

話しことば指導の領域とその系統について

山 元 悦 子

(国語科教育)

(1994年9月12日受理)

Summary

This paper is purpose to make some considerations about the area of oracy. Making reference to 'a language for life' theory by Minoru Nisio, the area of oracy was divided four sections; reading-aloud, speech, dialogue, and discussion. In addition, the continuity between such sections was discussed.

I、問題の所在

教室における話しことばの指導は、話す・聞くことが常時学習活動として行われているという特性から、機会に応じてその都度手がけることができるという利点がある。反面、話しことばの指導自体をねらった話す・聞く活動の組織化を意図的にはかることは、困難で、何を、どのような順で指導すればよいのかという指導内容の全体像が見えにくいという問題が常につきまとうように思われる。

例えば理解領域の「読むこと」の指導であれば、理解する対象が教材として現前にあり、何をどう指導するかについて共通の基盤に立って研究を進めることが容易である。^{*1}

これに対して、話す・聞くことの指導の場合、「読むこと」の指導における共通の分析対象となる<教材>になりかわるものは、話す・聞く対象ではなく、話し・聞く活動そのものである。この話し聞く活動の実態は、音声であるが故のとらえにくさとともに、現象としてあるものをどう切りとるかという観点が不明確なために容易に研究が進まない状況にあるといえよう。

話し・聞くという現象を分析する観点として、これまで提案されてきたものに、西尾実の「談話生活形態論」や、話す聞く活動の場をシステムとしてモデル化しようとする「機構論」がある。また、実践に即した帰納的立場からの観点としては、学習者の日常生活や学習生活から「基本話型」を拾い上げていく方法^{*2}も、改善を重ねながら今日まで続けられている。

また、書くことの指導論の到達点から示唆されるものとして、文章構成要素（主題、構成、叙述）や、文章産出過程（相手・目的意識、取材、記述、推考）要素を柱に系統をたてていく、日本作文の会に代表されるような系統案が出されてきている。また、認識や思考力の発達研究にともない、文章産出過程に心理学的に踏み込んだ原理研究も試みられている。このような方向性を参考にしながら、「話しことば」指導の領域・系統論のためのアプローチを模索するとすれば、「話しことば」の場合、「書くこと」よりいっそう<場面性><線条性>を重視した、内面活動も含んだ言語活動の分析研究を基盤にしていくことが、原理研究として求められているのではないと思われる。

今回の考察は、このような研究を視野に入れつつ、より実践的なアプローチを求めて、話しことば教育論を指導領域の定位という観点から展開しようとするものである。特に、指導の対象である話しことばの実態をどうとらえるべきかについて、西尾実の談話生活理論とそれに対する批判を検討し、問題点を明らかにした。その上で、西尾の論を生かしつつ、学校教育における話しことば指導領域論として再構成した試案を提示したい。

Ⅱ、西尾実「談話生活」論の成果と問題点

西尾実の言語生活論は、話しことば（談話生活）を書きことば（文章生活）と共に言語文化体系の中に位置づけようとしたものである。話しことばを、「抽象化された言語」ではなく、「生態としての言語」としてとらえ、話しことばの活動形態を、3領域にわけている。

「談話の形態は、まず話手と聞手との関係が、話手は話手、聞手は聞手として固定する場合と、話手と聞手とが交互に交替する場合とによって、独話と対話・会話との別が生じ、聞手の数が、一人であるか、二人以上であるか、またはある集団であるかによって、対話と会話と独話との別が生じる。さらに、その聞手の性質が、話手と何らかの人的つながりが予想できる場合とそういうつながりが予想できない集団である場合とによって、対話・会話のような個人的通じ合い（personal communication）と、独話のような集団的通じ合い（mass communication）との別が生じる。」*3

