

# CALL 型授業から社会認知協調学習としての ネットワーク型プレゼン授業への展開

鈴木 繁 夫

---

## <要 旨>

名大英語授業として導入予定の CALL 型教材〈ぎゅっと e〉を試行した。このクラスとコミュニケーション型クラスとの事前事後テスト成績を比較した結果、CALL 型の方がクラス単位でみた場合には、学力の低下を防げる。ただし異なった学部で同一内容の教材を割り当てることは、学習効率面からすると必ずしも適切ではない。また学年・学期別に教材レベルを高度化していくことも、場合によっては学生の実力と齟齬をきたしかねない。なお CALL 型は、学生やその能力を「代替可能財」としてみなす「誘惑」を伴う。これに対して導入予定のタスク主導学習のネットワーク型プレゼン授業は、その「誘惑」を断ち切る。社会認知論に基づき、言葉が実際に使われる文脈を学習に要請するこのタイプの授業では、タスク選択→調査→独自の考え→発表というプロセスを経る。このプロセスには従来のタスク主導とは異なっており、ネットワーク利用、外国の大学間のテレビ会議システムが加わり、さらにフィールドワークを学習者に要求する。この手法を試行したグループでは、英語を介した知的伝達への自信が学生の身体に顕在化してきた。ただしそこでは教員は「正当な周回の参加」者として、学習者の調整役に留まることが要請される。

---

## 1. CALL 型教材の導入

### 1.1 CALL と〈ぎゅっと e〉

21 世紀に入り旧五帝大（北大・東北大・名大・阪大・九大）では<sup>コール</sup>CALL 授業が行われるようになった。受講者数の規模も一学年全体の二千名程度におよぶものもある。古い例文だらけの学校文法書で頭を固められた学生が、

40人から50人もいるクラスメートのなかで、割り当てられた原書の箇所を訳し、教師がその訳を直すという風景はほぼ消えつつある。CALLとは、コンピューターを利用した語学学習 (Computer Assisted Language Learning) の総称であるが、最近一般的になりつつあるのは、Web上におかれた教材に学生がアクセスし、その教材と取り組む開放型 CALL (eラーニング型) である。

名古屋大学の場合には、2009年度からCALLを本格的に導入し、そのWeb教材として〈ぎゅっと e〉を一年生全員に課することになっている。この教材は、英語教育学者・青木信之と渡辺智恵が、その地元の中規模の電機産業と連携することによって作成した国産の教材である (<http://gyuto-e.jp/index.html>)。その開発の基本信念は、短期間に大量の英語に触れることによって学習者の英語力は効率的に伸びるということにある。この信念は、アメリカの構造言語学と行動主義をその基礎におくオーディオ・リングル・アプローチの延長線上にあるといえる。なぜなら提供される教材の語彙や文体は限定され、文法も学校文法が意識的に利用されており、学習者は反射的に発話し解答する習慣が身につくような練習形態になっているからである。練習の形式も、コンピューターという制約下で、パターンが一定の反復練習が繰り返される。

〈ぎゅっと e〉のオンライン上に用意された練習問題の量は、この種の教材と較べてみて他を圧倒している。聴解1600問と文法740問に加えて、読解・作文・会話がそれぞれ40題用意されている。40題というと軽く響くが、読解の場合、一題が300語から400語からなり、読解の一題一題には四択の内容確認問題が8~10問つけられている。また約200語からなる作文・会話は、リピーティング、シャドウイング、リード&ルックアップ、リテンションなどの練習方式を通じて、しっかりと頭に定着するようになっている。作文の一技能をこなすだけでも、ヘビー級といえる。しかもこれら技能別に加えて、それぞれの技能には基礎、初級、中級、上級の4レベルが用意されており、学習者のさまざまな英語力に対応して、力をさらに伸ばせるようになっている。

この教材はCALLに備わる六つの形態(教員不要、反復練習、調査機能、代替体験作用、問題解決回路、学習結果診断)をまんべんなく備えている。この形態のすぐれた面を、学習者の側からみると、第一に、各技能ごと、提供されている英語問題の単位が小さく、自分のTPOに応じてどの技能からでも攻略できることにある。第二に、一問ごとに日本語訳とかなりて

いねいな解説がついているので、受験参考書ですでに鍛えてある学生なら、自分がなぜ間違い、どう考えることが正しかったのかがわかるようになっている。学生が問題の解答に立ち往生しつまずくことないように、しっかりと配慮されている。とくにリスニングの場合には、一つ一つの問題に答えるたび、日本語訳のほかに音声のスクリプトを提示することができ、誤った場合にはそれらの情報を即座に利用することができる。第三に、復習したい問題についてはチェックをつけておけば、その箇所だけなんでも練習できる。多数の問題のなかから自分の弱点箇所の選択が容易なので、弱点克服がスムーズにできるのだ。第四に、与えられた課題を個別学習者がどの程度消化しているのかはもちろんのこと、正答率・誤答率が数字だけではなく折れ線グラフとして個人別に視覚化された形で出てくる。ダイエットでもっとも効果があるとされるのは、食べた物の記録と体重の変化のグラフ化だが、それと同種類の意欲向上がこの仕掛けから期待できる。

