

Focus on Form を意識したタスク中心教授法を用いての 外国語授業における文法認知と文法理解の問題点

武井 佑介

1. 研究目的

本研究¹は Focus on Form (以下「FonF」) を意識したタスク中心教授法 / Task-based language teaching (以下「TBLT」) における言語形式学習の問題点を考察するものである。

「Focus on Form において注目すべき特徴は、言語形式が意味内容主体のコミュニケーションの中でフォーカスされていることだ」(Rotter 2015: 23、筆者訳)。上述のように、FonF では言語形式と意味内容の両方に焦点を当てることを特徴としている。FonF を実際に授業で運用するため、タスクを授業の中心とするアプローチ「TBLT」がよく用いられる。TBLT は一定言語レベルの学習者のみを狙ったものではなく、全レベルでの使用が可能である。例として、麗澤大学外国語学部ドイツ語・ドイツ文化専攻では、初級レベルから使用されている。外国語の学習目的が文学や論文等の解説、執筆から異文化コミュニケーションへ広がりを見せる今日、言語形式と意味内容両方に焦点をあて総括的な学習を促す FonF における TBLT は有益な教授法の一つであり、今後も積極的に用いられるだろう。

しかし、意味内容を授業の中心とし、言語形式へ焦点を当てる FonF を意識した TBLT において、学習者は言語形式学習をどの程度円滑に進めることができるのだろうか。学習目的の変化により、FonF を意識した TBLT のさらに広い活用が考えうる状況下で、同アプローチにおける問題点の考察は、より円滑な授業をする上で不可欠である。したがって、本稿ではあえて同アプローチの弱点に強く焦点をあて、起こりうる問題を論究する。FonF の言語形式と意味内容のバランスから、問題の焦点を言語形式学習に限定する。問題点は文法理解と文法認知(4参照)の二点とし、

アンケート調査の結果と合わせて考察を行う。

2. 先行研究

2.1 Focus on Form

FonF は教授法ではなく、授業計画、構成において一つの指導形式と捉えられている (cf. Rotter 2015: 23)。FonF は実際に授業を行うための明確な手段ではなく、授業運営の方向性を決める枠組みである。その枠組み内で、授業を行うために必要な教授法を学習目的や学習者に合わせ使用する。FonF はよく Focus on FormS (以下「FonFS」)、Focus on Meaning (以下「FonM」)²と比較され、FonFS と FonM をつなぐコンセプトと見なされる (cf. Rösch/Rotter/Darsow 2012: 175)。

FonF の基本概念として、意味内容と言語形式の両方に焦点を当てなければならない。しかし、以下 FonF の特徴から、意味内容と言語形式の関係が同等ではないことが理解できる。

1. 言語形式へのフォーカスは意味内容主体の授業の中で行われる。
2. 言語形式は一時的に注目される。
3. 言語形式へのフォーカスは可能な限り目立たないよう行われる (cf. Rotter 2015: 24)。

FonF では意味内容主体の授業を基本とし、一時的、そして、できるだけ目立たないよう言語形式へ焦点を当てる。言語形式へ焦点を当てる方法について、演繹的、または帰納的に行うという明確な制限はされていない。しかし、「目立たないように」という表現から、帰納的な方法が望ましいと分かる。しかし同時に FonF では、例えば「接続法Ⅱ式」のように文法的専

¹ 本稿は、2017年1月17日 Friedrich-Schiller-Universität Jena に提出した修士論文「Analyse zum Potenzial des Sprachenportfolios im Aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht in Bezug auf Focus on Form」の一部を抜粋、更訂したものである。

² FonFS では、意味内容と結びつけずに言語形式へ焦点を当てる事が可能である。代表的な教授法として文法訳読法やオーディオリンガル・メソッド、上記二つとは性質が異なるが PPP モデル (presentation-practice-production approach) がある。

FonM は、言語形式には特に言及せず、意味内容を最優先させるという考え方である。ナチュラル・アプローチが含まれる。

門用語を直接使用することも可能である (cf. Rotter 2015: 25)。したがって、FonF では直接的な言語形式指導も許可されている。

FonF では、言語形式へ焦点を当てる方法として、教員があらかじめ扱う言語形式を計画し、授業中に焦点を当てる Planned Focus on Form (以下「Planned FonF」) と授業中、主に学習者側から出た疑問等から偶発的に生じる Incidental Focus on Form (以下「Incidental FonF」) がある。どちらも言語形式へ焦点を当てているが、Planned FonF がある決められた言語形式を集中的、反復的に扱うのに対し、Incidental FonF では言語形式へのフォーカスを Planned FonF よりも一時的に意味内容の一部として扱う。さらに、Planned FonF よりも語彙や文法、発音など様々な要素に意識を向けている状態で行う (cf. 鳥越 2014: 167)。この異なった二つの方法には、言語形式学習は独立せず、あくまでも意味内容と結びついて行われるという共通点がある (cf. Rotter 2015: 23、鳥越 2014: 167)。すなわち、言語形式に焦点を当てる段階で、すでに意味内容に関与している必要があるということである。

以上から FonF では意味内容を授業の中心とし、言語形式へは必要に応じ焦点の移動を行うという二つの関係性が理解できる。

2. 2 Task-based language teaching

TBLT は 1990 年代初頭に広がりを見せた教授法である (cf. Haß 2010: 297)。タスクを使用したアプローチには強いバージョンの TBLT、弱いバージョンの Task - supported language teaching があり、本稿では強いバージョンに限定する。

TBLT は言語授業の実施、計画においてタスクを中心とするアプローチであり、タスクの達成が主な目標となる (cf. Engelbert 2010: 22)。また、焦点となる言語形式は、タスク達成のため学習者が必要とするもの、またはそれに付随するものである (cf. Haß 2010: 298)。FonF 同様、TBLT では意味内容への関与を前提とし、必要に応じ学習の焦点を言語形式に移す。さらに、外国語をホリスティック³なレベルで捉え、学習者が言語形式を意味内容とのつながりや伝達コンテキストの中で、初めから包括的な形で学ぶことを基本とする (cf. Schart 2013: 189 f.)。これは明らかに FonFS に分類される教授法とは異なる。くわえて、タスク達成のため、学習者は自らの経験や知識⁴

を活用する必要がある。また、教員は授業計画において、学習者間の外国語を用いたインタラクションの活性化を考慮しなければならない (cf. Schart 2013: 109)。

TBLT においては、教員が一方向的に与えるのではなく、学習者が学習の中心である必要がある (cf. Portmann-Tselikas 1982: 1169)。したがって、教員は従来の文法授業にみられる唯一の指導者ではなく、助言者や支援者としての役割を求められている。しかし、タスク達成という学習目標や学習者主体学習のため、内容が大きく授業計画から外れることも考えられる。そのため、教員は授業進行や軌道修正など全体のまとめ役としての役割を担う必要もある。

TBLT での授業を行う際、一般的に 1. Pre-task (トピックとタスクへの導入)、2. Task cycle (タスク活動、計画準備、発表)、3. Language focus (言語分析、練習) の 3 段階で進めることが多い (cf. Haß 2010: 298)。最終段階で言語形式へ焦点を当てていることから、文法をタスク活動の中で意識的、または無意識的に使用させ、後で言語形式に触れる構造となる。しかし、TBLT において上述の 3 段階は絶対的なものではない。

TBLT において、授業の中核となるタスクの機能を Ellis (2003: 9 f.) は以下のように説明している。以下は Ellis の記述を端的にまとめたものである。

- タスクは作業計画である。
- タスクでは、主に意味内容へ焦点をあてる。
- オーセンティックな言語使用を必要とする。
- タスクは 4 技能 (読む、書く、聞く、話す) のいずれかを含む。
- タスク活動ではタスク遂行のため認知プロセス (選択、分類、順序づけ、理由づけ、情報の評価等) を要する。
- タスクには言語習得以外の明確な成果が伴う。成果がタスク完遂を意味する。

