

語学教育における教授法，教材とカリキュラム

北海道大学で行われるドイツ語教育を例に

ナロック・ハイコ*

北海道大学言語文化部

Teaching Methods, Teaching Materials and the Curriculum in Language Teaching: An Analysis of Related Problems in Teaching German as a Second Language for University Student in Japan

Heiko Narrog**

Institute of Language and Culture Studies, Hokkaido University

Abstract — Teaching strategies as part of the curriculum are closely connected to teaching goals and learning goals on the one hand, and actual teaching conditions on the other hand. In language education, teaching methods are an essential part of teaching strategies. Textbooks as a rule directly reflect teaching methods. In this paper I will introduce the three most common teaching methods in language education and show how they are used in beginner-level German language textbooks. Through the comparison of textbook published in German-speaking countries and in Japan, it becomes obvious that there is a vast gap between how German as a foreign language is taught in German-speaking countries (and presumably internationally) on the one hand and in Japan on the other hand. In brief, most of the textbooks made in Japan do not reflect the results of research in language teaching and learning. An analysis of curricular goals and actual teaching conditions at Hokkaido University shows that much of the problem lies with actual teaching conditions at universities that do not provide for modern language teaching. That is, in order to improve the quality of language teaching, teaching conditions have to be adjusted to modern needs. Furthermore, a flexibilization of the study system is required. The author suggests that experts in the field of language education should be given a vital role in planning language education at universities as well as in teaching itself.

(Received on July 28, 1999)

はじめに

高等教育機関における語学教育のカリキュラムの

要点は、「目標設定」、「方略」、「(成績)評価」の3点である(資料1,5を参照)。本稿では、北海道大学言語文化部でのドイツ語教育科目の現在のカリキュラ

*) 連絡先: 060-0817 札幌市北区北17条西8丁目言語文化部

**) Correspondence: Institute of Language and Culture Studies, Hokkaido University Sapporo 060-0817, JAPAN

ムを例に教育の方法論と手段,すなわち「方略」について分析を行い,大学の語学教育において方略との関連で生じている重要な問題点を指摘し,解決案を提供したい。

「方略」には様々な側面がある。たとえば,学習項目を導入する順番,学習テーマの設定,教材・資料の選択,授業形態の選択,使用メディアの選択などである。語学教育においては,そこで「教授法」が中心的な役割を果たしている。また,ある目標を設定し,それを果たすためにある教授法を選択した上で,そのために適切な教材を選ぶのも重要である。ほとんどの教材には,既に特定の教授法が前提となっており,また教材によって教育・学習の結果が大きく異なることがあることは,既に先行研究で示されている(Wienold 1987, 31, Schilder 1995, 505等を参照)。

本稿の考察の対象は,教授法と教材,カリキュラム,そしてカリキュラムの実施に伴う外的な条件の相互関係である。1.ではドイツ語教育を含む外国語教育の主な教授法を紹介しながら具体的な教材を例に教材との密接な関係を示し(1.1.-1.3.),各教授法の教育上の特徴を比較し(1.4.),教材出版事情を手がかりにドイツ語圏で使用されている語学教授法と日本で使用されている教授法のあいだに大きな差が存在することを示す(1.5.)。2.では,教材・教授法(つまり方略)と目標設定,教育の実施条件との関係を分析し,北大のドイツ語教育を例に目標到達と教育方略実施のために必要な条件と,実際の教育の実施条件に整合性がないことを示す。これは高等教育機関で行われる教育の基本に関わる重要な問題だが,その解決のためには大学における語学教育の専門化(プロフェSSIONナライゼーション)と履修制度の柔軟化が必要であることを指摘する(3.,4.)。

1. 教授法と教材

語学教授法は,様々なものがあり,またそれに関する研究も豊富にある(Batz und Bufe 1991; Neuner 1995, 180-187, Dietrich 1995, 194-200などを参照)。本稿では,実際にドイツ語教育においてよく使用された,又は使用されている三つの主な教授法に分析を限定した。また,それらを紹介するに当たって,それらの特徴を簡潔に要約したHenrici 1986, Neuner 1995, Cook 1996, Sugitani 1998を参考にした。そして,各教授法の実践の具体例として,各教授法に基づいた初級ド

イツ語教材で同じ言語学習の事項,即ち「動詞の現在人称変化」がどういうふうに扱われているのかを分析してみた。

1.1. 文法訳読法

文法訳読法は,19世紀以前にヨーロッパで行われている西洋古典語の教授法を,学校教育で19世紀後半に取り入れられた諸現代語の語学教育に応用したものである。ラテン語の伝統文法のカテゴリーに基づく文法規則を学び,目的言語からの翻訳ができることを目的とする。学習対象となる言語は書き言葉,とりわけ文学的な表現であり,言語は一つの論理体系と見なされる。従って,言語学習によって論理的な考察力が養われると考えられている。また,文章の解説を通しての,外国の高貴な文化との接触によって,学習者の教養が高まり,人間形成も果たされるとされていた。なお,ここでは詳細を省くが,北海道大学言語文化部の外国語教育の位置付けや目標表現の一部には,こういった語学教育観が受け継がれているといえる(注1)。

