

Discourse Analysis of English Lessons in Elementary School Based on Dynamic Assessment

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 柴田, 和樹, 亘理, 陽一 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027920

ダイナミック・アセスメントに基づく小学校英語授業の談話分析

柴田 和樹

(静岡大学大学院教育学研究科)

亘理 陽一

(静岡大学教育学部)

Discourse Analysis of English Lessons in Elementary School
Based on Dynamic Assessment

Kazuki SHIBATA Yoichi WATARI

Abstract

The purpose of this study is to reveal how mediation happens in English lessons and think about the roles of a teacher there. In this study, three lessons in the elementary school were observed. In the lessons, all the types of mediation shown by Tharp and Gallimore (1991) were observed. Also, it revealed that the teacher facilitates the students' thinking with the mediation. With the mediation of modeling, feeding back, directing, and explaining, the teacher can expand the students' point of view. With questioning and task structuring, the teacher can foster the students' thinking on the subject matter and English expressions. With contingency managing, the teacher can ensure the process and atmosphere they engage in thinking. This research suggests that by using Dynamic Assessment, teachers can encourage students to think, and put interactive learning into practice.

キーワード： ダイナミック・アセスメント 社会文化理論 発達の最近接領域 ヴィゴツキー 小学校英語

I はじめに

1. 研究の背景

2011年度より小学校5、6年生に外国語活動が導入された。英語教育研究センター(2012)は、小学校3,000校を対象に外国語活動に関するアンケート調査を実施している。その中で、外国語活動において課題と感じている事柄について回答する多肢選択式の質問がある。結果として、「教員(HRT等)の指導力・技術」が最も課題を感じる事柄として挙げられており、次に「指導内容・方法」が挙げられている。この結果から、多くの学校が外国語活動の指導について課題を感じていることが分かる。

そのような状況の中、2020年度より小学校において新学習指導要領が全面実施となった。小学校5、6年生では教科としての外国語が始まり、小学校3、4年生では外国語活動が新たに導入された。

さらに、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が求められるようになった。その中で「対話的な学び」とは、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」(中央教育審議会, 2016, p. 50)と整理されている。また、中央教育審議会(2016)は外国語科における対話的な学びについて、「他者を尊重した対話的な学びの中で、社会や世界との関わりを通じて情報や考えなどを伝え合う言語活動の改善・充実を図ることが重要である」(p. 200)とまとめている。さらに、「言語の果たす役割として他者とのコミュニケーション(対話や議論等)

の基盤を形成する観点を資質・能力全体を貫く軸として重視しつつ、コミュニケーションを行う目的・場面・状況に応じて、他者を尊重しながら対話が図られるような言語活動を行う学習場面を計画的に設けること」(同, p. 200)を求めている。

太田(2020)は北九州市内の小学校を対象として、外国語活動の実態に関する調査を行っている。その中の外国語活動の内容に関するアンケート調査の結果から、「チャンツを用いた活動」や「英単語の発音練習」は9割以上の教員が「頻繁に行う」「ときどき行う」と回答しているが、「英語のインタビュー」や「英語スピーチ・発表」について「頻繁に行う」「ときどき行う」と回答している教員が約半数しかいない。この結果から、現状として小学校英語授業の中で音声に関する活動がよく行われているのに対して、内容を重視した活動が少ないことが分かる。

現在の小学校英語授業において、情報や考えなどを伝え合うような対話的な学びが求められている一方で、英語の音声に関する活動に偏っている傾向が見られる。その現状を踏まえて、小学校英語授業の中で、英語の音声に関する活動だけではなく、それを基盤とした対話的な学びも取り入れるべきであると考えられる。対話的な学びを取り入れる上で参考となる実践方法の1つがダイナミック・アセスメント(Dynamic Assessment、以下DA)である。

2. 先行研究

DAはヴィゴツキーの提唱する社会文化理論や発達の最近接領域の理論に基づく形成的評価の一つである。

以下、社会文化理論や発達の最近接領域、DA に関する先行研究について言及していく。

(1)社会文化理論

DA の源流にあるのが社会文化理論 (Sociocultural Theory、以下 SCT) である。SCT はヴィゴツキーが提唱した理論であり、人間は道具を媒介にして世界と関わっているという考え方である (Lantolf, 2000)。Lantolf and Pavlenko (1995)は、心理的道具として言語を強調している。主に言語の媒介によって、人間は世界と関わっているのである。学校においては、児童は教師や他の児童の言葉に媒介されることによって教科の内容を学習していると考えられる。

(2)発達の最近接領域

SCT に基づいた考え方として発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development、以下 ZPD) がある。ZPD とは、「自主的に回答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同のなかで問題を解く場合に到達する水準とのあいだの相違」 (ヴィゴツキー, 1934 [柴田, 2001, p. 298]) のことである。ZPD についてヴィゴツキー (2001) は、「共同のなか、指導のもとでは、助けがあれば子どもたちはつねに自分一人でするときよりも多くの問題を、困難な問題を解くことができる」 (p. 299) と述べている。子どもは助けがあれば、一人の時よりも高次ができると考えられる。学校において、児童は仲間や教師の援助を受けて成長していくのである。

