

21世紀教育実践の手引き

言語攻略の話し言葉教育

江端義夫 編

広島大学教育学部国語教育研究室

21世紀教育実践の手引き

言語攻略の話し言葉教育

江端義夫 編

広島大学教育学部国語教育研究室

はじめに

「言語攻略」という用語は、多くの方々にとって聞き慣れないにちがいありません。そのはずです。これは、私どもが作った言葉です。

世の中には、ファミコンが流行っていて、少年たちは「攻略本」に親しみ、冒険やサスペンスの領域で既にkouryakuという音には十分知悉していると思われます。ただし、それが言語という単語と複合して「言語攻略」となったときに、どのような概念が込められるかについて、知りたいところかと存じます。

結論から先に申せば、「言語攻略とは、話しあいの中で話し手が自己及び自己の所属する団体の意見を相手に説得し根拠を示して納得させる行動である」とひとまず、定義しておくことにしましょう。

したがって、言語攻略が成立するためには、話し手と聞き手とが必要ですし、適切な話題がなくてはなりません。また双方の意見がしっかりと対立していた方が、白熱した議論になって楽しくなります。日本における言語攻略の身近な例が、国会の審議や各種委員会です。私どもは、意外と学校生活の場で、身近なはずの国会の審議を問題にすることが少なかつたと思います。あれは、特定の人の仕事と考えていたりしなかつたかどうか、反省したいものです。誰もが堂々と自分の意見をしかるべき所で言えるようにこそ、民主主義なのでしょう。言語攻略についての指導は、まさに民主主義の教育になっていくと思われます。

ところで、私どもは、先生に口答えしたとして、よく叱られた経験がありました。先生の言われることには絶対に服従することが求められたからです。しかも先生のおっしゃることに間違いはないと思いきまされてきました。先生はテストで生徒に〇×をつけるのが仕事です。正しいことを模範として示すのが、先生だからです。先生の言われることに間違いなどあるはずがないではありませんか。

しかし、知識を教えることにかけてはベテランの先生も、言語攻略ということになると立場や思想の立脚点によっては、必ずしも絶対的ではありません。国語の範囲を越えて人間全体の問題に関わりが来ていきますので、教科指導などに多忙な日常では、社会問題に関して特定の意見を持ってないでいると、攻略されてしまいます。現場の先生には、このテーマは、おっくうなものかもしれません。

ただし、着実に言語攻略の能力が期待されてきています。この力を持った人だけが、種々の方面で、指導的な役割を果たしていきます。黙っておとなしく座っている人が尊いとされたのは、どこの国のいつごろまでのことなのでしょうか。

自分の意見を持たないでも、国がリードしてくれたので、それについて行けばよかつたという時代は終わりました。一人一人が自分の人生を決めていくという決断としっかりと自分の意見を持ち、それを発表するとともに、多くの人にそれを広め納得させていく努力もさせてはいかがでしょうか。個人と社会とを確かに実感できる行動として、この言語攻略は、教育上に大きな効果があるものと言えるでしょう。 (江端)

目 次

はじめに

序章 言語攻略の話し言葉教育について 江端義夫 …… (3)

第一節 「オシャベリのすすめ」教育の推進

第二節 公共の場で、はっきりと自分の意見が言える子を育てる

第三節 先生中心主義から生徒中心主義への転換

第四節 言語攻略の話し言葉教育に向けて

第一章 「人間の声」に立脚した国語教室

第一節 「声」を出すことの指導

—単元「自分の思いを自分の声で届けよう」を通して— 鳴海大志 …… (9)

第二節 教師の発話システム

官本浩治 …… (21)

第三節 どのように授業空間をデザインするか

—学習者から学習者への“声”を成立させるために— 守田庸一 …… (32)

第四節 アナウンサーの話し方から考える

厚母充代 …… (51)

第二章 プレゼンテーションからの国語教室

第一節 プレゼンテーションを教育に生かす

—単元「文化祭の出し物をプレゼンテーションで決めよう」— 真部奈美 …… (63)

第二節 プレゼンテーションを採り入れた学習指導の試み

—単元「いかがですか、この一冊」を通じて— 真部奈美 …… (78)

第三章 ディベートによる国語教室

第一節 ディベートを採り入れた授業過程の一試案

—ディベートによる「読み」の学習指導への一視座— 官本浩治 …… (91)

第二節 ディベートは学習者にどのように働きかけていけるか

厚母充代 …… (105)

第三節 ロール・プレイングを採り入れたディベート授業の可能性

真部奈美 …… (117)

第四節 論題設定に着目したディベート学習指導課程

—ディベートの段階的分類にもとづいて— 鳴海大志 …… (130)

結章 言語攻略の話し言葉教育が話し言葉教育全体の向上に

果たす役割について

江端義夫 …… (143)

第一節 書き言葉偏重教育から話し言葉尊重教育への転換

第二節 「まとめる力」よりも「説得し納得させる力」の育成へ

おわりに

序章 言語攻略の話し言葉教育について

序章 言語攻略の話し言葉教育について

江端 義夫

第一節 「オシャベリのすすめ」教育の推進

明治・大正・昭和の三代を通じて日本の国語教育界を啓蒙し続けた偉大な学者に、柳田国男がいる。彼は「木思石語」の中で、次のように言っている。

人が今日のやうに早口で長い時間、物を言ひつづける技術は実は新しい発達であった。田舎には今なほ会話は簡短を悦び、聴く人を疲らせるやうな口達者は、オシャベと名づけて忌み嫌ふ風が残っている。『定本 柳田国男集 五』筑摩書房

多弁を嫌う態度は今も日本の各地に見られ、地域の方言にも次のような種々の語形がある。

オシャベ、オシャベッチョ、オシャベノカワ、オシャメ、オシヤン、オジャン、オシヤンベクリ、サベクリ、サベチヨ、サベッチョー、サベッチョコキ、シャベクタ、サベリパチ、サンベチヨ、シャベクラ、シャベサキ、シャペーゴロ、シャベチヨコ、シャベロク、シャベンタ、シャメ、シャメンツ、シャンビー

このように多彩な語形があるということは、これを使って人を揶揄し、けなしていたということである。口数が少ない方が好まれていたのである。今でも各地へ行くと、男でも女でも、多弁な人への信用が少なく、口数の少ない人への信頼が厚い。このことを、社会学者の加藤秀俊は、彼なりの解釈で次のように言う。

日本の民衆生活の中で、おしゃべりというものがマイナスの価値を持ち、ただ黙々と働くことが美徳とされてきたこと、そして、さらに、そんなわけで「もの言うすべ」を身につける機会を日本人の多くが持たなかったこともその一因だろう。またいちいち、あれをこうしろとか、こっちをどうしろとか、言葉を使わないでも以心伝心式の方法でどうにか社会を維持してきたという実績が、沈黙への自信を深めている、とみることもできる。それに日本文化の中では、べらべらおしゃべりをするということは、処世術的にいって、おおむね損なことだ。出世しようと思ったら、ひたすら沈黙を守っているにこしたことはないのである。『日本人の周辺』

こうなると、陰険な無口の集団が、疑心暗鬼に巻き込まれ、敵対するというようなことにもなりかねない。「沈黙は金」などという諺まで聞かれ、日本では、心の開かれた言語生活は、なかなか容易ではない。

ところで、このように根の深い「おしゃべりを忌み嫌う」体質も、少しずつ改善されてきたように思われる。なぜかといえば、人が村社会から出て、公共の場で話さなくてはならないような機会が増えたからである。また、人が複数の社会で交流しなければならなくなり、否応なく、多弁にならざるをえなくなったということもあるだろう。以心伝心というのではなく、面識のない人にも分かりやすく説明しなくてはならない場面が多くなったということが大きな原因でもあるだろう。

国語教育に責任を持つ立場の私どもは、子供たちのために、開かれた社会で活躍できる力をつけてやるべきである。そのためには、「おしゃべり」の美徳を強調することが求められる。美徳などというのではなく、コミュニケーションのために適切な「オシャベリ」が

できなくては真の交流が困難になってしまうからである。肩肘を張らなくては、普通の会話さえできないという大人が多い中で、ぜひ若い人には、初対面の人にも自然な会話ができるようにしてほしいと思う。人と話すことが何よりも楽しいという日本人をたくさん育てなくてはならないだろう。それが、今後の国語教育の目標である。

第二節 公共の場で、はっきりと自分の意見が言える子を育てる

最近、テレビなどを見ていると、以前はマイクを向けられると恥ずかしそうに照れたり隠れたりする子が少なくなかったが、このごろはVサインを示しながら得意になって話す子もあり、ずいぶん進歩したものだと言えることがある。また、地方の生活をしている人でも放送局のインタビューに堂々と答えていたり、時にはユーモアを交えて応答しているのを見ると、柳田国男が嘆いていた頃とは違ってきたのかと錯覚することがある。

この変化は何によるのであろうか。本当に、人々がおしゃべりになったのであろうか。柳田国男や加藤秀俊が憂えた日本人の無口が、この数十年で全く改善されて、多弁な民族になったということなのであろうか。

決してそうではない。ただ、これは見掛け上のことにすぎないと考えられる。ここ数十年の間に、テレビへの関心度は異常なまでに高まり、人々は過敏な反応をするようになっていく。一度でもテレビに出たいと思ったり、インタビューを受けると近親者や知人に放映の時間帯を知らせてきたりする。そのような茶の間の話題にテレビは、正に適当なものである。日頃の準備もできていると言ってもいいであろう。また、子どもたちも親以上に関心度が高く、テレビゲームなどでも遊ぶように、テレビと切っても切れない関係が成立している。こんな状況の中で、私的な場の一つとしてテレビが彼らの中に入りこんだと言える。

もう一つの理由は、カラオケである。マイクを片手に持ち、スター気取りで演歌を歌うのは、あこがれの大スターの真似であった。自分の生活と隣りあわせの親わしさが満喫できるのである。今まで、ブラウン管の中と茶の間との間には、それなりの距離があった。しかし、カラオケの発明と普及によって、その距離はなくなり、疑似体験ができ、しかも相当に対等な意識も生まれてくると、恥ずかしさもなくなり、公私の区別感も少なくなってきたと考えられる。

ただし、これは特殊な限定つきである。日本人が「マイク文化」に異常な反応をしたまでのことであり、決して公的な場で、自分の意見を堂々と述べられるようになったわけではないのである。ほんの瞬間のインタビューに歓喜したり、カラオケの叙情に涙したりするのは、私的な世界の延長線でしかない。個人の見方でしか物を見ていないし、個人の反映の仕方しか考えていないのである。ただし、マイクを持って逃げ出さなくなっただけは進歩したというべきであろう。

依然として、公共の場で、自分の意見をまとめて述べるということがいかに大切であるかということは、学校の間でも家庭でも訓練されていないのである。少し問い返すと、すぐに「あの人は理屈っぽい」と嫌がられてしまう。そこで、ディベートをしてみたいと思っても憚り、慎んでしまうことになるのである。論理的なものを見方をしようとしても、日常生活では、それをさせてくれない壁がある。また、人々は、そのことに気づいていな

いのである。それがもっと悪いことだと思われる。

たとえば、学校の教員仲間でも、協調して生活することを原則にするので、「目立つ」ことは避けるようにして自分の身を守っている。意見を言うということは、波風を立てることなので、言わないようにし、意見を求められても「別にありません」と言っておいた方が丸くおさまるといふ処世術を心得ているのである。そのことは、子供でも同じであり、社会の中での自分の不利益になるような振る舞いなどしないのである。

では、どうして不利益になるような言語活動を、今、教育の場でとりたてなくてはならないのであろうか。みな、やりたくないと思っているのに、なぜやらせるのかということである。みな苦手であり、教師も十分に指導できないと心配していてもなおかつ、強行させるのか。それほどまでに必要なことなのだろうか。日本人同士で付き合っていけば、面倒なことなどないので、知り合った隣り付き合いで結構だということだっている。腹の底をさぐられるような話し合いなどというのは、まっぴら御免だという意見だっている。それでもなお、コミュニケーションのために、種々の言語活動が必要だと言わなくてはならない理由は、何なのであろうか。

ここで、はっきり言うべきは、村社会や自己の所属する集団の意見に囚われずに、自分自身の意見を言うという教育が必要だということである。そして、自分の意見を言ったからといって、さらしものになったり、退けられたりするのしない集団保護の意識を形成すべきだということである。個人は弱いので、集団からはじき出されることを恐れるばかりに、他の人の顔色を伺う。ついには、自分の意見を言わないですますということになっている。顔が一人一人全部異なるように、意見も異なるはずである。その意見を気兼ねなく発言できるようにしなくてはならない。これは、国民運動にでもしなくては、教員には無理かもしれないという思いがある。非常に残念だが、国語の先生には荷が重すぎるかもしれない。

第三節 先生中心主義から生徒中心主義への転換

「教える」ということが教育だという固定観念を捨てなくては、言語攻略の話し言葉教育は成り立たない。今までの国語教育では、優位な立場にある教師が、劣位にある生徒に知識を授けるのが授業だった。その逆は、先生のプライドが許さない。

教室は先生と生徒の対立関係に仕組まれているのであり、生徒が他の生徒に対して語り掛けたりする仕組みにはなっていない。その意味では、常に主役は教師ということに決まっている。大学の講義なら、やむをえないかもしれないが、学校教育の現場が、すべて、このような教師中心の教室形態になっていることは問題である。本来、音響効果を考慮するならば、教室は丸くなくてはならないと私は考えるものである。例えばクラシックのホールなどでは、舞台を取り囲むようにして席が設けてある。相互に学び合うのが教育であろう。だとすれば、他の友達の声が教壇の先生にだけ届くという現在の教室のデザインが根本的に間違っていることは明らかである。子供のための教室空間が設定されなくてはならないだろう。そうすれば、他の人の話にも、もう少し聞く耳を持つことであろう。

さまざまな点について、教師中心主義から生徒中心主義への視点の転換が必要なのである。このような考え方の転換ができれば、他の人の意見にも自然に心を配るようになる

であろう。また、人が聞いてくれるから、それに応えるためにもまとまった話をしたいということにもなるであろう。

常に、私たちは国語の話し言葉教育が、生徒のためになされているということを認識しつつ、実施されなければならないと考えるべきである。

第四節 言語攻略の話し言葉教育に向けて

教科書の名文を解釈して鑑賞すればよかった授業とは異なり、この言語攻略の話し言葉教育には定番がないので、授業の実施が非常に困難である。先生の準備がよくても参加する生徒の都合で失敗することも珍しくない。また逆に、先生は何も準備しなくても、参加する生徒の対話能力が優れていたり、テーマがよくて資料の準備が適切なために巧く咬み合うディベートになったりすることがある。その場の事情で、結果がいろいろに変わるといのは、教師にとってやりにくいことである。しかし、生徒には、確実に実地の演習を通して身に付けさせれば、経験を経て確かな学習を重ねていくことができるはずである。

教科書もなく、評価も一定のものがなく、本当に生徒の力になったかどうかも分かりにくい言語攻略の話し言葉教育を、強いて実行するためには、現段階では、使命感がいるかもしれないと思う。

書くことの教育は一方で大切なことは言うまでもない。しかし、誰もがやりにくいからといって避けてきた言語攻略の話し言葉教育をもはや、やらないわけにはいかないではないか。勇気を持って、一步を踏み出してみよう。

今こそ、真のコミュニケーションの力をつけるための国語教育として、言語攻略の話し言葉教育を推進したいものである。それでは、どのように試行すればよいのか、一緒に考えてみよう。

まだまだ不十分なりくみであろうと思う。しかし、これらの取組をきっかけにして、この方面の授業がどんどん実施されるようになればいいと思うものである。

日本人は話すことが嫌いな民族だなどという間違っただい草が平然とまかり通ることのないようにしたいと考える。自分の考えが拘り無く言える社会を作りたいものである。そのためにも、言語攻略の話し言葉教育の意義は重要である。

第一章 「人間の声」に立脚した国語教室

第一節 「声」を出すことの指導

— 単元「自分の思いを自分の声で届けよう」を通して —

鳴海大志

目次

- 1 本稿の目的と方法
 - 2 なぜ「声」が出せないのか
 - 3 「声」を出す音声言語指導のあり方
 - 4 授業への提言・学習指導案
単元「自分の思いを自分の声で届けよう」
 - 5 まとめと今後の課題
- 参考 配布プリント

1 本稿の目的と方法

本稿は音声言語教育において「声を出す」ことの指導がどのような位置を占めるのかについて考察することを目的とする。学習者が自分で声を発し言葉を語っていくことは音声言語教育の根本条件であると言える。しかしこれまでの話すことの教育において声を出すことの指導は、主に学習者が音声言語活動をする際の「声のよしあし」が問題に挙げられ、「悪声」を「感じのいい魅力的な声」へと「矯正」することが重視されてきた¹⁾。言い換えれば聞き手にとって聞きやすい声への改良、つまり外に表れる声の「質」を変えていくための指導が行われてきたと考えられる。そうした指導には発音・発声の明瞭さをめざした矯正の指導を行なっていけば、話し手の言おうとすること（話の内容・意味）が相手に伝わるようになるという考え方が見いだされる。しかし先頃示された『高等学校学習指導

*1 足立茂美「声の技巧」野地潤家編『国語科重要用語 300 の基礎知識』p193 明治図書 1981.8

「声は、話すことの根本条件であり、声のよしあしは、話の効果に大きな影響を及ぼすものである。正しく明瞭な発音でできるだけよい声で話すよう心がけることは、上手な話し方の基本である。（…中略…）声の質というのは生まれながらのものであるが、努力と心がけしだいでは、いわゆる悪声といわれる声も、感じのいい魅力的な声に変えていくことができる。」

要領』において「伝え合う力」を高めることが目標に掲げられた現在²⁾、話し手の考えを話し手が自らの言葉で相手に伝えていくことを「伝え合う力」の基礎と捉えるとき、「声を出すこと」自体が持っている意味をさらに考える必要があると稿者は考える。それは結論的に言えば、「声」を発することは、話し手（発声主）の思想・感情を表に出すことにつながるものであり、さらに言えば発声行為自体が「自己」の表出であると考えられるものである。

そこで本稿ではまず現在の音声言語教育において「声を出すこと」の必要性が望まれた背景を押さえ、さらに「声を出すこと」が持っている意義を考察した上で、それをふまえた学習指導の一つのあり方を提案するという方法を取り、音声言語教育における「声を出すこと」の指導の位置づけについて考えていくこととする。

2 なぜ声が出せないのか

2.1 「声」と音声言語教育

「声を出すこと」自体が音声言語の指導において着眼すべきものであることを述べる前に、音声言語の指導が国語教育において重視されるようになった背景について述べておく。荻野（1999）は、昭和60年代以降音声言語教育が全国に広がった要因を以下のようにまとめている³⁾。

昭和六〇年代にはいるころから、その重要性が指摘されるようになった音声言語の教育は、平成期を迎え、さらに大きな動きとなって、全国に広がっていった。

その要因としては、次の二つがあげられる。

一つは、教育現場からの要求である。「子どもの声が小さい。子どもの声が教室に響かない。」そうした状況に危機感を抱いた教師達が、その現状をあらためるべく音声言語の教育の指導に注目し始めたのである。

もう一つは、社会からの要請である。国際化する社会に子どもたちが主体的に対応していくためのものとして音声言語を駆使する能力が必要だ、との認識からその教育の必要性が言われ始めたのである。

*2 文部省『高等学校学習指導要領』「国語表現 目標」1999.3

「国語で適切に表現する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力を伸ばし言語感覚を磨き、進んで表現することによって社会生活を充実させる態度を育てる。」

『学習指導要領』においては、適切な表現、進んで表現することができる子供の育成が望まれている。しかし目標の達成に向けた取り扱いについては、「3 内容の取扱い」の記述に「スピーチ」「説明」等のような学習活動の形でしか示されていない。そのためどのようなやり方で適切な表現をさせ、進んで表現する態度を育てるのかという具体的な学習指導のあり方が見えてこない。このような点に発表者は学習指導の提言の必要性を感じる。

*3 荻野勝「平成期の音声言語指導」高橋俊三編『音声言語指導大事典』p.376 明治図書 1999.4

ここでは音声言語の指導が注目されるようになった要因として、教室内で子どもの声が小さいという「教育現場からの要求」と、今後の国際化社会で主体的対応がとれる子どもの育成には「音声言語を駆使する能力」を重視した指導が必要であるという「社会からの要請」との二側面があるとしている。国際化社会に対応するための「音声言語駆使能力」の育成という第二の側面は、国内外において国籍の異なる人々との交流の中で、文化の紹介、さらに自国の立場・主張の理解を求めなければならない局面が増えていく今後の「国際化」時代にそくした能力観であるということが出来る。つまり「国際化」という今日的課題からも音声言語教育の重要性が唱えられつつあるということであろう*。

しかしここで押さえておきたいのは、第一点目の「教育現場からの要求」という側面である。「子どもの声が小さい。子どもの声が教室に響かない」という現状への危機感が音声言語の教育へと向かわせたとの指摘であるが、このような音声言語教育重視の動きの中で「ディベート」や「群読」の指導が注目され全国的に急速に広まっていく。しかしこういった音声言語活動の流行的現象の問題点として荻野（1999）は、活動の「形」だけが先行し（例えば、教材を選ばずに何でも「群読」する。また何から何までディベートで片づけるといったこと）、教師主導の活動になるなどして、活動の持つ教育的効果をあげられない結果が見受けられるようになったとしている*。 「子どもの声が小さい」現状をあらためるために設定された言語活動の場は、活動のための活動に陥り、その教育的効果を十分にあげることができなかつたのである。はたして子どもの声は大きくなったのであろうか。発表者は現在も依然として声を大きく発することのできない学習者が大半であると考えている。

2.2 「声の小ささ」の捉え直し

ここで稿者は「子どもの声が小さい」という現状について、あらためて学習者（子ども）の側から捉え直す必要があると考える。子どもは小さく出そうと思って「声」を発しているのではない。声を出そうと思っても出すことができないのである。つまり子どもの声が小さいのは、学習者にとっては「声を小さく」させる何ものかが、声を出すのを阻害していると言っていることができるのではないだろうか。

2.2.1 自己開示に対する恐れ

学習者に声を出させなくしているものについて考えた場合、一つには、自分の考えを他人に知られるということに対する不安・恐れというものをあげることができる。藤森（1998）は自らの実践を通して感じる、自己の考え方を他者に開示する局面において学習

*4 例えば三森ゆりか（「『自己主張』の訓練のための指導プログラム」『月刊国語教育』東京法令出版1997.6）は「国際化のうねりの中」で日本人が正当に自己主張していくのに必要な技術という観点から「自己主張の訓練」に向けた指導プログラムを自己の実践に基づいて提言している。

*5*3 論文 p.376

者が示す「拒否反応」について以下のように述べている*

藤森…（中略）例えば、互いの生活体験やものの見方、考え方を開示する場を設定しよう
とします。書き言葉の場合には、例えばペンネームにするなりしてある程度行うことが
できます。ところが話し言葉では全人格がもろに出ますので、そうなると拒否反応を示す子
どもが出てまいります。

侃々喋々の議論を構成しようとしても、その子の人間的な雰囲気や本音の部分が音声言
語を介して披瀝されてしまう。それに対する深甚な抵抗といえますか、自己防衛というの
が非常に強く感じられますね。

「ペンネーム」によって自己の考えを表明することは、それ自体民主主義社会における
個人による言論の自由の前提となるべき本人の署名によっての自己表明に反するもので
あると言えるが、ここでは自己の考え方や立場を他者に「開示」する場合、「ペンネーム」
という匿名性のもとでの「書き言葉」によるものであれば、学習者がある程度自己を表明
することができる、しかし「話し言葉」として自分の考え方を披露することに対しては「全
人格がもろに出」るため「拒否反応」があらわれるということを抽出しておきたい。つま
りここには学習者が自分の考え方を他人に知られることを恐れ、自分という「特定性」を
誰にも自分であることが分からないよう、「ペンネーム」という「匿名性」の中に消した
形でしか自己の表明を行うことのできない状況を見ることができるだろう。ただ一方で、
「書き言葉」での開示を行っていることから考えれば、学習者は自分の考え方を何らかの
形で外に出したいという思いがあることも分かる。

また藤森のこの言葉には「話し言葉」が全人格を反映するものであることが指摘されて
いる。この捉え方は稿者が考える「声」の持つ性格と重なるものである。「声」が他者に
伝わる場合、それは単なる音としてではない。自分の「声」を発するという事は自分以
外の誰かに「声」を送っているということである。つまり自己と他者との関係性の中で出
されるのが「声」であると捉えるならば、どのような「声」も自分というものの何ものか
を含み込んでいるということができると考える。そのような意味で「声」は根元的に自己
を表すものであるだろう。こうして、自己を表明する「話し言葉」（＝声）によって自己
表明をすることができない学習者の「悲しむべき」状況が捉えられ、だからこそ「声を発
する」音声言語教育の展開が考えられなければならないと思われる。

2.2.2 「声」を集約する教師への反感

学習者が授業の場において「声」を出すことができないもう一つの要因として、学習活
動の中で自分の言葉、考えというものが教師の言葉によってまとめられてしまうことへの
反発が考えられる。自己の考えを表明したところで、教師の解釈や思惑に集約されてしま
い、授業の結果として、学習者のさまざまな考えは教師の解釈・思惑を提示するための媒

*6 藤森裕治他「座談会「生きる力」をはぐくむ音声言語指導はどうあるべきか」『月刊国語教育』p.26
東京法令出版 1998.7

介としてのみ機能することになる。例えば上記の「群読」「ディベート」の活動にしても、活動を「形」として成り立たせること自体が目的となっており、活動の中で発せられた生徒の「声」はその意味づけを与えられずに活動が終了する。つまり学習者が活動を通じて気づく「声の力」というものが意識化されていないのである。「群読」を行う中で作品世界を身体的に創造していくという側面や「ディベート」においては自分の言葉によって相手を納得させたあるいは納得させ得ないという点が抜け落ちている。こうして声を発することがどういった力を持つのか活動の中で位置づけを得ないまま、学習者は自分が声を発することの意味、言葉を語ることによって作られる教材や他者との関係性を意識できないのである。学習者は教室を「声」の反映されない場として捉え、自分の「声」を出そうとしなくなると考えられる⁷。

また学習者が声を発することの持つ意味を意識化できないのは、教師の役割が学習者に対して「考えを集約する者」である点が大きく影響していることも考えられなければならない。音声言語指導における教師が負う役割については「声」の持つ性格からの考察が必要である。

3 「声」を出す音声言語指導のあり方

これまで、昭和60年代からの音声言語教育重視とその問題点、及びそこから子どもが教室において「声」を出すことができない要因を探ってきた。以上の考察から、現在子どもが「声」を出すことに関して置かれている状況をまとめると、

- ①「声」を発して自分の考えを述べることは他者に対する自己の表出であり、子どもは自己が他者の前にあらわれてしまうことに「恐れ」を抱いている。
- ②自己の表出が教師によってまとめられることに対する反感から、教室を自分の「声」が反映されない場と捉え「声」を出さなくなる。
- ③しかし一方で自分の考え方を外に表したいという気持ちを持っている。

ということになるだろう。このように現在の状況をふまえ、音声言語教育における「声」を出すことの指導のあり方を考えていく。

*7 田中孝彦「今日の中学生の知的要求」『教育』1999.2

「今日の中学生たちは、不安定な世界の中で、生命と生き方を問わざるをえなくなっており、それをどう考えぬくかが彼らの人間形成の質を大きく左右する。生命と生き方の問題は、知的に探求するだけですむはずはないが、知的にも探求しなければならず、彼らはそれをしたいと望んでいる。

にもかかわらず、中学生たちが学校での学習に背を向けるという現象が、実際に広がっている。それは、中学生たちの生命と生き方への根源的な問い、そこに根をおく彼らの知的要求と、今の学習指導が全体としてかみあわないものになっているところから生じていると考える以外にない。」

田中は、「生命や生き方の問題」が学習者にとって問わざるをえない問題であるのに「今の学習指導」にはかみ合わないものであり、その結果子どもの知的要求と乖離した学習指導に子どもが背を向けていくとし、一つの結論に集約できない問題を「教室」で扱うことが困難な現状を指摘している。

1で若干触れたように、稿者は「声」と「自己の表出」とは重なるものであり、さらに言えば発声行為自体が「自己表出」であるという考えのもと考察を進めてきた。では自己の表出として「声」を捉えるとき、声を出すことの指導はどのように考えればよいのだろうか。このことに関して「声」についての川田（1988）*の言は示唆的である。

声をだす、かける、たてる、あげる、あらげる、はげます、おとす、しぼる、ふるわす、しのぼせる……。声は人間の生理の、深くやわらかな部分に直結しているらしい。そして声を発することは、声を発するという行為を支える状況性と、声を発する者の現前性と、声の向けられた相手の特定性とをまきぞえにして成り立っている。声は私の体内から出るものでありながら、口から発せられたあとでは他人と共有されてしまう。

川田は、「声」はいったん「私」の口から発せられると「他人」と共有されてしまうものであると「声」の基本的な性格を規定している。つまり「声」は話し手・聞き手の好むと好まざるとに関わらず、自己と他者とを切り結ぶ性格を持つものであるといえよう。また川田は声を発する行為の成立条件として「行為を支える状況性」、「発する者の現前性」、「相手の特定性」の三点を挙げている。一点目については、「声」を出すという行為において話し手の側に何らかの話さなければならないような状況が必要であることを示している。これは授業での「場」づくりの問題とつながることであると思う。また二点目は発声行為には必ず「声」を発する者がいるということである。これを「自己の表出」ということと関わらせれば、声を発することでその声を発している「自己」が話し手によって捉えられるわけであり、ほかならぬ「自分」という存在が話し手自身によって実感されるのである。三点目は、「声」が常にだれか特定の人（あるいは集団）に向けられて発せられるものであるということである。誰かに対して投げかけられた「声」は、相手からの反応を前提にしているのである。それぞれ声が発せられる際のある局面を捉えて説明したこの三つの性格は、互いに同時進行的に起こる局面であると考えられる。そのため授業の活動として組み込むためには個々を独立させて活動させるのではなく、活動の中で同時に行われるものでありたい。具体的には活動を通じて、自分と他人とが「声」によって結びれていく局面を活動の中に取り込みたいと考える。

そこで川田の言葉の考察とともに先に挙げた子どもたちが置かれた状況とをふまえ以下のことを目標とした学習指導を提案することにする。

- 話し手が自分の考え・思いを自分の声・言葉によって表出することができる。
- 声を出す活動を通して「声」を発しているのがほかならぬ「自分」であることを実感することができる。

*8 川田順造『聲』p.11~12 筑摩書房 1998.10 (1988 刊行同題書の改訂版)

4 授業への提言・学習指導案～「自分の声で自分の思いを届けよう」～

単元「自分の声で自分の思いを届けよう」《全五時間》

4.1 単元の構成

- | | | |
|-----|-----------------|-------|
| 第一次 | お互いの名前を呼び合おう | 《一時間》 |
| 第二次 | 「アイウエオ」で思いを届けよう | 《二時間》 |
| 第三次 | 相手の長所を声で届けよう | 《二時間》 |

4.2 各時の学習指導案

第一次（第一時）

本時の目標

- ・出来る限りの大きい声で相手の名前を呼んだり返答できる
- ・何回も他人に呼びかけることによって呼びかけという言葉の働きを全身で感じることが出来る

学習活動	指導上の留意点
<p>1 二人一組になりお互いの名前を呼ぶ。</p> <p>2 ある思いを込めて相手の名前を呼ぶ。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・本時はグラウンドで行うことを事前に知らせておく ・30 m 離れて呼び合う ・教師は聞き手に対して「声は届きましたか」と問いかけ、相手の声が聞こえたら手を挙げるよう指示する ・次に相手の声が聞こえたら「はい」と答えさせる。 ・さらに10 m ずつ離れてみて（60 m ぐらいまで）30 m の時と同じ大きさになるまで「名前」「はい」を繰り返させる。 ・大体大きな声を出せるようになったら次の活動につづる ・話し手用の用紙（①）を配り自分が伝えようとする思いを書かせる。 ・教師がだれか生徒に思いを込めて名前を呼び、例を見せる。 ・ペアを10 m ぐらいに近づけさせて、用紙①に書いた思いを込めて交互に呼びかけさせる。（但し、相手の名前以外の言葉は言わせない） ・教師は「相手の思いは届きましたか」という問いを

2 ある思いを込めて相手の名前を呼ぶ。	<p>聞き手に投げかけ、もう十分というところで聞き手用の用紙(②)に受け取った思いを書かせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全員書いたところで、相互に交換させ伝わったかどうか確認させる。(この時教師は全体をまわり、伝わったペアがあれば紹介する)
---------------------	---

第二次 (第二・三時)

本時の目標

- ・ある感情が出てくる際の様々な場面を想定することができる
- ・自分が想定した場面にふさわしい感情を表現することができる
- ・お互いに相手の伝えようとすることをくみ取ろうとする態度を養う

学習活動	指導上の留意点
1 前時の確認	<ul style="list-style-type: none"> ・本時は体育館で行うことを知らせておく ・自分の気持ちをこめて声を投げかければ、相手に伝わることもあることを確認する。 ・前時、伝わったペア、伝わらなかったペア、おしかなかったペア等を例に出して、どうすれば思いが伝わるか考えるよう問題意識を持たせ、本時の活動に向かわせる。
2 ある感情の出てくる場面を想定する	<ul style="list-style-type: none"> ・本時で行う活動(「アイウエオ」である感情を表現し伝えること)を告げる。 ・話し手用の用紙(③)を配り、それぞれの感情(うれしい/かなしい/怒っている)が出てくる場面を想定させ書かせる。
3 二人一組になって、お互いに相手に伝わるよう表現する	<ul style="list-style-type: none"> ・一つの感情につき五分程度行う。 ・聞き手はスケッチブックを持って、どのような場面なのかを話し手にその場で返答する。当たるまで何度も繰り返す。(ただし、五分がきたら終わる)
4 全員の前で表現する	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が見てまわった中で、思いを伝えるための工夫が見られる生徒を前に出させ、表現させる。

第三次（第四・五時）

本時の目標

- ・相手への言葉に自分の思いを込めることができる
- ・メッセージを送る者とそれに応える者とのロールプレイを通じて、自己と他者をつなぐ言葉の役割に気づくことができる。

学習内容	指導上の留意点
1 班になって、自分以外の班員の長所を三つ程度書く	<p>(教室での活動)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・記入用紙(④)を配布し、自分以外の班員の長所を書かせる。この際、自分の名前は書かなくてよいことを知らせる。 ・比較的長く時間をとる。 ・全員が書き終えたら、班員が書いた用紙をそれぞれ封筒に分けて入れる。 ・ここで書いたものは次の活動に用いることを言うておく。
2 各自封筒を選び、相手に対してメッセージを送る	<p>(体育館での活動)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・クラス全体で順番を決めてメッセージを送る ・メッセージを送る者は、自分なりの気持ちをこめる ・メッセージを送られた者は、感謝の言葉(「ありがとう」)を返す ・メッセージは必ずしも自分が書いたものではないので、メッセージの書き手の気持ちににになりきることように助言する ・封筒のメッセージは一人あたり10～15と考えられるので、活動の中で伝えられなかったものは当人に渡す

5 まとめと今後の課題

以上のように本稿では、子ども(学習者)が教室の中で声を出せない状況をとらえ、それをふまえて子ども自身が自分の「声を出す」音声言語指導の一つのあり方を考えてきた。こういった「声を出すこと」の指導は音声言語指導の最初の段階で行われるべきものであると考える。それは「声を出すこと」自体に対する抵抗をやわらげるとともに、声を出すことには自己の表明につながっているという積極的な側面があると考えられるからである。た

だ上記の「最初の段階」についてはいくつかの捉え方が考えられる。一つには小学校の低学年という小・中・高の最初の段階という捉え方である。この場合、一方で各学校を通じた音声言語指導のカリキュラムを考える必要があるだろう。音声言語指導のはじめに今回提案した学習活動を据えることによって、その後続く音声言語活動への障壁を取り払い、円滑に学習活動を展開していくための基盤とするのである。また、中学校、高校の初学年のはじめに本提案のような指導を置くということが考えられてもよい。これが二つ目の捉え方である。本稿の2において論述したように、現在の学習者は他者の前での発話に強く抵抗を持っている。そのような学習者に対してあらためて「声」を出していく場を設定することで、他者との関係を作っていくものとして「声」を捉えなおさせたいからである。

