ドイツ語初級授業の前期末アンケートに関する考察

後藤　コリンナ　　岩本　綾

キーワード：授業改善　第2外国語　ドイツ語　初級　アンケート

1　はじめに

2016年度前期の開始にあたって、信州大学全学教育機構の4名のドイツ語担当者は数回にわたって話し合いを行い、試験的にドイツ語の「インテンシブコース」を設置することにした。「インテンシブコース」は、同コース専用に設置された「ドイツ語初級（文法）（岩本担当）」と「ドイツ語初級（読解・会話）（後藤担当）」の2つの授業で構成され、インテンシブコースの履修者には両方の授業をセットで履修することが求められる。両授業は同じ教科書を用いて、内容的な連動を図ることとした。同コース設置の目的は、学習者に無理な負担をかけずに、学習の速度と効果を上げることである。学習者が購入する教科書は1冊のみなので、結果として金銭的負担を減らすことにもなった。

この試みの背景には、「文法」の授業と「コミュニケーション（読解・会話）」の授業を連動させることの難しさがある。ドイツ語では現在、「文法」「読解・会話」「総合」をそれぞれ2つずつ、計6つの「ドイツ語初級」の授業を設置しており、学生はその中から1つを選んで、もしくは複数を組み合わせて履修している。インテンシブコースを除く各授業はそれぞれ異なる教科書を使用しており、一般に文法のほうが速い進度で進むうえ、文法事項の学習順序が異なっていることもある。そのため、複数組み合わせて履修する学生は、コミュニケーションの授業で、その授業の教科書の内容だけでなく、文法の授業で学習した文法事項も使おうとする。それ自体は望ましいことだが、文法の授業だけでは練習が足りないこともあり、そこには文法的な誤りや文脈にそぐわない表現が多く含まれるため、解説を加える必要があり、なかなかコミュニケーションの練習にたどり着かない。さらに、教科書が異なるため、新出単語は2冊分である。特に初心者にとっては負担が大きすぎるだけでなく、どれが重要で覚えるべき単語なのかという全体像の把握が困難になってしまっている。

前期末、インテンシブコースの担当者は、全学教育機構のドイツ語履修者がドイツ語の授業に対してそもそもどのような期待をしているのかという点を明らかにしようと考え、初修外国語として提供されているドイツ語の授業に参加する全学生にアンケート[1]を依頼した。受け手、すなわち学生の声なしに彼らのニーズを検討することはできず、それがなければ授業の質を高めることはできない。調査を実施したのは、現

在設置されている授業へのフィードバックを得るためだが、それだけではない。長期的な視点に立って、学生の希望と一致した授業を展開するために、学生自身と彼らの考えについてよりよく知ることが必要だと考えたからであった。もちろん、学生自身や彼らの考えは、絶えず変化し、固定化されえない変数（Kromrey, 2001, pp.13-14）である。今回の調査の結果は、今回の学生によって提示された見方であり、過度に一般化することはできないが、筆者らにとっては重要な根拠になるものであり、方向性を得るための傾向を示すものと思われる。

全学教育機構が初修外国語科目として設置している第2外国語はいずれも選択科目もしくは必修選択科目[2]であるため、動機や学習目標についての質問は特に重要である。そのため、本稿ではこの点を集中的に取り上げ、学生の動機と、彼らが選んだ授業、ないしは信州大学が設置している授業が一致しているかどうかについて考察する。

2　調査の概要および結果

2.1 調査概要

調査目的：アクチュアルで質が高いだけでなく、学生のニーズにあった授業を提供するために、信州大学に設置されているドイツ語の授業ー特にインテンシブコースーについて、学生のフィードバックを得ること。

実施方法：アンケートは匿名で行われ、使用言語は日本語である。信州大学の moodle e-learning プラットフォームである「eALPS」上にて、オンラインで実施された。学生にはeメールで調査への協力を依頼し、実施期間の半ばと終了間際に2度のリマインドメールを送った。

調査項目：アンケートは分岐を含め計47項目で構成された。質問の内容は、所属、既習外国語、外国語への関心、海外滞在経験、ドイツ語を履修した理由、学習目標とドイツ語学習の意義、履修中の授業名と履修したかった授業名、授業への期待、学習動機の変化とその理由、調査時以降のドイツ語の履修計画であった。加えて、使用中の教科書について学生が肯定的および否定的に感じるポイントを詳しく回答してもらった。回答は、記述式よりも選択式で答えるもののほうが多かった。質問項目については、大部分を日本独文学会による「ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査」（日本独文学会，2015）から借用し、今回の調査目的に合致するように書き換えて使用した。そのため、今回の調査結果は日本独文学会の調査結果と比較することが可能である。

調査対象者：2016年度前期にドイツ語を選択科目（選択必修科目を除く）として選び、開講されている6つの「ドイツ語初級」の授業のうち1つ以上を履修している全学生（118名）である。選択必修科目としてのドイツ語も同じ名称で開講されているが、基本的に別カリキュラムに沿っており、選択科目としての履修者とは異なる調査結果を導く可能性があることから、選択必修科目の履修者は調査対象者から除外した。なお、信州大学全学教育機構では、ドイツ語は第2外国語としてのみ履修可能である。

今回調査対象とした学生は、卒業のために第 2 外国語を履修する必要がない。彼らは自ら望んで、開講されている 6 つの第 2 外国語からドイツ語を選択している。第 2 外国語を履修して得た単位は、各学部のカリキュラムによって 2 単位または 4 単位まで教養科目として卒業単位に算入されることになる。開講されている 6 つの「ドイツ語初級」はそれぞれ週 1 回、1 単位の授業である。学生は各自のモチベーションや都合に合わせて、3 つまで[3]の授業を組み合わせて履修することができるため、最大週に 3 コマドイツ語を学べることになる。例外はインテンシブコースで、2 つの授業を組み合わせて履修することが義務づけられている。言い換えれば 1 つの「コース」が 2 コマで構成されているということである。

調査実施時期：2016 年 8 月 4 日から 31 日（23 時 55 分）まで実施した。

2.2 調査結果 1: 学生のバックグラウンド情報とドイツ語学習一般について

先述したように、本調査はドイツ語を選択科目として履修する全学生を対象としており、その数は 118 名である。調査終了時の回答数は 50 通で、回答率は 42.4%であった。回答者の男女比に大きな偏りは見られず、女性 23 名（46%）、男性 27 名（54%）であった。回答者が最も多かったのは繊維学部の学生（22%）で、続いて工学部（20%）、農学部（16%）、理学部（14%）、医学部（12%）、教育学部（10%）、経法学部（6%）の順であった。人文学部の学生で回答した者はいなかった。図 1 は学部別の履修者数を表しており、ここからは、日本独文学会の調査結果同様、自然科学系の学部に所属する学生が多いことがわかる。ただし、医学部の学生は非常に少ない。

