

対話を根幹とする中学校話しことば教育の構想

— 年間指導計画作成の手がかりを求めて — (その二)

前田 真証

(第一部国語教育講座)

(平成十三年九月十日受理)

〈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／応答力・質疑力／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 対話を基盤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（教師の基本的姿勢）
 - ② 対話への契機を得させて、対話の喜びを実感させる（意図的な対話の成立）
 - 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
- 主要な段階としては、②・③の二階梯になる。③は以後の対話力（応答力・質疑力）が身について、さらに確かさを増していく。

B 全談話生活の基盤となる正しく深い聞く力を養う

- ① その出発点に、教師の方で生徒たちが思わず聞き入ってしまうという話を多く聞かせ、聞くことがいかに実りの大きい

営みであるかに目を開かせる。できれば、対話における聞く、公話（発表）における聞く、会話（討議）における聞くのいずれにおいても、その生産性にめざめ、これまでの聞く生活を見直す機会になるようにする。

そして、少々の状況の変化、発表のつたなさでは揺るがないう、堅固なしっかり聞くという習慣が身につくようにする。

②その上で、対話形態から公話形態へ、また会話形態へと、じっくりと正しく聞き取る力を養うようにし、だんだん話し手の真意に迫ったり、話そうとして一層集中して聞いたりして、深く聞くことにいざなっていく。

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

――①②③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で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

2

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。

対話の力そのものを育てる学習指導の指針

A 対話の力（応答力・質疑力）を伸ばさせる階梯

(a) 対話する力をどのようにとらえるか

大村はま氏の対話と問答の段階づけを手がかりにして、対話する力としては応答力と質疑力を要とすることにする。

(b) 応答力・質疑力を伸ばすための段階設定

〈応答力を養成する三段階〉

①問いにびったり合った答えをすることが出来る。

②問う人の気持ちを汲みとった答えをすることが出来る。

③相手の聞きたがっている、そして聞くことがつたなくて聞けないでいるものまで答える。

〈質疑力を養成する三段階〉

①正しい答えの得られる問いを出すことができる。

②相手のもっているものを引き出せる問いができる。

③相手のいいたりないところ、誤解を招く言い方に気づいて、補わせるための問いができる。

――第一節に掲げた中――高校の指導内容と照応しているかどうか、吟味が不可欠である。

B 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」の教育実践」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、いろいろなことを聞かせる。
- 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。このうち、教師が問う際には、次のような筋道をたどるようにする。

。まず、中学生が適切でない答えをしやすい問いを集め、そこから帰納して誤りやすい問いの形を(当面の目安としては二十種程度)分類して、体系的な見通しを得るようにする。

。現在実際に教えている生徒のばあいは、そのうちの問いの形で尋ねた時には的確に答えられ、どういう時にどんな誤りをおかしているかを診断する。

。毎日のように意識して明快には答えられない問いを出して、何としても聞かれたことだけを明確に答えるように、修練を積み重ねていく。

(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用意ができてくるかによって、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、教師がそれほど間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ぼろげな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だなう。

(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、生徒に実際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。

C 単元学習において

(a) 応答力を伸ばすために

① 応答はすべての学習指導で用いられるため、日々の国語学習においてや学習訓練として課すのは容易であるが、逆に対話領域の単元学習において応答力伸長をはかる実の場を設定するのはきわめて困難である。したがつて、この側面について無理に設定する必要はなく、可能であれば考案していくという程度にとどめる。

② それに比して、公話領域の単元学習のなかで、発表準備などの機会を利用して応答力を鍛えることは、場も得やすく、生徒が発表し甲斐のあるものにしていくために不可欠でもある。

その際には、次のような点に留意する。

。発表を準備している時など、応答力育成の機会にしようとして目標を見定めて、学習者があまりに多くのカードを前にして立ち往生しているようなところをのがさず、何に困つ

ているかを推察し、

。そこで、教師が心から尋ねたいと思つたことについて、何を↓どんな観点で↓なぜと論理的に問うていくが、生徒が答えきれない時は、動機から聞いていくなど、生徒の答えやすい形に改めて、学習者がどこで行きなずんでいるかを突き止める。

。何をしようとしているかという着眼点とどういう実際の作業を進めているかということとの間に落差があるばあい、再度目的を見つめ直させ、そこから選択されるべき作業はこういうことではないかと指摘して、何が補われなければならないかに気づかせる。

。実際に一例を挙げて得がたい発見をさせ、さらに調べていくと見えてくることを分ち合つて、一対一で話すことの豊饒性を実感させる。

③ 会話領域に着目した単元学習においても、国語教室経営の一環としてグループ報告を義務づけ、担当になつた生徒が一人ひとりから報告を聞いた上で、一人で教師に報告するように習慣づけるようにする。これも広義の応答力を鍛える学習形態と言えよう。いずれの報告の前にも課題意識があり、それに答えようとして調べたり、尋ね回ったりして、グループがどこまで進んでおり、どこに問題をかかえているかを整理して報告するからである。

(b) 質疑力を伸ばすために

(ア) 主目的とするばあい

大村はま氏は「聞くこと・話すことの指導の実際」に左の

二編報告されている。

(1) 夏休みの自由研究(中学二年、昭和四十年七月～九月の実践)
(2) 単元「このことばづかいをどう考えたらいいかーインタビューの学習」(中学二年、昭和五十二年一月の実践)

まず、(1)(夏休みの自由研究)の問うべき内容の発見には、以下のことが留意されている。

。答え方が年齢によって違つてくると見られる典型的な姿―たとえば「桃太郎に出てくる鬼」を小さい子は「つのがはえ、こわい顔をしている」と答えるのに対して、年輩の人は「悪い人をたとえたもの」とする―を念頭に思い浮かべて、後の手がかりとさせる。

。年齢差の出るような問題を、

(1) 言動の仮想による筋の変容

(2) 作品に即した人物の心情、行為の必然性の理解、後日譚の推察

推察

(3) 作品に出てくる不思議な存在・場所の実体の想定

(4) 登場人物の言動・性格、および作品全体に対する評価

(5) 読者としての指向、価値観

などに及ぶように引き出していくが、あくまで中学生が作品研究を通して見つけ出したものであるようにする。

。尋ね方の工夫としては、次のような点が挙げられている。

。こちら、二つの極―小さい子に話す時と四十～五十歳台の人に話す時の言い方―想定して、これらを座標軸にして適切な言い方を探っていくようにする。

。とりわけ、小さい子には考えていることが言えるように、

それまでのすじを話した上で尋ねるようにさせる。(問い方の工夫)

。また、答えやすいように「このところ、とてもこわかったでしょう。」などと誘いかけて、出かけている考えを導き出すようにさせる。(答え方の工夫)

なお、目的・概要を説明することも、採り上げた話を思い出させる話し方も、質疑力の伸長に結びついてくる。そのため、尋ね方の一部として練習し、実地に試みさせている。

結果の考察よりも、「学んだこと、こまったこと」や「反省問題点」に力を注ぎ、この過程で学習者として直面したものに目が向くようにしている。

(2) のインタビューの学習では、まず聞くべき内容を明確化するために、教師のてびき「考えたいことばづかい」を触発材料にして、各班ごとに級友の意識を調査するアンケートを作成させ、結果を整理させている。最も一般的なのが、「あげる」を担当した班で、教師が示した例も盛り込んで八例示し、「あげる」か、「やる」かなど選択肢方式で尋ね、いずれの例についても統計的数値を出して、その上で何を聞くか考えている。しかし、「ください」を担当した班は、濫用されているものに境界線を引くために三十二例を挙げ、誰が誰に言う時に最も使っているという人が多かったかを男女別に整理するにとどめている。また、「先生」を担当した班は、事例は最小限にとどめ、それをどう思うのかという意識調査に進んでいる。「くくん」のばあいは、事例調査と意識調査をおりこみ、結果を統一的観点からまとめている。いずれも、インタビュー

