



Title	あるドイツ語「教師」の悩み
Author(s)	藤本, 純子; FUJIMOTO, Junko
Citation	独語独文学科研究年報, 17, 71-87
Issue Date	1991-01
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/25827">https://hdl.handle.net/2115/25827</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	17_P71-87.pdf



## あるドイツ語「教師」の悩み

藤本純子

### ■ はじめに

現在文学部独文学講座の助手である私は、授業について言えば非常勤講師としてのみドイツ語教育に携わっており、制度に関わるカリキュラム上の諸々の問題に直接触れる立場にはない。したがって、これから述べることがらには私の認識不足からくる現状誤認や主観的印象も含まれようし、実態を知らぬ者が言える絵空事であるという誹りを免れ得ないことは承知している。また、問題解決には貢献していないという批判も受けるかも知れない。だが本意は、狭い個人的経験の範囲内ではあるが、これまでに私なりに気づいたこと・疑問に感じていること・考えていることを、拘束が少なく無責任な立場で発言が許されるうちに整理し、忘れてしまう前に膿を出しておきたいというところにある。個々の問題点はこの先具体的な研究の対象としてゆくつもりであり、今回のこの小文はその出発点としたい。

### ■ 「ドイツ語教師の教育」はどこに

「ドイツ語を教えて数年になります。」—このせりふを聞けば、大学在学中にドイツ語習得を中心とした自分の学業・研究に加えて、「教師」となるための何らかの課程も修了し、授業のノウハウも体系的に叩きこまれた人物を想像し、経験の蓄積によって技術にもみがきがかかっているはず、と思うのが普通ではなかろうか。将来教師になろうという意識のまだなかったころには、私も漠然とそのようなイメージを抱いていた。少なくとも教師になるための養成期間があって当然と思っていた。

そんな過程が全く存在しないとわかった大学院在学中に初めて非常勤講師として採用され、ある大学で一般教養科目としてのドイツ語を受け持つようになったときの緊張と不安は並大抵ではなかった。とりあえずは、大学で学生として経験している授業と高等学校までの英語の授業の記憶、それに家庭教師の経験までも総動員し、これを模倣したり応用・修正したりする程度のことから始めるほかなかった。以来まがりなりにも経験から様々なことを学び、慣れのおかげで少々のことには動じなくもなったが、真の自信には程遠い。自分がたまたま見聞きした授業例以外は知らず、講習も訓練も受けぬ素人がいきなり教師を演じ、そのまま「教師」として通用する身になってしまったことに対するやましさは今でも尾を引く。しかし、多かれ少なかれ似たような経緯を経てドイツ語教師になるのが現在一般的と思われる。そろそろ教師の養成を省略したままのシステムの歪みが検討し

直されても良い頃ではなからうか。

度胸を決めて突入してはみたものの、非常勤講師業はまさに戸惑いの連続であった。少ない時間数と大人数との闘い、予断を許さない学生の反応、学生との距離のと리카た、準備不足、思いつきの意外な効果、テンポ決定の難しさ、評価方法、照準をどこに据えるべきか…等々。試行錯誤と軌道修正。発見と苛立ち。だが、良くも悪くも、授業方針に関しては、たとえ新米であっても自由が保証されており、やり方を一方的に押し付けられたことはない。学習目標、つまり授業の結果学生が何を身に付けるべきかのチェックもない。教師の独創性の尊重は、大学制度の良い面の一つである。しかし、裏を返せばこの内政不干渉が独断と閉鎖性を増長する一因となり得ることも一考を要する。非常勤にせよ専任にせよ、日常の授業を実際にどうこなしているかの証明は、技術的・時間的に煩雑であるせいか、暗黙の了解があるためか、要求されることもない。義務教育と異なりPTAの監視もなければ、予備校の教師のように学生の“勤務評定”にポストが左右される心配もなく、見習いであっても教壇に立てばそれなりに「教師」としての格好がついてしまうのが現実である。個々に試みている例はあるだろうが、一般的には授業中の活動そのものが日常的に評価される機会は少ないのではないか。

見習いにも自分なりのやり方を試したいという野心はある。シナリオは自分で書きたい。だがそのシナリオを書くための基礎訓練を受けるシステムがなく、依然として個人レベルにおける悪戦苦闘による「経験」と、これに対する一種の信頼に下駄が預けられっ放しであり、教師養成が話題にも上らず、おざなりにされていることを不思議に思う。授業のノウハウを考え学ぶ機会が、将来ドイツ語を教える可能性のあるドイツ語学・文学専攻の学生のカリキュラムの中に積極的に組み込まれないのも疑問である。ドイツ語の知識や運用能力と、これを教える能力とは本来別ものとして考えられるべきものである。前者は後者の必要条件ではあるが、十分条件ではない。

手に職をつけようとするとき、始めから手とり足とり指導を受けて当然と甘えるな、という声もあろう。確かに何事にもそれ相応の苦勞はつきものである。言葉による解説に頼らず、模倣から師の芸を体得してゆく姿勢を重んじる伝統芸能ならばそれも一理ある。何年かかろうと修業する身の責任である。だがドイツ語教師「芸」の場合そうは言っていられない。相手は生きた人間、原則としてその場限りのつきあいしかない「なまもの」である。リハーサルもやり直しもきかず、こちらがまともな教師に育つまで気長に待ってくれるわけでもない。アフターケアの間もなく、次のサイクルが回って来る。ドイツ語をどうしたら美味しく食べてもらえるか、消化よいかたちで提供できるかを考えねばならぬドイツ語教師業は、基本的にはサービス業と言える。サービス不足すなわち教師の未熟さは当然学習者の偏食・消化不良を引き起こす。「見習い期間」の犠牲者となるのは学習者であり、学習者の習得するドイツ語能力は言うに及ばず、学習者やその周囲が抱くドイツ語

