

「望ましい聞き手・話し手の姿を明確にした指導内容の組織化」 試案の作成経緯と課題—小学校のばあい—

前田真証

(平成十四年九月十日 受理)

はじめに

先に報告した「話しことは教育実践の立脚点—伝え合う力の検討を手がかりにして」^(注1)には、「三 話しことは教育実践への志向」の要として、小・中・高等学校に及ぶ「望ましい聞き手・話し手の姿を明確にした指導内容の組織化」試案を掲げておいた。本稿では、そのうち小学校に絞って、「学習指導要領」における「話すこと・聞くこと」の目標・内容との比較を通して試案作成の意図を明らかにし、なお話しことは学力論・指導内容論として改善する可能性を探ることを目的とする。

一 望ましい聞き手・話し手の想定

「小学校学習指導要領」(平成一〇年改訂)の二学年単位の目標は、左記のとおりである。

第一・二学年

相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話すことや大事な事を落とさないように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。

第三・四学年

相手や目的に応じ、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するとともに、進んで話し合おうとする態度を育てる。

第五・六学年

目的や意図に応じ、考えた事や伝えたい事などを的確に話すこ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するとともに、計画的に話し合おうとする態度を育てる。^(注2)

これらは、以下のような観点から記されている。

- (1) 手がかり：相手に応じ↓相手や目的に応じ↓目的や意図に応じ
- (2) 何について：経験した事など↓調べた事など↓考えた事や伝えたい事など

- (3) 話す力：事柄の順序を考え 筋道を立てて話す
ながら話すことが↓ことができるよう↓的確に話すことができるようにする

大事な事を落とさ
 (4) 聞く力…ないように聞くこ
 とができるように
 ↓ 話の中心に気をつ
 けるようにする
 ↓ 相手の意図をつか
 むことができるようにす
 る

(5) 話し合う態度… 話し合おうと 進んで話し合 計画的に話し
 する態度を育↓おうとする態↓話し合おうとする
 度を育てる 態度を育てる

(1)の手がかり、(2)の何については、(3)話す力、(4)聞く力の両方にかか
 るから、話しことは領域の目標は、結局(3)話す力、(4)聞く力、(5)話し合
 う態度の三つの柱からなると判断される。このような目標設定の問題点
 は、次の三点になろう。

(ア)二年間に話しことばのどういう能力や態度が学習者に求められるか
 に言及したにとどまり、それらを通して全体としてどういう話し手・聞
 き手の姿をめざしているかまでは明確にしていないこと。

(イ)前半の話しことば・聞くことでは能力の育成がはかられ、後半部で話
 し合うのは態度形成だとしているが、これらは書くことと能力と表現態
 度、読むことと能力と読書態度とは次元も違い、このように二分する根
 拠が曖昧であること。

(ウ)したがって、結果的に話しことば・聞くこと・話し合うことが、「内容」
 においてもこの順に挙がることを支持するものになり、話す力↓聞
 く力をつけて、それらを組み合わせる話し合う態度を育成するという学
 力観を内在させていること。

(ウ)から想定される話しことば学力観は、話し合うためには分析的に
 話す力や聞く力をつけないといけないとする見方で、話しことばは本来
 相手があつて話したり聞いたりするという事実を見失つてしまう。それ
 ゆえ、話しことばの実相と学習者一人ひとりにおける進展を見据えた、

望ましい聞き手・話し手の姿が示される必要がある。

そのような望ましい学習者の姿は、現場の忙しさのなかでは、ある程
 度直覚はしていても、生命を持った、存在感のある姿として形象化する
 のはきわめて困難である。しかし、その稀有な例が、芦田恵之助が提起
 した「綴方教授の発達の段階」である。それを(1)「綴方教授の研究」
 (明治四二年)と(2)「綴り方教授」(大正二年)から抄出してまとめると、
 以下のようになる。丸括弧で示した部分が「綴り方教授」に拠つたとこ
 ろである。

準備期(尋一・二)：「綴方はどんな仕事をするのか」「何をいかに書
 くかということ」がわかり、「綴方に對して眞正の興味」をおこす。
 (「綴るといふ意義」を会得させる。)

放胆期(尋三・四)：「彼等の思想をそのままに文字の上に寫し出す」
 時期、「考の流れをいくままに書かせる」時期(文章は寄せ木細工で
 はなく、自分の思いを寫し出すものだという「作者の態度を定め、想
 の軽重によつて取捨選択する要領をさとらせる」時期)

小心期(尋五・六)：児童自らが「その目的とするところに、思想をつ
 かひこなすのである。又形の上でも、彼よりこれが有力と考へて、彼
 にかふるにこれをもつてするのである。」(「着想・結構等を工夫して、
 有力なる發表の方法を知らせる。」)

(1)の論述のまとめとして、「綴方は準備といふ門をくぐつて、放膽とい
 ふ段をあがつて、小心といふ堂に入ると考へたら、たいした間違はあ
 るまい。」としている。これらを考え合わせて、私の方で改めて文章化
 すれば、次のように言えよう。

