都市文化研究　Studies in Urban Cultures
Vol. 18，16−30頁，2016

◇論　文◇

グループワークにおける教え手の「介入」の協働的生成

――　フランス語初習者の相互行為分析から　――

大　山　大　樹

◆要　旨

本論文の目的は，グループワークにおける教え手の介入が如何なる事態であるのかを明らかにすることである。近年，「学習者中心」の学習－教育観のもと，授業ではグループワークが重視されている。グループワークにおける教え手の役割は学習者たちの学びを支えることとされ，これまでは，教え手の介入が学習者たちのやりとりを変容しうるという前提のもと，教え手が介入して何を為すべきかが論じられてきた。では，実際に，学習者たちのやりとりはどのように変容しているのだろうか。これを考えるためには，そもそもグループワークにおける教え手の介入が如何なる事態であるのかを問う必要がある。なぜなら，教え手の介入が学習者たちのやりとりに何かしらの変容を及ぼすことについては疑問の余地はないが，それが教え手の一方的なあり方によって決まるとは考え難く，教え手の介入がどのように成立し，そして実際に何が起こっているのかは未だ明らかではないからである。このような問題意識のもと，事例として，グループワークを中心にデザインされている、フランス語初習者を対象とした授業を取り上げる。分析は，グループワークをビデオ録画したものをデータとし，相互行為分析を行った。分析結果から，教え手の介入は，グループワークのそのつどの流れ中で教え手と学習者たちとの協働により成し遂げられていること，加えて，そのとき教え手がどのような存在であるのかも協働で構築されていることが確認された。これらを踏まえ，結論として，教え手の介入は，教え手と学習者たちが協働で新たな学びの場を開くことであると指摘した。

キーワード：アクティブ・ラーニング，グループワーク，教え手の介入，相互行為分析，外国語学習

（2015 年 9 月 4 日論文受付，2015 年 11 月 6 日採録決定 『都市文化研究』編集委員会）

1. はじめに

本論文の目的は，グループワークにおける教え手の介入が如何なる事態であるのかを明らかにすることである。

近年，「学習者中心」の学習－教育観のもと，グループワークが重視されている。例えば，2012 年 8 月 28 日付で出された中央教育審議会の答申では，主体的に学び続ける学生を育成するために「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」が推奨され，その方法のひとつにグループワークが挙げられている[1)]。また，最近注目されている反転授業においてもグループワークが行われている[2)]。

グループワークにおける教え手の役割は学習者たちの学びを支えることとされる[3)]。だが，如何に支えるのかについては意見が分かれている。まず，基本的に教え手はグループワークに介入するべきではないという立場がある。例えば，杉江（2011）は教え手が介入しすぎることによって学習者たちが自ら学ぶ機会を失わないように，「教師が一つひとつのグループに入って指導することは基本的にやめるべき」（:12）だと述べている[4)]。同じように，安永（2015）は，学習者たちがグループで学ぶスキルを身につけていくためにも「沈黙が続いたり、間違った内容が話し合われたりしていても、教師がグループ活動に介入するのは好ましくない」（:119）と述べている。

その一方で，教え手の介入を積極的に認める立場がある。例えば，舘岡（2005）は，協働でテキストを読解する「ピア・リーディング」における学習者たちの会話を分析した結果，学習者たちだけでは不十分であった点を

幾つか指摘したうえで[5]，「教師が適切な促進者になってこそ読みの学習は進むのである」（:116）と主張している。牛窪（2005）は，学習者たちが互いの考えや表現に批判的に関わるためには教え手が意識的に学習者一人ひとりのそれらを突き合わせる必要があると論じたうえで，教え手の関わりを「引き出し・突き合わせ・突き戻し」と表現し，そのありようを実際の授業の中で検証している。

いずれにしても，これまでの研究では，教え手が介入することによって学習者たちのやりとりを変容させうるという前提のもと，教え手が何を為すべきかが議論されてきた。すなわち，いずれの立場をとるにしても，学習者たちのやりとりは管理される対象であり，もしこう言ってよければ，それは教え手が操作しうるものであると考えている点では共通している。しかし，果たしてそうなのだろうか。教え手が介入することによって学習者たちのやりとりに何かしらの変容が起きることについては疑問の余地はないが，それが教え手の一方的なあり方によって決まるとは考え難い。なぜなら，普段からよく観察されるように，学習者たちはしばしば教え手の思惑通りにふるまわないからだ。また，実際に机間巡回してみると幾度となく経験することだが，教え手はいつでも思い通りに介入できるわけではない。例えば，学習者たちが活発に議論している時などは，グループの横にいても気づかれない場合が少なくない。では，実際に，教え手の介入はどのように成立し，そして学習者たちのやりとりはどのように変容しているのだろうか。

このような問題意識のもと，本論文は，実際の授業のグループワークにおける幾つかの場面を事例として取り上げ，教え手の介入が如何なる事態であるのかを明らかにすることを目指す。

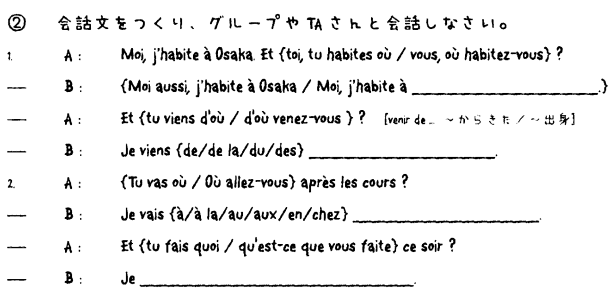
このような目的のもと，本論文では，事例として福島（2015）の「協働学習」に基づく授業を取り上げる[6]。なぜなら，この授業は，学習者の自律的な学習態度を育むためにアクティブ・ラーニングがひろく取り入れられており，また，教え手の介入が観察しやすいからである。具体的には，大学生のフランス語初習者を対象とする授業であり，グループワークを中心に進められ，毎回ポートフォリオによる振り返りが行われている[7]。履修者数は 59 人であり，基本的に 4 人でひとつのグループを作るため[8]，15 前後のグループがひとつの教室に併存することになる。また，担当教師 1 人に加え，筆者を含めた学生の TA が 5 人（うち，フランス語母語話者の留学生が 1 人）教え手として授業に参加している。そして，TA は，担当教師から学習者たちと積極的に関わるようにとの指示を受けている[9]。すなわち，教え手は必然的に机間巡回しながら介入を繰り返すことになる。ゆえに，この授業を事例として取り上げることとした。

2. 分析データと研究方法

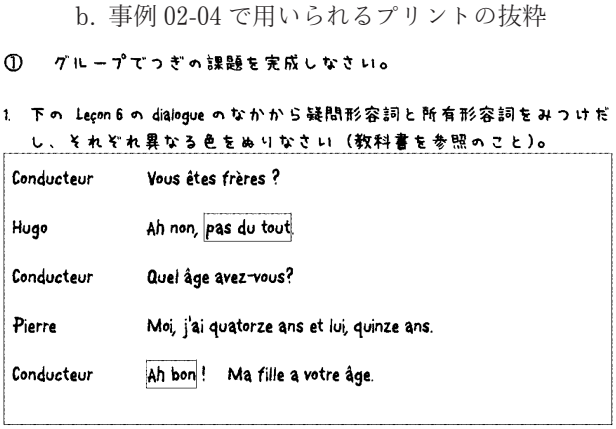
2.1. 録画記録

分析するデータは，筆者が TA として授業に参加する中でビデオ録画したものである。その録画環境および学習者たちが使用しているプリントの抜粋を以下に示す。

（1）録画日時：2015 年 5 月 27 日（水）1 限目[10]
　　対象クラス：フランス語基礎
　　対象グループ：4 人（いずれも初習者）
　　記録装置：3 台のビデオカメラで撮影
（2）a. 事例 01 で用いられるプリントの抜粋


② 会話文をつくり、グループや TA さんと会話しなさい。
1. A : Moi, j'habite à Osaka. Et {toi, tu habites où / vous, où habitez-vous} ?
— B : {Moi aussi, j'habite à Osaka / Moi, j'habite à _____.}
— A : Et {tu viens d'où / d'où venez-vous } ? [venir de… ～からきた／～出身]
— B : Je viens {de/de la/du/des} _____.
2. A : {Tu vas où / Où allez-vous} après les cours ?
— B : Je vais {à/à la/au/aux/en/chez} _____.
— A : Et {tu fais quoi / qu'est-ce que vous faite} ce soir ?
— B : Je _____.

b. 事例 02-04 で用いられるプリントの抜粋


① グループでつぎの課題を完成しなさい。
1. 下の Leçon 6 の dialogue のなかから疑問形容詞と所有形容詞をみつけだし、それぞれ異なる色をぬりなさい（教科書を参照のこと）。

Conducteur	Vous êtes frères ?
Hugo	Ah non, pas du tout.
Conducteur	Quel âge avez-vous?
Pierre	Moi, j'ai quatorze ans et lui, quinze ans.
Conducteur	Ah bon ! Ma fille a votre âge.

