

TABLE RONDE

コラボレーション型学習における教師の役割

« Rôles de l'enseignant dans l'apprentissage collaboratif »

FUKUSHIMA Yoshiyuki	(Université de la ville d'Osaka)
MOGI Ryoji	(Université Waseda)
NISHIMOTO Yuichi	(Université d'éducation de Kyoto)
TATEOKA Yoko	(Université Waseda)
Modératrice : IMANAKA Maiko	(Université de la ville d'Osaka)

今中舞衣子 (IMANAKA Maiko)

Université de la Ville d'Osaka

maikoimanaka@gmail.com

Quels sont les rôles de l'enseignant dans l'apprentissage collaboratif ? Comment offrir les étayages adaptés à nos étudiants pendant qu'ils travaillent collaborativement avec leurs propres initiatives ? Tels étaient les thèmes sur lesquels nous invitait à nous pencher cette table ronde.

En introduction, IMANAKA Maiko, la modératrice de cette table ronde, a présenté la problématique suivante sur la diversité du contexte actuel : dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, selon la composition des participants ou selon l'environnement d'apprentissage, le concept de « collaboration » fait référence à diverses réalités. Dans cette perspective d'apprentissage collaboratif, le rôle de l'enseignant dans la classe est très probablement en train d'évoluer, car il n'est sûrement pas possible de faire acquérir une compétence à créer une collaboration de qualité de la même manière que l'on transmet un savoir formel.

Après cette brève introduction, FUKUSHIMA Yoshiyuki a mis au point sa théorie constructionniste de l'interaction, en présentant sa pratique de travail par groupe dans la classe. Ensuite, MOGI Ryoji a parlé du projet *Tokyo-Grenoble* sur la réflexion sur le rôle d'enseignant dans le cas de la collaboration en ligne entre étudiants et tuteurs. Puis Nishimoto Yuichi a traité cette problématique d'un autre point de vue, la collaboration entre enseignants et apprenants, en utilisant la notion de « Обучение » (enseignement-apprentissage) de Vigotzky avec plusieurs exemples dans l'enseignement de l'anglais. Pour finir, TATEOKA Yoko a présenté sa pratique de « peer-reading » (lecture par pairs) dans le domaine du japonais langue étrangère, pour souligner l'importance de la collaboration, non seulement afin de faire acquérir aux étudiants la compétence de lecture en langue cible mais aussi afin de leur faire reconstruire leur identité.

Le point vue partagé entre ces quatre panélistes résidait dans le fait que l'enseignant n'est plus une banque de savoirs avec une sorte d'autorité, mais plutôt un facilitateur ou un modérateur qui essaie de dessiner le meilleur environnement d'apprentissage. Il est

désormais indispensable, en considérant chaque composant de la classe (enseignants, étudiants ou tuteurs), d'organiser une communauté plus agréable pour tous ceux qui participent à l'enseignement-apprentissage collaboratif.

協働型言語学習の理論と実践

——構築主義的相互行為論の立場から——

福島 祥行 (FUKUSHIMA Yoshiyuki)

Université de la Ville d'Osaka
fukushim@lit.osaka-cu.ac.jp

0. 教育から学習へ

すでに世界の教育のトレンドは「教育から学習へ」と移行している（高木・日能研 2009; ノイマン 2009）。いうまでもなく、世界は日々変化しており、その速度もましているようにおもわれる現在において、求められるべきは、たんに「過去の蓄積を憶えこむ」ことではなく、それらをもとに臨機応変に対応できる能力だからである。とうぜんのことながら、教育・学習は、「学校」という閉じられたシステムで完結するはずもなく、まさに「一生モン」として、生涯つづいてゆくことになる。じじつ、初等・中等教育の現場においても、このトレンドにのった幾多のこころみがなされ、それぞれの入学試験の内容も、たんなる《知識》ではなく応用力を問うようなものになっていることにくわえ、企業の採用試験も、やはり応用力を問うものとなっているのは、経済産業省が 2006 年から提唱している「社会人基礎力」や（経済産業省 2010）¹、OECD（経済協力開発機構）が 2000 年から実施している PISA（Programme for International Student Assessment 国際学習到達度調査）の内容をみてもあきらかであろう²。

にもかかわらず、高等教育の入学試験は、いちぶのAO (Admission Office) 入試などを除けば、依然として「記憶力偏向」型入試であり、中等教育の内容は、この現実拘束されている。そのいっぽうで、大学入学後の「初年次教育」では、少人数ゼミなどによって応用力育成をめざすといったこともおこなわれてはいるが、その他の講義科目はもちろん、演習科目においても旧来の学習観にもとづいた「教育」のなされていることが、依然めずらしくないようにおもわれる。もちろん、「社会人基礎力」に応ずるように、文部科学省の中央教育審議会大学分科会が 2008 年に正式に答申した「学士力」は（文部科学省 2010）、高等教育における一定の「縛り」となるであろうが³、これは畢竟、「学士課程教育のゴール」において養成されるべ

¹ 社会人基礎力は、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」と設定されている。

² PISA と、その高等教育版である AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes 高等教育学習成果調査) については、黒木 (2008) を参照。

³ 学士力は、「知識・理解」（多文化・異文化）「汎用的技能」（コミュニケーションスキル、問題解決力など）「態度・志向性」（チームワーク、生涯学習力など）「総合的な学習経験と創造的思考力」と設定されている。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

き学生像の指標であり、その学習・教育プロセスについては、依然として野放し状態にある⁴。

かくして、高等教育においても、目標とされるべきは学習者による「能動的学習過程」すなわち「学び」であり、しかもそれは、「チーム」による「対話的学び」にほかならない(清宮・北川 2009)。「協働学習」が推進されるべきゆえんである。

1. 構築主義的《知識》観と協働学習

学校教育における教授方法は、教師から学習者への「一方向型」教授法から、学習者側からのフィードバックをとり入れた「双方向型」へと遷移してきた。このことにより、教師が学習者側のさまざまな状態を顧慮することが可能になったといえよう。たしかに、このことにより、学習者の体勢は「受動」から「能動」へと移りえたようにみえる。しかしながら、これらの教授方法には、《知識》は個々人の「内部に秘匿された個々別々の存在」というかんがえかたが前提されており、これは、個人の「内部」は他者には知りえないという「独我論」的世界観にもとづく、コミュニケーションの不可能性をみとめるかんがえかたにほかならない。さらに、そこでは、《知識》は「自立的、固定的」な、人間そのものから乖離した存在としてとらえられている。

