

---

# 話し言葉教室へようこそ

---

江端義夫 編

1999

広島大学教育学部国語教育研究室

---

# 話し言葉教室へようこそ

江端 義夫 編

1999

広島大学教育学部国語教育研究室

## はじめに

たまたま1999年の前期に、『国語科内容学講義』『国語科内容学Ⅰ演習』というイカメシイ幟旗を立てて、眠気眼で「朝市」を開いてみたところ、いつものように元気のいい若者が集まってきた。今年は、じつは専門の現代日本語の諸問題についての面倒くさい研究ではなくて、「話し言葉教育研究」をするつもりなのだと話すと、どうせ国語教育に造詣の浅いことだからいい加減なことしかできないに違いないが、まあ受けてみるかという気持ちで彼らはしぶしぶ参加したようである。

なにせ、福山分校時代には国語科教育法の専門家として、副免「国語」の教員免許を学生に出してきたのだが、もう25年も前のことなので、そのノートに衝が生えてしまい、事態への適切な対応ができないのではないかと案じたりしたものである。

しかし、教室の先輩の清水文雄先生、野地潤家先生、大槻和夫先生には近くにはべらせていただいて、ご迷惑をおかけしてきたので、門前の小僧という感じで、何とかこなしてみよう、などと呑気なことを考えた。

さて、「話し言葉教育研究」の体系は裾野が広いので、基礎的なことを扱ってもたいへんな分量になる。そこで、今回は、二つに絞って演習し、その成果を公表することにした。すなわち、「第一部 教育の話し方を科学する」と「第二部 自分のことばで話そう」である。

これらの報告を読まれた実践者各位は、明日の授業をどのように構成すれば、学問の方法になりうるかということに思いを寄せることが出来るであろう。そして、これから本格的に開始する個性的な子供を育てる教育や生きる力を育てる国語教育について構想するとき、それなりの参考になるのではないかと思う。

この小さい冊子は、みなさんとの交流のきっかけとして作ったものである。お気づきのところをお寄せいただければ、学生諸君は、たいへん喜ぶことであろう。

とりあえず、まえがきはこのあたりで。

1999年7月31日

広島大学教育学部国語教育研究室

江端 義夫

# 目 次

はじめに	・・・・・・・・(i)
目次	・・・・・・・・(ii)
第1部 教育の話し方を科学する	
1, 小説教材の音読における<間>の機能 — 高一小説教材『羅生門』の場合 —	鳴海大志・・・・・・・・(3)
2, 会話における繰り返しの発話の役割 — 出現頻度の調査から —	真部奈美・・・・・・・・(11)
3, 「言いよどみ」の効果に関する考察	宮本浩治・・・・・・・・(17)
4, Fillers に関する一考察	守田庸一・・・・・・・・(27)
5, 日常のコミュニケーションの特質 — 日本人と外国人の会話から —	厚母充代・・・・・・・・(36)
6, 「だんご3兄弟」のヒットの原因を考える	水崎 誠・・・・・・・・(50)
第2部 自分のことばで話そう	
7, 単元「地域の発展を考える」 — 方言をとらえ直す契機となる学習指導の構想 —	宮本浩治・守田庸一・・・・・・・・(59)
8, 単元「自分たちのことばを見つめる」 — 方言のホームページ作成を目指して —	鳴海大志・真部奈美・山田由紀子・・・・・・・・(78)
9, 単元「メディアの中の言葉を考える」 — 方言を手がかりにして —	厚母充代・水崎 誠・・・・・・・・(103)
おわりに	

## 第一部 教育の話し方を科学する

# 1, 小説教材の音読における〈間〉の機能

—高一小説教材『羅生門』の場合—

鳴海大志

## 目次

- 1 調査の目的と方法
- 2 調査の実際と仮説
- 3 調査結果の分析および考察
- 4 成果と今後の課題

### 1 調査の目的と方法

#### 1. 1 調査の目的

高等学校の文学教材（特に小説）の指導において、一般的に学習活動のはじめに置かれるのが「作品」の「通読」である。作品を通読する形態としては、筆者の経験の範囲でものをいえば、段落ごとに生徒（学習者）が順番に読んだり、教師（指導者）が作品全体を範読する等の「音読」や、教師の何らかの指示（生徒各自が読む一方で段落分けなどの学習活動を行わせる、時間を設定して読ませる等）のもとに、生徒が個人で行う「黙読」といったものが挙げられるだろう。しかしこれらの指導においては、例えば、生徒が「音読」する際に「登場人物になりきって」「登場人物の気持ちを想像しながら」といった読むときの心構えに関する手立てに重きが置かれ、「間」「イントネーション」等は、読むための技術として扱われてきたように思う。

筆者は、本年度の四月から、高校の非常勤講師を経験する機会に恵まれ、現在赴任校では高校一年の「国語Ⅰ（現代文）」等を担当している。このような自身の実生活からの関心もあり、文学教育において一般に行われている「通読」を考える際、〈間〉をどのようなものとしてとらえたら良いのか、ということについて考えることが多くなった。そこで本調査では、小説教材の「通読」における〈間〉について考えることにした。通読の中でも特に「音読」について調査することにした。その理由は「黙読」の場合、生徒個人の中で行われるものであるため、それがどのような〈間〉をとっているのか外部からとらえにくいからである。一方「音読」は、音読をする者から教室全体に向けてなされ、読み手（＝音読をする人…教師あるいは生徒）が聞き手に向けて言葉を発し、内容を伝えるという発話行為において、〈間〉が果たしている役割を考えていけると思ったからである。以上のことから本調査では、「音読」において〈間〉が果たす役割、また高校生にとって〈間〉はどのようなものとしてとらえられているのかを明らかにしていく。そうした中で、「音読」において朗読者がとるべき〈間〉のあり方が見えてくる

のではないかと思う。

## 1. 2 調査の方法

高校一年生の現代文（国語Ⅰ）の授業において、朗読するときどのようなことに注意すればよいかを考えさせるために、読み方の四つのパターン（前もってMDに録音しておく）を学習者に聞かせ、どれが一番聞きやすいか等の質問（質問紙による一資料①）をする。そして質問から得られた結果を分析した後、小説教材の音読における〈間〉について考察していく。

## 2 調査の実際と仮説

### 2. 1 調査実施日時

平成11年4月19日（月） 第一限（9:00～9:50）

同日（月） 第三限（11:00～11:50）

### 2. 2 調査参加者

2. 2. 1 調査者 鳴海大志

2. 2. 2 調査対象者 K高校一年生（全四クラス中、二クラス）

仮に、1限目を受けた方をAクラス、もう一方をBクラスと呼ぶ。Aクラス（全43名中43名）、Bクラス（全44名中42名-二名欠-）以上85名。

### 2. 3 調査対象者の置かれた状況と、調査の位置づけ

調査対象者（K高校一年生85名）は、四月に入学した者たちで、現代文の授業を受けはじめたばかりである（調査当日の授業は両クラスとも二度目の授業である）。また本授業は、入学以来始めて扱う小説教材である『羅生門』の導入部にあたる。導入に際して、通読するとき注意する点は何かということを考えさせようと、冒頭部の読み方の四つのパターンを用意した。その四つのパターンのうちどれが一番聞きやすいのか、なぜ聞きやすいのかを質問用紙に書いてもらった。

### 2. 4 調査の題材及び調査項目

#### 2. 4. 1 調査に用いた題材

調査の題材に『羅生門』（芥川龍之介）の冒頭部分の二文を用いた。その二文の読み方に4つのパターンを想定し、それをMDに吹き込んだ。四つのパターンは以下に示すとおりである。

①一文目と二文目のポーズをごく短くとるもの。

ある日の暮れ方のことである。（.）一人の下人が、羅生門の下で雨やみを待っていた。

②一文目と二文目のポーズを比較的短めにとるもの。

ある日の暮れ方のことである。//一人の下人が、/羅生門の下で(.)雨やみを待っていた。

③一文目と二文目のポーズを比較的長めにとるもの。

ある日の暮れ方のことである。(3,0)一人の下人が、/羅生門の下で/雨やみを待っていた。

④一文目と二文目のポーズを②と同様な程度とるが、さらに他の部分にもポーズをとるもの。

ある日の//暮れ方の//ことである。//一人の//下人が、//羅生門の下で//雨やみを//待っていた。

※以上に示した各文に用いた記号について

- i ( )内の数字は、秒数を示している。また(.)はごく短い休止を示している。
- ii / は( )よりは長く、1, 0秒よりは短い休止を示している。
- iii // は1, 0秒弱の休止を示す。

#### 2. 4. 2 調査項目

以上の四つを聞かせた後に調査する項目として、以下の二点を設けた。

- 1、四つの読み方のちがいを考えなさい。
- 2、どれが一番聞きやすかったか(【A】)、またその理由(【B】)を書きなさい。

#### 2. 5 調査の仮説

調査結果として推測されるものに、以下を考えた。

- 1、②の読み方が最も聞きやすい。
- 2、②以外の読み方には、違和感をもつ。

以上の二点を考えた理由として、①は二文間の〈間〉がとられていないこと。③ではそれが長すぎる。④は〈間〉をとる回数が多すぎる、ということが挙げられる。つまり聞き手が聞いていて心地よい〈間〉を感じる時、ある一定の時間が想定されると考える。このことから②が最も聞きやすいと予想した。

## 2. 6 調査結果

### ◎ 調査項目2 - 【A】に対する調査対象者の回答分布

《調査項目2：どれが一番聞きやすかったか》

以下の表は、学習者から得られた回答をもとに、最も聞きやすかったものとして選んだものを表にしたものである（以下、表【A】）。

	①	②	③	④	その他
Aクラス (43)	2 (4.6)	37 (86)	2 (4.6)	2 (4.5)	0 (0)
Bクラス (42)	3 (7.0)	32 (76)	6 (14)	0 (0)	1 (2.3)
両クラス (85)	5 (5.9)	69 (81)	8 (9.4)	2 (2.3)	1 (1.2)

※分布表においてクラスの横にある数字は、クラスの数。①～④（「その他」も含む）に書かれている数字は、回答者数および、括弧の中は全体から見た割合を百分率で占めたものである（ただし全部を足しても100%にはならない）。

※「その他」の一名は①と②の両方を聞きやすいと答えたものである。

## 3 調査結果の分析および考察

### 3. 1 表【A】からわかること

表【A】は、①～④のパターンのうち、どれが最も聞きやすかったかについての回答が、クラスの中でどのように分布しているかを示すものである。これからまずわかることは、全体の約8割の生徒が②を聞きやすかったとしていることである。このことから二文をはさむ〈間〉について、多くの人が心地よさ（聞きやすさ）を感じる傾向の強い時間がある、ととりあえず言えそうである。しかし一方で①③④に対して、聞きやすさを認めている学習者がいるのも事実である。Bクラスの③のように、全体の14%が聞きやすいとしており、これは②に比べれば低い割合であるが、②以外の割合（①：7%、④：0）と比較してみると意外に多いことがわかる。また逆に考えると比較的少ないながら①、④についても聞きやすいという評価を下しているものがあることにも注意したい。つまり、

○多くの人が聞きやすさを感じる〈間〉がある。

○その一方で、聞きやすさを感じる〈間〉は各人によって「幅」がある。

とまとめられる。以上のことから、われわれを感じる〈間〉はある一定の時間に対して聞きやすさを認める傾向があるとはいえ、各人において〈間〉ととらえる時間に幅があるということが予想できる。

では、この「幅」をどのように考えたらいいのか、さらに文章を聞く側にとっての「聞きやすさ」とは何なのか、あるいは高校生が聞きやすさを感じる〈間〉とはいったい何なのか、高校生が〈間〉をどのようにとらえているのか等について、次に考えていきたい。

### 3. 2 聞き手は〈間〉の違いをどのようにとらえているか。

学習者（聞き手）が多くがパターン②に聞きやすさを感じているが、①③④にも若干ではあるが認められる。この事実からどのようなことがうかがえるのか。ここでは、聞き手が①～④について認めている〈間〉の違いについて考察したい。

#### 3. 2. 1 〈間〉の有無

多くの学習者が①-②間の違いとして認めているものに、「〈間〉の有無」が挙げられる。①と②についての回答を比べてみると、「文と文の間に間がない(①)」-「文と文の間に少し間がある(②)」、「句点の間に休みがない(①)」-「適当に、句点のあいだがあいている(②)」(以上同意見30名)とあり、〈間〉が有るか無いかが聞き手の快・不快(聞きやすさ・聞きづらさ)につながっているといえる。

しかし一方で〈間〉の有無を感じない人もいる。特に②以外に聞きやすさを感じるものに、①②のちがいを認めないものが多い(これについては、単に「違いが無い」と答えているものだけでなく、①・②の回答箇所を空欄にしているものも同様にとらえることができると思う)。例えば①の場合は5人中3人、③は8人中4人(④-1/2、その他-1/1)である。さらに②と回答したものの中にさえ2人いる(ちなみにその2人は②を選んだ理由として共通して「なんとなく」と答えている)。③・④が聞きやすいと答えたものについては、〈間〉の有無によって、①②を共通の〈間〉をとらえた上で、それを③・④とを比べた場合、後者のほうが聞きやすかったということを表わしているのであろう。ただ〈間〉のちがいを認めなかったこのような例からは、〈間〉が各人の判断にまかされており、判断に「幅」があることを示していることがわかるということを指摘するにとどめたい。

○〈間〉の有無の認定についても、各人によって「幅」がある。

#### 3. 2. 2 スピードと〈間〉

②に聞きやすさを認めているものうち、①と②の違いに読むスピードを挙げている例(16名:19%)がある。例えば「少し早め(①)」-「ちょうどいい(②)」のほか、「早い-遅い」、「早い-普通」といったものもある。

しかしここで挙げておけば、調査者が録音するとき、できる限り①・②の長さをそろえるようにした。実際時間を計ってみると双方とも8秒弱と長さは大体同じである。これを考慮すれば、同時間で同内容を言っている①・②は、〈間〉が入っている分だけ②の方が早くなるような気がする。しかし聞くほうは、①の方が早いと感じている。ここには〈間〉と話すスピードの間に何らかの関係があることが想定できるだろう。つまり、〈間〉が無いことによって、聞くほうは読みを早く感じているのである。逆に〈間〉が読みのスピードを抑制しているともいえよう。

○同時間で同量の文を音読した場合、〈間〉をとらない音読の方を速く感じる。

また、スピードと〈間〉については、音読の際、聞き手が読む声を聞きながら内容を想起できるかどうか、聞きやすさに関係していると考えられる。例えば①に聞きやすさを感じているものの例では、その理由として「暗い場面がよく出ていると思ったから」（一例）といったものがあり、すらすらと読むスピードの中に作品から感じる印象を重ねとっている。③では「文と文との間に時間があったので、聞いた後に頭の中で場面を展開できる」（1例）といったものがある。また④では、切れ切れのしゃべり方であるにもかかわらず、逆にそこに「風景が回想できるような気がした」としたもの、「気持ちがかもっている気がした」というものがあり、〈間〉という時間を利用して作品世界を想像している様子がうかがえる。

○小説教材の音読において、〈間〉には作品世界を想像、想起させる効果がある。

### 3. 3 小説を「音読」するときの「らしさ」としての〈間〉

では②の場合はどう考えられるのか。全体の81%の学習者が②を聞きやすいとしていることをどうとらえればよいのか。これは②でとっているような〈間〉の長さは、高校生にとって想像を巡らすのに適当な時間だと言えるということなのだろうか。②に聞きやすさを感じる例が多数あることからすれば、そのように考えるのが妥当であるだろう。

ただ、②を選んだ学習者が理由としてあげているものをみると、「ちょうど良い」「普通」「何となく」と答えているものが②の中でも多いこと（39/69例：②の中では51%）に注目してみたい。②の〈間〉の間隔が「ちょうど良い」といっていることについては、聞き手の中で〈間〉に対してある時間的な単位があって、それに適合したとき「ちょうど良い」という評価が出てくるということを示している。「普通」について考えてみると、例えば実生活において②の〈間〉を用いながら話す人がいたなら、それを聞いた人は「普通」と考えるだろうか。そうではなく、おそらく聞き手は「言葉づかいが丁寧な人だ」とか「放送部にいたことがあるのかな？」といった思いを抱くのではないだろうか。また「普通」と似ているが、「自然に聞こえる」という理由もあった。これも「普通」の場合と同様に考えてみて、教室において朗読者がしている読み方は、家庭で家族と話しているときの「自然」なしゃべり方をしていないわけではないだろう。

聞き手に「ちょうど良さ」「普通さ」「自然さ」を感じさせる②の〈間〉は、実際の生活の話しことばにおいては、決して「ちょうど良い」わけでもなく、「普通」の話し方あるいは「自然」なしゃべり方であるとは言えない。これを逆に考えると、「音読」を聞いている（あるいは自分がしている）時、実際の生活とは離れた「異空間」としての教室にふさわしい話し方を、学習者が思い描いているのではないかということが想定される。つまり、教室という場で、小説を音読することについての「らしさ」意識や「型」意識というものが高中生にはあり、それが聞き手が行う〈間〉の評価に反映しているのである。

○小説教材の音読の際、聞き手は小説の「音読」にふさわしい〈間〉のとり方を、それぞれ思い描きながら聞いている。

### 3. 4 考察のまとめ

②に聞きやすさを感じるのは、読むのを聞く際に想像できるか、そういった機能を果たす〈間〉の側面があることがわかった。しかしその一方で「音読」を聞くとき（するとき）の「らしさ」としての〈間〉を聞き手が持っていることもうかがえた。つまり聞く方は「音読」の「らしさ」を持った〈間〉が使われる読みを聞くことで、小説の内容を想像していくのである。

## 4 成果と今後の課題

今回は、小説教材の指導における、「音読」において〈間〉をどのようにとるべきかを考察した。そして、聞き手が聞きやすさを認めるような時間的な幅が存在すること、一方でそれが一定ではなく、各人によって異なりを持つことが明らかになった。このようなことは、音読を指導する際、学習者への動機づけに役立つことであろう。聞きやすさを感じる〈間〉の長さは人により異なるが、ある程度は聞きやすい〈間〉の長さを共通して持っている。このような点で今回の考察は、どのように読めば聞きやすいのかを考えさせながら読ませるときの参考になるだろう。

さらに音読の指導を考える場合、必要な視点が何点があることもわかった。しかしそれを実証する資料が足りず、考察に踏み込めなかった。今後考えていくべき課題として以下に挙げて、本調査の報告を終わりたい。

まず小説教材の指導の段階と音読の関係についてである。今回の調査は「導入部」においての音読を対象にしていた。そのため学習者側にとっては、まだいっさい教材の内容を知らない。内容把握のために、じっと耳を傾けて学習者は音読を聞いているのだろう。では、授業が教材の内容に入っていったら、一番盛り上がる部分（クライマックス）ではどうだろう、結末ではどうだろう。各段階における「音読」の〈間〉は、学習者に何をとらえさせたいのかによって変わってくるものだと思う。このような指導の各段階での「音読」における〈間〉のあり方を考えられれば、実際の指導場面において参考になる面が大きいであろう。

次に、〈間〉によって聞き手が「聞きやすさ」を感じるということをとらえるのかという問題である。「聞きやすさ」と「わかりやすさ」と「心地よさ」とはどのように違い、また重なりを持つのか。これは音読を行う「ねらい」と密接に関わる問題である。聞き手が作品に書かれていること（時代設定や登場人物、描かれている状況等）を明確につかまなければならないとき、作中の人物のある時点における心情をつかまなければならないとき、あるいは作品全体の雰囲気にとらえようとするときでは、「音読」の仕方が当然異なってくる。これは一方でどのような「読み方」をするべきかという問題にも関わってくるものでもある。例えば、われわれが情報を伝達する際に、どのような読み方であれば内容がとらえやすいのかを考えてみると、テレビのアナウンサーが行う情報の伝達は、聞いているものにとって内容をとらえやすいものとなっている。もしも内容の伝達をねらいに立てるならば、アナウンサーの〈間〉のとり方は大いに参考にできるだろう。つまり、小説教材の指導における望ましい〈間〉のとり方とは、ねらいによって変化するものであり、特定の時間的幅を指しているとは言えないのである。

『羅生門』 芥川龍之介

（一）組（一）

◎ 次の四つの読み方のちがいを考えなさい。

- ① ある日の暮れ方のことである。一人の下人が、羅生門の下で雨やみを待っていた。
- ② ある日の暮れ方のことである。一人の下人が、羅生門の下で雨やみを待っていた。
- ③ ある日の暮れ方のことである。一人の下人が、羅生門の下で雨やみを待っていた。
- ④ ある日の暮れ方のことである。一人の下人が、羅生門の下で雨やみを待っていた。

◎ どれが一番聞きやすかったですか？

↓ その理由

## 2, 会話における繰り返しの発話の役割

—— 出現頻度の調査から ——

真部 奈美

### 目次

1. 調査の目的と仮説
2. 調査の方法
3. 調査の実際・結果分析
4. 考察
5. 反省と今後の課題
6. 参考文献

### 1. 調査の目的と仮説

私たちは他者と日常的な会話をするとき、案外多くの言葉を繰り返して（反復して）会話を続けているのではないだろうか。日常会話の中で「繰り返し」というと、成句や挨拶ことば、基本的な構文など、パターンとしての固定度の高いものが考えられる。また、そのようないわば時間や空間を隔てた慣習によって固定化された繰り返しではなく、その会話において既になされた発話に対する繰り返しの発話、つまり、既に言われたことの全体や一部分をその場で繰り返す発話も見られる。またその中でも、自分の発話の全体や一部をもう一度自分で繰り返したり、他人が既に言ったことの全体や一部分を繰り返す発話も見られる。さらにその会話において既になされた発話に対する繰り返しの発話の中でも、他人が既に言ったことの全体や一部の意味を保持しながら類似の言葉（指示語を含む）などで多少の言い換え（パラフレーズ）をする発話も繰り返しの発話として考えられる。

今回は、そのような「繰り返し」の中でも、会話にあらわれる繰り返しの発話、相手の発話に対しての反応の意味で繰り返すものとして、「聞き手の繰り返しの発話」に焦点を当てて扱うこととする。そのように考えると、今回対象とする「聞き手の繰り返しの発話」とは次のように規定できる。

- (1) 会話中において他人が既に言ったことの全体や一部分を繰り返す発話  
(ex. A「この教室、寒いね」 B「うん寒いね」)
- (2) 会話中において他人が既に言ったことの全体や一部の意味を保持しながら類似の言葉（指示語を含む）などで言い換える発話  
(ex. A「さっき本当にびっくりした」 B「そうだよねえ」)

また、会話者が普段の会話中において、意識せずに相手の発話を受けて、その発話を繰り返している場合もあるだろうし、または意識的に繰り返すこともあるだろう。繰り返しの発話の存在や出現頻度によって、会話の進行・展開や方向性が変わっていくということもありうるのではないだろうか。そういう意味で、繰り返しの発話は、会話者同士の共同作業によって会話を成り立たせるという局面において、ひとつのコミュニケーション・ツールであると考えられる。それでは、会話の中で、すでに相手が言ってしまった言葉の全体、もしくは一部を用いて自己の発話に取り込む繰り返しの発話は、どのような場面・状況のときに生まれるのであろうか。繰り返しの発話が生まれる状況や要因はいろいろ考えられるだろうが、今回は繰り返しの発話が出現する条件の一つとして次のような仮説をたてた。

会話における聞き手の繰り返しの発話の出現頻度は、会話の目的の有無によって左右される。

これは繰り返しの発話が、主に話し手が質問したことに対する聞き手の返答の中に出現することが多い、と推測したからである。今回は、この仮説が検証できるかどうか調査する。

## 2. 調査の方法

上記の仮説に従って、会話に目的がない自由会話の場合と、会話に目的をもたせた、いわゆるWh会話を設定し調査を行った。また、会話に目的のある／なしだけではなく、なるべく様々な条件（目的の有無・時・場・参加者・参加者同士の関係等）を考え、調査を行うべきだとは思いますが、今回は一対一の対面の会話を設定し、目的のある／なしという条件に違いをもたせ、参加者に会話をしてもらった。それをMDに録音し、その会話の中で、会話中の繰り返しの発話の頻度や出現パターンから、どのような条件下において繰り返しが起こり易いのかということを見て行こうと思う。

## 3. 調査の実際・結果分析

まず、今回の調査で設定した具体的な会話条件は次のA～Cである。

参加者である二人の関係は、会話例Aでは同年齢の女性二人の友達同士の間柄であり、会話例Bは異性同士（先輩が男性、後輩が女性）の間柄、会話例Cは、同性同士（先輩は女性、後輩も女性）の間柄である。

目的のある／なしという場合の目的とは、会話の目的のことで、ある目的について話す内容が限定されている／いないということをおぼわす。対話例A・Bは会話に目的がなく、普段通りの雑談をしてもらった。会話例Cの条件の「目的あり」の目的は、ある目的地への交通手段を知るために尋ねる、というものである。具体的には「大分駅から別府までどのように行けばいいのか」という質問を用意し、それについて話してもらった。

繰り返しの発話の頻度は、2分間の内に、聞き手が話し手の言葉の全体や一部を用いて

発話した回数を数えていって導き出したものである。

会話例A～Cの条件と調査結果を併せて挙げる。

調査実施日時：1999年4月23・24日

会話条件				調査結果	
会話例	参加者	間柄	目的	繰り返しの回数	繰り返しの頻度
A	女性2人	友達同士	なし	K3回/T3回	6回/2分
B	異性同士	先輩(男性)後輩(女性)	なし	M5回/M2回	8回/2分
C	女性2人	先輩(女性)後輩(女性)	あり	H12回/M5回	17回/2分

\*繰り返しの回数の欄のアルファベットは参加者の名前前の頭文字を表す。

以上のような調査結果が得られたが、実際に話をしてもらうと、参加者の会話中の役割分担に違いが見られた。会話例Aにおいては、Tさんが自分の体験を説明しだしたため、Kさんが聞き手に回っていた。会話例Bにおいては、後輩であるMさんが一つの話について質問していったため、先輩Mさんは答える役が多かった。会話例Cにおいては、先輩Hさんが目的地までの交通手段を聞く役で、後輩Mさんが答えるという役割分担が見られた。そのような役割分担が繰り返しの発話の出現数に影響を及ぼしていると考えられる。その点を考慮しながら実際の会話を分析していく。

### 3.1 会話例A・Cにおける繰り返しの発話

次に実際の会話に見られる繰り返しの発話を分析していく。会話例A・B・Cの内、会話例AとCに絞って考える。会話例ABCそれぞれの参加者二人の間柄と役割分担、話題設定等を考慮すると、より明確に仮説の検証ができるのではないかと考えたからである。なお、繰り返しの発話が多く出現した箇所を中心に抜粋したものを文字化して分析を加えたい。

#### 〈会話例Aの実際の会話〉

T なんかずごい最初あっちになぁ、いっぱい人がおってえ、でもあたしが正しいと思っ  
てすごいまともな顔してずっと座ってたのがぁ、そしたらなんかずごいジロジロジ  
ロジロ見られてえ、みんな辞書とかもってるんだけん、そしたらなんかずごい院  
生っぽい人がいっぱい来てえ

K えっ、あっちってどっち？そこ、向かい？

T そう、すぐ向かい。…(中略)…びっくりした。

K 良かったねえ、でも気づいて。

T うん良かった。

【沈黙2秒間】

T これどこで買った？ このべんと…

K これねえ、そこの生協。教科書売ってなかったでしょ、まだ、これ？

T なかった、なかった、うん。

(\*傍線部は繰り返しの発話、会話例Cにおいても同様)

### 〈分析〉

授業の教室を間違えていたTさんが正しい教室に戻って来たあとのKさんとの会話である。ここで出現している繰り返しの発話は傍線部の部分である。①「あっちってどっち」②「すぐ向かい」は場所の確定のために繰り返されている。③「うん良かった」はTさんの一通りの説明が終わった所で、KさんがTさんの発話の話題についてまとめる発話、「良かったねえ」の呼びかけの「ねえ」に誘導されてか、TさんがKさんの評価をそのまま受け入れていることの表明としての繰り返しである。⑤「なかった」も同様。④「これねえ」は指示語を用いての繰り返しである。

### 〈会話例Cの実際の会話〉

H ねえねえ、Mちゃん、大分駅から別府までってどうやって行ったらいいの？

M えっ、大分駅からですか？

H うん、大分駅。

M うーんと、そうですねえ…、電車…、車だとけっこうかかりますよ。

H かかるってどのくらい？

M うーんと、10分くらいですかねえ。

H へえー10分？

M あっ、いや違います。10分なのは電車です。大分駅から、別府駅まで。車だと2、30分はかかります。車だと別府湾がきれいなんですよ、車窓から四国が見えたりして、晴れてるときなんかは。

H 四国まで!?

