

学習者同士のインターアクションにおける学びの実態

保坂敏子^{*1}・奥原淳子^{*2}

要 旨

近年、インターアクションは「学びは他者との相互交渉の中で実現する」とする学習観からその重要性が注目されている。そこで、本研究では、中級後半から上級前半レベルの学習者同士のインターアクションで、実際に学習者が何をどう学んでいるのか記述・分析した。その結果、学習者は「交流活動を計画する」「自分たちの経験を報告する」という現実的な課題遂行の過程で、他の学習者・教師・辞書等をリソースとし、言語に関わることおよび言語以外のことについて主体的学びを進めていることが分かった。そして、インターアクションが、認識の変容・形成、といった自己の変容と同時に、それらが他者との関係性の変容へとつながる可能性を生む活動であることも示唆された。

キーワード：インターアクション 学習者同士 学び 変容 関係性

1. はじめに

近年、発達と学習は他者との相互作用的な活動の中で実現されるとする「学びの社会的性格」(佐藤, 1995)や「対話」(佐藤, 1999)を強調する学習観が注目を浴び、他者とのインターアクション¹⁾や協同学習の重要性が再認識されている。第二言語学習の分野においても、Scarcella and Oxford(1992)が、この学習観に基づき、教師や学習者仲間などから適切な援助を受けることにより学習者は言語能力を向上させることができる、すなわち、他者との適切なインターアクションが言語習得を促進すると主張し、インターアクションを中心にした様々な学習活動を提案している。しかし、第二言語習得を目的にしたこのようなインターアクションにおいて、学習者は実際にどのように「学び」²⁾を進めているのであろうか。第二言語学習における「学び」の具体的な様子を知ることは、言語教育の方法や言語学習環境デザインを検討する上でも非常に重要なことだと思われる。

そこで、本稿では、第二言語習得を目的に行った学習活動の中で学習者同士が行ったインターアクションを取り上げ、記述・分析することによって、実際にどのように学びが起きているのか、学習者はどのようなことをどのように学んでいるのかを詳しく見ていくことにする。

2. 学習者同士のインタラクションを分析した研究

第二言語学習における学習者同士のインタラクションは、これまで意味交渉の観点から分析されてきた (Pica & Doughty, 1985 ; Pica et al., 1996; Long & Porter, 1985; 内田, 2000)。意味交渉の研究では、インタラクションにおける発話の修正や説明要求、理解確認などにより、理解可能なインプットと理解可能なアウトプットが増え、言語習得が促進されるという考え (Long, 1983; Swain, 1985) に基づき、分析が進められた。しかし、分析の対象としたインタラクションは実験的なタスクを遂行するために行ったもので、自然なインタラクションを反映していないという指摘がなされている (Ohta, 1995)。この他にも、研究の焦点が調整の類型化にあること、分析が「意味」の交渉だけに集中し文法や社会言語などの項目に着目しなかったことによりインタラクションの全容を把握するには至っていないことなどが問題として挙げられている (宮崎, 2002)。

一方、前述の学習観を背景に、言語学習場面での学習者同士のインタラクションを微視的に分析し、その実態を解明しようとする試みも進められている (Donato, 1994; Ohta, 1995)。Donato(1994)は、最近接発達領域論を基に、教室において学習者が小グループで課題を行う際のインタラクションを分析し、学習者たちがどのように言語学習経験を築いていくかを検証した。対象はアメリカの大学でフランス語を学ぶ学習者3名で、3学期目に行われたシナリオの結末を考えて口頭発表するという最終課題のためのグループでの話し合いが分析された。分析の結果、学習者は協同作業の中で熟達者による足場組み (scaffolding) と同じような援助を相互に行うこと、また、その協同で足場を築くことが学習者の言語発達につながることを示した。足場組みというのは、社会的相互行為において初級者を今のレベルより高いレベルのことができるようにするためにより有能な人が行う援助を指し (Wood, Bruner, & Ross, 1976)、最近接発達領域における典型的な相互行為のタイプ (森本, 2002) とされるものである。

また、Ohta(1995)は、教室場面において、教師が前に立って進める場合と学習者同士が協同作業する場合の違いを検討し、学習者同士のインタラクションにおいていかに足場組みが生じているかを詳しく検証した。対象はアメリカの大学で日本語を学ぶ2年次の学習者2名で、2人は日本語能力に差が見られた。分析されたのは丁寧な依頼の仕方を学ぶための授業で、教師による導入・まとめの部分と学習同士のペアワークの部分におけるインタラクションが検証された。その結果、教師が前に立つ活動よりペアワークの方が高いレベルのインタラクションや修正が見られること、ペアワークにおいては、レベル差に関わらず学習者同士の明示的な助け合いが双方に起きること、学習者同士のインタラクションが発達途中の能力を使用する機会になるということを示した。

