

「話すこと・聞くこと」教育の思想に関する一考察

森 美智代

(2002年9月30日受理)

The thought of “speaking and listening” education

Michiyo Mori

What is aimed at in “speaking and listening” educational research of Japanese language education?

In “speaking and listening” educational research of Japanese language education, I took up some papers considered to be typical, and considered how the educational target is discussed in each paper.

In traditional “speaking and listening” educational research, the learner who can make an appropriate and just judgment, without being influenced by a direct desire, direct will, and feeling aims. The capability to perform appropriate judgment was understood to be able to communicate, and rhetoric was asked for the basis of judgment.

However, I think that the thought of “speaking and listening” education is not in Logic, but is in clinical philosophy, phenomenology, or cultural anthropology. The target and the curriculum of future “speaking and listening” education must be constructed through examination of the thought which had a “fresh” character of a man in the core who generates new learning, while being seriously damaged.

Key words: “speaking and listening”, target, curriculum, Logic, clinical philosophy

キーワード: 「話すこと・聞くこと」, 目標, カリキュラム, 論理学, 臨床哲学

0. 目的と方法

日常、「話をするのが上手になりたい」とか、「話を聞くことがうまい人になりたい」と考えるとき、頭に思い描いているのは、どんな話し手、聞き手だろうか。

それらが、「話のできる子どもを育てたい」とか、「話の聞ける子どもを育てたい」と問い直したとき、先ほどとは異なる話し手像、聞き手像になってしまうように感じられる。さらに、「話すこと・聞くこと」の教育、国語の授業となると、ますますかけ離れたものになってはいないか。

寄り道のない、筋の通った話ができるような話し手像、また、話を受け入れるだけでなく、判断していける聞き手像が、国語教育研究において求められ、大部分を占めているように感じられる。

ここでは、そうした国語教育における「話すこと・

聞くこと」教育の目指しているものを、日常求めている話し手像、聞き手像に根ざした私自身の教育観に対置させ、どのようにかけ離れているのかを明らかにしたい。

国語教育の「話すこと・聞くこと」研究において、典型的であると思われる論をいくつか抽出し、「話すこと・聞くこと」の目標をどのように論じているのかを考察する。ここでは、2002年6月に全国大学国語教育学会によって刊行された『国語科教育学研究の成果と展望』の整理を起点に、考察の対象を限定する。

各論においては、特に、影響力のある他分野からの論の引用に注目し、おのおのの目標論を構成している源流を探りたい。源流において論じられている思考の方向性を、ここでは思想と呼ぶ。

思想は、目標に関して論じる際にのみ影響を与えるのではなく、方法、教材…を論じていくのにも関わつ

ている。中でも、カリキュラムを論じる際、源流となる思想は、どのような発達観を持っているのか、どのような教育観を持っているのかという点から、大きく関与してくるようになると思われる。

まず、国語教育において、「話すこと・聞くこと」教育の思想は、どのような傾向にあるのか明らかにしたい。その中に、私自身の考える「話すこと・聞くこと」教育の思想がどのように位置付くのかを考察する。

1. 考察の対象

考察の対象とする『国語科教育学研究の成果と展望』は、国語教育学のまとまったレビュー本として、今後の研究、実践に影響を与えていくであろうと思われる。その中で、「話すこと・聞くこと」の領域は、7稿から構成されており、吉田裕久（研究史）、藤森裕治（目標論）、甲斐雄一郎・長田友紀（教育課程論）、田中俊弥（教材論）、中村敦雄（方法論）、高橋修三（評価論）、山元悦子（発達論）となっている。これらの論稿を見るだけでも、論理学的な思想の影響が強く感じられる。

一方で、社会学、現象学的な思想にこそ何かを見出そうとする志向も見られるが、現状は、経験主義への危機から、うまく取り入れることができないように感じられる。ここでは、目標論にあたる藤森論文と、カリキュラム論にあたる甲斐・長田論文を中心に、それらの詳細を明らかにしていきたい。

2. 藤森「目標論」

2.1. 藤森論文の構成

藤森は学習指導目標設定に関して、次のように項目立てしている。

- (1) 話すこと・聞くことの学習指導目標の特質
- (2) 学習目標設定における三つの柱
- (3) 研究の動向と成果

1. 概観

- a 1980年代前半：第一の柱の重視
- b 1980年代後半：第二の柱の再評価
- c 1990年代前半：第二の柱の重視
- d 1990年代後半：三つの柱の総合化

2. 実践的研究の潮流と目標設定

- a 大村はま実践群の公刊
- b 音読・朗読・群読指導
- c 方言・生活語教育
- d 聞くことの指導

- e ディベート・討論の指導

3. 理論的研究の潮流と目標設定

- a 論理的思考力・表現力育成への視点
- b レトリック研究の応用
- c 対話能力と人間形成

(4) 展望と今後への課題

1. コミュニケーションとは何か
 - a 言語コミュニケーションの限界
 - b 「かかわること」の意味
 - c 視座転換
2. 社会言語学的コミュニケーション能力

以上のような論文構成を見るだけでも、藤森が、「話すこと・聞くこと」の目標設定を「論理的思考力・表現力」、「レトリック」、「対話能力」といった「能力」の解明から行おうとしていることが推測できよう。そして、「展望と今後への課題」において「コミュニケーション」に注目し、その限界を示した上で「社会言語学的コミュニケーション能力」へと展望している。

これはどういうことなのだろうか。「論理的思考力・表現力」から「レトリック」研究の応用へと進み、「対話能力」と「人間形成」に至ったところから、「コミュニケーション」という課題を見出したと思われる。そこからどのようにして「社会言語学的コミュニケーション能力」への展望となるのだろうか。

