

研究論文

大学の初修外国語教育における協調学習

鶴田 涼子

大学の初修外国語教育における協調学習

鶴田 涼子
岐阜大学非常勤講師

要旨

協調学習は世界的に有名である一方で、日本の大学においてはあまり応用されていない。そこには、初等教育からの伝統的な、教示的学習スタイルが関与している可能性がある。2014年に筆者は、大学1年生の初修外国語（ドイツ語）の授業において協調的な学習方法を積極的に導入した。その目的のひとつは、学生同士がグループワーク等により互いに協力して学習を進め、インフォメーションギャップ等を利用した問題に取り組むことにより、会話モデルの模倣に終始しない、実際の会話にできるだけ近い会話を導き出すことにあった。大学の授業において他者と協力をしながら日々学んでいくことは、効果的かつ刺激的であり、なによりも生涯学習の基盤作りとなり得るはずである。

Exploration of Method and Positive Effects of Cooperative Learning for Second Language Education at Universities

Ryoko Tsuruta
Gifu University Part-time lecturer

Abstract

Though cooperative learning is popular worldwide, it is not that often applied in Japan; one reason might be the still predominant teacher-centered learning style from primary education up to high school reflecting the traditional instructional learning paradigm. This paper reports on the experience with two classes of university freshmen learning German as beginners in 2014, in which cooperative learning was applied intensively. The goal was to engage Japanese students in cooperative learning (e.g. through random pairs and groups) and to go beyond simple model dialog imitations through using information gaps that have to be filled as in real life. For finding out existing problems, a questionnaire was carried out at the end of the academic year. Japanese students are not used to this learning style, therefore its introduction takes some time. But according to the students' answers, a majority likes cooperative learning and wants to engage in conversations with others. In general it seems that cooperative learning can well be applied also in Japanese university classes and that it should even become the base for life-long learning, since it is an effective and stimulating learning experience. In the next academic year, more detailed analysis how cooperative learning emerges in class shall be carried out.

キーワード：初修外国語，協働学習，ドイツ語，グループワーク，アンケート，生涯学習
 Key Words：second language education, cooperative learning, German, group work, questionnaire, life-long learning

1. 考察の背景と目的

欧州評議会（Council of Europe）が刊行した『外国語教育Ⅱ 外国語学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 以下 CEFR と記す）において、「行動中心主義」という考え方が提唱されていることは、既に知られている。この日本語訳ⁱが2004年に出版されたことにより CEFR が外国語学習の助けとなるものとして言及されることがより多くなった。行動中心の考え方とは、以下のようである。

つまり言語の使用者と学習者をまず基本的に「社会的に行動する者・社会的存在 (social agents)」つまり一定の与えられた条件，特定の環境，また特殊な行動領域の中で，（言語行動とは限定されない）課題 (tasks)を遂行・完成することを要求されている社会の成員と見なすからである。発話行為は言語活動の範囲内において行われるが，言語活動というものはより広い社会的コンテキストの一部を形成している。これはそれ自体としてその意味を持ちうるものである。「課題」というときは一人ないし複数の個人によって，一定の結果を出すために行われる，独自の具体的 (specific)な能力を方略的 (strategically) に使って遂行する行動 (actions)を考えている。(CEFR 日本語版，9)

このように行動中心の考え方においては，行動することそれ自体に複合的な知識が絡み合っている。言語学習と言語使用を軸に据えては，CEFR は次のように述べている。

言語の使用というとき，言語学習をも包括して考える。これは人によって遂行される行為の一部である。人は個人としてまた社会的存在として一連の能力 (competences)を持っているが，それには**一般的能力 (general competences)**と，特別なものとして，**コミュニケーション言語能力 (communicative language competences)**の二者がある，そして，各自が利用できる能力を使いながら，さまざまな**コンテキスト**で，さまざまな**条件 (condition)**下で，さまざまな**制約 (constraints)**の下に**言語活動 (language activities)**に携わる。その際**テキスト (texts)**を算出するか，あるいは受容するという**言語処理 (language processes)**に携わることになる。そこで作られるテキストは特定の**生活領域 (domains)**に属する**テーマ (themes)**と関連する。またその際**課題 (tasks)**の成就を目指して最も有効と思える**方略 (strategies)**を使う。こうした行為を当事者自らが観察・モニターする中で，上述の能力はそれぞれ強化されたり，修正されたりするものである。(CEFR 日本語版，9，強調原典)

