

## 聴くことの学習指導の研究

増田 信一

(奈良教育大学国語教室)

植西 浩一

(奈良教育大学教育学部附属中学校)

(平成10年4月14日受理)

キーワード: listening、学習モデル、能力表

### I 「きくこと」の学習指導の必要性

#### 1 学習者の実態から

中学校の国語教師として、学習者の「きく力」の弱さが気になっている。授業中の話し合いの場でも、ききとりが不十分なために、かみ合わない発言が出るのがしばしばである。要点をききとれないため、相手の発言をふまえて話し合いを進めていくことができないのである。相手の話をうまく引き出すきき方や、きいたことを記録し活用する力も弱い。全校集会の場などでも、外見は静かにきいているように見えても、教室に帰って話の内容を問うと、答えられない生徒が多い。この実態を前にするとき、これまできくことの指導らしきものが取り立ててなされてこなかったことを反省せざるを得ない。

「きくこと」ができないというのは、中学生だけの問題ではない。成人式での新成人の私語が話題になり始めたのはいつごろからであろうか。今ではニュースにもならないほど広がってしまったが、このような問題に対しても、国語科の指導のあり方は問われるはずである。

以上のような実態から、私どもは、「きくこと」の学習指導の必要性を痛感するのである。

学習者のきく力の問題点をさらに踏み込んでとらえるために、二つの調査の結果をみておきたい。一つは、声とことばの会による「小中高校生の聞き取り能力に関する調査報告書」(1996. 8)である。この調査では、次のような結論が報告されている<sup>(1)</sup>。

- 1 子どもたちに着実に身につけていると思われる聞き取り能力
  - (1) 話された内容を正確に聞き取る能力
- 2 今後、重点的に指導することが必要だと思われる聞き取り能力
  - (1) 話された内容の中から必要な情報を選んで、

的確に聞き取る能力

- (2) 話された事柄の相互関係や妥当性を判断して、批判的に聞き取る能力
- (3) 話された内容について質問したり反論したりして、新たな考えを得る能力

この調査結果には、「正確に聞き取る」という受動的なききかたは身に付いているが、きいた内容を吟味し取舍選択活用するという能動的なきき力が弱いことがはっきりと出ている。この調査は、調査対象が小中高にわたっており、調査対象の児童生徒数も7,408名と多く、これからの「きくこと」の指導を考える上で一つの基礎となる調査と言えよう。また、受動的なきき力と積極的な能動的なきき力の問題は、「きく」に「聞く」をあてるか、「聴く」をあてるかにも関わる問題である。この点に関しては、後述したい。

もう一つは、筆者が1997年12月に小中学生を対象に行なった、きき取りテスト及びきく力についての意識調査である。これは、奈良県下の公立小学校3校、公立中学校2校、国立中学校1校の協力を得て<sup>(2)</sup>実施したものである。対象は小学4年から中学3年まで、各学年3クラスの集計を取った。テストの内容は、「キヨスク」を題材とした話<sup>(3)</sup>をきかせ、問いに答えさせるものである。このテストでは、部分の聞き取りの正答率は全学年を通して高いが、話全体をとらえる必要のある問題では、下学年の正答率が低いという結果を得た<sup>(4)</sup>。

意識調査は、後述する能力表から、自己評価が可能と思われる10項目を抽出し、それぞれのきき方を自分ができているかどうか、○×で答えるものである。「話の終わりまで集中して聞く」は、小学4年58.0%、小学5年63.3%、小学6年65.0%、中学1年62.6%が○をつけたのに対し、中学2年は41.7%、中学3年は37.4%の生徒しか○をつけていない。これは、中学2年生あた

りになると批判的なきき方をするようになることや思春期特有の反発心が出ることの現れとみられる。きき手の精神的発達や心理状況がきくことに与える影響の大きさがうかがえる。

「必要なことをメモしながら聞く」に○をつけた児童・生徒の割合は、次のとおりである。

小学4年 59.1%、小学5年 36.7%、小学6年 21.4%  
 中学1年 27.8%、中学2年 29.6%、中学3年 16.8%

ここでは、「必要なことをメモしながら聞く」をどのレベルでとらえたかが問題となる。おそらく高学年ほど高度な基準を設定したであろうことが推察される。「きく力」の捉え方は、学習者の自己意識の発達に大きく左右されることが結果に出ている。また、この問いに○をつけた者の比率は、総じて他の問いに比べて低く、メモをとる力が十分育っていないことが分かる。

○の比率が総じて低い問いとしては、他に「相手の話の不十分なところを補いながら聞く」と「話の先を予想しながら聞く」が挙げられる。積極的なきき方ができず、受容的なききくとどまっている学習者の姿が浮かび上がる<sup>(5)</sup>。

## 2 音声言語教育実践史の中の「きくこと」

ここで、音声言語教育実践史における「きくこと」の実践指導史を、増田信一の『音声言語教育実践史研究』（学芸図書 1994. 10）に拠って概観する。

明治期は、音声言語教育そのものが、まだ「芽ばえの時代」であり、「きくこと」に関わる特筆すべき実践も出ていない。明治33年の改正小学校令においても、「読み方・書き方・綴り方」に比べ、「話し方」は「きわめて弱い立場」にある状態であり、「聞（聴）き方」に至っては、言葉すらもなかったのである。国語教育の黎明期としては、やむをえないことではあろうが、出発点のこのような扱いが、わが国の「きくこと」の指導に以後も影響し続けたことは否めない。

大正期は、「音声言語教育の静かなる前進の時代」である。この時期の「きくこと」の指導に関する大きな業績としては、奥野庄太郎『聴方教育の原理と実際』（東洋図書 1928. 4）が挙げられる<sup>(6)</sup>。ここで、奥野は「耳からの国語の学習！これが今迄忘れられてゐた」、「今迄の国語教育界は国語力と言語の関係を明に意識してゐなかつた。文字を教へることを国語教育の力と考へて、言語を学ばしめることを国語教育の直接の力とは考へなかつた」と述べ、お伽を通しての聴方教授の原理と方法、材料を示している。今日の視点からみても、画期的な提言であった。

昭和前期の業績としては、峰地光重の『聴方話方教授細目と教授資料』（徳岡優文堂 1935. 9）が挙げられる。これは、「教授細目と教授資料とをドッキングさせた話

し方と聴き方の両面を備えた本格的なもの」であった。峰地は聴き方を重視し、「私は小学校の聴方話方教授に於ては、先づ聴方教授に、時間的にも、分量的にも、重点を置いて取扱ひ、そして其の相関々係を十全に生かしたい」と書いている点が注目される。