ここでは、藤森の展望が、「かかわること」の意味という項目化するのに影響を与えた大澤真幸（1994）を取り上げ、藤森が大澤の論をどのように解釈し、どのようにしてレビューに位置づけたのかを探ることによって、藤森のレビューを考察してみたい。

2.2. 藤森による大澤真幸（1994）の解釈

藤森が「(4)展望と今後への課題」において積極的に取り上げている他領域からの研究には、大澤真幸（1994）と岡田敬司（1998）のものがある。ここでは、大澤（1994）を取り上げ、藤森の展望するものについて考察してみたい。

藤森は、大澤について次のように述べている。

大澤真幸（1994）は「第三者の審級」とよばれる規範の成立を指摘する。大澤によれば、コミュニケーションとは、自己と他者との違いを疑いなく認知した主体同士が、その存在を超越した次元に生まれた規範を共有しつつ、互いの関係形成をもって行う歴史的事実ということになる。（藤森、p.93）

ここで挙げられる「第三者の審級」について、考えたみたい。

大澤にとって他者は、「直接に現前しない、ということにおいて現前する」（大澤、p.80）。つまり、他者はそれをとらえようとする単なる対象と化してしまうために、残存するのは他者が見ている、触れているという現在性ではなく、他者が見ていた、触れていたという過去性である。他者が「私」に対して「与えられる」（大澤、p.79）仕方、つまり「私」が他者の存在に気づくのは、大澤にとって、「もう一つの心（他者）」（大澤、p.79）に瞬間気づき、それを積極的にとらえようとすることによって過去のものとなるということにおいてであるのだ。過去としての他者は、「あなた」と呼びかけることがもはや不可能な他者であり、ここに、「彼」と第三人称でしか指示できない他者が生み出されるという。

第三人称としての他者は、「私」でも「あなた」でもない、「私と同じ空間を共有しない超越者」（大澤、p.81）へと転化する。それによって「私」の帰属する空間は、「超越的な他者」の帰属する空間へと転化し、そこでなされる判断は、「私」の直接の欲望や意志や感覚と必ずしも一致しないことから、他の可能性もありうるものが留保される。そして、「妥当な、正当な」判断を成り立たせるのである。

この、「妥当な判断の帰属点となる超越的他者」（大澤、p.82）を大澤は「第三者の審級」と呼んでいる。

ここで再び藤森の説明を見てみたい。

藤森による「第三者の審級」の説明には、「自己と他者との違いを疑いなく認知した主体同士」（p.93）とあり、藤森のいう「他者」は、大澤のいう「私」にとっての「もう一つの心（他者）」というよりも、直面している（具体的な）他者という意味合いが強いように思われる。

では、大澤によれば、直面している（具体的な）他者との関係はどうなるのだろうか。

第三者の審級は、私が現実には何を欲しているか、ということだけでなく、（具体的な）他者が何を欲しているかからも独立した、公共的に妥当する判断が帰属する場所として、構成されるのである。（大澤、p.83）

大澤の「第三者の審級」は、他者を目の前にしたときに「公共的」なものとして「私」の中に生み出される「超越的な他者」が、「妥当性、正当性」といった「規則」を共有する、目の前にいる他者とのコミュニケーションを可能にするのだとされる。藤森の解釈は、

こうしたとらえに基づくものであるといえよう。

さらに、藤森が展望する「社会言語学的コミュニケーション能力」において拠り所としているハイムズの「コミュニケーション能力」について、大澤による言及がある（大澤、p.220）ことから、藤森による大澤の論の解釈は、ハイムズの論に拠るところが大きいと推測できよう。

しかし大澤の論を見てみると、ハイムズよりもオースティンやサルをより高く評価しており（大澤、p.221）、それを受けた大澤の論が、それにとどまるものであるとはとらえにくい。さらにオースティンやサルの論は、ガーフィンケルの「違背実験」や、デリダの「エクリチュール」という知見によって、大澤自らその限界を示している（大澤、p.226）。

大澤の「第三者の審級」が、その上に展開されていることを考えると、藤森の解釈は、ハイムズの論でとどまっていた、ハイムズの論を超えたところの解釈にまでは至っていないように感じられる。

2.3. 藤森の概要

2.2.で考察してきた、藤森による大澤の解釈は、藤森のレビューにどのような影響を与えているのだろうか。ここでは、藤森のレビューを振り返ってみたい。

「(1)話すこと・聞くことの学習指導目標の特質」においては、垣内松三（1934）が挙げられ、「言葉の力」と「人間を育てる」ことに着目している。話すこと・聞くことの学習目標設定における特質は、「学習者の人間形成と密接にかかわること」（藤森、p.86）にあるとしている。「人間形成」への着目には、岡田（1998）の影響がみられる。

「(2)学習目標設定における三つの柱」では、第一の柱として、後に「自己確立的方向」と置き換えられる、「言語感覚・言語知識・言語技能を段階的系統的に育成し、主体の自己確立を図ることが人間形成につながる柱」（藤森、p.86）を挙げる。第二の柱は、「自己拡充的方向」と呼ばれるもので、人間形成や問題解決は、やりとりのなかで、「実の場」で繰り返し経験して得られるものだとするものである。第三は、「以上の柱を踏まえつつ、人間形成という目標それ自体を基軸として、学習者に自立した社会人として望まれる基本的な態度・姿勢を育むという柱」（藤森、p.86）であり、「自己確立」や「自己拡充」の「動的均衡」を「メタレベルで目指した目標設定」（藤森、p.87）である。

