都市文化研究　Studies in Urban Cultures
Vol. 20, 31-41頁, 2018

◇論　文◇

グループワークにおける書く行為の協働的生成

――　フランス語初級クラスの相互行為分析から　――

大　山　大　樹

◆要　旨

本稿は，グループワークにおいて学習者たちがどのように学び合っているのかを明らかにする研究である。具体的には，書く行為に焦点をあて，詳細な分析を通してそのありようを明らかにすることを目的とする。

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。グループワークの中で学習者たちが実際にどのように学び合っているのかについては，これまで会話に分析の焦点があてられてきた。その一方，教科書やプリントに何かを書く行為については分析されてこなかった。グループワークを観察してみると，学習者たちは会話をしながら書き，書きながら会話をしている。では，学習者たちはどのように書く行為を行っているのだろうか。また，書く行為は学び合いを組織するうえで，どのような役割を果たしているのだろうか。

この問題意識のもと，大学のフランス語初級クラスのグループワークにおいて，学習者たちが殆ど同時に解答を書き込んだり，各々のタイミングで解答を書き込んだりしている場面を事例として取り上げた。そして，相互行為分析により，書く行為のありようを分析した。その結果，書き込むタイミングの重なりやばらつきは，偶然そうなったのではなく，当該の話し合いの流れをふまえて調整された結果であることが分かった。また，書き込むに至るまでの手の位置や形も，同様に調整されていることが分かった。そして，このように調整された書く行為は，当該の話し合いを組織するための手がかりになっていることが分かった。この分析結果から，本稿は，グループワークにおける書く行為が，①協働で達成されるものであり，②学び合いを組織するための手がかりであることを結論として主張した。

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

（2017年9月1日論文受付，2017年11月10日採録決定　『都市文化研究』編集委員会）

1. はじめに

本稿は，グループワークにおける学び合いのありようを明らかにする研究である。具体的には，書く行為に焦点をあて，詳細な分析を通して，それがどのように行われているのかを明らかにすることを目的とする。

近年,「学習者中心」の教育－学習観のもと，授業では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，アクティブ・ラーニングが推奨され，その方法の一つとしてグループワークが挙げられた（中央教育審議会，2012）[1]。加えて，2016年8月26日付で出された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」では，アクティブ・ラーニングの視点から授業を改善することが必要であるとされ[2]，本稿が研究フィールドとする外国語科目については，高等学校における具体的な活動例として「ペア・ワークやグループ・ワークを学習形態の基本とする」（中央教育審議会，2016a: 270）と記されている。

グループワークが用いられるのは，学習者たちが主体的に学び合うことによって様々な学習効果が期待できるからである。例えば，岩田（2011）は大学のフランス語科目に求められる「教科教育としてフランス語・文化能力を育成することと，学士課程教育として民主的社会を

つくる市民の基盤づくりをするという要請」（岩田 2011: 59）に応え得るものとして，グループワークを用いている。もちろん，学習者たちをグループにして課題を与えれば，望ましい学習効果が得られるわけではない。そこで，これまで様々な活動デザインや具体的な工夫が開発されてきた（バークレイ他，2009; 杉江，2011）[3)]。

では，グループワークにおいて，学習者たちは実際にどのように学び合っているのだろうか。この問いを検討するためには，ビデオカメラなどの機器を用いてグループワークの様子を録画記録し，それを用いて，ひとつひとつを丹念に見ていく必要がある。なぜなら，どのような学び合いが展開するのかは，グループによって異なるからである。加えて，授業中の机間巡回しながらの観察だけでは，学習者たちの微細な視線の動きや動作を捉えることは極めて困難だからである。これらの点を前提とし，学び合いのありようについて，会話に分析の焦点をあてているものに五十嵐他（2008），Fujimoto（2010），津田（2013）などがある。また，会話だけではなく視線の動きやジェスチャーも含めて分析を行っているものに，森本（2010），福島（2015, 2016），大山（2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b）などがある。これらの研究により，多様で複雑な学び合いのありようが，少しずつ明らかになってきている。

そのような中にあって，本稿が焦点をあてるのは，学び合いにおける書く行為である。グループワークを観察してみると，学習者たちは会話を進めながら様々なことをプリントや教科書に書いており，また書きながら会話を行っている。しかしながら，書く行為については，これまで個人的な行為と見なされてきたのか，管見の限り分析の焦点があてられてこなかった。では，学習者たちは学び合いの中で，どのように書く行為を行っているのだろうか。また，書く行為は学び合いを組織するうえで，どのような役割を果たしているのだろうか。

以上の問題意識のもと，本稿では，大学のフランス語クラスを研究フィールドとし，その中で記録したグループワークの動画を分析する。具体的には，学習者たちが殆ど同時に解答を書き込んだり，各々のタイミングで解答を書き込んだりしている場面を事例として取り上げる。そして，詳細な分析を通して，結論として，グループワークにおける書く行為が，①協働で達成されており，②学び合いを組織するための手がかりであることを主張する。

以下では，データの概要と分析方法を述べた後，2 つの場面を取り上げ，それぞれについて分析と考察を行う。

2. データと分析方法

2.1. 録画記録

本節ではデータ，授業デザイン，グループの作り方について述べる。

データは，筆者がティーチング・アシスタント（以下，TA）として授業に参加する中で，ビデオカメラを用いて記録したものである。具体的には，2014 年 12 月 3 日，フランス語初習者を対象としたクラスにおいて，3 人グループの様子をビデオカメラ 3 台で記録した。なお，記録の対象はランダムに選択されたので，このグループが記録されたのは偶然であった。図 1 は，分析する場面で用いられているプリントの抜粋である。

図 1a　プリントの全体図

2. 直説法半過去 imparfait de l'indicatif と直説法大過去 plus-que-parfait de l'indicatif にかんするつぎの文と表を完成しなさい。

「(①　　)」と訳されている imparfait とは「完了せず」（英語 imperfect）という意味であり、ラテン語の「未完了過去」が変化したも

図 1b　プリント左下，課題 2 の開始部分

のである（なお、(②　　)はラテン語の「完了現在＝現在完了」に由来する)。このため、(①　　)の基本的はたらきは、「終点が――始点も――はっきり確定されていない過去のできごと」をしめすことにあった。そこから、いっしゅの「連続」をしめす「過去における継続の相（アスペクト）」や、「過去における反復の相」をあらわす機能が生じている。

Quand je suis entré dans sa chambre, elle dormait.

