

学習者の行動から見た外国語授業とタスク

—— 大学におけるドイツ語授業の場合

桂 修 治

Handlungsorientierter Deutschunterricht und Aufgaben

Shuji KATSURA

Zusammenfassung

Heute tragen viele Lehrwerke oder Kursbeschreibungen für Deutsch als Fremdsprache Zusätze wie "kommunikative..." oder "...für Kommunikation". Der sog. kommunikationsorientierte Unterricht führt aber nicht zur kommunikativen Handlungskompetenz des Lerners und der Begriff Kommunikation wird da oft trivialisiert, wenn im Unterricht das Lernprozeß nicht mit sprachlichen Handlungszusammenhängen in Verbindung gebracht wird. In dieser Arbeit wird diskutiert über die theoretische Grundlage des handlungsorientierten Fremdsprachenlernens und über deren Umsetzung in die unterrichtliche Praxis.

In der Diskussion über den handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht handelt es sich um eine Umstellung des traditionellen Modells der lehrerzentrierten Wissensübertragung auf das Modell des Wissenserwerbs vom Lerner in Verbindung mit seinem Vorwissen. Der Lerner wird nicht mehr als passiver Rezipient der Sprachformen angesehen, sondern soll als aktiver und kreativer Benutzer der Sprache in den Unterricht integriert werden. Das Fremdsprachenlernen findet nicht nur als Vorbereitung auf Anwendung in der Zukunft statt, sondern es soll zur Erweiterung der kommunikativen Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz von "hier und jetzt" führen. Der Lerner soll zum autonomen Lernen auch nach dem Unterricht und außerhalb des Klassenzimmers befähigt werden. Die Rolle des Lehrers wird daher in der Aufgabe als Facilitator des Lernprozesses und Managers der reichen Lernumgebung gesehen. Die Aufgaben für Lernenden sollen hier die Unterstützung für sprachliche und kommunikative Wahrnehmung leisten.

Es gibt in der Situation des Deutschunterrichts in Japan sehr viele restriktive Faktoren für die Realisierung des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts. Unterrichtsbedingungen wie große Klassenstärke und wenige Unterrichtsstunden lassen sich nicht leicht verbessern. Es ist extrem schwierig, den Widerspruch zu überwinden, daß

Kommunikation, die prinzipiell mit individueller Absicht und einzelnen Situationen verbunden ist, in Großgruppen unter einer einheitlichen Zielsetzung an einem Thema gelernt wird. Handlungsorientiertes Lernen ist den Lernern an japanischen Universitäten oft noch ungewohnt.

Unter diesen Unterrichtsbedingungen lassen sich für die Annäherung auf handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen folgende Punkte vorschlagen.

1. Wir sollen von der realen Analyse der hindernden Faktoren für handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht ausgehen und versuchen, die Unterrichtspraxis dem Ziel der kommunikativen Handlungen anzunähern.
2. Es versteht sich, daß Lerner im Anfängerstufe zunächst sehr stark auf die Hilfe des Lehrers angewiesen sind. Auf das Ziel der selbständigen Lernfähigkeit hin sollen die Aufgaben mit passenden Risikostufen dosiert werden. Im Unterricht soll der Lerner auf seine Lernprozesse und seine Lernziele hin sensibilisiert und dazu befähigt werden, sein eigenes Lernen selbständig zu bewerten.
3. Im Unterricht sollen die Informationsgefälle bzw. unterschiedliche Wahrnehmungen oder Meinungen aus verschiedenen Erfahrungen unter den Lernern ernst genommen werden. Kommunikative Aktivität soll nicht nach dem Unterricht oder außerhalb des Unterrichts, sondern gerade im Unterricht stattfinden. Für Lerner mit wenigen Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern lassen sich z.B. Präsentation in der Zielsprache, E-Mail-Tandem als Chance der Kommunikationspraxis einbeziehen.
4. Der Einsatz des Computers stellt da eine aussichtsreiche Mittel zur handlungsorientierten Fremdsprachenlernen dar. Im Unterricht kann sich der Anteil der kommunikativen und kreativen Aktivitäten der Lernenden zunehmen, wenn formale Einübungen der grammatischen Kenntnisse mit dem Computer einzel gemacht werden. Mit dem Computer kann auch wichtige Hilfe für Sprachaufnahme von Lernern angeboten werden. Sie dürfen z.B. auf dem Bildschirm die Videosequenzen oder Stillbilder je nach dem Verständnis per Anlicken wiederholt ansehen und die mit ihnen verbundene Texte anhören. Es wird auf dem Bildschirm je nach Bedarf eine Verständnishilfe angeboten, die man per Mouseclicken abrufen kann.

Am Ende wird an zwei Fallbeispielen aus der Praxis an der Universität Tokushima Möglichkeiten und Probleme des handlungsorientierten Deutschunterrichts praxisbezogen untersucht. In beiden Fällen wird versucht, im Unterricht kommunikative Handlungsräume für Lernenden zu schaffen.

- 1) Unterricht zum Thema "Naturschutz": Arbeit mit Video (Computer), landeskundliche Recherche von Lernern in ihrer Lebenswelt und Erstellung einer Collage.
- 2) Unterricht zum Thema "Fahrrad in der Stadt": Arbeit mit authentischen Texten (Jugendmagazin und Web-Site im Internet-"Kaleidoskop" vom Goethe-Institut München), landeskundliche Recherche von Lernern in ihrer Lebenswelt und E-Mail über das Thema.

1. はじめに。外国語学習の目標と「行動中心」の学習

外国語の学習や教育に関する議論は過去約30年に、大きなパラダイムの転換を経験した。そこでの最も重要なキー概念の一つは、学習・教育の目標としてのコミュニケーション能力であり、これは今日いたるまで、外国語教育の目標や方法に関する議論の指導的概念でありつづけている。異言語との直接的接触の増加という事情だけではなく、言語教育一般への要請の変化と呼応して、コミュニケーション能力への要求はますます高まってきていることはいうまでもない。しかしこのコミュニケーション能力という概念は、その多義性のゆえに、議論の拡散の原因となっていることも否めないところである。

たとえば授業構想としてのいわゆるコミュニカティブ・アプローチが本質的な意味でのコミュニケーションにつながるものになっているかという問題がある。「コミュニケーションのための....」といった修飾語を冠した教材も多く、大学での外国語授業のシラバスなどにも「コミュニケーション」ということばが氾濫しているとさえいえるが、実態は日常会話をテーマとはしながら、生きた状況における運用能力とは関係の乏しいセンテンスパターンによる練習教材に過ぎなかったり、定型的なロールプレイなどの練習を行わせることをもって「コミュニケーション的」と称している場合も少なくない。あるいはまた、いわゆるコミュニカティブ・アプローチの授業が、実際のコミュニケーション状況から見ると、過剰な、ないしは偏った言語知識を与えようとしている場合も多いことも指摘される¹⁾。

他面、コミュニケーション能力の概念が対面コミュニケーション状況における口頭での言語処理能力というように限定的に理解されるところでは、この概念が妥当する領域は極めて限られたものになってしまう。たとえば学習者が母語話者と直接に接触することが想定されにくいドイツ語の学習や教育に関しては、「コミュニケーション能力か読解力か」などといった対立項によって学習目

