

「聞く力」と「話す力」 —全学共通科目 教養ゼミナール (日本語文法における諸問題)の場合—¹

山崎 哲永

1. はじめに

語学教育では、「読む」「書く」「聞く」「話す」を4技能と呼ぶ。これらをいかにバランスよく身につけさせるかが常に課題となる。例えば、日本の中学・高校における英語教育では、伝統的に読み書き中心に行われてきたのに対し、聞くことと話すことにはあまり時間を割くことができずにきた、という具合である。

一方、本稿で扱う「聞く力」と「話す力」は、「自分の母語を用いて大学での話し合いをするにあたり、身につけておくとは有益な能力」である。それは、簡単に言えば、「その場で話題になっていることらについて意味のある発言をし、話し合いに貢献する力」を意味する。これには「他の人の言うことを聞いて理解すること」と「他の人が提供した話題や材料に対して、自分の持っている情報や考えを勘案して応じること」が到達点として考えられる。しかし、そこに至るまでにはいくつかの段階を経る必要がある学生が多く居る。

2. 「お返事『はい』」から自由な発言まで

声を出すだけで勇気の要る学生がいる。そうした学生を含めて、全ての学生に発言させるために、発言しやすいものから少し思考力と勇気の要るものへと、教師が加減しながら話し合いの舵取りをするなら学生が参加しや

すくなる。

教室活動で行われる発言を学生の立場から見て易から難へ並べてみると、おおまかには次のような順序が考えられよう。以下は、日本語文法の諸問題を扱うゼミを念頭においている。ただ、細部は異なるとしても、たいいていのゼミで、ほぼこのような発言があり得ると思われる。

- ① 返事をする
- ② 教科書に書いてあることを読む
- ③ はい・いいえで答えられる質問に答える
- ④ 選択肢のある質問に答える
- ⑤ 一定の範囲で答えが要求されている質問に答える
- ⑥ ある種の語彙を列挙する
- ⑦ 黒板に出て書き、書いたものを自分で読む。
- ⑧ 教科書の中から答えられる質問に答える。
- ⑨ 黒板に他の人が書いたものについてコメントする
- ⑩ 他の人の発言に対して同意する。
- ⑪ 他の人の発言に対して反論する。
- ⑫ 他の人の発言に対して、一部賛成し、一部反対する。
- ⑬ 他の人の発言に対して、賛成・反対以外のコメントをする
- ⑭ 自由に発言する。

これは、内容・順序ともに厳密なものではなく、あくまで大まかな傾向と承知されたい。この時、⑭は一見、易しいように見える

けれども、これは学生が最も「何を話したら良いか分からない」となりやすい種類の発問である。「自由に発言していいよ」と言われて嬉々として発言できるのは、当該の論題に関してかなり知識があり、かつ、頭の中で論理的に物事をまとめる習慣のついた学生か、話すこと自体に意欲のある学生である。あるいは、話題が雑談の場合である。

そこで、教師が、コントロールの強い（答える側の自由度の低い）発問から初めて、難易度のスケールの上を行きつ戻りつしながら、徐々にコントロールの弱い（自由度の高い）発問へと移行するよう心がけるなら、多くの学生に、安心して参加する機会を提供できる。

以下は、文法の授業に特有な例かも知れないけれども、ある言葉について「使うか」「聞いてわかるか」「変だと思ふか」、あるいは、「それはどのような意図のある言葉か」といった「内省」をさせることで、学生たちの間のある種の緊張がほぐれて行く場合がある。皆の意見が一致するような、「ゆれ」のない質問もあれば、個人差の大きなものもある。後者のように、唯一の正解がないものについて答えることに学生は慣れていないため、これは難しい発問の部類に入るけれども、答えが一つに決まらないものを経験させることで、「間違っただけを言ったらどうしよう？」という束縛状態から解放される効果があるように観察される。というのも、こうした問題を扱った後では、その前に比べて発言が目立って増加するからである。もっとも、本当に、どこから出てきたかわからないような発言もなされる場合がある。しかしこれは、何も発言がないよりはましである。この点については6で扱う。

3. 小道具

意味ある話し合いのために相手の考えを聞いて理解できるか、そして、自分の考えをま

とめて話せるか、という実際の技術以前に、教室で声を出したり、さらには自分の考えを言ったりする際の抵抗感を取り除く必要がある。その際、昔ながらの小道具を活用して、学生に安心感を持たせることができる。

