

能動的な聞き手を育成する「聞くこと」の重層的指導

－聴解力を鍛える段階的指導モデルの再検討－

山 田 貴 子

Multi-layered Instruction of“Listening”to Develop Active Listeners:
A Re-examination of the Step-by-step Teaching Model for Listening Skills

Takako YAMADA

学習支援センター,
安田女子大学

要 旨

平成元年の学習指導要領改訂によって音声言語指導が重視されるようになってから約30年が経過したが、教育現場において児童生徒の聞く力が定着したとは言い難い。その要因を学習指導要領における単元の取り扱いと具体的目標の示され方の2点から検討し、先行研究をふまえたうえで、聴解力を鍛える5段階指導モデルを試案として提示した。次に、「聞くこと」教材の配当について中学校国語教科書5社の比較を行い、能動的な聞き手を育成する授業づくりの視点として、①発達段階に応じたスキルの設定、②「聞くことの活動」の充実、③質問する力の重視、④「聞く力」を基盤とした評価活動、⑤汎用的な能力と連動させた重層的な指導の5点を提示した。

キーワード：学習指導要領、段階的指導、重層的指導、聴解力、能動的な聞き手

はじめに

「聞くこと」の指導は、個人の習慣や態度が大きな要因を成し、その見えにくさから、態度指導重視に陥っていた時代があった。その姿勢が見直され、平成元年の学習指導要領改訂以降、音声言語指導の充実化が図られてきた。実際、平成31年度の全国学力・学習状況調査¹⁾の結果では、わずか数問ではあるが、小学校・中学校ともに「話すこと・聞くこと」領域の正答率は70%を超えている。それにもかかわらず、学校教育現場では、話に集中できない、相手の話を聞かない、一見聞いているように見えるが理解できておらず、行動が伴わないなど、児童生徒の「聞く力の低下」が払拭できていない。

その背景には、情報媒体が多様化し、対面でのコミュニケーションや電話でのやりとりから、携帯メール、SNSへと交流手段が変化していったことが挙げられる。自らのタイミングで受信・発信が可能になったことで、相手の状況を押し量る必要がなくなり、会話時の表情や声のトーンから相手の意図を汲み取ることもままならなくなった。また、生活に関する情報獲得手段の大部

分を占めるテレビでは、一部のニュース番組などを除き、殆どの番組でテロップが流される。外国語の翻訳や聞き慣れない専門用語だけでなく、出演者の会話の大半が同時に文字化されることで、視聴者は「聞き逃す」不安がなくなり、音楽のように「聞き流す」ことが主流になりつつある。

聞く力の低下は、こうした環境要因に拠るものも大きいですが、本稿では、聞く力の低下をもたらした要因を「学習指導要領における取り扱い」と「具体的目標の示され方」の二つの観点から検討し、能動的な聞き手を育成するための学習指導はどうあるべきか、その視座を明らかにすることを目的とする。

1. 学習指導要領における「聞くこと」の問題点

1.1 「聞くこと」が原点だった時代

第一の問題点は、学習指導要領における「聞くこと」領域の取り扱いである。

学校教育法が制定された昭和22年に、教育課程の基準として作成された学習指導要領国語科編(試案)では、「小学校・中学校を通じて、聞くこと、話すこと、読むこと、つづること、この四つの言語活動を眼目」とし、音声言語指導が第一に取り上げられていた。

続く昭和26年版(試案)の改訂では、「話すこと」に含まれていた「聞くこと」が独立し、礼儀や態度に始まり、話し手の意図を汲み取ることや話の内容の中心と付加を聞き分けること、批判的に聞くことなど、各学年12項目からなる具体的な目標が詳細に示された。注目すべきは、「聞くこと的能力表」として小学校1年から6年まで41項目示されていたことである。以後の学習指導要領では、こうした能力表の提示はない。また、中学校第2学年の指導目標に、「正確にメモする習慣を身につける」ことや「箇条的に整理して聞く」ことが挙げられている。約70年前の国語教室では、既に「聞くこと」の指導において、メモの技術指導との関連が重視されていたのである。

さらに、昭和26年版(試案)には、「中学生の聞くことの実態」として、「聞いたことを覚えていく力は伸びている。また、メモをしたり、忠実に記録したりする経験も重ねているので、聞く力はそれに伴って伸びている」とする一方で、「要点をつかむ力」、「全体をまとめる力」、「批判的に聞きとること」、「意見の立場を考えわけること」、「論旨の進め方を考えたり、個性的表現をみてとるような高い程度の聞き方」が十分ではない、と記されている。こうした実態の捉え方からも、当時、四つの言語活動の第一に掲げられた「聞くこと」が、いかに言語活動の根幹として重要視されていたかが伺える。

