

主体的な聞き手育成のための実践理論の探究

—古田拓の聞くこと教育論を中心に—

藤川 和也

1. はじめに

学校教育を取り巻く聞くことの教育の現状として、「学習の基礎」となる「聞く力」が求められている。そこでは、学習指導要領で目指されている「正しく・正確に」聞くための指導に加え、相手の話を聞こうとするようになる指導が求められている¹⁾。そこで、話を聞く態度を重視した、いわゆる「しつけ」としての指導内容なども含め、「学習の基礎」としての「聞く力」を身につけることは重要であるが、さらに求められるのは、主体的に聞く力の育成である。「聞くこと」の教育において、聞くことに主体的に関わろうとする学習者をどのように育成していくかということは重要な課題なのである。

聞くことが聞き手による主体的行為であることは、斉藤美津子²⁾や、倉澤栄吉³⁾、高橋俊三⁴⁾など、多くの研究者により指摘されてきた。そこでは受動的なもののみなされがちである聞く行為を、聞き手の心理的側面を捉えることで主体的行為として位置づけている。また、尋ねる意味での「訊く」を聞き手による積極的・能動的な聞く活動と捉え、主体的行為として位置づけてもいる。

これら斉藤、倉沢、高橋の指摘と共通する指摘を行い、理論的な源として古田の聞くこと教育論があると思われる。また、古田は、野地潤家⁵⁾、大槻和夫⁶⁾により、国語科における「聞くこと」の領域の開拓者として紹介されている。その古田は、聞くことにおいて、学習者が自主的に聞くことを「聴く」として区別して捉えた上で、「訊く」ことにも触れ、聞くことを行動、思考の両面から検討している。さらに大槻が、「古田擴先生の場合、指導方法の問題は、児童・生徒の学習をいかにして成立させるかという問題の一環として考えられていると思われる。それゆえ、教師や児童・生徒の「聞く」がすべての基底を成するものとしてまず重視されている⁷⁾」と紹介しているように、古田は現代の問題に通ずる「学習の基礎」としての「聞く力」についても言及している。

このような指摘を行っている古田の聞くこと教育論の位置づけについては、これまでも指摘されてきた。

前田健太郎は、古田の「よぶ」「よびあう」という教育理念について分析し、言語理解活動における認識活動、思考活動について論じている⁸⁾。古田の国語教育観から言語行為における「主体性」を含む理解活動について考察を読むことを中心に行っている。

また、聞くこと教育論についての先行研究としては神野正喜⁹⁾、堀泰樹¹⁰⁾によるものがある¹¹⁾。

これら両者の研究は、古田の聞くこと教育論の成立背景から展開についてを紹介し、古田の聞くこと教育論がもつ独自性について明らかにしている。

神野は、古田の聞くこと教育論の独自性を以下の三点にまとめている¹²⁾。

○「聞くこと」を、他人の声を「聞く」にとどめず、自己の声を「聞く」というところまで考察を深めたところ。

- 「聞くこと」の教育の意義を説くだけでなく、その指導法も示し、かつ実践してその有効性を確認したこと。
- 所説の数々は借りものではなく、自己の考察、実践から出発したものであること。

また、堀も、『聞くことの教育』を取り上げ、古田の聞くこと教育論の独自性を以下のように指摘している¹³⁾。

古田氏は「聞くこと」を単に他者の話を聞くことといったものとして捉えるのではなく、「聞くこと」をとおして生成していく思考活動ととらえ、「聞くこと」が主体的な言語活動であり、人間形成に、社会形成に重要な働きを持つことを指摘されたのである。

人間形成をめざしていく上で（それは言語主体の確立へとつながっていく）、「聞くこと」をどのようになすべきか。その基盤となる「聞くこと」への迫り方、把握のしかたには、古田独自のものがある。戦後の「聞くことの教育」に関する単行本としては最初のものであり、「きくことの意義」について、全体のおよそ半分の量を費やさざるをえなかった事情も、そこにもとめられよう。