2.2. 相互行為分析

分析の方法として，本論文は「相互行為分析」を用いる。なぜなら，相互行為分析によって，我々があたりまえだと見做している事態が如何に成し遂げられているのかをつまびらかにすることができるからである。

相互行為分析は，「構築主義」を理論的背景とする。すなわち，《知識》や《意味》といったものを我々の行為に先立って本質的に存在するとは考えず，我々の社会的相互行為の中でそのつど構築されると考える（Gergen 1994; 1999）。例えば，次の相互行為を考えてみよう。

（3）01　A　（プリントに何かを書く）
　　02　B　あ，その問題の答えわかった？
（4）01　A　（プリントに何かを書く）
　　02　B　ちょっと，私の見ないでくれる？

（5）01　A　明日の試験の勉強した？
　　（ト，プリントに何かを書く）
　02　B　ううん，してない。
　03　A　なんとかなるかな。
　　（ト，プリントに何かを書きつづける）
　04　B　うん，まぁなんとかなるよ。

（3）の 01 行目の A の書くふるまいの《意味》は，02 行目の応答からして「答えがわかった」ことを示していると解釈されるだろうが，同じふるまいでも（4）の 01 行目の《意味》は，A が B のプリントを「盗み見た」と解釈される。対して，（5）における 01 行目と 03 行目の A の書くふるまいは，当該のやりとりを進めるうえで，この時点では《意味》を有しているとは言えない。このように，学習者たちが何かを記すことがつねに「書く」として価値を持つわけではなく，またその《意味》もそのつど相互行為裡に構築される。

構築主義を理論的背景とし，相互行為分析は，我々が互いの発話やジェスチャーやそのほか様々なリソースを意味づけ合いながら，《知識》や《意味》といったものを如何に構築しているのかを明らかにするわけだが，そのために相互行為を微視的に見ていく。すなわち，発話はもちろん，些細な言いよどみやコンマ数秒の間隙，視線の動きなども分析の対象となる。これは，微視的に見るほうがより詳しく分析できるだろうという程度の問題ではなく，相互行為分析が，我々がこのような微視的なふるまいでもって相互行為裡に《知識》や《意味》といったものを構築しているという見方をとるからである[11)]。

このような立場からグループワークにおける学習者たちのやりとりを分析したものとして，例えば，森本（2010）は，グループ・ディスカッション開始時および途中に観察された長い沈黙が如何に組織されているのかを分析している。そして，学習者たちが，話し手になる，または話し手になろうとしないことを通して互いの理解を示し合い，ディスカッションというその場の相互行為の枠を構築していることを明らかにしている。Fujimoto（2010）は，一見すると学習者の第二言語能力が低いために生起していると考えられがちな「同じ語の繰り返し」や「間隙」が，実は学習者たちが適切にやりとりを組織する方法のひとつであると指摘している。福島（2015）は，これまで前提とされてきた「学び手」や「教え手」という存在について，「協働学習」における学習者たちのやりとりを分析した結果，それらが相互行為裡にそのつど構築されていることを明らかにしている。これらの知見は，学習者たちの微視的なふるまいを具に観察することによって初めて明らかになることであり，同時に，学習者たちが微視的なふるまいでもってその場のやりとりを組織していることの証左でもある。

かくして，本論文は，グループワークにおいて教え手の介入が如何なる事態であるのかを，相互行為分析によって明らかにする。

2.3. トランスクリプション

相互行為分析は，分析する場面で起こっていることを文字に書き起こしたもの（トランスクリプション）をもとに，議論を進めていく。本論文が分析するデータは 5 人（学習者たちと机間巡回している教え手）のグループワークであることから，1 行ごとにそれぞれの発話状態を記す。A，B，C，D は学習者，P はこの授業の担当教師，TA はティーチング・アシスタントを示し，それぞれに上から「発話」「視線」「ジェスチャー」を記述する。補助記号は西阪（1997），および福島（2015）を参考にした。

（6）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
]　オーヴァーラップの終了位置
=　連続する発話の文末および文頭に付され，両者の間が切れ目なく連続していることを示す。
（数字）括弧内の数字の秒数の間隙があることを示す。
（.）括弧内のドットの数（1 ドットあたり，およそ 0.1 秒前後）のわず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を示す。コロンの数は，引き延ばしの相対的長さを示す。
？　直前部分が上昇調のイントネーションを持つことを示し，疑問表現であることを示す。
hh　呼気音を示す。たいていの場合は笑い声で，h の数は連続の相対的な長さを示す。文字に挟まれている場合は，その部分が笑いながら発話されていることを示す。
°°　記号内の発話が，他の部分に比べて小さく発話されていることを示す。
><　記号内の発話が，他の部分に比べて速く発話されていることを示す。
（（咳））咳こんだことを示す。
XXX　聴き取り不可能であったことを示す。
→　矢印の前にある文言は，2 段目の場合は参加者の視線が向けられている対象を，3 段目の場合はジェスチャーの内容を示し，矢印の終点は，視線やジェスチャーがそこまで継続していることを示す。学習者たちがプリントに記載している内容は，断定できる場合のみ示している。なお，（off）は，画面に映っていないため，視線が確認できないことを示す。また，「プ」は「プリント」，「教」は「教科書」をそれぞれ示し，名詞の前におかれたアルファベットは，例えば「A プ」なら「A のプリント」のように，その所有者を示す。

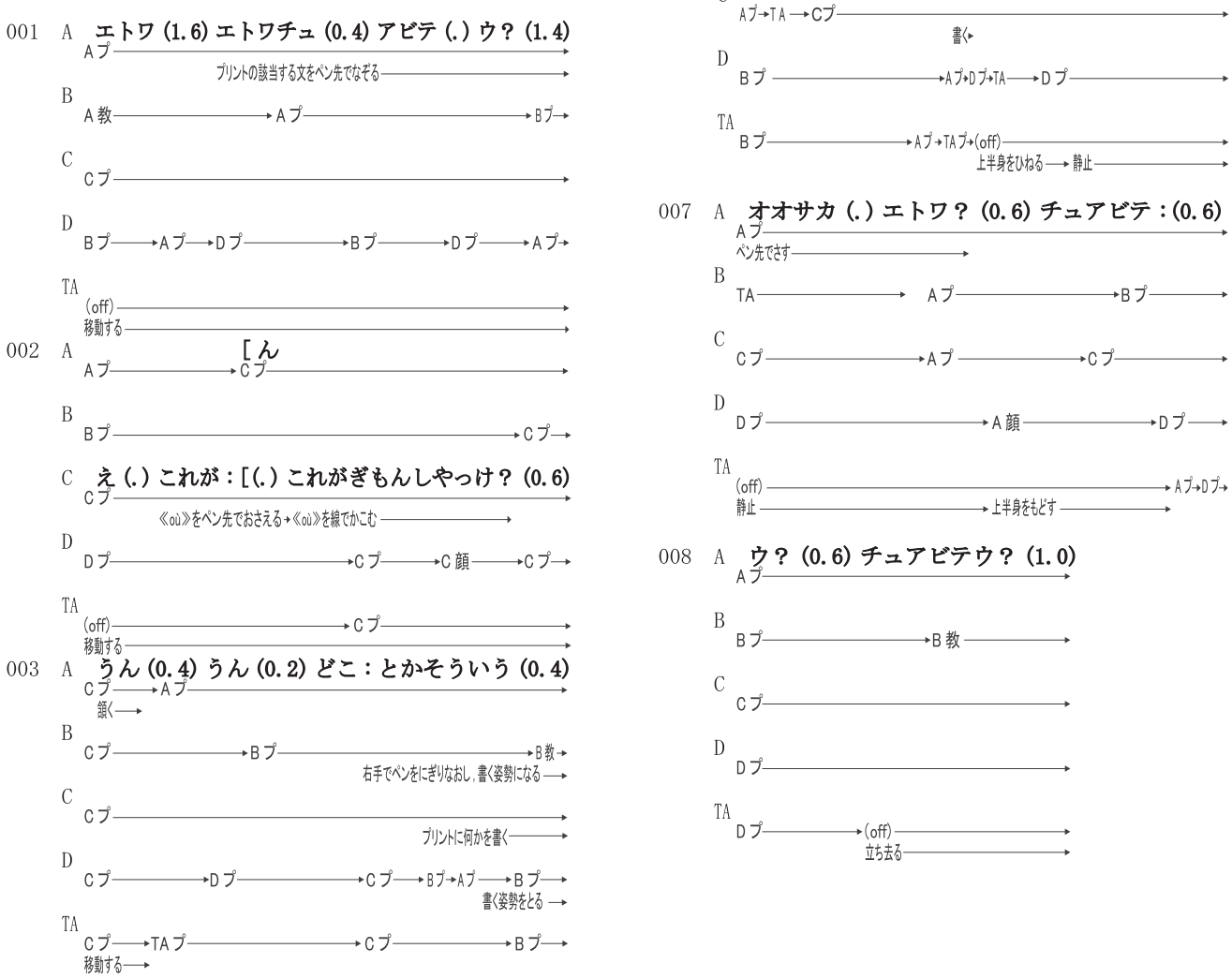
続く章ではふたつの事例を取り上げ，トランスクリプションをもとに，それぞれについて分析と考察を行う。

