

国語科における教育話法の研究

—— 描写の場合 ——

三 浦 和 尚

(国語科教育研究室)

(平成5年4月26日受理)

はじめに

授業の成立のための教師のさまざまな働きかけの中で、教師のことはその中心となるばかりでなく、非常に重要な意味をもっている。特に国語科学習においては、言語そのものを学習対象としている点で、教師のことは自分が学習材料とも学習環境ともなり得る面をもっている。教師のことは、学習者のことをきたえるためのモデルとしての役割を荷っているのである。

そういう意味では、教師の話し方は専門話法・職業話法としてとらえることができる⁽¹⁾。論者は、職業話法としての教育話法を次のように分類し、考察を続けてきた⁽²⁾。

発問法・助言法・講義法(説明法)・指示法・範読法(読み聞かせ法)・描写法・司会法・応答法⁽³⁾

本稿では、「描写法」を教師の音声表現力の一要素として「生き生きと話す話し方」ととらえ、そのあり方を中学校の学習指導を念頭に考察することとする。

一 描写の意義

学習者が、「あの先生の授業はおもしろい」「あの先生は好きだ」という時、その理由を「話がおもしろい」とすることは多い。話題が豊富である、ユーモアがある、快活でわかりやすいなど、そのおもしろさの質はさまざまであろう。場合によっては単に学習者に迎合しているだけということもあるかもしれない。何をもち「おもしろい」とするかは検証の必要があり、また、学習者の言う「おもしろさ」が学力の伸長につながっているかどうかという点は別の視点の分析が必要である。しかし、授業のおもしろさの重要な要素として教師の話し方があることは否定できまい。

現実に授業が教師の話す営為を支えられている以上、教師の話し方は、学習がどのように円滑に進められるか、学習内容を学習者がどのように受け止めることができるかといった点に大きな影響を与えることとなる。とりわけ、事物や情景を生き生きと写し、イメージ豊かに話す技術——描写法——は、学習者のいう「授業のおもしろさ」に直結する技術であり、学習内容の定着という実質的な授業の成立にかかわるのみならず、それを側面から支える、学習者の学習意欲や学習における充実感・満足感という点でも、大きな役割を果たす。

野地潤家氏は教師の表現力のうち、とりわけ「描写力」について、次のように指摘されている。

いきいきと真に迫って話しあわす力がなければ、児童・生徒をほんとうにひきつけて聴かせることはできないであろう。口頭描写力——場面（事件・心理両面にわたって）描写力は、教師の話しかたの中でも、もっとも基礎的であり、重きをなしている。いきいきと具象化して話していく力は、聴かせるためにも、わからせるためにも、欠くことができない。国語科における教材研究の成果がほんとうに生かされていくためには、教師の話しかた、とりわけ口頭（場面）描写力がしっかりしていなくてはならない。また、毎時間の導入が導入として生かされるためにも、描写話法というものはたいせつである⁽⁴⁾。

国語科に限らず、（とりわけ国語科においては）、描写法は「わかる」「おもしろい」という学習者の要求に応えるための重要な教育技術であるということが出来る。描写法の修練は、学習意欲、充実感ひいては学習の成立そのものにかかわる問題としてとらえられねばならない。

二 描写の場面

実際の授業で、教師による描写がなされるのは、どのような場面であろうか。また、どのようなねらいにもとづくのであろうか。

大村はま氏は、国語科単元学習のすぐれた実践者であり、とりわけ「聞くこと・話すこと」について多くの実践・提言をなされているが、氏の『国語教室おりおりの話⁽⁵⁾』の「あとがき」には次のような記述がある。

