

話しことば指導研究

— 国語教育論的視点からのイギリスの初等学校教育実践の考察 —

安 直 哉

1. はじめに — 教育方法・教育環境における話しことば指導 —

教育活動場面におけるあらゆる言語活動について言えることであるが、とらえかたの観点の違いで、その言語活動自体を教育目的として見ることも、また教育方法・教育環境として見ることもできる。この場合、教育方法と教育環境との差異は次のように考えられる。ある言語活動が教授手段として比較的高い意図性、体系性を有して活用されているときは、その言語活動を教育方法としての言語活動と呼称することが適当である。また、教授手段としての意図性、体系性が比較的低い状態で存在しているときは、その言語活動を教育環境としての言語活動と呼称することが適当である。しかし、いずれにせよ、日常の学校教育のほぼあらゆる場面で子どもたちはこれらの言語活動と接触を続け、それゆえに、教育方法・教育環境としての言語活動は子どもたちの言語活動能力の育成に強い影響力を持った現象といえる。下記引用文は対話に関する論文中的のものであるが、ことばを用いた教育活動一般における、教育目的と教育方法・教育環境との関係を述べているものとして読むことができる。

人間形成について「対話による対話への教育」ととらえていくことが可能であるように思われる。人間の形成や生成ということを考えるにあたって、一つの概念をこのように一方で目的とし、他方で同時に手段もしくは方法としてとらえて、それを循環的相のもとに考えていくことは、現代的により本質的なことのように思われるのである（傍線引用者）。¹⁾

言語活動を一般には、話す活動、聞く活動、書く活動、読む活動の四形態に分けるが、そのうちの話す活動と聞く活動を合わせて「話しことば」と呼ぶ。この話しことばについても教育目的と教育方法・教育環境とに関し、同様に考えることができる。下記引用文のようにである。

他のトピックの探究において音声言語活動を使用することに我々は関心を持っているのか。

それとも、良い音声言語表現や音声言語理解の発達それ自体を目的と見なすべきなのか。多くの同様な質問に対して当然の解答になりますが、両方とも正しいのです。²⁾

このように話しことば指導をとらえることができることにより、教育目的という観点からでも教育方法・教育環境という観点からでも話しことば指導は研究できることになる。教育目的という観点からの研究は過去において比較的多くなされている。しかし、それは実践面への発展に欠く例が多かった。本稿では、話しことばという方法・環境を活用する、教育方法・教育環境における話しことば指導という観点から、話しことば指導を考察していく。

話しことば指導は話しことばによる教育という形式のうちに実現する。「話しことばによる」とは、話しことばを運用するということである。子ども自身が、話したり教師や他の子どもの話

を聞いたりする。このように話しことばを運用する活動を通じてしか、狭義の話しことば指導は実現しないと考える。敬語の用法を書物を読むことを通して学ぶというような例もあるが、そのような語学的知識は、広義の話しことば指導には含まれこそすれ、話しことば指導の中核には位置しない。話しことばによる教育がおこなわれている状態が、教育方法・教育環境における話しことば指導を成立させるために必要な条件となる。話しことば指導を掲げる場合に、話しことば自体の育成がその授業時間の主要目標であることを必ずしも必要とはしない。話しことばによる教育がなされている場合、質・程度の差こそあれ、そこには教育方法・教育環境における話しことば指導がおこなわれていると考えられる。その質・程度を高めるために指導者側に求められることは、まず第一に現在教室でおこなわれている活動が話しことばであると意識することである。次に、その活動は教育方法・教育環境における話しことば指導を実現させるものであるという事実を認識し自覚した上で、自ら話しことばを運用し、また子どもたちの運用を指導することである。つまり、こうした認識と自覚が、教育方法・教育環境における話しことば指導の質・程度を左右する条件となる。このような考え方の有効性をイギリスの初等学校教育の例から検討していくことが本稿の目的である。本稿では、『子ども一人一人の言語』(Every Child's Language³⁾ An In-service Pack for Primary Teachers, Book I, II, III, Audio cassette.)を主な資料とした。現職教師の個人研修、グループ研修に使われることを目的とした書物である。

