

小学校外国語科のやりとりにおける，熟達教師の思考と支援 － 6年生 We Can 2, Unit 5 My Summer Vacation －

Expert Teacher's Thinking and Support in Exchanges during Elementary School Foreign Language Courses: 6th Graders' We Can 2, Unit 5 My Summer Vacation

(2020年3月31日受理)

藤井 佐代子

Sayoko Fujii

Key words : 小学校熟達教師, 小学校外国語科, やりとり, 支援, 社会文化理論

抄 録

本事例研究の目的は，熟達教師と小学6年生とのやりとりを撮影し書き起こしたスクリプトや，授業後のジャーナルを，社会文化的視点から分析し，やりとりにおいて，教師が活用している知識や思考様式，教師に求められる資質を明らかにすることである。また，それらを養成課程で活用する可能性も提案する。分析の結果，熟達教師の思考様式として，児童の情動・ZPD・授業のめあての視点に立った支援方法を判断していることや，児童との信頼関係を基盤にした協同的学びによる意味生成を重視していることが明らかとなった。また，資質として，自己の省察による，教授と学びの枠組みを再構成する力が見られた。養成課程では，多様な児童の発達を促す力を養成する基盤づくりのために，専門的指導の知識を持つ人の育成に加えて，協同的学習者の育成が求められると考える。さらに，児童支援の原理を獲得するために，教師による見える支援だけでなく，支援の背後にある思考過程をたどる活動が行われることを提案する。

1. はじめに

小学校では，2020年度より，外国語科が高学年に新設され，聞く・話す（やりとり・発表）・読む・書く，4技能5領域における実践と評価が実施される。その中で，「やりとり」では，相手の反応に合わせて即興で英語を使って会話が行われる。養成課程では，やりとりにおいて必要となる理論・技能を修養し，小学校現場との連携が可能であれば，実習において修得した技能を活用し省察を通して専門性を高めていくことができる。

やりとりにおける指導技術は，松宮・幡井(2017)¹によるTeacher Talk テクニックの10のカテゴリーの中で明らかにされている。それらは，児童とのやりとりをする中で意味理解に到達させるInteraction と，誤りの修正，日本語のつづやきを英語にして発話を広げる

Expansionである。佐藤(1991)²は，養成課程では，「教育学や教育心理学の中心的概念や原理を具体的な「事例」を通して理解する事例研究」(p151)が有効であると述べている。つまり，児童に学びが起きるためには，やりとりにおける指導技術が文脈に即して必要であり，指導過程を見ることで，やりとりに求められる教師の使用知識がより明らかになるはずである。さらに，多様な文脈に対応して指導技術を生み出す源泉となる指導概念・原理も明らかになるはずである。

2. 先行研究

教室での，児童の発達を促す対話的授業の「援助の原理」として，吉田(2014)³は，DA (Dynamic Assessment)と，IC (Instructional Conversation) を挙げている。そ

して、DAとICを組み合わせることにより、「援助の原理」を明らかにできるといふ。Lantolf & Poehner(2011)⁴によると、DAは、指導者が特定の学習者の最近接発達領域(ZPD)を見極め特定の言語表現表出のために発達を促す支援である。それには、誤りに対し支援の段階をあらかじめ決めておく介入型アプローチと、教師に高い感受性と援助力量が求められ、教師と学習者の協同的会話を行う、相互行為型アプローチがあると、吉田(2014)は言う。Lantolf & Poehner(2011)によると、介入型アプローチでは、「沈黙、質問調での誤りの繰り返し、誤りの指摘、二者択一質問、正しい表現の教授、正しい表現となる理由を与える」(p.19)という一連の段階がある。一方、ICは、「児童の声やつぶやきをクラスの対話に織り込み、クラス全体が意味生成をするための援助」である(吉田, 2014, p26)。ICには、「模倣、フィードバック、学びの状態の回復、指示、発問、説明、活動の構造化」(Tharp & Galimore, 1991⁵:3-4—邦訳は吉田)という支援がある。DAとICを組み合わせた指導が行われる教室現場のやりとりに着目することで、養成課程で習得したい指導概念・原理が事例をもとに見えてくるであろう。

