

**自分の考えや思いを安心して発言できるための効果的な指導・支援の在り方**  
**— 教育相談的なかかわりを通して、学級集団の「聴く」を育む手立ての工夫 —**  
**専門支援課 教育相談班 長期研修員 鈴木 秀司**

## 1 主題設定の理由

次期学習指導要領実施に向け、各学校は、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に努めている（注1）。

研究協力校（以下、A中学校という）でも、昨年度より話し合い活動の充実を重点とし、研修テーマ「自他のよさを尊重し合いながら学び続ける生徒」の育成を目指した教育活動を展開してきた。「主体的・対話的で深い学び」の実現を意識した取組の一つである。

しかし、昨年度末、A中学校で実施した生徒アンケートには、「自分の意見を堂々と発表することができなかった。」「発表しても理解してもらえないか不安であった。」といった回答が複数挙がった。その要因として、自分が伝えようとする内容に自信がもてないということだけでなく、自分の発言が相手に受け入れてもらえるかどうかということに不安を抱き、発言を躊躇してしまうことが推察された。実際、同アンケートで、「相手の発言のよさを認め、それを相手に伝えることができたか」という項目において、「できた」と回答した生徒は、20%にも満たなかった。

多感な時期の中学生にとって、自分の意見を他者に受け入れてもらえるかどうかということに不安を抱きながら発言することは、難しいことである。一方、「主体的・対話的で深い学び」の実現のためには、生徒が安心して発言できることが前提となる。

そこで、生徒のよさを認めることを中心とした教育相談的なかかわりを通して、生徒一人一人を土台とした学級集団の「聴く」を育むことができれば、生徒は学級の中で自分の考えや思いを安心して発言できるようになるのではないかと考え、本主題を設定した。また、学級集団の「聴く」を育むことによって、自他のよさを認め合い、異なる意見も尊重し合う学級集団が築かれ、今求められる授業改善の一助にもなるのではないかと考えた。

なお、本研究で育む「聴く」は、話し手の話に関心をもち、耳だけでなく目や心も働かせ、話し手の心に寄り添いながら「聴く」ことと押さえた。また、「教育相談的なかかわり」は、傾聴を基盤として、受容、繰り返し、明確化などの教育相談で用いる応答の基本技法などを活用した教員のかかわりと押さえた。（注2）

## 2 研究の目的

生徒が自分の考えや思いを安心して発言できるようになるために、生徒や教員が自らの「聴く」に対する意識・意欲を向上させるとともに、学級集団の「聴く」を育む日常的かつ効果的な指導・支援の手立てを考え、実践し、手立ての成果について検証する。

## 3 研究の方法

本研究は、1学年6学級で編成されるA中学校の2年生を対象とした。A中学校の2年

生は、中学校生活にも慣れ、学習、部活動などに前向きに取り組む生徒が多い学年である。一方、意欲や能力に個人差が表れはじめ、人前での発言を躊躇する生徒が増加しつつある学年でもある。本研究を通して、自分の考えや思いを安心して発言できる生徒の育成を図るよう、以下の方法で研究を進めることとした。

なお、実践における取組は、これまで、A中学校が継続的に行ってきた取組を工夫・改善して行うことに主眼を置いた。

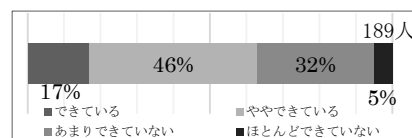
- (1) 「発言する」や「聴く」について、2年生及び全教員を対象に事前調査を行い、実態を把握する。また、生徒の実態から抽出生徒を選ぶ。
- (2) 「聴く」に対する意識・意欲の向上を目指した校内研修や「人間関係づくりプログラム」の実施、「聴き上手になる秘訣」を基にした取組を、学年全体で実践する。
- (3) 事後調査結果、生徒への聞き取り、及び抽出生徒の変容から、手立ての成果について検証する。

#### 4 研究の内容

##### (1) 実態の把握

学校生活における「発言する」や「聴く」に関する実態を把握するため、2年生と全教員に実態調査（回答は記述、選択）を行った。選択質問項目は4段階「4：できている（そう思う）、3：ややできている（ほぼそう思う）、2：あまりできていない（あまりそう思わない）、1：ほとんどできていない（そう思わない）」で回答し、集計の際には、「できている群」（4及び3）と「できていない群」（2及び1）の割合をパーセンテージで示し、実態を把握した。

【資料1】「あなたは、安心して発言できているか」



##### ア 生徒の安心して「発言する」実態

「あなたは安心して発言できているか」の項目において、「できている群」が63%、「できていない群」が37%であった（資料1）。また、双方の要因を比較すると、発言への確信の有無に加え、「できている群」は、自分の発言を受け入れてくれる学級集団の存在を主な要因として挙げ、「できていない群」は、自分の発言に対する級友や学級集団の反応への不安感を、主な要因として挙げていた（資料2）。

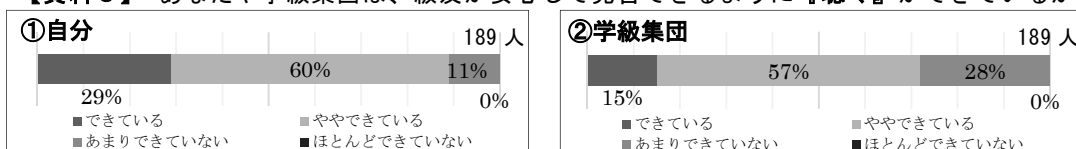
【資料2】「発言する」の「できている群」・「できていない群」別要因（主なもの）

「できている群」のできている要因	「できていない群」のできていない要因
・間違ってもバカにされることはないから	・間違っていたらと考えてしまうから
・級友がうなづくなどして、反応してくれるから	・恥ずかしいから
・答えに確信をもっているから	・受け入れてもらえるか不安だから（反応がない）
・教室は間違えても良い場所だと先生に言われたから	・内容が理解できていないから

