

原著〔実践研究〕

教師のリヴォイシングの相違が児童の聴くという行為と 学習に与える影響

一 柳 智 紀*

本研究の目的は、児童の聴くという行為および学習に対する教師のリヴォイシングの影響を明らかにすることである。小学5年生2学級の社会科を対象に、直後再生課題と異なるタイプの問題からなる内容理解テストを行った。結果、話し言葉ならびに板書を伴う教師のリヴォイシングが、児童に発言を自分自身と結びつけて聴く機会を与え、聴くという行為を支援していることが明らかとなった。さらに教師のリヴォイシングの違いが、話し合いの中で1)何を、2)どのように聴くかという、聴くという行為の2つの側面に影響を与え、児童の内容理解の仕方にも影響することが明らかとなった。リヴォイシングにより発言児が主題に沿って位置づけられる学級では、児童が話し合いの流れを捉えて聴いており、授業内容を授業の文脈に沿って統合的に理解していた。一方教師のリヴォイシングが位置づけの機能を持たないもう一方の学級では、リヴォイシングにより個々の発言内容が明確化されており、児童は発言の「著者性」を維持したまま自らの言葉で捉えて発言を聴いていた。テストにおいても後者の学級の児童は授業内容を自らの言葉で積極的に捉え直せるように理解していた。

キーワード：聴く、リヴォイシング、再生、社会科、小学生

問題と目的

1998年の小学校学習指導要領の改訂において、国語科の目標として「伝え合う力を高める」ことが初めて明示され、領域構成の先頭に「A話すこと・聞くこと」が挙げられた(文部省, 1999)。これは2008年に公表された改訂案においても引き継がれており(文部科学省, 2008)、対話能力の育成や話し合いを通じた学習が近年重視されてきている(e.g. 秋田, 2000; 松尾・丸野, 2007)。中でも「聞くこと」の育成は重要な課題であると考えられる。なぜなら話し合いが行われる教室において、児童は「よき聴き手」となり、他児童の発言を聴く¹ことによって積極的に授業へ参加し、他者の発言や思考の結果を用いながら学習することを求められる(Hiebert, Carpenter, Fennema, Fuson, Human, Murray, Oliver, & Wearne, 1996)からである。ただし、このよう

な聴くことを通じた学習は、国語科だけではなく広くどの教科においても行われ、聴く力は日々の授業を通して育成される必要がある(山元, 2005)。そして教師は、話し合いの中で仲間同士での聴き合いが起こるよう援助する責任を持ち(Cazden, 2001)、児童が聴き手として参加することを保障する指導を充実させる必要がある(迎, 2004)。

しかし、児童が授業中に行っている聴くという行為を実証的に論じ、その特徴を明らかにした研究は少ない(秋田・市川・鈴木, 2002)。そうした中で一柳(2007)は、聴くという行為を他者の言葉との「内的対話」(Bakhtin, 1975 伊東訳 1996)と捉え、教師から「聴くことが苦手」と認識されている一人の児童の発言形成過程を考察している。そして、「一対多の対話」が求められる一斉授業の話し合いにおける聴くという行為の特徴を1)先行する他者の発言を自らの発言のうちに取り入れ、2)聴き手によって支えられている話し合いの流れを考慮し、3)教師以外の複数の児童をも「応答的な理解」(Bakhtin, 1975 伊東訳 1996)を行う聴き手とし、彼らが自らの発言に対してどのような返答を行うかを考慮に入れ、先行する発言に対する自己の返答の言葉を形成することだと指摘している。しかし、このような特徴を持つ児童の聴くという行為に対する教師

* 東京大学大学院教育学研究科・日本学術振興会
t-187gi@p.u-tokyo.ac.jp

¹ 「きく」の表記について、先行研究で使用されているものはそれに従った。ただし、「きく」ことによる能動的な授業参加を論じる本研究では、斎藤(1972)が「listen」を「エネルギーを費やして理解しようという、意志的な態度で音をきく」と定義し、その訳として用いた「聴く」という表記を原則的に用いる。

の支援や、聴くという行為が、授業の内容理解という意味での学習とどのように関連するかは明らかにされていない。そこで本研究では、1) 教室の実践事例に基づき、話し合いにおける児童の聴くという行為に対する教師の支援を明らかにし、2) 児童がいかに聴くことを通して学習しているかを明らかにすることを目的とする。

児童の聴くという行為に対する教師の役割や具体的支援が明らかにされていない中、Cazden(2001)は、教師による「リヴォイシング (revoicing)」(O'Connor & Michaels, 1996)が、児童の聴くという行為を支援する方略となりうると指摘している。リヴォイシングとは「議論の中で他の参加者によって行われる、口頭もしくは書き言葉での、ある児童の発言の、ある種の再発話」(O'Connor & Michaels, 1996)であり、O'Connor & Michaels(1996)は、教師から児童へと知識が伝達される従来の授業の参加構造を変え、話し合いを組織化 (orchestration) するための一手段であるとしている。そしてリヴォイシングには、発言した児童に主題や他児童と提携したり対立したりする立場を与え、話し合いの中で位置づけ (positioning) を行う機能や、児童の発言をより学術的な言葉に言い換え、児童の日常的で感覚的な世界と、より抽象的で一般性の高い科学的な概念の世界とを取り次ぐ機能だけでなく、より多くの児童に聴こえるように再放送することで、黙って聴いている児童に「自分自身に関係づける機会を与える」社会的な機能もあると指摘されている (O'Connor & Michaels, 1996)。さらに Strom らは、リヴォイシングが、知識を共有し構築していく過程において、ある考えが誰によるものであったか、その発言者の固有性、すなわち「著者性 (authorship)」を維持する機能を持つと指摘している (Strom, Kemeny, Lehrer, & Forman, 2001)。このようなリヴォイシングが概念理解に及ぼす影響については、実験により報告されている (田島, 2008)。しかし、児童の聴くという行為に対する支援という観点から、リヴォイシングの機能を日々の教室での実践に即して具体的に論じた研究はない。

これに関し、授業直後の再生課題を用いた秋田ら (2002) の研究は示唆に富む。秋田らは、児童の再生記述が聴いた内容を反映しているとし、再生内容に着目している。そして、授業の展開構造によって再生数や児童が共通して記憶している箇所が重複する頻度に違いがあることを明らかにしている。また秋田らは、詳細な検討を行っていないものの、再生の仕方が児童により異なることも指摘している。このような再生の仕