をするための資料として、アンケートをどのように作成し、結果をどう集約していくかを、素材に応じて変えていくものになっている。

次に、実際のインタビューをいかに進めるかについては、「話の運びかた例」によって、以下のことが実の場を伴って了解していけるものになっている。

。改まったインタビューでも、こんなふうに話し出し、挨拶していけばよい。

。内容への進め方は単刀直入に。ただし、問題意識を持つに至った契機にはきちんと言及する。

。二人でのインタビューの時は、相手の話を補ったり、意味づけたり、発展させたりして、協力して問題意識を明確にしていく。

。資料提出は、こちらの問題意識を了解してもらった後、改めて何を調べたかをはっきり話した上で行う。

。なお、加えるべきことがある時にはそれもふれて、聞き手がどの範囲で答えていけばよいかわかり、安心して答えられるようにしていく。

さらに、実地のインタビューでは、下記のような点も出てきている。

。インタビュー入門の單元であるため、尋ねる人を二人にしていたが、独力で試みようとする人には大部分をゆだね、一人立ちする契機とさせる。

。途中で言い直すことがあっても言葉をはさまず、自ら回復してくる力に信頼を寄せて、内から言うべきことが湧き出て

くる土壌を作っていく。

これら二つの単元を照らし合わせると、質疑力育成を主とする単元学習のばあい、次の二側面から年間指導計画作成への見通しをつけることができる。

①相手の年齢に応じて個々の尋ね方を工夫することから、尋ねたいことに即して全体としてどんな順に組み立ててどういうふうに関心かを苦心することへ、後者のインタビューにおいては、二人で協力して補い合って価値の高い答えを引き出す素地を作り出すことから、独力でも趣旨の明確で、ふくみのある尋ね方にしていくことへ

②どんなふうになれば質疑力が身につくかを了解し、ともかく実地にためさせることから、質疑力伸長の方向を見定めて実際に少しでも体現してみることへ

(1)他の単元のなかで鍛えていくばあい

主目的が別のところにある単元学習においては、おおよそ以下のようなすじみちで、副次的に質疑力を鍛えていく。

。生徒の知りたいという思いを耕した上で、資料に直面させ、⑦読めない漢字（文字レベル）、①意味のわからない語句・慣用表現・ことわざ（語句レベル・文レベル）、⑦各々の意見や評論がどう関連するか判然としないこと（文章レベル）、②何を言おうとしているか見当がつかず、上記の⑦⑧が入り込んで、どこから解きほぐしてよいか途方に暮れること（文字レベル・文章レベル）などに囲まれて、何とか解決して先に進みたいという思いを募らせるようにする。

それに答え得る教師は一人だけであるので、何としても機

会を見つけて的確に答えてもらおうとして、聞くべきことを整えて尋ねざるを得なくなる。そして、ほんとうにわかった時の目の前が開けてくる喜びを味わわせ、次へと読み進める原動力にさせる。

・ 思春期の生徒が関心を持たざるを得ない「こう言われたい」と願う言葉を挙げさせ、

・ みんながよい気持ちになるのはどういう言葉か

・ 人によってはよくない印象を与えるのはどんな言葉か

など、教師や同級生の語感を尋ねさせ、それぞれの語は、どのような年齢・性の人に、どんな場面で用いるのがふさわしいか見きわめたいという思いが湧くようにしている。

前單元が、どういうレベルでもともかくどんな問わせ、わかった時の喜びをてこにしようとするのに対して、この單元では、表向きは語レベル・文レベルであっても価値ある問いを多くの人に投げ出して、真意を引き出し、言葉の興行き(文章レベル・場面レベルに及ぶ)に気づかせるようにする。主体的に課題意識をもつてまとめることに踏み出している。

さらに、同世代の人たちがこれまでどのようなことを考え、文章に表してきたかをめいめいのテーマをもつて研究させ、実りの多い研究方法になっているかどうか、これだけの種類の方法を考えてみたがどうかなど、全体計画に関して教師に問うほかないものに行き着かせる。

ここでは、まとめようとする研究が独自なものになるだけに、尋ね方も自ら工夫するほかなくなる。当然、文字レベルから文章レベルに及ぶ断片的な尋ね方や視点を明確にした語

レベル・文レベルの尋ね方にとどまらず、研究全体を包括する尋ね方をするようになる。

3 対話の力を活用させる学習指導の指針

目標には掲げず、留意点に挙げてどの程度力が身についているかを診断し、次の対話の力そのものを育てる単元設定の手がかりにする。

(枠で囲った部分が今回加筆したところである。)

はじめに

先に「対話を根幹とする中学校話しことば教育の構想―年間指導計画作成の手がかりを求めて―」(その二)、『福岡教育大学紀要』第五十号第一分冊文科編、平成十三年(二〇〇一年)二月十日発行、五十九―七八ページ)において、主に対話領域における年間指導計画作成の拠りどころとなるものを探っていたが、未だ半ばにとどまっていた。その間に、これまで執筆した箇所についても見落としや加筆したいところが見つかり、補わざるを得なくなった。そこで、前回書き終えたところも含めて、ここまでの全体構成を掲げ、補充すべき箇所を補って、本来的な執筆部分に進めることとする。了とされたい。

〈補足部分1〉二(一)1B「全談話生活の基盤となる正しく深い聞く力を養う」について

前稿では、文字どおり「正しく深い聞く力を養う」という立言に拘泥して、左記の聞解力育成の筋道を見いだすところとどまっていた。

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。
話そうとして集中して聞く。

(対話形態から、公話形態・会話形態という二方向に分かれて発展する。)

ただし、話し合い(対話)の根底に「正しく聞きとる力」を要請した大村はま氏は、その出発点に「よく聞く習慣」(ひとの言っていることに耳を傾ける習慣)を掲げ、左記のように説いている。

「正しく聞く」も、「深く聞きとる」も、「要点を聞きとる」も、まず「よく聞く」ところからしか出発できないわけである。

ところが、こうした「よく聞く」習慣は、(中略)ひとつのくせといってもいいようなものであるから、それを身につけさせることは容易なことではない。「よく聞くように」と注意したり、「よい聞き方とは」と話したりすることはやさしいが、ほんとうにひとつのよい習慣として、子どもの気持ちとからだにそれを覚えさせてしまうことはむずかしい。

私は、それがひとつの習慣であり、くせであるなら、その「よく聞く」という状態に、子どもたちをできるだけ多くおくことであると思う。「よく聞きなさい」ではなく、子どもたちが思わず聞き入ってしまうような話をすることであると思う。聞いているような、いないような—そんな態度ではいられない。知らず知らずいっしょうけんめい聞いてしまっている、このような時間が、たびたび多く作られれば、そうしてつまらなくて、どうしても心がほかへ飛んでいってしまうような時間が少なければ、子どもたちの心とからだは、「聞く」というときの姿勢を覚えてしまうであろう。習慣とか、くせとかは理屈ではなく、このようにして、実際に聞き入る経験の積み重ねによって、心とからだに、ちよつとした状況の変化では揺るがない、確実な方向がつけられていくことであると思う。」

注意や説教ではなく、生徒たちが「思わず聞き入ってしまう」という

状態に多く置いて、だんだん少々聞きにくい時でもしつかり聞くという習慣が揺るがないようになることを目指している。そうすると、対面して一人の話を聞く時も、みんなで発表を聞く時も、話し合っていることに耳を傾ける時にも、聞くことのおもしろさに目が開くことが、第一に要請されよう。そして、このような「堅固な聞く習慣」が土壌として培われた上で、標題に挙がっている「正しく深く聞きとる力」が、水がしみとおるように身についていくのであろう。したがって、構図としては、根本的な聞くことへの開眼、聞く態度・習慣の確立が先にあって、正しく深く聞き取る力の会得へと進んでいくことになる。

〈補足部分2〉(二)2A「対話の力(応答力・質疑力)を伸長させる階梯」について

これについては、対話する力を応答力と質疑力とによってとらえ得るかという問題がある。また「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」において、一応指導事項として掲げたものの、段階設定にまで及んでいなかった。そこで、下記のように補うこととした。