この本は、全部、ある日、ある時間の、中学生へのお話です。お話の形で書いた文章ではなくて、お話の録音を文字にしたものです。

はじめの二つは、講演という形でした。〈中略〉

あとの「国語教室おりおりの話」は、ふつうの授業時間、そのときそのときの、いろいろな必要から、また、いろいろな目的で話したものです。〈中略〉

こういうわけですから、お話のなかには、ある事を説明している話、生徒の話なり、書いたものなり、学者なりの批評をしている話、そういうふつうの授業での話のほか、聞き書き、要旨を聞き取る、聞きながらメモをとるなどの練習のための話、聞いた話をそのまま再現してみるための話といろいろあります。スピーチの学習をするとき、実例としていくつかの話の聞かせたもの、作文の題材をさがすヒントのため、また、題材そのものを提供している話もあります。教科書一冊全部を使って、文章や話の題のつけ方にはどんな種類があるか、その題のついている文章との関係で考える学習を展開したときには、教科書の作品の題のつけ方がかたよっていたので、補充教材のつもりでいくつかの話をしたこともあります。ものの考え方を深めようとしたり、もっとたくさんのことばを身につけさせようとしたりして話したのもあります。

『国語教室おりおりの話』には、講演記録を除いて全部で36の話が載せられており、最も長いもので約4,100字、最も短いもので約380字である。これは、時間になおして約10分、短いもので1分程度の長さの話となる。

氏は、この程度の長さの話を、教室でおりにふれてなされたわけであるが、「あとがき」にあるように、その内容・目的は実に多様である。それらを分類すると、おおよそ次のように分けることができよう。

① 聞くことの指導の教材として

聞き書き、要旨を聞き取る、聞きながらメモをとるなど、聞くことの指導の教材として提示する場合。

② 話すことの指導のモデルとして

スピーチの学習のモデルとして教師がスピーチをしてみせるなど、モデルとして提示する場合。

③ 学習資料、学習材料として

作文を書く材料として、また、補充教材として、お話そのものを材料に学習を展開する場合。

①と類似するが、ここではお話そのものが学習対象としてはとらえられていない。

④ 学習内容そのものとして

たくさんしたことばを身につけさせるための話など、お話の内容そのものを国語科の学習内容とする場合。学習の方法・態度などのガイダンス的なものもここにふくめる。

それぞれの「お話」の中には、本稿でいう「描写」にはあてはまらないと思われるものもあるが（生徒の話の批評など）、一貫して、「まとまったお話」として生徒に聞かせようとしていている。こういった場面は、まさに教師の話す力、とりわけ描写力が要求される学習場面であるといえる。

このほか、一般的な学習指導の場面の中で、次のような場面で描写力が要求されると考えられる。

⑤ 読解学習におけるイメージ形成のための説明として

文章中にてでくる事物の説明において、単に辞書の意味にとどまらず、お話的要素もふくめて話される場合。また、場面・情景のイメージを形成するために描写がなされる場合。授業中に教師が話を聞かせるというのは、多くこのケースであり、体験談や例え話の形をとることが多い。

⑥ 学習の導入時における動機づけとして

単元の導入において教材への興味づけをするために行う場合、また、各授業時間のはじめに生徒をひきつけるために行う場合などがある。

以上の①～⑥のような「お話」は、それぞれのねらいに応じつつ、単に客観的にわかりやすく説明するというよりも、生き生きと話す話し方、生徒がおもしろい・楽しいと感じるような話し方が要求されているといえる。こういった「生き生きと話す描写」は、学習の成立そのものを左右することになりかねない点で、極めて重要な話法としてとらえられねばならない。

三 描写の実際

(1) 聞くこと・話すことの指導の場合

描写の実際を、まず聞くこと・話すことの指導について、大村はま氏の実践から考察する。

前述のように、大村氏の『国語教室おりおりの話』の中のそれぞれの「お話」は、教材として、モデルとしてなど、そのつどたしかねらいをもって設定されているが、同時に、「まとまったお話」として聞かせること、それ自体が目的化されているという側面も持っている。