M ええ、はい。

H へえー、すごいねえ。

### 《分析》

大分駅から別府までどうやって行ったらいいの、というHさんの質問を軸にMさんが答えている会話である。Mさんの⑥「大分駅からですか？」は質問の確認の意味での繰り返しであり、それを受けてHさんも⑦「うん、大分駅」と連続して繰り返すことで確認をしている。Hさんの⑩「へえー10分？」も時間の確認である。⑩「10分なのは電車です」は確認の意味も含めて強調している繰り返しである。⑪「四国まで！」は驚きの感情を含めながら確認する繰り返しである。

## 4. 考察

まずは二つの会話例の比較から考えたい。会話例Aは繰り返しの頻度6回/2分で Kさんは3回、Tさんは3回繰り返している。Tさんが自分の体験を説明しだしたため、話題の転換がなかなかおこらず、したがって繰り返しの発話の出現も会話例Cと比べて時間の割に比較的少ない。会話例Cは繰り返しの頻度17回/2分、Hさん12回、Mさんは5回繰り返している。Hさんがある目的地への交通手段について尋ねるといった目的や役割がはっきりしているため、Turn-takingが頻繁に起こっている。情報を得たい側は、情報を与える側の情報を確認する意味で、地名や時間などを繰り返している場合がほとんどである。また会話例Aの繰り返しの発話の特徴として③「うん良かった」という相手が評した心情の評価語でもって繰り返しているのに対して、会話例Cは⑥「大分駅からですか？」⑧「へえー10分？」⑩「四国まで！」と多くが固有名詞や数詞で繰り返しているし、Hさんの「大分駅から別府まで」を受けて⑥「大分駅からですか？」が生まれ、さらにそれを受けて⑦「うん、大分駅」と連続して繰り返して確認する発話があるのも特徴である。

結果として、会話例Cにおいて繰り返しの発話が一番多いことが分かった。そこで、相手の発話に対する繰り返しの発話が活発に起こり易くなるのはどういう対話の状態であるのか、ということを見ると、

会話の目的として、少なくとも参加者のどちらか一方が、何らかの情報を得たいという明確な目的意識をもっている局面において、Turn-takingが活発に起こるような状態。

が繰り返しの発話が多くなる状況のひとつの条件として言えそうである。

つまり、会話例Cからもうかがえるように、情報を正確に知りたい側は、相手の言った言葉を繰り返すことで情報を受信したことを伝え、同時に自分の理解したことが正しいかどうかをも確かめているのである。この場合、繰り返しの発話は、聞き手の理解を助けるという側面があるのではないだろうか。試みに、繰り返しの発話がない会話を想定してみるとどうであろうか。話し手は聞き手が本当に自分の話を理解してくれているのか不安になり、聞き手も自分の理解が正しいか不安になるだろう。そのように考えると、繰り返しの発話には、他者との共通理解を助け、また深めるという役割があると捉えることができる。

## 5. 反省と今後の課題

会話中の「繰り返し」の表現というものに着目したわけだが、会話中の繰り返しにも色々な種類があることは前述した。今回対象とした、他者が言った言葉を再び自己の発話に取り込む「繰り返し」の発話以外にも、一つの発話の中で同じ語句を繰り返す（自分で自分の言葉を繰り返す）発話や、慣習としてパターン化した繰り返しの発話もあるが、それらについても、それぞれの会話条件によって出現頻度やパターンがかわってくるであろう。例えば、調査対象者が初対面同士の場合や、立場的に隔たりがある場合などでは、どのように「繰り返し」の発話の特徴がみられるのか、考えてみたいところである。今回の場合も異なる条件において調査を行えば、違う結果がでてくるかもしれない。

また、繰り返しの発話において、文字化しただけでは捉えきれない音声面からのアプローチも必要である。聞き手が繰り返す際に話し手の言葉のアクセントやイントネーションに同調して、その言葉を自分自身のものとは違った風に発音するという傾向があるからである。また、繰り返しは情緒的、感覚的なものが多いことも指摘できる。それは特に発話者が意識して繰り返しの発話をおこなっていないことにかかわってくるであろう。話し手の言葉をそのまま繰り返すことは、悪く言えば「オウム返し」であり、ある意味創造性に欠けることだと言えるかもしれない。しかし、繰り返しをおこなうことによって、発話者の意味や意図を確認したり、念押しすることができ他者との理解を助けることができるのである。繰り返しの発話には、コミュニケーションを円滑にする役割があるといえるのではないだろうか。そのことについても、もっとさまざまな条件の会話を分析することを通じて検討すべきであったと考える。そういう点においても、会話における繰り返すことについて考えなければならないことは多く残っている。

## 6. 参考文献

牧野成一『くりかえしの文法 — 日・英語比較対照 — 』

1980年1月11日／大修館書店

中田智子「会話にあらわれるくりかえしの発話」『日本語学』

1991年／10月号／ 明治書院

### 3, 「言いよどみ」の効果に関する考察

宮本 浩治

#### 目 次

- 1, 調査の目的と方法
- 2, 調査の仮説とその実際
  - 2, 1, 調査の仮説
  - 2, 2, 調査の実際と調査項目
  - 2, 3, 調査結果とその分析
- 3, 考察
- 4, まとめ
- 5, 参考及び引用文献

#### 1, 調査の目的と方法

我々が日常会話を営む際、一つ一つの談話には多くの意味や構文を見出すことができる。これらを、我々は一つの信号として認識し意味を再構築し、コミュニケーションを図っている。しかし、談話には信号以外の多くの現象が存在している。例えば、リズムやイントネーション、強調などがそれに当たる。これらは音響的な特性として位置づけられるが、我々が無意識的に使用し、そして認識しているものがある。身振りや手振り等の非言語的な言語がそれに当たるであろう。しかし、もっと大切な問題として、「言いよどみ」等の準言語的な停滞現象を見逃すわけにはいかない。自らの言語生活を振り返ったときに、案外「言いよどみ」を作っていることに気付くであろう。それらは一種の「間」としての機能を持っているように考えられる。<sup>1)</sup>しかし、学校教育の現場において、話しことば指導の際に、従来「言いよどみ」については、その効果や機能について学習されることはなく、それどころか、聞き手に不快感を与えるなどの様々な要因によって、できるだけ会話の中から排除されるべきものであるように見なされてきたのが現実であろう。例えば、教師の教室話法も、学習者にとっての見本となるべく、いわゆる「話し上手」であることが求められていた。では、「話し上手」の内実は何かと言えば、端的にまとめると以下の二点に

---

\*1 田中敏「ノイズの効用」『月間言語』(1996年2月 大修館) P,28~P,35

集約できるものと考えられる。

- ① はっきりと言いたいことを伝えること。
- ② 論理的に学習者に考えさせていく＝伝えていくこと。

このように、「教室話法」の機能の内実を簡略ではあるがまとめてみると、現時点で解明されている「言いよどみ」や「間」の持つ機能が教室空間に資する役割は、大きなものである。しかしながら、会話の実際場面、あるいは教室というある種の特異な空間における「言いよどみ」や「間」の機能を、我々はどのように認識し、使用しているのかといえば、そこに向けられた視点はほぼ皆無に近いものと考えられる。

本稿では、日々何気なく行われる会話の中の「言いよどみ」の機能について捉え直すと同時に、その効果についての言及を行っていきたくと考えている。なぜなら、「言いよどみ」は聞き手が存在する中で、発話者が聞き手に向けてことばを発し、内容を伝えるという発話行為において見られるものであり、意識的あるいは無意識的に存在するものであるからである。また、それは、発話者だけでなく、聞き手にとっても、意識的あるいは無意識的に存在を認識し、その機能について考えていけるはずだからである。以上のことから、本稿の目的を概括的ではあるが、整理すると以下のようになる。

- ① 会話における「言いよどみ」がどのような機能を有しているかを分析する。
- ② 「言いよどみ」に対する意識を明らかにする。
- ③ 教室における「言いよどみ」がどのような効果をもたらすかを明らかにする。
- ④ 「言いよどみ」の機能を議論することによって、話しことば指導における新しい視座を得る。

なお、ここで「言いよどみ」について、その概念規定、あるいはその判定基準を示すと、以下のようなものになる。

有声言語で、談話中の空白、沈黙の状態を作り出すことば。

上記のような目的を達成するために、本稿では実証的な検討を試みることにする。つまり、日常会話を採取し、その会話中における「言いよどみ」を抽出し、聞き手の視点から会話中における「言いよどみ」の役割を明らかにする。これは、「Turn」の採られ方や、聞き手の発話者の発話内容に対する理解がどのように推移しているかを、現象的に切り取ることによって、抽出するためのものである。また、本稿の目的の一つである、教室における「言いよどみ」の効果を調査するために、実際の高等学校の教育現場において、調査を実施した。これは、「言いよどみ」がある場合と淡々と授業が展開する場合で、子どもたちにどのような意識レベルでの違いが存在するかを考察するためのものである。なお、この実験は広島工業大学高等学校の橋本佳岳先生にお願いした。また、この実験の後に、質問紙によるアンケートをお願いし、子どもたちの「言いよどみ」に対する意識がどのようなものであったか、またその効果や機能がどのようなものであったかを考察していくこ

ととする。最終的に、「言いよどみ」のもつ会話中の機能を分析・考察し、そして、それが実践現場でどのように活用されて行くべきかを提言という形で示していくこととする。

## 2, 調査の仮説とその実際

本稿では、二通りの異なる対話空間の中での「言いよどみ」を分析の対象にするため、その位置づけを大きな問題としなければならない。では、実際に二通りの対話の様相をどのように接点を持たせていくかといえば、先述したように、聞き手のレベルでの問題を大きな考察の対象としていくことによって、それが可能になってくるものと考えられる。なぜならば、対話は聞き手の存在なしには成立し得ないものであるからである。日常会話において、発話者と聞き手が存在するのは当たり前のことである。授業においても、同様のことが言えるであろう。誰かが発話するとき、発話者は常に対象を意識することによって、対話が成立する。そのようなことを考えたとき、講演の形式を取っていると見なすことも可能であろう。講演において、講演する者は常に聞き手を意識し、その講演内容を選択するであろうし、発話そのものがその聞き手に聞いてもらえるよう、あるいは退屈させないような配慮をするであろう。このような観点から、聞き手の問題を大きな考察の視点としていくこととする。なお、発話者と聞き手の場面の違い（ここでは、大きく日常会話と授業の違い）に対する意識の問題、またそれに付随する会話参加者の身の振り方に対する意識の違いについては、後に言及することとする。

### 2, 1, 調査の仮説

調査仮説として、以下のようなものを想定した。なお、ここでは発話者の問題についても触れておくこととする。

①言いよどみによる休止が一つの発話の境界を明示する。

- 話し手はその休止中に次の発話の計画を立てる。
- 聞き手はその休止中に今までの発話の解釈を行う。

②言いよどみによる休止は、二重の機能を有している。

- 話し手は発話行為の中断をしたものの、会話の主導権を手渡す意志がない。
- 話し手と聞き手とのコミュニケーション（相互理解）における場を創る。

③授業空間における言いよどみによる休止は、学習者の理解を促進する。

ここでは、大きく以上の三点を本発表の仮説として設定し、調査を行った。なお、②の仮説中の「話し手と聞き手とのコミュニケーション（相互理解）における場を創る。」と

というのは、話し手が発話を開始し、聞き手がそれに対して理解と応答をすることである。聞き手が存在しなければ、それは独話となってしまう、会話とはなり得ない。つまり、相互の理解があって会話が成立するという前提を踏まえて、「言いよどみ」が会話を開く契機になるという意味である。例えば、未知の土地に行った際、未知の人と出会い、なかなか話しづらいときに、「あの一、すみません。」というふうに、「あの一」という「言いよどみ」を創ることによって、会話を開く契機にしていくであろう。この意味で、②の後者の仮説を設定していることを注記する。

## 2, 2, 調査の実際と調査項目

### 2, 2, 1, 調査実施日時

- ① 1999年5月3日(月) 午後6:00頃 (日常会話)
- ② 1999年5月1日(土) 第1時限 (8:50~9:55)

### 2, 2, 2, 調査者及び調査対象

- ① 調査者 : 宮本 浩治  
被調査者 : 大角剛史、中谷勇樹、横田征二、前田頼彦(全員大学生、大角、横田は二年生、後の二名は一年生。)

人間関係 : 調査者が教員であったときのクラブ顧問とその部員たち。(卒業生)

調査状況 : 食事中における5人の会話。

- 手順 : ① 食事中における会話をテープに録音する。(録音していることは秘密)
- ② 録音された会話を文字化する。
  - ③ 会話を文字化した資料及び録音された会話を基に、「言いよどみ」を確定し、その談話内の現象を切り取り、その後の発話の展開から、「言いよどみ」がその談話内で果たしている役割について、分析する。
  - ④ ③の分析を基に、聞き手と話し手の「言いよどみ」の効果について、言及する。

### ② 授業者 : 橋本佳岳先生

被調査者 : 広島工業大学高等学校理工科1年生7組(41名)

クラスの状況と教科担当との関係 :

- (1) 7組は、活発な意見交換がなされ、真摯に学習に取り組むクラスということである。
- (2) また、橋本先生自身が1年生の学年団に所属し、合宿などですでに交流もあるということである。授業回数も8回ということで、この時期にしては多いということであった。今回は三つ目の教材の最初の導入ということであった。

調査状況 : 授業という空間を使用し、導入段階での説明、そして様々な経験の想

起活動から、実際にその教材の初読の段階での反応を記すところ。

- 手順：① 授業中の談話をテープに録音する。  
② 録音された談話を文字化する。  
③ 文字化された談話資料と録音された談話を基に、「言いよどみ」を確定し、その後の発話内容から、その「言いよどみ」の役割について分析する。  
④ ③と授業後のアンケートをもとに、教師の果たす「言いよどみ」についての言及を行う。

なお、この授業空間における「言いよどみ」については、実験上、発話内で意識的に行ってもらい、普段の授業とは違う雰囲気を作っていたいただいたことを注記する。

## 2, 2, 3, 調査の題材と調査項目

ここでは、2, 2, 1で示した①の項目は、稿者の分析によるものとなるので、②の授業空間におけるものを対象とする。使用教材は「コロンブスの卵」(向田邦子、尚学図書)である。この教材の導入として、まず橋本先生に次のような説明を行ってもらった。すなわち、作者と作風の説明と、コロンブスの卵という意味の説明とこの教材の表現特性についての説明である。その際に、「言いよどみ」を現出することによって、普段との違いをつけてもらった。なお、実際の発話については後述することとする。

調査項目としては、以下の三点を設定し、質問紙によるアンケートを試みた。

- ① 作者の作風について、覚えていることを記述しなさい。
- ② この作品の表現特性について、記述しなさい。
- ③ 今日の授業での私の話し方について、気付いたことを記述しなさい。

これらの質問のうち、本発表では③についての、分析を加えることとする。なお、①や②は、今後の授業の展開に必要となってくる部分で、③は今回の調査に際して、加えてもらった項目であることを注記する。

## 2, 3, 1, 調査結果とその分析

ここでは、実際の発話内容の一部とそれぞれの発話に対する分析を行っていくこととする。分析に当たっては、「言いよどみ」の頻度やその後の会話の展開を記述することによって、その対象としていくこととする。

### 2, 3, 1, 日常会話のばあい

この会話は、久しぶりにあった者同士が、過去にあったことを回想しながら、話を進めている場面である。全部で1時間余りの会話であったが、カセットテープの都合上27分しかその内容が収録できていないために、完全な会話シーンをデータとして分析対象にで

きなかったことを注記すると共に、発表者の力不足で27分間の会話の全容を文字起しし、記述することができなかったことをお詫びする。(下線部が「言いよどみ」である。)

(宮本)

んー・・・でもさあ、(間)俺が陸上部に入ったときは、横田なんかはさあ、(間)まだ、故障中で歩いてばかりだったよな。

(みんな)

そうか、そうか。

(宮本)

そんでもさあ、(間)ちゃんと中国行ったし、県でトップクラスの成績修めただろう。それは、すごいことだと思うけどね。

(横田)

あー・・・、本当に自分でも頑張ったと思いますよ。(間の出現)

(中谷)

みんな、あれで頑張れたと思うよ。「やればできる。」「あきらめない。」っていうのかなあ、(間)うん、そんなの思ったよね。

(前田)

でもさあ、・・・みんな頑張れたのは、福地さんと宮本さんがさあ、やっぱり、なんていうのかなあ、・・・(間)そんな環境を作ってくれたよね。

(宮本)

そんなことはないぞお。俺はさあ、(間)やっぱり、陸上やったことなかったしなあ、わからんからなあ・・・(間)

うーん、・・・好き勝手やっただけや。

(前田)

福地さんは技術的なことだったけど、先生はさあ、勉強とかいろいろな相談のってくれたでしょ。やっぱり、いろいろ最初に声かけてくれたもんなあ。(間)それでさあ、近づけて、いろいろ話せるようになったし・・・、途中からは技術的なことも聞けるようになったし、福地さんも言いよったけどねえ、クラブが変わったよなあ。

(宮本)

変態性を思いっきり発揮したからなあ。(笑)クラブは、すごいまとまりが出てきてさあ、俺もやりやすくなったのは、事実やなあ。キャプテンもしっかりしたしなあ。(笑)本当になあ、個性的であって、かつまとまりもあって、しかも一戦一戦強くなってさあ、楽しかったなあ、

(みんな)

うーん。

(宮本)

でもなあ、・・・。

気に入らんことが一つある。おまえらなあ、一つだけやり残したぞ。(間)後輩を育ててないなあ、・・・んー・・・技術的なところではないぞ、人間的な部分でや。(間)

人への接し方かなあ、協力して後片づけするかなあ、やってないやつおっても、見て

見ぬ振りしとっただろ。

(前田)

そうですねえ(間)。

(中谷)

反省せんといかんなあ。んー、・・・自分たちのことばかり、考えよったんかなあ。

(分析)

この会話中に言いよどみの頻度は10回となっている。言いよどみの後には、あいづちなどの動作、あるいは発声が見られるが、発話者は基本的に変化していないことが見て取れるだろう。

つまり、仮説の②の話し手はその会話の主導権を手渡していないという事実が実証できると同時に、聞き手もその会話の続きがあるのではないかという意識から、会話の主導権を握れなくなっているものと考えられる。それと同時に、あいづちを打つという動作から考えると、稿者の発話内容を理解し、その解釈を行っているものと考えられる。これは、上記の会話の発話内容の連続性を捉えてみても、伺えることであろう。これは、話し手の感想や感覚を共有することにつながっているといえる。また、ここで、「言いよどみ」を行っている私自身の心情を顧みると、相手を傷つけないように、ことばを選びながら、発話内容を再構築していたような気がする。これは会話を行う際の、重要な要素となっているものと思われる。

また、話し手と聞き手とが会話を共有する上で、話題に関する知識を共有していることが重要となるが、それ以上にコミュニケーションの成立の上で、その場の会話を円滑に進める上での、装置として、「言いよどみ」がその役割を担っていることを伺うことができる。なぜならば、上記の会話の連続性の中で稿者の発話の「でもなあ・・・」のところでその発話内容が大きな変換をすることになるが、その際、語調を整える意味で「言いよどみ」が使われている。これは、無意識的なものであるが、この無意識の操作によって、話し手は聞き手の意識を引きつける結果となり、その後の会話に発展していると考えることができる。しかし、ここで注記しなければならないことは、会話中の「言いよどみ」の様相を検討していくと、「言いよどみ」のようなものではなく、むしろ発話者が仕掛けとしての「言いよどみ」を作っているという傾向を見ることができる。ここでは、明らかに意識レベルの違いを指摘することができよう。稿者は、先に「無意識に『言いよどみ』を使用している」と論究したが、明らかに「でもなあ・・・」の部分は、発話者は無意識的であっても、発話者には方略として「言いよどみ」を使うという意識が存在していたものと考えられる。このような方略的な「言いよどみ」を「言いよどませ」として、定義することとする。

## 2, 3, 2, 授業空間のばあい

ここでは、実際に学習過程の中で、教師の発話行為において、差異をつけることによって、授業内容の理解と子どもたちの学習に対する意識にどのような違いが生じたかを検討

することとする。その際、まず教師の発話内容がどのようなものであったかを、文字化し、その発話内容の分析を行うこととする。そして、「言いよどみ」がどのような効果をもたらしているかを分析していくこととする。(下線部が「言いよどみ」である。)

(橋本先生)

えー・・・今日から、こないだ予告していた通り、『コロブスの卵』について、考えていきましょう。

じゃあね、教科書を開いてくれ。えー・・・作者は向田邦子という人なんだけどねえ・・・きたことあるかなあ。知ってる人。

うん、結構有名な人なんだけどね。(間) 本文の下に書いてあるとおり、放送作家であり、小説家なんだね。放送作家って、何か知ってるかなあ。

うーん、・・・台本とか書く人のことだな。この人の書いた有名どころはねえ、・・・「時間ですよ」なんかしってるかなあ。銭湯を舞台にして、繰り広げられるぶんですね。

えーっと、・・・作者の文章の特徴としてはね、・・・まず、生活者の視点でものを語るということだね。つまり、ごく身近な世界を切り出しているということです。

それとね・・・感情的にその出来事におぼれていかないということ。

そして、・・・文体が簡潔で、言い足りず言い過ぎずといったところだね・・・。

#### 質問③に対する反応例

- ・ いつもの授業よりも、先生の話し方がゆっくりに聞こえた。そのために、メモを取るにも余裕ができたし、先生の話の内容を自分自身でうまくまとめることができた。
- ・ いちいち説明するとき、間があるので、あてられるのではないかと不安になった。怖かった。でも、その時間内で結構いろいろ考えた。
- ・ 全体的にいつもよりわかりやすかった。
- ・ 聞きづらい。
- ・ 特になし。

#### (分析)

上記の上から3点目までのような意見が大勢を占めていた。これらの反応を考えると、この時間の橋本先生の話しぶりは、子どもたちに余裕を与えていることがわかる。その余裕とは、時間的な問題として一概に決めつけられることではないが、彼らの反応から考えると、それはゆっくり考えることのできるもの、そして教師の説明を整理する時間として位置づけることができる。つまり、余裕とは話の理解とその整理を行うのにちょうどよいものとして認識されているということである。この授業では、意識的にこのような「言いよどみ」(むしろ「言いよどませ」)を作ってきたが、それが学習において、少なくとも子どもたちの意識の上では良い方向へ向かっているということができる。

また、活発な意見交換がなされるクラスにおいて、教師の発話行為の途中に何も、声が起こってこないということ考えたとき、まさに会話の主導権が発話者の手にあるという事実を指摘することができる。しかし、稿者の見解では、適度な「言いよどみ」の場合に

のみ、会話の主導権の移動がないのであって、「言いよどみ」をしさえすれば、常に主導権の移動が起こらないというものではないであろう。

また、ここで注目しなければならないのは、2番目に挙げた反応例である。ある種の緊迫感を与えているということである。しかし、緊迫感が発話の理解を促し、さらには授業内容の記憶、そして派生的な思考を促しているところに注目しなければなるまい。

### 3. 考察

以上、二つの異なる位相の発話行為における「言いよどみ」について、調査、そして分析してきたが、大まかではあるが仮説は実証されたのではないかと考えられる。

日常の会話生活において、「言いよどみ」表現は、話し手にとっては聞き手を自分の話題に引きつける装置として機能し、聞き手にとっては話し手の話題への理解の促進や場の共有を施す装置として機能していることが考えられる。コミュニケーションにおいて、「言いよどみ」は決して話し上手な話し方ではないであろう。一つ一つの発話を取りあげると、流暢さを欠くものと言わざるを得ないものである。しかし、会話においては、明らかにその連続性を保障するものにつながっている。発話者は、自己の発話をどう構築していくかということ、「言いよどみ」によって自己調節し、聞き手は「言いよどみ」によって発話者の発話内容の整理を行うと同時に、発話意図までもを解釈する。ここにおいて、円滑なコミュニケーションを構築していく上での重要な機能を有していると言えるのである。

つまり、我々は会話においては、意味を構築する際には、常に発話に伴う様々な事象を使用しているという現実を知ることになるのである。それを見つめ直すことによって、我々の日常の対話世界は大きな広がりを見せていくことができるのである。

また、教室空間において「言いよどみ」（「言いよどませ」）が聞き手に及ぼす効果については、実際にテストを行っていくことがその理解が深化しているかどうかの指標となっていくが、生徒の反応を見ていくと、「いつもよりわかりやすい」というものが多いことからその効果を見出すことができる。しかし、ここでの反応の中で、「言いよどみ」が存在することによって、メモ書きがしっかり取れたとする意見が多かったこと、これは授業構築において、大きな指針を与えてくれるものと考えられる。なぜならば、話し言葉の学習指導において、聞くことの指導は絶対的に欠くことのできないものである。メモを適宜取る能力は、まさに聞く力と直結するものだからである。つまり、話し手の発話内容を正確に理解することによって、次の対話が開かれることになるからである。この点は「言いよどみ」によってもたらされる大きな利点であろう。しかも、このメモが普段との違いを持っていることは明らかである。授業者の発話内容をただ、速記的に記すだけでなく、自分で理解しながら、整理しながら、メモを取ることができるという点に「言いよどみ」による効果を見ることができる。

それと同時に、授業空間においては「言いよどませ」表現が、子どもたちに切迫感を与えているという現実を捉え直さなければならない。ここでは、普段とはちょっと話し方が変化しているという状況の非普遍性を考慮に入れても、確かに「あてられるのではないか」という不安や恐怖は看過できない。しかし、このことが外的な学習駆動作用として働いて

いる内は、学習に向ける姿勢を作るという意味においても、その効果を認めうるができる。つまり、学習態度をどのように育てていくかという問題において、「言いよどませ」はその効果を見出すことができるのである。つまり、教材との関わり、他者との関わりを少なからず保障していくことにもつながっていくのである。

最後となるが、「言いよどみ」のマイナス効果も指摘しておかなければなるまい。つまり、「言いよどみ」によって、不快感を聞き手に及ぼすことがあるということも現実であろう。聞き手を常に意識した適切な「言いよどみ」をいかに組織していくかが、授業構築あるいは日常会話の中で必要な観点となってくることはいうまでもないものと考えられる。

#### 4, まとめ

本発表の反省として、大きく次の4点を挙げることができる。

- ① 「言いよどみ」をどのように捉えるか。
- ② 「言いよどみ」と「間」の大きな違いは何か。
- ③ 未文字化資料（文脈）と「言いよどみ」の関係性をどのように捉えるか。
- ④ 適切な「言いよどみ」とは、どういうものか（時間的なこと、回数など）。
- ⑤ 強調やイントネーションと「言いよどみ」の関わりが、聞き手にどのように影響するか。
- ⑥ コミュニケーション方略としての「言いよどませ」の位置。

これらの解明が今後の課題として挙げられる。また、文字化していく作業は大変苦勞する作業である。しかし、自己の言語生活を振り返る良い機会となったことは、言うまでもないことである。自己を捉え直す中から、多くのことを学ぶことができるものと思われる。特に、コミュニケーションは人間が生活する上で非常に重要なものである。自己のコミュニケーションを捉え直すことによって、今一度「言語を教える」という国語教師としての役割、そしてその意味、ひいては人間そのものを捉え直す良い機会となったことは事実である。

