

〈論文〉

聴くということ — 授業への迂遠な接近 —

田 原 宏 人

1 緒論

1.1 教師にかかる負荷軽減への動き

教師の多忙化による学校教育の機能不全が問題視されるようになって久しい。そのようななか、2015年末、中央教育審議会は、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」を文部科学大臣に答申した。「学校や教員が心理や福祉等の専門家(専門スタッフ)や専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくこと」によって、チームとして「複雑化・多様化した課題を解決する」とともに、教師には、本来の仕事に専念すべく「子供と向き合う時間」をより多く確保し、その固有の任務の遂行をめざそうというのである。

教師に降りかかっている過剰な負荷の軽減に向けたこうした方策によって、教師の専門性が発揮され、子供たちの学習活動が充実することを期待することに異論はないが、増えた時間を教師が具体的にどう使えば、教師の専門性が発揮され、子供たちの学習活動が充実したということになるのだろうか。この問いに対する答えは、教師の中核的な活動である授業(教室における相互行為)をどのようなものとして想定するかに応じて変わってこよう。本稿は、「聴くということ」に照準してこれに接近しようと思う。

1.2 聴くということへの着目

「子供と向き合う」とは文科省が採用する公式用語であるが、この用語は直ちに「対話」を連想させ、そして、対話はたんなる教授方略以上のものであり、授業という相互行為そのものといってもよい。しかしながら、従来、対話を素材とする授業研究は、一般に、話者に焦点が置かれがちであったことがつとに指摘されており、アメリカを中心とする教育学の世界では、2003年以降、「聴くということ」に着目することの重要性が自覚され、一連の研究が展開され今日に至っている。¹⁾

「聴くということ」の究明に取り組む研究者たちの対象やアプローチは多種多様であるが、彼／彼女らの間で共有されている問題意識は比較的明白である。「生徒や教師の聴くという行為を、持続的な研究の主題としては等閑視してきたということは、ある意味で驚くべきことである」。なぜなら、生徒たちは、学校にいる時間のほとんどを「聴くことに費やしている」からであり (Haroutunian-Gordon & Waks, 2010, 2717), あるいは、「沈黙のうちに過ごしている」からである (Schultz, 2010, 2834)。

その昔 19 世紀末に、ジョン・デューイは、伝統的な教室風景を評して「聴くためのもの」であると批判し、「子どもが構成し、創造し、そして能動的に探求する」ような教育をめざすべきだと説いた (デューイ, 1957, 42)。上に紹介した、教師の語り偏重への反省のうえに立つ「聴くということ」への近年の着目は、デューイのこの指摘が今もなお有効であることを示している。

のみならず、「聴くということ」は、今日ではたんに、教師が子どもの（場合によっては沈黙の）声を聴くということを超えて、社会的構成主義的な学習観のもと、子供たち同士の「聴き合い」として格別の役割を期待されている。

教室で子どもたちは聴き合うことで言葉がつながり、多声的であることで子どもたちの理解は深まる。そしてそこに聴くことの価値を実感することが生じる。聴き合うクラスでは自分たちで自分の学習を創っているという意識が生まれる。それがさらに深い没頭を協働で生みだしていく。(秋田, 2010, 13)

ところが、「教師だけが話す授業では、教師は聴き方のモデルを子どもたちに提示することはない。だから子どもたちが聴き合う関係も生まれない」(同 12)。ゆえに、教師は自ら「聴き方のモデル」でなければならないとされる。

1.3 ふたたび負荷について

「聴き方のモデル」の条件が分析的に網羅的に明示されているものは、ひょっとしたらあるのかもしれないが、私の知るかぎり、多くは、「聴く力」が顕れているとされる事例の記述により例示されたり、あるいはそれらがいくらか一般化されて示唆されたりするとどまる。

しかしながら、36 人の多くは黙している子どもたちのひとりひとりについて、この子は、どんな場合に、どんな理由で、どのような態度で、何を語り、あるいは語らなかつたりするのか、ということ「聴く」ことが「モデル」に求められているのだとしたらどうだろ

う。もしそうだとしたら、あるいは、「聴くということ」を、「学校教育が目指す全人的成長・発達」（中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」2011年）の前提条件としての「生徒理解」と類推的にとらえることもできよう。この意味での生徒理解は、たとえば次のように説明される。

