

話しことば教育実践の立脚点

— 伝え合う力の検討を手がかりにして —

前 田 真 証

はじめに

話しことば教育実践の振興が叫ばれる時、今回の「学習指導要領」の改訂において、小学校から高校まで総括目標に掲げられた、「伝え合う力」が典拠にされがちである。

しかし、いざ「伝え合う力」の用語が出てきて、ほんとうに話しことば教育実践の原動力が示されたことになるかどうか。そう問い返すと、判然としないことが多い。漠然とコミュニケーション能力と同義と考えられたり、論者独特の色合いで規定されたりすることが多いためである。とは言え、学校教育現場でどう受けとめたらよいか、途方に暮れている篤実な実践者も少なくあるまい。そうだとすると、研究者としても、かまびすしい問題であるからと言って、避けてとおるわけにはいかなくなる。むしろ、研究者が本来願うのは、「伝え合う力」が「学習指導要領」に明記さ

れようが、省かれようが、動かしようのない話しことば教育実践の立脚点を明らかにすることにある。ただし、「伝え合う力」に関心が注がれている以上、その吟味を通して、幾分でも話しことば教育実践の原動力なり、立脚点なりを探っていくことは、不可欠の要請といえよう。

考察者はその任にあると自負するものではないが、歴史研究・資料研究に携わってきたものの一人として、責任の一端は担わなければならないと考える。そこで、原資料に遡って自身の解釈を示し、「伝え合う力」をいかに生かしていけばよいか、仮設的にでも示すことにしたい。

一、伝え合う力の基底

「伝え合う力」の意味内容を明らかにしようとする時、まず問われるべきは、そこでいう力が何をもとに掲げられてきたかという点である。今回公刊された幼稚園から高校

までの「教育要領」・「学習指導要領」を閲覧すると、「伝え合う力」の母胎は、「幼稚園教育要領」（平成10年12月14日告示）の「ねらい」にある「伝え合う喜び」にあることがわかる。しかも、「伝え合う喜び」は、すでに前回の「幼稚園教育要領」（平成元年3月15日告示）にも挙げられていた用語である。そこで、

1 初出の「幼稚園教育要領」に遡って、その本来の意
味を明確にし、

2 その上で、今回の「幼稚園教育要領」において、その意味内容・位置づけが変わったかどうか、その意義はどういう点に認められるかを探ることにしたい。

1 平成元年版「幼稚園教育要領」における「伝え合う喜び」の導入

まず、「伝え合う喜び」が初めて明記された「言葉」領域の「ねらい」と「留意事項」を掲げておく。

1 ねらい

(1)自分の気持ちを言葉で表現し、伝え合う喜びを味わう。(中略)

3 留意事項

(1)教師や他の幼児とのかかわりの中で互いに自分の感情や考えを伝え合う喜びを十分に味わう。(傍線部・

波線部ともに引用者。以下も同じ。)

「伝え合う喜び」がいずれも自己の気持ち(感情・考え)と結びつけて出てきている。このことを手がかりにすれば、伝え合う喜びは、「自らが言いたくなったこと(気持ち・感情など)を、一方的であったにしてもとにかく相手に伝えたという喜びを互いに感ずること」の意味であり、それぞれの思いが相互にかみ合って、会話が繰り広げられる以前の初歩的な姿を指すと言えよう。相手の存在は不可欠であるが、それは自己の思いを受けとめてもらえる対象として必要なもので、言いたいことがわかってもらえたとそれぞれが思えばよいわけである。この時点では、伝える喜びにきわめて近い。このあたりに、「伝え合う喜び」という造語が案出されるゆえんがあろう。

2 平成一〇年版「幼稚園教育要領」における「伝え合う喜び」の再定位

今回の「幼稚園教育要領」では、次のように位置づけを改めている。

1 ねらい

(1)自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。

(2)人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したこと

や考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。

(3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになることも、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる。(中略)

3 内容の取扱

(1) 言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児とかかわるにより心を動かすような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること。³⁾

「伝え合う喜び」の置かれた場所がねらい(1)からねらい(2)へと変わってきている。その意味を探ってみれば、次のように解釈できよう。

(A) 伝え合う喜びは、ねらい(1)の「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさ」(平成元年版の「伝え合う喜び」の要になる感情)とは同次元にならないことが明らかにされる。

(B) 聞いて話すという関係のなかで、そして自らが伝え、相手が応えるという呼応を通して、「伝え合う喜び」が湧いてくるのが判然としてきている。先の平成元年版では、一方が相手に伝え、相手も言いたいことをこちらに伝え、互いに喜びを感じることで十分であったが、平成一〇年版

では、それらが組み合わせられ、サイクルをなしてこそ、伝え合う喜びと言えることを示している。「内容の取扱」の「言葉を交わす喜び」と一致する面が大きくなっている。

(C) ねらい(1)とねらい(2)が、右のように順序性をもって理解されるなら、ねらい(3)の「心を通わせる」(幼稚園児なりに通じ合う)は、ねらい(2)の「伝え合う喜び」を十分会得した上で、めざされるべきものであり、幼稚園教育の最終到達点になろう。

そうすると、「伝え合う喜び」は、「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさ」を基盤にして、「言葉」領域の中核目標に位置づけられたことになろう。ただし、言語の本来の機能は通じ合うことにあるから、「心を通わせる」という到達点から見れば、なお過渡的・中間的性格を残しているわけである。

このように、「伝え合う喜び」は、平成一〇年版「幼稚園教育要領」によって新たに位置づけ直されたが、「伝える」は誰かが誰かに伝えるという一方性をぬぐえないことばでもある。そうすると、本来の語義に引っぱられて、「言葉で表現する楽しさ」を互いに感ずることも、伝え合う喜びの起点として、幾分残ることになろう。

二、伝え合う力の意味と役割

「伝え合う力」は、上述したように小・中・高校のいず

れの「学習指導要領」にも、総括目標に掲げているが、ここでは小学校の「目標」と、「伝え合う力」に関する説述を『解説』から抄出しておく。

〈目標〉

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。

〈伝え合う力に関して〉

○特に、「適切に表現する能力」と「正確に理解する能力」との育成を基盤に、互いの立場や考えを尊重しながら言語で伝え合う能力の育成を重視して、「伝え合う力を高める」ことを位置づけている。この「伝え合う力」とは、人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら、言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする力でもある。これからの情報化・国際化の社会で生きて働く国語の力であり、人間形成に資する国語科の重要な内容となるものである。

○（話すこと・聞くこと／書くこと／読むことと言語事項という三領域一事項に改めた）歴史的に言えば「戻した」のは、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することに重点を置いて内容の改善を図るためであり、「話すこと」と「聞くこと」とが一領域としてまとめ

られた意図もそこにある。

1 伝え合う力の意味

（ア）には、伝え合う力は、実際の人と人とが直接かかわる場において、相手の立場を思いやり、考えを尊重しながらも、自らの思いも無にしないで、言語にしていく力であるとしている。実の場で「言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする力」と説かれている点を見ると、基盤になる表現力・理解力とどこが違うかがわかりづらいが、