##### イ 生徒の「聴く」実態

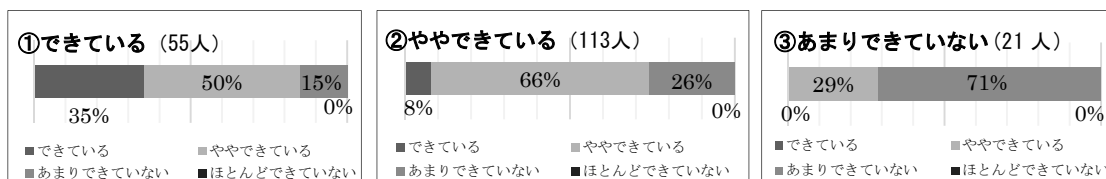
「あなたや学級集団は、級友が安心して発言できるように『聴く』ができていないか」の項目に、自分の「聴く」は、89%の生徒が「できている群」と回答し、学級集団の「聴く」は、72%の生徒が「できている群」と回答した（資料3）。

【資料3】「あなたや学級集団は、級友が安心して発言できるように『聴く』ができていますか」



さらに、資料3①の自分の「聴く」が「できている」、「ややできている」「あまりできていない」の回答別に、「学級集団は、級友が安心して発言できるように、『聴く』ができていますか」の回答を比較したところ、自分の「聴く」ができていると回答した生徒ほど、学級集団の「聴く」もできていると回答する割合が高かった（資料4）。

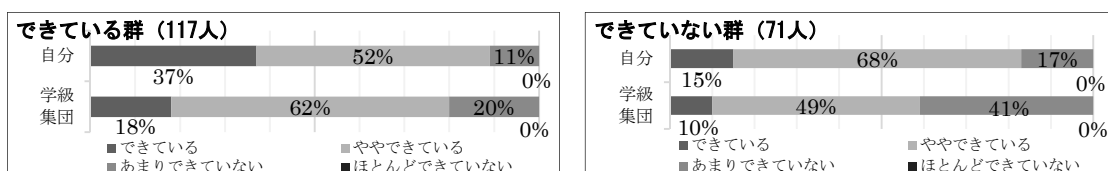
【資料4】自分の「聴く」（資料3①）の回答別「学級集団は、級友が安心して発言できるように『聴く』ができていますか」



ウ 生徒の安心して「発言する」と「聴く」との関係

資料1の安心して「発言する」が「できている群」と「できていない群」別に、「あなたや学級集団は、級友が安心して発言できるように『聴く』ができていますか」の回答を比較した。その結果、「発言する」の「できている群」の生徒は、自分の「聴く」が89%、学級集団の「聴く」は80%の生徒ができていると回答していた。一方、「発言する」の「できていない群」の生徒は、自分の「聴く」が83%、学級集団の「聴く」は59%の生徒ができていると回答していた（資料5）。

【資料5】自分の「発言する」（資料1）の回答別「あなたや学級集団は、級友が安心して発言できるように『聴く』ができていますか」



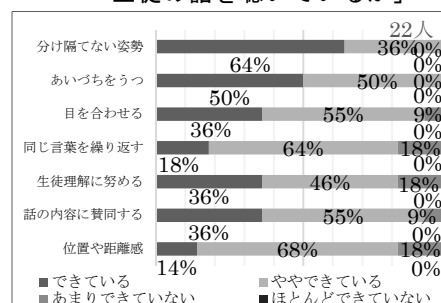
安心して「発言する」の「できている群」の生徒は、「できていない群」の生徒より、自分も学級集団も「聴く」ができていると回答する割合が高かった。

エ 教員の「聴く」と「聴く」に関する指導・支援の実態

(7) 「聴く」実態

「生徒が自分の考えや思いを安心して発言できるように、生徒の話を『聴く』ができているか」の項目に、全ての教員が「できている群」と回答した。さらに「どのようなことを意識し、生徒の話を聴いているか」の項目においても、「分け隔てない姿勢」や「あ

【資料6】「どのようなことを意識し、生徒の話を聴いているか」



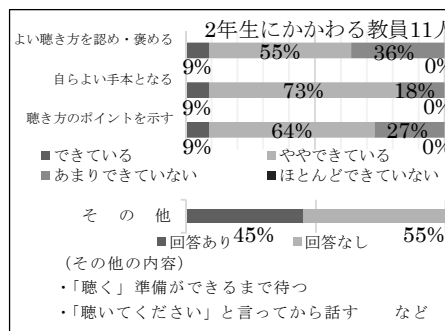
「いつちをうつ」は、全ての教員が「できている群」と回答し、他の聴き方も80%以上が「できている群」と回答した（資料6）。

一方、生徒からは、「先生方の聴き方に望むこと」の項目に対し、「笑顔で対応してほしい。」「間違えたときに、否定するだけではなく、フォローする声も掛けてほしい。」など、様々な要望があった。

【資料7】「どのようなことを意識し、『聴く』を指導・支援しているか」

(イ) 「聴く」に関する指導・支援の実態

「どのようなことを意識し、『聴く』を指導・支援しているか」の項目に対する2年生にかかわる教員の回答は、資料7のような結果であった。各指導・支援に対する「できている群」の割合は、それぞれ64%、82%、73%であったが、「できている」の割合は10%に満たず、教員の指導・支援は充分とは言えない現状が見られた。



