

実践的授業研究：コミュニケーション的な言語能力養成を目的とする授業において作業形態の変更が学習者に与える情意的・認知的影響
 –ペアワークからグループワークへ–¹

Praxiserkundungsprojekt: Affektive und kognitive Auswirkungen auf Lernende durch den Wechsel der Sozialform von der Partnerarbeit zur Gruppenarbeit im kommunikativ orientierten Unterricht

Mieko Fujiwara 藤原三枝子

Für kommunikativ orientierten Unterricht ist es relevant, in welchen Sozialformen der Unterricht stattfindet. Partnerarbeit und Gruppenarbeit sind die kooperativen Sozialformen, die Interaktionen zwischen den Lernenden fördern und sie somit stärker zur Beteiligung am Unterricht motivieren können. In diesem Aufsatz handelt es sich um eine empirische Forschung über die Auswirkungen auf Lernende durch den Wechsel der Sozialform von der den Lernenden und der Lehrkraft vertrauten Partnerarbeit zur Gruppenarbeit. Nach der Durchführung der Probe im Unterricht wurden die Meinungen der Lernenden durch Fragebogen ermittelt. Nach der Analyse der Daten empfindet die Mehrheit der Lernenden, dass sie in der Gruppenarbeit aktiver im Unterricht mitgewirkt haben als in der Partnerarbeit. Bei den Wirbelgruppen, bei denen die einzelnen Gruppen arbeitsteilige Aufgaben erhalten und zur Präsentation der Ergebnisse die alten Gruppen gemischt und neue Gruppen gebildet werden (Funk et al. 2014: 73), war diese Feststellung aber je nach Geschlecht ziemlich unterschiedlich ausgefallen: Fast alle männlichen Lernenden (94%) meinten, dass sie in der Gruppenarbeit aktiver waren als in der Partnerarbeit, während von den weiblichen weniger als zwei Drittel (64.3%) diese Meinung vertraten. Außerdem zogen die männlichen Teilnehmenden die Gruppen-

1 本論文は、科学研究費助成事業基盤研究Cによる「コミュニケーション中心の教材がドイツ語学習者の動機づけに与える影響に関する研究」(研究課題番号:2637064)の一環として発表する。また、本研究は、Goethe-Institut Tokyoで開催された*Deutsch Lehren Lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*のPEP(Praxiserkundungsprojekt)報告のワークショップ(2014年12月14日)において、連携研究者の森田昌美氏と口頭発表した内容を含む。

arbeit der Partnerarbeit (68%) vor, deutlich mehr als die weiblichen (40.5%), während die Studentinnen eher die Partnerarbeit (59.5%) der Gruppenarbeit vorzogen. Daraus kann man den Schluss ziehen: Die Gruppenarbeit ist eine Sozialform, die Lernende im Unterricht stärker zum Aktivieren bringen kann als in der Partnerarbeit, vor allem für die männlichen Studierenden, die im kommunikativen Unterricht eher zurückhaltend sind.

Anhand der Analyse der schriftlichen Begründungen für die Präferenz der Sozialformen wurde festgestellt, dass man vor allem aus affektiven Gründen die Partnerarbeit vorzieht, in einer angstfreien, sichereren Umgebung kommunizieren zu wollen, während die Gründe für den Vorzug der Gruppenarbeit auf die kognitiven Elemente zurückzuführen sind: nämlich, dass die kooperative Arbeit mit mehreren Kommilitonen zu besserer Lernqualität führen kann.

実践的授業研究、ドイツ語教科書の出版傾向 コミュニカティブな授業における課題、授業の作業形態：ペアワーク・グループワーク、作業形態の変更と学習者の認知

1. はじめに

言語活動を多く取り入れたコミュニケーション中心の教材を使って、学習者のドイツ語の運用能力養成を授業の目的とした場合、どのような作業形態をとるのが望ましいのだろうか？ドイツ語の知識の習得を授業目標とするのではなく、学習言語を運用する能力の養成のためには、一斉授業（Frontalunterricht）に終始するのではなく、ペアワーク（Partnerarbeit）やグループワーク（Gruppenarbeit）を柔軟にとり入れることが学習の成果につながると思われる。教室外でのコミュニケーションは、すでに教室のなかでのコミュニケーションによって学ばれるからである（e.g. Rüschoff & Wolff 1999；太田 2011；境 2014）。

