

# 児童英語教育におけるスキヤフオールディングの前提

The prerequisite for scaffolding in English education for Japanese pupils

渡邊 万里子<sup>1</sup>

<sup>1</sup>大妻女子大学大学院人間文化研究科

Mariko Watanabe<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Graduate School of Studies in Human Culture, Otsuma Women's University

12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, Japan 102-8357

キーワード：児童英語教育，スキヤフオールディング，自律的学習，人間的成長

Key words : English education for Japanese pupils, Scaffolding, Autonomous learning, Personality development

## 抄録

本研究は、児童英語教育において児童が課題を自律的に達成できるようになるまでの過程を調査したものである。教師学習者間のインタラクションの効果を明らかにする訂正フィードバック研究と、ヴィゴツキーの発達の最近接領域(ZPD)の概念を核としたスキヤフオールディング研究を応用し、児童英語教育の文脈に合わせた新たな分析の枠組みを設定した。その利点は、児童の学習活動を言語面に限定せずより包括的に捉えられること、スキヤフオールディングを学習者の自律性をもたらす特別な支援として扱い、児童が自律的に課題達成するまでの過程を捉えられることにある。この枠組みに基づき、実際の児童の英語学習活動の記録をデータ化したものを分析し、児童が指導者とのインタラクションを媒介して自律的に課題を達成するまでの過程を記述した。分析の結果、その過程に4つの特徴があること、そして特定の種類の支援が機能しスキヤフオールディングになるには、前提条件として児童に活動目的の理解が必要であることが明らかになった。

## 1. 研究の背景

英語言語教育のゴールは言うまでもなく学習者の英語運用力の習得であるが、「生きる力」が意味するところの問題解決能力や自律性など、学習者の人間的成長も英語教育に本来伴うものである。しかし、そうした視点からは十分な研究がなされていない。本研究では、児童英語教育において、児童が指導者とのインタラクションを媒介して自律的に課題を達成するまでの過程の分析を行い、英語教育の普遍的意義である人間的成長への貢献について考察する。

## 2. 先行研究

### 2.1. 訂正フィードバック

指導者と学習者のインタラクションの役割と効果を明らかにする研究としては、相互交流的修正は学習者の言語習得を促すとのLong (1996)<sup>1</sup>のインタラクション仮説に基づいて、学習者の発話に対する指導者の訂正フィードバックを対象とした

研究が進んでいる。

相互交流的修正の対象は、意味伝達と言語形式の2種類に大きく分けられる。訂正フィードバックは学習者の言語的誤りに対してそれを修正する意図で与えられるものであり、Lyster & Ranta (1997, p. 46-49)<sup>2</sup>によって明示的訂正(explicit correction)、リキャスト(recast)、明確化要求(clarification request)、メタ言語的フィードバック(metalinguistic feedback)、誘導(elicitation)、繰り返し(repetition)の6種類に分類された。

訂正フィードバック研究においては、分析の対象はインタラクション内で発話される教師と学習者の言語に限定されている。そのためLyster & Ranta (1997)<sup>2</sup>の研究では、学習者が教師の訂正フィードバックに対してうなづきや表情などの非言語的な反応を示していたとしても、それはアップテイクとは見なされない。しかし、はっきりと言葉で表現できなくても「注意が向いて何かを探知(detect)している場合、第二言語習得に重要な気づ

き(noticing)が起きているとみなすことができる」(村野井, 2006, p. 11)<sup>3</sup>と考えられるため, 非言語的な反応が学習者の「気づき」のサインである可能性は高く, 教師と学習者の間に広がるコンテキストもフィードバックの効果を測る際に考慮に入れるべき重要な要素であろう。Nabei (2005)<sup>4</sup>は, インタクション内で発される言語のみをコンテキストから切り離して見る理論の枠組みの下で教師や学習者の意識を説明することは不可能であると考へ, 発話が行われた状況的, 談話的コンテキストにも焦点を当てる社会文化理論に基づく立場から, 言語に表れない指導者や学習者の意識とリキャストの効果との関連性を調査した。

## 2.2. ZPD とスキヤフオールディング

社会文化理論に基づく, 指導者支援と学習者の言語発達の関係の解明においては, Vygotsky (1978)<sup>5</sup>の「発達の最近接領域(Zone of Proximal Development)」の考へが多くの研究の核となってきた。Vygotskyによると, 子どもは親や年長者などのより有能な他者との社会的インタラクションを媒介して発達する。Vygotskyは問題解決場面において子どもが独力で解決可能なレベルと, 大人やより有能な仲間のガイダンスのもとで可能になるより高度なレベルを仮定し, この2つのレベルの間を発達の最近接領域(ZPD)と呼び, 教育が影響を与えうる部分だとした。そして, このZPDを埋めるための, 教師やより能力の高い仲間による支援をスキヤフオールディングと呼ぶ。

スキヤフオールディングは多くの研究で取り上げられているものの, その言葉が示すものは時として異なっており, 定義が緩すぎるという批判もある。Maybin *et al.* (1992, p. 188)<sup>6</sup>は, スキヤフオールディングとはあらゆる支援のことをいうのではなく, 最終的に学習者を独力で同種の課題を達成できるレベルへ向上させる特別なものであるとした。つまり, 学習者が支援を受けて課題解決に取り組み, その結果, 支援を受けず自律的に同種の課題を達成できるようになれば, 与えられたその支援はスキヤフオールディングとして機能したことになる。そして, その状態をZPDが埋められた, すなわち学習者が発達したと見なすのである。

小学校での外国語教育において児童が課題を達成する過程の記述を行ったTakahashi (1998)<sup>7</sup>やNishida & Yashima (2010)<sup>8</sup>は, 教師や他の生徒たちから与えられた支援をスキヤフオールディングと

呼び, 困難な課題であっても十分なスキヤフオールディングが与えられれば達成は可能であると述べた。しかし, いずれの研究においても学習者はその場で支援を与えられて課題を達成するのみで, 最終的に独力で同種の課題を達成できるようになったかどうかの言及はない。Maybin *et al.* (1992)<sup>6</sup>の定義に従えば, それらのスキヤフオールディングは支援の域を出ない。

