

## 対話を根幹とする中学校話しことば教育の構想

## 一 年間指導計画作成の手がかりを求めて(その一)

前田 真証

## 〈本論文の構成〉

## 一 望ましい話し手・聞き手を念頭に置いた指導内容の想定

## ―新「学習指導要領」の検討に基づいて―

望ましい聞き手・話し手/指導すべき内容(話しことばの根底、話しことば自覚の進展/聞解力/対話における応答力、質疑力の伸長/発表力のうち取材、構想、口述、反省・吟味/討議力)

## 〔補説〕

1 二年単位(中一のみ一年単位)の「目標」に代わる「望ましい聞き手・話し手」の想定

2 生徒の「学習内容」としてではなく、教師の「指導すべき内容」として設定する

3 系統化の原理を一貫したものにするため、談話形態の進展と到達点を見据えた、生徒の自覚可能な話しことば学力観に改める

4 中学校という転換の時期を考慮して、聞解力を話表力の前に置く  
5 対話に関する指導内容を中学一年にとどめず、絶えず必要なものとして補う

## 二 対話を根幹にした話しことば教育の構想

## (一) 対話領域のばあい

## 1 対話の根底を耕す学習指導の指針

A 学習者に対話の価値を身にしみて感じさせる

①対話への素地を作る

②対話への契機を得させて、対話の喜びを実感させる

③対話の重要性を自覚して、人間的成長を求めて話し、聞くと  
いう姿勢を固めさせる

B 全談話生活の基盤となる正しく深い聞く力を養う

じっくりと正しく聞き取る力を養う↓話し手の真意に迫る

(対話形態、公話形態、会話形態) ↓話すために集中して聞く

C 対話成立を支える民主的な学級風土づくり

①発表・話し合いの場において

②それ以外の場においても

③単元学習のなかで別々の材料・方法を用いて

―①③の考察から導き出せること

。民主的な学級風土を醸し出すためには、生徒たちの「あの人」はで

きるが、この人は……。」という固定観念を改める場を設ける必要がある。そのために、授業の中で教師が生徒一人ひとりに直接かわる時間を何としても確保しなければならない。

。かわり方は、生徒のめいめいが自分自身の学習した成果があると思えるように、細心の注意をはらって行う。そして、

・ 生徒個人個人に応じたものにするともに、

・ 取り組む材料（内容）をみんな違うものにしたり、

・ 生徒の学習方法や為すべき作業を別々のものにしたりする

など、生徒に誰かと誰かを比較しようという気が湧かないものにする。

。ただし、それ自体が国語の学習なのであるから、民主的な学級風土の形成に資するにとどまらず、当然国語学力そのものが伸びる活動になるように留意する。

## 2 対話の力そのものを育てる学習指導の指針

### A 日々の国語学習において

(a) 応答力修練の方法―「聞くこと・話すことの実践」より―

① いつでも、「的確な応答」を指導するということを心がけていること。

② (教師の方で) 問いの形をいろいろに変化させてみることに。

③ 友だちから、いろいろのことを聞かせる。

④ 応答の実例を示すこと。

⑤ 答の半分、ことに、言い出しを示して、あとをつづけさせること。

―①～⑤の考察と『やさしい国語教室』における学習者への提

案から導き出せること

(ア) 中学校における応答力育成の方針は、教師がいかなる国語学習の際にも「的確な応答」に導き、慣れさせていくという思いを持ち続けることであるが、扱いとしてはその場で簡潔に補うことにとどめるようにする。

(イ) 生徒の応答力を引き出す契機としては、教師が問い方をさまざまに変えてみるだけでなく、問う人を生徒にして自由に尋ねさせてみるなど、何をどう聞かれるか見当もつかない場も設けて、生徒が多様な問いにふれる機会を持つようにする。

(ウ) 実際にどのような答えさせるかは、それぞれの問いに対して生徒がどこまで用意ができていくかによって、以下のように導き方も異なってくる。

。何をどう答えるか途方に暮れる時には、教師がそれほど問を置かず代りに答えてみせて、「ああ、そういうことをこんなふうに答えればよいのか」という見通しをつけさせる。

。これを話そうという内容はできていても、それに表現が伴わず、口に出せずにいると判断されるばあいは、教師が生徒の最も困っている言い出しを提供して、答えを仕上げさせ、適切な表現に所得た時の満足感を体験させる。

そして、これらの答え方の例示や示唆が、以後の応答の適否に対する敏感さとして生きてはたらくようにする。

(エ) 上記(ア)～(ウ)を通して、生徒に決まりきったおさなりの答え方で済ませないで、自らの理解し、考えていることを、理解している度合に応じて誠実に言い表そうとする態度にいざなう。

(b) 質疑力修練の方法

。本格的な質問は聞きたいから聞くという穴埋め式のものではなく、相手の話を一層実り多いものにしてようとして聞き入るところから生ずるものであり、高い評価がうかがえる質問や新たな可能性を引き出す問題提起となつて表れるものであることを理解させる。

。手立ての中心は、何といつても教師が生徒役になつて、質問を實際にしてみせ、自ら問うことの醍醐味に目を開かせた上で、生徒に実地に問う機会を提供して少しずつ手応えをおぼえさせていくことにあるが、補足的には教師が示したもののどこに学ぶか説明していくこともあつてよい。

#### B 単元学習において

(a) 応答力を伸ばすために

(b) 質疑力を伸ばすために

#### 3 対話の力を活用する学習指導の指針

次号に掲載。

(二) 公話領域のばあい

(三) 会話領域のばあい

(四) 司会領域のばあい

はじめに

対話を基底にした小学校六年間の話しことば教育の組織化については、左記の試論におおよその見通しを掲げた。

。「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つて話したり聞いたりすることのできる学習指導」(生きて働く国語の力を育てる授業の創造―小学校国語教育実践講座―第五巻「話すこと聞くこと3」) 白石寿文氏編、ニチブン刊、平成二二年(二〇〇〇年)七月一五日発行、二五三―二五六ページ

そこで、本稿では、続いて中学校における話しことば教育がどう組織化し得るかを明らかにしていきたい。まず、「新学習指導要領」(平成一〇年一二月一四日改正)および解説書の検討を中心に、中学校においてどういう話し手・聞き手を育てるべきか、そしてどういう指導内容が挙げ得るかを想定していく。その上で、野地潤家博士や大村はま氏に拠りながら、中学校の話しことば年間指導計画への手がかりを探っていくことにしたい。

#### 一 望ましい話し手・聞き手を念頭に置いた指導内容の想定

―新「学習指導要領」の検討に基づいて―

先に、こちらで仮りに作成した一覧表(「望ましい話し手・聞き手」は、新「学習指導要領」の「目標」と、「指導すべき内容」は、新「学習指導要領」の「内容」と、それぞれ対応させている。)を掲げ、その上で補説を加えることにする。(高度学校の「国語総合、国語表現Ⅰ・Ⅱ」は、参考として挙げている。)

