

「取り立て指導」としての音声言語指導の課題

——音声言語指導優先は正しい選択か——

田中宏幸

1. はじめに

新学習指導要領において、国語科教育の内容構成は、「表現」「理解」「言語事項」という二領域一事項から、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「言語事項」の三領域一事項に改められることになった。能力中心の構成から活動中心の構成になったこと、またその筆頭に「話すこと・聞くこと」が位置づけられたということは、これまで以上に「音声言語の実践的な指導」を求めたものとして解される。この改訂の背後には、「言語の教育」としての調和的指導の実現、「社会の変化と価値観の多様化」への対応、「時代の情報化・国際化」への対応といった種々の要因があり、新しい世紀に向けてこうした方向性が打ち出された趣旨は了解することができる。

だが、この新しい教育課程の基準をどう具体化するかということになると、容易な問題ではない。とりわけ「音声言語指導」については、指導者自身が「何をどう教えたらいいのかわからないでいる」という状態が依然として続いており、高校教諭を対象とした1999年度の調査(注1)でも「95%以上の教員が指導の必要性を感じてはいるものの、実際に授業で取り組んでいるのは3人に1人程度にとどまる」という結果が出ている。

この「音声言語指導」の困難点は、指導者に学習経験がないとか時間的ゆとりがないとかといった現実的な問題に関わる部分も少なくないが、それ以上に音声言語が持つ「一過性」「即時性」といった性質と深く関わる部分が大いと考えられるべきであろう。指導目標及び指導内容の問題、指導方法（場の設定、時間設定、課題設定、指導過程等）の問題、評価及び処理の問題、思考力との関連性の問題、生徒指導との関連の問題など、それぞれの項目において、音声言語ならではの問題があり、文字言語とは異なったきめ細かな準備と対策が必要とされるということを見落としてはならない。

本稿では、高等学校の共同研究として優れた成果を上げている埼玉県高等学校国語科教育研究会の報告を考察の対象とし、さらに、私自身の大学における「表現指導」を反省的に捉えかえすことによって、「音声言語指導」の実践上の留意点について明らかにしたい。

2. 埼玉県高等学校国語科教育研究会の研究成果

埼玉県高等学校国語科教育研究会は、1999年11月に『音声言語指導事例集(第2集)―「言語の教育の場」としての国語教室の活性化をめざして―』(A4版、382頁)を刊行した。これは、先に刊行された『音声言語指導事例集(第1集)』(1995年5月刊、A4版、222頁)(注2)を踏まえ、さらにレベルの高いものを求めて共同研究が進められた、その成果である。

この『第2集』は、①「提言」(70頁)、②日常の授業の改善を目指した「実践事例」6例(150頁)、③「身につけさせたい力」と「授業アイデア集」41例(95頁)、④教師及び生徒を対象とした「音声言語に関するアンケートの集計結果と分析」(60頁)の計4部で構成されている。いずれの章においても研究経緯とその考察が詳細に述べられているので、行間から学習者の姿と指導者の人柄とが浮かび上がってくるように感じられる力作である。(「参考文献一覧」が収められていないのが残念であるが、やむを得ない。)

さて、第1部「提言」に『第1集』の総括が述べられていて興味深い。提言者館野俊則氏(埼玉県立新座北高校長)は、最初の取り組みが残した課題として次の三点を挙げている。(引用者による要約)

- (1) 指導内容の偏り：スピーチやディベートに取り組むことはできたが、聞き取り演習やパネルディスカッションが計画倒れに終わった。指導内容の面でバランスが悪い。
- (2) 授業への導入方法及び展開方法の偏り：大半が「取り立て指導」であり、普通の授業での意図的な指導が十分でなかった。
- (3) 評価法の開発不足：その授業で音声言語の力として何がどれくらい獲得されたのかが明らかでない。

そして『第2集』では、この三つの課題を実践的に克服すべく、次のように研究指針が設定された。(以下、『第2集』56～58頁に示された館野氏による提案を縮約して示す。)

