慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	高等学校ドイツ語授業におけるパフォーマンス課題の実践報告
Sub Title	Report on a performance task practiced in a Keio Senior High School German class
Author	吉村, 創(Yoshimura, Sō) 矢田部, 清美(Yatabe, Kiyomi) 境, 一三(Sakai, Kazumi)
Publisher	慶應義塾大学外国語教育研究センター
Publication year	2019
Jtitle	慶應義塾外国語教育研究 (Journal of foreign language education). Vol.16, (2019.) ,p.73- 93
JaLC DOI	
Abstract	This report is on a performance task practiced in November 2018 in the class "German II", which is offered to third-year students in Keio Senior High School. In this task, the students made five groups, and each group showed two students from Germany one of five buildings or rooms in the school (the main school building, the cafeteria, the training room, the library and the Japanese-style room). Each group described their assigned building or room in German, and then answered questions from the German students. To prepare for the task, the students made drafts for the school tour using words and expressions based on in-class and textbook materials, and used their knowledge to create "their own German". Then, they improved their texts by performing peer-review and suggesting changes to each other. According to the students' self-evaluation, after doing the performance task they felt that they hadn't yet acquired enough skills to complete the task, especially related to understanding and answering questions from the German students. But through the practice of this task they raised their awareness of strategies to adopt in order to communicate and learn more effectively.
Notes	調査・ 実践報告
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20190000-0073

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

高等学校ドイツ語授業における
パフォーマンス課題の実践報告

吉　村　　創
矢田部　清　美
境　　一　三

Abstract

This Report is on a performance task practiced in November 2018 in the class “German II”, which is offered to third-year students in Keio Senior High School. In this task, the students made five groups, and each group showed two students from Germany one of five buildings or rooms in the school (the main school building, the cafeteria, the training room, the library and the Japanese-style room). Each group described their assigned building or room in German, and then answered questions from the German students.

To prepare for the task, the students made drafts for the school tour using words and expressions based on in-class and textbook materials, and used their knowledge to create “their own German”. Then, they improved their texts by performing peer-review and suggesting changes to each other.

According to the students’ self-evaluation, after doing the performance task they felt that they hadn’t yet acquired enough skills to complete the task, especially related to understanding and answering questions from the German students. But through the practice of this task they raised their awareness of strategies to adopt in order to communicate and learn more effectively.

１．はじめに

本実践報告は、2018年９月から11月にかけて慶應義塾高等学校第３学年選択科目「ドイツ語Ⅱ」において行われた、「慶應義塾高等学校をドイツ語で紹介する」というパフォーマンス課題を設定した授業についての報告である。この授業は、平成30年度文部科学省「グローバル

化に対応した外国語教育推進事業」の助成のもと、慶應義塾大学外国語教育研究センターを拠点として行われた研究（以下、外国語教育推進事業）の一環として実施された。この研究は、2018年告示の『高等学校学習指導要領』[1)]の方針に沿った韓国・朝鮮語、中国語、スペイン語、ドイツ語、フランス語の授業計画を提案することを目標とするものである[2)]。また、この授業は慶應義塾高等学校が開設70年を機に設けた「協育プログラム」の一環として実施された。

外国語教育推進事業では、学習指導要領に記された事項のうち特に「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の３つの資質・能力（『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』20ページ）の育成、ならびに外国語教科の「聞くこと、読むこと、話すこと［やり取り］、話すこと［発表］、書くことの五つの領域」（同書163ページ）における諸能力の習得に焦点が当てられた。そして、それらを育成・習得するという目的を果たすのに最適な方法として、パフォーマンス課題を中心とした授業を設計することが、それぞれの語種における授業計画を作成する際の共通方針とされた。

２．パフォーマンス課題について

パフォーマンス課題とは、「リアルな文脈（あるいはシミュレーションの文脈）において、知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような課題」である（西岡2009：8）。単に決められた手順にしたがって知識や技能を使用するのではなく、どんな目的をもって、どの知識や技能をいつどのように活用するのかを学習者が考えるような課題が想定される。その課題内容は幅広く、エッセイや小論文、物語などの作成から、朗読やディベートなどの実演、演劇など身体の動きを伴った言語使用まで様々である（西岡2009：9）。以下に、具体的な例を示すため、中学校もしくは高等学校における英語以外の外国語授業にて実施されたパフォーマンス課題の事例をいくつか紹介する。

まずは外国語教育推進事業においてドイツ語以外の４言語の授業にて実施されたパフォーマンス課題を、『平成30年度グローバル化に対応した外国語教育推進事業（慶應義塾大学）成果報告書』の記述に基づき、簡潔に紹介する。

韓国・朝鮮語では、高等学校の初習クラスにおいて、日本語が母語でなく外国につながる履修生徒が多いことをふまえ、自分のルーツの言語（方言）を韓国・朝鮮語で紹介するパフォーマンス課題が実施された。既習の語句や表現をふまえつつ未習事項も取り入れながら、生徒たちはそれぞれの言語から挨拶や好きな言葉を５つ選んで紹介し、またそれぞれの言語の特徴を２つ説明した。生徒たちはこのテーマに自分自身との関連性を見出して意欲的に取り組み、生徒アンケートによるとプレゼンテーションを肯定的に捉えていたとのことである。

中国語では、高等学校第３学年の初習の生徒たちを対象に、横浜市で開催される「あーすフェスタかながわ」のボランティアに参加して中国語で会場案内をすることを想定し、会場の

地図を参照しつつ案内を演じるパフォーマンス課題が実施された。その際、自分が使える範囲の中国語を用いることが求められ、生徒たちは教科書の表現を復習しつつ会場案内する際の文章を作成した。発表は、教室の机を会場のように配置して行われた。生徒たちは事前に会場を見学しており、また課題の実施後に開催される「あーすフェスタかながわ」への実際の参加も勧められているなど、中国語を実際に用いる場面が意識された課題設定となっている。生徒アンケートをもとにした担当教員の分析からは、パフォーマンス課題を行ってから生徒たちが中国や中国語への肯定感を高め、また自分に対する肯定感も高まったとの成果が見られる。

スペイン語では、高等学校第２学年の生徒を対象に、自分のお気に入り観光スポットをテーマにクラス内で発表を行うパフォーマンス課題が実施された。2020年東京オリンピックで来日したスペイン語を母語とする外国人に自分のお気に入り観光スポットを紹介する場面を想定して、その観光スポットの魅力や行き方、注意点を伝えることが課題とされた。生徒たちは発表に必要な語句や表現を学ぶとともに、発表の際は視線の向け方や写真などの補助素材の使用にも注意を払うことが求められた。このクラスでは上記課題を含め計８つのプレゼンテーションが各単元の目標として設定された。生徒たちの多くは、それらの課題をこなすことでプレゼンテーション課題による学習効果を実感したとのことである（生徒アンケートの結果による）。

