

第一回目の授業の機能と構成について

——二・三年次の学習者を対象とする

ドイツ語読解教育の場合——

原 口 厚

キーワード：溜め込み型学習／学習観・能力観／高偏差値・低学力／スキーマ
／有意義学習／先行オーガナイザー／沈黙教育・説明教育

0. はじめに

大学では近年、所定回数の授業を行うことが厳しく求められることが多い。休講に対しては補講が要請され、月曜日が祝日となる場合には月曜日の授業を行う日を特別に設けるなどされている。学習者との契約という観点からはこれは一つの必要な対応であるといえよう。しかしその際に注意しなければならないのは、特別にこうした措置まで講じて所定回数の授業を行うことによって、このこと自体が往々にして自己目的化してしまうことである。授業回数の確保は、学習者に何らかの知識を伝達し、技能を形成するという授業の戦略目標達成のための形式面での一戦術目標に過ぎない。したがって教員と学習者の双方が多量の時間と労力を費やして行う授業を単なる〈員数授業〉⁽¹⁾に終わらせないためには、授業回数の厳守という形式的、数量的側面に配慮する以上に、その内容と実効性の向上に努めなければならない⁽²⁾。しかし授業内容の改善を一気になし逃げる万能薬は存在しない。そこで可能なのは、教室の造作、座席の

配置といった物理的条件を始めとして、教材と授業の設計、教室での教員と学習者、あるいは学習者同士のやりとりといったあらゆる機会をとらえて、改善が必要かつ可能な点の発見に努め、これに一つずつ改修を加え、その統合的効果の中で授業内容の全体的向上を長期的、継続的に追求することである。小論ではこうした観点から、二、三年次生に対するドイツ語読解教育における一つの改善可能性として、第一回目の授業のあり方について考え、併せて教材と授業の具体的一例を提示したい。なおこうした作業の土台となるドイツ語教育とドイツ語読解教育の戦略目標及びその具体的戦術としては次の①-③を基本的前提とする⁽³⁾。

- ① ドイツ語教育の戦略目標は、「ことばを使用し理解するための実際的能力」(Doyé S. 127)、即ち直接交渉能力としての運用能力の育成とする。
- ② ドイツ語読解教育の戦略目標は、〈実際の運用場面で何らかの目的を達成するためにドイツ語テキストを自力で理解することができる能力、即ち行動能力の一環としてのテキスト理解能力の形成〉とする。
- ③ ①、②の実現を図る戦術的方策として、第二回目以降の授業においては原口(1999, 2000, 2002)に具体例を提示したような非訳読式授業を主として行うものとする。

小論で扱うような教育の戦術的、技術的問題の更に根本に位置する本質的問題として、仮に小論で提案するような改善策が成功し、ドイツ語を始めとした各学科目の教育がきわめて〈無駄なく〉、〈能率的〉かつ〈有効〉に行われるようになったとして、それが一人の生き行く人間である学習者にとって果してどのような意味があるのかといった問いが挙げられる。更にこうした問題を煎じ詰めるならば、「真理の促進と人類の福祉との間には何の豫定調和もない」(ニーチェ S. 407)のか否かといった問題も係わってくるものと思われる。小論ではこうした次元の問いと「逸脱の教育的意味」(竹内 1998 S. 7)の問題には立ち入らず、運用能力の形成がドイツ語教育の戦略目標として、そして

更に学習者がいかに良く生きるかという人生の〈大戦略目標〉に対する部分的戦略目標として正しく意味あるものと仮定した場合に、これを実現する具体的な戦術としてはどのような方策が可能かつ有効かという技術的、作戦的次元に問題を限定して考察することとする。

1. 状況

1-1 前提的問題

日本の高等教育の就学率は、1900年には僅かに0.5%に過ぎなかった（筒井 1995 S. 111）。その後の上昇率も緩やかで、1940年に3.7%、新制大学発足直後の1950年に6.2%、戦後の困窮と混乱も終息した1955年に8.8%、60年安保の1960年でも10.2%に過ぎなかった（筒井 1995 S. 111）。しかしその後の高度成長期の高等教育就学率の上昇は目ざましく、1970年には18.9%、そして1975年には32.4%にまで急増した（筒井 1995 S. 111）。その後も上昇は続き、2002年の大学・短大進学率は48.6%（文部科学白書 S. 374）と同世代のほぼ二人に一人が高等教育を受けるに至っている。このようにエリート型はもとより、マス型も通り越してほぼユニヴァーサル段階に到達した今日の日本の高等教育は、実質的に全入化した高校教育のあり方とも関係して、数量的拡大と共にその内実もまた大きく変容している。そこで今日の大学教育の具体的内容について考えるにあたっては、高校と大学の制度と実態の乖離に基づく次のような問題がまずその前提として常に存在することを忘れてはならない。

「高校教育の事実上の義務教育化によって、実際には高等普通教育は高等学校では完了しなくなった。大衆化した大学は高等普通教育の未完成者を受け入れて教育に当たっている。だから、大学は、自ら高等普通教育を実施する必要がある。

日本の大学は、一般教育という、世界に、そして実はアメリカにさえ存在しない教育の義務からは開放されたが、世界的に普遍的な高等普通教育の義

務から開放されたわけではない。設置基準にいう幅広く深い教養、総合的な判断力、豊かな人間性という目標は、その点を十分に踏まえることなしには達成不可能なのである。

今日の教育制度の中では高等普通教育の一部を大学が担う必要がある。
(...)

内容については、アメリカの大学における高等普通教育は、世界的には高等学校で実施している内容を含むもの（アメリカでいう前期のレベル）であり、日本でもその必要がある。この点で高校の実施する高等普通教育と大学で担う高等普通教育の接続性の検討が必要である。しかしより積極的な内容は、『幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するように配慮』（大学設置基準）する内容（前期レベルに限定されない内容）の実現としてしか存在しない。（...）

そうしたことから日本では、それぞれの専門分野の責任で専門の学習と高校での高等普通教育のギャップを埋め、『幅広くさ』・『総合的』を含んだ教育課程を実現する必要に迫られている」（館 S. 139）

問題のこうした基本的図式の中で、小論において特に留意する必要があると思われるのは、「受験社会」、とりわけ「受験社会Ⅱ」⁽⁴⁾から派生する大学入学者の学力構造と学習観・能力観に関する諸問題及び教養主義の消滅である。

1-2 入学試験と学力の問題点

明治維新による封建体制の廃絶に伴い、武士に替わって社会の指導的地位につくこととなったのは、近代化にとって必須の要件である西洋文明の専門的知識の習得者であった。生まれに依拠する属性主義的エリートから能力と選抜に依拠した業績主義的エリートへの転換の中で、明治19年の帝国大学を頂点とする学校序列の成立と明治20年に官吏の任用試験ができたことにより、高等教育機関は明治二十年代以降、立身出世の重要な経路となってゆく（竹内 1991

S. 56)。このような背景の中で、明治30年代頃から〈受験〉ということばが頻繁に使用されるようになり、その内容も単に〈試験を受ける〉という広い意味から、〈入学試験を受ける〉という狭い意味に特化してくる（竹内 1991 S. 69 f.）。そして大正時代には高等教育機関への進学希望者が急増したことから入学試験が激化し（竹内 1997 S. 64）、様々な問題を生むこととなる（竹内 1997 S. 64 f.f.）。小論との関係においてそこで最も重要であると思われるのは、次の指摘に見られるような試験の中身である。

「試験とはどんな場合でも受験者に『預金型』学習を強いる。『預金型』学習とはつぎのようなものだ。知識はすでにパッケージとして存在している。その知識が実際に何を意味するかなどは知る必要がない。従順に入れものを一杯にし、預金を蓄えようとする学習である。ひたすら暗記し、反復する学習モデルが預金型学習である。預金型学習モデルは、なんらかの程度で試験のあるところどの社会にも見られる。日本の試験だけが特別というわけではないが、日本の入学試験は純粹型に近い預金型（溜め込み型）学習を必要とした」（竹内 1991 S. 106f.）。

入学試験のこのような性格は、公平性、平等性についての社会的圧力がきわめて強いこと、及び採点に要する労力・費用等の問題から今日に至るまでも基本的に継承されている（筒井 1998 S. 27 f.）。更に英語についてもまた「ひたすら単語や難句を暗記する以外な」く（竹内 1991 S. 115）、「単語や難句、構文を知っているかどうかが決め手になるような試験」（竹内 1991 S. 116）が行われ、暗記もの科目、それも長期にわたっての詰め込みと暗記が必要とされる暗記もの科目とされてきた（竹内 1991 S. 114 f.）ことが運用能力と試験対処能力の混同と乖離という日本の外国語教育にとって固有の大きな問題を生むこととなる⁽⁵⁾。

高等教育の大きな目標の一つは、初・中等教育において学習したような基礎的、部分的な知識・能力を相関させ、更に新たな知識・能力も加える中で総合

的、複合的な認識と認識能力を形成することである。こうした観点から見た場合、大学入学者にはまずその出発点となる幅広い知識・能力、即ち学力が必要であり、入学試験もこれに対応したものでなければならない。しかし実際には〈受験者離れ〉の防止、採点に要する労力・費用等の問題によって少数科目で入試を行う大学が少なくない。その問題点について西村和雄は、「志願者を多面的に評価する」(西村 S.9) アメリカの選抜制度との対比において次のように指摘している。

「翻って、わが国の大学は、学力と無関係な芸のみで入学者を選ぶ一芸入試は問題外としても、国公立を含め入試科目がますます少数化する傾向にある。二科目入試、一科目入試ももはや珍しくない。学生の集まらない大学が人気取りのためにやるのならともかく、多くの一流大学までが、偏差値をあげるためにやっていることは問題である。しかも、SATのように、共通の科目で基礎学力を試すのではなく、選択で少数教科を選ばせ、難度の高い問題からなる試験を課す。入試方法は多様化した、個々の志願者を多面的にみているわけではない。入学試験の成績、高校の成績、論文、学科目以外の活動のすべてをみて評価して、その結果個性のある学生を入学させるのと、少数教科試験のみで入学する学生や高校の成績のみで入学する学生や論文試験で入学する学生などをたんに寄せ集めるのとは、似て非なるものである。後者では、同一学部の受験生に対し、全く異なる科目を選択として課すために、入学者の学力のバラツキがより激しくなる。たとえば、数学と社会を選択科目とすると、数学での受験者は五分の一から十分の一となる。結果として、高校数学を完全に捨ててきた学生が多数入学してくることになる」(西村 S.10f.)

日本の大学入試では、少数科目について〈純粋型に近い預金型(溜め込み型)学習〉を前提とする難度の高い問題が課せられる。そこでこうしたタイプの試験において高得点を挙げ、合格するためには、選択科目の狭い枠内で細部

にまで及ぶきわめて多量の知識を暗記するような準備学習を行わなければならない。こうした「巨大な『ものしり大会』」(ローレン S. 77) 的な入学試験のあり方は、大学入学者の学力と学習観・能力観という二つの面で大きな問題を生んでいる。

まず学力について問題となるのは、数少ない受験科目に学習を集中させることにより、非受験科目の知識・能力が貧弱となることである。また受験科目についても、これが少数であることによって「たとえ理系科目であっても、一教科に十分な時間が費やせるので、本来、能率が悪いはずの丸暗記という方法によって習得することが可能になってしまう」(西村 S. 20) ことから、受験科目の内部においても学習された知識は往々にして相互に構造化⁽⁶⁾されることなく、バラバラの島宇宙状となる。鈴木徹はこの点について次のように述べている⁽⁷⁾。

「地歴や理科に関するアンケートの結果からは、個々の知識及び自己と知識の乖離または分断化という共通点が抽出できる。地歴に見られる因果関係に対する無関心は、原因と結果の乖離であり、事件・事象の意味に対する無関心は、自己と社会あるいは自己と歴史の結びつきを意識できない、すなわち自己を時空間の中に位置づけることができないという、自己と外界との乖離を示している。自然体験の欠落も、自己と自然との直接コミュニケーションの欠落、つまり自己と自然の分断化を示している。個々の知識や情報は、生徒たちの頭の中で孤立してしまっており構造化されていない、あるいはそれらが自己という存在を核として統合されていない(自我関与の欠落)のである。

これは学習者にとって学習すべき内容のエントロピーが大きいことを意味する。エントロピーが大きければ情報量は大きくなり、記憶負荷を大きくする。逆に、個々の知識情報の間に一定の法則性や相関関係・因果関係などを見出して、それら複数の知識を一つの意味のある構造体に統合できるなら、

エントロピーは減少し情報量が小さくなって習得は容易になる。

英・国に共通してみられる語彙力などの低下は、知識相互の関連という意識が薄れた結果生じた大きな記憶負荷に対する拒否反応ではないだろうか。つまり知識を構造化できない生徒たちにとっては覚えることが非常に億劫なのである」(鈴木 S.33)

これに対して大学での本来の勉学では学科目の枠を超えた多様な知識の統合的、包括的な活用が求められる。そのためには個別的事実をバラバラに大量に知っているのではなく、構造化された知識の状態が不可欠であり、受験型知識はそのままでは大学における学習の土台として十分に機能しない。それにもかかわらず、こうした点についての配慮に乏しい大学側の問題点について浅野誠は次のように指摘している。

「ところで、これまでの大学教育論は、教育実践論としての自覚が希薄であったため、小中高校教育における問題性に支配されていることに無自覚であった。その典型が入学試験である。入学試験は、大学教育として新入学生に何を求めるかという視点からの検討が希薄なため、高校までの学習指導要領に支配され、かつその問題性を拡大した難問奇問を生み出す体質もっている。また、習得した知識の量を測定することに比重が置かれ、知を駆使・創造する能力を測定することが軽視ないし無視されている。その結果、入学試験で測定する力量と、大学教育を受ける力量との相関が低くなっている」(浅野 1994 S. 163)

次に問題となるのは、〈純粹型に近い預金型(溜め込み型)学習〉を行うことによって、こうした学力構造のみならず、これに基づく学習観・能力観もまた学習者に刷り込まれてしまうことである。そこでとりわけ問題となるのが、思考の過程や知識の相互関係は問題とせず、所与の唯一の〈正解〉を覚え込むことが学習であるとする結果至上主義的な学習観と能力観、そしてこれに基づくきわめて受動的な学習態度である。浅野は、「教師が説明したことを、きち

んとノートを取り、それを覚えることが勉強だと思ってい」る多くの学生に対し、『この問題は、～～という視点から掘り下げると～～だ。だが、他にも---という視点から掘り下げられることもできるが、その場合には、---ということになる。さらに他の視点もありうるだろう。その点を皆さんはどう考えるか』という研究的姿勢による説明の仕方』をとると学生が「考え込んでしまう」（浅野 1994 S.5）とし、その理由として「学生たちが、小中高校時代にたたきこまれてきた次のようなイメージをもって授業に出てきている」（浅野 1994 S.5）ことを挙げている。

「★授業は教師や教科書が提示するものを習得・習熟することが基本であり、学生が自分で知りたいことや解明したいことを明らかにする場ではない。

★授業において、研究創造ということは例外的なことであり、もっぱら学習するものである。

★学ぶことの意味がわからなくても、どう役にたつかわからなくても、現実との関係がわからなくても、教師が提示したものをともかく習得しなければならない。

★授業においては一つの正しいことがあり、いろいろ正しい答えがあるというものではない。一つの正しいもの以外の異なったものは、否定排除される。

★わからないとか、できないとか、ついていけないのは学生本人の責任である。授業で指示された学習は、学生が自分で復習して自己のものにする必要がある。授業中、分からないことがあっても、教師に尋ねるのではなく自分で解決をはかるべきである」（浅野 1994 S.5 f.）

更に浅野はこうした学習観の問題性について、学力自体の問題点と合わせて次のように述べている。

「かりに、小中高校で与えられた教育内容を十分にマスターしていたとして

も、大学教育を受けるにふさわしい準備ができていない状況がみられるのである。それだけでなく、小中高校で獲得した学力構造および学習スタイルが、逆に大学教育を受ける際にマイナスに働くことさえあるという事態をつくりだしたのである。

というのは、受験戦争をかいぐった新大学生たちは、与えられた知識をそのまま受容することに習熟しているが、自分で問題設定し、知識・概念・法則などを探究し、創造していくという『自分選択ヲ以テ学業ヲ専攻スル』ということがほとんどできなくなっているということである。受験戦争の激化ゆえに、受験学力は向上したかもしれないが、受身的な学習態度ゆえに大学教育についていけない、という学力構造・学習姿勢がつくりあげられてしまったのである」(浅野 1994 S. 142)

学力と学習観・能力観をめぐるこうした基本的事情に加えて受験エリートは、「試験や選抜で選ばれるものが能力があるとみなされる」(竹内 1995 S. 244) というメリトクラシーにおける「能力についての虚構」(竹内 1995 S. 244) に陥りがちとなる。その結果彼らは、自らの成功体験に基づいて、いわば瞬間最大風速的な試験対処能力を自らの学力の高さと取り違え、こうした学習観と能力観を以て大学の授業に対処しようとすることによって大学の学習文化にうまく適応できず、大学で期待される勉学の実を上げることなく卒業に至ることもまた少くない。

1-3 偏差値の問題点

高度成長による豊かな社会の到来と共に、昭和40年代には進学率が急上昇する。更に戦後のベビーブーム世代が大学入試を迎える年齢となったことも加わり、大量の大学入学志願者が発生することによって受験は激化し、昭和40年代後半には「大衆受験社会」が始まる(竹内 1997 S. 291)。こうした変化を象徴するのが、昭和30年代に受験の世界に導入された〈偏差値〉による受験の主

導化であり、偏差値は1979年の共通一時試験からはほとんどすべての大学をも網羅する形で広く普及する（竹内 1991 S.185）。そこで偏差値の問題点について考えるにあたって、偏差値とはどのようなものかについてまず見ておきたい。