A 対話の力(応答力・質疑力)を伸長させる階梯

(a) 対話する力をどのようにとらえるか

大村はま氏の未発表原稿「話し方学習の系統化」^{〔注3〕}は、談話形態の分類を対話→会話→独話、知的形態としての問答→討議→討論という西尾実博士の説に拠っている。そのため、「国語の系統学習」^{〔注4〕}(昭和三十二年)に収められた「話し方の系統学習」とはほぼ同じ時期に執筆したと考えられる。この論考には、対話と問答が次のように段階づけられている。(ただし、Aは一年の一、二学期、Bは二年三学期から二年の一、二学期、Cは二年三学期から三年一学期を想定しているとのことである。)

「目標1 よい対話（一対一の話し合い）ができる。」

目標1を、三段階に分けて考える。

- A 相手と同じくらいの分量と内容をもって話し合える。
- B 相手の話をしっかり受け止めて自分の話をするができる。
- C 相手と話しあいながら、だんだんに話を深めたりゆたかにしたり、新しい方へ展開させたりして、話しあいを成長させている。」

「目標4 よい問答ができる。」

- A 正しい答の得られる問い、問いにぴったり合った答。
- B 相手のもっているものを引出せる問い、問う人の気持ちをくみとった答。

C 相手のいいたりないところ、誤解を招く言い方に気づいて、補わたるための問い。

相手の聞きたがっている、そして聞くことがつたなくて聞けないでいるものまで答える。」

これらのうち、対話のAは量的に、Bは質的に一対一で相手と話し合えるための必要条件とは言えようが、A・Bが備わっているからと言って、対話と言い得るものが成り立つとは限らない。それに対して、Cこそ対話ということが自覚できたゆえに出てきた姿と言えようが、他方で、よい問答（応答・質疑）ができればできるだけ、一層実り豊かなものにし得るという面を持っている。そうだとすれば、対話の喜びは生徒が応答力・質疑力を伸ばしたいと思う以前に実感しておくべきものであり、応答力・質疑力が高まれば、Cの対話に対する姿勢が一層確立していくという関係にあると言えよう。対話する喜びについては、すでに対話の根底を耕す学習指導（A）で扱っているため、対話する力としては、応答力と質疑力が中心になると見なしたい。Cの対話精神の確立は応答

力・質疑力の練磨が行き着く先の態度と考えられる。

(b) 応答力・質疑力を伸ばすための段階設定

そうすると、改めて目標4に注目せざるを得なくなる。このうち、応答力に関する部分のみ取り出せば、左記のようである。

- A 問いにぴったり合った答をすることができる。
- B 問う人の気持ちを汲みとった答をすることができる。
- C 相手の聞きたがっている、そして聞くことがつたなくて聞けないでいるものまで答えることができる。（文末を学習目標の形にした。）

Aは、正確に、的確に答えるということが指標になり、Bは、言われている言葉の響きからその人の真意を汲んで答えることが目ざされるものであろう。Cは、Bと似ているが、西尾実博士の言われる、相手の立場に身を置いて答えることを志向するものになろうか。このように解すると、確かに聞くことの深さに応じた答え方の三段階になっている。大村は氏が想定した学年・時期を目の前の生徒に応じて自在に動かせば、かなり普遍的な応答力育成の階梯ともなっている。

また、質疑力に関する部分は、次のように記されている。

- A 正しい答えの得られる問いを出すことができる。
- B 相手のもっているものを引き出せる問いをできる。
- C 相手のいいたりないところ、誤解を招く言い方に気づいて、補わたるための問いができる。

Aを確認のための問いと呼ぶとすれば、Bは相手の内なるものを顕在化させるための問い、Cは相手の話を仕上げさせ、話す目的を達成させるための問いということができよう。そうすると、こちらでは、相手の答え方をどこまで深く洞察するかによって、質疑力の三段階が設定され

たことになろう。このように見てくれば、このA→B→Cの階梯も、やはり堅固なものであると知られてくる。

C 単元学習において

(a) 応答力を伸ばすために

「私の授業から」(昭和四十九年の講演)には、応答力の育成を目ざしたと見られる二つの事例が紹介されている。この記録を引用した上で、単元学習において応答力をいかに伸長させるかを探ることとしたい。

(1)「明治・大正・昭和の作文の歩み」(昭和四十九年六月―九月)の研究のなかで：「私はその時いつものように、グループを回ってまいりました。一対一のよい場面をつかみたい強い念願にもえておりました。子どもに良い助言をしたいということもその中の一つです。その(片仮名の使われ方を調べていた)子どもが、カードをいっぱい並べておりました。『分類ですか。』と聞きました。『はい。テープからとったんですけど。』『どんな観点で?』『品詞で。』『品詞で分けるの。どうして品詞で分ける気になったの?』だまつております。『どうして片仮名の使われ方を調べようという気になったの、その動機は?』そう言いましたら、彼は雄弁になりました。『近ごろは外国語の氾濫ということが言われております。で、いりもしないような外国語を使つて、しゃれた気持ちになつてゐるデパートの広告などもあつて、問題になつてゐます。』なかなか知識があります。『そして、そのことは僕もにがにがしいことだと思つてゐます。そういうことは明治や大正、昭和の作文の中にどんなふうに出てくるのだろうか、それを調べたいと思つたんです。』こういうのです。『そう、そうするとその品詞つていうのを調べると、どういうことがわかるの?』『品詞ですか。つまり、どういう品詞がたくさ

ん片仮名が使つてあるかということが』……こういうわけです。

みなさんもうおわかりのように、ここで先生と二人でぜひ話さなければならぬことがあります。外国語の氾濫ということに目をつけて、片仮名を明治、大正、昭和の作文から書き抜いた。カードにとつてそれを並べて、分類して、それはいいのですけれども、外国語の氾濫ということがいわれるのは、当然使つていい片仮名の話ではない。擬声語、擬態語というようなものもありますし、ひよつと見ると、その子どものカードにはアメリカなんて書いてあります。アメリカなんか片仮名で書くべきことなんでしょうから、外来語の氾濫となんらかかわりがないことなのです。その着眼点と、やつてゐることが食い違つております。そこで私は、^⑧外国語の氾濫というのは、あなたのねらいは何だったかということ、そうすると品詞なんかではなくて、当然この日本語があるのにという片仮名語だけをまず残して、それからどういう品詞にそれが多いかということがあつてもいいのだ。そこに一段ぬけたということを考えさせました。そして、^⑨友達に対してレターを書くということが出たのが、その文集の中では初めてあつたこと、お手紙を書くとき書けばいいところをレターと書いてちよつとしゃれてみた、ラブレターとかそういうふうなところに使う感じをちよつと入れてみてある、そのむきで片仮名の使われた初めであつた。そういうことは、その時代、大正時代には非常に少なかったということがわかりました。手紙をレターと書く気持ち、手紙とレターでは書く道具もちがう、べつのものであるなど話がつづいて、こういうふうな場面も、単元学習の展開のなかでなければ見られない広がりのある一対一の場面であつたと思ひます。^⑩「教室で、グループ活動をしております時に、(交替でつとめております)当番の子どもが、グループ報

告というのをいたします。時間の初めに、私は大急ぎでグループを回ります、全体を把握するために。その時、グループに行くまでに、子どもたちは、自分のグループの人から報告を聞いて、それをまとめておいて、私に現状と問題とを一分ぐらいで話すことになっております。それ以上時間をとられますと、たくさんさんのグループを回ることができなくて、報告を聞いただけで時間が終わってしまうというようなつまらないことがおこりますので、時間は一分なんです。そうすると友だちに、一対一で、あなたは今何をしていて、どこまでやったか、問題はないか、(別の人に向かって) あなたはどうかということ、手短に一対一で聞くわけです。ただしこの時はグループの人が聞き手としておりますから、ちゃんと言うかどうか目を光らせている子どもがそばにおりますので、ほんとうの一対一ではありませんけれども、みんなの一対一でまとめたものを、一対一で私に報告する。こういうふうな場面もグループ活動をすれば必ず必要なことです。単元学習は、ふんだんにある一対一で短い時間にどんな話合って、次の生産的活動の土台を作っていくことができます。」(講演記録であるため、部分的に文章を改めたところがある。以下も同様である。)