「話手は話手として聞手は聞手として固定するか、話手と聞手とが交替するかにより、また、聞手の数が一人であるか、二人以上すなわち多数であるかによって三つの形態が区別されている。（略）これら、諸形態は、それぞれに、その特殊形態というべきものを発達させている。講義・講話・講演などは独話の特殊形態であり、問答・対談などは、対話の特殊形態であり、討議・討論・協議・鼎談などは会話の特殊形態である。この一般形態と特殊形態とを区別する共通特質は、一般形態にあっては、話題は一定せず、かつ、話の進行につれて自由に転化する。ところが特殊形態では、話題が予め一定せられており、また、話の進行につれて、その話題を闡明し、解決することに集中する。その点で一般形態に比べて著しく知的、論証的である。従って、これらはすでに、文化としての話し聞くことばに属する。」*4

これを整理するとつぎのようなものになる。

西尾実による談話生活の形態論

生活的形態（基本形態）				文化的形態（特殊形態）
対話	聞き手関係	聞き手の数	聞き手の性質	
対話	交替	一人	個人的通じあい	問答・対談
会話	交替	二人以上	個人的通じあい	討議・討論・協議・会議
独話	固定	二人以上	集団的通じあい	講義・講話・講演

この西尾の談話生活論に対し、甲斐雄一郎氏は、「言語生活の種類を数えることにのみ腐心しているために、そこには『言語生活向上の契機がない。方向がない』という興実の主張を引きながら、「西尾の言語生活論が静的な図式で示されたために媒介のあり方についての説明が不十分であった」ととらえている。そして西尾の「言語生活モデル」に欠けていた、言語生活向上の媒介となるものを次のように措定している。

「科学文化や哲学文化を代表する文章を教材とする授業であってもそれが国語科として広く認められるのは、とりわけ言語による「活動」と、その過程で学習者が身につけるべき「言語技能」に指導目標を見いだしているからにほかなるまい。したがって読みの授業の結果として学習者に期待されるのは、教材の文化的価値による生活の洗練・統制・組織化のみならず学習過程で身につけた言語行動の仕方や態度に基づいて『言語生活の向上』をみずから図ることなのである。」*5

ここに現れているのは、言語生活の向上は、教材をめぐる言語活動とその過程で習得させる言語技能を自覚的に学習させることではかられるというとらえ方である。積極的に解釈するならば、西尾のいう言語生活形態を、言語活動態としてとらえなおし、そこで指導し得る言語技能・態度を明確にすることが西尾の静的言語生活モデルを動的な発展過程の見えるも

のにすることとなるというものであろう。

甲斐氏のこの主張は、戦後の国語学力論の進展にそうものである。氏の場合、読解指導場面における音声言語活動が例にとられているが、話しことばそのものを対象にした指導論を求める立場からすれば、話しことばの形態ごとの言語活動分析を元にした談話生活論の再構築がまず必要になってくるように思われる。そこで、談話生活形態を言語活動・言語技術の面からとらえなおし指導目標化する前に、まず、話す体制（形態）ごとの表現者の内面の表現活動の特性を追求してみたい。話しことばの実態を、形態－活動－技能の関係でとらえることを基本的理解としながら、話しことばの形態ごとに指定される表現行為の特性を表現者の内面の表現活動を取り出す方向で明らかにし、さらに形態ごとの発展性を配慮することが、西尾の論とそれに対する批判を踏まえた話しことば指導論の求められている課題であるといえよう。

そもそも、西尾の談話生活論は、話しことばを言語文化全般の中に位置づけようとしたものである。談話形態の形式的分類に「腐心」したように見えるのもそのためであろう。形態を分類すること自体の有効性を認めながら、形態間の関連性、各形態を貫く系統性をさらに追究し、さらに実践的に有効性を発揮する指導論として発展させるためには、具体的には次のような点が考慮されなければならないであろう。

- 1、言語生活・言語文化全般を見通しそこに談話生活を位置づけようとした西尾の形態論を学校生活に限定して縮約してとらえること
- 2、各談話形態の関連発展の道筋を学習者の発達に照らしてとらえること
- 3、各談話形態をそれを支持している言語能力の面からもとらえること

Ⅲ、話しことば指導の領域と系統（試案）

1、話しことば指導の目標

日常用いられる話しことばは、個人の生活に必要な範囲で経験的に習得されるものである。従来、国語の授業で話し聞くことの指導が手薄になっていたのも、この話しことばの経験的自然習得という事実がひとつの原因であったと思われる。