教育の現場においては,教師を中心とするクラス全体を対象とした正面からの授業("Frontalunterricht"(Walter 1995, 206))が基本となる。言語体系などに関する知識を全てもっている教師が学習者に文法を説明し,学習者がそれを正しく理解したかどうかを文の置き換え練習,空白記入練習や目的言語からの翻訳又は目的言語への翻訳などで証明する。

具体例として,藤代幸一他著『基本ドイツ文法』(1994)を取り上げる。この教材は「文法書」という類である。他には,1課ごとに連続した文章について学習させる「文法読本」という類の教材も日本で一般に普及しているようだが,文法訳読教授法と結びついていることには変わりはない。

さて,『基本ドイツ文法』では,第1課で「動詞の現在人称変化(1)」が扱われる。まずは,人称変化した動詞を述語にもつ簡単な文が2つほど挙げられ,その下には,2ページにわたって,「動詞の現在人称変化(1)」,「不定詞と定動詞」,「口調上の例外」,「語順(1)」,「seinとhabenとwerden(完全に不規則的な動詞)の人称変化」の5点について説明があり,第4課で取り上げる語幹母音が変わる部分的に不規則的な動詞を除いては,ほとんどの動詞の現在人称変化活用表が完全に出されている。最後の4ページ目に3つの練習問題が出されている。「1」は,ドイツ

語文の和訳で、「2」は、4つの動詞を一通り変化させる練習で、「3」は和独訳である。

なお、文法の例文や練習問題の文が一つ一つ独立しており、統一性をもつテキストをなさない。メディアとしては、教科書以外にテープもあるが、教科書の文章を朗読したものにはすぎず、実際の言語使用を表すものではない。また、本文と関係のないドイツの風景の小さな白黒写真が視覚的な刺激として1課ごと1枚程度で掲載されている。

この教材に基づいて教育を行う際には、教師は最初の3ページの文法を教壇から説明し、学生に最後の練習問題を一人一人に1問ずつ当て解答させ、文法規則の理解を確かめることになるだろう。教師のためのマニュアルが作成されていないことは、この教材がこのような教授法と密接に結びついており、当然そのように使われることが前提となっていることを示す。

このような教授法と教材の教育的な特徴について、1.4. でまとめて他の教授法との比較を行う。

1.2. オーディオ・リンガル・メソッド

オーディオ・リンガル・メソッドは、主に2つの土台の上にたっている。それは、言語学的な面ではアメリカで30年代から展開された構造主義である。そこにおいては、重点は現代語、とりわけ話し言葉におかれており、音声をベースにしている。また、伝統文法と違い、ある特定の言語を模範にたてているのではなく、各言語をその言語に適合したカテゴリーで記述しようとしている。心理学的な面の土台は行動主義である。それによると、人間はある程度機械的に刺激と反応(この場合は主に模倣である)の繰り返しによって学習をし、言語習得のためには繰り返しのパターン・ドリルが有効とされている。つまり、語学教育が「トレーニング」として行われる。

また、目的言語の学習の対象となるのは、文学作品など、文化的な価値観によって選ばれたものではなく、まずは日常的な場面で使われる日常的な話し言葉であり、目的言語についての知識の習得ではなく、言語技能の習得が学習の目標とされているといった点でも文法訳読法と著しく異なっている。

練習形態としては、文法のパターン・ドリルの他に、ランゲージ・ラボラトリーでの発音と会話のドリル、置き換え練習などが挙げられる。

具体例として、ここで和訳されたドイツのオー

ディオ・リンガル教材、在間進編「ドイツ語を話しましょう(1)(Sprachkurs Deutsch 1)」(1984)の現在人称変化の扱いを挙げる。

第1課でまず8つほどの白黒の写真の下に、写真の内容を表す人称変化した動詞を含む文が挙げられる。次のページには、規則的な動詞の現在人称変化の活用表が挙げられ、語順についても説明がある。それに練習問題が続く。まずは、人称変化した動詞に適切な人称を持つ主語と目的語を結び付け文を作らせる。この練習は、学習者の人称変化の理解をまず受身的な形で試す。次に同じ動詞の同じ人称形のみを含む質問文と応答文の機械的なパターン練習がある。多くの繰り返しによって、このパターンが記憶に焼きつくことが考えられているのだろう。次に文法事項と関係のない簡単な日常会話の練習があり、続いては、また同じ動詞の同じ人称形しか含まない機械的な会話練習が二つほど続く。それに続いて文の空白に主語の人称変化に合わせて適切な動詞を適切な語形で記入する記入練習がある。ここで新しく習得した文法事項を自由に応用する段階に入ったと見られよう。それに続いて、様々な新しい語彙事項や文法事項を混ぜた複合的な会話練習と記入練習問題が3つほどある。つまり、全部でわずかな文法説明に対して14の練習問題が挙げられている。そして、その中の半分ぐらいはランゲージ・ラボラトリーでの使用に適している。

上で紹介した文法訳読の教材では、まずは文法事項と練習問題の比重が全く異なることが目立つ。これは、文法事項の受身的な理解だけでなく、学習者がそれを能動的に身につけることが求められているからである。他にも、使用される言語は日常的な言葉、とりわけ話し言葉であること、新しい文法事項の習得には受身的な理解から応用までの段階性が反映されていること、テープには自然なスピードと口調で多くの練習問題が収録されていること、そして文章の内容に相応する写真がたくさん挿入されており、テキストの理解を視覚において支えることが挙げられる。また、文法訳読教材では、たった1課において紹介された人称変化がこのオーディオ・リンガル教材では他の文法事項と交えて計3つの課(第1, 3, 6課)に分けて導入される。つまり、動詞の人称変化自体の習得にも段階性があると想定されている。ちなみに、同じ文法事項に関しても文法の習得が段階的に進行することは、言語習得の研究にも裏付けら

