

幼児児童生徒とのコミュニケーションおよび教育（保育）・ 発達支援の基盤としての教師の「聴く力」について

— 教師を対象とした「聴く力」についての調査から —

栗 原 輝 雄

**Teacher's Listening Ability as a Basis of Communication with
Children and Educational and Developmental Supports for Them**

Teruo KURIHARA

要 旨

教師が幼児児童生徒の話をきちんと聴くことができ、同様に、親（保護者）や同僚教師の話もきちんと聴くことができるということ。—このことは幼児児童生徒とのコミュニケーション、親（保護者）・同僚教師とのコミュニケーション・連携を深めていくためにきわめて重要なことで、幼児児童生徒の教育（保育）・発達支援のためには欠かせないことである。教師に求められる大切な専門性の一つといえるであろう。本研究は教師のこの「聴く力」についてのアンケート調査を通して、教師が「聴く力」についてどのようにとらえているかを検討した。本論文では、このうち、幼児児童生徒の話を聴く場合を中心に考察した。

どの勤務校種においても、幼児児童生徒の目線に立ち、目に見えるかたちで応答し、普段の学校（園）内外の生活場面（背景）などについての客観的情報も把握しながら聴くことが大切であると多くの教師が考えている傾向のあることがわかった。また、勤務年数の長い教師の方が幼児児童生徒の話を聴くにあたり、より多くの点に配慮しながら聞くことが大切であると考えていることも知られた。ただ、教師の「聴く力」といってもこれを構成すると思われる要素（因子）についても構造化しながら検討することが必要であろうと考えられた。この点については今後の大きな課題として残された。

I 問題および目的

「心理的コミュニケーションと聴くこと」の関係についての説明の中で、佐治ら（1999）⁽¹⁾は「聴くということは（中略）積極的な行為、すなわち、相手を分かろうとする働きかけとして行おう」とすることであると述べている。そして、そのさい、聴くことは「感情を聴くということだけでなく、基本は、深く相手の話に耳を傾け、そのひと（person）に焦点を合わせ、相手そのものを聴く、ということである」と説く。

こうしたとらえ方は、教育（保育）の場における教師と幼児児童生徒（以下、特別な事情のない限り、「子ども」と総称することにする）とのコミュニケーションのあり方についても大きな示唆を与えてくれると思われる。一人ひとりの子どもの側に立って、教師の自分に対するかかわり方を想像してみたとき、「今ここにいるこの自分」を教師がどのように受けとめてくれていると感じられるかは、子どもにとって、「自己と他者とが互いに交わりあう存在」であることの間接的な感覚を大きく左右すると思われる。⁽²⁾教師とのコミュニケーションの中に深い人格的な出会いを感じられてこそ、子どもにとってはそれが基本的信頼感や自己肯定感や自己尊重などのところを育て、学習や発達や人間関係などにとっての大きな基盤（土台・原動力）になっていくものと思われる。⁽³⁾

半田(2007)⁽⁴⁾が述べているように、教師が子どもの側にいて、「子どもと同じものを同じように見ようとする」とき、子どもと教師との「かかわりの基本」が作られると考えられる。この「かかわりの基本」こそが教師と子どものコミュニケーションを深化させていくということもできよう。教師は教育(保育)的かかわりを通して子どもの学習や発達や人間関係などを支援する専門家である。⁽⁵⁾

とすれば、教師が深く子どもの話に耳を傾け、その子自身を聴くことができるかどうかは、子どもとの心理的コミュニケーションを密にし、子どものかかわりをさらに深めていくための大きな力になると考えられる。⁽⁶⁾この「聴く力」は教師に求められる大切な専門性の一つに数えることができると言える。

本研究は以上のような視点から、「聴く力」を教師の専門性の一つと位置づけた上で、まずは、教師自身が「聴く力」としてどのような内容のものを大切であると考えているかを教師自身に問うことを通して教師のとらえる「聴く力」の内容について検討してみたい。

なお、教師の「聴く力」は親(保護者)とのコミュニケーション、連携にとっても、また、同僚教師とのコミュニケーション・連携にとっても重要な意味を有し、こうした人たちの話しを「聴く力」は、究極的には、子どもの学習や発達や人間関係のためのよりよい人間環境づくり、教育(保育)・発達支援のための基盤づくりに大きくつながるという意味でも大切なことであろうと考えられる。⁽⁷⁾

今回の報告においては、子どもとのコミュニケーションにおける教師の「聴く力」について検討する。教師が親(保護者)および同僚教師の話しを聴くときに大切ととらえた「聴く力」の内容についての検討結果については、紙幅の関係で今回は割愛し、今後、順次報告していくことにする。

II 方法

1. 調査の方法および手続き

(1) 調査票について

本研究で用いた調査用紙(A4版3ページ)は論文末尾に掲げてある通りである。

調査票は教師の「聴く力」を構成するあるいはそれと関係が深いと思われる内容を、幼児児童生徒の話しを聴く場合、親(保護者)の話しを聴く場合、同僚教師の話しを聴く場合のそれぞれについて、調査協力者各個人の目で見えて大切であると考えるものを選択肢の中から自由に選んでもらう(複数回答可)という方式をとった。

(2) 調査票作成過程

はじめに、小学校・中学校・高等学校等に現在勤務している現職教員数名の人の協力を得、幼児児童生徒、親(保護者)、同僚教師の話しを聴くさい自身が大切であると思う事柄を自由に記述してもらった。それらを参考に、筆者が大切と考えている事柄も加えて整理し、それぞれ11~12の選択肢からなる3つの質問群を作成した。こうして作成した調査票を上掲の現職教員と、さらに数名の別の現職教員に回答してもらい、表現法、表記法等において修正が必要であろうとの指摘があった点について筆者が再検討し、整理しなおした。そのようにして最終的に作られたものが論文末尾にかかげられている調査票である。

