

大学の外国語教育の活性化のために

—「教育」と「研究」の背離を越えて—

大塚 譲

目次

1.	問題提起	27
2.	外国語教育の病理構造	28
2.1.	教育体制の病理構造	28
2.2.	外国語教師の職分の病理構造	32
3.	外国語教育の再構築	34
3.1.	教育体制の再構築	34
3.2.	外国語教師の職分の再構築	38
3.2.1.	教育実践	38
3.2.1.1.	授業実践	38
3.2.1.2.	カリキュラム・シラバス作成	40
3.2.1.3.	チームワーク	40
3.2.2.	外国語教育研究	41
3.2.3.	教師自身の言語運用能力の自己錬磨	42
4.	外国語教育をめぐる制度的環境の整備	42

1. 問題提起

大学設置基準の「大綱化」は、専門科目と一般教育科目との区分の撤廃および自己点検・評価の義務付けを骨子としているが、前者の「科目設置の自由化」に伴って外国語科目の必修単位数の削減を求める声が全国の大学に起こり、それをきっかけとして多くの大学でカリキュラムの見直し・変更が行われた。しかしその際「外国語教育」が本来どうあるべきかについて原則的

な議論が必ずしも十分に尽くされないまま、もっぱら「必修単位数」をめぐる攻防に終始した嫌いがあったのは残念なことである。問題の本質は必修単位数の多い少ないにはないからだ。戦後50年、「旧大学設置基準」による制約の中で、大学の「外国語教育」は基本的な教育条件を十全に備えたことがなかった、という事実認識から出発することが何よりも重要である。あまりにも少ない授業時間数、あまりにも大きなクラスサイズ、教育目標の欠如、社会的ニーズの無視、工夫のない教育方法、教員養成システムの欠如、「研究」と「教育」とのいびつな関係、「教育業績」を評価する仕組みの欠如、「教育」中心の学会組織の不在等々、「外国語教育」が発展するための条件は無いに等しかった。このような非教育的状況が長年放置されて来た結果、大学の「外国語教育」は大学内外の支持を失ったのである。ここにこそ問題の本質がある。

先述の「大綱化」の一方の柱である「科目設置の自由化」の背後には、大学教育が多様化した学生や社会のニーズに応えることを求める強い社会的要請がある。従ってカリキュラムの見直し作業は本来、「外国語教育」が社会的なニーズや学生の要望にいかに応えるべきかという視点からなされるべきであろう。「外国語教育」本来の教育体制を整え、必要な制度的環境を整備して学生の要望や社会のニーズに応じて行くことこそが、時間が掛かっても、大学の「外国語教育」が確固とした地歩を獲得して行く唯一の道であると考えている。

しかし戦後半世紀にわたって放置されて来た非教育的状況のツケはあまりにも重い。本稿ではまずこの点について検討する。次に「外国語教育」が構築すべき新しい仕組みについて提起してみたい。

2. 外国語教育の病理構造

2.1. 教育体制の病理構造

戦後日本の大学の「外国語教育」は、真に「外国語教育」の名に値する「教育目標」も「教育体制」も持たなかったためしが無かった。第一に「教育目標」について言えば、大学の「外国語教育」は「外国語教育」本来の明確な目的・

目標を設定して来なかった。通常週2回2年間の授業時間の中で「文法訳読法」による「文献の読解力の養成」を目指す教育体制が取られているが、この授業時間数では（英語は別として）自立的な「読解力」にまで到達することはおよそ不可能である。従って「専門文献の読解力」の獲得という伝統的な目標設定もほとんど実効性を持たなかったはずである。（ここでは設定した目標に学習者が平均的に到達したか否かという教育システムの機能を問題にしている。従ってきわめて少数の優秀な自生的学生の存在はこの際問題にならない。）また「目標設定」に関して特に重要なことは、大学の外国語教育界が、学生や社会からの「コミュニケーション能力の習得」への要望を実に長い間無視し続けてきたことである。つまり実体を失った伝統的目標を見直すこともしなければ、また新たに要請された目標に正面から向き合うこともしなかったのである。（この点については後ほど言及する）。

第二に「教育体制」について言えば、先ず「外国語教育」に必要な基本的な教育条件の実現への努力が払われなかった。「コミュニケーション能力の習得」を目指す場合には、次のような教育条件が国際的に広く認められていると考えられる。

- 1) 20名以下（できれば15名以下）のクラスサイズ
- 2) ゼロから始めた場合、上級終了までの総授業時間数約1000時間¹⁾
- 3) 習熟度別クラス編成
- 4) 一貫したカリキュラム
- 5) 言語行動能力の習得を目指す4技能総合型の一貫教材²⁾

1) 必要な授業時間

ドイツ語圏の例では、ゲーテ・インスティトゥートやドイツ語圏の大学のDaF(外国語としてのドイツ語)コースでは、ゼロから始めて上級終了までに要する時間を、1200～1500時間(初級修了に600時間、中級修了に600時間、上級修了に300時間)と算定している。大学入学資格が得られる中級修了までで1200時間だが、これは理想的に過ぎる数字なのでややコンパクトに学習するとして1000時間という数字が出てくる。

