

Title	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
Author	福島, 祥行
Citation	人文研究. 66 巻, p.153-171.
Issue Date	2015-03
ISSN	0491-3329
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学院文学研究科
Description	高坂史朗教授退任記念

Placed on: Osaka City University Repository

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—

福 島 祥 行

「学習者中心」の教育—学習観がトレンドとなりつつある近年、教室における活動として「グループ・ワーク」が重要視されている。しかしながら、対面による相互行為の奈辺が学習効果を増大させ、望ましい学び手の姿、すなわち「自律的学習者」をそだてることになるとの学術的根拠はとぼしい。そこで、本稿では、福島(2008)で論じた構築主義の理論的立場から「学び」について検討し、グループ・ワークの実際を記録した動画を相互行為論的に分析することにより、以下のことをあきらかにする。すなわち、①協働学習において、学習者はいかに学んでいるのか、②学習者の「学び」とはそもそもいかなるものであるのか。この検討をふまえ、結論として、③「学び」は社会的にしか達成されえないこと、④学びの主体である学習者もまた、ア・プリオリに学習者なのではなく、社会的相互行為のなかで「学習者」として構築される存在であることを論証する。また、補足的に、⑤「協働学習」の定義づけと、⑥「学び」と「教え」が表裏一体のものであることについても検討する。

0. はじめに

「学習者中心」の教育—学習観がトレンドとなりつつある近年、教室における活動として「グループ・ワーク」が重要視されている¹⁾。たとえば、日本オープンオンライン教育推進協議会(JMOOC)²⁾公認プラットフォームとして、ことし(2014年)4月から開始されたMOOC(Massive Open Online Course)³⁾のgacco(<http://gacco.org/>)⁴⁾は、オンラインの講義と課題にくわえ、反転授業(flipped classroom/classe inversée)⁵⁾をオプションとして導入しているが、これは、スクーリングにおいて、「教師—学習者」間のやりとりよりも、「学習者—学習者」間のやりとりに重きをおいたものである。4月におこなわれたgaccoとして初の反転授業のスクーリングには83名が参加⁶⁾、4～5名からなる18のグループにわけられ、2時間の授業のうち、およそはんぶんの時間がこのグループごとの活動にあてられた(中尾2014)。

対面による^{インタラクション}相互行為を重視することによって学習効果があがるとされることが反転授業導入の根拠となっているわけであるが、gaccoの連携先である東京大学大学院情報学環・反転学習社会連携講座のサイトでの説明にも、「学術的な検証は不足しており、教育効果については反転授業を実践する教師や学校によるものが中心です」(反転学習社会連携講座2014)とあるよ

うに、「従来型の講義に比較して効果があった」という報告はあるが、その効果は、反転授業のいかなるポイントに由来するのかは、いまだに定説をみない。にもかかわらず、対面相互行為が、能動的な活動を組織することにより、中教審の答申にもみられるような、みずから課題を発見して解決にみちびく望ましい学び手の姿、すなわち「自律的学習者」をそだてるとするならば、それはいかなる点にもとづくとかんがえるべきであろうか。

そこで、本稿では、福島（2008）で論じた理論的立場から「学び」について検討し、グループ・ワークの実際を記録した動画を相互行為論的に分析することにより、以下のことをあきらかにする。

- (1) a. 協働学習において、学習者はいかに学んでいるのか。
- b. 学習者の「学び」とはそもそもいかなるものであるのか。

そして、そのけっか、本稿では、以下の結論を主張することになる。

- (2) a. 「学び」は社会的にしか達成されえない。
- b. 学びの主体である学習者もまた、ア・プリオリに学習者なのではなく、社会的相互行為のなかで「学習者」として構築される存在である。

1. 協働学習

1.1. 「きょうどう」の用語

本論にはいるまえに、「協働学習」という語についての定義をしておきたい。なぜなら、この語は、きわめて多様なもちいられたかたをする語だからである。

大山（2012）は、「協働」「協同」「共同」を、日本協同教育学会の機関誌創刊号の巻頭におかれた、同学会のマニフェストともいうべき関田・安永（2005）を参照しつつ⁷⁾、学習の評価ポイントを奈辺に設定するかの相違にもとづき、「協働学習」と「協同学習」を以下のように整理した。

- (3) a. 「協働学習」は、参加者それぞれが独自の目標を達成すべく相互行為を組織するもの。
- b. 「協同学習」は、参加者が共通の目標を達成すべく相互行為を組織するもの。

本稿では、この考えに共感しつつ、教育／学習の場において、なにを評価すべきかという観点から、「協働」「協同」「共同」を以下のように定義する。

- (4) a. 「協働学習」(collaborative learning/apprentissage collaboratif) は、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。
- b. 「協同学習」(cooperative learning/apprentissage cooperatif) は、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。
- c. 「共同学習」(collective learning/apprentissage collectif) は、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。

また、上記の反転学習社会連携講座などがもちいる「協調学習」については、「協同学習」と同義であるとみなせるため、音声的差異化のためにも、「協同学習」にかえて「協調学習」をもちいることとする。

1.2. 協働学習のめざすところ

われわれが実践しているグループによる学習を、(4b)ではなく(4a)のように定義することには、とうぜんのことながら、バックボーンとなる学習観の相違が関係している。すなわち、