以上、生徒の「発言する」や「聴く」に関する実態、教員の「聴く」やその指導・支援の実態から、生徒が安心して発言できるようになるためには、より意識的・意図的な教員の指導・支援によって、一人一人の生徒及び学級集団の「聴く」を育み、その成長を生徒自身が実感できるようにすることが有効と捉え、実践を進めた。

(2) 生徒が、安心して発言できるための学級集団の「聴く」を育む実践

ア 教員及び生徒の「聴く」意識・意欲を向上する実践

学級集団の「聴く」を育むためには、まず教員及び生徒の「聴く」に対する意識・意欲を向上し、実践への主体性を育むことが必要と考え、取組を行った。

(7) 教員の「聴く」意識・意欲を向上する校内研修

傾聴を基盤とした生徒への接し方に関する知識や技能を習得するために、静岡県総合教育センターの学校等支援研修を活用した校内研修を、2回実施した。

a 校内研修①『教育相談的なかわり』を通して～『聴く』ということ～

教育相談の基本的な考え方や進め方を学び、生徒との対応において必要とされるカウンセリングの知識・技能を習得するとともに、今後の実践に生かすことを目的とした研修を行った。教員は、講義・演習を通して、あいづちをうつなどの共感的な態度をとることによって、話しやすい雰囲気をつくり、生徒の発言を引き出しやすくなることを感じ取ることができた（資料8）。

【資料8】校内研修の様子



自らがよりよい聴き方を示していく大切さに気付くだけでなく、生徒の心情を受け止め、寄り添う支援をしていこうとする意欲の向上につながる研修となった。

b 校内研修②「生徒と良好な関係を築くために～『予防的・開発的なカウンセリング』を通して～」

「予防的・開発的なカウンセリング」について理解するとともに、教育活動の

あらゆる場面で教育相談的視点に立つことの必要性を理解し、その実践力を高めることを目的とした研修を行った。演習では、話し手へのあいづちやペース合わせを積極的に試みる若手教員の姿や、彼らから上手に意見を引き出している教員の姿など、教職経験に応じた意欲的な姿が見られた。研修終了後、教員から、「日々の心の耕しが、生徒同士や生徒と教員をつなぐ策になるのではないか。」

『NLP理論』（注3）に基づき、自分や相手の特徴をつかむことで、コミュニケーションがとりやすくなることがわかった。」などの感想も聞くことができた。

日々の生徒とのかかわりの中で、生徒の心に寄り添った指導・支援を心掛けることが、一人一人の生徒理解につながり、良好な関係を築くことにつながっていくことを実感する研修となった。

#### (イ) 生徒の「聴く」意識・意欲を向上する「人間関係づくりプログラム」

生徒が、主体的に自分自身や学級集団の「聴く」を育み、ひいては自分の考えや思いを安心して発言できるようになるには、生徒自身が自分や学級集団の聴き方を振り返り、改善しようとする意欲をもつことが必要と考えた。

そこで、静岡県教育委員会が作成した「人間関係づくりプログラム」の中から、「聴く」に関するプログラムを全学級で実施した。

実施後、「人間関係づくりプログラムは、学級集団の『聴く』を育むことにつながったか」という質問に対し、生徒の「そう思う群」は88%、教員の「そう思う群」は100%であった。「伝えようと話している際、聴き手がこちらを見ていないと、本当に聴いているのか不安に感じ、自分もそうしていないかと考えるようになった。」などの生徒の声や、「生徒がロールプレイを体験したことによって、自ら進んで改善しようとする意欲の向上につながったのではないか。」などの教員の声も聞かれた。

### イ 学級集団の「聴く」を育む実践

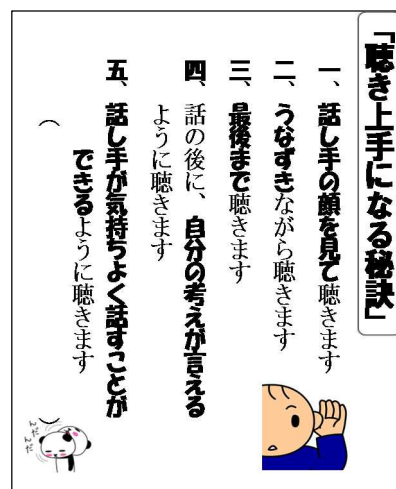
#### (7) 実践①「聴き方上手になる秘訣」

生徒が理想とする聴き方、A中学校の話合い活動で目標としている聴き方、生徒が成長を実感できる聴き方を勘案し、目指す聴き方5点を、「聴き方上手になる秘訣」にまとめた（資料9）。

「聴き方上手になる秘訣」は、授業の振り返りや授業評価の指標として浸透を図ったり、健康観察や1分間スピーチにおいて、「発言する」や「聴く」を育む指標として活用したりした。秘訣の一つ、「話し手が気持ちよく話すことができるように聴きます」に関しては、学級ごと、その具体的な聴き方について話し合うことにより、話し手の心に寄り添う聴き方の意識付けを図った。

さらに、2年生にかかわる教員が、「聴く」を育む指導・支援を同一歩調で行うための共通指標としても、活用したいと考えた。

#### 【資料9】「聴き方上手になる秘訣」



#### (イ) 実践② 生徒による授業の振り返り

一人一人の生徒の「聴く」を育むため、生徒は、帰りの会で、「聴き方上手になる秘訣」を観点とした「振り返りシート」(資料10)を基に、自分の授業での「聴く」を4段階評価で振り返りを行った。