指 導 す べ き 内 容	望ましい聞き手・話し手
<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ってほし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設定し、学習記録も活用して生徒が心を開いて話したくなる土壌をつくる。(改めて話しことばの根底を耕す。)</p> <p>②気持ちの新たなにして自らの聞き方を振り返らせ、</p> <p>。原点である相手と一対一で向かい合った時に相手の言うことを正しく的確に、真意を汲んで理解しようとする態度を確固たるものにした上で、(内容アを考慮)</p> <p>。発表の際に一まとまりの話を落ちなく把握し、(内容ウを考慮)</p> <p>。会話(討議)の際にもまちがいはなく聞きとめることを第一とし、(内容エを考慮)</p>	<p>中 学 一 年</p> <p>中学校における話しことば学習に対して新たな課題意識を湧かせ、中学生としての自覚と誇りをもって話したり聞いたりしていこうとする人に(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する能力を高めるとともに、話し言葉を大切にしようとする態度を育てる。</p>
<p>②話す人の真意を汲みとり、発表を聞く際にも、討議を聞く際にも、絶えず自ら話す気構えをもって本気になって聞いていこうとする態度を養う。(聞解力)(内容ア・エの聞くことを内包する。)</p>	<p>中 学 二 ・ 三 年</p> <p>話しことばを意識して用いるよう習慣化するとともに、改まった時には、それまでには言い得なかつたものを盛り込んで話そうと努め、また聞くことの得がたさを自覚して、一回一回真新しい思いで聞き入り、自らの談話生活を診断して語彙や表現を豊かにしたいという意欲を一層さかんにし、それらを通して自己を人間として育てていこうとする人に(目標①) 自分のもので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>②相手が話そうとする真意に迫るだけにとどまらず、相手自身ではとらえきれない、その発言の有する可能性までも見抜き、この人に聞いてもらってよかったと相手に感謝の思いが自ずと湧くような聞き方に高めようとする願いを育てる。(聞解力)(「国語総合」内容イの聞くことを含む。)</p>	<p>国語総合、国語表現Ⅰ・Ⅱ</p> <p>。社会生活を視野に入れて、責任と自覚をもって聞き、話す姿勢を固めるとともに、自らの生きる姿勢が自ずとにじみ出るような誠実な聞き方・話し方を心がける人に</p> <p>。他方、語るべき内容・語るべき自己を有するためにこれからどのように蓄積していかなければならないかを探り、むやみに話す世界から何としても脱皮しようとする人に(「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		
<p>③問われたことにぴったりの答を返すにとどまらず、それが自己の内面にもふさわしいものになっているかを問い直し、吟味する習慣をつけさせる。</p> <p>その上で、自ら積極的に尋ねて、相手からその場でしか得られなく多くのもの、豊かなものを引き出すおもしろさに気づかせる。（対話における応答力・質疑力、内容アと対応）</p>	<p>④身近なところから話題を掘り起こすことが心の習慣になるようにし、豊かに話す土壌を耕した上で、多くの人を前にしても、一対一で話している時と同じく平常心を保って、「自分の考えや気持を的確に話す」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、内容イと対応）</p>	<p>⑤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つ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、各段の話し出しのことばを準備すれば、安心して話すことができることを会得させる。（発表力のうち構想、内容ウと対応）</p>
<p>②相手の問いや話していることにつねに正面から向き合い、</p> <p>。現時点において自分のなかにこれまでに言い得なかつたどのような考えが生み出されつつあるかを見つめて答えること、</p> <p>。相手の努力にこたえて何を問えばよいかと吟味して問いを発していくこと</p> <p>の緊張感を伴った喜びを悟るようにさせる。（対話における応答力・質疑力）</p>	<p>④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、読んで知ったこと、テレビ、新聞・雑誌、コンピューター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」として取り込んで自己の着想を絶えずふくらませていくようにさせる（注3）。（発表力のうち取材、内容アと対応）</p>	<p>⑤構成を予め立てて話すことに慣れ、実際の場で「話の中心となる話し手の考えや意図を直接表現する部分と更に補足する部分」とを意識して組み合わせ、「全体の統一を図り、表現効果を高める」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、内容イと対応）（注5）</p>
<p>③問われていることに的確に答えることにとどまらず、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るという精神的な余裕のある答え方を心がけるようにさせる。</p> <p>また、こちらが問わなければ、本人自身では考えようもなかったことを引き出すような、問いに結実するように努めさせる。（対話における応答力・質疑力の伸長）</p>	<p>④「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なりの考えを生み出すための練習問題として組上に乗せ、自分の見解を作り出すように努力させる。一旦見解を出してもほんとうに独自のものと言いつけるか振り返らせ、真に独創的なものを生み出したいという願いをめばえさせる。（発表力のうち取材、「国語総合」内容アの前半部と対応）（注4）</p>	<p>⑥意見を聞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、その上で意表を突く構成や結論を凝縮して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整えて話そうとする態度を育てる。（発表力のうち構想、「国語総合」内容ア後半、内容イ前半部と対応）</p>
		<p>⑥「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</p>

指 導 す べ き 内 容	
<p>⑥「相互に啓発し合ってよりよい考えを生み出すこと」の生産性を改めて自覚させ、何が話し合われており、どんな方向に進んでおり、そこで自分が何を言わなければならぬかを見通すことができるようにさせる。(討議力、内容と対応) (注7)</p>	
<p>⑦自分とは異なる見解も「相手の立場や考え」にのっとれば真実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。(注8) その上で討議が話し合う「目的に沿って効果的に展開する」ために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。(討議力、内容工と対応) (注9)</p>	<p>な使い方がなされていることを悟り、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、的確なことはにと努力する習慣をつけさせる。(発表力のうち口述、内容ウと対応) (注6)</p>
<p>⑧話し合いは本来自分一人ではどうにもならない「課題を解決したり」、個人では行き詰まってしまうことについて「考えを深めたり」するものだということを、実感をもって再確認できるようにし、自己の最初に思いついた見解を乗り越え、全体の立場にたつて、討議が一層有意義なものになるようにしていくように協力させる。(討議力の到達点、司会力にも一歩踏み込む。「国語総合」内容ウと対応) (注10)</p>	<p>⑦口頭表現の理想的な姿を念頭に置き、一回一回の発表を大切に、自らの言語表現を振り返る場を設け、自らの話が聞き手に誤りなく伝わっているかどうか吟味し、次に話すおりには是非ここを改めようという焦点を見定めるようにさせる。(発表力のうち反省・吟味、「国語表現Ⅰ」内容工と対応)</p> <p>場を身を置き、話している途中に「うだから」「うなので」と続けなくなる時でも、敢えて各文を切ることが大切など、明解で効果的な表現をしていくコツを身につけさせる。(発表力のうち口述、「国語総合」の内容イ後半部および「国語表現Ⅰ」内容ウと対応)</p>

## 〔補説〕

1 「目標」に代わる「望ましい聞き手・話し手」の想定：従来からそうであったが「学習指導要領」に記載された一年ないし二年単位の「目標」は、当然のことながら包括的であり、どういう血の通った人間に育てたいかが、必ずしも明白ではない。それで、仮りに私の方で新「学習指導要領」にこのような目標を掲げるのは何のためか、どういう人間を育て上げたいかかを推察して挙げてみる。