藤森のレビューでは、「実践的研究」と「理論的研究」とが分けて整理されている。

「3. 理論的研究の潮流と目標設定」では、過去20年間の理論的研究を「大きく三つの方向から」とらえ(藤森, p.91), a~cが取り上げられている。

「a 論理的思考力・表現力育成への視点」では、話すこと・聞くことの目標設定において「論理的思考力・表現力の育成が強く示された第一の山」(藤森, p.91)において、「討論の学習における言語技能」(藤森, p.91)としての目標を提示した大久保忠利(1961, 1967)が挙げられている。藤森によれば、「話しことばにおける論理的な思考力・表現力の獲得が学習者の言語能力を育成し、よりよいコミュニケーションを行う態度を養成する」(藤森, p.91)ことが大久保によって主張されている。大久保は一般意味論に注目し、ハヤカワ(1988)の研究成果の有効性を唱えた。

しかしそれは、甲斐雄一郎(1990)によって不十分であったことが指摘されている。創造性や協調性の欠如、「虚構としての敵対的対話」という位置づけが不十分だったというのである。

そこで井上尚美(1989)は、ペレルマンやトゥールミンのレトリック論を取り上げ、「外延的な概念形成(言語の形式的な妥当性)」(藤森, p.91)を伝達、判断する能力を枠組みとして提示し、一方で一般意味論を援用し、「その(外延的な概念形成=引用者注)内包(意味内容の妥当性)」(藤森, p.91)にまで視野に入れた「言語と指示物との関係を多值的に判断する能力の育成」(藤森, p.91)を示唆しているという。

「b レトリック研究の応用」ではまず、20世紀後半からのレトリック研究再活性化の動向を受け、「話すこと・聞くことの学習でもさまざまなレトリック論が示されている」(藤森, p.91)としている。例として波多野完治(1973)が挙げられ、「説得における心理学的原理としてレトリックのいわゆるエートス」(藤森, p.91)に着目した波多野の研究は、「話しことばは情報を伝達する一方で、聞き手に話し手の人柄(=エートス, と藤森はとらえている=引用者注)を認知させる」(藤森, p.91)ことを指摘している。

1980年代、ペレルマン(1980)は、議論の型に対するレトリック研究、島崎隆(1988)は弁証法的な合意形成に至る対話の諸機能を示していると述べている。

1990年代になると、中村敦雄(1993)は、井上尚美を受けて議論し、藤森裕治(1995)は波多野完治の知見を引用した研究を進めている。また香西秀信(1995)は、反論の意義と在り方について、レトリック研究の知見から考察しているという。

藤森によれば、レトリック研究からのアプローチは、詭弁や修辞技巧の追求とみなされがちであるが、「話すこと・聞くことの目標設定に際して曖昧に措定され

ていた内容(例えば「論理的表現力」「説得力」「相手意識」など)に、具体的な方向性をもたらしている」(藤森, p.92)という。

「c 対話能力と人間形成」では、1990年代は西尾・倉澤が再び注目されたとして、高橋俊三(1993)による対話能力の構成要素が引用され、安居總子(1994)のいう、コミュニケーション能力の二側面、態度と能力のうち、能力の方を「言語力」と「言語行動力」とに分けた構成表について指摘している。高橋、安居の双方ともに、倉澤(1994, 1970)の影響力を指摘している。

また、山元悦子(1997)の対話能力を、「従来のような形態上の運用能力でなく、コミュニケーションの場と質に応じた言語運用力の系統論」(藤森, p.92)と位置づけている。以上のような1990年代の話すこと・聞くことの学習を、コミュニケーション能力の育成が基本的な視座となっているとまとめた上で、村松賢一(1998)を挙げ、村松のコミュニケーション能力の構造を引用し、「コミュニケーション行為を社会的な文脈にそくして、メタレベルでとらえる能力」(藤森, p.93)を特記している。

「(4)展望と今後への課題」では、コミュニケーションの視座からの目標設定を必然としている。しかし、それは容易ではなく、「a 言語コミュニケーションの限界」において、互いの伝達意図が事前に予測不可能であること、つまり「正しい伝達行為」を先験的に措定することが不可能であることが言語コミュニケーションの限界であるとされている。それは、メイ(1996)らにおける語用論や、西阪仰(1997)らの相互行為分析研究で既に指摘されているという。また、ヴァーガス(1987)をあげ、非言語的要素がコミュニケーションに決定的な影響を与えることを指摘している。

しかし、限界がありながらも通常、コミュニケーションは行われている。「b 「かかわること」の意味」では大澤(1994)の「第三者の審級」を取り上げ、「自己と他者との違いを疑いなく認知した主体同士が、その存在を超越した次元に生まれた規範を共有しつつ、互いの関係形成をもって行う歴史的事実」(藤森, p.93)をコミュニケーションであるとしている。また、それをわかりやすく示したものとして、岡田(1998)を引用し、「コミュニケーションが主体同士の意思疎通たり得ていることの認識は、今まさに主体同士がかかわっているという事実によって保障されてゆく」(藤森, p.94)ことが指摘されている。自由で真剣な討論の繰り返しだが、人間形成をうながすのだと主張している。

「c 視座転換」においては、岡田論をさらに取り

上げ、異質な他者とかかわることによる「視座転換」に着目している。そして、「自己と明らかに異なり自己と同様の自明性をもって歴史的に存在する他者との、関係形成」(藤森, p.93)を重視している。