これら先行研究の中でも見られるように、聞くことを能動的・積極的な行為であると捉えたとともに、心理的側面から思考に関わらせた広い視野からの聞くこと教育論を提案しているところに古田の論の大きな特徴があった。中でも、聞くことを「人間形成」につなげて論じ、主体の育成について提案しているという指摘には、特に注目が必要である。ただし、これら先行研究においては、古田の聞くこと教育論における「人間形成」について「聞くことの意義」との関わりから詳説してあるものの、その「人間形成」がどのような聞き手の育成につながるのか、どのような学習の手だてによってなされるのかについて検討し、明らかにする余地がある。

そこで、本稿では、古田の聞くこと教育論における主体的な聞き手の育成への実践理論について明らかにしていく。このような国語教育史上つとに聞くことの持つ能動性、基底性を主張した古田の聞くこと教育論の考察を通し、聞くことの教育における主体育成への条件を明らかにすることについて改めて考えることは意義のあるものだといえよう。

考察の対象としては、戦後最初に「聞くこと」教育論としてまとめられた『聞くことの教育』に加え、聞くことの意義・学習指導について論じられている以下の文献を取り上げることとした。

- ・古田 拓 (1950) 「ききかた」 [『国語教育講座第四巻国語学習指導の技術』]
- ・古田 拓 (1952-a) 『聞くことの教育』 習文社
- ・古田 拓 (1952-b) 「聞くこと」の学習指導法 [『国文学解釈と鑑賞』 No. 190 至文堂]
- ・古田 拓 (1953) 聞くこと・話すことの評価 [国語教育実践講座第3巻 話し聞くことの学習指導]
- ・古田 拓 (1969) 『授業における問答の探究』 明治図書

2. 古田拓の聞くこと教育論

ここでは古田の聞くこと教育論における、「聞くことの意義」と、それを支える古田の「耳」についての特徴的な考え方について概観する。

2. 1 聞くことの意義

古田の「聞くことの意義」の一つに「人間形成」がある。この「人間形成」は、主体と主体の間

になされる行為において行われることを前提としている。聞くことでは「たとえ現在直ちに行動にうつらなくても、その時に要求に対して、自分の行動の諾否を示す」といった、「現実世界における対立」においてなされると述べている。そのような「人間形成」を以下のように述べている¹⁴。

人のいろいろな言葉を自分に都合のよいように解釈して、それを利用するという得手勝手な人もいるが、本当の人間形成は、自己の問題としてそれが展開してゆくことである。すなわち、創造的な行為である。すなわち問題を自己のうちに有しているとき、その周囲において、何気なく聞える言葉にも、このようにして深い意味を聴きとることができるのである。

以上のように、人のいろいろなことばを「自己の問題」として捉え、解釈していくことを「人間形成」と捉えている。また、古田はこのことを「創造的転成」とも名付け、「相手の立場に対する十全な理解力や寛容の心」、「自己の立場を明確にする見識」を養うことが大切なことであると述べている。さらには、これら「人間形成」を支える根底には「積極的な生きんとする意志」の働きがあるとする。つまり、自己を成長させようとする摂取拡充への「意志」、探求心やその芽を育て、自主的な「聴く」に転じてゆくことを目指しているのである。

加えて、このような自主的な「聴く」ことができるようになることが、人間形成の問題ばかりではなく、「本当の社会形成」にもつながることを指摘する。「相手の立場に対する十全な理解力や寛容の心」、「自己の立場を明確にする見識」を養い、「相手の立場に同化し、その意のあるところをききだし、聞きとどける人間」となることで、社会を建設していくことができるという。そのために「聞き合う」ことを位置づけている。上下水平のある人間関係が「人間建設の積極的意志において自由自在の回転する」ような「聞き合う」関係を築き、「相手の立場に同化し、その意のあるところをききだし、ききとげる人間」へと成長することが目指されている。再びここでも、原動力となるのが「意志」をもって望むことであると主張されている。

