

# 小学校高学年児童の「聞いて理解すること」 についての心理学的研究<sup>1)</sup>

八木 純子<sup>2)</sup>・福田 廣

A psychological study of Understanding by Listening in the fifth and the sixth grade Children.

Junko YAGI and Hiroshi FUKUDA

(Received September 28, 2001)

## 目 的

「話を聞いていない子」が学級で目に付く。」「話を聞いていない子」が近年増えてきているのではないだろうか。」といった話が小学校の教師の間で、昨今取りざたされている。

マスコミ等で取り上げられ、教育界でも問題となっている「学級崩壊」の現象も、子どもが「話を聞かない」ことと関連があるとも考えられる。口頭で与えられた指示を聞いていなかったり、学習中に教師や友だちの話を聞いていなかったりすると、聞いていない本人はもとより、本人以外の子どもたちにも、さらには集団の生活や学習にも支障を来すことになる。

子どもたちが「話を聞いていない」原因は何なのであろうか。「聞いて理解する力」が劣っているのではあろうか、その他の原因なのであろうか。

そこで、「話を聞いていない子」の実態を明らかにし、その「話を聞いていない」要因を探ることを目的とする。

ここでいう「話を聞いていない」というのは、教師がみた子どもの状態をいう。子供が「話を聞いていない」状態にあるのは、その子を見ている教師にそう捉えられているだけかもしれないが、ここでは、教師の判断での「話を聞いていない」状態を取り上げる。また、話者としての教師側の要因で子どもが「話を聞いていない」状態になっていることがあるが、ここでは、主として子ども側の内的要因に焦点をあてる。

まず、本論でいう「聞いていない」とはどのような状態かということについて述べる。

ここでいう「聞く」とは、大きくは、聴覚系認知、聴覚情報処理を意味する。

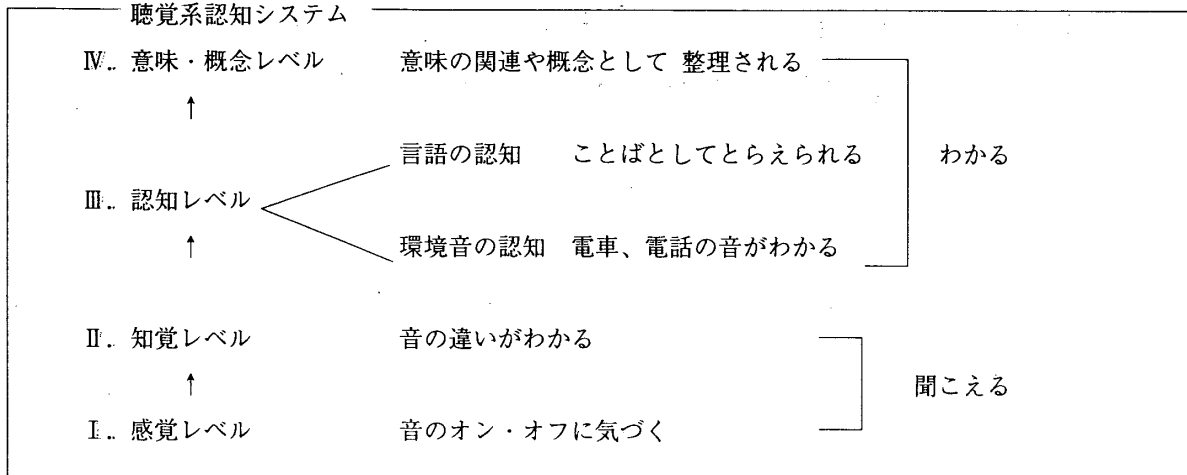
竹田ら(1999)は、聴覚系認知のシステムを表1のように説明している。

---

1) 本研究の一部は、中国四国心理学会第56回大会において発表した。

2) 防府市立中関小学校

表1 聴覚系認知システム (竹田ら、1999)



苧坂 (1995) は、「きく」しくみ、すなわち、聴覚情報処理の経路は、音刺激→耳翼→外耳道 (音波) →鼓膜→耳小骨連鎖 (機械的振動) →蝸牛 (リンパ液の振動) →聴神経 (電気生理的反応) →大脳聴覚領となっており、この経路のいずれが欠けても「きこえる」しくみは障害を受けると述べている。

