

# オンライン・テレビ会議システムを用いた異文化接触の機会創出が初修外国語学修にもたらす効果 —参加者に対する事後インタビューの内容分析—

山田 香織 (東洋大学専任講師・香川大学非常勤講師)

## 1. はじめに

本稿の目的は、オンライン・テレビ会議システムを活用することで創出可能となった他国でおこなわれる授業への参画型授業参観の経験が、初級レベルの初修外国語学修にもたらす効果を検証することである。取り上げる事例は、筆者が関与した、ドイツのある大学の日本語クラスに初級レベルのドイツ語学修者が参観形式で参加した取り組みで、参加学生に対して実施した事後インタビューの内容を分析する。

2020年の新型コロナウイルス感染症の拡大によって、大学における教育環境は大きく変化した。新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から、これまで当たり前であった対面形式での授業の実施が困難になり、各大学では、その代替として、非対面形式の授業（遠隔授業）が導入された。遠隔授業には、オンラインによるテレビ会議システムを用いた同時双方向型と、学修管理システム（LMS : Learning Management System）などを用いて動画教材等を配信し、学修を進めるオンデマンド型がある。各大学では学修効果や学生の学修環境、受講者数といった様々な点を考慮して両形式を活用している。

緊急的措置として導入された遠隔授業は、2021年秋時点においてもなお、対面授業の代替として利用されている。しかしその一方で、コロナ禍という非常時に、この新たな学修方式／環境が広く普及したことで、わたしたちは新たな学びかたの選択肢を獲得したとも捉えられている。文部科学省はすでに2020年（令和2年）に、「学修者本位の大学教育を実現するため、サイバーとフィジカルを効果的に組み合わせる授業の価値を最大化する、「大学教育のデジタルイノベーション」のための「Scheem・D（スキーム・ディー）」の推進を開始し<sup>1)</sup>、あわせて、「大学・高等専門学校においてデジタル技術を積極的に取り入れ、「学修者本位の教育の実現」「学びの質の向上」に資するための取り組みにおける環境を整備し、ポストコロナ時代の高等教育における教育手法の具体化を図り、その成果の普及を図ることを目的」とした「デジタルを活用した大学・高専教育高度化プラン」事業も開始した<sup>2)</sup>。コロナ禍という非常事態を契機として獲得・浸透した学修環境は、対面授業の代替という枠を超えて、新たな学びの場、学び方の選択肢の提供を可能にしつつあるといえる。

本稿において取り上げる事例は、こうした学びの場を対象とするものである。筆者は2021年度春学期に、日本国内にて初修外国語（ドイツ語）を学修する学生が、ドイツ国内の大学で開講されている日本語学修の授業に、オンライン・テレビ会議システム（zoom）

を用いて参加するというプログラムにかかわった。このプログラムに日本から参加した学生たちの多くは、参加時点においてドイツ語知識の蓄積はある程度あるものの、ドイツ語運用経験をほとんど有していなかった。では、生のドイツ語によってモノゴトが進行する場に身を置いたことで、彼らは何を経験し、どのような気づきを得たのだろうか。そもそも、初級レベルの学修者にとってこうした経験は意味があるのだろうか。

本稿ではこれらの点を、参加者に対するインタビュー調査のデータ分析から明らかにする。また、オンラインを用いた中・上級レベルの学修者による日独間での協働学修の成果に関する先行研究や、動機づけに関する先行研究にデータ内容を照らしあわせることで、初級レベルの初修外国語学修者にこうした機会を創出することの意義と可能性を考察する。

本稿は六章から構成される。以下、第二章では、先行研究を検討することで、本研究の意義を明らかにする。また、調査方法を示す。第三章では、2021年春学期に実施したプログラムを、そして第四章ではそれに参加した学生の属性とドイツ語学修環境を概観する。第五章では、プログラム実施後におこなった参加学生への個別インタビューの結果の一部を提示し、その内容を先行研究とも照らし合わせながら分析する。最後第六章では、結論と今後の課題を述べる。

## 2. 研究の方法

### 2-1. 先行研究の検討(1)：オンライン会議システムを用いたドイツ語学修の実践研究

オンライン・テレビ会議システムなどを用いた日独間の外国語学修プログラムは、これまでも複数の大学間で実施されており、その成果は研究論文として公表されている。Hoshii & Schumacher (2010, 2020) は、長年にわたり、日本のある大学において初修外国語としてドイツ語を学ぶ B1 ないし B2 レベル程度の学修者と、ドイツ・ベルリンにある大学において外国語としてのドイツ語（以下、DaF と称す）教授法を学修する学生のあいだで、オンライン（ビデオ会議、LMS、メール）を用いたドイツ語教育プログラムを実施し、その成果を分析している。このプログラムの特徴は、特定テーマを取り上げるプロジェクト型で、ドイツ側参加者が DaF 教師を志す学生であり、グループワークである（＝タンデム形式ではない）点にあるといえる。両氏は多くの研究成果を著している。たとえば Hoshii & Schumacher (2010) においては、プロジェクト中の参加者の会話分析をおこなうことで、学修者間、学修者－教師間にどのような相互行為が生じているのかを明らかにし、オンラインでのグループワークの学修効果を検証している。また Hoshii & Schumacher (2020) においては、ワーク後に、日独双方の参加者に参加動機、学修意欲の変化、期待の充足、テレビ会議システムの使用が外国語学修／教授に必要な相互行為に必要な力を認識させたかどうか等をエッセイとして書いてもらい、それを分析することで、この学びの場の意義を分析している。

