

Thème 2

教師は学び手でなければならない

福島 祥行
FUKUSHIMA Yoshiyuki
大阪市立大学,
fukushim(at)lit.osaka-cu.ac.jp

中條 健志
CHUJO Takeshi
東海大学
takeshijo(at)tsc.u-tokai.ac.jp

大山 大樹
OYAMA Daiki
大阪市立大学
daikioyama(at)gmail.com

1. 《知識＝能力》の社会的構築性と社会的相互行為性（福島）

夙に西暦 1 世紀、小セネカが群衆を論じた文において、「人は教えつつ学ぶ」(homines dum docent discunt. 仏語訳では l'on n'enseigne pas qu'on ne s'instruit. 一般的には docendo discimus 「われわれは教えることで学ぶ」という形で知られる)と書いたように、「教え手」と「学び手」の関係は相互的であり、たんに「学び手がいなければ教え手は存在しえない」というレベルをこえた関係性をもつ。もちろん、「教師＝教え手／知識の専有者」という図式が生まれた背景には、中世の「書籍の専有者＝教師」という物理的構造が存在するであろうが、「調べごと」であれば、ほとんど数分で達成できる現代にあって、いまだに先の図式を墨守する理由はまったくない。にもかかわらず、「教師」は《知識》において「学生」にたいして時間的、量的アドヴァンテージを持ち、それゆえ「学生」を「導く」必要があると考える人はおおい。しかし、《知識》を、たとえば「命令法では -er タイプ動詞の 2 人称単数形で、語末の -s が落ちる」のような「静的記述」と考えるなら、そこには誤謬がみとめられる。すなわち、上のような記述を一万個脳裡に蓄えているとしても、それらの「記述」を、関与的場面において「検索」し、その記述内容を「遂行」できなければ、その「記述」はまったくの無価値＝無意味だからである（そもそも、命令法の語末の -s はラテン語時代に存在しなかったことを考えると、この記述じたい、歴史的には「正解」ではない）。

さらに、《記憶》そのものが、脳神経回路に蓄積された静的存在ではない。より厳密にいうならば、記憶の物理的実体として、記憶痕跡 (engramme / engram) とよばれる、記憶のインプット時に活性化した脳細胞間で増強されたネットワークを維持する細胞集団 (assemblage de cellules / cell assembly) が存在する (井ノ口 2019; Ghandour et al. 2019)。しかし、その実体がなんらかのきっかけで再活性化され、記憶のアウトプットが生じて、はじめてわれわれは《記憶》の存在と内容を知るのであり、再活性化されないまま、すなわち失念状態では、その《記憶》は存在しないも同然である。そして、書籍や web サイト上に書かれた文書の内容が、細胞集団によって「記憶」されたものを《知識》とする考えにたつなら、「アウトプットできない《記憶》」＝「外化されていない《知識》」もまた、無価値＝無意味であろう。

また、インプットされた記憶は、脳裡で他の細胞集団の影響を受けることがあり (ex. 事件の証言)、アウトプット≠インプットである場合も少なくない。さらに、発話内容じたいが、発話時に、環境やコンテキストの影響を受けて、無意識レベルで変容する (われわれは、みずからの発話内容を、当該発話そのものを聴くことで把握しているため、発話直後に別単語を聴覚フィードバックすると、その別単語を話したと思ひこむ) (Johansson, Hall & Chater 2011; Lind

et al. 2014)。このことは、われわれの「じぶんが発したと理解している発話内容」は、発話に先だって存在するのではなく、発話後に事後的に構築され、発話者自身にも理解されるということを示している。これはつまり、われわれの自覚する《記憶＝知識》とは、自己の内部に潜在していた記憶痕跡そのままではなく、「外界からの影響によって変形・構築されたものを、あらためて自己の《記憶＝知識》として認識したもの」ということにほかならない。われわれは、たとえば、être の現在形の活用を、「学生に示そうとする」「フランス語で発話する」などの外化を求められる状況にあってはじめて、「知っている／活用できる」ことを「知る」（＝自己の認識とする）のである。

以上の研究から、つぎのことが導かれよう。すなわち、

- ① 《知識》は個人の内部に潜在していたものではなく、会話などをきっかけに外化され、外界との相互行為 *interaction* によって構築され、自己と他者との顕在化したものである。
- ② 教師は《知識》を先だって有するものではなく、学生をふくむ外界との相互行為によって《知識》を構築し、そのつど、あらためて「獲得」するものである。

