

# 日本語授業における『学び合い』と他者との関わり

若井誠二（カーロリ・ガーシュパール大学）

szeidzsi@yahoo.co.jp

## 1. 教育の目的

教育の重要な目的の 1 つは、学習（参加）者的人格形成である。これは幼児・初等・中等教育レベルに留まるものではなく、生涯を通じた教育全体にあてはまる<sup>1</sup>。故に、日本語教師も学習者の年齢に関わらず、日々の実践と学習者的人格の形成とが結びつけられるよう意識していなければならない。では、学習者の年齢という枠を超えて形成されるべき人格とはどのようなものか。

人間は、言語コミュニケーション能力を用い、他者と相互依存しながら目的を達成することができる種である。しかし社会は巨大化・複雑化し続けており、人生の各ステージにおいて関わる他者も常に変化する。つまり我々は、（人間という種が生き残るために）文化や考え方の違う他者と（も）関わることを学び続ける必要に迫られていると言える。故に「より多くの他者と関われる」能力の獲得が、生涯を通じて教育で求められる人格（の 1 つ）となりえる。

CEFR は、「外国語の学習・使用は異文化等に対する姿勢・態度を学習し変容させることもありえる。故に態度の形成は（外国語）教育の対象となり得る。」と指摘している<sup>2</sup>。しかし、「嫁と姑」問題を例に挙げるまでも無く、外国語学習で扱う異文化は「自分とは（文化・考え方の）違う個」という他者を規定する変数の 1 つにすぎない。故に日本語教育の授業でも、教師は外国語教育（CEFR）の言う異文化の枠にこだわらず、学習者が「自分とは違う他者」と関わることを求めるべきである。この姿勢を持つことが、結果的に CEFR の言う「狭義の異文化」に対する態度の変化にも繋がり、生涯教育における位置付けだけではなく、教授学習内容の違いを超えて、人格形成というテーマが教師や学習者が共に考え達成していこうとする対象と生じ得る。

## 2. 『学び合い』

「他者との関わり」について西川は、クラスに『学び合い』を生じさせることが、学習者がより多くの他者と関わりあえる能力獲得へと繋がると主張している（西川 2008）。『学び合い』とは、教師が「教室は人との関わりを通してその有効性を実感し、より多くの人が自分の仲間であることを学ぶ場である」という教室観と、「学習者は有能である」という学習者観を信じ行動することで、（それが学習者側に伝わり）発生するクラス文化であり、「協同学習」を始めとする指導・学習方法とは異なるものである<sup>3</sup>。『学び合い』文化が生じているクラスでは、例えグループ単位で活動を行なっていても、

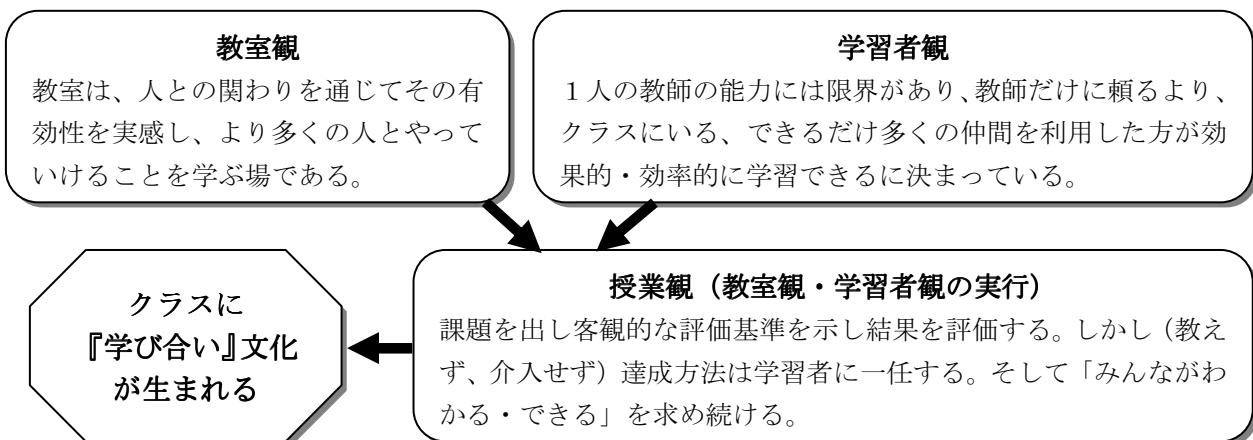
<sup>1</sup> 2006 年改訂教育基本法第一章、ユネスコ 21 世紀教育国際委員会による 1996 年報告書 (Learning:The Treasure p19)

