

第53回九州地区大学一般教育研究協議会議事録

<https://doi.org/10.15017/20605>

出版情報：九州地区大学一般教育研究協議会議事録. 53, 2005-01-07. 九州地区大学一般教育研究会
バージョン：
権利関係：

＜一般教育としてのドイツ語の意義とその学び方＞への一考察

別府大学 野村 文宏

一般教育でドイツ語を学ぶ意義はどこにあるのだろうか。もちろん、専門課程でドイツ語を必要とする学生にとっては、ドイツ語文法の習得とその応用は必要不可欠なものである。しかし専門課程でドイツ語を必要としない学生の場合、後にドイツ語を用いて研究や仕事をする可能性は極めて低いだろう。そうだとすると、専門課程の準備として、あるいは専門課程の準備としてのみ、一般教育のドイツ語を位置づけることはできず、専門課程の準備以外に意義を見いださねばならないことになる。

では「ドイツ語を何かの役に立てる」ためではなく、「教養」として位置づけるとしたらどうであろうか。たしかに外国語を学習し、それを通してその外国と文化に触れることは、日本語を通して経験するのは別のことを我々に教えてくれる。また外国の異文化に触れるだけでなく、母国の言葉や文化、そして自分自身の在り様を見つめ直すよい契機となりうる。さらに外国語を学び、それを用いて旅行したり、留学したりすることはかけがえのない経験となるだろう。その意味で、外国語学習が教養を磨くために重要な役割を果たすことは事実である。けれども週に1時間か2時間という学習時間で、かつ、その後はドイツ語に触れる機会がない学生の場合、ドイツ語を通して「本当の意味での教養」を身につけることは難しいと言えるだろう。

ただ、そうだとしたもたとえば「ドイツ文化入門」という形で、きわめて簡単な文法に加えてドイツ文化に触れてもらうことは可能である。実際、文法事項に関してはドイツ語の発音の面白さや文法上の基本的特徴を伝える程度にとどめ、ドイツの歌や演劇、習慣などの紹介に重点を置いているという実践例も耳にしている。皆で歌を歌ったり、映画を見たりしながら異文化について学ぶのだという。たしかに、将来役に立たない細かい文法知識より、ドイツ文化を直接紹介して、ドイツと日本の違いに思いをさせ、ひいては自文化を見つめ直すよすがとなす方が有益かもしれない。けれどもその場合でも問題となるのは、一般教育のドイツ語で文法事項を教えることに、本当にあまり意味がないのか、ということである。

一般教育のドイツ語で文法事項を教えることに意味はあるのか。このような問いを問うためには、「意味のあるかないか」をただ問うのではなく、むしろ「どのようにしたら、意味を生み出すことができるのか」を問うべきだといえよう。これは「人生の意味の有無を問うこと」よりも「どのようにしたら人生に意味を付与しうるか」と考えた方が、

少なくとも当の人生にとっては生産的であるのと似ている。さらに先の問いを定式化し直すならば、「どのようにしたら、ドイツ語文法を教えることを、意味あるものにできるのか」となる。あるいは、もう少し問いを分節化すると、「何らかの仕方で、ドイツ語文法を学ぶことに意義を与えることができるとしたら、それはどのような仕方であり、どのような意義なのか」となるだろう。

以上が、私の問題意識である。これに対する確定的な答えを私は未だもっていないが、さしあたりの答えは、ドイツ語を通して「学び方と学ぶことの面白さを感じ取ってもらえるのではないか」というものである。このような考えを抱くに至ったのは、これまで私が担当したことのある学生が、学習の方法論にあまりに素朴であったからであり、また少なからぬ学生が学ぶことにあまり興味を感じていなかったからである。これはそれらの大学の「受験偏差値」とどうやら無関係ではないだろう。「学生のレベル」ということを持ち出すことには問題があるかもしれないが、大学が大衆化している現在、そういう学生たちが存在することは事実である。そして私の見るところでは、彼らは高校教育の犠牲者であり、やる気も能力もある学生が、やり方が分からず自信を失っている。そのような学生に少なくとも「ドイツ語を素材とした何ものか」を、少なくとも職業として教えなければならないとしたら、私はどのような授業をしたらよいのか。これが私の課題となる。

このような問題意識に導かれつつ、授業では具体的に次のようなことを行なっている。それゆえ「たたき台」として、ご報告しご批判とご教示をいただきたいと考えている。

授業を進めていく上で、まず私が重要だと考えるのは、ドイツ語文法を教える際に、そのドイツ語文法を通して「何を学びとれるか」ないし「何を学び取って欲しいと私が考えているか」を明確にすることである。そうでないと、英語より細かい人称変化や格変化に面食らってしまって、学習意欲を失いかねないと考えている。もちろん、純粋なドイツ語への興味が履修登録の際に、ドイツ語を選ばせたのかもしれない。そしてそれは非常に重要な動機付けであることは疑いの余地がない。しかし、そのような興味関心に加えて私は、いくつかの「効用」を示し、それを目指して学習することを学生に勧めている。

ではどのようなことを「学び取れる」のだろうか。私の考えでは一般教育でドイツ語文法を学ぶことの「効用」として、①ドイツ語を題材として、学習方法を意識的・自覚的に捉え直すことができること、②ドイツ語を短期間で我がものにするによって、成功体験ができること、の2点を挙げる可以考虑している。これについて少し具体的に順を追って説明することにしよう。

①ドイツ語を題材として、学習方法を意識的・自覚的に捉え直すことができる点。

i) 暗記の仕方

私は授業の際に、ドイツ語の読み方をきちんと覚え、音で（すなわち口と耳で）単語や文を覚えるよう学生に強く勧めている。ところが小テストを行なってみて、成績が芳しくない学生達に話を聞くと、どうも少なからぬ学生が「書いて覚え」ようとしているようである。単語を何度も何度もノートに書き連ね、いわば「手に覚え込ませる」ことで記憶できると頑なに信じているようだ。この点について、それらの学生と何度か話し合い、彼らに自分自身の身体を用いて比較実験を行なってもらい、少なくとも語学は「手だけでは覚えられないこと」を実感してもらうことができたと考えている。

次に、最近の学生はいわゆる「記憶の忘却曲線」も知らないようである。それゆえ一度覚えたらその後でフォローしようとしないうちに思われる。そこで時間軸の中でどのようなタイミングでどのように記憶するかを話している。

また、語学におけるスキマ時間の有効活用を勧めている。月並みであるが、加藤周一の『羊の歌』の話や、風呂やトイレを使ってドイツ語を覚えた私の経験を交えて記憶法の提案を行なっている。

さらに、ものを覚える際のごく一般的な方法と思われるのだが、カードを利用することも学生に勧めている。単語カードより少し大きめのカードを用いることで、単語の意味だけではなく、変化表や例文、簡単な文法規則などを、スキマ時間に繰り返し覚えることを提案している。これは何気なく当たり前のこととして話していたのだが、どうも学生にとってそれほど当たり前のことではないようであった。昨年度の非常に優秀な学生の一人が、「先生、カードを初めて試したけれど、これは本当に効果がありますね」とうれしそうに報告してくれたことが印象に残っている。

ii) インプットとアウトプットのこと

期末試験のために、学生は一生懸命勉強をしてくれている。さまざまな変化や指定した30ほどの例文を頑張って覚えてくるようなのだが、試験の後で、彼らの多くが訴えるのは「覚えてきたのだけど、テストになると思い出せない」というものである。私が思うに、学生はインプットに関しては頑張るけれど、アウトプットのことをほとんど考慮せずにインプットするために、アウトプットに手こずっているようである。それゆえアウトプットの重要性はしつこく説いている。

iii) 勉強法は自分なりに工夫するものなのだとすることを理解させる

私は上のさまざまな方法を学生に強要するつもりは全くない。試してみて、自分に合っていると思ったら取り入れればよいと考えている。ただ、勉強法に関して、つねに試行錯誤を重ね工夫することを勧めている。

iv) ある事柄を最初から学び直す経験としての、ドイツ語授業の位置づけ

私はドイツ語学習を通して、勉強の仕方を体得してもらいたいと考えている。そ

の際、英語での挫折の原因を各自振り返ってもらって、そのうえで「英語の敵をドイツ語で討つ」ことが可能であり、素敵な経験であることを学生に伝えている。

- v) 「習う」という消極的・受動的な態度から、「学ぶ」という積極的・能動的な態度へ変化する必要も話している。高校との延長線上で大学を捉え、何でも「聞けばよい、教えてもらえばよい」と考えている学生が多いと感じるからである。
- vi) ドイツ語学習のプロセスを自覚化して検証することも学生に勧めている。つまり問題解決は、目的設定→手段選択→実行→結果の達成度評価→採られた手段の検証→次回へのフィードバックというプロセスを経るが、これを自覚しつつ行なうように促している。

以上、非常に月並みで陳腐な事柄を述べてきた。とはいえ、私自身、上で述べたことを実際に 100 %実行できているわけではもちろんない。むしろ上の事柄はすべて私の過去の苦い実体験から必要性を痛感している事柄である。私としては当たり前で日々心がけている、比較的汎用性の高いこれらのティップスを最近の学生がほとんど知らないことに、私は最初、衝撃を覚えた。そして一般教育という、大学1年生と多く触れ合う授業でこれらを伝えることには一定の意義があると考えようになった。

また、その際に重要なことは、授業中に一方的に方法論を教え込むのではなく、問題を抱えている学生と授業中、授業後などに話し合うことだと考えている。つまりまず彼らのやり方を聞いてみて、その上で私なりのアドバイスをして、今後どのようにやり方を改良していくのかを彼ら自身に考えてもらい、選び取ってもらうことである。つまり彼ら自身の中に問題を検証し、解決していくプロセスの回路を育てる手助けをすることが大事だと考えている。

②ドイツ語を短期間で我がものにすることによって、成功体験ができる点。

私が勤務している大学の場合、少なからぬ学生が英語に多かれ少なかれ挫折感を抱いているようである。それは中学以来の6年間を通じて形成された挫折感であるだけに、おそらく、その「つまづいてしまった」という感覚を払拭するのは容易なことではないだろう。これに対して、ドイツ語の場合は、一からスタートでき、アー・ベー・ツェーから始められる。しかも一年間で初級文法を一通り終えることができる。さらに英語を始めた中学一年の時より、頭脳も発達し論理的に筋道立てて語学に取り組むことができる。それゆえ、先ほど述べた、自覚的・意識的な学習方法を用いながら、短期間集中でドイツ語に取り組み、一定の達成感を得ることは十分に可能である。しかも語学の場合、最初は読めなかった文章の意味がわかるようになるわけだから、自分でその成果をありありと確認することができる。私が接している学生には、そのような成功体験が少ない者が多くいるのではないのかと感じている。達成に至るまでのプロセスを、簡単に振り返ることができるような、小さくても確固とした成功体験を得るために、ドイツ語文法

は格好の素材だと私は考えている。

これまで述べたことを、授業で主題的に取り扱おうと考えたもう一つのきっかけとなったのは、(既に日本でも行なわれているところが多いが) もともとはドイツの大学で行なわれているプロゼミナールや入門コースの存在である。勉強ないし研究の技法を、大学入学後の早い段階で学ばせようとするものだが、私の考えでは、そのような技法は単に「大学での勉強や研究の技法」にとどまらず、社会人として生き抜いていくために必要なものである。さまざまなティップスや技法を用いながら、身のまわりに降りかかるさまざまな問題や課題を、自分自身で獲得した小さいけれども確固とした成功体験に根ざす自信を携えて、自らで戦術・戦略を立てて解決していくことは、学生生活のみならず、一生を通じて必要な「普遍的な力」である。そのような力を身につけるための第一歩として、私はドイツ語文法の学習を位置づけることが十分に可能であるし、意義のあることだと考えている

そしてそのような意図を明示しつつドイツ語文法をしっかりと教えると、結果的にやはり、学生たちはかなり覚えてくれるしドイツ語ができるようになる。そうするとその中から、興味をもってドイツ語Ⅱ(中級)を履修してくれる学生も現われてくる。また授業中に、ドイツ語(あるいはドイツ語でなくても外国語で)でペーパーバックを読むのは楽しいぞ、と学生に言い聞かせているせいで、ドイツ語のペーパーバックに挑戦してみたいという学生も時々出てくる。

このような点からすると、一定の効用を説いて動機づけをなしつつ、ドイツ語文法を厳しく教えると、ドイツ語が少し分かるようになり、ドイツ語とドイツへの興味関心を抱いてくれるように思われる。私の授業の戦術は、ドイツ語を方便として、学習方法を学ばせるというものなのだが、それがひいてはドイツ語そのものへの興味に結びついていく。つまり以上のような方法は、ドイツ語ないしドイツについてのシンパを増やすという、我々ドイツ語教育に携わるものの秘められた野望に関しても、戦略的に一定の成果を挙げることができるのではないかと考えている。

第二外国語学習の課題

西南学院大学 中島 和男

1.はじめに

1990年代初頭のいわゆる大学大綱化以来、カリキュラム選択の自由度が増した結果、ドイツ語、フランス語をはじめとする第二(未習)外国語科目が必修科目からはずされる傾向が加速した。その結果、第二外国語は選択科目としては残されたものの、履修できる単位数も大幅に減少し、またこれは大学にもよるが、受講者の数も減少の傾向を辿っている。大学、あるいは学部学科によっては第二外国語科目自体を課していないところも少なくなく、また、選択科目として提供されるとしても2単位あるいは4単位だけという場合も少なくない。

このような近年の傾向を批判すること、あるいは嘆くことは簡単である。しかし、それだけでは生産的ではあるまい。また、以前の状態に戻すべきだ、という主張にも賛成したいのであるが、今日の大学が置かれた現状を考えるとこれまた現実的とは思えないのである。

このような現状を見るにつけ、大学における英語以外の未習外国語の学習とはいかなる意味を持つのであろうか。以前のように、8単位もの授業を課することもできない、逆に週一度で2単位を履修したところで当該外国語が多少なりとも「使える」状態にまで達するものは皆無とは言わなくても極めてまれである。第二外国語の提供はそれならば意味を失ってしまったのであろうか。担当者の処遇問題はここでは別として、ドイツ語、フランス語あるいは中国語の提供をこれ以上縮小しないしはやめてしまってよいものであろうか。それとも逆に未習外国語学習にまだ意義が見出せるとするならばそれはどのような意義なのか。この点に関して現状を踏まえつつ、ドイツ語担当者の一人として以下に考究してみたい。

2.第二外国語授業の現状

次に第二外国語授業の現況について述べる。ただ、第二外国語といってもドイツ語、フランス語、中国語など各国語で教授法や事情も異なるし、また大学によっても制度はさまざまであるので、発表者が所属する西南学院大学の例を中心にし、これをやや敷衍する形で紹介したい。

大学大綱化以前までは未習外国語は学部により4単位あるいは8単位が必修であった。いずれの場合も「文法」といわゆる「リーダー」を週一こまずつ並行して学習し、さらに必修が次年度にまでまたがる場合は翌年度に「中級」と称するクラスでテキストを読むかあるいは作文、また会話などを学習する。あまりに単純化した言い方かもしれないが、細かな差異はともかく、多くの大学でもおおむねこのような制度で第二外国語系の授業は行われてきたのではなかろうか。

しかるに第二外国語が必修科目からはずされ、「自由」選択科目となると状況は一変した。ただし、必修からはずされた、と言ってもこの科目を廃止してしまったところの一部を除けばさすが

に少なく、多くの場合自由選択科目として単位も減らした形で今日まで提供されてきている。しかし、履修単位が削減された結果、従来の授業内容をそのまま縮小して続けるわけにはいかなくなってしまったのである。つまり、入門としての「文法」はそれに続く「読解」などの授業があることが前提で行われてきたので、その前提が失われてしまうと、文法そのものが何のためなのか宙に浮いてしまう形となった。もちろん文法だけをやっても意味がないわけではない。しかし、努力してややこしい語形変化を何とか覚えたところで履修が終わってしまってはそれを活かす場がないし、履修はじめての外国語はさらに継続しないかぎりせっかく習った内容を忘れてしまうのは避けがたい。このような第二外国語の中途半端な提供の仕方が学生の意欲を殺している面があることは認めざるを得ないであろう。