2. イギリスの初等学校教育を対象とする理由

話しことばによる教育は、母国語の授業のみならず、他教科のすべての授業、さらには学校教育のほぼすべての場面で、おこなわれる条件が必然的に生じる教育である。なぜなら、学校教育のほぼすべての場面において話しことばは運用されるからである。よって、教育方法・教育環境における話しことば指導に対する認識と自覚は、学校を組織する教師集団の全員に持たれるべきものであり、そうなることによってはじめて、教育方法・教育環境における話しことば指導は、充実した成果を挙ることができる。

イギリスで1919年に設置された、「イングランドの教育組織における英語の位置を調査するための教育大臣の任命による部門委員会」の調査報告書が、『イングランドにおける英語教授』(The Teaching of English in England)⁵⁾という書名で1921年に出版された。その中に次のような記述がある。

英語でもって教えている以上、すべての教師は英語教師であるという点を我々は再度強調したい。それゆえに、時間割のすべては、英語を教えるのに有用である。もし、すべての教師が、自らの実践においてこのことについての認識を示すならば、その結果、我々の学校は、大きな変革を受けるであろうことを我々は確信する。⁶⁾

すでに60数年前にイギリス政府は、母国語による母国語教育、つまり教育方法・教育環境における母国語学習指導という考え方を勧告しているのである。そして、その50数年後の1975年に教育科学省の委託により調査され刊行されたA language for life⁷⁾(通称パロックレポート)で

は、「初等学校のすべての教師は言語に対して平等の責任を担わなければならない」⁸⁾と強調した上で、具体的には現職教育と地方教育当局の援助を受けることを勧告している。そして、現在のイギリスの初等学校では、教育方法・教育環境における母国語学習指導という考え方は現場に十分に根づいている。そこに影響したものは、このような、政府による「外からの要求」のみではない。現実問題として、これらの報告書の上記引用文にあるような認識と自覚を持たざるを得ない、いわゆる「内からの要求」があった。そのことを以下では述べてみる。

イギリスの初等学校教育における言語の位置づけを理解するには、二カ国語使用児童の問題を避けて通ることはできない、今日、イギリスの多くの地方の初等学校では二カ国語以上の言語を使用する子どもたちが存在する。⁹⁾ その子どもたちへの言語教育は、言語の時間内やクラス内での指導だけでは十分な効果をあげることはできない。そういった多様な子どもたちの現実に即応するために提唱されている概念が、「学校の言語施策 (School Language Policy)」である。これは、単に話しことば指導のみならず、読むことの指導、書くことの指導を含んだ活動であるが、そこからは、教育方法・教育環境における母国語学習指導と、教育目的としての母国語学習指導が不可分に同時進行で子どもたちになされていく実態がよくわかる。

「学校の言語施策」の推進は、バロックレポートや特に ILEA (Inner London Education Authority (内ロンドン教育当局)) 主任視学官などの指導により各学校に求められた。しかし、それが現実に多くの学校でとりあげられるようになったのは、教師自身の自覚からであった。¹⁰⁾ 『子ども一人一人の言語』の筆者は、「学校の言語施策」に対する定義をあえて明記せずに読者の判断に任せている。しかし、学校を運営する教師集団の全員が、統一した見解とそれに基づく指導を実践し、かつ父母との協力体制を確立することで、子どもたちの言語能力は効果的に育成される、というのが、イギリス各地の初等学校の実践報告を見る限りの「学校の言語施策」に対する基本的な共通理解になっていることがわかる。例として、以下では、『子ども一人一人の言語』に掲載されている実践報告の1つを要約してみる。エッジウィックコミュニティ初等学校の¹¹⁾ 校長、ゲリー・バイレイ (Gerry Bailey) 氏の報告である。

本校は、コヴェントリーの中央に位置し、180人の子どもたちを有している。その多くはインドとパキスタンの出身であり、子どもたちの多くは母国語と英語の二カ国語使用者である。子どもたちの中には、最近コヴェントリーに移り住んできて、母国語のほうが英語より流暢な子もいれば、コヴェントリーで生まれて、英語の方が母国語より流暢な子もいる。本校では、7～11歳児の縦割りの英語の遅滞児指導クラスを設置してあった。しかし、そこで学ぶ子どもたちの言語学習の遅滞した状況に対し、自分たちの学校の言語教育を見直してみる必要を感じた。1983年1月のことであった。なお、本校は教師数という点では恵まれていた。

