

【論文】

ドイツ語を話す際に学習者が感じる困難と 応答時間の遅れに関する調査 —アンケートと応答時間・発話時間の比較—

島崎のぞみ

1. はじめに

ドイツ語教育においては、ドイツ語教授法（deutsche Didaktik）という専門分野があり、「外国語としてのドイツ語」（DaF: Deutsch als Fremdsprache）に加え、「第二言語」（DaZ: Deutsch als Zweitsprache）での研究が行われている。DaZ とは、藤原（2005）が指摘するように、ドイツ連邦共和国が移民に頼ることを選択した結果として、国内に居住することが認められているのにも関わらず、ドイツ語を話すことができない移民の子供を対象としたものである。ドイツにおける教育の指針は、ヨーロッパ全体の包括的な言語政策・教育の流れの一部として、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR: Common European Framework of Reference for Languages）¹ にあり、EU という大きな枠組みと移民を受け入れる体制のもと、様々な言語の交流を想定した複言語・複文化の姿勢をとっている²。2004 年に吉島らによって CEFR の理念が翻訳され³、日本で紹介されて以降、この考えを他の言語教育でも取り入れようとする動きがはじまり、真嶋（2010）で紹介されているように、日本語教育に援用した試みもなされている。

教授方法としては、ドイツ語を教える知識を身につけるための必携書である吉島・境（2003）でも取り上げられているように、ドイツ国内はもとより、近年は、日本のドイツ語教育においても、コミュニケーション・アプローチによる授業展開の意識が広まってきている。しかしながら、音声面での教育に関しては、明治時代以降、長きにわたって文法訳読法を中心とし、読み書きをするためのツールとしての役割が優先され⁴、コミュニケーションのツールとしての音声言語という認識が弱かったことから、現状として、改善の遅れが生じていると言わざるを得ない。現在、海外への往き来が容易になると共に、インターネットや様々なメディアを通じて外国の情報を身近に感じることができるようになったことから、学習者が学びに求めるものも、旅行で必要となる表現のように、より実用的かつ身近な内容に変化してきている。このような点から、日本におけるドイツ語教育も、社会

の要求に合致する形態へと移行してきているが、大学入学以前の学習方法の影響や、日本人特有の「遠慮」といった文化的背景などが作用することで、「外国語を話せるようにはなりたいが、なかなか話せるようにならない」という現象を招いてしまうことが多い。これは、ドイツ語に限らず、他の言語の授業でも見られる傾向のひとつと考えられるが、ロールプレイや会話練習の際などには、既習内容であっても答えに至るまでに多くの時間を要したり、回答時の発話に時間がかかったりと、限られた時間内の授業では、会話力向上を効果的に支援することができないこともある。学習者によって返答を困難とする理由や、多くの時間を費やす理由は異なり、教える側の視点のみでは測りかねることから、本稿では、アンケート調査の結果と、一部、発話調査に協力してくれた学習者の録音音声の分析によって得られる応答時間および発話時間⁵との比較から、学習を通して、どの程度返答時間や発話時間に変化が生じるかを、質疑応答形式で検証する。加えて、学習者が会話の返答時に抱える問題点についても併せて調査し、根本の原因について検証してゆく。

2. 調査方法

2-1. アンケート調査

このアンケートは、学習者がドイツ語の聞き取りや発音に対してどのように感じているかを調査すると共に、自己評価の度合いについても検証することを目的として行った。アンケートの形式としては、4つの選択肢よりひとつの回答を選ぶ14項目⁶の質問を主として、会話の際に答えに行き詰まる原因となる理由を並べ替える1項目⁷の質問に対して回答を得た。アンケートの対象者は、大学でドイツ語を第二外国語として学ぶ1年生から2年生 234 名とした⁸。(表 1 参照)

クラス	回答者数	ドイツ語 学習歴
Class A	17 名	1 年
Class B	55 名	1 年
Class C	18 名	半年
Class D	31 名	1 年半
Class E	20 名	半年

クラス	回答者数	ドイツ語 学習歴
Class F	22 名	1 年半
Class G	17 名	半年
Class H	31 名	半年
Class I	39 名	1 年
音声実験協力者	9 名	半年

表 1：アンケート回答者詳細

2-2. 発話までの応答時間と発話時間の調査

本調査では、アンケートに加えて、9名の被験者の協力を得て、実際の会話のやり取り

を想定した質疑応答形式での応答時間と発話時間に関する調査を、2回にわたって行った。9名の被験者は、少人数制のクラスでの受講であったため、半年間の授業の中で、学習済みの内容をアウトプットする練習を繰り返し取り入れてきた。1回目の調査では、被験者の現状を把握するため、練習等はせずに録音を行った。2回目の調査では、発音およびリズム等の注意点を指導した上で練習を重ね、録音を行った。応答時間を調査することを目的としていることから、基本的に、質問はドイツ語で行った。録音数は18項目（表2参照）で、自己紹介や自分の要求といった、初期学習で学ぶ基本的な内容を中心とした。加えて、応答時間の反応を比較するため、最も簡単な挨拶と、数字の読み上げを促す日本語での説明1項目を含めた。応答時間と発話時間については、各被験者の録音音声、Arcadia社製AcousticCore 8 (Version 8.0.11.0)を用いて計測した。