#### 5, 参考及び引用文献

- ・野地潤家 『教育話法の研究』 柳原書店 昭和28年11月
- ・田中敏 「ノイズの効用」 『月間言語』 大修館 1996年2月

付記 本論考の執筆のため、調査に協力していただいた、広島工業大学高等学校国語科教諭橋本佳岳先生に多大な協力を得た。心から感謝する次第である。

## 4, Fillers に関する一考察

守田 庸一

### 目 次

- 1 課題と方法
- 2 調査        2,1 仮説  
                  2,2 方法  
                  2,3 記録  
                  2,4 仮説の検証
- 3 音声言語指導への提言  
   3,1 言語運用能力の発達観  
   3,2 音声言語指導における評価
- 4 成果と課題
- 5 引用文献

### 1 課題と方法

本稿は、コミュニケーションにおける Fillers (フィラーズ) の働きを議論することによって、音声言語指導への視座を得ることを目的とする。

Fillers とは、「発話の内容に影響を与えない、沈黙を埋める語」である。英語でいえば 'you know, well, I mean' といった語が、これにあたる。日本語でいえば「えーと、うーん、その」など、発話の途中に挟まれる語である。

この Fillers については、英語科教育ではその重要性が指摘されている (久山, 1996) が、同じ言語の教育を担う国語科教育では、これまで問題とされてこなかった。むしろ、「国語を的確に理解し、適切に表現する」主体を育てるという学習指導の「目的」(『平成元年 高等学校学習指導要領』) の中で、排除されるべき存在として位置づけられてきた。

しかしながら、こうした位置づけは、Fillers に対する聞き手の違和感という経験則による判断に基づいたものである。コミュニケーションにおける Fillers の働きを理論的、実証的に考察し導き出された結論とはいえない。

以上のような問題意識から、本稿では、コミュニケーションにおける Fillers の働きを、Fillers を使用する発話者の意識から考察する。すなわち、Fillers の使用の意図 (なぜその Fillers を用いたのか) を議論する。音声言語指導の目的は、コミュニケーション能力を有し、その能力を必要に応じて使用できる発話主体を育成することにある。そのためには、コミュニケーションの実態だけではなく、コミュニケーションに参加する発話主体を

研究の対象としなければならない。Fillers を使用する発話主体の意識をとらえることによって、学習者のコミュニケーションにおける意識が想定でき、さらには、それに対する従来の音声言語指導を改善するための提言を記すことができると考える。

上記の課題に対して、本稿では実証的な考察を試みる。すなわち、実際の会話を記録し、その会話における発話者の使用した Fillers を抽出する。その上で、Fillers を用いた発話者に使用の意図を聞き取り、その意識をとらえることによって、Fillers の働きを分析、考察する。

## 2 調査

### 2.1 仮説

久山(1996)は、Fillers を、「時間稼ぎ」の「CS (Communication Strategies : コミュニケーション方略)」としてとらえ、さらに「発話が流暢さを増したという印象を聞き手に与えるための「応急処置的な方法」として位置づける。しかしながら、対象言語を母語とする発話者でも、Fillers を使用する発話者は多い。とすれば、Fillers の使用を「応急処置的な方法」として位置づけることはできないのではないだろうか。Fillers は、発話産出がスキル化(「自動化」)されていないためではなく、Fillers の別の働きを利用するために用いられるのではないだろうか。稿者自身の内省によれば、Fillers は、(1) 次に使用する語を検索する、あるいは発話内容を組み立てる時に、(2) 沈黙による発話権の他者への移行を防ぐ (turn-taking を防止する) ために用いているように思われる。つまり、次のような Fillers の働きを仮説として指摘できる。

- (1) 次に使用する語を検索したり、次の発話内容を組み立てる時の「時間稼ぎ」としての働き
- (2) 沈黙による発話権の他者への移行を防ぐ働き

この二点の働きのうち、(2) については久山(1996)では指摘されていない。また、(1) については、EFL (English as a Foreign Language : 外国語としての英語) learners に対してはその働きが考察されているが、日本語を母語とする者の日本語でのコミュニケーションについては検討されていない。

以上のような議論から、本調査では、次の二点を仮説として導出する。

- (1) 発話者が、次に使用する語を検索したり、次の発話内容を組み立てなければならない時、Fillers は使用される。
- (2) 語の検索や発話内容の組み立てに要する沈黙が、他者に“発話権の放棄”と見なされるのを防止するために Fillers は使用される。

### 2.2 方法

稿者は、週一回、国語科教育に関する研究会(参加者9名)に参加している。研究会と

はいえ、同じ研究室の学生、OBが会員であるため、改まった場、公式の場としての雰囲気はなく、ある話題に対して国語教育を語りあい、議論しあう場として参加者には認識されている。

ただし、この研究会の場での発言は、発話者の意識の面で日常生活でのそれとは異なる可能性も否めない。しかし、話題に関する抽象的な議論もあり、発言する際、発話内容を他者に理解してもらうために語を検索したり発話内容を組み立てたりする機会が多い。したがって、発話者の Fillers の使用も頻繁に起こると予想される。そこで、この場での会話を調査対象とし、MDに録音することとする。

その後、調査対象者の発言を中心に録音を文字化する。さらに、これをもとに Fillers を使用した意図を聞き取り、そこから Fillers の働きに対して分析、考察を加える。この分析、考察によって、上記の仮説を検証することができるだろう。

上記の内容を調査の方法としてまとめると、以下のようになる。

調査日時：平成 11 年 5 月 15 日（会話の録音）

16 日（会話の録音と文字化された発言に対するインタビュー）

調査対象：国語科教育に関する研究会に参加した、国語教育学を専攻する大学院生 2 名。

（うち 1 名が欠席したため、実際は 1 名となった。）

手順：① 研究会における会話を MD に録音する。（録音していることは伝えない。）

② 録音された会話を文字化する。

③ 録音された会話を調査対象者に聞かせ、合わせて会話を文字化した資料を見せ、インタビュー法により Fillers を使用した意図を聞き取り、MD に録音する。

④ ③での発言をもとに、Fillers を使用する意図を分析、考察する。

## 2.3 記録

### 会話の記録

参加者 A（以下、A）：…訓古注釈式って言うならわかるんよ。一方的な知識伝達じゃなくてね。訓古注釈式の授業っていうのは、あなたのいうように、この字はこうで、この字はこうで、この字はこうだね、抜き出してみようか、っていうような。

調査対象者（発話 1）：学習者、じゃなくて、授業者が、その、教えたいものがありますよね、ここを教えた、っていう。その教えたっていうものを、なんか、そこに行き着くためにですね、その一、必要なパーツだけを、パーツっていうか必要なところを、どこにあげられてあるかというところを指摘させていって、結局考えて出させるのはいいんですけども、そういうふうに仕向けていって、うーんそれで、最後には自分で説明してしまうような授業ですかね。

A：そうすると、今イメージしている授業は、到達点で語りの構造を置いとるわけじゃあないんだね。

調査対象者（発話 2）：はい、それは違いますね。

A：そうなんかな。結局、テキストの語りを先生が、先生の教えたことが語りの構造で、そこにまで学習者を引き上げようとしているんじゃないかな…。

A : …当たり前なんだけど、知識を詰め込みたいんじゃないんだな。考えさせたいんだな。考えさせたい授業をしたいんだな。そのための手段として、語りの構造がある、って言いたいんじゃないのかな。

**調査対象者** (発話3) : うーん、そうですね。結局、なんか、その、表層的に終わってしまう、ストーリーを追うだけで、例えばですよ、授業が終わってしまう原因として、やっぱり、うーん、深く読めてないと。もちろん教師の側で。そういうものしかもってないというか、そういう教え方しかできんと。うーん、まあそうゆうなら、あると思うんですけど。A : ちょっとまでよ。それじゃあちょっと質問変えるけど…。

参加者B : …思いはわかるんじゃないけど、じゃあその、具体的に本当にいいのか、っていう中身のところが、やっぱりもうちいっと煮詰めていかな、その、一方的な知識の伝達とか語りの構造とかいう言葉に振り回されてしまうかなあ、っていう気がする。ここらへんをもうちいっと語ってくれたら、僕らはよく分かる。

**調査対象者** (発話4) : だからですね、結局、漢文の授業やってですね、どんな力がつけばいいのかなあっていうところが一つあるんですよ。力って、それがまた、そこにこだわり過ぎるとだめだと思うんですけど。例えば、うーん、うーん、内容だけ知ればいい、っていうならそれは違うと思うんですよ。テーマについてだけ、こう、本文とかテキストとか、あー、利用した形で、テーマだけ話し合えばいい、っていうのは違うと思うんですよ。やっぱり、教材から考えていく。うーん、うん、まあ、結局何を考えさせれば、価値ある学習になるのかということが、やっぱり疑問としてある。うーん、そう言ったときに、それがイコール語りの構造ではないと思うんですが。

A : 別のベクトルを用意していこうっていうとらえ方をするわけね。

**調査対象者** (発話5) : 読ませる、っていうか関わらせる授業の一つとして、例えば語りの構造とかがあるんじゃないかという、うー、つながりなんですけど。

A : いつかでいいけど、一本実践もってきてさ、これがいけると、俺が思う授業はこんなんや、って具体的な話をしてほしいんよ。教材レベルで話ししようや。

#### インタビューの記録

質問者 (守田) : じゃあ、これ一つずつ別々に聞いた方がいいかな。

調査対象者 : そうですね、まとめて大丈夫です。

質問者 : まとめていい。じゃあ、この「なんか」とか「その」とか「うーん」とかいろいろあるんだけど、それぞれの話をしたときに、さっき録音を聞いてもらったわけやけども、なぜ使ったのか、っていうのを、少し、説明できれば、もうわからない、覚えてないっていうがあるのならそれがかまわないんで、ちょっと教えて欲しいんですが。

調査対象者 : そうですね、一つは、無意識的に、「なんか」とか「うーん」とか「その」とか使い分けているという意識はないと思いますね。やっぱり、間をつなぐというか、それが一つあって、「なんか」と言ってる間に考えてるところがありますね。うーん。そう

ですね、今みたいに、また「うーん」と言ったときに今思ったんですけど、やっぱり、「まだまだ僕の発言は続くよーというふうな、そう言うことを表すときに「なんか」とか「うーん」というふうにつないでいるんじゃないかなあ、と思います。はい。

質問者：うん、はい。なるほど。ありがとうございました。

調査対象者：いえいえ。

#### 2.4 仮説の検証（調査結果の分析と考察）

まず、研究会における会話の記録における調査対象者の発話を分析する。分析の目的は、会話における Fillers を抽出し、そこから Fillers 使用の規則性を探り、さらには Fillers を使用する調査対象者の意識を客観的な立場から明らかにすることにある。このような分析によって、仮説（1）が検証されると考える。

分析するにあたって、まず、Fillers を抽出する基準を設定した。久山(1996)では、英語における Fillers として 'you know, well, I mean' などを提示しているが、これをそのまま日本語に適応させることはできない。そこで、日本語での会話において Fillers を判断する基準として、「発話の内容に影響を与えない、沈黙を埋める語」を設定した。この基準に従って、調査対象者の発話における Fillers を抽出した。（「2.3 記録 会話の記録」の傍線部。）

調査対象者の発話において用いられている Fillers は、「うーん（うん、うー）」「その（そのー）」「なんか」「あー」「こう」「まあ」である。それらのうち、「うーん（うん、うー）」が最も頻出しており、全使用数の半数以上を占める（10/18）。それ以外については、「その（そのー）」が3回（3/18）、「なんか」が2回（2/18）、「あー」「こう」「まあ」がそれぞれ1回（1/18）である。

この会話では、これらの Fillers が、ある発話の前、あるいは発話の途中に使用される。しかし、使用される Fillers は、時々に応じて異なっている。したがって、この会話の記録からは、個々の Fillers が、発話においていつ出現するか明らかにならない。すなわち、Fillers の使用についての規則性を見ることはできない。

ただし、どの発話、あるいはどの Fillers についても、ある Fillers が使用された後、まとまりのある発話が続いている。Fillers が連続して使用される場合はあるが、Fillers が使用され、その後短い単語が続き、それに続いて別の Fillers が使用されることはない。このような使われ方を見ると、次の発話内容を組み立てているとき Fillers は使用されるといえるのではないか。とりわけ「なんか」「こう」といった Fillers の出現からは、調査対象者が、概念に当てはまる語を検索している意識を想定することができる。

こうした Fillers の使用の実際をとらえたとき、仮説（1）「発話主体が、次に使用する語を検索したり、次の発話内容を組み立てなければならない時、Fillers は使用される」は正しいといえそうである。なお、この結論から、久山(1996)が EFL learners に対して行った考察が、日本語を母語とする者同士の日本語による会話の場合にも当てはまると推定される。

次に、インタビューの記録での調査対象者の発話について、分析を行う。

このインタビューの目的は、Fillers 使用における発話者の意識をとらえること、すなわち Fillers 使用の意図を明らかにすることである。このことが明らかになれば、仮説（1）

(2) が検証される。

まず、調査対象者の質問に対する回答のうち、仮説検証のために参考となる箇所を、それぞれの仮説に対応するよう分けて抽出した。「2,3 記録 インタビューの記録」の傍線部 1、2。なお、網掛け部の発話については「3 音声言語指導への示唆」で述べる。

傍線部 1 から、調査対象者の Fillers を使用する意図の一つをとらえることができる。すなわち、次の発話の内容を考えながら Fillers を使用し、間をつなぐ（沈黙を防ぐ）という意図である。これは、Fillers の「(1) 次に使用する語を検索したり、次の発話内容を組み立てる時の『時間稼ぎ』としての働き」を利用したものである。この発話から、仮説 (1) は正しいといえるだろう。

また、傍線部 2 から、発話の継続を聞き手に伝えるために Fillers を使用している意識をとらえることができる。これは、Fillers の「(2) 沈黙による発話権の他者への移行を防ぐ働き」を利用したものである。この発話から、仮説 (2) 「語の検索や発話内容の組み立てに要する沈黙が、他者に“発話権の放棄”と見なされるのを防止するために Fillers は使用される」は正しいと判断できるだろう。

二つの調査結果に対して分析、およびそれをふまえた考察を行うことによって、本調査の仮説 (1) (2) を検証した。ただし、この調査はその対象者が一人であり、かつ限られた内容の発話についてのものである。したがって、本調査から仮説 (1) (2) が検証されたとはいえないが、これらの仮説の検証は示唆される。

### 3 音声言語指導への提言

ここでは、「2 調査」をふまえ、従来の音声言語指導を改善するための提言を述べる。具体的には、「言語運用能力の発達観」と「音声言語指導における評価」とに分けて論じることとする。

#### 3.1 言語運用能力の発達観

「2,3 記録 インタビューの記録」における網掛け部の発言は、仮説 (1) (2) を検証する上で直接参考となるものではない。しかし、発話における Fillers を使用する発話者の意識をとらえる上で、示唆深い内容を含んでいる。すなわち、発話者は、Fillers を意識して使用していないという点である。発話者は、無意識で Fillers を使用している。Fillers を無意識で使用しているとすれば、それは CS (コミュニケーションの方略) とはいえない。なぜなら、久山(1996)が指摘しているように、CS は、使用者の「意識性」が前提となっているからである。調査対象者が Fillers を使用した当初は、その使用に「意識性」が伴っており、それゆえ CS であつたかもしれない。しかし、現時点では Fillers の使用はスキル化（「自動化」）されており CS ではない。それでは、なぜ Fillers の使用がスキル化したのだろうか。この問いに答えるためには、言語運用能力の発達に従った Fillers 使用の実態調査を行わなければならない。しかし、今回の調査の結果の分析、考察からは、Fillers 利用の有効性を発話者が無意識に認め、そのためにスキル化が促されていったとい

う発達の筋道を仮説として想定することができる。

久山(1996)は、EFL learners について、「言い淀みは、学習者が単語の検索を行ったり、言いたい内容を組み立てている際にその過程が母語の時のように自動化されていないために生じるものであり、発話者が外国語学習者である以上免れ得ない現象であると言える。無論、根本的な解決法は、目標言語における発話産出過程そのものを訓練により自動化することだが、それまでの応急処置的な方法として、『時間稼ぎ』の方略の使用によりこれらの言い淀みを減少させることは、学習者の発話が流暢さを増したという印象を聞き手に与え得るという点で意義あることと思われる」と述べる。

しかしながら、調査結果から示唆されるように、言語運用能力の発達に従って発話産出過程がスキル化されるだけでなく、Fillers の使用そのものがスキル化されている場合も想定できる。すなわち、言語運用能力の発達においては、「発話産出過程そのものを」「自動化する」時に、Fillers の使用がスキル化されることもありえる。

このような可能性を意識することは、EFL learners に対する学習指導を考える場合だけでなく、母国語の学習指導、つまり国語科における音声言語の学習指導を考える場合においても重要である。なぜなら、「言語運用能力の発達は、(例えば、発話産出過程のスキル化だけでなく、Fillers 使用のスキル化といった)複数の方向性をもつものである」という、言語運用能力の発達に関する観点を提示するからである。

我々の母語使用においては、「単語の検索を行ったり、言いたい内容を組み立てている際にその過程が自動化され」ているわけではない。すなわち、我々の言語運用能力の発達は、決して単線ではない。音声言語の学習指導を構想する上で授業者(指導者)は、こうした複線型の発達観をもつ必要がある。

「1 課題と方法」で述べたように、音声言語指導の目的は、コミュニケーション能力を有し、その能力を必要に応じて使用できる発話主体を育成することにある。この目的そのものは、否定されるものではない。しかし、コミュニケーション能力を有し、その能力を必要に応じて使用できる発話主体が成立する過程は一定ではない。むしろ、こうしたいわば“理想的な発話主体”は一樣ではないと言っても過言ではない。

従来の音声言語指導の根底には“理想的な発話主体”が漠然としたイメージとして存在し、その実現に向かう(向かうべき)単一の発達過程が想定され、授業者(指導者)はそれにとらわれて学習指導を行っているのではないだろうか。

### 3.2 音声言語指導における評価

先にも述べたように、今回の調査は、その対象者が一人であり、かつ内容が限られているために、仮説を検証することはできない。しかし、調査の結果が示唆するように、Fillers に「次に使用する語を検索したり、次の発話内容を組み立てる時の『時間稼ぎ』」「沈黙による発話権の他者への移行を防ぐ」という二つの働きがあるとすれば、従来の音声言語指導の根底にあった、Fillers を不要なものとする考え方には賛成できない。

他者と音声によるコミュニケーションを行う時、発話者は、コミュニケーションの進行に応じて発話内容を組み立てることが要求される。そしてそのためには、「思考の即時性」が要求される。ところが、思考がコミュニケーションの進行に追いつかない時(具体的に言えば、発話内容を即時に組み立てられない時、あるいは概念に適合する語を即時に検索

できない時)がある。このような時、Fillersは有効に働く。なぜなら、Fillersは、聞き手に対して発話の継続を意味するからである。発話者の沈黙が続けば、聞き手は発話が終了したと判断するだろう。このような判断の誤りは、コミュニケーションを進める上で障害となりうる。すなわち、Fillersは無意味な言葉ではなく、コミュニケーションを円滑に進めるために必要な役割を担っているのである。

聞き手は、Fillersによって発話の継続を知る。すなわち、Fillersは発話の継続という情報を聞き手に伝えている。しかしその一方で、発話内容の理解という点では、Fillersは聞き手にとって障害となるだろう。このことは、今回の調査が発話者に焦点を当てたものであったため、検証できない。ただし、従来の音声言語指導においてFillersが不要であると判断されたのは、ある発話に対する評価の根底に「聞き手にとって、いかに聞き取りやすいか」という基準があったと考える。

このように考えると、従来の学習者の音声言語に対する評価のあり方が問題となる。学習者のコミュニケーションを評価する時、授業者(指導者)はどのような立場に立っているのだろうか。学習者の発話を評価する時、授業者は聞き手の立場に立たされる。そのために、いつの間にか聞き手の立場から評価してしまう。すなわち、聞き手としての立場と、評価する立場が一体となってしまっていると考えられる。

例えば、学習者の作文を評価する場合、授業者(指導者)は一人の読み手として作文を読む。その一方で、書き手の立場からもその作文をとらえている。なぜなら、書き手の立場に立たなければ、完成された作文しか評価できず、作文を記述する行為、あるいは記述過程を評価できないからである。作文教育においては、授業者(指導者)は、読み手としての立場、書き手としての立場という複数の視点から学習者の作文をとらえ、評価しているといえる。

音声言語指導においても、複数の立場(発話者の立場と聞き手の立場)から学習者の発話をとらえなければならない。それは、作文の学習指導同様、学習者の発話だけでなく、その発話が生まれるまでの過程を視野に入れるということでもある。そして、発話が生まれるまでの過程を視野に入れた時、Fillersの使用に対する評価のあり方も異なってくるだろう。

#### 4 成果と課題

本稿では、久山(1996)をふまえ、発話におけるFillersに関する二つの仮説、すなわち「発話者が、次に使用する語を検索したり、次の発話内容を組み立てなければならない時、Fillersは使用される」「語の検索や発話内容の組み立てに要する沈黙が、他者に“発話権の放棄”と見なされるのを防止するためにFillersは使用される」を導出した。これらの仮説については、調査結果の分析と考察から、それらが正しいことが示唆された。この示唆を得た上で、Fillersの働きという観点から、従来の音声言語指導への提言を行った。提言では、「言語運用能力の発達観」「音声言語指導における評価」の二点について論じた。前者は、授業の前段階、すなわち授業構想の段階における学習者観についての提言である。後者は、授業後の学習者に対する評価のあり方に対する提言である。それぞれ授業前、授

業後に対する提言として位置づけられる。

今後の課題としては、次の二点をあげることができる。

まず一点目であるが、調査のあり方を検討しなければならない。調査対象者を増やし、かつ調査の場を増やさなければならない。こうした調査を経て、はじめて今回導出した仮説が検証される。加えて、調査方法についても見直さなければならない。今回の調査では、発話を記録し、それに対するインタビューをもとに発話時の意識をとらえるという方法をとった。しかし、こうした発話プロトコルによる分析には問題がある。懸念されるのは、インタビューにおいて調査対象者が語ったのは、“発話時 (Fillers 使用時) の意識”ではなく、“発話 (Fillers の使用) の説明”だったのではないかということである。つまり、調査対象者は、自己の発話 (Fillers の使用) について、無意識のうちに事後説明を創り出したとも考えられるのである。Fillers が意識して使われていない可能性が高いだけに、調査方法そのものについても一考しなければならない。

次に二点目の課題であるが、聞き手の意識から Fillers をとらえなければならない。本稿は、発話者の意識から Fillers の働きを考察したものであり、聞き手の意識に対する考察を全く欠いている。聞き手にとっても、Fillers は、不要な存在ではないと予想される。Fillers は、発話者の発話が継続していることを示すマークであり、聞き手は、そのマークを利用し turn-taking を判断しているのではないか。また、発話者が Fillers を使用している間に、聞き手は発話の内容を理解しているのではないか。このように考えると、「聞きやすさ」という観点でのみ Fillers の使用の是非を判断することはできない。作文の学習指導における評価と同様に、発話者と聞き手、両者の立場から Fillers の使用については考察されるべきであり、両者に対する考察があってはじめて音声言語指導の指導のあり方が規定されると考える。また、両者に対する考察をふまえた時に、今回の提言のように授業前、授業後に対する提言だけではなく、まさに授業そのものに対する提言も行えるだろう。

## 5 引用文献

久山慎也

「On the Teachability of Communication Strategies to Japanese EFL Learners.」

平成7年度 修士論文 (広島大学大学院教育学研究科) 1996

文部省 『高等学校 学習指導要領』 1989

## 5, 日常のコミュニケーションの特質 —日本人と外国人の会話から—

厚母 充代

### 目 次

1. 調査の目的
2. 調査の方法・仮説
3. 調査の実際・結果分析
  - 3,1 調査対象者について
  - 3,2 調査の実際・結果分析
4. 反省と今後の課題
5. 参考文献
6. 調査の記録資料

### 1. 調査の目的

最近、留学生と話をすることがよくある。彼等の多くは日本語が上手な方であり、会話時にはほとんど日本語で話を進めてしまう。考えてみれば、日本語で会話をする相手は、もはや日本語を母語とする人々に限らず、日本語を学習する外国人も含まれてくるのだ。だが会話相手として考えた場合、前者と後者では日本語能力のレベル差という大きな違いがある。そういった大きな違いを考えると、外国人留学生がいくら日本語が話せるといっても、日本語が母語とする者と話す時と全く同じ話し方・聞き方ではないことが予想される。そこで今回は、日本語を母語とする者が外国人留学生と話す場合どのような特徴が見られるのか、また外国人留学生の日本語能力レベルの差によって会話にどのような変化が出てくるのかを見ていき、さらにそれがどのような要因に基づくのかも考察していきたい。

また、今回調査対象とする、日本語母語とする者と外国人留学生との会話の中で、私達の普段の会話に示唆を与えるようなものがあれば、それも同時に取り上げて考察したいと思う。

\*注：母語とは幼児期に最初に習得した言語。母国語。【『日本国語辞典』】

### 2. 調査の方法・仮説

まず日本人学生と外国人留学生とで会話をしてもらい、MDにその内容を録音する。

調査対象者である日本人学生は、場に応じた話し方ができると思われる者を選んだ。場に応じた話し方ができる者は、外国人留学生の日本語レベルに応じて話し方の切り替えをするのではないかと考えたからである。

外国人留学生は学習歴・日本語会話能力の異なる者を対象にした。調査の目的でも述べたように、留学生の日本語学習歴、日本語能力のレベルの違いによって、日本人学生の話し方・聞き方等に変化がでてくるのではないかと思われたし、それによって会話中にも影響が出てくると思われたからである。

会話の内容としては、とくに指定・指示はせず自由にした。

調査時間は五～十分程度。

会話の後、日本人学生にアンケート（別紙）を書いてもらい、それに書いてあることをもとに会話中にどのような意識が働いていたのかを聞いた。外国人留学生には口頭で、二人の日本人学生と話をした感想を聞いた。

仮説としては、

- ①会話中に、日本人学生は相手である外国人留学生に対し、相手の話を一生懸命聞くという姿勢が見られる。
  - ②会話中に、日本人学生は相手である外国人留学生に対し、ゆっくり話そうとする。或いは、相手にわかるように、難しい表現を言い換えたりする。
  - ③①②のような、会話中の日本人学生の話し方・聞き方が起こるのは、日本人学生が外国人留学生に対し、自分の日本語の意味を理解して欲しいという現われであるとともに、よい日本語使用者（この場合、場や相手に応じて適切な日本語を話す者）としての立場であろうとする意識が働いているからである。
  - ④会話相手である外国人留学生の日本語能力が高いほど、①②の変化は少なくなってくる。
- を挙げる。

### 3. 調査の実際・結果分析

#### 3.1 調査対象者について

##### ●外国人留学生

・Rさん

37歳のイギリス人男性。これまで、インドなど諸外国で暮らしてきた。広島大学に来る前は、オーストラリアの田舎で二年間ほど、通信教育で日本語を学んできた。日本語能力に関しては初級から中級レベルである。

・Yさん

二十代後半の台湾人女性。台湾に居る時に五年間ほど日本語を学び、日本に来てからは学部生を経て、今現在M2。よって、日本語学習歴十年程度。

##### ●日本人学生

・Tさん

二十五歳の国語科の大学院生。男性。これまで外国人と話をした経験5人。

・Mさん

二十二歳の国語科の大学院生。女性。これまで外国人と話をした経験7人。

### 3.2 調査の実際・結果分析

#### ●仮説①について

先ほど仮説①として、「会話中に、日本人学生は相手である外国人留学生に対し、相手の話を一生懸命聞くという姿勢が見られる」というものを提示した。実際の日本人学生と外国人留学生との会話のやり取りの中で、相手の話を聞く態度はどこに表れるのか考えた時、会話中のしぐさ（目を見て話す）など考えられるが、私が注目したのはあいづちのうち方である。