そして、「2. 社会言語学的コミュニケーション能力」において、これまでの議論を次のようにまとめている(藤森, p.94)。

- ① コミュニケーションにおいて適切な意味伝達や相互理解を達成するための目標を、ある特定の言語技能として事前に示すことは不可能である。
- ② コミュニケーションが適切に行われたかという問題の評価を、個別の言語技能に帰することは、不可能若しくは無意味である。
- ③ コミュニケーション指導として話すこと・聞くことの学習目標を達成するためには、学習者がこれを繰り返し行うことが最も重要である。

つまり、「行う」ことが重要ということになるので、経験主義に対するのと同じ批判が予想される。そこで藤森が提示するのが「社会言語学的コミュニケーション能力」である。この定義を、Hymes (1971)を挙げながら、「一般には発話をそのコンテキストと結合した形で理解し運用する能力」(藤森, p.94)としている。それをさらに藤森は、Savignon (1983)から、「社会的文脈において発話の適切さを判断する能力」(藤森, p.94)とした。

この能力について、藤森は、実際に行われた言語活動の社会的文脈を、

- ① 参加者の役割関係
- ② 参加者間で共有される情報
- ③ 対話が有する発話機能(藤森, p.94)

などの観点から問い直すことによって形成される、村松(1998)のメタ対話力に似た能力であるという。この能力を目標としたときに、湊吉正(1978)における「自己確立的方向」と「自己拡充的方向」の「動的均衡」がなされると藤森は述べている。

2.4. 藤森「目標論」の考察

以上のような整理をもとに、藤森の論文構成にそって考察してみたい。

藤森の設けた「(2)学習目標設定における三つの柱」は、「1. 概観」における年代と対応していることから、第一から第三の柱にかけて時間軸と共に発展してきたとらえていることがわかる。このとらえ方は、「果たしてこれら先学(野地潤家、倉澤栄吉=引用者注)によって追及された教材論が、80年代以降の理論においてどれほど深化、拡充されていったか」(田中, p.113)と述べて現在の教材本質論を嘆いている田中

俊弥(2002)とは対照的なとらえ方である。

また、「2. 実践的研究の潮流と目標設定」では、項目として挙げた実践的研究に影響を与えた理論が明示されている。具体的には、大村はまに対する西尾実、高橋俊三に対する木下順二、といったものである。その高橋俊三の理論に基づいた実践的研究が、本論後半で引用されていることから、実践的研究に影響を与えた理論と、その理論に影響を与えた理論(多くが国語教育学以外の諸学問)を確認することができよう。

また、三つの柱と同様に、「3. 理論的研究の潮流と目標設定」におけるa~cも、aからcへという時間軸と共に、その内容が練り上げられていくととらえられる。ここで注目したいのは、今回問題としてきたa~cという項目と、その発展のしかたである。

先にも述べたように、藤森は、「b レトリック研究の応用」を、「話すこと・聞くことの目標設定に際して曖昧に措定されていた内容(例えば「論理的表現力」「説得力」「相手意識」など)に、具体的な方向性をもたらしている」(藤森, p.92)として高く評価している。このことを念頭に「a 論理的思考力・表現力」をとらえなおすと、aは「レトリック研究」の一端であり、「レトリック研究」に至るまでの道程であると位置づけられよう。

では「c 対話能力と人間形成」はどうだろうか。藤森は、「山元の言う対話能力とは、従来のような形態上の運用能力でなく、コミュニケーションの場と質に応じた言語運用力の系統論」(藤森, p.92)と述べている。藤森によれば、山元の「対話能力」とは、「形態上」ではなく「場と質」に応じた「系統論」である。このとらえ方は、「レトリック研究」の延長から外れるものではない。なぜなら、場と質は、レトリックがレトリックとして成立するために重要な条件であったからである。

村松の「メタ対話能力」についても、「コミュニケーション行為を社会的な文脈にそくして、メタレベルでとらえる能力」(藤森, p.93)と述べていることから、「社会的な文脈」を、レトリックの成立する文脈の発展としてとらえることが可能である。

したがって、cについても、「b レトリック研究の応用」を超えるものではないことが見出せるのである。

藤森の目標論は、「レトリック研究の応用」にあると考えると、今後の課題としている「2. 社会言語学的コミュニケーション能力」は、藤森が論じるような「レトリック」を、経験を通して身につけていくことであるといえる。藤森が論じる「レトリック」とは、例えば「論理的思考力」「説得力」「相手意識」であり、「話すこと・聞くこと」指導の内容であった。

藤森は、「2. 社会言語学的コミュニケーション能力」において、①「話すこと・聞くこと」教育の目標を、特定の言語技能として事前に示すことはできず、②「話すこと・聞くこと」教育の評価を、個別の言語技能に帰することは無意味であるとしながらも、「レトリック」を言語技能ではないものとして措定するには至っていない。「レトリック」を(技能のように)身につけていくという目標から、逃れることができていないのである。

つまり藤森は、「論理的表現力」「説得力」「相手意識」(p.92)という観点から切り取ったがために、大澤の論をハイムズの論にとどまったところで解釈してしまったのだと推測できる。また、岡田の論に影響を受けながらも、この観点を捨てきれなかったために、岡田論を「行う」ことの重要性としてしか取り上げることができず、経験主義的な偏重への危惧を示すに至ってしまったのではないか。つまり、藤森は、この観点からはとらえられないような可能性を、大澤論、岡田論によって示している。と同時に、大澤論における「論理的表現力」「説得力」「相手意識」(藤森, p.92)という側面を強調していつてしまっている。強調してしまうがために、この観点からはとらえられないような可能性を、経験主義的なものとししか取り出すことができないように思うのである。

