

省察過程における指導教員の指導・援助と専門性の発達 — 小学生への英語授業の実践を通して —

Teacher Educator's Mediation for Pre-service Teachers' Professional Development in the Process of Reflection — Based on English Lessons with Elementary Students —

(2019年3月29日受理)

藤井 佐代子

Sayoko Fujii

Key words : 小学校教員養成, 外国語, 省察, 媒介, 間主観性, 社会文化理論

抄 録

本研究は、教員養成課程において、小学生への英語指導後に実施した刺激再生法を用いた省察で、指導教員による媒介(mediation)や、学生と指導教員間の間主観性(intersubjectivity)の構築過程を、社会文化理論の視点から明らかにすることが目的である。分析方法は、社会文化的談話分析(Mercer, 2004)を採用し、「児童英語演習」を履修する2年生10名が、4グループに分かれて実施した4回の授業実践に基づく省察過程を分析した。そこでは、認知・情動プロセスの中で、実習生のピリーフと教室の現実との間にズレが生じていた。分析の結果、指導教員が学生の認知や情動面に寄り添い共感しながら両者で対話する過程で、ズレやその原因の引き出し、代替案とその背後にある教育的意図の引き出し、知識や教育的源泉の意識化といった、「概念で思考する」(Johnson, 2009)ための媒介を通して間主観性を協同構築することにより、ズレが専門性発達の「成長点(growth point)」(Johnson & Golombek, 2016)となる可能性があることがわかった。ズレを起点とし概念を協同構築する媒介を伴った実践・調査・研究が求められる。

1. はじめに

小学校外国語・外国語科が2020年より開始されることになり、教員養成課程では、省察が位置付けられている。省察とは、どのようなものであろうか。Boud, Keogh and Walker (1985)¹⁾は、省察では、「経験の再構成が目的であり、学習者は経験を描写し、授業理解に影響を与える態度と感情を乗り越え、新しい考えや自らがもっていた情報を意味づける必要がある」(p. 11)と主張する。しかし、卒業後では省察の実施に向かいにくく、よりシステマティックで、「指導教員と学生が、より協同的に対話をする関係」(Mann & Walsh, 2017²⁾p. 47)が求められる。さらに、教員養成課程の指導教員と行う省察は、大学での学びと教室の現実との違いを橋渡しする(bridge the gap)経験であり(Farrell, 2012)³⁾、知識

移行のアプローチから、探索的に発見するアプローチへの移行が必要である(Brandt, 2006)⁴⁾。

さらに、「観察の徒弟制(apprenticeship of observation)」(Lortie, 1975)⁵⁾により、既に形成されているピリーフの中には、科学的誤りや個人的な思い込みなどの、教育的に理に叶っていないピリーフが存在する(Peacock, 2001⁶⁾; Richardson, 2003⁷⁾; Richardson-Koehler, 19888); Urmston, 2003⁹⁾)。ピリーフが教員養成課程で変容するか否かについて、様々な研究がなされてきた。たとえば、実際の授業をもとに、刺激再生法を用い深層インタビューを行ったCabaroglu and Roberts (2000)¹⁰⁾、省察で、指導者の話型を規定したGelfso and Dennis (2014)¹¹⁾、Horwitz (1985)¹²⁾のBALLIを使用した調査を行い省察の重要性を主張するMattheoudakis (2007)¹³⁾、教育実習での仲間やメンターとの継続的な議

論の必要性を説く Tang, Lee and Chun (2012)¹⁴⁾らの研究がある。それらからは、学生が実際に行った授業の省察に基づいた、省察の際の媒介物の重要性や、指導教員との対話・援助や、学生が指導教員と協同的に行う知識構築や実践の理解を深める過程の重要性が見えてくる。それらは、後述するVygotskyの社会文化理論(Sociocultural Theory, 以後SCTと呼ぶ)に根差したビリーフ変容の見方に通じる。

今までに、学生の知識獲得や発達を評価した研究は多いが、学生の発達を援助する媒介の在り方や変容過程についての研究は、Brandt (2006)やJohnson and Golombek (2016)¹⁵⁾などを除くと非常に少ない。そこで、本研究では、SCTの視点から、指導教員の指導や支援といった媒介と、両者間の間主観性の構築過程に焦点を当て、専門性構築に向けた省察の在り方を検討する。

2. 教員養成におけるSCT

SCTの見方では、社会的交流に参加した経験が、物や言葉などの媒介物を通して、個人内で個人の目的に応じて意味づけられ再形成されることで、人の認知発達が生じるとみなす。すなわち、後述する「最近接発達領域」(ZPD: Zone of Proximal Development)において、媒介物を通して、それぞれの異なった授業場面の解釈を交渉し、指導教員との間で授業をめぐる間主観性の形成を通して、学生のビリーフの変容は可能となる。その際、指導教員による方略的援助 (strategic mediation), (Golombek, 2011)¹⁶⁾が重要となる。

2.1 媒介 (Mediation)

SCTでは、人と世界は、媒介されているという見方をする。すなわち、主体 (subject)と対象物 (object)とは、直接的関係ではなく、非直接的関係にあり、間に媒介が存在する。例えば、思考を外化することを助ける物理的道具である、ペンや紙といった人工物 (artifacts)や、概念獲得を助ける心理的媒介物である、個人が社会的なやり取りから内化した言語である。Vygotsky (1978)¹⁷⁾は、「媒介により、より高い質的に新しい形へと精神的操作が変容し、振る舞いが調整される」(p. 40)と述べている。また、学習者の状態に指導者が媒介を適応させる

