HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教室の片隅から：ドイツ語授業見学覚え書き
Author(s)	藤本, 純子
Citation	独語独文学科研究年報, 19, 23-47
Issue Date	1993-01
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/25863
Type	departmental bulletin paper
File Information	19_P23-47.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

教室の片隅から

— ドイツ語授業見学覚え書き —

藤本純子

0. 授業見学

1991年初夏から1992年の年頭にかけ、一般教養科目としてのドイツ語の授業を、北海道大学を中心に二十回ほど見学する機会に恵まれた。きっかけは、もっと現状を知る努力をすべきだという先輩の一言である。部分的な狭い経験範囲からではあるが、見学からある程度の時間が経過し、過去の経験や自分の授業のなかでとらえ直してみた今、今後個々の点に関する考察を展開させてゆくためにも、気付いたことなどを一度整理しておきたい[1)]。

0.1. 学習としての見学

見学そのものは初めてではなかったが、過去の私の見学経験には偏りがあり、大学の一般のドイツ語の授業に詳しかったとは言えない。授業の「ライブ」の見学は、「教師」と「学生」の間を揺れ動きながら、教室での事象に対する日常の視角を変えてみるよい機会である。しかし授業の見学が教師にとって重要な学習の一形態であると知りつつも、身近な先生方に対しては臆してしまうものがあった。授業の批評や分析、データの数量化などには様々な方法があるが、その点に関しても素人である。従って、以下に述べることが科学的分析という性格を持つものではないことをあらかじめ断っておかねばならない。しかし今になってみると、始めから特定ターゲットの分析を目的とせず、少しでも多くのライブを経験するべく教室に潜り込ませて戴くことにしたのは、スタートの切り方としてはむしろよかったのではないかと思っている。

0.2. 見学の目的

見学の目的は、日常的な授業を学生の位置から体験し、様々な授業における具体的な現象を鏡として、自分自身の授業を別の視角から見るヒントを得ることである。また一番の関心事は、教室という囲い込まれた空間の中で、当事者の間に何が生じているかということである。身近な生のサンプルを手がかりに、日々どこかで生じているに違いない問題の姿を知りたかった。記述の中に思い当るところのある方がいたとしても、真意が曲解されることなく、むしろ今後の様々な議論の契機となればと願う。個々の授業・教師の批判や、（もちろん参考にさせて戴くが）特定の授業方法の習得が目的ではない。「一度の授業で教師を判断しないように。一時間は断面にすぎず、学期～年間という長いスパンを通さねば判断できないのだから。」という先輩の忠告には改めて感謝したい[2)]。

0．3．　見学の状況

対象は様々な年代の日本人教師の授業で、二年生の講読を除いては主に一年生の文法中心の授業である。ＬＬ教室の数例を含め、全てが一斉授業形式であった。先入観を避けるため、教案や教師の意図を前もって詳しくは尋ねず、学生もどきの服装で、辞書やノートなどを持参して予習なしの学生の気持ちで開始を待った。出来るだけ全体が見渡せるよう、しかし授業の妨害にはならないように窓際あるいは壁際後方の席に陣取り、（位置を変えれば別の面も見えたかもしれないが）教室内の移動は遠慮した。

さて、久しぶりに「学生の目の高さ」から見上げる見学者の目には、教師や、教室の雰囲気は、新鮮な — しかしときとしてかなり奇異な — ものに映った。いつもは見て見ぬふりをしている水面下の情景が間近に見え、音が聞こえてくる。教師には直接見せない学生の行動や表情、呟きや囁き、そして息遣い。表情は見えない学生も、その姿勢の変化や手の動きは窺える。異分子が流れを乱すのではという危惧は杞憂に変わった。僅かな例外を除いて、学生は私の存在を意に介するふうもなく、周囲では（いつも通り？）小声で私語が交わされ、ときにはカンニングも行なわれていた。印刷物も回してくれ、なかには私にちり紙を求める学生もいた。大学の教室での人間関係が希薄であり、個人が容易に匿名集団に埋没しうる一つの証拠だろうか。ときとして、誰がどこで発言しているのか、何が起こっているのか、肝心の水上の出来事の方が把握しきれなくなることにも少なからず驚きを覚えた。

見学記録には、時間経過、授業形態および活動内容、教師と学生あるいは学生と学生のインターラクションを中心に、教材・メディアなどの他、見学者の位置から目についたこと、プラスに感じた点や疑問点などを随時書き留めた[3)]。見学者の個人的好みや授業観が前面に出るかもしれないという不安は、かえって自分自身の授業観の偏りを意識する源となったようである。見学中、教師あるいは学生が自分とオーバーラップして自然と心身が反応し、動きだしたい思いにしばしば駆られた。そのとき感じた時間的な、あるいは感情的な「ズレ」も記録した。見学開始後、自分自身に対して距離をとり、批判的に見ることの難しさを痛感した。第三者としては目につくことも、いざ自分の授業に持ち帰り、実践となると思うに任せぬことが多い。他に対する苛立ちはそのまま自分に対するもどかしさやフラストレーションとなってはね返ってくる。しかし逆に、こちらの構えをほんのこころもち「ずらす」だけで、学生の反応や雰囲気がみるみる変わってしまうのに驚いたことも一度や二度ではない。

0．4．　見学者と被見学者

授業は本来公的性格も備えているはずであるし、許可も戴いてある。とはいえ、神聖な仕事場で覗き見をしている不法侵入者、いわば産業スパイの心境でもあった。学生は存外無頓着だったが、見学者の存在は教師には若干緊張を強いることになってしまったらしい。「見学したいと言われればギクリとするけど、イヤとは言えないものです。」 — 見学の希望は歓迎、困惑、あ

るいは両者入り交じった表情をもって迎えられた[4]。見学後の話し合いの場でも居心地の悪さはつきまとい、正直言っておっかなびっくりであった。しかし、見学慣れしていない私に、見学され慣れていない先生方が意見や批評を求め、アドバイスや経験談を提供して下さるオープンな姿勢に救われた。自信と不安、共感、批判に対する応戦の構えなどが交錯するなか、さまざまな窓が開いたり閉じたりする思いを味わった。

ところで、授業とは共有不可能な個人芸なのだろうか、それともある程度は共有可能なものなのだろうか。教師の個性の普遍化・理論化にはむろん限界があるし、万人向きの方法も存在しえない。しかし授業の問題を各々の資質と恣意に委ね、教師個人の努力・工夫に依存するあまり、共通に論ずべき問題まで不問に付してきたのではないだろうか。それぞれの教師がどの方法をいつどこでどう使うかは各自が判断すべき問題である。しかし自らの経験に固執し、殻を閉じることなく、様々な可能性に対して開かれた姿勢をとることは不可欠である。独自の工夫には敬意を表するが、一人ひとりの苦慮が伝わってくるだけに、ややもすれば単発的な個別のエピソードに終わりかねないのを非常にもったいないと思う。

ところで、見学後に当事者の意図や前後の脈絡を聞いて初めて、それぞれの事情や苦労がわかることも多かった。しかし逆にまた、授業を語るときにはその性格上、実物に即して考えなければ理解・判断できない点が非常に多いことも事実である。たとえ具体的で詳細な説明を受けても、他人の経験談は聞き手が自分の経験をもとに想像する他なく、隔靴掻痒の感が拭えない。同じことばを使いながらやりとりが嚙み合わず、それぞれが拠って立つ前提や現実にずれがあるらしいと思い至ることがままある。教師自身が自分の授業に対して抱くイメージや意図、解釈と、学生や第三者の受けとめ方との間にある隔たりも充分計算に入れねばならない。「（…）生徒は教師の意図に反応するのではなく、教師の行為に反応するのである。」[5]　いかに教師の善意や熱意に発した言動であっても、学生がどう捉えるかは別問題である[6]。ゆえに「他人の視点」が欠かせないのである。教室に居合わせた者にとっては逃げ場がないだけに、コミュニケーションの様々な問題が凝縮して出現するとも考えられる。また、教師の行為や発言をも含めた学習環境が、その意図や学習内容とは別に、学習者に対して特定の姿勢や価値観を伝えているという見方も、今後追究してみたい対象である[7]。

以下に、私にとって関心のあるいくつかの点について、順次考察してゆくことにする。

1．インターラクション

1．1．視線

見学中ことに印象的だったのは、教師と学生が直接視線を合わせることが少なく、発言の間もあまり互いの顔を見ないことである。教科書やプリント、黒板や名簿などを介して「占い師」のようにことばを交わす場面が少なくない。指名したものの、教師が即座に学生の位置を摑めな

いこともしばしばである。位置にもよるが、学生にとっては、教師の姿を自分の視界から、また自分の姿を教師の視界から一時的に消すことはたやすい。少し身を屈めれば周囲の麦穂が死角を形成し、教室という麦畑の中に閉じられた安全な空間ができ上がる — 指名された学生のところだけ麦穂がかき分けられ、また閉じてゆく。見学者の実感である。