そこで、本研究では、熟達教員によるやりとりの事例をもとに、指導の過程を社会文化理論(Social Cultural Theory以後SCT)の視点から、指導技術のみならず、やりとりに用いられている概念や原理の分析も行う。小学校外国語科のやりとりで活用されている指導概念や原理にはどのようなものがあるのだろうか。

3. 研究の手続き

3.1 研究参加者

研究参加者は、A公立小規模小学校 6年生7名(男子2名、女子5名)、熟達教師T(女性、教職歴37年)、ALT(男性、20代、委託企業派遣1年目、アメリカ出身、日本語で日常会話は可能)である。指導は、教師TとALTとのティームティーチングで行った。クラスの雰囲気は、互いの個性・得て不得手を理解し合い、思いやりがあり温かい。

児童は、1年生から4年生まで、1年間に5時間ずつ、5年生で1年間35時間の英語学習を経験しており、6年生で移行期のため外国科50時間がスタートしている。児

童は、簡単な自己紹介は英語ででき、単元の始めには、新しい英語表現に出会っても、学習が進むにつれできるようになるという自信を全員がもっている。

参加者には、研究の趣旨を説明し、個人の特定ができないようにすることで、データ収集の許可を得た。

3.2 取得データ

データ取得期間は、2018年9月～10月、データは6年生We Can 2⁶, Unit 5 My Summer Vacationの教師Tによる授業をビデオカメラ1台で撮影し、教師Tと児童のやりとりのスクリプトと、フィールドノート、教師Tの振り返りジャーナルである。

3.3 授業計画

単元は、5時間構成で、表1のようであった。

本研究では、主に第2時目のやりとりを中心に分析する。

表1 Unit 5 My Summer Vacation 指導計画

時	目標	目標表現
1	夏休みに行った場所を聞いて理解したり言ったりできる。	I went to ... It was (fun).
2	夏休みに行った場所と食べ物、その感想を聞いて理解したり言ったりできる。	I went to (the sea). I ate (yakisoba). It was delicious.
3	夏休みに楽しんだことと、その感想を聞いて理解したり言ったりできる。	I went to (the sea). I enjoyed (fishing). I ate (yakisoba). It was exciting.
4 5	夏休みに行った場所、したこと、食べた物、感想を発表する準備をし発表する。	I went to (the sea). I enjoyed (fishing). I ate (yakisoba). It was exciting.

3.4 分析方法

本研究の分析方法として、Microgenetic analysis (Vygotsky, 1981)⁷と、Narrative inquiry(Clandinin & Connelly, 2000)⁸を用いる。Microgenetic analysisは、個人の精神機能の発達に繋がる一瞬一瞬の変容を明らかにする(Wertsch, 1985)⁹。また、Narrative inquiryにより、教師が経験をもとにビリーフを再構成するストーリーを調査することができる。

本研究では、主に、第2時目の授業を中心に、授業での教師Tと児童のやりとりを書き起こしたスクリプトと、教師Tの振り返りジャーナルを、フィールドノート談話の構成や機能を明らかにする。

4. 分 析

4.1 第1時目の教師Tのジャーナル

第1時目終了後のTのジャーナルには、児童の発表意欲の喚起を重視する教師の思いが現われている。

T児の発言に、心が痛んだ。単元名は、My Summer Vacationだけれども、どこにも連れて行ってもらっていない児童にとっては、苦しい単元名。過去形を学ぶのであれば、いつ行ったかは、問わないようにしたい。そう考えて、最後の発表では、今年でなくても、よいことにしようと考えた。

単元では、夏休みに外出した先で何をしたのかを英語で発信する活動をめざす。しかし、夏休みにどこにも家族に連れていってもらっていないT児は、単元の第1時目に、「どこにも行ってない」と発言した。そのため、教師Tは、T児の心苦しさを思いやり、外出した時期を不問とすることにした。既存の学習計画より児童の発信意欲を優先する判断が見てとれる。