1) 轡田収・三島憲一・上田浩二は、1986年に、口頭コミュニケーション=会話(Konversation)を志向するドイツ語授業の無意味さを指摘し、「いわゆるコミュニケーション志向型授業を目指すこのグループは、しばしば60人に達するクラスにおいて、簡単な「問いと答え」形式を試みている。例えば、『今晚は何を食べますか』、『どこで生まれましたか』、『年はいくつですか』などという問いであるが、こうした問いは、答えにはたいていステレオタイプなインフォメーションしか許容しないのである」と批判している。筆者の見るところ、15年経った現在でも、このようなコミュニケーションの理解が一部になおも残っていることは事実である。

標が語られることも少なくない。また、本来、相互行為状況における問題解決と関わっているはずのコミュニケーション能力の複合性が見過ごされ、コミュニケーション能力が「陳腐化」されてしまうことも問題である (s. Bredella & Christ 1993: 10)。

日本の大学におけるドイツ語授業では、母語話者との直接的・同時的・相互的交流が視野に置かれることは少なく、目的言語との出会いは一般に、書面のテキスト、ビデオ、録音教材などを介したものとなる。しかしこのような学習状況においても、それぞれの状況コンテキストにおける生の (authentisch な) 目的言語との付き合いにおける言語運用能力の重要性は変わることがなく、聞き、読み、話す、書くといった領域の重点に関する違いはあっても、広い意味でのコミュニケーション能力への要請は、外国語教育一般に求められる目的能力であるといえる。伝統的な文法・訳読の授業メソッドが、意味の普遍的等価性 (翻訳可能性) を暗黙の前提としてテキストの言語的構造の理解を目標としていたとすれば、直接・間接のコミュニケーション能力を視野に入れた言語学習の本質は、個々の言語表出を、孤立した言語の形態として捕捉するのではなく、個々の発話産出・受容のコンテキストにおける相互作用の中での機能としてとらえようとする点にある²⁾。

授業形成の側から言えば、会話文を扱う、日常会話に頻出するセンテンスを練習させるといった見かけ上の問題ではなく、どのような能力領域を取り扱うものであれ、そこでの学習が、定型的な学習対象の再生産という状況を超えて、学習者を主体とした生産的活動に向けられているか、言い換えれば、学習者自身の真正な言語運用への欲求に動機付けられ、かつ学習者の言語運用行動を引き起こすものとなっているかが何よりも問題となるのである³⁾。このようなコミュニケーション的な言語運用能力は、学習者自身による行動、すなわち目的

2) ドイツ (西ドイツ) で成立した Sprachlehrforschung においては、授業における学習者の側に立った外国語学習の研究が大きな特色となっており、この点で、それ以前の外国語教授法研究や応用言語学の研究とは重点を異にしている。ここでは1980年代初めに、教授者のパースペクティブを視野から失うことなく、学習パースペクティブの複合性に注意を向け、「学習者指向」(Lernerorientierung) を重視することが提起されている (s. Bausch/Christ/Krumm 1995: 9)。

3) Ottmar Schiebl は1992年に行われたドイツ語教員のためのゼミナールで、再生産的学習から生産的学習への転換は生じないというのが今日の教育心理学の基本的見解であることを、種々の教育プロセスの例を引きながら明示した。「例えば、外国語の学習ならば、単語、文法の習得から練習問題を経て、ようやく言語の運用能力が身につくという考え方—これが間違いであることは明らかです。」(Schiebl 1992)

言語の運用行動を通してしか獲得されえない。「コミュニケーションを行うもののみがコミュニケーションを学ぶ」という事情は、ここでも変わることがない (s. Butzkamm 1989 : 79)。

コミュニカティブ・アプローチの一類型として生まれた異文化間アプローチ (interkultureller Ansatz) は、目的文化圏と学習者の文化的背景を対比的および関係的にテーマ化することで、コミュニケーションの伝達内容的な真正さ (Authentizität) を追求するものであり、目的言語の母語話者とのコンタクトの乏しい学習者に極めて適した学習・教授構想といえる。しかし、ここでも学習者が自身の行動を通じて目的言語・目的文化とのつきあいを学習するという側面は不可欠のものである。なぜなら、取り扱われる目的文化や学習者の母語文化はともに、それぞれの文化特殊的な相関を形成しており、そこでの言語表出は、その時々⁴⁾の社会的相互作用の中に埋め込まれた文化行動という、動的な性格を強くもつからである。このことから、目的文化を固定的な対象として学習することは本来不可能であり、異文化間的言語学習は、本質的に学習者の行動を通じてしか達成されえないのである。授業が、異文化アプローチの名のもとに双方の文化のコントラストに関する「宣言的知識」 (deklaratives Wissen) の伝達に終始し、学習者にそれを受動的に学ばせるという形態に傾いてゆくとすれば、授業は両文化の対比をステレオタイプ化してしまう危険をはらんでいるといえよう。

この論文では、以上に述べたような視点から、行動中心という原則から外国語学習・授業を再構築するための原則や問題点を明らかにし、大学におけるドイツ語授業の実践の方向性を探ってみたい。

2. 一般的な学習・教育理論における行動指向

このような学習者の行動を中心とした外国語学習・授業への指向は、教育全般におこってきた学習・教育プロセスのパラダイム転換への要求と密接に関わっている。すなわち、体系的知識を講義などの形式で学生に伝達するという、いわゆる客観主義的カリキュラムモデルから行動指向の自立学習を中心とした学習モデルへの転換である。欧米ではこのような学習モデルへの要求は、民主主義的価値の教育、すなわち責任ある参画的市民の養成という目標と結びついて、1980年代にすでに提唱されてきているが⁴⁾、日本で、ことに高等教育との関係で取り上げられるようになったのはきわめて最近のことである。そこでは、大学教育の機能喪失という事態に直面して、大学教育においても学習者をいか

に授業に参画させるか、言い換えれば、大学教育の視点を授業（教師が行う知識媒介と学生による知識受容）から学習（学生を主体とした学び）へといかに転換するか、という問題関心が高まってきたというのが実情のようである。

以下に、伝統的な知識伝達の授業モデルから、学習者の行動を中心とした教授・学習への視点の転換を、いくつかのポイントに絞って整理してみたい。

- (1) 学習者像の転換。伝統的に日本の大学教育がながらく無言の前提としてきたのが、教師による教授活動の受け手、「知識を詰め込まれる箱」⁵⁾としての学習者のイメージであり、そこでは、特定の領域での知識を持つ専門家としての教授者が、知識を持たないが、知識を得ることを希望する初心者としての学生に知識を授けるという知識伝達のモデルに対して、大きな疑義が呈されることはなかったのである。このような授業のモデルが機能しにくいという現実と直面して、学生を授業に、さまざまなレベルで参加（あるいは「参画」⁶⁾）させる可能性を真剣に追及しようとする教員も出てきている。そこでは学習者は、それぞれの経験と既有知識を背景とした学習欲

4) 1980年にその初刊が出された応用言語学の学会誌“Applied Linguistics”において、客体主義的教授モデルは、学習に関する新しい学問的知見にも民主主義的な教育の価値とも相容れないこと、したがって、それは責任能力をもった参画的市民を育成するために寄与することができないこと、が主張されている (s. Legutke 1991: 2)。

