

「聞くこと」の教育の基礎的研究

— 峰地光重の「聴方教育」論を手がかりに —

藤川和也

(2009年10月6日受理)

Fundamental Study on the Education of “Listening”
— “Listened educational theory” that Mitusige Mineji advocates as a clue —

Fujikawa Kazunari

Abstract: A purpose of this article is to clarify possibility of teaching of “listening”. To do it, I made “Education of how to listen theory” of mitsushige mineji a clue. The following three findings were clarified from Mineji’s theory. The first is necessity to think about teaching of “listening” from the viewpoint of “Life enhancing”. The second is to give children the right of listening selectively. The third is that the teacher trusts children’s abilities to listen. By obtaining these findings, I clarified three possibilities of the following teaching of “listening”. The first is a possibility of listener-centered teaching of “listening”. The second is a possibility of approaching the listening process. The third is a possibility of teaching of “listening” in which listening each other become a key part.

Key words: Mineji Mitusige, the elementary education of “Listening”, subjectivity of listener, possibility of teaching of “listening”, a possibility of listener-centered teaching of “listening”

キーワード: 峰地光重, 小学校の「聞くこと」の教育, 聞き手の主体性, 「聞くこと」の学習指導の可能性, 聞き手中心の「聞くこと」の学習指導

0. はじめに

これまでの稿者の考察によれば、従来の小学校学習指導要領における「聞くこと」の領域では、「理解」における「正しさ・正確さ」を求める能力観が中心となってきた¹⁾。

この「正確な理解」を達成するために、聞き手が話し手の言葉の何に注目し、何を意識し、どのように聞くのかといったことは、指導上重要な観点としてこれまでも指摘されてきた。自己や相手、場や言葉などを意識させる授業とするための工夫がおこなわれてきたのである。しかしながら、「聞くこと」の学習内容としては、依然として「正確に聞きとること」、「聞く態度の徹底」といった内容が多く見受けられるという

現状がある。このような現状の原因の一つには、「聞くこと」の学習で聞き手が受容的な立場の存在として捉えられていることが挙げられる。

そこで、「聞くこと」の学習において、相手の言いたいことを正確に受け入れさせることを中心とした、聞き手を受容的な立場に立たせる学習指導ではなく、聞き手の主体性を育成し、発揮させることのできる学習指導の開拓が必要と考えている。

1. 研究の目的

本稿では、上記のような課題意識のもとで、峰地光重の「聴方教育」に着目し、「聞くこと」の学習指導に対しての知見を得たい。なぜなら、峰地光重には当

時の「聴方教授」に対する批判を加え、生活の「深化擴張」の観点から次のような指摘があるからである²⁾。

従来の聴方教授の有様を見るに、生活の深化擴張といった方面には、餘り考慮せられないで、たゞ話の要領を聴解するとか、語彙を豊富にするとか、聴聞の態度を養成するとかいったような方面のみ重きを置いてきたやうに思はれる。勿論聴方はさうした部面に重要な内容をもつてゐることは疑はないが、それは生活の深化擴張の結果として生るゝ一小部面である。我々はそれよりも聴方の第一義的使命として生活開拓という事柄の存することを認めずには居られない。

峰地は、ここで聞く技術、語句習得、態度の育成に重きを置いて行われていた「従来の聴方教授」を批判し、生活の「深化擴張」という視点から新しい「聴方教授」のあり方を提案している。

「聴方教授」は、野地潤家（1980）、増田信一（1994）、甲斐雄一郎（1998）によれば、大正時代に入って重要視されたものであり、例えば、当時の「聴方教授」では、小学校段階における指導が多く報告されている³⁾。そして、そこでは峰地光重が指摘をしているやうに、お話を通して言語の習得を目的とした「聴方教授」が行われていたやうである。代表的な指導者には、奥野庄太郎、内田治三郎⁴⁾、白井信一⁵⁾、保科孝一⁶⁾、高橋喜藤治⁷⁾などがいる。

このやうに「言語の学習」に中心が置かれていた当時の「聴方教授」に対して峰地は問題を感じていた。

そこで、当時の「聴方教授」に対して批判的な立場に立ち、独自の「聴方教育」論を提唱した峰地の論を検討することは、現在の「聞くこと」の学習指導の可能性を明らかにするためにも欠かせない作業と考える。峰地の「聴方教育」論を参考とすることで、聞き手を受容的な立場だけでない、主体性を発揮した立場へと向かわせるための視座を得たい。

