

# ドイツ語タスクベース授業の評価について

山 川 和 彦

## 1. はじめに

本学外国語学部ドイツ語・ドイツ文化専攻では、2012年度に行動指向のタスクベースの授業を導入した。これは、特定のテーマ（課題）に関する学生の自発性を尊重し、教員はそのサポートをする授業スタイルで、教科書を順番に行う、あるいは順序立てて文法を学習することを当面留保したものである。

本論は、筆者が担当したクラスを例とするタスクベースのドイツ語授業評価に関する試行的な報告である。報告にあたって、初めにドイツ語教育における教授法の変化の流れを概観する。そのあとで筆者が行った授業内容を簡単に示し、学生に行った個別面接、アンケート調査から得られた評価を考察しながら、今後のタスクベースの授業のありかたについてまとめたい。

## 2. ドイツ語教育の変遷と問題提起

ここではタスクベースの授業が、日本のドイツ語教育の潮流の中でどのよ

うな位置にあるのか概観しておきたい。日本におけるドイツ語教育は、文法訳読方式、それも一年次の文法、二年次の原典購読というスタイルで長らく行われてきた。オーラルコミュニケーションを取り入れる授業形態も出てくるが、大きな変化のきっかけとなったのが1991年の文部省による大学設置基準の大綱化である。これ以後様々な授業運営が試みられてきた。購読するにしても文学作品ではなく、ドイツの社会事情を取り上げたものが増え、初学者用の教材においてもドイツ事情が加味され、語学の授業が社会文化事情講義を扱うことになる。会話表現をもとに口頭練習を意識したもの、副教材に音声だけではなく映像を用いた教材が出版されるようになる<sup>1)</sup>。

その後、2001年ヨーロッパ評議会が発表したヨーロッパ共通参照枠（CEFR）が日本でも注目され、ドイツ語教育においても2003年頃から受容され始めてくる<sup>2)</sup>。それまでカリキュラム上は初級、中級のように区分はされていても、内容基準がはっきりしないこともあって、CEFRは少なからず教員の関心をひいた。そしてCEFRが定めた6段階の語学能力に準拠する試験制度、特に初学者用のA1、A2レベルの試験（ゲーテ・インスティテュートが実施しているStart Deutsch 1、2）が、従来のドイツ語技能検定試験（独検）と並んで意識され始める。加えて、情報技術の発展と普及により、文字ではなく映像や音声を取り込んだ言語活動が進んだ。高度の、少なくとも自主的に活動できる情報能力を持つ学生がいることから、映像音声を巧みに取り入れたプレゼンを伴う授業が活性化することとなる<sup>3)</sup>。

このような授業環境と教授法の変化は、従来の教育規範を体験してきた教員にとって、新たな教授法の理解、とりわけ語学力の意味について再考することを突き付けている。文法を一つの規範として言語活動を行ってきたものにとって、今日の外国語教育は、悪く言えば曖昧でなんとなく語学ができるような状態の語学力に思えた。筆者には教授者として不安が2点あった。まず学習者の語学力が向上しているのか否か、もう一つは学習者がこのような授業スタイルをどのように評価しているかである。本論では、この二点に関し、面接とアンケートによる学生の授業評価から検証してみたい。なお、被

験者が少ないこと、学生の直接的な言葉をききたかったことから、今回は量的調査方法ではなく、質的な調査方法をとった。

### 3. タスクベースの授業内容について

本稿で取り上げる授業評価の対象としたクラスは、2013年筆者が担当したドイツ語・ドイツ文化専攻2年生のクラス（週2回担当、履修者数は14名）である。初めにクラス編成について示しておく。本学の2年生の授業は、ドイツ語母語話者が3コマ、日本人が3コマ担当する。クラスは2クラス体制で1クラスか2クラスかを学生が自由に選択する。担当者により授業の方法、内容に差が生じるが、オリエンテーション段階では、細かな説明をすることなく、好きなクラスを自由意思で選択させた。担当教員は2年次の授業を、大方タスクベースで行うことを確認した以外には、特にテーマ、扱うレベルなどについて摺合せをすることなく、自由に行った。

今回、担当した学生は、一年次から同じクラスで学習してきた学生がほとんどで、仲間意識が実に強かった。この学生は1年次に教科書（Begegnungen Deutsch als Fremdsprache A1+, Schubert-Verlag Leipzig）を比較的きちんと取り扱っていき授業を受けてきた。

