

音声表現力育成の構想

― 授業実践に基づいて ―

渡辺 春 美

はじめに―国語科授業活性化と音声表現力

授業において、音声表現は、指導者の側からいえば、発問・指示・説明・助言等の各場面で用いられる。学習者の側からいえば、応答・質疑・発表・討議・司会の各場面で用いられている。それは、授業成立の基盤的役割を果たすものといつてよい。音声表現力の高低は、授業の質を左右する。国語科授業の活性化も、音声表現力の育成なしには考えることができない。さらに、音声表現力は、例を挙げるまでもなく、生きるための根本的な力の一つとしてもとらえられる。音声表現力の育成は、国語科授業活性化の課題にとどまらず、その目指すべき、ことばを通して豊かに生きる人間育成のための大きな課題ともいえる。ここでは、音声表現力育成の構想について授業実践に基づいて考えてみたい。

一 音声表現力の構造

音声表現力の育成を構想する前に、音声表現力の構造をとらえたい。構造をとらえることが音声表現力育成

の基盤ともなる。

音声表現力の構造については、次のように考えたい（注1）。

- ① 音声表現希求力―音声表現の機能を認識し、音声表現を求め、高めようとする力。
- ② 問題・主題発見力―疑問を感じ、問題をつかむ力、音声表現を想定した上で、主題・要旨を明確にする力。

③ 素材選定力―音声表現を想定した上で、素材（材料・資料）の価値を見抜き、素材を利用する力。

④ 表現構成力―音声表現を想定した上で、素材を並べ、要点を明確にし、筋道立て、整理して表現する力。

⑤ 処理・活用力―場を考え、目的や相手に応じ適切な語を選び、音声に注意しながら音声表現する力。応

答・質疑・発表・討議・司会の各能力（狭義）を含む。

⑥ 評価力―音声表現が適切になされているか評価し、改善する力。

この内、②③④⑤が音声表現力の中心的な能力であり、中でも⑤は、その中核的能力であると言える。①は、他の諸能力を支えつつ、諸能力の高まりにもなって確かなものとなっていく。⑥は、音声表現を終えた後に働かせるのみでなく、②③④⑤の活用に並行して働かせるべきものであり、メタ認知的能力とも言える。

二 音声表現力を育成する授業の試み

音声表現希求力は、音声表現を支えるものとして重要である。ここでは、その育成の実際を、次の授業実践に探ってみよう。

音声表現力を育成する授業の試みとして、①音声表現希求力を育成する授業、②音声表現力を育成する授業、③音声表現力を生かす授業を、次に紹介する。

1 音声表現希求力を育成する授業―「赤い繭」(安部公房)

一九九七年六月、三年生三クラスを対象として計三時間で、教材「赤い繭」を用いて「全員発言の授業」(注2)を行った。「全員発言の授業」の意義は、浮橋康彦氏によれば、次の点に認められる。

- ① 授業の「読み」の過程において、一人ひとりの学習者を生かす場が創られている。
- ② 「要点」グループごとの、感想文に基づいた発言なので、安心感を持って発言できる。
- ③ 授業は、生徒の発言によって「読み」が深められるように、組み立てられており、学習参加の意識・意欲を引き出すことができる。
- ④ 全員の発言を聞くことによって、生徒は、他者のさまざまな角度からの「読み」に触れるとともに、ものの見方考え方を広めることができる。
- ⑤ 話すこと、聞くことの基本的な訓練となる。

一時間目は、一読した後に生徒に初発の感想を書かせた。感想は、要点ごとに分類し、次のような一覧表を作成し、全員に配布した。

私たちの考えた寓意一覧

三年三組 () 番 氏名 ()

I 最初の感想											生徒名	気付き																
<p>1 「おれ」という存在の意味を考えて読んだ方がいいのかなと思った。 2 内容が分かりにくい。主人公が人間かどうか迷った。不思議な話。 3 体がななめになり、「地軸がゆがんだ」という表現がおもしろく、少し異様な感じ。 4 単純なようで奥が深そうな話。 5 不思議な感じで。後半は場面を想像できなかつた。 6 全体的に空虚なあきらめたような物哀しい感じがした。 7 「彼」は誰を指しているのかわからなくて気になる。 8 抽象的でよくわからない。 9 変わった話でたとえが多い様に思った。 10 おもしろくて不思議な表現が目をついた。 11 作者はあぶない人。私が考えもしないことを考えている。おれと彼がわからない存在。</p>											N R	K Y	S H	K A	F K	II 「おれ」												
<p>12 おれの頭の中では昔のことと現代のことが入り交じっている。 13 「おれ」は不思議というかおもしろい人。少しさびしそうな感じもする。 14 自分勝手に考える人。少し世間とはずれた人の心。 15 おれには生きて行く術が与えられていない。生きようとしても現状にたちうちできない。 16 おれ↓自分自身を失っている。</p>											U T	S E	T K	T T	K N	A M	F M	M A	O Y	M S	N M							