生徒理解とは教師が、個々の生徒の身体的・心理的・社会的事実－例えば、身体発達の諸相や職業適性、諸能力、興味、関心、さらには個々人を取りまく環境条件などを継続的・計画的・組織的に収集し、もっとも有効な指導を行うためにこれらの諸事実を総合的に把握することを意味する。（竹内、1988、28-29）

とてもではないが、人のなし得る業とは思われない。クラスサイズが議論となっているという事実は、「全人的」と形容される教育の実現がいかに困難であるかということの証左といえよう。²⁾ 文字通りに受けとれば、現状のままであろうと、チーム学校によって教師の仕事が固有のものに限定されようと、いずれにしても、教師が引き受けるべきとされる負荷はいくらでも大きくなりうる。比喩的にいえば、両者は、自然数の集合と偶数の集合のように、濃度が同じ無限集合とみなされよう。

以上より、たとえチーム学校によって、教師の仕事が本来担うべきそれに絞られたとしても、必ずしも教師にかかる負荷の軽減されると約束されているわけではないということがわかる。³⁾

2 N. Burbules & S. Rice の議論

2.1 理想的な聴き手の不可能性

理想的な聴き手が実在しないということを、どうとらえればよいのだろうか。たとえば、教育基本法が教育目的として掲げている「人格の完成」のように、完全に手にすることはできないけれども、つねに追求すべき理想としてあり続けることに意義があるのだ、と言ってしまってもよいのだろうか。この問いに、Nicholas C. Burbules と Suzanne Rice は、否と答える。

ロマンティックに美化されたリスニング観は、全体にくまなく行き渡るある種の焦点と理解を示唆している。すなわち、理想的な聴き手は、なにごとにも聞き漏らさず、すべてを理解し、いついかなるときも深遠なる洞察力と限りない理解力に恵まれている。ある人々は他の人々よりも確実によい聴き手であるけれども、この建前としての理想

的な聴き手は実在しない。しかしながら、理想型を組み上げて使い始めてしまったならば、この完璧モデルからのあらゆる逸脱が道徳的な失敗と判定されてしまう危険性が生じる。道徳的行為についてのこのような考え方は、しばしばミスリーディングであり、逆効果を招く[……。] (Burbules & Rice, 2010, 2875)

この引用において、理想的な聴き手の不可能性の問題は、聴き手の力量不足、言い換えれば理想的な聴き手までの距離の問題とはみなされていない。むしろ、その距離を埋めることを教師に期待することそれ自体が問題視されているかのようである。

しかしながら、その一方では、相対的にすぐれた聴き手と、そうでない聴き手が存在することは認められている。だが、理想的な聴き手であれば満たすはずのグッド・リスニングの規準の存在はすでに否定されているのではないのか。これらの点をハッキリさせるために、聴くという行為を Burbules と Rice が、どのように記述しているのかを見てみることにする。

2.2 「聴く」「聴かない」「聴くふりをする」

Burbules と Rice の議論の特徴は、なんといっても、「聴くふりをする pretending to listen」ことを正当な地位を与えている点にある。すなわち、『グッド・リスニング』の実践において、聴くふりをするとは、しばしば有用、ときとして不可欠、ある意味において不可避である」(Burbules & Rice, 2010, 2875)と彼らは主張する。Andrew Dobson によって「異端的」と評されているように (Dobson, 2014, 53), かなり挑戦的な提起である。もう少し詳しく見てみよう。

彼らが言うには、「聴くふりをする」には多様な意味がある。たとえば、「片手間に聴いている」(multitasking), 「いかにも聴いてるよという風」(portraying), 「惰性で聴いている(注意力は持続しないし、波がある)」(coasting), 「意味を取り違えている」(misunderstanding) などが挙げられるが、しかしながら、これらはどれも、「必ずしも、悪質な意味で欺瞞的であるわけではない」。「聴くふりをする」に正当な位置を与えようとする彼らの意図は、「聴く」vs「聴かない」という「ハードな二分法の境界をぼやけさせる多種多様な中間事例」を検討することの重要性を強調することにある (Burbules & Rice, 2010, 2877-2878)。結果的に、「聴く」から「聴かない」までの連続体が想定されることになり、そうすることによって、聴くという行為が成功するか否か、どの程度成功するか、すなわち「聴く」の質を論じることが可能になる。

