

若手教師が考えていること

－ 現実的展望に向かって －

Ce que pensent les jeunes enseignants – vers une perspective positive

Animateur

KURADATE Ken-ichi

Université Keio

kr?a8.keio.jp

Participants :

SAKURAGI Chihiro, Lycée Caritas, stagiaire en 2005.

TAJI Kazuko, Université Kansai, stagiaire en 1994, 2002, 2005.

LEROY Patrice, Université Keio SFC, chargé des cours de français à la NHK.

SAKAI Kazumi, Université Keio, chargé des cours d'allemand à la radio NHK.
Président du Département de Didactique de l'Allemand de la Société japonaise de Littérature allemande.

Suite à la réforme des programmes universitaires mais aussi aux innovations technologiques, l'enseignement des langues étrangères est en train de subir une mutation profonde afin de répondre aux nouveaux besoins de notre société. Au cours de cette période, la raison d'être même des enseignants de langues étrangères est remise en cause, leur statut est de moins en moins reconnu, les compétences qui sont exigées d'eux changent et, dans le système universitaire actuel, il y a très peu de structures de formation en FLE reconnues. Il est donc bien normal que les jeunes qui se dirigent vers l'enseignement des langues étrangères soient inquiets face à cette situation peu rassurante.

Par ailleurs, dans l'impasse où se trouve le monde du FLE au Japon, on constate que grandit le décalage entre le vécu des jeunes enseignants et celui des enseignants plus expérimentés. C'est en tentant de mieux comprendre ce décalage que nous nous inscrivons dans une démarche positive.

Dans cette table ronde, nous avons essayé de faire un bilan des opinions des divers participants : trois jeunes enseignants qui ont participé au stage de Besançon en 2005, deux enseignants proches des jeunes et le public. Nous avons discuté des compétences demandées pour être enseignant en langue étrangère et présenté différents moyens de les acquérir. Par ailleurs, nous avons élargi le cadre de la discussion en nous référant fréquemment au monde de l'allemand, qui nous paraît bien avancé dans la pratique de la formation continue des professeurs d'allemand langue étrangère.

Nous espérons que cette table ronde pourra aider les jeunes enseignants à établir leur propre vision de l'avenir.

フランス語教育のこれから

櫻木 千尋

Lycée CARITAS

sakuragi?yj8.so-net.ne.jp

修士課程を終えて教壇に立ち始めたばかりの「若手」というよりはむしろ「新米」教員である私が、「若手教員が考えていることー現実的展望に向かって」と銘打たれたシンポジウムで何が出来るのだろうか。フランス・スタージュ 2005 で出会ったお二人に比べれば、同じ「若手」といっても、はるかに教授暦は浅い。そこで、若手教師というよりもむしろ「学生」に近い立場から、フランス語教師を生業にしていきたいと思っている学生に立ちほだかる厳しい現実がどのようなものであるのか述べたいと思う。また、中等教育でフランス語教育に関わる者として「高校教員」として立場から、これからのフランス語教育について述べてみたい。お二人とは違う2つの立場からアプローチすることで、フランス語教育業界を覆う状況の打開へと少しでも関われば幸いである。

1. フランス語教師を目指す学生の現実

学部の仏文科で教職課程をとった友人たちの中で、「フランス語教師を生業にしたい」と思っている者は私のまわりにたくさんいた。しかし、今現在、フランス語教師として働いているもの(語学学校教師も含める)は自分を含め、数名しかいない。今回、この論考を書くにあたって、彼女たちがいかに今の職を見つけたか簡単な調査をしたが、以下は自分と彼女たちが共通して行ったことである。

教職課程で「教育心理」「教育原理」「教科教育法」といったひとつおりの教職科目を履修し、教育実習を終え、晴れて教育免許の取得が可能になるが、その後、実際にフランス語教員になるには、自分のフランス語のスキルを磨く以外、一体どうすればいいのか分からなかった、というのが共通認識のようである。そこで、大方の学生が自分の恩師や大学の卒論の指導教授に相談するのだが、だいたい、進学してもフランス語教師になれる保証があるわけではないという条件つきで修士課程への進学を勧められるようだ。この時点で、大体が一般企業(フランス系企業など)の就職へと移行し、数人は、まわりの友人たちの内定が決まっていく中で、フランス語教師になりたいという夢と厳しい現実の葛藤の中で苦しみながら、修士課程への進学に向けて受験勉強を始める。

その後は留学をしたり、履歴書に書けるようなアピールポイントをいかに増やすかという努力をしたりということに尽きる。留学中に日本語教師など教育に関わる活動をしたり、家庭教師、語学学校講師や高校生対象の塾のフランス語講座の講師の空きを探したり、教育関係の集まりに参加し、情報収集をしたりと常にフランス語教育に対するアンテナをはる必要があるのだ。自分の語学力の研鑽をつみながら、こうした活動を続け、あとは人脈と運で少しずつステップアップしていくというのが現状のようだ。

