

植西浩一著『聴くことと対話の学習指導論』

棚橋尚子

「聴くこと、対話」を超えた国語科教育全体の在り方を示す書

て、効果的指導が可能となり、実践にも深みが出る。それも単に「話す」ことを加えるの

本書の読了後、実践と理論との往還の中で試行錯誤を重ねながら子どもを言葉の高みに誘う教師の姿が立ち現れた。真摯に注意深く日々子どもたちに対峙するその姿は、私自身が目標とし理想とする教師の姿である。「聴くこと」、「対話」という切り口で構想された本書は、その実、思考力や表現力の育成を目指した国語科教育全体を語る深遠な内容に満ちている。そのアプローチは見事であり、読み手を引き込む平明かつ精緻な文脈は、後半部に示された子どもたちの言葉を根拠に説得力を加速させていく。

筆者は三十四年間にわたり奈良教育大

学附属中学校に勤務した。年若く情熱を持つて教壇に立つ者の多くがそうであるように、若いころは教材を分かりやすく楽しく教えることに夢中になったという。その筆者が、「読むこと」や「書くこと」の指導を重ね、多分平成元年の学習指導要領の改訂に伴ってのことであろう、力を入れた音声言語の指導の中で「学習者が話せないのは、きく」力が弱いからではないか」と考えるようになっていった。本書はその問題意識を原点としている。さらに「聴くこと」を「聴くこと」の枠内で収めるならば、聴くことの学習指導の深化・拡充は望めない、「聴くこと」は「話すこと」と併せて考えることによつ

ではなく、「対話」という概念のもとで、「聴くこと・話すこと」を考え、実践を進めていくことが重要」と、対話指導へと歩を進めていく。このことは「聴くこと」が、特化して指導するような単独な行為ではなく、話すこととの相互作用として捉えるべき行為であること、その結果として、能動的な行為であることという認識に立脚した論理であり、納得できる展開だと言える。

このような考えに基づき論じられた本書は、まえがき、あとがき等を除いて六章構成をとっている。大きく区分すると前半が理論構築、後半が実践の記録とそ

の検討である。以下、章のタイトルを記す。

第一章 問題の所在と「きくこと」の

実践指導史

第二章 「聴くこと」の理論

第三章 聴くことの指導の系統化

第四章 「対話」の概念規定と対話指導の構想

第五章 対話指導の実践

第六章 対話指導に関する文献の検討

本稿では章ごとに概要を紹介しつつ国語科教育における意義や課題を述べていくこととする。

第一章 問題の所在と「きくこと」の

実践指導史

第一章では、学習者の実態を踏まえ、国語科の「きくこと」が抱えている問題が指摘されるとともに、増田信一の『音声言語教育実践史研究』⁽²⁾に基づき、「きくこと」が国語科においてどのように指導されてきたかが検討された上で、今後

「きくこと」の指導がどのように発展していくべきかが示唆されている。

学習者の授業中の話し合いの中に見られる「きく力」の弱さは中学生だけの問題とは言えず、成人にも見られるとし、その証左として、「テレビや新聞紙上の対談や討論でも、相手の話をきいているのだろうか」と疑問に思うやりとりが多い。よくかみ合った対話には、めつたに出会えない」と述べる。筆者はここから「きけない」ことは成長とともに自然消滅はしないと判じ、国語科における「きくこと」の指導の必要性を説いている。さらに「かなりの生徒たちが静かに聞いているふりをしてるだけ」という子どもたちの実情にも触れている。私自身も筆者のこれらの指摘には強く同意する。日本では古くより「きくこと」は受動的な行為であるとされ、学習指導の場でも態度的な側面以外重視されてこなかった。きているその内実が他者からは分かりづらく評価にくいこともその傾向を助長したのである。本章第三節にあたる「音声言語教育実践史の中の「きくこと」――