4.2 第2時目のスモールトーク

4.2.1 第2時目のスモールトーク 1

第2時目のALTによるスモールトーク1では、ALTの発言を教師Tが引き取りながら、子どもに投げかけている。

抜粋1 第2時目スモールトーク1

1	ALT	: I went to Okinawa. I ate Mimiger.
2	T	: Mimiger?
3	ALT	: It was OK.
4	T	: Mimiger? Mimiger?
5	ALT	: Mimiger.
6	T	: Mimiger? Do you know Mimiger?
7	Taro	: シーサー?
8	T	: あー(上を見て考える様子で)。 But, ate, I ...
9	ALT	: I ate...
10	T	: トム先生 ate (食べるジェスチャー)...
11	Taro	: シーサー, 食べてる。(笑)
12	Akira	: 食べれんじやろう

ALTが食べたというMimigerを員が引き取り、児童にそれは何かを問いかけている。この揺さぶり発問は、本時の目標表現である、I ate...に照らして、出された。I ate...は、本時の初めにチャンツの中で扱われており、児童はそこで意味は把握している。その知識をALTのスモールトーク場面で活用できるかを見ている。その問いかけに対して、Taroは、「シーサー?」(L7)と応えた。おそらく社会科での沖縄学習が影響していると考えられ、I ate...の意味は活用されていない。教師Tは、その誤りに対して、すぐさま正答を与えるのではなく、めあてに照らし児童の理解不足を見取り、それに応じた支援を行っている。つまり、「あー」(L8)と言いながら上を見上げ児童が考える時間をとり、「But, ate, I ...」と続け、ALTも「I ate...」(L9)と支援し、目標表現に注意を向けるように支援している。この対応は、誤りへの情動面の支援にもなっていると共に、Taroの「シーサー食べてる(笑)」(L11)という自ら気づいた発言と様子から、児童と教師Tとの信頼関係が見て取れる。

さらに、教師Tの支援は、「あー」という非明示的支援から、気づかせたい“I ate”という表現を繰り返し、「トム先生, ate」(L10)での食べるジェスチャーを使用した明示的支援へと、支援方法を変化させている。児童が自ら気づき自己修正へと向かうためには、明示的支援のみではなく、このような支援の移行が有効である(Aljaafreh & Lantolf, 1994)¹⁰。

また、このやりとり場面に関して、教師Tは、以下のようなジャーナルを書いている。

教師T ジャーナル1 (2時目後)

児童が意味を推測するための、揺さぶり質問に対して、Tが、シーサーと発言するとは考えていなかった。T児に誤りを気付かせる意味で「あー」と返し、瞬時にT児の性格を考えた。直接的に誤りを指摘するよりは、児童が自分で気づくようにしたいと考えた。

社会科の学びが生きていることを、受け止める応答があればよりよかった。が、本時の目標表現である”I ate”の意味を理解していないことの方が気になり、ateを繰り返した。ALTも”I ate”と言いつけてくれたが、T児は、今一つ理解できない様子だったので、ジェスチャーをつけて、”Tom sensei ate”と、さらにateを含む文で繰り返した。が、一つの単語を繰り返すより、会話が進む文の中で、非言語の助けを得てチャンクの中でateの意味を児童が捉えられる支援の方がより、児童はわかりやすいと、ALTの援助を通して感じた。

このジャーナルから、児童のZPDをもとに、「情動面」と「めあて」を考慮した支援、単語単独の意味ではなく、より文脈の中で非言語を活用した教授の有効性という、教授にかかわる枠組みの再構築が行われていることがわかる。

4.2.2 第2時目のスモールトーク2

第2時目のALTによるスモールトーク2では、教師Tの”Do you know Mimiger?” (L13)に対するMiyuの「みみのことじゃないかなあ」(L14)の発言と、L15の教師Tの”Close, close.”の発言と耳をさわるジェスチャーを受けて、Taroは、”Ear.” (L16)と英語で言い換え、さらに教師Tは、”Yeah, that’s right. Pig’s ear”と情報を追加している。ここでは、Miyu, Taro, 教師Tの三者による協同的学びが成立している。さらに、L20のALTによる豚の鳴き声の擬音により、”Mimiger”の意味理解が不十分であるかもしれないクラス全体の理解を支援し、L24では、クラス全体に納得する「あああ」という声もれている(L24)。