1	Guten Tag!	こんにちは。
2	Wie heißen Sie?	お名前はなんとおっしゃるのですか。
3	Buchstabieren Sie bitte.	スペルを言ってください。
4	Woher kommen Sie?	ご出身はどちらですか。
5	Wo wohnen Sie?	どちらにお住まいですか。
6	Sind Sie Student?	学生さんでいらっしゃいますか。
7	Was studieren Sie?	何を専攻されているのですか。
8	Was lernen Sie?	何を学んでいらっしゃるのですか。
9	Wann sind Sie geboren?	いつ、お生まれになったのですか。
11	Wie heißt das auf Deutsch?	これは、ドイツ語で何と言いますか。
12	Haben Sie eine Uhr?	時計をお持ちですか。
13	Was haben Sie in Ihrer Tasche?	鞆の中に何をお持ちですか。
14	Haben Sie Hunger?	お腹はすいていますか。
15	Was möchten Sie essen?	何を食べたいですか。
16	Haben sie Durst?	喉は乾いていますか。
17	Was möchten Sie trinken?	何を飲みたいですか。
18	数字 0-12	数字 0-12

表2：発話調査の質問内容

3. 調査結果

3-1. アンケート調査結果

アンケート結果の分析については、各学習者が、学習に対して、どの程度「できる」と自己評価をしているかを測るため、1～4のレベル設定で回答する形式を基本とした。そのため、回答の選択肢に与えられた数値を評価得点として、本稿では、全体の平均値に対して25をかけることでパーセンテージの表示にしている。

まず、発音調査に協力してくれた9名と、それ以外のクラスの回答者の全体平均を比較してみると（図1参照）、【質問項目2】ドイツ語での会話への興味（Informant: 78%, All: 69%）⁹、【質問項目6】ドイツ語の発音の難しさ（Informant: 89%, All 81%）および【質問項目7】ドイツ語の聞き取りの難しさ（Informant: 97%, All: 83%）で、ある程度の差が生じた。

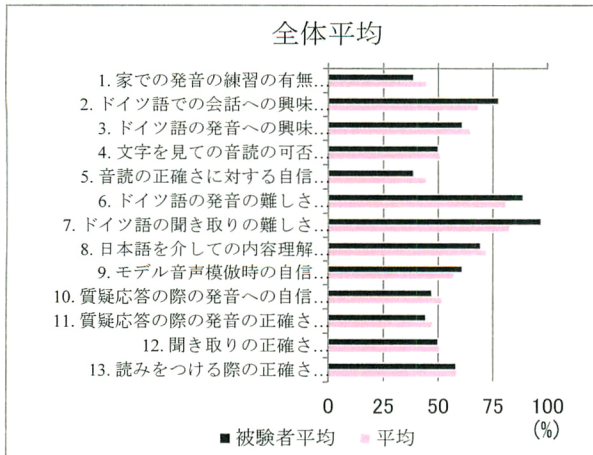


図1：全体平均の比較

これは、発音調査の被験者群が、通常の授業でも教師と一対一の関係で会話のやり取りを行い、自らが何らかの発言をしなければ会話が先に進まないことを経験していることに加え、個人的に発音指導を受けることによって自覚が高まり、外国語学習の上で音声を紹介したやり取りの困難さに対する経験値が高いことが起因していると考えられる。このことは、【質問項目9】モデル音声模倣時の発音への

自信 (Informant: 61%, All: 57%) で、被験者群の方が全体平均よりも僅かに自己評価が高いのに対し、【質問項目5】音読の正確さに対する自信 (Informant: 39%, All: 45%)、【質問項目10】質疑応答の際の発音への自信 (Informant: 47%, All: 52%) および【質問項目11】質疑応答の際の発音の正確さ (Informant: 44%, All: 48%) では評価が逆転し、全体の方が被験者群よりも高くなっていることから、実際にドイツ語を使った会話のやり取りが多いことで、音声言語としての意識を強く持っていることが示唆される。経験値による意識の違いは、「ドイツ語での会話への興味」が低いクラスの結果をみると、発音の難しさに対する回答が比較的低い傾向にあり、発音に対する難しさよりも、聞き取りに対する難しさの方が全体的な傾向として高いことから、音声を軽視した結果として考えることができる。逆に、これは日本語母語話者の教師のもとで、自分の発音が通じる・理解されているという経験をもとにした学習者側の自己評価のひとつであるため、現実には日本語を話さないドイツ語母語話者と接する経験を持つことで、発音の難しさに対する意識・評価が高くなる可能性も否定はできない。聞き取りに関しては、自分の知識の中にある音の判別であったり、発話速度の点が影響していることが予想される。これらのことから、顕著な差は生じなかったが、被験者群と全体の比較からは、会話練習の量によって、意識的な相違が生じることが確認された。しかしながら、両者とも全体的に、【質問項目1】授業外における家などでの発音の練習 (Informant: 39%, All: 45%) では、低い自己評価にしか達していない事も併せて判明し、【質問項目2】ドイツ語での会話への興味 (Informant: 78%, All: 69%) および【質問項目3】ドイツ語の発音への興味 (Informant: 61%, All: 65%) はある程度有していても、それに伴う努力が不足しているという実態も明らかになった。発音の練習に力

を入れていない分、【質問項目 4】文字をみての音読の可否（Informant: 50%, All: 51%）についても自信の無さが浮き彫りになり、【質問項目 5】音読の正確さ（Informant: 39%, All: 45%）に関しては、更に評価が低くなる事も全体の特徴であった。

