

Title	プロジェクト型協働学習による外国語学習環境の構築 : SFC Learning Design Projectの活動とその評価
Sub Title	Lernen gestalten, Lernen reflektieren : Das Learning Design Project am SFC der Keio-Universität
Author	藁谷, 郁美(Waragai, Ikumi) 太田, 達也(Ota, Tatsuya) Raindl, Marco K.
Publisher	慶應義塾大学日吉紀要刊行委員会
Publication year	2012
Jtitle	慶應義塾大学日吉紀要. ドイツ語学・文学 (Hiyoshi-Studien zur Germanistik). No.49 (2012.) ,p.119- 136
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	大谷弘道教授退職記念号 = Sonderheft für Prof. Kodo OTANI
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10032372-20120330-0119

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

プロジェクト型協働学習による 外国語学習環境の構築

—— SFC Learning Design Project の活動とその評価 ——

藁谷郁美, 太田達也, マルコ・ラインデル

はじめに

本論は、慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（以下「SFC」と記す）における外国語学習環境構築研究プロジェクトの活動について、そのコンセプトと内容、成果、およびプロジェクト参加者に対して行ったインタビュー結果をもとに活動の評価をまとめたものである。以下、第1章でプロジェクトの概要と理論的背景について記す。続く第2章では、本プロジェクトから生まれた作品の一部を紹介し、最後の第3章において活動の評価を試みる。

1. プロジェクトの概要

1.1. Learning Design Project の成立背景

本プロジェクト「Learning Design Project」（以下「LDP」と記す）は、2000年4月に「ドイツ語教材開発研究プロジェクト」（以下「d-mode」と記す）として発足した研究会活動である¹⁾。この研究プロジェクトは当

1) SFCではいわゆる「ゼミ」のことを「研究会」と呼び、総合政策学部・環境情報学部の区別なく、1年生から参加できるようになっている（2011年度秋学期現在）。

時、ドイツ語学習者からの自発的な要望を受ける形でスタートした。本プロジェクトでは、SFCにおける外国語学習者向けのデジタル教材開発と、その実際の運用から評価に至るプロセスを担っている。ここで開発した教材作品や学習システムは、使用者（SFCの外国語履修者）を対象として調査を行い、その結果に基づく評価分析とともに学会発表や学術論文の形で公表しており、プロジェクト参加者はこうした学会でのアウトプットまで含めた一連の活動に関わっている。

こうしたプロジェクトが「研究会」という形で、学習者からの自発的な要望で成立し得た背景としては、自己発信能力や問題発見を重視したSFCキャンパスのドイツ語教育が、学習者の中に言語学習への強い動機付けを喚起するにとどまらず、メタレベルでの言語習得および学習環境デザインの構築研究への関心を持つことに導いたのではないかと考えられる。本プロジェクトメンバーの多くはSFCでドイツ語を履修する学生であり、学習者の視点から教材開発に取り組んでいる。SFCの学生の多くは情報処理や統計処理といった分野にも関心を持っていると同時に、プログラミングなどのスキルも習得しており、プロジェクト参加学生はそうした知識や技術を用いつつデジタル教材や学習環境構築に携わっている。その意味でこの研究会活動は、まさに本キャンパスの学習者が習得する自然言語と人工言語の両視点が融合した形であると言える。

本プロジェクト立ち上げ当時の構成メンバーはSFCのドイツ語学習者（総合政策学部および環境情報学部）およびドイツ語教員だけであったが、年々その構成メンバーは多様化して大学院生や研究員も加わり²⁾、現在で

2) 発足時の授業名は「藁谷郁美研究会プロジェクト」。2000年度には、関口一郎（当時、総合政策学部教授）が参加した。2000年度から2004年度まで平高史也（総合政策学部教授）、2003年度から2004年度まで木村護郎クリストフ（当時、総合政策学部専任講師（有期））が参加。2004年度から太田達也（当時、総合政策学部専任講師（有期））、2008年度、同准教授（有期）、2009年度からSFC研究所上席所員（訪問）・南山大学外国語学部准教授）、2006年度からマルコ・ラインデル（総合政策学部訪問講師（招

