

「聞く姿」から考える社会性伸長のための支援
—授業における教師と子どもの「聞き方」の変化から—

赤木 由喜・司城紀代美

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第5号 別刷

2018年8月3日

「聞く姿」から考える社会性伸長のための支援[†]

—授業における教師と子どもの「聞き方」の変化から—

赤木 由喜*・司城紀代美**

栃木県立特別支援学校宇都宮青葉高等学園*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

特別支援教育の伸展の一方で、障害の有無にかかわらずコミュニケーションや社会性に課題を抱える児童生徒の存在が指摘されている。教師の関わりや子ども同士の関わりによって、学齢期の子どものコミュニケーションや他者と共感する力はどのように変化していくのか、観察した協力校の児童が授業の中で他者の発信を「聞く姿」の変容に基づいて検討した。その結果、観察された児童の「聞く姿」を肯定的に評価し、発達段階や変容に応じて「聞く姿」を成長させるような支援をすることは、児童の自己肯定感や他者を尊重する心情の育成、児童の社会性の伸長に大きく関与していることが分かった。また、教師が自身の行っている支援や児童の姿を省察する際、言葉にして共有することで整理したり意義づけたりすることが可能になる。子どもの示す姿に多様な評価を行い、支援を調節することで障害の有無にかかわらず、ライフステージに合った社会性伸長の可能性が考えられる。

キーワード：社会性 受信 共有 聞く 表出 評価 支援

1. 問題と目的

特別支援教育が学校教育法に明確に位置付けられてから10年が経過し、支援を受ける側のニーズの拡大とともに、支援方法の開発や支援の質の向上が見られる。一方で、児童生徒の側には、自分の課題に気づきにくい、困難に対する支援を求めにくい、支援を求める方法が分からないなどの課題が残されている。筆者がこれまで勤務してきた特別支援学校に在籍している生徒の中には、在学中にコミュニケーションや社会性の課題が十分に解決できず、卒後の社会参加に障害が起きてしまうこともあった。

平成22年に文部科学省に設置されたコミュニケーション教育推進会議においても、子どもたちが自分の

感情や思いをうまく表現できないことに言及されており、障害の有無にかかわらずコミュニケーションや社会性に課題を抱える児童生徒が多いことが想定される。このため、コミュニケーションを含む社会性育成の手立ての構築が必要となっていると考えられる。

子どもの多様な方法での表出は、自分の周囲にある世界との接触によって起こった反応であり、その子の有する社会性の現れでもある。この表出は、学齢期に大きく成長する。障害の有無にかかわらず、出生時のコミュニケーションの様相はほぼ同じであるのに、学齢期を終えた段階では個人によって大きな違いが生じている。佐伯（2007）は、発達は「共感的かわり」の中で生まれるとしている。「共感」とは「他」との関係を見だし、関係を作り、関係の中で生きることであり、「共感」から出発すれば「学ぶ意欲」も「する意欲」もわき起こり、まさにそのかわる「他」によってそれらの意欲が喚起されると佐伯は述べている。ここから、筆者は子どもが様々な表出によって示す「共感する力」の変容に着目した。本研究では、学齢期の子どもの共感する力の変化と効果的な支援の検証を通し、社会性を発達させるための支援の方向性を考えたい。

[†] Yuki AKAGI*, Kiyomi SHIJO**: Support for the sociality extension considered from "Listening"

Keywords: Sociality. Reception. Sharing. Listening. Expression. Evaluation. Support.

* Tochigi Prof. Utsunomiya Aoba Special Needs School

** Graduate School of Education, Utsunomiya University

(連絡先: shijo@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

本研究の中で社会性とは、他者と何かを共有しそれを楽しむこと、意図や役割、テンポやタイミングなどの理解ができること（長崎，2009）とする。人は他者と意図の共有をし、共感することで発達することから、社会性の発達のための共有には、他者の言葉のほか動作や表情、距離など様々な発信を受信することが必要である。他者の発信を様々な文脈のある「語り」と捉え、語りを聞くという考え方から、本研究の中では他者の発信を受信したことを「聞く」とする。コミュニケーション研究の分野やカウンセリングの分野などでは、「聞く」「聴く」「訊く」を明確に分けている。しかし、小学校学習指導要領解説国語編（2008）及び中学校学習指導要領解説国語編（2008）では相手の意図を理解する意味の「聴く」も、質問する意味の「訊く」も「聞くこと」の領域に含めている。ここから筆者は「聞く」という表現の中に「聴く」と「訊く」を包含して用いる。

