

外国語活動及び英語授業における足場かけの機能と特徴

—小中一貫連携教育での教室談話分析—

東條弘子*・アダチ徹子**・坂口瑞穂***・園田伊公子***

山本延久***・別府百合亜****・齋藤匡****

Scaffolding in Foreign Language Activities and Classes

TOJO Hiroko*, ADACHI Tetsuko**, SAKAGUCHI Mizuho***, SONODA Ikuko***,
YAMAMOTO Nobuhisa***, BEPPU Yuria****, SAITO Tadashi****

Abstract

This study explores how scaffolding occurs in foreign language activities and classes. Classroom observation was conducted, and the paper analyzed five classroom discourse cases that were extracted from English language lessons for Years 5 to 8. The teaching beliefs and reflections of the five instructors who were in charge of the classes were referred to in the interpretations and discussions of protocols that followed. There are four main findings: (1) students as well as teachers scaffolded each other, using both Japanese and English; (2) scaffolding functioned as a form of mediation among participants both in cases where classroom communication went smoothly and in cases where it did not work well or faced difficulties; (3) depending on the students' ages and English language competence, there were a variety of scaffolding features; and (4) scaffolding styles are dynamic and variable, influenced by who the interlocutors are and the contexts in which the utterances are made. The paper concludes that based on the students' developmental stages and English proficiency levels, teachers can acquire professional knowledge to scaffold their students appropriately through their daily teaching practice.

1. はじめに

本研究は、宮崎大学教育学部附属小学校における外国語活動、ならびに同附属中学校外国語（英語）授業過程に着目し、教師と児童間及び児童間、ならびに教師と生徒間及び生徒間における対話の有り様を、教室談話分析の手法を用い分析し検討して、児童・生徒・教師による足場かけの機能と特徴について明らかにすることを目的とする。

本稿第一著者と第二著者は、附属小学校ならびに中学校において継続的に授業を観察し、小学校と中学校における外国語活動と英語授業の連携を模索してきた。また、第一著者に限って

*宮崎大学教育学部 **宮崎大学大学院教育学研究科 ***宮崎大学教育学部附属中学校

****宮崎大学教育学部附属小学校

は2016年9月の着任以来、2016年度は主として小学校における実践について、2017年度は中学校における実践に焦点を合わせた観察を実施してきた。その結果、児童・生徒の発達段階に合わせて、各教師が授業中に専門性に即した支援を行っている様相が見られた。したがって、本研究では教室談話分析の手法を採用し、具体的には小学校5年生(2017年度)と6年生(2016年度)、中学校1・2年生(2017年度)の授業で生じた相互作用を、児童・生徒の発達段階と英語運用能力の関係に着目して捉え、小学校と中学校間での英語教育実践の連携がどのようなになっているのかについての示唆を得る。換言すれば、本稿では小5～中2の児童・生徒がどのような英語・母語での発話を生成しているのかを明らかにしている。外国語活動で見られる児童・教師による足場かけの有り様と英語授業における生徒・教師による足場かけの有り様を比較し検討することで、小学校と中学校での英語教育に関する連携の可能性について示唆を得ることが可能となろう。2020年からの小学校における英語教科化の完全実施をふまえ、この試みは意義があるものと考えられる。なお、本稿は主として第一著者の執筆に拠るが、後掲第4節の各事例に関する発話生成の文脈と授業者の信条と省察部分については、第三～第七著者としての授業者各々が担い、記載している。

2. 先行研究

2.1 小・中学校における外国語活動と英語教育の連携及び教室談話研究

2020年からの小学校における外国語(英語)の教科化を受けて、数多の著作が上梓され多彩な知見が蓄積されている。例えば、渡邊・高梨・齋藤・酒井(2013)は、「英語教育の小中連携に関する今後の課題と展望」(p. 200)を示し、教員の英語指導力の向上と教員養成制度の樹立、中学校における英語教員の英語使用能力の向上を、喫緊の課題とみなしている。本書の表題は『小中連携を意識した中学校英語の改善』となっており、特に中学校における英語教育の質的向上に関し、紙幅を割いている。「実際に英語が使える子どもたち」(p. 3)を育成するにあたって、教員の英語使用のあり方や教科書を使用した指導法の具体案を含め、多様な観点を網羅した上での小・中学校間における連携の可能性を本書は説いている。

一方、『小学校外国語活動と中学校英語をつなぐ40のヒント』が、萬谷・直山・卯城・石塚・中村恵恵子・中村典生(2013)により、記されている。質問と回答形式による専門家の知見が示され、さらに実践編として活動と授業例が示されている。他にも、小中連携教育実践を事例として取り上げ、考察を加えた本稿第二著者による研究(アダチ, 2012; アダチ・柚木山, 2014)がある。上記の知見は、いずれも指導理念や授業の方法論が幅広く網羅し示唆に富む。しかしこれらの教育実践が実際にどのように教師によって指導され、結果として、児童・生徒によるどのような発話が生じし、どのような相互作用がなされたのかについては殆ど明らかにされていない。教師の信条や指導理念、教授法の提唱とならんで、教室における現実のやりとりを実証的(empirical)に分析し検討することが求められている。

実際の小・中学校における授業過程のあり方を精査した数少ない先行研究として、中学熟練英語教師の授業実践に基づく教室談話を分析した知見(松井, 2013)や、中学校における小集団学習の効用について論じた知見(津田, 2014)がある。東條(2018)は5年間の授業観察をふまえ、実践者との共同研究を実施し、中学校での文法指導とコミュニケーション活動時の教師と生徒による発話の有り様を分析し検討している。一方、小学校外国語活動に関しては、高