昭和中期のものとしては、「学習指導要領昭和22年度国語科編（試案）」および「学習指導要領昭和26年度国語科編（試案）」を取り上げる。

「学習指導要領昭和26年度国語科編（試案）」では、22年度版を発展させた能力表が提示された。「聞くこと」の能力は、小学校1年から6年までで41示されている。ちなみに、話すこと（作文）55、書くこと（書き方）48で、聞くことと話すことを合わせると107となる。数字からみても、聞くことと話すことが重視されていることがうかがえる。以後の学習指導要領では能力表の提示はなく、ここに示された「聞くこと」の能力は、今日に至るまで、きく能力を考える上での基盤となっている。

この時期では、「はなしことばの会」の創立も大きな出来事であった。1947年3月11日に行われたこの会の発会式で、石森延男は、「聴きかた」について、「この『聴きかた』という働きは大きな大きな力をもっているものであって、言語活動の中で一番根もとになるもの」という発言をしている。当時、文部省図書監修官であった石森の発言だけにその意味は大きい。これについて、増田は、次のように評価している。

「話すこと」については時代によって浮き沈みが激しかったが、「聴くこと」については、どの時代においても軽視され続けてきた。その原因は、「聴くこと」の重要さを理論的に位置づける者が現れなかったからと思える。

その意味で、この文章における石森延男の提言はもっともっと評価されるべきであるし、この提言から出発した理論が出現するのが望まれる。

しかしながら、それ以後も今日まで、国語科において「聴くこと」が重視されることはなかった。それだけに、石森の戦後の新教育の出発点における「聴くこと」についての提言が継承されることのなかった原因を、国語教育実践史の中でとらえることは、これからの「きくこと」の教育のあり方、ひいては国語教育のあり方を考える上での指針になるはずである。

昭和後期は、「音声言語教育が軽視された時代」であった。この時期の音声言語教育がふるわなかった背景には、昭和43年版学習指導要領で話し言葉が極端に軽視されたことがある。その経緯を知るために、この学習指導要領改訂の際の副委員長であった森岡健二の発言をみておきたい。

やはり国語教育では読み書きを軸にして、話し方

というのは国語の時間だけではなく、学校生活全体のなかで習得させるべき問題であると考えたわけです。今家庭ではかつてのように言語のしつけというのはほとんどできなくなりましたが、しつけにせよ、先ほどの「人間関係」にせよ、学校生活全体の具体的な実際の場面での学習するほうがはるかに効率が低い。（『国語の教育』24号 国土社 1970. 4）

「きき方」に対する扱いが「話し方」と同様であったことは言うまでもないだろう。この発言の中で見のがしてはならないことは、「話し方」（きき方）が、「しつけ」や「人間関係」の問題として把握され、国語科での指導より「学校生活全体の具体的な実際の場面」での指導が重視されていることである。このような場での指導の意味も軽視できないが、技術的な部分も含めた国語科としての指導がおざなりにされてはならないと考える。

このような考え方は、現在の学校現場にも根強く残っている。「きくこと」に関して言えば、私語をなくし黙って聴くようにしつけることが、「きくこと」の指導であるという見方が、今も一般化しているのである。森岡の意見もこのような現場の認識と同一線上にあると考えてよいだろうが、国語科の学習指導要領作成における責任ある立場の人の発言だけに看過できない。「学習指導要領昭和26年度国語科編（試案）」の「能力表」によって一度は開こうとされた扉を閉ざしてしまったものと言っても過言ではない。

しかし、学習指導要領の改訂で、それまで隆盛であったものがにわかには勢いをなくしたことは、教育現場で国語科教育に携わるものの実践と実践理論の弱さを物語っている。

研究者も実践家も、子どもはきいてあたりまえという考えを改めなければならない。その上できくための方法を考え、条件を整える必要がある。

このような昭和後期にあって、倉澤栄吉は、教育現場の教師たちとともに、『国語科対話の指導』（倉澤栄吉・東京都青年国語研究会 新光閣書店 1970. 10）をまとめている。ここでは、「自己内対話」がコミュニケーションの基底としておさえられ、また、「対話」を論理的な面からだけでなく、倫理的な面からもとらえている点が注目される。これからの「きくこと」の理論を考える上でも示唆に富む書物である。

また、大村はまの『『聞くこと』『話すこと』の指導計画』（『大村はま国語教室2—聞くこと・話すことの指導の実践—』筑摩書房 1983. 3 所収）は、国語科指導としての「聞くこと」「話すこと」の指導のあり方を実践的に追求している。

長く低迷していた音声言語教育の「新展開」は、平成元年版学習指導要領で、音声言語教育重視の方向が打ち出されたことによって始まる。その意味で、この学習指

導要領は、国語教育史の中で、画期的な意味を持つ。ただ、重要なことは、現場が学習指導要領の受容のみに終わらず、音声言語による教育を創造することである。そうでなければ、学習指導要領が逆の方向に変われば、またたく間に現場実践も衰退していくという前回の轍を踏むことになる。学習指導要領を批判的に検討し、実践を通す中で、「話すこと」「きくこと」の実践理論を確立しなければならない。

### 3 時代の要請と「きくこと」の指導の現在

学習指導要領の改訂をきっかけに、国語教育関係の出版物の中で音声言語に関わるものが、目に見えて増えてきた。「きくこと」に関するものも、その例外ではない。

そこには、学習者である子どもたちを大切に、子どもたち相互の対話を尊重しようという学習観がある。理解中心・受容型であったこれまでの授業を、学習者の対話を中心にすすめることによって変えていこうというのである。この学習観を支えているのが、近年注目されているハーバマスの発言や、バフチンの再評価をはじめとする、これまでの独我論的発想を脱し、対話を重視しようという思想である<sup>(7)</sup>。また、活字文化の時代からマルチメディア文化の時代への移行は、一方通行型の文化を相互交流型の文化に変えつつある。この動きの中で、映像とともに音声の果たす役割が重くなってきている。このような状況の中で、「話す力」「きく力」育成の必要性は確実に高まりつつある。

それにも関わらず、日本人の「話す力」「きく力」が十分育っていないのは冒頭で述べたとおりである。国際化する社会の中で生きていくための対話力の必要性もますます高まっている。ようやく高まってきた「きくこと」の指導を重視せよという声を、学習指導要領の改訂に伴う一時的なものに終わらせないためにも、時代の要請を把握し、国語科としての指導方法を確立し実践を重ねていく必要がある。

『教育科学国語教育』（明治図書）1997年12月号の特集「言葉による『対話能力』の育成」は、まさにこのような時代の要請をふまえてのものであった。村松賢一の紙上シンポジウム提案は、国際化社会をふまえながら、対話を深めるための「聞くこと」の重要性を指摘し、それを基礎とした「対話指導の基本的カリキュラム」を提示した点に特色がある。この提案を受けたシンポジストからは、「考えてきくことの指導・学習者主体の対話のための学習環境整備・相互理解のためのコミュニケーション学習・原理的追究・困難性からの出発」等が提案された<sup>(8)</sup>。