<p>29 28 玩具箱は心のない人間の集まり 玩具箱に入れられ、誰かのものになる。</p>	<p>VI 玩具箱</p>	<p>27 26 繭：自分が閉じこもっている殻。 帰りたくて求めていた家になり、帰る自分はいなくなる。皮肉（風刺）を込めている。</p>	<p>V 繭</p>	<p>25 24 23 22 狡猾な人。 女↓自分のことを理解してくれない人。 女↓普通の人。 世間の不条理・不自由さ。</p>	<p>IV 女・彼</p>	<p>21 20 19 18 17 家↓心の逃げ場。 家という夢を探して、道という長い人生を歩き続ける。 帰る人があって初めて家と呼ばれる。 家↓必要なもの、目標。 道は人と人をつなぐもの。</p>	<p>III 家・道</p>
<p>(K̂ · Ŝ) K · S</p>		<p>U · K</p>		<p>(Ẑ · K̂) (Ŝ · Ĥ) (N̂ · R̂) (Ŵ · T̂)</p>		<p>(N̂ · R̂) N · M H · M W · T (Ŝ · Ĥ)</p>	

VII 全体の寓意

- 30 戦時中の状況と現代の状況とを比べている。(出口・植田)
- 31 おれという日本が独立国という家をさがして女の家という植民地を取ろうとするが、敗北して繭となり、彼というアメリカに拾われ、植民地が集まる玩具箱に入れられた。
- 32 だめな人間はどうあがいてもだめである。
- 33 自分をすっかり持っている、新しい道がある。
- 34 人間は自分を投げ出してしまうと、何の意味も無い存在になる。
- 35 安住の地は人に頼つても叶わず、結局は自らに内在する。
- 36 人間は、他人を拒む殻を持つ。都合が悪くなると自分のことしか考えない。
- 37 他人だからと言って優しさや思いやりのない人間を批判。
- 38 家を探して、繭になり自分がいなくなる。彼に拾われ玩具箱に移される。空しさを表現。
- 39 人は家がないと、さまよえる動物で、孤独。家があっても人と関わらず、孤独。
- 40 人間は孤独で、さまよえる動物。強がっても他人との接触は避けられず、抑圧感が生じ自分の殻に閉じこもる。
- 41 居場所もなく社会にいる人を表現することで、疎外された状態と、殻にこもる人々を批判。
- 42 形があつても本質がなければ何の意味もない。人間は常に何かを求め変化していくもの。
- 43 人間は自分から変化しようとしないと、固定したものになり、人間らしくなくなる。
- 44 「おれ」は、孤独・孤立などを意味し、「おれ」を取り巻く状況(家がないこと・女・こん棒を持った彼など)は、孤独な者・孤立した者に対する世間の不条理・不自然さを表している。繭になることは世間にあわせて変化することであり、受け入れられる(ポケットに入れられる)が、自分の本質を失う(帰る「おれ」がいなくなる)こと。

Z	T	K	(A)	T	H	U	(K)	S	K	Y	S	K	N	N
・	・	・	M)	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・
K	M	A		Y	H	S	S)	M	M	M	E	M	H	N

私のとらえた寓意

(注 感想要旨に付した番号は発言順を、傍線付きのイニシャルは、女子生徒を表す。() 付きは複数

回登場。下段は気づきをメモする蘭)

この一覧表は、感想の要旨に基づき、教材本文の構造とできるだけ関連させ、感想を順番に発表させることによつて、次第に読みが深まるように配慮して作成しようとした。大きな構成では、Iでは、興味・関心を喚起するとともに、疑問を出させ、発言に関連させつつ「おれ」や「彼」等の登場人物、「おれ」の求める「家」、「おれ」が変化した「繭」、「おれ」の歩き続ける「道」などの意味を明らかにすることで内容理解が深められるよう、読みの方向付けに配慮した。II〜VIは、それぞれに込められた意味を明らかにしようとした。その上でVIIは、全体の寓意をとらえさせようとしたものである。例えば、VIIでは、①30、31が戦時中の状況や国際間の状況を讀

み取ろうとするのに対し、② 32～37は、それぞれに対立点を抱えながらも、人間の内面の問題を読み取ろうとしている。③ 38～41は、人間の内面を状況との関係も考えつつ、疎外状況を見出している。④ 42～44は、人間の実存の問題を読み取ろうとする。①↓④は、対立し、絡み合いつつ、新しい読みを広げ深める方向に機能するものとなっている。生徒は、一覧表に基づき、教材の表現や文脈と絡めつつ発言し、読みを深めていく。