必要があるため、媒介者自身も学習者により導かれることになる (Aljaafreh & Lantolf, 1994¹⁸⁾; Lanolf & Poehner, 2014¹⁹⁾)。つまり、媒介は交渉の中で学習者の必要性に応じて刻々と変化し、発達の生起は、学習者と指導者がいかに協同するか、すなわち、間主観性の構築に関わっているのである。

2.2 間主観性 (Intersubjectivity)

学生の授業に関わるビリーフを変容させるためには、ある対象に関する個々人の異なる解釈において、「対話者と意味や意図を相互にすり合わせる中で理解を保つ」(Van Compernelle, 2015, p. 64)²⁰⁾「間主観性」(intersubjectivity)が、学生と指導教員との間に成立することが重要となる。つまり、間主観性とは、「相手との溝が埋められ、共通理解、合意に達」する状態 (吉田・望月, 2002, p. 49)²¹⁾であり、参与者間に見方の違いや能力差がある場合は、常に摩擦が生じ合意形成は容易ではなく、相手との溝を埋めるために機能し間主観性構築を可能にするものが対話であると、吉田・望月(2002)は主張する。つまり、学生は、自己の見方と自分の見方とは異なる熟達者の見方とを、対話を通して弁証法的に統合させる過程で、間主観性を構築するのである。さらに、Mann and Walsh (2017)は、授業後の省察の対話を通じた間主観性構築に重要なものとして、指導者の発話量が多くなく実習生が自らの考えを表現するスペース (space)の創造、信頼関係の構築、手がかりになる問いかけや支援的応答などを挙げ、そういった安心できる環境下で、実習生は、認識・考え・感情・試行錯誤する言葉、表現できると述べている。

2.2.3 最近接発達領域 (ZPD)

ZPDでは、媒介された経験の意味が、専有 (appropriation)され、最終的に内化されること (internalization)で発達が起きるとする (Lantolf & Poehner, 2014, p. 158)。そこでは、既存のビリーフと新しい経験との間で緊張が生じ、人の発達は、協同調整 (co-regulation) (Fogel, 1993, p. 6)²²⁾により起こる。つまり、協同の領域ZPDでは、多様性の育成、信頼構築、不安の表出や、知識の明確化、思考の連結や一致が起き、新しい知識が創造され集団が成長する (Fullan, 1999)²³⁾。本研究の文脈で考えると、

授業実践後の省察における対話で、実習生は指導経験を自覚し意味づけたり、指導行為を支えるビリーフや教育的思考や不安を言語化したりする過程で、指導教員と間主観性を構築し、新しい意味を生成することになる。

2.3 教員養成・教師教育

社会文化理論に根差した実証的教員養成研究の中のGolombek (2011)の研究は、学部のESLプログラムの学生教師一人を対象に、対話を通じた授業ビデオについての語りDVPs (Dialogical Video Protocols)を通して学生の専門性発達を支援している。その際、指導教員は、学生教師のZPDを見極め間主観性を構築しながら、DA (Dynamic Assessment)を行っている。つまり、学習者が到達しうる上限や応答に合わせて、相づち、代替案の引き出し、熟達者の意見表明・まとめ、代替案の背後にある理由の引き出しなどの指導者による方略的媒介により、両者の間に間主観性が構築され、新しい理解が共同構築されている。しかしながら、その構築方略や過程は一樣ではなく文脈により異なる。

そこで、本研究では、一人の学生を研究対象にした上述のGolombek (2011)の事例とは異なり、小学生への英語授業を学生がグループで行うことから、主にグループによる省察を実施することとした。そして、省察場面で指導教員による媒介を通して、授業理解について学生と間主観性構築を試みる過程をSCTの立場から、明らかにしたいと考え、研究課題を設定した。(1) 教員養成課程の指導教員は、実習生の反応に対してどのような指導や援助を与え、実習生はそれにどのように応じているか。(2) そのようなやり取りを通じて、両者は授業についてどのように間主観性を構築しているのか。次章で小学校教員養成課程で行った調査・分析の手続きを述べる。

3. 研究の手続き

3.1 研究参加者

本研究に参加する学生は、洋子立A大学の小学校教員養成課程で「児童英語演習」(30コマ)を履修する2年生10名(男性4名、女性6名)である。また、本調査実施の前年度には、「児童英語教授法」を履修し児童英語指導に関する理論を学習している。いずれの学生も

小学校での教育実習は体験していないが、美奈のみ、保育園実習を体験している。全員が、時間数に差はあるが小学校で英語活動を経験している。学生の英語力は、CEFER-J24) (A2.1)が3名、CEFR-J (A1.3)が7名であると、授業での英語使用状況から判断できる。10名の学生は、2,3人から成る4グループに分かれ、マイクロティーチングおよび小学校での実習、地域対象の公開講座での指導、省察を行った。

本研究に参加する指導者は、ALT(女性)と教員養成課程の指導者(洋子)である。ALT(エリー)は、フィリピン国籍で、児童英語指導者資格をもち、12年間、子ども向け英語塾や公民館や小学校で英語指導に携わっている。日本語は日常会話程度なら理解できる。キッズ2日目のみにALTは参加しTT指導を行った。洋子は、35年の小学校教員経験をもち教員養成に小学校英語の分野でかわり始めて2年目である。研究の趣旨を説明し、参加者全員から参加の承諾を得た。