単元学習のなかで応答力を伸ばす学習指導に焦点化して説かれたものは、管見に入ったものでは、上記(1)・(2)がすべてである。そのことを念頭に置くと、以下のようにまとめられよう。

① 応答はすべての学習指導で用いられるという性格を帯びているため、日々の国語学習においてや学習訓練として課するのは容易であるが、逆に対話領域の単元学習において応答力伸長をはかる実の場を設定するのはきわめて困難である。したがって、この側面について無理に設定する必要はなく、可能であれば考案していくという程度にとどめる。

② それに比して、公話領域の単元学習のなかで、発表準備などの機会を利用して応答力を鍛えることは、場も得やすく、生徒が発表し甲斐のあるものにしていくために不可欠でもある。

その際には、次のような点に留意する。

⑦ のように、応答力育成の機会にしようとならひを見定めて、学習者があまりに多くのカードを並べている様子などから、進行上の障害が生じていることを予測し、

④ のように、教師がほんとうに聞きたいことについて、何を、どんな観点で、なぜと論理的に問うていくが、答えきれない時は、動機から聞いていくなど、生徒の答えられる形に改めて尋ね、生徒がどこで先に進めないのかを診断する。

⑦ のように、何をしようとしているかという着眼点とどういう観点から実際に進めているかということとの間に落差があり、それを改めるためには、何をしようとしていたかということの目的を見つめ直させ、その目的からして選ばれるべき作業を指摘して、現在実際にしていることが有効性を持つ範囲を悟らせる。

⑤ のごとく、改めて焦点を絞って、(当然、教師の方は予め大きな成果が得られるところを探しておいて) 実地に一緒に一例をとって得がたい発見をさせ、さらに調べていくうちに見えてくることを分ち合って、一対一で話すことの豊饒性を実感させる。

③ 会話領域に着目した単元学習においても、国語教室経営の一環としてグループ報告を義務づけ、担当になった生徒が一人一人から報告を聞き、その上で一人で教師に報告することを習慣づけるのも、広義の応答力を伸長させる学習形態と言えよう。いずれの報告の前にも課題意識があり、それに答えようとして調べたり、尋ねて回ったりして、現状と課題を整

理するからである。

時間を限定することによって、教師に対する報告ばかりか、生徒同士の応答も密度を高めざるを得なくなる。そして、緊張感をもって応答することが実の場として自覚され、そこできちんと報告し得たことが、一対一の場ではあっても、以後に公の場で話すことへの自信を生み出すことにもなる。

(b) 質疑力を伸ばすために

(ア) 主目的とするばあい

応答力を伸ばすばあいは異なり、質疑力を主として養う際には、対話領域の単元学習として考案していくことが可能である。大村はま国語教室第二巻『聞くこと・話すことの指導の実践』には、二編示されている。それを担当学年の順に挙げると左のようになる。

- (1) 夏休みの自由研究 中学二年の七月九月に実施、昭和四十年（一九六五年度）の実践、同上書一八七―二一〇ページ所収
 - (2) 単元「このことばづかいをどう考えたらよいか―インタビューの学習―」 中学二年の一月に実施、昭和五十一年（一九七六年度）の実践、同上書三三九―三六五ページ所収
- 以下にそれぞれの単元の目標・計画を想定して掲げ、このような順に実施された意味を探っていくことにしたい。

1 夏休みの自由研究（中学二年七月九月実施）

〈目標〉

- (1) 相手の年齢に応じて意図の明確な内容にして、どんな順序でどんなふうに問えばよいか、見通しをつけ、実地に試みることができるようにさせる。

- (2) 得られた結果を持ち寄り、研究発表することを通して、苦心して尋ね方を工夫したことへの自信が得られるようにさせる。

〈計画〉

- (1) 昔話は様々な年齢の人たちにどのように受けとられているかをテーマにして、昔話を選び、年齢的に考えが分かれやすい質問内容を考えさせる。

- (2) 問い方は、対照的な小さい子に話す時と、四十代、五十代の人に話す時とを想定して、後は両者から推察させていく。

- (3) 調査の前に、実際の場面を想定して④何のために答えてほしいか、⑤話を知っているかどうかを確かめる話し方、⑥全く知らない時とは知っている時の語り分け、⑦質問に答えてもらうための尋ね方について相談し、練習させる。

- (4) メモ、整理カードを準備して、実地に調査させる。

- (5) それぞれ結果を整理して持ち寄り、文章化した上で、発表させ、質疑応答や講評によって、発表し甲斐のあるものにしていく。

〈考察〉

まず、質問内容については、昔話ごとに以下のように設定されている。

(一) こぶとりじいさん

- 1 いじわるじいさんが、じょうずにおどれたら、どうだろう。
- 2 いじわるじいさんに、こぶが二つついたときの、それぞれのおじいさんの気持ち。

- 3 悪いおじいさんに、こぶが二つついたとき、それぞれ、ふたりに、何と言うか。

- 4 純粋な気持ちで、ものごとに接すればうまくいくか。

(二) 花咲かじい

- 1 いいおじいさんと悪いおじいさん、それぞれへの気持ち。
- 2 犬を殺さなかったらどうだったか。

(三) 桃太郎

- 1 鬼をどのように考えるか。
- 2 とった宝をもって、どうしたか。

(四) かちかち山

- 1 おじいさんの気持ち。
- 2 うさぎがたぬきをだまして、こらしめたことをどう思うか。
- 3 たぬきとうさぎと、どっちをおうえんするか。

(五) 舌切りすずめ

- 1 すずめがのりをたべたことについて、おばあさんが舌を切ったことについてどう思うか。

- 2 大きいつづらと小さいつづらと、あなたはどちらをとるか。

- 3 おばあさんは、よくばりか。

(六) さるかに合戦

- 1 にぎりめしとかきと、どっちがいいか。

- 2 かになぜとりかえたか。

- 3 なぜゆるしたか。

- 4 どこがおもしろいか。

- 5 かにかきのたねに、「早く出ろ。出ぬとハサミでちよんぎるぞ。」と言ったことに対して、どう思うか。(この項目は、調査結果だけに出てくる。)

(七) 浦島太郎

- 1 どうして帰らなくなったか。

- 2 玉手箱を、なぜ浦島太郎にあげたか。

- 3 竜宮って、どんなところか。

- 4 浦島太郎が、玉手箱をあげなかったら——想像してみよう。^{△注10▽}

これらの問いは、次の五つの側面を持つものになっている。

(1) 言動の変更に伴う筋の展開：昔話において筋の展開は大きな比重を占めるが、以後の方向性を決める人物の言動が違っていたらと想定して、後の展開を予測させるものである。

(例) (一) 1 いじわるじいさんが、じょうずにおどれたらどうだろう。

(二) 2 (花咲かじい) 犬を殺さなかったらどうだったか。

(七) 4 浦島太郎が、玉手箱をあげなかったら——想像してみよう。

(2) 作中人物の心情、行為の必然性の理解、後日譚の推察：どうしてもとらえてみたい登場人物の内面を想像し、その行為がなぜ出てこざるを得なかったか、今後どうなるかを推察させる。