(1) 伝え合う力は、分析すると基本になる理解力や表現力に源を発するものであるが、それらが確かに役立っていると、自覚できるものであり、

(2) 実際の場面で生きてはたらくため、理解力と表現力とが有機的に結びついて発揮される

というところに、その独自性があることになろうか。ただし、このような説明のなかに伝え合う力の曖昧さも潜んでいたと言えよう。各学年の目標・内容を見ると、「話すこと・聞くこと」だけに絞っても、伝え合う力との一義的な結びつきがうかがえる項目はないが、関連すると言えはいずれも関連してくるわけである。教育現場では、「伝え合う力」の育成を標榜して、「学習指導要領」の指導事項がほとんどそのまま挙がる事態も起こってくる。しかし、これらの指導事項は、多く「伝え合う力」が打ち出される前

にも(旧「学習指導要領」においても)掲げられていたものである。何のために「伝え合う力」が出されてきたのが、学年目標レベルにも、内容レベルにもうかがえないところに、この用語の不安定さがあろう。

(イ)は、将来伝え合う力がどういう社会に生かされるかを記している。「情報化・国際化」が進めば進むほど、表現力や理解力がほんとうに「生きて働く力」になっているか否かが問われてくるという。今回、中学校・高等学校の「学習指導要領」の外国語において「実践的コミュニケーション能力」の育成が前面に押し出されて来たことと考え合わせれば、

(1)最終的には、外国語で他国の人とわたり合ったり、世界のあらゆる情報を消化して、さらに独自のものを生み出したりする人が求められており、

(2)そのためにもまず自国語で「国語の力」が確かに生きて働いていると言い得るように、自在に言い表し、深く理解することができていないといけないことになるうか。

諸外国の人と語り合って爽りあるものを生み出すためには、こちらも様々な国の人では考えつかないものを蓄積し、内にたたえておく必要が生じる。将来は誰しもそこまでめざすべきだから「伝え合う力」が掲げられたのだとすると、きわめて遠大な目標が示されたことになるう。しかし、何を伝え合うかまでは留意しないと、「情報化・国際

化」への生活的・実用的対応にとどまることになる。つまり、外国語は一通り話せても、日本語を母国語としているゆえに貢献し得ることがないという事態に立ち至るのである。こうしてみると、「伝え合う力」という用語は、一応の説述はなされていても、なお振幅のある言葉であることがわかってこよう。

(ウ)の説述のみでは、「伝え合う力」がどう人間形成に寄与するか、判然としないが、中学校の『解説』には、以下のように補ってある。

「社会生活に必要な言葉による伝え合いの大切さを自覚して、『伝え合う力』を高めることは、人間形成に資する国語科の重要な内容となるものである。」

社会生活における伝え合う重要性の自覚↓伝え合う力の養成は、単に対人関係の開拓にとどまらず、最終的には自己の人間性を鍛え、向上させることにも生きてきてその目的を全うすることになるうか。この世はすべて人間関係次第と心得て、人と人との間をうまく立ち回って生きていくとうとする人を、我々は信用できない。人間関係は、その人の人間性を高め、現時点における自己にとどまっておれないからこそ、切に求められるのである。他方、人間関係づくり——たとえば最愛の夫・妻・子に尽くすこと——にすべてを費やした人が、その関係を絶たれて生きる気力を失うことも、哀切ではあるが、悲惨と言えよう。人間関

係は、その人の人生をさらに意義あるものにするために必要なのである。そうだとすると、ここに指摘された点も首肯し得るものになってくる。伝え合う力の育成において、対人関係が前面に押し出されれば、押し出されるだけ、反面に、ことを介して自己をどこまでもいつくしみ、生涯育て上げていくことを考慮しないわけにはいかなくなるのである。

以上の三点をふまえて、伝え合う力の意味を明らかにすれば、左記のようにまとめられよう。

「伝え合う力」は

① 実際に人間と人間とが接する場で、表現力・理解力を有機的に結びつけて相手の立場を思いやり、真意を汲んだ上で、発揮する力であり、

② 将来、情報化や国際化が一層進むなかで、独自のものを蓄え、話し合って実りあるものを生み出すために有用な力である。(好意的に解釈したばあい)

③ 社会生活における伝え合う重要性を自覚して、その力を養うことは、単に人間関係を作っていたり、共同で個々では到底できないことを成し遂げたりすることに生きてくるだけでなく、最終的にはそのように努力している自己の人間性を鍛え、生涯どこまでも伸び続ける原動力としてはたいて、その究極的な目的が達成されるものになる。

2 総括目標における伝え合う力の位置づけ

そこで、改めて先に挙げた総括目標を振り返り、伝え合う力の位置、占めるべき役割を探っていくことにしたい。

総括目標の『解説』では、小・中・高校ともに、(A) 表現力の育成、(B) 理解力の育成と(C) 伝え合う力の向上とを前段とし、(D) 思考力や想像力の養成、(E) 言語感覚の養成、(F) 国語に対する関心の深化、(G) 国語を尊重する態度の体得を後段としている。これは、伝え合う力の重要性を説くために、特に基底となる(A) 表現力や(B) 理解力との密接な結びつきを強調しようとして出てきた二分法であろう。

ところが、よく読むと、小学校の『解説』には、(A) 表現力の育成と(B) 理解力の育成とが、国語科の「基本的な目標」であるのに対し、(F) 国語に対する関心の深化と(G) 国語を尊重する態度の会得とが「究極的なねらい」であるとしている。そうすると、明記されていないものの、(C) 伝え合う力の練成は、(D) 思考力や想像力の養成、(E) 言語感覚の養成と並んで、小・中・高校国語科の中核的な目標として位置づけられたことになる。(C) 伝え合う力は、『解説』にあるように、実際の人間関係が生ずる場ではたらかせる力であり、引用したように、各学年の「内容」に「話すこと・聞くこと」の領域が特立されたことも深く関連している。実際の人間関係を明確

に意識するのも、話しことばの方が切実である。そうだとすれば、(C) 伝え合う力の練成は主として話しことばの領域で活用をはかることになろう。

それに対し、(D) 思考力や想像力の養成は、それぞれ説明・論説の表現と理解、文学的文章の表現と理解の核心をなし、「基本的な目標」とされた確な表現や正確な理解では及びえないところを目ざすのである。ここでは文字言語が中心になってくる。(E) 言語感覚の育成は、言語事項を土台にしつつも、語レベル・文レベル・段落レベル・文章レベルに及び、話しことばも文字言葉も含めて全言語活動を通して養成されると言えよう。これらを表にすると国語科の目標構造は、次のようになる。

基本的な目標	中核的な目標	究極的な目標
(A) 国語を適切に表現する能力を育成する。 (B) 国語を正確に理解する能力を育成する。	(C) 伝え合う力を高める。(上記 A・B を実際の場で発揮させる。主として話しことばの領域で活用をはかる。) (D) 思考力や想像力を養う。(上記 A・B の「適切な表現」や「正確な理解」では尽くせないものを鍛える。主として文字言語の領域で伸長をはかる。) (E) 言語感覚を養う。(言語事項を基底としながら、語レベル・文レベル・段落レベル・文章レベルまでおおい、全言語活動を通して育てていく。)	(F) 国語に対する関心を高める。 (G) 国語を尊重する態度を育てる。