教員の側からの利便性は、二つ考えられる。まず、学習者がログインしてからログアウトするまでの時間と、実際に問題に取り組んだ課題別所要時間とを、教員管理画面でチェックすることができる。この機能によって、教員は学生が課題にきちんと取り組んでいるかどうかの識別がきわめて容易である。たとえば文章題への問題10問を処理時間7秒で、正答率30%というのは、マウスをクリックしただけだと判明するし、逆に正答率40%程度であっても、処理時間が230秒なら、文章を読んだが内容理解が今ひとつつだということがわかる。しかも学習者すべてについて、学習者順、問題番号別、正解数順、解答時間順といったような軸でソートが可能になっている。したがって、時間順でソートすれば、どの問題を解くのにクラス全体の学習者がもっとも時間が必要であったかがわかるし、学習者順でソートすると、特定の学習者全体の正答率や正答に必要な平均必要時間がわかってくる。これは指導上では、学生は課題にどのくらい時間をかければ正答率が上がるのかがわかり、客観的な指示を教員はできるようになる。なおこうした学習に関する記録は、「デジタルカルテ機能」を使えば、いちいちダウンロードして、エクセルに貼り付け、グラフ化する手間は不要である。

第二に、学生個人々の正答率、ログイン回数、ログイン時間がクラス全体の平均値からどれくらい合致しているか乖離しているかは、「クラス総合レポート」という一枚の画面と比較すれば一目瞭然である。このレポート機能を使うと、学生個人の学習記録や成果にもとづいた狭窄視野から教員

は解放され、クラス全体の動向のなかで学習者個人の学習歴の位置づけができ、個人指導をする際にどこに重点をおくべきかの見取り図と、成績の評価をする際の公平中立性を手に入れることになる。またクラス指導に際しては、クラス全体のそれぞれの課題への正答率から、教員の勘にたよらずに、共通してできなかった事項や弱い項目だけを拾い上げて解説することができる。授業効率の円滑化が可能なのだ。

豊富な問題量、便利性の高い反復機能、多種類の学習履歴提供といった特徴は、〈ぎゅっと e〉を第二世代 CALL 授業教材の典型ともいえるものにしてている。第一世代 CALL 授業とは、CD を受講生に配り、学校なり自宅なりのパソコンで CD に焼かれている教材と取り組み、授業ではその CD を走らせ、復習や解説をするタイプのものである。これ以前の英語学習のイメージでは、カセットテープ式ウォークマンを手元に置き操作しつつ、テキストを見ながら声を出すのが基本であった。しかしメディアがテープから CD に変わることによって、音質が上がったことはもちろん、そこに動画の負荷量を処理するだけの性能がメディアにも PC にも備わり、英語学習はすべて PC 上で一元的にできるようになった。これが第一世代だが、第二世代になると CD すらも不要になり、ネット接続可能な端末と学習者の意欲がありさえすればよいことになる。

## 1.2 〈ぎゅっと e〉の実践

こうした教材の進化は、LL 教室の薄暗い雰囲気を一変してできた新型 PC の並ぶ一見清冽な印象とも共鳴して、そのあまりの目新しさに英語学習の救世主のように思われがちである。実際に、利用報告事例として出されるものは、CALL 型教材を使うことによって、TOEIC のスコアが上昇したといった肯定的なものがきわめて多い。しかし公開試験での点数獲得の上昇は、こうしたタイプの教材を利用することによって必然的に保障されているわけではない。

実際に 2008 年度前期授業で〈ぎゅっと e〉を二クラスで利用したが、当初期待したような得点の向上はみられなかった。工学部 A クラスは、〈ぎゅっと e〉のリスニング 800 問を消化してもらい、それにあわせて、作文・会話の和文英訳問題もそれぞれ 35 題こなしてもらった。ペースとしては、リスニングは一日 7 問、作文と会話は一週それぞれ 3 題ずつで、かなりの分量であった。授業では弱いと判断された項目を集中的に解説した。また書くことに関してはインターネット上のコーパスおよび CD 型辞書の利用、

文章力アップの仕方を学んでもらった。〈ぎゅっと e〉利用が学習者のペースによる非同期型とならないように、毎週消化すべき範囲を決め、決められた消化範囲のなかから穴埋めの問題を8問から10問だし、ペースのチェックを行った。これにより、消化不良や学期末の駆け込み大食いを防ぎ、着実に課題を消化し吸収してもらうように心がけた。

工学部 B クラスは、〈ぎゅっと e〉の読解を中心とした授業で、42 の文章題に取り組んでもらった。この読解と並行して文法問題（390 題）とリスニング問題（205 問）に挑戦してもらった。授業では高校までで習わなかった文法内容や言葉の意味について重点的な解説を行うと同時に、科学的時事問題を取りあげ、短時間のうちに翻訳する作業を課した。このクラスでも、消化範囲のなかから出題した穴埋めテストを毎週行い、消化へのインセンティブを学生に与えつけた。