2. 方法

(1) 手続き

公立A小学校で、授業観察、参与観察及び授業実践を行った。教科によって児童の様子に差があることを考慮し、複数教科の観察を行った。なお、研究に際しては、事前に研究協力者の許可を得た。

(2) 期間

期間は、201X年9月から翌年1月末までの5か月間、及び進級後の4月から12月までの9か月間である。進級してからの9か月間は、おおよそ3か月ごとに区切り、児童の変容を「一期」「二期」「三期」と分けて捉えた。

(3) 対象

対象は、2年生通常学級2学級の児童（男子29名、女子34名）である。活発で子供らしい姿が多く見られるが、AD/HDの診断を受けている児童が数名いるほか、発達上の課題を抱える児童が多く在籍し、授業中や休み時間において様々な支援を必要としていた。3年生に進級後は、追跡対象を1学級（男子14名、女子17名）に絞った。

3. 結果と考察

(1) 2年生の授業観察から

2クラスの教室ともに、一人一人異なるタイミングで担任や友達の働きかけを受け取っていたが、どちらの教室でも教師と児童、あるいは児童同士のやりとりはうまくかみ合わない様子が多く見られた。時折、担任の言葉を受けて、気づいたことや考えたことを児童

が呟くように発言するが、その発想を発展させるような展開にはなりづらい。

2年生では、教師から指名された児童が発言し、「いいですか」と発言者が問うと「いいです」と他の児童が答えるというパターンが、やりとりの基本形になっていた。聞き手の中には、「いいです」という賛同の言葉を聞いて自分の誤答に気づくと、大急ぎで正答を書き直す児童が複数いたが、誤答の理由を吟味する様子はなかった。

授業観察後、2年生の2人の担任と児童の様子について振り返ると、気づきを呟いたり遅れて行動したりする児童に対して、「聞いていない」「だから（学習）できない」という評価をしていた。数回の振り返りの中で、担任の先生達は児童の授業中の姿は課題が多いと考えていることもわかり、授業中の児童の姿を変えたいと願う気持ちがあることが感じられた。

また、授業の振り返りの中や放課後の立ち話などの中で児童の「聞く姿」を話題にすると、「話す人の方を向けない（向かない）」、「途中で勝手に話し始めてしまう」、「すぐには行動できない」などと児童を評価していた。この言葉から、児童の「姿勢・体の向き」や「反応・行動」など、教師が観察できる事象から、児童の「聞く姿」を評価していることがわかる。聞いているときの児童の心情については、「聞こうとしていない」「注意に欠ける」などの言葉が多く聞かれ、肯定的な評価は少なかった。

(2) 考察

5ヶ月間の授業観察と情報共有から、実際の児童の「聞く姿」は多様であることが分かった。授業時に無関心な姿に見えても、ワークシートへの記述や時間がたつてからの発言には、関連した内容や深めた考えを表出していることがある。表面的な動きや即時反応では表出できないものは、児童の内側でどのように準備され表出されていくのか。それは聞くこととどのように関連するのか。これらのことを検証するために以下の観点を設定した。

①児童の「聞く」を評価すること

授業には教師と児童の双方向のやりとりがあり、児童の反応は教師や他の児童の言葉や動きに触発されている。いつどのように「聞く」が成立しているのか、子どもは音声の発信のみではなく、動作や表情といった非言語の発信からも「聞いて」いることを評価する必要がある。

また、コミュニケーションは話し手と聞き手が

50%ずつの責任をもって行う共同作業（穂田,2008）であるため、受信側が発信側に受信したことを知らせる（発信者が受信者になる）やりとりが成立している場面の評価が必要と考えられる。

②行われた支援を共有すること

授業観察の中でうまく聞いているとき、子どもたちの学習は円滑になっていることが多く見られた。授業を振り返る中で、子どもが聞いているときの教師の働きかけ（支援）を、授業者と観察者が情報共有していくことで、言語化し明確にしていくことができると考える。