抜粋2 第2時目スモールトーク2

13	T	: Ate. Do you know Mimiger?
14	Miyu	: みみのことじゃないかなあ。
15	T	: あー, Close, close. (耳をさわってみる)
16	Taro	: Ear.
17	T	: Yeah, that’s right. Pig’s ear.
18	Taro	: 豚の耳
19	T	: That’s right.
20	ALT	: 拍手
21	T	: Mimiger. Tom sensei ate (ジェスチャー) Mimiger.
22	ALT	: I ate Mimiger. (豚の鳴き声を出す)
23	Taro	: あああ。
24	Class	: あああ。

ここでは、児童個別への支援とクラス全体への支援があいまって、意味を協同で生成していく学習が成立している。そこでは、また、支援者自身も、学習者により導かれる(co-regulation)ことで、協同的学びが成立していると言える(Aljaafreh & Lantolf, 1994; Lanolf & Poehner, 2014)。このような協同的学びは、外国語科の授業のみで作られるものではなく、他教科領域をはじめとする教育課程全般において、形成されてきたものと言える。つまり、教師Tは、協同的学びに価値をおく教育観を有していることがわかる。

また、このやりとり場面に関して、教師Tは、以下のようなジャーナルを書いている。

教師T ジャーナル2 (2時目続き)

ジェスチャー、既習語彙、擬音という様々な理解手段の使用により、ALTの伝えたいことを、児童、教師、ALTの協働により、クラスが理解できた。擬音を使ってから、pigを児童から出るようにすることも可能だった。

Whose ear? と尋ねて、もう一息、待つこともできた。教師が前に出過ぎると、児童の気付く機会を減らし、児童がより自信をもつチャンスを逃してしまう。児童と共に学びをつくるには、児童の気付きを信じて支援を控えることも必要。

ここでは、児童のZPDの見取りによる児童をより中心とした協働的学びの創造と、過度の支援への自己批判という教授の枠組みの修正が行われている。

4.2.3 第2時目のスモールトーク3

第2時目のALTによるスモールトーク3では、児童の

発言を起点に、意味生成のやりとりが続く。

抜粋3 第2時目スモールトーク3

27	Taro	: 豚の耳, 沖繩で聞いたことある。
28	T	: Mimiger?
29	Akira	: それ, 脚じゃろう。
30	Taro	: あ, そうか。脚かあ。
31	T	: How do you say 脚? I don't know.
32	ALT	: Pig's feet
33	T	: Pig' feet. Have you ever ..
34	ALT	: eaten pig's feet?
35	T	: Yes.
36	ALT	: Yes, pig's feet is very delicious.
37	T	: Really?
38	Akira	: おいしい?
39	ALT	: Pickled. It's Pickled. (ジェスチャー)
40	T	: Pickled. (ジェスチャー) Uh, Pickled. (酔に脚をつけるジェスチャー) お酢につけるとおいしいんじゃないって。
41	Akira	: ああ。やわらかいんですか?
42	T	: Is it soft?
43	ALT	: Yes, soft and crunchy. (囃む音を出す。) It sounds(机をコツコツコツ叩く。). Crunchy.
44	Akira	: 硬い?
45	T	: Crunchy. (囃む動作, うなづく)
46	Akira	: Crunchy.

TaroとAkiraのつぶやきをL31で、教師Tが拾い、L31からL37のALTと教師Tとのやりとりに、今度はAkiraがL38で、「おいしい?」と割りこむことで、ALTとAkiraと教師Tのやりとりが開始されている。そこでは、ジェスチャーや擬音により、pickledやcrunchyの意味生成を行っている。L46のAkiraのつぶやきは、言語獲得に向けた模倣である。

また、このやりとり場面に関して、教師Tは、以下のようなジャーナルを書いている。

教師T ジャーナル3 (2時目続き)

教師の“Really?”を受けた、児童の「おいしい?」の発言ALTが応答してくれたため、会話が意味生成へと向かうことができた。また、「柔らかいんですか」を教師が受けて、英語にしてALTに、“Is it soft?”と尋ねたが、児童の発言を教師が言い換えず、児童に英語でどういうのか、考えさせることの方がより、知っているであろうsoftを引きだす指導に繋がったと思う。が、時間が気になってしまった。児童が考える機会を逃してしまったと感じる。しかし、一方で、児童に考える時間を

