

# 高等学校における「聞くこと」の指導の活性化を目指して

## —リスニング評価テストを通して—

神 田 恵美子

### はじめに

日常において、また学校生活においても、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」のうち、一番頻度が高く、基礎となるのは「聞くこと」である。「話すこと・聞くこと」の活動は、表裏一体のものではあるが、まずは聞く力が身につかないと、場面に応じた話す力は身につかない。それにも拘わらず、教育現場での「聞くこと」の指導が定着していない。その理由として、半田淳子(2012)は、『「聞くこと」を単独で行う指導が十分に行われて来なかった背景には、日本語教育とは異なり、国語教育の対象が母語話者であり、母語による『リスニング』には問題がないといった誤解があったからである』としている<sup>(1)</sup>。「聞くこと」は、日常生活の中で自然に身につくものであり、わざわざ取り立てて指導すべきものではないという考えが、国語教師の中にも依然残っていると言えよう。平成元(1989)年版学習指導要領以降、「話すこと・聞くこと」の重要性が強調されてきたが、何故「聞くこと」の指導が定着しないのか。本稿では、その原因を探っていくことにする。次に、「聞くこと」の定義を明らかにしたうえで、「聞くこと」の能力を分類してみる。さらに、「聞くこと」におけるどのような力がついていて、どのような力が不十分なのかが分かるようなリスニング評価テストを作成し、「聞くこと」の評価方法を検証していきたい。

### 1. 高等学校で「話すこと・聞くこと」の学習活動が活性化しない理由

高等学校においては、「話すこと・聞くこと」の実践がなかなか広がっていかない。私はその主な理由は二つあると考える。まず一つは、高等学校国語の定期テストや大学入試で「聞くこと」に関するテストが存在しないことである。主に平成元(1989)年以降、学習指導要領が改訂される度に、音声言語教育が重視され続け、小学校中学校を中心に「話すこと・聞くこと」に関する授業実践が多く行われるようになった。「聞くこと」に関して言えば、小学校や中学校では、既に放送による国語のリスニングテストが実施されている。青森・秋田・千葉・島根・岡山・山口・佐賀・鹿児島・沖縄県では、公立高校の入試に放送による「聞くこと」のテストを取り入れている。また、私立高校の入試においても、「聞くこと」に関するリスニングテストを実施している学校もある。しかし、高等学校では、「聞くこと」の授業実践は広まらず、大学入試における「聞くこと」に関する設問も殆ど見られない。1994年に山口大学後期日程で、ディベートをさせて討論能力をみる試験が実施されたが、

その試験の詳細は公表されていない。

もう一つの理由として、国語科教員が、「話すこと・聞くこと」に関する授業を受けること無く教員になってしまい、指導方法や評価方法、評価規準が明確にされていない「話すこと・聞くこと」の指導に苦手意識を持ってしまったことがあげられる。もちろん『音声言語教育実践史』などでも紹介されているように、明治以降、小学校中学校を中心に朗読や話し合いの実践は行われてきた<sup>(2)</sup>。「読むこと」や「書くこと」に比較すれば、「話すこと・聞くこと」の先行研究はかなり少ないが、国語教育の歴史の中で続けられているのも事実である。しかし、2013年現在の国語科教員が受けてきた国語教育は、やはり、読解中心であったと言わざるを得ない。そのため、「話すこと・聞くこと」の能力を高める授業を国語科教員がどのように展開し、どのように評価すればよいか分からないという状態を改善できない。これも、「話すこと・聞くこと」の能力を高める教育がなかなか定着しない一つの理由であると思われる。

学習指導要領の〔言語事項〕を深く掘り下げ、「話すこと・聞くこと」の学習を多く取り入れた科目として、「国語表現」と「現代語」があげられる。しかし、これらの科目は、「話すこと・聞くこと」の授業を活性化するには至らず、むしろ衰退してしまった。そこで、次に「国語表現」や「現代語」の動向と、それらの科目への国語科教員の意識の問題についてみていくことにする。

