

## 「聞く」「聴く」「訊く」: 3つの「きく力」を育む取り組み

穂田 照子

キーワード：聞く、聴く、訊く、きくプロセス、きく目的

### はじめに

近年「話を聴かない・聴けない」学生が目立つようになった。情報はパソコンや携帯電話でチェックし、買い物はインターフェイス機器を使ったり品物を籠に入れるだけのスーパーで済ませ、自分の気持ちや意思はメールで伝えるといった毎日を送っている学生たちの生活を見ていると、今後彼らの「聴く力」はますます低下するのではないかと危惧される。

しかしながら、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。聴くことは、個における能動的な行為であり、コミュニケーション活動の要諦である。実際に耳が聞こえなくなると、学ぶ力も話す力も低下する（重野 2006）。特に、大学で学ぶために必要な論理的思考能力や分析力、クリティカル・リスニングなどは、「聴く力」があってこそ育つものである。それを裏付けるように、McDevitte, Sheenaa & McMenamin (1991) は、大学院や博士課程に進む者には聴解力の高い学生が多いと報告している。Conaway (1982) もまた、アメリカの大学で落第する学生に欠けているのは、読む力や学問の素質ではなく、聴く力であると述べている。

表1は、コミュニケーション活動の4大要素である「読む」「書く」「きく」「話す」の1日どれだけの時間を費やすかについて調査した結果である。どの調査結果を見ても、人が最も長い時間を費やしているのは「きくこと」である。ところが、日本の教育においては長い間、「読み、書き」のみが優先されてきた。ようやく最近になって話すことの重要性が叫ばれるようになったものの、「きく」ことに関しては今なおその重要性が余り認識されていない。

しかし「きく力」は「話す力」や「書く力」と同様、自然に育つのではなく、意識的・

計画的な学習の継続が必要である（斉藤、1972、多田、2003）。大学においても「話す」力の養成プログラムは、1990年代後半から初年時教育の一環としても急速な広がりを見せているが、「きく」ことに関するプログラムは殆ど行われていない。コミュニケーション活動が、話し手ときき手が50%ずつの責任を持って行なう共同作業であることを考えれば、今後「話す」力だけではなく、「きく」力を養成するプログラムも意識的に、計画的に構築していく必要がある。

表1<sup>1</sup>

調査年	調査対象	読む	書く	話す	きく	インターネット・ 携帯・CD・その他
Rankin, 1930	学生・社会人・主婦 (N=21)	15%	11%	32%	42%	0%
Janusik & Wolvin, 2006	アメリカ人大学生 (N=206)	6%	8%	20%	24%	42%
穂田, 2008	日本人大学生 (N=138)	6%	7%	31%	36%	20%

上記のような趣旨のもとに、本学は他大学に先駆けて一昨年度から「きくことの科学」を、また、昨年度から「オーラル・コミュニケーション（きく）」の講座を開講した。本稿では、これらの講座を開設した経緯を振り返りながら、講座の意義、「きく」分野に関する国内外の研究動向、これらの科目が抱える問題、及び今後の課題についての分析を試みたい。

## 1. 「きくこと」とは

日本語の「kiku」には、三つの概念「聞く」「聴く」「訊く」が包含されている。英語では「hear」、「listen」、「ask/inquire」と使い分けるが、日本語では「kiku」で3つすべての、或いは一部の概念を表す。本稿では、後で述べるそれぞれの概念に従って漢字を書き分け、3種すべての「きく」を意味する場合には平仮名表記とする。

ところで、「聞く (hear)」「聴く (listen)」「訊く (ask/inquire)」とはどんなことか。語源的なことは、漢字によって大体理解できる。「聞」、「聴」には「耳」や耳偏があり、「訊」には言偏があるので、「聞く」と「聴く」はより耳を、「訊く」はより口を使う「kiku」であることがわかる。また、「聞」と「聴」を比較すると、後者の旁には「目」や「心」があることから、「聴く」は耳だけではなく目や心も使ってしっかり「kiku」ことになろうか。しかし、定義となると難しい。研究者の間でも定まったものではなく、長い間さまざまな定

義が存在した。その原因は、次のような「きく」行為の特徴にある。

第一は、「きくこと」が一つの動作ではなく、いくつかの連続する、或いは同時に行なわれる「プロセス」であること。第二は、「きくこと」がダイナミックなシステムであるため、そのシステムの一部が変わると、「きく」システム全体が変わってしまうこと (Witkin, 1990)。第三は、「きく」プロセスは、認知心理学や言語心理学、認知脳科学や脳生理学、聴覚心理学や音響学など幅広い分野において異なる視点から研究されているため、さまざまな定義が可能であり、分野を超えての汎用性のある定義が極めて難しいこと (Wolvin, 2000)。そして最後に、「きくこと」には、二重のモデルが存在すること。つまり、相手の話を的確に受け止め理解するという「認知モデル」と、きく姿勢や態度を中心とする「行動モデル」が「同居」していることである。