「話を聞いていない」子に対して教師は、聴覚に障害はないかをまず疑うだろう。小学校でも聴覚検査は学年始めに実施し、疑いがあれば専門医の診断を受けるので、上述の「きこえる」(「聞こえる」) 仕組みに障害があって、「話を聞いていない」状態になっていることはまず、ないといえる。

聴覚には問題がない、つまり聞こえている。しかし、教師には聞いていないように見える。それでは、子どもは本当に「聞いていない」のだろうか。「聞いている」のかもしれないし、あるいは「聞いていない」のかもしれない。

本当は、「聞いている」のかもしれないとすれば、どうして「聞いていない」ように見えるのか。それは、その子の表出能力の問題かもしれない。「聞いている」も表出がうまくできないとすると、教師は「聞いていない」と判断するだろう。また、教師の判断ミスとも考えられる。教師の判断基準そのもの間違いかもしれないし、子どものサインを見逃していることからくるミスとも考えられる。

本当に「聞いていない」とすれば、子どもは何が原因で「聞いていない」のだろうか。これには子ども側の要因と、話者としての教師側の要因、そして環境があると考えられるが、本研究では、子ども側の要因にしばって考察する。

本研究でいう「聞いていない子」は、表1での、III. 認知レベルもしくはIV. 意味・概念レベルに問題がある子とする。

苧坂 (1995) によると、「きく」は、能動的、意図的であり、最も狭い意味では、(1)聴覚を働かせて、ものの様子を認めることをさすとしている。また、(2)願いや要求をきき入れる、納得

する、の意味もあるという。さらに、(3)よく内容をきいて処理するの意味(4)問う、たずねるの意味等があるともいっている。これを、表1のシステムに当てはめると、(1)はⅢ. 認知レベルに、(2)(3)(4)は、Ⅳ. 意味・概念レベルに該当する。

「話を聞いていない」というのは、先にも述べたように、本研究では、教師のみた子供の状態を指す。教師は子供の表情や行動を見て判断している。つまり、話を聞いた子どもの反応、言い換えると子どもから表出されるもので判断している。具体的には、子供の目線が話者の方を向いているか否か、目に輝きがあるかどうか、手で物をいじっているかどうか、指示に従うかどうか(指示通りの行動に移るまでにかかる時間は適切か、指示にあった行動をしているかどうか)、話したことの復唱ができるかどうか等である。これらは、子ども側から言えば、話を聞いて処理することである。上述の苧坂の言う(3)に最も当てはまると考えられる。苧坂の(2)(4)にしても「きき入れる」「納得する」「問う」「たずねる」も処理の仕方とも考えられるから、「聞いていない子」とは、教師から見た「話の内容を聞いてよく処理しない子(処理できない子)」ということができよう。

同じ話を聞かせても処理の仕方は、子供によって違う。その違いは、処理能力の差であるかもしれない。本研究では、この処理能力に着目し、処理のレベルを考慮して、「聞いて理解する力」を測ろうとするものである。

処理のレベルの研究では、ブルームら(1973)により、子供の理解の水準に近いようなものが考えられているので、ブルームの理解度レベルを参考にして、理解度を測る問題を作製して、実施し、小学生の「聞く力」の実態を明らかにすることを目的とする。

熊谷ら(1994)は、大学生を対象に行った文章理解の研究で、理解の水準について次のように述べている。

理解の水準には、様々なものがある。Bloomは、次のような6水準の認知領域水準の考えを提唱している。これらはあとにいくほど高度な処理作用を必要とする。

レベル1「知識 knowledge」：事実に関すること。ここで定義される「知識」は、個別的なものや一般的なもの想起、方法やプロセスの想起、パターンや構造ならびに背景の想起を含む。このような想起は、ただ単に心の中に適切な材料を思い浮かべるといった程度のものでよい。記憶という心理のプロセスを最も反映するものである。

レベル2「理解 comprehension(1)変換(2)解釈(3)外挿」：コミュニケーションから意味をくみ取ること。これは、広い意味での理解の最も低いレベルのものであり、伝えられたことが分かり、他の素材と関係づけることなく、あるいは暗示的な意味をくみ取ることなしに伝えられた素材や観念を利用する。