のイメージにも影響は及ぶ。そのつけは必ずこちらにはね返ってくる。

## ■ 研究と教育

これと大きく関わっているのが、研究者たるゲルマニストとしてはまず何をおいても研究論文の生産を第一とするという伝統、業績を重んじる考え方である。授業の能力とは無関係に、相当数の研究論文があることがまた就職の条件でもある。そこで、学生にとってはアルバイトであるべき非常勤に「かまけて」いては研究の時間が減ってしまうという理屈も成立する。以前私の所属する研究室で、非常勤講師として授業に関わり始めた大学院生対象に教授法に関わるゼミが考えられたとき、学生側から、いまは研究に専念するときであり、そういうことに手を染めるのはまだ早いという反応があったというエピソードもある。学生自身の意識にも伝統的学究のイメージは根強い。そのなかにあって「ドイツ語教師」は研究者よりも一ランク劣るものと見られているような気がするのだが、穿ち過ぎだろうか。ここにあると思われるのは、基礎の授業は簡単であるはずだという誤解である。一見易しいことを教えることがいかに難しく、また基礎をていねいに扱うことがどれほど大切な役割を持っているかが、もっと強調されてよい。学生と「教師」の兼業期間以来、そう確信している。

ドイツ文学・ドイツ語学の研究と、ドイツ語の基礎教育、専門教育（およびその研究）が互いに密接な関連を持つのは当然だが、補助し合いながらもより明確に区別して扱われる必要がある。たとえば、言語学研究の文法と、授業用の文法の問題。英語教育と同様、ドイツ語教育においても依然として文法学者用の説明・分類や文法用語が当然のように初学者用教科書に転用され、教室でも頻繁に使用されているのが気になる。これに頼れば教師は楽であるが、学習者は言語現象よりも分類表や文法用語に気を取られてその学習にエネルギーを費やすことになり、本来の目的であるはずのドイツ語能力の獲得は置き去りにされかねない。授業での文法は、より慎重に扱う必要がある。

乱暴な表現かも知れないが、現在のシステムには、研究者にはドイツ語の教育者の、またドイツ語教師志望者には研究者の、性質の異なる他方の役割も自動的に要求するという矛盾があると思う。一人の人物が実際に双方を無理なくこなしている例も多く知っているが、たいていはどちらかに――事実上の活動比率はともかく、自分をどちらと捉えているかという意味では「研究者」の場合が多いのではないかと想像する――重心を置くことになるだろう。その結果もう一方に嫉寄せがいく可能性は充分にある。いま私は授業の実践に携わりながら、同時にそれを研究対象の中心にする方向をどうにか見出そうとしているが、ドイツ文学専攻の学生でありながら次第にドイツ語の授業そのものに関心の中心が移行しつつあったとき、「研究」と「教育」の間で右往左往し、この二つを自分のなかでどう統合すべきかわからない時期が長く続いた。本業の文学研究を中途半端にしたまま授

業を追いかけているようで落ち着かなかった。なぜか、教授法も研究対象になり得るのだという発想が無かったのである。

もちろんドイツ語能力はじめ、ドイツ文学・ドイツ語学及び関連領域の知識は、授業を直接または間接的に支える前提条件であり、ドイツ語教師が、授業と授業方法の研究さえしていれば良いというのではない。だがドイツ語授業が、決してドイツ文学・ドイツ語学の研究に従属するものでも対立するものでもなく、これらと対等な独立した分野であるという一般通念が広まることを望みたいのである。そのためには教授法を論じることば、いやそれ以前にまず授業について語ることを日常的なものにする必要がある。

### ■ 学 習 動 機 は 本 当 に な い の か

「学生にやる気がない」というぼやきを聞くとときどき思い出すが、数年前、朝日新聞の「ひととき」欄にのったある母親の投書である。その年大学に入学した息子が、大学のドイツ語教師の無神経なことばをきっかけに、大学の学問に対する信頼をすっかり失ってしまい、悩んだあげく大学を辞めるに至ったという内容であった。真相は三人の当事者の言い分を聞かなければ分からないのでさておくとして、件のドイツ語教師のせりふは、「ドイツ語の授業も卒業するための方便の一つ、イヤかも知れないが出席だけはして適当にやり、なんとか単位を取ってくれればよい」という趣旨の、残念ながら学生のドイツ語を学ぶ動機・意欲をはなからゼロと仮定したものであった。彼が過去に受け持った学生の多くが現にそうであったのかもしれないし、学生の身になってその気持ちを代弁し、予防線を張ったつもりかもしれない。だが彼は、「自分も仕方なしに授業をしているのだからまあ勘弁して欲しい」とも言っている。事情はどうあれ明らかに状況判断を欠く不用意な発言だが、少なくとも内容に関する限り、この教師一人の例外的発言としてかたづけられるとは思えない。むしろ日々の授業との対決に倦み疲れ、無力感に襲われたとき誰もが洩らしたくなる率直な本音ではないだろうか。

確かに学生がドイツ語の授業を真剣に話題にするのは案外、単位や進級がかかっているときぐらいかもしれない。授業の質はともかく、単位の取りやすい楽な授業がもてはやされるという傾向もある。教師も無用な衝突・心労は避けたいし、楽な方をとりたいのは人情である。逆にこの傾向に抗おうとする試みが、学生に対する過大な要求となってしま場合もあるだろう。しかしこれでは肝腎の授業はどこにいつてしまうのだろうか。授業はいったい、誰が、何をするためのものなのか。この投書に対し、その後何の反応もなかったのは意外であった。

制度上まだ多くの大学の一般教養科目としてカリキュラムに組み込まれているドイツ語であるが、この状態が続く保証はない。ドイツ語が必要か否かという議論、学習目標をどこに置くかという問題、大人数クラスの運営方法、学生の関心の多様化に応じて選択の

