

国語の表現指導(話すこと)

鈴木洋一郎・佐藤クニ子

I. まえがき

戦後、「話しかた」「聞きかた」という言語活動を重視してきたことは、読解や鑑賞指導に終始した国語教育に比べると注目すべき事実であった。そしてこの言語主義的な教育観から新しい文章論・文法論が考えられ、また「話しことば」を通して「言語生活の向上を図る」という一つの努力目標を掲げるにいたった。しかし、実際には「話しことば」の指導がその学習指導要領の目標に向って成果を挙げていたかは疑問である。確かに共通語教育は一層強調されるようにはなったが、「話しことば」を用いる技能とかまた態度に対しては十分の研究は困難であった。それは、「話しことば」のもつ特殊な性格から来るものであろうが、しかしこの音声言語の機械化が漸く実現しつつある今日に、この定着化された信号を分析しながら一步も前進する機会ではないだろうか。作文教育とともに人間形成に重大な役割をもつこの表現指導を以上のような反省から実施しようとするのである。

本校における研究テーマを考えてみると、今まで

ア. 読解指導(昭和31~33年)

読解上の困難点の分析とその指導

年間指導計画 ——指導要領に従った教材の類型表——

指導要領に従いその指導事項と教材単元類型

(当面の目標)

| 1 年 | | | 2 年 | | |
|-----------------------|-----------------------------|----------|-----------------------|--|-----------|
| 類型 | 指導事項 | 教材 | 類型 | 指導事項 | 教材 |
| S 話 す こ と | A 的確な応答のしかたに慣れる | 話し合い 劇 | S 話 す こ と | A 改った場での応待や発言をする | 討議 |
| | B 相手を尊重しつつ進んで話し合いに参加 | 〃 会議 | | B 会議・討議に参加して話し合いの進行に適する発言をする | 会議 討議 |
| | C 話題を広く求め、場に適切な材料で話す | 〃 〃 | | C 話題：広く求めるとともに確かな材料や正しい根拠に基づく責任のある話をする | 調査研究の発表報告 |
| | D 相手にわかりやすいように話の組立てを的確にして話す | 発表・報告・説明 | | | |
| | E 朗読のしかたをくふうする | 朗読 放送 | | | |
| H 聞 く こ と | A 常に向上しようとする意欲をもって聞く | | H 聞 く こ と | A 話の中心の部分と付加的な部分とに注意して話の主題を聞きとる | |
| | B 必要な要件や事から的確に聞く | | | B 効果的なことばづかいに注意しながら語句の意味を推察しながら聞く | |
| S話聞 Hしく | 話し合いの筋をたどり話し合いの主題から外れぬよう | 会議 | S・ H | 文学作品を朗読したり鑑賞したりする | 朗読・劇 |

イ. 鑑賞指導(昭和34~35年)

特に詩の鑑賞について

ウ. 作文指導(昭和36~38年)

学年別による書きことばの指導

の三つの指導の結果をまとめ、その概要を紀要第9集までに年次発表して来た。高校では昨年の練習作文の指導を更に発展継続してゆくが、中学においては「話しことば」の指導をすることにした。

この研究のテーマ設定にあたっては「話すこと」の意義を考えながら次の三点を目標とした。

1. 小学校からの児童語の実態に注意しながら、中学生としての自覚をもつ正しいことばづかい(技能)と聞く態度を養い、
2. 種々の話し合いの場における効果的な表現ができるようにし、人間関係を豊かにし、
3. 国語に対する愛情を深め、言語人格をつくらうとする

II. 指導過程

一. 「話しことば」の指導計画

1. 年間指導計画

対象学年を1年、2年に限定し、教科書の教材を中

国語の表現指導（話すこと）

教材の類型

| 学年 | 単元 | 教材 | 学習活動 | 類型 | |
|----------|-----------------------|--|--|-------------------------------|--------------|
| 1年 | 新しい生活 | 国語の勉強 | ア 中学生になった喜びを話す（事前の調査）A | S・B | |
| | | | イ 自己紹介 あいさつ | S・H | |
| | | | ウ 国語の勉強について話し合う（聞き方） | S・A | |
| | 話題を豊かに | | 新聞・雑誌・単行本の話題を話す（発音指導） | S・C | |
| | 夏休みの生活 | 夏休みをどう送ったらよいか | ア 学級会議を開く… …夏休みの過ごし方 | { 司会・発音・討議 役割の決定 ことばづかい | (H・B S・B) |
| | | | 私たちの研究 | イ 夏休みの研究発表 独話・話題・態度 一録音一 | S・D |
| 読書の楽しみ | 私たちはどうな文学作品を読んでいるか | 読書調査の発表 | (期末の調査) B | S・D | |
| 校内放送を聞こう | 校内放送 | ア 行事伝達 | イ 生徒会報告 | ウ 朗読 | S・E |
| | | エ マイクの使い方 | オ 正しい発音 | カ ラジオ聴取 | S・D |
| 放送劇 | 少年駅伝夫 | 放送劇を演じたり 聞く 放送劇とは | | S・H S・E | |
| 2年 | 私たちの学級 | 明るい学級を作ろう | ア 学級作りについての討議 (調査) A | S・B | |
| | | | イ 話しことばの基礎的な演習 | H・B | |
| | | | 1. 朗読・調子・速度・発声・発音 2. 身振り・態度・表情 3. 敬語 | S・A | |
| | 自然とともに | 春から夏へ（詩） 自然の姿（短歌） | 詩や短歌を朗読したり聞く，聞きながら鑑賞する | (期末調査) B | S・H |
| | | | よい会議 | 問題を選び会議を開く | S・B, H・A |
| | 読書会 | 1. ある日の読書会 2. あらすじを作ろう | 読書会をひらく，読後発表，研究発表 | | S・C |
| ラジオを聞く | 1. ニュース 2. 私たちのことば | ア ラジオの学校放送を聞く | | H・A | |
| | | イ ラジオのニュース，私たちのことばを聞く ウ 弁論会，独話から発展，論旨・音声・態度・表情 etc | | H・B S・C | |
| 劇を演じよう | 1. 黒潮の贈り物 2. 劇の演じ方 | 演劇をする { 場面にあった生きたことばを用いる イントネーション・プロミネンス 劇を見て味わう | | H・S | |

