

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	村松賢一の「話すこと・聞くこと」教育の成果と課題 : 吃音のある子どもを学びに包摂する観点から
Author(s)	伊井, 健
Citation	国語教育思想研究 , 30 : 17 - 26
Issue Date	2023-04-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053964
Right	
Relation	



村松賢一の「話すこと・聞くこと」教育の成果と課題

—吃音のある子どもを学びに包摂する観点から—

キーワード：「話すこと・聞くこと」、村松賢一、吃音

関西学院大学大学院・院生 伊井健

1. はじめに

本研究の目的は、「話すこと・聞くこと」の学びに吃音のある子どもを包摂する手がかりを得るため、村松賢一の先行研究を整理し、成果と課題を明らかにすることである。

吃音は、身体上の困難を伴う言語障害であり、発話の際の流暢性の欠如と身体的反応・情緒的反応が確認されている(森 2020)。このため、音声言語で話す際は流暢に発話することが難しい。こうした身体上に起きる困難が問題視されやすいが、吃音の当事者の困難は、身体上の困難が誘発する心理的な問題であることが先行研究において指摘されている(伊藤 2010)。すなわち、周囲と話し方が異なることにより引き起こされる劣等感などであり、多岐にわたる。こうした吃音による困難は、他者がいる学校教育の場で生じやすく、特に、発話が求められる「話すこと・聞くこと」の学習では、学びをめぐる困難があることが想定される。例えば、心理的な問題から生じる吃音への過剰な意識(森 2020:5)により、「話すこと・聞くこと」で得られる学びから吃音のある子どもが排除されることが考えられる。また、困難を抱えた吃音のある子どもに心理的問題が残り続けることで、社交不安等に陥る可能性がある(森 2020:5)。吃音の有症率は人口の 1%程度であるが、森(2020)が「大半は医療機関にかかっていないと推測される」(p. 1153)と述べていることから、もう少し多いことが予測される。このため、通常の学級を基準にすると、30名程度が在籍する学級が3クラスある場合、その学年で1名以上は吃音のある子どもが在籍していると考えられ、対応は急務である。

文部科学省(2021)では、インクルーシブ教育システムの理念を構築することで、こうした特別な教育的ニーズがある子どもを学びに包摂することが要請されている。特別な教育的ニーズのある子どもが具体的に示されており、吃音のある子どもに対する支援の内容や方法が明記された点は評価できる。しかしその内容は、吃音の中核的な症状である発話の流

暢性の欠如に着目されたものが中心であり、通常の学級の特質に応じた支援や、「話すこと・聞くこと」の学びをめぐる困難への言及はみられない。もとより、インクルーシブ教育は特別なニーズ(障害や学習上の困難など)のある特定の対象者に対する特別な支援をすることによって、既存の通常の教育についていけるようにするものではなく、「むしろ、教育システムやその他の学習環境を、学習者の多様性に対応するために、いかに変えるかを追求する」(荒川 2013:14)ことが求められる。既存の「話すこと・聞くこと」教育を問いなおし、その成果と課題を吟味しながら、子どもの学びへの包摂に向けて改革していく視点が必要である。

国語科教育で扱われることばは、自他の価値観の理解、変容や他者との関係構築に用いられる。吃音のある子どもが他者との相互的なやりとりの中でことばを介した新たな意味づけに出会うことは、劣等感や予期不安などの認知的な歪みを変容する可能性に開かれている。また、国語科の「話すこと・聞くこと」の学びについて、森(2014)は、ことばを「有機的な構造」のダイナミクスの中に位置づけ、コミュニケーションを全幅的に捉えるよう迫る」(p. 66)と説明する。他者との相互作用の中で、自他のコミュニケーションについて捉え直し、新たなものの見方・考え方を得るために自分なりの方法で他者と関わっていける力は、吃音のある子どもに不可欠な能力である。こうした力を得るためにも、吃音のある子どもが自分なりの方法で学びを構成する一員として参加し、他者と作用し合いながらことばに関する学びを得ることができる学習をめざして、国語科教育の「話すこと・聞くこと」を問いなおすことが必要である。

このような背景から、本研究では村松賢一の「話すこと・聞くこと」教育に着目する。村松賢一の研究について吉田(2002)は、「引きこもりや、他人とうまくコミュニケーションが交わせないなど、子どもの実態が大きな社会問題となり、「対話能力の

育成について研究が深められていった」(p. 84)当時の開拓的な先行研究の一つであり、「大きな影響力を実践現場に与えていった」(p. 85)と紹介している。また、吉田(2002)は村松(2001)についても、「前著に続いてこの領域のパイロットの役割を果たすことになると思われる」(p. 85)と紹介する。実際、全国大学国語教育学会により「話すこと・聞くこと」研究の成果と展望が示された2002年刊行『国語科教育学研究の成果と展望』、2013年刊行『国語科教育学研究の成果と展望 II』では、「話すこと・聞くこと」の章で、村松賢一の先行研究が引用されている。『国語科教育学研究の成果と展望 II』では、村松(2001)の対話論を基盤として論が展開されている章もあり、村松賢一の先行研究に影響力があることが認められる。2022年刊行『国語科教育学研究の成果と展望 III』の「話すこと・聞くこと」の章においても、村松(2001)や長谷・村松(2015)の引用がみられる。このように、従来の「話すこと・聞くこと」の学習指導研究に高い影響力を与えた村松賢一の先行研究の成果と課題を明らかにすることで、吃音のある子どもを学びに包摂する手がかりが得られると考える。