実践を継続する中で、生徒からは、「1日を客観的に振り返ることで、自分は、何ができていて、何ができていないかがよくわかる。」などの声を聞くことができた。担任からも、「生徒一人一人が、どんなことを重点に話を聴こうとしているのかを確認でき、生徒の実態に応じたかかわりをもつことができるようになった。」との声が聞かれ、「振り返りシート」を日々の生徒への教育相談的なかかわりに活かしていることが分かった。

#### (ウ) 実践③ 教員による授業評価

生徒は、教科担任からの「聴く」に関する授業評価を聞くことによって、より意識して授業での自分や学級集団の「聴く」を育むことができるのではないかと考え、「聴き方上手になる秘訣」を観点とした「授業評価シート」(資料11)を作成した。教科担任は、毎授業

後、この「授業評価シート」を基に評価を行い、学級委員が帰りの会で評価結果を級友に報告した。教員も、聴き方上手として名前が挙がる生徒には認める声掛けを、個別に褒められる機会の少ない生徒には授業で悩んでいることをたずねるなど、生徒一人一人に応じたかかわりをもつよう配慮した。

その結果、「〇〇先生に褒めてもらえたことが自信になった。」との感想をもつ生徒や、「複数の教員に同じ部分を指摘されることで、学級の強みや課題が理解できるようになった。」と感じる生徒も見られた。

#### (エ) 実践④ 健康観察

「聴く」態勢が整った中で、発言を積み重ねることにより、「発言する」が苦手だと感じている生徒も安心して発言できるようになるのではないかと考え、朝の会で行う健康観察でも、「聴き方上手になる秘訣」の浸透を図った。保健委員は一人一人の名前を呼び、呼ばれた生徒は自分の体調について「言葉」で伝えることを共通の約束事として、全学級で実施した。

実践を続けていく過程で、教員からは、「言葉だけでなく、声の調子や表情からも、その日の健康状態を把握することができた。」などの声が聞かれた。反面、生徒からは「みんなが『健康です』と答えると、本当に体調が悪くても『悪い』と言にくい。」といった声も聞かれた。

【資料10】「振り返りシート」(一部)

今週の日目		チェック項目	採点
月	一	話し手の顔を見て聴く	4-3-2
	二	うなずきながら聴く	4-3-2
	三	最後まで聴く	4-3-2
	四	自分の考えが言えるように聴く	4-3-2
	五	話し手が気持ちよく話せるように聴く	4-3-2
火	一	話し手の顔を見て聴く	4-3-2
	二	うなずきながら聴く	4-3-2
	三	最後まで聴く	4-3-2

【資料11】「授業評価シート」(一部)

目指せ、聴き上手2年1組!		9月26日(月)~9月30日(金)			
チェック項目		1時間目	2時間目	3時間目	
月	一	話し手の顔を見て聴く	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2
	二	うなずきながら聴く	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2
	三	最後まで聴く	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2
	四	自分の考えが言えるように聴く	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2
	五	話し手が気持ちよく話せるように聴く	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2
手本となる生徒の氏名を		( )	( )		
火	一	話し手の顔を見て聴く	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2
	二	うなずきながら聴く	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2
	三	最後まで聴く	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2
	四	自分の考えが言えるように聴く	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2
	五	話し手が気持ちよく話せるように聴く	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2



### (才) 実践⑤ 1分間スピーチ

授業での発言を躊躇する生徒に、学級担任や級友の前で発言する機会を提供し、自信につなげることや、聴き手の聴く力を育むことを目的に、1分間スピーチを全学級で行った（資料12・13）。

#### 【資料12】1分間スピーチの手順と約束事

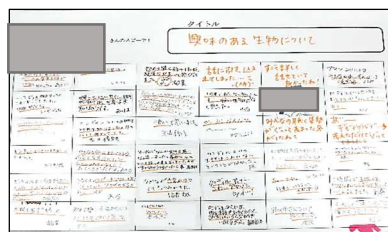
- 【手順】①発表者は当日の帰りの会が始まるまでに、コメント用紙に「タイトル」を記入する  
②帰りの会、発表者は前にでて話をする  
③発表後、級友がその内容に関する感想を「コメントシール」に記入し、掲示用紙に貼る
- 【約束事】・発表が終わったら、拍手をする  
・内容や話し方のよさをコメントする  
・話をする順は学級裁量とする  
・「聴き方上手の秘訣」に準じた聴き方で聴く

#### 【資料13】1分間スピーチの様子



スピーチを聴いた後、聴き手は話し手のスピーチのよさを、話し手は自分のスピーチの感想をタックシールに記入し、全生徒のタックシールを1つにまとめて教室に掲示した（資料14）。

#### 【資料14】スピーチのコメント



1分間スピーチを重ねる中で、聴き手の生徒からは、「コメントを書く時間が用意されているので、聴いている間は話の内容を整理し、自分の意見を組み立てながら聴けるようになった。」などの声を多数聞くことができた。話し手の生徒からも、「うなづく姿が視界に入ると、妙に落ち着く感じがもてた。」などの声を聞くことができた。

学級によっては、スピーチ後、グループごとスピーチに対する互いの意見を交流する場面も見られた。担任は、聴き手が内容理解に努めながら「聴く」を育んだり、話し手も自分のスピーチについて級友が語り合う様子を目の当たりにすることによって、自分のスピーチに対する手応えを感じたりすることを期待していた。実践を重ねた生徒からは、「スピーチに対し、自分がどう感じたかをグループ内で伝えるため、真剣になって聴いた。」「自分が話した内容について、級友が笑顔で語り合っている姿を見るのは気持ちがよい。」などの声が聞かれ、さらに深化した取組となった。