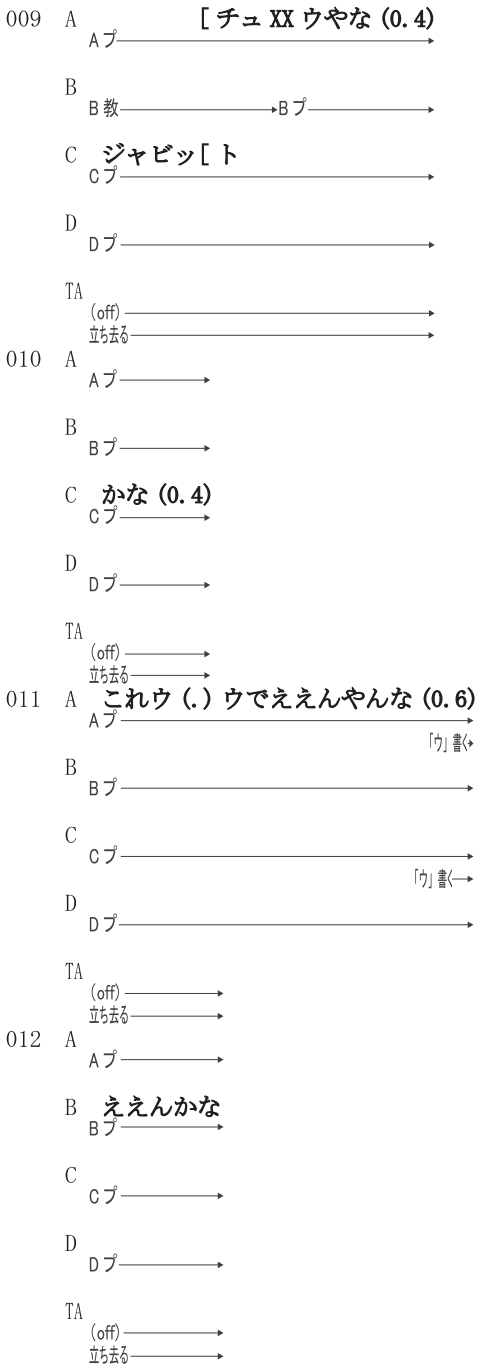
3.「介入」の協働的生成

3.1.「介入」するには至らない教え手

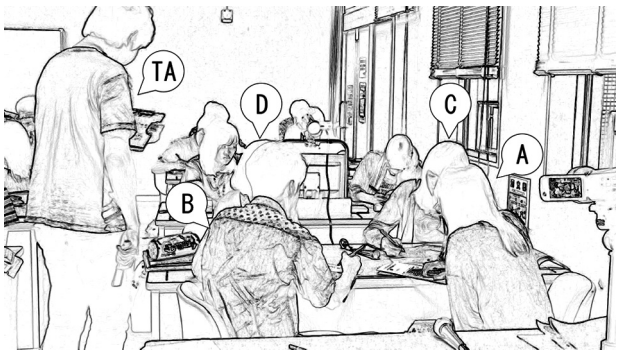
まず，机間巡回している教え手がグループのそばにとどまり，グループのメンバーの幾人かがその存在に気づいているにもかかわらず，その教え手が「介入」するには至っていないケースを示す。以下に示す相互行為は，（2a）の会話作文の１行目 ≪Et toi, tu habites où≫ の意味について，学習者たちがグループで話し合っているところである。プリントには「会話文をつくり、グループや TA さんと会話しなさい」と指示がある。トランスクリプションは，教え手（このケースでは TA）がグループのそばに来る少し前から始まる。なお，教え手がグループの横にとどまっていた時間は，およそ 15 秒であった。

（7）【事例 01】





（8）003 行目で TA が立ち止まった時の場面



TA は，C が会話文 1 行目の ≪où≫ は疑問詞かどうかをグループのメンバーに質問している時に，C のプリントに視線を向けながら近づいてくる（002 行目）。そして，徐々に歩調をゆるめ，A が C からの質問に答えている時に，C のプリントから自身のプリントに視線を向けつつ，グループの横で立ち止まる（003 行目）。そのあと，課題の進みぐあいを確認するかのように，学習者たちのプリントと自身のプリントの間で視線を行き来させる。

この TA にまず気づいたのは B である。B は，C の ≪où≫ に関する質問に反応して C のプリントに視線を向けたのち（002 行目），自身のプリント次いで教科書に視線を移す（003 行目）。その矢先に，横にたたずむ TA に気づき，一瞬だけ視線を向ける（004 行目）。この時，TA は自身のプリントに視線を向けていた。

次に TA に気づいたのは C である。C は，003 行目で A からの応答を受けてプリントに書き込みを始める。そして，A がプリントを裏返したのに反応して，A のプリントに視線を向ける（005 行目）。その矢先に，横にたたずむ TA に気づき，一瞬だけ視線を向ける（006 行目）。この時，TA は B のプリントに視線を向けていた。

続けて D が TA に気づく。D は，A と C のやりとり（001-003 行目）を聞いている時に，B が書く姿勢を取り始めたのに反応して，B のプリントに視線を向ける。そして，自身も書く姿勢を取り始めるが，A の「じゃなかったっけ」（004 行目）に反応して，A のプリントに視線を向ける（005 行目）。そこから，再び B のプリント次いで A のプリントに視線を移し，自身のプリントに視線を戻した矢先に，TA に気づき一瞬だけ視線を向ける（006 行目）。この時，TA はグループの横にとどまりながらも上半身を捻り，他のグループの方に視線を向けていた。

この姿勢をとる TA に，B が再び一瞬だけ視線を向ける（007 行目）。そして，TA は姿勢を戻すと，学習者たちのプリントに視線を向けたのち，立ち去っていった。

このように，学習者たちがグループの横にたたずむ TA に気づいていることは明らかである。しかし，この TA の存在はグループワークを遂行していくうえで，なんら《意味》を有していない。すなわち，このとき教え手は存在しないも同然であると言えよう。このことは，教え手が「介入」するためには，なんらかの手続きのようなものが必要であることを示唆している。

3.2.「介入のシークェンス」

上に見たように，教え手が「介入」するためには，なんらかの手続きのようなものが必要であった。では，それは如何なるものなのであろうか。

次に取り上げるのは，教え手が「介入」を行っているケースである。【事例 01】から約 2 分後，教師は会話作文のグループワークを終わらせ，その解説と補足的な説明を行った。そして，（2b）の教科書本文の DVD 教材をクラス全体で視聴したのち，その意味をグループで考えるように指示した。以下に示す相互行為は，そのグループワークが始まってすぐの場面である。プリントには「下の Leçon 6 の dialogue のなかから疑問形容詞と所有形容詞をみつけだし、それぞれ異なる色をぬりなさい（教科書を参照のこと）」と指示がある。トランスクリプションは，グループのメンバーたちが本文 1 行目 ≪ Vous êtes frères? ≫ について話し合っているところから始まる。