③「教師の意図した支援効果」と「意図したものではない効果」を明確にすること

支援の効果を捉え直すことを通して授業を振り返ったとき、児童の姿が教師の意図とは異なっていることがある。本来の目的とした効果とは異なるが、よい結果をもたらした支援について検討することを通して、さらに支援方法を発展させることができるのではないかと考える。

④聞くことから自己肯定感を育てること

穂田（2008）は、人は聴くことによって学ぶことができ人の心を思いやることができるとしている。子どもの中に聞く力を育てていくことで、相手を大切にするとともに、相手に大切にされている自分を感じることができるのではないかと考える。自己肯定感を高めることで、積極的に他者に関わろうとすることができるようになると考えられる。

(3) 3年生の授業観察から

①一期：4月から6月上旬

一期においては、新学年クラス替えの直後ということもあり、児童同士の関係が安定していない。担任の先岡先生（仮名。以下出てくる教諭名児童名はすべて仮名である。）はこの学年を昨年度も担当しており、児童の実態は概ね把握している。筆者は授業の補助をする立場で週に4、5時間程度関わり、授業後に先岡先生と情報共有をするようにした。

授業中の児童は、担任の話聞くことと同じ程度の多さで、近くの児童同士で会話をしている姿が見られた。その様子を、先岡先生は「聞いていない」と評価しており、授業中の教師の指導支援は「聞いている」状態作り傾向に傾注している。授業中、教師の方に顔を向けたり、指示を聞いて的確に活動していたりする児童に向ける意識よりも、授業の意図にそぐわないと評価される言動をしている児童に、教師の意識が向いてい

ることが多いと考えられる。筆者の観察の中で、授業の意図から離れていると評価されている児童の行動の一部が、実は担任の言葉を聞いて反応している姿であると考えられることを伝えると、先岡先生は驚いていた。先岡先生との共有や観察された姿から、授業の意図から離れた反応はその児童の「困り感」を表現したものであると考えた。そこで、授業の流れから離れた行動に筆者が積極的に関わりをもつようにすると、4月当初は筆者の関わりを受け入れ難かった児童達も、近づいた筆者に「先生来て」と呼びかけて支援を求める行動が増えた。

②二期：6月から9月末頃

6月下旬頃から、ペアでの話し合いやグループでの話し合いに変化が見られ始める。一期の終盤から担任は授業にペアワークを多く取り入れ、その後グループワークに広げることで、段階的に話し合いを深めるようにしている。二期の初めでは、小集団ならば、聞き合うことができる児童が教室の半数位になったが、6月下旬から7月頃までのグループワークでは全員が同じように聞き合うことはまだ難しく、一部の発言に対して、聞き取れないあるいは聞いてもらえない不満を訴える児童も散見された。

先岡先生は、グループワークを行わず、ペアワークの成果を全体の前で発表させるとともに、発表の内容を別の児童の言葉で表現させ直すことも並行して行っていた。その際先岡先生は、一つ一つの発言に頷きながら、「なるほど、〇〇という言い方もあるね」と受け止めている。この担任の行動を、児童は何度も目にする事が続く。

二期においては、児童が他者の発言を自分の言葉に言い換えて発言しているときは、先岡先生は少し前傾姿勢となり、発言している児童に近づいているように見えた。発言児童は自分の発表が終わると担任を見てから、教室をさっと見渡すようになった。この時、発言児童は周りの児童が自分の話を聞いているかを確認したようで、発言児童は見渡した後に頷いたり、近くの児童との間で同意を求めるような言葉を交わしたりすることも増えた。

また教室全体で、児童の視線の向け方にも変化が起きる。1人目の発言を聞き、それを「自分の表現」で言う児童が続くが、2人目3人目と発言が続くに従い、話し手児童に聞き手児童の視線が集まるようになる。先岡先生は一つの事柄に対して、4人ほどの発言を求めることが多かったが、4人目にはほぼクラス全