## 2.3. 英語教育と人間的成長

Benson (2001)<sup>9</sup>によると, 自律した学習者とは学習目的の決定, 学習方法や課題の選択などにおいて, 自分の学習活動をコントロールできる学習者である。このようなコントロールを可能にする, 自分の考へや行動を鳥瞰的に捉える能力はメタ認知能力と呼ばれる。

日本の教育においては「生きる力」の必要性が叫ばれているが, 文部科学省(2008, p. 3)<sup>10</sup>は「生きる力」を構成する学力を「基礎・基本を確実に身に付け, いかに社会が変化しようと, 自ら課題を見つけ, 自ら学び, 自ら考へ, 主体的に判断し, 行動し, よりよく問題を解決する資質や能力」と表現している。尾関(2010)<sup>11</sup>は, それはまさにメタ認知能力によって自分の学習活動をコントロールして課題を達成することと一致しており, 「メタ認知を持った学習者とは自律した学習者であり, それは『生きる力』を持った学習者である」(P. 93)と述べた。藤谷(2001, p. 29)<sup>12</sup>は, 自律的<sup>[註]</sup>な学習の基盤となる自己概念とメタ認知能力の関係を調査し, 自己概念の中の自分の能力に関する自己肯定感の側面がメタ認知能力と強く関連していることを明らかにしている。メタ認知能力を持った自律した学習者は, すなわち生きる力を持った学習者であり, そうした学習者は人間的成長を遂げると考えられる。

「生きる力」という新たな学力観のもと, 「たとえ言語学習であっても, その学習プロセスから言語能力以外の力よく生きる力を得ることができれば, それは喜ばしいことである」(梅田, 2005, p. 60)<sup>13</sup>と主張されるように, 言語学習の意義は知識の側面からだけでなく学習者の自律性の発達の側面からも評価されるようになってきている。言い換えれば, 学習者の人間的成長への貢献は英語教育に本来伴うものであるが, それがこれまで十分に評価されてこなかったのである。

2.4. 問題提起

訂正フィードバック研究は、指導者と学習者のインタラクションの役割と効果を明らかにする目的においてスキヤフォールディング研究と共通しているが、分析の対象を言語に限定し、教師の介入によって学習者がどのような言語知識を構築していくかに焦点を当てており、スキヤフォールディングの条件である学習者の自律性についてまでは言及していない。他者の支援を受けて実現していた行為を社会的インタラクションを通して独力で達成できるようになる過程として学習を捉える社会文化理論を、訂正フィードバック研究に応用することで、英語学習を単なる言語知識の獲得ではなく、目標言語や他者とどのように関わりながら課題を達成していくのかとの視点で学習者を捉えることが可能になる。知識技能の習得にとどまらず、それらを活用して問題を解決する力の育成が求められる今、児童の自律性までを視野に含む新たな枠組みで指導者の支援と児童の学びを見つめ直し、人間的成長への貢献という児童英語教育の普遍的意義について考える必要がある。

3. リサーチ・クエスチョン

本研究は、次の3点を明らかにすることをめざす。

- 1) 児童はどのように指導者の支援を媒介して課題を達成するのか。
- 2) 支援はどのようにスキヤフォールディングとなり、児童はどのように自律的に課題を達成するのか。
- 3) 支援が機能し、スキヤフォールディングになるための前提条件は何か。

4. 方法

本研究では訂正フィードバックの先行研究をスキヤフォールディングの視点から再検討し、新たな分析の枠組みを設定する。分析にあたっては、Maybin et al. (1992)<sup>6</sup> によるスキヤフォールディングの定義を採用し、児童が支援を受けて課題解決に取り組み、その結果支援を受けず自律的に同種の課題を達成できるようになれば、与えられたその支援はスキヤフォールディングとして機能したと見なす[図1]。

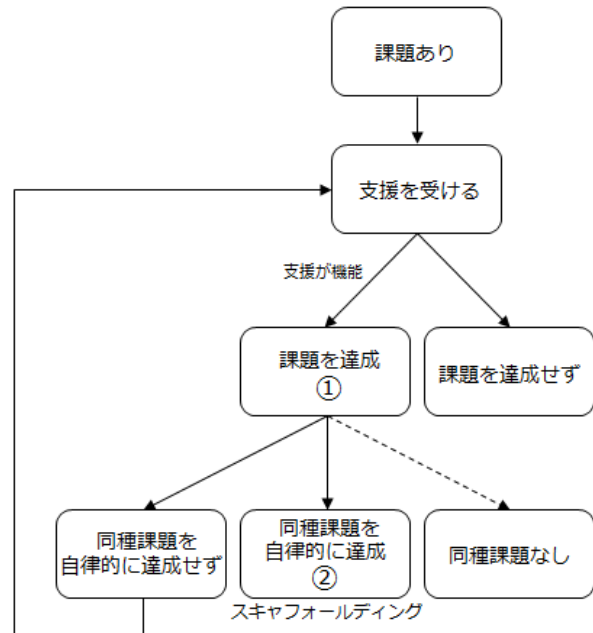


図1. 自律的な課題達成のプロセス

また、Lyster & Ranta (1997)<sup>2</sup> の訂正フィードバックの分類を、社会文化理論の視点から日本の児童英語教育の文脈に合わせて再定義した[表1]。

これらに基づき、児童の課題達成のプロセスの記述・分析を行った。分析は、教師歴3年の児童英語教師一名の協力を得て、2人で行った。2人の見解が異なる点については協議して一致に至った。

対象としたのは、スピーチ活動を行った小学6年生2クラス、劇活動を行った小学5・6年生、1年生各1クラスの計4クラス、計16名の児童である。いずれのクラスも週1回50分のレッスンで、学習年数は児童によって異なる。各クラスの2か月にわたる発表準備をビデオで撮影し、映像と音声文字起こししてトランスクリプトを作成した。そのデータから、9つのプロトコルを作成した。