（9）【事例 02】

001 A きょうだいは (.) きょうだいはいるの？ (1.6)
A プ→
書く→
B
足元→B プ→
C
C プ→
プリントに何か書く→
D
D プ→A 顔→D プ→
P
(off)→

002 A [あっなるほど
A プ→
消しゴム→
プリントに「兄弟」（「弟」は三画目まで書く）→ 振り向く→
B [きみたち (.) きみらきょうだい]
B プ→A プ→B プ→
C [あれじゃない？ (.) ふたり ::]XX[ふたりはきょうだい=
C プ→B 顔→消しゴム→
D
D プ→
プリントの《 frères 》に下線ひく→
P
(off)→

003 A [そっちか]
A プ→
B
A プ→B プ→
C
C プ→
D =あ：[： ：]：(0.8)
D プ→
下線ひく→
P
(off)→
振り返る→

004 A あれやったらあれがつくもんな hh=
A プ→
消す→
B
B プ→
C
C プ→
プリントに書いた「兄弟」を消す→
D
D プ→
プリントの《 frères 》の上に「兄弟」と書く→
P
A/C→B プ→

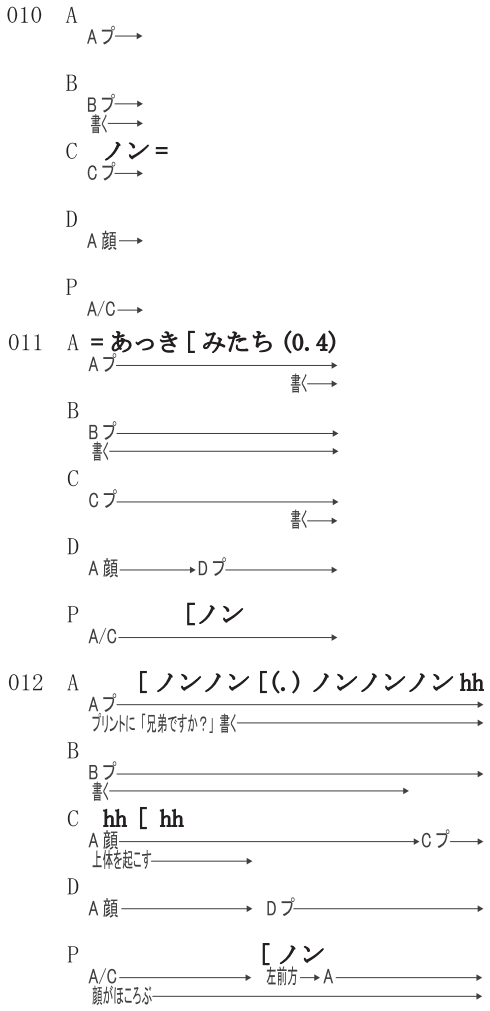
005 A [あ h せ h ったらはずれた (0.2) え？
A プ→P 顔→
プリントに書いた「兄弟」（「弟」は三画目まで）を消す→ P を見上げる→
B
B プ→
C
C プ→
D
D プ→
書く→
P =ヴゼットフ [レール？
B プ→

006 A (2.4) ヴゼットフレ (0.4)
首をよこに傾ける→
P 顔→A プ→P 顔→D 顔→C 顔→D 顔→
見上げる→ 見上げる→
B
B プ→
プリントに「君ら，兄弟なん？」と書く→
C
C プ→P 顔→B プ→A プ→C プ→
D
D プ→B プ→D プ→A 顔→
書く→
P
B プ→A 顔→C 顔→
前傾→戻す

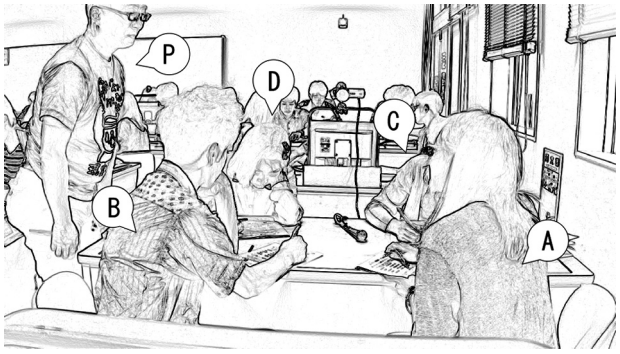
007 A
A プ→
B
B プ→
C レ
C プ→
書く→
D
D プ→
P
C 顔→

008 A
A プ→
B
B プ→
書く→
C
C プ→
プリントに何かを書く→
D
D プ→B プ→D プ→
P ヴゼットフレール？ (2.0)
C プ→D プ→A/C→

009 A [きょう (0.2)
A プ→
B
B プ→
書く→
C [ノ：
C プ→A プ→
D
B プ→A 顔→
P
A/C→



（10）006 行目で P が顔を突き出す場面



まず，やりとりの概要を確認しておこう。A が ≪ Vous êtes frères? ≫ を「きょうだいはいるの？」と解釈すると（001 行目），B が「きみらきょうだい？」ではないのかと指摘し（002 行目），A が「あっなるほど」と答え，「あれやったらあれがつくもんな」と間違いに気づいたことを示す（004 行目）。この A の発話は，「きょうだいはいるの？」という意味のフランス語であれば ≪ avoir ≫ が使われるはずだ，というような意味であろう[12]。続けて，A が間違えた理由を話そうとしているところに，P が「ヴゼットフレール？」と問いかけてくる（005 行目）。

この P の発話に，A が P に視線を向けながら「え？」と反応する（005 行目）。だが，P も A も何を発話せず，2.4 秒の沈黙が生まれる（006 行目）。そののち，A はグループのメンバーに向けて「ヴゼットフレ」と，P の発話を繰り返す。すると，この A の発話に応じて，C が「ヴゼットフレ」の語末「レ」を繰り返す（007 行目）。

ここで P が再び「ヴゼットフレール？」と問いかけると（008 行目），2.0 秒の沈黙ののち，A と C が答える（009 行目）。発話が重なったことで一瞬の間隙が生まれるが，C は改めて「ノン」と答える（010 行目）。この C の発話とほとんど重なるように，A は「あっ」と何かに気づいたことを示してから，「きみたち，ノンノンノンノンノン」と否定の意味合いを強調するかのように答える（011-012 行目）。P は，このような C と A の発話に応じるように，顔をほころばせながら「ノン」と返す（011-012 行目）。

ここで注目したいのは，005 行目と 008 行目における P の「ヴゼットフレール？」という問いかけが，その形式的な特徴はほとんど同じであるにもかかわらず，学習者たちが異なる理解を示していることである。

005 行目で，P は B のプリントに視線を向けながら「ヴゼットフレール？」と発話する。だが，いちはやく反応を示したのは A であった。そして，P は，この A の反応に応じて A に視線を向け A と視線を合わせるのだが，何か言うかわりに，上体を A の方へ傾けながら顔を前に突き出す。すると，A は視線を P からグループのメンバーに移し，「ヴゼットフレ」と発話する（006 行目）。

このことから，A が P の問いかけの宛先に自分が含まれていると理解していること，そして P がその A の理解に承認を与え，同時に A に答えを促していることが分かる。しかし，この 005 行目の P の問いかけに対して，このような反応を示したのは A だけである。すなわち，この時，P と A の間ではやりとりが行われているが，P がグループワークに「介入」しているとは言い難い。

ところで，006 行目で P と A が視線を合わせている時に，C が A の発話「え？」（005 行目）に反応して P に視線を向けたため，A と C が P に視線を向け，P が A に視線を向けている状態になる。そして，P は C の視線に反応するように視線を A から C に移し，C と視線を合わせる。すると，C は視線を P から B のプリント次いで A のプリントに移したのち，自身のプリントに向ける。

A は，P が A から C に視線を移したのとほぼ同時に，D 次いで C に視線を向けたのち「ヴゼットフレ」と P の発話を繰り返す（006 行目）。この A の発話に，今ま

でなんらリアクションを示していなかったDが反応し，Aに視線を向ける。このDに反応して，Aが「ヴゼットフレ」を発話し終えたところでDに視線を向けたため，AとDの視線が合う。すると，すぐさま二人とも各々のプリントへと視線を向ける。この直後，CがAの発話「ヴゼットフレ」の語末「レ」を繰り返す（007行目）。