「試験における個々の受験生の偏差値とは、同じ試験を受けた受験生全体のなかでの位置を示す指標である。一〇〇名の受験生の平均点が一〇〇点満点中六〇点の試験で、受験生Aが七〇点をとったとする。Aの点数は、平均点よりも一〇点高い。しかし、他の受験生の点数のバラツキ具合によっては七〇点が一番のこともあるし四九番のこともありうる。そこで、平均点が五〇となるようにして、受験生全体の点を一定のバラツキをもつ数値に変換したのが偏差値である。

しかしながら、全体の受験生（これを母集団と呼ぶ）がまったく異なる二つの模試の偏差値を比較することはできない。学力の低い受験生のみを集めて行われる模試での偏差値六五と学力の高い受験生を集めて行われるその六〇とでは前者のほうが高いとはいえないからだ。同じ大学を受ける受験生を集めた模試や同じタイプの受験科目を課す大学の受験生を集めた模試で、しかも受験者の学力の分布が実際の入試のケースとさほど異ならない場合のみ、偏差値は合格可能性を示す指標になる。これは、特定の模試で何人中何番以内あるいは上位〇%以内なら、合格可能性△%という場合と同じである。

何人中何番、あるいは上位□%という場合は『……の模試で』という限定がつかなければ表現が完結しないので、誤解は生じない。ところが偏差値六五というと、六五番でも六五点でも六五%でもない抽象的な数字であるために、あたかも異なった母集団の間で比較可能であるかのような錯覚を与える。英祖国の受験科目を課すB大学と、英数社国理を課すC大学とでは、受験生の層（母集団）が異なる。今B大学とC大学の八〇%合格可能圏が、そ

れぞれ偏差値七五と七〇であるとしよう。このときあたかもB大学がC大学より難関校であるかのような錯覚をするのである」(西村 S.6f)

このように偏差値は原理的には同じ試験を受けた受験生全体の中での位置を示す指標にすぎない。しかし偏差値は、行き所のない生徒を生まないためのくきめ細かな進学指導における一種の共通尺度として使用され、その結果多くの高校は偏差値上の微細な差異に基づいて『『輪切り』選抜体制』(竹内 1995 S.96)下に置かれている。そして更に大学及びその学部もまた偏差値に基づいて序列化されていることは周知の通りである。その結果受験は、「貨幣が経済システムのメディアであるように、学校序列や偏差値が受験システムのメディアとな」(竹内 1995 S.91)り、「学校ランクや偏差値ランクがそれ自体として競争の報酬になり意味の根拠となってしまう」(竹内 1995 S.90)という形で外部から独立した一つの閉じたシステムとして自転し、果てしない相対的競争の世界を形成している。

日本は、学歴の社会経済的規定力という点で、他国と比較して特に学歴偏重社会であるというわけではなく、事態はむしろ逆である(竹内 1995 S.86)。また学歴の象徴的価値も高等教育のユニヴァーサル化に伴う学歴インフレによって大幅に下落し、また18才人口が減少しているにもかかわらず、受験は鎮静化せず、むしろ逆に〈お受験〉に象徴されるように早期化さえもしている。そして近年の大学入試においては定員割れを起こしている大学も少なからず存在する一方で、〈難関大学〉が多くの受験者を集めていることは、「日本の高校や大学の受験競争は高校や大学の入学定員に不足があっておこるよりも、こうした学校ランクによっておこっている」(竹内 1995 S.93)からであり、日本は学歴社会なのではなく、学校歴社会であることを証明するものであるといえよう⁽⁸⁾。

上に見たように、偏差値はある母集団の中における受験者の位置づけを表す相対的指標に過ぎず、絶対的な学力を表す指標ではない。そして受験者の学力

の量的・質的内容も上に見たようなものであることも考慮するならば、難関をくぐり抜けた偏差値エリートといえども必ずしも高学力であるという保証は存在せず、〈高偏差値・低学力〉という皮肉な事態も稀ではないことを授業担当者は忘れてはならない⁽⁹⁾。

1-4 教養主義の消滅

教養主義⁽¹⁰⁾は、明治30-40年代に「『努力して人格を向上・完成させること』」（筒井 1995 S. 85）を目標として登場した修養主義を母体として、明治末期から大正初期にかけて、高学歴者のエリート文化として分離する形で成立した（筒井 1995 S. 84 f.f.）。そこで明治維新という断絶によって伝統に依拠することができず、基本的エトスを大衆文化と共有する日本の学歴エリートは、威信の形成と保持について意識的努力を必要とし、自らのエリート性の基盤となる西洋文化との同化と民衆との差異化という「同化＝差異化戦略」を展開することとなった（竹内 1991 S. 165）。その際に重要なモデル的役割を果たしたのが、ドイツの教養理念と教養市民層のあり方であった。そして教養主義は、高等教育が社会的栄達による階級移動の重要な経路であったことによって、「刻苦勉励の心性」を基底とし（竹内 1999b S. 115）、「農村社会を後背地にしながら、西洋文化の香りによって人々を誘惑し差異化する知識人文化」（竹内 1999b S. 115）、即ち「身分集団としての相続カリスマを欠いた文化的田舎者の成り上がり戦略」（竹内 2001 S. 139）という色彩を強く帯びることとなる。即ち教養主義とは人格主義を顕在動機とし、立身出世主義を潜在動機とした（竹内 1999a S. 260）「ハイカルチャーの擬態」（竹内 1999b S. 115）であったともいえよう⁽¹¹⁾。

このように教養主義は貧しい農村型社会の中で多くの低学歴者の存在を前提とした学歴貴族の差異化戦略であったことから、高度成長による豊かな都市型社会への移行と進学率の向上による大学の大衆化に伴って自らの存立基盤を

徐々に掘り崩されて行く（竹内 1999a S. 316f.）。また戦争体験の風化に伴って戦後の理想も失われて行く中で、戦後の教養主義の大きな推進力もまた低下してゆく¹²⁾。こうした流れの中で、学歴インフレに伴う「内面化した物語（教養知識人）と現実（ただのサラリーマン）の不整合から生じたアノミー（価値や欲求の不統合状態）」（竹内 1999a S. 319）と大学や教養主義への大きな信頼と期待の幻滅に対する憤怒（竹内 1999a S. 319）とも考えられる全共闘運動によって教養主義は大きな打撃を受ける。そしてこの時期を境に人々の意識は大きく変容し、昭和50年代には「知識人やインテリという言葉が死語に近くな」り（竹内 1999a S. 317）、教養主義的文化は大学と社会から消えて行く。したがって「農村／都会／西洋の文化落差の崩壊が農村的なものを土台にしながらの西洋文化による差異化という文化支配のメカニズムを崩壊させ、教養知識人のハビトゥスを産出した構造を解体させた」（竹内 1999b S. 117 f.）ことを考えるならば、教養主義の消滅は歴史の必然であったといえよう。教養主義における高級文化への強い志向は、ややもすると文化・知識に対する一種の物神崇拜を生み、「大学文化と学問の異常な栄光化」（野田 S. 257）と知的スノビズム、そして事大主義、権威主義に陥ることともなった。こうした時代に教養主義が〈無教養な者〉やより弱い立場の者に対する一種の「抑圧の移譲」（丸山 S. 32）として新入生に対して及ぼした強力な同調化圧力について筒井は次のように述べている。

「非都会出身で旧制高校や新制大学教養部に新たに入学した大多数の学生達は、初・中等教育期間中に親しんでいた大衆文化とはちがった高等教育に固有のエリート文化＝教養主義にそこで初めて本格的に接することになっていた。そして上級生や頂点の高等教育機関から及んでくる教養主義学生文化の強い圧力にさらされ、大急ぎでそれを吸収することによって劣位の地位におかれることを防ぎ、またそれを他者に対して誇示するといった事態がそこでは繰り返されていたように思われる。地方出身者や親の学歴が低い階層の出

身者ほど、この事態は切迫したものであったろう。初・中等教育期間までの周囲の大衆文化圏（浪曲・演歌・大衆小説等）と高等教育機関での教養主義文化圏との断絶感がことさら強く感じられるため、すなわち後者に初めて参入した人間の孤立感が極めて強いため、劣位に位置づけられたくないという心理から発する同調志向が強迫的なものになりやすいからである。大衆文化圏との断絶感と孤立感が高等教育機関における教養主義の圧力をいっそう強化していたと考えられるのである」（筒井 1995 S. 111）

しかしその一方で教養主義は本来的には、深く幅広い知識・学識を求めようとする志向であった。古典をはじめとして多くの書物を読んで思索し、勉学に励み、議論することそれ自体は高等教育機関で学ぶ者として高く評価すべきことである。また「自ら作品をつくり、独創を誇るのではなく、傑作に接し、人類の文化の重みを知ることによる人格形成」（竹内 1999a S. 257）を行い、「生涯にわたる学問や文化への畏敬心を生んだ」（竹内 1999a S. 257）ことも教養主義の功績といえよう。こうした中では、また更に当時が「情報回路が貧困だった時代」（竹内 2001 S. 201）であることもあって、「受験知は教養知あるいは少なくとも教養知への準備ともなった」（竹内 2001 S. 201）と考えられる。即ち、教養主義は勉学それ自体をテーマ化する物語であったことから、それ自体としては問題の多い溜め込み型の知識も、高等教育機関における教養主義に受け止められることによってその中で発展的に解消する可能性が開かれていたといえよう。そしてまた逆に受験知は、教養主義的知識と接触することによって、その卑小さと限界を思い知らされ、相対化されえたと考えられる。そこでは教養主義は受験知しか知らない新生児に自らの至らなさを自覚させ、彼らを高等教育的勉学に誘い、これを促進するという肯定的な機能も果たしていたといえよう。また教養主義は旧制高校においては正規のカリキュラムに組み込まれていた（竹内 1999a S. 250 f.）とはいえ、むしろ教室外の場においても自らの意思による読書や議論が広く盛んに行われていた。そこで教養主義の

功績として忘れてならないのは、「非西洋の後発近代国家である日本においては、教養とは学校での顕在的カリキュラムに基づく教育が十分に期待できないために行われる自己教育であり、その点では決して顕在的カリキュラムや教室での学習活動とは無関係ではなかったが、そうした顕在的カリキュラムから隔たるほど、教養は教養らしさを発揮してきた」（渡辺 S.41）という点である。即ち教養主義的学習活動は、公式の学習を補足し、拡大する機能を果たした一方で、私的に行われた自己学習活動ないしは学生間の相互教育活動でもあったことから、制度化された学習、そして何よりも〈成績〉をも相対化する契機となりえたという点で重要な意義を果たしていたと言えよう。

2. 課題

2-1 大学教育の課題

近年の学生たちの間では、日本社会が業績主義・能力主義への傾斜を強めていることもあり、大学教育に対して〈すぐに役に立つ知識〉を求める声が強い。しかし今日、閉じた完成品の知識の〈賞味期間〉は短縮化の傾向にあり、知識・能力の絶えざる更新が求められる方向に社会は移行しつつある。こうした背景の中で大学教育を考えるにあたっては、学生のみならず教員もまた、〈すぐに役に立つ知識〉から連想される〈実学〉についての次のような指摘にまず耳を傾ける必要があるだろう。

（実学とは）「現代における一般的イメージでは『実利に直結した学問分野』、『実業の学』に近い。ビジネス経営学、企業経営学など実利的・実益的な意味合いが強い学問領域をイメージしがちである。しかし、実学を『実用的な学問』とだけ解釈するのは狭すぎる。実学思想の幅の広さとは裏腹に、実学に対して『実業の学』あるいは『卑俗な現実主義的功利的精神』といった意味合いにのみ解釈するのは、浅薄すぎる。（…）

現代日本の大学に対する『教えていることが実際の社会で役立っていない

い』という批判、それに対する1つの答えが『実学』であるとするなら、それは『現実の問題に役立つ学問』を意味し、『現実の課題解決へ向けて役に立つ学問』という期待が膨らむ。しかし、役に立つとはどういうことか。すぐに役立つものは、数年たつと『すぐに役に立たなくなる』のではないか。実学とは思想であり、発想法であり、方法論である。同時にそれは、態度でもある。実学とは特定の学問領域を表す呼称として用いるのではなく、『実学的《態度》』という意味を最大限尊重して、『現実の生活に役立つような理論と実践，研究と実生活との関連づけ』『実証的・合理的な発想にもとづく現実主義，現場主義，現状改善，問題発見・解決志向性のあること』を表現するものとしたい」(井下 2001 S. 51 f. 下線は原口)

こうした脈絡の中で大学に求められるのは、単に高偏差値者を集めて卒業証書を発行することでもなく、〈即戦力的知識〉を与えることでもなく、溜め込み型学習とは一線を画した高等教育にふさわしい内実を高めること、即ち、何よりも生涯学習社会において長期的に有効であると同時に他の領域にも転移が可能な自己学習能力，問題意識，批判能力を育成した上で学生を卒業させることである⁽¹³⁾。しかしこうした観点から大学教育を展開しようとする場合にまず問題となるのは、教員と学生の間での学習と能力をめぐる意識のずれである。多くの教員によって大学は自主的，創造的な勉学の場であると意識されているのに対して、今日の学生には、受験社会化の進展と教養という物語の消滅ともなって、授業外の場での自主的学習という習慣は希薄となり、学習とは授業と関連してのみ行われるものであり、教員から与えられるものを覚え込むことであるとの意識が強い。また受験をやりすぎたばかりの学生には今日の生涯学習社会の展開に対する認識も乏しい⁽¹⁴⁾。

このような教員と学生が出会う時に双方の側に発生するのが一種のカルチャーショックであり、これに基づく学習文化摩擦と相互不信感の増大、そしてその結果としての教育効果の実質的低下である。こうした不幸な事態を防止

するためには、大学の入学選抜のあり方と小学校から高校までの授業の内容と方法を抜本的に改めることが必要である。しかしこれを少なくとも早急に行うことは絶望的である。そこでこうした制約の下で「大学授業の『空転』状況から脱出」（浅野 1994 S.6）し、再粘着と確実な引出しを図り、授業の実効性の向上を図るためには、学生の大学教育への適応を促進する何らかの具体的支援策が必要であるといえよう。

上に見たように、学生が選ばれた少数者としての自負と責任感を有し、教養主義が支配的文化であった時代には、大学は新入学生に対する社会的圧力と教養主義の導入教育的機能を期待し、計算に入れることができたといえよう。即ち、「旧制大学生のもつエリート意識は、一般庶民への侮蔑につながる否定的側面をもつと同時に、他方で、主体的に学問していく姿勢を支えるという側面をもっていた」（浅野 1994 S.141）ことを考えるならば、教員と学生の間には高等教育機関で学ぶことについて一定の暗黙の了解が存在し、これを前提として大学教育もまた、「沈黙教育」⁽¹⁹⁾的に行うことができたと考えられる。しかしユニヴァーサル化と教養主義の消滅の中で、大学における勉学をめぐる〈自明〉性と意識基盤の共通性は今日その多くが揮発し、大学文化自身による勉学に対する肯定的な圧力はほとんど期待することができない。こうした中で学生にやみくもに勉学を強制した場合、大学もまた単なる溜め込み型学習の場として対処されかねず、学生によって実際にそのようにしてやりすごされている場合も多い⁽²⁰⁾。しかし社会的状況を全く異にする今日、教養主義や旧制高校を復活することは不可能であるのみならず、その必要があるとも考えられない。

こうした状況を考えるならば、今日の大学教育にとって、とりわけ入口の部分において不可欠であるのが、学生に対する意識的、明示的な努力と働きかけによる大学教育についての「説明教育」（竹内 2001 S.213 f.f.）を通じて大学教育に適合的な学習者を自らの手で作り出す努力であると考えられる。即ち、

そこで必要なのは、大学における勉強とはどのような性格のものであり、そこでは何が求められ、これを行うためには何をどうすれば良いのか、また当該教員の担当する授業は何を目標としてどのような授業の方法をとり、そしてそれはなぜなのかといった大学の教育と授業をめぐるインフォームド・コンセント、即ち『『納得した上での同意』』（植村 1991 S.96）を作り出す努力を行うことによって、授業という教員と学生のコミュニケーションの場の共通基盤を準備し、両者の努力のかみ合わせを図ることであり、これが今日の大学教育を成立させるための前提条件であると考えられる。このことはまた、自ら実施した入学試験で合格と判定して受け入れた学生に対する大学の社会的責任という観点からもまた必要な措置であるといえよう¹⁷⁾。即ちかつての大学教育においては、いわば授業の土俵は予め用意されており、教員はこれを利用して稽古を開始することができたとするならば、今日の教員はまず自らの授業の土俵作りから作業を開始しなければならないといえよう。

上に見たように、今日の大学には大学教育にとって必ずしも適格的とはいえない学力構造を身につけた多くの学生が入学してくる。そして現在進行中の初等教育と中等教育における学習内容の削減に加えて高校卒業者、とりわけ高学力者が外国の大学に直接進学するケースの増加もまた考慮するならば、日本の大学入学者の学力水準の低下は将来的には更に大きな問題となることが懸念される。そして今後の18歳人口の縮少も勘案するならば、偏差値上位者を掬い取ることにはさほど苦労しない〈難関大学〉といえども、入学者の学力水準は今日以上に低下し、偏差値と学力実態の乖離は更に拡大することが予想される。そこで今日の日本においても広がりつつあるリメディアル教育¹⁸⁾等による入学者の大学教育への適合化の試みに対してこれまで無関心でいることができたこれらの大学もまた、教育の形骸化と空洞化を防止し、その内実を向上させるためには入学者選抜に傾ける努力以上に、受け入れた学生の育成、とりわけ新入学生の大学教育への適合化に対する意識的努力が不可欠となると考えられ

