

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—

東條弘子

Knowledge Construction Process in Elementary School Foreign Language Activities —Classroom Discourse Analysis—

Hiroko TOJO

Abstract

This paper explores how knowledge is constructed in elementary school foreign language activities. Classroom discourse is analyzed when a simulated shopping experience was conducted where students had to spend a certain amount on food items printed on a newspaper flier that was distributed to each group. The research focuses on interactional processes that display knowledge sharing as information flow and knowledge construction as shared understanding. Subsequently it interprets the discourse data based on the three concepts of a bridging analogy: “anchor”, “bridging”, and “target.” Results reveal three findings: (1) despite not knowing how to say numbers in English yet, students could employ their mother tongue to participate in the activity; (2) their prior knowledge of Mathematics enabled their participation and understanding of the task in English; and (3) this simulated shopping activity may work as an “anchor” during actual shopping experiences in the future. The paper concludes that using analogies during lessons as indicated above, provides an insight into how a teacher’s professional knowledge functions in a classroom, such as integrating Mathematics and English contents as well as gaining students’ attention.

1. はじめに

本研究は、中学校英語教育を専門とする筆者が、小学校英語教育を専門とする粕谷恭子氏（東京学芸大学教授）が実施する授業での談話の様相を捉え、小学校外国語活動における知識構築過程のあり方について明らかにすることを目的としている。

筆者は、小学校と中学校における英語教育の連携について考えるにあたり、小学校での英語指導に長年携わり、大学教師として外国語活動の指導者養成を担う粕谷氏に、近年協力を求めてきた。授業観察の機会を得、氏の信条について複数回インタビューを実施しており、本稿はその試みの一環にある。粕谷氏が自治体の研修時に公立小学校6年生を対象として実施した

「モデル授業」における談話録から、知識共有、ならびに知識構築 (van Aalst, 2009) の概念をふまえ、3つの事例を抽出した。教師による発話の特徴を捉え、児童がそれらの発話にどのように応答するのかを考察することにより、知識構築過程の一端を示すことができる。さらに、教師が方略として、授業でアナロジー (類推) を多用し発話する際の教室談話の様相を、類推過程におけるアンカー (anchor)、橋渡し (bridging)、ならびに目標 (target) (Clement, 1993) の概念に即して、分析し検討する。教室談話の豊かさや複雑さを描出し、校種を超えて英語教育実践のあり方に示唆を与える本研究は、授業過程の有り様を実証的に捉える事例研究である。

2. 先行研究の概観

2.1 小学校外国語活動に関する研究

2011年以来、小学校外国語活動の完全実施を経て、2020年からは英語の教科化が決定され、初等英語教育の分野では多くの提言がなされている。数々の著作が上梓され、小学校英語指導のあり方 (e.g., アレン玉井, 2010; ブルースター・エリス, 2005; 樋口・加賀田・泉・衣笠, 2013; 中山編, 2010; 吉田・田近, 2015)、ならびに小学校と中学校における英語教育の連携の有り様 (e.g., アダチ・柚木山, 2014; 萬谷・直山・卯城・石塚・中村香恵子・中村典生, 2013; 渡邊・高梨・齋藤・酒井, 2013) も模索されている。しかしながら、教室での外国語活動が実際にどのように行われ、教師と児童間においてどのようなやりとりがなされているのかを、詳細に示した研究は多くはない。本稿では、小学校外国語活動の授業過程を考察するにあたり、ミクロな視座に基づく授業過程分析を通して、教師と児童間における相互作用のあり方を捉える。現実の教室談話を事例として提示することで、授業実践者ならびに研究者が類似の経験や感情を想起し得る、転用可能性が担保されるともいえるであろう。