- (5) 学習者が学習の場において身につけるものは、それぞれ異なる。

という視点である。このことは、いっけん、たとえばシラバスにひとつの「達成目標」が明示されている授業科目において不適切であるようにおもわれる。たしかに、グループで一致団結していちまいの絵をしあげるといったばあいには、学びの場は「協調学習」となる。だが、とりわけ外国語科目においては、欧州評議会が複言語・複文化主義にもと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: CEFR/Cadre européen commun de référence pour les langues: CECR) と言語パスポート (Language Passport/Passeport de langues) による言語教育／学習がしめすように⁸⁾、ひとつの言語にかんする学習者の「能力」は、「聞くこと」(listening/écouter)「読むこと」(reading/lire)「相互行為の態度」(spoken interaction/prendre part à une conversation)「表現すること」(spoken production/s'exprimer oralement en continu)「書くこと」(writing/écrire) という5項目について⁹⁾、すべてを均等にのばすことをめざすのではなく、学習者個人個人の環境にあわせて項目ごとに調整されるべきであり、したがって、学習者ごとの達成目標は異なることになる。この達成目標は、学習者個人個人によりべつべつに設定されるほかはない。具体的には、ひとつのおなじ授業時間内において、たとえば、学習者Aは「つづりの読み方を身につけること」をめざし、学習者Bは「発話のシンタックスを把握すること」をめざすというようなものである。とうぜんのことながら、学習の場は「協働学習」とならざるをえない。

(6) 欧州言語パスポートに掲載されている自己評価記入例

		Language Langue		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				✓				

かくして、本稿でとりあげる学習の場は、協働学習の枠組みにおいて分析されることとなる。次章では、この協働学習の現場において、学習者はいかに学ぶのかについて考察する。

2. 《知識》の構築性

2.1. 相互行為と構築主義

福島（2006; 2008）では、他者（＝聞き手）のしりえない「発話以前のことば」をみとめる立場について、そのような独我論的世界観では、他者のみならず、本人（＝話し手）さえもその「ことば」を理解することができないことから、そもそも独我論的世界観は否定されるべきこと、とうぜん、「発話以前のことば」も存在しえないことを論じた¹⁰⁾。

この立場が要請するのは、いうまでもなく構築主義（constructionism/constructionnisme）であるが、そこにおいては、すべての《意味》（meaning/sens）は、社会的相互行為のなかでのみ生成されることになる。たとえば、つぎの発話による相互行為をかんがえてみよう。

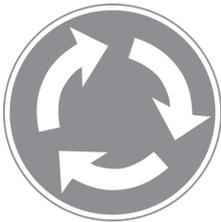
- (7) 01 A ちょっと暑いですね
 02 B そうですね（ト、窓をあける）
- (8) 01 A ちょっと暑いですね
 02 B きょうより4度も高いそうですからね
- (9) 01 A ちょっと暑いですね
 02 B きょうより4度も高いそうですからね
 03 A （上着をぬぐ）
 04 B 窓、あけましょうか？（ト、窓をあける）

(7) の 01 行目の発話の《意味》は、02 行目の応答からして「窓をあけてほしい」と解釈されるが、まったく同形式の (8) の 01 行目の発話の《意味》は、「きょうはちょっと暑い」という報告と解釈される¹¹⁾。(9) における 01 行目の《意味》は、後続する 02 行目と 04 行目において異

なったものとなっていることが推察できよう。すなわち、02行目時点では(8)とおなじ解釈であったものが、03行目の行為をふまえ、04行目では(7)とおなじ解釈に「変更」されたわけである。このようにことばの《意味》は、相互行為のなかで生成されるのみならず、ひとつのコミュニケーションの場がとじられるまで、相互行為のなかで変更されていくオープンなものなのだ。

相互行為のなかで社会的・公的に構築されていくのは、ことばの《意味》だけではない。ことばを代表とする「記号」そのものもまた、コミュニケーションの開始時点において、ア・プリアリに「記号」であるのではなく、相互行為のなかで、《意味》をもつ存在、すなわち「記号」として生成していく。たとえば、(10)の図形だけを見て、これがなにであるかを理解することはむずかしいとおもわれる。しかしながら、この図形が、適当な色彩と材質によってボールのさきにとりつけられ、道路脇にたてられていれば、2014年9月1日に施行の改正道路交通法により新設された「環状交差点」の交通標識であることが分明になるであろう。つまり、道路標識のような「記号」といえど、それを見る側とそれをたてた側との相互行為が発生するようなコンテキストをえてはじめて「記号」として構築され、たんなる路傍の工作物ではなく、《意味》をよみとるにたる存在として生成するのである¹²⁾。

(10) 環状交差点



このことは、グループ・ワークのなかでもちいられるふるまいや教材などが、相互行為のなかで、ひとつの「記号」として《意味》をもちうることを示唆する¹³⁾。

かくして、本稿でも、発話のもとよりジェスチャーや教材にいたるまで、すべての《意味》は相互行為によって生成されるという立場から相互行為分析をおこなうこととなる。そして、「学ぶ」という行為そのものがひとつの《意味》をうみだすものであることは、「学ぶ」こともまた、ひとつの相互行為であるとかんがえられよう。

2.2. 《知識》の相互行為性／社会性

上にのべたような構築主義的相互行為論の立場にたつとき、われわれがなにごとかを発話したり行為したりしたさいの《意味》は、その発話や行為にさきだって独我論的に存在するのではなく、その発話や行為が解釈されるような場、すなわち相互行為のなかであってはじめたちあらわれるものであり、相互行為の当事者＝コミュニケーションの参与者たちが「協働して」つくりあげるものとなる。そこから帰結するのは、《知識》もまた、個々人の内部に属するような私秘的・独我論的なものではなく、社会的・公的なものだということである。いっばんに、《知識》は長期記憶とみなされ、脳生理学的にみれば、神経インパルスとタンパク質合成による器質変化という実体を有する。しかしながら、それはちょうど、ハードディスクやシリコン

ディスクなどのメモリに2進法の値としてぎざまれたバイナリデータのようなものであって、そこにソフトがアクセスし、文書や画像や動画といった形式としてよみだされてはじめて理解されるように、記憶もまた、それがアクセスされよみだされることによって生成する。この「アクセス」は、たとえば「質問と回答」のようなコミュニケーションの場においておこなわれるため、記憶は個々人の内部に秘匿された存在ではなく、社会的・公的なものといえよう¹⁴⁾。