なおこの二クラスの〈ぎゅっと e〉利用の効果を測定するために、TOEIC 型テスト (ReallyEnglish TOEIC Test Center) を学期開始時 (事前テスト) と学期終了時 (事後テスト) に行った。このテストは TOEIC と形式およびレベルがほぼ同じなまま、各技能の設問数が少なくしてあり、テスト時間が 60 分で済むようになっている。TOEIC スコアと相関性をもたせながらも、解答から採点を含めてすべてインターネット上でできることが特徴となっている。TOEIC タイプの英語力をはかる妥当性にかんして、その問題の質と程度から大きな疑義をあえてはさむ余地はないと、このテストを実際に利用した名古屋大学の複数の英語担当教員は判断した。

このテストは、〈ぎゅっと e〉を未使用であった情文 (情報文化学部) クラスでも行った。情文クラスの授業では、NHK 英語ラジオ講座テキストを用い、ネット教材にはいっさい触れさせなかった。テキストの暗誦とオーラル練習を自宅で行うよう指導し、授業ではコミュニケーション・アプローチののっとりテキストに関連する話題を取りあげ、ペアワーク、議論などをした。なお、当該週のテキストに関連する内容について話題をあらかじめ与え、各学生がそれについてのショート・エッセイを書き、授業開始数日前に提出してもらうようにした。授業では、あらかじめ添削したショート・エッセイを、ワードの校閲機能を使い、オリジナルと添削後のエッセイとを提示しながら、エッセイの書き方、英語の用法について指導をした。

〈ぎゅっと e〉を利用した工学部二クラスと〈ぎゅっと e〉以外の教材を用いた情文一クラスにおける、TOEIC 型テスト (事前・事後テストの総合)

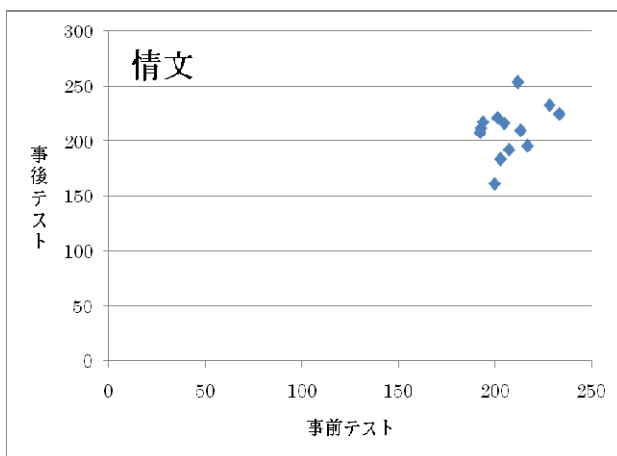
の平均値・標準偏差・自由度は表1のようであった。

標準偏差が示すように、情文の学生間の英語力のばらつきは、工学部の学生間のばらつきに較べておよそ半分である。また学部間の平均値の差は素点で20点程度であるが、図1も示すように、ばらつきが工学部に較べて小さい情文の英語力は、工学部に較べて相対的に高い。

情文と工学部 A、および工学部 A と工学部 B との二ペアについて、総合点にもとづいた  $t$  検定を行ってみた。得点にもとづくグループ間の統計的な検定を行う場合、グループがそれぞれ別な集団にあると判断する有意の統計的水準は5%と定めるのが一般的である。情文と工学部 A を検定した結果、 $p$  値（有意確率）は 0.0679%で、実力や傾向の異なる別個の集団と見なせる。それに対して工学部 A と工学部 B とは  $p$  値が 84.4%であり、有意差がないといってほぼさしつかえない。

表1 クラス別 TOEIC 型テスト成績

クラス	〈ぎゅっと e〉	平均値(満点350)	標準偏差	自由度
情文 (2年生)	未使用	208.69	18.45	25
工学部A (2年生)	聴解・作文・会話	182.85	34.58	37
工学部B (1年生)	聴解・読解・文法	188.15	33.74	71



