

言語教育の学習目標とは何か

—— 初級ドイツ語授業に関する教師の主観的な理論 ——

Learning goals in language teaching

—— Teachers' beliefs in German classes for beginners ——

森田 昌美

Masami MORITA

(要旨)

筆者は90年代半ばから、コロナ禍の時期を除き毎年、全国各地の大学を訪れ、授業観察を行ってきた。本論では、2018年から2020年にかけて、9名の教師の授業を訪ね、観察後に聴き取り調査を行い、教師個々の持つ主観的な理論を明らかにしようとする試みを記している。教師9名の共通点は、コミュニケーションな教科書、すなわち学習者が語彙や文法規則を教師から教えられるのではなく、自分自身が推測・発見し、「話す、聴く、読む、書く」、言語運用能力を伸ばしつつ、異文化理解を深めることを目指す教科書を使用している点である。

インタビューの研究テーマは、授業観察を行った授業における4つのインターアクション、1) 学習者と教師間、2) 学習者間、3) 様々な教材・メディアと学習者間、4) 様々な教材・メディアと教師間のインターアクション (Funk et al. 2014: 48-49) に注視しながら、教師個々の言語学習観・言語教育観を明らかにすることである。本論では、9名のドイツ語教師たちの記した授業記録、彼らを対象とした授業観察、ならびにインタビューを通して、彼らが学習者にとって何を学ぶことが重要だと考え、授業内容・授業方法を決定するのか、教師個々の主観的な理論について考察する¹。

キーワード：学習目標、言語学習観、言語教育観、主観的な理論

Key Words : learning goals, views on language learning, views on language teaching, teachers'beliefs

1. 教師の目指す学習目標：ランデスクンデをめぐる諸相

ドイツ語の授業で、学習者は何を学ぶべきなのだろうか。日本独文学会が2012年11月から12月に行った大規模なアンケート調査では、大学・短期大学・高等専門学校・高等学校に所属する154名のドイツ語教師（そのうち日本語母語話者は85.1%）に、3つまでの複数回答を可としたうえで、「日本のドイツ語教育では、学習者に何を学ばせることが重要だと思いますか」と問いかけ、以下の回答を得ている。すなわち、教師の約2分の1（51.3%）が「ドイツ語圏の社会・文化に関する知識」と答え、それに「日常的な会話」、「文法についての知識」が、同率（40.3%）で続いている（日本独文学会 ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会 2015: 101）。

同調査では、学習者3947名を対象に、これも3つまでの複数回答を可としたうえで、「希望するドイツ語授業」について尋ね、「ドイツ語圏の文化や社会を知る授業」（46.9%）、「聞いたり話したりの会話中心の授業」（45.4%）、「『読む・書く・話す・聞く』の総合的授業」（45.3%）という3つの答えが僅差で並んでいる（同上 2015: 123）。

その後、ドイツ語教育研究者が行った調査としては、藤原（2020）が2018年前期1回、後期1回、14の大学で「初級ドイツ語」授業を担当する33名の教師の教育観と1062名の学習者の学習観についてアンケート調査を行っている。対象となる教師は、コミュニケーションな教科書を使っており、学習者が語彙の意味や文法規則を自ら発見しようと試み、「読む・書く・聞く・話す」4つの技能を伸ばしていく総合的な授業が行われていると考えられる。5件法で行われた前期の調査結果では、「ドイツ語学習内容に対する学習者と教師の希望」が以下のように比較されている（藤原 2020: 61）。先の日本独文学会の調査で高い数値を示していたドイツ語圏の「文化と社会」は、この調査でも教師側の希望は高く、学習者側の希望との間で開きが生じている。

図表1 ドイツ語学習内容に対する学習者と教師の希望「文化と社会」

学習者		教師	
M	SD	M	SD
3.86	1.016	4.39	.659

M 平均値 SD 標準偏差

次に、Bachmaier（2021）は、2018年7月から8月にかけて、オンラインによる5件法のアンケート調査を行い、59名の教師が各質問項目について回答を選ぶだけでなく、その選択理由についても記述を行っている。回答者の内訳は日本語母語話者が59%、ドイツ語母語話者が41%である。質問内容は、日本の大学の基礎課程におけるドイツ語授業で扱われるべき学習内容について問いかけ、さらにそれらの意見と自身の職業上の経験、また自身の専攻分野との関連性にも及んでいる。

この調査でも、先に挙げた2つのアンケート調査で上位を占めた「ドイツ語圏の文化と社会に関する知識」を授業で扱うかどうかかが問われ、その際に、下記のように「ランデスクンデ」という概念が用いられ、その具体例も挙げられている（Bachmaier 2021: 52）。

項目2：ランデスクンデの知識：「ドイツ語の授業についてあなたは個人的にドイツ語圏の地理、歴史、文化等の知識（Landeskunde 例：ドイツ連邦州の数、祭りの起源等）を積極的に教えることはどの位必要だと思いますか」

この問いに対する下記の回答を見ると、日本語を母語とする教師がドイツ語を母語とする教師より、授業で「ランデスクンデ」を扱う必要があると考えていることがわかる（Bachmaier 2021: 53）。