このような「本質主義・客体主義」なかんがえかたにたいし、事物には時空間をこえた「固定的特徴＝本質」は存在せず、事物にかんする認識は人間どうしの社会的相互行為によって「構築」され、相互行為はそのつどそのつど異なるものであるため、事物の特徴も「一時的／その場的」なものとかんがえる「構築主義」*constructionnisme* では⁵、《知識》は、社会的相互行為 *interaction sociale* のなかにおいてのみ、その場の参加者の「協働」*collaboration* により、「その場的」*de circonstances* に「創発」*émerger* されるとする。すなわち、《知識》とは、その「使用の場」に参加している「あなたとわたしのあいだ」に存在するのである。

この立場にもとづいた授業では、とうぜんのことながら、「正解」とは、学習にさきだって事前の *a priori* に教師が専有するものではなく、学習者間の相互行為によってそのつど創発されるものであり、学習後にふりかえりによって確認される事後の *a posteriori* な産物にほかならない。そして、これもまたとうぜんのことながら、そのような学習の場で要請されるのは「協働学習」*apprentissage collaboratif* なのである。

2. 学びあいとポートフォリオ

西川(2010)は、「学びあい」、すなわち協働学習の手引き書である。西川によれば、「学びあい」の効果は、「他者」とまじわることによる社会化と自己確認であり、多様な学習者に対応する多様な「教師」(＝学習者)の出現である。また、彼は、小学生が対象ではあるが、「こども同士の間関係が改善される」「成績が10%程度はすぐに上がる」「すぐに効果が出る(3時間、最大でも2週間)」といった効能をしめしている。西川は観察にもとづき、「学びあい」は「DNAに根ざした行為」

⁴ もちろん、応用力養成を目標とした授業を実施する大学も存在する (cf. 黒木 2008)。

⁵ 「社会構成主義」*socio-constructivisme* とよばれることもある。用語をめぐる問題にかんしては千田(2001)を参照。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

であり、「こどもたちは、許せばすぐ学びあう」と断ずる。人間は社会的動物であるという古い定義をもちだすまでもなく、われわれは、「学びあい」そして「教えあう」生きものなのであろう。しかしながら、うえでのべたように、高等教育課程に入学したての学生たちは、おおむね「協働学習」には慣れてない。いうまでもなく「受験」のためであるが、とりわけ「文法」や「単語」などは、「暗記」すべきものという、牢固たる信念をいだいている。この殻をうちやぶるためには、授業の導入時において——さらには、一年をつうじて——、「協働」の重要性と、《知識》の構築性について、くりかえし説明する必要がある。

このとき、もうひとつの「殻」となっているのが、評価方法である。さきにもべたごとく、《知識》(=正答)は教師の専有物ではないため、教師は、学習者の「答案」を、たんじゅんな正解/不正解のスケールで評価することはできないし、そもそも PISA のような応用力を問うばあいに必要なのは「プロセス」であって「ゴール」ではないいじょう、「答案」のみを評価対象にすることじたいがナンセンスであろう。かくして導入されるのが、「自己評価」「相互評価」およびプロセスをふりかえるための「学習ポートフォリオ」である。紙幅のつごうにより、ここでは詳細をはぶくが、「解答」を個々人に帰着せしめない協働学習の構造にあっては、ポートフォリオは重要なアイテムとかがえられる(福島 2009)。

3. 導入実践とアンケート分析

筆者は、2008 年度より、初級フランス語のクラスに協働学習を導入している。クラス内容は以下のとおりである。基礎 2 と基礎 4 はことなる科目であるが、ほとんどおなじメンバーが、つづけて受講している。

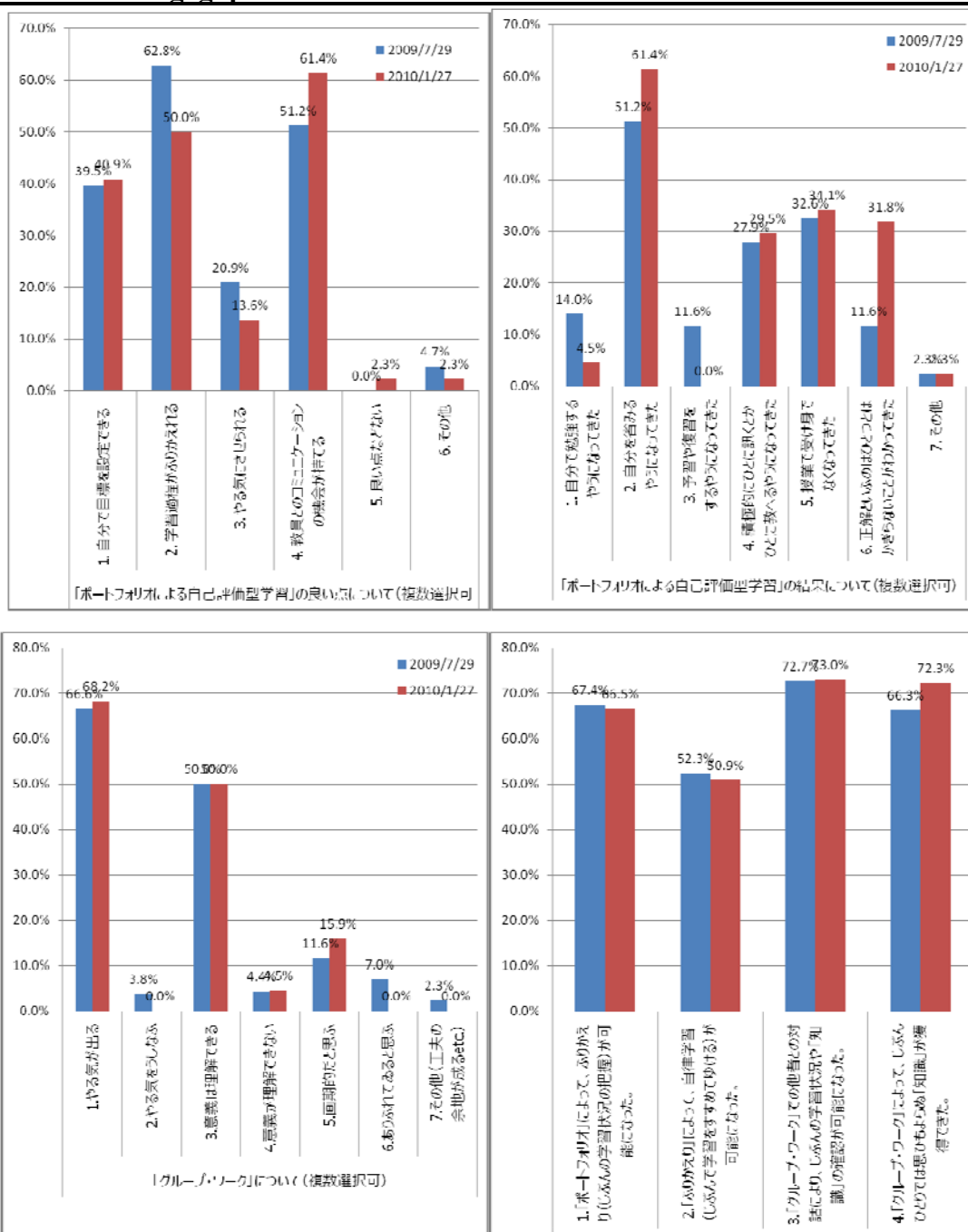
2008 年度	2009 年度
フランス語基礎 2 (前期) 43 名 (TA 7 名)	フランス語基礎 2 (前期) 45 名 (TA 4 名)
フランス語基礎 4 (後期) 45 名 (TA 4 名)	フランス語基礎 4 (後期) 49 名 (TA 4 名)