しかし、これまで、授業におけるペアワークやグループワークの作業形態（Sozialformen²）が、学習者によってどのように感じられ、認知されるのかについての研究は、ドイツ語教育研究においては、管見の限り、まだ非常に少ない。本論文は、コミュニケーション能力を養成することを目的とした授業において、執筆者が通常の作業形態としているペアワークからグループワークに変えた場合、学習者がそれをどのように受けとめるかを情意面・認知面から探ることを目的とした実践的な授業研究 Praxiserkundungsprojekt³であ

2 ドイツ語の Sozialformen の概念は、その言葉 sozial（英語の social）が示しているように、一斉授業（Frontalunterricht）、個別学習（Einzelarbeit）、ペアワーク（Partnerarbeit）、グループワーク（Gruppenarbeit）では、教室内の教師と学習者および学習者間の人と人との関係が異なることを示している。

3 Praxiserkundungsprojekt（PEP）は、ドイツ語教員養成のための新しいコンセプトで作成された Deutsch Lehren Lernen（Klett-Langenscheidt）シリーズで中心的な役割を担う活動である。当該のテーマ

る。

2. 日本のドイツ語教科書の発展傾向

Neuner (1994:8) が指摘しているように、教科書は、この論文のテーマである授業の作業形態や、教師と学習者のインターアクション、学習者間のインターアクションに影響を与え、授業の多くの部分を規定する要因である。日本の大学におけるドイツ語教育でどのような教材が使用されているかは、授業の目的がどこに置かれているかを理解するために重要な情報となる。日本のドイツ語教科書出版社5社⁴が2008年～2010年度使用に向けて、大学での初修ドイツ語のために出版した新刊書（改訂版を含む）3年分を、出版社のカタログの分類に従って整理したのが以下の一覧（冊数）である（藤原2014：109）。

表1 2008年度～2010年度出版のドイツ語教科書新刊書の分類

総合教材	文法読本	文法	ドイツ事情
21	26	25	1

この3年間の新刊書出版状況を見る限りでは、文法読本と文法の冊数がほぼ同じで、総合教材は、大きな隔たりはないものの、文法読本と文法の新刊書よりも出版冊数は少ない。白水社（2014年度版）のカタログでは、総合教材を、「文法・リーディングを中心とした従来の文法読本の性格に加えて、コミュニケーション能力の向上など総合的な用途に対応した教科書」と説明していることから、総合教材をコミュニケーション能力の養成も目指した教材と理解することができる。

2013年度～2015年度用に出版された（改訂版を含む）3年間の教科書の分類を示したのが、以下の表2である。2008年度～2010年度用に出版された教科書の傾向と比較すると、初級文法書や文法読本の出版数はかなり減少しているが、総合教材は増える傾向にあることが分かる。

表2 2013年度～2015年度使用のための新刊書の分類

総合教材	文法読本	文法
25	14	18

日本の大学におけるドイツ語教育は、出版傾向を見る限りにおいて、コミュニケーションを重視する傾向が顕著になっていることが推測される。

⁴で学習した内容に基づき、自分の授業を振り返り、よりよい授業のための具体的対策を考え、それを実施し、その結果を分析する一連の授業研究（Aktionsforschung）である。

4 朝日出版社、郁文堂、三修社、同学社、白水社の5社。

3. 言語の運用能力養成を目的とする課題に求められる原則と、本研究のテーマ

日本で出版されている総合教材に含まれる教科書の詳しい分析は、今後の研究課題となるが、ドイツ語教育の目的が、教室の外の実際場面においてドイツ語を使うことができる学習者を養成することにあるのなら、授業で扱われる課題 (Aufgaben, Übungen) は、Funk et al. (2014: 17-22) によると、以下の原則に従って作成されていなければならない：

- Kompetenzorientierung (能力中心)
- Erfolgsorientierung (効力感中心)
- Handlungsorientierung (行動中心)
- Aufgabenorientierung (タスク中心)
- Interaktionsorientierung (インターアクション中心)
- Kontextualisierung (文脈化)
- Personalisierung (「私のこと」とする)
- Lerneraktivierung (学習者の授業参加の促進)