3 「伝え合う喜び」と照応させて見えてくること

「伝え合う力」を高めることが小・中・高校の中核的目標に位置づけられたとすると、「幼稚園教育要領」の「ねらい」において、「伝え合う喜び」が「言葉」の中核目標として定位されたことも一致してくる。そこから見えてくることは、以下の三点になろう。

(1) 伝え合う力の育成をはかる時、その土壌をなすのは聞いて話し、伝えて応えることを楽しむ「伝え合う喜び」であり、これが前提となる。したがって、小・中・高校に至っても、土壌である「伝え合う喜び」をひとりひとりの学習者が確かに実感していることが見きわめられた上で、「伝え合う力」を高めることに進む必要がある。

(2) 「伝え合う」は、本来「互いに伝え合う」と用いられるものであり、一方が相手に伝え、そして相手も言いたいことをこちらに伝えることで満たされるものである。こうした幼稚園で用いられるコミュニケーションの未成熟な状態を、小・中・高校まで拡大して用いることで、目標として掲げられながら、活動レベルで「伝え合う力」がついていると評価される余地が生じている。「伝え合う力」の用語を目標概念として高校まで挙げる必要があるかどうか、検討される必要がある。

(3) 「幼稚園教育要領」では、「伝え合う喜び」の上に「心を通わせる」ことを挙げていたが、小・中・高校にな

ると、対人的な目標は掲げられず、「国語に対する関心」や「国語を尊重する態度」など、各自の国語意識を強めるものになっていく。「伝え合う力」を高めることも、「思考力や想像力を養う」ことも、「言語感覚を養う」ことも、すべてめいめいの国語意識を強化するためであると言われれば、それはその通りであろう。それは、一人の学習者の人生を生き甲斐のあるものにするための一大基軸をなすものと言えよう。しかし、西尾実氏は、後に述べるようにことばの本来の機能を通じ合いに置いている。めいめいの国語意識を強めることも、その人の言語生活を実りあるものにし、読んだり、書いたり、話したり、聞いたりして、言語文化を創出し、これこそ生き甲斐と思えるような充実感を覚えるとともに、ことばを通して、このように人と高め合える時間を持てたことを無上の喜びとすることにつながってこよう。そうであれば、「幼稚園教育要領」の最終的なねらい「心を通わせる」に対応させて、「伝え合う力」を高めた上で、どこに行き着くかを見通すことも、他方において不可欠になってくる。

三、西尾実氏の「通じ合い」との比較

「伝え合う」は、一方が他方に「伝える」ことと、動詞の連用形についてある行為（このばあい、伝えるという行為）を共にする「合う」を組み合わせた造語である。しか

し、国語教育の世界でこれまで用いられてきた「通じ合う」もしくは「通じ合い」の語に酷似しており、両者の関係が問われてこよう。文部科学省の小学校課の教科調査官であった小森茂氏は、講演のなかで次のように言明している。

『「通じ合う力」ではだめかというところ、西尾実理論の言語生活論とびったりあってしまうということで、ある特定の学説によらないようにということ、『伝え合う力』と大和言葉、和語でということもありました。』（平成一一年八月二〇日）

用語を和語「伝え合う」に改めることによって西尾実説とは異なる新鮮さを出したが、他方で各学年の目標・内容にどう浸透していくかという方向性も曖昧になったと言えよう。したがって、「伝え合う力」の語を突のあるものにしていくには、再度西尾実氏の通じ合いに学ぶ必要がある。西尾実氏のいう通じ合いは、「話し・聞き、書き・読む作用が、人と人との共同による、ひとつの社会的機能であるという事実」に立脚して、我々の談話生活・文章生活・言語文化全体を貫くものになっている。そのうち、話しことばに関する部分を取り出すと、下記のようなのである。

「話し、聞き、書き、読む行為が」主体の社会的、歴史的行為である関係からいって、その構造「機能の進展」は、相手の数と質によって規定される。すなわち、談話生活における二人の間の話し合い、さらにいうと、話し手と聞き

手とが一对一(一対一)の関係で交代する対話・問答が、最も簡単な、しかし密度の濃い、基本的な通じ合いの単位である。

また、三人もしくは三人以上多数でする一对多(一対多)の話し合いである会話・討議は、対話・問答を基本とした発展であって、その構造が複雑さを加えるとともに、その機能も、第三者的存在を含むことによって、困難の度が加わってくる。

が、これらは、対話・問答にしても、会話・討議にしても、すくなくとも立場のわかり合った者の間における話し合いであるが、これらとちがって、立場のわかっていない公衆を相手とした一对衆(一対衆)の演説・説教・講演などのような公話や討論がある。放送・テレビもこれに属し、マス・コミュニケーションとよばれているところのものである。これも、その機能を精しく分析すると、対話・問答を基本とし、会話・討議をその発展とした、ことばによる通じ合いの「談話生活における」完成的形態であって、決して一方的な伝達でもなければ、また、主体の真実の表現だけでもない。やはり、聞き手である公衆から発せられる、さまざまなインフォメーションによって規定されることばである点において、あきらかに、説得とよばれる通じ合いの有力な機構である。「(1)」は引用者

これらは、二年後の論文では、「主体の社会意識の量的

な広がり」による客観性・普遍性の拡大から見た分類であるとして、さらに「質的な深まり」による三段階を想定できるとしている。

「その第一は、主体が、その相手を、自分に対して何らかの知らせ(インフォメーション)を送る相手として認識する段階である。第二は、主体が、その相手からの知らせによって、その知らせとともに、その知らせそのものよりも深い、相手の気持ちを洞察し、理解して聞く段階である。第三は、主体が、その相手の立場になりきって言動する段階である。これらはまた、第一は相手を認識した立場、第二は相手の気持ちを理解した立場、第三は主体と相手との一体化の立場ともいえるであろう。が、この第三は、火事とか地震とかいうような、非常なばあいだとか、主体がすぐれた天才、または達人でもないと言達することのできない立場である。」

西尾実氏は、これらの究明は「わたし自身の観察と内省に即して試みたもの」としているが、このような類別によって「社会的行為であることばの機能が体系的に理解されるように思われる。」とも記されている。

これだけの部分的引用では、次のような疑問が生じてくるかもしれない。

○話したり、聞いたりする行為が、主体と主体との社会的、歴史的通じ合いであるとしても、その社会意識の進展が

「相手の数と質によって規定される」とまで言えるかどうか。
○談話形態のうち、一対一の対話・問答が出発点をなすのは了解できても、以後の会話・討議も、公話・討論も、それらの特質・関連を考慮せずに、相手の数と質によって進展の順序が決められても納得し得るか。

○対話・問答↓会話・討議↓公話・討論は、聞くばあいにも、話すばあいにも、学習者の意識がほんとうにこのような一方的な順次性をもって繰り広げられるかどうか。また、聞く力と話す力の順序についてはどう考えればよいか。