最良の環境のもとでさえ、聴くということは、間欠的な行為である。人間の力量は不完全である。われわれのエネルギーには限りがある。ある時には、われわれは聴いており、ある時には形だけやっているふりをする。それから、何かが言われたり、何かほかの変化が起こったりする。そして突如として、われわれはふたたび、今度はもっと完全に耳を傾けている。[…… 中略……]

ゆえに、聴かないということ、聴くふりをするということは、ときとして、聴くという実践の一面である。誰も、四六時中、言われるすべてのことを聴くことはできないし、そうしようと欲するべきでもない。(Burbules & Rice, 2010, 2880)

さらに、彼らによれば、挙げられた「聴くふりをする」諸々の事例は、「聴く」の「関係的な性格」を示しており、その関係によって「聴く」の質が左右されるとされる。たとえば、私はある人たちの関係においては、別の人たちとの関係におけるよりも、相対的に善き聴き手であったりするの、この所以である (Burbules & Rice, 2010, 2878)。

つまり (詳しくは後述するが)、この理路に沿うとするならば、「何がグッド・プラクティスとみなされるのかは、所定のルールに従うことにではなく、的確な判断力を行使することにかかってくる」(Haroutunian-Gordon & Waks, 2010, 2722)。それゆえ、「グッド・リスニングが普遍的に記述されうるといいういかなる主張」に対しても「警戒」する必要があるということになる (Dobson, 2014, 55)。

では、このような道具立てを用いることで、授業の見方にかんして、何か違いがもたらされると期待してよいのだろうか。

2.3 教室で「聴くふり」をする

教師は、とりわけ聴くことが期待される専門職である。しかしながら、「あらゆることを集中して聴く価値があるものとして扱う」ならば、「本当に重要な意義のある何かが見逃される可能性」が増し、リスニング「バーンアウト」のリスクが高まる。

他方、すでに紹介したように、Burbules と Rice は、「聴くふりをするとは、しばしば有用、ときとして不可欠、ある意味において不可避である」と主張するが、聴くふりをすることにリスクが伴わないわけではない。「重要な何かを見逃してしまう」かもしれない。こうした予想される不都合な事態にたいする彼らのスタンスはどうなっているだろうか。

もちろん、ときとして、聴くふりをするとは、自己保存のための行為ではなく、実際、怠惰な行為、かかわっている人や話題にかんして不注意な行為、身勝手な行為で

あったりもする。そして、聴かない理由がどんなに適切なものであったとしても、その経験が会話相手を傷つけてしまう可能性があることは言うまでもない。われわれのここでの目的は、聴くふりをロマンティックに美化したり、「十分によい (good enough)」はつねに「十分によい」のだと言ったり、ふりをするもののリスクを小さくしたりすることではない。われわれの目的は、この種のリスクの不可避性を認め、そして、あらゆる種類の実際のリスニング関係において、(ときとして) 聴かないこと、あるいは聴くふりをするのが、全体を構成するうえで必要 (integral necessity) だということを認めることにある。聴くふりをするとは、実際に聴くということの構成要素であり、進行中のコミュニケーション関係のひとつとみなされる。(Burbules & Rice, 2010, 2885)

この引用の後半部分には、聴くふりをするということには、人間の有限性に由来する「時間や集中力や努力のエコノミー」(Burbules & Rice, 2010, 2881) 以上の正当化理由があるのだということが示唆されている。それは、「聴くふり」が「聴く」という全体を構成するために必須の要素だということである。

そして、聴くということは教育において重要な意義を有すると彼女らは言う。というのも、聴くということは、「われわれが、世界と世界の人々について学び、自己意識を発達させ、他者との関係を築き上げ、われわれの道徳的および知的な力量を拡張する主要な方途のひとつ」(Rice & Burbules, 2010, 2740) だからである。したがって、「上手に聴くことを学ぶこと」は決定的に重要であり、そのためにも、教師は「グッド・リスニングのモデル」(Rice & Burbules, 2010, 2739) となる必要があるとされる。

2.4 グッド・リスニングの条件

これまで検討してきた2本の論文の共著者のひとり Rice は、あるインタビュー記事のなかで、「グッド・リスニングのためのレシピは存在しません」(Krings, 2011) と述べている。では、どうすればグッド・リスナーになれるのか。あるいは、そもそも、何をどうしているときに、グッド・リスニングを実践しているということになるのだろうか。