心とし、更に校内行事やラジオ放送教材をも取り入れて、指導要領に従って計画表をつくった。

2. 「話しことば」指導についての実態しらべ（I）

入学当初、生徒の言語生活の実態を把握しようとして、次の諸項目についてその傾向を調べた。

(1) 言語生活における反省

ア. 表現の態度

イ. 発音

ウ. 用語（方言・敬語）

エ. 構想

オ. 対人関係

(2) 授業時間における反省

ア. 表現の態度

イ. 表現活動

ウ. 表現への自己評価

エ. 録音に対する態度

(一) 学年当初の調査…A

(1) 言語生活における反省

| 項目 | 設問 | 細目 | 人 数 | | | | |
|----------|-------|---------|-------|----|-----|----|----|
| | | | 2 年 | | 1 年 | | |
| | | | 男 | 女 | 男 | 女 | |
| ア. 表現の態度 | 話しの好悪 | 好 | 28 | 38 | 38 | 36 | |
| | | めんどろ | 7 | 2 | 9 | 1 | |
| | | きらい | 14 | 4 | 4 | 3 | |
| | | 話しの癖 | ある | 11 | 12 | 16 | 4 |
| | | | あるらしい | 22 | 16 | 9 | 8 |
| | | 発 語 | ない | 15 | 15 | 26 | 28 |
| | | | 「あの…」 | 30 | 29 | 28 | 10 |
| | | 語 末 | その化 | 5 | 2 | 10 | 3 |
| | | | …よ | 12 | 1 | 6 | 3 |
| | | | …ね | 18 | 24 | 15 | 8 |
| …さ | 4 | | 3 | 1 | 5 | | |
| その他 | 6 | | 3 | 7 | 2 | | |
| イ. 発音 | | | 明 瞭 | 6 | 7 | 10 | 3 |
| | | や や | 27 | 30 | 27 | 20 | |
| | | 余り明瞭ならず | 17 | 7 | 14 | 8 | |
| ウ. 用語 | 方 言 | よく聞く | 25 | 22 | 16 | 22 | |
| | | 聞かない | 2 | — | 31 | 18 | |
| | | よく話す | 18 | 16 | 7 | 5 | |
| | | 余り話さない | — | — | 40 | 31 | |
| | 敬 語 | 少しあり | 20 | 9 | 18 | 13 | |
| | | あり | 25 | 34 | 29 | 27 | |
| | | ①関 心 | 4 | 1 | 4 | 0 | |
| | | ②知 識 | | | | | |
| | | ③目上との対話 | 十分注意 | 15 | 15 | 16 | 18 |
| | | ④敬語使用 | 注 意 | 26 | 26 | 22 | 22 |
| 余りしない | 8 | | 3 | 13 | 0 | | |
| | | 注意うける | 15 | 6 | 11 | 12 | |
| | | な い | 14 | 23 | 23 | 19 | |
| | | わからない | 20 | 15 | 17 | 9 | |
| エ. 構想 | | まとまっている | 4 | 6 | 3 | 3 | |
| | | や や | 28 | 24 | 30 | 29 | |
| | | 余りまとまらぬ | 17 | 8 | 18 | 8 | |
| オ. 対人関係 | 話しやすい | 母 | 9 | 10 | 13 | 9 | |
| | | 友 | 32 | 24 | 13 | 25 | |
| | | きょうだい | 7 | 4 | 3 | 1 | |
| | | 先 生 | 0 | 1 | 0 | 5 | |
| | | 父 | 3 | 2 | 0 | 0 | |
| | 話しにくい | 母 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | 友 | 6 | 3 | 0 | 0 | |
| | | きょうだい | 2 | 1 | 0 | 0 | |
| | | 先 生 | 10 | 0 | 21 | 11 | |
| | | 父 | 2 | 0 | 4 | 7 | |

(2) 授業時間における反省

| 項目 | 設問 | 細目 | 人 数 | | | | |
|-----------|---------|--------|--------|-------|-----|----|----|
| | | | 2 年 | | 1 年 | | |
| | | | 男 | 女 | 男 | 女 | |
| ア. 表現の態度 | 国語授業の好悪 | 好 き | 2 | 5 | 4 | 8 | |
| | | 好きな方 | 9 | 12 | 10 | 10 | |
| | | 普 通 | 28 | 21 | 23 | 6 | |
| | | きらいな方 | 6 | 2 | 10 | 4 | |
| | | きらい | 4 | 4 | 4 | 2 | |
| | | 挙 手 | あげる | 7 | 11 | 9 | 15 |
| | | | あげたい | 21 | 22 | 18 | 17 |
| | | | あげない方 | 19 | 10 | 24 | 8 |
| | | | あげない | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | | | | | | | |
| イ. 表現活動 | 好きな活動 | 司 会 | 8 | 1 | 7 | 8 | |
| | | 劇 | 13 | 21 | 12 | 5 | |
| | | アナウンサー | 8 | 18 | 21 | 16 | |
| | | 会議・発言 | 13 | 6 | 9 | 7 | |
| | | 先生へ質問 | 3 | 3 | 5 | 3 | |
| | | 独 話 | 5 | 3 | 2 | 5 | |
| ウ. 表現への評価 | ほめられる | あ る | 13 | 21 | 13 | 3 | |
| | | な い | 32 | 17 | 38 | 37 | |
| | 注意される | あ る | 37 | 21 | 26 | 10 | |
| | | な い | 15 | 14 | 20 | 21 | |
| エ. 録音 | 録音 経験 | 多 い | 24 | 19 | 15 | 28 | |
| | | 少 ない | 23 | 23 | 31 | 10 | |
| | | な い | 1 | 2 | 5 | 2 | |
| | | 録音 後 | よくなる | 2 | 3 | 5 | 2 |
| | | | 話し方に注意 | 30 | 22 | 18 | 27 |
| | | | 〃注意せず | 5 | 3 | 6 | 8 |
| | | | | わからない | 13 | 15 | 24 |