3.2 学生が参加した実習

学生が参加した実習は、合計4回で2種類ある。一つ目は、近隣の公立小学校における、3年生(児童数37人)および4年生(同33人)への実習である。小学校では学生たちが授業実践・授業観察を実施した(以降、「実習」と呼ぶ)。二つ目は、大学が主催する地域貢献事業「キッズイングリッシュ」で、地域の小学生18人と4歳2名が参加し、学生たちは指導者として3回指導を行った(以降、「キッズ」と呼ぶ)。

3.3 授業実践計画

半期週2コマ15週の「児童英語演習」科目に、4回の実習を位置付け2017年に実施した(表2)。

表2 児童英語演習実施記録

コマ	月日	内容
1	4. 14	外国語活動授業ビデオ視聴と討論・授業体験
2	4. 21	実践で使用する教材の選定、歌・読み聞かせの練習
3	4. 28	小学校授業の指導案作成
4	5. 19	指導案修正・教材準備、実習前個別インタビュー
5	6. 16	マイクロティーチング(小学校実習A/Cグループ)キッズ指導案3日分作成
6	6. 23	小学校実習(A/Cグループ)・省察 マイクロティーチング(小学校実習B/Dグループ) キッズ指導案修正、教材準備
7	6. 3	小学校実習・省察(B/Dグループ) マイクロティーチング(キッズ1日目) キッズ1日目実施・省察
8	7. 9	マイクロティーチング(キッズ2日目) マイクロティーチング(キッズ2日目) キッズ2日目実施・省察
9	7. 15	マイクロティーチング(キッズ3日目) キッズ3日目実施・省察
10	7. 28	4回の授業振り返り、実習後個別インタビュー

3.4 データの種類と収集方法

4回の実習前後に、半構造化インタビューを個別に実施し、英語教育に関する先行経験、授業実践に臨む期待・不安や、実習の成果などを尋ね、ビデオカメラ1台で撮影した。また、マイクロティーチングは、ビデオカメラ1台で撮影した。実習は、教室前後からビデオカメラ各1台で撮影し、マイクで授業者の音声を収集した。また、各実習は午前中に行い、同日の午後に刺激再生法を用いた省察をグループごとに約40分ずつビデオで撮影し、全て文字に書き起こした。また、毎回の実習後に振り返り記述を行った。なお、振り返りの補助ツールとして、J-POSTL²⁵⁾ 教員養成課程編を42項目に編集し実習前後に使用した。

3.5 分析方法

本研究の分析方法として、社会文化的談話分析(sociocultural discourse analysis, 以下, SCDA) (Mercer, 2004)²⁶⁾を採用した。SCDAは、Neil Mercerらが取り組んだ“Thinking together project”において、児童たちの話し合い活動を分析するツールとして開発されたものである。そこでは、話し言葉を、「知識を構成し協同理解を構築し協働的に問題に取り組む、教授と学習のための道具」(Mercer, 2004, p. 137)として捉え、SCDAは、「認知の共同構築の過程」と、「発達の学びの産物」を明らかにできる(p. 141)手法である。記録した談話データをSCDAで分析することで、協同的に「言語を使用した間主観性の構築過程」を評価できる(p. 166)。

本研究では、「発達の学びの産物」は、授業理解をめぐる、指導教員と実習生との間主観性の構築と考える。また、SCDAの手法で「認知の共同構築の過程」を分析する際には、教師が用いる援助機能(Mercer, 1995, 2004)である、(1)直接的引き出し(Direct elicitation)、(2)手がかりをもとした引き出し(Cued elicitation)、(3)賞賛による確認(Confirmation)、(4)繰り返し(Repetition)、(5)言い換え・練り上げ(Reformulations/ Elaborations)、(6)描写(Description)に注目していく。

4. 談話分析

4.1 愛と優の絵本の読み聞かせに関する談話分析

4.1.1 教材としての絵本の役割

絵本は、ストーリーや絵があるため児童が理解しやすく、まとまった英語を聞いて英語を理解する達成感を体験できる教材である。絵本の読み聞かせでは、意味のある文脈の中で、絵を活用しながら子ども達とのやり取りを通して、言語習得を促進したり、豊かな言葉や文化にふれ心を豊かにしたりすることが可能である。そのためには、絵本の世界に子どもを引き込むため、表情豊かに、間を取りながら、児童の反応を見ながら、ゆっくりはつきり、時には子ども達がわかる表現に言い換えて読み聞かせたり、体の動きを伴ったりすることが読み手に求められる。すなわち、絵本の読み聞かせでは、「子ども理解に基づいて、子どもの反応をみながら相互交渉」(萬谷, 2009²⁸⁾, p. 79)が行われる。これらのことは、半年前に実習生が履修した教授法で、指導教員による読み聞かせの視聴や読み聞かせ練習の中で、学んでいる。

4.1.2 省察の分析場面

ここでは、Aグループの愛と優による読み聞かせに関する省察の場面を愛を中心に上げる。具体的な指導場面を時系列でまとめたのが表3である。普段の授業での様子から、英語力は、愛はCEFR-J (A1.3)、優はCEFR-J (A2.1) 相当の英語力と判断できる。

表3 絵本の読み聞かせ実践(愛・優)