しかし、1995年に「きくこと」を研究の対象とする国際的研究者団体、International Listening Association (ILA) が、「きく」行為やプロセスにおいて最も重要な要素だと認められている5つの概念—「認知」、「注意/注意力」、「解釈/理解」、「記憶」、「反応」—すべてをカバーした約50の定義の内容を改めて精査し、下記のような新しい定義を作り公式に発表した。

「きくこととは、音声言語、及び非言語情報を受信し、それに意味づけをし、反応するプロセス」(原文英語、訳は筆者)

本講では、これを「聴く(Listening)」の定義として使用する。これに対し「聞く」は、単に音の刺激を受けること、例えば、人の声や車の音、鳥の声や川のせせらぎなど、聞こえてくる音をそのまま耳で感じ取ることである。「訊く」は「質問する」という意味だけではなく、聴いている際に「なぜそう言えるのか」「本当に言いたいことは何なのか」などと、自己に問いかけながら聴くことである。講座「きくことの科学」や「オーラル・コミュニケーション(きく)」の目的は、これら「3つの異なるきく力」を総合的に育むことにある。

## 2. 若者から「きく力」が失われている理由

「訊く」は「聴く力」があって初めて可能なことだが、若者たちの「聴く力」の低下が指摘されていることは前述した通りである。ここで若者が「きき下手」になった理由を、改めて考えてみたい。

第一に考えられる理由は冒頭に記したように、社会的教育力や家庭教育の崩壊による青

少年たちの孤立化、情報収集や友人とのコンタクトがPCや携帯メールで済ますことのできるようになった情報技術の発達、必要なものは通販やインターフェイス機器などで購入できる日常生活の変化などによって、対人コミュニケーションの機会が大きく減少していることである。

第二に、自己顕示欲を満たすかのように、人を制してでも発言することをよしとする風潮が目だってきたことである。本学でも、ひたすら自分が次に何を発言すべきかだけを考え、人の意見をきちんと聴けない学生が目立つようになってきた。アメリカのテレビではおなじみの場面だが、日本のテレビ討論などでも、著名人たちが大声を張り上げて人の話を遮ったり、相手や司会者の言うことを聴かずに自分勝手に話したり、という場面をよく見かけるようになった。この現状を称して、橋本（1996）は、日本社会全体が、「話すことはできても聴くことが不自由になる『ウェルニケ失語』症候群に陥っている」と述べている。

第三に、これは今に始まったことでないが、私たちが日本の伝統文化の一部として「聞き流す態度」を培ってきてしまったことに関係する。多田（2003）は、小学校の時から入学式や卒業式、入社式、結婚式、葬式に至るまで延々と、聞かされ続けてきた「むやみに丁寧で内容が全くなく、話す本人さえ本当には信じていない紋切り型の挨拶やメッセージ」が、日本人の言葉を大切にしない姿勢を助長し、「言葉を聞き流す態度を産出している」と説明している。筆者が教育委員を務める地方都市でも、教育委員が行なう卒業式での「告辞」は、教育委員会事務局が「準備したもの」を読むだけで、自らの言葉で語ることはなされない。準備された告辞の内容は、多田（前掲）が述べているように確かに紋切り型で抽象論が多く没个性的な場合が多い。従って、紋切り型の挨拶やメッセージを聞かされ続けた結果、「聞き流す」習慣を身につけたという多田（前掲）の意見には、十分共感できる。

第四に、自己中心的で忍耐力のない若者、つまり「すぐキレル」若者が増えていることである。「きく」ことは、集中する努力と忍耐を要する。聞きたくない話も必要があれば我慢して聞かなければならない。難しい話や長時間にわたる話は、努力して神経を集中しなければ聴けない。特に、すぐに感情的になって終わりまで話が聴けなかったり、相手の論点や考え方が少しでも自分の気に入らないと、すぐに相手を非難したりする若者には「きくこと」は容易なことではないと思う。

### 3. きくことが学びの対象とならなかった理由

では、きく事が不得意な若者が増えているにも関わらず、なぜこれまで日本の教育機

関において新しいカリキュラムの開発などを視野に入れた「きく力」を養う努力がなされてこなかったのか。

第一には、前述したように、「きくこと」は、誰にでもできる当たり前の受身行為とされ、学問の対象にするほど重要な行為とみなされてこなかったことである。

しかし、多くの犠牲者を出した飛行機の墜落事故の原因が、悪天候や機体の整備不良が主な原因ではなく、その60%がコックピット内のコミュニケーション不足によるものだ(Prather, 1989)と知った時、或いは、自殺をした子供が、生前それを示唆する言葉をつぶやいていたのに、周りの誰もが真剣にそのことに耳を傾けようとしなかったことを知った時、私たちは「聴くこと」が、人の命に関わるほど重大な行為であることを改めて知る。「聴く」ことは、単なる「受身行為」ではなく、文字通り、耳だけではなく、目も心も総動員し、相手が発信しようとしている情報は何かを、全身全霊を傾けて理解しようとする「能動的な行為」であることを再認識しなければならない。