Chaque matin, il arrosait des plantes.

だが、その後、古日本語の「ましかば（せば）～まし」のような「反実仮想」の仮定をあらわす部分にもちいられるようになり、「過去」ではなく、「現在」もあらわすようになった。ただし、そのばあいでも、「反（非）現実」をあらわすところから、(①　　)の本質は「過去（＝非現在）への移動」や「反（非）現実への移動」という「視点

（中略）

3. 直説法半過去 imparfait de l'indicatif と複合過去 passé composé にかんするつぎの文と表を完成しなさい。

(①　　)と(②　　)の相違は、動詞の展開のどこに注目しているか、すなわち「アスペクト」の違いにある。(①　　)が、「現在」から「過去」の事態をながめ、その行為・状態の「全体」を視野にいれているのにたいし、(②　　)は、「現在」から「過去」にタイムスリップし、行為・状態の間近に立ち、その「部分」しか視野にいれていないイメージとなっている。開始点と中間と終了点をもつ行為・状態を、H 字形であらわすと、した

図 1c　プリント右側

次に，授業デザインについて述べる。授業は，基本的にグループワーク，解説（講義形式），ふりかえりの順

で進む。グループワークの前に学習項目に関する教師の説明は無く，学習者たちは教科書やプリントを頼りに，まずは自力で課題を達成することが求められる。そして，授業の最後には，毎回ポートフォリオによるふりかえりが行われる[4)]。なお，教師1人と筆者に加え，学生のTAが数人参加しており，グループワーク中は机間巡回しながら随時介入する[5)]。

最後に，グループの作り方について述べる。グループの人数は3人か4人であり，この授業の履修者数は52人なので，約13のグループが作られる[6)]。教室の机は固定式の二人掛け（5列6行）であり，グループワークの時は奇数行の学習者が後ろを向く。誰と組むのかは，座席が指定されていないため毎回変わる可能性がある。なお，分析するデータにおいて，研究協力者である3人がグループになったのは偶然であり，初めてのことであった。

2.2. 相互行為分析

データの分析には，相互行為分析を用いる。相互行為分析とは，エスノメソドロジーに端を発し[7)]，西阪（1997）により深められたものである。発語はもちろん，僅かな言い淀みやコンマ数秒の間隙，視線の動きや顔の向きなども含めて，相互行為がどのように組織されているのかを明らかにすることができる。

相互行為分析では，分析する場面で行われていることを詳細に書き起こしたもの（トランスクリプション）を作り，分析を行う。本稿が扱うデータは3人グループであり，1行ごとにそれぞれの発話状態を記す。具体的には，学習者をA，B，Cで示し，それぞれに上から「発語」「視線」「ジェスチャー」を記述する（図2）。また，トランスクリプションの改行は，話し手が交代する時か，発語が長いために一行では収まらない時に行う。行数は，ページ数や他の番号と区別するために「001」のように表し，言及するときは「001行目」と記す。なお，表1に示したトランスクリプションの記号は，西阪（1997）と福島（2015）を参考にした。

表1　トランスクリプションの記号

記号	説明
[	オーヴァーラップの開始位置。
=	連続する発語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。基本的に0.2秒ごとに示す。
(.)	0.1秒前後の僅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な長さを示す。
?	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の数は相対的な長さを示す。
° °	記号内の発語が，他の部分に比べて小さく発語されていることを示す。
ＸＸ	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。また，「p」は「プリント」，「f」は「顔の正面」，「m」は「教科書」を示し，名詞の前におかれたアルファベットは，例えば「Ap」なら「Aのプリント」のように，その所有者を示す。なお，分析する事例では，学習者たちがプリントの左右に視線を動かす。そのため，「pl」は「プリントの左ページ」(図1b)，「pr」は「プリントの右ページ」(図1c) を示す。

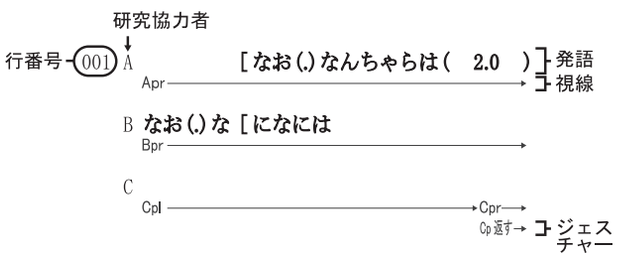


図2　トランスクリプションの見方

次章からは，トランスクリプションを示した後，それぞれの学習者の書く行為がどのように行われているのかを詳細に見ていく。

3. 書くタイミングの調整

3.1. 同時に書き始める

まず分析するのは，空欄への解答の書き込みが殆ど同時に行われたり行われなかったりする場面である。この場面の分析を通じて，書くタイミングが当該の話し合いの流れをふまえて調整されていることを示す。

この日の授業が始まると，教師は早速グループワークの開始を指示した。内容はプリントの課題2と3，およびある絵本から抜粋したフランス語の翻訳であった。開始から約30秒後，AがBに「これやんな」と発語し，取り組む課題を確認する。その約15秒後，前列のCが振り返り，プリントを後列の机に置く。

