

話すこと・聞くことの指導に関する研究の今後の展望

—— スピーチ活動における指導の観点と内容に着目して ——

山崎 加奈*・梶井 芳明**

学校心理学分野

(2014年9月30日受理)

1. 音声言語教育事情

1. 1 音声言語教育におけるコミュニケーション能力の定義

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（注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。村井（2002）は，特に話すこと・聞くこと領域の言語活動で培った力は伝え合う力の基盤となることを示している。さらに，それを確実なもの豊かなものにするためには，書くこと，読むことの言語活動をすることが望ましいとも言及している。これらのことから，コミュニケーション能力の育成には，音声言語による話す力と聞く力，文字言語による書く力と読む力の育成が重要であるが，まずは，話す力と聞く力を身につける必要があるといえるだろう。

コミュニケーションについては，伝達の観点から見た「意味内容の伝達」「知覚・感情・思考の伝達」，方向性を示す「情報の相互通行」，社会的能力の一部として扱っている「基礎的社会過程」というように，それぞれの観点から多様な定義がなされている（表1）。多様な定義がなされている理由について，例えば植村ら（2000）は，コミュニケーションは多様な現象や意

表1 コミュニケーションの定義

	コミュニケーションの定義
意味内容の伝達	特定の刺激によって互いにある意味内容を交換すること。人間社会においては，言語，文字，身振りなど，様々のシンボルを仲立ちとして複雑かつ頻繁な意味内容の伝達・交換が行われ，これによって共同生活が成り立っている（日本国語大辞典，2001）。
知覚・感情・思考の伝達	社会生活を営む人間の間に行われる知覚・感情・思考の伝達。言語・文字その他視覚・聴覚に訴える各種のものを媒介とする（広辞苑，2008）。
情報の相互通行	情報の移動が送り手から受け手への一方通行one-wayの場合は，「報告」「通報」「通信」「伝達」である。情報が送り手と受け手との間を往復する相互通行two-wayの場合は，「会話」「討論」などで，その結果生まれる「共通理解」「合意」「ふれ合い」などもコミュニケーションの一つの形と考えられる（世界大百科事典，2007）。
基礎的社会過程	人間にとって，コミュニケーションは基礎的社会過程である。個人の発達にとっても，集団や組織の形成と存続にとっても，コミュニケーションは必要不可欠であり，人間社会の基礎をなすものといつてよい（日本大百科全書，1986）。

味や機能をあわせもっており，それを研究する場合，多様な切り方が可能であるからであると述べている。コミュニケーションの定義が多様にあるために，コミュニケーション能力も定義が多様にあるといえるだろう。

* 東京学芸大学教育学研究科

** 東京学芸大学（184-8501 小金井市貫井北町4-1-1）

発達心理学の立場から高橋ら(1993)は、コミュニケーションとは、相手が伝えてきたものを受け止めては、それに何らかのメッセージを付与しては送り返し、それを今度は相手が受け止める、また返ってくる…というようにキャッチボールのようなやり取りの形式に支えられるものであると定義している。高橋ら(1993)の定義を受け、国語科教育の立場から宮田(2013)は、コミュニケーション能力を、相手が伝えてきたものを「受信する能力」、そこに自分らしいメッセージを加えて「発信する能力」と定義している。

高橋ら(1993)、宮田(2013)の定義から、コミュニケーションを行うには、話す力のみ、あるいは聞く力のみでは不十分であり、両者のバランスを取る必要があるといえる。これは、表1の3つ目の観点である世界大百科事典(2007)にみる情報の相互通行に対応する定義である。

本稿では、コミュニケーション能力を、この情報の相互通行性の観点に基づく、話すこと・聞くことの自己調整力と定義する。

1. 2 学習指導要領の変遷と話すこと・聞くこと的位置づけ

教育実践場面における文字言語・音声言語教育の力点について、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年版の小学校学習指導要領(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。

ただし、話すこと・聞くことといった音声言語教育については、指導の難しさが指摘されている。高橋(1991)は、音声言語の指導が不振であった理由として、音声言語は指導法や評価方法がむずかしいため、国語の学力としての位置づけが難しい点や、文字言語活動に比較して、とらえにくい活動であった点を指摘している。

大越(2004)は、音声言語の指導の効果が上がりづらい理由として、以下のような点を指摘している。1つに、学習内容があまり明確ではない点、2つに学習したという実感が得にくい点、3つに、音声言語の学習材が確立していない点、4つに評価の方法も確立していない点である。