木・粕谷 (2013) が発話分析を行い、教師による発話の種類と機能を明らかにしている。例えば、出現頻度数が最多となる 3 種の発話として、活動を実施する際に中心となる表現としての「活動表現」、同じ英語表現の「反復」、ならびに児童による日本語での発話を英訳する「児童の発話の英語音声化」(p. 124) を挙げている。また、「活動表現」と「反復」は、教師から児童に対し述べられる一方で、「英語音声化」については、児童の反応を受けて発せられることが指摘されている。また、教室談話分析により、外国語活動で漢字の成り立ちについて学ぶ児童と教師間の相互作用の有り様が明らかにされ(東條, 2015)、算数の演算が外国語活動で網羅される様相(東條, 2017) も記されている。しかし通常の授業において子どもたちが実際にどのような対話を介し、どのような発話を用いて知識を構築しているのか、という授業過程に関する考察は多くはない。くわえて本稿では、小中一貫連携教育における外国語活動、ならびに英語授業における相互作用のあり方を、児童・生徒の発達段階と英語運用能力の関係に注目し明らかにしている。したがって本研究の知見は、公教育における児童・生徒の持続的で円滑な学習環境の接続と保障に資するものであり、このことに関心を寄せる授業実践者、ならびに教育研究者に対し意義があると考えられる。

2.2 第二言語習得研究における社会文化理論と「足場かけ」

外国語学習を含む広義の第二言語習得 (Second Language Acquisition, SLA) 研究の知見は概ね、意味交渉¹を包摂する相互作用において、目標言語の習得・学習がどのようになされるのかについての原理を明らかにしてきた。多様な理論と視座が提唱される中、近年注目を集めている社会文化理論 (Sociocultural Theory, SCT) は、Vygotsky 心理学における主要なテーゼに基づき、Lantolf らによって提唱されている。社会的文脈なくして認知は成立し得ないという Vygotsky の思想に根差す SCT は、公教育等での個人的・集団的な第二言語の使用や発達を考察するのに有効であるとして、1985 年以降拡張の一途をたどっている。Lantolf (2000) は SCT の中でもとりわけ普及と拡張が著しい発達の最近接領域の概念に関し、「媒介という重要成分を見落とさないこと」(p. 17) を前提条件として挙げている。発達の最近接領域とは、「発達における現下の発達水準と明日の発達水準の間の領域」(土井・神谷, 2003, p. 222) のことを指す。Vygotsky (1978) は、個人が環境を操作するにあたって道具を使うことが必要となるのと同様、人間は言語を含む道具を媒介して労働活動に従事すると述べる。したがって、言語教授・学習過程における言語使用のあり方や、使用教材ならびに教師の発話を学習内容の理解に際しての媒介として解釈することができる。

本稿では上記の議論をふまえ、小学校外国語活動、ならびに中学校英語授業において媒介の機能を果たす、教師の発話、ならびに児童・生徒の発話に注目する。小学校外国語活動においては、児童が初めて外国語としての英語に出会う際の素朴な反応や発話が見られることが多い。未知のことばに触れ、音声を模倣したり意味を知る折に、教師や仲間の述べる発話が媒介となり、新たな知識が構築されることもあろう。同様に、中学校英語授業においても、未習の授業内容を理解するに際し、教師や仲間のことばを手がかりに学習を進め授業参加を果たす生徒も少なくないであろう。Wood, Bruner and Ross (1976) は、子どもが問題解決を成す際の大人による働きかけに注目し、「足場かけ (scaffolding)」の概念を初めて提唱した。なお、この概念は今日では熟達者と初心者という関係に限らず、仲間同士、または子ども同士の間でも見られるといわれる。例えば Donato (2000) は、小学校児童が協働的な対話を介して外国語として

の日本語を学習する様相を3年間に亘り考察した、Takahashi (1998) による談話事例を参照する。以上のことから、本研究では児童・生徒と教師間での対話に見られる教師の足場かけ、児童間・生徒間での対話に見られる児童・生徒の足場かけ、の双方に注目し、各々の対話における足場かけの機能と特徴を明らかにする。このことにより、発達段階及び英語運用能力の異なる児童・生徒が同年代の子ども、または熟達者としての教師との間でどのような発話を述べ、学習内容の理解を志向するのかを捉えることができるであろう。

3. 方法

3.1 授業観察の方法と手順

考察対象としたのは、2016～2017年度に実施された宮崎大学教育学部附属小学校と中学校における5回の授業実践である（表1）。なお、双方の学校は2学期制を導入している。

表1 考察対象の授業

日程	2017年2月3日	2017年3月9日	2017年6月22日	2017年10月25日	2017年10月25日
学期	2学期後半	2学期後半	1学期前半	2学期前半	2学期前半
学級	附小6年A組	附中1年・ 附小6年合同	附小5年C組	附中1年1組	附中2年4組
授業者	齋藤匡, Miles	山本延久	別府百合亜, Miles	坂口瑞穂	園田伊公子, David
内容	「夢宣言をしよう」	「先輩に学ぶ：インタ ビューをしよう」	「How are you? : 気分を表そう」	“Who Is He/ She?”	“Let's Enjoy Halloween!”
対話形式	①小6児童間 での対話	②中1生徒間 での対話	③小5児童と教師 間での対話	②中1生徒間での 対話	④中2生徒と教師 間での対話
事例	事例1	事例3	事例4	事例2	事例5

5回の授業は、それぞれ異なる教師によって実施され、本稿第一著者はいずれの授業でも教室や体育館の一角でフィールド・ノーツを記すと共に、ビデオカメラでの録画、またはICレコーダーで音声を記録した。これらの実践は、一回を除き通常の授業または研究授業の一環にあり、残る一回は、小中連携教育のあり方を模索する実践に即し、小学6年生が中学1年生の英語授業に参加し、「先輩に学ぶ」という方式が採用されていた。上記いずれの授業においても、教師と児童・生徒間、または児童間・生徒間での英語・母語による活発なやりとりが見られた。

第一著者は、全ての授業実践直後に、撮影した映像ならびに記録した音声に基づき授業プロトコルを作成した。文字起こしが不可能であったり不明瞭であった際には、各授業者に後日メールで詳細について尋ねた。また可能な限り、実践に際する授業者の意図と真意を知ることを企図した。

3.2 分析の方法と手順

談話録の作成後、本稿第一著者は得られたデータの共通点と相違点に着目し、データ全体を通底する一つの分析概念を用いて教室談話録の分析が可能となるかについて、先行研究の知見