レベル3「応用 application」：情報や原理を用いて問題解決をはかること。特定の具体的状況において、抽象概念を用いること。一般的な観念、手続き上の規則、一般化された方法などの利用の形をとる。また、記憶しておいて利用しなければならない技術的な原理、理論、観念も

ある。

レベル4「分析 analysis」：一つのコミュニケーションを構成要素あるいは部分に分解し、諸観念の相対的階層性や表明された観念相互の関係などを明らかにすること。このような分析によって、コミュニケーション自体を明らかにし、それがどのように構成されているかを示し、その効果を説明できる。

レベル5「総合 synthesis」：より大きな構造をとらえること。要素や部分を結合して一つのまとまったものを構成すること。これは、断片、部分要素などを操作するプロセスと、以前には明白な形で表されていなかったパターンや構造を構成するために、それらを配列し、結合するプロセスを含む。

レベル6「評価 evaluation」：素材や方法の価値を目的に照らして判断すること、あるいは、選択された又は記憶された基準との関係で素材を評価することである。

ある文章課題についてこれらの認知作用のどの水準までを解決できるかを知ることは、その文章をどの水準で理解できているかに依存するだろう。

本研究でも「理解」の視点をここにおくが、このことで小学生の「聞いて話を理解する」力を測定できるものとする。

そこで、小学生の「聞いて話を理解する力」測る問題を作成し、その能力を測定し（調査Ⅰ）、「聞いて理解する力」と知能・学力との関連を探る（調査Ⅱ）ことを目的とする。

## I 「聞いて理解する力」の測定

### 方 法

#### a 文章材料

課題となる文章は、『声とことばの会』が1994年に実施した小中校生の聞き取り能力に関する調査報告の聞き取りテスト問題の5、6年生用A問題「図書委員からのお知らせ」である。「図書委員からのお知らせ」は、校内放送的内容で、総字数213字8文である。

b 文章理解テスト：理解成績を測るために、予備調査をもとに次のようなテストを用意した。予備テストでは、当初ブルームのいうレベル1からレベル6までを意図し、さらに、レベル2内の細分化も試みたが、この材料文においては、厳密に区分して作成することが困難であったのでレベルⅠ、レベルⅡ、レベルⅢの3つの水準とした。レベルⅠは、ブルームのいうレベル1「知識」に、レベルⅡはレベル2「理解」に対応し、レベルⅢはレベル3～6の「応用」、「分析」、「総合」、「評価」に対応するものとした。問題数は、10問（原設問1問、改変及び新設問10問）、新規作成レベルⅠとレベルⅡは3問ずつで、レベルⅢは4問からなっている。回答は、多肢選択法、再生法、正誤判断法、自由記述法からなっている。各問1点とした。レベルごとに正答の合計点を求めて、それぞれのレベル得点とした。なお、A問題の自由記述回答の9番は、時刻または時間と解釈できるもののみ正解とした。他の事柄を指摘したもの（何の本を読むかなど）は誤

答とした。同じく10番は、お願い2つとお知らせについて内容を正しく記述しているものを正解とした。設問に正対していないもの（全部言う、はっきり言うなど）や上記の3点は押さえられているが脈絡の合わないもの（返却日をま守らない人や、本を大切にしていなくていい人がいるので、お話しがあるなど）は、誤答とした。

#### c 提示方法

クラス単位で調査を行った。児童は通常の座席に着いた状態であった。課題文は、次のような方法で提示した。

調査者が、約1分20秒かけて1回読み聞かせた。

#### d 調査期間

1999年の2月～3月

#### e 被験者

被験者は、山口県内の公立小学校、4校、12クラスの4、5、6年生、311名。

聴覚提示 4年67名、5年48名、6年47名

視覚提示 4年58名、5年45名、6年46名

#### f 手続き

##### (1) 課題文の提示

「これから、聞き取りのテストをします。回答用紙を配ります。配られたら、机の中にすぐしまってください。お話は1回しか言いません。よく、聞いてください。お話の後、回答用紙の質問に答えてもらいます。」と言って課題文を約1分20秒で調査者が1回読み聞かせた。