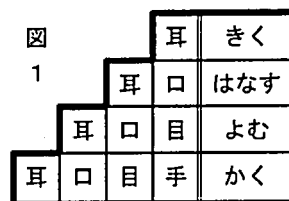
このように古田の聞くことの教育は、「生きんとする意志」を原動力とし、「人間形成」、「社会建設」を目指したものである。

2. 2 「耳」の機能からみる「聞くこと」

以上のような「人間形成」、「社会建設」を目指す古田の聞くこと教育論では、能動的な「聞く」、受動的な「聞く」、心内におけることばのやりとりについても、全て「きくこと」であると捉えることでさらに考察を深めていることが特徴としてあげられる。「人間形成」を目指すという意義のもと、心内におけるやりとりされることばを内省することで、聞くことの教育を行っている。まさに、古田の聞くこと教育論は、言語受容過程に光を当てて聞くことの教育を捉えたものといえる。

このことは「聞くというのは、ふつう相手の話を聞くこととされている。しかし、耳は、目が相手の顔を見ても自分の顔は見えないのとはちがひ、相手に話しかけられている自分のことば、声を聞くことができるのである。」¹⁵とし、「この音聲表現にしても、文字表現にしても目的は相手の「聞き」と「読み」にあるのだけれどもそれを、自分の耳に聞き、自分の目に読むという事実を忘れてはならない。そこに表現の統制と自覚があり、技術を産む根源がある」¹⁶とする古田独特の「耳」についての考えによく示されている。古田は「耳」の身体的特徴に目を向けるだけでなく、「耳」の言語習得、言語理解という働きに加え、「はなす」「よむ」「かく」それぞれの活動を支える、調整的機能をもつといった特徴を捉えている。その上で図1とともに「耳」の機能を以下のように説明している¹⁷。

まず、耳が発達し、次に話し口となる。それから文字となつて、読みの目、次に書きの手となってくる。しかし、その内面的構造から見ると、話は口によるけれども、耳が背後にあつてこれを聞き、話を支えているのである。読みは目によるけれども、その背後には、口があり、さらに耳がある。書きは手によるけれども、これを支えるものは目であり、さらにその背後には口と耳がある。



古田がこのように「耳」を言語活動の基底としたのも、「はなす」、「よむ」、「かく」のそれぞれにおいてなされる心内におけることばのやりとり注目していたからである。例えば、このことは「じぶんのことばを聞く」ことについて次のように述べていることから指摘できる¹⁸。

つまり、きくことが単なる生理現象ではなく、心理現象、ひとつの行為として考えられる以上、わが声をきくということは、その場に応じての声の調節はもちろん、じぶんが何をこれから言うのか、その方向の操舵者のはたらきをするのである。耳が理性になるのである。

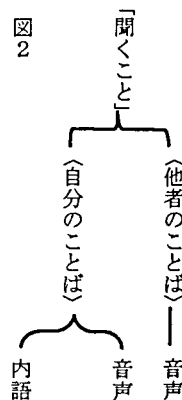
この相手のことをよく聴くと同時に、じぶんのことばを聞く、すなわち刻々行われているじぶんのことばに対する自覚、これが、よりよき言語生活を成立させる上においても、言語教育の上においても大切なのである。

「わが声」が「操舵者のはたらき」、「耳が理性」として心内において働くことを述べている。そして、このような「じぶんのことばを聞く」ことが「ことばに対する自覚」を育て、「言語生活」の向上へとつながることを指摘している。

2. 3 古田の聞くこと教育論のまとめ

古田の聞くこと教育論では、堀の指摘するように対象を図2のように「他者のことば」を聞くだけではなく、「自分のことば」を聞くことも含めて捉えられている。¹⁹

このような枠組みを提案できるのも、古田の提唱する「聞くこと」の領域が聞き手の心内における対話的構造を基底として出来上がっているからである。領域が「他者のことば」だけでは、話し手は聞き手になることができない。しかしながら、領域の中に「自分のことば」という視点が加わることで、話し手が自身をも聞き手として捉えることができるのである。そして、この「自分のことば」を聞くことの教育に含め、取り入れることで古田の聞くこと教育論においては、聞くことが主体的な行為として確かな位置を築いているのである。