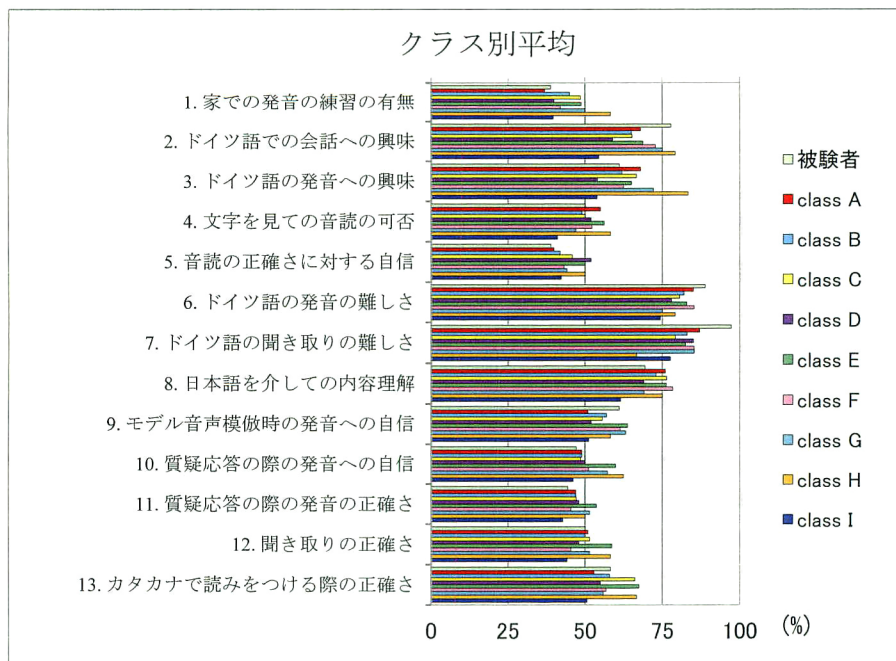


図 2：クラス別平均の比較

また、クラス別平均で調査結果を比較すると、特徴的なのは、Class H である。（図 2 参照）このクラスは、6 名の受講生で構成された少人数クラスであるため、授業が始まる際に、必ず毎回、一人一人に対して学習済みの内容を中心に会話の練習をしており、復習・定着を徹底的に行う事ができているクラスである。少人数であることから、一丸となって授業に臨み、各自が積極的に授業へ参加するという姿勢が強く、わからないところはすぐに質問する、お互いに教え合うなどの学びの環境が整っているため、授業での新出項目の理解も早く、その分、会話のやり取りに割く時間を多く取ることが可能となった。そのため、グラフで比較すると、発音に対する興味が群を抜いて高く、家での発音練習に充てる時間も多く取られ、聞き取りの正確さや発音への自信についても、他のクラスに比べて高い結果となった。受講者数 20 名の Class E および受講者数 17 名の Class G も、家での発音練習は少ないものの、ある程度、発音や聞き取りに対する自信を示しており、発音や会話に対する興味は、比較的高い傾向にあることがわかった。併せて回答してもらった受講理

由からは、Class E¹⁰ および Class G¹¹ は、興味や旅行など、何らかの目的や関心を持って受講したことがわかる。それに対して、単位（38%）を受講理由に挙げる履修者が多かった Class I¹² と比較すると、会話や発音に対する興味、発音や聞き取りに対する自信など全般にわたって差が見られた。調査前の予想では、クラスの人数構成が音声学習に大きく影響を与えると予想をしていたが、これらのことから、人数だけの問題ではなく、興味や関心といったモチベーションの問題に加え、クラスの学習環境など、様々な要因が関係することがわかる。

3-2. 応答時間の遅れに関する調査結果

本調査では、発話に至るまでの応答時間の遅れの原因についても、学習者側の視点からアンケートを行った。応答に時間がかかる原因として、選択肢から最も影響すると考えられるものをひとつ選んでもらった結果、【A. 全体的に聞き取ることができないため】25%、【B. 単語など、部分的に聞き取ることができないため】16%、【C. 知らない単語が入っているため】27%、【D. 質問の意味がわからない（日本語で意味を考えてから答える）ため】24%、【E. 答え方がわからないため】11%、【F. その他】1%という結果になり、語彙の知識や意味内容、聞き取りの面で問題を抱えていることがわかった。いずれも、同等の割合での回答結果となったことから、学習の中で強化してゆかなければならない課題が浮き彫りになった。また、これらに影響の大きい順に並べ替えてもらった結果、図3に示すようになった。（図3参照）回答者によってばらつきが大きく、同等の割合を示すものが多いが、回答の多いもの順に見てゆくと、応答時間に最も影響するのはA.で、次に影響する理由はC.となり、3番目に挙げられたのもC.となった。全体の20%以上を占めたもので並べると、【A./C./D.】→【C./B./A.】→【C./B.】→【D./B.】→【E./D.】→【F.】のよう

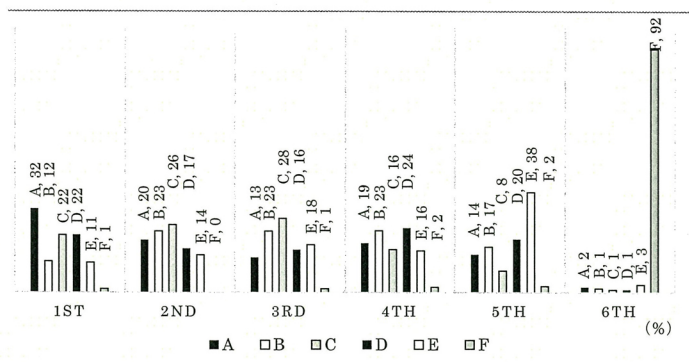


図3：応答時間の原因に関するアンケート調査結果

うになる。この結果からも、A. 聞き取りとC. 語彙知識は影響が大きいことがわかる。部分的な聞き取りの問題であるB. が中間に出現することからも、一部分の聞き取りの問題ではなく、全体にわたっての聞き取りの段階で困難を感じていることが、

