

倉澤栄吉の国語教育論における 「聞き手主体」育成への視座

藤川和也

(2010年10月7日受理)

Point of View to Grow a Listener Provided from Japanese Education Theory
by Eikichi Kurasawa

Kazunari Fujikawa

Abstract : A purpose of the study is to derive an point of view to grow a listener through consideration of the “listening” education theory of Kurasawa. As a result, I made clear that it would grow a listener by leading a learner to “silence” with a role as “the creative working”. I made it clear that the next three points is point of view to grow a listener. The first is to plan the fulfill prior guidance. I clarified that it was important being careful with “the selectivity of the listener” when I practiced it and that I did upbringing of the listener well beforehand. The second is to plan the fulfill listening. I clarified that it was important that I looked back toward “listening while predicting” it and listening in sake to “silence” with a role as “the creative working”. And I showed that it was important to introspect in “consciousness to the thing” and “consciousness to the partner” to become awareness of “the creative working”. The third is to plan the fulfill of the aim. I showed a point of view (Think about the frame of listening, a viewpoint to raise “a relationship”, the formation of “the ladyness” from relations with speaking and reading it) that could examine the aim setting that I could lead to “silence” with a role as “the creative working”.

Key words: The learning guidance of “listening”, Eikichi Kurasawa, The target of “listening”, “silence” ith a role as “the creative working”

キーワード：聞くことの学習指導，倉澤栄吉，聞くこと目標，「創造的営み」としての「沈黙」

1. 課題意識

戦後の小学校学習指導要領では、国語科の聞くことの領域の目標に「正しく・正確に」理解することが、「不易」なものとして位置づけられてきた。平成20年告示の小学校学習指導要領においても、その方針は変わっていない¹⁾。聞くことの領域では、「正しく・正確に」理解することに向けた聞くことの目標が、これまでの学習指導要領に系統的に示されている。そして、目標の焦点化、系統化が図られた小学校学習指導要領を指針として聞くことの教育がおこなわれてきた結果、子どもたちの聞くことについて一定の成果がで

ていることは「高橋俊三・声とことばの会」による調査でも示されている²⁾。この調査で示された、「正確に聞き取る力」は、まさに従来の小学校学習指導要領で求められてきた能力であり、子どもたちはある一定の割合でこの能力を身に付けていることがわかる。

従来の高橋らによる見解もある一方で、今もなお、子どもたちが十分に聞くことができていないという現状や、聞くことができない子どもたちが増えているという状況が指摘され続けている³⁾。聞くことの教育には、話を聞くことが出来ない子どもたちや、話を聞くとうとしない、話に関与しようとする子どもたちに対しての指導が求められている。

これまでも聞くことの教育では、学習者の興味・関心を事前指導において喚起しておくことや、子どもたちが興味・関心をもって聞く行為ができるように教師の話術を磨くことなどが聞くことの学習を成立させる上での重要な要素として指摘されてきた。その結果、子どもたちは指導者による意識付けによって確かに積極的・能動的に聞く行為をおこなうことができている。しかしながら、指導者側のこのような意識付けに頼るばかりでなく、自らの興味・関心をもとに、自覚的に聞くことの行為に臨んでいく聞き手の育成も必要なのではないだろうか。つまり、現代の聞くことにおいては教育の現状として、主体的な聞き手の育成が重要な課題なのである。

2. 研究の目的と方法

そこでまず、倉澤栄吉の国語教育論の中で特に聞くことの教育における所論を取り上げ、倉澤が想定する聞くことの行為の内実、目指している聞き手の姿を明らかにする。そして、次に倉澤の聞くことの学習指導観を検討することで、主体的な聞き手を育成するための視座を明らかにすることを本稿の目的とする。