[A] 各自の実践の方向

- (1) 「取り立て指導」を①深化と②多様化の二つの方向で追求する。
 - 個別化された技能の習得に有効な「取り立て指導」をさらに深化させる。
 - バランスのよい開発を。学習材と指導法の開発・蓄積を。
 - はじめてやろうとする教師に、やる気になる、やりやすい、有効な事例の提示を。
- (2) 「日常の授業」への意欲的な取り込みをする。
 - 「取り立て指導」で学んだ音声言語技能の習熟・応用・定着を進める。

[B] 日常の授業の改革

- (1) 高校国語科の「目標→指導方法→評価・評定」の構造転換を進める
 - これまでの授業の目的は、「文字言語で表現された言語文化を読み取ること」であり、聞く・話す活動は、その目的に従属する方法としてとらえられてきた。日常の授業への音声言語指導の取り込みを進めることによって、この授業構造を転換したい。

(2) 音声言語の活動、力の評価・評定をどうするか

○聞く・話す活動は、活動の成果が測定しづらく、活動を支える力の実態が判定しづらい。特定技能にしばった「取り立て指導」なら評価基準も立てやすそうだが、実際には未開発な面が多い。ましてや「日常の授業」に聞く・話す活動を意図的に取り込んだ場合、その評価・評定をどうするのか。

[C] 実践を支えるものとして、グループ全体で考えてみたいこと

(1) 音声言語指導を支える理論や大系を、以下の視点で考える。

①何のために（目的）…生徒の実態・状況分析から。国語科教育の目標から。学習指導要領一時代と社会の要請一から。

②何を（内容）…何をどこまで取り上げ、どんな力をつけさせようとするのか。指導領域や内容の明確化、ねらいの重点化。国語の基礎学力とは何か。

③どのようなやり方で（方法）…指導・学習の方法論。先行実践の摂取。

④どのように評価するか（評価・評定）…音声言語指導固有の評価・評定の問題。目標と評価の一体化（指導計画に評価・評定計画を）。評価方法の開発。

(2) 共同研究：「高校音声言語指導技能水準表」の作成を目指す。

(3) 共同研究：「国語教室での教師の言葉」（「言語環境としての教師の言葉」及び「生徒の学習活動を組織する教師の言葉」の内容分類と分析）

この研究指針の特徴は、「取り立て指導」をさらに深究するとともに、「日常の指導」をも点検しようとする総合的な視点を持つに至っているという点にある。「話すこと・聞くこと」は国語科の授業で最も多くの時間を割いている活動でありながら、それが指導対象として意識されず、学習者の言語能力の育成につながっていないことが問題なのだという指摘は、日々の実践から生まれた貴重な提言として受け止める必要がある。

また、上記[C]のように、目的論・内容論・方法論・評価論の観点から理論化・体系化を志している点も、この研究の確かさを物語っていると言える。

さらに、この『事例集』の端々から伝わってくることだが、音声言語の指導を「生徒の人間性（人格形成）や生きる力の育成」に深く関わるものとして捉え、学習者の心理に細やかな気配りがなされていることにも注目すべきである。空理空論に走らない実践者の誠実さに、胸を熱くせずにはいられなくなる研究報告である。

なお、[C]の(2)「音声言語技能一覧表」の作成については、「細分化すればするほど音声言語活動の総合性と離れるのではないか」という反省が生じて、頓挫せざるを得なかったと言う。だが、それに代わるものとして、生徒の実態に即した「身につけさせたい力」が想定され、41種類の「力」として表にまとめられている。この表に示された「力」は、これもまた日々の実践から導き出されたものであって、これから音声言語指導に取り組む教員にとっては、多彩な指導技術の習得に貢献するものとなるだろう。もっとも、の中には「相手の話を要約できる力」「図や表を言葉で説明できる力」というふうに理解力や

表現力を教育内容として具体化したものだけでなく、「外来語を使うことを意識する力」「方言を大切にできる力」というような言語感覚や学習態度に関するものなども混在しており、このままでは評価方法の解明や学習指導計画の作成には生かしがたい。さらなる検討が待たれるところである。

