

《他者》をむかえいれる／つくりだす

福島 祥行、中條 健志、大山 大樹

FUSKUSHIMA Yoshiyuki, CHUJO Takeshi, OYAMA Daiki

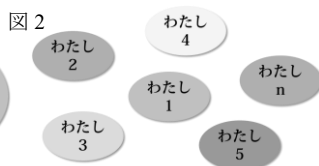
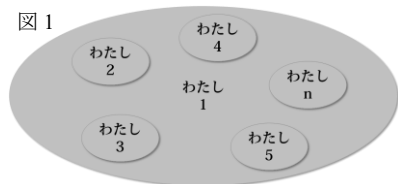
大阪市立大学、東海大学、大阪市立大学

fukushim(at)lit.osaka-cu.ac.jp, takeshijo(at)tsc.u-tokai.ac.jp, daikioyama(at)gmail.com

1. 教育－学習における《他者》の必要性（福島）

われわれの現実世界には《自己》以外の人びと、すなわち《他者》が存在しており、われわれはその人びとと社会をつかって暮らしている、あるいは暮らしていかなねばならない。《他者》とは、「外国人」が典型的にそうであるように、《言語》や《文化》を異にする人、《価値観》を共有しない人、つまるところコミュニケーションに困難をおぼえる人びとのことである。したがって、外国語の教育－学習は、その技能はもちろん、当該言語の背景文化もふくめ、「コミュニケーション」にかかわる実践にはかならない。つまり、教室には《他者》が必要なのだ。

そんなことは当然であり、これまでもそのような観点から、教育－実践がおこなわれてきたという人がいるかもしれない。だが、おおくのコミュニケーション・モデルが前提としてきた、「コード（記号化ルール）を共有することで内面を十全に知りうる《他者》」や「推論によってしか内面を知りえない《他者》」（前者はコミュニケーションの「コード・モデル」、後者は「推論モデル）」は、じつは《他者》ではない。なぜなら、前者は《自己》のコピーにすぎず、後者は他に比較すべき《他者》をもたないからである。すなわち、両者とも「独我論世界の《自己》」なのだ。前者の独我論世界（図



1) では、ひとつの世界に存在する人間のすべてが《自己》であり、その見方、感じ方などに差異がなくなるため、コミュニケーションは不要

となる（以心伝心の世界）。後者の独我論世界（図2）では、ひとつの世界にはひとりの《自己》しか存在しないため、コミュニケーションは不可能となる（十人十色の世界）。かくして、《自己》のみの独我論世界には、コミュニケーションは存在しえず、従来のコミュニケーション・モデルは、じつは、コミュニケーション不要／不可能のモデルであったといえよう（コミュニケーションにかかわる文化摩擦や排外主義や恋人との喧嘩などは、この独我論的世界観が原因である）。そして、これまでの教室にも、《他者》は不在であった可能性がたかいのだ。

コミュニケーション可能な非独我論世界は、《自己》と《他者》が共存する世界でなければならず、コミュニケーションの実践にかかわる教え－学びの場としての教室には、《他者》の存在が要請される。教育現場における《他者》の例としては、たとえば、つぎのようなものがあげられよう。すなわち、「学生にとっての教員」「教員にとっての学生」「異なる時間の《自己》」「直接的対話相手（共発話者 co-énonciateur）」「間接的対話相手（共在者 co-existent）」で

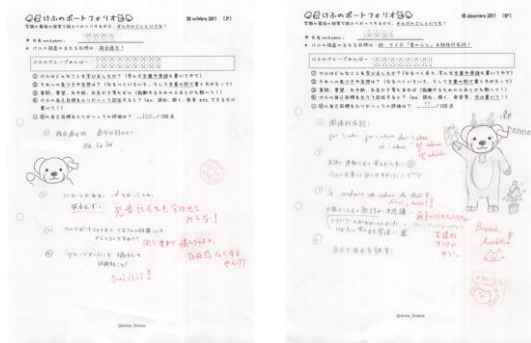
ある。以下では、そのような《他者》にむけて、教室をひらくための実践例を紹介する。