小学校外国語活動における教師と児童間の相互作用の有り様について明らかにした研究として、高木・粕谷 (2013) は授業における発話を書き起こし、量的・質的に分析した。授業者としての粕谷氏による発話の特徴と機能を捉え、活動の種類との関係も検討している。例えば、教師の発話の特徴として「それぞれの活動で中心となる表現を何度も繰り返して発話することで、児童へのインプットの量を確保している」(p. 127) 点が指摘されている。そしてこの「インプット」が主として、教師から児童への音声供給として機能し、授業中の教師による発話の5割以上を占める旨が示されている。一方、東條 (2015) も同様に粕谷氏の協力を得て、2014年に実施された小学校4年生対象の外国語活動の授業観察に基づく考察を残している。粕谷氏が「国語教育と英語教育の連携」をどのように図っているかに着目し、「名前の漢字探しゲーム」実施時における粕谷氏と児童間でのやりとりを分析し検討した。その結果、児童が外国語活動時に、英語を能動的に用いながら既習知を活かし、漢字の成り立ちについて学習している様相が捉えられた。さらに、「ことばに対する子どもの可塑性と柔軟性が、教師の専門性によって敬われ、育まれている」(p. 49) ことも示唆された。しかし一般に、教師の専門性は多様な場面で発揮されることから、粕谷氏による「専門性」のあり方をめぐって、より多くの事例を詳細に分析する必要がある。

2.2 協働的な知識構築に関する研究

本稿では、授業での学級集団や学習者小集団における教授・学習過程を照射するに際し、協

働的な知識構築に関わる知見 (e.g., Bereiter & Scardamalia, 1993; Chan, 2013; Scardamalia & Bereiter, 2006) に着目する。なお、この領域では主として、コンピュータを利用した学習者による知識構築に関する知見の蓄積がある。その一方で、コンピュータを使わない際の相互作用を分析し検討した論考 (Zhang and Sun, 2011) もあることから、必ずしも口頭による教室談話について考察する視座を欠くわけではない。本研究ではこれらの知見の中でも特に、van Aalst (2009) が言及した知識構築における3つの談話形式: (a) 情報流入としての知識共有 (knowledge sharing as information flow); (b) 理解共同構築としての知識構築 (knowledge construction as shared understanding); (c) 共同体内の社会的実践としての知識創造 (knowledge creation as the social practices within a community) (see, Chan, 2013, p. 444) に注目する。

Van Aalst (2009) によれば、(a) の知識共有においては、情報のみが送信者と受信者間で伝達され、内容ならびに意味理解が促進される。中でも、情報を受信者が必要としている際や競争的な環境で、有用となる。(b) の知識構築は、児童・生徒が問題解決を志向して概念、現象、状況の理解を志向する際に通る過程で、個人レベルでも集団レベルでも生起する。また、「深い学習 (deep learning)」(p. 261) と関連づけられることも少なくとも、新たな概念の発明やメタ概念知識の拡張をもたらされる。続く (c) の知識創造は、前者 (b) に比べより大きな文脈で用いられ、企業や組織、学問的なフィールドにおいて発想がどのように発明へと発展し、価値づけられ、さらなる進展に向けて知識体系がどのように明らかにされていくかを包摂する。理論や説明、証拠といった「知的道具 (intellectual artifacts)」(p. 262) の改善とデザインが重視される。

なお、本稿では、小学校外国語活動における (a) の知識共有と (b) の知識構築のあり方について考察し、(c) の知識創造は射程に含まない。分析対象が1回の授業談話録から成り、小規模な調査研究過程にあることをふまえ、(a) ならびに (b) の知識共有・構築のあり方にのみ言及する。

3. 方法

3.1 分析対象

粕谷氏が手掛けた多くの教育実践の中から、自治体の要請を受けてアドバイザーを3年間担い、小学校英語教育のガイドライン、ならびに指導計画作成に深く氏が携わった地域における公立小学校6年生対象の2010年9月の外国語活動の授業談話録1回分(45分)を、質的に分析し検討した。授業は、「名前の漢字探しゲーム」から始まり、本稿で焦点をあてる「疑似買い物体験」へと移った。音声記録を基に談話録が作成され、教師・児童の発話については一文を1ターンとみなし、前後の文章と比較した折に発話が長い場合には、読点までを1ターンとみなすこともあった。なお、授業談話録を解釈するにあたって、粕谷氏の信条を理解するために、2014年と2015年に氏に対して筆者が行った3回の非構造化インタビューの回答も一部参照する。氏は28年以上の小学校英語専科教員・非常勤教員歴を持ち、首都圏での小学校外国語活動講評回数は、年間平均30回を超えるという(東條, 2015)。氏は自身の信条として、「大事にしていることは、真実味があること、子どもの頭や心が動くように仕向けること、基本的に評価しないこと(英語に関しても、子どもが言った内容に関しても)、やりとりに溺れず、inputを与えるという使命を忘れないようにすること、などです」と語り、「児童が言いたくてたまらないような、発話せざるを得ないような環境や対話の成立を、教室空間において企図している」