小学一・二年…これが作文を書くということなのだとかわかって、書くことは楽しい、もつと書きたいと思える児童
 小学三・四年…思いきり書き広げ、書き尽くして、書くことに自信を持つた上で、省いてよいことは簡単にふれるにとどめようとし始める児童
 小学五・六年…目的・効果を考えて文章を練り上げること喜びを見いだす児童

このような望ましい書き手の姿は、話すこと・聞くことの領域ではどのように現れるのかと想定し、対人関係と人間形成の二側面に留意して作り上げたのが、次のような望ましい聞き手・話し手の姿である。

第一・二学年	教師との心の通い合う対話をもとに、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(対人関係と人間形成との二側面が未分化)
第三・四学年	・親しい人と存分に話して満足感を覚えるだけでなく、周囲のさまざまな人にも自分から語りかけて話を聞いてみようとする児童(対人関係の側面) ・話すことの習熟と自信の上に、心を落ち着けて聞き、考えて話そうとする児童(人間形成の側面)
第五・六学年	・このことはどんなふうには話せばわかってもらえるか、この人はなぜこのように語りかけるかと、「話すことに熱中することにとどまらず、話す場を見つめ直して」考えをめぐらせる児童(対人関係の側面) ・このような聞き手・話し手になりたいという憧れを心に抱き、少しでも近づこうと努める児童(人間形成の側面)

このように挙げてみると、芦田恵之助の綴り方(書くこと)における望ましい学習者(書き手)の姿は、人間形成の側面に傾斜したものと知られてくる。本質的にはそれでよいのであろうが、話しことは領域のばあいは、なお話しことばの対人的直接性、表現の一回的発現性のため、対人関係として伸ばすべき側面も考慮した方がよからう。人間形成の面では、小学校五・六年が子供時代の完成期にあることを盛り込み、対人関係の面では、根本的に人間に対して心を開く姿勢を耕し(小学一・二年、小学三・四年)、相手に話してよかつたと思われられるためにも、話すことに熱中するだけでなく、もつとこの場を突りあるものにしたいたい願って心が動くこと(小学五・六年)をめざしている。

二 話しことば領域において指導すべき内容

1 話しことば学習の基底において

到達点として「望ましい聞き手・話し手」を想定すれば、「指導すべき内容」に、そこに至る出発点として何を掲げればよいか問われてくる。「小学校学習指導要領」の「内容」には、「目標」に対応して、話すこと・聞くこと・話し合うことの三要素が列挙されている(ただし、能力と態度との相違については必ずしも明確にはされずに)。ただし、起点になる項目が見いだせない。そこで仮りに「話しことは学習の基底」としてどのような内容がふさわしいか探ることとした。この点に関しては、大村はま氏に言及がなく、野地潤家博士の「人間関係を聞く話しことばの指導」(昭和五九年)より引き出した「対話指導における教師のはたらきかけ」の三段階を、以下のように記した。ここに挙げたことは、小学校においても原初的な形をとって現れると思われたからである。

第一・二学年

〔教師が学級全体に対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に努め、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。〕

第三・四学年

〔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。

第五・六学年

〔めいめいが話しことばによっておのが心情をどう整え、自己の見解・論理をどう伸ばそうとしているのかを見守り、教師の願いも吐露して〕それぞれ聞き手・話し手としてどう進んでいくかという指針を見いださせる。

これらのうち、先(前節)に掲げた「望ましい聞き手・話し手」と最も照応するのは、第一・二学年であろう。右表の「」に入れた教師のはたらきかけを略せば、左記のように一貫性が明瞭である。

〔出発点として指導すべき内容〕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。

〔到達点としての望ましい聞き手・話し手〕(二学年の終わりには、)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の姿を目ざす。

それに対して、小学三・四年、五・六年においては、「望ましい聞き手・話し手」の姿が分化したこともあって、後者の人間形成の側面から

の聞き手・話し手像との結びつきはあっても、前者の対人関係の面から示した聞き手・話し手像との関連はつけていない。また、三・四年の内容(教師と接するたびに話したり聞いたりする楽しさをおぼえ、学級の中で話すことに慣れ、少しずつ自信を湧かせる)から、五・六年の内容(手探りでも話しことばによって己の心情を整え、自己の見解・論理を伸ばすようにし、それぞれ聞き手・話し手としてどう進んでいくかという指針を見いださせる)へと急に難度がはね上がったという印象はぬぐえまい。さらに、この系列を「対話指導」における教師のはたらきかけを主とする三段階から導いた点にも、批判の余地が出てこよう。

試案では、以下に聞解力↓応答力↓質疑力と対話を根幹にして養われる能力が続くため、この「話しことば学習の基底」は、対話学習にも以後の発表力・討議力・司会力にも発展していく根本的態度の形成の謂になる。したがって、「話しことばに対する根本的態度」もしくは「話しことば自覚」と称した方が適切かもしれない。この系列が枢要なものになることは了解されようが、話しことばの態度形成に関してどこまでここに含め、どこから以後の個々の能力を表に立てた系列にもり込むかの見きわめが必要になってくる。

2 聞解力の系列において

聞くことの系列に関しては、内容A「話すこと・聞くこと」のイに、次のように記されている。

第一・二学年
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。
第三・四学年
話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめること。
第五・六学年
話し手の意図を考えながら話の内容を聞くこと。 ^{注6)}

