

初修外国語教育における自己調整学習の可能性

— 初年次生向けドイツ語学習での実践的試み —

山田 容子*・津田 純子*2

新潟大学非常勤講師*・新潟大学教育・学生支援機構*2

初修外国語教育は、カリキュラムや教授法の改革を経た現在、学生が自分の学習を自己モニタリングしながら自己調整し学ぶ力を育んでいけるように初年次段階で支援することが課題であると指摘されつつある。筆者らはドイツ語基礎教育でこの課題を解決する試み（学習工夫シートとフォーラムの活用）を行い、この指摘が妥当であることを検証した。

キーワード：初年次教育，自己調整学習の支援，ドイツ語学習，初修外国語教育

1. はじめに

本稿は、「初修外国語教育の新潟大学方式」をいかに展開するかが課題となりつつある現在、初年次生を対象とする「ドイツ語ベーシックⅡ」での試みをもとに、初修外国語教育を初年次教育として捉え直すことの妥当性を検証することを課題とする。

「初修外国語教育の新潟大学方式」は、グローバル化、大学のユニバーサル化が急速に進むなかで、「英語以外の外国語を学ぶこと／学ばせること」の伝統的教養的な意義づけが揺らぎ、「役に立つ」英語教育を重視し、初修外国語教育を軽視する傾向に対して、2004年度から新潟大学が危機意識を持って取り組んだ外国語教育改革をいう。

改革の理念は、「総合大学にふさわしい外国語教育」を通して「学生の自律的な学修を促進」すること、最終的に新潟大学の教育理念を達成することである。

まず重視されたのは、学生の学習意欲の低下を改善することで、初修外国語に対するニーズの多様化に応じられる複合的カリキュラムを編成し、実学志向の学生が公的検定資格取得を視野に入れて学べるような標準的な学習内容と厳格な評価法に改善された（高橋ほか2009）。

次に重視されたのは、「学生1人ひとりが、各自の多様な関心のあり方にあわせて選びとり、それぞれに個性的な『自分』をつくりあげていくための外

国語学修」（新潟大学2010）に展開することである。

「外国語学習支援スペース（FL-SALC）を大学附属図書館ラーニングコモンズ内に設けたり、留学生チューター制度を導入したりして、学内外から高く評価された。個々の教育現場では、伝統的な「文法訳読法」から、現代グローバル社会において言語を使うことのできる能力を育てる「行動中心外国語学習」へ転換する教授法が試みられ、「新潟大学方式」はそれなりの成果を上げてきた。

筆者らはしかし、10年余に亘るドイツ語教育で「行動中心外国語学習」への転換を様々な工夫する中で、その効果はその時々それぞれの学生の状況によって左右されやすい問題に直面してきた。この問題の根源には、初年次生が大学生として自分の学習を成立させることに関心がなく、初修外国語の選択動機を卒業単位の取得のみに矮小化してしまうことにあると推察された。筆者らは、初修外国語教育に、大学での学習への転換を図る初年次教育の要素も必要であることを痛感した。

このような問題意識は、新潟大学方式の改革理念に通底し、初修外国語教育の関係者には既に、「高大接続の役割」（番場2008）や、大学での「自発的な学習姿勢への転換を導く」（高橋2009：81）といった言及があった。坂野（2011）は、学生の変容や学力低下問題の観点から、学び方を学ぶ力を鍛える

[論文]

役割を提唱した。ただし、それ以上追究されることはなかった。

そこで筆者らは、第2節で述べるように、この問題の解決策を具体的実践的に試みることにした。「自律的な学修を促進する」自己調整学習 (Self-Regulated Learning, 以下 SRL, 第2節に詳細な定義) を支援する観点を取り入れた新しい教授原理 (Ley & Young 2001/表 2014) に注目し、筆者らの授業をそれに基づき検討し直し、「評価」原理が欠けていることを発見した。この原理を取り入れた「目標設定・学習の工夫シートⅠ, Ⅱ, Ⅲ」(以下、「学習の工夫シート」) を独自に開発して、これを 2015 年度ドイツ語ベーシックⅡの受講生に活用させた。同時に、これまでの「行動中心外国語学習」を生かしつつ、学生が自己調整して学習を進めるように働きかけるようにした。例えば「モニタリング」(表1 学習記録) でフィードバックすることなどである。