増田信一『音声言語教育実践史研究』を抛り所として――では、その辺りの事情を増田の論考をもとに丁寧に論究しており、総体的には軽視されていた「きくこと」の指導にも幾多の曲折点があったことを述べている。その上で森岡健二の見解を引きながら「きくこと」に関して言えば、私語をなくし黙ってきくようにしつけることが、「きくこと」の指導であるという見方が、今も一般化している」と断じている。続けて、平成元年度学習指導要領における音声言語重視の方向性が、音声言語教育の新展開を生んだとするが、私人としてはこの部分は少しく議論したい部分でもある。平成元年度版要領においては音声言語重視の方向性は示されたものの、実践現場の傾向としては、コミュニケーション能力の育成には意識が向かず、音読、群読などのような言葉が発する活動が脚光を浴びていたのではなかったか。生きた話し言葉であるはずのスピーチなどの活動でも原稿を暗唱する活動が多く見られ、文字言語の音声化に過ぎなかったのではないか。それが、筆

者が指摘するような現状につながっているのではないか——。平成十年度版学習指導要領では、昭和五二年度、平成元年度と続けた「表現」「理解」の二領域を、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の言語活動に基づく三領域に改編した。また、国語科の目標の中に「伝え合う力」という文言を割り込ませ、双方向型コミュニケーション能力の育成を図ることを明示した。大方の教員はここに至って初めてコミュニケーションをいかに指導すべきか模索し始めたように感じる。つまり、音声言語の指導は教員にとっても方策を持ちえない大きな障壁であつたわけである。

第四節においては筆者からも「伝え合う力」が学習指導要領の目標に加わつたことでの影響の大きさが示されている。

第二章 「聴くこと」の理論

本章では筆者自身の「きくこと」の理論構築に向けて、三人の先人の論を検討し、そこから「対話を築く、能動的受信としての「聴くこと」を提示している。

その三人とはユルゲン・ハーバーマスと斎藤美津子、ミハイル・バフチンである。

三者の論から筆者が帰結する点は「聴くこと」の能動的側面である。ハーバーマスは「近代の主観的な理性のあり方に反省を加え」たドイツの哲学者である。

彼は、「成果志向的行為」と「コミュニケーション的行為」とに大別する「人間の相互的行為」のうち「コミュニケーション的行為の意義と、それによつて達成される「了解」の価値を説く。そこに付随するべき方は、「自己に引きつけた一人よがり」ではなく、他の文化を受け入れ自己の変容をも促すべき方である。筆者はそのために「対話者相互の能動的・積極的働きかけがある」としている。

筆者は次に斎藤美津子の「きき方の理論」を紐解いている。hear と listen を区別する斎藤の考えを、筆者は「「きく」と「聴く」の指導を考える上で重要」と位置づけ、検討を重ねる。耳から入った音が自分の頭の中でフィルターを通して自分流に変換されるとする斎藤のいう能動的な「聴く (listen)」のモデルを「そのまま受け

入れることには問題がある」としながらも、その行為の恣意性には十分注意を払わなければならないとも論じる。そして、最終的には「能動的な行為として「きくこと」を把握し、それゆえの恣意性も考慮に入れた上で、訓練して身につけていくべききき方を「聴く」ことだとする斎藤の考えを土台に「聴く力」の育成を目指すことを宣言するのである。

バフチンについては、その対話理論に着目し、話し手聞き手「相互の働きかけを経た、対等の関係での知の構築」こそが今まさに求められるコミュニケーションのあり様だと考える。それは「話すことに片寄りすぎたコミュニケーションの力点を聴く側にずらし、能動的に聴くことの意味を見直さなければならぬ」との決意につながっていく。さらにバフチンの「他者の声」、「多声性」の問題から、そもそも「言葉も思想も、一人の人間の頭の中で作られるのではなく、社会集団の中で、多くの声が響き合う中で生成されていく」とし、従来型の「伝達的モデル」の問題点を指摘する。

聴くことの能動的側面については、この三者のほかにもエルンストに基づく安直哉³⁾などの指摘もあるが、本書では三者の論点を適切に整理して述べることで読み手の同意を得る流れが巧みに編み出されていると感じる。

第三章 聴くことの指導の系統化

本章において筆者は、前章の検討に基づいたコミュニケーションモデル、「聴くことのモデル」を構築し、さらに「聴くことの能力表」を提示している。従来存在した多くのコミュニケーションモデルが「発信者の側からの、直接的働きかけ」、「話し手を中心とした発想」という「線的一方向性」を有するに過ぎないものであったのに対し、「能動的に話し・聴く」という相互行為という認識に依拠した筆者のモデルの特徴は、話し手、聞き手の双方が「共同して意味を作り出す」ことを基盤としている。対話の中で新しい意味が生成し進化していく過程をフィードバックと自己変革というキーワードを使いながら図示しているモデルは、簡潔な

