東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

話し上手・聞き上手に至る児童の発達過程の予測的知見：教師の実態把握が児童の「話すこと・聞くこと」の発達に及ぼす影響

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2012-05-30
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 阿彦,翔大, 梶井,芳明
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/127856

東京学芸大学紀要　総合教育科学系Ⅰ　**63**: 145－157，2012.

話し上手・聞き上手に至る児童の発達過程の予測的知見（3）

── 教師の実態把握が児童の「話すこと・聞くこと」の発達に及ぼす影響 ──

阿　彦　翔　大*・梶　井　芳　明**

教育心理学講座

（2011年9月28日受理）

1．問題と目的

小学校，中学校の学習指導要領（文部科学省，2008a，2008b），及び高等学校学習指導要領（文部科学省，2009）国語科の目標に，「伝え合う力を高める」という記述がある。この「伝え合う力」とは，「人間と人間との関係の中で，互いの立場や考えを尊重し，言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする力[1)]」を指す（文部科学省，2008c，2008d）。これは，小学校・中学校・高等学校の国語科において，コミュニケーション能力の育成が重視されていることを意味する。より具体的に言うと，このコミュニケーション能力とは，言語による表現力と理解力を指す。つまり，小学校・中学校・高等学校の国語科では，文字言語による書く力と読む力，音声言語による話す力と聞く力の育成が求められているのである。

教育実践場面における文字言語・音声言語教育の指導の力点について，例えば，大越（2004）は，平成元年版以降の小学校学習指導要領において，国語科の内容は音声言語，文字言語の順で指導事項が示されていることを指摘している。これは，国語科で話すことや聞くこと，つまり音声言語教育の指導に力点が置かれていることを意味する。

平成10年版の小学校学習指導要領（文部省，1998）では，昭和52年版の学習指導要領（文部省，1977）において「正確な聞き取り」のみの１系列であった，聞くことに関わる指導事項が，「主体的な聞き取り」を追加した２系列になった。また，話すことと聞くことの両方に関わる目標と捉えられる「話し合い」が新たに示された。これらのことから，聞くことや話し合い活動が重視されるようになったことが分かる。

これまで，教育心理学の分野では，読むこと・書くことといった文字言語に関わる教育実践研究に比べて数は少ないものの，話すこと・聞くことといった音声言語に関わる実践研究もいくつか行われてきた。

例えば，秋田ら（2002）は，教室談話の分析によって，話し合い場面における児童の話し方・聞き方のスタイルは，話し上手か否か（2）×聞き上手か否か（2）の４スタイルがあり，各スタイルによって，話し合いへの参加の仕方，授業後に授業内容を再生するときの内容やその再生の仕方に，特徴があることを明らかにした。

具体的には，話し上手・聞き下手に分類される児童は，授業内での発言数は多いものの，話し合いの流れを意識していないことや，話し下手・聞き上手に分類される児童は，自発的な発言はないものの，教師や他児の発言を注意深く聴き，よく覚えていたこと等が示された。

しかし，この研究では，話し方・聞き方のスタイル類別とその発達の様相との関連については，十分な検討がなされていない。

臼井ら（2005）は，授業直後の再生課題において，発表数の少ない児童でも授業内容の理解度が高くなること，集中して聞く子は授業内容の理解度が高くなることを明らかにした。ここで言う授業内容の理解度とは，授業後に行った再生課題で再生した内容に，教師が意図した重要内容がどれだけ含まれていたかということを指す。また，集中して聞く子とは，授業後に

＊　東京学芸大学教育学研究科（184-8501　小金井市貫井北町 4-1-1）
＊＊　東京学芸大学（184-8501　小金井市貫井北町 4-1-1）

行った「仲間の発表を集中して聞けたか」についての自己評価項目で高い評価値を示した児童のこと，と定義された。これにより，聞くことの重要性を明らかにした。

しかし，この研究では，話すこと・聞くことの発達の様相については触れられていない。

一柳（2009）は，小学５年生２学級において，担任教師による児童の聴く力の評価，社会科と国語科の授業を対象に直後再生課題を行い，児童による再生記述について，学級×評価群×教科の３要因分散分析を実施した。分析の結果，１つに，「考えながらものを」聴くこと，「何が言いたくてこれをしゃべったか」を捉えること，「他者の言葉を素直に，柔軟に自分の中に入れていくこと，そこから自分の言葉につなげていくこと」等，聞くことに関わる教師の指導観，２つに，聞くことに関わる児童の実態，３つに，教科の違い，によって，児童の聞き方に違いが見られることを明らかにした。

しかし，この研究は，縦断的に行われた研究ではないため，話すこと・聞くことの発達の様相については検討されていない。

梶井（2008，2011）は，授業観察と授業後に行った再生課題の記述内容の検討によって，「話し下手・聞き下手」の児童が「話し上手・聞き上手」に至るには，まず聞き上手になることが要件となること，つまり，聞き上手を経て話し上手に至るといった児童の発達過程の可能性を示唆している。

また，梶井（投稿中）では，児童の話し上手・聞き上手に至る発達過程の様相について，量的，質的両側面から検討している。具体的には，梶井（2008，2011）における量的分析の結果，及び児童による他の児童のスピーチに対する評価記述，評言の質的分析の結果を踏まえ，とりわけ聞くことの指導においては，指導の観点・項目を明確にして指導に当たることの重要性を指摘している。

しかし，この研究は，１時間の授業のみを対象としており，担任教師による，児童の実態に即した話すこと・聞くことの目標観，並びに，目標に照らし合わせた児童の能力の発達的変容については十分に検討されていない。

そこで本研究では，学習指導要領に即した話し方・聞き方を評価する観点・項目（以下，話し方・聞き方評価観点・項目）を用いて，児童が話し上手・聞き上手に至るまでの発達の様相を明らかにすることを目的とする。

具体的には，教師による児童の話し方・聞き方の評価（以下，教師評価）と，児童による自分の話し方・聞き方の評価（以下，児童評価）を行い，教師評価・児童評価に基づく評価値を比較するとともに，担任教師へのインタビューを通じて，児童が話し上手・聞き上手に至る発達の様相と指導の在り方について検討する。