第一学期末に、指導の結果を次のような項目について調べてみた。

- ア. 言語教室の使用
- イ. 話しことばへの反省
- ウ. 学校放送の利用への評価

(二) 期末の調査…B

| 項目 | 設問 | 細目 | 人 数 | | | |
|--------------|--------|-------|-----|----|-----|----|
| | | | 2 年 | | 1 年 | |
| | | | 男 | 女 | 男 | 女 |
| ア. 言語教室の使用 | 効 果 | よ い | 28 | 24 | 15 | 18 |
| | | 余り差ない | 18 | 17 | 24 | 16 |
| | | わからない | 3 | 3 | 12 | 6 |
| イ. 話しことばへの反省 | 1. 考えて | よく考えて | 7 | 9 | 9 | 11 |
| | | 大 体 | 27 | 18 | 24 | 17 |
| | | わからない | 15 | 16 | 18 | 6 |
| | 2. 好悪 | 好 き | 15 | 16 | 13 | 12 |
| | | 大 体 | 13 | 11 | 22 | 9 |
| | | わからない | 21 | 15 | 16 | 19 |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---------------|--------------------|------------|----|----|----|----|
| イ. 話しことばへの反省 | 3. 発音 | 不明瞭がわかる | 9 | 4 | 16 | 11 |
| | | 明瞭になる | 17 | 17 | 21 | 17 |
| | | わからない | 23 | 22 | 14 | 12 |
| | 4. ことばづかい | なおる | 13 | 13 | 13 | 15 |
| | | 注意するようになる | 24 | 19 | 38 | 19 |
| | | わからない | 10 | 9 | 10 | 6 |
| | 5. 敬語 | 意識する | 22 | 31 | 14 | 25 |
| | | 使用上不安 | 23 | 12 | 34 | 15 |
| | | むずかしい | 4 | 1 | 3 | 0 |
| | 6. 発表活動への興味 | 大いにあるが自信ない | 10 | 8 | 9 | 8 |
| | | 興味なし | 24 | 22 | 24 | 18 |
| | | わからない | 7 | 6 | 10 | 9 |
| | | 7 | 8 | 8 | 5 | |
| ウ. 学校放送利用への評価 | 1. よく聞いたか | 聞いた | 5 | 14 | 11 | 10 |
| | | 時々聞いた | 19 | 9 | 16 | 17 |
| | | 余りない | 9 | 6 | 6 | 11 |
| | | ない | 4 | 5 | 18 | 2 |
| | 2. 利用の効果(印象のあった番組) | 教室でのことばづかい | 5 | 6 | 29 | 30 |
| | | 聞く態度の大切 | 24 | 28 | 10 | 7 |
| | | 発音は正しく | 26 | 16 | 11 | 12 |
| | | 電話のしかた | 8 | 4 | 23 | 28 |
| | | 本の朗読 | 18 | 10 | 20 | 25 |
| | | 話し合い | 28 | 18 | 13 | 8 |
| | | 会議の発言 | 16 | 20 | 15 | 8 |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

3. 「話しことば」指導についての実態しらべ(Ⅱ)

この調査方法は言語教室の録音装置を利用して授業時における話しことば(特に独話・話対)の実態を把握しようとしたもので第1学年を中心にして行なった。これは試験的なケースであるのでその方法については絶えず検討してゆくつもりである。独話は壇上での3分以内のスピーチの形式で指導し、(その指導案は下記)対話は教師と生徒とのものを主とした。

対話と独話とがことばのスタイルの上でどちらの方が話しことばらしいかと「国立国語研究所年報10」の「話しことばの文型研究の対照表」からでも明らかであり、今後は対話へとその指導目標を進めるべきであるが、この実態調査としては「独話」を中心として次のような項目について調べることにした。

- ア. 自称
- イ. 連体修と連用修
- ウ. 指示語
- エ. 呼びかけ語
- オ. つなぎ語(順接・逆接)
- カ. 欲求と禁止語(打消)
- キ. 感動語(叫び)

これらは用語中心でその頻度数を考察するのであり、その文型とか発音とかまた、対話との比較とかについては次の研究においてまとめてみたいと思っている。

国語科学習指導案

1. 日時 昭和39年10月1日(木) 第6時間目
2. 学級 1年B組 男子25名 女子18名 計43名
3. 単元名 「大ぜいの前での話し方」 第3時間目
及び本時の位置「祭りのいろいろ」5時間中の4時間目

