

# IBMYP「言語と文学」教員の教授方略に関する研究 —授業談話と教員の語りから—

筑波大学大学院 修士2年 河村 和

# 問題の所在

## 学習観の転換

- 構成主義による学習の再定義(佐藤, 1996)
  - 「学習とは主体的に『意味をつくり出していくプロセス』であり, 単なる『知識の転移』ではない(久保田, 2003, p.12)」

⇒知識伝達型の授業から、学習者中心の授業へ

# 問題の所在

## 教員に求められる役割の変化

- 授業において教員の講義の割合は減り、学習者の活動の割合が増えていくことが予想される
- 知識の伝達だけでなく、学習活動の支援についても熟達していくことが求められる

＝「授業のプロ」から「学習支援のプロ」へ (広石, 2005)

# 問題の所在

## Scaffoldingへの着目

- 最終的に学習者が独力で課題を達成することを目指して行う, 教授者による一時的な支援のこと
- 教授者が学習者の取り組みを手助けするだけでなく, その手助けをいつ, どのように減らしていくかという側面も含む

(Wood et al., 1976; Maybin et al., 1992; ハモンド, 2009; Gibbons, 2002を踏まえ発表者が定義)

⇒ 学習支援の具体的実践に関する重要な概念の一つ (下井, 2019)

# 先行研究の検討

- Scaffoldingについては、その機能や分類の枠組みを検討するべく様々な研究がなされてきた(Wood et al., 1976; Gibbons, 2003; Hammond & Gibbons, 2005; 平田, 2013; 中井, 2015; 渡邊, 2015; 下井, 2019など)
- 「Scaffoldingに関する解説の多くは抽象的」(下井, 2019)
- 「教師にとって非常に魅力的な概念である」ものの、「実用的な教室での文脈に変換されにくい」という指摘(Maybinら, 1992)。

# 先行研究の検討

- 国内におけるScaffoldingに関する報告は、概念の解説に留まっているものが多く、具体的実践に関する報告は少ない。  
⇒ 先行研究において示されてきた枠組みが、国内の授業事例を対象として十分に検討されているとは言い難い。

# 研究目的

- 国内で行われている, 学習者の活動を中心とした授業における教員の学習支援について, 先行研究における Scaffoldingの枠組みを元に分析
- 学習者の活動を中心とした授業において実用性の高い Scaffoldingの枠組みを構築し、教員の学習支援方略に示唆を与えることを目的とする。

# 事例：国際バカロレア(IB)

- IBの探究型学習：知識の定着ではなく、学習者が自ら探究する過程を通して、重要な気づきを得ることを重視(国際バカロレア機構, 2018)  
→知識の伝達ではなく、学びを支援することが教員に期待されている
- カリキュラムの中で、教員の指導において手がかりとなる概念として、「スキヤフオールディング」という言葉が明示的に使用されている(国際バカロレア機構, 2014; 2015 など)

⇒IB教員は、授業の中でScaffoldingを  
意識的または無意識的に行っているのではないか。



# 概念枠組み

Hammond & Gibbons(2005)

- Scaffolding = 計画性と偶然性の組み合わせによって行われる

マクロなスキヤフオールディング	ミクロなスキヤフオールディング
<ul style="list-style-type: none"><li>・事前に計画されあらかじめ盛り込まれた支援のこと</li><li>・学習内容の計画・選択・配列など</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・授業の中に生まれる「教育的瞬間 (teachable moment)」を活かして行われる支援</li><li>・教授者と学習者の偶発的な相互作用の中で行われているものを指す</li></ul>

# 研究課題

- IBMYP「言語と文学」教員の、マクロなScaffolding、ミクロなScaffoldingの運用方略を明らかにする。

# 研究方法の概要

## 研究対象

- 日本の一条校において、2022年度にIBMYP「言語と文学」を担当している教員計4名⇒今日は1つの事例についてのみ、分析結果を発表
- 全員が異なる学校に勤務(2名が公立, 2名が私立)