このことにくわえて、《知識》とは、「知っている」ことだけではなく、「できること」をふくむ。前者は、上記の記憶とおなじく「質問と回答」のような相互行為の場において有無が確認されるが、後者は当該の行為をおこなう場において有無が確認される。たとえば、「わたしはおよげる／およげない」というばあい¹⁵⁾、それは手続記憶 (procedural memory/mémoire procédurale) の有無を確認しているが、この発話や行為があらわれる相互行為の場があってはじめてそのことが可能になるのであって、「わたし」ひとりきりの場においておのずからあらわれるものではない。かくして、いずれのばあいも、社会的・公的な状態において確認されるものであり、《知識》はひとびとの内部に秘匿された存在ではないことをしめしている。

2.3. 「学び」の相互行為性／社会性

このように《知識》というものが、個々人の内部に所属するものではないとすると、「教える—学ぶ」についても、「教え手の内部に属している《知識》を学び手の内部に注入する」といったような旧来のメタファーを廃さねばならないことがあきらかになる。すなわち、

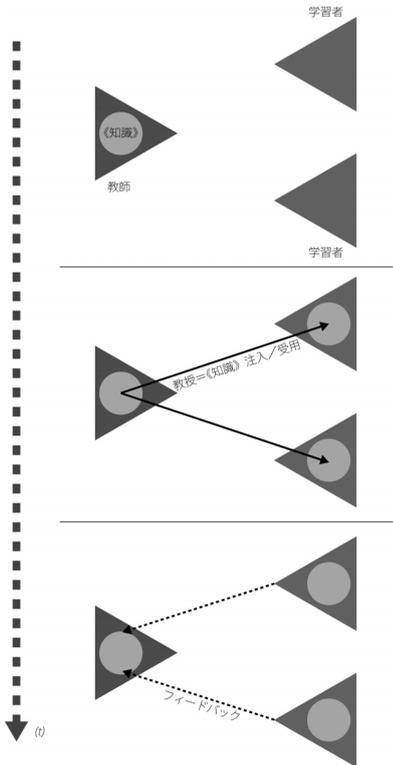
- (11) a. 《知識》は学習にさきだってア・プリアリに存在するのではなく、学習という相互行為のけっか参加者間に生成される。
- b. 《知識》はつねに未知のものである。
- c. 教え手もまた学び手のひとりである。

たとえば、フランス語学習の場において、学習者が「vouloir という動詞は「欲する」という《意味》をもつ」という《知識》を身につけたとして、それは教科書や辞書にのっている既存の《知識》ではなく、学習者たちじしんがうみだした《知識》であり、かれらにとっては、それまで未知のものであった。のみならず、「そんなことは知っているはず」の教師じしんもまた、学習者たちに「教える」なかで、あらためて身につける (確認する) のであり、その瞬間においては、教師にとってもまたあらたに獲得された《知識》だといえよう。このとき、教師も学習者のひとりにほかならないのである。

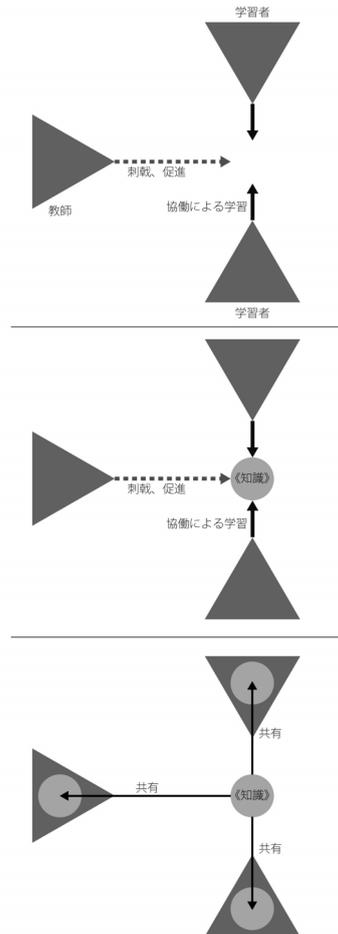
旧来の「《知識》注入型」教育—学習観と(11)の「《知識》創発型」教育—学習観を時間軸つきで図式化すると、(12)のようになろう。すなわち、(12a)の「教員が《知識》を学習者に注入する」という図式では、教師からのたんなる一方通行ではなく、学習者からのフィード

バックをうることにより「双方向」となっているものの、学習者は受け身であり、《知識》を持てる者と持たざる者——すなわち、教師はつねに「正しい」——という権力関係をア・プリオリに措定する。これにたいし、(12b)では、教師はanimateur——animer（かきたてる／活気づける）するひと——であって、《知識》の専有者ではなく、学習者どうしの学びあいに参加することで、学習者たちに《知識》をつくりださせる存在である。そこで生じた《知識》は、いったん、学習者および教師にとって「内在化」されるが、その《知識》が意識化される社会的相互行為の場をはなれるや、無意識下にしずみこみ、いわば「無いも同然」となる¹⁶⁾。《知識》が「身についている」か否かは、「それを問われうる場」においてはじめて確認され、そのときみずからの《知識》——たとえば「vouloir=欲する」——が「身についていた」ことにおもいたるわけであるが、「無いも同然」の状態から「意識化=出現」することは、「あらたに《知識》を獲得する」こととなんらのかわりはないといえよう。