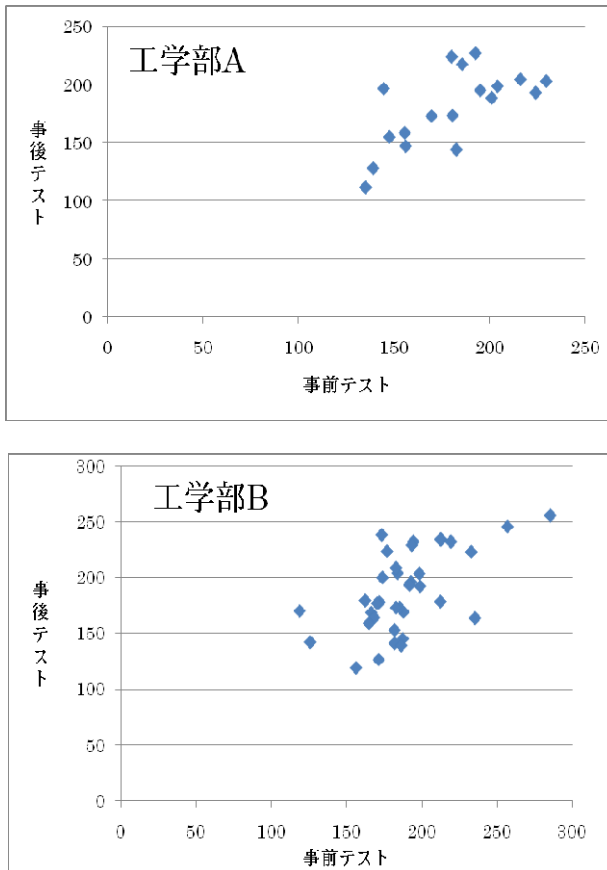


図1 クラス別事前事後 TOEIC 型テスト成績の散布

### 1.3 〈ぎゅっと e〉と新カリキュラムの適合性

情文と工学部との間に有意差があり、それらが別個の集団とみなしうることは、異なった学部に〈ぎゅっと e〉という同一内容で、しかも教員の授業内容が限定される教材を一律に与えて学習を課することは、必ずしも学習効率として適切ではないことを示唆している。同一の大学に通う学生というくくりとして大学が授業を提供する際に、統一教材はもちろん望ましい。しかし、学習者は自分の好みや得意とする知能にあったペースで学ぶべきだという多重知能理論を度外視して学部単位でみた場合には、〈ぎゅ

っと e) の消化範囲を学部間の差別化をはからずに同一に課したり、一律に中級の問題を消化させるといったような統一性を保たせることの意義は、学生の教材にたいする投資時間や実質的な内容吸収度という軸を考慮に入れると、疑問が残る。

これに対して、工学部 A (二年生) と B (一年生) で有意差がみられないという結果は、同一学部では学年に関係なく、実力は同等と考えることが妥当といえるだろう。同等ということは、語学学習にとってある意味で驚異的といえる。なぜなら、きわめて有能な学習者であっても、語学にかんしていえば、生活日数 (年齢) の増加とともに、語学の時間も一定レベル確保していないと、語学力は着実に降下するからである。〈ぎゅっと e) 開発者・青木信之の言葉を借りれば、「下りに向かって動くエスカレーターを使って上の階に昇っていく」のが語学の軌跡だからである。常識的には、英語学習年数が高い二年生の方が一年生よりも英語力は上のはずだが、年間比での英語学習時間は、大学一年次においてわずか 45 時間しかないことを考えれば、大学入学時点が一番高いことになる。二年生の英語力の低下が教員の間でささやかれることがあるが、有意差が低いという結果は、名古屋大学にかぎってはそのような現象がほとんどみられないといってよい。このことは、学年・学期別に〈ぎゅっと e) のレベルを高度化していくことが場合によっては、学生の実力と齟齬をきたしかねないことを示唆している。また新カリキュラムにおいて二年生には新開発の CALL 型教材による課外学習が要求されているが、新教材の内容の難易度は〈ぎゅっと e) のそれを越える必要が不可欠というわけではないことになる。むしろ考慮すべきは、二年生に習熟度別クラス分けがなされず、表 1・図 1 の工学部が示すような学部内の能力差のばらつきが大きいままに、一律に同程度の課題をこなすように学習者に要求することの妥当性である。

次に表 2 に照らして工学部 A をみみると、〈ぎゅっと e) を利用した工学部 A では TOEIC 型テストの成績平均値はほとんど変わらなかった。標準偏差の値もほとんど同じであったことは、学力が全体として低下もしなかったが向上もしなかったことを示す。ただし歪度がマイナスの値になったことは、クラスの学力全体がやや下降気味であることを示唆している。実際に事後テストでは、最小得点値が下がり、最高得点値はほぼ同じである。こうした傾向は、工学部 B にもほぼあてはまる。成績平均値も標準偏差も事前と事後でほとんど変わっていない。ただ突度がマイナスになり、最大値が下がっていることから判断すると、クラスの上位者学力が伸び悩



んでいることがわかる。

表 2 事前事後テスト成績

	情文 事前テスト	情文 事後テスト	工学部 A 事前テスト	工学部 A 事後テスト	工学部 B 事前テスト	工学部 B 事後テスト
平均	207.27	210.12	179.86	180.39	188.47	187.83
標準偏差	12.91	23.20	29.13	33.18	31.53	36.28
分散	166.57	538.26	848.58	1101.22	994.41	1315.9
尖度	-0.0741	0.9464	-1.0077	-0.5574	2.2472	-0.9322
歪度	0.7677	-0.308	0.0507	-0.5051	0.7385	0.0635
最小	192	161.5	135	112	118.5	119
最大	233	254	229.5	227.5	285	255.5

ところで事前と事後の標準偏差をみると、いずれのクラスでもその度合いが上がっているが、コミュニケーション型授業を行った情文のそれは異様である。得点の平均値はほぼ同じであるにもかかわらず、標準偏差の値が事後では事前にたいして約二倍に増え、尖度もマイナスであったものが 1 まで増し、事後では最小得点値がさらに下がり最高得点値は逆に増加している。これは、一学期間で学習者間の学力に相当な開きが出てきたことを示している。対面式のコミュニケーション型授業は、授業ごとに与える課題に興味を示す学生にはさらなる力をつける機会となり、興味を持たない学生には力を上げることにはならないということを示唆している。このタイプの授業は、とくに日本で教えるネイティブスピーカーの間では好評で実際によく行われているが、e ラーニング型学習の方がクラス単位でみた場合には学力の低下をあきらかに防げることがわかる。〈ぎゅっと e〉はほぼ確実に、英語力底辺層がさらに下方へと後退しないための歯止めとしての役割をはたすと考えられる。ただしフィンランド（国際学力テスト PISA 第一位）のように、成績下位者のかさ上げがうまくなされて、底辺があがることで全体として成績が高くなるということは、今回の結果からは想定することは難しい。