ここには、まさに「きくこと」の指導の現在が浮き彫りになっている。すなわち、時代の要請としてのきくことの原理的追究とカリキュラム作成、および計画的指導の

必要性、とりわけ、対話の中での積極的・能動的な「きくこと」の指導の大切さ、そして、その前に横たわる指導の困難性がそれである。

「教育科学国語教育」は、同年4月号でも『聞き合う力』が育つ国語教室』を特集に掲げ、相互のやりとりの中でのきくことの指導の大切さを取り上げている。

次にここ数年の「きく」を表題にした単行本を取り上げる。

高橋俊三編著『講座音声言語の授業』（明治図書 全5巻 1994.6）は、第3巻に「聞くことの指導」を取り上げている。実践編は「聞き取り」「聞き味わい」「聞き語り」「インタビュー」に分けられている。独話をきくことが中心の構成である。

森久保安美『聞く力を育て生かす国語教育』（明治図書 1996.9）は、聞く力を、「確かに聞き取る力」「詳しく聞き分ける力」「心を寄せて聞きひたる力」「思いを加え豊かに聞く力」に四分類し、「聞く力を生かす柱」として、「味わうために聞く」「考えるために聞く」「自ら求めて聞く」の三本を立てている。ここでは、感性的な部分が重視されているのが特色である。

## II 「聴くこと」の概念規定

### 1 斉藤美津子『きき方の理論』

斉藤美津子『きき方の理論』（サイマル出版会 1972）は、国語科教育だけでなく英語科教育の「きくこと」の指導にも大きな影響を与えた。その影響を受けたとみられる出版物も多い。この中で斉藤は、「聞く」と「聴く」の違いにふれ、次のように述べている。

英語では hear と listen ということばを区別して使います。辞書を引くと hear は「聞く」「聞こえる」、listen は「聞く」「傾聴する」と書いてあります。どちらにも「聞く」という同じことばが書かれているのですが、hear と listen の機能的な意味は質的に違うのです。普通 hear という語は、音が自動的に聞こえてくることで、listen は、きき手がエネルギーを費して理解しようという、意志的な態度で音をきくことなのです。一中略一話しことばの訓練では、この二つをはっきりと区別しなければなりません。

ここで指摘されている「聞く」と「聴く」の意味の相違は重要で、「きくことの指導」を考える場合も、いずれの文字を充てるかによって、指導の性格が変わってくるはずである。筆者は、子どもたちの実態から「きくこと」の積極的・能動的な面を重視したいと考えているので、listen にあたるものとしての「聴」をあてる。したがって、本稿の表題も「聴くことの学習指導の研究」とし、以後「きく」については、特に「きく」あるいは

「聞く」と書く必要がある場合を除き、「聴く」と表記する。

### 2 英語科教育における行動としての listening（聴くこと）の条件

ここで、さらに英語科教育の分野で、行動としての listening（聴くこと）の条件がどのように把握されているかをみる。

『ヒアリングの行動科学—実践的指導と評価への道標—』（竹蓋幸生 研究社出版 1984.4）に、行動としてのリスニングの条件として、次のものが挙げられている。

- 1) 生理的条件 健康であること 疲れていないこと 十分な聴力があること
- 2) 心理的条件 高い知力・思考力があること 感情の制御ができること 高い記憶力があること 意味の体験的理解ができること 話題に興味を持つこと 話者に同情的態度がとれること 聞くことに意欲があること 性格が良いこと
- 3) 言語的条件 音素識別力があること 語い力があること 文法力があること 意味の理解力があること
- 4) コミュニケーションの行動的条件 コミュニケーションの機能の理解ができること 人生経験が豊富であること 状況に応じて聞き方を変えることができること 同一内容の種々の表現が理解できること コンテキストから語の意味の推定ができること 新しい情報の意味を古い情報との関連で推測できること 困難な状況での言語活動の経験があること 口語体の言語の特徴を理解していること 方言の発音が聞きとれること 話者のスピードに順応できること 体言語が理解できること 超言語的メッセージが理解できること ノイズへの順応ができること 総合的行動ができること ノートをとることができること 質問ができること 話者に対して適切なフィードバックができること

ここには国語科教育にも適用できるものが多く、とりわけ「4）コミュニケーションの行動的条件」には、参考となる点が多い。「聴くことの学習指導」の構想にあたっては、このような条件も考慮しつつ（これらの条件には能力も含まれる）、目の前の子どもたちの実態をふまえ、国語科としての学習指導のあり方を考えていく必要がある。

### Ⅲ 聴くことの学習モデルの作成

#### 1 モデル作成の意図

「聴くこと」の学習を構想するためには、「聴く」という行為がどのようなプロセスを経て行われるかを把握し、それをふまえた各段階の学習を考える必要がある。そのためには、音声言語学習のモデルを作成する必要がある。その例としては、増田信一「音声言語生成過程のモデル」(『国語学習学入門』学芸図書 1993. 7)がある。今回は、これを土台としながら、「聴くことの学習」に焦点をあてたモデルを作成した。

このモデルでは、「聴く」という行為、とりわけ、学習者の創造的思考を促し、発信に結びつくような聴くという行為の流れを明らかにしようとした。「聴く」を受動的なものとしてではなく、対話・会話につながる能動的な行為ととらえたことが第一の特色である。

「聴くこと」のモデルにあえて〔⑤ 発信〕を組み入れたのもこの意図に基づいている。もちろん、聴くことの

内容や場面、学習者の段階によって、〔⑤ 発信〕にまでいかない場合もある。しかし、基本的なモデル設定の上で〔⑤ 発信〕を位置付けることは重要な意味を持つと考えたのである。

このモデルは、また教室での学習を想定してのものであり、一般的なコミュニケーションモデルとは性格を異にする。特に、「聴くことを通して学ぶ」という点を大切にしているのが「学習モデル」としての特色である。

モデルでは、〔② 受信〕〔③ 吟味〕〔④ 創造〕をさらに大きく括って一つの枠に入れている。これは、これらの活動が順を追って行われることもあれば、瞬時に行われることもあり、また、この過程でフィードバックが行われることをふまえてのものである。