<sup>2</sup> CEFR 2.1.1. 「個人の一般的能力」

<sup>3</sup> 例えばジョンソン（1998）は、協同学習を成立させるために教師が取り組む 19 のステップを挙げている。また、中嶋他（2002）は、ペア学習を成立させるために教師がソシオメトリーを利用する例を挙げている。これらはいずれも方法であり、教師がいなければ協同学習が成立しない、つまり学習者の有能さを信じていないことを示している。従って、これらは『学び合い』ではない。（西川は他の学び合いと区別するために『学び合い』と二重かぎかっこでくくっている。）なお、西川は方法論ベレル

学習者等が必要に応じて自由に教室を歩き回り、自分のグループのメンバーであるか否か、相手の成績が自分より上か下かという枠に囚われることなく、多くの他者と関わり、自らの学習を成立させる姿が明らかにされている（例えば小野村、西川 2006<sup>4</sup>）。なお、『学び合い』は文化であるため具体的な指導方法とは結びつかないが、西川は上記の教室観、学習者観に従い「目標を提示し、みんながこれを達成することを求め、客観的な評価を行なう一方、学習方法を指定（介入）せず、学習者に任せる。」授業観を持つことで、『学び合い』が発生する可能性が高くなるとしている<sup>5</sup>（西川 Ibid）。

図 1. 『学び合い』文化発生のメカニズム



### 3. 調査

他者と関わり、その力を利用する能力は人間という種レベルのものであり、同能力を発揮する場面は目的（学習内容）に影響されない。従って学習者の国籍や母語や国民性、そして教科は『学び合い』文化成立に大きな影響は与えないはずである。しかし、これまでの『学び合い』に関する実践研究対象者はすべて日本の機関に通う日本人であり、また外国語授業における実践例も見られない。そこで、ハンガリー人の日本語クラスで教師が『学び合い』文化発生を目指すと、学習者はどのような態度・行為をとるようになるのかを調査した。

調査対象は筆者が週 1 回 (90 分) 担当したカーロリ・ガーシュパール大学 0 学年の文法授業であり、2008 年 2~5 月に行った同授業 11 回分のビデオカメラ（1 台）及び IC レコーダー（2~4 台）による録画・録音記録、受講者による授業評価を分析対象とした<sup>6</sup>。なお、この間、教師（筆者）はクラスに『学び合い』文化が生まれるよう、上記のビリーフス（教室観、学習者観）を語り、「みんなができること」を要求し、学習は学習者に一任した。また授業終了後に学習者に書いてもらった授業評価を上

での学び合いを「一斉指導の中での学び合い」、文化としての『学び合い』を一斉指導と同レベルの対になる概念と位置づけている）

<sup>4</sup>同研究では、中学 1 年生の理科の授業を扱っているが、「課題に対する相談は同じ班の仲間とするが、助言を求めるのは他の班のメンバー」「成績下位者が上位者より助言をもらうだけではなく、外部情報から既知情報を修正・変化させる能力が高い成績上位者が、成績下位者との何気ない会話より多くのことを学んでいる」姿を証明している。