をふまえ解釈と考察を繰り返した。結果として、社会文化理論の根幹を担う媒介としての「足場かけ (scaffolding)」の概念に注目した。Scaffolding とは、Swain, Kinnear and Steinman (2010) によれば、「学習者への支援を供給すること」(p. 152) である。その支援なくしても、学習者がやがてうまく課題を成し遂げられるようになった際には、工事現場で見られるように足場は解体される。通常、英語活動・授業では熟達者としての教師が、児童・生徒に対し足場をかける。しかし徐々にその足場が不要となり、児童・生徒が自律的に英語学習に取り組むことが期待され、この最終段階を見越した支援が授業中になされるのである。また、既述のように足場は、時に児童・生徒の間でかけられることもある。本研究では、教師または児童・生徒が、対話者に向かってどのように足場をかけ、結果としてどのようなやりとりが成立するのかをふまえ、外国語活動・授業で見られる足場かけの機能と特徴を明らかにする。このことに際し、考察対象とした授業の日程と学期、学級、授業者と授業内容、ならびに対話形式に着目し入手したデータを比較したところ、対話形式は、主として4種：①児童間での対話、②生徒間での対話、③児童と教師間での対話、④生徒と教師間での対話、に大別できた(表1)。また、上記①～④の対話を包摂する代表的な事例をデータの中から探したところ、①が小6、②が中1、③が小5、④が中2の各教室で、生起している様相を捉えた。したがって、上記の①～④の対話形式を念頭に置き、さらに児童・生徒の発達段階と英語運用能力の関係を考慮し、①小6児童間での対話から事例1を、②中1の2学期前半と2学期後半における生徒間での対話から事例2と事例3を、③小5児童と教師間での対話から事例4を、④中2生徒と教師間での対話から事例5を、抽出した。各々の事例における対話形式の相違をふまえ、教師・生徒・児童による足場かけの機能と特徴について、発話生成の文脈及び授業者の信条や省察を参照し、第一著者が分析し解釈した。また、授業実践者としての第三～七著者に対し、解釈の妥当性について複数回尋ねた後に同意を得た。

4. 結果と考察

本節では、①～④の対話形式に基づく5つの談話録を事例として提示し、各々における足場かけの機能と特徴について考察する。このことのために、各事例に関する発話生成の文脈、ならびに授業者の信条と省察を各教師が記す。なお、後掲の事例における児童・生徒名は、プライバシーを保護するために全て仮名である。さらに、全5事例を通して考察した対話形式と足場かけとしての発話の機能と特徴、ならびに言語使用のあり方を、児童・生徒の発達段階に即し総括する。

4.1 児童間での対話に見られる足場かけ

(1) 事例1：発話生成の文脈と授業者(齋藤匡)の信条及び省察

事例1は、ペアで将来の夢を尋ね合うクイズを行う場面から抽出している。本実践では、将来の夢を児童に単に主張させるのではなく、よりコミュニケーションが活発になるようにとクイズ形式を取り入れた。英語やジェスチャーを使ってヒントを出し、意志が伝えられない際には職業名と児童一人ひとりの好み(色・形・教科・スポーツ)を一覧にしたシートに基づき、英語を使って質問すれば答えがわかるというしかけも整えられていた。児童は、英語活動に魅力を感じる一方で不安も感じている。児童が使える英語の個人差が大きいことから、英語を多

く使ってコミュニケーションをさせたいという思いだけで、教師は授業をすべきではないと授業者は考えた。また、優越感や劣等感を抱かせたくないとも感じていた。そのため、既に学んだ表現を使う必然性のある活動を全ての単元で仕組んでおり、第6学年最終単元となる本実践でも、児童ができるだけ多く英語を使ってコミュニケーションを図れるように考えた。「英語で伝えられない歯がゆい思いを体験させることも大事」との意見もあるが、児童を放ち完全に任せるべきではない。「いざとなったらこの英語を使って質問すれば、コミュニケーションの目的を達成することができる」という仕掛けを用意する。対話者とのコミュニケーションに積極的になれば、話者が“OK?”と聴者の理解を確かめたり、聴者が“I see.”や“Pardon?”と自身の理解状況を示したり、相互を配慮したコミュニケーションが継続すると考えた。そして実際に、児童にはこのことが可能であった。しかし手持ちのシートを最初から使う姿も見られ、対話者の発する情報を注視する機会が予想以上に少なかった。また、解答を得た後の「なぜその夢なのか」について述べる対話が、日本語で行われていた。簡単な英語を用いてコミュニケーションを持続させるだけでなく、発展させていく難しさも授業者は感じていた。

(2) 事例1:「もうちょっとないの?」—2017年2月3日 15:15-19:14— 附小6年A組 (授業者: 齋藤匡・Miles)

陽太: My name is Yota Komura.

千沙: What color do you like? (1)

陽太: Blue. (2) OK? (3)

千沙: OK. (4) What shape do you like? (5)

陽太: Circle. これ, 日本… (以下, 不明)

千沙: What sports do you like? (6)

陽太: (ジェスチャーをする, ゴルフのすぶりのように見える)

千沙: I see. (7) わかった.

陽太: まあ, 一応いいから….

千沙: Fire fighter. (8)

陽太: That's right. (9) (千沙の番, 18ターン略)

千沙: 理由….

陽太: 理由? 消防士の理由? 火が燃えたのね, 近くで火災があった時に, 消防士がかっこよかったのね, だから….

千沙: 私はね, いろいろ研究してねちねちやりたいタイプなのね.

陽太: もうちょっとないの? (10) 歴史が好きだからとか….

千沙: 好きかというより得意だからさ. ほら, 苦手なことやるより, 得意なことをやった方がいいじゃない….

陽太: もうちょっとないの, (11) 例えば歴史だから, SFだったら? アイズクロスとかでしょう?