5) 「いままでのように学生は客体であり、知識を詰め込まれる箱であるという考え方が成り立たなくなった。ようやく大学の場合も、学生と一緒にどう授業をつくるのか、学生の参加をどう保障するのか、つまり主体的な学習をどう学生に保障するのか、といった問題と直面せざるを得なくなった。」(シンポジウム「教育から学習へ」での楠原彰の発言。日本私立大学連盟編：大学の教育・授業の変革と創造。教育から学習へ。98ページ)

6) 「学生参画授業」を提唱する林芳樹は、学習者の「学びの場」への関わり方として、参集・参与・参画の3段階を区別し、それぞれの段階を以下のように定義している。

- ① 参集 (attendance) とは、学習者が、学びの場にあわすだけで、個人的に学んでいる段階。
- ② 参与 (participation) とは、学習者が、学びの場で他者とかわることで、集団的に学ぶ段階。
- ③ 参画 (commitment) とは、学習者自身が、学びの「場づくり」をにないながら、組織的に学ぶ段階。

林は、授業という「学びの場」に第一の「当事者」である学生の参画を促すことによって、大学の授業は「教育の場として蘇生することができる」と述べている。

求を持つ学習の主体として位置付けられ、授業は、学習者がそこで出会う新しい知識を、自分自身の既存の知識や経験と関係付け、さらに自らの知識を自立的に拡張することができるように構成されなければならない。

- (2) 準備教育から教室における学びの実感を中心とした学習への転換。将来に考えられる応用のための準備学習ではなく、授業で取り扱われるテーマや手続きが、授業が行われる時と場において、すべての学習者にとって意味あるものでなければならない (s. Legutke 1991 : 37)。学習目的を遠い将来のためと設定し、「今・ここで」(here and now) 学習の意味が実感できない種類の知識伝達に終始する場合、学習者に差し迫った動機づけがないために、授業は退屈なものにならざるを得ない。「今・ここで」学習していることがら、学習者の経験や既存知識との関係において有意味なものを実感される場合、学習者が授業から離れていくことはないはずである。初級の段階であっても、教授者と学習者との間で目的能力への合意が行われ、そこに向かう道筋を学習自らが理解し、それぞれのステップにおいて前進が実感される必要がある。
- (3) 伝統的な知識伝達の教授モデルでは、伝達される知識は体系化されたものである。このようなかたちの知識は、学習動機との関係が明確な限りは効率的であるが、しばしば学習者の動機付けとは離れ、抽象的なものとなり、なぜ学習しなければならないかがわからないが、学校がある限り学習しなければならないという種類の、いわゆる学校課題的な知識体系として自己目的化する危険性をはらんでいる。またこの種の体系的知識は、応用的場面において運用可能な能力に転化されにくいことが、さまざまな研究から指摘されている⁷⁾。学習者の行動を中心とした学習モデルでは、獲得される知識は、なによりも学習者自身の経験世界における真正な問題関心と関係付けられなければならない。
- (4) このような学習・教授観に立つならば、教授活動のあり方も変わって来ざるを得ない。そこでの出発点となるのは、知識は伝達されるものではなく、それぞれの学習者において構成されるという学習観である⁸⁾。知識伝達

7) Müller は、運用不可能な知識の典型として、文法を暗記しているが、その知識を授業でも、授業外でも言語活動の中で運用できない外国語学習者（しばしばアジアの）の例を挙げ、これを、「体系的知識の媒介を中心とした学習環境の犠牲者」であると述べている (s. Müller 1996 : 83)。

の教授モデルでは、体系的な知識をいかに効率的に伝達するかという「教授法」が問題となっていたとすれば、学習者主体の構成主義的学習を中心とする授業では、教授者の役割はむしろ、このような学習を可能とする、学習環境の構築におかれることになる。

- (5) 線的教材配列による集団授業からランダムアクセスによる個人・グループ学習へ教師のメッセージや教材が時間軸に沿って線的配列されて提示されるのが伝統的な教授法の特徴であるとすれば、学習者における行動を中心とする授業では、一つのクラスでも、個人やグループが同時に異なる教材と取り組む、それぞれの学習プロセスでの必要に応じてさまざまな教材にアクセスできるなどの、柔軟な授業構成が必要となる。学習者中心の最も徹底した姿がプロジェクト学習であるといえるが、それは、従来の主流を形成してきた直線的知識伝達のモデルの対極に位置するものである (Legutke 1991 : 160)。
- (6) 試験などで完結する学習から継続する自立的学習への転換。外国語学習は授業で完結するものではなく、授業の外で、あるいは授業が終了したあとの生活世界でも続いてゆくべきものであり、授業でお膳立てをしてもらって追従的に学ぶのではなく、自立的に学習できる素地を養うことが求められている。また学習者が自らの関心に沿って、独立した学習を進められる力を持たなければならない、とする要求も強い (s.市川 1995 : 110)。限られた授業時間の中でこのような目的に近づくためには、授業は、知識そのものの再生産的学習よりも、問題解決へのプロセス、ないしストラテジーを中心とした学習に重点がおかれなければならない。
- (7) 授業で設定される学習目標は、原則的に、授業で行われる評価のありかたによって定義づけられる。すなわち学習者の行動を中心として外国語授業を再構築しようとするならば、これに応じて評価のあり方も変化しなければならない。学習目標が定型的な知識の伝達である場合には、評価は、学習者が、目標となっている知識をどこまで正確に再現できるかを測定することで完結するが、行動中心の授業では目標とする生産的能力の達成度

8) いわゆる「構成主義的学習理論」は、学習者の既有知識と結合しうることからのみが理解され、学習される、という学習観が出発点とする。そこでは学習プロセスは、学習者の脳によって自立的に制御される構成のプロセスであり、それは学習者それぞれの既有知識を基礎に構築されるものとされる。したがって学習プロセスは、学習者が共通した社会的コンテキストで学んでいる場合でも、異なる学習結果につながることになる (s. Bimmel & Rampillon 1996 : 54)。

をいかに評価するか、そこに明確な判断基準があるとはいえない。そこでは学習の結果として知識のみならず、学習プロセスにおける学習行動をも評価の対象とし、評価教授者と学習者との間で合意された目標能力の達成度を測定するという困難な課題がある。学習者における、自らの学習プロセスや学習目標に対する感覚を養成する上では、学習プロセスの評価の一部を学習者にゆだねることも考慮されるべきであるとされる (s. Wolff 1999 : 47)。

3. 「学習者中心」の外国語授業の構成原理

外国語教育の場において学習者の行動を中心として授業を再構築しようとする場合、以上に述べたような、学習者中心の学習・授業の一般的な原理から、どのような原則が引き出されるだろうか。