表 1. 児童英語教育における指導者の支援

教師は解決策を示す	<p><b>解決策提示(Solution offering)</b>                  教師は学習者に解決策を教える。                  S: この単語わかんない。〈“mean”の発音の仕方がわからないという意味〉                  T: Mean.                  S: Mean.</p>
	<p><b>発言・学習行動補助(Auxiliary act)</b>                  教師は解決策を示すが、学習者もまた自ら課題達成に至ろうとし、教師の発話が学習者の発話の確認・訂正として機能する。                  T: How long does it take from Tokyo to France?                  S: How long does it take from Tokyo to France?                  (二人の声が重なっている)</p>
プロンプト(学習者自らが課題達成に至るように導く)	<p><b>メタ認知的手がかり(Metacognitive hint)</b>                  教師は課題達成のための手がかり(解決策の例や、課題達成の方法など)のみを学習者に与える。                  T: 〈ジェスチャーの例を示す〉(スタンプを押す動作をしながら) “stamps”, (長方形を描くように両手を動かしながら) “letters”.                  S: 〈例を参考に課題を達成する〉(消しゴムを使う動作をしながら) I make stamps of erasers, too.</p>
	<p><b>誘導(Elicitation)</b>                  学習者から直接解決策を引き出すような働きかけをし、課題達成に導く。                  S: 何でスタンプが好きなの?                  T: Why...                  S: Why do you like stamps?</p>
	<p><b>奨励(encouragement)</b>                  学習者が発言や行動を躊躇する時に、励まして活動を促す。                  S: (黙っている)                  T: I'll help you.                  S: 集めているもの...</p>

## 5. 分析

[表 1]の分類の説明も兼ねて、分析の一例を示す。

### 5.1 プロトコル A

<p>[トランスクリプト] 2011年9月15日                  児童は扇状に並べられた机に座っている。スピーチのテーマを立てた後、主題文を書き始めるところ。指導者は前に立ち、クラスに向かって話している。                  (I=ミク, S=サキ, A=マイ, T=指導者)</p>	
T: [1]	Next, topic sentence. これを自分は言いたいんだってことを書きましょう。スキーが大好きとか、フランスに行ってみたいとか。
I: [2]	英語で書くの？
T: [3]	まず日本語で考えていいから。 [4] 先生は自分の好きなスポーツについて話したかったから、最初に I like jogging. ってたの。
S: [5]	行きたいって書く時は...、「私の夢はフランスに行くことです」だから "My dream..."
T: [6]	( "I want to ..." を意味する、祈るように両手を組むジェスチャー。 )
S: [7]	あ！ I want to go to France.
T: [8]	( I want to go to France. と板書。板書を終えて振り向くと、マイと目が合う。 )
A: [9]	この場合は collect になるの？
T: [10]	うん。 I collect... I collect..., or you can say "I like to collect".
A: [11]	( 「それがいい」 という感じでうなずく。 )

児童がそれぞれのスピーチの主題文を書こうとしている場面である。児童の課題は主題文を考えること、それを英語で表現することである。児童の表情からは、初めて取り組むこのスピーチ活動に不安を感じていることが読み取れる。指導者が主題文について説明すると([1])、ミクは英語で書くのかと尋ねた([2])。指導者は「まず日本語で考えていいから」と第一に自分の考えをしっかりと持つように言った([3])。さらに、以前に示した “My favorite sport” をテーマにしたモデルスピーチを引き合いに出して、テーマに合った主題文の例を示した([4])。これらの指導者の支援を受けて、サ

キは自分の書きたいことをまず日本語で発言し、それを英語にしようとした([5]).

サキは“My dream”と文を作り始め、直訳しているようである。しかし、“My dream”だけで止まってしまった。「私の夢はフランスに行くことです」を直訳すると My dream is to go to France. となるが、不定詞の名詞的用法のこうした使い方はまだ学習していなかった。指導者は直訳の英文の続きを教える代わりに、祈るように両手を組む動作をして見せた([6])。これは I want to という表現をかつて指導した時に、意味理解を促したりリズムをとったりするために使っていたジェスチャーである。それを見たサキは、この既習表現を思い出し、“I want to go to France.”と主題文を作ることができた([7])。ジェスチャーによって自分のしたいことを英語でどう表現するのかとサキに問いかけた指導者の支援([6])は、サキから直接“I want to go to France.”という解決策を引き出す誘導として機能した。直訳の英文を教えるのと、I want to の表現を思い出させるのは、主題文を書くというタスクの達成には変わりはない。しかし、既習表現を思い出したことで、サキは自分自身の中に表現できる知識があることに気づき、その知識を使って表現活動に取り組むことができた。

サキの文を板書し終えて振り返った指導者と視線を合わせたマイが「この場合は collect になるの？」と尋ねる([9])。「この場合」とは、自分が何かを集めていることを I collect という既習のフレーズで表現することで、「collect になるの？」とは collect という語の使用が正しいかどうかを確かめるための質問である。マイは、自分のスピーチのテーマ“My collection”では collection という語を使っているのに、I から始まる表現では collection ではなく collect を使うと気づいたのだ。指導者の誘導([6])を受けて課題を達成するサキ([7])を見ることで、マイはサキの課題達成を擬似的に体験した。そして今度はその擬似体験の応用として、マイは自分の中の知識を探り、推測の下に自分の表現活動に取り組んだ。すると以前に学習した“I collect ...”というフレーズに辿り着いただけでなく、その結果、名詞や動詞という品詞の概念は持っていないけれども、品詞の違いにも気づくことができた。もし指導者がサキに対して直訳の英文を教えていたら、マイのこうした学習は起こらなかっただろう。

このマイの自律的な学習行動は、日本語を英語

に直訳することには限界があったサキを課題達成へ導いた誘導の支援([6])が、マイに対しては既習の知識を使って表現するという課題達成の方法を示すメタ認知的手がかりとして機能し、擬似的な課題達成をさせ、さらにそれが間接的スキヤフオールディングとなったことを意味している。

## 5.2 プロトコル B

[トランスクリプト] 2011年9月29日

テーマについてより具体的に述べるためのアイデアを得るための Q&A 活動をはじめるところ。マイとミクは欠席。サキとケンスケは向かい合せて座っている。指導者は前に立ったり、二人のそばに寄りかかっている。

(K=ケンスケ, S=サキ, A=マイ, I=ミク, T=指導者, C=全員)

- T: [1] Saki, can you think of any questions?  
 S: [2] (少し戸惑った表情, 黙っている.)  
 T: [3] For example... when did you start skiing? or... Where do you ski?  
 S: [4] (黙っている. 考えている様子.)  
 T: [5] You can think in Japanese and I'll help you.  
 [6] You can use these expressions. (疑問詞, 既習の疑問表現のプリントを出す)  
 S: [7] (黙っている. 考えている様子.)  
 T: [8] Do you know when Kensuke started skiing?  
 [9] When he was one year old? Two years old?  
 S: [10] I don't know.  
 T: [11] You don't know.  
 [12] So why don't you ask?  
 S: [13] When did you start skiing?  
 K: [14] (黙っている.)  
 T: [15] When I was 5 years old...?  
 [16] Ten years ago...?  
 K: [17] (小さな声で) Ten.  
 T: [18] When you were ten years old?  
 K: [19] (うなづく.)  
 T: [20] When I was ten years old.  
 K: [21] When I was ten years old.  
 T: [22] Any question, Saki?  
 S: [23] Try hard... difficult?