フランス語では、学習２年目の中学生徒を対象に、東京2020オリンピックで来日したフランコフォニーの選手や外国人観光客にフランス語で道案内をする、また困っていることを教えたり、おすすめの場所をアドバイスしたりすることを想定して会話を作り、演じるパフォーマンス課題が実施された。この課題では、フランコフォニーの広がりを通じて世界の多様性を理解する態度を身につけ、そのような多様な文化的背景に配慮できるようになることも求められている。生徒たちはモデルとなる文章をもとに語句や表現を学んで練習したあと、グループで自分たちの会話文を作成し、クラス内で発表した。生徒アンケートに基づいた担当教員の評価からは、生徒たちがフランス語を使うことを楽しいと感じただけでなく、フランス文化やフランス語圏への興味が高まったとの成果が得られていることがうかがえる。

次に外国語教育推進事業以外の、ドイツ語授業におけるパフォーマンス課題の実施例を紹介する。鈴木（2019）では、高等学校第２学年の生徒を対象に実施されたドイツ語によるパフォーマンス課題が２例紹介されている。一つ目は、ドイツからの長期留学生に学校のある地域の観光スポットを紹介するという想定のもと、観光ガイドを作成するものである。生徒たちは、ベルリンの観光スポットについて学びつつガイド作成に必要なドイツ語の表現を考え、ドイツ人 ALT のチェックを受けながら観光ガイドを作成し、紹介文を録音した。そうして完成したスライドショーがクラスにて上映された。二つ目は、日本でのマナーやタブーについて、新任のドイツ人 ALT に対しポスターを作成し、発表をするものである。生徒たちは、英語や日本語で書かれたマナーやタブーに関するポスターを参考にして、既習事項を復習したうえで

A3の紙に手書きでポスターを作成した。この課題は第２学年と第３学年の生徒が参加するドイツ語合宿にて実施され、２年生が３年生と教員の前でポスター発表を行った。

これらのドイツ語パフォーマンス課題に生徒が一生懸命取り組むきっかけとなったのは「つながり」である。一つ目の課題においては、「録音しデータとして残すことで、後で誰かに届くという意識、外との「つながり」を持たせることができ」（鈴木2019：234）、生徒が何度も練習するようになったとのことである。また二つ目の課題においては、「自分たちより長く勉強している先輩に対して発表すること（＝教室外との「つながり」を持たせること）で、生徒は完成度を上げようと限られた時間で一生懸命取り組」（鈴木2019：234）んだとのことである。

３．パフォーマンス課題「慶應義塾高等学校をドイツ語で紹介する」の実施について

本パフォーマンス課題は、慶應義塾高等学校にて第２学年よりドイツ語学習を開始し、本授業の実施時点で第３学年として選択科目「ドイツ語Ⅱ」を履修し、ドイツ語学習を約１年半続けてきた生徒15名を対象として実施された[3)]。本課題の内容は、生徒がグループに分かれて、それぞれのグループが慶應義塾高等学校の施設を一つずつ担当し、慶應義塾大学大学院に所属するドイツ人留学生２名の協力を得て彼らに対して担当した施設をドイツ語で紹介し質疑応答をすることで、学校案内を行うことである。本校において後期授業がはじまる９月に課題に向けた授業を開始し、11月に学校案内を実施した。以下の各節にて、授業の準備から、学校案内を実施する段階まで、順を追って詳述する。

３.１．準備

本パフォーマンス課題の実施方法ならびに課題に向けた授業の進め方を計画するにあたり、まず、この課題を成功裏に達成するために生徒が何を学ぶ必要があるのかを、ウィギンズ／マクタイ（2012）における「本質的な問い」を参照しつつ検討した。

ウィギンズ／マクタイ（2012）の提唱する「逆向き設計」は、外国語教育推進事業にて作成する授業計画において語種共通の方針とされた。そこでは「求められている結果を明確にする」「承認できる証拠を決定する」「学習経験と指導を計画する」の３段階で授業を計画することが提案されている（ウィギンズ／マクタイ2012：21f.）。授業設計の際に、「学習経験と指導を計画する」、すなわちどのような授業をどの教材を用いて進めるかということから検討しはじめ、授業設計を通してそこに焦点が当たり続けることがよくある（ウィギンズ／マクタイ2012：17）が、「逆向き設計」では学習者がある単元において何ができるようになることを求められているのか、すなわち「求められている結果を明確にする」ことが授業設計の第１段階に置かれる。この段階は「いわば目標論にあたるもの」（西岡2005：17）であり、単元の到達目標が定められる。そして、学習者が目標に達したかどうかを「承認できる証拠を決定する」

段階が次に置かれる。すなわち、どのような評価方法によって学習者の到達度を測るのかが検討される。最後に、そのような評価方法によって学習者が結果を出すためにはどのように学ぶとよいのか、学習方法や教材、指導方法を設定する段階を置く、というのが「逆向き設計」の方針である[4)]。

「本質的な問い」とは、「逆向き設計」の第１段階において立てられる、「教科やカリキュラムの中心にあり[...]、教科の探求と看破を促進する問い」のことである（ウィギンズ／マクタイ2012：409)。本課題ではそのような問いとして、(1) ドイツ語で物事を紹介するにはどのような能力が必要であり、実践の際にはどのようなことに注意すべきなのか、(2) そのような能力を身につけるにはどのように学ぶべきなのか、の２つを立てた。

問い (1) の前半（ドイツ語で物事を紹介するにはどのような能力が必要なのか）に答えるかたちで、本授業で習得すべき「知識及び技能」として、学校案内に必要な語句や表現を検討した。その結果、紹介する施設により使用する語句や表現は異なるため、どの語句や表現が必要になるか生徒自身が既習範囲を振り返るなどして判断するのがよいとの考えにいたった。また、接続詞や代名詞といったテキストを構成する要素を用いると紹介文がまとまり意図が伝わりやすくなるので、これらの表現を学ぶ必要があることを確認した。さらに、各施設を紹介した後の質疑応答のために、質問や回答の表現、また聞き返しの表現などを学んでおく必要があることも確認した。

問い (1) の前半については、上記の「知識及び技能」を習得するだけでは足りず、「思考力、判断力、表現力等」として以下の諸能力を習得する必要もあることを確認した。

・学校紹介の際に何をどのように表現すれば相手に興味をもってもらえる内容となるかを思考・判断する能力
・聴衆に理解しやすい紹介をするために語句や表現、文法を適切に使用し、述べる順序を思考・判断する能力
・紹介すべき内容を聴衆への気配りをもちつつ適切なドイツ語で分かりやすく表現する能力
・質疑応答において質問の意図を把握し、適切に答えられる能力

学習指導要領にある３つの資質・能力のうち「学びに向かう力、人間性等」については、問い (1) の後半（実践の際にはどのようなことに注意すべきなのか）に関して生徒がこの課題で身につけるべき点として、以下の２点を確認した。

・学校紹介の際に、聴衆が学校について理解し学校に興味をもってもらえるよう努める態度
・進んで質疑応答をすることにより聴衆の考えを理解し、自分の意見を理解してもらおうと