幅を増やすことの現実上の困難、狭まる時間枠のなかで従来通りひとつおりの項目は教えてしまいたいと急ぐ一方で - このひずみは、薄くなる一方の教科書にも現われている - 果たして一年や二年、週一〜二時間学んだところで何が身につくのかという一種の諦め。学生の側に見れば、必要単位数、必修科目、進級など履修上の都合でたまたまドイツ語を学ぶことになった人も多いただろう。この偶然が活用され、タイミングよく動機も一緒に育ってくれれば理想的だが、なかなかそうはいかない。単位取得と同時にめでたくドイツ語と縁が切れてしまう人も少なくない。しかし動機は変わりうるし、育ちも消えもする - つまり育ても消しもできる。育てた上で残すこともできればなおよい。学生の学習意欲の低下を全面的に否定はしないが、「動機」の芽そのものはあると感じる。むしろこの芽が求めているものが、複雑な暗号の解説から、実際の運用の経験、コミュニケーションにつながるものへと変わりつつあると考えた方がわかりやすいのではないだろうか。大学そのものの大衆化からくる、大学での学業の性質の変化という現実もある。大学とは学問をしたい者が自ら問題意識を抱えその答えを求めて来るところである、という建前はあるが、束縛の多い大学受験までの教育から解放されて、再び次の束縛の場へ戻ってゆくまでしばらくの間の自由を満喫し、自分の関心に応じて楽しむところ、という性質を強めているのも事実である。授業に「楽しさ」が要求されても不思議ではない。

制約の多さ、条件の悪さを体制の責任にして手を拱いているわけにも行かない。いま現にドイツ語授業がある以上、ドイツ語教師である自分としてはこれを大切にし、とりあえず身近なところから現状認識をひとつひとつ積み重ね、いまの状況のもとで何ができるのか、どこからならば変えて行けるのかを探っていくことから始めたい。

他の外国語の教育とも連携を強めてゆく必要がある。同じ日本の教育制度のもとで、異なる文化圏に属する言語を対象にしているという点では、共有する問題がたくさんあるに違いない。さらに、大学以外のドイツ語学習の場も無視できない。純粋に必要なや関心がある人たちばかりではなく、大学で習ったドイツ語のブラッシュアップや、大学では身につくに至らなかった特定の能力の向上、あるいは一からもう一度学び直すことなどを目的とした人たち、つまり大学でのドイツ語授業と何らかの関わりを残している人たちが、大学のそとに（再び）学習の機会を求めている場合も少なくないからである。

日本社会においてドイツ語が占める位置、役割も変化する。例えば伝統的にドイツの学問と深い関わりを持つとされて来た分野においてさえ、ドイツ語の習得が必ずしも不可欠な要素とは言えなくなっており、全体的に縮小傾向にある印象があった。だがここ一年ほどの間にドイツの事情が予想外の急激な展開を遂げ、いきなりスポットライトを浴びることになった。統一前後のドイツをめぐる報道に始まり、マスコミを中心として「ドイツ」という三文字がこれほどところ嫌わず顔を出したことはなかったのではないだろうか。最近非常勤先で簡単なアンケートを試みた折にも、ステレオタイプ化されたものに交

じって、ドイツ情報をかなり詳細に、しかも正しく把握している回答が少なからずあって驚いた。ドイツで起こった政治的な動きが、ドイツ語が持つ意味やこれをめぐるシステムにも新しい影響を及ぼし得るのか、及ぼすとすればどのようなものであるか、興味深い。おそらくこの先しばらくはドイツ語の出番が多くなるであろうし、これに伴う流行現象でドイツ語学習の人気も一時的に上昇カーブを描くかも知れないが、それが真に定着し、再び拡大傾向に向かうのかどうか。関心の質的变化も含め、行く手を慎重に読みとってゆく必要がある。

## ■ 高等学校までの英語教育

学習という形での外国語とのつきあいは、たいてい中学校の英語の授業に始まる。外国語に対する姿勢、外国語の学習の仕方はある程度そこで形成されるといってよい。大学のドイツ語教育もある意味でその延長線上にあると考えれば、「受験英語」の功罪も含め、大学入学以前の英語教育との関連をぬきにしては考えられまい。英語教育に比べ、当事者の絶対数が少ない以上やむを得ないのだろうが、ドイツ語教授法に関しては、個々の報告・論文や研究会はあっても、巷で手軽に教師の授業用“参考書”が手に入るといいう状況ではない。一方、中学校や高等学校の英語教育に関しては、親切でプラクティカルなハンドブックがいくつも市販されている。英語以外の科目や教育一般を扱ったものにも気軽に手を伸ばしたい。<sup>(1)</sup> 自分が教育に関しては素人であると謙虚に認め、ドイツ語はたまたま英語よりも学習順番において後から登場するだけと考え、「大学の」授業という特別なものであるというプライドを捨て去れば、これらに学ぶところは幾らでもある。大学の教室で生ずる問題も、もとをただせば小学校、中学校、高等学校の教室での問題と根を等しくするものが多い。無論大学では、学生が中学校や高等学校の学生よりも知識・人生経験において勝っていることに対する配慮が必要である。

## ■ 「話す」ことの特別視

話がとぶようだが、清水義範の小説に「永遠のジャック&ベティ」<sup>(2)</sup>がある。かつて日本の英語の教科書に登場したジャックとベティが、三十数年振りに再会する。この二人、昔を振り返ると懐かしさのあまり日本の教科書に合わせていた当時の調子でしか話せない。こちこちの翻訳調で交わされる、ぎこちない彼らの会話は何ともおかしくグロテスクである。そして哀しい。しまいには、二人のコミュニケーションは破綻をきたしてしまう。

題材をドイツ語の教科書におきかえても、似たような物語は作れそうである。事実、英語に限らず、外国語教育は相変らず人間の生きたコミュニケーションを度外視したところで行なわれ続けているのではないだろうか。ドイツ語の授業、ドイツ語教育を語るに

は、現在の英語教育の実態を把握しておく必要があることはさきにも述べたが、「英語でもさんざん苦労させられたのに、このうえさらに別の外国語の授業が増えるのはかなわない」と訴える学生がいるのにもそれなりの理由はあるはずだ。せっかく学習の機会を得ても、何やら難しいばかりでさっぱり使えるようにはならない、つまり実感からかけ離れた絵に描いた餅では、苦痛しか意味しなくても無理はない。外国語「会話」という言葉が一人歩きしていることにもそれはよくあらわれている。「話す」こととのもっと自然なつきあい方はないものだろうか。