「能力中心」の概念は、課題を解くために学習者が必要とする認知的および技能的な能力全体を意味し、学習者の自律性と直結する概念である。授業によって何ができるようになるのか (can-do) およびその目的を学習者が理解し、学習プロセスを自分で把握し、学習目標に向かって自分なりの学習方略を探し求めるような姿勢を養成する課題の必要性をいう。「効力感中心」の概念は、学習者が課題を解くことにより、自分の学習の進歩を感じ、次に進む動機づけとなり、自分に対する信頼を得るような課題の設定を指す。「行動中心」とは、学習言語を使用して行動する能力である。他者を理解し自分のことを表現するだけでなく、他者とネゴシエーションする能力、つまり、自分の意見の理由づけをしたり、内容を要約したり、自分の態度を明らかにしたり、さまざまな考えを理解する能力を養成する課題である。従って、課題のテーマは、学習者の日常に関係し、実生活でも起こりうるものや状況を扱う必要がある。「タスク中心」とは、教室内での学習のための学習ではなく、学習者の日常と関連した課題を、目標言語を使用して解決するような内容である必要性を述べている。タスク中心の授業では、課題の質が授業の成果を決定し、授業内でのインターアクションを左右し、学習者が成功を体験してさらに意欲的に学ぶのか、失敗を体験してやる気を喪失するのかを決定する。

「インターアクション中心」の授業では、学習者は、授業の中で言語を使用して他者と関わることを体験する。実生活でそうであるように、すでに授業の中で、口頭、筆記、あるいはジェスチャーや顔の表情などをとおして、言語を多様な状況で使用して練習をすることにより、教室外での行動が可能になるということを前提としている。学習者と教師、学習者間のインターアクションの質と、授業への学習者の積極的な参加が、授業の成果を

左右する重要な要素である。「文脈化」の概念は、言語は多様な社会的コンテキストで使用される以上、それを授業の中で準備し練習するべきであるという理念に基づいている。従って、課題はできるだけ実生活であり得るようなオーセンティックな状況で提供され、そこで学習される言語は教室外でも同じような状況で使用可能であることを前提とする。学習者にとって重要で、自分の関心や体験、知識と関連した文を産出し、自分自身のために言語を使用することを目的とする。「私のこととする」ということは、上記の文脈化で述べたことにつながる概念で、自分に関連づけて言語行動・学習を行うことである。自分とのつながりのないことは表面的な学習にとどまり、授業後にはすぐに忘れ去られてしまう。学習者の関心や年齢、日本の大学での授業であれば、学生生活など、課題は学習者との関連を重視した内容であることが肝要である。「学習者の授業参加の促進」は、例えば、これまでの知識を授業で応用したり、質問したり、学習目標や授業のテーマを選択したり、文法規則や語彙の意味を自分で発見したり、自分の学習成果を自分で管理するなど、さまざまな方法で学習に参加することを目指す概念である。

上記のように、行動中心やタスク中心の概念は、授業の目的を、教室外で学習者が遭遇する状況で言語を使用することができるような能力の養成を目的としていること、そうした言語行動は多くの場合、人間同士のインターアクションで行われることから、授業はインターアクション中心となること、授業外の実生活での使用が目的であれば、授業ではそのために文脈化された状況での学習が必要である。意欲的な学習のためには、効力感が必要であり (e.g. Bandura 1977; Deci & Ryan 1985; White 1959)、そのためには、学習者がそれを実感できるように課題は一足飛びではなく徐々に能力をつけることができるように配慮されていなければならない。また、学習者の動機づけの向上や継続のためには、学習者が学びを自分のことと感じ、授業活動に積極的にかかわることが前提となる。

これまでの調査から、大学で基礎ドイツ語を学ぶ学生は、とりわけコミュニケーションできるようになるための学習を望んでいること (藤原 2010)、教師が学習者を積極的に授業に参加させるように工夫することによって、動機づけが維持される、あるいは高まる可能性が高いこと (本河 2004; 長谷川 & 藤原 2014) から、コミュニケーションを中心とした授業の中で、学習者が自分の多様な能力を獲得する方法を意識的に学び、自分にとって関心のあるテーマについて、教室外での実際の場面でも使える、手の届くレベルのタスクを、ペアワークやグループ活動を通じて学習できるように授業を計画することが求められる。

とりわけ行動中心の概念やインターアクション中心、学習者の授業参加の促進の原則から、教室外での言語使用を授業の目的とした授業においては、作業形態として協働学習を可能にするペアワークやグループワークが望ましいと考えられる。執筆者の授業においては、第二外国語としてドイツ語を学ぶ1年生クラスで使用している教科書⁵では作業形態

5 *Start frei!*『スタート - コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』(2009) 三修社