## 2. 「国語表現」と「現代語」の動向

平成元（1989）年版学習指導要領「国語表現」の指導目標に、「国語で適切にまた効果的に表現する能力を高めるとともに、思考力を伸ばし言語感覚を磨き、進んで表現することによって生活を充実させる態度を育てる」とあるように、「国語表現」は、日常生活や社会生活に役立つ実用的な能力を身につけさせることに主眼を置いている。国語科の活動から表現活動を取り出した科目といってもよい。指導内容は、平成元（1989）年以前は「表現指導」というと、作文指導に重点が置かれていたが、平成元（1989）年の学習指導要領改訂より、「話すこと・聞くこと」の指導に適切な指導時数を配当し、様々な指導形態が示されるようになった。授業例として、三分間スピーチ、口頭による研究発表やグループ討論・電話による対話の模擬演習などがあげられている。だが、「話すこと・聞くこと」の評価は、観点を絞り、迅速にかつ的確に判断しなくてはならない。相互評価や自己評価に関しても客観性や妥当性について、検討が必要であるという課題が浮き彫りにされた。

笠原美保子（2006）は、全国から無作為に抽出した「国語表現」を担当したことのある教員117名に、「国語表現」での指導内容と「話すこと・聞くこと」の指導に関するアンケート調査を行った<sup>(3)</sup>。そのうち、95名から得られた回答を分析し、「国語表現」が他の内容に転用されている原因として、『国語表現』の内容が現場の教員に不評だったことと「学習指導要領と現場に求められる成果との不整合」を挙げている。

こうして、「国語表現」の教科書を使用した授業で、「話すこと・聞くこと」の活動が盛んになることはなかった。教科書が読本的で、実践的ではないものが多かったことと、教員に受け入れられな

かったことが、「国語表現」が他の内容に転用される大きな要因となったと考えられる。

こうして、昭和 53（1978）年に設定された「国語表現」の変遷をみると、平成 11（1999）年版学習指導要領では「国語表現Ⅰ」が「国語総合」と並んで選択必修科目になったものの、平成 21（2009）年版学習指導要領では選択科目に戻っている。

一方「現代語」は、平成元（1989）年版学習指導要領において選択科目として設置された科目である。「国語を的確に理解し適切に表現するために必要な知識、技能を身に付けさせるとともに、言語に対する関心を高め、現代の国語の向上を図る態度を育てる」という目標を掲げ、「国語Ⅰ」における、主として〔言語事項〕の内容を充実・深化・発展させる科目として捉えられている。

「現代語」の教科書は東京書籍、三省堂、明治書院、角川書店、尚学図書、第一学習社の 6 社から 6 点出版された。当時「国語Ⅰ」の教科書は 13 社から 26 点発行されたことから比較するとかなり少ない。また、「現代語」の教科書の改訂版を発行したのは東京書籍のみである。「現代語」の教科書の全体的な採用数は 10%にとどまった<sup>(4)</sup>。

このように、選択した学校が極端に少なかった理由として、井上尚美（2007）は一番に、「教師の意識の希薄さ」を挙げている。他にも「カリキュラムの余裕がないこと」（時間数の制約）と「テキスト自体の問題」を指摘している<sup>(5)</sup>。また、幸田国広（2011）は、「現代語」について、「『現代語』が一限りで姿を消したことは、科目自体の性格もあろうが、現場に存在する拒否反応ともいえるべき事態を示す結果ともいえよう」としている<sup>(6)</sup>。

このように、「話すこと・聞くこと」の能力の強化や〔言語事項〕の充実は、従来からの国語科の課題であった。だが、「現代語」の新設は、これらの課題を解決するには至らなかったと言えよう。この「現代語」は平成 11（1999）年版学習指導要領では、その内容が「国語表現」や「国語Ⅰ」などの他の科目に吸収される形で姿を消してしまった。