以下、モデルの流れにしたがって見ていく。

#### 2 聴くことの学習モデルにおける聴くことの特性

〔① 受信準備〕は、②～④の過程の基盤となる。聴くことの学習では、他の領域以上に態度面が重要である。学習者の聴く態勢ができていくかどうかは、学習の成否

〔①受信準備〕      〔②受信〕      〔③吟味〕      〔④創造〕      〔⑤発信〕

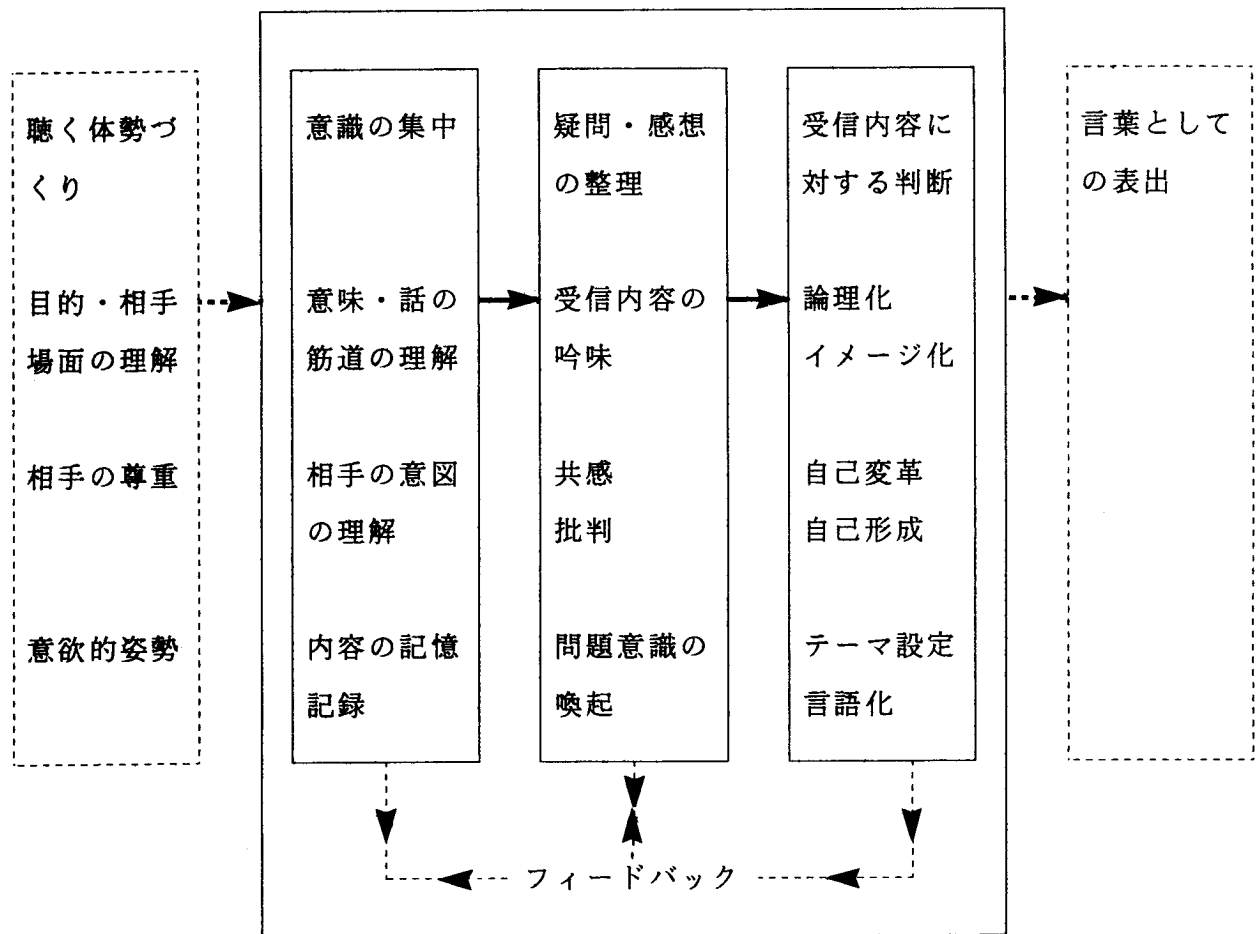


図1 聴くことの学習モデル

にも関わるといってよい。聴く目的・相手・場面の理解も聴くための大切な活動である。これは、事前に行われる場合もあれば、受信時に行われることもある。「相手の尊重」は、聴くための心準備としても、また態度の形成としても不可欠である。たとえば、批判的に聴くことが要求される場であっても、相手を尊重し、その真意をくみとることがなければ、批判は、単なる揚げ足取りに終わってしまう。建設的な批判は、相手の尊重を基盤として成り立つ。「意欲的姿勢」は、「聞く」を「聴く」に高めるために欠かせない。

また、集中しやすい教室環境づくりや、学習内容や学習形態に合わせた机の配置、ふだんからの学習集団づくりなどの外的環境の整備も、聴く態勢を整える上で大切なことがらである。日常の国語教室経営の中で指導者として留意し、学習者自身の環境づくりができるよう指導する必要がある。

〔② 受信〕では、まず意識を集中し話に耳を傾けることが重要である。聴くという行為は、音声がすぐに消えていくため、読解の場合以上に集中力を必要とする。しかし、意識を集中させて聴く力は、「集中して聴きなさい」等と指示するだけでは育たない。メモをとるなどの方法を指導し、集中して聴く場面を設定して、具体的な学習場面で内省を促すといった学習訓練を重ねる中で獲得させることができる。意味・話の筋道の理解では、大切なことがらを聴き分けたり、説明不足の部分を補って聴いたりという技能が必要となる。内容が十分把握されることによって、相手の意図の理解も可能となる。なお、相手の意図を理解するためには、言葉だけでなく、相手の表情や身ぶりなどにも注意を払う必要がある。

〔③ 吟味〕の段階で、聴き手は疑問や感想を整理し、問題点を見出しながら受信内容を吟味する。ここで、因果・対比・選択・総合などの関係を把握する操作が行われる。聴いたことが、聴き手自身の問題としてとらえ直されることによって、共感や批判が生まれるのである。「聴く」が能動的・創造的行為として成立するためには、この段階での思考活動が十分に行われることが必要となる。問題意識もこの思考の結果生まれる。「吟味」は、主体的な聴き手となるための活動と言える。実際の学習場面では、思考のための補助としての書く活動や、他の学習者との相談を適宜取り入れると有効である。

〔② 受信〕から〔③ 吟味〕への過程で、受信内容が理解され価値づけが行われる。なお、実際は〔② 受信〕がすべて終わってから〔③ 吟味〕へ移るのではなく、〔② 受信〕→〔③ 吟味〕という活動が何回か繰り返されることが多い。