このように始まったグループワークの中で取り上げるのは，開始から約3分40秒後，学習者たちが課題2に取り組んでいる場面である。プリントには「直説法半過去 imparfait de l'indicatif と直説法大過去 plus-que-

parfait de l'indicatif にかんするつぎの文と表を完成しなさい」と指示がある。事例 1 のトランスクリプションは，学習者たちが左ページ 1 行目の空欄①は半過去だろうと話し合い，それをプリントに書き込んだ後，話題を右ページに移したところから始まる。なお，005-006 行目における下線付きの C の視線は，そのとき C の視線が右ページの課題 2 の文章の後半部分に向けられていたことを示している。

【事例 1】

001 A　[なお (.) なんちゃらは (　2.0　)
Apr →

B　なお (.) な [になには
Bpr →

C
Cpl → Cpr →
Cp 返す →

002 A　ラテン語の (2.8) 現在完了？(　6.2　)
Apr → Am → Apl →

B
Bpr → Bpl →
「半カコ」と書く →

C
Cpr → Cpl →
Cp 返す →　Cp めくる →

003 A
Apl →

B　なお =
Bpl →

C
Cpl →
Cp めくる →

004 A　=じゃあ (.) こっちがだいかこなんかな h(1.4)
Apl → Bpr →

B
Bpl → Apr → Bpr →

C
Cpl →
Cp めくる →

005 A
Bpr → Apr → Cpr → Bpr → Apr →
Cp のぞく →　「半カコ」と書く →

B　ん :: と (21.8　)
Bpr →

C
Cpl → Cpr → Bpr → Apr → Cpr → Cpr →
Cp めくる →　ペン置く　ペンとる

006 A
Apr →
動き出す

B　そういうことか (.) だいかこか (0.4)
Bpr →
動き出す →

C
Cpr → Cpr →
動き出す

007 A　たぶん (16.8　)
Apr →
動き出す →「大カコ」と書く → 続きをペンでなぞる →

B
Bpr →
「大カコ」と書く →

C
Cpr →
動き出す →「大過去」と書く →　「半過去」と書く →

008 A
Apr →
続きをペンでなぞる →

B　はんかこのほんしつは (.) かこに XX
Bpr →

C
Cpr →

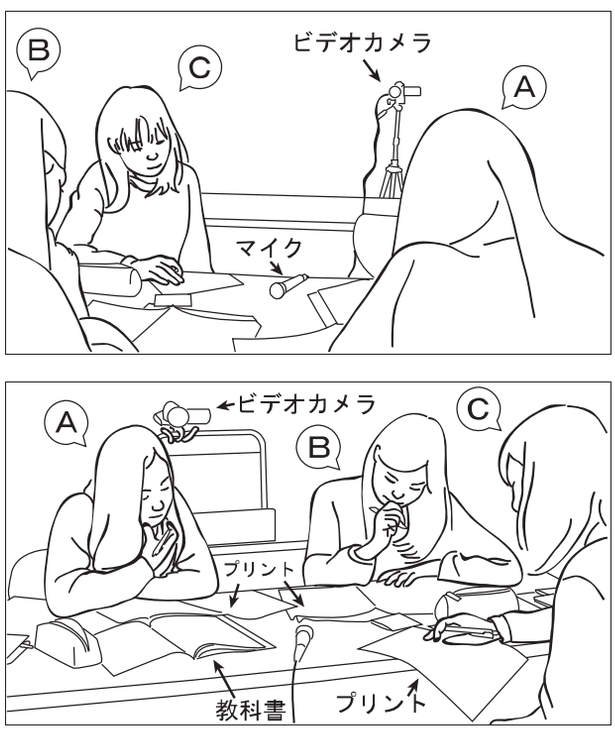


図 3　事例 1 の開始時の様子

この場面においてまず注目したいのは，006-007 行目において，3 人全員が殆ど同時に右ページ 1 行目の空欄②に解答を書き始めたことである。この場面の分析を通して，この書き込みのタイミングの重なりが，偶然ではなく，調整によって達成されていることを示す。

まず，A のふるまいを見ていこう。A は，B が「んと」と発語してから生じた 005 行目の 21.8 秒の間隙の終盤，B のプリントに視線を向けた直後，右ページ 2 行目の空欄①に「半カコ」と書き，自身のプリントに視線を向け続ける。そこに B が書く姿勢をとりながら「そういうことか，だいかこか」と発語する（006 行目）。すると，A は，この B のふるまいに直ちに反応して，自身も書く姿勢をとり始める。この時，A は発語した B や B の手元には視線を向けていない。そして，「たぶん」と B に応じながら，B が空欄②に「大カコ」と書き

始めたのに僅かに遅れて「大カコ」と書き始める（007行目）[8]。

このように，AはBの発語と動きに直ちに反応し，自身も書く姿勢をとり始め，応答する。加えて，Bの方へ視線を向けないまま，Bと同じく空欄①に解答を書き込む。すなわち，このAのふるまいから，Aが空欄②に解答を書くにあたり，Bの「んと」の続きを待っていたことが分かる。

Bの「んと」の続きを待っているのは，Aだけではない。Cも同様である。Cは，005行目の21.8秒の間隙の終盤，まだ話し合われていない課題2のテキストの後半部分に視線を向けている。そこに，Bが書く姿勢をとりながら「そういうことか，だいかこか」と発語する。すると，Cは視線を発語したBやBの手元には向けず，直ちに話し合いの焦点であった空欄②に戻し，自身も書く姿勢をとり始める（006行目）。そして，Aと同じく，Bに僅かに遅れて「大過去」と書く（007行目）。

このように，Cも，Aと同様に，Bの発語と動きに直ちに反応し，自身も書く姿勢をとり始める。加えて，Bの方へ視線は向けないまま，空欄①に解答を書き込む。すなわち，このCのふるまいから，Cが空欄②に解答を書くにあたり，Bの「んと」の続きを待っていたことが分かる。

以上のAとCの分析は，空欄②への書き込みのタイミングの重なりが，決して偶然ではなく，グループの当該の話し合いの流れをふまえた調整により達成されたことを示している。なお，最初に書き込みを行ったBのふるまいについては，後で取り上げる。

