

教室の学びにおける児童のきく力の規定要因

A Study on the Determinants of Children's Ability of Listening in the Classroom

宮内 健*

向後 千春**

Takeshi MIYAUCHI*

Chiharu KOGO**

早稲田大学大学院人間科学研究科*

早稲田大学人間科学学術院**

Graduate School of Human Sciences , Waseda University*

Faculty of Human Sciences , Waseda University**

〈あらまし〉本研究では教室の学びにおける児童のきく力の規定要因を明らかにするため、きく力に関わる認知的課題テストときく力の指標となるテスト得点との相関、因果関係を検討した。その結果、児童のきく力は児童の語彙力と漢字書字力及びワーキングメモリーによって一定程度規定されることが示唆された。

〈キーワード〉 児童, きく力, 漢字書字力, 語彙力, 重回帰分析, 交差遅延効果モデル

1. 問題と目的

児童が主体的・対話的に学ぶ上で大切な力の一つにきく力があげられる。きく力は児童が主体的・対話的に学ぶ際に必要な基礎的な力であり、前提条件ともいえる。

児童のきくことについての実践・研究はこれまで様々な視点や方法で取り組まれてきた。特に国語科教育においては、話す・聞く単元における実践・研究の積み重ねがある。しかし、聞くこと、聞く力の定義は曖昧で統一されていない(荻野, 1998)。宮内・向後(2017)は教室の学びにおけるきく力を理解力だけではなく思考力を含めた力としてとらえ、「話をきいてキーワードや要点をとらえ、話の共通点や相違点、構成を理解し、話の予測や要約をしたり、新たな考えをもったりする力」とし、これを操作的定義とした。

本研究では児童のきく力の規定要因を明らかにすることを目的とし、きく力に関わる認知的課題テストを実施した。

2. 方法

2.1. 調査協力者と調査時期

首都圏公立A小学校児童 125 人を対象とした。第1回調査協力者は小学校第3学年であり、2017年12月に実施した。第2回調査協力者は第1回調査協力者と同一児童を対象とし、2019年1月から3月に実施した。対象児童は第4学年に進級していた。対象校は全学年4学級、計24学級で在籍児童数700人以上の大規模校である。

2.2. 調査項目

2.2.1. 話す・聞くテスト

テスト①・国語科「話す・聞く」テスト(教育同人社), 表面と裏面を合わせて100点満点とした。

テスト②・国語科「話す・聞く」テスト(教育同人社)を題材として、四択式の計10問を作成した。「教室の学びにおけるきく力」の定義に関連する問題を作成した。100点満点とした。

上記の二つのテスト得点(合計200点満点)を児童のきく力を測る指標とした。

2.2.2. リスニングスパンテスト

児童版集団式リスニングスパンテスト(樋口・高橋・小松・今田, 2001)を用いた。1文ずつ提示される刺激文を聞いて、文の先頭単語を記録し再生する。記録の妨害として1文が提示される毎に文中に食べ物か動物かという質問を示され、その正誤判断をする。記録した語句を再生、記述するタイミングは2文提示後、3文提示後、4文提示後の計3回で、合計九つの刺激文が提示される。最初に例文を示して児童が方法を十分理解できるよう説明した。1文を約5秒間で発話した。9点満点とし、文の先頭単語の正答数を得点とした。

2.2.3. 語彙意味テスト

教研式「Reading-Test 読書力診断検査」(福沢・平山, 2009)を参考とし新たに作成した。教師が読み上げた語彙にふさわしい意味を解答欄の四つの選択肢から選んだ。全20問、正答数を得点とした。

2.2.4. 漢字書字テスト

漢字書字力を測るための漢字50問テスト(教育同人社)を実施した。1問2点の100点満点とした。

2.2.5. 漢字読字テスト

教研式「Reading-Test 読書力診断検査」(福沢・平山, 2009)を参考とし新たに作成した。教

師が読み上げた言葉の正しい漢字を解答欄の四つの選択肢から選んだ。全20問、正答数を得点とした。

2.2.6. 語彙想起テスト

音語彙課題(樋口・高橋・小松・今田, 2003)を用いた。ひらがな1文字「か」, 「り」を手がかりとして提示し, その手がかり文字を語頭音とする単語をできるだけ多く思い出させて, 筆記回答した。1回あたりの制限時間を1分間とした。有効回答数を得点とした。

2.2.7. 語彙カテゴリーテスト

カテゴリー語彙課題(樋口・高橋・小松・今田, 2003)を用いた。「動物」, 「植物」のカテゴリーに属する単語をできるだけ多く思い出させ, 筆記回答した。1回あたりの制限時間を1分間とした。有効回答数を得点とした。