以上の背景から、本研究では次の方法を経る。(1)吃音のある子どもの特徴と学びをめぐる困難を挙げる。(2)村松賢一の「話すこと・聞くこと」教育の先行研究を整理する。本研究では特に、村松賢一が述べるコミュニケーション論と対話論に着目して整理を行う。(3)(1)で挙げた吃音のある子どもの特徴や学びをめぐる困難をもとに、村松賢一の先行研究の成果と課題を考察する。

2. 吃音のある子どもをめぐる困難

吃音とは、「呼吸と発声・構音器官に器質的な障害や可動制限が原則としてなく、吃音中核症状(繰り返し、引き伸ばし、阻止・ブロック)を生じる発話障害(森 2020:1153)」である。中核症状は、連発(語音を繰り返す)、伸発(語音を引き伸ばす)、難発(語音のブロックを引き起こす)が認められる。二次的症狀では、随伴症状(顔を叩くなど)と情緒性反応(目を瞬かせるなど)が発話と同時に繰り返されるほか、語句の言い換え(工夫)や発話場面・機会からの逃避行動(回避)がみられる(森 2020;小澤ほか 2020)。その他の特徴では、吃音の状態は変動的であることや、訓練等により一時的に吃音が出なくなっても、習慣化されることで再発することが確認されている(小

澤ほか 2020;伊藤 2010)。主に発話場面で症状等が現れる吃音であるが、吃音の当事者の困難は、発話症状よりも、それに起因される心理的な問題であることが多いと考えられている(伊藤 2010)。

吃音のある子どもの心理面では、発話する際に非流暢が伴うという予期不安や他者から排他的に見られるのではないかという恐怖心などが芽生える。こうした一連の吃音をめぐる症状や問題は、学校教育においてよくみられる。伊井(2022)では学校教育における「吃音のある児童をめぐる困難」として、「自己をめぐる困難」と「他者をめぐる困難」があることを明らかにしている。(p. 172)

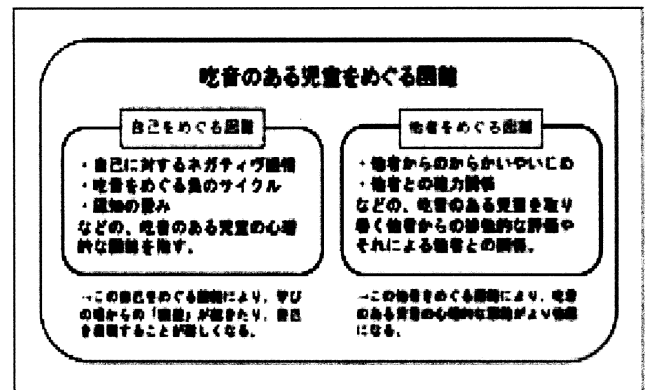


図1. 吃音のある児童をめぐる困難(伊井 2022:172)

こうした困難により、吃音のある子どもは、「話すこと・聞くこと」の学習を避ける傾向にあると考えられ、吃音のある子どもを学びに包摂する必要がある。既存の「話すこと・聞くこと」教育の改革を村松賢一の先行研究に求めるためにも、まず、村松賢一の先行研究を整理する。

3. 村松賢一の先行研究の概要

3.1 村松賢一の国語教育観

村松(2002a)は、「社会では、聞き手とのインタラクション(相互的なやりとり)を通じて理解を共同構築する力が求められていることを痛感した。「伝える」力から「伝え合う」力への目覚めである」(p. 110)と、自身の経験から、主体同士が相互的に伝え合い共同する必要があると述べる。その上で、グローバル化の進展により外国とつながりのある子どもが学校現場で増えていることを指摘し、「これから必要になるのは、単に、気持ちや考えを「伝え合う」だけでなく、文化や価値観などが異なる他者の存在を認め合った上で、対話を通じて新たな共同性を築く力ではないか」(p. 110)と、異文化間での伝え合う力の

育成をめざしている。また、長谷・村松(2015)では、今後の国際社会を見据え、「今後さらに重要になるのは、異なる文化・文明を理解、尊重し受け入れる寛容さ、また、例え、文化・文明が異なる国や地域に属していても、共有できる倫理観や価値観があることに気づくことである」(p. 81)と述べる。そして、「異質性を認めた上で一致点を求めて議論していく力がこれからの時代に必要な言葉の力ではないだろうか」(p. 81)と展望している。

村松(2002a)は、こうした多文化共生・多言語共生の視点から今後の国語教育を論じる必要があることを主張し、大槻(1998)のことばを借り、「多言語・多文化社会が進むであろう 21 世紀の国語教育においては、『国語』という観念とその内実を多言語・多文化平等の原則に立って見つめ直し」、「国語教育の在り方を根本から考えて」いかなければならない」(p. 369)と指摘する。まず、村松(2002a)は、「国語科」という名称から再検討しなければならない」(p. 369)と述べた上で、国語教育の「最も本質的で緊急の課題は、教科の組織原理の究明である」(p. 369)り、特に話す・聞くについて論じる必要があると主張する。さらに、1998 年度学習指導要領において「伝え合う力」が要請されたことを挙げ、「理論的な裏づけが十分なされているとは言えない」(p. 369)と述べる。その上で西尾(1975)の「言語の機能」を参考に、「国語教育史の文脈で考えると、「伝え合い」とは「通じ合い=コミュニケーション」であり、「伝え合う力」とはつまりコミュニケーション能力に他ならない」(村松 2002a:370)と、「伝え合う力」をコミュニケーション能力に置換することを試みる。