さらに、1994 年に、埼玉県高等学校国語科教育研究会『音声言語指導事例集』編集委員会が行ったアンケート結果からも、「話すこと・聞くこと」に対して教師が多くの不安を抱えていたことが伺える。「話すこと・聞くこと」の指導が取り上げにくい要因について 3 つ選んでもらったところ、「指導法が確立していない」が 64.7%、「評価・評定の仕方が難しい」が 60.3%、「取り上げる範囲や到達目標が明確でない」が 50.0%となっている。

では、なかなか広まっていけない「話すこと・聞くこと」の指導をどのように活性化することができるであろうか。やはり、国語科教員が「話すこと・聞くこと」の指導に苦手意識を持っている原因の一つとして評価の問題がある。先にも述べたように、聞く力が身につかないと、場面に応じた話す力は身につかないと考えるため、本稿では、「聞くこと」に焦点を絞ることにする。そこで、先行研究を踏まえ、「聞くこと」の定義を明らかにし、リスニング評価テストの作成と評価方法の検証をおこなっていききたい。

### 3. 「聞くこと」の定義

「聞くこと」を高橋俊三（1993）は、①聞き浸る（鑑賞的に聞く機能）・②聞き分ける（論理的に聞く機能）・③聞き入れる（批判的に聞く機能）・④聞き合う（相互的に聞く機能）・⑤聞き遂げる（主体的に聞く機能）に分類している<sup>(7)</sup>。

また、「きく」は三通りに書き分けることができる。「聞く」は、「音や声を耳で感じる」ことであり、「聴く」は、「聞いた内容を理解して、それに応じる」という行為。「訊く」は、「尋ねる、問う」という行為を指す。（新明解国語辞典 三省堂）

これらの「聞くこと」の中で、私は、「確認しながら論理的に聞く」力を養うことを主な目的としている。先に引用した高橋の分類の②③④⑤に関わる能力、いわば「聴く」力の育成を目指している。（学習指導要領においては「聞く」で統一しているため、今後は「聴く」意味で使う場合も、「聞く」と表記する。）

さらに、若木常佳（2011）は、「聞くという情報処理過程」を次のように示している<sup>(8)</sup>。（下線は引用者が付した。以下同じ）

ここで、若木は「スキーマ」を「語彙知識」、「構造化された知識のネットワーク」という意味で捉えている。また、若木は鈴木宏明（1989）の、「一つのまとまりをなして、独立して機能し、ある程度の一般性をもった知識の単位」と捉える考え<sup>(9)</sup>を紹介している。

次の表の中で、私が注目した部分は、下線部を施した部分である。それらの部分を簡潔な言葉で捉え直すこととする。まずはじめに、「直面する情報から得られないものを推論によって理解する」という活動を「推測」する行為と捉えることにする。次に、「理解した情報について検討を行い、正しい、

#### 聞くという情報処理過程

| 段階 | 講話的独話の場合  | 話し合いにおける発話理解の場合               |
|----|---|-------------------------------|
| 1  | 談話や発話に対応するスキーマを長期記憶から検索して提示される発話や談話に備える   |                               |
| 2  | 対応可能なスキーマを長期記憶の中から検索する  |                               |
| 3  | 談話や発話を受信し、それらを囲む状況や場面における手がかり情報を捉える   |                               |
| 4  | 長期記憶から取り出したスキーマと理解対象となっている談話や発話中の情報（ことばによるものとことば以外のもの）と照合させる                    |                               |
| 5  | <u>直面する情報から得られないものを推論によって理解する</u>   |                               |
| 6  | 自分の認識との相違点や共通点を探る   |                               |
| 7  | <u>理解した情報について検討を行い、正しい、あるいは必要と判断した情報（内容についての場合と表現の仕方についての場合）については、長期記憶に貯蔵する</u> |                               |
| 8  |   | これまでの情報を統合し、相手（他者）に対する対応を模索する |
| 9  | 既存スキーマに新たな情報を添加した修正スキーマの構築、あるいは、新たなスキーマを構築し、これまでの長期記憶内のものと関連づけて長期記憶に貯蔵する        |                               |