タスクとは、単に言語学習の練習問題ではなく、総合的な外国語学習を促す中核であると見なされる。

また、Skehan (2003: 3) は、タスクとは学習者が目標を達成するために意味内容を重視して、言語を使用することを必要とする活動のことであると端的に述べている。

TBLT では、タスク達成を第一の目標とし、タスク達成に必要な言語形式へ焦点を当てる。言語習得は主な目標ではなく、あくまでもタスク達成への一つの手段であることから、意味内容と言語形式の強い結び

³ 「『ホリスティック』とは、言語コミュニケーションを言語知識やスキルのみならず、コンテキスト、話者のパーソナリティや経験、感情をも視野に入れ、全体として捉えようというものである」(草本 / 濱野 / シュツテレ / 竹内 2015: 135)。

⁴ Schart は「Ressourcen」と表現している。

つきが必要となる。したがって、タスク活動は、言語形式学習のみを狙ったものではなく、ホリスティックな学習を促すものである。さらに、授業内に限られた言語学習ではなく、実社会での言語使用を強く意識したアプローチでもある。

3. Focus on Form における Task-based language teaching

本章では、FonF と TBLT の位置づけを明確にし、両者の関係性を確認する。

FonF は指導形式、TBLT は教授法（またはアプローチ）であることから、TBLT が FonF の枠組みの中にあることが分かる。

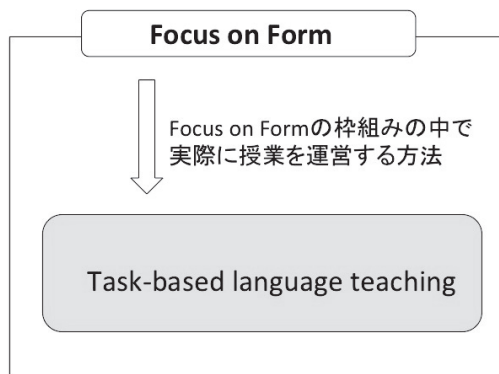


図1 FonF と TBLT の位置づけ

TBLT は、本来 FonF を意識した使用を基本としている (cf. Ellis 2013: 4)。しかし、両コンセプトの結びつきは明らかではない。FonF において言語形式と意味内容のバランスや学習方針は明確であるが、具体的な指導法は示されていない。逆に、TBLT では指導方法は把握できるが、言語形式と意味内容のバランスは非常に曖昧であり、FonM に近い使用も十分考えられる。さらに FonF をどの場面で強く意識するかも使用者により統一されていない (cf. Ellis 2013: 4)。したがって、FonF と TBLT の組み合わせを改めて確認することにより、使用の範囲をかなり制限することが可能となる。

本稿では、第2章をもとに大きく以下の特徴で FonF と TBLT を限定する。

- 意味内容と言語形式は両方授業にて扱われなければならない。
- 言語形式へのフォーカスには意味内容との結びつきが必要である。
- タスクを授業の中心とし、主となる目標はタスクの達成である。タスクの特徴は Ellis による (2.2

を参照)。タスク達成のため、基本的に学習者間のインタラクションを必要とする。

- タスク活動においては意味内容を学習の中心とし、必要に応じ、できる限り一時的かつ目立たないように言語形式へ焦点を当てる。しかし、直接的な言語形式指導も可能である。
- タスク活動内では帰納的な言語形式指導が望ましい。フォーカスの方法は Planned FonF と Incidental FonF がある。
- 言語形式は学習者主体で分析的に理解されることが望ましい。

以後、FonF と TBLT の組み合わせを、Task-based language teaching with respect to Focus on Form (以下「TBLTF」) と呼ぶ。

4. TBLTF における文法認知及び文法理解の問題点

TBLTF では意味内容中心に授業が構成され、文法は必要に応じて一時的かつ目立たないよう、また帰納的に授業内で焦点を当てられる。しかし、TBLTF での意味内容と言語形式のバランスにおいて、学習者は言語形式を十分に意識し学習できるのか。TBLTF では帰納的文法指導に限らず演繹的指導も許可されている。しかしながら、どちらの方法を取るか、またどの程度文法へ焦点を当てるかは多くの場合教員に一任される。したがって、言語形式へのフォーカスの比重や明晰さは教員により均一ではない。上記のような意味内容と言語形式のバランスをとる TBLTF にて、文法認知、また文法理解が学習者において困難になるのではないか。

文法認知とは、学習される文法への気づきのことである。FonFS のように教員主体の一方的な文法授業を行わない TBLTF では、学習者が言語形式を自ら意識し、学習に取り組む必要がある。そのため、学習者による文法への気づきは、教員から多くの情報を与えられる文法中心の授業に比べ重要となる。

文法理解については、学習者が授業内で扱われた文法項目を理解することと定義する。「理解する」とは非常に曖昧な表現だが、本稿では学習者が文法を自ら整理、カテゴリー化できているかを基準とする。整理、カテゴリー化の重要性は次節にて論じる。

文法認知、文法理解の困難さとは、授業内で扱われた言語形式と言語形式に関する取り組みを認知できない、または認知はするが理解するまでには至らない状況のことである。以下では、文法認知と文法理解の妨げとなる要因を考察し、上記問題点の可能性を示す。TBLTF では Planned FonF と Incidental FonF があ

り、明確化のため二つを以下では分けて論じる。

本節からは、言語形式⁵を文法に限定する。

4. 1 Planned FonF の場合

Planned FonF において対象となる文法項目は、教員により比較的明確に示されることが多く、文法的な専門用語が用いられることも多い。したがって、学習者が文法を認知する段階で不具合が起こることは少ない。しかし、帰納的文法指導が期待されていることや文法習得自体が授業の主な目標ではなく、あくまでもタスク達成への手段と見なされていることから、文法へのフォーカスは FonFS にみられる文法中心の授業に比べ曖昧になる。さらに、対象の文法は多くの場合 Language focus にて学習者主体の分析的な取り組みにより理解される。分析的とは、文法説明を受け理解するのではなく、学習者自ら文法項目をどのような場面でどのように使用するかを考え理解することに重きを置くことである。したがって、基本的に教員が一方的な文法説明をすることはない。TBLTF では、タスク活動内で新たな文法項目をタスク達成のために意識的、または無意識的に使用させ、後に学習の焦点を文法項目へ移す。この形は、FonFS における文法訳読法などの文法授業とは逆のアプローチである。学習者は必要に応じ教員から直接的な説明を受けることも可能だが、明確なガイドラインが無いことからどの程度直接的に教えるかは各教員次第となる。

では、タスク活動内で文法への焦点が明確とはいえない TBLTF において、学習者主体の分析的な文法理解は十分に行われるのだろうか。

Eggers (1989: 13) は、成人学習者の言語学習において、文法的な専門用語を使用しての計画的な文法規則の指導は有益であると述べている。これは文法訳読法などにみられる特徴であり、教員によってカテゴリー化された文法を計画的に指導する形である。この場合、文法はインプットの段階で教員によりすでに整理されている。また、成人学習者の制限はないが、帰納的文法学習には学習者の課題を消化できるだけの十分な能力と教員側の適切な授業時間の確保が不可欠となる (cf. Asano 2010: 210)。すなわち、タスク活動内での帰納的な文法学習と Language focus における学習者主体の分析的な文法理解を期待する TBLTF では、学習者の能力と授業時間の確保は非常に重要となる。逆を言えば、能力、授業時間が不足することで十分な結果を生まず、成人学習者においては、この学習法が妨げとなる可能性もあるということである。

Haß (2008: 131 f.) は、文法学習プロセスとして、

次の6段階を挙げている。

1. noticing (文脈での文法構造への気づき)
2. comprehending (文脈から推測される文法機能への理解)
3. structuring (前段階で学習者によって理解されない場合、教員による補助)
4. contrasting (母国語との比較)
5. monitoring (文法のカテゴリー化と使用範囲の決定)
6. mastering (様々な練習、使用による帰納的な取得)