<sup>5</sup>小野村・西川もそうだが、これは 1~3 ヶ月に渡る数台のビデオ、「学習者全員+教師」分の録音機による授業データを基にした膨大な数の実践研究により裏づけられている。（実践研究論文については <http://www004.upp.so-net.ne.jp/iamjun/jun/achievements.htm> を参照のこと）

<sup>6</sup> 0 年生については若井（2008）を参照。

記ビリーフスに沿った教師のコメントを沿えて教師のブログで公開した<sup>7</sup>。

#### 4. 結果と考察

まず、録画記録から学習者の動きを調べたところ、1～4回目の授業では隣の人とボソボソと相談しながらその場で課題に取り組む姿が目立ったが、5回目以降は、学習者が必要に応じ移動するようになり、移動しない場合でも頭や体の向きが大きく動く姿が確認できた。また、それに合わせて話し声も大きくなり、教室に笑いがこぼれるようになっていた。

表1. 学習者の動き

1～4回	5～11回
<ul style="list-style-type: none"> <li>毎回座る場所は微妙に違う。</li> <li>授業中の移動はあまりなく頭も動かない。</li> <li>ボソボソと声は聞こえるが静か。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>毎回座る場所は微妙に違う。</li> <li>授業中の移動が増え、頭が動く。</li> <li>にぎやか・笑いも多い。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>コース終了後に受験した CEFR-B2 レベルの試験結果が 80%以上だった者を「上」、60%～80%だった者を「中」、60%以下だった者を「下」とした。</li> <li>番号は学習者を表す。</li> <li>実線矢印は移動、点線矢印はやりとりを表す。</li> </ul>	

次に授業評価を見たところ、ここでも4回目までの授業では学習者が（固定的・限定的な他者との関わりを意味する）「グループ」を意識する一方、5回目以降では（非固定的・非限定的な他者との関わりを意味する）「仲間」を意識するようになり、自らの学習を成功させるため、そして仲間の学習を成功させるため、より多くのクラスメートと関わるようになった姿がうかがえる<sup>8</sup>。

表2. 授業評価

1～4回（「グループ」という意識）	5～11回（「仲間」という意識）
<b>グループ</b> の仲間と一緒に勉強できた。 <b>グループ</b> 活動はいい、楽しい。 <b>グループ</b> がちょっと大きくなかった。 <b>グループ</b> 活動の成果が出た。 一緒に話し、新しい言葉を質問しえば速く進む。 みんな他の人から学べ、より頭に入る。	<b>クラスメート</b> と効果的に協力できた。 <b>仲間</b> とたくさん練習できた。 本当に <b>みんな</b> と一緒に考えた。だから楽しく、簡単だった。 <b>A君</b> はすごい。活動的だ。 <b>文法</b> がなかなか理解できなかった人がいた。 <b>B君</b> と活発に練習したかったが、うまくいかなかつた。 <b>助けが邪魔になった</b> みたい。 はじめは分からなかったが、 <b>クラスメート</b> が助けてくれた。
<b>近くの</b> 人が助けてくれ非常に嬉しい。 <b>仲間</b> と一緒に話すと、他の人にも弱いところがあるところが見える。だから自分も恐れずに質問することができる。	

<sup>7</sup> <http://manabiai.g.hatena.ne.jp/szeidzsi/> (ブログ記事を「0年生で」検索すると読める)

このように録画記録・授業評価からは、5回目以降学習者がより多くの仲間と関わりながら学習を進めるようになった姿が見られた。そこで今度は、学習者同士の具体的な関わり方を見るため、音声記録より作成したプロトコルを分析した<sup>9</sup>。

#### プロトコル 1<sup>10</sup>

B : 女子！助けてくれ。  
I : 私もわからないのよ。だから聞かないで！  
E : じゃあ、一緒にやりましょうよ！  
B : 一緒にやろう！  
I : 最初の2つはわかるんだけど・・・  
B : 一緒にパッパとやって、飯食いに行こうぜ！  
B,A,I,E : あはははは！