コミュニケーションのあり方について、村松(2002a)は、「多言語・多文化の共生を目指すとき、私たちは、「一致」とか「合意」についてよほど用心深くならなければならない。それらへの安易な期待は、他者の異質性を抑圧したり、少数意見の排除につながりかねないからである。違いを認めた上で新たな共同性(市民的公共性)を築く努力を続けるしかない」(p. 374)と述べる。

3.2 村松賢一のコミュニケーションの研究

3.2.1 コミュニケーションの捉え方

こうしたコミュニケーションを、村松(2002a)は、「相互作用モデル」を提示する。

コミュニケーションを、意味の伝達や交換としてではなく、参加者が相互作用を通じて意味を作り出す過程ととらえる。送り手は同時に受け手でもあるという認識から、「参加者」という言い方をする。メッセージと意味の関係も整理され、伝えられるのは記号化されたメッセージであり、意味は、話し手の「意図」と聞き手の「解釈」が重なって、いわば、両者の間に新たに生成されると考える。これを、相互作用モデルとしておく。

(村松 2002a:372)

「相互作用モデル」では、「話しながらも聞き手のあいづちなどを聞いており、表情、しぐさなどから絶えず相手の反応(フィードバック)を受けとめてもいる」(村松 2001:36)状態であり、「参加者」同士が、常に「送り手の意図と受け手の解釈を擦り合わせて意味をつくり出すという作業を行っている」(村松 2001:37)。村松(2002b)は「相互作用モデル」は、「社会構成主義に媒介され、学習の本質を、個別的な認知行為としてではなく社会的相互行為としてとらえる新しい学習観をもたらした」(p. 487)と評価している。

この「相互作用モデル」で用いられることばは、「参加者」から外化された音声による言語的情報だけを想定しているわけではない。村松(2001)は、「相互作用モデル」のコミュニケーションの回路は「対人間(外的回路)」に加えて「内的回路」があると説明する(p. 38)。話し手は聞き手に情報を伝達すると同時に「自分の中のもう一人の自分とも、送ったり受けたりのコミュニケーションをして」(p. 38)おり、沈黙は自己内対話をしている可能性がある」と指摘する。そして、村松(2001)は、この沈黙や自己内対話も話し合う力の育成に必要という考えから、考える力を鍛えるためにも「話すこと・聞くこと」と「読むこと」「書くこと」の連携が必要だと主張している。

また、「相互作用モデル」においてメッセージを伝える際のチャンネルには、①言語的情報(ことばのやりとり)、②パラ言語情報(声の高低、強弱、話す速さ、ポーズなど。情意の表出に大きく関わる)、③非言語的情報(うなずき、表情、視線、ジェスチャーや貧乏ゆすりなどの身体表現)(村松 2001:37 をもとに稿者要約)が含まれると述べる。②、③について、村松(2001)は、「ときにことば以上の意味を伝える」(p. 39)ことが考えられると述べ、特に「討論などに

において反対意見を相手の感情を傷つけることなく表明すると言ったコミュニケーション方略にも大きな関係があり、十全な認識が望まれる」(pp. 39-40)と説明する。村松は、音声による言語的情報以外にもコミュニケーションに含んでいることがわかる。

村松(2013)は、こうした要素が含まれているコミュニケーションについて、「交わり」的なコミュニケーション観(非言語が重要な役割)と「伝達」的コミュニケーション観(言語が重要な役割)に分かれることが多いと述べる。両者のコミュニケーション観の間には、「両方の要素を含んだ多様なコミュニケーションがグラデーションをなして存在」(p. 34)しており、「事柄の理解を通して相手の心を理解するようになることは十分考え得ることであり、両者は截然と区別できるわけではない」(pp. 34-35)ことを前提とした上で、「交わり」的・「伝達」的コミュニケーションを5つの類型(①親和的コミュニケーション、②心情交流的コミュニケーション、③情報交流的コミュニケーション、④意見交流的コミュニケーション、⑤合意形成的コミュニケーション)に分類している。(p. 13)

以上のようにコミュニケーションを説明した村松は、コミュニケーションを「言語主体同士が、言語および非言語メッセージ(表情、身振りなど)の交換により相互に影響し合い、情報や思想、感情などを共有しつつ目的を遂行する過程」(村松 1998:33)と定義づけ、主体同士が相互に作用し合う過程自体がコミュニケーションであると述べる。その上で、これらを自己形成の視点から捉えた場合、伊藤(1995)を参考に、「『他者』を発見することを通して『自己認識』と『自己変容』のプロセスであり、異質性のうちに共同性をつくりあげる試み」(p. 14)であると定義している。

3.2.2 コミュニケーションをめぐる子ども像

こうしたコミュニケーションをめぐる子どもに学びが生じる。

まず、村松(2009)は、「『価値観や文化を異にする人々との共生』が時代の課題になっている」(p. 37)現状から、「コミュニケーション能力には、第一に、対人関係を良好に保つ能力という側面がある」(p. 37)と述べ、「他者と社会をつくる力」を挙げる。対人関係を構築するためにも、「自己と他者との違いを意識し、考えのズレを探っていくこと」(長谷・

