

## 生徒の「聴く力」向上のための手立ての模索 —主に学級集団へのアプローチを通して—

中上 由加里 (長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻)  
内野 成美 (長崎大学大学院教育学研究科)

### 1 研究の背景と目的

文科省は「望ましい国語力の具体的な目安」(2004)の中で、「聞く力」について「話の要旨を的確に把握して、その内容を理解できる」「話し手の気持ちや主張だけでなく、言外の思いや真意を感じ取ることができる」「場面に応じて最後まで集中して、聞くことができる」などの具体的な目標を示しているが、筆者は子どもたちの「聞く力」が年々低下しているように感じている。

ところで、「きく」には複数の概念が混在している。穂田(2008)によれば、「日本語の「kiku」には、三つの概念「聞く」「聴く」「訊く」が包含されている。英語では「hear」、「listen」、「ask/inquire」と使い分けるが、日本語では「kiku」で3つすべての、或いは一部の概念を表す」。本研究報告書でも穂田氏の考えに倣い、「聞く」「聴く」「訊く」という3種類の書き分けを行うが、以下に筆者にとっての「聞く」「聴く」「訊く」の定義を確認する(図1)。

聴く	ことばだけでなく、非言語情報も受けとめ、相手を理解しようという受容的な思いをもってきくこと。また、その際、相手を理解するために「相手が本当に言いたいことは何なのか」などと、自己に問いかけながらきくこと。場合によっては質問する行為も含む。
聞く	自分自身に必要な(だと本人が思う)な情報を取捨選択しながらきくこと。または、音声をそのまま耳で感じ取ること。
訊く	「質問する」という意味だけではなく、きいている際に「なぜそう言えるのか」などと、根拠や理由を求める心の働きがある状態

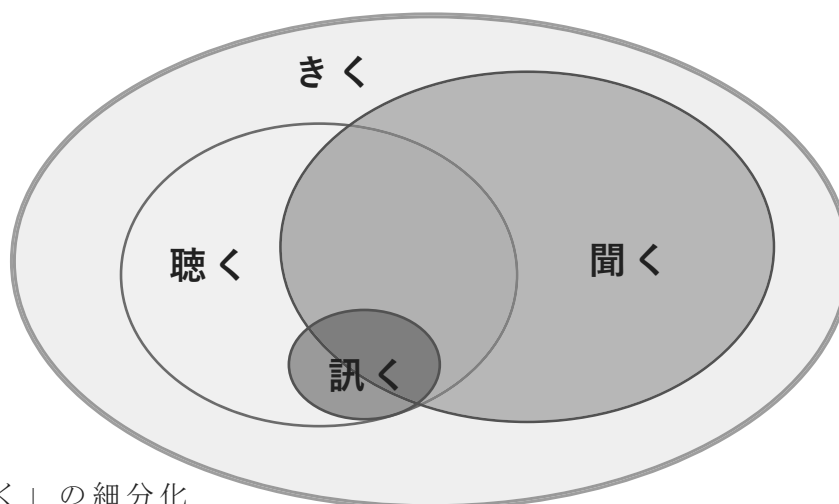


図1 「きく」の細分化

「国語に関する世論調査」（2007-2017）によると、2011年の調査では、国民の6割以上が、日本人の「聞く力」の低下を感じているという結果が示されている。しかし、質問項目を見ると、その「聞く力」は、全体的な傾向として情報収集という側面よりもむしろコミュニケーションの側面として捉えられているようでもあった。ちなみに、学習指導要領（平成29年告示）においても、「聞く」は「伝え合う」ための要素、つまり合意形成のためのコミュニケーションに必要なものとして捉えられているようである。

また、「聞く」に関連する質問項目が1つであるのに対して、「話す」に関連するものは15項目程度あること、2011年からほぼ毎年のようにコミュニケーションに関する項目が設定されているにもかかわらず、そのコミュニケーションに関する質問の中で、「話す」に関する選択肢は「聞く」に関する選択肢の約3倍であったことなどから、「聞く力」より「話す力」が重視されているように感じられた。ただし、「聞く」の測定が難しいことから質問項目をつくりづらかった能性も否定できない。