生徒の読みが、感想に基づいた一人ひとりの多様な発言の総体（授業の実際では、指導者によって組織化されている）によって深められたと実感するとき、音声表現を価値あるもの、実効あるものとして求める態度、すなわち、「音声表現希求力」は、おのずと形成されると考える。

「全員発言の授業」は、浮橋康彦氏によるその意義の「⑤」に、「話すこと、聞くことの基本的な訓練となる。」とある。「全員発言の授業」は、その他の音声表現力の全体に培う学習指導の一つである。しかし、ここでは、音声表現力を育成する上で取り分け重要と考えられる「音声表現希求力」の育成に絞って言及した。

音声表現力を高めるためには、このような、「音声表現希求力」に培う授業の工夫をさまざまな場で試みる必要があるであろう。

2 音声表現力を育てる授業——「三分間スピーチ」の授業

(1) 「三分間スピーチ」の授業概要と音声表現力

一九八九年度二学期から三学期にかけて、一年生四クラス（各四八名）を対象に三分間スピーチの授業を行った（注3）。授業は、冒頭の一〇分——一五分を使って毎時間行った。授業の概要を、授業をとおして育てることができると想定した音声表現力とともに、次に掲げた。

終結	展 開	導 入	展
<p>⑥ 「スピーチを終えて」(アンケート)の提出。</p>	<p>⑤ スピーチ後 ア、聞き手は、話し手二名の内の一人に、「評価カード」に記入して提出 イ、話し手は、「スピーチ反省カード」の「1、スピーチ評価カードの整理」と 「2、自分の感想と反省」とを記入して、作文レイアウト用紙、原稿、作文 評価表、スピーチ用メモとともに、まとめて提出</p>	<p>① スピーチ用原稿の作成(夏休みの作文課題) ア、主題を一文で書く イ、レイアウトを行う ウ、下書き</p> <p>② スピーチの実例から学ぶ ア、「外国人による日本語弁論大会」(NHK)から学ぼう イ、三分間スピーチ例</p> <p>③ スピーチに至る手順 ア、原稿(二〇〇〇字—二二〇〇字)提出 イ、原稿返却後友人二名による評価 ウ、友人の評価を基に書き改める、エ、添削指導を受ける オ、原稿を基に「スピーチ用メモ」を作る</p> <p>④ スピーチ 「スピーチ用メモ」をもとにスピーチを行う(一時間二名)</p>	<p>学 習 活 動</p>
<p>評価力 (音声表現希求力)</p>	<p>評価力 評価力 処理・活用力</p>	<p>評価力 音声表現希求力</p>	<p>想定した音声表現力</p> <p>問題・主題発見力 表現構成力 素材選定力 (記述力)</p>

(2) 「三分間スピーチ」例

三分間スピーチの原稿例を一例、次に掲げる。原稿例によって、スピーチの内容が理解できる。スピーチの実際は、これをもとに「スピーチ用メモ」を作り、それに基づいて行った。

障害を持つ人々

K・T女

現在の社会には、多くの社会問題があります。部落問題や女性問題、就職問題などがそれです。その中で、私は以前に障害者問題について、深く考える機会を持つことができました。

(もう去年のこととなりましたが、――削除) (それは去年の) 5月にこの和泉高校に牧口さんが来て、いろいろ話してくれ(ました――削除) た時です。(みなさんは) どんな話があつたか覚えていますか。

(その中のひとつに) 「エスカレーター」の話がありました。私は今までエスカレーターは楽でいい、としか思っていませんでした。でも障害者とよばれる人にとっては何の役にもたないものだとこのことを知り、とてもショックでした。また、「口で歩く人」の話には驚きました。ベッド型の車いすの人が、見ず知らずの人に話しかけるといふことは、とても勇気がいることだと思います。そのうえ人を信じてこそできる行動だと思えます。「人の力をかりたら何でもできる」という牧口さんの言葉が、印象に残っています。これは、その通りだと思えます。しかし、障害者の人たちが力をかりるために他人に話しかけるといふことは(本当にその人を信頼しなければならぬし、とともて勇気がいることです。――削除) (なかなかできないと思いますが、) いくつか、こういうことが、あたりまえにできるようになればいいなと思いまし

た。他にも「手話でなく顔で話す人」の話など、いろいろ話してくれました。私にとってとても勉強になり、障害者の人たちが一生懸命だということがわかりました。

（その後、テレビで難聴者のことを見ました。―削除）（テレビでも難聴者について考える機会がありました。）難聴者の人たちを見ただけでは、耳の障害があるとは気づきません。その分、社会生活していく上で他の障害者にくらべると、たいへん苦勞が多いそうです。しかし、難聴者の人たちは、他人に自分たちのことをよく知ってもらうために、積極的に運動を起こし、進めていました。