1．2．　教師による言葉の独占

解説は、教師の職務であると同時に、能力と存在を顕示できるいわば芸の見せどころでもある。絶えず何かを提供しなければという義務感もある。だから沈黙が苦痛に感じられ、つい介入して空白を塞ごうとしてしまうのかもしれない[8]。だがそこには、自分が常に制御していなければ授業進行に支障・混乱をきたしてしまう、という恐怖感とノルマの呪縛もあると思われる。というのも、学生の思考過程や解答まで先取り・横取りしているという印象をたびたび抱いたからである。また逆に、ここでこそサポートやフォロー、あるいは待つことが必要と思ったときにはすでに学生を見限っていた、ということも少なくない。我々は「何度も言ったのに。」とよく口にするが、その実、発信内容が受信されているかどうかの確認は怠っていないだろうか。一方的な説明や指示の反復が続くと、学生が教師による反復に依存する度合いが高まる一方で、教師のことばは重みを失い、ＢＧＭ、雑音化する。このズレが生じる背景には、「教師が提供する多量・詳細な指示・説明およびその反復＝十分なサービス＝学生の深い理解」という錯覚がありそうである。この問題は作業との関連で後にまた考えたい。

1．3．　学生の発言

学生が口を開く機会をみると、公的発言は質問・解答以外は殆どなく、その範囲は極めて限定されている。すなわち、教師に要求されたときと、許可を与えられたときである。自発的に発せられる質問はむしろ異例に属する。指名された学生が解答中に質問することや、机間巡視 — この伝統的表現には警察的な響きがあって好みではないが — 中の教師をタイミングよく捕まえて問うことはときおりある。しかしそのような機会を逃した学生だけが授業終了後に個人的に質問しに来るわけではあるまい。作業の間、室内のどこかにいるこちらのところまで自由に出向いて個人的に質問してもらう中間形を加えたところ、学生も私も非常に楽になった経験があるが、私的レベルにより近い、「恥」の束縛が弱いところでは自分を表現する学生が増えることは明らかである。しかし授業中に大勢を前に質問するというプレッシャーもさることながら、質問内容に対する「評価」まで気にする学生を目のあたりにすると[9]、公的な場面で自分の言葉を用いて話す訓練の不足に加えて、他人（教師や保護者、社会の諸機関やマス・メディア … ）が代わってものを言う機会が多いことが言葉の節約を生むのだろうかと考えてしまう。

1．4．　儀式化

見学を通じて改めて意識したのは、教室でのやりとりに「儀式化」されたものが多いことで

ある。教壇からの問いかけや呼びかけに対し、個々の学生の反応が声として返ってくることは皆無に近い。学生は「質問はありませんか。」「わかりましたか。」「よろしいですか。」という問いかけが Floskel化し、「次に進みます。」という合図でもあることを経験から知っている。敵もさるもの、彼らにも指名に備えて決まり文句の用意がある。「……。」「まだやっていません。」「わかりません。」などなど。学生の理解を確認する・質問を引き出す手段は、色々あるはずであるが、我々はつい言葉による直接的な確認に頼りがちである。教師の説明・指示がどの程度学生に届いているか、学生が何を必要としているかを探り、学生の活動を引き出す様々な手がかりを、みすみす捨ててしまってはもったいない。教師自身の Hörverständnis も問われてしかるべきである。

1．5．　学生は子ども？

外国語の授業では、学習者は言語的・心理的に幼児の状態に置かれ、ややもすれば教師が、また学習者自身もこれを現実と混同してしまう危険性がある。指摘されるように、現実に大学生自身が幼くなってきている部分もあることを考えれば、単純に断じることはできないが、中学校一年生の英語の段階に逆行した心理を考えれば想像がつく。学生に活発な参加を求めるそぶりを見せながら、その実、学生がその気になって動きだすと教師がこれを封じるという矛盾をきたしてしまうことは存外多いのではないだろうか。意図に反した学生の反応に対して、教師が威嚇的・感情的に応じる場面は大学の教室でも見られる。ここで思い出すのは「教鞭を執る」という表現である。字義通り受け取れば調教を思わせるおぞましい表現なのだが、今でも何気なく使われている。授業におけるコミュニケーションが本質的には昔も今もあまり変わっていないことの反映かもしれない。が、授業が当たり前のコミュニケーションも成立しない場であってはそもそもおかしいのである。コミュニケーションの手段である言葉を学習対象とする以上は、授業のなかで展開される教師と学生、学生と学生のコミュニケーションも楽しみたい。

1．6．　学生 ⇄ 学生

授業中の学生相互の協力・相談は、見学した範囲では非常に限られていた。教師の指名や許可を経ずに学生どうしのやりとりが公に生ずることはないといってよく、また自発的なものは私的範疇にとどまり、それ以上の積極的な意味付けがなされることもない。ペア／グループによる作業は殆ど見られなかった。わずかに行なわれたゲームでも、遊びの感覚が希薄で「学習」が前面に出てしまうために、ペアで始められたゲームが結局は個人学習に移行してしまう例があって興味深かった。学生にもタイプがあるので、ペア／グループ作業に偏ればまた別の問題も生じるが[10]、選択の幅、ゆるみは多少あってよいのではないだろうか。一つの形に偏ることは硬直化と疲弊を招く。やりとりの中で考える面白さと、落ち着いて一人で考える時間と、教師に存分に質問できる気安さが同時に共存する時間があっても不都合はない。我々も学生も、一つの形の踏襲に忠実すぎるのではないか。時間が余計にかかることは覚悟せねばならないが、教師にとっ

ても学生の試行錯誤の過程での発見が多々あるはずである。ゲームやグループ作業の場を設定してみると、学生が互いに関心を抱いていることがよくわかる。戸惑いと緊張は慣れるにつれてほぐれ、雰囲気も穏やかになってくる。色々な相手とのやりとりが楽しみにもなってくる。聞けば、こちらが思うほど教室以外の場で接する機会はないらしい。大学のクラスは、クラス集団としての本来の機能を果たしにくい。ましてや、原則として黒板と教師と他の学生の背中と自分の机しか視界に入らないようにセッティングされている教師中心の一斉授業形式にあっては、学生が互いの表情や作業の経過などを知る機会は少ない。別の形態もあって初めて、授業内でも接触が持てるようになる。学生が相互に関わり、試行錯誤を重ねながら解決を求めてゆける状況、学生が教師や他の学生に接しやすい環境を教師の方で作り出す必要は、むしろ大学でこそ必要なのかもしれない。

2. 作業[11)]

2.1. 個人作業中心

作業形態には ①全員同時に同一作業 ②集団ごとに別の作業 ③各自別々の作業、の三通りが考えられるが、形のうえでは①が主である。またインターラクションの項で述べたように、専ら個人作業中心である。しかし現実には — 全員の予習が前提となっているためか — 授業中に作業用の時間枠があることは珍しく、指名された学生の解答とこれに対する教師の解説を軸として授業が進行し、大半の学生にとっては、実質上他人の解答を受動的に追うことが作業の代わりとなっている場合が少なくない。指名と同時に、クラスは「被指名者」と「その他大勢」に二分される。また、ペア／グループ作業は前述のとおり私的レベルに委ねられており、公の形では表れにくい。

2.1.1. 指名

指名にも様々な方法があると思われるのだが、実際には名簿・座席の順に従って機械的に行なわれることが多い。学生が頃合を見て解答や和訳を用意できるようにという配慮であるとともに、指名と同時に解答を得て時間を節約したい教師の策略でもあろう。しかし解答が速やかに出るとは限らないし、用意のある他の学生が自分から解答を提供することも殆どない。指名され（そうにな）ると担当箇所で手一杯、その前後の脈絡が全く眼中にない学生も珍しくない。解答・正解がすぐに出ない場合、応答があるまで次々と指名してゆく、あるいは教師自身が正解を提供するという方法は、見ている側には辛いものであった。解答し損ねた学生は指名解除と同時に資格も失う — 放免されて安堵したいむきもあるだろうが。クラスによって、指名から黒板に出るまでの時間にかなり差があったのも面白く思ったことの一つである。学生が「出番が欲しい」「やってみたい」という意思表示をすることはまずない。しかし、現実に出番が与えられることには一種の晴れがましさが伴うようである。「当たれば参加、さもなければ休憩」の境界線を消