しかしこの、個人の生活において習得される話しことばは、個人のおかれた状況によってはなほだ片寄りを持ったものである。また、話しことば獲得の基点である「家庭」という場は、小さな、私的な集団であり、そこで使用される話しことばは、場の共有度や個体間の密着度の強さ故に、ことばによる通じ合いにおいても、むしろことば以外の要素に頼る傾向が強い。このような通じ合いは、いわば個人的・情緒的通じ合いである。

話しことばによる通じ合いには、このような個人的通じ合いのほかに、社会的連帯を求めための通じ合いがある。社会的連帯をはかり、立場の異なる他者と理解しあうための話しことばの習得は、社会的に成熟した人間を育てるための根幹をなす営みである。

このような観点から考えると、学習者にとって学校生活とは、家庭とは異なる話しことばを要求すべき、いわば社会生活の移行期にあたる生活場ととらえられる。すなわち、学校教育における話しことばの指導のねらいは、個人的通じ合いの経験を重ねて自然習得された、それゆえにゆがみや片よりのある子供の話しことばを、社会的通じ合いが可能な話しことばへと高めていくことにあろう。

このような立場から、我々は国語教室における言語活動を子供の社会的な通じ合いの能力育成をはかる機会として再確認する必要があるのではなかろうか。

かつて岡本夏木は、学童期に入って新たに獲得を求められることばを「二次のことば」ととらえ、「自らの内に聞き手一般を想定して、その立場から自分のことばや文脈を照合しな

がら発話を作り上げている」という「自己内対話」の成立が、二次的ことばの獲得に関わることを指摘した。^{*6}また、一次的話しことばが子供の社会的発達、自我形成に伴って二次的話しことばへ発達するものべている。岡本のいう二次的話しことばは、「不特定の一般者に向けて、現実の状況文脈の支えを離れたところで、自己の内的プログラミングにもとづいてことばの文脈を構成していく」ことで形成されるものであり、ここで求めている社会的通じ合いのための話しことばと質的に共通する面が多い。そこでこのような話しことばを獲得するために必要とされる「自己内対話」の内実を、自己内対話における、対話する相手であるもう一人の自己とはどのようなものかという観点からいっそう明確にしてはどうだろうか。

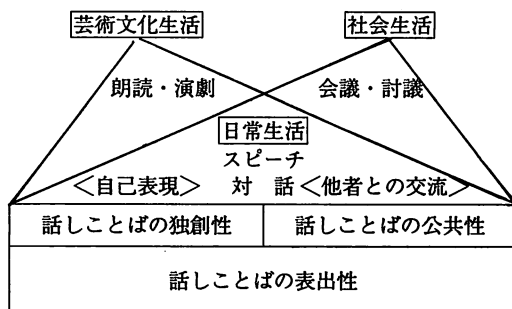
まず、社会生活の縮図である学校生活を通して習得される話しことばの発達を次のような大まかな道筋としてとらえたい。

幼年期 学童期 成年期

日常的話しことば→教室ことば→社会的話しことば

ここでいう、社会的話しことばとは、社会的通じ合いに耐える話しことばであり、それは社会的自己との自己内対話によって生成されるものである。では、社会的自己とはなにか。それは、「社会性」をもった自己であり、他者との関係を調節しながら自己実現をはかるためのモニターとして働くものである。すなわち、一方で内面から湧き出る表現欲求を持つ自己があり、その一方で場の状況を判断し聞き手の分析を行って表現内容を取捨選択していくモニターの役割を果たす自己があると考えられるのである。話しことばの成長発達は、この社会的自己の成長と密接に関連していよう。教室での子供の話しことば（教室ことば）は、社会的自己との自己内対話を促しながら、社会的話しことばの獲得にむけて成熟させるべき、過渡期のことばとしてとらえられよう。

