

## 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）<sup>1</sup>、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<sup>2</sup>。

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、この現実には拘束されている。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<sup>3</sup>、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

---

<sup>1</sup> 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。

<sup>2</sup> 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。

<sup>3</sup> 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。

状態にある<sup>4</sup>。

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見える。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、ここでは、《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<sup>5</sup>、《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的 *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的 *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、「こども同士の人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」

---

<sup>4</sup> 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)。

<sup>5</sup> 「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。

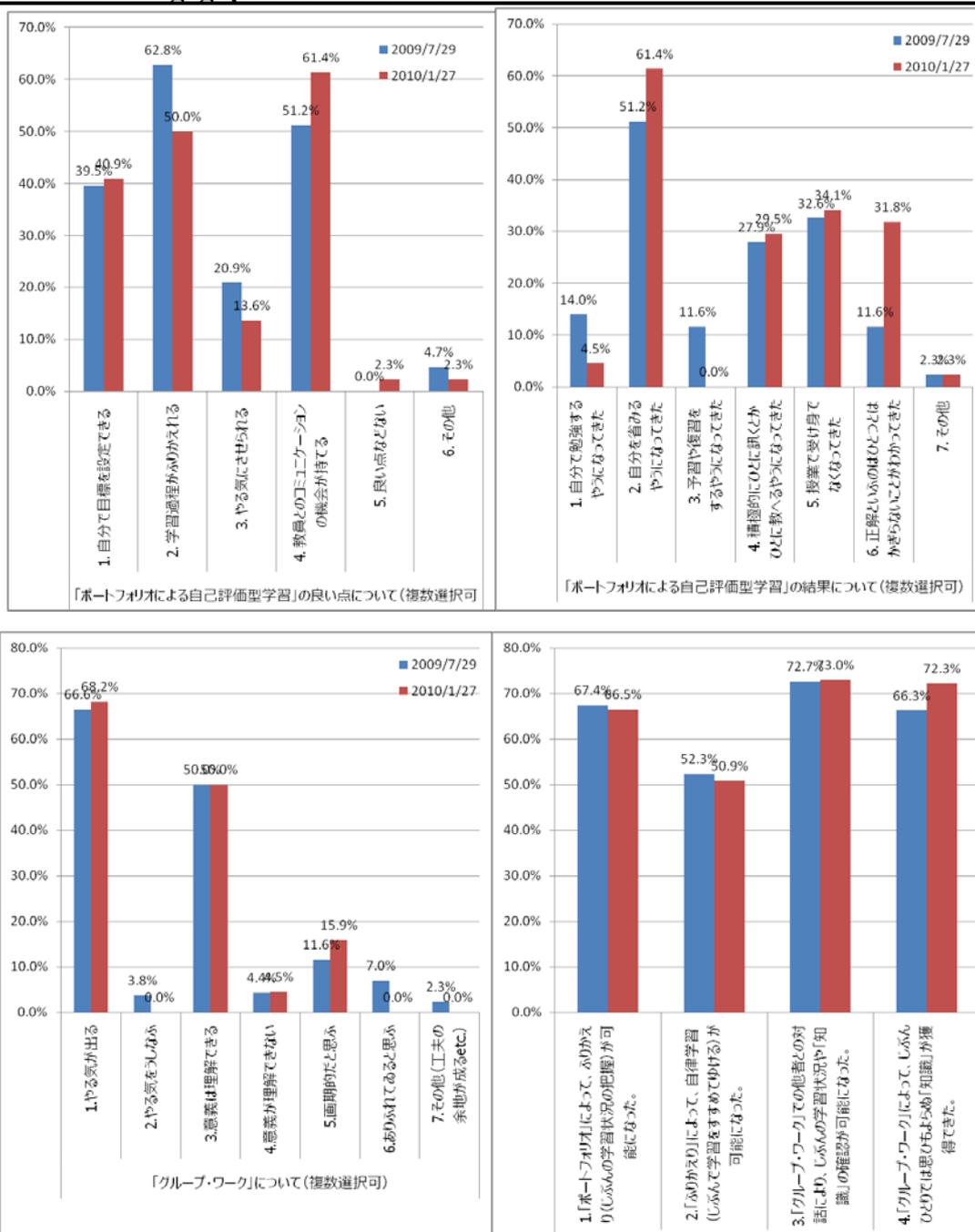
2008 年度	フランス語基礎 2 (前期) 43 名 (TA 7 名)
	フランス語基礎 4 (後期) 45 名 (TA 4 名)
2009 年度	フランス語基礎 2 (前期) 45 名 (TA 4 名)
	フランス語基礎 4 (後期) 49 名 (TA 4 名)

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<sup>6</sup>。

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。

<sup>6</sup> 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. 最初はまいまい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.

## **Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010**

---

高木幹夫・日能研 2009『予習という病』講談社現代新書 2024.

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——」『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]