ある状況で「課題 (tasks)の成就を目指して最も有効と思える方略 (strategies)を使う」ことは、その行為者の置かれた状況や背景をもとに、課題を遂行するための手段を選択・考案する必要があるがゆえに、当事者には多くの知識、高度の思考力が求められる。

筆者は、例えばこうした行動／そのための能力が、学習している言語圏に実際に足を運んだ者のみ、その文化圏内においてのみ遂行／育成可能なものではないと考えている。該当する言語が使用されている文化圏に赴き、その中で言語を使用するという状況は理想の形ではあるが、多くの学習者にとって現実的ではない。そこで、大学の外国語教育の現場において上記の「行動中心主義」の考え方を生かしながら一体どのような学びの方法があるか、検討した。その際に考慮したのは、授業内での発話行為そのものをひとつの体験活動とすることである。語彙や文法などを知識として頭に詰め込むことも大切であるが、インプットしたものをアウトプットが可能な領域へともっていき、自己の判断においてそれらを自らの言葉として使用することが可能となるようにしたい。ゆえにそうしたチャンスが授業内で用意し、習得した知識・能力を実際に使用することにより、コミュニケーションをする体験をより多く得てもらいたいと考えた。本稿の目的は、大学における外国語教育の可能性を自らの反省も含めて考え直し、授業のあり方のひとつを提案することにある。

2. 外国語学習の実践—ドイツ語教育を例として

2014年度に筆者は一冊の教科書を使用し、工学部の2クラス(30名と31名)においてドイツ語を担当した。授業時には、教科書内の会話部分を繰り返し声に出して練習した。使用した教科書の構成は、新出文法を含む文の紹介、文法発見コーナー、新出単語や文法を含む会話、短い会話をアレンジする練習、文法説明、文法確認のための空欄補充問題となっており、文法事項の説明は決して多くない。会話をメインに構成されたものであり、文法の法則を自分たちで見つけ出すコーナーも設けられているので学習者にとって刺激的であると考え、前年度より継続して使用している。

筆者は、日本独文学会により、ドイツ語教育部会、東京ドイツ文化センターとの共催で2年ごとに開催されているドイツ語教員養成・研修講座に、2011年10月から2013年9月までの間参加した。当講座が自らの経験を振り返り、授業を改善するための多面的な参照点を得る良い機会になると考えたためである。講座の2年目には、協調学習と授業外での活動について学んだ。ⁱⁱ 講座を受講する以前より授業内でペアワークやグループワーク、ジグソー学習を取り入れていたが、受講中、また受講後にはそのバリエーションを増やし、毎回の授業の参加者や学習目標に合わせて試行錯誤した。その結果、特に大学入学後間もない時期にペアワークやグループワークを導入したことも影響し、授業後に受講生に感想を訊くと、「友達作りに大変役立った。話しかける契機として大変有効であった。」との声が多く挙がっていた。後期に入ると、学習内容が複雑化してくることと関連して、「文法を知りたい」という声や「文構造や使用語彙の正確さ」にこだわる様子も生じてきた。他方、本授業では会話練習の時間を比較的多く取り入れたためか「発音をすることが好きになった」、「ドイツ語の発音が今までよりも好きになった」、「言葉と意味を一緒に習得できるよ

うになった」との意見が聞かれ、グループワークの成果の一端が感じられるものであった。授業時におけるペア作りのむずかしさや、発話練習の方法をいかに行うか、など今後さらに取り組むべき課題は色々と挙げられる。しかしながら、クラスメイトとともに学ぶ環境づくりへの一歩を進めることができたのではないかと考えている。

D.W. ジョンソン, R.T. ジョンソン, K.A. スミス (2001) は、知識観は教員と学生がともに構築するものであると述べ、学生は自らの知識を積極的に構成し、見つけ、作り出していく主体であると、主張している。その際、学生相互の関係のみでなく、学生と教員の人的な関わり合いをとおしてクラス全体が協働的に学習を進めていくことを教育のパラダイムとする。さらに教員間では協働のチームを形成することが大切であると述べている。ⁱⁱⁱ 発表から時を経てはいるものの、こうした考え方は古びてはならず、むしろさらに浸透することが望まれるものであると考える。大学発教育支援コンソーシアム推進機構 COREF においても、多様な考え方を生かす「協調学習」が推奨されている。^{iv} 他者の考えを聞き尊重しつつ互いに学ぶ環境が求められることは身体的な理由からも重要視されている。^v