これらのことから，005行目ではPとAの間だけで行われていたやりとりが，CとDにも広がっていることが分かる。それは，まず互いの視線の動きによって，このやりとりに参加していることを互いに示しあう中で成し遂げられている。また， Dの視線の動き（006行目），およびCの発話「レ」（007行目）から明らかなように，Aの発話「ヴゼットフレ」は，グループのメンバーに向けられた，Pとのやりとりへの呼び水になっている。

このように場が組織されていく中で，Pは再び「ヴゼットフレール？」と問いかける（008行目）。この問いかけに対して，学習者たちはなんらリアクションを示さない。だが，続くAとCの答え（009行目）から，彼らがこの問いかけを聞いていることは明らかである。このことは，学習者たちがグループワークを遂行する一人としてPを捉えていることを示している。すなわち，この時，Pはグループワークに「介入」していると言えよう。

ここまでの分析から，教え手の発話やジェスチャーがグループワークへの「介入」として構築されていることが分かる。すなわち，教え手と学習者たちが「介入のシークェンス」と表現しうるやりとりを組織することによって，教え手の「介入」が協働で成し遂げられていると言えよう。このことは，教え手の「介入」は，教え手が一方的に行えるものではなく，学習者たちとの協働によってしか為し得ないことを示している。

3.3. グループワークの文脈の中での「介入」

上で見た【事例02】に関する分析の中で，Bについてはほとんど言及しなかった。このやりとりにおいて，BはPに対してなんらリアクションを示さない。このBのふるまいは，如何に理解すべきだろうか。

まず，Bのふるまいを確認しておこう。Bは，Aのプリントに視線を向けながらAの間違いを指摘し，自身のプリントに視線を戻す（002行目）。そして，Aが消しゴムを取りに振り返ったのに反応して再び視線をAに向けるが，すぐに自身のプリントに視線を戻す（003-004行目）。そこに，PがBのプリントに視線を向けながら「ヴゼットフレール？」と問いかけてくるのだが，Bはなんらリアクションを示さない（005行目）。それどころか，AとCがPに視線を向けているその傍らで，プリントの ≪Vous êtes frères?≫ の横にある余白に「君ら，兄弟なん？」と書き始める（006行目）。これは，001-004行目で学習者たちが行った ≪Vous êtes frères?≫ の解釈に関するやりとりを踏まえてのものであろう。Bはこのやりとりの終わりまで，よどみなく書き続ける。

ところで，このやりとりにおいて，実はBだけではなく，AもCもDもプリントに書き込みを行っている。そして，それは各々のプリントの ≪Vous êtes frères?≫ の横にある余白に為されている。学習者たちはPとやりとりを行っていたのではなかったのか。

Dは，Pが「ヴゼットフレール？」と問いかけた時，Bと同じようになんら反応を示すことなく書き込みを行う（005行目）。そして，Bが書き込みを始める動きに反応して，Bのプリントに視線を向ける。そののち，自身のプリントに視線を戻すのだが，Aがグループのメンバーに向けて呼び水として発話した「ヴゼットフレ」に反応してAに視線を向ける（006行目）。

CはPと視線を合わせているさなかに，Dと同じく，Bがプリントに書き込みを始める動きに反応してBのプリントに視線を向ける（006行目）。そして，視線をAのプリント次いで自身のプリントに向けたのち，Aの発話「ヴゼットフレ」の語末「レ」を繰り返しながら，書き込みを行う（007行目）。Pが「ヴゼットフレール？」と再び問いかけても書き込みを続け（008行目），手を止めると同時に「ノォ」とPの問いかけに答える（009行目）。

これらのことから，DとCは，001-004行目で行っていた ≪Vous êtes frères?≫ の解釈に関するグループワークを遂行していくその傍らで，Pとのやりとりを行っていることがわかる。

その一方で，AはDやCとは異なる仕方で書き込みを行っている。ここで注目したいのは，Aが「あっきみたち」とPの問いかけに答え（011行目），そのまま続けてプリントに「兄弟ですか？」と書いていることである。

Aは，Pの問いかけに反応し（005行目），「ヴゼットフレ」と繰り返す（006行目）わけだが，この直前までグループで ≪Vous êtes frères?≫ の解釈に関して話し合っていたことから，この文の意味が分からずにこのような発話をしたとは考えにくい。むしろ，Pの発話の音は聞き取れたが，それが何であるのかが分かっていないように見える。ゆえに，Pの問いかけに答えられず，その音を繰り返すことでグループのメンバーに助けを求めた。

Pが再び「ヴゼットフレール？」と問いかけると（008行目），Aは「きょう」と答える（009行目）。これは，≪frère≫ の意味である「きょうだい」の「きょう」

であろう。このことから，今度は，A が少なくとも P の問いかけの「フレール」を ≪ frère ≫ のことだと理解したことが分かる。そして，A は自身のプリントに視線を向けながら，「あっきみたち」と何かに気づいたのち，「兄弟ですか？」と書き込みを行う（011 行目）。これは，001-004 行目でグループのメンバーたちと行っていた ≪ Vous êtes frères? ≫ の解釈に関する話し合いを踏まえてのものであろう。

これらのことから，011 行目で A が何に気づいたのかが分かる。すなわち，A は，P の「ヴゼットフレール？」という問いかけがプリントに記載されている本文 1 行目の ≪ Vous êtes frères? ≫ のことであり，同時に，今まさに自分たちが解釈について話し合っていた ≪ Vous êtes frères? ≫ のことだと気づいたのである。加えて，「兄弟ですか？」と書き込みを行っていることから，A が ≪ Vous êtes frères? ≫ の解釈に関するグループワークを遂行していることが分かる。したがって，A においては，P とやりとりを行うことと，グループワークを遂行することが，混ざりあい連関するものとなっている。

つまり，こういうことだ。学習者たちは ≪ Vous êtes frères? ≫ の解釈に関する話し合いを行い，その結果を各々のプリントに書き込もうとしていた。その矢先に，P が「ヴゼットフレール？」と問いかけてきた。C と D はグループワークを遂行するその傍らで，P とのやりとりを行っていた。その一方で，A においては，それらが混ざりあい連関するものとなっていた。

これらを踏まえると，B は P の「介入」を無視しているのではなく，単にグループワークを遂行しているに過ぎないと言える。加えて，3.1.の分析を踏まえると，記録データを見ている我々には P が B に視線を向けていることが分かるわけだが，B と P の間でなんらやりとりが行われていない以上，B にとって P は存在しないも同然であり，B は P を「無視」することすらできないと言える。

ここまでの分析から，教え手の「介入」は，学習者たちが遂行しているグループワークのそのつどの流れの中で成し遂げられていることが分かる。すなわち，教え手の「介入」が如何なる価値を持つものであるのかは，グループワークのそのつどの文脈に依存している。教え手と学習者たちは，グループワークのそのつどの文脈の中で，教え手の「介入」を協働で成し遂げているのである。

4.「教え手」の協働的生成

4.1.「話し相手」として介入する

ここまでの分析で明らかになったことは，教え手の「介入」がグループワークのそのつどの流れの中で，教え手と学習者たちの協働によって成し遂げられているということであった。しかし，その「介入」を行っている教え手が如何なる存在であるのかは，ア・プリオリに決まっているわけではない。

2.2. で既に触れたが，福島（2015）は，これまで前提とされてきた「学び手」や「教え手」という存在について，「協働学習」における学習者たちのやりとりを分析した結果，それらが相互行為裡にそのつど構築されていることを明らかにしている。この立場からすると，グループワークにおいて，形式的には教え手（教師や TA）であったとしても，如何なる存在として学習者たちとやりとりを行うことになるのかは，事前に明らかではなく，そのつどの相互行為理に構築されると考えられる。

実は，3. で分析した【事例 02】において，教え手（教師）は「フランス語の教え手」というよりはむしろ，「フランス語の話し相手」と表現しうる存在として学習者たちとやりとりを行っている。

ここで注目したいのは，008 行目の P の「ヴゼットフレール？」が如何なる意味をもつ問いかけとして理解されているのかである。3.3. で分析したように，A はこの P の問いかけが本文 1 行目の ≪ Vous êtes frères? ≫ であることに気づいた（011 行目）。そして，「ノンノンノンノンノン」と続けたのち微笑む。その一方で，C は，「ノォ」と答えているが（009 行目），これは続く「ノン」という発話（010 行目）から，A の発話と同じく ≪ Non ≫（いいえ）のことであろう。C は 1 度しか発話しないが，そのあと A に視線を向けて微笑む（012 行目）。