は複数の企業や隣接分野の研究室との共同研究の形に発展している³⁾。プロジェクトでは、外国語学習に関心がありかつ技術的スキルを持った学生が学習者の視点からアイデアを出し合い、教員は外国語教育・言語習得の研究者としての視点からアドバイスを与えながら、両者が協働しつつ教材やシステムの開発を行っている。

なお、研究会の副題ともなっているプロジェクトの名称は、2010年4月をもって「ドイツ語教材開発研究プロジェクト」から「Learning Design Project」へと改称した。これは、本プロジェクトで行っている学習環境構築が、ドイツ語教材という枠にとらわれるものではなく、より包括的な学習環境構築に携わるものであることに鑑みたものである。

1.2. プロジェクトのコンセプトと位置づけ

本研究活動は、各学習者が自分の外国語学習を振り返りつつ、よりよい外国語学習環境について議論し、新たな学習環境を自らデザインし、その実現に向けて他のメンバーと協働しながら教材やシステムを構築し、運

聘))が参加。2011年度のみ白井宏美(総合政策学部准教授(有期))が参加。現在は藁谷郁美(主担当)、マルコ・ラインデル、太田達也のほか、松原弘典、須山奏、石井誠が共同研究者として参加している。

- 3) 2005年度に小檜山賢二研究会プロジェクト(携帯端末システム)と共に携帯端末を用いたドイツ語教材開発の共同研究、2006年度から2009年度にかけて重松淳研究会プロジェクト(中国語および日本語学習環境設計)と共に多言語学習プラットフォーム作成、2008年度から2010年度にかけて文部科学省「質の高い大学教育推進プログラム(教育GP)」採択の「ユビキタス社会の問題発見解決型人材育成」(慶應義塾大学環境情報学部)研究の一環として、徳田英幸研究会プロジェクト(ユビキタスコンピューティング)、清木康研究会プロジェクト(データベースシステム)、倉林修一研究会プロジェクト(データベースシステム)と共同で「ユビキタス型ドイツ語学習環境」の構築を行った。この三研究会プロジェクトとの共同研究による「ユビキタス社会の問題発見解決型人材育成」に関する研究は、2012年現在も継続している。

用・評価を行うといった一連のプロセスを実践する「学び」の場であり、ひとつの人材育成の場と位置づけられるものである。すなわち本プロジェクトは、外国語学習環境構築という協働プロジェクトを通じて、1) 外国語学習に対する意識を促進する、と同時に、2) 協働能力、課題発見力、計画力、発信力といったいわゆる「社会人基礎力」を養成することを目指したものであり、社会の中で多様な人々と仕事をしていくために必要な力を備えた人材育成の場となっている。

1.2.1. SFCにおけるドイツ語学習と自律学習支援システム

先述の通り、本プロジェクトに参加している学生の多くはSFCのドイツ語履修者であるため、開発される教材もSFCドイツ語履修者向けのものが多い。SFCでは、1990年4月に開設されて以来、一貫して共通の理念・共通の教材・共通の教授法によってドイツ語教育が行われている⁴⁾。以前は授業のたびごとにプリント教材が配られていたが、現在ではこの教材は『Modelle』シリーズとして出版され、SFCだけでなく国内の多くの大学で使用されている⁵⁾。本プロジェクトにおける教材開発も基本的にこの『Modelle』シリーズに準拠しているが、授業で使用するための副教材を開発するのではなく、あくまで「教室外での学習」を支援するツールとして開発しているところに特徴がある。これには、以下のような理念的背景がある。

SFCにおけるドイツ語学習は、『Modelle』による「教室での学習」と、教室外でのいわゆる「インフォーマル・ラーニング」の部分との連関から成り立っているという考えが前提としてある。そして本プロジェクトは、後者の「インフォーマル・ラーニング」の部分における自律的学習の支援システムの構築を目指すものであるが、これは前者の「教室での学習」と

4) 関口 (1993) 参照。

5) SFCで開発された動画データ付き教材『Modelle』シリーズは、レベル別に構成され、全3巻から成る。文献リスト参照。

つねに循環的に連携している。

「インフォーマル・ラーニング」において学習者は、それぞれの学習スタイルや嗜好に応じて、さまざまな媒体を用いて独自の方法で学習を行う。プロジェクトではそうした学習者の多様性を考慮して、携帯電話、スマートフォン、PCなど、できるだけ多様なメディアによる学習素材を提供している。また、学習者が自律的な学習を行うためのツールを提供するだけでなく、バーチャルの学習者コミュニティを形成して協働学習を促進するなど、学習者中心の視点に立った試みを行っている⁶⁾。