「心ここに在らざれば、聴かんと欲しても無意味である。物理的には音声は流れている。聞こえるはずである。それが主体に響いてこない。これは言語不在とまったく同じことである。」⁴⁾と述べる倉澤は、齊藤美津子⁵⁾や、高橋俊三⁶⁾らと同じく、早くから聞き手の心理的側面に着目し、受動的なものみなされがちである聞く行為が実は主体的な行為であることを指摘していた研究者の一人である。また、「人間関係を基盤として、その改善・深化を図るために聞くこと話すことの教育が行われる。ゆえに、単なる技術でかたづくものではない。また、聞くことの指導と表裏の関係を成して、話すことの指導が行われる。ゆえに、まず聞くことの指導から入って、話すことに至るべきだから、国語科の目標としては、聞くことの指導として『よき聞き手の育成』から始め、それとの関わりで話し手の育成を論じるべきである。」⁷⁾と指摘しているように、国語科教育における聞くことの学習による人間関係の改善・深化と「よき聞き手の育成」の必要性を見据えていた研究者でもある。森美智代⁸⁾は倉澤の論が「人間形成を目指し、関係性を重視する倉澤『話しことば』論」であると指摘し、首藤久義⁹⁾は「コミュニケーション機能を重視した国語教育観」であるとしている。

このように聞くことの行為を聞き手による主体的行為として位置づけ、聞くことの教育による「よき聞き

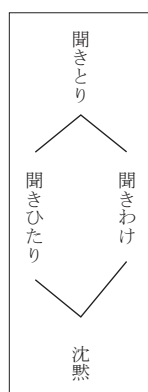
手の育成」を主張した倉澤の聞くこと教育論の考察をおこなうことで、主体的な聞き手を育成するための視座を明らかにすることが出来ると考えた。

3. 倉澤栄吉の聞くことの教育論の考察

3.1 聞くことの行為の枠組み

3.1.1 知的な「聞きわけ」と情的な「聞きひたり」

倉澤は、聞くことの行為を捉えるための枠組みとして、「聞きとり」を起点とした下図のような「聞くことの構造」を示している¹⁰⁾。



倉澤は聞くことの行為を話の理解を中心とした「聞いてわかる」段階である「聞きとり」と、「聞いて考える（感じとり）」段階である「聞きわけ」「聞きひたり」の二つの段階に分けてとらえている。

「聞きわけ」は、話し手の立場や主義を考えながら、話の内容を分析しながら聞くといった分析的な聞きかたである。これは知的活動を中心とした、主体の自立が重要となる聞きかたである。

そしてもう一方の「聞きひたり」は、意欲をもって集中して聴き、話に没入していく中で、話の内容、話し手に対して共感的な聞きかたである。ただし、情的で、没主体的な聞きかたでありながらも、対自意識と対人意識を働かせた、受け身一方ではない、主体をもった活動であることを倉澤は指摘している。

「聞きわけ」では話の内容に対しての対話意識が、一方「聞きひたり」では対自意識と対人意識がそれぞれ強く働き、聞き手による積極的な関わりが欠かせない行為であるという。

倉澤は「聞きわけ」「聞きひたり」が、「聞き手の主体性」を持ちえてこそ可能になる行為であるとしている。これは、聞き手自らが判断し、評価をおこないつつながら聞くこと無しに、批判的に話の内容をとらえることもできず、話の内容に飲み込まれてしまえば、話の内容を創り上げることができないことを見据えていたからである。

以上のように、倉澤の聞くことの教育論では、聞くことの行為は、話に対して、聞き手が主体性を働かせ、それぞれの意識を選択しながら聞くことにより、知的・情的な聞きかたがなされるものであるという枠組みが想定されていたといえる。

このことは倉澤が想定している聞くことの行為がなされる実生活の場面からも窺い知ることができる。

知識や情報を得るため	
1	説明や報告を受ける。
2	意見に耳を傾ける。
3	講義や講演をきく。
4	ニュースや、解説をきく。
5	宣伝や街頭演説をきく。
6	テーブルスピーチや式辞をきく。
7	電話によって知らせをうける。
8	質問に答えてもらう。
9	話し合いや討議に参加する。
10	紹介や交渉を受ける。
教養や娯楽を求めて	
1	軽い話や、落語をたのしむ。
2	ユーモアな話しぶりに共感する。
3	講談、かけあいなどをきいたのしむ。
4	演芸放送などにむちゅうになる。
5	街の宣伝放送に足をとめる。
6	親しい人と雑談する。
7	同一の経験について話し合いをする。
8	朗読や物語をきく。
9	映画や演劇のこぼをきく。
10	芸能会などに参加して共にたのしむ。