1.2 第一次転換期—「聞くこと」の後退

しかし、昭和33年の改訂で、「聞くこと」の第一次転換期が訪れる。読解と作文指導の重視から、「聞くこと」と「話すこと」が一つにまとめられ、批判的な聞き方や高度な思考に関する記述がなくなり、「話を誠実に聞き、正確に聞き取る」という基礎基本が徹底された。この方針転換は、「思考指導からの後退」(有働、2002)²⁾であり、続く昭和43年の改訂でも、この方針が引き継がれ、「聞くこと」は態度指導重視の傾向が強まっていった。

その後、昭和52年の改訂では、指導内容が二領域一事項へと編成され、音声言語指導の具体的な記述はさらに減少した。これは、前述の有働の指摘にあるように、「文字言語の指導と音声言

語の指導との関連性を重視した発想」であり、「言語経験主義から技能主義への方向転換」でもあった。四領域を関連させながら指導していく発想そのものは、新学習指導要領にも受け継がれており、その観点からすれば意義深い方針転換であったと言える。しかし、たとえば「B 理解」において示されている「要約」や「ものの見方や考え方の特徴をとらえる」ことは、取り立てて「聞くこと」と関連させなくても成立することから、さらに「聞くこと」指導の必然性が曖昧になっていったとも考えられる。加えて、音声言語指導の配当時数が明記されなくなったことも、より一層「聞くこと」指導の後退を加速させた要因であろう。

1.3 第二次転換期－音声言語指導重視へ

第二次転換期は、平成元年の改訂である。昭和後期から長く低迷していた音声言語教育は、ここで新展開を迎える。総務省統計局の全国消費実態調査³⁾によれば、平成元年（1989年）のパソコン普及率は、わずか12.4%に過ぎなかったが、将来の高度情報社会の到来を想定し、昭和60年（1985年）に開催された「情報化社会に対応する初等中等教育の在り方に関する調査研究協力者会議」では、すでに「情報活用能力」を学校教育で育成することの重要性が検討されていた。その翌年に公表された臨時教育審議会による「教育改革に関する第二次答申」では、「情報及び情報手段を主体的に選択して活用していくための個人的な資質」いわゆる「情報活用能力」を、読み、書き、計算と並ぶ基礎・基本に位置付け、これが今日の情報教育の基盤となった。こうした流れを受けて、平成元年の学習指導要領改訂では、「情報基礎」が新設され、各教科等の指導における教育機器の活用が推進された。

パソコン通信の発展とともにインターネットが誕生し、CDカセットレコーダーやビデオレコーダー等の機器も飛躍的に普及したことで、それらは国語教室における音声言語指導にも大きな影響を与えた。中学校の「指導計画の作成と内容の取り扱い」において、「広く題材を求め、意図的、計画的に指導する機会を設けるようにし、その際、音声言語のために教材を開発したり活用したりするなどして、指導の効果を高めるよう工夫すること」と記されているように、さまざまなメディアを活用した音声言語指導の充実化が求められたのである。

こうした音声言語指導を重視する姿勢は、平成10年の改訂で決定的となる。「互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力の育成」に重点がおかれ、二領域一事項から、それ以前の形に戻された。配当時数も中学校では10分の1～10分の2程度と明記され、言語活動例も示された。「話すこと・聞くこと」は固有の領域を再確立し、ようやく復活を遂げたのである。

しかし、この頃、高橋（1998）⁴⁾は、小中高校生を対象に実施した聞き取り能力の調査結果から、「必要な情報を選んで的確に聞き取る能力」の正答率が低調であり、学年が上がるに従って向上が見られるとは言い難いことや、「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」について、不足情報に気づいたり、内容を再構成して理解したりする能力が欠けていることを指摘している。聞く力の客観的評価は困難だと言われ続けてきた中、合計24校7,408名の児童生徒を対象とした全13種の問題による大規模調査によって、学校現場では聞くことの重要性が認識されつつも、体系的な指導が継続的に行われてこなかったことが明らかにされた。こうして児童生徒の聞く力の低下は厳然たる事実となり、昭和33年の改訂以降、受動的態度重視に陥っていた「聞くこと」指導の在り方そのものが問われることとなったのである。