(3)ダイナミック・アセスメント (DA)

SCT や ZPD の理論に基づく実践方法の 1 つが DA である。DA は mediation (媒介) によって児童の発達を促すことを目的とした、形成的評価とそれに基づく指導のことである (Lantolf & Poehner, 2004)。García (2012)と Negueruela and García (2016)によると、DA における mediation は教育学的活動を通して学習者個人の潜在能力の発達や言語の発達を促すことを目的としている。

Davin (2013)は mediation の形式や位置づけ、対象によって DA を分類している。まず、mediation の形式によって 2 つに分かれる。1 つは“interventionist DA”である。これは、前もって mediation を暗示的なものから明示的なものまで段階的に規定しておき、児童の状況を評価して順番に mediation を繰り出す方法である。この方法では、児童が必要とした mediation の段階を点数として記録ができるという利点がある。もう一方は、“interactionist DA”である。これは、mediation が前もって規定されておらず、児童の状況を評価して自由に mediation を繰り出していくアプローチである。そして、DA は mediation の位置づけによって 2 つに分類される。1 つは、mediation が事前テストと事後テストの間に位置づくもので、“sandwich format”と呼ばれる。2 つ目は“cake format”と呼ばれ、指導を通して

mediation が層のように起こるものである。そして、mediation が個人を対象とするか、集団を対象とするかによって DA は 2 つに分かれる。集団を対象とする DA はさらに 2 つに分類される。1 つは“cumulative approach”で、教師が特定の児童に mediation を向けて、他の児童はそのやりとりを聞くことができるものである。もう一方は、“concurrent approach”と呼ばれ、教師は集団全体に対して対話を開き、教師が集団全体に mediation を向けるものである。

DA は現在の日本の学校現場において特に有効であると考えられる。文部科学省 (2015) は「指導方法を工夫して必要な知識・技能を教授しながら、それに加えて、子供たちの思考を深め発言を促したり、気付いていない視点を提示したりするなど」の学習環境の設定が積極的に教師に求められるとしている。DA を活用して、児童は教師との対話によって、知識を構築するとともに思考をしながら学びを深めることができると考える。

3. 研究の目的

DA を活用した小学校英語授業の実現に向けて、本研究では、英語授業の中で生じる mediation を明らかにし、mediation を活用した教師の役割について考察することを目的とする。そして、児童が他者と関わり合いながら英語を学習していく小学校英語授業について考えていく。

4. 研究課題

DA を活用した小学校英語について考えていく上で、以下の 2 点を研究課題として設定する。

RQ.1 小学校英語授業の中でどのような mediation が起きているのか。

RQ.2 mediation を活用して、教師はどのような役割を果たすのか。

II 研究方法

本研究では、国立大学附属小学校における外国語活動の授業観察を実施した。詳細は以下の通りである。

1. 研究協力者

授業者 1 名と 4 年生の児童 35 名から協力を得た。

授業者は教職歴 20 年で、日本以外にアフリカや中国の日本人学校での教職経験がある。小学校教諭免許状のほかには社会科の教諭免許状も所有している。

児童は半数以上が学校外でも英語を学んでいる。授業で学んだことを積極的に活用し、英語の授業に意欲的に取り組んでいる様子が見られる。

2. 外国語活動の授業

本授業は、2019 年 10 月に小学校 4 年生の学級で行われたものである。本単元は 7 時間構成で実施され、各授業は 45 分間で実施された。単元の中で、第 4、5、6 時の授業を観察した。

単元名は「ユニバーサル・ツーリズム」である。本単元は、2020 年に開催予定だった東京パラリンピック

クに際して、ある競技の合宿地として学校所在地の H 市が指定されていることから、H 市で暮らす児童が、海外から H 市を訪れる人々を安全に道案内できることを願って立案されたものである。

本単元は、「総合的な学習の時間」と連携して計画された。「総合的な学習の時間」では、パラリンピック選手を招聘してバリアについて学習したり、行政の専門家を招いてユニバーサル・デザインについての学びを深めたりした。さらに、それらの知見を生かして、児童は実際に H 市の街中を車いすを使用しながら探索し、バリアやユニバーサル・デザインについて体験的に学習をした。

外国語活動の授業について、全 7 時間の単元計画は概略、表 1 のように整理される。

表 1 外国語活動の単元計画

時	内容
1	ユニバーサル・デザインやバリアに関する英語表現の学習
2	ユニバーサル・ツーリズムマップの作成
3	東京のユニバーサル・ツーリズムに関する対話
(4)	英語の歌、フォニックスの歌、フォニックスクイズ、ロボットゲーム、東京におけるユニバーサル・ツーリズムに関する対話
(5)	英語の歌、フォニックスの歌、フォニックスクイズ、ロボットゲーム、京都におけるユニバーサル・ツーリズムに関する対話
(6)	英語の歌、フォニックスの歌、フォニックスクイズ、H 駅から H 城までのユニバーサル・ツーリズムマップ作成、H 市におけるユニバーサル・ツーリズムに関する対話、海外におけるユニバーサル・ツーリズムに関する対話
7	外国人留学生へのユニバーサル・デザインやバリアの紹介