倉澤が実生活の場面として想定しているものをまとめると、左表のようになる¹¹⁾。

倉澤は、「知識や情報を得るため」と「教養や娯楽を求めて」という二つの目的によって聞くことの行為がおこなわれる実生活の場面を分けている。

「知識や情報を得るため」においては、自らにとって有用な情報に対して耳を傾け、受けとることが示されている。

中でも、「8 質問に答えてもらう」といった場面を取り上げていることは、話し手に対して自らが質問の答えを引き出そうとすることも聞くことの行為として捉えているという点で倉澤の論の特徴的なものであるといえよう。

また、「教養や娯楽を求めて」においては、「たのしむ」、「共感する」、「むちゅうになる」といったように没入することが示されている。中でも、「5 街の宣伝放送に足をとめる」といった場面を取り上げていることは聞き手が自らの琴線に触れることばに会ったときのふとした反応も聞くことの行為として捉えているという点で特徴的なものであるといえよう。

3.1.2 「創造的営み」へと導く「沈黙」

聞くことの行為の中で倉澤が特に重要なものとして位置づけているものが「沈黙」である。倉澤は、「聞きわけ」、「聞きひたり」の媒介となる知的・情的な聞き方の双方にまたがるものとしてこの「沈黙」を位置づけている。これは先の2つの聞きかたをつなぎ、切り替える役割を担うものである。つまり、この「沈黙」は、「聞きわけ」と「聞きひたり」の両方を媒介するものであるといえる。言い方を換えれば、この「沈黙」が「聞きわけ」、「聞きひたり」のどちらを中心とした聞きかたをするのかを決定しているということもでき、対自意識が働かせ、自分自身と語っているまさに

自己内対話が活性化している状態であるといえるであろう。まさにこの「沈黙」こそが「聞き手の主体性」が存分に発揮されている状態なのである。さらに倉澤は、単にこの「沈黙」が「聞きわけ」と「聞きひたり」とを媒介する役割を持つだけにとどまらない、「沈黙」のもつ重要な価値を捉えていた。それは聞くことが「創造的営み」となるための「エネルギー」だという考え方である。このことについて『聞くことの学習指導』のまえがきにおいて倉澤は次のように述べている¹²⁾。(下線、中略は引用者、以下同じ)

聞くことは、単に受容的な活動ではない。むしろ、生産である。創造である。聞く力をたかめるためには、知的生産として、みずから創造を求める聞き手になろうとして、伸びていくときに、できることである。(中略)

しからば創造的な聞き手は、どうして育つか、聞きわけ、聞きひたる力がつけば、おのずから創造的な能力は身につくのであろう。けれども受け身の形での聞き方では、むしろ、創造につながらない、積極的に、生産的になるためには、どうしても別のエネルギーを必要とする。本書では、そのエネルギーを、「沈黙」に求めた。

聞くことは、情報の理解だけでなく、自らを高め、成長させる活動でもある。そのような創造的な活動のためには、聞き手の意欲が必要不可欠なのである。またそのためには、「聞きわけ」、「聞きひたり」ができる聞く力を身に付けるとともに、「沈黙」という行為に支えられてこそ可能になるものであると指摘している。たとえ「聞きとる力」や「聞きわけ力」、「聞きひたる力」のそれぞれをスキルとして身につけたとしても、それを活用しようとするためのエネルギーである「沈黙」がなければならぬという。さらに、この「沈黙」について次のようにも述べている¹³⁾。

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「創造的営み」を経験している。

倉澤はこの「沈黙」こそ聞くことの行為そのものまでいう。聞くことの行為とは、「沈黙」という状況において聞き手に起こっている「自己確立、自己発見、自己反省、自己変革」のプロセスであり、まさにこの

「沈黙」が倉澤の聞くことの教育論の核となっている。

そして、倉澤の論ではこの「沈黙」においてこそ、「聞き手の主体性」が育まれることとなっている。先の引用にあるように「沈黙」によって「自己確立」、「自己発見」、「自己反省」、「自己変革」が促されていくのである。つまり、「沈黙」による「創造的営み」によって「聞き手主体」が育まれているといえよう。

そのため、「聞き手の主体性」が発揮されていないただ黙っているだけである状態を「沈黙」であるというわけにはいかない。このことについて倉澤は次のように、「沈黙」と黙っているだけとの違いについて述べている¹⁴⁾。