なおこの教材を利用する教員として忘れてはならないのは、Web 教材に頼る教育から生じる授業体質の変化である。教員をほとんど介すことのない〈ぎゅっと e〉を課することは、Web による人間同士の希薄な結びつき

に手を貸すことになる。それは学校という、伝統的には人間の交わりと共同性を重視する教室空間を裏返すことになりかねない。そこには教員との対面による刺激や人間的な交わりによる人格の変容を期待する余地はほとんどなく、学生もその能力も「代替可能財」(Radin 2001: 84) でしかなくなる危険がある。そこで生じる最悪のシナリオは、卒業単位を満たすためだけの英語学習という外発的動機づけに教員が依存してしまい、学生の側によるさまざまな抜け道（ログ記録改ざん、全問題解答集配布）を許し、学習の意味を糜爛化させてしまうことである。そうした陥穽に大学一年生がはまることに教員が間接的にでも加担すれば、学校における知識が共同性と信頼の上に成り立つ「相互共同思考」(Pascarella 2005: 122-3)であることに、皮肉な転倒をもたらすことになる。

## 2. 文脈化への工夫

### 2.1 実際文脈の必要性

語学学習においては、学生が Web 上で提供される教材を単独で消化していく学習だけではなく、他者への善意とお互い同士の寛容と信頼にもとづくグループ学習も当然必要である。なぜなら言葉とはモノログである場合にすらも、いつもすでにそれは言葉を受容する誰かを予想し、しかも発せられた言葉は受容者からの反応によって、当初は予期していなかったような方向へと発展し、そこにさまざまな発見や喜びがあるからである。とくに語学学習の場合に、状況を背負い生きた言葉で相手とやりとりすることを通じた習得が不可欠だと、社会認知言語学の立場から強く主張されている (Warschauer & Kern 2000)。

社会認知言語学は、ブルームやラドナーの構造理論やチョムスキーの認知理論を受けて、ハイムやハリデーによって提唱された言語理論にもとづいている。構造理論は、学習者はあくまでも生徒として従順に教員側の指示に従い、反復練習を通じて言語構造を効率的に習得すべきだと教える。〈ぎゅっと e〉は、コンピューターを教師に見立てて、この理論を忠実に実現した教材だといえる。一方、認知理論は、学習者がある状況に強制的におくことで、当該言語を使用する機会を設け、使用中でその言語を自得させていく。ネイティブスピーカーによる英語だけのコミュニケーション型や3次元仮想空間チャットのような授業形態は、この理論を土台としている。これらの理論にたいして社会認知理論では、学習者は仲間との有意義

な交わりのなかで、自らの知識を構成することに注目する。言葉は文脈・状況・共同体のなかで要請され、各人は主体としてその要請にこたえてふるまい、発話するよう期待されているのだから、実践共同体のなかで自分らしい発言ができるような言語を身につけていくべきだと考える。

社会認知学習理論は、「正当な周辺の参加」(legitimate peripheral participation)の旗印の下で、外国語学習の場で広く受け入れられてきている。この旗印は、学習者はいつもすでに共同体の内部に「置かれた」状況で自発的に演じ「学ぶ」ことが学習だとする『置かれた学習』(Lave & Wenger 1990)のキーワードだ。「正当な周辺の参加」とは、師匠のもとに弟子入りした新参者が、師匠のもとで技術を習得し、やがて一人前になっていくことがその基本イメージになっている。たとえば肉屋に入った徒弟は、肉屋の主人から肉の吊し方、切り方、保存方法などを学んでいく。それは表面的には、主人が身につけている技術パターンを徒弟がどれだけうまくコピーするかの学習活動であるのかのようにみえる。しかし、この徒弟は主人との二者関係からだけで果たして学習しているのだろうか。徒弟は、店のなかだけでも主人のほかにも兄弟子や同期の仲間といった人間関係のなかにおり、さらに別な肉屋にいる職人たちとのかかわり、店の周りの住人、店のある都市、肉の流通経路といったような様々の層をかかえこんだ広義の共同体に支えられながら学習し生活している。共同体という観点からするならば、徒弟の直接の主人を共同体の中心と考えるのは誤りであろう。徒弟は、そして主人も、共同体の中心ではありえず、いつもすでに「周辺の」にしか「参加」できないことになる。