大村氏は、聞く力の育成について、次のように述べておられる。

「よく聞きなさい」と言うのは、誠に素人的で、こういうあたりまえのことを言ってしまうのは、教師として恥だと思えます。よく聞かせたかったら、聞く力をつけたかったら、

聞くに足りるだけの話をしなければならぬと思います。傾聴するに値する話をして、一生懸命に聞くくせがつかないと聞く力はつかないと思います。始終なんとなく聞いているくせがついてしまう。〈中略〉ですから、始終いい話をされていて、知らない間に熱心に聞くというくせのようなものがついてしまうようにしなくてはなりません。こういうのは素人にはなかなかできませんので、それだけの話をしようという専門職としてのわれらの誇りがあります⁽⁶⁾。

また、話す力の育成について、次のように述べておられる。

お話をじょうずにするためには、いいお話を聞くのが一番です。〈中略〉ああいうスピーチの間に、先生が生徒の間に必ず入っていくことが指導だと思います。〈中略〉生徒に、新鮮な、思わず聞きほれるようないい話、そこまではなかなかできませんが、間で盛り上げるため、みんなが一生懸命に聞いているという状態にもっていきける話をするのです⁽⁷⁾。

大村氏はしばしば、聞く力・話す力をつけるために、いい話、じょうずな話そのものを聞かせることが重要であることを指摘しておられる。考えてみれば、例えば読む力・書く力をつけようとするとき、読み方・書き方の技能的な学習だけではなかなか力をつけることができず、基本的にいい文章にたくさんふれることが必要であるように、聞く力・話す力についても、技能的な学習だけで力の伸長がのぞめないのは当然なことである。しかも、いい文章にくらべると、いい話に接することは意外に難しい。それだけに、教師の話す力の責任は重大であるといわねばならないだろう。

いい話、いい文章、いい作品に接することが学習の根底に必要であるという考え方は、大村氏に一貫したものであるということができ、聞くこと・話すことの学習指導における教師のお話——描写——の重要性を浮かびあがらせている。

氏は、前述の『国語教室おりおりの話』の「あとがき」の中で、

わたくしの話し方の反省とくふうのために、授業時間には、教室の片隅にテーブルクーラーをまわしておくのが習慣になっていました。あとで、一人で聞いては、顔を赤らめながら、こっそり勉強していました。

とも述べておられ、氏がよりよい話し方を求めて自覚的に研鑽されたことがわかる。それは、氏自身の「お話」「話法」の重要性の自覚であるといえよう。

では、大村氏の「お話」は実際にどのようなものであったのだろうか、具体的に考察してみることとする。

『国語教室おりおりの話』の中に「クギの穴」という話がある。この話は、野地潤家氏との対談記録「よい聞き手を育てる⁽⁸⁾」の中で、「生徒が好きだった話」「一年生向きで短いお話」として紹介されており、大村氏自身にも納得できる話、いわばいいお話であったのではないかと推察される。大村氏は野地氏の間いに対してその場で「クギの穴」の話を再現しておられることを見ても、相当周到に準備された、練られた話であると考えられる。

話の内容は「後アメリカ大統領になったワシントンが小さい頃、彼のいたずらをやめさせるために、お父さんがいたずらのたびに柱にクギを打ち、よいことをしたらそのたびにクギを抜くということにした。だんだんいたずらも減り、クギはある日全部抜けたのだが、クギの穴はとり返しのつかない形に残った。抜けばよいというものではなく、打ち込んではいけないということを理解した。」というものであり、字数にして約1,000字、3分程度の話である。

話はやや教訓めいており、直接内容的に国語科学習に直結するものはない。題との関連で考

えても物語的であり、純粋に「お話」として語り聞かせようとされたものではないかと思われる。それだけに、さまざまなお話としての話し方の工夫がよみとれるものである。

文章化されたものについて考察するため、速度、間、抑揚など、とらえきれない要素が大変に多く、全体像を明らかにできるとは思えないが、話の展開の仕方、言い回しなどについてみると、少なくとも次のような点は指摘することができる。