日本語の作文教育におけるピア・レスポンスの有効性を検証する立場から、池田（1999）も教師と学習者、学習者同士のインターアクションを比較している。ピア・レスポンスとは、作文の推敲過程で行う学習者同士の話し合い活動のことで、書き手と読み手である学習者同士が作文を媒介にしてインターアクションを起こす場と捉えられる。分析の結果、中級の学習者のピア・レスポンスでは、教師による個人指導より語彙や文法の話題に関するやりとりが効果的に行われており、また、教師とのインターアクションではみられなかった学習者自身が学習活動をコントロールする発話がみられることを明らかにした。

これらの研究は、インターアクションにおいて、学習者は互いに援助することができ、それが言語学習の機会になることを具体的なやりとりの分析を通して示している。しかし、表1で分るように、これらが分析したのは、初・中級段階におけるやりとりに留まっている。そして、それらは導入表現の練習や既習事項の応用など言語事項の使用を強く意識した、いわゆる言語の学習のためのインターアクションである。また、実験的なタスクのためではなく教室という自然な文脈で行われたインターアクションではあるが、分析も、いかにより良い言い方に達したかという言語に関する現象が中心で、言語以外のことについてどのようなことが起きているかについての考察は十分ではない。

[表1] 学習者同士のインターアクションの微視的研究

	形態	レベル	活動の種類	話題	活動の目的
Donato (1994)	L-L	初級	発表準備のためのグループディスカッション	シナリオの結末	既習事項を使って発表の内容を皆で考える。
Ohta (1995)	T-L	初級	丁寧な依頼の導入、まとめ	導入文型 「～ていただきたいんですが」	導入された文型が使えるように練習する。
	L-L		丁寧な依頼のロールプレイ		
池田 (1999)	L-L	中級	ピア・レスポンス（作文推敲のためのペアでの話し合い）	相手の作文	書き手：作文を推敲するために、仲間の意見を聞いたり相談する。 読み手：仲間の作文を読んで書き直しの援助をする。

中級後半から上級段階になると、学習の焦点は言語形式や言語技能から内容へと移り、内容やテーマを優先した学習活動や現実社会との接点を持った活動など

が多く取り入れられるようになる。課題も言語形式の練習を主眼にしたものから、内容の理解や知識の獲得、多文化理解の深化、現実の経験に基づく意見表明など実生活のコミュニケーション活動に即したより現実的な目的のものとなる。そのような活動において、学習者はインターアクションを通じ互いに言語を学びあうと同時に、言語以外の要素についても新たに認識したり、理解を深めたり、認識を変容させたりしていると思われる。より現実的な課題における学習者同士のインターアクションにおいて実際にどのようなことが起きているのか、学習者同士は言語以外にどのようなことを学んでいるのか、どのように学びあっているのかについて具体的なやりとりを分析し明らかにしていく必要があると思われる。

3. 研究の目的

本研究の目的は、中級後半から上級前半レベルの学習者同士の現実的な課題遂行場面でのインターアクションにおいてどのようなことが起きているかについて、特に何をどのように学んでいるかという観点から微視的に記述し分析することにある。

なお、本稿では前述の学習観に基づき「学び」を個々人の知識の変化と捉えるのではなく、インターアクションを通じて実現する知識の獲得や自己の認識および他者との関係性の変容などを指すものとして位置付ける。

4. 研究の方法

4.1 データ

筆者らは早稲田大学国際教育センター(国際部)において2001年10月から2002年6月まで、J11とJ12³⁾クラスを担当した。本研究のデータとして使用したのは、両クラス合同で行った小学校訪問の前後に実施した話し合いの際の会話である。

小学校訪問の活動の概略は以下の通りである。

- (1)目的：授業観察および子供たちとの交流を通じて、
 - ①日本社会に対する理解を深めること
 - ②日本語の総合的な運用能力を向上させること
- (2)課題：小学校訪問で知ったことや感じたことについて、自国の小学校と比較して意見をまとめ、さらに、疑問に感じたことについて調査・情報収集を行いレポートにまとめる。
- (3)活動⁴⁾：2クラス合同で3回授業を行った。(分析対象データ：①・③)
 - ①訪問準備：この訪問は小学校の午前の授業時間帯に行われる。留

学生は2～3人のグループに分かれ各担当クラスを訪問し、1時間は授業観察を行い、1時間は交流授業を行うことになっている。この訪問準備では、訪問先のクラスでどのような交流活動を行うか、各グループで話し合い計画を立てる。なお、授業観察では、できるだけ普通の授業が観察できるよう依頼してある。

① 小学校訪問

② 訪問を振り返る

- ・学年ごとに、学校訪問を通じて感じたことや自国と比較して気づいたことなどの情報を交換する。
- ・学年ごとに発表する。

今回分析の対象とした話し合いの目的は、「小学校訪問に当たって、訪問先のクラスで行う自己紹介・自国紹介などの計画を立てること」と、「小学校訪問を終え、訪問先のクラスでどのような活動をしたか、また、どんなことに興味関心を持ったかなどを口頭で報告するために準備すること」であった。