とするなら学習活動を、教師が学生の頭の中に知識や体系をインプットし、それが記憶として蓄積されるのだという見方は、学習活動そのものをもとても矮小化していることになる。なぜなら、教室に「置かれている」学習者は、広義の共同体に包まれながら学習内容を修得するはずであるのに、その所与の「置かれた」状況を無視して、ヴァーチャアルともほど遠い、教師・クラスメートからなる文字を通じての似非空間に身を置／犯かされるからだ。教室の学習者は、共同体に参加しようとする意思があっても、共同体から切り離されている教室では、正当に参加しようにも参加することができない。しかも教室にはほとんどいつも正解が存在し、その正解を握っているのは教師であり、教師が教室の中心におり、中心とそれ以外とが明瞭に分離している。レイヴたちは、従来の学習を「教授」(teaching)とよび、「正当な周辺の参加」での「学習」のみを「学習」(learning)として

区別している (Lave & Wenger: 97)。

外国語学習についていえば、「対面式訳読型」も「CALL 型」も「教授」の領域を出ていない (図 2)。では「コミュニケーション型」と「タスク主導型」の授業ではどうだろうか。そこでは、たとえば、日常で使われている会話にできるだけ近いもの (買い物、病院での診断といった実際場面で起こりうる会話、ラジオのインタビュー番組) を教材とし、学習者同士で、ときにはペアで、ときにはグループで、自分の状況などにそった会話をしていく。そしてそこで自分の状況とは、教室にいる自分というよりも、外国に今この時点にいるような自分を想定して行く。学習者は、仮の自分役になりきって英語を使う場面設定を次々となして行く。そこでは学習者間の双方向的なコミュニケーションが前提となり、学習者は参加せざるをえない状況に「置かれ」ていることになる。教員は、授業時間中に状況や課題の設定をし、学習者がその状況のなかで課題をこなす途上での質問に答えたり、コミュニケーションが円滑に進まない疑似共同体には刺激や示唆を与えるといった補佐役であって、もはや中心の存在ではもはやない。

共同体への「正当な周辺の参加」を三つの要素 (正当な共同体、周辺、参加) に分解してそれらの要素への適合性の度合いを測ってみれば、あきらかに、「コミュニケーション型」と「タスク主導型」は、「対面式訳読型」や「CALL 型」よりも高い得点を獲得できている。前二者では教師-学習者の二項がゆるやかに液状化し、二項は周辺にある。しかし前二者が提供する共同体は、授業時間中にだけ継続する共同体にすぎない。それは、広義の実践共同体の模像にすぎないし、そこに参加することへのボルテージも目の前に親方や仲間のいる場合の参加とは違ってそれほど高くなりえない。そもそも、共同体にしても参加にしても、それらは人間の身体の運動を貫いていく精妙で複雑ななまのものであり、観念的なものや理念的なものとして迫ってくることに先立っている。さきほどの実践例 (情文クラス) でのコミュニケーション型授業効果を TOEIC 型テストによって測定した場合に、クラス内の得点分布の拡散化が起こる原因の一つは、コミュニケーション型が人工的に作られた強制環境にあると論理的には推定できる。

ではこうした欠点を補うために、たとえばどんな「タスク主導型」が考えられるだろうか。それはただたんにタスクに自由度を与えればよいといったものではないはずだ。「タスク主導型」で一般に要求される、「選択→調査→独自の考え→発表」というプロセスには、慣習的な思考の枠組みや従来からの価値観を、タスク参加者とともに批判的に考え直してみる契機

CALL 型授業から社会認知協調学習としてのネットワーク型プレゼン授業への展開

がこめられていなくてはならない。そのタスクは、もはや教室空間（図 2 ゾーン I）にとどまっておらず、かといって閉鎖型 CALL（ゾーン II）の枠組みにもおさまらず、教員－学生との二元化（ゾーン III）を横断するもの（ゾーン IV）でありつつ、CALL を利用した NBLT (Network-Based Language Learning) という枠（ゾーン V）におさまるものであろう。

