



Title	ドイツ語教育の居場所
Author(s)	藤本, 純子; FUJIMOTO, Junko
Citation	独語独文学科研究年報, 22, 67-81
Issue Date	1996-01
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/26024
Type	departmental bulletin paper
File Information	22_P67-81.pdf



ドイツ語教育の居場所

藤本 純子

第四人称？

「素朴な質問なんですけど… 第四人称というのはないんですか。」一年生のドイツ語の授業中、作業を見て回っているときにとんできた問いである。一瞬ふざけているのかと思ったがそうではなかった。「じゃ、第四人称で表わせるのは？」と問い返すと、まわりも「えっ（あるのか）」という表情になり、しばし学生どうしでやりとりがあった。自分をめぐる存在を色々考えてみればやはり三種類か、というところへ落ち着いたようだったが「まだ何か（たとえば掌握不可能な存在とか）ありそうな…」という余韻が残っていた。自分なりに言葉をとらえる契機としてクラスで取り上げていたら、あるいは興味深い展開も見られたかもしれない。単に、名詞は一格から四格までであるのに、という連想だったのだろうか。教師の頭は結構固まっていて、わかりきっている（と信じている）こと、自分には常識となっていることを別の角度からあらためて見直すことを仲々しない。大学生が相手となれば必ずとその傾向は強くなる。しかし単純に整理されていて見た目にはすっきりした文法上の分類も、学習者自身のフィルターを通過して消化され、実感として実際の言語現象と結びつくのにはそれなりの時間が必要である。

学習者にとってドイツ語は、始めのうちはちょっと珍しそう、興味をひかれそうなものであるに違いない。これを、苦痛を感じながらいやいやつきあうようなものに変質させないための微調整こそ教師の腕の見せどころということになろう。そこで「動機づけ」をどうするかがよく話題になるが、筆者は動機やきっかけ自体は何でもよいと考えている。語弊をおそれずにいえば、なくともスタートするのに別段支障はない。動機は学習者のなかに生まれ育ちこそすれ、教師が提供するものなどではないからである¹⁾。教師にできるのは、ドイツ語のベースの提供、関連領域への何らかの方向づけ、そして学習者に生じた動機をサポートすることだけである。本来は、何をどこまで学習するかも、それをどう使うかも学習者の自由である。可能性や夢は提供したい。だがどのようなレベル・テーマを選ぶにせよ、まずは「ドイツ語」の習得がベースとしてなければ始まらないという原点に立ち返る必要がある。そこからの展開や可能な随伴効果は、各学習者に生まれ出た動機に委ねられる。具体的な個別の授業の目標は、担当者が学習者に提示する必要があるが、ドイツ語業界として授業の「存在意義」を対外的に獲得するために能書きをひねりだし、学習の「動機」まで規定することにはあまり意味を覚えない。むしろ授業のなかで学習者の目先の関心をつなぎ止めることで完結してしまわず、学

習者が外の世界へのつながりをそれぞれに持てるような「開放性」や期待を残しておくことの方が重要ではないだろうか。

教授法 = マニュアル？

授業は生きた人間を相手とするナマモノであり、日々うつろう人間の営みのひとつでもある。生の経験や現場での実感、そして情報の交換や共有が欠かせない。ただし、「教授法」の議論は、教師の職人的な自負からくる他人には共有しにくいレトリックに溺れて自分の世界に固執したり、あるいは愚痴をこぼし傷をなめあうだけの場となる危険とも常に隣り合わせである。ぼやきにも自慢にも押しつけにもとどまることなく、日常の活動では表面化しにくい問題も現実的・生産的に拾いあげる場を共有し — 俗っぽくもアカデミックにも — 日常的に授業を語り合える土壌が必要である。様々な視点の助けを得て、自閉症的悪循環に陥ることを避けるのに最もてっとりばやいのはオープンな井戸端会議であろう。

ところで「教授法」という言葉の意味するものは前からあったはずだが、どこかまま子扱いされ続けてきた。本来教授法は、毎日の授業の現実的な必要に根ざして生まれ成長していくものであり、何ら特殊な領域ではなく、日常的有用性を持つごくあたりまえのものである。むしろあまりに日常的すぎて、誰でも知っているはずのこと、大上段に構えて正面から論じるには面映ゆいことと見做されてきたのかもしれない。「教授法」という言葉の持つ「ハウツーもの」を連想させる響きが、浅薄な小手先の技術、問題解決の目先の新しさばかりを思わせてしまうせいもあるだろう。その一方で、独立した一領域として確立しつつある今は、逆にまた何か特別なもの、一部でのみ話題となっている流行現象のように受けとめられている印象もときおり受ける。専門性・理論面の強化が必要である一方、関心を持つ一部の人間や専門家、事情通のみの議論に終わらせず、問題意識の共有が日常の授業の現場との円滑な連携へと育つような慎重さと配慮が必要であろう²⁾。専門性は常に閉鎖性・排他性とも背中合わせである。文学や語学の研究と同様、教授法についても「専門性」と同時に、日常的な授業のヒントとなる「実用性」「利便性」、理論と現場の結合が求められる。ハウツーもの、ノウハウをもてはやす一方ではこれらを一ランク低いものとみなす傾向もあるのではなかろうか。即効性を重宝しながらも、本物を習得するには苦勞がつきものという精神論の呪縛、労少なくして獲得することに対する罪悪感からも逃れられない。教室でのふるまい方や話し方、学習者との接し方、授業時間の組み立て方、教材の扱い方、提示方法、板書など、授業を担当するにあたって必要となる基本的な要素を意識し、訓練・シミュレーションを行なう場は欠かせない。唯一の危険は、これらが「マニュアル」としての拘束力を持つようになってしまうことだろうが。関西の私大で情報技術教育を担当している福井幸男氏のように、「教育技術」が大学にも必要であることを明言し、ノウハウを著書にまとめて