2. 《他者》をむかえいれる——ラーニング・ポートフォリオによる実践（福島）

portfolio とは「バインダー」のことであるが、そこから転じて、みずからの業績を説明するための資料集の意となった。教育の場では、当初、教え手が自身のふりかえり（省察 réflexion）にもちいるための Teaching Portfolio として導入されたが、そこから学び手のふりかえりのための Learning Portfolio（以下、LP）が生まれた。学び手は、みずからの学びの痕跡（プリント、写メ、録音、授業外での気づき etc.）を LP に保存し、学びの軌跡をふりかえることで、つぎにつなげるわけである。日本では、20 世紀終盤の「総合的学習の時間」導入にともない、グループ学習などの「非個体的能力」に応じた評価がもとめられるが、従来の「能力は個々人に属する」（個体能力主義）を前提とした評価方法では困難であったため、学習プロセスを評価するアイテムとしての LP が着目され、くわえて、「教え」から「学び」へのトレンドのなか、「学び手じしんが評価すること」の重要性が高まり、「自己評価」 auto-évaluation のトレーニング・ツールとしても、その可能性が指摘された（加藤・安藤 1999）。学びを「一過性の体験」におわらせず、定着をはかるためのふりかえりの重要性はつとに指摘される場所であるが（ショーン 1983/2007）、LP は、「学び体験の言語化＝意識化＝社会化（外化）」による、学びなおし réapprentissage の場でもあり、自律的学習者 apprenant autonome 陶冶のアイテムなのだ。

ラーニング・ポートフォリオが「言語化」をうながすツールである以上、問題となるのは、「どのようにすれば書いてもらえるか」である。とにかく書いてもらうことを優先するならば、強制的装置としての「枠」が有効であろう。書きこむ内容について指示明示的な方が、なにを書くべきかと悩むことにより、ワーキング・リソースを消費しなくてすむためだ。しかしながら、この「あまり考えなくてすむ」方法は、書くことがルーティン・ワークとなるにしたがって、記述内容の固定化をまねくことから、自律性の陶冶には、「フリースペース」が望ましいとかんがえられる。すると、さいしょは「指示明示的」で、じょじょに「指示非明示的」なポートフォリオ・シートを用意すべきであろうか。この点において、筆者が 2008 年度からころみているラーニング・ポートフォリオの実践からはつぎのことが観察された。すなわち、①「慣れないうちや、明示的指示がないと書きこみはすくない」が、②「明示的指示がおおくても書いてくれるとはかぎらない」ということである。そこで、筆者は、昨年度後期より、「弱いロボット」の思想（岡田 2012, 2017, 福島 2017）にもとづき、あえて「隙」（＝弱さ）をしめすことで「相互行為 interaction を誘発する＝《他者》をむかえいれる」ころみを開始した。具体的には、ぬいぐるみのクマの顔のイラストをシートに書きこむことで、書き手にラクガキしたりツッコンだり質問したりなどの、いわば「書きこみ欲」を刺戟しようとしたわけである。その結果、ある学生は、当初、クマのイラストをスルーしていたが、4 回目のシート（図 3 左）

図 3



でクマの名前をたずね、筆者からの回答を得て以降、クマの顔に詳細な描きくわえをおこなうようになった。これは、クマが固有名詞化されることで、クマとの——そして筆者との——関係がきづかれたためとかんがえられる。そして、このことがきっかけとなり、ポートフォリオの記述量も増加した。このことから、「隙」は、ラーニング・ポートフォリオの記述量を増やし、書き手のふりかえりに効果をもたらす可能性があるといえよう。

3. 「他者」をつくりだす——発見型授業の試み（中條）

本節では、授業活動においてどのように「他者」をつくるかについて、筆者の授業実践をもとに紹介する。教室という社会における「他者」との対話は、協働する環境のなかでおこなわれる。そうした環境を設けるためのひとつの試みとして、(問題) 発見型授業の導入を挙げることができる。

発見型の授業とは、教師があらかじめ提示した学習課題を学習者が解決するのではなく、学習者自らが課題の存在に気づき、解決することを促す学習活動から構成される。問題解決学習 (Problem-Solving-Learning) とよばれるこのアプローチでは、教師は学習者にたいし、ある課題を解決させるために調べ、考え、討議させたり、レポートや発表などをおこなわせたりする。そして、最後にこれらの活動をふりかえる活動を付与する。そこでは、命題知の「暗記」ではなく、実践知・活用知の習得が目指される。

筆者の授業がこうしたアプローチに依拠する理由は、それが学習者の主体性を高めることに寄与するからである。そこでは、能動的に学び、クラスメイト、すなわち「他者」に関心をもち、「他者」を通じて自己の達成度や理解度を知る学習者の形成が想定されている。

