

文学教材における「聞くこと」を主題とした国語科授業実践の意義

—アイディ『聴くことと声』を手がかりに—

A Case Study on the Significance of Japanese Language Lesson about “Listening” in Children’s Literature: Reference to “Listening and Voice” by Ihde

神 林 哲 平

Tepei KAMBAYASHI

目 次

- I 研究の背景と目的
- II 研究方法
- III 授業の構想と実際
- IV 授業実践の考察
- V まとめと今後の展望

Summary

In modern society listening is the foundation of linguistic activities such as dialog and discussion. However, a review of previous studies about “listening” reveals some problems. In the study of Japanese language, how should teaching material examining the essence of “listening” be developed? This study aims to structuralize the importance of lesson practicing based on descriptions of lesson planning and examining the meanings of “listening” that are intended for children’s literature written in Japanese.

By adopting a qualitative research method, this study takes a phenomenological approach. In its investigation, the lesson practice examines the significance through matching descriptions of children with the phenomenological findings of the American philosopher, Ihde., an American philosopher.

Lesson planning adopts two approaches: (1) the interpretation method by Terada, and (2) the theory based on “new hermeneutics” by Tsuruta. Additionally In addition, actual lessons practice the investigation of meanings of examination of the meaning of ‘listening’ intended for each character in two children’s juvenile stories literatures.

Consequently, the investigation examination of the meanings of “listening” by “reading” clarifies that affluent “overlapping polyphony” and motivation by “polyphonic affection” occur. Besides, a overlapping other experiences on Terada’s method and a spiral of gGeneration of meanings on Tsuruta’s theory cultivate intrinsic exploration.

I 研究の背景と目的

知識基盤社会や多文化共生社会と言われる現代では、近年、その社会的変化を予測したり捉えたりすることが一層困難になってきている。中教審答申において「対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝える」¹⁾ことが2030年以降の社会を踏まえた上で子どもたちに育てたい力の1つとして示されているように、こうした時代には対話や議論が

求められるようになっていこう。アメリカの哲学者であるリップマンが開発した「子どもの哲学 (philosophy for children = p4c)」の国内での実践²⁾や、お茶の水女子大学附属小学校における「てつがく科」の創設³⁾など、子どもたちで話したり聞いたりし合う言語活動である対話や議論を通じた探究が目立つようになってきたのは、その証左である。

このような言語活動は現在の学校教育のどの教科等でも充実が図られているが、なかでも言語が直接

の学習対象となる国語科教育の役割は大きい。国語科では、対話や議論の基盤となる領域が「話すこと・聞くこと」として扱われ、いわゆる「音声言語教育」として統合されている。その「話すこと・聞くこと」の教育研究は、戦後から1980年代まで「読むこと」「書くこと」等の他領域に比べ低調であったものの、1989年の学習指導要領改訂以降は隆盛の傾向を示してきたと言われている⁴⁾。そうした中で、田中⁵⁾や高橋⁶⁾のように「聞くこと」に焦点をしばった教育研究も見られるようになってきた。2000年代に入り、その目標論においては、それ以前の「論理・思考」の極と「情緒・人間関係形成」の極のどちらか一方を論じる傾向が収束に向かい、両極の統合のあり方が探究されている⁷⁾。

本研究では、その「話すこと・聞くこと」のうち「聞くこと」に焦点をしばって論考する。対話や議論を建設的にしていくためには、自分の考えや思いを一方的に伝えるのではなく、相手の意見をよく聞き、その意図を考慮しつつ論を展開することが重要だと考えるためである。佐藤によれば、「対話的コミュニケーションが成立している教室では、その基盤に『聴き合う関わり』が成立」⁸⁾している。また、「すべての児童に発言の機会が与えられているわけではないという教室の制約からも、聴くことによる話し合いへの参加は重要である」⁹⁾という一柳の指摘も、ことに学校教育では考慮に入れるべきだろう。聞く（聴く）ことは、対話や議論、話し合いなどの言語活動において必要不可欠な要素なのである。

国語科教育における「聞くこと」の先行研究には、諸課題が散見される。そのなかで、教材・教材開発においては、臨床の知に基づいた展開が期待されている。聞くことは技能主義や形式主義に陥りやすいため、「本質論にもとづいた教材論や教材開発の方向が授業実践に即して追求される」¹⁰⁾ 必要性が指摘されてきた。「聞くこと」の学習指導における対象と方法を明らかにするために、『聞く』とは何か、聞くことの本質への省察から始めなければならない¹¹⁾と田中は示唆する。主体的、対話的で深い学びが求められるこれからの時代には、このような本質的な教育研究が一層意義深いものになるだろう。

この教材・教材開発についての課題に対する1つの試みとして、本研究では文学教材を「読むこと」を通して、登場人物における「聞くこと」の意味

を探究していくという授業の構想、実践を研究対象としたい。国語科において、「聞くこと」を通じて聞く力を育むといった方向性の教材は、方法としての「聞くこと」ならびに資質・能力としての「聞くこと」が対象であり、「聞くこと」そのものの内実、つまり内容については触れられていない。その問題の解決をめざした試みである。「読むこと」を手立てとしたのは、その学習指導において「2000年以降の実践や理論の多くの提案は、読者が読む行為を通して自らの意味やテキストを生成することを前提として構想されて」¹²⁾ おり、「意味生成」がキーワードの1つとなっているためである。したがって、文学教材を読むことを通して、登場人物にとっての聞くことの意味やテキストを生成していくという授業実践を展開できるのではないかと考えた。そして、実践を省察的に捉え、その意義について構造化していくことで「聞くこと」の教材における新たな方向性を見いだす可能性が期待できるだろう。

以上を踏まえ、本研究は、文学教材を「読むこと」を通じて、「聞くこと」についての意味を探究する小学生を対象とした国語科授業を構想し、その実践における子どもたちの記述から、実践の意義について構造化することを目的とする。