##### (2) 文章理解テスト

課題文提示後文章理解テストを行った。

課題文提示後、「それでは、お話の質問に答えてください。問題Aの回答用紙を出してください。名前を書いてください。先生が読むので、それに合わせて答えを書いてください。」の教示をして、約9分40秒間で解答させた。

### 結果および考察

レベルⅠは、ブルームのいうレベル1「知識」に、レベルⅡはレベル2「理解」に対応し、レベルⅢはレベル3～6の「応用」、「分析」、「総合」、「評価」に対応するものとした。各問1点として、レベルごとに正答の合計点を求めて、それぞれのレベル得点とした。

各学年のレベル得点の平均を表に示す。平均点をグラフに示したものが、図1である。

表2 学年別理解レベル正解率

学 年	レベルⅠ			レベルⅡ			レベルⅢ		
	4年	5年	6年	4年	5年	6年	4年	5年	6年
正解率	0.95	0.95	0.95	0.78	0.78	0.86	0.41	0.52	0.55

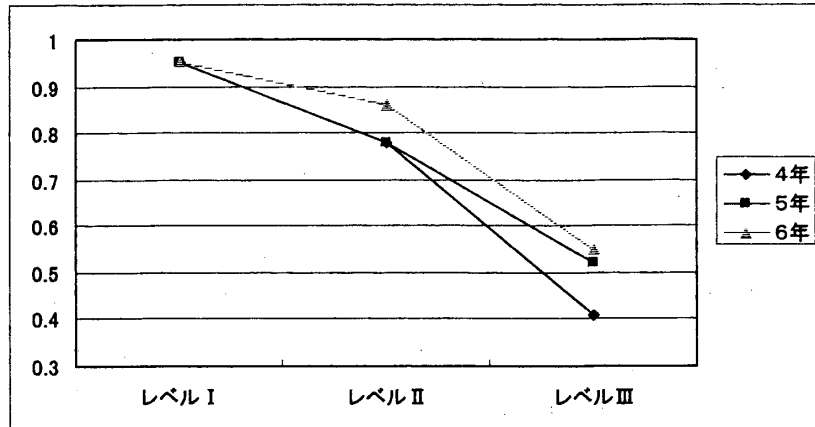


図1 各理解レベルにおける学年別正解率

理解レベルについては、レベル順に平均点が下がっており、妥当な設問とすることができよう。

『声とことばの会』による調査(1994)では、話の内容を正確に聞き取る能力は、未調査の第1学年を除き、第2学年から第5学年までは十分な達成状況にあると言い得る。中、高校生においても、話されたことを正確に聞き取る能力の達成状況は高いとしている。一方、(1)話された内容の中から必要な情報を選んで、的確に聞き取る能力 (2)話された事柄の相互関係や妥当性を判断して、批判的に聞き取る能力 (3)話された内容について質問したり反論したりして、新たな考えを得る能力については、達成状況が低く、学年発達の跡が見られるとは言い難く、今後重点的に指導することが必要と思われると指摘している。

この(1)(2)(3)の能力はブルームの言う 認知水準に対応するものと考えることができよう。(1)はレベル2「理解」に、(2)(3)はレベル4「分析」レベル5「総合」レベル5「評価」に当てはまるものと考えられる。本調査でも、レベルⅡ、Ⅲの平均得点はレベルⅠに比べて低くなっており『声とことばの会』と同様の結果といえよう。

## Ⅱ 聞いて理解する力と知能・学力との関連

理解度テストで、学年が上がると、「聞いて理解する力」も上がるという結果がでた。それを受けて、「聞いて理解する力」は、知能や学力に関連するかを探ることにした。

## 方 法

### a 被験者

公立小学校 5 年生 142名

### b 実験期間

2000年 5、6 月（学力・知能検査）

9、10月（「聞くテスト」）

### c 実験材料

教研式新学年別知能検査。

教研式全国標準診断的学力検査（国語、算数）。

「聞くテスト」は、「聞いて理解する力」を測る調査で実施したものと同一。

### d 手続き

知能・学力テストは、各学級担任がクラスごとにマニュアル通りに実施した。

「聞くテスト」は、検査者がクラス単位で実施した。

## 結果および考察

知能・学力テストは、業者の採点に依った。

知能テストでは、知能偏差値と知的機能の各特性（「記憶」「認知」「拡散思考」「集中思考」「評価」）を10点満点で表したものを利用した。教研式新学年別知能検査では、知能の機能の特性をブルームの目標分類と対応させており、「記憶」は「知識」に、「認知」は「理解」に、「拡散思考」は「総合」に、「集中思考」は「応用・分析」に対応している。