(1)何に留意して聞くかが、

大事な事(一・二年) ↓話の中心(三・四年) ↓話し手の意図(五・六年)

と、言われていることの要を探ることから、中心を見抜くことへ、さらにその話をこちらに語りかけている話し手の意図に遡ることへと系統づけられている。

(2)他方、どんなふうに関心かについては、右と一部重なるが、

興味をもって聞く(一・二年) ↓聞いて自分の感想をまとめる(三・四年)
✓意図を考えながら内容を聞く(五・六年)

というように進んでいる。一・二年時では、興味を重視して、以後は、聞いて自らの内に感じたことを明瞭に意識する方向と、聞いて相手の真意に迫る方向へと枝分かれさせているのである。

ただし、入門期の小学一・二年時に、なぜ「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」が可能になるかを、学習者からの内面的必然性が感じられるものにはし得ていない。試案では、下記のごとくその点に留意して、聞くことの土台を固め、以後の指導内容との結びつきを鮮明にした。

第一・二学年
先生や友達と話した時、しっかりと聞いてくれたうれ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と聞くという態度を育てていく。
第三・四学年
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、(箇条書きにしても)自分の感想をまとめる」態度を作らせる。
第五・六学年
「聞かざるを得ない場を設定して、」直接に話し手が言っている内容を了解する(一・四年のように)にとどまらず、その心まで汲んで初めて本当に聞いたことになるのだと実感させ、相手の人間性に迫る聞き方にいきなう。

ここで仮説しているのは、大村はま氏の中学校における左記の構想が、小学校においても簡略化した形で実現されるであろうということである。

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ついても、その生産性にめざめ、これまでの聞く生活を見直すきっかけになるようにする。そして、少々の状況の変化や相手の発表のつたなさでは揺るがない、堅固なしっかり聞くとこの習慣が身につくようにする。

②その上で、

(ア)対話形態から公話形態へ、もしくは会話・討議形態へと、じっくり正しく聞き取る力を養うようにし、

(イ)だんだん相手の言葉の響きに真意を汲み取ったり、
(ウ)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う。^{（注）}

上記のうち、①（聞く態度）と②(ア)（正しく聞く力）とを小学一・二
年にあて、②(イ)（話し手の真意に迫る）と(ウ)（話すために集中して聞く）
とは学年が前後することもあり得ると見なして、②(ウ)（話すために集中
して聞く）を三・四年の内容に相当するもの、②(イ)（話し手の真意に迫
る）を五・六年の内容に合致するものとして、肉づけを試みた。このよ
うに解すると、かなり照応しているが、次のような課題も残っている。

聞くことは、先の小学校の指導内容で尽くされるかどうかである。本
稿が抛り所とした話しことは学力論の命名者、野地潤家博士は、「学習
力・生活力・創造力としての聞くことの技能の演練」^{（注）}において、西尾実
博士に示唆を得て、次のように述べられている。

「どう聞くか、どのように聞いているかは、言語人格（言語主体の）を
決めてしまうであろう。つまり、

(A) どういう聞解力（きちんと聞きとる力）を習得しているかは、聞く
ことの基礎技能であり、

(B) どう聞きわけ、どう聞き味わっているかは、聞くことの中核技能で
あり、

(C) どう聞き、なにを生みだしているかは、聞くことの創造として、聞
くことの究極の技能ともいえよう。

聞くことは、いうまでもなく、

(A) なのために、なにを、どのように、聞きとり、

(B) 聞きわけ、聞き味わい、

(C) 聞くことを深めて、聞くことによる創造・産出をしていくかを目ざ
している。それは言語生活の深奥へとつながっている。^{（注）}
（以上は、すべて一段落に凝縮されているが、三点をきわだたせるため、
こちらの方で改行し、(A)・(B)・(C)の記号を付した。）

右の聞解力(A)の用語には包摂し得ぬ聞く力(技能) (B)・(C)が
あり、聞解力においては話表力の基盤としてはたらくとともに、聞く力
自体の中では創造へと行き着く可能性も合わせ持つことになる。右の
(A)・(B)・(C)のうち、(A)（狭義の聞解力）をきちんと正しく聞きと
る力に限定するならば、(B)（聞きわけ、聞き味わう力）は深く聞く力に
あたり、いずれも広義の聞解力に入れてもよからう。ただし、(C)（聞
くことによる創造）は小学校ではどう位置づけるべきであろうか。この
ように考えていけば、なお検討・修正の余地があると知られてくる。

3 応答力の系列において

応答力を野地潤家博士は「問答・発問における答え方。対話形態にお
ける典型的な能力」とされる。これに関して、「小学校学習指導要領」の
一・二年の言語活動例に「尋ねたり応答したりすること」^{（注）}と挙がってい
るのみである。ただし、「小学校学習指導要領解説国語編」の話し合う
系列の説明に「入門期においては、話し手と聞き手が対一となる活動
を中心に置くこと」^{（注）}が明記され、「内容の取扱い」に第一学年において
は入門期であることを考慮して、言語活動のうち主として取り上げるも
のに「尋ねたり応答したりすること」^{（注）}が改めて出ている。「話すこと・
聞くこと」では唯一掲げられた言語活動例であることから見ても、対話
は実質的には小学校の話しことばの基底に据えられている。尋ねること
と応答することの先後関係を吟味すれば、言語活動のなかでも、応答す