として多くの場合ペアワークが指定されていること、専門でドイツ語を学習する3年生クラスでは使用している教科書⁶はペアワークの指定が多いわけではないが、教室の机・椅子が固定式のためグループワークをすることが難しい状況から、ペアワークが中心であった。学習者の授業参加の度合いを高めることを目指して、本研究の目的は、グループワークを取り入れた場合、学習者はこれをどのように受け入れるかを探ることである。以下のように問題提起する：

コミュニケーション中心の教材を使う授業において、教師にも学習者にも通常の作業形態であるペアワークをグループワークに変えた場合、学習者はこれをどのように受け入れるのか

4. 調査方法

4.1 グループワークの作業形態の種類

本調査では、2種類のグループワークを行った。図1で示したように、通常の4～5名でのグループで作業を行ったのち、今度は、Wirbelgruppe (Expertengruppe と呼ばれる) で作業を行った。Wirbelgruppe とは、各グループで得た結果をグループの構成員一人ひとりが、今度はグループを代表して新しいグループで発表する作業方法である (Funk et al. 2014: 73)。以降、ペアワークを PA (Partnerarbeit)、通常のグループワークを GA (Gruppenarbeit)、Wirbelgruppe での作業を WGA と表記する。

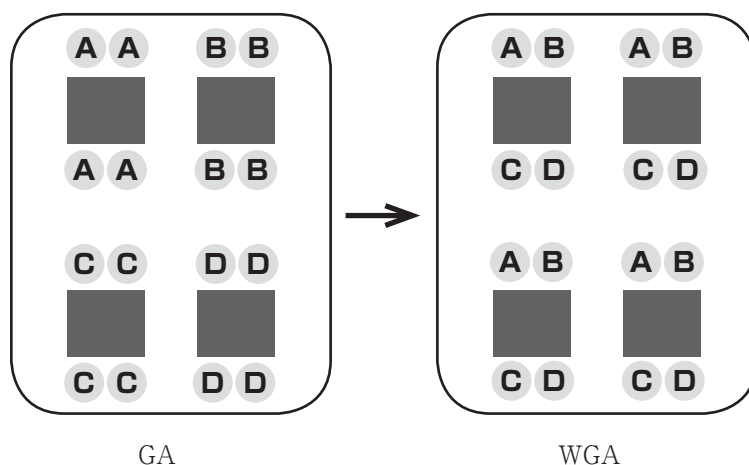


図1 グループワーク (Funk et al. 2014: 74)

4.2 調査の対象者と実施、質問紙の内容

今回の調査では、関西の総合大学で、第二外国語としてドイツ語 (Deutsch als Zweite

6 Themen aktuell 2, Hueber Verlag (2003)

Fremdsprache: DaZFS) を学ぶ1年生2クラス合計38名、独語独文の専門教育の枠組みでドイツ語 (Deutsch im Rahmen des Germanistikstudiums: DiGS) を学ぶ学生3年生1クラス31名の合計69名が作業形態の変更を体験した (表3、4)。女性は44名、男性は25名であった (表5)。

DaZFS クラスについては2014年12月1日、DiGS のクラスについては、同年11月18日と12月2日に調査を実施し、学習者が質問紙 (選択式および自由記述) に回答した (質問紙は付録を参照)。質問項目は、1. 全体的な印象 (自由記述 :GA と WGA での作業)、2. グループワークではペアワークと比べて積極的に参加できたか (選択式 :GA と WGA での作業)、3. ドイツ語を話す量は、グループワークではペアワークと比べて、増えたか、減ったか、変わらないか (選択式)、4. どちらの作業形態を好むか (選択式)、その理由 (自由記述式) であった。質問紙への回答は無記名で行われた。

表3 調査参加者

	n	%
DaZFS: 第二外国語としてのドイツ語学習者 (1年生)	38	55.1
DiGS: 専門科目としてのドイツ語学習者 (3年生)	31	44.9
合計	69	100.0

表4 参加者のクラス別人数

	n	%
1 クラス	20	29.0
2 クラス	18	26.1
3 クラス	31	44.9
合計	69	100.0

表5 参加者の性別人数

	n	%
女性	44	63.8
男性	25	36.2
合計	69	100.0

4.3 授業中の課題

GA で与えた課題は、DaZFS クラスについては、当該の課での学習によって「自分の家族を紹介することができる」ようになることをめざし、家族のそれぞれの性に適した代名詞および所有冠詞をコンテキストの中で学んでいく練習問題をグループで解くことであった。まず GA で、割り当てられた一人あるいは一家族について練習問題をこなし、つぎに WGA で、各学習者が自分のグループが担当した練習問題の解き方と解答を、新しいグループの構成員に旧グループを代表して説明する活動であった。