ここで想起されるのが、欧州言語共通参照枠 (CECR / CEFR) の「行為中心アプローチ」(approche actionnelle / action-oriented approach) であろう。CECR/CEFR において、言語能力のスケールは、目安となる行為が達成されることで見積もられる。ここでは、《能力》が、個人に潜在的に内在するという考え方 (石黒 (1998/2013) の批判する「個体能力主義」) ではなく、コミュニケーションという相互行為裡で顕在化するものと捉えられている。この点において、《知識》とは《能力》のことであり、それは潜在的なものではなく、「なにかをなし得たときに事後的に顕在化し確認される価値」である。教師もまた、「学び」という社会的相互行為において《知識＝能力》を創出しつつ獲得している。教場において教師のなすべきことが「学び」のほかはないゆえんである

2. 「学び手としての教師」を経験する (中條)

ここでは、筆者の授業に参加した TA (ティーチング・アシスタント) が、「学び手としての教師」を経験した事例を紹介する。

筆者は、入門レベルのクラスを 1 年間受講し、さらに、フランス語を副専攻にするなど、その後も継続的に学習を続けている学生 (主に 3~4 回生) の中から、希望者を TA として採用している。彼 (女) らが担当するクラスは、初学者を対象とした「フランス語入門」という科目が中心で、各クラスには受講者数に応じて 1~3 名の TA が配置される。

勤務校では 3 年前から TA を導入しているが、2 年目以降、採用した TA に業務マニュアルを配付し、ガイダンスをしている。というのも、TA の役割を明確に伝えなかった 1 年目に、彼 (女) らの存在が授業運営に支障をきたすケースが生じたからである。TA を希望する学生の大半は、教職課程にいたり、塾や予備校で働いていたり、アルバイト先で指導的な立場にいるなど、「教え手」としての経験が豊富であったため、当初は、学習内容 (フランス語) 以外のフォローは不要だと考え、彼 (女) らには「学生をサポートする」といった漠然とした指示しか出さなかった。その結果、2 つの問題に直面することになる。まず、語彙や発音、文法事項などにかんする質問について、TA が一方向的に解説してしまい、学習者が能動的に授業に参加しなくなったこと。次に、彼 (女) らがグループ活動に立ち会う際、メンバー全員ではなく、特定の個人にたいして介入してしまい、学習者間の協働が生まれなかったことである。そして、これらの問題は、授業を重ね、TA と学生の関係が深まるほど悪化していった。

TA へのガイダンスは、1 年目の反省を踏まえたものである。配付する業務マニュアルには、

これら2つの問題に対応するものとして以下のような記述がある。その一部を引用する。

①「教える」のではなく「促す」！

- 大学の授業は主体的に学ぶ態度を養成する場です。教えずに、考えさせてください。
- 自分の知識を与える、といった気持ちはもたないでください。
- TAと教師は先生ではなく、「司会者」です。

② TAとの関係よりも、受講者同士のつながりを優先する！

- 授業の主役は受講者（学習者）です。TAや教師はあくまで同伴者なので、特定の学生を個人的にサポートせず、グループ内での協働を促してください。
- 一度個人的にサポートしてしまうと、その後協働がおこりにくくなります。
- TAや教師とだけ関係をつくろうとする学生は、良い意味で突き放してください。

したがって、2年目以降のTAはみなガイダンスを受けているのだが、もちろん、マニュアルがあるからといって、それを授業で実践するのは簡単なことではない。答えを教えるのではなく考えさせたり、学生間のインタラクションを促したりする方法は、マニュアルを参考にしつつも、筆者自身がそうであるように、実際には現場で試行錯誤を繰り返しながら身につけていくことになる。

こうした経験を経て、TAたちは何を学んだのだろうか。3年目にあたる昨年度は、彼（女）らにその経験をふりかえってもらった。年度末に実施したアンケートからは、「学び手としての教師」をめぐる発見があったことがうかがえた。TAを担当した6名は、「TAの経験から何を学びましたか？」という問いにたいし、次のように答えている。その一部を抜粋する。