また今回提案した「他人の長所を声に出す」という活動は、子どもが声を出すときに感じる、自分の考えが他人の前にあらわれることへの恐れを少なくさせるための活動と位置づけることもできるのではないだろうか。声を出すことへの抵抗感は声を出す場において他者に自分を知られたくないあるいは知られるのが怖いことから起こる。これはどんなことを言っても受け止めてくれる相手がいるという信頼感が共有されていないことを示すものである。したがって音声言語指導の初めの段階で互いに認め合うことは、自分の考えを言うことのできる「場」の形成にとって必要であると考えられる。こういった信頼感の共有の上に、自分の論によって相手を説得していくディベートや、会議、討論といった音声言語活動は成立する。このような点から、今回の提案は音声言語教育を行っていく上での基盤づくりの段階に位置づけられると思われる。

加えて、本指導案の展開について今ひとつの方法を提示しておく。今回の学習活動は全体を通じて自分の思いのこもった「声」を他者に発していくということを主眼に置いていた。そのため「声」によって自分の思いが伝わっていくという活動を設定しているのであるが、この一連の活動の中に、より伝達目的性が強い「声」（例えばアナウンサーの読み方）による活動を組み込んでみるという方法である。そうすると、「思い」のこもっていないかのような「声」によっても情報を伝えることができるということが捉えられ、逆に「思い」の込められた声にするために必要なことは何かということが活動の比較を通じて見えてくると考えられる。

最後に今後の課題を以下に列挙して本稿を終わる。

- ・声を出すことの指導における教師の役割。
- ・声を出すことの指導において評価はどうあるべきか。
- ・「声」の力に気付かせる局面をどのようにつくっていくか。

これらに対する考察をふまえた学習指導を今後考えていきたい。

④「他人の長所」記入用紙

() さんは

()、

こんなところがいいと私は思います。

目次

- 1, 研究の目的と方法
- 2, 教室におけるコミュニケーションの特質と教師の発言の持つ機能
 - 2.1, 教室におけるコミュニケーションの特質と問題点
 - 2.2, 「教師の発言」の機能
 - 2.3, 教室におけるコミュニケーションの中の「教師の発言」
- 3, 授業の実際
 - 3.1, 教師の発言の学習者に対する影響
 - 3.2, 評価者の変更の要因とその意味
 - 3.3, 「沈黙」の意味とそれによって起こる対話
- 4, 教師の発言の受容のあり方 (授業場面に即して)
- 5, 結論と今後の課題

1, 研究の目的と方法

本論考では、授業における「教師の発言」を考察の対象とする。従来、授業における教師の発言の機能は、大きく「発問」、「説明」、「指示」、「助言」、「評価言」の五つに分類されてきた。しかしながら、これらの分類は「教師の発言」の内容によって分類されてきたものであると考えられるものの、実際の授業における教師の発言内容にはこれらの機能が混在していることが多いといえるであろう。また、このような分類は「教師の発言」の意図を規定したものであるということができるとは、このような「教師の発言」を実際の学習者がどのように受容し、そしてその学習者の学習へどのような影響を与えているかは、いまだに綿密に分析されているとは言えない状況にあるものと考えられる。そこで、本論考において、「教師の発言」の機能について、学習者の受容のあり方から分析するとともに、学習者の学習に及ぼす影響を明らかにし、「教師の発言」のあり方について言及していくこととする。

以上のような目的を達成するために、授業、特に国語科の文学の授業における「教師の発言」を取り上げて考えていくこととする。そして、学習者の学習に対してどのような作用を及ぼしたのかということ进行分析・考察していくこととする。つまり、高等学校国語科の文学の授業についての調査を実施し、「教師の発言」の意図を探ると同時に、「教師の発言」が学習者にどのように受容され、そして学習者の読みの学習そのものにどのように影響したのかということ进行分析していくこととする。このような一連の過程を踏むことによって、「教師の発言」の内実を教師の意図性と学習者の受容の側面から考察し、典型的

な把握を行い、その後授業において求められる「教師の発言」の内実について言及していくこととする。

2, 教室におけるコミュニケーションの特質と教師の発言の持つ機能

2.1, 教室におけるコミュニケーションの特質と問題点

従来、高等学校の国語科授業の形態として多く採用されてきたものは、教師主導による一斉授業であったとすることができるであろう。そこで行われてきたコミュニケーション構造の特質を捉え直すと、「発問—応答—評価」という一連のコミュニケーション過程を指摘することができる。¹ 守田 (1999)² では、このようなコミュニケーション構造の問題点を次のように説明する。

重要なのは、この一連のコミュニケーションを聞いている他の学習者にとって、学習者の応答の発話は、自らの読みを形成する上で「参考となる言葉」であったのか、ということである。他の学習者は、はたして指名された学習者の応答の発話に耳を傾けていたのだろうか。他の学習者が、学習者の発話に着目していなかった可能性は高い。(・・・引用者中略・・・) 他の学習者にとって、「参考となる言葉」たり得ていたのは、この教師による換言の発話だけであり、指名された学習者の発話は教師の言葉を導き出すための「媒介」であった、ととらえることもできる。学習者の応答は、“教師に向けられて” 発せられる。さらに、それは「～じゃないでしょうか」という疑問形をとり、この応答に重ねられる教師の発話を誘発する文末表現となっている。このように考えると、他の学習者にとって、学習者の発話は、自らの読みを形成するための「参考となる言葉」ではなく、教師に向けて語られ、教師の「正しい」言葉を導く媒介として捉えられていた可能性は高い。そして、他の学習者の発話が「参考となる言葉」ではなく、教師の言葉という「正しさ」という価値ある発話を導き出すための媒介としての機能しか担っていないとすれば、「学習者間の相互作用による学び（他の学習者との関係での相互作用による学び）」は実現しない。つまり、個々の学習者にとって、授業に他の学習者の存在する意味はないのである。

(下線は、引用者による)

以上のような守田 (1999) の指摘から、「発問—応答—評価」という一連のコミュニケーション構造の問題点を以下の通り指摘することができる。

- ① 学習者の発話の宛名性が教師に向けられたものとなることによって、学習課題とそれに対する一学習者の反応は、他学習者がそれぞれの学習者の読みを捉え直す契機として

*1 伊藤裕介「詩教育における授業コミュニケーションの研究」、中国四国教育学会編『教育学研究紀要』、第46号、第2号、2000 印刷中

*2 守田庸一「どのように授業空間をデザインするか—学習者から学習者への“声”を成立させるために—」、広島大学教育学部国語教育学研究室編『21世紀教育実践の手引き 言語攻略の話し言葉教育』、2000 印刷中

成立しないために、問題が学習集団上に共有されないこと。

- ② ①のような現実から、学習者の「応答」後の教師の「評価」＝「説明」が、「正しい」解答として意識され、「学習者間の相互作用による学び」が保障されていないこと。

このように、一斉授業形態のコミュニケーション構造の持つ問題点は、集団学習そのものの持つ特性を規制するものとなっていると同時に、学習者の「学び」そのものを疎外するものとなっていると考えられる。このように考えていくと、すでに教師による「発問」そのものがすでに学習者の読みを規定するものとして存在しているとも考えられる。つまり、教師による「発問」、そして「評価」という二重の束縛が授業空間には存在しているということも考えられる。しかし、教師の「発問」はその機能によって、すでに幾つかの分類が示されており³⁾、それぞれの教師の「発問」の意図性に着目した言及を行っていかなければならないのである。このことは、他の「教師の発言」の機能を明らかにしなければならないことも同様に示している。なぜなら、国語科授業の多くが「発問—応答—評価」という一定のコミュニケーション過程を踏んでいるからである。つまり、授業過程におけるコミュニケーション構造の起点が、多くの場合「発問」に存在している以上、一連の対話過程の質も、「発問」によって規定され、また左右されるからである。

また、もう一つの一斉授業の形態を採る授業における大きな問題点として、「教師の発言」の機能を捉え直すことと同時に、教師の「説明」の過多による「学び」の不成立という観点が存在しているものと考えられる。つまり、従来行われてきた講義型授業における教師の発言量の多さからくる「学び」の不成立という観点を考察していかなければならないであろう。塚田絃一（1983）⁴⁾によれば、教師と生徒との間に起こる言語作用を、①教師の間接・統合的言語行動、②教師の直接・統合的言語行動、③教師に対する子どもの言語行動、④子ども同士の言語行動、⑤沈黙、⑥非機能的言語行動の六つに分類し、国語の学力の伸びとの相関性を指摘している。その指摘の中で、学習効果を阻害するものとして挙げられているのが、②教師の直接・統合的言語行動である。つまり、授業において、「指示」や「説明」といった教師の発言が学習者の自然な読みを妨げていると同時に、教室での読みの交流そのものを阻害していると指摘するのである。

高等学校の文学の授業においては、教師が想定する授業構想は、学習者に読みの変容を促すものであると考えられる。そして、学習者が読み深めを行うための要素を授業過程に意図的に設定していくことになる。しかし、教師が学習者に直接的に「指示」や「説明」によって働きかけた場合、学習者の読みの観点は変容し、また読みそのものも変容していくように考えられるが、それは自らの読みを相対化し、読みの修正や補強の必要性を認識して行うものとは一線を画するものであるといえる。つまり、あくまで一教師の「権威」に従った読みの変容として位置付けていくことになるのである。その結果として、学習者

*3 松友一雄「文学の授業における指導的評価言の機能に関する考察」, 中国四国教育学会編『教育学研究紀要』, 第42号, 第2号, 1996

*4 塚田絃一「教師と生徒の言語相互作用の研究(一)」, 『明星大学研究紀要』19, 1983

にはリアリティーの欠如した読みがそこに展開されることになるのである。このような授業空間では、学習者の「学び」は保障されていない。ここに、「教師の直接・統合的言語行動」の問題点、つまり教師の「説明」の過多による問題点を指摘することができる。

そこで、われわれ教師には、学習者に自らの読みの変容過程を意識させていくような場の創造が求められるのである。そして、このような場を組織するためには、これまでの教師の直接的な「指示」や「説明」といった言語行動でしか実現できなかったと考えられる効果を、効果的な「指導的評価言」を意図的に用いることによって、その実現の可能性が見出されるのではないかと考えられる。

2.2、「教師の発言」の機能

「教師の発言」は、「説明」、「発問」、「指示」、「助言」、「評価言」の大きく五つに分類され、そして実際の授業過程においてはこれらの分類は混在されているために、明確に分類することは難しいことは先述したとおりである。つまり、「教師の発言」は様々な機能を持つものとして捉え直されなければならないということができよう。

逆に、学習者の立場から、「教師の発言」の内実を措定していくと、多くの一斉授業に見られる「教師の発言」は、「権威」を持つものとして認識され、学習者の「学習」そのものを規定していくものとして措定される。確かに、学習者の「学び」が「教師の発言」という「権威」によって、疎外されているという状況が存在するならば、それは決して肯定されるべきものではないといえるであろう。しかし、一斉授業の形態を採る授業においても、問題解決型の形態を採る授業においても、「教師の発言」は常に学習者に意識されていくであろう。また、「教師の発言」の存在しない授業などということになると、その授業そのものの価値や教師の指導性そのものが問われてくる。常に、教師は「教える」立場に立つものであるということを認識した上で、自らの言語活動そのものを振り返り、授業構築の観点として、自らの発言が学習者にどのような影響を及ぼすのかを考慮していかなければならないということができよう。つまり、教師は多くの場合、授業をデザインする段階で、授業で行う「発問」を想定し、そしてそれに対する学習者の反応を予測し、そしてその反応に対する対応を計画する。しかし、その場合の対応に様々な機能が存在していることを考慮していくことによって、授業のデザインがより明確に為されていくと考えられる。

このような観点から、「教師の発言」の機能を、学習者に及ぼす影響の観点から分類したものに松友（1996）^{*5}がある。その指摘の中で「教師の発言」の持つ機能を明らかにしたものが、以下の表である。

*5 松友一雄「文学の授業における指導的評価言の機能に関する考察」、中国四国教育学会編『教育学研究紀要』、第42号、第2号、1996

機能	学習者に及ぼす影響
指示	学習者に学習課題や学習行為を示唆し、学習対象や学習方法、また学習の方向性を示唆するもの。(発問)
転換	学習者、学習集団に対して、その反応の観点・方法の転換等の思考の転換を促し、学習者相互の相対的な関係の認識を活性化し、自己の位置づけを明確化するもの。(助言)
援助	学習課題の解決の道筋を、その困難性のレベルに応じて、示唆するもの。(指示、助言)
評価	学習者個々人の反応を学習集団の中で位置づけ、学習集団内での反応の方向性を規定すると同時に、学習集団内で共有された反応と自己の反応とを相対的に捉え返させるもの。結果的に、自己の価値観の表出化をまぬがれない。(評価言)

(引用者によって、一部改訂。括弧内は従来分類に分けた教師の発言の機能)

このような機能性をもった発言を教師は授業において行っている。しかし、それは学習者への影響を意識した発言になり得たものとなっているわけではなく、あくまでその場の即興的な言葉として、位置付けているといえるであろう。しかし、教師のこのような発言が即興的、そして実際的な評価方法であるとするならば、このような機能を教師は学習者への影響という観点から、明確に把握して評価活動を行う必要があるといえるであろう。つまり、これは、教師自身が自己の言語生活を振り返り、自己の行う授業過程そのものを明確に認識することにつながるといえる。授業の計画と実際に関わる問題でもあると考えられる。言語のたった一側面ではあるが、授業を規定する大きな要素として、教師の発言は機能しているのである。つまり、先に触れた「教師の発言」が「権威性」をまぬがれないものとして存在している以上、学習者は「教師の発言」をどのように受容し、「教師の発言」が学習者の「学び」にどのような意味を持っているのかをもう一度再考する必要があるといえるであろう。そして、松友(1996)では、「教師の発言」に対する学習者の受容の側面として、①学習行為促進、②学習意欲促進、③学習内容共有といった三つの機能があることを指摘している。

以上のように考えると、「教師の発言」は常に何らかの「権威性」を有しており、同時に「評価」の側面を担って学習者に受容されているということが考えられるであろう。また、教室内におけるコミュニケーションが教師主導であっても、やはりコミュニケーションである。「やりとり」が展開されるのである。その「やりとり」に対して、教師は学習者の反応に先行する「発言」を常に行っていると考えられがちではあるが、そればかりではなく学習者の反応に対して行われるものも多々存在する。つまり、教師主導型の授業展

開では、コミュニケーションの主導権は常に教師にあると考えられるが、コミュニケーションの展開の起点は学習者の反応であり、その反応に対する「教師の発言」＝「評価」が次の学習者のコミュニケーションを支える重要な指標となっていると考えられるのである。

2.3.教室におけるコミュニケーションの中の「教師の発言」

以上のように、先行研究から、教室におけるコミュニケーションと「教師の発言」に関しての言及から、教室におけるコミュニケーションの特質と問題点を指定してきた。先行研究で明らかになったことは、以下の通りである。

- ① 実際の授業において、「教師の発言」は従来分類されてきた五つの機能全てを包括して学習者に受容される。
- ② 教室のコミュニケーションは、多くの場合、教師の「発問」を起点として成立し、「発問」に対する学習者の反応の「宛名性」はその問いを投げかけた教師に向けられたものとなるため、学習集団上に学習課題が共有されにくい。
- ③ 「教師の発言」は常に「権威性」を帯びており、同時に「評価」の側面を担って、学習者に受容される。
- ④ 学習者の「応答」後の教師の「説明」＝「評価」が、「正しい」解答として意識され、「学習者間の相互作用による学び」が保障されていない。
- ⑤ 一学習者の反応を他学習者に共有させていくためには、教師に向けられた「宛名性」をずらすために、「異質性」を浮き彫りにする「教師の発言」が求められる。
- ⑥ 「教師の発言」そのものの「機能」を捉え直し、学習者に学習課題を共有させるための効果的な「指導的評価言」を活用していく必要がある。

このように、これまでの総括を行うことができる。しかし、如上の先行研究によって、明らかにされた知見を引用しながらも、それらのどの研究においても、「教師の発言」の機能の側面から、学習者の受容の側面からの質的な検討はなされているものの、「教師の発言」の量的な側面についての検討はいまだに充分になされていないものと考えられる。この点に関しては、ここまでの記述で教師による「説明」の過多として説明した。つまり、「説明」は学習者に効率よく学習内容を「わからせる」ための一方略であると考えられることができる。しかし、その効率性を追求しながらも、学習者の「学び」には何ら影響を与えずに、その「学び」そのものの遂行がなされていない状況が存在することになるであろう。

一斉授業の形態の授業の問題を取りあげるとき、その授業は教師主導のコミュニケーションが展開され、教師の一方的な発話によって、知識が伝達されていくというプロセスそのものが問題となっているのであって、そこに関する言及がなされなければならないのではないかと考える。

そこで、本研究では、先の「教師の発言」の機能について、学習者の受容の側面から記述していくとともに、授業において「沈黙」を作ることの意味について考えていく。

3, 授業の実際

ここでは、まず、今回行った調査の中で、実際に観察させていただいた授業を一つ取り上げ、その授業のコミュニケーション過程に見られた「教師の発言」の機能を、学習者にどのように受容され、そして影響したのか、という観点から抽出することとする。そこで、取り上げる実践として、1999年9月7日（火）の二時間目に広島工業大学高等学校一年生四組で橋本佳岳先生によって行われた『物と心』（小川国夫）の授業を分析、考察することとする。本調査は、『物と心』の実践の一時間目にあたり、教材全文を音読後、教材にどのようなことが書かれていたかを確認していく場面である。授業展開は、橋本先生にお任せした。

3.1, 教師の発言の、学習者に対する影響

①の教師の発言は、先に分類された五つ、「説明」、「発問」、「指示」、「助言」、「評価言」のうち、どれか一つに限定することは不可能といえることができるであろう。すなわち、「教師の発言」内容は、様々な機能を重ね持つものとして捉え直す必要があるといえるであろう。

番号	発言内容 (学習内容)	展開番号
T 1	作品全体を読んでもらって、君たちに作品を読んで、何が書いてあったか書いてもらったけど、どうかな。ちょっと、どういことが書いてあったか、言ってもらおうかな。	
	(反応なし)	
T 2	おいおい、いつも通り、わいわい言えばいいんだよ。じゃあ当ててみましょう。A君、どこいった。どうかなあ。	
S 1	兄弟の問題が書かれてあって、結局弟は兄に負けてしまい、長く生きてきた兄の経験の多さには勝てない。	
T 3	なるほど、兄弟の話で、勝負の話であったんだね。何の。	
S 2	小刀を研ぐ。	
T 4	小刀を研ぐことの、兄弟の勝負の話か。B君もそれでいいかな。	
S 3	なんとなくなんだけど、『物と心』というのは、この作品全体をうまく表した題になっていて、話の流れと心の流れをうまく表現することができる	
T 5	B君の読みは、おもしろいね。うん。	①
	(沈黙)	
T 6	いいかな。	
S 4	『物と心』っていうのは、変化したものをいうんだよね。	
S 5	でも、勝負とその変化がどうなるかがわかんない。	
T 7	どうなるかがわかんないって、どういうこと。	
S 6	関係の問題、どうつながっていくかってこと。	

例えば、この発言内容を捉え直すと、この反応をした学習者の読みに対する評価を行うと同時に、学習集団全体へ「どのようなところが面白いのか」という問いかけを暗に行っているということが出来るであろう。しかし、このような「教師の発言」は、学習者の読みへの影響にその差異を認めることが出来るといえる。ここでは、学習者のその後の発言をもとに分析してみると、この「教師の発言」は、他の学習者が見落としがちな観点を提示する反応であるため、その読み方を学習集団に顕在化させていくことによって、読みを活性化させていこうとする意図が含まれているといえるであろう。

しかし、このコミュニケーションの展開を考えてみると、確かに教師は「おもしろいね」という評価言を加えることによって、学習者の読みを「よい読みとり」として位置づけているように見える。しかし、実際にこのB君の反応に対して評価を下しているのは、学習者となっている。つまり、「発問—応答—評価」というコミュニケーションの展開を探りながらも、「誰が」それぞれの活動を行うのかを捉え直してみると、最後の「評価」を行っているのは、これまで指摘してきた教師ではなく、学習者であるということが出来るであろう。

3.2. 評価者の変更の要因とその意味

先に、一連の「発問—応答—評価」のコミュニケーション構造の中で、「評価」者が教師から学習者への変更がなされていることを指摘した。では、このような転換がなされる要因は何かということが問題となってくる。

これは、T5→(沈黙)→T6という一連の展開に大きく起因するものと考えられる。ここで、教師が採った大きな展開は、「おもしろいね。」と発言し、何がおもしろいかを決して口にしなかったことである。また、「うん。」や「いいかな。」という有声休止をわざと教室に展開し、また「沈黙」を組織したことにある。この時のことを授業終了後に橋本先生にインタビューをした結果、次のような回答を得ることができた。

B君はよくできる子だから、いい解答を期待したけど、まさか最初の時間であるような「反応」が出るとは思わなかった。それで、あせってしまって、B君の「反応」に対して、何も言えなかったのが、実際だった。でも、あの発言が他の子の「反応」を活発にしてくれた。教師としては情けないけど、今日の授業はあの発言でうまくいったと思う。

ここからわかることは、教師自身このような展開になることを予想しなかったことと、つまり、学習者の反応を予測し切れていなかったことである。また、結果として、有声休止や無声休止が学習者の反応を大きく左右したということである。そればかりか、学習者の受動的な授業に対する姿勢が、他の学習者の読みによってその読みの「評価者」の立場に学習者を立たせることによって、主体的な学び手へと変化させていったことである。それは、T6以降の学習者の反応がB君の読みの根拠を探し始めたことによってわかってくる事である。つまり、自己の読みとの異質性に気づき、「おもしろいね」という教師の発言の根拠を探し出す過程に彼らの教材への関わり方そのものの変更が起きていることから明らかであると言えるであろう。このように考えると、「教師の発言」ではなく、

あくまで教師主導ではあるが、教師が沈黙を組織したことによって、学習が活性化されたことが考えられる。つまり、「説明」という直接的な方法によって、学習者に読みの変容を促したのではなく、間接的な方法によって学習者の読みそのものが変容し、また学習者の姿勢そのものが変化していったものと考えられる。

3.3、「沈黙」の意味とそれによって起こる対話

このように見てくると、授業過程の中で存在する「有声休止」や「無声休止」の意味について考える必要がある。「有声休止」については、拙論（1999）⁶において、授業過程中に適切な「言いよどませ」を教師が組織することによって、学習者の思考そのものが活性化されることをすでに指摘した。

では、「沈黙」の機能とは何かということが問題となってくる。これは、守田（1999）の指摘した「宛名性」とも大きく関連してくるものと考えられる。つまり、守田は教室内に存在する開かれた存在としての他者との対話を想定していたということが可能であろう。ここでは、逆に「閉じられた」中での他者の存在を提起したい。教室に存在する関係性は大きく三つある。「自己と教師」、「自己と他学習者」、そして「自己と教材」という関係である。この三つの関係性の中で、最後の「自己と教材」という関係性を活性化するのが「沈黙」の持つ意味といえるであろう。つまり、作品との間で「自ら」読むという行為が実現されていく過程として、また活性化されていく過程として位置づけることが可能であろう。

つまり、教師が評価者として学習者の反応を「評価」し、その読みについての「説明」を加えていくのではなく、学習者自身にその読みの根拠を「説明」させていくことによって、一斉授業形態の問題点であった「権威性」に裏打ちされた教師の「評価」の眼、そのものを解体していくことができるのである。そして、教室に存在する他者の声の復権を期すことができ、「声」の交錯する授業が展開されていくことになると考えられるであろう。

以上のことから、教室の学習者たちがただ単に聞き手として存在している授業空間は、「沈黙」という「休止の機能」によって、よりよい聞き手への育成を期すことに繋がっていくものと考えられる。つまり、「休止」は、スピーチの構文的境界に存在しているために、聞き手の構文解析を促進することは、すでに先行研究によって明らかにされてきた部分である。このことを考えると、授業における「休止」である「沈黙」は、学習者に理解の促進を提供するものであるということが可能であろう。

つまり、内言が外言を生み出すということを考えれば、自ずと「沈黙」によって起こる聞き手の思考の活性化は自明のことであると結論づけられるであろう。

4、教師の発言の受容のあり方（授業場面に即して）

先に提示した①の教師の発言の諸相を探っていけば、ここに挙げた「評価」という機能が前面にあがった発言であると位置づけることが可能であるといえるであろう。しかし、

*6 拙論「『言いよどみ』の効果に関する一考察」、『話し言葉教室へようこそ』、広島大学国語教育学研究室編 1999

教師の意図性とは別に、学習者に読みの観点の変更を行っていると言うことができるであろう。これは、教師が組織した「休止」によって展開されたものとして考えられる。なぜならば、その後の学習者の反応はB君の反応を起点として、その読みの妥当性を吟味する段階に至っているということができるからである。このように考えたとき、教師の①の発言を起点として、「評価」という機能だけではなく、ここでは先に示した四つの機能の全てを包括する言葉になっているということが可能であろう。では、ここには、教師の言葉の受容のあり方が問題となっているといえるであろう。

「教師の発言」の受容のあり方は、学習集団に対して、学習課題の何らかの解決の方向性を生み出しているということができるであろう。このようなことから、学習者に対して、学習を推進する内発的動機づけとしての機能を「教師の発言」が有しているということが考えられる。この点を有効に利用することが、学習者自身の主体的な学習の場を作り出していくことにつながっていくということができるであろう。先に提示した、調査からいえば、教師の意図ではないまでも、一種の教師の「言いよどませ」が学習集団の思考を活性化し、読みの大きな転換を図っているということができる。その意味でも、教師のこのような発言が即興的、そして実際的な評価方法であるとするならば、この副次的な機能を教師は学習者への影響という観点から、明確に把握して評価活動を行う必要があるといえるであろう。

また、「説明」しすぎないことが学習そのものを、活性化させる大きな要因として認識する必要があるといえる。

5, 結論と今後の課題

本論で論じたことをまとめると、次のようになる。

- ① 一斉授業形態での読解学習では、学習者は教師の発話を「正しい」解答として認識し、学習者相互の対話は起こりにくい。
- ② 教師の学習者の反応後の「説明」は、多くの場合「評価」の側面を有しており、その結果、学習者は①のような結果に陥ることになる。
- ③ 一斉学習形態を採る学習では、「わかりやすく」教えようとする意識から、「教師の発話」が多く、「説明」の授業になってしまうため、学習者が本当の意味で思考する空間が組織されにくくなり、逆に「わかりにくさ」を生じている。
- ④ 「教師の発言」はさまざまな機能を有しており、学習者に及ぼす影響はさまざまである。
- ⑤ 学習者—学習者間の直接的なコミュニケーションを可能にするために、教師は学習者の個々の発話を顕在化させるような「発言」が求められる。
- ⑥ 教師の発問に対する学習者の「応答」後に、授業空間に「沈黙」を組織することによって、「応答」に対する説明を学習者個々人が行うことになり、従来の教師の「評価」から学習者を「評価」者として立ち上げることになる。
- ⑦ 「沈黙」などの「休止」状態を組織することによって、学習者は主体的な読みを駆動するようになることが確認され、結果的に「休止」は学習者の内発的動機づけとなって

いる。

ことばの学習を担う国語科の使命は、子どもたちに言語リテラシーを身につけることにある。その時、ことばを通じて、他者とコミュニケーションし、その中で自らの考えを紡ぎ、そして他者に説明していく能力の育成が望まれている。しかし、国語科の授業の中で果たしてこのような能力が育成されているのだろうか。われわれ国語科教師は、教室をめぐるコミュニケーションの問題を深く内省し、もう一度子どもたちが「ことばの学び手」として本当の意味で教室内で生き生きとする状況を作り出す必要がある。本論考では、そのような認識から、学習者への指導者のことばの影響、「教師の発言」の観点からの議論を進めてきた。

先に述べた言語能力を培っていくためには、ここで提言してきたことではまだまだ不十分であると言える。もっと、「内言」を豊かに、そして「外言」を確実にしていくための「教師の発言」の内省を含めた、教師による授業空間そのもののデザインの方向性の問題など、多面的な側面からの考察をしていかなければならないであろう。これらに関しては今後の課題として、改めて論じていくこととする。

付記 最後となったが、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と一年四組の生徒のみなさんには多大な協力を得た。心から感謝する次第である。

第三節

どのように授業空間をデザインするか

—学習者から学習者への“声”を成立させるために—

守田 庸一

目次

- 1 目的および方法
- 2 先行実践の分析と考察
 - 2.1 一斉授業形態による読解指導（竹本,1981）
 - 2.2 “書くこと”を取り入れた読みの学習指導（高野,1990）^{*1}
 - 2.3 “語ること”を重視した読みの学習指導（松野,1995）
- 3 授業への提言 —学習者から学習者への“声”を成立させるために—
 - 3.1 学習指導のあり方について
 - 3.2 授業空間のデザインのあり方について
- 4 結論および今後の課題
- 5 資料

1 目的および方法

本稿では、高等学校国語科授業における学習者の“声（＝発話）”の方向を考察の対象とする。特に読みの授業に焦点を当て、学習者の発話の方向、すなわち「誰に対して語っているのか」を検討する。この検討をふまえ、望ましい学習指導のあり方、そしてそれを実現するための授業空間のデザインのあり方について提言することを目的とする。

方法としては、高等学校国語科における読みの学習指導の実践報告を分析、考察することによって論を進める。具体的には、まず、一斉授業の形態による読解指導（読みの学習指導）の実践を、学習者の発話の方向を観点として分析、考察し、問題点を指摘する（2.1）。さらに、その問題点を克服している二つの実践を取り上げ、その意義を考察する（2.2、2.3）。この考察をふまえ、学習指導のあり方、授業空間のデザインのあり方を論じる（3.1、3.2）。

*1 拙稿「評論文の授業における学習者の読みの形成要因に関する考察」（『平成 11 年度 広島大学教育学部紀要』；印刷中）では、竹本（1981）、高野（1990）の分析、考察を通じて、評論文の授業における学習者の読みの形成要因として、授業空間に存在する他者（教師や他の学習者）の言葉があるにもかかわらず、個々の学習者が、教師の言葉を絶対的に受容する、あるいは他の学習者の言葉を拒絶することがあり、ここに従来の学習指導の問題点を指摘した。さらに、その改善のために、他者の言葉に対する価値判断の観点として“正しさ”だけでなく、“異質さ（新鮮さ）”を設定させる必要があることを論じた。本稿は、この論稿の発展として位置づけられる考察であり、再び竹本（1981）、高野（1990）を取り上げ、学習者の“声（＝発話）”の方向を検討し、望ましい学習指導のあり方、授業空間のデザインのあり方を論じている。それゆえ、両者の論述に重複があることをここに注記する。

2 先行実践の分析と考察

2.1 一斉授業形態による読解指導（竹本,1981）

以下に、竹本（1981）の実践記録の一部を引用する^{2）}。この実践では、大岡信「言葉の力」を教材として、全7時間の授業が行われている。授業過程の記録として記されているのは、第2時である。第2時では、「筆者の問題提起を中心とした立論の全体像をとらえさせる」ことを指導目標として、一斉授業の形態で授業が展開されている。引用するのは、筆者の「論点」として、「言葉はささやかなるがゆえに力をもつ」を読み取らせた後、二点目の「論点」を探る中での教師（竹本）と学習者（石崎）のやりとりである。

T （前略一稿者）氷山の一角というのは比喩的な表現だけど、比喩を用いなくて説明したら、どういうふうになるかな。石崎。

石崎 日常使っていることばっていうのは、つまり、ちょっとした表の部分で、実はその裏には、歴大なかくされた部分があるということじゃないでしょうか。

T そうだな。ささやかなことばの力の源泉というか、その秘密は、ことばを現象の一端としたその奥の部分にあるということだな。

さあ、これで大きく二つの論点が明確になったわけだ。第一に、ことばの力とは、そのささやかさゆえに存在するのだということ。第二に、そのささやかさゆえの力は、ことばの奥に潜むものによるのだということ。この二点を、まず、明確にとらえておこう。（後略一稿者）

ここでは、一斉授業形態による学習指導において多く見ることのできる「設問－応答－評価」型のコミュニケーションが展開されている。まず、教師（T）は、「氷山の一角」について、比喩を用いずに説明することを発問として設定している。そして、指名された学習者（石崎）は、この問に対する応答として、「氷山の一角」の比喩を解説する。さらに、学習者（石崎）の応答は、教師によって「そうだな」として肯定的に評価されるとともに、その後「ささやかなことばの力の源泉」「秘密」は「ことばを現象の一端としたその奥の部分にある」として、より端的な表現に換言される。加えて、教師は、「これで大きく二つの論点が明確になった」と述べ、「第二」の「論点」として「そのささやかさゆえの力は、ことばの奥に潜むものによるのだということ」を説明することによって、学習の課題である「筆者の論点の読みとり」に結びつけている。

問題は、この一連のコミュニケーションを聞いている他の学習者は、はたして指名された学習者（石崎）の応答の発話に耳を傾けていたのであろうか、という点である。他の学習者が、学習者（石崎）の発話に着目していなかった可能性は高い。

教師は、学習者（石崎）の応答に対して、「そうだな」と評価すると同時に、「ささやかなことばの力の源泉というか、その秘密は、ことばを現象の一端としたその奥の部分にあるということだな」と換言している。他の学習者にとって、自らの読みを形成する上で

^{2）} 竹本伸介「高校教材Ⅱ「ことばの力」」野地潤家・中西昇・安西迪夫・湊吉正監修『国語教材研究シリーズ8 論説・評論編』桜楓社,1981,pp.83-113。なお、本実践報告には、実施期日、対象学年についての記載はない。

参考となる言葉たり得ていたのは、この教師による換言の発話だけであり、指名された学習者（石崎）の発話は教師の発話を導き出すためのきっかけに過ぎなかった、ととらえることもできる。学習者（石崎）の応答は、“教師に向けられて”発せられる。さらに、それは「～じゃないでしょうか」という疑問形をとり、この応答に重ねられる教師の発話を誘発する文末表現となっている。このように考えると、他の学習者にとって、学習者（石崎）の発話は、自らの読みを形成するための参考となる言葉ではなく、教師に向けて語られ、そして教師の“正しい”言葉を導くきっかけであった可能性は高い。そして、他の学習者の発話が教師の発話という“正しい”発話を導き出すためのきっかけに過ぎないとすれば、個々の学習者にとって、授業に他の学習者の存在する意味はない。

この問題を解決するためには、次の二点が留意されなければならない。一点目は発話する学習者について、二点目はそれを聞く学習者についての留意点である。

まず一点目は、学習者の発話の方向を変更させ、その存在を顕在化させることである。個々の学習者の発話の方向、つまり“誰に対して”語られているのかを重要視し、発話の方向を変更させ、教師の“正しい”言葉によって無視されがちな彼らの発話の存在を顕在化させなければならない。端的に言えば、他の学習者の発話を、教師に対する応答ではなく、自らに対して語られた発話としてとらえさせなければならないのである。

二点目は、他の学習者の発話に対する価値判断の観点の複数化である。“正しさ”という観点でのみ他者（教師や他の学習者）の言葉の価値を判断するならば、教師の発話は、他の学習者の発話に比べてより“正しい”と判断されることになる。そしてその判断の結果、他の学習者の発話が無視されてしまうことになる。しかし、言葉の価値は、“正しさ”のみで判断されるものではない。他者の発話（発話から解釈される読み）と自らのそれとの違い（異質性）をとらえる観点、すなわち“異質さ”の観点が必要となる。“正しさ”に加えて、“異質さ”の観点を設定したとき、他者の発話の異質性（もしくは同質性、類似性）を認め、それとの出会いによる自らの読みの形成、変容が期待できるのである。

2.2 “書くこと”を取り入れた読みの学習指導（高野,1990）

2.1 では、一斉授業形態による読解指導の問題点、およびその改善のための二つの観点を指摘した。ここでは、“書くこと”を取り入れることにより一斉授業形態の読解指導を改善することを目指した実践を分析、考察し、その意義を論じる。取り上げる実践報告は、高野（1990）である³。高野（1990）は、辻邦生「近い旅 遠い旅」を教材として行った実践報告である。本実践では、全 10 時間の授業の中で、学習者に初発の感想をカードに書かせ（第 1 時）、全員に公開するとともに、それらのうち教材に対して反発を示した学習者の感想を軸にし、読解学習に位置づけながら授業を展開している（第 2～5 時）⁴。こ

