

Title	グループワークにおける周辺の聞き手の質問を起点とした省察の生成： フランス語初級クラスの相互行為分析から
Author	大山 大樹
Citation	都市文化研究. 19 巻, p.15-26.
Issue Date	2017-03
ISSN	1348-3293
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学院文学研究科：都市文化研究センター
Description	
DOI	10.24544/ocu.20171213-010

Placed on: Osaka City University

グループワークにおける周辺の聞き手の 質問を起点とした省察の生成

—— フランス語初級クラスの相互行為分析から ——

大 山 大 樹

◆要 旨

本稿の目的は、グループワークにおける「周辺の聞き手」の「並行的行為」を分析することによって、授業実践を改善するための手掛りを得ることである。「周辺の聞き手」とは「発話が宛てられている聞き手」以外の聞き手のことであり、「並行的行為」とは「その瞬間において相互行為の進行に関わらない行為」のことである。グループワークに関するこれまでの研究では、会話の進行とそれに直接的に関わっている学習者、即ち「話し手」や「発話が宛てられている聞き手」が分析されることはあっても、周辺の聞き手の並行的行為、およびその貢献のありようについては分析されてこなかった。

そこで、今回は、大学のフランス語初級クラスのグループワークにおいて、周辺の聞き手の行った質問がグループ全体に省察を引き起こす場面を事例として取り上げた。そして、相互行為分析により、その学習者の並行的行為のありようを分析した。その結果、省察を引き起こした質問は、周辺の聞き手であった学習者が、他の学習者たちのやりとりをリソースとして独自に思考を行っていたからこそ為し得たものであることが分かった。

この分析結果をふまえ、本稿は授業実践を改善するための手掛りとして次のことを指摘した。即ち、学習者たちが省察を行いながら課題に取り組むようにするために、学習者たちが周辺の聞き手としてグループのやりとりに関わる機会と、そこで行った独自の思考をグループ全体に持ち込む仕掛けをグループワークのデザインに組み込む、という視点である。グループワークのデザインについては、学習者たちに積極的に発語させるための仕掛けがこれまで数多く提案されてきたが、本稿の分析から導き出された視点は、発語する機会だけではなく発語しなくてもよい機会を用意し、そしてそれを組み合わせることがグループの学びの質を高めることを示している。

キーワード：グループワーク、アクティブ・ラーニング、周辺の聞き手、並行的行為、省察

(2016年9月2日論文受付, 2016年11月8日採録決定 『都市文化研究』編集委員会)

1. はじめに

1.1. 研究の背景

近年、「学習者中心」の教育—学習観のもとアクティブ・ラーニングが推奨され、授業ではグループワークが重視されている(中央教育審議会, 2012)¹⁾。グループワークが実施されるのは、学習者たちが学びあうことによって様々な学習効果が期待できるからであり²⁾、その

効果を高めるための多くの方法が提案されている(パークレイ他, 2009; 杉江, 2011)。もちろん、これらを用いれば直ちに望ましい効果が得られるわけではなく、現場の学習環境や学習者に応じて、方法を組み合わせたり修正したりする必要がある。そこで、教師に求められているのが実践研究の取り組みである。

実践研究について、舘岡(2008)は、「教師が自らのめざすものに向けて、その時点で最良と考えられる学習

環境をデザインし、よりよいと思われる実践を行い、それを実践場面のデータにもとづいて振り返ることによって、次の実践をさらによくしようとする一連のプロセスである」(ibid.: 43)としている。実際に、館岡は個人的な活動である読むという活動を教室で行うことの意味を問い直すことから始め、読みの過程を分析し、そこから得られた知見を手掛かりとして他者と協働でテキストを読む「ピア・リーディング」(peer reading)という活動を提案している。そして、その後も授業実践を改善し続けているという(館岡, 2005, 2008)。また、五十嵐他(2008)は、医学教育現場の問題基盤型学習(Problem Based Learning)において、チューター1人と学習者8人のグループのやりとりを詳細に分析した結果、チューターのどのような働きかけが、学習を促進するのに効果的に機能しているのかを明らかにしている³⁾。このように、現場の学習環境も学習者たちも常に変化し続けるなかで、学習者一人ひとりの学びを支え続けるためには、教師自身が自らの教育-学習観を自覚し、そしてそれに向けて授業実践を振り返り、改善し続けなければならない。この考えのもと、本稿は実践研究を志向する。

1.2. 用語の定義

本稿が分析の焦点をあてるのは、大学のフランス語初級クラスのグループワークの中で観察された「周辺の聞き手」(peripheral recipient)の「並行的行為」(parallel action)についてである。

まず、「周辺の聞き手」の定義を述べる。Goodwin(1984)は、多人数の相互行為において聞き手が一様ではないことを指摘している。具体的には、「発話が宛てられている聞き手」(addressed recipient)だけではなく、「発話が宛てられていない聞き手」(nonaddressed recipient)や「話の登場人物」(principal character)などが挙げられている。「発話が宛てられている聞き手」以外の聞き手は、「話し手」(teller)に対して直接的に応答するのではなく、やりとりの流れに合わせて、話し手に視線を向けたり、うなずいたり、視線を外したりすることで、その場の相互行為に参加している。このことは、多人数の相互行為の場であるグループワークにおいても同様であると考えられる。そこで、本稿では、Goodwin(1984)の指摘を参考に、「発話が宛てられている聞き手」以外の聞き手をまとめて「周辺の聞き手」と呼ぶ。

次に、「並行的行為」の定義を述べる。多人数の相互行為では、周辺の聞き手が、相互行為の進行に関係のない行為を行うことがある。例えば、高梨・平本(2011)では、多人数のミーティングにおいて、会話中の一言をきっかけに資料を調べ始めたり、何かを考え始めたりする事例が記述されている。また、津田(2013)では、

中学校の英語科目のグループワークのなかで、ほとんど発語していなかった学習者について、「鉛筆の先をじっと眺め、下を向いて片肘をつき、辞書を引いたり消しゴムをいじったりしながら、鼻を搔いたり顎を撫でたりするばかりで黙りこんでいた」(ibid.: 219)と記述されている。このように、周辺の聞き手は、グループのやりとりを聞いて何かを調べたり、思考を巡らしたりすることもあれば、やりとりとは関係のない行為を行うこともある。本稿では、このような「その瞬間において相互行為の進行に関わらない行為」を「並行的行為」と呼ぶ。もちろん、形式的には同じ行為であっても、そのときの文脈によって相互行為の進行に関わったり関わらなかったりすると考えられる。そのため、何が並行的行為なのかは、相互行為ののちに初めて明らかになる。