授業のながれとしては、①前回のタスク用紙返却、②教科書にそった表現・文法事項の学習 (TAとともに机間巡回)、③作文と発音練習 (TAとともに机間巡回)、④今日の一曲 (フランス語圏のPV)、⑤今日のポートフォリオ・シート記入となっており、②、③がグループワーク (ペアワーク) の対象となっている⁶。

このうち 2009 年度の受講生にたいし、前期末 (基礎 2)、後期末 (基礎 4) にアンケートを実施、それをまとめたものから、グループワークにかんする結果を抜粋してみると、以下の結果がえられた。

⁶ 2010 年度からは 3~4 名のグループワークとしている。現時点でのアンケート調査等はおこなっていないが、あきらかに、ペアワークよりも作業中の活気がある印象をえている。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010



また、自由記述には、以下のような意見がみられた。

1. 自己評価学習は毎回先生と会話ができるので、とても楽しかったです。グループ・ワークも友達と印象深く勉強できてよかったです。
2. 作文の機会がたくさんあったのが良かったです。しかも、友だちとできたので、普段話していることがフランス語になおすという作業が単純に楽しかった。
3. 人見知りするので、さいしょはちょっと嫌だったが、話しやすい子を見つけられたので後半は楽しかった。
4. グループワークの時間が長くて沈黙が気まずい。
5. 最初はまいちどうしたら良いのか分からなかったのですが、慣れてくると

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

自分たちで知識を増やしていくこともできて、楽しかったです！

6. グループの人と相談してわかったとき、めっちゃうれしいし、そうゆうやつは今でもともだちと話していくと思いができます！
7. グループ・ワークだと、自分も相手も理解してないと進めれないので、授業に積極的に参加できました。

ここでも詳細な分析は割愛せざるをえないが、協働学習が、学習促進におおいに貢献しているさまがうかがえよう。

4. 協働学習における教師の役割

構築主義のたちばからすると、《知識》は学習の場の参加者の相互行為、すなわち協働のなかで創発される動的過程（一時的状態）のことであった。とうぜん、「学習」もまた、社会的相互行為（＝能動的コミュニケーション）のひとつである。そして、そのような「学びあい」のなかにあつて、教師とは、授業の「かきたて手」animateur であるとうじに相互行為の参加者であり、あらたな《知識》を獲得してしまう存在、すなわち「学び手」のひとりなのだ。畢竟、「教師と学習者の協働」とは、とりもなおさず「学習者どうしの協働」の謂であった。

かくして、協働学習裡の「教師」の役割とは、ひとまずつぎのようにまとめられよう。すなわち、

- ① 教師は、まず「教えてもらう」ことにより、学習の場を励起させる。
- ② 教師は、当該学習者とともに、学習過程をふりかえり、その過程に参加することで、過程を評価する
- ③ 教師は、そのような評価をおこなうことにより、みずからも評価を受ける（学習者がおこなう評価実践ための実験台となる）
- ④ 教師は、ときに先輩として、ときに同輩としてふるまい、最終的にはフェードアウトする存在

このことは「学士力」において「生涯学習力」と規定され、「社会人基礎力」でも「主体性」「課題発見力」として求められている、教師不在でもみずから学びつづける力、すなわち「自律学習力」の陶冶へと直結するわけであるが、そもそも大学とは、夙に「学校教育法」にさだめられているごとく、たんなる《知識》注入機関ではなく、さまざまな《知識》をもとに、応用力を鍛錬することで、そこからさきの人生をいきぬくすべを身につけてもらうための場にほかならないのである。

参考文献

黒木比呂史 2008『大学版 PISA の脅威』論創社。

経済産業省 2010「社会人基礎力～社会でいきいきと活躍する若者の育成を目指して～」,
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm>, [online available: 2010/05/01]

清宮普美代・北川達夫 2009『対話流』三省堂。

千田有紀 2001「構築主義の系譜学」, 上野 編『構築主義とは何か』勁草書房: 1-42。

高木幹夫・日能研 2009『予習という病』講談社現代新書 2024。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