小学校学習指導要領(文部科学省、2008c)には、各学年における話すこと・聞くことの指導事項が記載されている(表2)。表2の話すこと・聞くことの指導事項の中から、伝え合う力を高めるという国語科の目標にあるように、話すこと・聞くことの自己調整力の育成に関連した事項を取り上げると、聞くことに関する指導事項における「エ 話の中心に気を付けて聞き、質問をしたり感想を述べたりすること(第3学年及び第4学年)」及び話し合うことに関する指導事項における「オ 互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと(第1学年及び第2学年)」の2項目であると考えられる。

話題設定や取材に関する指導事項では、「話題を決め、収集した知識や情報を関係付ける」(第5学年及び第6学年のオより)といった、話題設定や取材に関する自己調整過程ではあるものの、話すこと・聞くことの自己調整過程とはなっていない。

話すことに関する指導事項では、「理由や事柄などを挙げながら筋道を立て、丁寧な言葉を用いるなど適切な言葉遣いで話す」(第3学年及び第4学年のイより)、「相手を見たり、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意したりして話す」(第3学年及び第4学年のウより)及び「話の構成を工夫しながら、場に応じた適切な言葉遣いで話す」(第5学年及び第6学年のイより)といった、話すことに関する自己調整過程ではあるものの、話すこと・聞くことの自己調整過程とはなっていない。

聞くことに関する指導事項では、「大事なことを落とさないようにしながら、興味を持って聞く」(第1学年及び第2学年のエより)及び「話し手の意図をとらえながら聞き、自分の意見と比べるなどして考えをまとめる」(第5学年及び第6学年のエより)といった、聞くことに関する自己調整過程ではあるものの、話すこと・聞くことの自己調整過程とはなっていない。

話し合うことに関する指導事項では、「司会や提案などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合う」(第3学年及び第4学年のオより)及び「互いの立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合う」(第5学年及び第6学年のオより)といった、話し合

表2 各学年における話すこと・聞くことの指導事項 (文部科学省, 2008c)

	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
話題設定や取材に関する指導事項	ア 身近なことや経験したことなどから話題を決め、必要な事柄を思い出すこと。	ア 関心のあることなどから話題を決め、必要な事柄について調べ、要点をメモすること。	ア 考えたことや伝えたいことなどから話題を決め、収集した知識や情報を関係付けること。
話すことに関する指導事項	イ 相手に応じて、話す事柄を順序立て、丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて話すこと。 ウ 姿勢や口形、声の大きさや速さなどに注意して、はっきりした発音で話すこと。	イ 相手や目的に応じて、理由や事柄などを挙げながら筋道を立て、丁寧な言葉を用いるなど適切な言葉遣いで話すこと。 ウ 相手を見たり、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意したりして話すこと。	イ 目的や意図に応じて、事柄が明確に伝わるように話の構成を工夫しながら、場に応じた適切な言葉遣いで話すこと。 ウ 共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話すこと。
聞くことに関する指導事項	エ 大事なことを落とさないようにしながら、興味を持って聞くこと。	エ 話の中心に気を付けて聞き、質問をしたり感想を述べたりすること。	エ 話し手の意図をとらえながら聞き、自分の意見と比べるなどして考えをまとめること。
話し合うことに関する指導事項	オ 互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと。	オ 互いの考えの共通点や相違点を考え、司会や提案などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合うこと。	オ 互いの立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合うこと。

うことに関する自己調整過程ではあるものの、話すこと・聞くことの自己調整過程とはなっていない。

このことから、話すこと・聞くことの自己調整力の育成という点では、小学校学習指導要領 (文部科学省, 2008c) における話すこと・聞くことの指導事項には、十分な記載がなされていないと考えられる。

以上より、国語科では、話すこと・聞くことといった音声言語教育の指導が重要であることが示された。しかし、その指導は文字言語活動の指導に比較して、難しいものであることがうかがえる。また、話すこと・聞くことの自己調整力の育成のための指導事項は、小学校学習指導要領 (文部科学省, 2008c) では十分に言及されていない様子がうかがえる。

では、学校教育では、話すこと・聞くことの指導はどのようになされているのだろうか。

2. 話すこと・聞くことの指導

2.1 話すことの指導

国語教育辞典 (日本国語教育学会, 2009) では、学校教育における話すことの指導として、公の場における話し方を指導することが必要であると示されている。また、公の場で話し方を指導する際には、表3にみる5つの機能を意識して、論理的に話す力、不特定の聞き手を前にして話す力を指導する必要性を指摘している。

公の場での話すことの指導においては、表3の話

表3 論理的に話す力及び不特定の聞き手を前にして話す力を指導する際に留意すべき5つの話の機能 [高橋 (1999) をもとに作成]

話の機能	概要
(1) 知らせる (報告)	事実を事実として伝える。
(2) 分からせる (説明 (解説))	事実間の関係が中心。
(3) 納得させる (説得)	根拠に基づく意見が中心。
(4) 感じさせる (感得)	感想や感動を伝える。
(5) 人間関係を深める (挨拶・会話)	話題は自由。