3.2. 各々のタイミングで書く

殆ど同時に解答が書き込まれた空欄②とは対照的に，右ページ2行目の空欄①への書き込みは，各々のタイミングで行われている。本節では，この場面の分析を通して，各々のタイミングで書き込むことも，当該の話し合いの流れをふまえて達成されていることを示す。

最初に書き込んだのはBである。001行目，Bは「なお，なになには」と発語し，1行目の空欄②の直前から読み上げる。そこに，Aが重なるように同じ部分を読み上げ，続けて「ラテン語の，現在完了？」と疑問形で発語する（002行目）。このAの発語の傍らで，Bは空欄①に「半カコ」と書く。そして，その後はプリントの左ページに視線を向けながら，「なお」と先ほどの発語の冒頭を繰り返す（003行目）。本章の冒頭で述べたように，事例1の直前，学習者たちは左ページ1行目の空欄①は半過去だろうと話し合い，解答を書き込んでいた。すなわち，このBのふるまいから，Bの空欄①への書き込みが，空欄②についての当該の話し合いを進めるその傍らで，話し合いに関わらないように行われたことが分かる。

次に書き込んだのはAである。3.1で触れたように，Aは005行目の21.8秒の間隙の終盤，Bのプリントに視線を向けた直後，空欄①に「半カコ」と書く。この時すでにBの空欄①には「半カコ」と書かれていたことをふまえると，AはBの空欄①がすでに埋まっていることを受けて，自身も書き込みを行ったと考えられる。そして，書き終えた後に，空欄②について発語されたBの「そういうことか，だいかこか」に対して直ちに反応し，「たぶん」と応じながら空欄②に「大カコ」と書き込む。すなわち，このAのふるまいから，Aの空欄①への書き込みが，Bの発語を待ちながら，言い換えれば空欄②についての話し合いを進めるその傍らで，話し合いに関わらないように行われたことが分かる。

最後に書き込んだのはCである。ここでは，Cの005行目からのふるまいに注目したい。Cは，課題2のテキストの後半部分に視線を向ける前，Aが空欄①に「半カコ」と書き始めたのに直ちに反応して，机の上に置いていたシャーペンを手に取る（図4）。しかし，ここでは何も書かずにテキストの後半部分に視線を向ける。そして，他の学習者とタイミングを合わせるかたちで空欄②に「大過去」と書いた後，そのままの流れで空欄①に「半過去」と書く（007行目）。このCのふるまいは，Cの空欄①への書き込みに対する理解を示している。すなわち，Cは空欄②とは対照的に，空欄①は他の学習者とタイミングを合わせて書く必要がないものとして捉えている。

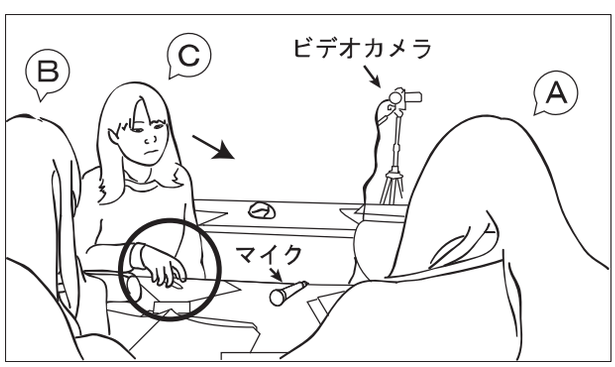


図4　Cがシャーペンを手に取る（005行目）

ここまでの分析は，空欄①への書き込みが各々のタイミングで行われたこともまた，偶然ではなく，当該の話し合いの流れをふまえた調整により達成されていることを示している。そして，空欄①についての話し合いが事例1の直前にすでに行われていたことをふまえると，各々のタイミングで書き込むことは，当該の話し合いを維持しつつ，もう話し合う必要のないものを適切に処理するための方法だと考えられる。言い換えるなら，そうすることによって，2行目の空欄①を「話し合う必要のない箇所」として意味づけている。

このことをふまえると，3.1で言及しなかったAの空

欄②への書き込みが理解される。すなわち，A の空欄①への書き込みが当該の話し合いの進行とは関係がなかったのに対し，空欄②への書き込みは，A が「そういうことか，だいかこか」と発語しながら書き始めていることからも明らかなように，当該の話し合いに埋め込まれるかたちで行われている。このことは，空欄②に最初に書き込みを行った A のふるまいも，当該の話し合いの流れをふまえながら調整されていたことを示している。

3.3. 当該の話し合いの終わりを示し合う

3.2 では各々のタイミングで解答が書き込まれる場面を取り上げ，それが偶然ではなく調整により達成されていること，そしてそのことによって当該の話し合いの進行とは無関係な書き込みとして適切に処理していることが明らかになった。では，3.1.で分析した場面のように，全員が殆ど同時に解答を書き始めることは，学び合いの中でどのような意味を持つのだろうか。

この点を考察するために注目したいのが，空欄②に解答を書き終えた後の各々のふるまいである。最初に書き終えた B は，右ページに視線を向け続け（007 行目），12 行目の空欄①に解答を入れながら「はんかこのほんしつは，かこに……」と読み上げる（008 行目）。一方，A はテキストの続きをシャーペンの先でなぞる（007-008 行目）。その傍らで，C は続けて 2 行目の空欄①に解答を書き（007 行目），プリントに視線を向け続ける（008 行目）。このように，学習者たちは殆ど同時に解答を書いた後，話し合いの焦点を空欄②から次に移している。そして，この焦点の移行は，学習者たちがそれぞれのプリントに視線を向け続けたままで行われている。これらのことは，殆ど同時に解答を書き始めることが，当該の話し合いの終わりを互いに示し合う方法として利用されていることを示している。