1.3. 問題設定

本稿が周辺の聞き手の並行的行為に焦点をあてる理由は、それがグループ全体の学習に貢献し得るからであり、そこから授業実践を改善するための手掛かりが得られると考えられるからである。

並行的行為は、それが行われた瞬間は相互行為の中に位置づけられていないため何ら意味を持たない。しかし、事後的にその意味が見出されることがある。例えば、サッカーの試合中、選手は、ボールを操っていないあいだ、空いているスペースに走り込んだり敵チームの選手をマークしたりするなど様々な駆け引きを行っている。それらの行為の何が効果的に機能して得点に結びつくのかは、その行為の瞬間には分からず、得点ののちに初めて明らかになると考えられる。同様に、グループワークにおいても、周辺の聞き手が他の学習者たちの会話を聞いて調べた内容をグループ全体に報告したり、考えたことを述べたりするなど、並行的行為が何らかのかたちでグループ全体に持ち込まれ、結果的にグループ全体の学習に貢献することがあると考えられる。

しかしながら、グループワークに関するこれまでの研究では、会話の展開とそこに直接的に関わっている学習者、即ち「話し手」と「発話が宛てられている聞き手」が分析されることはあっても、そこに周辺の聞き手として関わっている学習者がどのような並行的行為を行い、そしてそれがどのようにグループ全体の学習に貢献しているのかについては分析されてこなかった。ゆえに、この点を明らかにすることは、グループワークにおいて、学習者たちの相互行為の如何なるポイントが効果的に機能しているのかについての理解を深めることにつながり、そこから授業実践を改善するための手掛かりが得られると考えられる。

具体的に取り上げるのは、大学のフランス語初級クラスのグループワークにおいて、周辺の聞き手の質問がグ

グループ全体に省察を引き起こした場面である。学習者たちは、グループでフランス語のテキストの発音を確認しているなかで、ある箇所がリエゾンすることに気づく⁴⁾。そのとき突然、それまで周回の聞き手として関わっていた学習者が、すでに確認し終わった箇所について、そこもリエゾンするのではないか、という主旨の質問をする。そして、この質問がきっかけとなり、学習者たちは指摘された箇所のリエゾンを見逃していたことに気づくだけではなく、一度確認し終えたテキストの発音について省察を始める。

ショーン（2007）は、様々な分野のプロフェッショナルがどのように実践をよりよく成し遂げているのかを探求するなかで、省察が重要な役割を果たしていることを明らかにしている。そして、省察を「行為についての省察」（reflection on action）と「行為の中の省察」（reflection in action）に区別している。前者はひとつの実践が行われた後、その実践について行う省察であり、経験を次に生かすために為される。後者は実践をしながら行われる省察であり、いま取り組んでいる課題をよりよく達成するために為される⁵⁾。この区別に従えば、取り上げる場面で観察された省察は「行為の中の省察」と言える。

かくして、本稿は、周回の聞き手の如何なる並行的行為がグループ全体の学習に貢献しているのか、その一端を明らかにし、そこから授業実践を改善するための手掛りを得ることを目的とする。即ち、本稿は実践研究の一環をなすものであり、周回の聞き手の並行的行為の分析から授業実践を改善するための基礎的研究である。

以下では、まず本稿の理論的枠組みを述べ（2章）、次に分析データの概要と分析方法を示す（3章）。最後に、省察を引き起こした質問の分析から、その場面に至るまでの周回の聞き手の並行的行為を明らかにし、そして授業実践をよりよくするための手掛りを考察する（4章）。

2. 理論的枠組み

2.1. 協働学習

分析に先立って、本稿の学習観である協働学習について確認しておきたい。なぜなら、グループワークとは学習の形式にすぎず、どのような実践を目指すのかは、その背景にある学習観によって変わるからである。

「きょうどう」学習は、「協働」「協同」「共同」と表記されることがあるが、それぞれの定義は今のところ定まっていない（関田・安永、2005；パークレイ他、2009；杉江、2011など）。このことをふまえ、大学のフランス語科目において協働学習を実践している福島祥行は、何を評価すべきかという観点からこれらを定義し分けてい

る。具体的には、「協働学習」を「ひとつのコミュニケーション空間において、参加者それぞれの達成したことを評価するもの」、「協同学習」を「ひとつのコミュニケーション空間において、参加者が共通で達成したことを評価するもの」、「共同学習」を「ひとつの共通の空間において、参加者がともに学ぶことそのものを評価するもの」と定義している（福島、2015: 155）⁶⁾。

福島（2015）が上記のように定義し分けた上で協働学習を実践し、そして本稿がこの協働学習を学習観として採用する理由は、授業実践の現場が外国語学習だからである。次節では、この点について検討する。

2.2. CEFR

外国語学習では、学習者たち一人ひとりが目標をもち、その達成に向けて自律的に学ぶことが求められている。欧州評議会（Council of Europe）が複言語・複文化主義に基づいて作成したヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: CEFR）が示すように、「教わることが終われば、その後は自律的に学ばなければならない」（Council of Europe, 2001: 141）からである。その手助けとなる言語ポートフォリオ（European Language Portfolio）の中のひとつである言語パスポート（Language Passport）には⁷⁾、言語能力として、「聞くこと」（listening）、「読むこと」（reading）、「話し言葉でやりとりすること」（spoken interaction）、「話し言葉で表現すること」（spoken production）、「書くこと」（writing）という5項目が設定されている（図1）。学習者たちは、自分の目標に合わせてどの能力をどこまで伸ばすのかを決め、自ら評価し、次の学びへと向かうことが期待されている。

Language	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Listening Écouter						
Reading Lire						
Spoken interaction Prendre part à une conversation						
Spoken production S'exprimer oralement en continu						
Writing Écrire						

図1 言語パスポートの自己評価記入例
（Council of Europe, 2010: 5）

もちろん、授業を実施するうえで、授業としての目標は設定されるべきである。ただし、外国語学習では、授業の目標を達成して終わりなのではなく、学習者たち一人ひとりが自分の目標に照らして授業で学んだことを捉え直す必要がある。この点が、協働学習と協同学習の決定的な違いである。即ち、グループのメンバーと協力して共通の課題を達成することは、協同学習では目標であるのに対し、協働学習では、学習者たち一人ひとりが自

らの目標を達成するための手段として位置づけられる。福島(2015)が「きょうどう」学習を上のように定義し分けているのは、この点を強調したいからに他ならない。

2.3. 構築主義

学習者たち一人ひとりが目標をもち自律的に学ぶことが求められているといっても、それは独りで学ぶことを意味しない。そもそも、我々は独りで言語能力を身に付けることができない。なぜなら、もし仮に自分が何を身に付けたのかを独りで決められるとするならば、その判定は自分の思うように調整できてしまうので、もはや何の意味をもたなくなってしまうからである。即ち、我々は、他者との相互行為のなかで、初めて言語能力を身に付けることができる。