2 生徒の学習内容としてではなく、教師の指導すべき内容として設定する：新「学習指導要領」の「内容」は、中学一年の「ア、自分の考え方や気持ちを相手に理解してもらえように話したり、話し手の意図を考えながら話の内容を聞き取ったりすること。」のように、生徒の学習する内容として示されている。それを指導の際に役立つように「指導すべき内容」として書き改め、また指導方法に踏み込むことも、あえて避けなかった。

3 系統化の原理を一貫したものにするため、談話形態の進展と到達点を見据えた、生徒の自覚可能な話しことば学力観に改める：新「学習指導要領」の「解説」には、下記の六つの観点から各学年の指導事項を配列したとある。

- ・発想や認識についての指導事項
  - ・考えや意図についての指導事項
  - ・話題についての指導事項
  - ・構成や論理についての指導事項
  - ・語句や文についての指導事項
  - ・話し合いについての指導事項
- これらは、おおむねコンポジション理論によって配列されていると

見られるが、最後の項目（話し合い）はそれに含まれず、一貫した原理になっていると認め難い。そこで、むしろ、話し合い・発表・対話など、新「学習指導要領」の内容で想定されている談話形態の関連を考え直し、最終的にどういいう話しことば学力に行き着くのかを見通して、学習者自身が自覚しうる活動形態を拠点にして、話しことば学力の進展を見通すものに改めた。そこで得られたのが

聞解力↓応答力↓質疑力↓発表力↓司会力

## 討議力

という学力構造図を下敷きにした指導すべき内容の順序づけである。

これは、野地潤家博士の到達された話しことば学力論であり、大村はま氏も昭和三十年代の後半には、そのような話しことば学力論に向かう素地の見られるものである。そして、その起点に話そうとする心を養うもの（中一）、さらに話しことば自覚を促す項目（中二・三、高校）を置いた。学年の総括目標であり、生徒自身が努力目標にもし得る「望ましい聞き手・話し手」と個々の聞解力・発表力（応答力・質疑力・発表力・討議力・司会力）とをつないで、話しことばに対する根本的な態度を形成しようと願って挙げたものである。

4 中学校という段階を考慮して、聞解力を発表力の前に置く：聞く力は本来話す力より先に学ばれるべきものである。しかし、「幼稚園教育要領」でも「小学校学習指導要領」でも、聞くことをねらい・目標や内容の第一には記していない。聞くことについては、能動的にはたらかせる話すことに伴って徐々に自覚させようとしているためであろう。それに対して、中学校は本来の学力形成の順序に立ち戻って、「聞き上手こそ話し上手」であることを意識させるべき時期と見なし

たのである。したがって、話しことばの学力の根底であるということ  
を了解させるためにも、聞解力を前に掲げたのである。

5 対話に関する指導内容を中一にとどめず、絶えず必要なものとして  
補う：中学校の学習指導要領の聞くこと・話すことの内容は、一年で  
は、左のように三分される。

・対話における話すこと・聞くことが主となる内容ア

・公話（発表）における話すこと・聞くことが主となる内容イ・ウ

・話し合い（討議）における話すこと・聞くことが主となる内容エ

しかし、中学二・三年、高等学校となると、「学習指導要領」の内容  
には、対話形態に該当する項目はなくなってしまう。とは言え、対話は  
生涯の談話生活の根幹をなすものであり、中一で卒業してよいものとは  
考え難い。そうだとすれば、「指導すべき内容」としても、これまで身  
につけてきた対話における聞く力・話す力を更新させるものが不可欠で  
ある。そのため、「学習指導要領」には言及されなくても、こちらで補  
うことにした。

なお、「対応」として挙げている項目と私の方で設定した項目との関  
係も一様ではない。系統性を重んじて大幅に改めたものもある。照らし  
合わせると、どの程度修正したかわかるものになっている。

このように一覽できるようにしてみると、(イ)発表力の育成がだんだん  
強化されること、(イ)討議力育成は司会力の伸長にまで進んでいかざるを  
得ないことが了解されてこよう。

## 二 対話を根幹とする話しことば教育の構想

対話・公話・会話・司会の四領域について、それぞれの根底を耕す学  
習指導／話しことば学力そのものを育てる学習指導／話しことば学力を

活用する学習指導に分けて、その指針となるものを探っていくことにす  
る。

### (一) 対話領域のばあい

#### 1 対話の根底を耕す学習指導の指針

この系列は、対話の根底を耕すのみならず、公話や会話の根底に培う  
ことにもなるものである。これらは、大村はま氏の論述『話し合い』指  
導について（昭和三十七年十二月）を適用して、さらに以下の三点に区  
分し、考察を進めることとした。

・学習者に対話の価値と重要性を身にしみて感じさせる。

・すべての談話生活の基盤となる正しく深い聞く力を養う。

・対話成立を支える民主的な学級風土作りに意をほらう。

#### A 学習者に対話の価値を身にしみて感じさせる

前節の「指導すべき内容」の①話そうとする心を養い、話しことば自  
覚を促すことと結びつく系列と言えようか。このことについては、大村  
はま氏に直接の言及がないため、野地潤家博士の説述に拠りながら、私  
の方で仮りに提案しておく。下記の三階梯が想定できよう。

①対話への素地を作る：授業の中で、また授業外でも生徒ひとりひとりと  
と接する時間を用意するように努め、絶えず個々の可能性に目覚めてい  
くような言葉を交わすように心がける。そして、心の中でこの先生なら  
自分をいつくしみ、育て、見守って下さりそうだという親愛の思いが自  
ずと湧くようにする。

これは教師としての基本的姿勢の持ち方で、生徒の様子に応じて適時  
に対応していくものである。野地潤家博士は、「真に熟達した指導者は、  
担任している学級の子どもたち一人ひとりが自分の目の前にいなくても、



内面において、たえず対話をつづけているものである」<sup>(佐々)</sup>と指摘されている。現象的には、即時の対応の見事さと見えるものが、事前の内なる予備的対話によってどれほど適切性を備えてくるかを道破されたものと言えよう。

②対話への契機を得させて、対話の喜びを実感させる：生徒に喜ばれる話題を見つけ、貯えておき、おりあるごとに提供して、生徒の方から目を輝かせ、心を開いて語りかけてくるようにし、水入らずの対話の成り立つ世界にいたらない、わかり合えた時の喜びを体験させる。

こちらは、①以上に準備して実際に対話成立を促そうとするものである。この時には、教師の努力が話題発掘・採集に注がれがちであるが、野地潤家博士は、

「指導者と学習者との間に、ほんとうの対話を成立させるという時、大事になるのは、指導者が学習者の発言や学習者からの語りかけをどのように受けとめ、どのように学習者に返していくか」<sup>(佐々)</sup>

ということが問題であると説かれている。そして、対話成立がいかに容易ならざることかを自覚して、

「教室の内と外に営まれる対話行為の一つひとつに分析と評価をつづけ、それらを本格的な対話行為へと生かしていくように努めること」<sup>(佐々)</sup>を提案されている。生徒との対話を成立させ、成就させようとして試みた結果を集成して「生徒との対話を成立させるためにー私の試み一〇〇回」などにまとめられれば、この「対話の価値を身にしみて感じさせる」系列も、ずいぶん見通しが得やすくなるだろう。