以上の事例 1 の分析と考察から，次のことが明らかになった。殆ど同時に解答を書いたり，各々のタイミングで書いたりすることは，当該の話し合いの流れをふまえて調整されることにより達成されている。そして，前者は，当該の話し合いの終わりを互いに示し合う方法として，後者は，その対象を当該の話し合いとは無関係なものとして扱う方法として，それぞれ利用されている。

次章では，この分析結果をふまえつつ，書く行為の別の側面，具体的には書くに至るまでの手の動きに焦点をあてて分析を行う。

4. 書くに至るまでの調整

4.1. シャーペンを持った手の位置と形

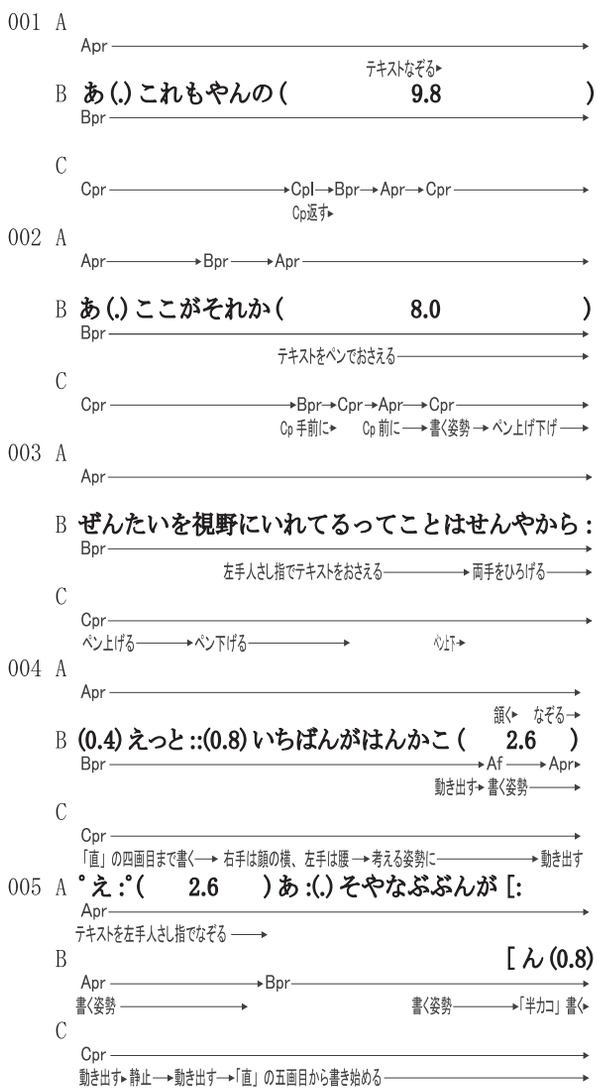
本章では，書き始めるタイミングだけではなく，書くに至るまでの手の動きもまた，当該の話し合いの流れをふまえて調整されていることを示す。

取り上げるのは，事例 1 の約 3 分後の場面である。学習者たちは課題 2 を終えて一息ついていたが，B が課題 3 にも取り組むことに気づく。プリントには「直説法半過去 imparfait de l'indicatif と複合過去 passé composé にかんするつぎの文と表を完成しなさい」と指示がある。事例 2 のトランスクリプションは，学習者たちが課題 3 に取り組み始めたところからである。

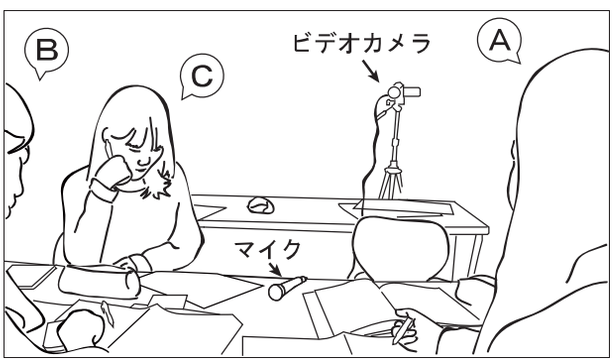
なお，学習者たち 005-006 行目で空欄①に書き込みを行うのだが，その場所が学習者によって違う。具体的には，A と B は 3 行目の空欄①に，C は 1 行目の空欄①に書き込みを行う。これは，003 行目の B の発語からも明らかなように，学習者たちがテキストを読み進めたうえで，空欄①の解答を考えているからである。

また，学習者たちは事例 1 と事例 2 の間に「複合過去は点，半過去は線」という，別の授業で習ったことを思い出して話題にしていた。003 行目の B の発語は，それをふまえてのものだと考えられる。

【事例 2】



006 A **あれやんな（　　3.0　　）**
Apr ―――――――――→
「半カコ」と書く――→
B
Bpr ―――――――――→
「半カコ」と書く――――→
C
Cpr ―――――――――→
「直説法半過去」と書く――――――→
007 A
Apr ――→
「半カコ」と書く――→
B **かんぺきや**
Bpr ――→
「半カコ」と書く――→
C
Cpr ――→
「直説法半過去」と書く→



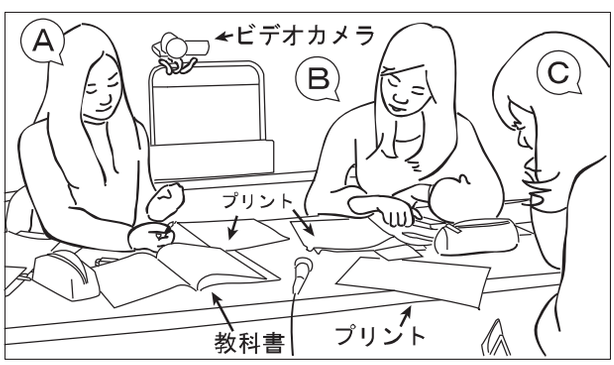


図5　事例2の開始時の様子

まず確認しておきたいのは，事例2においても事例1と同様に書き込みのタイミングの重なりが達成され，それが話し合いの終わりを示し合う方法として利用されていることである。トランスクリプションから明らかなように，空欄①についての話し合いが進む中で，005-006行目，空欄①への解答の書き込み（AとBは3行目，Cは1行目）が殆ど同時に行われている。加えて，その後は，007行目でBが「かんぺきや」と発語する中で，AとBは1行目の空欄①に続けて「半カコ」と書き込む。また，トランスクリプションには記載されていないが，学習者たちはそのままの流れで空欄②に解答を書き込み始める。これは，課題3の内容が「直説法半過去」か「複合過去」を空欄に記入するものだったため，機械的に書き込まれたものだと考えられる。すなわち，事例2においても，同時の書き込みが達成され，それにより当該の話し合いにピリオドが打たれている[9]。