2. 調査の手続き

(1) 調査協力者

調査の趣旨に賛同してくれたA県内の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に勤務する計238名の教員である。内訳はTable.1に掲げられてあるとおりである。

Table1. 調査協力者の人数と教職経験年数

	10 年未満	10 年以上20年未満	20 年以上	計
幼稚園	17 名	14 名	0 名	31 名
小学校	20 名	31 名	2 名	53 名
中学校	21 名	14 名	17 名	52 名
高等学校	37 名	3 名	2 名	42 名
特別支援学校	19 名	26 名	15 名	60 名
計	114 名	88 名	36 名	238 名

(2) 調査の手続き

上記の調査協力者に調査の趣旨を記した調査依頼文と調査票からなる調査用紙を配布し回答してもらった。

(3) 調査時期

2007 年 7 月上旬～同年 10 月中旬

3. 調査結果の整理（集計と分析）方法

各質問項目につき、調査協力者の現在の勤務校種別、教職経験年数別に、選択された項目（選択肢）の度数と比率とを算出し、校種・勤務年数の違いによって「聴く力」として大切であるにとらえられている内容に差があるのかどうかを検討した。これら 2 つの要因は教師の「聴く力」のとらえ方に関係が深いのではないかと筆者の仮説があったからである

今回の報告は紙幅の都合上、「質問グループ 1」（幼児児童生徒の話を聴く場合）についての回答結果のみについて報告する。「質問グループ 2」（保護者の話を聴く場合）と「質問グループ 3」（同僚教師の話を聴く場合）についての分析結果については今後、機会を得て、順次報告していく予定である。

Ⅲ 結果

1. 回答者全体の回答傾向

教師が幼児児童生徒の話を聴くときに大切であると考えることとして回答した結果は Table. 2 に掲げられているとおりである。

Table 2. 勤務校種別にみた回答結果（「質問グループ 1」）

	幼（n=31）	小（n=53）	中（n=52）	高（n=42）	特支（n=60）	全体（n=238）
1	11（35.5）	30（56.6）	25（48.1）	28（66.7）	32（53.3）	126（52.9）
2	28（90.0）	37（70.0）	37（71.9）	28（66.7）	51（85.0）	181（76.1）
3	26（83.9）	40（75.5）	41（78.8）	31（73.8）	54（90.0）	192（80.7）
4	18（58.1）	33（62.3）	39（75.0）	23（54.8）	45（75.0）	158（66.4）
5	25（80.6）	36（67.9）	35（67.3）	31（73.8）	48（80.0）	175（73.5）
6	18（58.1）	19（35.8）	26（50.0）	23（54.8）	37（61.7）	123（51.7）
7	11（35.5）	23（43.4）	29（55.8）	22（52.4）	32（53.3）	117（49.2）
8	19（61.3）	22（41.5）	21（40.4）	22（52.4）	32（53.3）	116（48.7）
9	19（61.3）	26（49.1）	27（51.9）	22（52.4）	41（68.3）	135（56.7）
10	8（25.8）	32（60.4）	29（55.8）	23（54.8）	33（55.0）	125（52.5）
11	11（35.5）	13（24.5）	15（28.8）	19（45.2）	23（38.3）	81（34.0）
12	2（6.5）	6（11.3）	6（11.5）	1（2.4）	4（6.7）	19（8.0）

（注）表中の（ ）内の数字はパーセントを示す。

調査票に最初から選択肢として具体的に記されていた項目（論文末尾に掲げられている調査票参照）の選択比率をみると、80.7 パーセントから 34.0 パーセント（「その他」は 8.0 パーセント）にまで広がっている。最も高い比率で選択された項目は「3. 視線を合わせる、うなずく、相槌を打つなど、子どもの話に関心を持って聴いていることを態度で示しながら聴く」で、80.7 パーセントの人たちがこのことを大切なこととしてとらえていることがわかる。逆に、最も低率だった項目は「11. 子どもの話をよく聴いている他の教師の聴き方から学ぶ」で 34.0 パーセントであった。

選択率の高かった順にみると、第 2 位は「2. 耳で聴くだけでなく、表情や動作にも目を向けながら、子どもの思いをしっかりと受けとめられるようにして聴く」で、回答者全体の 76.1 パーセントの人たちによって選択されていた。第 3 位は「5. 子どもが話しやすい雰囲気（表情や言葉など）や関係づくりを普段から心がけている」で、回答者全体の 73.5 パーセントの人たちによって選択されていた。以下、第 4 位が「4. 子どもの訴え（たとえば、友人とのトラブルや自分自身の学習や、生活上の悩みなど）を前後の状況を把握しながら客観的に理解するように努める」で、66.4 パーセント、第 5 位が「9. 家庭との連絡を普段から密にし、家庭での様子も頭に入れて話を聴く」で、56.7 パーセントであった。「1. 時間にゆとりを持って聴く」「10. 本人の了解なしに話の内容を口外しない」「6. 子どもの話が途中で滞ったとき、急かさずに待つことができる」の 3 項目がさらにその次に続き、選択率はそれぞれ、回答者全体の 52.9 パーセント、52.5 パーセント、51.7 パーセントであった。

以上掲げた項目は回答者全体の 50 パーセント以上の人たちが選択した項目である。次に掲げる項目はすべて 50 パーセント未満の選択率の項目である。選択率の最も低かったものは（「12. その他」を除く）、「11. 子どもの話をよく聴いている他の教師の聴き方から学ぶ」で 34.0 パーセント。回答者中、三人に一人によってしか選ばれていないという結果であった。以下、選択率の低い順に挙げると、次が「8. 自分の価値基準で判断を下さない」「7. 話を聴く場所とタイミングを慎重に考える」で、それぞれ、48.7 パーセント、49.2 パーセントとなっていた。なお、「12. その他」について具体的に挙げられていた回答内容を示すと Table. 3 のようであった。