- 西川純 2010『学び合い』の手引き書, <http://www004.upp.so-net.ne.jp/iamjun/manabiai/tebiki/tebiki.pdf>,
[online available: 2010/02/01]
- ノイマン, カール (Karl Neumann) 2009「大学における教育文化から学習文化への転換——大学教授
学と大学改善のためのカリキュラム計画——」[大膳司・渡邊隆信]『大学論集』40, 広島
大学高等教育開発センター: 327-341.
- 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ろみー
ー」『大学教育』6-2, 大阪市立大学大学教育研究センター: 56-61.
- 文部科学省 2010「学士課程教育の構築に向けて（答申）」, [http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/
chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm), [online available: 2010/05/01]

日本人学習者とフランス人チューターの遠隔での コラボレーションにおける教師の役割

茂木 良治 (MOGI Ryoji)

Université Waseda
mogi@aoni.waseda.jp

導入

情報通信技術 (TIC : Technologies de l'Information et de la Communication) を外国語教育環境に取り入れることで、遠隔地にいる外国語話者との交流が容易になり、協調学習を促進することが可能となる。そこで、本発表では遠隔教育におけるコラボレーション型学習での教師の役割に着目した。研究事例として、上智大学とグルノーブル第三大学の遠隔教育プロジェクト Tokyo-Grenoble におけるフランス人チューターと日本人学習者のコラボレーションを円滑に進めるためにこのプロジェクトを運営する日本人教師がどのような役割を担っていたか考察した。

遠隔教育 Tokyo-Grenoble の紹介

このプロジェクトは、グルノーブル第三大学フランス語教授法専攻の大学院生 8 名がチューターとして、LMS (Learning Management System) Moodle を介して、上智大学外国語学部フランス語学科 2 年生 68 名にフランス語を教えるというものである。このプロジェクトの活動は以下のプロセスで実施された。

- ① (授業時間前に) チューターはオンライン学習タスクを作成し、Moodle 上にアップロードする。
- ② 学習者は CALL 教室での授業時間内 (90 分) に、各々 Moodle 上のタスクをダウンロードし、実施する。タスクはコミュニケーション能力の向上を目指したもので、読解・聴解活動後に、口頭表現及び作文をするというように構成されている。作文の学習成果は Word ファイルを、口頭表現は mp3 ファイルをフォー

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

ラムでチューターに提出する。

- ③ (授業終了後に) チューターはその学習成果を添削し、フォーラムで返却する。
- ④ (次の授業の際に) 学習者は送付されてきた添削を確認し、不明な点などがあればチューターに質問する。

このように、日本人学習者にとってはフランス語話者と交流しながら、フランス語コミュニケーション能力を向上させる機会となっており、フランス人院生にとってはフランス国外の学習者にオンラインでフランス語を教える教授法を体験する場となっており、両者のニーズを満たす環境といえる。

このプロジェクトの日本人学習者とフランス人チューターのコラボレーションは以下の三つの特徴がある。第一に、学習者とチューターのコラボレーションは、学習者と対面授業の教師との関係よりも対等な関係性である。次に LMS を介してやり取りしているため、両者の間に時間的・空間的ギャップがある。最後に、両者の間に言語的・文化的ギャップがある。これらの特徴は長所でもあり、短所にもなりうる。

本発表では、日本側の授業を担当している日本人教師がこの特徴的なコラボレーションが滞らないようにどのような活動を実施し、どのような役割を担っていたのか検討した。

利用データ

日本人教師がどのような役割を担っていたのか調査するために以下のデータを利用した。

- プロジェクトを実践した日本人教師へのヒアリング
- プロジェクト実施中、学習者が記入したオンライン学習日誌の記述
- プロジェクト実施中、チューターと日本人教師が話し合ったフォーラムの記述

日本人教師の活動について

日本人教師へのヒアリングによると、プロジェクトを開始する前に日本人教師は日本人学習者とフランス人チューターそれぞれに注意事項を伝えていた。前者には、各々の役割と毎週1つ送られてくるタスクをこなすというルールを確認し、タスクをこなすだけでなく、チューターには色々フランス語で質問をして、話を引き出すようにアドバイスし、このプロジェクトは勉強の場でもあるが、コミュニケーションの場であることも強調していた。後者には、上智大学のカリキュラムにおけるこのプロジェクトの位置づけを説明し、学習者にとってチューターがより身近に感じられるために、顔写真を掲載することと、コミュニケーションの相手として学生に色々質問するように依頼していた。

プロジェクト実施中、日本人教師は CALL 教室で机間巡視し、学習者がタスクを遂行している様子を観察し、学習の進め方についてアドバイスを送っていた。具体的には、学習者がフランス語が分からない、タスクの指示文がわからない場合は、質問を受け付け、回答した。タスク自体に問題がある場合は、タスクの解き方をチューターに説明してから解くように学習者に指示した。また、授業時間内 (90 分以内) でタスクを終わらせるためには時間配分が重要であることを強調し、限られ

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

た時間の中でタスクをこなす工夫を促していた。これらのアドバイスにより学習者は学習方法に意識が向くようになったことが彼らのオンライン学習日誌の記述からうかがえる。

この学生1は学習時間の管理の難しさについて学習日誌に記述している。

「グルノーブルとの交流は楽しいと思うけど、毎回時間内に終わるかが心配です。」 (2007/10/10 の日誌、学生1)

学生2,3は時間配分を意識し、時間内にタスクを終わらせるための工夫を考察している。

「自分の反省としては、時間配分が上手くできなかった所です。次回からは音声を先に吹き込みたいです。」 (2007/10/18 の日誌、学生2)

「最初に音声をやっておいて、残りを時間内にやるようにしました。時間配分をちゃんと考えてやることができましたと思います。」 (2007/10/17 の日誌、学生3)

また、以下の学生4,5はテキストを読解する際に、精読をしていては時間が足りなくなると判断し、学習方法としてスキミングやスキッピングを取り入れている。

「細かく読もうとしないで、大筋だけ捉えるのが重要だな～と思いました！」 (2007/10/24 の日誌、学生4)

「実際のインターネットサイトを見ながら解いていく問題が実践的で良かったです。フランス語だらけの中から自分が知りたい情報を抜き出す勉強になりました。」 (2007/11/7 の日誌、学生5)