言語学習は、現実や生活から切り離されたものではなく実際の行動との繋がりの上にある行動である。例えば授業内での成果を発表することや、何かを作成することは、言語を学んだという事実で終始するのではなく、実際の成果と学習者の満足感に直結する。授業内で行われたドイツ語による会話やちょっとしたやり取りを録音・録画し、授業の中でフィードバックすることもまた可能である。毎時間ごとの目標設定を欲張らず、明確にし、クラスの皆で共有することも大切であろう。その他授業内で「プロジェクト」を企画し、その実施を推進するケースもある。^{vi} 協調学習に関するコンセンサスのある定義はないといって過言ではないため、本考察においては、学習者が交流をしながら学習課題の達成の実現と学習者相互の良好な関係を構築する力を身につけていく学習を協調学習と呼びたい。^{vii}

3. 学習者の意識調査

上述の講座内では学習者の意識調査に関するアンケートの紹介があった。講座内で紹介されたアンケートの内容に基づいて、2014 年度後期に学習者の意識調査を行った。調査の目的は、受講生がドイツ語学習において何を重要視しているかを知り、学習目標の設定と目標達成のための道標として役立てるためである。アンケートの内容を以下に載せる。

第 1 問目は、ドイツ語を使って何がしたいですか? という問いにたいして、1~6 までに○をつけてもらうものである。「したくない・考えていない」を 1 とし、「とてもしたい・関心がある」を 6 と設定している。各項目は、(1) 留学、語学研修、(2) ドイツ語を生かした就職、(3) 旅行、(4) ドイツで暮らす、(5) ドイツ語での会話、(6) ドイツ語でのメール交換、(7) ドイツ語でのインターネット・サーフィン、(8) インターネット・ショッピング、(9) 論文・研究書を読む、(10) 文学作品を読む、(11) 雑誌を読む、(12) 漫画を読む、(13) 検定試験を受ける、(14) 音楽を聴く、(15) ニュースを聞き取る、計 15 項目である。

第 2 問目ではドイツ語学習において何を重要視していますか? と問い、「まったく重要でない」を 1、「とても重要である」を 6 とした。各項目は、(1)聞き取る能力、(2)話す能力、

(3)書く能力, (4)読む能力, (5)文法, (6)発音, (7)語彙, (8)ドイツ語圏に関する知識とした。

第3問目は、自分が(もっと)身につけたい能力や知識を具体的に書いて下さい、と記し、上の設問1, 2を参考に自由に記述してもらうものである。

2014年度後期に岐阜大学において上記のアンケートを行った結果を紹介する。

質問1の結果 クラスA

したくない・考えていない

とでもしたい・関心がある

1. ドイツ語を使って何がしたいですか (回答数)	1	2	3	4	5	6
1-1 留学, 語学研修	6	9	5	6	6	1
1-2 ドイツ語を生かした就職	7	10	11	5	0	0
1-3 旅行	0	2	5	2	9	14
1-4 ドイツで暮らす	4	11	6	10	2	1
1-5 ドイツ語での会話	1	3	9	13	5	2
1-6 ドイツ語でのメール交換	5	3	11	9	4	0
1-7 ドイツ語でのインターネット・サーフィン	7	6	13	4	3	0
1-8 インターネット・ショッピング	5	6	11	5	3	0
1-9 論文・研究書を読む	5	10	5	9	2	2
1-10 文学作品を読む	5	14	7	2	2	2
1-11 雑誌を読む	2	11	9	6	4	1
1-12 漫画を読む	4	8	9	7	5	1
1-13 検定試験を受ける	4	9	10	5	2	1
1-14 音楽を聴く	0	2	6	10	12	2
1-15 ニュースを聞き取る	1	3	12	10	5	1

ドイツまたはドイツ語圏へ旅行に出かけることを学生たちが希望していることが分かる。その一方でドイツへの留学やドイツでの就職は視野に入れていないことも明確である。また、ドイツ語を用いて会話をすることや音楽を聴くことに関心が高いことが分かる。ニュースを聞き取る能力については「4」に10名が○をつけているため、必要であると暗に感