DiGS クラスに与えた課題は DaZFS クラスと同様に家族をテーマとし、当該の課の学習後に、「自分の子ども時代のことを話すことができる」ことを目標として、子どもたちが自分の家族についてコメントしているテキストを読む課題であった。DaZFS クラスと同じく、まず GA で割り当てられた一人の子どものテキストを理解し、その後、WGA で、各学習者が自分のグループが担当したテキストの内容を、新しいグループの構成員に旧グループを代表して説明する活動であった。DiGS クラスでは、その後の授業で、家族の歴

史をテーマとしたビデオを扱い、GA で理解を確認する課題（richtig/falsch；W-Frage；穴埋めの3種類）に取り組んだのち、他のグループに対しても3種類の課題をGAで作成し実際に他のグループに解答してもらう活動を行った。

5. 分析結果

質問紙の選択回答式の設問の分析は、SPSS 18を使用して度数計算を行った。分析に際しては、全体的な傾向を見ると同時に、性別による違い、DaZFSとDiGSによる違い、クラスによる違いを見ることとした。

5.1 積極的な参加に関する質問

問2：グループワークでは、ペアワークと比べて、積極的に参加できましたか？

〈全体傾向〉

表6 通常のGA

	積極的に参加 できた	積極的に参加 できなかった	その他	合計
n	52	16	1	69
%	75.4%	23.2%	1.4%	100.0%

表7 グループを代表してのWGA⁷

	積極的に参加 できた	積極的に参加 できなかった	その他	合計
n	51	14	2	67
%	76.1%	20.9%	3.0%	100.0%

〈性別による傾向〉

表8 通常のGA

		積極的に参加 できた	積極的に参加 できなかった	その他	合計
女性	n	32	11	1	44
	%	72.7%	25.0%	2.3%	100.0%
男性	n	20	5	0	25
	%	80.0%	20.0%	0%	100.0%

表9 グループを代表してのWGA

		積極的に参加 できた	積極的に参加 できなかった	その他	合計
女性	n	27	13	2	42
	%	64.3%	31.0%	4.8%	100.0%
男性	n	24	1	0	25
	%	96.0%	4.0%	0%	100.0%

7 表7、9、11、13、18-21は、無回答が2ケースあったため、合計数が67となっている。

《 DaZFS と DiGS 別による傾向 》

表10 通常の GA

		積極的に参加 できた	積極的に参加 できなかった	その他	合計
DaZFS	n	29	9	0	38
	%	76.3%	23.7%	0%	100.0%
DiGS	n	23	7	1	31
	%	74.2%	22.6%	3.2%	100.0%

表11 グループを代表しての WGA

		積極的に参加 できた	積極的に参加 できなかった	その他	合計
DaZFS	n	32	6	0	38
	%	84.2%	15.8%	0%	100.0%
DiGS	n	19	8	2	29
	%	65.5%	27.6%	6.9%	100.0%

《 クラス別による傾向 》

表12 通常の GA

		積極的に参加 できた	積極的に参加 できなかった	その他	合計
1クラス	n	13	7	0	20
	%	65.0%	35.0%	0%	100.0%
2クラス	n	16	2	0	18
	%	88.9%	11.1%	0%	100.0%
3クラス	n	23	7	1	31
	%	74.2%	22.6%	3.2%	100.0%

表13 グループを代表しての WGA

		積極的に参加 できた	積極的に参加 できなかった	その他	合計
1クラス	n	14	6	0	20
	%	70.0%	30.0%	0%	100.0%
2クラス	n	18	0	0	18
	%	100.0%	0%	0%	100.0%
3クラス	n	19	8	2	29
	%	65.5%	27.6%	6.9%	100.0%

5.2 ドイツ語の発話量に関する質問

問3. ドイツ語を話す量は、ペアワークと比べて増えましたか・減りましたか？

表14 全体的傾向

		増えた	減った	変わらない	合計
合計	n	12	9	48	69
	%	17.4%	13.0%	69.6%	100.0%

表15 性別による傾向

		増えた	減った	変わらない	合計
女性	n	3	9	32	44
	%	6.8%	20.5%	72.7%	100.0%
男性	n	9	0	16	25
	%	36.0%	0%	64.0%	100.0%