学校における言語活動計画の開発のための話し合い、情報の収集、クラスの再編製の計画が2学期間かけておこなわれ、1983年の秋から実行に移された。教師集団が合意した最初の目的は、子ども一人一人の言語に関する具体的な要求を知ることであった。そのために、まず自分たちの子どもが既に持っている言語技能についての情報を集めることにした。教師集団が持っている情

報は、子どもたちの父親の出身地リストだけだった。しかし例えば「インド」という国名から、その子どもの使用言語を知ることは難しい。他に使用できる資料としては、1982年に出版された、本校を含めたいくつかの学校の二カ国語言語使用児童の調査報告と、本校のパンジャブ語と英語の両言語使用児童を使つての調査記録の2点だけであった。

まず、子どもたちの母国語に関する調査を実行することに決定したわけであるが、その決定までの間に、教師集団は次の点に関し合意に達していた。

1. 英語の遅滞児指導クラスを廃止すること。
2. 子どもたち一人一人のすべての使用言語を調査すること。母国語調査は特に重視すること。
3. 英語のみならず母国語も学習手段として使用させること。
4. 子どもたちの持つ異なった文化的背景の価値を認め保証する指導をおこなうこと。

学習困難な子どもたちのための教師を三人設け、その三人は自分のクラスを持たずに学校全体の子どもたちの指導にあたる。実際の教育活動場面においては、彼らとクラス担任教師との関係には考慮する必要があった。また、子どもの母国語教育においては、親の協力が不可欠なものと考え、家庭学校間の連絡を担当する教師を設けた。

以上のような合意の上に、1983年秋に子どもたちの母国語能力の評価をおこなった。既製のテストを用いず、独自に作った用紙に主観的評価を書き込んだ。この調査結果をもとに、母国語の能力によるグループ分けも可能になるわけであるが、学校の方針としてはそれを取らず、7歳児以上は年齢によって週最低1時間は母国語を学ぶ授業を受けるようにした。

今では、母国語を学ぶ授業はしっかりとカリキュラムの中に確立している。しかし、本校に小人数ながらいるベンガル語を母国語とする子どもたちのための、ベンガル語を学ぶ授業は、まだ開設されていない。本年の活動は多忙を極めたが、子どもたちの言語活動は進歩したという自信を持てた。来年は本年確立した教育形態をより強固なものにしていこうと考える。(Book II, pp. 66-68)

このような実践からも、子ども一人一人の持っている言語能力——それが第一言語であれ第二言語であれ——の間に大きな格差があるクラスの中で、母国語を教えながら同時に母国語で他教科の指導をしていかなければならないという、厳しい現実にイギリス初等教育現場は直面しており、その打開策を常に模索していかなければならない状態にあるということがわかる。そのような強い必要感(強い目標意識と言い換えることもできる。)があればこそ、充実した実践を生む結果となる。

以上のような、教育方法・教育環境における話しことば指導に対する伝統と現在の状況を考慮し、イギリスの初等学校教育を本研究の研究対象とすることとした。

3. イギリスの初等学校における話しことば指導

話しことばによる教育活動の実態を考察していくわけであるが、前述したように、話しことばは、学校教育内のほぼすべての教育活動に用いられており、その意味で、教育方法・教育環境に

おける話しことば指導は、学校教育内のほぼすべての教育活動場面で実現する可能性を持っていることになる。その実態を明らかにしていくためには教育活動場面ごとに整理して考察していくことが有効である。整理の観点は様々にあるが、ここでは、その教育活動の主要教育目標ごとに整理していくことにする。「話しことばによる……の教育」と言ったときの「……」の部分に着目することになる。本稿では、「……」の部分の仮に、「読むこと」、「書くこと」、「その他」に分け、それぞれについていくつかの実践例を紹介し、その上で話しことば指導の観点から、それらの実践例に対する考察を加えていく。

3-1. 話しことばによる読むことの教育

A. 初期段階の指導

次の実践が何歳児におこなわれているものかは明記されていないが、掲載されている実践風景の写真から推察すると、初等学校に入学したばかりの5歳前後の子どもに対するものであろう。