なお、①対話への素地を作ることと、②対話への契機を得させて、対話の喜びを実感として会得させることとは、理論的に一応は分けたものの、一体となつてはたらくことも多くあるだろう。まとめた方がよいかどうか、

か、実践的究明が求められるところである。

③対話の重要性を自覚して、人間の成長を求めて話し、聞くという姿勢を固めさせる：(ア)生徒たちの言語生活のなかで最も重要な位置を占めるのが対話生活であることに気づかせ、(イ)それぞれ心に刻まれた対話を披瀝し合うとともに、蒐集し合い、(ウ)文章化された望ましい対話事例をもとに、なぜ心に刻まれるものになったかを探り、これからの言語生活を高めていく指針を見いださせる。

これは単元として設定し、①・②で体験的に実感している対話の価値を意識化させようとするものである。

(ア)の「生徒たちの言語生活のなかで最も重要な位置を占めるのが対話生活であることに気づかせ」るには、単元に入る時点で教師と生徒一人ひとりとの間で、対話を通して心の通じ合う喜びを実感していることが望ましい。それが無理なばあい、他の人間関係や教師の方からのおりの話題提供などで、対話への憧れが芽生えつつある状態にもってきたい。

実際の授業に入っては、中学生の一日を、対人関係と自己の成長を促す面から振り返らせ、いずれの面から見ても対話生活が最も根本的で重要なものであることを悟らせるようになるだろう。

(イ)の生徒めいめいの「心に刻まれた対話を披瀝し合うとともに、(これこそ対話だと思える事例を蒐集し合)う際には、水入らずの心の通い合う対話事例が主になるが、徹底した吟味を経て新たな世界が開けてくる対話例にも目を向けさせたい。後者の対話も、前者の心の通い合いが基盤になっているゆえに、さらに踏み込んで自己や人生を根本から見つめ直すことができるのであり、普遍を志向することを通して、人間としてもさらに深く理解し合えることに気づかせられよう。教師の集めた

事例も遠慮なく提供して対話文集「このような対話こそ―私たちが見つけ出した宝石の数々―」を作成し、それぞれの文例には推薦理由も加えさせたい。生徒の心に「こんな対話こそ交わしたいものだ。」「確かにこう言われれば、人として本望だろう。」と思える対話例がいくつも湧き出るようにしたい。

(ウ)の「文章化された望ましい対話事例をもとに、なぜ心に刻まれるものになったかを探り、これからの言語生活を高めていく指針を見いださせよう」とすれば、

・対話が両者にもたらしたもの

・心の通い合う対話が成り立ったゆえん

・このような対話を生み出すためにはどう努めていけばよいか

など、分析に終始せず、自らそのような対話を作り上げるための創造的な読み方が求められてくる。ただし、その方向性は読み手によつてずいぶん異なつてこよう。そのような多様性を生かして、「私の対話生活への指針一〇か条」のような形式でまとめさせれば、各自の主体性が発揮でき、他の人がどう書いているかも気になり、自己の指針を見直す契機にもなる。

このような学習経験を経て、生徒がどう開眼していくことを期すべきであろうか。これに関しても、野地潤家博士が、次のように念願―規範―修練の三階梯を経て自得していくと説かれている。

「自らの〔聞き方、話しかたを少しでも向上させようとする〕切実な念願に発し、〔目のさめるような魅力と示唆に富んだ〕規範（手本）に啓発され、それに憧れての修練」

――これらのうち、「学習者に対話の価値を身にしみて感じさせる」という点から見れば、このような対話を交わしたいという事例をいくつも

胸に持って（念願）、こんな対話ができる人になりたいという存在を心に宿し（規範）、どんなふうになればあなれるかに興味が湧く（修練）までをめざすことになるのか。

なお、ここまで来れば、教師が改めて「実地に対話を展開して、その方法、呼吸を学び取らせる」ことも不可欠になるが、これは次の「対話能力そのものを育てる学習指導」において、改めて言及することにした。

## B 全談話生活の基盤となる正しく深い聞く力を養う

前節の「指導すべき内容」②聞解力の育成に照応する系列である。『平成一一年度研究紀要』第二二号（福岡教育大学中等教育研究会）の「対話能力の育成を中核にした国語教室経営の研究」第三節「対話能力の育成を中核に据えた国語教室経営に向けて」所収の話しことば学力観の肉づけは、〈注14〉に記したように、基本的に大村はま氏の「やさしい国語教室」（昭和四一年刊）の「よく聞くこゝろ」・「よい聞き手、よい話し手」に拠ったものであるが、そこに収められた文章は、昭和四〇年一〇月まで『毎日中学生新聞』に連載されたもののようである。この初出とあまり変わらない時期に「正しく聞き取る力をつけるために」（昭和三九年刊）が公にされている。ここに提案されていることを整理して記せば、以下のようなになる。

1 〈目標（教師の出した問いに）的確な応答のできるようにし、正しく聞き取ること〉一年（括弧は私の方で補ったもの。以下も同様である。）

これは対話（問答も含む）における正しく聞き取る力の基礎と云えよう。話表力における応答力と対をなすものである。以下の指導事例を見

ると、いずれも教師が一文で問うており、それを誤りなく理解するのは、確かに正しく聞き取ることの出発点になると了解される。

#### (指導の方法)

(1)「答えが、問いの範囲を出たり問われていること全部に答えなかったりするような生徒の実態」をまず克服させるため、事例本位にきちんと聞きとることの難しさを了解させ、誤りなくとらえるための基本を理解させる。

指導の事例としては、以下のものが示されている。

⑦問われていることの意味を明らかにするためにも、その手がかりとなる経験やそれにまつわる感想が出て来やすい例を取り上げて、弁別させる。

(例)「口はわざわいのもと、とは、どういう意味ですか。」

⑧本来共通点の多いことばを挙げて、前提として一致する点を述べて呼び水としたりしないで、端的にその相違点だけを見いださせる。

(例)「話しじようずとおしゃべりとは、どちらがいますか。」

⑨最上級を用いて尋ね、他の多くのことはふり捨てて、一つの焦点になる答えを探させる。

(例)「話し合いに、みんなに参加してもらうために、最も必要なことは、どんなことですか。」

これらを試みた上で、

。「内容がずれたり」「方向のちがうことを言ったり」しないで、尋ねられていることの核心をとらえ、

。「言いたりなくてわからなかったり」「よぶんのことまで言ったり」しないで、求められている程度にふさわしいものにする<sup>(注26)</sup>。  
ことを生徒に勧めるものになろうか。

(2)教師の「問いの形」を工夫して、「いろいろな文型」に応じて答えられるようにする。

(1)・(2)は、大村はま氏は並列されているが、聞くことに形から入っていかせないためには、(1)↓(2)の順がよいかもしれない。

2 目標 (学習の指示など) 必要な要件やことがらを(一度で)確実に聞き取ること 一年

公話(発表)を緊張感をもって落ちなく聞きとめる力の基礎になろう。まとまりを持った話だけに、水ももらさぬ聞き方をめざすことになる。

話表力のうち発表力と対になるものである。自分一人に語られているのではないために油断も生じがちであるが、そこに聞き手としての一段の成長が求められてくるわけである。

事例では文集作成と回覧の指示を一度で着実に聞き取れているか、質問項目を挙げて自己点検させるようにしている。このような機会を何度も設けて、一まとまりの話をはりつめた思いでのがさずに聞きとる充実感を会得させるようにしたい。