○前半の通じ合いの量的広がりと後半の質的な深まりはいかに統合していけばよいか。

とは言え、西尾実氏の説かれる「通じ合い」は下記のように生産性に満ちたものである。

1 西尾実氏のいう通じ合いは、言語生活のいずれ——たとえ談話生活——においても、それらを組織する原理としてはたらくものになっていた。それは談話形態の進展という学習者に明瞭に意識できるものを契機にしながらも、そこに個人個人の社会意識の進展が予想され、話しことは学力・内容の発展におおよそ見通しを与えるものともなっていた。(全体として)

2 このような通じ合いの階段をたどって、最終的にこれからの民主社会をなう言語生活者を育て上げたいという願いが汲みとれるものであった。(望ましい学習者の姿

の見きわめ)

3 通じ合う際、聞き手の数に着目することで、「一対一の対話・問答」が、談話生活ばかりか、文章生活や言語文化の基底に位置づくことが明らかにされ、「言語生活のあらゆる形態と方法は、結局、対話・問答の能力を無限に発展させる学習」であることが見据えられている。したがって、以後どのように話しことばを学力論を考案する際にも、談話形態の基底は対話・問答にあることを念頭に置くことができる。(出発点)

4 話しことばの到達点を公話・討論のできる学習者とし、それに憧れを抱かせて、一步一步鍛えていくことができるかどうかと考える余地を与えてくれる。(到達点)

5 われわれの言語生活がすべて「通じ合い」と呼ばれる「主体と主体との社会的行為」であるとすると、対話にしても、会話にしても、そのような談話生活の意義・必要性に目ざめさせることが、不可欠であることも判明してくる。これらは「伝え合う喜び」に伴うものと言えようか。(根本的な態度形成が基盤に)

6 「通じ合い」は、「主体の社会意識の量的な広がり」によって組織化し得るといふ洞察にとどまらず、さらに自らの「観察と内省」によって「質的な深まり」の段階を提案したところから、内省を通してゆるぎない話しことば教育実践をどこまでも追究していこうとする教師の根本的な

姿勢がうかがえる。(話しことば教育「研究」に臨む教師の姿勢)

—このような「通じ合い」を背景にして「伝え合う力」を見直す次のようなことが導き出せよう。

(1) 伝え合う力は、やはり話しことばだけでなく、書きことばも含んで説かれているのであり、言語文化の理解や創作も包み込み得る広がりをもった概念として理解されなければならぬ。ただし、先述のごとく主要領域は話しことばになるのである。(伝え合う力の使用範囲と中心になる領域)

(2) 伝え合う力をつけることを通して、最終的にはどういふ望ましい学習者(話し手・聞き手)の姿の具現をめざしているか、そのために一人の学習者が学年ごとにとどのような姿に育っていけば理想的なのかを明瞭にする必要がある。(伝え合う力の育成を通してめざすべき学習者の姿と、そこに行き着くまでの過渡的な姿の具体化の必要性)

(3) 伝え合う力も、言語の本質的社会的機能である「通じ合い」のように

○学習者の談話生活を区分する原理となり、

○学習者の意識のうちで何が出発点になり、その後、どう伸びていけばよいか了解できるものになっていく

必要がある。西尾実氏のいう相手の数と質による対話・問答↓会話・討議↓公話・討論という進展が、真に話しこと

ば学力の発展でもあるかどうか、吟味して、必要ならば代替案を提案すべきである。その際、各々の談話生活(形態)の意義・必要性に気づかせるような態度の育成を基底に据えるようにする。また伝え合う力の育成を標榜した時、基底は対話(実際には「対話における聞くこと」)にするとしても、聞き手・話し手としての到達点は何になるかを明確に示す必要がある。(伝え合う力が伸びてきたことが学習者自身に自覚でき、さらにめざすべき方向性や到達点を見通せるような話しことば学力論の要請)

(4) 「観察と内省」を重んじる西尾実氏の志向を汲めば、さらに話しことば教育実践にふみ込む際には、「観察」を通して教育現場で得られた実践的英知をすくい上げ、それを「内省」によってほり下げ、意味づけることになる。それがカリキュラム(年間指導計画)編成の原理や話しことばの授業を構想する指針になるわけである。(観察と内省による話しことば年間指導計画、および単元構想への展望)

(5) 西尾実氏の「観察と内省」を通してゆるぎない話しことば教育実践「もしくは研究」を追究していこうとする姿勢は、他方で教師自身がひとりの聞き手・話し手として自らをどこまでも伸ばしていきたいという願い、教室のなかでは教育話を存分に使いこなして、学習者にとってどのような聞き手・話し手になれたらどれほど嬉しいことかと

いう憧れの思いを抱かせる存在になりたいという願いに支えられている。教師の力量を問わない話しことば教育実践などあり得ないわけである。しかし、話しことば学力論や年間指導計画が先行すると、教師の話しことばに関する国語科授業力の伸長が曖昧になりやすい。この面でも、西尾実氏の論述は、学習者をいかに伸ばすかが見えてきただけでは、油断できないことを教えてくれるものとなっている。(話しことば学力論や年間指導計画、授業実践を支える教師の力量形成の重要性)

このように挙げてみると、西尾実氏の立言は、伝え合う力を奥行きをもった用語として活用していくために、欠くことができないものと言えよう。

四、話しことば教育実践への志向

以上のように考えてくると、私たちが話しことば教育を実践していく際の立脚点がある程度明らかになってきたと思われる。その要点を書き出せば、以下の四点になろう。

1 話しことば教育実践の原動力は、学習者をこのようにな聞き手、話し手にしたい、せずにはおれないという、肉體性をもった話しことば学習者の姿を見きわめることからもたらされる。

こうした想定は、めまぐるしい教育現場にあっては至難とも言えようが、私たちがおりおりに育ってきた学習

者の姿にまぶしさをおぼえ、教師冥利に尽きるという感慨にふける時、そのような望ましい聞き手・話し手が具現するからこそ、心の底から喜びが湧いてくるのではなからうか。そうした思いを結集させれば、望ましい聞き手・話し手の姿も幾分具体化できよう。その手始めとして、私の方で望ましい聞き手・話し手を想定してみれば、次のようになる。

〈望ましい聞き手〉ひとたび話が始めれば心から聞こうとする習慣が確立している人。相手の言っていることを的確にとらえるばかりか、相手が十分言えないでいる真意まで汲みとり、誠意をもってどこまでも相手の心に近づこうとする。それだけに、相手は接するたびに陽光がふりそそぐような温かさを感じ、話が引き出されて、今まで考えていなかったこと、言い得なかったことが言い表せるようになる。相手の稚拙な言葉さえもいとおしみ、心に反芻して、その価値を見いだそうとする。きちんと聞き取れない時でも、その時点で推察できることを結果として、「こういうこと？」と代わりに言って、相手がそれを土台に付け加えたり、修正したりできるようにする。そして、あの人にとことん聞いてもらえた、少なくともあの人だけは、私の思いをわかってくれているという感謝の念が話し手に湧くように努める。聞くことに狎れることなく、一回の聞く機会の得がたさを肝に命じて話を

