

児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴

——学級と教科による相違の検討——

一 柳 智 紀*

本研究の目的は、児童による話し合いを中心とした授業における児童の聴き方の特徴が、学級や教科の課題構造の違いによりどう異なるか明らかにすることである。小学5年生2学級において、担任教師による児童の聴く力の評価と、社会科と国語科の授業を対象に直後再生課題を行い、児童による再生記述について、学級(2)×評価群(高・中・低)×教科(社会・国語)の3要因分散分析を行った。結果、1)授業中の発言の有無にかかわらず、「よく聴くことができる」と教師から認識されている児童は、能動的に発言内容と発言者に注目し、つながりを意識しながら、自分の言葉で発言を捉えていること、2)学習課題の違う教科により、発言のソースモニタリングや話し合いの流れを捉えるといった児童の聴き方の特徴が異なること、3)学級により、2)の教科による聴くという行為の特徴は異なることが示された。これにより、学級や課題構造に伴う話し合いの展開の違いが、児童の聴くという行為に影響を与えていることが示唆され、今後より両者の関連を考察することが課題として示された。

キーワード：聴き方、話し合い、直後再生課題、学級、課題構造

問題と目的

近年、児童の疑問や考えに基づいた話し合いを中心とした授業の重要性が指摘されている(例えばCazden, 2001)。そして、他児童との話し合いを通し、児童が科学的概念や文章の理解を深めていることが明らかにされている(佐藤, 1996; Wells, 1999)。しかし、このような児童による話し合いを中心とした授業では必ずしも全員が発言をする訳ではない。ゆえに、児童は話すことだけではなく聴く¹ことによっても話し合いを通じた学習に参加することになる。そこでは教師の発問を中心に組織される話し合いや一問一答式の授業とは異なり、教師の話聴くだけではなく、積極的に他児童の発言を聴くことが求められる(Hiebert, Carpenter, Fennema, Fuson, Human, Murray, Oliver, & Wearne, 1996)。

ところが、これまでの教室談話研究は、談話の展開の仕方および談話の機能など、話すことや話されたことを中心に分析を行ってきた(秋田・市川・鈴木, 2002)。しかし、「発表力のある子どもよりも、黙っていてもよく聴く力のある子どものほうが、学びにおいてははるかに優秀だし評価されるべき」(佐藤, 2000)という指摘

のように、発言することだけではなく、聴くことによる話し合いへの参加を捉える視点も必要だと考えられる。本研究の目的は、児童による話し合いを中心とした授業における児童の聴き方の特徴が、学級や教科によりどのように異なるかを明らかにすることである。

授業における聴くという行為に関する実証的な研究の少なさを踏まえ、一柳(2007)は教師から「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に着目している。そして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)とし、「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、であると明らか

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に焦点を当てる本研究では、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。

* 東京大学大学院教育学研究科・日本学術振興会
〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1
t-187gi@p.u-tokyo.ac.jp

にしている。これは教室という複数の児童からなる集団の中で話し合い、意味を構築していく際に行われる聴くという行為の特徴を示している。ただし一柳(2007)の研究は一人の児童の発言形成過程に着目しているため、教室内に多数存在する、発言していない児童の聴くという行為を捉えるには至っていない。発言しない児童を含め、学級全体の児童の聴くという行為を捉えた分析を行う必要がある。

授業中に発言を行わない児童(以下、非発言児)を含め、児童の聴くという行為を扱った研究には2つの異なるアプローチがある。一つは秋田ら(2002)や白井・袋・河内・高橋・氣田(2005)による授業直後の再生課題を用いた研究である。秋田らは小学2年生の算数授業を対象に直後再生課題を行い、児童の再生記述から、(1)発言数と再生数の間に線形的関係がないこと、(2)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、(3)教師が重要と判断した発言を必ずしも多数の児童が再生していないこと、(4)児童による再生記述には異なるスタイル(再生の仕方)が存在することを明らかにしている。白井らも小学5年生の国語の授業を対象に行った直後再生課題の結果から、非発言児と発言児との再生数に違いがないことを指摘している。これらの研究は、再生記述の内容が聴いた内容を反映している点に着目し、授業中の話し合いにおける聴くという行為の、何を聴いているかという側面を明らかにしている。しかし第1に、児童の再生の仕方と聴くという行為の関係を十分に考察していない。再生記述の内容が聴いた内容を反映している一方で、再生の仕方は発言をどのように聴いたのかという聴き方の側面を反映していると考えられる。ゆえに再生の仕方に着目することで、話し合いにおける児童の聴き方の特徴を明らかにすることができる。第2に、再生の仕方と発言の有無との関連も考察していない。よい聴き手であれば、聴き方を反映した再生の仕方は、発言の有無にかかわらず共通した特徴を持っていると考えられる。第3に、扱われる課題の構造による児童の聴き方の違いを検討していない。教科特有の授業談話が指摘されている(例えば河野, 2007; Lampert, Rittenhouse, & Crumbaugh, 1996; McClain & Cobb, 1998)ことを踏まえれば、教科や扱われる課題構造の違いに伴い児童の聴き方も異なると考えられる。

もう一つのアプローチは、複数の課題を用いた川村(2003)の研究である。川村は先行研究(森久保, 1997; 高橋, 1998など)で指摘された聴くことの要素を97項目に

まとめ、小学5・6年生に自己評価させ、「聴く力尺度」を作成している。あわせて道徳の実験授業を行い、その授業の流れを問う課題と授業における発言の再認課題、発言者を問う課題の3つを実施し、先の「聴く力尺度」による得点との関連を考察している。これらの川村の知見をまとめた丸野(2005)は、「聴く力」得点の高い児童が、(1)授業の話し合いの流れを読みとっていること、(2)誰がどの情報を発言したのかというソースモニタリング得点も高いことを報告している。彼らの研究は、再生課題を用いた研究とは異なり、児童が発言をどのように聴いているかという、聴き方の側面を考察していると言える。ただし、教科や課題構造による相違を論じていない。また、再生課題とは異なり、川村の用いた課題は教師および研究者が重要と判断した発言を対象としているため、その発言を聴いていたかどうかは捉えられない。ゆえに川村と丸野の研究は、児童自身が注意を向け、聴いていた発言に基づいて検討されているとは言い切れない。