実践	対象	絵本	指導方法
マイクロ	実習生8人	Teddy Bear	愛による読み聞かせ
小学校実習	小学3年生37人	Teddy Bear	大型ディスプレイ使用、愛による読み聞かせ
マイクロ	実習生8人	Pete the Cat I love My White Shoes	優による読み聞かせ
キッズ1日目	小学1, 2, 3年, 4歳2名, 計9名	Pete the Cat I love My White Shoes	動画使用
マイクロ	実習生8人	Pete the Cat I love My White Shoes	読み聞かせなし
キッズ2日目	小学1, 2, 3年, 4歳2名, 計9名	Pete the Cat I love My White Shoes	ALTによる読み聞かせ
マイクロ	実習生8人	Pete the Cat I love My White Shoes	愛による読み聞かせ
キッズ3日目	小学1, 2, 3年, 4歳2名, 計9名	Pete the Cat I love My White Shoes	愛による読み聞かせ

4.1.3 分析

(1) 小学校実習での読み聞かせと省察

一週間後の小学校実習では、児童が37人と多いため、見えやすさの観点から、絵本「Teddy Bear」²⁹⁾の読み聞かせ絵本を大型ディスプレイに映し出すことにした。しかし、愛はディスプレイ画面から離れて立ったため絵の指し示しはなく、視線は手元の絵本とディスプレイ画面を往復するのみで読み聞かせるのが精いっぱいだった。児童は、絵本の意味がわからないという声上がり、絵本の内容理解に時間を割くこととなった。省察では、時間の削除方法が話題となった。

この省察(抜粋1)の前半では、子どもがストーリーを理解できない原因に、愛と優が着目する必要性を洋子は感じたため、洋子は、疑問を投げかけるL106に続き、L151で、非明示的に子どもがストーリーを理解できない理由を引き出す媒介を切り出した。しかし、期待した応答は得られなかったため、読み聞かせ場面のビデオを視聴した。それにより、DVPsで、それぞれが愛の置かれた苦しい状況に共感したことが媒介となり、絵本という教材を用いさえすれば、児童たちが内容をすぐに理解できると考えていた(L165, L167)愛のビリーフや現実とのズレが明らかとなった。

抜粋1 小学校実習の省察(愛・優)

96 洋子 :どこを時間はずつたらよかったんじゃろ。
97 優 :最初。
98 洋子 :最初の?
99 優 :やり取りの
100 愛 :最初(物語り)わかった?のとこじゃろ。
101 洋子 :ああああ。
102 愛 :それ、いらん?
103 優 :物語りは
104 愛 :じゃあ、こっちがいえよかったんかな?
105 優 :そう。
106 洋子 :どうかな。
107 愛 :いや(ま)ふつうに、なんか(あれ)アドリブで言ってしまった。
108 優 :あそこは、いらんかったかなとは思った。
.....
151 洋子 : (私も、)どのくらい子どもが理解できると人かなと知れたかった。
152 優 :内容を?
153 洋子 :ん。英語だけで、ま、絵があるからわかるんじゃ<けど>、
(ビデオ再生)
154 愛 :「今のなんかストーリーが分かった人?」
155 CC:(挙手して)はい。
156 C 1:ぜんぜん、わからん。意味。
157 愛 :わからなかったと言った子がわかってえ、たぶんちょっと確認したいと
いう気持ちになったんよ。
160 洋子 :そうだと思う。ぜんぜんわからんという子がわかったもんな。
162 愛 :うん。=
163 優 :=すく言った。わからなかったって。
164 洋子 :=そうそうそう。=
165 愛 :=えっ、じゃあ(0.5)<わからん?>と思ってる。
166 洋子 :うんうんうん。
167 愛 :自分は、もう()みんなわかんと思っただけえ。
168 洋子 :うん。
169 愛 :えっ、わからんのか(0.5)。あ()やばいと思ってる。えっ()じゃあ()ちょっと確認した方がい()かなって()いう思考回路()いて()どんどんちょっと時間が経って()しまった。

このように、愛のビリーフと絵本教材を使用した指導の意義とのズレをきっかけとして、洋子は愛の成長を促す媒介を提供する必要があったが、できていない。つまり、(1)愛が感じたビリーフと現実とのズレの解決に向けて、子どもがストーリーを理解できない原因の直接的引き出し、(2)ビデオ視聴による、読み聞かせ方の自己認識、(3)読み聞かせの意義を、昨年学んだキーワードを手掛かりとして示し、言語化して引き出すこと、(4)読み聞かせ方の改善点を直接的に尋ねて引き出すことが求められていた。このような媒介を欠いたため、子どもが絵本の内容を理解できない原因が、自らの読み聞かせ方や、読み聞かせの意義の理解不足にあると愛は自覚しないままである可能性が残る。

(3) 愛と優によるキッズ1日目の省察

キッズ1日目で、絵本「Pete the Cat I Love My School Shoes」³⁰⁾を、会場トラブルで大型画面ではなく、ノートパソコン画面で動画で児童に提示した。そこでは、動画への子どもたちの反応が愛や優の予想と食い違った。抜粋2の省察では、優の抱えるズレに対して、洋子は、手がかりとなる媒介(L50)、相づち(L51-L57)や承認の媒介を提供した。それらにより、指導者が視線を子どもに投げかけながら読み聞かせる大切さを、優は言葉にし(L62, L64)、その言葉は、児童を見る大切さを愛が認識する媒介となり、愛のビリーフ変容の起点となっている。

抜粋2 キッズ1日目省察(愛・優)