この調査で判明した。また、E. 答え方がわからないに対する回答が3番目以降で増加する傾向があるが、調査の計画段階で予想していたよりも、影響が少ないことも興味深い。

3-3. 発音調査結果

発音調査では、まず、発話までにかかる応答時間について、1回目と2回目の調査結果を比較する。指導や練習による調整のない普段通りの状態では、全体の応答時間の21%が5 sec 以上を要し、15%が発話までに10 sec 以上を要した¹³。（図4参照）最も時間を要したものは46.192 sec であり、同一の被験者の発話の中で最も速い回答である挨拶（Guten Tag!）の0.027 sec とは、大幅な遅速差が生じる結果となった。2回目の調査結果からは、10 sec 以上かかったものはなく、被験者 A の 5.932 sec (Haben Sie eine Uhr?) に対する回答のみが5 sec を超え、他は全て4 sec 以内の回答に留まる結果となり、全体的に大幅に応答時間が短縮された。（図5参照）2回目の調査結果は、与えられた質問を覚え、訓練することによって素早く回答できるようになった結果であるが、通常の会話においては、相手がどのような内容を話しかけてくるかなど、訓練では補うことのできない予測不能な面が多々存在する。しかしながら、0～12 までの数字読み上げに関する日本語での指示に対す

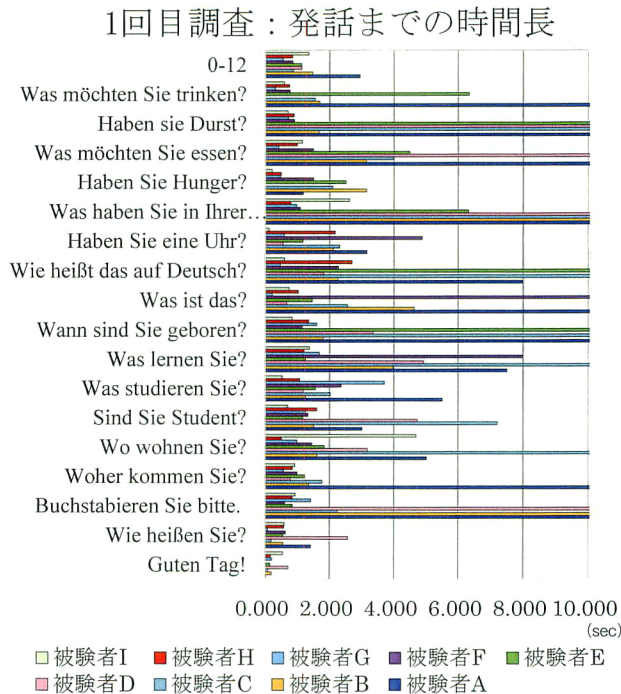


図4：1回目発話までの応答時間の調査結果

2回目の調査：発話までの時間長

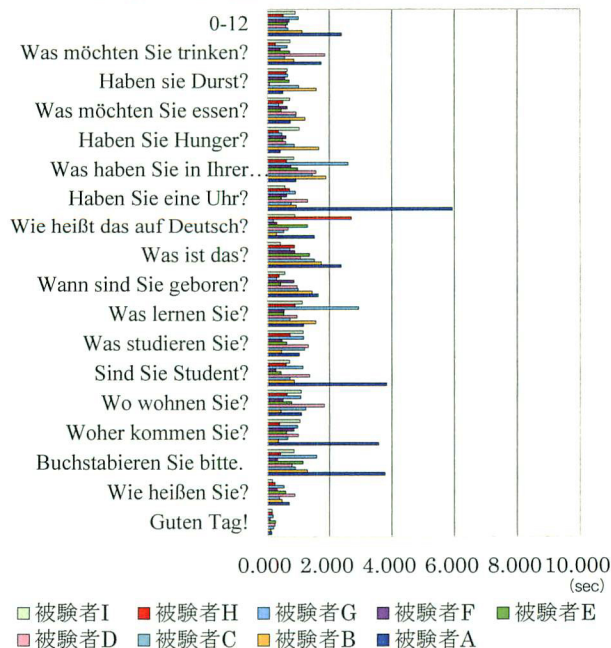


図 5：2 回目発話までの応答時間の調査結果

る反応との差を比較してみると、2 回目の調査での反応は、全体的にかなり日本語を使用している時に近い状態での速さになっているとすることができる。また、図 6 の項目別の発話に至るまでの応答時間の平均値と中央値の比較では、分散している平均値（図中、○印）より、挨拶（Guten Tag!）に対する反応が著しく速く、自己紹介（Wie heißen Sie?）や、空腹か（Haben Sie Hunger?）と尋ねる質問に対しての反応が特に速いという傾向がみられた。（図 6 参照）それに対して、スペル（Buchstabieren Sie bitte.）や出身地（Woher kommen Sie?）、これは何か（Was ist das?）のように、初めのころに学ぶ簡単なフレーズであっても 6 sec 以上かかる質問もあり、学んでから日が浅く、十分に復習されていない内容と同様、応答までに多くの時間を必要としている。生まれた年（Wann sind Sie geboren?）や、持ち物（Was haben Sie in Ihrer Tasche?）に関する質問は、調査時における定着度が低く、答え方の難易度も高くなることから、ある程度の時間を要したことに対しての疑問はないが、食べたいもの（Was möchten Sie essen?）を問う質問では、飲みたいもの（Was möchten Sie trinken?）での 1 回目の応答時間が 4.844 sec であるのに対し、9.512 sec となった。考えられる原因としては、trinken ['trɪŋkən] という単語が、英語の drink に似ていることで容易に想像できたものが、essen（食べる）という動詞では英語の音との相違が大きく、語彙に関する