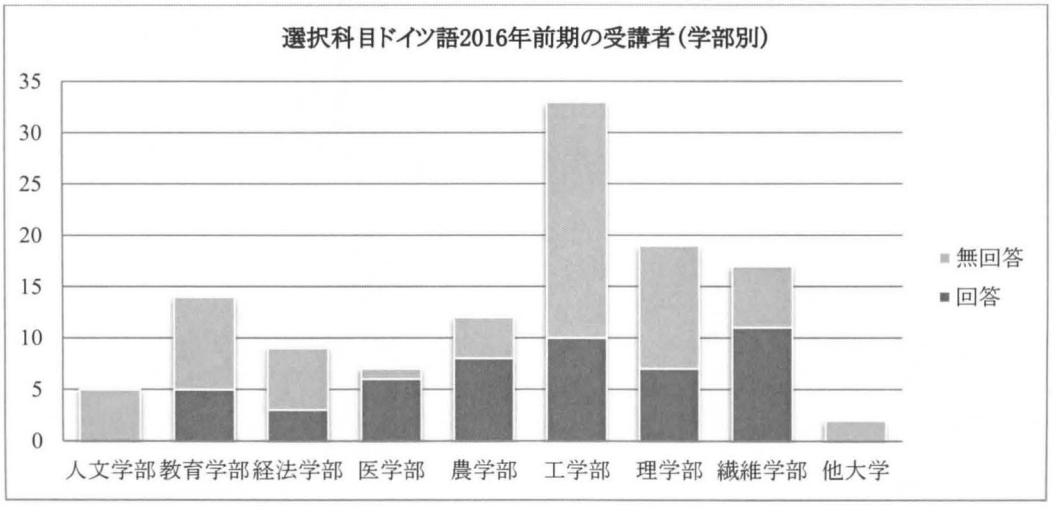


図 1：選択科目ドイツ語 2016 年前期の受講者[4]（学部別履修者数および回答数）

回答者は全員が 1 年生であった。ドイツ語の学習経験があった 1 名を除き、全員が高等学校では英語だけを学習していたが[5]、外国語学習への関心は高校在籍当時から高く、その対象は英語だけではなかった（詳細は 3.3 で述べる）。30 名（60%）は海外に渡航した経験があり、そのうちの 5 名はドイツに行ったことがあるという。海外滞在はほとんど（93%）の場合、1 ヶ月未満の短期であった。2 名については海外滞在経

験が 6 ヶ月～1 年で、そのうちの 1 名は留学のためにドイツに滞在していた。ドイツ、オーストリア、スイス以外への主な滞在理由は旅行だったが、ドイツ語圏 3 国に滞在したことのある者は少数であり、その滞在理由にはばらつきがあった[6]。

「問 5　あなたがドイツ語を履修する前に 1 番勉強したいと思っていた外国語をお知らせください。」に対して、最も多かった答えは英語（21 名、42%）であり、次にドイツ語（18 名、36%）、ロシア語（3 名、6%）、スペイン語、中国語（それぞれ 2 名、4%）と続いた。また、フランス語、ハングル、ポルトガル語、オランダ語を挙げた者がそれぞれ 1 名ずついた。ただ、ドイツ語と英語以外の言語が第 1 希望であった 11 名のうち、ドイツ語を履修することにした理由として「希望する外国語が専門科目と重なっているから」または「希望する外国語が未開講だから」を挙げたのは計 3 名だけであった。

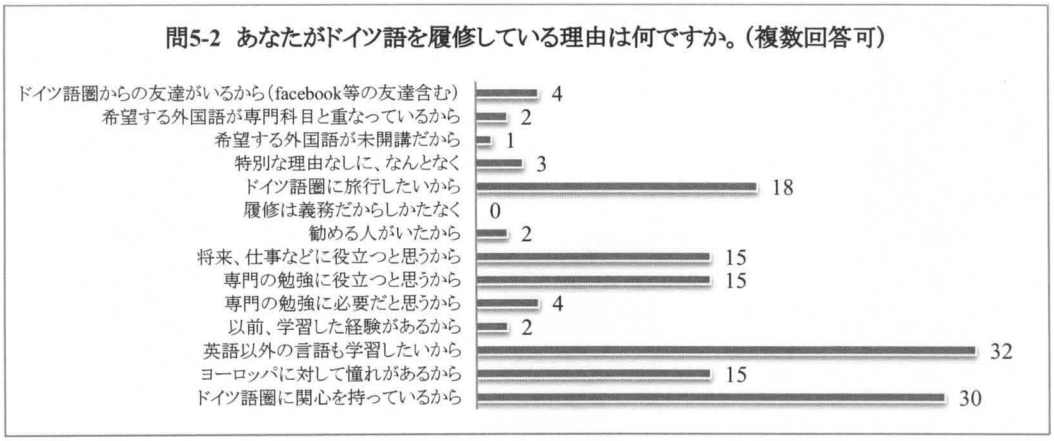


図 2: ドイツ語を履修している理由

「ドイツ語を履修している理由」（図 2）には 14 の選択肢を用意し、複数回答可とした。最も回答数が多かったのは、「英語以外の言語も学習したいから」で、32 名（64%）の学生が挙げた（日本独文学会調査では 27.8%）。わずかの差で次に多かったのが「ドイツ語圏に関心を持っているから」（30 名、60%）で、その後は「ドイツ語圏に旅行したいから」が 18 名（36%）と差がついた。「ヨーロッパに対して憧れがあるから」と「専門の勉強に役立つと思うから」、「将来、仕事などに役立つと思うから」を挙げたのはそれぞれ 15 名（30%）であった。「特別な理由なしに、なんとなく」と答えたのは 3 名で、先述したように「希望する外国語が未開講だから」（1 名）、「希望する外国語が専門科目と重なっているから」（2 名）と答えた学生も見られた。

図 3 のように、「ドイツ語を履修している理由」の選択肢を内容の類似性で 3 つにカテゴリー化[7]して表示したところ、「ヨーロッパ／ドイツに関する興味」が最も有力な理由ではあったが、34 名が挙げた「専門との関係」も重要であることがわかった。ここには、合理的で人材開発的な動機による学生の判断が現れている。ドイツ語は「旅行したいから」もしくは「なんとなく」選ばれているだけでなく、将来的な仕事（選

択）において有利になることへの期待もあって選択されているのである。

この理由を動機づけの観点から見ると、「ヨーロッパ／ドイツへの興味」は内発的動機づけに関係し、特に自己決定度が高い。それに対して、人材開発的な動機は外発的動機づけに含まれるものの、「外的な価値をどれだけ自分にとって重要と見なしているかという内在化の過程」（藤原，2012, p.19）の4段階のうち2番目に自己決定度が高い「同一化調整」が行なわれた状態と考えられ、自己決定度は低くない。Fujiwara（2013）は、高い自己決定度が学習成果にポジティブな影響を与えることを指摘している（Fujiwara, 2013, pp.43-44）。

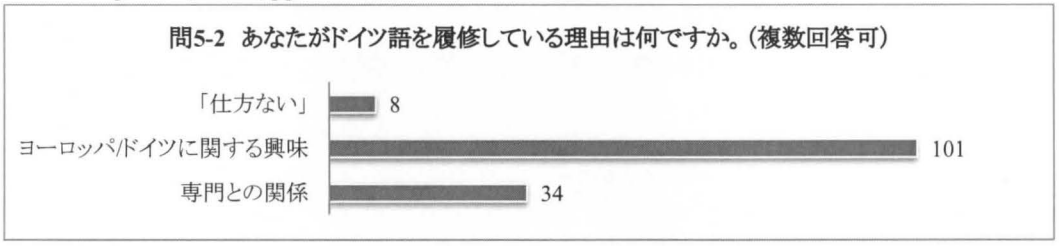


図 3：ドイツ語を履修している理由（内容別カテゴリー）

「ドイツ語圏に関心を持っているから」を選んだ30名は、続いて問5-2a（図4）でその詳細を回答した。過半数の学生が「美術・音楽・映画・演劇」を回答に含めた一方で、「文学」を挙げたのは4分の1以下（23%）に留まった。「建物や街の姿」と「日常生活や人々の暮らし方」を挙げた学生はそれぞれ56.7%だった。「その他」には1名が「医学」と回答した。