図表2 項目2：ランデスクンデの知識を授業で扱う重要性

教師（ドイツ語母語話者）		教師（日本語母語話者）	
M	SD	M	SD
3.65	1.09	4.29	0.75

M 平均値 SD 標準偏差

上記の結果が示すように、ドイツ語母語話者は、日本語母語話者と比べて、授業でドイツ語圏事情を扱う重要性を感じていない。その理由としては、「時間が不足している、インターネットで調べられる、必ずしも授業で扱う必要はない。（筆者訳）」としている。一方、日本語を母語とするドイツ語教師はランデスクンデに高い価値を置いて、「ドイツ語圏について知れば知るほど、学生の興味と学習意欲が上がる。異文化理解には、言語と文化は切り離せない。（筆者訳）」としている。これは、ドイツ語母語話者が、様々な専攻科目を修めたうえで、日本でドイツ語授業を担当しているのに対して、日本語を母語とするドイツ語教師の大半はドイツ語学・ドイツ文学を専攻したゲルマニスティン・ゲルマニストであるからではないかとしている（Bachmaier 2021: 53）。

この「ランデスクンデ」という領域は、ドイツ語教育研究において、特異な位置を占めている。ランデスクンデとは、たとえば「（一領域の特色を総合的に記述する）地誌（学）」（富山 1987: 844）」と訳され、歴史的に見ても多角的な視点から論じられてきた。たとえば60年代にあってランデスクンデは、伝統的な教養主義に反旗を翻す学生運動に呼応して、高尚な歴史的・文化的遺産を崇め、学習対象とすることから距離を置き、日常生活に目を向けるようになった（森田 2001: 26）。

続いて、Shioji (2001: 5) によれば、70年代に議論されたのは、ランデスクンデと隣接する研究領域、文学、歴史学、社会学等との線引きが曖昧であり、果たして言語教育で扱うべき対象かどうかを疑問視する研究者も存在し、「不幸せなランデスクンデ」(unglückliche Landeskunde) とも言われていたという。やがて80年代に入ると、コミュニカティヴ・アプローチが提唱され、180度の転換が起こり、ランデスクンデは異文化間の架け橋として言語学習に欠かせないものとなる。

加えてランデスクンデは、社会の変化、世界情勢からも多大な影響を受ける領域であるため、その内容が変容していくことも見逃せない。90年代に入ると、ヨーロッパでは、移民が、さらに難民の流入が社会現象となっていく。ドイツ語、またドイツ語圏についての知識は乏しく、みずからの文化を保ちつつ、成人がドイツ語圏に住み、働くため、やって来たのである（Zabel/Simon 2022: 77）。彼らは定住許可を得るため、ドイツ語圏の文化、

歴史、政治について学ぶための「統合コース」(Integrationskurs)に参加することになり、そこで使用される教材が次々と世に出されていった。

さらに、ランデスクンデは、90年代以降に登場した教科書の革新的な発展とも深い関連性を持っている。異文化間で交流することを目指す教科書は、日常生活での言語運用能力の育成を主眼とし、教師主導の明示的な説明に頼らず、学習者による発見的な学習を促す。このような教科書を使用する際に、文化と社会への視点を組み合わせながら、授業を段階的に進め、一斉授業と単独作業、ペアワーク・グループワークといった複数の作業形態を取り入れて、正解が一つとは限らない練習問題・課題に学習者と共に取り組んでいく。

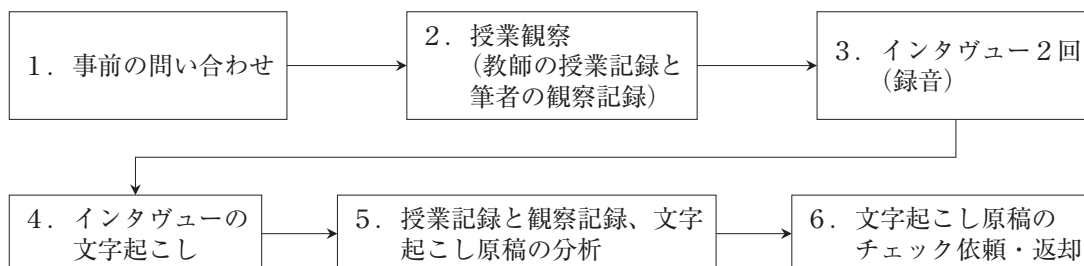
その具体例として、筆者が1999年から、2015年まで、医科大学で担当していた「ドイツ語圏文化研究」を挙げることができる。2年次前期、すなわち第3学期目に開講されていたこのクラスでは、最初はドイツ語圏で出版された教科書 *PingPong*、日本で出版された教科書『スツエーネン2』を使用し、またフライブルクの環境保護団体が運営していたエコステーションの配付資料を使いながら、(森田 2001: 46-47) プロジェクト授業を行っていた (Morita 2004)。21世紀に入ると、前述の「統合コース」で使われる教材、*45 Stunden, Deutschland* を取り寄せ、受講者と共にドイツ語圏の政治、経済、文化を学んだ。この教材には読解テキストのみならず、図表・グラフ、カラー写真が載っていて、練習問題も豊富で、学生が順に授業の進行も担当しながら、第3学期でドイツ語学習を終え、専門科目へ移って行った。この教材には、今では動画も付けられている²。当該の授業に関する筆者の基本的な理念は、学習者が言語学習と一体化した形でランデスクンデを学ぶことであり、作業形態としてはグループワークを中心としていた。