① 冒頭・話し出しの工夫

話し出しは次のようになっている。

お話「クギの穴」……何でしょうね？

どんなお話だと思いますか？

おそらく「クギの穴」という題を黒板にでも書かれたのであろう。それをうけて、こういった問いかけの形で話が切り出されている。センテンスごとの問いかけのアクセントの部分でうまく間がとられ、生徒の興味がかきたてられているのだと思われる。「クギの穴」という題も、想像力を刺激する題となっている。

② 話題提示の工夫

初めによく知られているワシントンの桜の木の話を示し、話題についての生徒のイメージをうまく引き出している。「いたずら」というキーワードもさりげなく折り込みつつ、「あのお話は、それを正直にわびたといって、長所、いいことの例に使われていることが多いと思いますけれども、桜の木を切らなかったらもっといいじゃないですかね、そう思いますよね。」と、新鮮な視点を示して、生徒の興味を引きつけている。生徒はここで、自分の知らない話だと無意識に感じ、話への期待を高めていると考えられる。

③ 話しぶりの工夫

話の展開の中で、話しぶりに変化をもせている。例えば第四段落の終わりには「それからいろいろなことをしたとみえて、柱はクギだらけ。あぶなくてそばへも寄れません。」とあり、中止法による間やリズムの変化を可能にしている。

また第五段落のはじめには「やがて、ワシントンも考えるようになりました。やさしい心を見せる、あたたかい行いをする、人を助ける……、そういうことがあるたびに、お父さんは黙ってクギをぬいてやりました。」とあり、列挙法によるリズムが形成されている。話し方としては工夫して変化をつけやすい部分である。

以上の二例は、話しぶりの変化の工夫が可能であると同時に、聞き手に話しかけるような、いわば話し手と聞き手が一体化することができる話し方となりうる部分でもある。

④ まとめ方の工夫

話のまとめの部分は、次のようになっている。

ワシントンのそれからの長い生涯、心の底に、ぬけばいいんではない、クギを打ち込んで
はならない、この考えがあったといいます。

この終わり方は、説明過剰にならず、主題が簡潔に提示されている。こういう話の場合、教師は往々にして説教調になり、くどさが残るものであるが、ここではあっさりとおだやかにまとめられており、生徒にも素直に受けとめられると思われる。

以上①～④の工夫のほか、

○会話（直接話法）が有効に用いられている。

○逆接の接続詞の使用による逆接的展開で、起伏、興味づけがはかられている。

などの点を指摘することができる。

以上のような工夫は、思いつきの話でできるものではない。大村氏が教室にテープを持ち込んでいる点からも、氏の「お話」に対する重要性の認識と周到な準備とを伺うことができよう。こういった準備・工夫に基づいて、聞く力・話す力の育成がめざされているのである。

なお、大村氏の話しことばの修練については、倉沢栄吉氏が、

戦後の大村はまの話し言葉の修練に大きな役割を果たしたものに「話しことばの会」がある⁽⁹⁾。

と指摘し、「話しことばの会」での大村氏の様子について言及している。

また橋本暢夫氏は「大村はま先生の話し方の修練⁽¹⁰⁾」の中で、大村氏に直接伺った話として「話法修練の秘訣」を紹介し、次のようにしめくくっている。

大村先生の完璧な話法、大村教室の単元学習は、こうした、先生のきびしい修練のうえに築かれている。

単元学習という学習指導自体が、きびしい修練による完璧な話法に支えられていると読むこともできよう。

(2) 読むことの指導の場合

次に、描写の実際を、読むことの指導について、小山清氏の実践から考察する。

小山氏は、中学二年生を対象に、俳句指導として、飯田蛇笏の、
冬のひよ藁川に放てば泳ぎけり

という句を、次のような目標・過程で扱われている⁽¹¹⁾。

○本時の指導目標

1. 冬の藁に見いだした強靱な生命力を読みとらせる。
2. 感動のあり方を見定めていく手順を身につけさせる。

○本時の指導過程

1. 本時の学習目標を明らかにする。
2. 問題を設定させる。
3. 基本構造を読みとらせる。
4. 問題を解明させる。
5. 作者の感動を考えさせる。
6. 本時の学習のまとめをする。
7. 次時の予告をする。