4.2 対象とした学習者

分析の対象としたのは、1年生、2年生、5年生を担当した3組で、それぞれ4名、2名、3名のペア、あるいはグループであった。各学習者の詳細は以下の通りである。

[表2] 対象者のプロフィール

訪問先	学生	性別	国籍	国際部クラス
1年	A	女	アメリカ	J11
	B	女	イタリア	J12
	C	男	アメリカ	J12
	D	女	香港	J12
2年	E	女	韓国	J11
	F	女	アメリカ	J12
5年	G	男	スウェーデン	J11
	H	男	アメリカ	J11
	I	男	スウェーデン	J12

4.3 分析の方法

分析の対象とした上記「活動(3)①・③」の会話資料を文字化し、学習者同士のインターアクションで何が起きているのか検討した。

検討にあたっては、前述の通り、学びの社会的性格を重視する立場から、学習者の知識の量的な変化だけでなく、認識および学習者間の関係性の変容の可能性についてもみていく。

5. 分析の結果および考察

分析の結果、学習者は、訪問先のクラスで何をするか決定する、また、訪問先での体験を振り返る、というそれぞれの目的に向けたプロセスの中で、インターアクションを通じ協同で新たな知識の形成や共通理解の達成、多様な視点の取得などを進めていくことが観察できた。以下、細かく見ていく。

5.1 言語に関わることについて

5.1.1 語彙に関すること

語彙に関して以下のような例を挙げることができる。

【1】

- 1 F: で あと 1年生と一緒に 朝顔 を
- 2 E: 朝顔?
- 3 F: 朝顔 morning glory
- 4 E: あーん 朝顔を作って
- 5 F: ん 種をなんとかしました
- 6 E: なんとか
- 7 F: うん

【1】は、訪問先の小学校で見学した1, 2年生が合同で行った朝顔の種まきの授業を話題にした際の会話である。Fが「[訪問先の2年生の子どもたちは] 1年生といっしょに 朝顔を」([]内は筆者の加筆, 以下同じ)と話し始めたところ、EはFが言った「朝顔」の意味がわからず、「朝顔？」と説明要求⁵⁾を行う。FはEの説明要求に対して、「朝顔」と繰り返した上で「**morning glory**」と英語でその意味を伝えている。そして、Eは「あーん」と了解表明し、もともとFが始めた「あと 1年生と一緒に 朝顔 を」という発話をそのまま引き取って、「朝顔を作って」とその語彙を採用し話を展開させている。さらに、今度はFがEの発話に続け、「種をなんとかしました（ここでは「蒔く」が分からず「なん

とか」と言っている)」と一つの文として完結させている。

相手の発話が理解できなかったことに始まり、「説明要求（「朝顔？」）－反復（「朝顔」）／説明提供（「morning glory」）－了解表明（「あーん」）」といった発話のシーケンスを通してEがFの援助を得て知識を確立していく様子がみてとれる。

一方、学びが【1】に比べて、より連続した相互交渉の中で生じている現象も観察できる。

【2】

- 1 D: This one じこう じこう I think じこう
- 2 C: じこ?
- 3 B: じこ?
- 4 D: Means items うん questions items questions items
- 5 C: Items じこう?
- 6 D: じこう
- 7 C: じこう じこう なるほど Thank you very much
- 8 D: You are welcome

【2】は訪問先のクラスで何をするか、その具体的な活動計画を立てている時の会話である。その際、話し合った結果を用紙に記入することも課題の一つとなっていた。活動計画がまとまり、用紙に記入しようという段階になって、Cはその記入用紙に書かれていた「質問事項」の「事項」の読みと意味がわからず質問したのである（ただし、質問の発話は録音の問題で聴取できなかった）。

Cからの説明要求を受けて、1でDが「This one じこう」「I think じこう」と英語を使って語彙の読みを提供している。それに対し、C、Bは「じこ？」と先行の発話を繰り返すことで漢字の読みの確認要求および説明要求をしたが、すでに1で読みを提供したDは「Means items」「questions items」と意味を英語で説明提供している。Cはその語彙の意味を了解し、「items」と了解表明したが、2で読みの確認要求が達せられなかったことから、再度「じこ？」と確認要求し、それを受けてDは「じこう」と読みの確認提供している。

この場合、説明要求している内容が読みと意味の二点である。学びはタスクシート of 語彙の意味が分からないことから「説明提供（読み）－確認要求（読み）／説明要求（意味）－説明提供（意味）－了解表明（意味）／確認要求（読み）－確認提供（読み）－了解表明（読み）」といった連続的な相互交渉の中で展開しており、CとBがDの援助によって理解を成立させているのがみてとれる。

さらに、連続した相互交渉は【3】のような形でも観察できる。

【3】

- 1 I: 子供たちはやっぱりお利口さんが多かったですね
- 2 H: お利口？それは何？
- 3 G: お利口さん？
- 4 H: おりこ？
- 5 I: いや、お利口さん お利口さん あのね、いいこ やさしい子
- 6 H: ああ そうですね
- 7 I: 教室の中でいい子 あまりうるさくなかった 先生が 先生と子供の間の関係がよかった
- 8 H: ああ