方は、発言をどのように聴いているのかを反映していると捉えられる。ゆえに、直後再生課題を用いることで、発言しない児童 (以下、非発言児) が注意を向けた言葉やその向け方を捉えることができると考えられる。さらに、授業場面での教師によるリヴォイシングの行われ方に着目し、リヴォイスされた児童の発言がどう再生されているか分析することで、教師のリヴォイシングが児童の聴くという行為に与える影響を考察できると考えられる。

また、聴くことと学習の関連について Inagaki, Hatano, & Morita (1998) は、算数の授業後の理解テストの結果を発言児と非発言児で比較している。そして、非発言児も話し合いを聴くことで、学級で扱った問題解決方略を学習していたと指摘している。さらに藤村・太田 (2002) は、小学5年生の算数単元「単位あたりの大きさ」の導入授業を対象に、児童のワークシートの記述から、児童が授業で扱った設問ごとに解法をどのように変化させていったかを追跡し、授業過程と事前・事後テストにおける方略変化との関係を、発言児と非発言児の間で比較し分析している。ここから藤村らも、非発言児が発言児と同様に、授業において提示されたより高次な問題解決の方略を形式的に適用するだけではなく、意味を理解して用いていたと指摘する。また藤村らは、異なる授業方略の使用が、問題解決方略の獲得に影響を与えていることを明らかにしている。

しかし、以上2つの研究は、特定の学習方略が獲得されたかどうかだけにのみ焦点を当てているため、授業展開 (方法) が聴くという行為ならびに内容理解の仕方にどう影響するかは考察していない。授業展開を形成する構成要素の一つである教師のリヴォイシングに着目する本研究でも、その行われ方が聴くという行為を通じた内容理解の仕方に影響していると考えられる。ゆえにその影響の仕方を考慮した分析が必要である。

以上を踏まえ、本研究では、話し合いにおける児童の聴くという行為に対する教師の支援を明らかにし、児童がいかに聴くことを通して学習しているかを明らかにするために、2つの手順を用いる。

第1に、授業直後に再生課題を行い、再生記述に基づき、児童の聴くという行為に対する教師のリヴォイシングの影響を考察する。聴くという行為を他者の言葉との「内的対話」とみなす一柳 (2007) に従えば、以下の3点が予測される。すなわち、(1) 教師によるリヴォイシングは児童の発言と「内的対話」を行う機会を増やす機能があると考えられる。(2) 位置づけの機能

により発言間の関連が明確化することで、話の流れを意識した「内的対話」を可能にすると考えられる。(3) 発言の内容だけではなくその「著者性」にも意識を向けた「内的対話」をも支援すると予想される。ただし、教師によるリヴォイシングの行われ方の違いによって、話し合いの展開に違いが生まれるため、児童の聴くという行為も異なると考えられる。ゆえに、教師の異なる学級間でリヴォイシングの行われ方を比較することで、上述の聴くという行為に対する支援の仕方を、より精緻に捉えることが必要だと考えられる。なぜなら、話し合いでのリヴォイシングの行われ方は、用いる教材に応じて毎時間変化する授業展開とは異なり、教師の中で比較的安定していると思われるからである。

第2に、観察終了後に、異なるタイプの問題からなる内容理解テストを実施する。これにより、特定の内容を理解したかどうかだけではなく、授業内容の理解の仕方の違いを捉えることができると考える。さらに結果を学級間で比較することで、教師のリヴォイシングの相違および児童の聴くという行為を反映した再生スタイルの違いを相互に関連付け、それが児童の学習に与える影響を明らかにする。

方 法

1. 対象学級

観察を行ったのは都内の公立小学校5年生2学級、教職23年目の長谷川教諭(男性, 仮名)が担任の学級(34人: 男子13人, 女子21人)と、18年目の上嶋教諭(女性, 仮名)が担任の学級(33人: 男子11人, 女子22人)。2人はいずれも前学年からの持ち上がりではない。長谷川教諭は理科, 上嶋教諭は国語を研究教科として、児童による話し合いを中心とした授業づくりを協力校において長年実践されている。そして長谷川教諭は教材の多様さと教材研究の深さに裏付いた授業を、上嶋教諭は子どもの多様な発言からテキストの読解を深めていく授業をそれぞれ実践されていることで同僚から認められている。

2. 手続き

(1) 観察 2007年4月23日から5月15日まで、各学級計6回ずつ社会科の授業(単元は「日本の農業」の米作り)を観察した。社会科を対象とした理由は、リヴォイシングを扱った先行研究が、教師主導になりがちな科学的な議論を変質させることを目的に、数学や理科(例えば数学は Forman, Larreamendy-Joerns, Stein, & Brown, 1998; O'Connor & Michaels, 1996; Strom et al., 2001; 理科は Forman & Ansell, 2002; O'Connor & Michaels, 1996)を中心

に行われてきたためである。そこで、数学や理科と同様、教科としての体系的な知識が存在する一方で、数学的記号や道具という当該教科固有の表現や表記法を扱わず、日常生活で使用する言葉を中心に授業が進められる社会科の本単元を本研究では取りあげた。観察された授業では児童による話し合いを中心に授業が進められていた。観察は教室の前方から授業を撮影し、同時に教室の前方あるいは横側から授業を見、授業中のやりとりだけでなく、児童の表情やその場の雰囲気などもメモした。授業終了後、ビデオ記録とメモからフィールドノーツを作成した。

(2) 直後再生課題 授業終了直後、直後再生課題として「社会の時間について、先生やお友だちが発表していたこと、やっていたことでああなたが覚えていることを、できるだけたくさん書いてください。(これはテストではありませんが、お友だちと相談しないで書いてください)」と書いた質問紙を児童に配布した。ただし、課題は各学級6回の観察中、予告なしに間隔を空けて3回実施した。その理由は授業進行への影響や、児童への負担を考慮したこと、授業前に課題の実施がわかることで、課題があることを前提に児童が授業を聴くことを避けるためである。実施にあたり板書は消し、教科書や資料等は全てしまうよう教示した。

以下では秋田ら(2002)にならい、児童の再生記述が聴くという他者の言葉との「内的対話」を反映していると捉える。すなわち、児童が何をどのように聴いているかを反映した言葉として、再生記述を分析する。