第 1 時では、児童はバリアやユニバーサル・デザインに関する英語表現を学習し、階段や音響付信号機などを英語で伝えることができるようになった。

第 2 時では、ユニバーサル・ツーリズムマップを英語表現を用いて作成した。「総合的な学習の時間」に行われた街探索で発見したバリアやユニバーサル・デザインについて第 1 時に学習した英語表現を用いながら色付きシールを地図上に貼ることで、グループごとに整理をした。

第 3 時では、東京の街中におけるバリアやユニバーサル・デザインを指摘する活動を行った。児童は上野駅の 1 枚の写真からバリアやユニバーサル・デザインを発見しペアや学級全体で伝え合った。

第 4 時では、冒頭で英語の歌を歌ったり、フォニックスに関する歌やクイズに取り組んだりした。フォニックスクイズは数人の児童が単語の音を音素ごとに順番に発音し、他の児童が何の単語なのかを当てるゲームである。また、ロボットゲームも行われた。ロボットゲームは 1 人が“Go straight.”、“Turn right.”、“Turn left.”と指示し、他の児童がその指示に従って動くという活動である。その後、メインの活動として、浅草寺と渋谷の写真からバリアやユニバーサル・デザインを見つけて伝え合う活動を行った。

第 5 時では、英語の歌を歌い、フォニックスの活動を行った。その後、ロボットゲームに取り組んだ。ロボットゲームの活動では、初めにデモンストレーションをし、その後グループに分かれて活動が行われた。この活動には、外国から来る人々を案内するための英語表現を学習することをねらいとしていた。メインの活動として、京都の清水寺と京都駅の写真をもとに、そこから見つけられるバリアやユニバーサル・デザインについて伝え合った。

第 6 時では、冒頭で英語の歌とフォニックスの活動を行った。その後、児童は H 市の交差点の写真を見て、バリアやユニバーサル・デザインを発見し、伝え合った。そして、第 2 時で作成したバリアやユニバーサル・デザインの示された地図を参考にして H 駅から H 城までの道案内を行った。最後に海外の観光地の写真から、バリアやユニバーサル・デザインを見つけ、伝え合う活動を行った。

第 7 時では、H 市に住む外国人留学生を授業に招き、児童は留学生たちにバリアやユニバーサル・デザインについて英語で伝える活動を行った。初めに、外国人留学生と英語で交流し、その後、各グループに分かれて劇を披露した。それぞれのグループで、視覚障がい者や車いす使用者、聴覚障がい者などを担当し、障がいを抱える人にとってバリアとなることやユニバーサル・デザインとなることを紹介した。さらに、劇の中でクイズを取り入れ外国人留学生も劇に参加している様子が見られた。外国人留学生や児童は発表やクイズを通して、バリアやユニバーサル・デザインに関する理解が深まったと推察される。

3. 分析

本研究では、観察した授業における mediation の分析と評価者間信頼性の測定を実施した。

mediation の分析に関して、観察した授業の文字起こしを行った。そのデータを基に mediation を抽出し、それらを Tharp and Gallimore (1991)の枠組みに沿って分類した。分類に用いた枠組みは表 2 の通りである。

評価者間信頼性に関する協力者は大学院生 2 名である。初めに、mediation の分類についての説明と練習を行い、分析に関する共通理解を図った。続いて、授業全体の中で 8 つの場面を抜粋し、全体の約 2 割の教

の mediation の分類を行った。結果については、次の章で考察する。

表 2 Mediation の分類

種類	定義
Modeling	学習者に情報やイメージを伝えることによって、基準となる表れを促す。
Feeding back	基準と比較して表れに対して情報を与える。
Contingency managing	表れが望まれるものか判断し、賞罰を与える。
Directing	正答や明確な説明、情報を伝える。
Questioning	学習者が一人でできないことに対して質問を行う。学習者の発達に関わる、援助的な情報を与える。
Explaining	詳しい説明をする。学習者が新たな学びや知見を構造化することを援助する。
Task structuring	要素を連結したり分離したりして1つの課題を設定する。

III 結果と考察

1. mediation の分析

(1)種類・授業時ごとの出現頻度

授業内で観察された mediation を枠組みに沿って分類すると表3のように整理できる。

表3から、児童の mediation の多くが Directing に分類されていることが分かる。授業の中では、児童が思いついた正答を即時につぶやく様子が見られた。これが Directing になったと考えられる。