あるいは必要と判断」という活動を「確認」と捉え、最後に「修正スキーマを構築」する活動を「修正」する行為と捉えることにする。

こうした考えを踏まえて、「聞くこと」のなかでも特に「推測・確認・修正」しながら聞く力を養うことを主眼とする。そこで、「聞くこと」の能力を細かく分類し、リスニング評価テストを作成するための資料とする。

#### 4. 「聞くこと」の能力の分類

「推測・確認・修正」しながら聞くというように、「聞くこと」を大きな枠組みで捉えてみた。次に、この「推測・確認・修正」というカテゴリーを細分化することにする。「聞くこと」の能力の向上を目指す際に、まず、「聞くこと」のなかでも、どのような力が身につけている、どのような力が身につけていないのかを把握しなければならない。生徒たちに不足している能力を補うためにも、まず、「聞くこと」の能力を細かく分類し、整理する必要がある。それぞれの項目に関わるテストを作成し、正解すれば、その力はあるということになる。不正解ならば、その力はまだ不十分であると考えられるため、さらにその力をつけさせるための国語リスニング評価テストを実施したり、授業の中で聞く活動を取り入れたりすることが必要となる。そこで、先行研究を参考にし、いくつかの「聞くこと」の能力表から共通項を見だし、聞き手の「推測・確認・修正」する過程というカテゴリーで分類してみることにする。

この分類を考えるに際して参考にした主な能力表は以下のものである。

- 学習指導要領（1951）「国語能力表（一聞くこと的能力）」
- 若木常佳（2002）「対話指導における力の分析表」『話し合う力を育てる授業の実際』溪水社
- 高橋俊三・声とことばの会（2007）「聞く力の能力表」『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

これらの先行研究を踏まえて、後の表のように「聞くこと」の能力を分類してみた。この分類を基に、それぞれの力が身につけているかどうかをはかるリスニング評価テストを作成することにする。テストでは、設問ごとに、どのような「聞くこと」の能力をはかろうとしているのかを示し、その後の指導に活かせるようにする。例えば「話の主題や要旨をとらえて聞くことができる」かどうかをみるために、音声で聞いた内容にタイトルをつけさせるなどの問題が考えられる。また、「話の内容を自分の生活や意見と比較しながら聞くことができる」、「主張の妥当性、または主張を支える根拠の信頼性を判断しながら聞くことができる」の二つの項目を問う問題として、高校生のディベートでの主張を聞かせ、その意見に賛成かどうか、またそう考える根拠を答えさせるなどが考えられる。次に「聞くこと」の能力の分類を示すし、この評価表を基に高校生のリスニング評価テストを作成していくことにする。

### 「聞くこと」の能力の分類

- 1 推測
  - ① 事実と意見を区別して聞くことができる。
  - ② 論理の展開を予想しながら聞くことができる。
  - ③ 既に持っている情報や他の情報との関係を考えて聞くことができる。
  - ④ 話の内容の不足している点を考えて聞くことができる。
  - ⑤ 相手の立場、場所、機会に応じて聞くことができる。
- 2 確認
  - ① 聞きながら自分の意見をまとめることができる。
  - ② 必要な情報を選んで正確に聞くことができる。
  - ③ 話の主題や要旨をとらえて聞くことができる。
  - ④ 主張の妥当性、または主張を支える根拠の信頼性を判断しながら聞くことができる。
  - ⑤ メモを取り、思考を整理しながら聞くことができる。
- 3 修正
  - ① 話の内容を自分の生活や意見と比較しながら聞くことができる。
  - ② 話し手の立場や話の内容を考慮して批判的に聞くことができる。

## 5. 高等学校国語のリスニング評価テスト

「聞くこと」の指導が広まらない理由の一つに、高等学校では「聞くこと」に関するテストが存在しないことがあげられる。そこで、「聞くこと」の能力を測る評価テストの作成を試みた。さらに、そのテストを実施した後、自分の「聞くこと」の能力を自己評価できるようにしたいと考えた。なぜなら、「聞くこと」においてどのような力が不足しているのかを自覚することなしに、聞く力の向上ははかれないからである。まず、先行実践を参考にし、先に整理した『「聞くこと」の能力』を測る評価テストの作成に取り組んだ。参考にした主な実践は次の通りである。