れている (Cook 1996, 22-26 を参照)。

1.3. コミュニカティブ・アプローチ

コミュニカティブ・アプローチというのは、重要な共通点をもついくつかの最近の教授法の総称である。一つの大きな特徴は、従来の上記のアプローチと異なり、中心は教育者が行う教育ではなく、学習者の学習、グループとしてまたは個人としての学習者がもっているニーズである点である。従って、クラス全体を一つに扱う正面からの授業またはランゲージ・ラボラトリーでの授業より、グループまたはパートナーあるいは一人での学習のほうが有効と見られる。また、言語は人間の社会的・認知的活動の一つと見られ、他人に対して目的を持つ行動として位置付けられるので、学習目標とされる言語能力は、ある場面の中での目的に合った適切な言語使用である。目標言語と学習者それぞれの文化的背景、そして学習者が認知意外にも情緒をもつ人間であることが重視されるので、学習者の興味をそそるテーマを持つテキストや文化的な違いを問題化するテキストがよく使われ、学習者の学習への情緒的な取り組みも促される。また、自分の意思で社会の中で行動する学習者に目標意識や想像力をもつことが前提とされているので、言語表現だけを対象とした機械的な練習はあまり行わない。会話練習においても、同じパターンの質問と答えの繰り返しも行わず、一つの場面の中でひとまとまりの会話を練習し、会話の展開や終わり方などにおいて選択肢を提供したり、学習者に創造的に作らせたりする。文法の教育・学習は、学習者が主体的にルールを発見する帰納的な方法が使われる。学習が段階的に理解から自由な応用まで進むという認識において、オーディオ・リンガル・メソッドと類似している。読む能力の習得においては、読むことに目標があり、その目標にあった読解の仕方があると想定するので、ある文章を単語ごとに訳するような読み方はせず、文章の趣旨の理解を問う読み方や、特定の情報を探すなど、実践的な読み方を習得させる。

以下は、このようなアプローチが教材でどのように実現されるのかは、コミュニカティブ・アプローチの代表的な初級ドイツ語教材、Aufderstrase et al. 1992 「Themen neu 1」の動詞現在人称変化の例で示したい。

「Themen neu 1」の各課のテーマは、文法事項ではなく、「住居」、「買い物」などといった日常生活に関わるものである。動詞の現在人称変化が紹介される

第1課のテーマは、「最初の接触」であり、学習目標は、「挨拶」、「(自己)紹介」、「(名前の)綴り方」、「電話」、「計算」、「職業と出身を聞く」である。このような社会的な行動を可能にするために言語が使われるわけで、正しい表現を作るために文法が存在するわけである。従って、文法自体は目標ではなく手段であり、学習の中心ではない。

動詞の人称変化が導入される前に、挨拶などの場面で約5ページに渡って、既に動詞の人称変化した形が頻繁に使われている。場面ごとにその場面を描くカラーの大きな絵がついており、各文章または会話の意味は、語彙や文法の詳細な知識がなくても、理解できるようになっている。つまり、文法現象が実際に知識として体系的に導入される前に、学習者がその現象について既にある程度使った経験をもっており、文法体系について自分なりに既に仮説を立てている。6ページ目には、「誰々がどこから来ているだろうか」という会話の練習の中で集中的に主語の違いにより、動詞の形態が変化する練習が出てき、そこに付録にある文法説明や活用表への参照がある。ここで、学習者が教員に勧められて文法を説明することになる。別冊の練習帳には、記入練習と作文練習、現在人称変化を中心とする練習が計6つの練習問題があるが、他の学習事項を含めると、計34の練習問題が出されており、学習者の能動的な学習を手伝っている。ちなみに、第1課で取り上げられる現在人称変化は規則的な人称変化と不規則動詞の一部の人称変化のみであり、他の動詞の現在人称変化は、上記のオーディオ・リンガル・メソッドの教材と同様にあとになって段階的に導入される。付属のオーディオ・テープは教材の場面を自然なスピードと話し方で実現させるものである。

なお、このような教授法の応用は、教員にかなりの工夫を要求し、オーディオ・リンガルな「Sprachkurs Deutsch」と同様に教員のために詳細なマニュアルが提供されている。コミュニカティブ・アプローチの教材作成に際して、コミュニケーション能力の様々な要素の段階的な習得を考慮に入れなくてはならず、これらの能力の養成を有意義なコミュニケーションのコンテキストに有機的に編み込むのは、容易な作業ではないので、実際に複数の専門家で協力して作成されることが多いようである。

1.4. 各教授法が持つ教育的な特徴

上の紹介で簡単に示したように、語学教授法が言語学的研究、語学教育の研究、心理学的研究を支えにして、教育者中心から学習者中心へ、文法中心からコミュニケーション中心へ、等というように、より効率のよい語学学習への道を辿ってきた。その中では、上の三つの教授法は主な段階を反映している。また、各教授法はその使用を前提とする教材と密接に結びついており、たとえば文法訳読の教材をオーディオ・リンガル・メソッドに使用しようとしたり、コミュニケーション・アプローチを文法読本のように使用しようとしても、その教授法には適さないことは明らかであろう。