II 研究方法

本研究はその目的に照らし合わせ、質的研究法を選択する。主な理由は次の2点である。

第1に、本研究は、聞くことの意味を探究する授業について考察し、最終的にその意義を構造化するという点で、仮説生成的な志向を基盤とするためである。量的研究法は仮説（モデル）の検証や実証に有効な手法だが、本研究では新たな試みの授業実践を考察していくため、それを検証する仮説がまだ構築されていない。それゆえ、本研究における実践の意義に関する仮説を生成するには、質的研究法が妥当であると考えた。

第2に、本研究は筆者が授業実践者となり、構想、実践から考察に至るまでを行うという意味で、当事者性を有しているという点が挙げられる。授業を展開していくにあたっては、授業者の教材解釈が背景として少なからず影響する。当事者として授業を実践し、その考察を行うためには、そうした教材解

積の影響についても自覚的である必要がある。したがって、論考する際には授業者の教材解釈についても記述していくことになるが、それは数量化するものではないためである。

なお、教育研究における質的研究法は、歴史的アプローチ、解釈学的アプローチ、現象学的アプローチ、批判的アプローチ、比較的アプローチ、開発的アプローチ、規範的アプローチに分類される¹³⁾。そのなかから、本研究では「実践の諸事実と現象学的知見とを照らし合わせ、関連する現象学の諸概念を使って事実を記述的に考察する」¹⁴⁾方法である現象学的アプローチを選択する。それは、実践を考察するにあたって主題となる聞くことの特質に関する、次の2点の理由からなる。

第1に、聞くことは「現前する主体による即時的で一回性をもった活動」¹⁵⁾だが、現象学的アプローチは一回性を担保しつつその本質をもまた記述しうるのである。このアプローチは一回性を重視することから、例えば実証性や再現性といった科学性や客観性とは相反するように捉えられてしまうことがある。しかしながら、ジオルジによれば、科学性という概念において「最初に克服されなければならない偏見は、量化が科学において厳密である唯一の様式であるという考え」¹⁶⁾だという。現象学的アプローチは、「諸々の本質あるいは不変の意味(素材の形相)の叙述を通じて、経験の内容を安定した仕方で叙述する一つの在り方」¹⁷⁾なのである。つまり、量が問題なのではなく、一回性の事柄から諸々の本質を記述することが可能なアプローチだと捉えられる。本研究においても授業実践は一回性の事柄であるが、そこから意義を探究することは可能である。また、授業構想から実践に至る記述や考察においては、類推を働かせたり文脈に応じて追試したりすることによって「再現可能性」への道は開かれることになる。したがって、このアプローチにおいても広義の科学性は担保されると考える。

第2に、聞くことは物理的な音波だけが対象となるわけではないという点である。例えば、国語科教育研究では、今まで多様な「聞くこと」が提示されてきた。そのうちの1つである倉澤による「沈黙を聞く」¹⁸⁾では、自己内対話が強調される。これは物理的な音波として実在する音声をもこえて、物理的な音波としては非実在的な想起、想像といった表象

による聞くことである。そのように捉えるならば、聞くことは音声言語にとどまらず、さらに拡張して考える必要がある。すなわち「自分にとって立ち現れた聞くという経験の全て」を含むということである。現象学的アプローチはそのような生活世界を出発点としている。したがって、音声言語はもちろん、想起、想像といった非物理的な表象や、空耳や幻聴、夢の音といった多様な場面、状況における聞くことを包括的に捉えうるのである。

以上のような聞くことの特質から現象学的アプローチを選択するが、このアプローチを用いた「話すこと・聞くこと」の教育研究にはレヴィナスの言説に基づいた森¹⁹⁾がある。本研究では、アメリカの哲学者アイディ(イーデ)が著した“*Listening and Voice: Phenomenologies of Sound*”(聴くことと声:音の諸現象学)²⁰⁾における知見を手がかりに探究を試みることにする。アイディは音について、空間性、時間性、領野、地平、想像、声といった多様な現象学的観点から考察を行っており、その射程の広さには価値があると考えたためである。具体的な考察の展開にあたっては、前述の現象学的アプローチの定義を敷衍すると、「実践の諸事実=子どもによる発言や記述」と、「現象学的知見=アイディによる知見」とを照らし合わせながら、授業実践の意義を記述的に論じることとなる。そして、「従来の現象学的解明が不十分な場合には、事実即した新たな現象学概念を創り出す」²¹⁾ことを踏まえ、アイディによる知見を手がかりとして新たな現象学的概念を生成する可能性も担保しておく。なお、子どもによる発言や記述は、実践の意義を見いだすという研究関心に相関するため、全体のなかからそれらが特徴的に示されている事例を取り上げた(子どもは、全て仮名で表記した)。1事例であっても、一回性を担保する現象学的アプローチによって、授業実践における意義を探究することは可能だと言えるだろう。

以上のように、質的研究法の現象学的アプローチを中心に据えて考察を進め、最終的に「聞くこと」を主題とした授業実践における意義を構造化していく。

Ⅲ 授業の構想と実際

(1) 探究を深めるための教育方法

文学教材を「読むこと」を通して登場人物における「聞くこと」の意味を探究するという授業の構想にあたっては、意味の探究を深めていくために有効な教育方法を用いる必要がある。それらに基づいた授業展開を構想するため、次の2つの方法を用いることとした。

第1に、寺田による解釈法である。寺田は、一文の意味を読むという実践にあたり、言葉の意味を紡ぎ出す手立てについて「a.言葉の削除による変化、b.類義語への置き換えによる変化、c.動作化・映像化、d.自分の経験との関連づけ」の4つに整理した²²⁾。この手立ては、学生や現職教員約500人の協力を得て導かれたということから、一定の有効性があると判断し、本実践においても用いることとした。実践にあたっては、子どもの発達段階を踏まえ、aを「もし、その文がなかったら」、bを「にている言葉にかえる」、cを「なったつもり」、dを「例え話」というように提示する。