43 洋子 :これ何じゃあかな?(ビデオを視聴しながら)
44 愛 :パソコン見よる。
45 優 :これな、パソコン、このちっさいので流すんだったら、
46 洋子 :ううん。(ビデオを止める)
47 優 :私が「認んた方が」。
48 洋子 :「ううん」。よかったな。
49 優 :ぜんぜん、聞いてない子が。
50 洋子 :ああ、やっぱり、パソコンと人の差じゃな。
51 優 : (うなずく)
52 愛 : (うなずく)
53 洋子 :それが大事じゃな。
54 優 : (うなずく)
55 愛 : (うなずく)
56 優 :パソコン(見よ)え()その()見たがる子もおるんかなと()逆に、
57 洋子 :ああ。
58 優 :思ったけど()やっぱり()集中力が()やっぱり()子ども()ちっちゃいすぎる
59 けえ()くないんかなと()思っ。
60 愛 : (優を見てうなずく。)
61 洋子 :そうじゃあな。(うなずく。)
62 優 :<じゃあたら>先生がこう読みながら(本をもつ格好で)
63 洋子 :ああ。
64 優 :読みながら(0.5)、(子どもを)見ながら(見る動作をして)(0.5)>みんな見よるかな
<めたいな感じのベースで、(0.5)
66 愛 : (優を見て、うなずく)
67 優 :認んた方が、よかったなあ。
68 洋子 :そうね。どうする?次回。
69 愛 :次回。
70 優 :もう、本で認んたら()いん()じゃない?普通に。
71 洋子 :どうするかな。あ、この人数だから、こうやって見せるか、本のページをこのページをスクリーンに大きく出すか、まあ、前に寄せ取ったら、い()と思っけどな。
73 愛 :うん。
74 洋子 :この人数だったら、ひざ元で床に座らせて(本で)
75 愛 :うん。それで、こうでい()と思う。(絵本を持つ格好で)

(4) キッズ2日目省察

キッズ2日目では、ALTエリーが、子どもの様子を見ながら、児童とやりとりをしたり、表情で意味理解の手がかりを示したりして読み聞かせを行った。それに関して省察で、抜粋3のようなやり取りがあった。

抜粋3 キッズ2日目省察(愛・優)

1	洋子	:どんなことに気が付きましたか。
2	愛	:エリーさんが読んだ時に、
3		みんな絵本こき付けた。とあと、単語を言っていた。エリーさんの絵本のめ
4		くり方が工夫されていた。
5		:どんなふう工夫された？
6		:えっ()なんか次()brownじゃったけど、こどもに言わせるため、べらべらべら
7		って()ちょっと見せさせて言わす()みたい。
8	洋子	:絵本をめくる、めくり方な。
.....		
60	優	:絵本を読むときに急に静かになって、エリー先生のジェスチャーが
61		あって、<すごい>話がわかりやすかった。前、動画みとる時より、エ
62		リー先生が読んだ時の方が、集中力もあったし、わかりやすかった。
63		自分が聞いてもわかりやすかった。先生が英語 brown(0.5)、愛と、
64		先生が、まず子どもだけで言った。

愛のL2-L3の発言を受けて、洋子は、L4で、「どんなふう」と具体的な状況描写を直接的に問いかけ引き出そうとし、愛は、めくり方の工夫を描写するだけでなく、自分が読み聞かせる意識をもち、L5のように、エリーの教育的意図を読み取っている。さらに、優の発言中の「わかりやす」という言葉は、キッズ3日目の愛の読み聞かせ行為を支える媒介となっている。

(5) キッズ3日目の授業場面

キッズ3日目で、愛は、2日目と同じ絵本を読み聞かせた。この活動で、愛は、自分なりにめくり方を変容させ、キッズ2日目の優の言葉や、ALTのモデルから理解したであろう「子どもを見て、わかりやすく」、多感覚を生かし読み聞かせる指導を実践した。例えば、登場人物の靴の色を尋ねても、子どもたちの反応がなかったため、愛は、ページを半分めくって止めて見せ、子どもたちの「Brown」という返答を得てからめくり終え、「O.K.」と承認をしている。また、子どもへ視線を投げたり、笑顔で身体を揺らし歌ったり、絵を指し示したりしている。

このように、愛は、社会の中で実践することで変容した。人と社会は、相互に作用し合っている (Johnson & Golombek, 2016) のである。愛は文化的共同体に参加し、子ども達と能動的・創造的に繋がりながら文化的実践を行ったことで、「子どもを引き付ける読み聞かせ」という教育的概念を内化した可能性がある。

Vygotsky (1978)によると、模倣 (imitation) とは、

意図や目的を意識しないただ単なる行為のコピーではなく、また、意味理解を伴わない単なる真似ではないと述べ、子どもは模倣を通して、今の能力以上のことができる」と主張する。Negueruela (2008)³¹⁾は、模倣を「変容の過程」(p. 201)と定義し、人は自らにとって意味あると知覚されたものを模倣し、模倣により導かれた概念は、抽象化して言葉で規定することが重要であると主張する。すなわち、愛自身の言葉で読み聞かせ行為の背後にある教育的意義が、たとえば、「絵本に子どもたちを引きつけ、子どもたちを絵本の世界に参加させるために」というように、他の文脈で活用可能な概念として語られる必要がある。しかし、キッズ3日目の省察では、愛の変容した読み聞かせ行為の背後にある教育的意図を引き出す洋子による媒介がなく、愛が経験を内化したのか否かは、不明であった。