員の視線が話者集まるようになる。

二期の終わりごろに行われたある学活の授業の中では、以下のような児童の姿があった。

学習課題は遠足のめあてづくりで、個人作業からグループワーク、学級全体での練り上げという三段階の学習形態をもった。遠足の活動班ごとのグループ協議では、個人意見を順番に発言し合う中で、自然に児童同士の額が近づく。相手の顔を見ながらあるいは相手の手元にあるメモをのぞき込みながら内容を吟味し、同じものを見出したり、違うものを取り込んだりして、各班のめあてを作り上げていた。

その後の教室全体での共有では、各班から挙げられた意見をさらに検討する。挙げられた意見は先岡先生がすべて板書した。音声ではすぐに失われてしまう情報を、視覚で何度でも確認できるため、板書は同じ部分や異なる部分を十分吟味する助けとなっていた。その重なりの中から「大切なもの」を練り上げ、タクマとアンナが全員で守るめあての文を発表する。タクマはやや学習を苦手とし意欲にもムラのある児童だが、言葉を丁寧に選びつかえながらも一生懸命発表する。一番後ろの席から発表するタクマに他の児童の視線が集まり、タクマの言葉と板書の中のキーワードを見比べる児童もいる。アンナはタクマの発言を聞いた後、自分としてのよい表現を探りながら発言する。二人の発言を聞きながら、大切なことを全員で共有した。先岡先生は出来上がっためあてを見て、「今、先生は（感動して）鳥肌が立っています」と評価した。子どもたちもとても満足した表情であった。この練り上げの中で、先岡先生は方向誘導は行わず、出された意見の整理をしていた。

授業中に先岡先生が一人一人の表現で言い換えさせる場面に注目して観察を重ねると、周囲の児童は発言に耳を傾けながら他の表現を模索することが多くなっていることに気づく。直前の発言を受けて「○○さんと同じで……」とか、「ちょっと違っているけれど」と断ってから自分の意見を続けている様子から、前の発言を聞きそれと自分の意見を並べ、吟味したり発展させたり変化させたりしていることがわかる。多くの発言の中から自分が納得する表現を聞くと、にっこりしたり、同じだったと隣の児童と小さな声で話し合ったりする姿が見られた。これらの姿が、授業をしている先岡先生にも把握できるようになり、「(子どもたちは)聞き方が上手になった」と評価することが多くなる。授業後の情報の共有や交換では、先岡先生の

表情は常に朗らかなものになっていた。

③三期：10月から12月

10月に入った頃には、話し合いをすることのよさを、児童たちが十分味わっているような姿が見られ始める。学習課題提示後、自分の考えをまとめようとする児童が多くなる。個人作業で考えを形成できなくても学習を離れる児童は少なくなり、困っているときはすぐに先岡先生や筆者に「先生（来て）」と支援を求めるようになる。

一期の頃には、個人作業の段階で自分の考えがまとまらなかった児童は学習グループに入ることをためらうような姿が多かった。しかし三期には、個人では考えを形成できなかった児童も、ペアワークやグループワークでは身を乗り出すようにしたり相手の顔を覗き込んだりして、他者の考えを積極的に聞きに行こうとする様子が多くなる。グループワークでの話し合いはとても活発になるが、他の児童の声を聞こえないと訴える児童は全く見られない。

三期には、児童の中で聞くことに対する大きな意識の変化がみられる。以下はその様子が見える国語の授業の様子である。題材は「三年とうげ」の終末の場面で、病気が治ったおじいさんの気持ちを考え話合うことが学習課題となる。Tは教師をCは児童を表し、児童名は仮名である。

T：それではこれから2分とります。この時間はどの時間？

C：話し合い。

C：友達の意見に付け足す。

C：まぜる。

C：もらう。

T：ではグループでの話し合いです。上手にやって下さい。

(2分後)

T：友達の話を聞いて詳しくなったよっていう人？ユウタ君。

(ユウタが指名を受けると教室の3/5くらいがユウタの方を向く)

ユウタ：最初は病気が治っただけだったけど、意見を聞いてうれしくなったを足した。

T：ユナさん。

(ユナの指名に注目する人数が増える)

ユナ：最初は病気が治っただけだったけど、タクマ君のを聞いてうれしくなったを書いた。

T：ふーん、ヤマト君。あなた、一番前だからどっち

を向いたらみんなに聞こえるかな？

ヤマト：うしろ。(言いながら後ろを向いて、みんなの視線が自分に向いているかをちらりと見て確かめてから) 最初病気が治っただけだったけど、やった、俺の病気が治った何年も長生きできるに変えた。