以上の先行研究の課題を整理すると、第1に非発言児も含め、児童が話し合いのどの発言を聴いているかに基づいて分析を行う必要がある。第2に、児童がその発言をどのように理解しながら聴いているかという、聴き方の側面を考察する必要がある。第3に、扱われる課題構造により児童の聴き方に相違があるかどうかを検討する必要がある。

そこで本研究では、直後再生課題を用い、教師から「よく聴くことができる」と認識されている児童の再生の仕方に焦点を当て、彼らの聴き方の特徴を考察する。その際、以下の3点が予測される。第1に、発言の有無にかかわらず、教師から「よく聴くことができる」と認識されている児童の再生の仕方は共通していると予測される。第2に、課題により異なる思考様式および話し合いが求められると考えられるため、児童の再生の仕方に相違があると予測される。第3に、学級により、話し合いの展開が異なれば、児童の再生の仕方も異なると予測される。以下ではこれらの予測を検証するために、課題の異なる2教科において2学級を対象に観察と直後再生課題を実施し、児童の聴き方を反映した再生の仕方の特徴を比較、分析する。

方 法

(1) 観察

A. 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)と、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）。2人はいずれも前学年からの持ち上がりではない。5年生を対象として選んだのは、話し合いの基盤となる聴く態度がある程度形成され、内容的に高度な聴き方が求められる時期であるためである（村松, 2001）。対象学校では「聴くこと」を重視した授業実践がなされており、上嶋教諭は国語、長谷川教諭は理科を研究教科として長年児童による「話し合い、聴き合い」を中心とした授業に取り組まれている。そして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、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。

B. 対象教科の単元 観察は社会科（「日本の農業」米作り）と国語科（物語文「わらぐつの中の神様」）を対象に行った。授業はいずれも児童による話し合いを中心に進められた。この2教科の選定理由は、算数や理科が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うのに対し、国語や社会は物語や資料といったテキストを用い、日常生活で使用する言葉を中心に授業が進む教科だからである。また、本研究で扱った国語科の物語文の読解の授業では、テキストに基づいた「読者の主体的な読み」（佐藤, 1996）が交流されるため、誰がどのような発言をしたのかを意識して聴くことが重要だと考えられる。そして話し合いの流れを意識しつつ、先行する他児童の発言を能動的に捉えることが求められると考えられる。一方本研究で扱った社会科単元に

は命題的な知識が存在し、教材を読み解くだけでなく、それを用いて推理判断に基づいて問題解決を行い、命題的な知識を獲得することも求められる。ゆえに他児童の発言を筋道立ててまとめながら聴くことが求められると考えられる。

C. 観察方法 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。なお以下の事例や本文中における児童の名前は教師同様全て仮名である。

(2) 児童の聴く行為についての調査

本研究では当該2学級の差異を明らかにするため、同一評価尺度として17項目からなる評価項目（Table 1）を用いて調査を行った。項目作成に当たり、先の丸野（2005）と、実践的な知見に基づいて聴くことの要素を挙げる村松（2001）が、ともに挙げた項目を選定した。さらに予備調査において本授業者以外の協力校の教師に確認してもらい、項目3, 9を追加した。これら17項目を①「態度」（あいづちや話し手への注意など）、②「発言の客観的な理解」（話の内容を正確に聞きとる）、③「話し手に寄り添う」（話し手の意図や、発言の根拠・背景、言外の情報に気をつける）、④「発言の文脈に即した理解」（話の要点や流れ、構造を捉える）、⑤「自分の考えと批判的に結びつける」（自分の考えと結びついたり比較し、自分の疑問を明確にしたり、自分の意見を形成する）という5つの上位カテゴリーに、コーディングスキルの訓練を十分に積ん

Table 1 聴き方に関する評価項目と上位カテゴリー別平均評定値（SD）

評価項目	上位カテゴリー	態度	発言の客観的な理解	話し手に寄り添う	発言の文脈に即した理解	自分の考えと批判的に結びつける
	下位項目	1.正しい姿勢がとれる 2.話し手の方に視線を向ける 3.自分の言いたいことを抑え、まず他の人の話に耳を傾ける	4.内容を正しく聞き取る 5.言葉の間違いに気づく	6.話し手の気持ちに共感的になる 7.話し手の発言の背景を考えられる 8.話の内容を思い浮かべながらきく 9.自分の持っている知識に固執しない	10.話の要点が捉えられる 11.話し手の内容を、それ以前の話と関係づけ、位置づけることができる 12.話の先をある程度予測してきく	13.話し手の意見から新しいことを発見できる 14.自分の疑問と照らし合わせながら、話をきく 15.自分の考えと話し手の話の内容の相違を捉えられる 16.聞いた内容でわからないところを明確にできる 17.自分の言いたいことをより明確にできる
学級別平均評定値 (Max=5, 括弧内はSD)	上嶋学級	2.7(0.95)	3.0(0.79)	3.0(0.71)	2.8(1.08)	2.9(0.90)
	長谷川学級	3.6(0.71)	3.5(0.80)	3.2(0.75)	3.3(0.80)	3.1(0.68)
平均評定値差の検定結果		$t(65) = 4.26^{***}$	$t(65) = 2.72^{**}$	$t(65) = 1.32, ns$	$t(65) = 2.22^*$	$t(65) = 1.22, ns$

***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$ を示す

だ院生とともに分類した。これとは異なる院生が分類したところ、一致率は88.2%であった。不一致箇所は合議の上修正した。

本尺度を用いて、2人の教師に自学級の児童一人一人に対して、17項目について5段階で評価していた。さらに評価後、評価内容に基づき各児童の聴き方の特徴に関して半構造化面接を行った。Table 1の下段は、評価項目上位カテゴリーの評価得点について、学級間の平均評定値差を求めたものである。検定の結果、〈態度〉〈発言の客観的な理解〉〈発言の文脈に即した理解〉の3つの上位項目において、長谷川学級の方が有意に評定平均値は高かった。ただし、両学級のどの上位カテゴリーにおいても平均評定値は中央値よりも高い。このことから2人の教師が各自の学級の児童について、授業の話し合いを聴くことができる程度できていると捉えていると解釈できる。