いる例もある³⁾。大学の質の変化に現実的に対応し、現場の教育を維持するにはそれなりの「経営努力」は欠かせない。氏も引いている大手予備校講師の条件（学者、役者、医者、易者、芸者）⁴⁾が大学でも求められるようになってゆくだらう。それでもやはり、マニュアルではなく、「ヒント」として⁵⁾教師が自由にアレンジして用い、自分を最も生かし育てる形に発展させる材料となることが大切である。

北京の国際ドイツ語教育学会

私事になるが、1994年夏、北京外国語大学で開催された国際ドイツ語教育学会の第一回アジア地区大会に参加する機会があった⁶⁾。アジアの他の国々でのドイツ語教育の問題に触れ、ドイツ語教育の持つ意義が国によって異なることを認識するよい機会だったが、何よりも、日本はドイツ語教育に関してもまた島国であって、近隣の国々の事情に関しては無関心で、知識・認識を欠くことを痛感した。たとえば授業における問題を他のアジアの国々のドイツ語教師たちと共有しようにも、彼らの国々でのドイツ語教育の位置や背景、教育制度ばかりでなく、政治・経済・歴史の知識なしには、本当のところはどうなっているのかを理解するのはほとんど不可能である。筆者自身の短い発表でも、自分が日本で感じている授業内のコミュニケーションの齟齬の問題については十分な発信がかなわず、悔いを残した。会場から一步外へ出れば中国語だらけの、文字どおり町中が工事現場という近代化の洪水をまのあたりにするような環境の中、自分とよく似てはいるが明らかに異質な文化に属する人たちと地球の裏側のドイツ語によってしか意思疎通ができないという一種異常な状況は新鮮でもあったが、違和感と居心地の悪さも覚えた。目の前の中国の発達のエネルギのすさまじさが、アジア初体験の筆者にとってはあまりにも強烈で、日本のドイツ語教育の問題などこかへふっとびかねない勢いでもあった。会場で接した他のアジア出身者たちも、それぞれに異文化としてのアジアを経験させてくれた。もしドイツ語に関わっていなかったならば、筆者にはアジアを旅する機会などあるいはなかったかもしれない。アジア各国のドイツ語教育のテンションの高さに、また特に（一部の成功した例を見せられた面もあろうとは言え）徹底して「使いものになる」ドイツ語を集中的に叩き込む中国のドイツ語教育の成果のアピールに圧倒されて帰国してみると、日本でのドイツ語教育に、いかにも「仕方なく」「細々と」行なわれているような疲労感と影の薄さを感じてしまった。趣味・教養の要素が強く、実用性を欠いた嗜好品と化し、高収入やステイタスと直結するわけでもない。必然性や差し迫ったストレートなパワーが決定的に欠落しているのである。従来、日本で異文化が論じられる際、西欧の占める比重が圧倒的であった。ここで視点を変えて、アジアの国々との関係の中でドイツ語教育をとらえなおすとどうなるだろうか。アジアの一員としてドイツ語に向かい合ったとき、何が見えてくるだろうか。アジアの一部である日本におけるドイツ語教育、アジア全体におけるドイツ語教育

という視点を取り入れ、「日本 — ドイツ語圏」という結びつきから、「アジアの中の日本 — ドイツ語圏をふくむヨーロッパ」という枠へ視野を拡大したとき、その意義はどうシフトするか。ドイツ語教育の中で「アジア人」としての意識を学習者に持つてもらうことは可能だろうか。歴史教育との関わりなしには不可能ではないか。それよりもなによりも、まず教師自身が自分のいる位置を把握しきれないのではないか。などなど、これからの課題はひとりドイツ語教育だけのものではない。

日本語教育

急成長し、長足の進歩をとげて市場を拡大させている日本語教育に対しては、羨望を禁じ得ないドイツ語教育関係者は多いのではないだろうか。ドイツ語教育とはおのずから前提や成立事情が異なるので、同一の文脈で論じるのはフェアではないかもしれないが、日本語教育の場合、多くは今すぐ日本語を何かに使いたい人が相手で、目的がはっきりしており、求められるという必要性の度合いがドイツ語とは違う。教師も授業の充実に集中できる。また、教師やその予備軍の間には活発な交流があり、実習、各種勉強会、ボランティア活動が盛んに行なわれている。これはもちろんそれだけの需要があり、かつ受皿（養成機関やネットワークなど）が存在してその整備も進んでいるからである。いまや一種の流行現象の感すらあるが、ドイツ語教育界にそのような「勢い」があるだろうか。程度や質の差こそあれ、始めからそのための専門教育を受けた人間ばかりでなく、（年齢・経歴も多様な）一般の志願者 — 女性の比率が非常に高いのが目につく — を必要・希望に応じて日本語教師として「養成」して教師層に吸収するシステムが存在し、また他方に純粹に教師になることをめざして集中的に勉強している様々な層の出身者からなる（その意味では幅広い）教師予備軍が現に存在するという事実は注目に値する。