学力テストでは、国語と算数の学力偏差値を利用した。

「聞くテスト」は、レベル1（知識）、レベル2（理解）、レベル3（応用・分析・総合・評価）に分けて得点化しそれらを分析の対象とした。小問1問1点として集計した。レベルごとの平均得点とSDは表3の通りである。

表3 聞くテスト平均得点(平均点/満点)・正解率・SD

	レベルⅠ	レベルⅡ	レベルⅢ
平均点	2.83/3	2.30/3	1.49/4
正解率	0.94	0.78	0.37
S D	0.49	0.77	0.76

この「聞くテスト」の結果は、先に実施した「聞いて理解する力」を測るテストの結果と同様に、レベルが上がると、得点が下がっている。また、正解率も先の調査と数値に近い。

次に、「聞くテスト」と知能・学力テストとの相関を探るために、ピアソンの単相関係数を求め、無相関の検定を行った。

以下、「聞くテスト」と知能・学力との間に有意な相関があったものを述べる。レベルⅡと知能テスト認知機能 ( $r=.17$   $p<.05$ ) 及び国語学力テスト ( $r=.17$   $p<.05$ ) との相関が有意であった。また、レベルⅢと、知能テスト ( $r=.16$   $p<.05$ )、知能テスト認知機能 ( $r=.20$   $p<.05$ )、国語学力テスト ( $r=.20$   $p<.05$ )、及び算数学力テスト ( $r=.20$   $p<.05$ ) との相関が有意であった。さらに、「聞くテスト」総合計得点と知能テスト ( $r=.20$   $p<.05$ )、知能テスト認知機能 ( $r=.26$   $p<.001$ )、国語学力テスト ( $r=.26$   $p<.001$ )、及び算数学力テスト ( $r=.24$   $p<.001$ ) との相関も有意であった。

これらは、いずれも有意な相関とはいえ、相関の強さは強いものではないので明確な結論や意味づけを与えにくい。ブルームの理解度水準が高くなる程、様々な能力変数との関連が強くなるといえる。

### 総合考察

「聞いて理解する力」を測定する問題を作成し、学力、知能との関連を探したが、理解度レベル上がると知能、学力との相関が強まるといえる。

個々の児童についてみていくと、指示通り行動することが多いのに「聞いて理解する力」は劣る者もいる。これは、小学校で日常使用される「指示」や「話」は、理解度レベルから考えると、低いレベルのものが多く、これが要因としてあげられるのではないだろうか。一方、「聞いて理解する力」はあるものの、聞き逃しが多かったり、指示通り行動できなかつたりする者も見られる。また、知能偏差値は、同水準にあるのに、「よく聞いている」子、「聞いていない」子がいる。今後、「聞くテスト」の吟味とともに、「聞いて理解する力」以外の「聞いていない」要因も探していきたい。その方策の一つとして、知能もしくは学力がほぼ同水準にある児童の比較検討を考えている。

### 引用文献

- ブルーム他(編)・梶田叡一他(訳) 1973 教育評価法ハンドブック 第一法規 (Bloom, B. S., Hastings, J.T. & Mdaus, G.F. 1971 *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.)
- 声とことばの会(代表 高橋俊三) 1994 小中高校生の聞き取り能力に関する調査報告書
- 熊谷信順・尾山貴美 1994 文章理解における黙読と音読の効果 山口大学教育学部研究論叢 44 3 33-48.
- 苧坂直行 きく 無藤 隆他 1995 心理学とは何だろう 新曜社
- 竹田契一・里見恵子・西岡有香 1999 LD 児の言語コミュニケーション障害の理解と指導 43-49. 日本文化科学社