2. 峰地光重の「聴方教育」論

2.1 峰地光重の教育観

では、1920年代の「聴方教授」を批判する形で提案された峰地の「聴方教育」論について検討する。峰地の「聴方教育」における目標について検討するためには、その前提としてまず、その前提となった峰地の教育観について触れておく必要がある。なぜなら、峰地光重は児童の生命そのものを、国語の上に高置しようと努力し、《表1》のような生活を上位にした独自の国語の領域の構造図を提案しているからである⁸⁾。

峰地は、生活の「深化擴張」を、「取得→内化→

表現」の過程を繰り返すことにより引き起こされるものと捉え、これを学習の中心目標に据えている。このような独自の教育観を示した上で、峰地は取得生活においては読方と並んで、聴方を間接的取得として位置づけているといった考えを示している。

そして、「聴方教育」においては、話を聴くことにより、自らの生活と結びつけ生活観照の態度を養うことを求め、文字取得以前の段階より行える「生活擴張」の先駆者であるとして、国語教育におけるその重要性を指摘している。このことについて、峰地光重は、以下のやうにさらに詳しく述べている⁹⁾。

お話を多く提示するといふことは、云ふまでもなく子供を物知りとして仕立てる目的ではない。子供の生活観照の態度を養ふためである。生活観照の態度とは、物の生命を知り、味ひ、自己の生命を内省して行くことである。自分の持味を常に確把しつつ、自己を素直に育てていくことである。いくらお話を多くきき、いろいろなことを多く知り得たとしても、ここに到達することが出来なかつたならば、それは生命にとっては恰も塵埃の如きものとなつて、却つて禍とはなつても、役立つところはないのである。

つまり、話を聞き、知識を獲得するだけでなく、基盤の目的として「自分の持味を常に確把しつつ、自己を素直に育てていくこと」が必要であると述べている。そして、それら二つの柱を支える大事な観点として「生活観照の態度」、つまり、「自己の生命を内省すること」が大切であると指摘しているのである。そしてこの「自己の生命の内省」をおこない、学習者自身の生活の「深化擴張」を目指すのである。聞くことによる認識の変化が単なる認識の変化にとどまるものではなく、自らの生活をより豊かにしていくことを目標としているのである。峰地が、このような「自己との関わり」を大切にしていることは、次の記述にも指摘できる¹⁰⁾。

それで私はお話のもつ独自の價値と生命に深まつて行くところに聴方の價値が生まれると思ふ。

しかし外在のお話のもつ價値だけでは、聴方の價値とはならない。お話の持つ價値が、びつたり子供の生命に觸れて、そこに一つの共鳴が起らなければならぬ。そこは、生命と生命の交響樂だ。

しかもその交響樂は、甲は甲として、乙は乙として、丙は丙として、各々ちがつた音色に於て交響しそして全體としての大きな交響樂を奏でることになるのでなくては駄目だ。

一つのお話をきいてみんながそのお話に支配されて、同じ感動、同じ学習をするのであつては初まらない。

甲は甲の持味を豊富に生かすやうに聴き、乙は乙の持味を豊富に生かすやうに聴くのではなくてはならぬ。

上述のように、峰地は聞き手それぞれが「自分の持味を常に確把しつつ、自己を素直に育んでいくこと」を大事にしているのである。同じお話を聞いて、その場の子どもたちが同じように理解し、同じことを学習するのではなく、それぞれの子どもたちが自らの感じ方から、それぞれの感動を味わい、それぞれの学習を行っていくことを目標としているところに、峰地の「聴方教育」の特徴がある。

このように峰地の立論には、「聴方教育」をおこなっていく上で、聞き手それぞれを尊重し、大事にしているといった姿勢がうかがえる。それは、自らが価値を見出すことが求められつつも、学習においてはそれぞれがお互いに影響を与え合い、全体として一つの学習の価値を創ることでもある。峰地の「聴方教育」においては、そのような聞き手自らによる価値付けを大事にしながら、子どもたちの「生活の深化拡張」が目標として据えられていたのである。

2.2 峰地光重の求める聞き方

では、峰地の主張する「聴方教育」論では、学習者にどのように生活の「深化拡張」がなされるのであろうか。このことについての峰地が生活の「深化拡張」を目指す理由をまとめると次の四点になる。