第二は、文化の問題である。日本人の間にこれまで「沈黙は金」や「以心伝心」など、同質性の高い文化の中で暮らしてきた民族ならではのコミュニケーション・スタイルが成立していて、寡黙を尊び、音声言語によるコミュニケーションを余り重視してこなかった。語られることが少なければ、きくことの重要性は殆ど認識されない。

しかしながら、近年国際社会に通用する言語感覚やコミュニケーション能力の必要性が叫ばれるようになり、音声言語コミュニケーション能力の養成が重視されるようになった。義務教育課程においても、平成十年度改訂の『学習指導要領国語』に新たな目標として「伝え合う力」の育成が加えられ、この分野の指導が一応行なわれるようになった。一方、大学教育においても、前述したように、「日本語表現法」「口語表現法」「自己表現法」など、日本語での自己表現力を養うための講座が、大学の初年時教育の一環として1990年代の後半から急速な広がりを見せている。だが、これらはいずれも「分かり易い話し方」や「相手を説得する方法」など、ひたすら「話すこと」にのみ重点が置かれており、「きくこと」を中心とした指導は殆ど行なわれていない。

最後に、教師を含めた教育現場にも原因があると考えられる。教える側が「きく力」を科学的に教えるための指導や訓練を受けていないために、具体的な指導方法がわからない。教材も十分でない。その上、「聴く」ためのスキル習得には時間がかかり、指導が難しいとされていること(Steil, 1984)も理由の一つとして挙げられよう。

#### 4. 「きく力」を大学で養成する意義

それでは、なぜ大学でこのようなプログラムを行う必要があるのか。次の3つの視点か

らその理由を述べたい。

#### 4-1 大学で行なうリメディアル的基礎教育として

本来「話す」「書く」を含めたコミュニケーション・スキルは義務教育課程で培うべきものである。しかしながら、義務教育課程では、科目ごとに授業時数や指導内容が指導要項によって詳細に決められており、教員の指導における自由裁量は限られている。しかも、前述したように、教師自身が「書く力」を科学的に教えるための訓練をうけていない。従って、指導内容が明確に提示されていない「聴く力」の養成に関しては、できる範囲内で手さぐりの指導をせざるを得ない。また、受験などを控えていれば、「聴く」ためのスキル習得には時間がかかり、しかも合否の対象とならないために「書く」授業は真っ先に削られてしまう可能性がある。こういった状況の中で、当然持っているはずのコミュニケーション基礎スキルを持ち合わせていない学生が増え続けている。従って、大学は「全入時代」を迎え、他の基礎学力と同様、聴く力を含めたコミュニケーション基礎スキルを養うためのリメディアル的な学習もやらざるを得ない。そして、大学でこの分野の有効な指導法や評価方法が開発できれば、そのノウ・ハウを基に、義務教育課程用のカリキュラムや教材開発に対しても多くのヒントを与えることもできよう。

#### 4-2 学力やコミュニケーション能力を高めるプログラムとして

Taylor (1984)によると、アメリカの典型的な授業では、学生の聴いている時間は全体の64%だという。本学でも一昨年の「書くことの科学」の履修学生96人を対象に、授業に占める「書く時間」の割合を次の方法で調査してみた。

- 1) 自分が最も熱心に履修していると思う科目の中から、上位4科目（専門科目2科目、その他の科目2科目）を選ぶ。
- 2) 1日を15分間隔に分けたタイム・チャートに、15分毎の主なコミュニケーション行為 - 「読む (R)」「書く (W)」「聴く (L)」「話す (S)」「その他 (O)」 - を英語の頭文字で書き入れていく。この作業を2週間続ける。
- 3) 最初に個人のそれぞれの授業で聴いている時間の平均値を出し、次にクラス全体の平均値を算出する。

結果は、聴いている時間が全体の63.4%だった。本学の授業における「聴く」時間がアメリカの数値に近いことに驚ろかされたが、これは「書くことの科学」が言語コミュニケーション学科の専門科目のため、コミュニケーション学専攻の履修者が多く、彼らを選んだ科目もコミュニケーション学系の双方向型の授業が多かったためと推測される。講義型の授業が多ければ、更に書く時間は長くなるわけで、いずれにせよ、授業でも聴くこ

とに最も多くの時間が費やされていることは明らかである。従って「聴く力」が伸びれば、学生の学業全体の質を上げることができると考えられる。そのメカニズム上の理由を Inhof & Janusik (2006) は、学習と「きく」行為の両方に求められる特性、つまり、情報を理解し解釈し評価するために、まずその情報を選択し頭の中で理解しやすいように整理しそれを自分にとって意味ある知識として再構築するために費やされる知的努力が、「きくこと」と学習においてお互いに重なり合っているからだ、としている。

2003年には、OECDによる国際学習到達度調査(Program for International Student Assessment, PISA)で日本人中学生の数学リテラシーが前回の1位から6位へ、読解力が8位から14位に転落し、その学力低下が大きな問題になった。このような事態に対しても、ただ単に数学や国語の授業時間増に解決策を求めるだけでなく、生徒の「聴く」力や態度にどのような問題があるかを調べ、きく力をしっかりと育てるためのプログラム構築を検討すべきである。