重要なことは、黙すべきことの有無である。今気にかかっていることがある。黙ってもう少し聞き続けなければならぬ。黙って聞こう。このことはまだなっとくがいかぬ、かれの意見に質問せねばならぬ、そのためにはしばし真意を確かめることだ。黙って聞こう。はてどんなことが展開するのだろう、黙って聞きつづけよう。……このように沈黙しようとするときは、常に抵抗がつかまとう。

(中略)

いうまでもなく、沈黙は考えることである。見て考え、聞いて考え、考えて考える、一つの道程である。認識は直観であるが、認識の定着や深化や伝達には、少しの間合いがある。間合いは沈黙である。

このように「沈黙」においては、聞き手が思考へと誘われるような考える内容、主体性に働きかける何かに伴っていないかならなければならないのである。そして、聞き手による判断、評価が行われることによって自らの認識の定着や深化、「創造的営み」がなれているかが重要なのである。

さらに、倉澤はこのような「沈黙」を支える二つの意識として「相手意識」と「対事意識」を挙げながら、次のように述べている¹⁵⁾。

次に沈黙の深層は、二つの支柱に支えられているという点である。二つとは、ことがら(対象)と相手の人(場)である。この二つのうちどちらかが強い力を持つことはあるが、聞くことにおいてはつねに二つがある。ラジオをきいているときでも、スピーカーの裏に話し手がいる。そのイメージなしには聞きにくい。この相手への関心、思いやり、親愛感が育つように導いてやるのが大切である。

一方、ことがらは、聞き進むにつれてどんどん変容する。その変わり目の予見、対象の流れを二三步

先にとらえるように導くことである。照準を二三步先に合わせ得るのは、沈黙している者の特権である。聞きわけは、どちらかといえば過去に向かい現在に位する。聞きひたりの指導は流れについていかせれば足りる。想像的な聞き手は、さらに進んでことがらを先取りすべく指導される。ただ黙考するのではいけない。沈黙しつつ先を想えと指導されなければならない。

「沈黙」によって生まれる「創造的営み」へと誘うためには、「ことがら(対象)」に対しての「対事意識」と「相手の人(場)」に対しての「相手意識」による支えが必要であり、「ことがら(対象)」に対しては「二三步先」を捉えようと聞かなければならない。言い換えれば、倉澤の聞くことの指導論においては、「沈黙」によって「ことがら(対象)」と「相手の人(場)」との関係を意識化し、先を想像しながら聞くことが求められている。

3.2 まとめ

倉澤の聞くことの教育論は、聞くことの行為の枠組みに沿って、「創造的営み」を可能とする「沈黙」を重要な活動として位置づけた論であった。

その「沈黙」によって「聞き手の主体性」が発揮されるためには「対事意識」と「相手意識」による支えがなければならないという。また「創造的営み」がなされる時、聞き手は自分自身に対して強く意識を働かせることになる。そこで、「自己確立」、「自己発見」、「自己反省」、「自己変革」がなされることで、「聞き手主体」の育成が可能になるのである。まさに、豊かな「沈黙」を目指すことで、聞き手自身の成長を目指していこうとする論といえるであろう。

ちなみに、「創造性」については、倉澤の論が発表された当時、教育界におけるキーワードでもあった。「創造性」が登場した背景について、倉澤は次のように述べている¹⁶⁾。

創造的な思考を育成することは、最近示された学習指導要領の用語の中に、「国語で思考し、創造する」能力の問題として、にわかにクローズアップされてきた。(中略)教科におけるこの種の創造的思考の啓培は、新学習指導要領を待つまでもなく、教育全体の最近の傾向であった。いまや、むしろ遅きに失したきらいはあるけれども、日本の国語科教育の専門性を問題にする際に、まず根源的に問題にし、こ
こより出直さなければならない。

ここでの最近示された学習指導要領と言われている

ものは、昭和43年版小学校学習指導要領のことである。この指導要領の国語科の目標では「創造」という文言が取り上げられている。このような時流の影響もありつつも、倉澤は聞くことの教育に限らず国語科教育において学習者に創造性を育むことを重要視していた。