以上のような、これからフランス語教師を生業としていこうとする若者にとって、あまりに

見通しが立たないような状況を打開するにはどうすればいいのだろうか。どうすれば学習者が増え、日本人教員の需要が増えるのだろうか。こうした現状に中等教育のフランス語教育という観点からアプローチをしてみたい。

2. 中等・高等フランス語教育・非英語教育の相互連携

近年、高校における第二外国語としてのフランス語教育が珍しくはなくなっているといえる。学校数の増加に反して、多くの学校での位置づけは、やや「飾りもの」のような様相を呈しているというのも否めない事実であるが、それでも、フランス語に限らず、外国語学習を通して、その言語が話されている地域に広く目を向けさせることは、21世紀に活躍できる広い視野と豊かな見識を持った真の国際人を育てることにもつながるという点において多いに意味があるだろう。

また、第一外国語、第二外国語に関わらず、高校でフランス語を始めた生徒のほとんどが大学でもフランス語を履修しているという点も注目すべきことだろう。中学・高校という大学以前の早い段階からのフランス語教育が、大学での学習者数の増加につながるのではないかと考えている。

また、先述したとおり、特に中等教育において、外国語教育というのはそれを通して人間教育を目指す側面がある。この点において、日本人教師の需要や存在意義はあるのではないだろうか。例えば、初めてフランス語を学習する学生を対象にした授業では、当然、文法だけでなく、フランスやフランス語圏の文化に興味を持てるような教材作りが必要になってくる。日本人の持つ感覚で作った教材は、より初習学習者の興味を引くことができるだろう。また、日本人教師だからこそ学生が間違えやすい文法問題や、苦手とする発音などの指導もできるのではないだろうか。

フランス語教育業界を覆うある種の行き詰まりともいえる閉塞感は、中等教育におけるフランス語教育を重視することで、少し解決の糸口が見つかるのかもしれない。

現に各高校レベルで、こうした高校におけるフランス語教育の活性化を図るべく、検定受験や各コンクール(フランス語フェスティバル、大阪アリアンス=フランセーズ主催フランス語暗誦コンクールなど)への参加行っている。

また、4年ほど前から、在日フランス大使館が日本の中等教育を重視し始め、日仏中学高校ネットワーク(コリブリ)の組織作りを初めている。現在加盟校は日本側21校、フランス側12校となっている。組織作りの主な目的は、交換留学を円滑に行うための日仏の教育機関を結びつけることであるが、中高レベルでの初の組織作りの試みは、単なる組織作りのみならず、教員間の交流等を通して、結果的にフランス語教育の活性化にもつながっているといえるだろう。また、テレビ会議による日仏高校の交流はまだ一部の高校でしか行われていないが、DRIC(仏教育省国際関係協力課)から高い評価を得ているので、さらに行われることになるだろう。

大学の教員が高校のフランス語教育の現状についてどの程度把握しているのか、この業界に足を踏み入れたばかりで把握しきれていないのだが、一般に、個々の大学教員が個人的に情報収集に努めているというのが現状のようだ。

高校と大学のフランス語教育がさらに連携することで、日本のフランス語教育全体の活性化を図ることはできないだろうか。また、非英語教育を活性化するという意味で今回のシンポジウムでのドイツ語教育からのアプローチのように、非英語教育間の相互連携も必要ではないかと思う。

3. 国内教員養成・再研修の必要性

1で述べたフランス語を生業としたい学生に立ちほだかる厳しい採用の問題は、確かに解決が困難な問題ではあるが、例えばドイツ語教育で行われているような若手教員だけでなく教員を目指す大学院生までも含めた「教員養成・再研修講座」はひとつの可能性として考えられないだろうか。

また、情報技術革新に伴い、外国語教育のありかた自体が根本的に様変わりしつつある現状において当然、外国語教師に求められるスキルというものも変化してくる。昨年の秋にフランス各高校をまわって、テレビ会議やテレビ会議システムの接続実験を行ったが、情報処理技術や CALL 教室の実践に役立つ使用方法(業者が教える基本的な操作方法以外の)など、日本国内の教員養成、再研修などで学ぶ機会があれば、是非利用したいと考えている。(5月の日本教育学会での井上先生の実践的なCALL教室活用法についての研究発表は非常に興味深く聞かせていただいた。)