3. 古田の聞くこと教育論の現代的意義

以上、古田の聞くこと教育論は、「他者のことば」だけでなく、「自分のことば」を聞くことの教育の中に取り込むことで「人間形成」「社会形成」を目指した論であるという特徴がある。このような聞くことにおける心理的活動に着目し、聞き手の心内の対話的構造へと向かう古田の聞く

こと教育論を取り入れていくことは、言語の受容過程から捉え、聞き手を中心とした聞くこと教育論を構築することにも繋がるのが期待できる。

そこで、このような心内に生まれることばに対して自覚的になろうとする聞き手を育成するためにはどのような観点があるのかを、古田の聞くこと教育論の中から明らかにする。

3. 1 「理解」「批判」「問題発見」の意義

「人間形成」において古田が重要視しているのが、「理解」「批判」「問題発見」の三つの作用である。これら三つの作用に関する古田の考えをまとめると次のようになる²⁰。

「理解」 成長と相手との交わりに必要な作用。物の意味が整理されること。人の話の意味を解し、語彙を知り、知識として集積していくと同時に、相手の言うこと、考えることがわかり、それに応じた行動をすること。わたくしを没してあなたの世界になりきること。自分勝手な思い、勝手な解釈を入れず、客観的になりきること。

「批判」 自己の確立に必要な作用。あなたとわたくしの対決であり、相手の立場を相手の立場として肯定し、相手の言うことを正しく理解すると同時に、限界も明らかにすること。「理解」によってあらわれたあなたの前にわたくしをあらわすこと、わたくしを確立すること。

「問題発見」 自己創造、創造的転成と呼べる作用。相手のいうところを聞きながら、その言から自己の問題が発見され、自己の世界が展げてくること。問題を自己の内に有しているとき、その周囲において、何気なく聞える言葉にも、このようにして深い意味を聴きとることができること。

聞くことによって引き起こされる心理的活動を古田は「理解」「批判」「問題発見」と三つの段階に分けて整理することで「人間形成」との関わりから考察を深めている。ここでは「理解」は、私たちの内面の世界が豊かになっていくことにより、その人の立場も一応承認できるようになり、「寛容」へと導くものであり、「批判」は、「そのものの価値と同時に、限界をも明らか」になり、「相手を尊重し、自己を尊重する態度」が根底にあるものとする。

この「理解」で、相手の話を自己の文脈で勝手に捉えるのではなく、相手の文脈を創造しながら内容を捉えていくということで、「相手の立場に対する十全な理解力や寛容の心」を育み、「批判」では、揚げ足取りではなく、「理解」の内容に対して自己の文脈からとらえ直し、「自己の立場を明確にする見識」を身につけさせるのである。

また、「課題発見」(触発)は、「批判」によって自己の文脈とすりあわせていくことで、話の内容と自己との関わりの中から自己の問題が生まれてくることであり、「相手の言葉を必ずしも全部理解しなくてもよい、またただの一言半句を耳にすることもよい、その言によって啓発され、それを契機として自分の立場がさらに高められ広められる」ことが重要としている。しかし、一方で「聞かされる」ということにも「問題発見」(触発)において重要な意味があると指摘している²¹。

それならまた、この聞かされるということは、自主的でなく受動的だからいけないことかという、決してそうではない。なぜなら、自分の問題を聞いてゆくことは自主的であるし、力強いものであつて、自分の生活体系を持っているのだけれども、自分だけの問題では問題発見が狭いのである。