聞きながらも、自らのなかで、それに触発されて考えが生み出されるのを樂しむ。

「望ましい話し手」本気でじっくり聞いてくれ、しかもその思いをこのように伸ばしていけばよいという指針を与えてくれる方に出会い、人と人が話し合うということのかけがえのなさに気づき、あのような話し手になりたいたいという憧れをもって人に接し、つねに向上し合う人間関係を作り上げようとする人。当然、自分の身を守るために話すのではなく、新たな自分を作る契機にしようとして話すのであるから、批判は喜んで受け入れる。しかし、人の賞賛に対してはほんとうにそのようなほめ言葉に値するかという吟味の矢を自己に放ち続ける。人前に立つ時でも、己を高く見せたり、卑下したりせず、ありのままに、現時点で考え得ることを率直に、誠実さをもって、語っていくとする。それこそ相手の批評を受け入れて伸びようとする姿勢が表れたものだからである。相手を説得する際にも、話し言葉の対人的直接性を顧慮して、名譽ある撤退の道を用意しておく。話し合いの場では、それぞれの意見の拠って来たところと可能性とを見抜いて、誰もが話し合った甲斐があったと思えるように協力していく。

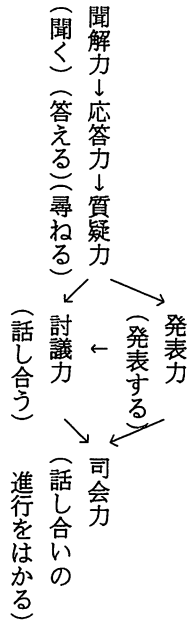
——これらは、生涯を通して目ざすべき望ましい聞き手・話し手のあり方について述べたのであるが、このよ

うな究極の聞き手・話し手の姿をさらに学年に応じて具体化する必要がある。その際、「伝え合う力」を標榜する以上、対人関係に現れる望ましい姿が当然主軸をなそうが、先述のように、言葉をもった存在としては自らと生涯どうつき合うか、自己をどう人間的に育てていくかも、劣らず重要である。したがって、望ましい学習者の姿も、対人関係と自己とのかかわりの二面から掲げる必要がある。（総括目標、学年の目標において）

2 伝え合う力の段階的獲得と対話以下の談話形態の配列を考えることの中に密接な関連があるのは確かであろう。とりわけ対話の中には、伝え合う力の根底、もしくは根幹になる必要な学力が見いだされよう。しかし、主要な談話形態を対話、会話、公話として、それぞれを対話能力、会話能力、公話能力と一括してよいものであろうか。そこには当然主力をいずれに注ぐかで聞く力の側面に傾斜するばあいと、話す力の側面に比重をかけるばあいがあり、話す力といっても、談話形態によって、異なる性質のものが出てくる。対話においては、問われて答える力と自ら問う力では、次元が違うし、会話においても一参加者として意見を述べる力と、司会者として誰もが納得するように進行し、まとめ上げる力とは、同じとは言えない。公話のばあいは誰しも同じ立場になるから一つの学力がはたらいっているとよからうが、一ま

とまりの話をするのが求められるだけに、口頭表現の過程に即してなお能力を分節化して意図的に鍛えていくことが可能である。そうすると、談話形態を念頭に置きながらも、話しことば学力としては、さらに細やかに段階を追って伸ばしていくことが可能になってくる。

大村はま氏にその萌芽が見られ、野地潤家博士が示された次の学力構造図など、その典型的なものと言えよう。(各学年の内容の区分において)



※ 括弧内は、学習者が話しことばを自らの活動形態としてどう自覚するかを記したものである。ただし、一回の「聞く」・「答える」・「尋ねる」という発言を問題にしているというより、一連の聞くことに力を注ぐ生活、答えることに必死になる生活…というように、目標として主に自覚させる時の焦点を挙げているといった方が真意に近い。

なお、聞解力は、一番上に掲げているだけであるが、

実際には、応答力・質疑力といった対話における話表力の土台にはたらくだけでなく、発表力や討議力、司会力の基盤にもはたらくわけである。すべての話表力のもとには、それぞれの談話形態における聞解力が、滋養となっているのである。

※ 公話における発表力には、取材、構想、口述、吟味の四過程が含まれる。

※ 西尾実説とは大きく異なっているように見えるが、ここに示した見解の前には、西尾実氏は、話(上の図の発表力)↓話し合い(上の図の討議力)へと提案していたのである。そして、討議力のなかには、確かに一まとまりの発表をする力も必要であろう。

また、応答力、質疑力から討議力への発展には、ここに掲げた相手の数による社会意識の広がりがあるまま盛り込まれている。

したがって、上記の学力構造図は、西尾実氏が示された話しことばの系統化に関する二つの見解を合わせもったものとも見なされよう。(詳しくは、拙稿「問答・討議能力と司会能力の育成指導」『お互いに自分の考えを持って話したり聞いたたりすることのできる学習指導』(生きてはたらく国語の力を育てる授業の創造 第五巻)白石壽文氏編、ニチブン、平成二十二年(二〇〇〇年)七月一日発行、二五三～二五四ページを参照されたい。)