1.2.2. 外国語学習に対する意識の促進—理論的背景

近年、外国語教育をめぐる議論では、「コミュニケーション能力の促進」だけでなく、「言語に対する意識」や「学習に対する意識」を促すことの重要性も指摘されている。例えば Rüschoff / Wolff (1999) は、外国語学習のひとつのモデルとして、Kommunikative Kompetenz (communicative competence), Sprachbewusstheit (language awareness), Sprachlernbewusstheit (language learning awareness) の3つを外国語能力の柱としてあらわした図を提示している⁷⁾。本プロジェクトにおいても、このモデルと同様、「言語学習に対する意識」の促進を「コミュニケーション能力」の促進と並んで重要な外国語学習の要素と捉え、プロジェクト活動を通じて参加者の「言語学習に対する意識」が促進されることを目指している。ここでいう「言語学習に対する意識」とは、言語についてあれこれ探究したり、規則性を発見したり、あるいは試しに使ってみたりする、あるいはまた、自ら学習目標を立て、計画・実行し、自己の学習について振り返って評価するなど、学習そのものについてのメタレベルでの意識をさす。外国語学習の目標が、単なる言語知識の伝達や運用能力の育成のみならず、生涯学習

6) 自律学習・協働学習における ICT の有効性については、Rüschoff / Wolff (1999), Wolff (2002), 久保田 (2000) 参照。

7) Rüschoff / Wolff (1999), p. 55 参照。

的な視点に立った自律的学習能力の育成にもあるとするならば、外国語教育や外国語学習環境をデザインするうえでもこうした「学び方を学ぶ」ことを基礎に据えることが重要となるだろう。とりわけ携帯電話やスマートフォンなど今日における情報通信メディアのめざましい発達を考慮すると、これからの世代の外国語学習環境構築にあたっては、以下の3つの理由から、「言語学習に対する意識」を促進する必要があるとわれわれは考える。

- 1) 情報通信技術の時代にあつて社会はめまぐるしい速さで変化しており、したがって一般的に有効な決まった学習方法というものがあるわけではない。人間は生涯を通じてつねに新しいスキルを身につけることが求められる。そのためには、置かれた状況に応じて柔軟かつ効果的に自らの学習プロセスを管理できるようにならなければならない。
- 2) 1990年代までの言語学習と比べ、今日ではインターネット、ビデオチャット、ポッドキャスト、スマートフォンなど、技術的なメディアが大きく発達している。これらのメディアは自律的学習を支援するツールであるばかりでなく、時間的・空間的制約から解放された学習を可能にし（いつでもどこでも学習できる）、また新たなコミュニケーションの可能性をも実現する。その意味でこうしたメディアを使った学習に学習者を慣れさせ、身近なものとするのは、彼らの学習を大いに支援するものとなる。
- 3) 学習者は人によって異なる動機を持ち、学習の方法もそれぞれ異なるものである。したがって学習そのものも、できるだけ「個別化」されなければならない。その意味で、外国語の授業においてひとつの学習方法しか示されないというのは望ましくない。むしろ、個々の学習者の学習プロセスが重視されるべきである。そうすることによって、学習者が自身の行動と自己とを結びつけることができると同時に、自身の学習について内省し、自分に合った学習ストラテジーを発展させ

ることにつながる。

このように「言語学習に対する意識」は、学習者の自律的学習を促すうえで、外国語学習環境構築における重要な要素のひとつと捉えられる。

こうした「言語学習に対する意識」の促進は、これまでもっぱら「外国語授業」の枠組みの中で考えられてきた。しかしこうした意識の促進は、必ずしも「外国語授業」の枠組だけでなく、学習者自身が学習環境構築に携わりつつ学習環境デザインの可能性やその効果についてディスカッションすることによっても実現可能ではないだろうか。すなわち本プロジェクトを通じて学習者は、学習そのものについての視野が広がり、自らの学習態度について内省し、さらには他者のそれと比較し相対化することができるようになるのではないか。また、新たな学習方法を試みたり、最新のデジタル・メディアを自己の学習に活かすことができるかを試したり、提供された学習素材や学習の手順について批判的な視点を獲得したり、自らの言語学習態度を変えたりすることに対して、よりオープンな態度を有した学習者になることも考えられる。これが、プロジェクトを行ううえで背景にあった仮説である。これらの活動を通じてプロジェクト参加者は、一学習者としての視点からメタレベルでの外国語学習領域への関心へと移行し、ひいては外国語学習環境の構築について「研究」対象としての視点を獲得していくだろう、というのがプロジェクトを率いるわれわれ教員の考えであった。