質問1の結果 クラスB

したくない・考えていない

とでもしたい・関心がある

1. ドイツ語を使って何がしたいですか (回答数)	1	2	3	4	5	6
1-1 留学, 語学研修	3	5	8	12	3	0
1-2 ドイツ語を生かした就職	3	9	14	2	2	1
1-3 旅行	2	1	2	5	10	11
1-4 ドイツで暮らす	3	4	9	10	5	0
1-5 ドイツ語での会話	2	1	5	16	5	2
1-6 ドイツ語でのメール交換	2	5	10	11	2	1
1-7 ドイツ語でのインターネット・サーフィン	4	6	11	8	2	1
1-8 インターネット・ショッピング	4	7	9	7	1	1
1-9 論文・研究書を読む	3	6	9	6	6	1
1-10 文学作品を読む	4	4	7	12	4	0
1-11 雑誌を読む	2	2	10	12	5	0
1-12 漫画を読む	3	2	8	11	6	2
1-13 検定試験を受ける	4	9	11	4	2	0
1-14 音楽を聴く	2	1	2	10	8	8
1-15 ニュースを聞き取る	2	1	10	12	5	1

じているのではないかと察せられる。

クラスBにおいても同様に、「ドイツまたはドイツ語圏へ旅行に出かけること」に関心があるという項目に多数の回答が入っており、学生たちがドイツへの旅行を希望していることが分かる。その他、ドイツへの留学やドイツでの語学研修、ドイツ語での会話に続いてドイツ語で文学作品を読む、雑誌・漫画を読む、音楽を聴く、ニュースを聞き取ることに「4」以上に○をつけた学生が多数みられ、比較的幅広く関心を抱いていることが分かった。授業内ではこうした結果に合わせて、例えばドイツの音楽を紹介するなど受講生が求める情報をこちらから発信するように努めた。続いて質問2に移る。

質問2の結果 クラスA

まったく重要ではない

とても重要

2. ドイツ語学習において何を重要視していますか	1	2	3	4	5	6
2-1 聞き取る能力	0	0	4	10	8	9
2-2 話す能力	0	0	4	10	7	10
2-3 書く能力	0	1	7	7	9	7
2-4 読む能力	0	0	5	9	10	8
2-5 文法	0	2	7	7	7	8
2-6 発音	0	0	8	8	8	6
2-7 語彙	1	3	6	4	12	4
2-8 ドイツ語圏に関する知識	0	5	7	12	4	3
合計	1	11	48	67	65	55

上の一覧では、「聞き取る能力」と「話す能力」の数値が高く、「聞き取り」と「話すこと」に学生の関心が見られるが、「語彙」への関心は予想よりも低かった。また「ドイツ語圏に関する知識」も予想していた程は高くなかった。「読む能力」への関心が比較的高い一方で、「語彙」への関心は低いことを考慮すると、両者を関連させて考えるということあまりできていないと分析できる。文章を読む際に、文法事項や既知の語彙から内容の予想をつけることは可能ではあるもの、その際にドイツ語圏の知識が読む力や聞き取る力の助けとなることも授業内で体験してもらえるように工夫したいと思う。上記の表を見ると、聞いて話すこと、つまり他者とコミュニケーションをとることに関心が高いことがよく分かる。

質問2の結果 クラスB

まったく重要ではない

とても重要

2. ドイツ語学習において何を重要視していますか	1	2	3	4	5	6
2-1 聞き取る能力	0	0	5	7	8	10
2-2 話す能力	0	1	6	5	8	10
2-3 書く能力	0	1	7	9	8	5
2-4 読む能力	0	0	2	11	7	10
2-5 文法	0	1	6	8	5	10
2-6 発音	0	0	9	8	9	4
2-7 語彙	0	1	8	8	6	7
2-8 ドイツ語圏に関する知識	0	2	4	10	8	6
合計	0	6	47	66	59	62

クラスBも、Aと同様に「聞き取る能力」と「話す能力」への関心が高い。「発音」、「話

彙」,「ドイツ語圏に関する知識」は,クラスBにおいてもあまり重要視されてない。特に,「ドイツ語圏に関する知識」は予想していたよりも低く,反対に「読む能力」,「文法」を重視していることが分かった。これらの結果には,回答者のこれまでの学習スタイルが関係しているかもしれない。しかしながら,他者と直接的なコミュニケーションをとることに関心が高いことが認められるため,学習した言語を声に出して使う機会を増やすことは学生が求める学習スタイルではないだろうか。