本論では、第2節で上記の詳細を明らかにし、第3節で「学習の工夫シート」をどのように開発し実施したか、第4節でその効果がどのように学習成果・成績と相関関係にあるか、について実施以前のデータと、表の研究成果に比較対照しながら、データの解釈・分析によって明らかにする。最後に、初修外国語教育において SRL の支援がいかに有効であり、それによって初年次教育として捉えなおすことは妥当であるか、について述べたい。

2. 外国語教育における SRL の支援

SRL とは、学習者が自らの学習を動機づけ、それを維持し、そのつどの自分の学習状況に応じて学習方略 (学習を効果的に進めるための方法) を適切に使用しながら、自分自身で効果的に学習を進めることをいう。SRL は、1986 年米国教育研究学会シンポジウム以降、特に欧米の教育心理学や教育研究で議論されはじめ、今日も教育研究と実践の国際的動向 (教授者中心から学習者中心へ) のなかで重視されている。最近では日本の大学教育改革においても注目されつつあり、特に英語教育や大学教育研究で SRL の支援により学生の学習動機が維持されることが指摘されている (自己調整学習研究会 2012)。

例えば表は、大学での英語教育における低学力

あるいは学習を継続しない学生の問題を初年次教育における学習支援の問題と捉え、SRL の教授原理 (①学習環境の構築, ②教材の管理, ③モニタリング, ④評価) を英語コースワークに取り入れて教授デザインし、その有効性を 2013 年に検証した。

その結果、これまでの研究によって指摘されているように、自分が課題をうまく達成できるであろうという確信 (自己効力感) が得られるか否か、それによって学習を効果的に進めるための具体的な学習方法の工夫や目標設定の明示化につながるか否かで、「学生自らが自己調整的な英語学習者となっていける可能性」が示されたという (表 同上:97-99)。また教師には、個人差やそのコンテクストに大きく影響されやすい学習方略の指導と異なり、この方法は「個人差や影響の違いに柔軟に対応できる比較的应用範囲の広い教授方略を獲得する」可能性を開くとしている (同上:99)。

筆者らが担当する初年次のドイツ語教育で学生が直面する問題は、最初はやさしいと思って始めたのに次々とドイツ語文法の「煩雑で多量な学習量」の波が押し寄せ、3 か月が過ぎた頃には学習意欲が低下し、学修動機を「単位取得」のみに矮小化して、「自分のための学び」という観点が欠けたままドイツ語学習が授業とともに終焉を迎えやすいことである。

この問題を克服するために、筆者らは 2014 年まで、自律的なドイツ語学習者の育成を指導理念として、学生の関心を集め学習意欲を喚起させるような様々な工夫をした。それに対する学生の反応は温度差があるもののまずまずであったが、2014 年度の履修生の反応は非常に鈍く、授業で直接大学での「自分のための学び」の重要性に目を向けるよう働きかけたほどであった。

これまでの工夫のどこに問題があるのか、SRL の教授原理の 4 分類にあてはめて検討したのが、以下の表 1 である。ここから「評価」の教授原理が欠落していることが明らかになった。そこで、評価原理 (「学生自らが達成度を検討し次に備える」) を埋め込んだ教授デザイン、つまり学生が自分の学習を調整する機会を設けることにした。

表 1 ドイツ語ベーシック II での SRL の支援 教授原理対照表
 (表 2014 : 88-89 の枠組みを基に作成)

SRL 支援を埋め込んだ教授原理	教授方略	ドイツ語ベーシック II (2014 年度まで)
学習環境の構築	①学習の雰囲気作り ②授業外に可能な自己学習環境を支援する	①学習に集中するための手法： 留学生チューター、学生のプレゼン企画課題『ドイツうんちくファイル』、ドイツ都市や文化に関する紹介 PPT、ドイツ語クイズなど ②ドイツ語 CALL 教材、名詞の性当てクイズ
教材の管理	宿題の継続、学習の習慣化を支援	・練習・宿題シートの添削、返却 ・文法クラスと会話クラス連携による管理
モニタリング	学習の動機の形成と維持を支援する学習の振り返り	・ガイダンスで履修理由を調査し動機づけ ・1 週間ごとに学情システムの授業フォーラムに、学修記録づくりを課す。
評価	達成度を検討し、次に備える	