① ハンドアウトを作らせる

山崎担当の基礎教養ゼミでは、前期に教科書^{注2}を用い、後期に自由課題の発表をする、というスタイルをとっている。この時、ゼミの人数や、右も左もわからない1年生の人数、日本語にまだ不慣れな留学生の比率を勘案して、教科書の1章を一人ないし二人一組で担当させる。学生は当日までに教科書の要点を要約し、発表の日付・資料名・担当者・ページ数・行数を記したハンドアウトに仕上げ、内容を説明する（慎重な学生が集まる年度もあり、前日にレジュメの下書きを持って相談に来ていた年もあった）。

ハンドアウトを作成させる意義は次の3つあると考えている。1つ目は、これから大学で勉強するにあたって、資料をその内容に沿って要約し、正確に理解して紹介する方法を知ってもらうこと、2つ目は、読み流すと思考の網の目に引っかかってこない点を自覚させ、内容をしっかり理解させることである。そして3つ目は、発表が苦手な学生の、心のよりどころとすることである。3つ目の点に関しては、学生がとてつもなく緊張してどうしようもなくなっても、ハンドアウトを読めば最低限の時間の構造化ができる、つまり、自分の担当する数十分に関して、曲がりなりにも最低限の貢献ができるということである。

ゼミでは大抵、ハンドアウトを用いての発表は15分少々で終わり、次いで、どの部分をみんなで特に話し合いたいかを担当した学生に尋ね、それが済んだ所で、山崎が、さらに取り上げるべき点について皆で話し合うよう方向付け、最後に、ハンドアウトの書き方

についてコメントする、というスタイルを取っている（書き方へのコメントは最初を使う場合もある。これはその場の状況で決める）。このため、最初の15分で自分の役割が終わり、他の人たちがばかりが盛り上がり、自分はハンドアウトを読んだだけ、というような場合も起こり得る。そうであったとしても、活発な話し合いに発展する話題を提供したことで、学生は最低限の達成感を得ることができる。このとき、様子をよく見てほめるところをしっかりとほめる必要がある。

② 黒板を利用する

発言は音である。したがって、時間とともに流れ去ってしまう。言語についてメタ的に考える習慣のまだない、あるいは、習慣を得たばかりの学生たちにとって、聞いたことを念頭においてコメントをするのは至難である。一方、書かれたものは残るので、それを見ながら話すのはまだ容易である。そこで、発言から内容を拾って、山崎が黒板、あるいはホワイトボードにメモをする。

さらに、日本語文法のゼミでは例文を作ることを行く。特に前期の、教科書中心の時期に頻繁に行う。その際、できた人から全員に板書してもらうことももちろんあるけれども、場合によっては、机間巡視をして、例文が適度にバラエティに富むように考えながら学生に直接チョークを手渡して板書を頼むことも役立っている。

例えば、「今、行くわ」「今、忙しいの」という二つの文は、前期の早い時期に教科書に出てくる例文である。これらは、述語の種類によって「今」の表す時が異なるという点をテストに用い、述語が動作を表すか、状態を表すかを判断できることを説明するものである（益岡, 1993 p.13, ll.9~20.）。この時、まずは学生たちに「今+述語」という例文を作ってもらおう。しかし、全員が動作を表す述語で例文を作ってしまうと面白みに欠ける。

そこで、全員に二つ以上の文をノートに書くよう指示し、動作を表す述語と状態を表す述語が適度に分散するように配慮しながら、全員が黒板に出て作例を書くようにする。

次いで、例文を、書いた本人に読んでもらい、当該の文の「今」は時に関してどのようなことを表しているか、述語の内容が実現するのはいつなのか、といった発問をする。とにかく、声を出してもらう機会を早いうちに作るのである。同時に、実質的な理解を促進する必要もあるので、学生たちが例文を書いている間に、山崎がそれぞれをよく見ておいて、動作が述語になる文と、状態が述語になる文、何か勘違いして書いた文に分けて、順序よく分析するよう頭の中で準備をしておくが必要になる。

③ 教科書を時々離れる

これは、小道具を「使わない」で小道具を際立たせる用い方である。見ればわかってしまうことについて、教科書を伏せて置いてもらい自分で考える機会を設け、後から教科書の分析と比べてみるものである。いつもは教科書を面倒そうに見ている学生も、こうなると見たくて仕方ない様子を見せる。

前期は教科書中心だと断ってあっても、学生から、どうしてもあるテーマについて話したいと提案が出る場合がある。山崎の担当するゼミナールでは、人数の少ない年の特徴のようである。こうした発言は大切に汲み上げてできる限りその通りにしている。これもまた、学生に重要感を抱かせ、自分がゼミを背負って立っている、という自覚を持たせるのに有益である。聞く力や話す力といった能力の伸びは、山崎の観察する限りでは、ゼミという場で自分に対する肯定感をもてるか否かによって相当変わるようである。