英語教育との関連において、北村崇朗氏は、日本人が話す能力を特殊な能力と見なししているのは、「(…)『話す』という人間の能力に対する日本人の持っている一般的な風潮が、(…)外国語を流暢に話せる人たちを特別な人種でもあるかのように考えてしまうからではないか(…)」<sup>(3)</sup>と述べている。その一方で、「伝統的な文法中心翻訳法にしたがって英語クラスの運営をしている先生たちは、むしろ『話す』能力は『品位に欠けている』と考えたり、高校や大学のクラスで『学問研究』の対象となる価値のあるものではないと」みなすのが普通であると指摘している<sup>(4)</sup>。

「『外国語をべらべらしゃべることは軽佻浮薄である』と話し言葉を軽蔑する考え方で、『欧米の言葉を話す人は文化人である』として、そのものの価値以上の『価値』を『話せる』ことに付加しようとする日本人の考え方」の、「まったく矛盾しているそのどちらか、僕にはまともなこととして受けいれられそうにない。」<sup>(5)</sup>という意見には同感である。

「どうも、日本人は聴覚に訴える文化を軽蔑する傾向を強く持っているような気がする。たとえ、耳から入るにしても、目を通して同じものが入力されなければいいとは思わないのではないか。それだけではない。視覚を通して入る文字文化にこそ価値があり、しかも権威を持っていると考えるのではないか。(…)もっと悪いことは、視覚を通して入力される刺激が、簡単に子供でも理解できるようなやさしい言葉であってはならないのだ。簡単に理解できるような事柄には、権威がないのではないか。」<sup>(6)</sup>というのが氏の分析である。このことはまた、我々が子供の頃から植え付けられてきた学習習慣すなわち一方的伝達と受動という、授業時間の中心をなすパターンとも深い関わりを持つのではないだろうか。

## ■ 教科書

文法翻訳授業が今も健在であることは周知の事実だが、では「ジャック&ベティ」以来、“文字文化”である方の教科書に本質的に大きな変化はあったのだろうか。毎年はやかな写真や色彩豊かなイラストで飾られた教科書のサンプルが届き、あっという間に山となる。さる出版社の方に伺ったところでは、カタログよりも手元にある現物の中から手

頃なものが選ばれることが多いため、サンプルを送らざるを得なくなってしまうという事情があるらしい。

教師にとって、教科書選びはワクワクする作業である。空想の中で、ああもしようかこうもできるのではないかと理想の授業の構築を楽しめるひとときだからである。もっとも、さんざん悩み楽しんだ末の選択が本当に正しかったかどうかは、実際に授業のなかでしばし葛藤のあった後に初めてわかることが多い。毎年出される新刊書の多さにも、現在ある教科書に飽き足らず、新しい試みを盛って変化をもたらしたいという教師たちの思いが反映されている。

しかし種類の増えてゆくその一方で、装いを改めただけというものも少なくなく、問題のある教科書がそのまま残ってゆくことも見落としてはならない。例えば、不正確・不自然なドイツ語の例文の多さ。ネイティヴスピーカー吹き込みのカセットテープ付きであっても安心はできない。せめて、明らかに誤った、使い方の不適切な例文についてだけでも対応出来る機構ができないものだろうか。教科書は、学習者の手にも「手本」としてわたる性質のものであるのだから。そのほかに気になるのは、先にも触れた文法用語の乱用と、不親切・難解な説明文である。何冊も用いて学んだ英語のテキストとは比較にならないほど薄い本一冊の中に、僅かばかりの説明・例文を伴って、文法項目だけがそろっている姿は不気味ですらある。文字文化が強みを持つのであれば尚のこと、教科書が満たすべき基本条件の設定、および何らかの審査機構の設立を望みたい。

後にふれるミュンヘンのゲーテ・インスティトゥートでの教授法ゼミナールにおいても、日本の教科書分析が予定されていたが、ゲスト講師のハンブルク大学 Krumm 教授は日本の教科書のサンプルに目を通し、日本語の記述は理解できないことを断ったうえで、いずれも十年の遅れはあるようだと言及したにとどまり、それ以上生産的な方向へは話が進まなかった。余談になるが、日本の教科書の分析をテーマに *Magisterarbeit* を執筆中の DaF の女子学生がゼミナールを訪ね、資料とするためにアンケート協力を依頼した事があった。後に彼女から、「日本に滞在していたとは言っても、あちこちの大学のドイツ語の授業を細かく調べたわけではないし、実際の調査対象と言えれば十冊あまりの日本の教科書のサンプルがあるだけなのに、授業の実態を知らずに、ヨーロッパの教育を受けた自分の観点から他国の教科書をとやかく言うことは非常に不遜なことではないかと悩み始め、行き詰まっている。」と聞いた。彼女の論文が本来の目的を達成するに足る形をなすのは時間がかかるだろうが、そのような関心がドイツ側にも出現していることは歓迎すべきではないだろうか。

日本のドイツ語教科書については以上のような理由で突っ込んだ検討の機会はなく、かわりに教科書を評価するための項目のリスト<sup>(7)</sup>を日本の状況を睨みながら再検討する作業を行なったが、ドイツ語圏で出版された、日本でもよく知られたものを含む最近の外

国人向けのドイツ語の教科書（ „Deutsch aktiv“, „Themen“, „Sprachkurs Deutsch“, „Sprachbrücke“など）を分析・比較する時間は充分にあった。ドイツ語圏の教科書も日本で入手可能になっているが、実際に日本の授業で使用する場合には、著者が対象として想定しているクラスと日本の現実との違い、各教科書が要求している授業方法を考慮に入れ、学習者のために教師が入念な „Vorentlastung“ の段階を準備しなければならないので、そのままでは使用しにくい。だが内容は別としても、すぐにも日本のドイツ語教科書にまねしてもらいたいと思うのは、著者の基本方針・指導方法を詳しく説明した教師用のハンドブックを用意することである。よくあるような短い前書きだけでは、教科書の著者の本意が使用者に充分理解されない危険があると同時に、基本線を示したマニュアルがあることで、教師も安心感をもって授業に集中でき、また必要に応じてヴァリエーションを造り出す刺激ともなると思う。