このことをふまえたうえで，まず注目したいのは，Cが1行目の空欄①に「直」の文字を書きさしにしていることである。Cは，AやBよりも先に空欄①に解答を書き始めたが，Bの「えっと」を受けて，「直」の四画目まで書いたところで中断する（004行目）。そして，右手でシャーペンを持ったまま頬杖をつき，左手を左腰に添えることで，考える姿勢をとる（図6）。その後，Bが「いちばんがはんかこ」と発語しながら書く姿勢をとり始めたのに反応して，右手をプリントへ近づけ，「直」の五画目から続きを書く（005行目）。

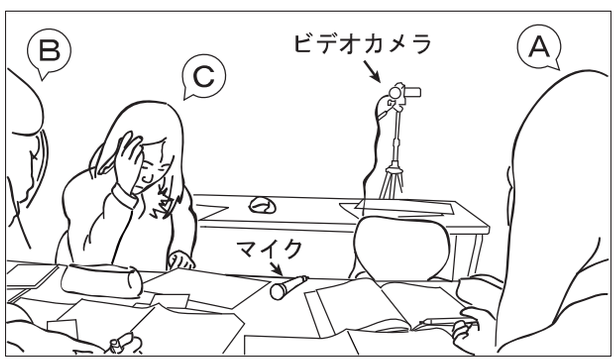


図6　Cが「直」を四画目まで書いて中断する

なぜCは「直」の文字を書きさしにしたのだろうか。もしCが「直」を書き間違えたと思ったり，書こうとした解答が間違っていると思ったりしたのなら，すぐに消しゴムに手が伸びたり，書き直したりしたと考えられる。また，「直」を四画目まで書いて，その続きの書き方が分からなくなったとは考えにくい。このことから，このCの書き込みの中断は，Cが書き込む内容を分かっていたにもかかわらず行われたこと，言い換えれば，Cが005行目の場面を，書き込みを中断したほうがよい状況だと理解したことを示している。具体的には，CがBの「えっと」という発語をまだ解答を書くべき時ではないという合図として捉え，その後のBの「いちばんがはんかこ」という発語をもう解答を書いてもよいという合図として捉えたことを示している。すなわち，Cの書くに至るまでの手の動きは，当該の話し合いの流れをふまえて調整されていると考えられる。

Cの書く行為の調整は，「直」を書き始める前の右手の動きにも見てとれる。とくにCの右手の位置と形に注目すると，Cが4回も書く姿勢を整え直していることが分かる。1回目，Cは，002行目でBが「あ，ここがそれか」と発語した後，BとAのプリントを一瞥しながら自身のプリントを移動させ，シャーペンの先をプリントの空欄①に接近させる（図7a）。この動きは，CがBの「あ，ここがそれか」を，解答を書く合図として捉えたことを示している。すなわち，Cは事例1と事例2の間で話題に上がった「複合過去は点，半過去は線」をふまえてBの発語を理解し，空欄①については結論が

出たと判断した。しかし，このようにＣがプリントや右手を動かして書く姿勢を整えているのとは対照的に，ＡとＢは微動だにしない。それを受けて，Ｃはペンを上げ下げすることで，2 回目の書く姿勢をとる（図 7b→図 7c）。続けて，Ｂが「ぜんたいを視野にいれてる」と発語し始めるその傍らで，Ｃはまた右手を上げ下げし，3 回目の書く姿勢をとる。その後，Ｂの発語が続く中で，Ｃはまた右手の上げ下げを，今度は前の 2 回と比べると動きも小さく速く行い，4 回目の書く姿勢をとる。そして，その姿勢を保ったまま，Ｂが「せんやから」と発語し終えるのに合わせて，「直」の文字を書き始める。

このように，Ｃは書き込める姿勢を維持しつつも，何度も右手を上げ下げすることによって，書くタイミングを細かく調整していると考えられる。

a. 1 回目の書く姿勢をとる　b. ペン先をプリントから離す　c. 2 回目の書く姿勢をとる

図 7　C の手の動き（002 行目）

書くに至るまでの手の動きが調整されているのはＣだけではない。続いて，Ｂの手の動きに注目しよう。Ｂは「いちばんがはんかこ」と発語し，書く姿勢をとりつつ，Ａの反応を伺うようにＡの顔に視線を向ける（004 行目）。図 8b は，この時の手の位置と形を示している。Ｂが視線を向けた直後，Ａは左手の人差し指で問題 3 のテキストをなぞり始める。すると，Ｂは，そのＡの動きに反応してＡのプリントに視線を移し，続いてＡが「え」と小声を発しながらテキストをなぞり続けると，このＡの動きを受けて，右手に持っていたシャーペンの先をプリントから遠ざけ，書く姿勢をやめる（005 行目，図 8c）。しかし，その直後，Ａが「あぁ，そやな」と発語し，Ｂの「いちばんがはんかこ」に対する同意を示すと，Ｂは直ちに右手を動かしてシャーペンの先をプリントに近づけて書く姿勢を整え（図 8d），3 行目の空欄①に「半カコ」と書き始めながら「ん」とＡの発話に応じる。

a. 動き出す前の姿勢 (004 行目)　b. ペンを握り込む (005 行目)　c. 書く姿勢をやめる (005 行目)　d. 再び書く姿勢をとる (005 行目)

