

[研究論文]

能動的に聴く力の育成に機能する階梯と具体事例

—小学校段階に着目して—

Steps and Specific Cases to Functions to the Development of Active Listening Ability  
-For Elementary School students-

盛合真央  
Mao MORIAI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻

(2021年1月29日受理)

本研究では、児童の聴くことの課題を踏まえ、能動的に聴く力を育成するために、聴くことの階梯とそれに基づく実践が必要と考えた。そこで、児童が「自身の聴き方」を自覚し、新たな聴き方を他者と共に探究しながら獲得することにつながる階梯と具体事例について追究した。その過程で、児童は「自身の聴き方」に対して無自覚であることや、自身の考えを伝えることに意識が集中し、「他者の聴き方」の特性を見出すことに意識が向かないことが分かった。

今後、客観的に他者の聴き方を捉える手がかりを児童と共有する学習やツールの開発、教師が意図的に児童の聴く姿を価値づけることが必要である。また、本研究で導出した「児童の聴き方自覚を促すチェックリスト」の児童の自己評価を基に、児童個別の聴き方カルテを作成し、児童一人一人の聴く実態に応じた教育実践につなげていきたい。

キーワード： 能動的に聴く力 聴く階梯 児童の聴き方自覚 絵本のシェアリングタイム

1 はじめに

自己と他者が共に成長をする上で互いの考えを「聴く」ことは非常に重要である。「聴く」ことで、他者の視点(見方・考え方)に刺激をうけたり、取得したりすることは、自己成長に寄与する。また、「聴く」ことは他者理解を促し、他者と協働して問題解決する礎にもなる。

多賀(2019)は、「聴く」ことの学習における重要性を、次のように述べている。「聞き合いができて、お互いの言葉を受け止める学級に育っていれば、授業中の友だちの発言もきちんと受け止めることができます。受け止めることができれば、授業内容も深まるだけでなく、学級のムードもよくなるでしょう」。このように学習において、児童が主体となり、学習内容・他者・自己との「対話」をすることが深い学びにつながると考える。そのため、前提として他者の話を「聴く」ことが重要

となる。

例えば石井(2014)は「「聴く」という行為」について次のように述べている。「「聴く」という行為は他者の考えを受け止め、その考えを自らの考えと擦り合わせ、そこで生まれた考えの違いや共通性、または新たな気づきからさらに考えるという心のはたらきを起こすこと」。これは「聴く」という行為が能動的なものであると述べた上で、「それを子どもに起こさせるような教師によるはたらきかけが必要」であることを示したものである。

こうした「聴く」ことの重要性の指摘に対し、学校教育の現場での指導はどのようであろうか。授業を参観することを通して見えてきたものとして、教育現場では聴く指導は未だ態度面の指導されがちという問題がある。また、現代の学習指導要領においては「話すこと」が重視されている傾向がある。これらを踏まえるならば、児童が他者の話を「聴く」ことができているのかという点や、自分の考えを他者に聴いてもらえたという経験が蓄積され

ているのかという点は依然として課題となっていると考えられよう。そのため、本研究で「能動的に聴く力」の育成過程に着目することは意義あることと言えよう。

本研究では、「能動的に聴く力」を「自己の聴き方を自覚し、状況や目的を意識しながら、他者の発話の意味や意図を理解し、背景を推測して聴く（聴き合う）ことができる力」と定義する。児童の「能動的に聴く力」を育成するためには、自身の聴き方に対する自覚（メタ認知）を促すことが必要である。三宮(2018)は、「学習者にとってメタ認知とは、自分の学びを一段階高いところから俯瞰し、よりよい方向に導いていくことを意味します。学習に対して主体的に取り組み、効果的な方法を追究するためには、自分の学びを客観的に見つめなおす必要があります。」と、メタ認知が学習者の自律的な学びにつながるについて述べている。

本研究の目的は、児童自身が聴き方を自覚し、新たな聴き方を他者と共に探究しながら獲得し自律的な学び手に育てることである。その目的のために、まず、三宮が述べるメタ認知に注目し、レベルアップする発展過程を視野に入れた階梯を作成する。その上で階梯を踏まえた授業を実践する。これらにより、児童自身が聴き方を自覚し、新たな聴き方を他者と共に探究しながら獲得し自律的な学び手に育てる過程を探究する。

## 2 聴くことの課題

先行研究から導き出された聴くことの課題は論理性と相手の背景、状況推察の2点に整理できる。

まず、論理性である。高橋(1995)は現代の子ども達の話す・聞く能力について次のように指摘している。「子どもたちは、おしゃべりはできるのだ。得意と言ってもよいだろう。不足しているのは、論理的にきちんと話す、理論的にしっかり聞く、更には、論理的にすっきりした道筋で話し合うという能力である」。この高橋の指摘に対して若木(2010)は、「我が国の話す・聞く言語活動を支える思考活動への指導の不十分さを指摘したものと考えることができるとし、話す・聞く言語活動を支える思考活動に対する指導という点が不足していることが課題である」と述べている。

次に、相手の背景、状況の推察である。島崎(1988)は「対話的人間」について「みずから明確に主張することに努めるとともに、相手の主張を、その発想法も含めて内部から理解しようとする人間のことである。それはまた、自分の主張の