〔④ 創造〕では、聴いたことに対する聴き手の判断が下され、論理の構築やイメージ化が行われて、発信のためのテーマがまとめられる。ここで、聴いたことが、発

信に生かされ、聴き手が情報発信者となる。たとえば、聴き手が情報の送り手とならない場合でも、判断を下し論理化やイメージ化をすることにより、聴き手の内面で創造的な活動が行われる。それが、聴き手の自己変革・自己形成につながっていく。この段階で産み出された情報は、言語化されて、次の発信の段階で言葉として表出される。(学習者の発達段階によっては、動作化されることもある。)この段階でも自分の思考や創造された内容を内省し、必要に応じてフィードバックしていくことが要求される。

#### IV 「聴く力の能力表」

##### 1 能力表作成の意図

「聴くことの学習モデル」の作成を通して把握した事柄を、国語科での学習指導に生かすためには、指導すべき能力を洗い出し、学年に応じて配当しなければならない。そこで、能力表の作成が必要となる。

これまでに作成された能力表としては、『昭和26年版小学校学習指導要領国語科編(試案)』の「国語能力表・聞くこと」が土台となっており、これ以後に作成された能力表はほとんどこれをふまえている。以後の学習指導要領では能力表の提示はなかったため、その意味でもこの表は、聴くことへの能力を考へるための基盤となる。

この能力表は小学生だけを対象としたものである。聴く力の発達を長い目でとらえるためには、中学校はもちろんのこと、幼稚園や高等学校も視野に入れることが望ましい。このような観点から、ここでは、幼稚園から高等学校までを見通した聴くことへの能力表を試案として提示する。

##### 2 先行文献の検討

能力表の作成にあたっては、次の①～⑤の文献を基礎とし、それを日頃感じている生徒の実態や筆者の指導経験と照らし合わせ、さらにこれからの聴くことの指導のあり方を考へて、能力を選定し系統化した。さらに、アンケート調査を実施し、修正を加えた<sup>9)</sup>。

[基礎とした文献]

- ① 『昭和26年版小学校学習指導要領国語科編(試案)』
- ② 『昭和26年版中学校高等学校学習指導要領国語編(試案)』
- ③ 『上田市立南小学校カリキュラム』長野県上田市立南小学校 1950. 1
- ④ 『国語の学習指導の技術』平井昌夫・佐野芳夫 東洋館出版 1953. 11 一聞くことの学習指導の目標と指導技術
- ⑤ 『国語学力診断指導法体系』興水実 明治図書

## 1966. 3 一主要国語能力表 聞く力・話す力

ここで、それぞれの特色をみる。

①『昭和26年版小学校学習指導要領国語科編(試案)』の「国語能力表・聞くこと的能力」には1年生の「仲間に入って、聞くことができる」「いたずらをしたり姿勢をくずしたりしないで聞くことができる」に始まり、育てるべき能力が具体的に示されている。各能力に継続学年が示されているのも特色である。また、「放送を聞いて楽しむことができる」や「映画を見て楽しむことができる」など、当時としては新しいものを取り込み、音声以外の情報にも目を向けた点も注目される。

ただ、能力は全般に独話を聞く場合を念頭に置いて考えられており、対話や会話の場での能力の把握が弱い。

②『昭和26年版中学校高等学校学習指導要領国語科編(試案)』には、能力表はないが、中学校では「聞くこと」の「各学年の具体的目標」が、高等学校では3年間の学習の「具体的目標」が示されている。学年段階に分けて示された中学校のものは能力表に近く、中学段階の聴くことを考える上での基盤となる。ここには、対話や会話の場での能力も示されており、これらの能力を小学校でも取り上げ、もう少し早い段階での意識的指導を図ることが必要と考える。問題点としては、「文学作品を素直な感動をもって聞く」(中1)、「教養を高める放送を深い同感をもって聞く」「劇や映画の正しい見方がわかる」(中2)など、大人の側で用意したものを受容させようとする姿勢の強いものがあることである。学習者の感性を大切に、もっと自由に創造的に、あるいは批判的な精神を持たせて聴かせてもよいのではないだろうか。

③『上田市立南小学校カリキュラム』は、①『昭和26年版小学校学習指導要領国語科編(試案)』の「国語能力表・聞くこと的能力」同様各学年で育てるべき能力が具体的に示されている。前者と重なる部分も多いが、能力の選定や学年段階に異なる点があり、両者を比較検討することは、聴くこと的能力システムを考える上で大切である。

④『国語の学習指導の技術』の「聞くことの学習」には、他の文献では希薄な対話や会話の場での聴くことが重視されている点に特色がある。また、「聞く力をのばすために、とくに次の五つのことがたえず指導されなければならない。」として示された次のものは、聴くことの学習指導の枠組みを考える上で示唆に富む。

- (1) 音声を聞きわける能力をのばす学習指導
- (2) 正しく聞きとる能力をのばす学習指導
- (3) 聞きながら大意を取る能力をのばす学習指導
- (4) 批判しながら聞く能力をのばす学習指導
- (5) 自分の立場で組織しながら聞く能力を伸ばす学習指導

⑤『国語学力診断指導法体系』の「主要国語能力表聞く力・話す力」は、小学校1年から中学校3年までを見通して、各段階で重点的に育てるべき力が端的に示されている。それは、大づかみにすると、集中して聴く姿勢をつくり、要点を聴く力をつけて、批判的な聴き方ができるところまでもっていき、話し手の真意を聴ける段階に至らせるという流れである。

## 3 聴くこと的能力表試案とその考察

次ページに示すのが、聴くこと的能力表試案である。

この表では、育成すべき能力を「関心・意欲・態度」と「技能」に分けて抽出し、指導を加えるべき学年を示している。この学年は、あくまで、指導のための一応のめやすであり、学習者一人ひとりの達成度に応じて弾力的に指導することが大切だと考えている。

〔関心・意欲・態度〕は、「聴く力」の基盤となる。これらの評価に際しては、教師による評価だけでなく、自己評価もできるだけ取り入れ、学習者自身の内省を大切にしながら測定し、情意を育む必要がある。

〔技能〕として示したのものには、「読み」の技能と共通するものも多い。しかし、聴く活動は、相手の話す速度に応じて行わねばならず、また、特別な場合を除き、読みのようにもう一度前にもどって聴き直すこともできない。「音声」という媒体の持つ特性も配慮しなければならない。聴くことは、学習者にとって読むこととはまた違った困難を伴うのである。必要な技能の抽出にあたっては、このような点を重視した。

なお、13、18、31、35の各能力は、①～⑤の文献にないが、私どもの検討の結果、新たに加えたものである。

以下、それぞれの能力についてみていく。

〔関心・意欲・態度〕

## 1. 仲間に入って聞く。

独話・対話・会話の別を問わず、話し・きく行為は場の中で行われる。その場に入って聞けることは、きく行為の出発点に位置づく重要な能力である。なお、ここでは、まず仲間に入ることを重視し、「きく」には「聞く」をあてた。「聴く」につながる前段階としての「聞く」と位置づけたのである。