(3) 内容理解テスト 観察した期間の授業内容に基づいて作成した内容理解テスト(15点満点)を両学級同時間(5月23日)に実施した。問題²は、1)米の生産量の多い順に県名を並べる「並び替え問題」、2)米作りに必要な条件について書かれた文章や米作りの作業順序が書かれた図の空欄を、選択肢である授業におけるキーワードで埋める「選択肢穴埋め問題」、3)一定面積での生産量が戦後増えている理由(長谷川学級)や、米作りにおける機械の利用の利点(上嶋学級)を記述する「記述問題」の3タイプからなる。

結果と考察

以下では、まず直後再生課題の結果における学級間の違いを教師のリヴォイシングに着目して明らかにす

² 各学級で扱われた資料や話し合いの焦点とされた内容が若干異なるため、選択肢や記述問題の内容は授業内容に即して違っているが、2人の教師に助言をいただき、両学級で同等の難易度になるよう作成した。

Table 1 各再生課題における学級再生総数と平均再生数

	長谷川学級			上嶋学級		
	第1回(N=33)	第2回(N=32)	第3回(N=34)	第1回(N=33)	第2回(N=31)	第3回(N=28)
再生総数	99回	126回	36回	59回	44回	41回
平均再生数(SD)	3.00回(1.82)	3.93回(2.68)	1.05回(1.30)	1.79回(1.43)	1.42回(1.56)	1.46回(1.17)

る。次に両学級の典型的な授業事例を挙げ、再生における違いとの関連を考察する。最後に上記の分析を踏まえ、内容理解テストの結果から両学級の児童の学習スタイルにおける特徴を明らかにする。その際、事例の解釈が筆者の主観的な解釈に留まらぬよう、相互主観性を保障する(南, 1991)ため、当事者である児童の再生記述に基づいて授業事例の考察を行った。また他の解釈可能性を保障する(南, 1991)ために、1) 授業者である教師についての情報を明示した。2) 事例における学習課題と授業展開の状況を明示した。3) 子どもの発話と教師の板書も含めた対応を明示した。4) 授業の特徴を示す両学級のデータを比較可能な方法で提示した。なお本研究で扱う児童・教師の名前は全て仮名である。

1. 再生課題の分析結果

(1) 再生数 直後再生課題における児童の再生が、1) 単語の場合はそれを1回、2) 授業中のある1つの発言またはある1つの発話連鎖の内容を一つの文で再生している場合はそれを1回、3) 複数の異なる発言内容または発話連鎖を、同一の文章内で繋げて再生している場合は、それぞれの発言に対応する内容を1回として再生数を数えた。その際、授業中に行われた「活動」についての再生(例:「今日は、稲の勉強をしました」)、および授業中の発言に対応しない再生はカウントしなかった。筆者を含む2人が独立に算出したところ、一致率は87.5%であった。不一致箇所は協議の上決定した。その結果をTable 1に示す。2学級の各児童の平均再生数に対して等分散を仮定した t 検定を行ったところ、統計的に有意差があり($t(65)=3.53, p<.001$)、長谷川学級の児童の方が多く再生していた。

Table 2 再生される言葉のタイプのカテゴリー

タイプ	定義	
type 1	教師によるリヴォイスを伴わない児童の言葉	話し言葉
type 2	教師によって話し言葉のみでリヴォイスされた言葉	話し言葉
type 3	児童の発言を受けていない、教師の言葉	話し言葉
type 4	教師によって板書に用いられた言葉	書き言葉

(2) 再生における特徴 児童が授業中の1) どのような言葉と、2) どのように「内的対話」を行ったかという観点から、再生課題において再生される言葉のタイプと、再生スタイルに着目する。

まず、再生される言葉のタイプをリヴォイスに着目しTable 2のように分類した。筆者を含む2人が独立に分類したところ、タイプ分類の一致率は83.3%であった。不一致箇所は、協議の上決定した。type 1は児童の、type 3³は教師の発言に対応し、type 2とtype 4は教師のリヴォイスが伴う児童の発言に対応する再生である。2人の教師は話し合いの中で、児童の発言内容を板書し、またその前後で板書内容を口頭で繰り返していた。この板書⁴は、主題の提示や説明のように教師から提示されるものとは異なり、1) 児童の発言を受けてなされている点、2) 児童の発言内容を精緻化したり、他の児童の発言との結びつきを明示している点で、リヴォイスと捉えることができる。しかし、再生において児童が話し言葉と板書の、どちらの形態の言葉に注意を向けているのかを判断することは困難であったため、両者を区別するのではなく、「板書に用いられた言葉」というカテゴリーを採用した。また、黙ったまま児童の発言を教師が板書することはまれであったことから、以下本研究では板書と話し言葉による一連のリヴォイスを、「板書を伴うリヴォイス」とする。このような板書を伴うリヴォイスもまた、話し言葉によるリヴォイスと同様に、聴くという行為を支援しようと予想される。

次に児童が再生において用いるスタイルの特徴に着目したところ、Table 3のようにカテゴリー化することができた。筆者を含む2人が独立に分類したところ一致率は91.7%であった。不一致箇所は協議の上決定した。【抜き書き型】は授業中に発言された言葉を単に抜き出した再生であるのに対し、【箇条書き型】【複数

³ type 3について、観察した社会科の授業では、話し合いの中で、文脈に合わせて資料が提示され、教師がそれを説明していた。このような資料を用いた教師の独話は社会科に特有だと考えられる。

⁴ 両学級では話し合いを行う際に筆記具をしまうよう指示されており、児童は板書を写していなかった。

Table 3 再生スタイルのカテゴリー

スタイル	定義	例
抜き書き型	それぞれの言葉を単語として切り出し、羅列したもの	「平らな土地、川、ゆきどけ水、たいりょうの水」 (菊地くん、4回、type 4/抜き書き型)
箇条書き型	文章内に一つの発言および一つの発話連鎖の内容が含まれるもの	「おこめのしゅうかくりょうで一番多かったのがにいがたけん。」 (岡村くん、1回、type 4/箇条書き型)
複数内包型	異なる児童の発言内容に対応する言葉が複数含まれ、それらをまとめ、文章化したもの	「米作りに必要な条件は川・温度・面積などいろいろな条件がある」 (鶴飼さん、3回、type 4/複数内包型)
記号適用型	黒板に書かれた、関係性を示す矢印や点線、さらには言葉の配置までを再生したもの	「雪どけ水も必要」←「水」→川 ↓ 「山から流れてくる」 (平井さん、4回、type 4/記号適用型)