２．方　法

２．１　研究協力者

都内の公立小学校第５学年（男子４名，女子５名，計９名）で，担任は田中教諭（仮名，40代女性）であった。この学校を対象として選んだ理由は，小規模校であり，詳細な観察が可能であったためである。

なお，村松（2001）では，高学年ブロックでは，話し合いの基盤となる聞く態度がある程度形成され，内容的に高度な聞き方が求められることを指摘している。また，高橋（2001）では，生まれた時期（早生まれか否か）の影響による文字の読解能力の個人差は，小学校３年の冬の時期でほとんど無くなることが示された。

これらのことから，児童を対象に，筆記による話し方・聞き方の評価課題を実施する本研究では，５年生を対象として選定した。

２．２　調査時期・場所

調査は2011年５月から７月に行った。

担任教師へのインタビューは協力校の校長室にて，教師評価は教務室または放課後の自教室，児童評価は自教室にて行われた。

２．３　話し方・聞き方評価観点・項目

２．３．１　話し方・聞き方評価観点・項目の精選と選定

先行研究を基に，話し方・聞き方評価観点・項目の精選と選定を行った。

まず，一柳（2009）で使用された児童の聴く行為についての尺度（以下，一柳尺度）について，各項目と小学校学習指導要領解説国語編（文部科学省，2008c）との対応を確認したところ，直接対応していない項目がいくつか含まれていた。

そこで本研究では，指導の最低基準として位置づけられる学習指導要領（文部科学省，2002）に即して，話し方・聞き方の評価項目を捉えることが重要であると判断し，一柳尺度をそのまま用いなかった。まず，一柳尺度17項目と村松（2001）の聞くことに関する項目36項目を合わせた，53の各項目について，学習指導要領解説国語編（文部科学省，2008c）との対応

を確認の上，内容に重複のあるものを除外し，聞き方評価項目を選出した。話し方評価項目も聞き方評価項目と同様に，一柳尺度17項目と村松（2001）の話すことに関する項目22項目を基にして選出した。なお，一柳尺度は聞き方についての尺度であったことから，各項目の言葉を「聞く」を「話す」に，「聞き手」を「話し手」に置き換えて用いることとした。

なお，「きく」という言葉について，一柳（2009）では「聞く」ではなく，「聴く」が使われている。これら２つの語は，厳密に言えば辞書的な意味が異なる語だが，本研究では、「聞く」という語で統一し，使用することとした。

上記の手順に基づき，話し方・聞き方評価項目を作成した。作成した話し方・聞き方の両評価項目を比較し，話し方評価項目に１項目を加えた上で，一柳尺度を参考に，評価観点の分類を行った。その結果，話し方評価観点・項目は５観点17項目，聞き方評価観点・項目は４観点14項目で構成された（表１，表２）。なお，評価観点・項目の命名，及び選定に当たっては，筆者とその指導教員（元小学校教員，専門科目は国語科）のもと協議を行い，妥当であると判断した。

話し方及び聞き方の各観点を比較したところ，「話の内容を構成する力」の観点は，話し方においてのみ見られた。このことから，「話の内容を構成する力」は，話す力を育成する際に重視される観点の１つであることが示唆された。

表１　話し方評価項目の評価観点及び学年ブロックの対応表

評価観点\学年ブロック	低学年	中学年	高学年
適切な態度をとれる力	1 場面に応じて声の大きさや速さを変えて話すことができる 2 正しい姿勢で話すことができる 3 話し合いにおいて交代しながら話すことができる	4 聞き手の方に視線を向けて話すことができる	
話の内容を構成する力	5 事柄を順序立てて話すことができる	6 理由や具体例などをあげながら話すことができる	7 構成を工夫して話すことができる 8 重要な事柄は説明を加えながら話すことができる
話の文脈に即して表現する力	9 大事な内容を伝えることができる	10 目的を明らかにして話すことができる	11 話の要点を捉えて話すことができる 12 話の先をある程度予測して話すことができる
自分の考えと結び付ける力		13 自分と相手の考えの共通点や相違点を考えながら話すことができる	14 相手の考えを取り入れて自分の考えを話すことができる
聞き手に寄り添う力		15 聞き手の反応を見ながら話すことができる	16 聞き手の理解力に合わせて話すことができる 17 互いの考えの違いを大事にしながら話すことができる

表２　聞き方評価項目の評価観点及び学年ブロックの対応

評価観点\学年ブロック	低学年	中学年	高学年
適切な態度をとれる力	1 正しい姿勢で聞くことができる 2 話し手の方に顔を向けて聞くことができる 3 自分の言いたいことを抑え,まず他の人の話に耳を傾けることができる		
話の文脈に即して理解する力	4 大事な内容を聞き取ることができる	5 話し手の内容を,それ以前の話と関係づけることができる	6 話の要点を押さえて聞くことができる 7 話の先をある程度予測して聞くことができる
自分の考えと結び付ける力		8 分からないことや確かめたいことを質問することができる 9 自分の考えと話し手の話の内容の共通点や相違点を捉えることができる	10 自分の考えを述べるために相手の考えを取り入れることができる 11 自分の言いたいことをまとめるように聞くことができる
話し手に寄り添う力		12 話の内容と関連した情報があれば提供することができる	13 自分のもっている知識にこだわらないで聞くことができる 14 自分とは違う考えを大事にしながら聞くことができる

２．３．２　実施時期

教師評価と児童評価はそれぞれ２回行った。教師評価は５月上旬と１学期末，児童評価は６月上旬と１学期末であった。各評価の１回目の実施時期が異なるのは，研究協力校が創立記念行事等で過密なスケジュールであったこと，観察対象児を選出するためにまず教師評価が必要であったこと等からである。

２．４　観察対象児の選出

上記の手順で作成した話し方・聞き方評価観点・項目を用い，対象学級の全児童に対して，全項目について，４件法（４：とてもそう思う～１：ぜんぜんそう思わない）で，教師評価と児童評価を実施した。研究開始時の教師評価の値を基に，以下の手順に基づいて，話し上手・聞き下手に分類されたA児と，話し下手・聞き上手に分類されたB児の計２名を観察対象児として選出した。

具体的な選出手続きは，次の通りであった。

まず，９名の全児童について，話し方・聞き方評価観点・項目の，評価平均値を標準得点に変換し，X軸を話し方の標準得点の軸，Y軸を聞き方の得点の軸として，散布図を作成した。すると，話し上手・聞き下手に該当する児童は見られなかった。