2. 言語活動例を軸とした単層的指導

第二の問題点は、学習指導要領における「聞くこと」の具体的目標の示され方である。

昭和26年版（試案）で「聞く力は、習慣や態度が大きな要因をなし、これらは学年的発展を、はっきりと決めにくいものである」とされているように、学年の発達に合わせて段階的指導を明示することは非常に困難であった。かろうじて、「聞くことは、小学校の1年生から課せられることはいうまでもないが、小学校では、『すなおな態度で人の話に耳を傾け、その話をよく理解する』ことから始めて、中学校では、『人の話の要点をとらえる』能力ができ、さらに進んで高等学校では、『人の話を批判的に聞く』習慣や態度ができるようになって、聞くことの技能がいつそう高いものになっていく」という記述にとどまるものであった。傾聴態度、要約、批判といった大まかな道筋は示されているものの、漠然としておりスキルの抽出も不十分であった。そのため、ある特定の場面・状況を想定した取り出し指導に留まっていたことは否めない。

その後、平成20年の改訂では、言語活動例が「2 内容」の(2)に格上げされ、独自の教材開発と具体的な指導法の確立が推進された。小森(2009)⁵⁾は、これを「受動的言語能力から能動的言語能力へと一層高めるため」と評価し、さらに「話す・聞く」だけの単層的指導から重層的言語能力の育成へと指導観の転換を説いた。つまり、「話す・聞く」能力を高めるためには、発表メモを書いたり、必要な情報を読み取ったりする言語能力が必要不可欠であり、そうした関連指導なしに能動的言語能力は成立し得ないということである。実際、平成20年版の「3 指導計画の作成と内容の取扱い」では、「必要に応じて当該学年の前後の学年で取り上げることもできること」、各領域について「相互に密接な関連を図り、効果的に指導すること」が明示された。学年・領域を横断する弾力的指導が推奨されたのである。これは、平成29年の改訂でも同様で、いわゆる「取り出し指導」と「まとめ指導」の双方を用いて「指導の効果を高めるよう工夫すること」とされている。

つまり、「聞くこと」の力を高めていくためには、学年ごとに能力区分を提示するのではなく、発達段階に応じて学ばせたい力を明確にすること、そして、それらを確かな技能にまで高めていくために、「書くこと」や「読むこと」領域を横断し、メモの取り方や情報の活用といった指導を重層的に関連させていくことが求められるようになったのである。

2. 「聞くこと」の段階的指導モデル

1. 「聞くこと」の力を明確にした先行モデル

堀(2002)⁶⁾は、「聞くこと」を能動的なものへと捉え直し、従来の態度重視から言語技術指導への転換を提唱した。そのうえで聞き方スキルを4段階に分け、具体的な授業案とともに提示した。その後、【聞き取りメモのスキル】を追加し(堀・山下、2013)⁷⁾、その具体的項目として合計20の言語技術を再提示している。

- (1) 傾聴態度スキル-----傾聴三動作／自己顕示欲の抑制／肯定的な質問／信頼性の保持
- (2) 要約聴取スキル-----発話の核心／中心と付加／事実と意見／発話内容の再構成
- (3) 情報聴取スキル-----目的の設定／内容情報の獲得／表現情報の獲得／獲得情報の再構成
- (4) 批判聴取スキル-----主材と主想／具体例の妥当性／データの妥当性／発展的反論の構成
- (5) 聞き取りメモのスキル-----速記性／簡潔性／構造化性／自己再現性

上記の分類は、これまで曖昧だった「聞くこと」の指導に必要な不可欠な言語技術が網羅されて

おり、メモの技術指導と関連させた画期的な段階的指導モデルといえる。

また、増田・植西（1998）⁸⁾は、①受信準備、②受信、③吟味、④創造、⑤発信まで5つの過程を経る「聴くことの学習モデル」を提示した。「③吟味」は、堀（2002）の分類の【批判聴取】に相当する。そして「聴いたことに対する聞き手の判断が下され、聞き手の内面で論理化やイメージ化が行われ、それが聞き手の自己変革・自己形成へとつながる」過程を「④創造」としている。

2. 「聞く力」から「聴解力」へ

態度指導から言語技術指導への転換とともに、「聞くこと」に関する用語も見直されてきた。これまで「聞くこと」に関しては、「聞」と「聴」の使い分けに始まり、「聞き方」や「聞く力」、「聞き取り」など、その場面ごとにさまざまな用語が使われてきた。山中（2007）⁹⁾は、こうした広義の用語から一步踏み込んだ形で「聞くこと」の力を「聴解力」と定義づけ、①構えづくり、②メモの技術指導、③心づくりの3段階指導を螺旋状に積み上げていくことを提言している。