次に、評価調査の結果に基づき、評定値項目合計をその児童の評価得点 ($17 \times 5 = 85$ 点満点) とし、評価得点分布を作成した。この評価得点分布から、各学級の児童を3群に分類し、それぞれ高・中・低評価群とした (Table 2)。人数に偏りがあるのは中評価群に同得点が多かったためである。分散分析の結果、各学級で評価群の主効果は有意であり (上嶋学級: $F_{(2,30)} = 60.66, p < .001$; 長谷川学級: $F_{(2,31)} = 81.09, p < .001$)、多重比較の結果両学級とも群間の得点差は有意であった (高評価群 > 中評価群 > 低評価群、いずれも $p < .001$)。また、発言回数と評価得点の間には有意な相関はなかった (上嶋学級: $r = .03, ns$, 長谷川学級: $r = -.14, ns$)。このことから、両学級において、発言を頻繁にすることが必ずしも「よく聴くことができる」という教師の評価と結びついていないことがわかる²。

(3) 直後再生課題

授業終了直後、直後再生課題として「社会 (国語) 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なただち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。ただし間隔を空け、社会科で3

回、国語科で2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話し合いを聴くことを避けるためである。実施に当たり板書は消し、教科書や資料等は全てしまうよう教示した。また、再生の仕方に影響を与えることを避けるため、課題提示時に発言者名の記載は求めず、口頭で課題文を読み上げるに留めた。

このように課題は授業終了直後に行われるものであるが、聴いた瞬間から再生するまでに間隔があり、児童の聴いた内容は再構成される (Loftus & Loftus, 1976 大村訳 1980) と考えられる。しかし、このような再構成を本研究では積極的に捉える。すなわち再構成の過程を、発言の逐語的な記憶とは対照的な、聴き手による能動的な発言の理解と意味の再構成と考える。ゆえにこのような再構成は一柳 (2007) が指摘する他者の言葉との「内的対話」を反映していると言える。

そこで児童による話し合いを中心とした授業において「よく聴くことができる」ことの指標として、児童の再生記述を以下のようにコーディングした。まず、聴き手によるソースモニタリングの指標として、丸野にならない「名前」カテゴリーを設置した。すなわち、児童が発言内容とともに発言者名を記述している再生である。これは誰が何を発言したかを捉えた聴き方を反映していると言える。

次に聴き方の能動的な側面を捉える指標として、「言い換え」と「要約」の2カテゴリーを設置した。両者はともに、記憶再生における能動的な再構成を対象としている。「言い換え」とは先行する発言を再構成し、自らの言葉で捉え直した再生であり、能動的な聴き方を反映している。また「要約」は複数児童による内容の異なる発言を話し合いのテーマに即してまとめた再生である。これは一連の発言の関係を捉えている点で、丸野や一柳が指摘する話し合いの流れを意識した聴き方を反映していると解釈できる。一方、能動的な再構成の観点から、発言の抜き書きや板書の言葉の模写といった逐語再生は算出対象外とした。さらに、授業中の発言内容に対応しない再生も算出対象外とした。た

Table 2 学級・評価群別平均評定値

	上嶋学級			長谷川学級		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
高評価群	8	65.9	2.90	9	68.6	4.82
中評価群	17	49.6	8.48	17	57.4	3.74
低評価群	8	29.9	3.36	8	39.4	6.44

² 聴くことの評価と成績の関連について、社会科の観察単元内容に関する内容理解テストの結果と評価得点の相関は、長谷川学級では有意ではなかった ($r = .13, ns$)。また上嶋学級では相関が見られたものの高い相関ではなく ($r = .50, p < .01$)、テストで8割以上の得点を獲得していても低評価群の児童も見られた (例えば石原くん)。ここから必ずしも成績上位者が「よく聴ける」と評価されていないことがわかる。

だし、再生内容・発言者名は正しいが漢字表記が間違っている場合（例えば正しくは「畠野くん」を「畑野くん」）はカウントに含めた。筆者を含む2名が独立に各再生回数を算出したところ、一致率は「名前」が100.0%「言い換え」が88.2%、「要約」が94.1%であった。不一致箇所は協議の上決定した。

結果と考察

以下では「よく聴くことができる」と教師から認識されている児童として高評価群に焦点を当て、他群の児童との比較から、児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴と、発言の有無や教科、学級による聴き方の相違を考察する。なお、再生課題を実施した回数が教科で異なるため、「名前」「言い換え」「要約」回数の平均値を以下では用いた。

1. 発言の有無と再生の仕方の関連

まず授業において発言を行った児童（発言児）と行わなかった児童（非発言児）の再生の仕方に相違があるかを考察する。各再生数についての検定の結果、Table 3に示すように、各教科、学級において、発言児と非発言児による「名前」「言い換え」「要約」回数の間には有意差がないことが明らかとなった。このことから、発言の有無にかかわらず、「よく聴くことができる」とこの特徴を反映した再生の仕方は共通していることがわかる。ここから、以下では発言児と非発言児による再生データを統合し分析を行う。

2. 高評価群児童の再生における特徴

課題一回当たりの「言い換え」「要約」「名前」各回数について、教科を被験者内要因とした学級(2)×評価群(3)×教科(2)の3要因分散分析を行った。Table 4はその結果である。「名前」については、学級、教科の主

Table 3 発言の有無・学級・教科別各平均再生数 (SD)

		社会			国語		
		名前	言い換え	要約	名前	言い換え	要約
上嶋学級	発言児 (n=22)	0.51(0.37)	1.05(0.85)	0.05(0.01)	1.45(3.43)	2.11(3.50)	0.14(0.08)
	非発言児 (n=11)	0.30(0.28)	0.64(0.21)	0.03(0.01)	1.00(2.10)	1.68(2.01)	0.09(0.04)
平均値差の検定結果		t(31)=0.99, ns	t(31)=1.38, ns	t(31)=0.37, ns	t(31)=0.71, ns	t(31)=0.67, ns	t(31)=0.48, ns
長谷川学級	発言児 (n=20)	0.04(0.02)	0.42(0.10)	0.52(0.11)	0.18(0.17)	0.78(0.88)	0.25(0.20)
	非発言児 (n=14)	0.02(0.01)	0.31(0.11)	0.36(0.08)	0.21(0.22)	0.79(0.53)	0.36(0.13)
平均値差の検定結果		t(32)=0.22, ns	t(32)=0.94, ns	t(32)=1.49, ns	t(32)=-0.26, ns	t(32)=-0.04, ns	t(32)=-0.74, ns