## 分析に使用したデータ

- 教室談話(1名あたり1~3コマ分の授業)
- インタビュー
- ユニットプランや授業内で使用された資料など

# 分析した事例について

## 事例1：教員A

- ・公立中高一貫校勤務
- ・教員歴6年目、IB教員歴2年目

ユニットの概要	
学年	中学2年生
タイトル	「よりよい説明的文章の条件とは？ ～批判的な目を持つ読み手になろう～」
主な授業内容	教科書などの説明的文章を読み、優れている点と不十分な点を評価する活動

# 研究方法: マクロなScaffolding

- IBMYPのユニットプラン(単元計画)と授業における活動の選択・配列を分析
- ハモンド(2009)を援用して作成した分析枠組みを使用

# マクロなScaffoldingの分析枠組み

ハモンド(2009)	本研究の枠組み
カリキュラムの明確な目標を設定する	明確な目標の設定
学習活動を注意深く配列する	学習活動の配列
学習への異なる参加形態を利用する	学習への参加形態
メッセージの多様性を使う	メッセージの多様性
メタ言語的な気づきを伸ばす	—

ハモンド(2009)の枠組みをもとに発表者作成

## 分析結果：マクロなScaffolding

分析枠組み	事例1
①明確な目標の設定	○
②学習活動の配列	○
③学習への参加形態	○
④メッセージの多様性	—

ユニットプランナーの枠組みによって明確に設定

各活動の目的によって、個人、グループ、クラス全体といった参加形態の構造が使い分けられていた

## 分析結果：②学習活動の配列

### 単元の流れ

説明的文章の構成(既習事項)の確認

簡単な1つの文章をクラス全体で段階を踏みながら分析する

①構成の確認

②優れた点と不十分な点を挙げる

③文章を評価する際の観点を確認する

より難しい3つの文章を、グループごとに比較分析・評価し、発表する

【総括的評価課題】

自分が書いた文章を客観的に評価し、添削する

- 教員が設定する活動の枠組みが徐々に少なくなっている。  
⇒活動の難易度が上がっていくような配列
- 総括的評価課題に取り組む際に必要な知識・スキルが細分化され、ユニット内の活動を通してそれらを少しずつ身につけられるようになっていた。



## 分析結果：マクロなScaffolding

- ユニットプランナーによって明確な目標設定が行われるが、活動の配列の際に目標として特に意識されているのは、総括的評価課題であった。
- 活動の枠組みを減らしていくことで、難易度が徐々に上がるように配列されていた。  
⇒ 学習者が独力で総括的評価課題を達成できるようになるための、計画的なScaffolding

# 研究方法:ミクロなScaffolding

## 教室談話への着目

- 教室談話＝教室における話しことばのやり取りの総称
- IBMYP「言語と文学」教員の授業を録画・録音し、聞き取れる部分をすべて書き起こしてトランスクリプトデータを作成
- 教室における言葉のやり取りを、教室談話分析のカテゴリーを援用して分類(ex. 指示・説明・返事など)

# ミクロなScaffoldingの分析枠組み

- 平田(2013)、ハモンド(2009)を援用して作成した枠組みに、学習の準備態勢の調整に関する項目を加えた分析枠組みを作成。

項目	説明
言い換え	学習者の発話を言い換えたり、明示的に提示したりする
方向づけ	絞り込んだ質問をしながら流れを作る
ヒントの提示	ヒントを与えて、答えを引き出す
修正示唆	修正の必要性を示唆することで、自己修正を促す
文脈化	過去の体験や既有知識、今後の目標を、学習活動と結びつける
情意面	不安やプレッシャーを取り除き、モチベーションを高める
興味・関心の喚起	興味・関心を惹きつける
課題の難易度の調整	課題の難易度を調整する