このシステムをサポートしているものの一つが「日本語教育能力検定試験」である⁷⁾。受験のための通信教育、準備講座、模擬試験など、すでに受験産業の一端に組み込まれている観さえあるが、かなり広い領域にわたる知識を要求するこの筆記試験では実技や教師としての適性などは試されず、問題はあるものの、教師に求められる知識の範囲を明示し、一定の水準を要求するハードルとしての機能はある。ドイツ語教師の場合、同様の役割をある意味で担っているのは、専門領域における学歴や研究業績、教歴そのものということになるだろうが、網羅的な性質のものではない。また、実技や適性が試されないのは同じである。「ドイツ語教育能力検定試験」のようなものを仮定してみた場合（決して非現実的な話ではない）、何が出題され、教師の何が試されるか、また現役の教師の活動やドイツ語教師の養成にどのような影響が及ぶか、ドイツ語教育の目的 — これをめぐって、現在ドイツ語教育もドイツ語教師も「居場所」が危うくなっていることも含め — と直結する問題として一考に値するのではあるまいか。その場合、実技や適性の観点が省略できないことは言うまでもない。

井の中の蛙

ドイツ語教育のさらにまたその中の「井の中の蛙」である筆者がつかのま這い出て大海を垣間見た後、井の中に戻ってから考えたことに話を移す。

日本の外国語教育で、コミュニケーション能力やコミュニケーション能力が盛んにいわれながら、そのわりにどこか現実感を伴わないのは、「決して成功しているとは言えない母国語での教室内コミュニケーションを考えたとき、ただでさえ擬似的なレベルを越えられない（つまり真のコミュニケーション欲求に基づかない）外国語でのコミュニケーションが、果たしてどこまで可能なか」という疑問にすぐ突き当たってしまうからではないだろうか。（教師がネイティブスピーカーである場合はリアリティのなさが多少緩和されるが、基本的には同じである。）一番の問題は、授業そのもの、教室でのやりとり自体がコミュニケーションに成立しているかどうかである。その成否と授業メソッドの選択は必ずしも直結しない。授業で学習者の記憶に一番残るのが、授業の雰囲気や教師の対応のよしあし、つまり「快・不快」の一点に収斂しやすいことを考えれば、授業の成果を考える上で決して軽く扱ってすませられる問題ではあるまい。

授業中のマナー

大学においてなお「授業中のマナー」の教育から始めなければならないという憂鬱に悩まされ、ジェネレーションギャップや、こちらの理解の試みや善意を打ち砕くような学生の反応に戸惑っている教師は少なくないに違いない。学習対象を理解できるかどうかという知的レベルの問題以前に — ある種の常識的な勘や想像力を働かせれば見当のつくような — 手続きの・技術的な面で自発的に捜す・補うという行動にでないために授業からとり残されてしまう学習者が少なからずいる。「新しい学力観」との関係で「問題解決能力」や「問題解決学習」という言葉を聞くようになってしばらくたつが、大学でも、授業の学習対象に関わる問題解決能力よりもごく日常的な基本的生活のレベルについての問題解決能力の方が急を要するよう思えてならない。授業中の作業でその不足が頻繁に露呈し、図らずもドイツ語の授業でその手当てに追われるはめになる。大学生にまでその欠落が見られることがそれ以前の教育の重大な欠陥を示唆するのはもちろんだが、現象を目の前にしている以上、我々も部外者ではいられないのである。

「言わなければ分からない」はよく耳にする嘆きである。しかし「言わなければ分からない」部分はまた「言えば分かる」部分となる可能性も含んでおり、そこを活性化することによって解決する、少なくとも教室の雰囲気を不快なものとすることなく互いに歩みよる共通の基盤を見いだす可能性はあると言える。

語弊を恐れずに言えば、筆者は教師と学生、あるいは学生どうしのやりとりもまた広い意味での異文化コミュニケーションの一種であるとしてとらえている。それぞれの前提を示しあい、互いの違いを認めつつ共通のベースを探りあってゆく過程は授業では欠かせないのではないかと。相手におもねるのは別の行き方があるはずである。授業中の理解プロセスにおいては、表面に現われなくとも、学習対象＝ドイツ語だけではなく、世代間の相違や各自の経験・知識・考え方の相違など、いろいろなレベルにおける相互理解の過程が同時進行している⁸⁾。外国語すなわち異文化に接近するための前提となる姿勢も同時に形成してゆくことになる。迂遠なようであるが、長い目で見れば決して授業の目的から外れてはいないのである。