#### 4-3 社会的意義

「きく」行為は、何よりも集中する努力と忍耐を要する。若者のすぐ「キレル」傾向が問題になっているが、きくことの訓練は、知識と意思と習熟に支えられており、知らず知らずのうちに忍耐力をも養う(斎藤、1972)。また、学校でのいじめや家庭環境・教育の崩壊による子供の痛ましい自殺が繰り返しマスコミで報道されている中、子供たちの小さな一言に耳を傾け、「共感的」に聴ける友達や大人が周りにいたら、どれだけ多くの子供たちを自殺から救えたことか。カウンセリング・マインド的な聴き方とは、共感を持ってきくことであるが、これはカウンセラーでなくても身につけることはできる(池見、1997)。いじめや少年犯罪が頻繁に起こる現代社会は、このような「きく力」を持つ人材の育成を求めており、これに応えるのは大学を含めた教育者の義務でもあると考える。

### 5. 「きく」分野に関する国内外の研究動向

ここで、コミュニケーション学の先進国であるアメリカが、高等教育レベルの「きく力」を養うプログラムを、どのように発展させてきたかを見てみよう。

「きくこと」に関する研究は、Wilchensが1925年に始めて行なった(Dearin、1980)。その1年後に、前述のRankinがコミュニケーションに費やす時間調査を行なった(表1参照)。その後も、Brieter(1971)やWerner(1975)などが同様の調査結果を発表したが、「きくこと」に関する理論自体は余り明確なものではなかった(Janusik、2001)。

1960年代に入るとアメリカではさまざまな社会運動が展開された。ベトナム反戦運動

や、黒人による公民権獲得運動、それに既存の大学や学問の体制に変革を求めた学生運動などである。これらの運動の影響を受けた大学では、大学改革やカリキュラムの見直しなどが行なわれ（内海崎、1999）、1970年代にはアメリカの高等教育全般に転換期が訪れた。それまで、教師は自分の持っている知識を学生に伝え、学生はその知識を「貯金」し、試験など必要な時にそれを「引き出す」、いわゆる「銀行式」教育モデルが主流だったが、それが覆され、教師は単なる知識の伝達者ではなく、考える存在、仲間同士で知識を深め合う存在であり、実践に根ざした理論を作り上げる存在、とみなされるようになった。（Janusik, 2001）

この変革は、コミュニケーション理論にも大きな影響を与えた。それまで、コミュニケーションは、話し手と聴き手が情報を授受するだけの直線的モデルとして捉えられていたが、転換期以後は、話し手と聴き手が共通の意味を作り上げる相互行為とみなされるようになった（Coakley, 1997）。学生は単なる情報を受取るだけの存在ではなく、クラスで共通の意味づけを行なう存在に変化していった。このような教育哲学の転換によって、それまでの「きくこと」の概念にも、パラダイム・シフトが起こり、「きくこと」の重要性が強調されるようになった。

1980年代に入ると、「聴くこと」に関する高等教育用の教科書の発行数が倍増し、ビジネス向けのものも出版されるようになった。しかし、「きくこと」についての教育論や具体的な指導論は、依然として明らかにされていなかった。（Janusik, 2001）

1990年以降は、ますます「きくこと」の重要性が一般に認知され、大学での関連科目は100-200から300-400レベルに引き上げられ、コミュニケーション学の教科書には必ず「きくこと」についての単元が設けられるようになった。（Janusik, 2001）

こうして、アメリカでは30年以上の歳月をかけて、「聴くこと」が高等教育プログラムの中に確実に組み込まれることになった。現在の日本の状況を「きくこと」に関する学問の黎明期と呼ぶとすれば、アメリカは、草創期、普及期、転換期を経て、すでに第2の発展期に至っていると言えよう。

## 6. 学生の関心度と変化

「きくこと」の授業を開設する以前の2005年10月に、1年生から4年生までの177人を対象に「きくこと」に対する関心度についてアンケート調査を行った。下に記したのは、その結果の一部であるが、学生たちもコミュニケーション活動において「きくこと」は重要な要素であることを認識しており、学ぶ事にも興味を持ち、「きく力」を伸ばしたいと思っていることが分かる。これまで「聴くこと」に関しての学びは殆ど行われてこな



かった事も示されており、学んだ事のある21人もそのうちの15人は本学のコミュニケーション学関係の授業で学んだと述べているので、大学教育以外で学ぶ機会があった学生は、僅か6人(0.4%)しかいなかったということになる。

・今までに「きくこと」について学んだ事があるか。  ある:12% (21名)  
どこで学んだか。

中学校	1名
高校	3名
大学(コミュニケーション関係科目で)	15名
アルバイト研修	1名
書物	1名

・コミュニケーションにおいてきくことは重要だと思うか。  思う:93%  
・きく力を高めたいと思った事があるか。  ある:84%  
・「きくこと」について学ぶ必要があると思うか。  ある:80%  
・「きくこと」に関する授業があったら履修したいと思うか。  思う:79%