第1段階の「構えづくり」は、聴解力の土台となる、いわば【傾聴態度】の指導である。価値のある話をいかにわかりやすく魅力的に話したとしても、聞き手側の構えが整っていないならば、その価値は伝わらない。第2段階の「メモの技術指導」は、この「構え」をもとに、発話内容の核心に注意を向け、中心と付加を峻別しながら、そして時に推測しながら聞くことを支える。メモを取ることで、聞き手は必要な情報を獲得し、発話内容の全体を確認できる。注目すべきは第3段階の「心づくり」、つまり「聞き手としての心のあり方を豊かにする段階」である。山中は、「聴いたことを受け入れ咀嚼して自分の行動の指標にするという倫理的な側面」が、戦後の国語教育の中で正面から語られてこなかったことへの問題提起として「虚心に聴くこと」、「聞き手の感受能力および資質」に目を向けるべきだと主張した。これまで昭和26年版（試案）の学習指導要領に記されてきたように、「すなおな態度で人の話に耳を傾け、その話をよく理解する」ための態度指導と技術指導には力が注がれてきたが、最終段階である「発話内容を受け入れ、意味を付与する」ための指導はほとんどされてこなかった。この「聴解力3段階モデル」は、話の内容の価値を決めるのは一貫して聞き手の側にあり、聞き手が発話内容の価値を発見・創造し、それを自らの思考や言動に生かしていけるよう、聞き手を変革させることを目標としたモデルである。

3. 「聞くこと」における〈意識〉

これまで、「聞くこと」がすべての学習の基底であること、聞き手による主体的行為であることは、古田弘、倉澤栄吉、高橋俊三など多くの研究者によって指摘されてきた。古田（1952）¹⁰⁾は、他者の声を聞くことにとどめず、自己の声を聞く、その創造性に言及し、倉澤（1972）¹¹⁾は、聞くことにおける沈黙に着目し、それは「自己確立、自己発見、自己反省、自己変革」であり、「創造的な営み」であると表現した。高橋（1993）¹²⁾も同様に、「聞くという行為は、主体的、積極的であると同時に創造的な言語活動」であり、「相手ではなくて自己を変えること」であると、し、「聞くこと」における3つの意識を提示した。

- (1) 対事意識----話されている内容への構え
- (2) 対他意識----話している相手への構え
- (3) 対自意識----聞いている自分への構え

ここで改めて考えたいのは、「聞くこと」を授業で取り扱う際、〈対自意識〉をなおざりにし、〈対事意識〉・〈対他意識〉を中心に授業づくりがされてきたのではないかという点である。話されている内容を正確に聞き取ることや話している相手の意図に沿って聞くことなどを主目的としたことによって、聞いている自分への構え、すなわち自己の表現に生かしたり、自己の考えを深化・拡張させたりするために聞くといった指導にまで到達できていなかったのではないだろうか。それでは到底、能動的な聞き手は育たない。

高橋が提唱したように、聞くことの行為そのものが向けられるベクトルは3方向あり、この3つが複合的に作用することで、第4の意識〈対関係性過程意識〉が生まれる。それは、①葛藤を恐れずに受け止めようとし、積極的に対応しようとする意識、②互いの感情の表出に気づき、それに応えようとする意識、③相手との相互作用により、自己理解・他者理解および関係性過程の理解による成長過程の場であるという意識、④他者とともに生きていこうとする人格的な相互関係を創造する意識である。したがって、〈対自意識〉優位といっても、自分勝手に聞くことではない。あくまでも、〈対事〉〈対他〉のベースのうえに成り立つものであり、話し手への主観的感情や話されている内容の興味関心の度合いとは一旦距離を置いて、自らの成長のために聞ける姿勢と能力である。

4. 5段階指導モデルの提案

これらの先行研究から得られた知見をもとに、昭和26年版（試案）で示された国語科の目標「(a) 社会生活に適応して、自分に必要な知識や情報を得ていくために、他人の話に耳を傾ける習慣と態度を養い、技能と能力をみがく」、つまり「自分のために聞く」という観点から、【創造聴取】を加えた5段階指導モデル（試案）を提案する（表1）。