# 研究方法:ミクロなScaffolding

## インタビュー調査

- トランスクリプトデータを参照しながら、半構造化インタビュー(オンライン)を実施

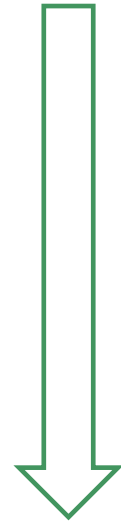
### インタビュー項目(例)

- 単元の作成過程
- 単元を通じた目標や授業の目標, それらの関係性についての認識
- 活動配列の意図
- 授業当時の学習者に対する見取り
- 特定の発話の意図

# 分析結果：ミクロなScaffolding

## < 授業展開 >

- 学習目標の提示
- 活動内容の指示
- 個人→グループ活動
- グループ発表・教員の総括



一連の流れの繰り返し

# 分析結果：ミクロなScaffolding

## 教員AのミクロなScaffolding

- ① 学習活動の文脈化
- ② 学習活動の難易度の調整
- ③ 主体的参加の促進
- ④ 支援の抑制
- ⑤ 情意面への支援

## ①学習活動の文脈化

- 既有知識や過去の経験を思い出させ、それらと学習目標を結びつける

### <ユニットの目的・目標を提示する場面>

- 「他の人の表現をみて、「あ、この人のすごい分かりやすいなー」と思う時と、「聞いててもあんまり頭に入ってこないなー」と思う時があると思うのね。そういうのって、何が違うんだらう？どういう要素があると、相手を納得させる、聞いてて自分が納得できるような表現になると思う？」(過去の体験)
- ↓
- 生徒から出た項目を「話す」「書く」に分類
- 「今までレポート書くときとか、こういうの意識してた？」(過去の体験)
- ↓
- ユニットの目標「説明的文章を批判的に読む」の話に繋げる

# ①学習活動の文脈化

- 既有知識や過去の経験を思い出させ、それらと学習目標を結びつける

<ユニットの目的・目標を提示する場面>

- 「代  
「  
い  
い  
↓  
• 生徒から出した項目と「読む」「書く」に分類  
• 「今までレポート書くときとか、こういうの意識してた？」(過去の体験)  
↓  
• ユニットの目標「説明的文章を批判的に読む」の話に繋げる

既習事項や過去の体験と学習目的・目標を結びつける「文脈化」を行っている。

思う時と、  
のね。そう  
させる、聞



# ①学習活動の文脈化

## ■ 総括的評価課題への文脈化

### ■ グループ発表場面でのフィードバック

(生徒の発表の後)

- 「はい、ありがとうございます。(中略)さっきの班もそうやってくれたんだけど、(中略)具体的にこの部分って示してくれたり、なんで悪いか説明してくれると、すごい分かりやすいです。」

- 全グループの発表後の教員の総括でも、同様の点について強調していた。

# ①学習活動の文脈化

## ■ 総括的評価課題への文脈化

➤ 総括的評価課題で使ってほしい知識・スキル(最終目標)に絞って褒めることで、学習活動を総括的評価課題に結びつける文脈化を行っている。

(学習者のモチベーションも向上すると考えられることから、「⑤情意面への支援」ともいえる。)

ていた。

しだけ  
に、具  
すごい

周し

## ②学習活動の難易度の調整

### ■ 生徒の様子を見て、難易度をその場で調整

<優れた点と不十分な点から、分析の観点を考える>

- 「今みんなが分析したものって、観点でいうと、どういう観点到当てはまるでしょうね。はい。じゃ班の人とちょっと相談してみてください。」

↓

(活動の様子を見て)

- 「やりづらそうなので、みんなでまとめていこうかなと思います。」  
→優れた点と不十分な点を各班一つずつ出し、**出たものの中で似ているものどうしを連結させてラベリングさせる活動に変更**