る。むしろこれまでは学生の大学教育への適応弾力性が比較的高かったことに救われて、こうした問題も表面化しなかったこれらの大学においてこそ、高水準の教育を行おうとする教員の熱意と努力が学習者の対応力を超えて空転することによって結果的に教育の実効性が低下し、空洞化する危険性が大きいとも考えられる。こうした観点からの授業設計及び実施技法の研究と案出、そして理論と授業実践の往復運動の中での改善と蓄積、共有には多大な時間と労力が必要であることを考えるならば、これは即刻着手すべき緊急性の高い課題であるといえよう。

このような大学授業における入口での教員と学生間の意志疎通と共通基盤作りは、出口において今日しばしば行われる〈授業評価〉との関連においてもまた重要であると考えられる。授業評価は教員による授業の意図や目的・方法の意味が学習者に十分に伝わっていることを前提としてはじめて意味あるものとなる。教員がある意図と目的・方法を以て行う授業に対して、学習者がこうした趣旨を全く理解せずに自らの物差しだけで単純にこれを批判しあるいは賛意を示すのと、学習者がこれを理解した上でもなお批判しあるいは賛意を表明するのでは、その評価の価値は大きく異なる。授業評価の目的は評価それ自体、即ち学習者からの高い評価を獲得すること自体に存在するのではない。授業評価の目的はより良き授業を設計し、これを維持し、更に向上させるために学習者側からの意見を入手するという手段的側面に存在するのであり、学習者からの高い評価は目的ではなく単なる結果にすぎない。したがって授業に対する批判や賛意は、教員がどのような意図や考え方にに基づき何を目標として授業を行い、なぜそのような授業方法を採用のかといった趣旨が周知徹底した状態で下されるものでなければ、授業改善の資料としては不十分であるといえよう。こうした意味で授業評価に必要なのは評価の数値化、計量化よりも、授業の何がどのように、そしてなぜ良かったのか／問題があるのかという授業の内容と方法を注視点とした学習者の視座からの具体的意見であり、批判に基づい

て授業内容を改善する努力なのである。授業評価におけるこのような目的と手段の関係が十分に理解されず、学習者の意見を授業の改善に活かす方策も講じられないままに、授業評価が授業についての一種の成績評価ないしは人気投票として自己目的化する時、授業評価もまた大学教育改善の員数措置の一つと化し、大学教育は自らの首を締めることとなる。

しかし教員の世代とは大きく異なる社会的状況の中で生育し、「小さいときからの学校教育のワクの中で経験してきた蓄積効果」(井下 2002 S. 101)の中で身体化している学生の意識を、短時間のガイダンスないしは一方向的な訓話や説教で変更できるとは考えられない。そのために必要なのは、各教員は単に自らの担当学科目に関する知識を与え、技能形成を図ることのみを目標とするのではなく、同時に「学生のスタイルをくみかえる指導」(浅野 1994 S. 145)に意を用い、最終的には学生の学力のくみかえ(浅野 1994 S. 170 f.f.)に収斂するような形で授業の全体を設計し、これを実効性ある形で実施することであると考えられる。

2-2 ドイツ語読解教育の場合

ドイツ語の学習においては、動詞の人称語尾、冠詞類の変化、不規則動詞の過去基本形と過去分詞等々記憶し、習得すべきことは多い。しかしその際に忘れてはならないのは「こうした部分的領域をマスターすることはそれ自体としては無価値であり、コミュニケーション能力への統合を常に試みてはじめてこれが正当化されるのは当然のことである」(Doyé S. 128)という考え方である。即ちこうした部分的知識を習得することは、テキスト理解という戦略目標の達成に対する戦術的手段として使用されてはじめて意義があるのであり、こうしたいわば部品の知識の習得と蓄積それ自体に意味が存在するわけではない。またテキスト理解はこうして獲得された言語的知識の単純な算術的総和に基づいて行われるのではなく、世界知識やテキスト内容に関する概念的知識に

よってその隙間に橋渡しをすることによって認知構造への合致を図る（西林 S. 29）といった各種の知識の統合的活用があってはじめて可能となる。内容的に熟知している事柄について書かれているテキストは一般に理解が容易であり、そうでない場合はたとえ母語で書かれたテキストでも理解が困難であるという落差はこのことに基づくものである。即ちテキスト理解は語彙と文法といった狭義の言語的知識の枠内でのみ行われるものではなく、世界知識やテキスト内容に関する概念的知識といったありとあらゆる非言語的知識・能力も動員して展開される〈総力戦〉である。総合戦力という考え方を重視するアメリカ海軍の Nimitz 大将の『『海軍力とはあらゆる兵器，あらゆる技術の総合力である。戦艦や航空機や上陸部隊，商船隊のみならず，港も鉄道も，農家の牛も，海軍力に含まれる』』（戸部 S. 320）ということばに倣うならば，〈読解力とはあらゆる言語的知識・能力，あらゆる非言語的知識・能力の総合力である。文法や語彙や造語法，テキスト構造の知識・能力のみならず，専門的知識も一般常識も，日々の生活体験も読解力に含まれる〉と言えよう。このように読解能力とは総合的理解能力であることから，世界知識やテキスト内容に関する概念的知識等を大幅に援用してテキスト理解を追求することは読解法の邪道ではなく，必然である。またこのような非文法訳読的読解法¹⁹⁾とその指導は，とりわけ初歩的学習者の脆弱な言語的知識にかかる負担を軽減すると共にこれを補償し，〈知識からことばへ〉と向かう方向性の中で，言語的知識の自力獲得能力を育成する上でも有効に作用すると考えられる。

このような非文法訳読的読解法によって読解授業を行う場合，その内容は従来の文法訳読法とは必然的にかなり相違したものとなる。文法訳読法では一般的に読解は，語彙と文法に関する知識の量的総和の問題として理解されていることから，未知の語意味をまずすべて辞書で調べてからこれを文法で繋ぎ合わせ，個々の文ごとにその意味を求め，これを文の順序に基づいて並べて行くという方法がとられる。その大きな方向性は部分から全体へと向かう一方向性で

ある。これに対して非文法訳読的読解法は全体と部分の間の双方向性を特徴とする。そこでまず求められるのは、理解できるできないにかかわらず、最初にテキスト全体を通読することであり、テキストの表題や部分的に理解できた箇所からの推測、テキスト内容に関する概念的知識、場合によっては写真、図、グラフ等のあらゆる手掛りを活用し、その関係性の中でテキストの概要把握に努めることである。しかしこうしたテキスト内容に関する概括的理解から細部の理解に進むに際して大きな障害となるのが未知の語彙である。一般的に従来の文法訳読法では、未知の語彙は一語もおろそかにすることなく、なるべく多くの語を辞書で引く努力が求められる。これに対して非文法訳読的読解法で必要となるのは、むしろ逆に、なるべく辞書を少なく引いて間に合わせる努力とその能力の形成である。即ちすべての未知の語彙を最初から辞書で引くのではなく、未知の語彙のテキスト理解に対する重要度をまず判断し、テキスト理解にとって不可欠と判断された少数の語も、できる限りコンテキスト等から語意味の推測を試みた上で辞書を引き、更にこの語を手掛かりに他の未知の語意味の推測を試みさせるような指導が実践的な読解能力の育成には不可欠である。

外国語の運用能力を始めとして何らかの技能形成を説明教育のみによって行うことはできない。そこでは言語化することのできない勘やこつ、センスといった暗黙知²⁰⁾の果たす役割がきわめて大きい（竹内 2001 S.217）ことから、対話の相手のことば遣いやテキスト等からわざを盗み、自ら考えて実践しつつ、試行錯誤の中から自力で学習と技能形成を追求する沈黙教育的学習が中心的役割を果たすこととなる。こうした意味において外国語学習に最適の場はことばの使用の現場であり、教室はあくまでも補助的手段にすぎない。このことは古来から外国語は学校教育とは無関係に広く学ばれ、また教室で学習した場合も円滑な運用能力の形成を期して当該の言語圏に滞在することがしばしば行われることに見て取ることができる。それは何よりも実際の運用場面の中でことばをコミュニケーションのための一方策として使用する中からこれを習得

する契機が無数にあるからに他ならない。そして今日の交通・通信技術の飛躍的進化と生涯学習社会の展開²¹⁾も考えるならば、これからの社会人に求められるのは、教員から与えられた内容を答案用紙に再現できるだけの能力ではなく、外国語を人生の様々な時期に自らの必要に応じて、教室においてのみならず、ことばの使用の現場からも自らの力で学びとって行く社会人的素養としての自立的、能動的な外国語学習能力である。こうした背景の中で大学の外国語教育に求められるのは、外国語の学習と技能形成において説明教育的部分と沈黙教育的部分の両者が相互補完的に機能するような授業の設計と実施であり²²⁾、これを通じて運用能力形成を図る中で、どのように外国語を学べば良いのかという外国語の適切な学習方略についても習得できるような配慮である。Peter Bimmel はこうした点について次のように述べている。

「学習方略を学ぶためには、教員が学習者に方略を説明したり、効果的に学習するためには学習者が何をすべきかという親切な助言を与えるだけでは不十分である。目標に狙いを定めた練習を行うことなしにはこれは不可能である」(Bimmel S. 10)

とりわけドイツ語教育の場合は、ほとんどの学習者が大学から学習を開始し、授業時間数も少ないことから、その中で能率的に運用能力形成を図ることを通じて、卒業後の人生の中で外国語の学習と運用の必要が生じた時に速やかにこれに対応できる社会人的素養としての自己学習能力の形成に対しても十分に意を用いた授業設計が必要であると考えられる。

しかしこれに対して、今日の大学生は〈受験英語〉を否定しつつも、溜め込み型学習観・能力観に強く捉われ、文法事項等の細部に拘泥することが少なくない。こうした状況の中で、一例として、学習者になじみの薄い非文法訳読的読解法に基づく授業を何の前触れもなく行った場合、学習者は大きな戸惑いを味わうこととなる。そしてそこで何よりも問題となるのは、学習者によって授業の目標と方法に関する趣旨が理解されないことによって、授業が空転し、授

業の実効性が上がらないことである²³⁾。そこでここでもまず必要となるのが授業の目標や方法についての趣旨の理解を促し、教員と学習者の間で授業の土俵を形成する説明教育的導入教育である。そこで次にこうした観点から具体的な対策を考える上で有益と思われる学習心理学上の知見について簡単に見ておきたい。

3. 学習心理学的知見

3-1 スキーマ

次のテキストを一読し、これが何について述べたものであるかまず考えてみていただきたい。

“The procedure is actually quite simple. First you arrange things into different groups. Of course, one pile may be sufficient depending on how much there is to do. If you have to go somewhere else due to lack of facilities that is the next step, otherwise you are pretty well set. It is important not to overdo things. That is, it is better to do too few things at once than too many. In the short run this may not seem important but complications can easily arise. A mistake can be expensive as well. At first the whole procedure will seem complicated. Soon, however, it will become just another facet of life. It is difficult to foresee any end to the necessity for this task in the immediate future, but then one never can tell. After the procedure is completed one arranges the materials into different groups again. Then they can be put into their appropriate places. Eventually they will be used once more and the whole cycle will then have to be repeated. However, that is part of life.” (Bransford and Johnson S. 400)

これは〈washing clothes (衣類の洗濯)〉について述べたものである。次にこのことを念頭において再読してみていただきたい。

どちらが分かりよかつたであろうか。通常は二回目の方が分かりやすいはずである。それは単に再読したからではなく、〈洗濯のスキーマ〉が活性化されることによって、これがテキストから得られる言語的情報の整合的解釈を支援するからである。〈スキーマ〉とは、「記憶の中に貯えられている総称的概念 (generic concepts) を表すためのデータ構造」(Rumelhart and Ortony S. 101) ないしは「既存の知識構造 (previously acquired knowledge structure)」(Carrel and Eisterhold S. 556) であり、「世界の様々な人物・対象・行為・事象等に関し、ある程度パターン化された複合的な知識の構造」(杉谷 S. 13) である。そこで〈洗濯のスキーマ〉とは具体的には〈洗濯物を洗濯するにあたっては水、洗剤、盥ないしは洗濯機等を使用する〉、〈洗濯にあたっては損傷防止等のために衣類の形状や繊維の種類等に応じて洗濯物を分類する〉、〈一度にたくさんの洗濯物を洗濯機に詰め込むと、洗濯がうまくゆかない場合が多く、場合によっては衣類が破損することもある〉、〈洗濯が終了したら洗濯物を干す〉、〈乾燥したら、通常洗濯物を取り込み、衣類の種類等に応じて箆筒等に収納し、必要に応じて取り出して着用に供し、汚れたらまたこれを洗濯する〉といった洗濯に関してわれわれの知っている一連の知識の構造である。もとより実際の洗濯は、洗濯物の種類、使用する器具、洗濯する人の習慣等に応じてきわめて多様な形で行われる。これに対して、こうした個別性を超えて抽出された一種の典型的な洗濯モデルが洗濯のスキーマなのである。

ブランスフォードらは上の洗濯に関するテキストを用いて、被験者によるテキストの難易度評定と内容の再現テストを行った。その結果は、衣類の洗濯というトピックを事前に与えられたグループの方がそうではないグループよりもテキストが分かりやすいと評価するものが多く、より多くの内容が再現された (Bransford and Johnson S. 401)。このことが含意するのは、学習や理解とは新しい情報をいわば丸呑みするような形でそのまま脳内に移し入れるといったものではなく、情報を選択し、既存の知識と関係づけてそこに何らかの整合性

を作り出すという能動的な意味構成作業，即ち「学習者が既有知識を用いて新しい情報を解釈し，とりこんでいく過程」（市川 S.64）こそが学習であり，「自分の知識を土台として情報を選択し再構成することによって整合性のある新たな知識構造をつくるのが人間情報理解の根幹である」（高木 S.138）ということである。

3-2 有意味学習と機械的学習

オースベルは「学習の受容／発見の次元」と「学習の有意味的／機械的の次元」を区別した上で（オースベル S.71 f.f.）、「受容学習においては，学習すべきことの全内容は，その最終的な形で学習者に提示される」（オースベル S.71）のに対して，「発見学習においては，学習すべきことの主要な内容は最終的な形では与えられず，学習する者が発見しなくてはならない」としている（オースベル S.72）。そして有意味学習と機械的学習については「この観念（原口註：学習すべき概念や命題）を学習者が既知のことに関係づけて保持し，それによって『意味づけ』ようとするなら，結果として有意味学習となる。他方，もし，自分がいまもっている知識への関係づけなしにこの観念を覚えようとするだけなら，機械的学習が行われることになる」としている（オースベル S.73）。オースベルはもとよりこの四つの要素は截然と分けられるものではなく，大きな傾向を表すに過ぎないとした上で，この四つの要素の組み合わせによって次の四つのタイプの学習を区別している。

- ① 有意味的受容学習：「教師が一般則をその最終的な形で提示し，学習者がそれを何らかの有意味的な仕方で自己の既有的諸観念に関連づける」
- ② 機械的受容学習：「教師が一般則を提示して学習者がそれをただ覚え込むだけ」
- ③ 有意味的発見学習：「学習者が自ら一般則を定式化してからある有意味的な仕方でそれを自己の既有的諸観念に，関連づける」

④ 機械的発見学習：「学習者が（たいていは試行錯誤によって）、まず一般則に自らの力で達した後で、それを認知構造内の他の関係する諸観念に関連づけることなしに覚え込もうとする」（オースベル S. 73 f.）

そしてオースベルは、有意味学習は下記の三つの条件を前提として、「もし学習者が有意味学習の構えをもっているなら、（すなわち、もし、この学習材料を自分の認知構造内の関連項目に非恣意的かつ実質的に関連づける意図をもっているなら）、有意味学習が結果として生じる」（オースベル S. 84）としている。

「(a) 学習材料そのものが、ある仮説的な認知構造に非恣意的で実質的な仕方で関連づけ可能でなければならない。

(b) 学習者は、その学習材料を関連づけるべき関連観念をもっていなければならない。

(c) 学習者は、これらの観念を認知構造に非恣意的で実質的な仕方で関連づけようという意図をもたなければならない」（オースベル S. 84 f.f.）。

丸暗記に代表される機械的学習と比較して、有意味的学習は学習内容の獲得と保持においてははるかに有効性が高い（オースベル S. 88 f.）。その理由についてオースベルは次のように述べている。

「情報を処理し保持するメカニズムとして有意味学習がもつ驚くべき効率の良さは、主に次の二つの極立った特徴に帰せられる。つまり、認知構造に学習課題を関連づける仕方についての、非恣意性と実質性である。第一に、潜在的に有意味な材料を認知構造内に既存の関連項目に結び付けることによって、学習者は、たくさんの新しい観念を取入れ理解し定着させるために、組織だった観念の母体として既得の知識を効果的に活用することができる。ほかならぬこの過程の非恣意性こそが、努力もくり返しもほとんどなしに大量の新しい意味や概念や命題を内化して理解できるものにするための真の試金石として既得の知識を用いることを可能にするのである。

この非恣意性という要因のおかげで、新しい諸観念全体としての潜在的な意味が、すでに確立されている意味全体に関連づけられ、新しい意味をもたらすことがある。いいかえると、既習の観念を新しい観念の処理（内化）に活かすことを可能にする唯一の方法は、後者を前者に非恣意的に関連づけることなのである。新しい観念は、こんどは有意味となり、学習の母体の基礎をまた広げるのである」（オースベル S. 89）

こうした考え方に基づいてオースベルは、「新しい観念を学習者の認知構造に組み入れるための主な方式は、その観念を既存の高レベルの観念の下に包摂することである」（オースベル S. 77）とし、〈包摂〉を「派生的包摂 derivative subsumption」と「関連づけによる包摂 correlative subsumption」に分けている（オースベル S. 77）。派生的包摂においては「新しい命題的材料は、すでに確立されているもっと包括的な命題の単なる例示であり、いいかえれば、それから直接に派生しうるものである」（オースベル S. 100）のに対して、関連づけによる包摂は「新しい材料が、以前に学習された命題の拡張、仕上げ、変形、あるいは、限定である場合に起こる」とされている（オースベル S. 101）。

以上のように、新しい知識の理解や学習、記憶にとっては、これを受け止める既有知識のあり方、即ち学習者の認知構造がきわめて重要な役割を演じている。そこで授業において新しい知識を提示するにあたっては、学習者の既有知識との接続をどのようにして図るかが問題となる。

3-3 先行オーガナイザー

以上に概観したように、学習にとって有効性の高い有意味学習は、既存の知識を土台として新しい知識をこれに関連づける形という形で進行する。オースベルはこのことについて次のように述べている。

「なにか新しい観念を有意味学習するのに一番影響する要因は、学習時にそ

の個人のもっている認知構造の状態である。新しい教材を有意味的に学習するためには、この教材を関係づける観念が認知構造内に存在していなければならず、さらに、新しい観念を最初につなぎとめる強さは、この認知構造の諸変量によって決まる。その諸変量とは、認知構造内でのつなぎとめ観念の関連性、明確さ、安定性、それに、新しい観念の弁別可能性である。このように、以前の学習が現在の学習に影響するのは、新しい観念の最初のつなぎとめに決定的な諸変量に対して、以前の学習が効果を及ぼすことを通してである」(オースベル S. 197 f.)