「冬の藁……」の句意は「冬の、まったく生命力を失ったかに見える藁がえるを、川に放つてみると、それまでの様子がうそのように泳ぎ始めたことだ。」といったところであろう。「放てば」という確定条件をうけての「泳ぎけり」という文脈であり、「けり」が切れ字で詠嘆となっている。その詠嘆の内実は「死んだかと思うような状態の藁がえるが思いがけず泳いだ」という、生命・生命力に対する驚き、あるいは賛美であろう。

ところで、この句は、表面的に読むと「かえるを川に放つと泳いだ」というだけの、平板な現象のように生徒にはうけとめられかねない。子どもが直観して感動をとらえることのできる句ではないように思われる。その原因は、「冬の藁」のイメージ化の難しさであろう。冬眠中の藁がえるが白日のもとに引き出されたときの、いかにも鈍い、無抵抗な感触が実感されては

じめて、「泳ぎけり」という詠嘆がとらえられるのである。しかし、その藁がえるの様子は、町の生徒たちにはイメージ化しにくいものであろう。体験として藁がえるの冬眠状態を知っている者はほとんどなかろうし、辞書を引くなどしても「冬眠中の藁がえる」という知識的把握以上のものは望めそうにない。(だからこの句は中学二年生には無理だとか、だから「俳句の読み方」の教材として適しているのだとかいう議論は本稿の趣旨ではない。)

読むことの学習の中で、教師の描写する力が必要なのはこのような時である。辞書的な意味だけでなく、描かれている事物を具体的にイメージさせ、感覚的にもとらえさせるのである。

小山氏は指導過程の3で、「どこで見つけたか／だれが見つけたかを想像させる」、同じく指導過程4で、「冬の藁を改めてイメージ化させる」と、藁がえるのイメージ化をはかり、次のように具体的に展開しておられる。

二つの問題を解きにかかりますが、その前に素材を確かにおきます。

この俳句の中心素材は何ですか。——冬の藁

ひきがえるを知っていますか。がまがえるともいぼがえるとも呼ばれますが、見たことがありますか。——あります／ありません。

とのさまがえると比べて、どんな点に特色がありますか。——大きい／にぶい

とても大きいかえるです。このくらいはあります(手で大きさを示す)。私の田舎の家にもいましたが、夏の夕方になると、庭へ出てきて、のっしのっしといぼった感じで歩いていました(格好をまねる)。

「冬の藁」の「冬の」とは、先に言いましたように冬眠中という意味です。

それでは、作者は冬眠中の藁をどこで見つけたのですか。——土の中

蛙は冬になると、普通土の中にもぐって冬眠します。冬に畑を耕していますと、鍬に突きささったり、プツンと切れたりしますが、藁は土の中というより、木の根もとにたまった枯葉の下とか、縁の下とかで冬を越します。

いま仮に縁の下で見つけたということにしておきます。正月も近くなり、縁の下を片づけていたのかもしれない。そして、子供たちを呼んだのでしょう。

文字として記録されたものなので、話しことばそのものではない。指導内容を記録することに重点がおかれているので、省略や訂正が行われていることも前提として考えねばなるまい。論者はこの授業を実際に観察した者の一人であるが、実際の授業場面では、もっとやわらかい感じで、生徒と受け応えをしながら、ことば数を費して生き生きと語られていたと記憶している。

小山氏はこの授業場面で、身ぶりなどに表れているように明らかに話として生徒に語られており、そのねらいは、藁のイメージ化である。それは「冬の藁を改めてイメージ化させる」という、指導上の留意点にある文言の具現化の過程である。