千沙: やだ, 私がやりたいのは, 聖徳太子の存在と邪馬台国の存在. (12) (以下, 省略)

(共通凡例: JTE は日本人教師, ALT は外国人教師, B は男子児童・生徒, G は女子児童・生徒, S は児童・生徒, Ss は複数児童・生徒, 各児童・生徒名は仮名, 下線部は後に考察対象とする発話, 15:15 は始業後 15 分 15 秒が経過)

(3) 事例 1：考察

事例 1 は、6 年生の千沙と陽太によるペアでのやりとりを照射している。事例前半では、千沙が発する “What color/ shape / sports…?” (1), (5), (6) という英語での問いに、陽太が英語で応答する過程を経て、彼の夢である “Fire fighter” (8) という解答が千沙によって円滑に述べられた。“OK?” (3), (4), “I see.” (7), “That’s right.” (8) という「相互を配慮したコミュニケーション」の一端も見られ、授業者の意図するやりとりが児童によって実行されていた。事例後半で歴史研究者になりたいという千沙の夢が明らかになり、二人は事前に指示されていた「なぜその夢なのか」について尋ね合った。すると、陽太が「もうちょっとないの」(10), (11) と 2 回千沙に対して述べ、歴史研究に対する千沙の思いをより詳細に引き出そうとした。その結果、千沙は「得意な」歴史に、「聖徳太子…と邪馬台国の存在」(12) から迫りたいと応答した。

事例前半での英語を介したやりとりの特徴として、陽太と千沙による対話が、一問一答で終わらない点が挙げられる。例えば、千沙の “What color…?” (1) という問いに対する陽太の応答は、“Blue.” (2) である。しかし二人の対話はここで途切れずに、陽太が “OK?” と聴者の理解を確かめ[た] (3)。すると、千沙も “OK.” (4) と応答し、「自身の理解状況を示し」視線を相互に交わす、対話者を慮る柔軟なコミュニケーションが見られた。さらに事例後半で生じた母語での真正なやりとりも、この柔軟なコミュニケーションの延長上にある。英語での対話に比べ自由度の高い母語でのやりとりを介し、二人は「なぜその夢なのか」について熱心に話し合った。その際に鍵となるのが、陽太が二回発した「もうちょっとないの」(10), (11) という足場かけである。千沙が最終的に自身の「夢」にまつわる理由を明瞭に述べることができたのは、陽太という能動的な聴き手による足場かけがあったからであり、本事例は二人の児童が「対話者とのコミュニケーションに積極的にな[る]」様相を示唆している。

4.2 生徒間での対話に見られる足場かけ

(1) 事例 2：発話生成の文脈と授業者（坂口瑞穂）の信条及び省察

事例 2 は、*Sunshine English Course 1* の Program 7 における “Who is he / she ?” の基本文を用いた言語活動でのやりとりから抽出している。前課で学習した三人称単数現在の用法を使って、好きな有名人やアニメ等のキャラクターをスリーヒント・クイズ形式で紹介する英文を作り、“Who is he/ she?” の表現を用いて問答する活動での相互作用に拠る。個人でクイズを作成した後、ペア、さらに 4 人班で紹介し合い、最後に班の代表一名が学級全体に対して自身のクイズを出題した。

授業者は、ペアやグループ等での学び合いを授業の中心に据え、生徒が主体的・対話的に学習に取り組むことができるように心がけ、授業を行っている。生徒が「伝えたい」というものを、自分で選びクイズを作ったことで、辞書を用いて意欲的に語句を調べたり、どのような人物や表現を用いたら友だちが理解しやすいのか、どのような順番であったら楽しいクイズになるのか等、ヒントを聞く人への配慮をしながら活動に取り組むことができた。その結果、知らない語彙に出会った際に推測して答えたり、友だちに質問して理解しようとする姿勢が見られた。また、一部の生徒の発話を教師が聞き取り、学級全体に投げかけることで、生徒全員の学びにつながる機会を担保した授業になった。

(2) 事例 2: 「straw hat って何？」—2017 年 10 月 25 日 11:30-12:20— 附中 1 年 1 組 (授業者: 坂口瑞穂)

JTE: OK, next group fifteen, please. Group fifteen.

里香: (離席し、教壇に移動) He is very strong. He likes meat. He put on straw hat. (13)

B1: えっ?

B2: もう一回, もう一回.

B3: One more time.

B4: ゆっくり, ゆっくり.

里香: (先ほどよりゆっくりはっきりと発音) He is very strong. He likes meat. He put on straw hat. (14)

B5: ハイ, ハイ, ハイ. ハイ, ハイ, ハイ, ハイ, ハイ, ハイ.

里香: (B5 を指名).

B5: He is Iwasaki Tetsu. (15)

俊: ハイ, ハイ, ハイ. ハイ, ハイ.

里香: (俊を指名).

俊: He is Ruffee. (16)

里香: That's right.

Ss: あー. (拍手がわく) (17)

康太: straw hat って何? (18)

俊: 麦わら帽子. (19)

康太: 麦わら帽子っていうの. (20)

JTE: What is a straw hat? (21)

Ss: 麦わら帽子. (22)

JTE: うん, 麦わら帽子. OK, next. (以下, 省略)

(3) 事例 2: 考察

事例 2 は、15 班の代表生徒となった里香が、漫画『ワンピース』の主人公であるルフィーについて、主眼となる文法形式としての三人称単数現在を用い、学級全員の前で説明する場面を照射している。事例冒頭で里香は、ルフィーに関する 3 つのヒントを流暢な英語で述べた (13)。すると、意味内容をつかみきれなかった男子生徒数人が再話を要請し、里香は改めて明瞭な口調で同じヒントをゆっくりと述べた (14)。直後に、級友の徹の氏名が誤答として語られ (15)、俊が次に “He is Ruffee,” (16) と正答し、生徒の多くが「あー」と口々に述べ拍手をした (17)。一方、康太はクイズの答えを知った傍ら、里香の述べた “straw hat” (13), (14) の意味が理解できなかった。そこで、前の席に座り正答を述べた俊に「straw hat って何？」(18) と背後から尋ねた。俊がすばやく「麦わら帽子」(19) と応答すると、康太は感心したように「麦わら帽子っていうの」(20) と復唱した。その様子を教室前方の脇から見ていた授業者が、学級全体に英語で “What is a straw hat?” (21) という問いを発し、生徒が「麦わら帽子」(22) と母語で応答した。

本事例後半では、康太による援助要請² (Webb, 2013) としての「straw hat って何？」(18) という問いが発せられた。すると康太に対し、俊による足場かけとしての「麦わら帽子」(19) という和訳が迅速に述べられ、結果的に康太による新たな語句の学習・習得がここで可能となっ