オンラインを用いて日独間の学修者をつなぐことによる外国語学修の場の創出とその効果検証には Raindl (2006, 2016, 2017, 2021) も長年取り組んでいる。同氏による実践は、

日本でドイツ語を学修する中・上級レベルの学修者とドイツの日本語学修者による、オンラインによるタンデム形式によるもので、運営方法（使用システム、タンデムの実施回数やテーマ、グループ分けなど）には、回を重ねるなかでマイナーチェンジが加えられている。数ある論考のうち Raindl (2017) では、参加者に対するアンケート（参加動機、学修経験と成果）分析によって 2015 年以降に実施したタンデムプログラムの効果検証を行っている。

Hoshii & Schumacher ならびに Raindl による実践とその成果分析は、本稿で取り上げる事例の参照点として大いに参考になる。では、本稿において提示・分析する学びの場にはいかなる新規性があるのだろうか。これについては 4 点あげることができる。ひとつめは、同時双方向型のテレビ会議システムを用いた点である。2 点目は、参加学生のドイツ語運用能力のレベルである。先行研究のプロジェクトには中・上級レベルの学修者が参加していたのに対し、本稿で扱ったプログラムには、初級レベルの学修者が参加した。3 点目は、正課外プログラムであった点である。さいご 4 点目は、プログラム形式である。先行研究の形態とは異なり、本稿の事例では、日本側のドイツ語学修者が正課外の任意参加プログラムとして参加し、かつ、ドイツではほぼ普段通りに実施された日本語クラスを参観する形式をとった。これにより、日本側参加者は、履修科目の受講の際に意識されがちな「教わる立場」や成績評価といった事項から一旦解放され、他国で行われる授業という異文化世界に入り込むことが可能となった。しかも今回日本語クラスでは、ドイツ語の部分的な使用や、日本語スキルを活かした授業運営の部分補助も求められたことから、鳥瞰的に「覗き見る」だけでなく、時々「地上」に降り立ち、参画する参観となった。これは今回のプログラムの特徴として看過できない点である。

## 2-2. 先行研究の検討(2)：ドイツ語教育における動機づけに関する議論

本稿で取り上げるインタビューデータの分析の補助線となりうる、ドイツ語教育における動機づけに関する先行研究についてもみておきたい。

日本のコミュニカティブ・アプローチによる初修ドイツ語教育の現場について研究する藤原三枝子は、第二外国語としてのドイツ語学修者の動機づけについて研究成果を明らかにしている（藤原、2019、2021）。藤原（2021）は、コミュニカティブ・アプローチをベースにした教材を用いた初級ドイツ語授業を受講する大学生に対する調査から、「大学でドイツ語を学習する学生たちには、大学入学までに外国語を実際の場面で使う経験が乏しいことが分か」り、それゆえ、「そうした彼らがドイツ語を使えるようになるためには、まず、ドイツ語を使う自分のイメージ、理想自己の形成が必要になる。」と指摘している。また、Schaaf は、Dörnyei の外国語学修の文脈における動機づけモデルを下敷きにして、日本のドイツ語教育の現状について調査研究をおこない、結果の分析から、効果的な動機づけのためのステップのひとつとして、ドイツ語を実際に使わなければならない状況の提供が理想自己の形成に寄与すると提言している（Schaaf 2018, pp.114-119, p.137）。Schaaf はさらに、そのための機会創出の選択肢のひとつとして、テレビ会議システムの活用は有用

であるとも指摘している (Schaaf 2018, pp.115, 116)。

Schaaf が言及したテレビ会議システムの活用は、まさに本稿の事例が取り組んだところである。また、本稿で取り上げるプログラムとそこに参加した学生の学修の地点は、Schaaf と藤原が想定した段階である。そのため、本稿で取り上げるプログラムに参加した学生が、事後にドイツ語を使う自分イメージや理想自己を形成するに至ったのかを検証することは、Schaaf や藤原の指摘に対する新たな知見提示につながり得るといえる。そこで、以下の議論では、インタビューデータを分析することで、実際にドイツ語を使わなければならない（とくに聞き取る）状況に身を置いた初修外国語学修者が、ドイツ語を使う自分イメージや理想自己の形成をするに至ったのかどうか、どのようなイメージや理想を形成したのかにも迫ってみたい。