表1において、各教授法の語学教育上の特徴を簡単に比較してみた。

表1でみられるように教育的な側面では、コミュニケーション・アプローチにメリットが最も多い。文法訳読法の唯一のメリットは、一方的に「読む」能力の養成のみを目指した場合、それを比較的短時間で可能にすることである。そのために、この教授法は個人的に学問的な目標のみを持つ学習者に向けており、「academic style」(Cook 1996, 176)とも呼ばれている。オーディオ・リンガル・メソッドの練習法はコミュニケーション・アプローチの教育に有効に取り込まれることができるが、独自の教授法としては推薦できない

表1 主な外国語教授法の教育的特徴の比較

文法訳読法	オーディオ・リンガル・メソッド	コミュニケーション・アプローチ
「読む」技能の養成のみに適している。	「読む」、「書く」、「話す」、「聞く」の4技能を養成するのに適している。	「読む」、「書く」、「話す」、「聞く」の4技能を含む全体的なコミュニケーション能力の養成に適している。
学習の方法が学習心理を反映していない。	学習の方法が原則として学習心理を反映している。ただし、この方法が基づいている心理学的モデルが時代遅れであり、適切でない部分がある。	学習の方法が学習心理を反映している。
教育者が中心である。	教育者が中心となる部分と学習者が中心となる部分がある。	学習者が中心である。
学習者が基本的に受身的となっている。	学習者の能動的な活動が促されるが、刺激と反応に基づく機械的な活動しか促されない。	学習者の能動的且つ創造的な活動が促される。
教育者に要求されるのは、対象言語についての確実な知識であり、語学教育者としての技能ではない。	教育者に教育的な技能も要求される。	教育者に高い教育的な技能が要求される。
学習者へ情意的な側面で働きかけない。	学習者へ情意的な側面で働きかけない。	学習者へ情意的な側面でも働きかける。 ^(注2)
知識の積み重ねのみが重視されるので、視聴覚メディアが使用されない。	視聴覚メディアが学習において中心的な役割を担う。	視聴覚メディアが学習において中心的な役割を担う。

い (Cook 1996, 184 を参照)。

1.5. 出版事情で見られる各教授法の使用状況

ここでは、各教授法が現在どれくらい使用されているかという点が興味深い。これについてはあいにく調査が存在しないようだが、教授法と教材の密接な関係を考慮すると、各教授法の使用状況が教材の出版事情でおおよそ反映されると考えられる。そこで筆者がドイツ語圏で出版されている成人のための(練習帳、マニュアルなどを除く)基本的なドイツ語初級教材と日本で出版されている同じ初級教材の出版事情を比較してみた(表2, 3)。ドイツ語圏で出版されている初級教材に関しては、ドイツ語教材目録(Goethe-Institut 1997)に掲載されたものを、日本で出版されている初級教材に関しては、日本の代表的なドイツ語教材出版社4社で発行しているものを、それぞれを数えてみた。教授法との結びつきは、出版社による分類や内容の紹介文による。

教材の数に関しても、教授法との関連に関しても、ドイツ語圏と日本とでは、大きなギャップが存在することが明らかである。このギャップの原因を完全に解明するのは、本稿の範囲を越える。ここで簡単な説明だけに止めておきたい。数に関しては、日本で出版されている教材では、同じ固定したパターンに従

う簡略なものが多く、そのパターンに従いさえすれば、著者にはドイツ語教育者としての専門的な知識は必要ではない。このことは、特に文法教材についていえる。また、教材の規模は約70~110ページぐらいに決まっているようで、ドイツ語圏で作成される初級教材の6~7分の1である。教授法との関連のギャップについては、日本ではドイツ語教育は主に大学で行われるが、大学で実際にドイツ語教育に携わる教員の中では、自己認識で教育専門の教員はわずか7.1%にすぎず(1991の調査, Yamaji 1991, 229による)、文学など異なる専門を持つ教員が多いようである。つまり、異なる専門を持つ教員にとっては、語学教育者として高い技能を要するコミュニケーション・アプローチなどより、それを要しない文法訳読法のほうが楽に違いない。しかし、他の原因として、目標設定や授業時間数など、カリキュラム関連の要因も考えられる。これについて、次節で触れたい。

2. 教授法、教材とカリキュラム

上で述べたように、高等教育機関の語学教育における教授法と教材はカリキュラムの中で、方略として位置付けられる。ただし、方略は独立したものでなく、特に目標と結びついていると考えられる。ある

表2. ドイツ語圏で出版されているドイツ語初級教材と教授法との関連

・ コミュニカティブ・アプローチ又はオーディオ・リンガル・メソッドに基づくもの	21 (66%)
・ その他	11 (34%)
(内 不明(描写文がなく、筆者も知らないもの) 6 (19%), 独学のための教材(マルチ・メディア教材を含む) 4 (13%), オーディオ・ヴィジュアル・アプローチに基づくもの 1 (3%), 文法訳読法に基づくもの 0 (0%)	

表3. 日本のドイツ語教材出版社4社で発行している初級教材と教授法との関連

・ 文法訳読法に基づくもの	375 (89%)
・ その他	44 (11%)
(内 外国で作られたコミュニケーション・アプローチに基づく教材を簡略に訳したものの 3 (0.7%), 日本で作成されたコミュニケーション・アプローチに基づく教材 3 (0.7%), その他は文法と会話を組み合わせたいわゆる「総合教材」が多い)	

教育または学習の目標があつて、それを達成するためにある方略が選ばれるわけである。ただし、方略は教育の他の条件との整合性も必要である。ここでは、授業時間数、クラス人数、教室のあり方などが挙げられる。これらを以下略して「教育の条件」と呼ぶことにする。

ここで北海道大学で行われる初習外国語としてのドイツ語教育を例に、方略である教授法と教材とカリキュラム、教育の条件との関係を分析してみたい。まずは、目標設定との関係から分析を行う。

2.1 教授法と目標設定

上で紹介した教授法の教育上の特徴と高等教育機関における学習目標との関係を考えると、次のことが言える。

- ・もし学習目標が文献読解のみにあるなら、文法訳読法がもっとも適切な教授法である。
- ・もし文献読解以外の能力の養成も目的に含まれるならば、コミュニケーション・アプローチに基づく教育が最も適切である。

学習者のニーズに関していえば、個人的に学者志向で純粋に学問的な目標を持つ学習者においては、文法訳読法が適切であり(Cook 1996, 179を参照)、それ以外の学習者においては、コミュニケーション・アプローチに基づく学習が適切だといえる。

北海道大学で行われる初習外国語としてのドイツ語教育の目標と方略について、外国語教育に関する各資料から上記の教授法の選択について指摘が得られることを以下で示したい。外国語教育全般に関しては関連資料で次のように述べられている。

「大学の教育課程における外国語教育は、言うまでもなく、外国語文献・原典の理解や学術的意見交換のための学力・運用能力の養成という基礎教育としての側面と、その学習を通して異文化についての理解を深め、人間・社会の諸相を総合的に把握させ、広く国際社会に貢献しうる幅広い教養を身につけた人材を育成するという教養教育としての側面を併せもつ教育科目であり、...。」(資料2,16)

また、初習外国語教育に関する資料では、目標到達レベルについて次のように述べられている(6単位コースの目標)。

読む：新聞・雑誌の日常的な記事・報道，児童文学，比較的平易な科学論文，各種の案内パンフレットなどの文構造や内容を理解する力
 聴く，話す：日常生活の様々なシチュエーションでの初歩的な会話表現(...)ができ，ある程度それに対する相手の応答が理解できる力，つまり最低限のコミュニケーション能力
 書く：簡単な手紙が書ける力.....(資料3,1,以下省略)

この北大の資料では、日本の大学における外国語教育の従来のものである(Narrog 1999, 1.1.を参照)外国文献の読解も目標にあげられるが、外国語運用能力の必要性も認められており、「読む」こと以外の言語技能の養成が求められているようである。つまり、北大における外国語教育は学者養成のための教育だけではないことが分かる。また、筆者が行った学習者アンケートでも、純粋に学問的な目標を持つ学習者が北大の学習者の一部にしかすぎないことが分かった(Narrog 1999, 1.2.を参照)。

「読む」、「話す」、「聞く」、「書く」の4技能を含む言語習得、あるいは言語技能の習得を含むより総合的なコミュニケーション能力が目標であるとする、上記の教授法の紹介から分かるように、方略を決める際「コミュニケーション・アプローチ」を教授法の中心にするのが適切である。ただし、ここでまず教育の条件との整合性についても考察が必要である。

2.2 教授法、教材と教育の条件

目標設定以外にカリキュラムと密接に結びついている教育の条件として、まず次の2点を挙げなければならない。

- 1 授業時間数
- 2 クラス人数

学習者のニーズとモチベーションも非常に重要だが、Narrog1999で詳細に取り上げたので、ここでは割愛する。外的な条件として、他に「教室」も重要である。授業時間数について、従来から、経験的なデータがあるほかに、教育の結果を大きく左右することが研究で示されており(Cleveland et al. 1980 (1960), Carroll 1975, Wienold 1987などを参照)、クラス人数については、体系的な実験的研究が見当たらず、経験的なデータに頼らざるをえない(Narrog 1999, 1.1.4.を参照)。

上では、北大では他の初習外国語と同様に4技能

の養成を含めるドイツ語の総合的な学習が目標とされていることを示した。また、資料3からの引用では、6単位コースにほぼ初級終了に相当する言語能力の養成が要求されていることが分かる。ドイツ語を総合的に学んだ場合、初習外国語として初級まで修了するためには、次の条件が必要である（Narrog 1999, 1.1.4., 本稿の1.3.を参照）。

1 授業時間数（コマ単位）:

400時間（14コマ）以上

2 クラス人数：8～16人

その他：教室：教員を中心としない，パートナー学習やグループ学習など 様々な学習形態を可能とする教室

それに比べて，北大のドイツ語教育では実際には次のような条件となっている。

1 授業時間数（コマ単位）：120～240時間（4

コマ～8コマ）（学部による）

2 クラス人数：30～40人

その他：教室：ほとんどが固定した配置で教員を中心とし，椅子等の移動が困難な講義型教室
これらの条件は明らかに講義型の文法訳読法の授業を想定したもので，近代的な語学教育が想定されていない。

ここで見られるように，学習目標及びその達成のために有効な方略を実行するのに必要な条件と，実際に教育のために設定されている条件のあいだに大きなギャップが存在する。時間数，クラス人数などにおいて実際に設定されている条件は近代的な語学教育ではなく，「読む」ことのみを中心とした昔ながらの教育を想定したものである。クラス人数について付け加えると，Narrog 1999, 1.4.で示したように，現在の北大のように近代的な語学教育に適正な人数の約3倍の人数などといった条件で教育を行う場合，学習目標到達のために最低50%ほど多い時間が必要となり，初級修了のために必要なコマ数は21以上となる。現在の条件の下で行われる初習外国語の4～8コマの授業では，文法と「読む」ことだけに集中すればある程度の成果をあげられるかも知れないが，現在一般的に求められており，北大における外国語教育の位置付けにも掲げられている総合的な語学教育では，有意義な目標を設定し，成果をあげることは不可能だということができる。

そこで，なぜ北大における外国語教育の位置付け，目標，達成のために有効な方略を実行するに必要な

条件と実際の条件との間にこのような大きなギャップができたのかを問うことになるが，ここでは重要だと思われる原因を一つ指摘したい。多くの大学と同じように，北大でも初習外国語教育が全学教育の一環として行われる。そこで，語学教育を要請し，その授業時間数等を決めるのは，原則として語学教育の研究・教育機関ではない学部である。つまり，語学教育の枠組みを決めるのは，語学教育の専門家ではないし，それらの学部または教員の外国語教育の要請は，結果から判断する限り，必ずしも語学教育の確実な専門的な知識に基づいていないようである。このような事情から，近代の語学教育研究に根拠をもたない語学教育の枠組みができる現状が生まれると考えられる。つまり，語学教育における大学の重大な問題は，大学の組織と運営から生じているということができる。

この節の主な点をもう一度まとめると，北大における語学教育の条件と，近代的な語学教育の目標設定および教育方略のあいだに整合性がないということができる。整合性がない原因は，語学教育の枠組みを決定するのは，語学教育の専門家ではないことにもあると考えられ，つまり大学の運営面の問題であることが浮かび上がる。

2.3 教材と教育の条件

前節では，北大における初習外国語としてのドイツ語教育において，近代的な語学教育を行うための方略等と，実際に教育が行われる条件のあいだに整合性がないことが分かった。このことは北大に限られていないようである。資料5（p. 8, 9, 14, 19等）で分かるように，北大のような教育条件は，他にも多くの日本の大学で一般的である。このことから1.5.節で取り上げた教材出版事情で見られる日本と欧米，とりわけドイツ語圏で行われているドイツ語教育方略の大きなギャップが説明できる。このギャップは，実際にドイツ語教育を行う教育者の中に教育専門家がごく少数にすぎないことだけに原因があるわけではない。近代的な語学教育を行うための方略と，大学で実際に教育が行われる条件のあいだに整合性がないことにも原因がある。つまり，コミュニケーション・アプローチに基づいた国際的な基準の授業を行おうとしても，時間数が足りなくて，クラス人数も多すぎるため，それにおいて有意義な目標も設定できず，実際の教育条件の中で効率的な授業も行い得ないので，

多くの場合、昔ながらの教授法とそれに適した教材を採用することになることがうかがわれる。

この関係で、ドイツ語圏で作成される教材では見られなかった、日本独特の、特定の教授法との関連をもたない、文法と会話練習を合わせた「総合教材」と、欧米で製作されたコミュニカティブ・アプローチに基づく教材を大幅に簡略して訳した教材との存在の理由が分かる。これらの教材は、実際の日本の大学の教育条件の中で、少しでもより近代的な語学教育を行おうとする試みを反映していると見られよう。

教材と教育の条件に関してもう一点について論じなければならない。ある目標と方略の下で一定の期間ドイツ語を学ぶとすると、目標到達に向かって一貫した教育・学習が行われることが望ましい。大学教育で使用される教材に関していえば、2,3学期を通じた教育の場合、学期ごとに教材が変われば効率があまりよくなく、最初から最後まで体系的な学習進歩を可能とする一貫した教材が必要となるわけである。

この点において、ドイツ語圏で製作されている教材と日本で製作されている教材の間に著しい違いが見られる。以下は通常の初級ドイツ語教育教材の修了に必要なとされている時間数時間を比較する(教材内の記述による)。

- ・北大ドイツ語の全体授業時間数 120-240 時間
- ・ドイツ語圏で製作された教材の修了に必要な ..
授業時間数 約 420 時間
- ・日本で製作された教材の修了に必要な授業時 ..
間数 約 60 時間

以上で見られるように、日本で製作された教材は原則として2コマ(60時間)の学習を区切りとし、一貫した教育を提供するためには適していない。これらの教材では、学期ごとに学習の内容が変わることが前提となっている。ドイツ語圏で製作された初級教材の修了に必要な授業時間数は北大などで用意されている時間数をはるかに上回っているが、このことは、北大で用意されている時間数が初級を修了するために足りないことを示すにすぎない。もしちょうど120時間あるいは240時間で修了できる教材があったとしても、それで国際的な基準の初級修了が果たされていない事実には変りがない。一貫した教育を提供するには、北大の場合最低120時間の授業で使える教材が必要なわけである。

3. まとめ

本稿で次のことを示すことができたと思う。

- ・語学教育において教授法が教育方略の中心である
- ・教授法と語学教材のあいだに密接な対応関係がある
- ・教材出版事情を手掛かりにするかぎり、欧米、とりわけドイツ語圏で行われる初級ドイツ語教育の方略と日本で行われる初級ドイツ語教育の方略のあいだに大きなギャップがある。つまり、ドイツ語圏等では最新の語学教授法に基づく教育が行われるのに対して、日本では、語学教育の研究の成果を反映しない昔の教授法が依然多く使用されることが観察される。次の点はこのことの一つの原因であると思われる。
- ・北大の例で見られるように、大学で主に教養教育として行われるドイツ語教育の条件と、近代的な語学教育のために必要な教育条件とのあいだに整合性がない。

また、その原因は次の大学の運営面にあるということが出来る。

- ・語学教育の条件を決定するのは、語学教育を専門としない学部である。これらの学部の外国語教育に対する要請は、必ずしも語学教育研究に基づいていないようである。

また、この点を教授法と教材の分析に関連付けると、次のことをいうことができる。

- ・北大を例に見た日本の大学におけるドイツ語教育に見られるこの問題点は、そのまま教材のありかたに反映されている。

4. 展望

昨年、世界的な英語能力試験 TOEFL の 1998 年～1999 年の結果集計が発表され、日本はアジア 21ヶ国の中で、アフガニスタン、カンボジア、ラオスだけを抜いて前年度の最下位から 18 位に上がったことが分かった (Educational Testing Service 1999, 1999a を参照)。TOEFL の平均スコアでそのまま 1 国の英語教育あるいは外国語教育の水準を正確に計ることは無論不可能だが、日本における外国語教育の現状を端的に表す数字であることは否めない。日本の外国語教育の無力は、社会全体規模の重大な問題であり、高等

教育機関全体および外国語教育に携わる教員全員が必死に改善に取り組まなければいけないと思われる。

本稿では、大学で行われるドイツ語教育について分析を行ったが、次の2つの大きな問題点が浮き彫りになったと思われる。

- ・教育が行われる実際の条件(時間数・クラス人数など)は、語学教育に適したものではない
- ・教育を実際に担当する教員は原則として語学教育の専門家ではなく、教育・学習方略も原則として語学教育・学習研究の成果を反映していない。つまり、実際に行われる教育には、原則として語学教育としての専門性はない

この2大問題点は、実は大学のドイツ語教育に限られたものではなく、高校等で行われる英語教育にも該当することは諸資料から分かる(条件や教員、教育方略についてはLoCastro 1996、教育方略についてはGorsuch 1999を参照)。大学での語学教育は中学校・高等学校で行われる外国語教育、とりわけ英語教育の延長線上にあり、類似した条件と理念に基づいて行われているわけである。高校の英語教育においては3つ目の大問題として、知識面への偏りをもたらず受験勉強との関わりも挙げられる(Goold et al. 1994を参照)が、ここで取り上げた2大問題点はドイツ語教育だけに限られた問題ではなく、日本の高等教育機関の外国語教育全般にわたる極めて深刻な問題であることが推察される。

大学での外国語教育、とりわけ初習外国語としてのドイツ語教育を競争力のある、より国際的な基準のものとし、充実させるためには、次の2点が最も必要だと思われる。

- ・語学教育の基本的な条件を近代的な語学教育に適したものにしなければならない。
- ・そのためには、教育の枠組みを決める際に語学教育の専門家が中心的に関わらなければならない。語学教育の実施においても専門家を中心において、プロフェッショナルライゼーションを計る必要がある。

特に大学で行われる初習外国語教育に関しては、次の1点も重要だと思われる：

- ・学習者に、実際に有意義なレベル(例えば初級修了)まで初習外国語教育を受けるチャンスを与えなければならないと思われる。個々の学習者のニーズに答えるためにも、学生に選択の幅を広げて単位枠の大幅な柔軟化を行う必要があ

る。

この点についてだが、上ではグローバル・スタンダードの初級を修了するためには、16人までのクラスで400時間の授業時間が必要であることを取り上げたが、大学の語学教育のための人的・経済的資源が限られているので、もし大学で本格的に国際的な水準の語学教育を実施することになるなら、現在の「量」重視の運営(全員2ヶ国語必修、大人数、短時間)から「質」重視の運営(ある程度の選択性、小人数、長時間)への転換を迫られることになるが、筆者が考えるには、大学の語学教育の起死回生のためには、このような思い切った改革の道しか残っていない。全体的にも、大学において、語学教育を運営・形態面中心のみで扱う考え方から、教育内容、質、結果を重視し、それを優先する考え方への転換が望ましいと思われる。

謝辞

本稿の執筆に当たってR. ステープルトン氏(北海道大学言語文化部)より貴重な指摘と資料提供をいただいたことに感謝している。

注

1 「英語を含めた外国語教育は、実用能力の養成であるとともに、学生の思考力、論理力、言語感覚を練磨する有力な手段の一つである。」(資料4,45)

2 学習者の「情意的」な側面への働きかけを具体例で示したい。コミュニケーション・アプローチにおいては、学習者が興味を持つ身近なテーマについて学び、そして中心となって授業に能動的に参加することになる。それによって生じる学習への情意的な反応を測ることは容易ではないが、筆者が三つの教授法に基づいて大学でドイツ語の教育を行い、授業に関して定期的に学習者にアンケートをとってきたが、アンケートの自由解答欄では、コミュニケーション・アプローチの授業のみにおいて、授業に対して感情的に肯定的な反応が見られることが目立つ。以下にコミュニケーション・アプローチの教材を使用した北海道大学のある理科系クラスからその例を挙げたい。