また、「きく力」を高めるためには常に同じスキルが求められると思われがちだが、実際は、きく目的によって求められるスキルは異なってくる。そこで、聴く目的を1)知識習得・情報収集、2)関係構築・社交、3)批評・評価、4)癒し・共感(共鳴版としての役目)、5)娯楽・鑑賞、6)(音や声における)違いの聞き分け、の6つに分類し、学生の聴き方に関する傾向について調査を行なった。第1回目は2006年10月に2-4年生177人を、第2回目は2008年10月に1・2年生138人を対象に行なった。表2は、それぞれの質問に対する答えを、上位3位までを記したものである。

表2

	2006年10月	2008年10月
どのタイプの聴き方が最もやさしいと思うか。	1. 娯楽・鑑賞(68%) 2. 情報収集・知識習得(8%) 3. 批評・評価(6%)	1. 娯楽・鑑賞(56%) 2. 情報収集・知識習得(16%) 3. 音・声の違いの聞き分け(12%)
どのタイプの聴き方が最も難しいと思うか	1. 批評・評価(40%) 2. 音・声の違いの聞き分け(23%) 3. 関係構築・社交(22%)	1. 批評・評価(39%) 2. 関係構築・社交(24%) 3. 音・声の違いの聞き分け(20%)
自身を成長させるためには、どのタイプのきく力を高めたいと思うか。	1. 関係構築・社交(39%) 2. 情報収集・知識習得(32%) 3. 音・声の違いの聞き分け(22%) (この質問のみ複数選択可)	1. 関係構築・社交(35%) 2. 情報収集・知識習得(30%) 3. 音・声の違いの聞き分け(18%) (この質問のみ複数選択可)

これらの数値から、本学生は批評や評価を目的とした聴き方を最も苦手とし、関係構築・社交を目的とした聴く力を最も高めたいと思っていることが分かる。

学生が一番苦手としている批評や評価を目的とした聴き方とは、氾濫する情報の中から必要なものを選択し、意識的に分析・評価し、それが自分にとって信頼に足るものであるかどうかを見究める聴き方である。だが、大学まで国語では文学作品を批判することなく鑑賞し、社会科では疑問を持つ余裕もなく次から次へと暗記させられ、人の話をただ聴くだけでディベートの習慣のない日本の教育に慣れてきた学生には、批評・評価を目的とした聴き方はやはり難しいと感じるに違いない。

また、学生が最も高めたいと思っている「関係構築・社交」を目的とした聴く力に関しても、本学の学生にコミュニケーション科目の履修動機を訊ねると、「人とうまく付き合えないから」「友達を作りたいから」などの答えが返ってきて、対人関係に苦手意識や悩みを抱えている学生が意外と多いことが分かる。「2. 若者から『きく力』が失われている理由」の中で述べたように、近年さまざまな理由により若者の対人コミュニケーションの機会が大きく減少していることが原因と言えよう。

こうしたことも考慮しながら、本学の「きくこと」に関する授業では、できるだけ多くの調査活動や実習を取り入れ、参加型の授業にしている。例えば、きく行為の概論部分では、私たちは意識的、無意識的に音声を選択してきているという事実や、知覚フィルターや「きくこと」の障害となる内的ノイズなどの不可視的なものの存在は、学生たちに体験を通して納得させる。リスニング・プロセスやそのプロセスの各段階に行なわれている認知行為については、学生たちの最も身近な情報デバイスであるメールとを比較させることによって理解させる（表3参照）。目的別の聴き方に関しては、必要なスキルが使えるさまざまな演習を行なわせる。

表3

きく	メール
聴力（あらゆる音が入ってくる）	コンピューターが勝手に受信
注意を向ける	メールの存在に気付く・開く
理解する	読む・理解する
応答・反応する（言語・非言語）	返信する
記憶する	セイブする

また、「きく」という行為を意識化させるために、数種の自己評価ツールを用いて自身の「きく」行為の長所と短所を洗い出させ、その上で、短所を改善するためのアクション・プランを立てさせる。その実行過程を10週間に亘ってリスニング日誌に記させ、最後に、成果の有無・種類などを自分で、或いは他者を通じて互評させる。

その他、授業の最後には毎回A4サイズ用の紙に、「講義の要旨」、「一番面白かった／興味深かった／役に立った話題とその理由」、「講義の全体的な評価とその評価理由」、「質問したいこと、更に詳しく知りたいこと」の4つの項目について書いてもらい提出させる。

こういったことを、一学期間続けていくと、まず早い段階で私語が影を潜め、その後クラスの雰囲気が大きく変わっていくのに気付かされる。「講義の要旨」も最初は何をどのようにまとめようとしているのか理解に苦しむものが多いが、終了した講義内容をまとめたサンプルを作り、それを次回の授業初めに示すという事を何度か繰り返していくと、学生の講義のまとめ方も段々と要領を得てくるようになる。「質問したいこと・更に詳しく知りたいこと」も、最初は「特になし」という答えが多いが、次第に講義中に話された項目に関連する質問が出てくる。そのうちに、学生の日常生活で体験した事象と授業で取り扱ったテーマとの関連性などを問うものが現れ、学生が教室で学んだことを教室外でも意識していることが伺えるようになる。