3 目標 (話し合いのなかで) 必要な要件やことがらを確実に聞き取ること 一年

目標は前項2と同一であるが、「ひとりの話(2)だけでなく、話し合いを聞いて、要件を確実に聞き取る力も養わなければならない」とある。目標2と違って討議・会議においてまちがいに聞きとめる力の基礎であるとしている。ここではたらく聞解力は、話表力では当然討議力と対をなすものになってくる。話し合いでは多くの人がさまざまな意見を出すため、誤りなくとらえるためにはかなりの精神集中が不可欠である。聞き手としても一層鍛えられる場になろう。

実践例としては、「学級新聞を作るために、どんな係をおいたらよい<sup>(注26)</sup>

か」という原案を予め配って、録音の話し合いのなかで、それが賛成や反対が出て行きつ戻りつしながらも最終的にどう修正されたかを調べ合うものが挙がっている。このような確認可能な観点を明示してそれが話し合いによってどう変更されるかを注意深く聞きとめる課題が、何例か用意されることになろう。

目標1・3によって中学生において鍛えるべき、対話・公話・会話を正しく聞きとる力の基礎が固められることになる。

4〈目標 会議・討議に参加して、話の進行の状態を正しく聞き取ること〉二年

会議・討議の進行を、自分の推察したことで照らし合わせて聞き、今後どうなるかを洞察する力が求められる。このような聞解力は、目標3の発展であるから、話表力中の討議力と一対をなすものであるが、以後司会者として求められる力の素地にもなっていく。

聞かせる文例では、一般の見方をくつがえして、現代の若い世代の国語学力を否定的な目で見るべきではない、別の目から見れば驚嘆すべき力を身につけているというように論調が展開しており、以後の進展を待ち望ませるものになっている。この世代の学力を別な目でとらえ直すすれば、どういう文化を生み出す可能性が出てきており、そのため総合的な国語学力をどうやって養っていかなければならないかが、以後の焦点となろう。このような事例の案出が、ここでは何としても要請されよう。

目標3までのそれ自体で聞き取りの正しさが確認し得るものから、以後の予測と結びつけて、話し合いの進展が誤りなく見抜けているかどうか検証し得るものと、正しく聞き取る領域が拡大されている。

5〈目標 話の中心の部分と付加的な部分とに注意して、話の主題

(話の本筋)を聞き取ること〉二年

必ずしも強調されておらず、詳述されているとも限らない話を次々に聞いて、それぞれの話のなかで主になることか副になることかを聞き分けて、話の本筋になることを選り出す力が必要になってくる。目標2がいずれものがさぬ聞き方をめざすとすれば、この目標5はさらに重みづけした聞き方を心がけることになろう。

大村はま氏の準備したのは、留学生四人の話について、

「日本の学生について、どういことが言われていますか。」

この人たちが日本に来て、困っていることは何ですか。<sup>（後述）</sup>

と尋ねるといふ場である。実際にはこれら二点は付加的な部分であり、中心になるのは、留学生ひとりひとりの素志である。それを、教師があえて付加的部分を問うことによってゆさぶり、それと留学生が本来抱いている志を聞き比べて、真の中心を発見させようとするようである。ゲーム的要素も加われば、生徒に注意深く聞かせる絶好の方法になるかもしれない。このような事例に示唆を得て、この目標に似つかわしい聞くことの教材開発と尋ね方の工夫を試みることでできよう。

6〈目標 会議・討議に参加して、話の話題や意見の展開を整理して聞き取ること〉三年

会議・討議においていくつもの意見の力動的進展をとらえながらも、相互に比較しながら整理して聞き、共通点と相違点を見抜く力が不可欠となってくる。むしろ、それらと関連させて自己の見解の独自性を見きわめるためであるが、司会者としてさらに共同思考を進展させる方向づけの手がかりを見いだすことにも役立ってこよう。目標4を基軸としながらも、個々の豊かさや大筋で一致しているかどうか見のがさないで確かな根拠をとらえて進めていこうとする項目と言えようか。確かに三

年生の聞解力と言つてよいものであらう。正しく聞き取る力は、目標4・5・6に至つて中核を固めることになる。

例には、武者小路実篤作の「小さな世界」(クラス間の争いを、みんなの努力によつて、平和に解決するという内容)の感想を四人が出し合うのを聞いて、誰と誰の読みの傾向が一致しているかを把握し、さらに「だれだれが違いながらも、どんな共通点を持っているか」という細やかなところまで聞き分けさせる課題が挙げられている。以下の五項目は、どんな観点でまとめれば、多様な感想ができるか、見通しがつけられるものになっている。

①(語り手) 広次をこの作品の中心人物と認めている。(四人とも)

②個性的な心理描写のすぐれていることを認めている。(川田)

③広次をりっぱだとしている。(川田・西田)

④広次を批判的に見ている。(矢田)

⑤作品を読んだ時、『ばくならこうする』『わたしならこうしたい』

と、自分の生活に引き当てて考え、自分の生き方を考えている。(田村・西村)

(括弧は引用者が補ったところ)

これらの観点と順序づけは、司会をする際にも生かされるものになっている。

7(目標 話の主題の展開に注意し、そこに見られる話す人の真意を確実に聞き取る) 三年

それぞれの発表の主題の展開に着目して、必ずしも表面には浮かび上がつてこない話し手の真意に迫る力をつけようとしている。目標5が話の本筋までの把握とすると、この目標7は、それがどのように繰り返され得るかに目を向けて、そのような主題を実際このような構成で述べざるを得なかった話し手の真意まで見抜こうとするのであらう。ここに至つ

て、1・6の正しい聞きとりにとどまらない、深く聞き取ることへの歩みが始まることになる。それは、一様にはならないが、それだけに聞き手が話し手をどこまで理解できるかという解釈力が問われるものになつてこよう。

さらに、事例として挙げられた、スポーツの選手制度に対する「三人の意見を聞かせて、意見を比べさせる」<sup>(住井)</sup>ものが、この目標7に最も合ったものだとなれば、的確に言い尽くさせてはいない何人かの発表を聞き比べて、そこにこめられた真意の違いまで汲み取る力をつけようとしていることになる。そうなれば公話(発表)の際の聞く力ではあるが、事実上会話(討議)の際の聞く力と言つてもよいものになってくる。

8(目標 聞き取つてすぐ次の発言をする立場で、自分の考えをまとめながら聞くこと) 三年

問答でも、話し合いの場でも、自ら話す気構えで聞き、耳にしたことを短い時間に話すべきことに転化する力が要請されることである。したがつて、問答とすれば、目標1(対話における正しく聞き取る力の基礎を養うこと)からの発展になり、話し合いとすれば、目標3(討議において誤りなく聞きとめる力の基礎を養うこと)↓目標4(討議の進行を自らの推察と照らし合わせて聞き、以後どうなるかを洞察する力)↓目標6(討議においていくつもの意見の力動的展開を、相互に比較しながら整理して聞き、それらの共通点と相違点を見抜く力)と積み重ねてきたことから発展になる。いずれにしても、対話形態・会話形態において営々と養ってきた、ひとのこばをすなおに正しく聞きとる力を土台にして、後に話すことを前提にして、聞き方を切実さをもった深いものにしていく項目と言えよう。