また、教師の Questioning の mediation 全体に占める

割合が第4時、第5時と比べて第6時では低下し、一方で教師の Feeding back の占める割合が大きくなっている。Questioning の減少と Feeding back の増加から児童の成長がうかがえるのではないかと考察する。教師は、発表の場面で児童が自身の言葉で伝えることができるように mediation として Questioning を活用して児童の発言を引き出していた。この Questioning の減少は、児童が自身の言葉で表現できるようになり、教師による Questioning の必要性が低下したと読み取れる。さらに、Feeding back は児童の実際の言動に対して起こりやすいため、児童の発言がないと起こりにくいと考えられる。つまり、Feeding back が起こるように児童の発言が明確になったと見て取れる。したがって、Questioning の減少と Feeding back の増加は児童の成長を裏づけるものであると考えられる。

次に児童の mediation に着目する。観察した授業内において児童による mediation の数が少ないことが表3から分かる。これは Tharp and Gallimore (1991)の分類に起因すると考える。本枠組みは、主に教師の言動を分類するものであり、児童の言動を分析することが困難であったと推察される。また、本研究では教室全体場面の様子を記録しており、児童の発言が活発になるペアでの対話の様子は記録していない。そのため、児童による mediation の数が教師と比較して少なくなったと考えられる。

(2)各 mediation の具体的あらわれ

具体的な mediation の影響について考察するため、いくつかの場面を抜粋して、各 mediation について言及していく。Excerpt 内の A、B、C はそれぞれ、観察した授業の第4時、第5時、第6時を示している。数字は各授業における、発言の通し番号を示している。T は授業者を S は児童を Ss は複数の児童を表す。

(a) Modeling

Modeling は主に活動の前に観察された。Excerpt 1

表 3 Mediation の数

(括弧内は各列の mediation 全体に占める割合を示している。)

種類	第4時		第5時		第6時	
	教師	児童	教師	児童	教師	児童
Modeling	7 (20)	0 (0)	8 (23)	0 (0)	5 (21)	0 (0)
Feeding back	1 (2)	0 (0)	2 (5)	0 (0)	3 (13)	0 (0)
Contingency managing	6 (17)	0 (0)	3 (8)	0 (0)	4 (17)	0 (0)
Directing	9 (25)	6 (75)	9 (26)	10 (71)	5 (21)	6 (85)
Questioning	8 (22)	0 (0)	8 (23)	2 (14)	2 (8)	0 (0)
Explaining	4 (11)	2 (25)	4 (11)	2 (14)	3 (13)	1 (14)
Task structuring	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (4)	0 (0)
合計	35 (100)	8 (100)	34 (100)	14 (100)	23 (100)	7 (100)

は授業者がユニバーサル・ツーリズムの発表をデモンストレーションしている場面である。これは、第4時において児童がバリアやユニバーサル・デザインの発表をする活動の前に見られた。Excerpt 2 では、授業者のデモンストレーションの後に、児童がバリアについて発表している場面である。

[Excerpt 1] (発言のまま)

A314T: OK. I think this is a barrier. (自動販売機を指して) It's a vending machine. Everyone, please say why?
A315Ss: Why?
A316T: It's bad, it's bad for wheelchair user. It's bad for wheelchair user.
A317T: Why? Because it's bad for wheelchair user.

[Excerpt 2]

A342S: This is a barrier.
A343T: M さんの方見てよ。今は iPad いじるのやめて。
A344T: This is a barrier. Where? Please come on the front and please touch.
A345T: This is a barrier. It's?
A346S: It's tree.
A347T: tree? OK. It's a tree. Why?
A348S: Earthquake. Earthquake.
A349T: It's good? or It's bad?
A350S: Bad

Excerpt 2 では、ある児童がバリアについて発表している。発表をみると、最初に児童はバリアであることを述べている (A342S)。次に、バリアとなるものを述べる (A346S)。そして、バリアとなる対象について言及している (A352S)。これらの要素は、Excerpt 1 で示した授業者のデモンストレーションに沿っていることが分かる。授業者の Modeling によって、児童はバリアについて発表することができた。しかし、児童は Modeling の mediation のみではバリアを発表することができず、Questioning の mediation も影響を及ぼしたと考えられる。詳細については、Questioning の節で考察する。

(b) Feeding back

Feeding back は児童の表れに対して起こった。例えば、第5時において、ある児童がバリアについて伝える際に観察された。Excerpt 3 はその場面である。

[Excerpt 3]

B440S: It's bad for...
B441T: S くんの方見てよ。
B442S: Blind people.
B443T: Oh, it's bad for blind people.
B444S: And old people.
B445T: Old people.

B446S: And wheelchair user.

B447T: Wheelchair user. Oh, clap your hands. Very good.

B448T: 今みたいに、何人も足してもいいよね。Very good. Nice.