(12) a. 《知識》注入型



b. 《知識》創発型



このように、《知識》というものが教師の専有物ではなく、「学び」という相互行為のなかで創発されていくということは、「教え手—学び手」という関係もまた、ア・プリオリに固定したのではなく、相互行為のなかで動的に変化する相対的なものであることをしめしている。両者は学びという相互行為のなかで交替可能な存在である。学びの場の参加者が、あるときは教え手になり、あるときは学び手になる。これこそが「協働学習」にほかならない¹⁷⁾。だが、注意しなければならないのは、だれが「教え手」でだれが「学び手」であるかは、相互行為のなかで結果的にさだまるものであって、それを志向してなるものではないということである。たしかに教室には「教師」（もしくは TA）のような教え手にふさわしい主体が存在しているが、それはあくまで形式的なものにすぎない。教師の「説明」は、学びを始動させるきっかけではあっても、学びそのものではない。教師にとってもまったく未知のおどろくべき《知識》の創発がおこなわれることこそが、「学び」の究極の目標といえよう。

以下では、具体的な相互行為分析のデータにもとづき、グループ・ワークは「協働学習」にほかならないことをしめしたい。

3. 分析と考察

3.1. 記録データ

3.1.1. 録画記録

こんかい分析対象としたデータとその録画環境は、以下のとおりである。

(13) 録画日時：2014年7月9日（水）1限目

対象クラス：フランス語基礎

対象グループ：4名（A, B, C, D いずれも初心者。D以外の A, B, C は授業前からのしりあい）

記録装置：2台のビデオカメラで撮影

(14) 動画のなかでもちいられているプリント（前回配布済み）の抜粋

2 juillet 2014
* 《知識》は協働するなかで生まれる。
* 《知識》の有無は実例で人と確認しては。* 《知識》は必ずしも個人で生み出さず。

フランス語基礎 1・2

① グループでつぎの課題を完成させよう。

1 下の Leçon 7 の dialogue のなかから動詞 pouvoir, vouloir と部分冠詞、中性代名詞 en をみつけだし、それぞれ異なる色をぬきなさい（教科書を参照のこと）。

M. Dumont	Saki, voulez-vous du vin ?
Saki	Non, merci. Je n'ai pas l'habitude de boire de l'alcool.
Théo	Mais, tu sais, le vin est moins fort que le saké.
M. Dumont	Et en plus, c'est un très bon vin !
Saki	Alors, je veux bien en boire un peu.

2 □に注意して、教科書を参考に、上の本文のイミと発音をかんがいなさい。

3.1.2. トランスクリプション

動画データのトランスクリプションは、4名のグループ・ワークであることから、1行ごとに4名すべての発話状態をしるした。アルファベットは参加者をしめし、その参加者ごとに、上から「発話」「視線」「ジェスチャー」を記述してある。補助記号には、相互行為分析でおおくもちいられているものにささかの手をくわえたものをもちいた。

(15) トランスクリプションの記号

- [オーヴァーラップの開始位置
] オーヴァーラップの終了位置
= 連続する発話の文末および文頭に付され、両者のあいだが切れ目なく連続していることをしめす。
- (数字) 括弧内の数字の秒数の間隙があることをしめす。
- (.) 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しめす。
- :
- 直前の音がひきのばされていることをしめす。コロンの数は、ひきのばしの相対的ながさをしめす。
- 直前の語の中断をしめす。
- .
- 直前部分が下降調のイントネーションをもつことをしめす。
- ?
- 直前部分が上昇調のイントネーションをもつことをしめし、疑問表現であることをしめす。
- ,
- 直前部分が下降調でないイントネーションをもつことをしめす。
- /
- 直前部分が上昇調のイントネーションをもつことをしめし、疑問表現ではないことをしめす。
- ↑
- 直前部分が、極端な上昇調のイントネーションをもつことをしめす。
- !
- 直前部分が、つよい断定調をもつことをしめす。
- _
- アンダーラインをほどこしたぶぶんが、つよく発話されていることをしめす。
- hh
- 呼吸音をしめす。たいていのばあい笑い声で、hの数は、連続の相対的ながさをしめす。
- .hh
- 吸気音をしめす。hの数は、連続の相対的ながさをしめす。
- XXX
- 当該部分が聴き取り不可能であったことをしめす。
-
- 矢印のまえにおかれている文言は、2段目のばあい参加者の視線がむけられている対象を、3段目のばあいジェスチャーの内容をしめし、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しめす。なお、(off)は、画面に映っていないため、視線が確認できないことをあらわす。

つづく章では、ふたつのケースをとりあげ、そのトランスクリプションを提示したのち、それぞれについて分析、考察をほどこす。

3.2. 「教え手－学び手」

まず、グループのメンバーのひとりが、積極的に「教え手」となっているケースをしめす。以下にしめす相互行為は、フランス語初心者むけ教科書のダイアログが記されたプリントを、グループで分析しているところである。プリントには「下の Leçon 7 の dialogue のなかから動詞 pouvoir、vouloir と部分冠詞、中性代名詞 en をみつけだし、それぞれ異なる色をぬりなさい（教科書を参照のこと）」と指示がある。

(16) 【H01】

001	A	さあやろか プリント → 両手を眸の前で組む	004	A	プリント →
	B	プリント →		B	プリント →
	C	hhh. B → 教科書 → 顔をさげる		C	= はい = 教科書 →
	D	プリント →		D	プリント → プリントに書きこむ
002	A	顔をプリントへ 右手をプリントに置きなおす ハビチュードが: 習慣やん [な プリント → Bのプリント → じぶんのプリント → 顔をBへ 腕かへ 上半身をのりだす	005	A	= 飲む (..) したが プリント →
	B	プリント →		B	プリント →
	C	教科書 →		C	教科書 → 教科書に書きこむ
	D	プリント →		D	プリント → プリントに書きこむ
003	A	で :: これが: 飲むやから (.) アルコールを = プリント → 追加: プリントを指ししめす →			
	B	プリント → プリントに書きこむ →			
	C	教科書 → ペンを握りなおす			
	D	プリント → プリントに書きこむ →			