不完全性を自覚し、だからこそ他人との対話を求めようとする人間のことである。」と定義している。若木(2016)は、「教師の中に真に子どもに「道のり<sup>1)</sup>」を尋ね、対話の存在する授業観が構築されるように、授業改善や省察を充実させなければならない」と指摘している。

## 3 能動的に聴く力の育成に機能する階梯

### (1) 階梯モデル・階梯表について

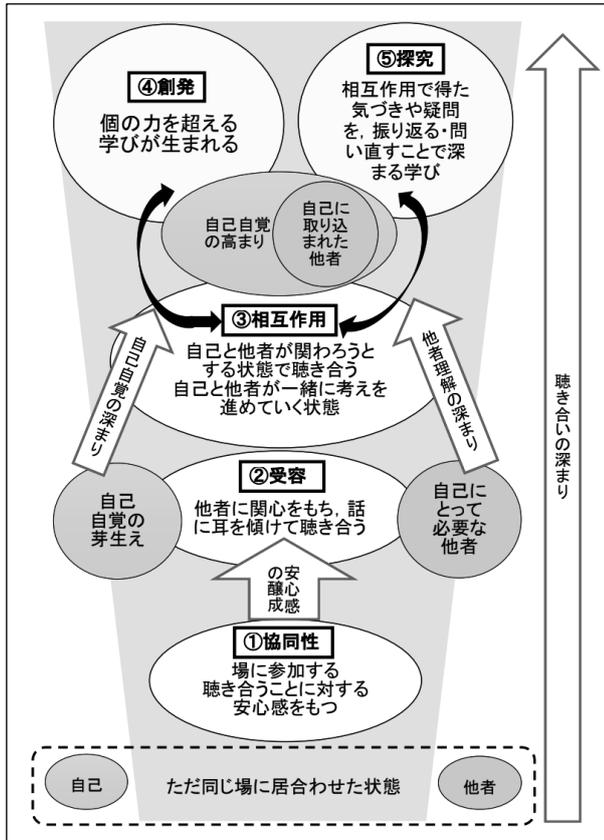
能動的に聴く力を育成するためには、児童の聴く実態を見取るための手がかりが必要である。また、聴き合いの深まりの先にあるビジョンを具体化する児童の姿を明確にもち、それを児童と共有することが重要であると考え、「階梯モデル」〔資料1〕を作成した。伊藤・益子(2018)は、子どもと教師が目指すビジョンを共有する大切さについて次のように記している。「教師が様々なグラウンド・ルールを児童に示している1学期は、児童の「主体的な話し合い」活動の実現は困難である。児童の学年段階や成長段階を考慮しつつ、何より、目の前の児童の実態を捉えて、グラウンド・ルールを教師と児童の間で共有することが大切である。そして、仲間と話し合いをすることで自分の学びが深まるなど、児童が仲間と話し合う価値を実感できるような体験をさせ、児童の内面から話し合いをしたいと思えるまでに、教師が働きかけることが大切である」。こうした指摘は、グラウンド・ルールを教師と児童で共有することの重要性の示唆である。子どもと教師が目指すビジョンを共有する具体は、グラウンド・ルールを子どもと教師が一つずつ確かめていくことが出発点と言えるだろう。

「階梯モデル」〔資料1〕は、聴き合いの深まりを①協同性②受容③相互作用の三段階に分け、③相互作用から④創発⑤探究が発生することを表している。

まず、①協同性の段階である。年度当初における児童の関係は「ただ同じ場に居合わせた状態」である。「能動的に聴く力」を高めるためには、まず児童が安心して発言ができる学級空間であることが必要である。大村(1962)は「話し合い指導をしていくために先行しなければならないこと」の一つとして、「学級の中で、だれかがだれかをあなどっていない、また、だれかがだれかをあなどられていると思っていないということ」と述べている。場に参加し、聴き合うことに対する安心感をもつ「協同性」を学級で共有するため、学級でグラウンド・ルールを児童と共に設定

し、他者の話を聴く際の共通認識をもつことが大切だと考える。

[資料1]「階梯モデル」(2021 盛合)



次に、協同性を基盤とした安心感の醸成の上  
に②受容がある。ここでの「受容」とは、他者  
に関心をもち、話に耳を傾けて聴き合うこと  
を指す。この「受容」は他者の発言を無条件に  
聞き入れることとは異なる。単なる他者が「自  
己にとって必要な他者」として意味を持つもの  
として存在するための過程である。他者の話を  
聴くことによって、自己と他者の違いが明ら  
かになり、「自己自覚の芽生え」が生じる。また、  
他者の存在は、自己の考えをより明確にさせ  
たり、自己の考えを受けとめてもらえたりす  
る上で、かけがえのない存在となる。

そして、受容の深まりには③相互作用とい  
う効果がある。ここでの「相互作用」とは、自  
己と他者が関わろうとする状態で聴き合う、  
自己と他者が一緒に考えを進めていく状態の  
ことを指す。相互作用を繰り返す中で、自己  
に対する認識や他者理解が深まり、自己自覚  
の高まりが生じる。そして、他者理解を通し  
て他者の視点取得が生じ、「自己に取り込ま  
れた他者」として自己の内部に他者が存在す  
る。