Table 4 学級・評価群・教科別各平均再生数と分散分析結果

		「名前」		「言い換え」		「要約」		
		M	SD	M	SD	M	SD	
上嶋学級	高評価群 (n=8)	社会科	0.92	0.70	1.71	0.95	0.04	0.11
		国語科	2.25	1.70	2.75	1.64	0.25	0.35
	中評価群 (n=17)	社会科	0.43	0.45	0.73	0.38	0.04	0.11
		国語科	1.18	1.79	2.15	1.76	0.06	0.16
低評価群 (n=8)	社会科	0.00	0.00	0.50	0.75	0.04	0.11	
	国語科	0.63	0.86	0.81	0.79	0.13	0.22	
長谷川学級	高評価群 (n=9)	社会科	0.07	0.21	0.48	0.32	0.63	0.40
		国語科	0.00	0.00	1.33	1.16	0.39	0.52
	中評価群 (n=17)	社会科	0.00	0.00	0.33	0.28	0.45	0.23
		国語科	0.17	0.42	0.62	0.63	0.35	0.37
低評価群 (n=8)	社会科	0.04	0.11	0.33	0.37	0.24	0.22	
	国語科	0.44	0.53	0.50	0.35	0.06	0.17	
検定結果 ^{a)}								
	評価群	ns		8.42**		4.74*		
	学級*評価群	4.01*		ns		3.27*		
	学級	16.00***		19.79***		27.45***		
	教科	18.73***		16.41***		ns		
	学級*教科	8.89**		ns		6.67*		
	評価群*教科	ns		ns		ns		
	学級*評価群*教科	ns		ns		ns		

^{a)}数値はF値を示す。***: p < .001, **: p < .01, *: p < .05を示す。

効果、および学級×評価群と学級×教科の2要因交互作用が有意であった。「言い換え」については学級、評価群、教科の主効果のみが有意であった。「要約」については学級、評価群、教科の主効果、および学級×評価群と学級×教科のそれぞれの2要因交互作用が有意であった。以下ではそれぞれの分析結果について検討していく。

(1) 「名前」における特徴 「名前」について、学級×評価群の交互作用に着目したところ、評価群の単純主効果は上嶋学級においてのみ有意であり ($F_{(2,61)}=5.88, p<.001$), 上嶋学級では高評価群の児童が低評価群の児童よりも「名前」回数が有意に多かった ($p<.05$)。中評価群と高・低評価群の間には有意差はなかった。一方長谷川学級では、全評価群間において「名前」回数に有意差はなかった。また学級の単純主効果は、高評価群と中評価群において有意であった (高評価群: $F_{(1,61)}=17.95, p<.001$; 中評価群: $F_{(1,61)}=7.71, p<.01$)。多重比較の結果、高・中評価群において、上嶋学級のほうが長谷川学級よりも「名前」回数が有意に多かった ($p<.05$)。一方低評価群では学級間に有意差はなかった。本分析結果から、上嶋学級においては高評価群の児童が、低評価群の児童よりも発言者名に言及した再生を多く行っていることが明らかとなった。また、丸野が指摘した発言のソースモニタリングという特徴は、たとえ高評価群の児童であっても、学級により異なることが明らかとなった。

上嶋学級の再生課題において言及された児童は平均9人(3~15人)で、毎時間特定の児童に集中することはなかった。その中で毎回言及された児童は島田くん(低評価群)1人であった。彼はどの授業においても頻繁に発言を行っていた(平均16.2回, $SD=4.66$)が、発言が等しい頻度で再生されるわけではなかった。多くの児童により再生された彼の発言は、彼の発言後に他児童が意見をつなげたり、教師が応答することでつながる発言を促した場面(例えばTable 5の事例2)での発言であった。他方、発言を再生された児童には、一度しか発言していない児童の名も言及されていた。このことから、発言の頻度だけではなく、発言内容や発言がなされた文脈、他者の応答が、発言のソースへの注意に影響していると考えられる。

一方長谷川学級では、評価群間で「名前」回数に有意差はなかった。このことは、長谷川学級の話し合いが、誰が発言したのかを保持しながら聴くという聴き方に関し、上嶋学級とは異なる影響を与えていることを示唆している。この点は「言い換え」「要約」におい

ても検討する。

次に学級×教科の交互作用に着目すると、学級の単純主効果は社会科と国語科でそれぞれ有意であった(社会: $F_{(1,61)}=19.26, p<.001$; 国語: $F_{(1,61)}=13.49, p<.005$)。多重比較の結果、上嶋学級の児童の方が、長谷川学級の児童よりも、社会科と国語科両方において「名前」回数が有意に多かった ($p<.05$)。また、教科の単純主効果は上嶋学級においてのみ有意であった ($F_{(1,61)}=26.12, p<.001$)。多重比較の結果、上嶋学級では社会科よりも国語科において、「名前」回数が有意に多かった ($p<.05$)。この結果、聴き手による発言のソースモニタリングは、学級間で異なるだけでなく、教科によっても異なることが明らかとなった。ただし、長谷川学級では教科による有意差は見られないことから、必ずしも教科による課題構造の違いが影響しているわけではないことがわかる。すなわち上嶋学級の児童の聴き方の、発言のソースモニタリングという側面に関しては、教科により課題構造やそれに応じた話し合いの展開が違い、児童の聴き方も異なるという予測を支持する結果となった。しかし、長谷川学級において本予測は支持されなかった。この結果も、学級ごとの話し合いの展開における違いが、児童の聴き方に影響を与えることを示唆している。