4. 単元設定の理由

4月以来、「話すこと」の指導を行なっており、1学期は主として

- (1) 指名されたら必ず返事をしてから発言しよう。
- (2) 語尾をはっきり言おう。
- (3) わからないことは質問しよう。
- (4) わかっていることは進んで発言しよう。
- (5) 「あの」などというような不必要なことばを使わないで、わかりやすくはっきり言おう。

というような初歩的なことからはじめ、話す意欲をそなわれないように注意しながら、はっきりとしかも進んで発言できることを目指して来たが、なかなか効果はあがらない。「話すこと」の指導は、まず生徒に話すことの経験を多くさせることが必要であると思い、2学期は、ひとりひとりが、みんなの前で話しをする独話の練習(3分間ばなし)を中心にして進めていく方針である。話し方の技術も大せつであるが、大ぜいの前で話す時の真剣な心がまえ、周到な準備の必要さを学びとり、実行できるようにしたいと思っている。なお1学期から、NHKの学校放送を利用し、指導の参考にしていく。

5. 単元目標

- (1) 勇気をもって誠実に話し、誠実に聞く態度を養う。
- (2) 自分の経験や意見・感想などを上手にまとめて、大ぜいの前で話すことができるようにする。
- (3) 大ぜいの前で話す時の声の大きさ、話す速度、発音などに注意して話すことができるようにする。
- (4) 他人の話しを聞きながら、話す態度、話しの内容、話し方の良い点、悪い点を理解できるようにする。

6. 本時の指導計画

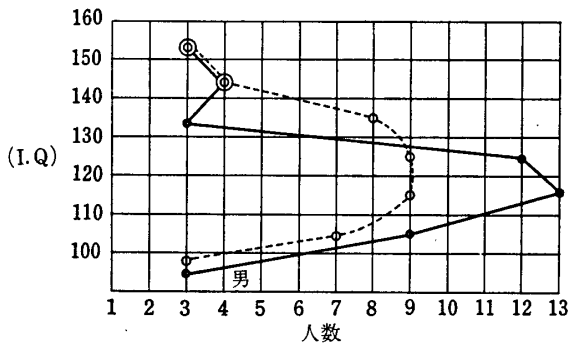
| 学 習 内 容 | 時間 | 留 意 点 |
|--------------------|-----|--|
| (1) 本日の話し手4名の話しを聞く | 12分 | 話し手の態度を観察しながら聞く (4人の話しは録音する) |
| (2) 録音したものを聞く | 12分 | ア. 話しの内容は充実していたか イ. 話し方(声の大きさ・速さなど)は適切であったか ウ. 話し準備はよかったか 以上の立場から隣同志で話し合いながら批評する。 |
| (3) 批評の発表 | 10分 | みんなにわかるように具体的に批評する。 |
| (4) ま と め | | |

- 評価 1. 大ぜいの前での話し方はこれでよかったか。自己評価、相互評価による。
2. 話し手の良い点、悪い点が理解できたか。

指導事例の背景

(1) 生徒の能力——知能指数の分布(別表)

知能指数の分布(中1) 名大式による



(2) 言語教室による視聴覚教材の利用

本校の言語教室は視聴覚教室を兼ねている。従来の視聴覚教室には映画教室式のものも多くその利用度の少ないのを反省して、次のように構想にもとづき視聴覚教材の利用を容易にした。

- ア. 映画、スライド、テレビその他の視聴覚教材の利用が容易かつ完全にできる。
- イ. 教室全体を録音室としての機能が果されるように予め天井にマイクを固定し、別室(準備室)での録音ができるようにする。そのため生徒の話しことばが自然にテープレコーダーにおさめることができる。

- ウ. また容易に再生して教室で聞けるようにした。
- エ. 学校放送の直接聴取または、録音、プレーヤーによるレコードも聴取できる。
- オ. その他、生徒のクラブ(弁論・英語・演劇)などの練習などに利用させる。

III. 指導事例(中学1年の場合)

例年のことではあるが中1の場合、彼等の話しことばの実態は極めて悪く、入学当初は随分と面くらったものだ。例えば授業中など先生に対する応答のことばとして「うん」「ふうん」「ああ」を使ったり、「知らんもん」「やってこなかった」「あのね……でしょう」といったような私的な話し合いの調子が出て、なれなれしくなったり、あるいはまた「先生が言った」「先生が来なかったから」といったような敬語の欠除が目立った。また答えの形が文の断片で要領を得なく、教師が必要なことばを補ってはじめて意味が通じるという場合も多かった。

こんな実態を知れば知るほど、中1の時に強い指導を加えなければという気持ちが強く、年齢的にも中1は「話すことの指導」の対象として最も適当であるということも考え合わせ、主に中1を対象にしてこの指導を進めることになったのである。

一. 実践例

(1) 録音教材を用いての指導

本学部助教授、上甲幹一氏の助言もあって、この指導に当たってはNHKの学校放送を随時利用することにした。幸いなことに本校の言語教室は録音装置が完備しているため、録音教材の利用を容易にしてくれ、ラジオの録音とか再生についての煩わしさをあまり感じなかった。今、その学校放送を利用しながら進めていった指導の例をいくつか述べていこうと思う。