前述のように、この指導においては、句の鑑賞の前提となる、素材としての「藁」をイメージ化させるという点で、指導者の描写が必要欠くべからざるものであったとすることができる。逆にいえば、指導者にそういった話ができる知識がなければ、またそれを生き生きと描写する口頭描写力がなければ、この句は教材として十分機能し得なかった可能性もあるのである。

ここに、読むことの指導における描写の意義と機能を見ることができよう。

一例として小山清氏の実践をあげて考察したが、こういった読むことの指導における描写の場面は、日々の指導の中で日常的に見られるものである。説明の話、具体例の話、例え話など

のおもしろさ、わかりやすさは、そのまま授業のおもしろさとして受けとめられやすい。読むことの指導における描写の目的・効果の自覚は、指導者の態度として決して小さな問題ではない。またそれは当然、教材研究の一部としての描写の準備のあり方として受けとめられるべきものである。

四 描写のあり方

(1) 情意面から

描写の実際にもどついで、描写のあり方をまず情意面からとらえることとする。

描写に際して教師に基本的に要求されることは、「話すこと自体に意義を見出し、その内容を話したいという意欲を持っている」ということであろう。話したい、伝えたいという気持ちの薄い話は、決して生き生きとしたものにはならない。この点を要素として考えると、

- ①学習の成立をはかるといふ生徒への責任感
 - ②学習指導過程上の明確な目的意識
 - ③話題についての指導者自身の感動や発見
- といった三点でとらえることができる。

①は、学習指導にあたる教師としては当然のことであるが、このことを教えたい、このことを理解してほしいと願う気持ちが熱意となって、生き生きと話すことを支えるということも言うまでもないことである。

②は、意外に広範な問題をはらんでいる。授業における教師の態度や話しぶりそのものとして、教えること自体への自信がないとどうしても生き生きとしたものにはなっていない。教材研究不足のまま教室に行った時は、自然と話しぶりに精気がなくなり、結果として活気のない授業となることは誰しも経験するところである。一時間の授業の内容・方法に確かさがあり、見通しも立って、その中に描写が明確な目的意識をもって位置づけられることによってはじめ、指導に有効な、的確で生き生きとした話ができるのである。

さらに言えば、そういった前提に、生徒実態の把握についてのたしかさと自信が必要であろう。

生徒実態の理解の不足は、まず話題の適合性の判断の誤りをまねき、次に用語の選択等の話しぶりの異和感を生じさせる。さらには、生徒一人ひとりを意識してきちんと声を届け、その心にしっかりと入りこむような話し方ができない状態となる。声楽の世界では、声を届けるには相手（対象・聞き手）の存在を強く認識することが必要であるといわれる。相手がどんな人間かある程度わかってはじめて、伝えたいという気持ちも強くなり、話しかけるような話し方もできるのである。経験的にも、未知の多数の人を相手に話すときには、声の上滑りし、ぎこちない話し方になるものである。

生徒理解の確かさは、指導法・指導内容の確かさの自信となり、また、生徒一人ひとりを明確に意識できるという点で、生き生きと話す話し方を支えることとなる。

③について、大村はま氏は次のように述べておられる。

まず中身ですけれども、私自身が、心から話したいと思わない話は、どうもだめです。話すにあたって、新しい発見が自分としてあるならば、どんな古い話でも、人から聞いた話でも、大丈夫だと思います。ただの伝達的な話ではだめだと思います。話の材料というの

は、ほんとうに一生けんめい捜しているといったらよろしいかもしれません。とにかく、自分の発見のない話、受け売りだけという話は、だれでもあまり興が乗りません。〈中略〉……どの話し方がいいということはありません。生命を決するのは中身だと思えます⁽¹²⁾。生き生きと話すというとき、その要素は、声のはり、表情の豊かさ、プロミネンス・遅速・間による抑揚などがあげられるが、これらはいずれも、話したい、伝えたいという意欲によって生み出されるところが大きい。あるいは、表情や抑揚に乏しくとも、話し手の熱意によってなぜか伝わってくるという話もある。そういう意欲や熱意を支えるものとして、話題についての話し手自身の感動や発見があると考えられるのである。