「きく」という行為は、「話す」「きく」「書く」「読む」のうち、最も早い段階で人間が行うものである。ことばを覚え、思考しながら子どもは発達を遂げることから、「きく」ことの重要性は明らかである。よって、「聞く力」を高めることは、子どもたちの思考力やコミュニケーション能力を高めることに繋がり、豊かな生活を送るために欠かせないものであると言える。しかし、国語の授業の中だけで「聞く力」を高めることは時数的にも難しく、学校における教育活動全体を通して培うべき力だと考える。

そこで本研究では、「聞く力」を学級活動や道徳などの時間を用いて高めるための手立てを模索することを目的とする。そして、より「聞く力」を高め、最終的には「聴く力」まで伸ばすことができるような手立てを考えることを目標とする。

## 2 研究の対象・方法

【対象校】N市立X中学校

3年1組（35名：男子18名、女子17名）

3年2組（35名：男子18名、女子17名）

3年3組（34名：男子17名、女子17名）

【実習期間】

実習4 2018年5月15日～7月10日

実習5 2018年9月11日～11月27日

【方法】

### ①実態把握（図2）

- ・ 参与観察
- ・ 担任からの聞き取り
- ・ その他アンケートなど
- ・ Q-Uテスト
- ・ 生徒からの聞き取り

### ②支援の方向性の検討

### ③考察

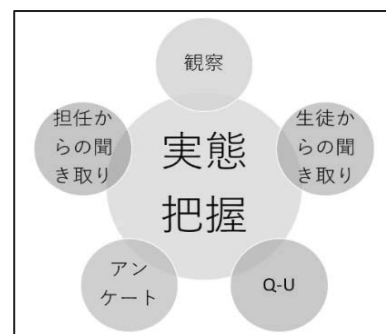


図2 実態把握

### 3 内容

#### (1) 実習4での実態把握

参与観察を3学級すべてに対して行った。5月当初の第3学年全体の「きく態度」の印象として、以下のような傾向が感じられた。

- ・ 静かに指示を聞くことができない生徒が多い。
- ・ 聞く場面だという意識が低い生徒が多い。
- ・ 「静かに！」という指示があったとして、当の本人は話していないつもりである場合が多い。
- ・ 具体的な指示であれば理解できる。例えば、「静かにして」では静かにならないが、「口を閉じて」だと静かになる、などである。
- ・ 特定の生徒に対する関わり方に課題がある。
- ・ 話すのが苦手と思われる生徒でも、話の内容によっては、生き生きとした表情になり、会話が進む。
- ・ 授業中など、集中力が持続せず居眠りをする生徒が少なくない。
- ・ 教科、時間帯、授業形態によって集中力に差があることが、観察して見て取れる。
- ・ 短学活の時間のクラスメイトの発言の際は最初から顔を伏せている生徒が複数名存在する。

また、聞き取りの結果、学年全体の傾向は以下のものであった。

- ・ 「やるときはやる」学年である。
- ・ 不注意、あるいは衝動的な傾向等を持つ生徒が多い学年だと思われる。
- ・ 社会性やマナーが身につけていない生徒が少なくない。
- ・ 人との関わり方が幼い印象の生徒が多い。

実習4の後半にQ-Uテストの実施をお願いした。参与観察、聞き取り調査、Q-Uテストの結果のクロス分析をすることで、支援の方向性の検討を行った。

実習4での学級活動の観察や個々の生徒との交流、Q-Uテストの分析等を通して感じたことは、「きく」ために必要な一番の要素は「安心できる人間関係」だということである。「心が安定しないときくどころではない」のである。もちろん、他にも問題点はあるだろうが、「きくための技術」や「きく訓練」の前にまずは「安心感」を担保する取組が不可欠である。そして、「安心できる人間関係」をつくるために最も効果的な方法、それは「聴く」ことである。つまり、「聴く力」をつけるために「聴くこと」を手段とするのである。

## (2) 実習5での実践研究

実習5では実践として道徳の授業などをしていくことにしたが、「傾聴」などの「聴く」ことを基盤として進めた。安心できる人間関係の中で、相手を受けとめる経験を増やし「聴く力」の土台をつくることを目的としたのである(図3)。