古田は、「常に自分の興味や関心を中心としてのみ聞くことだけは人間形成ではない」として、この「聞かされる」においても「聴く」と質と範囲の違いがあり、意義を見いだしている。狭く、独善的になることから抜け出すために意識的で自主的な「聴く」ことで「聞かされる」中においても「自己の問題」を発見していくような態度を身につけることが必要であるとしている。受動的なものとして否定的に捉えられがちな「聞かされる」ことも、古田にすれば、「自己の問題」の発見につながる価値ある機会となるのである。これら「理解」、「批判」、「問題発見」のそれぞれがしつかりとなされることにより、「精神の形成」がなされ、「人間形成」がなされると述べている。

以上のような「理解」、「批判」、「問題発見」を聞くことの教育においてしっかりと行うことにより、「理解」、「批判」は「あなた」「わたくし」の関係において自らの立場や考えを意識し、主体的な聞き手を育成していくことができ、「問題発見」においては、自己の深化拡張ということはもちろん、相手との互恵的な関わりを育むことにもつながることが期待できる。さらに、聞くことにおける創造性を実感できると共に、相手と関わることの価値についても実感できるという大きな作用を持っていることが指摘できる。

では、実際の学習指導場面では、古田はどのような指導を考えていたのか。「批判」については、「面白かったか、悲しかったかという簡単なことがらから次第に進めていつて、ではどういうところが面白かったか、面白くなかつたなどについて、みんなにも発表させ、またそれを聞くことによって「ああ、そうだ、ぼくもそう思う」というように、育て伸ばしていく」²²といった方法も示されている。また、「問題発見」への手だてとしては、「どんなことを感じたか」と質問すること、「ききかける」こと「ききいる」ことを大事にすることを挙げている。また、誰かに触発されたら、自分の意見を後から言うようにさせ、「誰それさんのご意見で、何とも思っていたかったところが、非常に大切であったことがわかりました」などと言わせることで、「聞きあい」になるようにすることを示している。

以上のように古田は聞くことによって学習者に生まれてきた感想を大事にしている。例えば、「どんなことを感じたか」という質問には、聞いたことによって聞き手が触発された内容が語られることになり、そこにただ内容を聞きとるだけでない、聞くことによる思考・感動の成長をさせていくという意味があることが指摘できる。このように先ずは簡単な感想でもよいから話させることは、相手の話を聞くことによって立ち上がっているはずの聞き手内奥の自己を自覚化させる一つのステップにもなる。その意味でも、「何を聞いたか」ということではなく、「どのように聞き、どんなことを感じたか」と尋ね、その根拠を話しあうなかで、お互いに「言葉に対する価値判断や、考えかた感じかたの差異」へと興味を向けさせていくことが求められるのである。もちろん、最初からそのようなことは難しいため、教師が掘り下げるような質問をさらに進めることによってその感想の分析につなげるとともに、それをクラスの出すことで、同じ事象に対するほかの人の感じ取り方を聞いて比べることなどが必要であるが、古田はこのような手だてとして「連続問答」を示している²³。

また、古田は「実力のつく国語学習の指導には、まず、自分の知りたいと思うこと、疑わしいと知っていることを率直に聞くという自主的態度を養成すべきである。」²⁴と述べ、その時に幼いときの自主心、探求心の芽を無くさないようにしなければならないと指摘している。本人の自覚と教師の愛護（安心して口を開ける環境、質問の価値を認めること、その質問が引き出した答えが、クラス全体を喜ばせる知識となるように導いていくこと）への配慮をしなければならないのである。

ここでも話し手と聞き手との関係性によって聞くことが成り立つとする古田の考え方が現れているといえよう。児童のうちに聞き手主体を立ち上げるためには、そのような環境と関係性を育てておかなければならないのである。

3. 2 「聞える耳」への展開

「理解」、「批判」、「問題発見」の三つの作用による「人間形成」によって古田が身につくとしたのが「聞える耳」である。これは自己探究的立場が確立することによって起こる第三の「聞える」という状況での「耳」の働きである。古田はこのことについて次のように述べている⁴⁵。

