

中学校国語科における「聞くこと」の授業づくりの考え方を求めて  
授業中の聞く様子の観察等を通して

広島市立三入中学校教諭 久都内 文治

問題の所在

1 「聞くこと」の指導を振り返って

私はこれまで、「聞くこと」は話し手に対する礼儀、授業の約束事として生徒に要求し、視線、体の向き、うなずきなどの指導をしてきた。その結果、生徒は授業中静かに聞くようになってきている。しかし、生徒が何をどのように聞き考えているのかは把握できていない。静かに聞くことが本当に聞いていると言えるのか問題である。また、本校の他教科の教師から聞けない生徒が増えてきたという声を聞くことがある。このことは、国語科の「聞くこと」の指導が教科内に閉じていたことを示している。他教科の学習や学校生活全般にも生かせるような「聞くこと」の授業づくりの基盤となる考え方を探る必要がある。

2 研究の目的

生活にも生きる「聞くこと」の授業づくりの考え方を見出すために、生徒は「授業中、教師や他の生徒の言葉の何をどのように聞いているのか」また、

「どのようにして聞いた内容から思考を深めているのか」を探る必要がある。

そこで、本研究では、生徒の授業中のありのままの姿をとらえるために、まずは聞くことは言葉を耳に感じとることとしてとらえ、教師が教えるという場面において、生徒の聞く様子を観察し、生徒の思考の過程を読み取ることを通して、「聞くこと」の授業づくりに重要なものは何かについて考察する。

研究の方法

研究の対象は、第1学年Aクラスである。

研究の方法は、研究設問をもって観察を行い、データを収集し分析することにより、新たな研究設問を得て、次の段階の観察を行うというフィールドワークの手法によって進めた。

観察は、平成13年5月9日から7月11日までの11回行った。表1は、観察の方法、研究設問、授業内容を示したものである。

表1 観察の方法、研究設問、授業内容

観察の方法	研究設問	収集したデータ	時	単元名と授業内容
全体観察	生徒は授業中どのように聞いているのか	観察者の気付きのメモ、生徒の授業で印象に残ったことのメモ、VTRの記録、VTRを見ての気付きの記録	1 2 3 4	ことばのしおり1 日本語の文字の特徴 説明文 「クジラの飲み水」問題提起の部分の読解 説明文 「クジラの飲み水」結論部分の読解 中間試験返却 中間試験の解答と解説
焦点観察 観察対象生徒を決めて観察（観察者の立場で）	聞くことは、思考とどうつながっているのか	生徒の授業で印象に残ったことのメモ、VTRの記録、VTRを見ての気付きの記録、授業後のインタビュー	5	ことばのきまり1 文節相互の関係（係り受けの関係）
焦点観察 観察対象生徒の観察（授業者の立場で）			6	ことばのきまり1 文節相互の関係（修飾被修飾の関係）
			7	ことばのきまり1 文節相互の関係（独立語）
			8	詩 「明日」のイメージ化
			9	詩 「明日」を音読し、「明日」の鑑賞
			10	詩 いろいろな詩集から素敵な言葉を探す
			11	詩 選んだ作品を朗読し、聞く側が評価する

研究の内容

1 全体観察から見てきたこと

生徒は授業中どのように聞いているのかという研究設問をもって、二つの立場から全体観察をした。

まず、客観的な立場で授業観察をしたときは、教師の発問を聞いていないと思われた生徒が発問に答えていたことから、生徒は多少授業に集中していない場合でも基本的には聞いていると考えられる。また、生徒はつぶやきを発しながら聞いており、その

内容が授業にかかわる言葉であっても、教師の下へは届いていないことに気付いた。また、個々の生徒は教師の話を聞く時に、教師の顔を見て聞いたり、ノートを書きながら聞いたり、友達とおしゃべりやちょっとした出しながらか聞いたりして、その時々状況によって聞く様子が違っていた。

次に生徒の立場になって授業を観察したときは、生徒自身の体験や実感に基づいた言葉は聞く気になるが、教科書の記述など既知の情報や教師が生徒の意見をまとめた説明の言葉は聞く意欲がわきにくいことに気付いた。また、分からないことや意外なことがあるとき、教科書の言葉を自分なりの言葉で言おうとすると、具体的なイメージが浮かぶときなどは、聞きながら考えていることに気付いた。しかし、進度が速く考える時間が充分にないことをやめてしまうことにも気付いた。

以上のことから、授業中の生徒の聞く様子は個に

よって異なり、個の中でも時間の経過や話題に伴って変化すること、また、耳に感じ取った言葉の質とそのときの思考によって積極的に聞く価値があるかどうか判断していることが分かった。