から首肯できる。「聴くことのモデル」では、まず「聴くこと」を①受信準備、②受信、③吟味、④創造、⑤発信という五段階に分けているが、⑤の発信をも「聴くこと」に組み込んでいるのは、その能動性を強く意識したことの反映だと考えられる。また、「②受信、③吟味、④創造」という過程⁴⁾の中にすでに次の発信につながる能動性を看取することもできる。筆者は、これらの過程の中で自己変革が促されていくとしており、それは本モデルの究極の目標だと言える。自己変革を促すような主体的なコミュニケーション、そして「聴くこと」、これらは音声言語や国語科の学習内容にとどまらず学校生活全体に展開していくダイナミクスを有している。

「聴くことの能力表」についても、上記モデルと同様、これまで話し手の独話を聞くという受け身のものであった「聴くこと」を、能動的なものにとらえた上でその構築を試みている。筆者の能力表は昭和二六年度の学習指導要領（試案）をはじめいくつかの系統表やカリキュラム

に基づいているものであるが、幼稚園から高等学校までの約十五年間を通して能力として身につける学習事項を示しており、「聴くこと」の指導の目安として学校現場に大きく貢献するものだと評価できる。また、一つ一つの項目の大半は、小学校の低・中学年にわたって学習するなどのように、比較的長い期間を費やして指導を行う設定となっており、繰り返して学習する中で能力を身につける国語科の螺旋型学習構造を意識してのことだと理解できる。筆者の示すこのような指導が不断にできていけば、前述した「テレビや新聞紙上のかみ合わない対談や討論」などの成人の問題も減少していくことは明白である。また、「必要な情報を選択して聴く」、「話の展開を予想して聴く」など従来の能力表にはなかった項目も示され厚みのある能力表となっている。

第四章 「対話」の概念規定と対話指導の構想

国語科教育の中で「対話」と言えば、長らく西尾実の論が引き合いに出され、

半ば定説のように扱われてきた。

筆者は西尾理論に、対話は「単なる話し合いの形態、話し合いの技能といったレベルで捉えていくことは適切でない」と異議を唱える大内善一の言説をバフチンの対話論と対照させる。加えて多田孝志や平田オリザの対話観を検討することを通し、対話について以下のような概念規定を行う。

人と人とが真摯に向き合い、互いに言葉をつくししながら、価値観やものの見方・考え方の相違を乗り越えて、相互理解を深め、関係を編み直し、新たな知を創出する言語行為。

多田や平田の見解には、人それぞれの考え方は異なるということを前提とした従前日本ではあまり配慮されてこなかった対話観がある。自身の意見を述べることがよしとされなかった長年の日本のコミュニケーション形態が、異文化の中で生きることを求められるようになってなおさら克服されなければならない課題と

して浮かび上がってくる。一方、筆者は「聴くこと」の、二義的な概念規定として「ものやこと、自分自身と真摯に向き合い、思索を深め、認識を新たにす行為」を挙げる。つまり、「対話」とは「もの・こと・ひととの対峙の仕方にかかわらずのものであり、たとえ沈黙が支配していても、内面的な対話が進行することになるのである」とする。これは大内の提言を踏まえた言説であると思うが、筆者も述べているように対話に関する「論を拡散させる」という筆者自身の危惧は拭い去れない。人と人との間で行うコミュニケーション行為は同一の位相で論じない方がよいのではないかというのが私の考えである。しかし、このことは対話指導を話す・聴くという音声言語の活動に閉じ込めないで、書いたり読んだりという活動、つまり国語科全体へ広がるという側面も有する。本書の場合、実践部分ではこの前提が効いてくることになる（後掲「阿修羅との対話」）。

本節では統括して対話指導の構想を論じ

ていくが、その中で「対話は社会的行為」であるとする山元悦子の説を引きながら、対話は「民主的に開かれた学校文化の中で、国語科を中心とした系統的指導を継続的に行うことによつて、育つていく」と述べている。「民主的」という文言に象徴される学校の在り方、つまり、教師や年長者などによる締め付けや管理を排除した風通しの良い集団の在り方は全編を通じて流れる筆者の教師としてのいわば矜持である。このような風土を持ち得て初めて実を持った活動になるであろう対話について筆者は、「対話による相互理解」、「対話による関係の編み直しと知の創出」という二つのステップを措定し、系統観を持った指導構想とその計画を導いていくのである。