このように障害者の人たちは、障害というハンデを背負いながらも、自分たちがより良い暮らしをできるように努力しているのです。

私は、先ほどから何度か『障害者』という言葉を使っていますが、こんな言葉は必要ないと思います。（なぜなら）障害をもたない（健状者―消去）人が、障害をもった人を『障害者』と呼ぶこと（で、―消去）（によって、）はつきりと（区別してしまっているのではないのでしょうか。―削除）（差別が生じているからです。）だからといって、『障害者』という言葉をなくしてしまうことは（できません。―削除）（できないでしょう。）しかし、（私たちの努力しただいで）障害者問題をなくすることはできません。先にも言ったように障害者の人たちは努力しています。しかし、今の社会は、障害をもたない人が中心で、またまた協力が少ないと思います。ですから、一人一人がもっと障害者のことを認識し、（ほんの小さなことからでも）力になってあげられたらいいなと思います。

（注（ ）は、削除した箇所。〈 〉は、挿入した箇所。）

生徒は、スピーチ用原稿を書き、友人の評価を得て、推敲した。これを基に、スピーチ用メモを作り、三分間スピーチを行った。この過程をとおして、問題・主題発見力、素材選定力、表現構成力、評価力、記述力、処理・活用力などを働かせたものと考ええる。

(3) 「三分間スピーチ」に対する生徒の反応

授業後に、次のようなアンケートを行った。

スピーチを終えて

- 1、あなたは級友のスピーチを聞いて良かったと思いますか。
ア、良かった イ、良かったと思わない ウ、なんともいえない
- ①アと答えた人はどういう点で良かったと思いますか。
- ②イと答えた人はどういう点で良かったと思われぬのですか。
- 2、あなたはスピーチをやって良かったと思いますか。
ア、良かった イ、良かったと思わない ウ、なんともいえない
- ①アと答えた人はどういう点で良かったと思いますか。
- ②イと答えた人はどういう点で良かったと思われぬのですか。
- 3、 「三分間スピーチ」の授業についての感想（回答欄省略）

アンケートの結果（有効回答一八六人）は、次の通りである。「1、聞いて良かったか」に関しては、「ア、

良かった」が、九三・六%、「ウ、なんともいえない」が、六・四%であった。また、「2、スピーチをして良かったか」に関しては、「ア、良かった」が、六九・〇%、「イ、良かったと思わない」が、六・四%、「ウ、なんともいえない」が、二四・六%であった。

このうち、「1」の問いに「ア、良かった」と答えた生徒の理由を分類すると、次のようになる。

①話し手への理解と共感、人間的ふれあいの実感

- ・ みんなの考えていることがわかった。
- ・ その人の色々な意見や経験したことがわかった。
- ・ 級友のことが前よりもよくわかった。 ・ いつもと違う友達を見ることができた。
- ・ 個性が出ていてよかった。 ・ その人の経験を聞いて親しみがわいた。

②自己の考えの深まり、自己反省

- ・ 人の文章を聞いて考えさせられるところがたくさんあり、とても自分にプラスになったところがうれしい。
- ・ 自分にとっても参考になると思う。 ・ 考えさせられるところがいっぱいあった。
- ・ 自分を改めて省みることができた。
- ・ 世の中にはいろいろな問題があるということがよくわかった。

②話し方の理解

- ・ 自分の言いたいことを自分なりのことばで表現していた。 ・ 上手な人が多かった。
- ・ 説得力のある人ない人がわかった。

「2」の問いに「ア、良かった」と答えた生徒の理由を掲げるとつぎのようになる。

① 意義深い経験・充実した経験

- ・ いい経験になった。
- ・ 自分に自信がついた。
- ・ 自信と満足感が得られた。
- ・ 大勢の前でのスピーチの難しさがわかった。
- ・ 勇気がでるようになった。

② 自己表現の喜び

- ・ 自分の想いを話せた。
- ・ 自分の言いたいことがみんなに伝わった。
- ・ 不断話さないような内容もスピーチの場をかりて言えたところが良かった。
- ・ 少し自分をアピールできた。自分の漠然とした考えを具体化することではっきりと形づけられた。

③ 理解される喜び

- ・ みんなが自分の話をちゃんと聞いてくれたこと。
- ・ 自分の考えていることを他にたくさん考えている人がいるとわかった。
- ・ アドバイスしてもらえた。クラスの人の感想がもらえたこと。

「2」の問いに「イ、良かったと思わない」と答えた生徒の理由は、次のようであった。

- ・ 好きではないから、終わったあと良かったと思わなかった。
- ・ 前日に緊張して神経をすり減らした。
- ・ 自分の思ったことを前を向いてはつきり言えなかったから。