この立場は、構築主義 (constructionism) を理論的拠りどころとする。構築主義では、「知識」や「意味」を我々の行為に先立って本質的に存在するとは考えず、我々の相互行為のなかで、そのつど社会的に作り出されると考える (ガーゲン, 2004)。例えば、次の相互行為を考えてみよう。

- 例1 1A (プリントに何かを書く)
2B あ、その問題の答えわかった?
- 例2 1A (プリントに何かを書く)
2B ちょっと、私の見ないでくれる?
- 例3 1A 明日の試験の勉強した?
(プリントに何かを書く)
2B ううん、してない。
3A なんとかなるかな。
(プリントに何かを書く)
4B うん、まあなんとかなるよ。

Aがプリントに何かを書くふるまいは、例1の1行目では、2行目の応答からして「答えがわかった」ことを意味していると解釈される。だが、同じふるまいでも例2の1行目では、AがBのプリントを「盗み見た」と解釈される。一方、例3の1行目と3行目では、このやりとりを進めるうえで、この時点では意味を有しているとは言えない。このように、学習者たちが何かを記すことが常に「書く」として価値を持つわけではなく、またその意味もそのつど相互行為のなかで作られ出される。

したがって、協働学習に基づく授業で目指される実践とは、他者との相互行為のなかで知識を作り出し、それを自分の目標に照らして捉え直し、そして次の学びへと向かう自律的なプロセスである。

次章では、この協働学習に基づく授業において記録した分析データとその分析方法を述べる。

3. 分析データと分析方法

3.1. 録画記録

本稿が分析するデータは、筆者がティーチング・アシスタント (以下, TA) として授業に参加するなかで、ビデオを用いて記録したものである。

1.2. で述べたように、何が並行的行為なのかは、形式からは判定できず、具体的な相互行為のなかで、そのつど見極めなければならない。加えて、並行的行為は、それが行われた瞬間には、のちにどのような意味が見出されるのかは明らかではない。そのため、授業実践をビデオなどで記録し、それを繰り返し観察する必要がある。筆者は、実践研究を志向し、2011年度から継続的にグループワークをビデオで記録している。本稿が分析するのは、その記録をふりかえるなかで発見した並行的行為の貢献の一例である。以下に、その録画環境と学習者たちが取り組んでいる課題を示し、授業の概要を述べる。

(1) 日時: 2011年6月8日(水)(前期8回目)⁸⁾

対象クラス: フランス語基礎

対象グループ: 4人(すべて初習者)

記録装置: ビデオカメラ2台

(2) プリントの抜粋(前回の授業で配布済み)

① グループでつぎの課題を完成し、提出しなさい。

1. 下の leçon 3 の dialogue のなかから、□に注意しつゝ、主語、活用している動詞、指示形容詞、所有形容詞をみつけだし、それぞれがふ色をぬりなさい(教科書の注も参考のこと)。

	(A Censier, au secrétariat de l'Institut des Étudiants Étrangers.)
Yoko :	Bonjour, Madame, je voudrais étudier dans votre école. Qu'est-ce que je dois faire ?
La secrétaire :	Eh bien , vous remplissez cette fiche. Ici, vous écrivez votre nom, votre prénom, et puis là vous mettez votre nationalité et votre date de naissance, et surtout vous n'oubliez pas votre adresse.
Yoko :	D'accord .

(中略)

2. □に注意しつゝ、教科書を参考に、上の本文のイミをかんがへなさい。

3. 上の本文の発音をかんがへなさい。さらに、つゞりと発音の関係で、オモロイとおもった部分に、色をぬりなさい。

まず、授業のデザインを述べる。授業は、基本的に「グループワーク → 解説(講義形式) → ポートフォリオ」の流れで進む。グループワークの前に学習項目に関する教師の説明は無く、学習者たちは教科書やプリントを頼

りに、まずは自分たちの力で課題を達成することが求められる。そして、授業の最後には、毎回ポートフォリオによるふりかえりが行われる⁹⁾。なお、教師1人に加え、筆者を含めた学生のTAが5人（日本語母語話者の大学院生4人とフランス語母語話者の留学生1人）授業に参加しており、グループワーク中は机間巡回しながら随時介入する¹⁰⁾。

次に、グループの作り方を述べる。グループの人数は基本的に4人である。この授業の履修者数は55人なので、ひとつの教室に約14のグループが併存することになる。教室の机は固定式の二人掛けなので（5列×6行）、グループを作るときは奇数行の学習者が後ろを向く。グループのメンバーは、座席が決まっていなかったため毎回変わる。この日、研究協力者である4人が同じグループになったのは偶然であり、また初めてのことであった。なお、A、B、Cは女性で大学1年生、Dは男性で大学2年生であった。

3.2. 相互行為分析

上に示したデータを分析するために、本稿では分析方法として相互行為分析を用いる。相互行為分析とは、エスノメソドロジー（ethnomethodology）に端を発し¹¹⁾、西阪（1997）によって深められたものである。構築主義を理論的拠りどころとし、発語はもちろん、ちょっとした言いよみやコンマ数秒の間隙、視線の動きや顔の向きなども含めて、相互行為がどのように組織されているのかを明らかにすることができる。

この方法を用いる理由は、本稿が焦点をあてる並行的行為の特徴にある。具体的にどのような並行的行為がどのようにグループ全体の学習に貢献しているのかは、その行為の当事者であっても必ずしも把握しているわけではないと考えられる。したがって、並行的行為の貢献のありようを明らかにするためには、インタビューやアンケートなどで事後的に確認を行うのではなく、展開された相互行為を直接分析する必要がある。加えて、4人のグループにおける並行的行為は、発語以外のかたちで行われることが多いと考えられるため、発語以外の要素も含めて相互行為を分析する必要がある。以上の理由から、本稿は分析方法として相互行為分析を用いる。

相互行為分析では、分析する場面で行われていることを詳細に書き起こしたもの（トランスクリプション）を作り、それをもとに分析を行う。本稿が分析するデータは4人のグループであることから、1行ごとに4人それぞれの発話状態を記す。A、B、C、Dは学習者を示し、それぞれに上から「発語」「視線」「ジェスチャー」を記述する。トランスクリプションの改行は、話し手が交代するときか、発語が長いために一行では収まらないときに行う。トランスクリプションの行数は、ページ数や本

稿が用いている他の番号と区別するために、例えば「001」のように表し、本文で言及するときには「001行目」のように記す。トランスクリプションの記号は西阪（1997）、および福島（2015）を参考にした。