以上、こちらから口を開いて聞くの能動も、相手に話しかけられて聞くの受動も、これを自己を成長させようとする攝取拡充の点から考えるとおなじく積極的なもの、自主的なものとなる。この態度がつくられると、第三の「聞える」ということに意義が生じてくる。教室の学習はとにかく意図的であるが、意志なくして耳にはいることば、たとえば途上車中に聞く人のことば、行きすがりのラジオの放送など、それは偶然に耳にはいるのであるが、自主的立場、探究的立場が確立して来ると、その偶然を必然化して自己の内面体系に攝取するのである。一例をさしはさもう。

(中略 引用者)

これを、わたくしは、聞える耳というのである。心ここに在らざれば視れども見えず、聴けども聞えずというのが、心ここに在っても、視て見えず、聴いて聞えないものがあるのだ。それが耳ができてくると、力を入れずして、つまり聴こうとせずして耳にはいるもの、それを聞き分け、聞きとって、自分のものとするのできるのである。これが大切である。

古田は、「聞える」から「聞く」ことで「自己形成」を行い、自己の確立がなされてくると何気なく生活をおこなっていても「自己の問題」に関わる内容について意識が自然と向くようになることを指摘している。このような余計な力を入れずに自己を成長させることができるような聞きかたが身につくことを目指している。このことは、最初に「聞える」世界から始まったものが、「聞く」世界へ、そして「聞かされる」世界を経て、再び「聞える」世界へと、聞くことの学習を展開することで「人間形成」がなされることによって初めて可能になる。

以上のような学習の展開をたどることで、聞くことが聞き手の能動的選択によってなされる主体的行為であることを学習者は実感することが期待できる。特に「聞える耳」を持つことで「聴く」ことを体験するだけでなく、自分が主体的な聞き手として変わる瞬間を意識し、自覚化できるようになることは、学習者が聞くことにおける場を意識する能力を育むことにもなるであろう。また、聞くことで他者とつながること、関係性を築いていることを実感できる体験にもなるであろう。

また一方で、先述した「聞かされるということ」を、自主的な形にむかって指導していくと同時に、児童自身の、ものを進んでいく工夫を伸ばすようにしなければならない」と古田自身も述べているが、「残念なことには、その方法は樹立されていない」とし、「これがはつきりしてくれば、おのずから耳に入ることばにも意味を聞きとるようになってくる」と述べているにとどまっている。確かに、「聞かされる」行為については、聞き手の積極的な意欲は生まれにくい。そのため、なかなか手だてを見つけたことは難しいというのが実情なのであろう。しかしながら、ここでも「どのようなことを感じたか」ということを「聞く」ことの段階でしっかり行っていくことが、重要な手だてとなってくるのではないかと思われる。意欲が少なく、難しい状態でも、自分の注意がどのよう

なことに向いたのかなどといった「聞くことの選択性」について意識させ、自分がどのように話の内容について反応したかということをも自覚させることによって自己理解へ向かうことができる。また、ほかの人がどのように感じたかを知り、自らとの違いと比べたりすることで、自己理解と共起する他者理解にもつながっていくことが可能となるだろう。そしてこの場合、教師側からの話題や話し方に対する思慮も重要となる。「聞かせる」側のしっかりとした準備がなければ、聞くことへの意欲は生まれえない。その意味でも、出来るだけ学習者が「聞かされ」ていると感じないような「聞かせる」側の取り組みが重要となる。そして、そのような取り組みがしっかりとされることで、たとえ「聞かされ」た状態であっても得るものがあったと聞き手が感じられ、聞くことにおける充実感を抱かせることにつながるのである。

古田の立論を活かすとするなら、例えば、実際の学習指導場面での具体的な手だてとして、教師が聞き手の態度変化を積極的に評価することが考えられる。従来の国語科指導でもおこなわれてきたことでもあるが、「いきなり静かになって聞きだしたね。」などのように学習者の変化に対して教師が意識的に働きかけ、そのような学習者が「聴く」ことへと変化したその機会を見逃さず評価をおこなうことなどが必要である。学習者を高めるためにはまず教師自身の成長からということとは古田の基本的な考えでもあるが、教師がこのような変化を見逃さないことが重要なのである。