第2に、鶴田による「新しい解釈学」のアプローチである。鶴田は、ハイデガー、ガダマー、ボルノー、リクール、キュンメルらの解釈学を含んだ「新しい解釈学」を提唱し、文学の授業においては〈解釈〉と〈分析〉との双方が求められるとした²³⁾。それは、「主観的（間主観的という意味で用いる）な理解である〈解釈〉と客観的な説明である〈分析〉とが相補的・統合的に行われることによって、作品のより十全な理解、より確かで豊かな理解がもたらされることが期待できる」²⁴⁾ためである。〈解釈〉と〈分析〉の統合にあたっては、〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉というあり方が望ましいとされている²⁵⁾。授業構想と実践にあたっては、これらの間を往還しながらより豊かな聞くことの意味を探究していくことにしたい。本実践においては、客観的な説明である〈分析〉の視点として、対比、場面構成、話者と視点、心情曲線といった方法を用いて文学教材の読み取りを行おうと考えた。

(2) 文学教材とその解釈、授業構想

対象とする文学教材は、あまんきみこによる『ち

表1 各文学作品における場面ごとの主な出来事

題	場面	主な出来事
ちいちゃんのかげおくり	①	父の出征前日、ちいちゃんは家族そろってかげおくりをするが、その後戦争が激しくなり、それもできなくなる。
	②	夏のはじめのある夜に起きた空襲で、ちいちゃんは母、兄とはぐれ、ひとりで夜を過ごす。
	③	次の日に焼け落ちた家の跡に戻ったちいちゃんは、母と兄の帰りを信じて数日間待ち続ける。
	④	家族の声を聞きながらひとりでかげおくりをしたちいちゃんの体は空に吸い込まれ、空の上で家族と再会する。
	⑤	それから何十年、ちいちゃんの命が消えたその場所では、子どもたちが笑い声を上げて遊んでいる。
もうすぐ雨に	①	助けたかえるから見つめられた「ぼく」が、「動物の言葉が分かればいいのに」とつぶやくと、どこかでチリンと鈴みたいな音がする。
	②	「ぼく」がネコのトラノスケに向かってつぶやくと、チリンと鳴ってトラノスケがしゃべりだす。
	③	「ぼく」がカラスやツバメにつぶやくと、チリンとなってそれぞれしゃべりだし、そのことを「ぼく」が不思議に思う。
	④	チリンと鳴るのが動物がしゃべる合図なのかと推測した「ぼく」は、教室のミドリガメで「じっけん」をし、それで確信する。
	⑤	「ぼく」が飼育小屋に近づくと音が鳴りだし、ウサギやニワトリが一斉にしゃべり始め、「ぼく」は「もうすぐ雨に」と聞きとる。

もうすぐ雨に	⑥	教室で「もうすぐ雨に一」と口に出した「ぼく」はみんなから疑われるが、すぐに大きな黒い雲がわいてくる。
	⑦	雨が降るとチリンと鳴り、遠くから歌声が聞こえてきたが、雨がひどくなると不思議な音も歌声も消えてしまう。
	⑧	どしゃぶりになるが、ツバメは何も言わず、ネコのトラノスケに「ぼく」が話しかけてもぶるっと体をふるうだけである。
	⑨	雨がやみ、帰宅後トラノスケに見られた「ぼく」は、不思議な音も動物の声も聞こえないものの、トラノスケの言いたいことが分かるようになる。

いちゃんのかげおくり』と朽木祥による『もうすぐ雨に』（ともに光村図書3年、平成27年度版）である。前者は、戦争によって家族と離ればなれになってしまった「ちいちゃん」が、最後にかけおくりをすることによって空の上で家族に会うことができたものの、命は消えてしまうという話であり、戦争教材として長らく教科書に採用され続けている作品である。後者は、カエルを助けたことで動物の声が聞こえるようになった「ぼく」が、クライマックスで降り出した雨が止むとともに動物の声は聞こえなくなる一方、最後には動物の気持ちがよく分かるようになるという話である。各場面ごとの主な出来事について、表1に示す。

授業者である筆者の教材解釈は、以下の通りである。『ちいちゃんのかげおくり』においては、三人称客観視点を主軸としつつ、終盤のクライマックスでは三人称限定視点によっても描かれているため、読み手も客観的に読みやすい反面、主人公の視点と混同することが予想された。そこで、主人公の心情曲線と読み手の視点からの心情曲線とを描かせることで差異を明確にし、その上で主題を捉えさせたいと考えた。差異を浮き彫りにすることで、主人公視点の「強い思いを持っていれば、願いはかなう」といった主題と「幼い子の命を奪ってしまう戦争はしてはいけない」といった客観的な視点からの主題を読み取ることができるだろう。そして、その差異が生み出すやるせなさ、悲しみを読み深めていきたいという思いをもって授業に臨んだ。『もうすぐ雨に』においては、動物の声が聞こえるという出来事を通じた主人公の成長の姿を捉えさせるために、まず作品の全体像を構造的に把握することが肝要であると考えた。この教材は一人称視点で描かれているため、『ちいちゃんのかげおくり』に比べ中心人物の心情の変化が捉えやすく、また、「動物の声が聞こえるようになる」という出来事を軸に物語が展開す

るため、出来事の変化が分かりやすい。当該学年では場面分けを重点的に扱ってきており、前年度までに分ける根拠として「登場人物、時、場所、出来事、心情」が変化するところに着目すると子どもたちは理解していたが、出来事については捉え方が曖昧であった。そこで、出来事の変化が分かりやすい本教材を用いることで、場面分けをする技能を高めたいという願いをもって授業に臨んだ。これらの作品は両者ともにファンタジー性を有しており、その根底には見えないはずの姿や聞こえないはずの声の存在がひそんでいると解釈した。