全体観察で、聞いている時の様子が対照的な生徒を選び、焦点観察の対象とした。生徒Bは聞こえてくる言葉に反応しながら聞く生徒で、生徒Cは話し手の方に身体ごと向いてじっと話を聞き続ける生徒である。

## 2 焦点観察 - 聞くことは思考とどうつながっているか

授業後のインタビューで、2人とも分からないことがあった場面で思考が深まったことが分かった。そこで、分からない場面（焦点観察の第8時）を中心に分析した。（「」は授業中の発話を、『』はインタビュー中の発話を示す。）表2はその授業における生徒Bの分からない場面である。

表2 生徒Bの分からない場面  
(P1表1の焦点観察 第8時 詩「明日」のイメージ化)

段階	教師の言動	生徒Bの言動	他の生徒の言動
言葉そのまま聞く	T1 「明日から連想することは」	B1 「明日。朝七時。朝ご飯」 ←	O1 「あした」 O2 「明るいい日」
	T2 「何でもいからしゃべってみて」	B2 「あーあー。朝ご飯、朝ご飯」	O3 「なんで朝ご飯や」 O4 「今日の次」 O5 「明るいい日」
	T3 「明日って何のこと？」 →	B3 「明日のこと。明日しかないじゃん」 (生徒Eの方を見ている)	O6 「楽しいってことはうきうき」 O7 「うきうきとは、わくわく」
	T4 「明日という言葉を使わずに説明すると？」	B4 「朝の朝食はクロワッサン。太陽に向かって朝ご飯を食べる。朝食はステーキ。」	
	T5 「明るいい日ってどんなイメージ？」	B5 「次うきうき。うきうきとは何」	
	T6 「うきうきって何？」 →		
しっかり聞く 思考を開始（具体的な思考）	T7 「明日という言葉から連想したことを別の言葉に置き換えて最後は自分までつないでみよう」	(座り直して背筋を伸ばす) B6 「え、どういうこと？」	O8 「はっ、」 O9 「明日、ほくは」
	T8 「もう一回言います。明日をイメージして自分につながるよう連想してください」	B7 「明日、明日、明日」	
	T9 「じゃあ、ちょっと考えてみてくれ」 →	B8 「明日、明日七時に起きて、朝ご飯を食べる、寝る」 B9 「いいんじゃない、これで。いいじゃん」	
	T10 「じゃあ今からプリント配りますら、・・・」	B10 「明日はほくの日、エープリルフル、明日はほくが王様だ」 (生徒Dのプリントをのぞき込む)	
	T11 「明日があるさって何がある？」 →	B11 「明日よ。じゃけえ、明日があるんよ」	O10 「明日があるさ」 O11 「未来、大人、自分」 O12 「老人」
感情考報の深取り	T12 「例えば、未来とか」 →	B12 「ミイラ？未来。10年後」	

### (1) 生徒Bについて

#### ア 授業中生徒Bはどのように聞いているか

「明日」という言葉から連想することを聞かれ(T1), 「明日。朝七時、朝ご飯」(B1) と思いついたままに答える。教師から「明日って何のこと？」(T3) と問われた時も反射的に「明日のこと」(B3) とつぶやく。生徒Eが「明日」について説明した時(O6) は、彼の方を向いて発言を聞いてはいるが、最初に思いついた朝食のことをつぶやく(B4), 自分の思いを追っている。その後で、生徒Eに対する教師の言葉を予想して言っている(B5)。明日から連想して自分までつなぐ(T7) という課題に対しては、「え、どういうこと？」(B6) と尋ねる。ここで背筋を伸ばして聞く体勢になる。2度目の説明の後、『先生がちょっと考えてって言ったけえ』考え始める。

毎日のことを思い出してとりあえず自分までつなげたので「いいんじゃない、これで。いいじゃん」(B9) と『一時的に満足』しているが、全く発想を変えて、エープリルフル