次章からは、教師9名が学習者にとって何を学ぶことを重要と考え、授業内容・授業方法を決定するのか、教師個々の主観的な理論について考察する。

2. 研究調査の概要

研究調査の手順は、以下の図表3の通りである。2018年度、2019年度の研究調査では、授業観察はすべて後期に実施し、聴き取り調査は、授業観察後と年度末に行った。教師からは1年間に前期2回、後期2回あるいは3回、「授業記録」を送ってもらい、前期から後期末までクラスの様子を知ることができた。インタビューは半構造化インタビューで行い、録音をしたデータの文字起こしをして、原稿を教師9名に送り、削除すべき箇所を指摘してもらった。

図表3 2018年度・2019年度の調査手順 (2018年4月～2020年3月)



9名の教師たちのプロフィールは、下記に挙げた図表4、5の通りである。情報をまとめると、まず図表4の5名の教師のうち4名は、ドイツ語圏で出版され、「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR) A1レベルに準拠した3種の教科書、すなわち *Menschen, prima plus*³, *Schritte plus Neu* を使用し、教師EはCEFRに準拠した日本の教科書 *Start frei! 1* を使っている。まず教授歴は教授経験の少ない教師Bを除き、4名は熟練した教師である。教師Eは大学の専任教員となってからは数年であるが、語学教育機関での教授歴がある。5名のうち教師A、B、C、Eは専任教員であるが、教師Dは非常勤講師として働いている。

教師B、D、Eは大学から指定された教科書を使い、教師A、Cは自身で教科書を選んでいる。授業回数に関しては、教師4名が「週2回」と答えているが、その内訳はまちまちである。教師Bが2回とも一人で同じ教科書で授業を行っているのに対して、教師C、Dの同僚は別の教科書で文法クラスを担当している。教師Eは、週2回の一方を自身が、同僚が1回、両者が連携をして授業を行っている。例外的とも言える「授業が週3回」と答えている教師Aの場合は、ペアクラスのパートナーも同じ教科書を使って、両者が連携して授業を行っている。5名の専門領域は、教師AとEがドイツ語教育を、教師B、C、Dは文学を研究している。

図表4 2018年度の調査：教師5名のプロフィール (2019年3月現在)

教師 職制	年齢	教歴	選定方法 教科書	授業回数 同僚との連携
教師A 専任	60～69	30～35	本人が選定 <i>Menschen A1</i>	週3回、もう一人の教師と連携
教師B 専任	30～39	1～5	大学が選定 <i>prima plus 1</i>	本人のみで週2回
教師C 専任	50～59	30～35	本人が選定 <i>Schritte plus Neu 1</i>	週2回、もう一つは文法クラス
教師D 非常勤	60～69	30～35	大学が選定 <i>prima plus 1</i>	週2回、もう一つは文法クラス
教師E 専任	50～59	1～5	大学が選定 <i>Start frei! Neu 1</i>	週2回、もう一人の教師と連携

次に、図表5の教師4名に移ると、教師Hがドイツ語圏で出版された教科書 *Schritte international* を使用しているのに対して、教師F、G、IはCEFRのA1レベルに準拠した日本の教科書 *Start frei! 1* を使っている。教師F、Hは同僚とのペアクラスで、同一の教科書を使い、教師G、Iの場合、学生はもう一つの授業で主に文法を学んでいる。教師F、Iはドイツ語教育に携わった年数は短い、教師Fは他の研究領域で、大学に勤めて久しい。教師Hはドイツ文学、教師Iはドイツ言語学専攻であるが、教師F、Gは社会学系統の研究者である。

図表5 2019年度の調査：教師4名のプロフィール（2020年3月現在）

教師 職制	年齢	教歴	選定方法 教科書	授業回数 同僚との連携
教師F 専任	40～49	1～5	大学が選定 <i>Start frei! 1</i>	週2回、もう一人の教師と連携
教師G 専任	50～59	5～10	本人が選定 <i>Start frei! 1</i>	週2回、もう一つは文法クラス
教師H 専任	50～59	25～30	本人が選定 <i>Schritte international A1</i>	週2回、もう一人の教師と連携
教師I 専任	30～35	1～5	本人が選定 <i>Start frei! 1</i>	週2回、もう一つは文法クラス

以上のように、9名の教師は年齢、専攻分野、教歴も様々で、学生たちの履修形態も異なる授業を担当している。彼らは、初級ドイツ語授業で、学生に何を学んでほしいと考え、授業内容・授業方法を決定しているのだろうか。次章では、彼らへの聴き取り調査について述べてみたい。

3. 教師の志向する学習目標

第3章では、本論の初めに扱ったドイツ語圏事情について教師たちがどのように捉えているか、また彼らが学習目標として志向しているものは何かについて、考察することとする。まず以下の3名の教師については、複数回、授業観察の経験があるが、毎回、ランデスクンデを紹介する時間を設け、今回観察した授業でも比較的長い時間を割いている。各テーマが扱われた時間、内容は以下の通りである。なお、テーマは当日の授業内容との直接的な関連性はなく、むしろ授業観察が行われた時期9月下旬、11月下旬に合わせており、教師たちは授業内でその点についても説明を行っていた。