1段階目の noticing は、学習者が与えられた文法項目や学習者自ら意識した文法項目へ初めて意識を向ける段階であり、次の comprehending では、学習者自ら文脈から文法機能を推測する。2段階目までは教員の指導を必要とはしない。Comprehending で学習者が文法機能を把握しなかった場合、3段階目 structuring で初めて教員の指導を受ける。4段階目 contrasting では、母国語との比較を行い、次の monitoring で文法の使用範囲と区分の整理を行う。最終段階 mastering では、文法項目の定着を目的としている。

上記、文法学習プロセスは FonFS にみられる従来の文法学習とは明らかに異なる。教員主体の文法学習では、まず教員によって学習される文法項目の説明が演繹的に行われ、その後、学習者が問題練習等によって定着をはかる。学習者は用意された練習において、強く文脈からの文法構造認知 (noticing) や文法機能理解 (comprehending) を意識する。すなわち、初めに学習者は教員からの文法説明を通し、文法項目のカテゴリー化と使用範囲の決定 (monitoring)、多くの場合、母国語の文法と連動させて指導されるため、母国語との比較 (contrasting) も同時に行う。

6段階での文法学習プロセスは、学習者主体の分析的な文法理解と冒頭で教員による文法説明が行われない点で TBLTF の文法学習と一致している。6段階文法学習プロセスを基礎とするならば、文法の整理をする monitoring は TBLTF での文法理解において重要となる。最初に文法説明を受けずタスク活動内で文法を使用し理解を促す TBLTF では、monitoring の段階で学習者が文法整理を行う。したがって、文法理解において文法規則の整理が有益な成人学習者では、monitoring を無視することはできない。2、3段階目の comprehending と structuring でも文法理解が促されるが、あくまでも文脈からの推測であり、文法使用範囲の明確な決定を行うものではない。それゆえ、

⁵ 言語形式とは、言語の音韻論、形態論、そして統語論の性質のことであり、記号構造全てのステージで論ずることである (cf. Rotter 2015: 48)。

明確な文法整理を行う monitoring は成人学習者にとって必要となる。しかし、学習者は初出文法項目において monitoring までたどり着くことができるのか。新しい文法構造への気づき、ここで言う noticing では、文法はまだ学習者によって整理されていない。後に分析的な文法学習プロセスを経るのだが、十分な授業時間の確保ができない場合 comprehending、structuring、contrasting に留まる可能性もある。TBLTF において学習者はタスク活動内での言語使用を基に Language focus で文法理解を深める。しかし、タスク活動内での帰納的な文法学習により、文法に対する関わりは学習者によって大きな差が現れる可能性がある。したがって、後の Language focus でのカテゴリー化でも、学習者により大きな差が現れるのではないか。タスク活動内で学習する文法項目を十分に意識できなかった場合、後の言語学習においても文法が十分に消化されないと推測される。論なく、学習者の積極的な分析やディスカッションへの参加、分析した文法項目を整理する十分な能力、適切な授業時間の確保、教員の適切なサポートにより文法整理、そして文法理解が行われる可能性は高い。しかし、この点は学習者の能力や学習環境に依存するところが非常に大きく一定ではない。したがって、Language focus においても monitoring が達成されるとは限らない。さらに、Language focus も必ずタスクに組み込まなければならないものではない。それゆえ、Language focus が積極的に組み込まなかった場合、学習者による文法整理はさらに難しくなるのではないか。

Planned FonF では、タスク活動内での言語形式への焦点は FonFS に属する教授法に比べ明らかに不明確であり、Language focus においても学習者主体の分析的な文法理解が期待されている。学習者、特に教員主体または文法中心の授業を受けてきた学習者は、TBLTF の文法学習プロセスを十分に消化できないのではないか。また、TBLTF における帰納的な学習では、学習者の十分な能力や適切な授業時間の確保が必要となる。6 段階の文法学習プロセス (cf. Haß 2008 : 131 f.) から、成人学習者において文法理解に必要な文法整理が、学習者の能力や授業時間の確保によって達成されない可能性が考えられる。

上記のことから、Planned FonF において文法理解が学習者によって円滑に行われない可能性が推測される。

4. 2 Incidental FonF の場合

主に学習者側から偶発的に発生する Incidental FonF では、文法認知が十分に行われないことが考えられ、文法理解の妨げとなる可能性がある。Incidental FonF において、学習者は自覚のない状態での文法使用を通し学習を行うことがある。無意識的学習には様々な意見があるが、ここでは無意識的学習の良否についてではなく、無意識的学習がどう文法学習の問題を引き起こすかを論ずる。

Rotter (2015 : 59) によると、インプットされた情報が受容されるには、学習者による認知が必要である。すなわち、学習者の認知なしにはインプットされた情報へ焦点を当てることはできないということである。

Fritz/Hussy/Tobinski (2010 : 62 ff.) は、無意識的に処理された情報は後に必要なものとして選択されることによって意識的な情報へと変化すると述べる。学習者の気づきが無意識的にインプットされた情報へのフォーカスには必要となることが理解できる。

無意識的な文法学習が考えられる Incidental FonF では、意味内容から言語形式への焦点の移行において、まず対象の文法項目を学習者自身が認知する必要がある。初めに学習者は初出や既出文法をあらゆるメディアから受動的にインプットする。また、既出文法では学習者からの自発的なアウトプットも想定される。通常、特定の文法項目に特化していない場合、学習者はインプットやアウトプットした情報を全体的な文脈で捉える。つまり、学習者が無意識的、または特段強い意識をせずにインプット、アウトプットした情報から意識的に特定の文法項目へ焦点を当てるには学習者の明確な文法認知が必要ということである。

Incidental FonF では主に一時的、また意味内容の一部として文法へ焦点を当てる (cf. Rotter 2015 : 171)。この方法が文法学習において文法認知を困難とし、無意識的に処理した情報への意識的なフォーカスを妨げているのではないか。以下は FonF に即した授業における学習者と指導者の会話である。学習者の発した文法の誤りから既出文法へのフォーカスを行っているため、学習者によるアウトプットをもとにした焦点化である。

K: Ein Mädchen springt über ein/den Baum mit ein Fahrrad.
(T)

C: Mit einem Fahrrad, ok. (I) Hmm geht denn das eigentlich? (RR) (Rotter 2015: 171) ⁶

⁶ (T) は Trigger を示し、指導のきっかけとなるものである。

(I) は Indication を示し、教員による誤りへの指摘である。

(RR) は Reaction to Response を示し、継続しての教員による (または他学習者) による反応である (cf. Rotter 2015 : 162)。

(筆者訳)

K: 1 人の少女は自転車で木を飛び越える。(T)

C: 自転車で [ここでは冠詞を直している]。OK (I)。うーん、
それで大丈夫 [意味内容を指している] ? (RR) ([]
内筆者、() 内原著)

学習者 K は、mit *einem* Fahrrad を mit *ein* Fahrrad と不定冠詞変化の間違いをしている。アウトプットの段階では不定冠詞を授業内、または以前集中的に学習していない限り、学習者 K による不定冠詞への強いフォーカスは考えにくい。なぜなら、アウトプットする内容や文章を作るために必要なさまざまな要素に意識を向けているからである。したがって、学習者 K は不定冠詞を無意識的、または他の要素に意識を向けながら同時に使用している状態である。直後に、指導者 C は mit *einem* Fahrrad と直接的な文法指導を行っている。しかし、指導者 C はすぐ焦点を「自転車で木を飛び越える」という意味内容に向けており、言語形式へのフォーカスは続いている。ここでの指導法は非常に直接的ではあるが、同時に一時的であり意味内容の一部として機能している。上記の会話にて、学習者が瞬間的に言語形式（ここでは不定冠詞変化）へ注意を向けたとしても、文法理解、場合によっては文法認知が十分に行われない可能性が推測される。

次の例では、学習者が文法項目へのフォーカスを十分にできていないことがより明確である。

T: Was machen die? Wo, wo, wo, wo leben die denn, der Hase und das Meerschweinchen? (SA)⁷

S1: Die leben in, in einem in ein Käfig. (T)

T: In einem Käfig. Beide zusammen oder?