以上の教育方法や教材解釈を踏まえ、授業の具体的な単元目標や展開の構想を行った。単元目標は、「物語を読むことを通して、登場人物の心情の変化を捉え、対比、場面構成、話者と視点といった手立てを活用する力を育てる」「物語を読むことを通して、登場人物にとっての聞くこととは何かを考え、本質的な意味を探究する態度を養う」の2つとした。授業の概要としては、まず2つの文学教材を読んだ後に比較をし、「聞こえないはずの声が聞こえる」といった共通点を学習課題の1つとする。そして、その他の学習課題を終えた後で、登場人物にとっての聞くこととは何かを考える、という展開を構想した。

(3) 授業の実際

上記の授業構想を基に、筆者が授業者となって実践を行った。対象は、東京都内にある私立小学校3年生児童34名である。時期は201X年12月から201X+1年2月までの間に（校内行事等のため）断続的に行った。実際の展開について以下に記述する。なお、鶴田による〈解釈〉と〈分析〉のどちらかに該当する学習活動に関しては、括弧で表記した。

展開①学習課題づくり：2つの文学教材を読んで、対比的に両者の似ているところについて授業者が発

問したところ、「どちらも不思議な話」「どちらも願いがかなう」「どちらも聞こえないはずの声が聞こえる」といった気づきが子どもたちから出て来た(〈分析〉)。そこから、『ちいちゃんのかげおくり』については、「ハッピーエンドなのか悲しいお話なのか」という発言がなされ、「なぜ、作者はモヤモヤする書き方をしたのか」が大きな学習課題になった。『もうすぐ雨に』については、今まで場面分けに用いていた「登場人物、時、場所、出来事、心情」のキーワードのうち、出来事は捉えにくかったという経緯から、「出来事の役割は何か」を大きな学習課題として追求していくことになった。

展開②学習課題の解決：対比、場面構成、話者と視点、心情曲線といった方法を用いて、各文学教材の学習課題を協働的に解決していった(〈分析〉)。『ちいちゃんのかげおくり』では、話者と視点の違いから読み解くことができ、「ちいちゃん」の心情と客観的な語り手(読み手)による「ちいちゃん」が亡くなる事実とのギャップから主題に迫ることができた。『もうすぐ雨に』では、場面構成と心情曲線によって登場人物の心情を変容させる役割があることを読み取り、「物語は、登場人物の気持ちがある出来事によって変化する話」であるという結論が導かれた。

展開③聞くことの探究：一通りの学習課題を終えた後で『ちいちゃん』、『ぼく』にとって聞くこととは何かについて絵や図、文を使って考えた(〈解釈〉)。ここでは、共有する前段階として個々での考えを表現した。例えばタツヤによる図1のように、子どもたち各々の捉え方により、多様な聞くことが表現された。これらの記述では当初の「聞こえないはずの声が聞こえる」に着目していた子どもが8割以上いたため、授業者はその意味に焦点化した探究が興味深いと考え、次時に全体での話し合いを通して追求することとした。

展開④「ちいちゃん」にとっての意味：ここでさらなる探究を目指し、授業者が問いを変質させ、登場人物(掘り下げのためにこの時間では「ちいちゃん」に焦点化)にとっての意味をより捉えさせる展開にした(〈解釈〉〈分析〉)。すなわち、『ちいちゃん』にとって聞く意味とは何かという問いである。寺田の解釈法を用いた「d.例え話」では、物語の構成を「タネ→葉(つぼみ)→花」とし、タネに

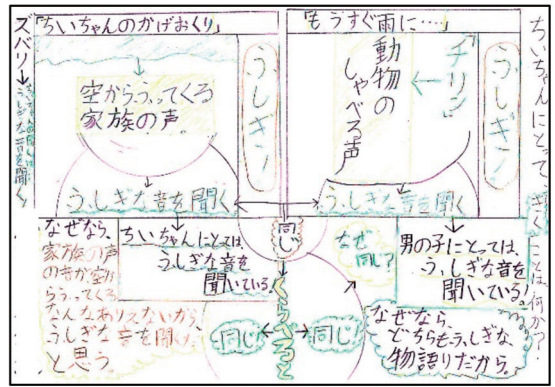


図1 絵や図、文による聞くことの探究

「ちいちゃんの家族に会いたい強い気持ち」、葉(つぼみ)に「聞こえないはずの声が聞こえる」、花に「家族に会えた」とあてはめるジュンの発言に子どもたちの注目が集まった。また、「a.もし、その文がなかったら」を用いて、もし「聞こえないはずの声が聞こえる」という内容の文がなかったらクライマックスの展開が成り立たないこと、「b.にている言葉にかえる」を用いて、「聞く」ではなく「見る」だったら題名である「ちいちゃんのかげおくり」が生かされないといった発言もあった。「ちいちゃん」にとっては、家族全員がそろうという意味で最後にして最高の思い出のかげおくりが、聞くことによって再びできたことに意味がある、というメグミの発言を子どもたちが共感的に聞きながら、授業が閉じられた。この授業のふり返しとして、『ちいちゃん』にとっての聞く意味とは何かについて、各自ワークシートに記述した。

展開⑤「ぼく」にとっての意味：この時間では「ぼく」に焦点化し、前時と同様に寺田の解釈法を提示して考えを促した(〈解釈〉〈分析〉)。前時のジュンによる花の例え話がさらに発展し「タネ→葉→つぼみ→花→実」という構成になった。タネに「かえるを助ける」、そこでの「動物の言葉が分かったらな」との願いを受けて、葉に「聞こえないはずの声が聞こえる」、つぼみに「その声を信じる」、花に「雨が降る」、実に「動物の気持ちが分かる」が該当するという展開になる。「動物の気持ちが分かる」のは『ぼく』だけの特別なプレゼントだというサクラの意見に、子どもたちは納得の表情を見せた。この授業でもふり返しとして、「ぼく」に

とっての聞く意味について各自ワークシートに記述した。

展開⑥記述の共有から最終的な意味生成へ：④と⑤のふり返りに用いた「ちいちゃん」と「ぼく」にとっての聞くことの意味について、子どもたち全員の記述をまとめたプリントを配付し、共有した上で、それぞれ最終的な意味を記述した（〈解釈〉）。その際、前回までの内容について授業者から疑問を提示したり、キーワードには赤線を引いたりするといった手立てを用いて再考を促した。