図表6 教師C・教師G・教師Iが扱ったランデスクンデの時間、内容

教師	時間	テーマ
教師C	授業の中間に25分	クリスマス・マーケット (プライベートな動画映像)
教師G	授業の最初に11分	ドイツのシュタインマイヤー大統領のポーランドへの謝罪場面 (NHK BS『世界のニュース』ドイツ公共放送 ZDF より紹介)
教師I	試験の後に14分	待降節とクリスマス (NHK ニュース)

聴き取り調査では、3名の教師にランデスクンデの果たす役割について尋ねた。まず教師Cは、「文法の規則」を覚えるより、「状況に合わせて慣用句を使えることこそ重要だ」として、学生が実際に言葉を使用することのできる機会を提供する海外研修を企画し、自身で引率も行っている。ドイツへ出発する前にドイツ語圏事情もあらかじめ学び、学生たちが実際に異文化体験をすることを学習目標としているという。

教師C：「えーと、2年次生以上の選択科目では、なんかテーマを持ってやるので、僕はその、言語をやるだけじゃなくて、ドイツの文化とかなんとかも、まあ、学生たちにも調べさせたりとかして、まあ、やるという。(中略)で、今年は、だから2月に…」

森田：「その人たちを連れて行かれた。」(中略)

教師C：「„Wie komme ich?“とか、それから、まあ、例えば、その、お肉屋さんでハムとかソーセージ買う時に、えーと、Wie viel? ってきかれて、まあ、あの、ハムなんかカットしてるやつ。」

森田：「そうですね。」

教師C：「ぼくは、Scheibe という単語を教えて、たとえば、drei Scheiben とか言ってましたから…(中略) hundred Gramm とか zwei hundred Gramm とかいうふうに言っていたので。で、まあ、あと、値段はスーパーだから、こうパチッと。で、やっぱり „Sonst noch etwas?“ って言って、教科書通り言ってくれるんですよ、向うの人も。それは、学生が感動していました。」

上記のように、教師Cの大学では当該科目の履修者が海外研修に参加し、ドイツ語圏の日常生活を経験したり、留学制度もあり、継続的・発展的なドイツ語学習の道が用意されている。

同じ大学に勤務する教師Gは授業で定期的に映画や時事問題を扱う理由を、すでに最初の授業で伝えているという。ドイツ語教育は市民教育へと繋がるというのが、教師Gの主張である。

教師G：「春学期の最初は相当、あの、なんていうのかな、『第2外国語は、あの、もう、付け足しのあれじゃないよ』っていう。で、もう、すごくみなさんの可能性をね、割とポジティブな方に言う、みんなが思ってくれるようにと意識はしたんですけど、やっぱり言いました、それは。あの、で、CEFRの『市民が学ぶ多言語』っていうのを、コンセプトとか、あの、いろいろ、なんていうのかな、効用的なことは言いました。意義って言うか。『きっと、みんなを育ててくれるよ』ってことは言いました。」

上記のように、教師GはCEFRの複言語・複文化主義を高く評価し、毎回授業を通して学生にドイツ語圏の映画やニュースを積極的に紹介している。

一方、教師Iは、言語学習について、以下のような独自の主観的な理論を展開している。

教師I：「ドイツ語ができるような、あの、5年後とかは全然想像してないんですよ、うちの学生に関しては。○○○○学科の子は何人かはドイツに行ったりしたらいいなと思ってましたけど。今、やっぱり●●学部の子たちが5年後にドイツ語が出来てるかどうかなんて、わたしの関心にほぼなく、だけどやっぱり、人生で苦労

せず、なんかこう、上手くフィットする場所を見つけてほしいって思うのが強いんですよね。」

上記の言葉だけ聴くと、教師Iは専攻科目ではない、第2外国語としてのドイツ語学習に多くの期待を抱いていないように受け取れるが、教師Iの授業を実際に訪ねると、学習者が使うドイツ語の量も多く、質も高い。たとえば、学生たちが年度末の最終授業日に、各自ドイツ語でポスター発表を行って、学習者間でドイツ語で質疑応答したり、あるいはグループごとに、自分のお薦めをドイツ語で紹介し合うプロジェクト授業も行われている。教師Iの思い描く学生の現在と未来の間には、一見すると連続性がないように見えるが、彼らが経験した発信型の言語学習体験が、卒業後の行方に何らかの影響を及ぼす可能性があると思われる。

学生の未来を見据える志向は、他の教師にも見受けられ、それが学習目標と繋がるのは自然な流れである。教師Aは自律的な学習の重要性について学生に以下のように説くという。

教師A：「たとえば君たちが会社に入って、で、そこでドイツ語を使う人はまず、このクラスの中でほとんどいないだろう、と。でも、たとえば、もう、えーと、『2か月後にブラジルに行ってください』だとか、えー、『中国へ行ってください』だとか、そういったことは起こりうる。その時に、『社会人で物凄い忙しいやり繰りをしながら、少なくとも向こうの現場に行って生活をね、仕事は英語でやるとしても、生活に対応できるような言語の、その一番基礎の部分を自分で身に付けなきゃいけないっていう状況になることは、これは充分ありうる』と。その時に今回身に付けたような、なんていうかな、学習法、意識的に、あの、なってもらって学習方法を身に付けていけば、対応がしやすくなるんじゃないかっていうことは言えますね。」

