

学習者から見た授業とは？

星 井 牧 子

1. はじめに

おとなしく授業をきいているかのように見えながら、学習者の気持ちは実は上の空で、授業からは抜け出している。こうした様子は日々の授業の中ではそれほどめずらしくなく、むしろ日常的に見受けられることかもしれない。

「大学」あるいは「学校」という場における「授業」、そして、授業の中での「インターアクション」¹⁾の特徴の1つは、複数の学習者に対して教師は1人という「多対1」の構造になっている点である。1クラスの学習者の数が多くなればなるほど、一人一人の学習者が授業の中で発言する機会はより限られたものになり、学習者30人のクラスで90分の授業をする場合、仮に教師が一言もしゃべらなかったとしても、学習者に均等の機会を与えようとすれば、単純計算ではたった3分となる。しかし、教師が全くしゃべらないということはほとんどありえないので、学習者一人あたりの時間はさらに削られていく。従来の外国語授業の分析、あるいは第二言語習得の観点から見たインターアクションの分析では、「学習者の発話」と「教師の発話」との関係、また「話者交代」や「意味の交渉」などを焦点にした分析がなされているが、こうした分析は、目標言語での発話を重視し、目標言語による学習者の発話から観察される学習過程に注目してきた。

確かにドイツ語の授業を考えれば、学習対象は目標言語となるドイツ語であり、学習者のドイツ語の発話を分析することが重要な作業であることは間違いない。ただし「教室」や「授業」という場でのインターアクションには「多対1」の構造が存在するというあたりまえの事実は、従来の研究ではそれほど注目されているとは言えない。また、教師・学習者を問わず、教室内インターアクションの参加者は誰かの発話を聞いているときに、「心の中で(声には出さずに)発話している」あるいは「発話のプランをたてている」こともある。先の外的な「多対1」の構造という点ばかりでなく、「内的な発話」という点でも、教室内のインターアクションは多層的²⁾である。授業内での学習活動および学習過程を考えていく上では、インターアクションの「多対1」の構造や学習者の発話と「内的な発話」との関係も考慮していく必要があるのではないだろうか。以下、教室内インターア

1) ここでいうインターアクションとは、二人以上の人と同時に同じ空間に存在し、相手の存在を認識している場合に互いの行動に与える影響のことを指す。

2) 教室内インターアクションの多層性については、Hoshii (2002) も参照。

クッションと学習活動について、学習者の視点から考察する。

2. 教室内インターアクションへの学習者の関わり方と学習活動

Erving Goffman (1981) は、発話をいわゆる「聞き手」と「話し手」という2者間の関係だけでとらえるのではなく、その発話を意図的にせよあるいは偶然にせよ耳にする人は皆、その発話に対して何らかの関わり方をしていると考え、*bystander* (傍聴人)、*overhearer* (偶然に耳にする人)、*eavesdropper* (盗み聞きをする人) など、発話には異なった複数の関わり方が同時に存在するとしている。教室という場合は、Goffman の概念を使えば、「焦点の定まったインターアクション」(*focused interaction*) から成り立った「焦点の定まった集まり」(*focused gathering*) と言えるが³⁾、たとえば30人のクラスで教師から与えられた問いに1人の学習者が答える場面では、教師の発話が直接向けられている学習者以外の残りの29人は、そのやりとりを横から聞く *bystander* の立場におかれることになる。つまり、教師が学習者に1人ずつ課題を与え、順番に答えさせるとする方法をとる場合、個々の学習者は授業時間の多くを *bystander* として過ごすことになる。