- 1 2001・2003年度国立教育研究所学力テスト（スピーチと討論の録音を聞いて答える問題）<sup>(10)</sup>
- 2 国語科聞く力の評価と指導　すぐに使える評価テスト  
（学校生活・調査などに関する放送を聞いて答える問題）<sup>(11)</sup>
- 3 母語話者のためのリスニング教材集『ICU 国語教育』特集号  
（社会・学校生活の様々な場面に関する放送を聞いて答える問題）<sup>(12)</sup>

先行実践から参考にした主なポイントの一点目は、このリスニング評価テストは生徒の「聞くこと」の能力を客観的にはかることが最終目的ではなく、次の指導へつなげるための一助と位置づけたことである。二点目として、自己を内省する機会を与え、自ら「聞くこと」の能力を向上させる態度を育てることがあげられる。三点目に難易度と重要度が高い問題ほど高得点としたことである。

このテストは、授業のはじめ15分を使い二度に亘って実施した。本校は65分授業のため、帯単元として実施し、15分のテストで2題ずつ出題した。進学校の場合、「聞くこと」の学習を取り立てて行うことは難しい。なぜなら、生徒は第一に「大学入試に役立つ授業」を求めており、共通進度で授業を行い、共通のテストを行うという学校が多いからである。しかし、このように帯単元として聞く



力を問うテストを実施すれば、進学校であり、共通の進度で授業を進めている勤務校の埼玉県立不動岡高校であっても、授業に支障がないと考えた。解答用紙には設問、選択肢、メモ欄を印刷し、問題文は音声のみで印刷していない。単に情報を聞くだけでなく、予測しながら聞き、設問の答えを確認し、その際自分の予測が間違っていたら、さらに修正して正しい解答を導く。このように思考力を駆使して解いていく問題を作成した。

高等学校レベルの問題とするために、学校生活の場面を想定し、スピーチやディベートなどの活動も取り入れた。「聞くこと」におけるどのような力が身につけていて、どのような力が不足しているのかを判断するためのテストとし、その後の授業に繋げていこうと考えて作成した。ここに、高等学校国語におけるリスニング評価テスト私案（一部抜粋）を示す。配点は、Ⅰ、数字等の正確な聞き取り問題は1点、Ⅱ、Ⅰ以外の選択問題は2点、Ⅲ、記述問題は4点とする。

「聞くこと」の評価テスト問題（問題文は省略した。説問のあとに、前述した「4『聞くこと』の能力の分類」の対照番号を示すことにする。）

問題1 総合的な学習の時間に、地域の有識者（樹木医の方）を学校に呼んでお話を聞いた。話し手への質問を一つ考えながら、話を一度だけ聞き、次の質問に答えよ。

問1 日本の国土の約何%が森林なのか。 2-②⑤

問2 増田さんはなぜ、樹木医の資格をとったのか。 2-②⑤

問3 増田さんの話を聞き、あなたは樹木医になりたいと思っているが、将来に不安があると仮定して、一つ質問を考えよ。 1-③⑤ 2-①② 3-①

問1、問2は「必要な情報を選んで正確に聞くことができる」かどうかを問う問題である。問3は、話し手の立場を理解しながら、「話の内容を自分の生活や意見と比較しながら聞く」問題となっている。