た。適切な援助要請が新たな知識構築を可能にする (Webb, 2013) と言われるように、康太の疑問に俊が即応したことで、生徒間での真正で円滑な相互作用を介し康太の学習が促進された。二人のやりとりを見ていた教師も、学級全体への足場かけとして “What is a straw hat?” (21) と発問している。本事例は、学習意欲のある生徒に対する「足場」が必ずしも教師によってのみかけられるわけではなく、仲間によってもかけられることを示唆している。

(4) 事例 3：発話生成の文脈と授業者（山本延久）の信条及び省察

事例 3 は、小中合同授業における言語活動の場面から抽出している。中学校に入学して一年を経た 1 年生の英語コミュニケーション力がどのようなものであるのか、中学校ではどのようなことを学ぶのか。小学生が中学生の英語学習に興味をもち、少しでも不安をなくしてもらえたら良いと考え、授業者は例年小中合同授業に取り組んでいる。中学 1 年生が授業で習った英語パフォーマンスとしての自己紹介やスピーキング活動としてのパートナーとの対話を小学校 6 年生に披露したり、実際に小学校 6 年生と言語活動を行ったり、相互に英語でコミュニケーションを図ることで、英語を使うことへの自信につながる。また、小学生は英語をうまく使いこなす中学生に憧れ、中学生はパフォーマンスや言語活動を通じて、さらなる英語上達を目指す目標へとつながる。互いに英語で話す場面を通じて、自然と英語を使うことへの楽しさが生まれると考えている。今まで習ったこと、今学んでいることが実際に使える、通じるという実感や喜びがさらに英語への興味関心を呼び、自ら学ぼうという意欲にもつながるのではないか。今後、この小中合同授業が児童・生徒の英語への興味関心をさらに飛躍させてくれる取組みになると考え、本実践を行っている。

(5) 事例 3：“How about you?” —2017 年 3 月 6 日 06:42-08:14— 附中 1 年（授業者：山本延久） もも：What do you want to be? (23)

奈美：I want to be an editor. What do you want to be?

もも：I want to be a patissier.

奈美：Patisserie. (24)

もも：Why? (25)

奈美：Because I like magazines. How about you? (26)

もも：Because I want to please the persons who ate. (27)

奈美：（ももの原稿を読み上げて）I want to please the persons… え、どういう意味？ (28)

もも：食べた人が喜ぶから。（以下、省略）

(6) 事例 3：考察

事例 3 は、上述した小中合同授業の終盤で、小学生と中学生間での対話が終了し、中学 1 年生同士での英語による対話が成された際のやりとりを照射している。小学校第 6 学年が全 3 学級から構成される一方、中学校第 1 学年は全 4 学級から構成されており、本実践に参加した 1 年生の人数の方が多いことから、偶発的に上記事例のような 1 年生同士の対話が生じた。6 年生に対しては、英語で丁寧な明瞭な口調で語りかけ、模範的な姿勢で臨んでいた 1 年生も、同学年の仲間には遠慮がなく、自身の知りたい情報を率直に尋ねる真正なやりとりが見られた。上記のももと奈美による対話はその一環にある。

奈美は予め準備していた“Why?”という表現を用いずに、即興的に“How about you?” (26) という表現を足場かけとして使って、ももの見解を尋ねた。一方のもものは、奈美とは対照的に手元のメモを頼りに、“Because I want to please the persons who ate.” (27) と事前に自身で調べたが文法的な間違いを含む英文を慎重に述べ、自らの真意を伝えようとした。しかし奈美にとっては未習の英語表現を含んでいたため、意味交渉が成立せずに、奈美は最終的にもが記した原稿を読み上げ、母語でその意味を確かめた (28)。

本事例の特徴として、同学年の生徒同士の間では英語でのやりとりにおける話者交代が、比較的安易になされる点が指摘できる。希望する職業が何で (23)、なぜそのように希望するのか (24)、という二つの問いが生徒間で素早く交わされ、各々が知りたい情報を円滑に入手することが可能であった。また、相手の発話を復唱したり (“Patissier.” (25))、予め定められた手順を逸脱する即興的な発話も見られ (“How about you?” (26))、1年生も2学期後半になると、自身が知っている英語の語句や言い回しが増えて、「英語をうまく使いこなす」ことができるようになる旨が指摘できる。本事例末尾では、母語を用いて対話者の真意を確認する発話 (28) も見られたが、事例全体を通して生徒が「英語を使うことへの自信」を持ち、「自然と英語を使うことへの楽しさ」を、仲間と共有し追究する様相が示唆される。

4.3 児童と教師間での対話に見られる足場かけ

(1) 事例4：発話生成の文脈と授業者（別府百合亜）の信条及び省察

事例4は、「How are you?：気分を表そう」を扱った場面から抽出している。本単元で児童は、“How are you?” “I’m good.” というやりとりを通して気分を尋ねたり、示したりする表現に慣れ親しんだ。“How are you?” と英語を用いて級友に尋ね、ジェスチャー・クイズで気分を当てたり、インタビュー・ゲーム等を通してコミュニケーション活動を行い問答したりした。本実践では、異文化理解に関する児童の気づきや興味関心を誘発したいと授業者は考えた。そこで、英語話者が日常的に使うけれども日本では異なる意味をもつジェスチャーや、日本ではあまり見かけないジェスチャーを意識的に取り上げた。日本では首を縦に振ると肯定や同意を示すが、国によっては否定や異論を表すこと等をALTに紹介してもらった。これまでの実生活において多様なジェスチャーを使用してきたALTという存在が、授業で果たす役割は大きいと改めて感じていた。

以下の事例4が示す通り、外国語活動を始めたばかりの5年生は、英語のみの説明ではなかなか理解できなかったり、不安な表情を見せたりすることも多い。そこで授業者が、適宜日本語による解説を設けることも少なくない。しかし英語をくり返して述べたり言い換えたり、ジェスチャー等で示しても良かったのかもしれない。今後は、ALTの使う英語やジェスチャーのみで児童に意味内容が伝わっていると思われる場合には、不要な解説をしないように心がけたいと考えている。

(2) 事例4：「あっもー、晴れてーって感じ？」—2017年6月22日 10:00-12:50— 附小5年C組 (授業者：別府百合亜・Miles)

ALT: In English, this means good luck! (29) (人差し指と中指を重ね keep one's fingers crossed のジェスチャーを伴って)

S: グッライ?