## 2-3. 調査・分析方法

本稿では、プログラムに参加した学生（8名）うち、調査協力を承諾してくれた7名に対して実施したインタビュー調査のデータを提示・分析する。調査にあたっては、まず被調査者に対し書面にて調査研究の趣旨を説明し、承諾を得た。その後、インタビュー調査を2021年8月末から9月初めにかけておこなった。この時期は夏季休暇中であり、新型コロナウイルス感染症拡大防止のための配慮が必要不可欠であったことから、インタビューはオンライン・テレビ会議システム(zoom)を用いて個別に実施した。インタビューにあたっては質問項目をあらかじめ用意し、インタビュー中に適宜追加の質問をおこなう半構造化インタビューの形式をとった。インタビューの様子は被調査者の承諾を得て録画・録音した。

## 3. ダルムシュタット工科大学日本語授業参観プログラム

### 3-1. プログラム概要

本稿で取り上げるプログラムは、日本語教師・細田陽子氏の提案で2021年3月末に実現した、ドイツ連邦共和国にあるダルムシュタット工科大学（以下、TUDと称す）の日本語学修者と、甲南大学ならびに東洋大学社会学部のドイツ語学修者の有志がオンライン・テレビ会議システム(zoom)を介し、日本語・ドイツ語で交流する1時間程度のインフォーマルな集まりの実施に端を発する。この集まりで、リアルタイムに会話ができる点がドイツ側日本側双方で好評であったことから、2021年度春学期開始後、TUD日本語クラス担当教師である細田氏より、同氏担当のTUD日本語クラス（正課科目、上級レベル、zoomによる遠隔授業）で、甲南大学・東洋大学のドイツ語学修者が授業の参観と学修の手助け（日本語テキストの音読、グループワークでの発音の確認・対話練習の相手など）をおこなう企画が提案された。同氏からは、参加にあたり、①できるだけ2回以上参加してほしい、②文法に関する基礎的な単語（例：名詞、動詞、主格、目的格など）を予習しておいてほしい、との要望が挙げられた。しかしこれらはあくまでも要望で、興味があればとにかく参加することが期待された。そのため、参加者に求められるドイツ語運用能力は基礎文法をひと

通り終えている程度とされ、参加募集のチラシでもプログラムの敷居が高くないよう表現に配慮がなされた<sup>3)</sup>。

細田氏のこの提案を受けて筆者は6月上旬に、自身がドイツ語科目を担当する東洋大学社会学部において、ドイツ語学修歴1年(90時間)以上で、当該学期にドイツ語科目を履修中のすべての学生(約70名)に対し、このプログラム(以下、「TUDプログラム」と称す)の周知をおこなった<sup>4)</sup>。参加希望の学生には、参加希望授業日の1週間前までに筆者に申し出てもらい、細田氏の連絡先を伝え、学生本人から細田氏に参加の意思表示をメールでもらった。細田氏からは、授業で使用するzoom URLなど必要情報が提示され、学生は、授業開始時刻に所定のzoomのURLにアクセスし、授業に参加した。

### 3-2. 授業概要

TUDプログラムを実施した授業(日本語)についても概観しておきたい。2021年夏学期にTUDで開講された語学科目・日本語は、日本語I/II(4クラス)、日本語III/IV(2クラス)、日本語V/VI(1クラス)、日本語VII/VIII(1クラス)であった。TUDプログラムはこのうち、「日本語V/VI」ならびに、同大学の日本語最上級クラスにあたる「日本語VII/VIII」(いずれも細田氏担当)で実施された。各クラスいずれも、週2回、各100分の計200分、計24回で構成されていて、所定テキストを用いながら、文法、会話、漢字を学修する内容となっている(表1)。新型コロナウイルス感染症対策の観点から、同学期の授業は全て同時双方向型の遠隔授業(zoom)にて実施された。履修者数は「日本語V/VI」が20名、「日本語VII/VIII」が9名であった。

表1 TUDプログラムを実施した日本語クラス(2021年夏学期)

科目名	開講時限	使用テキスト・学修箇所	履修者数
日本語V/VI	木曜:9:50~11:30 金曜:9:50~11:30	『げんき(Genki) I』『げんき(Genki) II』 第9課~第12課	20
日本語VII/VIII	木曜:8:00~9:40 金曜:8:00~9:40	『げんき(Genki) II』第13課~第16課	9

注:ダルムシュタット工科大学2021年夏学期シラバス<sup>5)</sup>を参照し、筆者作成。履修者数は細田氏への聞き取りに基づく。

東洋大学生が参加した授業回は、6月下旬の第18回から7月中旬の第23回までの回だった。TUDプログラムは、細田氏が担当する授業に、参加を希望する甲南大学ならびに東洋大学の学生が参観し、授業内容に応じた運営補助をおこなう形式であったことから、日本側の教員が授業運営に携わる、日本からの参加学生の授業内で活動を補助するといったことはなかった<sup>6)</sup>。