このことから，A と C が教科書本文の ≪ Vous êtes frères? ≫ の続きである ≪ Ah non, pas du tout. ≫ を発話したとは考えにくい。すなわち，008 行目の P の「ヴゼットフレール」という問いかけは，「（いま私が視線を向けている）きみたちはきょうだいですか？」と，P がなかば冗談まじりに学習者たちに訊いているものとして理解されていることが分かる。P が微笑みながら「ノン」と答えている（012 行目）ことは，このような A と C の理解に承認を与えるものとなっている。

したがって，【事例 02】において，教え手は「介入」を行ってはいるものの，それは「フランス語の教え手」としてのいわば教育的な介入ではなく，フランス語でおしゃべりをする「話し相手」と表現しうる存在として学習者たちとやりとりを行っていると言えよう。形式的には教え手（教師や TA）であったとしても，いわゆる「教え手」として介入するかどうかは事前に明らかではなく，そのつど相互行為理に構築されるほかないのである。

4.2.「話し相手」から「教え手」へ

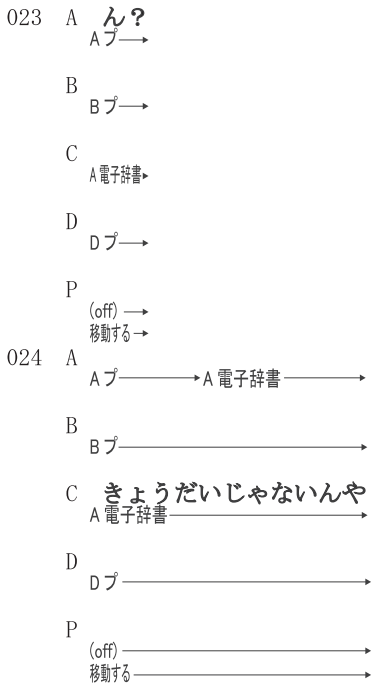
では，教え手がいわゆる「教え手」として介入している時，それは如何に成し遂げられているのだろうか。

次に取り上げるのは，教え手が「フランス語の教え手」としてグループワークに介入しているケースである。以下に示す相互行為は，【事例 02】の続きであり，トランスクリプションは，【事例 02】の 012 行目で A が「ノンノンノンノンノン」と発話し微笑んだあとから始まる。

（11）【事例 03】

013 A きょうだい (0.2) で : : す : : か (0.6) あ (0.2)
A プ →
プリントに「兄弟ですか？」と書く →
B
B プ →
プリントの《Ah non, pas du tout》のよこに「ちゃいます。」と書く →
C
C 教 → C プ →
プリントに何か書く →
D
D プ →
P
A プ → B プ →
014 A
A プ → P 顔 → A プ →
B
B プ →
C
C プ → P 顔 → C プ →
書く →
D
D プ → P 顔 → A プ → D プ →
見上げる →
P ノン (.) アノン (0.4) パドゥトゥ (1.0) パドゥトゥ (0.6)
B プ → D プ B 教 →
両手を胸のたかさにあげる → おろす → 静止 → おろす →
015 A パドゥトゥ =
A プ →
B
B プ →
C
C プ →
D
D プ →
P
B 教 →
016 A
A プ →
B
B プ →
C =パドゥトゥ (0.2)
C プ →
D
D プ →
P
B 教 →
017 A
A プ →
プリントに「パドゥトゥ」と書く →
B °パ [ドゥトゥ] (0.4) トゥってなに？° (0.6)
B プ → A プ →
C [あ : : :]
C プ → C 教 → C プ →
D
D プ → A プ → B プ → A プ → D プ →
P
B 教 →
B 教にむかって近づきのぞきこむ →

018 A
A プ → P → A プ →
書く →
B
A プ → B プ → B 教 →
「パドゥトゥ」書く → 振り向く
C
C プ → P → C プ →
プリントに何かを書く → 消す → 書く →
D
D プ → B → P →
プリントに何か書く →
P パドゥトゥは (6.0) °パドゥトゥでてない° (4.6)
B 教 →
B 教をめくる → ページをおさえながら B 教をみる →
019 A
A プ →
書く →
B
B 教 → B プ →
C ((咳))
C プ →
書く → 消す →
D
P → 左上 → P →
P でてないね (0.4) ふhんh(0.8) でてないけど : (1.8)
B 教 → D プ →
B 教をみる → B 教をめくる → ページもちながら B 教をみる →
020 A
A プ →
プリントに何か書く →
B
B プ →
C
C プ → P → C プ →
プリントに何か書く →
D
D プ →
P ＞わかりました？＜(.) パドゥトゥ (4.5)
D プ → A プ → 下 → B 教 → A プ →
021 A
A プ → A 電子辞書 → A プ → A 電子辞書 →
ふりむいて電子辞書をもってくる →
B
B プ → A → B プ → A 電子辞書 → B プ →
C
C プ → C 教 →
書く →
D
D プ → A → D プ →
P まっ辞書ひいたらでてくるよ (7.2)
A プ → D プ → (off) → A → (off) →
移動する →
022 A
A 電子辞書 → A プ →
辞書で《tout》をしらべる →
B
B プ →
C XX(.) きょうだいじゃないんやんな (1.0)
C 教 → A 電子辞書 →
D
D プ →
P
(off) →
移動する →



4.1. で見たように，この前まで，P と学習者たちは冗談まじりの会話を行っていた。そののち，A は「きょうだいですか？」と発話しながら，プリントに「兄弟ですか？」と書き終える（013 行目）。そして，P が「ノン，アノンパドゥトゥ，パドゥトゥ」と発話する（014 行目）。これは，本文の ≪ Vous êtes frères? ≫ の続きである ≪ Ah non, pas du tout. ≫ を発話したものであろう。このように P が発話し始めると，A と C と D が立て続けに P に視線を向け，3 人が同時に P に視線を向けている状態になる。

そののち，A が「パドゥトゥ」と P の発話を繰り返すと（015 行目），続けて C（016 行目），そしてこれまで P になんら反応を示していなかった B が「パドゥトゥ」と発話する（017 行目）。B が発話しているその傍らで，A はプリントに記載された ≪ pas du tout ≫ の上の行間に，「パドゥトゥ」と書き始める。C は何かに気づいて「あぁぁぁ」と発話しながら自身の教科書に視線を向ける。

これらの反応を受けて，P の「ノン，アノンパドゥトゥ，パドゥトゥ」という発話（014 行目）が，≪ Ah non, pas du tout. ≫ の話し合いを始めるきっかけであり，また学習者たちに気づきを与えるものとして構築され，同時に，P の「話し合いを開始し，学習者たちに気づきを与えるのにふさわしい立場」が構築されていることが分かる。

このあと，P は，B が発話しているその傍らで，B の背後にある B の教科書を覗き込み，ページをめくって教科書に ≪ pas du tout ≫ の説明があるかどうかを確認しはじめる（017 行目）。この間，学習者たちは話し合いを進めるでもなく，P が確認し終えるのを待っているように見える（018-019 行目）。そののち，P が確認を終えて姿勢を戻し，学習者たちに ≪ pas du tout ≫ の意味が分かったかどうかを問いかけても，誰も答えない（020 行目）。このような学習者たちの反応に対して，P は何か教えるのではなく，「辞書ひいたらでてくるよ」と学習者たちに自ら調べるように促す（021 行目）。すると，A は振り向いて電子辞書を手元に持ってくる。P はこの A の動きを確認しながら立ち去っていく。P が去ったあと，A は電子辞書で ≪ tout ≫ を調べはじめ，C は「きょうだいじゃないんやんな？」と，≪ Ah non, pas du tout ≫ が何を言わんとしているのかについての解釈を述べる（022 行目）。

これらのことから，P がグループワークを牽引しながら学習者たちに気づきを与え，また自ら学ぶように促す存在，すなわち「フランス語の教え手」として学習者たちとやりとりを行っていることが分かる。加えて，P の ≪ Ah non, pas du tout. ≫ に関する発話がグループワークを牽引し，学習者たちに気づきを与えるものとして構築され，同時に，P のかかるふさわしい立場が構築されたのは，このときのグループワークの文脈 —— 本文を解釈していく課題の中で，今まさに ≪ Vous êtes frères? ≫ の解釈を行っていた —— を無視してはあり得ない。このことは，教え手が「教え手」として学習者たちとやりとりを為しうるかどうかは，グループワークのそのつどの文脈に徹底的に依存していることを示している。教え手と学習者たちは，グループワークのそのつどの文脈の中で，教え手を「教え手」として協働で構築しているのである。