Table 4 タイプ別スタイル別再生総数

	長谷川学級					上嶋学級				
	抜き書き型	箇条書き型	複数内包型	記号適用型	合計	抜き書き型	箇条書き型	複数内包型	記号適用型	合計
type 1	0	3	14	2	19(7.3)	22	23	1	0	46(31.9)
type 2	6	15	11	0	32(12.3)	7	38	13	0	58(40.3)
type 3	3	6	6	0	15(5.7)	1	2	0	0	3(2.1)
type 4	33	56	74	32	195(74.7)	5	17	5	10	37(25.7)
合計	42(16.1)	80(30.7)	105(40.2)	34(13.0)	261	35(24.3)	80(55.6)	19(13.2)	10(6.9)	144

()内は、再生総数に対する各タイプ各スタイルの出現率 (%)

内包型】は、1つの発言内容を自分の言葉で表現したり、異なる複数の発言を一つの文章に統合しており、他者の言葉を応答的に取り込み自己の言葉を形成する「積極的な理解」(Bakhtin, 1975 伊東訳 1996)を反映していると考えられる。中でも【複数内包型】の再生は、複数の発言を主題やテーマに沿って統合している点で、話し合いの流れを意識した再生であると考えられる。一方板書された言葉の再生においてのみ見られる【記号適用型】の再生は、板書の模写に近く、授業内容の形式的な理解を示すと考えられる。しかし、言葉の関係性を捉えているとも捉えられ、【抜き書き型】の再生より話し合いの流れを捉えた再生であると思われる。

<再生される言葉のタイプの特徴> 各学級の再生課題におけるタイプ・スタイル別の再生回数を Table 4 に示す。検定の結果、再生される言葉のタイプの比率に学級間で有意差が見られた ($\chi^2(3)=109.7, p<.01$)。残差分析の結果、上嶋学級において教師によって話し言葉でリヴォイスされた言葉 (type 2) と、教師の応答を伴わない児童の言葉 (type 1) の再生比率が、長谷川学級において板書に用いられた言葉 (type 4) の再生比率が、それぞれ 5%水準で有意に高かった。ここから、再生源として用いられる言葉のタイプには学級間で差があることが明らかとなった。すなわち、長谷川学級では板書を伴ってリヴォイスされた言葉が児童によく再生されている一方で、上嶋学級ではリヴォイスが伴

わない発言と、教師が話し言葉でリヴォイスした児童の発言がよく再生されている。

一方で、教師によるリヴォイスを伴った言葉 (type 2, type 4) の再生数が両学級で半数以上を占めるという結果は、多くの児童がリヴォイスされた発言に注意を向けたことを意味している。ゆえに、社会科においても先行研究の指摘と同様に、教師によるリヴォイスが「知識を創り出す積極的な役割」(Forman & Ansell, 2002)を聴き手に与え、自分自身を議論と結びつける機会を作り出すと解釈できる。さらに、話し言葉によるリヴォイスだけでなく、書き言葉を伴うリヴォイスも同様に、発言内容を再放送することで聴き手が発言を聴き、自分自身を結びつける機会を増やしていると捉えられる。

<再生スタイルにおける特徴> 次に、教師のリヴォイスを伴った児童の発言に対する再生スタイルに着目する。まず話し言葉でリヴォイスされた言葉 (type 2) に対する再生スタイルについて、再生数が 0 回の【記号適用型】を除き度数の比率の差の検定によって比較したところ、学級間で有意な差は見られなかった ($\chi^2(2)=2.961, ns$)。ここから、話し言葉によるリヴォイスが伴った言葉に対する再生スタイルの特徴には、学級間で違いがないことが明らかとなった。

一方、板書に用いられた言葉 (type 4) に対する再生スタイルの比率には学級間で有意な差が見られた (χ^2

(3)=10.54, $p < .05$). 残差分析の結果, 上嶋学級においては【箇条書き型】の再生比率が, 長谷川学級においては【複数内包型】の再生比率が, それぞれ5%水準で有意に高かった。このことは, 板書に用いられた言葉 (type 4) の再生数だけではなく, その再生スタイルも, 各学級で異なっていることを示している。

この結果, 授業における板書を伴うリヴォイシングが, 他者の言葉と「内的対話」を行う機会を増やすだけではなく, その対話の仕方にも影響していることが明らかとなった。上嶋学級では個々の発言が意味する内容を自分の言葉で捉えた【箇条書き型】の再生が多いのに対し, 長谷川学級では話し合いの流れを捉えた聴くという行為を反映した【複数内包型】の再生が多い背景には, 板書を伴うリヴォイシングの行われ方の違いがあると考えられる。特に長谷川学級では, 板書を伴うリヴォイシングが発言者を位置づけ, 発言内容を結びつける機能を持つと考えられる。

(3) 再生における発言の「著者性」 教師によるリヴォイシングが児童の聴くという行為に影響を与える別の側面として, 児童が発言者を認識して発言を聴いているかを考察するために, 再生における発言者名への言及に着目した。上嶋学級で発言者名が見られる再生は, 3回の再生課題において順に27回, 11回, 7回の計45回(全再生の約31%)であり, 33人中約半数の17人により行われていた。このことは, 発言した児童と内容を結びつけて聴くということが, 上嶋学級において安定した特徴である事を示している。一方, 長谷川学級における同様の割合は約1%(3/261回), 行った児童は3人と, 上嶋学級に比べ少なかった。

このように, 直後再生課題から, 「内的対話」としての聴くという行為において, その対象となる言葉だけでなく, 対象となる他者の言葉との「内的対話」の仕方が学級間で異なっていることが明らかとなった。以下では授業中の具体的なリヴォイシングの行われ方に着目し, これらの違いが生じる背景を明らかにする。

2. 両教師のリヴォイシングにおける相違

各授業中に両教師が行ったりヴォイシングの回数を,

Table 2 の分類に対応する形で算出した (Table 5)。さらに先の再生課題の結果を踏まえ, 位置づけの機能を持つ板書を伴うリヴォイシングの回数も算出した。すなわち, 話し合いの中で, 他の発言者と提携したり対立したり, 並列する立場を発言者に与えるリヴォイシングである。算出にあたり, 板書に用いられた言葉の口頭での繰り返しは, 先の再生される言葉のタイプ分類に従い, 板書を伴うリヴォイシングに含めた。