ることがしつかりできて尋ねることへとという筋道も導き出せよう。

試案では、右の点を顕在化させ、中・高学年でも引き続き鍛えていくべきものとして、次のように示した。

第一・二学年

「話し手と聞き手が一対一となる活動」において、聞かれたことにきちんと答えられたことのうれしさをもとに、正確に聞き取って答えたいという思いを強めさせる。

第三・四学年

尋ねられたことに正しくきちん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、場にふさわしい答え方にも思いが及ぶようにする。

第五・六学年

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、内心を誠実に表せればという憧れを抱かせる。

大村はま氏が『やさしい国語教室』（昭和四一年）で掲げられた左記の二つの学習目標の基盤を小学一・二年とした。①に相当する内容のうち、「正しく」と「ふさわしく」との程度の差を段階づけて三・四年の指導内容にした。さらに、②は小学生としては難度が高いため、出発点になる内容にとどめて、五・六年において文章化したのである。

①問われたことにぴたりした答えを返すことができる（正しく、ふさわしく）。

②心のとおりなことばで言い表そうとする態度が育つ（自分の内面にも誠実に言い表す）。

したがって、話す内容にふさわしい答え方を心がけることから話し手自身の内面との一致も勘案することへとという進展を、小学生段階において具体化を試みたことになる。ところが、同じ大村はま氏は、少し前の論考「話し方学習の系統化」では、以下のような筋道を想定している。

「A 問いにぴたり合った答えをすることができる。」

B 問う人の気持ちを汲みとった答え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察して答えることができる。（Aは中一の一・二学期、Bは一年三学期～二年一・二学期、Cは二年三学期～三年一学期を想定されている。本資料から引用するばあいは、以下も同様である。）

Aは先の①と一致しているが、B・Cは相手の問いをどこまで深く掘り下げて聞きとれるかという進展になっている。改めて両者を並べれば、

確かに自己の内面との照応に進む方向（①↓②）と相手理解の深化の方向（A↓B↓C）との二つが考えられるのである。大村はま氏としては、教師自身が問い手になることが多いため、昭和三〇年代に想定したA↓B↓Cの進行よりも、話し手自身に返ってくる①↓②の展開を、昭和四〇年代になって選択されたことになろう。試案では、小学生も相手意識の深化より話す当人の内面との照応をはからせる方が先だと判断して、上記のような学年段階を設定したわけである。しかし、それは確かに妥当な判断であると言えるであろうか。そうしてみると、なお吟味の余地は残っている。

4 質疑力の系列において

野地潤家博士は、質疑力を「みずから疑問を発し、問いたただいていく、

質問のしかた。応答力と並んで、学習話法の中核をなす。」と説かれる。前項の説述からみれば、この質疑力も、対話にかかわる能力として入門期の重要な役割をになうことになるう。

この点については、『やさしい国語教室』にも言及がないが、『聞くこと・話すことの指導の実際』所収の下記二編の実践

○夏休みの自由研究（昭和四〇年の実践、中二の七、九月に実施）

○単元「このことばづかいをどう考えたらよいか―インタビュの学習

―（昭和五二年の実践、中学二年の一月に実施）
から導き出した中学校の指導内容に基づいて、そこに至る小学校の段階を次のように想定した。

第一・二学年

「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。

第三・四学年

「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ことの大切さに少しづつ気づいていくようにさせる。

第五・六学年

問いは自らの頭の高さをひけらかすものというような皮相な見方を乗り越えて、学級のため、みんなのために、取って問うという気構えを固めさせる。

一・二年は問いを発するための土壌づくりで、とにかく問うという態度を養う。三・四年で焦点化して問うことに向かい、五・六年では問うことの公共性にめざめさせる。観点を変えていえば、何を問うかを問題にせず、尋ねる段階から、何を問うかをじっくり吟味して聞く段階に進

み、なぜ問うかまで考えて尋ねることに行き着かせることもなろう。この点に関しても、昭和三〇年代の「話し方学習の系統化」では、左に掲げるようなまた別の階梯が考案されている。

「A 正しい答えの得られる問いを出すことができる。

B 相手のもつているものを引き出す問いができる。

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、補わせるための問いができる。」

これも、相手に対する配慮の深まりによる進展で、きわめて大切である。ただし、応答力とも照応させて、小学校の時点では、試案に挙げたような、問う内容本位・主体本位の指導内容の方が基礎的で、適切だと判断したのである。これにも、検証が必要になってくる。

5 発表力の系列において

この発表力については、野地潤家博士は次のように定義し、位置づけられている。

「意見・感想などの発表のしかた。公話（独話）形態における基本能力。ひとまとまりの話をどのように組み立て、まとめ、述べていくかを考えておかなければならず、対話（応答・質疑）とは別のむずかしさをおかしている。」