したい。

2．1．2．　ないものからあるもの、点から面へ

あるものよりもないもの、欠落部分に注目する否定的価値観[12]、迷いや失敗を嫌う空気は、「直接反応しないのが身の安全」という適応を生む。試行錯誤を削ぎ落とした遊びのなさが、「わかりません。」「やってません。」という反応の Floskel化と免罪符化も招いているような気がする。 Floskelによる、発言と教師との関わりの回避は、見方を変えれば教師に口を開かせる学生側のストラテジーでもある[13]。学生の側でも（長年の習慣から）「学習」が教師の顔色を読みながらそこから正解を引き出す術の習得にすりかわっている面がある[14]。「間違ってますか。」「…でいいですか。」「違うかも知れませんが…。」 — 教師の顔色と正解の照合を試みる豊富な台詞がよい証拠である。経験では、 Floskelに逃げようとする学生も、作業時間があればその過程のなかで周囲とあれこれ試みながら解答を作り出してゆく。限られた時間のなか、多人数のクラスで適度に意外性も持たせながら手際よく公平に指名しようとすれば大変な労力を要する。手間取ればリズムを殺してしまい、同一パターンの反復は疲労を招く。しかしいずれにしても、指名された個人の一度限りの活動となりがちで、その場をどうくぐり抜けるかに学習エネルギーが転化している点がもどかしい。ベースとしての個人作業の余地を充分保障した上で、ある程度私語も容認しながら担当学生が周囲の学生たちを巻き込む形をとれば、同時に多数の学生が参加することが可能になる。個人という「点」を指名するばかりでなく、「面」単位での、たとえば小グループ単位での指名、個人とグループの指名の組合せなどがもっとあってもよいと思うのだがどうだろうか。

2．2．　予習と正解の間

2．2．1．　教師の解説

ここで、教師から提供される情報の量について考えてみたい。限られた時間に占める教師の前置きや補足説明の割合が大きくなることは、それだけ学生自身の試行錯誤や作業にあてる時間が削られることも意味する。教師の解説が長引くと、「説明はその位にして早くなにかさせて欲しい。」「読めばわかるのに。」という苛立ちを覚えた。親切で有り難いはずの解説が次第に「拘束」に変わり始め、頭で止まったまま腑まで下りてこなくなるのである。教師が何もかも先回りする必要はない。学生が自分で考え、試みる知識・能力もあると思われることについては、彼らに任せた方が活気が生じるのではないだろうか。事柄の重要性や面白さは言葉では説得できない場合が多い。学生が試み、考え、ひとしきり迷ってみてから、教師が必要量を計って解説を補い、整理しても遅すぎることはない。教師の指導がないと学生は何もしないという不信感に我々はどこかで縛られているのかもしれない。そしてノルマの強迫である。転ばぬ先の杖は、多すぎると行く手を阻み、下手をすれば杖なしでは歩けなくしてしまう。

2．2．2．　答えあわせ

教師による解説に引き続き、学生が考え直したり他の学生の解と比較検討する間の殆どないまま、練習問題等の答えあわせに入ることが多い。学生が自分のペースで考え、作業する場は（実行されているか否かは別として）予習・下調べに委ねられることになる。学生による試行錯誤は授業前に完了しているべきもの、という建前に従い、授業は「作業の場」ではなく「答え合わせの場」と化す。大抵の場合、„Schaltstation“[15]である教師を介して、すなわち、教師がまた別の学生を指名するという形でのみ学生間の相互作用は可能である。学生は教師によって訂正を受ける、いわば判決を待つ立場である。誤りにすかさず割って入り、結果的に教師自身が学生になり代わって答えていることは少なくない。正解に向けて一つの路線が敷かれているという了解が教師にも学生にもある。学生は曖昧さや面倒な手続きを嫌い、手っ取りばやく「正解」の形をしたものを持ち帰ろうとするし、教師は最短距離で効率よく正解に導くことが職務と心得るという図式が出来ている。

作業はお預け、訂正は待ったなし、という関係が逆転できないものだろうか。予習・復習に委ねられて授業外にはみ出てしまっている作業の過程を、授業に再び呼び戻さなければいけないのではなかろうか。作業そのもののごちゃごちゃとしたなりゆきを楽しむ暇も授業のなかに取り込みたい。作業・復習に重心をずらし、答えを作り上げる過程を楽しみ、結果的に誤答であっても、解が出てきた経過を辿るぐらいの時間が欲しい。答えあわせはそれを整理する最終段階である。また、本気で予習を要求するのならば、「予習しておくように。」と漠然とした指示を出すのではなく、具体的にその方法についても授業でとりあげる必要がある。自己流の予習が、思い込みや不用意な誤りを定着させる恐れもあるからである。大学生相手にそんな配慮は要らないと思われるだろうか。ならば、答えあわせに先立つ教師の説明も不要なはずである。学生の予習に期待していないから、結局は自分が補おうということになるのではないか。

2．3．　作業の指示

手順を効果的に自動化し、いかに少ない時間をやりくりするかも教師の腕にかかっている。ベテランの指示の無駄のなさはさすがと思わせる。一つ驚いたのは、教科書・ノートなどの上での作業（下線、マーキング、囲むetc.）や、プリントのファイル方法などに関する多くの教師の指示が具体的で親切なことである。学生が自分で工夫すればすむこと、自分の方法を持っている学生には妨害・強制になりかねない、と思ったものの、指示がそこまで丁寧になっている背景には、学生が手を動かさなくなっているという現実があると思われる。だとしてもなお、教師の先回りした指示は、学生自身の判断をあてにしていないことも意味する[16]。早まって自分の判断で行動して損するよりは、マニュアルの提示 — 教師の出方 — を待とうという保留の姿勢の助長となっている可能性はないだろうか。目先の無駄を減らそうとする試みが、新たな別の無駄 — 非生産性 — を生むこともある。[17]

2．4．　筆記作業と口頭作業の配分

傍から学生を見ていると、指名でもされぬ限り、流れを追うほかには余りすることもなく、「手持ち無沙汰」な印象を受ける。手をあまり動かさず、といって字などを目で追うでもなく、傍観者の面持ちで前方を眺めている学生も目につく。手が動かないのは、コピーなど他の手段があるからだろうか。また、かなり意外だったのは、練習問題などの答えあわせが口頭中心で、その場での学生自身の綴りや書き方の確認をさほど重視している様子が見られないことである。指名された学生による黒板での解答は、単なる書き写しを誘発する点は問題であるが、実際の作業過程・成果に沿って対象を扱うことが可能である。また、もともと正解を知っている教師がかわって板書する場合と異なり、学生にとっては自分たちの側に立つ人間の試みの方が興味も湧くだろう。作業の個性が新たな連想や発見を誘うこともある。日本人の視覚的映像に頼る文字依存の傾向も活かせるし、手を動かす経験は記憶の定着も助ける[18]。「書く」という作業はもっと様々な形で活性化されてよいと思う。

2．4．1．　試験

時間不足のなか、個々の筆記作業は、試験・課題に委ねられる傾向があるのかも知れない。またそうでなければ、少ない時間数で速度を保つのは無理な話でもある。小テストはこまめに実施されているようである。（提出はさせるが採点・評価の対象としない、作業の動機づけとしての「ニセ」試験もあった。）問題作成・印刷・添削・帳簿記入・返却・コメント … など、教師にとっては授業時間外に時間・労力を要する作業であるが、一定範囲の学習を前提として、短時間で全員対象に一斉に行なうことが出来、しかも評価に直結している点、実に効率的でもある。だが度重なれば実施や返却が時間を削ることもあろうし、試験日程・範囲設定の都合が進行速度や授業内容を左右する場合もある。課題や試験等、学生が労力を注いだものに対してはタイミングのよいアフターケアとフィードバックが必要だが、その半面、数値化して納得するという習慣の中で、学生が作業を「見返り」＝ポイントと結びつける傾向を助長することになっては、とも考えているところである。[19]

3．　聴覚

3．1．　発音

発音指導は、ドイツ語文の音読練習としてまめに行なわれているが、気になるのは、教師による中断・訂正が細切れに行なわれがちな点である。分断されると流れが損なわれ、読みの楽しさも半減する。学生が一旦あるまとまりを読んでから教師が訂正する、そこで学生が改めて落ち着いて全体を読み、流れを経験する、という順の方が互いに楽ではないだろうか。せっかく正確な発音を尊重しながら、必ずしも多数の学生がこれを経験することにつながらず、指名された僅かな学生の個人的経験に止まる危険も感じる。全員で一斉に行なう反復練習は少数派である。

テープにせよ教師の模範発音にせよ、模倣練習を行う場合、大人数のクラスでは照れも手伝うのか、多数の学生が明瞭に発声することが難しい。外国語の音読は音楽に似た快さを伴う（未知の）音とリズムの経験、いわば肉体的なものでもある。作業という観点からも、また後半に述べる気分転換という意味からも、学生自身が口を動かし、発声してみる機会を意図的に増やすことは重要であろう。

さて音声と内容の関係だが、内容の理解に先立って音読やテープの再生が行なわれている場合が多い。意味や意図のよく解らない音声の聴き取りや発音の練習をただ増やしても学習の効果は薄い、という指摘もある[20]。音と意味や状況を分離しては、つまり「わかる」ものを音として「聞く」「発する」のでなければ単なる機械的行為となってしまい、逆効果になりかねないということである。したがって単なる反復・増量ではなく、教師による質の構成が要求される。