T：ふーん、他に、ミュさん。

(児童の視線がミュに移る)

ミュ：(立ち上がって発言する前に後ろの席のイスケをちらりと見てから) イスケ君を足して、最初病気が治っただけだったけど、イスケ君を足して元気になった長生きできるようにした。

T：ふんふん、アンナさん。

アンナ：ユウホさんを足して病気が治ってうれしくなった。(発言するアンナを前の席のユウホが見つめる)

T：そうか、うれしくなったんだね。

個人作業からグループワークに移る際に、先岡先生は「この時間は何をやる時間？」と問いかける。この問いに、児童達は『話し合い』『友達の意見に付け足す』『友達と自分の意見を混ざる』『友達の意見をもらう』と口々に返事する。これらの言葉から、児童は聞くことを受動的に行うのではなく、積極的に他者と関わるやり方として認識していることがうかがえる。上記の話し合いの中で、ミュがイスケを見る姿はミュの「私はイスケ君を聞いた」という表出であり、ユウホがアンナを見る姿は「アンナちゃんは私を聞いてくれた」という表出であると考えられる。ここに互いに相手を尊重し支え合う関係が見られる。

支え合いは自由な交流場面にもあり、学習課題の解決で困難を抱えている児童に説明をする際、相手児童がわかっているかを確かめながら、言葉を選んで話す姿が見られるようになる。二期は教室を見渡すことで相手の「聞く姿」を確認する作業が起きていたが、三期では話し手児童は相手が十分に聞いていないと感じると、自分の言葉や行動を調整し、聞く側が受け取りやすいようにしている。これは相手の「聞く姿」を大切に、相手に寄り添う姿と言える。

他児から説明を受けた児童は、聞いた言葉を用いて、さらに別の児童に説明をしたり、文章記述をしたりするようになった。自分とは異なる表現や考え方に触れることで、表現方法や語彙の増加につながったと考えられる。上記三年とうげの授業の中のユナの「聞いて〇〇にした」という言葉に見られるような他者の

意見や考えの活用が増え、思考の深まりへの刺激ともなっている。先岡先生からは、児童の発言の仕方や説明の仕方が上達し、書くことが苦手だった児童も、以前より詳しく文章を書くことができるようになってきたという話が聞かれた。

このように「聞く」ことによさを見出している児童達が、さらに違うレベルを目指し始めていることが、三期の終盤で見られた。以下はその様子が見られる算数の授業の様子である。題材は分数同士のたし算の計算で、 $\frac{1}{10}$ と 0.1 の関係を確認した後に、学習課題がスタートした。 $\frac{2}{10}$ と $\frac{3}{10}$ を足す計算をする際に、前単元で小数の計算を学習している児童たちは、分数を小数に換算してから計算し再び分数に直している。黒板には0から1までを10等分した数直線が書かれていた。児童の説明は「 $\frac{2}{10}$ は 0.2 、 $\frac{3}{10}$ は 0.3 だから足して 0.5 で、分数に直して $\frac{5}{10}$ です」となり、先岡先生が「他の言い方ない？」と違う意見を求めても、同様の説明が繰り返される。児童側は先岡先生の言葉を、「いつものように他の言い方を要求している」と受け取っている。筆者も先岡先生も児童が小数から離れられない印象を持ち、「先生たちの考えは違うんだけど、どうして分母は足さないの？」と疑問を投げかける。児童たちは 0.1 と $\frac{1}{10}$ の関係を示す数直線を根拠に、自分たちの考えは正しいとして、既習事項を用いて様々な説明を試みる。この時、教師を含めた教室内で交わされる言葉に「優劣」や「上位・下位」のような関係はなく、お互いの言葉は「対等」である。児童はいろいろな説明を聞きながら、「それは〇〇の言った説明と一緒にじゃん」などと内容を吟味評価している。先岡先生が小数から離れて考えるように促すと、以下のやりとりが起こる。

ユウタ：1を10に分けたんだから。

T：どういうこと？

ユウタ：2とか3とかは分けた10に含まれているから……。 (言葉に詰まる)