4. 発言の種類

2にあげた14種類の発言は、いわば質問

に対する答えやコメントの種類であるのに対し、次にあげるものは、ある学生のひとつの発言が他の発言とどれくらい関係しているか、していないかによるものである。これも単に目安なので、その点はご了承いただきたい。

- ① 単発的な発言
- ② 教科書や教員の提供した材料に対する発言
- ③ 他の学生の手記したものに対する発言
- ④ 他の学生の発言に対する発言

①は、誰でも参加できるような簡単な質問にする。これは教師が、例えば「動詞を挙げて」とか「自分自身を表す言葉にはどんなものがある?」といった質問に対して答えるような場合である。ここで、学生は自由に色々と言えりけれども、中に、「自分はそうは言わない」といったコメントや、「動詞と言っても、『ある』なんかはいいんですか?」のような質問が出てくる場合がある。そうした場合は、すかさずそれを拾って、もう少し説明するよう促したり、他にも言わない人がいるか全体に尋ねたりする。

例えば、「ある」という動詞について疑問を提示した学生には、まず、なぜ「ある」が特別だと考えたのかを尋ねる。そして、「ある」が動作ではなく存在を表しているということがじんわりと分かってきた時点で、「食べる」「歩く」「作る」と何が違うのかを、皆で例文を作って確かめてゆく。こうして多少の脱線を行いつつ、ミニ議論を経験させる。

②も、目の前にある教科書についてなので、とりあえず何かは言える状態である。ここで大切なのは、特に文法のゼミでは、最初のうちに文法とは何かについての学生の認識を知ることと、言語学でいう文法とは何かを明らかにして、両者に違いがあれば（ある場合が殆どである）その違いを認識させておくことである。すると学生は、教科書に書いてあることは考えるヒントなのだ、という自覚を持ってくれるので、教科書ではこう言って

いるけれど、例外もある、という視点を持ちやすくなる。ただ、この場合、教科書全般を軽く見る、といった方向付けをしないことが大切だと山崎は考える。なぜなら、教科書にはそれなりに占めるべき役割があるからである。これは将来、専門科目の勉強をしたり、卒論を書いたりする場合に、先行研究への敬意を持つことにつながると考えられる。つまり、「教科書はヒントであり、ある根拠に基づいて整理されたものである」という考えは中立的であるけれども、「教科書などつまらないし、信用できない」という考えには必ずしも学生の益とならない価値観が入り込んでいるからである（現在使用している教科書は、丁寧ではあっても全てを説明しきっておらず、考える余地を残した教科書であることと、北海道の日本語と異なる部分がわかりやすい、というところが学生への刺激として利用しやすいと考えている）。

③については、特に後期の自由課題での発表に関して言えることである。後期は、ことばに関することであれば、どこから何を持ってきて話題にしてもよいことになっているため、学生達も勢い工夫を凝らす。お手軽なものもあれば、念入りなものもある。いずれにせよ大切なのは、ある学生が調べたことに関して、他の学生が何か言えるということである。この時、担当の学生はハンドアウトを作成してくる。大抵はそのハンドアウトを読んで「発表」することになる。すると、質問したり、意見を言ったりする学生は、そのハンドアウトが手元にあるため、自分の関心事と、ハンドアウトの中味とを勘案して、何か言えそうだという気持ちになるわけである。ハンドアウトの内容に関して何か言う、ということの利点は、その場で聞いたことについてコメントするのに慣れていない、あるいは苦手な学生でも、後からゆっくりハンドアウトを見て、説明されている時点で理解できなかった点を理解したり、それでもわからな

れば訊いたりできることである。

④は最も高度かつ、目標にしたいところである。これについては2種類の失敗談がある。一つは、1年生ががんばって、文法の本格的な話題を持ってきた時のことである。これに何人かの学生が熱烈に反応し、他の学生が話に入ってこれなくなってしまうことがあった。もっとも、年度末に提出された学生達の感想を読むと、聞いているだけで楽しんでる学生もいることがわかるのだけれども、これは山崎が交通整理をして、発言の中から容易に答えられる部分を拾い出し、聞いている学生たちに質問するべきであった。

もう一つの失敗は、山崎が夢中になりすぎて、当の発表者自身が話に付いてこれなくなるといったケースである。同様のケースに、文法マニアと化した学生の挑発に乗って論戦となり、一対一での議論になってしまった、という場合もあった。ただ、これはまさに「教科書通り」に行かない部分であり、こうした異例の展開が学生の意欲に思わぬ仕方では火を付ける場合もある。とはいえ、すでに難しさを感じて関心を失い欠けている学生にとっては、話題をさらに自分から遠いものにしてしまうきっかけになる場合があるので注意が必要だと反省している。