3. 私の「表現指導」の反省から——音声言語指導優先は正しかったか——

さて、続いて、私自身の指導計画とその内容について検討しておこう。私は現在、私立大学に勤務しており、言語表現指導に関わる授業としては、全学共通科目「日本語の表現Ⅰ」及び「日本語の表現Ⅱ」（例年50～60名受講、前後期各30時間開講）や、日本語日本文学科関連科目「日本語表現法」（例年30～50名受講、通年計60時間開講）を担当している。そのうち「音声言語指導」に関わるのは、「日本語の表現Ⅱ」及び「日本語表現法」である。ここでは、継続的な「取り立て指導」として音声言語指導を展開した後者の授業を取り上げよう。

この授業の主たるねらいは「文章表現力の向上」にある。だが、ここ数年は、教育改革の流れを受け、「音声言語表現」の比重を高めるように改善してきた。1995年度（大学着任初年度）はスピーチとディベートを実施した程度にとどまったが、1996年度以降は、「音声言語指導」を年度後半に組み入れ、インフォメーション（情報伝達の技能）、スピーチ及びプレゼンテーション、ディベート、パネルディスカッション、インタビュー、朗読などに取り組んできたのである。さらに、1999年度及び2000年度は、これらの「音声言語活動」を年度前半に位置づけ、年度後半の「文章表現指導」につなぐように指導計画を改めた。

その結果、学習者から意外な反応が返ってくるようになった。音声言語優先の2年目、音声言語の「取り立て指導」を終えたとき、一部の学生からではあるが、「自己を表現できたという達成感」や「考えが深まったという思索の深まり」という点では「何かしら物足りなさが残った」という声があがるようになったのである。そう言われれば、私にも思い当たることがないわけではない。文章表現指導を優先していた年度に比べ、ずしりとした手応えがないのである。

学生たちの取り組みがいい加減になったというのではない。彼らは真剣に取り組んでいる。例えば、「落とし物の案内」「道順の案内」「図表の説明」などといった「取り立て指導」において、「結論優先の文章構成」「ナンバリングやラベリングの重要性」などを体験的に学習し、「目から鱗が落ちるようだった」という感想を聞かせてはくれる。にもかかわらず、学習者との心情的な交流が希薄になり、一人ひとりの内面が理解しにくくなってきたという思いを禁じ得ないのである。「音声言語」の方が対話による交流を深めやすいと思われるのに、これはいったいどうしたことだろうか。

これは私自身の指導意識の変化とも関わっているのかもしれない。5年余りの間、毎年音声言語指導に取り組んでいるうちに、教えるべき言語技能も明らかになり、指導のコツ

もつかめるようになってきた。それが、指導上の慢心となって表れたのだろうか。そうかもしれない。だが、それだけではないようにも思える。

これはもしかすると、「音声言語指導」を優先させたことによる一種の陥穽なのではないか。音声言語表現技能を取り立てて教えているうちに、その技能が学習者にとってはそれが唯一の方法であるかのように感じられ、かえって自由に発言しにくくなるという「心理的足枷」として機能したのではなかったか。

また「音声表現指導」は、その「一過性」「即時性」の故に、「文章表現指導」に比べ、「事前事後の指導」よりも「事中の臨機応変の指導」に力点が置かれるという側面を持っている。しかも、「パブリックな場でのコミュニケーション能力」を高める実際的な練習は、〈一対多〉あるいは〈一対集団〉という設定で行われることが多く、発言者数も限定せざるを得なくなる。加えて、指導者の意識も大半は発言者の発言内容やその表現方法に集中させていくことになる。かくて、当該時間において「聞き手」となった学習者は、「自己表現」の場を確保できぬまま授業の終わりを迎えてしまうということになってしまうのである。そのためかもしれない。

さらに重要だと思われる点は、音声言語における「自己内対話」の少なさである。音声言語の「一過性」「即時性」という性質は、学習者の集中度を高めたり、すぐに相手の反応を確かめたりすることができるというメリットとして作用するが、他方、自己を対象化することを困難にし、思考を浅薄なものにしかねないというデメリットとしても作用してしまう。そのためかもしれない。

いずれが主因であるか。それはにわかには判断しがたい。ただ、こうした問題を解決する道として考えられるのは、「音声言語指導」を優先させる指導計画を改め、「文章表現指導」と有機的に関連づけながら展開していく方法に切り替える必要があるということだ。