例としては、「夜の太陽」(住井すゑ)についての話し合いを想定し、

一段落ごとに「そこまで聞き取ったものの上に立って、自分がそこにいたとして言うべきことを考えてみる」作業が考案されている。何か言いたいところだが、何をどんなふうに言えば問題をほり下げられるか、容易には言い難いところに直面させ、答えるためには心を澄まして、しっかり聞いていくほかにないことを体得させるものであろう。

以上の目標1・8の学年・順序は、大村は主氏が授業をしてみた学年と順序であり、「その学年と定めているわけではない」と明記されている。中学生の進度によって、正しく聞きとる力の養成から深く聞きとる力の二方面（話し手の真意に迫る方向と、次に必ず話す決めて集中して聞く方向とがある）を加減してかまわないということであろう。

上記の考察で得られた結論は、先に記した『やさしい国語教室』（昭和四一年刊）から導き出した聞解力の三段階ともほぼ重なるものであり、中学生に聞く力をつけさせようとする際の目安になろう。

### C 対話成立を支える民主的な学級風土づくり

この問題について、大村は主氏は、先に考察した「正しく聞き取る力をつけるために」（初出の書物は昭和三九年（一九六四年）四月刊）より後に『話し合い』指導について（昭和四二年二月、四月）に言及している。それを、①発表・話し合いの場において、②それ以外の場においてもとに分けて引用し、考察の手がかりを得ることとする。

#### ①発表・話し合いの場において

できないと思われる生徒に、みんなが傾聴するような発表をさせたり、すばらしい意見を述べて話し合いを進展させたりして、みなを思わず感心せしめるようにする。そのために、発展準備・話し合いの準備の時間を持つように提案されている。「話し合い準備」については、次

のように説かれている。

「話し合い準備の時間は、めいめいが、話し合いに参加するための準備をする、いわば、話し合いの時に発言のできるように、ひとりひとりが自分の考えを深め、まとめる時間である。教師は、その教室にあつて、それぞれにヒントを与えたり、材料の探し方を指導したり、できるかぎり話し合いに参加するひとりひとりの内容をゆたかにするために努力する時間である。」そこで、多くの生徒たちとともに、できないと思われる生徒にも協力していくわけである。

このように、できないと見られている「生徒に、話し合いの場で、ゆたかな、新鮮な内容をもつて発言させるために努力する」ということは、けつして、考えを与えておいたり材料をただ与えておいたりすることではない。（もし、そういうカンニング的なことであつたら、さらに卑屈な思いをさせるだけであり、非教育的なことである。）教師の指導あつて初めて発表できることではあるが、生徒自身は、自分で見だし、自分で読み、自分で調べ、自分でまとめ、自分の勉強の成果として喜んでいくという状態になるよう努力することである。」

#### ②それ以外の場においても

「当面の話し合いに関係のない場で、いろいろな機会に（できないと見られている）Bが胸を張っていけるように、（優れていると認められている）AがBの持っているものに敬意を抱くように、くふうするわけで、むしろ、このほうが機会も多く、主であると言える。」

こうして、だんだん、人をあなどる人も、あなどられていると思つている人もなくしていくのである。つまり、話し合いというこの行える教室にしていくのである。そんなところまで遠回りしなくてもと思われる道であるが、しかし、基本的な姿勢づくりには、近道はないようであ

る。」(こちらのみ、括弧は引用者)

いずれのばあいも、

(ア)授業の中で、教師が生徒ひとりひとりに直接かわる時間と場を設定し、

(イ)めいめいが自らの学習の成果であると胸を張って言えるように、個々に応じて手伝い方を工夫する。

(ウ)しかも、それが実際には民主的な学級風土づくりに役立つにとどまらず、話し合いや発表の材料を豊かに蓄えたり、文章の書き出しの呼吸をのみこませたりする国語学力の形成の場にもなっている。

したがって、これら三点を留意しながらという単元を考案していく際にも民主的な学級風土作りを心がければよいということになるうか。

③単元学習のなかで別々の材料・方法を用いて

ずっと後に、大村はま氏は『教室をいきいきと』<sup>(注)</sup>一(昭和六一年)に「バカにすることのない教室を作る」という小見出しのもとに、次のように述べている。

「知らず知らずにバカにしくなってしまうている、心の底まで変えて、どんなはずみでもバカにする気持ちが出てくるわけがない、ということに持つてこないといけません。」

そこで、単元学習の工夫が生きてくるのです。みんなに、同じ材料、同じ方法で出発させれば、どうしてもそこに差ができるのは当然のことです。ですから、どうしても別々の内容、それぞれの方法でと考えるなければならぬのです。他の人は、と比較することができないように、めいめいが担当したことを、自分の話をする、というふうにすることがいいと思います。そうすれば、初めから材料も違い、作業も違っていますから、面白いと思って聞いてもらうこともでき、また比較するという世

界から離れるわけです。違ったものなのですから、比較するという考えが浮かばないわけです。この浮かばない、出てこないということが大切です。そしてその発表が、聞くに足る話、(書かせた時には)読んで感心できる話、何としてでもそうなるようにしなければなりません。それが指導者の務めです。」(括弧は、引用者が付した。)

先の①・②が、各々の生徒に応じて手伝い方を変ええるという点に目が向けられていたとすると、③は、そのことが根本であると認めた上で、さらに材料・内容をひとりひとり違ったものにしたたり、方法・作業を別々のものにしたたりするというように、着眼点を広げている。そうすると、上記の三点は、改めて以下のごとく書き改めることができる。

(ア)民主的な学級風土をかもし出すためには、生徒たちの「あの人はできるが、この人は、。」という固定観念を改める場を設ける必要がある。そのために、授業の中で教師が生徒一人ひとりに直接かわる時間を何としても確保しなければならない。

(イ)かわり方は、生徒のめいめいが自らの学習した成果であると思えるような触発性を主とするものにし、細心の注意をはらって行う。そして、生徒一人ひとりに応じたものにするともに、

・取り組む材料(内容)をみんな違うものにしてみたり、

・生徒の学習方法や為すべき作業を別々のものにしてみたりする

など、生徒に誰かと誰かを比較しようという気持ちが湧かないものにする。

(ウ)ただし、それ自体が国語の学習なのであるから、民主的な学級風土の形成に資するだけでなく、当然国語学力そのものが伸びる活動になるように留意する。

## 2 対話の力そのものを育てる学習指導の指針

## A 日々の国語学習において

## (a) 応答力・修練の方法

大村はま氏は、「聞くこと・話すこと」の教育実践<sup>(森田)</sup>（昭和三四年）のなかで、昭和三三年（一九五八年）「中学校学習指導要領」の「聞くこと、話すこと」の中学一年の内容に挙げられた「的確な応答のしかたに慣れること」について、以下の五点にわたって指導の着眼点を示されている。これを手がかりに、応答力を育てていく目安を考えていきたい。