### (3) 実践効果の考察

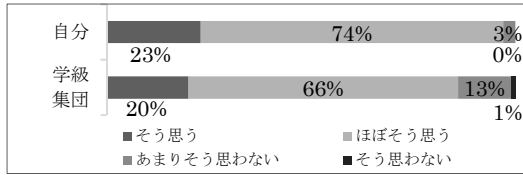
約3か月間の実践後、事前調査と同一の質問項目を含んだ事後調査を、2年生と2年生にかかわった教員を対象に行い、考察した。また、数名の生徒から実践について話を聞いた。考察に当たっては、事前・事後ともに調査できた生徒180人を対象とした。

#### ア 事後調査結果の考察

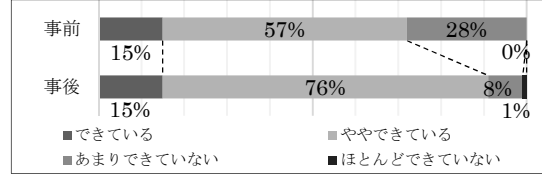
##### (7) 生徒・学級集団の「聴く」

「5月に比べ、あなたや学級集団は、級友が安心して発言できるように『聴く』ができるようになったか」と、「聴く」成長の実感をたずねる項目で、自分の「聴く」は97%（175人）、学級集団の「聴く」は86%（155人）の生徒が「成長実感あり群」と回答した（資料15）。また、学級集団の「聴く」を事前・事後調査結果で比較すると、「できている群」の割合は72%から91%に増加した（資料16）。

【資料15】「自分・学級集団の『聴く』の成長を実感できたか」



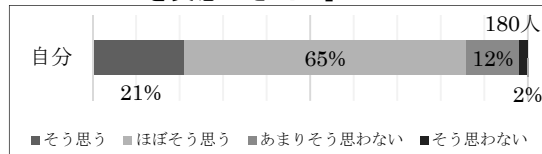
【資料16】「級友が安心して発言できるように学級集団は『聴く』ができていますか」



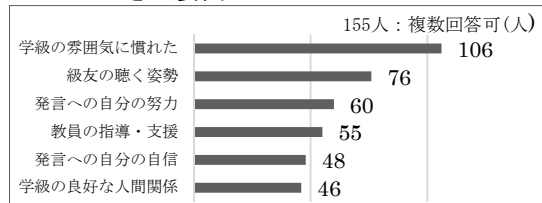
(イ) 安心して「発言する」と「聴く」との関連

「5月に比べ、『発言する』の成長を実感できたか」とたずねる項目では、「成長実感あり群」が86% (155人)、「成長実感なし群」が14% (25人)であった(資料17)。また、「発言する」の「成長実感あり群」の成長を実感できた要因を見ると、学級の雰囲気慣れたこととともに、学級集団の「聴く」が成長したことや教員の指導・支援を上位に挙げた(資料18)。

【資料17】「5月に比べ、『発言する』の成長を実感できたか」



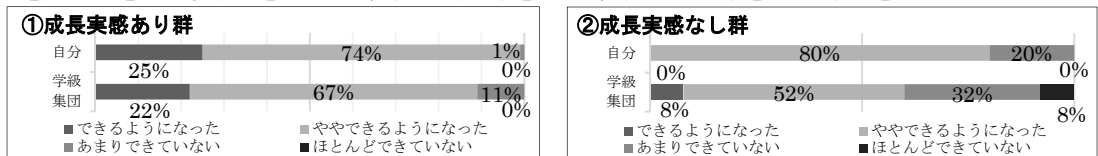
【資料18】「成長実感あり群」の成長を実感できた要因



さらに、「発言する」の「成長実感あり群」の生徒は、自分の「聴く」の成長を実感できたかをたずねる項目でも、99%の生徒たちが「成長実感あり群」と回答した。また、学級集団の「聴く」についても、89%の生徒が、「成長実感あり群」と回答した(資料19①)。

一方、「発言する」の「成長実感なし群」の生徒は、自分の「聴く」は80%、学級集団の「聴く」は60%の生徒が、「成長実感あり群」と回答した(資料19②)。

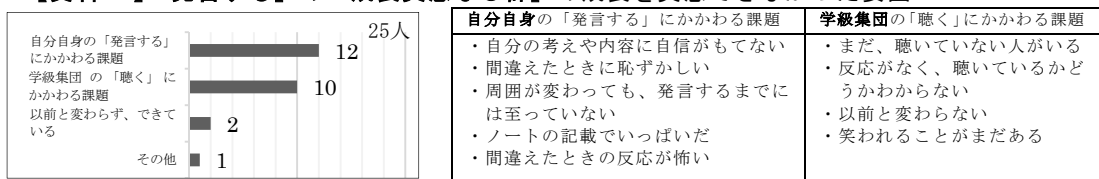
【資料19】「発言する」の「成長実感あり群」・「成長実感なし群」別「聴く」実態



安心して「発言する」の成長を実感できた生徒は、実感できなかった生徒に比べ、自分・学級集団ともに、「聴く」の成長も実感できた割合が高いことが分かった。

また、「発言する」の「成長実感なし群」の成長を実感できなかった要因を見ると、その多くが、「自分自身の『発言する』と学級集団の『聴く』にかかわる課題」であった(資料20)。