この授業内での日本人教師のアドバイスの結果、学習方法の習熟が学習者たちの新しい目標になっていた。

一方、フランス人チューターに対しては、日本の学習者がどんな様子でタスクに取り組んでいるのかフォーラムで報告していた。そして、学習者がタスクを遂行する上で、問題があった箇所を伝え、今後のタスク作成に活かすようにアドバイスを送っていた。遠隔地のチューターは学習者と教室という空間を共有していないため、学習者にとってタスクの内容は興味深かったのか、分量や難易度は適切であったか等を把握する術がない。また、学習者がタスクの学習成果を期限内に提出して来ない場合、遠方のチューターは単なる遅延なのか、やる気がなくなったり、タスクが難しすぎて、断念してしまったのかを判断する術もなく、非常に不安になる。以下に実際、チューターが自分の年齢のせいで学習者は学習成果を提出して来ないのでと日本人教師へとフォーラムで不安を吐露した事例を示す。

« (...) En effet, depuis la tâche 4 la participation de mon groupe ne cesse de décroître. (...) Mon questionnement je pense justifié sur les tâches proposées, sur ma façon de communiquer, d'être tutrice, sur le niveau de mes 7 étudiants, ou leur sérieux, ou encore sur mon âge qui peut-être les bloque...me fragilise un peu je l'avoue, et je suis quelque peu démotivée. » (フォーラム、チューター1)

この不安に対し、日本人教師は学習者の課題未提出の原因はチューターの問題ではなく、単に他の授業でテストがあるから忙しいだけだと説明し、励ましている。

« NON CE N'EST PAS DU TOUT DE VOTRE FAUTE « à cause de votre âge » ????... mais vous avez bcp d'imaginations!! Pas du tout, mais simplement, ils sont complètement submergés depuis une semaine pour des examens écrits (...) » (フォーラム、日本人教師)

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

学生に対してもオンライン学習日誌を通して学習方法のアドバイスや心理的なサポートを行っている。以下にその一例を示す。

「今回も時間内に終わったし、内容もワインに関することで楽しかったです♪
今回も特にスクリプトを作らないで吹き込んでみましたが、やっぱり難しいです・・・でもそのほうがしゃべる練習になって良いと思います。」

(2007/11/26 の日誌、学生 6)

口頭表現タスクの中で、スクリプトを作成しないで、音声の吹き込みに挑戦をしていると学生がオンライン学習日誌に報告しているのに対して、その学習方法を称賛し、継続するように奨励している。

「スクリプトをつくらないでしゃべる練習 すごく良いと思います。続けてや
って行ってね。もう毎回 時間内に終わってますよね！」(2007/11/26 の日誌、
日本人教師)

日本人教師の役割について

以上のことから、Tokyo-Grenoble において日本人教師は伝統的な対面授業の「外国語教師」とは異なる役割を担っているのは明確である。プロジェクト開始時は、コーディネーターとして、フランス人チューターと日本人学習者のコラボレーションが円滑に進むように、授業実践のデザイン、プロジェクトの目標や参加者の役割を確認し、参加者に理解してもらうよう行動していた。また、プロジェクト実施中はファシリテーターとして、学習者に対しては学習方法に関して、チューターに対してはタスクの開発の仕方や支援方法に関してアドバイスを随時送っていた。また、遠隔教育ということで両者が時間・空間を共有していないことや、文化的・言語的なバックグラウンドが異なることで生じる誤解や問題が起きないように細心の注意を払いながら、両者の心理的なサポートも行っていた。

おわりに

本プロジェクトのように TIC を外国語教育に取り入れることで、教室外の人々とのコラボレーションが比較的容易になる。特に目標言語のネイティブスピーカーとの交流というのは学習者にとって非常に貴重な経験となる。実際、日本人学習者の大半が、毎時限タスクをこなすのは大変であったが、このプロジェクトに満足していた。彼らにとっては、ネイティブスピーカーとの本物のコミュニケーションを経験でき、フランス語・フランス文化を身近に感じることができ、モチベーションの向上にもつながっていた。また副次的にはあるが、学習プロセスを自身で統制することを経験し、学習方法について意識することもできた(自律学習の導入)。交流相手のフランス人院生にとっても、このプロジェクトを通して、遠隔でのタスク作成・学習支援の難解さを経験し、ノウハウを身につけることができた。参加者にとって多くの利益が見込まれる一方で、教師にとっては新しい教育環境となり、一般的な対面授業で培ったノウハウは必ずしも通用しない。そのため、学習環境を整備するコーディネーターとしての役割や、学習者に外国語を教えるよりも、学習者が外国語を学ぶことを支援するファシリテーターの役割を意識し、身につける必要がある。

アブウチェーニエの認識論・存在論的意義

西本 有逸 (NISHIMOTO Yuichi)

Université d'éducation de Kyoto
yuitsu@kyokyo-u.ac.jp

はじめに

コラボレーション型の外国語学習には、さまざまな様態が想定されるであろうが、筆者はその実体としての〈教える－学ぶ〉という関係性にこだわってみたい。〈教える－学ぶ〉という関係性については、日本ではあまり知られていないが、ヴィゴツキーのアブウチェーニエ論が秀逸である。本稿では、コラボレーションをヴィゴツキーが晩年に提起したアブウチェーニエ（教授・学習, instruction-learning, Обучение）ととらえ、その認識論・存在論的意義について考察する。認識論・存在論とはやや大袈裟ではあるが、筆者は教育という営みには、また教育に携わる人間には、二種類の問いあるいは働きかけが必要であると考え。ひとつは認識論的な問い（epistemological inquiry）であり、もうひとつは存在論的な問い（ontological inquiry）である。前者が、*What is A? —It can be defined as*（A とは何であるか。—それは～と定義されうる。）と定式化されるのに対し、後者は *Why does A exist? What does A mean?*（A はなぜ存在するのか。A とはどのような意味であるのか。）と定式化されうる。認識論的問いと存在論的問いとを比べてみると、後者に答える方がより困難である場合が多い（西本 2009: 17）。本稿では、後者にやや重点を置いて考えてみたい。