表1 聴解力を鍛える段階的指導モデル

段階	聴解力	定義	中心意識	形成学力	関連指導
I 基礎	傾聴態度	話し手の意図に即して聞くための基礎的な態度スキル	対他 対事	聞き入る⇒受容(聴く構えをつくる)	ロールプレイ ピア・サポート、SGE
II 基本	要約聴取	発話内容の全体像を捉え、話し手の意図に沿って要約し、その内容を第三者に説明できるスキル	対事 対他	聞き分ける⇒理解(全体像を捉える)	字数制限作文、読解指導 メモの指導
III 応用	情報聴取	発話内容の中から、聞き手が自分に必要な情報のみを取り出して、自分の表現に活かすことのできるスキル	対事 対自	聞き取る⇒判断(取捨選択をする)	読解指導(情報読み) メモの指導
IV 発展	批判聴取	発話内容に対し、聞き手が自らのものの見方・考え方と対比させながら検討し、自分の表現に活かすことのできるスキル	対事 対自	聞き出す⇒検証(比較検討する)	インタビュー・ディベート 思考ツールの活用
V 探究	創造聴取	発話内容から自己の考えを深化・拡張させ、新たな思考を獲得していくスキル	対自 対関係性	聞き浸る⇒表現(内省を深める)	リフレクション、SEL(社会 性と情動の学習)

自らの目的意識に沿って選択的に聞き、キーワードを脳内にメモする。そのメモを頼りに、自らの理解を確かめるべく再構成し直す。時には、既知情報との擦り合わせが行われ、自らの生活体験における具体例とを結びつける作業も行われるだろう。これらの作業を繰り返し行い、自己成長に役立てること、それが【創造聴取】である。ここには、落語、音楽といったいわゆる鑑賞的に聴く機能も含まれる。

畑 (2016)¹³⁾ は、「環境音楽」の視点をもとに、与えられた音楽からそこに込められた意図を受動的・分析的に汲み取る聴取だけでなく、聴き手自身が環境(音)との関わりの中から自分なりの音楽的意味を紡ぎ出す「創造的聴取」の可能性を指摘した。それは、感情の表現・伝達としての音楽からの解放であり、制度化された耳を一旦壊すことによって開かれる新しい音楽聴取の道である。ここでいう「音」を「発話」すなわち「声」や「言葉」に変換すれば、「探求」とし

での【創造聴取】をレベルVに追加した意義が理解されるだろう。話し手の意図や情報の聞き取りから一旦自己を解放し、言葉そのものに聞き浸る内省の営みが本モデルの【創造聴取】である。

義務教育においてレベルVの【創造聴取】までを授業で扱うことは、一回性・不可逆性・即応性といった音声言語の特質を踏まえると、かなりの困難さを伴う。しかし、少なくとも自分のため、自己成長のために聞くということを「聞くこと」指導の最終到達目標にした授業づくりの視点をもつことが重要であると考ええる。

3. 能動的な聞き手を育成する授業づくりの視点

1. 中学校国語教科書5社の「聞くことの活動」の取り扱い

米田・山田(2015)¹⁴⁾における分類を参考に、現行の中学校国語教科書の「聞くこと」教材に関する取り扱いについて5社を比較した(表2)。ここでは、「話すこと・聞くこと」教材のうち、「聞くことの活動」を主とした単元のみを焦点をあてた。

まず、領域別教材一覧表の中で「つけたい言葉の力」や「学習内容の重点」として掲げられている文言を「目標」とし、それらを表1で提示した5つの聴解力のレベルに分類・整理した。次に、関連指導項目として「メモの取り方」と「思考の視覚化」の2つを追加し、各社でどの程度扱われているのかを調査した。

表2 「聞くこと」教材に関する取扱い比較(中学校 国語)

スキル/汎用的な能力	出版社 学年	2 東書									11 学図									15 三省堂									17 教出									38 光村								
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3																		
傾聴	会話が弾む質問をする	4					2						6						(2)																											
要約	論理的な構成や展開に注意して聞く												7						(2)									1																		
	話の共通点や相違点を整理しながら聞く												(6)						2																											
情報	情報を正確に聞き取る																										1																			
批判	質問しながら聞く								4					6	1												(1)																			
	表現の仕方や根拠の確かさに注意して聞く					3																																								
	自分の考えと比較して聞く																			2						1																				
	聞き取った内容や表現の仕方を評価しながら聞く						4																																							
創造	互いの発言を検討し、自分の考えを広げる																		(7)																											
	自分の考え方を深めたり表現に生かしたりする																																													
メモの取り方	目的に応じて適切なメモを取りながら聞く	(4)							(2)					(2)	(2)	(2)										(1)	(1)	(1)																		
思考の視覚化	思考ツールを活用した発想・整理の方法	2	2	2									2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1																		