表1 トランスクリプションの記号

記号	説明
[オーバーラップの開始位置。
]	オーバーラップの終了位置。
(数字)	括弧内の数字の秒数の間隙があることを示す。基本的に0.2秒ごとに示す。
(.)	括弧内のドットの数（1ドットあたり、およそ0.1秒前後）のわずかな間隙があることを示す。
:	直前の音が引き延ばされていることを示す。コロンの数は、引き延ばしの相対的な長さを示す。
?	直前部分が上昇調のイントネーションを持つことを示し、疑問表現であることを示す。
><	記号内の発話が、他の部分に比べて速く発話されていることを示す。
—	下線が引かれた部分の音が、他と比べて相対的に大きいことを示す。
→	矢印の前にある文言は、2段目の場合は参加者の視線が向けられている対象を、3段目の場合はジェスチャーの内容を示し、矢印の終点は、視線やジェスチャーがそこまで継続していることを示す。また、「p」は「プリント」、「f」は「顔の正面」をそれぞれ示し、名詞の前におかれたアルファベットは、例えば「Ap」なら「Aのプリント」のように、その所有者を示す。

次章では、まず、トランスクリプションを示したのち、場面がどのように展開したのかを確認する（4.1）。次に、グループ全体がテキストの発音について省察を始めるきっかけとなった周辺の聞き手の質問について、それがどのように行われたのかを詳細に分析する。そして、そこから周辺の聞き手の並行的行為について考察する（4.2）。最後に、よりよい授業実践のための手掛りについて検討する（4.3）。

4. 分析と考察

4.1. 場面の展開

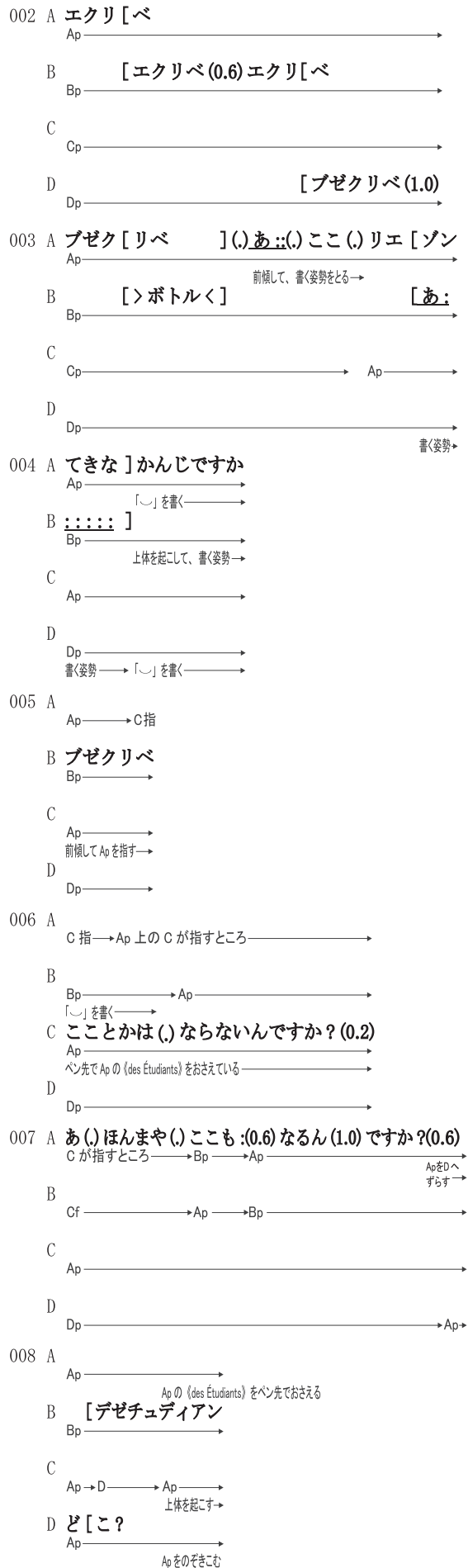
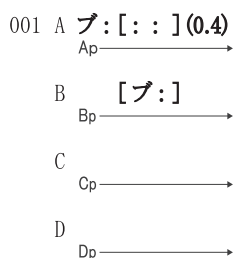
学習者たちは、教師がプリントに記した3つの指示に従って、(2)に示した配布プリントに印刷されているテキストを読み解いている。まず、テキストの中から主語、

活用している動詞、指示形容詞、所有形容詞を見つける作業に取りかかる。それが終わると、ひととおりテキストの意味を考える。最後に、テキストの発音を確認する。もちろん、明確に作業が分かれているわけではなく、例えば1つ目の文法的な課題に取り組みながらテキストの意味について話し合うこともあるが、基本的には3つの指示の順序に従っている。

この場面で焦点をあてる学習者、即ちグループ全体がテキストの発音について省察を始めるきっかけをつくったのは、Cである。このグループは、以下に示す相互行為に見られるように、AとBが積極的に発語することで話し合いを引っ張っている。Dは、AやBよりは発語する回数が少ないものの、積極的に発語している。一方、Cは、グループワーク開始から分析する場面に至るまでの約60分のあいだ、教師から話しかけられた場面を除くと、自ら発語したのは10回だけであった。そのうち2回は笑い声のみであり、残りは「これ学校?」のように単語の意味を訊ねる質問などであり(この日、Cは辞書を持っていなかった)、かつ全て一言で終わった。このように、発語量が他の学習者に比べて圧倒的に少ないCではあるが、視線の動きやプリントに書き込む内容とそのタイミングから判断すると、グループのやりとりの内容や流れに関係のないことをしている様子はなかった。以上の点から、Cは、基本的に周縁的聞き手としてグループのやりとりに関わっていると考えられる。

取り上げる場面は、グループワークが始まってから約60分後、テキスト5行目の«vous écrivez»の発音について確認が行われているところである。学習者たちは«vous écrivez»がリエゾンすることに気づくのだが、そこに周縁的聞き手であるCが間髪入れず質問を行う。Cの質問は、今まさに確認していた«vous écrivez»の発音についてではなく、約1分前に確認し終わったテキスト1行目の«des Étudiants»の発音についてであり、ここはリエゾンしないのか、と問い直すものであった。そして、このCの質問をきっかけに、グループは発音に関する省察を始める。なお、この日の授業のなかで、リエゾンが話題になったのも、学習者たちがプリントにリエゾンを意味する「~」の記号を書き込んだのも、以下に取り上げる場面が初めてであった。

