

初級ドイツ語の「読み」の指導について

恒川, 元行
九州大学言語文化部

<https://doi.org/10.15017/5347>

出版情報：言語文化論究. 5, pp.115-125, 1994-03-30. 九州大学言語文化部
バージョン：
権利関係：

初級ドイツ語の「読み」の指導について¹⁾

恒川元行

I. 本稿の目的

ドイツ語の授業について従来から改革のための様々な提言がなされ、実践も行なわれてきたが、このような動きはここ数年来一層活発になってきている。²⁾ そのような場では、従来の授業では成果が上がらなかったことへの反省から、特に「文法・訳読方式」への批判が強い。そしてこの批判は、「コミュニケーションな授業を」という主張に一直線につながっている。³⁾

確かにコミュニケーションな要素はもっと重視されてよいと思われる。しかし、「読み」が従来からの「講読」と同一視され、「コミュニケーションな授業」と対立するものとして論じられることが多かった⁴⁾ 結果、「読み」が「聞く」「話す」よりもずっと低い位置に置かれているかの感さえあるのは、いささか行きすぎであろうと思われる。

なぜ「読み」が、そのような低い地位に甘んじなければならないのか。

「読み」は日本語、ドイツ語を問わず、大学生にふさわしい高度な知的訓練であるし、読めることは文句なしに楽しい。相手がいなければ始まらない会話と異なり、「読み」は読むものさえあればいつでもどこでも、自己の関心の赴くまま、何千年も昔へ遡ることも未来へ空想をはばたかせることもできる。それだけでも「読み」を授業で扱う根拠として十分であると思われる。さらに、敢えて言えば、国際化が叫ばれる現在でも日本では書かれたドイツ語に触れる機会の方が多いと予想

されるし、日本の学生が置かれている外国語学習の環境（大人数クラス、限られた時間数、固定机など）にも適している。

しかし、大学に入学後始めるドイツ語の場合、指導方法を工夫しないと限られた時間数の中では所定の目的を達成することができない。また、外国語学習そのものにモチベーションを持たない学生が増えている状況の下で、従来どおりの「講読」では実践してみてもうまく行かず、知的訓練には程遠い、お粗末な授業しか成立しない。

では、どのようにすれば、ドイツ語の力がまだ十分でない学生に対して有効な「読み」の授業が実現できるのだろうか？ 本稿の目的は、そのための方法を実際の試行錯誤、および学生へのアンケート結果をもとにして考えることである。⁵⁾

II. 現状の分析と対策

1. 「講読」の問題点

これまでのドイツ語教育では、「読み」は「講読」の形で指導されてきた。講読とは「書物を読んで、その意味を明らかにすること。また、読んだ書物を論じたり講義したりすること。」(小学館『国語大辞典』)である。このような定義どおりの授業は現実には存在しないと思われるが、講読は教官が長年の経験をもとに作品解釈を講義するという側面が強く、テキストの選択も含めて「教官中心的」であることは否定できない。⁶⁾

このような講読に対し、「読み」の授業は、

「学生が何らかの目的のためにドイツ語を読む必要が生じた時必要となる基本的知識と読みの技術を指導する授業」と定義することができる。ここでは教官は学生の技能習得を助ける補助的な役割を果たすにすぎず、学習者が授業の中心に位置する。

目的が何であれ、外国語の習得には最低限の量的経験が必要である。「読み」で言えばある程度の「多読」ができなければ、目的を達することが難しい。したがって、以下では「読み」を「いかにして量を読むことが可能となるか」の観点から考えていく。

1.1. テキスト／独和辞典の問題

学習期間が1年足らずと短いドイツ語の場合、文法事項、語彙がまだ十分に学生の身についていないため、また辞書の使い方にも未習熟であるため、十分な読みができるだけの条件が整っていないという問題がある。さらに、読もうとする事柄に関する一般的知識も不十分である場合が多い。

このうち事柄についての知識の不足は、新聞記事など日本語で書かれたもの、ビデオなどを援用することによって、ドイツ語とは無関係にある程度補足することができる。

他方、文法項目、語彙は、学生が習熟してくるのを辛抱強く待ってやらなければならないものである。それゆえ、当初からやみくもにテキストに取り組みさせる方法では学生の負担が大きく、無駄なエネルギーが消耗され、「読み」の効率が悪くなるばかりでなく、読もうという意欲を失わせてしまう恐れさえある。このような点に対しての配慮が従来の講読用テキストは十分でなく、特に動詞の結合価や文法的な対応関係（代名詞など）に関する注、つまり学生がドイツ文の構造を見抜くための基本的情報の点で、不十分さが認められる。

また、数年来出版が相次いでいる学習独和辞典についても、初学者が「読み」の際必要

とする情報の取り出しやすさの点で、不十分な点が多々目に付く。ここで具体例を論じる余裕がないが、学生がまず越えなければならぬハードルはまだ高すぎる場合が多い。

1.2. 授業方法の問題

教官中心の講読授業は、従来、学生を指名してテキストを朗読させ、その後和訳させる方式（以下「指名方式」と呼ぶ）によって行なわれることが多かった。この方式には、次に挙げる3つの問題点がある。