授業は各回、シラバスに従って進められ、その日の授業課題にしたがって、全体での講義形式やブレイクアウトルーム機能をもちいて展開された。また、TUDプログラム実施中は、ふだんよりも自己紹介に多くの時間を割いたようで、この点は、ふだんの授業進行と

は大きく異なっていたようである。

## 4. 日本からの参加学生について

### 4-1. 属性と参加状況

今回のプログラムに東洋大学から参加した学生は8名だった。プログラム周知対象者は、社会学部のドイツ語科目履修者のうち、1年次配当クラスを履修済み(学修時間90時間以上)の学生(約70名)であったので、この参加人数は全体の約1割にあたる。いずれの参加者も、大学入学後にドイツ語学修を開始した者で、ドイツ語圏への留学(長期・短期)ならびに語学研修参加の経験はなかった。

プログラムへの参加回数は、少ない者で1回、最も多い学生で3回であった(表2参照)。複数回参加の学生は4名で、同一曜日の同一時限に参加していた。参加日と参加者数は表3のとおりである。参加授業日は全部で5日、1名のみ参加が3回、2名が1回、4名が1回であった<sup>7)</sup>。参加学生のなかには、同じドイツ語クラスに属している者もいたが、学生間では誰が参加するのか、いつ参加するのかといった情報を共有する機会はほぼなかったことから、ほぼ全員が個人の関心・意思に基づく参加であった。

表2 TUD プログラムに参加した東洋大学生

		ドイツ語学修歴(前年度までの学修時間数)	TUD プログラム参加回数	インタビュー調査可否
1	A	90時間	1	可
2	B	90時間	1(参加希望は当初2回)	可
3	C	90時間	1	否
4	D	90時間	3	可
5	E	90時間	2	可
6	F	135時間	2	可
7	G	135時間	2	可
8	H	135時間	1	可

注:筆者作成

表3 参加日ごとの参加者内訳(東洋大学生のみ)

	授業回	参加数	参加者
6/25(金)	第18回	1	E
7/1(木)	第19回	4	C, D, F, G
7/2(金)	第20回	1	A
7/8(木)	第21回	2	B, D
7/9(金)	第22回	1	E
7/15(木)	第23回	4	D, F, G, H

注:筆者作成

### 4-2. ドイツ語学修環境

東洋大学参加学生たちのドイツ語学修環境にもふれておきたい。東洋大学社会学部のドイツ語科目は、科目区分「基盤教育科目・国際人の形成」に区分される。卒業要件となる外国語履修は、必修のカレント・イングリッシュ(4単位:必修)と、選択必修の英語も

しくは初修外国語（ドイツ語、フランス語、中国語、ハンガール、日本語：6単位）の計10単位である。初修外国語は、1学期（計15回）の授業（1科目）が1単位換算であることから、6単位取得のためには6科目の履修が必要となる。カリキュラムは1年次春学期に「〇〇語ⅠA」「〇〇語ⅡA」の2科目、秋学期に「〇〇語ⅠB」「〇〇語ⅡB」の2科目、2年次春学期に「〇〇語ⅢA」、秋学期に「〇〇語ⅢB」を履修する構成となっている（東洋大学社会学部 2020、39頁）。このほか選択必修の単位取得後にさらに学修したい学生向けに、3年次生以上を対象とする選択科目「〇〇語および〇〇語圏社会事情A」「〇〇語および〇〇語圏社会事情B」（各2単位）も用意されている。他学部で実施されるドイツ語学研修への参加も可能である。

これら選択必修の外国語学修時間を換算すると、1年次終了時には90時間、2年次終了時には総計135時間となる。したがって、表2で参加者の時間数をみると、A, B, C, D, Eの5名は1年次の学修を終えた「ドイツ語ⅢA」履修者、F, G, Hの3名は、「ドイツ語Ⅲ」までの学修を終えた学修者であることがわかる。

各科目の到達目標は、「ドイツ語Ⅰ」は初級文法の理解、「ドイツ語Ⅱ」は初歩的コミュニケーション力の修得、「ドイツ語Ⅲ」はドイツ語Ⅰ、Ⅱに続く程度のドイツ語力の修得である。各科目はいずれも3クラス開講されていて、使用テキストや授業形式は、クラス担当教員の裁量にゆだねられている<sup>8)</sup>。コロナ禍によって非対面形式で授業をおこなうこととなった2020、2021年度においては、授業形式もいままで以上に多様化した<sup>9)</sup>。したがって、同一科目の各クラスの学修到達目標はほぼ同じであるものの、学修者が得る学修経験には異なりがあると考えられる。