その後40分間、メンバーが増えたり、ちょっと入れ替わったりしながらずっと議論が続いた・・・

プロトコル1からは、分からぬことを「分からない」と正直に言う姿、そして文殊の知恵ではないが、お互いの知恵を借り合えば自らの学習をより効果的に進めることができると考え行動している姿が見られる。

#### プロトコル 2

B,I : 『病気の子供（ ）病院に行かせました。』(問題文を読む)  
I : 「に」じゃない？  
B : そうだよ。「に」だよ。  
M : 「子供を」は駄目？  
B : 違うよ。行かせましただから「に」だよ。  
M : でも、子供を連れて行ったんだから「を」だと思うんだけど。  
B : 違うよ！これは「母が子供に掃除をさせる」と同じ文だよ。  
I : (Mの考えに)一理あるかも・・・  
B,E : いいや。「に」で正解。(EとBはもう解決したと次の問題にかかる)  
M : わかんない。先生は学生を立たせた・・・  
M : あんたたちが正しいわ。子供と一緒にいったんだから。

(使役の「に」と誰々「と」は同じ-valで表すためMは自分が間違ったと判断)

I : ここに「先生が生徒を立たせた」の例文があるわ。確かに「を」よ。  
B : それは命令の「を」だよ。(使役の「に」が許可、「を」が命令という知識より)  
I : 違うわよ。  
M : 私がまちがっていたわ。母親は子供の一緒に行ったんだから。  
I : それは違うわ。ここを見て。(回りに説明を始める)  
E : 子供を「elvitette(行かせた)」の?  
I : そうよ。

プロトコル2からは、他者同士のやりとりから、自分が正しいと思っていたことに疑問を感じ、疑問を感じた時に、それを周りを巻き込みながら解決しようとする姿が見てとれる。また「教え

<sup>8</sup> 授業で筆者は「グループで勉強しろ」とは一言も言っていない。

<sup>9</sup> 5回目、7回目、9回目の授業の音声記録を文字化しプロトコルを作成した。

<sup>10</sup> 実際にはハンガリー語で会話。筆者が訳した。

手ー学び手」の関係も一定ではないことがわかる。

### プロトコル 3

M : 何してるの?  
S : これって受身？使役？  
M : わかんない。  
S : なんで迷っているかって言うと・・・(説明)  
M : これは使役だと思うけど。  
B : 何の話し？  
M : 使役と受身の違いってわかる？  
B : 何でそんな質問するの？  
M : あんた説明できる。Sだってできなかったよ。

(更に S と M が議論)

M : これは使役ですか、受身ですか。(教師に確認)  
教 : まだ受身は授業でやってないよね。今日は使役の勉強だよ。  
M : よかった。(ここで一旦議論が終わる。)

(2分後) S はまだ自分が納得していないことをつげ、なぜ自分が受身か使役かわからなかつたか M に話を再開。M も再び議論に参加。

プロトコル 3 では、(例え教師が必要ないと言っても) 自分が納得するまで考える姿、そして回りの人もそれを無視せず、何度も同じテーマで議論が起こる姿が見てとれる。

### プロトコル 4

A と B が問題を解いている最中に雑談を始める。そこへ E が来る。

E : 3枚目の問題 4 のここわかる？  
B : 「倒れて」だよ。  
E : ありがとう。(E が聞きに来たのがきっかけで A と B が問題解きに戻る)

### プロトコル 5

L と E と I が化粧品のキャンペーンの話をしている。

B : 問題 6 のここは何を書けばいいの？  
E : 「難しい」よ。ハンガリー語だと nehéz. (キャンペーンの続き再開)  
B : もう辞めてくんない？ここの 7 番のここなんだけど・・・  
L : じゃあ、やろうか。