次に，調査対象とした学級が第５学年であったことから，すでに育成されていると想定される低・中学年ブロックに対応する評価項目のみについて，再度，評価平均値の標準得点を用いて散布図を作成した。しかし，ここでも話し上手・聞き下手に該当する児童は見られなかった。

そこで，話し上手・聞き上手に該当した児童のうち，とりわけ高い評価を得た３名の児童を除く６名の児童について，上記と同様の手順を用いて，話し方・聞き方評価観点・項目の評価平均値を標準得点化し（表３，表４），２種類の散布図を作成した。

その結果，全項目についての散布図，低・中学年ブロックに対応する評価項目のみについての散布図の両方で，共通して話し上手・聞き下手に該当したA児，話し下手・聞き上手に該当したB児の２名を，観察対象児とした。

２．５　担任教師へのインタビュー

研究開始時，事前調査として担任教師にインタビューを行い，学級全体，上記手順で選出した２名の観察対象児について，実態と課題，及びそれを踏まえた指導目標の確認を行った。インタビューで得られた内容をまとめたものを以下に示す（表５）。

表５より，教師が聞き下手と捉えるA児では聞くことについて，話し下手と捉えるB児では話すことについて，実態と課題のそれぞれが多く語られたことが示された。

２．６　担任教師へのフィードバック

話し方・聞き方評価の結果を分析し，担任教師にフィードバックすることで，指導に役立てていただいた。

１回目の教師評価・児童評価の結果については，評価をまとめたものを６月中に担任教師にお渡しした。

３．結　果

３．１　話し方・聞き方評価観点・項目に対する教師評価と児童評価との比較

A児とB児の話し方・聞き方に対する教師評価と児童評価（各１回目，各２回目）について，相関，及び

表３　A児・B児の話し方評価観点・項目に対する教師評価の平均値とその標準得点

話し方	全項目				低・中学年のみ			
	平均	SD	中央値	標準得点	平均	SD	中央値	標準得点
A児（話し上手・聞き下手）	2.47	0.51	2.00	.19	2.47	0.51	2.00	.33
B児（話し下手・聞き上手）	2.29	0.47	2.00	−.16	2.29	0.47	2.00	−.07
6名全体	2.37	0.51	2.00		2.37	0.51	2.00	

表４　A児・B児の聞き方評価観点・項目に対する教師評価の平均値とその標準得点

聞き方	全項目				低・中学年のみ			
	平均	SD	中央値	標準得点	平均	SD	中央値	標準得点
A児（話し上手・聞き下手）	2.29	0.47	2.00	−.09	2.29	0.47	2.00	−.03
B児（話し下手・聞き上手）	2.36	0.63	2.00	.02	2.36	0.63	2.00	.14
6名全体	2.35	0.65	2.00		2.35	0.65	2.00	

表５　学級全体・A児・B児の実態と課題，及び指導目標

	話すことについて		聞くことについて	
	実態と課題	指導目標	実態と課題	指導目標
学級全体	・話すことへの抵抗感は，どの子もありません。 ・筋道立てて話すことが得意な子もいれば，そうでない子もいます。 ・筋道立てて話す，例えばスピーチ等は，準備が必要な物です。とっさの場面でもできるようになるといいと思います。 ・聞き手を意識しないで早口になる，話すことに精一杯。相手を意識した話し方ができるようになるといいと思います。	・とっさの場面でも筋道立てて話すこと。 ・相手を意識して話すこと。 ◎筋道立てて話すことができる ◎相手を意識して話すことができる	・全般に話の中心を捉えることはできているが，数人，正しく聞くことに課題がある子がいる（聞き手を見ていない，口を挟んでしまう等）。 ・ラフな時，授業時等様々だが（フォーマルとインフォーマル），誰かが話しているときは話し手に意識を向けて，終わったら話すようにいつも言っている。	・話の中心を正しく捉えること。 ・相手の思いを汲めるような（最後まで黙って聞く，話し手の方を見る，頷く等），耳だけじゃなく，身体全体で聞いていることが伝わるような聞き方ができること。 ・自分の思いや考えと比べながら，同じところや異なるところを考えて聞けること。 ◎話の中心を正しく捉えることができる ◎耳だけでなく，身体全体で聞くことができる ◎相手の思いや考えと比べながら，聞くことができる
A児 （話し上手・聞き下手）	・まっすぐだけど，自分なりの解釈，イメージでとらえてしまう。 ・話すことが好き。 ・自分の思いは堂々と伝えられる（とにかく自分の思いを出す）。 ・話し方は明瞭に話せる。 ・表情豊かに話す。	・相手を意識して話すこと（自己満足になっている）。 ・日常場面では，会話のやりとりの中で，役割を交代しながら話すこと（現状，話す側は話すことに，聞く側は聞くことに終始してしまっている）。 ・授業場面では，聞き手の様子を捉えながら話す（伝え方を工夫する）こと。 ◎相手を意識して話すことができる ◎相手の様子を見ながら話すことができる	・態度の面で，話し手を見ることに課題がある。 ・話の中心を捉え違えたりする場面もある （いつもではない。全般的にはできている）。 例）打ち合わせ当日，「要旨」という言葉の意味を正しく捉えられず，話の要旨を述べることを求められた場面で，感想文を述べてしまった。 ・自分で勝手に解釈してしまう。 ・生活場面での聞く力はある。 ・分からないところを聞く力はある。 ・新しい内容や複雑なことについての理解が難しいことがある。	・話の内容を正しく捉えること。 ◎話の内容を正しく捉えることができる
B児 （話し下手・聞き上手）	・もともと口は軽くない。 ・少し舌足らずなところがある。 ・人とコミュニケーションは良くとるが，いざとるというとドギマギする。 ・話すことをプレッシャーに感じる（緊張場面になる）。 ・少々口が回りにくいところがある。本人がどう思っているか，周りから何か言われたかどうかは聞いたことが無いので分からないが，はっきり発音することに課題がある。 ・狙いに対してまっすぐ取り組む。 ・固い感じになる。 ・構成を意識するときっちりやるが，自分のものになっていないような話し方になる（滑らかさが無い）。	・ゆっくり，はっきり話すこと（早口になってしまうため）。 ・聞き手に思いを伝えるように話すこと「話すこと」に全力になる）。 ・話したい，伝えたいという思いをもつこと。 ◎ゆっくり，はっきりと話すことができる ◎聞き手に思いを伝えるように話すことができる	・態度は良い。 ・口をはさんだり，相手を見ないとかは無い （受け入れはできる）。 ・自分の思いと比べたり，聞き終わったときに質問をするというようなことはない。	・自らの思いを基に質問すること。 ◎自らの思いを基に質問することができる