村松 2015:83)や、「他者とことばを媒介にして相互理解を深め、問題解決を図る力」(村松 2003:23)等の力を育成することを要請している。コミュニケーションは、子どもたちに異なる価値観・文化の他者と関係を作っていく働きがあることがわかる。

こうした「他者との共生」を想定した場合、他者と相対する自己が立ち上がる。村松(2013)は、自己を他者との関係の中でしか見えてこない相対的概念であるという考えから、「他者との対峙なくして、自己認識は成立しない。同じような考え方、感じ方をする者との交流をいかに重ねても「自分」というものは確立されない」(p. 11)と主張し、「他者とのコミュニケーション抜きに自己(アイデンティティ)を確立することは原理的にできない」(村松 2009:38)という考えから、コミュニケーションは自己認識の契機もあると述べる。

村松は、これら「対人関係の構築」「自己認識」以外にも、コミュニケーションは子どもの「考える力」を育成する側面があり、「考える力」の形成を強調している。村松(2013)は、「対他対話が対自対話に転じる」ことを指摘し、滝沢(1984)を引用して、「子どもは、自分の意見に対立した意見の存在を知ることによって、思考の混乱(認知的葛藤)を経験する。その結果、この混乱を整理して矛盾のない意見をつくるために、相手の意見と自分の意見とを関連づけ、調整しようとする。この時、子どもの思考の構造化が生じて、質的に高次の思考が到来することとなる」(pp. 10-11)(太字引用マ)と述べる。そして思考力の活性化のためにも、「『対立した意見、異なる考え方』との対話』としてのコミュニケーション」(p. 11)が必要であると論じている。

こうした、「異質な存在を受け入れ、共生する術を身につけた上で、自我を確立し、複眼的な思考ができる」(村松 2009:38)子どもが、コミュニケーション能力がめざす子どもの姿だと述べる。

3.2.3 コミュニケーション能力についての論考

「異質な存在を受け入れ、共生する術を身につけた上で、自我を確立し、複眼的な思考ができる」子どもを育てるために、どういったコミュニケーション能力が必要になるのか。

村松(2013)は、コミュニケーション能力の定義として、「他者と、ことばのやりとりを通じて、思いや情報、考えなどを共有すること」(p. 13)を一次的定

義とし、「その結果、相互理解や認識を深めたり、合意を形成したりすること」(p. 14)を二次的定義に設定する。また、村松(1998)では、具体的なコミュニケーションの能力を、(1)協働的態度、(2)対話能力、(3)コミュニケーション過程自体を管理するメタコミュニケーション能力、(4)人間関係維持能力、(5)社会文化的能力、(6)コミュニケーションの本質に関する基本的な認識に分類し(pp. 41-44)、コミュニケーション能力はこれら6つが統合された力だと述べる。その上で、「言語の教育としての国語教育が対象にすべきは主に(2)(3)(4)であろう」(p. 44)と述べ、「(2)対話能力」を「コミュニケーション能力の中心的な要素である」(pp. 41-42)と、特に対話能力の育成が重要であると説明している。

3.3 村松賢一の対話についての研究

3.3.1 対話の捉え方

では、村松は、コミュニケーション能力の中心的な要素として挙げる対話能力について、どう論じているのか。

村松(2001)はコミュニケーションを「《対話》(ことばによる相互交流)を包摂する上位概念」(p. 34)と捉え、対話はコミュニケーションの下位区分にあたると考えている。その対話について、「形態に着目すれば、一対一の話し合い」(p. 40)であり、「そこで交わされるやりとりの質や目的、参加者の対等性など、ある条件を備えてい」(p. 40)るのが、対話であると述べる。

形式面では、はじめに「対称性」を挙げる。村松(2001)は、対話では「多数の人が交互的な役割において同等の権利を割りあてられているような話しかた」(p. 41)が必要であり、「参加者は、年齢や社会的地位などに関わらず、発言の平等性が保障されなければならない。また、「話す・聞く」役割が固定化されてはならず、話し手・聞き手の役割を交互に繰り返すことが必要だ」(p. 41)と述べる。そして、「二人の発話が不均等だったり未分化だったりせず、対称性をもって交わされていくのが対話」(p. 42)と主張し、「おしゃべりと対話を画す形式的相違は、まとまりのある発話の応酬か、断片的な発話の連鎖かという点である」(p. 41)と、対話とおしゃべりは異なるものであると捉えている。

また、村松(2001)は、「発話がすれ違わず、かみ合うこと」(話線の交流性)(p. 42)が保たれていること

を対話成立の条件として挙げる。参加者間の相互的な交流の繰り返しが基本形式であり、「形式だけでなく、内容的にもきちんと向き合うことが大事だ。相手の意見に耳を傾け、尊重しつつ、自分の考えをはっきり述べる」(p. 42)交流が必要だと主張している。

同時に村松(2001)は、対話を成立させる質的な側面として、「目的性」と「対峙性」を挙げる。「目的性」では、「その話し合いが目的をもっているか否か、あるいは、主題が明確かどうか判断基準になろう」(p. 43)述べる。「対峙性」では、「対話は他者と向かい合う関係の中で成り立つもの」(p. 43)であることから、水谷(1993)を参考に、対話は「知らない者、分かり合えるかどうか分からない者同士の、相手との共通の理解を前提としない話し合い」(p. 43)であると指摘する。