1. 直面する実生活を極めて容易に理解することができる。
2. 直面できない実生活についても簡易に想像することができ、同化体験をすることができる。
3. 実生活の中で見落としている人生の滋味を与えてくれる。
4. 聴くことそのものによる喜びと満足。

「理解」「想像」の力を育てることができることはもちろん重要としつつ、実生活の中で見落とされがちな「人生の滋味」に言い及んでいるところは特徴的である。話の内容を理解したり、想像し同化体験ができたりするだけではなく、聞くことが子どもの認識を深めるとともに、喜びと満足を感じることも繋がっていかなくてはならないとしているのである。

そのような考えのもと峰地は、「聴方教育」において子どもたちの生活を「深化拡張」させるためにどのような聞き方を指導していたのであろうか。峰地は、「1、無意的な聴方」と「2、有意的な努力をもって聴く聴方」の二つの聞き方を挙げている。

これら二つの中でも、「無意的な聴方」を積極的に評価していることが峰地の聞き方指導の特徴である。このことは峰地光重の次のような記述からも見てとれる¹¹⁾。

所謂「聞き流す」といふのは、聞くといふことに努力を用ひない聴方である。無責任に聞いてゐる態度、聞いたものを、流し捨て、しまふ態度—それが所謂聞き流すことであらう。私にはかうした態度の中にも極めて面白い意味があるやうに思はれる。靜かに風が吹いてゐる。それをぼんやり聞いてゐる態度だ。實にそれは平安な態度である。でも、そのぼんやり聞いてゐる中に、ゆかしい松籟が聞えて來たり、小川の囁きが聞えて來たりするやうに、話の流れて行く中に、何かしら生命をゆるがして、或る快適なもの齋らしたり、強い清新な衝動を與へたりする何者か、綻びだしてゐる。話の内容が充實し、生命が生々として表現さるゝ時、いかにぼんやりしてゐたとしても、聴くものは話の生命に流されてゐる。

かうした「聞き流す」態度で聞いて、而もその中に何等かの印象が残った場合、それは何時までも生命にこびりついて、捨てやうと思つても捨てることの出来ない程、強い力となつて生命を支配するものとなる。かうした意味の聴き方にも多分の教育的意義があると思う。

峰地は、傍線部のような「聞き流す」というような聞き方をしながらも、自らの印象に残り、琴線に触れたことの価値の高さを評価している。聞くことで生まれた聞き手の感想や思いを大事にする峰地の姿勢をそこに指摘できる。また、「聞き流す」ことを戒めるのではなく、むしろ容認する姿勢には、聞き手の主体性を重んずる考え方をみることができる。

一方で、「有意的な努力をもって聴く聴方」については、「1、感想発表」、「2、縮約すること」、「3、速記すること」の3つの項目を挙げて具体的に説明している。

このうち「感想発表」でも、聞き手の主体性を大事にする峰地の姿勢を伺うことができる。「聴く人の心持ちと、話す人の心持ちによって、自然に行われるのが好ましい」とした上で、感想発表の進め方について次のような指摘を行っているからである¹²⁾。

途中で横鎗が入りたいときは入れてよい。終わりに至つて感じが述べたかつたなら、そこで述べたらいい。何れにしても、その中にしつくりする仕方を、その場、その時の空気で、自由に創造するのがよいのである。

ここで峰地は、途中で質問や、先を創造させることについて、積極的に評価している。

では、子どもたちは実際にどのような感想を述べていたのであろうか。次の引用は、峰地が宇野浩二作『鬼の草鞋』の実践を行ったときの子どもの発言について触れている個所である¹³⁾。

ところがこの夫婦の内所話を三郎は目をさましてみてきいていた。三郎はこれをきくと長い間暗がりと考えてみたが、やがて何か思ひついたと見えて、そつと裏口からぬけだして、裏の谷に流れてゐる小川のほとりに出た。丁度月が出てゐたので、月明かりをたよりに三郎は小石をひろひ、それを袂の中に入れて何くはぬ顔付をしてゐた——((ここまで話すと、子供達は、かう云ふのであつた。「おや分かつた。その小石をすてられる時に、屹度一つづゝおとしておくんだね」「さうだ」「さうにちがひないよ、屹度！」誰かゝ相槌を打つた話はやがてすゝんだ——))

その翌日、木こり夫婦は子供達をすてるために、子供達を山へ薪とりに行くのだと云つて、山奥へつれ込んだ。三郎は一人おくれて歩きながら小石の一つづゝおとして行つた——((ここまで話すと、子供達は、この判断が正しかつたことを誇るやうに、「それ見ろ僕の云つた通りになつたよ。」と、鼻高々と叫ぶのであつた。))