ここでその対応策として現れたのがいわゆる「会話」などのように「実践」、「実用」に重きをおいた「オーラル・メソッド」である。これなら単一年度でもある程度の進歩は期待できるし、一方通行の授業形態から参加型になり、また苦労ばかり多く、実入りの少ない「文法」の授業に比べると敷居もそれほど高くなく、受講者の反応はさほど悪くないのが常である。筆者自身も限られた授業時間の枠内でやさしい基本例文の口頭練習を繰り返させ、複雑な語形変化を語形変化表としてではなく、実際に良く使われる例文として記憶させる工夫をしてきた。ただ、ここでは「会話=実用」型と「読解=教養」型のどちらがよりすぐれているのか、という不毛の論争を展開するつもりはない。両者は単純に切り離せるとは思えないからである。ただし、問題はこの先にある。ドイツ語の場合実用口語を習得したとしてもせっかく学習した内容を活かし、応用する場がないのである。選択科目としてさらに上級者向けのクラスも用意されてはいるものの、ここまで受講する学生の数はそれほど多くはない。他の必修科目と時間が重なる、というような事情もあるにせよ、ドイツ語を含め、第二外国語の場合、「実用」といってもやはり限界があるのである。さらにこのドイツ語学習経験が後の就職条件にとってほとんど意味をなさない、という厳しい現実がある。(蛇足ながら IVG、「国際ドイツ語・ドイツ文学者会議」において学生のドイツ語学習経験がいままで以上に積極的に評価されるよう各国で呼びかけてほしい、との異例とも言える要請が出された[2000年、ウィーン大会にて]。)

3.「実用」とは何か。

大学受験志願者あるいは推薦入試などの面接試験の際に外国語学習に関してほとんどの受験生は「英語がしゃべれるようになりたい」という。逆に英語がきちんと読めるようになりたい、というものはごく少数にとどまる。「話す」と言う行為が「読む」ことよりも進歩をじかに実感しやすいのと同時にそれが目立つためであろう。たしかに高校までに英語以外の外国語に接する機会はまだである、という点は別として外国語、ここでは英語と言い換えて差し支えないが、の学習とは第一義的に実際に使えなければ何もならない、という実感は正しいといえよう。受験英語でいくら正解を重ねようともなかなか実践には及ばない、という彼らの偽らざる実感である。

実像かどうかは慎重に検討の余地はあるものの、世の「国際化=英語」の波は著しく大きい。小学校の課程にまでも英語が導入されつつある。また、コンピューターネット社会では多少なりとも否応なしに英語が要求される。「英語ができなければ・・・」、あるいは「英語さえできれば・・・」

の声は学校の外でも聞こえてくる。大学もこの要請に多少なりとも応える責任はあるし、これは時代の流れでもあるので、従来のようにいわば漢文の解釈に近いような読解作業ばかりではこの養成に対応できないのは目に見えている。だからといって外国人を教師につければ実践力は自然に身につく、という単純なものではないはずである。真の意味での実用英語提供への道は決して平坦ではないが、これについてはこれ以上触れる場ではない。

ことを難しくする意図はないが、この「実用」とは何のことであろうか。外国語、特に英語に関して言えば学習した語学力が社会に実際に活かされることであることに相違はないであろう。しかし、「実際に役に立つ」という言葉の意味はたいていは「英語で話せる」あるいは「聞き取れる」という意味で使われることが圧倒的に多く、皮肉なことに「読める」はあまりここに含まれることは多くないようである。たしかに、せっかく時間と労力を費やしながらか、苦勞してやった学習内容が活用できないのであればそれは情けない。「学校でも即実践に役立つ英語を」の要望はその意味ではもっともな要求である。いままで外国語を解釈、つまり読むことには熱心であったが、「話し」、「聞く」ことについてはさまざまな国内事情から後手に回ることが多かった。この点を大幅に改め今日の「実用、実践英語」の導入を図っているのが大学のみならず、国内の英語教育といて差し支えないであろう。

しかし、この掛け声の一方でことばにはそれぞれの思考法、発想法が内包されていることも同時に学ばなくてはならない。街の外国語学校ではどうなのかかわからないが、少なくとも大学では実践方法と並行して言語、ここでは英語に内包される表現上の論理構造をも学習する必要がある。少なくとも大学での英語教育はそうであってほしい。英語ができる、ということは“yellow”を「黄色」と言い換えるのではないことは明白である。“Good morning”を「おはようございます」と覚える行為の連続ではない、ということは学習前提ではないか。“How to”を超えた、「実践」のみにとどまらない外国語教育、とはそういう意味である。英語ほどではないにしても中国語もその経済の進展に伴いアジア経済、文化圏に於いては相応の普遍言語的機能を帯びつつある。とはいってもやはり中国語の表現形式には中国語以外では表しにくい論理構造も当然あることは自明であろう。実践トレーニングと並んで学習すべきはその中核である。

一方、実際に日本国内で英語以外の外国語で接する機会は英語に比べればずっと少なくなるだろう。もちろん、もっぱら韓国、中国などの特定の地域と交渉し、英語を知らずともそれぞれの言語で流暢に交流する人は常に存在するが、比較的広く通用する言語といえは今のところ英語をさしおいてはなかなか見つからない。

もちろん、英語という言語自体も過去の文化を背負っており、日本はいままで主にこの点に重点を置きつつ、英語を学び、また摂取してきた。この一方で英語が英、米という地域を越えた共通語的機能を担いつつあることはだれもが否定できないであろう。国際化というキーワードが実像以上に英語と結び付けられて用いられるのも主としてこのためである。英語が「地域文化を学び、摂取するための言語」から一歩抜け出して「普遍言語、または地球言語」の観点に立ち、「実践的な道具」として学ばれること自体は時代の流れでもあり、これに逆らったところであまり生産的とは思えない。もちろん、このいわば地球規模ともいえる英語といえどもそれぞれの地域で用いられている言語変種は極めて多種多様であり、それはとてもひとつの言語として括れるかどうかとも疑問である。英、米の英語だけが正統的で正しい英語である、という単純な状態でないことは知

っておく必要があるが、しかしその問題はテーマから外れるのでここでは触れない。

もっぱら「実践」を学習目標に定めた英語教育はそれなりに時代の要求でもあり、また実践というのは外国語学習の基本中の基本でもあるのだ。何年やっても使えない、という今までの非実用的な学習法はやはり考え直さなければならないであろう。このように現実肯定的に述べると「外国語は英語だけで充分」という主張にとられてしまうであろう。

次に、それでは英語以外の外国語の学習にはどのような意義が見出せるのか、について述べたい。

4. 第二外国語(未習)外国語学習の意味

広く一般的に「英語以外の外国語学習の意味」などと問うてもあまり意味がない。どんな言語を学習するかは動機は人によりさまざまであるからである。ただいくらさまざまとはいえ、タイに関心がある人はロシア語でなく、当然タイ語を学習するであろうし、インドネシアに留学する人がオランダ語をやる、というのは歴史的過程から理解できるとしても、しかしそのためにシンハラ語をやる、というのはどう考えても滑稽である。ここでは大学という教育機関の中でカリキュラムの中に組み込まれている第二外国語学習の問題に限定する。

「なぜ英語以外の外国語を学習するのか」という問いに対しては一般的な回答は意味がないだろう。それが必修科目からはずされたならば「単位のため」という名目はなくなるであろうから、ますます個人の学習動機が比重を増してくる。

今日では社会的状況から、また大学の経営事情から、こと外国語に関しても大学がすべての学生の需要、要求を満たすことはできないのはやむを得ない。だが、大学が社会に対して発信する役割が以前よりも減じた、とはいえ、ある程度の許容範囲を持って大学はそれを提供する義務がある、と考えたい。社会の需要だけに呼応して大学が自ら発信する役割を放棄するとすればそれは学問自体の衰退に繋がることは目に見えている。必要であることは自明にしても英語だけを提供し、他を軽んじることはやはり地球上に多数存在する「異文化に対する軽視」と言われても仕方がない。「グローバル化」が進行しているのは事実であるとしてもそれによって「個別」の解消を意味するのではないことはあまりにも明白である。地球規模に情報が行き交う時代だからこそ、個別言語への入り口は逆説的に必要と言えないか。たしかに現象として目に見える部分では「グローバル化」は進行している、と言えよう。しかし、それにもかかわらず厳として地球上の地域間の差異は文化面のみならず存在しているのである。言葉の学習はその地域理解への入り口であるとはいまさら強調するまでもない。事実、今日起こっているイラク紛争を例にしても、それが政治的理由であれなんであれ、アメリカのイラクを含むアラブ世界への無理解が基底にあることは否定できないのではないか。

ゆえに、英語の重要度が以前にも増したことは世の動きであるとしても、ドイツ語にせよ、フランス語にせよ、英語以外の未習外国語の重要度は決して減じた、とは言えない筈である。大学としてもこれらの授業は軽視するべきではない。言語学習の主たる動機は経済的、社会的事情に依存するのは確かではあるが、またそれゆえに英語の需要があることは当然としても、だからと言って英語のみが提供され、他の外国語が軽視されるという状態は少なくとも大学ではふさわしいとはい

えない。

このように言うことは簡単である。では、実際にどのように実行したらよいのであろうか。例えば年間、週一度で基本を教授することは不可能ではないにせよ、またその不可は個人のレベルにより一概に言えないが、基本を学習できる環境は最低限整えておかねばならない。かりにそれが困難であったとしても、後に学生がある程度自習できるように手ほどきを示唆することも必要であろう。少ない時間内で提供する以上、未消化の部分はそのまま放置せず学習者が多少なりとも続けられるような指針を示すことも教師の任務である。このことは英語でももちろん該当するが、未習外国語は英語の何倍もの苦勞が避けられない以上この意味はより大きい。

このためには教師の側の工夫も当然避けて通れない。いままで必須という制度に安住し、教授法も取り立てて工夫せず、教師の側の都合によってのみ授業が行われるという権威主義的な一面もあったようである。しかし、このような従来のやり方を踏襲するだけではもはや受講者は納得しないであろう。過去の遺産のみならず、現代の当該国の事情に通暁することも最低の要請である(文学、語学研究者が中心となり構成されている外国語教師にとってかならずしも当然のことではない)。

じっさい、われわれドイツ語教師のなかにも今日、正規授業外にも機会を設けて学内外でさまざまな指導を続けているものも少なくない。休暇中の集中講座、語学研修も然り、また現地への研修旅行を20年以上続けている大学もある。いずれにしても直ちにその成果が見えるとは限らない。しかし、継続することにより、ドイツ語学習の意味、魅力を可能な限りアピールしているつもりである。

「日本語と英語以外で生活している人が多数存在する」というこのいとも単純な事実を言語学習を通して認識するという行為は果たして言葉の「もう一つの実践」と言えないであろうか。「実用」とはすぐに役立つことだけではなく、物の見方の基本を経験を通じて養うこと、をも含むはずであるからだ。学習の効果の観察に際して長期的視野が不可欠な理由の一つである。外国語学習のすべてが長期的視野に立たねばならないわけではないが、大学での外国語教育はすくなくともそうであってほしい。

入試方法の多様化により生じる学生の英語学力不足の問題と その対応について — 大分大学経済学部の事例

大分大学 中達 俊明、雲 和子

入試方法の多様化に伴い、いわゆる学力だけに偏らない多様な能力を持った学生を受け入れることが可能になっている反面、入学後の大学での授業に対応出来るだけの学力を持たない学生が入学してきていることも事実であります。このことは、私達の勤務校だけに限ったことではなく、恐らくは全国の多くの大学、短大等でも見られる現象だと思われまます。本発表では、私達が大分大学経済学部でこの問題に対する対応策として開設している基礎英語クラスのことを、現状と課題に分けてお話させていただきます。

大分大学経済学部では教養科目として1年生に半期ものの英語の授業を4コマ、4単位分必修で課しています。この内の3単位分は日本人の教官が担当する総合英語、後の1単位分はネイティブの教官が担当する英会話です。この4単位は2年生から3年生に進級する際に進級要件に組み込まれているので、この単位が取れないと学生は進級ができない、ひいては卒業ができないということになります。しかし現実にはこの英語の授業で単位を取ることが事実上不可能と言ってもよい英語の学力しか持たない学生が多数入学してきています。特に、推薦入学の学生定員枠が増えたことによって、このような学生の数は急増しています。そこで、このような学力の学生に対応するため、昨年から総合英語クラスに代るものとして基礎英語クラスを設けています。学年始めにプレACEMENTテストを行い、1クラス定員約30人の基礎英語クラスを2クラス作り、それぞれ文法、リーディング、ライティングの授業を行っています。英会話クラスについては特に基礎クラスを設けていませんが、補講という形でリスニングのクラスを設け、基礎英語のクラスの学生に強制的に受講させています。まだ始めたばかりで手探りの状態であることと、学力が我々の想像をはるかに超えて低い学生がいるということなどもあって、まだまだ課題も多く試行錯誤の状態ではありますが、一応はそれなりの効果もあがっているのではないかと考えています。このクラスの現状と課題について報告し、色々のご意見をいただければと考えています。

なお、現状については中達が、課題については雲が担当します。

リピーティングを利用したスピーキング指導とその実証的効果について

長崎大学 小笠原 真司

1. はじめに

長崎大学では、一般教育は全学教育とよばれ、英語は、全学部の1・2年生に対して、「総合英語 I」「総合英語 II」「総合英語 III」および「英語コミュニケーション I」「英語コミュニケーション II」「英語コミュニケーション III」の計6単位が必修科目として課されている。特に、「英語コミュニケーション」は、スピーキングとリスニングのスキル養成を中心目的に開講されている。その授業コマ数の一部はネイティブスピーカーによる指導が行われているが、マンパワーの関係から現状では、かなりの授業を日本人英語教員が担当している。学内的には、平成14年度から「大学教育機能開発センター」が業務をスタートし、評価・FD部門の研究とともに、全学教育科目のうちの必修科目に専任教員が配属され、外国語科目の授業の充実も図られている。それでも、全学教育の英語の担当(前期・後期合計234コマ)は、センターの英語スタッフ(約26%)と学部所属英語教員(約10%)で総コマ数の40%未満であり、6割以上の英語の授業を学外の非常勤講師(約64%)が担当している。今後は、専任教員の充実が急務である。

しかし、マンパワーの問題とともに、英語教育の内容の充実は更に重大な課題である。特に、英語のコミュニケーション能力の養成が叫ばれている昨今、日本人英語担当教員による「英語コミュニケーション」の授業の方法論研究は、重大な研究課題であろう。筆者は、平成14年度から、大学教育機能開発センターのスタッフとして、「総合英語」ではなく、「英語コミュニケーション」を中心に担当している。スピーキングやリスニング指導も、十分日本人英語教員でも指導できる、いやむしろ、日本人英語教員の方が効率的に適切な指導ができるという信念のもと、いままで多様な指導を行ってきた。今回は、その多様な指導の中から、リピーティング指導を取り上げ、その指導法の内容の紹介、およびその効果について実証的に検証してみたいと思う。

2. 英語コミュニケーションの指導の実際

筆者が英語コミュニケーション科目の指導の中で、長年行ってきた指導に、ライティングと組み合わせた、ペアーワークによるインタラクション活動がある。これは、あるテーマで、学生にエッセイを書かせ、それをペアーで読みあい、質問をし、パートナーの内容を適切に要約するという一連の活動であり、準備や活動に時間がかかるが、学生からの評価もよく、ある程度の成果をあげることができた(小笠原2000)。このような活動を行っている理由は、コミュニケーション能力の養成には、リスニング指導だけでは不十分であり、何らかの積極的なスピーキング指導が必要であると思ったからである。たしかに、Krashen(1985)の主張するインプット理論のように、リスニング中心型の指導でもスピーキング能力の養成がある程度可能であるという考え方もある。実際、リスニングは、スピーキングに比べて指導しやさいという面から、大学の「英語コミュニ