下の図は、四つの調査例における冒頭二分間の日本人学生のあいづちの回数である。

調査例①	T-R	調査例②	M-R	調査例③	T-Y	調査例④	T-M
27回		25回		10回		7回	

やはり日本語能力レベルの高い外国人留学生に対しては、あいづちは少なくなっている。

相手の話を聞く時、あいづちは出てくるものだが、そのあいづちのうち方に相手の話を聞く態度があらわれているのではないかと思う。特に、相手がたどたどしい日本語を話している場合、「私はあなたの話を聞いていますよ」という、アピールのために自然と増えてくるのではないだろうか。調査例①の場合、特に外国人留学生Rさんが話をしている最中で、特に息継ぎなどの切れ目も全く無い時にも、やたらとあいづちを入れているが、それも顕著な例として挙げられる。また、調査例②のアンケートでは「あいづちが多い（ええ、へえー）とか」とあり、それも「私はあなたの話を聞いていますよ」という姿勢の現われであろう。

またYさんとの会話においてあいづちが少ないのは、Yさんが日本語が上手いということが大きく関わってきていると思われる。調査例③・④の両方ともにYさんが話しやすい相手であるとあり、それはYさんが日本語が非常にうまい、日本語の文脈をとらえられることであると日本人学生の二人から認識されたことが起因になっていることにはうかがえた。よってYさんと話す時は日本語を母語とする者と近い感覚で会話をしていると推測され、そのために不要なあいづちが減少していると考えられる。

#### ●仮説②について

仮説②は、「会話中に、日本人学生は相手である外国人留学生に対し、ゆっくり話そうとする。或いは、相手にわかるように、難しい表現を言い換えたりする」であったが、まず、ゆっくり話すということについてみていきたい。

Tさんにしても、Mさんにしても、外国人留学生との会話後のインタビューでは、Rさんに関してはゆっくり話をしようという意識が働いたと述べていた。それに対しYさんには比較的自然に話が出来たということであり、特別遅く話そうという意識は見られなかった。

また、単語をゆっくり話すということはRさんにはあったが、Yさんに関しては見られなかった。（網掛け\*1）この単語をゆっくり話すという行為は、調査例①によく見られた。そこではTさんの質問に対してRさんが的外れな返事をした時、あるいはTさんの言葉をRさんがなんども聞き取れない（意味がとれない）時、さらにRさんが未知である分野についての説明をTさんがする時に起こっていた。この単語をゆっくり話すという

行為が、R さんとの会話中には見られなかったことを考えると、これは外国人留学生の日本語能力の問題によるところが大きいことがうかがえる。

#### ●仮説③について

仮説③は、「①②のような、会話中の日本人学生の話し方・聞き方は、日本人学生が外国人留学生に対し、自分の日本語の意味を理解して欲しいという現われであるとともに、よい日本語使用者としての立場を取ろうとする意識が働いているからである」とした。

会話後のインタビューの中で、Mさんはよい日本語を外国人留学生に対して使わなくてはいけないと考えて話をしたという趣旨を述べていた。それに対して、TさんはMさんのような意識は全く無かったと述べた。しかしRさんとの会話中は、先ほど述べたように単語をゆっくり話したり、また具体的な言い換えをしているところが見られ（\*2）、そこには、自分の言っていることを、相手にわかって欲しいという意識が見られる。ここで注目したいのは、これらの行為から、相手が外国人留学生であるということ意識している事がうかがえることである。相手が自分と異なった文化を背景に持つ事を考慮して、自分がどういった立場で話をしていくべきかということである。Tさんは自分が日本人としての立場に立って、相手の外国人留学生の言っていることを聞いていたと述べており、相手のことを考慮に入れながら話を進めていったことがうかがえた。また、Mさんのよい日本語の話し手であろうとしたことも、自分がどういった立場に立って話をすべきかということの現われであろう。

#### ●仮説④について

「①②の変化は会話相手である外国人留学生の日本語能力が高いほど、①②の変化は少なくなってくる」、というのが仮説④である。今回、日本人学生とYさんとの会話を文字化してはいないのだが、私が聞いた限りでは①②のようなことは、Rさんとの会話には多く見られたものの、Yさんとの会話には見られなかった。またおもしろいことに、Yさんと話しをする時には、あまり外国人留学生として意識しなかったという言葉も、TさんMさん両方から得られた。その原因として、外見の問題、つまりRさんは白人であり、どうしても「外国人」という感じが抜けなかったのに対し、Yさんは同じアジア系で、なおかつ日本語がうまいということがあげられた。よって、外国人留学生の日本語能力が高いほど①②の変化は少なくなってくるということは言えるであろうが、それだけが①②の変化を支える要因にはならない事がわかる。様々な要因の一つなのである。

## 4. まとめ

今回の調査では、外国人の日本語能力のレベル差が、日本語を母語とする者の会話における話し方の変化の一要因であることがわかった。

この調査の中で非常に興味深く思われ、また注目した点は、Mさんのようによい日本語の話し手に立とうとする意識があること、Tさんのように会話中に相手に自分の言っていることを理解してもらうためか、ゆっくりと話したり、言い換えたりという行為が見られ

たことである。これらの行為は先ほども述べたように、相手が自分と異なった文化を背景に持つ事を考慮して、自分がどういった立場で話をしていくべきかということに集約されていくものである。この相手のことを考慮して話をするという事は、日本語が母語の者同士の会話中よりも、相手が日本語のあまりよく出来ない外国人の会話中において、より強く意識されるのではないだろうか。相手が自分と異なった文化を持つということにより、自分がその相手とどういう風にコミュニケーションをとっていくのかが意識されると思うのである。自分の言っていることを理解してもらおうとする時、あるいは他人と話をする時に、相手との関係からどういう立場に立つのか考慮して話すというのは、非常にコミュニケーションの上で大事なことであると思われる。それは、実際私達の普段の会話にも大きな示唆を与えるものと思われる。他にも実際に日本語を母語とするものと外国人との会話、または日本人学生のアンケートを見ていく中で、そういった示唆を与えるものがいくつか見られた。一つ目は日本人学生の二人に、外国人留学生と話をしてほしいとお願いをした時、二人とも「何を話そうか」と不安げであった。外国人留学生にお願いした時には、快く承諾をいただいていたので、その日本人学生たちの反応は対照的であった。その「何を話そうか」という不安は、日本人学生と外国人留学生が共に初対面であり、なおかつ異なった文化を背景に持つもの同士による、共通の話題がないということに起因するものである。実際の会話の記録を見ても、どちらかが質問をして、どちらかがそれに答える形で話をするといった感じであった。やはり話をする時、そこには何らかの共通の話題を生むような土台が必要であり、その土台がないという事は非常に話をすることに対する不安感を生じさせることが見て取れた。また質問形式になるのは、その土台を造るために相手の事を知ろうとすることに起因するだろう。次に注目したのは、「聞く」ということである。調査例②のアンケートに「聞き役に徹した」というような言葉があったが、この「聞く」という行為は相手の事を知ろうとする能動的な行為であると考えられ、同時に相手と共通の土台を造ろうとする行為であると考えられる。三つ目は日本人学生と外国人留学生の会話は、質問を受けたほうの会話の発話が非常に長く、Turn-taking がほとんど起こっていない。その要因として考えられるのは、先ほど挙げた「聞く」という行為を行うことによるものもあるが、「沈黙がこわい」ということも大きな要因であると思われる。この言葉は調査例②④のアンケートからひいてきたものであるが、そもそも沈黙とは今回の場合、共通の話題がない事によって起こる事であり、先ほど挙げた日本人学生の「何を話そうか」という不安にも関わってくる事である。人は相手と話し、コミュニケーションをとろうとする時、相手の事を考慮に入れながら話をする。そしてその際には相手の情報をできるだけ得て、そこから自分との共通の土台を見出し、発話していこうとする行為が見えてくる。会話をする相手とコミュニケーションをする時には、相手の存在を認識し、どうとらえるかが改めて大きな問題であるように思われた。

## 5. 反省と今後の課題

今回、日本語を母語とするものと外国人との会話における特徴をみてきた。反省としては、その特徴を裏付けるものとして、日本語を母語とする者同士の会話と比較してみるべ

きであったと思う。また、今回はどちらかといえば日本語教育に近い分野の研究であったが、研究の中で日本語を母語とするもの同士の会話において示唆のあったものについては、それを国語教育の分野に何らかの形でつなげていければと思う。

## 6. 参考文献

- 『国文学 解釈と鑑賞 特集日本語と他言語』 至文堂 1988. 1  
『月刊 言語 特集聞く』 大修館書店 1996. 2  
『日本国語大辞典』 小学館 昭和五十一年十一月一日

## 7. 調査の記録資料

### 1 会話記録編

調査例① TとRの場合。 調査例② MとRの場合。

### 2 アンケート編

① Tのアンケート結果。 ② Mのアンケート結果。

別紙参照。





R :  
T : れるっていうそれは今でも同じですけど、そんなことでしたねえー。はい。やっぱり、今度は  
R :  
T : ひらがなは女性でしょう。はい、はい。で、漢字で書くのは男性ですね。 は  
R : ええ、私も、あの一、源氏物  
T : はい。 (笑)  
R : 語とか、よみましたけど、もちろん古代的な言葉は全然出来ません (笑) けど、あの一あ、通  
T : はいはいはい。  
R : 訳あの翻訳された、あの一本を読みたいですね。数ヶ月前にあ一、更級日記、 も読  
T : (笑) ははは (笑)  
R : みました。あ、え、でも、もちろん英語・英語の翻訳、あ一、されたコピーを読みましたけ  
T : へえー。 それは、なに、授業かなんかで読  
R : ど、非常におもしろかったです。 そうですねえ。  
T : ましたんですか。それとも・・・ 自分で。 へえー。 じじゃ、それ、日本文  
R : いえいえ自分で。 読みました。  
T : 学、昔の文学、更級日記みたいな、昔の文学とか、あと今の文学とか読まれたりもしますか。  
R :  
T : それはやっぱり翻訳とかで。  
R : ...  
(注：A とは、調査者を指す。)

調査例②RとMの場合

日時：五月二十一日 (金) 午後一時五〇分

M : あ、あ、じゃ。どーも。 えっと・・・ あ、  
R : すみません、あの、もう一度おねがいします。 Nさんという・・・  
M : Mなんですけど。 下の名前がNなんですけど、で、Nと呼んでください。  
R : M。 ああ。 ああ。はい、はい。(笑)  
M : あ、Nです。はい。 えっと、あの一、今は国語の教  
R : Nさん。 じゃあNさんはどんな勉強をしますか。  
M : 育をやると思うてるんですけど、特に古典、クラシック・クラシック・リテラチャ・・・わか  
R : はい。  
M : ないんですけど。(笑) 今はやっています。  
R : ああ、そうですか。はい、はい。 これはまあ、おもしろいんですけど、多  
M : 難しいですよ。あの、古典って読んだことありますか。日本の。  
R : 分ちよっと難しい、でしょう・・・。 あ一の、いや  
M : ああ一。(笑)  
R : まあ、更級日記という、あ一、本を読みましたけれど、もちろん日本語で読めませんでしたけ  
M : ええ、ええ。 英語で読まれたんですか。 あ、そう  
R : ど。(笑) 英語で翻訳された、コピーを読みました。 英語で読みました。は  
M : ですか。 おもしろかったですか。  
R : はい。 だから一、難しかったですけど、非常におもしろかったです。 え  
M : どういうところが。(笑)  
R : え。 ええ、そうですね、ええ、ええ、でも、あの一、・・・英語の場合もそ  
M : ええ、 英語でも  
R : うですね。昔の作文と、現在の作文は言語は全部英語ですけど、全然違います。  
M : 違うんですか。 え一。 文法とか、使われている言葉が違うんです  
R : ええ、ええ。そうですね。非常に読みにくいですね。

M:か。 あー。

R:ええ、だから、私はシェイクスピアとあの一、あん、十五世紀から結構読みやすいですけど、

M: ああ。 ああ。 ああ、そうですかー。 Rさんは専門は

R:その前に読みにくいですね。 ええ、ええ。 ええ。

M:何を勉強されているんですか。 ええ。 ええ。

R: 実は、私はまだ卒業はしませんので、まだ専攻とか、専門があり

M: はい、

R:ませんで、けど、日本にきってからもちろん私の授業の内容は、大体日本語と日本事情です。

M: あーあー。(笑) 日本に来てー、日本に来てどのくらいですか？

R:けど・・・。(笑) まだできませんね。 ん・・・、六、六

M: あ、六ヶ月なんですか。 それなら結構

R:月で、六ヶ月ぐらい。 ええ、ええ。 ええ、いえちょっと、うん、六ヶ月という

M: ああ。 ななヶ月。 じゃあ、日本に来るまで日本語の勉強って言う

R:よりしちヶ月ですね。 ええ、ななヶ月。 はいはい、

M:のは、あの、あちらのほうでしてたりしてたんですか。 ああ、オースト

R: ええ、オーストラリアでは、

M:ラリア。 ええ。 ああー。

R: はいはい。 日本に来る前に、二年間ぐらい、日本語の勉強をしましたが、通信教育で

M: ええ。 ああー。書いて、読んで

R:勉強しましたので、ん、あ、会話の機会が余りありませんでした。 だから、日本に来た

M: あー。(笑) そうですねー。

R:時、全然わかりませんでした。(笑) 今わかるようになりますけど、日本人が、

M: ええ。 あー、そうですね。 ああ、でも、

R:あの一、二人とか三人とか一緒に話す時、あまりわかりません。

M:本当にお上手ですよー、6、7ヶ月来てて。

R: えー、そんなことは無いと思います。私の日本語

M: ええ。 ああー。

R:の授業は色々な韓国とあ一、中国から来た学生も居ますね。 あ一、その学生のほうが、私

M: あ一。 そうですね。

R:より早く、あ一、早く覚えられますね。 そうですね。 もちろん、あの、韓国の文法

M: あ、そうなんですかー。

R:と日本語の文法、少し同じではありませんけど、よく違いません。 そう、

M: へえー。

R:聞きましたけど。 でも、あ一、ヨーロッパの言語と日本語が全然、あ一、違いますので、

M:違いますよね。 ええー(笑)、そんな、そうですね。

R:ちょっとそのほうが難しいです。 もちろん、私も同じ(笑) 学生ではありません。 そ

M: (笑) 日本

R:のためには、ゆっくり、遅く、できるようになりますけど、そうですねー。 アハハ(笑)。

M:語はやっぱりむづかしいですよー。 書くのと、話すのとではど

R: うーん、ええ、結構難しいです。

M:ちらが難しいですか。 そうで

R: もちろん、私にとって、あの一、日本の書き方、非常に難しいですね。

M:すか。 漢字。

R:漢字、漢字を覚えることが結構難しいです。 けど、大体日本の発音は真似できませんけど、あ

M: ええ。 あ。

R:の一、例えばタイの発音、タイ語の発音とか、中国語の発音より、やさしい、簡単だと思いま

M:は一。

R: す。 まだ上手に話せません。だから、時々あの一、聞くところと話すところが難しいです  
M: え一、は一。 ええ、あの一、一年生の頃に  
R: ね。 あの一、外国語はの勉強をしたことがありますか。  
M: 中国語を、 ええ、二年間授業で。(笑) ですが、話せませんね。(笑)  
R: そうですか。 ああそうですか。(笑) ええ、  
M: ええ。 見ると。 ええ、ええ、漢字なん  
R: ええ、そうですね。 でも、やっぱり中国語は新聞とか見ると内容とかわかる・・・  
M: で、漢字の意味をひろっていけば、大体ですけどわかるかなーって感じで。  
R: ええ、ええ。  
M: はは。(笑) そうですね。 ええ。  
R: まあ一、むつかしいですね。(笑) 外国語の勉強について。 おもしろいことには、  
M: ええ。  
R: 私の話す相手によって、時々、あの一、会話の内容が全部わかりますけど、時々全然わかりま  
M: あ一。 ええ。 あ一一。  
R: せん。 だから、話すのは私の相手の話し方によって、わかります、わかりますね。  
M: 話しかたって言うのは、スピード。  
R: はい、はい。 スピードだけではなく、例えばある日本人の友達は、あん・・・、  
M: ええ。  
R: そ・い・う・ふ・うに・お・そ・く・は・な・し・ます。でも、実際、そのほうがわかりにくい  
M: ははは(笑)、ああそうなんですか。  
R: ですね。(笑) ええ、そうですね、時々ちよっとわかりにくい、わ  
M: ..  
R: かりにくくなっていますねえ。だから、もちろん、あの一、あ一、ペラペラとは話すともあまりわ  
M: あ一。 そうですね。 あ一、うーん。  
R: かりませんが、自然な話し方は大切だと思います。 ええ、ええ。  
M: あ一、やっぱり、適度なしゃべり方っていうのが、理解つ  
R: それはね一、結構おもしろいですよ。  
M: ていうのを、かなり、こう、助けるっていいですか、 まあ、ありますよね。  
R: ええ。 そうですね、ええ。  
M: ..  
R: また、あの一、あ一、え一、会話の話題によって、あ、違いますね。例えば、話題の単語が、  
M: あ一。(笑) あ一一。  
R: よく知っていたら、アハハ、(笑) よくわかりますけど。ある話題の単語は全然わかりません。  
M: 方言(笑)。 違いますね。  
R: 全然知りません。わかりにくいです。または、方言も。 人から違いますので。  
M: ..  
R: むつかしいです。

## 2 【アンケート編】

### ①アンケート 日本人学生用

#### 1. 名前

Tさん

#### 2. 外国人留学生会話歴

5 人

#### 3. 年齢

二十五歳

今回、外国人留学生と話した感想を書いてください。

話し方・話の内容など、気になった点・話しにくかった点はできるだけ書いてください。

#### 調査例① (T-R の場合)

##### ●相手のこと

###### ・話し方

ゆっくりで、声が小さかった。

###### ・話の内容

こちらが古典専攻と話したためか、文字やひらがなの成り立ちについて聞いてきた。

きちんと理解したのか疑問であるが…。

###### ・その他

細い人。若い。

##### ●自分のこと

###### ・話し方

なるべくゆっくり話そうと試みた。

話の内容を知らない相手なので、相手の特徴 (外国人) などに焦点をあてて話してしまう。

###### ・その他

相手の目を見て話した。

#### 調査例③ (T-Y の場合)

##### ●相手のこと

###### ・話し方

聞き取りやすい話し方だった。

###### ・話の内容

教目 (注: 日本語教育学科) での状況や、研究内容。

###### ・その他

R よりも目を見て話さない。これも話しやすかった原因か?

##### ●自分のこと

###### ・話し方

あいづちがいつもよりも大きくなった。

ゆっくり話したが、R よりも少しはやかったと思う。

・話の内容

話題をふって、話しを引き出す役が多かったと思う。

イメージはチクシテツヤ。

・その他

話しやすい相手だった。これは、話題をふったら、きちんと話してくれて、日本的な文脈が伝わりやすいと感じたのかもしれない。

②アンケート 日本人学生用

1. 名前

Mさん

2. 外国人留学生会話歴

7人

3. 年齢

二十二才。

今回、外国人留学生と話をした感想を書いてください。

話し方・話の内容など、気になった点・話しにくかった点はできるだけ書いてください。

調査例② (M-Rの場合)

●相手のこと

・話し方

～によると or～によれば、接続詞に気をつけているようだった。

ゆっくり。「えー」が多い。目を見て話す。Rさんが一生懸命話題を探しているのがわかった。

・話の内容

日本語について。女の人のほうが話しやすいと聞いた。びっくり。

けっこう言語に対して造詣が深いと思った。

・その他

広島方言を是非、しゃべって欲しい。

●自分のこと

・話し方

あいづちが多い(ええ、へえー)とか。聞き役に徹してしまった。

話題を探すたびに視線をはずした。

質問のタイミングが難しかった。

敬語が妙な感じになってしまったかも…。

・話の内容

Rさんが、更級日記を読んだといたので嬉しくなって、つつこんだら…。

シェイクスピアにもっていかれた。

Rさんの話の内容をくりかえさせる質問をしてしまった。

・その他

最後のほうにインドの話題をふったのに、「Aさん(調査者)は話すのがゆっくりだ

からいいです。」と答えられてしまった。あまりに話題が飛びすぎたからかな。  
沈黙がこわかった…。  
とりあえず留学生に対して質問をしておかなければならない事があると思う。  
例、日本に来てどれくらいですか?とか…。  
多分聞かれる相手もうんざりしてるところあるんじゃないのかな。

#### 調査例④ (M-Yの場合)

##### ●相手のこと

###### ・話し方

発音がいい。ハキハキしている。日本語うまい。

全然違和感ない。

###### ・話の内容

自分の研究について。

修論について聞いた時「イタイ」と言った時、この人日本語つかんでると思った。

###### ・その他

サンダルに素足が気になった。頭いい人なんだと思った。

##### ●自分のこと

###### ・話し方

話題をけっこう提供したつもり。積極的に話したつもり…。

###### ・話の内容

なし。

###### ・その他

Rさんより話しやすい。目線があんまりあわないせいか。

でも、沈黙が2, 3回あった気がする。

あれ以上時間が長くだったら、辛い気がする。

# 6, 「だんご3兄弟」のヒットの原因を考える

水崎誠

## 目次

1. 研究の目的
2. 研究の方法・仮説
3. 研究の実際
4. まとめ
5. 参考文献

### 1. 研究の目的

「だんご3兄弟」は、「NHKみんなのうた」で放送されたと同時に、子どもたちの間で話題になり、CD発売され、国民的大ヒットを記録した曲である。何故、この曲は大人から子どもまで幅広く受け入れられたのだろうか。

ところで、我が国の近代的な学校教育が始まったのは、明治5年の学制のときである。その際、音楽科は「唱歌」として現れた。当時の音楽教育者たちは、「和洋折衷」の大原則を掲げ、新しい音楽創成を始めようと試みた。しかし、結果的には西洋の旋律に日本語の歌詞をつけるといった形でしか実施することができなかった。その後、その形で多くの曲が作られたが、日本語の音楽性をうまく生かした傑作もあったが、そうでない作品も非常に多かった。有名な滝廉太郎、山田耕筰らの作品は、西洋音楽の考えを、なんとかして日本語に合うように組みかえてきた。そして、それらの作品は日本人にとって非常に親しみのある作品であった。

以上のようなことを考慮すると、この「だんご3兄弟」が幅広く受け入れられたのは、日本語の音楽性をうまく利用したからではないかと考えられる。そこで、今回はこの「だんご3兄弟」を楽曲分析することにより何故、この曲がヒットしたかについて考えてみたい。

### 2. 研究の方法・仮説

「だんご3兄弟」の楽譜を用いて、楽曲分析をする。楽曲分析というと、音階、リズム、和声など、いろいろ考えられるが、ここでは次の2点に絞って見ていきたい。

- 1 歌詞と旋律の関係…日本語の音楽性の特徴である高低アクセントとシラブル（音節）の等拍性の2つの点から見ていく。
- 2 楽曲の構成………主に旋律の動きに焦点を当て、その構成を見ていく。

仮説としては

- ①日本語の音楽性をうまく利用した旋律がつけられている。
- ②曲が覚えやすいように楽曲構成に工夫がみられる。

この2つを挙げ考えてみる。

### 3. 研究の実際

#### ●仮説①について

仮説①について述べる前に日本語の音楽性について少し説明をしておきたい。

1 高低アクセント…日本語のアクセントは強弱アクセントというよりも高低によるアクセントを持つことは言語学や音楽学では一般に知られている。わらべうたでは、この高低アクセントと旋律の動きが密接であり、「唱えごと」のようなものは、言語そのものとあまり変わりがない。

2 シラブル（音節）の等拍性…日本語は原則として等拍を目指す傾向をもつ。これについては、「バッタ」の「ッ」のような促音、「トンボ」の「ン」のような撥音なども含まれる。

#### ①高低アクセントから見た歌詞と旋律の関係

まず、歌詞と旋律について高低アクセントの特徴から考えてみたい。まず、「だんご3兄弟」の歌詞のアクセント分析を試みる。

以下に記すアクセント分析の「      」は、高く発音し、「      」は、次が下がることを意味している。

#### ・アクセント分析

くしにささつて だんご だんご  
みつつ ならんで だんご だんご  
しょうゆ ぬられて だんご だんご  
だんごさんきょうだい

いちばんうえは ちょうなん ちょうなん  
いちばんしたは さんなん さんなん  
あいだにはさまれ じなん じなん  
だんごさんきょうだい

おとうとおもいの ちょうなん  
にいさんおもいの さんなん  
じぶんがいちばん じなん じなん  
だんごさんきょうだい

こんど うまれてくるときも  
ねがいはそろつて おなじくし

あるひ きょうだいげんか けんか  
こげめのことで けんか けんか  
すきまのあいた だんご だんご  
でも すぐになかなおり

きょうは とだなで ひるね ひるね  
さんにん そろつて ひるね ひるね  
うっかり ねすごし あさがきて  
かたくなりました

はるになつたら はなみ はなみ  
あきになつたら つきみ つきみ  
いちねん とおして だんご だんご  
だんごさんきょうだい だんご

だんご だんご だんご だんご  
だんごさんきょうだい

できれば<sup>1</sup>ごん<sup>2</sup>どは <sup>3</sup>こし<sup>4</sup>あ<sup>5</sup>んの  
た<sup>6</sup>く<sup>7</sup>さん<sup>8</sup>つ<sup>9</sup>いた あ<sup>10</sup>ん<sup>11</sup>だ<sup>12</sup>ん<sup>13</sup>ご  
だ<sup>14</sup>ん<sup>15</sup>ご

だ<sup>16</sup>ん<sup>17</sup>ご<sup>18</sup>さん<sup>19</sup>き<sup>20</sup>よ<sup>21</sup>う<sup>22</sup>だ<sup>23</sup>い  
だ<sup>24</sup>ん<sup>25</sup>ご<sup>26</sup>さん<sup>27</sup>き<sup>28</sup>よ<sup>29</sup>う<sup>30</sup>だ<sup>31</sup>い  
だ<sup>32</sup>ん<sup>33</sup>ご

(注)アクセントは、日本放送協会編「日本語 発音アクセント辞典」による。

主に、名詞、動詞を中心に分析を行った。当然の事ながら歌詞の中には、複合語、語尾変化したものなどもあったのだが、それについては、勉強不足のため現在できる範囲内で分析を試みた。

また、印が付いていないところは、資料不足の為、分析できなかったことをお詫び申し上げます。

#### ・アクセントからみた旋律との関係

次に、このアクセント分析した歌詞と旋律の関係を楽譜で見えていく。(楽譜参照) その結果、歌詞と旋律の動きがあっているところは、12小節目の「とき」のみであり、それ以外のところはすべて歌詞のアクセントと旋律の動きは合っていないことが分かった。

#### ②等拍性からみた歌詞と旋律の関係

これについても楽譜を使って考えていく。この曲は、基本的に8分音符の刻みが主体になっている。従って、8分音符を基本単位として見た場合、下線で記した所が等拍になっていることが分かる。そして、これらのほとんどが「だんご、だんご(3小節目)」というリズム以外のところである。つまり、この曲は「だんご、だんご」の旋律とリズムで曲全体に統一感を与えながらそのほかのところは日本語のシラブルの等拍性を利用した旋律が付けられている。

①と②をまとめてみると、日本語の音楽性からこの曲を見た場合、高低アクセントとは一致していないが、等拍性には、ほとんどのところで一致していることが分かる。この等拍性こそが、歌いやすさにつながっているのである。

#### ●仮説②について

楽譜を見ながら分析をしていきたい。まず、この曲の構成は、A→B→C→D→E→Fの6つに分けられる。端的に言えば、この曲は、Aでの8小節のテーマが少しずつ少しずつ形を変えていっていることが分かる。そして、その変化が実によく作られている。詳しく見ていきたい。

B=旋律は変わるが、基本的には8分音符の刻みである。また、旋律においては、歌詞の意味のまとまりに合わせて2小節ごとに、一度ずつ音の高さを下げている。そして、16小節目では、前小節からの流れをくむと「レレレトミファ」となるはずだが、旋律は上昇し、次の小節の音に自然につながっているように工夫がしてある。また、17, 18, 19小節目は、大きく見ると、テーマでの「だんごさんきょうだい」の旋律とほぼ同じである。(「た<sup>6</sup>く<sup>7</sup>さん<sup>8</sup>つ<sup>9</sup>いた」の「た」の音はテーマにはない。)