「教えることと勉強することは同じ。」「人に教えると、自分が何が分からないのかが分かる。」「学生に考えさせると、自分でも考えるようになる。」「質問にすぐに答えないことで、自分も一緒に問題に取り組むことができる。」「それまで理解できなかったことが、学生からの疑問や質問のおかげで初めて解決することがある。」「グループワークを観察すると、他人の勉強の仕方を知ることができる。」「すぐに答えを教えるよりも、一緒に悩んだほうが復習になり、相手も分かってくれる」。

これらの回答は、教える経験をするなかで、自分自身が学び手で（も）あることを知った、というものである。さらにミクロな分析をすべきところではあるが、ここでは、彼（女）らが「教師＝知識の源泉」とは異なる教え手、を経験したことを指摘するに留めたい。

3. 「学び手としての教師」であるための相互行為分析（大山）

3.1. 学習者とともによりよい授業をつくる

前節のTAを経験した学習者のアンケートからも明らかなように、教師は教え方においても学び手である。すなわち、何が良い実践なのかは、学習者との相互行為のなかではじめて明らかになる。相互行為のあり方は、学習者の反応から即時的に実践をアレンジしたり、アンケートを使ったりと様々である。以下では、その方法のひとつとして、相互行為分析を紹介したい。具体例としては、報告者が実践した「グループでの間違い探し」を挙げる。

当初、復習のため、授業の最後に仏作文の課題を出し、添削をそえて翌週に返却していた。

しかし、多くの学習者がそれらを一瞥するだけであった。返却後に改めてスライドで指摘するも、間違いは無くならなかった。このような学習者のふるまいから、それまでのやり方は適切ではないと考え、より意欲的に取り組める実践として「グループでの間違い探し」を導入した。

Aujourd'hui, je me suis lève à 7 heure. J'ai prendre mon petit déjeuner avec Titi.
 C'était bon! Après, nous sommes allé à le parc et nous nous sont promenés.
 Je ai rentré chez je à dix huit heures. Après le dîner, je ai regarder des vidéos sur Youtube avec Léa. Je me couché à minuit. Demain, je vais voir Loulou à le parc.

実践は、授業の冒頭におこなった。学習者は3分間ひとりで考えた後、グループで話し合った。なお、図1の①～⑱は記録したグループが話し合った箇所と順番である。彼らはひととおりの話し合い(①～⑩)、間違いの総数が伝えられた後に見返し(⑪～⑬)、行ごとの間違いの数が伝えられ、再び見返した(⑭～⑱)。

図1 テキスト

3.2. 相互行為分析により明らかになったリフレクションのありよう

学習者が如何に学んでいるのかは、机間巡回しながらの観察だけではほとんど分からない。そこで、2019年2月、報告者が担当するフランス語初級クラスにおいて、360度撮影可能なビデオカメラ1台でやりとりを記録し、相互行為分析をおこなった。相互行為分析とは、構築主義を理論的拠りどころとし、発語はもちろん、わずかな言いよど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ものである(西阪, 1997)。

分析の結果、リフレクションが、(1) 補足説明というかたちで知識が言語化されたり、(2) 間違い探しの遊びのパターンやフランス語の既存の知識に基づいて探し方が変更されたりすることをおして、おこなわれていることが分かった¹。

まず、学習者は何が間違いかだけではなく、その理由まで述べることでリフレクションをおこなった。例えば、事例1では「過去分詞かなこれ」と他者の指摘を補足し(03行目)、事例2では「ヌヤから」と自分の指摘の根拠を述べている(04行目)。なお、グループは4人(A～D)で、向かい合って座っている。トランスクリプションの記号は巻末資料を参照されたい。

【事例1】prendre (③)

- 01 A つぎのぶんしょ:(0.6)は(.)なにがある? (.)
- 02 A え::と(2.0)ブロードルがちゃう?(1.6)
- 03 C 過去分詞かなこれ(0.4)
- 04 A やんね
- 05 C せなあかんのちゃう(0.6)
- 06 B ぼ:

【事例2】allé (⑤)