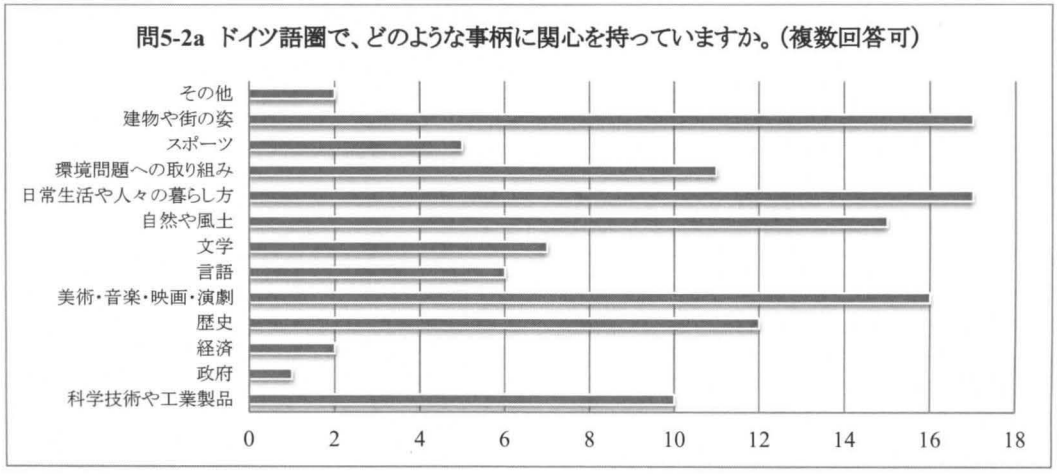


図 4: ドイツ語圏で、どのような事柄に関心を持っていますか。（複数回答可）

「ドイツ語の学習目標」（図 5）に関しては、「旅行に役立つ程度の基本的な会話能力」を最多の28名（56%）が挙げ、彼らは実用的でコミュニケーションを重視しているといえる。また、27名（54%）は「教養としてドイツ語の基本的な知識を持つ」ことを目標とした。これは、日本独文学会の調査で確認された傾向と同様である。ドイツ語圏の文学に関心があるとしたのは7名であったが、学習目標に「文献を読むため

の基本的な能力」を挙げた学生は 19 名[8]（38%）に上った。ただし、その両方に回答したのは 4 名のみであった。さらに、「ドイツ語圏で基本的な生活ができる程度の能力」と「ドイツ語を使ってプライベートな交流ができる程度の能力」を挙げた者はそれぞれ 12 名（24%）で、これらもコミュニケーション志向の学習目標である。ドイツ語圏の大学への留学を考えていると思われる学生は少なく、ドイツ語能力試験については、履歴書に記載できることがらでもあるはずだが、それを目指す者は 3 名だけであった。今回の対象者は 1 年生で、ドイツ語学習を開始したばかりであり、能力試験についてはまだあまり考えていなかったものと思われる。

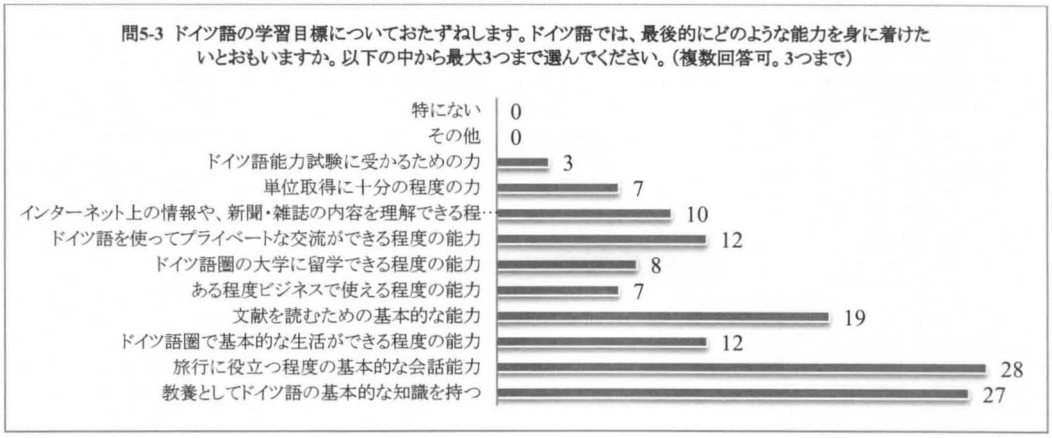


図 5：ドイツ語の学習目標

学習目標をそれぞれの達成に必要な言語能力のレベルでカテゴリー化[9]すると（図 6）、多くの学生は初級レベルの学習目標を目指していることがわかる。上級レベルの能力を必要とする目標はその半数であった。ここから、学生の多くは当初から導入／基礎レベルのドイツ語の習得を目指しているということが言えるが、一方で、ドイツ語の「マイスター」になることを目標とするグループが確実に存在することも指摘できる。これは、「ドイツ語を選択した理由」に対する回答からも読み取れることである。目標という点で大きく異なる 2 つのグループに対して、それぞれの目標に見合うように、かつ負担が過度または過少にならないように授業を行うことは、教員にとって大きなチャレンジである。

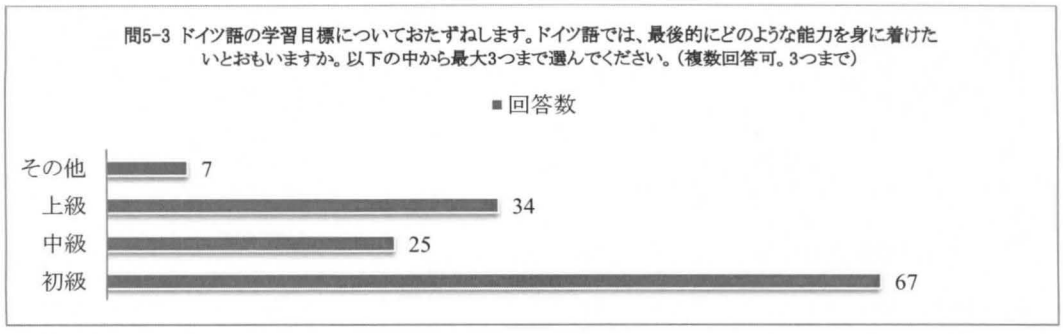


図 6: ドイツ語の学習目標（言語能力レベル別）

「ドイツ語学習の意義および目的」（図 7）には、28 名（56%）が「教養を高め、人間的視野を広げる」を挙げ、これは日本独文学会の結果とも一致するものであった。また、36%が「外国語学習を通して異文化を理解する能力を養成する」を挙げたのに対し、「日本や日本人のあり方について考える視点を学ぶ」を挙げたのは 12%に過ぎない。さらに、人文学部生（言語関連の専攻学生や独語独文の学生）は本調査に回答していないのだが、20%が「専門目的の基礎教育」を挙げている。「将来、社会に出たときに必要、あるいは役に立つため」と回答した学生は 38%に上った。