【3】はIが訪問したクラスの印象を述べ始めた時のものである。Iは「お利口さんが多かったですね」と、訪問先の子どもたちを「お利口さん」ということばで表現したが、HとGにとって「お利口さん」は未知語であった。そこで、それぞれが「お利口さん？それは何？」あるいは「お利口さん？」と説明要求している。それに対し、Iは「いい子、やさしい子」と日本語で説明提供し、それを受けて、Hは「ああ」と、共有した現実の体験（ここでは訪問先の小学生）を思い起こし、「そうですね」と共感を示している。同時にそれがHが「お利口さん」の意味を理解したことを表明するものとして機能している。そして、さらにIは「教室の中でいい子 あまりうるさくなかった」と「お利口さん」が単に「いい子」や「やさしい子」という意味でなく「教室の中でいい子」のようにやや限定的部分のあることも伝え、Hの理解を促している。

ここでは、Iの意見表明から始まり、「確認要求（音）／説明要求－説明提供（音／意味）－意見に対する共感（＝確認提供）－説明提供（補足）－了解表明」というシーケンスを通してHとGは「お利口さん」という語彙を知り、それと同時に、子どもたちに対する新たな評価の視点（＝Iの視点）を自らの視点に加えたことがうかがえる。

ここでシーケンスという視点から興味深いのは、H同様Gも説明要求を出しているが、それ以降Gの発話がこのシーケンスには現れていないという点である。これは、Hが確認要求を出し、説明を得るという役割を担ったことで、三者のインタラクションでGは「発言しない聞き手」という役割を遂行しているためと考えられる。この現象は、上記の会話【2】（B）にも当てはまる。

以上みてきたように、学習者は話し合いの過程において未知語を発見し、共に学んでいる学習者の援助を受け新たな語彙の獲得の機会を得ていることが分かる。その未知語を取り上げるという現象も様々な文脈の中で生じている。例えば、未知語がマークされるのは、相手の発話であったり、自らが言わんとする文脈であ

ったり、また、課題遂行の材料であるタスクシートであったりする。そして、未知語を指摘するのも、話し手であったり、聞き手であったり、一人だったり複数だったりするのである。言い換えれば、インターアクションにかかわる全てのものが学びのリソースとなっているのである。さらに、シークエンスは、「説明要求－説明提供－確認」といったかなり単純化したものもあれば、参加人数、説明項目数、説明提供の程度といった条件により、重層的な連続した相互交渉となる場合もあり、そのバリエーションは多様である。そして、説明要求が複数から提示された場合、その要求を維持していくのは一人であり、他の者は聞き手として説明要求に参加するということが観察できた。

5.1.2 音に関すること

音に関しては以下のような例が見られた。

【4】

1 F: これは日本語で、あー、なんと言うっけ。

<辞書しらべ中>

2 F: バッター。

3 E: バッター。バッターみたい、ボールみたい。

4 F: いえ、でも、「タ」が短い。バッタ。

5 E: バッタ。

6 F: バッタ。

7 E: OK、バッタ。

【4】は、「grasshopper」を日本語で何と言うかを話題にした際の会話である。まず、Fは「grasshopper」を日本語で何と言うか説明要求を試みた。しかし、Eも分からないためFは辞書で調べる。そして、「バッタ」と言うことがわかったが、それをFは「バッター」と長音で自ら説明提供した。それを受けてEは「バッター」と繰り返す。ところが、FはEが「バッター。バッターみたい。ボールみたい。」と言うのを聞き、自分が最初に発話したのが誤りで、「タ」が長音でないことに気づき、改めて「バッタ」と「タ」が短音であることを指摘する。その際、日本語の授業でよく使われる「タは短い」といった表現で正しい音をわかりやすく提示している。それを受け、Eは「バッタ」と短音で確認要求し、Fが確認提供すると、Eも「OK」と了解表明し再度復唱している。

これまで挙げてきたインターアクションからも、学習者がお互いをリソースとしながら学び合っている過程を観察することができたが、状況によっては、学習

者だけでは解決できない課題に遭遇する場合もある。上記【4】はその例と言えるが、そのような場合、学習者は辞書や教師など活用できるリソースを求め、そこから情報を引き出そうとする。

5.1.3 表記に関わること

表記に関しては以下の例が挙げられる。

【5】

- 1 F: ああ、風、色じゃなくて、なんだったっけ。
- 2 E: 声。
- 3 F: あ、声。
- 4 E: うん、声。声、なんて……。
- 5 F: 声、これこれこれこれ。
- 6 E: ちょっと……。
- 7 F: え？
- 8 E: なんか、教えてもらったのに、忘れてた。(うす笑い)
- 9 F: あ。…違うか？
- 10 E: あ、分かりました。
- 11 F: ああー、逆だった。