さて、ここで補足しなければならないのは、話しことばの芸術的文化的側面である。書きことばに、書きことばの生活と書きことばの文化があるように、話しことばにも、話しことばによる文化が存在する。朗読、群読、演劇などがこれにあたるが、この話しことば文化形成につながる子供の能力の育成は学校教育においてどう位置づければいいのか。話しことば文化の担い手を育てる上で基本となるのは、話しことばの独創性や美的側面、特に音声ならではの美的特質を生かした表現力である。これまで、朗読、群読、劇化という学習活動は、多様な価値を認められ、話しことば指導にも活用されてきた。このような話しことばの美的側面は、社会的通じ合いを効果的にする機能ともいえよう。つまり話しことばの芸術的文化的側面は、言語文化の一領域として立てることができるが、学校教育の段階では社会的通じ合いに主眼をおく話しことばの性質と明確に分ち難いレベルにあると考えられる。このことは次表のようにまとめられよう。



義務教育段階における話しことば指導は、生活に必要な範囲で自然習得された子供の話しことばに、社会性と文化性を与え、調和的に学習発達させることがねらいとなろう。(今回の考察では、話しことば文化の形成に資する指導領域はたてていない。先に述べたような立場から、朗読・群読・劇化等の音声活動を方法的に活用することによる音声表現の美的側面への関心も育てつつ、学校教育における主要な話しことばの任務としては、社会的通じ合いの能力育成をはかりたいためである。)

2、話しことば指導の領域

話しことば指導の領域と各領域間の関連系統を次表のように設定したい。

領域	領域間の系統			支持能力		基盤
	体制	表現内容	社会性	言語運用力	言語技術 言語知識	
第4領域 話し合い	話し手↕聞き手	一対他	流動性 公的自己表出・表現欲求調節意識 私的自己表出・表現欲求	話型・聴型の理解と運用 対話方略の活用	話し合いの型式に関する知識 対話のあり方への理解	。ことば自覚——ことばそのものに対する信頼感 話しことば向上への意欲 。自己と他者の尊重——自己をことばで表現する意欲 他者のことばを受けとめ、認める態度
第3領域 対話		一対一（＋観衆）				
第2領域 スピーチ	話し手↓聞き手	一対他	対他（聞き手）・対状況意識 対自・対素材意識	聞き手の反てに 応じるフック力 場の分析を果 もとのスビー チを構成する力 伝えたい内技 と音声なぐ 伝容術力	位相語（日常語・敬語） ポーズ プロミネンス チェンジオブベース アクセント イントネーション 発声・発音	
第1領域 音読		素材↕一対他				

この表の基本にある考え方は以下のようなものである。

- ① 義務教育段階における話しことば指導の目標を社会的通じ合いの能力を育てることに置く。
- ② 国語教室で営まれうる音声活動から指導可能な範囲で領域を設定する。
- ③ 各形態領域における言語活動を支える言語能力・基盤となる態度・意欲をとりだし、指導事項への視野を確保する。

このような立場に立って、話しことばの指導領域を、音読、スピーチ、対話、話し合いの4つに分け、それぞれの性格を次のように設定した。

(1) 音読

音読は、文字言語を音声化する活動である。音読は読解を方法論的に助けるものとしても活用されるが、ここでいう音読は、自己表現としての音読である。つまり、そこで自分が読み取った内容をどう音声化するかに重点をおいた表現領域と考えたい。

音読の場合、表現内容が文字言語によって提供されている点で間接的な自己表現となるが、この領域は、表現内容が共通の対象として取り出し得る利点があり、表現内容の固定度が高いため、伝えたい内容と音声化の技術をつなぐ指導が自覚的に取り出して繰り返し指導できる。また共通教材を用いた一斉指導が可能であることを考えれば、最も指導の手をつけやすい音声活動であるといえよう。これらの性質から、音読領域は、指導面から、また基礎技能を育てる面からも基本となる第1領域ととらえたい。

(2) スピーチ

スピーチは、表現内容があらかじめメモ等の文字によって、または頭の中で用意しうる表現活動である。ある程度固定された表現内容が存在している点で、文字を音声化する活動に近い。スピーチを音読領域の発展に定位するゆえんである。音読領域では、表現内容の核となるものが予め用意されているが、スピーチの場合、表現内容をゼロから自分で作り上げる作業がまず必要となる。この表現内容産出の過程は、文章表現の場合とある程度共通する。文章表現の場合と異なる点は、相手が直接面前にいるスピーチの方が、より強い聞き手意識が要求されるということである。自分が表現したい内容があることと同時に、聞き手の興味を引くかどうかについての配慮が表現内容産出に強く規制をかけてくる。