T: [24] Ah, very good.  
 [25] Was trying hard difficult?  
 K: [26] Yes.  
 :  
 2011年10月6日  
 前回と同様にまずはマイのスピーチの内容に関して Q&A 活動をする。

T: [47] Do you remember what Mai is writing about?  
 S: [48] Stationary.  
 T: [49] Yes. So she says "I like stamps."  
 [50] Can you ask any question about it?  
 C: [51] (下を向いて黙っている。)  
 T: [52] You can think in Japanese.  
 [53] You can talk in Japanese. It's OK.  
 [54] If you have an idea, please tell.  
 S: [55] 何で...? <「なぜスタンプが好きなの」という意味>  
 T: [56] Why...  
 S: [57] Why do you like stamps?  
 A: [58] 手紙とかに押せるから...  
 T: [59] Oh, you can decorate letters and memo paper and make them cute!  
 A: [60] Yes.  
 T: [61] That's good idea.  
 [62] (他の3人に向かって) Do you think so?  
 [63] Do you like stamps?  
 SIK: [64] Yes.  
 T: [65] (ミク, ケンスケに向かって) More questions?  
 C: [66] (下を向いて黙っている。)  
 T: [67] Okay, I have. How many stamps do you have?  
 A: [68] Many.  
 T: [69] Many stamps! Wow!  
 C: [70] (黙っている。)  
 T: [71] What's your favorite design?  
 A: [72] 自分で作った物。  
 T: [73] You make stamps?  
 A: [74] うなづく。  
 T: [75] Wow.

Q&A 活動を終えスピーチ文を書き進める。

T: [76] (クラスに) どんなことを続けて書いていくか挙げてみましょう。  
 S: [77] (ノートを開いて見る。)  
 C: [78] (黙っている。)  
 T: [79] もうアイデアがあって、準備オッケーの人?  
 S: [80] (手を挙げたように指導者の方を見ているが、下を向いてしまう。)  
 C: [81] (黙っている。)  
 T: [82] Who needs everybody's help?  
 [83] Who's ready to write?  
 [84] Or who needs help to get more ideas?  
 I: [85] (不安そうな表情で首をかしげる。)  
 :  
 T: [93] Saki, tell us your idea.  
 S: [94] I want to have a French friend.  
 T: [95] (クラスに) She wants to have a French friend.  
 [96] (サキに) So...?  
 S: [97] フランス語と英語を勉強したい...

指導者はスピーチ文作成の途中に、Q&A 活動を取り入れた。児童同士がそれぞれのスピーチテーマに関して Q&A 活動を行い、それを通して各児童が自分のテーマについてより具体的に述べるためのアイデアを補うことが、この活動の目的であった。質問をする役の子どもの課題は「自分の考えをもつ」すなわち質問を考える、そして「英語で表現する」すなわち英語で質問をすることである。

指導者はまずサキに、ケンスケのスピーチテーマであるスキーに関する質問を考えるように求めた([1])。少し戸惑いの表情を見せ、何も言葉を発さないサキ([2])に対して、指導者はケンスケがスキーを始めた時期や、スキーをする場所について尋ねる質問文を言ったり([3])、疑問詞や既習の疑問表現が書かれているリストを出したりして([6])、尋ねるべき内容の例を示している。しかしサキは黙ったままであった([7])。そこで指導者は“Do you know when Kensuke started skiing?”とサキに尋ね([8])、サキは“I don't know.”と答えた([10])。それを尋ねるよう促されて([12])、サキはケンスケに“When did you start skiing?”とすることができた

([13]). 質問をするには《自分の考えをもつ》、《英語で表現する》の二つの課題を達成しなくてはならないが、ここではサキは自分の力で英語の疑問文を発しているの、[2][7]でサキが発言できなかったのは《自分の考えをもつ》に問題があったからだと考えられる。

指導者が次の質問をするように求めると([22]), サキは今度は自分で質問を考えて尋ねることができた([23]). これは、[3][6]の指導者の支援が課題の解決策の例を示すメタ認知的手がかりとして機能してサキに課題を達成させ([13]), さらにそれがスキュアフォールディングになったことを意味する。結果的に、今度は英語の方に間違いが生じ、指導者がそれを言い直した([25]).

その翌週はマイに対する Q&A 活動から始まった。質問をする役のサキ、ミク、ケンスケは何も言わないので、指導者は “You can talk in Japanese.” ([53]) と言って、何かしら質問するように奨励の支援を与えた。たとえ日本語でも自分の考えを表現することはこの活動では不可欠であるので、指導者はまずそうするように促しているのである。支援を受けてサキが日本語で発言した([55]). サキは質問内容を考えることは自律的に行っているの、指導者が前週に与えたメタ認知的手がかり([3][6]) がスキュアフォールディングとして機能したことが、[23]のサキの発言に加えて、ここでも証明される。サキの日本語に対して、指導者はそれに相当する英文の最初の単語 why だけを示して、サキから文の続きを直接引き出す誘導の支援を与え([56]), サキはその続きを言った([57]).