り込 (み 抽象 が 的 な 聞 く 考 )	T13 「というふうに、これが最終的に自分につながるか」 T14 「たくさんこれがかけた方がいいですよ」	B13 「 <u>失望</u> だってよ。死ぬんじゃない」 (プリントに書き始める) B14 「あ、じゃあ、明日、 <u>大人</u> とかでもいいん？」 B15 「子ども。明日、 <u>タモリ</u> さん。タモリさんの2代目になる」 (プリントを書き直す)	O13 「 <u>希望</u> 」 O14 「ああああ、分かった」 O15 「 <u>大人</u> にしよ」 O16 「明日、未来」	のことを自由に連想している (B10)、その後、生徒Dの記述を見、やっぱり1日の出来事のことだったので『みんな同じようなことを書いて、もっとないのかな』と考えている。教師が「明日があるさって何がある？」(T11)と尋ねたとき、他の生徒が答えた「希望」(O13)という言葉からヒントを得て、反対に「失望」(B13)とつぶやく。板書された「未来」(O11)については「大人」と思ったので、教師に「明日、大人とかでもいいん？」(B14)と尋ね積極的に聞いている。お笑い芸人にあこがれているので、「明日、タモリさん」(B15)とつぶやく。ここで「明日」『未来と書いたら次何も書けんかった。じゃけえ違うなあ』と思っている。自分が書けずに困っているときにS先生の例 (S1 ~ S10) が紹介された。書くことをやめて、聞くことに集中している。『 <u>どういうふう</u> に書けばいいかが分かったから』S先生の「夏」(S3)という言葉から季節をヒントにして四季の変化を思いつき (B19)『これだっ』と思ってプリントに書く。その後で生徒Dの記述を見て『絶対最初に思いつくのは、なんか明日起きて
モデルを参考に聞き自分なりの表現を探す	T15 「困っている人のためにS先生に聞いてみましょう」 S1 「明日、 <u>暑い</u> 」 S2 「普通でしょ。 <u>暑い</u> の次は <u>海</u> 」 S3 「 <u>夏</u> 」 S4 「 <u>夏休み</u> 」 S5 「 <u>学校</u> 私」 S6 「明日は <u>暑い</u> なあ」 S7 「 <u>海</u> に行きたいなあ」 S8 「 <u>海</u> と言えば <u>夏</u> だなあ」 S9 「 <u>夏休み</u> はよこんかなあ」 S10 「 <u>ああ</u> 学校があるんかあ私」 T16 「と思いながら来ている私ね」 T17 「一つはできたよって人は、隣近所で見せてもらってください」	(書いてる途中で手を止めて顔を上げる。S先生を振り返る) B16 「えっ、普通」 B17 「 <u>暑い</u> の次は <u>汗</u> 。 <u>海</u> なん。 <u>スイカ</u> 、 <u>浮き輪</u> 」 B18 「 <u>暑い</u> と <u>寝</u> なん」 B19 「あ、いいこと考えた。 <u>明日</u> 、 <u>春</u> 、 <u>夏</u> 、 <u>秋</u> 、 <u>冬</u> 、 <u>一年</u> 」 B20 「(え、 <u>どう</u> いうこと?)」 B21 「 <u>海</u> に行きたいなあ」 B22 「 <u>秋</u> だなあ」 B23 「 <u>夏休み</u> だなあ」 B24 「 <u>あ</u> 学校だあ」 B25 「明日、明日、明日。休み」 (プリントに書き始める) B26 「 <u>できた</u> 」 (生徒Dのプリントをのぞき込む) B27 「明日、 <u>クラブ</u> 、 <u>腹減</u> った、 <u>腹減</u> った、 <u>風呂</u> 入りたい、 <u>ぼく</u> 」 B28 「あ、明日、起きて、めざましテレビの <u>占い</u> 見て、 <u>一位</u> で、 <u>うれ</u> しくて、 <u>うきうき</u> で、 <u>楽しく</u> て」	O17 「 <u>浮き輪</u> 、 <u>スイカ</u> 、 <u>割</u> 」 O18 「 <u>そんな</u> でいいん」	
聞かずに自分の世界に没入	T18 「書けた人は、振り返りのプリントを書きましょう」 T19 「それじゃあ、発表しちゃうという人？」 T20 「これは説明聞かんでもいいね。他に」 T21 「はははは、それって・・・が変わっただけじゃない」	B29 「やめたこれ」 (プリントを消した) B30 「あ、いいこと考えた」 (また書き始めた) B31 「あ、 <u>できた</u> 」 (プリントを消した) (また書いた) (手を止めて、生徒Eの方を見た) (また書き始めた) B32 「 <u>できた</u> 」	(生徒Eが挙手) O19 「明日、テスト、・・・怒られる、ぼく」 O20 「明日、学校、・・・怒られる、ぼく」	

表2の凡例：「 」授業中の発話 ○ 特徴的な発話、( ) 授業中の観察、  
 ● 発言の関連 T...教師、S...参観者 S先生、B...生徒 B、  
 O...その他の生徒

とか授業たいがいとかそういうことばっかだから、変えようと思った。

その後は生徒Eの発表 (O19, O20) で教室に笑い声も耳に入らない様子で「できた」(B32) とつぶやくまで黙って書き続けている。

イ 生徒Bの分析とその背景

生徒Bは聞きながら内言が外言化しているように見えるつぶやきを多く発する。そこで、教師や他の生徒に対するつぶやきと授業後のインタビューから、生徒Bがどのように聞き、思考しているかを分析する。