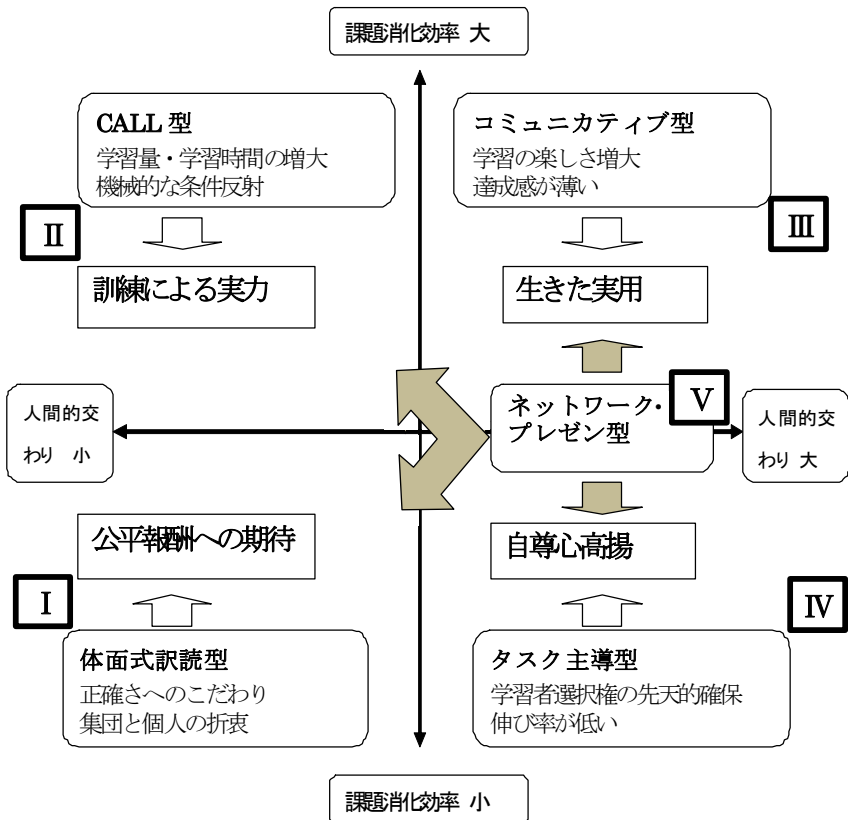


図 2 語学教育の四つのパターン

## 2.2 越境化するネットワーク型プレゼン授業

NBLT を念頭においた非二元的タスクを意識しつつ実践したのが、Web テレビ会議システムを通じたアジア大学間の対面交流である。歴史、とくに日本では歴史科目未履修による無関心、アジアでは歴史手法を欠いた一

方的理解が散見される。そこで外国の影響による自国文化の変質という歴史事象について、学生がチームを作り、フィールドワークを行い、その成果をアジアの大学に発信することで、互いの国への理解を深めることをねらいとするタスクを提案した。交流相手は最終的にチュラロンゴン大学(バンコック)が応じてくれた。タイ側は歴史学科大学院生三名が、日本側は四名の学生(学部二年生)がそれぞれチームを組んで、両国間の影響について20分間のグループ・プレゼンとしてまとめることにした。

教員は日本側は、オーガナイザー、フィールドワーク経験のある教員、ネイティブスピーカーの三名からなり、準備会の段階で参加学生にたいして、タスクの目的、方法、フィールドワーク手法、英語の質についてすべて英語で説明した。以後、二度にわたりランチタイム・トークセッションを設けて、タスクの焦点化をはかり、学生たちが一つのチームとなって有機的なまとまりのあるプレゼンをするように指導した。具体的タスクとしては、タイからの仏舎利寄贈を建立起源とする日泰寺について、その特異な由来(日本の植民地政策の一環として日泰寺建設)、日本のアジア軍事進出と寺の歴史(不平等条約、タイ王室による表敬訪問)、タイにたいする地域住民意識の変化(日タイ友好感の希薄化)を主題とした。学生主体の二度にわたるフィールドワークや学生個人による独自調査をへて、各学生が担当主題にそって個人個人でパワーポイントファイルにまとめていった。

この段階で、学生一人ひとりの英語によるプレゼンの場を二度設けて、教員は内容のまとめ方および英語の質について説明し、プレゼンに十分耐えるようなアドバイスをしていた。ただし学生のプレゼンはいわゆるネイティブ・イングリッシュではなく、自国の香りのする英語であっても相手に通じれば可を目安として実行した。タイとテレビ会議で結ぶ最終段階では、学生が一週間前にデモを行い、教員は可能なかぎりプレゼンがうまく相手に伝わるような提言をしていた。プレゼン本番では、プレゼンの他に、30分間の双方向のディスカッションを行った。タイ側は日本のプレゼンの完成度の高さ、ゆっくり話すがしっかりと切りこんでくる議論に圧倒されていた。

このタイプのプロジェクトを授業実践する場合には、「遠隔協調学習」といわれてしまい、音声と画像の遅延時間といったハード面や、内容理解から発音に至るまでの評価システムの構築といった実証面が強調されがちである。もちろん遅延時間はゼロ、画像は高解像、音声は鮮明であった方がよく、また評価システムがあれば、参加者の発表能力、英語力向上への指

針を提供できるようになる。しかし実践してみても強く伝わってくるのは、数値化を越える学習者たちの確かな「自己主体化」(Magolda 2004: 23-6)への転換である。それは、言葉がおしゃべりではなく手ごたえのある相手へと「向かった発話」(Bakhtin 1986: 95)となり、知識が知性によって再編成され、知的好奇心が高まり、英語を実質的に使える喜び、英語を介した知的伝達への自信、次なるレベルへ向かう覇気が学生の身体に顕在化してきたといいかえてもよい。

このプロジェクトの過程で、学生同士が個別のアイデア、創意工夫、互いの発表に触発される姿を何度も目撃した。学生同士がコミュニケーションをするなかで、他人の知識や思考プロセスが自分のそれと融合反発しあい、知識としての比重が高かった英語が道具としての英語になり、その英語は自分の言葉として一生使える英語として化肉化していくのが感じられた。たしかにそこには、文法の正確さや語彙選択の正しさが貫徹されているわけではないが、学習者のコミュニケーション能力が触発され、伝えたい内容を表現しようとする前向きなエネルギーがみなぎっている。学習者の体質変化にたいする感触は、瞑想によるくつろぎを $\alpha$ 波が高いと数値で示されても直感的にわからないのと同じように、実際に体験しなくてはおそらく理解不可能であろう。