4.1.4 結果と考察

上記のように、洋子は、絵本の内容理解を容易にする教師の言葉かけ・表情・所作の必要性、子どもへの視線の投げかけ、多感覚を用い指導する絵本の特性に関する知識の協同構築を目指していた。省察では、「絵本教材であれば、子どもはすぐに理解する」という愛のビリーフと実際の教室での児童の反応とのズレ、および、優の媒介が起点となり対話が進んだ。特に、愛がALTの読み聞かせモデルを模倣しようとすることで、読み聞かせ行為は変容した。しかし、絵本の読み聞かせの意義に関する言語化を、愛から引き出すことができず、教授概念の構成段階に至ったという証拠は確認されなかった。承認や共感といった、話しやすい空間を作る相づちや、繰り返しの媒介は認められたが、さらに(1)読み聞かせ方の自己認識や、行為の背景にある教育的意図を引き出す媒介、(2)明示的媒介や誘導的媒介が必要であった。指導教員の役割に関し、Johnson and Golombek (2016)は、“The challenges for teacher educators are to recognize the upper limits of teachers’ potential (ZPD) and be strategic in the sort of assistance given, while also recognizing and being responsive to teachers’ responses.” (p. 34)と、述べている。

4.2 隆と美奈と幸の教師の使用言語に関わる分析

4.2.1 教師による英語使用・日本語使用の目的

教師の積極的な英語使用は、英語に慣れ英語を積極的に使おうとする児童の態度の育成に繋がる。教師は、笑顔で目を見て、はっきりと、ジェスチャーを交えて使用することが必要であり、児童が聞いてわかる日常でよく使う表現を積み重ねること (Pinter, 2006)³²⁾ が有効である。これらのことは、半年前の教授法で扱い、教師が使用する英語を学生は修得してきた。

先行研究では、L1への方略的切り替えは、心が通じ合った関係を形成し、学習者の理解を補足し、教室経営を円滑にし、教育的利益をもたらすという報告がある (Cook, 2001³³⁾ ; Kamwangamalu, 2010³⁴⁾ ; Üstünel, 2016³⁵⁾)。また、過度のL1使用は推奨されないが、教師はL1の教育的必要性を認識し、罪悪感を抱かず、必要時に自信をもって使用することが大切であり (Hawkins, 2015)³⁶⁾、言語選択は、文脈に依存する (Kang, 2013)³⁷⁾ ため、授業場面を通し教育的判断を支える概念を学ぶ必要がある。

4.2.2 隆と美奈と幸の事例分析場面

本節では、隆に焦点を当て、ゲームのルール説明場面における、英語使用に関わる隆のビリーフの変容過程と産物をキッズ2日目を中心に分析する。隆と幸は、CEFR-J (A2.1)、美奈は、CEFR-J (A1.3)と判断できる。

(1) キッズ2日目 省察

キッズ2日目には、隆がラッキーカードゲームのデモンストレーションを、ALTと共にに行った。マイクロティーチングでは、日本語と英語の両方を使用した。隆は、全て英語でルールを説明しようと考え隆は授業に臨んだ。しかし、子どもが理解していないと判断し、日本語に切り替える場面が2回見られ、昨年学んだ実演して見せるという知識を活用し、その場を乗り切った。

抜粋4 キッズ2日目省察 (隆・美奈・幸)

604	洋子	: どうでした? ALTとして。
605	隆	: 「英語だけの(0.5)英語だけで説明とかして、子どもは理解できてい
606		て、すごいなあと思いました。」=
607	洋子	: 「すごいね。うん。[あの]、
608	隆	: 「[ジェスチャー]が。」
609	洋子	: 「うん。ジェスチャーが。ね。」
610	隆	: 「英語」
611	洋子	: 「ん。」
612	隆	: 「でも、練習では、いっぱい使おうかなと思ったんですけど。」
613	洋子	: 「ん=」
614	美奈	: 「=なんか、butの後にええって言ったやん。」
615	洋子	: 「ん?ん?」
616	隆	: 「ああええって、日本語とか、もう、ぐちゃぐちゃになって、逆にわからん、
617		わかりづらかったかなと。」=
618	美奈	: 「=なに、説明しようとして英語で。ぐちゃぐちゃになってあきらめた
619		じゃろ。(笑)」
620	洋子	: 「ああ、そこで。大事よね。どう言おうと思ってたわけ?」
621	隆	: 「英語を一応、英語で」
622	洋子	: 「>うん、かんばつとんたんな。<」
623	隆	: 「やろうかなと」
624	洋子	: 「[そうね。]」
625	隆	: 「[思ってたん]ですけど、反応薄い」
626	洋子	: 「うん。=」
627	美奈	: 「=それか、最初、Firstとか言ってたけど、
628	隆	: 「=もう、やめ、あきらめて、普通に日本語、日本語でやろうかとなって。」
629	洋子	: 「子どもの?」
630	隆	: 「反応が()よろしくなかったの。」
631	洋子	: 「<うん>で、日本語に切り替えたのね。」
632	隆	: 「英語で言っても理解できんじゃろうなあって。」
633	洋子	: 「で、やってみた(んですね)。」
634	隆	: 「はい。」
635	美奈	: 「実際にやったの見た方が早い<かなあ>と思って、#>私も何も言
636		いませんでした<#。」
637	
651	洋子	: 「<そうなの>。切り替えたの。大事ね。ここは、ルールの説明、
652		やり方の説明の部分だから。」