生徒Bは、言葉を聞きとる様子が質的に変化している。最初は教師や他の生徒の言葉を深く考えず、そのまま受け取っている。次に教師の要求する課題

の説明の内容が分からなかったことから、しっかり説明を聞く姿勢が生まれ、その結果 T9「考えてみてくれ」という教師の言葉を聞き受け止め、思考を開始している。次にその思考に必要な情報を他の生徒や教師の言葉から取り込み、抽象的な思考に深める。その結果、S先生のモデルや他の生徒の記述を参考にし自分なりの表現を探してあれこれ試行錯誤する。最後に表現を求めてまわりの刺激から耳を閉ざして自分の世界に没入する。

このように聞いたことから段階的に思考が深まった背景に、「明日」ということが分からなかったことがある。『明日という言葉が強敵で分からなかった。明日っていうことはほんとにいろいろな意味が

あつて難しいなあ。考えれば考えるほど出てくるけど』と事後のインタビューで答えている。

また、他人とは違った表現をしたいという欲求もあった。生徒Bは普段から『みんなが知らんで自分だけ知ったたらなんかいい気分』と考えているので、自分と他の生徒の記述と見比べながら何度も書き直している。おおまかに他の生徒の発言や記述をとらえたうえで、それらとは違った表現をするため、集中して自分一人の思考を深めたと考えられる。

## (2) 生徒Cについて

### ア 授業中生徒Cはどのように聞いているか

「明日って何？」(T3)という問いに対して、教師の方をじっと見ている。指名された生徒の発言は顔を向けて聞くが、座ったままの発言には顔を向けない。「明日と自分とを連想でつなぐ」(T7)課題については、背筋を伸ばして考え始め、プリントに「未来」と書くが、その次が思いつかず考え込む。S先生のモデル(S1～S10)は身を乗り出して聞き、終わるとふんふんとうなずく。その後、他の生徒の発言には反応せず少しずつ書き進めた。

### イ 生徒Cの分析とその背景

生徒Cは、最初から聞く構えがある。「話し手の方へそを向ける」という学級の目標を意識しており、『授業者に失礼のないよう』しっかり聞こうとしていた。「明日と自分とを連想でつなぐ」課題は、『明日って何じゃろう』と考え、次の言葉に『どうつなげていいか』よく分からなかったが、『S先生がヒントをくれたときに』次の言葉のつなぎ方を理解した。また、希望や未来といった抽象的な言葉ではなくS先生が暑いと具体的な言葉でつなぐので、『そういう感じで書いてもいいのか』と安心した。その後はさらに集中して考え、「未来」に続いて学校で友達と遊ぶ具体的な明日を連想している。

### (3) 生徒Bと生徒Cの相違点と共通点

課題に対して発話によって教師や他の生徒から積極的に情報を集めながら聞き、思考を深める生徒Bに対して、生徒Cは黙って聞きながら情報を集め、思考を深める。また、生徒Bは明日と自分とをつなぐ課題の分からなさから思考を深めたが、生徒CはS先生のモデルをきっかけにイメージの分からなさ

を解決するための思考を深めた。このように聞く様子や思考の深まるきっかけに違いはあるが、分からないことが聞こうとする気持ちや態度や思考を促したことや、思考が深まるとまわりの声を聞かずに集中する点は共通している。

## 研究のまとめ

### 1 [聞く]とはどういうことか

これまでの観察と分析によって、現段階では[聞く]ことはその場の状況や人や時間との関係性の中で言葉を受け止め、思考と表現との間を行きつ戻りつしながら、最終的には納得できたことを表現して完結する一連の活動ととらえることができた。このことを次の2点に分けて説明する。

#### (1) どのように聞いているのか

生徒は授業の教授場面において、課題の説明や生徒の発言などを聞くとき、関心が低ければ聞き流し、関心が高ければ積極的に聞く。積極的に聞くと、内面で思考が活発になり、外面からはつぶやきや姿勢を正すなどの聞く意欲が高まったととらえられる態度になって表れる。したがって、元々積極的に聞く態度が存在するのではなく、その場の状況や人や時間との関係性において積極的に聞く態度が生まれる。