Burbules と Rice は、その行論を通して、徹底的にリアリティにこだわる。人間能力の有限性の承認は、こうした取り組み姿勢の典型であるが、それを裏側には、無限の要求に対する批判が明らかにみとれる。無限の要求をもたらすのは、ある道徳的なエートスである。「教えるという職業」には「他者にたいする責任という強力なエートスが染み込んでいる」と彼らは言う。その危険性は、

自己への配慮（self-consideration）を、身勝手であり、コミットメントの欠如であるとみなす点にある。この種の「惜しみない」精励（“giving” endeavors）の意味するところは、ひたすらより多く与えることが、最優先の責務である、より少なく与えることをほめかすようなことは何であれ無責任である、ということである。だが、明らかに、与えることができるためには、他者に配慮することができるためには、自分自身にもまた配慮することができなければならない。他者への配慮と、自分自身への配慮は、人間の行為能力に本来的に内在する（intrinsic）綱渡り（balancing act）である。（Burbules & Rice, 2010, 2882）

したがって、両者のバランスをどうとるのがクリティカルとなるのだが、人はときとしてバランスをとることにしじめる。それは不可避である。このような議論の筋は、「聴く」という道徳的行為にについて求められる説明は、次の課題に応えるものでなければならない。

- 人間の能力のリアリティと文脈を受け入れる。
- よいことが増えても、つねによりよくなるとはかぎらないのだ、ということを受け入れる。
- よいということ（being good）は、しばしば、なにが「十分によい（good enough）」かについての選択とバランスを省察することをわれわれに求めるのだということを受け入れる。

かくして、「グッド・リスナー」とは、

つねに耳を傾けている者たちではなく、これら衝突し合う指令を思慮深く比較衡量することに長けた者たちである。ひょっとしたら、彼らは、他の者たちより、上手に（聴く）ふりをするかもしれない——あるいは、ちがった言い方をするなら、彼らは、より考え抜かれた、より良心的なやりかたで、（聴く）ふりをすることに、持ち時間の瞬間瞬間を用いている。このように見るならば、道徳的行為は、スキラとカリブデスという危険性の間を航海するプロセスに似てくる——たんに、中間地点を見つけるという意味で「バランスをとる」というだけではなく、人間の不完全性、リスク、そして善き意図が躓くだろうという見通しに、現在進行形でかわり合うということである。聴くふりをするということは、行き過ぎてしまいかねない限定的なケースのひとつである。すなわち、おこなうことが、つねに正しくもなければ、つねに間違っているわ

けでもない。しかし、それは、われわれの限りある力量と、不完全な選択にかんする、ある種の道徳的な誠実さの必要性を示す好例のひとつでもある。(Burbules& Rice, 2010, 2887)

教室内で展開される相互行為の中核的な構成要素のひとつである「聴く」は、したがって、「『十分によい』ということがときとしてわれわれのなしうるベストである」ような道徳的行為であり、かつ、「『十分によい』がつねに『十分によい』とは限らないような行為である。

3 いかなる種類の問題か

本節では、これまで紹介してきた Burbules と Rice の議論に若干の考察を加え、もって今後の検討課題をいくつか提出してみたい。

まず、彼らが重視する「聴く」のリアリティにおける問題の中心には、人間能力の限界の承認が据えられ、その具体的なあらわれとして、「聴く」に必要な注意力の有限性が指摘される。この観点からみるならば、「聴く」から「聴くふりをする」を経て「聴かない」にいたる「聴く」のスペクトラムは、この注意力という稀少資源の傾斜配分と平行であるとみなされよう。

しかし、他方では、すでにみたように、「聴く」が「関係的な性格」を帯びていることにも注意が促されている。つまり、関係次第で、「聴く」の質が、あるいは聴き手の「よさ」の程度がかわってくるとされる。ということは、ある意味では、注意力という稀少資源の不均等配分の効果は、関係によってキャンセルされる可能性があると解釈されうる。私の見るところ、彼らの議論には、資源分配論からの問題構成と、関係論からの問題構成が、必ずしもきちんと切り分けられていないように思われる。そこで以下、この二つの異なる問題行為の関連を検討するために、Albert O. Hirschman の所論を参照する (Hirschman, 1985, 16-19)。