(2) 「言い換え」における特徴 次に他児童の発言を聴く際に再構成を行い、自らの言葉で捉え直しているかどうか、「言い換え」回数に注目する。「言い換え」回数について、評価群の主効果は有意であり ($F_{(2,61)}=8.42, p<.005$)、多重比較の結果、高評価群の児童の方が中・低評価群の児童よりも「言い換え」回数が有意に多かった ($p<.05$)。この結果、両学級に共通して、高評価群の児童は、他児童の発言を自らの言葉で捉え直す聴き方を反映した「言い換え」を多く行っていることが明らかとなった。

Table 5は高評価群の児童の典型例として上嶋学級の守屋さん(発言児)と蒼井さん(非発言児)、長谷川学級の三宅さん(非発言児)と福田さん(発言児)の再生を挙げたものである。彼女たちの再生には、授業中の他児童の発言内容だけではなく、それに対する教師による応答(話し言葉だけではなく書き言葉である板書)も反映されている。そしてそれらの発言を逐語再生するのではなく、自分の言葉で表現し直している。これらの再生は低評価群の児童による発言や板書された言葉の逐語再生(例えば事例2に対応する米津さんの再生「米の種類が多さ」や、事例4に対応する藪野くんの再生「わらぐつでスキー」とは異なっている。

Table 5 「名前」および「言い換え」の例

学級	再生場面, 日時 (教科)	再生例
上嶋学級	<p>事例1, 4月24日 (社会)</p> <p><米の収穫量のイメージを話し合っている場面></p> <p>教師: (手を挙げている今井くんに) ちょっと今井さんきかせて?</p> <p>今井: えっと, さっきなんか, 守屋さんが言ったように人が少ないから収穫も少ないって言ってたけど, なんか千葉に実家があって, そっち行ったとき, なんかおばあちゃんたちが, たった3人でなんかすごい土地を, あんな取ってたって自慢話を何度もきかされた。</p> <p>教師: (今井くんに向かって) たった3人だけど, その土地っていうのはとても広い土地なんだね? (全体に) そうすると収穫はたくさんありますよね。人は少なくとも。すごく今のお話も, いいね。</p>	<p>・「いまいくんの言ったこと 千葉県にいるおばあちゃんたちが3人だけ広い土地を持っていた。」 (蒼井さん, 「言い換え」「名前」)</p> <p>・「<u>いまい君</u>千葉で三人でたくさんのお米を作った。」 (守屋さん, 「言い換え」「名前」)</p>
	<p>事例2, 5月1日 (社会)</p> <p>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。</p> <p>教師: どこでしょう?</p> <p>島田: 群馬と岡山。</p> <p>教師: なぜそう思ったの?</p> <p>島田: え〜だって本で見てさ〜, お米の種類が4つあったから。 (これを受け教師は黒板に「<u>米の種類</u>の多さ」と書く。手を挙げている今井さんを指名。)</p> <p>今井: 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いし, 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。</p> <p>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…あなたはず土地の広さ?</p> <p>(教師の言葉を受け今井さんがうなずく。教師は「<u>土地の広さ</u>」と板書。守屋さんを指名。)</p> <p>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…</p> <p>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。</p>	<p>・「しま田くん…岡山県とぐん馬県が多いと思う。」 (蒼井さん, 「言い換え」「名前」)</p> <p>・「<u>島田君</u>群馬県と岡山県に種類が多い。」 (守屋さん, 「言い換え」「名前」)</p>
長谷川学級	<p>事例3, 10月29日 (国語)</p> <p>櫻井: (テキストを読み) 「元気よく町へ出て行きました」ってところで元気よくってところで, 雪下駄が, 買えるって思っていることを, 雪下駄が買えるから, 雪下駄が売れるから, (笑いながら顔を押しえて) 雪下駄じゃない, わらぐつが売れるから, 雪下駄が買えると思って, ああ, 元気よく町へ行った。</p>	<p>・「櫻井さん 「元気よく町へ出て行きました」のところで, わらぐつが売れると思っている。」 (蒼井さん, 「言い換え」「名前」)</p>
	<p>事例4, 11月8日 (国語)</p> <p>内木: えっと②の, わらぐつはいていきなさいってところで, わらぐつでスキーできんの?</p> <p>教師: え?</p> <p>内木: わらぐつでスキーできんの? (「くつした代わり?」「わらぐつでそもそも…」「確かに, すべらないかも」とつぶやきが挙がる。教師は模造紙に「<u>わらぐつでスキー?</u>」と書く。)</p>	<p>・「わらぐつでスキーはできないんじゃないの?」 (三宅さん, 「言い換え」)</p>
	<p>事例5, 11月8日 (国語)</p> <p>加藤: えっと, 予想のまさえがスキーが好きっていうのは, ああ, たぶん, それはそうだとおもうんだけど, スキーの日の前日だったら, そんなに明日あるからやんないと思うんだけど, やってるから…</p> <p>教師: うん, なるほど…(模造紙に「<u>前日にもやっている</u>」と書き加える)</p>	<p>・「まさえは前日までスキーをやるほどスキーが好き」 (福田さん, 「言い換え」)</p>

注) 事例の SCRIPT 内の「網掛け」の言葉は板書された言葉を示す。

また事例2の場面で守屋さんの発言は、上嶋教諭の応答(板書を含む)によって明確化された島田くんの発言の視点を取り入れた内容である。さらに彼女の発言は、島田くんの発言により作られた、中嶋さんの質問に答えるという話し合いの流れに沿って、彼の発言の視点を批判する内容になっている。ゆえに、後続の話し合いで考慮すべき必要な課題を提出していると解釈できる。このように、発言児である守屋さんについては再生内容だけでなく発言からも、一柳(2007)の指摘するように、彼女が先行する言葉だけでなく後続する応答とも「内的に対話」し、流れを捉えて自らの返答の言葉形成していることを捉えることができる。他方で、授業中一度も発言を行わなかった非発言児である蒼井さんや三宅さんの再生も、今井くんや島田くんの発言の逐語再生ではなく、自らの言葉で捉え直されたものである。ここから、たとえ発言をしなくても、高評価群の児童は他児童の発言を能動的に取り入れることで自らを発言と結びつけ、話し合いに参加していたことがうかがえる。