確かに教師Aの言葉の通り、学生に魚自体を与えるのではなく魚の捕え方を伝えるという自律的な学習は言語学習の基本的理念であるが、その道が必ずしも平坦ではないことを、教師Hは筆者との対話のなかで次のように指摘している。

森田：「自律的にやってる人の、こう、学習の姿っていうのを目の当たりにするじゃないですか、本当に近くで。あれってかなり、やっぱり、その上手いかない子たちにも影響があったような感じがするんですけど。そうでもないですか？」

教師H：「うん。それはちょっと、そうでもないような感じで。」

森田：「やっぱり、人間ってあれなんですね、going my way なんですね。」

教師H：「そうですね、変わろうとしない。うーん。あの、変えなきゃなと思ってるけど、うまく変えられないっていう子は、たぶんいたんだと思います。」

森田：「やっぱり、そういう点では根が深いんですね。そういう、その、自律性ってい

うのは。」

教師H：「やあ、うーん。うん。とてもそれは根が深いし、そこの部分でやっぱりなんとか成長してもらいたいなと強く… まあ、今年度の授業をやって、まあ、2019年度もですけど、より、もう強く感じるようになってきた点ですね。」

教師Hのクラスには、非常に積極的な学生が多いが、一方ではクラスのテンポに付いていけない学生も存在する。大学に入学するまでの学習経験はさまざまであり、全員が等しく成長できるわけではないことは、筆者の経験からも理解できる。教師Hには、先の3名のランデスクンデの取り組みについても話し、それについても、意見を訊いている。

教師H：「ああ、なんか今うかがっていて、すごくこう、刺激になりました。わたしの場合は、あの、言語素材が豊富なこともあって、これを消化するのに、こう、いっぱい、いっぱい、90分で。で、90分といっても、前の回の復習とかをやってると、まるまる使えるのは75分ぐらい、70分とかで。で、その中で新しいテーマを出して、で、ある程度理解してもらった後で、ペアワークとかやってると、あっという間に時間が終わってしまって、なかなかランデスクンデの時間が。まあ、ランデスクンデというか、うまく組み合わせて、うーん、ペアワークとかグループワークをやれるといいと思うし。で、あの、この教科書のテーマに沿った部分であれば、ペアワークとかグループワークにもランデスクンデの要素を少しずつは取り入れようとは思ってるんですけども。なかなか、その、うーん、学生の視野を広げたり、もうちょっと柔軟になってもらったりとか、あと、まあ、情報の経路をもっと広く持ってもらったりとかということまで考えると、うーん。もうちょっとやりたいなという気がしました。」

「ランデスクンデを扱う時間的な余裕がない」という教師Hの言葉は、第1章で挙げたBachmaierのアンケート調査でドイツ語母語話者の意見にも挙がっていたが、実は教師Hはクイズ形式でドイツ語圏事情のみならず、日本の文化・社会とも比較できる練習問題を作っている。時間をかけて動画を紹介する方法以外にも、数問の質問形式で異文化経験できる可能性も存在する。ランデスクンデの扱いについては、今後もいろいろ工夫の余地があるといえよう。

次に、教師BとEの共通点は、学生に注意を促す項目として、綴りのミスがある。まず教師Bとの対話は以下の通りである。

森田：「すごい気になったのは、『授業記録』で、Bさんが、なんか、『綴りが、綴りが』って書いてあって。割合と先生で綴りのこと、おっしゃることって、すごい少ない。まあ、直しているのは、ね、もちろん直しているんですけど。『綴りが』っていうのはあんまりないので。綴りは気になるんですか？」

教師B：「そうですね。」

森田 : 「ああ、それはどうしてですか？」

教師B : 「だからやっぱり、なんていう、あの、最終的に、だから、今の段階ではいいと思うんですけど、それがそのまま引き続いていったら、たとえば B1 のレベルで、そんな綴りの間違いしてたら、まずいではないですか。それをどこでどういうふうになっていうのは難しいなあと思って。あの、伝わるレベルだったらいいけれど。たとえば、zwischen が書けないとか。だから、なんか、その、あれが難しいなあと思って。今日もお見せした感じで、あんな感じで、だいたいやってるので、全然添削とかほとんどしないんですね、わたし。覚えて来る子はちゃんと覚えて来るんですけど。まあ、やっぱり同じ間違いを結構するので、なんか、それ言うの、どういうふうに、あの、やってっいたらいいのかなあと思います。なんかその意識の仕方とかいう。だから、今日も、たとえば、送る前に『一回確認してね』とか、そういうのはやっぱり、それ、学科の学生も同じなんですけど、書いたものをそのまま送っちゃうんじゃなくて、一回見たら自分で気付くので、そういう感じとか、のことですかね。すごく大事っていうわけではないけど、最終的にはできなきゃいけないからなあっていう感じですかね。」

上記のように、教師Bは、A1 レベルから B1 レベルの間で学生たちの言語学習の成長過程をイメージしながら、学生のミスに対応している。同じように息の長い見方は、教師Eにも見られる。教師Eは綴りのミスについて以下のような見解を述べている。