(近くにいる児童から「がんばれ」という声は自然に出る)

タスク：(ユウタを受けて) 10を10で分けたから……。 (タスクも言葉に詰まる)

(アンナはタスクの言葉を聞きながら数直線を見ている)

アンナ：1を10に分けたんだから。

(うまく言えずに机に伏していたタスクがアンナを見て小さくうなづく)

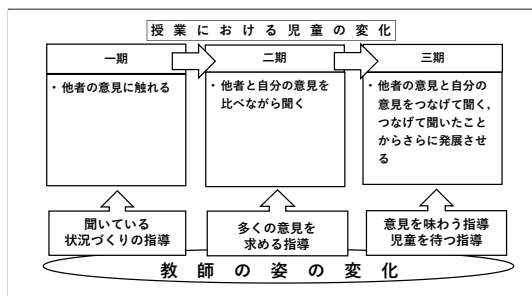
リコ：(アンナの発言を聞いて) 10個に分けたのに10を足したら分け方が変わってしまう。

T：そうだよね。この中(数直線の0から1までの部分)を10に分けたのに(さらに10を足して)20にしてしまったら分け方が変わってしまうよね。(先岡先生の説明にユウタを含む多くの児童がうなづく。ユウタは少し悔しそうな表情をしている)

この様子を授業後に振り返ると、児童同士の聞き合いはとても上達しており、多くの授業の中で、聞き手の児童も聞きながら一緒に考えている様子が見えるようになってきていると先岡先生は言っていた。ユウタの表情について話し合うと、他者を聞いたり他者とつながったりするよさを感じたうえで、ユウタのように「それでも更に自分の力で表現したい」と感じている児童も現れ始めているとも先岡先生は話しており、聞くことから「新しい創造」を求める域を目指す姿が見え始めている。

(4) 考察

9か月間で、児童の聞き方は大きく変化している。他者の言葉に対する反応は、個々に林立している状態から、他者を意識する段階、他者とつながる段階を経て、つながりを積極的に求めていく段階へと進んでいる。この変化は、担任の支援の変容に合致し、それに支えられたものである。(図1)



(図1)【児童の変容と教師の関わり】

観察の中で有効と感じられた支援の効果は、本来教師が意図したものと異なっている場合もあった。例えば、先岡先生の言い換えの要求は、「児童の活躍の場面を増やす」という意図であったが、児童に多くの意見や表現に触れる機会を提供したり、友達の言葉を聞く経験や視線を感じる経験を増やしたりすることにもなっている。小集団を多く取り入れたことは、話し合いの回数を増やすことで、話し方のスキルを伸ばしたり話し合いの中での役割を理解させたりすることが本来の目的であったが、他者のよさに触れたり、

違いや間違いを許容する姿勢を児童の中に育てることにもつながっている。このように、実際の児童の姿を言語化しながら振り返ることで、支援の効果について整理されたり再確認できたりしたことが多数あった。

(5) 授業実践から

筆者の授業実践は対象児童が2年生であった年度の1月と、3年生進級後の6月及び10月の計3回行った。

2年生1月の授業では、児童の話し合い活動を「ペアワーク」に設定した。設定理由は、児童が互いに相手を対象として捉えやすく「聞く・話す」の関係が複雑ではないためである。

この授業の中で、児童は最初のうち聞き合いに戸惑いを感じていた。そのため、相手の聞き方に不安を感じ、ペアワークになかなか取り組みずらかった。しかし、教師の演示を見聞きすることで方法を知り、そのやり方をまねて取り組み始めた。すると、演示した型通りのやり方ではあるが、ペアの中で聞き手と話し手が生まれ、相手の聞いている様子を確かめながら、自分の言葉を発する様子が散見された。

ペアワークが十分に成立しなかった児童は、授業中の姿からは聞いていると評価しにくかった。授業後の振り返りの中でも、T2を担当してくれた担任は、授業の目的から外れないよう児童をコントロールしなければならぬと考えていたことや、児童は聞いて考えられていないことを多く語っていた。しかし、授業の終末の場面で児童が書いたワークシートの記述を見ると、授業で取り扱った内容を聞いて自分のものとしたり、他者の意見を聞いて考えたりしたと評価できる文言があった。このことから、その場の姿だけで「聞く」ことを評価することは、児童の内側で「聞く」ことができているかを見過ごすことにつながると考えられる。