さて、教師の目には授業中のマナー違反と映るものを幾つかあげてみる。

- 学習者が自分の判断や責任で行なうことと、教師の責任領域の境界が曖昧。（「休んでいて知りませんでした」「何回休んだでしょうか」「返事をするのを忘れました」「教科書／辞書／プリントを忘れてきたのでわかりません…」などの発言に現われる。）
- 他者との距離が測れず、関係を取り結べない。教室の中での他者（他の学習者、教師）の存在およびその活動に対し関心を示さず、基本的に学習者の活動は個別の「点」として現われる。他者の活動と自分の活動の間に文脈を見いだし、そこから自分にとって必要な類推を引き出すことができない。したがって、授業時間内の「仲間」という前提も成立しない。
- 「言うべきこと」と「言わなくてもよいこと」のアンバランス。初等・中等教育の過程で話し方の訓練が不足しており、何をどのような順序でどう述べれば最も効率よく相手に伝わるかという意識があまりない。疑問が生じても抑圧がかかり、質問や確認が日常的に行なわれにくい状況に慣れているためか、ものを言うことの効果に期待していない。その場で説明せずにやり過ぎしてしまうため、後からほころびが出てくる。私語の多発とも関係がありそうである。
- 基本的日本語の知識・マナーの欠如。漢字の誤用、「。」や「、」の省略、「シ」と「ツ」があいまい、など。
- ただ座っているだけ、正解が提示されるのをひたすら待つ思考・活動停止状態。さまざまな日常の忙しさ、他の授業、アルバイトやレジャーの疲れ、体調不全や眠気を未処理のまま背負いこんで教室に入ってくる。
- 教科書・辞書がアクセサリ化。買わない・持たないに始まり、あってもカバンやケースに入っただけのまま出さない・開かない・使わない。ノートやレポート用紙なども同様。説明・アドバイスずみの事項も、後から必要になったときに当該箇所を見つけれない⁹⁾。
- 「聞き落とし」「見落とし」の放置。追加説明事項を提示する際、「教科書には出ていない」とそのつど明言しなければ聞き流されてしまう。過去に、教科書本文を何の加工もせずそのままだったような授業を数多く経験してきている証拠ではないだろうか。解説や指示をリアルタイムで聞

いていなくともさして不便を感じないらしく、不安な様子もない。他人事のようでさえある。「どこかに出ている」「あとから何とかなる」という漠とした楽観主義が見られるのは、録画したビデオテープをためはするが結局どこに置いたのか忘れ、結局は見ないのだからあることで安心する、これに似た感覚だろうか。

いま、ここで

以上のような「時差ボケ」を回復するには、「いま」と「ここ」を復権させるほかない。福井氏の法則を借りれば「その場でわからせる」（福井、128頁）ということになる。

- ① 教師の話し方 — 物理的・技術的両側面から — の訓練・工夫。サービスのつもりでも、同じ内容を反復すれば発言の一回ごとの重要性は薄れる。教師が自分の発言を抑制し、与えすぎず、「待つ」ことも必要である。ただし、これはそれなりの時間も要するため、教育機関や制度が提供・許容する時間枠内ではなかなか難しい。また、待つことが学習者の生産性を高めることにつながるとは限らず、流れ・リズムを崩して、私語や注意散漫、時間稼ぎを生んでしまうおそれもちろんある。
- ② 「あとから」ではなく、「いま」「ここ」で忙しくする。（「『休ませず、眠らせず、遊ばせず』どんどん課題を与えよ」福井、125頁）聞き落としのフォローは、学習者が自分の責任で行なう。「その場」の持つ意味を実感的に強化するため、先延ばし・先送りにしない。③も活用する。ただし筆者としては、その場合にも、学習者が「自分」でいられる余地、すなわち各学習者が自分なりの距離の取り方、参加の仕方、関わり方を探る時間的余裕だけは残しておきたい。
- ③ 学習者間の協力の活用。授業中、ギブ&テイク、助け助けられるという人間関係の感覚が育つ過程も決して無視できない。随時、ペア／グループでの作業を個人作業と組み合わせる。
- ④ 学習者自身に任せる作業比率を増やす。時間節約のために教師の方で処理してしまうことの中には、学習者自身に任せてもよいことも多々ある。教師にとっては学習者の理解の過程を知るよい機会ともなる。

—たとえば、名詞の格変化／動詞の人称変化など、機械的な形の確認になりがちな練習では、辞書の利用法の練習と組み合わせ、各自の好みの例を辞書から探しだして自分用のサンプルリストを作成してもらおう。学習者の関心領域に近い語彙が集まり、また、作業する過程で基本パターンにあてはまらない例にも自然に出会う。辞書にも親しめる¹⁰⁾。

—教科書の練習問題の拡大、例文・問題作成。

—解答のドイツ語文などは何も持たずに黒板に出て再現する。文章・語句をまとまりとして頭に入れてドイツ語をぶつぶつとつぶやきながら（学習者によっては書くしぐさもしながら）書き