- 2) ドイツ語で言えば例えば「ターメン」や「ドイチュ・アクティーフ」などが挙げられよう。

6) 教師間の緊密なチームワーク

7) 必要な機器・備品を整えた専用教室³⁾

またたとえ「文法訳読法」による「文献の読解力」を目指す場合でも、まともな「外国語コース」では、一定の総授業時間数と小さなクラスサイズが必要になる。旧制高校の場合には50分授業を週10回行い3年間の総授業時間数は約900時間、クラスサイズは30名前後であった。つまり、まともな「外国語コース」では満たさなければならない教育条件というものがある。しかし日本の大学の外国語教育界全体では、この半世紀間、この点に関する真面目な議論がなされたためしがなく、異常な大人数クラスによる週2時間2年間の授業という劣悪な教育条件を改善するために行政を動かすような運動が一度として起きなかった。この不可解な事実は、外語教育界全体にとって、本来的な「外国語教育」の実現が自らの問題ではなかったことを如実に示している。

「教育体制」をめぐる今一つの問題は、「必修制」による授業体制しか考えられたことがなく、「必修制」と「選択制」の組み合わせられた授業体制などほとんど全く試みられてこなかったことである。現在の「必修制」のみによる大人数クラスの授業体制は、教育的成果が挙がりにくい極めて非教育的な体制である。第一にたいいてい大人数クラスであるため「文法訳読法」による「大量処理教育」になり勝ちで、他の授業方法（例えば「コミュニケーション型の授業方法」）を試みるのは困難であり、第二に多様な方法を試すことが困難であるため教師自身が育って行きにくく、第三に自動的に学習者が確保されるので、教師が概して授業の工夫・改善に不熱心である、従って第四に参加

3) 語学専用教室の機器の整備にはそれほど多額の予算は必要ない。私の勤務する小樽商科大学という小さな大学を例に取れば、本来自習用のLL教室1教室の設置に要する金額の半額で全語学教室(14教室)の整備(可動式小卓付き椅子、カセットデッキ+スピーカー、ビデオデッキ+モニター、OHPないし教材提示装置)は可能となるはずだ。ネイティブであれノンネイティブあれ教師の用いる教授テクニックに大差が無くなっている今日、どちらがより基本的であるかは必ずから明らかであろう。

機会の少ない退屈な授業になりがちで、学生のモチベーションを満たすのは極めて困難である、従って第五に教師にとっても職業的満足感を感じにくい、等々のマイナス要因が挙げられる。しかも初期学力の著しく異なる英語も含めて、外国語科目を「必修制」のみとし「選択制」との組み合わせを排除する必然的な理由は多分何も無いはずである⁴⁾。

4) 「必修制絶対論」の論理的破綻

●「必修制絶対論」と「必修・選択結合論」

ここで「必修制絶対論」とは外国語授業を必修制の枠内でのみ行おうとする考え方である。これに対する本稿の批判は、「必修制」と「選択制」との組み合わせによる外国語授業を構想する立場からなされている。この立場からすると、高校まで学習チャンスが無い初習外国語（英語以外の外国語）の初級段階のみを「必修制」とし、中級以上は全言語について動機と学力に応じて学べる「選択制」とすべきであり、高校までに学習チャンスがあり大学入学時には学力にかなりのバラツキが見られる英語については、入学当初から「選択制」として学力や動機の多様性に応じて学べる機会を提供すべきであろう。因みに誤解を避けるために言うておけば、「選択制」は学力の弱い者を排除する制度ではない。特に初級に十分なクラス数を用意すれば全学生の履修は可能である。英語を学習する必要がないと思う学生はいまい。むしろ学生が学んでみたいと思うクラスが提供できるか否かが問題であろう。

●必修制絶対論の考え方

- ①（2言語について）全学生を一定レベルまで到達させるべきである。
- ②「強制力」が無ければ学生は勉強しない。従って「選択制」になると履修者が激減する。
- ③②の結果、外国語教員のポストが減らされる恐れがある。
- ④自動的に履修者が確保されるので楽である。

●必修制絶対論の論理的破綻

- ①社会的ニーズとも合致した学生の希望（コミュニケーション能力の習得）を顧みずむしろそれに相反する教育（劣悪な条件の下での「文法訳読法」による教育）を行っていながら、学生の勉学意欲を云々するのは本来筋違いである。
- ②初習外国語の初級段階は別として、外国語科目が「必修科目」でなければならぬ積極的な根拠は何も無い。英語にしても、特に帰国子女や高校での留学者の増加を考えると、レベルの相違を無視した横並びの履修強制は賢明ではなく、学習者である学生の立場に立てば学力とニーズに応じて学ぶ「選択制」が最も現実的であろう。
- ③この考え方では「将来への展望」が全く欠けている。すなわち現在のままの「必修制」の下では、教育条件が劣悪すぎておおよそまともな教育成果は望めないもので、外国語教育に対する学内の評価を高めることは困難であり現在の地盤沈下を食い止めることは出来ない。