*3 高野光男『「近い旅 遠い旅」の授業 一生徒の多様な感想を生かした授業』田近洵一・浜本純逸・大槻和夫編『たのしくわかる高校国語 I・II の授業 2 説明・論説・作文』あゆみ出版,1990,pp.94-115。対象は、東京都立工業高等専門学校第 2 学年。実施期日は記されていない。

*4 本実践報告では、第 2～5 時に行われた読解学習の詳細は記載されていないため、読解学習の読みへの影響は検討できない。本発表では、読解学習後に行われた感想文の記述とそれに対する批評文の記述という学習に焦点を当てて分析、考察を進める。

の読解学習後、再び学習者に「感想文」を書かせ（第6～7時）、そのうち10編を紹介し、それらに対する「批評文」（「感想に対する感想」）を書かせている（第8時）。残りの2時間は「私の日常」という題目での作文の記述およびその紹介の時間に当てている。ここで注目するのは、読解学習後に記入し全員に紹介された10編の「感想文」と、それを読み記述された学習者の「批評文」である。

まず、10編の感想文のうち、M.Dの記した感想文を以下に引用する。

……こうして旅と日常を考えていて、今は子供だった頃より〈日常〉を脱する機会が少なくなっていると思います。時として、「天才はいくつになっても子供心をもっている。」と思います。現に私でも子供の頃は全てが新しい発見の日々であり、その旅に〈日常〉を破ってきたということで、それがいまでは昔のような発見はなく、同じ日々を送る毎日。おそらくこれが〈日常〉にしばられている状態なのでしょう。もし日常の壁が年とともに厚くなっていくとすれば、〈日常〉を破る方法は年とともに少なくなっていく、それが筆者ぐらいになると、いつも世界を一人きりで旅をするしかなくなるのだと思います。（中略）

子供の頃は発見の毎日だったのが、大人になるにつれて発見がなくなっていく、これは大人になるにつれて様々なことを知り、ちょっとしたことに何の感慨も覚えなくなるからだと思います。大人になったとき、旅のときだけ日常を越えて魂を昂揚させるのではなく、日常から進んで様々な発見ができるように努力していくこと、例えば、帰り道を変えて、「こんなところにこんな建物があったのか。」というようなささいな発見でも、それを知ることによって少しでも〈日常〉の壁を越えたことになり、そういった簡単なことでも新しい毎日が経験できると思います。（後略—稿者）

このM.Dの感想文に対して、H.S、M.Iは、次のような批評文を記している。

○前回の感想文で、この評論は自分にとって何の価値もなかったと書いたが、Dさんの感想文を読んで、そうでもなかったのかなあと思った。

現在の自分の生活を考えてみると、毎日が同じことの繰り返しで、何の発見もない日日である。これが〈日常〉なんだなあとあらためて実感した。……筆者にとって魂の昂揚を経験することは、旅や西欧社会であって、自分にとっては何か他のことがあるのだなあと思った。そう考えると、この評論文は共感できるところが結構あると思った。（H.S）

○……Dさんは「日常の壁が年とともに厚くなっていく」と言っている。それはそうかもしれない。しかし、子供の頃がすべて新しい発見に満ちていたのは、日常を破ったのではなく、日常の壁にまだとらわれていない、つまり、日常がその人をしぼるほど完成していないだけなのではないか。（M.I）

高野（1990）では、H.S、M.Iの（読解学習後の）感想文は示されていない。それゆえ、M.Dの感想文を読むことによって、H.S、M.Iの読みがどのように変容したのか、その変容の過程を具体的に検討することはできない。ただし、両者の批評文を分析したとき、次のような読みの変容をとらえることができる。

M.Dの感想文では、〈日常〉に関する教材（テキスト）の叙述を媒介として、自己の現在の〈日常〉（「同じ日々を送る毎日」）へ、そしてかつての自己の〈日常〉（「子供の頃」

の「全てが新しい発見の日々」へとまなざしを向け、「日常の壁」を越えるための「発見」の重要性を記している。H.Sは、このM.Dの感想文から、自らの〈日常〉（「毎日が同じことの繰り返りで、何の発見もない日々」）へとまなざしを向けている。そしてその結果、「この評論は自分にとって何の価値もなかった」という感想が、「この評論文は共感できるところが結構あると思った」へと変わっている。学習者 H.Sは、他の学習者 M.Dの言葉から、自己の〈日常〉を想起している。

一方、MIは、M.Dの感想文を批判的にとらえ、M.Dの〈日常〉観を否定している。彼の批評文を見る限り、これは、M.Dに対抗する言葉としてしかとらえられない。しかし、M.Dは、初発の感想で、「あんまり偉そうに書かれていますので腹が立った」と記している。この初発の感想に記されている教材（テキスト）の述べ方に対する抵抗感から、叙述内容の読みに向かわない彼の内面を窺うことができる。ところが、M.Dの感想文に対する批評文では、教材の叙述内容である〈日常〉へとまなざしが向けられている。つまり、M.Dの言葉から、自己の〈日常〉が想起されているのである。そして、〈日常〉を想起することによって、教材の述べ方に抵抗感を示すだけでなく、叙述内容を批判的に読み取ろうとする意識が生まれる可能性を期待できる。

高野（1990）の実践は、相互批評の場を設け、個々の感想文の宛名を、教師ではなく他の学習者に変更している。つまり、個々の学習者の発話の方向を変えているのである。また、学習者の発話を文字化することによりその存在を顕在化させている。そして、相互批評の場に臨む学習者は、“正しさ”という観点だけではなく、“異質さ”を観点とし、他の学習者の発話の異質性、あるいは同質性（類似性）に惹かれて批評文を記している。批評文からは、学習者の読みの変容を窺うことができる。ここでは、個々の学習者にとって、他の学習者の（書かれた）発話は、自らの読みを形成するための参考となる言葉となっているのであり、読みを作り上げる要因となり得ているのである。

高野（1990）において、こうした「相互批評」の場が設けられているのは、「感想を交流させることで、さらに理解を深めさせるためである」と記されている。そして、その場で生まれた批評文に対しては「このような感想文の読みあいによるダイナミックな相互批評は、いわゆる読解中心の授業形態からは生まれてこないのではないかと評価している。

学習者の感想を授業に活かそうとする高野の考えの基底には、「学習者は私たち教師が思う以上に、他の人の感想を読みたがっている」という学習者観があり、こうした他の学習者の感想に対する興味を活かすことが「授業の活性化」に結びつくという仮説があった。それゆえ、初発の感想を読解指導で取り上げたり、「相互批評」の場を設けたりしているのである。高野は、国語科の授業の課題に関して、「特に私の勤務校のように工業系の学校では、国語の授業そのものに学習者の関心が薄く、授業の活性化は私自身の大きな課題であった」と述べている。高野（1990）に限らず、読解指導を乗り越えようと指導上の工夫が試みられている実践は、授業という現象の活性化が目指されていることが多い。

しかし、以上の考察をふまれば、高野（1990）の「相互批評」の場を設ける実践は、授業という現象の活性化に資するだけではない。あるいは、個々の学習者の理解を深めさせるのに有効であるだけではない。この実践では、例として挙げられている H.S、MI のように、他の学習者の発話を読みながら、個々の学習者の読みが深められている。一斉授業形態の読解指導では実現しなかった、いわば“学習者間の相互作用による学び”が実現

している。高野（1990）の実践は、学びの質そのものを更新している点においても、評価されるべきであると考えられる。そしてここに、一斉授業形態による読解指導の改善を目指した高野（1990）の意義が認められよう。

2.3 “語ること”を重視した読みの学習指導（松野,1995）

2.2 で分析、考察した高野（1990）では、感想文、そして批評文の記述といった“書くこと”によって、学習者の発話の方向を教師から他の学習者に変更させ、その存在を顕在化させた。また、他の学習者の発言（＝批評文）に対する価値判断として“正しさ”だけではなく、“異質さ”を設定させた。つまり、“読むこと”に“書くこと”を取り入れることによって、一斉授業形態による読解指導の問題点の克服を目指したのである。一方、高野（1990）のように、“書くこと”を取り入れることなく、一斉授業形態の読解指導のもつ問題点を解決する手だてを示した実践として、松野（1995）がある⁵。

松野（1995）は、森鴎外『舞姫』の授業実践を報告する。この実践では、まず教師（松野）が本文を通読し（第1～3時）⁶、解説を加えることなく、学習者全員にテキストに対する印象を語らせている（第4～6時）。その後、本文を離れて明治文芸思潮史を概説し⁷、その上でこの概説をふまえながら本文の読解指導に入り⁸、最後に感想文としてテク

*5 松野由子「“学級”で読むということ」 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『シリーズ学びと文化② 言葉という絆』東京大学出版会,1995,pp.79-121。対象は、高等学校第3学年。実施校および実施期日は記載がないため不明。

*6 本実践では、教師（松野）は口語訳を語り、学習者は教師の語りを聞きながら原文を読むことにより、通読を終える。この方法に関して、松野は次のように解説する。

「生徒たちは、視聴覚機器の使用に熟達している。“音を聞きながら”は学習の常識でもあるらしく、テレビを観ながら本を読むことさえあるらしい。この特性を利用した。むずかしくない口調で、ただし逐語訳的な正確さを期して、語り聞かせ、目は原文の文字を追って読みすすめる、三時限で読了した。」

松野が、原文を重視することは、『舞姫』の学習に入る前に、「むずかしい語句の意味しらべをしてはいけない」「読めない漢字は、そのままとぼしていく」よう指示していることからもとらえることができる。この原文重視の姿勢は徹底しており、読解指導においても「読解にあたっては、口語表現にはせず、原文のまま、内容の展開を辿る」ことを求めている。加えて、この読解指導における原文重視の姿勢は、授業後の討論（注10参照）で、松野自身が以下のように端的に述べている。

「たとえば『所動的器械的』などの言葉の意味を、解説して進めるのは、授業としては楽なのですが、文中の漢語の語句訳はぐっと我慢して、『所動的器械的』のまま、すべて読解は原文のまま押し通しました。（中略一稿者）現代語への置き換え作業なしに、言葉をそのまま食べてほしかったのです。」

*7 松野は、この文学史の概説を「主人公の性格、生き方を、作者とのかかわりで捉えようとする生徒の関心に応えるために」行い、「森家と国家の期待を担って作者がプロシアに留学した事情と、時代の状況、作品への反映を解説した」ことを記している。なお、この概説に要した時間は記されていない。

*8 松野は、読解指導の概要として、次のように述べる。（ただし、この読解指導時の具体的な授業記録は記されていない。また、指導に要した時間についても不明である。）

「言葉が、言葉をよびおこし、連関して、そのつながりが、状況を、心理を、ふちどりしていく経過を、黒板に図示してすすめた。口語による語りきかせによって描かれたイメージに、文章を充填し、大づかみした筋の展開を、個々の表現で確認したのである。」

ストに対する自らの意見を書かせている”。

松野は、学習者全員に印象を語らせた後、まず、明治文芸思潮史を概説したことについて、授業後の討論⁹⁾で次のように発言している。(下線は稿者による、以下同じ。)

「作者森鷗外と作品『舞姫』(「森林太郎と作品『舞姫』)」という題で、明治文芸思潮史の講義をしています。生徒の発言の中で提起されていた課題を軸に組みます。

長い時間をかけて全員発言したのに、作品は一時よこに置いて、他の話が二時限以上つづく。「日本史の授業みたい……」などと言いながら、生徒の中に、「そろそろ文章くわしく読みたい……」、「読みたい」でないまでも「早く……」という機運ががすかに芽生えてきます。(後略一稿者)

また、実践報告の中に、読解指導に関する次のような記述がある。

生徒の発言記録簿(第4～6時における個々の学習者の語りを全て記録したもの一稿者注)は、内容の読解に入ってから、「〇月〇日に、Dさんが考えたことと、関連していますね。」「先週のDさんの意見の通りになりました。」などと、作品を読む実感を盛り上げる、重要な資料であった。

上記の引用中の下線部からわかるように、この実践では、通読後に語らせた個々の学習者のテキストに対する印象を、その後の文学史の概説や読解指導に位置づけ、授業を展開している。松野は、個々の学習者がテキストに対する印象を語ることを重要視し、彼らの語りを大切に扱っているのである。そこで、第4～6時にかけて行われた、個々の学習者の語りについて、詳細に検討したい。

個々の学習者の語りに関する松野の言葉を、以下に二箇所引用する。

例えば『舞姫』(森鷗外)の場合、通読後の感想を、全員に発言させることから始めた。「長すぎて、うっとうしい。短い作品が好き。」「言いまわしがぐだぐだしていて、しんきくさい(退屈だ)。」「主人公きらい。読みたくない。」「表わし方が古くさいし、大げさな気がする。」

けっして挙手はしないが、指名されれば、言いたいことがなくもない生徒の発言は、課題を含んでいる。「こんな自分勝手な理屈は、どこからでてくるのか。」「なぜこんなに、この男はにえきらないのか。この作者はどんな暮らしをしていたのだろう。」「美しい文章だと思った。漢文調が好きだ。」

全員が発言し終わるには、三時限かかる。間がもたない、とあせるのは教師であって、彼らは、級友の発言を楽しんでいる。順番さえやりすごせば、あとは自分だけの場に帰るはずだったのに、級友の発言を聞くのが、おもしろくなってきた。

*9 松野は、この感想文について、「第一次の発言にみられた、類型的な人物論、性格論は掘り下げられて、時代を生きる若者の内面、青春を独自に論じるものとなった」と評価している。松野(1995)では、この評価に続き、二編の感想文が記載されている。ただし、本稿では、通読後、学習者全員がテキストに対する印象を語るという学習活動に焦点を当てて考察することに目的があるため、この感想文は分析、考察の対象としない。

*10 「生徒が読者として登場するとき」と題された討論。参加者は、授業者の松野由子に加え、鹿島和夫、紅野謙介、小森陽一、佐伯胖、佐藤学、藤田英典。

教室の空気が変わり始める。

順番のすぎるのを待つ、雨宿りのような表情が消えて、発言者の方へ体の向きを変える者、うつむいてはいるが、くすっと笑っている、隣席とうなずき合う、ノートに書きとめる、など、教室が少し動き始める。

発言が長くなり、くわしい言葉がではじめる。

「私は全員発言のやり方が、すごくいやだった。感じたことを、あらためてまとめなければならない。それが面倒で、しんどくていやだと思った。でも、みんなの発言を聞くのは好きだ。日頃、ちやらんぼらんにみえる子が、うまく言葉を使っていて、すてきに見えたりした。

そして、やっぱり自分勝手に、ただ感じているだけではなく、書かれていることの深いわけを、きちんと読みとることができるようになりたい、と思った。」(尾永貴永)

「書かれていることを、きちんと読みとる」ことが、彼女の心の底にある、本来の願いであったことを、「そしてやっぱり……」が示している。

一切解説を加えず、全員に印象を語らせる。本章の第1節で一部を紹介したが(上記引用一稿者注)、回を重ねるうちに、作品を自分に引きつけて語る傾向がみられた。

「エリスがかわいそうだ。」「仕事優先はいたし方ない。恋を捨てることがあってもしかたがない。」「私も仕事を選ぶだろうと思う。」「感想に、際立った男女の差異はない。」「世話になった相沢を憎む、など身勝手すぎる。」「してもらえばっかりで、友情をどう考えていたのか。」「ぼくは出世のために女を捨てたりはしない。」「視点も少しずつひろがる。」「太田の弱さの原因をよく考えたい。かわいそうでならない。」「糸で操られているというこの感じ、明治の昔と思えない。」「そうだ、今の時代にそのまま言える。」「生徒の発言の深化は、級友の発言に触発されて、反発や共感を自分自身に確かめるうちに、次第に深められたものであった。

私は、全員の発言を手元のノートに記録して、要旨を復唱する。口の重い雰囲気生徒には、「Aさんの見方、どうですか。あなたも同感かしら。」などと誘う。

「Bさんの批判に反論ありませんか。」「BさんとCさんのとらえ方、ずいぶん違うけれど、あなたはどうですか。」など、「順番にあたるからしかたなくする発言」が、討論のかたちにならないうち配慮した。

上記引用の「間がもたない、とあせるのは教師であって、彼らは、級友の発言を楽しんでいる」、「級友の発言を聞くのが、おもしろくなってきた」という記述は、2.2で検討した高野(1990)における「学習者は私たち教師が思う以上に、他の人の感想を読みたがっている」という学習者観と共通している。高野と同じく、松野もまた、「他の学習者の言葉を知りたい(読みたい、聞きたい)」という学習者の欲求をとらえ、授業を構想している。

高野(1990)は、感想を文字化させることにより、個々の学習者の発話を顕在化させた。一方、松野(1995)では、感想(テキストに対する印象)は文字化されない。しかし、このために、そのとき生まれたばかりの一人一人の学習者の発話が、授業空間において次々と積み重ねられ、蓄積されることになる。高野(1990)における学習者MDの感想文に

対する H.S、MI の批評文は、M.D の発話（感想文）に重ねて書かれた発話として見ることが出来る。テキストに対して M.D が言葉を重ね、さらに H.S や MI が言葉を重ねている。ただし、これは、「相互批評」の場における一回のみの積み重ねである。授業空間には、複数の学習者が存在する。それにも関わらず、学習者間の発話の積み重ねが一度しか実現していないところに、高野（1990）の問題点がある。文字テキストによるコミュニケーションの場合、書き手（送り手）がテキストを産出し、読み手（受け手）がそれを受容するまでにはある一定の時間が必要とされる。限られた時間内で実践される授業では、文字テキストによるコミュニケーションに必要とされる時間を何度も設定することは困難である。具体的に言えば、ある学習者が自らの発話を記述し、それを受けて他の学習者が異なる発話を記し、さらにそれを受けて他の学習者が先の二人とは異なる発話を……というような、“書くこと”の繰り返しは、これに必要とされる時間を考慮すると、授業で実現することは難しいのである。つまり、高野（1990）の問題点は、“書かせる”ことを学習活動に取り入れた場合、必然的に起こる問題であるといえよう。その一方で、松野（1995）では、“書かせる”のではなく、音声言語によって“語らせる”ことにより、個々の学習者の発話の蓄積を実践している。すなわち、高野（1990）では成立していなかった発話の積み重ねの多重性を実現しているのである。

松野（1995）では、テキストに対する印象を語る発話が多重に積み重ねられていく中で、「発言が長くなり、くわしい言葉がではじめる」。そして「回を重ねるうちに、作品を自分に引きつけて語る傾向がみられ」ようになる。つまり、発話の積み重ねの過程と、個々の学習者の発話が形式面で変容し、内容面で深化していく過程が相即しているのである。両者が相即しえたのは、「生徒の発言の深化」が「級友の発言に触発されて、反発や共感を自分自身に確かめるうちに、次第に深められたもの」であったからである。個々の学習者の発話は、他の学習者の発話と無関係に産み出されていない。「級友の発言に触発され」、それに「反発や共感」しながら、すなわち他の学習者の発話と関わりながら語られている。つまり、“学習者間の相互作用による学び”が実現しているのである。

このような学びを成立させる上で、教師（松野）の介入は重要な役割を担っている。この学習活動において、教師は、個々の学習者の発話の「要旨を復唱」しながらも、個々の学習者の発話を「発言記録簿」に記し、「Aさんの見方～」「Bさんの批判に～」 「BさんとCさんのとらえ方、ずいぶん違うけれど～」として、一つ一つの発話が、個々の学習者によって発せられたものであることを強調している。これは、個々の学習者の発話の顕在化としてとらえられる。さらに、この顕在化とあわせて、他の学習者の発話を誘い、発話と発話が結びつき「討論のかたちへ近づくよう配慮」している。個々の学習者の発話を顕在化させつつ、それらを結びつけ「討論の形に結びつくよう配慮」するという教師の介入があってはじめて、発話が結びつき積み重ねられ、個々の学習者による「発言の深化」が実現しているのである。

この学習活動の中では、上述のような教師の介入によって、個々の学習者の発話は顕在化し、ある学習者の発話の方向が、教師ではなく他の学習者に変更させられている。そして、発言を聞く学習者は、その発言を自らに向けられた言葉として受け止めている。「発言者の方へ体の向きを変える者、うつむいてはいるが、くすつと笑っている、隣席とうなずき合う、ノートに書きとめる」といった学習者の動作は、このことを証明している。「教

室が少し動きはじめる」とは、個々の学習者の身体の動きの集積にほかならない。

また、個々の学習者は、「正しさ」という観点でのみ他の学習者の言葉の価値を判断していない。ここにも教師の配慮がある。松野は、次のように述べる。(下線、二重下線は稿者による。なお、二重下線部については、次節 3.1 で考察する。)

教師の質問に挙手する生徒は、いまでは皆無である。「順番」に指名して発言を促す。くりかえす質問に、おうむ返しの「わかりません。」が一巡して、教師の説明で決着する。

私の質問が、結局は、「わかるか・わからないか」を問うものであったことに気づく。これを問う限り、「わかりません。」は当然の回答であった。「私が、いま、どう感じているかわかりません。」とは言えないはず。ふと感じたこと、感じていることに気づいた手ごたえ、これを言葉にさせたいと思った。

また、授業後の討論では、次のように発言している。

高校では生徒が挙手しない状態が三〇年前ぐらいから始まって、今では挙手する生徒は皆無です。ですから、機械的に一方的な指名をしたりいたしました。そうすると、何人指名しても「わかりません。」「わかりません。」です。なかには言葉も出さずに、私のほうに向かって首を振るだけですませる生徒もいて、「このごろの子どもは……」と焦立っていました。けれども、私の質問の仕方を振り返ってみましたら、細かにていねいに聞いているつもりではいたんですが、煎じつめれば「この表現はどういうことを言っているか、あなたはわかりますか。」と聞いていたのであって、「この表現にぶつかったとき、あなたの中にどんなモヤモヤがありましたか。」を聞いていたのではなかったんです。「わかるか・わからないか」を聞かれたら「わかりません。」と答えるのは当然で、結局、それが学校の授業の基本だったことに、あらためて気づきました。自分のこともなんにもわかっていない子どもたちに、いきなり漢字のいっぱいある古い時代の文章を見せて、「この作者が言っていることがわかりますか。」と言ったって、わかるとはどうなることか、それを自覚できるはずもなく、まるで夢うつつに、ただ黙って坐っているのが一般的な教室なんですね。

前の体育の時間には運動場を元気に走っていたはずの子が、教室に入ったら、シラッと授業のあれこれを他人事のようにみる表情で坐っています。「運動場を走れるんでしょ！ どうして教室でそんなシラッとした顔するの。」と、肩をつかんで揺さぶりたい気がするんです。視線も合わない表情も動かない時間があんまり辛かったので、とにかく、一言でもいいから口を開いてほしい、という苦肉の策でした。

自らの授業実践を反省する中で、松野は自らの発問が「わかるか・わからないか」を問うものであり、学習者が『わかるか・わからないか』を聞かれたら『わかりません。』と答えるのは当然であったことに気づく。「ふと感じたこと、感じていることに気づいた手ごたえ、これを言葉にさせたいと思」い、「この表現にぶつかったとき、あなたの中にどんなモヤモヤがありましたか」を聞くことにする。

この発問の質的な変化は、「とにかく、一言でもいいから口を開いてほしい、という苦肉の策」として産まれた。しかし、この変化は、個々の学習者の発話の産出やその受容のあり方に大きな影響を与えている。「わかるか・わからないか」(「この表現はどういうことを言っているか、あなたはわかりますか。」「この作者が言っていることがわかりますか。)」という発問は、学習者に“正しい”解答を要求する。つまり、この発問の前提に

は、“正しさ”という価値判断の基準がある。一方、「この表現にぶつかったとき、あなたの中にどんなモヤモヤがありましたか」という発問は、学習者に「ふと感じたこと、感じていることに気づいた手ごたえ、これを言葉にさせ」る要求であり、“正しさ”という価値判断の基準を放棄している。それゆえ、前掲の引用にあったように、個々の学習者は、他の学習者の発話に「共感」する、あるいは「反発」することができる。この学習活動では、個々の学習者は、“異質さ”を観点として他の学習者の発話を聞き、「共感」し「反発」しながら、それを受け止めている。つまり、教師の発問の質的変化が、他者（教師や他の学習者）の発話に対する個々の学習者の価値判断の基準を、“正しさ”から“異質さ”へ変更するよう促しているのである。

ところで、松野（1995）における授業後の討論で、参加者である小森は、学習者全員がテキストに対する印象を語るという学習活動について、次のように発言している。

言葉を受け入れるだけであれば自分はなくていいんですけどね。だけど、言葉を投げ出す以上、テキストに対して、あるいは、太田豊太郎に対して拮抗する自分をとりあえず確立しなければならない。つまり『舞姫』に拮抗する自分を立たせなければならない。言葉が屹立してくるということは、その中で、生徒たちが批評主体に変わっていくということです。言葉の受容者から言葉を発する主体に変わっていく。『前に言った人のこの言葉に対して自分はこうだ。』と。太田豊太郎とか『舞姫』という作品に対して自己を屹立させると同時に、その学級の中の彼や彼女に対して自分を屹立させる。前に言った生徒の意見について、どうですかと問いかけるのは、そういう作業ですね。つまり、テキストに対しての自己と、テキストに対してある言葉を吐いた学級の友達に対する自己、という二重の意味で自己が分節化されていく。それが、感想を述べ批評していく主体の生成過程のかなという感じがしたんです。

むずかしく言うと「自己差異化」ということなんだけれども、感想は漠然とあるけど頭の中でボーッとしているという自己があったとして、隣の友人がなにかを言ったことに対して、「彼の言っている言葉のここまではわかるけど、ここは違う。」となったときはじめて、「彼と違う自分」が分節化されると思うんですよ。なぞりながら同一性と差異を見極めていく。そのときはじめて言葉と出会うというか、その言葉にはベクトルがあると思うんですね。その言葉は、テキストで読んだ言葉とか漠然と「しんどい」とか「嫌なやつだ」というレベルの言葉ではなくて、自分が感じているアモルブな漠然としたものに突き刺さっていく言葉、内省的な言葉とかたちで、方向性が定まらなかった言葉になんらかのかたちで自分とのかかわりにおける方向性がしだいに分節化されていく。他者の言葉をなぞりつつ、そこに差異と同一性を検証していく過程が形成されているんだと思うんです。

上の引用で小森が言うように、“テキスト—学習者”、“学習者—学習者”という二重の関係の中で、個々の学習者は、テキストや他の学習者の言葉を「なぞりながら」、それと自己との「同一性と差異を見極めていく」ことにより、「自分を屹立させ」「感想を述べ批評していく主体」へと変容する。「自分を屹立させる」ということは、「テキストに向かう感想の言葉」を屹立させることである。そして、個々の学習者の「テキストに向かう感想の言葉」は、他ならぬ彼（彼女）の読みを基盤として産出される。つまり、“テキスト—学習者”の関係の中で産出される「漠然」とした読み（＝「印象」）は、教師の介入

(例えば「前に言った生徒の意見について、どうですか」という問いかけ)によって創り出される“学習者－学習者”の関係の中でより顕在化するのである。

以上のように分析、考察すると、松野(1995)の実践は、2.1で分析、考察した竹本(1981)の実践の問題点、すなわち一斉授業形態による読解指導の問題点を克服している。つまり、個々の学習者の発話の顕在化と方向性の変更、そして価値判断の観点の変更を実現しているのである。さらに、先に述べたように、複数の学習者の発話の多重な積み重ねを実現している点で、2.2で分析、考察した高野(1990)の実践の問題点を解消している。そして、これらの先行実践が抱える問題点を解消しつつ、“学習者－学習者”の関係の中で個々の学習者の読みを顕在化させることにより“学習者間の相互作用による学び”を実現しているところに、松野(1995)の実践の価値が認められよう。

3 授業への提言 ー学習者から学習者への“声”を成立させるためにー

3.1 学習指導のあり方について

2.1で検討した竹本(1981)における一斉授業形態による読解指導では、学習者の発話がすべて教師に向けられており、かつ学習者が教師の発話のみを正しいものとして受け止めている。ここに、一斉授業形態による読解指導の問題点がある。一方、2.2、2.3において分析、考察した高野(1990)、松野(1995)の実践は、個々の学習者の発話の方向を他の学習者に変更させ、その存在を顕在化させること、そして他の学習者の発話に対する価値判断の観点として、“正しさ”だけではなく“異質さ”を設定させている点に、実践上の工夫がある。端的に述べれば、高野(1990)、松野(1995)の実践は、授業空間に、学習者から学習者へと向かう“声”を成立させ“学習者－学習者”の関係を築き、学習者間のコミュニケーションが実現することにより、一斉授業形態による読解指導の問題点を解消したのである。

「シラッと授業のあれこれを他人事のように見る表情」をする学習者たち。「教師の質問に挙手する生徒」は「皆無」で「くりかえす質問に、おうむ返しの『わかりません。』が一巡して、教師の説明で決着する」展開の中、「視線も合わない表情も動かない時間」が過ぎてゆく(松野,1995、前節 2.3における引用中の二重下線部)。この記述に、現在の高等学校国語科授業の実態を端的に見ることができる。このような実態を改善するために、まず、学習者間のコミュニケーションを実現しなければならない。

国語科授業において、学習者に“正しい”読みを求めさせる必要性は否定しない。しかし、その前段階として、まず、個々の学習者を、テキストに相對し、読みに向かう読者として屹立させる必要がある。この必要性は、竹本(1981)の実践を典型とする従来の一斉授業形態による読解指導では満たすことができない。その一方で、それを満たす学習指導として、これまでに分析、考察した高野(1990)、松野(1995)の実践がある。とりわけ、2.3で指摘したように、松野(1995)の実践は、高野(1990)では成立していなかった個々の学習者による発話の積み重ねの多重性を実現している点で、従来の読解指導を改善する有効な提言として位置づけられる。そこで、本稿では、松野(1995)の実践を、読みの学習指導モデルとしてとらえたい。松野(1995)の実践をふまえた読みの学習指導案の一例(学習指導試案)を示すと次のようになる。

学習活動	学習指導および指導上の留意点
<p>1 教師による本文の通読を、聞く。</p> <p>2 テキストに対する印象を、一人一人が語る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教材本文を通読する。音読しながら、テキストの叙述内容に関する説明を加える。ただし、教材本文を読むとする学習者の意識の妨げとならぬよう、説明はできるだけ端的にまとめる。 ・端的な説明ができないようであれば、教材本文の横に内容に関する説明書きを記したテキスト（いわゆる“傍注テキスト”）を用意する。 ・必ず全員に発言させる。（発言の順番は自由。） ・この学習活動が、読みの正誤を評価するためではなく、一人一人の学習者の読みを“知る”ためのものであることを確認する。 ・一人一人の学習者の発言に対してコメントを加え、個々の学習者の発言が、他の学習者の発言に関連づけられるよう、そして、すべての発言の中に位置づけるよう、配慮する。 ・発言できない（しない）学習者に対しては、他の学習者の発言と同じか、違うか、その理由は何か、問いかけることにより発言を促す。 ・先の発言と「同じ」と発言する学習者に対しては、どこが同じなのか、その理由を問いかけ、その学習者独自の発言を要求する。 ・発言を促す、発言を関連させる、あるいは次の読解学習に利用するために、個々の学習者の発言を、「発言記録簿」にメモ書きする。
<p>3 テキストを読解する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・場面ごと（段落ごと）の読解指導を行う。 ・学習指導においては、2で語られた学習者の発言（一人一人のテキストに対する印象）に必ず触れるようにする。（この配慮によって、一人一人の学習者のテキストに対する“印象”が、テキストの表現に即した“読み”に変容することを期待する。）

この学習指導の目的は、テキストのジャンル（小説、詩、短歌、随想、評論など）に応じた読みの方法を教えることではなく、（テキストのジャンルに関わらず、）個々の学習者の読みそのものを顕在化させることにある。したがって、学習指導試案では、扱うテキストのジャンルを限定していない。

また、授業時間数、各学習活動の時間についても、限定していない。実際の授業は、一定の時間を設定して実践される。それゆえ、時間数を限定しないことは、実践への適応という点で問題がある。しかし、本学習指導試案では、全ての学習者に自己の言葉（自己の読み）を発言させることを最も重要視し、あえて時間数の限定を避けた。

「3 テクストを読解する」は、個々の学習者の表現行為、すなわち「2 テクストに対する印象を、一人一人が語る」学習活動により重点を置くならば、省略してもよい。あるいは、「1 教師による本文の通読を、聞く」学習における教師の説明があれば読解指導は不要と判断される場合も、これを省略してもかまわない。ただし、2.2、2.3 で分析、考察した高野（1990）、松野（1995）の実践で行われていた、個々の学習者の初発の感想（テキストに対する印象）をテキストの叙述内容に位置づけながら展開する読解指導は、従来の一斉指導形態による読解指導の改善に資すると考える。そこで、本学習指導試案では、「2 テクストに対する印象を、一人一人が語る」学習活動後の「3 テクストを読解する」学習活動の有効性を認め、これを設定した。

なお、松野（1995）には明記されていないが、本学習指導試案では、「2 テクストに対する印象を、一人一人が語る」学習活動において、教師が発言の正誤を評価しないことを強調するようにした。これは、個々の学習者が、他の学習者の発言を“正しさ”という観点から価値判断することを防ぐためである。また、発言することに抵抗を示す、あるいは発言になれていない学習者は、「（先行する発言と）同じです」と発言する可能性がある。このような学習者への対応は松野（1995）には述べられていない。「同じです」という言に対しては、“同じ”と判断する理由をテキストの叙述内容に即して語らせることにより、その学習者独自の言葉（読み）を導出できると考える。そこで、本学習指導試案では、「2 テクストに対する印象を、一人一人が語る」学習指導上の留意点として、「先の発言と『同じ』と発言する学習者に対しては、どこが同じなのか、その理由を問いかけ、その学習者独自の発言を要求する」ことを記した。

3.2 授業空間のデザインのあり方について

3.1 では、先行実践である高野（1990）、松野（1995）をふまえながら、学習者間のコミュニケーションの必要性を論じた。さらに、松野（1995）の実践を、読みの学習指導のモデルとしてとらえ、学習指導試案を提示した。

ところで、学習者間のコミュニケーションを実現するためには、コミュニケーションが存在する“授業空間のデザイン”を考察しなければならない。“授業空間のデザイン”とは、個々の学習者の机、あるいは教壇、教卓といった、物理的な教室備品の設営のあり方だけを指していない。教室に存在する教師や学習者の行為の設営のあり方をもその範疇に含んでいる。これまでに述べてきた個々の学習者の発話の方向を規定することも、教師による“授業空間のデザイン”のひそつである。一斉授業形態による読解指導の問題点の一つは、個々の学習者の発話の方向が、教師に向けられていることにある。その方向を、他の学習者に変えなければならない。

このことを図で示したのが、モデルⅠとモデルⅡ（「5 資料（1）」参照）である。モデルⅠは、これまでの一斉授業形態による読解指導における発話の方向を示している。このモデルでは、学習者が教師に向かって発話している。一方、モデルⅡは、学習者から学

習者へと向かう“声”が成立し、“学習者—学習者”の関係が築かれていること、すなわち学習者間のコミュニケーションが実現していることを示している。このモデルⅡでは、個々の学習者の発話が、他の学習者に向けられている。そして、モデルⅠとモデルⅡでは、教師の役割に違いがある。

授業において、教師が学習者の発言の代弁者となる場合がある。モデルⅠは、このような授業空間におけるコミュニケーションのあり方を表している。このとき、代弁者である教師の言葉は、学習者の言葉を典拠としながらも、彼らの言葉から切り離され、教師固有の言葉として学習者に受け止められることになる。例えば、竹本（1981）における学習者（石崎）の言葉を端的に換言した教師の言葉（「ささやかなことばの力の源泉というか、その秘密は、ことばを現象の一端としたその奥の部分にあるということだな」）は、代弁者としての教師の言葉である。モデルⅠでは、ある学習者の発話は、他の学習者に直接向けられることにはならない。学習者の発話は、依然として教師に向けられる。そして、それとは別に、教師の発話が、個々の学習者に向けられることになる。