授業では一定の到達目標、評価方法などを学生に明示し、毎回あるいは当該の言語活動がいかなることを意味しているのか示しておくことが求められると考えるが、今回の授業では、その明示が必ずしも明確に行えなかった感がある。報告者にとってタスクベースの授業は初めてであったこともあり、1学期15回の授業すべてがタスクベースの授業ではなかったと考えている。4章で学生の評価を見るにあたり、授業方法の提示が必要になると考え、以下、授業内容を簡潔に示しておく。

授業は、教員が提示する教材を行う時間（インプット）、そのインプットに対する確認作業（簡単なアウトプット）、グループでタスクを行う時間、各グループのプレゼンテーションの時間からなる。まずインプットとしてほ

毎回取り上げた教材は、コミック『ONE PIECE』である。これは、原典とドイツ語版と英語版の比較（1-2 ページ分）を通して、ドイツ語表現の理解と文法事項の確認、口語表現の提示を目的として、学期初めに試験的に導入したが、好評で一学期間継続した。

最初のタスクは自己紹介である。このタスクでは、単に名前や出身を言うだけではなく、もう一步踏み込んだ話題について議論できるようになることを想定した。まず3～4人からなるグループを形成し、各グループが特定のキャラクターを設定する。そしてそのキャラクターがドイツ語で自己紹介をするというタスクを課した。手順は次のようである。まず趣旨の説明、グループ分け（学生意思による）、各グループの話合いによるキャラクターの設定、シナリオ作成、プレゼンとなる。この場合、学生たちはすでに1年次、2年次の他の教員の授業で自己紹介を行っていることから、言語表現としてはすでにインプットされていると考えていた。さらなる語学力発展のために、一度習ったことを次の段階で増強するという循環的な作業を行うことを意図して、スポーツ、食事、休暇に関連して連想する語彙リスト（最低50語）を各自宿題として作成させた。各グループがタスクをこなしプレゼンを用意するまでに合計2コマ分の授業時間をグループ作業に費やした。キャラクターの創出と人格化、自己紹介シーンの設定に比較的時間がかかり、グループ内の話し合いは日本語である。その後シナリオ作成になると、ドイツ語の表現方法を相談しながらストーリーを考えるわけだが、できる限り学生の主体性を尊重し、文法的な誤りを修正するなどの細かな指導は行わなかった。表現方法に質問があった場合は、習得していると思われる表現への置き換えをアドバイスしたり、和独サイトや辞書の活用を促したりした。この学生たちによる準備作業が、タスクベース授業で重要な意味の交渉 (negotiation of meaning) の時間というわけだが<sup>4)</sup>、今回はその状況を記録していない。授業外の準備も相当あったようである。プレゼンテーションは4グループのうち1グループがパワーポイントを使用して発表、後の3グループは小道具を用いた寸劇を演じて自分たちのキャラクターの紹介を行った。

次のタスクは環境問題である。自己紹介と同様のグループで、そのキャラクターを使い、環境問題に言及するシナリオを考えさせ、報告させるものである。このタスクにおいては、事前のインプットとして政治、環境関連のテキストを購読し、合わせて環境関連語彙、自分の意見を表現するときの表現方法を各自調べさせた。環境関連の文章となると若干難しいと思われることもあり、必要に応じて1年次の授業では十分に扱われなかったと思われる事項、例えば接続法、受身などの文法の説明や、表現練習も取り入れた。2回目のプレゼンでは、情報機器を使用しないグループが1つ、残りの3グループは、映像音楽を取り入れたパワーポイントを使用した。発表順番で最初のグループの SCRIPT およびパワーポイントによるプレゼン方法が、他のグループに衝撃を与え、ほかのグループから発表を一週間延ばしたいという申し出が出た。これをみるに、タスクベースの作業が、ドイツ語およびそのストーリーもさることながら、プレゼン手法、特に映像音楽を入れ込んだ総合的な作品であると意識しているように思われる。