そのうえ、表現内容を作り上げる過程だけではなく、スピーチの最中に相手が自分のスピーチに関して直接反応する（もしくは反応しない）様子をとらえ、それに応じて表現内容・方法を変化させていくフィードバック能力も要求されよう。

さらに文字による文章表現過程は自己沈潜性が強いものであるのに対して、スピーチは外にむけたアピール性が高い点も両者の相違点であろう。他者（聞き手）意識を持つことは、他者に映る自分というものへの意識を呼び起こす。すなわち、スピーチすることで聞き手に自分という人間がどう理解されてしまうか、どう理解してほしいのかという構えがそこに生まれ、自己アピール（アピールしたくないという負のアピールもある）への決断が必要となるのである。

総じて、スピーチ領域は、音読領域に比べてより聞き手意識を要求される段階である。ここでは、積極的な自己表現意欲（アピール性）をベースにした表現内容産出能力とフィードバック能力が新たに必要となる段階と位置づけられよう。

(3) 対話

第3の対話領域と第4の話し合い領域は、第1・第2領域が、話し手と聞き手が固定された一方向の音声活動であるのに対し、話し手と聞き手が双方向的にやりとりを交わしあう音声活動である。その点で、第1・2領域と第3・4領域とは性質の異なった領域である。

対話とは、個人と個人が1対1で相対して互いに「聞き取り」「言い表しあい」、第三者が介入しない体制である。一般的には、1対1の対話は、個人的な通じ合いのように理解されるが、ここでいう対話は、社会的通じ合いを行う基礎としての対話である。例えば、ある問題をめぐって解決策を探るための2人のやりとりなどがそうである。西尾のいう特殊形態である「問答」と対応する概念として設定したい。

音読・スピーチでは表現内容はあらかじめ用意されるが、対話の場合は聞き手の反応に応じて表現内容を作り上げる瞬時対応力が必要となる。また、通じ合いの約束ごとへの理解が基礎として必要になってくる。すなわち、話すことは自分を相手にわかってもらうことであると同時に相手も自分を理解してもらいたいと考えていることに気付き、対話は、自己表現と他者理解のための交流であるという認識の育成が基礎になる。互いの人格を認め合い相互に啓発し合う生産的な営みであるという認識である。単なるおしゃべりではないことばの交わし合いの暖かさ、意義というものを体験的に実感的に身につけていることが対話能力形成の基礎に必要なのである。

次に対話の具体的場面に即して、この領域の特性を述べたい。

国語の授業を考えた場合、対話の場面として教師の発問と学習者の応答が考えられる。が、これは対話する二人の関係が引きだし高められる、優位性の介在した関係であり、さらにそのやりとりを見ている第三者がいるという、変則的な形態である。この場合、1対1の対話とその心理過程は大きく異なってくる。すなわち、応答する学習者の意識は受け身であり、与えられた課題のもと、他者を意識しながら表現内容を組み立てることに集中する。一方の対話者である教師は、良き対話を身を持って示範する指導者意識に立つ。教師は対話成立のために、相手の発言を全力で聞き取り、うなずきやあいづちなどの対話を促進する技術を駆使し、相手の発言を受けて次の対応を展開する、場合によっては相手の発言の足りないところをいってみせる等の態度で望むという特殊な体制であろう。

この問答形態は、教師の示範によって対話のあり方を指導するという点で有効性が認められる。しかし、このような問答形態は、答える側の学習者の意識の上では「対話」をしている意識にはほど遠く、対話そのものの指導はこれとは別に用意されなければならないと思われる。