(p. 47)。また、「児童を単に暗記した音声を再生する存在ではなく、未知の言語と能動的にたくましく関わる存在ととらえて [おり]、意味のあるやりとりを行う中で、児童が話されている内容を類推したり、想像力を働かせながら言葉を使う楽しさを味わったりする力を [教師は] 援助する」(高木・粕谷, 2013, p. 123)、とも氏は述べている。

本研究で取り上げた3つの事例は、いずれも教師としての粕谷氏が自宅から持参した新聞折り込みチラシを用いた疑似買い物活動時のやりとりから抽出している。各班に異なるスーパーマーケットのチラシが配布され、児童は教師による英語での問いに対し、概ね母語で答えている。未だ英語での数字表現に精通していない児童が、母語で価格を応答する運びとなっている。

3.2 分析方法と分析概念

筆者は当該談話録を読み込み、さらに授業者としての粕谷氏による上記信条を併せて吟味した結果、類推過程におけるアンカー (anchor)、橋渡し (bridging)、目標 (target) (Clement, 1993) の概念を用いて、3つの談話事例について説明することとした。

学習過程におけるアナロジー (類推) の有用性については、主として学習科学や認知科学の分野で、多くの研究者が関心を寄せてきた (e.g., Holyoak & Thagard, 1995; 鈴木宏昭・河原哲雄監訳, 1998)。なお、Holyoak and Thagard による “*Mental Leaps: Analogy in Creative Thought*” という書名を、鈴木・河原らは、『アナロジーの力: 認知科学の新しい探求』と邦訳しており、本書は人間の認知が思考過程においてどのように「飛躍 (leaps)」し、結果として理解が構築されるのかを、類推の側面に焦点をあてて論じている。日本国内でも、例えば類推の概念に依拠し、道徳の授業における児童による学習過程を照射し、児童が勤労という項目についてどのように理解するのかを捉えた研究 (三輪, 2013) がある。三輪は、言語表示によってアナロジーの生成が促されても、構造的類似性を見抜くことが児童にとっては難しく、他者の示したアナロジーを手掛かりにすれば、状況場面对比させ関係を見出し、事象を深く解釈できるようになった点に言及している。したがって、児童が現象や関係を相対化させるには、自身の思考を安心して表現し、他者と協働して対話を紡ぐことのできる環境が不可欠で、協働的な対話の成立が互恵的な知識構築を支えるといえよう。

さらに、子どもの間違っただけを正しいものへと概念変化させる際の、アナロジーのあり方を総括した Clement (2008) によると、研究者によってアナロジーに関する賛否両論がある中、より高次の理解構築過程においてはアナロジーを用いることの利点があるという。さらに Greeno & Engeström (2014) は、学習者集団においては「共通のグラウンド (common ground)」または「アンカー (anchor)」(p. 141) を共有することが重要であると述べ、これらにより各学習者相互間でより円滑に効率よくコミュニケーションが取れると指摘している。アンカーとは、Clement (1993) によれば、新たな知識の理解に際し、類推の過程を辿る折の「橋渡し (bridging)」の一端と解釈され、最初にアンカーとして、学習者に最もわかりやすい現象や状態が示される。次に目標となる現象や状態に、橋渡しとなる事例を提示することで、最終的な目標の理解がより容易になるのだという。換言すれば、理解構築過程にはアンカー、次に橋渡し、最終的に目標となる三段階が存在し、具体的に示された既有知識をふまえ、橋渡しの段階を経た後に学習者は、抽象的な理解へと到達する。この全行程が「橋渡しとなる類推 (a bridging analogy)」(p. 1244) とみなされるのである。

本稿では、知識共有ならびに知識構築 (van Aalst, 2005) の概念に基づき、小学校外国語活動

での教師と児童間における授業談話事例を3つ選定し、Clement (1993) が言及した類推過程におけるアンカー、橋渡し、目標という三段階に則り、教室談話の様相を分析する。