次に指導者は、ミクとケンスケに質問を求めた([65]). しかし二人は発言できないので([66]), 指導者は自分でマイに質問をしてみせた([67][71]). この行為はミクとケンスケに質問内容の例を示すものであるが、サキの場合とは異なり、機能しなかった。サキと指導者とのインタラクションが、それを見ていたミクとケンスケの自律的な課題達成をもたらす間接的スキュアフォールディングとなることもなかった。日本語を使ってでも自分の考えを言うよう奨励されていたので([53]), ミクもケンスケも英語で言うことが困難だったのであれば、日本語で言ったはずである。それでも発言しなかったことから、二人は《自分の考えをもつ》に問題があったことがうかがえる。

二人に対して、なぜ指導者の支援は機能しなかったのか、その原因がその後の児童の活動を観察

することによって明らかになった。

Q&A 活動を終え、児童の活動はスピーチ文をさらに書き進める段階へ進んだ。指導者は Q&A のやりとりから得たはずの複数のアイデアの中から、どれを活用するのか決めさせる意図で「どんなことを続けて書いていくか挙げてみましょう」([76]) と、児童に発言を求めた。

児童から発言がないので([78]), 指導者は「もうアイデアがあって、準備オッケーの人？」と尋ねる([79]). 指導者としては、Q&A を通して児童のスピーチ内容のアイデアが増えたと想定しているので、発表すべき内容を持っているのだからそれを発表してごらん、と児童に発言を求めているのである。サキは手を挙げたような表情を見せていたが([80]), クラスの沈黙に躊躇してしまったようだ。依然として児童は何も言わないので([81]), 指導者はさらに声をかけ続けた([82][83][84]). すると、指導者と目が合ったミクが首をかしげた([85]). この反応からは、指導者の認識に反して児童はアイデアを得た状態ではないとの推測が可能である。指導者は[80]で発言の意思をわずかに示していたサキに発言を求めた([93]). サキが自分のスピーチに加えようと考えていた内容は、フランス人の友だちを作りたいので([94]) 「フランス語と英語を勉強したい」であった([97]). この内容は Q&A 活動では出てこなかったものである。Q&A 活動ではエッフェル塔に行ってみたい理由や、フランスまでのフライト時間が挙げられていたが、それらに関しては触れられていなかった。このサキの発言から、児童は Q&A 活動は次の活動へと発展し、その先のスピーチ文の作成に役立つことを把握していなかったと読み取れる。実際、指導者は Q&A 活動をその後どう活用するかについて、児童に明示的には伝えていなかった。児童は Q&A 活動の過程でそれを把握することはなく、活動目的の理解が欠けたままになってしまっていた。そのため、ケンスケとミクはどのような質問をすればよいのかを指導者の例から導き出すことも、自分で内容を発想することもできず、日本語での発言を奨励されても何も言うことができなかった。一方、サキはこの Q&A 活動を、単に既習表現を使って会話をすることで言語能力を向上させる場と捉えていたのではないか。その理解は間違っていたが、活動目的の理解を備えているサキに対しては、奨励、メタ認知的手がかり、誘導の支援が機能し、サキの課題達成を支えた。

このプロトコルからメタ認知的手がかり、奨励、誘導、すなわちプロンプトは、自分が行っている学習活動の目的を理解している学習者に対しては機能する、言い換えれば、プロンプトが機能するためには学習者の活動目的の把握が必要であると仮定できる。

### 5.3 プロトコル C

[トランスクリプト] 2011年10月8日  
テーマについてより具体的に述べるためのアイデアを得るためのQ&A活動をはじめるところ。指導者は前に立ったり、児童たちのそばに寄り添っている。  
(K=ケンタ, S=ショウタ, N=ナホ, Ta=タカヒロ, T=指導者)

- T: [1] Everyone, look at Kenta's speech.  
[2] I'll read for you.  
[3] "I went to Nikko for my school trip. I liked the lake Chuzenji. The lake Chuzenji has a desert island and there is a beach by the lake. I rode a boat. I was surprised."  
[4] OK? Get it?  
[5] So please ask Kenta questions about Chuzenji-ko.  
K: [6] えー！？  
T: [7] For example, is chuzenji-ko big?  
K: [8] Yes.  
T: [9] OK.  
[10] (クラスに) Why don't you ask this one? (疑問表現のリストを見せ、その中のひとつを指す。)  
[11] (指差した疑問文を言うよう促して) Ready go.  
C: [12] How was the weather?  
K: [13] えー？曇りかな？  
T: [14] Cloudy? Good.  
[15] (クラスに) Any other questions?  
C: [16] (黙っている。)  
T: [17] OK, I have a question.  
[18] How long did it take... the boat ride?  
[19] Thirty minutes? One hour? Two hours?  
K: [20] はー, 知らねえー。  
T: [21] About...  
K: [22] 30 minutes...

- C: [23] (静まっている。)  
T: [24] (クラスに) What did Kenta see from the boat?  
[25] Let's ask... number 3. (疑問表現リストの③ "What did you see?"を指す。)  
[26] (疑問文を言うよう促して) Ready go.  
C: [27] What did you see?  
T: [28] From the boat.  
K: [29] わかんない。曇ってて霧がすごくて。  
T: [30] Ah. (霧がたちこめ視界が遮られている感じを表す手の動きをして、それを英語で表現しようクラスに促している。)  
S: [31] Mist?  
T: [32] Ah, very good.  
N: [33] すげー。  
T: [34] Or fog.  
[35] So Kenta, you can add the information, the weather was cloudy, foggy, so I didn't see anything... or the boat ride was 30 minutes...OK?  
K: [36] え？って書くの？<[35]の意味を確認している。>  
T: [37] (うなずく。)  
K: [38] それ発表会で言うの？  
T: [39] Maybe.  
  
タカヒロのスピーチ内容に関してQ&Aをする。  
T: [40] Takahiro wrote, "Nikko carvings are made of wood. They are used for plates, drawers and mirrors. I curved bamboo tree on a plate. It was very difficult."  
[41] Can ask any questions? (疑問表現のリストを見せる。)  
N: [42] How's the weather? とか言って。(笑う。)  
C: [43] (笑う。)  
Ta: [44] 関係ねえー。  
N: [45] Is it big?  
T: [46] The plate?  
N: [47] (うなずく。)  
Ta: [48] んー, smallってわけでもない。  
T: [49] It's not so big. (タカヒロに発話を促す。)



Ta: [50] It's not so big.

プロトコル B とは別のクラスが、同様にスピーチ文作成の途中に Q&A 活動を行う場面である。

指導者は、クラスにケンタのスピーチに関する質問をするよう指示し([5]), 質問の例を示し([7]), ケンタはそれに答えた([8]). 指導者の質問は中禅寺湖に行ったというケンタのスピーチ内容に関連する質問であり、それによりクラス全体に対してこれからやろうとしている活動の手本を見せることが目的であった。その質問は簡単なものであり、児童が活動について難しそうだと心配せずに安心して取り組めるようにする意図もあったと解釈できる。続いて指導者は、クラスに疑問表現のリストを見せ、その中から “How was the weather?” を選択し([10]), 質問する練習をする機会を児童に与えた([11]). これもまた、一度練習することによって質問する児童が安心して取り組めるようにするものであったと言える。このように、説明、練習と活動のための準備をしてから、指導者は児童に質問をするよう求めた([15]).