右の1・2を盛り込んで「望ましい話し手・聞き手の姿を明確にした指導内容の組織化」(試案)として示せば、

左記の表のようになる。(一)「および」(二)は、「学習指導要領」の当該学年の目標・内容・「解説」に拠る。

指導すべき内容	望ましい聞き手・話し手
話しことば学習の基底	
<p>①教師自身が学級全体に對して愛情をもつて接していくだけでなく、一人ひとりの学習者に親しく話しかける場を持つよう努め、どの子にも、この先生になら話せる、この学級の人には聞いてもらいたいという思いが自ずと湧くようにする。</p>	<p>小学一・二年 教師との心の通い合う對話をもとに、人と話したり、人の話を聞いたりするのが楽しいと思える児童(目標①)相手に応じ、経験したことなどについて、事柄の順序を考えながら話すことや大事な事ができさないうで聞くことができるようにするとともに、話し合おうとする態度を育てる。</p>
<p>①児童一人ひとりが、教師に接するたびに話したり聞いたりする楽しさが得られるようにし、そのような教師の愛情に包まれた学級の中で話すことに慣れ、少しずつ自信が湧いてくるようにする。</p>	<p>小学三・四年 親しい人と存分に話して満足感を覚えるだけでなく、周囲のさまさまな人にも自分から語りかけたり話を聞いてみようとする児童(目標①)相手に目的に応じて、調べた事などについて、筋道を立てて話すことや話の中心に気をつけて聞くことができるようになるとともに、進んで話し合おうとする態度を育てる。</p>
<p>①めいめいが話しことばによっておのの心情をどう整え、自己の見解・論理をどう伸ばそうとしていくかを見守り、教師の願いも吐露して、それぞれ話し手として、聞き手としてどう進んでいくかという指針を見いださせる。</p>	<p>小学五・六年 ・このことはどんなふうか話せばよかったらもうか、この人はなぜこのように語りかけるかと考えをめぐらせる児童(目標①)相手に抱き、少しも心得しようとする児童(目標①) 目標や意図に応じて、考えた事や伝えた事などを的確に話そうとや相手の意図をつかみながら聞くことができるようになるとともに、計画的に話し合おうとする態度を育てる。</p>
<p>①思春期に入り、人前で話そうとしないのが大人に近づいた証であると思えてくるが、他方でそうした自己をわかちたいという思いも強くなるため、改めて授業の中でも一人ひとりの生徒に語りかける場を用意し、学習記録も活用して、彼らが心を開いて話したくなる土壌を耕す。</p>	<p>中学一年 ・中学生として遇せられることに喜びと誇りをおぼえ、それにふさわしい人との接し方を求めていく生徒(目標①) 自分に意見や多数の声を引きずられがちな自己を見つめ直し、小さな違いをいとおしんで言語化しようとする生徒(目標①) 自分の考えを大切にし、目的や場面に応じて的確に話したり聞いたりの能力を高めることともに、話し言葉を大切にしようとする態度を育てる。</p>
<p>①うちとけて心から話すことの喜びを確固としたものにするために、話している自己の内面と表現を見つめさせ、自らを成長させるために求めて話したり聞いたりしていることとする根本的態度を固めるようにさせる。</p>	<p>中学二・三年 ・思考をはたらかせて話し合うことの楽しさに気づき、一緒に実り豊かなものを見いだそうとする生徒(目標①) 自らの談話生活を診断する場を設け、一回一回の話したり聞いたりする機会に真新しい思いで臨む生徒(目標①) 自分のもの見方や考え方を深め、目的や場面に応じて的確に話したり、聞いたりする能力を身につけさせるとともに、話し言葉を豊かにしようとする態度を育てる。</p>
<p>①話しことばだから、その場で何もかも消え去ってしまうとは思わずに、相手と直接にかけがえのない時間を共有するゆえに、自分の心に消えないものを生み出し、刻みつけたという願いがふくらむようにする。</p>	<p>国語総合、国語表現Ⅰ・Ⅱ ・人と人との見解の隔たりを自覚しつつも、通じうることを信じて粘り強く、生産的な人間関係を築き上げていこうとする生徒(目標①) 話したり聞いたりする時間を一層充実させるために、そこに至るまでの準備こそ大切だと悟って、見えない部分に力を注ぐ生徒(目標①) 「国語表現Ⅰ」の科目の性格などを参照して、こちらで想定した。</p>

指導すべき内容	
応答力の系列	聞解力の系列（聞く態度・習慣の形成も含む）
<p>①「話し手と聞き手が一つとなる活動」において、聞かれたことに基づき答えられたこと、聞きしきをもとに、正確に聞きとって答えたという思いを強めるように導く。</p>	<p>②先生や友達と話した時、しっかり聞いてくれた嬉しかった経験を契機に、自らも人の話を興味をもってしっかり聞こうとする態度を育てていく。 （内容イ、大事な事を落とさないようにしながら、興味をもって聞くこと。）</p>
<p>③尋ねられたことに正しくきくと応じることに慣れさせ、学習と生活の基本が確かに固まったという安心感をもって、場にかきわしい答え方にも思いが及ぶようになされる。</p>	<p>②聞く際には、その後必ず何か言うつもりで「話の中心に気を付けて聞き、自分の感想を（簡潔書きにしても）まとめる」ように仕向けていく。 （内容イ、話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめること。）</p>
<p>③問いの深さもさまざまあり、答え方も自己の内面をどう言い表すかで多様で豊かなものになってくることに気づいて、内心を誠実に表したいという憧れを抱かせる。</p>	<p>②聞かざるを得ない場を設定して、直接話し手が言っている内容を了解することと並みならず、その心まで及んで初めて本当に聞いたこととなるのだと実感させ、相手の人間性に迫る聞き方を心がけさせる。 （内容イ、話し手の意図を考えながら話の内容を聞くこと。）</p>
<p>③問われたことに基づいたりの、正しく場に合う答えを返すことと並みならず、自己の考えたり感じたりしたこと、まるごと写し出すこととする態度を育てる。</p>	<p>②日頃いかに漫然と聞き流していることが多いか、に気づき、しっかりと十分に聞いていくようにする。その際に改めて正しく聞きたいところを第一に心がけさせる。 （内容ア、話し手の意図を考えながら話の内容を聞き取ること。内容ウ、全体と部分、事実と意見との関係に注意して聞き取ること。内容エ、話し合いにおけるそれぞれの発言の話題や方向に注意して聞き、自分の考えをまとめること。）</p>
<p>③相手の問いに正しく正面から向き合い、現時点において自己のうちにこれまでに言い得なかったような考えが育まれてくるように導く。</p>	<p>②話す人の真意に迫りたいと熱望し、発表を聞く際にも、討論を聞く際にも、いつでも自ら話す気構をもつて、本気になって聞いていくようにさせる。 （内容ア、広い範囲から話題を求めて聞き、自分のものの見方や考え方を広めたり、深めたりすること。内容イ、話の中心の部分と付加的な部分、事実と意見との関係に注意し、話の論理的な構成や展開を考えて聞き取ること。内容ウ、話の内容や意図に応じた適切な語句の選択、文の効果的な使い方など説得力のある表現の仕方に注意して聞き取ること。内容エ、相手の立場や考えを尊重し、話し合いが目的に沿って効果的に展開するように聞き分けて、自分の考えを深めること。）</p>
<p>③問われていることから、質問者が意識していなかった深さまで見抜いて、発見の喜びを伴って答えたという願いを育てる。</p>	<p>②相手の話そうとする意図を汲みただけでなく、本人ではとらえきれない、その発言の可能性まで見抜き、この人に聞いてもらってよかったと感じられるような聞き方を心がけさせる。 （内容イ、目的・国語総合）内容イ、目的・国語総合に「的確に聞き取ること。」</p>
	<p>国語総合、国語表現Ⅰ・Ⅱ</p>