4. 結果と考察

本節では、3つの事例を提示し、下線を引いた考察該当部分に関する分析と解釈を記す。

4.1 知識共有が示唆される事例

<事例1：How much is milk?>

T & HRT：(各グループに1枚ずつスーパーの広告チラシを配る)

T：OK. おいしそうだねえ. OK. Please take your チラシ. (黒板に牛乳の絵を描く)
How much is milk? How much is milk?
Please check. (机間指導をしながら)
How much is milk? How much is milk?
How much is milk? How much is milk?
How much is milk? How much is milk?
How much is milk? あった? How much is milk?
How much is milk? 156円? How much is milk? (1)

S1：158. (2)

T：One hundred and (1と板書)

S2：158. (3)

T：158. One hundred and fifty-eight yen. (58と板書)

S3：165円. (4)

T：Oh, one hundred and sixty-five yen. (165と板書) Wait, wait, wait.

S4：159. (5)

T：One hundred and fifty-nine. (159と板書)

S5：148. (6)

T：One hundred and forty-eight? One hundred and forty-eight yen. (148と板書) OK, and?

S6：Ninety-eight. (7) (小さな声で)

T：ただの? (聞き取れないので児童に近寄る) Wow.

S7：安っ!

T：Ninety-eight yen. (98と板書, 以下省略)
(共通凡例：Sは児童, S1等の数字は発話の順番; Tは教師; HRTは担任教師; Ssは複数児童; 下線部は考察該当部分)

4.2 事例1の解釈

事例1の冒頭において教師は、How much is milk? (1) と9回繰り返した。教師にとってこの場面の主眼は、品目の価格を児童に英語で聴かせること、ならびに“How much ~?”という表現に慣れさせることである。教師は、同じ英語表現を何度も繰り返すことにより、「inputを与えるという使命」を果たそうとしている。この事例では、5人の児童が母語で牛乳の価格を応答 (2)~(6) する傍ら、1人の児童が小さな声で英語で応答した (7)。しかし上記のやりとりでは、牛乳の価格に関する情報が教師と児童間で伝達され知識が共有されるに留まっており、知識構築として新たな概念の発明やメタ概念知識への拡張が見られるわけではない。一方で、各グループに配布されたチラシがそれぞれ異なることから、教師が口頭で尋ねる品目の有無、ならびに価格情報が活発に教師と児童間で交わされ、やりとりを介した情報交換の意味が明らかになり、全児童間でこのことが共有されている。したがって橋渡しとなる類推過程において、学習者に最もわかりやすい現象や状態が示されるアンカーの段階にあるとも解釈できる。この後、マヨネーズやヨーグルト、納豆、おさしみ等の価格が話題に上り、多くの児童が各品目の有無と価格をめぐる対話に主体的に参加していた。

4.3 知識構築が示唆される事例

<事例2：黒板でお買い物>

T：(黒板に1,000円札の絵を描く)

S62：1,000円？

T：You have only one thousand yen.

S63：1,000円.

T：You have only one thousand yen.

S64：あっ、あったあ.

T：So, 黒板でお買い物をします。(8) We have only one thousand yen. So 主菜からいきましょうか. So, which *osashimi* shall we buy? (9) Let's pick one *osashimi*.

S65：500円。(10)

T：Seventy-five yen? OK? これでいい? Seventy-five yen?

S66：おさしみ高いもののほうが….

T：どうする？

Ss：398円。(11)

T：Seventy-five yen?

S67：75。(12)

Ss：***** (不明)

T：You have 1,000 yen. (1,000円の絵を指して) So one hundred and ninety-eight yen? So 皆に訊いてみましょう。Who wants to buy a five hundred yen *osashimi*? (13) (挙手へと誘う)

Ss：(挙手) (11ターン省略)

T：どっちが多かったですかね、先生？(14)

HRT：最後の方が多いかな.

T：最後の方が多いかな. So who wants to buy a one hundred and ninety-eight yen *osashimi*? Once more. (挙手を促す, 2ターン略) So 使っちゃったから, (1,000円札の絵の下に198と板書) 先生, 計算お願いします.

HRT：皆, いくら? はい, どうぞ。(15)

Ss：802円.