する態度

問い (2)（そのような能力を身につけるにはどのように学ぶべきか）に対しては、以下のような学び方が効果的であると考え、そのような学びが起こるような授業計画を立てた。

・紹介する内容を（母語で）考えた上で必要な表現を集める
・すでに持っているドイツ語の知識を活用する
・自分のドイツ語だけでなく他人のドイツ語にふれて改善案を検討しあう
・実際にドイツ語話者に対して物事を紹介してみる
・パフォーマンスの後に振り返りを行う

3.2. パフォーマンス課題の説明

課題に向けた授業の第１回目は９月10日（月）に行われた。選択科目「ドイツ語Ⅱ」は月曜の午後５、６時限（各13：00〜13：50、14：00〜14：50）と木曜の１時限（8：20〜9：10)、各50分週３コマの授業で開講されている。この日の授業は、11月５日（月）の授業にて実践する課題の内容である「慶應義塾高等学校をドイツ語で紹介する」というテーマを示し、その課題に向けての授業としてこれから２ヶ月間どのような学習を進めるのかを説明することで始まった[5)]。学校案内の際には、実際にドイツ語母語話者を学校に招いて、生徒たちが学校の各施設をドイツ語で紹介し、質疑応答をすることになると予告した。また、この課題の到達度をどのように評価するかについて、ルーブリックを用いた評価プリントを配布し、説明した。

ルーブリックとは「数段階に分けてレベルのめやすを記述したもの。達成度を判断する評価基準表」（當作／中野2013：68）のことであり、「通常、学習者のパフォーマンス（実践能力)、学習結果、学習プロセスを含む「評価要素」、「レベル」、「評価要素に関するレベル別記述」の３つから成り立ってい」る（當作／中野2013：68)。本課題では「紹介文を書く」「口頭で学校紹介をする」「質疑応答をする」の３つの評価要素をたて、「目標以上達成」「目標達成」「もう少し頑張ろう」「努力が必要」の４つのレベルそれぞれに評価要素に関するレベル別記述を設けた（資料１を参照)。この評価プリントを初回授業時に配布することで、生徒たちは課題について何が評価されるのかを事前に把握し、良い評価を得るには何を学ぶべきかを確認し、授業の各段階でどの程度学習が進んだかを反省できるようになると想定した。ルーブリックを用いた評価が実際にどのように行われたかについては、４章にて述べる。

資料１：ルーブリックを用いた評価

	目標以上達成	目標達成	もう少し頑張ろう	努力が必要
紹介文を書く	語句や表現が豊かに適切に用いられており、文意の読み取りにまったく問題ない	語句や表現が適切に用いられており、文意が読み取れる	同じ語句や表現が繰り返しあらわれるが、文意は読み取れる	語句や表現が適切に用いられていないため、文意が読み取れないところがある
	文法上の間違いがない	文法上の間違いが少ない	文法上の間違いが少なからずある	文法上の間違いが多い
	接続詞や代名詞を用いてテキストがきちんと構成されている	接続詞や代名詞が用いられ、テキストを構成しようという努力が見られる	接続詞や代名詞といったテキストを構成する要素が少し用いられている	接続詞や代名詞といったテキストを構成する要素がほとんど用いられていない
	分かりやすく興味のもてる内容が過不足なくまとめられている	ひととおりの内容が分かりやすくまとめられている	説明し足りない部分はあるものの、ある程度の内容がまとめられている	内容に乏しく、まとまりがない
口頭で学校紹介をする	語句の発音や文の抑揚が完璧であり、聞き取るのにまったく問題ない	語句の発音や文の抑揚にあまり間違いがなく、聞き取るのにそれほど問題がない	語句の発音や文の抑揚に間違いがあるが、聞き取れないほどではない	語句の発音や文の抑揚に間違いが多く、聞き取りづらい
	つかえたり止まったりすることがなく、流暢である	時々つかえたり止まったりはするが、概ね流暢である	つかえたり止まったりすることが目立つが、たどたどしいというほどではない	つかえたり止まったりすることが多く、たどたどしい
	聴衆への気配りが行き届いており、聴衆の関心を引きつけることに成功している	聴衆への気配りがあり、聴衆は関心をもってくれている	聴衆へ気配りする余裕はあまり見られないが、聴衆の気を損ねるほどではない	聴取への気配りが見られず、聴衆の聞く気を損ねる発表である
質疑応答をする	質問の意図を正しく理解している	質問の要点を理解している	質問の内容をおおまかに理解している	質問の内容を理解していない
	どの質問にも適切に答えることができている	質問に対して少なくとも要点は答えることができている	質問に対して答えられない部分はあるものの、何かしらの回答はしている	質問に対して答えられていない

3.3. グループと紹介する施設の決定

課題の説明を終えた後、続けて、本校にある諸施設のうちどの施設を紹介するか、また、グループを作り、どのグループがどの施設を紹介するかを決定する作業を行った。

まず、本校をはじめて訪れるドイツ人学生に対してどのように学校案内をするのがよいか、紹介する候補となる施設を生徒たちに挙げてもらった。そうして挙がったいくつかの施設のうちどれを紹介したいかを生徒一人ひとりが考えることで、３人ずつ５つのグループと、各グループが紹介する施設を仮に決定した。この日は外部からの見学者が１名授業に参加していたので、本校をはじめて訪れたこの見学者に対して実際に学校案内を行い、各グループの生徒が先に仮に決めた５つの施設を日本語で紹介した。その体験をもとに紹介する施設を再度検討し、結果として、第１校舎（本校舎）、食堂、トレーニングルーム、図書室、和室を紹介することに決定した。

この作業において、教員は生徒の意見をまとめる司会の立場にとどまり、自分の意見をあまりはさまないよう心がけた。生徒が自ら紹介したいと考える施設を紹介するほうが、ドイツ語でその施設を紹介する動機がもっとも高まると考えたからである。

3.4. ドイツ人学生との事前交流

９月18日（火）の５時限の授業にて、11月の学校案内の際に迎えるドイツ人学生２名に本校に来てもらい、学校案内の実施前に顔合わせをする機会を設けた。学校案内をする相手がどんな人であるかを事前に知ることで、どのような案内をすべきかを具体的に検討でき、ドイツ語を使って交流する際の緊張やとまどいを軽減できると考えた。

授業のはじめに、生徒たち一人ひとりがドイツ語で自己紹介を行った。その際、ドイツ式じゃんけんによって自己紹介を行う順番を決定したが、このように遊びの要素を取り入れることで、生徒たちは気持ちを楽にしてドイツ語での自己紹介を行うことができた。事前の授業で自己紹介の内容を用意してあったこともあり、生徒たちも特に困難を感じていなかった様子であった。