に出てくる。他の学習者にも作業が見えるため、学習者どうしによる比較検討、指摘も行なわれやすい。時間はかかるが定着がより確実で、発音にも明瞭さ・流れが現われる。

—確認のための割り当ては、学習者自身による一定の作業時間の後に行なう。またその際、自分の担当箇所のみではなく、前後の脈絡への配慮が必要な形を工夫する。

⑤ 道具の使い方の「実習」を学習事項に組み込む。教科書の利用法、辞書の引き方など。

音声・身体的側面の回復

様々試みているうちに、毎回全員とは無理であっても、一定期間の間には学習者一人一人と必ずどこかで接点を持つ機会が出てくる。その際、「顔を見る」「声を聞く」、この二点が要となる。「声」を出し、「顔」・「目線」を合わせて一人一人の学習者と互いの存在を確認するとともに、彼ら自身にも教室内での自分の存在や位置を意識してもらおう。たまたま筆者がのどを傷めていたので、出席確認時に通常のように名前を呼んで返事をさせる代わりに学生自身に一人ずつ番号と名前を言ってもらい、そのつど顔を見てうなずきだけで確認していったことがある。その時間はそれまでよりも雰囲気がよく、学習者の反応に微妙な変化を感じたので、以後もこの方法を続けたところ、次第に顔を上げ目を見て話すようになり、一番離れた位置からも声はつきりこちらに届くようになってきた。もちろん学習者どうしにとっても聞こえやすくなった。私語も減少した。名乗ることで出席に対する責任意識が生じたこともさることながら（いわゆる「出席点」への歪んだこだわりが消失したわけではないが）、日頃いかに教室で「個人」としての学習者が埋没しており、自分の存在や声（音量）が相手や周囲に及ぼす影響を確かめる機会が不足しているか、その証拠を見たように思った。だとすれば — 公的発言の静かさに対し、私語の声の大きさは象徴的である — 適切な音量調整が不得手なもうなずける。氏名と番号という情報を伝えるだけのこととはいえ、学習者がタイミングと音量をはかりながら順に口を開くのを教師が「聞く」「待つ」だけの側に回ってみたことにも意味があったと言える。作業中教室内を回っているときにも、いろいろな方向から声がかかってくるようになった。冒頭のエピソードもそのなかのひとこまである。むろん学習者の側だけが変わるはずはなく、教師自身にも変化が生じ、次第に「聞く耳を持つ」ようになっていったことは間違いない。

教室という限られた空間で行なわれる授業のなかであっても、ときどきある種の「原始性」を回復し、「身体」の存在を思い出してみる必要がある。学習者の身体的側面は案外軽視されやすい要素であろう。たとえば「音読する」「書く」という作業は、授業ではあたりまえに行なわれ、場合によってはただの模倣のようにしか見做されない。しかし、各自が自分の身体によって音声ないしは視覚的形態を作り出すことであるという観点からとらえてみると、個人が基本単位であることや、学習者がリラックスして快適に作業できているかどうかにも教師の注意が向かい始める。個人レベルでの快

さがあったのはじめて、これがクラス全体にも波及し雰囲気として共有され得る。そうなれば単なる受動的再生にとどまらず、すでに自己表現の領域に足を踏み入れているはずである。

たとえば、最近ときおり紹介されるトマティス・メソッド¹¹⁾の考え方などにもそのヒントを求めることができる。フランスの耳鼻咽喉科医・音声学者トマティスが提唱したこの理論は「耳」の役割を重視し、「聞き取れない音は再現できない」という原則に立つ。ごく単純化して言えば、耳を鍛え、さらに姿勢・発声を整えることにより、たとえばある言語に特有の周波数分布に対応可能な器質的条件を人工的に調整・提供し、発音・発話能力の開発へも導くことができるという理屈である。ただし特殊機器に頼る部分もかなりあり、日常的・万人向きのものとはいえない。だが、この理論の基礎となっている考え方には教師や学習者にとって参考となる点が少なくなく、また部分的にアイデアを借りることは可能である。たとえば聞き取り・発声時の肉体的制御・解放、補助体操、ハミングや朗読などの練習法は少しコツを覚えれば応用できる。また、単なる物理的矯正と異なり、聞く・発声することの身体的側面の精神面への影響と両者のバランスを重視し、身体を「楽器」のように扱うことの快さ、まず自身自分の声を聞くことから出発し、リラックスして自分を開放する（自分と自分の身体を恐れず、頭と身体を一致・共同させる）と同時に他者ともこれを共有してゆく過程で、物理的受容・表出が精神的受容・表出にもつながっていくという考えにたっていることや、受容力を高めることで表現力も高まるととらえている点は示唆に富む。

教師のコミュニケーション能力

日本語教育の場合、学習者が外国人であることから、学習者側が違う文化的背景や学習習慣を持ち、教師がこれに配慮するのが自明のこととなっている。大学のドイツ語の授業では、学習者の国籍・年代はもとより、受けてきた教育、それに顔形までも似通っており、言葉も通じるだけに、教える側もこの点をあまりあらためて意識しないのではないだろうか。筆者が最近試みに受講した札幌市内の日本語教師養成学校の「模擬授業」クラスのテキストとしても用いられていた、丸山敬介著「経験の浅い日本語教師の問題点の研究」では、学習者と教師の相互作用にも頁を十分に割いているので、ここで若干参照してみたい。同書の後半を占める、授業のトラブルに関連するⅡ部では、「段取りのまずさ」「語彙のコントロールの不十分さ」「基本的知識の欠如」（ここでいう「基本的知識」がカバーする領域には、到達目標、指導項目、事実、指導技術、教具の使用法、学習者の母語および媒介語などについての知識が全て含まれる）の各ポイントを挙げ、それぞれについて詳細な分析を行っている。また、導入に際しての雰囲気づくりすなわち「地ならし」の段階が、重要であるにもかかわらず省略されがちであることも指摘している。いってみれば、教師の側に必要な授業中のマナーである。模擬授業でも、これらが授業観察の際のポイントとなった。