(例) (一) 2 いじわるじいさんに、こぶが二つあったときの、それぞれのおじいさんの気持ち。

(四) 1 (おばあさんがはいっているたぬき汁を食べさせられたとわかった時の) おじいさんの気持ち。

(六) 2 かになぜ(かきのたねと)とりかえたか。

(二) 3 (さいごに) さるをなぜゆるしたか。

(七) 1 (浦島太郎は竜宮城から) どうして帰らなくなったか。

(二) 2 (乙姫は) 玉手箱を、なぜ浦島太郎にあげたか。

(三) 2 (桃太郎は鬼から) とった宝をもって、どうしたか。

(3) 作品に出てくる不思議な存在・場所の洞察：どうとらえていけばよいか迷うような人物や場所の実体を、こうではないかと推察させる。

(例) (三) 1 鬼をどのように考えるか。

(七) 3 竜宮つて、どんなところか。

(4) 登場人物の言動・性格、作品全体に対する評価：判断の分かれそうな人物の言動・性格、もしくは作品に対して読み手がどうとらえ、どう呼びかけるかを自覚化させる。

(例) (一) 1 悪いおじいさんに、こぶが二つついたとき、それぞれ、

ふたりに、何と言うか。(こぶとり)：言動

(四) 2 うさがたぬきをだまして、こらしめたことをどう思うか。

(五) 1 すずめがのりをたたべたことについて、おばあさんが舌を切ったことについてどう思うか。

(六) 5 かにかきかきの種に「早く出ろ。出ぬとハサミでちよんぎるぞといったことに対してどう思うか。

(二) 1 いいおじいさんと悪いおじいさん、それぞれへの気持ち。

(花咲かじい)：性格

(五) 3 おばあさんは、よくばりか。(舌切りすずめ)

(六) 4 どこがおもしろいか。(さるかに合戦)：作品全体

(5) 読者としての選択・価値観：作中人物と同じように選択を迫られた時、読者としてどういう立場で読むかを尋ねられた時、作品の中で貫かれている思想が現実の人生においてどこまで通用するかを問われた時などを想定して、読者である自己の見方・人生観を見つめ直させる。

(六) 1 にぎりめしとかきと、どっちがいいか。(さるかに合戦)

(五) 2 大きいつづらと小さいつづらと、あなたはどちらをとるか。(舌切りすずめ)：作品世界の中で

(四) 3 たぬきとうさぎと、どっちをおうえんするか。(かちかち山)：作品を読む際

(一) 4 純粋な気持ちで、ものごとに接すればうまくいくか。

(こぶとりじいさん)：読み手の人生とのかかわり

したがって、下記の四点が求められてこよう。

(三) 1 の「桃太郎に出てくる鬼」を、小さい子は「つのがはえ、こわい顔をしている」と答えるのに対して、年輩の人は「悪い人をたとえたもの」とすることなどを念頭に置いて、後の手がかりとさせる。

。「年齢差の出るような問題」を、(1)言動の仮想に伴う筋の変容／(2)作品に即した人物の心情、行為の必然性の理解、後日譚の推察／(3)作品に出てくる不思議な存在・場所の洞察／(4)登場人物の言動・性格、および作品全体に対する評価／(5)読者としての指向、価値観などにわたって探していくが、あくまで中学生が作品研究を通して取り出してきたものであるようにする。

。その結果として、それはど年齢差が出ないがあっても、それも得がたい調査結果として発表させる。

。調査結果の考察よりも、「学んだこと」や「反省 問題点」に力を注ぎ、この過程で得たもの(質疑力の鍛え方)に目が向くように誘う。

次に、尋ね方についての工夫がなされている。それを整理して示すと、以下のようになる。

。こちらについても、小さい子(子ども)に話す時と四十歳～五十歳台の人に話す時の言い方をまず考案して、後は臨機応変に改めていくものとする。

。とりわけ、小さい子に考えていることが言えるように、それまでのすじを話した上で尋ねるようにする。(問の方の工夫)

。また、答えやすいように「このところ、とてもこわかったでしょう」

などと誘いかけて、出かけている自分の考えを引き出すようにする。

(答え方の誘導)

さらに、中核となる尋ね方(下記④に対応する)に行き着くために、順序も考えて、練習し、実地に試みさせている。

「④なんのためにこの質問に答えてほしいか、目的と研究のあらましの説明。」

③採り上げている話を知っているかどうかを確かめる話し方。

④話を知らない人に、話をしてあげる、その話し方。

話をだいたい知っている人に、全部思い出してもらうための話し方。
④いろいろの質問をする、その話し方、たずね方。(順序を一部入れ替えている。)

③は相手が上になればなるほど必要になる以下の問いの大前提をわかってもらう話し方、④・⑤は採り上げた話に答えてもらう基礎作業となる想起させる話し方、④が、上述の尋ね方、答え方(質疑力)を実際にためしてみるものである。③・④も質疑力に関連するものであり、④に準じて年齢に応じることを心がけるものになったようである。

これらについて、「発表のあとの質問のとき、NHKの鈴木博氏が、『相手との関係や年齢によって、質問のことは、態度、話し方などを変える工夫がむずかしかったということであったが、実際にどんなふうに言いましたか。私にでしたら、どんなふうに聞きますか。』と尋ねられた。そのとき、四人が、さっと立って、代わる代わる実演したので、たいへん喜ばれた。」とあり、先生方から、「自分でやったこと、自分の身についたことはぜひたいできる。」と評価されたところ。そうすると、目標1(聞き手の年齢に応じた内容・尋ね方・話す順序への展望と体得)は、確かに達成できたことになろう。むしろ、これは一旦た

めしてみたという次元の体現に過ぎまいが、実の場における質疑力の育成に着実な一歩を踏み出している。

2 単元「このことばづかいをどう考えたらよいか」インタビューの学習」(中学二年一月)

〈目標〉

(1) インタビューには、お尋ねする側の準備が不可欠であると悟り、尋ねること、話の運び方、予想される答えについて、おおよその見通しを立てることができるようにさせる。

(2) 相手が存分に話せるように「静かな、明るい話」を心がけさせ、その上で予め考えていた運び方にこだわらず、相手の話をしっかり聞いて、話題を発展させようとする態度を育てる。

(3) 相手の意見にこめられた思いの強さに着目して、要旨をとらえて記録し、そのおりの「雰囲気をつつす」ことにも心を配って再現し、インタビューの意義を実感するようにさせる。

〈計画〉

(1) 教師の用意したてびきの「考えたいことばづかい」(表1)を手がかりに、自分たちで考えた事例もふんだんに盛り込んで、同級生の意識を事前に聞き、統計的に整理したものを用意させる。その上で、インタビューの相手にお尋ねしたいことの焦点を見据えて、「話の運びかた例」(表2)を参考にしながら、「だいたい話の運び方、ことばづかい、資料の提出のしかた、自分たちのすでに持っている考えの出し方などをのみこませ」、相手の「考え方について(も)、だいたいの予想」してみさせる。

表 1

このことばづかいをどう考えたらいいか 学習のてびき —— たずねる・ききとる・書きとめる・書きあらわす——	
1 あげる	子どもの帰るころには、家にいてあげたいと思います。
2 ください	花の水、とりかえてあげたの？ 図書委員会を開きます。委員のかたはお集まりください。
3 先生	はやく整理してください。 宿題のレポートは委員に出してください。 できたら先生に見せてください。
4 くくん	先生の給食、もつてきてくれたか。 わたしたち女子は、Aくんに賛成です。 では、青山一郎くんと山野さだ子さんをお願いします。 ^{△注19▽} (以下略)

表 2

1	A	話の運びかた例（あわせて資料の準備の参考） では、先生、よろしく願いいたします。渡辺睦です。
2	B	北原圭子です。よろしく願いいたします。
3	B	さっそくですが、お伺いします。 先生、「さびしい」という形容詞がありますね。私なんかは、

11		べつになんの疑問もたずに、「さびしい」と言っていたのですが、お友だちのなかには、「さみしい」という人があるんです。
10	B	4 A べつに、「さびしい」と比べて、「さみしい」を使っているわけではないと思います。しぜん「さみしい」と言ってしまうようです。
9	A	5 B そうです。選んで使っているわけではないと思います。無意識に使っているといったらいいかと思います。
8		6 A 気をつけていると、かなりたくさんの人、一女子が多いような気がしたんですけど、一とにかく、かなりの人が「さみしい」と発音しているようなので、やっぱりそのほうがいいのか？と、はくは少しふらついてきました。
7	B	7 B それで、いったい、「さびしい」と言うのがいいと思っている人と、「さみしい」を使う人と、それぞれ何人くらいあるものか、調べてみたのです。これがそのアンケートの結果です。
6		8 。 「さびしい」が圧倒的に多いですね。
5		9 A このあと、「さぶしい」という言い方もある、「さむしい」というのもあるという話が出ました。自分は使わないけれど、きいたことがあるということでした。
4	B	10 B 方言だという人がありました。それから、民話のなかで、見たようだという人もありました。
3		11 。 「さびしい」「さみしい」、現代のことばとして、たしかに両方使われていますね。でも、どちらかというと、やっぱり「さ