注１：・は，インタビューの中で担任教師から得られた回答である。
注２：◎は，インタビューで得られた回答を基に，筆者とその指導教官とが協議し，まとめ直したものである。

平均値の差の検定を行った。平均値の差については，教師評価と児童評価の値を従属変数とし，評価者（被験者間要因）×評価時期（被験者内要因）の２要因分散分析を行った。

なお，比較は以下の３つの条件のもと行った。１つは，低・中・高学年の全学年の項目を用いる条件（以下，全項目条件），２つは，低・中学年の項目のみを用いる条件（以下，低・中学年のみ条件），３つは，高学年の項目のみを用いる条件（以下，高学年のみ条件）であった。

各条件で，A児とB児の話し方・聞き方に対する教師評価と児童評価について，ピアソンの積率相関係数，平均値の差を求めた結果を，表６に示す。

評価者（2）×評価時期（2）の２要因分散分析の結果，A児，B児とも，３条件の話し方・聞き方それぞれについての全ての検定において，評価者要因に有

意な主効果が見られ，児童は教師より高い評価値を付けた。

以下，教師評価・児童評価について，時期別に見ていくこととする。

３．１．１　教師評価（１回目）と児童評価（１回目）の比較について

まず，A児（話し上手・聞き下手）について。全項目条件，低・中学年のみ条件の聞き方において，ピアソンの積率相関係数は有意であった（全・聞：r=.63, p < .05；低・中・聞：r=.73, p < .05）。聞き方において，教師評価と児童評価の間には，正の相関があった。

また，話し方・聞き方評価観点・項目に基づく評価平均値の差の検定の結果，全項目条件の話し方・聞き方の検定において，平均値の差は有意であった。すなわち，児童は教師より，高い評価値を付けた。

次に，B児（話し下手・聞き上手）について。全項目条件，低・中学年のみ条件の話し方において，ピアソンの積率相関係数は有意であった（全・話：r=.86, p < .01；低・中・話：r=.82, p < .01）。話し方において，教師評価と児童評価の間には，正の相関があった。

また，話し方・聞き方評価観点・項目に基づく評価平均値の差の検定の結果，高学年のみ条件の話し方を除く５つの検定において，平均値の差は有意であった。すなわち，児童は教師より，高い評価値を付けた。

３．１．２　教師評価（２回目）と児童評価（２回目）の比較について

まず，A児（話し上手・聞き下手）について。全項目条件，低・中学年のみ条件の話し方において，ピアソンの積率相関係数は有意であった（全・話：r=.55, p<.05；低・中・話：r=.66, p<.05）。話し方において，教師評価と児童評価の間には，正の相関があった。

また，話し方・聞き方評価観点・項目に基づく評価平均値の差の検定の結果，３条件の話し方・聞き方それぞれについての全ての検定において，平均値の差は有意であった。すなわち，児童は教師より，高い評価値を付けた。

次に，B児（話し下手・聞き上手）について。全項目条件の聞き方において，ピアソンの積率相関係数は有意であった（全・聞：r=.59, p < .05）。聞き方において，教師評価と児童評価の間には，正の相関があった。

また，話し方・聞き方評価観点・項目に基づく評価平均値の差の検定の結果，低・中学年のみ条件の聞き方を除く５つの検定において，平均値の差は有意であった。すなわち，児童は教師より，高い評価値を付けた。

３．２　教師評価・児童評価（１回目と２回目）による話し方・聞き方のスタイル類別の変遷の比較

A児とB児の話し方・聞き方に対する教師評価の１回目と２回目，児童評価の１回目と２回目につい

表６　A児・B児の条件別，話し方・聞き方評価観点・項目に対する教師評価と児童評価との相関係数と評価平均値（評価者要因の検討）

			１回目（教師及び児童評価）の比較			２回目（教師及び児童評価）の比較			分散分析・評価者要因の結果		
				ピアソンの積率相関係数	評価平均値の大小関係		ピアソンの積率相関係数	評価平均値の大小関係	F値	MSe	評価平均値の大小関係
A児（話し上手・聞き下手）	全項目	話し方		r= .42 *n.s.*	T＜C*	話し方	r= .55 *	T＜C***	F(1,32)= 9.43**	.83	T＜C
		聞き方		r= .63 *	T＜C**	聞き方	r=−.24 *n.s.*	T＜C***	F(1,26)= 29.16***	.45	T＜C
	低・中学年のみ	話し方		r= .46 *n.s.*	− *n.s.*	話し方	r= .66 *	T＜C*	F(1,18)= 5.16*	.95	T＜C
		聞き方		r= .73 *	− *n.s.*	聞き方	r=−.24 *n.s.*	T＜C**	F(1,14)= 14.93**	.54	T＜C
	高学年のみ	話し方		r=−.47 *n.s.*	− *n.s.*	話し方	r= .00 *n.s.*	T＜C**	F(1,12)= 7.59*	.38	T＜C
		聞き方		r= .55 *n.s.*	− *n.s.*	聞き方	r=−.20 *n.s.*	T＜C**	F(1,10)= 12.35**	.41	T＜C
B児（話し下手・聞き上手）	全項目	話し方		r= .86 **	T＜C***	話し方	r= .06 *n.s.*	T＜C***	F(1,32)= 43.56***	.37	T＜C
		聞き方		r= .44 *n.s.*	T＜C***	聞き方	r= .59 *	T＜C**	F(1,26)= 16.84***	.72	T＜C
	低・中学年のみ	話し方		r= .82 **	T＜C**	話し方	r= .10 *n.s.*	T＜C**	F(1,18)= 18.45***	.39	T＜C
		聞き方		r= .55 *n.s.*	T＜C**	聞き方	r= .60 *n.s.*	− *n.s.*	F(1,14)= 6.73*	.91	T＜C
	高学年のみ	話し方		注2		話し方	r=−.35 *n.s.*	T＜C***	F(1,12)= 85.33***	.11	T＜C
		聞き方		r=−.20 *n.s.*	T＜C**	聞き方	r= .63 *n.s.*	T＜C*	F(1,10)= 12.41**	.48	T＜C

