

「音声言語教育の振興」をめぐる諸課題

筑波大学教育系講師 甲斐雄一郎

1 音声言語教育の推移

「音声言語教育の振興」が強調されるのは今日にはじまったことではない。1900（明治33）年の小学校令施行規則中の教訓において「話シ方」が国語科の一領域として設定されて以来、1989（平成元）年の学習指導要領にいたるまで、少なくとも制度のうえでは音声言語の教育は国語教育の重要な内容であり続けてきたといえる。

しかしながら、約1世紀にわたる日本の義務教育における音声言語教育の実践・研究レベルでの活発さや質の変遷を概観すると、かならずしも常に盛んだったわけではなく、学習指導の方法における進歩は、読みの領域ほどには顕著なものとは認められない。優れた実践報告は少なくないが、それらが積み重ねられていったり相互に議論する場が少ないのである。ここから「音声言語教育の振興」に関わる課題を導き出すならば、以下の三つが挙げられるだろう。

一つは、音声言語教育の振興を図ろうとする場合の過去一世紀の課題意識には共通するものがあると推測されるが、一方では時代状況を反映した課題意識もまたそれぞれの時代の「音声言語教育の振興」を促すことになったと考えられる。そこでこれからの時代を生きる学び手にとって必要とされる音声言語の諸能力がいったい何であるかということを明瞭にすることで、もう一つは音声言語教育の振興を妨げてきた諸要因を明らかにすることであり、最後にこれまでに優れた実践として点在している「特別な工夫」を共有化し、あるいは相互に議論するための方法の開発である。

2 音声言語教育の領域設定とその証拠

「音声言語教育（話し言葉の教育）」と対比的に想定できる用語は「文字言語教育（書き言葉の教育）」である。しかし実際にはそのような術語が国語教育界において用いられることは多くはなく、読解・読書、作文、書写・書道というような領域に分けて議論されるのが普通である。しかもそれぞれの領域における学習指導は、読解・読書においてはジャンルを細分化し

で行われている。それは読むべき・あるいは書くべき素材とそれが担う目的に基づく分類である。分類にともなう問題点も看過しえないが、分類することによってそれぞれのジャンルにおける指導学習指導上の目標論や教材論、また指導と評価についての方法論についてのある程度の合意、あるいは反論の視点がはっきりしたことも否定できない。

「音声言語教育」に関わる提言や実践報告はこれまでに数多くなされてきている。しかし音声言語の諸活動はわれわれの日常生活と密接に関連しているために、これを教育の対象として取り上げようとする場合、きわめて多様な立場から論じ得る。そのこと自体はこわめて当然のこととはいえるが、同時にそのことが音声言語教育に係わる議論が拡散し、相互にかみ合いにくい原因であるようにもみえる。そこでそれらの提言・報告一つ一つを領域別に位置づけることができたならば、目標・教材・方法・評価等の面においてさらに具体的な進展を見ることができるようになる。たとえば現在一般的な話すこと、聞くこと、話し合い、朗読等という四つの音声言語の諸活動に関する領域分類を、生活話題・娯楽、文化的課題、実践的課題という三つの題材によって細分化すると12の項目に分類することができる。これらそれぞれは国語科として、また学校教育全体の課題として、分類の適否はもとより、より細分化する必要性や要不要も含めてさらに議論が必要であろうし、さらに大きなねらいに統合されて相互に関連したり、他の活動形態（読むこと・書くこと）と関連することもありうる。しかしさしあたりこうした分類に即して考えていくことが可能である。

ここで問題にした「言語行動」を、さらに言語行動の全体構造に位置づけようとしているのが、桑原隆 1996（『言語生活者を育てる』第一部第一章、初出 1987）である。桑原氏は「言語生活」「言語生活」「言語」を、「言語」を中心とし、「言語生活」を周縁におく同心円の構造としてとらえ、「唯言語主義」や活動主義ではなく、からへと向かう動的な