2.2. 外国語教師の職分の病理構造

このように、外国語教育の現状は、明確な目標を持たず、教育条件に無関心で、必修制の枠内でしか授業体制を考えず、学生や社会のニーズから目を背け続ける、といったまことに荒廃した状況が展開している。私はこの現状を本来あってはならない「二重職分制」「二重専門制」からの必然的な帰結であるとする。本来「外国語教育」は、その目標と方法とを問わず、そのための特別の研究と念入りな授業実践と自己訓練とを要する、専一的に従事されるべき独立した職分である。すなわち「外国語教育」は、「教育」のために特別な「研究」を要する特異な分野である。欧米では「外国語教育学」(ドイツ語で言う Sprachlehr- und lernforschung や英語で言う TESL/TEFL の大まかな仮訳)を大学で修めた者のみが「外国語教師」の職に就いているという事実が、何よりもこのことをはっきりと示している。ところが日本の大学では「外国文学」を修め研究する者が「外国文学」を教えるのではなく「外国語教育」に従事しており、「言語理論」を修め研究する者が「言語理論」を教えるのではなく「外国語教育」に従事しているのである。従って日本の外国語教師は二つの職分、二つの専門を持っているのである。しかし二つの職分、二つの専門の十全な全うなど不可能であるから⁹⁾、日本の大学の「研究」

-
- ④教員ポストについて言えば、「選択制」の「専修コース」にすればクラスの数
は減るが総授業時間数が急増するので却ってノルマが増えるくらいであり、
その中で着実に教育的成果を挙げて行けばポストの問題は起きるはずはない。
外国語教師自身がまず「必修制」の枠内でしか外国語教育を構想し得ない
発想を転換し、さらに学内の広い理解を求めて行くべきである。他分野の教員
も「必修制」の枠内でしか外国語教育を考えていない嫌いがあるのは、むしろ
外国語教員自身の発想の影響によるところが極めて大きいと思われる。
- 5) その「専門性」自体を云々しているわけではない。その分野で研究成果が高く
評価されている人も少なくない。しかし二つの専門性が必ずしも十全には並び立
たず、外国語教育に十分なウェイトを置けない場合が多いのではないだろうか。
外国語コースが改善され外国語教育が一つの付加価値を与えるものとして人材
の輩出に携わるようになったとき、つまり本当に外国語教師としての専門性が問
われるようになったとき、現状のままではとてもその任に堪えられないのではな
かろうか。

を重視し「教育」を軽視する精神風土の中で、「研究業績」に結びつく「外国文学」や「言語理論」などの「専門性」が「本業」と目され、「外国語教育」というもう一方の「専門性」は単なる「メシの種」として「副業」的地位に押しやられることになった。つまり一方の「専門性」が他方の「専門性」を自らの手段として利用し犠牲にするといういびつな職分遂行形態が常態となったのである。しかも日本の大学の外国語教師は「外国語教育」について専門的知識もなく専門的訓練も受けたことのない言わば「素人集団」であることは認めざるを得ない事実である。この「素人集団」が「メシの種」として片手間に「外国語教育」に従事してきたのだから、「外国語教育」が荒廃を極めたのは当然である。そしてこの二重の職分を効率的に処理する上で威力を発揮しているのが「必修制」と「文法訳読法」に他ならない。すなわち教師は、「必修制」という名の履修強制によって自動的に確保された履修者を「文法訳読法」によって「大量処理」し、そうすることで「外国語教育」とほとんど重なり合わない専門的研究のために時間とエネルギーを確保して来たのである。「必修制」と「文法訳読法」は、このようにこの本来不可能な二重の職分があたかも両立しているかのように見せかける巧妙なカラクリを成しているのである。

このぬえ的なダブルスタンスの構造から教育の荒廃と教師の精神風土の荒廃とが帰結するのは当然である。この構造化された精神風土の荒廃は、「職業倫理の構造的腐敗」と呼ぶのが最も相応しいだろう。このダブルスタンスの機会主義的な使い分けに麻痺し無自覚なまま、「教育成果」の無さを学生の怠慢のせいに帰して恥じないタイプの教師はまさにその典型である。この教育的不毛状態は、もちろん一方的な学生の怠慢によるものでは決してなく、むしろ「教育体制」そのものの根本的欠陥によるものであることをこの際ははっきりと確認する必要がある。

ともかくははっきりしているのは、この二重職分状態、二重専門状態を断ち切らなければ「外国語教育」の衰退傾向は止まらず真の「外国語教育改革」など不可能である、ということである。何故なら、この構造が続く限り、教

師は「外国語教育」に一定限度以上の知恵もエネルギーも決して注ごうとしないだろうし、ましてや、本来の「外国語教育」を実現するためには是非とも必要な発想、すなわち「自分の能力の全てを投入して可能な限り学生を伸ばすためにはまだ何をしなければならないのか？」という積極的発想に立つことなど全く期待できないからである。そして事実、日本の大学の外国語教育にあっては、長年の非教育的体制が災いして、本来為されるべき多くのことが着手されることもなく山積したままである。日本の大学の外国語教育は、本来の対象である学習者にすらたどり着いていない。

私たち大学の外国語教師は自己変革を迫られている。自らに求められている教育上の社会的使命の観点から職分を再検討・再構築することを迫られている。大学人としての真理を愛する精神は自らの既得利益を越えてこの厳然たる事実を仮借無く見据えることを求めているはずである。