1.2.3. 協働能力・プロジェクト能力の育成

図1は、本プロジェクトの活動におけるサイクルを示したものである。

円のまわりに記したように、学習者はまず教材やシステムを開発し(Development)、試行(Testing)の後、実際に履修者に使ってもらことによって運用(Implementation)し、使用者を対象にしたアンケートなどによって評価(Assessment)をとり、これを分析評価(Evaluation)す

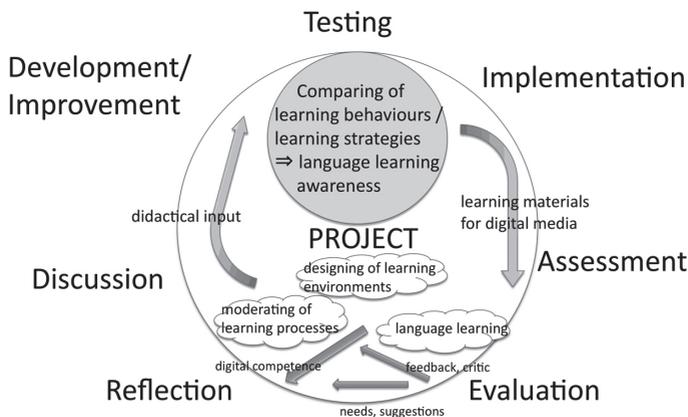


図1 プロジェクト活動のサイクル図

る。そしてそれを受けて振り返り（Reflection）を行い，研究会におけるディスカッション（Discussion）を経て，教材やシステムの改良（Improvement）に取り組む。プロジェクトはこうしたサイクルによって成り立っているが，その原動力となっている活動が，円の下部に描かれた3つの雲の部分における活動サイクルである。プロジェクト参加者は，自ら外国語学習を行う（language learning）と同時に，学習環境デザインにも携わり（designing of learning environments），学習プロセスの調整を行う（moderating of learning processes）。つまり，SFCの外国語学習者から，あるいは自らの外国語学習者としての視点からフィードバックや批判的意見（feedback, critic），またニーズに関する要望や示唆（needs, suggestions）をもらい，これが教材やシステムの開発へとつながる。その際，自ら持っているデジタル・スキル（digital competence）を活かすことができる。

さらに，円の内部では，より大きなサイクルが描かれている。これは，プロジェクトに参加することによって，学習態度や学習ストラテジーの比較（Comparing of learning behaviours / learning strategies）が行われ，

それがプロジェクト参加者の言語学習に対する意識 (language learning awareness) の促進につながり、さらにこれがデジタル・メディア向けの学習素材 (learning materials for digital media) の開発へと発展し、これに教員からの教授法上のインプット (didactical input) も加わって次の活動につながっていく、というサイクルを表している。

本プロジェクトの大きな強みのひとつは、単に学習教材や学習システムを開発するだけでなく、それを実際に学内で使用してもらい、フィードバックを得ることができる、ということにある。ここで開発された教材作品の多くは、実際にSFCの外国語履修者に使用してもらったうえで、その評価データを得ることができ、それが教材のさらなる改善へと結びついている。また、学内における教材開発や学習環境構築に携わるだけでなく、学会やフォーラムでの発表に向けてプロジェクト全体で準備作業を行うなど、学外に向けたアウトプットの機会を積極的に設け、社会に開かれた活動となっている。大学における研究会活動は、今後ますますこうして何らかの形で社会と関わったものであることが求められるだろう。