※()数字は他の項目と重複

※○数字は全学年同内容

東書……東京書籍『新編 新しい国語』

学図……学校図書『中学校 国語』

三省堂……三省堂『現代の国語』

教出……教育出版『中学国語 伝え合う言葉』

光村……光村図書『国語』

2. 評価できる点と課題

(1) 発達段階に応じたレベル設定

各社が掲げている単元ごとの目標を段階的指導モデルに沿って分類すると、大まかではあるものの、学年が上がるにしたがってレベルI(基礎)からレベルV(探究)へと難易度に合わせた学習ができるような教材配列になっている。

一例として〔教育出版〕では、第1・2学年に「スピーチを聞く」、第3学年に「講演を聞く」という言語活動が設定されている。学習内容の重点目標には、それぞれ第1学年が「必要に応じた質問/共通点・相違点」、第2学年が「論理的な構成や展開/考えとの比較」、第3学年が「内

容や表現の評価／もの見方や考え方に生かす」とある。このように、「聞くことの活動」を主軸に学ばせたい力の難易度に合わせた教材配列にすることで、必要に応じて前学年で学んできた学習事項を振り返りながら、系統的な学びが可能となる。同様に〔東京書籍〕では、巻末の「学びを支える言葉の力」で、学年ごとに「実用的な言葉の力」から「論理的な言葉の力」、そして「創造的な言葉の力」へと学びの見通しがもてるようにガイドを収録している。発達段階に応じて学ばせたい「言葉の力」を明確にすることで、各領域を横断した授業づくりを推進できる。

(2) 「聞くことの活動」の充実化

「話すことの活動」（話し合いを含む）に関する教材と比較すると、「聞くことの活動」に主眼をおいた教材は圧倒的に少ない。たとえば、〔学校図書〕第1学年には、「先生のスピーチ」をもとに【傾聴態度】や聞き取りメモを学ぶ教材があるが、第2・3学年には聞くことの活動を主に取り扱っている単元はなく、プレゼンテーションやディベートなど話し合うことの活動に重点が置かれている。また、5つの聴解力の基礎となる【傾聴態度】は、各社ともに第1学年の学習教材に配置しているが、傾聴三動作を含む基礎技術を体験的に学べるような教材は少ない。これらの基本動作やその学習過程に関しては、拙著（中村、2002）¹⁵⁾で示したように、①2人一組のペア学習からトレーニングを開始すること、②【傾聴態度】の技術を教えるのではなく気づかせること、③トレーニングの積み重ねにより習熟をはかること、④傾聴がなされているかどうかを相互評価させること、⑤【傾聴態度】の技術を学びながら「話すこと」の技術へと学びを広げていくことの5つの視点をもとに、体系的に繰り返し学ばせることが重要である。

(3) 「聞くことの力」としての質問する力

表3では「質問する力」を「会話が弾む質問をする」と「質問しながら聞く」の2種類に分けた。〔東京書籍〕第1学年の「会話が弾む質問をしよう」や〔教育出版〕第1学年の「スピーチを聞く」は、【傾聴態度】における「肯定的な質問」の技術である。一方、〔三省堂〕第1学年の「チームの力を引き出す質問」や〔光村図書〕第1学年の「質問しながら聞き、自分の考えと比べる」は、①相手意識、②目的意識、③場面や状況、条件意識、④方法意識、⑤評価意識の5つの言語意識を踏まえたうえでの【批判聴取】である。同じ「質問」であっても、前者は発話内容を丸ごと聞き、相手の話を肯定的に受け止め、引き出すための質問であり、後者は問題意識を持ちながら発話内容を吟味し、自分の考えと比較しながら聞くための質問である。質問の技術として後者の難易度が高いことは言うまでもないが、授業づくりの際に、「質問する」すなわち「訊くこと」を「聞くことの活動」に位置付け、求めるレベルに沿って段階的に指導していくことが重要である。なぜなら、この技術は後述する「評価」に深く関わってくるからである。

(4) 「話すことの活動／話し合う活動」を評価する「聞くことの力」

スピーチやプレゼンテーションなどの「話すことの活動」や、ディベートやグループディスカッションなどの「話し合う活動」では、各社に共通した学習事項として「評価活動」が設定されている。たとえば、〔光村図書〕第2学年には、プレゼンテーション・スキルを学ぶ「魅力的な提案をしよう」という単元があるが、振り返りの段階で、どのグループの提案が最もわかりやすく説得力があったかを評価することになっている。〔三省堂〕第1学年の「討論ゲーム」も同様である。しかし、いずれも具体的な評価の観点などは示されておらず、授業者の工夫・力量に委ねら