では、藤森が示しながらも、見出せなかった「論理的表現力」「説得力」「相手意識」といった「レトリック」以外の可能性とは何だったのだろうか。

その言及に移る前に、カリキュラム論を論じている甲斐・長田論文について考察してみたい。

3. 甲斐・長田「教育課程論」

3.1. 甲斐・長田論文の概要

甲斐・長田論文は、内容に関しては甲斐が責任を負うものの、主として長田によって「話すこと・聞くこと」の教育課程に関する研究が整理されている。

甲斐・長田は、Gray (1983) によるアプローチの分類に従い、国語教育における諸論稿を位置づけている。そのアプローチとは、以下の通りである (p.97)。

- ① スキルアプローチ……話すこと・聞くこと
教育におけるスキルに焦点を当てる。
- ② 活動アプローチ……日常の学習活動での多様な
コミュニケーション活動に焦点を当てる。物語を
話す、議論する、音読する、ドラマを創作する、
小グループ会議やディベートなど様々な活動を組
織する。
- ③ 参加者ネットワーク(聴衆)アプローチ……規

模や人数により、そのコミュニケーションや形態が異なる点に着目し、指導を組織化するものである。個人の心内コミュニケーションまで参加者の概念は広い。

- ④ 機能アプローチ……コミュニケーションは目的に
応じて使用され、目的に応じた働きがある。その
機能(働き)に着目するものである。例えばア
メリカの「機能的コミュニケーション論」では、
コミュニケーションの多様な機能を「情報のやり
とり」「感情の表出」「他者の制御」「想像」「社会
的儀礼」の5区分とし、これをカリキュラム作成
の指標とする。

以上①～④の分類は、その重さを異にしながら重なり合うことが述べられた上で、カリキュラム作成上の契機となりうる先行研究が取り上げられ、検討されている。

①スキルアプローチに関しては、倉澤栄吉(1969)以降の提案を参考に配列された中村敦雄(2001)の「話すこと・聞くこと」におけるスキルを配列した代表的なものとして位置づけ、その内容に説明を加えている。

そして、一般的な能力表の課題として、「コミュニケーション能力の発達研究の進展からの知見を得ること」(p.98)と「説得力のある能力表を踏まえた校種間の連携」(p.98)を挙げている。後者に関しては、「説得力のある能力表を踏まえた校種間の連携が課題」と述べ、一方で具体的な活動はそれぞれの教師にゆだねられるとする村松賢一(2001)の議論があることを指摘している。

②活動アプローチについては、活動の範囲と配列を具体的に示したのものとして、年間指導計画を挙げている。荻野勝(2001)を肯定的に引用するとともに、荻野(2001)が文部省(1991)の領域設定と類似のものであることを指摘している。一方、活動の領域設定について、安居総子(1994)による活動の成立条件とジャンルを取り上げ、その成立条件が、西尾実を参考にしたものであることを指摘している。

西尾モデルに関しては、「b 西尾実の談話生活の領域区分」(p.99)として、節が設けられている。甲斐(1992)は、西尾の言語生活論を批判的に発展させたものとして位置づけられている。さらに、甲斐(1992)をふまえたものとして山元悦子(1995)が挙げられ、山元(1995)が、岡本夏木(1985)の発達概念を取り入れていること、①スキルとしての「支持能力」を発達段階と関連づけた点を高く評価している。

西尾の形態区分は、③参加者ネットワークの一部を論じたものであると位置づけられている。その説明を

引用すると、「参加者のネットワーク（聴衆）の関係が「一対一・一対多・一対衆」とされ、ここから生活形態と文化形態それぞれについての②活動が導き出されている」（p.100）という。この形態区分については今後2つ方向からの進展が期待され、安直哉（1996）と湊（1987）の方向と、Gray（1983）とが取り上げられている。安（1996）については、西尾モデルが言語生活論の理念に基づくのではなく、教授法の三形態であったことを見出した点に評価している。また、湊（1987）が、「話すこと・聞くこと」の「機能的領域」といった視点から系譜的な活動形態を指定している点に評価している。また、Gray（1983）については、メディアの発達等によって広がる、コミュニケーションの幅広さに注目している。

④機能アプローチについては、「話すこと・聞くことの教育においては、そこで取り交わされるコミュニケーションの目的・機能を無視することはできない。学習者が体験するコミュニケーション機能（目的）やコミュニケーションの質は、そのものが教育内容であるといえる。よって④機能に着目することはカリキュラム作成上の重要な視点となる。」（p.101）と述べられ、その重要性が指摘されている。

ここではまず、「書くことの機能」ではあるが、首藤久義（1994）が取り上げられ、機能による分類とカリキュラムの関係が指摘されている。そして、従来の「話すこと・聞くこと」におけるコミュニケーションの機能を、「議論や情報内容への焦点化」と「対人関係の構築への焦点化」との2点にまとめられている。有元秀文（1999）は、前者を「問題解決のコミュニケーション」とし、後者を「対話のコミュニケーション」としていると位置づけられている。また、甲斐（1997）は、「つきあい」と「おつきあい」の概念から同様の議論を組み立てた上で、両者のコミュニケーションをメタレベルで認識させ、駆使できることの重要性を指摘しているという。

また、これらの機能をカリキュラムの視点から位置づけ、実践したものとして、福岡教育大学国語科・福岡教育大学附属中学校（1997）を説明している。同様に、自身である長田友紀（1999）が機能の段階設定に関する議論の可能性を示唆したものとして位置づけられ、また、言語学や言語教育における機能論を整理したという、湊吉正（1987）を挙げている。