(ア) ラジオ録音「教室でのことばづかい」を聞く

- ① メモを取りながら録音を聞く。
- ② メモをもとにして、録音の内容を整理し、批評を発表する。
 - 元気があふるのはよいが、「ハイ」「ハイ」と大声でさわぐのはよくない。それは自分だけを指名してもらいたいというわがままな気持ちの表われだ。
 - 「犬」「しろ」「くろ」という答え方はよくない。「何がどうした」と最後まではっきり言うのがよい。
 - 「あの」「えーと」「それで」といったような不必要なことばをあまり使わない方がよい。
 - 質問する時に先生の許可を得たことや、質問の箇所（何ページの何行目）をはっきり示したのは大へんよい。
 - 作者や作品の解説を発表する時に、調べてきたことを、早口にただ読みあげるのはわかりにくく、また、メモしようと思ってもできないと思う。
 - 自信のない人が「よくわかりませんが……と申します」とことわってから言ったのはよいと思う。
- ③ 最後に指導者（上甲氏）のまとめがあり、それを板書して確認する。
 1. まずはっきり返事をしてから答える。
 2. 「……です」「……だと思ひます」と語尾をはっきり言う。
 3. わかることと、わからないことの区別をはっきりし、よくわからない時はことわる。
 4. わからないことはどんだん質問し、またわかっていないことは、進んで答える。

上のことについて感想を話し合った結果、4の事項に關したものが最も多く、「自分の答えが必ずしも、はじめから完全だとは言えない場合が非常に多いのだが、それも発表してみないことにはわからない。発表することによって、友達や先生から訂正してもらったり、補ってもらったりして完全なものにできる」とか、「わからない人の質問に答えるということは、お互いに助け合うこと

になるから大へんよいことだ」といった発言があり、全体から支持される。以上は録音教材を利用した最初の授業であったが、「聞く」「書く」「話す」の活動を取り入れ、50分授業の約 $\frac{2}{3}$ を使った。学校放送の利用のしかたについては、今後絶えずくふうを重ねて最も効果的な方法を考えねばならないだろう。

この後、授業の時には常に「返事をする」、「最後まではっきり言う」、「進んで発言する」の三つを強調していったのであるが、1か月ぐらい経って一つの壁のようなものに突き当たった。それは生徒に要求していることが、単なる話し方の技術に終わってはいはしないかという疑問——「はい」「……です」こんなことは小学校で指導すべき段階ではなからうか。中学校では、もう一步進んでもっと内容的な面、例えばことばのきまりにかなった表現、論理的な表現、文学的なきめの細かい表現、文の組み立てなどに重点を置くべきではなからうか。

さらにこのような指導が生徒の発言意欲を抑えることになりはしないか。不明瞭な発言を何回も注意したり、返事のない場合に促したり、文の断片を修整したり、こんな注意に生徒が意識しすぎて、発言が低調になっていくのではないかという不安。話すことの指導をしながら、一方で生徒が話しをする意欲を失ったらこれ以上の失敗はないであろう。

こんな悩みが解決されないまま、とにかく週一度の学校放送は必ず録音し、随時利用しながら授業を進めていった。こんな時に、生徒が自分達のことばづかいを知るために、授業の録音を試みてはという助言に従って、授業の録音を試みた。

(イ) 授業録音を聞く

- ① 録音前の注意として、生徒が録音される立場を意識してかたくなったのでは実態がつかめないことを考慮し、「教師と生徒の両方のことばづかいを知るために」と説明する。
- ② 授業の内容は「ハイジ」のあらすじを整理する。
- ③ 次回の授業の時に、その録音を聞き、批評する。

生徒のことばづかい

- 語尾をはっきり言った人が2、3名いた。
- 「よくわかりませんが……だと思ひます」という言い方をした人がいた。
- 挙手をする時、指名された時、必ず返事をしていた人がいた。

以上はよかった点で、次に悪かった点としては

- 声がだんだん小さくなり、次第に消えて最後まで聞きとれない人が多い。
 - 不必要なことばの多いのが目立った。
(あの・それで・それから)
 - 他人の発言中に、挙手する人がいた。
 - 全体的に早口で聞きにくい。
 - 発言はあまり活発でない。
- 先生のことばづかい。
- はっきりして聞きやすいが、やはり「あの」が必要以上に使われている。

以上のように反省の内容は、表面的な技術面に偏っている。しかし、録音された自分達のことばづかいを客観的に聞く機会を持ったということには大きな意義があったように思う。自分のことばづかいの欠点は自分ではなかなか気がつかないから、お互いに批評し合って直していかなければという意識を多少なりとも持たせることができたように思う。放課の時など、「あのよう先生…」とやってくる生徒を見ては、側にいる生徒が肘でつついて注意したり、「です」と最後まで言わない生徒に対して、こちらが何か忘れ物をしたのではないかというような顔でニヤニヤしていると、まわりの生徒が大きな声でいっせいに「です」と言う。こんな場面を度々見るにつけ、ことばに対する感覚が少しずつではあるが芽生えてきたように思うのである。だが油断はできない。単純なことの訓練であるだけに、こちらが手をゆるめるとすぐにまたもとに戻ってしまうのである。

次に、学校放送の利用例を二つほどあげてみようと思う。

(ウ) ラジオ録音「電話の聞き方」を聞く

- ① 少年の電話の応答を聞き、いったん切ってからみんなで応答のしかたを批評する。
- ② 中断した放送の続きを聞き、自分達の批評と放送に出演している中学生の批評を比較してみる。
自分達の批評
◦メモを取り、復唱してたしかめたのはよい。
◦目上に対することばづかいが適当でなかった。放送に出演している生徒の批評も「メモ……」は全く一致していたが、返事のしかたが不十分という点を指摘していたことは、教室の生徒の気がつかない点だった。
- ③ 電話のかけ方、受け方について、だいたいな点をノートに書いてみる。
- ④ ふたりが組になって、実際に電話のやりとりをやり、批評し合う。
この場合もやはり「聞く」「話す」「書く」とい