「小学校学習指導要領」の内容アの系列には、次のことが記されている。

第一・二学年
知らせたいことを選び、事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話すこと。

第三・四学年

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遣いで話すこと。

第五・六学年

考えた事や自分の意図が分かるように話の組立てを工夫しながら、目的や場に応じた適切な言葉遣いで話すこと。（注）

選材・構想・表現（話し方）の三点から、以下のように配当されている。

(1) 選材： 知らせたいことを → 伝えたいことを選ぶ

(2) 構想： 事柄の順序を考えながら、 → 自分の考えが分かるように筋道を立てて、 → 考えた事や自分の意図が分かるように話の組立てを工夫しながら、

(3) 話し方： 相手に分かるように話すこと。 → 相手や目的に応じた適切な言葉遣いで話すこと。 → 目的や場に応じた適切な言葉遣いで話すこと。

(1) 選材は、一まとまりの話をさせる以上、思いついたことを何でもかんでも言わせるのではないという意識がはたらき、低学年から設けることにしたようである。一・二年の「知らせたいこと」と三・四年の「伝えたいこと」の違いは明らかでないが、強いて言えば、知らせたいこと…聞き手にこれまでに獲得した事実や経験を知らせ、共感してもらいたいこと

←
伝えたいこと…事実や意見を通して得た思いや考え、新たな知見を納得してもらいたいこと
という進み行きになるうか。

(2) 構想は、まとまった話をしようとすればするだけ、意識的に組み立てる必要が出てくる。一・二年の、事柄には順序があることに気づき、無自覚的な連想的な順序から時間的順序へと進ませることから、三・四年の、時間的順序にとどまらず、自らの考えをわかかってもらうにふさわしい筋道を見つけることへ、そして、五・六年の聞き手への効果を考えた配列の工夫へという見通しが示されたと言えよう。

(3) 話し方は、話す場の有機的な相互関連に着目して、相手に分かるように(一・二年) → 相手や目的に応じた(三・四年) → 目的や場に応じた(五・六年)と、相手への着目が何のために話すのかという目的を考へることに結びつき、目的への留意が場全体を考慮することにつながるという、くさりのような進展をはかっている。その中に、中学年から「適切な言葉遣いで」という相手との関係に配慮した説明も加わっている。

以上のような組織化も、その基盤が耕され、二学年ごとの中心内容が明確になれば、一層活用できるものとなるう。その点に留意して作成したものが次の表である。

第一・二学年

「教師が主要な聞き手になって「児童の話したい」という思いを大切に自由な形で話させ、」みんなに汲み取ってもらえたことの喜びをもとに、この次はもつとこちらの思いをわかかってもらえるように、話すべき内容を明確にし、順序なども少しずつ意識して話すようにさせる。

第三・四学年

人前で話す機会を一層満足感の多いものにするには、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」、言葉遣い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。

第五・六学年

「これまでにはなかった話す場を用意し」、表現効果も考えて「考えた事や自分の意図が分かるように話の組立てを工夫」させる。論理的にはそれでよいと思えても、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。

ほとんど「小学校学習指導要領」の内容をふくらませることに終始している。それでも、みんなの前でも素直にありのままの自分を出しているのだと安心させる(一・二年) ↓さらに満足感をおぼえる発表の場にしていくには、準備しなくてもぎこちなくならないようにする必要を悟らせる(三・四年) ↓公と言える場も発表者として伸びる機会にさせる(五・六年) というように、一人の学習者としての成長が目に見えるようにと心がけている。

大村はま氏は、発表力を伸ばす筋道を以下の四つ提出されている。

(ア)「よい独話ができる」ことをめざしたばあいの三段階(「話し方学習の系統化」において)

A 自己紹介、グループで調査したことの発表(十分以内)をするとき、その一部を担当して話す。作文の題材の発表など、何かの学習活動の

一部にある一三分の話。

B 感想や苦心談、グループの発表などのときのあいさつや発表内容や発表者の紹介、新聞を読んだり放送を聞いたりしての意見など、いろいろな学習活動の中で独立した位置をもつ話。

C 研究発表・意見発表など、独立した、それだけでまとまった学習になる話。

(イ)「よい討論ができる」ことをめざしたばあいの三段階(同じ「話し方学習の系統化」において)

A 自分の考えと、相手の意見とのちがいはつきり速くつかむ。

B 自分の意見を、強調する点に集中して組み立てる。

C 自分の意見を、いろいろな条件によつて速く組み立て変えられる。

(ウ)話すことの系統(「話すこと」の学習「昭和三二年(一九五七年)」において)

言語内の条件

(一)音声(発音/アクセント/イントネーション/声の大小/適当な

速さ)

(二)語(場に応じた言葉/用語の適否/敬語/方言/語感)

(三)文(主述の関係/修飾語と被修飾語との関係)

(四)話(一貫性/要点/個性/可変性)

言語外の条件

(一)ことから(話題/構成)

(二)場(相手との関係/目的/場[場の性格、場所、即時性、談話形態、对人的直接性の有無])

※これらの下位項目に至るまで三段階を設けて系統化されている。

(エ)よい話し手になるために(「やさしい国語教室」昭和四一年(一九六

六年)において)