T：So eight hundred and two. (198の下に802と板書, 14ターン省略) OK. Who wants to buy a twenty-nine yen chicken? (挙手を促す, 6ターン略) Twenty-nine yen. ケチケチ作戦? (16) So…

HRT：Fifty-eight.

T：Fifty-eight. (58と板書, 四角で囲みながら) Fifty-eight. 先生, 計算式をお願いします。ここを計算する場にしましょうか。(17)

HRT：(58と指定された場所に板書)

T：So how much money do we have? (18)

S69：744。(19)

T：はやっ。Seven hundred and forty-four。(20) (以下, 省略)

4.4 事例2の解釈

事例2、ならびに続く事例3はいずれも、黒板に記載された品目と価格に基づく、1,000円の疑似買い物体験を、学級全員で行う際の談話録から選定されている。「黒板でお買い物をします(8)」と全児童に共通する問題が提示され、その解決を志向する際のやりとりの一環にある。事例1では、“How much ~? (1)”という教師の問いに対して、児童が母語で価格を述べていた。この事例2では、“Who wants to buy ~? (13)”という問いへと移行したものの、応答としては事例1同様に児童が母語で価格を述べることが求められている。教師が、“which *osashimi* shall we buy? (9)”と尋ねると、児童が、「500円(10)」、「398円(11)」、「75(12)」と異なるお刺身の価格を述べた。教師は児童を挙手へ誘い、総意を汲むことを試みている(13)~(14)。このように買い物が進むにつれ、手持ちの残金が減っていく中、児童は演算を余儀なくされ(15)、集団による算数授業に即した活動が英語と母語で展開された(17)~(20)。粕谷氏は以前にも「名前の漢字探しゲーム」について、「この活動が、国語教育と英語教育の連携と言えるかどうかは

わかりませんが、国語に『乗かって』英語をやっている感じです。漢字という道具を使って、英語で色を教えることも企図しています」(東條, 2015, p. 45) と述べていた。したがって本活動は換言すると、「算数に『乗かって』英語をやっている感じ…演算という道具を使って、英語で数を教えること」が企図され、算数科における児童の既有知に即し、英語での数の表し方を学ぶという知識構築が成される過程とも解釈できよう。

事例2はさらに、後掲事例3で提示する活動の橋渡しとなるとも考えられる。児童は疑似買い物をする中で、徐々に比較的高価な食材を贅沢に買い求める「豪華」(事例3 (28))と、安価な食品を質素に購入する「ケチケチ (16)」のどちらかに収束していく。そして残金が少なくなればなるほど、誰もが「ケチケチ」に乗ずるようになり、最後の5円の使い道に至るまで、活発な議論が持続した。よってこの事例2は、最終的に全児童にとって目標と化する「ケチケチ大作戦」への橋渡しとなる事例ともみなし得る。

4.5 知識構築が示唆される事例

<事例3：ケチケチ大作戦>

T: OK, then what shall we buy next?
S86: ケチャップ。
S87: ケチャップ買って何すんの? (21)
T: Ketchup.
S88: チキンにかける。 (22)
Ss: チキンにかける。
S89: チキンにかける。
T: チキンにかける。 OK, sorry, but we have no choice.
S90: えー、醤油の方がいい。 (23)
S91: 醤油ないんだよ。
Ss: (笑い, 13ターン省略)
T: OK, then who wants to buy a ninety-eight yen? (24) Ninety-eight yen? (挙手を促す)
S95: ケチケチ大作戦。 (25)

Ss: (挙手)
HRT: (数える)
T: ケチケチ大作戦。 OK.
Ss: (挙手)
HRT: (98と272を板書)
S96: 最後デザートが食べたい。 (26)
S97: ねえよ。納豆食いなよ。
S95: 違うよ。
S98: やだ。
S99: 追加注文。 (27) (13ターン省略)
T: そこケチケチと豪華で別れちゃってるね。 So we have seventy-four yen left. (28) (11ターン省略)
S106: きゅうり2本。
S107: 78円だ、あー。 (29) (以下, 省略)