S1: (versteht die Frage nicht) In ein...? Ich?

T: Ne, die, der Hase und das Meerschweinchen sind die zusammen in einem Käfig?

S1: (schüttelt den Kopf)

T: Und das machen die so den ganzen Tag? (RR) (Rotter 2015: 174)

(筆者訳)

T: 2 匹 [ウサギとモルモット] は何をしていますか? ウサギとモルモットはどこ、どこ、どこ、どこで暮していますか? (SA)

S1: 2 匹は一つのゲージの中で暮しています。(T)

T: 一つのゲージの中 [ここでは不定冠詞の変化を直している]。2 匹は一緒?

S1: (質問を理解していない) 中で ... ? 私?

T: いいえ、ウサギとモルモットは一緒に同じゲージの中にいますか?

S1: (首をふる)

T: そして、1 日中そう していますか? ([] 内筆者、() 内原著)

学習者 S1 は in *einem* Käfig を in *ein* Käfig と不定冠詞変化の間違いをしている。指導者 T は直後に In *einem* Käfig と誤りを直接的に直しているが、すぐに意味内容へ焦点を移している。間違いを指摘された学習者 S1 はすぐに In ein... ? と文法に触れようとしたが、指導者 T によって十分に文法へ焦点が当てられず、学習者 S1 による不定冠詞変化の訂正は見られない。学習者 S1 は文法へ瞬間的に焦点を移した。しかし、指導者 T により訂正された文法を把握できず、自ら訂正をしていない点から、文法認知と文法理解は行われていないと考えられる。FonF には様々な訂正方法があり、文法の誤りを学習者自らに訂正させるような方法もある (cf. Rotter 2015: 144)。しかし、上記二つの例から、一時的かつ意味内容に埋め込まれた言語形式学習において、無意識的に処理した文法へのフォーカスが十分に行われない可能性があると分かる。

Incidental FonF の一時的、意味内容の一部として行われる文法へのフォーカスにおいて、無意識に処理された情報（ここでは文法）から特定の文法項目に意識を移行するためには文法認知が必要である。しかし、教員による瞬間的、または狙った文法項目へ学習者の意識を十分に向けられない文法指導は、学習者における文法認知の妨げとなる可能性がある。前節の 6 段階文法学習プロセスから分かるように、文法理解への取り組みには、まず文法構造への気づきが必須であり、Incidental FonF でみられた文法認知の妨げは文法理解の段階までたどり着けない要因ともなる。

4.3 学習意欲の低下

TBLTF では、文法理解が円滑に行われない可能性があるとして述べた。文法が理解できない、または理解できていないと自己評価をする機会が多くなることで、学習者の己に対するフラストレーションが溜まり自信を喪失することが考えられる。Mieztel (2007:360) は、高い内発的モチベーションを有する学習者は高い自己効力感も維持していると述べている。自己効力感とは、新たな、または困難な挑戦において自らの能力を基に適切に遂行できるという確信の程度である (cf.

⁷ (SA) は Sequenz-Auslöser の略であり、なぜ指導のきっかけが作られたのかを示す (cf. Rotter 2015: 163)。

Hohmann/Schwarzer 2009: 61)。上述から、内発的モチベーションと自己効力感にはある一定のつながりがみられる。自己効力感が高く維持されている程自ら問題解決や理解に取り組み、その結果失敗も経験するが同時に多くの成功も経験する。成功体験の積み重ねが己の自信を増幅させ、自己効力感、そして学習意欲の向上を促進させる (cf. Jerusalem 2002:8)。しかし、問題解決や理解ができない状況、つまり失敗体験が連続すれば、自己効力感、そして内発的モチベーションの低下につながる可能性がある。Incidental FonF での一時的な言語形式へのフォーカスや、Planned FonF の帰納的、分析的な言語学習において、学習者が理解できないという意識を連続的に持つとすれば、学習意欲の低下を引き起こすことが十分に考えられる。

4.4 言語形式学習における問題点の小结

本章では、TBLTF での文法学習において考えうる問題点を二点挙げた。一つ目は、学習者による文法理解が困難であること。二つ目に、文法認知が円滑に行われない可能性である。

前者は、Planned FonF においてタスク活動内で文法へのフォーカスが明確ではないことや Language focus での学習者主体の分析的な文法学習が要因と考えられる。また、TBLTF で主に用いられる帰納的な文法指導も学習者の能力や授業時間の確保により上手く消化されないことがある。さらに、成人学習者において文法理解に有益な文法整理も十分に行われないことが推測される。Incidental FonF では、一時的かつ意味内容の一部として文法指導が行われる。教員が文法の誤りを指摘しているにも関わらず、学習者が文法へフォーカスできない状況がみられ、学習者による文法理解が行われないことが分かる。また、円滑を欠く文法理解の積み重ねにより、学習に対する内発的モチベーションの低下をまねく可能性がある。内発的モチベーションの低下は、困難を乗り越えるために必要な自己効力感にも影響すると考えられ、自己効力感の低下によりさらなる文法理解の妨げとなるのではないか。

後者は、主に Incidental FonF においてみられる。一時的かつ意味内容の一部としての文法指導は、学習者による文法への気づきを困難にさせ、十分なフォーカスを妨げる可能性がある。教員による文法訂正の際、学習者が訂正された文法へ焦点を当てられず、十分な文法認知が行われていないことが 4.2 の二つの例か

ら分かる。

次章にて、文法理解と文法認知の困難さ、及び文法理解の妨げとなりうる内発的モチベーションの低下が学習者の意識内にみられるかの調査を行い、調査結果を基に上述の要因を考察する。

5. 調査及び考察

5.1 調査目的

TBLTF を用いたドイツ語授業にて考えうる文法認知と文法理解の困難さ、内発的モチベーションの低下を学習者が実際に意識しているかの調査を目的とする。しかし、本調査での対象は被験者の能力ではなく、あくまでも学習者がどのように自らの学習、状況を評価しているかという意識的な部分である。

文法認知については、被験者が自ら判断しにくい部分である。したがって、直接的なアンケート項目を設けず、他項目の結果を基に考察を行う。

5.2 調査方法及びアンケート内容

本調査では、アンケートを使用しての量的調査法を用いる。今回は TBLTF における問題点の発見を目的とはせず、上述の文法学習においての問題点を確認するために実施する。したがって、実質的なデータの取りやすい量的調査を行う。より信憑性のあるデータ収集のため、匿名でのアンケート記入とし、さらに、被験者が結果を予想し意識的に解答することを避けるため⁸、文法学習以外の項目も設けた。被験者は事前に一般的な外国語学習に関する調査であると知らされている。

アンケートは直感的な回答を促すため多肢選択法を用い、質問により複数回答を許可している。より明確な回答をえるため、基本的な回答は、「とても」「はい」「あまり」「いいえ」の4択か「はい」「いいえ」の2択にし、「どちらとも言えない」といった中間的な回答は排除した。被験者の強制的な参加はないため、アンケートは時間的、場所的に回答しやすいようオンラインにて実施した⁹。被験者が集中して行えるよう質問は全体で14問とできる限り少なくし、アンケートのデザインも極力簡易的にした。

⁸ Hussy/Schreier/Echterhoff (2010: 22) は、被験者が何を調査されているのか、どのような回答を期待されているのかを予測することで答えを変化させてしまう可能性があるとして述べている。

⁹ Creative survey というアプリケーションを用い、スマートフォン、パソコン上で回答できるようにしている。

Creative Survey (最終閲覧日: 2017 年 9 月 15 日) <https://creativesurvey.com/>

図2 アンケートデザイン（スマートフォン観覧用）

設問（1）、（2）は大学に入る以前の外国語授業、設問（3）からは大学でのドイツ語授業についての質問である。

アンケートの内容は以下となる。（1）大学入学前の外国語授業の有無、（2）大学入学前の外国語授業形式、（3）aドイツ語を用いてのコミュニケーション、（3）bドイツ語文法の理解、（3）b.1 文法理解が困難であることでの学習意欲の低下、（3）c 文法整理、（3）d 学習者間における理解度の差、（3）d.1 学習者間における文法理解の差、（3）d.2 文法理解の差による学習意欲の低下、（3）e 学習ノートの作成、（3）e.1 学習ノートの内容、（3）f 授業における不足部分、（3）g 学習者における問題点及び悩み（資料1）。