相互理解の作用として、自己と他者の関わり  
合いのなかで、これまでの個の学びを超える学

びが生まれる(④創発)と相互作用で得た気づ  
きや疑問を振り返る・問い直すことで深まる  
学び(⑤探究)が生じる。聴き合いの深まりが  
、他者理解や、学びを深めていくことに寄与  
する。この時教師は、日々の教育活動の中  
でこの聴き合いの深まりをいかに促進して  
いくかについて常に意識している必要がある。

こうした階梯モデルを基に、「階梯表」[資  
料2]を作成した。協同性・受容・相互作用  
の段階を示したものである。

[資料2]「階梯表」(2021 盛合)

① 協同性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話の全体を終わるまで聞く・注意を持続して静かに聞いている</li> <li>・グラウンド・ルールを守って聞いている</li> <li>・なかまに入って聞いている</li> <li>・反応を示しながら聞いている</li> </ul>
② 受容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話す人の顔を見ながら聞いている</li> <li>・話し手が伝えようとしている場面や行動を思い浮かべながら聞いている</li> <li>・話の筋を順序立てて聞いている</li> <li>・話者の意味を聞き取っている</li> <li>・話の要点(ポイント)を聞き取っている</li> </ul>
③ 相互作用	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話の内容や表現を批判的、論理的に聞いている</li> <li>・相手の価値観・背景に共感しながら(影響を受ける)聞いている</li> <li>・話し手の意図を聞き取っている、発言の内容・背景をよみとる</li> </ul>

(2) 階梯表に基づくチェックリストについて

児童が自身の聴き方を自覚するためには、自  
覚化を促すツールが必要である。そこで、児  
童が自己を客観視するために、チェックリス  
ト[資料3]を作成した。質問項目は、階梯表  
を基に作成している。問①～③は、「協同性」  
に関わる項目である。問④～⑥は、聴く際  
の思考活動を問うもので「受容」に関わる  
項目である。問⑦～⑨は、他者の話を受  
けて背景を想像したり、自己に受容が起き  
たりしたかを問う項目であり、「相互作用」  
に関わる項目となっている。

[資料3]児童の聴き方自覚を促すチェックリスト  
(2021 盛合)

話を聞くと き こんなこと しているかな	
A:いつもしている B:気をつけている・どりよくしている C:考えたこともなかった(していない)	
①話し手(発表している人)の話を うなずいたり、「なるほどね」と言ったりしながら 聞いている	
②話し手や 話の内容に 興味をもって 聞いている	
③話し手 の 発言を さえがらずに、終わるまで 聞いている (クラスのみなどで決めた聞くときの約束を守りながら聞いている)	
④話し手と 自分の考えを くらべながら 聞いている (〇さんとわたしの考えは似ているけど、そう思う理由はちがう...)	
⑤話し手が 伝えようとしている場面や 行動を 思いうかべながら 聞いている	
⑥話の大切なこと(相手がつたえたいこと)は 何か 考えながら 聞いている (話し手は、「つまり~ということが言いたいのだろうな」と考えて 聞いている)	
⑦話を聞いて、話し手 の 話に 対して しつ問を 思いうかべながら 聞いている (~ってどういうこと?)	
⑧話し手 の 話を聞いて、自分の考えが 変わったり・くわしくなったりすることがある	
⑨話し手 の 言ったこと の 背景を 想像している (どうして〇〇さんは~と言ったのだろう思ったのだろう)	

#### 4 階梯モデルと3つの実践の関係について

##### (1)3つの実践の関係について

児童の能動的に聴く力を育成するには、計画的・意図的に行うことが必要である。そこで、実践内容を「聴くことへの意識喚起」と「学級文化の醸成」に寄与する学習、加えて「聴き方自覚」に培う学習の3つを設定した。相互の学習の関係は、[資料4]のようになる。本稿では、この3つの学習について、以降の(2)(3)(4)に実践1、実践2、実践3として提示する。それぞれの学習の聴き合いの深まりモデルに対する位置付けは、[資料4]のようになる。

[資料4] 階梯モデルと3実践の関係

実践	位置付け
実践1	①協同性
実践2	①協同性・②受容
実践3	③相互作用

##### (2)実践1「聴くことへの意識喚起」

児童の実態把握(小学3年生)のために、サポート実習校で学習・生活場面における児童の対話場面の様子を観察した。絵本の読み聞かせや、音楽鑑賞の場面においては積極的に聴こうとする態度が見られ、聴いた内容に対する感想や疑問をもつことができていた。しかし、他者との対話(算数科における「学び合い」の場面)では、課題に対する解を見出せない児童に対し、解法を教えることが中心となっていて、相手がどこでつまづいているのかを訊き、対話を通して解を導き出そうとする児童の姿はほとんど見受けられなかった。倉沢(1989)によると、小学3年生は「社会的意識が次第に表われ、これまでの自己中心の考え方や行動が対他的、協働的に発展してくる」とある。また阿部(1970)は「対他意識が芽生え始めるが、相手の話に耳を貸そうとしない。他人への関心も高まるが自分のことを聞いてもらいたいという矛盾が生じ、話し合いが難しい時期でもある」と述べている。そこで、相手の考えを聴き、訊ねることは相手の伝えたいことを理解するうえで必要だと児童自身が気づく「聴き合う」対話(受容的対話能力)の小単元(全二時間)を考案し、実施した。