一方、学習指導における教師の役割として、学習者と学習者とを、彼らの発話によって結びつける媒介としての役割がある。この場合、ある学習者の発話は、まず、媒介となる教師に向かって発せられ、教師の中継によって他の学習者に向けられることになる。教師の媒介によって、学習者から学習者へと向かう“声”が成立し、“学習者—学習者”の関係が築かれる。モデルⅡは、このような授業空間におけるコミュニケーションのあり方を表している。高野（1990）の実践において設定された「相互批評」は、学習者が“書くこと”によって、モデルⅡで示された学習者間のコミュニケーションを文字テキスト上で成立させたものとしてとらえられる。また、松野（1995）の実践は、全ての学習者が“語ること”によって、さらに、教師が個々の学習者の発話の「要旨を復唱」することによって、モデルⅡのコミュニケーションを授業空間に成立させている。いずれの実践も、教師は、個々の学習者の発話を結びつける媒介として機能している。

ところで、松野（1995）の実践では、学習者全員にテキストに対する印象を語らせる学習指導が経過するに従って、「順番のすぎるのを待つ、雨宿りのような表情が消えて、発言者の方へ体の向きを変える者、うつむいてはいるが、くすっと笑っている、隣席とうなずき合う、ノートに書きとめる、など、教室が少し動きはじめる。」つまり、学習活動の進展に即して、個々の学習者の身体に動きが見られるのである。とりわけ、「発言者の方へ体の向きを変える者」がいたことに注目しなければならない。

発話する学習者は他の学習者に“顔を向けて”発話し、一方、それを聞く学習者は発話している学習者に“顔を向けて”それを聞くという“顔と顔を向けあった”状態が、学習者間のコミュニケーションが実現する上で、重要な働きをすると考えられる。一斉授業形態の場合、学習集団は、教室の前（つまり教師）に向かって一律に着席している。そのため、発話する学習者は、教師に向かって発話することになりやすく、それを聞く学習者は、教師の発話のみに注目することになりやすい。学習者間のコミュニケーションを実現するためには、学習者が“顔と顔を向け合った”状態に授業空間をデザインしなければならない。松野（1995）の実践のように、個々の学習者が「発言者の方へ体の向きを変える」状態が自然に産まれることがもっとも望ましい。しかし、そうでない場合、意識的に個々の学習者が“顔と顔を向け合う”ことができるよう配慮しなければならない。このような教

師の配慮があるとき、モデルⅡの発話の方向を示す矢印で表されるような、ある学習者から他の学習者への“声”が実現するだろう。

小学校の教室に、発言するときの約束事が掲示されていることがある。例えば、「5資料(2)」のような掲示である。これは、鳴門教育大学附属小学校2学年の教室の黒板左上に、貼られていたものである。とりわけ「はなしている人を見ながらきく」「みんなのほうをむいてはなす」として、“顔と顔を向け合った”状態が作り出されるよう配慮されていることが興味深い。このような初等教育の時点での約束事は、中等教育においては、教師、学習者ともに忘れ去ってしまっているのではないだろうか。しかし、個々の学習者が“顔と顔を向け合う”ためには、「はなしている人を見ながらきく」「みんなのほうをむいてはなす」という発言の約束事を再び意識させる必要がある。こうした約束事の意識化も、発話の方向を規定し学習者間のコミュニケーションを実現する授業空間のデザインとしてとらえられよう。

さらに、このような学習者と学習者が“顔と顔を向けあった”状態を創り出すために、学習者の机といすの配置を変えることは有効であろう。討論の授業などで設営されるラウンドテーブル型のいすの配置や、グループ学習で設営される班ごとに机を向けあった配置の場合、必然的に学習者と学習者とが顔を向け合うことになるからである。つまり、机やいすといった教室備品の設営のしかたによって、学習者の発話の方向が、他の学習者へと変えられる可能性が見出されるのである。ここに、“授業空間のデザイン”としての物理的な教室備品の設営のありようと学習者の発話のありよとの接点がある。

学習者間のコミュニケーションを成立させるための教師の役割は、個々の学習者の発話を他の学習者に結びつける媒介としての役割だけではない。学習者間の直接的なコミュニケーションが生まれやすいよう授業空間をデザインし、その場を提供することも教師の役割である。近年、学習指導という用語について、学習の“指導”ではなく学習の“支援”であるとする議論がある。高野(1990)や松野(1995)の実践のように、学習者間のコミュニケーションにおいて“学習者間の相互作用による学び”が実現するのならば、直接的なコミュニケーションの場を提供する教師の役割は、まさに“学びの支援”として位置づけられよう。

グループ学習や討論による学習については、一斉授業形態における画一的、受身的学習を打開する方策として考案され、実践されてきた。これらは、個々の学習者の発話の方向に焦点を当てたとき、一斉授業形態にはない発話の方向を産み出すという点で、その有効性が認められる。ただし、特にグループ学習については、その有効性が認められる反面、否定的な側面もある。グループ学習では、各班ごとの学習活動が展開される。そしてそこでは、学習課題の解決をめぐる、各班ごとに“顔と顔を向けあった”発話が繰り返されている。問題は、ある班での発話が、他の班の学習者にとってどのように聞こえているか、という点にある。グループ学習の前段階としての5～6人の話し合い学習を、バズ・セッション(Buzz Session)と呼ぶことがある。“バズ Buzz”とは、“蜂がぶんぶんという”意味であり、“がやがやと話し合う状態”を指す。バズ・セッションと同じく、グループ学習においても“がやがやと話し合う状態”が教室に起こることになる。このような状態は、教師から見た場合、活発な学習活動が展開されているようにとらえられ、肯定的に評価される。しかし、個々の学習者から見た場合、他の班の話し合っている多くの声は、

単なるノイズになっており、学習活動の障害となっている場合があるのではないか。すなわち、学習者の発話と授業空間のデザインとの関係には、学習活動が成立するための微妙なバランスが隠されているのである。

これは、今日の新しい授業空間のデザインについても当てはまることである。例えば、従来の教室概念そのものを解体し、教室の壁を取り除いたオープンスペースの教室が、全国に多く生まれつつある。そこでは、教室の壁がないため、ある教室の学習活動における学習者の発話が、他の教室で異なった学習活動を行っている学習者にも聞こえることになる。稿者は、かつて、オープンスペースでの授業風景を録画した映像を見たことがある。そこでは、他の教室から聞こえてくる声のために、学習活動に集中できない学習者の姿が記録されていた。オープンスペースという授業空間のデザインのために、他の教室の学習者の発話が、ある教室の学習者の学習活動を妨げる要因となってしまっているのである。

学習者の発話とその方向に着目し、個々の学習者の発話が他の学習者に向けられているのかに配慮し、(グループ学習やオープンスペースといった)“授業空間のデザイン”は検討されなければならない。それを無視して形式のみに着目して授業空間をデザインしたとき、個々の学習者の発話は、他の学習者の学習活動を促すのではなく、逆に妨げる要因となってしまうであろう。

4 結論および今後の課題

本稿で論じたことをまとめると、以下の5点になる。

- 1 一斉授業形態での読解学習では、学習者は、教師の発話のみを“正しい”言葉として聞き、他の学習者の発話を無視する場合がある。
- 2 1の問題を解決するために、教師は、次のa、bに留意し、学習者－学習者間の直接的なコミュニケーションの場を提供しなければならない。
 - a 個々の学習者の発話を顕在化させ、その方向を他の学習者に向けさせる。
 - b 他の学習者の発話に対する価値判断の観点として、“異質さ”を設定させる。
- 3 学習者間の直接的なコミュニケーションの場を提供するために、教師は、学習者と学習者が“顔と顔を向けあった”状態を創り出さなければならない。
- 4 “顔と顔を向けあった”状態を創り出すために、グループ学習や討論の学習といった形態は、“授業空間のデザイン”として有効である。
- 5 形式面ではなく、学習者の発話とその方向に着目し、“授業空間のデザイン”は検討されなければならない。

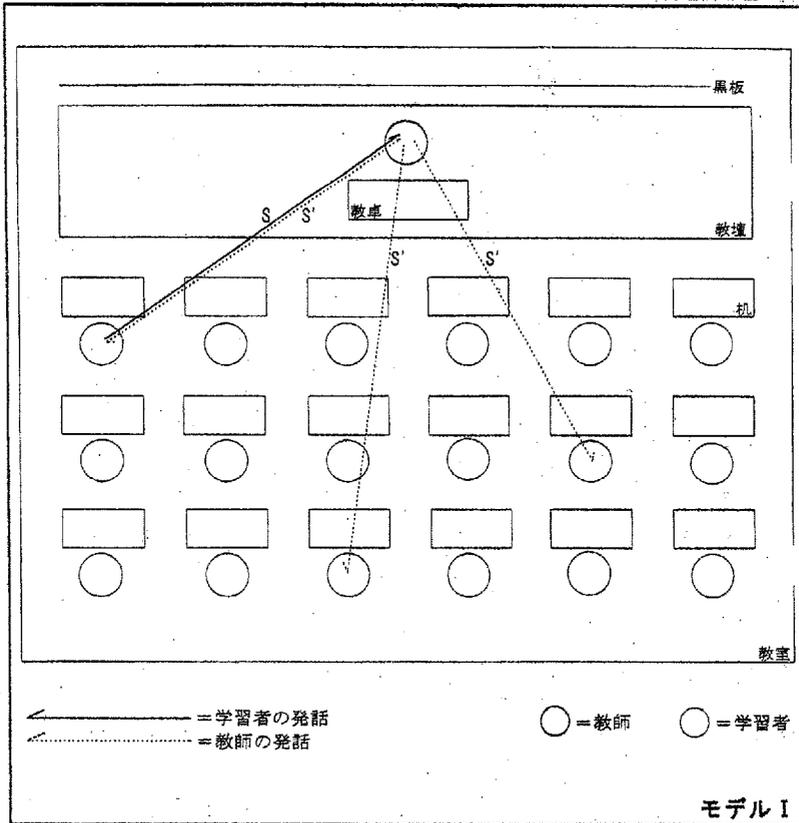
ことばの学習指導を担う国語科では、ことばを通して、他者とのコミュニケーションを図り、その中で自らの考えを紡ぎあげていたり、自らの考えを説得的に主張する言語能力を育てなければならない。しかし、現実の国語教室では、こうしたコミュニケーションの場すら提供されていないのが現状ではないだろうか。本稿では、上記のような言語能力を育てるために、学習者の発話の方向に着目し、学習者間のコミュニケーションの場を提

供する学習指導のあり方、授業空間のデザインのあり方を議論した。

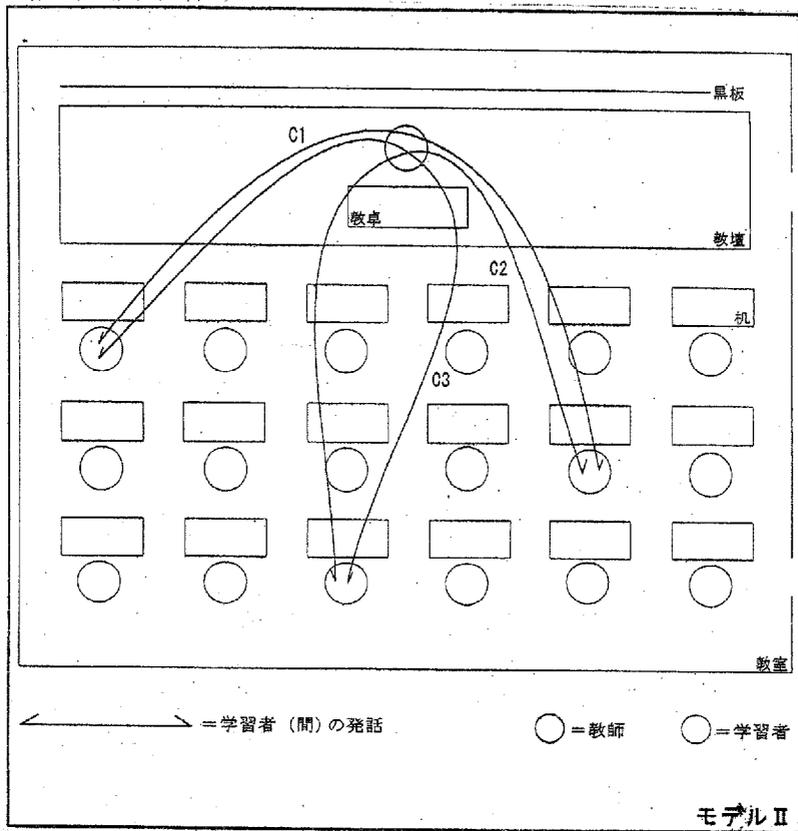
他の学習者とコミュニケーションを図り、その中で自らの考えを練り上げ、そしてそれを他者に説得的に主張する言語能力を培わせるためには、本稿での提言だけでは不十分である。コミュニケーションを図り議論するに足りうる学習課題づくり、あるいは異質な考えを一方向的に排除するのではなく（ひとまず）共有し、議論できる教室風土の創造など、様々な観点からの考察が必要であろう。これらは、今後の課題として、別稿において改めて論じることとしたい。

5 資 料

(1)



※S（実線の矢印）は、ある学習者から教師への発話を表している。（実際の授業では、発話Sが、複数の学習者によって産み出されている。つまり、時間の流れに即して、S1、S2、S3・・・という異なる学習者から教師へ向かう発話Sが数多く存在することになる。しかし、モデルでは煩雑を避けるため、一本の実線（S）を示すにとどめた。）一方、S'（点線の矢印）は、教師から学習者への発話を表している。（実際は、教師の発話S'は、授業空間に存在する全ての学習者に向かっていている。しかし、モデルでは煩雑を避けるため、S'の点線によって部分的に示している。）S'は、Sを典拠として産み出されている。それゆえ、SとS'は同時に生起するのではなく、Sが産まれた後にS'は産み出されている。このモデルは、ある学習者の発話Sを典拠に産まれた教師の発話S'が、（Sを発話した学習者を含めて）授業空間に存在する学習者たちに向かっていていることを示している。



※C1、C2、C3は、教師を媒介とした学習者-学習者間のコミュニケーションを表している。ただし、これらは同時に生起しない。それぞれは、時間の流れに沿って産まれている。つまり、モデルでは、C1→C2→C3の順に、それぞれのコミュニケーションが起こることを表し、時間の経過を表現している。

(2)

おはなしつなごう

○ はなしている人を見ながらきく。
 ・ うなずきながら

○ みんなのほうをむいてはなす。
 ・ みんなにきこえるように
 ・ はっきりとした声で
 ・ ゆっくり

○ つけくわえて
 ・ つけたして
 ・ くわしくいうと
 ・ そのわけは
 ・ そのほかに

○ ともだちとくらべて
 ・ ーと同じです。
 ・ ーとちがつてーです。
 ・ ーにたずねます。

○ つなぐことばをつかって
 ・ それで
 ・ でも
 ・ だから

第四節 アナウンサーの話し方から考える

厚母 充代

目次

- 1 研究の目的と方法
- 2 アナウンサーの話し方から
- 3 授業への提案・学習指導案
— 単元「三分間スピーチ・みんな聞いて、私の話」 —
- 4 まとめと今後の課題
- 5 資料

1 研究の目的と方法

現在、話し言葉教育が注目を浴び、学校現場においてもその指導が活発になりつつある。そして主にその指導は、公の場において自分の意見を話すことのできる学習者を育てる事が目的とされている。しかし実際の指導においては、効果的に話す方法を身につけさせること、つまり技術的な側面に大きな重点が置かれているように見受けられる。もちろん技術的な面を磨くことは必要ではあるが、それだけに終始するのではなく、学習者に上手に話すという事は技術面だけで補い切れない部分があることに気づかせ、どのようにすれば効果的に話せるのかを考えさせる場面を作っていかななくてはならないと思われる。

よって本稿は、公の場に適したとされるアナウンサーの話し方を取り上げ、その問題点を導出し、それをもとに現在の学習者に必要となる話し言葉教育の方法を、学習指導案の形で提示することを目的とする。

方法としては、公の場にふさわしいとされ、手本とされるアナウンサーの話し方の、どのような点が問題なのかを考察する。次に、以上の批判的考察をもとに、学習指導案の作成を行う。

2 アナウンサーの話し方から

「よい話し方」「上手な話し方」をする人を挙げてみるとすれば、どのような人が思い浮かぶだろうか。様々な人達を挙げることができるだろうが、その中に「アナウンサー」もきっと入ることだろう。

彼らの仕事は、不特定多数のテレビ視聴者に対し、情報を明確に、それも限られた時間に伝えるというものである。その為、聞き手にとってできるだけ聞きやすくするために、

発音やアクセント、間の取り方も、公の場にふさわしい話し手として訓練されている。それは、以下の文章からも、アナウンサー自身が公の場に適した話し方をするべきであると、意識し、努力していることがうかがえる。

*1 音声による事柄の伝達や描写であるから「話しことば」としたいが、アナウンサーの立場から研究の対象にするのは、私的な会話ではない。インタビューや司会でさえ、公的な場での音声表現である。アナウンサーは、話を聞く相手のことと、その会話を聞いている不特定多数の視聴者を意識している以上、やはり、あらたまった公的な状況の中にいる。私的な場での会話をプライベート・スピーキング、あらたまった公的な場での講演やスピーチをパブリック・スピーキングとすれば、放送の中での音声表現はパブリック・スピーキングにふくまれる。

これは NHK アナウンサーの意識を反映した文章であるが、他局のアナウンサーもそのアナウンサーという職業柄、公の場にふさわしい話し方が求められているという意識はあると思われる。よって、アナウンサーが身につけようと日々努力している話す力というのは、公の場で人が効果的に話す際に、必要とされる力として捉えることができるだろう。

しかし、誰かに明確に情報を伝えるために、いつも話し方に気をつけているアナウンサーにも批判されている点はある。*2 それは、アナウンサーの話し方は気持ちの入っていない、無機質な話し方であるという批判である。そして、アナウンサー達は、そういった批判を重く受けとめて日夜その批判を乗り越えるための訓練を行ってきたという。

だが、アナウンサーの仕事内容を考えてみると、どうしても無機質な話しかたにならざるを得ない面がある。まず、アナウンサーはある情報があつて、それを明確に多くの人々に伝える事をしなくてはならない。つまり、アナウンサーの仕事はある情報の報告である。その際アナウンサーは明確な情報伝達が求められている職種である以上、私的な感情というものを全面的に押し出せない面もあるだろう。あるいは、そのような意識を持つてはいなくても、アナウンサーの話している内容はもともと報告すべき材料として存在しているものであり、それがアナウンサーにとって誰かにどうしても伝えたいという必然性を持つものとなり難い事も予測される。さらに、アナウンサーは不特定多数の人物を対象としているが、逆にいえば明確に相手の像が結べないために、どうしても他者意識が希薄になりがちになってしまうのではないだろうか。

以上のように、アナウンサーの仕事内容を考えると、どうしてもその話し方が無機質になり、相手に働きかける力が希薄にならざるを得ない状況に置かれているのである。

*1 『アナウンサーたちの70年』NHKアナウンサー史編集委員会編 1992.12.21 発行 p405 — p406

*2 『アナウンサーたちの70年』NHKアナウンサー史編集委員会編 1992.12.21 発行 p392 — p410
「アナウンサーは、いま」に、アナウンサーの話し方の批判とそれに対するアナウンサーの努力がまとめられている。

ここで今の国語教育に求められている話し言葉の力について、考えてみたいと思う。国語科教育では主として、公の場に適した話す力を学習者につけさせるため、学習者に自分の意見を簡潔に、的確に、わかりやすく相手に伝えることを目的とした、スピーチや、ディベート、パネルディスカッションなどの指導が取り入れられてきた。そして、これらの指導は主としてアナウンサーの話し方同様、公の場で役立つ話す技術的な力を養うことが狙われ、肝心の相手に積極的に働きかけていく力を養うことには目が向いていなかったのではないだろうか。もちろん自分の意見を簡潔に、的確に、わかりやすく相手に伝えることが重視されている。しかし、単なる伝達事項や報告だけでなく、公の場では自分の意見といった自己が前面に押し出されるような内容を相手に伝える場面も存在する。その際、簡潔に、的確に、わかりやすくということだけではなく、相手に積極的に働きかけていく力も必要となってくるだろう。さらにそれは、公の場だけでなく、話す際に求められる力である。

アナウンサーの話し方は、公の場だけでなく、日常生活においても、自分の意見を簡潔に、的確に、わかりやすく相手に伝えようと努力する際、多くの示唆を与える。だが、日常生活の中である人物に話をする時に、私達はアナウンサーのような話し方を、そっくりそのまま行う事はしないだろう。原稿のあるアナウンサーの場合と違って、私たちはその都度その都度、自分の意見や考えに基づいて話をしているからである。そしてそれは大抵の場合、ある人物を想定して発話されており、誰かに伝えようとする思いが強い場合には、私というものが前面に打ち出されてくるように思われる。よって、アナウンサーの話し方を手本としているだけでは、充分ではないということをもっと自覚して、上手に話すことを考えねばならないと考える。

ここで確認しておかなければならないのは、話す際に相手に働きかけるということ重視するということは、演じる、雰囲気を作るという事とは異なるという事である。伝えようとする気持ちを表すために、変に抑揚をつけたり、表情をつくったり、雰囲気を出そうとすることは、聞く側にとっては不自然極まりない。アナウンサーの話し方が時に、わざとらしく感じるのは相手に働きかけるということを履き違えた時に起こっているのではないかと考える。

また、相手に働きかける力は、必ず聞く側にも大きな影響を与えると同時に、重要なものでもあると考えられる。誰かが「自分」に向って話をしているという認識を持つことは、相手が自分の存在を認めた上で話をしているのだという認識を持つという事でもある。伝えるという気持ちを持って話すという事は、相手側にその存在を認めたくえで話しているという意識を持たせ、自ずから聞く姿勢に導くという点において、重要なことであるといえるだろう。そして、話しているほうも、相手にしっかりと自分の話を受けとめてもらっていると、安心して話すことができる。話すほうにも聞くほうにも、互いに必要な力として相手に働きかける力は存在する。アナウンサーたちが一番話す時に求められ、苦勞している無機質な話し方にならないための働きかける力の表出は、実は日常生活の中では誰もが無意識に行っていることであり、また、話し合うという行為において非常に重要な役割を果たしているのである。

よって、国語科教育で公の場にふさわしい話し手を育てる際には、技術的な面だけではなく、相手に働きかける力を養うための指導を行っていかねばならないと思われる。よっ

て、公の場で話すという意識を学習者に持たせながらも、同時に特定の誰かに何か話したいことを持ってスピーチする活動を取り入れる事が必要となると思われる。

3 授業への提案・学習指導案 一单元「三分間スピーチ・みんな聞いて、私の話」一

前項で、アナウンサーの話し方を批判的に考察し、それをもとに国語科教育で求められる音声言語教育の指導について述べた。それに従って、学習指導案を作成する。

●单元設定の理由

従来、話し言葉教育ではスピーチやディベートなど、主に公の場で話す際に必要な能力を育成する教育が営まれてきた。そしてそのような指導においては、話す技術に評価が焦点化されていた。それは話し言葉の評価の観点として、学習者にも教師にも技術面のほうがわかりやすく設定しやすいという側面が影響を与えていたと思われる。しかし一方で学習者には、話すことの技術の良し悪しが即ち話すことの上手下手を決定するという認識を植え付けることにもなったように思われる。

学習者に上手に話ができるようにするには、まず話し方といった技術的な面から指導に入るのではなく、話したいと思わせること、話すことが楽しいことを学習者に経験させて行くことが大事なのではないだろうか。本单元では、学習者に話すことが楽しいという経験を持たせることをねらいとして設定した。

まず、話すことが楽しいと思うためには、自分の話したいことを探させるところからはじまると思われる。話すことには色々あるが、元々情報や伝達事項があってそれを明確に伝えるために話す報告とは違って、楽しく話すためのその内容は、自分が何らかの感動を持って受けとめた事柄となる必要があると思われる。そして話す内容を探するために、学習者には何気なく過ごしている日常生活に注意深く目を向けさせていくことにもなる。それは、学習者に物事を観察する力を養うことに繋がることにもなり、自己の捉えていた日常生活に対する認識の変革を促すことにもなると思われる。

次に、誰かに話したいことが見つかると、話し手は一生懸命話そうとすると思われる。なぜなら一生懸命日常生活の中から感動を伴って見つけ出してきた事柄を、話す相手にしっかりと理解して欲しいという思いを持つと思われるからである。そして、話し手が相手によりよく伝えるために努力していく中で、話し方自体もその話し手の顔が見える、その人の話し方が養われていくことも期待できるのではないかと思われる。そして、話すことに楽しみを見出し、効果的に伝えたいという気持ちが高まった時点で、話しかたの指導を行いたい。そうすれば、学習者には必然性のあるものとして受け止められていくと思われるからである。

また、話を聞く側にとっても、話し手の「伝えたい」という気持ちを感じ、受け止めていくことは、自分に向って話がされているという認識を持つことにつながり、話を聞く姿勢をもたせることにも繋がると思われる。そして、話し手も聞き手がしっかりと自分の言いたい事をつかみ受けとめてくれる事が確認できると、安心して話をする事ができるであろう。つまり、話をする際に必要となるのは、相互に「伝える」気持ちを持つことと同時

に、相手の話を受け止めることであり、それは非常に重要なことである。指導は話す事だけでなく、聞く事にも注意を払って行っていきたい。

今回の単元では、一週間に一人が発表する事を一年間かけて行っていくという形式を採用した。取りたてて話し言葉指導を集中的に行うと、どうしても上手に話そうとする気持ちばかりが先走ってしまい、楽しく話すという経験を持たせる事が難しいと思われる。また、活動が長期にわたる事で、じっくりと話す・聞く力を養うことができると同時に、学習者同士がお互いに何を考えているのかという相互理解の場を作り上げて行く事も図れるのではないかとと思われる。活動の単位は五人から六人程度の班とする。いきなり大勢の前で話せることを行くと、どうしてもうまく話そうという技術的な面ばかりにとらわれてしまう恐れがある。また、自分が話したことについて明確な反応が得られないために、きちんと自分の話したことが伝わっているかどうか不安に思い、その不安が話すことの苦痛に繋がりがかねない。よって、初めは五人から六人程度のパブリック・スピーチから出発し、熟達に応じて聞く人数を増やしていけばよいと思われる。

◎学習指導案 <毎週一時間のうちの十五分間>

●学習目標

- ①日常生活を振り返って、話したいことを見つける事ができる。
- ②きちんと自分の意見を話すことができる。相手の意見を聞くことができる。
- ③いろいろな話し方とその効果について考える事ができる。

《第一時》

本時の目標

- ①三分間スピーチの活動内容を理解する事ができる。

本時は資料①②③を使いながら、教師が学習者に次時からの活動について説明を行う。学習者にはそれぞれ話す内容を見つけてくるように伝えておく。資料を挟む B6 版のファイルも同時に配布する。

ファイルに資料①②③を挟むことで、これまで自分が話をした、あるいは聞いた内容について見返すことができるようにする。見返すことによって、学習者が話をする順番が回ってくる度に、以前の自分の話し方の気をつけるべき点として指摘されたことを確認することができ、それをもとに次のスピーチの目標が設定できるようにする。また、話した内容も同時に確認することができ、学習者同士の相互理解を促すことにもつながるように思われる。

《第二時以降》

本時の目標

- ①日常生活を振り返って、話したいことを見つける事ができる。

②きちんと自分の意見を話すことができる。相手の意見を聞くことができる。

③いろいろな話し方とその効果について考える事ができる。

学習活動	指導上の留意点
1、本時は授業はじめに三分間スピーチを行うことを伝える。	・班単位で活動することを伝え、机を班体形にさせる。
2、話し手は一生懸命伝えるように話し、聞き手は一生懸命聞く。	・様々な話し方があることに事に気づかせる。 ・プリント①にしたがって、活動を行う。 ・教師は班での話し合いを机間指導する。
3、聞き手（司会）は、話し手の話した内容を要約して話し、ほかの聞き手は感想と共に話し方のよい点改善すべき点も述べていく。	・聞き手（司会）は話し手の左隣の人が行う。 ・この活動自体は十五分間しか時間を取らないので、感想を述べる事ができなかつたものは、ワークシートに感想を書いたものを話し手に渡す事に代える。
4、班全員が今回のスピーチについての反省・感想を書く。	・話し手は反省を、その他の人は感想・アドバイスを書く。書いたものをファイルにとじて提出させる。

- ・教師は提出されたプリントを見て、次の活動が前回よりも発展のあるものとなる活動になるようにアドバイスを、適宜赤ペンで入れる。
- ・発展として学年末には班ごとではなく、クラス全員の前で話す事を行わせてもよいと思われる。

4 まとめと今後の課題

本稿では、公の場で話すことのできる学習者を育てる事をねらいとしつつも、技術的な面にばかり目が向かないような指導を考えてみた。

今回は、スピーチを行う者が話題を探してくる際に、指導らしい指導を与えていないが、それでよかったのかどうかという点である。学習者が自ら自己の生活を振り返らせるために、あえて教師は手助けをしない設定にしたのであるが、その設定が適切であったかどうか不安である。また、今回は一年間を通した活動を想定したのであるが、この活動が単調になってしまい、学習者に飽きられてしまうのではないかという危惧もある。季節ごとに、あるテーマを設定したりなど、活動に何らかの変化を持たせるような指導も必要となってくると思われるが、それらは今後の課題として考えて行きたい。

5 資料

〈資料①〉

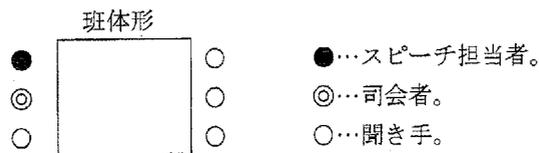
三分間スピーチの説明

これから一年間、三分間スピーチを皆さんにしてもらおうと思います。三分間スピーチの進め方について説明をしていますので、しっかり読んで下さい。

- ・三分間スピーチの活動時間…毎週、() 曜日の国語の授業のうちの十五分間。
- ・活動単位…各班ごと。
- ・スピーチを行う時間…三分間。
- ・司会者…スピーチ担当者の右隣の人。

<進め方>

- ①まずスピーチを行う人は、授業が始まる前までに、プリント No,1 に話すことをまとめ、話す際に気をつけたいことを目標として設定する。
- ②授業が始まる前までに、班ごとに班体形を組む。
- ③授業が始まったら各班ごとにスピーチを始める。
スピーチを行う人は、事前にまとめておいたプリントを参考にしながら話す。プリントを見てばかりではいけない。できるだけ見ないようにして話す事を心がける。
司会者は時間を計りながら、三分以上経ったら机を小さくたたいてスピーチ担当者に時間が来た事を合図する。スピーチが終わったら、スピーチの内容を簡単に要約してまとめて話し、全員に内容の確認をとる。そして、司会者の右側から順番に感想とアドバイスを発言するように促す。
聞き手になる人は、しっかりスピーチを行う人の話を聞く。そして、司会者から発言を求められたら感想とアドバイスを述べる。
- ④十五分が過ぎて、教師から終了の合図が出たら、速やかに発表者はプリント No,1 に反省を書き、司会者・聞き手はプリント No,2 に感想とアドバイスを書く。プリントはファイルにとじて教師に提出する。



※スピーチ担当者と司会者は、毎回変更する。司会者だった人が、次回はスピーチ担当者になり、司会者の右隣の人が今度は司会者になる。

◎皆一度はスピーチを行うので、しっかり日々の生活の中から話すネタを探していきましょう。

《資料②》

プリント No,1 (スピーチ担当者用)

組 名前

日時 月 日

★話したい事

★話す時に気をつける事 (目標)

★スピーチが終わって… (感想・反省)

プリント No,2 (司会者・聞き手用)

組 名前

日時 月 日

★スピーチの内容

★感想・アドバイス

《資料③》 アナウンサーについての意識

アナウンサーの話し方について考える際に参考とするために、主として学部生を中心に、六人の方にアンケートに答えていただきました。なおアナウンサーの話し方に対するいい点・悪い点の解答の同じ番号は、同じ人物の回答を指し示しています。

《質問》

アナウンサーの話し方のいい所・悪い所を挙げて、その理由を書いてください。

《回答》

・よい点

- ①話す内容の要点がまとまっている。
- ②話（ニュース）の内容を理解しやすい、聞き取りやすい。
事実のみを知ることができる。
- ③聞き取りやすい。聞き手が情報を整理できるように、間がゆったり取ってある。
また、短時間で多くの情報を伝えられるように、早口でしゃべっている。
- ④はっきりしていてわかりやすい。スピードが一定している。穏やかな口調。
辛辣なことをあまり言わない。
- ⑤要点をわかりやすく言っている。
- ⑥まあ、わかりやすい。ブナン。

・悪い点

- ①すらすらすぎて理解しづらい。聞き取り難い人がいる（発音とかの問題で）。
飽きがくる。
- ②悪いニュース（殺人・自然災害）を伝えた後、がらりと声と表情を変えて、元気よく、「さあ！！次はスポーツです！！」とか言われると、この落差は何だ！？、と思ってしまふ。（たまに有名人が死んだ後）「ご冥福をお祈り致します」という時だけ感情をうかがうことができるが、それ以外は（うかがえない）。
ニュースの種類によってよい・悪いは変わる。ニュースステーションとか、NHKのニュースとかで、あとリポーターの話し方も（変わる）。
- ③特にない。多少事務的すぎる時もあるけれど、アナウンサーはむしろそうあるべきだとおもうので、それもしょうがないと思う。
- ④殺人事件や災害に遭った人のニュースなどと、スポーツの話題のときとで口調が変わらない。（とはいえ、これは番組の都合などが関係しているためであって、アナウンサー個人とは関わっていないとは思いますが）
- ⑤個性がない。意見があまり言えない。
- ⑥個性がない。商業的で安心感がない。あたたかみがない（キャスターの方がよい）。

第二章 プレゼンテーションからの国語教室

第一節 プレゼンテーションを教育に生かす

— 単元「文化祭の出し物をプレゼンテーションで決めよう」 —

真部 奈美

目次

1. 目的および方法
2. プレゼンテーションとは何か
3. 聞き手を引き付ける
 プレゼンテーション・トークとは
4. 教育の場でのプレゼンテーションの可能性
5. 授業への提言・学習指導案
 — 単元「文化祭の出し物をプレゼンテーションで決めよう」 —
6. まとめと今後の課題
7. 配布プリント

1 目的および方法

本稿では、プレゼンテーションとはどういうものかということ、また、プレゼンテーションの特色やそれをおこなう際に必要な能力とは何かということを明らかにし、それとともに教育の中でのプレゼンテーション活動の意義づけおよびその可能性を考え、学習指導案を提示することを、目的とする。

方法としては、まず、実社会においておこなわれているプレゼンテーションの特徴的傾向を捉え、それらを受けて、教育現場において適切なプレゼンテーション活動の在り方を探っていくこととする。

2 プレゼンテーションとは何か

プレゼンテーションとは一体どういうことをするものなのだろうか。また、その目的や特徴は何であろうか。まずはプレゼンテーションとは何かということについて言及したい。プレゼンテーションという言葉が最初に使われたのは広告業界であるという。事典では、

広告活動に関する計画案を提示し、説明すること。関係者の立場からみると①広告会社から広告主に対して行うもの②媒体社が広告会社に対して行うもの③制作プロダクションが広告会社、媒体社、広告主に対して行うものに大別できる。^{*1}

企画案の提示、説明。広告用語では一般に、広告会社が新たな広告取扱いを獲得するため、広告主に対し、特定広告キャンペーンの企画を提案することをいう。これは、広告主のオリエンテーション（複数の広告会社に対し、広告すべき商品・役務の内容、予算などを提示し、企画の提出を求める）にこたえるもので、最小の予算で最大の広告効果が期待される企画案が主として採用される。^{*2}

とあり、プレゼンテーションとは自社の企画を売り込む（提示、説明する）ことによって、仕事を獲得する方法戦略のひとつであると捉えることができる。その際には、その企画の内容自体が採用に関わることはもちろんであるが、その企画の有用性をいかにうまく相手に理解させることができ、相手に興味をもたせたり、納得させることができるかという、プレゼンターの能力・力量に関わるところが大きい。そのような意味で、プレゼンテーションの大きなねらいは、相手の知りたいことは何かということ进行分析し、それを説明して理解させる、さらに説得して納得させるということにあるといえよう。

プレゼンテーションでは自己を主張することではなく、相手の求めている情報を提示し、聞き手に理解してもらい、納得してもらおうといった、聞き手を尊重する意識が大切になってくる。また、限られた時間の中で話に耳を傾けてもらい、ポイントを理解させるためには構成や内容の精選などに工夫が必要である。そのため、効果的なプレゼンテーションをおこなうためには、入念な準備が必要であり、一般的には次のような準備が必要である。次に述べるものは、プレゼンテーションの大きな流れと注意点であるが、この場合のプレゼンテーションとは、企業内や技術者特有のものと限定せず、学術、その他の独創的なことがらを多くの人の前で説明し理解を広く求めるといえるものとして捉えている。したがって自己の主張や考えを聞き手に説明し、聞き手が理解・納得する過程を指すことになる。そして、以下にその基本となる輪郭を示すことにする。

①内容、全体の構成を決める

プレゼンテーションをおこなうにあたっては、当然プレゼンテーションの内容を決定し、全体の構成を考えていかなければならない。それらの決定は聞き手の種類（年齢・知識・興味の度合い等）に大きく左右されるが、それとともに、自己の主張を客観的に根拠づける情報の収集、吟味もおこなわなければならない。プレゼンテーションは限られた時間にポイントを理解してもらわなければならないので、それらの材料を精選する必要がある。要約や箇条書きなどの工夫をして、大事な所を漏らさないようにする。内容を支える材料が揃ったら、それらの関係を考えてどのような順序で発表すればよいか、などの発表全体の構成に関わることを考えることになる。最初に「目的」を述べ、次に「本論」、最後に「結論」をもってくるといえることが一般的である。だが、どうすれば説得力のある構成になるかを、自分の思考過程に沿い、なおかつ聞き手に対してわかりやすい構成を自分なりに考える必要がある。

^{*1}『広告用語事典』株式会社電通発行、1985

^{*2}『日本大百科全書』小学館、1988

②プレゼンテーション・ツールを選ぶ

プレゼンテーションの特徴として、発表資料が聞き手の手元になくとも発表内容を理解することができるということがある。発表時に聞き手は主にプレゼンターやプレゼンターの提示する資料等に視線や聴覚を集中させる。したがって、プレゼンターがどのようなプレゼンテーション・ツールを選ぶかも聞き手の理解の度合いに影響する。

最近の主なプレゼンテーション・ツールには次のようなものがある。^{*3}新時代に向けて新しい情報機器を活用したプレゼンテーションはこれからますます増えてくるであろう。

ツール	長所	短所
ホワイト・ボード	手軽に使える その場で書き込める 議論がしやすい	保存や再利用が難しい 大会場では見づらい
OHP	制作が容易 場所を選ばない 暗くしなくてよい 聞き手と対話しやすい	大会場では見づらい 投影画像に歪みが生じる
35mmスライド	画像がきれい 大会場でも使用できる 持ち運びしやすい コマ送りが簡単	会場を暗くしなければなら ない 外注費がかかる 制作に時間がかかる
オンライン・スライド	変更が容易 動画の表示が簡単 データベースとして利用できる	ハード環境の事前の調整 が必要 装置が大がかりになりが ち 使用者の技術が必要

プレゼンターは場・目的・聞き手の人数等の状況にあわせて適切なツールを選ぶことが必要である。

^{*3} プレゼンテーション教室! <http://www.mccom.co.jp/mc/room/basic/index.htm>

copyright(c) 1996 MC communications Co.,Ltd.