Table 3. その他の内容（「質問グループ 1」）

幼稚園	子どもが話したいと思うタイミングを逃すことなく、子どもの気持ちを理解し、共感しながら、その子の立場になって話を聴く。（10年未満群） どうしても手が離せなかったりしたとき、「待ってね」と言ったら、必ず約束を果たし、「お待たせ」と本人に待ってもらった感謝の気持ちをあらわして、話をきく。（10年以上20年未満群）
小学校	すぐに対応する。一人ずつ聴く。良くないことでも正直に話したら、そのことを認めてあげる姿勢をもつ。話をするのが苦手な子、気持ちと言葉が裏腹な子には、普段の様子を見て、その子がどのような子なのかをよく把握したりし、こちらから言葉がけをしたりする。子どもの話を否定せず、まず受け入れること。（10年未満群） いくらその子の考えが間違いであっても途中で口を挟まず、最後まで聴く。子どもが途中で黙ってしまった時、話しやすいよう、さりげなく、話しやすい話題の方を振っていく。話したくない様子が見えたときは、少し時間をおいてみる。（10年～20年未満群）
中学校	問題内容・状況等に応じて、迅速・必要な対処法を考える。（10年未満群） 事前に情報を集めておく。生徒がうまく話せないとき、一緒に整理する話しかけも大切。（10～20年未満群） 生徒がうまく伝えられないときは、その子にあった支援も加えてサポートする。生徒が話したいタイミングを見つけ、すばやく聴くことが大切。聴く側の心が落ち着いてゆったりしていることが大切。（20年以上群）
高等学校	自分の気持ちにゆとりを持つこと。（10年未満群）
特別支援学校	すぐ説教調にならないよう気をつける。（10年未満群） 子どもと話すとき、しゃがんで、目の高さを合わせる。子どもとの距離間を適切に取る（寄り添う関係）ことの大切さを最も強く感じさせられている。（10年～20年未満群） 途中で自分の考えを押し付けないこと。（20年以上群）

2. 勤務校種別に見た回答傾向

(1) 幼稚園教員の場合

最も多くの回答者が大切であるとして選んだ項目は「2. 耳で聴くだけでなく、表情や動作にも目を向けながら、子どもの思いをしっかりと受けとめられるようにして聴く」で、90 パーセントの回答者によって選ばれていた。第2位は「3. 視線を合わせる、うなずく、相槌を打つなど、子どもの話に関心を持って聴いていることを態度で示しながら聴く」で、83.9 パーセントの回答者によって選ばれていた。以下、上位5位までを挙げると、「5. 子どもが話しやすい雰囲気（表情や言葉づかいなど）や関係づくりを普段から心がけている」（80.6 パーセント）、「8. 自分の価値基準で判断を下さない」（61.3 パーセント）、「9. 家庭との連絡を普段から密にし、家庭での様子も頭に入れて話を聴く」（61.3 パーセント）であった。なお、「4. 子どもの訴え（たとえば、友人とのトラブルや自分自身の学習や生活の悩みなど）を前後の状況を把握しながら客観的に理解するように努める」「6. 子どもの話が途中で滞ったとき、急かさずに待つことができる」なども、それぞれ 50 パーセントを超える回答者（58.1 パーセント）によって大切なこととして選ばれていた。

一方、回答者から大切であるとして選ばれたもののうち、比率の低かったものに目を向けてみると、最も比率の低かった項目は「10. 本人の了解なしに話の内容を口外しない」（25.8 パーセント）であり、「1. 時間にゆとりを持って聴く」（35.5 パーセント）、「7. 話を聴く場所とタイミングを慎重に考える」（35.5 パーセント）、「11. 子どもの話をよく聴いている他の教師の聴き方から学ぶ」（35.5 パーセント）の3項目がこれに続いていた。

(2) 小学校

最も高率で選ばれた項目は「3. 視線を合わせる、うなずく、相槌を打つなど、子どもの話に関心を持って聴いていることを態度で示しながら聴く」（75.5 パーセント）で、第2位が「2. 耳で聴くだけでなく、表情や動作にも目を向けながら、子どもの思いをしっかりと受けとめられるようにして聴く」（70.0 パーセント）であった。以下、第5位まで挙げると、「5. 子どもが話しやすい雰囲気（表情や言葉づかいなど）や関係作りを普段から心がけている」（67.9 パーセント）「4. 子どもの訴え（たとえば、友人とのトラブルや自分自身の学習や生活上の悩みなど）を前後の状況を把握しながら客観的に理解するように努める」（62.3 パーセント）「10. 本人の了解なしに話の内容を口外しない」（60.4 パーセント）となっている。

反対に、選ばれた比率の低い（50 パーセント未満）項目も多くあることが目立つ。そのうち最も低いものから順に挙げてみると「11. 子どもの話をよく聴いている他の教師の聴き方から学ぶ」（24.5 パーセント）「6. 子どもの話が途中で滞ったとき、急かさずに待つことができる」（35.8 パーセント）「8. 自分の価値基準で判断を下さない」（41.5 パーセント）「7. 話を聴く場所とタイミングを慎重に考える」（43.4 パーセント）「9. 家庭との連絡を普段から密にし、家庭での様子も頭に入れて話を聴く」（49.1 パーセント）となっていた。

(3) 中学校

最も多くの回答者から大切であるとして選ばれたのが「3. 視線を合わせる、うなずく、相槌を打つなど、子どもの話に関心を持って聴いていることを態度で示しながら聴く」（78.8 パーセント）であった。以下、「4. 子どもの訴え（たとえば、友人とのトラブルや自分自身の学習や生活上の悩みなど）を前後の状況を把握しながら客観的に理解するように努める」（75.0 パーセント）「2. 耳で聴くだけでなく、表情や動作にも目を向けながら、子どもの思いをしっかりと受けとめられるようにして聴く」（71.9 パーセント）「5. 子どもが話しやすい雰囲気（表情や言葉づかいなど）や関係作りを普段から心がけている」（67.3 パーセント）「7. 話を聴く場所とタイミングを慎重に考える」（55.8 パーセント）