表16 DaZFSとDiGS別による傾向

		増えた	減った	変わらない	合計
DaZFS	n	10	5	23	38
	%	26.3%	13.2%	60.5%	100.0%
DiGS	n	2	4	25	31
	%	6.5%	12.9%	80.6%	100.0%

表17 クラス別による傾向

		増えた	減った	変わらない	合計
1クラス	n	6	5	9	20
	%	30.0%	25.0%	45.0%	100.0%
2クラス	n	4	0	14	18
	%	22.2%	0%	77.8%	100.0%
3クラス	n	2	4	25	31
	%	6.5%	12.9%	80.6%	100.0%

5.3 ペアワークとグループワークの好み

問4. ペアワークとグループワークとどちらの形態が好きですか？

表18 全体的傾向

		ペアワーク	グループワーク	その他	合計
n		32	34	1	67
%		47.8%	50.7%	1.5%	100.0%

表19 性別による傾向

		ペアワーク	グループワーク	その他	合計
女性	n	25	17	0	42
	%	59.5%	40.5%	0%	100.0%
男性	n	7	17	1	25
	%	28.0%	68.0%	4.0%	100.0%

表20 DaZFSとDiGS別による傾向

		ペアワーク	グループワーク	その他	合計
DaZFS	n	18	18	1	37
	%	48.6%	48.6%	2.7%	100.0%
DiGS	n	14	16	0	30
	%	46.7%	53.3%	0%	100.0%

表21 クラス別による傾向

		ペアワーク	グループワーク	その他	合計
1 クラス	n	9	10	0	19
	%	47.4%	52.6%	0%	100.0%
2 クラス	n	9	8	1	18
	%	50.0%	44.4%	5.6%	100.0%
3 クラス	n	14	16	0	30
	%	46.7%	53.3%	0%	100.0%

5.4 分析結果のまとめ

選択式設問に対する学習者の回答結果をまとめると、問2の「積極的参加」に関しては、女性も男性も、第二外国語としてドイツ語を履修している（DaZFS）場合も専門教育の枠組みでドイツ語を履修している（DiGS）場合も、ペアワークと比較して、通常のグループワーク（GA）の方に積極的に参加できたと感じる学生が多かった。ただし、調査に参加した3クラスの間の数値には開きが確認された。クラス1（DaZFS）では、「積極的参加」を選んだ学生の割合は65%にとどまり、「積極的に参加できなかった」と感じた学生の割合は35%に上った。クラス2（DaZFS）では、「積極的参加」を選んだ学生が88.9%、そう感じない学生の割合は11.1%にとどまった。この二つのクラスでは、同じ日に同じ課題を与えていることから考えて、クラスの実態（通常の積極性の度合い）に関連している可能性が考えられる。クラス3（DiGS）では、「積極的参加」を選択した割合は74%、そう感じない学生は22.6%となり、3クラスの中で中間の値を示した。このことから、今回の調査では、ドイツ語を第二外国語として学ぶのか専門科目として学ぶのかは、グループワークへの積極的参加には関係しないと推測できる。

グループワークの中でも、グループを代表して新しいグループで活動するWGAについての積極的参加については、性別の違いが顕著に表れた。ペアワークに比べてより「積極的に参加ができた」と述べた女性の割合は64.3%、「参加できなかった」と感じた学生の割合は31%に上ったが、男性参加者の場合には、「積極的に参加ができた」と述べた割合が96%、「できなかった」と述べたのは1名のみ（4%）となり、今回の調査ではWGAは、男性がより好む活動という結果となった。

また、クラス間の違いも明瞭であった。クラス1でWGAにより「積極的に参加できた」と答えた学生の割合は70%、「参加できなかった」と答えた割合は30%であったのに対し、通常のグループ活動GAに対してペアワークとの比較で参加度について肯定的な回答をしていたクラス2では、全員が「積極的に参加できた」と答えている。ドイツ語専攻の学生は、ペアワークより「積極的に参加できた」と答えた割合が65.5%、「参加できなかった」と回答した学生の割合は27.6%であった。

問3の発話量に関する分析では、女性も男性も、ペアワークでもグループワークでも「変わらない」と答えた割合が一番大きかったが、男性の方が女性よりも、「増えた」と回答した割合がかなり高かった。DaZFSとDiGSで比較すると、今回の調査では、DaZFSの