このシーケンスのまえに、A が B のことを揶揄するエピソードがあり、4 名がひとしきり笑ったことをうけての、A の 001 行目の発話となっている。この発話からもあきらかなように、このグループでは、基本的に A がリードするかたちで、相互行為がすすんでいく。B と D は、A の「さあやろか」という発話以前から、すでにじぶんのプリントに視線をむけているが、C は、この発話をうけて、笑いながらじぶんの教科書（おそらく、プリントをわすれ

たため)に視線をむける。また、Dは、準備をととのえるかのようにシャープペンシルをにぎりなおす。これらのリアクションをうけて、Aの「さあやろか」という発話のアクションが、「開始の合図」として構築され、同時に、Aの「開始の合図を担当するにふさわしい立場」が構築されたことがわかる。そして、以後の、002行目における、Aの「習慣(やんな)」という発話にただちに反応した——後続の「な」でオーバーラップしていることから、「習慣」の時点で反応が開始されていることがわかる——Cの「習慣」という発話や、004行目のCの「はい」というあいづち、さらには、003行目においてBとDがプリントになにごとかを記入する行為も、すべて、Aの発話やジェスチャー——003行目のプリントを指示する動作——にたいして「同意」もしくは「承認」をあたえるものである。このことにより、Aの発話やジェスチャーは「教え」の価値をもつものとされ、その発話者であるAは、このとき、グループの「教え手」となっている。このことをぎやくにとらえると、A以外の3名は、Aの発話やジェスチャーをうけて、あいづちをうったり、プリントになにごとかを記入したりすることにより、「学び手」として生成されているのだといえよう。すなわち、Aが「教え手」となると同時に、A以外の3人は「学び手」となるのであり、「教え手-学び手」は相互行為裡に構築されるのである。

(17) コーパス【H01】開始時の画面



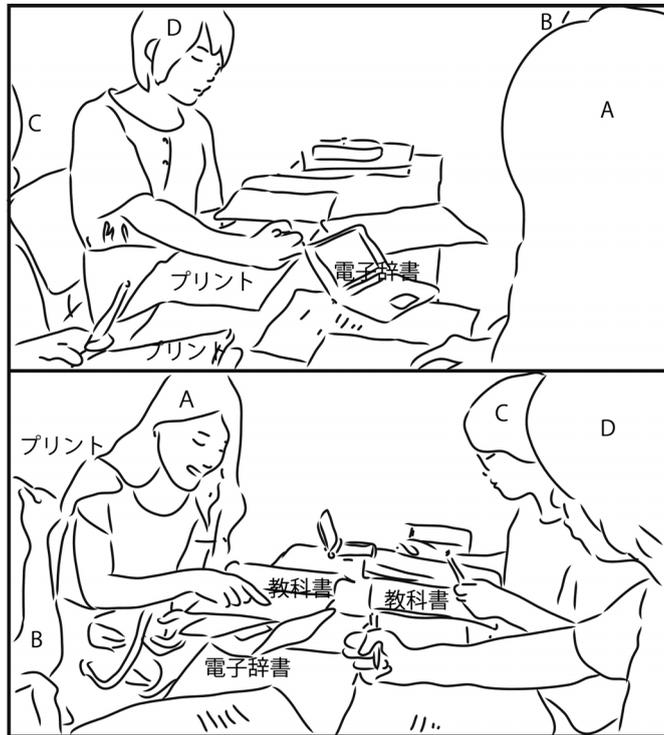
このシーケンスの40秒ほどまえに、Aが「よーし訳せた」と発話しており、ひとつのタスクが終了したかのようにおもえる。このことは、つづいてAが、ペンをペンケースにしまい、そのペンケースを背後の机上においてしまうという動作からもあきらかである。しかしながら、Aは、Bに「ちょう¹⁸⁾、電子辞書をかしてー」と要求し、こんどは動詞の活用表がのっている教科書の当該ページを参照しつつ、かりた辞書をもちいて vouloir という動詞を検索する。そのけっか、(18)の001行目にあるように、教科書の vouloir の活用表を指さしつつ、「こっちは『ほしい』って、『したい』」と発話することになる。ここで、「こっちは」と指示があるのは、すぐとなりに pouvoir という動詞の活用表がのっており、この課では両方の動詞を学ぶという枠組みがあたえられているからである。

このシーケンスにおいても、さきにみたデータ同様、Aが「リーダー」として生成するさまがよみとれる。すなわち、まず、Aが電子辞書进行操作しはじめた時点で、みな視線がかのじょの手元にあつまる。001行目から003行目にかけてAが vouloir の語義をよみあげると、CとDはプリントへの書きこみを開始する。このときAは、直接的には辞書の所有者であるBにむけて「報告」をしており(003行目のAの視線)、Bもそれをうけて(004行目のBの発話・視線・ジェスチャー)、グループ・ワークでありながら、AとBのふたりだけのインタラクションとなっているように見えるが、CとDのリアクションが、ふたりだけのやりとりにならぬようにしている。