なお、ここでは紙面の都合上プレゼンされたテキストを掲載できないが、文法レベルで添削するとすれば、指導する箇所が相当ある<sup>5)</sup>。

#### 4. 授業に関する学生の評価

タスク型の授業に対する評価は、語学運用力テストでは計り知れないところがあるため、3章に示した授業に対し、学期最終週に個別面接と無記名アンケートを行った。

##### 4.1 個別面接

面接は、筆者の研究室において、一人ずつ5つの質問に対して自由に答えてもらう半構造型インタビューを5分程度で行うことを見込んだ。実際には、回答を迷っているときには筆者から具体的な質問をすることもあり、また時間も7～10分になることもあった。

最初の質問として、授業が楽しかったかを尋ねた。質問趣旨は、グループで課題を行っていくことを学生がどう感じているか、好印象であるのか苦痛であるのかを聞くことである。積極的にかかわることが、効果的な授業を行う必要条件であると考えていたからである。特に注目しておきたい発言は、タスクベースの作業部分に対して、「やらされている感からみんなでやっている感に変化した」、「キャラクターを作って発表すること」が楽しかったというコメントである。インプット作業として行った単語ノートを自分で作成する試み、『ONE PIECE』については、身近な表現を学べたことに評価があった。

第二の質問は、1年次と比較して自分の語学能力の伸びを感じているかと尋ねるものである。文法の授業あるいは教科書を使っていく授業では、学習事項が明確になる。それを覚えたか否かで語学知識が数値化されるために、学習者は知識の伸長を認識しやすい。ところが今回のような授業形態では、自分の語学能力を実感することが難しい。そこで、学生がどのように自己評価をしているかを尋ねた。なお、ほかのドイツ語のクラスを含めた学力向上なので、筆者の授業だけを受けての印象ではない。

学力が伸びたといった内容の回答は3人で、そのうち2人は学力伸長の背景として一年次の基礎力があつたことをあげた。ついで8名が曖昧な回答をしている（はっきりとは言えないが伸びた、多少伸びた、まあまあ伸びた、おそらく伸びたなど）。3人は実感がない、一年次のドイツでの短期研修直後のほうが話せたなどと回答した。気になるコメントは、文法力に関するもので、「話す力は伸びたが、文法力がない」、「教科書がない分、文法のプリントがあつたほうがいい」、「教科書があつたほうが語学力の伸びを実感できる」といったコメントが付けられた。学生が文法規範に強く縛られている感がある。

第三の質問として、授業に関連してドイツや日本の事情などを自分で調べてみたか尋ねた。これに対してはネット系のニュースを見ること、政治に関心を持った、というコメントはあつたが、ほとんどの回答は「特にしていな

い」というものであった。学生は授業へ積極的に参加していたので、自発的に日本やドイツ事情を調べる態度が育成されたかと思っていたが、2年生ではまだその状態には至っていないといえる。後述するアンケート調査の二番目の質問においてもこの傾向が見られた。

第四の質問は、ドイツ語学習と将来の職業、生活イメージを問うものである。この質問はドイツ語学習が就職活動に役立つかというだけでなく、英語以外の言葉を学んだ結果が自分の将来の交友関係を広げることに役立つという意識を有しているかを尋ねたものである。その趣旨は、将来設計と関係してドイツ語学習を行えば、当然のことながら、学習意欲がわいてくるものと考えたところにある。7人の学生はドイツ語が就職活動で役に立つ、あるいは役立たせたいといった、語学学習を将来の職業選択に連動させたいという考えを持っていることが分かった。

最後の質問は課題認識である。現在の自分のドイツ語能力の課題をどう意識しているかを尋ねるものである。その結果、語彙力がない7人、話すことができない5人、文法力がない1名、学習態度に関すること2名という結果であった。

## 4.2 アンケート

面接が終わった直後に筆者が立ち会わない別室で、アンケートを記入してもらった（回答はすべて記述式）。

初めの質問はグループ学習に対する評価、そして改善したほうが良いと思われる点についてである（回答は自由記述式）。肯定的な意見としては、「他のメンバーとコミュニケーションが取れる、他人の考え、発想を知ることができる、自分たちで調べることができる、協力し合える、自分たちで創造していくことがよかった、各人の責任があるのでやる気がアップした、活動すればやった分が結果になるのでよかった、自分が知らない表現を学べる、授業で習ったことを使えるので身に付く」などである。これらの意見から見えてくることは、タスク型で行ったグループ作業は、語学力向上もさることな