## 2. 楽しんで聞く。

きくことの楽しさを知ることが、きく力の育成につながる。「楽しんで聞く」ことは、欠かせない態度能力の一つである。なおこの能力は、評価の方法がむずかしい。きかせる話の内容にも左右されるので、何をきかせるかも十分吟味し、一人ひとりの学習者の感想をとらえて評価したい。これも1と同様「聞く」の段階とした。

## 3. 話の終わりまで聴く。

独話を聴く場合は、比較的長い時間話を聴くことが多く、根気よさが要求される。また、対話や会話の中で

能力	学年	幼 小						中 高			出典
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	
[関心・意欲・態度]	1仲間に入って聞く。	—									①②
	2楽しんで聞く。	—									①
	3話の終わりまで聴く。	—									②③
	4相手の顔を見て、集中して聴く。	—									①②③④⑤
	5準備を整えて聴く。	—									① ③
	6興味を持って聴く。	—									① ③
	7話し手を尊重して素直に聴く。	—									①② ④⑤
	8批判的に聴く。	—									①②③④⑤
	9自分の聴き方を振り返りながら聴く。	—									⑤
	10話のしかたに関心を持って聴く。	—									②
[技能]	11問いに答えられるように聴く。	—									①
	12話に反応しながら聴く。	—									① ④
	13イメージをふくらませながら聴く。	—									
	14話の内容を復唱できるように聴く。	—									①
	15話の筋道をたどりながら聴く。	—									①② ⑤
	16音の似た語や同音異義語を聴き分ける。	—									① ③④
	17自分の経験や考えと比べながら聴く。	—									①
	18音声以外の情報にも注意しながら聴く。	—									
	19なまりや方言を聴き分ける。	—									③
	20話を聴いて、感想や意見を持つ。	—									①
	21話の目的や話し手の立場を考えて聴く。	—									③④⑤
	22疑問点や問題点を確認しながら聴く。	—									①
	23要点をまとめながら聴く。	—									①② ④
	24話の主題や相手の真意を考えながら聴く	—									①② ⑤
	25話し手の意見の根拠を吟味しつつ聴く。	—									①② ④
	26話し方のよしあしを判断しながら聴く。	—									③
	27中心部分と付加的部分を聴き分ける。	—									②
	28事実と意見を聴き分ける。	—									④⑤
	29話の内容をすばやく理解する。	—									① ③
	30メモを取りながら聴く。	—									①②③④
	31話の構成を考えながら聴く。	—									
	32発言の機会を考えながら聴く。	—									①②③④
	33自分の考えをまとめながら聴く。	—									①②
	34話の不十分なところを補いながら聴く。	—									② ④
	35話の展開を予想しながら聴く。	—									

図2 聴くことの能力表 試案



聴く場合は、相手の話の腰を折らずに聴くことが大切となる。1、2と比較して、3以後は質的に高い段階なので、「聴く」という漢字を当てることにする。

#### 4. 相手の顔を見て、集中して聴く。

相手の顔を見ることは、話に集中するためにも、また聴き方のマナーとしても大切である。指導にあたっては、身体の向きや姿勢にも留意させたい。聴くことは読むこと以上に精神の集中を必要とすることを、学習者に意識させることも指導内容の一つとなる。

#### 5. 準備を整えて聴く。

準備には、心の準備、物や環境面での準備、必要に応じての下調べなどがある。準備の内容や準備にかかる時間は、活動の形態によって異なるが、「準備」は、「聞く」を「聴く」に高めるためのポイントの一つである。

#### 6. 興味を持って聴く。

好奇心を持って熱中して聴く、知識や情報を得ようとして聴く、聴いたことを役立てようとして聴く、このような態度を想定して設定した能力である。「楽しんで聞く」の発展と位置づけた。

#### 7. 話し手を尊重して素直に聴く。

相手の意図を誤解することなく、より深く聴き取るためには、まず相手を尊重し、話を素直に聴くことが大切である。このような姿勢で聴くことが、聴く行為の価値を高め、聴くことによる自己変革・自己形成を可能にする。たとえ、批判的に聴く必要がある場合でも、まず相手を尊重し素直に聴くことが、建設的で意味のある批判につながる。

#### 8. 批判的に聴く。

主体的な聴き手であるために不可欠な能力である。しかし、批判が批判のための批判にならないように留意し、話を建設的に理解するための批判となるよう指導する必要がある。その意味で8は7と表裏一体をなす。

#### 9. 自分の聴き方を振り返りながら聴く。

「聴く」という行為の内実は、外からは見えにくい。それだけに、聴く力を伸ばすには、学習者自身が自分の聴き方を意識し、自己評価しなければならない。聴く行為についてのメタ認知能力の育成が必要となる。

#### 10. 話のしかたに関心を持って聴く。

表現面に着目した聴くである。話のしかたに着目することは、聴く楽しみを広げ、自分の話し方の改善点を見つけることにつながる。学習者は、話の内容にのみ気をとられることが多いので、意識して指導しなければならない能力である。9と合わせて計画的に指導するのが効果的である。

#### [技能]

#### 11. 問いに答えられるように聴く。

まずは、返事することから始め、続いて簡単な問いに答えられるような聴き方ができるようにする。入門期

に十分指導しておきたい技能である。

#### 12. 話に反応しながら聴く。

聴き手があいづちをうったり、同意の表情を示したりすることによって、話し手は話を進めやすくなる。反応しながら聴くことは円滑なコミュニケーションのために大切な事柄である。日本人は、どちらかと言えば表情や態度で示すことは少ない。国際化が進む中で、指導の必要性の高まりつつある技能と言える。

#### 13. イメージをふくらませながら聴く。

現代人の想像力や感性の乏しさが問題になることが多いが、感性的思考力が音声言語の分野で問題にされることは、論理的思考力に比べきわめて少ない。読みきかせの場を計画的に設定するとともに、日常の学習で朗読を聴く場合にも、意識させたい技能である。

#### 14. 話の内容を復唱できるように聴く。

音声は瞬時に消える。そのため、聴くためには記憶力も必要となる。それだけに、聴いた話を復唱することを入門期の能力として位置づけたい。

#### 15. 話の筋道をたどりながら聴く。

意識的に聴かなければ、話はただの音声である。筋道をたどることは、話を話としてとらえるための基本的な技能である。

#### 16. 音の似た語や同音異義語を聴き分ける。

入門期には音のよく似た語を聴き分けることを、学年が上がってからは、日本語に数多く存在する同音異義語を聴き分けることを、技能として指導したい。なお、この技能の指導の際には、聴力の弱い学習者への配慮を忘れてはならない。