では、こうした「自分自身は教師とのやりとりに参加していない *bystander* としての時間」は学習者にとって意味のないものなのだろうか？ これについて Annelie Knapp-Potthoff (1994) は、*bystander* としての立場におかれた学習者を Co-Interaktant と呼ぶと同時に、自分自身が発話していない場面で Co-Interaktant が内面で行う学習活動を Co-Lernen と呼び、実験に基づいた興味深い観察をしている。Knapp-Potthoff は、英語学習2年目のギムナジウムの生徒6人を対象に、生徒を2人ずつのペアにし、うち1人の生徒は直接教師とのやりとりで会話をさせ、空欄を埋めるテストを行う一方で、もう1人の生徒はそのやりとりをヘッドホンを使って聞きながら、考えたことを声に出す「発話思考法」(*think aloud*, *Lautes Denken*) を用いた調査をおこなっている。この実験結果では Co-Interaktant として学習場面に参加している場合にも、学習者は単に外国語によるインプットを理解しているだけではなく、自ら発話のプランを立て、それを自分でモニターするなど、活発な学習活動をしていることを示唆している。また、報告者自身がこれまでにおこなった調査・分析でも⁴⁾、学習者は自分自身が発言しなかった課題についても、多くの予想をたてたり、目標言語について考察・目標言語での(心の中での)発話の組み立て、さらにはその検証を自らおこなっていることを示唆する発言が観察されている。つまり、授業の中では複数の学習活動が平行におこなわれているのである。このことから Knapp-Potthoff の次の問いは非常に大きな意味を持っている：

„Wie kann man den Unterricht so gestalten, daß möglichst viele Schüler möglichst gut von den Phasen profitieren, in denen sie selbst nicht offen sprachlich aktiv sind? Wie können die

3) Goffman (1963:24) を参照。

4) Hoshii (1998) を参照。

Zeiten, in denen Schüler selbst nicht sprechen, für sie dennoch zu optimal wertvoller Lernzeit werden?“ (Knapp-Potthoff 1994:270)

Knapp-Potthoffのこの問題提起は一見、非常にあたりまえのことを言っている。しかし、これまでドイツ語の授業のあり方や教材をめぐる議論は、Co-Interaktantとしての学習者の活動をどこまで意識的に扱ってきただろうか？ 特に日本の教科書は、「多対1」の構造を持つ授業という場で用いられるにもかかわらず、「1対1」の構造を前提としているものが多いように見受けられる。Co-Lernenを授業の中で最大限に活性化させるためには、Co-InteraktantのおこなうCo-Lernenのあり方までを視野に入れた教材づくりや授業デザインが問われるのではないだろうか？

3. 問題発見・疑問解決の場としてのペアワーク・グループワーク：事例研究

先にみたKnapp-Potthoffの実験は、教師が個々の学習者に課題を割り当て、学習者が一人ずつ発話する状況についての考察で、実際に発話することのないCo-Interaktantとしての学習者がおこなっているCo-Lernenも、その学習者にとっては学習のきわめて重要な一部を担うということ、また場合によってはCo-Lernenが学習者にとって「よりよい学習の場」さえ提供しうることも提示している。

しかし、Co-Lernenは学習にプラスに働く機能がある一方で、「多対1」の構造をもつ授業の中では、Co-Interaktantとしての学習活動は必ずしもプラスの方向に働かないことも予想されるのではないだろうか。たとえば、学習者30人のうち、1人の学習者のみが発話する場合、残りの29人は自分のたてた予想とのズレをチェックしたり、疑問を解決することができないままにいることも考えられる。学習とは、最終的には個々の学習者一人一人の頭の中でおこなわれるプロセスであり、ある1つの課題をめぐるやりとりについても、30人いれば30通りの理解の仕方が存在し、学習課題および目標言語と学習者の発話との「ズレ」だけでなく、学習者間の理解の「ズレ」も生じることになる。そして、そのような「ズレ」や「疑問」は、多くの場合、必ずしも授業中の学習者の発話や表情などから教師が十分に観察できるほど表出しているわけではない。