3．2．　聴覚メディア

学生が授業中にドイツ語の音を耳にする機会としては、①テープ／ビデオ ②教師の肉声（日本人・非ネイティヴスピーカー、ネイティヴスピーカー）などが考えられるが、ネイティヴスピーカー吹き込みの教科書準拠テープの使用が多かった。テープレコーダーは普通教室ではおもに教師が持参するポータブル、ＬＬ教室では備え付けである。移動の可能性や小回りの利くことを考えれば、教師が拘束されないポータブルの方が運搬の手間はあっても利用価値があると思うのだがどうだろうか[21]。テープは、教師のみが持ち、授業中のデモンストレーションに使用する場合と、学生にも持たせる場合とがあるが、後者の方が学生は助かるに違いない。学生自身の発音をテープに録音させ、提出させている例もあった。それはそうと、教師自身による音読にはもっと演出があってよいと思う。

3．2．1．　「聞き」の構成

テープやビデオの聞き方／見方には、「単に聞く／見る」から「内容を意識し目的を持って聞く／見る」まで様々な段階が考えられるが、実際には「では聞いて／見て下さい。」と漫然と流し、学生の視聴率に関わりなく機械的な反復再生となっていることも少なくないようである。ドイツ語の響き、リズムに慣れる効果は若干あるかもしれないが、聞き取り能力の強化に結びつくかどうかは疑問である。テープやビデオの再生時間が教師のささやかな Pause / Denkpauseとなっていることもあるのではないか、と私は（経験からも）密かに疑っている。その時間、学生にとっては意味不明の音声が流れることになる。文脈や画面の状況などから想像・理解する力を高める目的で使用する場合には、学生の集中力・推理欲をそそる計画的・意識的な「聞き」の「編集・構成」が教師に求められる。見学中にも見られた、教科書の練習問題・作文等の正解を準拠テープにより確認するという方法は私も試みることがあるが、テープの聴き取りと解答の修正は、それぞれ別の注意力を要求する作業ではないかという疑問を抱いている。

3．3．　コミュニケーションの疑似体験？

状況設定や文脈を理解する手がかりが乏しく、音と文法を追うことで精一杯の、ただでさえ少ない授業時間では、音読練習、練習問題の口頭による答えあわせが、ドイツ語でのコミュニケーションのせめてもの代替品となっている面もあろう。なお授業中ドイツ語は、殆ど教科書の例文やテクストの音読、練習問題等の口頭解答などに限って使用されており、授業言語として用いられることは極めて稀であり、教師による「実演」場面は皆無に等しい。（印刷された練習問題などを離れた）学生との口頭による直接の応答練習も非常に少ない。それはネイティヴスピーカーの授業でどうぞ、ということになるのかもしれないが、コミュニケーションの場面を想像・実感する助けは少しでも多いほうがいいし、教師自身にとっても、常にドイツ語の用いられる状況に自らを置くトレーニングになるはずである。

4．　視覚

4．1．　視覚メディア

4．1．1．　板書

もっとも手軽に用いられるのは黒板（ホワイトボード）である。板書のスタイルは、メモから事項の整理に至るまでまちまちで、個人差が非常に大きい。ただし「文字」中心という点は共通していた。学生の反応は、熱心に板書を書き写すか、殆ど筆写を行なわないかに分かれる。スピード差もあるが、前者には書くことに気を取られて人の話や授業の進行状況を取りこぼす危険がある。また後者の場合、ノートなどを使用しない学生もかなり目につく。板書の方法や情報量に問題があるのか、それとも映像中心の受容習慣やコピー普及などで、書くこと自体の意義に変化が生じているのか、今後考えてみたいと思っている[22)]。だが、あまり意識的・計画的に利用されていないことも一因ではないか。色の使い方・字体・字の大きさ、書く速度、部分的呈示など効果的な面の構成、図表の活用、記憶への配慮 … など、視覚メディアとして工夫できることは非常に多い。いつでも教室にあるだけにかえって意識しないが、もっと視覚的な器具として見直されてよいのではないだろうか。

4．1．2．　ビデオ等

ビデオはぼつぼつ使用されており、セット教材の使用例もあったが、まだどこかテクストの「添えもの」の感があり、既に触れたように、映像自体を主役にした使い方はされていないようである。ＬＬ教室のモニター画面の利用法として、教師の解答実演があったが、紙面上での筆記過程を全員が間近に見ることができ、説得力・臨場感という利点がある。色も生かせる。さらに学生自身の作業をモニターに登場させることや遊びも可能であろうし、多様な使い方がありそうである。ＯＨＰは、広い教室での利用は難点も多いと見えて使用例は経験しなかったが、常時セ

ッティングしてある教室があれば手間ひまかけずに利用することも可能になるだろう。

4．2．「絵」が足りない[23)]

授業全体を通じて、「絵」の要素が少ないという印象が残った。市販の教科書では、絵や写真、それもカラーが花盛りであるが、これを取り巻く授業では、文字以外の視覚情報にはまだまだ補助的な役割しか与えられていない。「文字信仰」のはびこる大学の授業で用いるには、幼稚・低レベルであるという先入観もあろう。私自身照れを覚え、積極的になれないときもある。しかし、我々が相手にしている学生が、視覚中心の環境に生まれ育ってきた、教師世代とはかなり知覚の感性に違いがある人種であることを直視すれば、そうも言っていられない。言葉が使われる状況を構成する要素としての「情報」を、文字情報を越えてより広い意味にとる必要がある。現実のコミュニケーションが、言葉を取り巻く多くの要素に助けられて成立し得ていることは周知のとおりである。この点は次に取り上げる教材やプリントにおいても同じである。

5．教材

5．1．教科書

教師手製の教材やドイツの雑誌、また中には実物提示・調理の実演もあったが、中心は市販の教科書をベースとした授業である。似たような教科書を使っても、教師・学生によって授業の表情がまるで変わってくるところがライブならではの面白さである。教師が教材を熟知している場合、長所は最大限生かし短所は補い、随時必要箇所を自在に指摘・参照できることがその利点であるが、自著の教科書ではさらに強みが発揮されていた。各種の辞書や参考書の特長を比較研究し、適宜きめ細かな活用方法を指導している教師もいる。とりあえず辞書を開けば何か見つかるだろうという錯覚を予防し、独習を促す刺激ともなる。最近 kommunikativ な着想の教科書が増えているが、これらが授業の中で単調な文法訳読用の教科書に化けてしまう傾向があるのは惜しい気がする。文法訳読にもむろんそれなりの意義があるが、教科書の意図を生かすも殺すも授業次第である。[24)]

5．2．プリント

既製品をコピーしたものから、個性的な手製教材や練習問題、そしてアクチュアルなものまで、幅広く材料を学生に提供できる手軽な手段として、プリントは盛んに利用されている。ドイツ語のテクストから独自の教材を作成し教科書としている例もあった。ワープロやパソコンを活用し、蓄積した教材・アイデアを融通しあう教師たちもある。各教師の手製教材／図表・写真／ＯＨＰフィルム／練習問題／試験問題などのストック（ファイル・フロッピーディスク）を共有するシステムはあれば便利であろう。

しかし他方では「プリント症候群」の徴候もあるように思われる。ファイル・利用法の指示

も行なわれていたが、溢れるほどの紙を学生が持て余しはしないかと気になる。提供する側には多いほど親切という、また学生側にはとりあえず資料を貰っておけば安心という心理があってバランスがとれているのかもしれない[25]。実際、情報をめぐっては社会全般が過剰供給の方向に向かいつつある。だが、消化という点では、空洞化が進行しつつあるのではないだろうか。

6. 文法・独文和訳

6.1. 解説偏重

文法用語に依存した解説の傾向はいまも強い。学生が実際に接するわずかなドイツ語の量に比べると、教師の説明は過剰気味で、理論的解説と、具体例の文脈や作業の中で理解・納得する割合とのバランスがとれていない印象がある。市販の参考書・辞書等の利用の便を考えるまでもなく、業界用語・共通語としての文法用語を無視する必要はないし、また学生の学習習慣にも、明快な文法的説明がなければ不安に思う傾向がある事実は認めなければならない。

ただ気がかりなのは、現物に触れてみる前に予め全体を解説しておこうとする傾向が、必要以上にドイツ語を複雑な（神秘的な）ものと思わせ、消化不良を招いてはいないかということである。全体を一望した後に初めて部分を理解する資格ができ、かつ応用に至ることができるという固定観念に根強いものを感じる[26]。かなり高度な文法や細かい語順に関する詳細な解説、知識の提供も見られるが、ネイティヴスピーカーでなければ仲々判断できないと思われるものも少なくない。（この点については、おそらく日本人の方がネイティヴスピーカーよりも非寛容である。）触れるドイツ語の絶対量が少ない学生にとっては — そうでなくとも文脈の欠落した例文は必ずしも易しくない — 混乱や妨害のもとにこそなれ、ドイツ語を操ってみる助けにはあまりならないのではないかと思う。下手をすれば、彼らを文法定義の日本語表現で振り回すことにもなりかねない。文意やニュアンスに決定的影響が及ぶとき以外のこだわりはむしろ非生産的である。