3. 1. テーマ中心の外国語学習

外国語の学習・教授をめぐる議論では、文法や言語の構造の学習を中心としてコースを構成するか、言語によって表現・伝達されるテーマを中心にしてコースを構成するかという問題は、しばしば、対立する方向性として扱われるが、学習者の関心を出発点とした活動を引き起こすためには、テーマ中心の授業構成は必然的なものといえる。文法や言語の構造を中心とした授業構成では、例文や練習課題がほとんど文脈をもたないかたちで提示されるため、概念主導型の理解プロセスが働きにくく、語彙の形成の上でもテーマ的連想が働きにくい。これに対して、テーマ中心の授業では、それぞれの言語表現がテーマ的関連性やコンテキストとの関連で現れるため、概念主導型の理解プロセスが働きやすく、学習者の行動とも結びつきやすい。またアクティブな語彙の学習にも適しているといえる。文法学習の観点からも、テーマと言語表現の結びつきが理解される場合には、言語知識の必要性の認識が引き出されるため、文法学習への動機付けが高まるという利点もある⁹⁾。

9) Rosmarie Mauer はプロジェクト的外国語授業を指導した経験から、文法学習をプロジェクトの一部として組み込むことは可能であるとし、「プロジェクト作業はあらゆる言語能力を活性化する。そこでは生徒も多くの文法構造や語彙を必要とし、特定の構造の必要性をよく認識していて、これを学習する動機付けが強まっている。文法学習をあきらめる必要はない」と述べている (s. Legutke 1999 : 98)。

他方、テーマを中心とした授業構成では、テーマに関する言語理解や表現のために多様な文法や語彙の知識が必要となり、このことが学習者にしばしば理解の困難を引き起こすという問題がある。また従来行われている、頻繁な辞書引き作業や文法書の参照などの仕事は、学習者にとって心的負担となるばかりでなく、このような仕事自体が言語学習そのものとして自己目的化しやすいという危険をもっている。授業ではこのようなマイナス面をいかに補うかが、重要なポイントとなってくる。教授者による簡潔な訳語¹⁰⁾、コンピュータによるハイパーテキスト、電子辞書の活用などは、このための手段として検討されなければならない。

学習者の行動を引き出す上では、授業でのテーマの選択や取り扱いには次のような条件が必要となる。

- 1) 学習者が授業で取り扱われるテーマ的内容にコミットし、自らの関心を展開できるためには、彼らがテーマや素材を主体的に選択していることが重要であり、テーマや素材は、教師から一方的に与えられるものであってはならない。授業のはじめに、学習者のテーマ的関心を調査する、テーマの選択について学習者と話し合うなど、学習者と教授者の間でテーマについての交渉が行われ、合意が形成されていることが必要である¹¹⁾。このためには学習者自身がテーマや教材を幅広く選択できるような豊かな学習環境が必要となる。テキストやビデオなどの素材に関しても、学習者に選択の可能性を与えるためには、一つのテーマに関して複数の教材を準備する必要がある。
- 2) テーマは、目的文化圏のみならず学習者の文化圏にも存在するものでなければならない。なぜならば、目的言語で伝達される内容を受動的に学ぶのではなく、そのテーマのもとに学習者自身の経験や意見を述べることができるという、対等の関係が成立していない限り、学習者の側の行動を引き出すことは難しいからである。学習者の既有知識を活性化する上では、授業に問題提起やブレインストーミングの段階をおき、何のために言語素材と取り組むのかという目的を明確にすることが有効となる。この際、テ

10) Butzkamm は、簡潔な訳の直後に目的言語による練習課題を入れることで、母語の干渉を防ぐこと (muttersprachliche Spiegelung) を提案している (Butzkamm 1989 : 183)。

11) Leni Dam はプロジェクト型の英語授業の経験から、生徒が自ら選んだテキストは、自分自身の関心に沿ったものであり、自分のレベルに合ったものであるため、教師が思う以上に、熱心に読もうとするものだと述べている (s. Dam 1999 : 125)。

ーマ理解のために、テキスト情報以外の情報も積極的に活用しなければならない。

- 3) テーマ内容に関して、学習者が自ら、あらゆる手段を駆使して調査する段階が必要である。この調査には、取り組んでいる目的言語のテキストにおいてテーマ化されていることがらについての知識の収集であるのみならず、自らの経験世界や自らの文化圏における当該テーマの状況について調査する活動も含まれる。社会制度的レベルでの背景情報は、しばしば外国語授業におけるランデスクンデの領域を越えるものであり、日本語の資料として与えることもできるし、学生に調査させることも可能である (s. 桂 1998)。たとえば学校というテーマに関していえば、そこでの生徒の発言などはドイツ語で読む必要があるが、ドイツの学校の制度的特長や教育政策といった事柄をドイツ語で読ませることはあまり意味がなく、むしろ学習者自身で日本語の文献を使って調査することができる場合も多い。日本語で読んでも、情報の質がそれほど異なるわけではないからである。

3. 2. 生き生きしたテキストや教材

文法訳読メソッドやオーディオ・リングル・メソッドでは、授業におけるテキストの適合性の指標となるのは、その言語的な難易度（文法、語彙、文体など）である。テキストや教材は学習の進度に応じて、単純で平易なものから複雑なものへと配列されなければならない。このような方法の基礎になっているのは、学習者はある外国語のテキストを細部に到るまですべて理解しなければならないという考え方である。したがって生のテキスト (authentische Texte) は上級の授業になるまで与えられない。教材にテーマ的な色合いを与えるためには、学習者の言語知識に応じて言語的に単純化したり、書き直した、生のテキストを装った教科書テキストが使用される。しかしこのような装われたテーマ性が学習者の関心や行動につながることは少なく、「教科書テキスト」はしばしば授業を退屈で硬直したものにしてしまう。

これに対して学習者の行動を中心とする授業では、それが学習者のテーマ的関心に応えるものであるか、情感的な側面においても学習者に訴えるものであるかが何よりも問題にされなければならない。ここでは文法や語彙の提示のためのコンテクストを欠いた例文ではなく、一定の相関性を持った口頭ないし書面の言語表出が対象となる¹²⁾。学習者の言語知識の段階にも配慮することが(学習者の言語知識の段階に応じたテキストを探す努力) 必要であるが、同時に言語的に不明な部分を含んだテキストとどのように付き合うかという問題も、学

習者とともに追求されなければならない。このような場面での学習者の理解をいかに導くかも研究されなければならない課題である。

3. 3. インターアクティブな学習と作業形態 (Sozialform)

コミュニケーションを視野に入れた授業の出発点は、人間はそれぞれ、異なる経験や知識を活用しているゆえに、理解プロセスや学習プロセスの結果は、必然的に、それぞれの人間において異なっている、という認識である (s. Wolff 1999: 42)。本来、このような情報の差異がコミュニケーションが生じる源泉であることを考えるならば、教室においても、学習者の間における相互の情報の差異をコミュニケーションの学習に活用することが重要となる。そこではそれぞれの学習者が、自らのもっている受け止め方を口頭や書面で外化することが、能動的な学習につながる。このためには、学習者が安心して自己開示を行えるため教室の雰囲気作りが重要であり、また教師と学習者間の信頼関係を構築することがインターアクティブな学習を実現するための前提となる。また学習者インターアクションを促すための作業形態 (Sozialform) の研究が重要な意味をもってくることは言うまでもない。