5. 文を発するのが困難な学生がいる

発言はできる、しかし、独り言に聞こえる、という場合がある。それは大抵、一語文になっていて、「動詞」「過去」「未来」といった、術語を一言つぶやくだけ、という場合である。

日本語文法のゼミでは、幸い、言葉そのものについて話し合うことが前提になっており、それを苦痛と感ぜない学生がシラバスを見て集まっていることが前提である。したがって、学生が一語文で発話した際にも、それを話題として取り上げ、話し合うことができる。文の種類について簡単に触れた後、一

語で話してもそれは文だ、というようにである。その上で、もっと詳しく学生の考えを知るために、一語文を発した当の学生が言いたいことを山崎が分析して、要素ごとに質問して行き、最終的に長い文になるよう誘導するわけである。ただし、この時は、一語文だという事実の指摘が、その学生個人への非難にならないよう細心の注意を払う必要がある。さらに、これは、学生との信頼関係がある程度できているのが条件で、かつ、建設的な仕方でも扱う必要がある。もし、いくらかでも否定的な「雰囲気」を学生が感じ取ると、その場で発言するのは自分の自尊心を危険にさらす、と、敏感に感じ取ってしまうからである。これは特に、最初の1、2ヶ月で留意している点である。

ゼミでは一語文で話す学生でも、放課後にばったり会うと普通に話すという場合も多いので、慣れの問題であると考えられる。したがって、次節で挙げる肯定的なフィードバックを繰り返して、ゼミで安心できるようになれば、自ずと自然な文で話すようになってくれることを期待しつつ、ゼミを進めている。

6. フィードバック

学生が口を開く時は、いかなる発言にも、発表にも、心から感謝する。もちろん、いちいちありがとうと言わなくても、発言してくれたことを喜ぶ雰囲気を言語外の方法でいくらかでも全身から出すことができる。まずは、発言を取り上げて話題にすること自体が、発言した学生への敬意の表れとなる。

2で言及したように、的を外した発言は必ず出る。その時、「だめ」とか「それは違う」といった言葉を選択せずに、目標とする範囲に近づけるために、いくつかの質問を繰り返して答えを誘導する。出された発言は、活用して話し合いに貢献させることができる。しかしながら、黙っていられるとそれができない。そのこと一つを考えても、学生の発言は

どれもありがたい。

フィードバックの種類には多様なものがあり得る。質問と答え、小論文と添削などは代表的なものである。一方、発言や発表に対するコメントの内容だけでなく、そのコメントの仕方もまた、学生に多くを語る。ここでは、聞かれる話として重要な要素である、「熱意」と「暖かさ」^{註3}について扱う。

教師が熱意を抱いている話題には、学生の何割かは熱意を抱いてくれる。熱意が生じる原因は、自分が話していること、扱っている資料は面白い、価値がある、大切だ、と話し手が考えることから出てくるものである。すなわち、これは、教師がゼミで選択する話題によってある程度決定される。

一方、学生が安心して発言できるような教室の雰囲気を作るための「暖かさ」は、話し手が聴衆に、ここでは学生に対して持っている考えや希望を反映するものである。情報の価値を認識するだけでなく、その情報を、学生に本当に理解して欲しいと願うなら、それは学生に暖かさとして伝わる。学生が発表担当の場合は、学生自身が自分の発表を無事に終えることに必死で、聴衆への配慮まで要求するのは難しい場合が多いと思われる。とはいえ、非常に面白い論題を見つけて、それが、みんなにどうしても理解して欲しいという気持ちに転化したり、教師が目の前のゼミ生の理解を助けたいと本当に願うことで手本を示したりするなら、何人かはそれを真似てくれるようになるようである。聞き手本意の気持ちになれる学生が、20名のうち2、3人でも居れば、かなり雰囲気も変わると感じる。

7. その他

ここでは、技術以前の点について、有益だったことがらを紹介したい。

①「ピグマリオン効果」

優秀な学生として扱うと、学生が優秀にな

る、という、昔ながらの方法である。「学生は意味のある発言をする」という前提を崩さずに接するなら、どれほど本題から外れた発言にも消極的な印象を与えずに対応できる。発言に感謝し、その良い部分をほめることで、次の発言を自ずと励ましていることになる。これを繰り返すことで、次第に良い循環が生じる。