3. ドイツ語ベーシック II における SRL の支援の試み

3.1. ドイツ語ベーシック II

今回対象としたのは 2015 年度のドイツ語ベーシック II (後期開講、選択必修) である。筆者らが担当したコースの履修生は、農学部生 18 名、医学部生 (保健学科) 1 名の計 19 名であった。本コースのねらいは、初級のドイツ語力、ドイツ語検定 4 級レベルを身につけること、ドイツの人々、生活、文化に親しみをもつことである。授業は、文法重点コマが週 2 回、コミュニケーション重点コマが週 1 回の合計週 3 回である。成績は、文法クラスでは、小テスト 30%、課題 30%、期末試験およびレポート 40%、コミュニケーションクラスでは出席 30%、宿題等の課題 30%、テスト 40% で評価し、双方の総合点で評価した。

3.2. 「学習の工夫シート」の開発と実施

第 2 節で述べたように、2014 年度ドイツ語ベーシック II の受講生 (農学部生) に特に見られた問題に鑑み、これまでの授業に欠落していた、SRL を支援する教授原理中の「評価」を埋め込む方法を筆者らは検討した。そして、そのためのチェックシートを開発し、これを「学習の工夫シート」と名付けた。実施のタイミングは、学生が自分を評価、調整する上で効果的な時期を考え、初回授業の第 1 期、冬休

み前の第 2 期、授業最終回の第 3 期とした。なお、これらシートへの記入および提出は成績評価の対象とした。

「学習の工夫シート」での学生による自己評価項目の詳細は、時期別に以下のとおりである。

まず第 1 期は、学生が学習の動機づけを自ら行う段階である。最初に科目選択の理由を明らかにさせた。「ドイツ語が面白そう」「語学力が鍛えられる」「ドイツ関係の仕事に就きたい」「親しい人からドイツ語は面白いと聞いた」「かっこいい」「単位が必要」の 7 選択肢から 3 つまで選ばせた。次に、ドイツ語で何ができる自分でありたいかという最終回の自分像を短く記述させ、3 番目に、具体的なドイツ語力の項目として「辞書活用」「読む」「書く」「聴き取る」「会話する」「文物への関心」「実情の理解」「その他 (自由記述)」の 7 項目を設定し、各項目について 10 ポイント評価で達成期待値を決めさせた。最後に、その期待を満たすべくいかなる方法で学習するか、学習方略を自由に記述させた。

第 2 期は、学生らがドイツ語学習の荒波にめげずに学習動機を維持するため、自分が打ち立てた目標や方略を見直したり工夫しなおしたりする段階である。7 つのドイツ語力に関する第 1 期の達成期待値も書きなおすことになる。このほか、次の 4 点の自由記述項目を設け記入させた。1 つ目は、学習方略を意識させるため、授業で提供されたものから自分の方略に役立ったものを書く。2 つ目は、これま

[論文]

で自分が実行してきた学習の行動、方略は初回の設定どおりでいいか評価する。3つ目は、これまでの成果と照らし合わせ、初回の目標を達成可能なものへと調整する。4つ目は、目標達成に必要な学習方略を見直す。

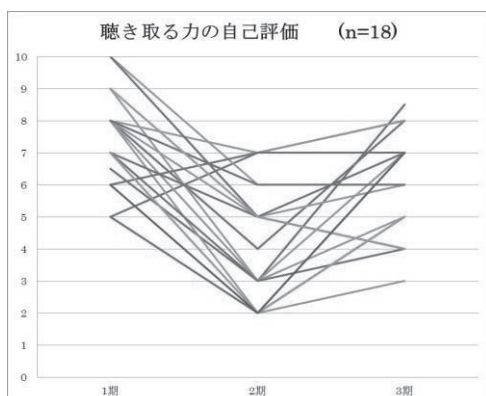
最後の第3期は、自身の達成度を検討し将来の学習に目を向ける、自己評価と将来の学習に対する動機づけの段階である。ここでは先ず、当初の自分像を書いて再確認し、その達成度を10ポイント評価のどれくらいかを書いた。次に、7つのドイツ語力についての実際的達成度を1,2期と同様10ポイントで評価した。また授業の全行程をふり返り、自分の学習方略の実行状況を書き、外国語についてだけでなく大学の他の学習にも使えると思った方略を自由記述した。さらに、自分とドイツ語との今後の関わり方を「もうこりごりで遠ざかりたい」から「さらに深めたい」までの11の選択肢および自由記述の12項目の中から5つまで選択して答えた。最後に、今回のSRLの試みが自分の主体的な学習に有効であったか、「はい」、「いいえ」で答えその理由を自由に記述した。