ケーション」の授業でもリスニング中心型の指導がかなり行われているのが現状である。

しかし、Long(1985), Swain(1995), Nunan(1989)のように、第二言語習得理論の流れの中で、第二言語の習得には、積極的なアウトプット活動を取り入れた授業が大切であるという主張が近年強くなされてきている。特に、日本のようなEFL環境にある場合は、意図的にたくさんアウトプットする機会を学習者に与えることが大切であり、またそれらは、実際の意味あるコミュニケーション活動でなければならない(高島 2000)。筆者の行っているインタラクション活動は、高島(2000)の主張する、コミュニケーション活動を越えたタスク活動をも視野に入れたものであるが、米山(2002)によるスピーキング指導の流れからすると、skill-usingにあたる。

しかし、ここ数年、skill-usingの活動をスムーズに行わせるために、逆にskill-usingの基礎となる効率的なskill-gettingの指導の必要性を益々感じてきている。skill-gettingの指導と言っても、オーラルアプローチのような機械的な文型練習Drillではなく、米山(2002)の指摘するDrillとProductionとの中間的な、しかもコミュニケーション活動につながるPracticeの指導が必要である。そこで、筆者はここ数年、Practiceの指導方法として、授業の一部にリピートという指導法を積極的にとり入れてきた。リピート指導を取り入れたのは、実践的なコミュニケーション能力育成には、いろいろなタスクを用いたコミュニケーション活動を行うこともとても大切だが、それと同時に、その準備段階として、なんらかの話すための基礎訓練が欠かせないと考えているからである。筆者のリピートという指導法はそのような位置付けにある。この方法は、「話せるようになりたい」という意欲を持つ学生には、大変好評である。

筆者の行っているリピートは、同時通訳法等でも行われているシャドーイングの変形ともいえるが、この発表では、まず、このリピートの具体的な指導法やリピート用の教材作りの概要を紹介したいと思う。さらに、リピート指導を受けた学生のリスニングテストの結果から、その効果を考察してみたいと思う。リピートという指導は、スピーキング能力の向上とともに、リスニング能力の向上にも理論上は大きな効果の期待ができるからである。また、学生による授業評価アンケートの結果により、この指導法を取り入れた授業を学生がどのようにとらえているか、また、指導の問題点はどこにあるのかを考察してみたいと思う。

3. シャドーイング とリピート

まず、同時通訳法等の訓練でもよく行われ、大学等の授業でも取り入れられているシャドーイングの定義をみてみたいと思う。玉井(2003)と宮崎(2002)は、それぞれシャドーイングを次のように説明している。

Shadowing is an act or a task of listening in which the learner tracks the heard speech and repeats it as exactly as possible while listening attentively to the in-coming information. (玉井 2003: 3)

シャドーイングとは、テープ等の発話を聞きつつ、その発話に1・2語ないしは、3・4語遅らせて、次々に続けてかぶせるように音をまねて発話していく練習方法である。(中略)

.....通訳者は口慣らし練習にシャドーイングを使っており、通訳者の間では直感・経験から有効であると広く考えられている。(宮崎 2002: 328)

この二人の説明から、シャドーイングとは、音をつかむ訓練としては有効だが、かなり機械的な訓練であることがわかる。英語を聞きながらその音をまねて繰り返すというシャドーイングに対して、岩村(1994)は、シャドーイングの変形の練習方法として、リピーティングという練習方法を提案している。彼は、リピーティングを次のように定義している。

英語をアウトプットする練習の基本は、Listen and Repeat 「聞いて繰り返す」ことにある。.....(中略).....ここでいう「リピート」とは、単に繰り返すことを意味してはいない。テープから流れてきた英語を、忠実に再生する練習のことを言っているのである。それには、文字には表れていない微妙なイントネーションの変化、話者の語り口、強調の仕方、間のとりかた、発音などさまざまな情報を聞き取り、さらに、冠詞や複数形の語尾といった細かな点についても注意を払いながら話者の気持ちになった英文をリピートしなければならない。こうすることによって、これまでにわれわれが知識として学んだきた音声上のルールおよび文法の規則を生きた英語の語感として体得することができるようになるのである。(岩村 1994:16-17)

岩村の定義によると、リピーティングはシャドーイングに比べて、より意味内容に働きかける方法といえよう。筆者は、岩村の定義を基に、リピーティングの例文提示に、文法的な視点を取り入れることにより、より効率的に学生のスピーキングスキル養成の手助けを試みようと考えた。

4. リピーティング用教材の開発

リピーティング指導をはじめたころは、授業で使用していた大学用テキスト中の練習問題等の例文を利用したりしていたが、それらはリピーティング訓練を視点においたものではなかったもので、異常に長い例文があったし、また当然のことながら文法的に必要なことがすべて網羅されているわけでもなかった。また、辞書の例文等を利用することも考えたが、もともと辞書の例文は、構文説明や語用論的な説明のものであり、やはりリピーティング用として利用するには不都合な点が多かった。筆者としては、リピーティング訓練をする以上は、その訓練をしながら、学生が話すために必要な文法項目を整理し、かつそこで練習した例文を記憶し、内在化し、実際のコミュニケーションの場面で学生が使えるものであるべきだと考えた。

そこで、自分でテキストを作成することにした。1章は、概念・機能シラバスの視点を生かし、リピーティングの第一歩として短い英会話表現を集めてみた。しかし、2章から11章までは筆者が学生を指導してきた経験を基に、話すために必要と思われる文法項目を中心に例文を作成した。例文の英文は、自分自身のネイティブスピーカーとの会話、留学、海外での仕事などの経験や、実際の英語のドラマ、ニュース、英会話の教材等で頻繁にあらわれるものを、リピーティング訓練用に整理して、書き換えた。長さも8~14語を基本とし、1行におさまるようにした。また、場面を必要に応じて提示したり、ダイアログ形式のものも取り入れた。なお、ある程度

まとまった内容の英文も言えるように、2行にわたる英文もある程度用意したが、リピーティング練習の時は、意味の切れ目で前半、後半に分けて、リピーティングできるようにした。

結局、テキストの作成から1年半をかけて完成させたが、英文は600になった。CDを付けて、学生が家庭でも練習できるようにして、2003年9月『コミュニケーションのためのパターン別英文600 リピーティングで学ぶ話すための基本構文』というタイトルで金星堂より出版し、2003年度の後期から授業で使用を始めた。2004年度の前期も引き続き使用し、リピーティング指導に役立っている。

5. シャドーイングとリピーティングの先行研究（リスニング能力に関して）

では、次にシャドーイングとリピーティングの効果に関して、先行研究からリスニング訓練の視点を中心考察してみたいと思う。玉井(2003)は、リスニングとシャドーイング指導との関連において、高校生を被験者として3ヶ月週1回の指導から得たデータを分析して次のようにのべている。

シャドーイングで特徴的なのは下位群の生徒たちがはっきりとした伸びを示したことである。シャドーイング指導を通じて知識レベルに強く働きかけがなされたならば、上位群ももっと伸びていたはずではないかと考える。(中略) 上位群には有意差なく、中位群では $p < 0.05$ 、下位群では $p < 0.01$ 水準で有意差が見られた。(玉井 2004: 5-6)

また、大学生を被験者とした研究から、宮崎(2002)も同様の報告を行っている。

リスニングでも、上位群の伸びは0.88で有意差がなく、下位群が3.24と大きく伸びていた。上位群の伸びが低いのは、天井効果であろうか。リスニングやスピーキングに限らず、一般に上級者の学力を伸ばすのは容易ではない。(宮崎 2002: 335)

このように、シャドーイングは、効果的な指導方法であり、あるレベルまでスキルは伸びるが、それからはあまり効果がないという報告がみられる。言い換えれば、上位群の伸びに関しては、有意差があまりみられない場合もあるようである。この事実に関しては、玉井(2003)は、シャドーイング指導を通じて知識レベルに強く働きかけがなされたならば、上位群にも効果が期待できるかもしれないと提案している。大学の授業では、機械的なシャドーイングではなく、文法的な視点や意味理解により働きかけるリピーティングの方が、上位群にはより効果が期待できるかもしれない。そこで、筆者はリピーティング指導を行っている英語コミュニケーションの授業を利用して、基礎研究を行い、データを分析してみることにした。

6. 「英語コミュニケーション」の授業におけるリピーティングを用いた実証的研究

筆者の行った実証的な基礎研究の内容は、次のようなものである。

- (1) 被験者 筆者の「英語コミュニケーション II」を履修した教育学部2クラスの学生、計88名。

- (2) 指導期間 平成16年4月～7月まで、週1回の計14回。
- (3) 指導時間 授業時間最初の65分を利用。
- (4) 指導方法 筆者による英語の構文説明 →学生はテキストを見て英文の確認 →その後、学生はテキストを閉じる →筆者による口頭での日本語提示 →CDによる英文を学生が聞く(テキストは見ない) →学生によるリピーティング(個人→全体→個人→全体が基本パターン)。なお、毎回課題として、15題程度の英文を提示しておいた。
- (5) テキスト テキストとして、『コミュニケーションのためのパターン別英文600 リピーティングで学ぶ話すための基本構文』(金星堂)を利用。
- (6) 使用テスト JACET Intermediate Listening Comprehension Test を pre-test (2回目の授業にて) および post-test (14回目の授業にて) として使用した。このテストは、実際のコミュニケーションに必要な英語の聴解力を統合的に測定するために開発されたリスニングテストであり、5つのパートから問題が構成されている。100満点で、80点以上がA、40点以上79点までがB、39点以下がC と総合評価される。

7. 研究結果

表1が示すように、リピーティング指導前に比較して、Aランクの学生が倍増し、また何よりも、Cランクであった学生の数が三分の一に激減している。この結果をすべてリピーティング指導の効果と結論づけることはできないが、リピーティング指導を授業のかなりの部分に割り当てた事実から推測して、リピーティングの効果を確認することができるであろう。

表1

	Pre-test	Post-test
A ランク 80 点以上	8名	19名
B ランク 40 点以上 79 点まで	62名	63名
C ランク 39 点以下	18名	6名

ところで、実際学生のどのレベルに効果が見られたのであろうか。そのため、88名の学生を上位群24名、中位群39名、下位群25名に分け、それぞれのレベルの学生の伸びを、t検定(片側検定)を用いて分析してみた。表2はその結果を示している。上位群、中位群、下位群すべてのグループにおいて、有意の伸びが認められた。

表2

	Pre-test 平均点	Post-test 平均点	伸びた点数	t 検定(片側検定)
上位群(N=24)	75.458	79.375	3.917	t=1.989 *p <0.05
中位群(N=39)	54.00	62.692	8.692	t=4.807 **p <0.01
下位群(N=25)	34.56	48.36	13.800	t=5.586 **p <0.01
全体	54.329	63.170	8.840	

表1および表2の結果を基に考察すると、次のような2点にまとめることができるであろう。

(1) 今回学生全体88名の平均点は、54.32955 から 61.17045 と約 8.8 の伸びを示している。これは、リピーティングではなく、ディクテーションによる指導を行った小笠原(2001)の同学部同レベルの学生79名が8ヶ月で記録した伸び6.4点を上回る。つまり、ディクテーション指導で、前期と後期かかった効果を、リピーティング指導では、前期のみでそれ以上の効果を出すことができたことを示唆している。これは、シャドーイング指導がディクテーション指導より効果が見られたという玉井(2003)の報告と類似の結果である。

(2) シャドーイング指導の先行研究と同じように、リピーティング指導でも下位群の学生により効果が見られた。しかしながら、先行研究のシャドーイング指導ではあまり見られなかった上位群学生の有意差のある伸びが、今回のリピーティング指導では確認された。その伸びは、下位群に比べると小さいが、リピーティング指導が上位群にも統計上有意味な効果として現れた点は重要である。また中位群も、かなりの伸びを示していることも、注目に値する。

8. まとめ

今回の研究では、おもにリスニングスキルの指導効果の面から、分析を行ったが、今後は、スピーキングスキルの指導効果の面からの実証研究も必要となろう。リスニングスキルへの効果とともに、やはり「話すための練習」である以上、スピーキングスキルへの効果を、実証的に証明する必要がある。この研究を基礎として、今後発展的な研究へと進めていきたい。

この研究のまとめとして、最後に、学生自身がこのリピーティングによる授業をどのように評価しているかを、授業評価項目の中から、該当するものを取り上げて、報告してみたいと思う。授業評価の評価基準が、本年度より、4から5に変わったため、残念ながら数年前の授業評価と比較することはできない。しかしながら、かなりの学生が、このリピーティングを基礎にした授業を高く評価してくれていることがわかる。今後は、授業をより充実したものにすため、リピーティングの指導方法の改善や、他のコミュニケーション活動との連携等の研究も必要であろう。

なお、今回報告する授業評価は、長崎大学全体で実施されているものであり、筆者の場合は最終授業で実施した。無記名で実施し、特にリピーティング指導の面を中心に、評価を学生にお願いした。この全学的な授業評価は、7つの外国語科目共通項目と14この教員が自由に使える選択項目からなる。今回の発表では、その中から、今回のリピーティング指導に関係すると思われる項目のものを取り上げる。評価は、1点：そう思わない、2点：どちらかといえばそう思わない、3点：どちらともいえない、4点：どちらかといえばそう思う、5点：そう思う からなる。数名の学生のマークのミスや未回答があったため、項目の全体数が88名にはなっていない。

質問9. 授業の分量は適切だった。

	1点	2点	3点	4点	5点	平均点
クラスA (N=40)	0	1	4	22	13	4.17
クラスB (N=45)	0	1	9	22	13	4.04

質問 10. 進んで出席したくなる授業だった。

	1点	2点	3点	4点	5点	平均点
クラス A (N =40)	0	0	10	18	12	4.05
クラス B (N =45)	0	1	6	20	18	4.22

質問 17. この講義のような教え方をする他の授業を受けたい。

	1点	2点	3点	4点	5点	平均点
クラス A (N =39)	1	0	9	19	10	3.95
クラス B (N =45)	0	0	6	15	24	4.40

質問 20. 自分はこの授業に意欲的に取り組んだ。

	1点	2点	3点	4点	5点	平均点
クラス A (N =39)	0	3	5	17	14	4.08
クラス B (N =45)	0	2	3	26	14	4.16

質問 21. この授業に満足した。

	1点	2点	3点	4点	5点	平均点
クラス A (N =39)	0	0	3	20	16	4.33
クラス B (N =45)	0	0	0	17	28	4.62

参考文献

- Krashen S. (1985) *The Input Hypothesis.: Issues and Implications* Longman.
- Long, M. (1985) "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching," in Hyltenstam, K. and M. Pienemann. (eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. 77-79.
- Nunan, D (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1995) "Three Functions of Output in Second Language Learning," in Cook, G and B. Seidlhofer (eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press., 125-144.
- 岩村圭南(1994) 『英語リピーティング入門』東京：アルク。
- 宮崎操 (2002) 「もっとシャドーイングを —リスニング能力とスピーキング能力の育成を目指して」『言語文化教育学の可能性を求めて』(森住衛監修) 東京：三省堂. 327-344.
- 小笠原真司(2000) 「全学教育・英語コミュニケーションの授業における学習者インタラクションの効果 —パイロット・スタディー」『英語教育学論集 —青木昭六先生古稀記念論文集』東京：桐原書店. 189-203.
- 小笠原真司(2001) 「トップダウンとボトムアップに基づいたリスニング指導の効果 —1年間の縦断的研究からの報告—」『長崎大学教育学部紀要 教科教育学』No.37, 77-89.
- 小笠原真司(2004) 『コミュニケーションのためのパターン別英文600 リピーティングで学ぶ話すための基本構文』東京：金星堂。
- 高島英幸(2000) 『英語のタスク活動と文法指導』東京：大修館書店。
- 玉井健(2003) 「リスニングとシャドーイングの接点に見る新たな指導の接点」『英語教育研究』No. 26, 関西英語教育学会. 1-19.
- 米山朝二(2002) 『英語教育 実践から理論へ』東京：松柏社。