さらに、話題についての感動や発見は、話し手自身が楽しんで話すことを可能にする。無論、内容的には悲しい話もあるが、話し手自身がその話題に心を動かされているという事実は、聞き手に大きな影響を与えることになる。説得の心得の第一は、話し手本人が本気でそう思うことだといわれることと同じようなメカニズムがそこに働いていると思われる。

以上①～③の各項について簡単に論述したが、視点を変えてもう一点、「成育歴における話す喜びの体験」について言及しておきたい。

成育歴の中で、話す楽しさ、聞いてもらえる喜びを体験しているかどうかは、話すことの意義の自覚、話すことについての自信といった点で、その人の話し方に大きな影響を与えているのではないと思われる。少なくとも話そうという意欲の形成には大きくかかわってしよう。具体的にそれを実証することはできていないし、個々人のこれからの課題となることではないが、教員養成という立場としては、念頭においておくべきことであろう。

(2) 技能面から

次に、技能面から描写のあり方をとらえることとする。

描写法は、教育話法の中でも創造性が大きい領域であるという点で、高度な技能が要求されるものであるが、特に留意すべきこととして、まず内容・構成面から、次のような点をあげることができる。

① 話題の選択

学習指導場面での描写の目的にもとづいて、目的への対応性、生徒への適合性が考慮された上で、話題が適切に選ばなくてはならない。特に例え話の場合は、例としての適切さに欠くと授業そのものが冗長になり、学習のねらいがあいまいになるので注意を要する。

② 話し出し・むすびの工夫

前章において大村はま氏の実践にもとづいて考察したように、話し出し・結びは、聞く意欲、聞いた後の印象に大きな影響を与える。特に話し出しは多様に工夫が可能な部分で、それに伴う教師の態度も考慮すべきところであろう。話の内容によっては、頭括型、尾括型、双括型、いずれの主題提示の型をとるか、慎重に考える必要もある。

③ 話題提示・主題提示の手順

前項に密接にかかわるが、話題・主題をどういったタイミングで提示するかは大きな問題である。あまり持って回ってもいけないが、ポイントを後回しにしたり、逆に主題やキーワードを先に提示したりといった、聞き手の興味や理解度を考慮した組み立てが要求される。話題が複数の場合、その提示の順序は当然問題になる。ただし、短い話の場合、話題は必要最小限、できれば一つにおさめた方がよいといわれる。

次に、表現技能として、次のような点をあげることができる。

- ④ 問いかけと間
- ⑤ 表情・身ぶり手ぶり
- ⑥ 抑揚

教師の望ましい話し方として、聞き手が自分一人に話しかけられていると錯覚するような話し方、という説明の仕方があると思われる。それは、教師と生徒が対話意識で結ばれている状態であり、形の上では一方的に話していても、心理的交流が成立している状態である。そういった状態を形成するには、話の途中の軽い問いかけや間が有効であり、表情、身ぶり手ぶりのやわらかさによる距離感の近さが必要となるであろう。

また、抑揚は、話しことばに表情を与える重要な要素である。中でも、抑揚をつける要素としてのプロミネンスと間の意味あいは大い。プロミネンスによって伝え、間によって反応をたしかめるという形で、対話意識が成立していくからである。

以上のような技能の意識化が、生き生きと話す話し方——描写——を可能にするであろう。

(3) 描写の留意点

描写にあたって留意すべきこととして、次のような点をあげることができる。

- ① 思いつきで話さないこと
- ② 自慢話、ひとりよがりにならないこと
- ③ 冗長にならないこと
- ④ 表現過剰に陥らないこと
- ⑤ 聞くことの指導の充実をはかること