対話の特殊形態として、他に「対談」がある。これは、個人と個人が1対1で相対し、両個人の言動に積極的に注意を払う第3の個人または群が見守っている体制である。ここでの対話意識は相手と聴衆にむけて分断される複雑なものであり、むしろ話し合いの領域の心理状態に近いものである。しかも、対談者は必ず発言しなくてはならない状況であるので、その緊張度は非常に高い。安易に学習者を対談の場におくことは、話すことに対して挫折感を持たせることにつながりやすく、慎重を要する形態であるといえよう。

(4) 話し合い

話し合いは、複数の人間の間で交わされる対話の複合態である。その具体は、会話、討議、会議等である。会話ということばは、個人的な通じ合いを意味して使用されることの多い用語であるが、ここではより公的な社会的通じ合いのための言語活動と規定したい。これらの形態では、公的な自我意識に立った社会的発言が要求される。対話という1対1の基本的な通じ合いによって培われた対人関係尊重意識、生産性の尊重意識に立って、さらに社会性のある発言が要求される段階なのである。話し合いでは、複数の発言から多角的な考え方を吸収し、自己の考えを相対化しつつ表現していく高度な精神活動が営まれる。第1領域から第3領域に至る過程で必要とされる様々の能力が総合的に運用される段階といえよう。

3、4 領域の関連と系統

先に設定した4つの領域は、第1、2領域と第3、4領域とに質的差異を持ちながらも、1から4の順で、表現主体の心的作用は複雑さを増し、主体の表現力に高度なものを要求することをのべてきた。ここでは、各領域間の系統性をさらに明らかにするために3つの観点を設けて各領域を関連させてとらえ、段階的指導の手がかりとしたい。

(1) 表現内容の特性

音読から話し合いに至る4領域は、表現する内容の固定性、流動性の程度によって区別せられ、音読→スピーチ→対話→話し合いの順で表現内容の流動性が増し、即時生産力（相手の発言を受けて自分の発言内容を生み出す）が要求される。

第1領域である音読は、表現内容が固定されており、それを音声化する活動である。第2領域のスピーチも、表現内容はあらかじめある程度固定されたものとして存在する。これが第3領域の対話になると、個人と個人との共同行為としての音声活動となり、表現内容は相手とのやりとりのなかで方向性を与えられ、引き出されてくる。さらに第4領域の話し合いは、共同行為としての音声活動であり、表現内容は自己の欲求によって生起するというよりも、共通に認識されている目的に向かって共同で作り上げられていく様相を呈する。

話しことばを指導する上で、表現内容生成過程へ踏み込んだ指導は不可欠なものであるが、その指導はこのような表現内容の生成上の特質をふまえながらなされなくてはならないだろう。表現内容の固定性↔流動性をふまえた、適切な計画的・事前指導↔即時的・即決的指導の適用が望まれよう。

(2) 表現抵抗

人は本来的に自己を表現したいという欲求を持っている。その欲求につき動かされて発せられる（他者意識の乏しい）話しことばは、直接的かつ利他的であり、まさに自己を他者に＜さらけ出す＞行為であるといえよう。それゆえ、いったん自己を表現することへの抵抗が内面に生じた場合、ひたすら口を閉じて話さないという態度も生じてくる。

話しことば指導を行うためには、子供が話す状況を作らなければならないが、指導のねらいに即して自主的な発話がかかわされる状況をうみだすことは意外に困難である。教室で子供がことばを発しない原因は様々ととらえられるが、「はずかしい」「いやだ」という子供のことに現れる話すことへの抵抗は、およそ次のような要因としてとりだせるのではないかな。

子供の発話行為を妨げる要因

- ・ 先行経験の乏しさや挫折経験（話す自信がない）
- ・ 発話内容の有無（話すことがない）
- ・ 発話行為にともなうコストと利益（話しがいいがない）
- ・ 発話方法の未熟さ（話し方がわからない）

これらの要因が総じて子供の自己表現を妨げる心理的な負荷となり、子供の口を重くする。話しことばの指導は、このような心理的な負荷を取り除くことを前提条件として行われなくてはならない。そのうえで、さらに各領域の特性に起因する自己表現の心理的困難度をとらえ、それに対する指導を考えることが必要であろう。