	男	女	計
さびしい	17	13	30
さみしい	3	6	9
計	20	19	39

<p>「びしい」が多いでしょうね。それから、「さみしい」と言っている人も、「さびしい」という方が、標準的だ（ひょうじゅんてき）と思っている人がそうとうあると思います。</p> <p>国立国語研究所の調査でも「さびしい」をとる人のほうが多くなっています。そして、「さみしい」は特殊な（とくしゅ）感じがするという人は40%もあったということです。（後略）^{△注29▽}</p>	<p>(2) 実際にインタビューをする際の注意事項を意識させながら、一人か二人かで実地に尋ねてみさせる。</p> <p>。「相手の話を理解しないで、それを無視したような形で、予定の方へ引っぱつていこう」とせず、「考えておいた順序、運び方にこだわらず、実際の相手の話をよく聞いて、それを生かしながら話を進める柔軟さ（なまかみ）を大切にする。」^{△注29▽}</p>	<p>ことばづかい</p> <p>文 例 の 目 的</p>	<p>あげる</p> <p>目下の人や動物・樹木に対して「やる」と言うべきところ「あげる」を使う二例を示して、どう考えていけばよいかという課題意識を高める。</p>	<p>ください</p> <p>教師も、生徒の係や委員も「ください」を濫用していることを三例挙げて示唆し、どこに境界線を引くかを探らせようとしている。</p>	
<p>。「思いがけない話になったとき、聞きとれないときに『えっ?』などと、急に驚きそのものを出さない」で、「静かな、明るい話し方」を心がける。</p> <p>(3) 役割を分担して、「確かに聞くこと」を旨として、一語一句に拘泥せず（くう）にそれぞれの記録をとらせ、それらを集めて、文章化し、全体場で報告し合わせる。</p>	<p>準備の引き金となったのが、表1の例として示された「考えたいことばづかい」（てびき）であるから、まずそれと生徒作成資料との比較によってその意義を探ることにしたい。それぞれの「ことばづかい」ごとに、てびきの文例の目的／そこから生徒がどういったアンケートを作ったか／結果をどうまとめたかを整理すると、左の表ようになる。</p>	<p>生徒作成のアンケート</p> <p>対比するものが明確なため、教師の挙げた二例を含む八例を挙げて、選択肢方式でいづれがよいかを尋ねるものになっている。</p>	<p>こここでは「ください」を使うか使わないかが問題なので、選択方式を用いず、○×方式をとり、代わりに「ください」を用いる例を誰が誰に言うのかをはっきりさせ、三十二例掲げて、多さの伝わるものになっている。</p>	<p>結果の整理</p> <p>各事例について、いづれを選んだかを統計的数値（男女別人数、比率）で出し、それらの結果の比較をもとに、インタビューの際どう取り込むかを探ろうとしている。</p>	<p>誰が誰に言う時に、一番使っていたとした人が多かったかを男女別に、事例を挙げて示している。委員が、生徒に／先生が、生徒に／係の人が、生徒にという三点についてメモしている。</p>

先生	くん
<p>教師自身が生徒に向かって自らのことを「先生」と自称する例を二つ記し、日常一般的に用いられていることを見つめ直させようとする。</p>	<p>女子が男子を「くん」と呼んだり、司会が男子を「くん」、女子を「さん」と呼び分けたりする二例が挙げられ、生徒自身がどういう時に「くん」を用いるかを意識化させようとする。</p>
<p>事例をいくつも挙げる形ではなく、「1先生が自分のことを先生と言うのをどう思うか。/ 2先生が自分のことをほく、わたしと言ったらどう思うか。」について選択肢で答えを求め、まとめとして「3 (1) どちらを先生からよく聞か。/ (2) どちらの方が感じがいいか。」を尋ねる発展的アンケートとなっている。</p>	<p>こちら、「1という場合に使いますか/ 2という年齢の人によく使われていると思いますか。」という段階的アンケートになっている。1のなかでは、(1) 先生に欠点を報告するばあい/ (2) 発表会で司会者がメンバーを紹介するばあい/ (3) 先生にグループのメンバーを紹介するばあいについて、男女使い分けるか否かを問うている。</p>
<p>アンケート項目も限られているため、「いいと思うものに○、わからないものには△」をすべてつけるように求め、結果も○と△の人数をすべて挙げている。これらを順に見ていくことでインタビューに生かせるだろうと予測できるものになっている。</p>	<p>後にインタビューに生かすという意識が明確で、上記1の(1)とも、「さん」と「くん」別々/ どちらとも「さん」/ 両方使うのよに統一的観点から、男女別人数を出すものになっている。その結果、1(1)では「さん」と「くん」は別々に言うのに、(2)・(3)では、どちらも「さん」を使う人の方が多くなる。それも発表会で司会者がメンバーを紹介する時、女子はいずれもさんを使う人が多く、先生にグループのメンバーを紹介する時は、男子にどちらとも「さん」を使う人が多くなるなど、おもしろい結果が出てきている。</p>

結果の整理は各班にゆだねたのであるが、⑦文例にこめられた目的を汲みとり、④作成したアンケートの長所を生かした整理になつて

次に「話の運びかた例」には、体得に誘うインタビューのコツが、以下に示すようにいくつも得られよう。

。正式なインタビューの場でどのように話し出していけばよいかを悟ら

せている。(1・2)：最初の切り出し(「では、先生」という相手への呼びかけ)が後の発言を引き出す契機となる時には、そこから入るが、二人目も同じように言うなど、形式的な発言は控え、インタビュの内容にぐんぐん入っていく。

。インタビュの挨拶はこれで十分であるとわからせる。(1・2)：こちらの紹介、インタビュワーへの挨拶は、「よろしくお願いします。」と姓名をきちんと話すことでよく、これらの順を入れかえてもよい。ともかく、この両要素をきれいに取りこめば、インタビュにおける挨拶は十全であることに気づかせる。

。内容への切り出しは単刀直入に。ただし、問題意識を持つに至った契機は省かずに話す。(3)：形式的に最初に話し出したAの人が、内容についても切り出さないといけないわけではなく、Bは二人目の挨拶なのだから、そこにそれほど比重はなく、すぐ内容に入ってよいことを了解させている。

。二人でのインタビュなのだから、相手の話を補ったり、意味づけたり発展させたりする。(4・6)：4は、3のBが話した事実を批評し、後に本人が言おうとすることを引き出している。5は、4のとらえ方をまとめ、意味づけている。6は、そこから話を進めて、問題意識の核になる点に及んでいる。このように、二人で組んでインタビュすることの長所を生かして、一人ではすらすらい言えないことも補い合って問うべき内容をはっきりするように誘っている。

。資料提出のしかたを理解させる。(7)：聞く側の課題が出たところで、改めて何を調べたのかを明確にした上で、アンケート結果を示すようにさせる。出した後は、間をとり、相手の反応を誠意をもって受けとめるようにする。

。相手に答えてもらうために、なおつけ加えておくべきことを共同で挙げて、答えをじっくりと聞こうとさせる。(9・10)：9は、これまでに挙がっていない例を、使用頻度の少なさを「聞いたことがある」という情報の間接性を伴って伝えている。10は、9が出した「さぶしい」や「さむしい」の語がどこから出たかについて、主な見解を挙げている。これらは識者に存分に話してもらうために、こちらの用意してきたものを全て提供しようとするものと言えよう。

以上で、目標(1)に掲げたインタビュをするための土台作りは、十分に達成されるであろうと推察できるわけである。

さらに、この「話の運び方例」で練習した上での実演(下記)を見ると、目標(2)(予め考えた運び方にこだわらず、話題を進展させようとする態度)にも少しずつ及んでいくことが予想されるものにもなっている。