「10. 本人の了解なしに話の内容を口外しない」(55.8 パーセント)の順になっていた。

一方、回答者の選択率の低い(50 パーセント未満)項目もいくつかある。これらのうち、最も低い選択率をしめしたのは「11. 子どもの話をよく聴いている他の教師の聴き方から学ぶ」で 28.8 パーセントであった。以下、低いものから挙げてみると「8. 自分の価値基準で判断を下さない」(40.4 パーセント)「1. 時間にゆとりを持って聴く」(48.1 パーセント)となっていた。

(4) 高等学校

最も多くの回答者が選択した項目は「3. 視線を合わせる、うなずく、相槌を打つなど、子どもの話に関心を持って聴いていることを態度で示しながら聴く」と「5. 子どもが話しやすい雰囲気(表情や言葉づかいなど)や関係作りを普段から心がけている」の各 73.8 パーセントであった。以下、上位 5 位まであげると「1. 時間にゆとりを持って聴く」(66.7 パーセント)「2. 耳で聴くだけでなく、表情や動作にも目を向けながら、子どもの思いをしっかりと受けとめられるようにして聴く」(66.7 パーセント)「4. 子どもの訴え(たとえば、友人とのトラブルや自分自身の学習や生活上の悩みなど)を前後の状況を把握しながら客観的に理解するように努める」(54.8 パーセント)「6. 子どもの話が途中で滞ったとき、急かさずに待つことができる」(54.8 パーセント)となっている。

高等学校教員の回答には 50 パーセント以下の選択率のものは 1 項目しかなかった(「11. 子どもの話をよく聴いている他の教師の聴き方から学ぶ」45.2 パーセント)。前記の 5 項目以外のものはいずれも 50 パーセント以上の選択率を示している。高等学校教員の場合、調査票に呈示された項目の中の多くの項目について幅広く目が向けられており、広い視点で生徒と向き合っている姿が示されているようである。

(5) 特別支援学校

幼稚園教員の回答結果と同様、大切と考えている項目の一部が特に高い比率で選ばれている。

「3. 視線を合わせる、うなずく、相槌を打つなど、子どもの話に関心を持って聞いていることを態度で示しながら聴く」(90.0 パーセント)「2. 耳で聴くだけでなく、表情や動作にも目を向けながら、子どもの思いをしっかりと受けとめられるようにして聴く」(85.0 パーセント)「5. 子どもが話しやすい雰囲気(表情や言葉づかいなど)や関係作りを普段から心がけている」80.0 パーセント)などがそれである。

もう一つの傾向として、高等学校教員の回答結果同様、1 つの項目を除く他のすべての項目につき回答者の半数以上が「大切である」と回答しており、子どもの話を聴くにあたり、そのポイントを多くの観点から幅広くとらえている傾向のあることがうかがえる。選択率が 38.3 パーセントで、これのみが 50 パーセント以下になったのは、小学校、中学校、高等学校と同様「3. 子どもの話をよく聴いている他の教師の聞き方から学ぶ」であった。(幼稚園教員の場合も選択率は 50 パーセント未満で、同様に低い選択率であったが、順位としては最下位から 2 番目となっていた。)

3. 教職経験年数別に見た結果

回答結果を教職経験年数別に見たらどうなるであろうか。今回の集計においては回答者の教職経験年数を「10 年未満群」「10 年以上 20 年未満群」「20 年以上群」の 3 群に分けてみた。言ってみれば、「10 年未満群」は教職経験のまだ比較的浅い人たち、「10 年以上 20 年未満群」は教職歴としては相当年数を経験した中堅グループの人たち、そして「20 年以上群」は教職経験がさらに長く、豊富な経験と知識とを蓄積している、言わばベテラン教師群と見てよいであろう。個人差はもちろんあって、一概には言えないであろうが、この三群の回答結果を比較検討することで、教職経験年数の長短が、幼児児童生徒とのコミュニケーションの重要基盤と考えられる「聴く力」のとらえ方にどのように影響するものなのか、言いかえれば、教師が幼児児童生徒とコミュニケーションをはかり、教育(保育)・発達支援を行うにあたり、子どもとのかかわりの長さ・深さはどのようなことを「聴く力」の大切な内容にとらえ

Table 4. 教職経験年数別にみた結果（「質問グループ1」）

	10年未満（n=114）	10年以上20年未満（n=88）	20年以上（n=36）
1	59（51.6）	47（53.4）	20（55.6）
2	81（71.1）	67（76.1）	33（91.7）
3	89（78.1）	71（80.7）	34（94.4）
4	69（60.5）	57（64.8）	32（88.9）
5	96（84.2）	61（69.3）	33（91.7）
6	56（49.1）	42（47.7）	25（69.4）
7	49（43.0）	38（43.2）	30（83.3）
8	57（50.0）	38（43.2）	21（58.3）
9	59（51.6）	51（58.0）	25（69.4）
10	73（64.0）	47（53.4）	25（69.4）
11	37（32.5）	28（31.4）	16（44.4）
12	7（6.1）	8（9.1）	4（11.1）

