

話し言葉教育についての考察

——スピーチ——

坪井泰士

一、はじめに

国語教育の流れをふりかえるとき、話し言葉教育は軽視されがちだったように思われる。

浜本純逸氏は話し言葉教育に着目したものとして、一九三五年の柳田國男氏の講演「国語教育への期待」と一九三七年の西尾実氏の論文「文芸主義と言語活動主義」とをあげている（注1）。浜本氏は、前者を、文字・文章の「読み書き」偏重に対して「言ふ」と「聴く」の教育を重視したものとし、後者を、文芸主義に対して話し言葉を地盤領域とする言語活動中心の教育を説いたものとし、それらは日中戦争の中、退けられていったとする。

また戦後の国語教育について、野地潤家氏は、言葉の教育として通じ合い（コミュニケーション）の教育が重視されながらも、年月の経過とともに話し言葉の教育が十分に機能しなくなり、学校教育において十分な取り組みがされなくなつたとしている（注2）。野地氏は続けて、それは

不可抗力によるものでなく、原因は家庭・学校の放任にあるとしている。

近年の国語教育を考えると、高学歴化とともに学校への要求が、受験で求められない話し言葉の教育からそれだけたことだけでなく、国語教育における文学教育への偏重もうかがわれる。また、国語教育において、その授業のほとんどが一斉方式であり、教師と学習者との間のコミュニケーションが一方向のものであつたことにも、話し言葉への関心の低さが表れている。これらの遠因には、日本語を一つの言語として十分に認識してこず、結果、コミュニケーションの手段としての役割から目をそむけてしまつたことがある。

このように、理念はともかく、実際の教育現場においては話し言葉の教育は、軽視され、おろそかにされてきたと言えよう。

翻つて国語の働きを考えると、たいへん大きいものがあつた。渡辺富美雄氏は、そのことを指摘しつつ、その中で音

声による表現について、思考力・判断力との関連性に触れ、文章の表現と基盤を同じくするとその重要性に言及している。そして、ともに人間形成の基本にかかわるとし、一層進む情報化社会の中で最も必要な能力としている(注3)。話し言葉の教育は、それ単独で為すべきものでも為し得るものでもない。広範かつ深い理解の教育、言語事項の確認とともに成立するものであり、まさしく人間性形成に重きをなしている。それゆえ野地氏の、話し言葉の教育について学校における本格的な意図的な訓練が十分でないとの指摘に、教育に携わる者は真摯に応ずるべきである。

このような見地から、近年、表現指導に注目が集まっている。筆者の所属する工業高等専門学校においてその要求はいっそう強いのかも知れない(注4)。

本論考は、これら話し言葉の教育の重要性・緊急性に鑑み、授業実践にもとづく授業構想を提示することを目的とする。

二、話し言葉の教育の中のスピーチの位置づけ

本論考は、話し言葉の教育の中からスピーチを取り上げる。話し言葉の教育には、ほかに朗読・インタビュー・討議(ディベート)などがある。それらの中から今回、スピーチに着目したのは、それが話し言葉教育の基本形であると考えられるからである。

スピーチは、話し手から聞き手への伝達であり、表面上は一方向のコミュニケーションに見える。実際には、聞き手の反応があり、双方向のコミュニケーションではあるのだが、表面上そう見えることにより、学生には取り組みやすいものとなっている。そのため、話し言葉教育の導入としてふさわしく、スピーチによって培った能力・技能は、討議(ディベート)などの明らかな双方向コミュニケーションに生きてくる。

朗読(音読)は、授業時における一般的な発言とともに、話し言葉の教育においては関連的指導事項ととらえたい。スピーチにおいて、自己の考え・感情を論理立てて表出する。発声・動作などの話し言葉の基本を総合的に確認することができるともスピーチである。このことは、インタビューやディベートの基盤となるに違いない。

このような見地から、スピーチを最初に取り上げてみた。

三、関連的指導

いかなる教育でも言えることだろうが、それ単独で、またその時間のみで成立し得ない。それは話し言葉においても同様である。話し言葉は伝達場において、例えば授業において、書き言葉と同様またそれ以上の頻度で用いられる。それゆえ、関連的指導の重要性は増す。

まず、考えられるのが、課外での対話である。そこでは

おうおうにして学生の言葉は単語としてしか発せられない。また、発声・動作などへの配慮に欠け（ここではマナーとも重なる部分がある）ている。友人との会話ははずんでいゝるのだから、改まった場でのコミュニケーションへの意識はあるのであろう。ただ、その練習の場は学校教育ではほとんど設けられてこず、体系的な指導も為されてこなかったのである。このように、授業時・課外での対話など常時の指導を継続することが必要である。ただ、ここで考えなければならぬことに、心的交流がある。課外での学生との対話で、改まった場を意識させ過ぎると、打ち解けた雰囲気壊されてしまいかねないという場面も少なくない。その兼ね合いには、十分な配慮が要求される。