## ■ 授 業 言 語

私は現在、大学の非常勤では授業中の説明には主に日本語を使っている。大クラスでは会話演習を取り入れた授業が物理的に難しいと思っていたせいもあるが、あまり不思議に思わずにすごしていた。いま、毎時間のように口にする指示だけでも、少しずつ自然にドイツ語にきりかえてゆけないものかと考えている。<sup>(8)</sup>

真剣にドイツ語を授業言語として考え、用いる経験をしたのは大学のそとであった。目下中絶中であるが、札幌で一昨年秋から今夏まで、東京ドイツ文化センター（Goethe Institut Tokyo）の協力を得、方式、教材もそのドイツ語講座に従った形で開催されていた北海道日独協会主催のドイツ語講座で、その必要に迫られたのである。この講座では、初めから動機のある受講者からなる小人数クラスを対象に、ドイツで出版された教材を使い、原則として使用言語はドイツ語という、それまでの非常勤講師の経験とは形態・方法いずれにおいても大幅に異なる授業を経験した。比較的均質である大学のクラス編成に対し、学習者の職業、年齢、学習経験が様々であることも特徴である。双方を同時に体験しながら比較することによって、大学における大クラスの抱えている問題や、授業言語・教科書の問題、教師と学習者のコミュニケーションの問題など、具体的な問題点が回を重ねる毎に浮かび上がってきた。小人数クラスの利点として、決定的な差を実感したのは、個々の学習者を把握出来ることと、口頭での練習密度の濃さ、そして変化に富む学習形態の可能性である。だがここでも、全てを原則通りドイツ語で行なうのはとても無理であった。できる限り翻訳を避け、ドイツ語を他の手段と組合せて用いるよう試みたが、どの程度、またこちらの意図している通りに学習者に伝わったのかどうかを確認するのが難しい。ドイツ語を長々と連ねて、学習者をかえって混乱させてしまう場合もあった。したがって「反則」せざるを得ないこともあったが、日本語が話せる教師の場合に

は、たとえ小人数クラスであっても、学習者に応じ、「必要最小限の日本語」を効果的にとりいれて時間を節約し、その時間に学ぶドイツ語に「安心」して集中できる方法を探る方が望ましいと考えている。<sup>(9)</sup>

## ■ ネ イ テ ィ ヴ ス ピ ー カ ー

ドイツ語講座では筆者の入門クラス以外はネイティヴスピーカーが担当していた。ネイティヴスピーカーたちや受講者たちと交わす雑談は、ネイティヴスピーカー・日本人が教師としてそれぞれ持つメリットとデメリット、授業での受講者との関わり方について考えるヒントの宝庫であった。筆者の知る限り、基本的な問題のありかはネイティヴスピーカーを講師としてかかえる大学でも似通っていると思う。

ここでもう一度北村氏を引用したい。「現在、日本では、ネイティヴ・スピーカーをアメリカやイギリスから募集して全国の中学校や高校で教えさせているが、(…)彼らをテープレコーダーのように『使用』して、いくつかの学校めぐりをさせ、さらに、それぞれの学校では、できるだけ多くのクラスめぐりをさせて、発音の見本に使っている。(…)外人教師は決して見本ではなくて、生きた人間であり、この『生きた人間』が使用する言語のなかに日本の学生を『どっぷり漬け』させることこそ、外人教師と日本人の学生や生徒を人間として扱うことであろう。」<sup>(10)</sup>

これは英語教育の話であるが、前半はともかく、後半はドイツ語教育に関してもそのままあてはまるだろう。話すことの特別視と全く同じ意味で、ネイティヴスピーカーを特別視する傾向もまたあるのではないかと思うのである。ネイティヴスピーカーと日本人教師の間には、ドイツ語を母国語とする者と、学習した言語として操る者の違いだけではなく、それぞれが人間として育って来た社会的背景、文化の違いがあり、これにはそれぞれの経験してきている教育制度、学習習慣の違いという重要な側面も含まれていることを忘れてはなるまい。これらを綿密に検討し、どこで分業し、どこで協力すれば、日本人とネイティヴスピーカーそれぞれのもつ能力・利点を十二分に活かし、ハンディーをカバーできる効果的な授業を作り出してゆけるのか話し合い、考えてゆく必要がある。両者がお互いの等身大の姿を知ろうと努力する必要がある。日本人教師にとっても、学生にとっても、ネイティヴスピーカーが生身のドイツ語を話す生きたサンプルであるという以前にまず、人間、つまりコミュニケーションの相手とみなされるところから始めるべきではないだろうか。

## ■ I D S 16 (Integriertes Deutschlandseminar 16)

こうした過程を経ていろいろな教授法上の問題を意識し始めていたおり、ミュンヘンのゲーテ・インスティトゥート本部で 1989/1990冬学期に開かれた、教授法をテーマと

するパイロットプロジェクト、IDS16 ( Integriertes Deutschlandseminar 16 )に参加し、ドイツでの新しい最近の教授法の流れを短期間に総覧する機会を得た。(ゼミナールの具体的内容・経過については、ドイツ語教育部会報38号に報告記事が掲載されているのでそちらを参照されたい。<sup>(11)</sup>) 半年間、日本の外に身を置き、距離をおいたところから日本での「ドイツ語教師」と「ドイツ語授業」を考え直す時間を与えられたことは幸いであった。