Table 5 に基づき, 授業毎のリヴォイシング回数について度数の比率の差の検定を各学級で行ったところ, 上嶋学級では板書が伴うか話し言葉のみかにおいて有意な差は見られなかった ($\chi^2(2)=2.844, ns$)。一方, 長谷川学級では有意な差が見られ ($\chi^2(2)=6.024, p < .05$), 第3回の授業においてのみ話し言葉のみによるリヴォイシングの回数が有意に多かった ($p < .05$)。他の2回が資料を参考にしながら主題について児童が話し合う授業であったのに対し, 長谷川学級の第3回の授業は, 資料を用いずに主題について話し合うという点で他の2回とは異なる授業内容であった。ゆえに, 板書頻度にも違いが見られたと考えられる。ただし第3回の再生課題で平均再生数が最も少なかったことから, 児童が教師による板書を伴うリヴォイシングを, 授業のやりとりを聴く際のリソースとして用いていることが示唆される。これは, 板書の持つ役割が学級間で異なると考えられるため上嶋学級と比較検討することはできないが, 板書を伴うリヴォイシングが, 長谷川学級において児童の授業参加を支援する機能を持つことを示唆している。

一方, リヴォイシングの合計数から, 教師による話し言葉のみのリヴォイシングと板書を伴うリヴォイシングの回数の間には, 学級間で有意な差は見られなかった ($\chi^2(1)=0.261, ns$)。先の結果に照らすと, 授業中に教師が使用する話し言葉と書き言葉によるリヴォイシングの比率には学級間で差が見られないにもかかわらず, 再生される言葉のタイプの比率には学級間で差があることがわかる。このことは, 回数ではなく, リヴォイシングの行われ方の違いが, 児童の聴くという

Table 5 各学級におけるリヴォイシング回数

	長谷川学級				上嶋学級			
	第1回	第2回	第3回	計	第1回	第2回	第3回	計
話し言葉のみのリヴォイシング (=type 2)	19	37	15	71	27	13	7	47
板書を伴うリヴォイシング (=type 4)	8	16	0	24	5	7	1	13
位置づけの機能を持つ板書を伴うリヴォイシング (位置づけの機能を持つ話し言葉のみのリヴォイシング)	8	16	0	24	1	3	0	4
	(2)	(6)	(1)	(9)	(0)	(0)	(0)	(0)

行為に影響を与えるという先の示唆をさらに裏付ける。

(1) 位置づけを行うリヴォイシング

以下では具体的事例に則して、教師のリヴォイシングの両学級における特徴を考察する。まず、Table 6 は長谷川学級において多くの児童が対応する内容を再生した典型的な事例である。この場面では18人が対応する内容を再生し、内11人が【複数内包型】を用いていた。ここで長谷川教諭は(102)、(104)から(107)、(111)、(124)の発言に対し、話し言葉と同時に板書によってリヴォイスし、主題の板書[1-1]、[1-2]と結びつけて整理している([1-3]～[1-7])。このようなリヴォイシングにより、発言を行った児童に主題や他児童と提携する位置を与えている(O'Connor & Michaels, 1996)。さらに(103)の「水」や(108)の「川」、(112)の「きれいな水」のように、板書された児童の発言が、後続の話し合いのトピックとして扱われている。

先のTable 5から、上嶋教諭も同程度に板書を伴うリヴォイシングを行っているが、位置づけの機能はほとんど見られないことがわかる。これに対し、長谷川教諭による同様のリヴォイシングは全て位置づけの機

能を持っていることがわかる。さらに長谷川教諭は話し言葉のみのリヴォイシングでも9回、発言した児童を議論の中に位置づけていた。このようなリヴォイシングの行われ方の違いが、先述の再生課題において、再生数が上嶋学級よりも多く、主題やテーマに沿って異なる発言を統合する【複数内包型】が長谷川学級において多かった結果を反映していると考えられる。すなわち板書を伴うリヴォイシングが多くの児童に発言と「内的対話」を行う機会を与えると同時に、発言を主題や先行する発言を受けた板書と結びつけることにより、話し合いの流れの中に発言者を位置づけ、整理しているのである。さらにその板書された発言から議論が進んでいくことにより、流れを意識した「内的対話」を支援していると考えられる。

(2) 個々の発言内容を明確化するリヴォイシング

一方、位置づけがあまり行われぬ上嶋学級では、リヴォイシングにより個々の発言内容が明確化される場面が特徴的であった。Table 7はその典型的な事例である。この場面では9人の児童が対応する内容を再生していた。ここでは(201)から(205)で島田くんが本

Table 6 位置づけを行うリヴォイシング

事例1 (長谷川学級) 5月2日, 授業開始後約12分

<授業開始時に [1-1] 『米の生産が多い地方』, [1-2] 『①米作りに必要な条件(環境)』と書かれている。場面は [1-2] について資料の写真を見ながら各自で考えた後、全体で話し合う場面。>

101 教師：よし。…ストーップ！はい。例によってこれから、え～っとみんなの意見をききます。鉛筆置きなさい。書かなくてよろしい。…はい、後で書くのは、まとめてやってください(筆者注：実際には書く時間はとられなかった)。はい、きちんと人の話をきいて、で、自分も議論に参加する。いいですか～？はい。じゃあききます。さて必要なもの、は何でしょうか？ここにたくさんあるもの、何でしょうか？はい(と、都築くんを指名)。

102 都築：水！

103 教師：う～ん、水か…書くなよ～([1-3] 『水』と板書) さて水だ。水について、ちょっと考えよう。水は…水つつつても、水は変だよな？

104 菊地：きれいな水～

105 複数：川

106 教師：川か…

107 羽田：湧き水！

と、次々と子どもたちから声が上がってくる。教師は先ほどの『水』から点線を引いて [1-4] 『川』と板書。さらに高峰くんが「雪解け水！」と言うと、[1-5] 『雪どけ水』と『川』の下に書き加える。書き終わると再び全体に向かって問いかける。

108 教師：おい、何で川なんだ？

109 猪飼：滝は？

110 教師：滝もまあ川の一部なんだけどさ。…なんで川なんだ？何で川が必要なの？…はい(と加藤さんを指名)。

111 加藤：清潔な水が必要だから。

112 教師：(黒板に [1-6] 『きれいな水』と書き加え、振り返って) きれいな水が必要だから川か？

……(中略)……

124 高峰：川は大量の水が流れてる。

125 教師：あ～、なるほど。こいつは大事な視点かもしれない。…(黒板に『川』から矢印を引っ張って [1-7] 『大量の水』と書きながら) 川というのは、井戸に比べて、ものすごくたくさんのお水を、使うことが出来るよね～井戸の水なんて上げられる量はたかがしれてるもんさ。すると、川があるって言うことはたくさんのお水が手にはいるってことだね～。…ただ水だけ考えてもだめだね、こういう風にものを考えて行かなくちゃね。