その中に夫婦は、子供達を森の中におき、姿を消してしまつた。

このように、峰地は話の間にそれぞれ生まれた考えやその時の感想を子どもたちに自由に述べさせている。そこでは、この後どのように話が進んでいくかを予想したことや、その予想がどうであつたかと言つたことが話されている。峰地はこのような聞き手の積極的な関わりを大事にしていたといえよう。

また、『ゾーリカとヴェチヨルカとボルノーチカ』の実践の時には次のようなやりとりを実際に行つてゐる¹⁴⁾。

その頃。ある村に貧乏な寡婦がありました。

(くわふつて何)(豊島)。(やもめの事さ)(峯地)。(豊島君のお母さんに豊島君の父さんがもしなかつたら、豊島君のお母さんは、やもめさ、でもお父さんがあるの、やもめじゃない)(峯地)。

そこには息子が三人ゐました。何れも一夜の中に生まれたもので、長男は宵の口。次男は真夜中、三男は明け方に生まれました。

お話の途中に出てきたわからない言葉についてその場で質問し、峰地がその場で答えながら話を進めている。途中で話を遮ることに対して決して注意などは行っていない。聞き手である子どもたちが、話の世界に触れることを大事にしているからといえるであろう。このような聞き手の積極的な関わりを大事にするものの価値については次のように述べている¹⁵⁾。

話の途中で質問したり、先を想像したりすることは、教育にとっては極めて有効なことである。話の途中で質問を解決することは、澁澗たる生の充實を

意味する取得である。更に、その質問から脱線して、子供相互がその経験を表現することは、その取得をよりよく確かめることになる。脱線して、それが徹底すると、彼等は屹度話の醸した元の空気にひたることを忘れない。そして話の続きを待つものだ。そこに進行上の無理といったものは、少しも認めることは出来ない。又話の先を豫象することは、旺盛な子供の想像活動を満足せしめることで、この場合、想像は本當に創造になる。

以上のように峰地は、話への聞き手の積極的な関わりを見だし、これを聞くことの重要な活動として位置づけているのである。

そのため、聞くときの態度への指導についても峰地は独特の考えを持っていた。そのことを根拠づけるのが次の引用部分である¹⁶⁾。

お話を聴くときの態度についても、私は初めから、何もやかましく一つの規範を與へやうとはせなかつた。子供のなすまゝにまかせて見てゐた。或者は私の膝につかまってきたりしてゐるものもあつた。或ものは疊の上にねころんでゐてきいてゐるものもあつた。又黒板に向つて、私の話を片っぱしから絵に書いてゐるものもあつた。又粘土をいぢりながら聞いてゐるものもあつた。従来はお話をきくとし云へば、両手を膝に、目を先生に向けて——といった風に姿勢を正してきかせたものである。

これはさうした姿勢をとることのないためにいらない努力が集注されるので、お話への注意が多分にそかれて面白くないと思はれる。

それにお話は單に耳と目できくものではない。全身で聞かれてこそ本當なものが得られるものである。しかるに、さうした窮屈な姿勢をとらせることになる、他の五官を閉塞することになる。

(中略 一引用者)

話をする場合にも故意に聞かせやうとはしなかつた。きゝたくないものは、他のきく人の邪魔をしないかぎり自由な行動をとらせた。それでも話に油がのつて來ると、一人集まり二人集まり、しまひにはお部屋に一ぱいになつてゐることもあつた。

聴く態度を初めから決定してかゝることは、自由な聴き方の創造を阻害して結果はよくないと思つた。峰地は、以上のように「聞く態度を初めから決定してかゝる」ことを極力避けようとした。これは、一見聞く態度の指導をしないという考え方のようにも捉えることができる。ただし、それは外面上のことであつて、内面での子どもと話との関わりを重要視した結果でもある。聞き手に豊かな想像的活動を行わせ、価値の創造をしっかりと行って欲しいという峰地の「聴方