方が DiGS よりも、「増えた」と回答した割合がかなり高かった。DaZFS の2クラス間では、同じ日に同じ課題を与えたにもかかわらず、クラス1では、「増えた」と回答した割合が30%、「減った」と回答した学生が25%であったのに対し、クラス2では「増えた」と回答した学生が22.2%であったが、「減った」と回答した学生は0%であった。ドイツ語の発話量に関する認識もクラス間の違いが小さくないことが示された。

設問4の作業形態の好みに関する分析結果は、ペアワークを好む女性の割合はほぼ6割、グループワークの方を好む割合はほぼ4割となったのに対し、男性の場合には、ペアワークを好む割合が3割弱で、グループワークはほぼ7割の学生によって選択された。男女では、積極的な参加に関する認知だけでなく、作業形態の好みがかなり異なることが示された。DaZFS と DiGS、およびクラス間で大きな異なりは見られず、カテゴリ内の中のどのグループでも、ペアワーク、グループワークともその好みは、大方半々に分かれた。

第二外国語としてドイツ語を学ぶクラス1, 2は課題と調査実施日が同じであったが、専門科目としてドイツ語を学ぶクラス3については、クラス1, 2と課題も実施日も異なり、しかもグループワークを複数回実施していることから結果は慎重に解釈する必要があるが、総じて、通常ペアワークを行っているクラスにグループワークを取り入れることにより、活性化が図れる可能性が示されたこと、また、ペアワークは比較的女性が好む作業形態であるが、グループワークは男性がより積極的に活動しやすく彼らがより好む形態であること、加えて男性の場合にドイツ語での発話が増える可能性がある作業形態であること、さらに、ペアワークと比べてグループワークにより積極的に参加できるかどうかは、クラスの実態によって異なる可能性が大きいことが示された。

6. 自由記述の分析

6.1 グループワークに対する意見

質問1は、通常のグループワーク (GA) と、グループを代表して別グループで作業するグループワーク (WGA) について、全体的な感想を自由に記述する設問であった。通常の GA については全部で67名の学生から、WGA については63名の学生からコメントが得られた。以下、多かった記述を、情意的なもの、学習につながる認知的なものに分けて提示する：

〈通常の GA について〉

情意的なコメント

楽しかった、面白かった (40人)

気まずかった (5人)

新鮮でよかった (4人)

緊張してしまって、なにもしゃべれなかった (2人)

認知的なコメント

協働作業の利点に関するコメント（互いに助け合って解答できた、課題をさくさくと進めることができた、多様な意見を共有できた、など）（9人）

自分の意見を言いやすい環境だった・話しやすかった（4人）

意見をまとめることが難しかった（2人）

《最初のグループでの結果をもとに別のグループで作業する WGA》

情意的なコメント

楽しかった（23人）

話したことない人と話せてよかった（10人）

新しい人と作業するのは新鮮だった（2人）

余り知らない人と話すので、やりずらかった・気まずかった（9人）

認知的なコメント

協働作業の利点に関するコメント（知らない人が多かったので協力しようという気になった、互いに指摘し合って話せた、他のチームへの対抗意識が湧いた、積極的に動くことができた、など）（5人）

6.2 ペアワークあるいはグループワークの好み

質問4は、ペアワークとグループワークのどちらを好むかを選択し、その理由を自由記述で述べる設問であった。ペアワークを好む理由としては28人から、グループワークを好む理由としては31人からコメントがあった。以下、それぞれの作業形態について意見が多かったものを挙げる。

《ペアワークを好む理由》

話しやすさ（馴染みのない人とは話にくい、自信がなくても積極的に発言できる、何でも話すことができる、自分の考えを発言しやすい、など）（11人）

意見をまとめやすい（3人）

学習の質（時間的に余裕があり良質な勉強ができる、集中できる、質問し合うのは二人の方がよい）（3人）

グループワークだと発言が消極的になる（2人）

《グループワークを好む理由》

多様な人との協働作業（いろいろな人と話すことができる、多様な情報を得ることができる、多様な意見を出し合える、など）（9人）

協働作業の質向上（役割分担ができる、人数が多いと分かることも増える、より深く考

えるようになる、積極的に皆で話し合えた、など）（6人）
ペアワークの気まずさの回避（3人）
話す機会が増える（2人）

6.3 自由記述のまとめ

これまでグループワークでの作業が少なかったこともあり、通常のGAでもWGAでも楽しいと感じた学生が多くあった。その一方、気まずいという感じを得た学生たちはとくにWGAで多かった。学習につながる認知面のコメントとしては、多様な意見を共有し、互いに助け合うことによるメリットを挙げた学生が多かった。