①身近なところから話題を探すことが習慣づき、豊かに話す土壌ができる。(同じ題材に関して三つの話を思いつき、その配列を工夫する、各段の話し出しの最初の文字がそれぞれカ・キ・クで始まる話を考えるなど)

②話し始める前におおよそ組み立てを考えるにとどまらず、それぞれの段の話し出しのこぼれを準備することが身につく。

③話す時には、言おうとする内容・言葉を一息の中で出して吟味し、少しでも筋の通ったものにもう少しびったり言い表せることには、少しでもきれいな発音で…と努力する習慣ができてくる。

④話している途中に「〜だから」「〜なので」と続けたくなる時でも、あえて各文を切り、短い文で明確に話す態度を固める。

⑤話した後は、自分の話が聞き手に誤りなく伝わっているかどうかを確かめ、次に話すおりに是非ここを改めようという焦点を見定めることができる。

(ア)と(イ)は、西尾実博士の見解に則って、生活的形態である「独話」と文化的形態である「討論」に分けて段階づけを試みたものである。(ア)独話(公話)は、独立した話であるため、発表そのものに光をあてて、さまざまな形態、授業全体における位置づけ(何かの学習活動の一部)いろいろな学習活動の中で独立した位置をもつ話↓独立した、それ自体でまとまった学習になる話)、発表にかける時間から段階づけている。それに対して、(イ)討論は、相手の意見と照らし合わせて意味が出てくるため、比較して自己の意見の独自性を見抜き(A)、強調点に集中して組み立て(B)、討論のなりゆきに即して速く組み立て直す(C)というように、いかに場に応じて鮮明に聞き手に納得し得るものにするかが追究されてい

る。

(ア)独話と(イ)討論がいずれも一まとまりの発表をし得る力であるのに対して、(ウ)は、分析的に言語内の条件・言語外の条件を細目まですべて列挙して、三段階を想定して系統化をはかったもの、(エ)はそれを生徒が口頭表現する有機的な過程に編成し直して、中学生の努力すべき目安にしようとしたものである。(エ)のみ段階づけはされていないが、以後この方向で組織化されると予想されるものになっている。

このように見てくると、先の表は、(ア)独話と(イ)討論というまとまった発表の素地に、確かになっているかどうかを検討されなければならないが、他方、(ウ)・(エ)を念頭に置いて、話題(取材)・構想・口述・吟味という口頭表現過程から分節的にも眺めて、改めて考え直す必要も生じてこよう。

6 討議力の系列において

討議力は、野地潤家博士によって「話しあいのしかた。会話形態における中心能力である。共同思考による、問題解決への話し合いは、学習活動を充実させるための根幹をなす。」と規定されている。「小学校学習指導要領」においては、次のごとく、「話すこと、聞くこと」の内容に配当される。

第一・二学年
身近な事柄について話題に沿って話し合うこと。
第三・四学年
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。
第五・六学年
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。

これらは、次の二点からとらえられよう。

(1) 話し合う際の指針：身近な事柄について話題に沿って↓互いの相違点や共通点を考えながら↓自分の立場や意図をはつきりさせながら

(2) 話し合う態度：（根本的な態度を養う）↓進んで話し合う↓計画的に話し合う

(1) 話し合う際の指針としては、一・二年ではこんなことについてなら話し合いたいと思える身近なことについて、次々に思いつくことに流されずに話すことになろう。三・四年になれば、これまでに出てきた考え同士的一致点と相違点とを見抜くように努めた上で、自己の見解を表明することになろう。五・六年では三・四年において身につけてきたことの延長線上に、自分の役割を自覚して、聞いている人にも明瞭に理解させる発言をすることに行き着くのであろう。

(2) 話し合う態度に関しては、目標にも挙がっているため、幾分補っている。一・二年で大本となる話し合うことは楽しいという思いを根づかせ、三・四年で学習者の側から積極的に話し合うように仕向け、五・六年ではその小学生としての到達点を、計画性をもって共同思考を進められることと見定めて導くことになろう。

このような大よその筋道も、(1) 話し合う際の指針や(2) 話し合う態度の関連が見きわめられ、他の系列との結びつきが見いだせれば、一層説得性を増すものになろう。以下は、そのように考えて作成したものである。

第一・二学年

教師と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が徐々に湧いてくるようにする。

第三・四学年

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。

第五・六学年

学級の内外に起こる諸問題、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的姿勢を固めさせ、何をめざして、どんなふうに関話し合えばよいかという見通しをもって話し合いに臨むようにさせる。

先の「学習指導要領」の一・二年の内容に潜んでいた「話し合うことの楽しさ」を三・四年に挙げ、相違点・共通点がどこにあるかなどという細やかな思考を自らはたらかせなくなるように誘「いざな」う。その前段である一・二年生では、話し合いは対話からの発展であると気づかれるように仕向ける。後段である五・六年には、話し合うことの生産性・広がりに対する確信を固めて、実際の話し合いにおいても、計画性をもって進めていけることを目ざしている。いずれの学年においても話し合いの態度形成を前面に押し出しつつも、その上で話し合いの技能形成が自然になされることを願っている。