ALT : Good luck.

S : え ?

ALT : Good luck.

Ss : Good luck.

ALT : Good luck.

Ss : Good luck.

ALT: OK? Or I hope so. (30) I hope so.

S : I hope so?

ALT : I hope so. I hope so.

Ss : I hope so.

ALT : OK. For example, today is rainy, right?

S : 雨.

ALT : Yes. Yes. Rainy?

S : ざーざー.

ALT : Yes, rainy?

S : はい.

ALT : Yes. Yes.

S : あ, イエスカ.

ALT : Yes.

Ss : Yes.

ALT : Yes.

Ss : Yes.

ALT : Yes!

Ss : Yes.

ALT : Tomorrow, I hope it's sunny. (31)

S : は ?

S : 明日晴れると.

ALT : Yes.

S : わかった, わかった.

ALT : Right? Today is rainy. Rainy, right? Yes?

S : Yes.

ALT : Tomorrow, I hope it's sunny.

S : 晴れ.

Ss : 明日晴れ.

ALT : キボウシマス. (32)

Ss : あー.

JTE : っていうときに, I hope so? (33)

ALT : Uh-huh.

JTE : あっもー, 晴れてーって感じ? (34)

ALT : Yes. (以下, 省略)

(3) 事例 4：考察

事例 4 は、ALT ならびに JTE としての授業者と児童間での対話の様相を照射している。外国語活動が始まって以来 2 ヶ月が経ったが、英語による ALT との対話に児童が未だ慣れておらず、戸惑いを隠せない様相を示している。事例冒頭で、ALT が “good luck” (29) のジェスチャーについて説明した。しかし、児童にはなかなか意味が伝わらない。よってこの日の雨模様をふまえ、“I hope it's sunny” (31) と ALT が述べて、“I hope” (30) や “good luck” (29) を含意するジェスチャーが再度例示された。しかし児童にとってはこのことを理解するのが難しく、最終的に ALT が「キボウシマス」(32) と片言の日本語で意味を述べ、くわえて一連のやりとりを見かねた JTE としての授業者が「っていうときに、I hope so?」(33) と確かめた上で「あっもー、晴れてーって感じ?」(34) と母語でそれまでのやりとりの内容を統括することで、児童による理解が最終的に成立した。

ALT が述べた「キボウシマス」(32) という和訳は、“I hope” (30) の児童による理解を促す足場かけとして機能している。また、「あっもー、晴れてーって感じ?」(34) という授業者による発話も、事例 4 全体のやりとりを統括し、児童による意味内容の理解を支援する足場かけとして機能している。また、ジェスチャーと英語の意味を理解してほしいと願う ALT と、同様に双方を理解したいと願う児童との間に、JTE としての授業者が母語を用いてかけた心理的な足場としての機能も有する。さらに、授業者は「英語をくり返して述べたり言い換えたり、ジェスチャー等で示しても良かったのかもしれない」と自身の葛藤に言及しており、児童にとって未習の英語表現を伴うジェスチャーの習得が、予想以上に難しく、授業者が葛藤を抱え授業を進めていたことがわかる。しかし本事例が示すように、授業者は ALT と児童による 39 ターンのやりとりを傾聴した後に、「っていう時に、I hope so?」(33) と初めて母語を用いた介入を試みた。したがって本事例は、英語でのやりとりに参加する初学者の 5 年生にとっての、教師による母語を介した足場かけの意義を示しており、母語を使用した足場かけが児童にとって重要な役割を果たしていることが示唆される。

4.4 生徒と教師間での対話に見られる足場かけ

(1) 事例 5：発話生成の文脈と授業者（園田伊公子）の信条及び省察

事例 5 は、ALT との Team Teaching Lesson における、ハロウィーンに関する語句を扱ったクロスワード・パズルの解答場面から抽出している。JTE としての授業者は、日常の授業で生徒がインタビューやリスニング、リーディングを通して知り得た情報を、既習表現を用いてスピーキングやライティングを通して発信する活動を取り入れている。その際、生徒自らが発信した情報を基に、対話者が反応し応答する様子までが確認できることにより、双方間でのコミュニケーションが成立する活動になると考えている。以下で示す事例 5 は、授業者がパズルの解答を一方向的に示すのではなく、生徒が発信する情報を手掛かりに ALT が答えを探し出すというやりとりを伴うものであった。伝えるべき内容をいかに既習内容で表現するか、最初の一言を発することに戸惑う生徒の様子が見られる際には、授業者がモデルを示すことが有効である。また、生徒の言動から生じる ALT の反応や応答を授業者が学級全体につなぐことも時に必要で、「そう言えば良いのか」という生徒の学びを生むであろう。授業者が、生徒の情報発信と ALT の反応や応答とをつなぎ、生徒が「発信する」と「伝わった」というコミュニケーションの経験を積むことができる実践を企図している。

(2) 事例 5: “Up or down? Right or left?” — 2017 年 10 月 25 日 10:30-11:20 — 附中 2 年 4 組 (授業者: 園田伊公子・David)

ALT + JTE: Ten, nine… two, one, time up. (35)

ALT: Now, OK.

JTE: Why don't we check up there, together?

ALT: So, … (先生方が拡大機のところで準備する) Right. Good. OK, so we've got “bats”.

(36) Who's got “bats”? So anyone's got “bats”?

Ss: (挙手)

ALT: So, OK. Where is … “candy”? (37) (ALT が実際に紙の上で探しながら述べる)

“Candy” … “candy” … Where's “candy”? (38) That's there. What's the next one?

Where is “clown”? Where is … “clown”? “Clown”?