「語彙コントロール」と聞くと、やさしい簡単な表現を用いることをすぐに思い浮べてしまうが、学習者に分かりやすく伝えるための工夫は全てこれに含まれる。「語彙のコントロールの不十分さ」の項では「指導現場における教師のコミュニケーション能力」— (1)発音・発声の要素 (2)語彙的要素 (3)構文および談話的要素 (4)文法用語、その他 — が詳しく扱われ、理解の過程で学習者に必要以上の負担を強いることなくコミュニケーションを円滑に行なうための検討を行なっている。ドイツ語の授業の場合にも、教師が必ずしもコミュニケーションの実践を得意とするとは限らない — 少なくともドイツ語教師に関してはその訓練・確認の行なわれる場がなかなかない — ことを自覚し、自分自身の「コミュニケーション能力」を問い直してみれば、色々な問題が見えてくる。よく言われることだが、教師自身は学習という点に関してはさほど屈折を経験してきていないことが多く、学習のつまづきや困難に際しての学習者の状況が仲々実感としてわからない。どの学生も勉強したくて大学にきているはずという前提もいまだに根強く生きていて、そこへ逃げることもよくある。授業でのやりとりのなかで教師が学習者をよく見、相手の言うことによく耳を傾け、発言やふるまいの本意、サイン(言語的、非言語的)を読み取ることの必要性を改めて強調したい。こちらの意図やサインが学習者に届いているどうか、どのように受けとめられているかの確認とセットになっていることはもちろんである¹²⁾。双方の広い意味での「聞き取り能力(受容能力)」、ひいては発信能力が高まることが目標となる。

時間との闘い

ただ、こうしたことはすべて時間を要する。ドイツ語に与えられる時間枠が削られる一方の今、一番の難関といってもよい。一時間ごとの「地ならし」もそうであるが、長期的なレディネスを作り出すことの必要性とその効果、学習上必要な諸条件のセッティング(雰囲気、授業の流れ・練習パターンなどに対する慣れ)には時間がかかること、効果を上げるためには現状では(ましてやそれを縮小するとなればなおのこと)無理があつて、質の高い授業は困難であることを機会あるごとにもっと主張するべきではないだろうか。レディネス形成を授業のなかで行なおうとすれば、当然それは学習項目の消化の遅滞となつてはねかえり、授業の質の低下にもつながりかねない。授業しやすい雰囲気や流れがある程度ができあがり、さあこれから相互のやりとりの発展をめざそうという頃にははや成績提出を急がねばならぬ時期になっている、という繰り返しでは、不完全燃焼、欲求不満が累積される。項目を充分にこなそうとすれば必然的に無理が生じ、取捨選択を迫られ、項目を削ることになる。プロセスを重視した練習も実質上不可能である。ドイツ語に触れ、慣れる時間は設定されている授業時間だけではどう考えても足りない。時間枠内でこなせることだけをやるのか、それとも時間枠外に可能性を残しておくのかというジレンマがついて回る。いずれにせよ現実的な必要にあつた学習項目、

シラバスの設定が必要である。ドイツ語のまともな習得にとって必要な条件を諦めずにアピールし続けていかなければ、ドイツ語の授業自体が — 実際にそれは現実となりつつある — 「おまけ」扱いされかねない。

原点は授業

なぜドイツ語か。ドイツ語を学習すること、ドイツ語ができるようになることが「よいこと」「意味のあること」であるという説得力はどこに、いやそもそもあるのだろうか。ドイツ語の学習には必然性はないし、万人の納得する大義名分も存在しない。最近よく挙げられる項目（異文化理解・交流、国際的感覚、コミュニケーション能力、自己発見 etc.）を並べてみても、どれも他のことでも代用できそうなことばかりで、とってつけたような感があるのは否めない。しかし、それでは何も言えなくなってしまう。筆者が言いたいのは、今は制度や業界の統一見解を求める議論を待つことなく、現場を受け持つ個々の教師の間で現実的な議論を尽くして自分たちの答えをそれぞれに持ち、自分が担当する授業ではこれを学習者に提供できるという「セールスポイント」を示す用意が必要であるということである。さもなければドイツ語の授業はただの嗜好品に終わってしまう。はじめに述べたように、ドイツ語の授業でなければ提供できないものは、あくまでも（具体的には色々なレベルがあるにせよ）「ドイツ語」である。

本稿のタイトルから連想されるものは人によって様々であると思う。周知のように、今、大学のドイツ語教育は行く先が見えず、ドイツ語教育は自らの居場所を求めてさまよっている。一般的な現状認識としては、ドイツ語の居場所は狭くなる一方と言うほかないだろうが、かと言ってそれは決してドイツ語教育やドイツ語教師が無意味・無用になってゆくことを意味するわけではない。ただ、無条件に同じ場所に居すわり続け、既得権を主張することが許されなくなってきたことは確かである。実質上は営業規模縮小とリストラを迫られているという現状であるだけに、いまここで教室での現象を論じてみても、「それどころではない」という反応もあるに違いない¹³⁾。しかしそれでもやはり、ドイツ語教育が存在意義を示せる場は基本的には授業であることを忘れてたくない。「質の高い授業」を提供することを基盤とし、実力・説得力をつけて層を厚くしながら、現実的な醒めた目と、夢を求める目の両方をもって実情を訴える機会を増やし、ドイツ語教育の「居場所」 — 単なる「存続」だけでなく「成熟」が必要である — への問いかけを続けてゆくほかないのではあるまいか。