3年生6月の授業では、話し合いの活動形態として「グループワーク」を設定した。実施時期は二期の初め頃あたり、進級後3か月が経過し、児童同士がお互いをわかり始めていることや、クラス替え後の関係性が成立し始めていることから、前年度の「ペア」よりも複雑な状況を設定した。

グループワークになると、話している児童のほかにも自分と同じように聞いている児童がいることで、聞き手の児童が意識する対象が複数になり、話し手の声を聞く以外に、自分と同じように聞いている友達の様子にも意識が向けられ、話し手の言葉に集中しきれな

い様子が見られた。ここから、音声だけでなく、動作や表情などの発信を「聞く（受信する）」ことが起きていることが分かる。

また、話し手は聞き手と自分の距離がよく分からず、大きすぎる声が隣の班まで届いてしまう、あるいは班の中でも聞こえないような小さな声で話してしまう児童が多数いた。そのため、この授業では「聞こえない」と訴える児童が複数見られた。

3年生の10月の授業では、話し合いの活動形態として「教室一斉」を設定した。実施時期は参与観察の三期の中頃にあたる。この授業実践までの間に、児童同士の話し合い聞き合いは飛躍的に変容し、深め合うことのよさを見出し始めていることから、グループワークよりも「聞く・話す」の関係が複雑で、話者と聞き手の距離が多様な状況に設定した。座席はコの字型に配置し、児童同士の顔が見えるよう配慮した。

授業者である筆者の問いかけに、自分の意見を自分の言葉で言おうとする姿があり、それを聞こうとする姿が見られた。そして、一つ的话题に2人目3人目と発話が続くにつれ、発話者に注目する児童の数が増えていくことが観察された。聞き手と発話者の間に、他の児童がいることになるが、発言を聞いて近くの児童同士が顔を見合わせ一言二言交わす様子から、他の児童の存在は「聞く」を阻害するものではなく、むしろ「一緒に聞く」「確認し合いながら聞く」存在となっている。担任の先岡先生が見取っていた児童同士のつながりの様子を、筆者でも十分見取ることができ、担任との関係性で成立しているだけではなく、児童に備わった力として「聞く」ことができていると言える。

(6) 授業実践からの考察

筆者の3回の授業実践の中に見られる児童の聞く力の変容から、以下のようなことが考えられる。

1対1ではすぐ目の前の相手から聞くために目的を絞りやすかった。これは共同注視による三項関係のような状態が成り立ちやすいからではないかと考える。1対複数の場合、注意の対象が話題のほか、他の聞き手の反応をも含めることになる。この時、聞く力（受信力）が未熟な状態であれば、それぞれの情報をうまくまとめ上げることが難しくなると考えられる。しかし、繰り返し聞くことを経験することで、物理的な距離があっても対象を近く感じ、共有し、共感することが起こりやすくなる。

授業を文字通り側面から観察すると、児童の変化は捉えやすいが、評価の視点が定まれば、観察者では

なく指導者の立場からもその変化を見取れることが筆者自身の授業実践からもわかった。このことから、児童の姿を捉える観点についても、折に触れて省察を加えることが必要と考えられる。

4. 総合考察

(1) 評価と支援について

①児童の「聞く」ことの評価

児童の聞き方の評価は、肯定的な捉えが起点となると言える。児童に起きる反応を受け止め「聞いている」と評価し、児童の発言に頷きや相槌を伴って聞く姿を教師が示すことで、児童は教師の姿が手本となり、まねて聞いていることを態度で示すようになる。他者の発言に対して、頷いたり呟いたりする姿は聞く姿であり、児童同士のやり取りの中に頷きや呟きが見られるとき、この反応を聞いていると評価することができる。頷きや呟き、顔や体を向けるといった身体反応は、さまざまな発達段階の児童生徒にもみられることであり、「聞く」を含む受容の姿の評価として、様々な身体反応を肯定的に捉えていくことが、社会性育成の手掛かりとなることが想定される。