しかし、児童は黙っていたので([16]), 指導者は再びケンタに質問してみせることで解決策の例を示した[18]が、児童は発言できなかった[23]. そして指導者は “What did Kenta see from the boat?” ([24])と質問の例を挙げ、さらに質問文をリストの中から示し([25]), この解決策提示の支援によって、児童は質問することができた([27]). ケンタはその質問に対し「わかんない。曇ってて霧がすごくて」と日本語で答えた([29]). 指導者は霧がたちこめる様子をジェスチャーで表現して([30]), 英語で言うよう求めたが、ケンタではなくショウタが “Mist?” と言った([31]). そんなショウタの語彙知識に対して、ナホは「すげー」と率直に驚きを表している([33]). こうした様子は、児童は発言すること自体に抵抗を感じているわけではないことを表している。つまり、[16]の沈黙は、児童が質問内容を考えることに問題があったために生じたと考えられる。プロトコル B の場合と同じく、指導者は児童にこの Q&A 活動を活かしてその先のスピーチ文を作成することを明示的には伝えておらず、児童はそれを理解できずにいたために、支援が機能しなかったのである。

指導者はケンタに、Q&A でやりとりしたばかりの内容をスピーチに取り入れるよう提案した([35]). これこそが Q&A 活動をする目的である。

するとケンタは「って書くの?」、「それ発表会で言うの?」([36][38])と指導者の意図を確認した。偶然にもこのケンタの発言は、Q&A から内容のアイデアを得て、スピーチ文を作成するという活動目的の理解をクラス全員にもたらした。すると、その時点からプロンプトが機能し始める。

次は、日光の伝統的な彫刻工芸を体験したことを伝えるタカヒロのスピーチに関して Q&A 活動をするようになった。指導者が児童に、タカヒロに対して質問をするよう求めて疑問表現のリストを見せると([41]), それを参考にしながらナホが発言した([42]). ナホの質問は、その前にケンタに尋ねられたもの([10])と同じであるので、ナホは単にそれを再生したようにも見えるが、[10]と[42]は質的に大きく違う。ナホは “How was the weather?” と言うことによって、質問したのではなくふざけていたのである。最後に言い加えた「とか言って」([42])という言葉が、それをよく表している。伝統工芸体験は室内で行われるものであり、“How was the weather?” はタカヒロのスピーチとの関連性が低い質問であった。全員の児童が修学旅行で同じ体験をしたので、そのことをわかっていた。ナホは自分で笑い、クラスにも笑いが起き([43]), タカヒロは「関係ねえー。」([44])と言って、その質問が不適切であることを指摘した。児童が無関係な質問をおかしいと感じたのは、スピーチテーマに関連した質問をすることが重要だとわかった、つまりこの活動に込められた指導者の意図を理解したことの証である。ナホは続けて “Is it big?” ([45])と、今度は適切な質問を自律的に行った。指導者は “The plate?” ([46])とナホに問い、彫刻を施した木皿について尋ねていることをタカヒロにわかるように補い、タカヒロは質問に答えた([48]).

[16]~[34]の間は、児童は活動目的を理解しておらず、ゆえに奨励やメタ認知的の手がかりの支援が機能しなかったが、ケンタの発言([36][38])によって活動目的の理解が起きた後はそれらが機能し、児童が課題達成に至るように導いた。このプロトコルは、プロンプトが機能するためには、活動目的の理解が学習者に必要であることを裏付けている。

## 5.4 プロトコルD

[トランスクリプト] 2011年11月3日

指導者は、スピーチの文を暗記して言えるように練習するよう、児童に指示し、児童は各自スピーチ原稿を見ながら、声に出して言う練習をする。

(I= ミク, T=指導者)

- I: [1] (顔を紙に近づけ、小さな声で文を読んでいる.)
- [2] (体を上下に揺らしてリズムをとりながら) What sports do you like? I like swimming. Do you like swimming?
- [3] (「あれ?」という感じで首をかしげる)
- T: [4] (ミクのところに行く)
- I: [5] I... (紙に書いてある文を指差して指導者に見せ、そのあとに続く語の読み方をたずねている.)
- T: [6] Practice.
- I: [7] I practice... back...
- T: [8] Stroke.
- I: [9] Stroke... very...hard.
- T: [10] Hard, very hard! (クロールのように、左右の腕を前に激しく回す.)
- I: [11] (背泳ぎのように、左右の腕を後ろに激しく回す.)
- T: [12] Yes, very hard. (ミクと同じように腕を動かす.)
- I: [13] (背泳ぎの腕の動きをしながら) I practice back stroke
- T: [14] (もっと激しく腕を動かして) very hard.
- I: [15] Sometimes... I hit... my head... (とてもゆっくり言っている.)
- T: [16] (両手で頭を押さえて) I hit my head (右手で拳をつくり、それを左手に打ちつけて) on the side of the pool.
- I: [17] (指導者の動きと声を追って真似をしている.)
- T: [18] (ケンスケのところへいく.)
- I: [19] (1人で練習を続ける。手に紙を持って、音読をしている.)
- [20] (紙を机に置いて) I practice back stroke very hard. (背泳ぎの腕の動きをする.)

本番を想定した練習。ミクは最初のスピーカー。指導者は向かい合ったところにいる。

- I: [21] What sports do you like? I like swimming. Do you like swimming?
- [22] (ジェスチャーをつけながら) I go to swimming school. I practice back stroke very hard. Sometimes I hit my head on the... on the side of the pool. I say, "Ouch". So I have to swim very carefully.
- T: [23] (声は出さずにジェスチャーだけミクに合わせて一緒にやっている.)
- [24] Very good!

2011年11月16日

児童はそれぞれ席に座ったまま文を暗唱したり、ジェスチャーを確認したりしている。その後で、本番を想定した練習を行う。

- I: [25] (繰り返し練習していたが、大きいため息をつきながら机に突っ伏す.)
- T: [26] (ミクに近づいて) OK?
- I: [27] ここのジェスチャーわかんなくなっちゃう.
- T: [28] どうやるの?
- I: [29] (両腕を前に伸ばし、上下に動かして) バタ足やって... (クロールの息つぎの動きをする.)
- T: [30] いいじゃない.
- [31] (文を言いながら、ミクの見せたジェスチャーをやってみる) I should not stop kicking when I breathe.
- I: [32] (指導者に合わせて一緒に腕を動かしている.)
- T: [33] Good.