こうした考えに基づいてオースベルは「学習を促進するには『^{オーガナイズする}組織化』(つなぎとめ)概念とよばれるものが重要である」(オースベル S. 200)とし、これを「^{オーガナイザー}」(オースベル S. 200)としている。即ち、オーガナイザーとは、「教授される学習材料を生徒の認知構造により有意味に定位するために使用される刺激」(梶田 S. 142)である。そしてオースベルは「学習すべき(有意味)教材の本体に先立って、関連するつなぎとめ観念の入手可能性を確かなものとするために学習者に提示される」(オースベル S. 200)オーガナイザーを「先行オーガナイザー(原口註: advance organizer)」(オースベル S. 200)とし、学習を促進する方法としてその使用を提唱している。即ち先行オーガナイザーとは「学習させようとする情報に関連する認知構造を強めておくために、より包括的で高次な内容を先行して提示し、それに対する学習の構えを作動させておく」(高木 S. 139)ことを目的として、当該の学習材料本体に先立って学習者に与えられる情報であり、「後から来る個別的な情報を係留する枠組みとしての機能を果た」す(西林 S. 47)ものである²⁴。

上に見たように、スキーマ理論も有意味的受容学習における先行オーガナイザーの理論も、新しい情報を学習し、理解するためには学習者の既有知識のあり方がきわめて重要な役割を果たすという点で共通しており、「オースベルの

包摂体の概念とスキーマの概念とは、ほぼ類似のものである」(高木 S. 140)ということができよう。したがって上に見た Bransford らの実験テキストの理解と記憶が、〈衣類の洗濯〉というトピックを与えられた場合に容易となるのも、このトピックが先行オーガナイザーとして機能することによるものであると考えられる。

4. 対策

4-1 第一回目の授業の活用

上に見てきたことから、大学教育にとって今日の学習者の問題点は次の三点に集約することができると考えられる。

- ① 低学力
- ② 溜め込み型学習観・能力観
- ③ 溜め込み型学習観・能力観に合致しない授業への不適合

①の問題点は、受験科目以外の科目の知識、あるいは受験科目自体についても知識が乏しいことである。これは基本的に現在の入試のあり方とこれに強く影響される中学・高校段階の教育のあり方による問題であり、小論ではこうした知識の量をめぐる問題には原則として立ち入らないこととする。しかし上に見たように、勉学にとって重要なのは、単に各種の知識を大量に持ち合わせていることではなく、既有知識が新しい知識の獲得に有効に機能するように構造化されていることである。こうした観点から見ると、この問題は②と不可分である。そして②の改善を図ることによって、少い知識でもこれを更なる勉学に有効に使用することができるようになり、①を補償することも可能となる。また学習に際して知識の構造化に意を用いる学習者は、自らの知識量の不足についても自覚的となり(西林 S. 71 f.f.)、その改善を図るような行動を期待することができる。そこで③にとってまず必要となるのは、学習者に②の問題点と限界を意識化させ、知識の構造化と知識の統合的、包括的活用に意を用

いる有意義学習的な学習態度を形成することであると考えられる。

そしてこれについての具体的方策の一つとして考えられるのは、第一回目の授業をいわば書物における目次と前書きとして活用し、後続する授業を能率的、組織的に展開するための橋頭堡を形成することである。即ち具体的には、授業を開始するにあたってまず、外国語を学び、運用するのに必要とされる学力と学習観・能力観自体の問題をテーマとして採り上げ、当該の授業の目標と方法についての概要とその根拠についてのインフォームド・コンセントを行うことによって、第二回目以降の授業の形式と内容を学習者にとって有意味化し、これを受容する上で一種の先行オーガナイザーとして機能する知識基盤を作り上げることが考えられる。フェスターは「生理学的学習援助法」においては「提供する学習内容の順序もまた重要である」(フェスター S.178)として次のように述べている。

「未知の新しいことがらを提示するさい、まず最初にその意義をまとめて大所高所から理解させておかないと、その内容に対する注意と同調が得られにくい。新たなことがらを学び始める際によくある周知の失敗が、こうして生ずることになる。(…)

大所高所からの話を、後から説明しても、それは手遅れというものである。超短期記憶がとっくに消失していて、細部はもう捕えられないからだ。このように、細かい情報をうまく保持する手段を予じめ講じておかないかぎり、生徒に個々の新情報や新しい単語、新しい述語をどんなに教えたところで、すべては時間の浪費におわってしまうだろう。

このような理由から、一つの基本的条件が生まれる。つまり、個々の新情報を与える前に常に大きな関連、いわば全体の骨組みを提示すべきだということである。それさえわかれば、よほど未知のものでないかぎり情報は脳の多方面に貯蔵され、次にくる細かな内容の受け入れ態勢を整えた網状組織ができる。そうなれば、細部を無理に頭の中に詰め込まなくても、吸い込まれ

るように頭の中に入れてゆくだらう」(フェスター S. 178 f.)

この指摘は上に見たスキーマ及び有意味学習、先行オーガナイザーの理論とも合致し、第一回目の授業の位置的価値とこれを生かした授業内容を考える上できわめて示唆的である。またプレゼンテーションを行うに際しての経験知の一つとして常に掲げられるものに『『まず概要それから詳細』または『まず結論それから理由』(藤沢 2002 S. 45) ないしは「まず全体地図を与え、その後、適宜、現在地を確認させよ」(藤沢 1999 S. 88) が挙げられる。このこともまた、全体から部分へ向かう情報の流れが何よりも受容者の学習と記憶にとって適的であることを裏付けるものであると考えられる。また授業は一週間に一回ないしは二回といった形で時間的に分断されて行われ、授業内容も各回において分節化された形で学習者に提示される。こうした点からもまた授業の実施にあたっては、学習者に「新しい話に進むたびに全体地図と現在地を把握」(藤沢 1999 S. 83) させることが必要であり、そのためにまず授業の全体像と各回の授業の位置づけを明らかにする機会としては第一回目の授業が最適であると考えられる。

第一回目の授業は学習者がまだ教材を入手していない等の理由から、往々にして出席、試験、評価等に関する授業管理方針の提示、ないしは〈授業にあたっての心構え〉といった訓話のみで早めに終了し、第二回目の授業から本体の授業を開始する 경우가少なくない。しかし上に見たように、一学期ないしは一年間にわたる授業というプレゼンテーションの全体性を考えた場合、学習者と初めて対面して行う第一回目の授業の位置的価値はきわめて高く、これをいかに利用するかが後続する授業の成否に大きく影響すると考えられる。そこでとりわけ学習者になじみが薄く、溜め込み型の学習観・能力観に合致しない内容と形式の授業を行うに際しては、こうした授業を突然、一方的に開始するのではなく、事前に学習者が授業を受容するための下拵えとなる内容と形式の説明教育的授業をまず行うことが必要であると言えよう。浅野は一連の授業への

学習者の導入という観点から次のように述べている。

「選択科目の場合、あるいは同一科目が何クラスかあって、どの教師のものを
選択するかが学生に任されている場合は、一回目の授業が特に大切になります。
一回目で授業の概要を把握して、受講するかどうかを学生自身が決めること
になるからで、そのためもあって、多くの大学で登録は第二週目以降になって
います。ですから、授業の中味・やり方を鮮明にして、受講したい学生を集め、
かつまた受講したくない学生が受講しない自由を与えることも必要なのです。

必修科目の場合は単位をとらねばならないから出席しているということで、
授業修得の意味を了解していない学生が多くなります。そのために、学生の
そうした受身的姿勢を変えていく契機を与える必要があります。

このように、一時間目の授業は、以後の授業への構えをつくり出すという
ことで大切にしたいものです。一時間目というわけでないにしても、開講後
どれだけ早く、学生の『やる気』をひきだし、授業にかかわる『ノリ』をつ
くっていかかが一年間の授業の成否の重要なポイントになります。

したがって、一時間目の授業では、この一年間何をやる授業なのか、を
できるだけ明瞭に示すことが必要です。加えて学生の能動的授業参加への
構えをつくり出すことが重要になります。つまり、教師側が何をやるかとい
うことだけでなく、学生自身が何をすればいいかを鮮明にすることです」（浅
野 1994 S. 22 f. 下線は原口）

教員は学習者に知識・能力を一方的に与えることはできない。教員に可能な
のは学習者が学習し易いようなお膳立てをすることまでであり、学習の主体は
あくまでも学習者である。こうした意味で、教育学等においては〈教える〉と
いうことを〈教授・学習過程〉と表現することはきわめて当を得ているといえ
よう（西林 S. 142 f.）。そしてそこで学習の成功にとっては、学習者の能動
的、自立的な学習への構えが何よりも重要な要因となることから、これを担う

初期の授業、とりわけ第一回目の授業の果たす役割は大きい。最後に反面教師の一例として、学習の原理とは逆に、学習者になじみがない内容に関して、その詳細から一方的に教育を開始した場合について参考までに見てみたい。

4-2 反面教師

〈習うより慣れろ〉は外国語学習の鉄則とされている。そこで外国語の運用能力の形成には学習と運用経験の量、即ち読解能力育成の場合であればテキストを大量に読むことが重要となる (Westhoff S. 75., Stanovich S. 380 f.f.)。これに対して大学のドイツ語教育が使用できる授業時間数は少ない。そこで授業は往々にして詰め込み的となりがちである²⁵⁾。しかしそうした場合、「詰め込み教育の問題点は、詰め込めないこと」であること」(西林 S. 160)によって、多くの知識・能力を与えようという教員の善き意図とは裏腹に、多くの内容が未消化に終わるのみならず、学習者の学習動機を減退させ、更にく学校で学習された無力感だけを後に残すという皮肉な結果に終わることも少なくない。このような観点から見て、戦局も緊迫の度を加え、厳しい時間的制約の中で行われた陸軍予備士官学校における砲兵将校の速成養成教育に関する次のような回想²⁶⁾は、今日の我々にとっても単なる〈旧軍の愚行の一つ〉として笑って済ますことができない重要な示唆を含んでいると考えられる。

「戦局の真相はわからない。しかし首脳部があわて出したことは、かつて耳にした体験者の話と自分の体験を比べてみればわかる。だが『あわてる』は、本当の『急ぐ』にはならず、過去の方式をただ時間をちぢめただけ、すべてが急げや急げのつめこみ主義、しかも今までの方式のままあれもこれもつめこもうというわけで、『急ぐ』にふさわしい新しい方法を採用したわけではない。その結果は結局すべてが中途半端、実戦に使うほどの技術は何も身につけていないことになった。そのうえ猛スピードのつめこみ主義は、一切の思考力を奪う。教える者も教わる者も、『立ち止まって現実を認

識し、それを把握しなおし、それに基づいて新しい構想を立てる』ことができなくなっている。それを一番良く知っているのが、発言権のない助教の下士官であった。ある日、助教のM軍曹はポツリと言った。『こんなことじゃ、お前たちの八割は、測地（原口註：測量）がなんだかつかめんで卒業するやろな』。おそらくそうだっただろう。その状態は、攪拌機から放り出された物体が、ただコンベアに乗せられ、ある一定の行程を運ばれているような状態であった。（…）

陸軍二等兵と同じ水準から教育を受けなおし、そこから一瀉千里^{いっしょ}で先へ先へと進み、現地戦術などでは、驚くなかれ『この状況における“連隊長の決心”は如何』といった問題まで出る。『冗談じゃない。連隊長になるわけじゃあるまいし……』（…）

何やらすべてがちぐはぐであり、それはおそらく、短期なら短期に要請される方法論を検討する暇もなく、過去の方法のままでいきなり期間だけをちぢめ、無暗に尻ばかり叩くという形になっていたためであろう。（…）

兵隊なら、確かに、砲手は砲の操作だけを、馭者は馭法だけを、観測手は観測機材の操作だけを、通信手は九二式電話機と六号無線機の扱い方だけを、それぞれ知っていれば十分。何も見えない谷底の遮蔽物内の砲が、どうやって数千メートル先の目標に砲弾を命中させうるのか。どうすれば『盲人の狙い射ち』に等しいことが可能なのか。それを能率的にやるのはどうすればよいのか。また広い地域に分散した遮蔽状態の何十門かの砲が、その位置によって『それぞれの砲で距離も方向も違ってくる何千メートルか先のある一点』へ、どうやって集中砲火を浴びせるのか、といったことは、全然知らなくて良いのかもしれない。だが、幹部はそうであってはあってはならないはず。まず、概説的に砲兵の射法の全般が説明され、それを頭に入れた上で個々の実技を行なって行けば、いま自分が実習していることが全体の中のどの部分にあたるかがわかる。わかればすぐに会得できる。しかし、そういっ

た教育は全くなく、訓練の原則は『馬を調教する』のと全く同じで、説明抜きで個々の実習を積み上げる方式であった。

『当時の教育水準では兵隊を訓練するのに、それ以外に方法がない』という意見は、明治中期までは一理あったかもしれぬ。だが日本の教育水準はぐんぐん上昇しているのに、彼らはそれを無視し、それを自己の教育に活用しようとしなかった。だがそれも、連隊ならまだ三分の理ぐらいは認められる。しかし豊橋の陸軍予備士官学校でも、この原則は変わらなかった。発病して寝込む直前に、はじめて測板の演習にかかり、砲兵の射撃がどんなものかやっとわかりかけて来たとき、私は思わず内心でつぶやいた。『これを入隊のとき全員に説明すれば、だれでもすぐに原則がわかり、教育訓練の能率はずっとあがっただろうに。それをしないで照準機の操作や砲弾の装填の手順を、お茶のお点前のようにただ反復させるだけとは全くばかげた教育もあったものだ』と」(山本 S. 30 f.f. 下線は原口)。

ここに見られる教育の問題はまず第一に、学習対象が精選されておらず、〈あれもこれも〉教え込もうとしているところにあると言えよう。また本来の〈お茶のお点前²⁷⁾〉においても、実際には「練習は単なる繰り返しではな」く(西林 S. 32)、『考えないで練習しても効果がない』(西林 S. 33)にもかかわらず、練習と繰り返しの混同(西林 S. 33)が組織的かつきわめて濃密な形で行われていることも問題である。これは今日の学習指導においても精神主義的色彩のもと、〈ガンバル〉ということばに象徴される「ひたすらな努力と勤勉」(竹内 1997 S. 41)が学習者に要求されるという形でしばしば見られる。そしてそうした場では、学習目標と手段との関係が往々にして倒錯し、「伝達されているのは勤勉のエートスである」(竹内 1997 S. 41) ことによって、語彙を増やす、格変化を覚えるといった戦術的手段の学習が自己目的化することとなる。しかし、学習は必ずしも学習対象の量を減らせれば容易化するとは言えず、学習対象の量が大きくとも有意味化を図ることによって学習が比較的容易

に進む場合も見られる（西林 S.3 f.f.）。このことを考えるならば、上の回想に見られる教育の最大の問題点は、著者も指摘するように「訓練の原則は『馬を調教する』のと全く同じで、説明抜きで個々の実習を積み上げる方式であった」という教育の方法、即ち学習対象の有意義化と知識の構造化への配慮の欠如にあったといえよう。そこでは全体から部分へというプレゼンテーションの原則とは逆に、各部分から学習が開始されることによって学習対象の全体像と各部分の関係が掴めず、各部分の学習が有意義化しないことによって学習意欲も空転し、学習効果が上がらないという悪循環が典型的に見られる。もとよりこれは実効性という観点の欠落した硬直的かつ無責任な員数的教育の極端な事例である。しかし上に見たように、学習の理という観点からは、機械的受容学習的なやみくもな服従や端なる反復ばかりを強いることは外国語教育においても問題が多い。また大学の外国語教育の目標は命令に従うだけの「兵」ではなく、自立的に思考し、行動する能力を備えた社会人の育成である。こうした諸事情を考えるならば、外国語の学習においては「慣れる」ことが不可欠であるとしても、これをいかに効果的に行うかについての授業者の工夫と学習者の自覚が不可欠となる。むしろ今日の授業条件下で、「習うより慣れろ」という鉄則に忠実であろうとすればするほど、多くの授業時間を前提とした授業方法を単に圧縮しただけの詰め込み教育は許されず、ドイツ語読解教育における「『急ぐ』にふさわしい新しい方法」が必要であり、第一回目の授業の位置的価値を活用した授業対象の有意義化の試みはその一つの部分的方策となりうると考えられる。