事例¹²⁾



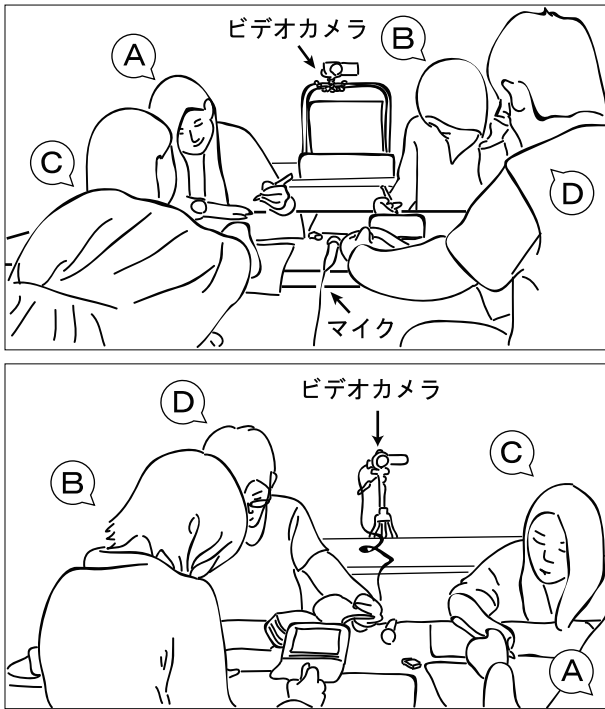


図2 CがAに質問し始めた場面（006行目）

この場面が始まったとき、学習者たちは各々のプリントに視線を向けている¹³⁾。AとBがテキスト5行目の「vous」（ブ）、続けて「écrivez」（エクリベ）を交互に発音すると、それを聞いたDがこの部分を「ブゼクリベ」とリエゾンさせて発音する（002行目）。Aは、このDの発語を復唱し、この部分がリエゾンすることに気づく（003行目）。そして、プリントの「vous」の語末と「écrivez」の語頭のあいだに「〜」の記号を書き込む（004行目）。「〜」は、教科書でリエゾンを意味する記号として用いられており、D（004行目）やB（006行目）もAの方を見ることなく同じ記号をプリントに書いていることから、学習者たちのあいだですでに浸透しているものと思われる。

Bは、Dが002行目で「ブゼクリベ」と発語したあと、「vous écrivez」に続くテキスト6行目の「votre」を発音する（003行目「ボトル」）。このことは、Bが、Aとは異なり、Dの「ブゼクリベ」という発語をリエゾンについての指摘とは理解していなかったことを示している。しかし、Aが相対的に大きな声で「あぁ」と発したことで、Bは何かしらの異変が起こったことを察知する。そして、続くAの「リエゾンてきな感じですか」に即座に反応し、Aの発語に重なるかたちで「あぁ」と相対的に大きな声を発する（003-004行目）。その後、「ブゼクリベ」と復唱し（005行目）、プリントの「vous」の語末と「écrivez」の語頭のあいだに「〜」を書き込む（006行目）。

このようにBが「〜」をプリントに書き始めたとき、Cが質問を行う。そして、このCの質問をきっかけに、

グループが発音についての省察を始めることになる。Cは、Aのプリントの「des Étudiants」（テキスト1行目）を右手に持ったシャーペンの先でおさえながら「このことかは、ならないんですか？」と、「des Étudiants」がリエゾンしないのかを質問する（006行目、図2）。Aは、Cが発語し始めたときから、Cがシャーペンの先でおさえられているところに視線を向けている。一方、Bは、Cの「このことかは」に反応してAのプリントに視線を向ける。Cが質問し終わると、一瞬の間隙ののち、Aが「あ、ほんまや」と「des Étudiants」が「vous écrivez」と同じようにリエゾンするかもしれないことに気づく（007行目）。そして、AとBが互いのプリントを見合う。このとき、両者のプリントの「des Étudiants」には、「〜」が書かれていなかった。すると、Aは、自身のプリントに視線を戻したのち、問いを投げかけながら、Dの方へプリントを少しずらす（008行目）。

この後、トランスクリプションには記されていないが、学習者たちは「des Étudiants」に「〜」を記し、さらに、すでに発音を確認し終えた部分（テキスト1行目から5行目）について、他にリエゾンする箇所があるのではないかという話し合いを始める。だが、リエゾンすると思われたところがいくつもあったので、逆にそれほど多くリエゾンするものなのかという疑問を持ち始める。

以上のように、Cの質問をきっかけに、学習者たちはすでに確認し終えた部分について省察を始めた。次節では、Cの質問がどのように行われたのかを詳細に分析し、Cの並行的行為について考察する。

4.2. 質問を生み出した並行的行為

Cの質問の組み立てられ方について、まず注目したいのは、この質問が「このことかは、ならないんですか？」と否定疑問のかたちになっていることである。この場面が始まったとき、Cは他の学習者と同じように自身のプリントに視線を向けていた。そして、AがDの「ブゼクリベ」を受けて発した「あぁ、ここ」に反応して、Aのプリントに視線を向け（003行目）、その後もAのプリントに視線を向け続けた。このようにCがAのプリントに視線を向け続けるなかで、Aは「リエゾンてきな感じですか」と発語しながら、プリントの「vous écrivez」に「〜」を書き込んだ。既に述べたように、この日の授業のなかで、リエゾンが話題になったのも、学習者たちがプリントに「〜」を書き込んだのも、この場面が初めてであった。また、Cが質問したとき、Aのプリントの「des Étudiants」には「〜」が書かれていなかった。

これらのことは、次の四つを示している。第一に、Cは、Aの「あぁ、ここ」の発語に反応して以降、ただ漠然とAのプリントの方に視線を向けていたので

はなく、Aによって「vous écrivez」に「〜」が書き込まれるところを見ていた。第二に、Cは、その「〜」を、リエゾンを意味する記号として認識した。第三に、Cは、Aによって「vous écrivez」にリエゾンを示す「〜」が書き込まれたことをリソースとして、Aのプリントの「des Étudiants」に「〜」が書き込まれていないことを見出した。第四に、Cは、「des Étudiants」に「〜」が書き込まれていないのはAがここをリエゾンしないと判断したからだと考えた。即ち、Cは、グループのやりとりの文脈をふまえつつ、Aのプリント上に、「des Étudiants」がリエゾンしないと判断されているということを見出し、それをふまえて「このことかは、ならないんですか?」という否定疑問の質問を組み立てた。

次に注目したいのが、005行目におけるCの動き出しのタイミングである。Cは、Aのプリントに視線を向けながら、Aが「vous écrivez」に「〜」を書き終わるのに合わせて、Aのプリントを覗き込むように上体を前傾させつつ、シャーペンを持った右手を、素早く、そして迷いなく一直線にAのプリントの「des Étudiants」に伸ばし始める(005行目)。このことは、Cが、「des Étudiants」の発音についてAに質問するために、Aが「vous écrivez」に「〜」を書き込むところを見ながら、それが終わるのを待っていたことを示している。