展開⑦最終的な意味の共有から新たな言葉の生成へ：まとめとして⑥で行った子ども全員の最終的な記述を読み、感想を書く活動を行った。また、「聞くことは願いをかなえるためのきっかけ」といった意見が複数あったことから、予兆（見る）、前触れ（触れる）と比較しながら、シュンスケの意見を中心に「予聞」「前聞き」といった言葉を生成した。

IV 授業実践の考察

(1) 「読むこと」による「聞くこと」の意味生成の様相

本研究での授業実践において「聞くこと」を主題とした学びをしているとき、どのような様相が生じたのだろうか。アイディは「我々が聞く諸々の音は、『単なる』音でも『抽象的な』音でもなく、意味のある音である。……聴取は諸々の声、すなわちその最も広義な意味での言語の声を聴くことだ」²⁶⁾というように聞くことのポリフォニーに言及しているが、ここではその現象を「聞き重ね」として捉えたい。「ポリフォニーのなかには、知覚的と想像的な様態という二重の様式性における声の二重奏がある」²⁷⁾とアイディが述べるように、本実践の学びにおいては聞くことの意味を考えつつ、同時に他者の発言や自己内対話、教材からの声というように聞くことが幾重にも重なる様相が現出したと言える。またこれは、能動的に「聴く」という状態を含みつつ、受動的に「聞こえる」という状態、自問自答という意味での「訊く」状態というように、多義的な様相であると捉えうる。

とりわけ、本研究の授業実践で意図した「読むこと」による「聞くこと」の探究では、既存の「聞くこと」の授業よりも豊かな「聞き重ね」の様相が生

じていると考える。藤川が「学習指導要領における目標の推移から、『聞くこと』の教育において目指される能力観が『正しさ、正確さ』に絞られてきた」²⁸⁾と述べたように、既存の国語科における「聞くこと」の授業実践は、音声言語をいかに正確に聞くかに主眼が置かれてきた。例えば話の内容をもらさず聞くという授業では、聞き重なるのは相手の話す声と、それを心の声として再生するといった程度である。また、話し言葉を聞くことのみによる対話のような授業であっても、そこには次の困難性が生じる。すなわち、アイディが指摘するように「共現前しているとみなされる経験の想像の様態と知覚の様態との間には、様々な隔たり（distance）と妨げ（resistance）がある」²⁹⁾ということである。例えば、音楽を聞きながら、それに合う色を想像するように、異なる次元の知覚、想像の組み合わせによる思考は比較的容易である一方で、同じ事柄を同時に知覚、想像する際には、そのノエマには小さな隔たり（差異）があったり、「経験の同じ次元において、私は即座に妨げに出くわす」³⁰⁾したりする。つまり、話し言葉のみによるやりとりは、諸々の隔たりと妨げによって思考が困難になるというわけである。

一方、本実践においては、「読むこと」を通して「聞くこと」の意味を考えるという点で、隔たりや妨げが生じにくく、それゆえ「聞き重ね」が豊かであると言える。聞くことの意味を探究する際には内言を介して思考をしていくが、思考は必ずしも言語のみであるというわけではない。アイディによれば「思考の十全な範囲に対して、重要で明らかに非言語的な多くの様相」³¹⁾があり、それには図や絵といった視覚的思考も含まれる。そういう意味で、例えば展開③におけるカナコによる図2のような探究では、視覚的に絵を見ながら、想像（内言）によって思考するというこ



図2 視覚と想像による思考

である。展開④に見られたジュンによる「タネ→葉(つぼみ)→花」といった事例が子どもたちの注目を集めたのも、視覚的なイメージで全体の構造を捉えつつ、内言によって思考していることが可能である点と関連していると考えられる。このように、異なる次元の知覚、想像の組み合わせによる思考は、隔たりや妨げが生じにくい「聞き重ね」の様相であると言える。

そして、こうした異なる次元の組み合わせは、動機づけを高める可能性がある。例えば展開⑦におけるタケルの感想からは、「読むこと」を通じて「聞くこと」を探究したゆえの、聞くことそのものへの興味・関心が受け取れる。

聞くことの意味を考えるのは、楽しくて、わかりやすく学習ができたので、よかった。やったから、「きく」についての考えについて考えやすくなった。しかも、みんなの聞くの意味を見ると考えがひろまった。色々なことを知り、?が!になるようになった。また、聞くことの意味を考えたい。

その一方で、意味を探究していくという活動はあまりなじみのないものだったために、難しさを感じていた子どももいた。しかしながら、それを乗り越えたがゆえの聞くことに対する動機づけもまた見られた。展開⑦におけるヨシハルの感想が象徴的である。

とてもむずかしかった。でも、みんなの考えを元に、新しい考えを出せた。タネ→葉→つぼみ→花→実の5段階のたとえ話も、この勉強があったから知れた。友だちの良い所を取り入れられる自信もたっぴりつきました。どんどん「きく」のレベルが上がっていくのが分かりました。先生のき問も、むずかしかったけれど、がんばったら理かいました。「きくこと」が、楽しみになってきました。

現象学的には、「意識に即した刺激、意識された対象が自我に働きかけるある特有な動向」³²⁾である「触発」が手がかりとなる。前述の「聞き重ね」を踏まえるなら、聞くことの意味をめぐり他者の発言

や自己内対話、教材からの声といったポリフォニーによる触発が生じる。そして、中田が述べるように「気分は、自然の根拠によって触発されている時の身体感として私たちの根源的な在り方の基調を成しているのに対し、感情は、こうした身体感のうえに、そのつど従事している事柄への能動的な作用によって自ら自己触発されている」³³⁾意識の状態であるならば、聞くことのポリフォニーによる触発に能動的な作用を伴い、動機づけという感情が高まったと言える。こうした触発の様相を「ポリフォニー的触発」と定式化する。聞くことによるポリフォニー的触発が感情を生み出す根源、ここでは動機づけを高めたと考えられる。