がらクラスメンバーとの協働によりコミュニケーションを取ることができたことに対する学生の評価が高いといえる。

一方、改善点として、二回目のプレゼンではグループメンバーの組み換えを求める意見があった（新しい発想が出る可能性がある）。単語を自分で収集する作業で先生が回収して、チェックしなかったので、課題をやらなくなったというコメントや、授業運営に関して、授業の方向性を決め、最終目標を先に提示して欲しいという意見もある。

第二の質問は、ドイツ語の資料・文献を使用したことに関するものである。まず、インプットのために配布したドイツ語の資料を予習したかという質問に対しては、予習を十分にできなかったという回答である。このような結果に至る理由として、「ほかの授業の課題が多く時間が無い、予習範囲を超えている、内容の理解に至らない」という記述が付け加えられた。次に、文章を読んで、それをグループ活動に応用させるという方法に対する意見を聞いたところ、肯定的な見解が多く、文献で出てきた表現をすぐに使い、習得することができるというコメントがなされた。

## 5. 教員としての評価

ここでは学生が行ったタスクベースのグループ作業の結果について、教員としての評価を示したい。

今日の語学教育において頻繁に参照される CEFR は、日本の外国語教育に多くの示唆を与えたが、ややもするとそこに示されたディスクリプタのみが抜き出されているようにも思われる。CEFR はその理論的背景にまず行動指向のアプローチを取ることが書かれている<sup>6)</sup>。コミュニケーションが言語だけではなく様々な言語外の要素も複合して成り立つものであることは、言語教育において一般に認識されている。今回行ったグループ作業、プレゼンテーションを見るに、学生たちの言語活動において感心する点が二つあった。まず、言語活動の前提となる他人との協働をいとわず、作業を行うことがで



きたことである。次に、プレゼンテーション能力の高さである。特にパワーポイントなどを活用したプレゼンテーションは、言語的な不確かさを補完し、言語以上の伝達力をもつことがあるのは容易に想像できよう。これらの能力はいずれも「社会人基礎力」として認識されているもので、「ドイツ語」能力の育成を主眼とすれば、いわば「副産物」的に観察できた成果なのかもしれない。しかし、CEFRなどが示す行動指向の視点に立てば、外国語の授業は情報リテラシーを含めた総合的なコミュニケーション能力を評価すべきである。なお、今回の授業ではグループの作業言語は日本語、プレゼンはドイツ語であったが、段階を高めるごとに作業言語もプレゼンもドイツ語で行えるようにするのが望ましいと考える。

問題は、このような言語およびその関連能力をどのように評価するかということになる。これは成績をつけるための評価というよりは、むしろ学生が自分の能力に対して認識するための評価である。上述したように学生は、タスクベースの授業において自分の学力の伸長に確信をもてていないことがわかった。これを何かしらの指標で具現化してあげる必要がある。ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP) のような学習者の言語管理をサポートするツールともいえるものを用意する必要がある。多くの研究で取り上げられている CEFR 指標を活用した can-do 指標の導入もその一つと思われる。ただし、受験を意識した英語教育、語学試験の数値化に慣れてしまっていることから、言語コミュニケーション能力がいかなるものかをきちんと説明することがまず求められよう。このような指標は学生ばかりでなく、教員の学生に対する評価基準にもなろう。

参考までに、本学ではドイツ語の語学力を判断するための学内テストを過去に作成した。今回担当した学生には、1年次終了時と2年次1学期終了時にこのテストを課した。テスト問題は選択回答式で文法・読解編と聴力編からなり、バージョンは異なるが、同一レベルの問題を出題している。その結果を見ると、学生の平均点は、1年次より2年次のほうが10点高くなっており、学生が懸念するほどの状況にはないことがわかっている。

## 6. まとめ

2章末において、筆者はタスクベースの授業に関して二つの疑問を示した。すなわちタスクベースの授業で言語能力が向上するの否か、そして学生がこのような形式の授業をどのように評価しているかである。学習者の学力向上に関しては、評価する学力を言語を含む総合的な活動と考えると、二回のプレゼンでは、明らかに二回目のプレゼンの方が聞き手に与える衝撃が大きい。学内テストの得点も伸びていることが確認されることから、コミュニケーション能力の伸長は確認できた。