アンケート用紙内、設問（2）、（3）b、b.1、c、d、d.1、f、g が実際に調査する内容に直結している。設問（1）、（3）a、部分的に（3）f、g で学習者の意識を文法以外に向けている。設問（3）d.2、e、e.1 は本稿では触れない内容において実施した。したがって、設問（3）d.2、e、e.1 の結果は省略する。

アンケート実施期間は2016年10月8日から1ヶ月間であった。

5.3 調査対象者

本調査では、麗澤大学外国語学部ドイツ語・ドイツ文化専攻2年生（調査時）29人を対象とした。同専

攻では、TBLTをベースとし授業デザインを行っている（cf. 2015 草本／濱野／シュツテレ／竹内：134）。意味内容のみならず言語形式にも学習の焦点を当てていることから、FonMではなくFonFを意識していると考えられる（cf. 2015 草本／濱野／シュツテレ／竹内：135）。

同学科では意味内容だけではなく言語形式にも授業内で焦点を当てているが、文法を主な学習目標とはせず、あくまでも「獲得が期待される知識」と位置づけている。また、実際の言語使用により言語形式学習を促すとも言う（cf. 2015 草本／濱野／シュツテレ／竹内：135）。これはTBLTFの概念に十分当てはまる。同時に、同学科の学生が授業における座学や文法学習の少なさを指摘している（cf. 2015 草本／濱野／シュツテレ／竹内：138）。しかし、同学科のタスク活動にも文法項目が明確に含まれている（cf. 2015 草本／濱野／シュツテレ／竹内：135）。したがって、文法へのフォーカスが極端に少ないことは考えにくい。この点で、FonFSにみられる教員主体の演繹的文法指導のように学習者が文法学習を明確に意識できるものではなく、学習者主体の文法理解やタスク活動内において帰納的文法学習が中心であることが強く推測される。

被験者は大学入学時よりドイツ語学習を始めているため、TBLTFを用いてのドイツ語学習を基本としていることが分かる。例外的にオーストリア、ドイツで開催される語学コースに参加した被験者もいるが、最長で1ヶ月と学習状況に大きな影響を与えるものではないと考えてよいだろう。したがって、TBLTFによる文法学習の調査において適切な対象者であると判断する。同専攻の多くの学生は2年次後期、3年次前期にかけて半年から1年間海外留学をするため、ある程度TBLTFにて学習を行った2年次前期終了後にアンケートを実施した。

5.4 アンケート調査結果

今回、29人中、21人（約72%）の被験者から回答をえることができた。約90%の被験者がスマートフォンにて回答をし、平均3分30秒でアンケートを終了している。年齢、ドイツ語学習期間、設問1については分布が明確なので数値のみを提示する。

被験者は19～20歳であり、1名を除き、全員が12～18ヶ月間ドイツ語を学んでいる。全員が大学入学前に外国語の授業を受けている。

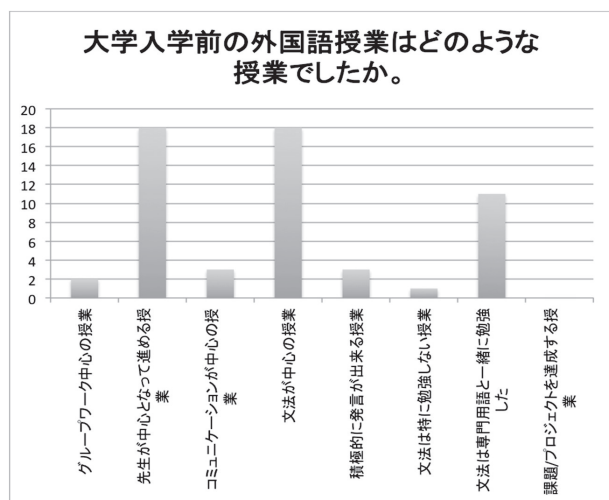


図3 (2)：大学入学前の外国語授業形式

被験者全員が大学入学以前に外国語の授業を受けていたが、TBLTのようなタスクやプロジェクトを中心とした授業を経験しているものはいなかった。突出している授業形式は文法中心の授業や教員主体の授業である。