4. 「学習の工夫シート」が語るもの

4.1 学習意欲の維持

3期に亘る「学習の工夫シート」に共通する項目は7つの具体的なドイツ語力である。学生は、これらの項目について1期には達成期待度を、2期と3期にはその時点での達成度を自己評価した。

7つのドイツ語力の自己評価の度合いを3期分集計した結果、7つともいわばV字型の変化を示した。紙幅の関係でここでは「聴き取る力の自己評価」のグラフのみを示すとどめる。



こうしたV字型変化は、ドイツ語学習の特徴的な流れを受講生の大半が同じように自己モニタリングしていることを示している。

ドイツ語の読み方は原則ローマ字読みであり、語彙は英語に似たものが多い。当初の学習はたいていアルファベット、つづりと発音の関係であるので、比較的取り組み易く、彼らは7つのドイツ語力の達成期待値を相対的に高く評価した。ところが第2期に至るまでに、動詞の語尾変化や冠詞類など幾つもの事項で細かいルールを学ばねばならない。そのため、自分の学習が徐々に捗どらなくなり成果を出しにくい現実と直面して2期目の自己評価は下がったと思われる。

このままいけば学習意欲をなくし、3期目の自己評価はさらに下降することが予測される。実際、「学習の工夫シート」を実施しなかった2014年度では、中間時点までは平均してクラスの81%が課題を提出したが、その後は50%に落ち、学習意欲の低下が観察された。ところが2015年度の課題提出率は、2期目までが84%、その後も79%であった。また、2期目以前には毎回数名の者が内容不十分なまま課題を提出していたが、これ以降そういうことはなくなった。

2015年度の学生たちは、学習意欲をほぼ維持することができ、そしてこのことが、7つのドイツ語力を3期には2期より高く達成できたと自己評価することにつながったと理解できる。

こうした全体的な傾向にあって自己評価を下げた者も若干名存在した。それは例えば「自己紹介」「聴き取り」「ドイツ事情」の項目についてであった。もっとも、下げは1または2ポイント程度であった。

4.2. 学習方略と成績の関係

学習方略については、彼らが自由記述した内容を成績群で大きく2つに分類できた。成績階梯とそれぞれの人数は、試験を受けなかった1名を除き、秀3名、優7名、良4名、可2名、不可1名であった。学習方略の記述のあり方は、秀・優群、良・可群で大きく異なる特徴を示している。

秀・優群は「発音しながら」「単語帳を作って」「英語と関連づけて」など戦術を明確に語る傾向が見ら

れた。これに対して良・可群では、学習にいかにして取り組むかの「いかにして」を対照群のような戦術的なハウツーではなく「さぼらずに」とか「がんばって」などの態度を語る傾向が見られた。このことは次のように考えられよう。すなわち方略を明快に述べる成績群は、自分は何がどれほどできる状態にあるか、また何はまだ十分にはできない状態にあるかがよく把握できている。英語という既習言語の知識も上手く利用している。これに対して「いかにして」で態度を語った成績群は、自分の学習状況のふり返りと把握が不十分である。そのため現状で何ができるのか、次に取り組むべき課題は何なのかをはっきり輪郭づけて意識することができない。したがって、述べ得るのは戦術ではなく態度や気持ちになると考えられる。このような違いは、英語教育のホームワークとクラスワークの連携を試みた表^{おもて}によっても指摘されている（表 2014：96-97）。

秀・優群は教員や留学生チューターなど他者に質問することも学習の工夫に挙げていた。しかし良・可・不可群にそれを述べた者はいなかった。誰かに質問するためには、自分が理解できていることとできていないことを仕分けなくてはならない。つまり、自分の学習のふり返りがよくできているときに質問ができるのである。秀・優群は自分の学習のふり返りがよくできていたために他者に質問をする、言い換えれば上手に他者に頼ることも方略とし得たのだと思われる。