アンケート「1」「2」に「ア」と答えた生徒の理由を見ると、「1」の理由と「2」の理由が相俟って、多くの生徒の「音声表現希求力」を育てていると考えられる。「2」の問いに「イ」と答えた生徒については、話すこと、聞くことの学習の意義を実感として持たせる指導、様々な場面で話すことに慣れさせる指導が必要で

あろう。少数ではあるがこのような生徒への音声表現力に培う細やかな指導も求められる。

この三分間スピーチをとおして、音声表現力を支える構造的な諸能力も育てられたと考えるが、その点については、以下に考察することにする。

(4) 音声表現力を育てる三分間スピーチ—K・T女の例を中心に—

学習指導過程の各段階で、育成すべき表現力を、先に授業の概要をまとめた表の下段に掲げた。学習過程のそれぞれの箇所、どのように音声表現力の指導を行ったか。音声表現力によってスピーチに取り組んだ生徒の実態はどうであったか。以下、K・T女の例を中心に取り上げて、考察を加えたい。

①問題・主題発見力

「作文課題」の学習プリント中で、問題・主題発見力の育成にかかわる指導は、次のようになされている。

1、何について書くか。その内容を選ぶ。

「参考資料①」（三分間スピーチ題目例省略—渡辺注）を参考にしながら、自分が確信をもったこと、強く印象づけられたこと、感動したことなどを内容に選び、何について書くかを決めよう。

決まったら、「作文レイアウト用紙」（省略—渡辺注）の「一、主題を一文で書く」の所に最も言いたいことを一文で書いてみよう。

「参考資料②」（生徒によるスピーチ用原稿例省略）の主題を一文で表すと次のようになる。

例、四月という春の入学式には日本の文化があるのだから、外国に合わせて九月に入学式を変えるべきではない。

すなわち、ここでは、ア、生徒を、参考資料による具体例を用いつつ、「確信を持ったこと、強く印象づけられたこと、感動したこと」、疑問に思ったことなどを観点とした問題・主題の発見（書く内容の発見）に導き、イ、主題を明確にするための方法として、一文による記述が課されている。例えば、先にスピーチ用原稿例として取り上げたK・T女は、「障害をもつ人々：『障害者』』という言葉をなくすことはできないが、『障害者問題』をなくすことはできる。」と、主題を一文で表している。一文であらわすことで、主題を明確に意識することができる。しかし、この「ア」、「イ」の指導によって、問題・主題発見力が育成されるかどうかは、なお今後に丁寧に検討されねばならない。音声表現力を高めるためには、この問題・主題発見力の育成は大切である。生徒主体を取り巻く状況をどう対象化し、どう表現に値する価値ある問題・主題を発見させるか。問題・主題発見力育成の具体的な指導法を探究しなければならない。

②表現構力

「作文課題」の手引きにおいては、表現構力の指導が、次のようになされている。

2、文章のレイアウト（組み立て）

どんなに短い文章でも、レイアウト（組み立て）がしっかりしていないと読んで分かりにくい。書く前に「作文レイアウト用紙」にレイアウトしてみよう。

①基本的には、教科書にあったように「読み手の注意をうながし、興味を呼びさます提示の部分、それを受けて、テーマを浮き彫りにしていく展開の部分、そして、それらのすべてが一点に凝縮する結論の部分」というレイアウト（組み立て）にする と良い。他に、「起・承・転・結」というレイアウトを考えても良い。

手引きでは、ア、レイアウトの必要性、イ、レイアウトの方法の二点から指導がなされている。K・T女、M・Y女は、次のように書き込んだ。

序論・・・牧口さんの話やテレビで難聴者について見たことで深く考えさせられた。

本論・・・障害者という言葉はいい。

結論・・・障害者の力になってあげられたらいいな。(K・T女)

提示・・・今や、「男らしさ」「女らしさ」という言葉を使う必要があるだろうか。

展開・・・「男らしさ」「女らしさ」という言葉の使われ方。

結論・・・「男らしさ」「女らしさ」という言葉はいい。(M・Y女)

K・T女の場合、序論が曖昧で、結論も明確ではない。M・Y女の場合、展開部に具体性がほしいところである。生徒は、指示にしたがって「作文レイアウト用紙」に、作文のレイアウトを記すことで、また、友人の作文を構成に注意しながら評価することで、表現構成力を身につけることが期待される。