児童は、スピーチの原稿を作り終え、発表の練習をする段階へと進んだ。指導者は、まずスピーチの前半部分を原稿を見ないで言えるようにするという目標を伝え、児童はそれをめざして各自練習を始めたところである。ここで児童に求められているのは、「文字(紙に書かれたスピーチの文)を正確に音声化する」、「適切な速さでリズムよく発音する」ことである。スピーチの内容は、児童が自分で考えたものではあるが、それぞれのメッセージを伝えるために、初めて使う語句や表現も含まれていた(それらは指導者の指導のもとで

用いられた)。リーディングとライティングの学習は、リスニングとスピーキングに比べ、その導入時期ははるかに遅く、中にはまだ不慣れた児童もいるので、文字の音声化は必ずしも易々と達成できる課題ではない。

ミクは使い慣れた表現が用いられているスピーチ冒頭部分の文を、体をゆっくりと上下に揺らしリズムをとりながら、声に出して読んでいた([1][2])。しかし、それが止まってしまう([3])。それに気がついて寄ってきた指導者に、原稿の一文を指差して見せ“L...”とだけ言い([5])、次の語 practice の発音の仕方がわからないことを暗に訴えた。指導者はその読み方を教えた([6])。その次の文でも stroke の発音の仕方がわからず([7])、指導者はそれを発音してみせた([8])。どちらも、解決策提示の支援である。ミクはそれ以外の語は自分の力で音声化していた。しかし慣れない表現が用いられているため、かなりゆっくりとしたペースで、内容語も機能語も同じ強さで読んでおり、リズムが感じられない。

[15]でミクは文字を正しく音声化していたが、指導者はそれを遮って、スピーチ内容に合ったジェスチャーを強拍に合わせてつけながら、より速くその文を発音し、ミクに適切な発音の速さやリズムを示した。ミクはシャドーイングをするようにそれを真似て、より聞き手に伝わりやすい話し方で文を言うことができた([17])。指導者がミクのそばを離れた後も、ミクは指導者が見せたジェスチャーを用いて練習した。

2週間後のレッスン。ミクは、スピーチ文をジェスチャーをつけながら何度も繰り返し練習していたが、「難しい、疲れた」という感じで机に突っ伏した([25])。指導者がミクに声をかけると([26])、ミクは「ここのジェスチャーがわかなくなっちゃう」と言った([27])。文を言いながら体を動かすのが難しい箇所があると訴えているのである。指導者は「どうやるの？」と具体的にどんなジェスチャーなのかを尋ね([28])、ミクはそれを説明した([29])。この会話から、ミクはスピーチの文を適切な速さとリズムで言おうと、自律的にジェスチャーをつけて練習していたことがわかる。このことは、2週間前の[16]で指導者の支援がメタ認知的手がかりとして機能し、さらにスキヤフオールディングとなったことを意味している。指導者の支援([16])は、ミクの適切でない発音の仕方に対する解決策提示のように見える。しかし実際は、その英

文のみに有効な解決策ではなく、「適切な速さでリズムよく発音する」課題を達成する方法を与えるメタ認知的手がかりとなり、ミクのさらなる課題達成を支えたのである。

[27]ではしかし、ミクは文を言いながらそのジェスチャーをするのが難しいと感じていたので、自分のやり方が適切かどうかの判断を指導者に求めたのだ。ミクのジェスチャーを見た指導者は「いいじゃない」と褒めた([30])。指導者はスピーチ文を言いながらミクの考えたジェスチャーを合わせることで、そのジェスチャーをつけてもリズムを崩さずに文を発音することが可能であることを確認した([31])。ミクも指導者に合わせてジェスチャーをして([32])、満足したようであった。

## 6. 結論

9つのプロトコルの考察を行った結果、4つのリサーチ・クエスチョンに対して次の知見が得られた。

- 1) 児童はどのように指導者の支援を媒介して課題を達成するのか。

児童が支援を受けて課題を達成する過程には、四つの特徴がある。第一に、児童英語教育における指導者の支援には、「奨励」「発言・行動補助」の特徴的な支援がある。第二に、児童は第二言語知識が実に限られており、指導者の示す解決策の再生は課題達成に不可欠である。その一方で、児童は限られた知識や与えられたヒントを活用して自ら課題達成に至る力を備えている。第三に、児童は自分がよりよく課題を解決するための方法である非言語的な学びを得ている。最後に、指導者の行為は同じであってもコンテキストによって児童が受ける支援の質は異なる。

- 2) 支援はどのようにスキヤフオールディングとなり、児童はどのように自律的に課題を達成するのか。

支援を受けて課題を達成した児童がその後同種の課題を自律的に達成できるようにするスキヤフオールディングに加え、支援を受けてある児童が課題を達成するまでの指導者とのインタラクションが別の児童の自律的な課題達成をもたらす間接的スキヤフオールディングが観察された。どちらのスキヤフオールディングにおいても、児童は自

分がよりよく課題を解決するための方法を、指導者が直接的に働きかけなくても支援から学び取っており、それにより自律的な課題達成が可能になる。

3) 支援が機能し、スキヤフオールディングになる前提条件は何か。

児童が受ける支援の種類と、児童に活動目的の理解があるかどうかの相互作用によって指導者の行為が支援として機能するか、スキヤフオールディングになるかが変わる。[図2, 表2]