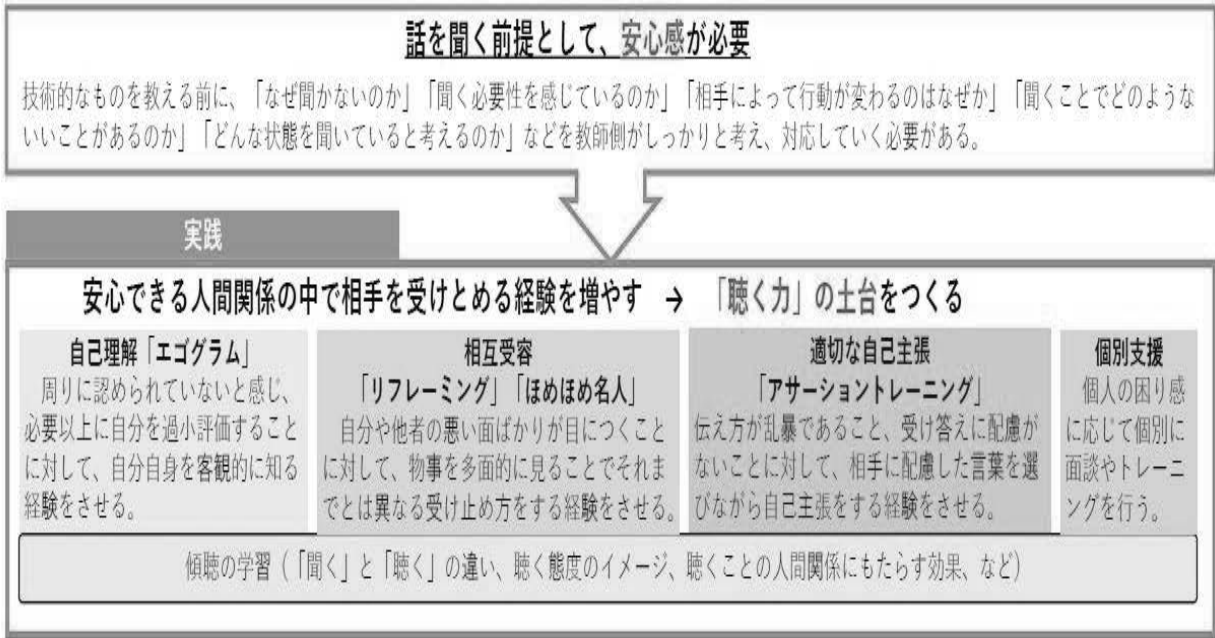


図3 「聴く」力の土台作りのための授業実践イメージ図

観察の結果も加味した結果、実践の基本的な方針はそのままとした。各学級、道徳を2時間と国語を1時間、授業させていただいた(表1)。

表1 各学級での授業実施計画

対象	時間	内容
全体	国語	傾聴
3年1組	道徳	エゴグラム 【A 向上心・個性の伸長】 リフレーミング(短所を長所に) 【B 相互理解・寛容】
3年2組	道徳	アサーショントレーニング(気持ちよく伝え合う) ほめほめ名人 【B 相互理解・寛容】
3年3組	道徳	エゴグラム 【A 向上心・個性の伸長】 リフレーミング(短所を長所に) 【B 相互理解・寛容】

また、「傾聴」の授業の最後にとった「聞くこと」についてのアンケート結果と7月末に実施したQ-Uテストの結果の相関関係を分析した。

まず、「学級生活満足度」と「話を聞くことが好きかどうか」という主観的意識との関係について分析した。結論を言えば、本人が「話を聞くことが好き」か「話を聞いてもらうことが好き」かの違いと、学級生活満足度との相関関係はなかった。