そうすると、Cが「des Étudiants」の発音について初めて疑問を抱いたのが、この場面よりも前だったということになる。では、Cは、いつどのようにして「des Étudiants」についての疑問を持ったのだろうか。

学習者たちが「des Étudiants」の発音について初めて話し合ったのは、分析した場面の約1分前であった。そのとき、学習者たちはここを「デエチュディアン」とリエゾンさせずに発音し¹⁴⁾、リエゾンを話題にすることもなかった。また、既に述べたように、Cは、グループワーク開始から分析した場面に至るまでの約60分のあいだ、ほとんど発語することなく周辺の聞き手としてふるまっているが、その視線の動きやプリントに書き込む内容およびそのタイミングから、グループのやりとりの内容や流れに関係のないことをしている様子はない。即ち、Cが「des Étudiants」の発音について何かしらの疑問を抱いたのは、分析した場面の約1分前、グループで「des Étudiants」の発音について初めて話し合ったときだったと考えられる。

ここまでの分析から、Cの並行的行為について、次のようにまとめられる。Cは、グループで「des Étudiants」の発音について初めて話し合ったとき、グループの「デエチュディアン」という結論に対して何かしらの疑問を抱いた。そして、約1分後、「vous écrivez」がリエゾンすることにグループが気づき、Aによってプリントに「〜」が書き込まれるという文脈のなかで、その疑問

は「des Étudiants」はリエゾンするのではないのか」という具体的な質問となってグループ全体の相互行為の中に持ち込まれた。その結果、「des Étudiants」がリエゾンするとは思っていなかった学習者たちが、Cの質問をきっかけに省察を始めた。

Cが、分析した場面の約1分前に「des Étudiants」について抱いた疑問がどのようなものだったのか——漠然とした違和感のようなものだったのか、それとも明確なものだったのか——は、ここでは問題ではない。重要なことは、周辺の聞き手であるCが、グループのやりとりをただ漠然と聞いていたのではなく、そのやりとりをリソースとして独自に思考を行っていたことである。それが質問というかたちでグループ全体に持ち込まれることによって、省察を引き起こした。

次節では、ここから得られる授業実践をよりよくするための手掛りについて考察する。

4.3. 周辺の聞き手の独自の思考を活かす

1.2.で触れたように、多人数の相互行為の場であるグループワークでは、Cのような周辺の聞き手が現れること、および周辺の聞き手がグループのやりとりをリソースとして独自の思考を行うことは、決して特別なことではない。例えば、高梨・平本(2011)では、ミーティングにおける周辺の聞き手の同じような行為が観察されている。また、我々の経験から考えても、この点は明らかである。例えば、我々は、シンポジウムや学会などで、発表者と質問者の会話を聞きながらメモをとったり、様々な思考を巡らしたりするだろう。即ち、周辺の聞き手が現れることは多人数の相互行為の場の構造的な特性である。そして、周辺の聞き手がグループのやりとりをリソースとして独自に思考を行うことは、個人の資質に由来するのではなく、周辺の聞き手としてグループ全体に関わるという「関わり方」に由来すると考えられる。

つまり、多人数の相互行為の場であるグループワークにおいて、Cのように、周辺の聞き手がグループのやりとりをリソースとして独自の思考を行うことは、決して特別なことではない。グループに省察を引き起こす種は、いたるところで生まれていると言えよう。

ただし、重要なことは、周辺の聞き手の独自の思考がグループに省察を引き起こすためには、どのようなかたちであれ、それがグループ全体に持ち込まなければならないということである。相互行為の中に持ち込まれない限り、それは何ら意味を持たず、存在しないも同然だからである。

この点が、よりよい授業実践のための手掛りを考えるうえで、ポイントになる。なぜなら、周辺の聞き手としてグループのやりとりに関わっている学習者が、その独自の思考を積極的にグループ全体に持ち込むとは考え難

いからである。亀倉（2016）は、グループでの活動に貢献する学習者を2つのタイプに区別している。「自らが燃え上がり、自分自身がグループ活動に積極的に関わりを持っていこうとするタイプ」である「自燃型人材」と、「自分自身はあまり目立つことなく、他者を燃え上がらせるように、自分はそのサポートに徹することで満足するようなタイプ」である「他燃型人材」である（*ibid.*: 129-130）。この区別に従えば、本稿が分析したグループのAやBは「自燃型人材」、Dは「自燃型人材」と「他燃型人材」の中間に位置すると考えられる。一方、Cはそのどちらにも当てはまらない。既に述べたように、Cは、グループワーク開始から分析した場面に至るまでの約60分のあいだ、教師から話しかけられた場面を除くと、自ら発語したのは10回だけであった。そのうち2回は笑い声であり、残りは「これ学校？」のように単語の意味を訊ねる質問などであった。即ち、Cが「他燃型人材」のようにあえてサポート側にまわっているようには思われない。このことは、周回の聞き手である学習者が、たとえグループに省察を引き起こすことができる独自の思考を行っていたとしても、あえて「他燃型人材」としてグループに貢献しようとしているのではない限り、その思考が積極的にグループ全体に持ち込まれることはあまり期待できない、ということを示している。

ここまでの考察は、次のようにまとめられる。多人数の相互行為の場であるグループワークにおいて、周回の聞き手がグループのやりとりをリソースとして独自の思考を行うことは、決して特別なことではない。しかし、その独自の思考が積極的にグループ全体に持ち込まれることは、稀である。

もちろん、教師やTAが手助けすることは可能である。例えば、牛窪（2005）は、学習者たちが互いの考えや表現に批判的に関わるためには教え手が意識的に学習者一人ひとりのそれらを突き合わせる必要があると論じたうえで、教え手の関わりを「引き出し・突き合わせ・突き戻し」と表現し、そのありようを実際の授業の中で検証している。このように、教師やTAが、周回の聞き手の独自の思考を引き出し、それをグループ全体の相互行為の中に位置づけることは可能である。ただし、これは、教師やTAがグループのメンバーの一人として初めから相互行為に加わっている場合、もしくは、ひとつのグループに長時間かかわることができる場合に限られるだろう。本稿が分析したような大人数の授業では、教師やTAがひとつのグループに長時間かかわり続けることができない。そのため、教師やTAが各グループの相互行為の展開を把握しつつ、適切なタイミングで周回の聞き手の独自の思考を引き出すことは、現実的ではないと考えられる。即ち、グループに省察を引き起こすためには、教師やTAがいなくても周回の聞き手の