JTE: Please tell David-sensei the place. “Clown”. Up or down? Right or left? (39)

ALT: Oh, here. You have “clown” here. (40) Have you found “clown”? (以下, 省略)

(3) 事例 5: 考察

事例 5 は、ALT ならびに JTE としての授業者がハロウィーンに関する語彙を生徒に尋ねる際のやりとりを照射している。事例冒頭で残りの解答時間を生徒全員に呼びかけた (35) 双方の教師は、教室の前方隅にある拡大機を用い、生徒各自が記載したクロスワード・パズルの模範解答を提示しようと試みた。この模範解答用紙には、既に該当語彙が全て記されていた。しかし縦横無尽に記載されたアルファベットの中から、“bats” (36) や “candy” (37) といった意味を成す一連の語彙を瞬時的に見つけ出すのは容易ではなく、英語母語話者である ALT にも時間がかかった (38)。該当語彙を太ペンで囲み、解答を提示することに困難を覚える ALT の様子を傍らで見ていた授業者が “Please tell David-sensei the place. ‘Clown.’ Up or down? Right or left?” (39) と自ら述べて、生徒に発話モデルを提示し、ALT への支援を促した。

本事例で注目したいのは、JTE である授業者が述べた “Up or down? Right or left?” (39) という発話が、全生徒に対するモデルとしての足場かけとして機能する点、ならびに授業者が、ALT にとっての足場かけとなる英語での発話を、生徒に促す機能を有する点である。通常、足場かけは、「学習者への支援を供給すること」(Swain, Kinnear and Steinman, 2010, p. 152) と定義され、本授業者も学習者へのモデルとなる足場かけを供給している。しかし同時に、本事例における足場かけ (39) は、「学習者への支援」だけではなく、「教師への支援」を生徒に求める過程にもある。最終的に ALT が、“Clown” の在り処を自力で見つけ出した (40) ことから、生徒集団が授業者に誘われるままに ALT に対し、英語で足場をかけるには至らなかった。しかし 2 年の 2 学期ともなると、授業中に英語を介した真正な相互作用がこのような生起するのである。また、足場かけとしての発話がいかに短く端的であっても、どのような状況下で誰が誰に対し述べるのかによって、足場かけの機能や特徴が異なったり両義的になる可能性を、本事例は示している。教室における足場かけのあり方が、教師と生徒の間で動的に作用し、いかに可変的になり得るのかを本事例は示唆している。

4.5 総括

5つの事例で考察した足場かけとしての発話の機能と特徴を、児童・生徒の発達段階に即し総括する（表2）。

表2 足場かけの機能と特徴

学年 (学期)	小5 (1学期)	小6 (2学期)	中1 (2学期前半)	中1 (2学期後半)	中2 (2学期)
事例	事例4	事例1	事例2	事例3	事例5
足場かけとしての発話	あっもー、晴れてーって感じ？ (34)	もうちょっとないの？ (10), (11)	麦わら帽子 (19)	How about you? (26)	Up or down? Right or left? (39)
足場かけをめぐる参与者	教師→児童	児童→児童	生徒→生徒	生徒→生徒	教師→生徒 生徒→教師
足場かけの言語	母語	母語	母語	英語	英語
足場かけの機能	学習内容の総括	対話者の真意の確認	未習語句の意味の確認	話者交代の機会創出	モデルの提示 ALTへの支援要請

5. 総合考察

本節では最初に事例1～5を概括し、足場かけの概念に基づき総合的に考察する。

事例1は、小学校6年生の千沙と陽太が、ペアで将来の夢について尋ね合う場面から選定された。陽太による母語での「もうちょっとないの？」(10), (11)という足場かけにより、千沙が歴史研究家になりたい理由について詳細に説明することができた。事例2は、中学校1年生2学期前半の授業から抽出した。康太が俊に対し「straw hat って何？」(18)と尋ね、俊の「麦わら帽子」(19)という応答を通して、足場は生徒間においてもかけられることがわかった。事例3では、2学期後半に実施された小中合同授業でのももに対する、奈美による中学1年生間での“How about you?” (26)という、話者交代の機会を創出する英語での即興的な足場かけについて論じた。事例4では、小学校5年生の外国語活動における教師と児童間でのやりとりを提示した。ALTと児童間における英語でのやりとりを聴いていたJTEが、児童の戸惑いを察知し、母語を使用して「あっもー、晴れてーって感じ？」(34)と総括する足場かけを付与した。事例5は、中学2年生の授業における生徒とALT及びJTE間での英語でのやりとりを扱った。JTEによる“Up or down? Right or left?” (39)という英語での足場かけには、生徒に対するモデルの提示と、ALTに対する支援を生徒に要請するという、両義的な機能がそなわっていた。

表2で総括したように、5つの事例を通して見られた足場かけのあり方は一様ではなく、児童・生徒の発達段階によって異なる機能と特徴を有していた。例えば、小学5年生の教室(事例4)では、児童の困惑を察知した教師が、母語による足場かけを児童に施していた。しかし中学2年生の教室(事例5)では、生徒に対するモデルが提示されるのみならず、ALTに対する支援の要請としての英語による足場かけも包摂されていた。英語学習・習得の初期には、母語での足場かけが必要である一方で、中学校生活も後半になれば、英語での足場かけが複数の機能を有し、生徒は複雑で真正な意味交渉への参与が求められる。この学習・習得過程の途中で、例えば小学6年生間での対話者を配慮する柔軟なやりとり(事例1)や、中学1年生間での援助要請を介した真正なやりとり(事例2)、ならびに話者交代を促す即興的なやりとり(事例3)

が各教師による専門性に基づき保障され、児童・生徒は英語学習・習得の道程を少しずつ歩むことが可能となる。実際に小学6年生は、「なぜその夢なのか」について、母語で語り合った(事例1)が、1年を経た中学1年生は、“How about you?”(26)と即応的に英語で問うて仲間の真意を尋ねていた(事例3)。また、全5事例で抽出したやりとり以外にも、教師と児童・生徒間、ならびに児童・生徒間での母語・英語での多様で複雑な相互作用を見ることが、本稿第一著者には恒常的に可能であった。したがって、上述した事例以外にもより多くの場面における多彩な発話を長期にわたり精査する必要がある。