これまで作文教育の歴史が明らかにしてきたことは、「学習者自身の内面に伝えたいと思う内容が醸成され、その内容はどうすれば伝わるのかを考えていこうという気持ちにならなければ、いかなる技術論も何の役にも立たない」という教訓であった。例えば、1970年代に導入されたコンポジション理論さえ、思考力の養成という本来の意味が忘れられ、一般的な技術として形式的な論理の型として用いられるようになった結果、学習者の自由な発想を妨げ、かえって書きづらくしてしまったという苦い経験がある(注3)。音声言語指導にあっても、技術指導を優先することによって、その轍を踏むようなことがあってはならないのである。

作文の評価(赤ペン)においても、優れた実践事例をもとに、その内容と方法を明らかにしていくことが必要である。赤ペンの一言が学習者の表現意欲を喚起し、豊かな表現を導き出したように、話しことばにおいても、指導者の適切な助言によって、あるいは学習者同士の学びあいによって、表現意欲が高められ、体験的に表現技術を身に付けていくという学びの場が生まれなければならない。そのためにも「伝わった」という実感が得られる「場」の設定の工夫と、「聞き上手」を育てる指導が必要となろう。

4. 英語教育の論争に学ぶ

ところで、「朝日新聞」(2000年4月14日)に、杉本良夫氏(ラトローブ大学教授)の『「話す力」より『書く力』—英語教育再検討の勘どころ—』と題する興味深い論説が掲載されていた。杉本氏は、日本の英語教育の問題点は、「読み書きは出来るが話せない」というよりも、むしろ「簡単な会話は出来るが、複雑な文章は書けない」ということにあると捉える方が正確なのではないかと指摘し、「こみ入った思考を発信する媒体としての英語を身につける」ためには「作文志向型」の英語教育を実現しなければならないと主張していた。

杉本氏は、作文を重視する理由として次の三点を挙げる。

「ひとつには、高度な英作文の力は、高度な話し言葉を使えるための前提である。書くという作業は、話すという作業をゆっくり時間をかけてやっているという面がある。ちゃんとした文章が書ければ、ちゃんとした話が出来ようになる。話す中身が明晰に文章作図されていなければ、発信型の英語など話せない。

いまひとつには、文章を書くことを目指していれば、そのことを意識して英文を読むというくせがつき、読解力が深まる。しかも、作文力は解釈力より高度な能力である。書けるようになった英語表現を、読んで分からないということはありえない。書く力の鍛錬という昇り道を登り詰めれば、読むことなど下り坂を下りるようなものだ。

それに、英語を書くトレーニングは、日本語に対する感性を高める。英語で作文するためには、英文の構造について細部まで気を配らなければならない。その結果、日本語を書くときにも、その仕組みについて細心の留意をすることが起こる。英語と比較しながら、日本語を学ぶことが習慣になるだろう。その組み立てにいつでも注意することで、日本語の理解が高まる。将来「国語」と「英語」が相互乗り入れするような課目が開拓されるといいと思う。」

「発信型の英語力」を求めたこの提案は、入門期の英語学習には適用できないかもしれない。だが、英語に限らず、語学習得の本質的な問題点を指摘したものであると評価できないだろうか。やや我田引水めいてくるが、この提案を国語科教育に当てはめるならば、次のようになるだろう。――

これからの国語科教育において、「音声言語指導」を推進していくことは確かに重要事であろう。だが、「音声言語指導」が優先され、「書く力」の養成がないがしろにされるのであれば、「論理的思考力」の育成が十分に行われなくなる恐れがある。「ちゃんとした文章」が書けるようになってこそ、「ちゃんとした話」もできるようになる。「ちゃんとした文章」が書けるようになるには、まず書くべき内容が形成されねばならない。そして論理を組み立て、豊かな語彙で相手に伝わるように自分の考えを述べることができるようにならなくてはならない。「書く実力は言語操作の総合力の要」だということをゆめゆめ忘れてはならないのである。