③リハーサルをする

発表したい内容・主張・構成・プレゼンテーション・ツール等が決まったら、次はいよいよ本発表に向けてリハーサルをする。プレゼンテーションの形式として、聞き手の理解や関心意欲を左右するのはプレゼンターの口頭発表だと考えられる。したがってそのトーク（話し方）が大切になってくる。トークとは、スピーチのように準備した書き言葉をそのまま読み上げれば済む、というものではない。もちろん、全体の内容構成や図、挿絵などの資料提示の順番が分かるようなメモは必要である。しかし、プレゼンテーションにおいては、プレゼンターのトークが流れを作り出し、その要所要所にツール（画像）が用いられることになる。つまり、プレゼンターのトークが聞き手の聴覚に訴え、所々に視覚を刺激する挿絵（グラフィックス）が提示されることになるのである。それは「紙芝居」における語り部と絵の関係に部分的に似ているかもしれない。全体の内容構成や論展開が大切なのは言うまでもないが、プレゼンターのトークもプレゼンテーションの成否の重要なファクターであることは言うまでもない。同じ内容・構成であってもプレゼンターによって聞き手が受ける印象はかわってくるであろう。

したがって、後はプレゼンターのトークがいかに聞き手を引き付け、理解させ、納得させるかということを考慮にいれ、その効果的な話し方を探っていかなければならない。そのために、聞き手を交えたりリハーサルを必ずおこない、時間内に終了するかどうか、発表の手順の確認とともに、聞き手の反応を知ること大切である。リハーサルを経ることでプレゼンテーションの見直しが図られることもある。そしてあとは本番にむかうことになる。

以上のような手順・流れで一つのプレゼンテーションが出来上がると考えられるが、やはり、特に重視しなければならないのは、入念な準備・下調べの上で成り立つ、プレゼンテーション・トークの在り方であると思われる。

3 聞き手を引き付けるプレゼンテーション・トークとは

それでは、聞き手の関心・意欲を引き出し、理解を助け、納得させるようなプレゼンテーション・トークとは一体どのようなものであろうか。そのためにはプレゼンテーションの特色を踏まえ、それを利用するという観点ももたなければならぬ。ここではまず、今まで述べてきた事から稿者の捉えた特色をまとめるとともにプレゼンターの心構えについて考えていきたい。

大きくまとめると、プレゼンテーションの形式上の特色として次のことが挙げられるのではないだろうか。

- ・準備した書き言葉をそのまま読み上げるのではなく、要約、あるいは箇条書きにしたトピックセンテンスや図などを用いてその説明をその場において口頭で述べる発表である。
- ・聞き手の顔の見える発表、逆に言うと、話し手の顔の見える発表であるということ。

どちらも聞き手を意識した話し方や語り口がプレゼンテーションをおこなう際に必要であることを示している。また、話し手としてのプレゼンターの個性やテクニックが試されるということになる。なぜなら、その人独特の言い回しや抑揚、重要な箇所の強調や反復、または間の取り方などといったものは書き言葉を読み上げるだけではあまりうかがうことができないからである。それらはプレゼンテーションをおこなうプレゼンターによって異なり、またプレゼンテーション後の聞き手の印象を左右することになる。これはプレゼンターがその場において適した言葉を紡ぎあげることによって、感情に訴える部分も自然に織り込まれるようになるからではないだろうか。それは聞き手にとってプレゼンターの熱意として受け止められるものであろう。また、プレゼンテーションにおいては、プレゼンターのその場の思考過程に即した主張を聞き手に伝えることになる。したがって、論展開をプレゼンターがしっかりと把握し、プレゼンテーションの主導権を手放さないようにすることが必要である。

さらに常にプレゼンターは聞き手の視界に入るということを考えれば、プレゼンターの動作・表情・姿勢・目線などの非言語的部分も聞き手に与える影響が大きいので注意しなければならない。

以上のようにプレゼンテーションの特色を踏まえ、聞き手の心構えを述べてみた。プレゼンテーション能力は一朝一夕につくものではない。プレゼンテーションを円滑かつ効果的にこなすには、入念な準備とプレゼンターの慣れや経験が必要不可欠であることがわかる。

4 教育の場でのプレゼンテーションの可能性

前項では、プレゼンテーションとはどういうものか、また、その特色等を概観してきた。ここでは、プレゼンテーションを教育の中で位置づけ、その可能性をさぐり、さらには指導案をつくってみたい。

プレゼンテーションは企業・学会・研究発表などで頻繁におこなわれる発表形態である。企業でおこなわれるプレゼンテーションの場合、その成功如何が企業のセールス・収益にかかわってくる。一部の企業の採用試験では採用希望者のプレゼンテーション能力が試されるということからもそれがわかるだろう。そのことから企業におけるプレゼンテーション能力の重要性・必要性が指摘できる。したがって、プレゼンテーションの知識や能力は社会に出たときに身につけておくべきコミュニケーション能力の一つであると考えて良いのではないだろうか。しかし、現在の学校教育ではその知識や能力を身につけさせる指導がまだ活発に行われていないように思われる。ただ、群馬県の県教委は県内全教員が2001年度末までに習得すべきコンピュータ技術の到達度レベルを独自に設定し、研修体制を強化することを決め、その中の「初級」レベルでは、「プレゼンソフトを使いこなせ、インターネットや電子メールの使用法を指導できる」ことを目標にしている。^{*4}

^{*4} GKSニュース 1999/9/9 掲載 現代教育新聞社 I N E T版

また、教員採用試験に出題されるなど、一部では教員のプレゼンテーション技術の習得が21世紀に向けて目指されていることがわかり、その動きは見られる。しかし、話し言葉教育の中でもディベートの指導は最近盛んにとりあげられ、おこなわれているようだが、プレゼンテーションの実践は多くなく、現場ではまだ浸透していないようである。そのような現状からは実生活において必要とされる能力が、学校教育で十分に育成されていないという側面を浮き彫りにすることができるのではないだろうか。

もちろん、学校教育にプレゼンテーション活動を持ち込む場合、単に就職や仕事に有利だという功利主義的な側面だけを念頭に置いているのではない。プレゼンテーションは氾濫する情報を収集・吟味し、自分の主張を端的にまとめ、口頭で聞き手の理解を促し、納得させる、という一連のコミュニケーションの一形態であるがゆえに、書き言葉だけでは自覚し得ない学習者自己の言葉や話し方に目を向けさせることができると考える。具体的に言えば、さまざまな情報や資料の中から選択した自分に必要な情報を基に、自分の考えを確立し、それを目の前の他者に伝える力を養うことができるのではないだろうか。そして、それは単なる発表資料の中に書かれてある文字の読み上げで終わらない。自分の頭を働かせ相手の理解をたすけるような言葉や話し方を構築するという思考活動をその場で促すという側面をもつのである。

また、発表の前段階の準備においても、情報や資料を収集・選択し、それらからどのようなことを読み取り、自己の主張の根拠としていかにとりこむかという情報（資料）収集・選択能力、情報（資料）活用能力を養うことができる。さらに、ツールを媒介として聞き手の視覚を刺激する映像としての言葉や挿絵などは限られたスペースで提示されることになる。したがって、そのような制約のなかで聞き手の立場に立って効果的なトピック・センテンスを考えたり、視覚的に訴える言葉や表現を吟味することにより、自分の言葉や表現について真剣に考える場を与えられることになることが考えられる。

5. 授業への提言・学習指導案

— 単元「文化祭の出し物をプレゼンテーションで決めよう」 —

それでは、以上のようなことを踏まえて、プレゼンテーションを利用した授業について考えてみたい。

《学習指導案》（全7時間）

単元名「文化祭の出し物をプレゼンテーションで決めよう」

●単元設定の理由

数少ないプレゼンテーションの実践を見てみると、その授業過程は「調査→報告」型になっていることが多い*5。「調査→報告」型ではプレゼンターの知識が聞き手よりも豊富のために、聞き手の理解を促すトークが重要になることは言うまでもない。また、プレゼ

ンテーションの授業を考える際に、何よりテーマ（学習課題）の設定が重要になるだろう。そこで今回は学習者の実態に即したものとして、「文化祭の出し物を決めよう」というテーマを設定することにする。実際に文化祭のクラスの出し物を決定するために、グループごとに様々な企画をプレゼンテーションで競わせ、どの企画が一番優れているかということ競争させるという流れになる。その企画の内容は、たとえば「鯛焼き」「お化け屋敷」「のど自慢」「演劇」など学習者に自由に挙げさせる。そしてその企画を実行するために必要な準備物、経費、宣伝方法などをグループごとに調べ考えさせる。決定権は聞き手にあり、自分たちの班の企画とライバル班の企画とを評価しあい、最終的に多くの聞き手の興味を持たせ、支持を得た企画をクラスの出し物として決定することにする。

このテーマ設定は、学習者のプレゼンテーション活動への参加の動機づけとなり、その目的が切実であるために積極的な参加が期待できる。また、自分たちの企画を押し通すためにその企画内容やプレゼンテーション・トークに工夫をこらし充実したものとなるだろう。学習者は自分たち自身で情報収集し、セールスポイントを考え、効果的で説得力のある話し方を模索することになると想定できる。

今回の「文化祭の出し物を決める」という学習活動は、聞き手をいかに説得し、納得させるかというプレゼンテーションの方法を実際の活動を通して実感させることをねらいとして考える。

●学習目標

- ・プレゼンテーションとはどのようなものであるかを知り、自分たちでプレゼンテーションをおこなうことができるようになる。
- ・プレゼンテーションの特色を理解し、聞き手を説得するための方法や工夫を考えることができる。
- ・情報を収集したり、情報機器を利用する手段や方法を学ぶ。

*5 単元名「環境問題について調べよう」（中1）愛知県名古屋市立東港中学校

田口直人「プレゼンテーション能力の育成」『月刊国語教育』1999, 9 東証法令出版
例えば環境問題を題材としたテーマを教師がいくつか用意し、その中から一つを選び、それについて調べたことを報告・発表する授業実践がみられる。

●各時の学習指導案

第1時

本時の目標

- ・プレゼンテーションとはどのようなものか理解する
- ・本単元の学習課題（プレゼンテーションのテーマ）を知る

学習活動	指導上の留意点
1 プレゼンテーションとは何かを理解する。	<ul style="list-style-type: none"> ・プレゼンテーションについて学ぶことを告げる。 ・教師がプレゼンテーションについてプレゼンテーションする。 ・プレゼンテーションの特色などについて説明する。
2 本単元のテーマ（学習課題）を知る。	<ul style="list-style-type: none"> ・プレゼンテーションで今度の文化祭の出し物を決めることを告げる。
3 文化祭の出し物にふさわしい企画を班ごとに考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・一班5人で計8班の班編成になり班ごとに話し合う。 ・次時はその企画の中身について考えることを告げる。

第2・3・4・5時

第2・3・4・5時の目標

- ・自分たちの企画について情報収集をすることができる
- ・有力な資料としてその情報を活用することができる
- ・自分たちの主張と根拠となる資料の構成を組み立てることができる
- ・自分たちのプレゼンテーションに適したツールを選択することができる
- ・自分たちのプレゼンテーションの大きな流れを把握する
- ・プレ・プレゼンテーション（リハーサル）をし、説得力のあるプレゼンテーションをするにはどのようにしたらいいか話し合い、改善することができる
- ・他班との競い合いを目標とすることで、プレゼンテーションに向けて積極的に関わっていくことができる。

学習活動	指導上の留意点
<p>1班で自分たちの企画について準備する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・情報を収集する <ul style="list-style-type: none"> 企画に必要なもの（器具や道具、材料）はなにか どこで手にいれることができるか 価格はいくらか ・企画案を練る <ul style="list-style-type: none"> どのような設営にするか デザインはどうするか 宣伝はどうするか 仕事の分担はどうするか チケットの販売はどうするか 価格、料金の設定 練習が必要な場合は ・プレゼンテーションで用いる資料として、図や資料化できるものはしておく。 ・プレゼンテーションの構成を考える。 ・全体の流れのわかる絵コンテをつくる。 <p>【例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①自分たちの企画の名称 ②概要 どんなことをするか どんなものが必要か 経費や分担はどうなるか ③工夫点 この企画のセールス・ポイント ④まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ・この時間から4時間はプレゼンテーションに向けての班活動の時間にすることを告げる。 ・机を班の形にさせる。 ・適時アドバイスを与える。 ・プレゼンテーション・ツールの説明をしそれぞれの長所／短所を理解させる 今回使うOHPの特性を生かした資料づくりをさせる。 ・絵コンテシートを配布し、図解や要約文を考えさせる。 →①絵コンテシート ・全体の流れと論展開と資料の提示順序など考えさせる。 ・レイアウトや要約文などにも注意させる。

<p>2. プレ・プレゼンテーションをおこない、聞き手の立場になって改善点を改善する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・論展開に無理はないか ・資料の提示の順番は適切か ・説明に不足はないか ・トークに不自然さはないか ・時間内におさまっているか <p style="text-align: right;">etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・班内でプレ・プレゼンテーションを行わせる。 <p>その際聞き手の立場に立つように注意させ、注意の観点を書いた紙を配布する。</p> <p style="text-align: center;">→②プレ・プレゼンテーション用 チェックシート</p> <p>次時（第6時）からは本番であることを知らせる。</p>
---	--

第6・7時

第6・7時の学習目標

- ・相手のプレゼンテーションをよく聞き、その良い所・良くない所を評価できる
- ・クラスの出し物を決定し自分の班のプレゼンテーションをふりかえる

学習活動	指導上の留意点
<p>1 プレゼンテーションを班ごとにおこない、相手班の評価をする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・1班5分の発表。5分×8班 聞き手側の班員は評価シートにメモしながらプレゼンテーションを聞くように指示をする。→③プレゼンテーション用評価シート ・各班の発表終了後ごとに評価シートに記入させる。
<p>2 評価シートをもとに挙手で一番人気の高かった班の企画を採用することにする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・評価シートはあとで班ごとにまとめてその班にわたす。
<p>3 班ごとに反省会をする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・評価シートをみながら、良かった点、悪かった点を反省させる。 →④反省シート ・評価シートを回収する。

6. 今後の課題

以上のように、プレゼンテーションを用いた授業案を作成してみた。しかし、かなり大ざっぱな輪郭をかたどったものになってしまった。本稿を考えていくにあたっての気づきおよび課題を以下に箇条書きにしてあげることとする。

- プレゼンテーション活動を学習者に行わせるには教師のプレゼンテーションに関する知識やツール（機器）を使いこなす技術が必要である。
- プレゼンテーションのテーマ設定の困難さ。学習者に適したプレゼンテーションの課題設定及び学習指導の在り方。
- 効果的なプレゼンテーションを行わせるには、単発の指導では難しい。
- 今回は国語科の枠にとらわれない総合的な学習という場でのプレゼンテーションの趣になってしまったが、もっと言葉に目を向けさせるようなプレゼンテーションを構想できないか。

これらのことを今後は考えていきたい。

7. 配布プリント

①絵コンテシート

絵コンテシート

_____ 班

プレゼンテーションの資料映像（左）とそのときの要約文（右）を書こう。

(1)

() 秒

映像・図・イラスト
簡条書き

etc.

注意点

(2)

() 秒

注意点

③プレゼンテーション用評価シート

評価シート

_____ 班 名前 ()

_____ 班へ

- この企画のどのような点に魅力を感じたか
企画内容自体について

プレゼンテーションの仕方について

- 逆にどのような点に魅力を感じなかったか (改善すれば良くなる点は何か)
企画内容自体について

プレゼンテーションの仕方について

- このプレゼンテーションのどの資料(図やイラスト)や言葉に一番説得力を感じたか
具体的に書きなさい。

- この班が工夫していると思ったところは？

- この企画は実際に実現可能であろうか？

プレ・プレゼンテーション用チェックシート

さあ、いよいよ実際にプレゼンテーションをやってみよう！

以下の点は大丈夫？ 自分が聞き手になって気づいたり、改善するところを書いてもう一度検討しよう。

- ・ 論展開に無理はないか

- ・ 資料の提示の順番は適切か

- ・ 説明に不足はないか

- ・ トークに不自然さはないか

- ・ 時間内におさまっているか

- ・ 映像資料はみやすいか

- ・ 映像資料に工夫が感じられるか

- ・ プレゼンターの熱意は感じられるか

- ・ その企画は実現可能か

- ・ その企画に魅力を感じるか

④反省シート

反省シート

() 班 名前 ()

◇自分たちのプレゼンテーションの良かった点

◇自分たちのプレゼンテーションの悪かった点

◇他班のプレゼンテーションで良かった点、参考にしたい点

◆今回の活動について自分は班活動においてどのような仕事をしたか

◆今回の活動をふりかえっての感想を書きなさい

第二節 プレゼンテーションを採り入れた学習指導の試み — 単元「いかがですか、この一冊」を通じて —

真部 奈美

目次

- 1 目的および方法
- 2 授業への提言・学習指導案
— 単元「いかがですか、この一冊」 —
- 3 今後の課題
- 4 配布プリント

1 目的および方法

拙稿^{*1}において、プレゼンテーションとは、「企業内や技術者特有のものと限定せず、学術、その他の独創的なことがらを多くの人の前で説明し理解を深める」という大きな枠組みとして捉えた。そして、プレゼンテーションという発表形態とその特色を体得するための学習課題として、単元「文化祭の出し物をプレゼンテーションで決めよう」を設定した。そこでは、自らの企画や意見・主張を相手に理解させ説得させるということを目指に掲げ、どの班の企画が一番興味を引き、実行したいと思うかという観点からクラスの文化祭での出し物を一つに選定するという流れで授業がおこなわれることとなった。この過程では、クラスの出し物が自分たちの班のプレゼンテーションの成否によって決定されるというものであったため、学習者にとって切実な活動として受け止められ、また積極的な参加が期待されると想定できるものであった。しかし、競争によって物事を決定するという点が前面に押し出された形になり、学習課題も国語科の枠にとらわれないものとなっていたことが認められる。

そこで今回は、準備した書き言葉をそのまま読み上げるのではなく、要約、あるいは箇条書きにしたトピックセンテンスや図などを用いて、その説明をその場において口頭で述べるという、プレゼンテーションの特徴を生かした側面を重視したいと考える。すなわち、「要約」「トピックセンテンス」「図」などを考える過程に焦点をおくということである。それは具体的に言えば、次のようなことである。

*1 拙稿「プレゼンテーションを教育に生かす

— 単元「文化祭の出し物をプレゼンテーションで決めよう」 — (1999, 11)

プレゼンテーションにおいて、あることについての説明や主張を文章でながながと書き綴るわけにはいかない。その文の長さは短く制約されているから必然的に文章を凝縮させて要約することになり、抽象度も高くなる。また逆に、大きな概念や抽象的なものを説明するときなどは、具体例を考えたほうが聞き手の理解度が増す場合がある。抽象的なものを具象（体）的なものに言い換えること、また具象（体）的なものを抽象的なものに言い換えるということは、人が言語活動を営むうえで必要不可欠な能力である。一般的に国語科の授業でそのような力をつけさせる場はどこだろうかと考えた場合、主に評論文や論説文の指導において期待されているように感じられる。しかし、これは何もその場面だけで培われるべき能力ではないのではないだろうか。どんな日常生活の場においてもその能力は養われるし、必要とされている。そこで、その思考過程における「抽象と具象の往復運動」、つまりは、「思考の言語化」⇒「言葉を探ること」を活発に起こさせ、また、それを意識化させるための学習の手段としてプレゼンテーションを捉えようとする。それは、プレゼンテーションという発表形態とその特色を実際にプレゼンテーションを体験することにより学ぶということ以外に、プレゼンテーションによって「ことば」について考えさせるという目標も視野にいれたものになるということである。いわば「プレゼンテーションを学ぶ」から「プレゼンテーションで学ぶ」ことへの発想の展開を促すことにもなりうるのではないだろうか。

そのようなことを踏まえて、今回はプレゼンテーションという枠組みに、「ブックトーク」（本紹介—自分の好きな本について語る）を融合させたものを考え、以下の単元を設定したいと考える。

2 授業への提言 — 単元「いかがですか、この一冊」 —

〈単元設定の理由〉

本単元は、学習者に自分の好きな本を他の学習者に紹介すること、そして、その紹介した本を他の学習者が読みたい、手に入れたいとまで思わせることを目的とする。

いわば「ブックトーク」を教育の場にもちこんだと考えてもよいだろう。「ブックトーク」とは、厳密に言うと、

*2本の内容について簡潔に語ることによって、聞き手自身が読書の楽しみに気づき、読書意欲をおこすようにすること。公共図書館の児童奉仕担当司書や学校の司書教諭、学校司書によって、児童・生徒のグループまたは個人を対象として実施され、聞き手自身による新しい世界への開眼や、自発的な学習意欲の向上という点から高く評価されてきた。今後はヤング・アダルト、成人、高齢者、障害をもつ人々などの各グループや個人を対象としての展開が期待されている。実施に際しては、テーマ別または著者別に何冊かを選んでプログラムを構成し、一冊五～七分程度の話をするのが普通である。事前の準備として、聞き手の関心の把握、語るべき本の内容の熟知、何をどこまで語るかと

*2『日本大百科全書』1988、小学館

いう計画、プログラムのなかでの相互の関係への配慮を必要とする。基本的な態度として、知識を与えるのではなく、読書の喜びを分け合うという姿勢がもっとも重要である。

というようなものだが、今回は自分の好きな本を聞き手に語るという側面を取り込んで「ブックトーク」に内在しているプレゼンテーション的性格を用いることにする。どちらも発表者の「トーク」が重要になってくる。「ブックトーク」では、一人の人が何冊かを口頭で発表するが、教室で学習者が行う場合は一人（もしくは複数）が一冊の本をOHPなどのプレゼンテーション・ツールを用いながら発表することになる。そして、その際にいかに相手にその本のことを理解してもらえるか、その本に魅力を感じさせ、読みたいと思わせるかということ念頭に置きながらプレゼンテーションの作業を進めさせることを目指す。したがって、自分の好きな本、すなわち自分が好きだからこそ他人にお薦めしたい本の紹介をすること、またその本の作品世界、表現を自分の言葉で言い換え、捉えかえすことは、重要な動機でもあり目的でもある。しかも、プレゼンテーションという形式を用いることで、文章で表現しにくいところを図式化したり、イラスト化して形作る方法を模索していくことになるだろう。さらにはその本に描かれている問題や話題について調べたり、考えたりするという作業も加わるとより深まることになると思う。

また、今回は大きくプレゼンテーションの内容として、プレゼンテーション・ツール上で提示する画面（文章、図、表、イラストなど）やそれを用いて説明する言葉（セリフ）の兼ね合いにも工夫を凝らさせ、できるだけ創造力・想像力を大事にした指導を目指す。したがって、「絵コンテ」を充実させることももちろんだが、自分が紹介したい本のどの側面を強調するのか、どの話題をとりだすか、それをどのような形で意味付けて構成し提示するのか、という点に学習のポイントをおきたいと思う。その際には、自分がその本（作品）に感じた魅力はどこだったのか、ということを手掛かりにして探ることによって、その作品をじっくり読むことになるだろうし、自分の読みを確認・意識化できるのではないだろうか。さらにそれについて聞き手から意見や質問を受けることで、学習者の読みは深化・拡充されることも予測できる。

今回の「ブックトーク」と「プレゼンテーション」を融合させた試みは、次のような二つの特徴を生かすことになると考えられる。

[ブックトークの特徴]

- ・自分の好きな本を他人に語るということは、工夫を凝らし自然に説得力が生まれることになる。（その本に惚れているからこそ、説得力はうまれる）
- ・なぜ、その本が好きなのか、どんなところが好きなのかを具体的に自分の言葉で表現することが必要である。

[プレゼンテーションの特徴]

- ・自分の好きな本の作品世界、もしくは読みの過程を言語化もしくは図式化・イラスト化することが必要である。
- ・自分の言いたいことを相手にわかりやすく提示し、相手がその本を「読みたい」「手に入れたい」と思わせることが目標のひとつとなる。

しかし、これら二つの特徴はまったく切り離されて考えられるべきではないことに注意しておきたい。

なお、今回は紹介する本の種類についてはこだわらないことにする。本と言っても、小説・雑誌・写真集・絵本・詩集などどんなジャンルのものでも、自分が好きで友達にも読んでほしい、見てほしいと思うものを選んで語ってもらう。なお、一人が一冊をプレゼンテーションすることも可能であるが、それだと時間的な都合で難しいと思われるので、何人かで班を作り、その中で、お互いに好きな本を出し合ってそれぞれの思いを語り合い、一冊を決定することも考えられる。しかし、今回はあくまで一人が一冊を紹介することとする。理由としては、一人一人の感性に基づく本の好み・趣味を大事にし、それを語ることで自分を相手に知ってもらうということ、自分の思いがあるからこそ、その発表に向けて意欲をもち続けることができるであろうし、あるいは、自分の知らなかったクラスメイトの一面を垣間見ることができるということが考えられる。これは、今日の学習者の問題として他者とのかかわりの希薄さという現状を考えたときに、それを克服する契機になるのではないかと思う。

時間については、「ブックトーク」「プレゼンテーション」がどういうものでこれからどういうことをするのか、という基本的な部分を学習する時間と、自分の発表の準備をする時間、そして発表と評価をする時間とに分けられる。その中の発表と評価をする時間については、まとめて全員分の発表を一度に行ってもいいと思う。しかし、今回は国語の授業の毎時間の始まりの何分かを使得って少しずつ何人かに発表してもらうことを考えている。したがって、かなり長期にわたっての実践になると考えられる。そのプレゼンテーションの評価については、毎時間、評価用紙を生徒に配布し、それに記入してもらい、それを発表者にかえしていく流れにする。

《本単元の学習目標》

- ・プレゼンテーションとはどのようなものであるかを知る。
- ・自分の好きな本を相手を意識して自分なりに紹介する工夫を考えることができる。
- ・自分なりのイメージを言語化したり、図式化したり、イラスト化することができる。
- ・本に書かれてある内容や問題について調べたり、考えたりすることができる。
- ・よりよいプレゼンテーションを目指し改善点を指摘しあうことができる。

《各時の学習指導案》

(プレゼンテーションへの準備5時間+プレゼンテーション本番授業開始の15分)

第1時

本時の学習目標

- ・本単元の学習課題（自分の好きな本の紹介をプレゼンテーションの形式で行うこと）を知る。
- ・プレゼンテーションとはどのようなものか理解する。

学習活動	指導上の留意点
1 本単元の学習課題を知る。	・自分の好きな本をみんなに紹介すること、みんなにその本を読みたい、手に入れたいと思わせるような紹介の仕方を考えることを告げる。
2 実際にどのようなことをやればいいのかを知る。	・教師が実際に自分の好きな本についてプレゼンテーションを試みる。
3 プレゼンテーションとは何かを理解する。	・その紹介の方法として、プレゼンテーションをとりいれることを説明する。 ・プレゼンテーションの特色などについて説明する。
4 プレゼンテーションまでの流れを理解する。	・流れを説明する。 準備と時間、どういう手順で行うのか。
5 宿題を提示する。	・次回までに自分が好きな本でみんなにも読んでほしい、見てほしいものを一冊選んでくることを宿題にする。その際ジャンルや本の種類にはこだわらないことを言う。

第2・3・4・5時

第2・3・4・5時の学習目標

- ・自分の好きな本を相手を意識して自分なりに紹介する工夫を考えることができる。
- ・自分なりのイメージを言語化したり、図式化したり、イラスト化することができる。
- ・自分の「ことば」を意識化することができる。
- ・本に書かれてある内容や問題について調べたり、考えたりすることができる。
- ・実際に一度やってみてよりよいプレゼンテーションを目指し改善点を指摘しあうことができる。

学習活動	指導上の留意点
<p>1 ひとりひとり自分が選んでもってきた本のプレゼンテーションに向けて準備する。</p> <p>◎ワークシートを参考にしながら考える。</p> <p>◎ワークシートで考えたことをもとに絵コンテを考える。 (プレゼンテーション：一人5分)</p>	<p>・これからの4時間はプレゼンテーションに向けての個人活動、班活動の時間であることを告げる。</p> <p>・ワークシートを参考にしながら、自由な発想で考えさせる。 →①ワークシートの配布</p> <p>その本はどんなものか／どんな内容か その本との出会い その本のどんなところが好きか どの部分を強調したいか 挿絵はどうか 作者について 自分はこの話のつづきはこうなると思う 本の中の話題について調べたこと、考えたこと etc.</p> <p>・ワークシートをもとに絵コンテとシナリオを考えさせる。 →②絵コンテシートの配布</p> <p>どんな構成にするのか OHPシートの内容 (レイアウトや要約・イラスト) シナリオづくり わからないことがあれば班の人や教師に聞くようにさせる。</p>

<p>◎実際に班内で発表してみる。</p> <p>2プレゼンテーションの順番を決める。</p>	<ul style="list-style-type: none"> •できあがった人から班内で発表しあい、改善すべき点を指摘しあう。 •早目にできあがった人から順番を決めて行きまだ時間のかかりそうな生徒は家で準備してくるようにさせる。 <p>◎毎時間授業のはじめに二人ずつ発表してもらおうことを告げる。</p>
---	--

〈以降の毎時間の授業（開始15分）〉

学習目標

- 説得力のあるプレゼンテーション・トークとはどのようなものであるかということを考えることができる。
- 相手のプレゼンテーションに対し評価を行うことができる。

学習活動	指導上の留意点
<p>1プレゼンテーションを2人が行う。</p> <p>2そのプレゼンテーションについて質疑応答を行う。</p> <p>3評価シートに記入する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> •授業前にOHPなど発表に必要なものを用意しておく。 •一人5分の制限を注意させる。 →③評価シートの配布。 •その場で感じた疑問やもっと知りたいことなどを聞き手に発表させる。 •聞き手は評価シートに記入をして、その場で教師が回収し、授業後発表者に手渡す。 •教師が一言コメントをする。

（以降、通常授業）

3 今後の課題

今回は、プレゼンテーションの形式を利用して自分の好きな本を他人に紹介する中で、様々な自己の「ことば」を見つめるという授業過程を考えてみた。今回、考えていく中で浮上した気づきや課題を以下に箇条書きにしてあげる。

- 今回の学習課題で学習者にプレゼンテーション活動に向かわせる関心・意欲を喚起させることはできるのか。
- 情緒的な部分が大きく、論理的なものにかかわる部分がうすいのではないか。
- いかに関性的で独創的なプレゼンテーションにして、相手に読ませたいと思わせることができるようにするには、教師はどのような指導をすればよいのか。
- 「抽象と具象の往復運動」をこの指導案で活発にさせることができるのか。
- 「プレゼンテーションを学ぶ」から「プレゼンテーションで学ぶ」ことへの転換が図ることができているのか。
- 最新のパソコン・プレゼンテーションソフトを使ったオンラインプレゼンテーションの可能性。

これらの他にも大きな課題が数多くある発表になってしまった。稿者自身これからもプレゼンテーションを教育にどのように生かせるのかについて考えを深めていきたいと思う。

4 配布プリント

① ワークシート

① ワークシート

() 組 () 番 ()

私が選んだ一冊は、

です。

作者／出版社／発行年／値段

この一冊のどんなところが好きか
どの言葉・表現がいいと思うか。

この一冊はどんな内容か
どんなあらすじになっているか

この一冊との出会いは
どうしてこの本を読もうと思ったのか

この一冊の中の話題や問題について
もっと調べたいことは何か

この一冊をみんなに読んでもらうには
どの点を強調したらいいと思うか

☆このほかにも自分のこの本に対する思いや挿絵やレイアウトなどについて思うことがあったら裏にどんどん書いていこう。

②絵コンテシート

絵コンテシート

()組()番()

◎ プレゼンテーションのOHPシートとその際の説明の要約文を書こう。

(OHPシートは最高5枚まで使用可)

(1)

()分

文章/図/要約文/イラスト

*このOHPシートの時にこれだけは絶対に説明する、ということを箇条書きで書こう。

③評価シート

評価シート () 君/さんへ
() より

選んだ一冊は

でした。

私はこの一冊を読んだこと、見たことが

ある ・ ない

何枚目のOHPシートが面白かったか。またどんなところが面白かったか。

() 枚目

発表者のどの言葉や表現に一番引き付けられたか。

どういうところがうまいと思ったか。

このプレゼンテーションについて良かった点、ここを改善したらもっと良くなると思うことや感想を書こう。

・この一冊の内容自体についてどうか？

・発表の仕方についてどうか？

・このプレゼンテーションを聞いてこの一冊を読みたい、手に入れたいと思いましたか？

第三章 ディベートによる国語教室

第一節 ディベートを採り入れた授業過程の一試案 —ディベートによる「読み」の学習指導への一視座—

宮本 浩治

目 次

- 1, 研究の目的と方法
- 2, ディベート指導実践上の位置とその問題点
 - 2.1, ディベート指導実践の現状
 - 2.2, ディベート指導実践上の問題点
- 3, ディベートの可能性
 - 3.1, 国語科ディベート授業の可能性
 - 3.2, ディベートによる「読み」の学習指導
- 4, 今後の課題
- 5, 参考引用文献