(以下では板書された「雪どけ水」についての話し合いが続く)

注) 左端の数字は発言番号, [1-X]は板書番号, 『網掛け』は板書された言葉, 下線部は教師のリヴォイシング, …は発言におけるわずかな間(1～2秒)を示す。

Table 7 個々の発言内容を明確化するリヴォイシング

事例2 (上嶋学級) 5月1日, 授業開始後約10分
 <前時に児童が書いた疑問を教師が紹介し, それを解決するための話し合いが始まる場面。黒板には何も書かれていない。挙手をした島田くんを教師が指名する>

201 島田: え〜っと…えっと, えっとさあ, 中嶋の質問「米の生産が一番多いのは?」ってあるでしょ? おれこわかる。
 202 教師: どこでしょう?
 203 島田: 群馬と岡山。
 204 教師: なぜそう思ったの?
 205 島田: え〜だって本で見てさ〜, お米の種類が四つあったから。

これを受け, 教師は [2-1] 『米の種類の数』と板書。「種類の多さが関係ありそう」と言いながら, 挙手している今枝さんを指名。

206 今枝: そうとは限らないで, その, みんなが食べてくれる, 消費とか, そういうのとかがあれば, たくさん作れるし〜…あと, 土地もたくさんあればたくさん作れるし, 九州とかに行けばあんまり土地が少なし, から, そっちのほうだと逆に取れない, 少ししか取れないかもしれない。
 207 教師: 生産できる, 取れるお米の量っていうのはなにかこう, 関係することがありそう…あなたはまず土地の広さ?

教師の言葉を受け今枝さんがうなずく。教師は [2-2] 『土地の広さ』と板書。挙手している児童の中から守屋さんを指名。

208 守屋: えっと, 中嶋さんの「米の生産が一番多いのは?」って, 島田くんが多いのはって言ったのは, 種類が多いから, 種類が多いからって, 米の生産が一番多いってことは言えない…
 209 教師: みんな島田さんの提案してくれたことが, こうね, 広がっていったよ〜(島田くんに向かって) あなたのことがきっかけで。

で読んだ知識について発言している。教師は島田くんの発言に対し, 論点とされている「米の生産が一番多いところ (はどのような場所か)」に即して, 彼の「種類」という言葉を用いて発言を要約し板書 [2-1] を行っている。このようなリヴォイシングが, 島田くんの発言を他児童が共有する機会を作っていると考えられる。なぜなら続く今枝さん (206), 守屋さん (208) の発言は島田くんの発言を批判したものであり, 特に守屋さんの発言は, 直接島田くんの発言を批判するのではなく, 教師の板書により明確になった島田くんの発言が持つ中嶋さんの疑問へのアプローチについて批判しており, 教師のリヴォイシングを踏まえての発言だと考えられるからである。しかし, 続く今枝さんの発言に対する教師のリヴォイシングともあわせて, ここでは島田くんや今枝さんが互いに位置づけられていないことがわかる。今枝さんの発言に対するリヴォイシング (207) で, 教師は今枝さんの発言内容を島田くんと提携させるのではなく, 要約し, 本人に確認している。このようなリヴォイシングを, O'Connor & Michaels (1996) は「保証された推論」と名付けている。すなわち発言を受けた教師がその内容を解釈し, それが正しいか発言を行った本人に尋ねることで, 元の発言者に自らの議論における立場を補強する機会を与えているのである (Forman et al., 1998)。ここではさらに, 今枝さんの発言が板書 [2-2] され, 内容が全体へ明示されている。

ここから, 単に発言を繰り返すのではなく, 要約や

「保証された推論」のようなリヴォイシングが, 児童の聴くという行為における対象を明確化し, 聴くという行為を行いやすくしていると考えられる。さらに, この場面に対応する内容を再生した9人のうち6人が島田くんの名前に, 2人が今枝さんの名前に言及して再生を行っていた。このことから, 個々の発言内容を明確化するリヴォイシングが, さらに発言が誰のものであるかを明確にし (Strom et al., 2001), 「著者性」を意識して聴くことを支援していると考えられる。

一方長谷川学級では, 3回の課題を通して発言者名に言及した再生が3回と少なかった。ここから, 発言が板書され主題と結びつけられることにより, 元の発言を行った児童の言葉であるという発言の「著者性」が維持されず, 公的な知識としての性格が強まると推察される。すなわち, 長谷川学級の児童は, 他児童の発言を, その発言を行った児童のものとして聴いているというよりも, 板書され, 共有された「みんなの知識」として捉えていると考えられる。これは話し言葉によるリヴォイシングにはない, 書き言葉を伴うリヴォイシングの特徴である。

以上両学級の典型的な事例の考察から, 社会科においても, 数学や理科において論じられてきた発言者の位置づけや聴く機会の提供, 著者性の維持といったリヴォイシングの機能が, 聴き手に対して見られることが児童の再生から示された。一方で先の再生課題の結果における学級間の差異の背景には, 教師によるリヴォイシングの行われ方の違いを反映した話し合いの

Table 8 内容理解テストの学級別問題別平均得点

問題のタイプ(配点)	並び替え(4)	選択肢穴埋め(8)	記述(3)	合計(15)	
長谷川学級(N=33)	平均点(SD)	3.70(0.73)	6.91(1.21)	0.91(0.58)	11.54(1.67)
上嶋学級(N=33)	平均点(SD)	3.27(1.10)	5.18(1.86)	1.94(1.06)	10.39(2.99)
平均値差の検定結果	$t(64)=1.85, ns$	$t(64)=4.47, p<.001$	$t(64)=-4.90, p<.001$	$t(64)=1.92, ns$	

展開に、学級間で差異があることが明らかになった。

3. 内容理解における2学級の違い

各学級におけるテスト結果を問題別に示したのがTable 8である。採点にあたり、「並び替え問題」は授業で扱った資料に記載してある順に都道府県名が並べられているかを、「選択肢穴埋め問題」は授業内容を要約した文章の空所に、授業で扱われた発言である選択肢を適切に選んで入れているかを、「記述問題」は授業中に話し合った中で出されたキーワード3つが記述に含まれているかどうかを、それぞれ採点基準とした。採点の結果、合計得点(15点満点)には統計的に有意な差は見られなかった($t(64)=1.92, ns$)。