（注）左側の列の数字は項目番号を、（ ）内の数字はパーセントを示す。

させるか、という点を知る契機となるのではないかと考えられる。各項目についての上記三群の選択率状況を示すと Table. 4 のようである。

（1）三群間での各項目の選択率についての全体的比較

「10年未満群」「10年以上20年未満群」「20年以上群」のそれぞれにおいて、子どもの話を聴くときに大切であると思われることとして上位5位までに選ばれた項目を挙げてみると、三群いずれの場合においても、「2. 耳で聞くだけでなく、表情や動作にも目を向けながら、子どもの思いをしっかりと受けとめられるようにして聴く」「3. 視線を合わせる、うなずく、相槌を打つなど、子どもの話に関心を持って聴いていることを態度で示しながら聴く」「4. 子どもの訴え（たとえば、友人とのトラブルや自分自身の学習や生活上の悩みなど）を前後の状況を把握しながら客観的に理解するように努める」「5. 子どもが話しやすい雰囲気（表情や言葉づかいなど）や関係作りを普段から心がけている」、の4項目が共通して入っている。回答してくれて教師の多くが、教職経験年数の長さの如何にかかわらず、子どもと話すときは、以上の4項目に着目していることを上述の結果は示している。

前記、勤務校種別に見た結果（Table 2. 参照）と対照させてみると、少なくとも、「項目2」「項目3」「項目5」は、勤務校種の違いを超え、教職経験年数の長短を超えて、教師が子どもの話を聴くさい大切な事柄として教師たちに共通して受けとめられているといえることができる。

（2）各項目の選択率についての三群間での個別比較

上記の4項目、すなわち、項目番号2・3・4・5の選択率を「10年未満群」（以下、A群と呼ぶ）「10年以上20年未満群」（以下、B群と呼ぶ）「20年以上群」（以下、C群と呼ぶ）の3群間で比較してみると、「項目2」ではC群がA群・B群に比べ有意に選択率は高く、 $A \cdot B < C$ という関係になっていた。（A群：C群→X 自乗値=6.374, $P < .02$ / B群：C群→X 自乗値=3.948, $P < .05$ ）「項目3」「項目4」においても、C群がA群・B群に比べ項目選択率は有意に高く、 $A \cdot B < C$ という関係になっていた。（「項目3」の場合、A群：C群→X 自乗値=4.963, $P < .025$, 「項目4」の場合、A群：C群→X 自乗値=10.01, $P < .005$ ）「項目5」においては、 $B \text{ 群} < A \text{ 群} \cdot C \text{ 群}$ （A群：B群→X 自乗値=7.850, $P < .01$ / B群：C群→X 自乗値=8.60, $P < .005$ ）という関係になっていた。

これら4項目についての3群間の比較を通してほぼ共通にいえることは、ほとんどの項目においてC群の選択率が他の2群に比べ有意に高かったということである。（「項目5」についてはA群とC群との間に有意な差は見られなかったが、A群よりもC群の選択率が高い傾向は見られる。）これらの結果

から見る限り、上記4項目については教職経験年数の長い教師群の方がこれらの項目に掲げられている内容を、子どもの話を聴くさいには大切な事柄として注目しているという様子を示しているということであろう。

上記以外の項目について、3群間の選択率を比較してみたところ、以下のようであった。

「項目1」・・・A・B・C（3群間で有意差なし。）

「項目6」・・・A・B<C（A・B両群に比べ、C群が有意に高い。）（A：C→X 自乗値=4.85, P<.05
／B：C→X 自乗値=4.55, P<.05）

「項目7」・・・A・B<C（A・B両群に比べC群が有意に高い。）（A：C→X 自乗値=17.86, P=.001）

「項目8」「項目9」「項目10」「項目11」・・・A・B・C（A群・B群・C群間で有意差なし。）

なお、全体として三群それぞれの各項目についての選択率を見ると、以下の3点の特徴があることが読み取れる。

- ① C群は「項目11」を除く他の10項目において、50パーセントを超える選択率を示しているのに対し、他の2群では「項目11」以外の他の項目の中にも50パーセントを下回る項目も含まれていて、このことから見ると、回答者の半数以上が大切であるとして選んだ項目はC群において最も幅広い内容を含んでいる。
- ② 「項目11」については、3群間で選択率に有意な差はないものの、3群すべてにおいて最も低い選択率となっている。
- ③ 「項目11」について言えば、②で述べた特徴はあるものの、最も教職経験年数の長いグループであるC群の選択率は他の2群に比べ高い傾向が見られる。

IV 考察

1. 調査結果について

(1) 回答者全体及び勤務校種別の回答傾向について

教師が子どもの話を聴くときに大切であると考えるものとして、「項目2」「項目3」「項目4」「項目5」「項目9」（各項目の内容については、論文末尾の調査票を参照。以下同様）が回答者全体の回答中、上位5位に含まれていた。そして、このうち、「項目2」「項目3」「項目5」はどの校種においても上位4～5位にランクされており、中でも、幼稚園、特別支援学校に勤務している教師において、より高い比率で選択されていた。

このことは、回答してくれた現職教員の多くが、子どもの話を聴くときに大切なこととして「言わば自身の身を屈め、子どもと同じ目線に立って、子どもの目に見えるかたちの応答をしながら、子どもが話しやすい雰囲気の中で、子どもの言葉だけでなく、その『語り』全体を丸ごと受けとめようとする、子どもとの向き合い方」をあげていると考えることができる。こうした向き合い方（聴き方）は、特に幼稚園教員・特別支援学校教員においてより顕著に見られるようであった。この点について、本調査に協力してくれた一部現職教員にコメントを求めたところ、「基本的にその子を理解しようとするならば、そのようにすること（上述の「身を屈め・・・」という子どもとの向き合い方―筆者注）が自然であり、相手との信頼関係を聴く態度によって形作ろうとしているのだと考えられる。「それは年齢、学年に関係のない人と人との向き合う姿勢のように感じ」る、と記してくれた人がいる。確かに、このコメントをくれた人のいうとおり、先にまとめたことは、幼稚園や特別支援学校に在園・在籍する子どもたちと教師とのかわりに限らず、すべての人とのかかわりにおける基本姿勢であろう。

では、なぜ、幼稚園・特別支援学校の教員は「言わば自身の身を屈め・・・」という点に特に重きをおいた回答をしたのであろうか。それは、幼児にしても特別支援学校に在籍する子どもたちにしても