【資料20】「発言する」の「成長実感なし群」の成長を実感できなかった要因



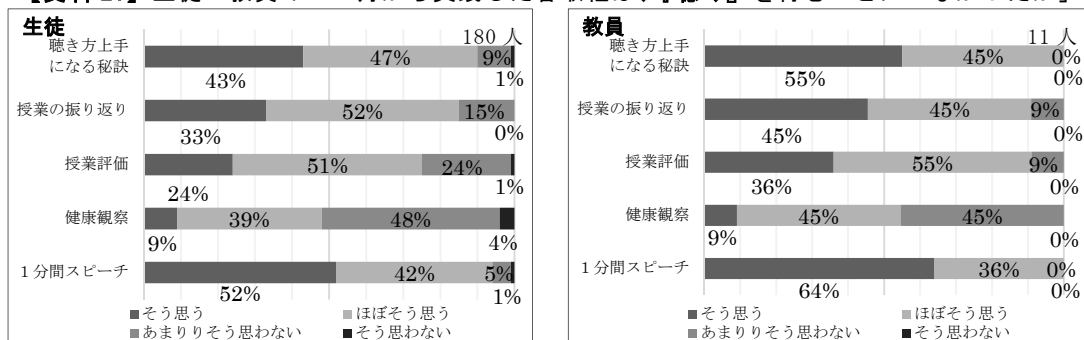


このことから、「発言する」の「成長実感なし群」の生徒には、一人一人の生徒への丁寧な教育相談的なかかわりや学級集団の「聴く」を育む指導・支援を継続していくことによって、成長を実感できるようになるのではないかと考えた。

#### (ウ) 学級集団の「聴く」を育む取組別実践の効果

学級集団の「聴く」を育むための取組別効果について、生徒及び教員にたずねた(資料21)。

【資料21】 生徒・教員の「6月から実践した各取組は、『聴く』を育むことにつながったか」



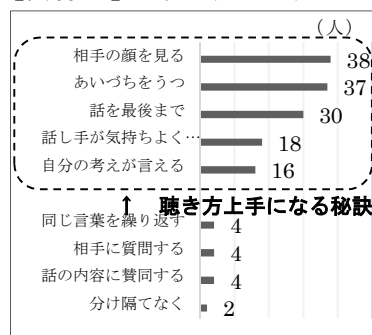
生徒・教員ともに高い有効性を示した「聴き方上手になる秘訣」は、生徒にとって授業だけでなく学級活動でも、自分の「聴く」を顧みる判断指標や具体的な行動指標となった。また、教員にとっても、学年同一步調で効果的に指導・支援するための指標となり、生徒の成長を促すことができた。生徒に一番成長した聴き方をたずねた事後調査結果では、「聴き方上手の秘訣」で取り上げた聴き方が上位を占めていたことは、その効果の表れと推測する(資料22)。

「振り返りシート」を活用し、自分や学級集団の「聴く」を振り返る「授業の振り返り」によって、生徒は、「聴く」の成長や新たな課題に気付くことができた。教員も、生徒が記載した「振り返りシート」を確認することにより、生徒一人一人の実態を把握し、個に応じたかかわりをもつことができた。

「授業評価シート」の活用による「授業評価」は、生徒と教員との評価に差があるものの、「認められることでやる気になった。」という生徒の声から、教員に認められることは、生徒のやる気を高めることにつながるのではないかと考える。

1分間スピーチは、生徒・教員双方にとって有効であったことが読み取れる。生徒からは「級友の視線を一斉に浴びるため、抵抗を感じる。」との声もあったが、「級友のうなづく姿が確認できたことで、その姿を目で追いながら話をしていると、いつの間にか落ち着いてスピーチすることができた。」「コメントからもよく聴いてくれていることが分かり、また話がしたいと思った。」など、肯定的な声も多く聞かれた。教員からは、「生徒の中には、級友の聴き方を横目で見ながら、自分の聴き方を意識するような素振りをする生徒も見られた。」との声を聞くことができた。授業と

【資料22】 一番成長した聴き方



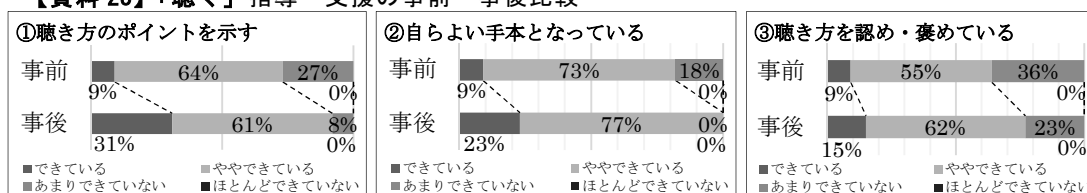
は異なり、「聴く」に専念できたことが、自分自身や学級集団の「聴く」を顧みる機会となり、有効な取組になったのではないかと考える。

健康観察は、朝の会に担任不在になることが多く、教員の指導・支援が行き届かなかったことや、発言内容が生徒の体調に関することだけに言い出しづらい思いから、効果を充分高めることができなかつたと推測する。学級全体ではなく、班単位で実施するなど、改善の余地が残る取組となった。

### (I) 教員の「聴く」に関する指導・支援

「日頃、どのようなことを意識し、生徒に『聴く』を指導・支援しているか」について、指導・支援別に事前・事後調査結果を比較した。その結果、「できている」の割合がそれぞれ上昇し、生徒への「聴く」指導・支援に高まりが見られた（資料23）。教員の「聴く」に関する指導・支援については、事後調査での「発言する」の「成長実感あり群」の成長した要因（資料18）にも挙げられており、安心して「発言する」ができる生徒の育成に、効果をもたらしたと考える。