3. 3 「聞きよいように聞く」態度の育成

古田の聞くこと教育論における到達点ともいえるものが「聞きよいように聞く態度」の育成である。この態度について次のように述べている⁴²⁶。

ところで、その相手の話よいように聞くという態度は、いつも身についたものとして考えられねばならぬことであるが、また、その反面、自分の聞きよいように聞くという態度も養わねばならぬことがらであると、私は考えるのである。このことは、決してわがまま勝手な不作法な聞きかたをしてよいことを意味するものではない。むしろその反対である。(中略 引用者) その場面に応じ、自分のありのままの平常心を失わずに、平等な立場で正当に相手を理解して聞くという態度、つまり聞きがいのあるものとする態度、そのことを私は言いたいのである。そうして、このこと、すなわち、自分の聞きたいように、聞きがいのあるように聞くという態度が、相手の話しよいように、話しがいのあるように聞くという態度と、二にして一である態度となったとき、そこにおいて人は前に言った「耳順う」の境地、聞くべき一切を聞き、聞くべき事のみを聞きとっているところまでいたるものではないだろうか。

この発言からは「人間形成」、「社会形成」によって聞くこと教育における古田が目指した聞き手の姿というものが見て取れる。話を話し手と聞き手との関係において、両者にとってその会話が価値あるものになるために臨む姿勢である。聞くという行為が話し手と聞き手とのお互いの協力により成り立つととらえた点は、古田の聞くこと教育論の大切な特徴である。

このことは、聞く態度について、聞き手側からのアプローチについての意義を示した指摘である。つねに「聴く」ことを行うことは、神経を集中することでもあり、難しいものである。その中で強制的に聞かせるのではなく、また、聞かないといった自分勝手な聞き方を許容するということでもない。聞き手と話し手の両者の協力関係があつてこそ聞くことが成り立つものであるということ指導するとともに、徒にすべてを自らと関係づけようと努力するのではなく、自然に自分に気になったことばを取り上げるような聞き方があることを指導過程で気づかせることである。聞くこと意

義を感じ、主体的に聞こうとする学習者を育成する上ではその実現については厳しいといえるが、目指すべきモデルとして目標を描く上では重要な視点といえる。

4. おわりに

ここまでの古田の聞くこと教育論の考察によって、本稿における主体的な聞き手と人間形成への手だてとして次の三点が明らかになった。

1. 「理解」「批判」「問題発見」の充実
2. 「聞える耳」への展開
3. 「聞きよいように聞く態度」の育成

古田が人間形成の観点から深めた聞くこと教育論においては、聞き手が自己の深化拡張のために、聞く過程での自らの言語受容過程を自覚化させる実践的な示唆が得られた。また、聞くことの学習指導がどのような学習展開が図られるのかといった点についても明らかになった。さらに、話し手の志向性を受け取る聞くこと教育において、聞き手の志向性を活かした聞くこと教育のあり方についての目指すべきモデルが明らかになった。今後は、主体性の育成について言及している聞くこと教育論者を取り上げ、古田の聞くこと教育論を参考にし明らかになった「聞くこと」の教育について可能性をさらに押し拡げていきたい。