4.6 事例3の解釈

事例3は、事例2のすぐ後に生起している。事例2に続き、“Who wants to buy ~? (24)” という教師の問いに対し、児童が主として母語で価格を述べる場面を照射している。事例3の冒頭では、チキンにかける調味料となるケチャップ購入をめぐる児童間対話が生起している (21) ~ (23)。児童によって嗜好が分かれた (23) が、ここでは彼らが真剣に調理に関わる知識を構築しているとも考えられる。またこの事例3では、教師が事例1で初めて述べた「ケチケチ作戦 (16)」という表現を、一人の児童が「ケチケチ大作戦 (25)」と言い換えている点も指摘できる。教師が述べた「ケチケチ」という表現から、「安ければ安いほど良い」というメタ概念が児童にもたらされ、最終的には74円ではきゅうり2本も買えないという児童の嘆き (29) につ

ながっていく。事例3では、児童間対話が2回生起しており (21)~(23), (26)~(27)、「児童が言いたくてたまらないような、発話せざるを得ないような環境や対話の成立」(東條, 2015, p. 47) が、見て取れる。なお、「So we have seventy-four yen left. (26)」という教師の発話を聴いて、「78円だ (29)」と述べた児童は、恐らく教師により英語で発せられた“seventy-four yen”が「74円」とわかったから、取えて「78円だ (29)」と母語で述べたのであろう。したがって教師が英語で述べる数字を、児童によっては理解している旨が示唆される。

また、本事例は手持ちの金額が少なくなればなるほど、無駄なく買い物をして最終的には1,000円をうまく使い切ろうとする児童の姿を描出している。同一の目標の下に全児童が一丸となって試行錯誤をする過程が照射されている。その際に、効果的に作用しているのが、教師の述べた「ケチケチ (16)」という表現である。始業直後に見られたアンカーの役割を果たす情報交換としての知識共有(事例1)が、算数科や家庭科での既有知をふまえた橋渡しの段階(事例2)を経て、最終的には「ケチケチ」を全うしようとする知識構築(事例3)へ至るのである。

5. 総合考察

本節では、上述した事例1, 2, 3について統括した後に、この授業におけるアナロジーのあり方について検討する。

既述のように事例1では、各品目の価格がいくらであるかをめぐり、教師による英語での問いが発せられ、児童が概ね母語で応答するやりとりが提示された。大方の児童にとっては英語での数字に関する表現は未習であり、母語で応答することで、教室談話への参加が可能になっていた。事例2、ならびに事例3においても同様の傾向が見られたが、児童の中には教師が英語で述べる数字を理解する者もいた。また、事例3では児童間の対話も生起しており、安心して自らの思考を発話に込めて述べる児童の姿が見られた。授業冒頭で生起した教師による英語での問いに、母語で応答するという談話形式(事例1)がアンカーの役割を果たし、橋渡しとなる事例(事例2)を経て、「疑似買い物を終える」という目標(事例3)の実行に至っており、「意味のあるやりとりを行う中で、児童が話されている内容を類推したり、想像力を働かせながら言葉を使う楽しさを味わったりする力を[教師は]援助する」(高木・粕谷, 2013, p. 123)ことで、結果的にこのことが可能になったと解釈できる。

また、小学校における外国語活動の授業談話録から抜粋されている本事例においては、授業内容に関する算数科との関連についても指摘できる。引き算をしながら、疑似買い物体験に興じる児童の姿は、既有知に基づき、知らない英語表現について「類推したり、想像力を働かせながら言葉を使う楽しさを味わったり[している]」と考えられる。したがって、算数科の知識がアンカーとなり、目標となる英語表現を獲得するまでの橋渡しとなる事例として、上記の3事例をみなすこともできる。

加えて、「黒板でお買い物をします (8)」という疑似買い物体験そのものが、アナロジーの一環にある点も指摘できる。実際に将来的に紙幣を握りしめ、英語でのやりとりを介して買い物を行う時点が児童にとっての目標であるならば、本授業での体験は、その過程の端緒を成すアンカーとして位置付けられる。この疑似体験が心の飛躍[mental leaps]を促したからこそ、児童はこの言語活動に夢中になって参加できていたとも考えられる。