この討議力の指導内容をさらに改善する方途についても、大村はま氏が「話し方学習の系統化」に、下記の二箇所言及されている。

(ア) 「よい会話ができる」ことを目ざしたばあいの三段階

A 会話の中に進んではいっていく。
自分だけ多く話し過ぎない。

B 共通の話題を取り上げる。

話していることがわからない人のないように心を配り、もしそうい

う人があつたら適当に言うべきことをいい直す。

C 話を高め、ゆたかなものに展開させていく。

話していない人を引き入れる^(注3)。

(イ)「よい討議(よい司会)ができる」ことを目指したばあいの三段階

A いろいろな人の意見を聞いていて、だれだれが同じ意見で、だれだれがちがう意見か、わかる。

B いろいろな人の意見の向きがわかり、どちらへ向けたら、まとまるかを考え、その解決の方向へ向けるために必要な質問や主張が何々かわかる。

C いろいろな人の真意を深くくみとり、みんなを納得させる一線を見だし、それに気づかせる^(注3)。

この二例も、西尾実博士の一对多の生活的形態である会話と、文化的形態である討議に分けている。(ア)会話においては、前半部と後半部で、左記の二点にふれている。

最も心掛けるべきこと…:会話の中に進んで入っていく。↓共通の話題を取り上げる。↓話を高め、豊かなものに展開させていく。

聞き手意識の成長…:自分だけ多く話し過ぎない。↓話していることがわからない人のないように心を配り、必要なら言い直す。↓話していない人を引き入れる。

前半部では、まず話し合いに積極的に加わり、徐々に自ら共通の話題を発掘・提供するように努める。最終的にはみんなが話し合った甲斐があつたと思えるように心がける。後半部では、一对多の場であるだけにいくら話したいことがあふれていても、聞き手のことを考えて場をひとり占めすることは避けることから始める。次に、内容面に着目して、自分の話していることが誰にもわかつているのかどうか、聞き手の表情に

まで注意を及ぼす。そして、話の進展に言葉をはさめなくなっている人に気づいて、自然に発言を促すようにいぎなう。

一方、(イ)討議においては、多様な見解を聞き分けて素地を作り(A)、それぞれの意見がどういうことを志向しているかを理解して、自分が何を主張したり尋ねたりすればまとまるかを見抜き(B)、さらにどの人の真意もほり下げてとらえようとすることからこそ、単にまとまるだけでなく深くうなずかせることを目指す(C)ことになる。

試案と照らし合わせると、(ア)会話は、小学校の指導内容の応用編・実用編にあたり、(イ)討議は、小学校三・四年、五・六年の螺旋的發展になる。いずれも比較的によく照応しているだけに、小学校と中学校とはどこが違うのか、一層厳密に考える必要が出てこよう。

7 司会力の系列において

司会力については、野地潤家博士が「話し合いの司会のしかた。それまでの聞解力・話表力(応答力・質疑力・発表力・討議力)が総合的に発揮される。学習者に司会力を会得させることには、おのずと限界もあるが、できるかぎり『司会者』としての訓練を受けさせることがのぞましい^(注3)。」と説かれている。『小学校学習指導要領解説国語編』の言語活動例の説明にも、全く言及されていない。ただし、小学校においても司会力が話しことは能力の到達点なのだという自覚を養うために、試案では学年配当をしないで、次の一項目のみを掲げている。

「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、共同思考が行き詰まった時、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、あのように進められれば、あれほど混乱

したかに見える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。」

大村はま氏は、中学一年になっても学級全体の司会を生徒に任せることはしない、そこまでは指導できない^{注3}と、その難しさを説きつつも、班における司会ができるようになるまでは、中学校の間に是非体得させておきたいと言われている。したがって、大村はま氏の中学校の実践に結びつけるためには、上記のように見事な司会を目的にしたりした時の心地よさを味わうことで十分であろう。ただし、目標は以上にとどめるのが妥当だとしても、学級活動などで小学校でも司会をさせる必要が生じた時、国語科担当者としてはどう位置づけて導くかという課題は出てこよう。

おわりに

以上のように吟味してみると、先に提出した試案にはある程度の有効性・妥当性は認められようが、項目によっては「小学校学習指導要領」の目標・内容の補足や拡充にとどまっているものもある。中学校・高等学校の部分の検討も、これからである。なお課題は山積している。検証のためのカリキュラム作りや単元構想までは手に余るが、以後の研究者や実践者が検証してみたいと思えるような土台を提供できるように努めたい。

〈注〉

1 拙稿「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―」『福岡教育大学国語科研究論集』第四三号、福岡教育大学国語国文学会編・刊、平成一四年（二〇〇二年）一月三十一日発行、一五〇三六ページ所収

2・16・28・35 文部省『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局編集発行、平成一〇年（一九九八年）二月一七日、いずれも六・九・一二ページ

3 芦田恵之助稿「綴方教授の研究」『教育研究』第五九号、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編、大日本図書刊、明治四二年（一九〇九年）二月一日発行、二七・二八ページ