【注】

- *1 松野孝雄は、「現場の教室では、これとは別の「聞く」力に関する問題がある。(中略)物理的には耳に教師の話(音波)は届いているのだろうけど、理解していない(脳に入力されていない)ような状態である。つまり、国語の「話す・聞く」の学習の前提となる「聞く」力の育成が、現在の現場の教室では必要となっているのである。」と指摘している。〔松野孝雄(2009)「国語科の「話す・聞く」学習の前提となる「聞く」力が必要である」『教育科学国語教育』No. 716、明治図書、P. 32〕
- *2 斉藤美津子は、「きく」ということは人のためにきくのではなく、学ぶために、人間成長のために、自分自身のために「きく」のです。」と述べている。〔斉藤美津子(1972)『きき方の理論』、サイマル出版会、前書きP. 2〕
- *3 倉澤栄吉では、「聞くことは沈黙である。それは、抑止された自己が相手に従属している状態ではない。真の聞くことは、相手に対応しながら、自己確立、自己発見、自己反省、自己変革をしていることである。聞きながら黙っているとき、人人は正しい意味における「創造的な営み」を経験している。」と述べている。〔倉澤栄吉(1972)『聞くことの学習指導』、明治図書、P. 24〕
- *4 高橋俊三は、「聞く」という行為は、言うまでもなく主体者が自由に関わっていくものであり、周りの者が指図できないことである。(中略)「聞く」ということは、ただ音を受け入れるだけではなく、個における能動的な行為なのである。」と述べている。〔高橋俊三(1998)「聞く」とは能動的な行為である』『聴く力を鍛える授業』高橋俊三・声とことばの会、明治図書、P. 8〕
- *5 野地潤家は、「古田拓先生の主著に「聞くこと教育」(昭和27年2月15日、習文社刊)がある。これは古田拓先生がうちこんで新しく開拓された領域の研究成果である。」と述べている。〔野地潤家(1982)「授業創造へのひとすじの道—古田拓先生の国語教育遍路」『国語教育の創造』、国土社、P. 106【初出「研究紀要」(19・20合併号)、1976、大下学園国語科研究会刊】〕
- *6 大槻和夫は、「聞くこと」の教育は、古田拓先生によって開拓された領域であり、『聞くこと教育』(一九五二年、習文社)などの御著書があることはよく知られているところである。」と述べている。〔大槻和

夫（1986）「古田擴先生の国語教育論」『国語科教育』第三十三集、P.154]

- *7 大槻和夫（1986）P.154
- *8 前田健太郎（2003）「国語教育における言語行為内の思考の問題－古田擴のばあい－」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』10号－2 PP.379-389
- *9 神野正喜（1987）「古田擴国語教育論の研究（二）」『国語教育攷』「国語教育攷」の会PP.19-28
- *10 堀泰樹（2004）『国語教育実践学への探究』溪水社
- *11 その他にも佐々木貞夫は、古田を「話しことばのなかでもとくに「聞くこと」の指導を重要視され、古田東朔氏と鈴木敬司氏とでまとめられた極めて詳細な『著述目録』でも「聞くこと話すこと」に関する論文が最も多く（十五編）、そのなかで「聞くこと」だけについて述べたものが六編もある。同じ聞くことでも「聞こえる」と「聞く」を区別し、「話かけられて聞く」と「進んで聞く」との態度の違いを明らかにして、先生の聞くことの指導は、態度に中心がおかれていたようである。」（『近代国語教育のあゆみⅡ－遺産と継承－』倉沢栄吉・大村はま・佐々木定夫他編 新光閣 P.85）
- *12 神野正喜（1987）P.27
- *13 堀泰樹（2004）P.21
- *14 古田擴（1952-a）『聞くことの教育』習文社P.40
- *15 古田擴（1952-b）「聞くこと」の学習指導法（『国文学解釈と鑑賞』No.190 至文堂）
- *16 古田擴（1952-b）P.6
- *17 古田擴（1969）『授業における問答の探究』明治図書 P.172
- *18 古田擴（1952-a）P.5
- *19 堀泰樹（2004）P.37
- *20 古田擴（1952-a）のPP.35-40の内容について引用者がまとめた。
- *21 古田擴（1952-a）P.50
- *22 古田擴（1952-a）PP.42-43
- *23 この「連続問答」については、神野正喜（1987）が詳しい。神野は古田の「連続問答」の実際を取り上げ、「聞きひたる」ことを指導し、クラスの学習者全体が問答に集中し耳をすますようになっている状況を説明している。
- *24 古田擴（1952-a）P.7
- *25 古田擴（1952-b）PP.8-9
- *26 古田擴（1952-a）P.124-125

（広島大学大学院博士課程後期3年）