そのようななかであって、われわれはひとまず、このAの行為に注目したい。Aのこの「辞書をひく」という行為は、いかに解釈すべきであろうか？ さきに「よーし訳せた」と発話しているように、プリント(もしくは教科書)にかかげられたフランス語のみじかい会話文の解釈は、すでにじぶんたちで完了させていた。そこには、vouloir の活用したかたちがつかわれており、それをとどこおりに訳しおえた以上、vouloir の《意味》をわかっているはずではなかったのか？ 先行する「よーし訳せた」に先行するシーケンスでは、フランス語文 *Alors, je veux bien en boire un peu.* (じゃあ、それをすこしいただきたいです) について、Aは「あの、えっと、そうかなあ、わたし、ちょっとだけ飲んでみようかな」という解釈をあてていた。この日本語はあながち「まちがい」ではないものの、vouloir の理解にかんしては、たしかにあいまいである。おそらく、Aは、そのあいまいさを解決しようとしたのであろう。じっさい、Aは、フランス語文の冒頭にでている vouloir の直説法現在2人称複数形の *voulez* について「be able to みたいなやつ」と指摘し、Bの同意をえていた。もちろん、かのじょは pouvoir と混同しているわけだが、5行のフランス語文を解釈するというタスクをこなしたけっか、辞書を確認するにいたり、「正解」にたどりついたわけである。そしてその「正解」を、グループ全体の学びのリソースとすべく、報告者(=教え手)として教えたのだといえよう。これはたんに、「知らない友人たちのために教える」というだけではなく、「じぶんの確認のために言語化する」という行為である。001行目と002行目のAの発話は、電子辞書

のスクリーン上の語義をよみあげるかたちをとっており、はっきりとグループのメンバーにむけられた発話とはなっていない。つまり、このときAは「教え手」でありながら「学び手」であるという二重の存在となっている。そして、かのじょにそのようなありかたをゆるすのは、いうまでもなくグループ・ワークという装置にはかならない。もしもかのじょが独学している場面であれば、「報告」という行為は存在しなかったであろう。相互行為のなかで、「教え」と「学び」は、謂わば表裏一体のものとなっているのである。

(19) コーパス【H02】「ウオントや」発話時の画面



3.4. 「協働学習」の構築性

さらにわれわれは、007行目のCの発話「ウオントや」にも注目したい。これは、vouloirが英語のwantに対応する動詞だということを指摘する発話とかがえられるが、この発話の前後、Cはほかのメンバーのだれとも目をあわせておらず、ひたすら手元のプリントをみている。かのじょがみているプリントは、さきほどのタスクにもちいていた「先週のプリント」ではなく、当日に配布されたプリントであるが、そこにはvouloirという動詞はいっかしょしかあらわれていないため、そのプリントから「ウオントや」がひきだされた可能性がないわけではないが、Cはこの「プリントへの書きこみ」の直前までAの手元に視線をおくっており

(004 行目の C の視線)、このグループにおいて vouloir という動詞の語義の焦点化に参加していることから、それまでの経緯を無視して、とつじょ「ウオントや」と発話したとはかんがえにくい。したがって、この「ウオントや」は、ひとりごとやうわごとではなく、A と B のやりとりに参入する発話と判断される。この、いっけん「闖入」にもみえる C の発話にたいし、A はややおくれてうなずくことで (007 行目の A のジェスチャー) うけいれ、つづく 008 行目で「ピーエイブルトゥーとウォントトゥーかな」と、あらためて pouvoir=be able to、vouloir=want to とまとめあげる発話をするにより、C の発話を相互行為のいちぶとなした。このとき、A は B とのやりとりをおえたところであり、やはり C にたいしてなんのきっかけになる動作もおこなっていないにもかかわらず、A と C はなめらかに相互行為を組織している。これは、いっけんすると銘々勝手にふるまっているようにみえるにもかかわらず、謂わば「グループとしてのポテンシャルは維持されたまま」であり、なにかのきっかけで、ただちに「グループ」としての相互行為が組織されるのだといえよう。このことは、(4a) で定義づけた「協働学習」のもつ特質であり、社会的なコミュニケーションの場のひとつである「学びの場」というものが本来的にもつ性格、すなわち「いついかなるときでも、だれもが教え手／学び手になりうる」という性格の発露でもあった。「共同作業」がおこなわれていないときにも、グループ・ワークはそのような枠組みとして機能するのである。

4. まとめ

はじめににおいてかかげた問い (1) については、(20) のようにこたえうるであろう。すなわち、(1a) の問い「協働学習において、学習者はいかに学んでいるのか」については (20a) のように、(1b) の問い「学習者の『学び』とはそもそもいかなるものであるのか」については (20b) のようになる。

- (20) a. 学習者たちは、相互行為のなか、教え手により組織された学びのリソースにもとづきながら、個々別々の方向にむかって学んでいる。
- b. 学習者たちは、相互行為を組織するグループという枠組みのなか、目標に一致するかたちや一致しないかたちにおいて学んでいる。

また、(2) にかかげた命題についても論証しえたとかんがえる。(2a) の『『学び』は社会的にしか達成されえない』という命題は、2.章で論じたように、《知識》が社会的・公的にしか構築されない以上とうぜんのことである。さらに、(2b) の「学びの主体である学習者もまた、ア・プリオリに学習者なのではなく、社会的相互行為のなかで『学習者』として構築される存在である」についても、「学ぶことによって学び手になる」という論理的構成と、3章で

みた相互行為分析のけっかからあきらかな帰結であろう。

かくして、われわれは、なぜ「協働学習」を導入するのかという疑問についても、たんに「アクティブ・ラーニングの一環として」といった単純なものではなく、学びを組織した時点で必然的にそうなることを主張することになる。もちろん、3.2.の分析にあったように、グループ・ワークの参加者は、ひとつの共通のタスクを実行しており、その点において「協調学習」であるようにみえる。しかしながら、タスクの実行は「手段」にすぎず、学びの「目的」ではない。このことは、3.3.で分析した「はからずも学んでしまう」事態からもあきらかであろう。また、「ウオントや」のケースにみられたように、めざす到達目標が共通ではなく、やっていることがまちまちですらあっても、「学びの場」という枠組みがあれば、ただちに「協働」することが可能となる。そこは、だれもが学び手のみならず教え手になりうる場であり、そのようにして《知識》の獲得を確認していく場でもある。《知識》は社会的相互行為裡にしか存在しえず、われわれは社会的存在であるとするならば、われわれの人生はつねに学びの機会にあふれているのだが、そのなかであって、教室とは、社会にでるまでの相互行為の訓練の場であるとともに、すでに構造的に「学びの場」である以上、もっとも効果的な《知識》創発の場でもあるといえよう。教室におけるグループ・ワークが推奨されるゆえんである。そして、「学び」とは「教え」とともに構築される行為である以上、「学びの場」ということばも「教え／学びの場」とすべきであろう。いうまでもなく、docendo discimus（教えることは学ぶこと）であるが、相互行為分析が明らかにしたようち、われわれは教えながら学び、学びながら教えているからである。