3.3.2 対話能力とは何か

村松(2001)は、ハーバーマスの市民的公共性を引き合いに、「他者との関わりをいとわず、ことばを媒介にして共通理解を深め、話し合いによって共同の問題解決にあたる対話能力を教育がどこまで育て切るか」(p. 16)が問われていると述べる。また、対話には、「他者と向き合い、関係を結ぶ中で、それぞれが自分というものを発見し、変容させるプロセスが不可欠である。そのようにして、新たな自己同士が関係性を組み直してはじめて、異なる考えの持ち主の間で共同性が実現する」(p. 44)と述べる。このような視点から、村松(2001)は、「国語教室で展開される音声言語活動は、すべて対話的性格を備えていなければなら」(p. 45)ず、スピーチなど話し手が固定される場合においても、対話と見なすべきであり、「対話能力とは、最終的には、討論・討議能力に帰結しよう」(p. 46)と討論・討議における能力に向かうことを重視している。そして、「異なる意見をかみ合わせて高次の理解を共有できるようにする」(p. 46)ためにも、3つの対話能力の柱を提示している。

(1) 情意的要素

村松(2001)は、情意的要素として、「他人の意見に謙虚に耳を傾ける」「対立を恐れずきちんと主張する」(p. 46)などを挙げる。その上で、「話し合うことは意味のあることだという信念」、「人と関わりたいという意志」などが不可欠であり、「こうし

た姿勢、態度を育てることは対話教育の大前提」(p. 46)と、対話における情意的要素がいかに重要であるかを論じている。

(2) 技能的要素

村松(2001)は、「Aの意見とBの考えの交流を通じてCという新たな考えを生み出す(化学変化を起こす)には、触媒が必要である。それが「ことばえらびの技術」、つまり対話技能である」(p. 47)と、技能的要素を説明する。その上で、対話技能を構成する4つの下位技術を示している。

① 聞く技能(聴く力)

村松(2013)は、「聴くとは、相手の話に耳を傾けることである。賛否に関わらず、ひとまず、相手を受け入れることである。そのように相互に自己を拡張し合うことが、相互理解はもとより、合意形成の大前提となる」(p. 16)と述べている。

② 応じる技能(応じる力)

村松(2001)は、「対話を対話たらしめる最大のポイントは、相手のことばを受けて返すその返し方」(p. 47)であり、「相手の話を聴いて返すときに働く力」(村松 2013:16)である「応じる力」を対話能力の核だとしている。なお、音声言語だけでなく、非言語を用いた応対もこの「応じる力」に含んでいる。

③ 話す技能(話す力)

村松(2013)は、独話と対話を区別し、話法の違いがあると述べる。その上で、「聞き手が理解しやすいように話す、相手を傷つけないように反対意見を言う、一度に話す分量を調節する、などの音声表現や話し方に加え、非言語(表情、視線、しぐさなど)の効果的な使い方も大切な要素」(村松 2001:48)だと述べている。

④ はこぶ技能(はこぶ力)

村松(2011;2013)は、対話は目的的活動であるため、対話の目的に到達するためにも、「話し合いを運ぶ力が必要」(村松 2013:17)であると述べる。その中でも特に、「事前に何をどんな順序で話し合うか見通してを立て、途中で目的に照らして軌道から逸れていないかモニターし、逸脱に気づいたら修正するといった対話活動を外側から見るメタ的な力」(村松 2013:17)を重視し、参加者全員が身につけるべきである主張している。

村松(1998)では、「対話を第三者の目でモニター(観察)し、目的達成に向けて軌道を調整する」能力を「メタ対話能力」とし、「大きく、プロセス

としての対話を管理する能力と、システムとしての対話を管理する能力に分けられる」(p. 44)と説明する。特に、話し手と聞き手をモニターする機能を挙げ、「対話における自分自身の参加程度や態度、話し方などを振り返ること」(p. 46)、「相手が、どんなことに興味、関心をもち、当該問題や話題に対する理解力や理解度がどの程度あるかをたえず推し量りながら、自分の話を調整していくことが大事」(p. 47)であり、対話における重要な機能だと述べる。

(3) 認知的要素

村松は、認知的要素として、次の二点を挙げる。

① 思考力

村松(2001)は、一般化や抽象化といった思考力が対話を支えているため、「具体事例を一般化する」「聞き取った情報を関連づける」などの「考える力」が重要だと述べる(村松 2013:15)。こうした思考力は、「読むこと」や「書くこと」と連携しながら育成する必要があると説明している。

② コミュニケーションリテラシー

村松(2001)は、「ことばやコミュニケーションそのものについての理解を深めることも大切」(p. 50)だと述べ、「宣言的知識(内容知)」と「操作的知識(方法知)」に分類し説明する。

「宣言的知識(内容知)」では、「ことばにはどんな働きがあるのか、話しことばと書きことばの違いは何か、コミュニケーションはどのような要素から成り立っているのか」(村松 2001:50)を含めている。村松(2001)は、「誤解はなぜ生じるのか、相手を傷つけないようにするために人はどのような工夫をしているのか、といった生きたことばの働きを理解する」ことが「日常の言語生活の改善に役立ち、対話学習の内発的動機を形成する」(p. 50)と主張する。また、異文化間コミュニケーションにおいては、「相手の価値観や行動様式、習慣、興味などについて客観的で偏らない知識をもつことも大変重要」(p. 50)だと述べ、事前知識が与える影響についても言及している。