②行われた支援の共有

筆者と担任との間で、授業の振り返りを通して、授業中の支援の検討をし、共有した。この振り返りは改まった「授業研究」ではなく、授業後や放課後の立ち話や授業観察のメモの交換が中心であった。情報の共有のために気づきを言葉にすることが、行った支援を整理したり意義づけたりすることになる。また、授業の振り返りや共有の作業は、筆者の目から見えた児童の姿と、担任の目から見えた児童の姿をつなげることになり、支援共有だけでなく多面的な児童の捉えを可能にしているといえる。

③「意図した効果」と「意図していなかった効果」

共有を通し、教師の支援や児童の変容を確認する中で、教師が意図したものではない効果の存在が明らかになった。異なる立場や視点からの共有は、指導支援実施後の検証の在り方として有効であり、子どもの社会性育成の方策としても有効であると考えられる。

④聞くことと自己肯定

平木（2013）は相手を見て聞く、理解を持って聞く、共感をもって聞くとき、聞かれる側（被受容側）は、安心や心地よさを感じるとしている。児童のお互いを聞き合う姿は対等であり、相手のよさを認めたり、相手によさを認められたりしている。それによって、児童は自分を肯定的に捉え、自信をもって授業に参加す

るようになってきた。他者とのつながりの中で、学習に対する手応えを感じたり、新しい考えを生み出せる自己の良さの発見や再確認ができたりすることは、自己肯定だけでなく自己有用感の育成にもかかわっているといえる。

(2) 聞くことと社会性の関係

筆者は当初、聞くことは受け身の行為であると捉えていた。しかし、観察の中で児童の「聞く姿」は受け身では完結せず、聞くことは受け身の状態を経て積極的・能動的な行為から創造的な営みへ進展していた。「受け入れつつ働きかける」という話し手を育てる聞き手意識(石川,2011)が重要である。「補い合う」という視点からも、聞く側話す側双方の関わりが聞くことの「伸長」を刺激すると言え、この点に社会性の伸長が期待できると考える。

また、学習場面での聞き合いは、課題を解決した者が解決に至っていない者を導くだけでなく、得られた知識や解決力の活用場面を作り出している。授業場面でのつながり方を、授業外の日常生活にも活用できることで、社会性の伸長を促進できると考えられる。

5. 今後の課題

本研究は、小学校の通常学級児童を対象に実施しているが、多様な評価を行い実態に応じて支援を調節することで、障害のある児童生徒においても聞くことから社会性を伸長させることは可能であると考えられる。今後、様々な障害における「聞き方」を捉え直し、その評価を踏まえた指導を実践したい。

他者を受信する力は、発達段階によって異なり、ライフステージによっては、他者からの発信をすべて受け入れるのではなく、あえて受け入れない選択をする必要も出てくるであろう。しかし、選択のための判断基準となるものが内側に育っていなければ、必要不要の判断が適切に行われない。選択や判断の材料を得る学習を支えるためにも、受信の力である「聞く」力を育て、つながるよさを十分に味わえる環境や授業、学校生活作りに取り組んでいきたいと考える。

受信力としての「聞く」力を育てることも、社会性を育てることも、教師一人の力では達成できないことを再確認した。今後、特別支援学校の指導体制の特性も踏まえ、同僚性を生かした共有や検証を続けていきたい。

引用文献

穂田照子(2008)「聞く」「聴く」「訊く」:3つの「き

く」を育む取り組み」。Obirin today教育の現場から。97-112.

石川和広(2008)話す力・聞く力を高める学習の創造と評価の研究―聞く力を重視した対話学習の開発―平成19年度大学院派遣成果報告書(東京都教職員センター)。1-2.

佐伯 胖編(2007)共感 育ちあう保育の中で。ミネルヴァ書房。

長崎 勤編(2009)自閉症児のための社会性発達支援プログラム意図と情動の共有による共同行為。日本文化科学社。

平木典子(2013)図解相手の気持ちをきちんと〈聞く〉技術。PHP研究所。

文部科学省。コミュニケーション教育推進会議。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1294421.htm

2017. 11.30閲覧

文部科学省(2008)小学校学習指導要領解説国語編

文部科学省(2008)中学校学習指導要領解説国語編

平成30年3月30日 受理

Support for the sociality extension considered from
"Listening"

Yuki AKAGI, Kiyomi SHIJO