では、こうした学習者間の理解の「ズレ」を、私たち教員はどのように拾い上げていったらよいのだろうか？ 限られた時間の中で、複数の（しかも2～3人というわけではない）学習者を対象としている場合、個々の学習者のすべての疑問を授業の中で扱うのは、時間的にももちろん限界がある。だとしたら、逆に発想を変えて、授業の学習活動そのものを学習者自身による問題発見と解決の場にすることはできないだろうか？ このような視点から、ペアワークやグループワークを、学習活動を活性化・支援するための「問題発見・問題解決の場」として観察した調査結果⁵⁾を以下に報告する。

5) 2002年7月におこなったもの。この調査は予備調査的性格を持つものであることを断っておく。

3. 1. 調査方法

調査対象としたのは、ドイツ語を学びはじめて1年目の学習者4名(男女それぞれ2名)。調査に協力してもらった4名の学習者は、早稲田大学法学部インテンシブクラスで、週3コマ(うち2コマは報告者の授業、残りの1コマはドイツ人教員による授業)ドイツ語の授業を受けている。また、このインテンシブクラスでは、3コマの授業で共通教材(Tangram 1A, Max Hueber Verlag)を使用している。調査ではTangram 1AのLektion 4に準拠した課題を与え、まず1人ずつで解いてもらい、そのプロセスを発話思考法を用い、MDとビデオカメラで記録した。さらに同じ課題を、次は2人一組で解いてもらい、その時の様子も同様に記録した。また、頭の中で考えたことを声に出すという発話思考法に慣れてもらうため、調査課題とは別の課題を用いて、あらかじめ何度か練習もしてもらった。さらに、比較のため、報告者による通常の授業場面でのグループワークの際に、学習者たちがどのようなやりとりをしているのか、ビデオカメラとMDによる記録もおこなっている。

3. 2. 調査結果

学習者が一人で課題を解いている場合には、なんらかの問題にぶつかっても、解決のヒントを得ることができずに、「まあいいや」「あー、これむずかしいな」「えーと」「うーん。こまったな」など、困惑を表す発話がいくつか記録されている。

発話例 1 (課題 1)

L1: えーと, Pronomen. Ergänzen Sie die Personalpronomen. Person. 人. あ, sie とか. Frau Bauer und ihre Tochter Kathrin sind im Supermarkt. っと, バウアーとキャサリン, これはティーチャーかな? これは, ティーチャーのキャサリン, ティーチャー, まあいいや. スーパーマーケット. Sie, sie, sie, sie sie sie, 彼女か. Sie warten an der Kasse. Kasse. レジ. レジで待ってる. Kathrin möchte ein Überraschungsei. うん. fragt. fragt は you かな? だから, Sie warten an der. Kathrin möchte. Kathrin だから女だから sie. Sie fragt: „Mama, kaufst... あー, これむずかしいな. えーと, kauf, kauf わたしに... kauf ich, ich でいいのかな? mir とかだよな. あー, kaufst mir mir. kauf. パス. ein Überraschungsei. Nein. で kaufe (はあ) どっちが先だっけ? kaufe ihr mir なんだっけ? うーん. こまったな. (...)

11 Pronomen Ergänzen Sie die Personalpronomen.

Frau Bauer und ihre Tochter Kathrin sind im Supermarkt. ...sie (1) warten an der Kasse. Kathrin möchte ein Überraschungsei. (2) fragt: „Mama, kaufst (3) (4) ein Überraschungsei?“ Frau Bauer sagt: „Nein, heute kaufe (5) (6) kein Überraschungsei. (7) haben noch genug Süßigkeiten zu Hause.“ Aber Kathrin weint. (8) denkt: „Vielleicht kauft Mama (9) doch ein Überraschungsei.“ Kathrin weint und weint. Frau Bauer bleibt nicht hart und sagt: „Gut. (10) kaufe (11) ein Überraschungsei.“ Der Kassierer denkt: „Gut! (12) kauft (13) endlich eine Süßigkeit.“ Frau Bauer gibt (14) einen Fünfziggeuroschein und sagt: „Warum stellen (15) die Süßigkeiten nicht ins Regal?“ Kathrin weint nicht mehr. (16) lacht. Der Kassierer lacht auch!