アンケートの最終項目となる自由記述欄には次のような記述がみられた。一部を紹介する。まずはクラスAの自由記述を載せる。

「現地でスポーツ観戦をするときに実況を聴き取ることができるようになりたい。」

「ドイツ語で書かれたニュース記事を読むことができるようになりたい。」

「ドイツで鉄道旅行をする。」「ICE^{viii}に乗る。」

「ドイツ語圏に観光に行ったときに道を尋ねたり,その答えを聞き取ることができる。」

「ドイツ語で書かれた文章を読み取れるようになりたい。」

「細かい文法を覚えて正しい文章を書けるようにしたい。」

「ドイツ語圏に旅行に行った際ある程度困らずに日常会話ができる程の能力が欲しい。」

「ドイツに旅行などで行ったときに,よりドイツを楽しむことができるよう,日常的な会話はできるようになりたい。」

「今まで自分が学んだ英語くらいにドイツ語を使えるようになりたい。」

「論文にはドイツ語で書かれたものが多くあると聞いているので,ドイツ語の文章を自分で正確に読み取ることができるようになりたい。」

「ドイツ語の発音に慣れるようにしたい。」「ドイツでサッカーを見たい。」

「ドイツで買い物ができるようになりたい。」「音楽を知りたい。」

「旅行に行ったりするときに最低限自分ひとりでもコミュニケーションがとれる程度の聞く力,話したりする力があるとよいと思う。」

「ドイツ語の文章をなんとなく理解できる程度の知識を身につけたい。」

「留学してドイツの観光名所等を周りたいため,困らないレベルの能力をもっていたい。」

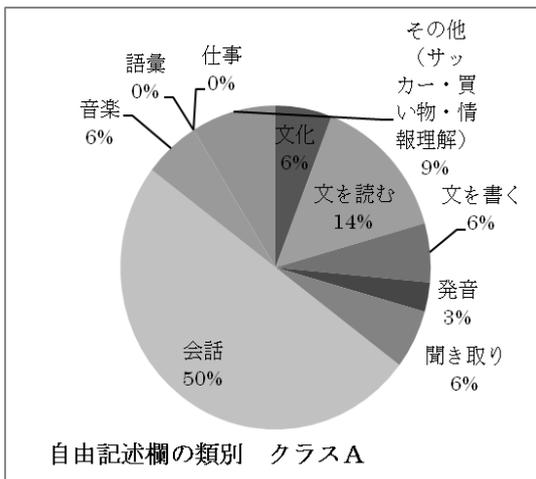
「広告の文字を読むことができるようになりたい。」

「聞き取る力が欲しい。映画などを観てなんとなくでも理解できるようになりたい。聞き取ることができればジェスチャー等も用いて何かを伝えることができると思う。」

「ドイツの文化に触れたい。ドイツへ行ってみたい。」

「ドイツに関する文化・習慣などを知り,身につけたい。」

クラスAにおける自由記述欄の類別を円グラフで表すと以下のようになる。



質問3の自由記述欄において登場したキーワードとその登場回数を挙げる。

文化2回、文を読む5回、文を書く2回、発音1回、聞き取り2回、会話17回、音楽2回、語彙0回、仕事0回、その他(サッカー1回、買い物1回、情報理解1回)

続いてクラスBより、自由記述欄のコメントを紹介する。

「もしドイツ語でアナウンスされた時に、聞き取ることができるようになりたい。」

「ドイツ語の音楽を、歌詞の意味を理解しながら音楽鑑賞ができるようになりたい。」

「仕事でドイツに行きたい。」「読み取ることができるくらいの能力が欲しい。」

「ドイツ語で書かれた文章の内容が分かるようにしたい。」

「ドイツへ旅行に行っても困らないくらいの会話力を身につけたい。」

「旅行へ行って、行きたい場所がわからないときに誰かに尋ねることができるくらいの語彙と聞く力が欲しい。」「日本語以外で会話してみたい。」

「ヨーロッパに興味があり、なかでもドイツは気になっている国なのでいつか旅行に行ってみたい。その時にドイツ語を話して現地の人とコミュニケーションが取れるようになりたい。また歴史が好きでよく本を読むのでドイツで書かれた本も読めるようになりたい。」