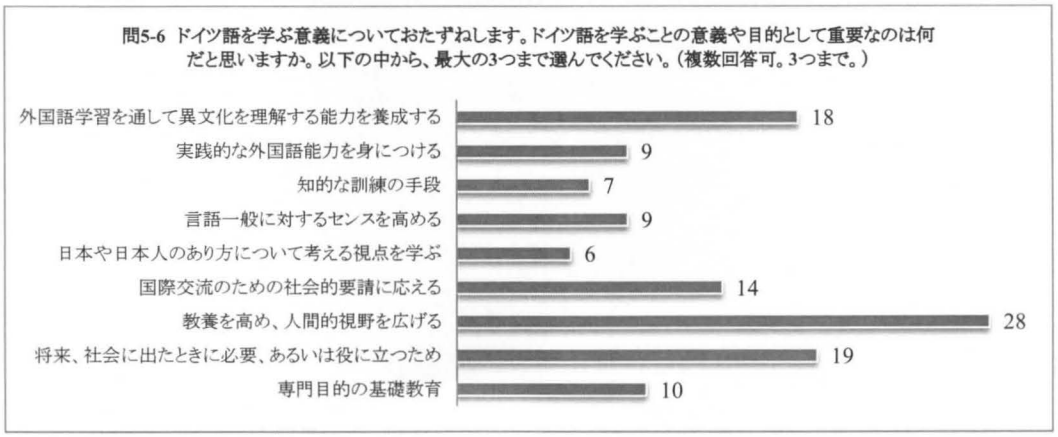


図 7: ドイツ語学習の意義および目的

図 8 には「将来、社会に出たときに必要、あるいは役に立つため」「専門目的の基礎教育」と回答した学生の所属先を表した。工学部と繊維学部に多いことがわかる。ここには、ドイツの学術的影響力や経済的影響力が見て取れるだけでなく、学生がそれぞれの専攻特有の国際的なつながりを意識していることも現れている。

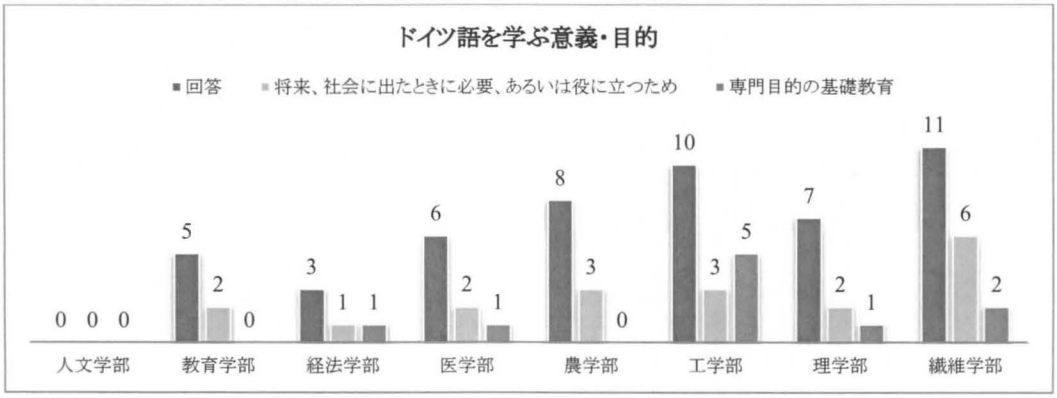


図 8: ドイツ語学習の意義および目的（「将来、社会に出たときに必要、あるいは役に立つため」「専門目的の基礎教育」の学部別回答数）

2.3 調査結果 2: ドイツ語の各授業について

履修者数が最も多いのは 2 つの「総合」の授業である。118 名の全ドイツ語履修者のうち 75 名が「総合」を履修している。31 名は 2 つ以上の授業を履修しており、そ

のうちの23名は「文法」と「読解・会話」を組み合わせている。その内訳は、インテンシブコースではない「文法」と「読解・会話」を組み合わせた学生が4名、インテンシブコースの「文法」「読解・会話」を履修した学生が17名、また、インテンシブコースに加えて「総合」を履修した学生が2名であった。「文法」だけを履修した学生は2名、「読解・会話」だけを履修した学生は10名であった。「文法」と「総合」を組み合わせた学生はいなかった（図9・図10）。「総合」もしくは複数の授業の組み合わせによって、ドイツ語を総合的に学ぼうとする傾向がはっきりと確認できる。

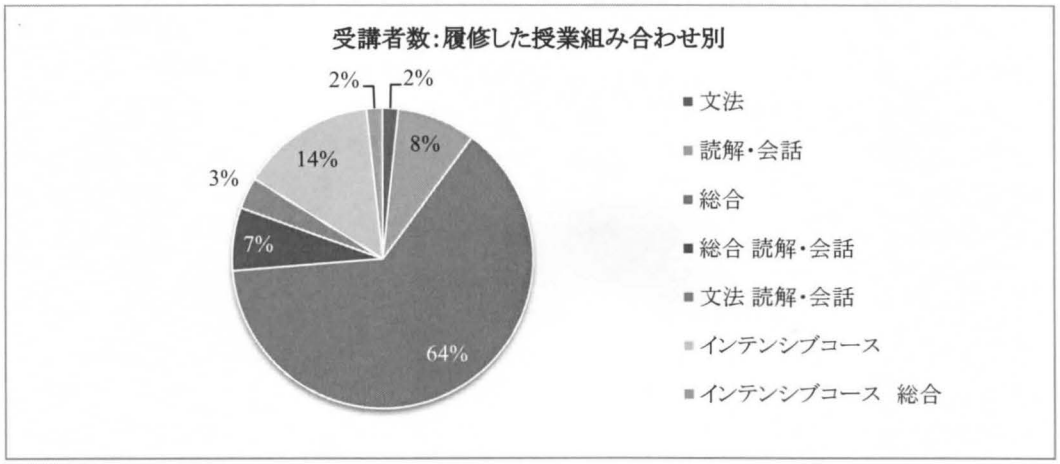


図 9：履修した授業の組み合わせ別受講者数（118名）

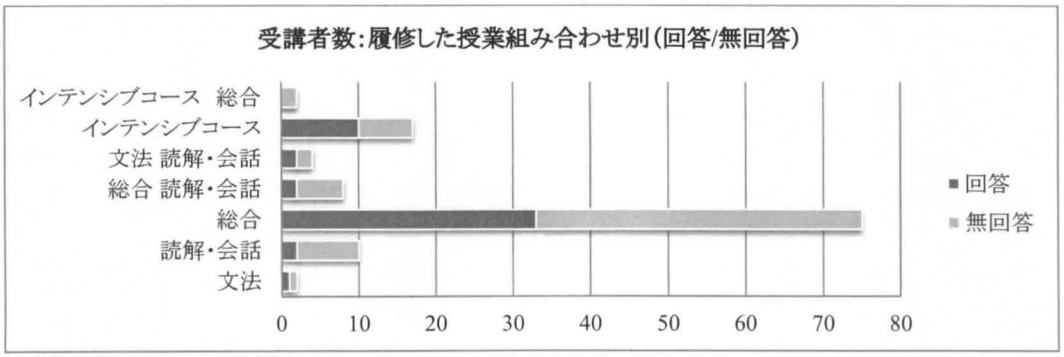


図 10：履修した授業の組み合わせ別受講者数（アンケートへの回答/無回答）

可能であれば別の授業または別の組み合わせで履修したかったと回答したのは5名[10]だけであったが、ここからほとんどの学生が希望通りの履修ができていると判断することはできない。次の問い（6-3）である「授業の選択理由」では、18名が「他のドイツ語初級の授業は専門科目と重なっているから」、5名が「他のドイツ語初級の授業は参加しにくいから」と答えている。回答者の数としては合計25名、すなわち半数の学生が授業選択において何らかの妥協をしていた。しかし、たとえ妥協の結果であったとしても、ドイツ語の授業数がある程度確保されている[11]ことで、現実的に多くの学生にとって履修が可能になっているという点は、評価されてよいだろう。特筆すべきは、「総合」（水5）において9名の学生が「他のドイツ語初級の授業は専門科目

と重なっているから」という理由を挙げたことである。これは同授業の履修者の 40% を占めており、「シラバスを参考にした上で面白そうだと思ったから」の 8 名、「できるようになりたい内容を教えてもらえるから」の 6 名を上回って、最も多い理由であった。これに対して、「総合」（月 5）で専門科目との重なりを履修理由に挙げたのは 4 名（31%）で、「シラバスを参考にした上で、面白そうだと思ったから」の 6 名(46%)、「先生が面白そう・優しそうだったから」の 5 名（38%）を下回った。ここから、今回の履修者にとっては、他の曜日・時限と比べて水曜 5 限が履修しやすかったことが確認できる。

専門科目と重なるという理由以外で多く挙げられたのは、「シラバスを参考にした上で、面白そうだと思ったから」（18 名、36%）である。続いて、「できるようになりたい内容を教えてもらえるから」と「先生が面白そう・優しそうだったから」を同数の 10 名が挙げた。「勧めた人がいるから」は予想に反して少なく、2 名のみであった。シラバスや授業内容をもとに選択した学生は、よく考え、合理的な判断をしたということであり、授業にも具体的なイメージや期待を持っていた可能性がある。ただ、同時に、何を学ぶのか全くイメージが持てなかったために、ドイツ語学習とはシラバスに書いてあることであると理解し、自分の時間割に合う授業を組み合わせた、という解釈も成り立つであろう。

「履修した授業に対する期待」（図 11）では、「「読む・書く・話す・聞く」の総合的授業」を挙げた者が 30 名（60%）と最も多かった。これは、履修者数の多い「総合」でこの選択肢が最も多く選ばれたからだけでなく、他の授業（の組み合わせ）でも包括的な授業が期待される傾向にあったことによる。次に多かった期待は「聞いたり話したりの会話中心の授業」（22 名、44%）で、「文法・訳読中心の授業」（20 名、40%）がそれに続いた。日本独文学会の調査では、「あなたは、どのようなドイツ語の授業を望みますか」という問いに対して、最多の 46.9%が「ドイツ語圏の文化や社会を知る授業」と回答している。今回の調査では、対象者は選択した授業の名称を念頭に回答したと見られ、「ドイツ語圏の文化や社会を知る授業」を期待したのは 36%（第 4 位）に留まった。地域事情（Landeskunde）は言語の理解を深めたり、外国語学習をさらに楽しくしたりする上で重要ではあるが、本学全学教育機構における「ドイツ語初級」は言語に特化した授業であり、地域事情は「ドイツ語圏の文化」という講義として前後期それぞれに設置されている。そのため、「ドイツ語初級」の履修者が「ドイツ語圏の文化や社会を知る授業」のみを期待しているのであれば、それは「間違った」期待ということになるが、本調査でそのように答えたのは 2 名だけであった。DVD や CD の活用を期待した学生はごくわずか（4%）であった。

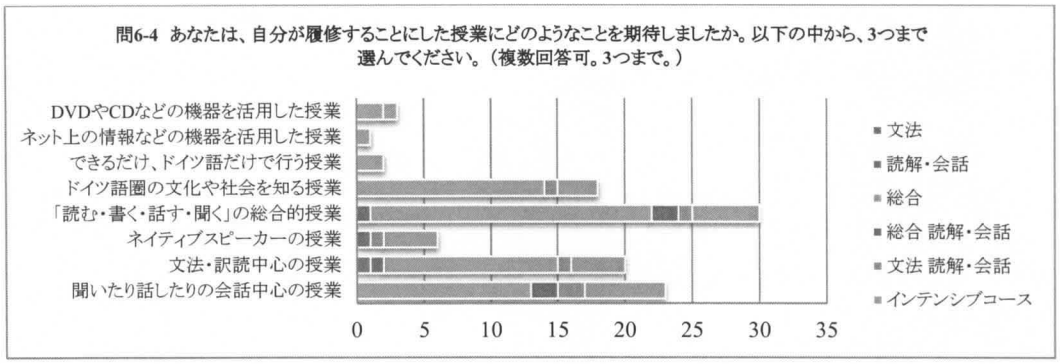


図 11：履修した授業に対する期待

「履修した授業に対する期待」は、1 名を除く全員（98%）が満たされたと答えている。しかし、この点には疑問が残る。例えば、「総合」が「文法・訳読中心の授業」と「聞いたり話したりの会話中心の授業」という 2 つの異なる期待を同時に満たしたということは理解し難い。この項目の調査結果については、個々の学生の主観的な感覚が反映されているにすぎないと考えるのが妥当だろうと思われる。象徴的なのは、ネイティブスピーカーの教員が担当しない授業であるにもかかわらず、「ネイティブスピーカーの授業」という期待が満たされた、という結果であり、これは奇妙である。我々はこれを担当教員に対する高評価と理解することにしたが、今回の調査のような質問のしかたでは授業改善につなげられないことがわかり、反省点となった。なお、期待が満たされなかったと答えた唯一の学生は、（「総合」に対して）もっと発音練習や地域事情を期待していたと述べた。

教科書[12]・教材について、履修している授業で使った教科書・教材は分かりやすくて、勉強しやすかったと回答した学生が 43 名（86%）、一方、否定的な回答を寄せた学生は 4 名だった。また、1 冊は分かりやすかったが、もう 1 冊が（あまり）分かりやすくなかったと答えた学生が 3 名いた。それぞれの教科書・教材についてはその長所および短所を記述することになっており、回答は内容ごとに、〔語彙〕〔文章〕〔文法〕〔説明〕〔内容〕〔構成〕〔副教材〕の 7 カテゴリーに分類した。注目点としては、「総合」で使用している教科書“Meine Deutschstunde. –Lesen mit Strategie-”に関して、文法と読解テクストからなる教科書の構造（〔構造〕）やテクストの内容の面白さ（〔内容〕）が挙げられたこと、また、インテンシブコースと通常の「読解・会話」で使用している“Modelle neu”に関しては、日常生活ベースの語彙の豊富さ（〔語彙〕）が長所として挙げられたことであろう。さらに、“Modelle neu”については、添付の CD（2 名）や教員用 DVD も評価されていた（〔副教材〕）。一方で、短所へのコメントはほぼ全てが“Modelle neu”に対するもので、文法が一覧できず見にくい（〔説明〕〔文法〕）、訳が十分に記載されていないためわかりにくい（〔語彙〕）、などが挙げられた。この結果は、学生たちのこれまでの学習経験や、外国語学習に対する期待を反映しているという点で注目に価する。“Meine Deutschstunde”は日本人学生にとって慣れ親しんだ形式であり、基本的に文法の教科書で、その中で文法を少しずつ説明し、練習用の文で練習を

行う。また、多くに日本語の訳が添えられている。内容の面白い読解テクストを含む教科書は、学生のこれまでの経験になく、それゆえに言及すべきことであったようである。

一方“Modelle neu”は、比較的新しいアプローチをとる教科書である。例えば文法は、学生が発見すべきものと捉えられ、1 つの文法項目に関するすべてを一度に説明しようとはしない。(例えば、第 1 課では 1 人称単数と 2 人称単数のみが扱われる。)“Modelle neu”では、“Meine Deutschstunde”と同様、まず文法が提示され、次にそれと関連する練習や課題を行うという順番で各課が構成されているのだが、“Modelle neu”を使った学生はそういった構成を意識していないか、言及するまでもないことだと捉えているようである。それは、 “Modelle neu”では純粋な文法練習に加えて「課題」が用意されていることと関係があるかもしれない。文法説明の後に置かれた「スケッチに関する練習（Sketchübung)」は、直前に学習した文法を内容に含むものだが、それも学生にとってはあまり言及すべきポイントではなかったようである。また、学生が指摘した、日本語訳や文法の一覧表がないという点は、学習の自律性[13]と学習効果を向上させるためにはかえって好都合であると思われるが、その点が学生自身にはあまり理解されておらず、逆に負担であると捉えられている。これまでと異なる機能を持つ教材は、学生を不安にさせるのである（Schart, 2005, p.14)。

学習意欲の変化について、多く（約 3 分の 2）の学生は学期中に学習意欲が増大したと答えている[14]。34%が「意欲が強くなった」と答え、また、同じく 34%が「どちらかというと強くなった」と答えた。意欲が「どちらかというと弱くなった」と答えたのは 2%で、30%は「どちらとも言えない」とした。意欲が変化した理由を尋ねたところ（図 12)、最も多かったのは「担当の教員」で 28 名（56%）を占め、意欲が高まったケースが多かった。2 番目に多かったのは 20 名（40%）の「ドイツ語の難しさ」だが、これを選んだのは必ずしも意欲が減退したケースや「どちらとも言えない」ケースばかりではない。Waychert（2016, p.45）の調査では、「ドイツ語の難しさ」はネガティブなコメントの中でのみ言及されているようであるが、今回の調査では「意欲が強くなった」7 名と、「どちらかというと強くなった」4 名も、学習意欲が変化した理由として「ドイツ語の難しさ」を挙げており、「ドイツ語の難しさ」が学習意欲を促進するきっかけにもなることを示している。

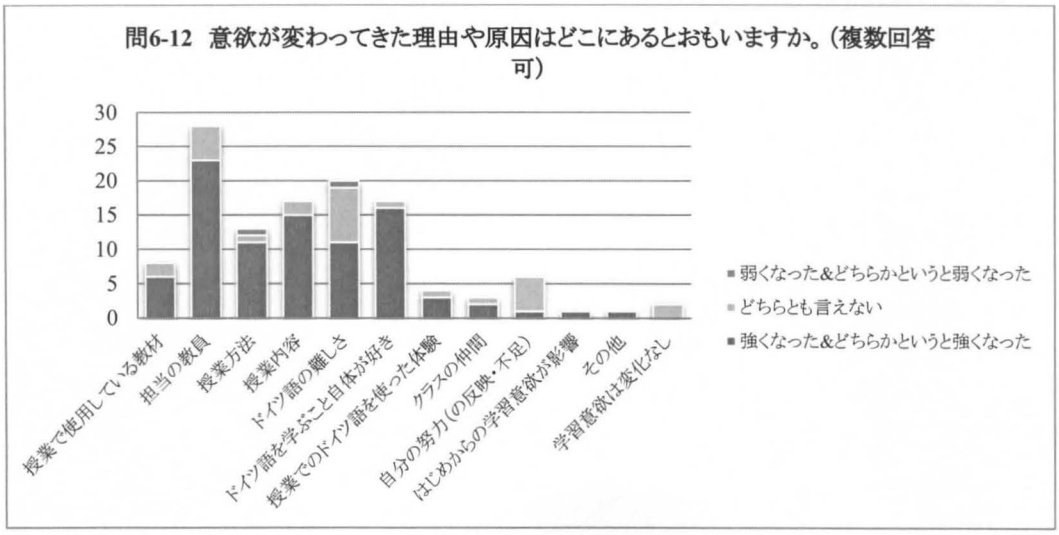


図 12：意欲が変わってきた理由や原因

3 番目に多かった理由は、それぞれ 17 名（34%）が回答した「ドイツ語を学ぶこと自体が好き」と「授業内容」である。意欲が強まった場合に限れば、それぞれ第 2 位、第 3 位の理由である（図 12）。前者については、素晴らしいことではあるが、教員が影響を及ぼしうるような理由ではない。一方、後者は興味深い結果である。「総合」の両授業と、インテンシブコースでない「文法」「読解・会話」の組み合わせで履修している学生の場合、「授業内容」を学習意欲の変化の理由として挙げた学生はちょうど 3 分の 1 であったが、インテンシブコースと「読解・会話」の場合は 50%、「文法」の場合には 100%が「授業内容」を意欲が変化した理由とした。しかし、そのことと、授業への期待や授業の選択、ドイツ語一般についての関心や学習目標との関連ははっきりと確認できなかったため、今後の調査にあたっては改善を図る必要がある。教材が学習意欲の変化に影響したと答えたのは 8 名で、そのうち 6 名が「総合」履修者であった。教材の短所がもっぱら“Modelle neu”に寄せられていたことを踏まえれば、教材が学習意欲の減退につながるということはないといえる[15]。「クラスの仲間」を挙げた 3 名は、いずれもインテンシブコースの学生であった。

この質問にはコメントの記入欄が設けられており、10 名がコメントを寄せた。10 名のうち 7 名は学習意欲が「強くなった」者、2 名は「どちらかというと強くなった」者、1 名は「どちらとも言えない」と答えた学生であった。彼らのうち 9 名は学習意欲が変化した理由として、「担当の教員」を選んでいた。それと呼応して、ほとんどのコメントは教員への賛辞または感謝のことばであるか、後期もドイツ語の学習を続けたいという希望を述べたものであった。

ただし、残る 1 名のコメントは根本的に他と異なるもので、ここでぜひ引用しておきたい。これは、我々にとって決定的に重要な批判である。

火 1 と金 1 は連結した授業ではないため、文法事項でズレが生じる。必修科目と

重なって希望する曜日の授業が取れないこともあるため、どの組み合わせで履修してもズレが生じないように、全授業を連結させて欲しい。

このコメントではまず、異なる授業の間に互換性がないことが問題点として指摘されている。そして次に、その問題を解決するために設けられたインテンシブコースが、実際には必修科目と重なるため、全員が選択できるものとはなっていない、という新たな問題点が示されている。

最後の質問は、後期の学習予定についてであった。44名（88%）がドイツ語学習を継続すると回答し[16]、6名（12%）が継続しないつもりであると回答した。継続しない理由としては、①ドイツ語は難しいから（2名）、②他の授業が大変だから（2名）、③上限単位数を上回ってしまうため履修できないから（3名）、④他に関心のある授業が多くあるから（1名）、が挙げられた。

3. まとめ

3.1 授業改善への示唆

今回の調査で明らかになったことは、第1に、学生はコミュニケーション重視の、あるいはすぐ使えるドイツ語（例えば旅行で使うドイツ語など）を期待するばかりでなく、4技能の全てをカバーするような包括的な授業を求めているということである。第2に、学生たちは、「教養としてドイツ語の基本的な知識を持つ」ためだけではなく、目的を果たすための手段、すなわち社会人としての能力や（異）文化理解能力、あるいは（国際的な）モビリティを高めるためにドイツ語を学習している、ということがわかった。このような捉え方は、それぞれの専攻とも関連していると思われる。第3として、目標とするドイツ語レベルに関しては、ドイツ語とはどういう言語かという導入的な知識の習得を求めている学生の方が多いが、その一方で、高いレベルや希望の進路・職業の実現を目指している学生が少なからずいることも明らかになった。

今回の調査結果では、「総合」を履修した学生の多さとその授業への期待がはっきりと示された。この点については、授業の設置されている時間帯との関連について触れておかねばなるまい。2016年度は、「総合」の2授業がいずれも5限に、その他の授業は全て1限に開講されている。すなわち、1限よりも5限の授業が好まれた可能性も考えられる。これには、全般的に1限には英語を含めた必修科目や専門基礎科目が多く、5限には少ないという事情も関係していると思われる。また、「『読む・書く・話す・聞く』の総合的授業」という期待について、コミュニケーションには「読む・書く・話す・聞く」も含まれるため、「総合」と（コミュニケーションの授業である）「読解・会話」の差はどこにあるのかという疑問がわいてくる。実際、シラバスではこの点がはっきりしておらず、文法に特化できるインテンシブコースの「文法」を除き、全ての授業は、「『読む・書く・話す・聞く』の総合的授業であることが提示されている。

表 1: ドイツ語学習の理由、学習目標、意義・目的のまとめ

位	問5-2　あなたがドイツ語を履修している理由は何ですか。(複数回答可)	問5-3　ドイツ語の学習目標についておたずねします。ドイツ語では、最後的にどのような能力を身に着けたいとおもいますか。以下の中から最大3つまで選んでください。(複数回答可。3つまで)	問5-6　ドイツ語を学ぶことの意義や目的として重要なのは何だと思いますか。以下の中から、最大の3つまで選んでください。(複数回答可。3つまで。)
1	英語以外の言語も学習したいから (64%)	旅行に役立つ程度の基本的な会話能力 (56%)	教養を高め、人間的視野を広げる (56%)
2	ドイツ語圏に関心を持っているから (60%)	教養としてドイツ語の基本的な知識を持つ (54%)	将来、社会に出たときに必要、あるいは役に立つため (38%)
3	ドイツ語圏に旅行したいから (36%)	文献を読むための基本的な能力 (38%)	外国語学習を通して異文化を理解する能力を養成する　(36%)
4	専門の勉強に役立つと思うから / 将来、仕事などに役立つと思うから / ヨーロッパに対して憧れがあるから (30%)	ドイツ語圏で基本的な生活ができる程度の能力 / ドイツ語を使ってプライベートな交流ができる程度の能力 (24%)	国際交流のための社会的要請に応える　(28%)
5			専門目的の基礎教育 (20%)

学生たちが、包括的で実践的な導入レベルのドイツ語の授業を求め、各自の時間割や学習目標によって授業を選択するとすれば、各授業は内容的にどの程度異なったものである必要があるのだろうか。総合的に学ぶ「総合」を設置するほかにも、例えば「文法」、コミュニケーション重視の「読解・会話」、「総合」と授業を分ける代わりに、週 1 回の「ゆっくりコース」と、週 2 回の（今年のインテンシブコースのように授業内容を接続させた）「集中コース」に分けて授業を設置するといったことも考慮してよいのではないだろうか。前者はドイツ語を一通り見てみたい学生向けであり、後者はもう少し深くドイツ語に取り組みたい学生向けである。

このようなアイディアをもとに、ドイツ語は来年度、新たな授業展開を行う。その際には、同じ名の授業を異なる時間帯に開講する（例えば 1 限に「文法」「読解・会話」「総合」をそれぞれ一つずつ設置する。5 限も同様）ようにして、組み合わせて選択できる学生が増えるように留意する。

教科書の長所および短所について、学生は“Meine Deutschestunde”にポジティブなコメントを寄せたが、この教科書が「『読む・書く・話す・聞く』の総合的授業」としての「総合」の授業にマッチしたものどうか、筆者らにははっきりとわからない。コメントには、文法や教科書の構造（特に当該の文法事項を含んだ読解テクスト）、内容の面白さが挙げられているものの、「話す・聞く」の部分に関しては付属の CD について述べた学生が 1 名いただけで、他には全く言及がなかったからである。一方、“Modelle neu”が「読む・書く・話す・聞く」の全てを満たすものであるかどうかも、学生のコメントからははっきりしない。ただ、日常生活ベースの語彙が豊富であるという点や、CD や DVD への言及があったということは、この教科書が「話す・聞く」という点でのコミュニケーションを促すものであったことを示唆しているといえるだろう。今後、調査を改善する上では、「読む・書く・話す・聞く」を深く探ることが不可欠である。

“Modelle neu”に寄せられた短所は、今後、例えば、学生が自分で文法をまとめるこ

とのできる学習記録（ポートフォリオ）のようなしくみを利用し、そのために積極的に辞書を使用したり、教員がこの教科書のねらいや各課題におけるポイントをより明確に示したりすることで、短所として感じられなくなるのではないだろうか。この教科書は来年度も使用する予定である。

3.2 本調査の限界と改善に向けての提案

調査の分析過程では、今回の調査に使用した質問項目には多数の問題や限界があることが明らかになった。第1の問題は質問項目数で、学生自身についての情報と授業に関する質問の両方を含めたため、項目数が相当増えてしまった。また、項目数が多いことから、選択式の質問が多数を占めることになった。その一方で、授業改善に役立ったであろういくつかの質問（例：授業中の雰囲気）は含まれておらず、程度（例：満足「度」）も聞かれなかった。さらに、いくつかの質問は学生にとって答えることが難しいものであった（例：先述の「授業の選択理由」）。

分析の中で、筆者らは選択式の質問における選択肢に大きな問題があることに気づいた。選択肢は、選択肢でなければ言わないようなことを学生に言わせる（Waychert, 2016, p.49）。Waychert（2016, p.38）は、自らが実施した記述式のアンケートでは授業への期待として「文法」がほとんど言及されないのに対して、日本独文学会のアンケートでは「文法」への期待が高いことを示している（日本独文学会，2016, p.49）。提示された選択肢によって学生の回答は操作され、制限されて、それが間違った結果を導いてしまうことがある。

今後に向けて筆者らは、授業の質と妥当性を高めるために、調査項目を大幅に改訂、短縮することを試みている。Waychert や Schart の例にならえば、学期の始めと終わりに、大部分がオープンクエスチョンの、短いアンケートを実施するほうがよい。ドイツ語を選択した理由や期待は学期の始めに、また学習意欲の変化や各授業への評価は学期の終わりに聞けばよいだろう。また、質問や分析に際しては、自己決定理論における基本的心理欲求に着目することが必要である。回答の読みやすさや時間的な問題から、調査は今後もオンラインで実施する予定である。

3.3 実践へのアイディア

本稿の前半ですでに言及したが、今回の調査では予期しない結果も明らかになった[17]。多くの学生（38 名、76%）が高校時代から外国語学習への関心を抱いていた点である。日本の多くの高校では、さまざまな理由（大学入試、教員の不足、需要のなさ、カリキュラムなど）によって英語以外の外国語の授業を設置していない。筆者らはこれを、地域貢献として大学と高校の連携を図るチャンスと見る。大学の教員が担当する外国語の授業に地域の高校生を迎え入れることなどが考えられよう。

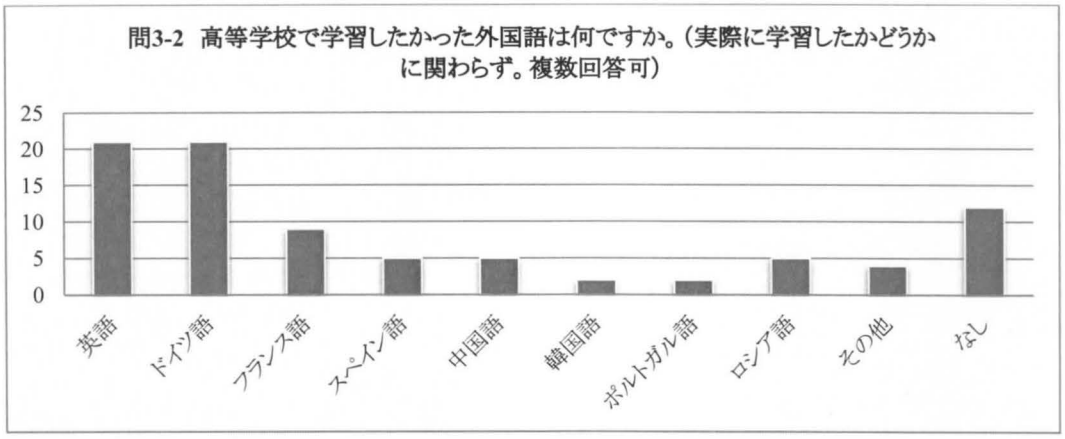


図 13: 高等学校で学習したかった外国語（その他：イタリア語（3 名）、ラテン語（1 名）

注

1 ここでは、学生による授業評価の問題点を扱わない。

2 現在、人文学部と理学部の物質循環学コースのみが第1外国語（英語）と第2外国語の履修を卒業の要件に含めている。

3 「文法」「読解・会話」「総合」の授業を1つずつ履修した場合に3つとなる。同じ名前の授業を2度履修することはできない。

4 他大学とは、県内大学単位互換に基づいて履修している他大学の学生である。そのため、専攻は不明である。

5 日本独文学会の調査とは異なり、本調査では外国語の知識や資格を詳しく聞いていない。本調査の対象者は全てドイツ語を初修外国語として学習する大学生だからである。

6 選択肢は「旅行」「語学研修」「家族の仕事の関係」「留学」「その他」であった。

7 「仕方ない」：勧める人がいたから、履修は義務だからしかたなく、特別な理由なしに、なんとなく、希望する外国語が未開講だから、希望する外国語が専門科目と重なっているから。
「ヨーロッパ/ドイツに関する興味」：ドイツ語圏に関心を持っているから、ヨーロッパに対して憧れがあるから、英語以外の言語も学習したいから、以前、学習した経験があるから、ドイツ語圏に旅行したいから、ドイツ語圏からの友達がいるから（facebook等の友達含む）。
「専門との関係」：専門の勉強に必要だと思うから、専門の勉強に役立つと思うから、将来、仕事などに役立つと思うから。

8 19名の内訳は、医学部 2名, 教育学部1名、経法0名、工学部4名、繊維学部4名、農学部3名、理学部5名で、自然科学系の学部に所属する学生が多かった。

9 初級：教養としてドイツ語の基本的な知識を持つ、旅行に役立つ程度の基本的な会話能力、ドイツ語圏で基本的な生活ができる程度の能力
中級：ドイツ語を使ってプライベートな交流ができる程度の能力、インターネット上の情報や、新聞・雑誌の内容を理解できる程度の能力、ドイツ語能力試験に受かるための力
上級：文献を読むための基本的な能力、ある程度ビジネスで使える程度の能力、ドイツ語圏の大学に留学できる程度の能力
その他：単位取得に十分の程度の力、特にない、その他

10 文法（浜）+読解・会話（後藤）2名、総合（浜）+読解・会話（後藤）1名、総合（松岡）+文法（浜）+読解・会話（後藤）1名と、総合（松岡）+文法（浜）+文法（岩本）1名。

11 全学教育機構に設置されている他の外国語の場合には当てはまらない。「問5 あなたが

ドイツ語を履修する前に1番勉強したいと思っていた外国語をお知らせください。」「問5-2　あなたがドイツ語を履修している理由は何ですか。（複数回答可）」（図3）も参照。

[12] 28年度の教科書は：①『Modelle neu 1 (CD付き モデル1 問題発見のドイツ語 改訂版)』三修社（インテンシブコースおよび「読解・会話」で使用）、②『Meine Deutschstunde -NEU-（ドイツ語の時間＜話すための文法＞ 改訂版）』朝日出版社（「文法」で使用）、③『Meine Deutschstunde. -Lesen mit Strategie-.（ドイツ語の時間. -読解編-　読めると楽しい！）』朝日出版社（「総合」で使用）である。

[13] 「自律性」は3つの基本的な心理的欲求（有能さcompetence、自律性autonomy、関係性relatedness）の1つで、内発的動機づけを促進するとされている(Ryan & Deci, 2002, pp. 8–11)。

[14] この結果は藤原（2013, pp.47-48）と異なる。理由として、本調査の回収率は42.4%であり、学習意欲が減退した学生は調査に回答していない可能性があることが考えられる。

[15] 学習意欲の変化について「どちらとも言えない」と回答した学生のうち1名は、「問6-8　教科書・教材についておたずねします。履修している授業で使った教科書・教材は分かりやすくて、勉強しやすかったですか。」に対して「いいえ」と回答していた。ただ、この学生は学習意欲が変化した理由として「ドイツ語の難しさ」も回答している。なお、学習意欲が「どちらかというと弱くなった」と答えた1名は、教科書・教材に対してネガティブな評価をしていない。

[16] 日本独文学会の調査ではドイツ語の学習を継続したいと回答した学生が50.2%に留まったため、学生を確保する方策は重要な論点となった。今回の結果は回収率が42%である点に留意しなければならない。回答しなかった学生の中には多くの「ドロップアウト」組が含まれている可能性がある。

[17] もっとも、詳しく考察してみればこの結果は必ずしも予期しなかったものとはいえない。外国語学習への関心は彼らの価値観を示しており、「成人の学習意欲は、子供時代に関心を持っていたことがらについて学習する機会があると気づくことで形成される」(Gorges, 2015, p.18)

参考文献

1. Fujiwara, M. (2013). Motivation japanischer Deutschlernender im universitären Bereich－Eine longitudinale Studie im Anfängerniveau nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan. *Neue Beiträge Zur Germanistik*, *12*(1), 33–52. Retrieved from http://ci.nii.ac.jp/els/110009688450.pdf?id=ART0010172910&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1473315531&cp=
2. 藤原三枝子(2012)「自己決定理論に基づく第二言語習得研究の動機づけ研究」『南山言語科学』7, 17-32.
3. Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen?: Ein erwartungs-wert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*, 9–28. http://doi.org/10.1007/s11618-014-0598-y
4. Japanische Gesellschaft für Germanistik. (2015). *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan – Untersuchungsbericht 2. Die Lehrenden – Die Lernenden.* Retrieved from www.jgg.jp/modules/downloads/index.php?page=visit&cid=1&lid=116
5. Kromrey, H. (2001). Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In U. Engel (Ed.), *Hochschul-Ranking: Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre* (pp. 11–47). Frankfurt/M., New York: Campus. Retrieved from http://www.hkromrey.de/Kromrey_Studbefr_als_Eval_Engel2001.pdf
6. Ryan, R., & Deci, E. (2002). Self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-Determination Research*. http://doi.org/citeulike-article-id:10086705
7. Schart, M. (2005). Die Suche – ein Nachruf . Das "andere Lehrwerk" aus der Sicht

japanischer Studierender. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *10*(2), 1–23. Retrieved from http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/434
8. Waychert, C. (2016). Stimmen aus dem kommunikativen Deutschunterricht - Alltagstheorien von Deutschlernenden im ersten Studienjahr. ドイツ語教育, 20, 32–53.

（後 藤 コリンナ　信州大学 全学教育機構 外国語講師）
（岩 本　綾　信州大学 全学教育機構 非常勤講師）

2017 年 1 月 12 日受理　2017 年 2 月 1 日採録決定