(1) いつでも、「的確な応答」を指導するということを心がけていること。  
大村はま氏は「おりおりのある日に、的確な応答の練習をしただけでは、『慣れる』ところに達することはできない」として、「いつでも、応答の的確（さ）をとらえる意識をもちつづけ」ていなければならぬが、主目標が見失われないようにし、扱いは指導者が即座に言い直して、「どういう答えかたが的確といえるか」に気づかせることにとどめるという。

この項目は、中学校における応答力育成の基本方針と扱い方の要点が説かれていると言えよう。

(2) 問いの形をいろいろに変化させてみる。

このことは正しく聞き取る力をつける目標1にも記されていたが、こちらでは、教師の多様な問い方に応じて的確に答えることに慣れることを目指すことになる。そのために、まず教師の問い方の工夫が要請されている。

例としては、一編の文章について六種類の問いの形が挙げられ、それらの性格と期待する答えの違いがほり下げられている。

(3) 友だちから、いろいろなことを聞かせる。

前項(2)は、練り上げられた問いに対して答えをふさわしいものにする

練習であつたが、こちらは級友が発した、明解でなく、意図も十分説明しきれないかもしれない問いに対しても、なんとか答えようとするようになる。実例には、「それぞれ違った題目で、調査や研究をさせ、その報告や発表をさせ」「友だちがいろいろなことを聞くような場を作る」ことが記されている。問う人が違い、さまざまな形式の問いが出てくるばかりか、立場や観点も異なるため、内容に応じて予測もつかない問いが投げかけられることもある。そうすると、教師の問いにもまして答え方を考慮せざるを得なくなると言えようか。たとえ不十分な問いであっても、有用性は湧いてくるのである。

これら(2)・(3)は、問いや問う人を変えてみることによって、生徒に多様な問いにふれる機会を与えようとする項目になろう。

(4) 応答の実例を示すこと。

大村はま氏は、生徒がなかなか「的確に感じられない場合は、あまり困らせずに、代りに答えてみせて、実例によってわかっていくようにさせたほうがよい」としている。話しことはでは、教師の例示によって、こう答えればよいのかと会得できる部分が大きいし、「苦しめすぎる」とは口を重くする結果に終る<sup>(森田)</sup>からである。

ここからは、いよいよ答え方の示唆に進むことになる。

(5) 答の半分、ことに、言い出しを示して、あとをつづけさせること。

大村はま氏はまた「生徒の心の中に、内容がだいたいできながら形がまとまらないようすで、ことばが定まらず動揺しているような」ばあい、自力では最も明確にしにくい「答の半分、ことに言い出しを示して」仕上げさせ、「的確な表現のできたときの感じを体験させ」たいとしている。これも上記(4)と同じく答え方の示唆であるが、ある程度答え得る内容があるなど判断し得た時には、こちらの「言い出し」を与える方式に



とどめることになる。

(4)・(5)は、答え方の典型となつて学習者の胸底に生き続け、以後「的確でない表現」に出会った時には、「敏感に不満を感じる」<sup>（生徒）</sup>ことのできるものにしたとしても、付け加えられている。教師の提供する応答例は、後のすべての応答に対する判断基準を養成する点からも、重要になってくるわけである。

以上の(1)―(5)を通して、学習者にどういう態度を育てようとしたのであろうか。『やさしい国語教室』(昭和四一年)のなかで応答力をつけるために生徒になげかけられた言葉『わかりません』『……です』の二種類で答えず、自分のわかっている、またはわからない度合いのとおり、ことばにするように、努力しましょう。<sup>（生徒）</sup>』

を手がかりにすれば、次のように言えよう。

・ 固定的な答え方で済ませずに、自らの理解し、考えていることを、その理解の程度に応じて誠実に言い表していこうとする態度

この項において明らかにしたことを整理すれば、下記のようになる。  
(ア) 中学校における応答力育成の方針は、教師がいかなる国語学習の時でも「的確な応答」に導いて慣れさせていくという思いを持ち続けることであるが、扱いとしてはその場で簡潔に補うことにとどめるようにする。  
(イ) 生徒の応答力を引き出す契機として、教師が問い方をさまざまに変えてみるだけでなく、問う人を生徒にして自由に尋ねさせてみるなど、何をどう聞かれるか見当もつかない場も設定して、生徒が多様な問いにふれる機会を持つようにする。

(ウ) 実際にどのように答えさせるかは、それぞれの問いに対して生徒がどこまで素地ができていのかによって、以下のように導き出し方も異なってくる。

・ 何をどう答えるか途方に暮れる時には、教師がそれほど間を置かずに代りに答えてみせて、「ああ、そういうことをこのように答えればよいのか」という見通しをつけさせるようにする。

・ これを答えようという内容はできていながらも、それに表現が伴わず、口に出せずにいるようだと判断されるばあいは、教師が生徒の最も困っている言い出しを提供して、答えを仕上げさせ、的確な表現にし得た時の満足感を体験させる。

そして、これらの答え方の例示や示唆が、以後の応答の適否に対する敏感さとして生きてくるように努める。

(エ) 右の(ア)―(ウ)を通して、生徒に固定的な既成の答え方で済ませないで、自らの理解し、考えていることを、その理解の程度に応じて誠実に言い表していこうとする態度に導いていく。

#### (b) 質疑力修練の方法

この点については、ずっと下つて昭和四十九年(一九七四年)の講演「私の授業から」<sup>（生徒）</sup>に、下記のように述べられている。

「私はわからないから聞くという、穴でもうめるような質問のほかに、話し手を生かしたり、話を意義づけたり、そこからみんなが何かを生み出すことができるような、聞き手も話し手もなにかを発見できるようなすばらしい問いかけをしなければならない。話を聞いて、そこにあるすぐれたところ、問題点、何と何をつないだらこういうことが新たに考えられるのではありませんか、またこのことはあのことに合わせて考えれば問題ではありませんか、とか、(中略)自分がここでこの場にいるために、新しく生み出したこと、そういうことを、質問という形、問題提起という形(中略)で、出すようにしなければならないと思いま

す。

みんなの発表を聞いたならば、ぜひそういう問題点を出していけるように、訓練しなければならぬと思います。これは非常にむずかしいこととで、しばらくの間私は⑥自分だけで出しておりました。そして⑥だんだんに生徒には話しました。あたりまえの、わからないことを聞くような質問もしていけれども、それはそれだけのもの。ほんとうの質問というのはいくつかのものなんでしょう。⑥それを心がけさせましたけれども、なかなかむずかしいのできません。私は⑥いつも、自分が子どもの中に入っていて、私自身がそういう質問を見つけては、質問してみせるようにしてまいりました。いつの間にか、はあ、こういうことを聞けばいいのかなということがわかるようにした<sup>（金也）</sup>のです。

この講演記録に拠れば、質疑力を修練する指導方法は、次のようになる。

①聞きながら新たに生み出したことを質問に

⑦相手の話そのものの当人には気づかない優れているところを評価し、意義づけていることが伝わってくるもの（評価しているために出てくる問い）

④話のなかで本人は自覚していなかったけれども、AということとBということに関連づけるとこんなことが新たに考えられてくるということ、この発表そのものは納得し得るが、以前の別の人の発表と結びつけると別のこういう問題が出てくるのではないかということ（新たな問題提起）