3. 4. 気づき (awareness) およびコミュニケーション行動を引き出すためのタスク

学習者自身の行動による学習プロセスを中心として外国語授業を再構築するという指向は、決して、学習者が任意の時や場所で任意の内容を任意の方法で学ぶということを意味するものではなく、また、教師がその役割を放棄するということでもない。本来、外国語の学習プロセスを成立させ、学習者自身が主体となった学習を実現するためには、むしろ教師や授業の側の制御 (Steuerung) が不可欠である、というパラドックスが存在する (s. Bausch & Christ 1993: 8)。学習者主体の行動が起こるためには、授業における「しかけ」が必要となり、また教師には学習プロセスのファシリテーターとしての役割が求められる。学習者が教材のテーマに関心やコミュニケーション動機を持っていることが前提であるが、教師が、教材や学習者の反応を見極めながら興味深

12) Solmecke は外国語学習のためのテキストの条件として、「コンテクスト的相関性を欠いた、文法や語彙のための例文ではなく、相関性を持った口頭ないし書面の、独白的あるいは対話的な言語表出であること、任意の単文の羅列ではなく、意味ある全体を形成するための構造をそなえていること」、を挙げている (s. Solmecke 1993: 9)。

いタスクを設定したり、問いかけをしたりして刺激を与えることで、このような関心や行動を引き出すことができるのである (s. 市川1995:111)。しかしここで教授者が学習者に与えるタスクとは、あらかじめ決まった答えが用意されている文法練習課題や翻訳課題とは異なり、テキストや学習素材に関する学習者自身の気づき (awareness) を促すものでなければならない (s. Legutke 1991: 50ff.)。

テキストとの取り組みには様々な段階 (おそらく無数の段階) が想定されるが、ここでは外国語学習の観点から仮説的に次の3つの段階を考えてみたい。

- 1) 音素および小さい言語単位の機能や意味を認識し、このレベルにおいてテキストを分節的に把握するする段階。
- 2) 文構造やテキストの結束性を認識する段階
- 3) テキストから摂取した新しい情報を既有知識と結びつける段階

認知心理学におけるボトムアップ (データ主導) 型情報処理、トップダウン (概念主導) 型情報処理という区分に従えば、これらの段階は、1から3に至るに従って上位のレベルでの情報処理ということになるが、ただし、これらの段階を独立したものと考えることはできず、それぞれの段階においてボトムアップ型の操作とトップダウン型の操作が相互に作用していると考えられるべきであろう。たとえば、聞き取りという作業において、音響的な情報摂取と、摂取された情報の、聞き手の内的辞書や言語知識との照合が行われているはずであり、このような手続きができなければ、ある音響を言語的テキストとして聞き取ることは不可能である。

伝統的に日本でのドイツ語教育において、中心行的に行われてきたのは、上の2の領域の操作であり、1の領域に関しては、まだまだ成熟した議論が行われる段階にはなっていない。3の操作段階は高度な言語理解プロセスであるかに見えるが、実は、3の段階がなければそもそもテキストを理解したことにはならないはずであるし、本来はこの段階が成立することがなければ、日本の学生がドイツ語をも学ぶ意味もないといってよいであろう。

学習者はまず取り組んでいる言語的素材を、学習者自身が言語的表出としてとらえることができなければならない (上記1の段階)。この段階がなければ、学習者の側のコミュニケーション行動はおこりえない。桂はこのような、目的言語の音声の受容能力を高めるための一つの学習段階として、類似した発音を区別する課題、音声を聞きながらクローズテキストを補完してゆくなどの、音声認識 (Phonetik) の練習を行うことが学習者の自立的学習能力を養成する上で有効であることを主張した (s. 桂 2000)。このような作業を通じて、学習者のドイツ語の

音声に対する感受性を鋭敏にし、その音声的特色に気づかせることが、ここでの主眼である。あるいはスペースを除いたテキストにスペースを入れる練習 (Buchstabenschlange) などの練習課題も、このレベルでの感受性を高めるのに役立つと思われる。当然のことながら、このような小さい言語単位での練習課題も、上述のとおり、当該のテーマのテキストに頻出する語彙を素材とするなど、テーマ的な関連性の知識や連想が働くようにする工夫が必要である。

上記2の段階についていえば、学習者自身が文の構造 (文法) やテキストとしての結束性に気づくという局面が重視されなければならない。学習者自身による気づきの段階がなければ、教師による文法の説明も規則のための規則として受け止められるにとどまり、このようにして受容された知識は、運用可能な知識とはなりにくい。しかし他方で、このような文法やテキスト構造の知識を意識化し、理解のための図式を提示することも、教授者の重要な役割であり、このことが、学習者の記憶を助け、学習に安心感をもたらすことが知られている。言語は経験の中で自然に獲得されるもので、意識化、概念化は不要である、という自然的言語獲得理論にはこれまで、さまざまな疑義が呈されている (s. Butzkamm 1989: 83ff. 参照)。ただし、ここでも学習者の側の気づき (awareness) が教授者による概念的説明に先行する必要がある。

学習ではさらに、テキストの構造的理解にとどまらず、そこでの情報を学習者自身が持つ知識や経験と関係付ける段階が必要である (3の段階)。「あなたのところではどうですか?」「あなたはこのことについてどのような意見をもっていますか?」といった設問が、このような情報の結合を助けることが多い。

3. 5. 表現・コミュニケーション活動を授業に組み込む

表現・コミュニケーション活動は、獲得した知識や能力を運用する段階である。外国語学習が専門書講読などのための準備学習として位置付けられていた状況では、この段階の必要性が認識されなかったのは自然なことである。コミュニケーション能力が、本来、相互行為の状況において発揮されるべき能力であるとすれば、コミュニケーション能力を目的とする学習は、学習者の内部で完結するものではありえない。実際のコミュニケーション的状況における言語知識・能力の運用の段階があってはじめて、学習のプロセス全体が活性化されうるといえる。しかしこの段階は決して、外国語学習のゴールではない。学習者自身が産出したテキストが優れた言語学習の素材となるばかりでなく、この活動の中で、学習者は新たな刺激を受け、更なる外国語学習への動機付けが醸成されるのである。

理想的には、授業において母語話者との出会いの機会が提供されることが望ましい。しかし母語話者との直接的接触がない学習者には、間接的なコンタクトの機会を提供する必要がある。この意味では、Tandem, E-Mail はもっとも手近にある可能性である。ここでは、目的言語圏からのテキストや文化情報を受容し理解するのみでなく、学習者が自らの言語圏で培った知識や経験によってこれに対するコメントを述べたり、自らの経験世界を紹介したりする行動が含まれる。

しかしこの学習段階を形成するのは、必ずしも目的言語の母語話者との直接的対話だけではない。Edelhoff は、ゲーム、音声劇、芝居、ストーリー・テリング、歌やミュージカルなどもこれに含まれるものとしてあげている (s. Edelhoff 1999 : 73)。ネイティブスピーカーとの出会いのプロジェクトについては、教室の近辺にネイティブスピーカーが見つからないという問題があるが、Legutke は、書面の教材やオーディオ・ビジュアルな教材で、似たような、学習者主導の、生き生きした学習状況が生み出されている例も多数あることを報告している (s. Legutke 1999 : 94)。