子どもと教師が何か親しみやすいもの（例えば写真や出来事）について話し合うことから始める。続いて、教師は子どもが言ったことを書き記す。それは全部であっても一部の単語や文であってもかまわない。そして次に子どもにそれを読み返えさせる。その読むべきものは、その子ども自身が組み立てた言葉であるから、誇張されてあたり不自然に思える言い回しや知らない語彙はないはずである。音とシンボルとの結合とあいまって、話すこと、書くことと読むこととの関係が徐々にはっきりしてくる。（Book I, p. 46）

（考察）

掲載されている写真からもその光景がわかるが、子どもが言ったことを教師がそのままその場で紙に書いて、それをその子が読んでみるという活動である。既に子どもが習得している話しことばを使って、未習得の読むことの学習を展開させるという、周到な指導法であると言える。話しことば指導の観点から言えば、文字言語と対比することにより、話しことばは、音声記号を資料として使用している言語活動であるということを認識させることが期待できる。

B. 1対1の読みあわせ

ここでいう1対1とは、1人の教師対1人の生徒という意味であり、生徒対生徒ということではない。

生徒は随時、教師のところによばれて、坐っている教師のかたわらでスキムを音読したりする。つまり教師と読みあわせをするのである。それによって一人一人の生徒は、「読むこと」¹²⁾の能力を教師にチェック（評価）してもらえる。

（考察）

イギリスの初等学校において1対1の読みあわせが一般的におこなわれていることがわかる。1クラス30人程度という規模が、1対1の読みあわせを可能にする要因になっていると言える。読みあわせは、話しことばを用いて、読みの誤りや流暢さを個人個人に指導するものである。この活動を話しことば指導という点から見れば、テキスト内容を題材としつつ教師と子どもが

対話をおこない、その過程で、教師は、子どもの話しことばの指導と評価をしている活動と見ることが出来る。『子ども一人一人の言語』では、この読みあわせに関し、1981年に刊行された調査報告書『入門期の読みの伸長』(Extending Beginning Reading¹³⁾)の報告内容を次のように紹介している。

7, 8, 9歳児をもつ教師のほとんどが、一人一人の子どもたちが教師に向かって音読するのを聞くという実践を確固なものとして位置づけているが、しかし、調査の結果、1授業時間あたり一人の子ども個人にかけられる平均時間は30秒であることがわかった。(中略)この調査をふまえて、サウスゲイト以下は、教師は、頻度は少なくなっても、より長い時間子どもたち一人一人が読むのを聞くべきであること、綴りについての助言としても代わりうる時間にすべきこと、そして、その時間中クラスのそれぞれの子どもは自分の選択した本を、中断が多くなってしまいうようなことなく静かに読むことができるようにすべきことを勧告した。(Book I. p. 47)

1対1の読みあわせという指導法の課題として、時間的制約からの解放という問題が解決されるべきであることがわかる。

3-2. 話しことばによる書くことの教育

C. 「書くことについて子どもたちが話す。」

以下では、スージー ポウルスランド (Susie Powlesland) 氏の実践報告の一部を要約する。子どもたちが、書くことについてどのように考え感じているかを知ることが本実践の目的である。このことは、子どもたちに合わせた指導、より効果的な指導を生み出すと考えられる。対象とした子どもたちは以下の10人である。

	名前	出身
4～5歳児	サラ (Sarah)	イギリス
	ロバート (Robert)	ガイアナ
	ブライアン (Bryan)	イギリス
	ダレン (Darren)	イギリス
	アビゲイル (Abigail)	イギリス
6～7歳児	イアン (Ian)	西インド
	エイドリアン (Adrian)	西インド
	ヒッシューム (Hisham)	モロッコ
	トゥレン (Tulen)	キプロス
	ダニー (Danny)	イギリス

子どもたちに質問をし、それに対する返答をみるというかたちですすめられた。

- ・「先生のために何か書いてください。そして、それを私に語って下さい。」

サラ、ロバート、ダレン、アビゲイルはすこし単語を書いた。それを私に読み聞かせた。ブラ

イアンはいくつかの文字となぐり書きを鏡文字のように裏返しに書いた。自分が書いたものが何かを尋ねたところ、何人かは文字であり単語であると（これらの用語を正確につかっ）答えられたが、ブライアンとロバートは普遍化することができなかった。ロバートは「言う（say）」という単語を繰り返して言った。