以下、各領域に特徴的に現れる表現抵抗と、それを取り除くための指導のあり方を述べたい。



第1領域の音読は、素材に助けられた自己表現であり、自己を他者にさらけ出す抵抗感をもっとも低い。その意味では、表現抵抗に関する手当はさほど必要ではないかもしれないが、音読自体の意義を学習者が把握していない場合、音読を嫌がる傾向が現れがちである。例え

ば、音読より黙読の方が値うちがあるとか、黙読で内容は十分理解できるのでわざわざ音声化することは労多くして無駄であるというような意識である。このような認識は、文章理解のうえでの音読の価値を把握していないものであろう。文章理解を助ける音読の価値を確認させながら、さらに自己表現としての音読の意義に目覚めさせることが必要であろう。自己表現の自覚に立つてこそ、音読活動が話しことばの基礎を指導する場として生きるのである。



第2領域のスピーチは、発話内容をあらかじめ用意できるという点では表現への不安はさほど生じないと考えられるが、聞き手の反応によって話し手の発話行為は直接的に影響を受けるため、聞き手の反応いかんによっては非常に表現しにくい状況が生じてくる。聞き手が話し手を認めようとししない（ひそひそ話をする、揶揄が飛ぶ）態度を見せたり、スピーチを聞こうとしないような状況の中でスピーチをする事は大変な苦痛を伴うものである。スピーチの場合、同時に聞き手の側の指導を怠ってはならないのは、このような発話者の表現抵抗の軽減という意味でも重要性を持つ。

また、スピーチは、自己を積極的に表現するアピール性が要求されることを考えると、話し手に表現抵抗をはねのける強さが育っていることが求められよう。話し手に対して、スピーチする前段階の準備を助け自信を持たせることが、指導する際の配慮として欠かせないであろう。



音読、スピーチは、話し手と聞き手が交代しない一方方向的な音声活動であるが、対話、話し合いは、話し手と聞き手の双方向的な交流活動である。そのため、そこでの自己表現は、＜通じ合い＞のための自己表現であるという条件付きのものとなり、聞き手に自己を理解してもらうために表現欲求を調節することが要求されてくる。

これは、これまで述べてきた表現抵抗とは別の質のものとして立ち現れてくるものである。この表現欲求調節意識が低い場合は、かみ合わない言いつばなしの対話や、時として人間関係の破壊をもたらすようなやりとりが生じる。逆にこの意識が高すぎる場合は、自分の内面の表出を伴わない、他者との当たり障りのないやりとりに終始する対話となり、場合によっては言いたいことの逆を言ってしまうたり、表現しようとししない（できない）状況も生じてくる。

そのような実りのない、＜ことばかわし＞体験は、子供のことばに対する信頼を失わせてしまう。他人と話しても何の益もなく、むしろ誤解されるだけだ、本音を語れば不利益をこうむるから何も話さないほうが身のためだというような考え方に起因する、表現することへの抵抗感は、根が深く取り除きにくいものであるといえよう。

自己を他者に向って表現することを妨げるこのような抵抗感は、体験からくる後天的なものであろう。このような意識を根づかせないように、子供の表現欲求調節意識の醸成をはかりながら対話・話し合いの指導は行わなければならない。

表現欲求調節意識の未熟さからくる、自分の言いたいことだけにとらわれた「おしゃべり」。逆に、できることなら何も話さないですまそうという「寡黙逃避」。このどちらにも片寄ることなく、生産的な対話・話し合いができるようになるために、自己表現成立の前提となる表現欲求を大切にしながら、あわせて表現欲求を調節していく意識を指導することが必要なのである。