3.1 資源分配論的な問題構成について

Hirschman は、生産へのインプットを次の三種類のファクターに区別する。第一は、使えば減る「稀少な資源」。稀少性が価値につながるというこの考え方は伝統的な経済学にお馴染みのものである。第二は、能力やスキル。これは、使えば使うほどその活用可能性が高まる。ただし、使わなければ萎縮する（もっとも、水泳や自転車乗りのように錆びつかない、かといってある程度以上には上達もしないようなスキルもあるが、これは例外とみなす）。そして第三は、道徳性とか市民精神とか信頼といったいわば「道徳的資源」――

Hirschman はこれを「愛」という一語で代表させている一である。彼が注目を促すのはこの三つ目のファクターである。「愛」が稀少資源でないということは直ちに首肯できる。朝食の後片付けを手伝った小学生が、夏休みの日課表のお手伝いの欄に丸印を付けた後、「今日の分はもうおしまい」と言ったときのやり切れなさを想像していただきたい。

では、「愛」に増減はないのだろうか。Hirschman は、「社会が機能するために、『愛』にできるだけ負担をかけないような動機づけの制度的な環境・パターンを創り出すべし」という主張と、「ある社会システム——たとえば資本主義——は道徳性や公共精神なしでもやっていけるのだと皆を納得させてしまったら、そのシステムは自らの生存可能性を掘り崩すことになるだろう」という主張を引き合いに出し、それぞれがポイントを衝いていると認める。つまり、「愛」は能力やスキルと同じように使われると増大する傾向をもつが、そこには限界がある。また、使われないと「愛」は萎縮する。

先ほどの小学生の例で説明する。お手伝いという社会的機能のために、「愛」を必要としないシステムが日課表である。これによって、彼／彼女の「愛」は萎縮する。他方、彼／彼女は、朝の皿洗いによって「愛」の一日の供給量のすべてを使い果たしたわけではなく、もっとお手伝いをすれば「愛」が増すというポジティブ・フィードバックも期待できるが、その効果が無限であるわけでもない。なぜなら、彼／彼女がお手伝いのために払える犠牲には限りがあるからだ。この点において、使えば正味量が増えるだけの能力やスキルのケースと決定的に異なる。かくして、このテーマにかんする Hirschman の結論はこうなる。

愛、慈善、市民精神は、固定した供給量をもつ稀少なファクターでもなければ、実行にともなって改良され無限に伸び縮みするスキルや能力のように働くわけでもない。そうではなく、むしろそれらは、複雑・複合的なふるまいをあらわしている。それらは、支配的な社会経済体制によって適切に実行され訴えられないときには萎縮し、かといって、過度に説教され頼りにされるとときには自らを稀少資源にしてしまうだろう。

さらにまずいことには、この二つの危険ゾーンの精確な位置取り[……]はわからないし、また、これらのゾーンは安定しているわけでもない。(Hirschman, 1985, 18)

あるときは稀少、またあるときは非稀少となるような道徳的資源の存在が示唆されている。このアイディアは、「聴く」という道徳的行為を分析するにさいしても、有益な視点を提供してくれてるのではなかろうか。

3.2 関係論的な問題構成について

次に、関係という問題構成について。今度は、Iris Marion Young の所論を参照することしよう。

彼女は、「分配パラダイム」に潜んでいる存在論、すなわち「関係よりも実体のほうに一位性を付与するという社会的存在論」を批判し (Young, 1990, 27), 「分配にかかわる諸問題は、満足のいく正義のコンセプトにとって決定的に重要であるけれども、社会的正義を分配に還元してしまうのは誤りである」 (Young, 1990, 15) と主張する。その含意を、教育の機会を例にとって敷衍しよう。

教育機会を提供するということは、たしかに、特殊な物質的財—貨幣、建物、書籍、コンピュータなど——を配分するということを必然的に含むし、また、資源が多ければ多いほど、教育システムにおいて子どもたちに差し出される機会の幅が広がる、と考えるだけの理由が存在する。しかし、教育は、まずもって、社会的諸関係の複雑なコンテクストのなかで起こる一つのプロセスである。合衆国の文化的コンテクストにおいて、男子と女子、労働者階級の子どもと中産階級の子ども、黒人の子どもと白人の子どもは、たとえ、等量の資源が彼らの教育に捧げられたとしても、等しく能為化的な教育機会 (equally enabling educational opportunity) をもっていないことがしばしばである。このことは、教育機会にとって分配がイレヴァントであるということを示すものではなく、ただ、機会が分配よりも幅広いスコープをもっているということを示すだけだ。 (Young, 1990, 26)