教師E : 「えーと、綴り、心配してますよ。」

森田 : 「ああ、そうなんだ、やっぱり。それは何故ですか？」

教師E : 「えーとね、あの、間違いが多い。」

森田 : 「ああ。」

教師E : 「もう、別に試験のときとか少々間違えてもいいんですけども、あのう、やっぱり目立つのと、えー、なかなか2年生、3年生見てても、1年生のときに付いてしまった癖がなかなか抜けなかったり。うん、で、やっぱり最初、で、ね、ある程度押さえておくのが大事かなと。」

森田 : 「いや、この間、その〇〇先生も、すごい、綴り、気にされてるんで、あんまり綴り、うん、気にされる方もいらっしゃるけど、それほど気にされない方もいるんで。もちろん試験になったらね、あの、どういうふうに採点されてるかは別なんですけど。そういう、こう、発言として出される方って、割合と少ないんで。あっ、じゃあEさんもそうなんだ。」

教師E : 「うん。あの、ね、SD1 とか受けても、ÖSD、たぶんそうやと思うんですけども、作文書いたりとかして、えー、まあ、そこであんまりミスって欲しくないなあというのと、まあ、あの、大概の子は1年生で学習終わるんですけども、あの、先、続けてやったとき、仮に将来留学したときに、まあ、どっちみち後で直さなあかん、ていうのが出て来ますし。」

森田：「そうなんだ。」

教師E：「あと、綴りと発音と一致させとくと言うのも、こう、物事を覚えるときの一つの手がかりになったりとかもするかなと。」

森田：「確かに。あのeiのアイとか、ね、ずっと自分のローマ字書きしてたら、やっぱりいつまで経っても、たぶんアイって読めないですよ。だから、そうか、そういう意味で、綴りと発音はやっぱり、あれなんだ、切っても切り離せない関係なんですね。」

教師Eも、教師Bと同じく、1年、2年、3年と長いスパンで学生の言語学習の過程を捉えている。彼らの勤務する2つの大学では海外研修、あるいは留学制度が導入され、またSD1（ゲート・インスティテュートのA1レベルのドイツ語検定試験）、あるいはÖSD（オーストリア政府公認ドイツ語能力試験）といった具体的な名前を挙げながら、たとえ少数とは言え、中級・上級クラスに残る、あるいは留学する学生への配慮を挙げている。

一方、教師Dは非常勤先の大学がドイツの複数の大学と提携して、海外研修の学生を募集していることに言及しているが、学生の反応は必ずしも活発とは言えないという。

森田：「語学研修っていうのは、専任の先生がなんかどこかへ連れて行かれるんですか。」

教師D：「大学で提携してて、●●大学、○○大学、△△大学と（中略）2週間か3週間の語学研修してて…（中略）学生さん自体があまり、そういうことに興味がないというか。」

森田：「そうですね。」

教師D：「まあ、何年か前から言われてますよね。で、あれだけ、なんかこう、いろんな、大学は『行きなさい！行きなさい！』って言うてるにもかかわらず、あんまり行きたがらないというのはありますよね。」

教師Dには、それ以上情報も届かないということで、学生の継続的なドイツ語学習を考えることは難しいという。

終わりに、9番目の教師Fは2019年の時点では、ドイツ語教師となってから、まだ日が浅く、コミュニカティブ・アプローチの教科書における文法学習の位置づけについて考える機会が多かったという。

教師F：「やっぱり自分の学習経験からしても、文法は、ある程度、枠組みを、ちゃんと押さえる必要があるんじゃないかっていうふうに、潜在的に思っていたところがあると思うんですよ。なので、なんていうか、なるほどなと思いつつも、自分の中で、は、本当はこうしないと自分は不安みたいなところとの乖離があった、けれども、まあ、こっちのコミュニカティブ・アプローチに立って、試してみようっていうところでずっとやって、2年間やってきて、でも、なんとなく自分の中でも不安、で、学生にシートを書かせると、「もっと文法やってほしい」とか、書い

てくる子も中にはいるが、文法学習だけでなく、彼らがコミュニケーション能力も高めていってほしいと望んでいます。」

教師Fは授業や試験について学生の声に耳を傾けることが多く、ミニッツ・ペーパーなどを使ってきめ細かい対応を行っている。自身の学習体験と共に、専門領域で培った研究方法も活かしながらドイツ語の教授経験を深めれば、より質の高い授業が実現するだろう。

以上のように、教師の置かれている状況はさまざまであり、彼らが志向する学習目標も個々で異なっている。それは、彼らが日々向き合っているドイツ語教育の現状のみならず、彼らのたどって来た言語学習歴や教授歴とも深く結び付いている（森田 2020）。今後も教師の声にさらに耳を傾けていきたい。

4. 岐路に立つ初修外国語教育

9名の教師の志向する学習目標は様々であるが、今後、大学は少子化の影響もあってますます様変わりし、初修外国語教育の未来は捉えがたい。終わりに、もう一度過去を振り返る共に、未来を展望したい。