注１：*：p < .05，**：p < .01，***：p < .001。
注２：教師評価の評価値が全て2，児童評価の評価値が全て３であったため，相関係数，及びt値は求めなかった。
注３：評価平均値の大小関係について，T：教師評価，C：児童評価。

て，相関，及び平均値の差の検定を行った。なお，比較は，教師評価と児童評価（各１回目，各２回目）の比較と同様，全項目条件，低・中学年のみ条件，高学年のみ条件の，３つの条件のもと行った。

各条件で，A児とB児の話し方・聞き方に対する教師評価と児童評価について，ピアソンの積率相関係数，平均値の差を求めた結果を，表７に示す。

評価者（2）×評価時期（2）の２要因分散分析の結果，A児では，３条件の話し方・聞き方それぞれについての全ての検定において，評価時期要因の主効果は見られず，評価値は変わらなかった。

また，B児では，３条件の話し方・聞き方それぞれについての全ての検定において，評価時期要因の主効果が見られ，１回目より２回目の方が評価値が高かった。

３．２．１　A児・B児の話し方・聞き方のスタイル類別の変遷

A児とB児に対する，教師評価と児童評価の各平均値（全項目条件）を標準得点化し，話し方・聞き方のスタイル類別の変遷を表した散布図を，以下に示す（図１）。なお，X軸を話し方の標準得点の軸，Y軸を聞き方の得点の軸として散布図を作成したため，第１象限が話し上手・聞き上手，第４象限が話し上手・聞き下手，第２象限が話し下手・聞き上手，第３象限が話し下手・聞き下手を表す。

表７，図１より，話し上手・聞き下手のA児では，教師評価によるスタイル類別は，１回目と２回目のどちらも話し上手・聞き下手（第４象限）で変わらず，児童評価による類別は，どちらも話し下手・聞き下手（第３象限）で変わらなかった。また，教師－児童間でのスタイル類別の見立ては，不一致であった。

話し下手・聞き上手のB児では，教師評価によるスタイル類別，児童評価による類別の両方とも，話し下手・聞き上手（第２象限）から話し上手・聞き上手（第１象限）へと変化しており，教師－児童間でのスタイル類別の見立ても，一致していた。

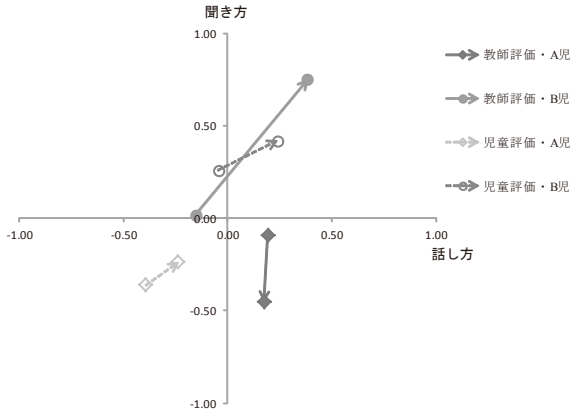

図１　全項目条件における教師評価・児童評価での話し方・聞き方スタイルの変遷

表７　A児・B児の条件別，話し方・聞き方評価観点・項目に対する教師評価・児童評価（各１回目と２回目）の相関係数と評価平均値（評価時期要因の検討）

			教師評価（１回目と２回目）の比較			児童評価（1回目と2回目）の比較			分散分析・評価時期要因の結果		
			ピアソンの積率相関係数	評価値の推移			ピアソンの積率相関係数	評価値の推移	F値	MSe	評価値の推移
A児（話し上手・聞き下手）	全項目	話し方	r= .89 **	→	*n.s.*	話し方	r= .77 **	→ *n.s.*	F(1,32)= 1.41 *n.s.*	.09	→
		聞き方	r= -.59 *	→	*n.s.*	聞き方	r= .68 **	→ *n.s.*	F(1,26)= .06 *n.s.*	.29	→
	低・中学年のみ	話し方	r= .80 **	→	*n.s.*	話し方	r= .81 **	→ *n.s.*	F(1,18)= .00 *n.s.*	.11	→
		聞き方	r= -.70 *n.s.*	→	*n.s.*	聞き方	r= .80 *	→ *n.s.*	F(1,14)= .37 *n.s.*	.34	→
	高学年のみ	話し方	r=1.00	注2		話し方	r= .54 *n.s.*	→ *n.s.*	F(1,12)= 4.50 *n.s.*	.07	→
		聞き方	r= -.20 *n.s.*	→	*n.s.*	聞き方	r= .55 *n.s.*	→ *n.s.*	F(1,10)= .17 *n.s.*	.24	→
B児（話し下手・聞き上手）	全項目	話し方	r= .61 **	↑	*	話し方	r= .52 *	↑ *	F(1,32)=11.57 **	.10	↑
		聞き方	r= .80 **	↑	**	聞き方	r= .65 *	→ *n.s.*	F(1,26)=15.85 ***	.11	↑
	低・中学年のみ	話し方	r= .50 *n.s.*	→	*n.s.*	話し方	r= .67 *	→ *n.s.*	F(1,18)= 6.08 *	.10	↑
		聞き方	r= .82 *	↑	*	聞き方	r=1.00	注2	F(1,14)= 7.00 *	.07	↑
	高学年のみ	話し方	注3	→	*n.s.*	話し方	注5	→ *n.s.*	F(1,12)= 5.33 *	.11	↑
		聞き方	r= .80 *n.s.*	→	*n.s.*	聞き方	r= .32 *n.s.*	→ *n.s.*	F(1,10)=10.00 *	.15	↑

注１：*：$p < .05$，**：$p < .01$，***：$p < .001$。
注２：$r = 1.00$であったため，F比，及びt値は求めなかった。
注３：評価値が全て２であったため，相関係数は求めなかった。
注４：評価値の変化について，↑：上昇，→：変化無し。
注５：評価値が全て３であったため，相関係数は求めなかった。