北原圭子です。よろしく願います。さつそくですがお伺いします。

先生、「あげる」という動詞がありますね。その使い方ですが、——昨日、母が私に「ねえ、妹の勉強をみてあげなさい。」と言われたとき、ちよつとへんだなと思ったんです。

それから、妹と出かけるとき、「妹は小さいんだから車に気をつけてあげてね。」などとも言っていました。

あつ、それに、母が妹に、「わからない問題があったらみてあげるわ。」などと言っているのを聞いたことがあるのですが。

それで、いったい、みんなはどう使っているのか、それぞれ、どのくらいあるのか調べてみました。

このアンケートにはありませんが、気をつけて聞いてみると、私た

ちのクラスで話すときには、あまり、「あげる」は使わないようだし、いつかのテレビで、おとなが、「やる」なんて下品なことばだわと言ったのを聞いたことがあります。

それでいいたい、みんなはどっちをよく使っているか、それぞれ、何人ぐらいあるものか、調べてみました。

これがアンケートの結果です。

どちらが多く使われているか見ると、やはり「あげる」が使われている方が多いようです。

男女だと、どちらかといえば女子ですが、男子も案外「あげる」を使っているのでびっくりしました。

また、家の中の会話、たとえば四番など(母↓姉に)は、「やる」「妹の宿題みてやりなさいよ。」と言っているようです。

でも、三番など(母↓子に)は、今度は「あげる」「宿題みてあげるからもつてきなさいよ。」と言っています。小さい子なので言っているのでしょうか。

こうしてみると、おとなの人は「やる」というのはなんだか下品というように見ているのではないのでしょうか。^{△△△}

次のような点に気づかれてこよう。

・実例では、初めてのインタビュアーなので、二人で補い合って尋ねる形にしていたのに、ほとんど独力でインタビュアーしてみようとする人にはそれも認めて、聞き手として一人立ちする一助にしていること。

・前半は、「話の運び方例」に即していくことで順調に滑り出している。ただし、問題意識を鮮明にする箇所が出て来ず、何を調べたかを先に言ってしまう、改めて話し直すところが出てくる。それもインタビュアーの流

れが頭に刻みつけられていたからこそ、早目に軌道修正ができたのだと言えよう。そこから後は、実際に調べただけに自信もあり、そこから湧いてくる感慨も、一層なだらかに、概観―言及すべき事例についての結果―総括と見事に進めている。

もちろん、初めてのインタビュアー単元だけに、目標(1)のインタビュアーについて理解し、見通しをつけることが第一目的であるが、目標(2)の体現にも幾分踏み込めたため、もつと学んでいこうとする意欲が高まったことであろう。

以上の二つの単元の目標を比べてみると、次の二点について実践系統を見いだすことができる。

①見通しをつける…相手の年齢に応じて個々の尋ね方を工夫する必要性を理解することから、尋ねたいことに即して全体としてどんな順に組み立ててどういうふうに関心することへ、後者のインタビュアーにおいては二人で協力して補い合って価値の高い答えを引き出す素地を作り出すことから、独力で尋ねても趣旨の明確で、ふくらみのある尋ね方にしていくことへ

②質疑力の体現へと向かう…どんなふうになれば質疑力が身につくかを了解し、ともかく実地にためさせることから、実際に少しでも体現してみることへ

こうしてみると、二単元ではあっても、対話領域の単元学習において質疑力を伸ばす筋道がうかがえるものになっていると言えよう。

(イ) 他の単元のなかで鍛えていくばあい

昭和四十九年(一九七四年)の講演「私の授業から」には、主目的が別のところにある単元学習において、中二から中三にかけて副次的に質

疑力を伸ばす場をこのように見いだしたという事例が、三つ紹介されている。いずれも昭和四十八年（一九七三年）から昭和四十九年（一九七四年）にかけてのことで、同一学年を持ち上がりで教えられたようである。そこで、以下、実際に指導された順に並べ直して引用し、そこから対話領域以外の単元学習において、質疑力をつけるべき場、問うべき相手をどのように考えていったらよいか、探ることにしたい。

(1) 読みの単元「私たちの生まれた一年間」（昭和四十八年十一月）において：「今持つております三年生が昭和三十四年から三十五年三月までに生まれたのですが、その間の百日間の新聞のある面をもとにしまして、子どもたちと一緒に、自分たちの生まれた一年間には、いったいどういうできごとがあったか、どういう意見が投書や「天声人語」などには述べられたか—そんなことを調べてみようと思いました。みんなはたいへん興味がありまして、一所けんめいに自分たちの分担を勉強していました。その時に、私が聞くのではなくて、向こう、つまり生徒から—問答は向こうから聞く率を多くするのがこつだと思いますが—実に様々な質問に出合いました。子どもたちは生まれた時の新聞なので、読めない字もありますし、意味のわからないこと、関係のわからないこと、何が何だか皆目わからないことがたくさんありました。（中略）（そこで）みんなが新聞を片手に実に真剣な目で、飛んできてくれました。」

いったい、どういうことなんだろうか。そしてさつき読んだ時こうなっていたけれど、ここはどうなったことなのか。その投書と、この投書と関係があるみたいだけれど、どう関係があるのか、それともないのかとか、そういう話を持ってきました。みんなが読めない字一つきくにも、一所けんめいです。質問をもって、立って来る姿勢が違います。私が遠くの方にいると、急いで来て、他の人よりも先に自分が聞きたいと思う。

（先が読みたくてたまらないのに）番を待つことは閉口であると思うのでしょう。手のあいたところを見はからって急いでガタンと立って飛んで来る。そして一所けんめいに聞きます。（中略）私は飛んで来られて幸せでした。自分を求め、自分に何か聞きたくて、こんなにも飛んで来てくれるのかと思いました時に、うれしいと思いました。それは全くの「^{△読心}」^{△読心}の対話でございました。」

(2) 言語単元「ほめことばの研究」（昭和四十九年三月）において：「去年（昭和四十八年）夏休み中かかって、人をほめることばというのを採集いたしました。そしてそれを種類に分けまして、（人から）言われたとき、みんながいい気持ちになるのはどういふことばだろうか。それから人によつてはよくない、ある場合にはほとんど反対になるようなことばはどれだろうかというふうな研究をしました。これは男女別のグループで研究しました。ほめことばについては、（男子と女子とで）感覚が違ふというので分かれていたわけです。そして、『しっかりしている』というふうなことはどのぐらいの位にランクされるか、『しっかりしている』といわれた時にうれしく思う人というのは、この組にはどのぐらいいるか。『ハキハキしている』と言われた時にうれしく思う人は、どのぐらいいるか。男女違いがあるだろうか、などと調べたわけです。ハキハキしているなどというのは幼稚な人をほめるのであって、そんなことを言われるのは屈辱ではないかという人がクラスには多くて、だめな、マイナスほめことばの中に入っております。それは幼稚園の子どもなどをほめることばであつて、中学生をほめることばではないというわけなんです。それで、それを私にただすわけです。こういうことばで、こういうふうにはめられたら、どういう気がするか。また、先生として、こういうほめことばはどういうふうに使つか。」

前に指導要録の話が出て、指導要録などはあとに残るもので、大體ほめることにするなどと言ったことがあったものですから、感覚をためしにくるわけです。いろいろと例をあげ、場面をあげながら、こういう時こういうふうに言われたら、先生はどういう気がなさいますかということ聞かれました。こういうふうなことも子どもたちの方から尋ねて来る一対一の場面で行いました。^{△話△}

(3)読書単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」(昭和四十九年九月)において、滑川道夫氏が編集された中学校編全六冊をもとにして、「みんなはいろいろな観点で勉強を始めたのですが、グループはテーマ別に分かれております。一グループだった四人です。たとえば学校生活。明治、大正、昭和にわたって学校生活についてはどんな取材がされ、どんなことが書かれ、内容的にどんな変化があり、また文字づかいなどはどんなふうに変化したらかというふうに、いろいろなことを調べたわけですが、その時、たくさんの観点を考えました。めいめいが一つずつ分担して、調べ始めたわけです。