問題2 スピーチを一度だけ聞き、次の質問に答えよ。（埼玉県立不動岡高校生徒スピーチ・2011）

問1 風力発電のメリットは何か、全て答えよ。 1-①② 2-②④⑤

① 計画的に発電できる。 ② エネルギーが無尽蔵である。

③ 単独で余剰電力を蓄えることができる。 ④ 静かでクリーンな設備と言える。

問2 風力発電のデメリットは何か、全て答えよ。 1-①② 2-②④⑤

① 計画的に発電できない。 ② 建設コストが高い。

③ メンテナンスが難しい。 ④ 電波障害が起こることもある。

問3 風から取り出せるエネルギーのうち、現在約何%を電気エネルギーに変換できるか。 2-②

① 1% ② 59% ③ 20% ④ 40%

問4 欧米に比べ、日本で風力発電の導入が遅れている理由を具体的に述べよ。 1-①② 2-②④⑤

この問題はスピーチを聞いて答える問題になっているため、「事実と意見を区別し」、「論理の展開を予想しながら」、「必要な情報を選んで正確に聞くこと」が重要になる。さらに、話し手の「主張の妥当性、または主張を支える根拠の信頼性を判断しながら聞く」という能力も問うている。

問題3 ディベートの肯定側立論を聞き、次の質問に答えよ。（命題「日本は炭素税を導入すべきである」埼玉県立不動岡高校生徒ディベート・2007）

問1 京都議定書の基準年は何年か。 2-②⑤

問2 このプランのメリットは何だと言っているか。 1-①②③④ 2-②④⑤

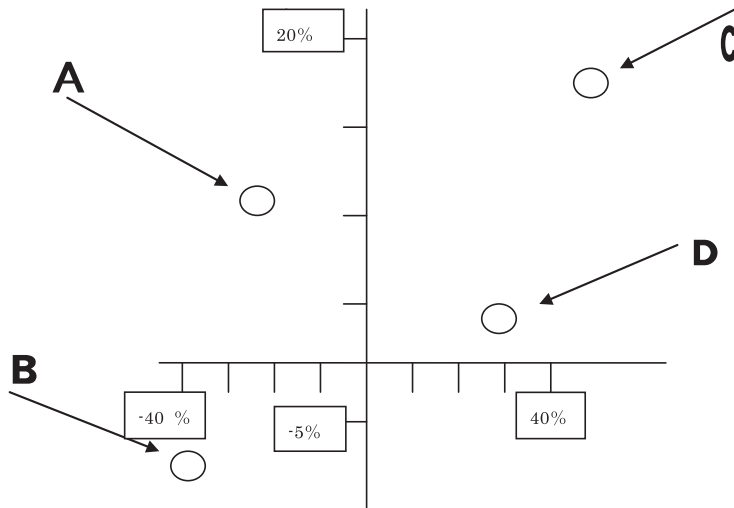
- ① 京都議定書の目標値をクリアすることができること。
- ② 京都議定書の参加国にもっと協力を呼びかけることができるということ。
- ③ CO<sub>2</sub> 排出削減を奨励すると、企業の海外への進出を促すことになるということ。
- ④ CO<sub>2</sub> 排出削減の努力をしている企業への税の負担を軽くし、環境保全の努力が報われる仕組みとなっているということ。

問3 あなたは、「日本が炭素税を導入すべき」という考えに対して否定側の立場をとるとする。

否定側の主張の具体的な根拠を一つ挙げよ。 1-①②③④⑤ 2-①②④⑤ 3-①②

問1は、「必要な情報を選んで正確に聞くことができる」かどうかだけを問う問題で、配点は1点である。一方、問3は記述問題であり、「聞くこと」の総合的な能力をみることができる問題となっているため、配点は4点である。

問題4 次は、学食で働くスタッフの会議で学食の主任が説明をしているところである。あとの話を聞き、グラフを見ながら答えよ。



問1 グラフの中のA～Dはそれぞれ何を指しているか。 1-①②④⑤ 2-②⑤

問2 このグラフにタイトルをつけよ。 1-②③④⑤ 2-②③⑤

問1では、耳で聞く内容を理解すると同時に、グラフをよみとる力が必要になってくる。問2は、グラフにタイトルをつけるということから、「話の主題や要旨をとらえて聞くことができる」かどうかを主にみる問題となっている。

このように、設問ごとに、どのような「聞くこと」の能力をはかりたいのかを明確にした。耳に入



ることをなんとなく受け止めるのではなく、積極的に何らかの意図をもって聞くことが重要である。私はその意図を「推測・確認・修正」とした。また、積極的に意図して聞く力は、生まれながらに備わっているのではなく、自ら意識して鍛えていかねばならない。そうしたことから、この国語リスニング評価テストは、有効であると考え。次に評価方法について述べることにする。