最後に

こうして授業について語ろうとするたびに感じるのが、現状追認、エッセイの生産になってしまっているのではないかというこわさである。問題提起をしたつもりでいながら、実のところは筆者の授業運

営能力のなさが露呈しただけかもしれない。全体で共有しなければならない問題でありながら、一方でまた非常に個人的なものでもあるところが「授業」の困ったところである。それでも、さしあたって語ることが大事であること、黙っては何も生じないことを痛感し、実感的・皮膚感覚的に述べることに對する後ろめたさを捨て、自分にわかることから発言したいと今も考えている。

「コミュニケーション」が合い言葉ようになって久しいが、有形無形の不必要な抑圧が取り除かれ、真の意味でものを言いやすい土壌が日本社会に育たぬものだろうか。授業も例外ではない。筆者が授業中のマナー違反として挙げた点は、実際は日本社会のぎくしゃくしたいびつなコミュニケーションの問題と根は同じ、その鏡である。日本社会の内部でも、また外との交流においても、互いの立場を押し量ろうとする — ややもすれば誤解や勝手な思い込み、ステレオタイプの強化、ひいては怨恨も生じかねない — だけではなく、フランクに示しあい、納得しあいながら距離を縮めてゆける空気が欲しい。その意味でも、狭い教室のなかで学習者と向かい合う教師は、常に学習者と自分自身のコミュニケーション成立をはかりつつそのモデルや可能性を自ら示す使命を帯びているとも言えるのである。

注

- 1) 学ぶことと動機の根源的な関係について、佐伯胖はこう述べている。「自分にとっての学びがい」をどこまでも探し求めていくという立場から言えば、『動機づけ』『やる気』や『学ぶ意欲』などをどうやって起こさせるかという話は、ぜんぶまとめて『ウソ!』と叫びたくなる。なぜなら、これらのことばはすべて、どういうことに意欲をもつか、あるいはもたないかということについて、本来は学び手本人が自分できめてよいことなのだという前提をまったく否定しているからである。『学習内容』を外から勝手に決めて、それを何がなんでも『自ら進んで、意欲的に、興味・関心をもって』取り組ませるにはどうしたらいいのか、という話はもともと無理な注文だというしかない。さらに本当の自分探しをしている子どもの立場からいえば、これは『なりたくない自分になられる』恐怖、本当の自分でない『ウソの自分』をつくらされるという恐怖をもたらしかねない話である。／したがって、『やりたくないことはやらない』、つまり自分にとって学びがいがないと思われることをはっきりと拒絶することが、本当の学びがいを見つけるための第一歩かもしれない。」(佐伯、11-12頁)これは子どもを念頭においての記述であるが、大学生の話に置き換えてみても違和感はない。
- 2) たとえば「ドイツ語教授法ゼミナール」においては、これまでに学習理論、カリキュラム・学習目標がとりあげられてきた。次回(1996年3月)のテーマは評価・テストである。理論的基盤を一つずつ確認し、現場との結合をはかるとともに、他の外国語教育をはじめ教育学など関連領域とリンクしたかたちでの議論の拡大・発展が期待できる。

- 3) 福井幸男「情報教育技術 123の法則」。「カリキュラムは大学教育の心臓部であり、様々な議論が出されている。しかし、カリキュラムに血をつけ肉をつけるのは、それにふさわしい教育技術があつてこそというのは言いすぎだろうか。教育技術の方法の改革があつてこそ、懸案のカリキュラム改革の真の実効性が問われるのではないだろうか。」(福井、30頁)
- 4) 同上、31頁。
- 5) 「ぼくはマニュアルという言葉は嫌いなんです。本当はヒントとすべきだと思うんです。こういうヒントもありますよってな具合にね。機械ならマニュアルでいいと思うんです。マニュアルどおりにすればピタッと出てくる。それを教育までマニュアルでやろうとするでしょう。教育はヒントしか言えないわけですよ。」(河合、19-20頁)
- 「谷口さん(筆者注・対談相手の中学校教諭)にとってこういうやり方があつたから、他の先生も同じことをしろというのと全然違いますからね。だけどそれがヒントになる人は、また自分のおもしろいことができるわけでしょう。何のヒントもなかったら、新卒の先生なんか何をしたらいいかわからないですよ。」(同上)
- 6) 1. IDV - Regionaltagung Asien Beijing 94, Deutsch in und für Asien. 北京外国語大学を会場として、1994年8月7日～13日の期間開催された。現在、主催者による報告集刊行の準備が進められているはずである。「ドイツ語教育部会会報」47、1995(日本独文学会ドイツ語教育部会)5-20頁掲載の報告三篇参照。
- 7) 1988年以来、年一回、日本国際教育協会によって実施されている。
- 8) 吉田研作は、外国語の構造的知識を越えた次元での外国人とのコミュニケーションがどのようにして可能かを論じた著書で、「異文化コミュニケーション『調整』能力育成法」を示しつつ、異文化コミュニケーションも結局は「個人」レベルのコミュニケーションであるとのべ、「この方法論が、日本人同士のコミュニケーション『調整』法としても使えるであろう」と示唆している。(吉田、172頁)
- 9) 軽薄短小の流れで、見栄えはよいが必要な事柄が学習者に探しにくい教科書が多いのも事実である。はじめ手にしたときには軽くて楽しげな印象を与える教科書が、授業の過程で次第に不親切さ・わかりにくさを露呈し、学習者を遠ざけてしまうことも実際にある。
- 10) コミュニケーションを主眼におくために授業中の辞書の使用を禁じたりする例も聞くが、筆者自身は学習者が辞書という道具を使い、自力でサバイバルを試みる側面も重視したい。確かめたいことや知りたいことを調べられずにいるストレスや不安も馬鹿にならないからである。辞書を開けば周辺情報も同時に入ってくる。ただし、何でもやみくもに辞書をひくという非能率的な悪循環を避けるには、教師が取捨選択の仕方を随時示すことも欠かせない。