また、私は、昨年初めてフランス・スタージュに参加させていただいたが、専門的に教授法を学んだことは私にとって大変有意義だった。素晴らしい教師陣との出会いは、スタージュに参加しなかったら経験できなかったことだと思っている。さらに、実際に授業で使えるアクティビティーも沢山知ることができたのも非常に嬉しかった。

普段なかなか知り合うことができない教員の方々と知り合えたということもスタージュで得られた貴重な経験だった。自分の関わる教育現場だけでフランス語教育に関わっているとどうしても視野がせまくなりがちだが、他の学校のフランス語教育の現状を把握することで、目先の問題だけでなく、10年15年先のヴィジョンというものを考えることができたと思う。

スタージュを通じて、自ら研鑽を積むことは生徒たちの外国語学習に対するモチベーションを喚起するチャンスを増やすことであり、スタージュを通して経験した教員同士の出会いは、日本におけるフランス語教育の活性化へとつながる小さな一歩となるのではないだろうか。現に、フランス・スタージュ2005に参加したことで出会えた方々とシンポジウムで発言するチャンスを頂けたことを心から嬉しく思っている。こうした出会いを大切にフランス語教育のこれからについて自分なりに考えていきたいと思う。

以上、「学生」に近い立場からと「高校教員」として立場から、「新米」教師の私が述べたことが、フランス語教育業界を覆う状況の打開に直接つながるとは到底考えていないが、日本フランス語教育活性化に対する一つの提案としてさせてもらえれば幸いである。

これまでのスタージュの経験から見えるもの —研修の変化とこれからのフランス語教育の展望についての一考察—

太治 和子

Université Kansai
tajik?jttk.zaq.ne.jp

私はこれまでに、2回の国内研修と3回のフランスでの研修に参加した。自分の体験を通じて、若い教員が最初の教育研修を早い時期に経験し、さらにこれから将来にわたって何度も研修を続けて受けることの重要性を訴えたい。最後に、昨年の研修の中心的なテーマであったヨーロッパ共通参照枠と行動主義について報告し、これからのフランス語教育について私が抱いているヴィジョンを紹介する。

私の受けた研修の概要は以下のとおりである。

- 1) 1993 年第 31 回夏期フランス語教育研修会(志賀高原)
テーマ: コミュニカティブアプローチと *grammaire implicite*
課題: フランスで出版された教科書を使っての模擬授業
- 2) 1994 年渡仏スタージュ(BELC、ストラスブール)
テーマ: テキスト分析、教材分析
- 3) 2001 年第 39 回夏期フランス語教育研修会(蓼科)
テーマ: コンピュータ実習、ゲーム・ビデオを用いた授業
課題: 本物の資料を使った教材作成
- 4) 2002 年渡仏スタージュ(BELC、カン)
テーマ: 評価、発音矯正、映像を用いた授業
- 5) 2005 年渡仏スタージュ(CLA、ブザンソン)
テーマ: ヨーロッパ共通参照枠、行動主義、新しい DELF・DALF

1) 1993 年第 31 回夏期フランス語教育研修会(志賀高原)について

私が最初に受けた研修は 1993 年、非常勤講師として教壇に立ち始めて 2 年が経過していた。文学部仏文科卒業の私はそれまでにフランス語をいかに教えるかについて研修を受けた経験も無く、すべてが新しいことばかりであった。特に、文法を独立して教えるのではなく、テキストの中で内容に関連付けて学生自身に発見させるという考え方は新鮮であった。2 週間の研修の最終日に、フランス語だけで当時フランスで発売されていた教科書を使い コミュニカティブアプローチに則って授業を出来るまでに成長したのは、私が教員としてまだ若手であったからだと思う。若い時期に体系だった研修を受けることは、新しいものをどんどん吸収・消化できるだけでなく、それにより教員として教育現場が大きく変わっても柔軟に対処していただけるだけの基盤ができたのだと信じている。

2) 1994 年渡仏スタージュ (BELC、ストラスブール) について

翌年には、フランスでの研修に参加した。前年の国内研修よりも簡単に感じたのは、私の中にすでに研修を受ける準備が出来ていたからだと思われる。また、机上の空論に終わることなく、実際のクラスの中に研修中学んだことを日本の実情に合わせて取り入れる応用力も身につけていたと思う。こうした点からも、最初に国内研修を受ける方がより効果的ではないかと考えている。