4. 行動中心の外国語学習を阻む要因

以上に学習者の行動を中心とした外国語学習・授業の構成原理を挙げた。行動指向という要求自体は決して新しいものではなく、教材やシラバスにおいて行動指向をうたった授業コンセプトも多く見かけられるが、今日、日本のみならず欧米においても、外国語の授業において行動指向の学習が占める割合は、きわめて低いという指摘がしばしば聞かれる¹³⁾。現実に与えられている学習・教授の条件に直面すると、その実現を阻む要因も極めて多いといわなければならない。現実的な問題解決としては、行動指向への障害となっているものが何であり、これをいかにして克服しつつ、行動中心の学習に近づけることができるかを考えることであろう。

13) Butzkam は、ドイツでの外国語授業について、教師はコミュニケーションという学習目標を指向しているが、実際に授業の中心をなしているのは文法練習とそれにとりまなう教え込み (Belehrung) である、という実態調査の結果を紹介している (s. Butzkam 1989 : 235)。あるいは Nunan は、コミュニケーション的な原則で授業をしているという教師の授業でも、実際にコミュニケーションが行われていることは少なく、むしろ、メッセージの伝達よりも言語形態が、流暢さよりも正確さが重視されていることが多い、と指摘している (s. Legutke 1991 : 6)。

4. 1. 授業の外的条件

日本の大学でのドイツ語授業の枠組み — 大人数クラス、少ない授業時間など — は、いっこうに改善が見られず、外国語の習得という観点からは、むしろ悪化しているケースが多い。コミュニケーションとは本質的に個別的・個人的な営みであるにもかかわらず、コミュニカティブ・アプローチと称しながらも、集団的授業で、クラスで同一の話題を扱い、同一の学習目標を追求しているという矛盾を克服することは、ほとんど不可能に近い。またクラスにおける信頼関係が成立していなければ、学習者の行動は起こりにくいのも当然のことであり、大人数クラス、少ない授業時間は行動中心の学習にはマイナスである。この問題を克服するためには、授業の時間割上の集中度を高める、教師の間の連携を強化する、カリキュラムに統一性を持たせるなどのカリキュラム改善の努力は続けられなければならない。

このような条件の狭隘化に対応して、多くの教科書（文法・読本など）で見られるのは、ドイツ語授業のための教材の平易化であるが、記述が少なすぎるためにかえって教師による補足が必要になることが多く、自立的な学習への動機付けの上では逆効果になることも少なくない。学習者の行動を引き起こす上での現実的な対応として考えられることは、答えの決まっている文法の形式的な練習課題を学習者の自習にゆだね、授業では学習者が言語そのものの機能を経験するというアспектのために、より多くの時間を振り向けることである。このためには、コンピュータのインターアクティブ性を活用した練習課題も有効な手段となりうる¹⁴⁾。

4. 2. 学習者の持つ学習行動のパターン

学習者が、教師主導の知識伝達型授業に慣れているために、教室で何らかの行動を促されると、戸惑いを示したり、場合によっては無反応・無行動に終始

14) 大学でのドイツ語授業でのコンピュータの活用については、プログラムの作成や運用にまつわる負担が大きいこと、コンピュータ活用の作業を言語習得のための授業に統合するための議論が十分でないことなどから、まだ一般的な活用段階に入っているとはいえない。桂は授業の効率化、学習者への支援、生き生きとした学習環境といった観点から、それぞれの授業のためのプログラムを自作（Macromedia Director などのオーサリングソフトウェアを活用）しており、その効果も確認している。今後は、岩崎や田畑も主張しているように、大学の枠を超えた複数の教員の間で開発環境を共有しつつ、外国語のそれぞれの学習目標に適した教材の開発を進めてゆくことが重要である。

するケースも少なくないことは、多くの教師が経験するところである。このような学習の習慣を変えることは極めて難しいことは事実である。しかしコミュニケーション能力という学習目標を視野に入れるならば、日本の学生は無気力で受動的であるという先入観から出発するのは賢明であるとはいえない。授業の中で学習者自身が行動する上では、学習者の側にさまざまなリスクが生じることになるが、彼らがこのようなリスクを引き受けることができるためには、教師と学習者、ないし学習者間の信頼関係が必要である（行動指向におけるリスクについては Legutke 1991: 58ff を参照）。このような信頼関係が乏しいために、学習者が自己開示にためらいを感じている、教授者が設定するタスクが、学習者から見て過大なリスクを要求するものであるために行動に踏み切れないといった問題が生じていると考えるべきであろう。ここでは教授者が学習者の側の知識や認知の傾向を見極めつつ適切なタスクを処方する努力が必要であり、学習する方法自体をともに学んでゆくといった授業展開が求められるだろう（学習者の育成）。また困難を感じている学習者に対して支援的立場に立って対応してゆくことも必要である。

4. 3. 目に見える「学習進度」への要求

目に見える学習進度の最も明確な例は、初級の外国語の授業で目標として設定される、習得されるべき文法項目である。言語の形態的な知識は、テストも容易であるため、伝統的に学習進度の指標となってきた。このような指標によって外国語授業を観察するとすれば、学習者の行動を中心とした外国語学習はきわめて非効率なものと評価されざるを得ない。いうまでもなく、学習者の行動を中心としたコミュニケーション的タスクでは、発話状況やテーマ的コンテクストとの関係における言語学習が主となり、言語の形態の学習という観点からは、体系性に乏しい学習となってしまうからである。

しかし他方、授業で文法や語彙などの言語知識をテーマとして明示的に説明することが、そのまま運用可能な文法知識の習得につながるものではない、ということも経験の教えるところである (Rampillon 2000: 21)。コミュニケーション的な言語運用能力を視野に入れる限り、いわゆる客観主義的カリキュラムモデル (objectivist curriculum-modell. s. Legutke 1991: 2) の限界は明らかである。体系的で整然としているが、個別的な状況における運用という点では弱点を持った知識伝達モデルと、個別的な場面でのストラテジーを中心としているが体系性に乏しい知識獲得のモデルとの間の媒介が図られる必要があるといえる。

4. 4. 初級の外国語授業でも、学習者中心を実現することは可能か？

日本の大学などでのドイツ語教育は、その大きな部分が、初めてドイツ語に接する学習者のためのコースである。ここでは文やテキストの言語構造的側面の学習が前面に出てくることは不可避であり、教師中心の指導 (Instruktion) が必要となる場面も多くなることもやむをえないことである。しかし上述したように、初級とはいえ、それが将来の言語活動のための準備段階に終わってしまうものであってはならない。このような基礎知識が言語使用のコミュニケーション的目的と切り離されて提示されるならば、学習者はこの基礎段階の学習の意味を見失ってしまい、準備学習が自己目的化されてしまう危険が生じてくる。言語学習との結びつきにおいて言語以外の情報 (視聴覚) を積極的に活用する、低リスクのコミュニケーション活動を組み込む、そこでの学習ストラテジーの獲得自体を部分的な目標とする、などの方策が必要となる。

5. 授業実践から

上述のような観点から、学習者の行動を引き出すためには、授業での具体的な教材やタスクとしてはどのようなものが考えられるだろうか。そこでどのような「しかけ」(scaffolding) を設定することが適切か、教師はそこで、学習者にどのような学習の手助けをすることができるか、などの点において、上述した授業条件との関係において授業の具体化が行われなければならない。以下に、筆者が行っている具体的な授業の実例を紹介したい。ここで紹介する実例はしかし、決して理想的な授業の姿を示したものではなく、むしろ現実の条件との妥協の結果ともいえるものである。上述したような困難な学習条件のもとでいかにして、学習者の行動を中心とした授業に近づくか、その道筋を模索している段階のものであり、そこにはさまざまな問題も明らかになっている。ここでの例となっている対象クラスは、徳島大学総合科学部の2年次学生8名で構成されるクラスで、週1回の授業である。参加者は共通して1年次に4単位のドイツ語を履修しており、さらに4単位のドイツ語授業を選択履修している学生である。