引用の最後の部分を使って、次のように言うことができよう。「聴く」にとって注意力の分配がイレヴァントであるわけではないけれども、「聴く」のスコープは、注意力の分配によって説明される範囲を越えている、と。

以上から、「聴く」の問題構成が二重であることを確認することができる。このことは、「聴く」を解きほぐす作業の困難さを示唆すると同時に、他方では、実践の場面における、その都度の暫定的な対応を可能にする要因ともなっている。「十分によい」リスニングを積極的に提示しようとする Burbules と Rice の論脈は、こうした事情を踏まえることによって、より明快になり、説得力を増すと思われる。次節では、「十分によい」という道徳的判断と類推的なある授業研究に言及することによって、彼らの議論を補強し、今後の検討の素材を提供しておきたい。

4 結び

4.1 ディレンマ・マネージャーとして教室に「いる」

高木光太郎は、教育実践者でもあり授業研究者でもある M. ランパートの算数のクラスの授業をひとつの手がかりに、教師が教室に「いる」とはどういうことかを論じている。(以下の記述は高木 (1995, 88-92) に全面的に依拠しているが、煩雑になるので要約や引用の注記は省いてある)。

そのクラスの男子は落ち着きがないので、授業に集中させるために、男子が集まっているテーブルの近くにある黒板を使って授業をしていた。そのため、遠く離れたところで授業を受ける女子を不公平に扱ってしまうことになり、実際に不満も寄せられた。結果、ランパートはディレンマに陥る。

- もし、男子のそばの黒板を使い続けるなら、ちゃんと授業を受けている女子にあまり気を配れず、やる気を起こさせることができない。
- 女子のそばの黒板に移れば、男子を授業に集中させることができなくなる。

このディレンマ状況をランパートは、クラスを男子2グループ、女子2グループに分け、たまたま来ていた教育実習生に男女1グループを受け持ってもらい、自分に残りのグループを受け持つことによって、なんとか乗り切った。この処理場面を振り返った彼女の自己観察の記述は次のとおりである。

この方略は私の教室の文脈内の特定の要素に強く依存したものである。この方略によって私は、より一般的な葛藤を手つかずのままにしながら、自分の抱えた問題の表層部分をうまくやりくり (manage) することができた。これは一般的な解決でもなければ、持続的なものでもない。そうではなくて、この解決は、私のアンビバレントな欲求と自分の働いている状況とをかみ合わせる (adjusting) ことによって生みだされた、即興的行為なのであった。

高木によれば、ランパートがそうであったように、

- ディレンマが完全に解消可能なものであるという希望、あるいは、教室という場所が本来的にはディレンマのない場所であるという前提を拒否する。
- 教室は、相反する諸ゴールが網の目のように絡まりあう、本来的にディレンマ的な場所である。そこで諸ゴールの重みづけを行うことや、ディレンマの原因を「外側の葛藤」に帰属し「本来の教室」なるものを追求することは、問題を単線

化することによってディレンマを当面覆い隠す、一時的に有効な方略にすぎない。

- 教室が、本来的にディレンマをはらむものである以上、教師はもはや単一の最終目的に向かい目的－手段の環を組み合わせていく合理的問題解決者として教室という場所に「いる」ことはできない。－ それを演じることは可能であるにしても。
- ディレンマが完全に解消可能なものであるという希望、あるいは、教室という場所が本来的にはディレンマのない場所であるという前提を拒否する。
- 教師は、具体的状況においてディレンマを即興的に「やりくり」していく「ディレンマ・マネージャー (dilemma manager)」として教室に「いる」のである。

(高木 (1995) からの借用はここまで)

ランパートは、男子生徒たちにたいしては「聴き」、女子生徒たちにたいしては「聴くふり」をした。それによってディレンマに陥り、それが顕在化すると、手近にある手段（教育実習生）を使って「やりくり」した。ディレンマが解消されたわけではないということに注意しよう。存在しているディレンマを「やりくり」しているにすぎないからである。もしも、教育実習生がいなかったらどうしただろうか。そのときはまた別の手で即興的にやりくりするしかない。