日本における中国語教育と中国における英語教育

大分大学 森川 登美江

日本における中国語教育は恐らく「発音練習後、文法事項を説明し、練習問題をさせる」という方法が一般的であろうと思います。私もビデオや写真などの映像、当日の内容に合わせた資料、民族服や民芸品を多用するなど、自分なりに若干の工夫は加えつつも、ほぼそういう授業を30年間やってきました。

ところが今年度はドイツの女子留学生が私の基礎中国語の授業を受講するようになり、そういう方法に対して真っ向から異論を唱えてきました。彼女は例えば「子音表や声調変化の原則など教える必要はない、文法の説明も全くいらぬ。とにかく発音させて会話させればいい」と主張するのです。「じゃあ、半三声などはどうするの?」と尋ねてみましたら、「そんなのはわざわざ教えなくても発音しているうちに自然にわかってくる」と言います。これはいわゆる“ダイレクトメソッド”と称される教授方法だろうと思いますが、彼女は「ヨーロッパの教え方はすべてそうで、日本のような教え方はしていない。文法などを最初から教えるから面白くなって学生が興味を失うのだ」と言います。私自身は原則をきちんと覚えておけば後が楽になると思って、最初に基本的事項を厳選して教え、豆テストを繰り返しています。それは中国語が好きで、在学中に是非マスターしたいと希望しているような学生には好評なようですが、そもそも語学が苦手な、必修単位習得のためだけに出席しているような学生にとっては、面倒くさく辛い作業かもしれません。

以前は「中国の留学生は英語ができない」というのが定評でしたが、最近はよくできる留学生が増加しているようです。そこで中国における英語の教え方はどうなのだろうと思って少し調べてみました。今、中国、とりわけ北京では「2008年の北京オリンピックまでに北京の半数の人が英語が話せるようになる」という目標を掲げて猛烈な英会話習得運動を展開しています。それこそ「猫も杓子も英会話」という状況のようで、町の講座も大流行です。スピーチコンテストなども各地でずいぶん盛んなようです。歩きながら発音練習しているおばあちゃんさえいます。英語のよくできる中国の留学生に尋ねてみましたら「以前は日本のようなやり方で文法中心だったので、文章は読めるけど会話ができなかった。今は会話中心なので話せるけど読めない」ということでした。「読み、書き、聞き、話す」という能力を総合的につけていくことは、中国でも大きな課題になっているようです。

今年7月、ハノイ国家大学日本学科の2年と3年の女子学生5人と知り合うチャンスがありました。驚いたことに5人とも流暢な日本語を操り、3年生は通訳までできるほどでした。尋ねてみたところ、教授方法自体は私とあまり変わらないようなのに、なぜこうまで差が出るのかと驚嘆してしまいました。彼女らは異口同音に「日本大好き、日本語は面白い」と言っていました。その熱意の差なのか、私自身の教授法の問題なのか、ご出席の先生方にアドバイスをいただければ幸甚です。

第2外国語（フランス語）を教える立場から英語導入教育を考える

宮崎大学 宮田 泰雄

Life is like playing a violin solo in public and learning the instrument
as one goes on. —Samuel Butler

1. はじめに

大学の教養教育として第2外国語（フランス語）を教えてみて痛感することの1つは、学生にとって外国語も1つの教科に過ぎず、すべての教科は小学校以来、書かれたものを目で見て、文字を書いて勉強するものという無意識の了解が外国語学習でも当然のこととして学習に反映していることである。しかしこの無自覚がいかに外国語初習者に言語の音に対する鈍感さをまねくかは、例えば板書されたものを筆記することでもって外国語を勉強したと錯覚することに如実に現れる¹⁾。つまり音の刺激を感覚的に脳に刻むのではなく、ノートなりテキストなりを読むことによって外国語を処理するため、スキルとして音声刺激に十分に反応できないし、発音を正しく制御して正しい文を生成できない。本稿では音声に力点を置いたフランス語導入教育の実践的報告を通して、言語スキル獲得において何が重要なのかを考えるとともに、初習外国語である英語の導入教育のあり方をも検討してみたい。

2. はじめに音と文法則ありき

人間言語であることの必須条件を考えてみると、①象徴機能を持つ、②構造（具体的には語順）がある、③学習して一定数の成員間で共有する社会制度である、の3点に絞られるであろう。

象徴機能つまりシンボル化機能(symbolization)とは、その語源が意味するように「ともに投げ込むこと」つまり「あるものとともに別のものを持ち込む・指す・表すこと」であるから、日本語なら[inu]という音形(signifiant)でもってワンワン鳴く動物「犬」(signifié)を表すが、両者のつながりに必然性はなく気まぐれであり、予測不可能であるがゆえに、「音」と「意味」(の連合)は言語学習においては丸暗記の対象となる。

発声源（発話器官）が一つであるため時間軸にそって継起する言語音は線状性をなし、必然的に言語は語順を持つことになるが、名詞の格変化(declension)をなくし語順に大きく依存する英語やフランス語あるいは中国語²⁾ などにおいては語順が文の生成に重要な意味を持つ。しかも単語の働きは品詞属性と密接な関係にあり、語順と連動するから、次の図式が成り立つ：文法＝品詞＝働き＝語順＝(文の)生成＝会話(瞬間作文)。つまり、会話を重視するなら必然的に文法を重視することになるにもかかわらず、最近の風潮は会話能力を性急に求めるあまり、文法原理に基づいて語彙を配列することを避けて、単語の辞書的意味だけを覚えて文全体を丸暗記すれば、外国語が操れると錯覚する。しかし単語レベルの暗記は可能であっても、語順の原理（文法・品詞）も理解せずに無数に生成し得る文を丸ごと暗記³⁾してそれを再生する行為は言語の原理に反

するばかりか、人間の記憶能力を超えている。すなわち「文法軽視、会話（コミュニケーション）重視」という題目は不可能にして自己矛盾の何ものでもない。

言語記号（単語）の音と意味のつながりは原理的に恣意的であるが、いったん確立したその恣意性は社会で共有されなければ言語の資格を持ち得ず、単なる個人幻想に終わり、社会性を持たぬがゆえに、「言語」として十分に機能しない。手話というコミュニケーション手段は音声を持たぬが、ある身振りが特定の意味を持ち（シンボル機能）、単位となるそれぞれの身振りは順序すなわち語順（構造）を持ち、単位となる身振りとそれが意味（指示）するものを複数の成員が学習によって共有するコミュニケーションシステムであるから、まぎれもなく言語の資格を備えている。その点、個人がその場限りでいわば使い捨てにするジェスチャー（身振り）とは似て非なるものである。

さて、本論の外国語学習に入るが、中学校の英語の授業がそうであるように、外国語学習にもまずテキストという書かれた教材があり、それを目で見えて読めるようにと音とスペリングを教えることから外国語教育はスタートする。教科書による読み書きから初等教育が始まる国語（母語）教育もその例外ではない。しかし、同じく言語教育と言っても国語教育と外国語教育とは決定的な違いがある。それは前者においては言語障害児でないかぎり文法と語彙（音と意味）の根幹はほぼ完璧に知り尽くしてそれを運用できる能力を持ち合わせている母語使用児童を対象に基本的に「読み書き」という書きことばを教えるのに対して、後者はまだ書き方はもちろんのことその言語を組み立てるルールも素材となる単位（形態素）の意味も音（音声・音素）も知らない生徒にそれらのすべてを教えようとする違いである。

この当然の違いから外国語の場合、いかにして文を生成できる能力を身につけるかが最大のポイントとなる。また、人類の言語歴史にせよ個人の言語遍歴にせよ、「はじめに音ありき」であり、文字が音に先行することはあり得ない。従って、外国語教育においても（書かれたものではなく）まず耳と口を介して音に反応して文を音声として生成する能力を身につけさせなければならない。具体的にはまず音で単語の意味を暗記させ（単位の境界を認識させる）、音によるその有意味単位の組み合わせを通じて法則性を教えることになる。文字は学習の初段階では音の記憶を呼び覚ますためのやむを得ぬ補助手段と考えたほうがいい。

3-0. フランス語クラスにおけるその具体的実践例

さて、第2外国語のフランス語授業において、以上の点に留意すればどのような教授法になるだろうか。最重要項目を箇条書きすれば、①言語の根幹ともいべき動詞を音の組み合わせとして、表現の中核を生成する能力を養う。しかも短時間で動詞に関わる重要な複数ルールを同時進行的に導入してこれを音声によって反復練習する。具体的には、直説法現在の肯定・否定、複合過去の肯定・否定プラス半過去、現在および過去（複合過去と半過去）の疑問文などの動詞句を1年間通じて、音声によって練習する。②動詞句の音声制御を可能にするために名詞句の練習はあえて最小限にとどめる。③フランス語の人称代名詞は、動詞の人称変化形や不定詞の直前に来るという語順のため、これを含んだ文の練習はあえて後半（夏休み以降）にまわすと同時に、「名詞句」と代名詞を交替させる練習により文の構造理解を明確にする。

とくに外国語を学ぶ初段階においては、可変的な組み合わせの「柔軟性」を獲得することに力

点を置き、フレーズであれ文であれ版木状にいわば「長い名詞」として丸暗記する「硬直」を極力避けなければならない。教える側にとってもこのことを最優先留意事項とする。

3-1. 動詞句の組み合わせ練習

文生成の中核である人称変化形（英語で言う *finites*）を最初の数回の授業内でフランス語音の耳慣らしも兼ねて導入する。まず *avoir*<have>、そして *être*<be>の、さらには類推可能な若干の基本規則動詞（-er 動詞；e.g. *chanter, manger, aimer*）の6つの人称変化形（現在）を一挙に導入する。この音声刺激によってそこに含まれる6つの主語人称代名詞と特徴的な動詞語尾を認識させると同時に、必ず意味を意識させ、単なる音の鸚鵡的反復練習に終わらせないことが肝要である。

ここまでの動詞変化練習にはあえて名詞句を組み込まないが、ときどき練習が単調にならない程度に習いたての名詞句なり形容詞を組み込んで完全な文を作る（e.g. *Je suis étudiant(e)/ japonais(e) ; J'ai un chat.*）。そして主語の人称・数の順序をランダムに変えても音声による6つの人称変化形の正しい組み合わせができ、その組み合わせの意味が分かるころを見計らって、規則動詞の過去分詞（-é;類推可能形）を導入して、即、複合過去の組み合わせを一挙に練習する。

現在と複合過去の切り替え練習によってたえずパターン化とパターンの硬直化を避けることを意図しながら、その組み合わせの範囲をさらに肯定から否定へと導く。毎クラスの半分ぐらいをこのような音声による瞬間仏作文をおこなうと同時に、使用テキスト（例えば「文法」や「仏作文」）で学ぶ名詞句のかたまり（例→3-2）を随時導入して組み合わせの幅を広げていくが、授業の中核はあくまでも動詞句の音声による柔軟な生成能力を身につけることである。

このように、前期における音声による組み合わせ仏文核練習は、例えば、つぎのような練習問題を導入することで、予習・復習の教材にもなる⁴⁾。

小テスト a	()	小テスト b	()
(現・肯)	1. Je			(複過・肯)	1. Vous	<i>chanter</i>	<sing>
(現・否)	2. Tu			(複過・否)	2. Ils	<i>manger</i>	<eat>
(複過・肯)	3. Il			(現・否)	3. Je	<i>venir</i>	<come>
(複過・否)	4. Nous			(現・肯)	4. Tu	<i>jouer</i>	<play>
(現・否)	5. Vous			(複過・否)	5. Il	<i>voir</i>	<see>
(現・肯)	6. Ils			(複過・肯)	6. Nous	<i>aller</i>	< go >
(複過・否)	7. Je			(現・肯)	7. Vous	<i>travailler</i>	<work>
(複過・肯)	8. Tu			(現・否)	8. Ils	<i>aimer</i>	<love>
(現・肯)	9. Il			(複過・肯)	9. Je	<i>faire</i>	< do >
(現・否)	10. Nous			(複過・否)	10. Tu	<i>lire</i>	<read>

いま仮に右上のような10個の動詞を導入すれば、その組み合わせは $6 \times 4 \times 10 = 240$ にもなり、さらにわずかな単語の組み合わせによる名詞句(3-2)とこれら動詞句の組み合わせで、非常に多くの文の生成が可能になる。それらの逐一を、組み合わせの原理つまり文法からではなく、丸暗記して再生することは不可能であり、また脳の記憶力の限界を超えている。そして強調すべきは、それらの組み合わせは、単語のレベルで暗記していれば、初めて耳にするものであっても、

確実に2割近くの学生が正しく音声認識して文の意味を理解し、また一度も練習したことのない組み合わせによる文であっても再現できることである。これを言い換えれば、決して鸚鵡的再生ではなく、言語原理にもとづく「限られた単位の組み合わせ」からの生成であることがわかる。外国語導入教育において、文法抜きの、換言すれば、単位(単語)の組み合わせの視点がない、文の版本状丸暗記に終始する弊害を筆者が危惧するゆえんである。

このような動詞句と最小限の名詞句の組み合わせによる文レベルの認識・生成が前期クラスの中核をなし、後期においては、これを引き継いでさらに半過去形の導入⁴⁾と、名詞句の代わりをする人称代名詞のあらたなる導入によって、ますます組み合わせの幅が広がり表現が多様化する。その間、疑問詞的表現として、*qu'est-ce que*<what?>, *où* [*est-ce que*]<where?>, *quand* [*est-ce que*]<when?>, *qui*<who?>, *combien de*<how many/much?>などを組み込むことで、疑問文とその受け答えも可能になる。

要するに、丸暗記の負担をできるだけ軽減して、その代わり限られた数の要素の組み合わせに学習エネルギーを注ぐことによって、言語の活動態(dynamism)を習得させることが外国語導入教育の根幹であるべきと考える。そのためには静的な書かれたもの(static state)の読み書きに終始したり、いわんや言語脳の刺激がほとんどないコピー的学習を極力排さなければならない。従って、板書はあくまでも音声による理解の限界・不備を補うためのものでなければならない。例えば、[matasate]という音の連なりを耳にしてもとっさにその意味が浮かばない。そこで「my teacup」と意味のヒントとともに、フランス語が「ma tasse à thé (my cup for tea)」という4つの語彙からなる(組み替え可能な4つの単位からなる)ことを理解させるために、あるいはまた[jâte(ε)]という音を聞けば、*chanter*(不定詞); *chantez*(vousに対する現在形・命令形); *chanté*(過去分詞); *chantais, chantait, chantaient*(半過去形)などの語形に対応するが、それらの語形がもつ文法特性を認識させるために、音と連動した形で随時そのスペリングを提示するものの、視覚的提示は、音による動態練習時には理解と動態スキルを確実にするための補助手段である。

3-2. 最低限の名詞句の組み合わせ練習

前節でのべた動詞句を中心とする動態スキルの定着だけでほとんど限られたクラス時間を費やしてしまうから、あえて名詞句に割く時間を最小限に押さえざるを得ない。それでもフランス語は英語と違って、形容詞的要素は原則として名詞の性数に語形を合わせなければならず、静的に処理できないから、ある程度ここでも組み合わせにともなう語形変化に対応できるように、動態スキル練習が要求される。

そこで、名詞とそれに付随する使用頻度の高い限定詞(*déterminants*)や形容詞の可変的組み合わせを確実にするため、暗記すべき名詞と形容詞をあえて最小限にとどめ、限定詞(*un, une; des*<a(n),some>/ *le(l'), la(l')*; *les*<the>/ *ce(cet), cette; ces*<this(that);these(those)>/ *mon, mes*<my>/ *ton, ta; tes*<your>/ *son, sa; ses*<his(her,its)>/ *notre; nos*<our>/ *votre; vos*<your>/ *leur; leurs*<their>/ *du, de la, de l'*<some>)、前置形容詞(*petit, joli*)、後置形容詞(*intéressant, intelligent*)、数詞(1~10)、と若干の名詞(*livre, table, vélo, maison, voiture; mère, père, ami(e), étudiant(e); eau, riz, pain, viande*)だけを丸暗記の対象にしても、その組み合わせによる有意な表現の可能性は何百の数にのぼる。ここでも法則無視の丸暗記が無謀であることが分かる(丸

暗記でもそこから帰納的に法則を導き出せれば問題はないが)。

しかも、フランス語は全ての名詞を男性名詞か女性名詞かのいずれかに否応なしに分類しなければならず、形容詞的要素は名詞の性数によって語形が強制的に変えられるから、初習者には英語にくらべて名詞句の生成に費やすエネルギーは大きくなる。

そこで、その組み合わせの動態スキルを確実にするために、例えば次のような形式で、表現⁵⁾を音でフランス語に言い直す練習を教室内であるいは自学自習時の練習問題として課す。

a/the/this(that)/my/your,our,his,her,their ×

book/table/bicycle/house/car ; mother/father/friend/student ; water/rice/bread/meat
some/the/these(those)/my/your,our,his,her,their/two~ten ×

books/tables/bicycles/houses/cars ; mothers/fathers/friends/students ; water/rice/bread/meat
(さらに形容詞を付加して) ; the/my/your,etc. × little(small)/pretty/clever/interesting ×

book(s)/table(s)/bicycle(s)/house(s)/car(s);mother/father/friend(s)/student(s) ;

(×は語群と語群の組み合わせを表す)

3-3. 名詞句と代名詞の切り替えと文への組み込み練習

英語やドイツ語のゲルマン語とは違って、ロマンス諸語に属するフランス語は名詞句とその代わりをする代名詞が文中において語順を異にするところを強調しなければならない。つまり名詞句は英語同様に動詞の後に配されるが、それを受ける代名詞は原則として動詞（肯定命令形を除く人称変化形・不定詞・現在分詞）の直前に来る点で、名詞句であれ代名詞であれ常に動詞の後に来る英語と決定的な違いがある。この違いを感覚的に身につけるためには、(3-1)で提示した動詞句の動態スキル練習時に、随時、(3-2)の名詞句を組み込んだ表現とともにその名詞句を代名詞で置き換えた表現に切り替えて音声による瞬間仏作文を実行させる。簡単な1例をあげれば、

Je vois ton ami Taro tous les matins. / J'ai vu ton ami Taro hier.