6～7歳児の方は、何を書くべきかさらに躊躇しているようだった。結局はイアン以外は全員文を書いた。（中略）イアンとテッレンとダニーは自分たちが書いたものが単語であり文であると言った。（Book II. p. 11¹⁴）

（考察）

この実践の内容から、4～5歳児のすでに何人かは文と単語の区別を知っていることがわかる。しかし、ブライアンやロバートのように両者を概念化できない子どももいることもわかる。特にロバートは文字で書き表したテキストレベルの言語と、言語活動の行為そのものとの区別を概念化できていないことになる。

この実践は、書くことの指導を充実させるための情報収集が主な目的であるが、これを話したとば指導という観点から考えるならば、自分の書いたものを報告する能力、それに対する意見を述べる能力、さらには口頭での質問に口頭で即答する能力などを育成していると考えられる。

D. 自作詩の音読

リチャード（Richard, 10歳）は、アバディーン地方の方言を持っている。その方言を生かした自作詩をリチャード自身が朗読している。次のような詩である。

ごみ収集車

ごみ収集車がやってきた

この街にもやってきた

すべてのごみ容器を食べている

軒先で

街にやってきたよ

ごみ容器をおだし

腹をすかせた野獣を養うために

そら、ごみ収集車がやってきた

この街にもやってきた。

（Book III. p. 9, Audio cassette）

（考察）

録音テープを聞けばわかることであるが、この子は堂々と誇りと自信を持ってアバディーン方言による自作詩を朗読している。そこには、自然にリズムと音程まで生じている。このように、自分のことばで書いた文章の方が、教科書本文のような他人のことばで書かれた文章よりも滑らかに朗読でき、かつ朗読することに誇りを持つ場合が多い。そのことから、自作の作品の朗読は、多人数の前で朗読をしたり話をしたりすることに対して恐怖感を持ち、躊躇する傾向のある子どもを指導していく初期段階の指導法として利用できると考える。この活動を話したとば指導

の観点から見ると、自作詩を用いての独話指導と考えられる。

3-3. 話しことばによるその他の教育

ここでは、母国語の教育を主要目標とはしていない活動を対象とする。それらも話しことばを運用して教育活動が営まれている限りは、話しことば指導の一形態として認められることは前述した。『子ども一人一人の言語』に書かれている具体例に即して、そのことをより明確に示していくことにする。

E. 活動名「孤島」

本活動の概略を以下に要約してみる。

この活動の目的は、離れ小島に座礁し、漂流者がするであろうように自分たちを組織だてていくという内容の模擬ゲームをおこなうことを通して、社会的関係がどのようなものであるかを探求することにある。7～8歳児が対象になっている。実際の活動内容は次のように構成されている。

- ①、孤島社会はいかに組織されるかについての知識源として、自分たち自身の経験を用いる。
- ②、グループ内の他の人々の持つものの見方を理解する。
- ③、小グループの討論の中で他の人々と論議したり、調停したり、力説したりしながら、組織だての技能を用いる。
- ④、島の性格づけや経営を組織だてることを助けるために、社会的制御、協力、相互依存、労働の分業や衝突の裁定の概念を用いる。
- ⑤、グループの大小、教師の存在の有無という状況の中で、音声言語技能の一般的範囲を学び実践する。
(Book I. p. 25)

(考察)

上記項目のうち②、③、⑤は、話しことばを十分に活用した活動である。こうした活動を通して、話し合いや討論などの集団思考の必要性や方法を知ることができるようになる。また、この活動は、学校社会で用いられる話しことばから、一般社会で用いられる話しことばへの発展指導を意図できるという特徴を持っている。

F. 活動名「ワラジムシ」

ニック ヒスラム (Nick Hislam) 氏は、幼児学校 (初等教育の最初の二年間を担当する学校) 4～6歳児で「ワラジムシ」という活動をおこなった (Book II. pp. 1-4)。その内容は、子どもたちに、ワラジムシが暗い所を好むのか、それとも明るい環境を好むのかということを観察させるというものである。しかし、この活動の目的は、子どもたちに話し合いと観察の力をつけさせ、科学的な取り組み方の基礎を身につけさせるということであった。

(考察)

ニック氏は、「すべての言語活動は科学的思考を伴う (Book II. p. 3)」という見地を持っている。そのため、ニック氏は本活動を理科に分類しながらも、言語の実践報告として『子ども