「ドイツ語を話す人と意思の疎通ができるようになりたい。」

「ドイツ語ができると言えるくらいになりたい。」

「自分の言いたいことをドイツ語で表現できるようにしたい。英語と同じくらいまで読み書きができるようになりたい。もっとドイツ語の語彙を増やしたい。」

「話したいときに自然にドイツ語が浮かぶくらいのドイツ語力を身につけたい。」

「まずはしっかりと文が書けるようになりたい。できないままでは終わりがたくないので、多少でもドイツ語の文を読めるようにしたい。」

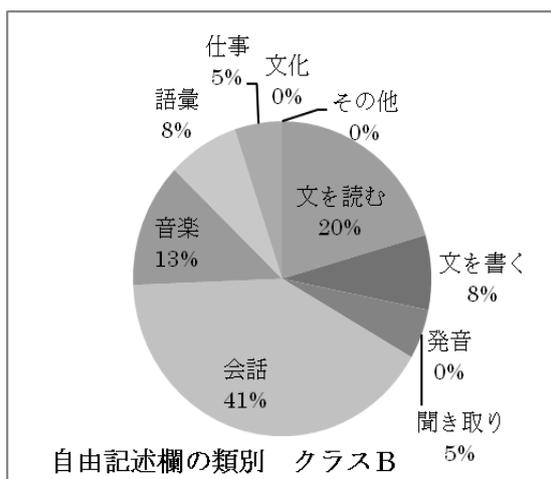
「ドイツ語の会話を聞き取ることができるようになりたい。ドイツ語の論文を読むことができるようになりたい。」

「ドイツ語を読み取る力をつけて小説や漫画などの読み物を読みたい。」

「ドイツのメーカー、ドイツの会社で働きたい。」

「ちょっとした会話ならドイツ語でできる、と人に言えるくらいに話せるようにする。」

クラスBにおける自由記述欄の類別を円グラフで表すと以下のようになる。



質問3の自由記述欄において登場したキーワードとその登場回数を挙げる。

文化0回，文を読む8回，文を書く3回，発音0回，聞き取り2回，会話16回，音楽5回，語彙3回，仕事2回，その他（サッカー0回，買い物0回，情報理解0回）

質問1, 2で得られたデータと同様に，ドイツにおける「会話」への学生たちの関心の高さをよく知ることができる。なかには，先に載せたように，具体的な状況を想像して，なりたい自分を記述した学生もいた。未来に期待される状況をより具体的に想像し，その実現に向けて課題を仲間とともに乗り越えていくことは理想的ではないだろうか。学生たちの目標をさらに具体化させていき，その目標をひとつひとつ達成していく過程に喜びを見出してもらうことができるよう，工夫を凝らすことが今後の課題のひとつである。

意識調査については，内容の詳細化とその後の十分な分析が必要不可欠ではあるものの，本調査から具体的な数値を得ることができたことは，今後の授業へ生かすことができると考える。このように授業時のみでは感じ取ることのむずかしい学生たちの意識を顕在化する調査は，今後の授業をどのような方向へ持っていくべきかを考えるよい契機となった。以前実施した調査と比較して，2014年度は文化への関心度が比較的高い印象を受けている。行動中心の考え方に基つけば，言語活動は，社会的に行動する者同士の間で交わされるものであるため，言語を使用しようと思えば，語彙や文法なども明示的知識のみでなく，その他周辺の知識が重要な鍵を握る。そこで状況把握の助けとなる大きな要因が文化であろう。この重要性を今後より理解してもらい，異文化理解のための時間を授業内に少しでも設けることが大切であると考えている。

4. 学び方を学ぶ

上記3の自由記述欄の結果から分かるように，少数ではあるもののドイツ語圏での生活を将来的に見据えている学生もいる。一方で，ドイツ語圏での生活を現在もこれからも予定してはいないが，ドイツ語やドイツに興味関心を持ち続けると思われる受講生は多い。

CEFR の考え方は、学習者個々人の学習を促進する理念に立脚し、学習は講座の終了や教育機関の卒業に関係せず、生涯続くものであるという前提に立っている。ゆえにまた自律的な学習者を育てるという方向性が重要視されている。大学の初修外国語は、1年間または長期にみても2年間の学習期間しかないことが通常である。この限られた時間内で語学を習得することは不可能に近い。しかしながらこの時期に自律した学習能力の育成を行うことができたならば、その後の継続的な学習へと繋げていくことが可能である。大学での学習期間を終えてもなお学び続け、生涯学び続けていくことを念頭に置いた場合、大学の初修外国語学習の授業ではどのような学習が望ましい形態であろうか。明示的な知識を詰め込むことは学びの軸のひとつであり必要である。同時に、説明によって学ばれるものではない文化的なコンテキストを把握する力もまた本来的に必要である。そこで、自ら学習する能力をこの期間にできる限り高める訓練を行い、学び方を学ぶことが重要であると考え。