ところでこの年の研修生の半分はフランス人、残りの大半もマグレブ諸国などフランス語を母国語とする人々であった。授業についていくのは大変であったが、この時に知り合ったフランス人とは今でも友人で、彼らとの付き合いは日本とフランスの距離を埋めるのに役立っている。また、マグレブ諸国からの研修生は、フランス語教育がフランス文化の押し付けにもなりえると主張し、フランス語を学ぶことの意味そのものを問い直していた。では、遠く離れた日本という国でフランス語を教えることの意味は何であろうか。これまで考えたこともないような疑問をこの研修中に持つことになった。フランスで、世界各国から来た同じ職業につく人々と研修を受けることは、単に語学力のブラッシュアップだけにとどまらず、他の国々と共通の問題点もあれば日本独自の問題点もあることに気づき、より広い視野に立って日本の教育実情を外から客観的に眺め問題提起することにつながる。これが日本におけるフランス語教育をさらに発展させる原動力になると思われる。若い教員がフランスで研修を受ける機会がこれからも保障されることを心から願う理由の一つである。

3) 2001 年第 39 回夏期フランス語教育研修会 (蓼科) について

3回目の研修は、それから7年後、場所も志賀高原から蓼科に移っており、内容もインターネットの導入や本物の資料 *textes authentiques* を使った教材作りなど大きく変容を遂げていた。特にコンピュータの知識はこれからの教育現場に欠かせないものであると強く実感した。長い教員生活の中で定期的に研修を受けなおすことの重要性を強調したいと思う。

4) 2002 年渡仏スタージュ (BELC、カン) について

翌年の渡仏スタージュは、3班に分かれた。私は、カンに場所を移していた BELC に団長として再び参加することになった。(その他の班はブザンソン、トゥーロンに派遣された。) 前回とは違ってアジアからの研修生が増えており、最も多くの研修生を派遣していた国はベトナムであった。北朝鮮からの参加者も2名おり、フランス語教育という共通の話題で毎晩食事をしながら話し合ったことを今でもよく覚えている。特に発音の問題、動詞時制の問題などは、日本人学習者だけの問題ではないことを知った。フランスから発信されるフランス語教育を学ぶのではなく、アジアにおけるフランス語教育をこちら側から発信しようと考えてみるきっかけとなった。前回の研修から時間も経ち、私の勤務する職場(関西大学)にも外国語教育機構ができ、伝統的な文法・購読の授業から、*textes authentiques* を用いた授業、そしてフランスで出版された教科書を用いたリレー式授業へと変わってきていた。1993年と1994年の研修はその当時の私に大きく役立ったが、2001年、2002年は教育現場の変化から、改めて研修を受ける必要があった。長い教員生活の中で繰り返し研修を受けることの必要性を痛感することとなった。またベテラン教員としての役割を問い直すきっかけにもなった。再研修の機会も保障されることを切に願う理由

である。

5) 2005 年渡仏スタージュ (CLA、ブザンソン)

最後に、昨年夏のブザンソンにある CLA での研修について報告する。この研修は国内研修を経ずに参加できた唯一の渡仏スタージュである。私はこれまでに 4 度の研修を受けていたので、特に戸惑うこともなく自分に必要なモジュールを選択することができたが、前年に国内研修を経てからフランス研修を受けたほうがやはり一般的にはより効率的なのではないかと考えている。私にとってこの研修はフランス語教員としてひとつの転機になるほど重要な意味を持つ結果となった。というのも、新しい DELF/DALF が導入される時期にあたって、ヨーロッパ共通参照枠 *Cadre européen commun de référence pour les langues* とこれまでの教育メソッドの歴史を学ぶことができたからである。この研修にはヨーロッパ諸国からの参加者が多くいたことも、これまでの研修には見られなかったことである。彼らはすでにそれぞれの国でこのヨーロッパ共通参照枠を採用しており、お互いに教育現場の事情を紹介し情報交換していた。また、学生の交流もすでに盛んに行われるようになってきていることにも感銘を受けた。日本はやはり物理的に遠い国だなあ、とつくづく感じた。

ところで、今回の研修で学んだことの中に、「行動主義」perspective actionnelle の概念がある。コミュニカティブアプローチにタスクの概念を加えたもので、外国語を学ぶ目的とは、単にその外国語でコミュニケーションができるようになることではなく、相手とコミュニケーションをとりながら具体的な社会的タスクを成し遂げることであると定義する。ネイティブのフランス語をモデルとし、彼らのようにフランス語を完璧に使いこなせることが目指すべき目標ではもはやない。学習者を(外国語のクラスから一歩外に出て)社会的に行動する人として想定し、今日の国際社会の中でさまざまな言語を話すさまざまな国の人々と何らかの共通語を使って仕事を成し遂げていくことを目標とするアプローチである。こうした観点に立って考えると、それぞれの専門分野とも連携を持たせ社会的要請を受けた語学教育を実現できるのは、紛れもなく大学における外国語クラスではないだろうか。単なる語学学校ではなし得ないに違いない。