次にドイツ人学生が彼らの母校（ギムナジウム）の紹介を行った。その後、生徒たちは３人ずつのグループにわかれて聞いた内容を確認したのだが、多くの生徒たちはドイツ語を理解するのが難しいと感じたようであった。ドイツ人学生のうち１名にもう一度ゆっくりと母校紹介をしてもらうなどして内容を再確認した後、各グループに一つずつ質問を挙げてもらった。しかし生徒たちの理解が不十分であったため、そもそも何を質問すればよいのかを考えることが難しく、また、考えた質問をドイツ語で表現することが難しく、生徒たちはとても苦労していた様子であった。しかし、各グループともなんとか質問を行い、ドイツ人学生からも質問があり生徒がそれに答えるなど、交流のかたちをとることはできたと思われる。

生徒たちはドイツ人学生の母校紹介の際に聞き取れた語句をメモしていたのだが、このメモによると、数字を用いた表現が多く聞き取れていたようである（年齢、人数、期間など）。また、スポーツ名（Fußball「サッカー」、Tennis「テニス」など）、教科名（Mathematik「数学」、Englisch「英語」など）、親族名（Vater「父」、Schwester「姉妹」など）といった、第２学年で履修した授業で学んだ基本的な語句を聞き取っている生徒が多かった[6)]。ただし、聞き取れた語句を関連付けて、母校紹介の内容を把握するのは難しかったようである。

この交流授業においては、教員からの指示も基本的にはドイツ語で行ったが、簡単な表現を用い、何度も繰り返すことで、生徒は理解していたものと思われる。また、教員がドイツ人学生の発言を日本語に訳すことはあまり行わなかったが、生徒がグループで話し合う際に教員が個別に日本語で声がけをしたり、生徒からの質問に答えたりすることはあった。

この交流授業のあとで、ドイツ人学生の話を理解するためには何が足りなかったかについて生徒たちと話し合ったところ、語彙が足りない、語彙が分かっても文の組み立て方が分からないと意味をとれない、話す・聞く練習が足りない、といった点が挙げられた。このように交流授業における自分の振る舞いについて振り返りを行ったことで、生徒たちはこれからの授業において何を学ぶべきかを確認することとなった。

３.５．学校案内に必要な語句や表現の収集

次に、学校案内において各施設の紹介をドイツ語で行うために必要な語句や表現を集める作業を行った[7)]。この作業には約２時間分の授業をあてた。第２学年で生徒たちが履修した授業の教科書『スタート！ベーシック』（三修社）と、ドイツで出版されている教科書 „Themen aktuell 1“（Hueber Verlag）および „Tangram aktuell 1“（Hueber Verlag）から、物事を紹介する文章をいくつか抜き出してプリントにして配布し、それらの文章から語句や表現をグループワークで集めることとした。それらの文章は学校の施設ではなく住居や観光名所を紹介するものだが、広く物事の紹介文を参照しつつ生徒自身が学校の施設紹介の文章を工夫して作成するという作業を通して書く能力を身につけるのも有効な学習方法であると考え、これらの文章をモデル文章として使用することにした。また、教科書の文章をモデルとして用いたほうが生徒たちに分かりやすく、より身近で使い慣れた語句や表現を集めることができると考えた。

さらに、配布したプリントには載っていないが、生徒たちが学校案内に必要であると考える語句や表現をさらに集めるために、『スタート！ベーシック』の上記の文章以外の部分や、履修中の授業「ドイツ語Ⅱ」の教科書『ドイツ語の時間〈話すための文法〉』（朝日出版社）も利用した。各グループで集めた語句や表現は、クラス全体に発表することで、どの生徒にも使える共有のものとした。

この作業のねらいの一つとして生徒たちには、物事を紹介するのに必要な語句や表現を集め

るという目的をもって文章を読む、という意味での「読む」能力を高めることを意識してもらった。生徒たちはこれまでの授業において常に、文章を「読む」際にはただ漫然と辞書をひきながらドイツ語の文を解読しつつ読むのではなく、どんな目的をもって読むのかをおさえ、その目的に適した読み方を身につけていくという方針で読む学習を行ってきた。本授業においても、この節で述べた作業をそのような意味での「読む」能力を身につける学習の一環と位置づけた。

各施設を紹介する文章を書く前にまず必要な語句や表現を集める作業を置いた理由は、生徒たちが使うことのできる語句や表現にはどのようなものがあるのかを確認してから、そのようにして自ら身につけた「彼ら自身のドイツ語」を用いて学校案内をしてほしいと考えたことである。紹介する内容をまず先に日本語で組み立ててしまうと、生徒のドイツ語力では表現できない難しい内容になってしまい、辞書で調べただけで理解できていないドイツ語を単に読み上げるだけになる恐れがある。パフォーマンス課題の目標は、その課題を達成するだけでなく、その課題の実施を通してそれ以降も使用できるドイツ語能力を身につけてもらうことである。そのためには、彼らが自ら体得したドイツ語を工夫しつつ応用して、自分の表現できる範囲の内容を納得しつつ発表することが重要である。この点は、次の段階である紹介文の作成においても生徒に意識するよう促した。

3.6. 紹介文の作成

学校案内に必要な語句や表現を集めた後、生徒たちは3.3節で述べたようにして決めたグループに分かれ、自分のグループが担当する施設の紹介文を作成した。この紹介文は、生徒たちが学校案内を行う際の草稿として使用された。この作業は5つの領域のうち「書く」能力を養うものであり、約4時間分の授業をあてた。

紹介文作成の際には、原則として3.5節で述べた作業で集めた語句や表現を活用しつつ、自分が扱える文法や表現方法を用いること、辞書で調べただけの馴染みのない語句や表現で埋め尽くされた文章は作らないようにすること、と指示した。また、学校案内の相手であるドイツ人学生だけでなく、他の生徒にも理解できるような表現で作文すること、とも指示した。3.5節においても述べたことだが、生徒が身につけた「彼ら自身のドイツ語」を用いることにより、3.1節において「思考力、判断力、表現力等」にかかわる習得目的として掲げた「聴衆に理解しやすい紹介をするために語句や表現、文法を適切に使用し、述べる順序を思考・判断する能力」を身につけることを目的としている。このような能力を、課題を実施するその場限りのものとしてではなく、今後ドイツ語を使う際に持続して活用できる能力として身につけてほしいとの願いもこめられている。ウィギンズ／マクタイ（2012）は「求められている結果を明確にする」にあたり、学習者が習得すべきものは「教室を超えて持続する価値を持つよう

な重大な観念にもとづく」「永続的理解」（ウィギンズ／マクタイ2012：389）であるとしている。そのような理解を得るためには「持続する探求を通した看破が必要である。生徒は、学業の結果として、その観念を理解するようになったり、把握できるよう助けられたりしなくてはならない」（ウィギンズ／マクタイ2012：390）。生徒がすでにもつ、もしくは生徒の主体的な学習によりもつようになった知識や技能を用いて、試行錯誤しつつドイツ語を活用することにより、ドイツ語をどのように使用すればどのようなことができるのかを探り続けることが、そのような理解に達する鍵になると考える。

紹介文作成の仕方は各グループにまかせ、教員は生徒から質問を受けたときに対応することとした。３人のメンバーで話し合いながら一緒に作文するグループがある一方、紹介文を３つの部分に分けて個別に作文するグループもあった。後者はグループで作業する利点を有効に使えていないようにも思われたが、生徒自らが選んだ学習方法を尊重し、そのような学習方法をとることでどのような成果が得られるのか生徒自身が判断できるよう、教員は見守ることとした。