【5】は小学校で見学した漢字の授業の様子を振り返り、そこで出てきた「声」という漢字の書き方を話題にした会話である。教室で勉強していた漢字が何であったか、Fは「風、色じゃなくて、なんだったっけ。」と思い出そうとEに質問する。Eは練習していたのが「声」だったことを説明提供する。Fも「声」だと思い出し、その漢字を書こうとする。しかし、それを見たEはどこかがおかしいことに気付き、「ちょっと」と確認要求し、それを受けてFも何かがおかしいと気付く。ついに、10でEはFの書いた「声」の漢字の最後の画が右に垂れていることを発見し、それを指摘し、Fも「逆だった」と、ここで初めて「声」の字を確認するのである。表記に関してもまた、語彙や発音同様、相互交渉の中で学びを進めているのがわかる。

5.2 言語以外のことについて

学習者同士のインターアクションでは言語にかかわること以外でも学びが数多く見られた。ここでは、それぞれの発話の働きを記述することはせず、インターアクションが学習者およびその関係性にどんな影響を与え得るか、その可能

性を探ることを主な検討事項とする。

【6】

- 1 C:歌うたお
- 2 D:歌うたう?
- 3 B:どんな歌?
- 4 D:イタリアの
- 5 C:いやだからね
- 6 D:(笑い)
- 7 B:(笑い)や、みんないっしょにイタリア語の歌(笑い)
- 8 C:ABC歌とか
- 9 D:ああ恥ずかしい
- 10 C:みんな知ってるはず
- 11 B:うん?
- 12 C:みんな知ってるはず
- 13 B:あたしは知らない
- 14 D:ABC
- 15 C:いや 知らないの? え? だからイタリア人???
- 16 B:ABC 歌? 知らない
- 17 C:うんそうだね えっ イタリア語では なんていう
- 18 B:ちょっと違う
- 19 C:なんていうの
- 20 B:アルファベット アルファベット
- 21 C:違う違う Aから
- 22 B:Aー Bー Cー
- 23 C:???
- 24 D:へえええ
- 25 B:全然違う
- 26 C:GはなんていうGはなんていうの
- 27 B:AはAー
- 28 C:Aーでしょ
- 29 B:EはEー
- 30 C:そういう
- 31 B:IはIー だからちょっと 時々 混乱になる スペルの時は
- 32 C:AからZ(ズィー)までっていう歌ないの

- 33 B:アービーチーディーエーエフジューアフタ……ゼータ
- 34 C:ゼータ
- 35 B:ゼータ
- 36 D:ゼータ
- 37 B:全然違う スペルする時は 英語のスペルするときは ちょっと時々 こん ごちゃごちゃになって
あの 発音は違うから
- 38 D:へええ

【6】は、訪問先のクラスで何をするか決めている際、Cが「ABCの歌」を歌うことを提案するところから始まる会話である。Cは「[小学生は] みんな知っているはず」と、この歌と一緒に歌おうと提案する。それに対し、イタリア人のBが「あたしは知らない」と答えるというものである。

1～38のインターアクションを通して、Cは自己の認識を変容する機会を得ている。一つは、「ABC」のアルファベットの発音は世界共通ではなく国によって異なること、そしてもう一つは、そのために英語を母語としない学生たちは国際部の授業において混乱することがあるということである。

国際部では日本語の授業では原則的に日本語が使用されるが、日本語以外の授業では英語が使用言語となっている科目も少なくない。また、留学生の母語が主に英語であること、留学生がみな英語が使用可能であることから、国際部においては英語が共通語となっており、日本にいなながらも、発想が英語中心になるきらいがある。イタリア人のBは、「日本語と英語とイタリア語が混じって、頭が混乱する」ということを言ったことがあるが、Cは母語が英語であるため、英語以外に母語を持っているBのような学生たちが目頃どんな苦勞を抱えているか気付いていなかった。

では、上記の学びを通じて学習者および関係性にどのような影響があったと考えられるのだろうか。まずは、C自身が新たな視点を獲得する状況を得たということである。Cはインターアクションを通じて、「どこも同じだと思っていたアルファベットが英語とは異なる音を持っている」、「英語を母語としない学生たちが学習上の困難点を持っている」と、自らの認識を変容させたと考えられる。それにより、例えば、「イタリア語は発音が異なると言うが、では、スペイン語ではどうだろう」、「授業中Bはアルファベットを変な言い方をしていたが、それは母語が影響したのだろう」といったように感じ方や考え方、行動スタイルなどが変容し、同じ現象に対しても、それまでとは異なる視点からの解釈が可能となるかもしれない。Bに対するCの考え方の変化は、当然、Bに対する関係性への変化とつながるであろう。さらには、B以外の他者への認識の変化をももたらすであろう。

う。そして、それはCから対他者という一方通行的な変化だけでなく、相互の関係性をも変容させていく可能性を秘めている。これこそは、知識や技能の獲得とは別の関係性をも変容させる学びの形の一つとして捉えることができるのではないだろうか。

