

報告

聴く力を涵養するコミュニケーション・プログラム — その指導法と効果 —

桜美林大学リベラルアーツ学群

アキ
穂田 照子

はじめに

最近、子供たちの「きく力」が低下しているという声が教育現場ではよく聞かれる。「話を聴かない・聴けない」傾向は、若い保護者たちにも見られ、団塊の世代の特徴の1つとしても取り上げられることがある。「モンスター・ペアレント」や「モンスター・コンシューマー」も、この種の傾向が極端に自己中心的、且つ感情的な行為として発現されたものであろう。橋本(1996)の表現を借りれば、日本社会全体が「話すことができても聴くことが不自由になる『ウェルニケ失語』症候群に陥っている」ということになる。

元来コミュニケーションとは、聴き手と話し手が情報を共有するために、50%ずつの責任を持つ「協働」作業として行われるべきものである。従って「話し合い」は「聴き合い」でもある。だが「以心伝心」や「あ・うんの呼吸」などのコミュニケーション・スタイルが日常的に行われる日本では、音声言語教育が長い間軽視され、とりわけ「きくこと」に関しては、誰でもできる当りの行為として学問の俎上に乗ることはなかった。しかし、「聴くこと」は複雑且つ多様な技能を必要とする能動的な行為であり、「聴く力」を育てるためには、意図的・計画的な学習の継続が求められる。このような見識のもと、本学では2006年より学生に聴く力を涵養するためのプログラムを提供している。本稿では、そのプログラムの指導法や効果について報告する。

1. 聴く力を涵養するプログラム—その特徴

1) 「きくこと」の学習モデル

日本語の「きく」は、「聞く」「聴く」「訊く」と3種の漢字で書き分けることができる。英語ではそれぞれ「hear」「listen」「ask/inquire」を意味する。つまり、サイレンや鳥の鳴き声など、入ってくる音声をそのまま耳で感じ取る場合には「聞く」を、耳だけではなく目や心など五感を総動員し集中してきく場合には「聴く」を、質問をする・分からないことをきく場合には「訊く」を使う。聴く行為は、認知心理学や脳生理学、音響学など幅広い分野で異なる視点から研究されているため、その定義は様々だが、本稿では、1996年にInternational Listening Association(ILA)が発表した定義、「言語、および非言語情報を受信し、それに意味付けをし、反応するプロセス」を利用する。この定義に関して特筆すべきは、「反応する」ことも聴くプロセスの一部としていることである。

「聴くこと」は、いくつかの連続する、或いは同時に行われる「プロセス」であると同時に、聴く姿勢や態度のように観察可能な「行動モデル」と聴覚情報を理解するという外からの観察が不可能な「認知モデル」が同居していることから、複雑且つ多様な技能を必要とする総合的な能力である。その能力を段階的に涵養するための指導上のガイドラインとして作成したのが、「聴くことの学習モデル」である。「い・ち・ぎ・じっせん学習モデル」と筆者が名付けたこのモデルの「い」は聴こうとする「意識」、「ち」は「知識」、「ぎ」は技能、「じっせん」は「実践」を意味している。「一技実践」とも読めるこの学習モデルは、コミュニケーションを支える「重要な一技能」である

「聴く力」は、時間をかけ「実践を積み重ねていって初めて習得できる力であるという意味も込めている。

このモデルに関して重要なことは、「聴く力」は学習モデルを構成している4つの要素の「和」ではなく、「積」だということである。例えば、知識や技能もあり、実践する気があっても、その時に聴く気がなければ、聴く力はゼロになってしまう。反対に、聴く意思や知識・技能があっても、実践で活かさなければ、同じように聴く力はゼロである。つまり、モデルの4つの構成要素は相互に影響し合い、どの1つが欠けても聴く力は失われてしまう。本学のシラバスが、これらの4要素で構成されているのは、こうした理由によるものである。