一方でTable 5から、学級間での相違も明らかとなった。両学級の高評価群の児童は再生課題において「言い換え」を行っているが、上嶋学級の高評価群の児童が発言者の名前を対にして再生している(「名前」)のに対し、長谷川学級の高評価群の児童は発言児の名前を再生していない。このことは、先に見た「名前」の分析結果から明らかになった学級間での違いを具体的に示している。すなわち、上嶋学級の高評価群の児童は、発言者と発言内容を結びつけながら発言を聴いていると捉えることができる。

次に、教科の主効果の検定から、社会科よりも国語科において「言い換え」回数が有意に多い($p < .05$)ことが明らかとなった。また、学級の主効果の検定から上嶋学級の方が長谷川学級よりも「言い換え」回数が有意に多いことが示された($p < .05$)。このように「言い換え」回数も学級や教科において違いがあることが明らかとなった。ただし、両学級において社会科よりも国語科において「言い換え」が頻繁に行われていたことから、国語科の当該単元における課題構造を反映した話し合いの展開が、「言い換え」に反映された個々の発言を能動的に捉え直すという聴き方を促進したと捉えることができる。

(3) 「要約」における特徴 次に話し合いの流れを児童が捉えて聴いているかを、「要約」回数に着目して考察する。「要約」について、学級×評価群の交互作用に注目したところ、評価群の単純主効果は長谷川学級に

おいてのみ有意であった($F_{(2,61)} = 7.44, p < .005$)。多重比較の結果、長谷川学級では高・中評価群の児童が、低評価群の児童よりも「要約」回数が有意に多かった($p < .05$)。一方上嶋学級では評価群による「要約」による再生回数の差は見られなかった。本分析結果から、長谷川学級において、高評価群の児童は低評価群の児童より話し合いの流れを捉えた聴き方を反映した「要約」を多く行っていることが明らかとなった。一方で「要約」も、「名前」と同様に、両学級の高評価群児童に共通した特徴ではないことが明らかとなった。

さらに学級×教科の交互作用に注目すると、教科の単純主効果が長谷川学級において有意であり($F_{(1,61)} = 5.37, p < .05$)、長谷川学級の児童は国語科よりも社会科において「要約」を多く行っていた($p < .05$)。上嶋学級では、教科により「要約」回数に有意差は見られなかった。また学級の単純主効果は社会科において有意であり($F_{(1,61)} = 47.61, p < .001$)、多重比較の結果、社会科において、長谷川学級の方が上嶋学級よりも「要約」回数が有意に多かった($p < .05$)。一方国語科では「要約」回数に学級間で差は見られなかった。ここから、長谷川学級の高評価群の児童は、社会科の当該単元において、主題との関係に注意し、話し合いの流れを捉えながら発言を聴いていたと考えられる。この結果は、課題構造により再生の仕方が異なるとする予測を支持する。一方で上嶋学級では、この予測を支持しない結果であった。ここから、先の結果とあわせて、課題構造による再生の仕方の相違は、学級によっても異なることがわかる。

Table 6は、先ほど挙げた長谷川学級の高評価群の児童である三宅さんと福田さんによる「要約」の例である。2人は、授業の主題として授業の始めに板書された「米は全国で作られているか」あるいは「米作りに必要な条件」に即して、複数の他児童の発言やそれを受けた教師による応答の言葉(下線部)を、一つの文章の中に統合して再生している。再生される多くの言葉が長谷川学級では板書されているが、Table 6から、高評価群の児童が板書を完全に模倣するのではなく、板書の言葉をまた別に言い換えたり(「米を作っていない県はない」→「米を生産していない都道府県はない」)、板書されていない児童の発言(「てきとうな温度」)も統合していることがわかる。言い換えれば、高評価群の2人は、話し合いの流れに即して自ら言葉を選択し、それらを文章に統合して再生しているのである。

またこのように、児童の発言が教師により繰り返され、主題に基づいて板書を伴い整理されながら話し合

Table 6 長谷川学級における「要約」の例

三宅さん(非発言児)の再生	再生場面、日時(教科)	福田さん(発言児)の再生
「お米の生産量は809t、一番多い県は新潟県」「全国でお米を作っていない県はない」 (「要約」)	事例6, 4月23日(社会) 「米は全国で作られているか」という主題が板書され、生産量の記されたプリントを見て調べる。しばらくした後、全体で見つけたことを話し合う中で、一番生産量の多い県と少ない県について意見が出、教師がそれを「東京…809t」、 <u>「新潟…650000t」</u> とそれぞれ書き、「最終的に君たちが見いだしたところでは…」と全体に話しかけ、まとめとして「米を作っていない県はない」と板書する。	「新潟で一番多くつくられている」「米を生産していない都道府県はない」 (「要約」)
「米作りに必要な条件(自然やかんきょう)・土地は平らである。1日光2できとうな温度3きれいな空気」 (「要約」)	事例7, 5月2日(社会) 授業の始め「米作りに必要な条件(環境)」という板書がなされ、それについて児童が意見を出し合っていく。その発言を受けて「水」、 <u>「川」</u> 、 <u>「きれいな水」</u> 、 <u>「大量の水」</u> 、 <u>「雪どけ水」</u> 、 <u>「土地 平らである」</u> 、 <u>「広い」</u> 、 <u>「きれいな空気」</u> 、 <u>「日光」</u> といった板書がなされる。	「米作りには、きれいな空気、できとうな温度などが必要なんだね」 (「要約」)

注) 事例のスク립ト内の「網掛け」の言葉は板書された言葉を示す。

いが進む長谷川学級の社会科における話し合いの展開は、発言を筋道立ててまとめながら聴くことが求められる当該単元の課題構造を反映していると考えられる。一方上嶋学級では、事例1, 2にも示したように、板書や復唱はなされるものの、長谷川学級のように主題に基づいて発言が整理されることはなかった。このような、教師による児童の発言に対する応答の仕方の違いが、話し合いの展開に違いを生み、「要約」による再生に反映されるような、話の流れを意識した児童の聴き方にも影響していると考えられる。特に国語科においては「要約」回数に学級間で差がないことから、社会科の授業において学級間で話し合いの展開の違いがあると考えられる。