作文の際には、先に述べたとおり、原則として３.５節で述べた作業で集めた語句や表現を使用することとしたのだが、その作業においてすでに、各施設に特有の表現（食堂のメニュー「からあげ」や、トレーニングルームにある器具の名称など）など、教科書に載っていないが施設の紹介には必要な語句もあることが確認されていた。そのような語句を調べるため、いくつかの独和辞典や単語帳、絵入りの辞書（„Visuelles Wörterbuch japanisch-deutsch“ Dorling Kindersley Verlag）や日本文化に特化した辞書（中埜芳之／Oliver Aumann『日本文化紹介和独事典』朝日出版社）を教室の前に並べた机の上に置き、生徒が自由に使えるようにした。生徒はそれらの辞書を用いたり、スマートフォンで語句を調べたりしながら作業を進めた。

すべてのグループが紹介文をひとまず完成させたところで、各グループにおいて、紹介文のなかで接続詞と代名詞をどのくらい使用したかを、それらの語句に下線を引くことで確認した。接続詞や代名詞といった文と文を関連づける語句を用いると文章の構成が明確になり、一つ一つの文が孤立した文章ではなく全体が関連づけられたまとまりのある文章になる。そのことを教員がクラス全体に向けて説明したうえで、それぞれのグループにおいて紹介文を書き直してもらった。接続詞や代名詞を使用することについては、初回授業で配布したルーブリックを用いた評価プリント（３.２節の資料１を参照）にも記述してあり、生徒たちは事前にそのことを知ることができたはずではあるが、教員の説明を受ける前に接続詞や代名詞を効果的に用いていたグループは少なかった。

その後、生徒たちがお互いの紹介文を読みあうことで文章を改善する作業を行った。この作業もグループワークとして行い、５つあるグループのそれぞれが他のグループの原稿すべてを読み、修正案をボールペンで書き込む、という方法をとった。一つのグループの原稿がそれぞれ他の４つのグループによって読まれ、計４回の修正をうけるということである。ボールペン

の色はグループによって変え、どのグループがどの修正案を書き込んだか分かるようにし、修正案について不明な点があればお互いに質問できるようにした。この作業においてこのような方法を取った理由は、3.1節で挙げた学び方の一つである「自分のドイツ語だけでなく他人のドイツ語にふれて改善案を検討しあう」学び方を経験してもらうことである。自分たちのドイツ語が正しいか否かを判断する能力を身につけることは、高校を卒業し授業を離れても教員に頼らず自分のドイツ語を発展させ使用していく上で大切になる。教員からの働きかけとしては、語句の綴り、動詞の位置や人称変化、主格と目的格の区別に気をつけること、意図が伝わりにくいところを特に修正すること、といったヒントを作業前に指摘するにとどめた。

生徒たちが書き込んだ修正案には、文法に関する指摘とならんで、長い文を分ける、語を言い換えたり付け足したりする、語順を変えるなどして意図が伝わりやすくなるための指摘があった。また、良い表現はほめるよう指示したためか、そのような指摘もいくつか見られた。一つの紹介文を複数のグループが確認するので、あるグループが書き込んだ修正案を他のグループが再修正することもあった。修正の際、生徒たちは間違いを非難したり厳しく指摘したりすることなく、節度をもった書き込み方をしており、その点は評価できるものであった。生徒たちは書き込まれた修正案をもとに再度文章を書き直し、紹介文を完成させた。

こうして次の節（3.7節）にて述べる作業に進んだのだが、その後生徒たちから、紹介文のなかに適切かどうか判断できない語句や表現がまだ残っているとの声が挙がった。また、生徒たちは適切だと判断した語句や表現であっても、教員から見ると意図が伝わりにくいだろうと予想されるところも残ってしまった。そこで教員から、教科書や学習者向けのドイツ語コーパス（「ドイツ語例文コーパス DJPD」http://www.vu.hiroshima-u.ac.jp/deutsch/）を用いて語句や表現が適切に使われているかどうかを検討する方法を紹介した。例えば、Das ist ...「こちらは〜です」に続く名詞に冠詞をつけるか否か判断に迷ったグループがあったが、教科書から Das ist ... を用いた文をできるだけ多く集めて、それぞれの文においてどの冠詞が使われているか（もしくは無冠詞か）を調べ、どのような場合にどのような冠詞を使うのか（もしくは使わないのか）用法を整理する、という方法を提示した。この方法を使うことで、教員に頼らず自分で語句や表現の用法を検討することができる。

教員は生徒の書いた文章を修正することはなるべく控え、生徒自身で文章を改善することを原則としていたが、紹介文のなかに教員から見て気になる部分が計３か所修正されずに残り、その３か所については教員が指摘し、書き直してもらった。それらは主に意図が伝わりやすくなるための修正案であったが、適切な前置詞を用いていないというだけで必ずしもコミュニケーションを阻害するような間違いではないものもあった。教員としては、普段の授業で教えた語句や表現は生徒に正しく使ってほしいという思いがあり、ささいな間違いとはいえどうしても指摘したくなるということがある。しかしながら、生徒の書く文章に間違いがあったと

しても、教員から指摘されるのではなく、実際に学校案内をしてみてドイツ人学生に意図がうまく伝わらなかったときに気づくほうが、生徒たちはそれが間違いであることをより実感できる。文法や語法の間違いがあったとしても、学校案内が問題なく行われるのであれば、それはコミュニケーションにおいては重要な間違いではないとも考えられる。教員による間違いの指摘は、パフォーマンス課題に向けた授業と並行して行われた通常授業にて、文法学習における練習問題を解く際に行っているので、この授業においては別のやり方で間違いに対処することも必要である。生徒が進める学習に教員がどうかかわるべきなのか、反省させられる出来事であった。

3.7. 口頭発表の練習

次に、紹介文をもとに施設を紹介すべく口頭で発表する練習を行った。この作業は５つの領域のうち「話す（発表）」能力を養うものであり、約２時間分の授業をあてた。この作業の初回授業は、外国語教育推進事業の公開研究授業の日にあたっていたため、本事業の研究担当者や運営指導委員が見学するなか行われた。

練習の際には、3.1 節において習得目的として掲げた「紹介すべき内容を聴衆への気配りをもちつつ適切なドイツ語で分かりやすく表現する能力」および「学校紹介の際に、聴衆が学校について理解し学校に興味をもってもらえるよう努める態度」をふまえ、ドイツ人学生に意図が伝わりかつ聞きやすい表現を心がけ、聞いて楽しんでもらえるよう工夫することに注意をはらった。そのためには、正確で明瞭な発音をするのはもちろんのこと、文章を読み上げるだけではない様々な配慮も必要となる。