知識が定着していなかったために、すぐに思いつかなかった可能性が高い。語彙の連想がうまくいかなかった例として多く観察されたものとしては、応答に平均 10 sec 以上を要した、喉の渇き（Haben Sie Durst?）と、ドイツ語で何というか（Wie heißt das auf Deutsch?）を問う質問である。Durst は英語の thirst に当たるが、発音が ['durst] であるために、この単語の意味がわからず、答えに窮する傾向がみられた。

中には、Durst の意味を質問するケースもあった。同様に、親称 du¹⁴ で名前を尋ねる時に使われる Wie heißt du? という表現を初期の段階で繰り返し学んでいることから、それに類似する表現の Wie heißt das auf Deutsch? では、名前を聞かれているのと混同する様子も確認された。中央値（図 5、×印）から見て取れるように、各項目の中央値のばらつきが少ないことから、平均値との差の比較を通して、被験者によって相当な応答時間差が生じていることがわかる。

発話速度の点では、1 回目と 2 回目の調査結果を比較してみると、5 sec 以上を要したのは 1 回目の調査では 26% であったが、2 回目では 9% までに減少した¹⁵。（図 7・図 8 参照）また、10 sec 以上かかっていた割合は、1 回目の調査では全体の 13% で、2 回目には 3% となり、練習することによって答え方や発音に自信をつけ、発話時間も順調に短縮することに繋がった。録音中、答え方がわからずに発言が止まってしまう様子や、発音に自信がなく、何度も言い直しをする被験者がいたことから、1 回目の録音では最大で 47.043 sec（被験者 D: Wann sind Sie geboren?）かかっていたが、同被験者の 2 回目の録音では 12.771 sec まで短縮され、2 回目の調査における全被験者の発話時間の最大値は、1 回目の半分ほどの 25.350 sec（被験者 A: Was möchten Sie essen?）にまで抑えられる結果となった。

応答時間と発話時間について、図 9 および図 10 で各被験者による音声の全体の平均値（図中、○印）と中央値（図中、×印）を比較すると、1 回目の調査では、特に被験者 A、被験者 C、被験者 D、被験者 E のばらつきが目立っているが、2 回目の調査では、最も