の機能を鑑み、目標を絞って指導に当たることが重要である (日本国語教育学会, 2009) といえる。

公の場における話し方の指導の1つとして、基本話型の指導が挙げられる。国語教育辞典 (日本国語教育学会, 2009) によると、話型とは、言葉で自分の思いや意図を伝えるときの話の型である。一般的によく使われる基本度の高い言い方を基本話型という。田中 (2004) では小学校低学年、鈴木 (2004) では小学校中学年、松澤 (2004) では小学校高学年の基本話型の開発がなされている。このように、各学年段階において、基本話型を身につけることができるように指導することが重要である。なお、基本話型等の技能を指導することをスキル学習という。スキル学習で学んだ話すことの技能を身につける学習として、中村 (2002) は、練習学習と、学習成果の発表という実の場での学習の組み合わせを紹介している。実の場とは、学習者

が自己の生活目標のために立ち上がる姿勢になっている主体的な学習の場をいう(日本国語教育学会, 2009)。これらのことから、実の場に向かって児童らが能動的に話す力を身につける必要があることがうかがえる。

以上より、話すことの指導では、5つの機能に基づく論理的に話す力、不特定の聞き手を前にして話す力の指導の重要性が示された。そして、その指導のための学習として、基本話型を指導する等のスキル学習を経て、その技能を確実に身につけるための練習学習、そして実の場へと活動を展開していくボトムアップによる学習展開がなされている様子がうかがえる。

2. 2 聞くことの指導

1990年以前では、学校教育における聞くことの指導は、読むこと、書くこと、話すこと、聞くことの中で最も未着手であることが指摘されている(吉田, 2002)。従来の聞くことの指導が未着手であったことについて大村(1988)は、他の目標のために自然に行われている聞く場を、そのまま便宜に使って聞く活動をさせ、それが何となく聞く力を養っている気持ちにさせてきたことを原因の1つとして挙げている。

1990年代以降では、小学校から大学をまですを含めて私語が大きな話題となり、児童・生徒さらには学生の聞く力が問題視されるようになった。こうした教育問題を背景に、聞くことに関する研究も見られるようになる。そこでは、聞くことを単に理解として受動的に位置づけるのではなく、さらに積極的に能動的な学力としてとらえ、その側面から指導を展開しようとする動きがみられるようになった(吉田, 2002)。

山本(1994)は、聞くことは受動的な行為ではなく、話し手の意見を聞き、自分の考えをつくり出したり、話し手の言っていることを想像したりする能動的な行為であるとしている。水戸部・林(2009)も、聞くことを受動的な行為とのみとらえるのではなく、より主体的な行為としてとらえて指導することが重要であると指摘している。

以降、聞くことを受動的な行為ではなく、能動的な行為としてとらえる場合、例えば、積極的、主体的という用語は用いず、「能動的に聞く」と示す。

荻野(1994)は、「話を正確に聞くということは、話し手の話を鵜呑みにすることでもない。また話し手の話を漏らさず聞き取ることもない。話し手の話の奥にある、話し手が伝えようとしている事実を正確にとらえることである。とすれば、話し手の言葉だけでは不足している(欠落している)内容を聞き手は想像

して聞かねばならない。あるいは質問をすることで補っていく必要がある。」と、能動的に聞く態度を育成する重要性を指摘している。

また、水戸部・林(2009)は、「文字言語としての書き言葉と比べると、音声には、発せられた途端に消えていくことや、聞き手や場面の状況の影響を強く受けながら表現及び理解が進められるといった特質がある。こうした特質を踏まえると、(中略)一生懸命聞いてもわからなかった点については、質問したり聞き返したりすることの大切さを意識付けることも重要なものとなる。」と、音声言語の指導において、質問をすることの大切さを児童に意識付けることの重要性を指摘している。

これらのことから、能動的に聞くことには、まず話し手が伝えようとしている事実を正確にとらえる、いわゆる受信をし、話し手の言葉だけでは不足している内容を質問したり、聞き返したりすること、いわゆる発信をすることを通じて、話の内容を正確に聞くといった、話すこと・聞くことの自己調整力が求められるといえる。

聞くことの指導の1つとして、技能指導が挙げられる。村田(1999)は、質問の技能を指導する際には、「…の点がよく分からないのですが、もう一度話してください。」といった質問の技能、いわゆる話型を指導することの重要性を指摘している。また、中村(2002)によると、聞くことの指導の特徴としては、メモを取ることや、質問や反論をする際の練習学習といった技能の習得に関わる内容が多く、その後身につけた力を活用する活動が展開されていることが挙げられる。