また、これまでの 4 つの外国語能力、CO (compréhension orale) CE (compréhension écrite) EO (expression orale) EE (expression écrite) は、Comprendre (écouter と lire に分かれる) Parler (prendre part à une conversation と s'exprimer oralement en continu に分かれる) Ecrire の 3 つの外国語能力に再分類されることになった。中でも大きく変わったのは、「話す能力」が、単なる会話だけではなく「自分の意見を続けて述べる」ことにもあると考えるようになったことである。これは、プレゼンテーション能力と言い換えることができるだろう。何かの主題に対して自分の意見をしっかりと確立し、相手を説得するために筋道立てて論拠も示しさまざまな工夫を凝らして人前で話すことである。これは、大学の外国語以外のクラスにおいても求められる能力であり、まさに大学という教育環境でこそ、発展させることのできる能力であろう。こうした視点に立つとき、今まさに、語学学校ではなし得ない大学語学教育の使命が見えてくるのではないだろうか。こうした具体的な将来に対するヴィジョンを持つことができたのも、昨年研修に参加したおかげだと感謝している。

日本独文学会主催「ドイツ語教員養成・再研修講座」 成立と現状について

境 一三

Université Keio

日本独文学会教育部会長

skazumi@hc.cc.keio.jp

1. 日本におけるドイツ語教員の所属団体

日本のドイツ語教育は、大部分が大学・高等専門学校（以下高専）などの高等教育機関で第2外国語教育として行われている。法学や経済学などの社会科学系だけでなく、伝統的にドイツ語圏の学問の影響が大きかった医学・工学などの理科系の学問分野で多く学ばれてきたのがフランス語との差異であろう（理科系の専門分野が中心の高専で第2外国語はドイツ語が主体であったのはこのことと関係する）。

ドイツ語授業担当者は大部分がドイツ文学・言語学専攻であり、そのほとんどが日本独文学会（2006年時点会員数約2350名）に所属している。一方、ドイツ語教員の団体として日本独文学会ドイツ語教育部会（2006年時点会員数約750名）があり、国内的にはその名の示すとおり日本独文学会の下部組織である。しかし、対外的には *Japanischer Deutschlehrerverband*（日本ドイツ語教員連盟）として、*Internationaler Deutschlehrerverband*（国際ドイツ語教員連盟）の所属団体となっている。日本独文学会員の中で教育部会に所属している会員が3分の1に過ぎないのは、高等教育機関におけるドイツ語教員の関心のありようを如実に物語っていると言えよう。

その他、高校ドイツ語教員の組織として高等学校ドイツ語教育研究会があるが、高校におけるドイツ語学習者数に比例して、会員数は約40名にとどまる。

2. ドイツ語教育の長期低落

2.1. 大学・高専におけるドイツ語履修者数

1950年の新制大学発足以前には、日本の高等教育機関における第2外国語はほぼドイツ語が独占してきたといっていよう。新制の学校制度においても、引き続き第2外国語に占めるドイツ語の割合は大きかった。しかし、大学数の増加と共にドイツ語学習者の実数は増大したものの、第2外国語の選択肢が増えるに従って、比率的には常に漸減傾向にあった。

日本独文学会ドイツ語教育部会では1988～89年に科研費による大規模な実態調査を行った。その結果、当時の学習者数は大学で37～38万人、高専で1万8千～2万人と推定された。しかし、その後1991年の大学設置基準の大綱化により、ドイツ語教育担当部署の改編や教員の所属替えなどがあり、実態調査が困難となった。そのため、今日では高等教育機関におけるドイツ語教育の実態は把握できていない。

しかし大学では今日でもなお 25 万人程度の学生が履修しているのではないかと推定される。

上述のように、大学・高専の第 2 外国語に占めるドイツ語の割合は低下の一途をたどっているが、その一例を慶應義塾大学経済学部のカラス数で示そう。

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
ドイツ語	15	14	12	11	9	8	8	8
フランス語	15	14	14	13	12	12	12	12
中国語	10	10	10	11	13	14	15	15
スペイン語	0	2	4	5	6	6	7	7

この表から、ドイツ語は 1999 年には 15 クラスあったものが、2004 年には 8 クラスに減少していることが分かる。反対に、中国語は 2001 年までの 10 クラスが 2005 年に 15 クラスとなり、現在では最大の履修者数を持つようになった。これは単に一大学の社会科学系学部の例に過ぎないが、東アジアの地政学的、経済的状況を考えれば、この数字は学生の関心をかなり忠実に反映したものであると考えられる。

2.2. 高等学校におけるドイツ語履修者数

一方、高等学校のドイツ語教育はどのようになっているのであろうか。2005 年の文科省の発表によれば、第 2 外国語教育を行っている学校数と学習者数は以下の通りである。(www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/10/05102501/001.pdf)

中国語	553 校	22,161 人
韓国・朝鮮語	286 校	8,891 人
フランス語	248 校	9,427 人
ドイツ語	105 校	4,198 人
スペイン語	105 校	2,688 人

このように、高等学校における第 2 外国語としてドイツ語が学ばれているのは 105 校、生徒数は 4198 名に過ぎない。この数はフランス語や韓国・朝鮮語の半数以下で、中国語の 5 分の 1 にとどまる。また、大学や高専の学習者数に比して、いまだに桁の異なる学習者数しかいないことが見て取れるであろう。

3. ドイツ語学習者減少の原因

3.1. 外的要因

このようなドイツ語学習者の減少はどこに原因が求められるのであろうか。まず外的な要因としては、以下のものが挙げられるであろう。

1. ドイツ文化・学問の影響力の低下と英語化
2. ドイツ社会の影響力の低下、報道の少なさ

3. 社会におけるドイツ語の必要性の低さ

日本ではドイツ語は何にも増して学問語・文化語として学ばれてきた。明治以来ヨーロッパの学問を受容した際に、特に法学、哲学、医学、自然科学、工学などはドイツ語圏の強い影響下にあり、実際上こうした学問に従事するためにはドイツ語の知識が不可欠であった。しかし、今日では世界的に見てドイツ文化・学問の影響力は低下し、ドイツでも多くの分野で論文は英語で書くことが一般化してきた。このことは、大学を中心とする日本のドイツ語教育には大きな影を投げかけている。

また、これと関係することであるが、ドイツ社会全体が日本に与える影響力が(自動車工業や環境科学などの一部分を除き)低下してきていること、従ってドイツ語圏の情報が日本のマスメディアに載ることが少ないことも原因の一つとして挙げられよう。

端的に言って、日本社会におけるドイツ社会・文化のプレゼンスが下がり、ドイツ語の需要が減少している、もしくは低いままに推移しているというのが現状である。

3.2. 内的要因

内的な要因、すなわちドイツ語教育を提供する側、ドイツ語教育に従事する側の問題としては、以下も点が挙げられよう。

1. 大学生の学力低下と負担の軽減(大綱化時の第2外国語の廃止, 単位数削減)
2. 明確なビジョンがない第2外国語
3. 出口論の欠如(カリキュラムの欠如)
4. 教員の質と採用の問題

一般的に、日本の大学生の学習能力が低下してきているという判断から、多くの大学、学部で英語以外の外国語を必修から外すという動きが、特に大学設置基準の大綱化以降広まった。そこには、英語以外の外国語は必要ないという考えと、全体の単位数圧縮の中、そのしわ寄せを力の弱い第2外国語に押しつけてきたという背景がある。当時、「英語すらできない学生に、どうしてその他の外国語まで学ばせる必要があるのか」、「そもそも、第2外国語はやってもできるようにならないではないか」という声が多く聞かれた。われわれとしては不当と思われる意見もあったが、しかしドイツ語をはじめとする第2外国語担当者も、自分たちの教育に明確なビジョンを持たず、また大学制度の中で履修者をどのレベルまでに育成するかという出口論をしないまま、必修で残すか選択にするか、単位数はどこまで確保するか、というような議論に明け暮れた。つまり、第2外国語を高等教育機関で行う意味と目標値を他領域の同僚ときちんと議論することなく、些末な制度論だけをしてきたのである。そこには、出口論から逆算されるはずのカリキュラム(それを実行するためにどのような教員が何人必要か、教材は何が適切か、何年間何時間学習すれば目標に達するかという議論を含む)は存在しなかった。

また、教員の質にも問題が残った。学習は学習者が行うものであることは当然だが、しかし学習成果は指導する教員の質に大きく依存することもまた疑いのないこと

ころである。ところが、日本の大学教員採用には、専任者であれ非常勤教員であれ、およそその教員としての質が問われることはなく、教育の前提となる当該外国語の能力審査もない。ごく一部の大学を除き、採用時の模擬授業なども今日にいたるまで行われていない。せいぜいが書類による教育業績の審査であり、外国語教育を専門とせず、文学や言語学の専門家である場合は特に教員研修の参加記録などが重要な判断基準となるはずだが、それもおよそ評価の対象となっていない。

このように、教育機関側が外国語担当者に研究者としての資質と業績は求めるが、教員としてのそれを求めようとしない、またそのための手段を講じようとしないというところに、大きな組織的問題が存在している。