4. 「聞き手主体」育成への視座

以上のような倉澤の聞くことの教育論の考察から、「聞き手主体」を育むためには、「沈黙」を活性化させ、聞くことで「創造的営み」をおこなうことが重要であることがわかった。次にそこで、「沈黙」がより有効に機能するためにどのような留意点を倉澤が挙げているのかを明らかにすることで、「聞き手主体」を育成する指導法の工夫や学習過程全体に対する工夫をおこなうための観点を導出したい。

4.1 事前指導の充実を図る

4.1.1 「聞くことの選択性」の尊重

倉澤が「創造的営み」へと誘う「沈黙」のために尊重しているのが「聞くことを選択性」である。

倉澤は、「聞くことを選択性」について次のように述べている¹⁷⁾。

聞くというのは、音声物理的な現象を心理的な現象に置きかえるといわれている。だから、それは決して受け身の構えではでてこないのである。

常に心を積極的にはたらかさなければ、音声といえども耳に入ってこない。私たちは、なぜ自分に関係のある音だけしか耳にとめないのか。(中略)話し手のことば、声だけを選択しているのである。なぜ話し手の声だけが選択されたかという、心が、わたしの言っている事がらの方へだけ向いているからである。

聞き手は、数多くの音の中から選択して聴いている。そして、逆に言えば、聞かないことも聞き手の選択に任されている。聞き手が「主体に響くもの」として感じとらなければならない。そのような「沈黙」において自己との関わりを促すために重要視しているのが事前指導である。このことについて、倉澤も、以下のように述べている¹⁸⁾。

もう一つ、沈黙の指導は、聞いたあとの自己評価もさることながら、聞いているときの指導が大切だということである。聞き入る前の指導はさらに大切だということである。

沈黙するには、土台がなくてはならない。平素の教養、心がまえ、求知心のような土台が必要である。この種の恒常的な事前指導のほか、直接的な事前指導として、問題の確認、諸準備、必要な調査活動などが重要である。そのために、読書、記録、談合、再点検、実験その他もろもろの価値ある活動が行われる。かくして、学習の組織と展開はいきおい「单元的」にならざるを得ない。

つまり、学習者を「沈黙」に誘うためには、話に関わるための視点・目的といった聞き手のスタンスを日頃の学習場面で養っておくことや、時に直前に日頃と違うスタンスに立たせてみたりする指導をおこなっておかなければならないという。

聞くことの行為が、自己との関わりをもって成立するものである限り、「聞きとり」、「聞きひたり」などの聞くことの学習指導を成立させるためにも、関わりたい、関わりなければならない、関わりざるをえないなどといった意欲や、自分はなぜ聞かなければならないのか、何をどのように聞かなければならないのかといった目的意識を学習者が持つておくことが必要になる。さらに、「きくというのは、話しことばを媒介として、種々の社会的場面に適応していくことであるから、その適応には、基礎になる経験の基盤がなければならない。何かの話し合いに加わるにしても、その中心になっている話題に関する経験がないと、理解することができない。」¹⁹⁾とあるように、事前指導によって話に関わる視点・目的といった聞き手のあるスタンスに学習者を立たせるような指導がなければならない。これら「聞き手の主体性」を発揮させるための聞くことの学習をおこなう基礎となる指導をおこなうため、綿密な準備をおこなうことの重要性を示している。

4.2 聞くことの行為の充実を図る

4.2.1 「予測しながら聞く」

倉澤は、聞くことを単に話し手の内容を再構成するものではなく、「聞き手の主体性」に支えられた創造的で、生産的なプロセスであるとして、次のように述べている²⁰⁾。

その聞くこと的能力というのは、単にスキルではないということです。(中略)人間が人の話を聞きとることは、「予測」ができるからであり、予測や期待の余裕があるからです。つねに話し手よりも先に早く待ちむかえる余裕が聞き手にあるからです。そう言う点でいうと、聞く能力は単に出された音声を正確にまとめて総括統合して、頭にイメージをつくりあげていくことではなくて、湯川博士の言

葉を借りれば、もっと創造的でないとなみといえるわけです。先へ先へと聞きとっていく能力です。(中略)したがって、非常に積極的能動的なプロセスであって、決して受け身ではないことが明らかになってきました。