## 6. 国語リスニングテストの評価方法

授業のはじめ15分を使って、2年生3クラス（126人）に「聞くこと」のリスニング評価テストを実施した。この評価テストを二つの視点から分析することができる。まず一つ目は、担当クラスの結果を分析し、全体の指導に活かすことである。そのために、それぞれの問いの正答率を出し、先に整理した、問題に該当する『「聞くこと」の能力の分類』別に見てみた。今回テストを行った、あるクラスで、正答率の高いもの、低いものは次のようなものであった。

|       |      |                            |       |
|-------|------|----------------------------|-------|
| ○高いもの | 2 確認 | ②必要な情報を選んで正確に聞くことができる。     | 91.3% |
|       |      | ⑤メモを取り、思考を整理しながら聞くことができる。  | 92.4% |
| ○低いもの | 1 推測 | ④話の内容の不足している点を考えて聞くことができる。 | 72.5% |
|       | 2 確認 | ①聞きながら自分の意見をまとめることができる。    | 77.5% |

この結果から、テストを行ったクラス全体に不足している力、伸ばしたい力を判断することができる。このクラスでは、話の意味を「正確に聞き」、「メモを取り、思考を整理しながら聞く」という「確認」して聞くことはほぼできていると考えられる。一方「不足している点を考えて聞く」という「推測」して聞く能力、また、「聞きながら自分の意見をまとめる」力も十分についていない。

次に個人のテストを分析し、「聞くこと」の能力を身につけさせる個々の指導に役立てることができる。問題用紙に予め、その問題は「聞くこと」のうち、どんな力を問う問題かを記号で記してあるため、自己採点も可能である。「聞くこと」の能力の向上は、自分の「聞くこと」の能力を把握することが第一歩と考えるため、個人票は自己評価として有効である。次に例をあげるのは、ある生徒の個人評価票の一部であるが、この生徒は、「事実と意見を区別して聞くこと」、「必要な情報を選んで正確に聞くこと」、「メモを取り、思考を整理しながら聞くこと」に関する力は概ね身につけていることが分かる。逆に、「話の内容の不足している点を考えて聞く」力はまだ十分についていないと言える。

個人評価表の結果を見ると、「聞くこと」の能力にはかなり個人差があることが分かる。各自が弱点を自覚できれば、生徒自身が、どんなことを意識して聞けば、より効果的に聞くことができるかを理解することになる。こうして評価テストの結果から、生徒一人ひとり、そして、クラス全体に対して授業で身につけさせたい力を把握し、弱点を克服するための問題作成に繋げていくことができる。さらに、小説教材や評論教材を扱った際、他人の意見をメモを取って聞き合う活動などにも活かすことができる。しかし、正答率の正確さに問題がある。まず、設問の難易度や、記述問題か選択問題かの別により正答率も変化してしまう。また、問題数が少ないと、正確な正答率が得られない。そこで、

| 個人票 「聞くこと」の能力の項目（2）年（2）組（ ）番（不動岡 A 子）    | 正答率 |
|--|-----|
| 1 推測                                     | (%) |
| ① 事実と意見を区別して聞くことができる。                    | 98  |
| ② 論理の展開を予想しながら聞くことができる。                  | 86  |
| ③ 既に持っている情報や他の情報との関係を考えて聞くことができる。        | 86  |
| ④ 話の内容の不足している点を考えて聞くことができる。              | 75  |
| ⑤ 相手の立場、場所、機会に応じて聞くことができる。               | 80  |
| 2 確認                                     |     |
| ① 聞きながら自分の意見をまとめることができる。                 | 75  |
| ② 必要な情報を選んで正確に聞くことができる。                  | 100 |
| ③ 話の主題や要旨をとらえて聞くことができる。                  | 86  |
| ④ 主張の妥当性、または主張を支える根拠の信頼性を判断しながら聞くことができる。 | 80  |
| ⑤ メモを取り、思考を整理しながら聞くことができる。               | 100 |