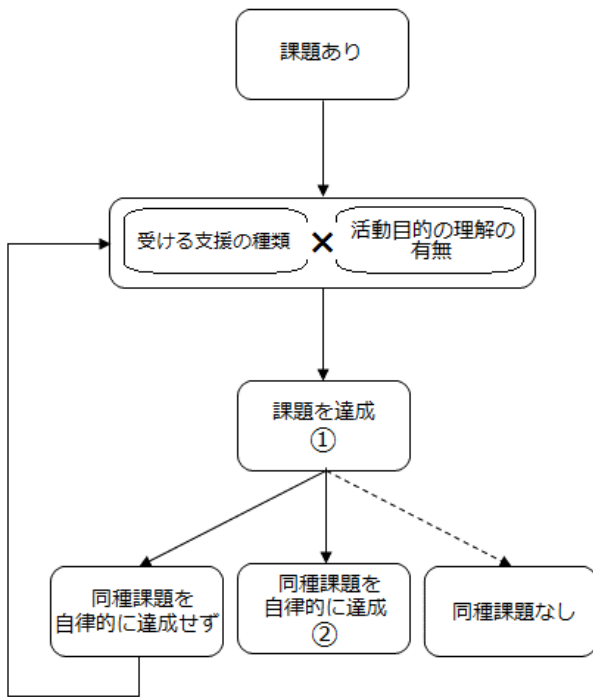


図 2. 自律的な課題達成のプロセスと支援・スキヤフオールディングの前提条件

		活動目的の理解	
		有	無
支援の種類	解決策提示	支援は機能し、スキヤフオールディングになることがある。	支援は機能するが、スキヤフオールディングにはならない。
	プロンプト	支援は機能し、スキヤフオールディングになることがある。	支援は機能しない。

表 2. 支援の種類と活動目的の理解の相互作用

解決策提示は、文字通り解決策を与えるため、活動目的の理解の有無にかかわらず、常に児童の課題達成を可能にする。学習者に活動目的の理解があれば、間接的スキヤフオールディングになり、学習者を自律的に課題達成できる段階へと発達させることがある。

プロンプトは活動目的の理解がない限り機能しない。機能すれば、スキヤフオールディング、あるいは間接的スキヤフオールディングになり、学習者を自律的に課題達成できる段階へと発達させることがある。

したがって、児童が活動目的の理解を持っていることは、支援がスキヤフオールディングになる前提条件である。ただしこれは必要条件ではあるが、十分条件ではない。

### 7. 今後の課題

英語教育によって育まれる資質・能力については、中学・高等学校との連携の観点から考えていく必要があると一般的に主張されているように、人間の成長とは生涯続くものであり、英語教育がもたらす人間的成長を明らかにするには長期的な研究が必要だと思われる。その始まりの段階に貢献できるという児童英語教育の普遍的意義を引き続き主張しながら長期的に観察を行い、さらに具体的にいかなる英語学習活動がどのような児童生徒の人間的資質・能力の育成につながるかを記述することが今後の課題である。また、本研究で明らかになった支援とスキヤフオールディングの前提条件を受けて、児童の学ぶ力を最大限に引き出し自律性の発達を促し、さらには英語力の向上にもつながる具体的な指導法の追究、提案も試みたい。

### 付記

本研究は大妻女子大学人間生活文化研究所「大学院生研究助成(A)」(DA2626)の助成を受けたものである。

### 注

藤谷は「自立的」と記しているが、自ら学び自ら考える力の育成という文脈の中で用いられており、本研究における「自律的」と同義と見なす。

## 引用文献

- 1 Long, Michael H. "The role of the linguistic environment in second language acquisition." Ed. Ritchie et al. Handbook of second language acquisition. Academic Press, 1996, p. 413-468.
- 2 Lyster, Roy et al. Corrective feedback and learner uptake. Studies in second language acquisition. 1997, 19, 1, p 37-66.
- 3 村野井仁. 第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法. 大修館書店, 2006.
- 4 Nabei, Toshiyo. Recasts in a Japanese EFL Classroom. Kansai University Press, 2005.
- 5 Vygotsky, Lev Semenovich. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.
- 6 Maybin, J. et al. 'Scaffolding' learning in the classroom. Ed. Norman, Kate. Thinking voices: The work of the National Oracy Project. Hodder Arnold H&S, 1992, p. 186-195.
- 7 Takahashi, Etsuko. Language development in social interaction: A longitudinal study of a Japanese FLES program from a Vygotskian approach. Foreign language annals. 1998, 31, 3, p. 392-406.
- 8 Nishida, Rieko et al. Classroom interactions of teachers and elementary school Pupils as observed during a musical project in a Japanese elementary school. System. 2010, 38, 3, p. 480-490.
- 9 Benson, Phillip. Teaching and researching: Autonomy in language learning. Longman. 2001.
- 10 文部科学省. "小学校学習指導要領解説 総則編". 文部科学省.  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/fieldfile/2009/06/16/1234931\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2009/06/16/1234931_001.pdf), (参照 2014-12-26)
- 11 尾関直子. "学習ストラテジーとメタ認知". 小嶋英夫他編. 英語教育学大系 第6巻 成長する英語学習者—学習者要因と自律学習. 大修館書店, 2010, p. 75-103.
- 12 藤谷智子. 児童期における自己概念の形成とメタ認知. 武庫川女子大学紀要 人文・社会科学編. 2001, 49, p. 21-30.
- 13 梅田康子. 学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割—学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る—. 愛知大学語学教育研究室紀要 言語と文化. 2005, 12, p. 59-77.

## Abstract

The present study investigates how pupils in English classroom learn to complete tasks autonomously. A methodological framework to analyze teacher-pupil interactions is newly set up by applying sociocultural theory to corrective feedback framework. It is advantageous and well suited to this study in that it includes in the analysis not only pupils' utterances but also any context relating to pupils' completion of tasks, so that pupils' learning activities can be analyzed from comprehensive perspective. Also, the framework adopts the strict definition of scaffolding that it is special kind of help which finally enables learners to complete a task on their own, so that a further investigation into how pupils gain autonomy is possible. Teacher-pupil interactions in English classrooms, transcribed from video-record into written data, were analyzed, and four features in the process of pupils' task completion, and "indirect scaffolding," which means interactions between the teacher and a pupil brings about another pupil's autonomous task completion, were observed. The prerequisite for some types of help to function as scaffolding is that pupils understand the purpose of the activity.

(受付日 : 2015 年 9 月 18 日, 受理日 : 2015 年 12 月 1 日)

渡邊 万里子 (わたなべ まりこ)

現職：大妻女子大学大学院人間生活文化研究科博士後期課程 1 年

大妻女子大学大学院人間文化研究科修士課程修了。

専門は英語教育学。現在は英語学習者のコミュニケーションに対する意欲に焦点をあてた研究を行っている。

主な著書：児童英語教育における指導者支援の新たな分類－社会文化理論の視点から」（『大妻レビュー』第 48 号）