第五章 対話指導の実践

本章では奈良教育大学附属中の同僚であった八尋薫子の実践も含め、対話に係る実践について節を設け述べている。以下、列挙する。

第一節 ノートを軸にした聴くことの
継続的指導

第二節 対話入門

第三節 詩を題材に保護者を交えて話
し合う

第四節 阿修羅との対話

第五節 「模擬市民会議」を通して見方

を広げ考えを深める

―コンビニエンスストアの深夜
営業見直しを題材に―

第六節 異文化との対話

これらの実践はいずれも掛け値なしに「素晴らしい」実践である。殊に第三節における「保護者」や第六節における「外国人留学生」など、他者性の強い対話者を用意することを通して対話の本質を抉る実践などは、準備段階からの工夫や苦労が手に取るようにわかる。対話を成立させる授業はただ対話をさせればよいのではなく、対話に至る過程をどのようにデザインできるかにかかっていることを改めて痛感する内容である。また、第一節に示された「ノート指導」は、筆者の担

当学級で実施してきた「聴き書き」を授業の基盤に据える方式で、ボールペンなどの消えない筆記具で聴き取ったことをノートするといったものである。生徒は自ら他者の発言を主体的、能動的に聞き取り、さらにコメントを加えてノートを作っていくのである。もちろん生徒たちは聞きながら発言内容を「吟味」していくことになる。私自身何度か筆者の授業で目にしたことがあるが、三年間の授業を経て目を見張るほど速く適切な筆写ができるようになっていく。そして、「対話」を意識した授業を継続し積み重ねることにより、生徒たちは第五節「模擬市民会議」の実践に見られるような根拠を持つた建設的な意見の応酬ができるようになっていくのである。

第六章 対話指導に関する文献の検討
多田や平田、さらにはフィンランド教育を日本に紹介した北川達夫などの、日本人にとっては「新しい」対話観の台頭により、近年では対話指導に関する文献の出版が相次いでいる。本章は「対話指

導系統化の試み(第一節)」、「対話指導の展開と深化(第二節)」という観点からこれらの文献について検討を加えている。詳細は本書そのものを参照されたい。

本書のあとがきに出版元の社長とのやりとりが載せられている。本書のタイトルを「論」を取った形で『聴くことと対話の学習指導』としてはどうかという助言があったとのことである。「論」があると、固い印象を与え、広く受け入れられないのではないかと心配してくださった」と筆者は言う。それにもかかわらず筆者が「論」にこだわったのは「すぐに使えることをセールスポイントとしたハウツー的な教育書が数多く出る中にある、単なる実践や方法の提示に終わらず、実践から帰納した「論」を提起したいという願いから」であった。「聴くこと」、「対話」そしてその関係性や系統について先行研究を丹念に考察し、学習指導におけるその必然性を提示した道筋や、実践における克明な検証などが示すように、本書は「論」として読む者を説得する力を

持つている。

筆者の附属中勤務時代、私は何度か筆者の授業を見る機会に恵まれた。生徒を受容し、教師自らが丁寧に生徒の言葉に耳を傾ける温かくそれでいて凛とした雰囲気を感じさせる授業は、本書の随所に明に暗に示される筆者の教師としての誠実な「心」の反映そのものであったと感じる。

〔A5判・一八九頁・溪水社・二〇一五年二月刊〕

場合を述べたりする場合を指すことになる。

(2) 増田信一『音声言語教育実践史研究』学芸図書、一九九四

(3) 安直哉『聞くことと話すことの教育学』東洋館、一九九六

(4) この過程は『国語教育指導用語辞典第四版』（教育出版、二〇一三）などでも聴くことにおける能動性の根拠を表すモデルとして取り上げている。

（本学教授）

注

(1) この場合の「きく」は、「聴こう」とする目的を持つて話し手に臨む行為には限定されないため平仮名書きとされている。こういった表記は国語科教育において意識的に使われるもので、「きく」と平仮名書きする場合は、通常「聞く(hear)」「聴く(listen)」「訊く(ask)」と、三段階に分けて捉える音声言語の受信行為の全体を指したり、いずれかに限定されない