#### 4-3. 学生のドイツ語学修経験に関する認識

今回の調査では、これまでのドイツ語学修経験についても聞き取りをおこなった。その結果、彼らが基礎文法は学修済みとの共通認識を有していることを確認することができた。一方、運用能力としての四技能（読む、書く、聞く、話す）、とりわけTUDプログラムの参加の際に必要なと思われる「聞く」「話す」の学修経験については、以下の語り（匿名）からうかがえるように、相違があり、TUDプログラム参加時点において、ほとんど経験がない者もいた。

（語り1）話す（ドイツ語Ⅱ）の先生はとにかく楽しくみんなで何かしゃべろうみたいな先生だった。

（語り2）あとは簡単なコミュニケーション。（中略）基本的に話すですかね。あまり聞くという授業はなかったかな。

（語り3）（ドイツ語Ⅱは）発音とアクセントですごくお世話になったので…（中略）どちらかというとしゃべる、スピーキングの能力をどうにかしていい方に持っていこうというふうに指導していたかなと理解していて…

（語り4）（コロナ禍で）先生方も多分どうしていいのかわからなかったというのもあると思うのです

けれども、本当に去年（2020年）は全然ドイツ語を話さなかった感じですね。

（語り5）文法学修がメインだったので、読むことだけに特化した授業が大半だったかなという記憶があります。なので、話す、聞くは練習もあまりしていなかったですね。

下線およびカッコ内筆者加筆

ではこうした学修経験を経てTUDプログラムに参加した彼らは、そこでどのような経験をし、どのような気づきを得たのだろうか。そもそもなぜ参加しようと思ったのだろうか。次章では、参加者に対するインタビューデータから、これらの点に迫ってみたい。

## 5. TUD プログラムへの参加：インタビューの内容分析

本章では、参加の動機、授業参加によって得られた気づき、ドイツ語圏に身を置く自分をイメージできたかどうかの3点を、参加者に対しておこなった半構造化インタビューの質問項目（全10項目）5項目に対する回答をもとに提示し、分析していく。なお、紙幅に限りがあることから、同様の語りについては一点を選定して提示する。

### 5-1. 参加動機

まずプログラムへの参加動機についてみてみたい。参加者はいずれも、大学入学時に自身の意思でドイツ語科目を選択していて、ドイツ語圏やドイツ語に関心を寄せていた学生である。参加を決めた当時またインタビュー当時において、関心の高さには相違があるものの、当該文化や歴史、言語に触れたいという点においては共通していた。一方、参加動機の細部においては多少の異なりがあった。

（参加者D）本場のドイツ、オーストリアで、旅行に行って、そこで現地の方とセッションしたり会話をしてみたい…（中略）…より実践的な機会を得られるならぜひという…（後略）。実際にどのくらい身につけているのかを試す場として有効であると考えてますし…。

（参加者A）コロナ禍になってしまって、大学在学中にドイツに行けるのか怪しくなっている中で、ドイツの学生と交流してみたいというのが元々あったので、このリモートという形でも、この時期に早めに受けられるなら受けてみたいと思ったのがきっかけです。

（参加者B）他大学の人との交流そのものがあまりできていないので、サークルとかにも入っていないので…（中略）しかも海外というので面白いかなと思って参加しました。

下線およびカッコ内筆者加筆

参加理由のひとつとして挙げられたのは、普段得ることのできない「話す」「聞く」の技能を実践的に磨く機会という点である。参加者D、Fはこの点を挙げていた。もう一つは、コロナ禍での行動制限に伴う活動・行動の代替・補充の機会としての活用である。Aはコ

コロナ禍で在学中に叶わないかもしれない渡独の代替、B, G はコロナ禍ゆえにできずにいたサークルや他大学の学生との交流、課外活動の代替・補充を参加理由に挙げていた。このほか、自身の日本語力が誰かのために役立つ点が魅力だったとの声もあった。

参加動機に関しては Raindl (2017)、Hoshii & Schumacher (2020) でも検証しており、いずれの実践においても、ドイツ語運用能力の向上が有力な理由となっていたことが提示されている。この結果を本稿のデータと比較すると、多少異なりがあるといえる。初級レベルの TUD プログラム参加学生にあっては、未知の世界に飛び込んでみたい、交流してみたいという好奇心が動機として大きく作用しており、ドイツ語運用能力の向上は、それと同等程度の動機に留まっている。

## 5-2. 授業内での気づき

次に、「参加をして印象に残っていること」「ダルムシュタット工科大学生（以下 TUD 生）から学んだこと」「日本からの他の参加者から学んだこと」の3項目に関する聞き取り結果をみてみたい。

まず注目したいのは、参加者が、印象に残っていることとして異口同音に、TUD 生の日本語の学修意欲の高さと彼らが明確な学修目的を有していること、彼らの授業内での積極性を挙げた点である。

(参加者 E) ドイツの学生さんたちがみんな日本に行きたいとか、日本で仕事がしたいだったり、日本に行こうということがしたいということをおっしゃっていて、語学学修に対してすごく熱を感じました。