与えると、会話の流れが一時とまってしまうので、スムーズなやりとりの流れを確保するという点では、理に叶っていた。”have you ever…?”とALTに尋ねかけたが、児童が理解できないと思い途中で言いとどまった。が、ALTが続けて、意をくみ取り対応してくれたため、会話が続いた。児童も豚の脚に焦点をあてて、話を理解していた。児童がわかる表現に留意したい。

ここでは、児童の発言に応答できるALTの資質の大きさが述べられている。確かに、ALTは児童への支援を繰り出し教師Tとの協力体制も構築できている。また、時間の制約と育てたい思考力とのせめぎ合いの結果、教師Tは、やりとりのスムーズな流れの尊重や児童の理解できる英語表現の使用といった教授概念を再構築している。ヴィゴツキーが主張しているように、「思考は表現されるのではなく、言語によって完成される。」(Vygotsky, 1987, p250)¹¹ことが見て取れる。

4.2.4 第2時目のスモールトーク4

第2時目のALTによるスモールトーク4では、児童の発話を促す過程が見える。

L59では、教師Tは、Taroの“I went to…”(L58)を受けて、「んん。」と、しばらく時間をおき、発話を促すあいづちをした。時間のスペースを設けることで、Taroは、“I went to Okinawa.”(L60)と、伝えることができた。しかし、Taroが“I…”(L63)と言いたいことはあるが言い出せないでいると、ここではスペースをもち、”I ate…”とすかさず、言い出しの部分のヒントを出している。さらに、教師Tが、“Do you like

抜粋4 第2時目スモールトーク4

56	T	: 去年でもいいよ。
57	ALT	: Where did you go?
58	Taro	: I went to the ….
59	T	: んん。
60	Taro	: I went to the Okinawa.
61	ALT / T	: Oh, Okinawa. (拍手)
62	ALT	: What did you eat?
63	Taro	: I …
64	T	: I ate
65	Taro	: I ate mango.
66	ALT / T	: Oh.
67	T	: I like them. Do you like mangoes?
68	Taro	: Delicious.
69	T	: Oh, delicious.

Mangoes?”と尋ねると、Taroは、昨年の既習事項の“Yes, I do. I like Mangoes.”は使用せず、本単元で進出の“Delicious.”を使用して応答した。伝えたいことを伝える、自然なやりとりが行われている。

このやりとり場面に関して、教師Tは、以下のようなジャーナルを書いている。

教師T ジャーナル4（2時目続き）

T児が、“I …”と言いだしたときに、待つべきだった。すぐに“I ate”と支援してしまった。また、“I went to the Okinawa.”を受けて、“You went to Okinawa.”“Delicious.”を受けて、“Oh, It was delicious. You like mangoes.”と、もう一つ上の表現で返せばよかったと反省。形式にとらわれると、自然に児童の発言に反応しにくくなる。気をつけたい。

ジャーナルを書くことで、ここでは、教師が児童の発話を言い換えて返すことや、やりとりの流れの中で児童の反応にしなやかに応答する教師の役割に気づいている。言い換えて児童に発言を返すことは知識として知ってはいたが、実際の場面で使用することができなかった経験を言葉にしている。言葉にすることで代替案が明瞭になっている。

4.2.5 第5時目の教師Tのジャーナル

5時めで、Taroは、次のようなスピーチを行った。スピーチの前には、4時で発表内容を決め、音声にしたものを教師と共に文字で表し、読む練習をした。そして、用意した絵を使って発表を行った。

Taroのスピーチ（5時）

T児：I went to Okinawa. I ate Mango. It was delicious.
I like mangoes. I ate pig's feet. It was good.