一人一人の言語』の中に掲載しているのである。ここでは、話し合いと観察が科学的思考という点で統合（Integration）されている。その背景には、カリキュラムの諸相を統合して理解しようとする、イギリスの初等学校教育の特徴があるのである。

4. まとめと展望

以上の実践例の考察により、イギリスの初等学校においては、教育方法・教育環境における話しことば指導をおこなっているという認識と自覚を教師自身が持っており、かつ教育方法・教育環境における話しことば指導の価値と効果が認められているということがわかった。

我が国での政府の立場からの、教育方法・教育環境における話しことば指導の必要性の明言は、「学校生活全体における言語環境を整え、児童の言語活動が適正に行われるように努めること。」という表現に見られ、小学校学習指導要領においては昭和52年版から記載されている。イギリス政府の報告書（注5）での明言との間には半世紀以上の時間的開きがある。イギリス初等教育の持つ、この立場での長い実践・研究の蓄積からは、我々は学ぶに価値あるものを多く見いだせることが期待できる。

イギリスの初等学校教育を通して見てきた、教育方法・教育環境における話しことば指導の可能性から、話しことば指導研究に関し、我々は次のような示唆を得ることができる。従来論じられてきた話しことば指導は、国語科学習指導から見た話しことば指導の場合が多かった。そのことは、国語科教育の指導領域として、読むことの指導、書くことの指導と並んで話しことば指導が取り上げられることにも関係している。しかし、話しことば指導は学校教育のほぼあらゆる場面でおこなわれる可能性を有していることから、このように国語科学習指導の一領域として限定する以前に、話しことば指導という観点から見た国語科学習指導とはどのようなものなのか、さらに話しことば指導から見ると学校教育における学習指導や生活指導はどのようなものに描きだされることになるのかという研究が考えられる。

※本研究にあたって、上越教育大学の有沢俊太郎先生に貴重な御教示をいただきましたことを感謝いたします。

〔注〕

- 1) 大塚恵一「『対話』と人間形成の課題——「対話への」と「対話による」とのかかわり」、教育哲学会『教育哲学研究』第41号、教育学術出版社、昭和55年4月25日、27頁。
- 2) Dr Melvyn Elphee, "Managing talking and listening" in Roy Blatchford (ed.), (1986) The English Teacher's Handbook, London, Hutchinson, p. 98
- 3) Neil Mercer (Chair), (1985), The Open University.
- 4) The Departmental Committee appointed by the President of the Board of Education to inquire into the Position of English in the Educational System of England.

- 5) London, Published by His Majesty's Stationery Office.
- 6) 上掲注 5), p. 63.
- 7) Department of Education and Science, Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock F. B. A., London, Her Majesty's Stationery Office.
- 8) 上掲注 7), p. 211.
- 9) 上掲注 3), Book I, p. 1.
- 10) John Richmond, (1982), Explorations in Language Study, The Resources of Classroom Language (London, Edward Arnold) p. 8 を参考。
- 11) コミュニティー初等学校の特徴は、初等教育のみならず社会教育の役割も担えるように設計された施設となっていることである。〔参考、稲垣忠彦編『子どものための学校——イギリスの小学校から——』(東京大学出版会, 昭和 59 年 6 月 15 日), 12 頁。〕
- 12) 上掲注 11) 『子どものための学校』, 83 頁。
- 13) この Extending Beginning Reading については、松山雅子氏が紹介と考察をしている。(松山雅子「イギリスの読むことの教育(1)——Extending Beginning Reading を中心に——」, 大阪教育大学国語国文学研究室『学大国文』第 29 号, 昭和 61 年 3 月 1 日, 17 - 33 頁。)
- 14) 本実践報告では、以下、このような教師の質問とそれに対する子どもたちの反応が記述されるが、子どもたちの反応は省略して、教師の質問だけ記してみる。(実際は、これらの質問を表現を変えて聞いている。)
 - ・「ものを書くことについてどう思いますか。」
 - ・「先生は何のためにいるのですか。」
 - ・「書くことはつらいことですか。楽なことですか。」
 - ・「書く内容はどこから考えつきますか。」
 - ・「書くことは好きですか。」
 - ・「書くことは実際に役立つことですか。」

(Book II, pp. 11-12)