##### ①第一時「聴く」ことに焦点化した実践

本実践では、次のことを主眼とした。「なぞなぞの問題を聞き取る活動を通して、話の要点や中心点を意識してメモしながら聞く。聞き取った内容に対して自分の考えをもつことができる。」

学習活動は、以下の通りである。

なぞなぞの問題を、メモしながら聞き取る。問題を聞き取る活動を通して、話の中心とは何か考える。最後に、教師のスピーチに対して、話の中心を考えながら聴き、感想・質問をする。

##### ②第二時「訊く」ことに焦点化した実践

本実践では、次のことを主眼とした。「相手のことを幅広く知ることができる」広げる質問と「相手の特定のことを深掘りすることのできる」深める質問を比較し、どちらの方が質問上手かを話し合う活動を通して、質問のもつよさを理解し、目的に沿って質問をすることができる。」

学習活動は、以下の通りである。

「一つのことがよく分かる質問」(具体的には[資料5]の①~⑩)と「色んなことが分かる質問」(具体的には[資料5]の⑪~⑫)を比較する。質問のもつよさ・意味を考える。最後に、友達とペアになり話題・目的に沿って互いに訊ね合う。その際、質問上手になろうカード[資料5]を用いる。質問上手になるために、自分なりのめあてを立てたうえで、級友と質問をし合う活動を実施した。

[資料5]質問上手になろうカード(2020 盛合)

**しつ問上手になろうカード**



自分のめあて

しつ問上手になるために・・・

★もっとくわしく知りたい!(一つのことがよく分かる ふかめるしつ問)

- ① どうして～?
- ② どこ～?
- ③ どんな～?
- ④ どこが～?
- ⑤ いつから?
- ⑥ どうやって?
- ⑦ だれの?
- ⑧ だれと?
- ⑨ くわしくいうと?
- ⑩ たとえば?

★いろんなことを知りたい!(いっぱい分かる 広がるしつ問)

- ⑪ ほかには何?
- ⑫ べつとしつ問なんだけど～?

★話し手の言いたいことをたしかめたい!(かくにん しつ問)

- ⑬ それって、○○ということですか?
- ⑭ さっき○○と言ったけど、○○ってどういうこと(いみ)ですか?

もっと色んなしつ問がありそうだね。じゅぎょうやスピーチ、日ごろの会話の中でしつ問をしてしつ問上手をめざしていこう!



これらの学習の結果としては、次のことが挙げられる。

成果としては「一つのことがよく分かる質問」と「色んなことが分かる質問」を比較することで、

質問のもつ性質やよさを児童が見出すことができたことである。学習以前の児童は、他者の話を受けて、瞬間的に思い浮かんだ疑問を訊ねていた。本学習を通して、相手に対して特定のことが知りたいから質問する、他のことが知りたいから質問するということに対して意識が向くようになった。

課題としては、教師が作成した「質問上手になるカード」〔資料5〕は、授業時間内の児童相互の質問し合う活動を活発化させることに効果があった。しかし、単発的な学習では児童の聴くことに対する変容を促すことは難しいことが、その後の児童の様相観察から捉えられた。ゆえに、聴く力を育成に機能する階梯に基づいた学習だけではなく、次項で述べるように、学級文化の醸成とそれと関係した継続的な学習の集積を計画・実施することが必要である。

### (3) 実践2「学級文化の醸成」

「能動的に聴く力」を高めるためには、児童が安心して発言ができる学級空間であることが必要である。これは階梯の協同性・受容に関わる段階である。児童が安心して自分の思いを表出できる学級、学級全体の協同性・受容を高める手立てとして、絵本のシェアリングタイムを実践した。絵本のシェアリングタイムに関して山元(2016)は、「コミュニケーション能力の基盤となる情動の共有が図られ、他者の言葉と共振しながら、自分がある場にいる一体感を味わうことができる」と述べ、それに有効な手立てとして、「絵本の読み聞かせ」を挙げている。そこで、児童(小学4年生)に対し、絵本のシェアリングタイムの実践を実施した。本稿では、このうち3点を【事例A】～【事例C】として記載する。

なお、絵本のシェアリングタイムでは、次のことを主眼としている。「絵本の読み聞かせを聞き、どのように考えるのか、各々の考えや感想を聞き合う。多様な意見があることを知り、互いの考えを受けとめ合う態度や心情を養う。」学習展開は、まず、教師が絵本の読み聞かせをする。次に、児童がペアやグループで感想を交流する。最後に、全体で感想を聴き合い、様々な捉え方の違いがあることを受けとめ合うという流れで実施した。

【事例A】『すごいね！みんなの通学路』西村書店 ローズマリー・マカーニー 文 西田佳子訳 2017年出版 全32ページ

#### 〔資料6〕【事例A】「読後のTC記録抜粋」

注：記録中の太字ゴシックは教師の発言の意図

T1「どう思った？」(児童に読後の感想を訊く)