まず、教科書の発音を扱った部分を用いて、アルファベートから語句の発音まで、CD に続いてクラス全体で声を出して発声練習を行った。その後、各グループに分かれて、それぞれの紹介文を読み上げる練習を行った。準備が整った後、各グループが教室の前に出て紹介文を読み上げるかたちで口頭発表を行った。その際、各グループの発表について、次に発表をするグループが良いところや改善すべきところを指摘する、というルールを設けた。このルールを設けた目的は、3.6 節で述べた紹介文作成のときと同様に、自分たちのドイツ語が正しいか否かを自分たちで判断する能力を身につけてもらうことである。

発音については見学者からもよい評価を得、ルーブリックを用いた評価（3.2 節の資料１を参照）にある語句の発音や文の抑揚、流暢さの点で目標を達成している生徒が多く見られた。しかし、口頭発表の様子を撮影した録画を見てクラス全体で振り返りを行ったところ、声が小さい、視線が前を向いていない、といった問題点が見出された。また、相手に楽しんで聞いてもらうためには、身振りをつけるなどの工夫があるとよい、という点も指摘された。それらの反省点をふまえ、各グループが教室の前に出て口頭発表を行う作業をもう２回繰り返した。今

度は教員も良い点や改善点を指摘し、３回目の口頭発表の前には教員が各グループを回って紹介文を音読し、生徒にも音読してもらって確認を行った。

３.８. 質疑応答の練習

課題に向けた授業の最後として、学校案内の際に生徒からの施設紹介が済んだ後、ドイツ人学生から質問を受け、その質問にドイツ語で答えるための練習を行った。この作業は５つの領域のうち「話す（やり取り）」能力と「聞く」能力を養うものであり、約２時間分の授業をあてた。

まず、ディスカッションに用いられる語句や表現をまとめたインターウニ・ゼミナール（http://www.interuni.jp）のプリント（Redemittel für die Diskussion）を用いて、質問の表現や、ドイツ語が聞き取れなかった時の返答などを確認した。それから、ドイツ人学生からどのような質問が出るかを各グループで予測し、その質問の答えをドイツ語で用意したうえで、各グループが教室の前に出て質疑応答を行った。それぞれのグループは紹介文を読み上げた後、生徒から一つ、教員から一つ質問を受け、その質問にドイツ語で回答した。

その後、クラス全体で振り返りを行ったところ、質問を受けてから答えるまでの間に長い沈黙があったという反省点が挙がった。そして、そのような沈黙を避ける方法として、答えに直接つながらない表現（äh などのつなぎ言葉、Das ist eine gute Frage.「それは良い質問です。」のような返答、相手の質問を繰り返すなど）を発言することで時間をかせぐ、黙り込んで各自が答えを考えるのではなくグループ全員でどう答えるか（日本語で）話し合う、といった案が出された。また、質問の内容を理解するためには疑問詞に注目するとよい、という指摘もあった。これらの案の効果を確認するため、１つのグループにもう一度質疑応答を行ってもらった。

また、ドイツ人学生に学校案内を楽しんでもらうには、言葉で施設紹介をするだけでなく、トレーニングを実演してみたり、食堂の券売機を見せたりするなどの工夫が有効であるとの指摘もあった。また、施設間の移動時にも積極的にドイツ人学生に話しかけるのがよいという提案もなされた。

３.９. 学校案内

学校案内は11月５日（月）の５時限に実施された。３.４節で述べた事前交流の時と同じくドイツ人学生２名がこの授業に参加した。

最初の20分はドイツ人学生が、所属するドイツの大学の紹介を行い、生徒たちは３人ずつのグループにわかれて、聞いた内容を確認したあと質問をした。質問をドイツ語で表現できず英語に切り替えたグループもあったが、ドイツ人学生の答えはドイツ語でなされたので、生徒たちはドイツ語を聞き取ることとなった。事前交流のときと同じく、生徒たちは聞き取れた語

句をメモしながらドイツ人学生の大学紹介を聞いた。事前交流のときよりも内容が難しかったためか、メモに書かれた語句の数が少ない生徒が多く見られた。メモの内容は、事前交流のときと同じく、数字を用いた表現や、Student「学生」や Party「パーティー」など基本的な語句が多かったが、大学に関する語句（Hauptgebäude「本館」、Aula「講堂」など）を書き取った生徒もいた。

次の30分で、学校の施設５か所を回り、各グループが用意した紹介文をもとにドイツ語で施設紹介を行い、そのつどドイツ人学生から質問を受けた。

最初に第１校舎（本校舎）の正面玄関に集まり、担当したグループの生徒３名が紹介を行った。用意した文章を３つの部分に分け、一人１部分ずつ続けて読み上げるかたちで発表が行われた。その際、ドイツ人学生と時々目を合わせたり、説明する対象を指し示したり、図を用いたりすることで、分かりやすい説明を心がける様子がうかがえた。質疑応答において、質問の内容が理解できず、答えるまでに長い時間がかかったが、「もう一度言ってください」とドイツ語で尋ね返したり、グループの３名で相談したりしつつ、最後は教員の助けもあって答えを返すことができた。

次に、食堂に向かい、そこで施設紹介を行った。この担当グループは最初から紹介文を３つの部分に分けて個別に作文しており、発表も個別に行った。紹介文を見ず暗記して発表に臨む生徒もおり、身振りを交えての発表によりドイツ人学生には意図が伝わっていたようである。質疑応答では、質問の内容が理解できず、教員の和訳による助けがあってはじめて答えることができた。

トレーニングルームでは、この施設に関する３つのポイント（概要、器具、窓から見える風景）を、グループの３名がそれぞれ担当して、原稿を見ながら発表した。器具を指し示し、身振りを大きくとって分かりやすい説明がなされていた。原稿を手にしてはいたものの、ほとんど見ないで発表した生徒もいた。しかし、質疑応答の際に質問の内容が理解できず、最後まで答えられなかった。教員は、このときは和訳をせず、身振りなどで理解を促したのだが、生徒たちにとって十分な助けとはならなかった。

図書室を担当したグループは、第１校舎を紹介したグループと同じく、用意した文章を３つの部分に分け、一人１部分ずつ続けて読み上げるかたちで発表を行った。好きな漫画をドイツ人学生にお勧めするといった工夫もなされており、分かりやすい発表であった。質疑応答も問題なく進めることができていた。

最後に和室の紹介が行われた。このグループの生徒たちは、１名欠席したため今日は２名で発表を行うことをドイツ語で述べたあと、一つの原稿をその２名で分担して、和室の各部分に移動しながら、紹介するもの（掛け軸、いろり）を示しつつ説明した。質疑応答では、質問内容をおおむね理解し、自分たちの使えるドイツ語を駆使して内容豊かに返答する様子がうかが