→Je le vois tous les matins. / Je l'ai vu hier.

→Je ne le vois pas récemment. / Je ne l'ai pas vu hier.

となる。この代名詞の語順の問題は、文法書などを目で追って理解する段にはさほど難しくはないが、動詞句に組み込まれたこの語順に条件反射的に対応するのはいささかやっかいである。個々の単位としての要素は読んで理解できても、リエゾンやエリジョンで微妙に変化した音の連なりに反応して一瞬にその意味を把握したり、また即座に語順を制御して文を組み立てるには、日ごろの学習において聴覚・視覚・運動感覚(スペリング)を総動員して感覚的に言語脳に刻み込み、少数であれモデル文をとっさに生成できるまで練習する必要がある。

通年 30 回前後の授業において、毎回その半分の時間をこのような音声による瞬間仏作文の訓練に当てたとしても、カバーできる範囲は限られている。不規則動詞を導入するとそれだけ丸暗記の対象が増えて、動態スキルの獲得に負荷を与えてしまうから、ただ重要だからという理由でむやみに多くの不規則動詞を練習に取り込むこともできない。また、導入する動詞の選択によって、「構文」練習がさらに加わる。例えば、つぎの例が示すように、構造の枠を視覚的に提示しても中核となる可変の動詞句は、あえて目で見えないようにして、頭で組み立てさせる練習をしなければならないだろう。

		te	可変	une/la/cette fleur. (f)
Je	(ne)	vous	動詞部	un/le/ce livre. (m)
		lui	(3-1)	de la*/la/cette viande.(f)

私は〔君に/君たちに(あなたに)/彼(女)に〕〔ひとつの(少々の)/その/この〕〔花を/本を/肉を〕〔与える(あげる)/与えない/与えた/与えなかった；買う/買わない/買った/買わなかった〕(*否定文では de になる)

練習にあたって最初は構造枠を見ながら動詞可変部を補って文を作ってもいいが、それができるようになると、日本語による組み合わせからできる多様な文に対応するフランス語を、同様に組み合わせによって、全く目に頼らず頭の中で組み立てる。この例で分かるように、もし(3-1)の動詞表現の動態スキルがしっかり身に付いていれば、わずか2つの動詞を導入しても100以上のフランス語文を難なく生成することができるであろう。固定したパターン(静態)と可変動態スキルの組み合わせでフランス語を生成していくという教授法は、同時に自学自習法としても有効で、このようなスキル獲得のノウハウは、たとえ一生フランス語に縁のない人生を送るかもしれないとしても、学生にとって決して無意味だとは筆者は考えない。

4. (小学校あるいは中学校での) 英語導入授業への提言(むすびに代えて)

外国語学習が楽しいとはどういうことか。おそらくそれはたとえ不十分であってもその言語が「使える」(理解できる・言いたいことが言える)、言い換えると「自己表現できる」ことに尽きるのであろう。このように考えると外国語の授業は一にも二にも外国語で「自己表現する」ノウハウを中核に据えて、このために有効な学習法(従って教授法)は何かを追求しなければならないし、そのスキル獲得の過程で実践しなければならないことはおそらくスキル全般の修得にも通底するはずである。そして、限られた時間内でスキル獲得のノウハウを自覚的に学ぶことは、後の人生を豊かにする営みであり、第2外国語の学習もこの例外ではなく、その具体的実践の好個の場であると言えよう。

何よりもまず、いかなるスキルもその獲得は自覚的でなければならない。とくに外国語の獲得はそうである。なんとなく無自覚的に獲得できるスキルはない。おそらく唯一の例外は第1言語(母語)の獲得であろう。自覚的に学習したことが無意識に正しく使えるためには絶えざる自覚的修正が必要である(養老孟司氏はこの過程を「知行合一」という言葉で端的に言い表している)。

さて、むすびに代えて、以上のことをふまえて小学校への外国語(実質的に英語)の導入に関して、そのあり方に若干の提言をしたい。結論から言えば、教える側は最初から、短期間で限られた数の言語素材の組み合わせで文を生成できる能力の涵養を意識してプログラムを組まなければならない。文章や単語をやみくもに暗記させても真の言語運用能力は養われない。もし小学校で有効な外国語教授法があるとすれば、それは中学校であれ大学生・一般人にも通用するもので、小学生にのみ有効な教授法などあり得ないと筆者は考える。以下、紙幅の関係で要点のみを列記してみるが、その実践報告の詳細は別稿に譲ることにする。

- 音声のみの教材を作る。従って以下の練習もすべて耳からである(書かれたノートでもテキストでもなく、音声記憶を補助的に家庭学習に持ち込むためには、MDプレイヤーの普及を考えると、教室内訓練のプログラムを生徒全員にコピー配布する/音と意味の連合は恣意的で

あるから意味とともに音声を録音して耳から覚えさせ、表現はランダムシャフルを利用して、練習順序による慣れの予測可能性を防ぐ。できればセクション毎のランダムな組み合わせができるソフトの開発をすべきである)

- 文字に直すことを極力避けるために、小学校ではペーパーテストをしてはいけなし、家庭学習でも文字優先の親や学習塾の考えをブロックしなければならない。
- 生活に密着した基本動詞から始める（単語の輪郭をはっきりさせるため、またコミュニケーションの現実からして、命令文として単一動詞文を言わせる：食べよ→eat/遊べ→play/走れ→run/行け→go/泳げ→swim；暗記の負担がないかぎり随時他の動詞に入れ替えていい）
- それをベースに新しい単位(単語)を導入して、組み合わせの原理で2語文を作らせる (please eat/play/run/go/swim；I eat/play/run/go/swim.；You eat/play/run/ go/swim. 例えば、この15の文をランダムに意味提示して英語で言わせる。パターンの鸚鵡的硬直を避けるためである。パターンを作ると同時にそれを壊して柔軟に組み合わせできる能力を養うことが肝要)
- 進行形を導入する (I'm eating/playing/running/going/swimming.；You're eating/playing/running/going/swimming. 進行形の文と上記 I eat/play/run/go/swim.；You eat/play/run/go/swim.の違いを切り替えて認識させる／語形として-ing が付くもとの動詞形を意識させるために、1語の命令文を復習させる／ついでに run→running→runner；play→ playing→ player；swim→swimming→swimmer のように既に日本語でも馴染みの言葉が語尾の組み合わせのうちに再現できる楽しみを持たせると同時につねに類推を可能にする法則性が言語を支配していることを暗に知らしめる。なお、課題がすこし難しくなるが、逆に語尾の音節を取り去って動詞原形を言わせ、その意味を類推させる（「動詞」というラベルそのものはさほど重要ではないが、この段階で「もとの形」が動詞であると教えても文法嫌いにはならないだろう）；runner→run；speaker→speak；catcher→catch)
- You を主語とする疑問文とその肯定・否定の返事を導入する (Do you eat/play/run/go/swim？ Yes, I do. / No, I don't. / ここで他動詞なら目的語の名詞句を導入していい)
- You を主語とする進行形の疑問文とその肯定・否定の返事を導入する (Are you eating/playing/running/going/swimming？ Yes, I am. / No, I'm not. / 一般動詞と be 動詞の疑問文・否定文の違いを感覚的に定着させる)
- 法助動詞として can だけを導入する (I can swim/run/play/go/eat. と I eat/play/run/go/swim. の違いを切り替えて認識させる)
- can を含んだ文の疑問文とその肯定・否定の返事を導入する (Can you swim/run/play/go/eat？ Yes, I can. I can swim. etc/ No, I can't. I can't swim. / Do you eat/play/run/go/swim？ Yes, I do. / No, I don't. / Are you eating/playing/running/going/swimming？ Yes, I am. / No, I'm not. の組み合わせの違いを同時並行的に切り替えて定着させる)
- what などの疑問詞を導入することで疑問文とその受け答えの幅を広げる。
- 3人称単数の肯定文・否定文・疑問文の導入
- 現在形の世界が定着すれば、一挙に過去の動詞を導入するが、その不規則形は算数の九九を唱和するように、eat·ate·eaten/run·ran·run/go·went·gone/swim·swam·swum と音声で丸暗記させればいい（予測不可能な語形は意味と同様、丸暗記の対象となる）。また、疑問文とそ

の返事に必要な過去形(Did you.../Were you ...ing ?/Could you... ?)を随時導入して、現在形でおこなったのと同様の切り替えを行い、随時、現在と過去を対比して時制の違いを認識させるが、現在形での変換練習が定着しておれば、小学生でも高学年になれば十分対処できる能力を持っている。要は、比較的短期間に体系を意識して同時並行的に集中して動詞の多様な使い方を音声認識させ、表現できるようにすることである。

- 言語の動態スキルを身につけるには、スキル一般と同様に、感覚・筋肉制御・言語脳を働かせる練習をせねばならず、その気持ちのない生徒は、体育の嫌いな生徒が身体を使うことを厭うようにそのような練習を嫌がるため、文ですら長い名詞句として暗記しようとする。しかし、名詞句をいかにたくさん暗記しても言語運用スキルにはなり得ない。暗記したものを思い出す脳の働きといまここで文を生成する脳の働きは明らかに違う（例えば、スピーチを丸暗記して再現する場合とポイントを踏まえてその場でスピーチを組み立てる違い）。このため、とくに外国語入門段階では名詞句の暗唱はほどほどにして、もっぱら動詞中心の動態スキルの涵養に努めなければならない。
- このように音声だけで一切文字を使わない練習を生徒に課すことを原則とすれば、小学校英語担当教員に要求される資質は、かならずしも英語の運用能力ではなく、言語の本質を理解して、音声学の基礎知識と英語の音素内に収まる範囲内での正しい発音ができることである。
- 有効なスキル獲得法は必然的にスキル練習を強要する面がある。そして人の常として長期にわたって持続的なスキル練習に耐えうる人の割合は2～3割ぐらいであろうから、有効な教授法であればあるほど、できる生徒が2～3割、むしろできないか強い拒否反応を引き起こしかねない7～8割からなるグループの二極分化が早くも小学校から起こり、この2つのグループを中学校以降の教育機関で英語をどのように指導していくかが大きな問題となろう。なぜなら、分かっていることを教えられる苦痛と分からないのに分かったこととして授業を進められる苦痛を教える側が同時に緩和することはできないから。

また、小学校で英語の中核的能力（音声で単語提示されれば文法にかなった有意なフレーズなり文が組み立てられる能力）を身につけた場合、中学校の英語教育の現場がそれにどう対処するかも大きな問題となろう。これがうまく連動しない場合、せっかく音声対応ができる小学生の能力を例えば従来型の視覚的ペーパーテストで潰しかねない。つまり本当に効果的な英語授業が小学校でなされるなら、いちばん大きな問題を抱えるのは中学校の英語教育現場であろう。

本稿では大学における初習外国語（フランス語）の授業も小学校における初習外国語（英語）の導入教育も方法論的には同じであることを述べてきた。暗記というコピーがなければそもそも言語が成り立たないが、コピーだけでは言語は運用できない。コピーしたものを動かす力があって初めて言語として動き出す。しかし言語の動かし方は言語を動かすことによって学ぶ（冒頭英文）。言語を動かすことによって自己表現の喜びが得られる。全面コピーには生きる喜びはない。コピーしながらコピーしたものを自分なりに組み合わせて初めて自己表現することになる。これこそ「生きること」そのものである。

注

- 1) 従って、耳だけの音声練習部分こそ文生成の核心にもかかわらず、単なる意味抜きの感覚的発音練習と思いきみ、テキストを開いて読み書きするところから正式な授業が始まると勘違いする学生がとくに外国語の不得手な学生に多く見られる。そういう学生にかぎって「学生による授業評価」ではノートが取りやすい丁寧な板書を教師に要求する。
- 2) 例えば、我姓宮田、という中国語において「姓」はその語順からして動詞と判断しなければならないが (cf. *Je m'appelle Miyata./ Ich heiÙe Miyata.*)、文字面から「私の名前は宮田です(My name is Miyata.)」と解して、訳語の日本語から逆に外国語の品詞を名詞と判断したり、意味さえ分かればいいという文法 (品詞) 無視の学習からは、正しく外国語の構造を理解できないし、ましてや正しく表現できない。

ちなみに、品詞全般のこととして、単なる文法用語のラベルの知識と語順が決定できる (従って文が生成できる) 品詞感覚と混同してはいけない。例えば、3歳児が「今日は、みよちゃんと公園で遊んだよ」と言ったとき、「遊んだ」ということばを文末という位置に置いたことが品詞感覚のある証拠、つまり文法が無意識のうちに確立している証拠であって、遊ぶ=動詞というラベル貼りが文法ではない。この3歳児は「動詞」というラベルの名称を一生知らなくても文法は既に知っているから日本語を生成できるのである。
- 3) 文章暗記は、まだ外国語の文法も知らない学習者の場合、組み替え可能な活字ではなく「版木」、あるいは文の構成要素を検索できない「画像」と考えればいい。完全に暗記すれば一字一句違わない1つのかたまりとして再現できるが、これをもとに部分的変更・組み替えによって新たな文を生成できない。例えば、「わたしは君が好きだ」というフランス語を (おそらく小学生のころから) 「ジュテーム(*Je t'aime.*)」という音のかたまりで知っている学生は多いが、この音のかたまり (文) を鸚鵡のように再現できても、それを構成している単位 (語彙) やその品詞属性を知らない限り、組み替えて、例えば、「ティユメーム」(*Tu m'aimes ?* [君、僕が好き?]) という新たな文の生成ができない。逆に、もし構成要素の境界 (語彙) とその属性 (品詞) が分かれば、「ジュテーム」は、1つの画像のような音のかたまりではなくなり、構成要素を検索できるいわばOCR化 (活字認識) された音の連りに変じて、それぞれの構成要素を相互に入れ替えることが可能となり、新たな文の生成ができることになる。その時点で初めて、暗記した「ジュテーム」という音の集合体が文法事項の詰まった利用可能な言語財産となる。つまり外国語学習において、丸暗記が先行しても必ずいつかは「文法」による自覚的分析のフィルターを通さなければならない。さもなくば文の丸暗記は所詮は鸚鵡的再生にすぎず、真の生成能力にはなり得ないことを学習者も教師も認識すべきである。