C 沈黙

T2「どんな通学路を通ってみたいと思った？」(話題の焦点化)

C つぶやき(小さな声)で多数の発言が表出

教師の促しでペア対話をした後に全体で考えを共有

A児「動物にのってみたいから牛(の通学路)がいいです」

B児「スリルを味わいたいから崖や水の上を通ってみたい」

C児「景色がきれいそうだから高いところ(を通る通学路)がいいです」

自分の考えを表出することはできるが、児童の発言を受けての共感的反応・傾きはほとんど見られない。この時点においては、他者の発言を受けての気づき・疑問などの応答は発生せず、児童各々が単発で意見を出すことに終始していた。

【事例B】『パパのしごとはわるものです』岩崎書店 板橋 雅弘作 吉田 尚令絵 2011年出版 全32ページ

#### 〔資料7〕【事例B】「読後のTC記録抜粋」

注：記録中の太字ゴシックは教師の発言の意図

T「どうして男の子はわるものになりたいって書いたのかな」(話題提起)

A児「おれはニートになりたいです」

B児「そもそもニートって何？」

C児「働いていない人のことなんじゃない？」

D児「いや、家にいる大人のことだよ」

絵本の内容と話題は離れたが、A児の発言を受けて各々の考えを教師の介入なく、次々とつなげていった。前回よりも、互いの発言を聞いて傾き、「そうそう」と共感する姿が見られた。学級の中での児童相互の関係性が構築されていたこと、「ニート」という発言が児童にとって興味ある話題であったこと等が考えられる。

【事例C】『てぶくろをかいに』(おはなし名作絵本4)ポプラ社 新美 南吉作 若山 憲絵 1970年出版 全32ページ

#### 〔資料8〕【事例C】「読後のTC記録抜粋」

注：記録中の太字ゴシックは教師の発言の意図

T1(教師)「ごんぎつねと同じ作者が書いた作品でしたね」(既習学習と本作を結び付ける)

A児「きつねが出てくるのも同じだった」

T2「そうですね。きつねがでてくるね。他には？」

(受け止めと問いかけ)

B児「百姓が出てくるよ」

C児「でも、季節は違うね」

(T:ベン図を板書して共通点・ちがいをキーワードで書いていく)

既習学習(ごんぎつね)と関連がある作品であったことから、次々と児童から共通点・相違点が

見出された。児童の発言を受けて「あっ、そういえばそうだね」と自分では気づかなかったことに気づかされたり、「なんで帽子屋さん手袋を売ってくれたんだろうね」という問いに「確かに」共感したりする姿が見受けられた。また、問いに対して「多分本物のお金だったからじゃない？」と返す子どもの発言も見られ、児童相互に多様な考えを受けとめ、聴き合うことができていた。

これらの絵本のシェアリングの結果としては、次のことが挙げられる。

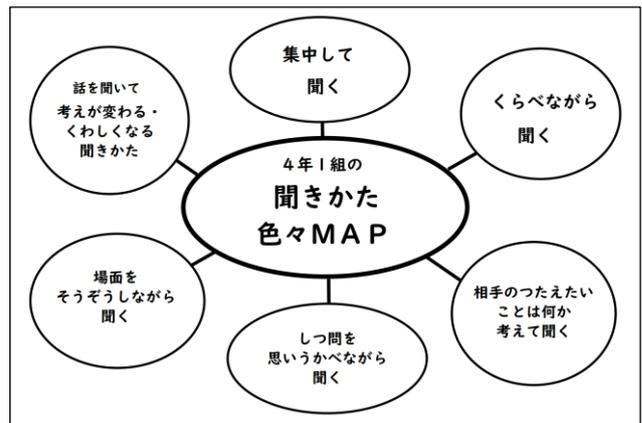
成果としては、本実践は日頃の授業形態とは異なる形での実施(号令など無し・教室前方に集まって聴く)ということもあり、授業では顔を上げて話を聴く様子があまり見られない児童も積極的に場に参加する姿が見られるようになったことである。また、自由な意見交流の場であるということもあり、多様な考えを聴き合い、それを楽しむという雰囲気を作られていることを感じる。山元が指摘する「情動の共有面から言語コミュニケーション活動を促進」する様子が確かめられた。

課題は、教師が協児童の聴き合いの様相から、児童の聴く姿の中で特出すべきものを価値づけることが少なかったことである。児童は、感想交流で、協同性のもと、他者の発言に受容する反応を示していた。その場で児童の姿を価値づける・よさを子どもと共有する関わりを積極的にする必要があった。教育的瞬間逃さないように児童の言葉を能動的に聴く教師の姿勢が重要である。