このように、豊かな「聞き重ね」の生起や「ポリフォニー的触発」による動機づけという点で、本研究で意図した「読むこと」による「聞くこと」の意味の探究を目指した授業には意義があると言える。「生活へ活かす」「聞き方への自覚」といった要素は学習指導要領の目標からは姿を消してしまったが³⁴⁾、生活世界に根ざしたこれらの諸様相は、どちらの要素にも価値づけられるだろう。

(2) 解釈法による探究の深まり

本研究においては、教育方法として寺田の解釈法を組みこんで実践した。ここでは、知覚と想像の異同に関するアイディの知見を端緒として、その意義を考えていきたい。こうした解釈法においては、自分自身の経験の想像によって、何かを見たり聞いたり触ったりといったように、知覚と同様「想像力豊かに『諸感覚』の十全な役割が、ありありと現前化される」³⁵⁾。また、知覚経験ではなしえないような、自分自身の経験を第三者的に想像することもできる。つまり、アイディが述べるように「『経験的に』自己-想像のなかには、ある者自身の身体『のうちに』、そして身体『から』生じることとして経験されるものもあれば、一方で想像的经验における『客体化された準-他者』として、身体感覚から離れて『外に』自身を置くという客体化がなされるものもある」³⁶⁾というわけである。これを他者経験に敷衍すれば、知覚では他者は第三者的にしか経験できないが、想像では、第三者的な経験だけでなく、あたかも自分の経験のように想像することが可能だと言える。

本実践では文学教材の主人公である「ちいちゃん」と「ぼく」という他者経験について、寺田の解釈法によって探究していった。そこにはどのような意義が見られるのか、「ちいちゃん」にとっての聞くことの意味を考えた展開④でのソウヘイの記述をもとに考察する。

たとえば、土台がなければ家族に会えないと思った。土台の次に中身(理由)をなくして考えてみた。「なぜ」「どうして?」という質問が出て来た。じっさいになりきってみると気持ちや、考えがわかるようになった。弱りきった体でも自分のねがいとはとても強いとくらべたりじっさいにやってみて分かった。親子のはげましの言ばでゆう気が出た。ちいちゃんの強い気持ちはとても強い。かぞくの大切な思い出をわすれない(思い出す)、かぞくでさいこうの思い出=ちいちゃんのかげおくり。

ここでは寺田の解釈法のうち、d. 経験との関連づけ、a. 言葉の削除、c. 動作化の3つが段階的に取り上げられている。始めに「ちいちゃん」の家族に会いたいという強い願いを土台に例えている。自分の身近な生活経験と照らし合わせて意味づけたことがうかがえよう。また、不可視の「願い」を「土台」に可視化することでイメージを豊かにしている。

次に、言葉の削除によって意味を考えている。ここまでは、他者である「ちいちゃん」についての第三者的な想像と言えよう。つまり、知覚にはない想像ならではの他者経験をあたかも自分の経験のように重ね合わせるという特質がまだ見られないのである。

それゆえ、そこから疑問が生じ、実際に役割演技をすることで、「ちいちゃん」の弱りきった体と、それでも強い願いがあるというギャップを体感的に捉えた。自分の経験として、つまり生きられた身体として物語の世界に住まうことで、隠されていた意味が明るみに出たのである。「我々が他者とその人の風景や世界の中で出会うとき、何よりもまず彼(彼女)の身体を通してその人に会っている」³⁷⁾というヴァン=マーネンの見解は、物語の世界においても成立するのだと考える。登場人物である「ちい

ちゃん」の身体を通して、物語の世界のなかで家族に出会うというように、身体性の実存疇によって意味が豊かになっていく。客観的に見れば戦争の悲惨さが際立つこの物語にも、「ちいちゃん」になりきるからこそ「かぞくでさいこうの思い出」になりうるのである。想像ならではの特質を活かすことで、問題の解決につながると判断できるだろう。このように、第三者的な視点で生じた疑問が、自分の経験のように重ね合わせることで体感的な解釈へ結びつき、解決へと至る展開を見いだすことができた。想像には知覚と異なり、第三者的視点に加えて他者経験への重ね合わせという双方があるゆえに、こうした探究の深まりをなしえるのである。ここに、意味を探究する上での寺田の解釈法の意義が見いだせよう。

(3) 意味生成の螺旋による探究の深まり

本研究の授業実践においてはまた、鶴田による〈解釈〉と〈分析〉のアプローチも教育方法として用いた。このアプローチについては、〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉の繰り返しばりや問いの変質が螺旋的な意味生成につながる事が分かる。次の表2に基づき考察する。

表2の項目の「子ども」はアツシとサクラの2人を対象とした。「段階」は、聞くことを考える過程で、①は「聞くこととは何か」、②③では「聞くことの意味は何か」と問いが変質され、「ちいちゃん」、「ぼく」にとっての聞くことの意味がそれぞれ探究されている。

アツシは、前の言葉を継承、発展させた探究である。「ちいちゃん」では、①の「希望」を②の「信じること」へ、②の「強い気持ち」が③の「家族をなによりも大事に一番に思う気持ち」へと展開した。「ぼく」では、①の「楽しみ」が②に引き継がれ、②の「強い気持ち」が③で「動物の言葉や気持ちをわかりたいなと思う気持ち」と発展している。

サクラは、①から②にかけて意味が焦点化され、②から③にかけて深化するという探究の仕方である。「ちいちゃん」であれば、①での拡散的な捉え方が、②で1つの意味に収束されるとともに、いわば線的なイメージの「道」が③で点的な「きっかけ」へと深化していく。「ぼく」では、「つながり」「道」といったイメージは保たれながら、②の「特別な願い」が③で「とくべつなプレゼント(ねがい)」と