抜粋4で、隆は、全て英語でルールを説明するのがよいという素朴概念と、子どもたちの理解に合わせて英語使用をやめるべきとする教育的判断とがズレを起こした状況を話し始める (L612, L625, L628)。しかし、L625は美奈の発言に遮られたため、洋子は「子どもの?」(L629)と意図的に隆の発話に割り込み、L630で隆の行為を受け止め描写した。それに応じて、L632で隆は、日本語に切り替えた時に考えたことを、やっと話すことができた。実習生が感じたズレを声にするには、共感する関係が必要である。

また、隆は、L616, L617で、二つの言語を混ぜて使用したことに当惑を感じていたのだが、その困惑解消への媒介を欠いている。また、子どもの反応がよくない原因を引き出す媒介がないため、子どもがわかる英語を使用する必要性を、協同構築できていない。

(2) 最後のインタビュー

3回の実習を終えて、最後の個別インタビューで、隆は、二つの言語を混在して使用してしまったことへの当惑を、再度語り始める (抜粋5)。

抜粋5 最後のインタビュー（隆）

- 6 洋子 :ほんとお、なんん。なんかクラスルームイングリッシュを結構使ったよ
7 ね実習で。
8 隆 :#使ってた#。実習では、いっぱい使うと思ってたんですけど、
9 洋子 :ん。
10 隆 :なんか、本番になったら、なんか(,)反応もあんまり良か、良くなかったじゃないで
11 すか、子どもが。
12 洋子 :高学年=。
13 隆 :=高学年だって。その反応受けて、なんか、あ、これ、英語だけじゃなんか、理
14 解、あの説明しても、理解できんじゃないかなあと思って。
15 洋子 :>ふんふんく。
16 隆 :日本語
17 洋子 :>それでいいく。
18 隆 :混ぜて。
19 洋子 :>それでいいですく。
20 隆 :したんですけど。
21 洋子 :#相手に合わせて#
22 隆 :#相手に合わせて#
23 洋子 :#相手に合わせて変えたいの、んです#。
24 隆 :全部 #英語だったら、たぶん#、
25 洋子 :<んんん>。
26 隆 :ゲームもできん、簡単な、ラッキーカードゲームとかも
27 洋子 :=そうそう。
28 隆 :なんか、理解できてなかったと思うんで。
29 洋子 :そうそう。なん、やって見せたら大分違うんだけどね。なんも説明なしでもやる
30 て。わかったって。(笑)
31 隆 :(<うなずく>)説明をダラダラするより
32 洋子 :そうそうそう。
33 隆 :なんか、見本で、(,)先生が、なんか、ALTの先生みたいで、
34 洋子 :うん。
35 隆 :ジェスチャー、ジェスチャーとかでも 大きくやって、実際に例で見せた方が、たぶ
36 ん、すぐに、理解できてると思う。
37 洋子 :>そうそうそうく。
38 隆 :それだけですね、気づいたのは。
39 :それだけ。=
40 洋子 :=どうしても、説明したがるよわ。ふふふ。
41 隆 :そう、説明#したがりますよね#。ダラダラしても、子供の「集中力切れるし」、(,)な
42 なんか、あれですか(0.5)、英語は多分説明より、見せて、あのお、理解してもらった
43 ほうが(0.5)。
44 洋子 :「そうな」。
45 隆 :多分、ゲームとかもすぐできてると思う。
46 洋子 :=そう。で、ああもう胸にすばいんだと。
47 隆 :そうそう。

まず、前半では、実演して見せることの有効性が協同構築されている。隆のL20の発現に対し、洋子は、「°相手にあわせて°」(L21)と、熟達者の意見を隆の言葉として述べ、そっと追加している。それに対し、隆は、「#相手に合わせて#」(L22)と、笑いと共に繰り返す、さらに、洋子は、L23で、再度、直接考えを表明し、隆は、日本語を使用した理由を一気に述べ(L24, L26, L28)、洋子は、それらをL29で承認している。それにより、隆は洋子の見方を通し、日本語使用について自分の経験を意味づけ肯定している。しかし、「相手に合わせる」意味や、子どもに合わせた言語選択の必要性を、隆が自らの言葉で語る空間を作る媒介がさらに必要であった。Johnson and Golombek (2016)は、「知識と教育的源泉を学生に意識化させることは、それだけでは不十分であるが重要である」(p10)と述べている。

また、抜粋の後半では、L29で、実演という手段を洋子が持ち出すと、隆は、L31からL38で、実演の方法と意義を述べている。そして、隆の思いに寄り添い、実習生の傾向を洋子の視点から客観視し描写する洋子の媒介(L40)により、距離を置いて指導行為をみる視点を提供すると、隆は、「そう、説明#したがりますよね#」(L41)と繰り返した後、自分の言葉で気づきをまとめている

(L42)。ここで、隆と指導教員の間で間主観性が協同構築され、隆の素朴概念が修正され、英語は説明より大きなジェスチャーで見せた方が子どもの理解は早いという概念となり内化されている。

4.2.3 結果と考察

上記のように、洋子は、言葉による説明より実演する意義、子どもの理解に合わせた使用言語選択といった知識の協同構築を目指していた。省察では、専ら英語でインプットすることが重要であるという素朴概念と、子どもたちの理解を優先すべきだとする気づきの間に、ズレを感じたことから対話が始まり、隆は日本語と英語を混在して使用したことに課題を感じていた。そのズレの解消に向けて、知識や指導者の視点が応答的媒介として提供されることにより、隆は、素朴概念と教室の現実から得た気づきを統合して、大きなジェスチャーを使い実演することで子どもは理解しやすくなるという新しい気づきへと到達し、洋子と間主観性を構築した。さらに、(1)子どもたちの反応の原因を引き出す媒介、(2)実習生が直面したズレの解消に向けて知識・教育的源泉を意識化する媒介が必要であることがわかった。