他方では、工夫した簡潔明快な表現や整理によって言葉の実際の現象を印象付け、文法用語はさりげなく補助的に用いる教師も少なくなかった。用語を利用した方が効率的な場合もあるが、多用せずとも必要事項を理解し、ドイツ語を使ってみるには支障ないのである。雑音（惑わせるような過剰情報）を削り、わかりやすくすっきりと表現する工夫には好感が持てた。目的は学生が少しでもドイツ語に親近感を抱き、直に触れてみる雰囲気を作ることであって、徒に彼らを分類の表現・暗記で悩ませることではない。解説はできる範囲で縮小し、学生自身が推理・類推し、対比や連想を楽しむくらいの余地を作りたい。

6.2. 「読み」の構成

テクスト講読の授業では、「学生：読み＋和訳 → 教師：読み＋解説・コメント＋修正和訳」の反復という形をとる文法訳読方式が主流である。スローペースで切り刻みながら近視眼的

に味わうドイツ語は不自然さを免れない。多かれ少なかれいっかな展開しない話につきあううち、読む楽しさは揮発してしまう。（先に翻訳で読んで筋を把握してある方が意味がある、という説は一理ある。）テープの聞き方の項でも触れたが、ここでも教師による読みの「構成」、枠や状況、キーワードを理解できるような持っていき方が必要である。沢山の質の良い文にふれ、やさしいドイツ語でも組み合わせにより多彩な内容が表現できることを体験し、また逐一分からなくとも、前後関係から情報を汲み取ることによって全体像は充分把握できる、という経験をした方がプラスであろう[27] — 部分の理解が中途半端なままでも構わないという誤解となって定着してもいけないが。日常的で自然なドイツ語がもつ流れやまとまりと、文法単元を扱う順とのジレンマはつきものである。未習事項がたまたま出現したときや、回避できないときの対応は悩みの種である。

6.3. 講読 = 翻訳？

いつのまにかドイツ語の授業が「翻訳（技術）」の授業に化けていることがある。ドイツ語の授業は日本語の正しさを尊重はしても、その表現にこだわり、技を競う場ではない。また、翻訳は独立した特殊技能である。学生の試訳をそのままでは受け入れず、改めて訳し直して教師自身の「決定訳」を示しておこうとする姿勢がときおり見えるのが気になる。必要に応じて可能な解を提供する用意はあるべきだし、センスの見せ場であることも確かだが、訳の「正解」も一つしかないかのような印象を与えることは避けたい。私の経験でも、学生は教師の訳を正解として欲しがる。しかしそれでは、学生は訳の「日本語」の聴き取りと書き取りに忙しく、肝腎の「ドイツ語」の構造からは意識が逸れてしまう。[28] 訳すならばいっそのこと、文脈の把握や解釈を複数の学生で試み、試訳のニュアンスを比べあうような楽しみを加えてはどうか。あくまでもドイツ語に即して理解し、日独の言語の構造・発想の違いを意識したうえで、状況・文脈が正しく伝わる日本語表現の可能性がいくつか見出だせれば充分であると思う。そのような幅を味わう過程を経て初めて、「いわゆる」正解にも余裕を持って相対することができる。むしろ、一対一の訳ができないことを実感することが、言語に対してより鋭敏な感覚を持つことにもなる。

7. 授業を囲む枠組

7.1. 時間

7.1.1. 緊張の限界

大学の授業単位が、外国語授業にとって長すぎることはしばしば指摘されるが、90/100分という時間が学生にとっていかに長いものであるか、見学して改めて実感することになった。手順を効率的にルーティン化し、段取りよくてきぱきと進める教師が多いにもかかわらず、スキマのない連続体をなす時間が「果てしなく」感じられるのである。変化に乏しく、山場がはっきりし

ない場合は、さらに倍にも感じる。時計を睨みながら周囲を見ていると、約60分間が緊張・集中が何とか続く限界である。その前後に疲労がピークに達して空気が停止し、ぷつりと糸が切れるように崩れる。学生の姿勢にも変化が見え始める。終わりが近付くと、学生の心はもう授業になく、ひたすら解放を待ち望む。つい頻繁に時計に目が行ってしまう。教師も疲れることに変りはないが、学生とは時間の感じ方の「質」が異なるのではなかろうか。かねがね、作業を手早くこなして順調に時間内に終わらせようとする気配が学生側に薄いのを不思議に思っていたが、考えてみれば多くの学生にとって授業は一定時間が経過すれば終わるもので、教師側で感じているノルマのプレッシャーはないのである。

7.1.2 人間の生理の無視

我々は、学生は座っていられるから楽だと無意識のうちに誤解していないだろうか。教師には移動や姿勢の自由は多少あるし、注目されているという緊張感もある。一方学生は、板書やものの受け渡しに出向く外は、前方を向いて着席のまま、歩くことも立ち上がることも殆どない。長時間同じ姿勢・位置のまま留め置かれるわけである。教師の目につかないように遠慮がちに身体を動かし、姿勢をわずかに変えたり、欠伸や伸びをしたりする姿が目に入る。居眠りのあいまに授業の進み具合だけ確認している学生もいる。見ている方も、肉体的・精神的疲労感にすっかり感染してしまう。進行が思うに任せず、教師が学生のペースに乗せられていると感じることもあるかもしれない。しかし、基本的には教師が学生の時間を規定し、学生が教師のペースに拘束されるという関係は変わらない。

7.1.3 身体に動きを

中には1～5分間の休憩をとったり、音楽やビデオを気分転換として挟んでいる授業もあるが、珍しい。だが生体のリズム・生理を考えれば、酸素を取り込んで血流を促す機会を疲労のピーク前に組み込むことは、教師自身にとっても必要であろう。気分転換、姿勢の変化、移動には色々な方法が考えられる。①授業を中断し、休憩・トイレタイム・換気などの時間をとる。②作業や練習形態のなかで、移動・会話できる余地を作り出す（ペア／グループ作業、ゲーム、席変え … ）。③一授業単位を短くする。あるいは一時間を幾つかの性質の異なる小単位に分ける。単位時間は長すぎ、総時間が短すぎる、という矛盾が現時点で外から変わりにくい以上、現場である程度の変化をつけたい。

7.2 空間

7.2.1 教室

長い授業時間をすごす空間の方はどうだろうか。大学によって設備の差はかなりあるが、概して室外の騒音に対して無防備である。また上着や荷物などの置き場所がないため、所持品に縛られて身軽に動けず、椅子の配列や座席などの変更には不便である。見学した実感として、天候

や室内の状態（温度・湿度・明暗・騒音・O_2濃度 … ）の影響はかなり大きいと思われる。教室のサイズや形態、音響・視界の違い、学生と教師の位置関係、距離・目の高さ … といった物理的環境の差が、教師と学生の作り出す人的環境にどう影響するのかも興味深い[29]。また、教師自身も雰囲気をなす一要素である。それにしても、学生が窓やドアの開閉・照明の調整などを適宜行い、自分たちにとって快適な状態を確保しようとしないのが不思議だった。これも「指示待ち」のなせる業なのだろうか。

見学した授業は全て一斉授業の形をとっていた。ＬＬ教室では机が完全に固定されているため、自ずと授業形態も制限されるが、その他の普通教室では可動で、授業形態に変化をつけることは可能であった。しかし実際に教室の設定（机や椅子の配列、座席、掲示物 … ）を変更した例はなく、人や物の移動は殆どなかったといってよい。教師は時間の大半を教室前方に立って過ごし、ときおり室内を回るという形が一般的である。大抵の教室が、常時占有することが困難な仮の空間であるため、特定の授業用にセッティングし、ドイツ語の授業専用の環境を作り上げられないことは残念であるが、容易に復元可能なら、小さな変更は試みていいのではないか。

7.3. 教師

教師にとって学生はいわば一種の「異文化」である。そのことに恐れを感じる必要はないまでも、素直に受けとめなければなるまい。逆も成立する。学生も教師を前にしてそれぞれに色々と思うところがあるに違いない。教師自身も教室という授業空間を構成する要素の一つ、メディアの一つであることをもっと意識するべきかもしれない[30]。

7.4. 情意的側面

全員を同時に同一対象に縛りつけ、常時緊張と集中状態を保とうとすれば、どこかに綻びが生じて当然である。作業はお預け、訂正は待ったなしという時間配分に変化が起こらなければならない。ホンネだけではなくタテマエの上でも、教室で複数の活動が同時進行する時間があって構わないのではないだろうか。授業に楽しさや遊びの要素を取り入れることに対して、不真面目という後ろめたさ、そして楽はさせられないという「姑根性」が、しんどい学習の通過儀礼を経てきた教師の内にないだろうか。「楽しい」思いをすることと単に「楽」をすることとは違う。外国語の学習に面倒な部分はつきものである。問題はそこをいかに通り抜けるかである。今のままでは、学生ばかりか教師自身も遠からず息切れしてしまう。学生の心理のみならず、教師自身の心理的側面についても我々がよく知り、制度にも反映される方向に向けるのでなければ、理念と現実のずれ、心理的屈折は大きくなるばかりであろう。