1 回目と 2 回目の項目別平均値と中央値の比較

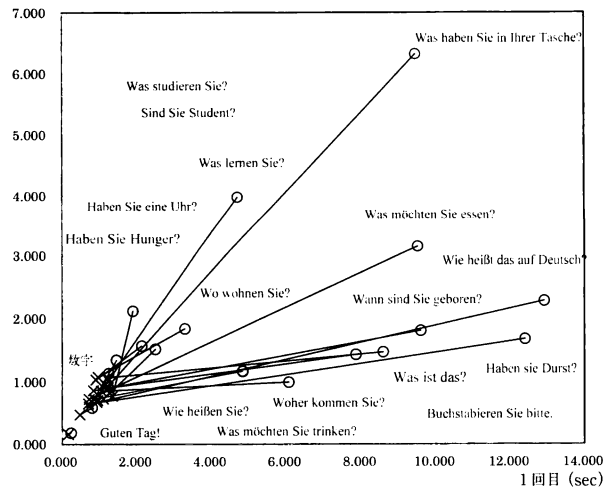


図 6：項目別の応答速度の比較

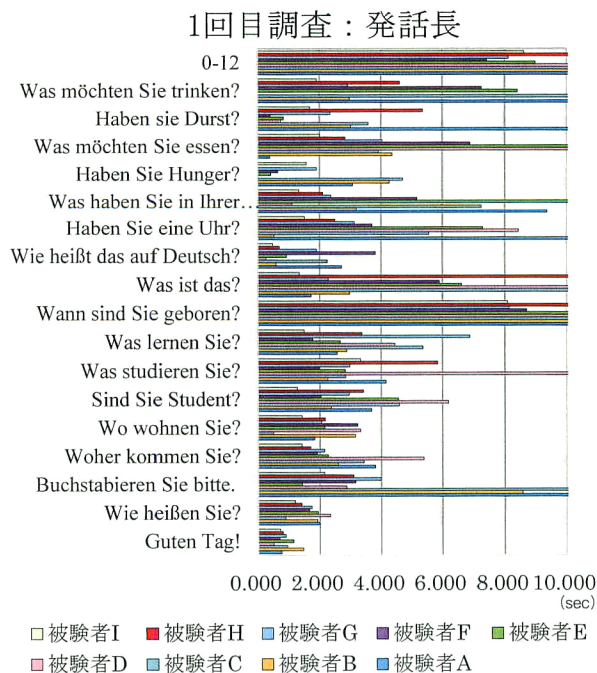


図 7：1 回目発話速度の調査結果

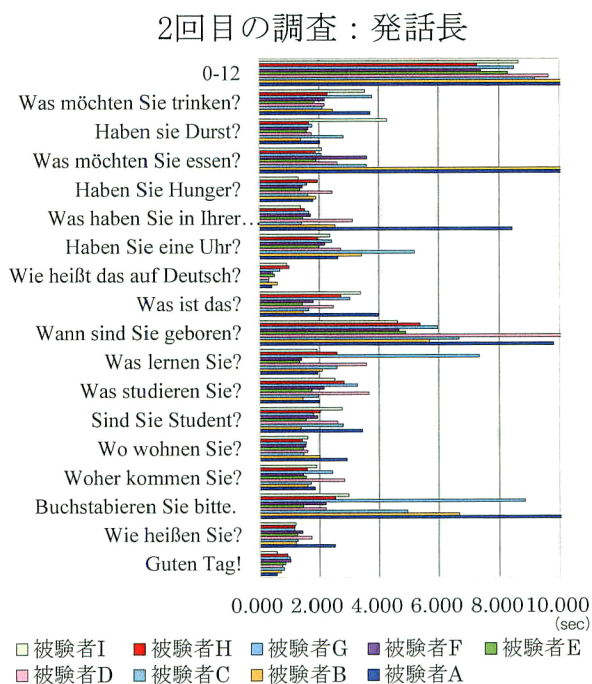


図 8：2 回目発話速度の調査結果

ドイツ語を話す際に学習者が感じる困難と応答時間の遅れに関する調査（島崎のぞみ）

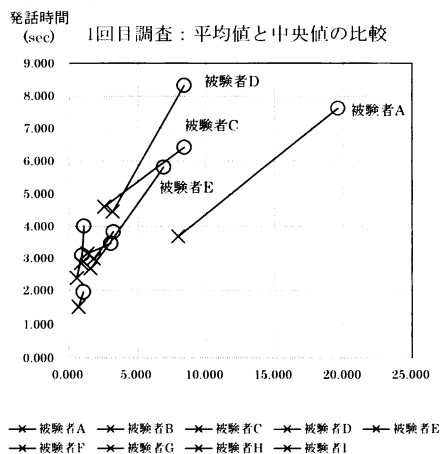


図9：応答時間と発話時間の平均値と中央値

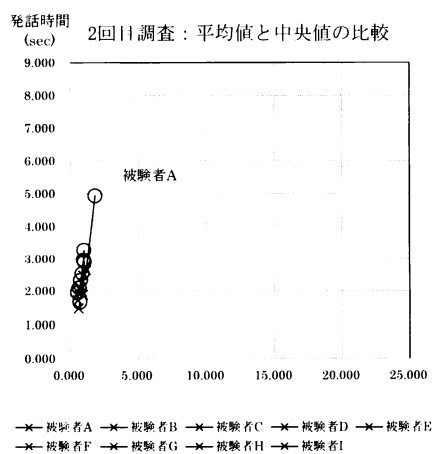


図10：応答時間と発話時間の平均値と中央値

答時間を必要としていた被験者Aも含めて、全体的に応答時間・発話時間共に短縮され、平均値と中央値の分散が解消されていることがわかる。

4. まとめ

外国語学習の教育現場において、質問に対する答えを導き出すのに時間がかかるという現象は多く見られる光景であるが、あまりに沈黙の時間が長引くと、会話の流れを作り出すことができず、実際のコミュニケーションに支障をきたすことも考えられる。本稿ではそれを解消する一助とするために、答えに窮する理由について学習者の視点での調査を行った。ドイツ語の聞き取りと発音に関するアンケートの自己評価では、いずれも、全体的に難しいと感じられていることがわかったが、発音することよりも、聞き取りの方が学習者にとって大きな壁となっていることが判明した。しかしながら、発音の正確さと聞き取りの正確さという点での比較からは、発音の正確さに対する自己評価の方が低く、正確さの面では、発音の方が困難であるという認識が高いことがわかった。加えて、ドイツ語での会話への興味（Informant: 78%, All: 69%）はある程度高いものの、ドイツ語の文字を見ての音読がどの程度可能かという質問に対しては、被験者群で50%、それ以外の回答者群で51%という評価に留まり、「話せるようになりたいが、なかなか話せるようにならない」という構図がここでも反映されていることが判明した。これを解消してゆくためには、本稿での調査結果より、できるだけ各学習者が当該の目標言語を使って会話をするのできる環境を、授業内で構築してゆく必要があるものと考えられる。

また、被験者群は、繰り返し会話や質疑応答の練習をしてきていることから、自分が発

言をしないと先に進まないことを自覚しており、かつ、練習の中で発音に関する指導を常時受けているため、実際の音声を紹介したやり取りに対しての意識が高いことを指摘したが、会話練習が困難な環境のクラスと比較すると、自己評価も他のアンケート回答者群よりも厳しい評価となった。このことから、調査の中で感じられた点としては、クラスの数に加えて、普段からどの程度音声を介した練習をしているか、また、それを楽しみながら練習することができているかといった点なども、学習のモチベーションに作用する重要な要素のひとつになることがわかった。