いずれも相手の話を一層実り多いものにしよとするとゆえに生まれてくる質問である。

②生産的な質問を引き出す手だて

⑦教師の方から質問を出してみる。

⑤教師の例示に説明を加え、望ましい質問の特性を知的に解明する。

⑧生徒に実地に試みさせる。

④生徒の立場（生徒役）になって、まるごと取り入れられる質問を代わりについてみせ、問うことの醍醐味を感得させる。

⑦→⑤→⑧→④は、大村はま氏が実際に試みた順序であり、望ましいのは、④に力点を置き、⑤を補足的に用いて⑧に進ませることになるか。

以上のことをもう一度整理し直せば、以下のように言えよう。

①本格的な問題・質問は、聞きたいから聞くという穴埋め式のものではなく、相手の話を一層実り多いものにしよととして聞き入るところから出てくるもので、話に心動かされ、評価しているゆえに湧く質問や新たな可能性を引き出す問題提起となって表れるものであることを理解させる。

②手立ての中心は、何といても教師が生徒役になって、質問を実際にしてみせ、自ら問うことの醍醐味に目を開かせた上で、生徒に実地に問う機会を提供して少しずつ手応えをおぼえさせていくことにあるが、補足的には教師の何の例示のどこに学ぶべきか説明することもあつてよい。

応答力は小学校からずっと育ててきたため、そして最初に相手が方向づけをするため、問われた上で答える時の確さが問題になるが、質疑力は自らが問いを発するので、第一に問いの質を明らかにせざるを得ないのである。また、応答力修練の方法は、生徒にとって教師はまず問う人として立ち現れるため、方法も間接的なものから徐々に直接的なものに進んでいくことになるが、質疑力修練の方法は、教師も生徒も、初めから立場を同じくして、何をどのように問うかという一点に集中するため、実地に体得することに力が注がれるのである。

## 〈注〉

- 1 文部省『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説―国語編―』東京書籍刊、平成十一年(一九九九年)九月六日発行、全一五九ページ
- 2 3・5・6・7・8・9・11 同上書、二四、二二、二六、二七、二九、三〇、二八、二九、一九、二〇ページ
- 4・10 文部省『高等学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版刊、平成十一年(一九九九年)二月二八日発行、四五、四七ページ
- 12 大西道雄博士のご教示(平成十一年八月二八日)による。
- 13 野地潤家博士稿「コミュニケーション技術の訓練」『講座自主学習』、黎明書房刊、昭和四五年(一九七〇年)三月発行
- 野地潤家博士稿「話しことばの特質と機能―教育話法と学習話法―」『講座・話し合い学習』上、明治図書刊、昭和四六年(一九七一年)一〇月発行
- 右の二編に結実されたものを指す。
- 14 大村はま氏著『やさしい国語教室』毎日新聞社刊、昭和四一年(一九六六年)三月一五日発行、一一、二〇、四四、八〇ページ
- 15・20 野地潤家博士稿「対話のできる子を育てるには―言語能力の貧困化の克服―」『現代教育科学』三三七号、明治図書、昭和五九年(一九八四年)二月一日発行、五二、五六ページ、引用は『教育話法入門』明治図書、平成八年(一九九六年)七月発行、いずれも二二ページに拠る。
- 16・17 野地潤家博士稿「人間関係をひらく話しことばの指導」『月刊国語教育研究』第一五〇集、日本国語教育学会編集、昭和五九年(一九八四年)十一月一五日発行、引用は『教育話法入門』二二六、二二七ページより。
- 18 この段落の論述は、拙稿「『共生時代の対話能力を育てる国語教育』の成果と課題―話しことば教育実践の拠点を求めて―」『福岡教育大学紀要』第四七号第一分冊文科編、福岡教育大学編・刊、平成一〇年(一九九八年)二月一〇日発行、五四、五六ページの論述に拠りつつも、一歩進めようとしたものである。
- 19 野地潤家博士著『言葉の伝達―コミュニケーション―』(ことば)シリーズ30 文化庁刊、平成元年(一九八九年)三月発行、引用は『教育話法入門』二四二ページに拠る。
- 21 拙稿「対話能力の育成を中核にした国語教室経営の研究」『平成一一年度研究紀要』第一二号、福岡教育大学中等教育研究会編・刊、平成十一年(一九九九年)九月二五日発行、二、四ページ
- ただし、左記の二編に掲げた話しことば学力体系に加筆したものである。
- ・『共生時代の対話能力を育てる国語教育』の課題―話しことば教育実践の拠点を求めて―』『福岡教育大学紀要』第四七号第一分冊文科編、平成一〇年(一九九八年)、四九、七六ページ
- ・『二十一世紀の教育と教師のコミュニケーション能力』『日本語コミュニケーション教育の実践に関する基礎的研究』(平成十年度教育改善推進費実施報告書)福岡教育大学附属学校共同研究会刊、平成十一年(一九九九年)三月発行、一、一―二ページ
- 22 大村はま氏稿「読解教育と聞き取り教育」第二節、『講座現代語』第三巻、明治書院、昭和三九年(一九六四年)四月一五日発行、二二―二三八ページ、改稿は『聞くこと、話すこと』の指導の実際』大村はま国語教室第二巻、筑摩書房刊、昭和五八年(一九八三年)三月三〇日発行、二二―二二七ページ所収

- 23・25・26・27・28・29・30・31・32 同上書『聞くこと・話すこと  
の指導の実際』二二二、二二四、二二四、二二八、二二〇、二三三、  
二二四、二二六、二二一ページ
- 24 『やさしい国語教室』四六ページ
- 33 大村はま氏稿『話し合い』指導について『国語通信』九三・九五  
号、筑摩書房、昭和四二年（一九六七年）二月一日、四月一日発行、  
『聞くこと・話すこと』の指導の実際』（大村はま国語教室第二巻）一七  
五―一八六ページに再掲。
- 34・35 『聞くこと・話すこと』の指導の実際』一八三、一八三―一八四  
ページ
- 36 大村はま氏著『教室をいきいきと』一、筑摩書房刊、昭和61年  
（一九八六年）一月三〇日発行、全二五二ページ
- 37 同上書『教室をいきいきと』一、二五―二六ページ
- 38 大村はま氏稿『聞くこと・話すこと』の教育実践『実践国語』二〇  
巻二二二号、穂波出版社刊、昭和三四年四月一日発行、『聞くこと・  
話すこと』の指導の実際』（大村はま国語教室第二巻）、一六七―一七四  
ページに再掲。
- 39・40・41・42・43 『聞くこと・話すこと』の指導の実際』一六八、一  
七一、一七一、一七二、一七二ページ
- 44 大村はま氏述『私の授業から』（話しことばの会での講演、昭和四  
九年八月）、『聞くこと・話すこと』の指導の実際』大村はま国語教室第  
二巻、筑摩書房刊、昭和五八年（一九八三年）三月三〇日発行、一二  
七―一五四ページ所収
- 45 同上書『聞くこと・話すこと』の指導の実際』一五三―一五四ページ