指導すべき内容	
発表力の系列（そのうちに、取材、構想、口述、吟味の過程がある。）	質疑力の系列
<p>④どんな疑問にも、きちんと、予想以上の答えが返ってくる教師のもとで、どんな小さな疑問でも口に出してみると、思いもかけぬ実りがあるものだという実感が湧くようにさせる。</p>	<p>④教師の問いに触発されて、湧いてきた問いのなかでも、これぞと思えるものに絞って出していくなかで、大切にして少しずつ気づいていくように導く。</p>
<p>⑤教師が聞き手になって「児童の話したいという思いを大切に自由な形で話」させ、汲み取ってもらえたことの喜びをもとに、この次はもっとこちらの思いをわかしてもらえるように、話すべき内容を明確にし、順序などに仕向ける。（発表力のうち取材、構想、口述） （内容） 知らせたいことを選び、事柄の順序を考へながら、相手に分かるように話すこと。）</p>	<p>⑤人前で話す機会を一層満足感の多いものにするために、衝動的に話すのではなく、「伝えたいこと」を選び、自分の考えが分かるように筋道を立てて、「言葉」かきなども考慮して話す方がよいことを悟らせ、発表のための準備をして話す習慣をつけていく。（発表力のうち取材、構想、口述） （内容） 伝えたいことを選び、自分の考えが分かるように筋道を立てて、相手や目的に応じた適切な言葉づかいで話すこと。）</p>
<p>⑥これまでにはなかった話す場を用意し、表現効果も考へて「考えた事や自分の意図が分かるように話の組み立てを工夫」させる。論理的にはそれでよいと思へても、なお聞き手の立場から見直してみ、別の組み立ては考えられないかどうかと練り直させる。（発表力のうち取材、構想、口述） （内容） 考えた事や自分の意図が分かるように話の組み立てを工夫しながら、目的や場に応じた適切な言葉づかいで話すこと。）</p>	<p>④問いは自らの頭の下よさをひけらかすものというよくな皮相な見方を取り越えて、学級のために、みんなのために問うという気構えを固めていかせよ。</p>
<p>⑤身近なところから話題を探すこと、その習慣になるようにし、豊かに話す土壌を耕した上で、多対一で話している時と同じく平常心を保って、「自分の考えや気持ちの確に話す」のに「ふさわしい話題を選び出す」ようにさせる。（発表力のうち取材） （内容） 自分の考えや気持ちの確に話すためにふさわしい話題を選び出すこと。</p>	<p>④相手がどんなことについてどんなふうに答えればよいか分かるものになっているかどうかを吟味して、問うことができるようにさせる。（相手に応じた問い方が主）</p>
<p>⑥話し始める前に、全体としては何を主張し、各部分にはどんなことを位置づけよう、どういう事実をどこに配置すれば意見が説得力をもって受けとられるかなど、組み立てを練って臨むだけでなく、各段の話し出しを用意すれば、安心であること。</p>	<p>④このことについてこの方にお尋ねしたいという準備は、可く側に相当の準備が不可欠であること。準備が不十分であることを理解し、実際に試みて相手のもっているものを引き出す手こたえを感じさせる。（問うための下準備が主）</p>
<p>⑤話す内容は、身近なことから発掘した、自分しか話せないことが第一だと悟りつつも、友達や家族から聞いたこと、読んだこと、テレビ、新聞・雑誌、コンピュータや情報通信ネットワークを通して仕入れたことも、「発想や認識のための資料」として取り込み、自己の着想を絶えずふくらませていくようにさせる。（発表力のうち取材） （内容） 広い範囲から話題を求めて話し、自分のもの見方や考え方を広めたり、深めたりすること。）</p>	<p>④問いが別次元の思考にいきななことを悟って、そのような問いを発し得るよう蓄積し、相手からこの場でしか得られない豊かなものを生み出すようにさせる。</p>
<p>⑥意見を開き手の納得のいくものにするには、論理的な構成が主となるが、その上で意見を突く話し出しや結論を凝縮し印象づけることなど修辭的な構成も工夫して、生きた話しことばとして表そうとする態度を育てる。（発表力のうち構想） （国語総合）内容：…筋道を立てて意見を述べること。）</p>	<p>⑤「社会や自然、身の回りの事柄」、現在の自己の価値観などをすべて自分の考えを生み出すための練習問題として組上に乗せ、口頭で言い表すように勧める。一旦表せたとしてもほんとうに独自のものと言ひ得るかどうか吟味させ、個性的創出への契機にさせる。（発表力のうち取材） （国語総合）内容：様々な問題について自分の考えをもち…</p>

指導すべき内容	
発表力の系列（そのうちに、取材、構想、口述、吟味の過程がある。）	
小学一・二年	
小学三・四年	
小学五・六年	
中学一年	とを会得させる。（発表力のうち構想） （内容ウ、全体と部分、事実と意見との関係に注意して話すこと。）
中学二・三年	現効果を高める「工夫をしていくこと」がおもしろくなるようにさせる。（発表力のうち構想） （内容イ、話の中心の部分と付加的な部分、事実と意見との関係に注意し、話の論理的な構成や展開を考へて話すこと） ⑦「説得力のある表現の仕方」には「話の内容や意図」に応じて語句の選択や文の効果的な使い方がなされていることを知り、何としても自分の話す声を聞きながら話し、主述が乱れないように努め、もう少しきれいな発音で、的確なことばにと努力する習慣をつけさせる。（発表力のうち口述） （内容ウ、話の内容や意図に応じた適切な語句の選択、文の効果的な使い方など説得力のある表現の仕方に注意して話すこと。）
	国語総合、国語表現Ⅰ・Ⅱ ⑧話とは其の呼吸は実地に人前で話して、そ体得されると気づいて、積極的に話す場に身を置き、話している途中に「だから」「～なので」敢えて文を切るなど、明解で効果的な表現のコツを身につけさせる。（発表力のうち口述） （国語総合）内容イ、目的や場に応じて、効果的に話すこと。「国語表現Ⅰ」内容ウ、目的や場に応じて、言葉遣い…など表現を工夫して話すこと） ⑨口頭発音の理想的な姿を念頭に描き、一回一回の言語表現を振り返る場を設け、聞き手に誤りなく伝わっているかどうか吟味し、次に話す際の課題を見いだすようにさせる。（発表力のうち吟味） （国語表現Ⅰ）内容エ、様々な表現についてその効果を吟味し、自分の表現に役立てること。）

指導すべき内容	
司会力の系列	討議力の系列
<p>⑦教師が司会をつとめ、日々の国語学習においても、話し合いの学習においても、共同思考が行きつまった時、新たな道が開かれてくる心地よさを実感させる。そのなかで、あのように進めれば、あれほど混乱したかに見えた話し合いについても打開の緒が得られるのだということを実地に会得させる。</p>	<p>小学一・二年</p> <p>⑥教師の間で見いだした心の通い合う時間を、級友との間でも共有したいという思いを少しずつ育むようにする。 (内容ウ 身近な事柄について、話題に沿って話し合うこと。)</p>
	<p>小学三・四年</p> <p>⑥話し合うことの楽しさを実感させ、「進んで話し合い」、「互いの相違点や共通点」がどこにあるかなど、細やかに思考をはたらかせる必要性に気づかせる。 (内容ウ 互いの考えの相違点や共通点を考えながら、進んで話し合うこと。)</p>
	<p>小学五・六年</p> <p>⑥学級の内外に起こる問題点、授業の中で出てきた対立意見は話し合いによって解決していくという根本姿勢を固めさせ、何をめざしてどんなふうに見通しをもって話し合いに臨むことができるようにさせる。 (内容ウ 自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合うこと。)</p>
<p>⑧司会者としてどのような開会し、何(内容、理由、目的、順序など)をどんな調子で話せばよいか、意見が出た時はどうまとめればよいかについて、大よその見通しを持つようにさせる。</p>	<p>中学一年</p> <p>⑦実際に体験を通して話し合うことの威力・生産性を悟り、人の考えを大事にして思考を深め合っていくこととする態度を確かなものにする。 (内容エ 話し合いの話題や方向をとらえる的確に話すこと。)</p>
	<p>中学二・三年</p> <p>⑧自分とは異なる見解も「相手の立場や考え」から見れば真実になるのかもしれないという思いを抱き、いずれの意見も「聞き分け」て、自らの思考をぐんと深める可能性を探らせる。その上で、討論が話し合う「目的に沿って効果的に展開する」ために自らはどう発言していけばよいかを見定めて提言できるようにさせる。 (内容エ 相手の立場や考えを尊重し、話し合いが目的に沿って効果的に展開するように話すこと。)</p>
<p>⑨進行についての意見を最大限に聞き入れて、どのような立場・見解の人の思いも考慮した結論を導き、誰もが話し合ってきたという満足感の得られるものにさせる。</p>	<p>国語総合、国語表現Ⅰ・Ⅱ</p> <p>⑨話し合いがこれからの社会にどれだけ大きな役割を果たすかを知り、自己の最初の考えを乗り越え、どこまでも思考を深めていく醍醐味を感得させる。 (国語総合) 内容ウ 課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立場や考えを尊重して話し合うこと。)</p>