2. 本プロジェクトから生まれた教材およびシステム

本プロジェクトでは、言語習得や学習環境に関する文献の講読のほか、新しい構想案についてのディスカッション、新しいメディア媒体を使ってどのような教材開発が可能かについてのディスカッション、試作教材・試作システムのデモンストレーション、学会やフォーラム展示発表の準備、報告書の共同執筆、などの活動を、年間を通じて行っているが、ここではそうした活動の中から生まれた教材およびシステムの一部をごく簡単に紹介する。これらの作品はすべてプロジェクトのホームページ (<http://dmode.sfc.keio.ac.jp/>) から利用することができる。また、その大半はiPhone等のスマートフォンにも対応している。なお、紙面の都合上、ここではどのような作品があるかを紹介するにとどめ、各教材およびシステムの詳しい説明については、本論末尾に記したURLおよび参考文献をご

参照いただきたい。

2.1. 授業連動型教材

SFCにおけるドイツ語共通教材『Modelle』シリーズに準拠した教材としては、穴埋め問題つきの字幕動画を視聴することのできるリスニング教材「d-Theater」、各課の文法知識を定着させるための独作文自動添削教材「d-check」、学習初期段階での発音練習を視覚的に行うことのできる動画つき「発音導入コース」がある。

2.2. 協働学習システム

協働学習の要素を加味したシステムとしては、学習者が授業中の課題として作成した4コマ漫画を動画化してクラス履修者に向けて定期的に配信するpodcastingシステム「d-rama」⁸⁾、および学習者がインターネット上に自分で作成していくオリジナル辞書「Multi Record」⁹⁾がある。いずれも、「学習者の主体性」「双方向性」「学習者コミュニティーの形成」など、学習者中心の視点に立った協働学習システムである。

2.3. 隣接分野との共同研究

隣接分野との共同研究から生まれた教材・システムとしては、twitterによるドイツ語でのつぶやきをGPSによる位置情報と結びつけることで他者とのつながりを実現した「Platzwit」¹⁰⁾や、スマートフォン等に搭載されたGPS機能を利用して学習者の位置情報を把握しその場に応じた動画教材を学習者の持つ端末に自動配信するユビキタス外国語学習システム「d-Scope」¹¹⁾などがある。

8) 「d-rama」については、Waragai / Ohta / Raindl (2010) 参照。

9) 「Multi Record」については、藁谷 / 太田 / ラインデル (2009) 参照。

10) 「Platzwit」については、石井 (2010) 参照。

11) 「d-Scope」にも応用されたユビキタス外国語学習環境システムについて

3. 本プロジェクトの評価

本プロジェクトの中で行われる協働学習活動は、プロジェクト参加者にどのような意識の変化を与えているのだろうか。これについて調べるため、プロジェクト参加者を対象に、長期的な視点に立ったインタビュー調査を行った。

3.1. 調査の目的および仮説

調査の目的は、本プロジェクトに参加することによって参加者にどのような変化が現れるのかを考察することである。これを調べるため、本プロジェクトに参加して1年1ヶ月目（2009年4月）と、参加して1年3ヶ月目（2009年7月）、および2年目2ヶ月目（2010年6月）の計3回にわたってインタビューを実施した。なお、評価を行うにあたっては、以下の2点を仮説として掲げ、インタビュー結果をこの観点から分析することとした。

- 1) プロジェクト活動を通じて、言語学習に対する意識に変化が現れるのではないか。
- 2) 被験者のプロジェクト活動に関する経験の累積に応じて、協働学習や共同作品制作に対する関わり方に違いが現れるのではないか。

3.2. 評価データの分析結果および考察

インタビュー調査の結果を分析したところ、主に次の3つの点が学習者の中での大きな変化として認められた。

- 1) 言語学習に対する意識の変化
- 2) 「言語習得」から「学習環境デザイン」への関心の広がり

は、藁谷 / 太田 / ラインデル / 倉林（2011）参照。

3) 協働学習活動に対する意識の向上

以下、それぞれの項目についてインタビューの結果と考察をまとめる。

3.2.1. 言語学習に対する意識の変化

インタビュー調査では、本プロジェクト活動に関わることによって参加者の中で言語学習に対する意識が大きく変化したことを示す発言が数多く見られた。以下、トピック別にその結果と考察を記す。