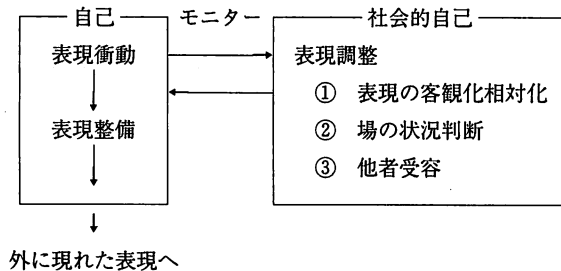
この表現欲求調節意識を、子供の社会性の成長の問題として次に論じていきたい。

(3) 社会性

先に、社会的自己との自己内対話によって、社会的通じ合いとしての話しことばが生まれ

るとのべてきた。すなわち、「社会性」を持った自己が、表現欲求につき動かされた自己を、一步離れたところから客観視するモニターの役割を持って存在しているという考え方である。(例えば、とりたてて言うことがないけれど口火を切らなければならないので何か喋ろうという判断のもとに発言するのも社会的自己のうながしが作用したといえる。) この社会的自己の成長が、特に対話・話し合いの能力の発達に密接にかかわっていると思われる。本論ではこの社会性を、① 自己表現を客観化相対化してとらえる力、② 場の状況判断力、③ 他者受容力としてとらえ、社会的自己をこの3つの能力を備えた存在として考えたい。

子供の内面における、表現欲求をもつ自己と社会的自己との関係を模式化すると次のようになる。



社会的自己による表現のモニタリングを経て、現象としてのことば表現が立ち現れてくると考えられる。具体的には、次のようなものであろう。

社会的自己をくぐった言語表現は、責任を自覚した積極的発言態度にあらわれる。例えば、言うべき時に臆せず発言できることは、様々な表現抵抗を乗り越えて意志的に自己を表現しようとする社会的自己の成長なしでは成立しない言語行為であろう。

場の状況判断力は、場にふさわしい表現（例えば日常語、丁寧語、敬語の切り替え）ができることや、場の運営組織する発言としてあらわれる。例えば話し合いの場面で話題がそれそうになったときに修正発言ができる等の能力である。

他者受容力は、具体的なことばとしては、相手への配慮の見られる受け答え（あいづち、応答詞、関係づけ表現や相手の発言を自分の発言に反映させながら展開する——「それはこういうことですね。そうすると……」というような発言）等に反映されよう。

対話・話し合いの指導は、具体的には上記のような言語行動のとれる子供を育てることを目指すものである。そのためには、場の状況を判断し、他者を受容したうえで、自己表現を組み立て、発話していくという言語活動を組織し、経験による習熟をはかることが必要である。これを、対話・話し合いの指導の要として認識し、それがどのようなことば・態度として具体化されるのかを考えあわせながら、対話・話し合いの指導は研究されなければならないであろう。

Ⅳ、おわりに — 結論と課題 —

本論では、話しことば指導のねらいを社会的通じ合いの能力を育てることに焦点化してのべてきた。すなわち、話しことばの成長を社会性の成長ととらえ、その成長を促すことを念頭に置いて、筋の通った系統的な指導をはかることが、これからの話しことば指導を前進させていくひとつの方向ではないかという提案である。

そのための具体的試案として、実践に生きる形態領域を設定し、それぞれの領域の特性を明らかにしようとした。また、その特性に応じた指導のあり方についても言及し、それぞれの領域で習熟をはかりつつ、領域間の段階を配慮しながらより複雑で高度な能力を身につけ

させる方向で、系統的に指導すべきことをのべている。

今回の考察では、各形態領域の特性と系統を論述することにとどまり、各領域の言語活動を支える言語能力についてはのべられなかった。これは、残された課題である。話しことば指導論の体系的かつ実践的提案を目指して稿を改めて試案を示したい。

注および引用文献

- * 1 「聞くこと」は、形式的には理解領域に属するので、理解する対象がある。しかし話すことと聞くことは、読むことと書くことが、何を読み何を書くかに関して切り離して別個に論じることができるようには切り離せない側面を持つので、ここでは話すことと聞くことを一連の活動としてとらえ、主に表現する主体の立場から論じることにする。
- * 2 工藤武雄『基本話型の指導』1974. 明治図書
- * 3 西尾実『国語教育学の構想』1951. 引用は『西尾実国語教育全集』4巻 P 5
- * 4 西尾実『言語とその文化』1947. 引用は『西尾実国語教育全集』4巻 P 235
- * 5 甲斐雄一郎「『言語生活モデル』再考（下）」月刊国語教育研究 No. 240 1992.
- * 6 岡本夏木『ことばと発達』1985. 岩波新書