ペアワークをより好む理由として多かったのは、不安の少ない環境での学習を好むという情意的な理由が強い一方、グループワークを好む理由は、多様な人との協働作業のメリットという、学習の質向上につながる認知的な理由が強い傾向を示した。

7. 学生のより積極的な授業参加に向けて

本プロジェクトの結果では、授業では、ペアワークとともにグループワークを積極的に導入することが、学生の授業参加を促す可能性が高いことが分かった。とくに、コミュニケーション中心の授業で、比較的発言量の少ない男子学生を活動に促すためには、グループワーク、とりわけ、通常のグループワークの後、そのグループを代表して新しいグループで活動するタイプのグループワークが効果的である可能性が高い。女子学生は、どちらかといえばペアワークを好む傾向が見られたが、これは不安を回避した状況でのコミュニケーションを望む情意的な理由が強く、男子学生がより好むグループワークは、多くの人との協働作業による効果的な学習という認知的な理由が強いことが示された。

学習者がグループで作業を行っている場合の教師側の変化を考えると、生じた問題についてはグループ内でお互いに解決する機会が多いことから、教師はグループ間の巡視によって、学習者全体の活動の様子をより客観的に観察し、共通の問題点を把握しやすくなるという効果を感じることができた。

今回の実践的授業研究により、グループワークによって生じる可能性のある不安要因に配慮しながら、学習者のより積極的な授業への参加を可能にするために、今後は課題との適合性を考えながらグループワークも進んで取り入れていくという結論に至った。

参考文献

- Bandura, Albert. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea & Wicke, Rainer E. (2014).

- Aufgaben, Übungen, Interaktion (Deutsch Lehren Lernen 4)*, München, Germany: Klett-Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard (1994). Aufgaben und Übungsgeschehen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 10, 6-13.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1999). *Forum Sprache: Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning, Germany: Max Hueber Verlag.
- White, Robert W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- 太田達也 (2011) 「大学の外国語教育は何を目指すべきか」、南山大学『アカデミア』（文学・語学編）第89号、331-358.
- 境一三 (2014) 「生涯教育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』第18号、8-10.
- 長谷川由起子、藤原三枝子 (2014) 「教師の教え方と学習者の心理的欲求・動機づけの関連」、西山教行代表『新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究』（日本学術振興会科学研究費補助金基礎研究（A）研究成果報告書：研究課題番号：23242030）、85-89.
- 藤原三枝子 (2010) 「大学におけるドイツ語の学習動機に関する量的研究－ドイツ語の学習理由、学習理由と授業内容への期待との関連性」、『ドイツ語教育』第15号、4-19.
- 藤原三枝子 (2014) 「基礎ドイツ語学習者における教材評価と動機づけおよび学習成果との関係についての量的研究」甲南大学国際言語文化センター『言語と文化』第18号、103-123.
- 本河裕子 (2004) 「コミュニケーション・アプローチに基づくドイツ語授業－教材、教授方法と学習者の意識－」、板山真由美&森田昌美『学習者中心の外国語授業を目指して』三修社、105-121.

付録：質問紙

グループ活動を取り入れた授業といつものペアワークとを比べて、どのように感じましたか？皆さんの意見を聞かせてください：

性別（該当の所に✓をいれてください）：女性（ ） 男性（ ）

1. 全体的な感じ（楽しかった、気まずかった、ペアワークと変わらないなど）
を自由に書いてください。

1) 通常のグループワーク

2) グループを代表して、別グループでの活動

2. グループワークでは、ペアワークと比べて、積極的に参加できましたか？

1) 通常のグループワーク（該当箇所に✓）

ペアワークよりも 積極的に：

参加できた（ ） 参加できなかった（ ）

2) グループを代表して、別グループでの活動

ペアワークよりも 積極的に：

参加できた（ ） 参加できなかった（ ）

3. ドイツ語を話す量は、ペアワークと比べて、増えましたか・減りましたか？
（該当箇所に✓）

増えた（ ） 減った（ ） 変わらない（ ）

4. どちらの作業形態がすきですか？（該当箇所に✓）

ペアワーク（ ） グループワーク（ ）

その理由を自由に書いてください。