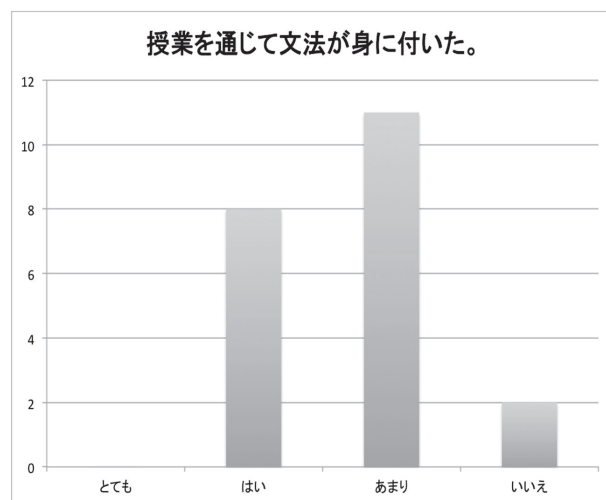


図5 (3) b：ドイツ語文法の理解

図4、5では、約70%の被験者がドイツ語を用いたコミュニケーション能力を高く評価しており、対して文法理解においては約60%の被験者が消極的な回答をしている。

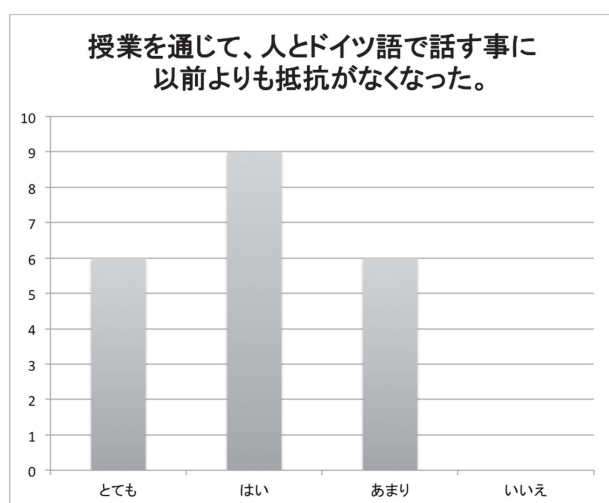


図4 (3) a：ドイツ語を用いてのコミュニケーション

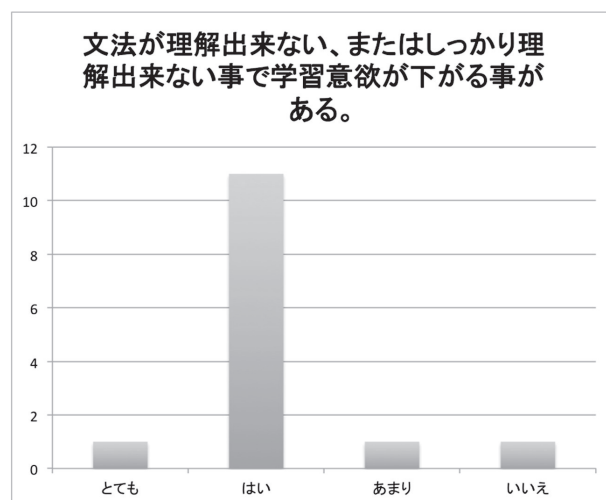


図6 (3) b.1：文法理解が困難であることでの学習意欲の低下

図6からは、文法理解が困難な状況において明らかな学習者の学習意欲低下がみられる。

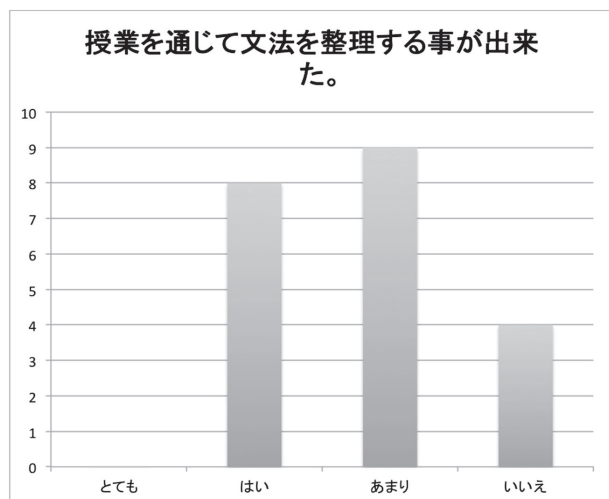


図7 (3) c: 文法整理

図7では、文法整理に関して約60%の被験者から消極的な回答をえた。

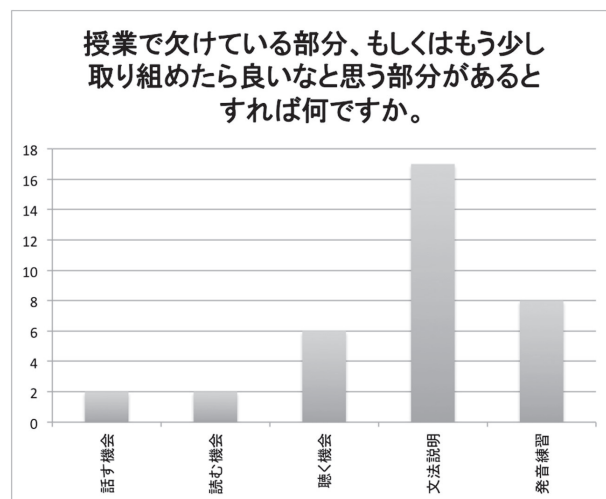


図10 (3) f: 授業における不足要素

図10では、約80%の被験者が授業中における文法説明の不足を指摘している。

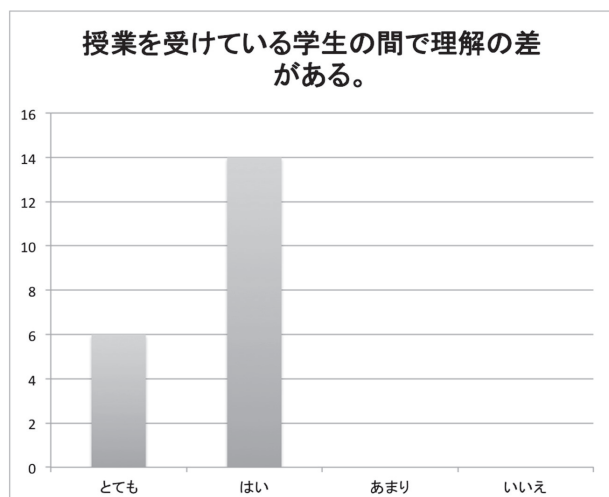


図8 (3) d: 学習者間における理解度の差

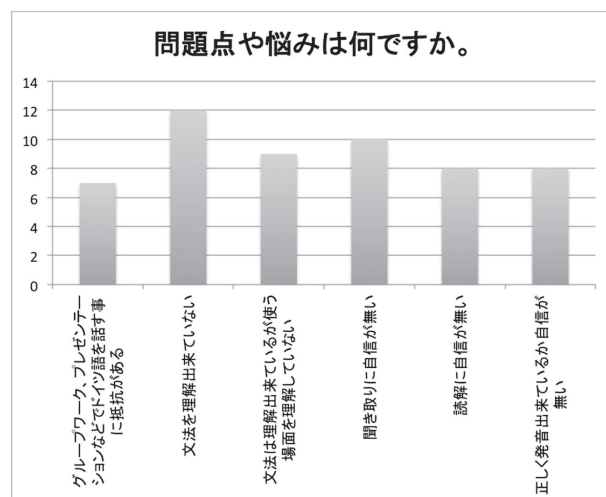


図11 (3) g: 学習者における問題点及び悩み

図11からは、他項目と比べ突出した数値ではないが、約57%の被験者が文法を理解していないと回答した。文法理解はできているが、どのような場面で使用するべきか理解していないと答えた被験者は約42%だった。

5.5 考察

設問(3)b、(3)g(図5、11)では、多くの学習者が文法を理解できていないと自己分析している。設問(3)b「ドイツ語文法の理解」(図5)にて消極的な回答を行った13人の被験者の内、11人(約85%)が設問(3)f「授業における不足要素」(図10)で授業内での文法説明不足を指摘した。

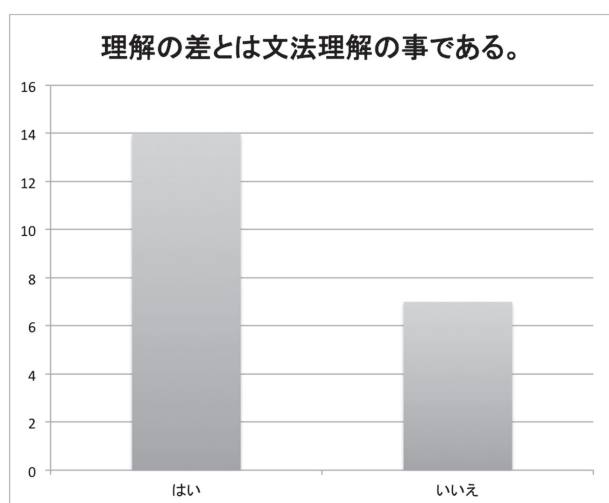


図9 (3) d.1: 学習者間における文法理解の差

被験者	(3) b ドイツ語文法の理解	(3) f 授業における不足要素
S1	あまり	文法説明／発音練習
S2	あまり	文法説明／聴く機会
S3	あまり	文法説明／発音練習
S4	はい	文法説明／発音練習
S5	はい	文法説明
S6	あまり	聴く機会
S7	あまり	文法説明
S8	あまり	文法説明／聴く機会
S9	いいえ	文法説明／発音練習
S10	あまり	文法説明／聴く機会／発音練習
S11	はい	文法説明／聴く機会
S12	はい	読む機会／発音練習
S13	はい	文法説明
S14	はい	文法説明
S15	はい	無回答
S16	はい	文法説明／話す機会
S17	あまり	文法説明／読む機会
S18	あまり	文法説明／聴く機会／発音練習
S19	あまり	文法説明／話す機会
S20	あまり	文法説明
S21	いいえ	聴く機会／発音練習

表1 ドイツ語文法の理解と授業における不安要素

被験者が文法説明をどのように解釈しているか明確ではないが、大学入学前に多くの被験者が体験した外国語授業形式から教員主体の演繹的な文法説明と考えられる。TBLTF では通常、演繹的な文法説明は積極的に行わないが、授業には特に Planned FonF を用いての文法学習が含まれている。Planned FonF の場合、文法へ反復的、集中的に学習の焦点を当てることが可能であり、学習者は比較的容易に文法へのフォーカスを行える。しかし、教員による一方的な演繹的な文法説明は少なく、タスク活動内で学習者に自ら文法理解をさせる構造となる。このような学習者主体の帰納的な文法学習が被験者に文法説明不足を感じさせたのではないか。4.1 で述べたように、学習者の能力や授業時間の確保により学習者主体の帰納的な文法学習は十分消化されない場合があり、本調査でも文法理解を妨げる一つの要因となったとも考えられる。設問 (3) d、(3) d.1 (図8、9) でも被験者のほぼ全員（1名が無回答）が学習者間での理解の差を指摘し、そのうち約70%の被験者が文法理解における差と回答している。このことから、タスク活動を通しての文法理解において大きな個人差が生じる可能性があると分かる。