次に、「学級生活満足度」と「話を聞くことへの主観的意識」の関係について分析をした。

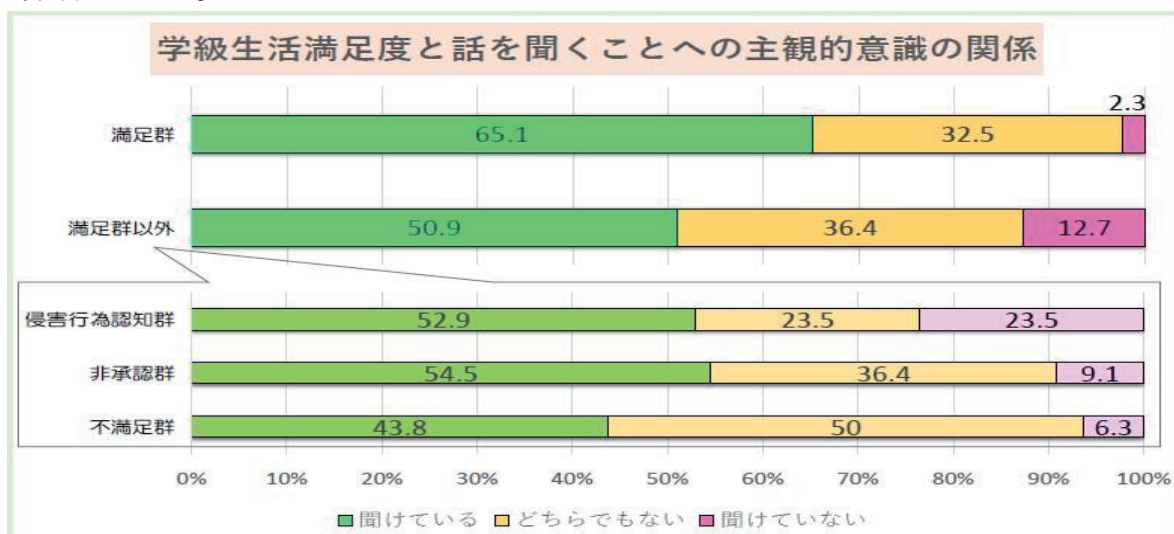


図4 「学級生活満足度と話を聞くことへの主観的意識の関係」

図4に示したように、Q-Uテストの結果において、「学級生活満足群」にいる生徒は他のプロットにいる生徒に比べて「聞くことができている」割合が高く、かつ「聞けていない」と答える割合が低かった。「聞けていない生徒の割合」を「満足群」と「満足群以外」で比べると、「満足群以外」が5.5倍高い。特に「侵害行為認知群」においては「聞けていない」と答える割合が最も高く、満足群の割合の10倍であった。