2) プログラム内容

中核となっているテーマは、①コミュニケーションにおける聴くことの重要性と聴き手の役割、②聴くことのプロセス、③聴く目的の3つである。これらを横軸に、そして「い・ち・ぎ・じっせん学習モデル」を縦軸に据え、それぞれに必要な講義や演習を行う。例えば、①は「聴こうとする意識」を養うために、聴くことによって得られたメリットや聴かなかったことによって被った損失、或いは身近にいる「聴き上手」や「聴き上手」な有名人に見られる特質などについてグループやクラスで話し合うことにより、聴くことが如何に重要であるかを自己と他者の双方の経験から学び合い、良い聴き手になりたい、ならなければならないと気付かせていく。

②は、学習モデルの「知識」の部分の養うのに役立つ。例えばILAの「聴く」の定義を図式化し、聴くプロセスを構成している要素(受聴、集中、意味付け、反応、記憶＝「聴くための基礎力」)を理解させる。このアプローチのメリットは、外からの観察不可能な認知作業の部分を含めそのプロセスの構成要素が分かるので、自己の聴き方の弱点の洗い出しができ、それらを改善することにより総合的な聴く力が養成できることである。

③は、スキルを涵養するのに利用する。聴く行為を目的という視点から分析することは重要である。それは聴く目的により求められる技能が異なるからである。例えば、「知識習得・情報理解」のための聴き方(授業や講演など)では、「聴くための基礎力」プラス語彙力が求められる。「対人・関係性(または共感的)」の聴き方(カウンセリングなど)には、「聴くための基礎力」および「共感力」と「非言語サインに対する理解力」が必要である。その他「評価・批評」「観賞・癒し」「聴き分け」などを目的とした聴き方があるが、それぞれに求められる技能を演習を通して培っていく。

3) 「実践」強化の試み

コミュニケーション学においては、言うまでもなく実践力が重要である。学生が習得した知識や技法を教室外でどのように実践しているのか、それを知る手だてが教員には殆ど無い。そこで取り入れているのがリスニング・ジャーナルである。数種の自己評価ツールを使い自己の聴く行為の短所を洗い出し、改善するためのアクション・プランを立て、教室外での実践過程をジャーナルに記し、最後に成果の有無・種類について自己評価する。また、近隣の小・中学校に行き、出前授業を行ったりもする。最初は面倒くさいと言って嫌がる学生もいるが、授業が進むにつれ、かなりの学生に下記のような変化が起こる。

2. 学生に見られる変容

その変化とは、私語が姿を消し、聴く態度に変化が生じ、学習環境が大きく改善されることである。この変化はクラス・サイズに関係なく殆ど毎学期2-4週間目に生じることから、2010年度秋学期の初回授業と最終授業時に「聴く概念(聴くこととは私にとって何なのか)」についての

自由記述式のアンケートを行った。学期初めは「コミュニケーション行動」「相手を理解すること」「情報を得ること」といった回答が全体の71%を占めた。期末の回答では「人との繋がりを築くこと」「理解すること」「学ぶこと・成長すること」が上位3位を占め(60%)、以下「共感すること」「生きる力・源・知恵」「相手のためになること」といった学期初めには見られなかった回答が複数現れた。こうした結果は、インホフとジャンュシク(Imhof & Janusik, 2006)の、「個人の主観的な聴く概念が、その人の目に見える聴く行為や観察不可能な認知作業にも影響を及ぼし、その結果、聴くことで得られる質的・量的成果に大きな差異をもたらす」という主張を裏付けるものであった。

まとめと課題

学生の変化は、学習を通じて、これまで無意識的に行ってきた聴く行為を客観的に見つめる機会を与えられ、その意義と重要性に改めて気づき、聴くことに対する意識改革が起って生じたものと思われる。人は、潜在的にしる顕在的にしろ、自分の主観的な聴く概念を足場にして聴く行為を行っている。その結果、得られる成果の質・量が左右されるのであれば、どのような概念が成果を高める聴き方を促すのか、に関する研究が、今後聴く力を涵養するプログラムを発展させる上でますます重要になるだろう。