【資料23】「聴く」指導・支援の事前・事後比較

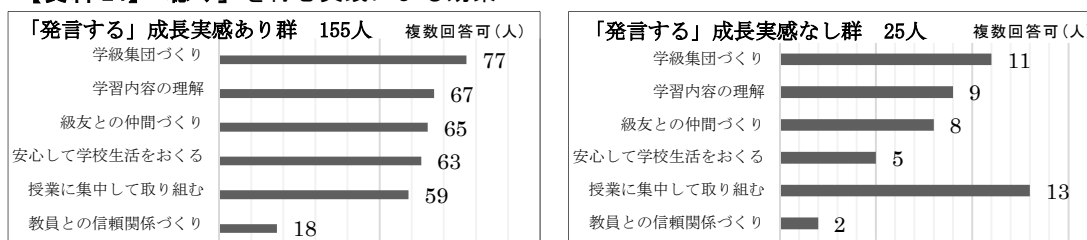


### (II) 学級集団の「聴く」を育む実践による様々な効果

生徒への『聴く』を育む実践は、安心して発言できる学級づくりの他にも、役立っていることがあるかとたずねる項目に対し、「発言する」の「成長実感あり群」、「成長実感なし群」ともに、よりよい学級集団づくりや学習内容の理解、授業への集中に効果があったと回答した生徒が多かった（資料24）。

学級集団の「聴く」を育む実践は、学級集団づくりや学習内容の理解などにも有効であることが分かった。

【資料24】「聴く」を育む実践による効果



### II 生徒からの聞き取り

生徒の「発言する」「聴く」の様子や、事後調査結果の数値では読み取れない実践効果を探るため、数人の生徒から聞き取りを行った。

#### (7) 女子生徒A

Aは、授業中、ノートをとることを優先し、級友の話を中心して聴くことが苦手な生徒であった。

「聴き方上手の秘訣」が提示されてからは、担任や教科担任から指導される「しっかり聴こう」の具体像が見えるようになってきたものの、当初は、「聴き方上手になる秘訣」に掲げられた5つの指標全てを取り入れようとして混乱することがあった。しかし、担任から『今週の重点課題』として秘訣を1つに絞ると取り組みやすくなるよ。」とアドバイスを受けると、明確な目標が定まり、聴き方の改善につながっていった。さらに、「聴き方上手になる秘訣」を精選するにあたり、担任に自分自身の聴き方について相談すると、それまでのようにノートを取りながら聴くことも必要であるというアドバイスをもらい、自分の聴き方に自信をもつようになった。

授業の「振り返りシート」に関して、Aは、「思い出しながら記録をつけたことで、自分のよい一面を客観的に見ることができた。先生に褒められた場面を思い出すと、次も頑張ろうと話し手の方に体を向けて発言を聴こうと思った。」と話し、振り返ることの有効性と教員の丁寧なかかわりが意欲向上につながったことが分かった。

#### (4) 女子生徒B

Bは、授業や短学活での話合いの中で、自分の考えや思いを発言することの難しさを感じていた生徒であった。

「聴く」を育む取組については、当初、「やらされている活動」と捉え、消極的な態度で臨んでいた。しかし、取組が進む中、級友や教員が自分の話の内容を聴き返すなど丁寧に聴いてくれるようになったことによって、自分の考えや思いを整理することができるようになり、発言しやすくなったことを実感するようになった。また、うなずいて聴く姿を担任から褒められたことをきっかけに、自分自身もこれまで以上に真剣に級友の話に耳を傾けようと努めた。約3か月の実践後、Bは、「クラスの中で、上手にコミュニケーションをとることができるようになり、授業での話合い活動が楽しいと感じるようになった。また、以前に比べると、授業の内容もわかるようになってきた。」と話し、「聴く」を育む取組の有用性を実感したことによって、積極的な態度で取り組むようになったことが分かった。

#### ウ 抽出生徒の追跡

事前調査において、学級集団の中で、自分の考えや思いを安心して発言することを苦手とする生徒の中から、特に支援が必要だと思われる生徒を抽出し、担任や教科担任による意図的な指導・支援を重ねた。

#### (7) 男子生徒C

Cは、事前調査において、安心して発言できない要因として、自分の意見に自信がもてないことや過去に誤った回答をした時、級友の誰もが何の反応も示さなかったり、発言の途中から別の話を始める人がいたりした経験を挙げた。

そこで、担任は、仲間と話合いの場をもつことによって、自分の意見に自信をもつことができるのではないかと考え、担任や国語の教科担任が中心となり、小グループでの話合い活動を頻繁に取り入れた。また、聴き手が最後まで話を聴いていることを、Cが目でも耳でも確認できるよう、秘訣の一つ「話し手が、気持ちよく話

すことができるように聴きます」の具体像として、「あいづちを声に出しながら、最後まで聴く」を学級目標に定めた。さらに、教員自らも、授業や1分間スピーチの中で、大きく「うんうん」と声を出しながらあいづちをうつことで、話を聴いていることを生徒に示した。

事後調査結果では、「安心して発言できる」が「2：あまりできていない」から「4：できている」に変化した（資料25）。その要因の一つとして、Cは、級友が「誰の話に対しても、最後まで聴いてくれるようになった。」と学級集団の「聴く」が変容したことを挙げた。担任や国語の教科担任も、Cが授業だけでなく、学級活動の中でも発言しようと挙手することが多くなったと感じている。