聞くことの指導では、前述した話すことの指導と同様に、話すこと・聞くことの自己調整力が必要であり、その必要条件として、能動的に聞くことの指導が重要であることがうかがえる。そして、その指導のための学習として、話すことの指導と同様に、スキル学習、いわゆる技能の指導を経て、練習学習(いわゆる技能の習得学習に相当)、そして実の場へと活動を展開するボトムアップによる学習展開がなされている様子がうかがえる。

以上より、話すこと・聞くことの指導では、いずれも能動的な力を育成するとともに、話すこと・聞くことの自己調整力を育成することが目標とされていることがうかがえる。また、話すこと・聞くこと的能力を習得させるためには、ボトムアップによる学習展開が必要であることが示唆された。

では、児童の話すこと・聞くこと的能力は、どのよ

うに発達していくのであろうか。

3. 話すこと・聞くことの発達

これまで、教育心理学の分野でも、話すこと・聞くことといった音声言語に関わる実践研究がいくつか行われてきた。しかし、読むこと・書くことといった文字言語に関わる研究に比べると、その数は非常に少ない。

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、(1)話し上手・聞き上手、(2)話し上手・聞き下手、(3)話し下手・聞き上手、(4)話し下手・聞き下手の4スタイルがあることを示した。さらに、各スタイルによって、話し合いへの参加の仕方、授業後の授業内容に関わる再生内容に特徴があることを明らかにした(表4)。なお、表4は、各スタイルの発言数ならびに再生内容の特徴を明らかにしたものである。

梶井(2008, 2011)は、同僚教師と、授業後のVTRによる授業の振り返り及び、授業後に行った再生課題の記述内容の検討を行い、「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になること、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。なお、阿彦・梶井(2012)も同様の結果を示している。

また、梶井(2012)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、数量的側面からだけでなく、質的側面からも検討を行っている。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、表現の質的分析の結果を踏まえて検討を行った。その結果、よく聞いている児童は、聞くことの観点がしっかりしており、また、よく聞けていない児童は、聞くことの観点がバラバラであった。ここから、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が重要であることを指摘している。

話し上手・聞き上手とは、話す力と聞く力のバランスが取れている状態、すなわち、話すこと・聞くことの自己調整力が備わっている状態といえる。話し上手・聞き上手に至るための要件が聞き上手になることであったことから、話すこと・聞くことの自己調整力を高めていくためには、まずは能動的に聞く力を身につけるための指導が必要であると考えられる。

表4 秋田ら(2002)による各スタイル別の発言数及び再生内容の特徴

スタイル	発言数及び再生内容の特徴
(1) 話し上手・聞き上手	発言数は多い。教師の問いかけや教師の発問に対する他の児童の発言をよく覚えている。
(2) 話し上手・聞き下手	発言数は多いが、話し合いの流れはあまり意識していない。話し合い場面における自他の発言をほとんど覚えていない。
(3) 話し下手・聞き上手	自発的な発言はない。教師や他の児童の発言を注意深く聞き、よく覚えている。
(4) 話し下手・聞き下手	自発的な発言はない。自分の発言に関する発言のみを覚えている。

中村(2007)は、聞く力を育成するための指導にあたるには、児童の聞く力を客観的に評価する必要があることを指摘した。また、梶井(2012)においても、とりわけ聞き下手の児童について指導の観点・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た。

では、児童の聞く力はどのように評価されているのであろうか。

4. 聞く力の評価

高橋・声とことばの会(2007)は、児童を対象とした実態調査(高橋・声とことばの会, 1998)をもとに聞く力をさらに以下の4つの能力で説明している。「(1)話された内容を正確に聞きとる能力」「(2)話された内容の中から必要な情報を選んで、的確に聞きとる能力」「(3)話された事柄の相互関係や妥当性を判断して、批判的に聞きとる能力」「(4)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」である。

実態調査の内容は、テープを聴いた後、解答用紙の設問に答えるというもので、問題文はA・Bの2種類が用意された。問題文Aは「話し手が伝えようとする伝達内容の中から自分に必要な情報を聞き分け、主体的に聞き取る能力」を見ようとするものであり、問題文Bは「話し手が伝えようとする伝達内容に対して、批判的思考・創造的思考を働かせて主体的に判断し、反応しようとする能力」を見ようとするためのものであった。