5. 結 論

本研究では、SCTの視点から、実習生と指導教員による協同的授業理解の過程と産物を分析し、間主観性の構築過程を分析した。本研究で取り上げた二つの事例では、共に、実習生のビリーフと教室の現実との間にズレが生じていた。Johnson and Golombek (2016)は、そういった認知的・情動的ズレが起きた時に出現する「成長点(growth point)」は、「応答的媒介(responsive mediation)を得て教師の成長を生み出す」(p. 45)可能性があるとして主張している。本研究では、実習生が感じたズレやその原因の引き出し、代替案とその背後にある教育的意図の引き出し、知識や教育的源泉の意識化といった、「概念で思考する」(Johnson, 2009)³⁸⁾ための媒介が、ズレの解消・間主観性の構築に繋がり、専門性構築に向けて、ズレが「成長点」となる可能性があることがわかった。ズレを起点として概念の協同構築を行う媒介を伴った実践・調査・研究が求められる。

本研究は、事例が少なく結論を支えるには十分な分析ができたとは言えないが、指導教員が、学生の認知や情動面に寄り添い共感しながら対話することで、両者の間に主観性の構築を試みた過程と結果を示すことができたことは、他の文脈における教員養成課程での省察の在り方に示唆を与えたと考える。

付 記

本稿は、兵庫教育大学大学院学校教育研究科教科教育実践開発専攻に提出した修士論文（2018年度）の一部を、加筆・修正したものです。執筆にあたり、ご指導いただきました吉田達弘先生を初め、ご協力くださった皆様方に心から感謝の意を表します。

引 用 文 献

- 1) Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. In Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning*, (pp. 18-40). London: Routledge
- 2) Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. New York: Routledge.
- 3) Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development, *TESOL Quarterly*, 46, 435-449.
- 4) Brandt, C. (2006). Allowing for practice: A critical issue in TESOL teacher preparation. *ELT Journal*, 60(4), 355-364.
- 5) Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- 6) Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195.
- 7) Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In James Rath and Amy C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*, (pp. 1-22). Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- 8) Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: A field study. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28-34.
- 9) Urmston, A. (2003). Learning to teach English in Hong Kong: The opinions of teachers in training. *Language and Education*, 17(2), 112-137.
- 10) Cabaroglu, N., & Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28(3), 387-402.
- 11) Gelfuso, A., & Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11.
- 12) Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- 13) Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and teacher education*, 23(8), 1272-1288. Chicago: Elsevier Ltd.
- 14) Tang, E. L. Y., Lee, J. C. K., & Chun, C. K. W. (2012). Development of teaching beliefs and the focus of change in the process of pre-service ESL teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(5), 8.
- 15) Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York: Routledge.
- 16) Golombek, P. R. (2011). Dynamic assessment in teacher education: Using dialogic video protocols to intervene in teacher thinking and activity. In Johnson, K. E. & Golombek, P.

- R. (Eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*, (pp.121-135). New York, UK: Routledge.
- 17) Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- 18) Aljaafreh, A. L., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- 19) Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.
- 20) Van Compernelle, R. A. (2015). *Interaction and second language development: A Vygotskian perspective*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- 21) 吉田達弘・望月俊伸(2002). 「英語科授業における「対話」の発生と「間主観性」」『兵庫教育大学研究紀要』. 22巻, 47-52.
- 22) Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. Chicago: University of Chicago Press.
- 23) Fullan, M., & Smith, G. (1999). *Technology and the problem of change*.
- 24) 投野由紀夫(編)(2013). 『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標CEFR-J ガイドブック』. 東京: 大修館書店.
- 25) JACET SIG on English Language Education (Ed.) (2014). *Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages*. (<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/JPOSTL.htm>からダウンロード.)
- 26) Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- 27) Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual matters Ltd.
- 28) 萬谷隆一(2009). 「小学校英語活動での絵本読み聞かせにおける教師の相互交渉スキルに関する事例研究」『北海道教育大学紀要』第60巻, 第1号, 69-80.
- 29) 中本幹子(2011). *A Teddy Bear*. 東京: APRICOT.
- 30) Litwin, E. (2010) *Pete the Cat: I love My White shoes*. Harper Collins Publishers.
- 31) Negueruela, E. (2008). Revolutionary pedagogies: Learning that leads (to) second language development. In Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (Eds.), (pp.189-227). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.
- 32) Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners: An accessible guide to the theory and practice of teaching English to children in primary education*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- 33) Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian modern language review*, 57(3), 402-423.
- 34) Kamwangamalu, N. M. (2010). Multilingualism and codeswitching in education. *Sociolinguistics and language education*, (pp. 116-142) In Nancy H. Hornberger and Sadra Lee McKay (Eds.), *Bristol: Multilingual Matters Ltd.*
- 35) Üstünel, E. (2016). *EFL classroom code-switching*. London: Springer Nature.
- 36) Hawkins, S. J. (2015). Guilt, missed opportunities and false role models: A look at perceptions and use of the first language in English teaching in Japan. *JALT Journal*, 37(1), 29-42.
- 37) Kang, D. M. (2013). EFL teachers' language use for classroom discipline: A look at complex interplay of variables. *System*, 41(1), 149-163.
- 38) Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.