アブウチェーニエとは何か

ロシア語の *Обучение* の訳が教授・学習である。広い意味では「学ぶこと」と「教えること」の両方を含み、ヴィゴツキーが 1932 年以降の著作（「学齢期における教授・学習と知的発達の問題」「就学前期における教授・学習と発達」「思考と言語 第 6 章」）で用いている（土井 2009b）。教授・学習は、「子どもの概念発達の基本的源泉の一つとして、この過程を方向づける最も強力な力」と位置づけられており（ヴィゴツキー 2001: 242）、発達との関係では、「発達の前を進むときにのみよい教授・学習である。そのとき教授・学習は、成熟の段階にあたり、発達の最近接領域にある一連の機能をよび起こし、活動させる」のである（ヴィゴツキー 2001: 304）。

また、土井（2009a）によれば、アブウチェーニエには系統発生上と個体発生上の意味がそれぞれ以下のように認められるという。

系統発生上の意味…人類存続の上で人類だけに備わった機能が教授・学習の機能である。教授・学習の初歩的な現われが、模倣である。類人猿にも模倣がみられる。しかし、それには限界がみられる。真なる教授・学習はみられない。道具を使うサルをみて、自分も道具を使って、木の実を裂いて食べる。しかし、道具の使い方を

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

伝える姿はみられない。「自力解決の範囲内での解決」で模倣が生じるだけなのである。(土井 2009a 下線部は筆者による。)

個体発生上の意味…教授・学習は発達の普遍形式になる。サルのように模倣に限界はない。知能とことばを結びつけることから、ことばによる伝達が可能になり、高度な文明を構築する。(中略) 子どもの発達は、ことばのシャワーの中で大人が常に教授・学習の形式を用い、発達を導く。文化が高度になると、専門的に教授・学習を担う人物が現れ、対象が一部のものだけから大衆に広がると、教授・学習を専門的に担う場所が出現する。それが教師であり、学校になる。(同上)

このように、アブウチェーニェは〈教える－学ぶ〉という関係性を統体的にとらえようとする。教育の原基的形態でもある〈教える－学ぶ〉という関係性を「教授」と「学習」とに分離して片方ずつ別々に論じてはいない。教師主導型であるとか、学習者中心であるとかという不毛な議論は〈教える－学ぶ〉という関係性を正しくとらえていないのである。

外国語教育におけるアブウチェーニェの認識論的意義

伝統的な外国語教育研究や第二言語習得論では、対象言語の獲得過程を〈入力 (input) → 取り込み (intake) → 中間言語の発達 → 出力 (output)〉という図式でとらえているが、獲得過程の一部しか説明できない、極めて矮小化された見方であると批判せざるを得ない。ヴィゴツキーは母語の発達が無自覚的・無意図的な習得から意識的な言語使用へと進むのに対して、外国語の学習は自覚と意図に基づく意識的な学習から始まり無意識的な使用へとという発達路線を辿ると述べている(ヴィゴツキー 2001)。また、ヴィゴツキー学派に属する A. A. レオンチェフは活動理論の立場から対象言語を対象的形式から活動の形式へと変換することが大切であると説く(レオンチェフ 1980: 36)。これらから導かれるキーワードは「意識的な学習」と「(言語) 活動」であるが、アブウチェーニェの認識論的意義は外国語を使っての言語活動をいかに意識的にさせるか・するかであると考えられる。

外国語教育の認識論は入力 (input) から出力 (output) へ、あるいは対象言語に関する知識を内在化して運用することではない。それは、何よりも「意識的な言語活動」でなければならない。では、何を意識レベルに引き上げるのか。言葉 (speech) と身体性 (embodiment) と情動 (emotion) である(西本 2005, 2006)。「意識的な言語活動」とは、言葉・身体性・情動の総体的活動に他ならない。

外国語教育におけるアブウチェーニェの存在論的意義

存在論とは世界における万物のありようをいう。本稿では意識のありようを取り上げる。導入としてウシンスキーを引用しよう。

子どもが、自分の理解できない外国語である詩を暗記し、したがって単につぎつぎとつながる連続音を暗記したにすぎないと仮定しよう。(中略) 最後に、この子どもが青年となり、青年の心のなかに、詩に含まれた思想が解答となるような問題が生まれ、暗記した詩がその完全な詩的表現となるような感情が成熟したと仮定し

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

よう。そのときには、この詩に含まれていた種は、そのあらゆる外被から解放されて、青年の精神的記憶のなかに伝わるであろう。(中略) 新しい精神的力の形において伝わり、そのため青年は、(中略) この力を獲得した後では、すべてのものを以前とはいくらか違った視線で眺め、いくらか違った風を感じ、前に欲していたものを今は全然欲しなくなったりする。すなわち、別のコトバで言えば、いわば人間が一段と高い段階に発達するのである。

(ウシンスキー 1966: 144-145 下線部は筆者による。)

A. N. レオンチェフ(前述の A. A. レオンチェフの父)は彼の活動理論の労作『活動と意識と人格』の中で上述のウシンスキーを引用したあと、ことばの「思想や感情が、人格を内的に規定するものとならねばならない」と喝破している(レオンチェフ 1980: 184)。活動理論のテーゼの一つに「人間の意識は活動のなかで生じる」とあるが、外国語教育における認識論と存在論との結節点は「意識的な言語活動」からどのような意識が創発されるのかという問題である。筆者はヴィゴツキーとバフチンのインスピレーションから、この創発の契機として言葉を尽くすこと (languaging)・情動を動かすこと (emoting)・世界の作者となること (authoring the world) の三つを考えている (Nishimoto 2009)。以下の言説がヒントとなろう。

言葉を尽くすこと (languaging)

- ・ 思想は言葉で表現されるのではなく、言葉のなかで遂行される。(ヴィゴツキー 2001: 366)
- ・ もし、発達の始めに言葉とは無関係に行為があるとするなら、発達の最後には行為となりゆく言葉がある。人間の行為を自由なものにする言葉が。(ヴィゴツキー 2002: 246)

情動を動かすこと (emoting)