参加者は日本各地の大学でドイツ語教育に携わる15人で、それぞれに問題意識も立場・経験量も様々であり、日本のドイツ語教育が抱える問題の色々な側面が一堂に会した感があった。おそらく今ごろは、各参加者が持って帰ったこのゼミナールの成果も、それぞれの状況のもとに時を経、かなり個性のはっきりしたものに育っているのではないかと推測する。<sup>(12)</sup> 用意されたプログラムは周辺領域にも配慮の行き届いた豊富なものであり、ゼミナールの中心はゲーテ・インスティトゥートあるいはドイツ各地の大学の DaF研究者による種々の理論的・実践的テーマに関する講義とこれに続く質疑応答・討論、論文・資料を読んだうえでの発表・討論、そして実習などであった。ゲスト講師には日本の大学での講師経験者が少なくなかったことも付記しておきたい。具体的な方法例を取り上げた際には、実例の「体験学習」に多くの時間がさかれ、また希望に沿って路線を変更させるという柔軟な姿勢が見られた。この点、授業については無論のこと、教師養成ゼミナールの運営に関しても示唆が得られたと思う。ゼミ室では同胞諸氏と机を並べるという環境にはあったが、„Kultur“ という概念の洗い直しから始まったゼミナールは、„interkulturell“ なものの見方をキーワードとして中心に据えながら教授法に取り組む場であり、またドイツという異文化のなかでの日常生活は、そのままfremdなるものとの出会いを肌で考える場でもあった。ゼミナールの一環としても、各自が自由にテーマを選び、ドイツを、あるいはドイツと日本を比較しつつ „Landeskunde“ のリサーチを行なうという週がかなり大きな比重を占めていた。学校と教室という場に限定された範囲でのみ授業を捉えず、彼我の「違い」とその「相対性」に対する感覚を鋭敏化し「問い」をたててゆく学習姿勢を、まずは教師自身に体験させようという狙いであろう。事実、クリスマス休暇を迎える頃には、どこで何を見てもいちいち比較の対象とし、授業の材料に見たててしまう癖がついていたほどである。

総仕上げは、三～四人ずつでグループを組み、協力して教案を練り、各自が交替で行った実験授業であった。当地のゲーテ・インスティトゥート受講生のクラスを対象とし、一人当たりG I及びG IIの45分間の授業をそれぞれ一回ずつ受け持った。授業の様子のビデオ撮りも行われたが、所属グループは勿論、他のグループのメンバーの授業も自由に見学できた。授業後直ちに、準備段階から助言を得ていた我々の Kursleiterin である Dr.Gunhild Niggstich 氏とクラス担任のゲーテ・インスティトゥート講師を交えて批評

と討論が行われた。対象が各国の出身者からなる小人数の混成クラスであったことに始まり、教材は Max Hueber 社の „Themen“ シリーズ、授業言語はドイツ語のみ、これに教室のつくりや机の配置、各種メディアの駆使も含め、我々が日本で普段行なっている授業とは状況がかなり異なる。クラス全員が自分と同じ母国語を持つ人間からなる授業に慣れている身には、異なる文化圏から来た受講生の反応そのものがまた異文化との出会いであったとも言える。

はたしてそのような研修から、日本のドイツ語授業の現状に直結した議論が出て来るのか、日本のドイツ語教育が抱える問題を解決する手掛りは得られるのかという疑問も出されようが、授業を形づくるものとして学習空間・学習内容・時間配分を考えれば、学期・時間ごとの学習目標、導入をはじめとする時間内の一つ一つの授業ステップと、各ステップの機能を踏まえた上での授業時間の構成の仕方、メディア（視聴覚機器ばかりでなく、板書や印刷物その他に、教師の声なども含む、広く視覚・聴覚に情報を提供するものをさす）の利用法、教室内でのコミュニケーション、作業形態など、基本的な要素に大きな変化はないはずである。現実の授業はそれぞれの条件によって様々な現われ方をするのであり、また異なった文化背景を考慮し、それぞれの国・地域に適したドイツ語教育の必要性が実際に問われつつあるが、それを日本で模索してゆく役割は我々自身が引き受けねばならない。

実験授業を通じて、何にも増して自分に欠けていると痛感したのは、授業で一体何が起きているのか、学習するとはどういうことかという意識的な観察と、授業の計画の段階から他者の目にさらされ、互いに見学、意見交換、分析、批判を行ない、客観的に評価を下し、改善の可能性に即座に結び付けて行くというプロセスの経験である。

## ■ 開 かれた 態 度 を

先にふれた札幌でのドイツ語講座を担当するにあたっては、授業方法の実践的トレーニングを受ける余裕こそなかったが、かわりに東京ドイツ文化センター（Goethe Institut Tokyo）で、心ゆくまで様々なレベルのクラスの授業を見学し、それぞれの担当講師と授業についていろいろな話をする機会を与えられた。その後も上京の際には時々見学をさせて頂いた。そこで教える講師も実際には様々であり、必ずしも全員が模範的な授業をしているわけではない。だが、それぞれの授業は外部に対しても開かれていると感じる。ゲーテ・インスティトゥートという機関の性質上当然と言えばそれまでだが、講師たちは他人に授業を観察されることを嫌がらず、質問・批判・相談にも応じる体勢にある。数少ない日本人として長年講師をしておられる村上紀子氏にも、日本人として教える立場からの率直な話を伺った。印象に残っているのは、ネイティヴスピーカーではないというハンディを持つ日本人教師は 150% 正確を期して初めて完璧と認められる、という甘えの

微塵もない一言である。

目的意識を持った授業見学はおろか、生の授業をもとに話し合いをするという経験自体がそれまでの自分にほとんどなかったことにこのとき気づいた。分析的・批判的な目をもって取り組んだときにこれがもたらしてくれるものは、たかが見学と侮れないほど大きい。その後ミュンヘンのゼミナールでは、自分自身が俎上に乗ることに嫌でも慣れないわけにいかなかった。相互に見学・批評し合い意見を交換するオープンな姿勢、具体例に即した議論は、日々の実践にとっても、教授法理論の発展にとっても非常にプラスになるはずである。現実には他人の授業現場に土足で踏み込むことに対しては遠慮もあるし、授業の批評が、感情的なレベルで個人攻撃と解釈される危険性も考えれば、なかなか難しいかも知れない。私自身が実物として見学したものも、いま述べた東京ドイツ文化センターのドイツ語講座の授業、札幌のドイツ語講座の同僚たちの授業、そしてミュンヘンでの実験授業など、割合から言えばむしろ例外的なスタイルの授業の実物ばかりかもしれない。大学の一般的な授業の見学についてはなかなか勇気が出ず、機会を増やすのはこれからである。率直で生産的な議論の基盤を徐々に造り出してゆかない限り、新たな展開は望めないと自戒をこめていま切実に思う。

## ■ 遠く の 異 文 化 ・ 近 く の 異 文 化

ミュンヘンのゼミナールのプログラムの終盤には、希望者が多かったことを受け、ドイツの各種の学校見学（Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule）が一週間組み込まれた。限られた時間内の皮相的・部分的な観察ではあるし、学校による差やそれぞれの問題もある。だがそれでも、授業において要求される教師の役割と生徒の姿勢には彼我の違いを目のあたりにする思いがした。特に、ミュンヘン郊外にある Grundschule の4年生のクラスでの、十分な自己表現の機会、個性の尊重、発言の積極性、メディアの活用は際立っていた。担任の女性教師がいかに個々の生徒を掌握し、どれほどていねいな準備をしているかが傍目にも明らかで、生徒も全面的な信頼を寄せているのが伝わって来た。校長の話では、ミュンヘン大学の教育学専攻の学生もよく彼女の授業を見学にくるということであり、ここでは模範的なケースと出会ったのかもしれないが、他の例を考え合わせてもやはり、学生が「個」を極力抑えることを求められ、受動的な姿勢を仕込まれる日本の高等学校までの管理教育が脳裏に浮かんで来た。本来種々あって当然の個性がひとしなみに扱われ、均されてしまう教育の弊害があちこちに噴き出して来ていることは否定できない。ここでその是非を論ずる用意はないが、どこかで外国語教育の問題とも一脈通ずるものがあるに違いない。彼我の大学以前の教育を考えるためにも、この学校見学週間は貴重な経験であった。

しかしゼミナールを振り返ってみたとき、もしもこれがプログラムの始めのほうに置

かれており、ドイツの教育基盤すなわち教育制度や学習習慣と、日本のそれとの違いについてより明確な自覚を得る機会があったならば、つまりゼミナールの各講義における知識や具体的なノウハウの提供の仕方の根底にある姿勢を始めから意識していれば、こちらの見方もより客観的なものとなり、対象をすぐに日本に引きつけて考え、即効性、実用性がありそうか否かで判断する危険性はより薄れたのではないかと思う。というのは、個人的印象に過ぎないかもしれないが、ゼミナール半ばから、次々提供される授業方法のヒントに対しても、「一体それが日本でどれほど使えるのか。」「日本の大教室・大人数の授業では所詮実現不可能な話。」「日本で問題になっているのはそんなことではない。」というさめた反応が少なからず見られるようになった気がするのである。だからこそ、提供されたものを議論・考察の足掛かりとして、日本に向けたものを造り出すこと、日本で使えるものに変えてみることに、参加者側の考えを積極的に示し、提案をすることが我々に求められていたのだと思うが、少なくとも私自身にその余裕がなかったのは、プログラムの消化で精一杯だったことに加え、留学生として一方的に学び吸収するという姿勢を無意識のうちにとっていたからなのかも知れない。

そして、さきに述べたように、IDS16 の個々の参加者の問題意識・現状認識もまた様々であった。始まって約一カ後半が過ぎた頃、我々の間でのコンセンサスを求める目的で、„Lehrziel DaF in Japan“ というテーマについて、日本人だけのディスカッションが二日間続けて行なわれた。大学制度のなかのドイツ語授業、学習目標、方法論、今後改善されるべき点などについて話し合ったが、それぞれの体験、授業の現場における技術上の細かい問題から、そもそもドイツ語が第二外国語としてなぜ必要なのか、ドイツ語学習の目的は何かという原則論にいたるまで、それぞれの観点の違いに従って議論は広がりを見せる一方で、日本のドイツ語教育にとって何が問題なのか、我々がグループとして何を求めているのかについて合意点を見極めるのはかなり困難であった。したがってドイツ側に対して、こちらが真に必要としているものを伝え切れずに終わった部分もあるのではないかと思う。一口に「大学におけるドイツ語の授業」と言うが、日本から15人が出て来ただけでもこれだけ捉え方・取り組み方に違いがある。彼我の違いに目が行き易い職業を持つ身ではあるが、日本国内、そして自分の所属する地域のなかでも、違うものどうしの異文化交流を求めていかななくてはならない。

## ■ 教師の養成・再教育の場を

今後、教授法に関して大小のゼミナール等が開かれる機会は増えてゆくであろうが、テーマが理論ばかりではなく実践と深く関わってくることを考慮し、発表者の話を受動的に聞くという形ではなく、参加者が生産的な形で議論や提案を行ない、研修に貢献出来る場を提供し実践的な成果を導き出せるような形が望まれるようになるだろう。

身近から地盤を固めてゆくことに始まって、日常的にドイツ語授業についてオープンに建設的な話し合いを行える場が地方的な規模でも全国的な規模でも増えてゆくことが望ましい。またドイツ語教師予備軍には是非とも在学中から自分の受けた授業を客観的に捉え、他の可能性についても学ぶことができ、これを発展させてゆく道が与えられるようになって欲しい。教師になる以前は無論のこと、なってからも、各段階で研修・再教育がある程度義務付けられ、また希望者にその機会が与えられる体制が不可欠である。教授法そのものの教授法も、今後必要となるであろう。授業における様々な可能性を各自が持つために、共有のベースを固めてゆくことは、見よう見真似に出発したひとりよがりの閉塞した授業に陥る危険から救い、余裕を与えてくれるはずである。またそれは同時に内外の教育理論を検証する場ともなるであろう。