次に、授業中の対話である。ここでも単語による発言が多い。これは学生が、課外のコミュニケーションの延長として楽だからと単語という手段を選んでいるだけでなく、改まった場である。と意識した結果、かえってうまくコミュニケーションできぬ（これまで練習していないから）のである。しかし、授業も歴然としたコミュニケーションの場であるし、学校以外ではより厳しい状況でのコミュニケーションを要求されるということを忘れてはならない。この点、授業中の対話において内容さえ答えていれば単語の表現を許容してきた私たち教師が、話し言葉の教育を阻害してきているということについて猛省すべきではないだろうか。

授業中の朗読（音読）についても一考を要する。学生の

読みに任せつきりにすると、単に音を発するだけになってしまう。思いを込めて読むどころか、意味さえ確立してないような読み方さえ少なくないのである。

これらの指導と関連させて、スピーチを指導すべきと考える。

また、常時の指導以外にも、他の授業との関連を見ることができない。以下に、筆者の試みている年間の授業構想（注5）の中から表現指導とくに関わる部分を掲げる。IからVIはそれぞれが表現を中心とした単元また指導であり、時系列的な配列によつてゐる。

I 〈修辞法・間接表現・文末表現等〉

表現教育の最初では、抵抗感を削減するため「書く」とを考へている。何をどう話したらいいか分からないという声を解消するには、何をどう書いたらいいか分からないという問題点への取り組みが必要である。

学生の学習状況を見てきて、題材選定―取材・調査―記述―推敲という流れの中で、最初の段階で引つかかっていることが多い。この問題の解消のため以下のような授業を試みている。例文提示に加え、修辞法・間接表現・文末表現の概要をプリント・板書により整理する。その後、それぞれを用いた短い文章を書かせて添削、「日常での感想」を書かせている。〈自らの生活を振り返らせる〉ことができると同時に、取材・調査の必要はほとんどない。この中

で、各技法の修得ならびにそれらの文章中での効果的な使用法を身につけさせることを目指している。

論の構成まで一度に行うと、もともと苦手意識を持っている学生の負担感が大きすぎよう。そのため的手法である。ここで培った文章の力は、話し言葉の教育の基礎になるに違いない。

II <小説「蘭」竹西寛子>

この作品は、平易な言葉とその暗喩性が特徴となっている。それらは作品自体のテーマの表出でもあり、それらを踏まえた朗読に心を配っている。

III <文章要約>

論説文等の散文を提示し、百字から二百字程度での要約を求めている。授業時間の最後には、要約例を配布もしくは板書し、友人と交換しての検討の時間を設けている。あわせて机回視による、個別指導を重視している。

文章の構成、とくに主張・意見とそれを支える根拠・理由との関連、配置に気づくよう指導し、自らの文章の構成を確立できるよう練習させている。そこでは、執筆中の指導ならびに、執筆後の個別かつ即時の指導を行っている。

IV <詩>

島崎藤村「初恋」を使用して、学習させる。修辞法を初

めとする表現の方法のスパイラル的な確認を意識している。その後、他に二十編ほどの詩を例示し、その中から選択したもしくは自分で探してきた詩一編について、分析鑑賞（表現と内容両面から）させ、また暗唱させる。

この暗唱では、詩の内容を踏まえた表現であることを求め、単なる発音の羅列に終わらないよう指導している。詩の暗唱であり、その点、スピーチにくらべて学生の抵抗感は少ない。ただ、それをクラスメートの面前で行うことにより、スピーチへの発展につながることを期待している。スピーチを終えての学生の声を聞くと、暗唱また朗読はスピーチの基礎学習として効果的であると評する声が多く、その効果は十分にあるように感じている。

V <小説「山月記」中島敦>

冒頭の漢文調の文章、心情を吐露している部分など、作品に即した読みを、教師による範読、また学生による朗読によって実践する。話し言葉は一つでなく、内容に応じて種々の相を表すものであり、書き言葉と同様、コミュニケーションの上で配慮が必要であることを実感させている。