また本稿では、足場かけの多様性と多義性に関する、異なる視座からの考察も可能となった。例えば、やりとりが比較的順調に進み、教師・生徒・児童が発した足場かけによって、さらに円滑なコミュニケーションが得られた際に焦点をあてた場合(事例1, 事例2, 事例3)と、やりとりに何らかの困難を伴い、教師・生徒・児童が足場かけを要する場合(事例4, 事例5)とに大別できた。また、足場かけに参与する人間の関係が、児童・生徒間のように比較的対等とみなせる場合(事例1, 事例2, 事例3)と、教師と児童・生徒間のように対等とはみなせない場合(事例4, 事例5)もあった。しかし一般に、教室での教授・学習過程における葛藤や困難は不可避である。そして、当該の児童・生徒がどのような援助を誰に對し要請し、結果として適切な足場かけが誰によって供され、知識構築がいかに保証されるのかが、教科や校種を超えて問われるのである。本稿の全事例を通して見られたのは、葛藤や困難を児童・生徒が覚える際に適切な支援を施す教師による足場かけの有用性であり、円滑なコミュニケーションを維持しようとする仲間による柔軟な足場かけの可能性であった。また、これらの足場かけは静的で固定されたものではなく、参与者や発話生成の文脈によっては可変性に富むことが指摘された。実際に本稿で焦点をあてた足場かけとしての発話の8割は「？」を伴っており(表2)、対話者の心理を慮る話者による断定性の弱い発話形式に拠っている。各授業者は、対話者への「配慮」(事例1, 2)や、英語や異文化理解に関する「興味関心」の誘発(事例3, 4)、情報の「発信」(事例5)や意志の伝達(事例1, 2, 3, 4, 5)といった視座に基づき、潜在的に足場かけの重要性について考え、日々の教育実践でこのことを追究している。よって、今後も引き続き実際の外国語活動・授業過程における発話を詳細に分析し検討して、学習内容の理解を構築する対話の有り様を詳細に明らかにすることが求められよう。

6. おわりに

本研究は、小学校5年～中学校2年の外国語活動・英語授業における教室談話の分析を通して、足場かけとしての発話の機能と特徴を検討し、小中一貫連携教育の可能性について示唆を得ることを目的とした。5つの談話録を事例として取り上げ、共通の分析概念を用いて説明することで、足場かけに関する多彩な機能の中でも、教師が支援として児童・生徒に英語・母語での足場を供給したり、児童・生徒間で英語・母語での足場が自発的にかけられることがわかった。また、足場かけが動的で可変性に富み、発話生成の文脈や参与者の人間関係、児童・生徒の発達段階や英語運用能力によってその機能と特徴が異なることも示唆された。本稿は、授業に対する理念や信条が必ずしも同一ではない複数の教師による授業過程を帰納的に分析し検討することで、実際の教室で生じた事象を実証的に捉え、教師・生徒・児童が授業中に足場かけとしての発話を介し相互作用を持続させる様相を明らかにした。これからもより多くの教育

実践に基づく児童・生徒の外国語学習・習得過程の実際を、教師の授業に対する理念・信条や省察内容と共に考察し、横断的・縦断的に明らかにする研究の蓄積が望まれる。

註

¹ 意味交渉とは、「コミュニケーションをする時、相互に理解し合うことが困難になった場合、互いが自分の意志や意味を伝え合うためにさまざまなやり取りを行う。この意味理解のためのやり取りを意味交渉と呼ぶ」(白畑・富田・村野井・若林, 2013, p. 205)。

² 援助要請とは、児童・生徒が学習する際に困難を感じた場合、他者に援助を求める行為を指す (Webb, 2013)。

引用文献

- アダチ徹子. (2012). 「小中一貫教育における小学校外国語活動と中学校外国語科—小中「一貫」した指導をめざして」. 『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』, 第 20 号, 1-12.
- アダチ徹子・柚木山尚未. (2014). 「英語コミュニケーション能力を高める小中一貫教育」. 『小中一貫連携教育の実践的研究：これからの義務教育の創造を求めて』 (pp. 193-204). 東京：東洋館出版社.
- 松畑照一. (Ed.). (2015). *Sunshine English Course 1*. 東京：開隆堂出版.
- 土井捷三・神谷栄司. (2003). 『「発達の最近接領域」の理論：教授・学習過程における子どもの発達』. 大津：三学出版.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. P. Lantolf, (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27-50). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 松井かおり. (2012). 『中学校英語授業における学習とコミュニケーション構造の相互性に関する質的研究』. 東京：成文堂.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則. (2013). 『英語教育用語辞典』. 東京：大修館書店.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2010). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Takahashi, E. (1998). Language development in classroom interaction: A longitudinal study of a Japanese FLES program from a sociocultural perspective. *Foreign Language Annals*, 31, 392-406.
- 高木亜希子・粕谷恭子. (2013). 「小学校外国語活動における教師の働きかけ：公立小 6 年生の授業の発話分析から」. 『青山学院大学教育人間科学部紀要』, 第 4 号, 119-131.
- 津田ひろみ. (2014). 『学習者の自律をめざす協働学習：中学校英語授業における実践と分析』. 東京：ひつじ書房.
- 東條弘子. (2015). 「小学校外国語活動における教室談話分析：漢字の成り立ちに着目して」. 『自律した学習者を育てる英語教育の探求』. (pp. 41-50). 中央教育研究所 研究報告 No. 83.
- 東條弘子. (2017). 「小学校外国語活動における教師と児童による知識構築過程：授業談話の分析と検討」.

- 『宮崎大学教育学部紀要 教育科学』, 第 89 号, 1-10.
- 東條弘子. (2018). 『中学校英語科における教室談話分析：文法指導とコミュニケーション活動の検討』.
東京：風間書房.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M.,
Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Trans.). MA: Harvard University Press.
- 渡邊時夫・高梨庸雄・齋藤榮二・酒井英樹. (2013). 『小中連携を意識した中学校英語の改善』. 東京：三省堂.
- Webb, N., M. (2013). Information processing approaches to collaborative learning. *The
International Handbook of Collaborative Learning* (pp.19-41). NY: Routledge.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of
Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- 萬谷隆一・直山木綿子・卯城祐司・石塚博規・中村香恵子・中村典生. (2013). 『小中連携 Q & A と実践：
小学校外国語活動と中学校英語をつなぐ 40 のヒント』. 東京：開隆堂.

謝辞

本稿事例 4 の談話録を作成し一部提供して下さった宮崎大学教育文化学部 3 年生の村山沙希さんに、
御礼を申し上げる。