「操作的知識(方法知)」では、「司会のやり方やディベート、会議、パネルディスカッションの進め方といった、対話的活動の手順や方法に関する知識」(村松 2001:50)が該当すると説明する。

村松(2001)は、「情意的要素」「技能的要素」「認知的要素」が総合した力が対話能力であり、三要素は「相互依存関係にあるもの」(p. 51)として、総合

的に学ぶ学習が必要だと述べている。

以上、村松賢一のコミュニケーション観をまとめたものを、図にして示す。



図 2. 村松賢一のコミュニケーション観(稿者作成)

3.4 対話能力を育成する学び

3.4.1 対話能力を育成するカリキュラムの視点

村松は、図 2 で示したようなコミュニケーションの捉え方から、その中心的な能力として挙げる、対話能力を育成する学びを提案している。

村松(2002b)は、「コミュニケーション、つまり他者との社会的相互作用こそが言語の学習の基礎的事態である」(p. 494)と主張し、コミュニケーションをことば教育の基礎に位置付ける。そして、その中でも、対話能力を涵養するための学びはどうあるべきかについて重点的に論じている。

教育課程における位置付けでは、村松(2013)は、対話能力の育成には「対話」を「を」取り立てて学ぶことと、対話「で」学ぶ(授業に対話的活動を取り入れる)ことの両方が必要である」(p. 49)と述べ、「1年生から系統立てて、継続的に」(p. 49)対話を意図的に指導する学習を位置付けることも必要だと述べている。その上で、村松(2002a)は対話学習の系統立てについて、「聞き合う力が「言い合い」ならざる「論じ合い」を可能にし、「聞き合い、論じ合う」力を踏まえてはじめて妥協ではない高められた合意に到達することができる」(p. 373)と述べ、「受容的対話能力→対論的対話能力→協働的対話能力」(村松

2001:64)という「発展的系統を基軸にしたカリキュラム」(村松 2003:29)を提案する。村松(2001)は、このカリキュラムでは、「直接、技能・知識の習得をめざす」のではなく、「さまざまな快感情を伴った「経験」をこそ目標にすべき」(p. 66)だと主張する。「ことばの運用に習熟することによって広い世界が見渡せるようになったり、事柄が深いところまで見えるようになったり、よいアイデアを生み出したりすることを経験すること」(p. 66)が大切であり、技能主義に偏るべきではないと述べている。

村松は、対話能力を育成するカリキュラムで扱われるべきことばについても言及している。村松(2001)は、岡本(1985)の「一次のことばと二次のことば」の概念を用いながら、「ことばの教育では二次のことばの習得だけが強調されがちである。だが、果たしてそれでよいのだろうか」(p. 56)と二次のことばに偏った従来の教育に疑問を投じる。そして、岡本(1985)の、一次のことばには「ことばをことばとして孤立化させず、情動的なコミュニケーションの一部として用いてゆく態度や、他者との共同性への強い志向」(岡本 1985:159)等が含まれるという論や、「二次のことばが獲得された後もその基礎として働きつづけるとともに、それ自体が二次のことばの影響をうけながら発展していく」(岡本 1985:165)という論を引用し、「一次のことば」の重要性を挙げる。その上で、「一次のことば」と「二次のことば」の「両者の統合の方向に、自分のことばで語る新しい教室言語の可能性も開かれる」(p. 58)と述べ、「対話を媒介にして一次のことばと二次のことばを統合的に発達させる」(p. 59)ことが求められると述べる。

3.4.2 対話能力を育成する授業について

村松(2009)は、対話能力を含むコミュニケーション能力を育む授業では、「授業の中に互に関わり合う学習活動を取り入れ、協働的な取り組みを通じて、助け合ったり、対立したり、折り合いをつけたりする経験をたっぷり積ませること」(p. 39)が必要だと述べ、留意点を二点挙げる。一つ目は、「教室に他者性を創出すること」(村松 2009:39)を挙げる。ここでいう「他者性」について、村松(2002a)は、「自分と同じだと思っていた相手の中にも「他者性」を発見し、その異なりを対話の、そして創造性の契機とする」(p. 373)ことが必要であり、授業内で子ども

たちが他者との対話を実現することが重要だと指摘する。二つ目に、村松(2009)は、「聞く」力の重視を挙げている(p. 39)。「たとえ立場が違って、他者の言葉を一旦受け入れ、自分の考えとつき合わせ、その上でモノを言う習慣」(p. 39)をつける必要があり、こうした能力が身につけていないと、「いくら協同的な活動を組んでも、それぞれがお互いの言に耳を貸さず主張するだけでは、自己発見も認識の深め合いも期待できない」(p. 39)といかに聞く力が重要であるかを説明する。そして、対話を活性化させるためにも、聞く能力を育成し、「話し手主導から聞き手主導へ転換する」(村松 2013:34)ことが重要だと述べている。