う活動を取り入れ、なるべく変化をもたせるようにした。電話のやりとりは生徒にとっては興味があったらしく、活発だった。電話の内容は、友人同志、親子、おとなと子どもなどの組み合わせで宿題の問い合わせ、旅行先から留子番している子どもへ安否をたずねるもの、食堂への注文といった調子でさまざまな場面が出てきたが、この場合、一つの場面を何組かの生徒にやらせて比較してみた方がよかったのではないかと反省した。

(エ) ラジオ録音「朗読」(表現読み)を聞く

- ① アナウンサーの朗読と生徒の朗読を聞き、比較しながら生徒の朗読を批評する。
◦兄弟げんかのところの感情がよく表われていた。
◦ことばの切れ目で、必要以上に力を入れるので、朗読全体がゴツゴツした感じで聞きにくかった。
などの発言があったが、結局文学作品の表現読みにとって、だいじなことは「作品の雰囲気を出すこと」であることを確認する。この放送も中断して途中まで聞いて話し合い、さらに続けるという方法をとった。はじめの部分は(A)「留子番をしていた兄弟のうち、兄は夕ぐれになっても帰って来ない母を気にしてイライラし、弟の落ち着きはらって読書している態度に無性に腹が立つ。聞きたくもないのに、ラジオのスイッチを入れるとやかましい漫才のやりとりがガンガンひびいた。」(B)「うるさいと思った弟はすぐ切ったが、兄は意地になってまた入れる。弟は切る。そしてふたりの中は険悪になっていく。」ここまで放送を聞き、(C)の結末の部分は生徒が創作するという方法を試みた。

◦生徒の創作

- (1) ふたり取っ組み合いのけんかをはじめ、そこへ父母のいずれかが帰って来るが、兄が叱られる。
- (2) ふたりは冷たい戦争のまま反目を続ける。
- (3) 取っ組み合いのけんかをしているところへ父母のいずれかが帰ってくるが、ふたりとも叱られず、仲なおりをする。
(3)の創作が放送の内容と一致していたわけであるが、こうした扱いは、作文の構想指導に役立ったと思われる。吉野源三郎のこの文章は中学1年生に十分興味を持たせることのできたよい題材だった。

このようにして1学期間、試行錯誤の繰り返しでぶつかった壁からの完全な脱出はできなかった。しかし何となく道はおのずから開けていくと

いった気持ちを持つことはできた。前に述べた二つの悩み、一つは発言意欲の問題であったが、これについては案じていた程のこともなく、比較的のびのび自由に発言した。「恥をかかせる」ということはできるだけ避けるように、十分考慮もしたが、中学1年という比較的自意識に悩まされない時期のせいもあろう。もう一つの問題である話し方の技術に偏っていないだろうかということ、このことについては、話す技術より話しの内容がだいじであることは十分考えて指導していながら、結果的には技術に重点がおかれてしまった嫌いがでたのである。しかし、学校放送を聞く回数を重ねるにしたがって、その利用方法のくふうの如何によっては、いろいろな面の指導が可能になって、話しの内容に触れる機会もできた。

1学期は話すことの基礎的な面、そして2学期はその基礎的な面を生かしながら、話しの内容に重点を置いて進めようという考えと、それと同時に、話すことの指導はまず生徒に話す経験を多くさせることに尽きるということを考えて、ひとりひとりがみんなの前で話しをする独話の練習を中心にして指導を進めた。この指導に当たっては学校放送「大ぜいの前での話し方」を参考にした。

(2) 「独話」練習による指導

(オ) ラジオ録音「大ぜいの前での話し方」を聞く

- ① 男女2名の生徒の独話「夏休みの旅行の思い出」と「臨海学校の思い出」を聞き、話しの内容や話し方について批評し、みんなの前で話す時に注意すべき点を話し合う。
- ② 再び放送を聞き、最後のまとめを板書して確認する。
 - 勇気を持って、まじめに心をこめて話す。
 - 聞き手にわかりやすく整理し、話の長さも考える。
 - 具体的、印象的に話す。
 - 内容を充実させると同時に、ことばづかい、発音、態度にも気をつける。
 - 前もって十分準備をしておく。
- ③ 独話を実施するについて、次のことを話し合いで決める。
 - 来週から順番を決めて1時間に男女2名ずつ独話をする。
 - 時間は約3分間。
内容は、経験（旅行の思い出など）、意見や感想、自己紹介（性格、趣味など）、家族の紹介、研究発表、その他何でもよい。
 - 原稿を作り、家でよく練習しておくこと。

以上の方法で毎週2時間は言語教室を使用し、3分間話しを実施した。3分もたない生徒が多く、2分前後が最も多かった。ひとりずつ録音するという事は、手数のかかることではあるが生徒にとっては真剣な気持ちを持たせたように思われる。この場合の授業の進め方は大体いつも次のような形で実施した。

(カ) 「大ぜいの前での話し方」

- ① 話を聞く場合の注意として、最初は主として話し手の態度を観察する。次に録音を聞くが、その時は話しの内容、話し方(声量、速度など)に注意するよう指示しておく。
- ② 話が終わってからまず自己評価をする。話し手に対して、予定通り実施できたか、録音を聞いての反省はどうであったかなどを発表させる。これについては
 - 家で練習した時よりも早口になったので時間が狂った。
 - 自分の声が変わって聞こえた。
 - 声が小さくて聞きとりにくかった。
 - あがってしまって、大分原稿の内容と違ったことを話した。
 - 内容が少なかった。
- ③ 次に生徒の相互評価をするが、この時はお互いに注意し合って直していこうということを強調し、率直に批評し、素直に聞き入れるように話しておく。これについては
 - 話しの内容に関するもの
 1. まとまっている。(いない)
 2. 感想、意見がはいっている。(いない)
 3. 表現が具体的、印象的である。(でない)
 4. 話の組み立てがよい。(悪い)
 5. 内容が充実している。(いない)
 6. 話題が新しい。(平凡すぎる)
 - 態度に関するもの
 1. まじめである。(ない)
 2. ほったたをたたいたり、体をゆすったり変な癖が出て目ざわりだ。
 3. みんなの方を見て話した。(下ばかり向いていた)
 4. 落ち着いている。(そわそわしている)
 - 話し方に関するもの
 1. 声量は適当だ。(でない)
 2. 速度は適当だ。(早すぎる)
 3. 原稿を読み上げていて、話しかける調子が出ていない。(話しかけている)
 4. 不必要なことばが多すぎる。
 5. その他、アクセント、発音など。