えた。

学校案内の全体を通して見ると、口頭発表は練習の成果もあって問題なく進み、生徒たちは施設について説明したい内容をドイツ人学生に伝えることができていた。数十秒から１分半程度の長さの発表内容であったことも口頭発表が問題なく進んだ理由の一つであろう。一方、質疑応答の際に、質問の内容が理解できずに会話が滞るグループがいくつかあった。その際、教員はいろいろな手助けを試みたのだが、和訳をしてしまうとドイツ語を理解しようとする態度を損ないかねず、しかし和訳をせずに間接的に理解を促す方法では生徒に対して十分な助けとはならず、教員がどのように生徒を支えるか工夫が必要であると実感した。しかしながら、ドイツ人学生は学校案内を楽しんでおり、発表中に笑いも何度か起こったことから、このパフォーマンス課題は一定の成果をおさめたと判断できる。

４．パフォーマンス課題の評価について

この章では、パフォーマンス課題を実施した結果、生徒たちがどのような能力を身につけることができたのか、教員の評価と、生徒の自己評価をもとに検討する。

教員が生徒の活動に対して行った評価としては、課題に向けた授業の各段階において形成的評価を行ったほかに、グループによる学校案内の課題の実施後に行った個人による施設紹介の課題に対してルーブリックを用いた総括的評価を行い、この単元の成績とした。

生徒が行った自己評価としては、課題に向けた授業のあいだに各自がルーブリックを利用して行う自己点検、同じルーブリックを用いた上記の個人による施設紹介の課題に対する自己評価、ならびに課題に向けた授業の開始時と課題の実施後に行った課題に関する能力および５つの領域における能力の自己評価がある。

４.１．パフォーマンス課題についての自己評価

学校案内というパフォーマンス課題に関して、課題に向けた授業の開始時と課題の実施後に、生徒たちが自分ができる（できた）あるいはできない（できなかった）と思うことを自由に記述する自己評価を行った。

生徒の回答は、授業の開始時は記述が漠然としていたが、課題の実施後はより明確な記述となり、記述の量も増した。授業の開始時は、簡単な自己紹介ができる、原稿を用意すれば説明できる、あるいは、正確な聞き取りができない、その場で文章を考えて話すことができない、というような、５つの領域における能力の何が身についており、何が身についていないかを述べるだけの単純な記述が目立った。これに対し課題の実施後は、説明する際に相手と目を合わせる、声を大きくする、はっきり発音する、沈黙を作らないようにすることができた、といったコミュニケーションを円滑にするための方略に関する記述が見出された。できなかったこと

についても、課題の実施後は、質問が聞き取れなかったことに対し、聞き返せばよかった、質問に用いられた語句は知っていたが意味を瞬時に理解できなかった、疑問詞を用いない質問は理解が難しい、といった方略に関する記述や聞き取れない理由を分析する記述のほかに、まだ基本的な語句が身についていないので自主的な勉強が必要である、といった学習方略に関する記述が見出された。つまり、生徒たちのなかにはパフォーマンス課題の実施を通して、ドイツ語を実際に使用する際には何ができなければならないのかを自ら理解し、今後の学び方を自分で計画する[8)]方向へと進みはじめた者もいるということが分かる。

4.2. ルーブリックを用いた評価

パフォーマンス課題に向けた授業の各段階において、教員は3.2節において述べたルーブリックを用いた評価プリント（資料1を参照）に記載された内容を確認しつつ形成的評価を行った。また、同じ評価プリントを、生徒が授業の各段階において自己点検できるよう初回授業にて配布した。ただし、3.6節で述べたとおり、評価プリントに記されているにもかかわらず接続詞や代名詞が生徒たちの書いた紹介文にあまり用いられなかったこともあり、教員が意図した方法でルーブリックを用いた評価が行われることは少なかったのではないかと思われる。

ルーブリックを用いた評価は、総括的評価としても行われた。総括的評価は3.9節において述べた学校案内については行わず、その後実施した個人による施設紹介の課題において行った。この課題は、他の生徒たちに紹介したいと考える施設を生徒一人ひとりが選んでドイツ語で紹介し、教員からのドイツ語による質問にドイツ語で答える、というかたちで実施した。この課題に対する評価をもってこの単元の成績をつけた理由は、学校案内の実施中には教員が手配することが多く採点まで手が回らなかったという実際的な理由もあるが、グループで発表する学校案内では個々の生徒の実力を測るのが難しいことである。森（2017：13f.）は、「アクティブラーニング型授業において知識習得に大きな効果が表れる要因」の一つとして、「いったんグループ学習によって共有知となった新たな理解を、もう一度、自らの既有知に結び付けて新たな理解を産み出す行為」を挙げている。このような見地から、本授業においても、個人で行う課題を最後に設け、個々の生徒の理解を確認し評価することとした。

この課題に向けた準備として、授業2回分の時間をあてて生徒たちに施設紹介の原稿を書いてもらい、紹介したい施設の写真を撮って提出してもらった後、11月26日（月）の5時限に、各生徒が教室の前に出て写真を示しながら口頭発表をし、教員からの質問に答えるというかたちで質疑応答を行った。そして同日の6時限に、生徒たちはルーブリックを用いた評価プリントでこの課題についての自己評価を行った。教員も同じ評価プリントを用いて採点し、後日その結果を各生徒に示した。

結果は、おおむね教員の評価より生徒による自己評価の方が低い点がつく傾向にあった（資

料２を参照)。教員の評価においては「目標達成」、または「目標達成」と「もう少し頑張ろう」の間の成績が最も多かったのだが、生徒の評価においては「もう少し頑張ろう」が最も多かった。生徒が自分の能力を厳しく判断しているとともに、自信のなさの現れでもあると思われる。

また、ルーブリックを用いた評価とならんで、生徒が自分のパフォーマンスについて気づいたことを自由記述する欄を設けた。そこには、使用した語句や表現について、発音について、発表態度について、質疑応答について、多角的な反省が見られたが、うまくいかなかったことについての記述が多く、できたと思うことについての記述はほとんど見られなかった。肯定的な自己評価は、ドイツ語使用に向けての肯定的な姿勢を生徒のうちに呼び覚まし、さらに高いレベルのパフォーマンスにつながる可能性があるため、そのような自己評価を促す工夫が必要であると考えられる。

資料２：ルーブリックを用いた評価の回答結果

(数字は該当する評価が選ばれた回数。教員の評価はルーブリックの評価要素ごとに行った(生徒１名につき３項目）が、生徒（この評価を行ったのは12名）の評価は評価要素の下位区分ごとに行った（生徒１名につき９項目）ため、合計数が異なる）

	目標以上達成	目標以上達成と目標達成の間	目標達成	目標達成ともう少し頑張ろうの間	もう少し頑張ろう	もう少し頑張ろうと努力が必要の間	努力が必要
教員の評価	1	9	10	10	6	0	0
生徒の評価	8	1	38	5	49	1	6

４.３． ５つの領域における能力の自己評価

ルーブリックを用いた評価では、当該の課題についての評価はできるものの、その課題の実施を通して５つの領域それぞれにおいてどのような能力が身についたか、といった一般的な視点での評価ならびに自己反省は得られない。その点を補うため、CEFR の共通参照レベルを用いた自己評価を、課題に向けた授業の開始時と課題の実施後に行った。これは、学習指導要領にある５つの領域（聞くこと、読むこと、話すこと（やり取り)、話すこと（発表)、書くこと）において、CEFR の共通参照レベル（吉島／大橋2004：60ff.；Council of Europe 2018：55ff.）における Pre-A1 から B1 までの能力記述文のうち、生徒が自分の実力にもっとも適すると考えるものを選ぶことでその時点での自己の能力を評価するものである。