二つ目の課題として挙げたタスクベースの授業に対する学生の評価は、概ね好評である。今回のグループ作業を比較的容易にしたのは、クラスメートが一年時からの仲間であったことによるところが大きい。グループ内での合意形成がスムーズにいくか否か、換言すれば調整役を演じる学生がいるか否かで、グループ作業の良し悪しが決まってしまう感がある。次に、タスクベースの授業運営に関して、先行研究が示唆するように、その運営方法や評価、フォローアップなどにおいて課題がある。これに関しては1年次から4年次までの授業内で、どの段階でそのようなことを行っていけばいいのか、授業カリキュラム全体のデザインとの兼ね合いで決定していかなければならないところである。

### 参考 ドイツ語授業に対する外部教員の評価

この特別研究の一環で、本学の提携校であるソクラーナカリン大学プーケット校国際学部でドイツ語を担当する外国人講師ファリット・アシェール氏を招き、授業全般に関して意見交換、評価をしてもらった。プーケット校には本学ドイツ語・ドイツ文化専攻の学生も留学し、授業を受けることから双方の意見交換が重要であるとの認識に基づくものである。彼の評価は、まず学習環境に対する評価である。教室環境は、教授者にとっても学習者にとっても重要な要素で、ドイツで発行されている教材の教員用手引きには、

教室の机の配置について言及するものもある。本学の教室に関して、機能的でありネットワークへのアクセスがスムーズであることを高く評価している。次にタスクベースの授業については、プーケットでは実施したことがないことから、その評価に関しては未知数であるとしながらも、情報機器を活用した授業展開、そして言語的なトレーニングだけではなく、扱うコンテンツが興味深く、高く評価している。その中には学生の積極的参加もあげられている。

## 注

- 1) 本論では教授法の変遷を扱う意図はないので、あえて教授法の名称を取りあげることは避けた。日本のドイツ語教育における教授法に関しては、ナロック・ハイコ (2000) : 語学教育における教授法, 教材とカリキュラム—北海道大学で行われるドイツ語教育を例に— 高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習— 8 PP.67-78、吉島茂・境一三 (2003) 『ドイツ語教授法 科学的基盤作りと実践に向けての課題』三修社参照。
- 2) 拜田 清 (2012) : 日本の大学言語教育における CEFR の受容—現状・課題・展望—科学研究費補助金基盤研究 B 研究報告書「EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究」(研究代表者 富盛伸夫) 参照。 [http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/EU\\_kaken/\\_userdata//haida2.pdf](http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/EU_kaken/_userdata//haida2.pdf) (2013.10.20 確認)
- 3) 慶應義塾大学 SFC においては 2010 年に Learning Design Project が発足、自律支援学習、プロジェクト活動がなされてくる。
- 4) 原田真由美・星野准一 (2006) によれば、学習は negotiation of meaning によって促進され、語学学習においてはこの機会を学習者に提供することが学習を成功させる鍵になるとある (P.80)。今回は日本語による交渉であったが、それでものちに示すように語学学習の重要な態度を養う機会になったと考えている。
- 5) アウトプットとしてプレゼンされたドイツ語の中には、文法規範では誤

が多いが、原稿をドイツ人に見てもらったところ、その内容は理解できるという。学生のアウトプットの一例：Guten Tag, zusammen! (みなさんこんにちは)、Mich mit einen Mensch vergleichen bin ich ungefähr 40 Jahre alt. (人間と比べれば私はおおよそ 40 歳)。

6) 吉島茂・大橋理枝 (2004、訳編)：外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠— 第二章参照。

### 参考文献

岩居弘樹 (2007) 「e-learning システムとビデオ撮影を組み合わせたドイツ語協同授業の可能性に関する研究」電気通信普及財団研究調査報告書, 第 22 号

杉森幹彦 (2011)：外国語授業分析法の概観と英語授業評価基準の提案. 政策科学 18-3. PP.29-58

投野由紀夫編 (2013)：CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック

原田真由美・星野准一 (2006)：タスク中心型第二言語学習システム. 情報処理学会研究報告. EC, エンタテインメントコンピューティング 2006 (24), PP.79-85

藁谷郁美・大田達也・マルコ・ラインデル (2012)：プロジェクト型共同学習による外国語学習環境の構築—SEC Learning Design Project の活動とその評価 慶應義塾大学日吉紀要. ドイツ語学・文学 49 PP.119-136

本報告は麗澤大学の特別研究助成「学習者の授業評価に関する基礎研究」(平成 24 年度)の一部である。