#### (4) 実践3「聴き方自覚」

本学習は、単発な学習で終わらせず、系統的・意図的な学習の集積を意図したものである。本学習は、本研究の目的である「児童が自身の聴き方を自覚し、新たな聴き方を他者と共に探究しながら獲得すること」を主眼とする実践である。いわば、学習の出発点となる実践である。前項で示した学習は、情動の共有を図りながら、互いの感想を聴き合うことは、協同性・受容を育むことに寄与した。本学習はその学級文化の上に立って、聴き方自覚に培い、階梯の相互作用に関わる学習である。本学習では、まずチェックリスト〔資料3〕を用いて児童自身に自己の聴き方を教師と共に振り返る。その後、絵本のシェアリングタイムを通して、多様な聴き方を見出していき、聞き方マップ〔資料9〕を児童と共に作成した。

〔資料9〕「児童と共に見出した聞きかたマップ」



#### ①児童の聴き方自覚を促すチェックリスト〔資料3〕を用いた実践

本実践は、チェックリストを活用して日常生活における自己の聴く姿を振り、自己の聴き方に対して意識を向け、自覚的になることを促すことをねらいとしている。

チェックリストを配布する前に、児童に「よく聞く(ことができている)ってどういうことなのだろう」と問うた。グループで話し合ったところ以下の8つの意見が出た。

- ①姿勢が良い ②手遊びしない ③体を向ける  
④うなづく ⑤話を最後まで聞く ⑥おしゃべりしない ⑦耳を傾ける ⑧質問する

①～⑦は、聞くときの心構え・態度に関するものである。⑧は、「話を聞いて、分からないことや詳しく知りたいことを質問することがよく聞くことだと思う」という思考活動を伴った聞くことがよく聞くことだという児童の意見が出た。こうした児童の気づきを取り上げて分類して示した後、〔資料3〕に提示したチェックリストを配布した。質問項目①～⑨を、児童から表出された①～⑧の項目と結び付け、日常生活を想起しながら「A:いつもしている」「B:気を付けている・努力している」「C:考えたこともなかった(していない)」のいずれの状況に当たるかを考えながら回答した。その際、具体的な場面を想起しにくい質問項目⑧・⑨は、学級の児童が無意識的に行っていた言動を例にして振り返りやすいように配慮した。

児童(33名)がチェックリスト項目の回答数を集計したものが〔資料10〕である。

[資料 10] 「チェックリスト集計表」

	質問項目	A	B	C
性 ① 協 同	①	13	18	2
	②	15	17	1
	③	19	11	3
② 受 容	④	18	13	2
	⑤	16	13	4
	⑥	18	11	4
作用 ③ 相 互	⑦	13	17	3
	⑧	26	6	1
	⑨	8	18	7

本実践の成果と課題である。

まず、成果である。一つ目は、児童が自己の聴き方に意識を向けたことである。チェックリストの回答が終えた後、児童の中から「思ったより全然(人の話を)聞けていない」という気づきが生まれた。これは、自分の聴き方に対して今まで無意識であったものが、チェックリストを通して浮かび上がったものであると考えられる。二つ目は、自己と他者のチェックリストを比較することで聴き方の違いを認識することができたことである。児童は教師に促される前に、周囲の児童と自分のチェックリストを見比べ「全然違うな」という発言が見受けられた。これは、自己と他者の聴き方に違いがあることに対して初めて意識を向けたことに対する驚きの反応であったと考えられる。

課題としては、教師の認識と子どもの自己評価の間に大きなズレがあったことである。例えば、質問項目②「話し手や話の内容に興味をもって聞いている。」という項目にC「考えたこともなかった(していない)」回答した児童が1名いる。この児童は、他者の発言を受けて驚きの反応を示したり、疑問の声を即座にあげたりしている児童であり、教師から見ると、この児童の状況はA「いつもしている」に該当する児童であった。児童の自己肯定感の低さや、メタ認知力が十分に育ってないこと等の要因も考えられるが、教師がこの児童に対して聴き方のよさを価値づけられていないからではないかと考える。実践2の課題でも述べたように、児童に聴き方のよさを実感させるような教師の関わり(価値づけ)が大切である。

#### ②多様な聴き方を見出す絵本のシェアリングタイム実践

本実践は、チェックリストで自己の聴き方を振り返った後に実施した。絵本のシェアリングタイムを通しての交流を通して、新たな聴き方を級友と共に探究していく動機づけをすることをねらい

としている。

まず、学級全体の児童のチェックリストの結果を[資料10]を共有した。すると、質問項目⑧「話し手の話の話を聞いて自分の考えが変わったりくわしくなったりすることがある」(33人中26人)と回答した児童が多いことに気づいた。

本学校は、算数科で「学び合い」を実施しているため、級友の考えを聴き合う機会が多く、他者の考えに触発されることが多いことが考えられる。「4年1組は、友達の話の話を聞いて、納得して自分の考えが変わったりくわしくなったりする聞き方をしている人が多い」ということ傾向を児童と共有した上で、聞きかたマップ[資料9]を示して書き込んでいった。

そして、「他にはどんな聞き方があるかな、皆で、聴き合いをしていく中で見つけて、聞きかたマップを増やしていこう」と動機づけ、絵本のシェアリングタイムを実施するという過程を踏んで進めていった。