### ■ 札幌での教授法ゼミナールの試み

1990年11月、北海道大学では有志により、„Behalten - Lernpsychologie und Fremdsprachenunterricht -“をテーマとするドイツ語教師ゼミナールが試みられた。(詳しくは、本誌掲載の Claudia Beil 氏の報告、„Bericht über das zweite „Deutsch-Lehrer-Seminar“ in Hokkaido“を参照されたい。)記憶の仕組みについての簡単な導入の後、ネイティブスピーカー教師・日本人教師各数名が自分の授業例を紹介したが、本来の狙いはこれを出発点として様々な問題が参加者によって提出・議論されることであった。だが、ネイティブスピーカーと日本人教師が異なる条件下で授業を行なっていることからくるギャップに加え、議論でネイティブスピーカーに押され気味になってしまう印象は拭えなかった。日本語ドイツ語どちらも使用することになっていたが、一旦ドイツ語に切り替わってしまえば、議論をドイツ語で行なうことの難しさ・煩わしさに流れが滞りがちであった。とは言っても、日本語で異議をさしはさみ、方向をかえようとする試みを妨げるものも原則的にはなかったはずである。発言をもともと得手としない自分自身を含め、日本人が自他共に日本的と認めたがる「沈黙」の正体は一体何であるのか、改めて考えさせられた。議論にどう入りこむべきかという戸惑いが沈黙を生むのか、それともベースが異質であることが理解は不可能であるという前提につながり、語り合うに値しないと考えた結果、沈黙という形になるのか、あるいは他人の評価を恐れるからか…。色々な理由が考えられるが、自分の思うところ・真に伝えたいことを言葉を用いて相手に理解してもらう努力を小さな試みからでも始めなければ、結局はお互いが考えていることは何も分からないままである。そのためにも、西欧的議論の場にあっても失われることのないアイデンティティーの強さを獲得したい。閉鎖性、排他性の鎖を取り払い、愚痴の言い合い、傷の舐め合いに終わらないよう留意しつつ、気楽に意見交換が行なえる雰囲気育ててゆくことが先決であると痛感した。紹介した授業例が決して良い方法や模範のデモンストレー

ションではなく、議論のきっかけに過ぎない、という準備側の意図も参加者に伝わりきらなかったのかもしれない。参加者自身の意見があまり出ないまま、個々の点に対する質問や批判が続くうちにテーマの焦点が曖昧になってしまった。議論の方向の予測が立ちにくく、二日間という期間の短さもあり、ゼミナールの性格を活用して、参加者の実例や提案が十分に引き出されるには時間が不足した。しかし、与えられることを期待する傾向、「受動的な姿勢」が、学生だけではなく教師自身にもあるのではなかろうか。「学習者のタイプ」を知り、出来るだけ色々なタイプに働きかける授業をすることの重要さもIDS 16で学んだことの一つであるが、我々自身の学習習慣を顧みることから始め、授業方法の持ち駒を増やし、可能性を広げて行くためにも、まず自分がどの「教師のタイプ」に属するのかを知る努力をするべきかもしれない。

## ■ 最後 に

くどいようだが、我々がドイツ語教師として扱っているのは、人間のコミュニケーションの手段、人間が自分を表現し他と交わるための「ことば」である。学生に言語の基本を教える立場にある教師自らが、日常の自分のコミュニケーションのあり方、授業における自分自身の態度にたいして敏感にならねばならない。様々な日本人論が示しているように、日本的な特質、特殊性を強調し、そこから出発する議論は日本人の得意とするところであるが、個人のレベルにおいても、これを隠れ蓑にしている自分を客観的に見られるようにはならないことを、自戒を込めて強調したい。我々が自分自身の「特殊性」の殻に閉じ籠もり、そこに安住せず、別の可能性にも目を向け、他の在り方を認めること、すなわち開かれた態度を持とうと努力し、かつこれを授業でも伝えようとするのが、異質なものに触れる - 違いを意識し、異質なものの存在を認め、異質なものと交流し、自分自身を知る - 鍵となることばを扱っている一員としてのドイツ語教師の良心ではないかと思う。

## — 註 —

1. 例えば隈部直光「英語授業182場面集—私の辛口診断」、中教出版、昭和63年。授業の実例から、教師の態度・生徒の反応も含めた実際の教室でのやりとりをとりあげており、具体的な教室運営、文法の導入の仕方などが特に参考になる。
2. 清水義範「永遠のジャック&ベティ」、講談社、1988
3. 北村崇郎「こんなに勉強してるのになぜ英語ができないの」、草思社、1989、160頁。

4. 北村崇郎 前掲書、160 頁。
  5. 北村崇郎 前掲書、161 頁。
  6. 北村崇郎 前掲書、167 頁。
  7. Hans-Jürgen Krumm : „ Stockholmer Kriterienkatalog “
  8. 文字文化重視と関わりがあるかもしれないが、ときとして、しかしどのクラスにも必ずと言ってよいほど、授業中自分の手元にある印刷物、つまり教科書や辞書にのみ自己流に頼り、こちらの話や補足説明にほとんど注意していない学生がいる。しかし板書があれば何であれ、顔を上げてこれを真剣に書き写すのである。ただし、耳は相変らず聞かない。字として目に見えるものがなければ不安になるという習慣が長年の間に形成されているためと想像しているが、聞くことの必要性に気づいてもらうまでが大変である。授業言語としてドイツ語を部分的に取り入れることで、彼らの反応に何か変化が起こるかどうかも追ってみたいと思っている。
  9. Bernd-Dietrich Müller-Jacquier : „ Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung “, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF), 1989 参照。母国語習得における概念形成の過程をふまえ、外国語学習者の概念形成・意味の習得を考察し、外国語授業にどう取り入れるかを論じている。具体例・演習を多く含み、教師が、授業における単語・表現の意味説明の実践的なトレーニングを行なうことをめざしたもので、ドイツにいるドイツ語学習者を対象とした授業を前提とはしているが、日本語の訳に頼りがちな語彙の扱いの可能性を広げる可能性を示してくれる。
- 1 0. 北村崇郎 前掲書、209 頁。
  - 1 1. 保阪良子「パイロットプロジェクト『ドイツ語教員養成ゼミナール』(Goethe-Institut München 1989/90 )」ドイツ語教育部会会報38号、日本独文学会ドイツ語教育部会、1990、53-58頁。  
また、1990年の日本独文学会春季研究発表会におけるシンポジウム「これからのドイツ語教育の視点-異文化理解への場としての外国語授業」では、15名から代表として5人がそれぞれの関心による報告を行なった。これについては「日本独文学会1990年春季研究発表会研究発表発表要旨」を参照。
  - 1 2. 1991年3月には盛岡で、IDS16 参加者を中心として、経過報告も兼ねた研究会が開かれる予定である。

( 北海道大学文学部 助手 )