高橋・声とことばの会(1998)の調査結果について山元(2002)は、「(1)話された内容を正確に聞きとる能力」については、各学年で十分に育成されてい

る。「(2) 話された内容の中から必要な情報を選んで、的確に聞きとる能力」については、正答率は低調で、何が話されたかを正確に聞き取ることと比べて自分に必要な情報を選んで選択的に聞き取る能力は低いとしている。「(3) 話された事柄の相互関係や妥当性を判断して、批判的に聞きとる能力」については、達成状況は低く、話されている内容を表面的には正確に聞き取っているが、それを相互に論理的に関係づけて理解したり、正否や妥当性を判断して受け入れたりする能力に欠けるところとしている。「(4) 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」については、記述式の回答で数値化はされていないが、話された内容を忠実に聞き取る能力は高いものの、不足する情報があることに気づいたり、内容を自分の中で再構成して理解したりする能力に欠けるところとしている。

これらのことから、聞くことの指導においては、とりわけ「(2) 話された内容の中から必要な情報を選んで、的確に聞きとる能力」「(3) 話された事柄の相互関係や妥当性を判断して、批判的に聞きとる能力」「(4) 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」の育成を、従来にも増して観点・項目を明確にして指導に取り組むことが重要であるといえる。

高橋・声とことばの会 (2007) が整理した4つの能

力のうち、「(2) 話された内容の中から必要な情報を選んで、的確に聞きとる能力」については、必要な情報を選んで、的確に聞きとることから、「(3) 話された事柄の相互関係や妥当性を判断して、批判的に聞きとる能力」については、相互関係や妥当性を判断して、批判的に聞きとることから、「(4) 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」については、質問したり反論したりして、新たな考えを得ることから、それぞれ能動的に聞く力の育成を重視していることが示唆される。

阿彦・梶井 (2012) は、聞く力の評価について、小学校学習指導要領 (文部科学省, 2008c) に即して、村松 (2001) 及び一柳 (2009) における評価項目を参考に、聞き方評価観点・項目を作成した。聞き方評価観点・項目は4観点14項目で構成された (表5)。なお、低学年における「適切な態度をとれる力」の観点の「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」以外の観点・項目は、それぞれ能動的に聞くことの指導の観点・項目に該当すると考えられる。

また、表5の低学年における「自分の考えと結び付ける力」「話し手に寄り添う力」及び中学年と高学年における「適切な態度をとれる力」の評価観点のセルが空欄となっている。これは、そもそも児童の実態に

表5 聞き方評価項目の評価観点及び学年ブロックの対応 [阿彦・梶井 (2012) より]

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か聞くことができる

即して指導ができないのか、または指導をする必要がないのか、あるいは、学習指導要録上、指導の準備がなされていないのかについて、実践的、研究的視点から検討する余地が残されているといえる。

以上のことより、聞く力の指導においては、従来にも増して、能動的に聞く力を育成する必要があるといえる。高橋・声とことばの会(2007)及び阿彦・梶井(2012)では、聞く力はその観点・項目を明確にして評価されていることが示された。また、中村(2007)では、聞く力を育成するための指導にあたるには、児童の聞く力を客観的に評価する必要があることが示されていた。梶井(2012)では、客観的に、とりわけ聞き下手の児童について指導の観点・項目を明確にして指導に当たることが重要であると指摘されていた。

このように、能動的に聞くことを指導する際には、それらの観点・項目を明確にして観点・項目に基づく、いわゆる目標に準拠した指導をする必要があるといえる。そして合わせて、学年を意識して、系統的に指導することも重要である。

5. 学校教育において求められる話すこと・聞くことの学習活動

5. 1 スピーチ活動

これまでの話すこと・聞くことにおける概観を踏まえると、学校教育においては、能動的に聞く力の育成を踏まえた、話すこと・聞くことの自己調整力を育む指導が一層求められていることがうかがえる。そして、能動的に聞く力及びそれに基づく話すこと・聞くことの自己調整力の習得のためには、スキル学習を経て、練習学習、実の場へとつなげていく指導体系に基づくボトムアップによる学習展開が必要であると考えられる。なお、能動的に聞くことを指導する際には、それらの観点・項目を明確にして観点・項目に基づく指導が必要であるといえる。

以上の要素を満たす学習活動の1つとして、スピーチ活動を挙げることができる。

国語教育辞典(日本国語教育学会, 2009)によると、スピーチ活動とは、「私的な場での気軽な話し方(トーク)の対極にある、パブリックスピーキングの一形態である。」と説明し、さらに、「実際のスピーチ活動の指導でしばしば欠落してしまうのは、聞き手の指導である。スピーチ活動は必ずしも質問や反論を前提とする行為ではないものの、スピーチ内容の理解、共感の度合いには、聞き手の主体的な姿勢が大きくかわっている。」と説明している。このことから、従

来のスピーチ活動においては、話し手の指導に比べ、聞き手の指導は十分になされていない様子がうかがえる。また、スピーチ活動には聞き手の能動的に聞く力が必要であり、この力の指導を重視することが重要であることがうかがえる。しかし、話すこと・聞くことの自己調整力の育成については、明記されていない。