これに関し、「要約」による再生においても、発言者名が同時に再生されることは一度も見られなかった。この理由は2点考えられる。第1に「要約」に反映されるような、話し合いの流れを意識した聴き方の持つ性質である。すなわち、主題やテーマに沿って複数の異なる発言を統合する際には、個別の発言者名は捨象される傾向があると考えられる。換言すれば、「要約」に反映される聴き方においては、個々の発言者ではなく、教科内容を反映した主題との結びつきが意識されると言える。第2に、先に指摘したように、話し合いの進み方が児童の参加の仕方に影響を与えている可能性である。社会科における話し合いの展開、特に教師による児童の発言に対する応答の仕方は両学級で異なっていた。それにより、「要約」による再生数に学級間で違いを生んでいるだけでなく、「名前」による再生数の違いに反映していると考えられる。

総括的考察

以上、直後再生における児童の再生の仕方に着目し、児童による話し合いを中心とした授業における児童の聴き方の特徴を、学級や教科の違いに着目して検討してきた。結果、以下の3点が明らかになった。

第1に、授業中の話し合いにおける聴き方の特徴を反映した「名前」や「言い換え」、「要約」といった再生の仕方は、発言児と非発言児の間で差がないことが明らかとなった。そして発言の有無にかかわらず、高評価群の児童が、「名前」や「言い換え」、「要約」による再生を多く行っていた。ここから、「よく聴くことができる」と教師から認識されている児童は、聴くという行為により、能動的に発言内容と発言者に注目し、発言内容のつながりを意識しながら、自分の言葉で発言を捉えていることが明らかとなった。

第2に、高評価群の児童による再生が、同一学級でも社会科と国語科で異なる特徴を見せたことから、再生の仕方に反映された聴き方が、課題構造に伴い異なることが明らかとなった。上嶋学級では発言者名を用いた「名前」と「言い換え」が社会科よりも国語科で、高評価群の児童によって多く行われていた。一方長谷川学級では、異なる複数の発言を主題に沿って統合するという、流れを意識した聴き方が反映された「要約」が国語科よりも社会科において、「言い換え」が社会科よりも国語科において、高評価群の児童によって多く行われていた。このように、課題の異なる教科によって児童の再生の仕方が異なるという本結果は、課題構造に伴う話し合いの展開の違いを反映していると考えられる。特に両学級に共通して、社会科よりも国語科

で「言い換え」の頻度が高かったことは、当該單元である物語文教材を扱った話し合いを反映して、児童が個々の主体的な読みをテキストと結びつけながら、自らの読みに引きつけて聴いていたことを示していると考えられる。またこれらの結果は、課題構造により話し合いにおける児童の聴くという行為や学習への教師による支援が異なることを示唆している。

第3に、課題構造による違いだけではなく、同一教科でも学級により違った再生の特徴が見られた。「名前」が上嶋学級の国語科において、「要約」が長谷川学級の社会科において、他学級・他教科より多かった。ここから、学級間における話し合いの展開の違いと、教科による学級内での話し合いの展開の違いの両方が、児童の聴き方に影響していると考えられる。例えば社会科の授業で、長谷川教諭は毎時間授業の始めにその時間で学習する主題を板書し、それに基づき話し合いを進め、児童の発言を黒板に整理していた。このような教師による応答の仕方が、児童の聴くという行為においても流れを意識しやすくしていると考えられる。他方「要約」回数の少なかった長谷川学級の国語科や上嶋学級の社会科および国語科では、特定のテーマについて発言が続く場面はあるが、それらが教師により整理されることはなかった。一方「名前」については、事例1や2における上嶋教諭の今井くんや島田くんといった発言者本人に対する応答が、発言と発言者の結びつきを明確化していると捉えることができる。このように、両学級における児童の発言に対する教師による応答の仕方の違いが、話し合いの展開にも違いを生み、再生の仕方に反映していることが示唆された。

また、発言に対する応答の仕方には、各教師が重視する聴くという行為の特徴の違いも反映していると考えられる。半構造化面接において、長谷川教諭は聴くときに「考えながらものを」聴くこと、「何が言いたくてこれをしゃべったか」を捉えることが重要であると語っていた。ここから、話し手の意図や話の主題を捉え、それに即して内容を聴くことを長谷川教諭が重視していると捉えることができる。一方の上嶋教諭は、よく聴けることとして、「他者の言葉を素直に、柔軟に自分の中に入れていくこと、そこから自分の言葉につなげていくこと」を挙げていた。ここから、上嶋教諭は発言から自己の言葉を形成していくことを重視していると捉えることができる。これらの違いもまた、授業の進め方に反映していると考えられる。

最後に、本研究の課題を整理する。まず、課題構造の違いによる聴き方の違いをより詳細に検討すること

である。本研究では課題の違いを明確にするために異なる教科を対象としたが、同一教科内においても、例えば国語科の説明文教材のような異なる單元では、社会科と同様に論理的に内容をまとめながら聴くことが求められると考えられる。今後同一教科における異なる課題構造を持つ單元を扱い、再生の仕方を比較することで、本研究の知見をより精緻にする必要がある。

次に、課題構造の違いと教師による発言への応答の仕方が話し合いの展開に与える影響を、事例に即して詳細に検討することである。本研究では児童の聴き方に違いを生む話し合いの構成要素として、扱われる課題の構造と教師による発言への応答の仕方を取り上げたが、それらの関連は十分に検討されていない。ゆえに、他の課題を扱った授業で、教師がどのように発言に対し応答を行い、話し合いが展開しているか詳細に検討する必要がある。その際、聴くという行為に対する教師の支援という視点も考慮する必要がある。本研究は児童による再生の仕方に焦点を当てたため、児童が再生する内容と再生の仕方を結びつけた考察が十分になされていない。児童の再生を、教師の働きかけや話し合いの展開に即して考察する必要がある。