児童が“Blind people”、“And old people”、“And wheelchair user”と複数の方がバリアの対象となると指摘した (B442S, B444S, B446S)。これに対し、授業者は「今みたいに、何人も足してもいいよね。」と応答している (B448T)。この Feeding back の mediation によって児童らに複数の方をバリアやユニバーサル・デザインの対象として良いことが伝えられた。しかし、この後に複数の方を対象とした発表は見られないため、この mediation の影響は学級全体場面では確認できなかった。ペアでの対話で複数の方を対象としたものがある可能性はあるが、記録をしていないため確認はできていない。

(c) Contingency managing

Contingency managing の mediation は主に、児童が不必要にタブレット端末を操作していた時や、特定の児童に他の児童らがきつく当たっていた時に見られた。Excerpt 4 は、第4時において児童がユニバーサル・デザインについて発表している場面である。

[Excerpt 4]

A342S: This is a barrier.
A343T: M さんの方見てよ。今は iPad いじるのやめて。

児童が発表をしている際に、他の児童がタブレット端末を操作していた。そこで、授業者は端末の操作をやめるように言った (A343T)。この mediation が起こった直後、児童は端末の操作をやめた。しかし、この後も何度も同様の mediation が起こったため、mediation の直後においては影響は見られたが、児童が自ら操作をやめる様子は確認されなかった。

(d) Directing

Directing は授業を通して随所で観察された。Excerpt 5 は、第5時における「言いたかったけど言えなかった表現」を共有する場面である。

[Excerpt 5]

B372S: 障がい者。
B373T: きいてるみんな?
B374S: 障がい者。
B375T: 障がい者か ここのこれ以外にも言いたいわけね。
B376S: 全部まとめて。
B377T: まとめて障がい者か。それね、ちょっと難しいんだけど、その言い方はみんなはちょっとさすがに難しいんだけど、こう

という言い方があります。People with disabilities.

児童がペア活動において言えなかった英語表現を全体で共有している (B372S)。授業者はおそらく、児童から引き出すことが難しいと判断し、英語表現を自ら提示する形式で Directing の mediation が起こったと考えられる (B377T)。

(e) Questioning

児童がバリアやユニバーサル・デザインの発表をする際に、Questioning がよく見られた。Excerpt 6、7、8 はそれぞれ、児童がバリアやユニバーサル・デザインについて発表している場面である。

[Excerpt 6]

A423S: えー、It's ん?
A424T: It's bad or good?
A425S: It's bad.
A426T: It's bad for?
A427S: Bad for
A428T: Who?
A429S: Bad for many

児童が「建物がバリアになる」ということを言えずに困っている (A423S)。そこで授業者は、“It's bad or good?”と質問をした (A424T)。さらに、“It's bad for?”と質問をした (A426T)。これらの mediation によって、児童は「建物がすべての人にとってバリアである」ということを伝えることができた。

[Excerpt 7]

B297S: It's a crowd.
B298T: Crowd. It's a crowd.
B299T: Is that barrier or
B300S: Barrier.
B301T: あ、This is a barrier. It's crowd.
B302T: OK. Why?
B303T: It's bad for or it's good for?
B304S: Bad.
B305T: Bad for?
B306S: Old people.

児童は「人混みが高齢者にとってバリアとなる」ということを伝えなかった。児童は“It's a crowd.”と初めに述べた (B297S)。児童がバリアかユニバーサル・デザインかを述べていないため、授業者は“Is that barrier or”と尋ねた (B299T)。この Questioning の mediation によって児童は「人混みがバリアである」ということを伝えることができた。また、授業者は“‘It's bad for or it's good for?’”や“‘Bad for?’”と質問をした (B3030T, B305T)。その mediation によって、児童は「高齢者にとって悪い」ということを伝えることができた。

[Excerpt 8]

C144S: This is a universal design.

C145T: Oh, here?

C146S: It's a acoustic signal.

C147T: Oh, it's an acoustic signal. Why?

C148S: It's good for blind people.

C149T: Oh, it's good for blind people.

C150T: Oh, very good. Nice.

これは、「音響式信号機が視覚障がい者にとって良い」ということを児童が発表している場面である。児童が発表する際に mediation は観察されなかった。児童は mediation なしにユニバーサル・デザインについて伝えることができたのである。

Excerpt 6、7、8 を参照すると、児童がバリアやユニバーサル・デザインを発表できるようになるために、Questioning の mediation が影響を及ぼしたと考えられる。第4時、第5時では児童は一人ではバリアやユニバーサル・デザインについて発表することができなかった。しかし、第6時では児童は mediation なしにそれらを伝えることができていた。授業者は児童の発表の際に、何とえば良いのかを直接的に伝えるのではなく、Questioning の mediation によって児童の言葉を引き出すことができた。結果として、児童はバリアやユニバーサル・デザインについて自分自身の言葉で発表することができるようになった。

(f) Explaining

Explaining の mediation は、児童にとって新しい内容が出た際によく起こった。Excerpt 9 は第4時において浅草寺の写真を見ている場面である。

[Excerpt 9]

A153T: Yesterday, we study this photo. OK? Here is Ueno. And last weekend, I went to Ueno to Asakusa Sensouji temple. Sensouji.
A154S: ji はいらない。
A155T: Sensoji temple.
A156S: Senso temple.
A157T: あのね、えっとお寺のことを temple って言うんだけど、本当は浅草寺っていうのは、浅草寺って書いて浅草寺、寺がお寺じゃん？
A158Ss: うん。
A159T: 寺のところ temple なんだけど、Senso temple って言うのと全然違う場所みたいに感じちゃうから Sensouji temple っていうふうに言ったりする場合もある。
A160S: Asakusa temple.