○準備に関するもの

1. 原稿をしっかりと作り、よく練習してあった。
2. 原稿の作り方が粗雑で、練習不十分だからよくつかえた。

④ 最後に教師が指導評価をする。

ここで教師はまとめを言う。「原稿通り話しができなかった」と反省した生徒には「聞き手にとって、それが不自然でなければよいのだから、原稿にこだわってはいけない」、また、「あがってうまく話せなかった」という生徒に対しては、「なるべくみんなの前で話す機会を作り、少しずつなれていくこと。その一つとして授業中には積極的に発言するように」と注意する。そしてまた、「〇〇君の話は内容は充実してよかったが、声が小さかったので聞きにくかった」という評に対しては、「どんなにすぐれた内容でも、相手に十分伝えられないようでは意味がないから、声を大きくはっきり話す」という点を強調する。音声を手段としての伝達である以上、話すことの指導にとって音量、速度などの技術的な要素を軽視することはできず、とともに話の内容も勿論軽視できない。この二つは常に表裏一体となって行なわれるべきだと思う。

(3) 独話指導の経過と反省

1週4時間の授業のうち、2時間は言語教室を利用し、50分授業の1/3から1/2近くを独話の指導に使って、2学期の間に級の8割の者が独話を経験した。この間、指導の方法も少しずつ変わったので、そのことについて述べてみる。

① 朗読調を直すために

原稿を作ることの目的は、一つには慎重な心がまえ、一つには生徒の気持ちを動揺させないためまた作文練習も兼ねてと思ったのであるが、実施していく中に、どうしても壇上で原稿を読み上げるようになってしまい、また原稿を見ないにしても、それは単なる暗記になって朗読調に変わりはなかった。どうしたら話しかけるようにできるか。この問題について話し合ったのは独話をはじめから約1か月後であった。原稿ではなくて、話の要点を書いたメモを持って話したらどうであろうか。この結論にしたがってさらに進めた。

その結果、話の調子はたしかに自由で生き生きし、不自然さが少なくなった。しかし準備の面に安易さが現われ特に男子生徒の場合にはその場限りの間に合わせて終わってしまう例が出てきた。そして現在は、不安な人は原稿を、そうでない人は

要点のメモを、どちらでもよいという方法で続けている。能力や性格の個人差に応じた方法が必要である。独話の指導を続けるにつれて、内容、技術ともに個人差の違いをはっきり見せつけられ、個人指導を考慮しなければならなくなった。

② 個人指導の実施

これまでは、各生徒の録音再生を全員で聞く。つまり、その時間にひとりの生徒の独話を肉声と再生と2回聞くことによって、自己評価、相互評価を行ってきたのであるが、回を重ねる中に聞く方も要領がわかってきたし、時間的にも不経済に思われたので、再生は授業後、話し手だけに聞かせ、個人指導の機会にした。授業後2名の者とともに再生を聞きながら、助言を与える。教師にとって負担であるが、是非続けなければと思っている。

③ 評価用紙の作成

生徒が相互評価をする場合に必要メモを書く用紙を作った。その紙を国語のノートにはりつけ簡単な文で記入するという方法をとった。今までは各自が自由な形式でノートに書きこんでいたが形式を統一することによって、真剣に聞いて評価する態度が見られるようになった。その形式は非常に粗雑なものでまだまだくふうの余地がある。

二. おわりに

話すことの指導において、単なる話し方の技術に終わってはいけない。それは指導者として常に反省しなければならない問題である。「はっきり返事をしよう」「わかりやすく最後までしっかり言おう」こんなことを目標に出発して、まずはじめにぶつかった壁はこのことであった。しかし、今ふり返ってみる時、技術面からはいったかもしれないが、必ずしもそれだけに終わってはいなかったと思うのである。

それは1学期においては技術的な面に、2学期の独話の指導では内容的な面に重点をおいたという意味ではない。技術と内容、それは常に表裏一体をなして切り離して考えるべきではないし、その二つのものの根本にある心がまえに根ざして指導するならば、一方にのみ偏することはないと思う。指名されたら返事をするこも、大きな声で最後まではっきり言うこも、自分の責任を果たすこであり、相手の立場を考える思いやりの表われである。独話において、まじめに誠意をこめて話そうということを常に注意してきた。音声を媒介にした伝達である以上、当然、音量、速度、発声などが問題になってくる。だがそれらの技術的なこが話し手の心と結びついていなければならない。さらに話し手は自分の意見や感動を相手に伝えようと努力する時、話の内容をいかに組み立て、いかに表現し

ようかと心にくばるであろう。血の通った人間と人間が向かい合って話し、聞くということ——話す人間の心も、聞く人間の心も、その表情や態度や、ことばにそのまま表われ、ごまかしようはないのである。