筆者がランデスクンデについて3人の研究者と共に、日本独文学会秋期研究発表会でシンポジウム「ランデスクンデ再考、総合的言語学習に向けて—学習目標、教材、教授法」を開いたのは、2000年10月のことであった。当時、日本で出版されていた多くの初級教科書では、ドイツ語圏事情は一つのトピックとして、教科書の端に写真が貼られ、短い日本語テキストで紹介されることが一般的で、言語学習と乖離している印象が拭えなかった。その後、言語学習は日常的な場面・場面で交わされる会話が前面に出て、ドイツ語圏事情についても、一語一語、一文ごとの和訳にとらわれず、キーワードやキーセンテンスを見つけて、テキスト全体の内容を把握する読解方法が推奨され、初年次からでもドイツ語圏ですぐに使える表現を習得し、理解できる学習内容・学習方法へと転換して行った。

ランデスクンデが言語学習のなかに組み込まれたこと自体は、喜ばしい変化であるといえる。しかしながら、先のシンポジウムからほぼ四半世紀が経った今、ICTの進化で海外の日常生活の動画や、日々のニュースを伝える映像が連日連夜、インターネットに溢れ、ドイツ語の授業で扱う内容は、必ずしも目新しい情報ではなくなって来ている。第1章で挙げたBachmaierの行ったアンケート調査でも、ドイツ語母語話者から、ランデスクンデは「インターネットで調べられる、必ずしも授業で扱う必要はない」という声も上がっている。果たして、初修外国語教育で、学習者は何を学ぶべきか、再検討する時期に来ているといえよう。

終わりに、Schramm (2020: 22) が、CEFRから『ヨーロッパ言語共通参照枠・補遺版』へと移行するなか、挙げている3つの「重点移動」について言及したい。

- a. 言語という産み出されたもの（プロダクト）から言語化の過程（プロセス）へ
- b. 個人からグループへ
- c. 狭義の外国語学習の目標から包括的な教育目標へ

まず「a. 言語という産み出されたものから言語化の過程へ」について言えば、確かに言語学習はプロセス重視となっている。たとえば、2022年秋に、教師Iのプロジェクト授業を観察する機会に恵まれたが、それは言語という生み出されたもの、結果ではなくグループ内での学生たちのプレゼンテーションは1回では終わらず、相手をどんどん変えていくことで、質疑応答も変化していき、その変化の過程を目の当たりにすることは、教師にとって「社会化」の過程を共有することでもあった。

次に「b. 個人からグループへ」に進めば、筆者が観察する授業は、グループ分けで始まることが圧倒的に多い。筆者自身の授業でもグループ内のインターアクションを目の当たりにする時、教師一人ではとても実現できない協働学習の可能性を確信することができる。

3つ目の「c. 狭義の外国語学習の目標から包括的な教育目標へ」は、教師Gが力説しているように、言語教育は市民教育の一環と考えられる。ドイツ語教師たちの担う課題として非常に重いものではあるが、初修外国語を学ぶことで、英語を通じてのみでは得られない世界との邂逅の可能性が広がっていくであろう。

終わりに、貴重な時間を割いて、筆者の研究調査にご協力くださった9名の先生方、そして筆者を受け入れてくださった学生の方々に心からお礼を申し上げます。ありがとうございました。

注

- 1 本論は、ゲーテ・インスティテュートが2021年10月21日にオンライン形式で開いた国際会議GETVICO 24において、ドイツ語で行った研究発表を元に、加筆修正したものである。ゲーテ・インスティテュートは、そのHPによれば、「ドイツ連邦共和国を代表する文化機関として、海外におけるドイツ語教育の推進と国際的な協力に支えられた文化活動を展開しています。」とある(2024年3月3日現在)
- 2 詳細は、<https://www.klett-sprachen.de/45-stunden-deutschland/t-1/9783126752466> を参照。
- 3 *prima plus* はドイツ語圏で作られた教科書であるが、日本語を母語とする学習者向けに、日本語版が作られている。

引用・参考文献 (日本語・ドイツ語)

- 笹島茂 (2014) : 日本の言語教師認知の現状, 笹島茂/西野孝子/江原美明/長嶺寿宣編著『言語教師認知の動向』, 開拓社, 3-15.
- 友田舜三 (1980) : 各国の言語教育・研究における Landeskunde の背景と実情, 『大阪外国語大学 中・北欧比較文化研究(1)』 71-185.
- 長嶺寿宣 (2014) : 言語教師認知研究の最近の動向, 『言語教師認知の動向』, 上掲書, 16-32.
- 日本独文学会 ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会 (2015) : ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書. 日本独文学会のホームページ参照.
http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347
- 藤原三枝子 (2020) : コミュニケーション中心の初級ドイツ語授業における教師のドイツ語教育観—前期調査における学習者の学習観との比較に基づいて—, 『言語と文化』, 55-72.
- 森田昌美 (2001) : 能動的な言語学習を可能にするランデスクンデ—初級後半のドイツ語授業の具体例, 日本独文学会研究叢書第6号『ランデスクンデ再考, 総合的言語学習に向けて—学習目標, 教材, 教授法』, 26-45.