- ・ スピノザが正しく述べたように、わたしたちの感情の認識は感情を変化させ、それを受動的状態から能動的状態へと転化させるのだと、わたしたちは言いました。(ヴィゴツキー2008: 101)
- ・ 歴史的な人類という単一の存在のうちに占めるみずからの唯一の位置を是認するかぎり、つまりこの存在にたいして、不在証明(アリバイ)をおこなわずに、能動的な情動・意志的態度をとるかぎり、わたしはこの存在が容認する諸々の価値にたいして、情動・意志的な態度をとることになるのである。(バフチン 1999: 75)

世界の作者となること (authoring the world)

- ・ 身体とはシステムとみなされる。それにより、個人は物理的世界に応答しているのだ。身体は世界の作者となることによって世界に応答していることになる。(Holquist 1983: 317)
- ・ われわれは、世界の作者となることによって世界を見るのである。世界の作者になるとは、世界をテキスト化することによって意味づけることであり、世界の潜在的混沌状態を、整序化できる完結作用をもつ枠組みの中に移し換えることである。(ホルクウィスト 1994: 121)

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

次にアブウチェーニエの存在論的意義とは〈教えるー学ぶ〉という関係性のなかで、教える側と学ぶ側の意識が交通・交流しあい融合することに求められる。認識論的には学習者の知識・技能の獲得や発達があげられるが、それに留まることは決してない。ヴィゴツキーはいう。

子どもの方は技能を獲得するだけでなく、彼の関係とことばの体制全体が変革され、ことばは無意識的なものから意識的なものになり、ことばは自分のなかの技能から自分のための技能になります。

(ヴィゴツキー 2003 : 217)

自覚的で意識的なことばを媒介として、存在の原理に基づく認識の改訂・再編成がおこなわれるのである。学習者はもはや世界を表象のみによってとらえようとはしなくなる。世界が違ってみえるようになるのだ。そして、この違ってみえるようになった世界こそが、アブウチェーニエの存在論的意義としての外国語教育の成果なのである。

おわりに

アブウチェーニエの認識論・存在論的意義とは畢竟、新しい世界のイメージを〈教えるー学ぶ〉という関係性のうちに生成することにある。新しい世界のイメージとは、学習者の心的体験・感情・志向・動機等によって決定された個人的意味 (sense) に充たされており、外国語教育における人格形成の始源となるものである。

参考文献・資料

- バフチン, M. M. (1999). 「行為の哲学によせて」 佐々木寛 (訳) 『ミハイル・バフチン全著作①』 東京: 水声社
- 土井捷三 (2008a). リテラシーの形成とヴィゴツキー理論 教員免許状更新講習「教育の最新事情」資料
- 土井捷三 (2009b). ヴィゴツキーの教授・学習論 日本心理学会第73回大会 発表資料
- Holquist, M. (1983). Answering as authoring: Mikhail Bakhtin's trans-linguistics. *Critical Inquiry*, 10 (2), 307-319.
- ホルクウィスト, M. (1994). 『ダイアローグの思想』 伊藤 誓 (訳) 東京: 法政大学出版局
- レオンチェフ, A. A. (1980). 『現代ソビエト心理言語学 上』 米重文樹 他 (訳) 東京: 明治図書
- レオンチェフ, A. N. (1980). 『活動と意識と人格』 西村学・黒田直実 (訳) 東京: 明治図書
- 西本有逸 (2005). 英語科教育における言語活動の再構築 「ヴィゴツキー学」第6巻 pp. 1-7.
- 西本有逸 (2006). ヴィゴツキーの分析単位の英語科教育への応用 「ヴィゴツキー学」第7巻 pp. 35-41.
- 西本有逸 (2009). ヴィゴツキーの存在論と意識の問題 「ヴィゴツキー学」第10巻 pp. 17-22.
- Nishimoto, Y. (2009). *A Pedagogically Motivated Framework of Ontology in the Cultural-historical Theory: Emoting, Linguaging, and Authoring the World.* A keynote address at the 10th International Vygotsky Conference in Moscow.
- ウシンスキー, K. D. (1966). 「教育の対象としての人間 I」 柴田義松 (訳) 『ウシンスキー教育学全集IV』 東京: 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (2001). 『新訳版 思考と言語』 柴田義松 (訳) 東京: 新読書社
- ヴィゴツキー, L. S. (2002). 『新児童心理学講義』 柴田義松 他 (訳) 東京: 新読書社
- ヴィゴツキー, L. S. (2003). 『「発達の最近接領域」の理論』 土井捷三・神谷栄司 (訳) 大津: 三学出版
- ヴィゴツキー, L. S. (2008). 心理システムについて 「ヴィゴツキー学」第9巻 pp. 91-109.

ことばの学びと学習環境のデザイン

館岡洋子 (TATEOKA Yoko)

Université Waseda
ytateoka@waseda.jp

1. ことばの学び

筆者は第二言語・外国語としての日本語の読解授業における問題意識から、対話による協働的な読解活動として「ピア・リーディング(peer reading)」を提案し、実践を重ねてきた(館岡 2000、館岡 2005、池田・館岡 2007 ほか)。その観察から、L2 の読みという問題解決における協働の意義とともに、それを越えて、学生たちが自分自身を振り返ること、つまり、テキストに媒介されて自身のアイデンティティを確認、再構築することこそ協働の大きな意義が見出された(館岡 2010)。教室で読むということには、この2つの交差点—読み手自身のアイデンティティ構築に関する大きな目標と L2 読解における言語的な課題遂行という具体的な目標の2つが一体化していること—が重要だと考える。この交差点に主体的な「ことばの学び」があり、それは教室という場で協働的に達成されうるものだからである。教室活動における他者とのズレがさらに読みを深めることになると同時に、自分自身の立ち位置を確認することにもなる。

2. 学習環境としての教室と協働

では、それは教室という場でどのようにして達成されるのであろうか。学習者が主体的に自らの学びを構成するためには、それにふさわしい環境としての教室でなければならず、教室という場をどのような学習環境としてデザインできるのかが重要になってくる。

まず、はじめに筆者が協働的な読解活動として「ピア・リーディング」を考案するにいたった問題意識と背景を述べ、協働的な活動において他者はどのような役割を果たしうるのかを検討する。