(参加者 H) できる限り日本語を使うのが前提という雰囲気が出来上がっていて…(中略)日本語でしゃべるぞという強い姿勢が感じ取れて、表現でわからないところも(中略)どんどん聞いてくる。(中略)そもそも勉強に対する考え方が違う。本当に楽しんでいるととても感じて。知りたいから、好きだからやっているというのが発言や行動に現れていたな…。

(参加者 D) 疑問に思ったことを(質問するのが)その場なのですね。(中略)(質問が投げかけられると)「私はこう思います」と指名しなくても出てきたり。(中略)小グループでどうしようとなったときに、「こう回しませんか」といってフォローしてくれたり。

下線ならびにカッコ内筆者加筆

このほか、カメラオンでの授業参加や学生同士での質疑応答が当たり前である点、教師が授業を進行している途中でも質問が飛び交う点、教師と学修者の距離の近さ、飲み物を飲みながらの授業参加といった点も印象的だったようである。初修外国語としての日本語や漢字の学修方法にも興味深い点が多くあったとの説明もあった。

参加者は、日本からの参加学生の態度や言動にも感化されたようである。

(参加者 G) 授業中、ミュートにしてもニコニコして話を聞いて、うなずいたり何かしゃべって  
いました。(中略) 聞いている姿勢が目で見て感じられて、すごくいいところと思いました。

(中略) ○○さんは最初の方からドイツ語で自己紹介をして、積極性がすごいなと思って、自分も  
そうしなければなと思いました。

(参加者 F) しゃべれる子ってどんな感じなのだろうと思っていたら、速くしゃべれるとかではなくて、  
受け答えをちゃんとするとか、自己紹介ひとつでも自信をもってしゃべるとか。機会を持てたなら、  
そうやってチャンスを自信につなげる場を生かせるところを見習いたいと思いました。

(参加者 D) (甲南大学生からゲーテ・インスティテュートの語学試験を受験したと聞いて) 自分から  
何かに挑戦してみようという意識はすごいと思いました。(中略) せっかくだからこういう場に参加  
してみようと能動的に動いている人が同じ大学にいるし、(ドイツ語の) 同じクラスにもいるという  
のが結構刺激になって、もっと頑張らないと、と思いました。

下線およびカッコ内筆者加筆

先述の TUD 生の授業態度に対する気づきが、授業という空間に垣間見た、異文化的特徴の指摘と、それに対する感嘆であったのに対して、他の日本からの参加学生に対する気づきとして語られた内容は、自身の参加態度や言動の内省と結びついている。言及した言動や姿勢をこれから自分も取り入れていきたいといった表明が添えられている点が興味深い。これらの気づきの獲得は、「教わる側」「教える側」に固定されない、参画型の授業参観者としての参加がもたらした結果ではないだろうか。

### 5-3. ドイツ語を話す自分、ドイツ語圏に身を置く自分をイメージできたか

参加学生には、今回のプログラム参加を通じて、ドイツ語を話す自分・ドイツ語圏に身を置くことをイメージできたかどうか尋ねた。

(参加者 A) 会話のトーンとかスピード感とかは感じられたかな。(中略) さらさらさらっとすごく長い文を言われた感じがして、(中略) どの文法を使ったのかもあまりわからなくてびっくりしてしまっ  
た。(中略) 強調の仕方、発音というか、声のトーンが強めかな。(中略) (これまでの授業の音声デー  
タによる) リスニングで聞いてきた今まで平坦な感じとは違ったというのが一番大きいかな。(中略)  
話すことができなかつたらもったいないなというのをすごく思っ  
て。だから、話すことを意識して  
いきたいなというのはすごく思いましたね。

(参加者 D) 自分が思い描いていた、向こうに行ってしゃべる練習ではないけれど、生で試せた。自  
分  
が思い描いていたような楽しみが実感できたので、やはり楽しいよね、もっとやりたいよねとい  
うのは思いました。(中略) 単語を入れて今回は臨んだので…(中略) 断片的ではあるけれど聞き取  
れて、推論ができて、細田先生が応えてくれるので答え合わせができて「ああ、違ったな」とか「あ、  
これは合ってた」とかいうのが分かって。断片的な情報から推論する力がついたと思っています。

(参加者 F) 話が分からないといけないなという重要度みたいなものが全然違って…(中略) いつも(三

普段のドイツ語の授業) だったら、わからなかったら調べようとなるけれど、追いついていかないといけないという難しさを改めて感じました。(中略) (海外研修や留学をするなら) 文法よりも動詞を知らないとだめだなとか、シチュエーションでできないとだめだなという…。