（幼児の場合は、言葉によって自分の感情や考えを周囲の大人に伝えることがまだうまくできなかったりすることは、ある意味では普通のことであろうし、また、たとえば、発達障害があったり知的障害やその他の障害があって特別な支援を必要としている子どもの中には、言葉によるコミュニケーションが苦手な子どもも少なくないであろう）、自分たちに向けられた周囲の大人たちのこころの内側の動き（「息づかい」「まなざし」とでも言ってよいようなものであろうか）を鋭くキャッチできる極上のアンテナを持っていて、言葉によるコミュニケーションの及ばない部分をこれ（ノンバーバルコミュニケーション）によって補うことで、周囲の大人とつながっていると、こうした教師たちは普段の体験を通して感じていたからではなかろうか。子どもたちは自分たちに向けられる周囲の大人たちの体温が温かいのか、冷たいのかを鋭く感じ分けている。周囲の大人たちはこのことを心にしっかりと刻んで子どもたちとつながっていかねばいけないというメッセージであるように受け取ることができる。

「項目2」「項目3」「項目4」「項目5」「項目9」についてみると、これらは内容的には2つのグループ（要因）に分けられる。「項目2」「項目3」は子どもの話を聴いているその場面での聴き方・スタンスに関することである。これに対して、「項目4」「項目5」「項目9」は子どもが話しやすい状況を生み出すための基盤作りと、子どもの話をより深く理解しながら聴くために必要な情報収集に関することと言える。このことは、子どもの話をより深くより共感的に受けとめるためには、普段から子どもや家庭との密な連携を図ったり、普段の学校（幼稚園）生活の様子をよく把握していること、そしてこのようなことを基盤にすえてこそ、子どもの話をよく聴くことができると、多くの教師が考えているということを示していると思われる。教師（広くいえば人）みずから積極的に子ども（相手の人）の世界に向かって自身のこころの扉を開く努力があってこそ、子ども（相手の人）を引きつけ、子どもが自身のこころを自然に開いてくれる契機になるということを念頭において子どもとの交わりを大切にしていることが聴くということにとって重要である、ということを示唆してくれているようである。

ただ、結果から、一点、気になることもある。それは「項目11. 子どもの話をよく聴いている他の教師の聴き方から学ぶ」が回答者全員の回答の中で選択率が最も低く、この傾向はまた、ほとんどの校種（幼稚園ではさらに低いものもあったが）において同様であったということである。このように「項目11」を選んだ人が全体では3人にひとりの割合でしかいなかったということは、どのように考えたらよいのであろうか。

子どもの話をよく聴いている教員が周囲にいないということなのであろうか。しかし、子どもの話をよく聴いている教師が実際に少ないわけではなかろう。とすると、他にはどのようなことが考えられるのであろうか。勤務の多忙さゆえ、自身のことに集中せざるを得ず、他の教師の子どもとのかかわりを目にする機会が持てないということであろうか。あるいは、他の項目の方が「聴く力」を高めていくのに実際的に重要であるにとらえ、他の項目の方により一層選択の目が強く向いていったためであったということであつたらうか。この点についての背景に関してはさまざまに推測が可能であろうと思われるが、今回の調査結果からは明言することは困難である。

（2）勤務年数別に見た回答傾向について

どの項目についても勤務年数20年以上の教員グループの選択率が最も高い傾向がうかがえることは、本調査票に掲げられている選択肢の内容を、子どもの話を聴き続けてきたなかで、経験的に大切なものととらえ、実践してきたということであろうか。

「項目11」については他の2群同様、20年以上の教員グループ群においても全項目の中で最低の選択率であったが、それでも他の2群に比べると高い傾向があったことは、長く教職経験をしているだけに、先輩教師など他の教師から子どもの話を聴くことについて学ぶ機会と重要性を感じさせられる場面にそれだけ多く出会う場を持てたということを示しているのではあろうか。しかし、この点についても今

後の検討が必要であると思われる。

(3)「その他」の回答内容について

「質問グループ1」（子どもの話を聴く場合に大切だと考えることについて）についての自由記述も少なからず示された。勤務校種と勤務年数とを組み合わせたかたちで、すでに Table.3 に示した。

特に幼稚園教師群において見られる、「子どもが話したいと思うタイミングを逃すことなく、子どもの気持ちを理解し、共感しながら、その子の立場に立って話を聴く」という意見には注目すべきであろう。幼児のころは言わばバネ仕掛けの扉のごとくであって、話したい、聴いてほしいと思ったその瞬間に勢いよく全開する。しかし、その気持ちがその場ですぐに受けとめてもらえないと、瞬く間にその扉は閉じてしまい、二度と開かなくなってしまう。教師や大人のころを察知し、そのころに鋭く反応する。それほどにナイーブにできているのが幼児のころだということを、この意見を書いてくれた教師は知り、また自戒の意味も込めて記しているのではないかと思われる。

同じ幼稚園教師群のもうひとつの意見、『『待ってね』と言ったら、必ず約束を果たし、『お待たせ』と本人に待ってもらった感謝の気持ちをあらわして、話をきく』ということも、信頼関係が特に幼い子どもの話を聴くにあたって大切で、幼児の基本的信頼感の強化と教師とのコミュニケーションに大きく影響するということを示唆しているのではなかろうか。