5. 実践

5-1 教材と授業についての基本的考え方

第一回目の授業と教材の設計、実施にあたっては特に下記の四点に留意する。

1) 日本語テキストの活用

学習者の多くは、日本語のテキストが容易に読めるのに対して、ドイツ語をはじめとした外国語のテキストの理解が困難であるのは、前者では語彙、文法等の知識が〈完璧〉である一方、後者では〈知らない単語だらけ〉という事態に象徴されるように、言語的知識が不完全であることによるものであると考えている。もとよりこのことは全面的に否定することはできない。しかし上にも見たように、とりわけ内容的に熟知しているような外国語テキストでは言語的知識の不足を概念的知識によって乗り越えることも不可能ではない。また母語の場合でも、内容的に十分な知識を持ち合わせていないテキストを理解することは必ずしも容易ではない。そこで読解授業を開始するにあたっては、読解をめぐるこうした事情を学習者に体験的に理解させることによって、学習者の文法訳読的読解観の相対化を図る必要があると考えられる。また学習は既存の知識構造に新しい情報を関係付けるという形で進行することから、とりわけ最初の授業では学習者の既有知識への接続を図ることが有効であると考えられる (Melief und Wicke S. 5)。そこで一つの方策となるのが、日本語のテキストといえども、テキストへの能動的な働きかけの中で我々はその意味内容を構成的に理解しており、この点では日本語と外国語のテキスト理解は基本的に同じであることを意識化させ、日本語のテキスト理解とドイツ語のテキスト理解の接続を図るために、日本語のテキストを教材として活用することが考えられる。またこれとは対照的に、中国語、スウェーデン語、イタリア語といったほとんどの学習者にとって未習言語でありながら、漢字やドイツ語、英語、国際共通語 (Internationalismen) 等の知識とテキスト内容に関する概念的知識を突き合わせることによって、少なくとも部分的には理解できるようなテキストを教材化し、這般の事情を提示するという方策も考えられる。

2) 実体験から理論へ

感情と記憶は強く関係し(植村 1993 S.10, 1999 S.38),「好奇心こそ、学習の原動力であり(フェスター S.169),「純然たる概念の学習には、他の感覚器官を巻き添えにして補足することが、基本的に推奨できる」(フェスター S.175)という観点から、基本的にまず最初に実体験させてから、それをもとに理論的、総括的な説明を加えるという形の帰納的な授業の進行を図る。

授業要項²⁸⁾を読んでいるとはいえ、ほとんどの学習者は授業内容を明確に把握して授業に臨んでいるわけではない。このような曖昧で、まだ学習者の構えが十分に整っていないという状態を積極的に利用し、読解プロセスとこれに基づく授業の趣旨等に関する理論的な説明を説得力ある形で行い、納得させることによって後続する授業に対する先行オーガナイザーとして機能させるためには、まず問題の所在と輪郭を鮮明に提示し、更に情意面でも強い印象を与える必要があると考えられる。そしてその内容を考えるにあたっては、『『ノリ』をつくりだすものは、『明るく楽しい』トーンだけではありません。基本的に大切なのは、授業における知的内容のおもしろさであり、授業に知的創造があることです』(浅野 1994 S.28)という面についても配慮しなければならない。こうした観点から、まず学習者の虚を突き、くまじめな内容のテキストを読んで訳す」というドイツ語授業についての固定観念を覆し、またリラックスして学習に臨めるように遊び的な要素も含むと同時に知的創造の要素も含み、視覚、聴覚等の身体感覚とも結びついた教材を少し多めに準備し、次々と連続波状的に投入して一気に授業の進行を図ることが有効であると考えられる。

第一回目の授業はもとよりそれで完結するものではない。第一回目の授業を生かし、授業全体の実効性を向上させるためには、ここで形成された知識基盤が第二回目以降の授業において先行オーガナイザーとして十分に機能しうる縦深性のある授業が全体として準備されていることがその前提となる。

3) 読解プロセスの意識化

上にも見たように、大学のドイツ語教育の一つの重要な目標は、理に適った外国語学習の方法の学習である。そこでこうした知識を長期にわたって持続させ、他の学習・運用場面に転移させるために重要となるのは、単にテキストが理解できたか否かではなく、それぞれの場合にどのような思考のプロセスを経て、どのような手段を使って理解に至ったのか、あるいは何が障害となって理解できなかったのかという通常は無意識の裡に行われている自らの思考と理解のプロセスを客体化し、意識化させることである。このことは受験社会の中でともすれば○か×かという結果にのみ目が向きがちな学習者に対して、表面的な結果以上に、理解に至るプロセスの重要性という学習の理を理解させる上でとりわけ重要であると考えられる。そのための方策としてまず考えられるのが、学級全体で問題を扱う際に、学習者になぜ理解できたのか、あるいは理解できなかったのかを言語化させることである。しかし時間的制約から全員にこの機会を与えることはできない。そこでこれを補償する方策として考えられるのが、課題を個人的に行わせるのではなく、数人の作業班で行わせることによって、問題解決に至るために意見を出し合うという形で理解のプロセスについても必然的に言語化する機会を与えることである。またこうした共同作業型授業は、多様な観点から検討を行うことによって、作業の行き詰まりからの脱却と円滑な授業の進行を図り、学習意欲を喚起するという点でも有効であると考えられる（井下 2002 S.102)²⁹⁾。

4) 成功体験を与える

教育においては「正しい」認識を与えるために、誤りを正し、能力の不足を指摘することは欠くことのできない措置である。しかし日常的に体験するように、常に微細な点にわたるまで誤りを指摘され、これを矯正されることは苦痛であり、学習にとってもっとも重要な学習意欲そのものを破壊してしまうこと

となる。こうした観点から浅野は次のように指摘している。

「筆者自身もそうであったが、肯定的な評価をすることに気恥ずかしさを覚えてしまうほど、日本の教育界には否定的評価が氾濫している。それだけに、肯定的評価には教師側の意図的な追求が必要である。とはいっても、歯の浮いた肯定的評価ではなく、事実に基づいた肯定的評価が重要であることはいうまでもない」(浅野 1998 S. 70)

こうした背景の中で、とりわけ受験社会において、学習者個人としての考えや見解は否定され、所与の〈正解〉が絶対視される中で、正しいか間違っているかに過敏となり、外国語学習全般を必要以上に困難視し、学習意欲を喪失している者が少なくない。また授業要項を読んで積極的な理由で選択するのではなく、〈所詮授業などというものは面白くないのだからどれでも同じ〉、〈やりたくはないが単位を取らないと卒業できない〉、〈楽に単位が取れそうだから〉、〈時間割上の都合が良い〉、〈何となく〉といった諦めや消極的理由から選択する者も少なくない。これに対しては、とりわけ後続する授業への〈ノリと構えを作りだす〉という観点から、たとえ小さなものであれ、〈わかる〉、〈できる〉という自信に裏付けられた達成観を与え、授業に対する肯定的感情と〈やってみよう〉という学習動機を喚起することが肝要である。井下はこの点について次のように述べている。

「選択したために不満足な結果に終わるというのでは、選択行為自体がその後から『イヤなもの』という印象をもたれてしまう。従って特に学習の初期においては、選択した結果が、小さな成功体験に結びつくことが重要である。AとBの2つの選択肢があったとき、Aを選んだ結果に満足できることが重要である。Bを選ばずにAを選んだことから発生する帰結に自分で満足できる必要がある。自分の選択にかけた期待が淡いものであれ、充足されるということが、特に初期の段階では大事だ。小さな目標が最初の段階で崩れてしまうと、次の目標を立てるという意欲が湧かない。(…)

学習者に高い達成感というものが、結果として提供されるということが、次の科目への持続の意欲と関心を高め、大学で学ぶということの充実感を獲得し、学習意欲の持続ということにつながる」（井下 2002 S.102）

このような観点から、教材と授業の設計にあたって教員は、「学習における成功ほど更なる学習を強く動機づけるものはなく、失敗ほど強くこれを失わせるものはない」（Melief und Wicke S.4）ことを決して忘れてはならない。

5-2 教材と授業の具体的一例

一例として下記のような教材と授業例が考えられる。時間的には90分の授業を想定し、量的には少し多めに設定したモデルを提示する。実際には授業時間と学習者に応じて、担当授業者が量的、内容的に適宜調整を行うものとする。内容的には授業要項との重複が特に後半の説明の部分において多い。しかしこれまでの授業経験では、教材Ⅰ～Ⅴを体験した直後に口頭で説明を付け加えることは単なる繰り返しとは異なる効果が期待できると考えられることから、念押しを兼ねてあえてこれを行う。

授業の全体的目標：読むとはそもそもどのような営為であり、そこで何が重要となるかを体験的に理解することによって非文法訳読型の読解授業に積極的に参加し、自立的に学習する構えと知識基盤を作り出す。

授業の方法：次のような教材を使用し、基本的にまず実体験させ、これをもとに理論的解説を行うという形で体得的理解を図る。[4]がこの授業の中核であることから、他の部分は比較的短時間で済ませるよう心がける。質問があれば、それぞれの部分ごとにこれに答える。

[1] あいさつと教員の簡単な自己紹介

[2] この授業の目標と概要の提示

この時間においては、次回からの授業の趣旨について理解してもらうために、〈到達目標〉、〈読むとはどのようなことか〉、〈授業についての基本的考え方〉、〈授業の方法〉、〈出席、試験、評価等の授業管理上の問題〉に関する一種のガイダンスを行うことを所要時間とあわせて明らかにする。

[3] 到達目標の明示

当学期ないしは当年度の最後に読む予定の目標テキスト、ないしは前学期、前年度の目標テキスト、あるいは前学期、前年度に出題した試験問題等を示し、その内容と難易度について簡単に解説する。そして今回から始める授業の到達目標がこのレベルの読解能力の形成である旨を明確にする。

[4] 読むとはどのようなことか

教材 I (女性の像・犬の像・だれのゆびわ?)

目標：テキスト理解が上昇型処理と下降型処理の相互作用の中で行われることを理解させる。

手順：教材 I-A (女性の像) を掲示ないしは投影し、何に見えるかを問う。以下こうした作業に際しては学習者同士が話し合うことは禁止せず、むしろ積極的に推奨する。

最後に授業者が、若い女性の横顔か老女の横顔のいずれかに見えるはずであることを説明した後、学習者に両像を同時に見るように要請し、これが不可能であることを確認する。

教材 I-B (犬の像) を掲示ないしは投影し、何に見えるかを問う。最後に

授業者が、〈犬〉と〈木〉が見えるとされる場合が多いことを説明し、どのあたりに〈犬〉と〈木〉が像を結ぶかを示す。

教材 I-C (だれのゆびわ?) を掲示ないしは投影し、これをどう読むかを問う。回答者にはなぜそう読むかについての説明も求める。

最後に授業者が次のような内容を簡潔に説明する。

二番目の文字 (らしきもの) と最後の文字 (らしきもの) は形の上では同一であることから、〈だわのゆびわ〉ないしは〈だれのゆびれ〉あるいは〈だわのゆびれ〉と読むことも可能かつ自由であり、〈間違い〉とは言えない。しかしこれを日本語の有意義なテキストとして読もうとするならば、前者を〈れ〉後者を〈わ〉と読み分けざるを得ず、テキスト理解に際しては一定の制約もまた存在する。

総括的解説：読解プロセスの概要について次のような内容を簡潔に説明する：

教材 I-A～C に見られるように、インクの染みの形それ自体に意味は存在しない。これに人間が読もうする意思をもって係わる時に、インクの染みは像として、あるいは文字として意味を帯びた存在となる。教材 I-A において同時に二つの像を見ることができないように、観点の取り方によって像の形＝意味内容は変化する。また教材 I-C において同じ形のインクの染みがある時は〈れ〉と、ある時は〈わ〉と瞬時に読み分けられる (=読み分けさせられる) のは、われわれが日本語についての知識を有しているからであり、インクの染みの形によってではない。したがって文字＝像の理解はその形が網膜に対して及ぼす光学的刺激という方向のみによって行われるのではなく、日本語の知識が文字の形の見え方を左右するという方向でも行われている。前者のように、より小さな単位からより大きな単位に向けて行われる情報処理が上昇型処理と呼ばれるのに対して、逆に後者のようにより大きな単位からより小さな単位に向けて行われる情報処理は下降型処理と呼ばれる。文字やことばの理解はこの

二つの方向性の相互作用の中で行われる。したがって教材 I-C の理解は、インクの染みの形と日本語の知識の間での整合性の追求、即ち一種のつじつま合わせが行われる中から生まれることを忘れてはならない。

教材 II (名前を変えただけじゃない)

目標：テキスト理解における〈解釈〉の重要性を理解させる。

手順：学習者を二人一組とする。教材 II を板書ないしは投影し、読み手役の学習者は聞き手がその意味内容を聴覚的に理解できるように配慮してはっきりとめりはりをつけて大きな声でこのテキストを読むように要請する。途中で読み手と聞き手の役割を交替させる。学習者の読みをもとにして、このテキストには〈名前を変えただけじゃない=名前のみならず中身も変わった〉という〈宣言〉と〈名前を変えただけじゃない=中身は同じで、名前を変えたに過ぎないではないか〉という〈揶揄〉としての二つの読み方、即ち解釈が可能であることを示す。

総括的解説：次のような内容を簡潔に説明する。

教材 I の場合と同様に、どちらの意味になるかはテキスト自体の問題ではなく、これに係わる読み手の問題、即ち読み手の解釈によるものであり、これはもとよりどちらが正しいといった性質の問題ではない。したがって同一のテキストでも読み手の解釈によってその内容は様々に異なる場合がある。これはテキストを読むという営為に伴う必然であり、読みは一つとは限らないことを銘記する必要がある。

教材 III (大件垃圾・星期一・9 点)

目標：語意味の理解におけるコンテキストの重要性を理解させる。

手順：〈大件垃圾・星期一・9點〉の三語を板書，ないしは投影し，学習者にどのような意味かを互いに相談しながら考えさせる。学習者からの推測が出尽くしたところで，教材Ⅲを配付し，あらためてこの三語の意味内容について問う。そして一部は日本の漢字とも異なり，学習経験もない中国語なのになぜこれがかかったのかについて説明させる。

総括的解説：次のような内容を簡潔に説明する。

今見たように，語の意味内容はコンテキストと不可分である。したがってそれ単独としては理解不能の語でも，コンテキストの中で考えることによって，世界知識，テキスト内容に関する専門的・概念的知識との関連が生じ，そこから意味内容が推測できる場合も少なくない。そしてこのことは，テキストは言語的知識のみによって理解されているのではなく，言語的知識と非言語的知識の間での〈つじつま合わせ〉が不可欠であることを示すものである。外国語の能力形成には，語彙を増やす，文法を習得するなどの言語的知識の拡大・強化を目標とする意識的学習努力が不可欠である。しかしまた同時に他方では，辞書に頼りきりになるのではなく，この場合のように実際の運用の中で，テキスト内容に関連する知識やコンテキストをできる限り活用してテキストに揺さぶりをかけ，自力で語意味を推測的に理解し，語彙を習得しながら進む知恵と能力が〈使える外国語〉の能力には不可欠であり，この二つの方策は外国語学習における車の両輪にも例えることができる。

教材Ⅳ（偽造ビール券）

目標：テキストを構成する全ての語彙がわからずとも，世界知識，テキスト内容に関連する知識等を動員することによって，テキストの概要を理解し，必要な情報が獲得可能であることを理解させる。

手順：教材Ⅳを配付し、5-10分程度の時間をとり、〈5w1h〉を中心とした形でこの記事の概要を把握させる。所定時間経過後に学級全体でこの記事の〈5w1h〉を明らかにする。回答に際してはなぜ分かったかについても説明を求める。本教材についてはとりわけ他の学習者と協力して行うことを推奨する。

注意点としては、テキスト中の空白に付してある番号は説明時の便宜のためのものであり、空白をすべて正確に埋める必要はないことを徹底する。経験上、この点を十分に注意しないと、学習者は空白を埋めるという部分的作業に熱中し、テキストの概要把握が疎かになりやすい。空所2は〈瓶・缶〉、3は〈本〉として理解されることが多い。その場合には、ビールの重量、容積を計算させる等の方法によって、3万2000という数量と〈瓶・缶〉、〈本〉が記事全体の脈絡の中で整合的であるかどうかには注意を向けさせる。他の箇所においても、理解が難航する場合には、関連する概念的知識等の喚起に努め、この事件に関係する物品の物理的特性等に注目させる。またテキスト理解は必然的に自己を投影して行われるものであることから、学習者各自が犯人の立場にあるとすれば、その場合にはどのように考え、行動するかについて思いを巡らしてみるように助言する。

総括的解説：次のような内容を簡潔に説明する。

テキストにはそれぞれ書かれる目的があり、教材Ⅳのような事件報道のテキストの場合は〈5w1h〉の伝達が概ねその主眼となる。したがって空白（＝未知の語）を大量に含んだテキストでも、こうしたテキストの眼目を弁え、言語的知識のみならず世界知識、テキスト内容に関する概念的知識、一般常識、日々の生活体験等の一切を動員し、これらを互いに関係付け、空白を埋め合わせることによって、テキストの概要を把握し、自らが必要とする情報を引き出すことも可能である。したがってテキスト理解とは一種の総力戦的な能動的意味構成作業であり、今までの教材例にも見てきたように、こうした読み方はテ

クスト理解の邪道ではなく、必然である。

教材V (Oliver Kahn)

目標：ドイツ語テキストの理解も基本的に日本語テキストの解読と異なることを示すと共に、辞書の使用モデルを提示する。

手順：まず〈WM〉, 〈Mannschaft〉, 〈gewählt〉, 〈Torwart〉, 〈Auszeichnung〉, 〈erhält〉を板書ないしは投影し、その意味を問う。推測が出尽くしたところで教材Vを配付し、更にこれらの語意味を考えさせる。推測的理解の及ばなかった語についてはまず任意の一語のみを辞書で引かせ、ないしは学習者の希望が最も多い一語のみについて意味内容を教え、これを手掛かりとして残りの語の意味内容とテキスト内容について考えさせる。それでも内容が不明な場合には、更に一語を辞書で引かせ、あるいは授業者が意味内容を与えて更に考えさせる。

総括的解説：次のような内容を簡潔に説明する。

教材Ⅲの中国語テキストの場合と同様に、未知の語彙はコンテキストの中で考えることによって、辞書を引くまでもなくその意味内容が必然的に導き出せる場合も少なくない。またドイツ語では合成語が多い。これに対しては当該の語がまずどのような成分から構成されているかを見抜く必要がある。その上で、一部分の意味でも理解できればこれを全体的なコンテキストの中で考えることによって、他の部分ないしは語全体の意味内容が推測できる場合も少なくない。テキスト中に多くの未知の語彙が存在し、辞書を引かざるを得ない場合にも、最初の語から順番に全ての未知の語を辞書で引くのではなく、まず全体を通読した上で、テキストの理解に有効性が高いと思われる語を狙撃的になるべく少なく引いて間に合わせる日頃からの心掛けが重要である。

[5] 授業についての基本的考え方について

目標：この授業が意図するところとその背景，理由についての理解を深める。

手順：概ね次のような内容を簡潔に説明する。

以上に見たように、テキスト理解は語彙や文法といった言語的知識のみによって行われるものではなく、非言語的知識や能力の活用が不可欠である。したがってテキストの意味内容はテキストの中に既に出てきた形で埋まっているのではなく、テキストから受ける刺激に読み手が積極的に働きかけ、言語的知識と非言語的知識等の諸要素を相互に関連付け、これを総合的に解釈しようとする努力の中から生成してくる。したがってテキストを理解する上で言語的知識の不足は必ずしも絶対的なマイナスではなく、これを他の方法によってどれだけ補償できるかが重要となる。語彙や文法を〈完璧にマスター〉してはじめてテキストが読める、ないしは読もうなどと考えているとするならば、そのような日は永遠に来ないであろう。そこでまずとりあえず読むことを行いつつ、その中で語彙や文法を獲得し、自分の力で言語的知識を少しずつ拡大、強化して行く能力が〈使える外国語〉にとって必須の要件である。

学生諸君はこれまでに少なからざる時間と労力をドイツ語の学習に費し、ある程度のドイツ語の知識と能力を身に付けている。これを単なる単位取得だけのための学習ゲームに終わらせ、そのまま朽ち果てさせてしまうのはきわめて勿体ないことである。こうした観点からこの授業では、諸君が現在手持ちの、正直に言わせてもらえば、まだ不足だらけのドイツ語の知識と能力を元手として使い、その不足は他の知識、能力で埋め合わせつつ、最大限どれだけ読めるようになるかに挑戦し、たとえスタートラインに着く程度のものであるとしても、実際に大学での勉強や仕事で使い物になるような形のまとまったドイツ語能力を仕立て上げようとするものである。料理に例えれば、必要なすべての材料を買い揃えてから調理にとりかかるのではなく、今手元にある材料で、これ

を最大限に活用し、創意工夫を凝らすことによって、賞味に耐える一品を作ろうとするようなものである。こうした経験を通じて身に付けた知恵と融通の利く技術が料理の腕前というものであり、このことは外国語のテキスト読解能力についても基本的に同じである。大学のドイツ語の授業時間は僅かである。この時間内だけで高度な運用能力を完成させることは現実的にはほぼ不可能である。しかし今日の世界の〈グローバル化〉と生涯学習社会の展開を考慮するならば、大学卒業後の人生の中では絶えず自己学習が求められ、外国語の実戦的な学習と運用が必要とされる公算がきわめて大きい。そこで問題はそのような場合にどのようにこれに対応できるかである。社会人は一般に多忙であり、ゆっくり学んでから使うというわけには行かないことが多い。そこで必要なはまず最小限を学んだ上で、あとは使う中から学びつつ進むことである。こうした観点から、授業にあたっては外国語の学び方という点にも意を用いるつもりである。

最後に参考書等を紹介する。筆者は独英辞典の使用を勧めることに加えて、特に下記を推奨することとしている。

関口一郎：「学ぶ」から「使う」外国語へ。集英社新書。

[6] 授業の方法について

目標：当該学期ないしは年度における授業の流れとその方法を概観させ、なぜこうした方法を採用かについての理解を深める。

手順：概ね次のような内容を簡潔に説明する。

最初の数回の授業では、読解に必要な次のような基礎的戦術を学ぶ。

① 造語法の活用

手持ちの乏しい語彙を最大限に活用し、更に語彙を組織的、構造的に拡大強

化するためには造語法に関する知識と能力が不可欠である。

② 英語語彙の活用

もとより英語はドイツ語とは異なる言語であり、同語源の語でも意味内容が異なる場合もある。しかしコンテキスト等を活用することにより、英語の語彙的知識をドイツ語の学習と運用に流用し、ドイツ語語彙の不足を補い、ドイツ語の戦力として役立てられる場合も少なくない。

③ 接続詞の活用

接続詞を論理展開とテキスト構造の〈マーカー〉と考えるならば、僅かに数十の接続詞を習得し、これを活用することはテキスト理解にとっての有効性がきわめて高く、能率の向上に大きく貢献する。

その後の数回の授業では失業問題・人口動態といった特定の問題領域に関するいくつかのテキストを集中的に読む。これは、それぞれの問題領域にはそこで頻繁に使用される〈分野固有語彙〉があり、これを習得することによって、内容面での知識の蓄積と合わせた効果によって、テキストを早く、容易に、そして大量に読むことが可能となるからである。とりわけ統計に関する語彙や表現は他の問題領域のテキストにもしばしば出現することから、これを通じた他の語彙・表現等の理解と獲得にも発展的に貢献する。

最後の数回の授業では失業問題・人口動態等と内容的、言語的にある程度重なる問題領域のテキストを読む。これは失業問題・人口動態等のテキストについて作り上げた読解能力を他の領域にも転移させ、発展的な読解能力を育成するためである。

この授業では上に述べたような考え方から、テキストをすべて訳読するという方法はとらない。それに代えて〈5w1h〉を把握する、テキストに付した設問を手掛かりに内容理解を図る、内容を要約するといった方法でテキスト内容を把握することを主眼とする。教科書はなく、プリントを用意する。どちらかといえば予習よりも復習に力を入れ、基本的語彙に加えて分野固有語彙の習得

に努めてもらいたい。辞書は授業に持参すること、但し全ての未知の語彙を調べたのではなく、辞書をなるべく少なく引いて間に合わせるように努力すること。授業中の読解作業は周囲の他の学習者と協力して行うこと。そのために授業中に学習者同士で話をする、教室内を立ち歩くことは差し支えない。但し、私的な話は慎み、また他の学習者が回答している時、あるいは教員が話をしている時は言うまでもなく静かにすること。

[7] 授業管理上の注意について

目標：出席・試験・評価等についての基準を明示する。

手順：出席をとるか取らないか、〈遅刻〉をどのように取り扱うか、試験と評価はどのように行うか、あるいは場合によっては緊急休講時の連絡をどうするか（特に授業が一時限目の場合には連絡網を作らせておく等）といった授業管理上の諸点とその理由について説明する。

以上のような基本的な考え方と方法に基づいて来週から本体の授業を行うので、自信をもって積極的に授業に臨もうといった趣旨を簡単に述べて授業を終了する。

6. おわりに

近年耳にすることが多い教育〈改革〉を単なる「言葉のお守りの使用法」³⁰⁾にとどめることなく、内実を伴って実行するためには、単に〈理念〉を作文するに留まるのではなく、改革理念の実現態としての毎回の授業を具体的に設計し、実施することが不可欠である。しかしその際に注意しなければならないのは、自戒を込めて言うならば〈大学生〉あるいは〈高偏差値〉といった〈看板〉に惑わされることなく、また抽象概念としての〈大学生〉を対象として教

育内容を考えるのではなく、具体的現実として目の前にいる学習者の学力・能力の実態を見極め、これに即した形で授業を行うことである。そして今日、大学での勉学に求められる知識、能力、学習態度と大学入学者の実際の知識、能力、学習態度の落差は拡大の方向に向かいつつあると考えられる。小論で提示したのはこうした状況の中で、筆者が担当する学科目を、授業として実質を伴って成立させるために個人レベルで行っている苦し紛れの試行錯誤の一例である。

こうした観点から学習者の現実に妥協することなく、大学教育にふさわしい授業内容の水準の維持、向上を図るために更に必要と思われるのは、単なる高校の繰り返しのな〈補習〉教育ではなく、大学が教育を開始するにあたり、学習者にどのような前提的な知識、能力、学習態度を求めるとかという観点から大学教育の一環を構成する積極的、組織的な導入教育、即ち小論で一例を提示したような特定学科目の導入教育の更に前に位置し、いわば大学教育全体に向けて行われる〈第一回目の授業〉であると考えられる。そしてこうした方策を実行するためにまず求められるのは、組織・制度といった入れ物の改変に先立って、授業の内容と方法、教材といった中身について考え、これを試用・改善し、実践経験を蓄積することによって、設定した目標を責任をもって実現する具体的目処をまず立てることである。こうした大学全体としての導入教育の具体的内容と方法、教材等については更に稿を改めて考えてみたい。

授業要項例

外国語Ⅱ				
ドイツ語読解法 A (1)	原	口	厚	3年
				2単位
				春学期
				水2

副題 知識からこぼへ

講義内容 1. この授業に対する基本的考え方

今までの二年間に皆さんは多くの時間と労力を費やしてドイツ語を学習し、まだ必ずしも十分とはいえないまでも、これをうまく活用すれば実際に使いものになる読解力に手が届くところまで到達しています。せっかく苦労してここまで来たのに、このままで終わってしまうのはもったいないとは思いませんか。この授業はこの考えを出発点として、例えて言えば、必要な材料をすべて完璧に揃えてから料理に取り掛かるのではなく、冷蔵庫を開けたら出てきたく玉ねぎが三分の二個・<ハムが数枚>・<うどんの残りが半玉>・<スライスチーズが一枚>といった有り合わせで中途半端な材料をうまく利用して、十分おいしく食べられる一品を工夫するような形で、勉強や仕事に際して使いものになる読解能力を作り上げたいと思います。問題は材料の粗し悪しやすさにかかっているかどうかではありません。乏しい材料でも、その持ち味を最大限に利用し、知恵と創意工夫によって立派な一品を仕上げることは十分に可能です。そしてこれこそが皆さんの<腕前>というものです。

2. 目標

外国語の学習にとって最も重要なのは、ごく初期の段階は別として、少しでもよくなったなら、使いつつ学び、また学びつつ使うことです。そして外国語学習にとって最悪の場所は、使用の現場であり、そこから学び取れるかどうかが成果を大きく左右します。そのためには使いつつ学ぶための外国語学習の方法の学習も必要です。また、読解力の習得にとって重要なのは大量に読むことです。そのためには速く読めなくてはなりません。そして何よりも実際の勉強や仕事に際しては早く大量に読めることが不可欠です。そこでこの授業では、上に述べたような考え方を下になされるような方法に基づき、それほど辞書を引まくらなくても、ドイツ語圏で普通の大人が読む新聞や雑誌の記事、あるいはホームページなどが素早く理解できるような読解能力の育成と、卒業後も大人がやって行ける外国語学習の方法の学習を行いたいと思います。こうした学習方法はドイツ語以外の外国語にも応用が可能です。

3. 方法

テキスト理解にとって語彙はしばしば文法よりも重要です。しかし残念ながら、まとまった内容のあるテキストを読むために皆さんが一番不足しているのは語彙力です。しかし足りない、足りないと言ってはばかりでも問題は何も解決しません。また短期間に大量の語彙を皆さんに詰め込むなどということも不可能です。そこで次の三通りの方法で語彙の不足を補うと同時に、それを通じて語彙力の拡大を図りたいと思います。

1) <造語法>や<英語の語彙的知識>、更にその拡大を図ります。

2) 皆さんが内容的に良く知っていることについて書かれたテキストを教材とします。内容についての知識を大幅に活用することによって、未知の語彙という障害を乗り越えることはかなり容易になります。そしてそれ以上に重要なのは、内容的知識を手掛かりとすることによって、そこから語彙を自力で獲得し、語彙を拡大することができるようになります。

3) <特定領域集中型読解法>に基づき、ある特定の領域・問題についてのいくつかのテキストを連続して集中的に読みます。

例えば人口動態についての場合、<総人口>、<高齢化>、<平均寿命>、<……の数が対前年比……%の増加/減少で……となった>といった人口問題や統計の分野に固有の語彙や表現がどのテキストにも繰り返し出てきます。そこで最初は少しとまどっても、こうした分野固有の語彙や表現を身につけて行くと、人口動態についてのテキストはかなり容易に、そして結果的に速く理解できるようになります。またこうした語彙や表現を足がかりとすることによって、それ以外の未知の語彙も比較的容易にその意味が推論できるようになり、これを通じて語彙を拡大することができます。そして一定の言語的・内容的共通性を維持しながら読解対象分野を少しずつずらして行くことによって、必ずしも特定領域に限定されない読解能力を形成することができます。上のような考え方に基づき、この授業はテキストの内容理解を目標とし、<訳読>は原則として行いません。

授業計画

回	テーマ	回	テーマ
1	<読む>とはどういうことか	8	失業問題に関するテキスト
2	メモ	9	“ ”
3	造語法と英語の語彙的知識の活用方法	10	失業問題と関連する分野のテキスト
4	文の論理と接続詞の活用方法	11	“ ”
5	図と説明文	12	“ ”
6	失業問題に関するテキスト	13	“ ”
7	“ ”		

教科書

プリントを用意します。

参考文献

- 関口一郎：「学ぶ」から「使う」外国語へ。集英社新書
- 読解のプロセスとこの授業の基本的コンセプトについて更に詳しく知りたければ、下記の私の論文を読んで下さい。
 - 「中級におけるドイツ語読解授業の設計について」・文化論集第15号（早稲田商学同協会）1999年
 - 「知識からこぼへ」・文化論集第17号（早稲田商学同協会）2000年
 - 「読解能力の育成に資する教材の選択と配列について」・文化論集第20号（早稲田商学同協会）2002年

評価方法 出席は原則として三分の二以上を単位取得のための前提とします。評価は学期末試験によります。授業で読んだテキストと内容的、言語的に一定の共通性のあるテキストを出題し、その内容についての理解を問います。辞書参照可とします。

備考 学習し、能力を形成するのはあくまでも諸君自身です。教員に可能なのはその〈お手伝い〉までです。テキストと格闘しようとする元気が何よりも重要です。どちらかと言えば、予習よりも復習に力をいれて下さい。

関連するURL <http://www.goethe.de/z/jetzt/dejlesev.htm>

外国語Ⅲ				
ドイツ語読解法 B (1)	原 口 厚	3 年	秋学期	水2
		2 単位		

副 題 知識からことばへ

講義内容 授業についての考え方、授業の目標と方法は春学期と基本的に同じです。しかし到達目標と教材のレベルは春学期よりも少し高く設定します。

回	テーマ	回	テーマ
1	〈読む〉とはどういうことか	8	人口動態に関するテキスト
2	読解の諸戦術	9	〃
3	図と説明文	10	食糧問題に関するテキスト
4	人口動態に関するテキスト	11	〃
5	〃	12	〃
6	〃	13	〃
7	〃		

教科書 プリントを用意します。

参考文献

1. 関口一郎:「学ぶ」から「使う」外国語へ。集英社新書
2. 読解のプロセスとこの授業の基本的コンセプトについて更に詳しく知りたければ、下記の私の論文を読んで下さい。
 - 1) 「中級におけるドイツ語読解授業の設計について」・文化論集第15号(早稲田商学同校友会)1999年
 - 2) 「知識からことばへ」・文化論集第17号(早稲田商学同校友会)2000年
 - 3) 「読解能力の育成に資する教材の選択と配列について」・(文化論集第20号)早稲田商同校友会 2002年

評価方法 出席は原則として三分の二以上を単位取得のための前提とします。評価は学期末試験によります。授業で読んだテキストと内容的、言語的に一定の共通性のあるテキストを出題し、その内容についての理解を問います。辞書参照可とします。

備考 学習し、能力を形成するのはあくまでも諸君自身です。教員に可能なのはその〈お手伝い〉までです。テキストと格闘しようとする元気が何よりも重要です。どちらかと言えば、予習よりも復習に力をいれて下さい。

関連するURL <http://www.goethe.de/z/jetzt/dejlesev.htm>

教材例 I-A



(Westhoff G.J. S. 32)

教材例 I-B



R. C. James (photographer). Courtesy of the photographer.

(Westhoff G.J. S. 31)

教材例 I-C

だ
わ
の
ゆ
び
わ
？

(波多野 S. 107)

教材例 Ⅱ



(スポーツニッポン1992年9月23日)

大家來 利用廢物

大件垃圾

清潔事務所的垃圾車來回收（一個月約2次）

●大件垃圾的回收採申請制。
（須費用）

- ① 向當地的清潔事務所申請回收。
（量多時請即早連絡）
- ② 於指定日將垃圾置於家前
（一樓）

詳細情形請向清潔事務所詢問。
或外國人諮詢窗口詢問。



新宿西清潔事務所	電話：3950-2923	星期一至五	9點~17點
新宿東清潔事務所	電話：3353-9471	星期一至五	9點~17點
外國人諮詢窗口（英語） 星期一至五 9點30分~12點、13點~16點			
電話：(5272) 5060			
（中國語）星期一、三、五 9點30分~12點、13點~16點			
電話：(5272) 5070			
（韓國語）星期二、四 9點30分~12點、13點~16點			
電話：(5272) 5080			



教材例 IV

1
ビール²
3万
2000³
4
国際¹⁰
国内¹¹に

10 国際
11 ビールを国内に
12 東京
13 警新東京
14 十日、台湾出
15 東京都中野区大和町三
16 劉繼邦

17 三万二千二百
18 輸(入)
19 三万二千二百
20 輸(入)
21 三万二千二百
22 輸(入)
23 三万二千二百
24 輸(入)
25 三万二千二百
26 輸(入)
27 三万二千二百
28 輸(入)
29 三万二千二百
30 輸(入)
31 三万二千二百
32 輸(入)
33 三万二千二百
34 輸(入)
35 三万二千二百
36 輸(入)
37 三万二千二百
38 輸(入)
39 三万二千二百
40 輸(入)
41 三万二千二百
42 輸(入)
43 三万二千二百
44 輸(入)
45 三万二千二百
46 輸(入)
47 三万二千二百
48 輸(入)
49 三万二千二百
50 輸(入)
51 三万二千二百
52 輸(入)
53 三万二千二百
54 輸(入)
55 三万二千二百
56 輸(入)
57 三万二千二百
58 輸(入)
59 三万二千二百
60 輸(入)
61 三万二千二百
62 輸(入)
63 三万二千二百
64 輸(入)
65 三万二千二百
66 輸(入)
67 三万二千二百
68 輸(入)
69 三万二千二百
70 輸(入)
71 三万二千二百
72 輸(入)
73 三万二千二百
74 輸(入)
75 三万二千二百
76 輸(入)
77 三万二千二百
78 輸(入)
79 三万二千二百
80 輸(入)
81 三万二千二百
82 輸(入)
83 三万二千二百
84 輸(入)
85 三万二千二百
86 輸(入)
87 三万二千二百
88 輸(入)
89 三万二千二百
90 輸(入)
91 三万二千二百
92 輸(入)
93 三万二千二百
94 輸(入)
95 三万二千二百
96 輸(入)
97 三万二千二百
98 輸(入)
99 三万二千二百
100 輸(入)

33 三万二千二百
34 輸(入)
35 三万二千二百
36 輸(入)
37 三万二千二百
38 輸(入)
39 三万二千二百
40 輸(入)
41 三万二千二百
42 輸(入)
43 三万二千二百
44 輸(入)
45 三万二千二百
46 輸(入)
47 三万二千二百
48 輸(入)
49 三万二千二百
50 輸(入)
51 三万二千二百
52 輸(入)
53 三万二千二百
54 輸(入)
55 三万二千二百
56 輸(入)
57 三万二千二百
58 輸(入)
59 三万二千二百
60 輸(入)
61 三万二千二百
62 輸(入)
63 三万二千二百
64 輸(入)
65 三万二千二百
66 輸(入)
67 三万二千二百
68 輸(入)
69 三万二千二百
70 輸(入)
71 三万二千二百
72 輸(入)
73 三万二千二百
74 輸(入)
75 三万二千二百
76 輸(入)
77 三万二千二百
78 輸(入)
79 三万二千二百
80 輸(入)
81 三万二千二百
82 輸(入)
83 三万二千二百
84 輸(入)
85 三万二千二百
86 輸(入)
87 三万二千二百
88 輸(入)
89 三万二千二百
90 輸(入)
91 三万二千二百
92 輸(入)
93 三万二千二百
94 輸(入)
95 三万二千二百
96 輸(入)
97 三万二千二百
98 輸(入)
99 三万二千二百
100 輸(入)

67 日本に
68 台湾から
69 国際
70 部分
71 雑誌
72 内部
73 台湾人
74 劉
75 初めての
76 初めての
77 初めての
78 初めての
79 初めての
80 初めての
81 初めての
82 初めての
83 初めての
84 初めての
85 初めての
86 初めての
87 初めての
88 初めての
89 初めての
90 初めての
91 初めての
92 初めての
93 初めての
94 初めての
95 初めての
96 初めての
97 初めての
98 初めての
99 初めての
100 初めての

朝日新聞 1997年(平成9年)4月11日 金曜日 14版 第24頁 38

(朝日新聞 1997年4月11日をもとに原口が教材化)

教材例 V

-Oliver Kahn ist bester Spieler der Fußball-WM

Tokio. Der kapitän der deutschen Fußballnationalmannschaft, Oliver Kahn, ist von Sportjournalisten zum besten Spieler der WM 2002 gewählt worden. Kahn ist der erste Torwart, der eine solche Auszeichnung erhält.

(German News 2002年7月2日をもとに原口が教材化)

教材例 IV・原文

偽造ビール券3万2000枚
国際宅配便で国内に

関税法違反
容疑で逮捕

国際宅配便を使って偽造ビール券を国内に持ち込もうとしたとして、東京税関成田支署と千葉真警新東京空港署などは十日、台湾出身で東京都中野区大和町三丁目の無職劉繼邦容疑者を逮捕した。国際宅配便を使った偽造ビール券の持ち込みの摘発は初めて。調べでは、劉容疑者は数人の台湾人と共謀、約九十冊の雑誌の内部を切り抜いた部分に偽造ビール券を隠し、台湾から国際宅配便を使い日本に送らせた疑い。

（三ヶを関税法違反（禁制品の輸入）の疑いで逮捕、偽造ビール券約三万二千二百枚（約二千二百六万円相当）を押収した、と発表した。国際宅配便を使った偽造ビール券の持ち込みの摘発は初めて。

(朝日新聞 1997年4月11日)

註

- (1) 〈員数〉とは本来は物品の数量を意味するが、「『数さえ合えばそれでよい』が基本的態度であって、その内実は全く問わないという形式主義、それが員数主義の基本」(山本 S. 136) といった内容を含意する。
- (2) こうした点に関連して井下理は次のように指摘している。
 「大学教育改革とは、現実に取り組むべき課題である。その課題の解決へ向けて実学的アプローチをとるという要請は、計画や検討作業だけではなく、実際の行動レベル、実践レベルでも展開されねばならない。実行性が高く、かつその効果が期待されるものであることを認識する必要がある。改革について議論を尽くしても実際には改革を実行しないとか、形式だけ整えて改革できたように振る舞うことは実学的ではない。仮に期待通りの成果を出せないとしても現実に行き、実験・実証の態度と態勢を組み、不具合や不備があれば、それをさらに改善することを怠らない、という姿勢が大学関係者に鋭く突きつけられていると認識すべきであろう」(井下 2001 S. 54 f. 下線は原口)
- (3) なぜこのような戦略目標を設定し、戦術を採用するかについて詳しくは下記を参照。
 大学のドイツ語教育を取り巻く諸問題とドイツ語教育の戦略目標策定について：原口 (1998)
 ドイツ語読解教育の戦略目標策定並びに読解プロセスについての認知心理学的知見と文法訳読法に代わる読解授業の具体的方策及び教材例：原口 (1999, 2000, 2002)
 また小論では授業対象として、ドイツ語を専門とするのではなく、外国語科目の一つとして選択し、一年次にA, B, Cから接続法までの文法項目について学習し、簡単なテキスト理解、独作文等の経験を有する40~50人程度の学習者から編成される学級を想定する。
- (4) 竹内洋は学歴が社会経済的地位の達成において機能的価値を有する場を「学歴社会Ⅰ」(竹内 1995 S. 90)、学歴を更に人間性の評価の領域にまで拡大し、有学歴者を「人々の『まなざし』のなかで『人間としての基本的価値が高い』ことや『社会的毛なみの良いこと』、『貴種』である」とする学歴の価値を「象徴的価値Ⅰ」とし、その場を「学歴社会Ⅱ」としている(竹内 1995 S. 89 f.f.)。そして竹内は「受験システムの自律化/自己準拠化のメカニズム」に注目し、「学校ランクと偏差値ランクがそれ自体として競争の報酬になり意味の根拠となってしまう」社会を「受験社会」とし、「自己準拠化した受験社会が立ち上げる学歴の象徴的価値」を「象徴的価値Ⅱ」としている(竹内 1995 S. 90 f.)。そして竹内は、〈受験社会〉を更に下位区分し、「学歴社会や立身出世物語を背景にした受験社会」を「受験社会Ⅰ」、昭和40年代から大きく変容し、「受験にほとんどの人が巻き込まれるという大衆受験社会化」した受験社会を「受験社会Ⅱ」としている(竹内 1997 S. 290 f.)。
- (5) 日本では外国語を日常生活の中で習得し、運用する機会は今日でも比較的少なく、経験の蓄積も乏しい。外国語学習は専ら学校教育の場で行われることを考えるならば、学校教育がどのような外国語教育を行うかはきわめて責任が重大である。
 岡田暁生は近代化政策の一環としての「『上からの』文化移植もたらしたと思われる日本人の西洋音楽受容におけるひずみ」(岡田 S. 117)を「教養主義・根性主義・技術主義」という観点からの確に別決している。指摘されている問題点の多くは、明治以来の日本の高等教育と外国語教育の諸問題にも該当し、今日の外国語教育の改善を考える上でもきわめて示唆的である。
- (6) 構造化された知識とは、「多くの個別的知識が、それぞれの多様な接続用知識を介して、1つまたは複数の共通の法則的知識と結びついて有機的な形態をしい」ような状態にある知識を表わす(西林 S. 115)。
- (7) 鈴木徹の指摘は、河合塾全国進学情報センターによる受験生を対象とした模擬試験と高校教員を対象として行ったアンケート調査の結果及びベネッセコーポレーションの分析に基づいて行わ

れている（鈴木 S.33）。

- (8) 学生の間では、入学後も大学・学部の偏差値による序列が意識され続けることが少なくない。一例として「早稲田ちゃんねる (<http://www.ueno.cool.ne.jp/wasechan/>)」にはこうした多くの記述が見られる。このことは大衆受験社会の中で子供の頃から内面化された偏差値が、偏差値的なるものとして単なる受験の枠を超えて、個人の自己同一性のあり方にも深くかかわっていることを伺わせるものと考えられる。更にこうした心性は、「社会構造というものは、ふつう考えられている以上に、ここにあげたような問題（原口註：救済の問題、人生の意味の問題、生き甲斐の問題）によってふかい規定性をこもっている。この点、たとえば今日の日本の社会を一元的な中間層社会などとらえるのはきわめて浅薄だとおもう。（…）わたしは、むしろ救いの問題、生き甲斐の問題という視点から見れば、今日の日本の社会はなおふか分節化されていると考えている」（野田 S.423 f.）という指摘とも関連する形で今日の日本の社会的、文化的諸問題のあり方にも大きく影響していると考えられる。
- (9) 大学では、就職活動の早期化によって4年生の前半ないしは、最近では3年生後半の授業が大きな影響を被ることに對する批判の声が高い。しかし「高3は、推薦入試の拡大によって3学期に加えて2学期の授業が大きく蝕まれている」（鈴木 S.34）という高校側からの批判も考慮するならば、大学は「被害者」であると同時に「加害者」ともなっており、その結果は入学者の学力低下という形で自らに跳ね返っていることについても自覚的でなければならない。こうした互いが互いの足を引っ張り合うような形での教育への負の影響の問題に対しては、国家戦略レベルでの人的資源育成の一環として「入口の試験を大幅に簡素化し、その代わりに内部で徐々に選抜を行う／出口を絞る」、〈中学から高校、高校から大学への進学、中学・高校・大学から官庁、企業等への就職との間に半年～一年程度の間を空け、選抜・採用はこの期間に行う〉といった何らかの抜本的対応策が必要であるとされる。
- (10) 教養主義は時代によってその内容を異にし（渡辺 S.40 f.）、敗戦直後の若手知識人の間では大正教養主義に対する嫌悪が強かったという指摘も見られる（小熊 S.206 f.）。しかし小論は教養主義をこのような時代相を超えて広く捉え、「西欧の哲学・文学・歴史などの人文学の習得による人格の完成をめざす態度」（竹内 97 S.95）を中核とし、マルクス主義等の社会科学、あるいは自然科学も含めた知識・真理を追求し、人格を陶冶しようとする学生・知識人の志向〉として考えることとする。
- (11) 村上泰亮は教養主義を、「西欧のリベラルアーツの根本概念であった個、自由、神などの概念について、この日本型教養主義は正面から取り組んだとはいえない」（村上 S.71）ことから「ヨーロッパ的な意味でのリベラルアーツの考え方と同一視すべきでない」（村上 S.71）とし、「戦前日本のエリート型教育の基本型は理念を欠いた実用教育なのであり、その中で最も非実用主義的な部分であった旧制高校も、たかだか擬リベラルアーツ的といえるにとどまったのである」（村上 S.71）としている。更に村上は、「日本のエリート型教育は（…）安定的な基本理念を欠いていたという意味でたかだか『擬エリート主義』であったにすぎない。象徴的な一例をとれば、旧制の第一高校のずばぬけて高かった威信は、厳選された統治エリート候補生の学校だという点にあって、明確な教育理念やカリキュラムや教授法にあったのではない」（村上 S.71）としている。
- (12) 教養主義は旧制高校が昭和24年に廃止された後も新制大学に場を移して継承された。その理由としてはまず、「新制大学設置における『一般教育課程の重視』という形で、むしろ『教養』の尊重は形の上では、制度的にいっそう強化された」（筒井 1995 S.106）こと、そして「新制大学の『教養』課程は旧制高等学校の教育とは質的に異なるものとされたが、『教養課程』や『教養部』として『教養』が制度言語となったことや旧制高校教師が教養部担当の教師になったことな

どがあいまって、大学一～二年生を中心にしてキャンパスに旧制高校の教養主義が復活し、継続した」(竹内 1999a S. 295) という制度的、組織的要因が挙げられよう。しかし「民主主義や文化国家という戦後の理想を後ろ楯にして、教養主義が蘇った」(竹内 1999a S. 295) 背景には更に、「戦争は多くの知識人や学生を軍隊や軍需工場にひっぱりだし、そこでの経験が戦後思想の活力になった。そのうえ戦争と敗戦は、『死』とは何か、『正義』とは何か、『国家』とは何かといったテーマを、全国民レベルにまで共有させ」(小熊 S. 796)、苛烈凄惨な戦争体験が、とりわけ軍隊経験を有する学生・知識人に対して「大衆への矛盾した感情を抱かせられた屈辱の経験であったと同時に、思想や社会科学を日本社会の変革に役立てる必要性を痛感させた経験」(小熊 S. 57) として強く作用していたと考えられる。

- (13) こうした観点から、構成主義の教授観に基づき「[在学中にある特定のレベルあるいは内容の“観”(原口註: 人生観, 能力観といった場合の〈観〉)を形成させることを企図するものではなく、生涯をとおして各自が自分なりのものを形成していく“生涯学習”の基礎を培う場として、“観の育成”とはどういうことであり、それを成していくためにはどんな態度、努力が有用かなど、観を主体的に育成していくための方法論をいくつかの雛型を体験することを通して体得させること、その支援を成していくこと」(下 1998 S. 120)を目標とする下学一の授業は、一つの優れた実践例と言えよう。こうした下の実践の基底にあるのは「認知の質を陶冶することが、“生きる力”を育むうえの不可欠の要事となる」(下 2002 S. 66)とする考え方である。また自然、技術、社会等に関する様々なテレビ番組の録画を見せ、「視聴後の興味・関心や意欲が醸成されたところで、原理や仕組みなど本質や正体にあふれる深くつっこんだ講義」を行い、「この授業によって自らの認知構造がどう変容し深化したのかに注目しつつ、授業感想レポートを書き、提出させ」、「次の授業の冒頭、その内の数編を、適宜コメントを加えつつ匿名で読んで聞かせてやる」という流れで行われる下の実践例は(下 1998 S. 122)、それ自体のモノ的性能の側面に目が奪われがちな視聴覚機器・情報媒体の特性を生かした授業の構成方法というコト的な観点からも興味深い。
- (14) 更に、少なからざる学生は勉強と受験、そして校則等の種々の制約に縛られることの多かったこれまでの生活の反動と、そしてまた大学卒業後も同様に退屈で閉塞的な人生が待っていることを周囲の大人たちの姿から予見し、大学の4年間を両者の間に僅かに残された自由な時間空間として人間関係を広げ、勉強以外の多くの経験をする)、あるいは〈遊びまくる〉ことを期して入学してくる。大学教育の内容を考えるにあたっては、こうした現実もまた直視しなければならない。
- (15) 「沈黙教育」とは伝統的な日本の職人や芸人における技芸の伝達におけるように、「こうしなさいとか、あしなさいといった明確な指示も説明もな」く、学習者はわざを「盗む」ものであるとする教育法である(竹内 2001 S. 214)。これに対して「説明教育」とは「あししたらよい、ここはこうしなさい、どうしてこうやるのがいいのか、わるいのか、と親切丁寧に教える」教育法である(竹内 2001 S. 216)。
- (16) 自戒も込めて考えるならば、大学においても教員が無意識の裡にこうした方向づけを行っている場合も少なくない。
- (17) もとより大学等の教育機関における教育は、社会全体としての教育力を前提として、本質的にその一部を担うにすぎないことから、そこで可能なことには一定の制約と限界が存在することもまた忘れられてはならない。
- (18) リメディアル教育とは本来はアメリカの大学における「大学が設定した学力水準に達しない入学者」の増大(吉田 1999 S. 9)に対応した補習教育、即ち「[学習技能分野における特別な欠如を矯正する営為」(山田 S. 38)である。リメディアル教育は、日本においても近年増加して

おり、「さきごろ文部省が発表した調査によれば、1997年にリメディアル教育を行っている大学は前年の52校から78校に増加している」(吉田 S. 12)とされている。