3 さらに話しことば教育実践に踏み込んでいくためには、1 (望ましい聞き手・話し手の見きわめ)・2 (話しことば学力観に基づき学年ごとの指導内容の組織化)と整合性を持ちつつも、教育現場の実践的英知を汲み取った年間指導計画作成の原理や授業構想への指針が示される必要がある。

これらについても、大村はま氏や野地潤家博士が、前掲の学力観に基づきつつも、展望を示されている。話しことば学力との関係に留意して年間指導計画作成の原理を略述すれば、次のようになる。

(A)話しことばの根底を耕す指導

①話しことばの価値を身にしみて感じさせる…この点については、学力別よりも、談話形態や役割ごとに自覚させた方が、会得しやすい。したがって、対話、公話(発表)、会話(討論)、司会という四領域について、根底となる態度を築くべきであろう。

②よく聞く習慣を養い、正しく深い聞く力を育てる…このなかに、聞くことの楽しさに目を開き、聞くこととする堅固な習慣が養われることも、多様な聞く力(聞解力)が伸びていくことも、すべて含まれる。ただし、教師が絶えず聞き甲斐のある、まとまりをもった話をする事は、発表することの価値を身にしみて感じさせるのが目標であれば、前項①に属することになる。

③学級の中で自他を大切にすることを身につけさせる…これについては、大村はま氏も「学級経営の問題」としながら、学習者がのびのびと発言しようと思うためには、わけても国語科の対話・公話・話し合いの場においてなすべきことがあるとされている。①の「話しことばの価値を身にしみて感じさせる」ことは一人ひとり内からはたらきかけるのに対して、この項は話すための環境を外から整備するものと言えよう。

(B)話しことばの学力そのものを伸ばす指導…ここで応答力・質疑力・発表力・討論力・司会力育成の指導が真正面から扱われることになる。そのためには、

○練習学習としてとり立てて扱うばあい

○日々の国語学習のなかで扱うばあい

○単元学習において実の場を設定するばあい
が考えられる。対話領域の応答力・質疑力は、話しことばの根幹であるため、日々の国語学習において、個人指導に比重をかけて取り組まれることが多い。公話や話し合い領域となると、それ以前に練習学習として分節的に進めた方がよいばあいでてくる。

単元学習は、基本的にはいずれの学力を形成する際にも考案していくが、応答力の育成については、すべての学習で用いられるため、逆にそれを主目的とする単元学習の必然の場を用意するのは、きわめて難しい、したがっ

て、公話領域や話し合い領域の学習の際に、副次的に取
り込むようにする。このように、それぞれの学力のにな
う役割に応じた単元学習を案出していく必要がある。

(C)話しことばの学力を活用する指導：前項で培った応答
力・質疑力・発表力・討議力・司会力、及び根底にはた
らく聞解力などを発揮して、他の目標達成のために用い
ようとする項目である。当然、目標には掲げないが、ど
の程度活用し得るものになっているかは、しっかり見き
わめて、以後の単元設定を練り直すようにする。

4 話しことば教育へのあらゆる識見を生きたものにな
る、教師の力量形成については、

(1)話しことば教育実践の前に、日々の生活話法・学習話
法として鍛えておくべき側面と、

(2)このような単元・授業をしようとするばどうしても事
前に練習しておかなければならない教育話法としての側
面とがある。

これらについては、今後解明していかなければならな
いが、いずれの面にも、教師自身が現時点における力量
に満足せず、授業の内外で、わが身を投げ出して、聞き
手として、話し手として伸びようと努め続けることが、
求められよう。そこには、教師の人間の成長も必然的に
伴ってこよう。

おわりに

以上のような話しことば教育への構想は、すべて「伝え
合う力」の吟味から出てきたというわけではなく、むしろ
「伝え合う力」が真に話しことば教育実践に生きるために
補強して引き出してきたことである。当然のことながら、
「伝え合う力」を指標にしても、それだけで話しことば教
育実践の原動力になる原理にはなりようがないのである。
したがって、そこに何を盛り込んでいくかが決定的に重要
になってくる。本稿は、そのような試行の一端に過ぎない
が、これからの話しことば教育実践の拠点を考える際に、
何らかのお役に立つのなら幸いである。

注

(1) 文部省『幼稚園教育指導書』増補版、フレール館、平成元年
(一九八九年) 二月一日発行、一八三～一八五ページ

(2) 文部省『幼稚園教育要領』大蔵省印刷局、平成一〇年(一九九八
年)二月一七日発行、九～一〇ページ

(3) ・(4) ・(5) ・(7) ・(8) 文部省『小学校学習指導要領解説
国語』東洋館出版、平成二一年(一九九九年)五月三二日発行、
七・八・五・七・九ページ

(6) 文部省『中学校学習指導要領(平成一〇年二月)解説——国語
編——』東京書籍、平成二一年(一九九九年)九月六日発行、

一〇ページ

- (9) 小森茂氏述「小学校『改訂学習指導要領・国語科』の方向」『実践国語研究』第二四巻第一〇号、全国国語教育実践研究会編集、明治図書、平成二年(二〇〇〇年)九月五日発行、一四ページ
- (10) 西尾実博士稿「言語生活についての一考察」『ことばの研究』秀英出版、昭和三四年(一九五九年)三月五日発行、引用は『西尾実国語教育全集』第六巻、筑摩書房、昭和五〇年(一九七五年)九月一〇日発行、一七ページに拠る。
- (11)・(12)・(13)・(14)・(15) 西尾実博士稿「社会的行為としてのことば」『言語生活の探究』岩波書店、昭和三六年(一九六一年)一月二七日発行、引用は同上書『西尾実国語教育全集』第六巻、三五・三五・三七〇三三・三八・三八ページ
- (16) 西尾実博士稿「言語生活展開の基礎である」『教育科学国語教育』第七四号、明治図書、昭和三九年(一九六四年)二月一日発行、九ページ
- (17) 西尾実博士稿「聞くことも読むことも主体的行為である」『国語通信』第五〇号、筑摩書房、昭和三七年(一九六二年)六月一日発行、引用は『西尾実国語教育全集』第六巻、一七四ページに拠る。

(まえだ しんしょう・本学教授)