発見型授業をデザインするための方法は様ざまであるが、協働学習がすでに想定されているものではなく、ここではあえて文法解説やその練習問題を中心に構成された教科書の活用法を紹介したい。それは、講義形式でデザイン可能な、言い換えれば、学習者と教師の一对一の関係で完結しがちな授業を、クラスメイトとのつながりのなかで課題を解決する授業に転用する可能性を提示するためである。

筆者が実践をおこなったのは入門レベルのクラスで、受講者は最大 40 名程度であった。毎回の授業の冒頭で、3~4 人のグループをランダムにつくり、グループごとに学習活動を取りまとめるリーダーをおいた。

例えば、例文（対話文を含む）と文法解説から構成された教科書の場合、例文を発音させたり、演じさせたり、訳読させた後、それに関連する文法項目を教師が解説する、という方法がとられることが多いだろう。筆者の授業では、まず文法解説のページを先に扱う。そこではまず、①解説を各自で読んだ後、グループでそれについて話し合い、次に、②例文でそれがどのように運用されているのかを各自で探した後、再びグループで話し合い、最後に、③各グループのリーダー同士によるディスカッションや、グループごとの模擬授業を通じ、発見した内容を全体でふりかえる。このプロセスのなかで特に重視しているのは「話し合い」である。そこでは、教える／教えられるなかで、自分自身や相手の正解や誤りに気づくことができる。

文法解説とそれに関連する練習問題から構成された教科書の場合、上と同じく①の活動からはじめる。次に、②練習問題をグループで分担して解答する。例えば、全部で 8 問ある場合、4 人 1 グループであれば、ひとりが 2 問を担当する。その際、解答に必要なヒントを発見したら、グループ内でシェアするよう指示しておく。そして、③お互いの解答を確認し、それについて話し合った後、最後に、④各グループのリーダーが解答（と思われるもの）を板書し、それらを比較しながら全体で話し合い、ふりかえりをおこなう。

いずれの方法も、教科書の説明について教師が解説した後に練習問題を解答するのではなく、学習者が自ら説明を読み取り、お互いに解説し合い、練習問題を解答する、というプロセスを経る。では、そこでの教師の役割とは何だろうか。

筆者が重視しているのは、グループは毎回変え、話し合いによってリーダーを決めること。次に、全体でのふりかえりを終えるまで教師は「答え」を言わず、活動中は話し合いを促すことに徹すること。そして、「間違い」を問題化しないことである。そこでは、必要に応じてヒ

ントを出したり、個々の定着度をみながら練習問題の分担を工夫したりはするが、教員個人にたいする質問には答えない。「間違い」と思われる解答があっても、それを修正するための手がかりを与えるだけに留める。すなわち、何かに導くのではなく、伴走するのが教師の役割である。

こうした授業実践のなかで、学習者にはどのような変化がおきたのだろうか。「他者」との学びを経験するなかで、彼（女）らのふるまいは次のように変わった。まず、ある課題に直面した際、教師には質問せず、自分（たち）で考え、解決しようと試みるようになった。そして、フランス語学習にたいする動機や目的、理解度、学び方が互いに異なることを理解し、それをグループでの活動に活かすようになった。「他者」をつくりだすこうした授業活動は、学習者の主体的な学びを促すことに効果があるといえるのではないだろうか。

4. 「他者」をきっかけにする（大山）

本節では、グループワーク中の「他者」をきっかけとするリフレクションに焦点をあて、「他者」がきっかけとなるにあたり何が効果的に機能しているのかを示す。具体的には、①プリントへの書き込み、②周辺的に関わる機会の2点である。リフレクションは、ショー（1983/2007）がプロフェッショナルの実践の分析からその重要性を指摘しているように、課題の達成の質を高める。即ち、この2点は学びの質を高めるものであると考えられる。以下、それぞれについて、観察された学びのありようを述べる。なお、事例はすべて大学のフランス語初級クラスである。

4.1. プリントへの書き込み

第一に、プリントへの書き込みは、机間巡回している教師やティーチング・アシスタント（以下、TA）、およびグループのメンバーからの指摘や質問を引き出す働きをしている。