C = 再びテーマに戻るが、25小節目でテーマにない旋律が使われちょっとした変化が加えられている。そして、変化の後には再びテーマの旋律（「だんごさんきょうだい」の旋律）に戻っている。

D = 29、31小節目において、8分音符の刻みが使われ、テーマを少し変化させている。また、33小節目ではテーマにない旋律が使われ変化が加えられている。（しかし、音の高さ自体はファからラまで動いているのはテーマと同じである。）そして、変化の後には、「だんごさんきょうだい」の旋律になっている。

E = 旋律は異なるが、リズムにおいては基本的に8分音符の刻みである。また、Bと同じように歌詞に合わせて2小節毎に音の高さを平行移動させている。そして、41小節目ではテーマに戻り、次の小節では「だんごさんきょうだい」の旋律になっている。

F = 43、44小節目で勢いをつけて、「だんごさんきょうだい」の旋律を3回繰り返し、テーマを印象づけて終わっている。

このようにこの曲は、端的に言えばAにおけるテーマを、8回にわたって（Aでの繰り返しを含む）少しずつ変化させ曲を構成している。また、「だんごさんきょうだい」の旋律（8、9小節目）で、A、B、C、D、E、Fのいずれもが終わっているのは注目すべきところだと考える。つまり、このことが何をもちたかということ、曲の作りが単純だということはずぐに覚えられるということである。そして、作曲者のほうは同じテーマに飽きないようにところどころ変化を加え、曲におもしろみを与えている。

《楽譜》

だんご3兄弟

作詞 佐藤雅彦 内野真澄 作曲 内野真澄 堀江由朗

♩=148

①

くしにまきあって だんごだんご  
いちばんうまは ちようなんちようなん  
おとうとおもいの ちようなん

4

なつならんで だんごだんご  
いちばんしたは さんなんさんなん  
いさんおもちの さんなん  
しょうゆぬられて だんごだんご  
あいだにはままれ じなじなじん  
じぶんがいちばん じなじなじん

8

1.2. 3. ②

だんごさんきょうだい  
だんごさんきょうだい  
だんごさんきょうだい  
だい  
だい  
こんどうまれて

12

くるときも  
ねがいほそるっておなじくし  
できればこんどは

16

③

こしあんの  
たきさんつい たあんだんごだんご  
あるひきょうだい

20

けんかけんか  
こげめのことでけんかけんか  
すきまのあいだ

24

変化

だんごだんご  
でも  
すくになかなおり

28 ①

きょうはとだなで ひるね ひるね さんじんそろつ て ひるね ひるね

32

うっかりねすごし あまがきて

かたくなりました た

36 ②

はるになつ たら はなみ はなみ あまになつ たら つきみ つきみ

40

いちねんとおして だんごだんご だんごさんきょう だいだんご だんごだんご

44

だんごだんご だんごさんきょう だいだんごさんきょう だいだんごさんきょう だいだんご

## 4. まとめ

今回の分析では、次のようなことが分かった。

「だんご3兄弟」の曲は、

①歌詞と旋律の関係について言えば、歌詞の高低アクセントと旋律の動きは一致していない。つまり、このことは曲の歌いやすさの原因、言い換えればヒットの原因にはなっていない。次に、歌詞と旋律の等拍性が見られる。これは、曲の歌いやすさにつながりヒットの原因になったのではなかろうか。

②テーマの8小節が少しずつ形を変え8回にわたって繰り返し、曲を構成している。これは、曲の構成が単純であり、一度、聞くとすぐに歌える原因になっているのではなかろうか。

以上のようなことが本研究で分かった。なお、本研究では触れていないのだが、ヒットの要因にも思われる他の理由も参考として挙げておく。第一に、調の問題である。日本人は長調よりも短調が好きであることは小泉文夫らの研究で明らかになっている。この「だんご3兄弟」は、ハ短調でできておりこれもヒットの一因ではないか。第二に、日本人は本来、タンゴのリズムが好きであり、この曲はそれで作られていたからではないか。(何故、日本人がタンゴが好きなのかは分からない)第三に、歌詞のユニークさ。第四に、歌と一緒に流れたアニメのユニークさ。以上のことが考えられる。これらについても非常に興味深い。

今回、初めて楽曲分析を試みたが、非常に困難を要すものであった。至るところで説明不足であることは否めない。しかし、この研究が少しでも、自分の専門分野でもある幼児教育の音楽研究につながればと思う。

## 5. 参考文献

- 1 小泉文夫 「歌詞曲の構造」 冬樹社 1984年
- 2 小泉文夫 「音楽の根源にあるもの」 平凡社 1994年
- 3 小森法孝 「日本語アクセント教室」 新水社 1987年
- 4 日本放送協会 「日本語アクセント辞典」 日本放送出版協会 1965年
- 5 片岡博久 「ピアノソロ&ピアノ伴奏 ピアノピース だんご3兄弟」  
(南)ケイ・エム・ビー
- 6 久富さよ子 松園聡美 保育内容「表現音楽」 1998年  
中村学園大学・中村学園短期大学部

## 第二部 自分のことばで話そう

## 7, 単元「地域の発展を考える」 —方言をとらえ直す契機となる学習指導の構想—

宮本浩治 守田庸一

### 目 次

- 1 はじめに
- 2 学習指導試案 ～単元「地域の発展を考える」～
  - 2, 1 単元設定の理由
  - 2, 2 本単元の学習目標
  - 2, 3 本単元の指導過程
  - 2, 4 各時の学習目標および学習指導過程
  - 2, 5 学習のフローチャート
- 3 これからの課題

### 1 はじめに

学校教育における話しことば学習指導の目的の一つは、学習者の話しことばと、それを用いることに対する彼らの意識の拡充、変容を図ることにある。

本稿では、方言に関する学習を学習指導の中に位置づけることによって、この目的を達成する方策を探り、具体的な学習指導案を試案として提示する。

ここでは、学習指導案の提示に先立ち、私たちの話しことばの学習指導に対する問題意識を記す。私たちの問題意識とは、端的に述べれば次の3点にまとめられる。

- 1 従来話しことば学習指導は、生活語として方言をとらえさせ、学ばせていなかった
- 2 学校という閉じられた空間の中で、話しことばの学習指導を展開していた
- 3 国語の授業という枠組みの中で、話しことばの学習指導を実践してきた

以下、それぞれの問題意識を具体的に記すとともに、その解決を目指した学習指導案の構想について論じる。

方言は、生活語として学習者の生活に密着したことばである。話しことばが日常生活を営む上で必要不可欠なものであることをふまえれば、話しことば学習指導において方言を取り扱う必要性が認められよう。しかし、方言は、話しことば学習指導の中に適切に位置づけられているとはいえない。なぜなら、生活語として方言をとらえ、生活の中で方言について学習者に考えさせる学習指導が十分に行われていないからである。そこで、本稿で

は、学習者が、いわば「自明のもの」として認識している方言をとらえ直す契機となる学習指導案を構想することとした。

ところで、この学習指導案における指導過程では、フィールドワーク（具体的には、地域の人に対するインタビュー）が大きな位置を占める。時間上の制限を考えれば、このフィールドワークの非能率性が指摘されるかもしれない。しかし、私たちは、この活動を重視したい。

学校教育は「学校」という場で行われる営みである。しかしこのことと、学校と学校外、つまり地域との関わりを希薄にするということとは同義ではない。従来の学校教育、少なくとも話しことばの学習指導は、「学校」という閉じられた枠組みを意識し構想されている場合が多い。方言が生活語であるならば、こうした「学校」という狭い枠組みは無い方が望ましいのではないだろうか。その方が、生活語としての方言を、まさに生きている空間においてとらえさせることが可能となる。換言すれば、学校外の場で、生きている方言をとらえさせ学ばせることができる。こうしたいわば教育の地域性、あるいは地域の教育性をふまえ、フィールドワークを取り入れることとした。

最後に、私たちの構想する学習指導案は、国語の授業の枠組みをそれほど重要視していない、ということを書いておく。話しことばの学習指導は、国語科の担う教育の一環である。しかし、それは国語の授業の中で実施されねばならないということではない。むしろ、話しことばの学習指導は、国語の授業だけではなく、学校教育全体の中で行われている、そして行われなければならない指導課題である。そこで、国語の授業だけでなく、（総合学習を含めて）それ以外の教科、科目の授業においても実施することのできる学習指導案を作成することとした。先に「時間上の制限」の問題について述べたが、国語の授業という枠組みを取り払うことによって、教科間、あるいは科目間の連携も可能となり、この問題の解決が見つ通しがたつのではないかと、とも考えている。

## 2 学習指導試案 ～単元「地域の発展を考える」～

### 2, 1 単元設定の理由

私たちは、地域の人に対するインタビューを通して、学習者に「地域の発展」について考えさせる学習指導案を構想した。具体的には、次項「本単元の指導過程」に記すが、ここでは、こうした学習指導案を構想した理由を、「単元設定の理由」として述べることにする。以下、「単元設定の理由」を、本単元で取り上げた題材と学習指導の方法に分けて論じる。

まず、「地域の発展」を題材として取り上げた理由について。学習者の生活する「地域」は、彼らにとって身近であるにも関わらず、それほど重要視されているとはいえない。その要因としては、学校が閉じられた空間として存在し、そこで営まれる教育が、教科（あるいは科目）および教科内容という画一化された枠組みの中で行われていることなどを指摘できるだろう。しかし、地域は学習者の生活と密接に関係している。そして、方言が地域で使用される生活語であるとすれば、「地域」を題材として取り上げることは、有意味

であると考え。また、本学習指導案は、地域として東広島市（西条地区）を念頭において構想した。この地域は、広島大学のキャンパス移転や広島市内への通勤圏の拡大のため、近年大きく発展を遂げている。それは、人口の増加や商店の増加、拡大といった目に見える形で進行している。その一方で、この発展のために、事故や犯罪が増加している。したがって、「地域の発展」は、学習者にとって身近な問題であるといえよう。こうした身近な問題を取り上げることによって、学習者にとって学習の必然性を産み出すことができると考え、「地域の発展」を題材として設定することとした。

次に、学習指導の方法について。方言を学習指導の中で扱う場合、大きく分けて二つの方法を考えることができる。

- ① 話しことばの学習指導の中で方言を取り上げ、それについて考えさせるという方法
- ② ある話題に関わって、考え、調べ、表現するといった、いわゆる単元学習的な展開の中で、方言についての学習指導を盛り込むという方法

①の場合、方言が学習指導の核（軸）となって学習指導が展開される。②の場合、方言は学習指導の核（軸）とはならない。ある話題が軸となって学習指導が展開され、その中で方言についての学習指導が行われるということになる。

本学習指導案は、上記の二つの方法のうち、②に属する。この方法をとったのは、主に二つの理由による。

一つは、「1 はじめに」で記したように、国語科の授業や学校という枠組みを超えて、生活語としての方言に触れさせたいと考えたからである。そして、そのことが教育の地域性（あるいは地域の教育性）を生かすことにつながると考えたからである。本学習指導案では、身近な「地域の発展」を考えるとという目的のもと、地域と関わりながら学習活動を展開する。その中で、多面的な認識のあり方（認識の多面性）を学び、そして生活語としての方言をとらえ直す契機を得る。

本学習指導案では、「地域の発展」を多面的にとらえるために、学習者はインタビューに出かける。この目的は、地域発展に対する意見を聞きとることにある。しかしこれは学習者にとっての目的である。この活動における指導者の目的（ねらい）は、これと関わって二点ある。

一点目は、「地域の発展」に対する様々な意見が、立場の違いによって産まれうることを実感させることである。立場の違いによって、事象は様々な姿を見せる。ある事象を様々な側面からとらえるという力は、学習者にぜひとも獲得させたい認識力の一つである。本学習指導案では、「地域の発展」という具体的な事象を題材として、事象に対する多面的な認識のあり方を学習者が学べるよう、仕組んである。

二点目は、いわば「自明のもの」として認識されている方言を改めてとらえ直させることである。高校生である学習者が、日常生活で用いている方言を、対象化し客観的にとらえる機会はないといってもよい。方言は、日常の言語生活の中で、埋没しがちなことばの使用形態である。方言のもつ日常性のために、学習者は、自らの方言使用の実態については無自覚的であるといえよう。こうした学習者観から、本学習指導案では、生活の中の方言（つまり生活語としての方言）を聞き、文字化し、さらにそれを標準語に直す学習活動

を仕組んだ。この学習活動を通して、学習者は、自明のものとして使用している方言をとらえ直すことができると考える。

私たちは、従来行われてきたような、国語科の授業の中で、あることばから方言を抽出し、それが方言であることを認識させるという方法（上記①の方法）を否定するわけではない。しかし、この方法では、国語科の授業という枠組み（さらにはそれを包括する学校という枠組み）の中で方言について考えることになる。このような学習指導では、話していることば全てを方言としてとらえる視点を欠くことになり、さらには、方言を生活から切り離す、すなわち方言のもつ生活語としての性格を切り離してしまうことにつながるのではないだろうか。方言が生活語であるならば、それが生きた形で使用されている場、すなわち地域とそこに生きる人と関わる中で方言をとらえさせる必要がある。そして、こうした方言の取り扱いによって、生活の反映としてのことば観（方言観）を得させることができると考える。

②の方法をとった理由の二点目は、時間上の制限を考えたためである。①の方法をとった場合、国語科の授業の中で学習指導を展開せざるを得ない。しかしながら、そうした学習指導の時間を特別に用意することは、現実として不可能に近い。そこで、本学習指導案は、教科・科目間連携指導にも耐えうるようなものとして、さらには総合学習にも発展させることができるものとして、②の方法を取り、単元学習的な展開をとる学習指導案を構想することとした。また、こうした展開をとることによって、インタビューでの話し方、聞き方、あるいは報告会での発表や聞き取りといった、話しことば学習において必要とされる学習活動を設定できるという利点も得られると考える。

## 2, 2 本単元の学習目標

- 1 「地域の発展」に対する様々な意見を知る中で、それらと自らの意見を相対化し、位置づけることができる。
- 2 ある事象に対して、多面的に（様々な視点から）認識することができる。
- 3 方言を生活語として位置づけ、標準語と比較する中で、自己の使用する方言をとらえ直すことができる。
- 4 方言をとらえ直すことによって、自己の用いることばとそれを使用する意識の変容・拡充を図ることができる。
- 5 フィールドワーク（地域の人へのインタビュー）や報告会を通じて、それぞれの目的や場に応じた（他者に伝わりやすい）効果的な話し方を用いることができる。
- 6 他者の話の内容を正確に聞き取り、情報を的確に収集できるとともに、自己の考えをまとめることができる。

## 2, 3 本単元の指導過程

第1時 本単元の導入。

地域に目を向けさせ、地域発展に対する自分の意見を顕在化させる。  
地域新聞や広報に掲載された、地域の発展に関する投稿や記事を読ませる。  
こうした学習活動を通して、地域発展を多面的にとらえる必要性を認識させる。

**第2時** 訪問に先立ち、インタビューについての事前指導。

質問事項を考えさせるとともに、訪問に際しての礼儀（マナー）に留意させる。  
シュミレーションを通して訪問、インタビューを擬似経験させ、班ごとに個別に話し方、聞き方の指導を行う。

※第3時までには、訪問および文字起こしを行わせる。

**第3時** 資料作成（1）。

文字起こしされた記録をもとに、各班ごとに資料を作成させる。  
各班ごとに資料作成上の指導を行う。  
なお、資料作成においては、方言で話された記録を概要として標準語に直させる。  
この活動の中で、方言に対する意識が顕在化することを期待する。ここでの「方言に対する意識」とは、例えば、どの語が方言なのか、それはどのような意味なのか、標準語に直すとどの語が適当なのか、といった意識である。  
本時では、こうした意識が顕在化するよう、各班ごとに個別に指導する。

**第4時** 資料作成（2）。

資料作成とともに、第5時の報告会のための発表原稿を作成する。  
発表原稿ができた班に対しては、発表のシュミレーションを行わせる。  
ここで、発表における話し方を各班ごとに個別に指導する。

**第5時** 報告会。

インタビューの結果を各班ごとに報告する。  
聞いている側に対しては、漠然と報告を聞くのではなく、インタビューに答えてくれた人のもつ「地域発展に対する意見」を中心に聞き取るよう注意する。  
ここでは、報告の聞き方について指導する。

**第6時** 本単元のまとめ。

立場の違いによって、地域の発展に対する考え方が異なることから、事象に対する多面的なとらえ方の必要性を実感させる。  
同時に、訪問先の人（担当者）のことばが、生活の中のことば（生活語）として語られたものであることに着目させ、生活語としての方言という認識を顕在化させる。

※本単元において学習者が作った資料は、その全てを冊子にして閉じることも考えられる。

## 2, 4 各時の学習目標および学習指導過程

### 【第1時】

#### 本時の学習目標

- 1 地域発展に対する意見を顕在化する。
- 2 地域の発展を多面的に考える必要性を認識する。
- 3 立場の違いによって、ある事象に対する意見が異なりうることを考える。

#### 本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
1, 最近、自分の住んでいる地域に建てられた建築物（店やビルなど）を挙げる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・登校途中に見たものなど、身近なものに着目させる。</li> <li>・新しく建てられたものが多いことに気づかせ、地域の発展に目を向けさせる。</li> </ul>
2, 地域の発展に対する自分の意見を述べる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の発展に対する自らの意見を出させる。おそらく生活の便利を考えて、肯定的な意見がでることが予測される。</li> </ul>
3, 地域の発展に関する投稿や記事を読む。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の新聞（サンプレス、リビング東広島）、広報などの投稿欄、記事（地域の発展に関するもの）を印刷し、配布する。</li> </ul>
4, それぞれの投稿、記事に記された地域発展に対する意見の違い（発展に関する肯定と否定など）を考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・それぞれの投稿や記事に記された投稿者の意見、およびそれらの違いに着目させる。（意見が記されている箇所にあらかじめ傍線を付しておいてもよい。）</li> </ul>
5, 意見の違いが生まれた原因を考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・性別や年齢層など様々な原因が指摘されよう。ここでは、その中でも立場の違いに注目させる。</li> </ul>
6, 地域の発展を、様々な立場から考えることの必要性をとらえる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・立場の違いによって、意見が異なることを述べるとともに、2, の学習活動で出させた意見が面的であること（高校生の立場からの意見であること）を指摘する。</li> <li>・その上で、地域の発展を多面的に考えるために、様々な立場にある人々に取材することを述べ、次時以降の予告とする。</li> </ul>

## 評価の観点

- 1 地域の発展に対する自分なりの意見を顕在化できたか。
- 2 地域の発展に対して多面的に考える必要性を認識できたか。
- 3 意見の違いを産む要因の一つとして、立場の違いがあることを認識できたか。

### (※第2時まで)

第2時までには、学習者たちの訪問先を決定し、それぞれについて日程を調整しておく。その際、訪問先の業務内容を聞き、さらに、応対してくれる人の名刺を入手しておく。それらを「訪問先の資料」として提示すると、学習者は、インタビューの内容や質問を考えやすい。

また、第2時から第4時までは班別の学習活動が中心となる。そこで、各班に対する充実した個別指導を行うために、複数の教員が授業に参加することが望ましい。

### 【第2時】

#### 本時の学習目標

- 1 インタビューのための（ことばの使い方を含めて）話し方を考える。
- 2 失礼のない訪問のあり方を考える。

#### 本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
1, 自分が属する班およびその班の訪問先、インタビューに応じてくれる人（担当者）を知る。	<ul style="list-style-type: none"><li>・各班ごとに、訪問先およびインタビューに応じてくれる人（担当者）を提示する。</li><li>・班については、事前に分けておく。（各班の構成人数については、訪問先の数によって決定する。インタビューや資料作成の都合上、各班5名程度が望ましい。）</li><li>・訪問先については、立場の違いが明確になるよう、バリエーションに富むよう考慮する。</li></ul>
2, 訪問先や担当者を考慮して、地域の発展に対する意見を聞くための質問事項を考える。	<ul style="list-style-type: none"><li>・訪問先や担当者の立場を考えて、質問を創り出させるようにする。</li><li>・地域の発展に対する意見を聞くための質問だけでなく、仕事の内容や苦勞などを聞く中で、地域の発展に対する意見を聞き出すよう、留意させる。</li><li>・各班ごとに指導し、相手に対して失礼な質問のないよう、注意する。</li></ul>

<p>3, 実際に訪問した時を想定して、各班ごとにシミュレーションしてみる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・質問だけでなく、あいさつ、自己紹介、お礼の言葉（あるいは、訪問先によっては受付での取次ぎのお願い）などもシミュレーションする。</li> <li>・各班ごとに指導し、訪問に際しての礼儀（マナー）を守らせ、失礼のないよう注意する。</li> </ul>
--	---

### 評価の観点

- 1 訪問先に即した質問を考えることができたか。
- 2 礼儀（マナー）に留意し、失礼のない訪問のあり方を考えることができたか。

#### （※第3時まで）

第3時までには、班ごとに訪問先に行き、インタビューを実施させる。インタビューにあたっては、会話を録音させるとともに、班員全員に記録をとらせる。質問者、記録者といった役割を固定することなく、全員が活動に参加できるよう配慮する。（録音媒体（テープレコーダなど）の数に限りがあり、すべての班に用意できない場合は、訪問日時をずらすことによって対処する。）

その後、文字起こしを行わせる。第3時以降の学習活動のため、録音を正確に文字にさせる。ただし、文字起こしには時間を要するため、質問と回答に関して文字とすることとする。文字起こしについても、班員全員が関わるようにさせ、一部の学習者に負担がかからないように注意する。

第3時までには、全ての班がインタビューおよび文字起こしを終了させられない場合は、第3時以降の授業をこの作業に当ててもよい。

【第3時】

本時の学習目標

- 1 フィールドワークで集めた情報を、発表会で他者にわかりやすく伝えるための方法を考えることができる。
- 2 効果的な話し方や聞き方を身につけることができる。

本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
<p>1, 本時の学習目標を提示する。</p> <p>2, 実際の話し合いを行い、「地域の変化」を、インタビューの情報を処理し、活用していくことによって、位置づけていく。</p> <p>3, 自分たちの意見や考え方がどのようなものなのか、「地域の変化」を自分たちがどのように捉えていたのかを内省する。</p> <p>4, 本時のまとめをする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・フィールドワークで収集した情報を、わかりやすく他者に伝えるためにどのようなことに注意しなければならないかを考えさせ、学習者の問題意識を喚起し、目的的な言語活動の場（話し合い）を設定する。</li> <li>・話し合いを通じて、報告会に向けた資料づくりを行っていくわけであるが、報告すべき最低限の情報がどのようなものなのかを手引き（資料①）をもとに提示する。</li> <li>・調査対象者がどのような立場にあり、どのような見方をしているかをはっきりと提示できるようにさせる。</li> <li>・報告会を想定し、学習者には伝えるべきものは何か、その意図は何かを明確に意識した資料になるように指導する。</li> <li>・話し合いの中で、自分の話の意図・目的・立場を明確に伝える効果的な話し方を意識し話すとともに、聞き方についても明確に効果的な聞き方を意識し、主体的に自分の考えをもって話し合いに参加できるように指導する。</li> <li>・第1時間目で考えた「地域の変化」と自分たちもっていた「地域像」を、地域の人との通じ合いを通して、その人と見方と自分の見方とを比較し、相対化して、どのような考えに至ったのかを捉えなおさせる。</li> <li>・報告会への具体的な構想をまとめさせるとともに次の時間でその構想を資料として作成していくことを知らせる。</li> </ul>

## 評価の観点

- 1 収集してきた情報を正確に理解し、その情報を的確に処理・活用し、位置づけることができたか。
- 2 班内での話し合いにおいても、話し方や聞き方に注意することができたか。
- 3 発言を受けて、議論を的確に行えたか。

## 【第4時】

### 本時の学習目標

- 1 前時で話し合い構想した内容について、さらに推敲し、他者に伝えやすいように改稿していくことができる。

### 本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
<p>1, 本時の学習目標を提示する。</p> <p>2, 報告会へ向けた資料づくりを班活動を通じて、行っていく。</p> <p>3, 予想される質問や反論に対する応答の想定と、その練習を行う。</p> <p>4, 本時のまとめをする。</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>・前時の構想をもとに、実際の報告会に向けた資料づくりとその発表の仕方をどのようにしていけばよいかを考えさせていく。その際に、常に発表を聞く側の立場に立って、「伝える」ことの意味と方法を考えるように指示する。</li><li>・前時の構想をもとに、聞き手によりわかりやすく提示するための方法や手順について、班内で議論させ、資料構成や発表形式について、考えさせていく。このとき、指導者は机間巡視などで、途中までの進行状況を観察するとともに、実際の聞き手の立場に立ち、聞き手によりわかりやすい資料作成のための助言を的確に与える。</li><li>・資料構成全体を通じて、インタビューでの記述にその人の立場がどのようなものなのかをはっきりと記述するとともに、自分たちの見方・考え方をはっきりと提示するよう指導する。</li><li>・常に他者を意識し、その他者がどのような質問をしてくるかを想定することによって、資料の再校正を行うように指導する。</li></ul>

### 評価の観点

- 1 情報を他者にわかりやすいようにうまく加工しているか。
- 2 「通じ合い」をテーマに議論の内容を膨らませることができたか。

### <注意書き>

第3時、第4時に関しては、ティームティーチングを取り入れて、個別指導を行っていく。

### 【第5時】

#### 本時の学習目標

- 1 聞き手に伝わりやすい発表を心がけ、効果的な話し方で発表することができる。
- 2 発表に対して、その情報を正確に聞き取ることができる。
- 3 自分の考えをもって臨み、自分の考えとの相違点を明確に認識することができる。

#### 本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
1, 本時の学習目標を提示する。  2, 報告会を行う。  3, 本時のまとめをする。	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 報告会の概要を説明し、話し方・聞き方について大切な要素を想起させ、それらのことを実行していくことを確認する。また、時間内に発表していくことも、話しことばにおける重要な能力であることを指摘し、そのことに注意することを指摘する。</li><li>・ 発表の際に、資料中のインタビューの実際の中の方言を標準語に置き換えて発表するように指摘する。</li><li>・ 評価用紙に発表班の話し方やその内容についての評価をしていくことを指摘する。(資料②)</li><li>・ 自分の意見との比較を行いながら聞くように注意する。</li></ul>

### 評価の観点

- 1 報告の内容を正確に、効果的な話し方で、時間内(だいたい5分くらい)で伝えることができたか。
- 2 報告の内容を正確に、聞き取ることができたか。
- 3 自分の考え方との比較をすることができたか。

【第6時】

本時の学習目標

- 1 ことばの使用の実際在即して、方言と標準語を比較し、ことばの使用の違いによって、その意味内容・あるいは人間関係の有りようによって、形式上の側面において、使用のされ方が変化してしまうことを認識することができる。
- 2 見方・考え方がそれぞれの立場によって変化しているという実態を知ることができる。
- 3 いろいろな立場の人の話と自分の考えを比較することによって、自分の考えが一面的だったことに気づき、自分自身を相対化し、自分の認識を変革・拡充することができる。
- 4 人とのつながりが考え方や立場の違いといった異質性をもとにしていることに気づき、その異質性を埋めていくのが「ことば」であるといった、「ことば」に対する認識を持つことができる。

本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
1, 前時の復習をし、考え方と立場の違いを関係づける。	・立場の違いと見方の違いを整理し、板書する。
2, 報告会を受けて、それぞれの立場によって、「地域の変化」に対して、どのような見方をもっているかを考える。	・立場の違いがどのような見方の違いを形成しているかを比較させ、自分たちの考え方との相対化し、認識の変革・拡充を促す。
3, そのインタビューのやりとりについての記述を見て、その人の話しぶりとその話の内容の関係について検討する。	・その会話の中での方言を探し、その方言が会話の中でどのような意味を持っているかを認識させる。 ・方言で述べたときと、標準語で述べたときに、どのような違いが出現するかを考えさせ、方言でしか伝えることのできない意味があることを認識させる。
4, 「ことば」の機能を捉え直す。	・異質性の発見とつながりをもたらす、人間関係を豊かにしていくものであることを認識させる。

評価の観点

- 1 人の考え方の背景にある立場と、それらの違いを認識することができたか。
- 2 様々な考え方を比較することによって、自分の認識を変革・拡充することができたか。
- 3 「通じ合い」をテーマにしたとき、方言の持つ意味を標準語との比較を行うことによって、方言のもつ意味を見出すことができたか。

## 2, 5 学習のフローチャート

- 学習目標：①聞き手を意識した話し方ができる。  
②他者との通じ合いの中で自己の認識を拡充する

教科の枠組みを越えた情報教育として、また国語科内の話しことば教育の枠組み



<学習課題の提示>

我が町の発展・変化について考える



<学習課題の把握と価値の自覚化>

導入における興味づけ

- ・自分たちの町の様子がどのように変化しているかを、身近な変化から見つめ直す。
- ・地域の発展・変化に関する投稿や記事を読み、その意見の違いについて考える。



これらの原因を産出する背景について探る。



立場の違いに起因している見方の違いに気づく。



<自己の学習課題化>

- ・町に対する見方の背景にあるその人の立場を知ることによって、学習者が自己の立場を見つめ直す。
- ・学習者は我が町の良さや、課題を意見として持つことにより、また立場の違う他者のことばとの比較を通して、自分のことばとして表出された意見に対する自覚を持つと同時に、自分の意見の一面性を自覚するとともに、自分の町の捉え直しの契機とすることができる。



<学習課題解決への見通しの検討>

- ・文献などによる予備調査
- ・調査対象者とインタビューの企画案の検討



取材との兼ね合いで生じてくる話しことば学習の必然性

- ① 「ことば」のもつ機能を認識するとともに、「ことば」によって「つながり」を得、人間関係の豊かさがもたらされることを知ることができる。
- ② 身近な問題の中から、事象に対する新しい発見と同時に、その事象を語る人物を知ることによって、自分自身を新発見することができる。

### 第1時

- ① 文献に示された情報から、その情報の種類がどのような質のものか、情報を処理することができるとともに、その情報を活用してその人のものの見方を抽出し、自己の見方との比較を行うことができる。(情報収集力と情報活用力)
- ② 新聞記事や広報誌などの投稿などから、その記事を発信した人がどのような立場に立ち、どのような意図で語っているかを捉える。その中から、他者にことばを伝える際に必要な要素を自己で認識することができる。
- ③ いろいろな情報から、自分に課せられたテーマを意識し、その解決のための方法を自分で考えることができる。(課題解決学習)

### 第2時

- ① 取材ノートづくり
- ② インタビューの質問項目の準備  
(調査者の見方や立場がはっきりとみえるようなもの)
- ③ 未知の人との対話を開く力、またはそのような人に取材する力  
(通じ合いを前提とした「話し方」と「聞き方」をいかに組織していくか。)

↓  
< 課題の追求 >

< 内容的な側面 >	< 言語使用上の側面 >
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分たちの企画案・取材と選材の力</li> <li>・新たな課題の発見による自己の内省の力</li> <li>・新たな課題の発見による取材と選材の力</li> <li>・アウトラインづくりの力</li> <li>・報告書の制作力</li> <li>・報告書作成時における事実と意見を書き分ける力</li> <li>・中心的な内容（その人の立場と見方）と付加的な内容との関係をつかむ力</li> <li>・文の形・報告書の形を工夫して、わかりやすく人に伝えようとする力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・方言の標準語への置き換え作業の苦勞の体験</li> <li>・方言が持つ独自の意味内容の気づき。 （方言でしか伝えることのできないその人の思いへのまなざさしの抽出）</li> <li>・話し合いにおける話し方・聞き方への注意</li> <li>・方言の特色を捉え、自分の表現に役立てる力</li> </ul>
<p>学習者の意識には顕在化された学習課題となって現出する局面。</p>	<p>学習者の意識には潜在化された学習課題となって現出する局面。</p>

↓  
< 学習のまとめ >

<ul style="list-style-type: none"> <li>・「通じ合い」をテーマにしたとき、方言の持つ意味を標準語との比較によって、方言の持つ意味内容を見いだすことができる。</li> <li>・立場の違いがどのような見方の違いを形成しているかを、各班の発表の内容を比較し、自分たちの考え方との相対化をし、自己の認識を変革・拡充する。</li> </ul>
--

### 第3時・第4時

話し合いにおける話し方・聞き方についての注意事項

#### <話し方>

- ・声の大きさ、抑揚の付け方に気をつける。
- ・話の宛名性に気をつける。
- ・その話に論理性を持たせるために、根拠などをはっきりと示す。
- ・身振りや手振りなどをつけ、相手に伝わりやすいように話す。
- ・正確に話す。

#### <聞き方>

- ・わからないところがないようにしっかり聞く。
- ・自分の考えとの共通点や相違点を探しながら聞く。
- ・メモを取りながら聞く。
- ・あいづちや返事をしながら、あるいは質問しながら聞く。
- ・正確に聞き取る。

### 第5時・第6時（話し方・聞き方については、第3時・第4時に同じ）

- ・自分の考えとの比較を行いながら聞く。
- ・その人の立場がどのようなものなのかを考えながら、その人の意見の背景をしっかりと確認する。
- ・方言のもつ意味の独自性、その人のことばの使用の実態に注意し、その文脈でその方言が使用された意図にまで考えを及ぼす。

## 資料①

### 発表資料作成のための手引きプリント

(これだけは書いてほしい！)

題 名

名 前

#### 題名について・・・

レポートの趣旨に合うものを自分たちで考えて、また見る人に興味を引かすものとなるように、そして見る人に記述していることがどのようなことなのか、はっきりとわかってもらえるようなものを書こう。

#### 名前について・・・

・・・班員全員の名前を書こう。

### 概 要 1 . . .

ここには、調査の概要について記述してください。つまり、街のどのような仕事をしている人にお話を「聴」き、そしてその人はどのような立場の人なのか（普段どのような年齢層の人と接することが多いのか、そして街の変化をどのような観点から見ることができるか）、このこととお話を「聴」く前に、仮説的にその人をどのような人として設定したのかを書きなさい。

(立場の違いと、それによって規定されるその人のものの見方は必ず書くこと。)

また、その人に聞こうと考えていた質問事項を列挙しなさい。

### 話の実際 . . .

その人の「町の発展」に対する考え方や見方が顕著に現れた発話部分を取りあげて、そこを忠実に文字化する。その際に、自分たちの提示した質問がどのようなものであったかを必ず記述しておくこと。だいたい、二例から三例挙げておくこと。

### 話を「聴」いたその概要 . . .

ここでは、インタビューの実際の話の内容をまとめて書くこと。必ずその人がどのような立場に立ち、どのような見方、またどのような考え方をもっているのかをまとめて書くこと。また、方言で話された部分は、標準語に書き改めること。

### 自分たちの意見・感想

インタビューを実際に行った結果、自分たちの「町の変化」に対する見方がどのように変化したかを記述しなさい。または、今回の活動を通して、何か新しく発見したことを記述するか、感想を書きなさい。

以上のようなことを資料として、提出してもらいます。ただし、これはあくまで、手引きです。最低限このことは書いてもらいます。本当に人に通じる、わかりやすい資料にするために、自分たちでレイアウトを考えたり、絵を入れたりして工夫してください。

資料②

評価用紙

話した班 ( )

評価した人 ( )

評価項目	評価点	話し方に関する項目ごとの気付き
声の大きさ	1 2 3 4 5	
話す速さ	1 2 3 4 5	
場に応じた言葉使い	1 2 3 4 5	
工夫した話し方	1 2 3 4 5	
間を取っていた	1 2 3 4 5	
姿勢・表情・視線	1 2 3 4 5	
わかりやすさ	1 2 3 4 5	

<発表を聴いてのメモ（内容的なこと）>

(1) 良かった点（工夫していた点）

(2) 改善した方がよい点

(3) よくわからない点、質問したいことなど。

### 3 これからの課題

本稿では、単元学習的な展開の中で、方言の学習指導を設定することを試みた。ここでは、このような学習指導案を構想する中で、これから議論していかなければならないと私たちが判断したことがらを、これからの課題として記しておきたい。

端的に述べると、これからの課題とは、生活の中で方言をとらえさせることの難しさをどう克服するのか、という課題である。今回の学習指導案では、「地域の発展」に対する意見を聞くためのインタビューの記録から、方言に目を向けさせた。しかし、インタビューにおいて語られたことばが、生活の中のことば（生活語としての方言）と同一であるかは、一考しなければならない。地域の人が、インタビューにおいて改まったことば遣いをしてしまった場合、その発言では、方言が含まれつつも主として標準語が使用されることになるだろう。そのような場合、生活の中の方言をとらえさせることは困難になる。

これは、話しことばの学習指導全体に関わる課題である。つまり、方言を含めて、話しことばは生活の中で、いわば「生きた形で」学習させなければならない。しかし、その話しことばを取り上げようと意図した瞬間に、その話しことばは鮮度を失ってしまう。比喩的な言いまわしになってしまったが、話しことばの学習指導を行っていく原因の一つは、ここにあるのではないだろうか。実際の教育現場では、話しことばの学習指導は、教科学習においてではなく、教科の枠組みを超えて、学校教育全体の取り組みの中で行われているが多い。それは、生活の中で、「生きた形で」話しことばの指導を行うことが可能だからである。国語科や他教科、あるいは教科・科目を基盤とした学習指導の中で、話しことばの学習指導、とりわけ方言の学習指導を「生きた形で」実現できるのか、今後はこの問題を検討していきたいと考えている。

## 8, 単元「自分たちのことばをみつめる」

—方言のホームページ作成を目指して—

鳴海大志 真部奈美 山田由紀子

### 目 次

- 1 はじめに
- 2 学習指導案 ～単元「自分たちのことばをみつめる」～
  - 2, 1 単元設定の理由
  - 2, 2 本単元の学習目標
  - 2, 3 本単元の指導過程
  - 2, 4 学習のフローチャート
  - 2, 5 各時の学習目標及び学習指導過程
- 3 今後の課題
- 4 資料～本単元で用いるワークシート

### 1 はじめに

本発表では、国語科における話し言葉教育の一環として考えられる「方言に関する学習指導」の一つのあり方を提示する。しかし方言に関する学習を話し言葉教育の中に位置づける場合、まずその意義が考えられなければならない。つまり、方言に関する学習を行うことによって、学習者にどのような学力、態度を身につけさせることができるのか。また今日、話し言葉教育に対してどのようなことが望まれているのかといったことである。そこではじめに私たちが考える話し言葉教育の意義について述べたい。

戦前までのわが国における言葉の教育は、国民意識の育成に向けた言語的統一を目指して行われてきたといえる。そこでは「国語＝標準語」と規定された上で、国民全てが標準語を使用できるようになることが第一の目標と考えられた。そしてこうした状況の中で「方言」は、標準語教育推進のためには障害となるものであり、撲滅・矯正の対象と見なされていた。つまり近代学校教育においては標準語を国民全体に広げるといった目的のかげに隠されて、方言についての学習指導には目が向けられなかったと言える。

一方戦後になり、社会生活の中で働く言語の習得が叫ばれ、国語教育において話す・聞くことの教育が一つの領域をしめるようになった。社会生活を送るために必要な言葉を自由に、生き生きと、効果的に話す技能・態度・習慣を身につけることによって言語生活を向上させることが望まれたのである。そうして実際の国語科学学習指導の中で、独話、発表、討議・討論、説明・説得等、具体的な学習活動の場を設定した、効果的な言語使用の指導が行われた。また、最近のディベートやスピーチの指導においては、いかに論理的に話すかに重きが置かれた指導がなされている。これらの指導では、対人関係の中での言語主体形成が目指され、効果的な言語使用のための指導に重点が置かれた。しかし、これらの活動の内実は、昭和五十二年度版学習指導要領に端的に表れている（「なまりや癖のない正しい発音で話すこと」＝小四・言語事項、「適切な音声、言葉づかい、速度などで話したり朗読したりすること」＝中三・表現）ように、その活動の基盤には、自分の意志・考え方を「共通語」によって表現することを通じて他者との意志疎通を効果的に、適切に行うという考え方があった。つまり、学習者が自らを表現し、コミュニケーションを図るために用いるべき言葉は「共通語」であり、そうすることで伝達が達成されるとされたのである。この際「方言」は、狭い地域にしか通用しない、私的な日常的な場面のみで使われる言語であって、他者とのコミュニケーションを図るための言語としては扱われることはなかった。つまり「共通語」を基盤とする点で、戦後話し言葉教育のあり方は、依然近代標準語教育の影響下にあったといえることができる。国語教育において目指されたこのような「共通語」による意志疎通は、学習者の実際の生活と大きく隔たりを持つものであり、生活の中で生きてはたらく言葉の習得を十分に達成するものであったとはいえない。

「共通語」とともに「方言の果たす役割」について理解すること（平成十一年版中学校学習指導要領＝国語中二・三、言語事項）が望まれ、個性を生かす教育が叫ばれる現在、話し言葉教育においても実際の生活の中でそれぞれの生徒が行う言語選択を重視した指導が行われなければならない。自分の考え方や気持ちを表現するとき、言語の選択が行われる。一人一人が、その時々で、置かれた状態を表すのに最も適当な言葉を選び取りながら言葉を発していると考えられる。つまり言葉は個人の意志に密接と関わりを持っており、言語選択はそれぞれの個性の表れであるといえることができる。また、学習者の生活にとって必要で、生活を反映する言葉を用いることによって、自分の感情や思いを豊かに表現できる話し言葉教育がのぞまれていると考える。この意味において、話し言葉教育の中で方言を取り扱う学習を行う意義があるだろう。学習者にとって生活に密着した「生活語」である方言に目を向けさせ、意識化することにより、より自分の意志を豊かに表現することができる。と考える。

さて今回提出する学習指導案では、学習者が無意識のうちに使っている方言をとらえ直すために、方言における類義語を取り上げることにした。まず類義語として二つ以上の語が挙げられる場合、両者には重なる面とずれている面とがある。これ

を方言における類義語について考えてみると、例えば、広島方言で用いられる「たいぎい」と「やねこい」が挙げられる。この二つの語は、疲れの状態を表す点では共通しており、意味・用法に重なりが見られる。しかし一方で疲れの程度という点から考えると、「やねこい」の方が「たいぎい」よりも強く意味がずれている。このような「重なり」や「ずれ」といったものは、方言使用者にとってはあまりに日常的にすぎて、それらの違いを意識することはないだろう。これを逆に言えば、日頃何気なく用いている言葉であるからこそ、そこには無意識のうちの言語選択が行われており、ある状態・状況に即した言語の使用がなされていると考えられる。このような無意識のうちにされる言語選択を学習者に気づかせていくことで、生活語である方言の豊かさに目を向けさせることができると考える。

また今回の学習指導は、生徒による調査及びその分析を中心に置いている。「調査」を活動の中に設定したのは、実際に方言がどのように使用されているのか、あるいは自分以外の人々も使っているのか等の調査を行いながら、地域内の言語使用の実態に気づかせていき、自分たちが行っている言語使用に対して目を向けさせるねらいからである。さらに調査結果に「分析」を加えるという活動は、収集した情報を、目的に添って処理できる力をつけさせたいと考えたいからであり、自分たちで集めた資料であるからこそ、自主的で積極的な活動が望めると考えたからである。このような理由から、生徒自身が方言を調査し分析していく中で、自分の言語使用に目を向けさせる指導のあり方を提案したい。

## 2 学習指導案～単元「自分たちのことばを見つめる」～

### 2, 1 単元設定の理由

本単元は、生活語としての「方言」が表現する、豊かな意味・語感・ニュアンスを実感することを通して、普段、無意識的、無自覚的に使用している「方言」を捉え直すことを単元の目的として設定している。さらには、「方言」に関する調査やホームページ作成を念頭に置いた活動を通して、情報収集、情報活用能力の育成をめざす学習指導活動を構想する。

具体的な学習指導活動としては、学習者が普段何気なく口にしつつも、多様な使い分けを行っていると考えられる「心情語」を取り上げ、その言葉がどのような場面状況のときに、どのような意味で使用されるのかという仮説を設定し、その仮説に基づいて、家庭や地域における調査を行い、得られた結果をもとに、検証考察を加えていくものとなっている。

まず、「心情語」を取り上げた理由について述べていくことにする。今回取り上げた「心情語」は、広島方言である「たいぎい」と、その類義語である「しんどい」「だるい」「やねこい」「せんない」「きつい」「つかれる」をとりあげている。「たいぎい」は心身の疲労を表現したり、ある課題や困難に対して精神的な負担を感じたときに自分の感情を表現する「心情語」である。このように、「心情語」は、心身の状態や、感情などを言葉の使い手が判断し、表現していくときに用いる言葉である。そのため、言葉の使い手がもつ、言葉を選択する際の感覚によって選択され、表現されていると考えられる。言葉を選択する際の感覚は、言葉の使い手独自のものであり、明確にこのようなものと規定されるものではない。しかし、そのような言語選択の「感覚」と「心情語」のもつニュアンス・語感の関係を無自覚的にであるにせよ、捉えているからこそ、人は「心情語」において表現された「心情語」のニュアンス・語感を理解し、同じ方言を共有する人々と通じ合うことが可能となっていると考えられる。この言語選択の感覚と「心情語」が表現するニュアンス・語感の関係を捉えることによって、「心情語」の表現する意味の豊かさ、繊細さを実感させることができ、状況や場面に即した言語選択能力育成の契機とすることができる。つまり、方言の中の「心情語」に着目し、それらが無意識的に使い分けられていることに着目することによって、自分たちが「生活語」としての「方言」を使って、多様な意味を伝え合っているということを認識することができる。このことから、「自分たちの言葉」として「方言」を再認識することが可能となるのではないかと考える。

「心情語」の意味の豊かさに気づくことは、その場面状況において、その言葉でしか表現することができないという「意味の固有性」や、また、他の言葉との意味用法の重なりを認識することであると考えられる。

このような「意味の固有性」や意味の重なり気づかせるために、本単元の学習指導の方法としては、学習者に類義語を提示し、文例を考えさせ、言葉に応じて使用される原因・理由・きっかけを分類していく活動を取り入れている。「心情語」の意味には、状況や場面において、「使用される範囲」のようなものが生まれる。それらは世代差や地域差、性別などによっても違いが見られる。そのような違いを、家庭や地域での調査を通して意

識化させることで、学習者の方言の捉え方を、一元的に固定化された捉え方から、生活の中に「生きた言葉」として、多面的流動的な捉え方へと変革を導くことができる。このことによって、学習者の言葉に関する認識を深化拡充することができるのではないかと考える。

学習者が調査の結果を検証考察する過程において、他世代の人々の言葉の使用と自分たちの言葉の使用を比較することを通じて、方言の多面性に気づかせることになる。この過程を経ることで自らの言葉を対象化し、客観的に見つめ、自らの言語生活を振り返る姿勢や態度を育てることができる。

本単元では、発展として学習者が収集した情報を教師がホームページにまとめる活動を設定している。ホームページ作成を目的として提示することによって、学習者の学習意欲が喚起され、学習活動への動機付けを行うことができる。

さらに、他地域の人への発信を念頭におくことによって、方言調査から得た情報を分かりやすく、効果的にまとめ、表現するという意識を学習者に持たせることができ、「情報活用能力」を育成することにもつながると考えられる。

## 2, 2 本単元の学習目標

- ①方言の心情語の使い分けを考え、方言のもつ語感やニュアンスに気づくことによって、生活語としての方言に気づくことができる。
- ②方言の調査を通じて、情報を収集、整理、分析し、自分たちの考えをまとめることができる。
- ③自分たちの方言を音声として発することによって、言葉についての認識を深化拡充することができる。

## 2, 3 本単元の指導過程

### 【第1時】 本単元の導入

— 何げなく使っている方言について、立ち止まって考える場を設定する

- ・ 文例を作る際などに、自分の疲れを表す時になにげなく方言を使い、それらを無意識的に使い分けていることに気づかせる。
- ・ 自分の言語使用の実態に即して、その方言を使って原因・理由・きっかけを含んだ文例を作らせる。

### 【第2時】 文例作りや話し合いから、一つの方言がどのような用法・意味で使われているのか考え、仮説を設定させる。

- ・ 自分の疲れを表現する方言が、自分たちでは、具体的にどのような原因・理由・きっかけの時に、どのような意味で使うのかという用法や意味を考え、それを仮説としてたてる。
- ・ 自分たちの仮説が、家庭や地域の人にでも当てはまるのかという問題意識をもたせ、調査を行う意図や目的を理解させる。
- ・ 自分たちが作った文例を利用して調査用紙をつくらせる。

\* 調査は授業時間外に行う。第3時までにはできるだけ多くの人に調査を行わせる。  
注意事項をよく守るようにさせる。

### 【第3時】 調査結果を集計、グラフ化を通して、仮説の検証を行わせる。

- ・ 班ごとに班員が調査した調査結果を集計してグラフ化することができる。
- ・ そのグラフや気づきなどから、自分たちの仮説（その方言を使う際の原因・理由・きっかけや意味）との比較を行い、どのように違うのかを考える。

### 【第4時】 本単元のまとめ — 言葉の多面性を捉えさせる。

- ・ 調査結果と自分たちの仮説を比較し、方言について考えさせる。
- ・ 特定の場面・状況にじっくりくる方言があることや、一つの方言でも使う人によって意味が異なったり、用法が異なることを捉える。
- ・ それらを通じて、言葉の多面性を捉え、言葉に関する認識を深化・拡充する。

### 【第5時】 ホームページ作成のための作業

- ・ 自分たちの方言を音声として発することによって、方言に親しみをもたせる。
- ・ 自分たちが収集した方言資料を情報としてホームページを通じて全国に発信する感覚を味わわせる。
- ・ パソコンに実際に触れ、情報を受け取ることによってインターネット、ホームページに対する興味関心を喚起する。

## 2.4 学習のフローチャート

自分たちが何気なく使っている方言について、たちどまって考えることができる。自分たちの感情・心情を表すために、似たような方言の中からびったりするものを選択して使用していることに気づく。

自らの言語生活を振り返る

↓  
<学習課題の設定①>

自分たちが方言をどんな用法・意味で発話に取り入れているのか

↓  
(日常言語生活の意識化)  
活動① 班ごとに方言の文例を考える

↓  
方言が使われる際の原因・理由・きっかけに着目して細分化して捉える

↓  
自分たちがどんな原因・理由・きっかけの時にどんな意味で方言を用いているかを考える  
— クラスの仮説の設定 —

↓  
<学習課題の設定②>

自分たちの方言に対する用法・意味を、実際に家庭や地域の人もしているのか

↓  
(調査の必要性の認識)  
活動② 調査用紙の作成

↓  
活動③ 課外調査の実施 — 地域の人々の生の方言に触れ、その言葉を意識する

↓  
活動④ 調査結果の集計・分析  
— クラスの仮説の検証 —

↓  
活動⑤ 他班の発表を聞く — 様々な言語実態を知る

↓  
方言の豊かさ・多面性を捉える

↓  
自分たちの言葉に対する認識を深化拡充することができる

《発展学習》

活動⑥ ホームページ作成のための作業  
自分たちの方言を音声として発する

↓  
方言を意識化する  
インターネットを通じた情報収集に興味関心をもつ

## 2.5 各時の学習目標および学習指導過程

### 【第1時】

#### 本時の学習目標

- ①自分たちが疲れを表す時にげなく方言を使い、それらを無意識的に使い分けていることに気づく。
- ②自分の言語使用の実態に即して、その方言を使って原因・理由・きっかけを含んだ文例を作ることができる。

#### 本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
<p>1, 最近、疲れを感じた場面や状況のことを想起しながら、その疲れを表す時にどのような方言（心情語）があるか考え発表する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・疲れを表す時にどのような方言（心情語）があるか口頭で発表させる。</li> <li>・『全国方言一覧辞典』などを参考にしながら、自分たちが挙げた以外に広島県ではどのような言葉が使われるのかを調べる。</li> <li>・いくつかの心情語が学習者から挙がると推測されるが、出て来ない心情語については指導者が提示する。最低6個は挙げる。 例) 「たいぎい」「しんどい」「だるい」「きつい」「やねこい」「せんない」 *地域によって、これらの選択基準は変わる。 *共通語が交じっていても後で比較の材料となるので構わない。</li> <li>・これからの活動の結果が最終的には、インターネットを通じて全国に発信されることを意識させ、学習意欲を喚起する。</li> </ul>
<p>2, 班になって方言ごとの文例を最低三つ以上考え、ワークシートの表に記入する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・それらがどのような原因・理由・きっかけを有してどのような意味で使われるのか、具体的な文例（自分たちがその方言を使う発話）を班で話し合って考えさせ、ワークシートに記入させる。</li> <li>・その際、その方言を使う文脈に原因・理由・きっかけを盛り込ませる。「～だから…」という形で書かせる</li> </ul>

<p>3, 方言ごとのニュアンスの違いを捉える。</p>	<p style="text-align: center;">→ ワークシートの配布</p> <p>例) 昨日は体育で走らされてほんまにたいぎかったわぁ。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 文例を作る際に気づいた点 (どんな意味でどんな理由・きっかけの時に使うか) を適時ワークシートの気づき欄に書かせる。</li> <li>例) この方言とこの方言は意味が似ているが、使う場面・状況が違う。 この方言はおじいちゃんによく使うが、自分たちはあまり使わない。</li> <li>• できるだけ多くの文例を作らせる。 (各語 3 例以上)</li> <li>• 指導者は机間指導を行い活発な話し合いができるように注意する。</li> <li>• 次時は、本時中に作成した文例や気づきをもとに、その方言がどのような原因・理由・きっかけにおいてどのような意味で用いられるのかという仮説をたてることを予告をする。</li> </ul>
------------------------------	--

#### 評価の観点

- 自分の言語使用の経験に照らし合わせながら、その方言に見合った文例を作ることができたか。
- 班内の話し合いで他人の意見を聞くことができ、自分の意見が言えたか。

【第2時】

本時の学習目標

- ①自分の疲れを表現する方言が、自分たちでは、具体的にどのような原因・理由・きっかけにおいて、どのような意味で使うのかということを考え、それを方言ごとに仮説としてたてる。
- ②地域の人に調査を行う意図や目的を理解する。

本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
<p>1. 気づきや文例を参考にして、それらの方言がどのような原因・理由・きっかけでどのような意味で使われるのかを班ごとに考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仮説（こんな原因・理由・きっかけの時にこの方言をこんな意味で使う）をたてさせる。その際一つの方言で似たような原因・理由・きっかけの時に使われている文例が複数あることに注意させる。</li> <li>・その方言に対する仮説が一つでなくても構わないことにも注意させる。</li> <li>・班ごとに仮説を発表させ、そのクラスの仮説としてまとめる。</li> <li>・自分たちの世代や教室空間以外での方言の使われ方にも目を向かせる。</li> </ul>
<p>2. 調査の目的、意図を理解する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分たちの仮説が、他の人にも通用するのか、ということを検証するために家族や地域の人にも調査を行うことを理解させる。</li> </ul>
<p>3. 調査用紙に文例を書き込み調査用紙を完成させる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・調査用紙の枠組みの中に班ごとに作った文例を書きこんで完成させる。 → 調査用紙の配布</li> <li>・宿題として、その調査用紙をもとにして、家庭や地域の人（家族や親戚・近隣の人）に調査をすること指示する。</li> <li>・その際の注意事項を押さえさせる。</li> <li>・次時はその調査結果をもとにして、仮説の検証を行うことを告げる。</li> </ul>

### 評価の観点

- 自分の疲れを表現する方言が、自分たちの場合は、具体的にどのような原因・理由・きっかけの時に於いて、どのような意味で使うのかということ（用法・意味）を考え、仮説をたてることができたか。
- 自分たち以外の地域の人にも調査を行う目的や意図を理解し、調査用紙を完成させることができたか。

### \*第1時と第2時のつながりについて

第1時と第2時において学習者に行わせる活動は、一連の流れに沿った活動となるので、班ごとの進行のペースにあわせて、柔軟に対応する。なお班の編成については、1学級40人だとすると、1班につき5人で8班とする。

### \*課外授業について

第2時の終結部において、学校外の人に向けての調査活動を宿題として指示している。調査の注意事項として、次のようなことが挙げられ、それぞれ注意点として学習者に知らせる。

- 個人的な調査になるので、授業時間中には行わない。
- 調査対象とする人数は自由。ただしできるだけ多い方が望ましい。
- 自分の家族だけではなく、隣近所親戚の方にもできれば調査をお願いする。
- できるだけ、年齢や性別にばらつきができるようにする。
- アンケートに答えてもらうとき、相手の方言のアクセントやイントネーションにも注意させ、その際に気づいたことは気づき欄に書く。
- その方言が、文例以外の原因・理由・きっかけの時に使われることがあるならば、それも聞いてメモする。
- 調査に協力してくださった方にはきちんとお礼を言う。
- 調査期間は一週間ぐらいを予定する。

【第3時】

本時の学習目標

- ①班ごとに班員が調査した調査結果を集計してグラフ化することができる。
- ②そのグラフや気づきなどから、自分たちの仮説（その方言を使う原因・理由・きっかけ）との比較を行い、自分たちの使い方との違いを考える。

本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
<p>1, 班員ごとに調査結果の数を集計し、まとめる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・調査分析用紙をもとにして分析の手順や観点を提示する。→ 方言調査集計用紙の配布</li> <li>・まず班員ごとに自分の調査用紙を集計させる。</li> </ul> <p>（観点）</p> <p>自分たちの文例のような方言の使い方をする／しない人の数を集計させる。</p> <p>自分たちと同じ使い方をする／しない人を年代ごとに数を集計させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・調査時にその他の使い方をするという意見があった場合、それらもデータとして取り上げさせる。</li> </ul>
<p>2, 班員の調査結果を一つにまとめ、班ごとに文例ごとのグラフを作る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・班員ごとのデータをまとめて、その班での調査の集計から調査集計用紙をもとにグラフ化させる。→方言調査分析用紙の配布</li> <li>・分担を決めて文例ごとにグラフを作らせる。</li> </ul>
<p>3, それをもとに分析をして、自分たちの仮説の検証を行う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分たちの仮説（その方言を使う原因・理由・きっかけや意味）とその方言の調査分析を比較して、同じか違うか、どのように違うかななどを班ごとに考えさせ、調査分析用紙に書かせる。仮説の検証の観点は以下に挙げる。</li> </ul> <p>→仮説の検証と考察用紙の配布</p> <p>（観点）</p> <p>自分たちの使い方と同じだったか、違ったか／どんな世代の人が使わないか／自分たちのような使い方をしない場合、どのよう</p>

	<p>な方言で表現するのか、など。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・次時はその比較の結果を発表させることを告げる。</li> </ul>
--	--

評価の観点

- ・班ごとに班員が調査した調査結果を集計・分析して、自分たちの仮説（その方言を使う原因・理由・きっかけ）と比較して検証することができたか。
- ・世代ごとに使用差があったり、意味や用法にばらつきがあったりすることに気づくことができたか。

【第4時】

本時の学習目標

- ① 調査結果と自分たちの仮説を比較し、一つの方言でも使う人によって意味が異なったり、用法が異なることを捉える。
- ② ①を通じて、方言は意味や用法が決まっているのではなく、使用者・場面・状況によって変化することを捉え、言葉に関する認識を深化・拡充する。

本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
1, 自分たちの仮説と調査結果との比較の結果を班ごとに発表する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他班の前で前時で考えた比較の結果をもとに発表させる。代表者に発表させ、指導者がまとめて板書する。</li> <li>・他班の調査結果や考察と自班のものとを比較させながら聞かせる。 →仮説の検証・考察用紙に記入</li> <li>・適時自分の調査用紙や自班の調査分析用紙を参照にしながら考えさせる。</li> </ul>
2, 自分たち以外の意味・用法の他にどのような意味・用法があるのか考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分たちの仮説が自分たち以外の人にも通用するのかということを考えさせることを通じて、自分たちの使い方以外の方言の意味・用法もあることを認識させる。</li> <li>方言の使用者の分布が世代ごとに微妙に違う</li> </ul>

<p>3. 言葉の多面的な側面を実感する。</p>	<p>ことを捉えさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自分たちのような使い方をしない（特に世代の違う）人たちなどに注意させ、その人たちがその文例の時にどのような他の言葉を使って表現するのか調査結果を発表させる。</li> <li>方言の使用者によってニュアンスや語感がかわったりすることに気づかせる。</li> <li>言葉の多面的な側面を実感させる。</li> <li>本授業のまとめをする。</li> <li>次時ではホームページ用の音声を録音することを告げる。</li> </ul>
---------------------------	---

評価の観点

- 他班に向けて報告したり、他班の発表を聞いたりして、自分たちの調査結果以外の検証結果や分析結果があることを認識することができたか。
- 方言の意味や用法が使用者によって異なり、使い分けられていることから、言葉に関する認識の深化・拡充を図ることができたか。

【第5時】

本時の学習目標

- 自分たちの方言を音声として発することによって、方言に親しみをもたせる。
- 自分たちが収集した方言資料を情報としてホームページを通じて全国に発信する感覚を味わう。

本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
<p>1. 文例ごとに発音する人を決めて、発音の練習をし、録音する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒一人につき、一つの文例をホームページ用に音声を録音させる。</li> <li>発音する際は、はっきりと明瞭に発音できる</li> </ul>

<p>2. 調査活動や授業を終えての感想を書く。</p>	<p>ように、班内でチェックしあう。          ・順次録音させる。</p> <p>・録音の順番を待っている間に、本単元の取り組みについて感想を書かせる。反省やもっと調べてみたい方言なども書かせる。          →感想用紙の配布</p>
<p>3. 方言のホームページを覗いてみる。</p>	<p>・録音が終わった人や待っている人は方言のホームページをみていいこととする。          ・自分の県だけでなく他県の方言のページも見るようにすすめる。</p>

#### 評価の観点

- ・自分たちの方言を音声として発することによって、方言を楽しみながら発話することができたか。
- ・インターネット、ホームページに対する興味や関心をもてたか。

#### \*授業後の扱い

授業後のホームページの作成・継続については次のように考える。

生徒の声を録音した後、指導者がホームページを作成する。本單元における調査資料や調査分析の結果などを載せる。クリックすれば、文例ごとに生徒の生の声が聞こえるようにプログラムする。ホームページには、質問コーナーや掲示板を設置し、全国の人の意見を収集することができるようにする。定期的にホームページをチェックし、質問や掲示板の内容を学級に知らせる。今回は、ホームページの編集やレイアウトは指導者が行うが、学年が上がれば、それらを考える機会ももたせることができるだろう。このホームページの扱いは今後の継続した指導にも関わらせて利用することを考えることができる。

また、生徒に書かせた調査用紙や方言調査分析用紙や感想などは、あとで冊子にして配布することを予定している。

### 3 今後の課題

私たちは、方言の学習指導を通して、学習者が自らの言語生活を振り返る契機となることを学習の目的とした授業を構想した。方言の授業としては、従来の形式である、方言だけを個別に取り出すものではなくて、方言の意味や用法を文脈の上から探るといった形式を採り入れているところが今回の学習指導過程の大きなねらいである。また、学習指導の内容としては、学習者が普段使っている方言について、世代を越えた方言使用の実態を明らかにすることを目指して、自ら仮説を考え、調査を行い、分析検証を行うことを目指した学習者主体の課題解決型の授業となっている。学習者は、方言調査を行う過程において、必要とされる情報を収集し、保存し、新たに自分たちの考えを情報として発信していく活動を体験することによって、情報活用能力を身につけることとなる。

今回の授業は、自分たちの方言使用の実態を他の人（世代別、地域別等）の方言使用の実態と比較することによって、学習者に方言を含む自分たちの生活語を意識化させ、自分たちの言葉に対する認識を深化拡充させることを目的とした授業の基礎的段階にあたるものである。よって、今後の学習活動への発展的展開をまっとうして、本学習指導活動の目的を完了できると考える。そこで、今回の学習指導についてこれからの展望を記すこととする。今回の学習指導は、学習者の方言調査の結果を教師によって、ホームページに掲載することを予定している。これは、学習者がホームページを通して、全国に情報を発信する感覚を味わい、インターネットを通じて他者と関わる機会となることをねらいとするものである。

また、学習者が他の方言に関するホームページにアクセスし、情報を受容していくことでインターネットの存在を身近なものとして感じ、学習者がこれからの生活の中で、必要な情報をインターネットを通じて手に入れていく態度を養うことができると考える。今後の学習活動の発展としては、学習者自身がホームページの編集やレイアウトを工夫して作成することによって、ホームページを利用する人々のことを考えた表現を行うことができ、情報の発信者としての自覚を促していくことを目指す。つまり、情報受信から情報発信の学習活動を今後の展開として考えることができる。このような情報発信型の学習活動によって、ホームページを通じて知り合った他地域の人々との交流を生みだし、全国の方言についての情報を交換し、自分たちの言葉に対する認識を広い視野からとらえ直すことができるのではないかと考える。

今回の学習指導の最終的な目標は、中学生として限られた生活圏の中に住む中で、無意識的に使用している自分たちの言葉を、家庭や地域、さらに発展として、インターネットを通じて知り合った他地域に住む他者の言葉の使用に出会うことによって、自分たちの言葉を客観的に相対化し、自らの言葉を再発見していくことであるとする。

このような目標を達成するために、今回の学習指導案においては、改善および工夫を必要とする部分が何点かある。以下に、箇条書きではあるが記しておく。

- ①動機付けを工夫することで、調査する方言の選択を学習者が主体的に行うことができるのではないかと考える。

- ②方言調査における比較の観点を世代別だけではなく、性別や地域差など多様に設定することができないか。
- ③方言と共通語の比較を効果的に行うことによって、方言の地域性を打ち出すことができたのではないか。
- ④話し合いの活動等、班活動の際の教師の指導を考えておく必要がある。
- ⑤方言の調査に終わるのではなく、方言を使って実際にコミュニケーションをとる活動を取り入れてもよいのではないか。
- ⑥さらに他の方言についての調査をする。

これらの点は実際の指導に際して、学習者の実態にあわせて考えていくことが必要であると考えられる。

最後に、今回の学習指導案を作成するにあたって、教師自身が自分の生活語を日頃から自覚的に把握おくことの重要性を考えることができた。学習者に方言について考えさせるためには、まず、自分が方言をどのような場面でどのような意味で用いているのか、方言の語感やニュアンスの豊かさをどのように感じとっているのかを把握しておく必要がある。そのためにも、教師自身の言語感覚を磨き、「自分の言葉」を認識しておくことが重要である。

#### 4 資料 ～本単元で用いるワークシート～

ワークシート ～文例を考えよう～

班 (記入例)

No. 1

方言

たいぎい

	文例 (「～だから…だった。」)	どういう原因・理由・きっかけ から、その方言を使うのか	意味・気づき
①	昨日は体育で走らされたから、 ほんまにたいぎかったわぁ。	昨日大変身体的に疲れることを やったから。	過去の疲れの状態を表す。 身体的疲れ。
②			
③			
④			

\*なお、実際はB4の横サイズであるが、今回は印刷の都合上、B5の縦サイズになっている。

方言

やねこい

	文例 (「～だから…だった。」)	どういう原因・理由・きっかけ から、その方言を使うのか	意味・気づき
①	宿題いっぱい出されて、 やねこかったよ。	頭を使う仕事を数時間一生懸命 行ったから疲れた。	しんどい。疲れた。 お年寄りが使う。 身体的疲れを表す。
②			
③			
④			

\*なお、実際はB4の横サイズであるが、今回は印刷の都合上、B5の縦サイズになっている。

# 《調査用紙》

年齢 \_\_\_\_\_ 歳

性別 (男・女)

- あなたは普段、次のような文例での使い方と同じようにその方言を使っていますか。使用する頻度のうち、いづれか一つに当てはまる欄に丸をつけてください。
- なお、文例中の方言以外でこの場面や状況ではこの言葉を使うというような言葉があったら教えてください。また、気づいたことなどがありましたらそれもお書きください。

文例	使う	ときどき使う	あまり使わない	知らない	その他の言葉だと
①昨日は体育で走らされたから、 ほんまにたいぎかったわぁ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	( )
②宿題一杯出されて、 やねこかったよ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	( )
③	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	( )
④	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	( )
⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	( )
⑥	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	( )
⑦	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	( )
⑧	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	( )
⑨	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	( )
⑩	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	( )
⑪	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	( )
⑫	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	( )

\*なお、実際はB4の横サイズであるが、今回は印刷の都合上、B5の縦サイズになっている。

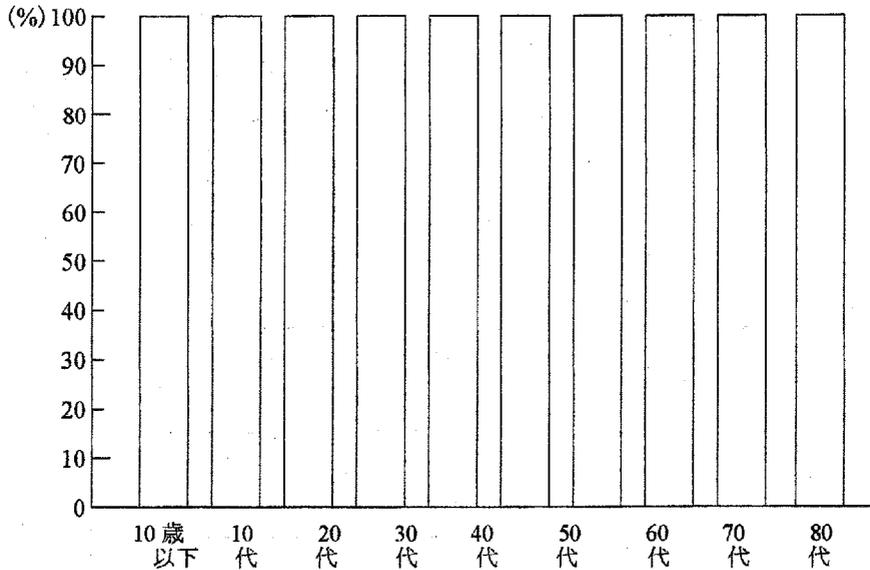
◇調査した方言

◇文例

◇集計結果 年代別の方言の使い方の様子

	使う		ときどき 使う	あまり 使わない	知らない	合計(人)
	(人)	(%)				
10才 以下						
10代						
20代						
30代						
40代						
50代						
60代						
70代						
80代 以上						
合 計 (人/%)						

◇年代別の方言の使い方の分布図



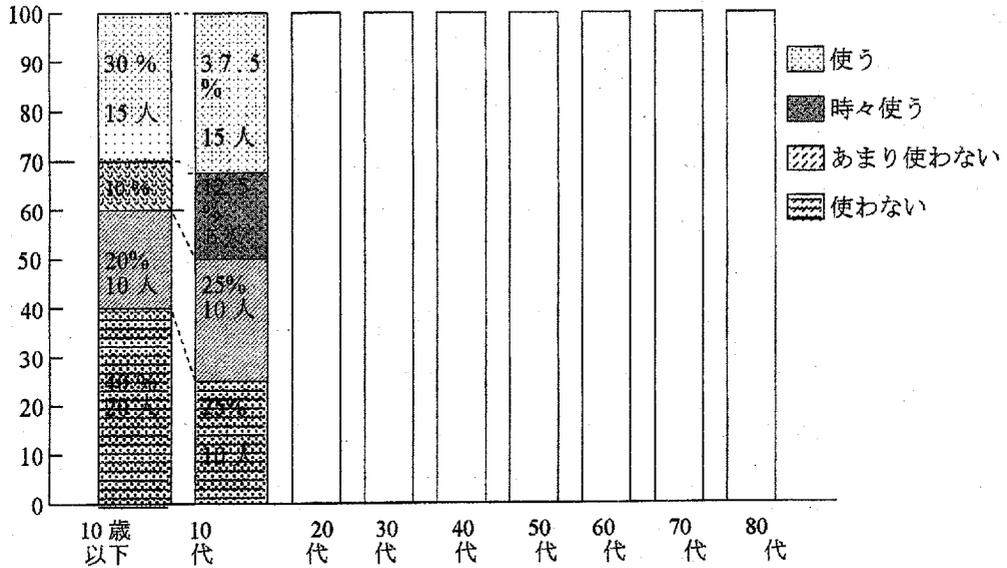
◇調査した方言 たいぎい

◇文例 昨日は体育で走らされたから、ほんまにたいぎかったわあ

◇集計結果 年代別の方言の使い方の様子

	使う		ときどき 使う		あまり 使わない		知らない		合計(人)
10才 以下	15 (人)	30 (%)	5	10	10	20	20	40	50
10代	15	37.5	5	12.5	10	25	10	25	40
20代									
30代									
40代									
50代									
60代									
70代									
80代 以上									
合計 (人/%)									

◇年代別の方言の使い方の分布図 (%)



◇調査した方言

◇文例

◇集計結果

	使う	ときどき 使う	あまり 使わない	使わない	合計 (人)
10歳以下					
10代					
20代					
30代					
40代					
50代					
60代					
70代					
80代					
80代以上					
合計 (人)					

◇調査した方言

◇文例

◇集計結果

	使う	ときどき 使う	あまり 使わない	使わない	合計 (人)
10歳以下					
10代					
20代					
30代					
40代					
50代					
60代					
70代					
80代					
80代以上					
合計 (人)					

## 仮説の検証と考察

( ) 班 名前 ( )

調査した方言

私たちの仮説

◎仮説の検証の観点

- 自分たちの方言の使い方と同じだったか、違っていたか？
- どんな世代の人が使うのか、あるいは、使わないのか？
- 自分たちのような方言の使い方をしない場合、他にどのような方言で表現するのか？

仮説の検証

考察や気づき

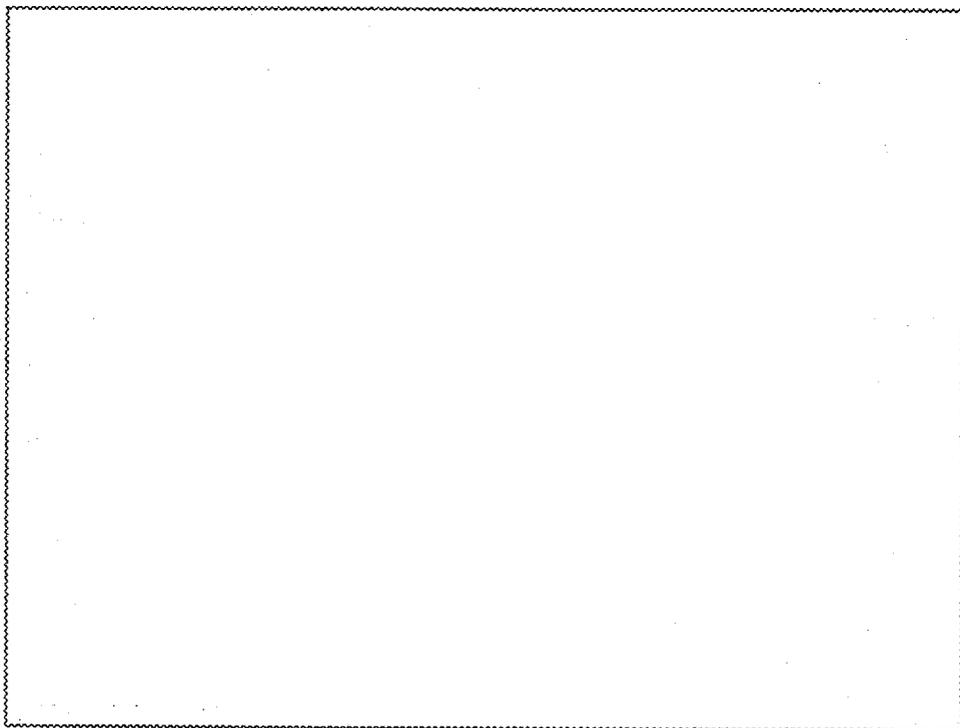
感想用紙

( ) 班

名前 \_\_\_\_\_

★授業を振り返って、方言についての感想や疑問に思うことなどを書こう。

★これからもっと調べてみたい方言などを書こう。



## 9, 単元「メディアの中の言葉を考える」

### —方言を手がかりにして—

厚母 充代 水崎 誠

#### 目 次

- 1 はじめに
- 2 学習指導試案
  - 2, 1 単元設定の理由
  - 2, 2 本単元の学習目標
  - 2, 3 本単元の指導過程
  - 2, 4 各時の学習目標および学習指導過程
  - 2, 5 学習のフローチャート
- 3 今後の課題

#### 1. はじめに

私は、小学校3年生の時、大分から福岡に転校した。そこで、私は大分方言が原因でからかわれ、随分辛い思いをした。自分の生まれた場所を離れ、違う場所に住む場合、そこでの環境になじまなくてはならない。私自身の経験から言えば、言葉というのは非常に重要な要素であるように思える。「地方の時代」と言われて久しいが、まだこういった事は全国各地にあるのではなかろうか。過ごしていた時間が長ければ長いほど（生まれ育ったところならなおさら）、なかなかその言葉は消えるものではない。（水崎）

ところで、高校を卒業すれば、就職、大学進学など、生れて初めて故郷を離れて暮らす人も多いのではなかろうか。そういった際、改めて自分達の使っている方言に気づくであろう。その際、方言を負い目に感じたり、あるいは逆に他地域から来た人に対して方言をからかったりすることがあるとすれば、非常に残念なことである。このような事態を考慮すれば、方言に対する正しい理解が必要となると思われる。現代社会において方言を考えた場合、「方言の興味を引きそうな部分だけがときどきテレビや新聞などで断片的に紹介されるばかりなので、一般の人が方言について正しい知識をもっていないことが多い」（注1）と指摘されるような現状であることは否めない。そういった事も考え合わせると、自分達の使っている方言に目を向けさせる学習活動は非常に有意義なものと考えられる。また自分自身の使っている言葉に、耳を傾け、考えることは自分自身を見直すことにもつながるのではないだろうか。

私達は、先ほど述べた現状にありながらも方言に対して真剣に取り組んでいる例を見出した。それは、広告、コマーシャル、商品名といった、メディアの中からである。具体例を挙げれば、「うまかつちゃん」「すきやねん」（ラーメンの商品名）、「山笠があるけん、

博多たい」(博多のお菓子のCMより)、「広島じゃけん」(広島地域限定発売のビールの商品名)などのように、方言を端的に使いながら消費者にメッセージを投げかけている。言うまでもなく、こういった中で使われるキャッチコピーは消費者に購買意欲を沸かせるように、よく考え、練られた後に付けられていることが予想される。そう考えた場合、これらを教材として取り上げ、学習することによって、学習者は方言に対して正しい意識を向けることができる可能性があるように考えた。

今回、数々の所で試みられては失敗した「話し言葉教育」について、方言という視点から一つの学習指導案を提示したい。しかしこれは私の経験から、国語科だけに留まらず、学校全体を通して指導すべき課題であると考え。また、限られた国語科の時間の中で、「方言」だけに焦点を当て、指導していくのは困難が予想される。従って、今回は国語科という教科の枠組を取り外した、次の指導要領でも言われている「総合学習」をも考慮した指導案の試案を提示したい。

注1 江端義夫編 『全国方言一覧辞典』 学習研究社 1998年12月1日初版発行

## 2 学習指導試案

### 2, 1 単元設定の理由

私達が何気なく目にしている広告・コマーシャル(以下CM)には、標準語でなく方言を使用しているものがある。また商品名などにも方言そのもの、あるいは方言をもじったものを使っている。こういった広告・CM・商品名などは、「広告の表現の最終的なねらいは、その表現を通して、広告する商品等のよさや価値を訴え、内容を理解・納得してもらい、印象づけ、購買行動を誘うことにある」(注1 金子 守, 1998)のように、消費者の購買意欲を掻きたてるねらいのもとつくられている。とすれば、広告・CM・商品名に方言が使用されていることは、これらのスポンサーや製作者が方言に何らか効果を見出し、それを利用して、メディアを通して広告・CM・商品名を情報発信し、消費者に働きかけていると思われる。それと同時に、その情報受信者である消費者もその広告・CM・商品名の製作者の意味付けを推測しつつそれらを自分なりに意味付けしなおし、その表現の妙を楽しむといったように受信している。広告・CM・コマーシャルにはスポンサーや製作者(情報発信者)と消費者(情報受信者)の双方から意味付けされていくという面がある。

今回は「メディアの中の言葉を考える—方言を手がかりにして—」と題して、メディアの中で方言がどのような効果を狙って使われているのかを考えさせると同時に、学習者に標準語とは異なる方言の特徴を捉えさせる。そして最終的には、自分達が何気なく使っている方言を見つめなおし、その存在、特徴、効果というものに気付かせていくことができればと思う。

この学習活動で方言の効果を考えていく過程では、その情報発信者がどういったねらいで、どのような立場の情報受信者を対象にしたのかということも、同時に考えていく必要がある。その活動は学習者にとって、ある言葉に対し「誰が」「誰に」「どういった目的で」

発せられたものなのかを意識する見方を学ぶことになる。現代社会においては様々な情報があふれており、その中でメディアを通じて様々な立場の人が様々な意見や物の見方を提示していく。そういった流れにおいて、私達はある情報をやみくもに受け入れていくのではなく、その情報はどいった立場の者が、どいった立場の者に対して、どいったねらいを持って発せられたのかを検討しながら対象化し、その上で情報を整理し、活用していくことが必要であろう。

本单元では、学習者自身が情報受容者の立場として、メディアを通して方言の効果を考える活動、そして情報発信者の立場として自分達の方言で商品名を作っていく活動の中で、方言を見つめなおし、同時に言葉が「誰が」「誰に」「なんらかの意図のもと」発せられ、それをふまえて情報を対象化できることをねらいとする。また、同時に上記一連の活動の中に有効な情報を収集、判別、活用する活動、班で話し合う活動、発表を聞く・行う活動を取り入れる事によって、情報処理能力、話し言葉の力を学習者につけさせることもねらいとする。

注1 金子 守 広告を読むことの学習指導に関する一考察 日本読書学会  
1998. 10

## 2, 2 本単元の学習目標

- ①メディアの中で方言が「誰が」「誰に」「どのような意図のもと」を狙って使用されているのかを考え、知ることにより、方言全般の効果、特徴に気付くことができる。
- ②方言の効果・特徴を考えていく活動の中で、有効な情報を収集・判別・活用する力、話し合う、発表を聞く・行うといった「話し言葉」の力を養うことができる。
- ③自分達の使っている方言で商品名を作ることにより、自分達の使っている方言に目を向け、その働き、効果に気づくことができる。

## 2, 3 本単元の指導過程

### 【第一時】 本単元の導入

- ・「メディアの中で言葉を考える一方言を手がかりにして」というテーマのもと、今回は広告・CM・商品名などの言葉の使い方について考えていくことをつたえる。
- ・広告・CM・商品名に言葉を使用する時、付ける側はどのようなことに注意して入るのかを考えさせる。
- ・広告・CM・商品名に使用されている言葉は、それを使用する企業側（情報発信者）のねらいが存在し、そのねらいは対象とする消費者（情報受信者）によって変化していくことを確認する。
- ・次回は実際にメディアにおける言葉の効果について考えさせることを伝える。

### 【第二時】 メディアにおける方言の効果について考えさせる —情報受信者の立場として—

- ・教師側から方言を使った商品名を3つほど提示する。
- ・前時で確認した、メディアの中で使われている言葉は、企業などといった情報発信者と情報受信者としての消費者の関係が深い事を学習者にふまえた上で、方言がなぜ使用されているかを考えさせる。
- ・以上の活動を通して、方言の効果・特徴について考え、捉えさせる。
- ・次の時間には、学習者自身が班活動を通して、商品名を自分の使っている方言をもとに作成していく活動を行うことを伝える。

【第三時】 メディアにおける方言の効果について考えさせる

—情報発信者の立場として—

- ・学習者自身が班活動を通して、商品名を自分の使っている方言をもとに作成する活動を行うことを伝える。
- ・学習者に広告や新聞、通信販売のカタログ等を集めさせ、商品名をつける対象を選ばせる。
- ・各班ごとに、自分達の地域の方言を使って商品名等考えさせる。
- ・次時に発表の仕方を説明した手引きプリントをもとに発表してもらうことを伝える。

【第三時と第四時】

- ・各班で発表の仕方を説明した手引きプリントをもとに、第四時の発表準備をさせる。

【第四時】 本単元のまとめ

—情報発信者としての立場と情報受信者としての立場—

- ・各自でワークプリントをもとに、作成した商品名を発表させる。
- ・聞く側には発表を聞いて、良かった点・意見などをワークプリントをもとにコメントさせる。
- ・本単元の活動を終えての感想を書かせる。

【本単元終了後】

- ・後日、学習者が作成した商品名とそれに対するコメント、本単元を終えての感想をセットにして、冊子として配布する。

## 2, 4 各時の学習目標及び学習指導過程

### 【第一時】 本単元の導入

#### 本時の学習目標

- ① 広告・CM・商品名に使用されている言葉には、それを製作する側(情報発信者)のねらいが反映されていることに気付き、理解する。
- ② 情報発信者のねらいは、対象とされる消費者(情報受信者)によって変化していくという関係に気付き、理解する。

#### 本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
1, 「メディアの中の言葉を考える」というテーマのもと、これからメディアの中の言葉に注目して考えていくことを伝える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・メディアという概念を確認する。</li> <li>・自分達は日々メディアを通して様々な言葉に接していることを確認する。</li> </ul>
2, メディアの中でも広告・CM・商品名に注目し、その言葉の使われ方を考えていくことを伝える。	
3, 広告・CMのキャッチコピー、商品名はなぜ必要なのか考えさせる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キャッチコピー・商品名をつけた人は誰かを考えさせる。</li> <li>・なぜキャッチコピーや商品名をつけるのかを考えさせる。</li> </ul>
4, 製作者はどのような点に注意してキャッチコピー・商品名をつけるのかを考えさせる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キャッチコピー・商品名の背後には製作者のねらいが存在することに気付かせる。</li> </ul>
5, キャッチコピー・商品名は消費者を対象として作られていることに気付かせる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キャッチコピー・商品名の製作者のねらいを考えていく中で、これらは一体誰に向かって発せられているのかを考えさせる。それによって消費者が対象となっていることを顕在化させる。</li> </ul>
6, キャッチコピー・商品名は製作者のねらい、対象となる消費者によって作り上げられるものであることを確認する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまでの流れをまとめて、キャッチコピー・商品名は製作者のねらい、対象となる消費者が大きく関わってくることを確認する。</li> </ul>

7, 次時は実際にメディアの中のキャッチコピー・商品名を取り上げて、分析してみることを伝える。

評価の観点

- ・広告・CM・商品名などのメディアで使われている言葉には、それを製作したスポンサー、製作者のねらいが含まれていることに気付けたか。
- ・広告・CM・商品名などのメディアで使われている言葉には、対象となる消費者が関係することに気づくことができたか。

【第二時】 メディアにおける方言の効果について考えさせる  
 —情報受信者の立場として—

本時の学習目標

- ①実際にメディアの中で使われている表現を、情報発信者のねらいと情報受信者の関係をふまえながら分析することができる。
- ②メディアの中で方言が使用されることの意味図を考えることにより、方言の特徴・効果を捉えることができる。

本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
1, 前時の想起	<ul style="list-style-type: none"> <li>・メディアの中の言葉は情報発信者のねらいと情報受信者の立場が関わっていることを確認する。</li> </ul>
2, 実際に商品名を分析させる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師側から「うまかつちゃん」「すきやねん」(らーめん)「広島じゃけん」(ビール)といった、3つの商品名を提示する。</li> <li>・この3つの商品名に共通している要素は方言が使われていることであることを確認する。</li> <li>・学習者にメディアの言葉における情報発信者と情報受信者の関係を踏まえた上で、なぜ方言が使用されたのかを考えさせる。 (資料⑤参照)</li> </ul>
3, 方言の特徴・効果について確認する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者が考えたメディアにおける方言使用の理由を発表させる。</li> <li>・発表意見から方言の特徴・効果をまとめ、学習者に気付かせる。</li> </ul>

4, 次時は班ごとに実際に方言を使ってキャッチコピーや商品名をつける活動をすることを伝える	・次時までには自分達が商品名を付けたい商品を探すための資料として、広告・新聞・通信販売等の雑誌を集めて持ってくることを伝える。
---	---

#### 評価の観点

- ・実際にメディアの中で使われている表現を、情報発信者と情報受信者の関係をふまえながら分析することができたか。
- ・メディアの中で方言が使用されることの意味を考えることにより、方言の特徴・効果を捉えることができたか。

#### 【第三時】 メディアにおける方言の効果について考えさせる

—情報発信者の立場として—

#### 本時の学習目標

- ①実際にメディアの中で使われている表現を、情報発信者と情報受信者の関係をふまえながら、商品名をつけることができる。
- ②メディアの中で方言の特徴・効果をふまえながら、商品名をつけることができる。
- ③有効な資料を収集、判別し、活用することができる。
- ④班で協力して話し合うことができる。

#### 本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
1, 前時の想起	・前時で扱ったメディアの中での方言の特徴・効果を想起し、確認する。
2, 自分達の方言を使って商品名を付ける班活動をすることを伝える	・集めた広告・新聞・雑誌等から、自分達が商品名をつけるものを選ぶ。 ・ワークプリント①(資料①)と見本(資料②)を配布して、それを元に作成のねらい、対象は誰かなど考慮しながら商品名を考えさせる。 ・自分達の使う方言が思いつかない者もいるであろうから、適宜『全国方言一覽辞典』を使用して考えさせる。
3, 次時に発表してもらうことを伝える	・発表の仕方を説明した手引きプリント(資料④)を渡し、それをもとに班内で発表形式を考えさせる。

### 評価の観点

- ・実際にメディアの中で使われている表現を、情報発信者と情報受信者の関係をふまえながら、商品名をつけることができたか。
- ・メディアの中で方言の特徴・効果をふまえながら、商品名をつけることができたか。
- ・有効な資料を収集し、判別し、活用することができる。
- ・班で協力して話し合うことができたか。

### 【第三時と第四時の間の活動】

- ・第四時に向けて各班で発表準備をさせる。その際第三時終了前に配布した発表の仕方を説明した手引きプリントを参考にさせる。発表準備の活動は特に授業時間においては時間は取らないで、それぞれの班が放課後・休憩時間等を有効に使い活動してもらう。(発表の仕方を説明した手引きプリントは資料④を参照してください)
- ・発表準備と同時に、この単元終了後に各班の作成した発表資料と第四時でそれに対するクラスのみなのコメントをまとめて冊子にするために、冊子用の発表原稿資料も作成させる。実際各々の班が作成するものは、実際授業の中で使用する発表資料と、冊子用の発表資料原稿の二つである。

### 【第四時】 本単元の活動のまとめ

—情報発信者としての立場と情報受信者としての立場—

#### 本時の学習目標

- ①班ごとに作成した発表資料と発表の手引きプリント(資料④)をもとに、協力して発表できる。
- ②話し方・内容に注意しながら、発表を聞くことができる。

#### 本時の学習指導過程

学習活動	指導上の留意点
1, 本時は前時までに製作したワークプリントをもとに発表することを伝える	・発表の仕方を説明した手引きプリントをもとに発表の仕方に注意することを確認する。 ・発表を聞く際には、ワークプリント(資料③)をもとに注意して聞くことを伝える。 ・一班5分間を持ち時間として発表することを伝える。
2, 発表に対するコメントを書かせる	・発表に対するコメントを、商品名に対して良かった点・意見などを書かせる。
3, これまでの活動についての感想を書かせる	・書けなかった者は次時までに教師に感想を提出するよう伝える。

#### 評価の観点

- ・班ごとに作成したワークプリントをもとに、協力して発表できたか。
- ・話し方、内容に注意しながら、発表を聞くことができる。

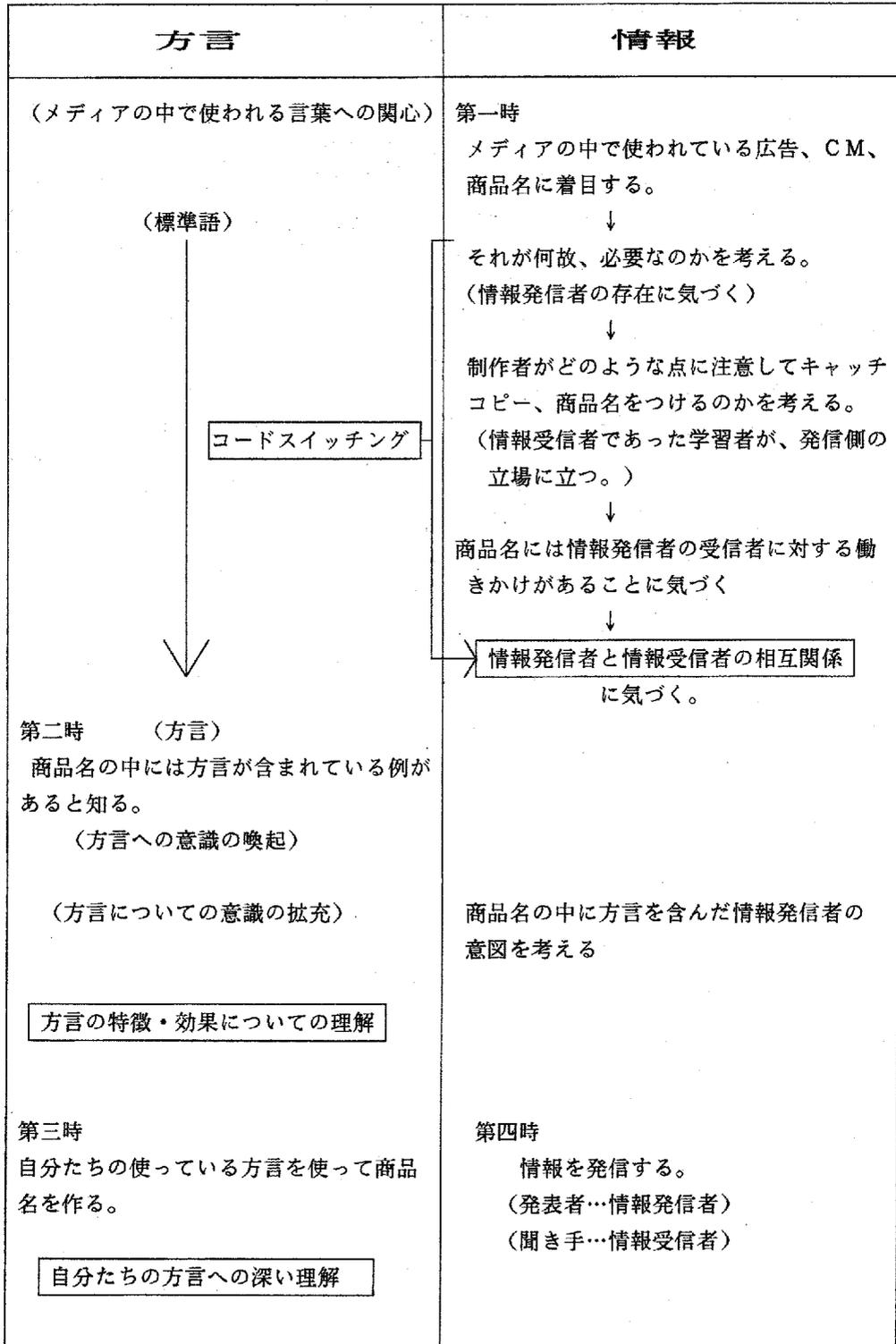
#### \*その後の処理

・班ごとに作成した冊子用発表資料原稿と、授業中での発表に対するコメント、そしてそれぞれの活動を終えての感想をまとめた冊子を配布する。

冊子用発表資料原稿とそれに対するコメントを配布するねらいであるが、今回学習者に情報発信者の立場として商品名を作成させたが、それに対する反応を知ることによって、自分達の発した言葉がどこかで誰かに受けとめられているということを改めて知ることになるだろう。

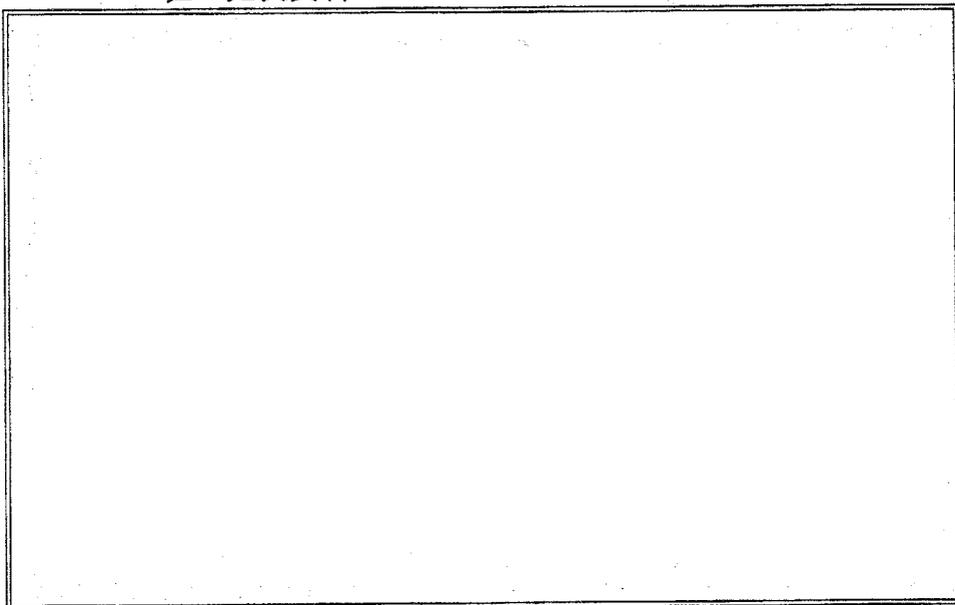
今回は比較的活動が多く、ともすれば学習者は活動の楽しさだけに目がいってしまい何を学習したのか分からなかったという危惧がある。よって、単元のまとめに学習者がこの単元を通して何を学んだのか、考えてきたのかを改めて振り返るために、学習者に単元を終えての感想を書かせる活動を取り入れた。また、それを冊子として皆に配ることのねらいは、他の学習者の感想を読むことにより、他の学習者が自分とは異なった視点で単元に取り組んでいたことに気付き、意識されていなかった学習に気付くことができるのではないかとということにある。

## 2. 5 学習のフローチャート



資料① ワークプリント①

班 発表資料



商品名の由来—製作者のねらい(対象・方言の効果も含めて)—

工夫した点・特にアピールしたい点

ワークプリント①

資料② 冊子用発表資料作成例

班 発表資料



商品名の由来—製作者のねらい（対象・方言の効果も含めて）—

- ・博多の祭り好きな男の人が、祭りを終えてビールを飲む時、そこではこんな感じで言われるであろうことを考えて付けました。「～たい」という博多弁の特徴を踏まえて付けました。

工夫した点・特にアピールしたい点

- ・絵を使って、博多の名産である「明太子」を描いたことです。  
「これが～たい」と断定することで、インパクトのある表現になるよう工夫しました。

資料③ ワークプリント②

評価・コメントシート

組 番 名前

・それぞれの班の発表を下の観点に注意しながら聞こう。

よい:◎ ふつう:○ もう少し:△

【評価の観点】

- ①聞きとりやすい声の大きさを話すことができたか。
- ②抑揚を付けることによって、発表が聞きやすくなったか。
- ③聞きとりやすいスピードで話すことができたか。

・それぞれの班の商品名についてコメントを書こう。

班	①	②	③	コメント

## 資料④ 発表資料作成のための手引きプリント

発表資料はワークプリント①に従って作成してください。作成にあたっては以下の点に気を付けよう。

### ①商品パッケージのデザイン

商品パッケージのデザインを視覚的にもアピールするように考える。その際、市販されているパッケージを参考にしながらするのも良い。自分たちの作った商品名をいかにてクラスみんなにアピールするかを考える。レイアウトを工夫したりといろいろな方法が考えられるであろう。

また、アピールの仕方も班のオリジナリティーができるように工夫する。

### ②名前

班全員の名前を書く。

### ③商品の選択理由

その商品を対象にした理由を書く。

### ④商品名の由来

商品名の中でどの部分に方言を使ったのかを書く。適宜「全国方言一覧辞典」を参考にしながら方法について理解を深めておくことが望まれる。

### ⑤工夫した点

ここにも班のオリジナリティーが必要になってくる。各班工夫した面について書く。

\*ここで作成した資料を原稿にし、後日冊子にして配布します。

\*次の時間までに、原稿を提出してください。

## 発表に関して

・前段階の活動として、「商品パッケージのデザイン」は発表の時に見やすいように、画用紙に色をつけたりなど工夫して作成する。これはワークプリント①の原稿のものと同じものを製作する。

・発表の際以下の点に気を付けて発表しよう。

①班全員が協力し、分担して発表することを心掛ける。

②発表の際、発表資料として提示するのは「商品パッケージのデザイン」だけであり、その他の項目に関しては、口頭で発表する。

③自分達の発表をクラスみんなが聞いている事を意識して、声の大きさ、抑揚の付け方、話すスピードに気を付けて発表する。

④商品を紹介する際、情報発信者＝発表者、消費者＝クラスみんなと想定し、クラスみんなに向かって情報を発信しているのだという意識を持つ。情報発信者は、消費者に向けて、商品をアピールしているということを意識して発表する。

### 3. 今後の課題

今回、私達はメディアに目を向け、その中でも特に方言が使われた商品名に注目して、授業を展開した。そのねらいの一つには学習者が方言を見つめなおし、その効果を考えさせようというものがあった。「はじめに」で述べたように、私達は方言指導の1つの手立てとして、学習者にメディアを通して方言の効果を考えさせ、さらに学習者自らが方言を使用し、商品名を付けるという生きた体験を通して、少しでも自分達が使っている方言に対して目を少しでも向けて欲しいと考えたまでである。従って、この指導案は方言学習としては導入段階にある。

今回の指導案での一番の魅力でもあり、そして問題点を多く含むとも考えられるのは第3・4時限目での「商品の名前を付けて発表する」という活動であろう。何が問題なのかは先にも(学習指導試案資料中)述べたのだが、学習者が単なる活動の楽しさを味わうだけという事だけになり、何を学んだのか分からないといった事態になりかねないことである。私達はそういった事態に陥らないためにも学習の最後に感想を書く活動を取り入れたのだが、本当にこれでよかったのかは大変疑問である。例えば、次のような感想が予想される。

自分達の身の回りには、あまり気付かなかったけどたくさん方言があることが分かりました。また、自分たちで商品の名前を考えたのはとてもおもしろかったです。みんなが方言を駄洒落みたいにしていたところもおもしろかったです。

今回は方言学習を前面に押し出したものではないので、先のような表面的な反応に留まってしまうことは仕方がないかもしれない。そこで、私達が今後方言学習の活動を通して学習者にさらに何を学んで欲しいのかを明記する事をもって、今後の課題としてまとめたいと思う。

- 1, 学習者に自分たちが使っている言葉に目を向けさせる。(本学習指導案ではこの段階に留まっている。)
- 2, 自分たちが使用している方言のすばらしさに気づき、又、方言を通して自分達の文化、伝統といった幅広い視点からも方言について考えることができる。
- 3, 他地域の方言を,お互いに価値あるものとして認め合い、そういった態度をとれるようになる。

今後の学習活動の中で、ゆくゆくは2, 3の域まで達することが必要であると思われる。

## 資料⑤ メディアの中で方言が使われているねらいについて

この指導試案を作成するにあたって、第二時でメディアの中で方言が使われている効果を考える活動を取り入れたが、実際どのような反応でくるかを参考のため調査した。

調査対象は国語科の学部生2年生と4年生である。

質問:「うまかつちゃん」「すきやねん」(ラーメンの商品名)、「広島じゃけん」(ビールの商品名)、これらに共通にいえる事は商品の中に方言が使用されていることです。商品名が、消費者に購買意欲を沸かせるものだと考えるのであれば、何故、商品名の中に方言を入れたと思いますか。あなたの考えることを自由に記述して下さい。

回答例①:各地の方言(その地方に根付いている言葉)を用いる事によって、その地方に住んでいる人達には、親しみのようなもの、「ウチの地方の商品だ」という意識を持たせることができる、という事がひとつ。もうひとつは、他の地域の人(「うまかつちゃん」や「すきやねん」は、九州・大阪以外の地方でも販売されているはず..)には、「それぞれの他の地方の特色豊かな商品が買える」といった意識を、その商品名のなかに感じさせるという効果をもっているのではないかと考えた。

回答例②:方言を用いるとより親近感が湧くというか、親しみ易く感じられるところがあると思います。特にその地方の人にとってはよりその効果が大きいのではと思います。消費者が商品を買うのはやはり気に入っているからだと思いますが、その前の気に入る前の段階では、他の商品より目を引くインパクトが必要はなはずなので、そう入った意味でも方言を用いる効果があると思います。

回答例③:・庶民に好まれることが「いい商品」、つまり「売れる商品」というようなイメージがあるから。

・親しい友達に紹介されるような感覚で、なんとなく説得力があるから。

・地域性を出すことでその土地ならではの味を強調。買う人が地元の人の場合、優越感や是非買わねばと思わせる。

・「うまかつちゃん」の場合、私は九州出身でもあり、「おいしい」より「うまか」の方がより美味しさをイメージしやすく、美味しい気がする。

・買う側、食べる側(消費者)の感想として書かれていて、売る側の発言より説得力がある。(逆に私には売る側が「言わせている」という感じで嫌味というか、売る側の意図が見えすぎてあまり好きではない。

回答例④:方言には標準語には感じない、親しみやすさがあるので、それにひかれるところがあるのだと思う。消費者の購買意欲の向上を方言が担っている。それを売る側は見越してこういう商品名をつけたのではないか。

回答例⑤:自分の地域の方言が使用されていると親しみを覚えます。広島じゃけんは美味である。—しかし、「賀茂ん米美い」(カモンバイバイ)はちと苦しいので嫌いです。恥ずかしい…。

特にお国意識を持っていなくても商品名には何かを触発されます。今っぽく言

## おわりに

毎日の話し言葉を自覚的にとらえることは、なかなかできることではありません。そんなことをしては、話のテンポに遅れてしまって、会話がうまく続かなくなってしまう。ほとんど、口から出任せになっているのが、普通です。

ところが、教育という仕事は、教室で教師が話しかけ、生徒がそれに応じるという対話で成り立っています。話されたことを正確に聞きとり、適切に返答するというコミュニケーションが基本になっています。黒板に板書する内容は話した内容のごく一部で、たいていはその数十倍の音波が空中を走っているわけです。教えるということを全体として、総合的に捉えるとき”「音波の機構」としての話し言葉教育”を冷静にかつ心を込めて、考えていくべき時期がきました。みなさんと一緒に、身近な問題を実験し誰にでもできる取組みを積み重ねていきましょう。

ここで、取り上げたもろもろの方法は、外国の偉い人の学説の紹介やその理論の適用というものではなく、教師ならやる気があれば、誰でも実験できる調査研究というものです。昔、化学実験をしたときに、失敗したら何度もやり直しましたね。あれと同じで、うまくできなかつたら、次のクラスでやり直せばいいのです。そうして、磨きをかけて普遍的なものを捜していくことにしましょう。きっと、この道は楽しいにちがいありません。偉い人の名作を鑑賞して感動する心を養うというのも、当然大切ですが、相手に効果的に伝える訓練やその能力の開発は、他方で生きる力をつける事でもあります。また、効果的に伝えるというレベルを越えて、21世紀には、相手を説得できる表現力が期待されてもいます。そうなると、今までのような感じで、ああと深く感激したところを文に表すことだけでは、済まなくなります。個人レベルでは済まなくなってきた、集団や社会の中での個人のありかたが問題になってきて、多様な工夫が必要になるでしょう。

まだ、確固とした典型的な方法はなく、誰もが模索しているところでしょうか。お互いに情報を与え合って、いくつもの戦法を身に付けることにしませんか。

この冊子でレポートを載せたのは、広島大学教育学部の大学院の学生です。みんな真面目な書き物ばかりです。新鮮な考え方が随所にみられたりしますので、ていねいに読んでいただければ幸いです。

( 江端 義夫 )

話し言葉教室へようこそ

1999年7月13日 印刷

1999年7月31日 発行

739-8523 広島県東広島市鏡山1-1-2

広島大学教育学部国語教育研究室

( 代表 ) 江端 義夫

tel 0824-24-6790

非売品

## お詫びかたがた訂正及び挿入のお願い

この度の小冊子について、十分に注意しながら書いたつもりでしたが、校正が行き届かず、以下のような誤りが生じてしまいました。恐れ入りますが、ご訂正願います。

### ●正誤表

頁	行	誤	正
6	19	百分率で <u>点めた</u>	百分率で示した
7	7	学習者(聞き手) <u>が</u> の多くが	学習者(聞き手)の多くが
7	26	示していること <u>がが</u>	示していることが
8	16	想像を <u>巡らす</u>	想像を廻らす
9	17	視点が何点 <u>が</u>	視点が何点か
17	注	月 <u>間</u>	月刊
26	37	月 <u>間</u>	月刊
32	4	音声言語指導への <u>示唆</u>	音声言語指導への <u>提言</u>
38	22	日本語の文脈をとらえられる <u>こと</u> とあると	日本語の文脈をとらえられると
51	43	おとうとおもいの <u>ちょうなん</u>	おとうとおもいの <u>ちょうなん</u> <u>ちょうなん</u>
51	44	にいさんおもいの <u>さんなん</u>	にいさんおもいの <u>さんなん</u> <u>さんなん</u>
78	題目	8, 単元「自分たちのことばを <u>みつめる</u> 」	8, 単元「自分たちのことばを <u>見つめる</u> 」
78	目次	2. 学習指導案～単元「自分たちのことば <u>みつめる</u> 」	2. 学習指導案～単元「自分たちのことばを <u>見つめる</u> 」

・p13～14 枠内の下線部の頭から順に、①から⑩の数字をふってください。

### ●乱丁

・p117の3. 今後の課題はp112の2, 5学習のフローチャートに続くものとしてお読みください。

●補填

p 1 1 9 に以下の文章を補入して下さい。大変申し訳ありませんが、よろしくお願い致します。

《 p 1 1 9 》

うと「カワイイじゃん」と感じる、ということでしょうか。

回答例⑥:地元意識というものが働くからではないでしょうか。やはり、自分達が日頃使っている言葉を商品名に入れることにより親しみがわくと思います。あと、方言を使ったものは、インパクトがあるので、消費者の記憶に残りやすいので、いざ選んで買おうとする時に、その商品を手に取りやすいのではないかと思います。いずれにせよ、自分達が使っている方言があまり嫌いな人は、あまりいないので、へたな名前をつけるよりも、適当にインパクトのある方言を使う方が売れると考えたからだと思います

方言を商品名として使用することの効果として、まず「インパクトがある」という点が挙げられた。そして、消費者がその方言を使用している人の場合、傍線部にみられる「親しみやすい」「その土地の物であるという優越感」「おいしいよりうまかという語の方が美味しさをイメージしやすく」というような、その土地の人にしか分からない豊かな感覚を呼び起こすといった効果が挙げられた。消費者が他の土地の人である場合では、「他の地方の特色豊かな商品が買える」といったような、他地域性をアピールする効果が挙げられた。

実際の授業においても、このような点が学習者から挙げられる事が予想される。