このスピーチを行った後、教師Tは、以下のようなジャーナルを綴り、児童のつぶやきを受け止める大切さに言及している。しかし、具体的につぶやきを大切にするにはどのような対応が適切かは述べられていない。しかし、児童のつぶやきに込められた思いを考え、見逃すことなく傾聴する教育的概念の価値を再構築している。

教師Tジャーナル5（5時スピーチ後）

2時目に話題となったpig's feetもTaroは食べた経験があったことがわかった。2時目に、脚を話題に持ち込んだTaroの思いが、スピーチ練習をする段階になって、理解できた。児童のつぶやきには、意味があり、大切にしたい。

4.3 結果と考察

今まで述べてきたように、教師Tによる支援を得て、児童Tは、1時目には発表意欲が低かったが、5時目には、自分一人で、目標表現を使って休暇中の思い出を発表することができた。つまり、目標表現の内化が起り成長したと言える。そのために、教師は、図1に示すような支援を行った。

さらに、個々の児童への支援を行うDAの土台には協同学習の環境づくりを行うICがあり、さらに、それらは、教師の教授と学習に関する教育観に支えられていた（図2）。

さらに、教育観を土台にした協同学習の環境づくりに向かうためには、自己の指導を批判的に振り返り、教授と学習に関する枠食みの再構築する力・気づく力が必要であった。そのような気づく力・再構築する力が教師に求められる資質ではないだろうか。そして、協同学習の環境づくりのための支援や技能向上の支援として、教師は、多様な支援を行っていた。例えば、模倣モデルの提示、揺さぶり質問、めあてに照らし合わせた児童のZPDの見取り、情動への配慮、誤りへの非明示的から明示的支援への移行、擬音・非言語手段の使用、ALTと児童との仲立ち、リキャスト、相づち、出だしの支援、言い換え、意味生成の重視、児童の質問を起点にした会話の発展、つぶやきの拾い上げ、賞賛によるクラスへの広めといった支援である。

教師の支援において、重要なことは、児童との信頼関係の構築である。間違いを児童自らが気づき学びの喜びを感じることができるよう支援には、教師と児童との温かい関係が必要である。児童は道に迷っても教師への信頼をもとに、自信をもって自らの発想で多様に考えることができるのである。誤りを恐れるのとは、真反対である。そのような信頼関係があつて、協同学習に価値を置く学習集団の育成が可能となるのである。そのために

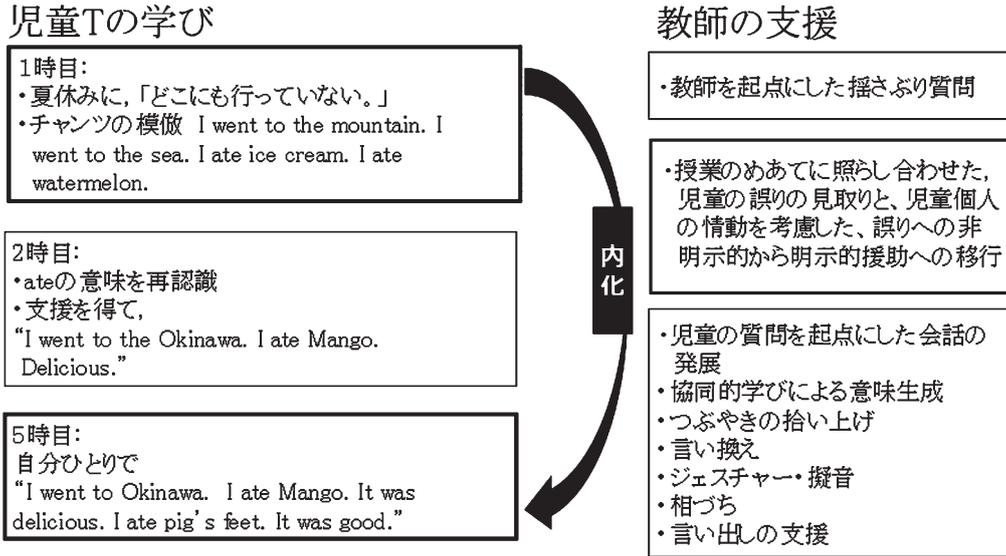


図1 児童Tの学びと教師の支援

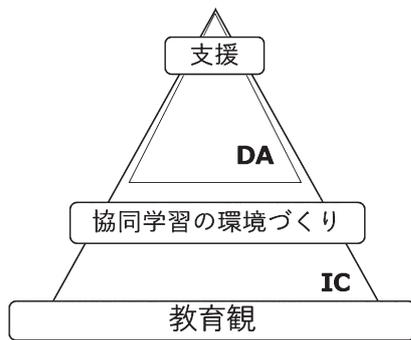


図2 教育観を土台にしたICとDA

教師は多忙であり、理想の教育観を損なう要因は、学校現場に散在している。そういった中であっても、しっかりとした教育観をもち実践していくことが肝要となる。教員養成課程にあつては、まずは、そのような教育感を事例から学び、どの文脈においても活用可能な教育的概念を学ぶ必要があると考える。