独自の思考がグループ全体に持ち込まれるように、グループワークのデザインを工夫する必要があると考えられる。

以上のことから、授業実践をよりよくするための手掛かりとして、次のことが導き出される。即ち、学習者たちが省察を行いながら課題に取り組むようにするために、学習者たちが周回の聞き手としてグループの相互行為に関わる機会とそこで行った独自の思考をグループ全体に持ち込む仕掛けをグループワークのデザインに組み込む、という視点である。

この視点が新しいのは、学習者たちがやりとりを行っている中で、発語しなくてもよい機会を積極的に導入することにある。グループワークのデザインについては、学習者たちに積極的に発語させるような仕掛けがこれまで数多く提案されてきた。例えば、「ラウンド＝ロビン」や「トーキング＝チップス」などが挙げられよう。前者は、多くのアイデアを出すときに使われる技法であり、右回りに答えていくなど発言する順番を決めることで「すべての学生に発言する機会」（パークレイ、2009: 89）を保障する。後者は、学習者たちにチップ等を配り、発言する度にチップを机の上に置かせることで、「すべてのメンバーが平等に参加することを強調」（*ibid.*: 96）する技法である。一方、本稿の分析結果から導き出された視点は、発語する機会だけではなく、発語しなくてもよい機会を用意し、それらを組み合わせることが、結果的にグループの学びの質を高めることを示している。

5. まとめ

本稿の目的は、グループワークにおいて、周回の聞き手のどのような並行的行為がグループ全体の学びに貢献しているのか明らかにし、そこから授業実践を改善するための手掛かりを得ることであった。この目的のもと、今回は、ほとんど発語していなかった学習者の行った質問がグループ全体に省察を引き起こした場面を事例として取り上げ、その学習者の並行的行為のありようを分析した。その結果、省察を引き起こした質問は、周回の聞き手であった学習者が、他の学習者たちのやりとりをリソースとして独自に思考を行っていたからこそ為し得たものであることが分かった。

このことは、次の2点において意義があると考えられる。まずは、グループワークにおいて、発語していない学習者が他の学習者たちとどのような相互行為を行っているのか、その一端を明らかにしたことである。学びの導き手である教師にとって、学習者一人ひとりの学びを支えるために、学習者たちが実際にどのように学んでいるのかを知ることは重要であると考えられる。したがって、本稿の分析結果は、あくまで一端ではあるが、発語

していない学習者の相互行為のありようについての理解を深めるものであると言える。

そして、本稿の目的である授業実践の改善のための手掛かりが得られたことである。具体的には、学習者たちが省察を行いながら課題に取り組むようにするために、学習者たちが周辺の聞き手としてグループの相互行為に関わる機会とそこで行った独自の思考をグループ全体に持ち込む仕掛けをグループワークのデザインに組み込む、という視点である。グループワークのデザインについて、これまでは学習者たちに積極的に発語させるような仕掛けが数多く提案されてきた。しかし、本稿の分析結果から導き出された視点は、発語する機会だけではなく、発語しなくてもよい機会を用意し、それを組み合わせることが、結果的にグループの学びの質を高めることを示している。

本稿は、実践研究の一環をなすものであり、周辺の聞き手の並行的行為の分析から授業実践を改善するための手掛かりを得ることを目的とした基礎的研究であった。得られた手掛かりを、実際にどのようにグループワークのデザインに活かすことができるのかは、また稿を改めて論じることにしたい。

注

1. 答申の「第4章 求められる学士課程教育の質的転換」では、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、[...] 学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」（中央教育審議会、2012: 9）とあり、用語集の「アクティブ・ラーニング」の項目に「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」（*ibid.*: 37）とある。
2. 例えば、岩田（2011）は、大学のフランス語科目に求められる「教科教育としてフランス語・文化能力を育成することと、学士課程教育として民主的社会をつくる市民の基盤づくりをする」という要請（*ibid.*: 59）に応え得るものとして「協同学習」の導入を提案している。「協同学習」については、ジョンソン他（1998）、ジョンソン他（2001）に詳しい。
3. 医学教育現場における「問題基盤型学習」とは、少人数のグループで行われ、「患者の事例の中から問題を見つけ出し、その問題を手がかりに学習を進めていく学習方法」（五十嵐他、2008: 77）である。五十嵐他（2008）は、実践研究と銘打っているわけではないが、その問題意識と、データの詳細な分析から授業実践をよりよくするための知見を見出している点において、実践研究の好例と言えよう。
4. 学習者たちが使用している教科書（水林・水林、2011）では、リエゾン（liaison）について「語末の子音と次の語の語頭に来る母音を一続きに発音すること。ex. un enfant, vous aimez」（*ibid.*: 10）と説明されている。なお、学習者たちはリエゾンについて、授業ですでに学習している。
5. なお、ショーン（2007）では、とくに「行為の中の省察」の重要性が論じられている。
6. なお、それぞれの訳語は「協働学習」（collaborative learning/apprentissage collaboratif）、「協同学習」（cooperative learning/apprentissage cooperatif）、「共同学習」（collective learning/

apprentissage collectif）である（福島、2015: 155）。

7. 「言語ポートフォリオ」は、現在の言語能力の全体像を示す「言語パスポート」、これまでの言語学習と異文化体験の記録である「言語バイオグラフィー」（Language Biography）、その他の様々な記録をまとめた「資料集」（Dossier）の3つから構成される。
8. 学習者たちは、フランス語の授業を週3コマ（1コマ90分）受けている。それぞれの授業の講師は違う。前期8回目というのは、水曜日の授業が8回目という意味である。
9. 厳密には「ラーニング・ポートフォリオ」のことであり、「学習の際の自己評価を行うための資料」である（福島2011: 14）。この授業では「ポートフォリオ」と呼ばれている。学習者たちは、授業内容、学んだこと、質問、授業の感想などを記述することによりふりかえりを行う。教師とのコミュニケーションカードの役割も果たしている。学習者たちが具体的にどのような記述をおこなっているのかは、福島（2011）に詳しい。
10. 机間巡回している教師やTAが学習者たちとどのようなやりとりを行っているのかは、大山（2016）に詳しい。
11. エスノメソドロジーとは、我々が日常を構成するために用いている方法（エスノメソッド）を明らかにすることを目指す、社会学のひとつである。創始者であるハロルド・ガーフィンケル Harold Garfinkel は、「社会のメンバーがもつ、日常的な出来事やメンバー自身の組織的な企図をめぐる知識の体系的な研究」（ガーフィンケル、1987: 17）と定義している。
12. «vous»の発音は、厳密にカタカナで表記するなら「ブ」ではなく「ヴ」である。しかし、学習者たちは「ブ」と発音していたため、トランスクリプションでは「ブ」と記した。
13. グループワーク中、学習者たちは基本的に各々のプリントに視線を向けながらやりとりを行っており、これが学習者たちの基本姿勢と言える。このことは、分析したグループに限ったことではなく、プリントに何かを記入していく課題においては一般的に観察されることであり、日常会話のように相手の顔に視線を向けながらやりとりを行うほうが珍しいと思われる。
14. «des Étudiants»は、「des」の語末と「Étudiants」の語頭をリエゾンさせて、「デエチュディアン」ではなく、「デゼチュディアン」と発音される。