営みを言語指導の対象領域として想定しようとしている。これにしたがうならば、先に示した音声言語の諸活動に関する領域分類は、文字言語に教育に関わる領域との関連、また音声言語教育の領域内部の関連のあり方も含めて、その目標・教材・方法評価等に関して ・ との関連において考察を進める必要があるだろう。

3 「音声言語教育の振興」のための課題

(1) 目標論にかかわって

音声言語教育の目標に関しては、以下の二つのレベルを考えることができる。一つは、桑原氏の図式に即していえば、言語生活と言語活動との往還を対象領域とするレベルである。ここに相当するのは自己の形成と充実、人間関係の向上などに関わる目標である。すなわち、音声言語の諸活動を通して、自分自身のものの方・考え方を豊かにしたり、他者と連帯し、よりよい社会を形成していこうとする態度を育てようとするねらいである。もう一つは、先の図式に即していえば、言語活動と言語との往還を対象領域とするレベルの目標である。ここに相当するのは、的確に理解し、表現する技能の向上、言語感覚の錬磨、音声言語に関する知識の獲得など、主に狭義の言語運用能力の向上に関わる諸知識や技能に関わるねらいである。

これらは、前者においては、その実現のためには言語運用能力に関する知識や技能が不可欠であり、後者においては、その実現のためには学習者の主体的な参加態度が不可欠であるという意味において相互に密接に関連し合う。

(2) 目標の実現に向けて

教材を「授業における目標実現のためにさまざまな事象を教育的に組織した材料である」とする谷川彰英 1993 (『問題解決学習の理論と方法』第1章、初出 1985) によれば、音声言語教育の領域においてこうした意味における教材として機能するのは何であろうか。

現在の学習指導要領国語科における中学2年生の話合いに関わる指導事項には「話合いの方向をとらえて自分の考えをまとめ、その場の目的に沿って的確に話すこと。」「話合いにおけるそれぞれの発言の共通点と相違点とを聞き分け、自分の考えをはっきりさせること。」の2項目が示されている。これらが中学2年生における話合いの領域の実質的な教育目標である。そして話合いは話題が持つ構造にしたがって進

展することが予測され、その課程においてこれらの目標の実現が期待される。その意味において、話し合われる話題・課題を教材とみなしうるのである。ただしこの場合、話の「的確」さには共通する面があると同時にその場の目的に規定される面もあるといえる。したがって話合いに関わる指導事項を具体化するのは、領域ごとの課題や話題の質であるといえる。

このような教材のレベルでの議論によって指導・評価の問題はもとより、言語運用能力に関わる目標設定に関してもさらに具体的な進展が期待できるように思われる。

(3) 教師の役割にかかわって

当然のことながら、音声言語教育のための教材は教科書等広範囲での使用を前提とした文字媒体にはなじみにくく、期待できる範囲に限界がある。そのため必然的に教材開発者、あるいは教材そのものとしての指導者としての教師の力量が問われることになる。

さらに、学び手の言語生活を意味づける今日の価値観の多様化等にもなあって、相互に孤立した層が増加しているのが昨今の情勢である。この場合、ある漠然とした葛藤が集団の内部にあり解決が望まれる場合、指導者が行うべきことはその漠然とした対立を生み出している問題を話合いのために教材化することである。話合いを通して参加者たちは合意形成や妥協の方法、あるいは了解にいたる道筋を学ぶことが期待される。その過程が個々人に内在化される経験を積み重ねることが、自らを律しつつ、他人と協調することができる資質をはぐくみ、自律的に考えられる主体として育つためには欠かせないことであると考えられる。しかし一方、相互に孤立したまま「対立」にいたらない層が集団に占める比率は増大している。これらの個々人をどうするか。音声言語教育の振興に関わって、かつてなかった課題のうちの一つが、この、集団における「他者」の増大であると思われる。話合いのための実際の場面は、その話題、あるいは課題の設定の仕方において、これまでよりもはるかに広い視野を持つ必要が生じてくることになる。この意味においても合意形成の方法、異質な他者との共生のあり方について広い範囲での検討が必要になるだろう。