教育」への強い姿勢が表れているといえよう。

3. 峰地の「聴方教育」論から得た知見

以上、峰地の「聴方教育」論の考察を通して、現代の「聞くこと」の教育に対して得ることができた知見をまとめると以下の3点になる。

1. 「生活擴張」の観点から広げて「聞くこと」の学習を捉える
2. 子どもたちに聞く選択権を持たせる
3. 子どもたちの聞く能力を信頼すること

3.1 「生活擴張」の観点から広げて「聞くこと」の学習を捉える

語彙習得や態度の指導といった国語能力の視点に加えて「生活擴張」という観点を加えることで、「聞くこと」の学習指導において、自己との関わりを重視した指導が重視されるだけでなく、聞く技術、聞く態度についてもその必然性を意識して学ぶことができる。国語科の学習である限り、当然言語能力の観点から行うことは欠かせないが、言語能力育成も「生活擴張」への手だてと捉えて広い視野から学習を行うことも「聞くこと」の学習指導を柔軟な発想のもと行うことを可能にするといえよう。そして、このことが「自分の持味を常に確実しつつ、自己を素直に育んでいくこと」といった聞き手が成長することにも繋がるのが期待できるものである。

3.2 子どもたちに聞く選択権を持たせる

峰地の「聴方教育」においては、聞く姿勢の強要は行わず、自由な姿勢で聞くことを認めることにより、お話と自己との関わりについて意識することを重視する姿勢が伺われる。それは、「聞くか」「聞かない」かを選択出来る立場に子どもたちを立たせるということでもある。子どもたちに聞く選択権を持たせることは、聞くことそのものが主体的で、能動的な行為であることを子ども自身実感することが出来る契機となる。それが、「自己との関わり」を意識した聞き方へと子どもたちを誘うことのできる原動力ともなりうるものである。

しかしながら、聞く選択権を与えるからといって、何を話してもよいということではない。子どもたちに対して話す話の内容について十分な吟味を行い、できるだけ全員が聞こう、聞きたいと思える話の選択、話し方、場の工夫も意識されている。

3.3 子どもたちの聞く能力を信頼すること

中渕正堯も指摘しているが、峰地の「聴方教育」は、子どもたちへの信頼が重要なものとしてその理論と実践の基盤に位置しているのである¹⁷⁾。

この信頼無くしては、子どもたちに聞く選択権を持たせるといえることは出来ないであろうし、子どもたちの中から生まれてくる感想を大事にする峰地の姿勢は生まれてこなかったであろう。

以上の3つの知見を踏まえることで、「聞くこと」の学習に対して更に柔軟性が生まれ、幅と厚みのある学習展開への可能性が生まれるのではないかと考える。

3.4 峰地の「聴方教育」論における課題

しかしながら、峰地の「聴方教育」論には問題点もある。

一つ目は、聞くことによって生まれる「話し手と聞き手との関係性」、「聞き手同士の関係性」に対する着目は不十分なことである。

「お話の内容的価値」を核にした「生活擴張」に重点が置かれ、お話そのものを重要視しすぎている傾向がみられる。実践の中で話の内容にばかり子どもの意識が向けられていたことからこのことを指摘することができる。これは、「お話」を聞くという活動特性によるものもあるであろうが、その「お話」を持ってきた教師についての意識や、一つの「大きな交響楽を奏でる」子どもたち同士の相互意識に対する追究は弱い。

「話し手と聞き手との関係性」、「聞き手同士の関係性」についての指導の工夫を進めることによって、話を選んだ教師の思いや、話を聞くことによって生まれた話し手への感想、同じ聞いている人への感想、感じ方の違いなどに目を向けさせることができるだろう。この点を捉えて峰地の論を建設的に発展させることは重要な観点になるであろう。

二つ目に、峰地の「聴方教育」論は、「お話」を用いた「聴解」を中心とした論であるという点である。「お話」が価値あるものとして受け取られ、「お話」の内容に対して受容的側面が強くないために、自分の生活との関わりから「お話」の価値を判断することが求められ、聞き手が価値を見いだす主体性を持った存在となっているが、あくまでも聞き手はそのお話の受動的な受け手であるという聞き手の立場は変わらない。話し手と聞き手とが入れ替わる相互交流による場面で求められる「聞くこと」の教育について、例えば、話し合いの場面については考察が不十分であるといえよう。この点も峰地の論を現代に生かすための重要な観点の一つになるであろう。