設問 (3) c (図7) では、半数以上の被験者が文法整理をできていないと感じている。同設問で消極的な回答をした13人の被験者の内、12人（約92%）が設

問 (3) b「ドイツ語文法の理解」(図5) でも消極的な回答をしている。

被験者	(3) b ドイツ語文法の理解	(3) c 文法整理
S1	あまり	いいえ
S2	あまり	あまり
S3	あまり	いいえ
S4	はい	はい
S5	はい	はい
S6	あまり	あまり
S7	あまり	あまり
S8	あまり	あまり
S9	いいえ	あまり
S10	あまり	いいえ
S11	はい	はい
S12	はい	はい
S13	はい	はい
S14	はい	あまり
S15	はい	はい
S16	はい	はい
S17	あまり	あまり
S18	あまり	はい
S19	あまり	あまり
S20	あまり	あまり
S21	いいえ	いいえ

表2 ドイツ語文法の理解と文法整理

成人学習者における文法整理（カテゴリー化）は文法理解に大きく影響すると述べたが、本調査からも文法整理に不安を抱えている被験者は文法理解においてもネガティブな意識を持っていることが分かる。したがって、4.1 で説明した6段階での文法学習プロセスにおける monitoring が被験者によって達成されていない可能性があり、文法理解に影響したと示唆される。本稿では文法のカテゴリー化を文法理解の基準としていることから、被験者は文法理解に一定の問題点を抱えていると言える。

設問 (3) b.1「文法理解が困難であることでの学習意欲の低下」(図6) では、文法を理解できないことによって起こる学習意識の低下が、設問 (3) b (図5) にて文法理解に不安を示した約85%の被験者から見られた。(3) bで否定的な回答をした被験者のみ(3) b.1で回答するように指示されているため、以下表では (3) bで否定的な回答をした被験者のデータのみを提示する。

被験者	(3) b ドイツ語文法の理解	(3) b.1 文法理解が困難であることでの学習意欲の低下
S1	あまり	とても
S2	あまり	はい
S3	あまり	はい
S6	あまり	はい
S7	あまり	はい
S8	あまり	あまり
S9	いいえ	はい
S10	あまり	はい
S17	あまり	はい
S18	あまり	いいえ
S19	あまり	はい
S20	あまり	はい
S21	いいえ	はい

表3 ドイツ語文法の理解と文法理解が困難であることで学習意欲の低下

学習意欲の低下、すなわち学習者による文法を理解しようとする内発的モチベーションの低下が消極的な文法理解につながるのではないかと推測した。しかし、本調査では大学入学前の外国語授業形式と TBLTF における文法理解の関係性は確認できなかった。今回、タスク中心の授業を大学入学前に受けた被験者がおらずデータの収集はできていない。しかし、TBLTF に近いコミュニケーション中心やグループワーク中心の授業を受けてきた被験者においても TBLTF での円滑な文法理解が見られず、反対に文法中心や教員主体の授業を受けた被験者の中にも文法理解を高く自己評価する被験者がいた。したがって、本調査では以前に TBLTF の外国語授業を経験しているかは文法理解の能否に強い影響を与えないと言える。

4.1 にて、教員主体または文法中心の授業で文法を学習してきた学習者は、TBLTF の文法学習プロセスを十分に消化できず、文法理解が困難になると推測した。しかし、本調査では大学入学前の外国語授業形式と TBLTF における文法理解の関係性は確認できなかった。今回、タスク中心の授業を大学入学前に受けた被験者がおらずデータの収集はできていない。しかし、TBLTF に近いコミュニケーション中心やグループワーク中心の授業を受けてきた被験者においても TBLTF での円滑な文法理解が見られず、反対に文法中心や教員主体の授業を受けた被験者の中にも文法理解を高く自己評価する被験者がいた。したがって、本調査では以前に TBLTF の外国語授業を経験しているかは文法理解の能否に強い影響を与えないと言える。

学習者による文法認知では、設問 (3) f「授業における不足要素」(図 10) にて被験者が文法説明の不足を指摘していることに注目したい。Planned FonF では比較的明確に学習されるべき文法項目が提示されるため、認知段階での不具合は少ない。さらに、学習される文法はタスク活動内、多くの場合 Language focus にて集中的に取り扱われる。先に述べたように、Planned FonF では文法は帰納的また分析的に理解されることを前提としている。しかし、学習されるべき

文法項目はタスク活動内である程度集中的に学習者によって焦点を当てられている。さらに、Planned FonF では、学習者が文法理解にかなりの困難を示した場合など必要に応じた教員による演繹的、または直接的な文法説明は禁止されてはいない。なぜなら、TBLTF において教員は助言者や支援者の役割を果たす必要があり、学習者側からの文法に関する質問があった場合や学習者が文法理解に困難を示していると判断した場合、適切なサポートを行うことが求められているからである。この点において、あくまでも Incidental FonF との比較に限るが、学習者は文法への取り組みを理解しやすく、文法説明の少なさも感じにくいのではないかと。

一方で、突発的に生じる Incidental FonF を用いた文法指導では一時的かつ意味内容を軸とした文法へのフォーカスが強く示唆される(4.2 参照)。文法認知が学習者により行われたかの有無はアンケートを用いた調査では客観的な判断が難しく、本調査では認知についての直接的なアンケート項目は設けていない。したがって、間接的な設問からの考察となる。

タスクにおいてタスク達成のための文法理解は必須である。そのため、TBLTF では特定の文法項目を狙った Planned FonF の不足部分を Incidental FonF を用いて補う。なぜなら、TBLTF では与えられた文法のみを集中的に使用する PPP モデル等とは異なり、タスク達成のため必要な文法を学習者は自ら考え、選び出し実際に使用していく必要があるからである。したがって、Incidental FonF による文法指導は TBLTF において避けることのできないものである。このような状況下で、Incidental FonF による文法指導が授業内にて行われたにも関わらず、被験者が文法説明を認識していない状況があるとすれば、被験者による文法認知も期待できないのではないかと推測できる。タスク活動内にて文法指導、また文法説明された可能性のある中で、約 80% の被験者が文法説明不足をあげたことから Incidental FonF にて行った文法指導を被験者が十分に消化できていないと推測できる。

しかし、同学科では学年が上がるごとに文法に対する意識を高めていくとも述べている(cf. 草本/濱野/シュツテレ/竹内 2015: 137)。アンケート調査を行った時期は 2 年次前期終了後であり、調査時には Incidental FonF にての積極的または明確な文法指導を行っていないことも考えられる。TBLTF を用いての長期的な学習プロセスにおいて、どの段階で積極的な文法理解を促すかの自由度はきわめて高い。したがって、同学科においても調査時の段階では必要以上の文法訂正や説明は行わず、上級学年で文法への集中

的なフォーカスを行うことも強く考えられる。さらに、どの形式での Incidental FonF によるフィードバックや文法指導を行ったかも定かではないため、本章で考察した文法認知における問題点はあくまでも可能性にとどめたい。

6. まとめ

本稿では、TBLTF を用いての言語形式学習における問題点をアンケート調査と共に考察した。アンケート調査では、被験者から文法理解における不安がみられ、文法認知の困難さは調査から明確にならず推測するにとどまった。

TBLTF の文法を学習目標とせず、タスク活動にて帰納的に文法理解を促すアプローチは、文法へのフォーカスを曖昧にすることが考えられる。さらに、学習者の能力や授業時間の確保により十分な文法理解を生まない可能性がある。また、文法整理が学習者にて円滑に行われていないことも文法理解の不安を学習者に感じさせる要因となりうる。

文法理解を妨げる原因として学習者の学習意欲低下があり、本アンケート結果からも文法理解が困難と感じている被験者の多くが同時に学習意欲の低下を示していた。

文法認知に関してはアンケートを用いての直接的な調査はできなかった。しかし、Incidental FonF における一時的かつ意味内容の一部としての文法指導から、学習者により十分な文法認知が行われていない可能性が示唆される。