VI <スピーチ>

これまでの話し言葉に関わる授業、また平常の指導を踏まえて指導している。

その具体的授業については、次章に記す。

また、表現に関わる教育（話し言葉の教育）は、ここで完結するのではなく、スパイラル的にこの後も繰り返し行っている。

四、スピーチの授業構想

①授業のねらい

ア、話し言葉による表現の重要性を認識させるとともに、苦手意識を軽減させる。そのために、達成感・充実感を実感させる。

イ、話し言葉によるコミュニケーションの基礎を確立させる。ディベート等への発展の意識を持たせる。

②授業の計画

対象 二年四クラス（各四十名程度）

時間 四時間

ほか 一人三分程度（前後三十秒は許容する）

機会は二度まで

第一時 スピーチ授業の目的と方法の説明、各自の準備

第二時 学生によるスピーチ

第四時 （教師・他の学生による講評を含む）

③授業の展開

ア、第一時

テーマは、自由としている。ただ、題材選定・取材の面でのアドバイスとして、〈人に伝えたいもの〉があること、また自分がよく知っていることを選ぶように示唆している。「何を表現すればよいか分らない」とする学生にとって、この視点を示すことは予想以上に有効であり、それに気づいた学生は積極的に取り組んでいけている。これが、学生にとって自分自身をふりかえる基点となり、漠然と日々を過ごしかねない彼らに現在を生き抜いていくことの意味を考えさせられるきっかけになればという願いもある。

準備としては、関連指導の修辭法・文末表現などをふまえさせ、また文章要約で培った構用力を用いて原稿、もしくはアウトラインを作成させる。その選択は自由とする（能力差に配慮しているためである）が、できるかぎりアウトラインを勧めている。発表原稿をしっかりと作成すること自体はたいへん意義があるが、それを暗記して、単にすらすら話すだけでは暗唱と何等の変わりと変わらない。意見を書き言葉によって表すというのは、またそれ以外の授業の場で行い、このスピーチでは乱暴な言い方をすれば、主張する内容を表した一文とそれを支える例二つぐらいをメモし、後は即興で述べていくことを目指している。それにより、話の構成はいくぶん曖昧になり、内容としてのアピール度は低下するだろう。しかし、そのマイナスマ面を差し引いても、自分の思っていることをそのまま口にするこ

いう実体験は、話し言葉教育としては是非必要なことではないだろうか。

他に、前年のスピーチのVTRを流し、次項に掲げる評価のポイントごとにその欠点を指摘し、良い例と比較することで、基準となるレベルを明示している。その後、優秀者のスピーチを見せる。また、教師のスピーチを行う（その場でテーマを学生から求め、即興で行う）。実例を眼にすることで、学生の意欲の向上をはかれよう。話し言葉の教育であるから、実際にそれを眼で見、耳で聞かせること以上に効果的なものはないであろう。

イ、第二時以降

一人三分前後とし、二分三十秒から三分三十秒の間におさめることを要求している。これは、同じ表現でも話し言葉と書き言葉のあり方が大きく異なることを学生に意識させたいためである。学生は、これまで音読に比べて黙読を多くしてきており、話すという行為によるコミュニケーションに要する時間をまったくと言ってよいほど実感していない。教科書を一頁、声を出して読ませることで、話し言葉に必要な時間を感じさせている。自分の話すスピードへの意識を高めさせられればと考えている。

スピーチ中に、二分と二分三十秒に合図し、時間に合わせて話の内容を調節することを望んだ。これは瞬時の構成力を求めるもので、アウトラインさえしつかりしていれば

比較的容易であろう。しかし、わざわざそれを求めているのは、あくまでスピーチはコミュニケーションであり、聞き手の反応に応じて話題を転じたり、話す内容を変えたりすることも必要であることを知らせ、今後の討議（ディベート）などへの発展性を確認するためである。

また、スピーチの機会は二度与えている。一人三分前後、登壇・講評時間を考慮すると、一時間に十二人前後しかスピーチできない。その中で、二度の機会を与えているのは、一度目を練習にあてる（三十秒でも一分でも良いとし、時間・内容構成は問わない）意図があるからである。そのことは学生にも伝え、話す内容はさておき、発声・姿勢等の面での確認をさせることにしている。暗唱・朗読等である程度、人前で自分の声で表現することには慣れてきているが、前に立ち他の人間の注視の中で話すということはまた別のものである。それを体験させることでよりスピーチの完成度を高めたい。と同時に、一度目の練習スピーチの時にいくつか指導（例えば視線・声の大きさなど）し、二度目の本番での改善を求めている。すべての面でうまくやるということにはなかなか到達できないが、良くなったポイントを指摘し、評価することで学生は達成感を十分に得られる。そのためにも、二度のスピーチ機会は必要であろう。時間をおいての違う機会に二度目のスピーチを行うことも必要だが（実施の予定である）、学生自身に自らの成長を実感させるためには、今回のような手法がより効果的