【資料25】生徒C・Dの事前・事後調査

回答比較	生徒C			生徒D		
	前	後	成長	前	後	成長
◎安心して発言できる	2	4	3	3	4	4
6月からの取組						
先生に褒められる・認められる					○	
先生に丁寧に聴いてもらう	○				○	
学級の雰囲気慣れた	○				○	
人間関係がよくなった	○				○	
発言に自信がもてるようになった	○				○	
自分が意識し努力した					○	
◎あなたは聴くことができる	2	4	3	4	4	4
顔を見ながら聴く	3	3	↔	4	4	↔
あいづちをうちながら聴く	1	1	↔	3	3	↔
最後まで聴く	4	4	↔	4	4	↔
考えが言えるように聴く	3	3	↔	4	4	↔
どんな意見にも反応する	3	2	↓	4	4	↔
分け隔てなく聴く	4	4	↔	4	4	↔
◎学級集団は聴くことができる	2	3	3	2	4	4
顔を見ながら聴く	3	2	↓	3	4	↑
あいづちをうちながら聴く	1	1	↔	2	4	↑
最後まで聴く	3	4	↑	4	3	↓
考えが言えるように聴く	3	4	↑	4	4	↔
話し手が気持ちよく言えるように聴く	3	3	↔	4	3	↓
分け隔てなく聴く	3	3	↔	4	4	↔
4:できている	3:ややできている					
2:あまりできていない	1:ほとんどできていない					

(イ) 女子生徒D

Dは、知識が豊富で、思考力・判断力も高く、授業では中心となって活躍している一人である。しかし、自分の意見に自信をもった時は、堂々と発言できるが、自信がないことには、なかなか発言できない傾向がみられた。その要因として、Dは、誤答を発言した際に注視してくる級友の視線や、聴いているかどうかわからない級友の姿に抵抗を感じると話した。

そこで、担任は、学級集団とD個人に対し指導・支援を行った。学級集団に対しては、話し手が話しやすくなる聴き方を共有するために、帰りの会の中で、「授業評価シート」によって教科担任に認められた生徒の「聴く」を手本として見る機会を毎週設定した。話し手は、聴き手が体を向け、注視し過ぎないように顔を見て聴いてくれることで話しやすくなることを、学級全体で確認することができた。また、D個人に対しては、担任との日記のやりとりの中で、「教室は間違えてよい場所」であることを伝え続けるとともに、Dが信頼する数学や技術家庭の教科担任にも協力を依頼し、誤答への抵抗感を軽減することに努めた。

事後調査結果では、「安心して発言できる」が「3：ややできている」から「4：できている」に変化した。その理由として、Dは、「前にいる人も振り返ってくれるので聴いてくれていると実感できるし、強張った表情で話を聴く人も減ったから。」と話した。さらに、「1日の様子を振り返ることで、良かった点、改善点を確認できるようになり、学級集団の『聴く』が成長したから。」と話した。担任も、Dが誤答を発言した後もふさぎ込んだ表情をするのではなく、間違いを追求し、再び発言しようとする表情を見せる機会が多くなったと感じている。

## 5 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

ア 具体的な「聴く」の指標を設定し、「発言する」や「聴く」の実践の場で浸透を図ったり、授業の振り返りや授業評価によって、自分の聴き方を顧みる機会を設けたりしたことは、学級集団の「聴く」を育むことに効果があった。

イ 一人一人の生徒の「聴く」を土台に、学級集団の「聴く」を育むことによって、生徒が自分の話を聴いてくれている実感をもつことは、自分の考えや思いを安心して発言することに効果があった。

ウ 教育相談的なかわりを通じた、学級集団の「聴く」を育む指導・支援を継続的に行うことは、安心して発言できる生徒を育成するとともに、学級集団づくりや学習内容の理解などにも有効であることが分かった。

### (2) 今後の研究課題

ア 3か月間の学級集団の「聴く」を育む実践では、自分の考えや思いを安心して「発言する」に効果が認められない生徒もあった。来年度以降も継続的に、生徒や学級集団の「聴く」を育むための効果的かつ多様な手立てとともに、効果的な話し方についても研究し、指導・支援していきたい。

イ 健康観察における「聴く」を育む実践では、安心して「発言する」に十分な効果が認められなかった。「聴く」態勢を整えるだけでなく、班単位や男女別で実施するなど、効果的な取組方法について考えていきたい。

---

#### 注

- 1) 文部科学省教育課程部会『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ』, 2016年, 23ページ.
- 2) 文部科学省『生徒指導提要』, 2010年, 第5章第3節の2.
- 3) NLP理論 (Neuro-Linguistic-Programming, 神経言語プログラミング) とは、心理学者リチャード・バンドラーと言語学者ジョン・グリンダーが、心理学と言語学をもとに体系化した人間のコミュニケーションに関する学問。初めはセラピスト、治療家のためのものとしてスタートしたが、現在は教育者、医療従事者、ビジネス、家庭などの中で活用されるようになっている。(堀井恵著『先生と生徒の心をつなぐ NLP理論』, 三修社, 2008年.)

#### 参考文献

- ・会沢信彦、田邊昭雄編著『学級経営力を高める教育相談のワザ⑬』, 学事出版, 2016年.
- ・赤坂真二著『先生のためのアドラー心理学勇気づけの学級づくり』, ほんの森出版, 2010年.
- ・赤坂真二著『教室に安心感をつくる一勇気づけの学級づくり<2>』, ほんの森出版, 2011年.
- ・家本芳郎著『教師のための聞く技術入門』, 高文研, 2005年.
- ・久我直人著『教育再生のシナリオの再生と実践』, 協業組合徳島印刷センター, 2015年.
- ・長坂正文著『学校カウンセリングの基本技法』, ほんの森出版, 2000年.
- ・諸富祥彦著『新しいカウンセリングの技法: カウンセリングのプロセスと具体的な進め方』, 誠信書房, 2014年.