本研究は、1つの事例、主に1時間のやり取りの分析であり、熟達教師の思考を明らかにしたとは言い切れない。しかし、マイクロにやり取りを分析することで、教師の多様な支援・教育観というものが可視化された。今後は、分析事例を増やすとともに、養成課程での活用を行ってきたい。

は、教師が、児童中心の授業展開や学びの共同構築を行うおとする教育観が存在しなくてはならない。(図3)

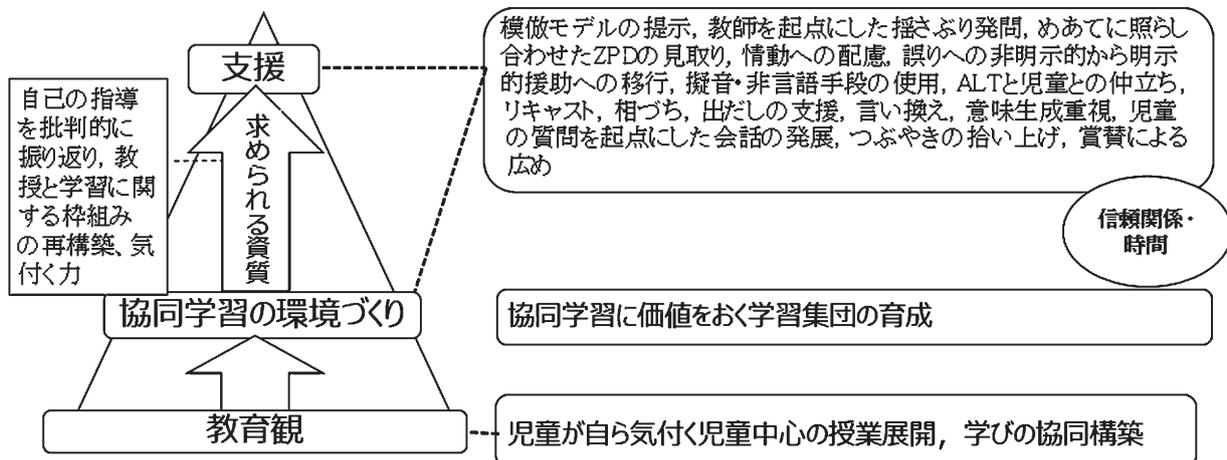


図3 熟達教師の教育観と支援

付 記

本稿は、2019年11月のJASTEC（日本児童英語教育学会）中国四国支部秋季研究大会にて口頭発表した一部を、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. 松宮・幡井(2017). 「小学校英語授業における Teacher Talkの工夫に対する大学生の気付きの検討」 JASTEC研究紀要, 第36号pp. 89-105
2. 佐藤学(1996). 『教育方法学』. 東京：岩波新書.
3. 吉田達弘. (2014). 「英語教育におけるダイナミック・アセスメントの可能性」 山岡俊比古先生追悼論文集編集委員会（編）『第2言語習得研究と英語教育の実践研究－山岡俊比古先生追悼論文集－』東京：開隆堂出版
4. Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33.
5. Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991a). *The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity*. Research Report: 2.
6. 文部科学省 (2018). 『We Can! 2』東京書籍
7. Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: Sharpe.
8. Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000) *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research* (San Francisco, CA, Jossey Bass Publishers).
9. Wertsch, J. V. (1985) *Vygotsky and the social formation of the mind* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
10. 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.
11. Vygotsky, L. S. (1987). The development of scientific concepts in childhood. *The collected works of LS Vygotsky*, 1, 167-241