(参加者 B) ブレイクアウトルームになって日本人が 1 人、10 分ぐらいの時間ですが、テキストが終わった、こっちはドイツ語をしゃべれないし、向こうがずっとドイツ語で話し始める、全然わからないという状況が新鮮で、ちょっと海外気分というのを体験しました。(中略) 向こうも日本語で聞かれてもわからない感じだったので、お互いに頑張ろうとしても、割とやはり壁があるのは感じて、そこはすごい新鮮だなと思って。(中略) リスニングをもうちょっと上げたいかなと。こっちら話し出さなくても何を言っているのかわかれれば…と思いました。

下線およびカッコ内筆者加筆

語りからは、彼らが、ドイツ語圏において日常的に使用されているドイツ語と、ドイツ語でモノゴトが展開する状況をリアリティをもって体感したようであることを読み取ることができる。生のドイツ語のスピードや抑揚、発音への注目、知らない単語が出てきても対話の流れに追いついていくしかない状況、コミュニケーションを取ろうとしても全く通じ合えない状況。D によって語られた手ごたえや楽しさを除くと、参加者は、ドイツ語を話す自分をイメージするには至っているとは言い難い。しかし、ドイツ語が使用されている世界がどのようであり、その世界に身を置いて自らがコミュニケーションを取ることができるようになるためには、どういった力を磨く必要があるのかについてはかなり具体的にイメージできたようである。

#### 5-4. 小括

参加者は、オンライン上の限られた時間ではあるものの、生のドイツ語が交わされる場、ドイツの大学の授業の場に身を置く経験をした。その経験を通して彼らが得た気づきは、2 つに大別することができる。

ひとつめは、ドイツ語の運用に関する気づきである。彼らの日本語クラスへの関与の仕方は、Raindl や Hoshii & Schumacher がオンラインを用いて創造した学びの場とそこへの学修者たちの参画の様相とは大きく異なり、言語運用の部分において多くの補助を得た。しかし、そうした補助を必要としながらも、ほぼ普段どおりの授業空間に身を置いたことで彼らは、ドイツ語圏の雰囲気を感じ、それによって、ドイツ語—ひいては外国語、言語—を使うとはどういうことなのかを具体的にイメージし、さらに、ドイツ語圏に身を置くことを想定しながら磨くべき力(例: 話す力、聞く力、語彙力)を見極めるに至った。

これは、Schaaf や藤原が指摘した理想自己の形成のプロセスの一例にあたるというよいだろう。つまり本稿で示したデータは、コミュニケーション・アプローチによる学修を重ねていない、初級レベルの学修者の場合の理想自己の形成プロセスといえる。また、このことから、ドイツ語運用経験がほとんどない初級レベルの学修者にとっても、ドイツ語を

使わなければならない状況に身を置く経験は、動機づけの契機として意味を有しているといえる。

参加者が得た気づきの2点目は、言語習得のための学修、ひいては大学での学びに対する姿勢や態度のあり方に関するものである。本章2節でも指摘したように、この気づきには、自らにとって当たり前である「授業」という場に立ち現れた(異)文化との遭遇に因る側面と、日本でドイツ語を学ぶ同じ立場にある学修者の態度や言動を反面教師的にとらえた側面がある。そして彼らは今回この気づきを、ドイツの大学の授業に、一受講生としてではなく、参観者として参加する機会を得たことで獲得したといつてよいだろう。

このような生きた言語使用空間や「文化」との出会いは、もちろん留学などの現地滞在によって得られるわけだが、今回のプログラムを通して、テレビ会議システムを用いて、授業という身近な異文化を参与観察できる機会を創出することでも実現可能であることが明らかとなった。これは、オンライン・テレビ会議システムを用いたこうしたプログラムの設計において、場づくりに工夫が必要であることも示唆しているといえる。

## 6. おわりに

冒頭の問いに戻ろう。中級レベル程度の言語運用能力を有する、すでに生の現場を経験したことのある学修者やこれから現地に赴こうとする学修者にとって、オンライン・システムを用いた学修機会の創出は、その能力を磨く機会として意義あるものであることは先行研究によってすでに明示されていた。対して、本稿で取り上げた実践とそれに関するインタビュー調査の分析結果からは、初級レベルの学修者にとっても、生のドイツ語が使用されている現場に入り込む経験を可能にする、オンライン・テレビ会議システムを用いた学修機会の創出は、動機づけと異文化の疑似体験の機会として有用であることが明らかとなった。

こうした点にかんがみると、運営実施には調整等が不可欠であるものの、今回のようなテレビ会議システムを活用した参画型授業参観形式のオンライン・プログラムは、ドイツ語を専門科目として履修しない学部学科のドイツ語学修者や、ドイツ語圏への留学や語学研修への参加の可能性が必ずしも高くない学修者が、学修意欲を高めたり、社会文化を理解するためのオルタナティブな手段として可能性を秘めているのかもしれない。これについては、今後、新たにプログラムを実施し、効果検証をおこないたい。また、参加学生が今回のインタビュー調査で表明した磨くべき力を、その後、実際に磨いたのかどうかについては、追跡調査をおこない、稿を改めて議論したい。