一方、Bにも、自分の学習の困難点をCやDが認知してくれたということで、精神的な安堵感、他の学習者との連帯感の獲得といった変化が生じる可能性が考えられる。そして、C同様、B個人の変容は他者との関わり方を変容させ、ひいては関係性をも変え得ると言えるだろう。

【6】のインターアクションから検討可能なように、一つのインターアクションを通じて学習者自身を変容し、さらに、それが他者へと影響が及ぶ。クラスは単に個々の学習者の集合体ではない。個々の学習者が関係し合いながら、自己を変容し、それと同時に関係性を変容し、クラスそのものを変容していくのである。ペアやグループはそのような共同体の基本的な単位と言える。上記のように、インターアクションは、学習者個人の自己認識、また、学習者同士の関係性を変容させるきっかけとなり得ると考えられる。

さらに、共有した日本の小学校での体験をもとに学習者同士の母国の情報交換も数多く見られる。

【7】

1. F: あ、そうか。面白いことあるよ。本当に面白いこと。あの一、これ。
2. E: いんご、いなご、いなご。
3. F: いなご。
4. E: いなご、知ってる。韓国人も食べるよ。
5. F: ほんとに一？
6. E: うーん。
7. F: えーっ！信じられない。
8. E: あ、はははは、大丈夫ですよ。

【7】は日本人がいなごを食べるという話題から、Eの母国である韓国とFの母国であるアメリカの事情をそれぞれ話している際の会話である。日本の文化事情から発展し、Eが「韓国人も食べるよ」と説明提供することで、Fは日本事情と同時に韓国の事情も知る。

一方、EはFが「信じられない」という評価を発したことで、「いなごを食べる」ことが、アメリカ人のFにとっては異質なこととして認識されるのだと気付く。

そして、上記の会話はさらに以下のように続く。

9. T: どうしたのこれ？
10. F: あの、うー、この間、あの、バイトでいなごの話が出てきて、生徒が、あの、レシピもって来ました。
11. T: ほんとに。
12. F: ちょっと、信じられませんでした。日本人は虫でも、食べれるとは思わなかったです。
13. T: ねえ虫は。普通食べないんです。これは特別。
14. F: 特別？
15. T: なんでしょう。
16. F: 食べたことはあるんですか。
17. T: ないです。

Tは日本人教師である。EとFは「日本人はいなごを食べる」という情報を得たが、それを日本人であるTに質問したところ、「食べない」という回答を得る。それにより「日本人はいなごを食すが、食べない人もいるようだ」と、先に得た情報にさらに修正を加えることになる。

ここでのインターアクションで学習者はどんな認識の変化を持ちうるであろうか。一つは、「日本人はいなごを食べる」「韓国人もいなごを食べる」「アメリカ人はいなごを食べない」といった「〇〇人は××」といった情報は獲得したものの、それはあくまで情報の一部にすぎないということに気付かされたということである。つまり、学習者は情報を獲得すると同時に、その情報は修正が加えられる可能性のある形の定まっていない段階のものとして捉えることが必要だと気付かされていると言えるだろう。

【8】

1. I: あとね私は ちょっとへん きたない と思ったのが 体育 体育は普通の教室でやって、シャワーがない。
2. H: シャワーがない？
3. I: シャワーがない。学校には どこにも。
4. H: へえ それはへん？
5. G: ある。ない学校ないでしょ。
6. I: いやこの学校なかった。どこにも。
7. G: 聞いたんですか。
8. I: 聞いた。
9. G: ええ うそ。
10. I: そうそうそうそう 日本の学校はたいていシャワーがない。
11. G: ええ。

12. G: 高校は お湯がなかったんだけど シャワーは。
13. I: お湯がないんだったら シャワーがあってもしょうがない。
14. H: 夏は暑いだもん。
15. I: 夏じゃなくても冬はどうするの。
16. G: 辛抱辛抱。
17. H: じゃ スウェーデンでは シャワーはある？
18. GI: ある。
19. G: ある必ずある。
20. H: じゃ アメリカではない。
21. I: ない？
22. G: ない？
23. H: ないよ。
24. I: 清潔だな スウェーデンは。 まずあるある。 スウェーデンは絶対ある。 ふつうはサウナもある。
25. H: へえ？
26. G: どの学校通ってたのおまえ。 サウナ？
27. I: あるよ。
28. H: サウナって 小学校？
29. I: 小学校にはないかもしれないけど中学校からある。
30. G: うっそう。 うそだあ。
31. I: 高校は？
32. H: 高校はうんあるけど。
33. I: 体育館みたいなのがあって そこには必ず。 うん。
34. G: 体育館造って シャワーついてないわけないでしょ。
35. I: 日本はそうだよ。 体育館あっても シャワーがない。 教室に戻って汗かいて それが健康的だって先生 方は言ったんですけどね。