③ 評価力

「三分間スピーチ」の授業では、評価力育成の指導が、次のようになされている。

ア、評価力育成1——「外国人による日本語弁論大会」の評価（評価の観点有り）

イ、評価力育成2 ―スピーチ用作文の評価（評価の観点有り）

ウ、評価力育成3 ―級友のスピーチの評価（評価の観点有り）

エ、評価力育成4 ―自分のスピーチについての反省（評価の観点無し）

このうち、「ア、評価力育成1」・「イ、評価力育成4」の実際を、次に掲げる。

a、評価力育成1

「どういう点が良かったのか、内容、声、間の取り方、態度などに触れながら、感想を述べなさい。」という指示に対し、例えば、K・T女は、次のように書いている。

チューリップの歌を使い、私たち日本人の黒人に対する見方を例えているところが、よかったと思う。

話の中で会話の部分があると、声や話し方をかえていたので、きいていて分かりやすかった。間の取り方もよかったので、ふっと考えさせられるところもあった。何も考えずにうたっていたチューリップの歌で

こんなに考えさせられるとは思わなかったが、とても理解しやすくよかったと思う。（K・T女）

態度に関する評価がないが、指示された評価の観点にしたがって感想がまとめられている。評価の観点としては、他に展開のしかた、スピーチの構成を設けるべきであった。

b、評価力育成4

自己のスピーチの反省が、次のように述べられている。

みんなの前に立つと緊張が増して来て大きな声を出すことができなかつた。一番後悔しているのは、もつと顔を挙げて話すことができたのに：とということ。このスピーチの内容は、頭の中で先にできあがったので、「完璧」とまではいかななくても、結こう覚えていたので、顔を挙げてはなすのは、ぜったいにできるとおもっていたのに、すごく緊張してたので思ったようにいかず残念でした。でもスピーチをやつてよかつたです。

良い経験になりました。本当によかつたです。(K・T女)

(前略―渡辺) このスピーチで私は、「伝えたいことをすべて伝えるのではなく、その中でも、出来る限り筋の通るような事柄にする」という事を学んだ。捨てがたい事柄でも、矛盾した内容になるよりは、すつぱり捨ててしまった方が、かえつて良い。また、スピーチは、人に聞かせるということが第一なので、話し言葉を工夫するということが、じつさいに、スピーチをして苦いことばかり体験したけど、スピーチをしたことを後悔していない。むしろ後悔しているとすれば、文面を直前まで考えていたことだ。私は、もつと余裕を持って考えたかつた。そして、十分にみんなに伝えたかつた。(後略―渡辺)(K・K女)

K・T女の場合、大きな声で、顔を上げて話せなかつたことを反省している。K・K女の場合、話をできる限り筋の通るような事柄にする「こと、話しことばを工夫することを学んだことが述べられている。「1」で試みた評価の観点、「3」の評価の観点は、あまり生きてはいない。しかし、スピーチの実際を経験するなかで一つ一つ気づいたこと、反省したことが、生きて働く評価力につながっていくものと考え。二人の生徒は、

スピーチの経験を前向きにとらえている。このような音声表現希求力につながる姿勢が、音声表現力の全体を高める力となるであろう。

④ 素材選定力

スピーチ原稿の書き方における、素材選定力に関する指導は、次の通りであった。

② 内容に具体性を持たせると、分かりやすくなり、文章が生き生きとしてくる。具体性を持たせるといふことは、客観的に誰にも分かるように書くということだ。また、自分の考えに反対の考え・意見も紹介しながら自分の意見を主張すると、説得力が増す。

例、「私にとってクラブ活動は、心身を鍛えるものであるとともに、生活を充実させてくれるものである。」
という主題で書く場合、予想される反対の考えは、

ア、クラブをやっていると時間に余裕がなくなる

イ、勉強とクラブの両立が難しい

などが考えられる。それらを紹介しながら、私はこう思う、と体験を交えながら書くことよって主張に深まりが出るし、説得力が増す。

文章を生き生きとしたものにし、客観的に誰にでも分かるようにするためにも、また、対立意見を踏まえ自己の考えを主張するにも、具体例としての素材の力は大きい。素材選定力は、どのような具体例をどのように用いるかということに関連する。

K・T女は、先に掲げたスピーチ原稿によれば、牧口氏と牧口氏による話（障害者にとつてのエレベーター、「口で歩く人」、「顔で話す人」の話、および難聴者の話）を素材として、「障害者」はなくならないが、「障害者問題」はなくなることができると書きまとめていた。そこに素材選定力の具体化を見ることができている。

⑤ 処理・活用力

処理・活用力の実際を、次のM・Y女の反省文からうかがうことができる。

私はスピーチをする前の日は、ドキドキして泣き出しそうでしたが、いざみんなの前でスピーチすると、⑦初めは、舌が回らなかつたけど、⑧先生の目を見ているとなんとなく落ちついてきて、気持よく、スラスラと出てくるようになり、⑨最後には、“もう少しやっていたい。”という気持ちにもなりました。文章の内容では、簡単にまとめたせいもあって“よくわかつた”という評価が多かつてうれしかつたことと、自分でも気に入つた、“人を愛し…”のところを先生にもみんなにもわかつてもらえてとてもよかつたです。