図 8　B の手の動き

このＢのふるまいから，Ｂもまた，当該の話し合いの流れの中で，同時の書き込みに向けて手の動きを調整していることが分かる。

事例 2 についての本節の分析は，同時の書き込みに至るまでの手の動きもまた，当該の話し合いの流れをふまえて調整されていることを示している。なお，Ａの手の動きは，ＣやＢに見られたように，複数の段階に分かれてはいない。この点については，後で取り上げる。

4.2. 解答を書くに至るまでの段階を示し合う

同時の書き込みに至るまでの手の動きが当該のやりとりの流れをふまえて調整されていたとすると，それは学び合いの中でどのような意味を持つのだろうか。

この点を考察するために，細馬（2014）の研究を取り上げたい。細馬（2014）は，一冊のメニューのページを 2 人でめくりながら料理を決めていく環境を設定し，ページをめくることがどのように達成されているのかをきめ細かく分析している。そして，相互行為の流れの中で，ページのどの部分に手や指が置かれるのか，およびそのとき手や指はどのような形をしているのかが，「お互いの行動がいまどの段階に来ているのかを顕在化させ，次の行動を進めるための手がかりとなる」（細馬 2014: 122）ことを明らかにしている。細馬（2014）が設定している場面と本稿が取り上げた場面では，一冊のメニューと各々のプリントという物理的環境は違うが，その物理的環境に対していつどのように体勢を整えるのかが相互行為の流れの中で調整されているという点においては共通している。つまり，シャーペンを持った各々の右手の微細な動きは，同時に解答を書き込むことによって当該の話し合いにピリオドを打つことを目指しつつ，いま当該の話し合いがどの段階にあるのかに対する各々の理解を顕在化させ，互いに示し合う方法であると考えられる。

このことをふまえると，4.1 で言及しなかったＡの手の動きが理解される。004 行目，ＡはＢの「いちばんがはんかこ」の発語に応じるように軽く頷き，シャーペンを持った右手は動かさず，左手の人差し指でテキストをなぞり始める。この時，図 6 に見られるように，Ａは右手の掌を上に向け，シャーペンをプリントに対してほぼ平行に持っている。そして，005 行目，Ａは「あ，そやなぶぶんが，あれやんな」と発語しながら，ちょうど，図 8c→図 8d に見られるＢの手の動きのように，一気に右手を書く姿勢にして，書き込みを始める。すなわち，書き込む姿勢が殆ど整っていない段階から，一気に書く姿勢を作ることによって，解答を考えている段階と解答が判明して書き込む段階への劇的な移行が顕在化されている。さらに言えば，この劇的な移行が，005 行目のＡの「あ，そやなぶぶんが，あれやんな」の発語と

ともに行われることによって，「この瞬間，解答が分かった」ということが顕在化されている。

以上の3章と4章の分析と考察をまとめると，次のようになる。第一に，同時の書き込みとそこに至るまでの手の動き，そして各々のタイミングでの書き込みは，当該の話し合いの流れをふまえて調整されている。このことは，各々好き勝手に書いているわけではないことを意味する。すなわち，グループワークにおける書く行為は個人的にではなく，協働で達成されている。第二に，書く行為は，話し合いをふまえて調整されているといっても，付随的なものではなく，話し合いの中に埋め込まれている。埋め込まれているというのは，書く行為が話し合いの流れをふまえて調整される一方で，書く行為によって話し合いが組織されていることを意味する。すなわち，書く行為は学び合いを組織するための手がかりとして利用されている。

5. まとめ

本稿は，グループワークにおける学び合いのありようを明らかにする研究であり，具体的には，書く行為に焦点をあて，詳細な分析を通して，それがどのように行われているのかを明らかにすることが目的であった。

この目的のもと，学習者たちが話し合いの最中にプリントに書き込んでいる場面を取り上げ，相互行為分析を行った。その結果，同時の書き込みとそこに至るまでの手の動き，そして各々のタイミングでの書き込みが，当該の話し合いの流れの中での調整により達成されていることが分かった。そして，それは学習者たちが当該の話し合いを組織するための方法であった。この分析結果から，本稿は書く行為について次の見方を主張する。すなわち，書く行為は，①協働で達成されるものであり，②学び合いを組織するための手がかりである。

本稿が主張するこの見方に立つならば，次の二点の展望が導かれる。第一に，書く行為についての詳細な検討の必要性である。グループワークにおいて学習者たちがどのように学び合っているのかについての理解を深めることは，授業実践の改善につながると考えられる。しかし，本稿の冒頭で指摘したように，書く行為のありように焦点をあてた研究は管見の限り行われていない。また，本稿が明らかにすることができたのは，書く行為のありようの一端でしかない。したがって，今後は，書く行為のありようについて研究を深めていく必要がある。第二に，書く行為に焦点をあてた実践研究が導かれる。書く行為が学び合いを組織する手がかりであるならば，グループワークの活動デザインにどのように書く行為を取り入れることが学び合いを促進し得るのか，という研究が可能となる。

ただし，本稿が取り上げた事例は，文章の空欄に解答を書き込んでいく課題の中の一場面であり，書く行為が話し合いを進めていく上で焦点化され，意味を持ちやすい文脈であったことは無視できない。4.2で取り上げた細馬（2014）では，ページをめくるという文脈の中で，ページをめくる手の形や動きや位置が手がかりとして利用されていた。すなわち，書く行為が調整され，学び合いを組織するための手がかりとして利用されたのが，課題の性質に依るものなのかどうかは，本稿の分析からだけでは明らかではない。今後は，書くことが必ずしも求められない課題における学習者たちの書く行為にも焦点をあてる必要がある。