TBLTF を用いての授業では、ある一定の基準を満たす必要はあるが、学習者や教員、学習環境等により多様な学習、授業デザインが可能である。今回、被験者の年齢、学習環境等限定的な状況で調査を行った。したがって、TBLTF を用いたドイツ語授業において必ず本稿で指摘した問題点が現れるということでは決していない。

冒頭で述べた通り、TBLTF は外国語学習目的の変化に対応し、有益な学習が期待されるアプローチである。しかし、TBLTF の運営は非常に自由度が高く、教員が様々なリスクを考慮することが重要でもある。したがって、本稿にて論じた言語形式学習の問題点を意識することは一つの危機回避であり、学習者の文法に対する不安を軽減させ、TBLTF をさらに効果的、かつ円滑に取り入れることにつながるだろう。

今回、学習者がどのように自らの文法学習を評価しているかという点から問題点の考察を行った。したがって、学習者がどの程度文法を理解しているか、ま

たは文法認知を行えているかといった実質的なデータはえられていない。すなわち、被験者が実際の理解度や認知度以下に自己分析をしている可能性もある。また、被験者は TBLTF に沿った授業を受けているが、どの程度文法へ焦点を当てているかや教員による文法への指導頻度、また指導方法を明確にはできていない。それゆえ、アンケート結果は明確に問題点を証明するものではない。しかし、アンケート結果は TBLTF での文法学習について一つの傾向を示しており、上述した問題点への教員による意識的なサポートは TBLTF によるより円滑な言語形式学習を促すものとなるだろう。

今後、上記の点を課題とし、TBLTF を用いた授業にて実際に文法理解と文法認知の不具合がみられるのか、今回論じた原因が直接的な要因となるのかを引き続き調査したい。また、実際に不具合が見られた場合、どのような対策をとるべきかも合わせて研究課題とした。

Asano, Yuki (2010) Wie kann selbstreflektierendes Grammatiklernen gefördert werden?

Bericht eines Aktionsforschungsprojektes mit Japanischlernern an der Ruhr-Universität Bochum. In: Hoshii, Makiko/ Kimura, Goro Christoph/ Ohta, Tatsuya/ Raindl, Marco (eds.) *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge*. München: Iudicium, 115-131.

Eggers, Dietrich (1989) Zur Frage der Grammatikvermittlung in Sprachlehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache. In: Arbeitsgruppe Sprachandragogik der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz/ der Volkshochschulen Ingelheim, Mainz, Wiesbaden (eds.) *Grammatikvermittlung im Fremdsprachunterricht für Erwachsene, Erwachsenenemässiges Lehren und Lernen einer Fremdsprache - Sprachandragogik*, 13-18.

Ellis, Rod (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod (2013) Task-based language teaching: Responding to the critics. In: *University of Sydney Papers in TESOL*, 8. The University of Sydney School of Education and Social Work, 1-27.

- Engelbert, Thaler (2010) *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen.
- Fritz, Annemarie/ Hussy, Walter/ Tobinski, David (2010): *Pädagogische Psychologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Haß, Frank (eds.) (2008) *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Haß, Frank (2010) *Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik Englisch. Reflexionen, Desiderata und Perspektiven eines interdisziplinär-integrativen Didaktikverständnisses*. Berlin: Pro Business.
- Jerusalem, Matthias (2002) Einleitung. In: Jerusalem, Matthias/ Hopf, Diether (eds.) *Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz. 8-12.
- Mietzel, Gerd (2007) *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Göttingen: Hogrefe.
- Portmann-Tselikas, Paul (1982) Aufgabenorientierung. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (eds.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin: Walter de Gruyter, 1166-1171.
- Rotter, Daniela (2015) *Der Focus-on-Form- Ansatz in der Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*. Münster: Waxmann.
- Rösch, Heidi/ Rotter, Daniela/ Darsow, Annkathrin (2012) Focus on Form (FonF) und Focus on Meaning (FonM): Konzeption der sprachsystematischen und fachbezogenen Zweitsprachförderung im BeFo-Projekt. In: Ahrenholz, Bernt/ Knapp, Werner (eds.) *Sprachstand erheben-Spracherwerb erforschen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 173-186.
- Schart, Michael (2013) „Strassenstars 2050“ –Ein Aktion-Forschungsprojekt zu einer Aufgabensequenz im Unterricht für Anfänger. In: Schrat, Michael/ Hoshii, Makiko/ Raindl, Marco (eds.) *Lernprozesse verstehen –empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universität*. Mnschen: Iudicium, 187-217.
- Skehan, Peter (2003) Task-based instruction. In: *Language Teaching 36*. Cambrige University Press, 1-14.
- 草本, 晶/ 濱野, 英巳/ シュッテレ, ホルガー/ 竹内, 拓史 (2015) 「文法中心シラバスからタスク中心シラバスへ –教科書を使わない授業とは–」『ドイツ語教育 19』. ドイツ語教育部会, 133-139.
- 小池, 圭美 (2002) 「Focus on Formと言語形式: 海外における研究と概観と日本語習得研究への提言 (第1章 文法形式と機能の習得と使用)」『言語文化と日本語研究. 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線』. お茶の水大学, 136-149.
- 鳥越, 智美 (2014) 「思考発話法を活用したフォーカス・オン・フォームの認知プロセスに関する研究」『熊本大学社会文化研究, 12』. 熊本大学, 164-186.

資料 1

[ドイツ語学習に関するアンケート]

今回、「ドイツ語教授法」についてのアンケートをお願いしています。
修士論文での使用のみですので、回答をお願いします。

- 年齢 :

- ドイツ語学習期間 :

1) 大学に入学する前、英語など外国語の授業が学校でありましたか。

はい・いいえ

2) その授業はどのような授業でしたか。合っているものを選んで下さい(複数回答可)

- グループワーク中心の授業
- 先生が中心となって進める授業
- コミュニケーション中心の授業
- 文法が中心の授業
- 積極的に発言が出来る環境
- 文法は特に勉強しない授業
- 文法は専門用語と一緒に勉強した (例: 仮定法/ 過去完了)
- プロジェクトを達成する授業

3) ここからは麗澤大学でのドイツ語について質問します。

a) 授業を通じて、人とドイツ語で話す事に以前よりも抵抗が無くなった。

とても／はい／あまり／いいえ

b) 授業を通じて文法が身に付いた。

とても／はい／あまり／いいえ

前の質問で「とても、はい」と回答した方は(b.1)の質問にも回答をお願いします。

b.1) 文法が理解出来ない、またはしっかり理解出来ない事で学習意欲が下がる事がある。

とても／はい／あまり／いいえ

c) 授業を通じて文法を整理することができた

とても／はい／あまり／いいえ

d) 授業を受けている学生の間で理解の差がある

とても／はい／あまり／いいえ

前の質問で「とても」「はい」と答えた方は(d.1), (d.2)の質問に答えて下さい。

d.1) 理解の差とは文法理解の事である。 はい／いいえ

d.2) 差を認識することで学習意欲が下がる事がある。 はい／いいえ

e) 授業で勉強した内容のまとめたノートなどを自分で作っている。はい／いいえ

前の質問で「はい」と答えた方は(e.1)の質問に答えて下さい。

e.1) 何を中心にノートを作っていますか。(複数回答可)

- テーマ、授業の内容
- 単語
- 文法

f) 授業で欠けている部分、もしくはもう少し取り組めたらいいと思う部分があるとすれば、それは何ですか。(複数回答可)

- 話す機会
- 読む機会
- 聴く機会
- 文法説明
- 発音練習

g) 今、問題点や悩みはなんですか。(複数回答可)

- グループワーク、プレゼンテーションなどでドイツ語を話す事に抵抗がある
- 文法を理解出来ていない
- 文法は理解出来ているが使う場面を理解していない
- 聞き取りに自信がない
- 読解に自信がない
- 正しく発音出来ているか自信がない