３．２．２　教師評価（１回目と２回目）の比較について

まず，A児（話し上手・聞き下手）について。全項目条件の話し方・聞き方，低・中学年のみ条件の話し方において，ピアソンの積率相関係数は有意であった（全・話：r=.89，p < .01；全・聞：r=-.59，p < .05；低・中・話：r=.80，p < .01）。なお，高学年のみ条件の話し方は，r=1.00であった。聞き方より話し方において，１回目の教師評価と２回目の教師評価の間には，より強い正の相関があった。

また，話し方・聞き方評価観点・項目に基づく評価平均値の差の検定の結果，高学年のみ条件の話し方を除く５つの検定において，平均値の差は有意でなかった。すなわち，１回目と２回目とで，A児への教師評価は変わらなかった。

次に，B児（話し下手・聞き上手）について。全項目条件の話し方・聞き方，低・中学年のみ条件の聞き方において，ピアソンの積率相関係数は有意であった（全・話：r=.61，p < .01；全・聞：r=.80，p < .01；低・中・聞：r=.82，p < .05）。話し方より聞き方において，１回目の教師評価と２回目の教師評価の間には，より強い正の相関があった。

また，話し方・聞き方評価観点・項目に基づく評価平均値の差の検定の結果，全項目条件の話し方・聞き方，低・中学年のみ条件の聞き方の検定において，平均値の差が有意であった。すなわち，１回目より２回目の教師評価の方が，評価値が高かった。

３．２．３　児童評価（１回目と２回目）の比較について

まず，A児（話し上手・聞き下手）について。全項目条件，低・中学年のみ条件の話し方・聞き方において，ピアソンの積率相関係数は有意であった（全・話：r=.77，p < .01；全・聞：r=.68，p < .01；低・中・話：r=.81，p < .01；低・中・聞：r=.80，p < .05）。聞き方より話し方において，１回目の児童評価と２回目の児童評価の間には，より強い正の相関があった。

また，話し方・聞き方評価観点・項目に基づく評価平均値の差の検定の結果，３条件の話し方，聞き方それぞれについての全ての検定において，平均値の差は有意でなかった。すなわち，１回目と２回目とで，A児への児童評価は変わらなかった。

次に，B児（話し下手・聞き上手）について。全項目条件の話し方・聞き方，低・中学年のみ条件の話し方において，ピアソンの積率相関係数は有意であった（全・話：r=.52，p < .05；全・聞：r=.65，p < .05；低・中・話：r=.67，p < .05）。なお，低・中学年のみ条件の聞き方は，r=1.00であった。話し方より聞き方において，１回目の児童評価と２回目の児童評価の間には，より強い正の相関があった。

また，話し方・聞き方評価観点・項目に基づく評価平均値の差の検定の結果，全項目条件の話し方の検定において，平均値の差が有意であった。すなわち，１回目より２回目の児童評価の方が，評価値が高かった。

４．考　察

本研究の目的は，児童が話し上手・聞き上手に至るまでの発達の様相を明らかにすることであった。

４．１　話し方・聞き方評価観点・項目に対する教師評価と児童評価との比較

教師評価と児童評価（各１回目）との間で，話し上手・聞き下手のA児では，聞き方について，話し下手・聞き上手のB児では，話し方について，ピアソンの積率相関係数は有意であり，より強い正の相関があった。つまり，観察対象児の苦手とする能力についての評価観点・項目で，教師と児童が同じような見立てを行ったということである。

これに対し，教師評価と児童評価（各２回目）との間で，話し上手・聞き下手のA児では，話し方について，話し下手・聞き上手のB児では，聞き方について，ピアソンの積率相関係数は有意であり，より強い正の相関があった。つまり，１回目の評価とは異なり，観察対象児の得意とする能力についての評価観点・項目で，教師と児童が同じような見立てを行ったということである。

この結果から，教師が話し方・聞き方評価を行う際，評価時期によって，注目する能力が変化したことが示唆された。具体的には，初めは児童が得意とする能力に注目するが，フィードバックの実施によって，苦手とする能力に注目するようになるということである。

１回目の教師評価は５月上旬に実施され，６月上旬に教師へのインタビューを実施した。インタビューの際，教師評価の結果をフィードバックしたため，教師は各児童をどのように捉えるかという，自らの見立てを，数量的に再確認した。

さらに，表５から分かるように，教師は，A児とB児が得意とする能力より，苦手とする能力について，より多くの実態と課題を語っていた。ここから，インタビューを行った時点で，教師が児童の苦手とする能

力に，より注目していたことが示唆された。話し上手・聞き上手の児童の育成が求められているという国語科の目標を考慮すれば，担任教師は，インタビューの実施以降，児童の苦手とする能力に注目し，指導を行っていくと考えられる。その結果，各観察対象児が苦手とする能力において，指導の効果が表れて能力が上昇し評価値が上がった，または，より厳しく評価を行うようになり評価値が下がった，と考えられる。その結果，児童が苦手とする能力では，教師評価と児童評価との間に，より強い正の相関が見られなかったと考えられる。

また，得意とする能力については，教師・児童ともに適切な見立てを行うことができていたと考えられる。そのため，2 回目の評価において，児童が得意とする能力に，より強い正の相関が見られたと考えられる。

さらに，分散分析の結果，全ての比較において，評価者要因の主効果が見られ，児童は教師より，高い評価値を付けた。

この結果は，教育実践場面における，形成的評価の実施の難しさが表れたものと考えられる。形成的評価とは，ブルーム（Bloom, B. S.）が主張した，授業過程で実施される評価の機能の一つである。これは，成績づけなどに用いられる外的な評価ではなく，教師にとっては指導の反省として，児童にとっては学習の見通しを得るために行われる内的な評価でなくてはならない（田中，2008）。児童の話し方・聞き方の発達の変容を捉えるために実施した，話し方・聞き方評価観点・項目による児童評価は，この形成的評価として行われるべきものである。児童の得意・苦手な能力を把握し，そのフィードバックを行うことが，適切な指導，学習につながることを考えると，今後，本評価が真に形成的評価として実施されるよう，配慮する必要がある。

４．２　教師評価・児童評価（１回目と２回目）の比較

教師評価の 1 回目と 2 回目との間で，話し上手・聞き下手のA児では，話し方について，話し下手・聞き上手のB児では，聞き方について，ピアソンの積率相関係数は有意であり，より強い正の相関があった。つまり，観察対象児の得意とする能力についての評価観点・項目で，1 回目と 2 回目とで同じような見立てを行ったということである。