〈あらたな学習環境への関心の高まり〉

大学において初習の外国語を習得する場合、初期段階の学習者はいわゆる「受験英語」に代表される知識構築型の学習方法に傾倒しやすい。この傾向は本プロジェクトの参加者にも学習し始めた段階で多く認められる。ところが、本プロジェクトへの参加を通じてさまざまなデジタル・メディアによる学習法を知ることで、あらたな学習環境への関心が高まり、これまで知らなかったアプローチに対する積極的な試行が動機づけられることが、被験者へのインタビューからも見て取れる。例えば被験者Sの場合、プロジェクト参加3学期目ではまだ、自分の言語学習について「やっぱり単語は書いたほうが覚えると思うのでデジタルはあんまり使わない」(被験者S, 1回目インタビュー)と答えていたが、5学期目には「自分がiPod touchを持つようになって(アプリケーションに)興味を持つようになって」「今までは文字を追っていたんですけど、音で勉強するようになったかなって思います」(被験者S, 3回目インタビュー)と述べている。このように、プロジェクトにおける活動を通してあらたな学習環境に対する関心が高まり、自らの学習環境を変えていこうと姿勢を見ることができ

〈学習教材・学習ツールに対する批判的視点の獲得〉

プロジェクト参加者の多くは、同時にドイツ語を学習中の学生である。一方ではドイツ語教材や Web 等の副教材を学習者として使用し、他方プロジェクト内ではドイツ語学習のためのデジタル教材の制作者として活動している。そのため、教材作成や学習環境設計において、本来の「学習者」としての視点に加え、さらに「設計者」としての視点が加わり、学習教材や学習ツールに対して、より複眼的・批判的な視点を獲得する傾向を見て取ることができる。例えば被験者 Y は、「なんか教材って、勉強するためってこういう感じがしちゃうからなって。私は mixi とか twitter は使ってるんですけど [...] そういう気持ちがあわく教材じゃないと、継続して使ってもらえないと思うんですよ」「コンテンツで単語が勉強できる、文法が勉強できるっていうよりは続けられそうかどうかっていう視点で（教材を）探そうになりました」（被験者 Y, 3 回目インタビュー）と述べている。こうした発言からは、プロジェクト参加を通して「学習者」としての視点に「学習教材に対する批判的な視点」が加わっていることが見受けられる。また被験者 I の場合、プロジェクト参加 3 学期目では、「それ（語彙を抜き出して単語帳を作る学習法）がもう普通だと思っていたので、それがあるべき学習方法だと思っていたんで」（被験者 I, 1 回目インタビュー）と発言していたが、5 学期目には「Smart.fm は試したんですけど、あれも本当に機械作業みたいなことを、結局紙でやる作業をデジタルにただけだなって思って、すぐに使うのはやめちゃいました」（被験者 I, 3 回目インタビュー）と話している。この被験者の場合も、言語を学習するプロセスの中で教材や学習ツールをそのまま受け入れるのではなく、より批判的な視点から評価する態度が現れていることがうかがえる。

また被験者 I は、「[...] 紙でやったのを iPhone に持ち込みましたみたいなものばかりで、今 iPhone にある教育コンテンツがほとんどで [...] iPhone である必要性、必然性があるのか疑問で」（被験者 I, 3 回目インタビュー）と述べているが、こうした発言には、あらたなメディアを用いた学習教材や学習アプローチに対して単に興味を持つだけではなく、

批判的な視点に立って評価しようとしていることがうかがえる。これは、プロジェクト活動を通してさまざまな学習プロセスや学習アプローチを相対化しようとする態度の現れであると言えよう。プロジェクト内のチームワークにおいて他者の考えや学習方法を知る機会があるということも、こうした変化をもたらすきっかけのひとつになっていると考えられる。

〈学習態度の変化〉

インタビュー結果から同様に顕著に現れたのが、参加学生における学習態度の変化である。これは、初習言語であるドイツ語だけでなく、既習言語である英語学習にも影響を与えていることが見て取れる。例えば被験者 I は、英語学習について「単語帳を買ってそれをひたすら読んでっていうことはなくなりました」「従来のやり方だったらまあ、いつもの通り書いて、知らない単語をひたすら調べてってやってたと思うんですけど、今回 [...] よく話すようになりました」(被験者 I, 3 回目インタビュー)と述べているが、この発言に見られるように、教室以外の場所で行う自律学習教材の開発が自らの学習態度の変化を促したのではないかと推察することができる。また、GPS 機能を搭載したモバイル端末と SNS 機能とを組み合わせたあらたなモバイル端末教材をプロジェクトで一丸となって開発していた時期には、参加者の学習態度に飛躍的な変化が見られ、その結果、「生活環境と連動した学習環境の構築」がプロジェクト活動を通して意識化されたことは、注目に値する。¹²⁾