1, 研究の目的と方法

本論考では、音声言語教育において、従来の「ディベート」の指導がどのような位置にあり、どのような問題点をもっていたのか、また、「ディベート」の特色やそれを行う際に必要な力とは何か、そこで養われる力とは何か、ということを明らかにするとともに、教育実践上の意義付けとその可能性を考察し、学習指導案を提示することを目的とする。

方法としては、まず、これまでの国語科教育実践上での「ディベート」の位置を明らかにするとともに、これからの「ディベート」実践上での位置を国語学力との関係から把握する。そして、この把握から「ディベート」指導の問題点を指摘し、国語科教育内での「教育ディベート」のもつ可能性を示唆することとする。

2, ディベート指導実践上の位置とその問題点

2.1, ディベート指導実践の現状

平成元年に現行の学習指導要領が告示されて以来、全国各地の学校において、ディベートが盛んに実践されるようになってきた。このような現状の中で、吉田(1997)^{*1}は、ディベートの有効性を次のように言及する。

*1 吉田和志「パネル・ディベートを提案する」、『国語教育研究』第40号，広島大学教育学部光葉会(1997)，p.114

ディベートは、体験的な学習や問題解決的な学習の表裏を図り、自ら学ぶ意欲や主体的な学習の仕方を身につけさせるという意図に沿い、表現力や論理的な思考力を育む恰好の教育方針として迎えられたのである。

(下線及び番号は引用者による)

平成元年版学習指導要領で示された「新しい学力観」の中では、「自己教育力の育成」や「思考力や判断力、表現力などの諸能力の育成」といったことが中核的な学力として想定されている。その点で、この指摘から、ディベートの位置づけの重要性を窺うことができる。つまり、ディベートは新しい時代を生きる子どもたちに育むべき力をつけていく上で、恰好の「教材」として位置づけられているということが考えられるであろう。その力こそ、①、②で指摘されていることであるといえるであろう。

また、ディベートによって培われる諸能力については、国際化、情報化社会を迎える21世紀に実際的に必要な力として育成されなければならないものとして、次期学習指導要領にもその重要性は指摘されている。² しかしながら、その有効性と同時に、実際にディベートの普及を狙った場合、そこには質的なレベルは様々であるが、多くの障害が存在していることが言及されている。³

*2 文部省『高等学校学習指導要領』「1, 国語 目標」1999.3

「国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力を伸ばし心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。」とあり、各科目の内容の取り扱いにおいて、論理的な思考力の育成と同時に、言語活動を的確に取り入れることが主張され、「話し合う」活動の重要性と、それによって育成すべき能力とが言及されている。その中で、学習活動の一形態として「討論」が指摘されている。

*3 吉田和志「パネル・ディベートを提案する」、『国語教育研究』第40号、広島大学教育学部光葉会(1997)、p.114

この論究では、ディベートを普及させる上での問題点を次の6点として指摘している。

- 1, 指導者自身の未経験、及び実践に対する及び腰。
- 2, ディベートは相手を言い負かすことの上質な理屈屋を育てる、という誤解がある。
- 3, テーマが現実から遊離したものになりがちで、討議結果が問題解決につながらない。
- 4, 論の組み立てや討議そのものが難しい。
- 5, 学級の児童生徒全員が体験するには時間数がかかる。
- 6, ディベーターと他の児童生徒との意識差が大きい。

このような問題点を解消するために、吉田はディベートのもつ特徴的な形式である「二つの異なる立場」を外し、様々な立場を想定し、討議することを提案している。

2.2. ディベート指導実践上の問題点

しかし、稿者はディベート実践の普及の問題点を、実践上の問題点として位置づけることができるのではないかと考える。つまり、ディベート＝討論・討議といった認識を教師が持つことが、学習を阻害する大きな要因の一つとして考えられる。まず「ディベート」ありきで「話し合う力」の育成を考えていくのではなく、学習者の実態から育成すべき「話し合う力」を考え、そのためにどのような話し合い活動を授業の中で組織していけばよいかを考え、実際的な経験を通じて必要となる「話し合う力」の育成を目指していくべきであるということを念頭に置かなければならない。その話し合いの様々な形態の中での一つとして、「ディベート」が存在しているということを考えなければならないのではなからうか。つまり、「ディベート」授業の問題点として、「ディベートを教える」ということから、「ディベートで教える」という立場の変更が求められなければならないといえるであろう。多くの教師は、当然「ディベートで教える」という立場に立ち、ディベートで培うべき力とは何かという観点から、授業を構築しているといえるであろう。しかしながら、多くの教師はディベートの特性を理解することなく、ただ単に有効な討論の方法として注目を集めているという一種の流行から授業に導入しているということから、結果的に「ディベートを教える」という立場に陥っているのである。確かに、ディベートを用いることによって、その形式を教えない限り、ディベート授業を行うことは不可能であろう。しかし、その形式を教えていく段階で、教師にとっての当初のねらいである「話し合う力の育成」が、「ディベートを教える」ことに成り下がっているという現状を多々見ることができるであろう。

また、ふだんの授業の中で「話し合う」という活動をなかなか活用できない、といった現実がよくある。このことを大里（1997）^{*4}では、次のように説明する。

お互いの考えを連鎖的に発展させながら、自分自身のものの見方を鍛えていく。そのような授業を作りたいと思いつながら、いざ「話し合う」場面では思うようには意見が交わせない。一つには、生徒が本当に話し合うに足るような素材を、日々の授業の中で与えられていないことがあると思う。

この指摘は、話し合うべき素材が学習者の内部に生成されれば、話し合わなければならない

*4 大里康暁「単元学習の中での「討議・話し合い」—単元「戦後50年を迎えて」を通して—、『国語教育研究』第40号、広島大学教育学部光葉会（1997）p, 96

大里氏は、その論考の中の反省において、テーマ設定の問題について触れ、「生徒の生活とかけ離れたものではなく、本当に必要だと感じられるようなことを生徒ともに考えていきたい。」としている。そして、生徒の持つ現実とテーマとのつながりの稀薄さが「討論」に活性化をもたらせなかった大きな要因として考察している。稿者は、この考え方に賛同するが、しかし問題はそのテーマを学習者が学ばなければならないものだというふうに認識していく指導過程の重要性を指摘する。つまり、学習者にとって、リアリティーのある問題として、取り立てていくことに指導の大きな意味があるのではないかと考える。

ない局面が自然に生まれることを示唆したものであるといえるであろう。授業で「討論」を活用しようとするれば、「討論」せずにはいられないものとして、テーマ設定の重要性を指摘したものとして、大里氏の言及は示唆的なものであるといえるであろう。つまり、学習者に学習せざるを得ない状況を、指導者がいかに作り出していか、またテーマを学習者にとってどれだけリアリティーのあるものにしていくのかといった観点を示したものといえることができる。

また、このようなりアリティーの欠如の問題は、ディベートが持つ独自性の問題ともその根本において通じるものである。ディベートは本来の討議や討論と異なり、クイズ的な消去性や二者択一性、ゲーム的な対決性にその特徴があり、学習者に大きな意欲をもたらすものとして認識されている。⁵ しかし、「是か非か」といった二者択一性は、現実的な生活の中では、あまりに抽象化された立場の創出であると考えられることができるであろう。また、設定される論題そのものの抽象性の問題も指摘することができる。

つまり、「二つの異なる立場」の創出と抽象的な論題の設定によって、既に学習者には現実から遊離した議論の土台が作られているということが可能であろう。これらは確かに学習者にゲームとしての要素を植え付けることによって、意欲を喚起することに繋がると考えることもできるであろうし、「話し合う力」を育成する上で、一種の練習の場にはなり得ていると考えることもできるであろう。しかし、学習者の現実認識から遊離したテーマ設定とそこで展開される議論、そしてその判定は、決して現実問題の解決の力とはなり得ていないといえることができるであろう。⁶

以上のように、大きく2点の問題点を指摘することができると思う。その2点の問題点を整理して示すと、以下のようになる。

- ① ディベートを行うには、特殊な技術・能力が必要となるために、「話し合う力」を「ディベートで教える」という立場から逸脱し、「ディベートを教える」ことになってしまう。また、教師がディベートの持つ特性をしっかりと認識せず、流行の面から、授業過程に導入するために、「ディベートを教える」ということに終始してしまうと

*5 植原理恵子「国語科授業における「討議・討論」指導の形態と方法」『国語教育研究』第40号、広島大学教育学部光葉会、p, 108

*6 例えば、金子一彦氏が東京都立雪谷高校一年八組で実施した「恋の気持ちを伝えるとしたら、手紙か電話か」(『月刊 国語教育』(東京法令出版)1993,5 所収)の実践は、論戦は活発なものとなり、書き言葉と話し言葉の違いを認識させていく上では、よい実践となっていたが、このような論題をもとに、論戦を展開することによって、ゲームとして学習者の意欲は活性化させ、「話し合う力」の伸長を望むことは可能であろうが、現実の問題の解決に際して、何ら学ぶことのない実践となっていたと考えられる。また、立論の観点を見てみても、その観点は、学習者の現実認識をえぐり出すような実践にはなり得ていない。このように考えたとき、大里氏の考える「お互いの考えを連鎖的に発展させながら、自分自身のものの見方を鍛えていく」という「討議」そのものもつ本来の有効性を、この実践は発揮したものとはなっていないといえることができるであろう。

いう結果をもたらしているとも言える。

- ② ディベートの持つ特性の一つとして、「二つの異なる立場」からの論述が挙げられるが、これは現実の中には存在しない抽象的な二つの立場であり、学習者は設定される論題との間で虚構契約を結ばなくてはならないために、論点を明確に把握していくことが困難である。結果的に、現実的な問題解決力を育成していくことには繋がらない。

ここに論述した以外にも、ディベートの問題点は多々指摘することができるだろう。しかし、このような大きく二つの問題点が、学習を活性化していく観点となっているともいえるであろう。このことは後述していくこととする。

3, ディベートの可能性

3.1, 国語科ディベート授業の可能性

国語科におけるディベート学習指導は、音声言語能力を伸ばすだけではなく、情報活用能力、論理的思考力などを育てていくことのできる総合的な学習活動であるといえることができるであろう。つまり、学校教育で行われる、とりわけ国語科で行われるディベートは、そこで培われる音声言語能力を伸ばすことを主眼に起きながらも、その学びの過程で音声言語能力以上の能力、例えば情報操作・処理能力やその情報をもとに自己の論理を立て直したりする論理的思考力、といった諸能力の育成を目指したものとなっているといえることができるであろう。その意味で、総合単元的な展開を取ってきたといえることができるものと考えられる。

しかしながら、このような一般的なディベート学習指導過程において、その問題点は多々指摘することができる。その問題点については、先述したとおりである。また、ディベートを国語科の学習指導に活用する際には、ディベートを取り立てて指導する以外にも、様々な方法が考えられなければならない。つまり、これが国語科の学習指導における大きな可能性として挙げられるのではないかと考えられる。例えば、「読み」を深めていく際に、ディベートによって様々な角度から「読み」を出し合っていくものが考えられたりもする。また、その時に「読み」を出したら終わりというのではなく、その読みを産出した根拠を示さなければならないといった点で、ディベートの特性を生かした授業展開を構築することができるものと考えられる。つまり、先に抽象的な「異なる二つの立場」が学習者の学習のリアリティーを消滅させていることについては、既に言及した。学習者はその個人個人のレベルにおいては、多様な読みを構築している。そのような原則を取り入れたディベート学習指導を構築したときには、自ずからこの二元論的な立場の創出は消去されることになると言えるであろう。

このようなディベート学習指導の二元論的な立場の想定による問題を指摘し、その改善

策を指摘したものに、吉田 (1997) ⁷がある。吉田 (1997) では、「パネル・ディベート」を提案し、二元論的な立場から多くの立場を想定することの効果を次のように説明する。

(効果 1) 設定された立場はより具体的、現実的になり、議論は現実には根ざしたものとなる。

(効果 2) その結果、子どもたちは事前準備や討議に取り組みやすくなる。

(効果 3) さらに副次的な産物だが、1回の討議に参加する人数も多くなって、2時間程度で全員に経験させることもできるし、参加者間の意識差もかなり埋めることができる。

例えば、テーマが「原発建設の是非について」ならば、ディベートの場合、

肯定側「原発建設を推進すべきである」

否定側「原発建設は中止すべきである」

の二つの立場をとる。

ところが、次のように具体的な四つの立場を設定すると、

1 新潟県・巻町の住民

(安全に不安がある。もし本当に安全なら、電力が必要な大都市に作ればよい)

2 誘致推進派の町会議員

(地域振興のため原発を誘致することが町の発展につながる)

3 東北電力の社長

(原発立地は国の政策であり、電力の安定供給のためにも必要)

4 グリーンピースのメンバー

(チェルノブイリ事故に見られるように、放射能の脅威は人類を滅ぼす)

それぞれの主張は大変想定しやすくなり、討議も行いやすくなる。さらに、討議が現実には即しているために、自分たちは現実の問題にどう対処すればよいかについて、深い示唆を与えてくれる。

以上のように、吉田氏はこの「パネル・ディベート」の効果を述べる。つまり、現実的な立場を多く想定することによって、学習者は議論が現実には根ざしたものとなるばかりではなく、その現実的かつ具体的な人物 (立場) を想定することによって、ロール・プレイングの要素を引き込むことに繋がり、イメージが描きやすくなると同時に、本質的な議論を行うことができると考えられる。それは、また多面的な立場を想定することによって、様々な角度からテーマに切り込むことに繋がり、そのことを通じて多様な考え方や立場を認識することができるようになるといった新しい視座を得ることができる。また、(効果 3) に示された「意識差を埋めていく」という観点は、聴衆をただ単に聴衆に終わらせるのではなく、問題意識をもってディベートに望ませることができるという点で大きな示唆

*7 吉田和志「パネル・ディベートを提案する」、『国語教育研究』第 40 号、広島大学教育学部光葉会 (1997)、p.114

を得る点でもある。つまり、従来討論の場で司会から呼びかけられてきたが、一向に実効性はなかった聴衆の参加が、システムの中で位置づけられるという点で大きな意味を持っているということができる。

また、このような新しい形式によるディベートでどのような力を養うことができるのかといった点で、吉田氏は次のような言及を行っている。

- ① 時代・社会への関心を育てる
- ② 情報収集・整理能力を育てる
- ③ 論理的思考力を育てる
- ④ 討議する力を育てる
- ⑤ 聞く力を育てる

以上の5点の力を育てることがディベートとは基本的に相違がないことを指摘した上で、二元論に立つディベートで培われる力との相違を次のように指摘する。

しかし、二元論的な立場に立つディベートとは違い、「物事は多元的である」という認識がパネル・ディベートの根底にある。この認識の上に立って、子どもたちは様々なものの方・考え方があることを知ることになる。

「いくつかの立場」を設定することに伴い、設定された立場自体はきわめて具体的、現実的である。それは必然的に、現実の諸問題に対応する考え方を学び、自らの姿勢や態度を培うことにつながっていく。したがって、

⑥ 現実問題に対応する力を育てる
をぜひあげておきたい。これが、パネル・ディベートの最大の魅力であろう。

このように、パネル・ディベートへの転換をはかることによって、学習者に培われる力は、「現実問題に対応する力を育てる」という点を付されることになり、先に指摘したディベート学習が構造的に持っていた問題点を解消していくことができるのである。また、ディベートを場面毎に分解すれば、それぞれの場面で、学習者が「話す力」、「聞く力」を獲得する機会はあると言えるであろう。

しかし、ここで注意しなければならないのは、吉田氏の論は話しことばの取り立て指導において、ディベートを「教材」として使用することが中心に考えられているという点であり、本論考において提起しようとする「読み」の学習指導との連携において、ディベート的手法を用いることになっていない点である。つまり、吉田氏の論を援用しながら、読みの授業におけるディベートの可能性を論じていこうとするのが、本論考の本来のねらいであるということができる。しかし、氏の論はディベートの持つ特性であり、またディベート実施上の大きな困難を乗り越えていこうとする提案をしているという点で大きな示唆を与えてくれるものとなっているといえるであろう。

3.2,ディベートによる「読み」の学習指導

ディベートの持つ特性の一つである「二元論的な立場の想定」がディベート実践上の大きな障害であるということ、そしてそれを乗り越えようとする言及がなされていることは、先に論述した。では、そのような知見を読みの学習にどのように援用していくことが望まれるかということ、実際の授業案を展開する中で論述することとする。なお、本提案は次期学習指導要領の実施に伴い、国語科授業時数削減の中で、週に一時間あてなければならぬ表現の授業を、どのように従来の「読み」の学習に位置づけていくかということ、視野に入れて提案を行っていくこととする。また、その際、先に論究したディベート授業の問題点が実はディベート授業活性化の一視点になり得るということ、考慮に入れ、提案を行っていくこととする。

<学習指導案①>

教材名：『伊勢物語』第24段「梓弓」

対象学年：高等学校2年生

- 学習指導目標：① 和歌のやりとりで込められた男女の愛についての思いを深め、人間の生き方について考える。
- ② この作品に描かれた時代や社会を理解することによって、現代に生きる自己や他者を歴史の中で捉え直すことができる。
- ③ 相手の発言を素早く吟味し、批判し、さらに自己の読みの根拠をしっかりと建て直し、発言する（論理的思考による言語活動を行う）ことができる。
- ④ 種々の情報から必要な情報を収集し、その情報を吟味し、目的に合わせて取捨選択し、新たな情報を作り出し、場に応じた適切な話し方で活用することができる。

学習指導過程：<全6時間>

一時間目から二時間目までは、通常の一斉学習の読解の形式をとった授業を行い、一通りのストーリーを理解させる。

この際、注意するポイントは、主語の確認をしっかりと行っていくことと、男女のどのようなすれ違いが起こったのかという物語構成上の大きな要素をつかませておくことである。高等学校2年生といっても、読み方の基礎・基本となるようなポイントはしっかりと教師の側が提示していかなければ、確かな読み取りは行えないと言える。また、古文と現代文の大きな差異は、学習者に読みの方略を意識させるかどうかにあると言える。つまり、現代文においては、多くの学習者は自動的に読みを作り上げ、自己の読みの過程を意識することがほとんどないといえることができるが、古文を読む場合、口語訳の段階で、ある程度読みの過程が意識されることになる点に大きな差異を見出すことができる。

<第三次第一時>

- ・自己の読みにおいて、この物語の悲劇の原因を考えることができる。
- ・男と女のどちらかに「なりきる」ことによって、自己の愛の正当性を根拠を示しながら、考えることができる。

学習内容	指導上の留意点
1, 前時の復習と本時の学習目標を提示する。	・この時、「このような悲劇になったのは、誰のせいなのか」ということを発問する。
2, 実際に男と女どちらに責任があるか考える。	・それぞれ、二元論的な視点から、本文中から読みとれることをもとにして、根拠を示しながら、読みを提示するように注意する。
3, それぞれ誰が悪いと思うのかを記述させ、その根拠を書く。	<ul style="list-style-type: none"> ・男が悪い、女が悪いという考えの他にも、夫の留守に近づいた男が悪いという意見も出るだろうし、立場がたくさん作られることを注意する。読みの広がり限定しない。 ・本文中に根拠を探し出させながら、自己の読みの正当性を論証するような文章を書くことを指示する。
4, 記述させたワークシートを回収し、それぞれの根拠を示しながら、立場の違いから、グループ分けを行い、その論拠を考える。	・この時、二元論的な立場の違いを出発点として、多様な読みが組織されているといくということに注意し、教師は、積極的にグループ討議に参加するようにする。
5, 本時のまとめを行い、次時の予告を行う。	

まず、この場面で、二元論的な立場の想定による学習が、学習者の学習を阻害しているという問題がありながら、なぜ二元論的な立場を想定させるかについて記述する。これは、ディベートの持つ特性であると同時に、問題点でもあり、授業改善への指針を示してくれているということは既に指摘した。このことを論証していく過程にあるものである。

先に、ディベートは「主体的な学習」を想定した教育方針の現れであることは既に指摘した。「主体的な学習」を行う際に、「学ぶ意欲」はその中核に存在するものとなるであろう。しかし、「意欲」を教えることは不可能であるといえる。「意欲」は学習者と学習の対象との関係、学習者と学習している状況との関係を、「自分と関係のあるもの」と認識したときに、自らの内部に生じるものであるということが出来るであろう。

したがって、「学ぶ意欲」を培おうとするならば、また「主体的な学習」を組織しよう

とするならば、その指導は「学習者と対象との関係」を作りだし、認識させる方向と「学習者と状況との関係」を作り出し、認識させる方向という二つの方向性で考えなければならぬ。

前者について述べれば、ある教材や問題を読み進める中で、そこに書かれていることが学習者の問題意識に触れるものでなければ、その教材を読もうとする意欲はわいてこないと考えられる。

学習者の問題意識に触れるということは、学習者の既有的感性や認識が揺さぶられるということである。教材が、学習者の既有的感性や認識と接点を持ちながらも、それとは異なるものを含んでいる場合、その教材を読む過程で学習者の認識や感性は揺さぶられるであろう。その時学習者は、その異質なものの存在を自己の中に取り込んで、既有的感性や認識とを止揚・統一しようとする。ここに「学び」の学習活動が内発的なものとして生じてくる。しかしながら、そのような教材は、どこにでもあるものではない。そこで、教師は、その授業過程において、教材と学習者との接点を絶えず表出させ、学習者の内面に対立と矛盾を生じさせるような工夫が必要となっている。ここでは、それが二元論的立場を表出させることになる「誰が悪いのか」という発問に当たる。

また、討論指導の導入段階として、ディベートの主要素である、二元論的立場を導入することは、討議の一種のおもしろさを体験させることにもつながる。ディベートの持つクイズ的な消去性や、二者択一性、ゲーム的な対決性は学習者に大きな意欲を呼び起こすことにつながると考えられる。それは、また、自己表出的な意見の表出を避ける学習者を知的な対決へと導く方法となるといえるであろう。また、学習者にとっての学習のリアリティーを創出することにも繋がるものと考えられる。

では、ディベートの二元論的立場を讀みの学習に用いる有効性を論じていくと、およそ、次のような小森陽一氏^{*8}の見解に至ることができる。

私たちが何らかの形で解釈している対象となるテキストについて、自らの見解、意見、批評や批判を表明する際には、何らかのスタンスを選び取らなければなりません。(・・・引用者中略・・・) ある立場を選び取ることを選ばないことも重要です。もちろん選んだ立場自体を直ちに懐疑する、しなやかさとしたたかさもちあわせながら。

小森氏は、このように述べ、「テキストについて、自らの見解、意見、批評や批判を表明する」場合、ある立場をとることをおそれてはならないことを指摘する。二元論的な立場をとることは、小森氏が指摘するように、作品理解のための一つのスタンスであり、手だてとなる。その相対する二つの立場は互いの差異を明確にすることを求めるため、学習者を揺さぶる効果は大きいといえる。その揺さぶりこそが、学習者が自己の立場を懐疑し、暫定的なものとする「しなやかさ」をもつことにつながるのである。つまり、学習者の読みの深まりと広がりという多様性をもたらすことにつながると考えられる。

*8 小森陽一「解釈—漱石テキストの多様な読解可能性」小林康夫、船曳建夫『知の技法』東京大学出版会 1994

<第三次第二時>

- ・自己の読みを論拠を示しながら、説明することができる。
- ・場に応じた話し方ができる。
- ・他者の意見をメモを取りながら、自己の意見との違いを意識しながら、聞くことができる。

学習内容	指導上の留意点
1, 本時の目標を提示する。	・この時、ディベートを行うことと、その際の注意点について説明する。ディベートに関しては、あまり理解されていない点があるので、実例を引きながら説明を加えていく。
2, 立場の違いを明確にししながら、その根拠を示しながら、ディベートを行う。	・相手の意見がどのようなものか、その説明を聞き、その場で自己の意見との相違を考えるようにさせ、また自己の論の正当性を吟味し、即興的に反応できるように、質問なり、意見を考えながら聞くように注意する。
3, お互いの論の共通項を探す。	・各々の論とも「三年来ざりければ」という、「三年」の捉え方に、大きな解釈上の差異があることを捉えさせる。
4, 「三年」が何を意味するか考え、それについて意見を言う。	・「調べる」活動に転じるように学習者の意識を継続できるように教師が指導する。
5, 本時のまとめと次時の予告をする。	

<第三次第三時>

- ・この作品に描かれている「三年来ざりければ」の「三年」を理解するために、作品に描かれた時代背景を調べ、理解することができる。
- ・時代とそれに囚われる人間存在を浮き彫りにすることができる。

学習活動	指導上の留意点
1, 前時の復習と本時の目標を提示する。	・「三年」の持つ意味合いについて深く調べ、考察することを注意する。
2, 「三年」の意味合いを調べる。	・参考資料として、どのようなものがあるか、どのように調べていけばよいか、説明を加えておく。また、図書館

3, 最終的な結論として、人間存在と社会との関係を考えさせる。

との連携をとることによって、調べ学習が充実したものとなるであろう。

・悪いものはいなかったという認識を作り上げ、それは、時代や社会が引き起こした悲劇であることを理解させる。また、同時に、自己と社会の関係や何かに縛られている自己の存在を見つめ直させる。

このような指導過程を踏むとき、ディベートの持つ特性は読みそのものに大きな影響を及ぼすということができよう。それは、多様な読みを生み出す上での前提としての二元論的立場の想定が大きな柱となって出発しているということができよう。この二元論的立場の想定は論題における相反する読みそのもの異質性を鮮明にする。その結果、この異質性こそが、「ゆさぶり」となっていく。ここでの「ゆさぶり」の効果は、作品解釈における正当性をめぐって引き起こされるものである。この「ゆさぶり」によって、新たな読みが生成されていくのである。

つまり、ディベート学習指導の出発点に用いられる二元論的立場の想定は学習者の読みを明確にし、相反する読みの顕在化によって葛藤を生み出し、作品との対話を生成することになる。それが、後の学習において、読みを確かなものにし、新たな読みを生み出すことにつながるのである。

そして、そのことが、二元論的な読みだけではなく、多くの読みを産出する契機となる。しかし、ここで、産出された読みは決して確定的な読みとして位置付いているわけではない。それは、確かさや豊かさの面である。こうした読みが他者の読みとつきあわされることによって、位置が明確になり、安定した読みとなる。このような他者の読みとの出会いが「ディベートマッチ」に相当する。ディベートは音声や文字を用いて互いの読みを伝え合い、つきあわせる場を持つ学習活動である。個々の学習者はその交流を通じて、自己の読み以外の多様な読みの存在を知り、この読みを豊かにすると同時に、誤読を修正し、確かな読みを築いていく。このような「ディベートマッチ」における読みの対立を、後藤(1993)⁹では、次のように説明する。

異論や対立は、しかし、闘争や説得や攻撃ではなく、より高い次元に昇るための発動力である。対話のいかなる担い手も完全ではあり得ないので、相互に他者の前に自らを投げ出し、相互に欠如を補完しあいながら高みを目指していくところに対話の意義がある。

このように述べるように、決して「闘争や攻撃ではなく、より高い次元へ昇るための発動力」なのである。つまり、ディベートにおける対立は表面上は闘争や攻撃のように見えるが、「より高い次元」の読みに至るための過程であり、闘争に勝つという結果を重視す

*9 後藤恒允 『国語科教育学叙説』 右文書院 1993

べきものではないのである。ディベートにおける読みの交流は、自己の不安定な読みをより豊かで、確かなものにしていくための交流であると位置づけることが可能であろう。

この授業構想では、自己の読みと他者の読みとの異質性と共通性を知るところがまさにここに当たる。そして、お互いの共通見解と相違点を乗り越えて、より豊かで、そして確かな読みを構築しようとする過程であるといえるであろう。つまり、「三年」の意味を考えていったときがここにあたる。

ディベートが民主主義を期するだけの価値をもつのは、このような点からである。つまり、異質性を大切に、立場の相違を認め合い、そしてお互いの認識を高めあっていく過程は、自己と他者の幅広い思考体制を整えていくことにつながる。ここにディベートを教育の中に持ち込むことの意義を見出すことになるであろう。

4, 今後の課題

本論考は、「ディベートの積極的な活用」を出発点とした。しかし、本論考は従来のディベート学習指導の問題点とディベートを取り入れることによって、これまでの授業過程の若干の変更が行われるのではないかという提言に終わってしまった観がある。しかしながら、高等学校でディベートを初めとする音声言語教育を推進することは時間的な制約において、また物質的また制度的要求の実態から、不可能であると考えられていたものに、ちょっとした教師の工夫次第でその要素を取り組み、授業を活性化していく指針を得ることができたのではないかと考える。その意味で、自らの実践的への多くの示唆を得ることができたと考える。しかし、本論考には、まだまだ考察不十分な点が多々ある。以下に、それを課題として列挙することとする。

- ① ディベートの要素を実践の中に取り組みただけであって、本格的なディベート授業構築の示唆を得ることができなかった点。
- ② ディベートそのものをもつ問題点をさらに考察し、よりよい改善策を示すことができなかった点。

これらの点を課題として、さらに考察を深めていきたいと考える。同時に、また、今回の考察で最も大きな示唆を得ることができた点は、ディベートは相手の論をうち負かすものでなく、他者理解と自己理解を促進し、自己をより豊かにしていくことができるということを見出した点である。ディベートで養われる力は、民主主義の維持と発展の基盤になるものである。そして、それは豊かな人間性を滋養するものであるという観点からも明らかであろう。国語科授業において、何のために、何を指して「討論」、「ディベート」を活用していくのか、流行の面にばかり目を奪われて、その不易の面を見失ってはならないことを改めて痛感させられた意味で大きな収穫だったのではなかろうか。

5, 参考及び引用文献

- 吉田和志「パネル・ディベートを提案する」、『国語教育研究』第 40 号, 広島大学教育学部光葉会 (1997)
- 大里康暁「単元学習の中での「討議・話し合い」—単元「戦後 50 年を迎えて」を通して—」、『国語教育研究』第 40 号, 広島大学教育学部光葉会 (1997)
- 楢原理恵子「国語科授業における「討議・討論」指導の形態と方法」、『国語教育研究』第 40 号, 広島大学教育学部光葉会 (1997)
- 金子一彦「恋の気持ちを伝えるとしたら、手紙か電話か」、『月刊 国語教育』, 東京法令出版, 1993,5
- 小森陽一「解釈—漱石テキストの多様な読解可能性」小林康夫、船曳建夫編『知の技法』東京大学出版会 1994
- 後藤恒允 『国語科教育学叙説』 右文書院 1993

第二節 ディベートは学習者にどのように働きかけていけるか

厚母 充代

目次

- 1 研究の目的と方法
- 2 国語科におけるディベートの可能性
 - 2.1 ディベートにより養われる能力
 - 2.2 ディベートの問題点
 - 2.3 ディベートの問題点の克服
- 3 授業への提案・学習指導案
 - －単元「高校生に PHS・携帯電話は必要かどうか」－
 - 3.1 単元目標設定の理由
 - 3.1 学習指導計画
- 4 まとめと今後の課題
- 5 資料

1 研究の目的と方法

教育現場にディベートを持ちこむ事の問題点と可能性については、*1 宮本（1999）において整理され、「ディベートを教える」ことから「ディベートで教える」ことへの転換とそれを踏まえた国語科授業の一試案が示された。

本稿では以上のことを踏まえた上で、国語科で「ディベートで教える」際に、さらにどのような点が問題となってくるのか、またどのような点に留意して指導していけばよいかを考察していきたいと思う。

そのために改めてディベートがどのような性格を持つのかを整理し、教育現場でその性格を生かすことができるような一試案を提示したい。

2 国語科におけるディベートの可能性

2.1 ディベートにより養われる能力

数年前、ディベートが脚光を浴びたことがあったが、それがどのようなものであるか、それを行うことによってどのような力がついていくのかについて正しい理解がされないま

*1 宮本浩治 「ディベートを採り入れた授業過程の一試案 —ディベートによる「読み」の学習指導の一視座—」1999. 11. 16

ま、*2「日本人には必要ない」「反論のための反論をして屁理屈を言うこと」「口先だけがうまくなる学習法」「相手をやりこめる話術」というイメージが先行していた。それはディベートという方法によって養えるものが、話す技術だけに焦点化されて捉えられ、誤解されていたあらわれのように思われる。もちろんディベートはそのようなイメージにくくられるようなものではない。まして国語科にディベートが導入された時には、話す技術だけを培うことだけがねらわれた訳ではなからう。

まず、国語科にディベートを導入する事で学習者に培うことのできる力を考えると以下のものが挙げられるだろう。

- ①情報収集・活用能力
- ②複眼的視点
- ③論理的思考力と問題発見力
- ④論理的に聞く・話す力
- ⑤問題解決能力

①ではディベートにおいては資料をもとにして、自分の論旨を客観的に根拠あるものとして説明する力が問われる。その際、情報収集・活用能力が培われる事が期待される。

また②は、ディベートでは一つの論題に対して肯定・否定の立場に分かれて議論することが前提となる。そのため両者とも相手の反論・反駁に耐え得るために、どのような反論・反駁が相手側から出されるかを予測し、それに対策を立てることが必要となる。それはまた実際のディベートでのやり取りの中でも、その時その時に短い時間内において口頭で行わなければならない活動である。つまり相手の立場に立ってものを考える姿勢が求められる事になる。さらに①の資料を効果的に使う事によって自分の論を根拠あるものにするという活動も、根拠のない直感的・感覚的なもの考えかたに頼る姿勢を改めていくことにつながると同時に、自分の論を聞く他者に対してどのような資料が効果的であるかを考える事も要求される。ディベートでは常に他者の存在とその反応を考える事が求められ、その過程の中で複合的な思考力を育てられることが期待される。

③④においては、ディベートにおいて勝敗を決定するのは審査員である。であるから、審査員に自分の論のどこが有効であるかをアピールする話し方、或いは説得する話し方をディベーターはしなければならない。だが、説得させるような話し方といっても、パトスに訴えかけるような話し方と、話している内容自体が論理的で説得力を持つ話し方に分けられる。前者は重要な話し方であると思うが、むしろ国語科ではそのような感情に訴えかけるような話し方に惑わされず、冷静に聞き、対処、評価できる力を持つ聞き手を育てる事が重要ではないだろうか。そのため後者の話し方を評価の対象にすべきと考える。つまり、求められるのは論理的に話す・聞く力とそれを支える論理的思考力と問題発見力である。

だが、その際、注意しておかなくてはならないのは、自己完結した論理に貫かれた内容

*2 松本茂 『頭を鍛えるディベート入門』1996, 3, 20 p5

を話す学習者や、やたらと相手の論の揚げ足ばかりを取る学習者を育てるという事ではないという事である。自己完結した論理で話す事や相手の論の揚げ足の取り合いは、既に議論として成り立っていない。論理や資料の整合性を重視するという事は、相手の論理や根拠となる資料の整合性を吟味し問題を発見し、相手の欠点や論をとりこみながら自己の論を更に高い次元のものにして提示するために重要だからである。このようなやり取りが両者間に行われてこそ、初めて生産的かつ建設的な議論になるものと思われる。

最後に⑤であるが、ディベートを通じて①から④までの力を培う中で、最終的に到達する事のできる力であると考えられる。

以上のような力は*3 宮本 (1999) で指摘されているように、国際化・情報化時代を生きる子供達に必要な力として捉えられており、つまりディベートは新しい時代を生きる子供達に有効な力を育成することのできる効果的な方法として位置付けることができる。

2, 2 ディベートの問題点

以上のような力を養う事が期待されるディベートであるが、この方法が国語科で歓迎されない声も存在する。それは、ディベートの持つゲーム性によるところが大きいと思われる。確かにディベートは肯定・否定という二つの立場に分かれ、議論する事で勝敗を決定することが前提となっており、それがディベートのゲーム性を生み出している事は免れない事実であろう。そしてそのゲーム性は、*4 教育の場において負の側面として捉えられている。その負の側面は笠井 (1996) の以下の文章に、端的に表れているように思われる。