3. 外国語教育の再構築

それでは、大学の外国語教育が学生や社会の要望に基づいて生まれ、それぞれの大学で確固たる地位を築いて行くためには、どのような教育体制が必要であり、また外国語教師の職分・専門性はどのように転換されなければならないのか？

3.1. 教育体制の再構築

先ず「教育体制」がどのように再構築されるべきかについて論じよう。

先に示唆したように、教育目標は「コミュニケーション能力＝言語行動能力の習得」に置くべきである。何故ならば、第一にそれが国際的にも広く承認された「外国語教育」の現代的コンセプトだからである。第二に多くのアンケート調査が示すように、そのような「外国語教育」を日本の学生も社会も長い間切望してきたからである。第三に個人的な経験から言ってもこの方法を取ると確かに学生たちは実に喜々として学ぶからである。従って第四に教師の方も、授業そのものが楽しくなり学生が好きになり本来の職業的満足

感を味わうことが出来るからである。

とりわけ「国際化」した時代に生きる学生たちが、「話せるようになりたい」「旅行してみたい」という動機で外国語を学習するのはきわめて自然なことであるし、また卒業後の職業活動を考えて「せめて英語ぐらいは話せるようになりたい」という動機で英語を学ぶのも当然である。もちろん教師の側にも現代における外国語学習の最も重要な意義が「コミュニケーション能力の習得」にあることを否定する者はいないだろう。だから外国語教師たちがこれまでこの当然のニーズから目を背け続けて来たことは職業的な背任行為であり、逆に言うと職業上の市場拡大の絶好のチャンスを自ら放棄して来たとも言えるのである。「文法訳読法」による「読解力の育成」のみに偏った「外国語教育」は、外国語嫌いの学生を生み出し続けるだけだから、もうそろそろ止めにすべきであろう。この伝統的な方法は教師にはこの上なく楽な方法だろうが、今のような調子で外国語嫌いを増やし続けて行けば、将来の私たちの職業チャンスそのものを減らし続けて行くことになり、まさに自殺行為と言うべきである。「基礎文法体系の習得」のみを「将来役に立つベーシックな知識」として信じている向きに言いたいのは、クラスの大半を外国語嫌いにする方法ではどんな目標を立てても成果は挙がらず「ベーシックな知識の習得」など到底不可能だ、ということである。「コミュニケーション能力の習得」に重点を置く方法は間違いなくクラスの大半を「外国語好き」にするだろう。そして手ほどきの段階では目標言語を好きにすることが何にも勝る動機付けなのである。また初歩の段階だけを学んだ者も、生涯その言語と当該言語圏についてよい印象を持ち続けるだろう。このことの方が何倍も「ベーシックなものの習得」なのではなかろうか⁶⁾。

6) 文法訳読法の問題点(何故このやり方が多くの「外国語嫌い」を生み出すのか)

①「規則の理解」を目標とした教師の説明中心の授業になり勝ちで、学生は終始パッシブな立場に置かれる。

②練習方法が単調なので特に大人数クラスの場合学習者の出番が少なく「参加意識」を持ちにくい。

さて、この「言語行動能力の育成＝習得」という教育目標（＝学習目標）に基づいて構築すべき「外国語コース」を提起してみたい⁷⁾。英語については、当初より「選択制」とし学力とニーズに応じて「専修コース」の習熟度別少人数クラスで学ばせるべきであろう。英語を「選択制」とするのは、初期学力やニーズの多様性を考慮し効率的な学習を実現するためであって、学力の無い者を排除しようとするものではない。初級段階に十分なクラス数を用意すればそうはならないことは明らかである。問題は英語以外の外国語である。これについては、入学当初に1年間の「入門コース」（週4回）を設けてこれを「必修制」とする。「入門コース」を「必修制」とするのは、学習者に対して高校までは学べなかった外国語と出会うチャンスを保証するためであり、また英語以外の外国語に動機付けと学習希望者発掘のチャンスを保証するためである。このコースの主たる目的は当該言語の愛好者を生み出すことにあるから、可能な限り上述の教育条件を満たすことが肝要である。そして英語以外の外国語についても、この「入門コース」の後に「選択制」の「専修コース」を設置する。この「専修コース」は次のような内容が考えられる：①外

③状況設定が多様性に乏しいので具体的な意味との関連での規則の習得が図りにくい（つまり学習事項を忘れやすい）。

④予習が授業参加の前提になっておりこれを怠けると出席してもよく理解できない。

これらを総合すると、学生から見て受動的で退屈で忘れやすく脱落しやすい、ということになるのではないか。ともかく学期の途中でクラスの大半がちんぷんかんぷんになり、最後は単位を取ることだけが目標となる、ということも少なくないのではないか。

因みに「予習」と「復習」のあり方は外国語教育にとって決定的な意味を持っており、今後研究される必要がある。予習主義の弊害は「文法訳読法」によるテキストの「訳読授業」に集中的に現れる。予習していても参加チャンスが乏しく参加様式も単調。予習して行かなければ蚊帳の外。教師にはこれほど楽なやり方はないが、学生には予習していてもしていなくてもあまりにパッシブで退屈な最悪の方法であり、クラス全体がアクティブになることはおよそ不可能である。

7) ここでは、外国語の専門課程ではなく共通科目としての外国語の一般的なコースデザインを構想してみた。大学によって履修条件が異なりこのままでの適用は困難かもしれないが、

副専攻的地位の外国語コースを構想する際の参考材料になることを願っている。

国語授業本来のクラスサイズを目指す②習熟度別クラス制とし何段階かに分ける③クラスへの所属はプレースメントテスト等によって決定する④各段階週2～3回程度の授業を行う⑤英語以外の外国語では、可能であればゼミなども活用してより多くの総授業時間数の確保に努める⑤英語以外の外国語では、総合一貫教材の中級ないし上級までの終了を目指す⑥最終目標を当該言語圏の大学への留学に必要な言語能力の習得に置き、これに可能な限り近づける。(「入門コース」と「専修コース」の詳しいコースデザインについては注8を参照されたい。)

8) コースデザイン

◎入門コース (英語以外の外国語のみ)

①選択必修制

②期間：入学直後から1年

③単位数：8単位

④授業回数と時間数：

週4回(1回90分=2時間)/総授業時間数：240時間[8時間×30週]

⑤言語の選択：入学時点ないしはその直後には決定しているものとする。

⑥目標：1) 4技能総合型の基礎的コミュニケーション能力の育成

2) 基礎文法

3) 当該言語圏の文化・社会の輪郭の把握

※ともかくここでは当該言語を好きにさせ、その言語圏への関心を高めることが何よりも重要であろう。

⑦教科書：コミュニケーション能力育成に配慮した総合教材。ドイツ語について言えば、「テーマン」や「ドイチュ・アクティーフ」など。

◎専修コース

①自由選択制

②期間：英語=1年次～4年次/英語以外=2～4年次

③取得単位：何らかの仕方で卒業所要単位に算入する。

④授業回数と総時間数：各年次週2～3回程度/360～540時間

ゼミ週1回(実質2～3回分) 2年間/240～360時間

※英語については、高校までの学習を800時間とすると2年次終了までで国際基準の1000時間を優に越える。英語以外についてもゼミを見込まなくとも600～780時間になり最低限ZDaF(ドイツ語統一基礎検定試験)に合格しドイツ語圏の大学のDaF(外国語としてのドイツ語)コース(入学語学検定試験の準備コース)に進むことも不可能ではない。目標言語圏以外での学習は目標言語圏での学習と比べて効率が悪くより多くの時間を見込む必要があると言われるが、私の経験では(私は、私の勤務校で3年まで360時間学んだ後、ドイツの語学校での600時間の学習で大学入学資格を得た学生を2人

3.2. 外国語教師の職分の再構築

「言語行動能力の育成」を教育目標とする時、「外国語教育」の職務内容はほぼ180度変化する。新たな職務の内容は①「教育実践」②「外国語教育研究」③「教師自身の言語運用能力の自己錬磨」から成る。

3.2.1. 教育実践

「教育実践」は主に「授業実践」と「カリキュラムやシラバスの作成」等の教育の枠組み作りとから成る。

3.2.1.1. 授業実践

「授業実践」は「外国語教育」の要であり、職務の全ては挙げてここに収斂しなければならない。特に「言語行動能力の育成」を主眼とする場合には、個々の学習者レベルにおける習得プロセスの複雑さに比例してその教育プロセスも複雑になる。先ず教師に求められるのは、常に学習者と同じ目の高さに立つ態度であると言われる。学習者の心理状態を出来るだけリラックスし

見ている)、カリキュラムと授業内容次第で当初の目標(当該言語圏の大学への留学)はほぼ達成されるものと考えられる。問題は教師の側の取り組み方次第であろう。

- ⑤教科書：「言語行動能力」の育成を目指した4技能総合型の一貫教材。ドイツ語で言えば「ターメン」や「ドイチュ・アクティブ」など。
- ⑥学習目標：4技能総合型の「言語行動能力」の本格的な基礎[ドイツ語の教科書に即して言えば「ターメン3」「ドイチュ・アクティブ1C」までの終了。余裕のある大学・クラスではさらに「ヴェーグ」(本格総合中級教材=ドイツの大学入学の語学能力試験の準備教材)まで進んだり専門との融合を図る学習が可能であろう。]
- ⑦具体的目標：当該言語圏の大学への入学(準備)
ドイツ語の例で言えば：
ZDaF(ドイツ語統一基礎検定試験)合格
→ドイツの大学のDaF(外国語としてのドイツ語)コースのMittelstufe(中級)に接続
→DSH(大学入学ドイツ語能力検定試験)受験
- ⑧副専攻的位置：当該大学の専門性との有機的連関を図る(現実的には当該言語圏の大学への留学によって本格的な有機的連関が実現されるであろう)。
- ⑨他の学習機会との接合：当該言語圏の大学での夏期講習,その他内外の様々な季節インテンシブコースへの参加

たものに保つためである。

また教師は授業の準備に際して、学習者がアクティブに参加し自己発見的に学習するように、つまり学習者が学習内容を様々な練習を通して自ら発見し理解するように、精細な教授プロセスを構想しなければならない。ここでも学習者の立場に立った想像力が極めて大切である。例えば外国人のためのドイツ語総合教材「テーマ」においても、それは言ってみれば教師のクリエイティブな取り組みによって生命を得る練習素材の膨大な集積に過ぎないわけであるから、工夫を凝らした精細な授業プランによって初めてアクティブな学習が可能となり、またしばしば補助教材の作成が必要となる。

実際の授業においては、学習者が出来るだけアクティブに自己発見的に参加できるよう特に次の3点が重要となる。①教師の説明は最小限に留める(第一に学習者の自発的な発見と理解のプロセスを壊さないため。第二に学習者のためにできるだけ沢山のアクティブな練習時間を確保するため)。②プレゼンテーションに工夫を凝らす(学習者の自発的な発見と理解を促すため)。③多様な練習方法を駆使する(10～20分毎に内容や方法を変えて学習者の集中力を再活性化させるため)。もちろんこれらは、すでに準備段階で考え抜かれていなければならない。

また「言語行動能力」の育成を主眼とした教科書の場合、学習者自身が授業の中で多様な言語行動練習を通して、演繹的ではなく帰納的・自己発見的に学ぶことを目指しているため、特に初級の段階では予習を前提としない。しかし他方では簡単な応用練習のための沢山の宿題を課して学習事項の定着が図られる。つまりこの方法の特徴は、授業で全てを学び、山ほどの復習で定着を図る点にある。教師は多くの復習課題を与えかつ処理後迅速に返却しなければならない⁹⁾。

9) 「復習重点主義」のメリット

第一に参加者全員が常にほぼ同一の出発点に立つことが出来ること、従って脱落者を最小限に留めることができること。つまりこの方法だと参加し易く最終的な

「授業実践」にまつわるその他の重要課題としては、①1課毎のテストの作成と処理（ネイティブも交えたクラス担当者の共同作業）②何課毎かの口頭試験の実施（これも共同作業）③インタビュープロジェクト（学期末の学習のまとめとして。授業内での準備と実施後の発表と報告書の作成まで出来ればベスト。これも共同作業）等が挙げられる。それぞれ多大の知恵と労力を要するものである。

3.2.1.2. カリキュラム・シラバス作成

「外国語教育」では、一定の目標に向かって全ての授業が有機的関連において編成されていなければならない。学習者が複合的な諸要素を統合的に習得しなければならない「言語行動能力の育成」を目指す場合には、特にこの点が重要になる。その意味でカリキュラムとシラバスの作成は、年間を通じての全授業の成否を左右する重要な職務であり、スタッフ全員の学識と経験を結集することが肝要である。特に共通教科書を使用している場合には、妥当な教科書選定に備えた日常的な教材研究が肝要である。

3.2.1.3. ティームワーク

以上の「教育実践」全体は、実はスタッフ間の良き「ティームワーク」無しには実行不可能である。同一クラスを担当する教師たちの間では、授業、教材作成、試験の作成と処理等々の全般にわたって、緊密な連絡と協議が常に不可欠である。「学習者中心」という原点をお互いに見失うことさえなければ、この共同作業は職業的意欲と喜びを分かち合う源泉となるはずである。もちろんカリキュラムやシラバスの作成はスタッフ全員の共同作業となる。ともかく「教育実践」全般の成否を左右するのは「ティームワーク」如何に掛かっていると言っても過言ではないだろう。従来の教師相互間にほとんど連携のない教育形態は、実は「二重職分制」の産物としてまっばら教師の都

到達度もある程度平均的なものになる。第二に学習者はその場で全てを解決しなければならないので、それだけ練習の際の緊張感・集中力が高められる。

※「予習主義」の弊害については、注6を参照されたい。

合に基づくものであり、学習者におけるよりよい言語習得を全く無視したものと云わざるを得ない。

3.2.2. 外国語教育研究

「外国語教育」の職務を構成する第二の要素は、「外国語教育」を支える実証的あるいは理論的な「研究活動」である。ここで「研究」とは、直接・間接に「よりよい授業の実現」に結びつくことを意図して行われた実証的ないし理論的な作業全般を意味する。「研究」には、「授業実践」から直接派生する実証的な研究（これには、「授業報告」[個々の授業あるいは「コース全体」の当初の「目標」とその結果を具体的なデータに基づいて検証し、その結果を翌年の授業の改善に生かそうとするもの。]と「個別課題研究」[個々の技能、方法、テーマ等の習得をめぐる実証的研究で、「授業の改善」に直結するもの]とがある。「外国語教育研究」は主に「授業」をフィールドとする一個の経験科学的分野であって、例えばこの「授業報告」などは本来、最も基本的な「業績」として高く評価されるべきものである。「授業報告」・「個別研究」に加えて、カリキュラムの改善のために教科書を中心とする内外の様々な教材を精査する「教材研究」、 「外国語教育研究」に関連する学際的な諸分野に関する日常的な理論的活性化作業およびこれら学際的な諸分野の観点から「外国語教育」に照明を当てる「理論的・実証的研究」等が挙げられよう。因

10) 「外国語教育学」の学際的諸領域

「授業実践」に直接結びつく分野としては、「カリキュラム論」「教授法理論」「教材の理論的な比較研究」「練習問題類型論」「外国語教育方法論」「評価論」「テスト研究」等々がある。次に学習内容や方法等に関する研究領域としては、「言語習得研究」「応用言語学」「言語心理学」「当該言語圏文化・社会事情*研究」「テキスト理論」

「専門語（「経済ドイツ語」「法律ドイツ語」などの類）研究」等々である。さらには、「外国語教育」を理論的に支える関連諸科学・諸分野としては、「行動科学」「心理学」「神経心理学」「記憶研究」等の生理・心理学的領域、「言語学」「文法理論」「社会言語学」「コンピューター科学」「言語工学」等の言語学的領域、「一般コミュニケーション理論」「文化社会学」「社会心理学」「文化人類学」等の社会諸科学、さらに「教育制度研究」「言語政策」等々の分野があると言われる。

*ドイツ語教育研究の分野ではランデスクンデ (Landeskunde) という術語が定着している。

みに「文学研究」や「言語理論研究」は、「授業実践」との関連を意図したものでない限り「外国語教育」の「専門的研究」とは言えない¹⁰⁾。

3.2.3. 教師自身の言語運用能力の自己錬磨

「外国語教育」の職務を構成する第三の要素は、教師自身が自らの言語行動能力を高めるために様々な機会を活用して絶えず自己錬磨し、「授業」の改善に備えることである。

このことは、教師が自らの言語習得理論を検証する機会として、また学習者の立場に身を置きその経験を授業プランに生かす機会としても重要であろう。

4. 外国語教育をめぐる制度的環境の整備

以上のように、「外国語教育」は高度の「専門性」を要する一個の独立した職分であるにもかかわらず、現在までのところこの「専門性」を維持・発展させるために必要な制度的仕組みを持っていない。第一に事実上大学外国語教員の独占的養成機関である文学部大学院や外国語学部大学院は、単なる文学や言語理論の研究者養成機関であることをやめ、「外国語教員養成システム」を整備しなければならない。現状が続けば、これらの機関からの教員採

11) 「外国語教員養成コース」の概要

①「インテンシブコース」

目的：言語行動能力の育成。大学の「外国語教育」の新たな動向に対応。

時間数：1200～1500 時間の本格的なカリキュラム

具体的目標：「コース」終了時、当該言語圏の大学入学語学能力試験（ドイツでは DSH [Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang Ausländischer Studierender] を直接受験・合格。

※このコースは「外国語教師」以外の進路を選ぶ者にも有効

②学際的分野としての外国語教育学の学習および研究基盤の確立（注 10 参照）。当該言語圏文化・社会事情（ランデスクンデ）を中心に据えて、外国語教育への新たな要請に柔軟に対応すべき。これは、新たに大学の外国語教授職のマーケットに参入して来た「外国語の実用能力を備えた他分野の専門家」に対抗する意味でも重要な方向性ではなかろうか。

③念入りな教育実習（大学や高校の授業で新しいコンセプトを持った教師の下で実習。ドイツの Referendar [試補見習い] の制度ほどシステムティックな体制は無理としても出来るだけしっかりした体制を作る。）

用は確実に減り続けるであろう。外国語教育の質が問われている各大学の切迫した実状をよく把握すべきである¹¹⁾。第二に学会の主導の下に、現役教員が本来の「専門性」を獲得しまた向上させるための様々な研修の機会が設けられる必要がある。またこうした研修への参加は、職業的努力を示す一つの業績として高く評価されるべきである¹²⁾。第三に外国語教育の特殊な「専門性」を踏まえた特別な「業績評価システム」が必要である。「業績評価」は学習者に現れた「教育的成果」を中心とし、さらに「外国語教育」に関する「研究業績」をも加味して複合的な基準に基づいてなされるべきである¹³⁾。第四に外国語教育の専門性に相応しい職能的・学術的な組織が必要である。現在の学

12) 「現役教員研修システム」の確立

- ①例えばドイツ語教員やフランス語教員のために行われている、文部省と当該言語圏との共催による「～語教員現地研修」タイプの研修の機会を増やす。
- ②地方支部毎の研究会や学習会等の形で自己教育の場を組織して行く。
- ③経験豊富なネイティブ教師(ドイツ語の例で言えば、ドイツ語圏の大学でDaF(外国語としてのドイツ語)を修了した人が最適)に実地で指導してもらったり、一緒にチームティーチングを行ったり、あるいは一定期間その授業参観を行う。
- ⑤当該言語圏の語学校や大学の夏期講習として実施されている「外国人～語教員の再教育コース」に参加する。
- ⑥「研修」への参加は、「外国語教師」としての「職業的努力」を示す一つの「業績」として高く評価されるべきである。

13) 「外国語教育業績評価システム」の確立

「外国語教育」の真の「専門性」確立のためには、「外国語教員養成システム」の整備と並んで、教員の採用ならびに昇進に関わる「外国語教育」に相応しい「業績評価」の仕組みが不可欠である。現在ほとんどすべての大学では、「外国語教育」とは縁もユカリもない「研究業績」なるものによって「業績評価」が行われているが、ここには「外国語教育」の業績を査定し得る評価基準が一切欠落しており、いわば体重を体温計で計ろうとするようなものである。