授業者が“Sensoji temple”と発言した (A153T)。すると、児童が「ji はいらない。」とつぶやいた (A154S)。そこで、授業者は児童が寺の英語表現を理解していないと判断し、もう一度“Sensoji temple”と言った (A155T)。しかし、児童が“Senso temple”と

つぶやいたため、授業者はまだ児童が理解できていないと判断したと推察する。そして、授業者は寺の英語表現について詳しい説明をした (A157T, A159T)。しかし、児童は“Asakusa temple”とつぶやいている (A160S)。ここから、当該児童はまだ理解していない可能性があると考えられる。

以下の Excerpt 10 は、第 5 時において清水寺の写真を見ている場面である。

[Excerpt 10]

B288T: Do you know where is here?
B289S: 寺。
B290S: あ、あそこだ。
B291T: In Kyoto.
B292S: はい、清水寺。
B293T: Very good, Kiyomizudera temple. It's very famous sightseeing. Kiyomizudera temple.

授業者は“Kiyomizudera temple”と発言している (B293T)。しかし、“Kiyomizu temple”とつぶやく児童はいない。したがって、Explaining の mediation によって児童は寺の英語表現について理解できたと考えられる。

(g) Task structuring

Task structuring の mediation は第 6 時の授業の中で、H 駅から H 城までの道案内をする際にのみ観察された。Excerpt 11 はその場面である。

[Excerpt 11]

C343S: Turn right.
C344T: Everyone, can you turn right here in this here?
C345Ss: No.
C346S: え？
C347T: Why?
(中略)
C355S: あ、分かった。
C356T: (聴取不能) さん。
C357S: 日本語でいい？
C358T: いいよ。
C359S: 見てきたんですけど、横断歩道が (聴取不能) 車イスが (聴取不能)
C360T: No crosses. Only steps You can't.

児童は道案内の中で“Turn right”と指示した (C343S)。しかし、右折の先には横断歩道がなく歩道橋しかなかった。右折すると、車いす使用者が横断することができない。そこで授業者は、“can you turn right here in this here?”と尋ね、児童の発言から 1 つの課題を設定した (C344T)。この Task structuring の mediation によって児童はバリアやユニバーサル・デザインを意識した道案内をすることができた。

2. DA を活用した教師の役割

本研究を通して、小学校英語授業における DA を活

用した教師の役割が見えてきた。以下の 2 つの視点で教師の役割について考察する。

(1) 児童の思考の促進

外国語活動の授業では音声面に着目した活動が多く、内容面に着目した活動を行う頻度が少ないことが太田 (2020) の調査で明らかとなっている。児童が機械的に英語を話すのではなく、考えながら英語を話すことが重要である。DA を活用することによって、児童が思考しながら英語を学ぶことを促進できると考える。

Excerpt 1 を見ると、授業者は modeling の mediation を利用してバリアやユニバーサル・デザインを見出す視点を提示している。児童がバリアやユニバーサル・デザインを発表する際には、3 つの視点が含まれていた。1 つ目は、バリアであるかユニバーサル・デザインであるか。2 つ目は、それが何であるか。3 つ目は、それが誰にとってバリアとなったりユニバーサル・デザインとなったりするのか、である。児童はこれらの視点をもって、1 枚の写真からバリアやユニバーサル・デザインを見つけることができた。

また、Excerpt 3 を参照すると、授業者は「何人も足してもいいよね。」と Feeding back の mediation で伝えている。この Feeding back により、児童は複数の方を対象としても良いことを理解し、バリアやユニバーサル・デザインを見いだす視点が広がったと考えられる。

Excerpt 5 では、授業者が Directing によって“people with disabilities”という英語表現を伝えている。この mediation によって、児童は特定の障がいをもつ方だけを対象とするのではなく、何らかの障がいをもつ人にとってのバリアやユニバーサル・デザインも考えられることを知っただろう。つまり、児童はより広い視点でバリアやユニバーサル・デザインを見いだすことができるようになったと考える。

以下の Excerpt 12 はペア活動で「言いたかったけど言えなかった表現」の共有をしている場面である。

[Excerpt 12]

C181S: この人が... (聴取不能)
C182T: この人が barrier って言いたいの？
(中略)
C186T: ね、みんなさ、これは barrier だねってもので言うときもそうなんだけど、人の時も、この人がちょっと barrier になっちゃうね、っていうときも、人も物も同じように This is a barrier.