まず、教師やTAからの指摘について述べる。事例は4人グループでの会話作文の場面である。彼らは途中で「*ne est pas*」と間違いを犯すが、それに気づかずに課題を進めていた。そこにTAが近づき、プリントの書き込みを指さしながらエリズィヨンの間違いを指摘した。すると、この指摘をきっかけに、学習者たちはエリズィオンについてリフレクションを始めた。

次に、メンバーからの疑問について述べる。事例は4人グループが教科書本文の発音を確認する場面である。彼らは途中で「*vous écrivez*」のリエゾンに気づき、1人が自身のプリントの該当箇所の下括弧を書き込んだ。すると、それを見ていたメンバーの1人が「*vous écrivez*」の1行前にある「*des Étudiants*」もリエゾンするのではないかと問いかけた。この質問をきっかけに、学習者たちは他の箇所もリエゾンするのではないかと探し始め、さらに、そう思われる箇所が多かったため、そもそもリエゾンとは何かについてリフレクションを始めた¹。

この2つの事例から、プリントへの書き込みは、教師やTAおよびグループのメンバーといった「他者」からの指摘や疑問を引き出す働きをしていることが分かる。書き込みは学習者たちの学びの記録であるため、書き込みに対する指摘や疑問は必然的にリフレクションを引き起こす。したがって、プリントの書き込みは「他者」をきっかけとするリフレクションの生成に効果的に機能していると考えられる。

4.2. 周辺的に関わる機会——「グループ形式のペアワーク」の実践——

第二に、周辺的に関わる機会について述べる。筆者のこれまでの研究から、周辺的に関わる機会がリフレクションを促すことが分かっており（大山 2017）、それを意図的に組み込んだ

¹ 詳しい分析と考察は、大山（2017）を参照。



図4 「グループ形式でペアワーク」の活動の流れ

のが「グループ形式のペアワーク」というデザインである(図4)。学習者たちを3人グループにしたうえでペアでのタスクを課し、1つのタスクが終わるとペアを変える。即ち、

タスクを行う機会と周辺的に関わる機会を構造的に用意する²。

このデザインを用いて、教科書本文の発音練習をおこなった。本文は市場での客と店員の会話であり、グループの2人がこの会話を再現しているあいだ、残りの1人は待機する。実践の結果、待機している学習者(以下、周辺的学習者)がおこなった「他者」をきっかけとするリフレクションとして、①プリントを見る、②詰まったところで自分も発音する、③発音を真似る、という3種類のふるまいが観察された。

まず、周辺的学習者は会話を聞かなかである発話に反応し、それまで発話者に向けていた視線を自身のプリントに移し、何かを確認し始めた。プリントには全体での発音練習時に発音が書き込まれていた。次に、周辺的学習者は発話者が詰まった箇所でも自らもその箇所を口ずさみ発音を確認した。最後に、周辺的学習者は会話を聞きながら、それをシャドーイングするように発音し、リハーサルをしていた。このように、周辺的に関わる機会は「他者」をきっかけとするリフレクションの生成に効果的に機能していると考えられる。

本節における以上の観察から、①プリントへの書き込み、②周辺的に関わる機会は、「他者」をきっかけとするリフレクションの生成にあたり、効果的に機能していると考えられる。

参考文献

- 岡田美智男 (2012). 『弱いロボット』 東京: 医学書院.
- 岡田美智男 (2017). 『〈弱いロボット〉の思考 わたし・身体・コミュニケーション』 東京: 講談社.
- 加藤幸次・安藤輝次 (1999). 『総合学習のためのポートフォリオ評価』 東京: 黎明書房.
- 大山大樹 (2017). 「グループワークにおける周辺的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——」 『都市文化研究』 19、大阪市立大学大学院文学研究科都市文化研究センター: 15-26.
- ショーン, D. A. (1983/2007). 『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.
- 福島祥行 (2017). 「相互行為分析からみたグループワークにおける「アクティブ」の発露について」, 『外国語教育メディア学会 (LET) 第57回全国研究大会発表予稿集』: 154-155.
- 福島祥行・中條健志・有田豊・大山大樹 (2017). 「「アクティブ」とはなにか?——理論と実践——」 『RENCONTRES』 31、関西フランス語教育研究会: 21-25.

² 福島他 (2017) では、このデザインにおけるリフレクションのありようを報告したが、それはウクライナの大学の日本語クラスにおける会話練習の実践であった。