*3 宮本浩治 「ディベートを採り入れた授業過程の一試案 —ディベートによる「読み」の学習指導の一視座—」1999. 11. 16

*4 笠井正信 「「ディベート」から、真の「話し合い・討論」をめざして」『月刊国語教育』1996, 10 p40—p42

笠井氏はディベートを「ことばの力」を構成する諸能力を育む有効な方法論としながらも、一方で幾つかの誤解と警鐘を克服できていないとして、以下の四点を挙げている。

- ①ディベートはソフィストを結果として育ててはいないか。相手を言い負かしたり、言いくるめたりするゲームに興じているだけではないか。
- ②問題意識を持ったりするような話し合いになっているか、話し合う価値を見出せないまま、ゲームをしているだけではないか。
- ③情報収集や分析の力を培うというのは、具体的にいつどのように行われているのか見えにくい。討論の部分ばかり目立って、その前段階が不鮮明ではないか。
- ④論理の構築というが、自分の意見を決定する（あるいは強要される）ところから出発するのでよいのか。

ディベートは、教室を活性化したと言える。発言量を確実に増やした。ディベートを終えた感想は、その興奮を伝えてくれる。

- とても熱心だったが、途中で理論的でない言葉が出てきて残念だった。
- 鋭いところをついてくる。しっかりした対応を考えなければならぬ。
- ディベートを有利に進めるためには、具体的な資料を出して話を進めるのがいいと思っ

た。これらの感想は、ディベート指導の先進校である東京のお茶の水女子大附属中学校の三年生の感想である。同じく二年生だともっと無邪気に競技に遊ぶ。

- 自分の意見を述べて相手を負かすことは、おもしろかった。(以下略)
- ディベートの授業はとても楽しかった。自分が反対尋問をして相手が困っているの
をみると、快感だった。またぜひディベートをやりたい。

ゲームの楽しさである。相手を言い負かすおもしろさ、快感である。三年生の言う「一生懸命」の原因、「熱意が感じられた」根拠は一体どこにあるのだろうか。「熱戦」は勝敗がかかったゲームの盛り上がりを示している。ディベートが討論のゲーム、シュミレーションであるのだから当然の結果である。(傍線部は引用者)

以上の文章で指摘できる問題点は、ディベートを行う際の学習者の関心・目的がその勝敗におかれ、それが結局ディベートの価値にすりかわってしまう事態を生み出している事である。このような事態において、ディベートにおいて設定された対立構造(肯定 VS 否定)は相手をやりこめる破壊的なコミュニケーション活動を生み出してしまうものとしてしか存在しないことになる。しかしディベートの目的はひとつの論題において問題となっていることを正しく捉え、それについて建設的な議論をすることである。そうなると本来重要となるのは勝敗ではなく、実際にディベートを行っているその過程である。つまり、先程ディベートで養う事のできる力として挙げた、③論理的思考力と問題発見能力、そして④論理的に聞く・話す力をつける過程が非常に重要なものとなってくるのである。

2, 3 ディベートの問題点の克服

では、ディベートを行っている過程を学習者にとって重要なものになるための指導は、どのようにおこなえばよいだろうか。それは、聞き手つまり審査員の評価のあり方が重要になってくるものと思われる。審査員はディベートにおいて設定された対立のやり取りを評価する立場にある。よってその評価の観点は、それぞれの論理やその根拠となる資料の整合性を吟味し問題を発見し、さらに相手の欠点や論をとりこみながら自己の論を更に高い次元のものにして提示することができたかということに焦点化されてくるとと思われる。それは相手を言い負かしたり、やりこめたりすることや感情に効果的に訴えるような話し方に評価をおくのではなく、その話している内容を吟味するという事になるからである。

国語科におけるディベートの有効性は話す面にどうしても注目されがちであるが、よいディベートを生み出す原動力の一つとして、審査員がよい聞き手であるということは不可欠である。ディベートは対立のやり取りを聞く第三者、つまり審査員が存在することが必要不可欠な条件であるが、その存在は話し手にとっては自己の評価を決定する者として多大に意識される。その審査員に論の応戦の中で、論理的思考力と問題発見能力が評価され

るということになれば、どうしても話し手はそれらを踏まえて話すことが重要なものと意識化されると思われる。身振り手振りや、勢いのある話し方でごまかされない審査員の前では、論理的に聞き・相手の欠点や論を踏まえた上で反論・反駁することがどうしても必要条件であるからである。

こういった展開におけるディベートのやり取りは議論や討論の技術の習得につながるだけでなく、同時に話し言葉教育で非常に重要となる認識の拡充・変化をもたらす。やり取りの過程において、ひとつの論題で問題となっていることに対し準備してきた考え方や論理が、相手側の反論・反駁によってさらにその論題に対する認識がより深まることになるのである。そして、その深まった認識によって問題を捉え返し、または新たな問題点を発見して自分の論を再構築し、相手側に論理的に提示していく営みが行われることになる。そういった営みは話し手だけではなく、両者の評価者である審査員も両者のやり取りを見つめる中で同様の営みを体験することになるとと思われる。

さらにこのような冷静に、批判的に相手の論を吟味できる学習者を育てるという事は、適切な判断ができる力を育てるという事でもあるといえる。それはある物事を吟味し、それに対して賛成・反対という適切な評価が下せる人間を育てるといくことにもつながる。
*5 ディベートはその論題の設定として、「～すべし」というように肯定の形にしなければならぬとされており、反対側の人間はその時点で肯定的なものにあえて挑んでいくというイメージをもたされることになる。そのため世間ではディベートが「NO」と言える人間を育てるために有効であるという捉えられ方がされがちであるが、本来ディベートはある物事になんでも「NO」と言う人間をつくり上げるのではなく、ある物事を複合的な視点から見つめた結果、適切な判断ができること、それはある時は「YES」と言え、ある時は「NO」と言える人間を育てるということにつながるものである。そういった点においてもディベートは有効であるといえる。

以上のように、ディベートにおいて設定された二項対立のやり取りの過程、相手の論をきちんと吟味した上で、その欠点を論理を踏まえながら話すということに焦点化し、指導して行くことが国語科の指導においては重要であると捉える。

次に以上のような点に留意して、学習指導案を考えていくことにする。

3 授業への提言・学習指導案 ー単元「高校生に PHS・携帯電話は必要かどうか」ー

3, 1 単元目標設定の理由

学習者にとって PHS や携帯電話といった通信機器を持ち歩き、使用する事は日常的な事になっている。その使用の範囲はプライベートに限るものではなく、学校にまで及ぶものである。学校に持ち込むことは校則で禁止されている場合が多く、見つければ教師に取

*5 松本茂 『頭を鍛えるディベート入門』1996, 3, 20 p35

松本氏も「ディベート教育を推進する立場をとる人の中に、「ノー」と言える日本人を養成するためにディベートは必要であると唱えている人が多い。このような考えは誤解を生みやすく、私は賛成しかねる。」という見解を述べている。

り上げられてしまうことが多いようであるが、見つからなければ、授業中暇潰しの道具として活用したりしていることもあるようである。教師側は校則違反という事で、学習者に学校での PHS や携帯電話の持ちこみ禁止を唱える訳であるが、そもそも特にこのような通信機器を特に必要ではないはずの高校生が、それらを必要とし携帯することはおかしな事である。そういった通信機器を持つことを必要とする事の背後には、誰かと繋がっていないと不安であるという意識とそれに伴う学習者の対人関係の希薄さが見え隠れする。

今回の単元でおこなうディベートでは、「高校生は PHS・携帯電話を持つべし」という論題を設定することで、なぜ学校に携帯電話を持ちこんではいけないとされているのか、なぜ自分達は携帯を必要とするのかについて考えさせたい。ディベートという方法をとることによって、通信機器を持つ学習者が否定側に立つ事、あるいは通信機器を持つ事に反対である、必要性を感じていない学習者が肯定側に立つ事が起こるだろう。その際、それぞれの立場に立って考えていく事で、なぜ自分は通信機器が必要なのか、あるいは通信機器が必要な学習者が存在するのかを問う事になると思われる。それは複合的視点を培う事になるだけでなく、その過程で自分達の置かれている状況とその問題点に直面していく局面をつくり出していけるのではないかと思われる。またディベートの準備段階での話し合う活動や実際のディベートにおける、相手とのやり取りの中での認識の拡充・深化をねらいとして設定したい。しかし最終的な目標としては、その認識の拡充・深化の過程を学習者に実感させることを設定している。それは、ある物事に対し真剣に考え、それを真剣に言葉で伝えあうという事の創造性・重要性に気づききっかけにしたいからである。

学習指導の形態としては、ディベート入門期と設定したために「ディベートを教える」という形になってはいるが、その内実は、ディベートの過程における先に挙げた①から⑤までの力の養成とそれに伴う認識の拡充・深化、それに伴う学習者の現状の捉え返しにねらいを置いている。

3, 2 学習指導計画 <計4時間>

<第一時>

本時の目標

①ディベートがどのような方法であるか理解できる。

学習指導	指導上の留意点
<p>1, 本時からディベートについて学ぶ事を伝える。</p> <p>2, ディベートがどのようなものであるかについて説明をする。</p>	<p>・教師がディベートについて説明を加える。その際ディベートがどのようなものであるのかを、学習者に端的に掴ませるために、ディベートの様態を記録したビデオなどをみせて説明をしていく事が望ましいと思われる。</p>

3, 実際ディベートを行う事を学習者に伝え、論題は教師が提示する。	・まず5人程度のグループを作らせ、それぞれグループに肯定か否定か、どちらの立場をとるか決定させた上で、論題を提示する。
4, ディベートワークプリント(資料①)、ディベート評価シート(資料②③)を提示し、ディベートにむけて準備する事を説明する。	・ワークシート、評価シートは活動を行う際に方向性を示唆するものとして位置づけておく。 ・全班がディベーターになるわけではない事を伝え、ディベーターは第三時の時点でくじで決める事を伝える。
5, 次時の予告。	・次の時間からディベートについての準備を二時間に渡っておこなう事を伝える。

《第二・三時》

本時の目標

- ①論題に対し問題点を見つけ出し、論点を設定する事ができる。
- ②論点に基づいた必要な客観的資料が収集・活用できる。
- ③相手側の反論・反駁を予想することができる。

第二・三時では、ディベートにむけての準備を中心に行う。この作業は情報収集・活用能力を養うだけでなく、ディベートを行う際の基礎知識・論理的思考や複眼的思考、論理を吟味する視点や問題発見力を養うことができるという点で、ディベーターはもちろん、審査員にとっても重要な作業と位置付ける事ができる。

第三時の終わりには、くじによってディベーターと、審査員1班を決定する。その際ディベーターも大変であるが、ディベーターがよい議論ができるかどうかは評価者である聞き手の存在も非常に重要であることについて述べておく。第四時での活動についてもこの時点で説明しておく。

教師は机間巡視しながら、学習者の指導を適宜行う。

《第四時》

本時の目標

- ①肯定・否定の論を論理的に吟味し、問題を発見することができる。
- ②話し手は相手の欠点や論を踏まえながら、新たな論を提示する事ができる。

学習指導	指導上の留意点
1, 本時ではディベートを行う事を伝える。	・司会は今回が初めてであるという設定のため教師が務める事にする。
2, ディベートの流れを簡単に説明	・ディベーターの活動を説明し、ディベーター

<p>する。</p>	<p>は評価シートの観点に気をつける事を伝える。 ・審査員は資料②をメモ代わりにして、資料③に沿って評価していくことを伝える。また他の学習者も資料②をもとに評価を行う事を伝える。(資料③は評価者である審査員以外は今回配らない)</p>
<p>3, ディベートの流れは以下のものとして、進める。</p> <p>①肯定側立論 6分 ②否定側反対尋問 3分 ③否定側立論 6分 ④肯定側反対尋問 3分 ⑤否定側第一反駁 4分 ⑥肯定側第一反駁 4分 ⑦否定側第二反駁 4分 ⑧肯定側第二反駁 4分</p>	<p>・審査員、他の学習者はディベーターのやり取りを聞きながら、評価シートに記入させていく。 ・ディベーターは、ワークシートに赤ペンで実際のやり取りを記入させ、そのやり取りの過程を記録させる。 ・計三十八分かかるので、教師は手際良く進めていく。</p>
<p>4, 勝敗を決める。</p>	<p>・教師は勝敗に関係なく、両方についてよかった点、努力が必要な点についてコメントする。</p>
<p>5, 本単元活動についての感想や反省を書かせる。</p>	<p>・書いた者から教師に出させる。</p>

※ディベートの形式は、ディベート甲子園進行式にしたがった。

《その後の処理》

・評価シートの内容はまとめ、教師が選んだ本単元の反省や感想と共に、学習者にプリントのかたちで提示する。そうすることによって学習者がこの学習で何を考えたのかを、改めて意識化させたい。

また評価シートの内容をまとめたものを使って、ディベートは勝敗が重要なのではなく、その結果に至るまでの過程において、ディベーターは論理的に説得すること、審査員、聞き手はディベーターのやり取りを冷静に批判的に吟味していくことが重要であることを、改めて認識させる。

4 まとめと今後の課題

今回はディベートが国語科教育にどのようなかたちで効果的に生かすことができるかを考察し、それを踏まえた一試案を提示した。課題としてやはり挙げられるのは、テーマ設

定の問題である。*6 宮本（2000）でも指摘されているように、ディベートのテーマ設定によって学習者のディベートに対する取り組み方に差が出るであろうし、また学習者にとってリアリティのある論題でなければ、ディベートを行う過程での認識の拡充・深化も大きな差が出るようになってしまう。担当者も今回の発表において論題設定が一番悩まされたところであった。

次に課題として挙げられるには、言語技術主義に陥りやすいという可能性である。今回の発表では、ディベートの有効性を、特にディベートの過程における認識の拡充・深化と論理的思考力・問題解決力と論理的に話す・聞くことの育成に重点を置いていた。しかし、手引きなども技術的な観点ばかりが目立つものとなってしまう、学習者にディベートの過程における認識の拡充・深化をもたらすことができるのかという危惧がある。その克服は、学習者の実態に即したテーマを設定することで乗り越えることができるとも思われるが、指導過程・手引き自体にも改善の余地はあると思われる。

最後に大きな問題として挙げることができるのは、司会者の問題である。学習者が司会者を務めることができるような指導をすることも、話し言葉教育においては重要である。しかし、今回はその指導については全く触れられていないものとなっている。

以上を大きな課題として捉え、今後に生かしていきたいと思う。

*6 宮本浩治 「ディベートを採り入れた授業過程の一試案 —ディベートによる「読み」の学習指導の一視座—」1999. 11. 16

5 資料

《資料①》

ディベートワークシート

月 日 () 時限目

肯定側・否定側： _____ チーム

(氏名)

1、論題に対する論点とその根拠となる客観的資料

論点	客観的資料 (何を使うか)

2、予測される質問とそれに対する応答

予測される質問	応答

3、予測される反論とそれに対する反駁

予測される反論	反駁

《資料②》

評価の観点

①論点—論点の明瞭さ（主にどのような理由により論題を肯定、否定しているのかが明確であるかどうか。）

肯定の論点	否定側の論点

②論拠・証拠・資料—論の根拠に適切な資料を使っているか。

③論理展開—立場が最初から最後まで一貫しているかどうか。

④質疑—適切な質問ができているかどうか。

応答—きちんと質問を踏まえた応答になっているか。

⑤反論・反駁

・相手の議論とどの点でどのように対応しているかが明確であるかどうか。

・こじつけになってはいないか。的外れになっていないか。あら探しになってはいないか。

⑥特に相手側の欠点や論をきちんと踏まえた上で、新たに論を提示しているかどうかに気をつけて聞こう！！

肯定側の評価（②から⑤をまとめて）	否定側の評価（②から⑤をまとめて）

⑥態度・マナー

・感情的になっていないか。相手の人格を非難してはいないか。礼儀正しいか。

話を聞く態度であるかどうか。

以上の点に注意しよう。

《資料③》

ディベート判定用紙

月 日 () 時限目

肯定側： _____ チーム
(氏名 _____)

否定側： _____ チーム
(氏名 _____)

評価法 (5点法)

(5:非常に優秀 4:優秀 3:普通 2:努力を要する 1:かなりの努力を要する)

1	2	3	4	5	①論点	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	②論拠・証拠・資料	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	③論理展開	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	④質疑・応答	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	⑤反論・反駁	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	⑥態度・マナー	1	2	3	4	5

合計	点
----	---

合計	点
----	---

判定：肯定・否定側 _____ を勝ちとする。

判定理由及びコメント

審査員名 _____

第三節 ロール・プレイングを採り入れたディベート授業の可能性

真部 奈美

目次

- 1 目的および方法
- 2 「パネル・ディベート」の吟味
- 3 授業への提言・学習指導案
— 単元名「遺伝子組み換え食品について」 —
- 4 今後の課題
- 5 配布プリント

1 目的および方法

本稿では、従来のディベートの授業における問題点を整理した上で、あるテーマ（論題）について肯定側・否定側という二つの異なる立場を設定することの限界を指摘し、それを改善・発展させた「パネル・ディベート」*1の考え方を敷衍しつつ、新たな音声言語の授業の可能性を探っていくことを目的とする。

その際、一つのテーマに対して、異なる複数の立場を設定し、それぞれの立場に基づいた役割を演じさせる「ロール・プレイング」の要素を採り入れた学習活動に重点をおくことにする。また、今回の試みでは、従来大きく抽象的になりがちであったテーマを、学習者が「生きる」上で考えざるを得ない問題にクローズ・アップし、それぞれの立場の人にインタビューなどを行う資料収集活動を活発にさせることも試みたい。

従って、方法としては、従来のディベートの授業を省みて、今回の試みのねらいを明らかにし、そのねらいに則った音声言語の授業過程の一試案を示すこととする。

2 「パネル・ディベート」の吟味

従来の国語科におけるディベートの授業の問題点や改善策は、先行の研究や実践などにおいて、数多く言及されてきている。ここでは、一つ一つをとりあげることはしないが、とりわけ、「ディベートを教える」から「ディベートで教える」ことへの学習指導過程のパラダイムシフトを促した宮本(1999)*2の論稿は示唆的である。また、吉田(1997)*3は、ディベートから思い切って「二つの立場」をはずすという新しい討議形式である「パネル・ディベート」を提案している。本稿では、「ディベートを教える」から「ディベートで教える」という立場に基づき、吉田氏の「パネル・ディベート」の理論を吟味し、さらに改

善や工夫を加えた学習指導案の作成を目指すことを目標とする。まずは吉田氏の提案をみていくことにする。

吉田氏の理論や実践については別稿に詳細な記述がある*1。ここで氏の提案する「パネル・ディベート」について、今一度押さえておきたい。

「パネル・ディベート」の特徴と長所は、次のようにまとめられる。

〔特徴〕

- ①ディベートから思い切って「二つの立場」を外す。
- ②パネル・ディスカッションの形式を取り入れる。
- ③ロール・プレイングでその人になりきる。

〔長所〕

(1)多面的に討論でき、討議しやすい

→いくつもの立場（三～五いずれでもよいが、四つ程度が最も討議しやすい）を設定し、さまざまな立場・視点から問題をとらえて論争できる。

→ロール・プレイング的要素を取り入れて立場を設定するため、小、中学生でも論の組み立てや討議がしやすい。

(2)多くの児童生徒が参加できる

→全体討議の時間を持ち、その時にはフロア（審判員ではなく班員）が討議に参加する。

従って、「パネル・ディベート」の進め方を簡単に述べると、次の5点になる。

- ①一つのテーマについて、三～五の立場（班）に分かれる。
- ②班員は班内協議を行い、与えられたテーマにもとづいて意見を統一しておく。
- ③②にもとづいて、代表者1名または2名が立論と代表者討議を行う。
- ④他の班員は、全体討議の場で討議に参加する。
- ⑤審判はどの班が討議にすぐれていたかを判定する。

以上のように「パネル・ディベート」を導入することで、二元論的な二つの異なる立場からの討議を避け、しかもロール・プレイング的要素を取り入れることで、より現実感覚をもって学習者は活動に参加できるようになるとしている。

*1吉田和志「パネル・ディベートを提案する」『国語教育研究』第40号

広島大学教育学部光葉会1997

*2宮本浩治「ディベートを採り入れた授業過程の一試案

— ディベートによる「読み」の学習指導への一視座 —」1999, 11

*3吉田和志, 前掲論文 なお以下の「パネル・ディベート」についての引用はこれによる。

*4宮本浩治, 前掲論文

こうした学習者にとってどのような「立場」をもたせるのかという提案の意図としては、一つに氏は次のように述べている。

ディベートで扱う多くのテーマ、例えば「本校の制服は廃止すべきである」のように是か非か・AかBかで割り切れるものはよいが、複雑な様相を見せる現実の諸問題の前では、二者択一のテーマ設定は単純すぎるように思われることがある。

…さまざまな角度からテーマに切り込み、それらの討議を通じて多様な立場や考え方が認識できよう。

また、このパネル・ディベートでは、現実的な人物・役割を設定するため、だれもがその役割を思い浮かべれば、論を組み立て、討議しやすいという利点がある。

ここからは、多元的な価値観によって取り巻かれている社会システムに身をおく我々にとって、もはや二元論的な議論では対応仕切れなくなっているという現状を認識しての立言であることがうかがえる。事実、従来のディベート授業における学習者の立論を見てみると、肯定側・否定側という二元論的な立場分けの中から、自ずからさまざまな立場の人を想定して立論している様が見られる*5。一つの問題に対する多様な立場の設定は、学習者に物事に対する多様な見方・考え方を意識化させる過程を作り出すことになる。その際、ロール・プレイングで立場を演ずることでさらにその効果が上がる、としている。

ロール・プレイングとは、「役割演技」*6ともいう。本来は心理劇的・集団治療の技法として活用されてきたものである。ある場面を設定して子どもにそれぞれの役割を意図的に演技させることがその方法である。ここではその要素を立論の思考過程や討議の際の口調やポーズに生かしていくことが期待されている。「現実中存在する人を思い浮かべて、それに一体化すればよい」とあるようにイメージがしやすい、というのがその大きな理由であろう。そうすることで討議が格段に具体的、現実的となり、また説得力も増す。臨場

*5テーマ「夫婦別姓を認めるべきである」

肯定側

- ・結婚改姓はアイデンティティーの喪失
- ・戦前の家制度を崩壊させるべき
- ・夫婦同姓は男女平等に反する
- ・結婚改姓は手続きが面倒
- ・個人を尊重すべきである
- ・外国でも別姓を認める国がいくつかある
- ・別姓の方が新鮮な恋人気分でいられる

否定側

- ・別姓にすると夫婦の一体感を失う
- ・子どもが差別される心配がある
- ・電話、表札、印鑑など面倒なことが多い
- ・子どもの名字をどちらにするか難しい
- ・離婚の数がますます増えるだろう
- ・~~郷裡編~~
- ・今の日本では反対する人が多い

(「案ずるより生むがディベート!」<http://www.geocities.co.jp/Milkyway/7271/huroku.htm>)

*6 高橋重樹「ロール・プレイング」高橋俊三編『音声言語指導事典』p84 明治図書 1999.4

感のある白熱した討論が期待される。現実的な問題を現実的な立場の人々に感情移入しつつ議論することにより、「鬨議」の雰囲気をもった場が生まれることが目指されることとなる。吉田氏が例として挙げているテーマと立場の設定は、次の通りである。

- ・「原発建設について」
 - 1 新潟県・巻町の住民（反対派）
 - 2 誘致推進派の町会議員（賛成派）
 - 3 東北電力の社長（賛成派）
 - 4 グリーン・ピースのメンバー（反対派）

- ・「自動販売機をどうすべきか」
 - 1 酒屋の主人（賛成派）
 - 2 高校生（賛成派）
 - 3 主婦連代表（反対派）
 - 4 魚屋の主人（反対派）
 - 5 JT社長（賛成派） …etc.

なお立場設定時の工夫として、「賛否を2対2の同数にする」「直接の当事者を2～3名と、間接的にかかわる者を1～2名置く」「時には中間的・傍観者の立場を設定することもありうる。客観的な立場から眺める方が、すぐれた論が展開できることもあるからである」が考えられている。

吉田氏の提案によると、ここでロール・プレイングの方法をもちいるのは、立論や討議の際における「イメージ化」による効果を期待してのものであった。しかし、それでは、せっかくのロール・プレイングの特徴である「演ずる」「なりきる」という側面を發揮できないのではないだろうか。「演ずる」「なりきる」ためには、その人物や役割についての下調べや資料収集、なによりその人物がある事物に対してどのような考えをもっているのか、どのような見方にもとづいて発言しているのかを知る必要がある。したがって、それぞれの当事者たちの話を直接聞いたり、取材したりしてその立場の人々の見解を確実につかむという段階が必要であろう。今回提案する学習指導案では立論までの下調べや資料収集にフィールド・ワークという方法も活用することになっている。そのことに関しては後述する。

また、「肯定側」「否定側」という「異なった二つの立場」の枠を取り払うことになるので、テーマの表現も「是か非か」「～すべきか」「～がいいか、～がいいか」というようなものにはならない。ある一つのテーマに対してさまざまな角度から切り込むことができるようなテーマ設定が望ましい。したがって、ディベートにおける「漫画・コミックは中学生に有益か否か」という二つの立場に限定するようなテーマは、パネル・ディベートになると「中学生と漫画・コミックについて」にかわる。そうすると、当事者の中学生以外にその親や出版社編集長、教育評論家等の立場が設定されることになり、それらの立場や役割を担った学習者がそれぞれの立場からそれらのテーマについての見解を立て討議す

ることになる。さまざまな角度からテーマに切り込み、それらの討議を通じて多様な立場や考え方が認識できることとなる。

以上のように、一通り吉田氏の「パネル・ディベート」の理論を概観してきたが、氏の提案の問題点としては、「パネル・ディベート」における勝敗の判定や評価が明確でない点を指摘しておきたい。「パネル・ディベート」の判定は審判によってどの班が討議に優れていたかをもとに決定される。しかし、「パネル・ディベート」の場合、異なる二つの立場の一騎打ちの競い合いではなくて、三つ巴またはそれ以上の四角形、五角形の睨み合いになる。それは、ディベートにパネル・ディスカッションの要素を採り入れたからである。そうなると、審判員は判定基準をしっかりととれないと、どの立場からの立論がすぐれているか判断しかねる状況に陥る危惧がある。ただ、さまざまな立場といっても、その立場の設定にも一応の目安が存在する。吉田氏は、賛否を2対2に設定することで、片寄りを防げる、としていたり、直接の当事者と間接的にかかわる者を幅広く設定する工夫をしている。結局は、立場（社会的身分）は違えど、賛否の姿勢は同じという立場・状況が設定されることになる。ただ、同じ立場の中でも賛否が分かれる場合も考えられる。例えば「塾について」というテーマで、学生・親・塾長・学校の先生という立場を設定する場合、それぞれの立場の中でも、「塾は必要」「必要でない」「必要なときもある」というような意見の相違が実際に考えられることもある。従って、一概にこの立場だから賛成派、反対派というように区分することは難しいことが指摘できる。しかし、立場の設定の際に、学習者にそのテーマについて考えられる立場を挙げさせることによって、一つの立場の中にもさまざまな意見をもつ人々が存在することについて気づかせることが可能であろう。また、立場をさらに細分化していくことも視野に入れてもよいと思う。

再び、「パネル・ディベート」における勝敗、あるいは評価についての話に戻る。以上のような立場の規定に伴う困難さはある程度考えられるのであるが、審判員の判断基準についてはどうであろうか。吉田氏はその判断基準を具体的に明示していない点があり残念なのだが、「パネル・ディベート」の場合、「パネル・ディスカッション」と「ディベート」が融合した形になっているので、両方の側面を加味した評価を考えたい。今回のロール・プレイングを採り入れた指導案において、審判員はロール・プレイングによる演劇的側面も加味しながら採点していくことにもなる。したがって、二つの話し合いの形態を融合することによって期待される場所は、一つには勝敗の決定のために、どれだけ自分たちの論を論理的の打ち出し相手を打ち負かすか、ということが挙げられる。また、一つの物事に対する多様な立場や多面的なものの見方や考え方が存在することにより、自己の認識の深化・拡充を促すことができるようになる場所である、と考える。このような事も念頭に置きながら、審判の評価シートに工夫を加えたい。

以上のことを踏まえて学習指導案を作成することにする。

3 授業への提言・学習指導案

— 単元名「遺伝子組み換え食品について」 — (全6時間)

〈単元設定の理由〉

本学習指導案では、「パネル・ディベート」の形式を活用しながら、「遺伝子組み換え食品について」というテーマで討論を行うことを提案する。「遺伝子組み換え食品」をめぐる問題は、最近ではマスコミにも盛んにとりあげられ、それに反対する消費者団体の活動も耳にする。現代のバイオテクノロジーの到達点の一端をなす分野だけにその功罪をめぐる論議はあとをたたない。例えば、*7「これまでの品種改良技術では実現できなかった食品の機能性や品質の改善を可能にする夢の技術」「省力化、コストダウンを目的に農業に強い、害虫に強い、抗生物質に強いなどの作物を作り出す」「腐らない、病気に強い、栄養化が高い」「食糧不足問題の決定打」というような見方がある一方、「遺伝子を組み換えた食品を食べ続けることで人体に起きる影響については、新しい技術だけに、まだ確認されていない」「自然の摂理に反する」「買った食品が遺伝子組み換えのものか否かも全く分からない」というような不安や疑問視する考え方も存在する。

学習者は日常では後者の消費者としての立場からこの問題を考えてしまうだろうが、さまざまな立場を設定し、ロール・プレイングすることで、問題を取り巻く諸立場やそれぞれの価値観、または矛盾したり、板挟みになっている人間の有り様に気づく機会を与えられることになる。

またテーマである「遺伝子組み換え食品について」は、学習者が日ごろよく口にする菓子の包装紙に「本製品は遺伝子組み換えとうもろこしは使用していません」と表示されていたりして、現実の自分たちの食卓に上って来ているかもしれない、口に入っているかもしれないという危機感が学習者にとっての現実感覚の獲得へと一役をかってくれるだろう。これらはディベートについて考える際に必ずつきまとう問題の一つである、「テーマが現実から遊離したものになりがち」というものの克服にもつながるだろうと考えられるし、また科学の進歩とその功罪をめぐる論議は必ずや21世紀にわたって焦点化される問題である。さらに、科学的、政治的、倫理的な論題であるために、国語科の枠にとらわれない、理科や社会科、家庭科などといった他教科との連携を視野に入れた総合的な学習の場での活動が期待できる。また最近の社会の関心事であるため新聞や雑誌、インターネット等を活用すれば情報を資料化することも容易である。ある実践報告に見られた生徒の「資料をもっと増やしてほしい」「なるべくなら資料のある論題がよい。」「女の方が男より得である。」「なんかは何を言っても真実味がなかったような気がしてあまり面白くなかった。」*8という声にも応えるものになると思う。

*7 これらの言及は以下のホーム・ページからの引用。

「Asian通信」 <http://www.perinet.co.jp/tousai/9706/asian3.htm>

「おこめのはなし」 <http://www.soiei.co.jp/rice/dna.html>

「遺伝子組換え食物」 <http://www.eng.metro-u.ac.jp/~misaki/HSJ2/SCHOOL/RIKOU/bio/bio8.html>

*8 *5に同じ。

また、今回は立場を次のように設定させたい。

- A班 遺伝子組み換え食品生産の最大手企業の社長
(メリットと安全性を訴える)
- B班 遺伝子組み換え食品に反対の日本消費者連盟の会長
(危険性とその排除を訴える)
- C班 科学者(生植物研究学者)
(科学の進歩と人間としての倫理観)
- D班 主婦
(家計をあずかる消費者の代表)

この他にも、欧米諸国の首脳、厚生大臣、料理店の店長、発展途上国の人、無農薬・有機栽培の農家などが考えられる。それは学習者の反応をみて決定してよいと思う。ただ、上記の5つの立場を設定したのは、それぞれの立場の人の情報が手に入りやすいであろうということと、A班「遺伝子組み換え食品生産の最大手企業の社長」は賛成派の筆頭として、B班「遺伝子組み換え食品に反対の日本消費者連盟の会長」は反対派の筆頭として設定した。また、「遺伝子組み換え食品」を創り出した当事者としての科学者の立場を設定した。これは、科学の進歩を望む科学者としての立場だけではなく、一人の人間としてその倫理のあり方を考えさせることにつながるのではないかと考えたからである。その中間的な立場として、D班「主婦」を位置づけようと思う。特に、D班の人物については、資料収集や立論の際に身近な人であるので実際にインタビューをしたりして本音を聞いたり、感情的な部分も参考にすることができるであろう。

今回の活動によって、どのような力を育てたいのかということを考えると、従来のディベートやパネル・ディスカッションの授業における諸能力だけではなく、社会を構成するさまざまな立場(社会的身分・役割)が織り成す多元的な価値観を認識する力を養うということを特に付け加えたい。

《学習目標》

- ・パネル・ディベートのやり方を理解し、聞き手を説得するための方法や工夫を考
えることができる。
- ・相手の反論を予想し、自分たちの主張を論理的に構成することができる。
- ・自分たちの主張を支える根拠となる情報を活用することができる。
- ・物事を多面的に捉え、考えることができるようになる。

〈各時の学習指導案〉

第1時

本時の目標

- ・パネル・ディベートとはどのようなものか理解する
- ・本単元の学習課題（テーマ）を知る

学習活動	指導上の留意点
<p>1 「遺伝子組み換え」についての知識を発表する。</p> <p>2 「遺伝子組み換え」について、どんな議論が出ているかを知る。</p> <p>3 本単元での活動の内容について知る。</p> <p>・パネル・ディベートの流れを知る</p> <p>・立場を考え、選択する。</p>	<p>・「遺伝子組み換え」について知っていることを聞く。</p> <p>・最近話題になっていることを押さえる。 (お菓子の包装紙などを提示する。)</p> <p>・新聞や雑誌など賛成派、反対派の意見などが書かれた資料を配布する。</p> <p>・本単元ではどのようなことをするか説明する。</p> <p>・パネル・ディベートの手順を書いたプリントを配布。→プリント①</p> <p>・「遺伝子組み換え」についてどんな立場があるのか考えさせ、パネル・ディベートにそった立場を設定させ、選択させる。</p> <p>〔A班（5名） 遺伝子組み換え食品生産の最大手企業の社長 B班（5名） 遺伝子組み換え食品に反対の日本消費者連盟の会長 C班（5名） 科学者（生植物学者） D班（5名） 主婦〕</p> <p>*実際はもう一つテーマを用意しクラス全員がなんらかの立場を担うようにさせる。</p>

第2・3・4時

第2・3・4時の目標

- ・聞き手を説得するための方法や工夫を考えることができる。
- ・相手の反論を予想し、自分たちの主張を論理的に構成することができる。
- ・自分たちの主張を支える根拠となる情報を活用することができる。

学習活動	指導上の留意点
<p>1 自分たちの立場に合った資料や情報を収集し、有力な根拠を探す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手引きプリントを参考にする。 <p>2 本番用の立論の原稿（メモ程度）と配布用の補助プリントを作成する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・説得力のある立論の仕方かどうか ・論理的な構成と資料の活用方法 ・班内で共通見解を得る。 <p>3 リハーサルをして、改善をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対戦相手からの反論を予想して受け答えを練り直す。 ・ロール・プレイングで演技的な部分も練習する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・班活動をさせる。 ・情報は図書館や新聞、インターネット、取材などで収集させる。 ・手引きプリントを参考にさせる。 →プリント② ・配布用の補助プリントは立論の際の根拠づけるために必要な資料として作成させる。 ・班員が仮の対戦相手になってもいい。 ・とくに立論を発表する代表者に負担がかかり過ぎないように班員で協力体制を作るようにさせる。

第5・6時

第5・6時の目標

- ・自分たちの論の優位性を聞き手にアピールすることができる。
- ・それぞれの立場に適した論展開や役割演技を行うことができる。
- ・物事を多面的に捉え、考えることができるようになる。

学習活動	指導上の留意点
<p>1 教室の机をパネル・ディベート用に配置する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・手順プリント参照。

<p>2 第一時で配布した手順プリントにしたがって進行する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 審判団には審査シートを配布する。 →プリント③ ・ 司会は第一回目は教師が行う。
<p>①立論 (A→D班) 3分×4 = 12分 ・ 補助プリントを駆使しながら</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 立論は事前準備のたまものであるので審判の判断材料の多くを占める。
<p>②代表者討議 10分</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 代表者が討議において対応する。
<p>③作戦タイム 3分</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 作戦タイムは代表者以外の班員も交えてその場で行う。
<p>④全体討議 10分</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 全体討議では、代表者以外の班員も発言を許され、討議に参加する。 全員が発言することを目指す。
<p>⑤審査 5分</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 審判団は審査シートに記入する。
<p>⑥結果発表 5分</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 挙手で決めるが、何人かには、どういふ点かとくに良かったのかなどを発表させる。 ・ 審査シートは回収して、教師がチェックして各班に渡す。
<p>各班でその後は反省会を行う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 次時はもう一つのテーマのパネル・ディベートを行うことを告げる。
<p>第6時 (省略)</p>	

4 今後の課題

今回反省点として挙げられることは以下の通りである。これらはあわせて今後も考えていきたい。

- ・ パネル・ディベートの実践上の問題点追求の不十分さ。
- ・ 立場設定の困難さ。
- ・ 評価の観点設定。(どうしても賛否がはっきりしていない立場の方が立論しにくいいため、審判員も評価しにくいのではないか)
- ・ 教師の指導性(いつ、どこで、何を押さえたらいいか)

5 使用するプリント類

①パネル・ディバートの手順

☆パネル・ディバート本番の手順

司会←一回目は教師が行う

テーマ紹介：「本日のテーマは○○○です」

各立場・各班紹介：「A班は～という立場、B班は～という立場、C班は～
という立場、D班は～という立場です」

①立論（A→D班の順に）3分×4＝12分

・補助プリントを駆使しながら

②代表者討議 10分

③作戦タイム 3分

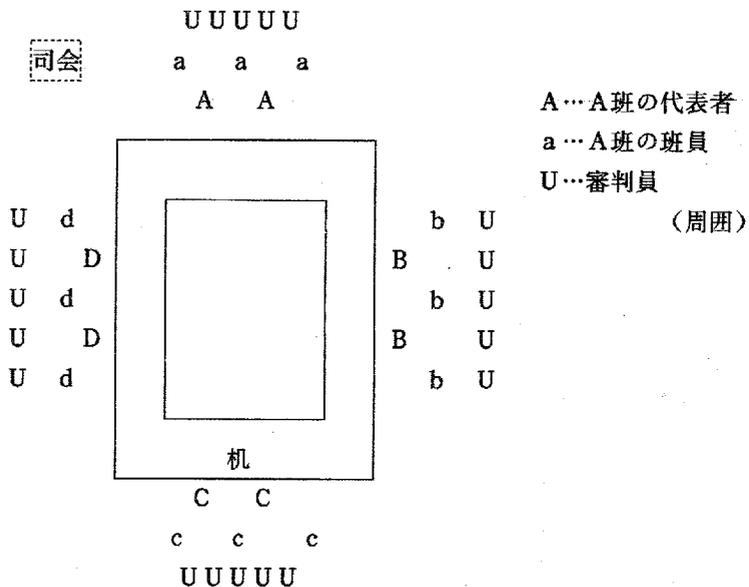
④全体討議 10分 → 代表者以外でもO.K.