4.2 結語と今後の課題

教室が「本来的」にディレンマをはらむ場所であるということは、Burbules と Rice が「聴くふり」に正当な地位を与えていることを評価するさいのリアルな前提として踏まえておくべきだろう。あるいは、むしろ、彼らは、そのことを前提としてあのような議論を積み重ねたのだと解することもできよう。実際、Rice のインタビュー記事によれば、「鍵は、いつ聴くか、どれほどの深さと集中度で聴くか、そして、もっとも重要なのは、いつ聴かないかを見極めることができるということ」だという (Krings, 2011)。

冒頭で触れたように、われわれの周囲では、教師がダメだからという単純なパッシングは依然存続しているものの、教師の多忙化を解消し、固有の職務に振り向ける時間を確保すれば、教育はよくなるという希望的観測も語られ始めており、輿論の風向きにも変化が兆しつつあるのかもしれない。こうした動向を考慮に入れるならば、そして、「『惜しめない』精励」というエートスが鉄板でありつづけている現状に鑑みるならば、彼らの議論は十分に検討に値する材料を提供していると評価してよいのではなかろうか。

もちろん、「聴くふりをすることは不可避である」と「聴くふりをするとはいいことで

もある」との間の隔たり（ヒュームの法則）を自覚しつつ、また、それが「ふり」であって本当は「聴かれていない」ということは知っているが、だからこそあえてリアルな教室では「聴かせる」行為をおこなうのだというシニシズムや、あるいは逆に、だからこそ無意味な相互行為関係を解消してしまおうといった合理的なエコノミーに滑り落ちていくという、この種の「異端的」な主張がしばしば陥りがちな陥穽を慎重に避けながら、という留保付きではあるけれども。

注

- 1) それらの多様な成果については、さしあたり *Teachers College Record*, Vol.112, No.11, 2010 や, *Educational Theory*, Vol.61, No.2, 2011 といった雑誌の特集に収録されている論文を見よ。
- 2) いうまでもなく、「全人教育」とは、いわゆる八大教育主張のひとつとして小原國芳によって体系化され実践された教育のあり方をいう。そこでは、偏りのない調和のとれた人格という意味での「完全人格」の形成がめざされる。
- 3) 「『学び』を強調する議論とは、実はすべてを『教え』に抱え込む議論なのかもしれない」（西本,1994, 50）という西本勝美の指摘は示唆的である。

文献

- Burbules, N. C.&S. Rice 2010. On pretending to listen. *Teachers College Record*, 112 (11) , 2874-2888.
- Dobson, A. 2014. *Listening for Democracy: Recognition, Representation, and Reconciliation*, Oxford University Press.
- Haroutunian-Gordon, S. & L. J. Waks 2010. Listening: Challenges for teachers. *Teachers College Record*, 112 (11) , 2717-2725.
- Hirschman, A. O. 1985. Against parsimony: Three easy ways of complicating some categories of economic discourse. *Economics and Philosophy*, 1 (1) , 7-21.
- Krings, M. 2011. Researcher argues 'pretending to listen' OK, sometimes necessary in education. <http://archive.news.ku.edu/2011/october/12/listening.shtml>, accessed on 13th September,2017, The University of Kansas: News Service, Oct. 12, 2011.
- Rice, S. & N. C. Burbules 2010. Listening: A virtue account. *Teachers College Record*, 112 (11) ,2728-2742.
- Schultz, K. 2010. After the blackbird whistles: Listening to silence in classrooms. *Teachers College Record*, 112 (11) , 2833-2849.
- Young, I. M. 1990. *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press. 秋田喜代美 2010. 「対話から始める学校づくりのデザイン——教育の質を保障し深めるコミュニケーション」 秋田喜代美編『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所, 8-13.
- 高木光太郎 1995.「教室にいること、教室を語ること——私の物語と教室の物語」佐藤学編『教室という場所』国土社, 87-119.
- 竹内登規夫 1988.「進路指導をどう進めるか」 藤本喜八・中西信男・竹内登規夫編『進路指導を学ぶ』有斐閣, 27-61.
- デュローイ, J. 1957.『学校と社会』宮原誠一訳, 岩波書店.
- 西本勝美 1994.「学習論の構図」『教育』44 (5), 44-50.