Schießl氏が第一回教授法ゼミナールの講演（1992年8月）で紹介した Festinger の説明によれば、人間の行動を Kognition・Emotion・Aktion の三相から捉えた場合、これらは互いに依存関係にあり、バランスを取ろうとする傾向を持つという。（多くの授業においてそうであるように）認知的側面に比重がかかりすぎると、抑制された行動的側面がこれを阻害しにかかる。

その意味で、「手」の活動を再認識し、授業に取り入れることが必要である。また、情意的側面に抑圧が加わりすぎると、わりをくう形となった情意的側面が、認知的側面を自分と同じレベルまで引き下げようとする。従って情意的側面を — ポジティヴな形で — 関与させることが、認知的側面をより活性化させることにもなる。この明快な図式的説明は経験的にも納得がゆく。動機や目的に関わらず、「楽しい」と思えるものには積極的になれるし、記憶にも残る。授業の雰囲気がポジティヴな精神状態を保障してくれるものであれば、学習にも好影響が及ぶ。知識だけなら授業以外にも得る手段はいくらでもあるのに、わざわざ教室に人を集めて授業と称して学習することの意義は何か、再考を要する。教師と学生のインターラクションによって、学習すなわち知識を得る過程が肯定的にサポートされ、ふくらみを持つこと、 Festingerのいう三側面の調整をはかること、これが教師の一番の役割と言っていいのではないだろうか。体制が何をしてくれようとくれまいと、意図や方法が何であろうと、「ドイツ語はつまらない」と思う人が増えてしまえば、結果的に我々も墓穴を掘ることになるのだと肝に銘じたい。

8. 再び見学について

さて、ここで再び出発点であった見学について考えてみたい。

8．1．フィードバック

教師の日常の大半を占めていながら、今ひとつ情熱を注ぐ対象になりきれないところにも一般教養科目としてのドイツ語の不幸があるのかも知れない。授業に対する割り切れない思いや欲求不満が漂うのを意識し始めてから随分経つ。ときには授業がハンディ・余技扱いされている印象すらある、と言ったら叱られるだろうか。曰く、初歩のドイツ語が対象では専門知識が生かせない。日々授業・会議・雑務に追われ、研究に時間が割けない。手間の割に業績として評価されることもない。 … 故に授業は本来の仕事ではない、という矜持と虚しさも見え隠れする。条件の不備や実態に対する認識のなさ・評価の低さに対する苛立ち。語学の授業など片手間でできるものと軽く見るむきが大学の内部にあるとも聞く。教室でいかに奮闘しても、自分や学生以外の第三者には評価され認められる場のない、ある意味で孤独な業であると同時に、密室の自由という独善の危うさも秘めているのが教師である。フィードバックという意味からも、教師に何らかの形で授業に対する他者からの評価が与えられ、また自ら授業に風をあてる機会があるのが自然ではなかろうか[31]。

見学は、対象との葛藤と対話であると同時に、自分自身の中にある学生と教師、そして過去と現在（そして未来）の葛藤と対話の過程でもある。今回の私の試みは、あるいは主観が前面に出すぎたかもしれないが、自分の狭い経験や主観・好みが他の可能性・異質なものと出会う場に一歩足を踏み入れることができた。経験と経験、さらに進んで、経験と理論の出会う場に身を置くことをめざしたい。

8. 2. 教師 ⇄ 教師

ところで、教師間のインターラクションは機能しているのだろうか。私は部外者であるが故に見学が許され易かった面もある。「近すぎて同僚にはやはり見られたくない。」「同僚に見せてほしいとは言いにくい。」しかし「NN先生のを見てみたら？ もし見たらどんな授業か教えて。」— 互いに、同僚の授業に大いに関心はあるのである。にも関わらず、見る機会がなくまた作らない。ドイツ語の授業の安泰を長年許してきた大学制度という屋台骨がぐらつき始めたこの期に及んでは、授業を語ることの魅力は薄らぎつつあるようにすら見える。しかし、学校が基本的に「授業」から成立するものである以上、具体的な授業に関する多面的・多角的な議論に意義がないはずはない。授業に関する語り合いがグチや自慢話の域に止まらず、日常の授業が、他者の視線に耐え、様々な小さな試みの誘い水となる開かれたものとなればと望む。ただしそれが相互監視体制につながるのではつまらない。授業が、「変容」し得るものの途上の姿、可能態の一つであり、数回の見学で授業や教師の評価が決まるわけではない、という意識が浸透して初めて、互いの — そして自分自身の — 個性や可能性を尊重することができる[32]。「評価」やレッテル貼りに対する怯えや緊張が、社会の価値観から払拭されることはないだろうが、このあたりに様々な硬直・萎縮の根がありそうである。

8. 1. 2. 教授法の教授法

授業に関する話し合いが、日常の雑談、個人的経験談の域を超えて理論化まで至ることは、意識的に行なわない限り難しい。Grellは、教師間の沈黙、個人的な工夫や模倣の枠を打破するためには、Lehrerverhaltenすなわち教師の授業活動を厳密に描写できるような、共通の概念体系を作り、話し合うための道具を共有することが必要ではないかと指摘している[33]。ドイツ語の授業の日々の必要に供せられるものでもある以上、「ドイツ語教授法」の議論が一部の関心ある（物好きな？）教師、専門にこれを研究対象とする者の専売特許や学問的独占に委ねられ、閉鎖的な議論に陥る事態は避けなければならない[34]。教授法を扱う者自身が「教授法」の罠にはまらぬよう、注意する必要がある。

8. 2. レシピ・改革待ち

教師自身もと学生である。学生について言えることの多くが、教師自らが学習者になった場合にも当てはまることを押さえておきたい。

学生が既成の正解を受け取りたがるのと同様、我々も授業の「レシピ＝正解」を他から期待する[35]。批判を受けると、黙る、個人的に受けとめて感情的に反発する、「解決策を示せ」と開き直るなど、保身に努める[36]。「体制が変わらないかぎり無理」という待ちと諦めの姿勢も長い間に出来上がっている。「明治以来、私たちは制度を『上から』あるいは『外から』与えられるのに慣らされてきた。そのために私たちのあいだには、制度の、少なくともある部分は自分たちがつくっているのであり、また制度を変え、動かしているのが基本的には自分たち自身

なのだという認識が弱い。そしてそのことが、諸悪の根源は制度そのものにあり、制度を改革すれば問題は解決されるはずだという期待を生み、まただれかの手で制度が改革されるのをひたすら待つという『改革待ち』の姿勢を生んできた。」[37] 教育の保守性はよく指摘されるが、制度上仕方がない・習慣だから変えない、と制度を言い訳にすることに慣れ、身近の変え得ること・変えて然るべきことが変わっていないことは多々あるのではないかと思われる。足枷となってきた枠が外された今度は逃げ場がない。教師の活動保証・バックアップの体制を自分たちの側で作る試みをするほかない。きりきり縛りあげておいていきなり縛めを解いた文部省と大学の関係には、なにやら教師と学生の関係を連想させるものがある。また、切り捨て傾向にある非常勤講師（特に大学院生）の立場を保護し、これを育てる方向に向かわなければ、ドイツ語教師の底辺も危うくなる一方だという危惧を覚える。

8.2.1. 日本人用のドイツ語授業？

見学後に読んだGrellは、教師の授業における振る舞いを広範な角度から取り上げ、トレーニングによって習得可能なものとして詳しく説いた書として非常に面白かった。Heydの第2章(S. 234—258)では、教師と学習者のインターラクションがコンパクトに整理されている。新鮮な驚きであったのは、教師が日々向かい合う困難や教室でのインターラクションなど、授業の現場をめぐる諸問題は、（質や程度の差こそあれ）教育をとりまく状況や条件の差を超えて、ドイツでも日本でも — 特に心理面において — 本質的に大きな違いはないということである。私自身、問題の多くが日本人のメンタリティに起因しているのではないかという思い込みにかなり縛られていた一人である。アイデンティティーを尊重しながら「日本人によりふさわしい授業」を探ることは大切な課題であるが、日本人の特性を強調しすぎ、日本人にしかできないものをという気負いを持ってしまうと、「日本人特殊論」を説きたがる日本人論の偏った論理の轍を踏むことになりかねない。むしろ、これからは日本人の多様性の展開にも期待したいと思う。日本人とネイティヴスピーカーとのつきあいからも、宣教師に向かい合うような屈折した意識を外し、同僚という個人として対等に向かい合ってみるのが自然であるし、第一面白いではないか。

9. ドイツ語学習特有の意義はあるか

この問いには私自身まだ明確な答えを持たない。外国語にふれ、使ってみること、つまり異文化を僅かにでも体験してみることによって、異なった価値観や世界観すなわち（行動様式も含む）意味の世界があることを意識し、学習習慣も含めた自己のアイデンティティーがカルチャーショックにより少しでも揺すぶられれば、ドイツ語学習の意義はあると思う。もっともその手段がドイツ語でなければならない理由はなく、数ある可能性の一つに過ぎない。学習したわずかなドイツ語をさらに何かに発展させてゆくかどうかは学習者の課題である。私個人の仮の解決に過ぎないが、自分が提供できる授業では、ほんの少しでも異質なものに対して関心を抱き、開かれ

た姿勢をとる糸口となれば上出来以上である。無責任に響くかも知れないが、私自身は、学習の意義が始めから明確に規定されている必然性はあまりないと思っている。目標として様々な可能性を示すことには意味があると思うが、約束である必要はない。きっかけがどうあれ、学習の過程で、あるいはその後に学習者自身のなかに生じる変化には予測が立たない面もある。だからこそ面白いとも思う。[38)]

10. 最後に

教室の片隅で湧いてきた疑問は、いくらでもある。ドイツ語教育が巻き込まれている教育という大きなシステムの割り切れなさ、矛盾にわからなさが募る一方でもある。自分自身の経験のなかで身体の感覚として飼育してきたものが、自分のなかで苛立ち、暴れているのを感じる。

参考文献として挙げたものには小・中・高に重点をおいて「子ども」「生徒」を対象とした教育を論じているものが多い。一見大学の教育とは無縁に見えるが、それらを読みながら感じたのは、大学受験までの授業についてはつぶさに研究されていても、大学での、あるいは成人の学習に関しては等閑視されてきた点が多いのではないかということである。しかし大学以降の教育が、学習者や教師がそれ以前の過程で積み重ねてきた経験やそのなかで育ててきた価値観と無縁でいられるはずはない。したがって「子ども」「生徒」にかたよらず、また「大学生」や成人を別扱いせず、「学習者」一般を論じる視点も必要であろう。

ものごとの相対性をつかみ、自分の中にお仕着せではない尺度や基準・価値観をゆっくり作り出してゆく場を提供できる点が大学のよさであり続けてほしい。様々な矛盾に気付きながらもつい大きなうねりに流されてしまう現実が、一朝一夕に変えられないとしても、我々がこうして巻き込まれ、自らも一枚噛んでいる価値観のシステムを意識し、自分が一体何に加担しつつあるのか、シラケることなく、しかし絶えず醒めた目で見据えていたい。そして一見密閉されて八方塞がりに見える制度の編目を広げ、風の通る隙間を作り出していきたい。教育の現場が社会現象の窓であるのみならず、社会が学校化し、学校での価値観がさまざまに形を変えて社会に影響を及ぼす現在、教室という囲い込まれた狭い空間で生じることが社会現象の出発点にもなっていると言えるのではないだろうか。教室の片隅から追い続けたい。

生の授業を見る場を提供して下さった先生方、様々な現実の提示、参考資料の指摘、
意見交換などによって脳神経を刺激して下さった方々に心から感謝したい。

注

1）比較の対象としては不適当かもしれないが、目的が単純明快な自動車学校の「授業」の経験も、授業の一つの典型を示していて興味深かった。

2）とはいえ、授業は一回一回が勝負である。「普段」と「特別」の間に明瞭な線が引けるわけではない。

3）教師自身の準備や備忘録用に、また互いに情報交換を潤滑に行なうためにも、記号など（❑ ■ ❑ 🕮 📼 📋 🖩 ⇔ … ）を活用した簡単で実用的な授業記録方法があると重宝する。

4）見学の希望に対する反応は様々であった。 ①「（特別の授業はしていないから）見てもあまり参考になりませんよ。」 ② 積極的歓迎。「外部の人間に見られれば刺激を受けて、授業をもっと意識するようになるのではないか。」「時間のあるうちに色々とみて、理論化の方向を探ってほしい。」「断らなくていいからいつでもどうぞ。」③「（これはという授業なら）見せてあげたい。」④「人の授業を見（て方法を勉強す）るのもよいが、自分で色々試して工夫しなければ。」などである。それぞれ違いはあるものの、やはり授業が一種の「芸」と見做される傾向があるのを感じる。

5）Grell S.12.

6）アンケート実施という形で学生の意向を探ろうとしている教師も少なくないようである。その勇気はなかったが、見学後、学生の意見を聞く機会もあればより公平であっただろう。

7）教育学では、いわゆるカリキュラムに対し、「潜在的カリキュラム（隠れたカリキュラム、hidden curriculum）」すなわち「必ずしも明示的でない、あるいは、意図されたものではないが、子どもが学校で体験し修得することになる知識・文化をもカリキュラム概念に含めるという考え方」がある。「子どもが成長して大人になるという過程は、単に明示的な意図された教育内容（とりわけ教科内容）を習得するだけの過程ではなく、学校で日常的に繰り返されるさまざまの相互交渉（生徒＝教師間や生徒相互間の相互交渉など）を通じてさまざまの知識・態度・行動様式を習得する過程をも含んでいる。しかも、そうした日常的体験を通して習得される知識・態度・行動様式などが、意図的に教授される教科内容に勝るとも劣らないほどに、人生において重要だということは十分にありうる。」（藤田英典 92頁。 なお天野「かわる社会かわる教育」75頁、駒林邦男「子どもは授業で何を学んでいるか」『教育の方法３』55頁にも関連記述がある。またさらに確認を要するが、Grellでは„heimliche Theorien des Lehrerverhaltens“ (S.67—72)としてとりあげられているものがこれに相当しよう。）

8）< Der kontrollierte Gebrauch von Gesprächspausen durch Lehrer ist aber durchaus keine einfache Selbstverständlichkeit. Die meisten Lehrer scheinen „Leerlauf“ im Unterrichtsgespräch zu fürchten und neigen dazu, entstehende Pausen schnell mit Worten zu füllen. Dieses Verhalten ist nicht leicht zu modifizieren.>(Grell S.46)

9）質問すると怒る教師がいるという話に驚いたことがあるが、文献にも見え、体験談として周囲でも聞くところをみれば、別に特異な例ではなさそうである。教師にも同情の余地があるとはいえ、学生が感情的に反発を覚え、萎縮するだけとすればあまり益はない。

10）対人関係に障害があったり、苦痛に感じたりする学生もいるので慎重さは必要である。

11）作業という点では、高校時代の数学の授業が、ある意味で私がドイツ語の授業を考える際の原点ともなっている。一貫して数学嫌いの私にも、「数学が面白い」二年間があった。簡単なポイント説明の後、指名された生徒がノート類を持たずに黒板で問題の解答を試みている間、他の生徒は各自のペースで任意に好きな問題を解き、巡回中の教師と個々に自由にやりとりをして自分の必要な説明を得るという、徹底して作業中心の方法をとる教師の担当期間である。操作的興味であったにせよ、自分で解いてみる面白さは存分に味わった。他の数学の授業は、教師の解説・模範解答中心のものが多く退屈で、再び興味を喪失した記憶がある。

12）松畑熙一：75頁、91頁参照。

13）Grell S.96, Allen/Ryanの引用箇所参照。

14）佐伯「学びの場としての学校」『学校の再生をめざして 2』203—205頁。

15）Grellの表現(S.59)。

16）自動車教習所では浴びるほど「線を引く」指示を受けた。動機づけ（免許取得）と抱き合わせの学習は、商品回転を早める手段でもあるが、一般の学校にもそのような面があることは否定できまい。

17）「（…）必ず育つという信念があると、無駄なものが無駄にならないんですね。その方向性を見失っているから、必ず無駄になるものはやめましょうといって、かわりに無駄でないものをたくさん用意するのだけれども、その豊かさが、どれもこれも本当の無駄になっているんじゃないかという印象がありますね。」（「［討論］努力信仰からの脱却」上野発言より。『学校の再生をめざして 2』26頁。）

18）Otmar Schießl氏（Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München）の日本の講演（1992年夏）での指摘によれば、我々の日常的経験の予想に反して、知覚を司る五感の中で最も強く「記憶」に結びついているのは「触覚」である。「 触覚 ⇒ 視覚 ⇒ 嗅覚・味覚 ⇒ 聴覚 」の順に鈍くなってゆくのだが、「聴覚」が最も鈍感であるという事実は、「視聴覚」ばかりがとかく話題に上りがちな語学教育にとっては実に示唆に富む指摘ではなかろうか。羽鳥は「教室内のあらゆる作業に、『耳→口→目→手』の順を取るべきだ。」と言い、具体的な取り入れ方を述べている（81—84頁）が、全く同じ原則に立っている。

19）ドイツ語教師になるにあたり、試験問題作成・配点や難易度その他、評価の仕組みを体系的に学ぶ人はあまりいないのではなかろうか。見よう見真似で経験的にこなしているのが実情だろう。「何割取ればいいですか？」と学生に聞かれると「6割は欲しいですね。」などと言ってはみるものの、具体的にこれが何を差すのか、説明する根拠を持たない自分に内心苛立つ。

20）隈部 23頁、田辺 112～114頁参照。羽鳥は英語の授業で、音読と内容理解が必ずしも同時に成立しないことを指摘し、音読にエネルギーが取られて内容理解が疎かになることを防ぐため「小さな声で自分で読ませる」作業も取り入れることを提案している。（90―91頁）

21）音源との関わりでいえば、マイクロフォンもＬＬ教室で一部使用されていたので、気付いたことをまとめておく。①使用した場合：場所によらず一定の音量で、全員に聞こえる。音源が固定され、発声者と離れているため、誰がどこで誰に向かって話しているのか判然としないときもある。雑音も拡大されてしまう。②使用しない場合：音源は発声者自身。位置や発言者の発声法・音量によって聞こえ方にむらがある。発言者の充分な発声が要求される。

22）私は時々、練習問題などを板書で出題する方法をとる。学生が書き写しながらあれこれ言っているのが聞こえてくるので、推理を働かせてくれることを期待してのことであるが、音読と同様、意味も解らずやみくもに書き写すだけになっては効果が半減するだろう。

23）天野 「教育のいまを読む」42―43頁参照。

24）従って、一部で行なわれているように、授業に関する教師間の協力あるいは了解なしに、学習範囲を設定するだけの目的で教科書を統一することには意味がないことを指摘しておく。

記述の不備のため、そのままでは学生にわかりにくく、教師が解説を加え加工・修正を施さなければ用をなさない教科書もある。既製品を使う際、何らかの加工や編集は不可欠ではあるが、著者が想定する教師の活動を基準として書かれたものが、その意図や想定する現場での具体的な利用法を充分に明示せぬまま市場に出れば、結果的に利用する他人にとっては不親切なものとなるし、意図が生かされずに終わることは充分考えられる。

25）家本芳郎は「プリント過剰反応」と称して、テストの習慣から紙を配ると教室内が静かになる現象があることを指摘しているが（「私語・おしゃべりの教育学」学事出版、1990．59―60頁）、私語の増えた大学でもその効果を意識して利用されている場合があるかもしれない。

26）Schießl氏の表現を借りれば、文法を最初の短期間に一気に教えてしまうドイツ語のカリキュラムを水泳の授業に喩えると、「一年目：水泳の歴史の講義、２年目：ビヨンディやスピッツなど世界の一流選手の泳ぎをビデオで研究、３年目：初めて水に入って実技訓練」ということになる。この伝でいけば、いざ泳ぐ段になったら溺れる、ということにもなりそうである。

27）「生徒の程度ぎりぎりの教材を使っていると、生徒はいつも悪戦苦闘して内容を理解していることになる。（…）やさしいものをたくさん読ませて、わかるという自信をもたせることも大切である。」（羽鳥、66頁）

28）羽鳥：69―70頁参照。

29）座席を自由にするか指定するかも、目的に応じて使い分ければ効果があるのではないだろうか。 ①自由： 空白地帯が生じる。友人関係、個人の好みが反映する。教師の動き、あて方により教室の占有図形が微妙に変わるという指摘もあった。作戦的に利用可能かもしれない。 ②指定： 作業の種類に適した形が可能になる。名簿などに従えば、在不在が明瞭で、個々

の学生の把握が容易。

30) 先のSchießl氏は服装にも凝る人だが、趣味でそうしているばかりではなく「授業などにあたっては、いつも意識的に着るものを考えます。」とも語っていた。

31) Grellは、教師に対してもフィードバックが必要であると指摘している。

< Manches spricht nämlich dafür, daß Lehrer sich nach und nach viele günstige Verhaltensweisen wieder abgewöhnen, weil sie niemals dafür verstärkt werden. Die Isolierung des Lehrers in der Schulklasse hat zur Folge, daß viele wertvolle pädagogische Initiativen „ausgelöscht" werden, weil niemand da ist, der sie beachten könnte. Es scheint, daß dieses nicht beabsichtigte Ignorieren eine wesentliche Ursache dafür ist, daß viele Lehrer unglücklich und unzufrieden mit ihrer Arbeit sind.>(S.138)

32) 「(…) 学校の公務が多忙化したこともあって、相互の経験を語り合い伝承し合う場が非常に少なくなっています。」と言う佐藤は、その結果「一人ひとりの教師が孤立して問題を再生産し、そのことでまた相互の不信を強める」という悪循環を生じていると心配する。(『学校の再生をめざして 2』佐藤報告 123—124頁)

縁あって札幌市立幌西小学校の授業を二回見学する機会があったが、参考までにこの学校の開放的な雰囲気に触れておきたい。ここでは日常的に内外の人間によって見学が行なわれ、度々研究授業の場ともなっているため、教師も生徒も見学を自然なことと受けとめる空気が育っている。扉の多くが、見学者のため授業中も開かれたままになっているのも印象的である。

33) Grell 185頁参照。

34) 教授法に関心を抱きはじめた頃、友人が次のような疑問を呈したことがある。「ドイツ文学・ドイツ語学などに、さらにドイツ語教授法が独立した別の研究分野として加わるのは変な話だ。教授法は誰かが専門に研究するようなものではなく、全員が承知しているべき筋のものではないか。」話は平行線を辿ったが、今はまだ「教授法」の定義が曖昧なまま、様々な連想が各々勝手に歩いている面もある。教授法の研究成果が御蔵にされることなく、ドイツ語を教える者全ての日々の授業に役立つべきものである、という意味では彼の指摘は正しい。

35) Grell 257頁。

36) 「どんなすぐれた教師、どんなに自信を持っているように見える教師も、一つ批判されるとすぐ保身に転じ、自己を閉ざしてしまう、この問題をずっと考えてきました。実践者なのだから完全無欠ということはありえないし、創造的であろうとすれば失敗はつきもの、もっと開き直って進めばいいじゃないかと思うのですが(…)。」「いつも何かに追われ、何かにおびえ、何かにすがろうとしている教師、そのように教師を追い込んできた構造を洗いなおしていかないと、現在批判の対象になっている学校の閉じた文化を内側から開く糸口は見えないのではないか(…)。」(『学校の再生をめざして』111—112頁、佐藤報告より。)

37) 天野「かわる社会かわる教育」203—204頁。

38) ドイツ語の学習は、「ドイツ文化」「ドイツ人」「ドイツ社会」などへの入り口の一つとしてあり、そこでは Landeskundeもあくまでも言葉の学習との関わりのなかで、言葉に表われているものとして捉えたい。ドイツ語圏の国々や人間、歴史や文化を知ることはむろん重要であるし、授業のテーマとすることも可能だが、それ自身が授業の目的となり、これらの内容の知識伝授をもってドイツ「語」の授業にかえることには若干異義を唱えたい。しかしすでに述べてきたように、近視眼的に言葉だけを解剖していれば事足りるというつもりはない。

参考文献

天野郁夫： 大学 — 試練の時代 ＵＰ選書 260 （東京大学出版会）1988.

天野郁夫： かわる社会かわる教育 （有信堂） 1989.

天野郁夫： 教育のいまを読む （有信堂） 1992.

藤田英典： 子ども・学校・社会 ＵＰ選書 266 （東京大学出版会）1991.

ハイム・ギノット著／久富節子訳： 先生と生徒の人間関係 （サイマル出版会）1976.

Grell, Jochen： Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim, Basel (Beltz Verlag). 10. Auflage 1980 (1. Auflage 1974, 3. erweiterte Auflage 1975)

羽鳥博愛： 英語教育の心理学 （大修館書店）1991.

Heyd, Gertraude： Deutsch lehren. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main (Verlag Moritz Diesterweg) 1991.

稲垣忠彦 他：子どもと授業、 岩波講座 教育の方法３ （岩波書店）1987.

限部直光： 英語授業182場面集 — 私の辛口診断 （中教出版株式会社）1989.

町沢静夫： 成熟できない若者たち （講談社）1992.

伊藤隆二／坂野登／鑓八郎： 教育心理学を学ぶ 新版 （有斐閣選書）1988.

佐伯胖／大村彰道／藤岡信勝／塩見稔幸： すぐれた授業とはなにか 授業の認知科学 ＵＰ選書 261 （東京大学出版会）1989.

佐伯胖／塩見稔幸／佐藤学 編： 学校の再生をめざして 2教室の改革 （東京大学出版会）1992.

佐々木賢／松田博公： 教育という謎 （北斗出版）1992.

新堀通也： 私語研究序説 （玉川大学出版部）1992.

土屋澄男： 英語科教育法入門 （研究者出版）1990.

吉田甫／栗山和広： 教室でどう教えるかどう学ぶか 認知心理学からの教育方法論 （北大路書房）1992.

（北海道大学文学部助手）