授業で扱う内容について、村松(2013)は「価値ある話題の協同的探求」(p. 19)が必要だと述べる。村松は参加者間で意味を作り出す活動を「文化的実践への参加」(村松 2001:68)と表現している。この「文化的実践」について、村松(2001)は、「「集団によって共有されている意味体系の吟味、享受」も含めた広い概念である」(p. 69)と説明し、「文化的実践」を意識した学習を展開することが重要であると述べる。「学習とは主題の協同的探求」(村松 2001:70)であり、協同的探求を含んだ文化的実践を子どもたちが行うためにも、村松(2013)は、「追求する価値があり皆が力を合わせないと解が得られない課題」(p. 19)を設定し、「協同的な探求の過程で、子どもたちはさまざまな軋轢を経験」(p. 19)してこそ、コミュニケーション能力を獲得していくと述べる。そして、協同的な探求を子どもたちが展開できるように、「話したい、聞きたい」話題の設定、インフォメーション・ギャップ(情報の格差)がうまれるための工夫、意見の分化・対立をもたらす発問、「次のめあて」などの二次的学習課題の設定を授業内で行う必要があると論じている(村松 2013:19-20)。

4. 村松賢一の先行研究の成果と課題

これまで、村松賢一の先行研究を、コミュニケーション論と対話論を中心に整理した。整理した内容をもとに、吃音のある子どもを「話すこと・聞くこと」の学びに包摂するという観点から村松賢一の先行研究の成果と課題を明らかにする。

4.1 村松賢一の先行研究の成果

一つ目の成果は、「異質な存在を受け入れ、共生

する術を身につけた上で、自我を確立し、複眼的な思考ができる」(村松 2009:38)子どもが、コミュニケーション能力がめざす子ども像であり、対話能力を中心とするコミュニケーション能力を学習者が身につけることは、吃音のある子どもを「話すこと・聞くこと」の学びに包摂することになり得る点にある。

「吃音のある子どもをめぐる困難」で示したように、吃音のある子どもは、「自己をめぐる困難」と「他者をめぐる困難」を抱えていることが考えられる。これら、学びをめぐる困難に応じた学びを展開するには、学習者一人ひとりが他者と関係を構築しながら共生しようとする態度や力が欠かせない。そして、その学習集団の中で吃音のある子ども自身が自己を認識し、「認知の歪み」等を修正していくことが求められる。村松賢一が示した情意・技能・認知的要素を統合的な力として学習者に育むことは、吃音の当事者以外の子どもが他者を受容・尊重する力の育成につながり、吃音のある子どもを学習集団の関係性に包摂する足掛かりとなる。また、吃音のある子どもに三要素を身につけていくことは、吃音のある子どもが自己をことばで認識し、他者と関わろうとする態度の形成につながる。

二つ目に、対話能力を育む授業では、「教室に他者性を創出すること」と「聞く「力」の重視」を指摘している点である。吃音のある子どもは、発話において他者との差異を強く感じていることが先行研究で明らかになっている(伊井 2022:171)。教室に他者性を創出することで、吃音のある子どもが自身の発話における差異も他者性の一つであり、他者である以上主体と主体の間には差異が生じるものであると認識できる可能性が生まれる。また、村松(2013)が述べる「話し手主導から聞き手主導へ転換する」(p. 34)という発想から授業を展開することは、発話に困難を抱える吃音のある子どもが参加しやすい学習を形成する。同時に、周囲の学習者が聞くことを通して吃音のある子どもを学習集団に受け入れることは、吃音のある子どもの他者と関わる意欲が向上するとともに、吃音の当事者以外の学習者にとっても新たな学びが生まれる。

三つの目の成果は、音声言語だけでなく、非言語の効果にも着目している点である。村松(2001)が述べるように、対話を構成する要素は音声言語だけでなく、非言語的情報も含まれる。音声言語に偏ったコミュニケーションの捉えは、発話において困難の

ある、吃音のある子どもを排除してしまうことにながりがねない。また、村松(2001)が述べる、非言語的情報は「ときにことば以上の意味を伝える」(p. 39)という主張は、吃音のある子どもが他者とコミュニケーションをとる際、音声言語だけに頼る必要がなくなる。さらに、村松の自己内対話による沈黙もコミュニケーションだという捉え方は、「話すこと・聞くこと」の学習への参加のあり方を拡張すると考える。

4.2 村松賢一の先行研究の課題

しかし一方で、吃音のある子どもを「話すこと・聞くこと」の学びに包摂するという観点から村松賢一の先行研究を捉えると、課題がある。

一つ目に、村松賢一の先行研究では、文化や価値観などが異なる他者の存在を挙げているものの(村松 2002a:110)、「話す・聞く」は特段の指導が無くとも、一定年齢に達した日本語母語話者であれば誰でも話せる(聞ける)ようになる(村松 2005:13)と論じていることから分かるように、障害や疾病等によって話すことや聞くことに困難のある子どもの姿を十分に想定できていない点にある。音声言語に困難がある子どもが多様なコミュニケーション手段で「話すこと・聞くこと」の学習に参加できるためにも、「話すこと・聞くこと」の学習への参加の質についての考察や、多様な方法を用いて学習者が対話に向かう学びを具体化して検討する必要がある。

二つ目に、評価に関する論が十分に展開されていない点にある。吃音のある子どもを学びに包摂するためにも、指導者が学習者の学びを評価することや、学習者が自らの学びを自身で省みることが不可欠である。しかし、村松の先行研究では、カリキュラムを通して、どのような観点を評価していくことが必要かについて十分に論じられていない。一授業における評価方法については、話し言葉を録音する方法(村松 2001:149)や、先行実践の自己評価シートを用いた方法(村松 2013:133)などが紹介されている。しかし、これらの評価方法は、話し合いの場から乖離した状況で評価が行われるため、技能的な部分の評価に寄りやすく、情意的要素・認知的要素の評価が困難であると考えられる。渡辺(2018)は、「演劇的手法」の観点から、「話す・聞く」や「書く」活動における表現への評価を考える際に、「客観的」や「正確」な評価を追い求める前に、子どもが自分の