#### 17. 自分の経験や考えと比べながら聴く。

話を人事とせず、自分の問題としてとらえるためには、自身の経験や考えと比べながら聴くことが必要である。態度的要素も強い能力であるが、一つの技能として意識して（できれば学習者にも意識させて）指導したい。

#### 18. 音声以外の情報にも注意しながら聴く。

表情や身ぶり、いわゆるノンバーバルランゲージに、言語化されない重要なメッセージが含まれていることがある。また、今日ではテレビ画面などの映像を通して話を聴くという機会も多い。指導の必要性の高まっている技能である。

#### 19. なまりや方言を聴き分ける。

なまりや方言を聴き分けることは、公の場で標準語で話すための基礎となる。話すことと合わせて指導を進める必要がある。

#### 20. 話を聴いて、感想や意見を持つ。

感想や意見を持つことは、聴いたことを自分のものにする上で重要であり、対話・会話をより実りあるものにするためにも欠かせない。小学校段階で十分指導しておきたい。

## 21. 話の目的や話し手の立場を考えて聴く。

聴く話すという活動は、読むことや書くこと以上に場面性の強い活動である。目的や話し手の立場を考えるか否かで、話の理解度が大きく変わることも多い。相手の真意を聴き取るためのポイントでもある。

## 22. 疑問点や問題点を確認しながら聴く。

疑問点や問題点を確認しながら聴くことは、自分自身の考えを形成するための基盤となる。聴くという活動では、読むことのように後から初めにもどって振り返ることができないだけに、その都度確認しながら聴くことが必要となる。この聴く力は、質問する力にもつながる。

## 23. 要点をまとめながら聴く。

「要点をとらえる」ことは、読みの技能とも重なるが、これも音声は瞬時に消えていくため、聴くという行為と並行して思考活動が行われなければならない。

## 24. 話の主題や相手の真意を考えながら聴く。

これも、読みと共通する大切な技能の一つである。ここでも、聴くという行為の中で行うことが大切となる。興水実の「主要国語能力表」では、「話す人の真意を聞き取る」が聞く力の最終段階に位置づけられている。

## 25. 話し手の意見の根拠を吟味しつつ聴く。

情報に流されないためにも、よりよい話し合いをするためにも必要な能力である。メモをとることや、適切な機会をとらえて質問することと合わせて指導することが必要である。

## 26. 話し方のよしあしを判断しながら聴く。

話し手の表現に着目した聴き方である。上手なスピーチを聴いて、次に自分が話すときに生かすという場合もあるし、話し合いの場で、誤解を招きそうな発言や、反発を呼びそうな発言を聴いて、その場で自分が発言する際に気をつけるという場合もある。

## 27. 中心部分と付加的部分を聴き分ける。

読みの場合同様に重要な部分を見分け、それをとらえることは、相手の発言を理解するために欠かせない。独話を長時間聴く場合などは、話が脱線したところでは緊張を解くことが、大切なところで集中するためにも必要となる。

## 28. 事実と意見を聴き分ける。

事実と意見の聴き分けは、討論や会話の場合でも独話を聴く場合でも重要である。それは、事実を認識し、話し手の意図を理解するために、さらに自分自身の考えを形成するために必要な手続きである。高学年では、話される事実は話し手によって選び出された事実であることを理解させることも、批判的に聴く力を育てる上で大切である。

## 29. 話の内容をすばやく理解する。

「話の速度に応じて」、あるいは「話の展開に遅れないよう」と言い換えてもよい。話し聴く活動が話し手の

ペースで進められ、音声はすぐに消えていくだけに、読みの場合の速読以上に必要度の高い能力と言える。

## 30. メモを取りながら聴く。

いくらい話を聴いても、そのままでは時間が経てば忘れる。まず、メモを取る習慣を身につけさせたい。メモをとることは他から学び、他と対話する開かれた姿勢の育成にもつながる。メモをとる力の弱さは前述の意識調査にも出ている。重点的指導の必要な能力である。

## 31. 話の構成を考えながら聴く。

構成を理解することは、内容理解の上でも、話し手の論理構成を知る上でも必要な手続きである。論理的思考力の育成とも密接に関わる。

## 32. 発言の機会を考えながら聴く。

対話や会話を円滑に進め、実りあるものにするために求められる聴く力で、適切な機会をとらえて発言する力や、先の発言をふまえて話す力につながる。

## 33. 自分の考えをまとめながら聴く。

主体的で能動的な聴き手となるために、考えながら聴くことが大切である。しかし、講演であれ、会議であれ、話は話し手のペースでどんどん進んでいくだけに、「思考」のために「受信」がおろそかになってもいけない。双方のバランスをとって聴くことが要求される。

## 34. 話の不十分なところを補いながら聴く。

対話や会話では、時間の制約や話し手の表現力等の問題もあって、聴き手に必要なだけの情報が伝えられるとは限らない。話の不十分なところを補いながら聴くことも大切である。

## 35. 話の展開を予想しながら聴く。

話し手のペースで進められる発話をより深く理解するためにも、分かりやすいメモを取るためにも大切な能力である。

聴くことは、話すことに比べ意図的に指導されることが少なく、指導の系統性も弱い。それだけに、このような系統表を作成し、指導者自身が系統を把握し計画的に学習を進めることは、意味のあることだと考える。

とは言え本系統表は、まだ試案の段階である。実践を通す中で、さらにそれぞれの能力について検討を加え、配当学年の適否を吟味しながら改善を加えていきたい。

## V 今後の課題

学習者の実態を研究の出発点とし、国語教育史における「きくこと」の実践史をたどり、英語科教育の研究成果にも学びながら、研究を進めてきた。それを教室実践の場に生かすことを意図して、聴くことの学習モデルを考え、それに基づく能力表を作成した。研究を通して痛感したのは、「聴くこと」の指導理論は、現在でも他の

領域に比べて遅れていることである。とりわけ、対話や会話の場での指導理論の立ち後れは大きい。そのため、教育現場での実践も弱い。今回の研究もこの点を意識して進めたつもりだが、対話や会話の場での聴くことの理論構築は緒についたばかりである。対話を開き、会話を育む「聴くこと」の指導理論を確立し、教室実践を改善するために、今後も取り組みを続けたい。特に、今後は、具体的な教室実践をふまえながら対話指導・会話指導のあり方を考えていきたい。学習モデルと能力表も実践を通して検討し、改善するつもりである。

今、学びのあり方が問われ、学習論が盛んに論じられている。そこには、教師から生徒への知識の伝達という旧来の授業を変革しようという大きな流れがある。このような学習論の構築の場においても、「対話」は、キーワードの一つとなっている。当然「聴くこと」の果たす役割は大きい。国語科の一領域としてではなく、学校における学習方法や学習のあり方を変える力として、「聴く力」をおさえる必要があるだろう。そして、そのような学習論の理論的基盤の一つとなっているハーバーマスのコミュニケーション論、バフチンの対話論についての検討も進めなければならない。具体的実践的提案とともに、今後の課題としたい。