教科書が簡略なものへ向かう一方、初学者用に様々な配慮・工夫を施した学習用のドイツ語の辞

書が増えているのが最近の傾向である。そのこと自体は歓迎すべきことなのだが、辞書の親切さが教科書の記述や基本例、あるいは教師の解説で容易に確認できるような事柄までいちいち個別に辞書にあたって確かめる学習者をかえって増やしてしまうという逆の現象も生んでいるようである。

- 11) 「耳」「聴力」の強化に様々なコミュニケーション能力開発（外国語学習、声楽、学習障害、リラクゼーションなど）の鍵を求め、特に言語中枢が存在する左半球に結びついている聴覚神経のある右耳を鍛えることの重要性を説くフランスの耳鼻咽喉科・音声医学の医師、聴覚心理音声学の確立者アルフレッド・トマティス(1920～)の理論に基づく。本国はじめ欧米での普及活動はすでに長い。日本に導入されたのはここ二～三年のことであり、まだ未知数も多い。邦訳されているものとしては、アルフレッド・トマティス著／トマティス研究会訳「人間はみな語学の天才である」、アルフレッド・トマティス著／窪川英水訳「モーツァルトを科学する」参照。
- 12) もっとも、本当にコミュニケーションが成立しているのか、それとも教師の意向を読むことに長けた学習者との間に「教室の言語ゲーム」（佐伯、22頁）が行なわれているだけなのかは区別しなければならない。「（…）迷える教師に対し、ときには教室の子どもたちは実にみごとに『協力』してくれるものである。『考えているフリをする』『やっているフリをする』『（知っているも）知らないフリをする』のである。『今は正解してはいけない』『そろそろデキルやつが正解を出す頃だ』というようにタイミングを読む。教師の顔を読み、『言わせたがっていること』や『やらせたがっていること』をすばやく察知して、先取りする子どもたちが出現するのである。そういう子どもに救われて、なんとか授業という形式がなりたっている教室もある。」（同上）
- 13) ドイツ語教育が語られる際、様々なレベルが混在して論じられることがよくあるが（ドイツ語の学習の必要性をめぐる議論、学習方法・授業方法などについての議論、経営上の議論、教育政策上の議論、など）、いずれも互いに密接に関連しあい、容易に切り離し難い問題であるだけに、関連を明確に捉えていなければ、堂々巡りになってしまったり、互いに打ち消し合ってしまう危険性がある。

参考文献

- 福井幸男：情報教育技術 123の法則（三一書房）1995。
丸山敬介：経験の浅い日本語教師の問題点の研究（創拓社）1990。
東洋：日本人のしつけと教育 発達の日米比較にもとづいて（東京大学出版会）1994。
Edmonson, Willis /House, Juliane : Einführung in die Sprachlehrforschung.
UTB für Wissenschaft 1697, Tübingen und Basel (Francke Verlag) 1993。
江川玳成／高橋勝／葉養正明／望月重信：教育キーワード137（時事通信社）1995。
江副勢津子：AUDING 日本語教師のための実践七講（凡人社）1991。

- 門脇厚司／宮台真司篇：「異界」を生きる少年少女（東洋館出版社）1995.
- 河合隼雄：こどもはおもしろい（講談社）1995.
- J. V. ネウストプニー：新しい日本語教育のために（大修館書店）1995.
- 大西忠治：授業づくり上達法 だれも語らなかった基礎技術（民衆社）1987.
- 佐伯胖：「学ぶ」ということの意味（岩波書店）1995.
- アルフレッド・トマティス著／トマティス研究会訳：人間はみな語学の天才である（アルク）
1993.
- アルフレッド・トマティス著／窪川英水訳：モーツァルトを科学する（日本実業出版社）1994.
- 常吉僚子：人間形成の日米比較 かくれたカリキュラム（中公新書）1992.
- 吉田研作：外国人とわかりあう英語 ― 異文化の壁をこえて（ちくま新書）1995.

（北海道大学文学部 助手）