#### (2) 聞くことは思考とどうつながっているか

聞くことと思考とを厳密に分けることは難しく、表現とも密接な関わりがあることも分かった。0聞く構えの上に課題を聞くことを発端として思考が開始される。課題に分からなさが生じるとその意味をつかもうとして思考が活発になる。思考が活発になるにつれ、聞いたことへの問い直しが生まれ、それがさらに聞くことの意欲付けとなる。聞くことによって何が分からないか自分の課題が明確になるにしたがって深い思考になる。そこでさらに聞く必然性が生まれる。分からなさを解決するためある程度の情報が集まると、そこからは自分の中で思考に没入し、外の情報を聞かない。自分に納得のいく考えがまとまり、それを表現して聞くことが終わる。

自分なりに思考し納得できると、内面には思考の深まりとして自己の変容が生まれ外面では発話や記述などの表現として表出され、[聞く]ことが完結する。つまり、生徒の外面では断続して見える聞く活動と表現する活動が、内面では、聞くことから思考が始まり次の情報を求め授業者や他の生徒の言葉を聞き、情報を整理しながらまたそのことで思考が促されるという連続した活動になると言える。そのイメージを図1に示した。

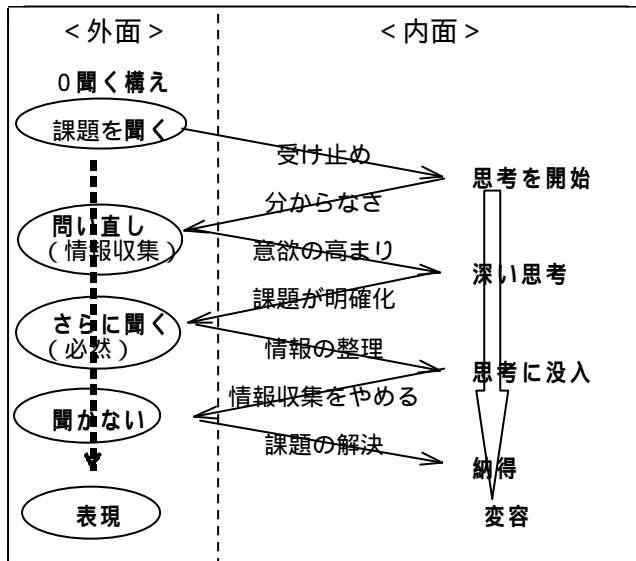


図1 「聞くこと」のイメージ

## 2 「聞くこと」の授業づくりの考え方

「聞くこと」の授業づくりにおいては、次の考え方をもつ必要がある。

(1) 分らなさをつくることによって、実感のある言葉を育てる

生徒は分らなさを解決するために、課題を自分なりのイメージとしてとらえようとする。そのため、積極的に情報を求めようとして聞く。情報を取捨選択しながら自分なりのイメージをはっきりさせようとしたり、自分なりの言葉で表現しようとして思考が深まると、結果として表現されたものが実感のある言葉となり、それが聞き手に聞きたい思いをもたせる言葉となる。

したがって、「聞くこと」の授業づくりにおいて、分らなさを意図的につくるのが大切な点になる。その分らなさは、少し考えた程度では解決できないようなものであることが望ましい。分かりそ

うで分からないこと、例えば日常的によく使う言葉の意外な組み合わせによって生まれる分らなさ、具体的な言葉と抽象的な言葉の組み合わせによる分らなさなどが考えられる。

(2) 「聞くこと」を意識した指導の流れ

「聞くこと」の授業は、生徒が話題との関係の中で様々な「聞く」活動が行われ、最終的には表現に至る指導の流れであることが望まれる。つまり、入り口としての聞くことだけを指導しても生徒の聞くことの学習は深まらない。生徒が表現に向かって聞く必然性をもてるものであることが重要である。(1)の内容と合わせ、「聞くこと」の授業づくりの考え方を図2に示す。

指導の流れ	聞くことの学習活動
1 分らなさをつくる (イメージのわきにくい言葉)	聞く(情報を求める)
2 情報を交換させる	聞く(分からない点をつかむ)
3 情報の交流を深めさせる (イメージをわかせる)	聞く(分らなさを解決するための情報を集める)
4 考える時間を充分にとる	表現する(実感を伴った言葉)
5 実感を伴った言葉を交流させる	聞く(聞きたいと思う)

図2 「聞くこと」の授業づくりの考え方

本研究で見出した「聞くこと」の授業づくりの考え方をもとに、今後「聞くこと」の授業を改善していきたい。

## 参考文献

- 佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界』北大路書房 1996
- 高橋俊三・声とことばの会『聴く力を鍛える授業』明治図書 1998
- 村松賢一『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習』明治図書 2001
- 森久保安美『聞く力を育て生かす国語教育』明治図書 1996
- 安直哉『聞くことと話すことの教育学』東洋館出版社 1996