2.3. 手続き

- ・話す聞くテスト及び漢字書字テスト・各担任教師が実施。
- ・その他のテスト・第1筆者が各教室にて朝学習の時間にて5分程度で実施。

3. 結果と考察

3.1. 相関

児童のきく力に関わる認知的課題テストの得点の平均・標準偏差・相関を表1に示した(第1回調査結果)。話す・聞くテストの得点は児童のきく力に関わるその他の全ての認知的課題テストの得点と有意な相関が見られた。特に, 語彙意味テスト, 漢字書字テスト, リスニングスパンテストの得点との相関が0.4以上で高い。

3.2. 重回帰分析

話す・聞くテストの得点を従属変数とし, その他のきく力に関わる認知的課題テストの得点を独立変数とした重回帰分析の結果を表2に示した(第1回調査結果)。ステップワイズ法とした。その結果, 語彙意味テスト・漢字書字テスト・リスニングスパンテストの得点による調整済み R^2 は, 0.347であった。

3.3. 交差遅延効果モデル

話す聞くテストと児童のきく力に関わる認知的課題テストを2回にわたり同一児童に実施した。重回帰分析で示唆された, 話す・聞くテストの得点が漢字書字テスト及び語彙意味テスト, リスニングスパンテストの得点によって説明することができるか, 交差遅延効果モデルにて検討した(図1)。その結果, 話す聞くテストの得点は漢字書字テスト及び語彙意味テストの得点によって0.37説明されることが示唆された。このことから, 漢字の書字力を高めるための新出漢字の学習にしっかり取り組んだり, 語彙力を高めるため

の国語辞典を利用した意味調べなどの学習に取り組んだりすることによって, 児童のきく力が高まっていくと期待される。

表1 児童のきく力に関わる認知的課題テスト得点の平均・標準偏差・相関係数 (2017年12月実施調査)

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1 話す・聞くテスト	176.22	17.75	1						
2 リスニングスパンテスト	7.29	1.93	.454**	1					
3 語彙意味テスト	15.50	2.77	.493**	.390**	1				
4 漢字書字テスト	83.65	18.80	.485**	.545**	.487**	1			
5 漢字読字テスト	18.47	1.68	.363**	.379**	.538**	.292**	1		
6 語彙想起テスト	10.98	3.11	.230*	.030	.356**	.246**	.232*	1	
7 語彙カテゴリーテスト	14.84	4.30	.382**	.289**	.355**	.444**	.232*	.428**	1

N=111 **p<.01 *p<.05

表2 ステップワイズ法による話す・聞くテストを従属変数とする重回帰分析の結果(2017年12月実施調査)

	B	標準偏差	ベータ	t値	有意確率	R^2 (調整済み R^2)
step1						.255 (.248)
語彙意味テスト	3.260	.539	.505	6.051	.000	
step2						.337 (.325)
語彙意味テスト	2.246	.582	.348	3.859	.000	
漢字書字テスト	.308	.085	.327	3.625	.000	
step3						.365 (.347)
語彙意味テスト	2.036	.581	.315	3.505	.001	
漢字書字テスト	.219	.094	.232	2.342	.021	
リスニングスパンテスト	1.856	.869	.202	2.137	.035	

N=111

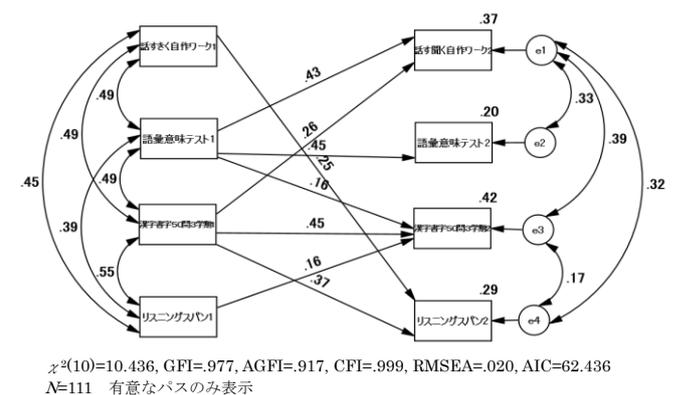


図1 児童のきく力に関わる認知的課題テスト得点間の因果関係を検討した交差遅延効果モデル(標準化解)

荻野 勝 (1998). 聞く力の現状と問題点 高橋俊三・声とことばの会 (編著) 聴く力を鍛える授業 (pp. 12-18) 明治図書
 樋口一宗・高橋知音・小松伸一・今田里佳 (2001). 児童版集団式リーディングスパンテスト及びリスニングスパンテストの開発 信州大学教育学部紀要, 103, 219-228.
 樋口一宗・高橋知音・小松伸一・今田里佳 (2003). 児童期の言語理解能力の説明要因 特殊教育学研究, 41(2), 227-234.
 福沢周亮・平山祐一郎 (2009). 教研式 Reading-Test 読書力診断検査 図書文化社
 宮内 健・向後千春 (2017). 教室の学びを支える児童のきく力尺度の作成と妥当性の検討 日本教育工学会第33回全国大会講演論文集, 451-452