#### 注

- (1) この調査は、高橋俊三を代表とする「声とことばの会」によって実施され、報告書には調査結果が詳細に報告されている。
- (2) 小学校は、奈良市立鼓阪北小学校、同青和小学校、榛原町立東榛原小学校、中学校は、斑鳩町立斑鳩中学校、高田市立高田中学校、奈良教育大学教育学部附属中学校の協力を得た。
- (3) 1997年9月11日付 朝日小学生新聞の記事をもとにして作成した。
- (4) 全体をとらえて答える必要のある問い4の正答率は、小学4年29.5%、小学5年33.3%、小学6年52.4%、中学1年73.0%、中学2年75.9%、中学3年73.8%である。
- (5) 各学年の達成率は、次のとおりである。
  - 1 相手の顔を見て聞く。  
小学4年68.2%、小学5年88.9%、小学6年80.6%  
中学1年69.6%、中学2年63.0%、中学3年63.6%
  - 2 話の終わりまで集中して聞く。  
小学4年58.0%、小学5年63.3%、小学6年65.0%  
中学1年62.6%、中学2年41.7%、中学3年37.4%
  - 3 素直に人の話を聞く。  
小学4年67.0%、小学5年70.0%、小学6年62.1%  
中学1年57.4%、中学2年40.7%、中学3年52.3%
  - 4 うなずいたり、あいづちをうったりしながら聞く。  
小学4年56.8%、小学5年63.3%、小学6年63.1%  
中学1年75.7%、中学2年67.6%、中学3年66.4%
  - 5 自分の経験や考えと比べながら聞く。

- 小学4年55.7%、小学5年66.7%、小学6年52.4%  
中学1年54.8%、中学2年54.6%、中学3年51.4%
- 6 相手の言おうとしていることや相手の気持ちを考えながら聞く。  
小学4年67.0%、小学5年70.0%、小学6年65.0%  
中学1年69.6%、中学2年63.0%、中学3年61.7%
- 7 必要なことをメモしながら聞く。  
小学4年59.1%、小学5年36.7%、小学6年21.4%  
中学1年27.8%、中学2年29.6%、中学3年16.8%
- 8 会話や話し合いで、相手の話をよく聞き、必要なときをとらえて話すことができる。  
小学4年58.0%、小学5年50.0%、小学6年47.6%  
中学1年61.7%、中学2年55.6%、中学3年55.1%
- 9 相手の話の不十分なところを補いながら聞くことができる。  
小学4年51.1%、小学5年42.2%、小学6年39.8%  
中学1年41.7%、中学2年37.0%、中学3年35.5%
- 10 話の先を予想しながら聞くことができる。  
小学4年52.3%、小学5年67.8%、小学6年45.6%  
中学1年47.0%、中学2年53.7%、中学3年42.1%

- (6) これは、発行は昭和に入ってからであるが、大正期の「一連の研究のまとめ」という意味から大正期に位置づけられる。
- (7) ハーバーマスは、了解を志向するコミュニケーション的行為の意義を唱え、バフチンは、対話理論を構築する中で、独我論を克服し、モノローグ的な知のあり方を変革しようとしている。
- (8) シンポジストは、高橋俊三、増田信一、有元秀文、安藤修平、本堂寛、山元悦子の各氏である。
- (9) このアンケートでは、前述のモデルと能力表についての意見を全国の「聴くことの指導」についての研究者及び実践家の方々に伺い、87名から御回答をいただいた。(1997年6月実施)

#### 主要参考文献

- ・『国語の学習指導の技術』（平井昌夫・佐野菊夫 東洋館 出版 1953.11）
- ・『国語学力診断指導法体系』（興水実 明治図書 1966.3）
- ・『国語科対話の指導』（倉澤栄吉 新光閣書店 1970.10）
- ・『きき方の理論』（斉藤美津子 サイマル出版会 1972）
- ・『ミハイル・バフチン著作集4 言語と文化の記号論』（ミハイル・バフチン 北岡誠司訳 新時代社 1980.10）
- ・『大村はま国語教室2一聞くこと・話すことの指導の実際一』（大村はま 筑摩書房 1983.3）
- ・『ヒアリングの行動科学—実践的指導と評価への道標—』（竹蓋幸生 研究社出版 1984.4）
- ・『コミュニケーション的行為の理論』（ユルゲン・ハーバーマス 河上倫逸他訳 1985.10～1987.8）
- ・『国語学習学入門』（増田信一 学芸図書 1993）
- ・『国語教育基本論文集成10 音声言語教育論』（野地潤家編 1994 明治図書）
- ・『音声言語教育実践史研究』（増田信一 学芸図書 1994.10）
- ・『小中高校生の聞き取り能力に関する調査報告』（声とことばの会 1996.8）

## A Study of Listening Guidance in Japanese

Shinichi MASUDA

*(Department of Japanese, Nara University of Education, Nara 630-8528, Japan)*

and

Koichi UENISHI

*(The Attached Junior High school to Nara University of Education, Nara 630-8528, Japan)*

(Received April 14, 1998)

The aim of this study is to improve the fact that many students have poor listening skills in Japan. Weakness in listening obstructs dialogues and conversations. Our research and the research by "KOE TO KOTOBA NO KAI" describe this weakness in listening, too.

This weakness originated in insufficient listening guidance in Japanese. "Listening" was not indicated even in "KAISEI SHOGAKKOREI (the Course of Study for elementary schools)" in 1900. This has been influencing the listening guidance in Japanese. There were a few excellent practices by Shotaro Okuno, Mitsushige Minegi, Eikichi Kurasawa, Hama Omura and so on. But as far as listening guidance is concerned, there were few practices.

The Course of Study was reviewed in 1968. At that time, Kenji Morioka, a vice chairperson, made light of listening in Japanese. His utterance promoted the public tendency to regard listening guidance as school discipline. The Revised Course of Study in 1989 changed this bad habit. But we are still confronted with many difficulties. We must struggle with these difficulties.

In this study, we use not 聞く (hearing) but 聴く (listening). We are following the theory verified by Mitsuko Saito and English teaching methodology. We take up positive attitude in listening.

We draw up a model of a listening process. It depends on the phonetic model by Shinichi Masuda. It is characterized by the activity connected with sending out messages. And we also attach great importance to the feedback in the process of "receiving—examination—creation."

We present a list of listening abilities. This depends on the preceding literature and the realities of our students.

The study of listening guidance has just begun. We will continue to reinforce the theory in dialogues and conversations.

**Key Words:** listening, a model of a listening process, a list of the listening ability