3.2.2. 「言語習得」から「学習環境デザイン」への関心の広がり

インタビュー結果からは、参加者の研究・関心の対象が、「言語習得」から「学習環境デザイン」へと広がっていく傾向を見て取ることができた。

12) このとき学生のひとりがリーダーとなって作成した学習システム「Platzwit」は卒業制作としてまとめられ、2009 年度 SFC STUDENT AWARD (優秀卒業制作) を受賞した。石井 (2010) 参照。

本プロジェクトに参加して間もない段階では、言語習得（ドイツ語習得）そのものに関心が向けられている場合が多い。この時点での関心の多くは、参加者「自身」の言語習得への関心を示しているのに対し、本プロジェクトを通じて、そうした個別・個人的学習への関心が、より包括的な「学習環境のデザイン」という問題意識へと変化していく様子が見えてくる。例えば被験者Iは、プロジェクト参加3学期目の段階では、「今まで紙に書いていたものと比べても、本当に早い期間でドイツ語に慣れることはできるようになりました」（被験者I, 1回目インタビュー）のように当初はもっぱら「自身の言語学習・言語習得」への関心を示す発言が多かったが、3回目のインタビューでは、「ハーバード大学でiPhoneの開発を配信しているというのがあったので、それは英語の勉強と一緒にiPhoneの勉強もしようと思って」（被験者I, 3回目インタビュー）と述べるなど、自ら学習環境をデザインすることへの関心を強く示す発言をするようになっていく。このように、当初は言語学習や言語習得に関心を寄せていた参加者が、プロジェクトを通じて次第に学習環境デザインを研究対象として捉えるようになっていく様子が見えてくる。

3.2.3. 協働学習活動に対する意識の向上

本プロジェクト内の活動の多くは、各自が自分の課題を遂行するというよりは、むしろ複数の小プロジェクトを協働で進めていく、という形をとる。参加者はそれぞれ自分のプロジェクトテーマを持ちつつ、そのプロジェクトリーダーとして他の参加者とともにグループを形成する。1年で終わるプロジェクトもあれば、2年～3年以上を費やすプロジェクトもある。場合によっては新たな参加者に引き継ぎをしながら4年以上を費やして進められるプロジェクトもある。初学期あるいは2学期目までは上級生の進めるプロジェクトの中に取り込まれて活動する機会が多い。こうしたプロセスの中、他者とともにひとつの課題を遂行することを体験していくわけである。ここには、学内でも一般的に行われている「グループワー

ク」の形が見られるが、本プロジェクトにおいて特徴的なのは、単に作品を共同制作するという課題をこなすだけでなく、その開発から運用、評価に至るまでの一連の活動が協働学習になっている、ということである。本プロジェクト5学期目の参加者に見られる発言「個人でやっていると [...] 自分の能力以上のことってなかなかできなくて、でもグループでやっている [...] ものづくりというところまで高め合っていけるんじゃないかなと思います」(被験者 Y) や、「最初はグループワークだと自分のやりたいことができないんじゃないかっていう不安があったんですけど [...] グループワークはいろんな人から意見を聞けて、作っていくということができる」(被験者 S) は、そうした協働学習に対する意識の変化の現れを示していると言える。

4. 結論および今後の展望

本論では、SFCで行われている「Learning Design Project」(LDP)の活動について、そのコンセプトから成果までを紹介するとともに、参加者の意識調査をもとにした活動の中間的評価を試みた。インタビュー調査の結果からは、本プロジェクトの活動を通して学習者に見られる変化として、1) 言語学習に対する意識の変化、2) 「言語習得」から「学習環境デザイン」への関心の広がり、3) 協働学習活動に対する意識の向上、の3点を認めることができた。

本プロジェクトは、第1章でも説明したように、自身も言語学習者であるプロジェクト参加者が、教材やシステムの開発から運用、評価に至るまで、循環的なプロセスを経て主体的に行う協働学習が柱となっている。このプロジェクトを通じて、当初は漠然とした言語学習観しか持っていなかった参加者が、次第に自己の学習に対する相対的視点を獲得して、より効率的な言語習得アプローチへの関心や教材開発に対する関心を持つようになり、これが言語学習に対する意識の向上へとつながっていく(上記1)。また、当初は「自分が」どうすればより効率的な言語習得ができる