質疑応答における応答時間の遅れの原因を並べ替えてもらった結果からは、学習者にとって影響が大きいと感じられる2番目までの理由では、聞き取りに関する理由のA. が合計で52%、語彙の知識に関するC. が48%で上位となり、聞き取りに関する理由が最も多く、影響の大きい3つでの換算では、A. では合計63%、B. 58%、C. 76%で、A. およびC. が上位に挙げられることは変わらず、知らない単語が含まれているという、語彙に関する理由が主な原因となることがわかった。このことから、大きく分けて聞き取りと語彙の知識が学習者の応答を導き出すのを阻害する要因であることがわかった。また、一部分の語彙の聞き取りよりも、文全体に対する聞き取りの方が、困難度が高いことも調査の結果によって明らかとなった。今回、被験者として対象とした学習者は、主として半年間ないし1年間のドイツ語学習を終えた学習者たちであったことから、より長い学習経験を持つ学習者を対象とした場合には、全体の聞き取りの困難さよりも、部分的な聞き取りの難しさの方が上位に挙げられる可能性もある。しかしながら、全体的に、【E. 答え方がわからない】という回答が予想以上に下位に挙げられていたことから考えると、普段の会話練習によって、ある一定の学習効果が得られており、学習者たちの中で定着している様子も伺えた。

2回におよぶ応答時間と発話時間の比較から、全体的に指摘できることは、応答時間・発話時間共に短縮される傾向があり、特に、学習者や質問内容によってかなりの時間差が生じていた応答時間での反応は、練習を重ねた2回目の録音において、大幅に改善される傾向が確認された。

今後の課題としては、「興味がある」、「旅行をしたい」、「話せるようになりたい」といった関心や目標を叶えるため、全体的に、会話練習の機会をできるだけ増やしていくことにある。調査の結果、音声を介したやり取りの練習が学習意欲に影響することから、音声言語としての役割を重んじ、比較的履修者の多い授業においても、音声に触れる機会を増やす工夫が求められる。

本稿は、2017年度国土館大学外国語外国文化研究会研究大会での口頭発表の内容に基づ

き、新たなデータを加えて執筆したものである。

【註】

- 1 七十年代からすでに、複言語主義を推進し、言語の学習目標と熟達度の評価基準とを明示的に記述することは、ヨーロッパ評議会にとって言語政策の要であった。ヨーロッパ評議会は1949年に設立され、今日ではロシアやトルコを含む47ヶ国からなる。ヨーロッパ全体にかかわる様々な問題を討議し、経済的、社会的な進歩を推進することをその目的としている。共通の旗と国歌を用いるEUとは別組織である。（・・・）

複言語主義の推進を図るなかで、いくつかの言語で熟達度の評価基準の記述がなされた。例えば1975年と1990年の英語のThreshold level、そして1980年のドイツ語のKontaktschwelleである。こうした記述の中心にあったのは、コミュニケーション行為を体系的に分類し、必要とされる言語表現の手段をリストアップすることだった。その後、これらの「コミュニケーション的な」考え方を学習教材や授業に具体的に利用しようとする努力がなされた。

1991年、ヨーロッパ評議会はTransparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification（ヨーロッパにおける外国語学習の透明性と一貫性。目標、評価、検定）という議題で重要な合意を行った。

この合意は「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」に詳細にまとめられている。ヨーロッパ言語共通参照枠では、言語学習の6つのレベル分けが推奨され、これは広く受け入れられることとなった。6つのレベルとは、A1, A2, B1, B2, C1, C2である。（高橋：2010、p. 66より引用）

- 2 1955年以降、積極的に外国人労働者を受け入れてきたドイツは、彼らの子どもたちの教育についても早い段階から指針を出している。西ドイツの常設文部大臣会議は、ドイツに住む外国人子弟の教育に関して、まず1964年5月の「外国人子弟のための授業に関する決議」（Unterricht für Kinder von Ausländern）において、外国人子弟にも就学義務を課し、彼らをドイツの学校に完全に受け入れることと外国人子弟の母語教育を促進すべきことを示している。さらに1971年の「外国人労働者子弟のための授業に関する協定」（Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer）においては、1964年の「決議」の原則に基づいて緊急に必要な措置が勧告されている。ここでは、ドイツ語に困難さがない限り外国人子弟をできるだけ通常学級に編入すべきこと、彼らのドイツ語能力の養成にできる限りの援助を与えるべきこと、母語授業への参加によって母語と母文化への結び付きを保持すべきこと、ドイツ人教師および母語授業を担当する外国人教師の継続教育や教員養成を充実させるべきことなどが述べられ、外国人子弟の教育に本腰を入れ始めていることが分かる。（藤原：2005、p. 103より引用）
- 3 吉島茂・大橋理枝他訳（2004）
- 4 外国語教育では、数世紀もの間、文法訳読法（GÜM）が支配的であった。そこでは、文法分析に加え、それに続く外国語テキストの翻訳が中心とされ、ドイツではこの方法でラテン語や古典ギリシャ語が教えられてきた。授業の目的は、とりわけ、外国の（ハイレベルな）文化や文学テキスト読解のための解説であった。コミュニケーション能力などは、このような授業においては全く考慮されていなかった。（・・・）

日本での外国語教育の目標は、何百年もの間、こういったドイツの状況と非常によく類似していた。したがって、ここでも多くの場合、外国の（ハイレベルな）文化のテキストを読むことに加え、外国から情報を得ることを重視してきたのである。（・・・）

大学の外国語教育においても、つまりは、日本におけるドイツ語教育の大部分でも、GÜMは未だ重

要な役割を担っているのである。(Arich & Meyer: 2015, p. 84 より引用) (筆者訳)