れている。

話し合い活動を評価する際、その軸となるのは「聞くことの力」および5つの言語意識である。話す速度・音量・抑揚・間・語句の選択・言葉遣いといった効果的な話し方に関する知識はもちろんだが、聞き手の同意や理解が得られるような話し方がされているか、目的に沿った構成になっているか。プレゼンテーションであれば、写真やイラスト、図表等のデータを提示した際のわかりやすさ、主張と根拠との整合性など、具体性や説得力といった複数の観点からの評価が求められる。相互評価は、聞き手側のもつ知識・レベルに負うところが大きいので、児童生徒の聞く力を総合的に鍛えていなければ、単なる感情の表出や褒め合いの活動に終始しかねない。そうならないためにも、「聞くこと」に主眼を置いた活動の中で【批判聴取】を鍛え、体験的に学ぶ中で「よさ」に気づかせる指導が重要である。したがって、【批判聴取】が十分ではない第1学年で評価活動をさせる場合、目的に応じたルーブリックを提示するなどの配慮が必要であろう。前述した〔三省堂〕の「討論ゲーム」は、第1学年の教材ではあるものの、「論理」か「感情」かの判定では不十分である。この場合、四象限のマトリクス等の思考ツールを用いて数値化したり、それぞれの下位項目を例示したりするなどの配慮が必要である。

(5) 汎用的な能力と連動させた重層的な指導

表2の分類において、「メモの取り方」と「思考の視覚化」を関連指導項目として取り上げたのは、こうした汎用的な能力が国語科と密接な関連をもつからである。

約20年前、中学3年生を対象に情報の伝え方や順序の重要性に気づかせることを目的とした「話すこと・聞くこと」の授業「緊急事態発生！一何をどう伝える？—」¹⁶⁾を公開した。この授業実践では、110番通報という場面設定で、警察官役の生徒が目撃者役の生徒に事情聴取を行う際の「聞き取りメモ」に重点を置いた。5W1Hを基本とした「質問する力」に加えて、聞き取った内容をメモし、警察官役の生徒同士で「報告」をし合う。その結果、生徒たちはメモの内容の曖昧さや報告順序の違いによって「伝わらない」ことを実感する。その体験があるからこそ、初めてメモの重要性や順序を意識した話し方に気づけるのである。先に(2)で、【傾聴態度】の技術は「教えるのではなく気づかせること」が重要であると述べたように、メモの指導を授業で扱う際も、生徒自らが「メモの必然性」を意識できるような題材や場面を設定することが肝要である。

また、考えることを支援し、それを視覚化する「思考ツール」(田村・黒上、2014)¹⁷⁾は、探究型・協同型の授業だけでなく、文章作成の草稿段階やスピーチ・プレゼンテーションの構想メモなど個人の学びにも活用でき、メモの指導と同様に国語科と密接な関わりをもつ。イメージマップを用いてアイデアを拡散させることに始まり、情報の階層意識をもたせるための樹形図やピラミッドチャート、論証のためのマトリクスなど、図解することで思考を広げ、整理し、深めることができる。「聞くことの活動」との連動でいえば、さまざまなタイプの思考ツールを活用することで、箇条書きレベルの聞き取りメモから、時間軸や関連性を意識した構造化メモを活用したノートテイキングのレベルへと発展させていくことができる。その力は、授業の際、講義録を取らなければならないという受動的な姿勢から、自らの理解を深めるために知識や情報を整理し、新たな価値を創造していくという能動的な姿勢への転換へとつながるものである。

こうした汎用的な能力は、単元を横断し、国語科の各領域を下支えする確かな知力として、これからの国語学力形成の重要な視点となるに違いない。実際、令和3年度版の教科書でもその傾

向が高く、たとえば〔光村図書〕では、論理的思考力を育む情報教材として「思考のレッスン」「情報整理のレッスン」の二系統が巻頭と巻末に豊富に提示されている。

お わ り に

新しいメディアの台頭によって言語生活は大きく影響を受け、変化する。学習指導要領の内容も、そうした社会状況の変化や要請を受け、児童生徒の実態にあったものに改訂が繰り返されてきた。情報獲得が視覚優位になった現代社会では、日常生活の中で「聞く力」を鍛える機会が確実に失われつつあるが、人とのコミュニケーションを成立させているのは依然として「聞く力」であることは揺るぎない事実である。