⑤審査 5分 → 審査シートに書く

⑥結果発表 5分

*班ごとの反省会もあり。

◇◇机の配置◇◇ 授業の始まる前に準備しておこう。



②手引きプリント

_____ 班 名前 (_____)

【「遺伝子組み換え食品」について次のことを調べてみよう！！】

《基本編》

◎遺伝子組み換え食品とはどういうものだろうか？

- ・従来の品種改良とどう違うか？

◎遺伝子組み換え食品を推進している人たちはなぜ推進しているか？

- ・遺伝子組み換え食品の良いところは何か？

◎遺伝子組み換え食品を排斥しようとしている人たちはなぜ反対しているか？

- ・遺伝子組み換え食品の良くないところは何か？

◎今、日本の厚生省は遺伝子組み換え食品に関してどのような見解を出しているか？

《応用編》

【自分の選択した立場の人について知ろう！！考えよう！！】

◎どういう仕事をしている人ですか？

◎遺伝子組み換え食品に対してどういう見解をもっていますか？

- また、その理由は？

◎どういう活動をしていますか？

③審査シート

審査シート

名前()

	良かった点	良くなかった点(アドバイス)
A班 社長		
B班 会長		
C班 科学者		
D班 主婦		

一番説得力のあった班は _____ 班です。

理由は……

[]

私は「遺伝子組み換え食品」について、このパネル・ディベートを聞いて
次のように思いました。

[]

第四節 論題設定に着目したディベート学習指導課程

—論題の段階的分類にもとづいて—

鳴海 大志

目次

- 1 目的と方法
- 2 ディベートの論題例及びその分類
- 3 論題の段階性とディベート学習
- 4 研究の成果と課題

1 目的と方法

本稿は、ディベートを用いた学習指導の実践的なあり方についての提言を行うことを目的とする。ただディベートの具体的な学習指導（授業試案）については別稿^{*)}が用意されているので、本稿においては、ディベートの学習指導が学校の年間指導計画の中でどのように位置づけられるべきかという観点から考察を進めていきたい。つまりどのように「ディベート」を国語科カリキュラムの中に組み込んでいくのかということについて考えてみようと思うのである。

ディベートを国語科カリキュラムの中に組み込んでいく場合、生徒の発達段階に沿ったディベート学習指導が段階的に構想されなければならない。それが行われなければディベートの学習はその時々の一時的な活動となる。つまり複数学年にわたって幾度かのディベート学習が為されたとしても、生徒にとっては各学習は有機的連関のないものとして個々の体験に終わり、単なるディベート体験の集積でしかなくなる危険性がある。ディベート学習でつけるべき学力が、自分の立場の表明を行い異なる立場に立つ人を説得していくことのできる力だとすれば、このような学力は一時的な活動の中で形成されるものではないだろう。何回かのディベート学習を行う中で相互に関連を持った経験を重ねながら徐々に習得していかなければならないのである。

ディベート学習に関して、いわゆる「ディベートを教える」という考え方と「ディベートで教える」という考え方がある。前者はディベートという話し合いの形式そのものを知ることによって、話し言葉の技能の向上を図るものであり、いわばディベート自体が学習の目的となっているといえよう。そして後者は学習者がディベートという形式の経験を通じて、何かしらの学習内容、あるいは学力を習得していくという考え方であり、ディベ

*1 本書、宮本「ディベートを探り入れた授業過程の一試案」、厚母「ディベートは学習者にどのようにはたらきかけていけるか」参照。

トは学習のための手段であると考えられる。ディベートを体験させることを目的とする立場から、そこで行われる数々の言語活動を通じて学力を育成していこうとする立場への転換と両者の関係は捉えられる。後者への転換の必要性は、活動だけでは話す力の育成が曖昧となるという考え方から提出されたものであろう。

稿者はディベート学習を通じて学力を獲得していくという「ディベートで教える」という立場に大きく賛成するものであるが、ディベートを国語科カリキュラムに位置づける時、これら両者のどちらか一方のみを採用するものであっては不十分であると考え。なぜなら「ディベートで教える」にしても、ディベートという話し合いの形式を知らなければ、学習活動を進めていくことができない。このように考えると、両者は一方のみを学習するのではなく、互いの関連が考えられた上で、国語科カリキュラムの中に位置づけられなければならない。つまり「ディベートを教える」授業から、「ディベートで教える」授業へと移行していく国語科カリキュラムの構成を取ることが必要であると思われる。

そこで稿者はディベート学習を段階的なものとして考えていく場合、ディベートにおける「論題」に着目したいと考える。ディベートは論題の設定によって学習の成否が左右されるものであるということ²⁾から考えると、学習としての深まりは論題設定に関わるものであり、論題如何によって学習の中で得られる力は異なってくるものである。このように考えるならばディベート学習の段階性はディベートの論題の段階性によって規定されてくると考えられる。論題の段階性は本来的なものではなく、学力との関連から論題を段階的に構成していかなければならないのはもちろんであるが、その段階化の結果として国語科におけるディベートのカリキュラムが考えられる必要がある。

そこで本稿の方法としては、まず先行する研究や実践報告に表れているディベートの論題を収集しそれらを分類する。そして論題の違いによってどのような学習指導が考えられるのかを考察し、論題のレベルからディベート学習の段階性を考えていきたい。

2 ディベートの論題例及びその分類

2.1 ディベートの論題例

ディベートの論題例について、ディベートを授業で行った結果の実践報告や雑誌特集、及び理論研究書等から以下の 60 例を収集した（なお論題番号は私に付けた。また実施学

*2 花田修一「ディベート」『音声言語指導事典』p91 明治図書 1999.4

〔指導のポイント〕

②ディベートにふさわしい論題を選ぶ。ディベート学習の成否は論題にあると言える。次の三点を考えて、学習者の発達段階に適した論題を選ぶようにする。

- 学習者に身近な論題であること。
- 賛否が問やすい論題であること。
- 資料や情報が得やすい論題であること。

年（想定学年）の明記されているものについては、末尾に略記した。^{*3}

【論題例】

- 1 学生帽は廃止すべきである。(中)
- 2 学校の宿題は廃止すべきだ。(中)
- 3 学校の制服は廃止すべきである。(中)
- 4 学校でマンガを読むのはやめるべきだ。(中)
- 5 定期テストはなくすべきである。(中)
- 6 男と女どちらが偉いか。(中)
- 7 学校でアメ・ガムを食べてもよい。(中)
- 8 タバコを吸うことはいいことか、悪いことか。(中)
- 9 メロスは本気で王を殺す気だったのか。(中)
- 10 青森県では業者テストを存続すべきである。(中)
- 11 憲法第九条は改正すべきである。(中)
- 12 わが国は選挙権を18歳からにすべし。(横浜市選管主催のディベート)
- 13 深川第八中学校の給食を弁当にすべし。(中)
- 14 写真家(ケビン＝カーター氏)は少女を助けるべきだったか。(中)
- 15 中学生にとってテレビゲームは是か非か。(中)
- 16 原発は是か非か。(中)
- 17 住むなら関西か、関東か。(中)
- 18 豊太郎は挫折したのである。(高2)
- 19 豊太郎はエリスと結婚すべきであった。(高2)
- 20 豊太郎のエリスへの愛は真実の愛であった。(高2)
(以上『舞姫』を用いたディベートの実践)
- 21 柔道だって体重制なのだから、バスケットだって身長制にすべきだ。(中)
- 22 朝食にはパンとご飯どちらがいいか。(中1)
- 23 UFOは存在するか。(中1)
- 24 年賀状は手書きか、ワープロか。(中1)
- 25 話題の作品を友人に薦めるなら映画(ビデオ)がいいか、本がいいか。(中2・3)
- 26 愛の告白をするなら電話がいいか、本がいいか。(中2・3)
- 27 テレビと新聞ではどちらが生き残るか。(中2・3)
- 28 遠くの人への伝達の手段は手紙がいいか、電話がいいか。(高)
- 29 国語の辞書は縦書きがいいか、横書きがいいか。(高)

*3 論題を収集するのに用いた文献は以下の通りである。

- ・『月刊国語教育』「特集・生徒をひきこむ音声言語指導」東京法令出版1992.10
- ・宮崎俊哉『ディベートで教師の力量を高める』明治図書1994.6
- ・『教育科学国語教育』明治図書1996.7
- ・『月刊国語教育』「特集・挑発的ディベート推進講座」東京法令出版1996.10

- 30 カタカナ語の多用はいいか、悪いか。(高)
- 31 情報を知るとき、映像情報がいいか、文字情報がいいか。(高)
- 32 犬は猫よりも偉い。(中)
- 33 学校給食は廃止すべし。(中)
- 34 朝学習は廃止すべし。(中)
- 35 中学生の服装は自由にすべきである。(中)
- 36 中学生に給食は必要ない。(中)
- 37 「長くとも四十に足らぬほどにて死なむこそめやすかるべけれ」(高3)
(『徒然草』用いたディベート)
- 38 太田豊太郎は善人といえるか。(『舞姫』を用いたディベート)(高3)
- 39 修学旅行の班別自主研修時のジュースを認めるかどうか。(中2)
- 40 年賀状は必要か、不必要か。(中)
- 41 学習に適しているのはルーズリーフか、ノートか。(中)
- 42 ペットを飼うなら猫よりも犬の方がよい。(中)
- 43 学校ではシャープペンシルを使うか、鉛筆を使うか。(中)
- 44 雪男は実在する。(ナシ)
- 45 日本人は働き過ぎである。(ナシ)
- 46 結婚は愛情によるべきである。(ナシ)
- 47 人間の本性は善か悪か。(ナシ)
- 48 生徒名簿は男女混合にすべきである。(ナシ)
- 49 共通語と方言はどちらが優れているか。(中)
- 50 伝達の手段として手紙と電話はどちらが優れているか。(中)
- 51 文明がここまで進んだおかげで快適な生活ができている。それを捨てるといえるのか。
(森本哲郎の評論文読解後の学習として)(高)
- 52 ファミコンはよいか、悪いか。(小学校下学年)
- 53 夏休みがいいか、冬休みがいいか。(小学校下学年)
- 54 九州へ旅行する。電車で行くか、自動車で行くか。(小学校下学年)
- 55 動物園の動物と野生の動物、どちらが幸せか。(小学校下学年)
- 56 大人と子どもどちらがいいか。(小学校下学年)
- 57 日本も大統領制にすべきである。(中)
- 58 日本も陪審員制度を取り入れるべきである。(中)
- 59 小学校で英語教育を導入すべきである。(中)
- 60 完全学校五日制を実施すべきである。(中)

2.2 論題の分類

2.2.1 発達段階に基づいた分類

以上の論題例を各論文中で想定された発達段階に基づいて、分類すると次頁のようになる。

【分類表：発達段階】

小学校 (5 例)	52.53.54.55.56 (下学年)
中学校 (40 例)	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.11.13.14.15.16.17.21.32.33.34.35.36.40. 41.42.43.49.50.57.58.59.60. (中 1) 22.23.24. (中 2) 39 (中 2/3) 25.26.27
高等学校 (10 例)	28.29.30.31.51 (高 2) 18.19.20 (高 3) 37.38
その他(6 例)	12.44.45.46.47.48

以上の表からは、小学校・中学校・高等学校を通じてさまざまな論題が設定されているということ、また特に中学校における実践、あるいは実践提案が多数であるということがわかる。では具体的にはどのような論題が設定されているのだろうか。次に内容から分類を試みる。

2.2.2 内容に基づいた分類

①日常的な状況についてどちらを選択するかを問うもの。

このタイプの論題には、例えば 17「住むなら関西か、関東か」、24「年賀状は手書きか、ワープロか」が分類される。17 では、「もしどこかに住むとしたら、関西・関東いずれに住むか」という選択を参加者に問うものである。この論題の場合、いずれかの場所の長所や相手の短所を指摘・主張することが論議の中心になる。また 24 では、年賀状を書く場合の手段の選択を問うものである。この論題を簡略にまとめると「もし～する場合、あなたならAとBのどちらを選ぶか」ということになる。さらにこの論題は「～については必要か、不必要か (40)」「～するとき、AとBはどちらが優れているか (49)」というものに発展する。以上の二例から考えると、「～」の部分は日常に置かれるであろう状況（移住、年賀状執筆）であると捉えられ、その場合どちらを選ぶかという点が議論されることになる。

このような論題を設定した場合、議論の参加者にとって実際の状況を深刻になることなく想像することができ、議論はゲーム性を伴いながら現実感を持つものとなる。しかしこのタイプの論題を話し合う際にあえてディベートという活動による必要があるかという点、その必然性は薄いものと言わざるを得ない。なぜなら、こういった論題による議論は、結局日常生活でその事態に至った時々に関心する人々が選ぶべきことについての結論を導くものに過ぎないため、議論終了後にその論題が生活の中で考えられ続ける性格のものではないと考えられるからである。

→ 17.22.24.25.26.27.28.29.31.40.41.42.43.49.50.53.54 (17例)

②ある集団が現在置かれている問題状況に対する判断を求めるもの。

このタイプの論題については、二つのタイプが想定される。

一つ目は現状に対してどう考えるかというものである(a)。例えば15「中学生にとってテレビゲームは是か非か」、48「カタカナ語の多用はいいか、悪いか」が挙げられる。これらは中学生という集団にとっての「テレビゲーム」熱中という問題を背景にしてその使用の是非を問うたり、日本社会という集団における「カタカナ語の多用」という問題をどう考えるかということ問う問題である。これは「…の集団における～という問題状況についてどう考えるか」といった形となる。つまりある集団が抱える問題状況に対してどう判断を下すか、どういったスタンスをとるかということが論議の対象となっている。

一方二つ目は現状に対してどのような方向に変えていけばよいかということが論議される論題である(b)。「学生帽は廃止すべき」(1)、「学校の制服は廃止すべき」(3)、「朝学習は廃止すべし」(34)などは学校の生徒として、校則や制度の存続・改廃を問うものである。また10「青森県では業者テストを存続すべきである」や57「日本も大統領制にすべきである」は学校という枠組みを超えて、地方公共団体や国の政策が議論される論題である。これらは現在の状況が抱える政策的問題をどのように変えていけばよいかということを中心として展開される論題であると言えよう。従来の論題分類における「政策論題」と重なるものである。

以上このタイプに属する論題を二つに分けてみたが、ある集団が置かれている問題状況に対する判断を求めるようなディベート学習を構想するとき両者を明確に分けることはかならずしも必要ではない。それは、ある問題についての判断を下す議論(a)とその問題の改善・存続をめぐる議論(b)とが密接に関連する議論だからである。例えばa型の「中学生に給食は必要ない」(36)とb型の「学校給食は廃止すべし」(33)が設定されているが、33の議論は「給食」という問題に対する判断(a)が根底になれば議論が成立しえないものと考えられる。つまりある問題状況に対してディベートを行うときa→bという展開が行われなければ、現状の打開につながらないものとなったり、問題に対する判断・認識のない浅い議論となるだろう。

また議論における現実感を考えるならば、②のタイプの論題を設定するとき、論題が果たして集団における問題であるのかということが検討されなければならない。実際に議論をしても、現状の問題点を明確につかんだ上でなければ、現実を変えていくような議論にはならない。例えば校則を問題にした論題は、自分たちの学校生活において「校則」が本当に問題を持っているのかということに対する検討が必要である。

→ a 7.8.15.16.30.36.39.45.52 (9例)

b 1.2.3.4.5.10.11.12.13.34.35.48.57.58.59.60 (16例)

③人間の存在、人間としての倫理を考えた場合の選択を問うもの。

この論題例は数量的に少ないが、例えば「男と女どちらが偉いか」(6)、「大人と子どもどちらがいいか」(56)といった人間としてどちらが優れているのか、どちらが利点を持っているかということをもくもの(a)と、46「結婚は愛情によるべきである」、14「写

真家は少女を助けるべきだったか」のように、人間がある状況（根源的、極限的）に置かれた場合どう判断・対処するかという倫理的問題を問うもの（b）がある。

→ a 6.47.56（3例）／b 14.46（2例）

④事実、実在の真偽を問うもの。

このタイプの論題として指摘できるのは、23「UFOは存在するか」、44「雪男は実在する」の二つのみである。これらの特徴は実在が確認されていない存在の実在を論議する点にある。さらに言えばこれらの存在は今後明確になると考えられないものであるにもかかわらず、その存在を巡って種々の議論が活発に行われることが予想される点にある。実際マスコミ等でもしばしば取り上げられる問題である。これら怪物・妖怪・お化け・地球外生命体についての話題は、単純な興味から、生徒に限らず一般の人々の関心が向けられる話題であるため、それに対する議論は活発となると考えられる。

これらの論題は非科学的な論題として、入門期のディベート学習の段階に設定されているが（23）、見方を変えれば現実にはあり得ない問題であるからこそ、議論を活発に行うことが出来るということが出来る。現実にはあり得るかどうか分からないからこそ、その存在を実証するために必死になるのである。よってこのような論題を設定するときには、非現実な事象の説明をいかに科学的に実証できるかという点が重視されなければならないだろうし、証明の根拠となる資料を効果的に用いて議論を行うならば、発達段階の高い段階において設定するのに十分な論題であると言える。

→ 23.44（2例）

⑤小説教材、説明文教材の解釈、鑑賞と関連させて設定されたもの。⁴

最後に国語科においてディベート学習を行うということを重視した、教材の理解・鑑賞と連動させたディベートについて触れておく。これには例えば 19「豊太郎はエリスと結婚すべきであった」や 51「文明がここまで進んだおかげで快適な生活ができています。それを捨てるといえるのか」が挙げられる。51については教材との関わりがなくとも成立する論題であるが、19は『舞姫』という小説教材がなければ展開されない。小説教材の内

*4 阿部昇「中学生に向くディベートの論題」(『教育科学国語教育』p31.明治図書 1996.7)

「当然国語科という教科としての独自性が問題になってくる。しかし私はあえてその独自性にこだわらないことを提案したい。今まで「国語科」だからという呪縛から論題に自ら過度の制限を加えていたように思われる。その結果、無理な文学作品ディベートや説明的文章ディベートが生まれていたとも言えそうである。(…中略…) 今後は必要に応じて、教科の枠を超えた教育のあり方も構想されてよいと考える。このディベートの問題も、そういう文脈でとらえてよいと思うのである。つまり、国語科の授業でも、社会科や理科、家庭科などにも重なってくる論題で積極的にディベートをおこなう。そして、必要に応じて社会科など他教科の教師に応援してもらいながら、子どもたちにリサーチをさせ、教師自身もその論題についての認識を深め準備するというかたちが構想されていると思う。」

阿部は教科書教材と関連させたディベートを国語科の「呪縛」によって「過度の制限」が加えられていたものにとらえ、論題の設定については教科の枠を超えた観点が必要であると提言している。

容を理解するためにディベートという形式を用いており、実際の授業現場で採用されやすい形ではある。しかしこういった活動の欠点は、根拠となる資料が教材内容のみであること、教材の読解の上に成り立つ議論であるため、長期にわたって展開されなければならないということである。これらの論題は国語科の読解的授業の発展的段階にディベート活動を取り込んで、授業の活発化をねらったものと考えられるが、教材の理解とディベートによる学力育成との関係が明確にならなければ、学習指導におけるねらいが曖昧となる危険性がある。このように考えると、このタイプの論題を設定してディベート学習を構成するのであれば、教材の読解と関連させたディベート学習の必然性が今後明確に問われなければならない問題である。

→9.18.19.20.37.38.51 (7例)

3 論題の段階性とディベート学習

これまで発達段階及び内容を観点としてディベート論題例の分類・考察を行った。2.2において行った分類・考察から、ディベート実践は中学校段階で数多く行われているにもかかわらず、そこで設定されている論題は様々な性格を含み持つものであることが分かった。上記で明らかにしたディベート論題の性格を基にして、ディベートの段階性とそれに基づくディベート学習のあり方について観点を挙げながら提言したい。

3.1 論議すべき論題を設定する

まずディベート学習を行う際に必要となるのは、論題が論議すべきものになっているかということである。2.2.2における①のタイプの論題は、生徒にとって身近な問題を取り上げ、それについて論議するものであった。そしてその数はほかの例と比べて多かった。しかしこれらの問題によって結論としてでてくるのは個人的な話題であるにすぎず、学習後も生徒が考え続けるような問題になっていない。生徒の興味をひくという点は論題設定において必要であるが、このタイプの論題は議論としての深まりがなく、実証性を欠いた恣意的な議論に終着することは否めない。つまりディベートの論題は学習の後も自分の問題として継続して考える論題を設定する必要がある。このように考えるならば、ある集団が抱える問題をその解決を目指して論議する②タイプの論題を設定することが求められるだろう。ディベートによって生徒が現状を認識・把握し、その問題状況を打破していく力を養うような性格のものでなければ、社会生活を営む上で生きてはたらく力とはなり得ない。従来のディベート学習はこの点を見落とし、ゲーム性が追求されたものでしかないのであった。

またこのタイプの論題を設定する場合、論題に基づく段階性は問題を抱える集団の相違として捉えることができるだろう。ディベート学習の初期段階では学校や自分の住む地域が抱える問題の論議を行い、徐々に国の政策についてのディベート学習を設定していくという段階を設定するのである。

3.2 ディベートの形式を教えるディベート学習の設定

「ディベートを教える」授業から「ディベートで教える」授業への転換は、ディベート学習で培われる学力を重視する立場から唱えられたものであるが、ディベート経験を通じて「話す力」の向上を図る場合、まず「ディベート」がどのような形式を持つものであるかを理解しなければならない。異なる二つの立場に分かれて、お互いが相手を論破するために自論を展開し相手を説得していくのがディベートである。このディベートの形式を知るためのディベート学習は、ディベートの学習段階を考えると、最初に置かれるべきものであると考えられる。

ではこの場合どのような論題を設定したらよいのだろうか。生徒に興味を持たせるために、身近な問題（例えば、年賀状を書くときはペンか、筆か等）を題材にして論議することの無意味性—あえてディベートで話し合う必然性がないこと—は上に述べた。ただ生徒が興味を持ちながら活動を行っていくことは最初の段階では確かに必要である。そこでここでは事実の真偽を論ずる論題（2.2.2 の④）を設定することが望ましいと考える。④の論題の性格は、実在が確認されないため様々な立場から仮説が提出されており（中には科学的に調査したものもある）、かつ生徒もその存在を巡って興味を喚起されるというものである。つまり④の論題を設定することで、生徒の興味に基づき、科学的認識に基づいて自論を展開する活動が望めるのである。科学的姿勢をディベートにおいては持たせる必要があると考えるならば、④の論題は初期段階においてディベートの形式を習得させるために適切である。

3.3 論題の段階性とディベート学習

以上ディベート論題の段階性を考察したが、これに基づいてディベート学習の段階性を考えてみると次のようになる。

論題のタイプ	学習の目的
I 事実の真偽を論議する	・ディベートの形式の修得。 ・科学的・客観的根拠に基づく論展開ができる。
II 学校・地域が抱える現状の問題についてその改善の方向を論議する	・ディベートを通じて話す力を高める。
III 国の抱える現状の問題についてその改善の方向を論議する	・ディベートを通じて話す力を高める。

4 研究の成果と課題

ディベートはその形式の明確さから教育現場に受け入れられ、音声言語指導の効果的な指導法とされてきた。ディベートの導入は一時活気をもたらしたが、形式の達成をもって学習の達成とされていた点是否めず、生きた音声言語指導の指導法として定着したわけではない。ディベートする過程で起こる認識の変容には十分目が向けられていなかったと考えられる。つまり「ディベートを教える」から「ディベートで教える」への転換は、形式主義に染まりつつあったディベート実践に対してあらためてディベートで培うことのできる力を見直す立場からあがった声であった。しかしディベートを通じて問題に対する認識の深化をはかり、あるいはコミュニケーションの能力を向上させるにしても、ディベートの形式を教える過程は必要であると考え、「ディベートを教える」と「ディベートで教える」との接点を見いだそうとしたのが本稿の眼目であった。その際稿者は「論題」という側面から提言が可能ではないかと考えた。論題の段階性からディベート学習の段階的展開を示すことができたのは一つの成果である。

またこれまで国語科教材の理解と結びつけたディベート学習が試みられてきたが、「話す力」を重視したディベート学習を考えるならば、阿部氏の提言のように今後は国語科の枠から規定されることのない論題を設定する必要があると考える。つまり今後のディベート学習においては、「論題」の選定については教科にとらわれることなく、その上で「国語科」の中でディベートを試みていくことが必要であろう。大切なのは教科の枠を取り払うことではなく、テーマを国語に関することに限るべきではないということであろう。

最後に論考中において、教師の役割について十分に論及できなかった点は反省するところである。教師は生徒に「なぜ自分たちがこの問題を考えているのか」ということを気づかせる立場にある。教師は常にディベート学習の各段階において生徒に学習の目的を意識させる存在であるといえよう。実際的な教師の役割については今後の課題としたい。

また、今回示した道筋を国語科の年間計画^{*5}の中でどのように構成し配置していくかという点までの考察にいたらなかった。あわせて今後考えていくこととしたい。

*5 高等学校における音声言語指導の年間計画を構想したものとして、藤森裕治「音声言語の総合的長期指導計画」『月刊国語教育』東京法令出版 1992.10 がある。

結章 言語攻略の話し言葉教育が話し言葉教育全体の
向上に果たす役割について

結章 言語攻略の話し言葉教育が話し言葉 教育全体の向上に果たす役割について

江端 義夫

第一節 書き言葉偏重教育から話し言葉尊重教育への転換

男子の大学生を見ていると、国語科の学生でも書かせてみれば相当に筋の通った文章が綴れるのに、少し突っ込んだ質問をしてみるとしどろもどろになり、下を向いてしまう者が少なくない。どうしてだろうか。おそらくそれは、長年の生活習慣による無意識的なものの現れであろうし、ひとり学生自身の責任でもなさそうである。

たしかに、大学の講義は教授がたんと一人で語っていただけであり、学生は高いレベルについていくだけで精一杯である。ここでも、学生が意見を言う場はない。やっと三年生にでもなって、演習となったときに初めて自分で組み立てた論に基づいて発表することになる。しかし、それまでに十分な質疑応答の訓練を受けていないので、集団の中でのやりとりが、すぐに感情的になり、喧嘩ごしになってしまうのである。筋を通して冷静に應對するということができない。特に国語科の学生などは、論理の筋を通すべき場にまで感情を丸だしにしていくことがある。演歌や叙情の世界を普遍化しようとしても、それでは通用しないことだってあるのなのである。論理的に考える能力や冷静な判断というものの重要性を、国語科では取り立てて問題にしなくてはならないのではないかと考える。

その論理的に考える能力や冷静な判断を言葉で表現することが、正に話し言葉教育である。それをどのように見事なものにしていくかが、問われている。現実には生きている人間の表現である。これこそは、「生きる力」に直結するものである。生きる力の育成とは、国語科にあっては、筋の通った論理的な話し言葉教育の実践ということである。これは、社会へ出たときにもすぐに役にたつし、人生の終わりまで役にたちうる。勿論、俳句や短歌も心の潤いを得るために終生にわたって役にたつことは言うまでもない。文学の重要性は、紀貫之以来だれもが言ってきたことである。しかし、話し言葉教育の重要性は、幾度となく言われても、実行されないまま消えていった経緯がある。私はまた、今回も同じ歴史を辿るのではないかと心配しているのである。それではいけないと思う。

第二節 「まとめる力」よりも「説得し納得させる力」の育成へ

話し合いといえば、体育祭の出しものを何にするか教室で全員の話し合いをする、などが思い出される。また、学級委員を誰にするかを多数決で決めたりする話し合いが思い出されるだろう。こういうときには、がやがやと自由に討議して、あとは多数決というお決まりのやりかたができていた。話し合いはいつも退屈であった。どうせ、いい意見や反対意見を出しても、最後には多数決で退けられてしまうのだから、奇抜なことを言っても詮無いことだと先読みしたものである。言わば、十把一からげにして、いろいろな意見をく

くってしまったのが、話し合いのまとめ方だった。不満や不足があっても我慢させられたのである。日本人の好きな「まとめる」というやり方だったのである。

ところが、発言の質を問題にしてくれるという話し合いの方法があることに気づいた。この話し合いのやりかたの一つに、ディベートがある。頭脳の明晰な子や筋道だててものを考えることに秀でた子には、この方法は救世主のようなものであろう。逆に、ロマン的な世界に浸っていたいと思っている子には、これは嫌なものにちがいない。心の世界にじっと浸っているのに、波立てないでほしいと言われそうである。人と対立しないで生きてきたのに、何でいまさら、強いて対立しようとするのか、信じられないとも言われそうである。相手が反対しそうな形跡が見えたら、その前に避けて、さりげなく別の立場であったかのような振りをしてきたと誰もが、自分のことを思い出して言うだろう。それほどまでに、私どもは、相手の顔色を伺い、目つきや態度を読んだものである。それが「気の利く」人として重宝がられたりしたことは、否めない。今でも、嫁に期待されるのは、このような能力だからである。本当に「気が利く」話し合いだけでいいのかどうか、もう一度考え直してみる必要はないのであろうか。

私は、ディベート力が必要だということをここでは強調したいと思っている。丁度それは、国会でのさまざまな議論を見ていて、“半煮えの民主主義”に少し苛立ちを覚えたからでもある。反対のための反対を繰り返していたり、感情のままに証拠もなく、意見らしいものを言ったりするのを眺めるにつけ、教育現場でもっと真剣に話しあいについて勉強すべきだと考えるに至ったからである。

では、どのように話し合いをカリキュラム化したらいいのだろうか。ディベートを中心に構成すべきであるが、対極にあるものにも注意を向けなくてはならない。そして、大事なことは、「犬の遠吠え」にならないように、意見を普及させる努力や説得して相手を自分の領域に引きずり込む過程までも練習すべきだということである。無視したり、退け者にしたりせずに、質のいい意見が必ず勝つという正義観を認めなくてはならない。

こういう論議が成り立つためには、コモンセンスが必要である。多様な意見が絡みあい政治、経済、環境、文化、歴史、民族の多様な事情が関係しあっていることを認め合わなくてはバランスのとれたものになりにくい。よく、ディベートはゲームだから嫌だという意見を聞くことがある。確かに勝ち負けを決めるところだけをとればゲームと似ている。しかし、以上に述べたようにさまざまな知識の背景がなくては、質のよいディベートが成立しないという点から見て、これが大人の世界のものであることは明らかである。これはまさに大人のゲームである。しかも、国を動かす人々の命運を賭けたゲームなのである。

ここで、人は誰もが政治家になるわけでは無いのだから、ディベートは必要ではないと言うかもしれない。そうだろうか。社会の中のいろいろな場面でディベートは見られるのではないか。先にも述べたように、学生が問いを重ねると黙りこんでしまうのは、発話することの必要性を強く意識していないからであろう。従来の教育の暗部を露呈している学生の実態を見るにつけて、今後になされるべき話し言葉教育の課題の大きさを実感するのである。

おわりに

本冊でとりあげた「言語攻略の話し言葉教育」は、広島大学大学院教育学研究科の授業科目であるところの『国語科内容学講義Ⅰ』及び『国語科内容学Ⅰ演習』において、演習のテーマとして掲げて勉強したものの一部である。収録した論文は、教育現場に役立つことを目指して、基礎的な諸問題を誠実に検討したものばかりである。

ベテランの先生方にとっては、すでに知悉しておられることがらも多いかとは思われるけれども、改めてどんな課題が潜んでいるかと眺めてみると意外な発見があり、はっとさせられることも少なくないのではないかと想像する。

新しい時代に臨み、前途有為の院生諸君がシャープな目で描き取ったものには、なかなか面白いものがあり、同じ問題でも見方が異なれば、それとして大変興味深いものなのである。

彼らの初出の題目は、次の通りであった。

鳴海大志	音声言語教育における声を出すことの指導—単元「自分の思いを自分の声で届けよう」を通して—	1999. 11. 9
宮本浩治	教師の発言の機能性と「沈黙」の意味	1999. 10. 26
守田庸一	どのように「教室」をデザインするか—学習者から学習者への「声」を産み出すために	1999. 10. 12
厚母光代	アナウンサーの話し方から考える	1999. 10. 19
真部奈美	プレゼンテーションを教育に生かす①—単元「文化祭の出し物を決めよう」を通じて—	1999. 11. 2
真部奈美	プレゼンテーションを教育に生かす②—単元「いかがですか、この一冊」を通じて—	1999. 11. 30
宮本浩治	ディベートを採り入れた授業過程の一試案—ディベートによる「読み」の学習指導への一視座	1999. 11. 16
厚母光代	学習者にディベートがどのようにはたらきかけているか	1999. 12. 7
真部奈美	ロール・プレイングを採り入れたディベート授業の可能性	2000. 1. 11
鳴海大志	論議決定に着目したディベート学習指導課程の提案—論題の段階的分類をもとにして—	1999. 12. 14

これらを江端の責任において、少しく題目の変更を行ったり、本冊に編集する上での順番を変えたりした。ただし、おおむね初出の形を尊重するようにつとめた。

今後、話し言葉教育の細部について、教育実践の方法の基礎的な研究をとりまとめていきたいと考えている。さまざまな観点からのご意見やご希望を賜ることができれば幸いである。
(江端)

21世紀教育実践の手引き
言語攻略の話し言葉教育

印刷 2000年3月7日
発行 2000年3月14日

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
電話 0824-24-6790
非売品