一方話さない生徒をいかに指導するか。これも大きな問題である。話す内容はあるが、性格的に小心で自意識が強いという型と、そういう性格的な障害はないが話す内容を持たない型とがあると思うが、現在後者の場合を一応取り上げて指導している。この型の生徒は独話をさせてもひどく劣る。根気や集中力がなく成績も悪い。夏休みに日記を10日間書いてくるという宿題を出したところが、日々の記事がまことに貧弱で2、3行程度である。2学期になって日記の指導をはじめ、毎日放課に日記を持って来させて、その生徒と話し合う。字の誤り、文の表現、生活態度など、日記を手がかりに話し合う材料はいくらでもある。こんな試みがどれだけ実を結んでいるのかもわからない心もとない現在の段階ではあるが、根気のいる指導が必要であろう。話すことの指導の背後にある問題の広さ——生活指導や読書指導、そして最も大きな問題である教師と生徒の心のふれ合いなど——を思う時、まだまだ前途はるかの感を深くするのである。

IV. 今後の問題点

言語生活（特に、聞く・話す）の目的には、

- ア. ことがらや感じや意見をはっきりと相手に伝える（受けとる）ため
- イ. 相手と親しむため
- ウ. 楽しむため

の三つが考えられ、国語教育の立場からは、アの項目を特に重視している。（上甲氏の言を引用）。そして「伝える（受けとめる）」という相手との情報量の伝達・交換作用が一方向的にまたは相互的に行われるその場によって次の三つの場合が考えることができる。即ち、

- ア. 一対一 1 ↔ 1 （例） 対話と問答
- イ. 一対多 1 ⇄ 多 （〃） 会話と討議
- ウ. 一対衆 1 → 衆 （〃） 独話と討論

である。この中で「独話」は情報量の伝達が話し手中心にして考えられたものであり、この話しことばの基礎的な練習と指導とは中1を中心として実施して来た。しかし、倉沢氏の言を借りると「話すこと」の中心目標は、話す場面における相手との時間的空間的関係の判断力を養うのにあるし、人間がコミュニケーションする以上、使用する「話しことば」はその場における人間関係をつくり、その雰囲気創造する力を備えているという重要性を認識するものである。

このような観点に立って今までの指導経過を反省す

ると、我々のこの「話しことば」の指導は、わずかにその第一歩を印したに過ぎず、今後更に次のような問題点を残していると言いうる。

1. 話しことばの調査とその分析

話しことばは音声が一時的であり、また単語が継時的に続いてゆくために、その用語や文型を把握することは極めて困難である。そのうえに「話しことば」は個人的でかつ情緒的な性格もあるために実態を調査し、その特徴を規定することはむずかしいことである。

しかし生徒の「話しことば」の指導に当っては何よりもまずその実態・特徴を把握することから出発せねばならない。本年度実施したものは、質問紙による選択肢式の調査であってその不十分さを痛感している。教室での（言語教室を使用）いろいろな発表の場における「ことば」を録音しP. 12の3「話しことば」指導についての実態しらべ（Ⅱ）の項目をまとめながら、さらに

ア. 品詞の使用率

イ. 文の分析

文の長さ（1文節を尺度として）

文節の長さ

主語の構造（助詞と関係）や文末助詞

などについても調査し分析して考えなければならぬと思っている。

2. 聞きかたについての考察

話しことばには当然聞き方が予想されるべきであり、民主社会においては優先されなければならない。聞き手の集中的にして正確に理解しようという態度は思いやりの精神、即ち寛容と調和の精神—協力性から出発しており、これらの徳目が聞きかたを通して養われるとも言うことができよう。この聞きかたの指導について更に計画性を加えたいと思っている。

3. 対話・討議などにおいてグループのメンバーとしての話しことばの指導

「独話」は自己中心の一方向的な伝達表現であるから、聞き手との相互関係はうすい。教室においても「独話」後は自他の感想や指導上の評価はなされるが、いずれも予定された内容の伝達が終るまでは聞き手はすべて沈黙していなければならない。しかし、対話や討議においては、相手を「話し手」としたり「聞き手」として、相互に立場を交換し合い、その上その「話しことば」の展開も予定されていないことが多いために「独話」と比べてより多くの新しい資料や問題を提起してくれるし、グループの一員としての顧慮も加わる時はその話しことばにはまた別なテーマが予想されるのである。

4. 「話しことば」の評価について

指導と評価とは一体のものであり、われわれは指導の中に常に評価を意識し加えている。「話しことば」を構成する要素は余りに複雑であり、研究未開の分野であり、従ってその評価項目を分析的に考えることには一考の要がある。たとえ設定された項目ごとに評価しても、それが総合された全体評価と有機的な関係をもつかどうかは不明である。しかし一方法として斉藤氏の挙げている「評価解説表」として次の11項などは参考としてみたい「話しことば教育の将来」から引用

- ① 聞き手の反応
- ② 伝え方の新鮮さ
- ③ 動作（体のこなし）
- ④ 眼のつかい方
- ⑤ 発音
- ⑥ 声とリズム

- ⑦ ことばづかい
- ⑧ 組み立ての効果
- ⑨ 材料の適切さ
- ⑩ 話題（トピック）
- ⑪ 落ち着きと感じの好き

V. あ と が き

「話しことば」の表現指導は単に聞く態度を身につけ、話す技能に習熟させるのにあるのではない。そしてこの指導は国語科だけの問題でなく、すべての教科において随時行われなければならない。しかしこれを言語指導という体系の中に位置づけるためには更に数段の努力を要することは言うまでもない。第1年度のこの授業分析や言語生活の実態などを十分に検討して「話しことば」の指導に一つの光が点せられることを願うものである。