また，児童評価の 1 回目と 2 回目との間で，話し上手・聞き下手のA児では，話し方について，話し下手・聞き上手のB児では，聞き方について，ピアソンの積率相関係数は有意であり，より強い正の相関があった。つまり，教師評価と同様に，観察対象児の得意とする能力についての評価観点・項目で，1 回目と 2 回目とで同じような見立てを行ったということである。

この結果から，児童が得意とする能力に対しては，教師も児童も適切な見立てを行うことができていたため，評価にばらつきが出ず，1 回目と 2 回目で同じような見立てがなされた可能性が示唆された。

また，苦手とする能力について，より強い正の相関が見られなかったのは，担任教師に対する，教師評価・児童評価のフィードバックの効果によるものと考えられる。2 回目の教師評価を実施する前に，1 回目の教師評価・児童評価の結果を，教師にフィードバックした。これにより，教師は，各観察対象児について，教師，児童がどのような見立てを行っているか，把握することが出来た。フィードバックの効果により，上記の考察と同様，教師は，児童の苦手とする能力に注目し，指導を行ったと考えられる。その結果，各観察対象児が苦手とする能力において，指導の効果が表れて能力が上昇し評価値が上がった，または，より厳しく評価を行うようになり評価値が下がった，と考えられる。その結果，児童が苦手とする能力では，教師評価と児童評価との間に，より強い正の相関が見られなかったと考えられる。

さらに，分散分析の結果，A児では，全ての比較において，評価時期要因の主効果は見られず，教師評価も児童評価も，1 回目と 2 回目とで変化が見られなかった。これに対し，B児では全ての比較において，評価時期要因の主効果が見られ，1 回目より 2 回目の教師評価・児童評価の方が，評価値が高かった。つまり，教師が聞き下手と捉える児童では評価の変化が起きにくく，聞き上手と捉える児童では変化が起きたということである。

この結果から，聞き下手と捉えられる児童より，聞き上手と捉えられる児童の方が，話すこと・聞くことの能力が高まりやすい可能性が示唆された。

青山小学校（2011）は，「伝え合う力」の育成のためには，ただ単に自分の思いや考えを相手に伝えるだけでは不十分であり，「受けて返すこと」が大切であると指摘している。つまり，話し上手であるだけでは不十分であり，聞き上手であることが大切だということである。本研究で得られた結果は，この指摘や，梶井（2008，2011）の指摘と一致するものであった。

４．３　話し方・聞き方のスタイル類別の変遷の比較

話し上手・聞き下手のA児では，スタイル類別の見立ての変化はなく，教師と児童の見立ては不一致であった。これに対し，話し下手・聞き上手のB児では，教師評価・児童評価とも，話し下手・聞き上手から話し上手・聞き下手へとスタイル類別の見立てが変化しており，教師と児童の見立ては一致した。

この結果から，話すこと・聞くことの指導においては，教師が聞き下手と捉える児童よりも，聞き上手と捉える児童の方が，実態に即した指導を受けやすい可能性が示唆された。

B児は，教師が聞き上手と捉えた児童である。聞くことへの高い評価により，教師期待効果（ピグマリオン効果）が働き，B児の聞くことに関わる能力が高まったと考えられる。また，聞くことの評価の高まりに対し，光背効果（ハロー効果）が働き，苦手とする話すことに関わる能力についても，良い評価が行われた。その結果，B児は，２回目の教師評価で，話し上手・聞き上手に類別されたと考えられる。

一方，A児は，教師が聞き下手と捉えた児童である。聞くことへの評価が低かったことで，教師期待効果は働かず，A児の聞くことに関する能力は高まらなかった。また，聞くことへの評価の低さに対して，光背効果が働き，話すことについての能力も高まらなかった。その結果，A児は，２回目の教師評価でも，話し上手・聞き下手に類別されたと考えられる。

児童評価の変遷は，教師による，話し方・聞き方の見立てを反映したものと考えられる。教師期待効果が働くとき，教師は対象となる児童に高い期待を持っている。梶田（1999）によると，“教師が高い期待を持つと，ヒントを与えたり，質問を言い換えたり，回答を待ったりする行動がみられた”とある。このような指導の結果，B児は，得意とする聞くことに関わる能力のみならず，苦手とする話すことに関わる能力も上昇し，話し上手・聞き上手に，スタイル類別を行ったと考えられる。

A児については，教師期待効果が働かなかったため，B児ほど，指導の効果が表れず，スタイル類別が変化しなかったと考えられる。

今後，話し方・聞き方評価観点・項目による評価や，教師へのインタビューのみならず，授業観察や授業以外の場面の観察等を通じ，指導の実態と児童の話し方・聞き方に関わる発達の様相との関連について，より詳細に検討していくことが求められる。

４．４　総合考察

話すこと・聞くことの指導においては，教師がその児童をどう捉えるかという見立てが，話し方・聞き方の能力の発達に影響を及ぼす可能性が示唆された。

具体的には，教師が聞き下手と捉える児童に比べ，聞き上手と捉える児童の方が，実態に即した具体的な指導を受け易く，望ましい発達を遂げる可能性が示唆された。

今後の課題として，以下の２点が残された。

第１の課題は，調査回数の問題である。今回の検討では，１学期中頃と１学期末の２回の調査で得られたデータ等を基に検討を行った。話し方・聞き方の発達の様相を明らかにするためには，この回数の検討のみでは十分であるとは言い切れない。よって，量的・質的の両側面から，縦断的・多角的な調査を行い，さらに検討を進めていく必要がある。

第２の課題は，観察場面の問題である。話すこと・聞くことを扱った従来の研究では，授業場面のみを扱った研究がその多くを占めており，授業での話すこと・聞くことの指導の効果が，授業以外の場面にどのような影響を与えているか，その関連を扱った研究は今のところ見当たらない。本研究もその例外ではなかった。よって，授業以外の場面の観察も並行して行い，関連を検討することで，話すこと・聞くことの指導の効果を，より詳細に明らかにしていく必要がある。

なお，本研究は，筆者が修士論文の題材として行っている研究の途中経過をまとめたものである。よって，今回の検討で示唆された，教師の見立てが児童の話し方・聞き方の発達に与える影響等を中心に，授業観察や授業直後の再生課題の実施，また，授業以外の場面の観察等を通じ，児童が話し上手・聞き上手に至るまでの発達の様相について，より詳細に検討を加えていく。

注

１）高等学校学習指導要領解説国語編（2010）には，「正確に理解したりする力」の部分が，「的確に理解したりして，円滑に相互伝達，相互理解を進めていく能力」とある。

文　献

秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明　2002　授業における話し合い場面の記憶: 参加スタイルと記憶　東京大学大学院教育学研究科紀要，**42**，257-273.