## ②学習活動の難易度の調整

### インタビューより

質問者:「これはその場で判断されたんですか？」

教員A:「あ、そうですね。一応(具体的な活動を)用意していたんですけど、これ使わないで出たらもうそれでいいやって思ってやっていたんですけど。あんまりなんかやりにくそうだったので。」

## ②学習活動の難易度の調整

### インタビューより

質問者:「これはその場で判断されたんですか？」

教員A:「あ、そうですね。一応(具体的な活動を)用意していたんですけど、これ使わないで出たらもうそれでいいやって思ってやっていたんですけど。あんまりなんかやりにくそうだったので。」

難易度を調整できるようにあらかじめ複数の選択肢を計画しておき、授業中の状況を見て選択している。

### ③主体的参加の促進

- これからやる活動について生徒に考えさせ、受け身になることを防ぐ

#### <グループワークの活動内容を説明する場面>

- 「文章を分担するのはNGです。じゃあ〇〇さんはこれ読んでね。△△さんはこれ読んでね。っていう風に分担してはいけません。なんでか分かりますか？」
- 「(ATL(協働スキル)について)ちなみにさ、どういうことをしたらAになって、逆にこれをやっちゃったらCになっちゃうよねっていうのって、自分の中にありますか？(中略)じゃあちょっと1分あげるから、グループの中で話してみて。」

### ③主体的参加の促進

- これからやる活動について生徒に考えさせ、受け身になることを防ぐ

<グループワークの活動内容を説明する場面>

- 活動の枠組みを教員が説明するだけでなく、あえて生徒にも考えさせている
- →生徒が活動に対して受け身にならないための工夫

ていつのつく、自分の中にありますか？(中略)じゃあちよつと1分あげるから、グループの中で話してみて。」

## ④支援の抑制

- 生徒の発言に対して返答する際、否定や修正をしない

- 「なるほどね」(認可)
- 「そうだよね」(肯定)
- 復唱(言葉を変えずに繰り返すのみ)

- グループ発表の際、1つのグループが終わると教員Aはお礼を言い、次の班の発表を促すだけであることが多かった

(生徒の発表の後)

- 「ありがとうございます。じゃあ、次の班お願いします」



## ④支援の抑制

### ■ インタビューより

「正解かそうじゃないかっていうのは私じゃなく生徒に決めてほしいので。誰かが言って、それは違くない？って言っちゃったら、「先生が言ったからそれは違うんだ」ってなるじゃないですか。」

「そこで考える機会を奪いたくないなって」

「要約するとか大事なところを繰り返すとかは、生徒、聞いている子が(頭の中で)やってほしいなっていう。」

「私が大事なところを言ったら、「じゃあそこを聞けばいいんだ」「先生が言ったのが大事なんだ」ってなってしまうんじゃないかなって。」

## ④支援の抑制

### ■ インタビューより

「正解かそうじゃないかっていうのは私じゃない生徒に決めてほしい  
の  
言  
「そ  
「要  
(頭  
「私  
が言つたのから人争なんだ」つしなつししまつんしやないかなつし。」

➤ 生徒が考える機会をできるだけ増やすために、あえて支援をしすぎないようにしている。

(発言する際の心理的な安全を保証している  
=「⑤情意面への支援」とも言える)

## 本発表の結論: 教員AのScaffoldingの運用方略


- マクロなScaffolding、ミクロなScaffolding共に、総括的評価課題が到達目標として意識された上で行われていた。
  - 総括的評価課題は概念や探究テーマなどよりも具体的なため、教員・生徒双方にとって、到達目標として分かりやすいのではないか。
- 教員AのミクロなScaffoldingの運用方略として、「学習活動の文脈化」「学習活動の枠組みの調整」「主体的参加の促進」「支援の抑制」「情意面への支援」の5つが挙げられた。
  - ⇒ 他の3つの事例についても分析した上で、枠組みの検討を行う