さらに、「話を聞けない理由」についても複数回答で答えてもらった。特徴的な回答設問について、以下のようなグラフで表した(図5)。

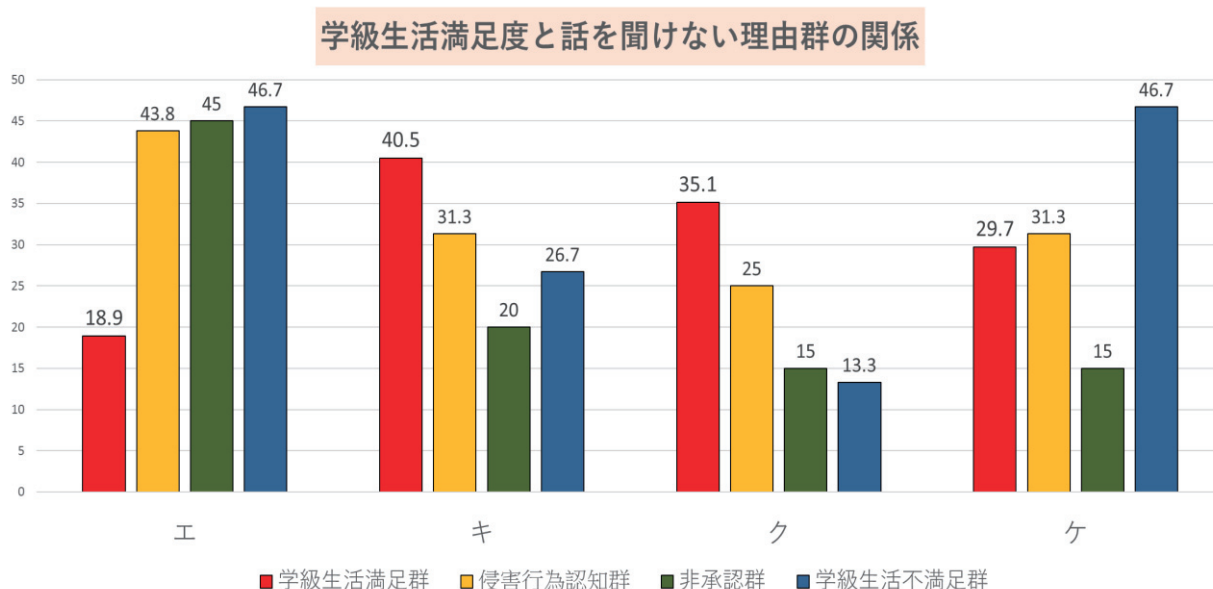


図5 「学級生活満足度と話を聞けない理由群の関係」

質問項目は、表2の通りである。赤字で示している項目は群ごとに差が見られた項目であったため、特に取り上げて説明する。

表2 話を聞けていない理由について

「話を聞けている」の自己評価を5段階のうち、「5」と選んだ人以外に、自分が「話を聞けていない」思う理由を複数回答可という条件で選んでもらった。

ア 聞きたくないから  
 イ 聞きたいけど、聞くことが難しいと感じるから  
 ウ 人の話し声が聞き取りづらいから（蛍光灯の音が邪魔するなど）  
**エ 相手によって、話を聞けたり聞けなかったりするから**  
 オ 自分には人の話を聞く心の余裕がないから  
 カ 悩みなど、他に気になることがあって集中できないから  
**キ 何を言っているか音では聞けても、全体の意味が分からないことがあるから**  
**ク 自分が知らない言葉が使われているから**  
**ケ 複数人が話していると、誰が何を言っているのかわからないことがあるから**  
 コ 睡眠不足など、体が不調だから  
 サ 頭の中で別のことを考えているから（給食のこと、好きなアイドルのことなど）  
 シ 聞く必要性を感じないから  
 ス 聞くことはめんどくさいから  
 セ そもそもどうやって話を聞けばいいのかわからないから  
 ソ その他（自由記述）

エの項目について、満足群とそれ以外で明らかな差異が認められる。学級生活のなかで不安感や不満感を感じている生徒にとって、「話を聞く」という行為が「相手次第」であることの表れではないだろうか。また、キの項目については「満足群」の生徒が他の群よりも割合が高い。これは「満足群」の生徒が、理解はともかく「聞こうとする意識がある」ということだろう。