ふるまいの改善のためにリアルな手応えを感じられるような状況を保障」(p. 33)することが必要だと指摘する。チェックシートや録音といった、話し合いの場から離れた評価は、対話において眼前する他者に対しての自己の振り返りという、対話の過程における自己の評価にはなりにくい。このため、カリキュラムを通して子どもたちが対話能力を学ぶ過程で、自分達がどのような評価軸で自身を振り返れば良いか、なぜ評価する必要があるのか、自己評価したことを学びに生かす姿勢など、評価に関する学びも必要となる。また、自己評価や他者評価を軸に、自己・他者を理解していく姿勢も、コミュニケーションにおいて重要だと考える。

5. おわりに

本研究では、「話すこと・聞くこと」の学びに吃音のある子どもを包摂する手がかりを得るために、村松賢一の先行研究を整理し、その成果と課題を明らかにした。結果、成果としては、コミュニケーション能力がめざす子ども像を明らかにしていること、対話の授業において「教室に他者性を創出すること」や聞き手を重視していること、音声言語だけでなく非言語的情報も大きな役割があることを明らかにしていることを挙げた。一方、課題では、吃音のある子どものような発話に困難のある子どもを十分に想定できていないこと、評価に関する議論が十分に展開されていないことを挙げた。今後は、本研究で整理した村松賢一の先行研究や成果と課題をもとに、吃音のある子どもの包摂をめざした「話すこと・聞くこと」の学習を具体化していきたい。

注. 本稿は、第 140 回全国大学国語教育学会春期大会における自由研究発表「吃音のある児童の「ことばの学び」に関する考察—村松賢一「話すこと・聞くこと」の理論を中心に—」の内容をまとめたものである。

引用文献

- 荒川智(2013)「インクルーシブ教育の潮流」荒川智・越野和之編『インクルーシブ教育の本質を探る』全障研出版部, pp. 10-51
- 伊井健(2022)「吃音のある児童の包摂をめざした国語科教育の検討—情動の概念に着目して—」関係性の教育学会編『関係性の教育学』21 巻 1 号,

- pp. 169-182
- 伊藤伸二(2010)『吃音ワークブック どもる子どもの生きぬく力が育つ』解放出版
- 伊藤守(1995)「現代におけるコミュニケーション論の試み」伊藤守・小林直毅編『情報社会とコミュニケーション』福村出版, pp. 42-71
- 大槻和夫(1998)「欧米諸国の国語教育の当面する基本課題と今後の国語教育」明治書院編『日本語学』17巻2号, pp. 143-149
- 岡本夏木(1985)『ことばと発達』岩波書店
- 小澤恵美・原由紀・鈴木夏枝・森山晴之・大橋由紀江・餅田亜希子・坂田善政・酒井奈緒美(2020)『吃音検査法 第2版 解説』学苑社
- 滝沢武久(1984)『子どもの思考力』岩波書店
- 西尾実(1975)『国語教育全集〈第7巻〉国語教育実践への指標』教育出版
- 長谷浩也・村松賢一(2015)「合意を目指した話合い教材に関する研究—合意形成のプロセスとその能力の視点から—」『環太平洋大学研究紀要』9巻, pp. 81-91
- 水谷信子(1993)「「共話」から「対話」へ」明治書院編『日本語学』12巻4号, pp. 4-10
- 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—』明治図書出版
- 村松賢一(2002a)「国語科におけるコミュニケーション能力の育成—音声言語教育の現状と課題—」日本言語文化学会編『言語文化と日本語教育』2002年増刊特集号, pp. 368-380
- 村松賢一(2002b)「コミュニケーション論と国語教育学研究」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, pp. 487-496
- 村松賢一(2003)「コミュニケーション能力の育成に応える国語教科書とは」明治書院編『日本語学』22巻7号, pp. 22-32
- 村松賢一(2005)「話す・聞く言語技術の重要性は立証された体系化の追求と指導法の開発が課題」日本言語技術教育学会編『言語技術教育』第14号, pp. 12-17
- 村松賢一(2009)「コミュニケーション能力がめざす子ども像」教育調査研究所編『教育展望』55巻8号, pp. 36-39
- 村松賢一(2013)『コミュニケーション能力を育てる授業づくりの秘訣—話すこと・聞くことの具体的指導法とアイデア—』教育報道出版社
- 森浩一(2020)「吃音(どもり)の評価と対応」日本耳鼻咽喉科学会編『日本耳鼻咽喉科学会会報』123巻9号, pp. 1153-1160
- 森美智代(2014)「「話すこと・聞くこと」の指導理論」山元隆春編『教師教育講座第12巻 中等国語教育』協同出版, pp. 53-65
- 文部科学省(2021)「障害のある子供の教育支援の手引き～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」
閲覧日 2023年2月25日,
<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250_00001.htm>
- 吉田裕久(2002)「話すこと・聞くことの教育研究史の外観と本章の課題」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, pp. 97-105
- 渡辺貴裕(2018)「演劇的手法を切り口にした国語科の授業づくりと評価の問い直し」全国大学国語教育学会編『公開講座ブックレット⑦ 国語科の授業づくりと評価を考える』pp. 23-35