# 引用・参考文献

- 久保田賢一(2003)「構成主義が投げかける新しい教育」、『コンピュータ & エデュケーション』, 15, pp. 12-18.
- 国際バカロレア機構 (2014) 「IB プログラムにおける「言語」と「学習」」  
[https://resources.ibo.org/data/g\\_0\\_iboxx\\_amo\\_1411\\_1j\\_e.pdf](https://resources.ibo.org/data/g_0_iboxx_amo_1411_1j_e.pdf)(最終閲覧日:2022年8月27日)
- 国際バカロレア機構 (2015) 「MYP : 原則から実践へ」  
<https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/myp/myp-from-principles-into-practice-2018-jp.pdf>(最終閲覧日:2022年8月27日)
- 国際バカロレア機構 (2018) 「国際バカロレア (IB) の教育とは？」  
<https://www.ibo.org/contentassets/76d2b6d4731f44ff800d0d06d371a892/what-is-an-ib-education-2017-ja.pdf>(最終閲覧日:2022年8月27日)
- 佐藤学(1996)「V 授業と学習＝意味と関係の再構築へ」、『教育方法学』, pp. 63-79
- 下井俊典(2019)「scaffolding の概念および背景理論の紹介と再分類の試み」、『国際医療福祉大学学会誌』, 24(2), pp. 50-60.
- 中井好男(2015)「日本語学習者によるピア・レスポンスにおける教師の支援とスキャフォールディングとしての可能性」、『阪大日本語研究』, 27 pp. 29-57
- ハモンド J(2009)「スキャフォールディングの実践とその意味—在籍学級の ESL 生徒の学びをどう支えるか」, 川上郁雄ら編『「移動する子どもたち」のこたばの教育を創造する—ESL 教育と JSL 教育の共振—』, 東京:ココ出版, pp. 8-42
- 平田昌子(2013)「対話を通して学ぶ「読みの力」—教室内外を結ぶ段階的支援に関する総合的研究」, 桜美林大学大学院 博士論文
- 広石英記(2006)「ワークショップの学び論: 社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義」、『教育方法学研究』, 31, pp. 1-11.

# 引用・参考文献

- 藤野智子(2020)「第1章 国際バカロレア(IB)教育とは—IB教育プログラムの構造と特徴—」『国際バカロレア教育と教員養成 未来をつくる教師教育』pp. 12-40
- 益川弘如・村山功(2014)「学習者中心知識構築型への授業観変容を目指した学習科学プログラム」『日本教育工学会論文誌』, 38(Suppl.), pp. 13-16.
- 文部科学省(2012)「国際バカロレアの趣旨を踏まえた教育の推進」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoiku\\_kenkyu/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoiku_kenkyu/index.htm)(最終閲覧日:2022年8月27日)
- 渡邊万里子(2015)「児童英語教育におけるスキヤフォールディングの前提」『人間生活文化研究』25, pp. 361-374
- Gibbons, Pauline (2002) “Scaffolding language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom”, Heinemann, Portsmouth.
- Gibbons Pauline (2003) “Mediating Language Learning: Teacher Interactions With ESL Students in a Content-Based Classroom”, TESOL Quarterly Vol. 37, No. 2 (Summer, 2003), pp. 247-273.
- Hammond, Jennifer & Gibbons Pauline (2005) “Putting Scaffolding to Work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education” Prospect: An Australian Journal of TESOL, 20, 1. pp 6-30
- Maybin J, Mercer N, Stierer B.(1992) “‘Scaffolding’ learning in the classroom”, Norman K. ed. Thinking Voices: the Work of the National Oracy Project, Hodder Arnold H&S, pp. 186-195
- Vygotsky, L. (1978) ‘Mind in society: The development of higher psychological processes’ (M. Cole, V. John-Steiner, S Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood D, Bruner JS, Ross G et al. (1976) “The role of tutoring in problem solving”, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, pp. 89-100



ご清聴ありがとうございました。  
ご指導いただけますと幸いです。