【8】は小学校にシャワーがあるかどうかを話題にした会話である。Iは子どもたちが体育の授業をした後、シャワーを使わなかったことに驚き、学校にシャワーがないのはおかしいということを他の学習者に語っている。

Iはスウェーデンからの学生であるが、スウェーデンでは小学校からシャワーがあるのは一般的であるし、サウナがある所さえあると言っている。それに対し、同じスウェーデンからの学生であるGはシャワーについては同じ情報を提供したが、サウナに関しては「おまえはどの学校に通っていたの？」とその有無に関してはIの意見に疑問を呈していた。また、もう一人のアメリカからの学生は、

高校にはシャワーはあるが小中学校ではないという説明提供をしている。

三人はそれぞれの国の事情を知ると同時に、同じスウェーデンであっても様子が異なるように、「日本は」「アメリカは」といった言い方では説明しきれないことに気づき、画一的な表現の危うさにも気付いていると考えられる。

上記【7】【8】で、共有した日本の小学校での体験をもとに、学習者同士が母国の情報交換をするインターアクションを観察したが、上記の学びを通じて学習者および関係性にどのような影響があったのだろうか。それは、【6】同様、各学習者が新たな視点を獲得したということであろう。そして、それは学習者個人の変容をもたらし、さらに、そこに、他者との関わり方、関係性をも変容させていく可能性をみることができる。

6. まとめと今後の課題

以上、中級後半から上級前半の学習者同士が現実的な課題遂行のために行ったインターアクションを取り上げ、その過程で学習者に何が起きているのか、どのようなことをどのように学んでいるのか検討した。その結果、言語に関すること、そして言語以外のことについても、他者とのかかわりの中で知識の構築や共有化、そして、多様な視点の取得を図っている様子が観察できた。

言語に関しては、語彙・音声・表記についての学びが観察された。今回のインターアクションは、訪問先での活動計画を立てる・発表に備え訪問先での活動を振り返るといった目的で行なわれた話し合いで、言語形式の練習を主眼にしたものではない。しかし、それにもかかわらず、学習者はインターアクションの中で言語に関わる学びの素材を自ら発見し、互いに刺激し合いながら知識の構築を図っていた。学習者同士のインターアクションは学習者自身が自由に会話をコントロールすることができる。そのため、「分からないことがあったら聞いてみる」という行為が、容易に、しかもタイムリーに行えるのだろう。学習者同士のインターアクションは、言語的な知識の蓄積と同時に、自らの力で問題を発見する・それを他者に投げかける・他者からの意見や考えを引き出す・自己認識を修正する・互いの理解を調整する・他者に謝意を表明する、といった活動をも学習者に要求していることが分かる。

また、言語以外に関することについても、学びが散見できた。特に、日本の情報をもとに学習者が自国の社会・文化に関する情報を提供し合って、多様な視点を得ていく様子が観察された。小学校訪問を軸にそこから様々な事象に関する話が展開されるが、それらをどう解釈するかは各学習者によって当然異なる。一つの事象をどう解釈するか意見を出すことで、他者からまた別の意見が生まれる。生まれた意見がまた新たな解釈を生み、それが自らの認識の意識化、変容、そし

て、他者との関係性の変容へとつながっていく。学習者の考え方は、多分に学習者の背景となる社会や文化に規定されているようである。自らの持つ考え方は変える必要のない絶対的なものなのか自己に問いかける。そうすることで第二・第三の視点が養われ、より多角的な視座を有することへとつながる。このような学習者の変容を生むインターアクションこそは多文化である環境において実現可能な一つの学びの形と言えるのではないだろうか。

一方、学習者が気付きをどのように展開し学びを進めていくか、シーケンスという視座からも検討した。その結果、シーケンスは「説明要求－説明提供－確認」といったかなり単純化したものもあれば、参加人数、説明項目数、説明提供の程度といった条件により、重層的な連続した相互交渉となる場合もあり、そのバリエーションは多様であることがわかった。

宮崎(2002,pp72)は、意味交渉研究の課題として、「接触行動でのインターアクション問題は、一回だけの調整交渉で取り除かれるか」と問題を提起している。一回だけの調整に基づく発話交換だけではなく、連続した調整行動もあわせて研究の対象としていく必要性を唱えているが、本データにおいても、学習者の相互行為は複雑に構成されていることが認められた。

また、バリエーションが多様であるということは、インターアクションの中での学習者個人の役割や学習者同士の関わり方が多様であることを示唆するものと考えられる。学習者はインターアクションを通じ、自ら課題を発見しそれを解決しようと援助を求める。同時に、課題を提供され援助を求められるという場合もある。役割は常に固定されているわけではなく、話題や経験など状況により変わりうるものであった。問題を発見する、あるいは、援助するという方向性は日本語力の高低に関わらず観察でき、学習者が協同で学ぶ様子が見られた。