「意外と楽しい授業時間をすごせた」(匿名)、「独

語を習うことに対して乗り気ではなかったのだけど、...授業は楽しかったので、毎回出席することができました」(男子)、「このクラスみたいに日常的な会話を勉強しながらの方が理解し易いし、何より楽しいと思う。1年間楽しかったです」(男子)、「とてもおもしろくてよかったです」(男子)、「楽しい講義であった」(男子)、「ずっとこのような講義をしてほしいと思います」(女子)

学習者の主体性を重んじない文法訳読の教授法やオーディオ・リンガル・メソッドの教授法に基づいた授業では、このような反応があまり見られなかった。しかし、学習者が授業・学習を楽しんでいることがモチベーションにつながり、学習の効率を高めるのは、いうまでもない。

3 三修社、同学社、第三書房、東洋出版の4社であるが、三修社と同学社は98年のカタログ、他の2社は99年のカタログに基づいている。他にもドイツ語教材の出版に専門的に関わる3つほどの出版社があるが、出版の事情が同じなので、分類が明確で計算しやすい4社を選んだ。

参考文献

資料1 『学業成績評価について 教員・学生によるアンケート調査』 北海道大学平成10年3月

資料2 『学部教育体制における全学教育科目の実施(案)及び関連する諸問題について』 北海道大学における一般教育等実施体制検討委員会 教育課程専門委員会編 平成5年11月

資料3 『初習外国語到達目標』 言語文化初習外国語係 平成6年度

資料4 『協議会資料集 第55号』 北海道大学教養課程教育協議会 平成4年12月10日

資料5 『ドイツ語教育の現状と課題 アンケート結果から改善の道を探る』 平成9年度～平成10年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(1))課題番号(09610516)調査報告日本独文学会ドイツ語教育部会 ドイツ語教育に関する調査研究委員会 平成11年3月30日

資料6 『21世紀の大学像と今後の改革方策について(答申)』 大学審議会 平成10年10月26日

Ammon, Ulrich (ed.) (1994), "Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium." München: Iudicium Aufderstrasse, Hartmut et al. (1992), "Themen neu 1.

Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache." München: Hueber

Batz, Richard und Waltraud Bufe (eds.) (1991), "Moderne Sprachlehrmethoden - Theorie und Praxis." Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ and Hans-Jürgen Krumm (eds.) (1995), "Handbuch Fremdsprachenunterricht." Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen: Francke Verlag

Carroll, John B. (1975), "The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries." *International Studies in Education* V, New York: John Wiley & Sons

Cleveland, Harlan, Gerald J. Mangone and John Clarke Adams (1980 (1960)), "The Overseas Americans." New York: Arno Press

Cook, Vivian (1996), "Second Language Learning and Language Teaching." Second Edition, London: Arnold

Dietrich, Ingrid (1995), "Alternative Methoden," Bausch/Christ/Krumm (eds.), pp. 194-200

Educational Testing Service (1999), TOEFL Test and Score Data Summary 1998-99 Edition, <http://www.toefl.org/dloadlib.html>

Educational Testing Service (1999a), TOEFL Test and Score Data Summary 1999-00 Edition, <http://www.toefl.org/dloadlib.html>

藤代幸一他著 1994, 『基本ドイツ文法』, 東洋出版
Goethe-Institut (1997), "Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer." 32. Auflage, München: Langenscheidt

Goold, Richard, Nigel Carter & Christopher Madeley (1994), "The New Monbusho Guidelines: Part Three," *The Language Teacher* 18, No.1, 4-7

Gorsuch, Greta J. (1999), "Monbusho Approved Textbooks in Japanese High School EFL Classes. An Aid or a Hindrance to Educational Policy Innovations?," *The Language Teacher* 23, No.10, 5-15

Henrici, Gert (1986), Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen). Paderborn: Ferdinand Schöningh

LoCastro, Virginia (1996), "English Language Education in Japan," in: Coleman, H. (ed.) *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press 40-58

Narrog, Heiko (1999) 「初習外国語としてのドイツ語教育のカリキュラム 目標設定を中心に」, 北海道大学 『言語文化部紀要』 37, 25-65

Neuner, Gerhard (1995), "Methodik und Methoden: Überblick," in Bausch/Christ/Krumm (eds.), 180-187

Schilder, Hanno (1995), "Unterrichtsmittel und Medien," in Bausch/Christ/Krumm (eds.), 503-508

Sugitani, Masako (1998), "Überblick über drei repräsentative Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Stichworten," 日本独文学会 秋季研究発表会, 関西大学, 10.17.1998 口頭発

表

Walter, Gertrud (1995), "Frontalunterricht," Bausch/Christ/Krumm (eds.), 204-206

Wienold, Gotz (1987), "Time and Opportunity to learn in Foreign Language Teaching," 『早稲田大学語学教育研究所紀要』 35, 25-46

Yamaji, Asahiko (1994), "Das Studium von Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen," in Ammon (ed.), 221-236

在間進・Albrecht, Irmtraud 編 (1984), 『ドイツ語を話しましょう (1)』, 朝日出版