5. おわりに

音声言語指導を進めるにあたって配慮しなければならないことは何か。文章表現指導との関連を意識しながら整理すれば、次のようになる。

一つは、学習内容の明確化である。スピーチ・説明・発表・対話・討論など、新学習指導要領に示された「言語活動例」が、プレゼンテーション・フリートーキング・バズセッション・ディベート・パネルディスカッション・インタビュー等として多彩に展開されるとしても、それらの活動によってどのような力（言語技術）が身につくのかということ、指導者の側が明確に見通しておかなければならない。例えば、伝達を目的とする話し方と、交流を目的とする話し方とでは、話の組み立て方も用語の選択も全く異なってくる。相手・目的・時・場所・コンテキストなど「場」の条件を的確に把握し、それぞれの「場」に応じた言語技術を駆使することが求められる。その時、どのような言語技術が必要か。必要な言語技術を分析し、学習者にも自覚できるようにしなければならない。

だがそれは、話しことばだけでは到達しにくい。書きことばを用いれば、内的思考を視覚化し構造化することが容易になる。漠たる思いが確たるものとなるまでにあれこれと反芻してみる、その作業を疎かにしてはならないのである。

二つは、表現意欲と学習集団作りの問題である。いかなる学習であっても、その必要性や必然性が自覚できていなければ、意欲的に取り組むことはできない。「聞く力」（あるいは「読む力」）を育てるためには、その活動がやがては「話す」あるいは「書く」活動へとつながるように指導計画を立てていきたい。人は自分が表現しなければならない状況に追い込まれたときに、最も真剣に話を聞き、最も真剣に文章を読むのである。

しかも、音声言語の場合、原則的には聞き手が目の前にいるという「直接性」を有している。音声言語表現は、文章表現以上に、話し手と聞き手との人間関係やその日の気分といった不確定なものに大きく左右される。したがって、お互いを尊重し自由に発言しあえる「国語教室」の成立を何よりも大切にしなければならない。「聞き手」がいるというありがたさを実感として感じ取れるような集団であればこそ、表現意欲も喚起でき、豊かな表現が生みだされてくるのである。

三つは、学習指導形態の問題である。40名もの学習者を受け持ったままで、限られた時間内にいったい何名の学習者に発言させることが可能であろうか。音声言語指導に本気で取り組むには、その半分の20名くらい的人数で展開できるように制度として保障されなければならない。また、〈一対一〉〈一対多〉〈一対集団〉という学習形態には、それぞれに長所と短所とがある。「文章表現」の指導とも関連づけ、どのような学習形態をとったときに、学習者一人ひとりが自己を表現できたという喜びに浸れるのであろうか。スピーチやディベートだけでなく、多彩な音声言語指導の在り方をアイデア豊かに開発したい。

最後に、評価の問題である。音声言語指導は「一過性」を有しているが故に、発言の直後に適切なコメントをつけねばならない。そのとき、受信者側の受け止めた内容をどのよ

うな言葉で伝えることができるか。また、言葉にならない部分をどう理解し、どう評価するかという困難な問題もある。さらに、評定としてどのように点数化するかという問題もおざなりにはできない。卑小な問題であるとして論議の対象にならないことが多いが、無視するのは間違いだと思う。自分の力はどこまで到達していて、何が不足しているのか。またその不足部分を克服するにはどのようにすればいいのか。学習者はそれを知りたいのである。話の内容を温かく受容しつつ、表現技術を向上させる評価の仕方を開発し、学習者の戸惑いや訴えに対して適切な「処方箋」を示せなければ、国語教育のプロとは言えないだろう。音声言語指導は、指導者にとっても毎時間毎時間が「言葉磨き」の試練の場なのである。

(注1)1999年度の1学期に、埼玉県下の高校国語科教師238名を対象として行われたアンケート調査（埼玉県高等学校国語科教育研究会『音声言語指導事例集(第2集)』1999年11月、325頁）

(注2)『第1集』は、残念ながら私の手許にはない。『第2集』によれば、『第1集』は「実践事例12例」「編集委員座談会」「資料」の3部で構成されていたそうである。

(注3)コンポジション理論導入に大きな役割を果たした森岡健二氏は、「国語科教育とは何か」（『言語生活』293号、1976年2月、20~32頁）において、基礎となる「文字力と語彙力」の養成こそ重要であり、コンポジション理論を形式的に当てはめようとすれば、「かえって生徒の思考に枠を嵌め、制約を与えて、自由にして創造的な精神活動を阻害することになってしまう」と指摘した。