4. 政策的問題

以上、日本の高等教育機関側がドイツ語教育などの第2外国語教育を行うための前提を欠いていることを示した。この問題は、日本独文学会ドイツ語教育部会などで議論し、独文学会研究発表会などのシンポジウムのテーマとしてきた。現在では、ドイツ語教育を大学教育で、高専教育で、高校教育で、そしてまた生涯教育でどのように位置づけるかという、明確なビジョンが必要であることは、心ある同僚たちの共通した認識になっている。つまるところ、日本の教育でドイツ語教育などの外国語教育を続ける以上、そのグランドデザインが必要なのである。欧州評議会の『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（CEF）のようなものを日本でも作り、それをそれぞれの言語教育に当てはめていくことが不可欠であろう。つまり、外国語学習・教育の思想と枠組み、レベル評価の基準などがあって始めて、具体的な学習・教育活動が有効に機能するであろう。そしてまた、そうした政策的デザインがあって初めて各教育機関における外国語教育カリキュラムの策定が可能となろう。

しかし、国レベルでそうしたものがない現在では、学会や研究会レベルで政策提言を行っていくと同時に、将来のために言語教育政策を議論できる力のある教員を養成し、文科省の政策に影響力を持つこともわれわれの重要な任務となろう。こうしたことから、ドイツ語教育の有志は、教員養成の重要性に思い至り、実行に移すことにしたのである。

5. プロの教師を養成する

日本のドイツ語教育に欠けているものの最たるものは質の高い教員であろう。確かに、中学校・高校の教員養成は大学教育の枠組みの中で行われている。そこには法律も存在し、指導要領もある（指導要領が適切なものであるかどうかはまた別の問題である）。しかしながら、大学教員の中に教育を専門とする人間がほとんど見られない現状では、だれがドイツ語科教育法を担当するかは大きな問題である。非専門家が担当し、内容も教科教育法とはかけ離れたことが行われている場合が多いの大学で見られる。現実には、英語科以外ではきちんとした中学・高校教員養成が行われていないと言っても過言ではないだろう。

一方大学・高専のドイツ語教員はどうだろうか。上述のように、そのほとんどが独文科出身のドイツ文学もしくは言語学の専門家で、教員としての教育は受けていない。それは、日本の大学でそのための制度がなかったためであるが、一方でその

欠を補うために、日本独文学会や Goethe-Institut などの研修がある。しかし、その参加者は日本のドイツ語教員の内ごくわずかに過ぎない。つまり、ほとんどのドイツ語教員はいわば無資格で業界に参入し、そのまま無免許運転を続けているのである。

繰り返しになるが、日本の大学では、高等教育機関用外国語教員の養成は行われてこなかったし、また当然ではあるがその養成者も養成されてこなかった。ここに制度の欠陥がある。大学などのドイツ語教員が教育に関心を持たないのは、自己責任でもあるが、同時に制度の欠陥がもたらしたものとも言えよう。

5.1. 対策

その対策としては、まずは現役教員の（再）研修が考えられるが、それについては後述する。

次に、中長期的な取り組みとして、独文科・ドイツ語科の大学院教育の中にドイツ語教育のプログラムを組み込むことが考えられよう。現在の独文科では主に文学・文化学と言語学が教えられているが、それにドイツ語教育学を加えた3分野がその守備範囲であることをドイツ語関係者が認識することが焦眉の急であろう。そのためには、独文科・ドイツ語科にドイツ語教育の専任枠を設けることが必要である。（2007年4月から、獨協大学大学院では、ドイツ語教育のコースが設置されるということである。）

その他の可能性としては、ドイツ語教育専門の研究科を立ち上げることであるが、現実には関西大学が行っているように、外国語教育研究科の中の一部として運用することになるだろう。いずれにしろ、こうした大学院教育が機能して初めて、教員養成者の養成の道も拓かれていくことになるだろう。

このような教育機関の充実とともに、受け入れ側の啓蒙も同時に必須である。つまり、ドイツ語教員として専門教育を受けたにもかかわらず、教員採用側がこうしたことを評価しなくては、このような試みは水泡に帰するであろう。大学に対して、教員としての研修歴や資格などを重視するように要求することは、組織的に取り組まなければならない問題の一つである。

5.2. 教育に対する独文学会の取り組み

さて、現役教員の（再）研修の機会を提供するために、日本独文学会では以下の取り組みを行っている。

1. 春、秋の学会研究発表会でのシンポジウム（教育部会企画等）、個人発表
2. 教授法ゼミナール
3. 関東支部主催「ドイツ語教育研究会」
4. 教育部会主催ワークショップ
5. 教員養成・再研修講座（日本独文学会、ドイツ語教育部会、東京ドイツ文化センター（Goethe-Institut Tokyo）の共催）