倉澤は、「予測しながら聞くこと」によって、「聞き手の主体性」が働き、聞き手による判断、価値付けがおこなわれ、「創造的営み」へと誘われることを指摘している。先に引用した部分にも「沈黙」でも「二三歩先」を捉えようと聞くことが重要であると述べられていた。「予測しながら聞く」ためには、聞き手による聞くことの行為への積極的な関わりは必要不可欠な要素となる。聞き手は、自らの経験や知識をもとにして創造性を働かさなければならぬ。こうして「聞き手による主体性」の発揮がなされ、「聞き手主体」の育成を望むことができるのである。

4.2.2 「対事意識」, 「相手意識」への内省

また、「創造的営み」がなされる時には、「沈黙」において「ことがら (対象)」と「相手の人 (場)」との関わりが生まれている。そこで生まれる「自己確立」, 「自己発見」, 「自己反省」, 「自己変革」を大事にするためにも、「対事意識」, 「相手意識」を中心とした振り返りをおこなうことが重要であろう。聞き手に聞くことの行為における自らとの関係を意識化ができるようにすることが重要となるのである。このように「価値付け」の意識化により「沈黙」の活性化が可能になれば、さらにその「沈黙」によって生まれた関わりを自覚化することで、「聞き手の主体性」の育成も図ることが可能になるであろう。ここでも自覚化の柱として、「対事意識」, 「相手意識」を用いることが可能であろう。

4.3 目標の充実を図る

4.3.1 聞くことの枠組みに沿った聞くことの目標

倉澤は先に示した聞くことの行為の枠組みのもと、「きくことを学習する意義」として「きこうとする意欲や態度」, 「ききわけの能力」, 「きいてすなおに反応したり、心にとめたりする習慣」を見だし、目標を構想している。

例えばそこで示された「中心の目当て」をまとめたのが右上の表である²¹⁾。

例えば、「1. きこうとする意欲や態度」では、聞くことの行為の起点となる「ききとり」をおこなうことができるようにするための目標といえる。聞くことに主体的に関わろうとする聞き手を目指していることが見てとれる。

さらに「2. ききわけの技術」と「3. ききひたり

1. きこうとする意欲や態度
きくことを利用して、広く、正しく情報や、使用とする知識を入手しようとする。
興味を持って、一心にきこうとする。
ききっぱなしにしないで、十分に生活に役立てようとする。
2. ききわけの技術
異なった意見をききわけする。
意見の根拠を判定する。
中心的思想をちゃんとつかむ。
必要の箇所を速くききとる。
3. ききひたりの習慣
言われたことに忠実にしたがう。
相手の言うことを心から納得する。
すなおな心で反応する。

の習慣」は、先に検討した知的な聞きかたである「聞きわけ」と情的な聞きかたである「聞きひたり」に対応した目当てであるといえる。

このような、聞くことの行為のそれぞれに対応した目標を設定することで、それぞれの聞きかたに焦点化した学習を設定す

ることが可能になる。このことは、聞くことの評価の明確化を図るための有効な視座として現在でも有効であると考えられる。

ちなみに、倉澤は次のような評価項目を検討している。

	項目
態度	1 ききっぱなしにするかどうか
	2 ききもらしたときどうするか
	3 ききもらしがあるか否か
	4 終始熱心にきくか
	5 ラジオや校内放送をきく態度
技能	1 大事な点をききもらさない
	2 よくまとめてきく
	3 中心点をすばやく正しくつかむ
	4 細かい点もおぼえている
	5 自分で考えながらきく
習慣	1 話の仲間入りをしようとするか
	2 余暇をさくことに利用するか
	3 知識や情報を利用しようとするか
	4 メモや速記の習慣はどうか
	5 十分準備をしておいてきくか

4.3.2 「関係性」の育成を目指した聞くことの目標

また一方で、倉澤は次の三つのような話しことば指導の目標を導出している。

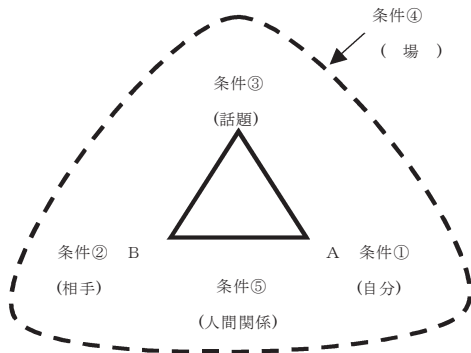
- ① 話し手と聞き手との関係を改善すること。
- ② 話し合いによって明晰な思考を高めること。
- ③ 話者をとりまいている社会関係に留意し、対人