そうすると、結局のところ組中では、三十八、九というテーマで子どもが動いていることになりました。(中略)もういろいろな研究をしてきた三年生でありますので、私はその三十いくつもある、それも一人で二つ持っている人もありますので、五十近いテーマが動いている時に、その一つ一つのやり方を説明しようとは思っておりませんから、今までのことを考えてみんな自分でやります。それを私に聞くわけです。この方法論を。このことについてこのぐらいの時間でしなくてはならぬのに、どういうふうに調べたらいいか。カードをとってこうやったらいいと思うのだけでもどうだろうかという、その研究の進め方。

研究は、進め方がわるかったらダメだということは(生徒は)もう耳

にタコができるほど、今日まで聞いておりました。ですからみんな恐れております。やり方をあやまった研究というのは、ない方がよかったような結果を生むのだなどと、今まで言われたことがありますので、恐れております。それで相談するのです。

この相談もまた今までの、字を聞くとか事柄を聞くとかは違った、真剣な聞き方がありました。そして、どうやったらいいですかというようなおおざっぱな質問には答えません。こういうふうにやろうとしているかどうか、ここまでやって見たかどうか、これをちよつと修正してほしい。こういった聞き方にどうしてもなってきました。それも、私が、『どうやったらいいかと白紙でもって向かってくる質問には答えません。』などと言ったからではありません。みんなは質問することが多いからそういうふうに関心なければ用が足りないわけです。どうやったらいいですかと初めから縷々述べられるようなことを聞いたのでは、間に合いませんので、やっぱり待っている間に考えたのです、いろいろ。そして、こうでもない、ああでもないと考えて、いく通りか持ってきて、これはこういうふうになっています、これはこうなっています、どれがいいのでしょうか。これをやっていきますと、こういうことになります、この所はどんなものでしょうか——というふうに関心するようになってまいりました。

私は、私の作ったこの学習の場がクラスに五十もの観点を生み、それを見つけて研究が進められる場合に、尋ねること(内容)、その話し方についてのみんなのくふう、そこからせつばつまって生み出された方法をうれしく思いました。たいへん頭を痛くしながら、みんなのいろいろな、似たような、しかしちよつと違う問題の案の見きわめが大変でありました。しかしこの単元をやってみて初めて、そういうふうな場面に

くわすことができたのだと思いました。^{生徒}」

上記(1)～(3)の単元の順に問うべき相手、実の場の設定について帰納すれば、左に示すようになろう。

①まずは、教師が生徒の問いに何でも答えられるように準備しておき、教師がもともと興味を持っていた「私の生まれた年」「私の生まれたころ」への関心を、生徒の発言をきっかけとして広げ、耕し、生徒たちにも調べたいという思いにいきなう。

資料(このばあい、新聞)を捜し出して、中学生がほんとうに知りたいの、読もうとするとわからないことが次々に出てくるという状況に直面させる。⑦読めない漢字、④意味のわからない語句・慣用表現・ことわざ、②それぞれの意見・評論の文章の内部でどう関係するか判然としないこと、別々の投書の関連がありそうで見抜けないこと、④何を言おうとしているのか見当がつかず、右の⑦⑧が入り組んでいてどこから解きほぐしてよいか、途方に暮れることに囲まれて、何とか解決して先に進みたいという思いをつのらせるようにする。

。それに答え得る教師は一人だけであるので、何としても機会を見つけて的確に答えてもらおうとして、聞くべきことを整えて尋ねざるを得ないようにして、ほんとうにわかった時の目の前が開けてくる喜びを味わわせ、次へと読み進める原動力にする。この限られている時間に一人の先生に誰もが聞かざるを得ない場が実の場としてはたらくことになる。

②それに対して、「ほめことばの研究」は、思春期の生徒が関心を持たざるを得ない「こう言われたい」と思う言葉を意識化させ、教師も加えるものの、生徒自身が以下のような観点で集めた言葉を内容によって六種に分け、グループで、その種類の語句のうち、
。みんながいい気持ちになるのはどういう言葉か。

。人によつてはよくない印象を与えるのはどんな言葉か。
など、先生や同級生の語感を尋ねて、他の人との感受性の違い・共通点を知って、人間の内面の豊かさに気づかせようとしている。何としても聞きたいと思うことが、協力して多様な相手に問う意欲を湧かせ、それぞれの語はどのような年齢・性の人に、どんな場面で用いるのがふさわしいか見きわめようとするものになっている。

③さらに、中三の読書単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」は、同世代の人たちがこれまでにとの様なことを考え、文章に表してきたかに関心を持たせ、生徒たちにそれぞれのテーマ・領域についてまかせることとする。その代わりに、実りの多い研究方法になつていくかどうかという全体計画に関して自らこれでよいかと問わざるを得ない場になっている。この際は程度も高くなるので、やはり教師に問うほかに、問う方も工夫して尋ねなければ他の人に迷惑がかかるものになる。質疑力も高まって行かざるを得ないように考案されている。

これらのうち、題材、質疑の内容、問うべき相手の三点からまとめ直せば、次のようになろう。

(ア)中学生の自己発見、人間理解の深化につながる題材「私たちの生まれた一年間」↓自他の意識の相違に目を開かせる「ほめことばの研究」↓時代と作文とのかわりに目を向けさせる「明治・大正・昭和の歩み」の順に配列し、ほんとうに知りたいという思いを耕し、

(イ)質疑の内容も、とにかく多くの疑問を持ち、尋ねてきてわかるという経験を持たせるものから、問うべきことを絞らせて、得た答から何が導き出せるかに考えが進むようにし、さらにどのように研究していくかという研究方法を確かめさせることにまで発展するものになっている。

(ウ)問う相手は基本的に教師とさせ、何でも答えることから、教師その

人でなければ答えられないことを見つけ、返していくことへと進めていく。その基本線を固めた上で、応用編として、生徒同士が尋ね合うことも盛り込んでいく。

中二の十一月から中三の九月までと、全学年を網羅してはいないが、それでも、この前に何が養われ、これらの後何に加えられたかと考えていけば、質疑力を単元学習の中でどのように養っていくべきかという指針は十分に得ることができよう。

3 対話の力を活用する学習指導の指針

この時には目標にも掲げない。それまでに培った応答力・質疑力を生かして読み深めや作文などに用い、それらの力が順調についているかどうかを診断する授業である。したがって、読みの単元なら、読む力を徹底してつける授業を考案すればよいが、そこにどのような対話の力が育っているか診断する場を設けて、留意点として掲げるのである。

逆に、どういう対話の力が伸びているかが曖昧なものは、そこまでに身についた対話の力を活用しているかどうか明確には言えないわけで、話しことばの年間指導計画には取り上げようがないことになる。

〈注〉

1・2・6・7・8・9・10・11・12・13・14・15・16・17・18・19・20・21・22・23・24・25・26・27 『聞くこと・話すことの指導の実際』(大村はま氏稿「話すこと」) 筑摩書房刊、昭和五十八年(一九八三年)三月三十日発行、一八一、一八二、七一―七二、七五、一四七―一四九、一四九、一九八―一九九、二〇八、二〇〇、一八八―一八九、二〇九―二一〇、二〇九、三四七、三四三、三四六、三四一―三四二、

三四五―三四六、三四七、三四七、三四七、三四六―三四七、一四二―一四四、一四六―一四七、一四四―一四六ページ

3 大村はま氏稿「話し方学習の系統化」『聞くこと・話すことの指導の実際』七一―七六ページ所収

4 日本国語教育学会編『国語の系統学習』東洋館出版刊、昭和三十二年(一九五七年)十二月発行、全二五〇ページ

5 大村はま氏稿「話し方の系統学習」、日本国語教育学会編『国語の系統学習』東洋館出版刊、昭和三十二年(一九五七年)十二月発行、後に『聞くこと・話すことの指導の実際』五九―六九ページに「『話すこと』の学習」と改題して再掲される。