何よりも大切なことは、教師が一方向的に知識を伝達するのではなく、学習者が主体的に課題に取り組みつつ、ときには他者と協力しながら問題を解決していくようなプロセスや、形式的な練習ではなくコミュニケーションとして意味のある内容をともなつたインタラクション活動、さまざまなストラテジーや言語に対する意識を活性化させるような協働的・探究的プロセスなどをできるだけ多く取り入れることだろう。^{ix}

例えば、小さなプロジェクトを授業の中で立ち上げ、探究的プロセスを盛り込むことができれば、形式的な練習にとどまらない、学生たちの自発的かつ積極的な活動が見込まれる。しかし限られた授業時間内にプロジェクト型の授業を行うことは、様々な制約から実際には容易でない場合もある。それゆえに、時間的に負担のかからない程度で、できるだけ自発的に学生相互に助け合って会話を楽しんで欲しいと考えている。

コミュニケーションをとることにより、必要な情報を得ることを目的とした練習問題の例として、インフォメーションギャップを活用した練習問題がある。このような会話を成り立たせやすく設定した課題は半ば自発的な会話を生み出すという意味合いから、特に有効的に授業内で機能するのではないだろうか。例えば次のように、サンプルの会話を工夫して、パートナーに尋ねる会話を想定した課題がある。以下は、人物の「好み」や「話す言語」について質問し合い、A表・B表内の空欄補充をペアで協力して行う問題である。表には、自身の好み等を書き込む部分と、パートナーが答えた内容を書き込む欄もある。以下に練習問題を載せる。

それぞれの人物の「好み」と「何語を話すか」についてパートナーに質問し、空欄を埋めましょう。

例

Was trinkt Michael gern? --- Er trinkt gern Wasser.

Was isst Gisela gern? --- Sie isst gern ().

Welche Sprache spricht Nina? --- Sie spricht ().

A 表

	trinken	essen	sprechen
Michael		Fleisch	Deutsch
Kai	Milch		
Sabine		Fisch	Englisch
Gisela	Kaffee		
ich			
Partner/in			

B 表

	trinken	essen	sprechen
Michael	Wasser		
Kai		Eis	Englisch
Sabine	Orangensaft		
Gisela		Salat	Italienisch
ich			
Partner/in			

こうした練習問題の場合、各人物は架空の登場人物ではあっても、目の前の問題に取り組むこと自体は実際の行為であるので、協力して課題に取り組む環境が作られやすいと考える。学習者が聞き直す行為や確認する行為を、学習中の言語を用いて行うことができれば、言語を使用している実感が湧き、学習の成果を身体でしっかりと感じ取ることができる。この種の練習は、求めている情報を自ら獲得していくという積極的なアプローチが自然に実現されうる可能性を秘めた、協調学習に向けた体験型の課題のひとつであろう。

5. まとめと展望

各学習者が他者の存在を認め、他者という一種の異文化を感じながら刺激し合い、助け合い、学習者間での対話を実現する場を授業内に作るにより、学習効果の向上が期待できると考える。これに伴い、社会的スキルの獲得と創造性の向上も見込まれることを希望する。今後は、協調学習の方法と評価に加えて、社会の変化・進展に合わせて学習者の能力を更新する手立てを視野に入れ、大学における外国語教育の可能性を拡張させていきたい。自分自身が未修の言語に初めて触れた際の感触を忘れることのないように努めるとともに、本考察が大学の外国語教育の意義について考えるひとつの契機となることを願う。

【注】

ⁱ Council of Europe (吉島茂, 大橋理枝〈他〉[編訳]) (2004) 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社。

ⁱⁱ 講座の前半では日本におけるドイツ語教育の歴史や外国語としてのドイツ語教育の歴史, 近年のドイツ語教育の傾向, カリキュラム分析と学習者の意識調査の方法, 受容的言語行為と産出的言語行為, 授業における実際の活動事例を学んだ。後半では授業におけるメディアの役割, 学習方略, 誤りと間違いの意味の違い, またこれらの授業での修正の方法等を学んだ。今回の意識調査の内容と方法は吉村氏の講義と林氏の実践報告を基にした。

ⁱⁱⁱ D.W. ジョンソン, R.T. ジョンソン, K.A. スミス (2001年), 18頁参照。

^{iv} 大学発教育支援コンソーシアム推進機構のHPに, 次の記載がある。「学習のプロセスをよく見ると, 1人ひとりの学習者が何かを「わかって」いくときの道筋は多様です。同じ事実に出会っても, そのとらえ方は1人ひとり違います。この違いを生かしあって, 各自が自分なりの理解を深め, 学んだ成果の適用範囲をひろめてゆける学習の仕方を「協調学習」