では、先行研究において、スピーチ活動の実践は、どのように展開されているだろうか。

5. 2 先行研究におけるスピーチ活動の実践

時田(2012)は、小学校3年生でのスピーチ活動において、まず、話すことのスキルだけでなく、聞くことのスキルをも指導した。具体的には、話し方のこつ3項目、聞き方のこつ5項目を提示し、指導した。話し方のこつは、「(1)大きな声で話す」「(2)ゆっくりと話す」「(3)聞き手をみて話す」であった。聞き方のこつは、「(1)姿勢を正しくして聞く」「(2)話し手を見ながら聞く」「(3)うなずきながら聞く」「(4)話の内容をつかむ」「(5)自分の考えや感想をもつ」であった。このうち、能動的に聞くことに関連する項目は「(4)話の内容をつかむ」及び「(5)自分の考えや感想をもつ」であると考えられる。

これらの指導は、話し方、聞き方の基礎・基本を習得させるために行われており、スキル学習といえる。

この指導の成果として、時田(2012)は、練習学習では学んだ技能を活用し、実の場であるスピーチ発表会では、児童らが話すこと、聞くことの技能を意識して取り組むことができ、話し方、聞き方の基礎・基本を身につけることができたことを報告している。

これらのことより、時田(2012)では、聞き方のこつを具体的な項目として提示し、指導していることから、指導の観点・項目を明確にした能動的に聞くことの指導がなされていることがうかがえる。また、スキル学習を経て、練習学習、そして実の場へと学習活動が行われていることから、ボトムアップによる学習が展開されている様子がうかがえる。

また、時田(2012)では、児童らはスピーチを聞いて、思ったことや考えたこと等を記入する活動を行った。話された内容に対して思いや考えを持つには、能動的に聞く力が必要である。したがって、この活動は、児童らが能動的に聞くことができているかを客観的に評価する材料の1つになると考えられる。さらに、聞き手がこの記入した内容を話し手に発信することにより、話すこと・聞くことの自己調整力の育成につながると考えられる。しかし、時田(2012)では、思いや考えを交流する時間を取ることができず、この

点が課題の1つとして挙げられていた。

大田(2009)は、「スピーチの系統的指導プラン」を作成し、小学校3年生を対象としたスピーチ活動において、実践を行った。そして、このことが児童の話す力、聞く力を育てるのに有効であることを、児童による事前・事後テスト及びアンケート結果から明らかにした。

スピーチの系統的指導プランとは、低学年、中学年、高学年における指導事項を明確にし、それらに基づいた指導を展開するために、小学校学習指導要領(文部科学省, 2008c)において学年ごとに明記されている指導目標、指導内容等を中心の柱として位置づけ、指導事項をおさえて構成されたものである。

大田(2009)による、スピーチの系統的指導プランに明記された言語技能を以下に示す。話すことの言語技能は「(1)丁寧な言葉」「(2)筋道を立てる」「(3)相手を見る」「(4)図や絵、写真の活用」「(5)理由や事例を挙げる」「(6)語尾まではっきり」の以上6項目であった。聞くことの言語技能は「(1)集中する」「(2)口をはさまず最後まで」「(3)質問をする」「(4)話の中心に気を付ける」「(5)要点をメモする」「(6)順序・組み立てを意識」「(7)感想や意見を述べる」の以上7項目であった。このうち、能動的に聞くことに関連する項目は、「(3)質問をする」「(4)話の中心に気を付ける」「(5)要点をメモする」「(7)感想や意見を述べる」であると考えられる。

なお、大田(2009)では、言語技能のうち、小学校3年生の話すこと・聞くことの目標である「筋道を立てて話す能力」及び「話の中心に気を付けて聞く能力」を取り上げ、指導事項を明確にして、スキル学習を実践した。そしてさらに、練習学習、実の場へと学習活動を展開した。実践の成果として、話すことでは、技能を提示し、教師がそれを明確に意識しながら指導を進めることができたこと、また、話すことの練習が計画的に展開されたことにより、技能の獲得に効果があったことが報告されている。一方、聞くことの指導では、モデルを見せ、学級全体で真似をすることによって、聞く技能を身につけることができたことが報告されている。

大田(2009)では、時田(2012)同様に、能動的に聞くことの指導及びボトムアップによる学習展開が報告されている。さらに、大田(2009)では、スピーチ活動において、指導の観点・項目を明確にし、それらに基づいた指導をすることが話す力、聞く力の育成に効果的であることを明らかにしている。