課題 1 : Tangram 1A, Übungsheft, Lektion 4, S.32, 11. Pronomen

一方、2人で一緒に発話例1と同じ課題(課題1)を解いた場合には、互いにわからない箇所を確認しながら作業を進め、それぞれが持っているドイツ語の知識を持ち寄りながら課題を解いていく様子が記録されている。

発話例2 (課題1)

L1&L2 Aufgabe 2 (2002.7.26.)

013: L1: ふつうに ... Sie で...これ親子だよね?

014: L2: そうそうそう。ぜったいそう。

015: L1: これ女の子だよね? キャサリンだから。

016: L2: そう。だからここは

017: L1: 女の子だよね。

018: L2: そう。sie.

019: L1: sie

020: L2: sie. いっしょだ。

021: L1: kauft

022: L2: わたしに、ああ、あなた、わたしじゃない?

023: L1: あなた、わたし? ちがう、なんだっけ? わたしてなんだっけ、そのこういう場合。さっき mir って書いたんだけど。

025: L2: あ、おれも mir って書いた。

026: L1: mir でいいのかな?

027: L2: mir にしておこう。

028: L1: で、ここが mir.

029: L2: ちょっとまって。そうだよね。ここが mir じゃない?

030: L1: あ、kauft ihr mir だっけ?

031: L2: ああ、そうだ、やば間違えた。ここはさあ、あなた、みたいのがはいるんだよね。

032: L1: うん。

033: L2: ここは mir がはいるんだ。きっと。mir

(...)

070: L1: ちょっとまって、

071: L1: ここたずねるの du じゃないの? もしかして。

072: L2: ああ

073: L1: ああ、du のわけないな。あ、いいの?

074: L2: え、ちょっと待って、ちがう、du のばあいは en じゃないっけ?... 埒空かないね。ちょっと先やろうか。

076: L1: en ならでも Sie とかじゃない?

077: L2: ああ、

078: L1: いいや。先行こう。あなた、だよ。あなた系。

079: L2: あなた系 (笑い) あなた系

(...)

131: L2: ん? これ、わたしだよ。たぶん

132: L1: え? あなた、じゃないの?

133: L2: わたし、kauft mir でわたしに買ってくれないか、あなたが、じゃ

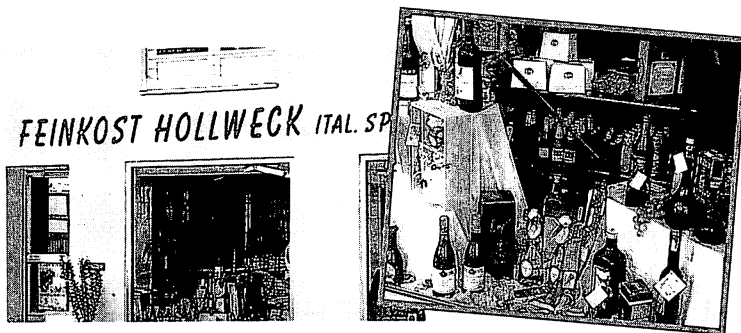
134: L1: ああ、そうなのかなあ。

135: L2: (うん)

- 136: L1: でも、これさあ、ここが
 137: L2: ああ、そう…だねえ。ああ。
 138: L1: どっちだっけ？
 139: L2: ここは、だから、お母さんだよな。
 140: L1: そうそうそう。と、あなたってことじゃないの？
 141: L2: そっか。そうだね。あなた。
 142: L1: du?
 143: L2: kaufst du, ああ du かなあ？ du で行こうか？
 144: L1: du でいきますか。
 145: L2: うん。
 146: L1: mir
 147: L2: kaufst du mir. あ、いいっぱい
 148: L1: いいっぱい。
 149: L2: kaufst du mir