講談社の創作絵本『うどん対ラーメン』講談社 田中六大作 2016年出版 全36ページ

[資料11]実践3「読後のTC記録抜粋」

#### 注：記録中の太字ゴシックは教師の発言の意図

A 児「うどんとラーメンが戦ってどうなるかと思ったけど、最後はそれぞれのよさを分かって仲直りしてよい話だなと思った」

T1 (教師)「なるほどね、Iさんは仲直りしていい話と思ったんだね。Bくんはなんか違う感想もってそうだね。」(整理と返し)

B 児「いや、そばが現れて決着がつかなかったのはなんか・・・。決着がここでつかんかったら、またなんか戦うことになりそうな気がする」

T2 (教師)「なるほどね、Bくんは決着がついた方がいいんじゃないかなという考えなんやね」(児童の発言の要約)

T3 決着ってついたほうがいいんかね、それともこの話みたいにつかない方がいいんかね」(話題の焦点化)

C ざわざわする

T4「グループのお友達と考え聞き合ってみようか」(グループ対話の提案)

(児童グループで5分程度話し合う。グループでも意見が割れている。)

T5「じゃあ、聞いてみようかな」(全体での意見交流を促す声かけ)

D 児「すっきりするから決着がついた方がいい。あとでまたもめない」

E 児「決着がつかない方が仲良くなれると思う。どっちが上でどっちが下とかならない。」

T6「なるほどねえ、どっちにもよさがあるね、決着がつくお話であるっけ」(既有知識を問う)

C「桃太郎」「金太郎」「三匹の子豚」・・・

T7「今日皆すごくお話に集中していたね。集中して聞く感想とか自分の考えがしっかりもてていいね。」

(児童の聴き合いの様相に対する価値づけ)

T8「今日さ、友達でこんな聴き方してていいなあと思う人とかいた？」(実践の主眼に関わる問いかけ)

F 児「自分の（考え）話すので精一杯で人の聴き方まで見てませんよ」  
T9「そうだね、これから見つけていけるといいね」（**今後の学習につなげる発話**）  
（T 聞き方マップ〔資料 9〕に「集中して聞く」を追加で書き込む）

この実践から気づいたことを聴き合いを促す教師のはたらきと児童自身の発達特性の点から整理する。

まず、聴き合いを促す教師のはたらきについて述べる。本実践は、教師が児童相互の聴き合いを促し、「相互作用」が活発になるように意図的にはたらきかけを行った。T1 において、B 児を指名した意図は、絵本の読み聞かせの終盤当たりから B 児は、決着がつかない話の展開に対して不満そうな反応を示していたのを見取っていたからである。物語の結末を肯定的に捉えている A 児と、B 児の相反する考えを浮き彫りにすることは、その後の話題の焦点化につながった。話題を焦点化することは、児童が自身の考えやそのように思う理由について話しやすくなり、児童相互の聴き合いを進めることに作用した。

しかし、本実践の終末 T7 において「集中して聞く」ということを児童の聴き合いの様相から取り上げた点は教師にとって反省すべき点となった。「集中して聞く」ことの大切さは本実践でなくとも、児童は経験知として感じているところである。児童の聴き合いの場面の映像を見返すと、グループ対話の中で「つまり、決着がつくのも、つかないのも両方良いところがあるって言いたいんやね」と他者の発言の要点を聞き取り、整理する聴き方をする児童の発言が見られた。したがって本来であればこの聴き合いを引き上げて、児童と共有すべきであった。児童の話す・聴く姿は瞬間的なものであり、すべてを見取ることは難しいが、児童にとって価値のある姿を引き上げる教師の聴き方の重要性を改めて感じた。

次に、児童自身の発達特性について述べる。これは、授業中の F 児の発言から捉えられたことである。F 児は、自分の（考え）話すので精一杯で人の聴き方まで見てませんよ」と発言した。この発言からは、児童は自身の考えを伝えることに精一杯になるあまり、「他者の聴き方」の特性を見出すことに意識が向かないのではないかとということが推察される。個人差はあるであろうが、児童（小学 4 年生）は話すことと、聴くことの両方に意識を向けるのは難しいという発達特性があるのではないかと考えられる。

## 5 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

#### ①階梯の有効性

本研究ではメタ認知に注目し、レベルアップする発展過程を視野に入れた階梯を設定した。このことの有効性を述べたい。まず、実践 2 の絵本を用いて楽しく聴き合う活動をスタートに据えたことは、聴き合いの場に児童を誘うことに寄与した。

「階梯モデル」〔資料 1〕の聴き合いの深まりにおける三段階の始まりに協同性（聴き合いの重要性の体験的理解）に置いたことは、児童の受容の関係の構築に寄与し、実践 3 での意見交流の活性化につながっている。

また、授業実践する教師が独自に階梯を作成することによって、教師自身の中に児童の実態をつかむ網の目をもつことができた。このことにより、児童の言動を聴き逃さないよう、児童の言動を意識するようになった。このことは、実践 3 において相反する意見をもつ児童に意図的に指名ができるようになったことに生かされている。

#### ②チェックリストの有効性

メタ認知の育成に対し、児童の聴き方自覚を促すことを意図したチェックリスト〔資料 3〕を作成し活用した。これは、児童が自己の聴き方に対して意識を向ける起点となり「自己自覚の芽生え」につながった。チェックリストを振り返った際に、「思ったより（全然人の話が）聴けていない」と児童が言語化できるようになったのは、実践 2 において、自分の思いを表出しやすい学級環境（安心感の醸成）が支えたことになるだろう。