加えて，書く行為について，本稿が扱ったのは，書き込む動きそのものである。一方，事例1において，AがBのプリントのすでに書き込まれた解答を見て自身も書き始めたように，書かれた解答はその後の学び合いを組織するための手がかりとして利用され，学び合いを促進する媒体として機能していると考えられる。グループワークにおける学び合いのありようについて検討するならば，この点についても分析する必要がある。別稿をもって論じることにしたい。

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，「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から，[…] 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」（中央教育審議会，2012: 9）とあり，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」（中央教育審議会，2012: 37）とある。

2．中央教育審議会（2016b: 2）では，「『学び』の本質として重要となる『主体的・対話的で深い学び』の実現を目指した『アクティブ・ラーニング』の視点から，授業改善の取組を活性化していくことが必要」と述べられている。

3．バークレイ他（2009）では，30のグループワークの活動デザインが紹介され，杉江（2011）では，よりよい授業実践を行うための51の具体的な工夫が紹介されている。

4．厳密には「ラーニング・ポートフォリオ」のことであり，「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，授業内容，学んだこと，質問，授業の感想などを記述することによりふりかえりを行う。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。学習者たちが具体的にどのような記述を行っているのかは，福島（2011）に詳しい。

5．TAの人数は応募具合や欠席状況によって一定せず，回ごとに0から5人程度の参加となっている。なお，机間巡回している教師やTAが学習者たちとどのような相互行為を行っているのかは，大山（2016a）に詳しい。

6．グループワークの人数については，4人前後が良いとされている。例えば，津田（2013）は，「6人だと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」（津田，2013: 106 注 1）と述べている。

7．エスノメソドロジーとは，我々が日常を構成するために用いている方法（エスノメソッド）を明らかにすることを目指す，社会学のひとつである。創始者であるハロルド・ガーフィンケル Harold Garfinkel は，「社会のメンバーがもつ，日常的な出来事やメンバー自身の組織的な企図をめぐる知識の体系的な研究」（ガーフィンケル，1987: 17）と定義している。

8．なお，課題 2 の空欄②の正答は直説法大過去ではなく「複合過去」である。グループワーク中，学習者たちは机間巡回している教師に指摘され，その間違いに気づく。

9．なお，課題 3 の空欄①の正答は「複合過去」であり，空欄②の正答は「直説法半過去」である。学習者たちは，グループワークが終わった後の教師の解説により，間違いに気づく。

引用・参考文献

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.

岩田好司（2011）「フランス語教育と「協同学習」—「学びの共同体」づくり —」『Revue japonaise de didactique du français』6(1): 57-72.

大山大樹（2015）「グループワークにおける「ただ乗り」とは如何なる事態なのか —— 話し合いには参加しないがその結果は書く学習者を事例として ——」『Lutèce』42: 23-38.

大山大樹（2016a）「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 ——」『都市文化研究』18: 16-30.

大山大樹（2016b）「グループワークにおいて発言の順番を待っている学習者のふりかえりの実際 —— 日本語会話クラスの相互行為分析から ——」『Мовні і концептуальні картини світу』58, Київський національний університет імені Тараса Шевченка: 133-138.

大山大樹（2017a）「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.

大山大樹（2017b）「グループワークにおける参加と不参加の繰り返しによるリフレクションの生成」『Мовні і концептуальні картини світу』60, Київський національний університет імені Тараса Шевченка: 164-169.

ガーフィンケル，H.（1987）「エスノメソドロジー命名の由来」『エスノメソドロジー —— 社会学的思考の解体』［山田富秋・好井裕明・山崎敬一 編訳］せりか書房: 9-18.

ジョンソン，D. W.，ジョンソン，R. T. & ホルベック，E. J.（1998）『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.

ジョンソン，D. W.，ジョンソン，R. T. & スミス，K. A.（2001）『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.

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.

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〜（答申）」文部科学省，［Online Available: 2017/8/31］，http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf，http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf

中央教育審議会（2016a）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」文部科学省，［Online Available: 2017/8/31］，http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_5.pdf

中央教育審議会（2016b）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめのポイント」文部科学省，［Online Available: 2017/8/31］，http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_3.pdf

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.

バークレイ，E. F.，クロス K. P. & メジャー C. H.（2009）『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.

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.

福島祥行（2016）「グループワークにおけるふりかえりの生成 —— フランス語初級クラスの相互行為分析から ——」『Revue japonaise de didactique du français』11, 日本フランス語教育学会: 29-45.

Fujimoto, D.（2010）Connecting EFL group discussions to research,『大阪女学院短期大学紀要』No. 40, 大阪女学院短期大学: 1-17.

細馬宏通（2014）「相互行為としてのページめくり」『認知科学』21(1): 113-124.

Construction of Writing in Group Work: Interaction Analysis in a French Beginner Class

Daiki OYAMA

The main purpose of this paper is to explore what the act of writing is in group work, based on detailed observation of students' interactions. In recent years, a shift toward a learner-centered paradigm has led to a great deal of debate about Active Learning in the classroom. Group work has become a more popular choice as a way to make students learn autonomously and collaboratively. According to some of the latest research based on detailed observation of students' interactions in group work, students interact both verbally and nonverbally. However, the act of writing in group work has not yet been analyzed. Judging from our experience, it is certain that students speak as they write and write as they speak in group work. Then, how do they write while performing the task? And, how does the act of writing in group work function in terms of collaborative learning?

The subject of analysis was a group in a French beginner class at a Japanese university. The group consisted of three students who were studying French as a foreign language. The research was based on detailed observation of the interactions among the students. The interactions were video-recorded and analyzed through the Interaction Analysis method. In this group, we observed situations in which all the members of the group wrote an answer in their handouts both at the same time and at their own pace. These cases were examined with transcripts consisting of their utterances, eye motions, and behaviors.

The analysis revealed that the students accurately adjusted their writing timing and the movements of their hands based on the flow of conversation, and that they learned collaboratively through this adjustment. The result indicates that the act of writing in group work is a collaborative action and one by which students learn collaboratively.

Keywords：group work, Active Learning, writing, Interaction Analysis, foreign language learning