正答率 = 正答問題数 ÷ 該当問題数

帯単元 15 分程度でおこなう国語のリスニング評価テストも、一回のテストでは、個人票の正確な正答率をだすことが出来ない。実施した問題数が多いほど、正答率もより正確になるが、評価テストの内容を覚えているうちに、結果を渡した方が効果的であると思われるため、15 分のテストを二回実施したところで、個人結果を返すことにした。このように、クラス全体、そして個人の「聞くこと」の能力を伸ばすことのできるテスト作りを目指し、「聞くこと」の能力を客観的に評価できるようにしたい。

## 7. 総括と課題

本稿では、なぜ高等学校で「聞くこと」の指導が活性化しないのかについて考えた。その主な理由として、「聞くこと」に関するテストが存在しないことと、国語科教員の「聞くこと」の指導に対する苦手意識があげられる。特に後者の苦手意識に関しては、「現場の教員に不評だったこと」、「指導法や評価方法が確立されていないこと」、さらに、「教師の指導経験不足」が大きな原因といえよう。

そこで、まずは「聞くこと」の定義を明確にした上で「聞くこと」の能力を分類し、先行研究等を参考にして「聞くこと」の評価テストを作成した。さらに、勤務校での実践を通して、「聞くこと」の評価方法を検証してきた。

「聞くこと」の評価テストは、設問ごとの正答率を出し、客観的に結果を見られるようにした。このテストで生徒の「聞く力」を評価することが最終目的ではなく、この結果を踏まえて、その後の授業で効果的に指導することに重点を置いた。まだ不足していると見られる「聞くこと」の能力については、その能力を強化するための新たなリスニング評価テストを作成したり、生徒によるプレゼンテーションをメモをとりながら聞いたりするなどの活動を取り入れた。さらに、個人評価票を作成し、

自己の「聞くこと」の能力を一人ひとりが客観的に見られるようにした。

前述した、『聞くこと』の能力の分類の仕方には、まだまだ改善の余地がある。「推測・確認・修正」というカテゴリーが適切であるかどうか、そのカテゴリーごとの項目が適切であるかどうか、整理していかなければならない。また、評価においても、より正確で客観的な評価となるように、問題文や設問を吟味し、問題数や配点と評価の正確さの相関関係などを分析しなければならない。

このように、「聞くこと」の能力を客観的に点数化する一方、自己評価と組み合わせて、日常生活での「聞くこと」の能力を向上させることができるよう、生徒一人ひとりを指導していきたい。

本稿は、第122回全国大学国語教育学会筑波大会で2012年5月26日に発表した内容をもとに、まとめたものである。

- 注(1) 半田淳子（2012）母語教育における「リスニング」指導の必要性—非母語話者との比較から—国際基督教大学教育研究5 p167
- (2) 増田信一（1994）『音声言語教育実践史』学芸図書
- (3) 笠原美保子（2006）『国語科教育』第六十五集「転用される『国語表現』—高等学校国語科に『話すこと・聞くこと』指導が根付かなかった理由—」
- (4) 佐野比呂己，比良輝男（2000）『北海道教育大学紀要』第50巻第2号「〈現代語〉から見た「言語教育」(2)—なぜ〈現代語〉は開設されないか—」
- (5) 井上尚美（2007）『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—』明治図書
- (6) 幸田国広（2011）『高等学校国語科の教科構造—戦後半世紀の展開—』溪水社 p275
- (7) 高橋俊三編（1999）『音声言語指導大事典』明治図書 p20
- (8) 若木常佳（2011）『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 p51
- (9) 鈴木宏昭他（1989）『教科理解の認知心理学』新曜社 p21
- (10) 国立教育研究所（2004）小中学校教育課程実施状況調査報告書
- (11) 高橋俊三編（2007）『中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
- (12) 国際基督教大学国語教育ゼミ（2011）『母語話者のためのリスニング教材集』