—また一つステキな思い出がつくれました。—（M・Y女）

生徒の⑦から⑧を経て⑨に至る変化の過程に、実際のスピーチをとおして、⑦の状態を乗り越え、⑧のように、処理・活用力を働かせ、⑨のように自信を持つにいたつた様子が窺える。T・Y女は、「何回も練習したはずの最初の一行さえ、忘れかけました。スピーチを始めると、自分の中に、二つの心ができたような感じがしました。口はかつてに動いているのですが、頭の中は白紙でどうしていいのかわからないんです。」とスピー

チを開始したときの様子を生々しく語り、ついで、「あせつてしまう一方で頭の中が混乱して、次の言葉をさがすのに必死でした。でも私の場合、内容が自分に身近なため内容を忘れても、その場、その場で（練習したことも忘れて）スピーチできた」と何とか自己を取り戻し、スピーチをやり遂げたことを書き記している。スピーチ時に働く、処理・活用力は、このような経験を重ねつつ育成されるものであろう。

⑥ 音声表現希求力

生徒（K・T女）は、「スピーチを終えて」の中で、「はじめはすぐイヤだったけど、みんなの前で話したという自信と満足感が得られた。」と述べ、次のようにも記している。

みんな最初嫌がっていたけど、ぜったいやってよかったと思う。それに、人のスピーチを聞くときも静かに聞きとることもできたし、本当によいと思う。また他の学年でも「三分間スピーチ」をやってみたらいいと思います。（K・T女）

「スピーチを終えて」の中で、一人の生徒は、

自分の出番が来るまでは、どうにかして逃れようと思っていたけれど、いざ、自分の番になると、「どういふふうにして人に自分の思っている事を伝えようか」だとか、「この部分はもう少し分かりやすくした方がいいんじゃないか」といような事に気を使い、すっかりヤルキ二なっていました。

クラスの皆から感想をもらえてうれしかったし、自分の次の人からのスピーチは、今まで以上に一生懸

命聞くようにしていました。(N・T男)

と述べている。ここからは音声表現希求力につながる思いが見出される。先に述べたように、授業後にとつたアンケートからも、スピーチを聴くことを良かったとした理由に、ア、話し手への理解と共感、人間的ふれあいの実感、イ、自己の考えの深まり、自己反省、ウ、話し方の理解が挙げられ、スピーチをやつて良かったとした理由に、ア、意義深い経験・イ、充実した経験、自己表現の喜び、ウ、理解される喜びが挙げられていた。このような経験をもたらす音声表現の授業を、工夫をこらして創り出し、積み重ねることによつて、音声表現希求力は、生涯にわたる確かな力となつていくにちがいない。それは、また音声表現(力)を高めていく基盤ともなる力である。

3 単元「アメリカ文学を読む」の授業―音声表現力を生かす授業

(1) 単元「アメリカ文学を読む」の授業(二年)の概要

授業展開の概要を、導入・展開・発展・結びに整理すると、次のとおりである(注4)。

① 「導入(夏休み課題)」―推薦した一〇冊のアメリカ関係の本の中から一冊の本を読み感想を書く(個別学習)

② 「展開(アメリカ文学を読む)」―アーウィン・ショウ「ドライーロック」を読む(二斉学習 七時間)

③ 「発展(アメリカ文学を読む)」―「ドライ・ロック」の内容とつながりを持つ五短編文学作品を読み、

発表。(班別学習 一二時間)

教材には、「乾燥の九月」（フォークナー）、「金曜日の朝」（ラングストン・ヒューズ）、「モニュメン
ト」（アーウィン・ショウ）、「目撃者」（同）、「正義派」（志賀直哉）を用いた。

④「結び」試験に置いて、「アメリカ文学を読んで」という題で感想を述べさせた。

（2）「アメリカ文学を読む」（「発展」学習）の展開と育成すべき音声表現力

「アメリカ文学を読む」の発展学習では、次の学習活動を行うことで、下段の音声表現力を身につけていく
ものと考えられる。

学 習 活 動	育成すべき主学力
① 班別学習の説明、班分け、教材の選択	
② 「発表プリント」作成↓「発表の手引き」（省略）を参考 ア、学習課題の作成―班員で疑問点を整理、読み深めに役立つ課題を精選 イ、作品の構造図の作成―中心人物の行動・言動・心情を分かりやすく図解 ウ、作品の主題―作品の最も訴えかけているものを文章化する エ、参考―作品理解を補い、理解を深めるものを調べまとめる	問題・主題発見力 素材選定力 表現構成力
③ 発表（一時間に二班）↓「発表の手引き」を参考 ア、「発表プリント」に基づき発表 イ、発表は一時間に二班とし、発表時間は、一五〜二〇分。 ウ、質疑応答	処理・活用力 評価力
④ 評価 ア、聞き手は、「評価カード」を2班の内一方に提出。 イ、発表班は、「反省カード」を指導者に提出。	評価力