以上のように、甲斐・長田では、「特設」（p.97）として、国語科の中に「話すこと・聞くこと」の指導の時間を明確に設けた「特設カリキュラム」の検討を中心に行っている。もう一方に「融合」として、他領域、他教科の指導を行っていかうとする「融合重視のカリ

キュラムについても、その重要性が指摘されている（p.103）。

3.2. 甲斐・長田論文の考察

以上のような概観から、甲斐・長田におけるどのような特徴が見出せるだろうか。

甲斐・長田は、これまでの国語教育における諸論稿を、①～④のアプローチに分類し、①～③では、改良の余地や④へとつながる点が高く評価されるなど、最終的には④へと至るように構成されている。このことは、長田（1999）が④機能アプローチに分類されていることからわかるように、甲斐・長田の主張が④機能アプローチにあることを示しているといえよう。

つまり、藤森における「レトリック研究の応用」という展望が、甲斐・長田においては「機能アプローチ」であるといえる。

では、甲斐・長田が主張する「機能」とは、どのようなものなのか。

甲斐・長田は、「コミュニケーション機能（目的）やコミュニケーションの質は、そのものが教育内容である」（p.101）と述べているように、「機能」を目的と同義のものとして使用している。具体的には、「議論や情報内容」と「対人関係の構築」という2つの機能が、従来の議論であるという。この2つの機能について、甲斐・長田では、有元（1999）と甲斐（1997）が同様の議論を組み立てているとしている。

では、実際の論稿はどのようにあるのだろうか。

有元（1999）では、「相互交流のコミュニケーション」は、自己主張したり討論によって相互理解する中で問題を解決する「問題解決のコミュニケーション」と、人と人が心の交流によって相互理解するための「対話のコミュニケーション」に大別することができる。（p.13）としている。変化の激しい社会を生き抜いていくために、会議や討論やディベートで論理的に思考、表現していくのが、「問題解決のコミュニケーション」である。「対話のコミュニケーション」は、葛藤の多い人間関係の中を生き抜いていくために、インタビューや日常の会話やカウンセリングで人の気持ちに共感していくものである。

一方、甲斐（1997）は、「おつきあい」とはA Bの二人が話題を共有してお互いを知り合うことを目標とする立場であり、「つきあい」とは共通の新しい経験をつくることによって相互の成長をはかろうとする立場である。（p.4）とある。「つきあい」が、課題の解決、合意に向けて行われる対話や話し合いによって育てられる人間関係であり、「おつきあい」が、自己紹介などで個人の情報をスピーチしたり話し合ったりし

て、ことがらを共有する人間関係である。

甲斐・長田の指摘するように、両者とも、情報内容に重きを置くのか、人間的な感覚に重きを置くのかという指標で分類している点で共通している。そして、こうした分類を、甲斐・長田では「機能」による分類であるととらえているのである。

3.3. 有元 (1999) と甲斐 (1997) の考察

有元 (1999) では、「相互交流コミュニケーション」について、「これからの国語教育では「相互交流のコミュニケーション」を学ぶ必要があると思う。「相互交流コミュニケーション」とは、人と人が言葉によって交流することによって、相互理解を達成するためのコミュニケーションである (p.13)。」と述べられている。

有元の「相互交流のコミュニケーション」は、長田友紀 (1999) が、「相手の感情を受け入れ、尊敬し、真の感情を表現、互いに信頼し、成長する」(p.53) ことを目指しているように、人と人との心の交流に重きを置いている。「相互交流のコミュニケーション」は、その下位構造として、「問題解決のコミュニケーション」と「対話のコミュニケーション」とを持つが、人と人との心の交流という点では、「対話のコミュニケーション」に可能性を見ているようにとれる。

しかし、どちらか一方を強調しようというものではない。

有元は、教師に対する質問紙による調査結果から、「相互交流コミュニケーション技能」についての指導が十分でないと思われる点を箇条書きで挙げている (p.15)。

また、「相互交流コミュニケーション」の学習モデルを仮設し、7つの実践からモデルの検証を行っている。実践の検証から得た提言として、

《提言1》「生きる力」の基礎となる相互理解や問題解決の力を育てるために、「相互交流のコミュニケーション技能」を学ぶ必要がある。

《提言2》「相互交流のコミュニケーション技能」を学ぶためには、「相互交流のコミュニケーションの学習モデル」による学習を実践する必要がある。

《提言3》「相互交流のコミュニケーション」を学ぶためには、次のような(対話、インタビュー、スピーチ、意見発表、ロールプレイ、グループ討論(以下略)=引用者注)多様なコミュニケーション活動を取り入れる必要がある (p.21)

人と人との心の交流を目指す、有元の目標は、以上のようにして「相互交流コミュニケーション技能」を

獲得することで果たされるのである。

一方、甲斐 (1997) では、「おつきあい」を目指した経験の共有を通じて、「つきあい」をも育てる過程を、「共同の問題探求者」という概念を引用して説明している。

甲斐が提案する単元は、大村はま単元「外来語の氾濫について考える」である。外来語の氾濫に対する話し合いで話し合われるべき論点を、大村は「日本語への置き換え可能性」と「通用性」とであるとした。甲斐によれば、「その外来語が日本語への置き換えが不可能で、しかも一定範囲内の人々にも通用しうると判断できる場合には外来語を用いてもよい、という基準のレベルで「合致」をみたのがこの話し合いだったのである。それは、換言すれば、判断のもとになる枠組みの発見・構築とその共有である (p.8)。」という。

「判断のもとになる枠組みの発見・構築」を実現するのが「メタ討論」能力 (p.6) である。「メタ討論」能力とは、「こたえに関する合致」ではなく、「問題設定に関する合致」に向かうために、話し合われるべき論点をはっきりさせる能力であるといえよう。

甲斐・長田の考察による、情報内容に重きを置くのか、人間的な感覚に重きを置くのかという視点から見ると、有元 (1999) は後者、甲斐 (1997) は前者に重きを置いている点に違いがみられる。

また、人間的な感覚に重きを置く点に関しては、有元が「対話のコミュニケーション」として、「真の感情」(長田, p.53) を目指しているのに対し、甲斐では、感受性が異なる者どおしが別れて行動することもあるとする、共生を楽しむための「おつきあい」(p.8) というあり方を示している。これについては長田 (1999) も同様の見解を指摘している (p.55)。

しかし注目したいのは、両者が、「技能」や「能力」が先行して獲得されていることによって、より理想的な「話すこと・聞くこと」が実現すると考えている点である。

有元では、理想的な「話すこと・聞くこと」である「相互交流コミュニケーション」の実現のために、現在不足している「相互交流コミュニケーション技能」が列挙されている。甲斐では、理想的な「話すこと・聞くこと」を実現できる「共同の問題探求者」となっていくために、討論を判断する「枠組み」を発見・構築する、「メタ討論」能力が必要とされている。

有元、甲斐の両者における「話すこと・聞くこと」教育の目的は、「技能」や「能力」を育てることにあるのである。

3.4. 長田の「機能アプローチ」

では、甲斐・長田の「機能アプローチ」は、「技能」や「能力」を育てるものではないのだろうか。実は、「機能」に着目していく甲斐・長田のアプローチも、「技能」や「能力」を求めていくものとなってしまっている。

長田（1999）では、狩俣正雄（1994）をもとに、「話すこと・聞くこと」の諸研究を、「①知覚②挨拶③紋切り型④コミットメント⑤相違⑥親密」（p.52）という6段階の観点から検討している。これらの観点は、「機能」に着目したものにとれるが、これらを指導しようとしたとき、指導していく内容（「技能」や「能力」）に置き換わってしまうのである。

また、これらの観点を段階とする考え方は、コミュニケーションの「機能」を水平的に網羅していくことによって、コミュニケーションの変容過程という、垂直方向の関係をも描くといった立場である。この変容過程にしたがって年間計画が立てられたり、単元が組まれたりするるのである。つまり、指導していく内容（「技能」や「能力」）に合わせて、それに到達するまでの段階を、一年を単位に計画したり、単元を単位に計画するのである。

4. 「話すこと・聞くこと」教育の思想

藤森も甲斐・長田も、指導していく内容（「技能」「能力」「レトリック」）を、「話すこと・聞くこと」教育における目標であると考え、それらの内容を、経験を通して段階的に身につけていくことを目指している。したがって、従来の「話すこと・聞くこと」教育においては、他分野からのどんな理論を援用しようとも、指導項目を精練、止揚するための装置に置き換わってしまっていた。

従来の「話すこと・聞くこと」教育における思想を、大澤の概念を用いて述べるならば、「妥当な判断の帰属点となる他者」を、自分自身の中に獲得すること、これが「第三者の審級」であった。妥当な判断を行う能力を甲斐は「メタ討論」能力と呼び、藤森は、判断を行うための要因が「レトリック」にあると考えたのである。どちらも、「第三者の審級」を目標とする教育観であったといえる。

しかし、藤森が汲みとることのできなかった、大澤（1994）、岡田（1998）からの別の可能性や、長田（1999）が課題とする「コミュニケーション教育の目標レベルにおける理想像のさらなる検討（p.56）」は、これからの「話すこと・聞くこと」教育の思想のもとで構築されていく必要があると私は考える。

これからの「話すこと・聞くこと」教育の思想はどのようになるのだろうか。これまでの思想は、判断基準に基づいて、何かを明らかにしていったり、相手との合致を調停していく「クールな」人間像を描定した、論理学や機能主義の要素を強く持っていた。

これからの「話すこと・聞くこと」教育の思想は、自分自身が痛手を負いながら新しい学びを生成していく、「生々しい」人間像を核を持った思想ではないかと私は考える。そうした思想とは驚田清一（1999）のような臨床哲学であったり、現象学であったり、文化人類学であったりするのではないかと。これらの他分野の知見を得ることによって、「話すこと・聞くこと」教育における目標論は大きく様変わりし、カリキュラム論も検討を迫られると思われる。

藤森の述べるように、「話すこと・聞くこと」教育の目標を、特定の言語技能として事前に示すことはできないし、「話すこと・聞くこと」教育の評価を、個別の言語技能に帰することは無意味である。これらの発見は、大澤の「第三者の審級」という概念が、「技能」を超えるものではなかったことをも示しているのではないかと。

今回の考察から、「話すこと・聞くこと」教育に影響を与える他分野を含めた思想の存在がいくつか確認できた。一方で、それらの思想の援用はしても、検討までには至っていないことが明らかとなった。しかし、それらの思想を、教育現場に持ち込んでみることによって、教育現場における従来の思想を暴露するだけでなく、それらの思想を再検討することも可能なのである。従来の「話すこと・聞くこと」教育では、「技能」を求めていく思想から抜け出すことができなかったが、今後、思想レベルの検討をすすめることによって、それを越えた目標論、カリキュラム論の構築を実現していきたい。