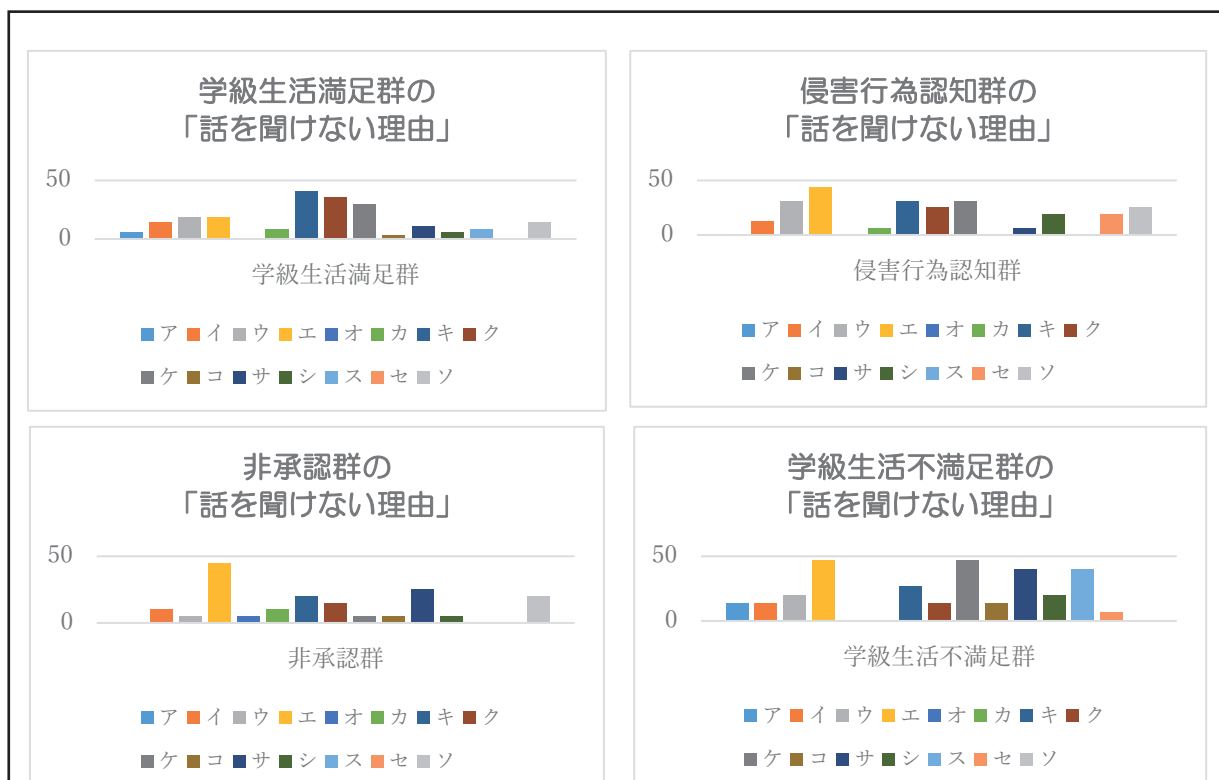


図6 学級生活満足度の各群における「話を聞けない理由」

図6を見ると、「非承認群」の生徒は他の項目と比べて、エの「相手によって話を聞けたり聞けなかったりする」を理由に挙げる割合が圧倒的に高い。これは、自信がないこと、相手にどのように思われているかなどの理由で、相手との人間関係に不安を覚えていることが、話を聞く行為に影響を及

ぼしている可能性を示唆しているのではないか。また、「不満足群」の生徒は、他の群の生徒よりもケの「複数人が話していると、誰が何を言っているかがわからなくなる」を選ぶ割合が高い。実際の観察の中でも、「不満足群」にプロットされている生徒は、一つひとつ丁寧に課題をこなしていこうとする傾向があり、複雑な指示で戸惑っている場面も見受けられた。このことから、複数人でのコミュニケーションに難しさを感じている生徒が「学級生活不満足群」にプロットされることが多いという可能性が示唆されている。

#### 4 考察

##### (1) 2つの実践研究を通して

実習5での実践に向けて、実習4では観察等による実態把握に努めたが、学年全体として「きくこと」に課題が見られる場面が多かった。「聴く」の前段階の「聞く」についての実態把握を主に行った。まずは「なぜ聞けないのか」「なぜ聞かないのか」という「聞かない実態の背景にあるもの」を探っていった。その結果、生徒が「きくことができない理由」には以下のようなものがあると推測した。

- ①話の内容や難易度による好き嫌い。「認知的な課題」がある故に、きくことに難しさを感じているかもしれない。
- ②生理的な要因（時間帯による覚醒の度合い、睡眠不足、空腹や満腹、疲労の度合いなど）
- ③心理的な要因（その環境における安心感、相手との人間関係、個人的な悩みなど）
- ④生徒にとっての「必要感」を満たしていない。
- ⑤「きく方法」自体が分かっていない。
- ⑥「姿勢保持の困難」などの、態度的課題。
- ⑦集中力や忍耐力が不足している。
- ⑧「きいている状態」「静かな状態」の認知のズレ
- ⑨「きくことの意義」を見出していないこと
- ⑩「きいてもらえてうれしかった経験」が不足していること

実習4・5の実践研究を通して得たことは、生徒が「きく」ためには、さまざまな条件が整っていることが必要で、それらの条件は複雑に絡み合っているということである。教師がこのことを理解しておくことは非常に大切である。なぜならば、「きくことは当たり前」だと思っていると、「きいていない」生徒に対して否定的な見方をしてしまう可能性があるからである。そして、その見方は生徒に伝わり悪循環を生じることにもなりうる。「きいていない」は「生徒からのサイン」だと考えることで、より深い生徒理解そして生徒指導につながり、それに

より生徒との信頼関係を築くことができるのではないかという考えに至った。また、教師は生徒に対して「話を聞きなさい」という前に、まず自分自身が「生徒の話の話を聴いているか」を振り返ってみることも重要である。