(3) 生徒の学習と育成すべき音声表現力

ここでは、「金曜日の朝」(ラングストン・ヒューズ)の学習を例に取る(注5)。生徒は、どのような学習を展開したのであろうか。生徒は、学習課題を作成し、構造図を描き、主題をまとめた。

六組五班の生徒は、ア、ナンシーリーの人物像、イ、ナンシーの描いた「春の三角形」の絵の意味、ウ、ナンシーの得た賞は誰のためのものか、エ、ナンシーの大好きな誓いの言葉で、心の支えとなった言葉、オ、ナンシーの受賞撤回の理由、カ、ナンシーの心の支えとなったオーシェイ先生の言葉、キ、ナンシーの涙の意味、ということに関して課題を作成した。主題については、ナンシーの受賞による喜び↓受賞撤回による絶望↓オーシェイ先生の言葉によるナンシーの決意と希望をとらえてまとめた。

課題作成には、問題・主題発見力が必要とされる。構造図には、何を選び、何を骨格として、表現するかが問われる。そこには、当然ながら、問題・主題発見力とともに素材選定力・表現構成力が働くことになる。主題をまとめるには、問題・主題発見力とともに、表現構成力が必要とされる。

発表では、生徒は処理・活用力を働かせる。生徒は、評価力を用いて、発表のそれぞれを聞き、評価カードに書き込む。自班の発表に関する反省についても同様の力を働かせ、そうすることで評価力を身につけていく。音声表現力の育成は、音声表現を生かす授業の場を作り、生き生きと活動させる中で育てたい。

おわりに―音声表現力を育成する授業のために

音声表現力の育成をどのように図るか、実践に基づき構想してみたが、次のことが課題として考えられよう。

① 音声表現力の構造の明確化―音声表現力はどのような学習によって育成されるのかということを考えるう

えで、音声表現力の構造を、さらに精確にとらえることが必要であろう。

② 音声表現力の評価法の明確化―音声表現力を明確にするとともに、評価の基準を明確にすることが必要となろう。

③ 本稿では、音声表現力の育成を、便宜的に、ア、音声表現の意欲を育てる授業と、イ、音声表現力を育てる授業とに分け、さらに、ウ、音声表現力を生かす授業の中で音声表現力を育成することを考え、その実際を授業実践の中に探った。今後さらに有効な授業方法が検討されねばならない。

④ 国語科授業活性化の観点からも、話し合い、討議・討論、発表の音声表現を取り入れた授業を試み、音声表現力の育成を図りたい。

注1 森久保安美氏『書く力を育てる国語教室 作文指導改善の視点』（一九八四年五月 教育出版センター刊 五八頁）による作文能力の構造に示唆を得た。

注2 浮橋康彦氏『読む力をつける国語教育』（明治図書刊 一三・一四頁）

注3 授業の実際は、渡辺春美「音声言語表現指導の試み―三分間スピーチの場合―」（『国語教育攷』題一六号 二〇〇一年四月 兵庫教育大学言語系教育講座「国語教育攷」の会刊）に詳しい。

注4 授業の実際は、渡辺春美「国語科による国際理解教育の可能性―アメリカ文学を読む―」（『大阪の国際教育』一九・二〇合併号 一九九三年三月 大阪府高等学校国際教育研究会刊、渡辺春美『国語科授業活性化の探究―文学教材を中心に―』（一九九三年八月 溪水社刊 所収）に詳しい。

注5 注3に同じ。

付記

故嘉手苺千鶴子先生の追悼号ということなので、一言付記したい。嘉手苺千鶴子先生には、よく琉歌や組踊りのことでお尋ねした。お話をお聞きしながら、先生の琉球文学に対する深い思いを感じた。学生のことについても、しばしばお話した。先生のお話からは学生に対する親身の思いが伝わってきた。ゼミのコンパにお招きいただいたこともある。数名の先生とともにお食事にお連れいただいたのは、お倒れになる数日前であった。今も琉歌や組踊りについてお聞きしたいと心が動くことがある。学生についてお話ししようと思うことがある。そうして、あらためてお亡くなりになったことに、哀しみが湧く。残念に思われる。が、先生は今や心安らかにお眠りであろう。心からご冥福をお祈り申し上げる。