しかし問題別では、「選択肢穴埋め問題」と「記述問題」の得点において、学級間で有意差が見られた。授業の知識を、その文脈や主題に即して理解しているかを捉えることを目的とした「選択肢穴埋め問題」について、両学級の平均点は5割を超えており、ある程度授業内容が文脈に沿って理解されていたことがわかる。「選択肢穴埋め問題」において、2学級間で統計的に有意な差があり($t(64)=4.47, p<.001$)、長谷川学級の方が高得点であった。

この結果は、上述の長谷川教諭のリヴォイシングの行い方とそれに基づく話し合いの展開を反映していると考えられる。すなわち事例1のように、主題が最初に明示され、リヴォイシングにより発言した児童が主題に沿って位置づけられながら話し合いが行われる長谷川学級では、話し合いの内容が主題からの一連の流れとして繋がっていくこととなる。これを受け再生課題において長谷川学級の児童の多くは、授業内容を主題に沿って統合的に理解していた。ゆえに「選択肢穴埋め問題」において上嶋学級の児童よりも高得点であったと考えられる。さらに標準偏差が小さいことから、長谷川教諭のリヴォイシングが、多くの児童に話し合いを主題からの流れに即して聴き、発言を統合することを可能にしていたと考えられる。

次に、授業の内容を総合的に捉え、問題に即して自分の言葉で表現できるまで理解しているかを捉えることを目的とした「記述問題」においては、2学級間で統計的に有意な差があり($t(64)=-4.90, p<.001$)、上嶋学

級の方が高得点であった。一方、長谷川学級では平均点が低く標準偏差も小さいことから、全体的に低い成績であったことがわかる。この結果は、上嶋学級の児童の方が、教師のリヴォイシングを通して他者の言葉と「内的対話」を行う中で、自分の言葉で捉え直して授業内容を理解していたことを示す。

このように、児童が授業内容を理解する仕方における学級間での差異にも、教師によるリヴォイシングの行われ方の差異が影響していることが明らかとなった。

総括的考察

本研究では、直後再生課題と、事後テストの結果における学級間での差異を、教師によるリヴォイシングに着目して検討し、リヴォイシングがいかに児童の聴くという行為および学習を支援するか考察してきた。その結果、以下の3点が明らかとなった。

第1に、両学級で教師によりリヴォイスされた児童の言葉が多く再生されていたことから、話し言葉ならびに書き言葉である板書を伴う教師のリヴォイシングが、元の発言を自分自身と結びつけて聴く機会を多くの児童に与えることで、話し合いの中で聴くという行為を支援することがわかった。中でも板書という、書き言葉を伴ったリヴォイシングについては先行研究で論じられてこなかった。しかし、両学級の再生記述から、書き言葉を伴うリヴォイシングが、児童の聴くという行為に影響を及ぼすツールとして機能していることが示された。とりわけ再生スタイルの違いから、長谷川学級における板書が、話し合いの流れを捉えながら聴くことを支援していたことが明らかとなった。このような教師のリヴォイシングは、Bakhtin(1975 伊東訳1996)の述べる「半ば自己の、半ば他者の」言葉のように、半ば教師の、半ば児童の言葉である。ゆえに、児童は直接他児童の発言を聴くだけでなく、教師のリヴォイスを通して、再びその中に他児童の発言を聴くことになる。そしてこのような多声的な言葉による応答が、児童の「内的対話」を活性化していたと考えられる。

第2に、教師のリヴォイシングが、学級の話し合いを暗黙に方向づけており、それにより1)何を、2)

どのように聴くのか、という2つの側面に違いが生まれることが明らかとなった。リヴォイシングにより児童の発言が主題に則して整理される長谷川学級では、再生数が全体的に多いだけでなく、多くの児童が話し合いの流れを捉えて複数の発言を一つの文章に統合して再生していた。このような長谷川学級における児童の発言やそれを受けたリヴォイスは、Lotman(1988)の述べるテキストの第1の機能、すなわち「意味を適切に伝え」、「集団に共通の記憶を与える」(Lotman, 1988)機能を持つと考えられる。一方上嶋学級においては、板書や話し言葉のリヴォイシングが、話し合いの中に発言者を位置づけるのではなく、個々の発言内容を明確化する機能を果たしており、「著者性」を維持したまま自らの言葉で発言を捉える聴くという行為を支援していた。またこれらの特徴は、観察された授業の中で繰り返し見られた。

第3に、上述のリヴォイシングの行われ方の違いが、児童の内容理解の仕方にも影響していることが明らかとなった。長谷川学級の児童が授業内容の文脈に則した理解を測る問題において高い成績であったことは、児童の発言とそれに対する教師の応答が、社会的現象における知識の体系的な関連を扱った社会科の単元において、それを共有するのを可能にしていたことを示すと考えられる。一方上嶋学級では「記述問題」において長谷川学級より高得点であったことから、長谷川学級とは学習スタイルが異なり、ある特定のトピックについて、自らの言葉で捉え直せるように理解していたと考えられる。

以上本研究から、教師のリヴォイシングの違いが、話し合いの中で何に注意を向けて聴くか、また、どのように聴くかといった、聴くという行為の2つの側面に影響を与え、異なる支援をすることが明らかとなった。さらにその違いが、児童の内容理解の仕方にも影響することが明らかとなった。

最後に本研究の残された課題を挙げる。第1に、各授業内容や主題から見た発言内容の重要度と教師の応答を関連付け、児童の聴く行為を捉える必要がある。なぜなら教師は重要な発言に対してリヴォイシングを行っているかと推測されるからである。第2に、個人の聴くスタイルにも焦点を当てる必要がある。なぜなら同じスタイルに分類された再生でも、記述には微妙な差異があり、それが一人一人の聴くという行為の違いを反映していると考えられるからである。第3に、リヴォイシングの行われ方における時間的変化も考慮する必要がある。なぜなら継続的なリヴォイシングは児

童による自立的な聴くという行為を阻害する可能性があり、学級内の関係性や学習態度が形成されるのに応じて、リヴォイシングの役割や教師の支援方略も変化すると思われるからである。第4に、本研究で扱った社会科以外の他教科と比較することで、本研究の知見をより精緻にするとともに、教科による児童の聴くという行為の違いを明らかにする必要がある。