4. 「聞くこと」の学習指導の可能性

峰地の知見を受けて、「聞くこと」学習指導論は新たにどのような展開が可能なのであるだろうか。

私は、「聞くこと」の学習指導に次のような可能性

をみている。

1. 聞き手中心の学習指導の可能性
2. 聞くプロセスに迫る学習指導の可能性
3. 聞き合いを核にした学習指導の可能性

4.1 聞き手中心の学習指導の可能性

峰地の聞き手に生まれる価値の創造を大事にする姿勢からは、これまでの話し手が込めた話への価値、意図を聞き手が受け取ることが重要とされてきた話し手中心の「聞くこと」の学習指導に加えて、聞き手中心の「聞くこと」の学習指導展開への可能性が生まれる。

つまり、話し手に聞く選択権を与え、聞き手の「生活拡張」の観点から展開される「聞くこと」の学習を構築することで、聞き手がどう聞きとり、聞き手の中に何が生まれたかを中心とした学習展開が可能になるのである。このことにより、聞き手は話の価値を受け取るといった受け身的な立場から、自分なりの話の価値を見いだす、創りだすといった立場へと立つことになる。

例えば、「聞くこと」の学習において、理解できているかどうかを確認するため、学習者に話の内容を述べさせるだけでなく、お話を聞いてどう感じたかということをはじめに発表させていくことをもっと積極的に行うことなどが考えられる。そこから、感想の中身を、話の中身からだけでなく、話している相手をも意識させる広がりを持たせていきたい。また、子どもが「何を、どう聞いたか」ということを踏まえ、「なぜ、そう聞いたのだろう」という問いかけにもとづいて「聞くこと」の学習を展開させていくことも可能なのではないだろうか。なぜなら、聞き手が「何を、どう聞いたか」を話し手に示すことは、聞き手と話し手の関係性を意識させると同時に、複数の聞き手が各自が聞きとった内容の聞き方を示しあうことで、他の聞き手との違いを示すことにもなり、そのことが他の聞き手との関係性を生むことにもなるからである。

以上のように、聞き手を創造的立場として捉えた「聞くこと」の学習を進めることによって、話し手から聞き手へとといったベクトルから、聞き手から話し手へとというベクトルへの新たな方向性が加わることになる。

4.2 聞くプロセスに迫る学習指導の可能性

また、以上のような聞き手を中心とした「聞くこと」の学習が展開されることは、同時に聞き手の聞くプロセスへのアプローチをもとにした学習を展開することにも繋がってくる。

つまり、聞き手によって生まれた創造的価値が、聞き手のどのような思考、背景などによって生まれてきたものかを、聞き手自ら又は、クラスにおいて話し合うことで、話への多様な価値付けの仕方を学習するこ

とが出来るとともに、自己認識、他者認識の変容にも繋がる学習として展開していくことが可能になるのではないか。

例えば、自分に生まれた感想、新たな認識を書き取することを学習の度に行うことによって、自分の興味や志向性などが、その蓄積を再び見直したりすることで新たに発見することができる。このような活動も「聞くこと」の学習として位置づけることもできると考える。その時に、峰地のような「聞き流す」ことに対しても容認する姿勢は、自分が苦手にする内容、自分は今興味を感じていない内容について気づくための貴重な学習材料を生みだすためにも必要となる要素なのである。

4.3 聞き合いを核にした学習指導の可能性

聞き手に生まれた感想を「聞くこと」の学習で展開していくことは、話し合い活動の場面でも「伝え合う」内容の中身の変化へと繋がってくる。

「聞くこと」の学習で感想を発表することを積極的に行うことで、話し合う活動においても有効に働き、「伝え合う」内容に対して感想を持つことが容易になる。このことが、話し合い活動に自分の考えや意見を述べて参加していくための最初の一步となる。

めまぐるしく話が展開していく話し合い活動においては、なかなか意見や考えをもつところまで至ることができず、話し合いに参加できない子どもたちも多くいる。そのような子どもたちについて、「聞くこと」の学習において感想を持ち、発表する体験を多く積むことは、意見や考えの構築への手だてとなる。また、話し合い活動において意見や考えに加えて感想も取り入れていくということを積極的におこなっていくことにより、発表への参加がしやすくなる。このことにより、話し合い活動において、一部の子どもをみの発言ばかりになる傾向を回避することができるのではないか。また、話し合いへの参加とは、自分の考えや意見を伝えるということだけではない。ほかの人の考えや意見を聞いて考えることも重要なことなのである。したがって、このような感想を出し合う状況を積極的に取り入れていくことにより、聞き手の思考を活性化させ、話し合い活動を充実させる手だてにも成りうると考えている。