このように、二人で一緒に課題を解く場合は、たがいの知識を持ちよることにより、課題を解く上で必要となる情報交換がおこなわれ、これによって課題に協同して取り組んでいることが観察される。確かに上の発話例 2 でも明らかなように、二人の共同作業がつねに問題解決に結びつくわけではない。しかし、学習課題をめぐる試行錯誤も学習過程に必然的に付随するモメントと考えれば、ここに見られる学習者間のやりとりも意味のない活動ではなく、逆に学習の一つの重要なプロセスと言えるだろう。

では、こうしたペアワーク、さらにグループワークを通常の授業に組み込んだ場合、実際にどのような学習活動がおこなわれるのだろうか？ 今回の調査に参加してくれた学生のクラスで報告者がおこなった授業では、ペアワークやグループワークを日常的に多くとりいれている。このなかで学生はどのようなやりとりをしているのか、あるグループの様子を MD とビデオカメラを使って記録した。



Was gibt es im Feinkostladen? Raten Sie mal!

Gibt es hier Waschmittel? ↗
 Gibt es hier Gewürze? ↗



Nein. ↘ Das ist doch ein Feinkostgeschäft. ↘
 Ich glaube nicht. ↘
 Ich weiß nicht. ↘
 Vielleicht. →
 Ich glaube, ja. ↘
 Ja, natürlich. ↘

発話例 3 (課題 2)**2D/L3&L4&L5&L6 (00:27:20-00:30:10) (2002.7.22)**

(...)

- 001: L5: じゃあじゃあ、ねえねえねえ、これなにが
 002: ありますかってきくの? L3: え、そうなの?
 003: L4: たぶん。写真みて何があるか。
 004: L5: ああ、写真みて何があるか。あ、そっかそっか。
 005: え、じゃあ、Was gibt es im Feinkostladen? L3: じゃあ
 006: L6: んっと、どういう文章なんだ? L4: じゃあ、わたしがきくよ。Was
 007: L5: Nein, とかじゃないよねえ。 gibt es im Feinkostladen
 008: L6: nein じゃないよね。(笑い)
 009: L5: Wein
 010: L6: Wein
 011: L5: Wein, wein das (笑い) Wein ist.
 012: L3: Wein ist なっちゃうよね。(笑い)
 013: L6: あ、Hier gibt es Wein.
 014: L5: Wein. あ、そうだね。Hier gibt es Wein だ。
 015: L6: そうそうそう。
 016: L5: あー、そっか、そっか。
 017: L6: じゃあ、Was gibt es im Feinkostladen?
 018: L5: えー、えー、え、ワイン、なんかいろいろ。 L3: じゃあ、いくね。Was gibt es im
 019: L6: なんかねえ Feinkostladen?
 020: L5: ぶどう L4: Hier gibt es Oliven? オリーブ?
 021: L6: ぶどう オリーブってOlivenっていうの
 022: L5: グレー、なんていうんだらう。 かな? ドイツ語で。
 023: L6: なんだらう。 L3: え、どうなんだらう。
 024: L5: じゃあ、ほかに L4: わからない。
 025: L6: これ、パスタあるよね。
 026: L5: え、パスタ?
 027: L6: パスタ
 028: L5: パスタ
 029: L6: え、すば、しゅば、Spaghetti
 030: L5: (笑い)
 031: L6: なんか、アメリカンなかんじだね。(笑い) L4: っていうかさあ、ワインぐらい
 032: L5: え、Hier? しかドイツ語でわかんないって
 033: L6: うん、Hier Spaghetti. 言うかんじなんだけど。あ、Ap-
 034: L5: Hier? felsaft とか?
 035: L6: Hier gibt es
 036: L5: あ、そうか。Hier gibt es Spaghetti.
 037: L6: うん。
 038: L5: じゃあ、Was gibt es im Feinkostladen? L4: この上の棚に載ってるもの何だらう。
 039: L6: えー、うーん。
 040: L5: なんか、ちょ、あ、でもさ、Orangensaft, L3: 何入ってるんだらうね。
 041: うしろにあるよね。 L4: わかんない。
 042: L6: あ、ほんとだ。

043: L5: あるよね。

044: L6: うん。Hier gibt es Orangensaft.