特別支援学校教師の意見、「すぐに説教調にならないように気をつける」にも注目すべきであろう。行動やコミュニケーションや対人関係、生活習慣などに未発達・未自立な面をもっていたり、学習面の遅れや感覚・身体機能等に障害のある子どもたちに対し、教師は熱心さのあまり、ややもすれば、子どもに対して高い要求水準を設定したり、指導効果を急ぎすぎたりことがある。このような場合、教師の目には、子どもの、わずかながらであるかもしれないが、その子なりに成長・発達しつつある点や内面の成長部分が見えにくく、教師の要求水準や期待通りになっていかない部分が相変わらず大きく目に映ってしまって、結果として、子どもに対するネガティブな評価が強化され、教師主導のかかわりが続けられていってしまうということになりかねないのかもしれない。そのような時、「すぐに説教調にな」ってしまうということなのであろうか。子どものわずかながらではあっても成長しつつある姿や部分を肯定的に受けとめ、同時に、ゆったりした気持ちで子どもに接していく態度を忘れてはいけない。原因を子どもの方に求め、急かせ、非難してしまうことは、子どものころの扉を閉ざさせ、子どもの話（ころ）を聴くことを大きく妨げてしまいかねないという自戒がここにも表わされているのかもしれない。子どもの話を「聴く力」ということを考えるにあたり大切なことであると思われる。

小学校、中学校、高等学校の各教員から記された意見にも注目すべきところが多い。「自分の気持ちにゆとりを持つこと」を心がけ、サポーターに、そして子どもから教師に話すという行為そのものを大切に受けとめたい、というスタンスがよく感じられる。

2. 総合的考察

下山（2000）⁽⁸⁾は「相手の語りを受けとめ、新たな語りが生じるように反応を返していく」、これが「＜聴く＞技能のポイント」であるという。それゆえにこそ「語りを受けとめ」ることには専門性が要求されるということなのであろう。「聴くことは（中略）相手の語りを生み出していく技能ということになる」と、聴くことの重要性を指摘する。このことは教師の専門性としての「聴く力」についてのみならず、「よりよく聴く」ということについて考えていくにあたっても大変示唆に富んでいると思われる。

「物語を＜読む＞」という観点から、「ストーリーとプロットを比較する」ことの重要性を説いている下山（2000）の所説は、子どもの話を聴くときに（子どもの話を聴くときに限らず、保護者や同僚教

師あるいは広く他者の話を聴く場合も同様であると考えてよいと思われるが）われわれ教育に携わるものに大切なことを示唆してくれる。

子どもの話を聴く場合に当てはめて、下山（2000）の解くところを要約すれば以下のようなになるであろう。子どもの話（話の内容）は言わば「子どもの独特の思い込みによって語られる」。教師にとってその内容を共感的に理解することは、そうした子どもの話が進んでいけば行くほどむずかしくなる。しかし、そういう子どもの話をより共感的に理解するためには、子どもの話の内容をそのまま受けとめるだけでなく、その子ども自身が直面している実際の出来事（「ストーリー」）を把握して、「ストーリーとプロットを比較する」ことが子どもの話全体を立体的かつ正確にとらえていくことにつながっていく。なお「プロット」とは子どもによって語られる「固有の真実」のこと。子どもの話す内容と言いかえてもよいと思われる。したがって、子どもの話す内容とその話の背景にある出来事、この双方にしっかりと目を向けることが、子ども自身のこころの世界、子ども自身から発せられるこころのメッセージをきちんと受けとめていく（共感的に理解していく）のに欠かせないということである。なお、上記のストーリーとプロットに食い違いが生じたときの対応であるが、ストーリーが事実どおりであるとし、それが子どものこころに問題を引き起こしているとするれば、単に認知の修正のみに終わらせず、環境調整そのものにも意を注ぐということにも留意すべきであろうと思われる。⁽⁹⁾

上記のことは教師が子どもの話を聴く、すなわち、子どもとの真のコミュニケーションを図ろうとするとき、教師は忘れてはならないことであろう。「聴く」ということ、コミュニケーションの奥の深さに改めて目を向けなおしてみようことを求められていると考えられる。

最後に、「聴く」ことは技能か態度か、あるいは関係かということ、聴き手のスタンスを聴き手自身が改めて振り返ってみるにあたり課題となるところであろうが、簡単に言えば、「聴く」ことは技能でもあり、態度でもあり、関係でもあるともいえよう。もう少し踏み込んで言えば、「聴く」ということは、話し手との人間としてのきちんとした向き合い方、関係を示す姿勢の上に立ってそれを具体化するために生み出された技能でもあると言うことができよう。（筆者としては後者のとらえ方のほうがわかりやすい。）子どもの話を聴くとき、子どもの側に立って考えた場合、やはり必要なのは、教師がみずらの身を屈め、自分と同じ目線に立って優しく丁寧に應對してくれていることを子ども自身が感じ取れてこそ、自分の話を聴いてもらえた、自分という存在それ自体をしっかりと受けとめてもらえたという感じになり、こころが教師の方に向けられていく。つまり、子どもの側から、教師とのコミュニケーションのためのこころの扉が開かれていくということになるのではないだろうか。とすれば、教師が子どもの話を聴くときに、より一層求められているのは、しっかりした人間観、発達観、教育観などの上に立って、目の前の子ども一人一人と正面から向き合う（あるいは同じ方向に目を向けて並んで歩く）というスタンス、人間関係の構築に大いに意を注ぐことである、ということになるのではなかろうか。⁽¹⁰⁾

V 今後の課題

今後の課題として以下の4点を挙げておきたい。

1. 今回の報告では、紙幅の関係で、教師が幼児児童生徒の話を聴くときに、教師自身としてはどのようなことを大切なこととしてとらえているか、という点にのみ焦点を絞ってまとめた。今回用いた調査票はさらに、教師が親（保護者）の話を聴く場合に大切であると考えていること、同僚教師の話を聴く場合に大切であると考えていることについてもたずねている。教師の「聴く力」にはいずれの場合においても相互に深く重なる部分を持っていると思われるので、教師が親（保護者）の話を聴く場合、同僚教師の話を聴く場合についての結果も示しながら、この重なる部分（基盤になる部分）につ