なお、学びにともなう「評価」の問題など、いまだ論ずべき点はおおいが、別稿をもってあたりたい。

【注】

- 1) たとえば、2012年8月28日づけでだされた中央教育審議会の答申「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～」の第4章「求められる学士課程教育の質的転換」では、

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、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）。

- という文言で、「アクティブ・ラーニング」が推奨されているが、同答申の用語集にもあるように、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・ワークなどがその有効な方法とされる。
- 2) 日本学術振興会理事長やNTTドコモ取締役も理事に名をつらね、サイトでは「日本とアジアのための『学びによる個人の価値を社会全体の共有価値へ拡大する MOOC』の実現を産学の連携によって強力に牽引します」をうたう、謂わば政府肝煎りの MOOC 推進団体。

- 3) 文字どおり、おおくのひとびとにむけてひらかれたオンライン上で受講可能な講義のこと。米スタンフォード大学の2名の教員によってつくられ、2012年2月に開始したCoursera (<https://www.coursera.org/>) や、やはり米MITとハーバード両大学によってつくられ、2012年5月スタートのedX (<https://www.edx.org/>) などがしられている。
- 4) NTTドコモとNTTナレッジ・スクエアが提供するMOOCプラットフォームであるが、東京大学大学院情報学環の山内祐平准教授を中心とする「反転学習社会連携講座」が理論と方法の面をになっている。
- 5) 従来の「教室で講義、自宅で課題」を逆転させ、「自宅で講義、教室で課題」とした授業形式。「自宅で講義」は、オンライン上の動画でなされ、この点のみをみれば、いわゆる「遠隔教育」(distance education/formation à distance) であるが、「教室で課題」については、「教師－学習者」「学習者－学習者」間の相互行為 interaction に重きをおく点が異なる。
- 6) gaccoのオンライン講座は無料であるが、反転授業に参加するためのオプションは有料(2014年9月時点で10000円)である。
- 7) 関田・安永(2005)では、ひとがあつまり集団で学ぶことを「共同学習」、その意義を理解したうえで学ぶものを「協同学習」cooperative learning、その意図なくして学ぶものを「協調学習」collaborative learning としている。
- 8) 欧州評議会では、これに言語学習や言語経験をしめず資料集をくわえた三点セットを「欧州言語ポートフォリオ」(European language portfolio/Portfolio européen des langues) として、言語学習はもとより、欧州圏内の言語圏をこえた就労時などに利用することをめざしている。
- 9) 5項目それぞれにおいて、A1, A2, B1, B2, C1, C2 の6レベルが設定されたルーブリック (rubric /rubrique: 達成度評価指標表) となっており、A1が初心者、C2が母語話者なみとなる。当初の言語パスポートにはこの6レベルの記載しかなかったが、現在の言語パスポートでは、ひとつひとつのレベルがさらに「－」「+／－」「+」の3段階にわかれており、計18段階となっている。
- 10) 他者がしりえない「心裡／脳裡」のような領域を設定することは、他者の存在しない独我論世界を要請することにほかならない。独我論世界では、「自己と異なるもの」は存在しないため、他者と協調したりインフォメーション・ギャップをうめたりするためのコミュニケーションは不要となる。ヴィトゲンシュタインが『哲学探究』のなかでしめたように、他者不在の世界におけることばや記号——ヴィトゲンシュタインの用語にならえば「私的言語」Privatsprache (langue intime) —— は、他者の介入による相対化がおこなわれないため、そのことばや記号の《意味》は「本人がおもったとおりのもの」となり、そのようなことばや記号の《意味》は「無意味」なものとなる。なぜなら、その《意味》がいかなる《意味》もあらわしうる以上、本人もまた、その《意味》がなにをあらわしうるかについての検証ができないからである。かくして、独我論世界の仮定は棄却され、ことばや記号は「他者もアクセスしうる領域」、すなわち、発話主体の内部ではなく外部において生成することが論理的に帰結される。
- 11) J. L. オースティン式にいえば、前者は遂行的発話であり後者は事実確認的発話としかもしれないが、この「遂行的」と「事実確認的」の区分は、ア・プリオリに決定されるものではなく、コンテクストにおうじて、ア・ポステリオリに決定されるものである。
- 12) 道路交通標識の生成も、たんに「見る－見られる」という単純な相互行為ではなく、クルマを運転している、あるいは路上を歩行しているといった一連の行為のなかにうめこまれたかたちでおこなわれる (cf. 福島 2004; 2008)。
- 13) 「電子辞書」や「プリント」が《知識》をつくりなすための媒体として生成するさまについての分析は、大山(2012)にくわしい。
- 14) 「記憶の改変」が生じることも、「記憶」がたんなる貯蔵データの再現ではないことをしめしているが、この点にかんし、細馬(2004)は、記憶が相互行為的に生成されることを実験によって証明している。
- 15) フランス語では Je sais nager./Je ne sais pas nager. というふうに「できる」をあらわすのに savoir (知っている) という動詞がもちいられる。
- 16) われわれの「意図」が主体にとって意識的ではないということにかんしては、たとえば Dennett (1991)、前野 (2010) を参照。