## 付記・謝辞

本プログラムの実施にあたっては日本語教師・細田陽子氏に大変お世話になりました。また、本稿執筆にあたっては甲南大学国際言語文化センター教授・藤原三枝子氏より貴重

なご助言を賜りました。お二人には心より御礼申し上げます。調査にご協力くださった皆さまにも御礼申し上げます。

## 注

- 1) 文部科学省ホームページ「大学教育のデジタルイノベーション・イニシアティブ (Scheem-D)」参照。  
([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/sankangaku/1413155\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/sankangaku/1413155_00002.htm))  
< 2021年10月17日アクセス >
- 2) 文部科学省ホームページ「デジタルを活用した大学・高専教育高度化プラン」参照。  
([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/sankangaku/1413155\\_00003.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/sankangaku/1413155_00003.htm))  
< 2021年10月17日アクセス >
- 3) 細田氏は、自身の経験に基づいて、「参加すること」を重視してくださった。そのため、対象学生がドイツ語運用能力と経験の少なさを理由に参加を思いとどまることがないよう、参加要件はかなり緩やかなものとする配慮をした。
- 4) 周知に際しては、細田氏ならびに甲南大学藤原三枝子氏と共同で作成したチラシを使用した。東洋大学では、グローバル人財育成プログラム (TGLプログラム) を推進していることから、TUDプログラムも TGLプログラムのひとつとしてカウントしてもらえるよう手続きをおこなった。東洋大学 TGLプログラム (<https://www.toyo.ac.jp/international-exchange/intledpg/tgl/>) < 2021年10月18日アクセス >
- 5) ダルムシュタット工科大学 2021年夏学期「日本語V / VI」  
(<https://www.tucan.tu-darmstadt.de/scripts/mgrqispi.dll?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=COURSEDETAILS&ARGUMENTS=-N0000000000000001,-N000626,-N0,-N377803975144732,-N377803975178733,-N0,-N0,-N0>)  
< 2021年10月19日アクセス >  
「日本語VII / VIII」  
(<https://www.tucan.tu-darmstadt.de/scripts/mgrqispi.dll?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=COURSEDETAILS&ARGUMENTS=-N0000000000000001,-N000626,-N0,-N377803975281749,-N377803975243750,-N0,-N0,-N0>)  
< 2021年10月19日アクセス >
- 6) ただし筆者は「日本語VI / VII」第23回授業 (2021/7/15) を約30分参観させてもらった。
- 7) 東洋大学からは1名のみ参加日でも、甲南大学から参加のあった授業回もある。
- 8) 2021年から「ドイツ語I」では共通テキストを使用している。
- 9) プログラム実施時の授業は隔週での対面 (含: ハイフレックス) ・非対面形式だった。

## 参考文献

藤原三枝子 (2019) 「ドイツ語学習者の高等学校における英語学習経験とドイツ語学習観と

- の関係性—前期質問紙調査の量的分析を中心に」『言語と文化』第23号、37-56頁。
- 藤原三枝子（2021）「日本の大学における第2外国語としてのドイツ語学習者の動機づけと「ドイツ語使用者としての自己イメージ」— Dörnyei の L2Motivational Self System に基づく質問紙調査による量的分析」『ドイツ文学』162号、87-104頁。
- Hoshii, M. & Schumacher, N. (2010), Videokonferenz als interaktive Lernumgebung am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutsch DaF-Studierenden. *German as a Foreign Language* 1, (pp.71-91).
- Hoshii, M. & Schumacher N. (2020). Förderung internationaler Kompetenz per Videokonferenz. In: A. Gryszko, C. Lammers, K. Pelikan & Th. Roelcke (Hg.). *DaF Für Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft*. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017 (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 101), (pp.103-124), Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Raindl, M. (2006) Video-Tandems im DaF-Unterricht. 『ドイツ語教育』第11号、113-134頁。
- Raindl, M. (2016) Forstering learner autonomy in an eTandem-based learning scenario. 『獨協大学外国語教育研究所紀要』第5号、17-39頁。
- Raindl, M. (2017) Der eTandem-Kurs an der Dokkyo Universität aus Sicht der Teilnehmenden. 『獨協大学ドイツ研究』第73号、57-78頁。
- Raindl, M. (2021) Telekollaborationen und DaF-Unterricht in Japan. Potenziale, Praxis, Forschung. 『ドイツ文学』162号、43-66頁。
- Schaaf, J.(2018). “*Irgendwann möchte ich nach Deutschland gehen.*” *Longitudinalstudie zur Deutschlernmotivation an der japanischen Universität*. Dissertation, Fakultät I - Geistes- und Bildungswissenschaften der Technischen Universität Berlin. (博士論文)
- 東洋大学社会学部（2020）『社会学部 2020 年度入学生履修要覧』東洋大学社会学部。