②教師の迷い、困惑、不勉強

教師がその時点で持っている疑問や、即答への逡巡は、学生への刺激となる場合がある。話題によっては、研究室に戻って調べるとすぐにわかる場合も、度忘れしただけの場合もある。さらには、学生の素朴な疑問が実は学会での関心事で諸説紛々、という場合もある。このいずれも、学生は、今、自分が携わっているゼミは、本からの知識をおとなしく取り入れるだけのものではない、という、ある種のダイナミックな動きを感じる機会となる。

度忘れの場合、過去のゼミ生がもぐり等で参加してくれていたたり、しばらく前に講義で扱ったことを覚えていてくれる学生がいたりすると大変助かる。そうした学生が発言して、説明すべき内容を思い出させてくれるだけでなく、それを見聞きする学生の中に一人や二人は、意識的にかどうかは別として、「自分もこのような役割ができるかもしれない」と感じてくれる学生が出てくる場合がある。これは特に、商学部や経済学部のような、言語学とは直接かかわりのない学部の学生が発言してくれる場合に有益である。そのことによって、学生たちは「みんな、このゼミに来てから勝負しているんだな」とわかるからである。

さらに、忘れた漢字を聞く、例文に関連したことがらで、今の学生文化に関することがらを尋ねるなど、あらゆる場面で、何かしら学生に答えてもらえそうな発問をすること

が、後の話し合いの際に、少なくとも声を出す恐れからは解放されてくれるために有益なようである。

③お茶会

電話ボックスに何人入れるかという実験があるそうである。この時、他人同士の場合と、一度一緒に食事をしてからの場合では、後者の方が圧倒的に少ない人数しか入れないという。知り合いでなかった場合、モノのようにぎゅうぎゅう詰め込まれても抵抗がないのに対し、一旦、人として認識してしまうと、遠慮がはたらくからだとの説明である。

これと逆のことが、ゼミでのお茶会について言える。これは、山崎自身は無自覚で、学生から指摘された点である。曰く、お茶会の前と後では、後の方が圧倒的に発言がしやすくなるとのことであった。お茶会は前期と後期に、半コマかひとコマを用いて教室にお茶道具とお菓子を持ち込んでお喋りするだけのごく簡単なものである。けれども、これが、学部も学年も異なる学生達が互いに知り合う上で貴重な機会となっている様子である。そして、いつものゼミに戻った後も、仲間の中で発言しているという安心感を生むものようである。これは、当初は後期の最終回に行っていたものを、ある時、前期の早い時期に行ってみて判明した事実である。

8. それでも発言しない学生がいる。 しかし……

どれほど教えの術を尽くしても、心を砕いても、教室内では殆ど口を開いてくれない学生がいる。しかし、それを教育の敗北と考えるのはまだ早い。

次の様な例があった。ある年度のゼミ生で、教員が名指して当てなければ全く発言しない学生がいた。一方、自分の担当部分については、大変よく調べてきて、調べ足りない所は翌週に付加的に報告までしてくれた。そ

の学生が、ゼミの内容にどれほど関心を抱いているのか、山崎にははかりかねたものの、自分の担当箇所については普通以上の責任感を抱いて役割を果たしてくれことにはほっとしていた。

その年のゼミも終わり、2月に入ったある時、同じゼミにいたある学生が、その学生（Cくんとする）について、「Cくん、教室では全然喋らなかったけど、前に帰りに友だちと一緒に歩いているところを見て、後ろで聞いていたら『今日ゼミでこんなことやって、あんなこともやってね。日本語ってすごいんだよ』って友だちに一生懸命話していた」と教えてくれた。

この話を聞いて、教養ゼミの効果がすべて教室で発揮されなくとも、思わぬところで教育効果を生んでいる場合があるのだ、ということを知った。どうがんばってもうまくいかないように思える場合は、このCくんのように、見えないところで教育効果が発揮されていることを期待したい。これは偶然に知った事実ではあったけれども、次のゼミへの意欲のために、教師への肯定的なフィードバックもまた必要だと感じる。さらなる良い循環のために、教師もどこかで報われていると信じたい。

1. 本稿は、第76回社会情報学部研究会（2003年3月13日）での発表「大学生の基礎体力(その1)―基礎教養ゼミナールを利用した『聞く力』と『話す力』の醸成一」に加筆修正したものである。したがって、本稿の内容は、1997年度から2003年度までに筆者が担当したゼミに基づいている。
2. 益岡 隆志（1993）『24週日本語文法ツアー』くろしお出版
3. この用語については検討中である。よりふさわしい用語の御教示をいただければ幸いである。