5.2.1. ドイツ語教員養成・再研修講座

この講座の発足には前史がある。現コースの実行委員長である吉島茂氏を中心と

した有志数名が、日本のドイツ語教育に欠けている教員養成を何らかの形で実現させようと、2000年秋から3学期1年半にわたり、東京ドイツ文化センターで開催したものである。この講座は週一回開かれる対面授業で、若手教員を対象としてそれなりの成果を上げたが、首都圏に在住の者しか参加できないというデメリットがあり、他地域の教員や大学院生までを対象とした講座の必要性が感じられた。

この問題を日本独文学会ドイツ語教育部会で論議する内に、日本独文学会本体もこの問題に関心を示したので、東京ドイツ文化センターにも呼びかけ、3者共同主催の講座として新たに開講することにした。

ドイツ語教員養成・再研修講座は、2003年10月に開始、通年コースで、基礎コースと発展コースを一年おきに繰り返すものとした。また、受講生をより広く集めるためにオンラインコースを中心としたものとし、基礎コースでは1ヶ月1つ、発展コースでは2ヶ月に1つのテーマを扱い、それを1モジュールとした。現在まで、各コースの参加者は15名程度である。

参加者はモジュールごとにレポートを書き、担当講師が添削して返却する。またテーマについて参加者、講師がオンラインで議論を行う。さらにモジュールごとに一回開くワークショップがそれらを補強するという形を取っている。

一定の割合でレポートを提出し、ワークショップに参加した受講者は修了証（独文学会長、教育部会長、東京ドイツ文化センター所長がサイン）を得ることになる。モジュール制を取っているので、ある年度で落としたモジュールも、次回と同コースで再度履修することができる。これにより、最初の年度に終了証を得られなかったとしても、後のコースで獲得することが可能となっている。

5.2.2. 基礎コース

「基礎コース」の掲げる目標は以下の通りである。

1. ドイツ語教育について共通の理論的基盤を獲得する。
2. 独力でシラバスを編成し、授業プランを立てて実践できる。
3. 外国語教育を含むカリキュラム全般について科学的根拠に基づいた責任ある発言ができる。

このような目標を達成するために、各モジュールのテーマは以下のように設定されている。

- Modul 1 : 日本におけるドイツ語教育の現状
- Modul 2 : 日本におけるドイツ語教育の変遷
- Modul 3 : 教材分析 I
- Modul 4 : 教材分析 II
- Modul 5 : 教授法の歴史・言語習得論
- Modul 6 : 言語技能：聞く・話す
- Modul 7 : 言語技能：読む・書く
- Modul 8 : 授業分析（授業参観準備）
- Modul 9 : 初級でのメディア利用
- Modul 10 : 評価・テスト

議論は、教場の具体的な問題から出発し、徐々に抽象性の高い問題を扱うという、ボトム・アップの方法で行われる。これは、講座がドイツ語教育の現実を重視していることと、外国語教育の理論的問題に不慣れた参加者でも議論や作業に参加しやすいように配慮してのことである。

5.2.3. 発展コース

発展コースのワークショップの内容は以下の通りである。

- WS 1: CEF とこれからのドイツ語教育
- WS 2: 教えることとは—教育学の立場から
- WS 3: 授業形態、練習形態、テキスト種
- WS 4: 実習への導入
- WS 5: 実習結果についての討議

ここに見られるように、実習を含むのが基礎コースとは異なる点である。実習の様子はビデオ撮影され、ワークショップで議論の対象となる。

発展コースでは、外国語教育の理論にもある程度なじんだ受講生を対象とするので、先に理論を扱い、その後に具体的な問題を議論するというトップ・ダウン方式を採用している。また、モジュールの数も半分として、受講生の負担を軽減し、基礎コースを終えた者が抵抗なく移行できるように配慮した。

6. フランス語教育との連携

日本におけるドイツ語教育とフランス語教育は長い歴史を持ち、日本社会で一定の貢献をしてきたと言えるが、今日では共に多くの問題を抱えている。私たちは、語種の違いを乗り越え、手を携えて活動する必要があるのではないか。特に、21世紀の社会で英語以外の言語を学ぶ意義を訴えることは、先ず行わなくてはならないことであろう。また、教育成果が上がっていないという批判に答えるためにも、他の言語にも呼びかけて、小学校から大学院にいたる外国語教育のグランドデザインを作らなくてはならないのではないか。つまり、私たち第2外国語を担当する教員は、今までほとんど行ってこなかった言語（教育）政策に対する提言を行う必要があるだろう。

そして、何にも増して、そのような提言ができる教員を育てなければならない。つまり、教員再研修・養成を連携して行うことは、今日のドイツ語・フランス語教育の焦眉の急ではないだろうか。

ドイツ語教員養成・再研修講座

<http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/index.html>

同 Moodle サイト

<http://www.skazumi.com/moodle/>

日本独文学会

<http://www.jgg.jp/>