この自己評価では、授業の開始時よりも課題の実施後のほうで低い評価をする生徒が見られた（資料３を参照）。特に聞く能力に関しては授業の開始時よりも課題の実施後のほうが低い評価となった生徒が多かった。これは、実際にドイツ語を母語とする話者が話すドイツ語を耳にした結果、教員（日本語が母語である）の話すドイツ語や教科書に付属する CD のドイツ語を聞くのとは違うことが分かり、聞き取りに苦労した経験が反映していると考えられる。

また、能力記述文を選ぶ際に選択の決め手となった語句を尋ねたところ、選択された能力記述文のレベルにかかわらず、「簡単な」「ゆっくり」「短い」といった語句が多く回答された。CEFR の能力記述文を用いた自己評価を実施した Sato（2010：186f.）において、文の長さや語句のあいまいさが自己評価の難しさにつながることが指摘されているが、本校の生徒も長い文を理解せず、一部の語句にのみ注意を向けて能力記述文を選択した可能性がある。

この他に、５つの領域においてそれぞれ何ができると判断するか、自由記述による生徒の自己評価を課題に向けた授業の開始時と課題の実施後に行った。しかしながらこの自己評価においては、授業の開始時と課題の実施後で記述内容にあまり変化が見られず、記述も簡単なものであった。

資料３：CEFR の共通参照レベルを用いた自己評価の回答結果

（「開」は授業の開始時、「後」は課題の実施後の回答。数字は該当するレベルの能力記述文を選択した人数。課題実施当日に欠席が１名あったため、回答数は14である（欠席者の授業開始時の回答も除いてある）。「−」は対応する能力記述文がない）

	読むこと		書くこと		聞くこと		話すこと（表現）		話すこと（やり取り）	
	開	後	開	後	開	後	開	後	開	後
Pre-A1	1	1	0	0	1	5	2	1	2	3
A1	8	10	9	11	8	6	10	12	10	8
A2	4	2	5	2	3	2	2	1	1	2
A2+	1	1	−	−	2	0	−	−	1	1
B1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0

５．まとめ

外国語教育推進事業における各言語のパフォーマンス課題の実践においては、「５つの領域を意識した具体的な学習目標の達成と、新学習指導要領がめざす３つの資質・能力の涵養・育成を、より促進する目途がたった」との成果が挙がったとされる（成果報告書３ページ）。ド

イツ語によるパフォーマンス課題の実践においては、生徒たちは５つの領域においてまだ十分に能力が身についていないと感じており、習得しなければならないことが多くあると考えていることが自己評価より明らかとなった。しかし、コミュニケーションを円滑にするための方略や自主的に学習するための方略に意識を向けた生徒がいることも自己評価より明らかとなった。５つの領域における進歩が生徒たちにあまり感じられなかったことはこの授業において改善すべき点であるが、方略への意識の芽生えは学習指導要領にある３つの資質・能力のうち「学びに向かう力」の育成につながり、パフォーマンス課題を実施したこの授業の効果とみなせるのではないかと考える。これらの点を考慮してより効果のあがる授業を設計することが、今後の課題となる。

今回はドイツ語を学習して２年目の生徒を対象としてパフォーマンス課題を実施したが、今後は学習１年目の生徒を対象としたパフォーマンス課題の実施を試みるつもりである。学習１年目の段階では、自分のドイツ語で表現できることが少なく、課題の実施に困難が予測されるが、この段階の生徒に適した課題を設定し、思考力、判断力、表現力を活用した学習をうながすことができれば、ドイツ語の知識及び技能の習得にとどまらない本質的な学びが展開されるのではないかと考える。

注

１）一部の授業は中学校において実施されたため、2017年告示の『中学校学習指導要領』を参照している。

２）本実践報告は、この研究の成果報告会（平成30年度「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」報告会，2019年１月13日，慶應義塾大学日吉キャンパス）と、以下の口頭発表の内容をふまえ、加筆、整理したものである。

吉村創／矢田部清美／境一三：パフォーマンス課題における自己評価の効果について－CEFR の共通参照レベル，ルーブリック，自由記述による総合的評価の提案，言語教育エキスポ2019，2019年３月10日，早稲田大学早稲田キャンパス.

３）第２学年以前よりドイツ語を学んでいたり、ドイツ語に触れていたりした生徒も存在する。

４）本パフォーマンス課題を設計する際には、まず課題の内容を決定してから（「逆向き設計」の第２段階）、他の点について検討した。また、第１段階で検討すべき諸項目は一度の検討では確定せず、その後何度も検討し直した。このように、「逆向き設計」の方針通りの順番で授業を設計するのは困難であることを実感したが、同書においても検討の順番については「結果的に、３段階の論理を反映した首尾一貫した設計を作り上げる限りは、正確にどこから始めるかとか、どのように作業を進めるかとかは、重要ではない」とされている（ウィギンズ／マクタイ2012：35）。

５）この２ヶ月間、パフォーマンス課題に向けての授業だけでなく、教科書を用いた通常授業も並行して行った。

６）生徒のメモのなかには、綴りの間違いや、ドイツ語ではなく日本語や英語で書いてある語句もあった。
７）実際はこの作業は、ドイツ人学生との交流授業以前にはじまっていた。
８）授業の開始時においても、語彙力をつける、基本的な文法および語彙を繰り返し練習する、といった記述が見られるが、自主的に学習を進めようとしているのか、授業でそのような学習を取り上げてほしいのか、明らかでない。

参考文献

ウィギンズ，G．著／マクタイ，J．著／西岡加名恵訳（2012）『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準.

鈴木冴子（2019）「私の『めやす』活用法」−In：田原憲和編著『他者とつながる外国語学習をめざして：「外国語学習のめやす」の導入と活用』三修社，pp.230−236.

當作靖彦／中野佳代子（2013）『外国語学習のめやす』国際文化フォーラム.

西岡加名恵（2005）「ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題」−In：『カリキュラム研究』14，pp.15−29.

西岡加名恵（2009）「パフォーマンス課題の作り方と活かし方：「逆向き設計」論の魅力と本書の読み方」−In：西岡加名恵／田中耕治『「活用する力」を育てる授業と評価　中学校』学事出版，pp.8−18.

森朋子（2017）「アクティブラーニングとは何か：「わかったつもり」を「わかった」に導く授業デザイン」−In：『ドイツ語教育』21，pp.7−16.

吉島茂／大橋理枝編訳（2004）『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』朝日出版社.

Council of Europe（2018）: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors.（https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989）

Sato, Yoko（2010）: Using can do statements to promote reflective learning. −In：シュミット，マリア・ガブリエラ他編『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価』朝日出版社，pp.184−199.