- 森田昌美 (2011): 教師の「主観的な理論」から見た文法学習— „Start frei!“ を使用したドイツ語授業についての聴き取り調査を中心に—, 『大学教育における学習への動機付け研究—甲南大学の教育効果を高めるための一つの試み—』, 甲南大学総合研究所叢書106, 99-119.
- 森田昌美 (2017a): 教師のビリーフと授業実践—コミュニケーションな教科書を使用したドイツ語授業を中心に—, 『神戸学院大学共通教育研究紀要』 第2号, 15-29.
- 森田昌美 (2017b): 教師のビリーフ (信念) と授業実践—コミュニケーションな教科書を使用するドイツ語教師の視点から—, 日本独文学会研究叢書第125号『日本の大学におけるコミュニケーションなドイツ語の教科書—教師・学習者・使用の実践から考える—』, 68-86.
- 森田昌美 (2018): コミュニカティブなドイツ語授業における作業形態—グループワークとペアワークに関する—考察—, 『神戸学院大学共通教育研究紀要』 第3号, 13-28.
- 森田昌美 (2019): ドイツ語教師のプロフェッショナルリティー育成をめぐる考察—授業参観の実効性と問題点—, 『神戸学院大学教職教育センタージャーナル』 第5号, 19-33.
- 森田昌美 (2020) ドイツ語教師のプロフェッショナルリティー育成をめぐる考察(2)—言語学習歴・教授歴から見た自己形成過程—, 『神戸学院大学教職教育センタージャーナル』 第6号, 21-36.
- 森田昌美 (2022): 職業人としてのドイツ語教師の資質と能力, 『ドイツ語教育』 26号, 20-29.
- Bachmaier, Elvira (2017): Lehrermeinungen zum Einsatz von im deutschsprachigen Raum erschienenen Lehrwerken im Unterricht: Schwierigkeiten und Lösungsansätze – Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse einer Umfrage unter DaF-Lehrenden in Japan, *Studienreihe der Japanischen Gesellschaft für Germanistik Nr. 125*, 18-34.
- Bachmaier, Elvira (2021): Was sollen die Studierenden im Grundstudium lernen? – Subjektive Theorien zu Unterrichtszielen von Deutschlehrenden an japanischen Universtitäten, *Deutschunterricht in Japan* 25, 45-63.
- Fujiwara, Mieko (2016): Entwicklung japanischer DaF-Lehrwerke mit kommunikativer Orientierung von 1990 bis zur Gegenwart – Analyse von drei Lehrwerken, *Sprache und Kultur* 20, 21-38.
- Funk, Hermann et al. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion, Deutsch Lehren Lernen* 4, München, Klett-Langenscheidt.
- Legutke, Michael / Schart, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch Lehren Lernen 1*, München, Klett-Langenscheidt.
- Legutke, Michael / Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, M. / Schart, M. (ed.) *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen, Narr Francke, 9-46.
- Morita, Masami (2004): Lernervorträge als Gestaltungskonzept und Ergebnis von lernerorientiertem Deutschunterricht, *Neue Beiträge zur Germanistik 113*, 167-181.
- Ohta, Tatsuya / Schart, Michael (2018a): Auf dem Weg zu einer beruflichen Identität – Entwicklungslinien für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan, *Deutschunterricht in Japan*, 22, 43-64.
- Ohta, Tatsuya / Schart, Michael (2018b): Von den Lehrenden her denken – zur Konzeption von Fortbildungen am Beispiel eines Qualifizierungsangebots für Deutschlehrkräfte in Japan, *Info DaF 2018*, 45(5), 672-694.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (1998), Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (ed.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*, Tübingen, Gunther Narr, 12-32.
- Schramm, Karen (2020) Welche Wege weist der Begleitband des GeR für den DaF- Unterricht, *Neue Beiträge zur Germanistik 162, Band 2 / Heft 2*, 22.
- Shioji, Ursula (2001): „Welt ist immer im Kopf“ – die Auseinandersetzung mit fremden sprachlichen und kulturellen Phänomenen, *Studienreihe der Japanischen Gesellschaft für Germanistik Nr. 6*, 5-25.
- Zabel, Rebecca / Nina, Simon (2022), Kulturwissenschaftliche Perspektiven im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, *Deutsch als Fremdsprache 2 / 2022*; 59. Jahrgang, 77-87.

教科書

- Evans, Sandra et al. (2012), *Menschen A1. Kursbuch*. Ismaning, Hueber.
Kopp, Gabriele et al. (1993), *Ping Pong 2*, Ismaning, Max Hueber Verlag.
Niebisch, Daniela et. al. (2009), *Schritte international A1. Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber.
Niebisch, Daniela et. al. (2015), *Schritte plus Neu A1. Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber.
Waragai, Ikumi / Raindl Marco / Ohta, Tatsuya (2016), *prima plus. Deutsch für junge Leute in Japan*.
Bearbeitung für japanische Lernende, Asahi Verlag/Cornelsen.
Wortberg, Christoph et. al (2016): *Schritte internaional A1. Kurs- und Arbeitsbuch*, Hueber

- 佐藤修子／伊藤祐紀子 他 (2000) 『スツエーネン2 場面で学ぶドイツ語』, 三修社.
藤原三枝子 他 (2015) *Start frei!* 『スタート! ベーシック1 コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』, 三修社.
藤原三枝子 他 (2019) *Start frei! 1* 『スタート! 1 コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』, 三修社.

独和辞典

- 富山芳正 他 (1987) 独和辞典, 郁文堂.