4.3. 学習目標の調整力と成績の関係

秀の学生の中には、2期目の時点で、「～のマスターは無理だから、（ゴールを）…しよう」「～は覚えることができたから（もうよいので）、次は…だ」などと、自身の学習状況の判断を明確に示した上で大きなギャップとでも言えるような最終目標の調整を行う者がいた。

例えば秀群の一人は、1期目の「学習の工夫シート」で、「絵本や児童向けの本を辞書を使い楽しんで読む」ことを最終目標としたが、中間時点で「児童レベルまでドイツ語のマスターは無理だ」との判断を下した。ただし最初に打ち立てた最終目標は維持したままだった。この学生は、学習の工夫で文法

を小まめに確認することを習慣づけたり、英語と関連づけて学習したり、宿題は必ず実行すると明言した。つまり、さしあたり自分のドイツ語力をできるだけ上げるという到達可能で現実的な標石を設定し、これの達成を経て、いずれは最終目標を達成してやるという方略に調整したのである。終了時の自由記述で、「目的が明確になったのでやる気が上がった」と述べ、SRLは有効だったと評価し、自分像の達成度に90%をつけて高い満足感を示した。

4.4. 自己効力感の獲得

最終3期目の「学習の工夫シート」では、自分が今後ドイツ語とどのように関わっていくかを複数回答方式で尋ねた。最も多く選ばれたのは、「ドイツ語学習は大変だったが、機会を捉えてさらに語学力を鍛えたい」と「ドイツに旅行した際は、ドイツ語で会話したい」であった（各13名ずつ）。

大変だったにもかかわらず機会があればさらに鍛えたいとは、やり甲斐のある学習を行ったことの証であろう。そして、さらなるドイツ語学習の機会を社会に出てから持つとすれば、この授業が彼らに生涯学習の窓を開いたと言えよう。旅行の際はドイツ語で会話をしたいとの回答は、ドイツ語を実地に試してみたい欲求の表れと理解できるし、このことは、ドイツ語を使って自分はなにがしかのことができるだろうという確信、すなわち自己効力感の表れと理解できよう。

5. 学習記録をつけること

筆者らは、2015年度もそれまでと同様、ドイツ語ベーシックIIを履修した学生に毎週1回学務情報システムのフォーラムに学習記録をつけさせた。ただしこの年度では、「学習の工夫シート」の内容の要点も書き込ませた。教員はフォーラムに書かれたドイツ語に関する質問により積極的に返信し、より頻繁に授業で回答するようにした。

3期目の「学習の工夫シート」で、フォーラムへの記録づけは学習方略として機能するか、これへの学習記録の書き込みをいかに評価するのかを学生に問うたところ18名中17名がこの学習記録づけを有効だったとした。寄せられた意見には、目的の明

[論文]

確化, 自分の学習のふり返りになる, 受け身の授業参加でなくなる, 他の人の記録を読み自分のモチベーションが上がる, 宣言効果(フォーラムに書くことで後に引けない状況に自分を置く), 嫌になったときにも踏ん張りがきく, 先生のアドバイスがありがたかったなど肯定的なものが大半であった。一人の学生だけが, 毎週のフォーラムへの記録づけはただの作業のように感じたと言っていた。

2014年度では, 授業の最終第15週目に記録づけをしたのはわずか2割の学生だった。しかし2015年度は, 6割の者が同じ週数目で記録をつけた。15週目の書き込みには, 授業は終わったが機会があればドイツ語の勉強を続けたい, 学んだことを無駄にしたくない, 初期の頃の最終目標あるいはそこに込めた思い(ドイツ語の歌を歌う, 絶対ドイツに旅行したい, 在学中にドイツを訪れるなど)を最後まで維持できたなどの内容が見られ, 今回の試みが学習動機の維持につながったことが示された。