のか、どんな教材を使いたいのか、という形で現れる言語学習への関心は、プロジェクトへの参加を通じて、次第に「人は」どのように言語を学習すべきか、言語習得のためのよりよい学習環境とはどういうものなのか、といった、より包括的な視点に研究の関心が移っていくことも今回の調査で見て取ることができた（上記2）。もちろん、こうした研究的な関心の移行は、1) から派生する現象であると見てよいだろう。学習プロセスや学習スタイルの多様性を認識しつつ、あらたなメディアを用いてどのような学習が可能かを考える、といったメタレベルでの言語学習に対する意識が、それを実現するための学習環境設計に対する関心へと発展していくのだと考えられる。

また、本プロジェクトの重要な機能のひとつとして「人材育成」が挙げられる（上記3）。本プロジェクト活動の中で学習者たちは、先輩の各プロジェクト活動に共同研究者として巻き込まれながら、研究手法を学び、自らの研究テーマを発見し、共同研究やプロジェクトに必要な力がいわばさまざまな協働学習の中で培われていく。ここで培われた協働学習能力やプロジェクト能力が卒業後の活動にどのような形で活かされるのかについては、本プロジェクトの卒業生を対象としたさらなる調査を行って分析を試みる必要があるだろう。教育の評価というものは、学習者の卒業時点を出すことには限界があり、むしろ卒業後、十数年のキャリアを経た段階ではじめて出すことが可能なものではないだろうか。その意味で、本プロジェクトに対する評価を今後も継続的に行うことができるようなデータベースシステムの構築や追跡調査をデザインしていくことが今後の課題となるだろう。

プロジェクト関連 URL, メールアドレス

プロジェクト・ホームページ URL <http://dmode.sfc.keio.ac.jp/>

研究会ホームページ URL <http://ldp.sfc.keio.ac.jp/>

プロジェクト・メールアドレス dmode-rg@sfc.keio.ac.jp

SFC ドイツ語共通教材

- Riessland, Andreas / 藁谷郁美 / 木村護郎クリストフ / 平高史也 / Raindl, Marco / 太田達也 (2007): 『Modelle 1 neu (問題発見のドイツ語 1 改訂版)』三修社
- Riessland, Andreas / 藁谷郁美 / 木村護郎クリストフ / 平高史也 (執筆協力: 太田達也 / Raindl, Marco) (2005): 『Modelle 2 (問題発見のドイツ語 2)』三修社
- 平高史也 / Riessland, Andreas / 木村護郎クリストフ / 藁谷郁美 (執筆協力: 太田達也 / Raindl, Marco) (2006): 『Modelle 3 (問題発見のドイツ語 3)』三修社

参考文献

- 石井誠 (2010): 『もちこぶ学習環境 — モバイル端末を利用した情報発信型教材とリアルタイム・コミュニケーション —』慶應義塾大学環境情報学部卒業制作 (2009 年度)
- 久保田賢一 (2000): 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部
- 関口一郎 (編著) (1993): 『慶応湘南藤沢キャンパス・外国語教育への挑戦 — 新しい外国語教育をめざして —』三修社
- 藁谷郁美 / 太田達也 / マルコ・ラインデル (2009): 携帯電話対応 Web 単語帳 Multi Record の開発・運用・評価 — Wortschatz erarbeiten, mitnehmen, teilen —. 慶應義塾大学外国語教育研究センター『慶應義塾外国語教育研究』第 5 号, p. 47–68.
- 藁谷郁美 / 太田達也 / マルコ・ラインデル / 倉林修一 (2011): インフォーマル・ラーニングを支援するユビキタス外国語学習環境の構築. 日本教育工学会『日本教育工学会研究報告集 変動社会における教員養成と教師教育 / 一般 (JSET 11–4)』pp. 189–194.
- Rüschhoff, Bernd / Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning.
- Waragai, Ikumi / Ohta, Tatsuya / Raindl, Marco (2010): Podcasting interaktiv – Lernende produzieren Lernmaterialien. In: *German as a foreign language* (ISSN 1470–9570), 1/2010, p. 25–48.
URL: http://gfl-journal.de/1-2010/Waragai_Ohta_Raindl.pdf
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien.