

## ドイツ語教育の自立のために——「大綱化」が問い掛けて いるもの

大塚 謙

政治の世界では、昨年(1993年)の「政権交替」以来「55年体制の崩壊」という言葉がキーワードになっており、事実冷戦構造下の長年にわたる自民党一党支配が凍結していた様々な矛盾——その中には戦後もそのまま野放図に生き延びて来た「戦前的なもの」も数多くある——が一挙に露呈した趣がある。しかし大学教育の世界では、その2年前(1991年)に、それまでは箸の上げ下ろしにまでうるさく口を出した文部省が「大学新設置基準」(いわゆる「大綱化」)の施行によって一足早く「パンドラの箱」を開け、一挙に噴き出して来た積年の病弊もろともすっかり大学側にゲタを預けてしまった。「外国語科目」についてもその例外ではなく、中でも歴史の古い「ドイツ語」は「戦前的コンセプト」とともに取り残されたその最もたるものであろう。私たち大学の「外国語教師」は、言ってみれば突然『食管制度』の保護を失いうろたえている「兼業農家」のようなものではないか。ところで私たちは「専業農家」であったろうか。

さて、「大綱化」によって明るみに出された大学における外国語教育の問題点<sup>1)</sup>とは、ごく一般的に言えば、それが時代・社会の要請に対応しているか、学内的には専門諸分野や学生たちの要望に向き合おうとしているかをめぐってその在り方がトータルに問われているということである。

しかし、この深刻な事態、すなわち大学の外国語教育、特に一般教育科目としてのそれがその存在理由まで問われるような未曾有の危機に直面しているという事態は、何も外から突然襲来したわけではなく、長い時間を掛けて私たち自身が培って来たものではないか。「教育」の危機である以上、今までの私たちの「外国語教育」への取り組み方に問題があったのではないか。端的に言えば「研究」と「教育」のうち、あまりにも「教育」が軽視されて来た帰結ではないかと思われるのである。例えば、立場上必要なときに「教育」や「外国語教師」であることを強調する者なら大勢いるが、心底から「教育」や「学習者」のことに心を砕いている者、ましてや「外国語教育学」の本格的な素養の

ある専門的外国語教師となるとなかなか見付からない、というのが実情ではなからうか。また外国語教育にふさわしい目標と段階性を踏まえたシステマティックなカリキュラムを備えた大学、あるいは共通教材の使用等外国語教育本来のチームワークに基づいて教育が進められている大学はまだ数えるほどしか無いはずである<sup>2)</sup>。さらには外国語教師を輩出する文学部大学院自体が、はっきり言えば単に「文学研究者」ないしは「言語理論研究者」の養成機関でしかない。実質上独占的な「外国語教員養成機関」であるにもかかわらず、スタッフの中に「科学」としての「外国語教育」の専門家を擁しているという例をほとんど聞かず、これまでのところ、「外国語教育」の専門家としての「外国語教師」の養成に本腰を入れて取り組んでは来なかった、という事実は否定しようもないのではなからうか。むしろかえって、「文学」や「言語理論」に関する研究第一主義の「腰掛け教師」を送り込むことによって、いつも「教育現場」の足元(彼ら自身の「足元」でもあるが)を掘り崩し続けて来たのではなからうか。この社会的責任放棄には実に罪深いものがある。しかしこれら諸々の教育上の欠如を背後において決定付けていたものは、「教育業績評価システム」自体の欠如であった。教科書や教材の作成<sup>3)</sup>、授業方法の改善、カリキュラム体制の改革、外国語教育関係の論文・報告の執筆等々、「教育」の改善に熱心な教師たちは、能力の劣る物好きとして軽蔑と哀れみの混じった目で見られがちで何ら積極的に評価されなかった。「外国語教育担当者の教育上の研究や教育実践を評価しない」<sup>4)</sup> ことが「戦後の一般教育の実践の中で大きなひずみ」<sup>5)</sup> となってきた事実は重い。「本業」に良心的に専心した者たちが犠牲となり、後に続こうとする者たちはその勇気をそがれ、そのようにして教育蔑視の風土が形成されて来たのである。主のいない家屋が荒廃するのは当然の帰結だ。この愛されたことの無い家屋こそ「教育」であり「学習者」に他ならないのである。

要するに「兼業教師」(「ドイツ語教員であるよりはゲルマニストとして自認している教員」<sup>6)</sup>)で良しとし、「教育」に専念する「専業教師」を持たなかったこと、とりわけ「専業教師」の存在を保証する「教員養成システム」と「教育業績評価システム」を確立できなかったことこそが、戦後における大学の外国語教育不能の最大の原因のひとつだったのではなからうか。「兼業教師」による「兼業教育」によっては、実力のある学習者が育って来る道理は無いし、そ

こから教育システムを作り変え整備して行くようなエネルギー、時には教育条件の改善に向けて行政さえも動かすようなエネルギーなど決して生まれて来ないだろう。この「兼業教師」にとって「教育」はあくまでも時折訪れるべき「別邸」に過ぎず、むしろ「本宅」である「研究」の方の手入れに余念が無いからである。しかし「研究」「研究」と水戸黄門の印籠のようにその権威を振りかざす向きも多いが、私たちの本業はあくまでも「外国語教育」であって、これに有機的に寄与せずかえって遂行上これと著しく齟齬をきたすものを、果して私たちの「研究」と呼ぶことができるのであろうか。そもそも「外国語教育」はその営みそれ自体が複雑多様な活動から成り、また固有の研究領域を持っているのである。

「外国語教育」とは、概括的に言えば、「外国語習得」という複雑な要素の絡まりあったプロセスに学問的かつ体験的に通暁した「専門家＝外国語教師」が、その研鑽を通じて獲得した諸々の方法を駆使して、学習者の困難に満ちた外国語習得のプロセスに同伴し助け・導く営み総体を言う。従って「外国語教育」は「学習者」における「外国語習得」という複雑なプロセスを表舞台として展開され、その成果も「生きた言語能力」としてもっぱら「学習者」に帰属する。つまりここでは営み全体が学習者中心に組み立てられており、教師たちは奉仕者、黒子に過ぎない。この「外国語教育」という独立不可分の専門分野は、必要不可欠な研究領域<sup>7)</sup>と作業領域を擁している。研究領域としては教授法等の教育学的基盤・媒介次元、言語習得研究等の学習内容・方法等に関する分析的次元、異文化コミュニケーション理論研究次元、神経心理学・記憶研究等の生理・心理学的領域、言語学的領域、一般コミュニケーション理論等の社会諸科学、教育制度研究等々の幅広い領域にまたがる関連諸科学が挙げられる。作業領域としては、教育実践に直結する多様な教材・テストの研究と作成とコントロール、授業実践に必要な道具立て・演出・演技・機械操作等の準備と本番での同時的投入、AV 機器をはじめとする種々の技術の習得と活用、自分自身の言語能力の錬磨・涵養等々。一般にコミュニカティブな教育を目指すのに比例してこうした作業が増えるはずである。また「外国語科目」は、「学習者」における総合的な言語能力の定着を図るために、段階性のあるシステムティックなカリキュラムを必要とする科目であって、この意味でそれは教師間での不断のチーム・ワーク無しには成立しえない。

このように「外国語教育」は、本来「外国語教授・習得」を研究と教育の対象とする独立不可分の専門分野<sup>8)</sup>であって、特別に「養成」された者だけがこの営みに携わるべきなのである。本来、「文学研究者」や「言語理論研究者」が片手間に出来る仕事ではない。しかし日本にはほんの一部の例外を除けばほとんどすべての大学の「外国語教師」は「文学研究者」か「言語理論研究者」である。先進諸国の中で「外国語教師」に「外国語教授・習得」のための研究および教育と同時に、これと直接結び付かない「文学」や「言語理論」の専門家たることを一般的資格要件として要求するところを、私は寡聞にして日本以外には知らない。この日本的ねじれ、言わば「二重専門状態」に「研究業績主義」が絡んで「兼業教師」を生み、「教育軽視」と言おうか「本業軽視」が長年にわたって放置されて来たために、事態がここまで悪化したのである。キーワードは「外国語教育」=「ドイツ語教育」の「自立」以外にない。「専業教師」が増えて行くようにシステムを徐々に変えて行く以外にはないだろう。

話が「日本的ねじれ」「二重専門状態」に及んだ以上、私たちの上にもいつもいかめしく君臨してきた職業的戒律「『研究』と『教育』の両立」に新しい角度から照明を当てておく必要がある。端的に言えば、この不文律は、私たち大学の「外国語教育界」において今に至るまで全く「誤用」されて来ており、そのことが現在に至るまでの「教育荒廃」の主要な原因となっていると言っても過言ではない。この「誤用」を除去すること無しには「外国語教育」=「ドイツ語教育」の「自立」はありえないであろう。

そもそも「研究」と「教育」の両立が職業上の規律として成り立つのは両者の対象が同一だからである。「鳥」の研究をする者は、「蝶」ではなくやはり「鳥」について講ずる。「現代イギリス政治」を研究する者は、「中世イギリス食物史」ではなくやはり「現代イギリス政治」について講ずる、というわけである。しかし「外国語教育」の場合には、同一の目標言語によって一定の分野を研究している者、特に「文学研究者」がこれに当たるのが通例で、何の違和感も持たれなかった。そして研究対象が「(目標言語を中心とする)言語理論」である場合には、「鳥」を研究し「鳥」を講ずる場合のように対象が同一と見なされた。しかしこれは根本的には誤っている。「外国語教育」の場合、研究対象も教育対象も同じ「外国語教授・習得」という問題なのである。文法上の形態規則の習得は「外国語習得」のほんの一部に過ぎない。学習目標が体面コ

コミュニケーション能力を中心とした総合的言語能力の習得に重心を移すとき、とりわけこのことが妥当する<sup>9)</sup>。しかしこのことがこれまであまり注目されずに来たのは、戦後世界の文化状況の変化にもかかわらず、日本の大学・学校の外国語教育が現在に至るまでほとんど「戦前的コンセプト」を脱し切れておらず、ことに大学のドイツ語教育にあつては旧制高校以来の「文法集中学習」→「読解」という学習パターンを今もどこかで引きずっていて、「外国語習得」=「形態規則の習得」という単純化された等式が信じられて来たからであった。

いずれにしろ、「外国語教育」は「外国語教授・習得」をめぐる研究と教育に従事すべき独立不可分の職域を形成しており、これまで誤解されて来たように「文学研究」や「言語理論研究」は「外国語教育」とは直接的対応関係には無く、「文学研究」は本来「文学教育(作品講読も含む)」と、そして「言語理論研究」は「言語理論教育」と対応すべきものである。

従つて私は、日本の大学の外国語教師の場合には、通常「研究」と「教育」との間に直接的対応関係が無いばかりではなく、ここでの「教育」が「外国語教育」というそれ自体の研究領域をも擁する独立不可分の分野なので、そこにきわめて無理のある「二重職分制」「二重専門制」とも呼ぶべき状態が生じていると考える。「外国語教育」と有機的に関連する研究をしている場合を別にすれば、両方の任務を本来の意味で十分に担うことは通常ほぼ不可能であろう。「両立」を求めることには土台無理があり、「両立」していると強弁する者にはむしろ疑ってかかったほうがよいだろう。この加重負担の状態に「研究業績主義」が作用すれば、「副業(『文学研究』や『言語理論研究』)重視・本業(『外国語教育』)軽視」という現実的な省エネの方向へ流れるのは目に見えている。日本の大学の非教育的風土の下では、「業績評価」は、「研究業績」が数量化でき判定しやすいのに対して、「教育業績」は①数量化できない、②「研究」の蓄積が自動的に「良い教育」につながる、という怠慢な論理の下に切り捨てられ、通常は専ら「研究業績」のみによって行われるからである。

しかし、こうして誕生して来る「兼業教師」は誰も、当然ながら、二つの任務の両立が不可能であるなどと自分からは言わない。そんなことを言えば、現在の「二重職分制」の下では、自ら無能を告白しているようなものであり、またそれ以上に「副業重視・本業軽視」の発する悪臭を閉じ込めている蓋を取る、というタブー破りを犯してしまい兼ねないからである。こうしてこの本来

不可能な兼業は、「外国語科目の必修制」と「学生による評価の欠如」にかろうじて守られて続いて行くが、「副業重視・本業軽視」というアンフェアな負担処理法による皺寄せは、弱い部分に、すなわち「教育」に蓄積されて行く。

私たちは、あまりに長い間「研究」と「教育」の両立というまやかしの建前にどっぷりと浸かって来たために、このそれぞれ排他的専念を求める本来別個の職分を禱的に小手先で演じ分けることに少々麻痺しすぎてしまっているのではなからうか。「本業軽視」に慣れっこになり過ぎて「教育荒廃」にも気付かない「職業倫理の麻痺」状態に陥っているのではなからうか。例えば、私たちの職務の遂行を次のように構造化して捉えることは偏った単純化であろうか。すなわち、「必修制」という履修強制によって学内的地歩の安定を確保し、不承不承駆り出された50人、60人もの途方も無い大人教クラス——この規模はすでに意味ある外国語教育の基本的条件を逸脱している——を「文法訳読法」という大量処理法（形態規則中心の一面的教授法）でさばくことによって「教育」の方の「職分」を果し、そうすることでもう一方の「職分」である「研究」のための余力を残すという、まるでアリバイ工作めいた外国語教育が、言わば正統的な「二重職分対処法」として大学の外国語教育界全体にまかり通って来た……。この認識が実態とそんなに掛け離れていないとすれば、この事態はまさに「教育」の「空洞化・荒廃」以外の何ものでもなく、「外国語教師」総体の「職業倫理」のあり方が問われていると言えよう。このことはまた、もとより「『研究』と『教育』の両立」などはどこにも存在せぬお題目で、存在して来たのはただ申し訳程度の「教育」と、当初から「教育」とのつながりを何ら予定していない「研究」とだけだった、という実態を明らかにしてもいる。「本業」の瞞着において成り立っている「研究」が、そもそもそのことからいかなる影響を被るものか今は問わない。いずれにしろ、以上述べたような積年の歪んだ構造が、大学の外国語教育の「存在理由」を疑わしめ、その無用論をすら生む原因を成しているとすれば、残念ながら私たちには何ら弁解の余地が無いのではなからうか。そして事実が「両立」の不可能を宣告している以上、私たちは「専業教師」の道を歩み始める他は無い。すなわち「外国語教育」=「ドイツ語教育」の自立の始まりである。今回の未曾有の教育危機が私たちに訴えていることもこのことに違いない。

## 注

- 1) 大塚 譲 「何が問われているのか?—『大綱化』と大学の語学教育改革」  
(小樽商科大学言語センター広報: Language Studies 13-23 頁) 参照.
- 2) 「大綱化」以前は SFC (慶応大学湘南藤沢キャンパス) 以外の例を寡聞にして知らないが, それ以降は徐々にではあるが個別的な改革の試みが広がりつつあるようである. 昨年(1993年)は東大駒場の英語の教師たちが共同で総合共通教材 The Universe of English (東京大学出版会) を出版して話題になった.
- 3) SFC では学内使用の自作の語学教材を「業績評価」の対象としており, 最近も優れた自作教材が評価されて教授に昇格した例があったとのこと. 「教育業績評価」の優れた参考例である.
- 4) 5) 大学英語教育学会 (Jacet) 「大学設置基準改正に伴う外国語 (英語) 教育改善のための手引き (1)—Jacet ハンドブック—」28 頁
- 6) 饒田 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」(ドイツ語教育部会会報 30号別冊 6頁)
- 7) この項は, 1993年日本独文学会秋期研究発表会(富山大学)でのドイツ語教育についてのシンポジウムにおいて, 杉谷真佐子氏(関西大学)がご発表の中で言及された外国語教授・学習研究 (Sprachlehr- und lernforschung) の関連諸領域一覧表を参考にさせて頂いた. 内容は口頭で説明済みだが手書きの表(三角形入り)そのものは未発表で, 未完とのことである. ご厚意に感謝している. 参考までに, 三角形抜きで全内容を再録しておく.

### 外国語教育と関連領域

目標: 異文化言語行動能力の養成

- ◎ 学習者
- ◎ 教育学的基盤・媒介次元  
教授法 / 教授・学習目標 / 教材 / 方法論 / 評価等
- ◎ 学習内容・方法等に関する分析的次元 / 異文化コミュニケーション理論研究次元  
言語習得研究 / 応用言語学 / 言語心理学 / ランデスクンデ研究 / テクスト理論 / Fachsprache 等

◎ 関連諸科学

- 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 / 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 / 人類学等の社会諸科学
- 教育制度研究等

8) DaF (外国としてのドイツ語) 教育の新しいスタンダードを提示しようとしている Bausch / Christ / Hüllen / Krumm (Hrsg): Handbuch Fremdsprachenunterricht (Franke, 1989) は、外国語教育学の対象領域を「外国語の教授と学習」(Lehren und Lernen fremder Sprachen) と規定し、その研究の営みを「言語教授・学習研究」(Sprachlehr- und lernforschung) と呼んでいる。本稿もこれにならって、「外国語教育」の対象領域を「外国語教授・習得」と名付けておく。

9) 杉谷真佐子「第二外国語教育と非言語情報——異文化理解への視点」(異文化間教育 1991年 No. 5 113-114頁)