このような学習を展開していくことにより、相手へ自分の意見を「伝える」ことを重要とする話し合い活動が、相手の意見を「知る」ことを重要とする学習へと変わり、「伝え合う」ことから「聞きあう」活動へと変化していくのではないかと考えている。

峰地の知見を活かすことにより、以上のような「聞くこと」の学習指導の可能性が広がり、聞き手の主体

性を育てると同時に、発揮させることのできる「聞くこと」の学習指導の充実が可能になるのである。

5. おわりに

「聞くこと」の学習指導の可能性について、峰地光重の「聴方教育」論を手がかりに検討を行った。ここで得られた観点は、実践を構想する際に有効に働くことが期待できる。しかしながら、具体的に実践を行う上でどのような指導への手がかりがあるのかといった一つ一つの実践に踏み込んだ検討まではできていない。今後は、具体的実践への観点を明らかにしていきたい。

【主要参考文献】

- 甲斐雄一郎 (1998) 「聞き方教授史に何を学ぶか」『月刊国語教育研究』196号 PP.23-27
- 増田信一 (1994) 『音声言語教育実践史研究 学芸図書野地潤家 (1980) 『話しことば教育史研究』 溪水社
- 中列正堯 (1987) 「四 生活と教科の統合 — 峰地光重の話聴教育の理論と実践を中心に —」『思考力を育てる国語教育』 藤原宏編 明治図書 PP.98-115
- 峰地光重 (1925/1981) 「文化中心国語新教授法 (上)」『峰地光重著作集2』 峰地光重著作集刊行委員会編 けやき書房
- 峰地光重 (1927/1981) 「聴方教育の新研究」『峰地光重著作集6』 峰地光重著作集刊行委員会 けやき書房
- 奥野庄太郎 (1920-a) 『お断の新研究』 大日本文華
- 奥野庄太郎 (1920-b) 『聴方教授の誕生』 教育問題研究 第1号 4月
- 奥野庄太郎 (1928) 『聴方教育の原理と実際』 東洋圖書
- 内田治三郎 (1928) 『聴き方話し方解説』 聴き方話し方刊行會 PP.1-50
- 白井信一 (1924) 「話方及び聴方指導の実際」『国語教育』9巻9号 育英書院
- 保科孝一 (1926) 「聴き方と話し方」『国語教育』11巻11号 育英書院 PP.1-6
- 高橋喜藤治 (1938) 「小學校に於ける聴方」『師範大学講座国語教育第十巻』 宮邊富次郎 建文館
- 小笠原文次郎 (1934/1987) 「聴き方理論・本質直観」『教育・国語教育』昭和9年2月号 川口幸宏編 教育・国語教育複製刊行委員会 PP.70-75

【注】

- 1) 藤川和也 (2008) 「「聞くこと」の教育における能

力観の推移—小學校学習指導要領の目標の検討を通して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部 (文化教育開発関連領域) 第57号』 PP.127-134