また本研究の方法には次のような限界もある。まず単純な学級比較ではリヴォイシング以外の、聴くという行為に相違を生む要因を排除できない点である。ゆえに教材や児童-教師間の関係など、他の要因からも複眼的に児童の聴くという行為を捉える必要がある。その際再生課題によって児童が聴いた内容を捉えるにも限界がある。ゆえに、藤村・太田(2002)が用いた授業中のワークシートの書き込みのように、発言を受けた児童の意見の変容過程や理解過程を捉えられる他のリソースと組み合わせ、児童の聴く行為を捉える必要があると考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美 (2000). 子どもを育む授業作り 岩波書店
- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明 (2002). 授業における話し合い場面の記憶-参加スタイルと記憶-東京大学大学院教育学研究科紀要, **42**, 257-273. (Akita, K., Ichikawa, Y., & Suzuki, H. (2002). The memory of classroom discourse in mathematical lessons: Relations between participant styles and memory. *Bulletin of the Graduate School of Education, University of Tokyo*, **42**, 257-273.)
- Bakhtin, M. M. (1975). Слово в романе. In M. M. Bakhtin (Ed.), *Вопросы литературы и эстетики* (pp. 72-233). Москва: Художественная литература. (バフチン, M. M. 伊東一郎 (訳) (1996). 小説の言葉 平凡社)
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Forman, E. A., & Ansell, E. (2002). Orchestrating the multiple voices and inscription of a mathematics classroom. *Journal of the Learning Sciences*, **11**, 251-274.
- Forman, E. A., Larreamendy-Joerns, J., Stein, M. K., & Brown, C. A. (1998). "You're going to want to find out which and prove it": Collective

- argumentation in a mathematics classroom. *Learning and Instruction*, 8(6), 527-548.
- 藤村宣之・太田慶司 (2002). 算数授業は児童の方略をどのように変化させるか—数学的概念に関する方略変化のプロセス—教育心理学研究, 50, 33-42. (Fujimura, N., & Ohta, K. (2002). How children change their strategies through mathematics instruction : Mathematical problem solving. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 50, 33-42.)
- Hiebert, J., Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K., Human, P., Murray, H., Oliver, A., & Wearne, D. (1996). Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction : The case of mathematics. *Educational Researcher*, 25(4), 12-21.
- 一柳智紀 (2007). 「聴くことが苦手」な児童の一斉授業における聴くという行為—「対話」に関するバフチンの考察を手がかりに—教育方法学研究, 33, 1-12. (Ichiyangi, T. (2007). The act of listening by a student who isn't good at listening in the classroom lessons : From the consideration on "dialogue" by Bakhtin. *Research Journal of Educational Methods*, 33, 1-12.)
- Inagaki, K., Hatano, G., & Morita, E. (1998). Construction of mathematical knowledge through whole-class discussion. *Learning and Instruction*, 8, 503-526.
- Lotman, Y. M. (1988). Text within a text. *Soviet Psychology*, 26(3), 32-51.
- 松尾 剛・丸野俊一 (2007). 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて—教育心理学研究, 55, 93-105. (Matsuo, G., & Maruno, S. (2007). How does an expert teacher create lessons so that children think subjectively and learn from each other ? Students' sharing of the ground rules for classroom discussion. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 55, 93-105.)
- 南 博文 (1991). 事例研究における厳密性と妥当性—鯨岡論文 (1991) を受けて—発達心理学研究, 2, 46-47.
- 文部省 (1999). 小学校学習指導要領解説国語編 東洋館出版
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説国語編 東洋館出版
- 迎 勝彦 (2004). コミュニケーションとしての「聞くこと」の学習指導—記述と分析を視野においた研究対象の措定—上越教育大学研究紀要, 24, 109-122. (Mukae, K. (2004). Teaching of "listening" as communication : The specification of a research object in view of the description and analysis. *Bulletin of Joetsu University of Education*, 24, 109-122.)
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks : Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 63-103). New York : Cambridge University Press.
- 斎藤美津子 (1972). きき方の理論—続・話しことばの科学—サイマル出版会
- Strom, D., Kemeny, V., Lehrer, J. R., & Forman, E. (2001). Visualizing the emergent structure of children's mathematical argument. *Cognitive Science*, 2, 733-773.
- 田島充士 (2008). 再声化介入が概念理解の達成を促進する効果—バフチン理論の視点から—教育心理学研究, 56, 318-329. (Tajima, A. (2008). Educational intervention based on "revoicing" and the understanding of concepts : From the standpoint of Bakhtin's theory. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56, 318-329.)
- 山元悦子 (2005). 「話すこと・聞くこと」の学習によって育成する言語能力とは何か—日本語学, 24(2), 6-15.

謝 辞

本論文は東京大学大学院教育学研究科に提出した修士論文 (平成19年度) の一部を加筆・修正したものです。調査にご協力くださった小学校の関係者の皆様、とりわけ観察を許可して頂いた学級の先生と子どもたちに感謝を致します。また本論文の作成にあたりご指導くださいました秋田喜代美先生 (東京大学大学院), ならびに研究室の皆様へ感謝致します。

(2008.3.7 受稿, '09.3.28 受理)

How Do Teachers' Revoicings Affect Students' Listening and Learning ?

TOMONORI ICHIYANAGI (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, UNIVERSITY OF TOKYO)

JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2009, 57, 373-384

The aim of the present study was to clarify the effects of teachers' revoicings on students' listening and learning. Fifth-grade social studies classes in 2 elementary school classrooms were observed, and then given immediate recall and comprehension tests. The results showed that revoicings involving blackboard representations provided additional opportunities for the students to listen to others, supporting the students' listening as effectively as oral revoicings did. Moreover, different styles of revoicings affected both how the students listened and how well they comprehended. When the teacher in 1 of the classes presented the students' utterances on the blackboard using revoicings and positioned the utterances as the central theme of each lesson, the students integrated some of the utterances into 1-sentence summaries of the theme. In the comprehension test, the students used their memory of these summaries to express the substance of what was learned in class. In another class, where the teacher used revoicings to clarify the meaning of the students' statements, the students recalled both the utterances and the names of the speakers. In the comprehension test, the students demonstrated that they could express their understanding in their own words.

Key Words : act of listening, revoicings, recall, social studies classes, elementary school students