従来、インターアクションに関する研究では、分析の対象が、言語、特に意味の交渉に傾いていたため、言語以外の面で学習者がどう変容していくかについては検討されてこなかった。しかし、発達や学習が他者との相互作用的な活動の中で実現されるとする立場から、インターアクションそのものが学びであり、それに参加した者全てがそれぞれの関わり方で自己を変容し、さらには関係性をも変容していくという視座に立ち、言語的なこと以外の面にも着目しより包括的にインターアクションを検討していくことが必要であると考えられる。

[注]

1. 本稿では「インターアクション」を主に言語的相互行為という意味で用いる。
2. 本稿では、佐伯(1995)に基づき「学び」を「本人が主体的に自分から学ぼうという意志をもってなんらかの活動をする」と捉えている。

3. 国際部 J11 と J12 はそれぞれ中級後半から上級前半に位置付けられる。ただし、学習者によってそれぞれの技能に大きな偏りが見られ、例えば、口頭表現技能においては J11 の学習者が J12 の学習者のレベルを上回る場合もある。
4. 小学校訪問に向けての活動は教育関連記事の読解や訪問前後の挨拶状・お礼状などの書きの活動などもある
5. 学びの文脈の記述には以下の用語を用いる。
 - 説明要求：「朝顔（というのは何）？」のように未知語の説明を要求すること
 - 説明提供：「朝顔？」のような説明要求に対し、「morning glory」と答えるように説明を提供すること
 - 了解表明：説明提供を受け、了解したことを表明すること
 - 確認要求：「(morning glory というのは) 朝顔 (でいいの) ?」というように正否を確認する要求
 - 確認提供：確認要求に対して、正否を提供すること

【参考文献】

- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること：中級学習者の場合」, 『世界の日本語教育』, 第 9 号, pp.29-43, 国際交流基金日本語国際センター
- 石黒広昭 (2003) 「言葉を学ぶ実践から言葉を創る実践へ—新しい言語学習環境のデザインに向けて—」, 『AJALT』, 2003 No.26, pp.16-20, 国際日本語普及協会
- 内田裕美 (1997) 「ノンネイティブ同士の意味交渉の重要性」, 『平成 9 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.69-74, 日本語教育学会
- 佐伯暉 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店
- 佐伯暉 (1995) 『シリーズ学びと文化 1 学びへの誘い』 東京大学出版社
- 佐伯暉・三宅なほみ (1991) 「状況的教育とは何か」, 『現代思想』, vol.19-6, pp.41-56, 社会思想社
- 佐藤公治 (1999) 『対話の中の学びと成長』, 金子書房
- 佐藤学 (1995) 「学びの対話的实践へ」, 『シリーズ学びと文化① 学びへの誘い』, pp.49-92, 東京大学出版社
- 西口光一 (2001) 「発達の最近接領域としてのチュートリアル・セッション」, 『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』, 第 5 号, pp.1-18, 大阪大学留学生センター
- 細川英雄他 (2002) 『日本語教師のための知識本シリーズ② ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社
- 宮崎里司 (2002) 「第二言語習得研究における意味交渉の課題」, 『早稲田大学 日本語教育研究』, 創刊号, pp.71-88, 早稲田大学大学院日本語教育研究科

- 森本郁代 (2002) 「社会的相互行為とそこでの学習」, SID-SLUD-A102-3(11/05), 人工知能学会研究会資料
- 茂呂雄二 (1999) 『認識と文化 6 具体性のヴィゴツキー』 三水舎
- Ohta, A.S. (1995) "Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development" *Issues in Applied Linguistics*, vol.6 No.2, pp.93-121.
- Long, M.H., and Porter, P.A. (1985) "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition" *TESOL QUARTERY*, Vol.19 No.2 June, pp.207-228.
- Donato, R. (1994) "Collective Scaffolding in Second Language Learning" In Lantolf, J. & Appel, G. (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, pp.33-56, Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.
- Pica, T., and Doughty, C. (1985) "The role of group work in classroom secondlanguage acquisition" *Studies in Second Language Acquisition*, 11, pp.63-90.
- Pica, T., et al. (1987) "The Impact of Interaction on Comprehension" *TESOL Quarterly*, Vol. 21, No.4, pp.737-758.
- Pica, T., et al. (1996) "Language learner' interaction: How dose it address the input and comprehensible output in its development" *TESOL Quarterly*, 30, 1, pp.59-83.
- Scarcella, R.C. and Oxford, R.L. (1992) *The Tapestry of Language learning: the Individual in the Communicative Classroom*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- Swain, M. (1985) "Communicative competence: Some roles of comprehensible output in its development" In Gass, S.M. and Madden, C.G. (Eds), *Input in Second Language Acquisition*, pp.235-253, Cambridge, MA: Newbury House.
- Wood, D., Bruner, J.S., and Ross, G. (1976) "The role of tutoring in problem solving" *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp.89-100.

*1 (早稲田大学国際教育センター、慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター、フェリス女学院大学文学部)

*2 (早稲田大学国際教育センター、駒沢短期大学国文科、国際学友会日本語学校)