根本基準：「学習者の言語(行動)能力をいかに育成したか」

指標1：「どの程度学生を目標言語と当該言語圏の愛好者にしたか」

→これには「学生による授業評価」によるのが最も適しているのではないか

指標2：学習者の言語能力の到達度を測る「客観基準」の導入

ドイツ語を例に取れば、ドイツ語技能検定試験/ゲート・インスティトゥートで行われる Zertifikat (ドイツ語統一基礎検定試験)/自前の実力テスト等の結果、あるいは、ドイツ語圏への「短期語学研修」、「長期語学研修」、「長期留学」の状況等客観評価できる教育成果を重視する。

指標3：「外国語教育」に関する「研究業績」

→ここで「研究」とは、直接・間接に「よりよい授業」に結びつくことを意図した論考

会組織は「二重職分制」「二重専門制」の産物として外国語教育の専門性とは異なった専門性を成立基盤としており、その結果会員の大多数を占める「～語教師」の本来の専門性を封じ込め抑圧する機能を果たしてきた。それは、既存の「～文学会」なるものが会員の職業基盤が危機に瀕している大学改革の現状に何ら積極的に取り組んで来なかったことに如実に現れている。現在の学会のあり方では「外国語教育の危機」は乗り越えられない。新しい学会組織のあり方としては、現在の組織を「～語教育研究」を中核とするものに改組するか、もしくは新たに「～語教育研究学会」を設立するかのいずれかであろう¹⁴⁾。(ただし英語とフランス語の分野には「教育」研究を目的とした学会組織がある。しかしその加入者は当該言語教師全体の一部に過ぎない。)

以上、「外国語教育」を真に改革し我々が真に生き延びるためには、学習者を引きつける「魅力ある外国語教育」を実現する以外にないだろう、そのためには外国語教育を「天職」とする教師がしかも外国語教育本来の条件の下で、教育成果を挙げて行くしかないだろう、そのためには外国語教育の専門家を養成し、またその職業活動を活性化する制度的な仕組みが不可欠であろう、という立場から、現在の大学の外国語教育全体の向かうべき方向性について私見を披瀝した次第である。結局のところ、「外国語教育改革」を含めて今回の「大学改革」で問われているのは、「大学の受益者は学生である」という大学の本来の存在理由に対して我々がどこまで誠実であり得るか、その意味において我々が真に強靱な良心と知性を持っているか否か、という点であるに違いないと信じるものである。

14) 学会組織の見直し

ドイツ語教育を例に取れば、例えば全体を「日本ドイツ学会」とし、その中に「ドイツ語教育研究部会」「ランデスクンデ研究部会」「ドイツ文学研究部会」「ドイツ語学研究部会」の四つの部会を設け、「ドイツ語教育研究部会」を基幹に据える。あるいは全く新たに「日本ドイツ語教育学会」を設立しその中に「授業実践研究部会」「言語習得研究部会」「ランデスクンデ研究部会」「関連領域研究部会」等を設ける。

[追記] 本稿は 1996 年日本独文学会秋期研究発表会（京都）における研究発表に加筆 訂正を施したものである。

参考文献

Willis Edmondson/Juliane House: Einführung in die Sprachlehrforschung (Franke 1993) Gertaude Heyd: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache

(Dieserweg 1990)

Markus Baldegger/Martin Müller/Gunther Schneider:

Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache (Langenscheidt 1993) Karl-

Richard Bausch/Herbert Christ/Werner Hüllen/Hans-Jürgen Krumm:

Handbuch Fremdsprachenunterricht (Franke 1989)

ウィルガ・M. リヴァーズ著, 天満美智子/田近裕子訳: 外国語習得のスキル
—その教え方 (研究社出版 1987 年)

D・ラーセン-フリーマン著, 山崎真稔/高橋貞雄訳: 外国語の教え方
(玉川大学出版部 1990 年)

田中慎也: どこへ行く? 大学の外国語教育 (三修社 1994 年)

関口一郎編著: 慶応湘南藤沢キャンパス・外国語教育への挑戦 (三修社 1993
年)

杉谷眞佐子: 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い
—戦争責任 問題への一考察—(ドイツ・日本問題研究Ⅲ [関西
大学経済・政治研究所発行] 所収 1995 年)

杉谷眞佐子: 日独間・対人コミュニケーションにみられる「文化摩擦」への
考察—経済的距離と心理的距離とのはざま—(ドイツ・日本問
題研究Ⅳ [関西大学経済・政治研究所発行] 所収 1996 年)

武井隆道: 日本におけるドイツ語教育の現状と展望—一般文化研究の基礎と
しての異文化アプローチの可能性—(ドイツ語教育 1 [日本独文学
会ドイツ語教育部会編] 1996 年)

三瓶慎一：設置基準大綱化以降の大学のドイツ語教育における基本理念—社会科学系学部におけるコンセプトとその実践—(慶應義塾大学法学研究会編『教養論叢』第104号 1996年12月)