表2 子どもが探究した登場人物にとっての聞くことの意味

子ども	段階	「ちいちゃん」にとって	「ぼく」にとって
アツシ	①	夢＝希望	不思議な楽しみ
	②	強い気持ちを持って信じること	強い気持ちがあれば楽しくなる
	③	家族をなによりも大事に一番に思う気持ち	動物の言葉や気持ちをわかりたいなと思う気持ち
サクラ	①	楽しい・身を守る・悲しい	解決へのつながり
	②	最高の思い出を作る道	自分だけ…特別な願いがかなう、一本の道
	③	家族全員でかけおくりをするためのきっかけ	とくべつなプレゼント（ねがい）がもらえる道

比喩的な捉え方に変容している。

こうした意味の探究にあたっては、言語による思考としての内言が大きな役割を担う。アイディによれば「言語の声は、〈世界〉をなじませる (domesticate)」³⁸⁾ という。本実践のような意味を探究する授業は、子どもたちにとってはなじみのな

いものであったり、初めての経験であったりする。そうした状況にあっては、子どもたちは戸惑いや困難に直面する。感想に散見された「難しい」という言葉がそれを物語っていよう。しかしながら、そこでも内言によって「どういう意味だろう」といった問いが生成されるとともに、今までの経験に関連づ

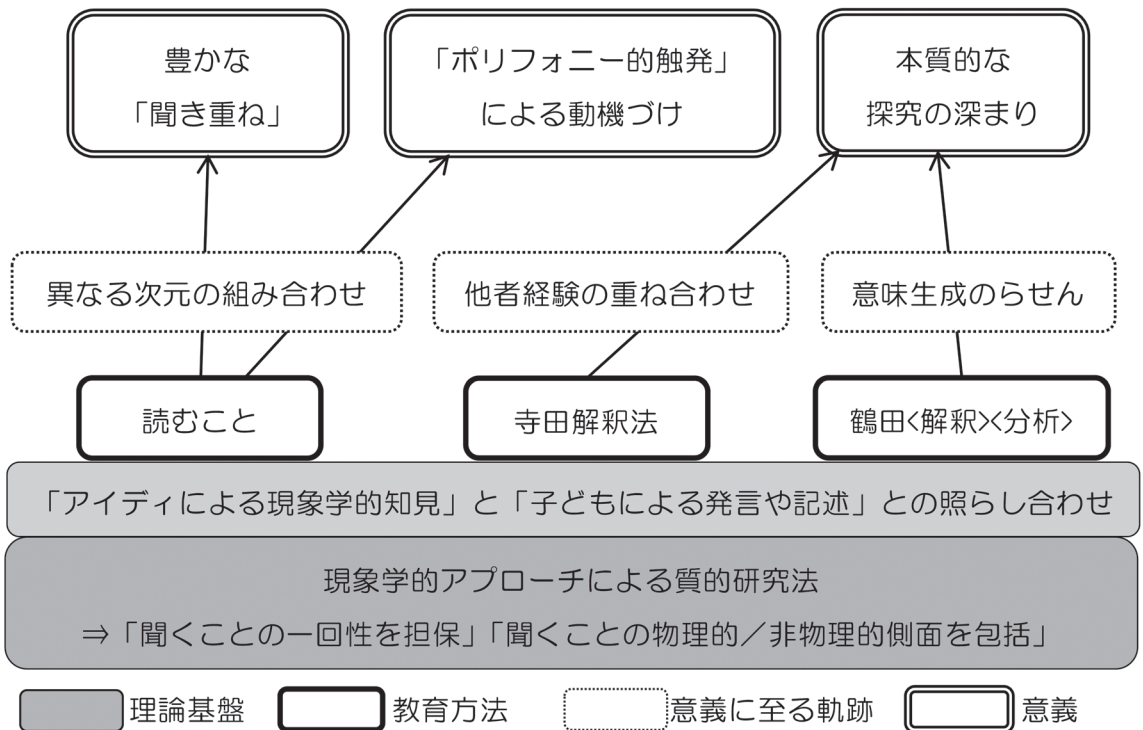


図3 「聞くこと」を主題とした国語科授業実践の意義

けながら「これはこういうことだ」と解釈していくにちがいない。このような思考により、次第に〈世界〉、ここでは物語の世界における聞くことの意味の探究になじんでいくと考えられる。内言は、アイディによれば「名づけたり、慣れさせたり、ある体系へと何かを合わせたり、それゆえ世界をなじませる言語」³⁹⁾なのである。

アツシとサクラ、どちらの探究の仕方でも内言によって〈世界〉をなじませつつ、意味への問いから答えが生まれ、それがまた問いに深みを増していくという螺旋構造が見られる。井谷は、ヴァン＝マーネンの省察理論における読者からの疑問に一定の回答を試みて、「意味への問いと意味への開示を往還することによって、経験の輪郭を縁取りながら問い深められてゆく、螺旋型の構造を備えた探究過程＝意味生成の螺旋」⁴⁰⁾モデルを生成した。本実践の子どもたちの学びにおいても、こうした過程が生じていると考える。

展開⑦におけるメグミによる記述からも、考え直すことが終わらない楽しさにつながる事が分かる。

「ちいちゃん」と「ぼく」のきくことの意味をくらべてみて、2つとも、ねがいを信じる事でプレゼントにつながっていると思いました。ねがいを信じる事は、「ちいちゃん」でいう空からふってきたお父さんとお母さんの声を信じる事で、「ぼく」でいう動物の声を信じるという事です。自分の意見も大切ですが、他の考えも見てみて、なっとくをするのもよいと思いました。実さいに赤線を引いてみると、意外と新しい自分の考えが生まれたりもしくは新しくギモンが生まれたり。なかなか終わりそうで終わらないのが、すごくねばりづよくやって楽しかったです。

このように、〈解釈〉と〈分析〉の往還や問いの変質によって、子どもたちは螺旋的な意味生成を行い、それが探究の醍醐味につながっていくことが示唆された。

V まとめと今後の展望

本研究では、文学教材を「読むこと」を通じて、「聞くこと」についての意味を探究する小学生を対象とした国語科授業を構想し、その実践における子どもたちの記述から、実践の意義について構造化することを目的として論考した。再現可能性という意味での広義の科学性を担保するために、構造化したものを図3に示す。