さらに、同一発言への再生の仕方の違いから、児童の聴き方の相違を分析することが可能である。本研究の児童による再生は、同じカテゴリーに分類されるものでも、児童の聴き方を反映して多様であった。例えばTable 5で示した「言い換え」における言い換え方、Table 6で示した「要約」における言葉の選択やそのまとめ方は、個々の児童間で違いが見られる。また、上嶋学級高評価群の田口さんは、発言内容に加え、発言を受けて考えた疑問や自分の考え、感想も記述していた。これらは、個々人の既有知識や興味関心、そして聴き手としての特性の違いを反映していると考えられる。今後、このような再生記述における質的な違いを分析することで、授業における聴き方の個々人の特徴を詳細に捉えることができると考える。その際には学級、教科や單元による授業展開の違いに着目するだけではなく、教室談話が時期的に変化するという指摘(秋田・市川・鈴木, 2000)から、学級成員間の関係(教師-児童, 児童-児童)の時期的変化や、使用される教材等の要因も考慮する必要があると考えられる。

また、方法上の限界を指摘しておかなければならない。本研究では再生記述を、他者の言葉との「内的対話」を反映したものと捉え、児童が聴いた内容の指標として扱った。しかし、再生記述は児童が聴いた内容の全てをあらわしてはいない。再生記述に加え、聴く

という行為に基づいた発言の生成過程や、話し合いにおける意見の変容過程を反映した児童のワークシートへの書き込み(佐藤, 1996)をあわせて分析することで、聴くという行為を複眼的に捉えることが今後の課題として残された。また、本研究で示された聴き方の特徴の違いが、児童による教材内容の理解や概念の習得などの知識構築の仕方に、どのように影響を及ぼすのかを考察することも課題として残されている。

引用文献

- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明 (2000). アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程 東京大学大学院教育学研究科紀要, **40**, 151-169. (Akita, K., Ichikawa, Y., & Suzuki, H. (2000). The formational process of classroom relationship through action research. *Bulletin of the Graduate School of Education, the University of Tokyo*, **40**, 151-169.)
- 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, the University of Tokyo*, **42**, 257-273.)
- Bakhtin, M. M. (1975). Слово в романе. In M. M. Bakhtin (Ed.), *Вопросы литературы 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.
- 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. (Ichiyanagi, 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.)
- 川村梨夏 (2003). 聴く力によって授業過程のモニタリングがどう異なるか 九州大学人間環境学府行動システム専攻修士論文 (未公開)
- 河野麻沙美 (2007). 算数授業における図が媒介した知識構築過程の分析—「立ち戻り」過程に支えられた子どもたち同士の足場がけに注目して— 質的心理学研究, **6**, 25-40. (Kawano, M. (2007). Analysis of knowledge building mediated using a figurative representation in a mathematics class : Focus on scaffolding and 'Cobb's Folding Back'. *Qualitative Research in Psychology*, **6**, 25-40.)
- Lampert, M., Rittenhouse, P., & Crumbaugh, C. (1996). Agreeing to disagree : Developing sociable mathematical discourse. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development : New models of learning, teaching and schooling* (pp. 731-764). Cambridge, MA : Blackwell.
- Loftus, G. R., & Loftus, E. F. (1976). *Human memory : The processing of information*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. (ロフタス, G. R., & ロフタス, E. F. 大村彰道 (訳) (1980). 人間の記憶 : 認知心理学入門 東京大学出版社)
- McClain, K., & Cobb, P. (1998). The role of imagery and discourse in supporting students' mathematical development. In M. Lampert & M. L. Blunk (Eds.), *Talking mathematics in school : Studies of teaching and learning* (pp. 56-81). New York : Cambridge University Press.
- 丸野俊一 (2005). 授業の効果を上げる 高垣マユミ (編著) 授業デザインの最前線 : 理論と実践をつなぐ知のコラボレーション (pp. 123-157) 北大路書房
- 森久保安美 (1997). 話しことば教育の実際—国語教室に魅力を 東洋館出版
- 村松賢一 (2001). 対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—(21世紀型授業づくり) 明治図書出版
- 斎藤美津子 (1972). きき方の理論—統一・話しことばの科学 サイマル出版会

佐藤公治 (1996). 認知心理学からみた読みの世界：対話と協同的学習をめざして 北大路書房

佐藤 学 (2000). 授業を変える学校が変わる—総合学習からカリキュラムの創造へ 小学館

高橋俊三・声とことばの会 (1998). 聴く力を鍛える授業 明治図書出版

白井 博・袋 佑加理・河内京子・高橋敏憲・氣田幸和 (2005). 小学校の国語の授業における児童の発言行動と仲間の発言の記憶—よく発言する子どもは他の子どもの発言もよく覚えているのだろうか?— 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 56(1), 157-171. (Usui, H., Fukuro, Y., Kawauchi, K., Takahashi, T., & Kida, Y. (2005). Children's verbal behaviors and memory of classmates' comments : Do highly verbal children have good memory for other students' comments? *Journal of Hokkaido University*

of Education. Education, 56(1), 157-171.)

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry : Towards a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge, England : Cambridge University Press.

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申し上げます。また本論文の作成にあたりご指導くださいました東京大学大学院の秋田喜代美先生、論文を提供してくださいました九州大学大学院の丸野俊一先生、川村梨夏様、尾之上高哉様に厚く御礼申し上げます。

(2008.5.2 受稿, '09.3.9 受理)

How Do Students Listen to Others in Classroom Discussions ? Differences Across Classrooms and Subjects

TOMONORI ICHIYANAGI (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, UNIVERSITY OF TOKYO)
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2009, 57, 361-372

The present study aimed to clarify characteristics of how students in different classrooms listen in classroom discussions that are on different subjects. Observations were made and immediate recall tasks completed in 2 fifth-grade classrooms during reading and social studies lessons. In addition, those students' homeroom teachers evaluated their own students' listening ability. Analysis of variance (ANOVA) showed that (a) the students who were identified by their homeroom teacher as "good listeners" could capture others' utterances in their own words while actively focusing on the content, its connections, and who spoke, whether or not they themselves spoke ; (b) the way that the students monitored the sources of utterances and focused on the flow of discussions differed between the two subjects, which had different task structures ; and (c) the differences described in (b) were different in the 2 classrooms. These results suggest that differences that are associated with the classroom, the subject, and the task structure affect how students listen to classroom discussions.

Key Words : how to listen, classroom discussions, immediate recall task, task structures, elementary school students