と呼びます。協調学習のポイントは、多様な理解が統合されて考えが深まること、1人ひとりが仲間とのかかわりのなかで、自分なりに納得すること、自分なりの納得が適用できる範囲が広がることです。1人ひとりの「わかり方」を尊重する協調学習は学習者を中心にした学習でもあります。」COREFのHP (<http://coref.u-tokyo.ac.jp/concept#collabo> 参照)
 v例えばソーサは『脳はいかに学ぶか』(2006)の中で学習方法と記憶の問題を扱い、そこでNational Training Laboratoriesにより1960年代に発表された時間と記憶に関する調査結果を取り上げている。調査によると講義形式等の学習から24時間後の記憶率の違いを測定した場合に講義形式のみの学習方法とディスカッションや行為的な練習を取り入れた学習方法とでは、その差が明確にあらわれると示されている。講義を聞くという方法では24時間後には5%しか内容が記憶されていないのに対して、ディスカッションを取り入れると記憶は50%まで上がる。また他者に教えることにより90%の記憶が見込まれるという。本調査が具体的にどこで行われたものであるか、また詳細については現在不明であるため、参考として触れるにとどめる。

viプロジェクト授業とはある目標を達成するために小課題や練習を事前に行い、集大成として大課題に臨むもので、小課題は最終目標から逆算して設定するものである。これについては、Legutke (2003, 2006) に詳しい。筆者が実際に行ったプロジェクト授業については、拙論「実践報告：外国語授業における困難とその解決の試み」を参照して頂きたい。

vii「THE 教師力」編集委員会 (2014年) 3頁参照。

viiiICEとはインターシティエクスプレスの略称で、ドイツを代表する国際高速列車を示す。

ix太田達也 (2011) 98頁。

【参考文献】

- Legutke, Michael K.(2003) : Deutsch lernen in Projekten: Eine kritische Bestandsaufnahme, in: Neue Beiträge zur Germanistik, Band 2/Heft 3, S. 115-132.
- Legutke, Michael K.(2006) : Projekt *Airport – Revisited*: Von der Aufgabe zum Szenario, in: Küppers, Almut/Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Motivation Revisited*. Festschrift für Gert Solmecke, Berlin, S. 71-80.
- Sousa, David A. (2006) : *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, California. Corwin Press. p.95.
- Council of Europe (吉島茂, 大橋理枝他 [編訳]) (2004) 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社, 9頁。
- 林 久博, 伊東麻衣, 福岡麻子, 樋口恵, 鶴田涼子 (2014年) 「実践報告：外国語授業における困難とその解決の試み」『ドイツ文学研究』第46号, 73-85頁。
- 林 久博 鶴田涼子 (2015年) 『ともに学ぶドイツ語』白水社, 22-23頁。
- D.W. ジョンソン, R.T ジョンソン, K.A.スミス (2001年) 関田一彦 (監訳) 『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部, 2001年, 18頁。
- 森 朋子, 新庄あいみ, 岩居 弘樹 (2006年) 「協同学習の過程をさぐる—言語教育へのCSCLの活用に向けて—」『大阪大学大学教育実践センター紀要』第2号。
- 太田達也 (2011年) 「大学の外国語教育は何を目指すべきか」『アカデミア』文学・語学編, 第89号, 南山大学, 331-358頁。
- 太田達也 (2011年) 「ドイツ語教育の刷新に向けて—教育理念とその実現にあたっての諸問題—」『ドイツ文学研究』第43号, 98頁。
- 境 一三 「生涯学習としてのドイツ語学習—CEFRを参考にした制度設計に向けて—」『ドイツ語教育18』(2014年) 日本独文学会ドイツ語教育部会 白水社, 8-10頁。
- 境 一三 「人材育成とドイツ語教育—「コンピテンシー」をキーワードに考える—」『ドイツ語教育19』(2014年) 日本独文学会ドイツ語教育部会 白水社, 36-38頁。
- 鹿内信善 (2013年) 『協同学習ツールのつくり方いかし方—看図アプローチで育てる学びの力—』ナカニシヤ出版。
- 田中雅敏 筒井友弥 (2013年) 『みるみるドイツ語』同学社。
- 「THE 教師力」編集委員会 (2014年) (赤坂真二編) 『THE 協同学習』明治図書出版, 3頁。

【謝辞】

意識調査に際しては，学習者の皆さまにご協力を賜りました。ここに深く感謝申し上げます。