- 17) このような学習の形式は、「学び合い」としてもしられる (cf. 西川 2013)。また、この関係変化をシステムとしておこなわせるのがジグソー法である。
- 18) 「ちょっと」の関西語形。

【参考文献】

- 大山大樹 2012 「フランス語学習における「きっかけ」「道具」「参加のかたち」の協働的達成 —— 「知識構築のエスノメソドロジー的研究 ——」 大阪市立大学大学院文学研究科修士論文
- gacco サイト 2014 <http://gacco.org/> (最終閲覧: 2014/09/09)
- 金成隆一 2013 『ルポ MOOC 革命 無料オンライン授業の衝撃』 岩波書店
- 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
- 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/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (最終閲覧: 2014/09/09)
- 中尾真二 2014 「JMOOC 「gacco」で東大 本郷教授が反転授業、参加者は13～81歳」, 教育情報サイト『ResaMom』, <http://resemom.jp/article/2014/04/28/18244.html>, http://resemom.jp/article/2014/04/28/18244_2.html (最終閲覧: 2014/09/09)
- 西川純 2013 「『学び合い』の手引き書」 <https://dl.dropboxusercontent.com/u/352241/manabiai-data/net-book/tebiki.pdf> (最終閲覧: 2014/09/09)
- 反転学習社会連携講座 2014 「反転学習とは」 <http://flit.iii.u-tokyo.ac.jp/about/index.html#Flip> (最終閲覧: 2014/09/09)
- 福島祥行 2004 「記号・標識・相互行為 —— 構築主義的コミュニケーション研究のこころみ (1) ——」, 『人文研究』55-6, 大阪市立大学大学院文学研究科: 9-21
- 福島祥行 2006 「独我論と普遍性の構造 —— 構築主義的コミュニケーション研究のこころみ (2) ——」, 『人文研究』57, 大阪市立大学大学院文学研究科: 165-180
- 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研究のこころみ ——」 大阪市立大学大学院文学研究科学位論文
- 細馬 宏通 2004 「対話における記憶の相互作用分析: 情報受容者のことばとジェスチャーが果たす役割」, 『言語・音声理解と対話処理研究会』40, 人工知能学会: 51-56
- 前野隆司 2010 『脳はなぜ「心」を作ったのか —— 「私」の謎を解く受動意識仮説』 筑摩書房
- Conseil d'Europe 2001 *Cadre européen commun de référence pour les langues*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (accédé: 09/09/2014)
- Conseil d'Europe 2001 *Passeport de langue*, http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Guidetocompile/COE_language-passport_EN.pdf (accédé: 09/09/2014).
- Dennett, Daniel C (1991) 『解明される意識』 [山口泰司] 青土社, 1997
- Johnson, David W., Johnson, Roger T., Holubec, Edythe J. 1984 『学習の輪』 [杉江修治, 石田裕久, 伊藤康児, 伊藤篤] 二瓶社, 1998
- Johnson, David W., Johnson, Roger T., Smith, Karl A. 1991 『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] 玉川大学出版部, 2001
- Nestojko, John F., Bui, Dung C., Kornell, Nate, Bjork, Elizabeth Ligon 2014 Expecting to teach enhances learning and organization of knowledge in free recall of text passages, in *Memory and Cognition*, 2014; DOI: 10.3758/s13421-014-0416-z, <http://psych.wustl.edu/memory/nestojko/NestojkoBuiKornellBjork%282014%29.pdf> (accessed: 09/09/2014)
- Vygotsky, Lev Semenovich 1926 『教育心理学講義』 [柴田義松・宮坂秀子] 新読書社, 2005
- Vygotsky, Lev Semenovich 1934a *Pensée et langage*, [Françoise Sève], La Dispute, 1997
- Vygotsky, Lev Semenovich 1934b 『思考と言語』 [柴田義松] 新読書社, 2001
- Wittgenstein, Ludwig 1953a *Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*, tel, [Pierre Klossowski], Gallimard, 1961/1986

- Wittgenstein, Ludwig 1953b 『哲学探究』 ウィトゲンシュタイン全集 8 [藤本隆志] 大修館書店, 1976
Wittgenstein, Ludwig 1953c 『『哲学的探求』読解』 [黒崎宏・解説] 産業図書, 1997
Wittgenstein, Ludwig 1953d *Recherches philosophiques*, Bibliothèque de philosophie, [François Dastur, Maurice Élie, Jean-Luc Gautero, Dominique Janicaud, Élisabeth Rigal], Gallimard, 2004
Wittgenstein, Ludwig 1953e 『哲学探究』 [丘沢静也] 岩波書店, 2013

【2014年9月12日受付, 10月30日受理】

Construction of Learners in the Collaborative Learning: A Study of Interaction Analysis in the French Beginner Class

FUKUSHIMA Yoshiyuki

Selon la tendance de l'«importance des apprenants», on met de l'importance au group work. Cependant, il n'y a que peu de travaux pour éclaircir quels éléments de l'interaction augmentent les effets des apprentissages et quels points élaborent les apprenants préférables, c'est-à-dire «apprenants autonomes». C'est pourquoi que j'ai examiné l'«apprentissage» sous l'angle constructionniste de Fukushima (2008) en analysant les corpus-vidéo des interactions des apprenantes japonaises dans la classe de débutant du français pour faire la lumière sur :

1. Comment apprennent-ils les apprenants dans l'apprentissage collaboratif ?
2. Qu'est-ce que l'apprentissage des apprenants ?
Étudiant ces deux questions, j'ai conclu que :
3. L'apprentissage n'est réalisé que dans le contexte social.
4. Les apprenants n'existent pas a priori, mais sont construits dans l'interaction sociale.