一柳智紀　2009　児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴: 学級と教科による相違の検討　教育心理学研究，57，361-372.

梶井芳明　2008　話し上手・聞き上手に至る児童の発達過程の予測的知見: これからの国語科教育での取り組みに関する一提言　学校教育　広島大学附属小学校学校教育研究会，1095，46-49.

梶井芳明　2011　話し上手・聞き上手に至る発達の予測的知見: 児童のスピーチ場面における考察　日本教育心理学会第53回総会発表論文集，345.

梶井芳明　投稿中　話し上手・聞き上手に至る児童の発達過程の予測的知見（2）: 教師ならびに児童の評定・評価結果に基づく数量的・質的考察

梶田正巳　1999　ピグマリオン効果　中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁枡算男・立花政夫・箱田裕司（編）心理学事典　有斐閣　pp.715-716.

文部科学省　2002　確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」

文部科学省　2008a　小学校学習指導要領　東京書籍

文部科学省　2008b　中学校学習指導要領　東山書房

文部科学省　2008c　小学校学習指導要領解説　国語編　東洋館出版社

文部科学省　2008d　中学校学習指導要領解説　国語編　東洋館出版社

文部科学省　2009　高等学校学習指導要領　東山書房

文部科学省　2010　高等学校学習指導要領解説　国語編　教育出版

文部省　1977　小学校学習指導要領　大蔵省印刷局

文部省　1998　小学校学習指導要領　大蔵省印刷局

村松賢一　2001　21世紀型授業づくり17　対話能力を育む話すこと・聞くことの学習: 理論と実践　明治図書出版.

新潟市立青山小学校　2011　平成23年度　校内研究計画　研究推進部資料

大越和孝　2004　小学校学習指導要領の国語科の目標の変遷Ⅲ　話すこと・聞くことの学年目標　東京家政大学研究紀要，44，91-98.

高橋　登　2001　学童期における読解能力の発達過程: 1-5年生の縦断的な分析　教育心理学研究，49，1-10.

田中耕治　2008　教育評価　第4章　教育実践と教育評価の役割　岩波書店　pp.83-134.

臼井　博・袋佑加理・河内京子・高橋敏憲・氣田幸和　2005　小学校の国語の授業における児童の発言行動と仲間の発言の記憶：よく発言する子どもは他の子どもの発言もよく覚えているのだろうか？　北海道教育大学紀要（教育科学編），56，157-171.

謝　辞

本研究は，東京学芸大学大学院教育学研究科に提出予定の，修士論文の一部をまとめたものである。

本論文の作成に当たり御指導下さいました，指導教員の総合教育科学系教育心理学講座，梶井芳明先生に，厚く御礼申し上げます。

最後に，大変お忙しい中，調査に御協力頂いた東京都中央区立城東小学校の先生方，並びに，児童の皆さんに，この場をお借りし心より感謝申し上げます。

話し上手・聞き上手に至る児童の発達過程の予測的知見（3）

―― 教師の実態把握が児童の「話すこと・聞くこと」の発達に及ぼす影響 ――

Factors that predict children's speaking and listening (3)

―― How do teachers' evaluations and understandings affect children's development of speaking and listening skills? ――

阿　彦　翔　大*・梶　井　芳　明**

Syota AHIKO and Yoshiaki KAJII

教育心理学講座

Abstract

The purpose of this study was to determine the developmental aspects on children's speaking and listening skills.

Nine elementary school children enrolled in fifth grade who were in the same class were classified into four groups by their teacher using the items on speaking and listening derived from Japanese National Standards: 1) good speaker and listener, 2) good speaker but poor listener, 3) poor speaker but good listener, 4) poor speaker and listener by the class teacher.

Subsequently, two children who were classified into two groups, good speaker but poor listener and poor speaker but good listener, were investigated and observed longitudinally.

Differences in the developmental aspects of two groups were determined using quantitative and qualitative means.

As to poor speaker but good listener, results showed that 1) Both teachers' and children's evaluations tend to focus on the poor ability, 2) There is a strong tendency of grasping the reality of speaking and listening, matched between teachers and children.

Findings suggest that the children seen by the teacher as "good listener" were more likely to receive concrete guidance.

Key words: Speaking and listening, Teaching and evaluation, Good speaker and good listener

Department of Psychology, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨： 本研究の目的は，児童の話し上手・聞き上手に至るまでの発達の様相を明らかにすることであった。

具体的には，まず初めに，都内公立小学校５年生の学級に在籍する児童９名を，担任教師が，学習指導要領を反映させた話すこと・聞くことの観点・項目に沿って，話し上手か否か，聞き上手か否かの基準から，４つの群に評定分類した。

次に，４群のうち，話し下手・聞き上手および話し上手・聞き下手の２つの群に分類された児童，各１名を対象に，話し上手・聞き上手に至る発達の様相を，教師ならびに児童の両視点から，縦断的に，調査・観察した。

最後に，２つの群の発達の様相の違いを，量的，質的に明らかにした。

* Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

** Tokyo Gakugei University（4-1-1 Nukui-kita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan）

本研究の結果，話し上手・聞き下手に比べ，話し下手・聞き上手の児童において，次の２つのことが示された。
１つは，教師評価，児童評価ともに，苦手とする能力に注目して評価を行う傾向が強いこと。
もう１つは，教師ならびに児童本人による，実態把握，いわゆる見立てが，一致する傾向が強いこと。
以上のことから，話すこと・聞くことの指導においては，教師が聞き下手と捉える児童に比べ，聞き上手と捉える児童の方が，実態に即した具体的な指導を受け易い可能性が示唆された。

キーワード: 話すこと・聞くこと，指導と評価，話し上手・聞き上手