第1言語 (母語) の場合は、小学校就学時までには自由に話せるほど完璧に (無意識に) 文法を身につけているから、母語の文章暗記は言語学習において有効な学習手段であることに異論はないし、外国語の場合も組み替えが自由にできるレベルでは、つまり文法を習得した段階では、文章の丸暗記が有効であることは言をまたない。
- 4) 同じ動詞群でも台紙を変えたり導入する動詞の順序を変えるだけで丸暗記によって処理することが不可能であることがわかり、逐一意味を考えながら語形と構造を制御して行かねばならず、絶えざるそのような言語脳の刺激によって動態スキルが身に付く。また、半過去形の導入はある程度複合過去の生成に慣れた後期授業の音声練習課題になる。複合過去と半過去をどのような文脈で使い分けるか、例文による切り替え練習はこのような動詞活用を核にしたスキル練習の延長上にある。
- 5) 限定詞(determiners)の特性や複数の明示という点で、問題としての表現は英語が適切で、フランス語理解のうえでも、日本語では不十分である。

《発表：外国語部会》

鹿児島大学教育センターにおける外国語教育改善の取り組み

鹿児島大学 坂本 育生

鹿児島大学では、平成9年3月の教養部廃止以来、一般教育（共通教育）の運営は大きな混乱に陥りました。教養部に替わって設置された共通教育委員会にはほとんど権限がなく、発表者が関係する外国語教育に関しましても実に不安定な状態でした。特に前期・後期ともに100コマ以上の開講クラスがある英語のカリキュラム・期間割作成という極めて重要な作業も、その責任所在が不明確で、一部の旧教養部出身の教員と事務職員の方々の献身的な作業によって辛うじて維持・管理がなされている状態です。

そのような不安定な状態を打開すべく、平成15年10月1日に設置されました「鹿児島大学教育センター」への期待は、極めて大きいものです。教育センターは、「高等教育研究開発部」「共通教育企画実施部」そして「外国語教育推進部」の3部門から成り立っております。発表者は兼任ではありますが、外国語教育推進部部長として、この1年あまり外国語教育の改善と推進に取り組んでまいりました。本研究発表におきましては、その間の外国語教育推進部の取り組みについて、御報告させていただきます。

残念ながら、まだ教育センター専任のスタッフは配置されておりませんので、抜本的な改善とはなっておりませんが、教育センターには、既修得単位の認定や検定試験の単位認定の作業を学部に移わって行うこともできますので、事務作業の簡素化において早くもその成果をあげております。また外国語教育推進部主催のTOEFLやTOEICの模擬試験の実施、DVD設置などの予算要求なども、まとまって行うことができ、学長裁量経費もいただくことができました。（現在教育センター専任スタッフ2名の教員公募も行っております。）当日はこの1年あまりの「教育センター船体外国語教育推進部」の活動報告を致したいと思っております。

これまで研究に偏りがちであった大学も、今後は教育面の充実が一層求められております。我々鹿児島大学教育センターの取り組みが、多少たりとも御出席された方々の御参考になれば幸いです。

外国語部会の報告

大分大学 池内 宣夫

外国語部会では、7件の報告が行われた。その要録を以下に記す。

(1) 「〈一般教育としてのドイツ語の意義とその学び方〉への一考察」

野村 文宏 (別府大学 講師)

教養科目として週一回ドイツ語文法を教えることの意義をどこに見出せばよいのだろうか。野村氏は、ドイツ文法を学ぶことを通して何が学べるかを学生に伝えようと努力している。それは、学習方法を意識的に捉え直すことである。すなわち、学習方法を求めて試行錯誤すること、能動的に学ぶこと、目標の設定から達成までの学習プロセスを学ぶことである。また、ゼロからドイツ語を学ぶことによって英語で挫折した学生も成功体験ができることも伝えている。

(2) 「第二外国語学習の課題」

中島 和男 (西南学院大学 教授)

実用志向の英語習得の必要性が叫ばれるが、**how to** ものにはとどまらない、大学での英語教育があつていいと考える。一方、第二外国語学習の意義はどこにあるのか。「グローバル化」が英語抜きには語れないことは現実であるけれど、グローバル化によって個別が解消されるわけではない。むしろグローバル化によって英語以外の言語の重要性が高まっているのではないか。外国語の実用能力を養うことは大切である。しかし、その前に「物の見方・考え方」を養うことが大切である。英語以外を母語とする人がいかに多いかを認識することも「実践」である。それを大学は社会に対して発信していかなければいけない。

(3) 「入試方法の多様化により生じる学生の英語学力不足の問題とその対応について一大分大学経済学部の事例」

中達 俊明 (大分大学 助教授) 雲 和子 (大分大学 助教授)

入試方法の多様化によって英語の授業に対応できる学力を備えていない学生が増えてきている。大分大学経済学部では、昨年からこのような学生に対応するため、通常のクラスに代わるものとして「基礎英語」クラスを設けている。(学年始めにプレースメントテストを実施し、その結果をもとに2クラス、各30名。) 授業を担当した印象は、学生の反応を最初は心配していたが雰囲気は悪くない。学生に対するアンケートの結果も、自分の学力に合ったクラスで授業が受けられてよかったという回答が多い。また、授業の成果も、学年末に実施したテスト結果では半数以上の学生の成績が上がっている(平均点も約6点up)。なお、今後の問題点として、教科書、指導法が統一されていない、「基礎クラス」から通常の英語クラスに上がる制度がないなどがある。

(4) 「リピーティングを利用したスピーキング指導とその実証的効果について」

小笠原 真司 (長崎大学 助教授)

小笠原氏は英語科目「英語コミュニケーション」を担当されている。「英語コミュニケーション」はスピーキングとリスニングのスキルを養成するものである。氏はスピーキングとリスニング能力向上の準備段階として基礎的訓練が必要と考え、リピーティング指導を取り入れている。リピーティング指導とは、テープから流れてきた英語を忠実に再生する練習である。この指導法により、学期の初めと終わりに実施した JACET というリスニングテストの結果を比較すると、平均点の伸び(約 8.8)が認められた。

(5) 「日本における中国語教育と中国における英語教育」 森川 登美江 (大分大学 教授)

日本における中国語教育は「発音練習後、文法事項を説明し、練習問題をさせる」という方法が一般的であろう。しかし、森川氏の授業を受講しているドイツ人留学生から「文法は必要ない。とにかく発音させて会話をさせればよい」と異論を唱えられた。森川氏は「従来型の授業かいわゆるダイレクトメソッドか」という問題を提起され、中国における英語教育について報告された。それによると、中国では、以前は日本式に文法中心だったので、文章は読めるが会話ができなかった。しかし、今は会話中心なので話せるが読めない、とのことである。

(6) 「第2外国語(フランス語)を教える立場から英語導入教育を考える」

宮田 泰雄 (宮崎大学 助教授)

「読み書き・文法」から入る外国語学習が当たり前のように考えられているが、言語においては音が文字に先行するのであるから、音から入らなければいけない。そして音の組み合わせを通じてその法則性(つまり有意義な文を生成すること)を学ばせなければいけない。このようなことをふまえて、英語導入教育においても、文章や単語を暗記させるのではなく、限られた言語素材の組み合わせで文を生成できる能力を養わなければいけない。これは大学における英語教育についても言える。

(7) 「鹿児島大学教育センターにおける外国語教育改善の取り組み」

坂本 育生 (鹿児島大学 助教授)

鹿児島大学では平成9年に教養部が廃止され、一般教育は新たに設置された共通教育委員会が担ったが、ほとんど権限が無く、一般教育の運営は不安定な状態であった。しかし、平成15年に「鹿児島大学教育センター」が設置され、状況が改善しつつある。坂本氏は、その3部門の一つである「外国語教育推進部」の部長をされており、その活動について報告された。それによると、「外国語教育推進部」は、学部によって既修得単位の認定や検定試験の単位の認定、TOEFL や TOEIC の模擬試験の実施などの活動をしており、さらに予算要求権ももつとのことである。

以上が要旨である。今回は、報告が7件と多く、質疑応答や討論に十分な時間がなかったのが残念であった。

身体・スポーツ科学におけるニュースポーツ導入の効果と課題

大分大学 谷口 勇一

1 研究の目的

報告者は、身体・スポーツ科学科目において「レクリエーション・スポーツ」を担当しており、その教材としてニュースポーツを積極的に導入している。

授業のオリエンテーションでは、まず「レクリエーション・スポーツ」の主旨について、概ね以下のような説明を施している。すなわち、レクリエーションとは再創造または再発見という意味を有した言語である。よって、本授業ではスポーツという身体活動に対する新しい価値観を獲得し、さらには身体活動自体の意味を再認識する機会にしてもらいたいということ、である。

そこで本授業においては、既存スポーツ活動のカウンターカルチャー的意味合いで発生してきたニュースポーツを積極的に教材として活用することにより、上記主旨の理解を促そうと意図してきた。すなわち、ニュースポーツの特性である「いつでも・どこでも・だれでも」という、既存スポーツとは一線を画した「柔軟性」が、学生たちのこれまでの身体活動およびスポーツに対する価値観を発展的にスクラップしつつ、新しい価値観を再創造させたいというものである。

今回報告者は、上記授業概念の成果を具体的に検証する目的から、受講学生に対する意識調査を実施した。当日は、その分析結果等をもとに、「レクリエーション・スポーツ」におけるニュースポーツ導入に伴う効果と課題について紹介していきたい。

2 結果の概要

調査は、平成16年度前期授業の最終日に、受講学生全員を対象として行っている（集合調査法）。対象者数は40名であり、属性内訳としては、男子14名（35.0%）、女子26名（65.0%）、教育福祉科学部14名（35.0%）、経済学部26名（65.0%）であった。

4種目のニュースポーツを経験したことを受け、受講学生に対して、各種「スポーツ観」を訊ねてみた。

ニュースポーツ導入に伴う効果として取り上げたい結果としては、「スポーツは気軽に行えるものだった」、「スポーツは楽しい活動なのだった」、「スポーツは勝敗だけではない楽しさがあると思った」、「スポーツは新しい人間関係づくりに役立つ」、「スポーツは気分転換になるものだった」といった項目に対する回答が軒並み肯定的な傾向となったことである。このことは別の設問において明らかとなった、高校時代の保健体育授業に対する満足度よりも今回授業に対する満足度が若干ではあるが高いという結果と何らかの関連性を見出すことができるのかもしれない。

逆に、課題としては、「もっと競争的要素があった方が楽しい」、「ニュースポーツはこれから普及するとは思えない」、「これからも個人的にニュースポーツをやってみたいとは思わない」といった意識が若干ながら高いことにありそうである。

《発表：保健体育部会》

生涯スポーツゼミナール科目「アウトドア・レクリエーション」の実践とその課題

大分大学 二宮 浩彰

1. 生涯スポーツゼミナール科目の位置づけ

大分大学の教養教育で実施しているゼミナール科目は、少人数を基本にした演習形式で行われている。そのなかの生涯スポーツゼミナール科目は、1年次生を対象とした身体・スポーツ科学の学習内容を、2年次生以降も連続して学習できるようにするために開講されている。スポーツに継続して参加することは、健康の維持増進や精神的ストレスの解消に役立ち、心身ともに多大なる便益をもたらすだけでなく、人々の生活の質を向上させ自己実現を促す生涯学習として重要な意義をもっている。平成16年度の生涯スポーツゼミナールでは、レクリエーション・スポーツやアウトドア・スポーツを題材として、「アウトドア・レクリエーション」、「アウトドア・スポーツ入門」、「レクリエーション・スポーツ」、「バレーボールを楽しもう」、「テニスを楽しもう」、「テニス上達法」、「アウトドアライフへの挑戦」、といった7種類の授業科目が開講されている。本発表では、その一つである「アウトドア・レクリエーション」の授業内容を紹介し、今年度の実践について報告する。

2. 「アウトドア・レクリエーション」の授業内容

アウトドア・レクリエーションは、常に状況が変化する自然を相手としてスポーツに挑戦しリルを味わうところに面白さがある。また、ストレス解消やリラクゼーションといった効果もあり、余暇生活の豊かさを求める傾向と相まって、人々のアウトドア・レクリエーションへの関心は高まっている。しかしながら、日常的なスポーツとは異なり、アウトドア・レクリエーションは簡単に取り組むことができる活動ではない。自然現象に対して不注意なために起こる事故も後を絶たない。安全にアウトドア・レクリエーションを楽しむためには、基本的な知識と技能を身につける必要がある。この授業における到達目標は、生涯にわたって充実した余暇を過ごすための能力を身につけ、個々人がライフスタイルに合ったスポーツに自発的に取り組めるようになることである。

授業では、学内講習においてアウトドア・レクリエーションの基本的な知識と技能を受講生が習得した上で、大分県内の活動場所においてアウトドア・レクリエーションを実践するための実習を行う。実習参加には、宿泊費・食費・旅費などの実費（5000円程度）を必要とする。アウトドア・レクリエーションの活動種目としては、自然にやさしいノン・モータライズド・スポーツを取り上げる。実施可能な活動種目は、カヌー・カヤック、ウインドサーフィン、スキンドайビング、フィッシング、サイクリング、トレッキングである。なお、自然を相手にしたスポーツであるため危険を伴うことがあるので、原則としてすべての学内講習に出席して基本的な知識と技能を習得した上でないと実習への参加を認めていない。

3. 学内講習

1) フィッシング

フィッシングでは、対象魚の種類、タックルの仕組み、投げ釣りの仕掛け、ルアーの釣り方、キャストの練習について講習を行っている。対象魚の種類においては、実習地の釣り場で釣れる可能性がある、キス、ネズミゴチ、タイ、カサゴ、アイナメ、ベラ、といった魚種を写真で紹介した。また、ゴンズイ、ミノカサゴ、バリ、エイのような鱗や棘に毒をもつ魚や、ウツボ、フグ、ベラ、のような歯の鋭い魚が危険であることを注意した。タックルについては、リールとロッドの仕組みを説明して、仕掛けとルアーについて解説した。キャストは、学内広場で実際に投げて練習を行った。

2) ウインドサーフィン

ウインドサーフィンでは、セイリングの理論、風の知識、用具の名称、セッティングの方法、5ステップの基本動作について講習を行っている。セイリングの理論については、セイルが風を受けてどのような力が働いてボードが進むのかを簡単に解説し、風が吹く方角と特性について説明した。ウインドサーフィンの用具名称については、ボード、フィン、ダガーボード、ジョイント、マスト、ブーム、セイルといった主要部位を覚えるように指示した。セッティングにおいては、注意事項を説明しながら、その方法を教えた。そして、陸上でタイヤの上にボードを載せて、初心者が基本動作を覚えるための手順である5ステップの動作を練習して、セイルに風を受けるところまで体験させた。

3) スキンダイビング

スキンダイビングでは、3点セットの調整、くもり止めの処理、マスククリアとスノーケルクリアの方法、フィンの使い方、バディとの安全確認についての講習を行っている。3点セットの調整では、スノーケル、マスク、フィンのサイズ調整方法を説明した。くもり止めの処理においては、唾液をつけて擦り濯ぐ方法を教えた。プールにおいて、マスククリア、スノーケルクリア、フィンの使い方を指導して、練習をさせた。その際に、2人組でバディを組ませてお互いに安全確認するように指導した。

4) カヌー・カヤック

カヌー・カヤックでは、用具の名称と運び方、パドリングの基本動作、レスキューの方法、フォールディング・カヤックの組立方法について講習を行っている。用具各部位の名称を説明して、カヌー・カヤックの運搬方法を教えた。プールサイドでパドリングの基本動作を練習をした後、実際にプールでパドリングをさせた。レスキューについては、沈んだ際に自分で脱出して岸まで泳ぎ着くセルフレスキューの方法と、救助ロープを使って岸からレスキューをする方法を教えた。フォールディング・カヤックの組み立て方法においては、組み立て説明書を読ませて受講生に組み立てさせた。

5)その他

学内講習においては、上記の講習に加えて、もやい結び、エイトノット、自在結び、巻き結び、などのロープワークを覚えさせ、離岸流のような危険な潮の流れや川の流れの変化について説明し、安全対策を講じるように注意した。一通りの講習を行った後、受講生と担当教員で話し合い実習計画を立てて準備を進めた。実習運営を円滑に行うために、班長、会計、料理、記録、備品、といった係を決めて役割分担をして協力体制を整えた。

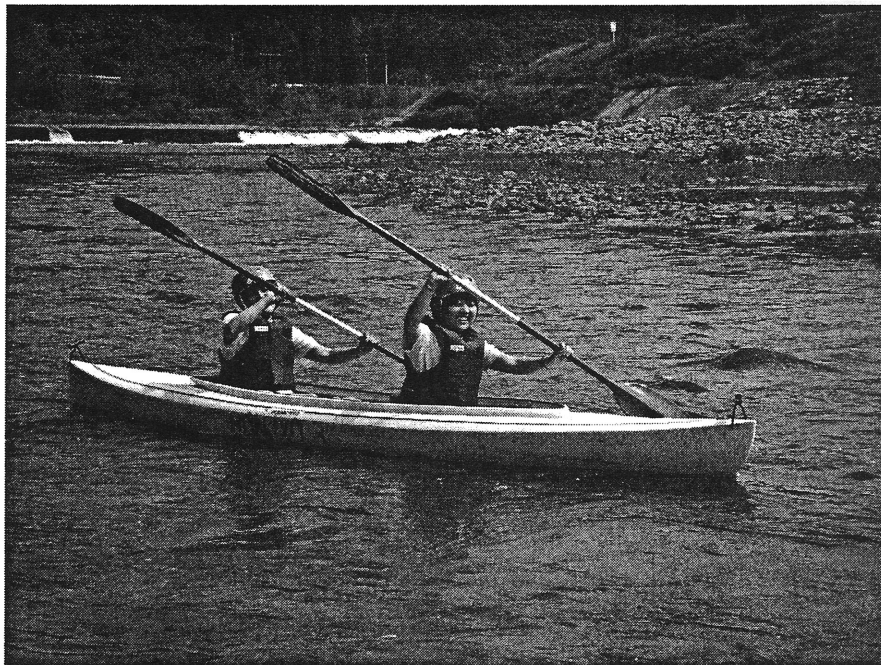
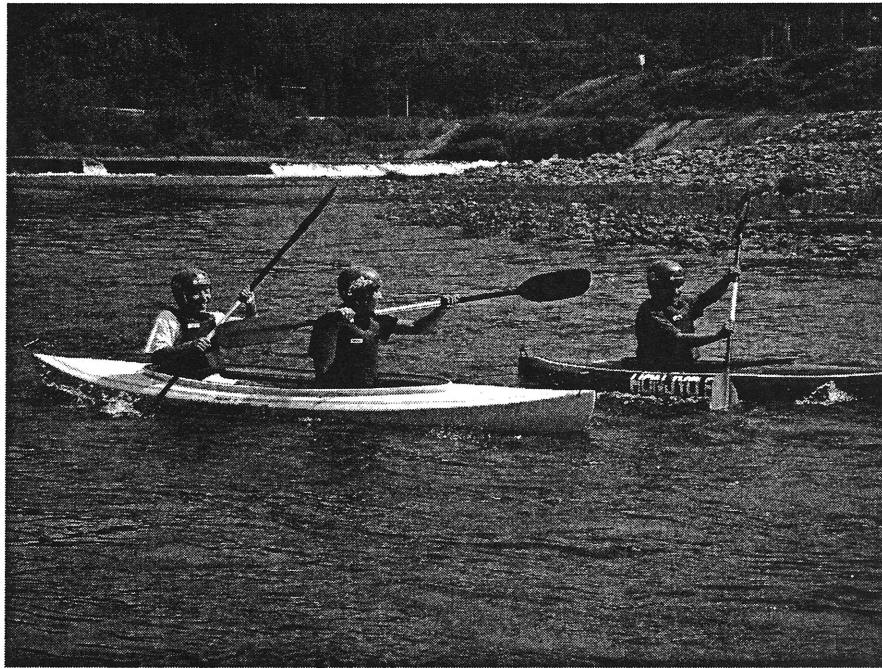
4. 学外実習

平成16年度の「アウトドア・レクリエーション」においては、15名（男性10名、女性5名）の学生が受講し、実習Ⅰ〈川編〉と実習Ⅱ〈海編〉を行った。実習のルールとしては、①集団生活を送る上でのマナーを十分にわきまえる、②スケジュール表の時間を厳守し、実習の運営に協力する、③実習備品および個人装備(貴重品)の管理を怠らない、④係の任務に責任をもって就く、⑤喫煙は指定場所に限り、室内は禁煙とする、⑥講習時間以外には海・川に入らない、⑦十分に睡眠をとり、体調を整える、といった7項目を設定した。

1) 学外実習Ⅰ〈川編〉

学外実習Ⅰでは、川編ということでリバーカヤックの実習を行った。日程は、6月12日（土）の日帰りとした。場所は、大分県本匠村笠掛地区の番匠川右岸「水辺の楽校」である。番匠川「水辺の楽校」は、国土交通省佐伯工事事務所がカヌーと水遊びの拠点として約2億8千万円をかけて整備し、本匠村が約6千万円の国からの補助を受けてカヌー艇庫を建設した施設である。当日は、午前中にゆるやかな流れの所でパドルングの練習を行い、昼食を挟んで、午後から流れがやや速い所でコースを設定して川下りを楽しんだ。

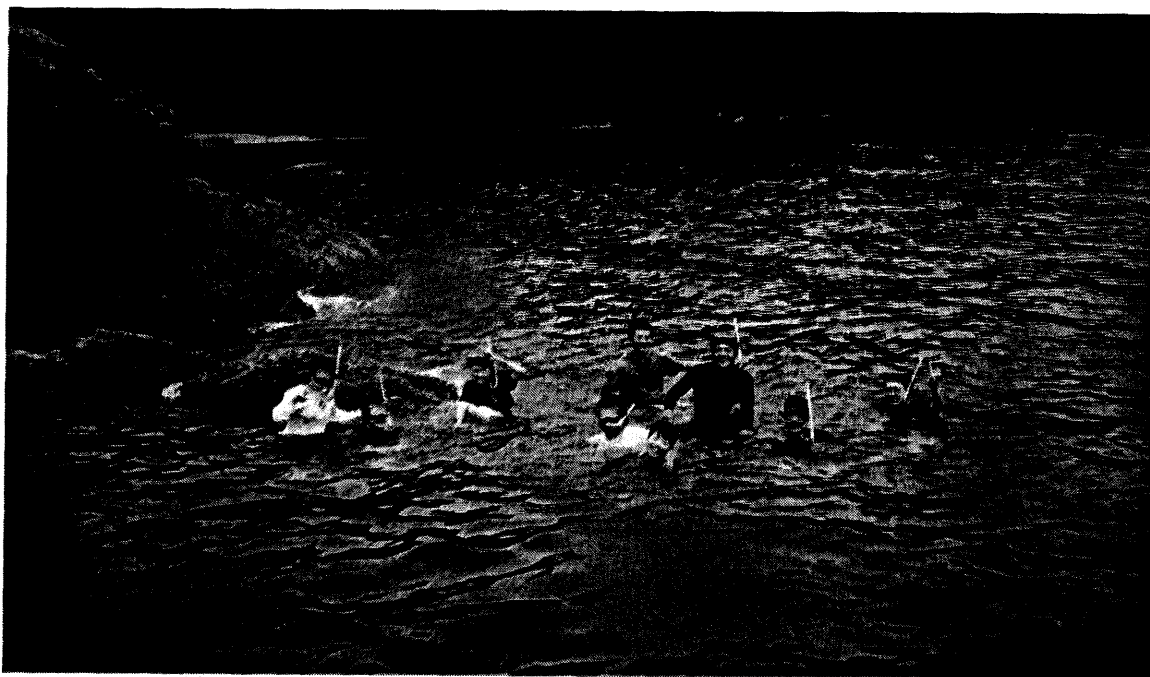


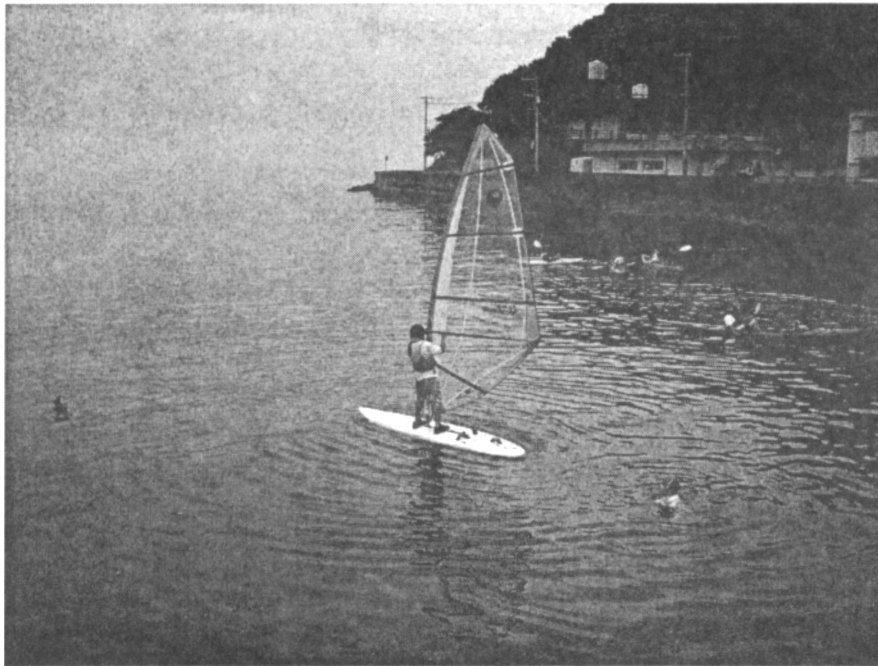


2) 学外実習Ⅱ<海編>

学外実習Ⅱでは、海編ということでフィッシング、ウインドサーフィン、スキンドайビング、シーカヤックの実習を行った。日程は、6月26日(土)~27日(日)の一泊とした。場所は、大分県南海部郡鶴見町にある大分大学鶴見臨海研修所である。一日目は、漁港周辺でシーカヤック、スキンドайビング、ウインドサーフィンの練習を行った。夕方から堤防でフィッシングを行った。カサゴ、キス、タイ、ネズミゴチなどが釣れ、その釣果を夕食で美味しく食することができた。

二日目は、漁港から宿泊、風呂、食事処を備えたパゴパゴ村まで約 4km のカヤックツーリング
を実行した。





5. レポートからみた授業の成果

学外実習終了後、「アウトドア・レクリエーションを経験して、今後のスポーツライフについて考えなさい」というレポートを課した。そのなかで、授業の成果として、①新しいスポーツを体験することができた、②自分のなかでスポーツの幅が広がった、③マリンスポーツが身近になった、④スポーツに挑戦することを楽しめた、⑤未経験のスポーツにも挑戦したい、⑥生涯スポーツとして続けていきたい、⑦自然と向き合うことができた、⑧自然の危険性を実感した、⑨自然の雄大さに感動した、⑩団体行動の大切さを感じた、というような項目が挙げられた。

6. 今後の課題

「アウトドア・レクリエーション」の授業においては、5つのことが今後の課題として考えられる。①安全対策の強化：自然を相手に活動する以上、危険が伴う可能性があるためいっそうの安全対策を講じる必要がある。②指導の限界：受講生15名に対して1人の教員で対応しているので、実習補助を要請するといった対策が必要である。③自然環境の理解：現状の授業では、アウトドア・レクリエーションを行うことによる自然環境へのインパクトについてまで教えていないので、今後、取り入れたいと考えている。④マナー・モラルの問題：現在、アウトドア・レクリエーション参加者のマナー・モラルが問題化しているため、マナー・モラル向上のための教育に力を入れる。④アウトドア人としての意識向上：アウトドア・レクリエーションに参加するにあたって、体調を万全に整えて臨むことは大切なことであるため、睡眠時間の確保など、実習中に体調管理を十分にできるよう指導する。

<質疑応答メモ>

質問 1：生涯スポーツゼミナール科目の単位設定は、どのようになっているのか？選択は制限されているのか？

⇒ 回答：生涯スポーツゼミナール科目は、1 単位に設定されており、2 年生以上がいつでも自由に選択することが可能である。

質問 2：実習の費用は、比較的安価であるが、どのように工夫しているのか？

⇒ 回答：実習Ⅱの臨海研修所の宿泊費は、シーツ代のみである。旅費は、大学のバスを利用するので学生の負担はない。食費は、学生が節約して買出しをしたので、低い金額となった。そのほか、釣り餌代、氷などの雑費があるがわずかである。実習Ⅰでは、本匠村から無償で施設・設備、カヤック一式を借りることができた。食費は、低い金額に抑えた。その他は、学生の車で移動したので、ガソリン代がかかった程度である。

質問 3：実習Ⅰ<川編>、実習Ⅱ<海編>を行っているが、分けて実習を行っている意図はあるのか？受講生は同じなのか？また、両方の実習に参加しないと単位が認定されないのか？

⇒ 回答：理想としては、3泊4日の日程を組んで、一度にいろいろな活動種目を対象とした実習を行いたい。学生の都合で長期の日程が組めないで、日帰りと一泊の日程で実習を行っている。受講生はすべて同じ学生で、すべての学内講習と実習に参加しなければ、単位を認定しない。

質問 4：「アウトドア・レクリエーション」の授業を行うにあたって、用具を揃えるのに多額の費用がかかるが、その費用対効果はあるのか？

⇒ 回答：15名の受講生に制限して、必要最低限の用具でローテーションをしながら実習を行っている。なかなか用具を購入する予算が捻出できない状況なので、本匠村のような無料で用具を貸し出してくれる施設を利用している。

質問 5：実習を行うには、かなりの時間とエネルギーを費やさないといけないが、負担ではないか？

⇒ 回答：毎年、実習を終えて「しんどい」と思うが、学生が満足してくれて充実感があるので、来年もやろうと思う。一年に一度だから、できるのだと思う。

質問 6：実習において、安全面はどのように配慮しているのか？

⇒ 回答：ライフジャケットを着用することを厳しく義務付けている。学内講習において基本的な技能を習得させ、自分でそれぞれの活動種目に取り組めるようにしている。実習では、細かな指導は行わず、受講生の監視をすることに重点を置いて、いつでもレスキューできる体制を取っている。

《発表：保健体育部門》

手具を用いた身体・スポーツ科学の展開

大分大学 麻生 和江

1. はじめに

私達が学校教育で学んだ運動の多くは技競技化や序列化された試合に辿り着くものであった。体育は「競技スポーツを学ぶ分野」という概念が一般的となっているように思われる。このよう競技が強調される中、長期にわたって、自分は運動が苦手と自己評価してきた学生は、そのまま劣等感を払拭出来ないとすれば、招来の生活から運動への興味や関心を切り離してしまう事も危惧される。

本稿は、学生が面白いと思い、意欲的に取り組むことができる身体・スポーツ科学のあり方を模索し、手がかりを得ることを目的として、筆者が展開した授業の内容・方法・成果（学生の反応等）について報告するものである。