いての検討を行えばと思っていたが、紙幅の関係で論及できなかった。今後、機会を得て、報告したいと考えている。

2. 今回用いた調査票の3つの質問グループ（幼児児童生徒の話聴く場合、保護者の話を聴く場合、同僚教師の話聴く場合）において、回答者に選択してもらうために用意した項目の中にはいろいろな次元のもの（技能、態度、関係等）が、ある意味で、混然とした形で含まれていたため、今後さらに調査をすすめていくさいには、何らかの形で整理することが求められると考えられる。
3. 上記2.に関連した課題となるが、「教師の聴く力」を構成するものには多くの次元のものが関連しているように思われる。そのなかには最も基盤（土台）になると思われるものから比較的スキルに近いものまでさまざまなものがあるように思われる。また、「教師の」「聴く力」をテーマとするばあい、これまでに話題になり論じられることの多かった「カウンセラーの」「聴く力」についてのとらえ方を単純にスライドさせれば答えが出てくるとは言いがたい、教育（保育）という場（領域）独自のものがあるように考えられる。このようなことから、「教師の」「聴く力」についての分析・構造化（たとえば、因子分析などの手法により）を進め、それを構成する要素を構造化していく研究方法が求められてくるのではないだろうか。
4. 「どの項目も重要と思ったが、あえて自分の中でいくつかの項目に絞って○を付けた」という主旨のコメントが回答者の中から出た。この点をクリアするためには、評定尺度（たとえば）等を用いることで、大切さの程度を回答できるようにすべきであった。今後の課題としたい。

（謝辞）

本研究を通して、教師と幼児児童生徒・保護者・同僚教師とのよりよいコミュニケーション・連携のあり方を考えていくうえで重要なさまざまな示唆を得ることができました。本研究を進めるにあたり、公務ご繁忙のところ、快く調査にご協力くださった多数の先生方お一人おひとりに、心から感謝申し上げます。

文献

- (1) 佐治守夫・岡村達也・保坂亨著『カウンセリングを学ぶ―理論・体験・実習―』東京大学出版会，1999，P.14
- (2) 田浦武雄『実存と教育』福村出版，Pp.113－123
- (3) E.H..エリクソン著（小此木啓吾訳編）『自我同一性』誠信書房，1985
- (4) 半田一郎「同じものを同じように『ともに眺める関係』」月刊学校教育相談，2007年5月号，Pp.26－29
- (5) (4) に同じ
- (6) (1) に同じ
- (7) 栗原輝雄『特別支援教育臨床をどうすすめていくか―学校臨床心理学の新たな課題―』ナカニシヤ出版，2007
- (8) 下山晴彦『心理臨床の発想と実践』（心理臨床の基礎1）岩波書店，2000，Pp.59－62，110－113
- (9) (8) に同じ
- (10) (7) に同じ

教師の専門性としての「聴く力」についての 調査ご協力をお願い

教師が幼児児童生徒（以下、「子ども」とします）、保護者、職場の同僚の話をいかに「聴く」か、どこまで「聴ける」かは、子どもや保護者、同僚とのよりよいコミュニケーションを築き、ひいては学校全体の人間関係をさらに向上させていく上で、非常に大切なことと思われます。（ここでの「聴く」とは、「熱心に聴く」という意味での「傾聴」を指します。）

そこで、「聴く力」を教師の大切な専門性の一つととらえ、「聴く」にあたってはどのようなことが重要と思われるか、この点についてのご意見を先生方から頂戴できれば幸いと存じます。

先生方からいただいたご回答の検討を通じ、私たち教師が、子どもや保護者、同僚教師とのコミュニケーションをさらに一層改善し、学校全体のよりよい人間関係を構築していくための方策を考える資料とさせていただきますと考えております。

公務ご繁忙のところ大変ご面倒なお願いで恐縮ですが、上記の趣旨にご賛同いただけます先生方には、本調査票により、普段お考えのことをお聞かせいただきたく、調査へのご協力をお願いできれば幸いです。

なお、本調査結果は、研究論文等作成のさいの資料として活用させていただき、公表させていただきたく存じますが、結果は、数量的に処理し、自由記述部分についても、個人が特定できないよう十分に留意させていただきます。また、本調査結果は研究以外の目的には一切使用しないことを申し添えさせていただきます。

ご不明な点、ご意見等がございましたら、下記あてご連絡いただきますようお願いいたします。

2007. ○. ○

三重大学教育学部特別支援教育講座

栗原 輝雄

Tel&Fax: (略)

E-mail: (略)

- 9 必要なときには、関係機関を紹介したり、それらと連携を図るなどして、問題解決に努めることができる。
- 10 保護者の話が途中で滞ったとき、じっくり待つことができる。
- 11 保護者の話の中から、学校に対する要望や不満などがあることを察したときは、必要な対応を取ることができる。
- 12 その他（ ）
3. 職場の同僚の教師の話を聴くときに、どのようなことが大切だとお考えでしょうか。該当する項目の番号を○で囲んでください。(複数回答可)「その他」を選択された場合は、その内容を（ ）に具体的に記してください。
- 1 共に問題解決し取り組もうとしている姿勢を示す。
- 2 課題・問題への同僚の対応の仕方が自分とは異なるものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる。
- 3 情報を共有できるよう、自分のもっている情報を進んで提供できる。
- 4 ふだんからの同僚との関係作りを心がける。
- 5 同僚に相談することは決して恥ずかしいことではないとお互いに考えることができる。
- 6 自分自身の心理的安定を普段から心がける。
- 7 一人で抱え込まず、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気が学校全体にある。
- 8 問題によって、関係機関等と連絡・連携して解決を図る必要がある場合は、そのように、事を進めることができる。
- 9 同僚の話の内容や気持ちが理解しにくい場合、わかったつもりにならず、率直に確かめることができる。
- 10 同僚の話が途中で滞ったとき、じっくり待つことができる。
- 11 その他（ ）

ご協力ありがとうございました。