【引用文献】

- 有元秀文（1999）「相互交流のコミュニケーションを学ぶための、国語科の学習指導のあり方」、『早稲田大学国語教育研究』第19集、早稲田大学国語教育学会
井上尚美（1989）『言語論理教育入門』、明治図書
宇佐美寛（1995）「論題の研究がいる」、言語技術教育学会編『言語技術教育3』、明治図書
ヴァーガス（1987）『非言語コミュニケーション』、石丸正訳、新潮選書
大久保忠利（1961）『話しコトバの技術』、明治図書
大久保忠利（1967）『思考力・言語能力を高める討論指導』、明治図書

- 大澤真幸 (1994) 『意味と他者性』, 勁草書房
- 大村はま (1983~1985) 『大村はま国語教室』全15巻, 筑摩書房
- 岡田敬司 (1998) 『コミュニケーションと人間形成』, ミネルヴァ書房
- 岡本明人 (1992) 『授業ディベート入門』, 明治図書
- 長田友紀 (1999) 「『思考』と『コミュニケーション』を統合する話し言葉教育の検討—対人コミュニケーション論をてがかりとして—」, 『人文科教育研究』, 第26号, 人文科教育学会
- 垣内松三 (1934) 『国語教育科学概説』, 文學社
- 甲斐雄一郎 (1990) 「対話の教育—国語科におけるコミュニケーション教育と思考の教育との統合の試み」, 『文教大学国文』19号, 文教大学国語研究室
- 甲斐雄一郎 (1992) 「『言語生活モデル』再考(上)(下)」, 『月刊国語教育研究』, 第239, 240号, 日本国語教育学会
- 甲斐雄一郎 (1997) 「討論指導における教育内容の再検討」, 『国語科教育』, 第44集, 全国大学国語教育学会
- 狩俣正雄 (1994) 『組織のコミュニケーション論』, 中央経済社
- 川本信幹・藤森裕治編 (1993) 『教室ディベートハンドブック』, 東京法令出版
- 首藤久義 (1994) 『書くことの学習指導』, 編集室なるにあ
- 倉澤栄吉 (1970) 『国語科 対話の指導』, 新光閣
- 倉澤栄吉 (1994) 「教室コミュニケーションの基礎理論」, 安居總子編『聞き手話し手を育てる』, 東洋館出版社
- 香西秀信 (1995) 『反論の技術』, 明治図書
- 斉藤美津子 (1972) 『きき方の理論』, サイマル出版会
- 島崎隆 (1988) 『対話の哲学』, みずち書房
- 白石寿文 (1989) 「話しことばの発達とその指導についての提案—生活ことばを中心に—」, 『国語科教育』第36集, 全国大学国語教育学会
- 高橋俊三 (1993) 『対話能力を磨く』, 明治図書
- 田中俊弥 (2002) 「話すこと・聞くことの教材・教材開発に関する研究の成果と課題」, 全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』, 明治図書
- 中村敦雄 (2001) 「音声言語指導の能力表」, 高橋俊三編『音声言語教育大事典』, 明治図書
- 西尾実 (1957) 『国語教育学序説』, 筑摩書房
- 西阪仰 (1997) 『相互行為分析という視点』, 金子書房
- ハヤカワ.S.I (1988) 『思考と行動の言語 原書第4版』, 大久保忠利訳, 岩波書店
- 福岡教育大学国語科・福岡教育大学附属中学校編 (1997) 『共生時代の対話能力を育てる国語教育』, 明治図書
- 藤森裕治 (1995) 『対話的コミュニケーションの指導—「話し合い」における「感性のレトリック」—』, 明治図書
- 藤森裕治 (2002) 「話すこと・聞くことの学習指導目標設定に関する研究の成果と課題」, 全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』, 明治図書
- 藤原与一 (1975) 『方言生活指導論』, 三省堂
- ペレルマン.K (1980) 『説得の論理学—新しいレトリック』, 三輪生訳, 理想社
- 松本道弘 (1982) 『ディベート入門』, 中経出版
- 湊吉正 (1987) 『国語教育新論』, 明治書院
- 湊吉正 (1978) 「国語教育における動的均衡の探究」, 全国大学国語教育学会編『石井庄司博士喜寿記念論文集国語教育学考究』, 学芸図書
- 村松賢一 (1998) 『いま求められるコミュニケーション能力』, 明治図書
- 村松賢一 (2001) 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』, 明治図書
- メイ.J.L (1996) 『ことばは世界とどうかかわるか』, 沢田・高司訳, ひつじ書房
- 安直哉 (1996) 『聞くことと話すことのエデュケーション—国語教育基礎論—』, 東洋館
- 安居總子編 (1994) 『聞き手話し手を育てる』, 東洋館出版
- 山元悦子 (1995) 「話しことば指導の領域とその系統について」, 『福岡教育大学紀要』, 第44号, 福岡教育大学
- 山元悦子 (1997) 「対話能力の育成を目指して—基本的考え方を求めて—」, 福岡教育大学国語科・福岡教育大学附属中学校編『共生時代の対話能力を育てる国語教育』, 明治図書
- 鷲田清一 (1999) 『「聴く」ことのコチ—臨床哲学試論—』, TBSブリタニカ
- Gray, Philip A (1983) *Oral Communication Instruction in Middle and High School Classes. The Talking and Writing Series, K-12: Successful Classroom Practices*, Northern Illinois University.
- Hymes. D (1971) *Competence and performance in linguistic theory*, London: Academic Press.
- Savignon (1983) *Communicative Comprtence: Theoy and Classroom Practice*: ADDISON-WESLEY. P. C
(主任指導教官 吉田裕久)