更に、学期末には「常に自分は今『聞いているのか』『聴いているのか』を意識するようになった。」「できて当たり前と思っていた『聴くこと』が、今、本当に難しいと実感している。」「つまらない話、いやな人の話と思っても、一応最後まで聴いてみよう」と努力するようになった。」「絶対人の話を途中で遮らないようにしている。」「アルバイト先で、先輩に話をしっかり聴くようになったと言われた。」「コミュニケーションをとるのは苦手だと感じていた。それは『話さなければ…』と常に思っていたからで、まずは『きくことに集中しよう』と決めてからは、コミュニケーションが億劫でなくなった。」「今までいい加減にしか聞けなかった祖母の話をしっかり聴いてみると、結構興味深い話をしているし、役にも立つ。」「就職内定の決まった会社の人から『きく態度が立派だった』と言われた。意識したことがなかったのでうれしかった。先生にも感謝したい。」などのコメントが見られ、「きくこと」に対する意識改革に始まり、きく態度にも、その質にも明らかな変化が生じてきていることが分かる。

しかし、以上の変化はあくまでも教師と学生の主観的印象によるものが多く、これらの学習効果を科学的、客観的に算出できるツールが何としても望まれる。評価の方法に関しては、さまざまな問題が内在するので、改めて「評価ツール」のところで述べたい。

## 7. 日本における「きく力」の養成プログラムが直面する課題

### 7-1 指導内容・教授法の確立

「きく力」を養成する講座は、誰でもできて当たり前と思われ、学問の対象と見なされ

てこなかった「きく」という行為を、大学で学びの対象とする方向を打ち出したチャレンジ的なものである。義務教育課程では、平成十年度の国語の指導要領改訂以来、学習材の開発や、習熟度別指導集の作成などいろいろな試みがなされているが、大学では依然としてパイロット的なプログラムである。これまで現在著者が行なっている指導方法をいくつか述べてきたが、それらはあくまでも試行錯誤の段階である。先行研究も日本語で書かれたものは少なく、研究自体もコミュニケーション学ではなく心理学を中心にした他領域のものが多い。当然、教科書や参考書に出来るような日本語の図書も少ない。そこで、海外で発行されている関連著書や、実際に使用されているアメリカの大学のシラバスを調査したところ、指導内容、及び指導方法に関しては、大体次の三種類に大別できると思われる。

1) 「きくこと」のプロセスを6つの要素に分けた HURIER モデル（図1参照）を機軸としたもの。

「きくこと」のプロセスを表した HURIER モデル（受信、理解、解釈、評価、記憶、反応）を中心に、理論や調査法を学ぶ。それを機軸に、家庭や学校、職場や医療、メディアやハイテクなど身近な環境におけるきく行為を関係付けながら、それぞれの特徴を学び、それらに必要なとされるスキルの習得を目的としている。

2) 「きくこと」を目的別に分類したものを機軸としているもの。

「きくこと」を目的別（知識習得・情報収集重視、関係性重視、評価・批判重視など）に分類し、それらを機軸にしながら、きくことに関する理論とプロセスを学び、それぞれに必要なとされるスキルの修得を目標としている。

3) その他

上記のどちらにも属さないもので、「きくこと」の基本原理やプロセス、イフェクティブ・リスニングの条件、聴く行為に関する誤った考え方や本人が気付いていない悪習慣、「きき方」のタイプや、きく力を養成するための具体的はヒントなど、さまざまな項目を豊富な事例や演習と共に学ぶもの。

本学の2講座のシラバスは、試行錯誤の末、現在1)と2)を折衷したもの（図1参照）が基盤となっているが、いずれも開発途上のもので、学生の授業評価や筆者自身の調査・研究結果をもとに、アメリカの研究者や、「きく」教育を熱心に進めているドイツやフィンランドの研究者たちの協力も得て、改善を重ねていかなければならない。

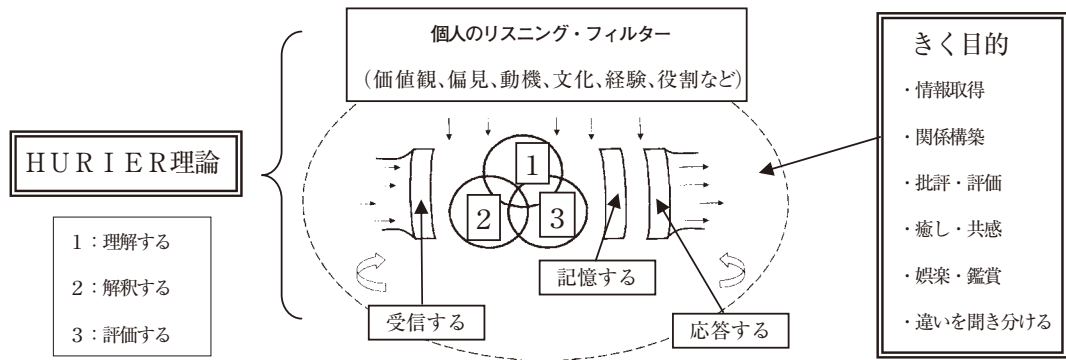


図1 HURIER モデル (Brownell, 2006) をアレンジしたもの

## 7-2 教材開発 — 教科書

大学で「きく」ことに関して学問的、かつカウンセリングなど1つの目的に偏ることなく総合的に「きく」ことを学ぶことのできる教科書を求めて、これまで「きくこと」に関する日本語の著書を139冊ほど精査してきた。表4はその図書の内容を項目別に示したものである。

表4

種類 <sup>2</sup>	割合
ハウ・ツーもの (など)	52冊 (37%)
義務教育課程の音声言語教育に関するもの	31冊 (22%)
心理学やカウンセリングに関するもの	22冊 (16%)
言語学・コミュニケーション学的視点から書かれたもの	15冊 (11%)
医学的・音響学的な視点で書かれたもの	11冊 (8%)
その他	8冊 (6%)

残念ながら、ハウ・ツーものが一番多く約4割を占めている。次いで、義務教育課程の音声言語教育に関するもの、心理学やカウンセリングに関するもの、言語学・コミュニケーション学的視点から書かれたもの、と続いているが、どれも上記の目的を持った大学の教科書としては適当とは思われない。認知心理学や脳生理学などを含めた他領域の視点も取り入れ、より総合的で、アカデミックな著書が望ましい。

## 7-3 評価ツール

「きくこと」には、観察可能な行動的側面と認知的側面があることはすでに述べた。実際の聴く場面ではこれらが互に関連し合って成立しているので、特に認知的側面の評価

が難しい。「5. 学生の関心度と変化」で述べたように、1学期間の授業終了時に、学生の「きくこと」に対する意識や態度、質の変化を、学生自身も教師も共に感じてはいるが、これは前述したようにあくまでも主観的な要素の強い評価である。

これまでの調べで、アメリカにはすでに30以上のさまざまな分野を測定する評価法が知られている。特に、Watson-Baker Listening Test（情報の内容評価、ディスコースの内容理解、講義内容の理解と記憶力、感情表現の理解、指示に従う、の5つの項目に分けた「きく力」を評価する）やBrown, Carlsen, Carstens（BCC）Listening Test（記憶力、語彙力、講義内容の理解力、資料の適切性に関する判断力など、5項目に分けた合計76問の質問によって評価する）などが信頼性の高い評価ツールだと言われている。こういったものを参考にしながら、日本のコミュニケーション環境にも合い、ペーパーテストだけではなく画像も取り込み、総合的なきく力が評価できるようなツールの開発が必要である。現在本学の心理学や他大学の統計・分析の専門家の協力を得て、その開発プログラムの策定が進められている。

## 8. まとめ

現代教育の主流は、自己学習や生涯教育になってきているが、どちらも主体的に学ぶことである。従って、自分の必要とする知識・情報を聴いて理解する力はもちろん、氾濫する情報の中から必要なものを選択し、聞き取った情報を主体的に評価、価値付けをし、それを受容するか否かを決定する聴き方もできなければならない。加えて、人間関係が希薄になってきている昨今、好ましい人間関係を構築するためには、人の話をじっくり聴く力が必要とされる。「きく」行為の目的は一つではない。そして、それぞれの聴く目的に応じて異なるスキルが求められることを理論的に学び、それらに必要なスキルを習得する必要がある。

聴く力は自然に育つものではないこと、聴く力は思考力と深く結び付いていること、その力を育成するためには、意識的・計画的な学習の継続が必要であることを再認識し、現代社会が求めている真のコミュニケーション力を高めるためには、高等教育レベルでも話す力だけではなく、聴く力を養成するプログラムの可能性を追求していくことが是非とも必要である。

## 参考文献

- 穂田 照子他 (2004) 「オーラル・コミュニケーション」『自己表現の技法』 実教出版社
- 穂田 照子 (2007) 「大学における『聴く力』を養う取り組み」『大学教育学会第29回大会発表論文集』
- 池見 陽 (1997) 『フォーカシングへの誘い』サイエンス社
- 内海崎貴子編 (1999) 『日本の女性学教育』 東信堂、
- 金田一晴彦 (2002) 『ホンモノの日本語を話していますか?』 角川書店
- 古宮 昇 (2004) 『大学の授業を変える』 晃洋書房
- 斉藤美津子 (1972) 『きき方の理論』 サイマル出版会
- 重野 純 (2006) 『聴覚・ことば』 新曜社
- 高橋 亘 (2007) 『コミュニケーション支援の情報科学』 星雲社
- 多田 孝志 (2003) 『地球時代の言語表現』 東洋館出版
- 中島 義道 (2003) 『対話のない社会』 PHP 研究所
- 橋本 良明 (1996) 「聞くことを忘れた現代社会」『言語』 25 (2)
- 船川 淳志 (2007) 『ロジカルリスニング』 ダイヤモンド社
- 山鳥 重他 (2007) 『心とことばの脳科学』 大修館書店
- 鷲田 清一 (2001) 『きくことの力』 TBS ブリタニカ
- Brieter, L.R., (1979) Research in Listening and Its Importance to Literature, In I.I. Baker (Ed.) *Listening Behavior*, Englewood Chills, NJ: Prentice-Hall.
- Brownell, J., (2002) *Listening: Attitude, Principles and Skills*, (2nd Ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Brownell, J., (2006) *Listening: Attitude, Principles and Skills*, (3rd Ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Coakley, C.G., (1997) *Teaching Effective Listening*, Sonoma CA: Coakley Communication Connection.
- Coakley, C.G., & Wolvin, A.D., (1997) Listening in the Educational Environment, In M. Purdy & D. Borisoff (Eds.) *Listening in Everyday Life: A Personal and Professional Approach* (2nd ed.) Lanhan, MD: University Press of America.
- Conaway, M.S., (1982). Listening: Learning Tool and Retention Agent, In A.S. Algier & K.W. Algier (Eds.) *Improving Reading and Study Skills*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Dearin, R.D., (1980) Public Address History as Part of the Speech Communication Discipline. *Communication Education*, 29(3).
- Janusik, L.A., (2001) Teaching Listening: What Do We Know? What Should We Know? Research Paper presented at the International Listening Association conference in Chicago, IL in 2001.
- Kline, J. A., (2003) *Listening Effectively*, Pearson Education.
- McDevitte, T.M., Sheenan, E.P., & McMenamin, N., (1991) Self-Reports of Academic Listening Activities by Traditional and Non-traditional College Students. *College Student Journal*, 25.
- Moor, B.C.J., (2001) *An Introduction to the Psychology of Hearing*. Academic Pres Ltd.
- Nichols, M.P., (1996) *The Lost Art of Listening*, Guilford Publications.
- Steil, L.K., (1989) *Effective Listening*, Addison-Wesley.
- Werner, E.K., (1975) A Study of Communication Time. Unpublished Master's Thesis, University of Maryland.

Witkin, B.R., (1990) Listening Theory and Research: The state of the Art. *Journal of the International Listening Association*, 4.

- <sup>1</sup> Rankin の数値は Coakley, C.G., (1997) *Teaching Effective Listening*, Sonoma CA: Coakley Communication Connection、Janusik & Wolvin の数値は International Listening Association の Web Page “Resources: Listening Facts” よりそれぞれ引用。  
 本学での調査は、2008年10月に「オーラル・コミュニケーション(きく)」の履修者138人(1-2年生)を対象に次の要領で行なったものである。
- 1) 1日を15分間隔に分けたタイム・チャートに、寝ている時間は「NC (No communication)」と書き入れる。
  - 2) 同じタイム・チャートに、起きている時間の15分毎の主なコミュニケーション行為-「読む(R)」「書く(W)」「聴く(L)」「話す(S)」「インターネット(I)」「携帯電話(P)」「その他(O)」-を英語の頭文字で書き入れていく。この作業を1週間続ける。
  - 3) 個人の1日にそれぞれの行為に費やす時間の平均値を出し、最後にクラス全体の平均値を算出する。

<sup>2</sup> 表4の「種類」の具体的な著書例

- ハウ・ツーもの：和泉育子(2007)『できる上司の聞く技術』中経出版、伊藤明、河北隆子(2005)『聞く技術が子どもを伸ばす!』PHP研究所、浦野啓子(2006)『要点を聞く技術』実業之日本社など。
- 義務教育課程の音声言語教育に関するもの：安直哉(1996)『聞くことと話すことの教育学』東洋館出版社、高橋俊三、声とことばの会(2007)『聞く力の評価と指導』明治図書、増田信一(1994)『音声言語教育実践史研究』学芸図書など。
- 心理学やカウンセリングに関するもの：ニコルズ、マイケル P.(2005)『聴くちから』ヴォイス、乾敏郎編(2001)『運動と言語』岩波書店、崎尾英子(2001)『こころを聞く』大修館書店など。
- 言語学・コミュニケーション学的視点から書かれたもの：斉藤美津子(1972)『きき方の理論』サイマル出版会、ピーズ、アラン他(2002)『話を聞かない男、地図が読めない女』角川書店、ヤマダ、ハル(2003)『喋るアメリカ人 聴く日本人』成甲書房など。
- 医学的・音響学的な視点で書かれたもの：ティアニー、ローレンス他((2007)『聞く技術答えは患者の中にある(上・下)』日経BP社、ローゼン、スチュアート他(2005)『音声・聴覚のための信号とシステム』海文堂、角田忠信(2001)『日本人の脳』大修館書店など。