教師は学習指導場面で「お話」になった時、往々にして自分のペースで、話したいことを話すということになりがちである。学習の流れとは多少ずれるが、おもしろい話だから話してしまおうといったことがないとはいえない。あくまでもねらいにそくして、また、生徒の立場から話し方・話の内容を吟味して、学習上効果的な話となるよう心がけねばならない。特に体験談の場合は、思いつき、自慢話、ひとりよがり、冗長になりやすい。自己肯定の体験談は、なるべく避けるか、話すにしても控えめなものにすべきであろう。同様に、興に乗るあまり抑揚をつけすぎたり、生徒にしつこく問いかけたりといったこともよくあることで、常に自分の話しぶりを第三者・聞き手の目でチェックする姿勢が必要である。

また、大村はま氏が話すことの指導において、話し手の子どもを生き生きとさせるために、いい聞き手になってよいあいづちを打つことを考えられているように⁽¹³⁾、よい聞き手によって話し手が励まされ、生き生きとした話ができるということはたしかにあるであろう。小学校の教師が、中・高校の教師にくらべて生き生きと表情豊かに話すのは、聞き手の問題と無関係ではない。

生徒をよい聞き手に育てることにより、教師の話も生き生きとする、またそれが、よい聞き手・話し手を育てることにつながる。そういう循環の成立が望まれるところである。

おわりに

以上みてきたように、教育話法のうち描写法は、国語科学習を支える重要な教育技術であるといえる。聞くこと・話すことの学習においては、教師の描写力そのものが、学習者の聞く力・話す力に直結し、読むことの学習においては、文章をたしかにとらえさせるための有力な方法となる。

とかく国語科教師は、優れた文章の存在を学習の前提として考え、その文章の表現によりかかって、口頭描写の教材性を見失いがちであるが、それはある意味ではひとつの落とし穴である。指導者自身が描写力の向上をはかることにより、国語科学習指導の新しい方法が見出されるのではあるまいか。そういう視点で、教師の表現力としての描写力を見直すこともできよう。

今後、描写力向上のための具体的な修練の方法や、教員養成カリキュラムへの位置づけが主たる課題となる。

〈注〉

- (1) 野地潤家『教育話法の研究』（柳原書店 1953）において「職業話法、専門話法としての教育話法」と位置づけられている。
- (2) 拙稿「国語科における教育話法の考察」（『教育学研究紀要』第28巻 中国四国教育学会 1983）以下、同紀要29巻、30巻、32巻、33巻、35巻、36巻、37巻、38巻に、教育話法に関する論考を発表している。
- (3) 話法という視点で、教師の話し方を独自に分類した。現実の授業場面での教師の発言は、完全に区分けできないものではなく、要素としてこういう視点が設定できるということである。教師発言の類型化については、大阪市立教育研究所『フィルター方式による授業分析法』（明治図書 1962）等で試みられている。
- (4) 「教師の話しかたを求めて」（『国語科授業論』共文社 1976 192頁）
- (5) 共文社 1978 165～166頁。
- (6) 「国語教室の小さな知恵」（『大村はま国語教室11』筑摩書房 1983 354頁）
- (7) (6)に同じ。360頁。
- (8) 『大村はま国語教室2』（筑摩書房 1983）所収。12頁。
- (9) 『大村はま国語教室2』「解説」452頁。
- (10) 『大村はま国語教室 月報1』（筑摩書房 1982）所収。
- (11) 「俳句指導のあり方」（『続・教育実習の手引き』三省堂 1992）
- (12) 「私の授業から」（『大村はま国語教室2』134頁）
- (13) 「単元 いきいきと話す」（『大村はま国語教室2』所収）に「『いきいきと話さない、といわずに、いきいきと話させてみよう』と心を決めました。」「そして、いい聞き手になって、よいあいづちを打って、話し手の子どもをいきいきとさせてみようと思いました。」（324頁）とある。