本授業では、英語科と算数科ならびに家庭科知識の統合が見られ、「ケチケチ作戦 (16)」と

いう教師の発話に触発された児童による関心の高まりも示唆され、児童の既有知をどのように活用し集中力と興味をそらさないように授業を構成するか、という教師の専門性の一端も示されている。「児童を単に暗記した音声を再生する存在ではなく、未知の言語と能動的にたくましく関わる存在ととらえ」（高木・粕谷, 2013, p. 123）、「児童が言いたくてたまらないような、発話せざるを得ないような環境や対話の成立 [が]、教室空間において企図 [され] ている」（東條, 2015, p. 47）。これらの指摘は、小学生にのみあてはまるものではない。校種を問わず、教師がどのような言語観・学習者観・教育観を抱き、外国語教育に従事するかをめぐり、示唆に富むものである。

6. おわりに

本研究は、中学校英語教育を専門とする筆者が、小学校英語教育を専門とする粕谷恭子氏による教育実践に学ぶことを企図し、授業談話の様相をふまえ、小学校外国語活動における知識構築過程のあり方について明らかにした。中学校の英語科授業では通常、新出文法事項を包摂する目標文が提示され、言語活動や口頭練習が顕在的に実施される。また、生徒による発話内容の正誤が問われ、即座に評価がなされる場合も少なくない。しかし本事例が見られたこの教室では、児童が自身の言いたいことを述べる自由が教師の専門性によって保障されていた。一方で本稿の限界として、分析の対象事例が一人の教師が実施した45分間の活動における談話録から抽出されている点、ならびに教師による本授業の省察に言及できなかった点が挙げられる。については小学校外国語活動のあり方について、より詳細に考察する知見が引き続き求められる。

引用文献

- 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」. In 河原国男・中川 迅・助川晃洋 (編著), 『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.
- アレン玉井光江. (2010). 『小学校英語の教育法：理論と実践』. 東京：大修館書店.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves; An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- ブルースター, J・エリス, G. (2005). In 佐藤久美子 (編訳), 『「小学校英語」指導法ハンドブック』 東京：玉川大学出版部.
- Chan, C., K., K. (2013). Collaborative Knowledge Building Towards a Knowledge Creation Perspective. In C. E. Hmelo-Silver, C. A., Chinn, C. K. Chan, & A. O' Donnell (Eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning* (pp. 437-461). NY: Routledge.
- Clement, J. (1993). Using Bridging Analogies and Anchoring Intuitions to Deal with Students' Preconceptions in Physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(10), 1241-1257.
- Clement, J. (2008). The Role of Explanatory Models in Teaching for Conceptual Change. In S., Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*. (pp. 417-452). NY: Taylor & Francis.
- Greeno, J., & Engeström, Y. (2014). Learning in Activity. *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*. (2nd ed.). (pp. 128-147). NY: Cambridge University Press.
- 樋口忠彦・加賀田哲也・泉恵美子・衣笠知子. (2013). 『小学校英語教育法入門』. 東京：研究社.

- Holyoak, K., & Thagard, P. (1995). *Mental Leaps: Analogy in Creative Thought*. (鈴木宏昭・河原哲雄, 監訳). London: The MIT Press.
- 三輪聡子. (2013). 「道徳授業における児童の勤労観形成にアナロジー推論が与える影響」. *教育心理学研究*, 60(3), 310-323.
- 中山兼芳編. (2010). 『児童英語教育を学ぶ人のために』. 京都: 世界思想社.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences* (pp. 97-115). NY: Cambridge University Press.
- 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.
- 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.
- van Aalst, J. (2009). Distinguishing knowledge-sharing, knowledge-construction, and knowledge-creation discourses. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 4, 259-287.
- 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.
- 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.
- 吉田真理子・田近裕子. (2015). 『生きる力を育む初等英語教育: 津田塾大学からの提言』. 東京: 朝日出版社.
- Zhang, J. & Sun, Y. (2011). Reading for idea advancement in a Grade 4 knowledge building community. *Instructional Science*, 39, 429-452.

謝辞

本稿執筆に際し、授業データ情報の共有、ならびに分析の機会を与えてくださった東京学芸大学の粕谷恭子氏、及びご助言をくださった青山学院大学の高木亜希子氏に感謝申し上げます。本研究は、科研費(17K04801)の助成を受けたものである。