授業者は、人がバリアとなる時も、ものと同様に“This is a barrier.”であるということを伝えた (C186T)。この Explaining の mediation により、ものだけではなく人もバリアやユニバーサル・デザインになりうることを児童は知ったと考えられる。このこ

とによって、児童のバリアやユニバーサル・デザインを見いだす視点が広がったと推察される。

Modeling や Feeding back、Directing、Explaining の mediation を活用することによって、教師は児童のバリアやユニバーサル・デザインを見いだす視点の拡大を図ることができたと考えられる。これらの mediation によって、教師は児童に思考の視点を提示することが期待される。授業の中で思考をするための材料が mediation を活用することによって、児童に伝えられるだろう。

Excerpt 6、7 で、授業者は Questioning の mediation を活用している。児童は教室の前に出て発表しているが、どのように言ったらよいか分からない様子がかがえる。その様子を受けて、授業者が当該児童に正確な英語表現を教えることが支援として考えられる。そして、児童は教えられた表現をそのままリピートすることによって、発表は成立するだろう。しかし、英語授業の中で内容面にも着目した学びを求めたい。児童がリピートして言えるようになるのではなく、児童が本当に言いたいことを引き出すことが教師には求められると考える。教師は Questioning を活用することで、児童に考えることを促し、児童の言葉を引き出す役割を果たすと考えられる。

Excerpt 11 を見ると、この場面では Task structuring が起こっている。この場面において、授業者は「右折すると、横断歩道がなくて歩道橋しかないよ。車いすの人は渡れないよ。」と児童に説明することが対応として考えられる。しかし、ここでは児童に尋ね児童自身の言葉を引き出している。Task structuring を活用することで教師は児童に考えることを促すことができると考える。これによって、教師主導の授業ではなく、児童が主体となる授業展開が実現するだろう。

以上から、Questioning と Task structuring を活用することによって、教師は児童の思考を促すことができると考えられる。これらの mediation を受けて、児童は自分自身の言葉で考えを伝えたり積極的に授業に参加したりすることが可能となるだろう。

Excerpt 4 では、タブレット端末を不必要に操作していた児童が Contingency managing の mediation によって注意された。それは、授業者が児童に発表を聞いてほしいと願っていたからであろう。この mediation によって、児童は発表を聞くことを促された。そして、授業者は児童が発表を聞いて、バリアやユニバーサル・デザインについて考えることを期待していただろう。このことから、Contingency managing を活用して、教師は児童の思考の機会を保証する役割を果たすと考えられる。児童の良い表れを褒めたり、改善すべき点を注意したりすることによって、授業の中で思考することを児童に促すことができるだろう。

mediation を活用することによって、英語授業の中

で教師は児童の思考を促す役割を果たすことができると考える。英語表現を発音できるようになるだけではなく、児童が言いたいことの幅を広げたり、言いたいことを自身の言葉で言えるようにしたりする、児童を中心に据えた授業が実現されうると考察する。そして、児童が決められた英語表現を言えるようになるだけではなく、思考しながら英語を学ぶことが可能となるだろう。

(2) 対話的な学びの実現

DA を活用することによって、教師は英語授業の中で対話的な授業を展開することができるのではないかと考える。外国語科における対話的な学びについては、「他者を尊重した対話的な学びの中で、社会や世界との関わりを通じて情報や考えなどを伝え合う言語活動の改善・充実を図ることが重要である。」（中央教育審議会、2016, p. 200）とまとめられている。

「他者を尊重した対話的な学び」に関して、Questioning を活用することによって、教師が児童に適切な表現を提示するのではなく、児童の発言を引き出すことができる。Excerpt 6 や Excerpt 7 では児童がどのように言ったらよいか分からなくて困っている様子がかがえる。その際に、教師が児童の言いたいことを推量して適切な英語表現を教えるのではなく、Questioning を活用して児童の言葉を引き出している。これが児童を尊重することにつながると考える。教師が英語表現を直接児童に教えることによって、それは児童の言葉ではなく教師の言葉となる。児童の言葉を大切にし、児童が自身の言葉で表現することができるように支援することが児童を尊重することになるだろう。また、Contingency managing も他者の尊重につながると考える。Excerpt 4 では、1人の児童が教室の前に出て他の児童に向けて発表をしている際に、聴衆の数人の児童がタブレット端末を操作している様子が見られた。そこで、児童が端末の操作をやめるように Contingency managing が起こった。これによって、児童は端末の操作をやめた。そして、児童の発表を聞くようになった。このことは発表している児童の尊重につながったと考えられる。Contingency managing を活用することで児童の尊重を促進できるだろう。

「社会や世界との関わり」に関して Task structuring を活用することができると考える。これについて、Excerpt 11 を参照して考察する。この場面はバリアやユニバーサル・デザインを考慮した道案内が児童に求められている。その道案内の中で、バリアに気がつかない発言が見られた。そこで、Task structuring が起こった。教室の中で児童は電子黒板に映し出された地図を見えていたが、Task structuring によって、児童の視点は H 市街地に向いた。児童の視点が「社会」に移ったのである。Task structuring の mediation によって、児童の「社会との関わり」が促進されると考える。