- 5 本稿では、「応答時間」を、質問されてから発話に至るまでの時間と定義し、「発話時間」を、回答開始から終了までの継続時間とした。
- 6 アンケートで使用した質問内容は、次のようにした。
(項目 1) 家などで発音の練習をすることはありますか。
(項目 2) ドイツ語での会話に、興味はありますか。
(項目 3) ドイツ語の発音に、興味はありますか。
(項目 4) ドイツ語の文字を見て、音読することができますか。
(項目 5) 音読することができる場合、どの程度正確に読める自信がありますか。
(項目 6) ドイツ語の発音は、難しいと感じますか。
(項目 7) ドイツ語の聞き取りは、難しいと感じますか。
(項目 8) 会話での質疑応答の際、日本語に直して内容を理解しようとしていますか。
(項目 9) モデル音声に従って発音する時、うまく発音できていると思いますか。
(項目 10) 会話での質疑応答の際、うまく発音できていると思いますか。
(項目 11) 会話での質疑応答の際、ドイツ語らしい発音をすることができている自信はありますか。
(項目 12) ドイツ語の音声を聞いて、正確に聞き取っている自信はどのくらいありますか。
(項目 13) カタカナで読みをつける際、聞き取った音をどの程度正確に書けていますか。
(項目 14) 会話での質疑応答の際、答えに時間がかかってしまう原因は、何にありますか。ひとつ選んでください。選択肢【A. 全体的に聞き取ることができないため。B. 単語など、部分的に聞き取ることができないため。C. 知らない単語が入っているため。D. 質問の意味がわからない(日本語で意味を考えてから答える)ため。E. 答え方がわからないため。F. その他】
- 7 (項目 15) (項目 14) の A. ～ F. を、影響の大きい順に並べてください。
- 8 234 名中、3 名はハンガリーとトルコからの留学生であり、うち 2 名はドイツ語既習者である。
- 9 以降、被験者群を Informant、全体を All とする。
- 10 Class E の受講理由: 興味がある 40%、サッカー 15%、旅行 10%、政治 10%、小説 5%、音楽 5%、車 5%、話せるようになりたい 5%、兄弟の影響 5%
- 11 Class G の受講理由: 興味がある 41%、旅行 18%、話せるようになりたい 12%、仕事のため 12%、サッカー 6%、料理 6%、単位のため 6%
- 12 Class I の受講理由: 単位のため 38%、興味がある 32%、旅行 8%、食事 8%、政治 3%、カルテ 3%、ドイツ人が好き 3%、格好良い 3%、その他 3%
- 13 ドイツ語での応答時間を調査するために、日本語で指示した数字に対する応答時間の結果は含めていない。
- 14 ドイツ語には、2 人称がふたつあり、「あなた」を表す敬称 Sie と、「きみ」を表す親称 du がある。
- 15 数字 0 ～ 12 の読み上げについては、5 sec 以上の割合に含めていない。

【参考文献】

- Arich, O. & Meyer, O. (2015): Mündliche Kommunikation im Deutschunterricht in Japan. Ein didaktischer Ansatz basierend auf konstruktivistischer Lerntheorie und Erkenntnissen aus der Neurowissenschaft. 『愛知教育大学研究報告 人文・社会科学編』、第 64 号、愛知教育大学、pp. 81-87.
- Masaki, A. & Niikura, M. (2010): Verbesserung der Aussprache von Deutschlernenden nach Einsatz von CALL – Lehrmaterial. 『Lingua』、21 号、上智大学一般外国語教育センター、pp. 93-107.
- Meyer, Oliver (2011): Deutsch sprechen in der Grundstufe – Analyse kurzer Dialoge. 『教養と教育』、11 号、愛知教

ドイツ語を話す際に学習者が感じる困難と応答時間の遅れに関する調査（島崎のぞみ）

育大学、pp. 9-16 頁.

Mayer, Oliver (2013): The influence of English when learning German、『外国語研究』、46 号、愛知教育大学外国語外国文学研究会、pp. 51 -66.

小柳 和喜雄 (2007) 「インストラクショナル・デザインとドイツ教授学の類似と差異に関する研究」、『教育実践総合センター研究紀要』、16 巻、奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター、pp. 19-30.

高橋 文子 (2010) 「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) と Profile deutsch」、マリア・ガブリエラ・シュミット、長沼君主、ファーガス・オドワイヤー、アレクサンダー・イミック、境一三編、『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価—ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の適用—』、朝日出版社、pp. 66-69.

東條 加寿子 (2011) 「CEFR と日本の英語教育：一考」、『大阪女学院大学教職課程機関誌：OJC 教職活動報告・研究』、Vol.1、大阪女学院大学・大阪女学院短期大学 教員養成センター、pp. 70-74.

藤原 美枝子 (2005) 「ドイツ語を出身言語としない子どもたち：ベルリン州の教育現場の現状と言語政策」、『言語と文化』、9 号、甲南大学国際言語文化センター、pp. 97-123.

真嶋 潤子 (2010) 「日本の言語教育における「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」と「能力記述 (can do statement)」の影響—応用可能性に関する一考察」、マリア・ガブリエラ・シュミット、長沼君主、ファーガス・オドワイヤー、アレクサンダー・イミック、境一三編、『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価—ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の適用—』、朝日出版社、pp. 49-65.

安田 麗 (2015) 「ドイツ語の母音持続時間に関する聴覚的認知：日本語話者とドイツ語話者を対象にした聴覚実験結果」、『言語文化共同研究プロジェクト』2014、大阪大学大学院言語文化研究科、pp. 11-16.

吉島 茂・境一三 (2003) 『ドイツ語教授法—科学的基盤づくりと実践に向けての課題』、三修社.

吉島 茂・大橋理枝他訳 (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社.