### プロトコル 6

V が B と音楽の話をしている。

M : これを一緒に読みましょうよ。  
V : 家に帰ってじっくり読むよ。  
M : とても簡単よ。(結局 V と B は雑談再開。今度は漫画の話)  
M : あんた達も読みなさいよ。簡単なんだから。

(V が少し離れた I に呼ばれて議論に参加。それがきっかけで課題に取り掛かる。数分後、外でパーテ

イが始まりクラスの数名が窓に駆け寄る。)

V : 興味ないよ。(見に行かず、課題を続ける。)

プロトコル4～6からは、遊びが生じても、まわりに刺激され学習に戻る姿が見て取れる。また、刺激は単発に起こるのではなくその種類も1つではない。故に、1つ目の刺激で学習に戻らなくとも、別の刺激で結局は学習に戻っている。

#### プロトコル7

M : 子供に洗濯をさせる。これって、この文と形が同じだ。

S : ということは・・・

M : ・・・てことよね。

S : そうね。

M : それは「何歳か」って意味よ。

(教師の反対側)

B : 「おいくつ」って何?

V,M : それどこにあるの?

B : 会話文を読んでよ。

プロトコル7からは、近くの人と話しているときにも、他のクラスメートのやりとりにも注意をはらっている姿が見て取れる。

### 5. 結果及び今後の課題

データ分析の結果、4回目までは他者との関わりが固定的・限定的であるのに対し、5回目以降は、学習者が不特定多数のクラスメートと関わっていることがわかった。また、他者との関わりは、自らの学習を成功させるために、そして他者の学習の成功をも意識して行なわれていることも明らかとなった。これは、教師が『学び合い』文化が生まれるクラスづくりを目指せば、学習者の国籍や母語や国民性、そして教科に関係なく、学習者がより多くの他者と関わることを学び、その大切さを知ることができることができるという事実を示している。また、他者との関わりは学習目的達成の為に行なわれていることから、他者との関わり合い能力の獲得、すなわち人格の形成と学習の成立とは分離されて考えるものでもないことも今回の調査で明らかとなった<sup>11</sup>。

西川（Ibid:10-11）は『学び合い』文化成立に関し、「学習者を信じて自由にさせても学習者が真剣に学ぶことを理解して実践の中で実感して納得するまで3時間～2週間かかる。つまり『学び合い』成立にかかる時間は学習者ではなく、教師自身が変わる時間である。」と指摘している。この点、今調査では、学習者がダイナミックに動き出すまで4週間以上の時間が必要であった。教師として反省したい。

### 参考文献

Phil Benson (2001) Teaching and Researching Autonomy in Language Learning: Pearson Education, Reading

<sup>11</sup> Bensonは学習者自律を「学習者による学習コントロール」と定義しているが、「より多くの他者との関わり合い」を求める姿勢は「人的リソースを最大限に生かすことを目指した学習のコントロール」とも言える。

The International Commission on Education for the Twenty-first Century ed. (1996) Learning:  
The Treasure Within, Paris: UNESCO Publishing. P19

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt\\_tv\\_070823.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf) 2008年9月15日

教育基本法全文 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf) 2008年9月15日

ジョンソン, D. W. 他 (1998) 『学習の輪 アメリカの協同学習入門』二瓶社 (杉江修治、石田裕久、伊藤康児、伊藤篤共訳)

中嶋洋一 (2002) 「第2部実践編-心を掘り起こし、集団を育てる」『だから英語は教育なんだ 心を育てる英語授業のアプローチ』研究社 pp. 24-105

西川純 (2008) 『学び合い』の手引き書 <http://www004.upp.so-net.ne.jp/iamjun/tebiki/tebiki.pdf> 2008年9月15日

吉島茂、大橋理枝 (訳・編) 2004 『外国語教育II - 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参考枠』朝日出版社

若井誠二 (2008) 「正義感のあるクラスを目指してー教師の取り組みと日本人セッション授業での学習者の姿」『日本語教育連絡会議論文集 vol. 20』 pp. 34-44