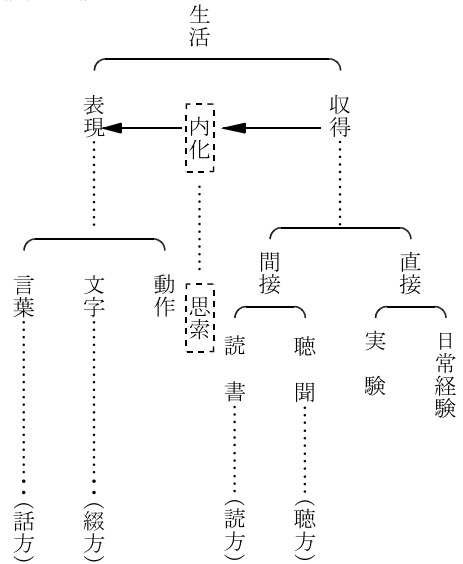
- 2) 峰地光重 (1925/1981) P.94
- 3) この度考察に用いた奥野庄太郎 (1920-a), 奥野庄太郎 (1920-b), 奥野庄太郎 (1928), 内田治三郎 (1928), 白井信一 (1924), 峰地光重 (1927), 高橋喜藤治 (1938), 小笠原文次郎 (1934) による文献や、その他の人物としては岩佐虎一郎 (1926) 「聴方と教育」『国語教育』11巻8号 育英書院 PP.18-20 による文献や、小林かねよ (1936) 「話方聴方指導の実際」『教育・国語教育』2月号, 小林かねよ (1935) 「尋一話方 (聴方) 指導案」『教育・国語教育』5月号の実践からも小學校を対象としてのべられている。
- 4) 内田 (1928) は、「聴き方の教育」とは、「児童をして言語を如何に聴きとらせ理解させるか」であり、子どもたちが共鳴同感する言語を子どもたちに聴きとらせ、理解していた言語の繰り返しにとどまらない、新たな言語の発見となるものとして童話の形式を用いるものと述べている。そして、奥野と同様に「聴き方教育」は、言葉、国語の問題にとどまらない、「修身、歴史、地理、理科、など、いやしくも児童の生活にふくまる、あらゆる問題に触れていく」ものであると述べている。
- 5) 白井 (1924) は「言語の教育」を重視した立場であり、「聴方指導」の根本要件として話を静かに研究的態度で聴かせる訓練を挙げ、話の内容、表現 (話の結構、言い回し、音声上の表現法等) に対して批評鑑賞の態度で聴かせることが大切であるとしている。そして、指導内容として、(1) 聴方の姿勢。(2) 邪念を除かせる。(3) 題目に注意させる。(4) 例と説明の部分を区別させる。(5) 話の中心点をつかませる。(6) 感激した部分を反省させる。(7) 不明な部分は質疑させる。(8) 聴取の結果を発表させる。といった8つを挙げている。
- この白井 (1924) の指導内容は、現在の「聞くこと」の学習内容の「聞き入る」「聞き分ける」「聞き遂げる」といったものが含まれているものであるといえるであろう。そして、ここで述べられている内容は児童に対し話へ傾聴することを求める姿勢がみとれるといえるであろう。
- 6) 保科 (1926) は、国語教育における重大な作業の一つとして「要旨の概括」をあげ、読み方における指導のみでは不十分とし、聴き方と話し方の練習による指導の必要性を述べている。保科の「聴き方」は童話やおとぎ話といったお話のみでなく、児童に講演や演説を聞かせてその要点を書き綴らせると

いったものも含まれている。要点を書き綴るといった活動の中で、発音や用語を誤らないようにするために正しく発音や用語を聞き分ける力や、話の筋道を誤らないように聴取する力、論旨に対して適当な批判を加えることなどを目的としたものとしている。これは、「正確に聞きとる」ことを目的として行う聞きとりメモの作成といった「聞くこと」の学習内容となっているものであるといえ、「読むこと」、「書くこと」の要点・要約指導と関連させて指導を行うことの必要性にも触れたものであるといえよう。

7) 高橋 (1938) は、聴方とは「言語という社会的に約束されたものを媒介物として他人の生命を理会することそのものであり、即ちこゝに所謂聴方であつて、畢竟客観的の意味を理会することに外ならない」と述べるとともに、「言葉聴きさへすれば、それが即聴方教育であるとはいへないのである。修身のお話を聴いてゐる、歴史のお話を聴いてゐる、これ即ち聴方教育が実施されてゐるものなりとは考へられない」とし、話の理解とともに、国語科としての目標が達成されなければならないとしている。そこで挙げられている国語科の目的とは、音声の意識的陶冶による理解である意味の直感、話の体系、筋の推移、主要部分と非主要部分の關係の認識、そしてやがては話す、聴く、読む、綴るの有機的連合を目指すものとしている。その上で、高橋は「聴方教育の本領は、耳によって言語の実体たる音調を聴きとることを第一義とし、国語の生きた内容を感得するところに主眼をおかなければならない。」としている。また、高橋の提唱する「聴方教育」においては、音声となったものすべてが対象となっているため、童謡、童話、生活文章、といった文章の朗読、修身、歴史、算術理科における説明までも教材ととらえているのが特徴的である。

8)

《表1》



[峰地光重 (1925/1981) PP. 87]

9) 峰地光重 (1927/1981) 「聴方教育の新研究」『峰地光重著作集6』峰地光重著作集刊行委員会 けやき書房 P.4

10) 峰地光重 (1927/1981) PP.140-141

11) 峰地光重 (1925/1981) PP.110-111

12) 峰地光重 (1925/1981) P.112

13) 峰地光重 (1925/1981) P.114-115

14) 峰地光重 (1927/1981) P.124

15) 峰地光重 (1925/1981) P.112-113

16) 峰地光重 (1927/1981) PP.135-137

17) 中渕正堯 (1987) P.109

(主任指導教員 山元隆春)