であらう。

評価は次のような項目で行っている。それぞれ四段階評価である。また、それを踏まえての十段階の総合評価を行っている。

a、発声面

①声の大きさ

②話すスピード

③テンポ（間）

b、姿勢面

①視線

②動作

③表情

c、内容面

①構成

②修辭（語の選択）

③時間

これらを、個々のスピーチ後、教師によりただちに行う（練習スピーチの場合は、c についての評価は行わない）。即時的評価こそ必要であり、その教育効果は高いようである。また、二度目のスピーチ後には、どの面での向上が見られたので、どれだけ評価が変わったかを明らかにしている。このことも、学生により自らの成長をはかる目安になっ

ているようで、好評である。

他に、クラスメートによる評価を行っている。教師の用いる評価表と同じものを渡して評価させ、それを発表した学生に渡す（注6）ことも計画した。しかし、現在は数人の学生を指名し、a からc それぞれについての評価を口頭でさせている（スピーチ後、教師の評価の前）。それらの手法それぞれに利点は有ろうが、現在ではその軽便さゆえの、学生の負担感減を第一としている。

一人のスピーチごとの批評者は数名であるが、一時間中に一度はその機会があり、他者を評価することでより客観的にスピーチをとらえられ、自己のスピーチに生かすことができているようだ。

五、おわりに

一年間の授業の最初に、年間授業の構想を学生にシラバスの形で提示し、説明している。スピーチは、二年次における表現教育（話し言葉の面での）の最終目標であることを述べている。また、本校は、工業高等専門学校ということもあり、実学主義的傾向が強い。学生の意識の中には、ふだんの生活で日本語に困ってはいないから、国語の授業にそう必要性はないといったものがあるようだ。今後の学校生活・社会生活で直接利用できるかどうかという価値基準しかない者も少なくない（明言する学生は、さすがにい

ない)。その考え自体を、国語教育の中で正していくのは当然のことだが、国語が決して社会生活などと乖離しているのではないことを、卒業研究の発表、講演、報告、日常の対話、討議などの実例をあげつつ説明する。これらにより動機づけは十分可能であり、また先述の積み重ねにより学生の抵抗感はほとんど払拭できる。

前項のような授業により本校の学生にスピーチの意義・必要性は浸透してきており、彼らにとって一つの大きな目標となりつつあるようだ。今後は、それをクラス対抗弁論大会のような形に発展させ、また学年進行時にはディベート大会へと結実させていきたい。このように目標を掲げることで、本校の国語教育は、学生の意識をより高揚させ、生きた授業の構築へとつながっていくと考えている。

今回の実践にもとづく授業構想は、技能主義的な色合いが幾分、強い。しかし、それは技能のみを重視したわけではなく、本校の学生の志向を良い意味で利用し、意欲へとつなげることから出発したためである。また、形から内容へというつながりもあり、話す内容を作るために読書をするなり、自己の生活を見つめ直すなりといった方向へと進む学生も少なからずいるのである。

このような日常生活との関連性という視点を大切にすること、そして話し言葉の教育によりふさわしい教材の開発は大きな課題である。

話し言葉の教育は、提示した一つ一つの指導を関連させ

るだけでなく、国語の他の分野、例えば文字表現力との関連性(注7)などについてのより深い考察、また他の教科との融合を為すことで進展しよう。それを忘れず、国語教育、話し言葉の教育を深化させていきたい。

注1 浜本純逸、「言葉の教育の歴史」、「言葉の教育」(「ことば」シリーズ40(文化庁編)、大蔵省印刷局、一九九四・三、四九頁)

注2 野地潤家、「話し方の教育」、「言葉の伝達」(「ことば」シリーズ30(文化庁編)、大蔵省印刷局、一九八九・四、八一頁)

注3 渡辺富美雄、「国語科学習指導の改善と課題」、国土社、一九八八・五、一二四頁

注4 高専教育方法改善専門委員会国語部会、「高専の国語教育」、一九九二・三、十頁〜十一頁

注5 拙稿、論文集「高専教育」第20号、国立高等専門学校協会、一九九七・三(印刷中)

注6 梅下敏之、「高校言語教育の実際」、溪水社、一九八〇・九、三三頁・四四頁

注7 村石昭三、「表現力の発達」「表現教育の理論と実践の課題」(全国大学国語教育学会編)、明治図書、一九八六・二、四四頁〜四六頁

(国立阿南工業高等専門学校)