4 芦田恵之助著『綴方教授』育英書院刊、大正二年（一九一三年）三月一八日発行、全四六四ページ

5・7・9・11 「綴方教授の研究」『教育研究』第五九号、二八・二九、三〇、三一、三二ページ

6・8・10 『綴り方教授』いずれも二七四ページ

12 野地潤家博士著『話しことば学習論』共文社刊、昭和四九年（一九七四年）二月一五日発行、一五四〜一五五ページ

13 大村はま氏には、「話し合いの価値を身にしみて感じさせる」ことはあっても、対話や発表の価値を同様に身にしみて実感させることは例には挙げられていない。したがって、それら全部を貫く「話しことば学習の基底」が、指導すべき内容として挙がってくるかどうか、曖昧な点が残っている。

ただし、榎原理恵子氏の『話しことば教育の研究―討議指導を中心に―』溪水社刊、平成一三年（二〇〇一年）一月二五日発行、一四四〜一四五ページには、大村はま氏の説述においても、「聞く・話す行為への根本的自覚」と言い得るものが胚胎したことが洞察されている。ここで手がかりとしている論述は、

○「話し合い」指導について『国語通信』第九三号・第九五号、筑摩書房刊、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) 筑摩書房刊、昭和五八年(一九八三年)三月三〇日発行、二一一〜二二七ページに再掲
- であり、そのなかに対話や発表が入っていると確定することはできない。ただし、この着想を話しことは各領域にあてはめることは可能である。対話を土台とする大村はま氏にとつては、その方が願いを汲んだものになろう。榎原理恵子氏の「聞く・話す行為への根本的自覚」というとらえ方には、話しことは全領域を貫くものへの着目がかがえる。それを指導内容として明確に取り出したものが、この「話しことば学習の基底」である。ただし、指導すべき内容としては、さらに具体化された野地潤家博士の説述に拠ったのである。
- 14 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』第一九巻通巻第一五〇集、日本国語教育学会編・刊、昭和五九年(一九八四年)十一月一日発行、二七六ページ、『教育話法入門』明治図書刊、平成八年(一九九六年)七月発行、二二三〜二二〇ページに再掲。
- 15 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、福岡教育大学刊、平成一〇年(一九九八年)二月一日発行、七二ページに掲げた。
- 17 拙稿「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』第五一号第一分冊文科編、平成一四年(二〇〇二年)二月一日発行、二七〜二八ページ
- 18 野地潤家博士稿「学習力・生活力・創造力としての聞くことの技能の演習」『教育科学国語教育』一四巻三号(二六一号)、明治図書刊、昭和四七年(一九七二年)三月一日発行、九〇二二ページ、『話しことば学習論』二二三〜二三六ページに再掲。
- 19 同上誌一〜二二二ページ、『話しことば学習論』二三五〜二三六ページ
- 20 『話しことば学習論』二〇八ページ
- 21・23 『小学校学習指導要領』八、九ページ
- 22 文部省「小学校学習指導要領解説国語編」東洋館出版刊、平成一年(一九九九年)五月三十一日発行、二五ページ
- 24 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)三月一日発行、四四〜四八ページより導き出した。
- 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、平成一年(一九九九年)九月二五日発行、二二ページなどに収めている。
- 25 大村はま氏稿「話し方学習の系統化」、前掲「聞くこと・話しことばの指導の実際」七五ページの「目標4 よい問答ができる。」にかかわるA〜Cの段階のうち、応答力に関する部分を取り出し、文末を学習目標の形にしたものである。
- 26 同上書「聞くこと・話すことの指導の実際」七五ページに基づいて作成した。
- 27 『話しことば学習論』一七二・二〇八ページより作成した。
- 29・30 大村はま氏著「聞くこと・話すことの指導の実際」七五、七六ページ

31 『話すこと』の学習」に、左記のように段階づけられている。

対話 (一対一) ↓ 会話 (一対多) ↓ 公話
 問答 討論 討論 (一対衆)

したがって、本論文は発表力のみに絞っているわけではないが、このような分節的な指導内容の明確化が、発表力を鍛える際に有用性を発揮することも、また間違いないことである。そのため、発表力伸長に示唆を与える観点と段階として掲げることにした。

(引用は、『聞くこと・話すことの指導の実際』六五ページによる。)

32 同上書『聞くこと・話すことの指導の実際』六一〜六五ページより観点のみ引用した。ただし、細目については、私の方で幾分補っている。

33 大村はま氏著『やさしい国語教室』五一〜六一ページより私の方で順序を考えて取り出したものである。

34 『話しことば学習論』一七一、一七二、二〇七、二〇八ページによる。

36・37 『聞くこと・話すことの指導の実際』順に七五、七五〜七六ページ

38 『話しことば学習論』一七一、一七三、二〇八〜二〇九ページより

39 『聞くこと・話すことの指導の実際』一一九ページ

40 大村はま氏著『教室をいきいきと』第三巻、筑摩書房刊、昭和六二年(一九八七年)七月三〇日発行、七八ページに「みんなが司会をできるまで」の小見出しで、「グループの話し合いの司会ぐらいいできない人はいないという所へもっていこう」と提案されている。