5. 1. 「自然保護」をテーマとした授業

この「自然保護」というテーマは、授業のはじめに学生に、複数の選択肢を持つ希望テーマのアンケートを行い、最も多くの票が集まったテーマである。第2位のテーマに投票した学生に対しては、次回に彼らの希望するテーマを取

り上げることが約束した。ここでは学習素材としてビデオを中心にしているが、言語学習の素材としては、画像だけで内容理解が可能という印象を与えるものではなく、画像による情報と音声による情報（発話、コメントなど）が密接に結びついているものが適切との判断から、Goethe-Institut によるビデオプロジェクト“Einblicke”の「環境保護」(“Umweltschutz”)に関する章を活用した(“Auf Kosten der Umwelt”, “Fluss-Sanierung”)。授業で学生が出会った語彙をリストにして配布した。このテーマを扱っている期間中、このリストは数度にわたって更新しつつ再配布した。

- 1) グループまたはクラス全体でビデオ全体を通して見て、テーマやあらすじの進行などについて話し合う。“Auf Kosten der Umwelt”では、戦後の西ドイツの工業の発達とそれに伴って起こった環境汚染の問題、環境汚染に対する市民のプロテスト運動などの歴史が概略的に描かれている。“Fluss-Sanierung”では、Frankfurt 近郊の河川を、動物の生息が可能な状態に戻すための市民ヴォランティアの活動が描かれている。ここでは学習者が理解できたことを確認すること、確認できない部分についての仮説を立てる、などの作業が行われる。作業用紙を配布して、学習者が観察を書き込むようにした。
- 2) コンピュータで画像（静止画）を見ながらじっくりと音声を聞き、内容を確認する段階。ここでは Einblicke からの静止画と音声を使った、筆者自作のコンピュータプログラムを使った。学習者はここでは、「もう一度聞く」のボタンをクリックすることで何度でも聞くことができる。またヘルプボタンによって、語彙などのヘルプを呼び出すことができ、必要な文法事項も参照することができる。仮説を検証するために、学習者同士で相談することも許される。ここでもテキスト理解のキーワードとなる部分を空所とした穴埋め課題やビデオに関する質問などを掲げた作業用紙を配布した。
- 3) ドイツの土地利用はどうなっているか、OHP の資料を提示し、説明のテキストをともに読んだ。この際、日本の状況についても学生が各自で調べてくることにした。
- 4) 取り組んでいるテーマについての言語手段をアクティブなものに変えてゆくための練習段階として、ビデオの各ステップのサブタイトルを提示し、それぞれの内容をドイツ語で再現する（もとのテキストと同じ表現でなくてもよい）、ビデオに出てきたのと同じ表現手段を用いて学習者の文化圏の様子を表現するなどの練習を行った。
- 5) 同じテーマについて、学習者自らの生活世界では実情はどうか、学生自

身が調査をする段階をおき、日本の自然について、あるいは学生が住む徳島の自然について、種々の資料を用いてまとめることを課題とした。学生は、日本の国土の利用がどうなっているかについての資料を持参し、それをドイツの国土と比較した。そして、ビデオやテキストに出てきた表現手段を用いて、ドイツ語での表現を試みた。

6) 同じテーマについて、学習者自らの生活世界について、目的言語で表現する課題を与えた。この際表現を容易にするために、次のような設問を与えた。

1. 徳島の自然を語ろう

(Wie sieht die Naturlandschaft in Tokushima aus?)

2. 徳島の交通事情は? (Wie sieht die Verkehrssituation bei uns aus?)

3. 日本で起こった変化は?

(Was hat sich in Japan in den letzten Jahren verändert?)

筆者は学生の机を回ってアシストしたが、学生はしばしば、自らの書いたドイツ語の文法的な正確さに関する質問を出してきた。言語的な不確かさが大きいということであるが、このような個別の指導状況では、学生は、自分の能力や学習プロセスを開示することをためらわないことが実感された。ここでは学生は、小さな紙片に一項目ずつドイツ語でテーマに関する発言を書き込んだ。教師がこれを集め、大きな紙に、サブテーマごとにまとめて貼り付けてコラージュを作成した。

7) このようにしてできたコラージュをもとにして、電子メールの原稿を書くことにした。

5. 2. 「都市における自転車」をテーマとした授業

1) 導入のブレンストーミング。ドイツの自転車専用路や都市の中での自転車を写したスライド (Internationes 提供のものと筆者自身の撮影によるもの) を提示しながら、ドイツの都市の中での自転車というテーマを提示する。学生に聞いてみると、すべての学生が自転車か徒歩で大学に来ていることがわかる。

2) ビデオを使用したテーマの提示。このビデオ (“Alltagsleben in Deutschland”) は3分程度と短いものであり、いくつかの短いことばのやり取りも出てくるが、総じて映像中心で、それ自体でドイツ語学習を行うというよりも、テーマの提示に適したビデオである。しかし、ビデオの中でクローズアップされる“Absteigen! Schieben!”, “AUF DEM HOF;

DIE PROFIS FÜR FAHRRÄDER ALLER ART” (自転車店の前の看板)などのテキストは、日常的な場面で何気なくでてくる言語メッセージに学習者の注意を喚起してくれる。またこのビデオには、ベルリンを舞台として、特に若者層に自転車への人気が高まっていること、自転車専用路が設けられていること、自転車を地下鉄に持ち込むこともできることなど、自転車をめぐる都市の状況が生き生きと映し出されている。

3) テキストを用いた作業段階

使用したテキストは、ベルリンの環境保護団体 Stiftung Naturschutz Berlin が定期的に刊行している雑誌“Grünstift”の若者ページからのものである (“Das gute alte Fahrrad-wieder ganz dick da...”)。ここには14歳から22歳までの5人の若者の自転車に関する経験や意見が、短く、比較的平易なドイツ語で述べられている。自転車への愛着や自然保護の観点からの自転車のメリットだけでなく、自転車に乗っていて事故にあった経験、自転車への配慮のないドライバーへの批判、自転車を盗まれた経験、冬や雨天での自転車通学の厳しさなど、上記のビデオに出てきた自転車をめぐる状況が、数人の若者の目をとおしてさらに多面的に描かれている。これを参加者で分担して読み、内容を発表しあった。表を配布し、テキストでそれぞれの若者によって述べられている、自転車・電車・バス・自家用車などへの評価 (利点と欠点) をまとめることを課題とした。

4) インターネットのドイツ語学習サイト“Kaleidoskope”を用いた作業

インターネットは、母語話者との直接のコンタクトを持たない学習者にとって、豊富な素材に触れる可能性を提供してくれるが、他方、言語的難易度のみならず、理解のために必要な背景知識などの点でも、初歩的な言語学習に適した素材が多いとはいえない。この点で Goethe-Institut München が提供している“Kaleidoskop”は、日本の学習者の状況に適した学習サイトである。ここにも、ミュンヘンを中心として都市における自転車の利点と問題点についての項目が立てられており (“Tat”-Orte)、複数のテキストが提示されている。上述した自転車専用路や地下鉄への自転車持ち込みなどの事情はミュンヘンでも共通しているが、これらのテキストには、このような事情にまつわる意見やさまざまな問題点などが記されている。以下にそれぞれのテキストのタイトルを挙げておこう。

München ist eine super Rad-Stadt geworden!