4.3.「教え手」として介入する

上で見た【事例 03】は途中からであったが，初めから「教え手」として介入するケースもある。以下に示す相互行為は，【事例 03】から約 4 分 15 秒後の場面である。学習者たちは，（2b）の本文 4 行目の ≪ Moi, j'ai quatorze ans et lui, quinze ans. ≫ について話し合いを行っている。そこに，教え手（教師）が再び問いかける。トランスクリプションは，P が問いかける少し前から始まる。

（12）【事例 04】

002 A
Aプ→

B
Bプ→

C じゅうご？（0.2）
Cプ→Aプ→

D
Dプ→

P
Dプ→
移動する→

003 A う［ん
Aプ→

B
Bプ→

C ［じゅうようんじゅうご？（1.0）
Aプ→Cプ→

D
Dプ→

P
Dプ→Bプ→
移動する→

004 A
Aプ→Pの顔→Aプ→
プリントを持って左にずらす→

B
Bプ→

C
Cプ→
プリントの《quinze》に下線→プリントを右にずらす→

D
Dプ→
《quatrorze》に「14」と書く→

P パドゥトゥわかった？（　1.6　）
Bプ→A→
Bのプリントをのぞきこむ→

005 A ん？（0.6）
Aプ→
ずらす→

B
Bプ→

C
Cプ→
ずらす→

D
Dプ→

P
A→

006 A
Aプ→

B
Bプ→Aプ→Bプ→

C
Cプ→Bプ→Aプ→Cプ→

D
Dプ→A顔→Dプ→A顔→

P パドゥトゥ(0.8)アノン(.)パドゥトゥ(0.4)パドゥトゥ(0.4)
Dプ→Cプ→

007 A パドゥトゥ（2.0）わかってない hh =
Aプ→Cプ→Aプ→
消しゴムをもってプリントをひきよせ消す姿勢になる→

B
Bプ→Aプ→

C
Cプ→
プリントに何かを書く→

D
A顔→Dプ→A顔→

P
Cプ→Aプ→Bプ→
動き出す

008 A
Aプ→　Bプ→
消す姿勢→

B
Aプ→Bプ→A電子辞書→

C
Cプ→Bプ→
書く→

D
A顔→Bプ→

P =え？（.）しらべたんちゃうん？（　1.0　）
Bプ→
左手人差し指でBプリントの《pas du tout》をおさえ，すぐはなす→

009 A
Bプ→Aプ→

B
A電子辞書→

C °なんか°（0.4）
Cプ→
プリントに何かを書く→

D
Bプ→

P
Bプ→

010 A あっ(0.6)そうか(.)トゥ：がなんかぜんぜん(0.4)ぜんぜんちがいます(0.2)
Aプ→

B
A電子辞書→Aプ→

C
Cプ→Aプ→Pの顔→
書く→

D
Bプ→Aプ→A顔→Aプ→A顔→

P
Bプ→Aプ→
Aプリントをのぞきこむ→

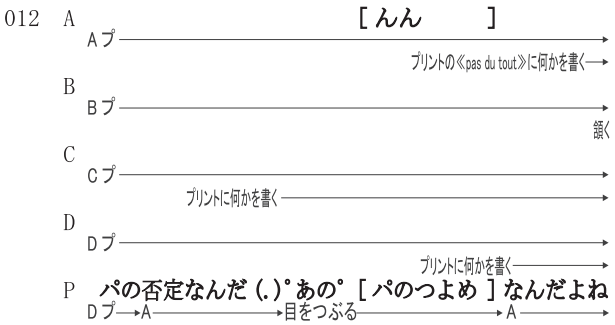
011 A
Aプ→
《pas du tout》の横の書き込み消す→

B
Aプ→Bプ→

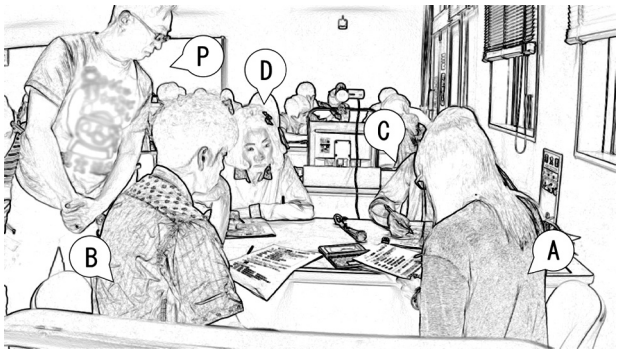
C
P→Cプ→Pの顔→Cプ→

D
正面→Dプ→

P >そうそうそうそう<(.)ぜんぜん(.)ちっともというつよめ(.)
Aプ→Dプ→
頷く



（13）006 行目で A に視線が集まる場面



A と C が ≪Moi, j'ai quatorze ans et lui, quinze ans.≫ の ≪quatorze≫ と ≪quinze≫ について話し合っているところに，P が B のプリントに視線を向けながら「パドゥトゥわかった？」と問いかけてくる（004 行目）。これは【事例 03】でのやりとりを踏まえてのものであろう。

この P の発話に反応して，A は P に視線を向け，プリントを P の方へずらしながら，「ん？」と答える（005 行目）。この A の動きに同調するように，C もプリントを P の方へずらす。P は，A の「ん？」を受けて，「パドゥトゥ」を繰り返す（006 行目）。このとき，A は自身のプリントに視線を向けているが，グループの他のメンバーは A や A のプリントに視線を向けている。このような反応を受けて，A の「P の問いかけに対して，グループを代表して答えるのにふさわしい立場」が構築され，同時に，P の「グループに問いかけるのにふさわしい立場」が構築されていることが分かる。

しかし，A は P の「パドゥトゥ」が何を意味するのか分からず，「パドゥトゥ，わかってない」と答え，微笑する（007 行目）。すると，P は「え？しらべたんちゃうん？」と発話しながら，B のプリントの ≪pas du tout≫ を左手の人さし指でおさえ，グループのメンバーに自分が何を言わんとしているのかを示す（008 行目）。ここで C が何か答えようとするが（009 行目），A は P の発話が何をいわんとしているのか理解したらしく，数分前に調べた結果を述べる（010 行目）。この A の答えに対して，P は承認を与えるとともに，補足的な説明を行う（011-012 行目）。

このように P が発話しはじめると，A はプリントの ≪pas du tout≫ の横にある余白に書いた書き込みを消し，再び書き込みを行う。B は，書き込みはしないものの，P の説明が終わるのに合わせて頷く。C は P に視線を向けたのち，自身のプリントに視線を戻してプリントに書き込みを始める。D は P の発話に反応するように頷き，プリントに書き込みを行う。

このような学習者たちの反応を受けて，P が「フランス語の教え手」として構築されていることが分かる。

5. まとめ

以上のことから，結論として次のことが言えよう。

（14）教え手の介入は，教え手と学習者たちが協働で新たな学びの場を開くことである。

本論文は，教え手の介入が学習者たちのやりとりをどのように変容させているのかという問題意識から始まったわけだが，教え手の介入がそのつどの流れの中で成し遂げられる以上，たとえそれが突然であっても学習者たちの学びの妨げにはならない。といって，それが教え手と学習者たちとの協働で成し遂げられる以上，教え手の介入を契機として学びの場は再構築されるほかない。これを逆に捉えると，教え手の介入が為されるということは，そこに新たな学びの場を開くことを意味する。そして，その場において，教え手は必ずしも権威的な存在として学習者たちと関わるわけではない。

このことは，教え手の介入が，教え手の一方的なあり方によって成り立っているわけではないということを示している。すなわち，教え手が如何なる介入を行うべきかに関してこれまで為されてきた議論の前提を問い直す。なぜなら，教え手の介入が学習者たちとの協働で成し遂げられる以上，その場のやりとりが如何なる価値をもつのかは，教え手が一方的に決められるものではないからである。そして，教え手が如何なる存在であるのかも協働で構築される以上，いわゆる「教え手」として介入することは，もはや前提とは成り得ない。

では，実際に，教え手の介入により，如何なる学びの場が開かれているのだろうか。これは，実際の授業のデータを具に観察することによって検討されるべきであろう。別稿をもってあたりたい。