意識を養い、向上させること。

これは話し手・聞き手・ことがらの3つを頂点とする言語三角形を用い、次のような対話指導の領域区分を想定することによって導き出されたものである²²⁾。

AとBの対話者があるとき、これを条件の①、条件の②とする。話題を条件の③とする。学校においては、教室という場が条件④になる。対話者A・B、話題、場、この四つの条件のからみ合いが、対話の領域を区分する。①の条件と②の条件、すなわち対話している我と汝——この間に存在する関係が新たに条件⑤として問題となる。条件⑤は、このふたりが場面にどのように反応するか、話題にどのように反応するかということともからみ合って、さまざまに変化するわけである。(中略)このように考えてくると、ここに二つの大きな問題を取り上げることが出来るわけである。つまり、

ア 話し手もしくは聞き手になる人間相互の関係。
イ 対話する人間と話題との関係
である。この二つを条件として、対話指導の領域区分ができるのである。



ここでモデル図を示しながら倉澤が論じている聞くことの教育の意義は、まさに言語三角形を用いての「話し手もしくは聞き手になる人間相互の関係」と「対話する人間と話題との関係」が条件になっていることから鑑みても「関係性の構築」であるということが出来る。聞くことの行為が相互行為の場でおこなわれるといった特性に着目したコミュニケーション教育から捉え、指導の目標に「関係性」を据えることで、「対事意識」、「相手意識」、「対自意識」、そして「対場意識」を位置づけた指導が可能になる。ここに「創造的営み」としての「沈黙」へと誘う指導の可能性を望むことができるのである。

4.3.3 読むことのレディネスとなる聞くこと目標

また、倉澤は話すこととの関連で述べられることが多い聞くことの学習に関して、読むこととの関連の深さを指摘し、次のように述べている²³⁾。

ききとりとよみとりの関係は、案外深いのではないだろうか。従来、ききとる能力は、話しかたの基礎になると考えられてきた。むしろ、実際生活の場面において、相手の言うことを理解しないと、その場面への適切な順応ができず、したがって、物を言おうにもいいようがない。ゆえに、はなしかたの前提として、まずききかたであるといわれた。(だから、話し合いの前には聞き合いが必要であるなどといわれた。)しかし、はなしかたのためのききかたというのは、その場面への適応としてのレディネスであって、はなしかた技術のために、ききかた技術がレディネスになるということではない。

むしろ、よみとりのレディネスとして、ききとりの力が考えられるべきであろう。ききとりにおいて、「正しく順を追って理解する力」がねられれば、よみとりにおいても、「指示にしたがうよみ」といわれているもの(この語 to follow direction の訳語としては、適切ではない)も伸びる。

倉澤は、「はなしかた」との関連からは、「その場面への適応としてのレディネス」として、「よみとり」との関連からは「よみとりのレディネス」としての聞くことの教育の意義を見だしている。これらの意義は聞くことの行為を、相互行為の場として捉えたコミュニケーション能力を育成する視点と、理解・鑑賞能力を育成する視点から捉えることによるものであるといえよう。

ここから、倉澤はそれぞれの「レディネス」獲得に向けた目標の検討の必要性を指摘している。このような聞くことの教育の目標を、話すこと、読むことの「レディネス」として検討をすることで聞くことの教育の目標の検討がすすみ、ここに「創造的営み」としての「沈黙」へと誘う可能性を望むことができるのである。

5. 結 語

以上、倉澤の聞くことの教育論の考察を通して、主体的な聞き手を育成するための視座について検討をおこなった。その結果、聞くことによる「創造的営み」としての「沈黙」へと学習者を誘うことで主体的な聞き手の育成が期待できること、そしてその「聞き手主体」育成への視座としては次の三点が明らかになった。