アイディによる現象学的知見と子どもによる発言や記述とを照らし合わせて考察を進めることで、国語科教育研究領域における「聞くこと」の本質論に迫る教材の1つとして、実践の記述からその意義の端緒を示すことができた。とりわけ、「聞くこと」の一樣相として定式化した「聞き重ね」は、国語科における「聞く」の区分、すなわち「聞き浸る（鑑賞的に聞く機能）」「聞き分ける（論理的に聞く機能）」「聞き入れる（批判的に聞く機能）」「聞き合う（相互的に聞く機能）」「聞き遂げる（主体的に聞く機能）」⁴¹⁾に新たな様相「聞き重ねる（包括的に聞く機能）」として加えることができるだろう。

本研究は仮説生成型の質的研究であるため、ここの実践の意義や様相については、「可能性」の段階にとどまっている。量的研究とのトライアングュレーションを通じて、その仮説を検証していくことが今後の課題である。本研究での知見をもとに、さらに「聞くこと」の授業に基づいた意義と様相を探究していきたい。

註

- 1) 中央教育審議会. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）. 平成28年度版中央教育審議会答申：全文と読み解き解説. 大杉昭英 解説. 明治図書, 2017, p.21.
- 2) 川崎惣一. 子どもの哲学 (p4c) の意義について: 震災からの復興に向けて／クリティカル・シンキングとの比較を中心に. 宮城教育大学教育復興支援センター紀要. 2015, 3, pp.61-72.
- 3) お茶の水女子大学附属小学校. 平成27年度研究開発実施報告書（第1年次）. お茶の水女子大学附属小学校, 2016, 41p.

- 4) 吉田裕久. “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と展望. 全国大学国語教育学会 編. 明治図書, 2002, pp.80-85.
- 5) 田中整一 編. 聞く力が育つ学習指導. 東京書籍, 1994, 170p.
- 6) 高橋俊三 編. 聞くことの指導. 明治図書, 1994, 211p.
- 7) 甲斐雄一郎, 森美智代. “話すこと・聞くことの学習指導に関する研究の概観と展望”. 国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ. 全国大学国語教育学会 編. 学芸図書, 2013, pp.55-60.
- 8) 佐藤学. 教育の方法. 左右社, 2010, p.100.
- 9) 一柳智紀. 授業における児童の聴くという行為に関する研究：バフチンの対話論に基づく検討. 風間書房, 2012, p.8.
- 10) 田中俊弥. “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展望”. 国語科教育学研究の成果と展望. 全国大学国語教育学会 編. 明治図書, 2002, pp.106-113.
- 11) 前掲5), p.2.
- 12) 寺井正憲. “読むことの指導内容論”. 国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ. 全国大学国語教育学会 編. 学芸図書, 2013, p.155.
- 13) 日本教育方法学会 編. 教育方法学研究ハンドブック. 学文社, 2014, pp.70-97.
- 14) 田端健人. “現象学的アプローチ”. 教育方法学研究ハンドブック. 日本教育方法学会 編. 学文社, 2014, p.79.
- 15) 藤森裕治. “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展望”. 国語科教育学研究の成果と展望. 全国大学国語教育学会 編. 明治図書, 2002, p.86.
- 16) ジョルジ, A. 心理学における現象学的アプローチ：理論・歴史・方法・実践. 吉田章宏 訳. 新曜社, 2013, p.85.
- 17) 同上書, p.91.
- 18) 倉澤栄吉. 聞くことの学習指導. 明治図書, 1974, 172p.
- 19) 森美智代. 〈実践＝教育思想〉の構築：「話すこと・聞くこと」教育の現象学. 溪水社, 2011, 326p.
- 20) Ihde, Don. Listening and Voice: Phenomenologies of Sound. 2nd edition, State University of New York Press, 2007, 276p.
- 翻訳は筆者による。原文中の斜体は傍点をつけ、二重引用符はかぎ括弧で表記した。
- 21) 前掲14), p.79.
- 22) 寺田守. 読むという行為を推進する力. 溪水社, 2012, p.83.
- 23) 鶴田清司. 〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育：新しい解釈学理論を手がかりに. 学文社, 2010, 685p.
- なお、鶴田による〈解釈〉および〈分析〉について本論文では〈〉で示し、それ以外の文脈の解釈および分析と区別した。
- 24) 同上書, p.146.
- 25) 同上書, p.521.
- 26) Ihde, op.cit., p.115.
- 27) Ibid., p.117.
- 28) 藤川和也. 「聞くこと」の教育における能力観の推移：小学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2部. 2008, 57, p.133.
- 29) Ihde, op.cit., p.131.
- 30) Ibid., pp.127-128.
- 31) Ibid., p.137.
- 32) フッサール, E. 受動的総合の分析. 山口一郎, 田村京子 訳. 国文社, 1997, p.215.
- 33) 中田基昭. 感受性を育む：現象学的教育学への誘い. 東京大学出版会, 2008, p.225.
- 34) 前掲28), pp.127-134.
- 35) Ihde, op.cit., p.120.
- 36) Ibid.
- 37) ヴァン＝マーネン, M. 生きられた経験の探究：人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界. 村井尚子 訳. ゆみる出版, 2011, p.168.
- 38) Ihde, op.cit., p.142.
- なお、世界を〈世界〉と表記しているのは、原書でworldではなくWorldと大文字で示されているためである。ここでの〈世界〉とは、フッサールの「生活世界」、ハイデガーの「世界内存在」といった、人間に直接経験されるがままの世界のことである。
- 39) Ibid.
- 40) 井谷信彦. タクトの啓発と意味生成の螺旋：ヴァン＝マーネンの省察理論の循環構造. 学ぶと教え

るの現象学研究. 2015, 16, p.28.

⁴¹⁾ 高橋俊三. 対話能力を磨く：話し言葉の授業改革. 明治図書, 1993, p.124.