#### ③絵本のシェアリングタイムの有効性

絵本のシェアリングタイムは、学級文化醸成を意図したものである。学習の導入に絵本の読み聞かせを「聴く」ため、必然的に「聴く世界」が生まれる様子が捉えられ、階梯における「受容」や「相互作用」の聴き合いの深まりに絵本の読み聞かせは有効な手立てであることを実感した。また、絵本の世界を共有することで、我が事として考え、聴き合う時間を作ることにつながった。

#### ④聞きかたマップについて

聞きかたマップもメタ認知の育成に機能する。マップは児童の聴き合いの実態を反映した学びの集積であり、学級掲示して教室環境の一部とした。こうした日常生活の場面や、絵本のシェアリングタイムの聴き合い等、自己の学びが直接反映されるものを活用して自らの「聞きかた」を見出す姿は、本研究の目的である新たな聴き方を他者と共に探究しながら獲得し自律的な学び手に育てるこ

とにつながる学習活動として位置づいている。

## (2) 今後の課題

### ①他者の聴き方を捉える手がかりを児童と共有するツールの開発と教師の意図的な価値づけ

児童の発達特性から、自身の考えを伝えることに意識が集中する傾向があり、他者の聴き方を捉えることに意識が向かないことが分かった。他者の聴き方を捉える手がかりを児童と共有するための学習やツールの開発が必要である。例えば、金魚鉢方式を用いて、他者の聴き合いの様相を児童が観察して捉える学習が想定される。

また、日常生活において教師が児童の聴き合いの様相から全体で共有すべき姿を意図的に価値づけていくことも必要である。例えば、「今の（聴き方）は、質問を思い浮かべながら聴けていたね」と即時に価値づけることが、児童が互いの聴き方のよさに気付くきっかけとなる。教育的瞬間を逃さないように、児童観察に努めたい。

### ②児童個別の聴き方カルテの開発

本研究は、学級空間の安心感を醸成し、学級全体の相互作用を活発にする、いわば学級集団に向けた実践であった。今後は、学級の児童一人一人の聴く実態に合わせた能動的に聴く力を育成に寄与する教育実践に本研究を生かしていきたい。現在考案しているものが「児童個別の聴き方カルテ」である。階梯を基に作成した「児童の聴き方自覚を促すチェックリスト」〔資料3〕の児童の自己評価と教師の評価を合わせ、学期ごとに児童の変容を見取りながら個別に支援計画を立て、「個」のニーズに対応した教育支援に繋げていきたい。

## 6 おわりに

本研究を通して、階梯を作成したことで「能動的に聴く力」の育成に向けた指導観の転換が起こった。教師が「良い聴き方」を一方向的に教えるのではなく、児童が関わり合いの中で学び合う「相互作用」が生まれるように意識するように変化した。「相互作用」における児童の聴き合いの様相から、教師が多様な聴き方を引き上げ、価値づけていくことが、児童が新たな聴き方を他者と共に探究しながら獲得する自律的な学び手を育てることに寄与する。

今後、本研究で導出したことを児童理解や学級コミュニティを構築に活用していきたい。

最後に授業実践に協力いただいた学校関係者・児童達に心からの感謝を申し上げる。

## 注

1) 「道のり」とは、金子晴勇がその著書『対話的思考』（創文社 1976）で用いた表現である。金子は他者を「私と原則的に異質な、ただ出会いにおいて対話の関係に立っている者」とし、他者がそれまでに歩んできた過程を「道のり」として、それを推察し、思うことを重視した。

## 引用文献

- ・ 阿部哲郎・石田佐久馬他『聞く・話す指導のめざす能力の開発』近代新書出版社 1970 57
- ・ 伊藤未来歩・益子典史「児童の「主体的な話し合い」を育てるグラウンド・ルールの導入に関する検討」2018 97
- ・ 石井順治『続・教師の話し方・聴き方・学びの深まりのために』ぎょうせい 2014 22
- ・ 大村はま『大村はま国語教室』第二巻「話し合い」指導について 筑摩書房 1962 182
- ・ 倉澤栄吉「きく力の発達」『倉澤栄吉国語教育全集』角川書店第十巻 1989 303
- ・ 島崎隆『対話的思考』みすぢ書房 1998 299
- ・ 多賀一郎「改訂版全員を聞く子どもにする教室の作り方」2019 18
- ・ 高橋俊三「『音声言語の授業』の現状分析とその改善策」（『言語技術教育第3号』日本言語技術教育学会 1995 12
- ・ 三宮真智子『メタ認知で<学ぶ力>を高める認知心理学が解き明かす効果的学習法』北大路書房 2018 4
- ・ 山元悦子『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』溪水社 2016 90
- ・ 若木常佳「話し合い指導における「尋ね合い」の存在 - 表出したものから「道のり」への視点転換 - 」2016 福岡教育大学紀要 第65号 第1分冊 62
- ・ 若木常佳『話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究』風間書房 2010 1 295-307