- (1) 事前指導の充実を図ること
- (2) 聞くことの行為の充実を図ること
- (3) 目標の充実を図ること

(1) では、学習者が聞くことの行為に臨みやすくする手だてがいかに重要であるかを指摘している倉澤の論述を取り上げた。そこから実践を行う上で「聞き手の選択性」を尊重し、さらに「聞き手の選択性」を発揮できるためには、聞き手の育成が重要であることを明らかにした。

(2) では、「創造的営み」としての「沈黙」へと誘うための聞きかたとして「予測して聞くこと」や、聞くことの行為を振り返り、「創造的営み」の自覚化を促すための「対事意識」、「相手意識」への内省の重要性を示した。

(3) では、目標を、聞くことの行為の枠組み、「関係性」の育成の視点、そして「レディネス」の形成という観点から話すこと、読むこととの関係を捉えることによって「創造的営み」としての「沈黙」へと誘うことのできる目標設定を検討することができることを示した。

なお本稿で探究した「聞き手主体」育成への視座を活かした具体的な指導法の開拓については今後の課題としたい。

【注】

- 1) たとえば、国語の目標における、教科の目標には、「使い方」と「表現された内容や事柄」を理解の対象として位置づけられている。そして、この「使い方」と「表現された内容や事柄」に関わって、「聞くこと」領域における各学年の目標では、「理解の仕方」について系統的に示されている。その上で、「目的に応じて相手の話を聞き、自分と関わらせて聞くこと」を「聞くことに関する指導事項」として示されている。〔文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』2008 東洋館出版〕
- 2) 高橋俊三は、平成六年～平成七年にかけて、小学校二年生から高校生までを対象とした実態調査の結果を示している。〔高橋俊三・声とことばの会(1998)『聴く力を鍛える授業』明治図書〕
- 3) 例えば、聞くことができていない子どもの現状を示す報告は少なくない。例えば、吉田裕久、田中瑩一、三浦和尚などがある。〔吉田裕久(2002)「序 話すこと・聞くこと」の教育研究史の概観と本章の課題』『国語科教育学研究の成果展望』、田中瑩一(1994)「聞く力の体系とその指導」『中学校国語聞く力が育

- つ学習指導』田中瑩一編、東京書籍、三浦和尚(2002)『話す・聞くの実践学』三省堂〕
- 4) 倉澤栄吉(1974)『聞くことの学習指導』、明治図書、P.9
 - 5) 齊藤美津子は、「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。〔齊藤美津子(1972)『きき方の理論』、サイマル出版会、前書きP.2〕
 - 6) 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〕
 - 7) 倉澤栄吉(1973)「国語科における「話し方」の教育目標」(『倉澤栄吉国語教育全集 10』角川書店)、P.388
 - 8) 森美智代(2009)「戦後国語教育思想の講究」『国語教育思想研究』第1号、国語教育思想研究会 PP.51-60
 - 9) 首藤久義(2010)「倉澤栄吉国語教育論考察」『千葉大学教育学部研究紀要 第58部』、千葉大学教育学部、PP.137-147
 - 10) 倉澤栄吉(1974)、P.16
 - 11) 倉澤栄吉(1950-a)、「きくことの学習の意義」(『倉澤栄吉国語教育全集 10』角川書店)、PP.298-299
 - 12) 倉澤栄吉(1974)、PP.1-2
 - 13) 倉澤栄吉(1974)、P.24
 - 14) 倉澤栄吉(1974)、P.22
 - 15) 倉澤栄吉(1974)、P.26
 - 16) 倉澤栄吉(1969-a)「国語科教育の専門性と「創造」(その一)」(『国語の教育』No.9)、P.9
 - 17) 倉澤栄吉(1969-b)「話しことばとその教育」(『倉澤栄吉国語教育全集 10』角川書店)、PP.238-239
 - 18) 倉澤栄吉(1974)P.21
 - 19) 倉澤栄吉(1950-b)「きく力の発達」(『倉澤栄吉国語教育全集 10』角川書店)、P.300
 - 20) 倉澤栄吉(1969-b)、PP.21-22
 - 21) 倉澤栄吉(1950-a)、PP.297-298
 - 22) 倉澤栄吉(1970)『対話の指導』(『倉澤栄吉国語教育全集 10』角川書店)、PP.446-447
 - 23) 倉澤栄吉(1950-a)、P.293
- (主任指導教員 山元隆春)