2. 授業概要

筆者が担当した身体・スポーツ科学の概要は、以下の通りであった。

授業名：身体スポーツ科学Ⅰ－健康ライフと体操－

実施期間：平成16年度4月－7月

受講者数：1年生38名（教育福祉科学部24名・工学部14名）

内容：

ボール、ゴム飛び、縄跳びなどの手具を用いた運動(筆者提示・学生考案)を習得し、最終目標は、手具を使ったグループ演技の上演とした。

留意事項：

「下手や苦手」の意識を払拭し、学生が将来にわたって、運動に楽しく取り組める姿勢を育てる事を目的とした。

具体的には「上手い人は上位、下手な人は下位という順位付けの意識、その順位を競う意識を払拭する」「自分、仲間、クラス全体が徐々に上手になることを楽しむ」「色々な運動の仕方を見つけてやってみる」「人の話を聞くとき以外は、笑う、話す、かけ声、助言、雑談が自由に出来る」などであった。

これらは、これまで強固に固定化されてきたと考えられる体育授業の印象を変え、誰にとっても自由で入り込める雰囲気を出出するために必要であると考えた。

学習形態：

前半9コマは学籍番号順で異学部男女混合編成のグループ学習、後半5コマは演技に用いた
い手具についての希望調査をもとに、受講者間で話し合っ編成したグルー学習であった(表
1 参照)。

表 1.授業展開

時間経過	内 容
1	オリエンテーション
2	学習グループ編成・ストレッチング指導・2人組体操・
3-8	ストレッチング指導・2人組体操・マット運動・ボール・縄跳び・ゴム飛び
9	演技種目希望調査グループ調査実施
10-13	自主編成グループによる演技構成・練習
14	演技発表会

提示運動例：

ボールでは、股のぞき投げ(写真1)、まりつき1番から10番、ほうりあげー又くぐりー後
ろ手取り(俗称：ハウレンソウ 写真2)、ゴム飛びでは、リズム縄跳び(俗称：ゴンベイさんの
赤ちゃん)、前跳び(写真3)、後ろ跳び、側転び(写真4)、縄跳びでは、蹴り出し跳び、開脚ー
閉脚交互跳び、2段跳び、綾跳び、それらの後ろ跳び、「郵便屋さん」などの長縄跳び等であ
った。



写真1.ボール 股のぞき投げ

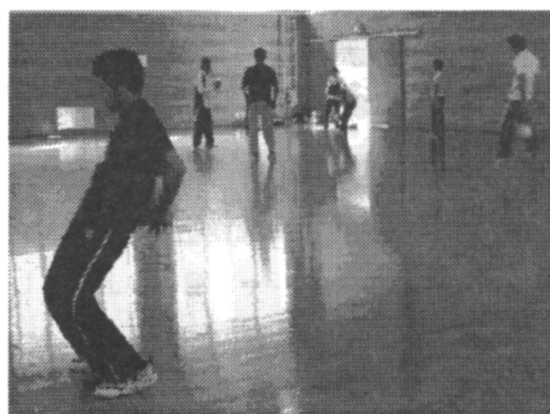


写真2.ボール ハウレンソウ



写真3.ゴム跳び 前跳び



写真4.ゴム跳び 側転

3. 授業展開の経緯

前半は、ボール、ゴム飛び、縄跳びをグループごとにローテーションで、筆者提示運動と各グループ考案運動を実施した。後半は演技構成—発表の準備に当てた。全過程を通して、徐々に筆者からの指示を少なくし、グループ内での自主的工夫、グループ間の交流を促す指導を心がけた。

演技は、1-2種類の手具を使った2-3分のグループ演技を課題として提示し、発表は、2004年7月15日13:30-14:30(授業時間内) 大分大学第三体育館で実施した。演技のプログラムは表2に示した。

表2.演技プログラム

演技順・グループ名	使用手具	グループ員	男子	女子
1. ボナ班	ボール・縄	4人	0	4
2. チーム・美樹てい〜!	ボール	5人	0	5
3. プロジェクトA.N.	ボール	4人	0	4
4. ガッチャマン	ボール・縄	6人	0	6
5. ゴムパンツ班	ゴム飛び	8人	0	8
6. Traffic Lights	ボール・縄	6人	2	4
7. 座・ナワ	縄	5人	5	0

4. 学生の反応

学習活動時の観察から：

1)実技開始1時間目、指示なしの状況下、ボールを持った男子学生には「壁あて」「バスケットのドリブル」、女子学生には「バレーボールのパス」をする光景が多く見られた。しかしながら、「まりつき1番から10番」「ハウレンソウ」を紹介して以降、これらの練習をする学生が多くなった。

2)また、基本的にはひとり遊びはずの、まりつきやハウレンソウを仲間と教えあう行動も見られるようになった。

3)仲間との会話、教えあう声や、かけ声、笑い声が大きくなり、練習や様々な試みを積極的に行うようになった。各時間の表情からも、学生には斬新で、運動意欲を触発する学習内容として捉えられていたと思われる。

レポートから：

そこで、学生の意識の変容を学生の視線から把握するために授業終了後に授業についての感想レポートを課した。学生が提出したレポートの内容は表4.5のように要約・類型化した。なお、レポート提出の内訳は表3の通りであった。本稿の表4.5で内提出34名分を資料とした。

表3. レポート提出者の内訳

	工学部	教育福祉学部	
男子	7	0	7
女子	7	20	27
期限内未提出			4
合計			38

表4. 各種具・事項において「楽しかったこと」「気づいたこと」の印象として回答した事象(筆者要約・類型)

	楽しかったこと	気づいたこと
1.まりつき	<ul style="list-style-type: none"> ・1番から10番まで、「ハウレンソウ」が(少し)出来るようになった ・ボール遊びは面白い ・グループで様々な方法での投げ渡し 	<ul style="list-style-type: none"> ・投げる・蹴る以外にも、様々な楽しみ方がある ・まりつきが数人で揃うと美しい ・手、足、ボールの様々な組み合わせがある
2.縄跳び	<ul style="list-style-type: none"> ・長縄をみんなで飛ぶ ・跳べる時間が徐々に長くなった ・二重跳び、綾跳びが(少し)出来るようになった ・みんなで二重跳びをする ・速く跳べるようになる 	<ul style="list-style-type: none"> ・工夫次第で面白くなる ・長縄は息合わせが大切
3.ゴム飛び	<ul style="list-style-type: none"> ・リズムゴム飛び「ゴンベイサンの赤ちゃん」が出来るようになった ・ゴムひもくぐり「上か下か真ん中か」 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゴムは痛くないし怖くない ・色々な跳び方がある
4.学習グループ	<ul style="list-style-type: none"> ・グループの中では性別・学部に関係なく、仲良くなった ・多くの人と親しくなることが出来た ・身体を動かしながら色々な雑談 	<ul style="list-style-type: none"> ・教え合いは大切 ・一緒に運動することで、授業外でも仲良くなった友達が出来た
5.演技構成	<ul style="list-style-type: none"> ・グループ全員が前向きに意見を出し合った ・みんなで練り上げていく実感 ・出来上がっていく過程がわかる ・とても工夫し、練習した 	<ul style="list-style-type: none"> ・様々なバリエーションのがある ・細部にまでこだわると美しい ・難しい技でなくても今できる事をきちんとすればよい
7.演技上演	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が作ったものを見てもらう ・拍手をもらう ・達成感 ・思い切って出来た 	<ul style="list-style-type: none"> ・人前で演技するのは緊張した ・間違えても楽しめた
8.演技観賞	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなすごい ・グループによって色々な工夫がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・間違えて最後まで続けることが大切 ・ボールやTシャツの色が揃うと楽しい ・伴奏音楽があると良い

表 5.全体的な感想(筆者要約・類型)

授業に肯定的感想	授業に否定的感想
<ul style="list-style-type: none"> ・勝負しない体育もあることがわかった ・純粹に楽しい ・回数を重ねるごとにうまくできるようになった ・習熟度や完成度を気にしなくて良い ・周囲に「出来なくてご免」と思うことが一回もなかった ・遊びの中に有るルールは自分たちが作ったもの ・一生懸命になった ・やらされている感じがなかった ・昔懐かしい ・のびのび ・まりつき、ゴム飛び等、今までの体育にはなかったので驚いた ・意外な授業だった ・ボールは色々に遊べるのだ ・演技発表は緊張したけれど、その後は気分がよい ・たくさんの友達が出来た ・友達との団結力がうれしい ・不得意なものも、グループのみんなに励まされて、チャレンジ出来た ・自分達で工夫して楽しめる体育だった ・自分の子どもとか、友人とかと一緒に遊べる ・自分のペースが確保出来た ・今後自分一人でも続けられそうな内容が多かった 	<ul style="list-style-type: none"> ・「健康ライフと体操」から中身が想像出来ない ・体育館が蒸し暑くて、苦しかった ・昼食後のまったりした時間だから辛かった ・翌日の筋肉痛が辛かった

- 1)表 4 において、「夢中」「興奮」「出来るようになってうれしい」等の感想は、3種の手具に共通して見られた。学生にとっては、いわゆる「楽しい」時間であったと考えられる。
- 2)グループ学習については予期しなかった親交の拡大と深化を好評化している。これは他の分野の身体活動でも見られる傾向でもある。
- 3)演技発表は「うれしい」「満足感」等の感想が多く見られたことから、恥ずかしく、緊張しつつも学習意欲を高めるために効果的であったと考えられる。
- 4)まりつきやゴム跳びは遊びであり、学習の内容として意外性があったと思われる。学習の内容として適切のか戸惑いながら、楽しさや、運動量、上手くなる実感、遊びに求められる身体的技巧やルールの存在の大切さ、親交拡大のよろこび等に気づいていった経緯が推察される。
- 5)表 5 には、運動が上手な学生による記述と、運動に劣等感や苦手意識を抱いていると考えられる学生による記述が判別可能な感想がある。一例として「習熟度や完成度を気にしなくて良い」は前者、「周囲に出来なくてご免と思うことが一回もなかった」は後者と推察される。学

生が「上手い・優位一下手・劣等感」の図式を払拭出来る条件の下では「面白さ」を感じる事が可能になると考えられる。

6)勝負すること、競うことは、「面白み」を増す重大な要素と考えられるが、そればかりが強調され過ぎると、学習者には嫌悪感を抱かせる要因となると考えられる。

5. おわりに

この授業で筆者が提示した運動は、いわゆる古典的な子どもの遊びであった。「身近にある簡素・素朴な手具を用いた、短いまとまりがある、ひとり遊びができる個人の運動を基本」であった。また、指導に際して、「この授業、この時間では、技巧による序列はない」という理念を一貫した。結果として大学生には「競わなくていい」「私にもできる」「仲間が出来て面白い」等の実感を持たせることが出来た。

指導者自身が、「競わない・勝負しない体育」という枠組みを保持することで、学習者は「上手い・下手」「技巧による序列」等、運動への劣等感が排除されると考えられる。

しかしながら、この授業の発展の方向性、可能性については、今後の課題としたい。

《報告:保健体育部会》

保健体育部会の報告

大分大学 石橋 健司

保健体育部会は9月17日(金)に以下の3題の発表がありました。発表者3の杉山先生は緊急の事態により出席されませんでした。出席者は座長等を含め17人でした。

発表者1 谷口勇一(大分大学 助教授)

(テーマ)「身体・スポーツ科学におけるニュースポーツ導入の効果と課題」

発表者2 二宮浩彰(大分大学 助教授)

(テーマ)「生涯スポーツゼミナール科目『アウトドア・レクリエーション』の実践とその課題」

発表者3 杉山佳生(九州大学 助教授)

(テーマ)「健康・スポーツ科学では何を教えるべきか」

発表者4 麻生和江(大分大学 教授)

(テーマ)「手具を用いた身体・スポーツ科学の展開」

発表概要と質疑応答について記述します。

大分大学の谷口先生の発表は、教養教育科目の中に位置する身体・スポーツ科学科目(1年生対象必修)で担当している「レクリエーション・スポーツ」の教材としてニュースポーツ(鉄球を転がして遊ぶペタンク、プラスチックスティックで柔らかいボールを打って遊ぶユニホック、羽根のついた玉をうって遊ぶインディアカ、決められた場所に設定してある関門をくぐるゲートボールやグランドゴルフ)を導入した経緯と授業内容についてでした。

ニュースポーツを教材に選択したことについては、それが「いつでも、どこでも、だれでも」できるものとして形成されたものであり、学生が経験してきたスポーツ(サッカー、バレーボール、バスケットボール、水泳、陸上競技など)と一線を画した「柔軟性」を持つものであることからとの理由でした。つまり、学生がこれまで経験してきたスポーツとは異なる特性をもつニュースポーツに触れることによって、スポーツに対する価値観を変えようと考えたものでした。この授業に対する学生の評価は、「スポーツは気軽に行なえるものだと思った」「勝敗だけでない楽しみがある」など肯定的な意見がある中で、「競争的要素があったほうが楽しい」「今後やりたいとは思わない」などの意見もあったようです。ニュースポーツを行なうときの活動量は、活発な学生の運動欲求に十分対応できないのではないかとの質問では、このような学生に対する指導をどのようにしたらよいのかが課題として残りました。またニュースポーツを実施する際にどのように競い合う要素を取り入れたらよいのかが今後の課題として発見できました。

大分大学の二宮先生の発表は、教養教育科目ゼミナール科目の中に位置するスポーツゼミナールで担当している「アウトドア・レクリエーション」の実践報告と課題についてでした。

この科目は選択科目で、2年から4年生前期まで受講可能にするため「アウトドア・レクリエーション」の外、「アウトドア・スポーツ」「レクリエーションスポーツ」などの7つの授業科目が用意してあります。アウトドア・レクリエーションは日常行なうスポーツとは異なり、自然現象を対象とする活動であるので安全を確保するために基本的な知識と技能を学内実習で習得することを屋外実習の参加要件に設定されていました。屋外実習の企画は受講学生と教員とで話しあい計画書を作成して準備を進めていきました。屋外実習は日帰りコース(リバーカヤック、カヌー)と1泊コース(マリンスポーツ(カヌー、カヤック、ウインドサーフィン、スキndaイビング、フィッシング、サイクリング、トレッキング))を設定して、学生はどちらにも参加しました。

質疑応答では、屋外実習での費用の少なさについて質問がありましたが、交通手段とその費用、宿泊費、用具・施設を借用する費用、種々の道具を購入する費用などが、大学所有のバス、臨海研修所の使用、施設用具借用料金の免除申請、道具等の交互使用、食費節約することによって少額になったことが説明されました。また、受講学生15人を安全管理に配慮しながら指導することの困難性について質問がありました。教員ひとりが引率して行なう川や海での屋外実習では、普段では考えられない危険性が存在することを学内実習を充実することによって学生に安全管理の意識づけることがまず重要であり、また受講学生数の適正化を図ることが必要と述べられました。

大分大学の麻生先生の発表は、教養教育科目の中に位置する身体・スポーツ科学科目で担当している「健康ライフと体操」で、ボール、輪ゴム、飛び縄などの手具を用いた運動を作り演技発表するという授業内容でした。

手具を使った運動は教員が提示したり、学生自身が新たに考案したものでした。教員が提示した運動は、ボールでは「まりつき1番から10番」「ホウレンソウ」など、輪ゴムでは「ゴンベイさんの赤ちゃん」「前後ろひっかけ」など、飛び縄では「けり出し跳び」「郵便屋さん」などでした。学生一人ひとりが各手具の練習を行なう時間、その後はグループを作り演技内容を決めて練習を行なう時間に分けて授業が進められ、最後には各グループの演技を発表会形式で行いました。学生の授業に対する取り組みは、グループでの活動を通して新しい親交が深まったことや教具として採用したものが新鮮でまたその運動の技能獲得に喜びを感じた様子が見られ熱心だったそうです。

学生の授業評価にみられた「ひとり遊びは面白い」「競わなくてもいい」「私にもできる」などの意見は、今後学生の授業に対する意欲を高めるためのひとつの要素となるだろうと述べられました。

活発な学生の運動欲求を満たすことも大切なことと理解した上で、学生が体験したことが極めて少ないアウトドアスポーツ、勝敗にこだわらないスポーツ、上手下手で差別されないスポーツを教材として取り上げることがこれからは重要になるように感じました。