山田は2015年度後期に担当したドイツ語スタンダードIIで, 履修した32名の学生に, フォーラムで学習記録をつけさせた。そして授業最終週に, 「学習の工夫シート」を参考にした「フォーラム学習記録のまとめ」を開発して第15週目に記入させた。質問項目として, 学生に学習記録をつける活動の意義を聞いたところ, 約6割の者が学習記録をつける活動に意義があったと評価した。自由記述では「自分の学習のふり返りになった」「クラスメートの記録を読んで自分のモチベーションの維持向上につながった」「やるべきことがはっきりした」「予習する習慣がついた」など, ポジティブな評価が見られた。

このように, 学習記録をつけることは自分の学習のふり返り, 学習状況の把握, 学習意欲の維持に役立つと評価する学生が多いことが確認できた。しかしまた一方で「毎週はきつい」「ただの義務になっていた」という意見もあった。学生が嫌気を起こさず継続するための方策は今後の課題である。

6 おわりに

本論から, 筆者らがSRLの支援のために独自に開発実施した「学習の工夫シート」の試みが, 「行動中心外国語学習」に欠落した, 「学生自らが達成度

を検討し次に備える」学習行動を生じさせ, これまで問題であった学習動機の維持を可能にすること, 学生にも好評であることを確認できた。このドイツ語教育における試みから, 成績上位者は下位者よりも学習方略の点で実質的な工夫を行い, 目標と自分の学習状況との距離を現実的に調整していることが認められたが, 表^{おもて}(2014)も「SR支援」を埋め込んだ英語教育の試みを通してこのことを指摘している。つまり, SRLの支援を埋め込んだ外国語教育では, 学生自らが学ぶ力を育む, すなわち「自律的な学修を促進」することが期待できるのである。SRLの支援を埋め込んだ外国語教育によって学生が学び方を学び「自律的な学修を促進」することが期待できるのである。

坂野(2011)は, 学生に対する教育という視点から第二外国語の意義を論じている。第二外国語が英語に比べて「役に立たない」, そして「大学で初めて習う」からこそ, 大学入試までの丸暗記と忘却の勉強法と決別させ, 大学で学ぶことを準備させることができるのだとしている。この意味で, 第二外国語教育を「初年次教育の一つと位置づける」発想の転換を提唱する。このような坂野の提唱は, 表^{おもて}や筆者らのSRLの支援を埋め込んだ外国語教育の試みの成果によって妥当であることがみえてきた。

学生は大学に入学したからには, 自分で自分を学ばせなくてはならない。何をいかに学び, 何を成し遂げるか, 繰り返し自分の志や動機を確認し, 自己をふり返り, 目標達成に向けて調整を行わなくてはならない。大学の学びに不慣れなうちは教員から適時そのための支援を受ける必要があるだろう。その際には, 本研究で開発した「学習の工夫シート」やフォーラムの活用が有効であろう。

参考文献

- 表^{おもて}昭浩(2014)自己調整支援を埋め込んだ教授原理が大学の英語学習者へ与える影響の検証: クラスワークとホームワークの連携を中心に, 流通科学大学附属教学支援センター紀要 1:85-103
- 坂野鉄也(2011)第二外国語教育の「新しい発想」, 滋賀大学経済学部 Working Paper オンライン

[論文]

ジャーナル, No. 146:1-14. mokuroku. biwako.
shiga-u. ac. jp/WP/No146. pdf (2016年5月
閲覧)

自己調整学習研究会編 (2012) 自己調整学習—理論
と実践の新たな展開へ. 北大路書房

高橋秀樹 (2009) 初修外国語に関する国内調査報
告: 初年次学会, 総合大学における外国語教育
の新しいモデル: 初修外国語カリキュラムの多
様化と学士課程一貫教育システムの構築

番場俊 (2008) 特色 GP の現状と課題, 第 1 回 FD 特
色 GP と総合大学における外国語教育第 1 部 (1)
報告 PPT. http://www.iess.niigata-u.ac.jp/shoshu/10FDreport/01_bamba.pdf (2016
年5月閲覧)

新潟大学 (2010) 今後の展望 新潟大学方式の展開,
総合大学における外国語教育の新しいモデ
ル: 平成 19 年度特色 GP 採択サイト,
[http://www.iess.niigata-u.ac.jp/shoshu/07
survey/survey_3.html](http://www.iess.niigata-u.ac.jp/shoshu/07survey/survey_3.html) (2016年7月閲覧)