Ab und zu gibt's Ärger in der Fußgängerzone....

Die Radfahrer wollen ihre Rechte durchsetzen....

Das Auto vermisse ich gar nicht....

Oder ein Rad von der Bundespost?

Es gibt natürlich auch die Verrückten....

これらのテキストを分担して読み、結果を交換した。このサイトには学習者の側からメールを出すことができ、それがサイトで公開される。このドイツ語のクラスでこのサイトにメールを出すことにした。

5) 写真を用いて意見交換。

ここでは学習者自身による写真を用いるのが理想的であるが、時間不足を補うため、教師によるいくつかの写真を提示して、徳島市内における自転車・交通状況についての議論を行った。特に問題となったのは次のような事情である。自転車のための道路は徳島にもあるが、それは自転車専用路ではないこと、日本の旅行者がドイツでは自転車専用路でさまざまな驚きを体験するのと同様、ドイツからの訪問者も、日本の自転車道路の使用法には戸惑いを感じるに違いないこと、等々。このような事情を、ドイツからの旅行者のための説明としてドイツ語で表現してみることにした。

6) 「自転車とのつきあい」に関するコラージュの作成。Kaleidoskop への書き込み。

5. 3. 明らかになった問題点と今後の展望

上記のような授業実践で、困難な点として実感されたのは、何よりも、時間的条件に制約された問題である。週1回各90分の授業では、どうしても時間切れになることである。授業の後半になると、一定の結果に至ることを視野に入れると、どうしてもせかせかした雰囲気になってしまうくらい出てくるのである。インターネットを活用する場合も、限られた時間（前期）の中では、メールを作成し、パートナーの反応に対応してさらにメールを書くといったプロジェクトを展開するまでには至らず、それは今後（後期）の課題となる。また、一つのテーマでの授業をつづけると、気分的な疲れや飽きが出てくるという問題もある。とりわけ週に一度の授業ではこの問題は大きい。この欠点を補うための今後の課題としては、オンラインで学習者と授業外にコンタクトをとることなども検討してみたい。

また、このような授業のスタイルに慣れるまでに時間がかかるが、教授者の側に学習者からの行動を待つという我慢も必要である。同時に学習者の自発的行動を引き出すためには、教師と学習者間の信頼関係を築くことが重要であることが実感された。はじめは無言で受動的な受講態度に終始していた学生が、

回を追うごとに、自発的な行動を示すようになってきたことは事実で、ここに行動中心の学習へのチャンスがあると感じられた。ここに紹介した授業の実践は、学習者の行動を引き出すという点ではまだまだ不十分なものであり、どうしても教師主導になってしまう局面も多いことは事実である。しかしこのような方向性において、学習者の知識段階や関心をできる限り観察しつつ、適切なタスクを与えることができれば、学習者の行動を引き出すことは可能であるという見通しを得た。

また4単位の学習経験があるのみの学生にとっては、上記のタスクがしばしば過大な負荷となってしまうことは否めない事実である。しかし、ここでの紹介した事例のクラスは、徳島大学でのドイツ語学習の中級クラスであり、学部での専門課程でドイツ語を専攻しない限り、学生にとって最後の履修機会となる。この段階でなお、テーマ性の乏しい準備的学習にとどまるのは、余りにも残念なことに思われる。学習者の行動を引き出すための適切なタスクさらなる研究と、学習条件に適合した学習環境作りが課題である。

【参考文献】

- Bausch, K.-Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Sprachbegriffe im Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1987
- Bausch, K.-Richard/ Heid, Manfred (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum 1992
- Bausch, K.-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehr-und-lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. Bochum 1993
- Bausch, K.-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel 1995
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategie. Kassel, München, Tübingen 1996
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert: Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. in: Bredella & Christ (hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen 1995
- Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts.

Tübingen 1989

Dam, Leni: How to develop autonomy in a school context - how to get teachers to change their practice. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. München 1999

Edelhoff, Christoph: Lehrwerke und Autonomie. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. München 1999

Legutke, Michael & Thomas, Howard: Process and Experience in the Language Classroom. London 1991

Legutke, Michael: Möglichkeiten zur Neugestaltung des Fremdsprachenunterrichts - Vier Praxisberichte. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. München 1999

Little, David: Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. München 1999

Müller, Klaus: Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: Klaus Müller (Hrsg.): Konstruktivismus. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996

Rampillon, Ute: Aufgabentypologie. Zum autonomen Lernen. München 2000

Schießl, Ottmar: Bildungstheoretische Aspekte von Lehren und Lernen. Vortrag in Tateshina am 29. August 1992. In: Dokumentation des 1. Didaktikseminars für japanische Germanisten 1992

Solmecke, Gert: Text hören, lesen und verstehen. Berlin u. München 1993

Van Lear, Leo: Interaction in the language Curriculum - awareness, autonomy & authenticity. London 1996

Wolff, Dieter: Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. München 1999

市川伸一：学習と教育の心理学。岩波書店 1995

岩崎克巳：初修外国語授業支援のための自習用オンラインドリル自動採点ドリル。広島大学外国語教育センター：広島外国語教育研究2、1999

桂修治：伝達中心のドイツ語授業におけるランデスクンデの役割 - 外国語学習と異文化理解の統合に向けて。徳島大学総合科学部：言語文化研究第5巻 1998

桂修治：コンピューターを活用したドイツ語音声学授業の試み - 自立的な言語獲得に向けて -。徳島大学総合科学部：言語文化研究第6巻 1999

轡田収、三島憲一、上田浩二：日本におけるドイツ語教育の状況をめぐって。

ドイツ語教育部会報30 別冊 1986

佐藤学：教育方法学。岩波書店1996

田中俊明・田端義之：マルチメディア時代のドイツ語教育。九州大学出版会2000

林芳樹：学生参画授業論 — 人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法。

学文社1994

日本私立大学連盟編：大学の教育・授業の変革と創造 — 教育から学習へ。

東海大学出版会1999

【論文で言及した教材】

Bubner, Friedrich: Transparente Landeskunde. Inter Nationes 1991

Hieber, Wolfgang/ Goethe-Institut München: Kaleidoskop 1998-2000

(<http://www.goethe.de/z/50/alltag/deindex.htm>)

Inter Nationes & Goethe-Institut: "Einblicke - Ein deutscher Sprachkurs"

Bonn 1998

Goethe-Institut Berlin: Alltagsleben in Deutschland - Videobaustaine. Berlin

1994

Seel, Helga: Ausschnitte aus dem Alltag der Bundesrepublik Deutschland.

Bonn (Inter Nationes) 1992

Stiftung Naturschutz Berlin: Grünstift. Das Umweltmagazin für Berlin und

Brandenburg Heft 11-12/2000