本稿では、「学習指導要領の取り扱い」と「具体的目標の示され方」という二つの観点から「聞く力」の低下の要因を検証し、【創造聴取】を最終到達目標とした段階的指導モデル（試案）を提示した。この「聴解力」（自分のために聞いて理解すること）は、総合的な学力のみならず、人間形成、人とのコミュニケーションの構築に不可欠であり、社会生活を営むうえで、この力の低下がもたらす弊害は大きい。わずか1ヶ月後さえ予測が困難な時代となり、オンライン授業との共存を余儀なくされている今、ますます「聴解力」を鍛えていく必要性が高まるであろう。

榎本（2020）¹⁸⁾は、意見の発表や討論を重視し、プレゼンテーション・スキルばかりを磨かせようとする昨今の授業の在り方に警鐘を鳴らし、「薄っぺらい自己主張ではない思慮深さ」や「複眼的思考」を身につけるため、改めて自分自身の内面に沈潜することの価値を問うている。私たちは、言葉の豊かさ、奥深さ、複雑さというものに真摯に向き合わなければならない。それは、自分の視点に執着し絶対化するのではなく、他人の意見に耳を澄まし、その視点を吸収しようとする姿勢から始まる内省である。そうした学びの姿勢は、「読むこと」そして「聞くこと」の営みの継続によって形成されるものである。だからこそ、「聞くこと」の指導は、学校教育の中で意図的・計画的・系統的に各領域を関連させ、時には他教科を横断させながら重層的に指導されなければならない。

〔付記〕

本論文は、全国大学国語教育学会第138回春期大会（オンライン）¹⁹⁾における自由研究発表に加筆修正したものである。

〔謝辞〕

本論文の査読過程において、諸先生方から多くの重要なご指摘・ご教授を賜りました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。

引 用 文 献

1. 文部科学省 国立教育政策研究所（2019）平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査報告書【中学校／国語】 <https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/report/data/19mlang.pdf>
2. 有働玲子（2002）『「話すこと」「聞くこと」に関するカリキュラムの変遷－学習指導要領における扱い－』『国語科系教科のカリキュラムの改善に関する研究－歴史の変遷・諸外国の動向－』国立教育政策

- 研究所、pp.53-73.
3. 総務省統計局 (2000) 平成11年全国消費実態調査 主要耐久消費財に関する結果 (要約) <https://www.stat.go.jp/data/zensho/1999/1.html>
 4. 高橋俊三・声とことばの会 (1998) 『聴く力を鍛える授業』明治図書.
 5. 小森茂 (2009) 『『話す・聞く』指導の変遷－受動的言語能力から能動的言語能力へ－』『教育科学国語教育』No.716、12月号、明治図書、pp.28-31.
 6. 堀裕嗣・研究集団ことのは (2002) 『聞き方スキルを鍛える授業づくり』明治図書.
 7. 堀裕嗣・山下幸・研究集団ことのは (2013) 『目指せ！国語の達人 魔法の「聞き方ネタ」50』明治図書.
 8. 増田信一・植西浩一 (1998) 「聴くことの学習指導の研究」奈良教育大学紀要 (人文・社会) 第47巻、第1号、pp.1-12.
 9. 山中伸之 (2007) 『「聴解力」を鍛える三段階指導－「聴く子」は必ず伸びる－』明治図書.
 10. 古田拓 (1952) 『聞くこと』習文社.
 11. 倉澤栄吉 (1972) 『聞くことの学習指導』明治図書.
 12. 高橋俊三 (1993) 『対話能力を磨く－話し言葉の授業改革－』明治図書.
 13. 畑公也 (2016) 『『環境音楽』、または『環境』と『音楽』』神戸薬科大学研究論集Libra 16号、pp16-32.
 14. 米田猛・山田範子 (2015) 『『聞くこと』に着目したパブリック・スピーキングの研究－アメリカ合衆国教科書との比較を通しての考察－』富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究第10号、通巻32号、pp.11-19.
 15. 中村貴子 (2002) 「傾聴態度－『聞くこと』の基礎技術」『聞き方スキルを鍛える授業づくり』明治図書、pp.32-63.
 16. 上掲書 pp.228-237.
 17. 田村学・黒上晴夫 (2014) 『こうすれば考える力がつく！中学校思考ツール』小学館.
 18. 榎本博明 (2020) 『教育現場は困ってる－薄っぺらな大人をつくる実学志向』平凡社新書.
 19. 山田貴子 (2020) 「能動的な聞き手を育成する『聞くこと』の重層的指導－聴解力を鍛える段階的指導モデルの再検討－」全国大学国語教育学会第138回春期大会 (オンライン) 研究発表要旨集PDF公開版、pp.100-103.

[2020. 9. 17 受理]

コントリビューター：田中 宏幸 教授 (文学部日本文学科)