- 01 A アレ(0.6)アレがちがう?(1.2)とおもったわたしは(0.6)アレ(0.6)ア[レ
- B [わからん
- 02 A ちゃう(0.2)くない?(0.4)アレのエスいらんくない?いるくない(0.4)ちがう?
- 03 A (1.4)いらん?
- B [わからん
- C [へ?なんや(.)エス?(0.6)
- 04 A え?アレ:(1.4)このあとにエスがいるかなって(.)ヌ:ヤから(0.8)
- 05 A [わからん(.)え?(0.4)
- C あ(0.2)ほほほほ(.)ほほX[X
- 06 A [どっち(0.2)いるか[な
- B いるわ [いるっぽいわ

次に、学習者は行き詰まりを打開しようともがくなかで探し方を変えることにより、リフレクションをおこなった。例えば、事例3では間違いのばらつき具合を考慮して見当をつけ(01-02行目)、事例4ではエリズィヨンの知識から探そうとしている(04行目)。

【事例3】(⑬)

- 01 B なんか:(0.2)さいごありそ::(0.2)
- 02 A なさいごなんも[ないじゃん(2.4)
- C [うん
- 03 A [ジュヴァヴォ
- D*ジュヴェ[ヴォワール

【事例4】(⑬と⑱のあいだ)

- 01 A ネタ[ぎれやねんけど(0.2)
- C [waka hrah^n
- 02 B う::ん
- 03 C*わからん(3.0)
- 04 A しょうりやくとかないんかな(.)しょうりやく(1.0)
- 05 B な:::んだらうね:

¹ 他の事例も含む詳細な分析は、大山(2020)を参照されたい。

3.3. 考察と今後の課題

相互行為分析の結果、グループでの間違い探しは、当該クラスの学習者たちにとって、仏作文を添削して返却するよりも意欲的に取り組めるものであることが分かった。ただし、上に示したような望ましいやりとりがいつも起こるとは限らない。間違いを指摘するだけだったり、行き詰って諦めてしまったりする学習者もいると考えられる。そのため、(1) 理由にも言及するようなルールを設定する、(2) 行き詰って諦めてしまわないように教師が探し方の転換を促す、といった改善点が考えられる。

以上、「教師は学び手でなければならない」と主張する理論的根拠と、その具体的な実践を述べた。我々教師は、学習者とともにフランス語を学び、授業を創り出していく。教場は「学び」に溢れていると言えよう。

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。
- (数字) 括弧内の数字の秒数の間隙があることを示す。
- (.) 0.1 秒前後の僅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、数は引き延ばしの相対的な長さを示す。
- h 呼気音。多くの場合は笑い声で、h の数は相対的な長さを示す。
- ° ° 記号内の発語が他に比べて小さいことを示す。
- 下線の発語が他に比べて大きいことを示す。
- ? 直前部分が上昇調のイントネーションを持つことを示す。疑問表現。
- X 聴き取り不可能であったことを示す。

参考文献

- 石黒 広昭 (1998/2013). 「心理学を实践から遠ざけるもの——個体能力主義の興隆と破綻」『新装版 心理学と教育実践の間で』UP コレクション, 東京大学出版会: 103-156.
- 井ノ口 馨 (2019). 「記憶の物理化学的実体」『基礎心理学研究』38 卷 1 号: 128-131.
- 大山 大樹 (2020). 「グループでの間違い探しにおけるリフレクションのプロセスの解明——フランス語初級クラスの相互行為分析——」『都市文化研究』22 号: 2-15.
- 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.
- Johansson, P., Hall, L., & Chater, N. (2011). Preference change through choice. in R. Dolan & T. Sharot eds. (2011). *Neuroscience of Preference and Choice*, Elsevier Academic Press: 121-141.
- Ghandour, K., Ohkawa, N., Fung, C.C.A., Asai, H., Saitoh, Y., Takekawa, T., Okubo-Suzuki, R., Soya, S., Nishizono, H., Matsuo, M., Osanai, M., Sato, M., Ohkura, M., Nakai, J., Hayashi, Y., Sakurai, T., Kitamura, T., Fukai, T., & Inokuchi, K. (2019). Orchestrated ensemble activities constitute a hippocampal memory engram, *Nature Communications*, 10, Article number: 2637.
- Lind, A., Hall, L., Breidegard, B., Balkenius, C., & Johansson, P. (2014). Speakers' acceptance of Real - Time Speech Exchange indicates that we use auditory feedback to specify the meaning of what we say, *Psychological Science*, 25-6: 1198-1205.