注

1．答申の「第 4 章 求められる学士課程教育の質的転換」では，

> 生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することが

できない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である（:9）

と示され，用語集の「アクティブ・ラーニング」の項目に「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」（:37）とある。

2．「反転授業」では，従来の講義をビデオなどに録画し，宿題として事前に視聴させる。そして，従来は宿題で行っていた応用問題などを授業で行う（Bergmann & Sams 2012）。森（2015）は，効果がある反転授業ではグループワークが中心になっていると報告している（:52-53）。

3．本論文では，「教え手」を教師と TA（ティーチング・アシスタント）両方を指す語として用いる。

4．杉江（2011）は，「話し合いが行き詰っているとき，教師の一言で話し合いが一気に深まっていく」（:13）場合があることも指摘しているが，基本的には「教師は黒子に徹する」（:13）べきだとしている。

5．舘岡（2005）は，学習者たちだけでは不十分であったことの例として，「ストラテジー使用とその学習」（:115）を挙げている。

6．「きょうどう」学習の用語は，「協働」「協同」「共同」と表記され，他に「協調学習」という用語が使われることもあるが，各用語の定義は定まっていない（関田・安永 2005，舘岡 2005，杉江 2011，津田 2013 など）。また，それを技法と捉える立場もあれば，技法ではなく学習理論と捉える立場もある（杉江 2011，安永 2015）。そのなかにあって，福島（2015）は，それを学習理論として捉え，「協働」「協同」「共同」を，なにを評価するべきかという観点から区別し，「協働学習」を「ひとつのコミュニケーション空間において、参加者それぞれの達成したことを評価するもの」（:155）と定義している。

7．厳密には「ラーニング・ポートフォリオ」のことで，「学習の際の自己評価を行うための資料」である（福島 2011: 14）。この授業では，「ポートフォリオ」と呼ばれている。学習者たちは，毎回の授業内容と何を学んだのかを記述することにより振り返りを行う。教師は，授業毎にポートフォリオを集め，コメントを書き，その翌週の授業で返却する。教師とのコミュニケーションカードの役割も果たしている。学習者たちの記述は，福島（2011）に詳しい。

8．グループワークの人数については，おおむね 4 人前後が良いとされている。例えば，津田（2013）は，「6 人では発言の声がグループの端まで届かず、グループの話し合いが 2 つに分かれてしまった。一方、2 人では話し合いに広がりや深まりが見られなかった。学習者の回顧インタビューでも、4 人が話し合いを進めるのにもっとも都合が良いという意見が聞かれた」（:106 注 1）と報告している。

9．TA への指示の内容は課題に応じて多少変わるものの，基本的にはフランス語での会話練習や，学習者たちの発音を確認する役割を担う。もちろん，学習者たちからの質問にも応じる。

10. この日は 2 人欠席したため，出席者数は 57 人であった。

11. ゆえに，相互行為分析を用いることは，単に分析方法を選択することにとどまらず，現実を如何に見るのかを主張することになる。「相互行為分析はなによりも，相互行為をとおして，あるいは相互行為としてものごとをみていく 1 つの見方にほかならない」（西阪 1997: 191）。

12. フランス語で「きょうだいはいるの？」は，≪ Vous avez des frères? ≫ などと表現する。

参考文献

秋田喜代美・藤江康彦（2010）『授業研究と学習過程』放送大学教育振興会・日本放送出版協会.

五十嵐素子・岡田光弘・樫田美雄・宮崎彩子（2008）「医学教育の問題基盤型学習における「介入」技法 —— 導入段階の援助として ——」『教育目標・評価学会紀要』18: 77-86.

牛窪隆太（2005）「「学習者主体」の教室活動における教師関与—共有化／個人化観点からの一考察」『早稲田大学日本語教育研究』7: 41-52.

大山大樹（2012）「フランス語学習における「きっかけ」「道具」「参加のかたち」の協働的生成 ——「知識」構築のエスノメソドロジー的研究 ——」大阪市立大学大学院文学研究科修士論文.

杉江修治（2011）『協同学習入門　基本の理解と 51 の工夫』ナカニシヤ出版.

関田一彦・安永悟（2005）「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』1, 日本協同教育学会: 10-17.

舘岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ　日本語学習者の読解過程と対話的協同学習』東海大学出版会.

中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて〜生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ〜」文部科学省，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（最終閲覧：2015/9/3）.

津田ひろみ（2013）『学習者の自律をめざす協働学習　中学校英語授業における実践と分析』ひつじ書房.

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.

Fujimoto, Donna（2010）Connecting EFL group discussions to research,『大阪女学院短期大学紀要』40, 大阪女学院短期大学: 1-17.

福島祥行（2008）「フランス語会話における意味と指示の相互行為論的生成 —— 構築主義的コミュニケーション論のこころみ ——」大阪市立大学大学院文学研究科学位論文.

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.

福島祥行（2011）「外国語教育における学習ポートフォリオの活用—初級フランス語における導入のこころみ—」『外国語教育フォーラム』5, 金沢大学外国語教育研究センター: 14-26.

福島祥行（2015）「協働学習における「学習者」の構築—フランス語初修者の相互行為分析から—」『人文研究』66, 大阪市立大学大学院文学研究科: 153-171.

森朋子（2015）「反転授業 —— 知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み ——」『ディープ・アクティブラーニング　大学授業を深化させるために』［松下佳代 編］勁草書房: 52-57.

森本郁代（2010）「話し手になること，話し手になろうとしないこと　グループ・ディスカッションに見られる長い沈黙から」『インタラクションの境界と接続 —— サル・人・会話研究から』［木村大治・中村美知夫・高梨克也 編］昭和堂: 254-272.

安永悟（2015）「協同による活動性の高い授業づくり —— 深い変化成長を実感できる授業をめざして ——」『ディープ・アクティブラーニング　大学授業を深化させるために』［松下佳代 編］勁草書房: 113-139.

Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H.（2005）『協同学習の技法　大学教育の手引き』［安永悟 監訳］ナカニシヤ出版, 2009.

Bergmann, J. & Sams, A.（2012）『反転授業 —— 基本を宿題で学んでから，授業で応用力を身につける』［山内祐平・大浦弘樹 監修, 上原裕美子 訳］オデュッセイコミュニケーションズ, 2014.

Gergen, K. J.（1994）『社会構成主義の理論と実践　関係性が現実

をつくる』［永田素彦・深尾誠 訳］ナカニシヤ出版, 2004.
Gergen, K. J.（1999）『あなたへの社会構成主義』［東村知子 訳］ナカニシヤ出版, 2004.
Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J.（1984）『学習の輪　アメリカの協同学習入門』［杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤 訳］二弊社, 1998.
Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A.（1991）『学生参加型の大学授業 —— 協同学習への実践ガイド』［関田一彦 監訳］玉川大学出版部, 2001.

Construction of a Teacher's Intervention in Group Work: A Study of Interaction Analysis in the French Beginner Class

Daiki OYAMA

The main purpose of this paper is to explore what the teacher's intervention in students' group work in classroom is. The research is based on detailed observation of interaction between the teacher and the students. According to the tendency of the Learner-centered paradigm, group work is becoming more and more important in classroom. In group work, the role of the teacher is considered to facilitate students' learning process. And there is a number of studies covering the way the teacher does it based on the assumption that the teacher can change the students' interaction. On the other hand, it's not clear what sort of influence the teacher's intervention has on students' interaction. How does the students' interaction actually change and does the change go just as the teacher hopes? The subjects of analysis are the teacher and one of the groups in French beginner class at a Japanese university. The group consists of 4 students who are learning French as a foreign language. The interaction between them was recorded on video and analyzed through Interaction Analysis. Firstly, the outline of lesson is explained. The lesson is based on the concept of Active Learning which aims to enhance the students' autonomy. Specifically, most of the time of this lesson is assigned for group work, and in the end of each lesson students complete a learning portfolio in order to look back on their learning process. Secondly, several cases of teacher's intervention are examined with the transcriptions consisting of their utterances, eye motion and behavior. As a result of analysis, it was revealed that (1) the teacher intervenes in student group work not one-sidedly, but collaboratively with students depending on the context of group work at that moment and (2) "the teacher" doesn't exists a priori, but it's constructed through the interaction. The result indicates that the teacher's intervention constructs a new learning situation.

Keywords：Active learning, group work, teacher's intervention, Interaction analysis, foreign language learning