長谷川(2009)では、小学校3年生を対象に三文ス

ピーチを実践した。三文スピーチとは、三文の構成で成り立つスピーチであり、以下の三文の型がもとになっている。(1)大きなこと(全体・原因・結果・上位概念)、(2)小さなこと(具体・結果・原因・下位概念)、(3)思ったこと(まとめ・よびかけ・メッセージ)である。

長谷川(2009)は、話し手がスピーチをするだけでなく、聞き手がさらに聞きたいことを話し手に質問していく活動を展開した。この実践の成果として、児童らが情報に対して問い意識をもちながら、読んだり聞いたりすることができたと報告している。

長谷川(2009)において、聞き手が話された内容を踏まえて質問をするという活動が展開されたことから、話すこと・聞くことの自己調整力の育成がなされていることがうかがえる。

6. 話すこと・聞くことの指導に関する研究の今後の展望

5. 2で取り上げた時田(2012)の実践では、思いや考えを交流する時間を取ることができなかったといった、聞き手が発信する活動を展開することができなかった点を課題として挙げていた。

一方、大田(2009)では、能動的に聞くことを指導する際に重要である、指導項目を明確にした上で、それらに基づいた指導が展開されていた。しかし、そこで扱われた指導項目は、小学校学習指導要領(文部科学省, 2008c)に即して作成された聞くことの項目であったものの、話すこと・聞くことの自己調整力を育成するための項目とは言い難いものであった。

これらのことから、時田(2012)及び大田(2009)の実践からは、指導の観点・項目を明確にして、能動的に聞くことの指導はなされているものの、話すこと・聞くことの自己調整力の育成という点では、検討の余地が残されている。したがって、話すこと・聞くことの自己調整力の育成に結びつく形で、能動的に聞くことの指導の観点・項目を作成することが課題として残されている。また、それらの観点・項目に基づくスキル学習が、その後の練習学習、実の場へといかに体系的に組織されていくのか、ボトムアップによる学習展開を創造していくことも課題の1つとして挙げられる。

また、スピーチ活動において、話すこと・聞くことの自己調整力の育成を扱った研究論文はその数が限られている。例えば、5. 2で取り上げた長谷川(2009)の実践では、この能力を育む学習活動が展開されてい

る。しかし、話すこと・聞くことの自己調整力に関わる具体的な指導目標や指導の観点・項目は明記されていない。なお、阿彦・梶井（2012）における各評価観点のセルを実践研究の成果を踏まえて埋めていくことが課題の1つである。

これらのことから、話すこと・聞くことの自己調整力を育成するという目標を明示し、指導することも課題の1つであるといえる。

最後に、梶井（2008, 2011, 2012）及び阿彦・梶井（2012）が示した、各スタイルにまたがる能力の変遷過程と、秋田ら（2002）に示された、各スタイルの特徴との具体的な関連性を検討することも課題の1つとして残されている。