引用・参考文献

- 五十嵐素子・岡田光弘・樫田美雄・宮崎彩子（2008）「医学教育の問題基盤型学習における「介入」技法——導入段階の援助として——」『教育目標・評価学会紀要』18: 77-86.
- 岩田好司（2011）「フランス語教育と「協同学習」—「学びの共同体」づくり—」『Revue japonaise de didactique du français』6(1): 57-72.
- 牛窪隆太（2005）「「学習者主体」の教室活動における教師関与——共有化／個人化観点からの一考察」『早稲田大学日本語教育研究』7: 41-52.
- 大山大樹（2015）「グループワークにおける「ただ乗り」とは如何なる事態なのか——話し合いには参加しないがその結果は書く学習者を事例として——」『Lutece』42: 23-38.
- 大山大樹（2016）「グループワークにおける教え手の「介入」の協働的生成——フランス語初習者の相互行為分析から——」『都市文化研究』18: 16-30.
- ゲーゲン, K. J. (2004) 『あなたへの社会構成主義』[東村知子 訳] ナカニシヤ出版.
- ガーフィンケル, H. (1987) 「エスノメソドロジー命名の由来」『エスノメソドロジー——社会学的思考の解体』[山田富秋・好井裕明・山崎敬一 編訳] せりか書房: 9-18.
- 亀倉彦彦（2016）『失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニン

- グ』（アクティブラーニングシリーズ7）東信堂。
- ゴッフマン, E. (1980) 『集まりの構造——新しい日常行動論を求めて』 [丸木恵祐・本名信行 訳] 誠信書房。
- ショーン, D. A. (2007) 『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考——』 [柳沢昌一・三輪建二 監訳] 鳳書房。
- ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T. & ホルベック, E. J. (1998) 『学習の輪 アメリカの協同学習入門』 [杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤 訳] 二弊社。
- ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T. & スミス, K. A. (2001) 『学生参加型の大学授業——協同学習への実践ガイド』 [関田一彦 監訳] 玉川大学出版部。
- 杉江修治 (2011) 『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』 ナカニシヤ出版。
- 関田一彦・安永悟 (2005) 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』1, 日本協同教育学会: 10-17.
- 千田有紀 (2001) 「構築主義の系譜学」『構築主義とは何か』 [上野千鶴子 編] 勁草書房: 1-41.
- 高梨克也・平本毅 (2011) 「ミーティングの周辺の参加者が何かに気づくとき」『電子情報通信学会技術研究報告』111(190): 77-82.
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対話的協同学習』 東海大学出版会。
- 館岡洋子 (2008) 「協働による学びのデザイン—協働的学習における実践から立ちあがる理論」『ことばの教育を実践する・探求する——活動型日本語教育の広がり』 [細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 編] 凡人社: 41-56.
- 中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」 文部科学省, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (最終閲覧日 2016/8/30).
- 津田ひろみ (2013) 『学習者の自律をめざす協働学習 中学校英語授業における実践と分析』 ひつじ書房。
- 西阪仰 (1997) 『相互行為分析という視点——文化と心の社会学的記述』 金子書房。
- バークレイ, E. F., クロス K. P. & メジャー C. H. (2009) 『協同学習の技法——大学教育の手引き』 [安永悟 監訳] ナカニシヤ出版。
- 福島祥行 (2008) 「フランス語会話における意味と指示の相互行為論的生成——構築主義的コミュニケーション論のこころみ——」 大阪市立大学大学院文学研究科学学位論文。
- 福島祥行 (2009) 「ポートフォリオによる自律学習への道——フランス語学習への導入のこころみ——」『大学教育』6(2), 大阪市立大学大学教育研究センター: 56-61.
- 福島祥行 (2011) 「外国語教育における学習ポートフォリオの活用——初級フランス語における導入のこころみ——」『外国語教育フォーラム』5, 金沢大学外国語教育研究センター: 14-26.
- 福島祥行 (2015) 「協働学習における「学習者」の構築——フランス語初修者の相互行為分析から——」『人文研究』66, 大阪市立大学大学院文学研究科: 153-171.
- 水林章・水林ミシェル (2011) 『モンパルナス大通り 106 《三訂版》』 第三書房。
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (最終閲覧日 2016/8/30).
- Council of Europe (2010) *Language Passport/Passport de Langues*, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492ff8>, (最終閲覧日 2016/8/30).
- Goodwin, C. (1984) Notes on story structure and the organization of participation, In Atkinson, J. M. and Heritage, John (eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, Cambridge: Cambridge University Press (1984), 225-246.

The Question of a Peripheral Recipient as a Trigger of Reflection in Group Work: A Study of Interaction Analysis in a French Beginner Class

Daiki OYAMA

The main purpose of this paper is to find a clue for how to improve the group work in foreign language classroom, based on a detailed observation of a “parallel action” of a “peripheral recipient”. The former is an action unrelated to the genesis of interaction at that moment. The latter is a recipient which the speaker doesn’t address.

In recent years, there has been a lot of argument about Active Learning in the classroom. Group work has become a more popular choice as a way to make students learn autonomously and collaboratively. Most studies have focused on the students who have a conversation, that is, a “speaker” and an “addressed recipient”. On the other hand, it is not clear how a peripheral recipient behaves in group work and makes a contribution to the group. Therefore, understanding the parallel action of a peripheral recipient reveals

a part of the process of learning in group work, and gives a clue for how to improve group work.

The subject of analysis is one of the groups in a French beginner class at a Japanese university. The group consists of 4 students who are learning French as a foreign language. The interaction between them was recorded on video and analyzed through interaction analysis. In this group, it was observed that a peripheral recipient asked a question to other group members and their reflection was triggered by the question. This case is examined with transcriptions consisting of their utterances, eye motions and behavior. As a result of the analysis, it was revealed that the peripheral recipient pondered what other group members discussed, and this consideration produced a question which led to reflection in the group.

In conclusion, we need to design group work in which a peripheral recipient shares his/her thoughts unintentionally with group members. This is because while listening and thinking over what other group members are discussing, a peripheral recipient still doesn't intend to share his/her ideas.

Keywords : group work, active learning, peripheral recipient, parallel action, reflection