- (19) 小論では、専ら言語的知識の枠内でテキスト理解を追及しようとする文法訳読法との対比において、テキストの全体性や世界知識、テキスト内容に関する概念的知識等をも大幅に援用して行う読解法を、記述上の便宜のために暫定的に「非文法訳読的読解法」と呼ぶこととする。
- (20) 暗黙知とは、知ってはいるがことばでは意を尽くした説明ができないような知識、即ち「一般的には、明示的な統合は暗黙的な統合にとってかわることができない。自動車を運転する技能を、自動車にかんする理論の徹底的な習得でおきかえることはできない」(ボラニー S. 38)ということに見られるような知識のあり方を表す。
- (21) ヨーロッパにおいては、「すでに70年代から周到な準備を重ね、2000年2月に総合的体系をもって完成し発表された『言語学習・教授・能力判定のためのヨーロッパ共通基準枠』(英語版 Council of Europe, Modern Language Division: A Common European Framework of Reference for Languages; Learning, Teaching, Assessment. ドイツ語版: Europarat: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen)」(友田 2002 S. 27)に基づき、「ヨーロッパの全市民について、国際的基準に従って言語学習の経歴を詳しく記載し、言語能力の証明書として、また個人の言語学習の記録書として役だてる」ことを目標とする「『European Language Portfolio (ヨーロッパ言語ポートフォリオ)』制度」(友田 2002 S. 27)が実施され、各言語の能力検定試験もこの基準に基づいた改変が行われている。
- (22) 竹内洋は沈黙教育と説明教育をめぐる問題について次のように述べている。
「説明教育は人々をマニュアル化されたデジタル知の訓練にさらすことになるが、そのことによって、アナログ知を解読する能力を失わせる危険がある、ということだ。(…)アナログ知の場合は非言語的な暗黙知であるから、学習するほうによほどのかまえないと習得されにくい。アナログ知の習得は単なる理解というよりも、身体的な理解、つまり体得(さると)であるからだ。(…)言葉によって伝達できないものを発見していくにはかなりしぶとい自己学習能力が大切である。しかしデジタル知を中心とした説明教育になれているとどうしても受け身の学習法が身体化されてしまうからアナログ知の学習能力が退化する危険もでてくる」(竹内 2001 S. 218 f.)
この指摘はその通りであるとしても、小論は近年の学習のマニュアル化によってとすれば忘れられがちな沈黙教育的学習に対して学習者の注意を喚起し、実践させるためには、まずこれについての導入的説明教育が必要であるとの立場をとるものとする。
- (23) このことは非文法訳読的読解法のみならず、いわゆるコミュニケーションと呼ばれる方向性の授業を行おうとした場合に常に大きな問題となる。学習者は〈発信型〉の授業を求めながらも、そこで何よりも重要な〈発言〉を自ら積極的に行おうという姿勢が一般に乏しい。その背景には「彼らは大学に入学するまでに教室では発言は控えるものであるというひとつの『文化』を学習してきているのである」(井下 2002 S. 101)という狭義の授業方法の問題のみならず、幼少時からの日本人の社会化プロセスのあり方、〈世間〉に象徴される日本の共同体構造のあり方及びその近年における急激な変容、広義の学校文化における青少年の習慣形成と人間関係及びコミュニケーション行動のあり方等の問題等が複雑に関係している。小論ではこれらの諸問題には立ち入らないこととする。こうした問題については、これを学生の学習行動上の問題の観点から包括的に論じた Tomoda (2000) 及び友田 (2000) を参照されたい。
- (24) オースベルは先行オーガナイザーを更に「概説的オーガナイザー expository organizer」と「比較のためのオーガナイザー comparative organizer」に分けている(オースベル S. 201)。しかし小論ではこの二つのオーガナイザーを区別せず、〈後続の学習を認知構造内で組織化しやす

くする」(高木 S. 139) ために与えられる事前的情報)について〈先行オーガナイザー〉という表現を使用することとする。

- 25) この点については今日では、工夫と改善が見られるようになってきている。しかし新制大学におけるドイツ語教育が、かつて旧制高校において多くの時間を使用し、文法訳読法に基づいて行われていたドイツ語教育をモデルとして、これを時間的に圧縮し、内容的に希釈した形で長らく行われてきたことから、文法シラバスに基づき、〈一年間でA, B, Cから接続法まで〉の文法項目を網羅するという授業方法に象徴されるように、今日のドイツ語教育にもこうした色彩は比較的強く継承されていると言えよう。

ドイツ語を専門とせず、一外国語科目として学習する学習者に対するドイツ語教育は、ドイツ語を専門とする外国語学部のドイツ語専攻、あるいは文学部の独文科の学生に対するドイツ語教育の単なる圧縮・希釈版であってはならず、その内容と方法については抜本的に考え直す必要があると考えられる。しかし小論ではこの問題には立ち入らず、現行の授業条件を前提とし、戦術レベルで対応可能な一種の彌縫策を考えることとする。

- 26) 著者の山本七平は青山学院大学を繰上卒業し、昭和十七年十月に第二補充兵として近衛野砲兵聯隊に入営、一期の初年兵教育終了後、昭和十八年二月に甲種幹部候補生として豊橋の陸軍予備士官学校に入校した。
- 27) 〈お茶のお点前〉とは教育方法についての単なる比喩である。予備士官学校での教育法は、沈黙教育的な〈伝統的修行法〉に名を借りた暴力と無責任にすぎず、これとは似て非なるものである。伝統的修行法は、今日しばしば誤解されるように、単なる〈形〉の機械的踏襲を目標とするものではない。この問題について詳しくは生田(特に S. 23, S. 27, S. 29, S. 120, S. 122)を参照。

- 28) 授業要項は一般には〈講義要項〉と呼ばれることが多い。しかし大学の授業は教員から学習者に向けて一方的に行われる〈講義〉のみならず、外国語教育等のような双方向的な授業、あるいは演習等の授業形式から成り立っている。もとより〈講義〉という授業形式には固有の能率性、有効性、必要性が存在する。しかし日本の教育の大きな問題の一つは、教員が一方的に話し、学習者は黙ってこれ聞いて〈正解〉を覚えるという授業形式が支配的であることであり、こうした授業=講義という誤解は、とりわけ外国語教育の場合、致命的である。このような事情を勘案するならば、筆者は大学の授業を〈講義〉と総称し、〈講義要項〉という名称を使用することには問題が多いと考える。そこで小論では〈授業要項〉という表現を使用することとする。

授業要項の任務は、授業の目標、方法、具体的内容、教材、評価等に関して正確な情報を学習者に提供し、授業の全体像を提示することである。しかし現実には学生はこうした〈タテマエの情報〉もさることながら、〈単位が来る〉か否か、〈ハマリ〉か否かといった〈ホンネの情報〉もまた強く求めている。早稲田大学の場合では「ワセクラ」を一例とする授業情報誌等の隆盛はこうした事情を物語るものである。こうしたことも含めて、授業への最初の導入という観点から授業要項においてはどのような項目を取り上げて、これをどのような形式で記述するかが重要となる。しかし小論ではこの問題には立ち入らないこととし、参考までに筆者が2003年度に担当し、小論で教材例、授業例を呈示する授業についての場合を転載する。

- 29) 共同作業型授業を行うに際して、講義形式の授業を前提として、大学の教室の多くを占め、学習者同士が互いに対面して話をしにくい教員・学習者対面型座席配置の教室は著しく不都合である。相手と対面することがコミュニケーションの出発点であり、こうした身体位置が対話を誘発し、より良き認識へ至る条件であることも考えるならば、こうした教室は教育の実効性という点で問題が多い。したがって教室等の施設設備の効果を高めるにあたっては授業担当者と設計者の相互交流が必要である(井下 2002 S. 105) ことに異論はないとしても、そこにおいてもまた授

業についての抽象的理念のレベルを超えて、教員がどのような考え方に立って、何をどのように使用し、具体的にどのような形の授業を行うかが明確であることが必要となる。

- 30) 「言葉のお守りの使用法とは、言葉のニセ主張的使用法の種類であり、意味がよくわからずに言葉をつかう習慣の種類である。言葉のお守りの使用法とは、人がその住んでいる社会の権力者によって正統と認められている価値体系を代表する言葉を、特に自分の社会的・政治的立場をまもるために、自分の上にかぶせたり、自分のする仕事の上にかぶせたりすることをいう」(鶴見 S. 12 f.)。その具体例として鶴見は、戦時中の「『国体』」、「『隆国の精神』」、「『八紘一宇』」、「『翼賛』」、「『皇道』」等の一連のことば、そして戦後の「アメリカから輸入された『民主』」、「『自由』」、「『デモクラシー』」などの別系列の言葉あるいは「『唯物』」といった「ソヴィエト的系列の言葉」を挙げている(鶴見 S. 17 f.f.)。

参考資料

- 浅野誠 (1994): 大学の授業を変える16章. 大月書店.
- 浅野誠 (1998): 新バージョン『大学の授業を変える』への模索. 『大学教育学会誌』第20巻 第2号, 大学教育学会, 67-72頁.
- オースベル・D.P.・ロビンソン・F.G. 著/吉田章宏・松田彌生訳 (1984): 教室学習の心理学. 黎明書房.
- Bimmel, Peter (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 8, 1/1993, S. 4-11.
- Bransford, John D. and Johnson, Marcia K. (1973): Considerations of Some Problems of Comprehension. In: Chase, William G. (ed.): *Visual Information Processing*, London, Academic Press, pp. 383-438.
- Carrel, Patricia L. and Eisterhold Joan C. (1983): Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. In: *TESOL Quarterly* Vol. 17 No 4, pp. 553-573.
- Doyé, Peter (1991): Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl R. u. a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 2., unverä. Aufl., Tübingen, Francke Verl. S. 126-131.
- 藤沢晃治 (1999): 「分かりやすい表現」の技術 意図を正しく伝えるための16のルール. 講談社ブルーバックス.
- 藤沢晃治 (2002): 「分かりやすい説明」の技術 最強のプレゼンテーション15のルール. 講談社ブルーバックス.
- 原口厚 (1998): 今日の大学におけるドイツ語教育の目標設定とカリキュラムについて —中級授業改革のための予備的考察として—. 『文化論集』第13号, 早稲田商学同攻会, 55-84頁.
- 原口厚 (1999): 中級におけるドイツ語読解授業の設計について —基本的考え方と授業例—. 『文化論集』第15号, 早稲田商学同攻会, 35-69頁.
- 原口厚 (2000): 知識からことばへ —ドイツ語読解教育における世界知識の活用について—. 『文化論集』第17号, 早稲田商学同攻会, 39-85頁.
- 原口厚 (2002): 読解能力の育成に資する教材の選択と配列について —特定領域集中型読解法によるドイツ語読解教育—. 『文化論集』第20号, 早稲田商学同攻会, 1-61頁.
- 市川伸一 (1995): 現代心理学入門 3 学習と教育の心理学. 岩波書店.
- 生田久美子 (1987): 認知科学選書 14 「わざ」から知る. 東京大学出版会.
- 井下理 (2001): 「実学」再考 —教育改革の動向—. 『高等教育研究』第4集 大学・知識・市場, 日本高等教育学会, 47-69頁.
- 井下理 (2002): 「学生の自己教育力の育成と授業者の役割」. 『大学教育学会誌』第24巻 第1号, 大学教育学会, 100-106頁.
- 梶田正己 (1978): 知識獲得と有意学習. 北尾倫彦編: 『学習の心理 教科学習の基礎』. ミネル

- ヴァ書房, 119-147頁.
- 丸山眞男 (1995): 超国家主義の論理と心理. 『丸山眞男集』第三卷, 岩波書店, 17-36頁.
- Melief, Ko und Wicke, Rainer E.(1995): Die ersten Stunden und Wochen Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 13, 2/1995, S. 4-8.
- 文部科学省 (2003): 文部科学白書 (平成14年度).
- 村上泰亮 (1988): 大学という名の神聖喜劇. 『中央公論』7月号, 66-85頁.
- ニーチェ F. 著/阿部六郎訳 (1958): 人間的な, あまりに人間的な 上巻. 新潮文庫.
- 西林克彦 (1994): 間違いだらけの学習論 なぜ勉強が身につかないか. 新曜社.
- 西村和雄 (1999): 少数科目入試のもたらしたもの. 『分数ができない大学生 21世紀の日本が危ない』, 東洋経済新報社, 1-36頁.
- 野田宣雄 (1988): 教養市民層からナチズムへ —比較宗教社会史のこころみ—. 名古屋大学出版会.
- 岡田暁生 (2000): 教養主義・根性主義・技術主義 近代日本の西洋音楽理解をめぐって. 『近代日本文化論』3 ハイカルチャー, 岩波書店, 115-133頁.
- 小熊英二 (2002): <民主>と<愛国> 戦後日本のナショナリズムと公共性. 新曜社.
- ポラニー・マイケル著/佐藤敏三訳 (1980): 暗黙知の次元 言語から非言語へ. 紀伊國屋書店.
- ローレン・トーマス著/友田泰正訳 (1983): 日本の高校 成功と代償. サイマル出版会.
- Rumelhart, David E. and Ortony, Andrew (1977): The Representation of Knowledge in Memory. In: Anderson, Richard C., Spiro, Rand J. and Montague, William E. (ed.): *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum, pp. 99-135.
- 下孝一 (1998): “観”の育成をめざす授業を求めて —構成主義の教授観に立つ授業—. 『大学教育学会誌』第20巻 第2号, 大学教育学会, 119-127頁.
- 下孝一 (2002): 認知の質と総合学習—総合学習と教科学習の相補性—. 『大学教育学会誌』第24巻 第2号, 大学教育学会, 66-67頁.
- 杉谷眞佐子 (1992): 外国語学習と手続き的知識 —異文化コミュニケーション能力を支える暗黙の知識について—. 『ドイツ語教育 1992』, 『ドイツ語教育』編集委員会, 8-35頁.
- Stanovich, Keith E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. In: *Reading Research Quarterly* Vol. XXI/No. 4, pp. 360-407.
- 鈴木徹 (2001): 高等学校における学習力の現実と課題. 『大学教育学会誌』第23巻 第2号, 大学教育学会, 32-35頁.
- 高木和子 (1985): 知識の獲得と理解. 梶田正己・太田信夫編: 『学習心理学』, 福村出版, 130-147頁.
- 竹内洋 (1991): 立志・苦学・出世 —受験生の社会史. 講談社現代新書.
- 竹内洋 (1995): 日本のメリトクラシー 構造と心性. 東京大学出版会.
- 竹内洋 (1997): 立身出世主義 近代日本のロマンと欲望. NHK ライブラリー.
- 竹内洋 (1998): 日本の教育と産業界. 『関西経済研究センター資料』98-5 (大変革期の日本-2), 関西経済研究センター.
- 竹内洋 (1999a): 日本の近代 12 学歴貴族の栄光と挫折. 中央公論新社.
- 竹内洋 (1999b): 教養知識人のハビトゥスと身体. 『近代日本文化論』4 知識人, 岩波書店.
- 竹内洋 (2001): 大衆モダニズムの夢の跡 彷徨する「教養」と大学. 新曜社.
- 館 昭 (1997): 高等普通教育としての「一般教育」. 『大学教育研究の課題—改革動向への批判と提言』, 一般教育学会, 135-139頁.
- 戸部良一ほか共著 (1991): 失敗の本質 日本軍の組織論的研究. 中公文庫.
- Tomoda, Shunzo (2000): Problematische Aspekte des studentischen Lernverhaltens vor dem Hintergrund schulischer Sozialisation. In: Rösler Albrecht u. a. (Hrsg.): *An japanischen Hochschulen*

lehren Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder -ein Handbuch.
München, Iudicium Verl., S. 130-152.

友田舜三 (2000): 異文化間接触とコミュニケーション —その背景・言語的認知的構造・能力訓練。
『多文化共存時代の言語教育』平成11年度教育研究学内特別経費プロジェクト「異文化共存時代の
の外国語教育・学習」研究成果報告書, 大阪外国語大学, 53-77頁。

友田舜三 (2002): 外国語学習課程における「到達目標の明示と到達度評価」の意義 —「言語のた
めのヨーロッパ共通基準枠」を参考にして—。『多文化共存時代の言語教育(3)』平成13年度教育
研究学内特別経費プロジェクト「異文化共存時代の外国語教育・学習(3)」研究成果報告書, 大阪
外国語大学, 23-40頁。

鶴見俊輔 (1975): 言葉のお守りの使用法について。『鶴見俊輔著作集』第三巻, 筑摩書房, 12-25頁。

筒井清忠 (1995): 日本型「教養」の運命 歴史社会学的考察。岩波書店。

筒井清忠 (1998): 高等教育と「教養」の行方 一近・現代日本における教養主義の成立と展開一。
『関西経済研究センター資料』98-13 (大変革期の日本-4), 関西経済研究センター。

植村研一 (1991): 医療人の情意教育の現在と将来。業時報社。

植村研一 (1993): 脳の記憶と言語学習。『ドイツ語教育部会会報』44, 日本独文学会, 5-19頁。

植村研一 (1999): 脳神経外科から見た脳と言語。『豊橋技術科学大学語学センター 外国語教育シン
ポジウム 平成3年度-平成6年度 講演集』, 豊橋技術科学大学語学センター, 32-53頁

フェスター F. 著/田多井吉之介訳 (1976): 考える・学ぶ・記憶する そのとき脳では何が起こつて
いるか。講談社ブルーバックス。

ワセクラ 2003 編集部 (2003): ワセクラ 2003 楽勝・必聴科目登録マニュアル2003年度版。

早稲田大学商学部 (2003): 早稲田大学商学部 講義要項 2003。

渡辺かよ子 (2000): 近現代日本の教養論の課題と大学教育。『大学教育学会誌』第22巻 第1号, 大
学教育学会, 40-44頁。

Westhoff, Gerard (1997): *Fertigkeit Lesen (Fernstudieneinheit 17)*. München, Langenscheidt Verl.

山田礼子 (2001): 大学生の学習力: 日本の現実とアメリカの経験。『大学教育学会誌』第23巻 第2
号, 大学教育学会, 36-41頁。

山本七平 (1987): 一下級将校の見た帝国陸軍。文春文庫。

吉田文 (1999): 「自己教育力」形成のためのリメディアル教育 —アメリカからのインプリケーショ
ン—。『大学教育学会誌』第21巻 第1号, 大学教育学会, 9-13頁

教材例出典

朝日新聞。1997年4月11日。

German News。2002年7月2日。

波多野諠余夫編: 自己学習能力を育てる 学校の新しい役割。東京大学出版会 1980

新宿區廢物利用推行手冊: 東京都新宿區環境部廢物利用推展課1993。

スポーツニッポン。1992年9月23日。

Westhoff, Gerard: *Didaktik des Leseverstehens Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungs-*
programm. 1. Aufl., München, Max Hueber Verl., 1987.