045: L5: うん, うん, うん, うん。

046: L6: じゃあ, Was gibt es im Feinkostladen?

047: L5: えー, Kuchen とかあるかな? 上に。

048: L6: あー, つばいね。

049: L5: Kuchen つばいね。いいかな, Kuchen で。

050: L6: うん。

051:

L4: (笑い) それグッド・アイデアかも。

052:

L5: じゃあ, Hier gibt es Kuchen.

053: L6: うん, うん。オッケー, オッケー。

(..)

この3分弱のペア(グループ)ワークでのやりとりの中で⁶⁾, 学習者はまず課題の中で何をしたらよいかについて, 意見のすりあわせをし, Was gibt es im Feinkostladen? という問いを協同して作りあげている。さらにこれに対する答え方として, Hier gibt es ... の言い方も, 協同の作業で確認しあっている。また課題2の写真に写っているものを挙げるときにも, ドイツ語でそれぞれの名称をどう言うのか確認しあっている。このように, このペア(グループ)ワークでの作業は, 学習者の試行錯誤としての学習活動そのものをつくりあげていると言えるだろう。

4. まとめと今後の課題

今回の報告では, 簡単な調査と教室内の学習者の観察を通じて, 「多対1」という多層的なインターアクション構造をもつ授業での, 学習課題の形態とそこで見られる学習活動との関係について考察した。大学という枠内では, 少人数クラスを実現していったとしても, 「多対1」の構造が存在することは基本的には変わらない。こうした「多対1」の構造の中で, 学習者が限られた学習時間を有効に活用できるようにするためには, 私たち教員は学習課題とそこで想定される学習活動のあり方についても, もっと考えていくべきではないだろうか。今回の調査は予備調査的性格のものではあるが, 観察された学習者の活動から, 授業を学習者が他の学習者と知識を共有し, 学習課題について協同して試行錯誤をおこなう場とするためには, ペアワークやグループワークは1つの有効な手段であるものと考えられる。また, 今回の報告では取り上げなかったが, ペアワークやグループワークなどの学習活動形態を可能にするためには, 教室や机の配置, 黒板・スクリーンの位置など, 学習環境の設計も重要な役割を担うことになると考えられる。

今回の調査結果をもとに, これからも同様の調査および授業観察を続け, 学習課題と学

6) 紙面の都合上, ここではやりとりの一部のみを提示した。また, このクラスでは4人1組が2人ずつ向き合って一つの机を囲むように座っているため, ペアワークからグループワークへの移行および逆の移行は, 自然に生じるようになっている。

習活動の関係についてさらに考察を深め、授業におけるドイツ語学習のあり方を学習者の視点から考えていきたい。

参考文献

- Dellapiazza, Rosa-Maria / von Jan, Eduard / Schönherr, Til (1998), *TANGRAM. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch 1A*. München: Max Hueber Verlag.
- Goffman, Erving (1963), *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: The Free Press.
- Goffman, Erving (1981), *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hoshii, Makiko (1998), „Korrekturen aus der Lernerperspektive — Versuch zum besseren Verständnis des Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht“, in: *BRÜCKE* 11, 37-62.
- Hoshii, Makiko (2002), „Zur Vielschichtigkeit der Interaktion im Fremdsprachenunterricht“, in: Nakagawa, Shinji / Slivensky, Susanna / Sugitani, Masako (Hrsg.), *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Innsbruck: StudienVerlag, 110-128.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1994), „Co-Lernen im Sprachlehrdiskurs: Zwischen Input- und Output-Hypothese“, in: *Die Neueren Sprachen* 93/3, 256-272.
- Orth-Chambah, Jutta (2001), *TANGRAM. Deutsch als Fremdsprache. Übungsheft 1A*. München: Max Hueber Verlag.