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

- 阿彦翔大・梶井芳明（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：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 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 63（1）, 145-157.
- 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.
- 長谷川みどり（2009）. 三文スピーチで育てるブッククラブのディスカッション 全国大学国語教育学会発表要旨集, 117, 6-9.
- 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・聞き上手に至る児童の発達過程の予測的知見：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（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（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 日本教科教育学会誌, 35（1）, 11-20.
- 松澤文人（編著）（2004）. 「伝え合う力」を育てる基本話型・基本聴型ワーク 高学年 明治図書
- 水戸部修治・林理香（2009）. 国語科 子どもが見通しを立てて進める「話すこと・聞くこと」の授業づくり（特集 学習指導の創造と展開） 初等教育資料No.850, 東洋館出版社, 48-53.
- 宮田佳代子（2013）. 子どものコミュニケーション能力を高めるために今注目したい“説明する力”（自由研究発表） 全国大学国語教育学会発表要旨集, 125, 341-344.
- 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
- 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
- 村井千種（2002）. 小学校国語科における基礎・基本を大切にしたい授業のあり方 京都市立永松記念教育センター研究課 研究紀要Vol.2, 3-13.
- 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
- 村田伸宏（1999）. 第I部 音声言語指導の諸相 第1章 国語科における音声言語指導 4 聞くこと 質問 高橋俊三編著 音声言語指導大辞典 明治図書, pp74-76.
- 中村敦雄（2002）. II 話すこと・聞くことの学習指導研究の成果と課題 4 話すこと・聞くことの学習指導方法に関する研究の成果と展望 全国大学国語教育学会編著 国語科教育学研究の成果と展望 明治図書, pp114-123.
- 中村敦雄（2007）. 聞く力の評価・指導に向けて 高橋俊三・声とことばの会 小学校国語科聞く力の評価と指導 すぐに使える評価テスト 明治図書, pp9.
- 日本国語大辞典第2版編集委員会・小学館国語辞典編集部編著（2001）. 日本国語大辞典 第2版 第5巻 小学館
- 日本国語教育学会（編著）（2009）. 国語教育辞典（新装版）朝倉書店
- 相賀徹夫（編著）（1986）. 日本大百科全書 9 小学館
- 荻野勝（1994）. 第II部 聞くことの指導理論編 4 聞くことの指導と評価 高橋俊三編著 講座「音声言語の授業」（全5巻）第2巻 聞くことの指導 明治図書, pp200-209.
- 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.
- 大村はま (1988). 話を飾る 月刊国語教育研究No.189 日本国語教育学会, 1.
- 大田恵 (2009). 話す能力・聞く能力を育てる指導の工夫～スピーチの系統的指導プランの作成と活用を通して～ 南部広域行政組合 島尻教育研究所 平成21年度 前期教育研究員 研究報告書No.30, 1-16.
- 新村出 (編著) (2008). 広辞苑 第6版 岩波新書
- 下中直人 (編著) (2007). 世界大百科事典 10巻 平凡社
- 鈴木一徳 (編著) (2004). 「伝え合う力」を育てる基本話型・基本聴型ワーク 中学年 明治図書
- 高橋道子・藤崎真知代・仲真紀子・野田幸江 (1993). 子どもの発達心理学 新曜社
- 高橋俊三 (1991). シンポジウム提案 音声言語教育を充実させる具体的な方策 国語科教育, 38, 4-8.
- 高橋俊三 (編著) (1999). 音声言語指導大辞典 明治図書
- 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
- 田中愛子 (編著) (2004). 「伝え合う力」を育てる基本話型・基本聴型ワーク 低学年 明治図書
- 時田恵菜 (2012). 自分の思いや考えを持ち, 意欲的に表現できる子を育てる授業づくりー小学校3年生「スピーチ活動」 「サーカスのライオン」の実践を通してー 愛知教育大学教育実践研究科 (教職大学院) 修了報告論集, 3, 21-30.
- 植村勝彦・松本青也・藤井正志 (2000). コミュニケーション学入門: 心理・言語・ビジネス ナカニシヤ出版
- 山元悦子 (2002). II 話すこと・聞くことの学習指導研究の成果と課題 6 話すこと・聞くことの発達論的研究の成果と展望 全国大学国語教育学会編著国語科教育学研究の成果と展望 明治図書, pp133-143.
- 山本修 (1994). 第I部 聞くことの指導実践編 2 創造的に聞く 高橋俊三編著 講座「音声言語の授業」(全5巻) 第2巻 聞くことの指導 明治図書, pp18-27.
- 吉田裕久 (2002). II 話すこと・聞くことの学習指導研究の成果と課題 序 話すこと・聞くことの研究史の概観と本章の課題 全国大学国語教育学会編著 国語科教育学研究の成果と展望 明治図書, pp80-85.

謝辞

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学校心理専攻, 梶井芳明先生に, この場をお借りし厚く御礼申し上げます。

話すこと・聞くことの指導に関する研究の今後の展望

—— スピーチ活動における指導の観点と内容に着目して ——

Future Prospects Derived from Previous Studies on Teaching of Speaking and Listening:

Focused on Teaching Items and Contents of Speech

山崎 加奈*・梶井 芳明**

Kana YAMAZAKI and Yoshiaki KAJII

学校心理学分野

Abstract

The purpose of this study was to reveal problems of previous studies about speaking and listening, and to suggest future prospects in practical studies.

From the previous studies, suggested necessity to educate active listening ability that becomes the basis of self-adjustment ability of speaking and listening than ever before.

Specifically, as task of speech 1) because there are blanks in cell of items, it is necessary to create items on teaching of active listening for education of self-adjustment ability of speaking and listening.

2) it is necessary to create bottom-up learning such as organizing systematically skill learning based on these items toward practice learning and real place to acquire solid academic capability.

Keywords: speaking and listening, self-adjustment ability, active listening

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

要旨: 本稿の目的は、話すこと・聞くことに関わる先行研究から課題を整理し、実践研究における今後の展望を示すことであった。

先行研究を概観した結果、話すこと・聞くことの自己調整力の基盤となる能動的に聞く力を、従来にも増して育成することが必要であることが示された。

具体的には、スピーチ活動に関する課題として、1つに、話すこと・聞くことの自己調整力の育成につながる、能動的に聞くことの指導の観点・項目を作成する必要がある。

2つに、それらの観点・項目に基づくスキル学習がその後の練習学習、実の場へと体系的に組織されるようなボトムアップ学習を創造することが、確かな学力を身につけるためには必要である。

キーワード: 話すこと・聞くこと, 自己調整力, 能動的に聞くこと

* Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

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