こうしたタスク型授業はこれまでのカリキュラムの枠組みではほぼ不可能であったが、2009年度の英語授業改革によって、上位レベルの学生向けの特別英語セミナー（プレゼンテーション）が開講されるようになる。物理的にも心理的にも囲われていた教室空間の間仕切りを捨てて、仮想ではない実在する文脈において、学友とともに英語を挑戦的な課題のために実際に使いこなす機会が提供されるようになる。このタイプの授業によって、学生は自己教育力を身につけていこう。そのためには、教員は教える主役であることをできるかぎりやめ、学生に「学習」(learning)するための仕掛けを作る舞台装置係、「学習」が円滑に進むようなお膳立てをする調整役に徹するように心がけるべきだ。教員は上から「教授」(teaching)することをやめ、学習に必要な基礎知識を提供した上で、本番までに改良点がよくわかるようにビデオ収録するという個人レベルへの配慮から、会議やセッションでの雰囲気作り、チームとして活動する場の提供、メイリングリスト立ち上げといったように、学生たちがひとつにまとまるための配慮をすべきだといえる。教員は正答を握る権威から協調する共同体内の触媒としての知的舵取りになり、学習者は知識の断片を貯蓄する人から協調

によって触発しまたされる人に変貌すべきだといってもよい。

## 注

- 1) これは、名古屋大学 2007 年度国際学術コンソーシアム (AC21) プロジェクト計画 (鈴木繁夫・山田直子・Joseph Stavoy) として採択されたもの。このプロジェクトの準備段階からフィールドワークを経てプレゼン完成に至るまで、ほぼすべてビデオに収録し、利用した資料とともに、ウェブ上で公開している。<http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/AC21/>

## 参考文献

- 青木信之、2005、「ネットワーク型集中英語学習プログラムにおける学習パターンの研究 (I): 教科消化率から」『広島国際研究』11、157-77。
- Bakhtin, M., 1986, *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trans.). Caryl Emerson & Michael Holquist (Eds.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bejarano, Y., 1999, An integrated groupwork model for the second-language classroom. In Shlomo Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods*, 195-211. Westport, CN: Praeger.
- Belz, Julie A., 2001, Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching source. *ReCALL*, 13, 213-31.
- Bickman, M., 2003, *Minding American education: Reclaiming the tradition of active learning*. New York: Teachers College Press,
- Chappelle, Carol A., 2000, Is network-based learning CALL? In Mark Warschauer & Richard Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*, 204-228. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, R., Clark, Ruth C., & Kwinn, A., 2007, *The new virtual classroom: Evidence-based guidelines for synchronous e-learning*. New York: John Wiley & Sons.
- Clark, R., Clark, Ruth C., & Mayer, Richard E., 2008, *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. New York: John Wiley & Sons.
- 大学英語教育学会授業学研究委員会編、2007、『高等教育における英語授業の研究: 授業実践事例を中心に』松柏社。
- Gardner, H., 2006, *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic



Books.

- Hall, Joan K., & Verplaetse, Lorrie S., 2000, *Second and foreign language learning through classroom interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., & Strevens, P., 1965, *The linguistic sciences and language teaching*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- 乾彰夫 他、1998、『教育の政治経済学』岩波書店。
- Johnson, David W., Johnson, Roger T., & Smith, Karl A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Knowles, L., 2002, Combining multimedia and classroom activities. *The Language Teacher, July*. retrieved from:  
<http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2002/07/knowles>
- Lave, J., & Wenger, E., 1990, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Magolda, M. B., 2004, *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Mayer, Richard E., 2001, *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, Richard E., (Ed.), 2005, *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mondada, L., & Doehler, Simona P., 2004, Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal, 88*, 501-18.
- Murray, Denise E., 1995, *Knowledge machines: Language and information in a technological society*. London: Longman.
- Murray, H., & Lang, M., 1997, Does classroom participation improve student learning? *Teaching and Learning in Higher Education, 20*, 7-9.
- Pascarella, E., 2005, Cognitive impacts of the first year of college: Mastery learning, critical thinking, meta-analysis. In Robert S. Feldman (Ed.), *Improving the first year of college*, 111-40, London: Routledge.
- Radin, Margaret J., 2001, *Contested commodities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 鈴木繁夫、2007、『考える英語習得：アクション・インクワイアラーからグローシアン英語へ』英宝社。
- 竹蓋幸生、水光雅則編、2005、『これからの大学英語教育: CALL を活かした指導システムの構築』岩波書店。

- 徳見道夫代表、2006、「平成 16 年度・17 年度 九州大学教育研究プロジェクト  
研究尾拠点形成プロジェクト報告書」。
- Vygotsky, L., 1986, *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Warschauer, M., & Kern, R. (Eds.), 2000, *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 渡辺智恵、2003、「CALL 利用英語集中訓練プログラムの正規英語科目への応用」  
「広島国際研究」9:129-61。
- Wertsch J. V., 1985, *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yang, Yu-Feng (Diana), 2005, *Situated learning as a framework for CALL research*. In Joy Egbert & Gina Mikel Petrie (Eds.), *CALL research perspectives*, 155-68, London: Routledge.