## （２）実践研究を通して得た学びをどう生かすか

生徒の「聴く力」向上のためは、教員が「きく状態」になるために必要な条件は何かを知るところから始まる。人が「きく状態」になるためには、主に「個人内環境」「外的環境・条件」「必要感」「親和動機」の４つの条件が必要となるだろう（図 7）。



図 7 「きく状態」になるための条件モデル

まず、「個人内環境」であるが、不規則な生活習慣による睡眠不足、食生活の偏り、病的・体質的な問題などが考えられる。また、認知については複数の要素がある。まずは、物事の捉え方の癖である。同一のストレス者に対するの感じ方が人それぞれ異なることため、自己認知の偏りを意識化することが必要である。また、「きき方のモデル」が本人の中に内在化していなければ、自分自身がきけているのかメタ認知できないであろう。そして、ワーキングメモリや言語理解（WISC-IV）の能力など、機能的な問題も考慮しなければならない。

次に「外的環境・条件」についてであるが、「静かな状態」がどういう状態であるのかをその場にいる全員が共通理解することが必須である。それぞれが「自分は静かにしているつもり」では、話を聴くための環境は整わない。また、視覚的な刺激に対して敏感な生徒もいるため、掲示物などを教室の前面にたくさん貼らないなどの配慮が必要かもしれない。

「必要感」については様々なパターンが考えられるが、いわゆる「損得勘定」と「将来を見通したうえで、自分に必要な情報や知識などを自ら得ようとする意識」が考えられる。

最後に「親和動機」についてであるが、これは「他者と関係をつくりた



い・つながりたい」という気持ちのことである。他者への興味を持ち、そしてその人と仲良くなりたいという、人間関係の形成と維持の動機があれば、必然的に「聴く」につながるのではないだろうか。

さて、ここからは、教員個人として行うことができる対策と、組織として行うことができる対策について考えてみたい。

教員が個人で行うことができる対策として「個人内環境」の「生活習慣・体質」については、道徳の時間などを使って望ましい生活習慣について考えさせることや、生活ノートを活用させて自己管理を意識させること、保護者の協力を得て、スモールステップで達成する手助けをすること、必要であれば病院の受診などをお願いすることなどが考えられる。「機能的問題」については、合理的配慮などを行うこと、機能的問題の理解不足による教員の行き過ぎた指導が二次障害を引き起こす可能性があることを意識して対応に当たることなどが考えられるのではないだろうか。

次に、「認知」の「物事の捉え方」については、道徳の時間、特別活動などでの交流を通して、それぞれ考え方が異なることに気付くような場面を設定することが一つの対策として考えられる。「ききかたモデル」については、教員が生徒の話をしっかりと聴くことが第一である。聴いてもらうことにより、どんな風に聴いてもらうのがうれしいのか生徒は体験的に学習する。さらには、聴いてもらうことで、生徒の中に安心感や満足感が生まれ、教員への信頼感につながるのではないか（図8）。どちらにしても教員の言動が生徒に与える影響は大きいと自覚しておくべきである。

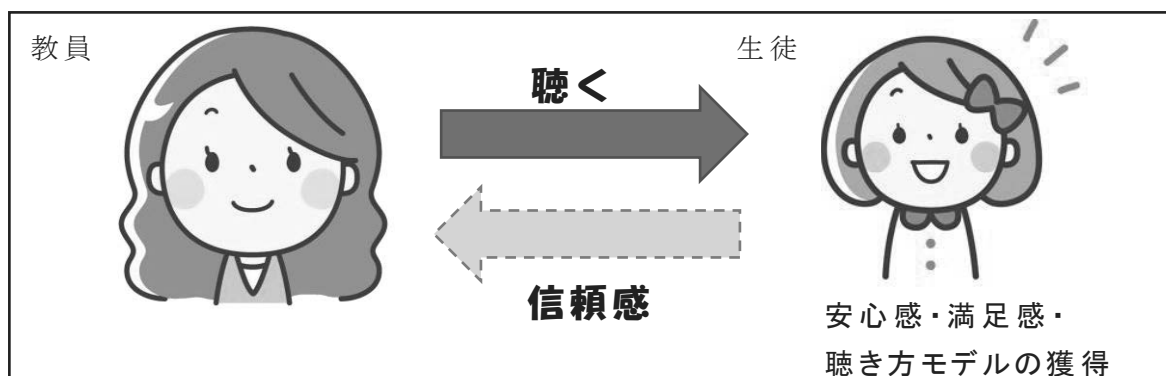


図8 教員が生徒の話を聴くことで期待できる効果

「必要感」の「キャリア的視点の保持」についてはキャリア教育の充実が必要不可欠である。また、生徒が必要感を維持するために欠かせないことに、話し手が説明や指示を精選することがある。

最後に、「親和動機」についてであるが、これにはまず学級経営が要である。そのうえで、道徳や特別活動などの授業でリレーションを高めるための状況をつくっていくことが大切だと考えている。

次に、組織として行うことができる対策としては「外的環境・条件」への対応が第一である。まずは「静かな状態の共通理解」が大切である。これ

は、教員も生徒もすべき共通理解である。全員がきくことができるためには、「静かな状態」が欠かせない。その状態に対する認識にズレがあることで、不必要な軋轢が生まれることも考えられるからである。次に「集中できる環境状態の共有」である。掲示物の貼り方など、ある程度全校での共通理解をすることが大切である。そして、「きいている状態」を教員が共通理解することも付け加えておく。同じ「生徒の状態・言動」に対して、ある教員は問題ないと思って指導せず、別の教員が指導した場合、生徒の中に不信感が芽生えることが考えられるからである。

最後に、組織として行うとよい最も重要なことは「生徒理解等について教員間での共有がなされること」「教員同士が聴き合うこと」である。教員ひとりで見ることが出来る範囲には限界がある。また、人間は相手が変われば見せる姿も異なるものである。自分が見ている姿が相手のすべてではないことを理解しておかなければ、相手を誤解してしまう。それぞれの教員から見えている生徒の姿もしくは生徒同士で見えている姿を積極的に聴くことで新たな側面が見え出し、その多面的な生徒理解が適切な生徒指導へとつながると思うのである。

生徒の「聴く力」を育むためには、教員の「聴く」「聴き合う」「聴き合わせる」実践から始めることが大切である。

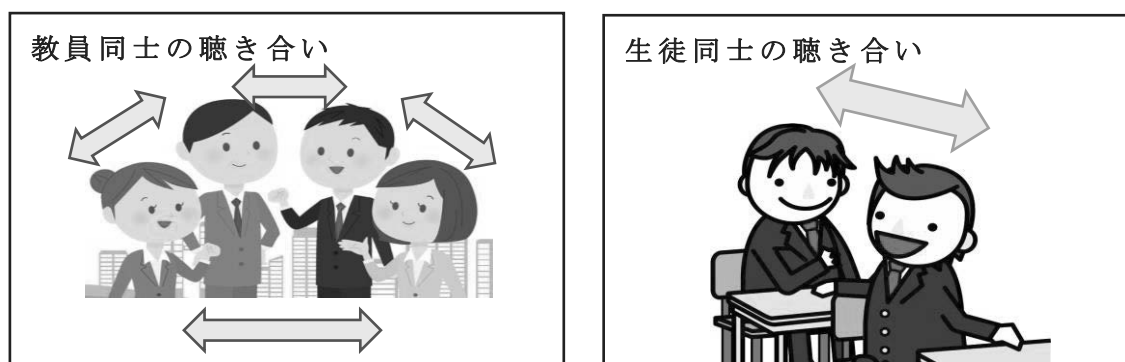


図9 教員の聴き合い・生徒の聴き合い

#### 引用・参考文献

穂田照子 (2009). 「聞く」「聴く」「訊く」: 3つの「きく力」を育む取り組み  
2008年度版 Obirin Today—教育の現場から. pp.97-112

文部科学省 (H16). これからの時代に求められる国語力について.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/bunka/toushin/04020301.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301.htm)

(2018年11月9日取得)

文化庁 (H13～H29). 「国語に関する世論調査」の結果について.

[http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/kokugo\\_yorochosa/index.html](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yorochosa/index.html)

(2019年1月20日取得)

多賀一郎 (2012). 全員を聞く子どもにする教室の作り方. 黎明書房

外山滋比古 (2015). 思考力の方法 聴く力篇. さくら舎