「情報や考えなどを伝え合う」ための言語表現の幅を広げることについて、Modeling や Directing、Explaining、Feeding back を活用することが考えられる。Excerpt 1 では Modeling を活用して、バリアやユニバーサル・デザインを発表する言語表現が児童に伝えられた (A314T, A316T, A317T)。Excerpt 5 を参照すると、“people with disabilities” (B377T) という授業者の Directing が見られる。これによって、児童に何らかの障がいを持つ人を言及するための語彙が提示された。Excerpt 12 では Explaining を活用して、人が障がいとなる際にも、ものと同様に“barrier”と言えることが児童に説明された (C186T)。Excerpt 3 を見ると、児童がバリアを発表する際に複数の人を対象としている (B442S, B444S, B446S)。これに対して Feeding back を活用することで、複数の人を対象とする表現について肯定している (B448T)。これらの例から、Modeling や Directing、Explaining、Feeding back の mediation によって教師は児童の言語表現を広げることができるかと考察する。

このように、mediation を活用することによって、外国語科における対話的な学びを実現することができると考えられる。

3. 本研究から見えた課題

本研究では Tharp and Gallimore (1991)の枠組みを使用した。枠組みの評価者間信頼性を確認すると、 $\kappa = 0.345$ と低い数値がでた。このことから、Tharp and Gallimore (1991)の枠組みに沿って、mediation を明確に分類することが困難であることが分かる。

本枠組みにおける mediation を明確に分類することの困難点に関して、Excerpt 11 を例に言及する。Excerpt 11 はバリアやユニバーサル・デザインを意識した道案内をしている場面である。道案内の中で、ある児童が右折を指示した (C343S)。しかし、その先には歩道橋しかないため車いす使用者にとってバリアとなりうる。そこで、授業者は“can you turn right here in this here?” と児童に尋ねた (C344T)。これは、Task structuring と Questioning の2種類の mediation として捉えることができると考える。この mediation の対象は、右折を指示した児童とそのやりとりを聞いていた他の児童であると推察される。右折を指示した児童は右折した先に歩道橋しかないことを知らなかったのに対し、他の児童はそのことを知っていたことが「え？」 (C346S) という発言や “No.” (C345Ss) という発言から分かる。Questioning の定義を参照すると、「学習者が一人でできないことに対して」とある。このことから、右折を指示した児童は一人でバリアの存在に気づくことができなかつたため、当該児童に対しては Questioning となったと考えられる。一方、他の児童はバリアの存在について知っていたため、

Questioning とならず Task structuring になると考えられる。

このように、mediation を1つの種類に明確に分類することができない点について Tharp and Gallimore (1991)の枠組みに課題があることが明らかとなった。

この課題を踏まえ、今後の研究の展望として、新たな枠組みの検討が考えられる。

IV 結論

本研究を通して、小学校の単元内の複数時にまたがる英語授業における mediation の実態の一端が明らかとなった。英語授業において mediation を活用することによって、教師は児童に思考することを促すことができる。児童が英語表現をリピートするだけでなく、思考しながら言いたいことを自分の言葉で言えるようになることが期待される。

また、児童が思考しながら英語を用いて対話をする中で、他者を尊重したり社会と関わったりすることが mediation によって促されると考えられる。

以上のような授業を実践する上で、まず教師が mediation について知識をもち、意識して授業の中で活用することが重要となるだろう。

謝辞

本研究にご協力いただきました授業者の先生と児童の皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 中央教育審議会 (2016). 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」 Retrieved from: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (2020年12月26日ダウンロード)
- Davin, J. K. (2013). Integration of dynamic assessment and instructional conversations to promote development and improve assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 17, 303-322. doi:10.1177/1362168813482934.
- 英語教育研究センター (2012). 「小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査」 Retrieved from: https://www.eiken.or.jp/center_for_research/inv_estigation/ (2020年12月26日ダウンロード)
- Garçia, N. P. (2012). *Verbalizing in the Second Language Classroom: The Development of the Grammatical Concept of Aspect* [Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst]. Retrieved from: https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1641&context=open_access_dissertations (2021年1月4日ダウンロード)
- Lantolf, P. J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford university press.

- Lantolf, P. J., & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124. doi:10.1017/S0267190500002646
- Lantolf, P. J., & Poehner, E. M. (2004). *Dynamic assessment in the language classroom*. The Pennsylvania State University, PA: CALPER. Retrieved from: https://calper.la.psu.edu/publications/publication-items/dynamic-assessment-in-the-language-classroom/CPDD0411_Dynamic_Assessment.pdf/view
- 文部科学省 (2015). 「教育課程企画特別部会 論点整理」 Retrieved from: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm (2020年12月26日ダウンロード)
- Negueruela, A. E., & García, N. P. (2016). Sociocultural theory and the language classroom. In G. Hall (Ed.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 295-309). London: Routledge.
- 太田かおり (2020). 「小学校外国語活動の課題と展望: 小学校外国語活動に関するアンケート調査から読み解く」 『西南女学院大学紀要』 24, 65-84.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991). *The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity*. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. Retrieved from: <http://escholarship.org/uc/item/5th0939d>
- L. S. ヴィゴツキー (柴田義松(訳)) (2001). 『思考と言語』 東京: 新読書社.