2. 1. ピア・リーディング (peer reading) の誕生

ピア・リーディングが生まれるには以下のような背景があった。

【背景1】読解授業の現場での疑問点・問題点

読解授業では、教師が問いを投げかけ学習者がそれに応えるという構造になりがちで、学習者自身が主体的に問いを発するような活動になっていないことが多い。また、語彙や文型の説明に多くの時間を割き、読んで考えること自体が行われていないことも多い。

【背景2】読むこととは：個人の読解過程の研究から

読むという活動は受身的なものではなく、読み手が自らの既有知識を用いて積極

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

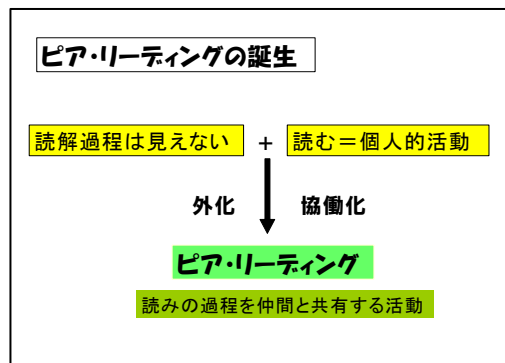
的に自問自答していく活動である。

【背景3】学習観・教育観の転換—学習や教育の考え方の転換

学ぶということは教師から与えられるものではなく、学び手自身が主体的に学びの場に参加し構成していくものである。

上記の背景から、「学習者同士が助け合いながら、テキストを理解していく読みの活動」を「ピア・リーディング」と名付け、いろいろな実践を試行錯誤していった(右図)。

この活動では、①仲間(peer)と学ぶこと、②結果のみでなく読みの「過程」を共有する(したがって過程を「可視化」する)ことが行われた。



2. 2. ピア・リーディングにおけるピア(他者)の役割

観察からピアは以下のような役割を果たしていた。

①リソースとしての他者=「1+1+1+…」

- 仲間から直接に「知識」や「方略」が学べる
 - 教師とは異なった観点からの相互教授
 - ピアが増える=リソースが増える

②対話の相手としての他者=「1」自体の変容

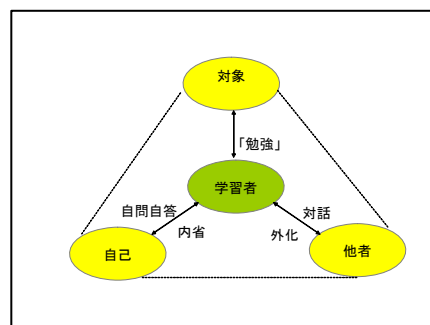
- 自己と異質の他者とのズレによって、自己を見直す機会が与えられる
 - 他者からの質問やコメントが得られる
 - 他者への説明を通して自己の考えが整理される
 - 他者を通して自己を見直す

③情意面・社会的関係性における他者

上記の特徴は同時に重なって現れていた。つまり、他者はリソースであると同時に、自己に見直しを迫る存在であり、また互いの関係性の中でやり取りはなりたっていた。

2. 3. ピア・リーディングにおける学習の場

ピア・リーディングにおいて、読み手である学習者と一緒に学ぶ仲間(ピア)と対象となるテキストとはどのような関係にあるのだろうか。そこで、右図のような三角形を考えてみた。中心にいるのは、読み手である学習者である。学習者は活動の主体であり、対象(テキスト)と他者(ピア)と自己に対峙している(詳しくは館岡2005)。テキスト・ピア・自己の三者が三位一体となつてこそ、協働の場が意義ある場になると考えられる。



Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

3. 協働による学びの進化

このようにして協働的な読解活動として、教室で「ピア・リーディング」を実践しはじめたが、実践の過程で実践を振り返り、検討と改善を繰り返していった。これは筆者の考える「実践研究」— つまり、「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一連のプロセス」である（舘岡 2008:43）。

そこで、「ピア・リーディング」の実践を、冒頭にあげた「教室活動におけるアイデンティティ構築と言語学習の課題遂行」という視点から、先に示した三角形の図の中に位置づけて振り返り、進化のプロセスを3つのステージに分けて考察する。

3. 1. 第1ステージ

グループで課題遂行を進めることを目的とする。先述の三角形の図において、右側の三角形が成り立っている。「対象言語（ここでは日本語）で〇〇ができる」という課題遂行を仲間とすること自体、活発な教室活動となりうる。しかし、自分自身と向き合うというプロセスが欠如し、活動自体が目的化してしまうことも少なくない。

3. 2. 第2ステージ

他者と自分との対話の中から自分自身を振り返ることによって、学びを得ることを目的とし、学習者の内省を促す協働的な活動をめざす。しかし、内省ができる個人とできない個人がありうる。個人の内省を教師がどのように促すことができるかが課題となる。

3. 3. 第3ステージ

協働で学ぶ場自体を教室のメンバーみんなで創り、かつ参加する（舘岡 2010）。教師が場を作り、学習者がそこで活動し学ぶということではなく、学習者自身が場を作り活動を生み出す。

4. ことばの学びと学習環境のデザイン

上記の振り返りから、協働により学びを創るプロセスでは、個人の集まりとしてのグループ活動から、自分と向きあうプロセスを経て、最後は教師と学習者たちが一緒に授業を創るというプロセスが示された。

「自分」と「ことば」と「他者」との関係性の中でことばの教室は成り立っている。この三者をつないだところに協働の場があり、場の構成員に学びがあるとともにコミュニティとしてのクラスが成長する。互いが有機的に結びつき、動的に進化し続けるような場をどのように創ることができるだろうか。それは、教師自身が教室をどのような場ととらえるのかによって変わってくる。どのようにしたら協働性を生かした場づくり—「学習環境のデザイン」ができるかを考え、実現していくのが教師の仕事ではないだろうか。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

<引用文献>

舘岡洋子（2000）「読解過程における学習者間の相互作用—ピア・リーディングの可能性をめぐって」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23、25—50

舘岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ』東海大学出版会

池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房

舘岡洋子（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上がる理論」細川ほか編著『ことばの教育を实践する・探究する』凡人社、41—56

舘岡洋子（2010）「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室」『早稲田日本語教育学』7号、1—24