1.2.1. 大きな心理的負担

学生が授業中に「恥をかく」ような状況を極力避けたいと考えていることは、自然であろう。指名方式の場合、学生は一人だけ指名され課題を果たさなければならないため、クラス全体の注目を浴びることになる。実際には残りの学生が当該の学生に注目しているとは必ずしも言えないのだが、その学生の意識としては「注目を浴びている」と思えるのであり、このような状況下で間違ったり、当を得ない答えで叱責を受けたり、笑われたりすることは愉快なことではない。この結果として、学生は萎縮し、的確な思考ができなくなってしまう。

また、予習を、事前に純粋な興味から行なうとすれば望ましいが、「当てられる／恥をかくかもしれない」という「恐怖心」から行なうことの方が、多いのではないか。そうであれば、心理的負担ばかりが大きくなり、教育効果は乏しいと思われる。

1.2.2. 指名された学生のみへの参加

指名方式の場合、授業の形態から、指名生以外はどうしても受動的になり、たとえ意欲があっても終始授業に付き合うことは難しい。したがって、多少極論になるが、指名生と教官の間にしか授業が成立しない。

このことは、授業の半数が午後の眠い時間

帯に組まれることで、さらに助長される。受け身の学生は眠くなるのが自然であり、今日は指名されないと分かっていたら学習意欲は衰え寝てしまうか、寝ないまでも授業に集中しない。このような弊害を指名回数を多くすることで排除し、授業を活性化しようとしても、通常、クラスの人数が多すぎるので、おのずと限度がある。50人のクラスでは一回に10人指名される（この数はふつう無理）として、5回に1回の割合、つまり1学期に2～3回しか当たらない。

1.2.3. コミュニケーションの不成立

指名方式では、やはりその授業形態のために、「教官から学生へ」という一方的関係しか成立せず、学生と教官、学生同士の間コミュニケーションの前提となる人間関係ができていく。コミュニケーションの手段としての言葉を教える授業で、コミュニケーションが成立しないのでは、何のための授業かを問われなければならないだろう。

2. 改善の方法

2.1. テキストの改善

初級の「読み」では、学生にとって、文法項目、語彙がすべて十分に身についた状態になっている必要はない。習熟には授業時間とは別に、時間的余裕が十分に必要である。そこで、学生が取り組む対象を、原則としてまず初級で学習すべき文法項目、語彙に限定した、負担が軽く、効率の高い「読み」を可能にするようなテキストの作成が必要となる。文法書、辞書を参照するまでもなく、繰り返し経験することで自然と身に付いてしまうと思われる要素も、そのテキストには当初から盛り込んでおけばよい。

授業で使用したテキストは、ニュースシリーズ『ドイチュラントシュピーゲル』の個々のニュースのナレーション文に、上述のような観点から補助を付け、プリント教材とした

ものである。ここに盛り込まれた具体的な工夫の要点は、以下の3点である。このような補助によって、学生は自分の知的レベルに合った内容のテキストを、たとえドイツ語能力がまだ十分でなくとも読むことが可能になる。⁷⁾

- ①初級段階の学習対象となるもの以外の文法項目、語彙には、煩雑にならない範囲でできるだけ多くの注を付ける。
- ②動詞の結合価は、文の構造を把握する上で重要であるので、別個に注として示す。
- ③初級の範囲を越えた複雑な構造、内容を持つ文には、前もって日本語訳を与えておく。日本語訳は、まとまりのある一定量のテキストを読破するためにも不可欠である。⁸⁾

2.2. 授業方法の改善

従来の講読は、指名方式を取る限り、上述のように心理的負担が重く、クラス全体の参加が得られにくく、コミュニケーションも成立しにくい。このような問題点を克服し、学習者中心の「読み」の授業を実現するため、以下のような方法上の工夫を、いくつかの授業に導入した（以下ではこの方式を「家庭教師方式」と呼ぶ）。

2.2.1. プリントによる個人学習

学生は指名によって心理的負担を感じるのであるから、指名方式はとらず、上記のようなプリント教材を導入し、辞書を利用しながらテキストの内容を把握させる個人学習に比重を置く。これは同時に、クラスの全員の授業参加を得る方法でもある。

2.2.2. 「家庭教師」としての教官

教官は授業中教壇から下りて学生の間を回り、学生に対し「家庭教師」として個別指導を行なう。学生は当初「警戒心」からか反応が鈍いが、3～4回目辺りから教官の話し掛けに自然に反応するようになり、自発的に

様々な質問が出されるようになる。

この方法のもうひとつの利点は、数回後には学生各自のレベルがおおよそ揃めるので、一人一人のレベルに合わせた指導ができることである。周囲の学生も、必要に応じて個別指導の内容を一緒に聞くことができる。逆に、その必要のない学生は時間を取られることなく自分の課題に集中し、作業を進めることができる。

この方法は、直接的には心理的負担を軽くするための工夫であるが、教官と学生との心理的距離を近付けることにもなり、両者の間の自然なコミュニケーションの基盤を作り上げることに貢献する。

2.2.3. 時間内完結主義

予習は求めず、原則として授業時間内にすべての課題が終了するように配慮する。その理由は、学生にはまだ十分な量を予習できるほどの力がないこと、たとえ十分な力があるとしても全員の予習した上での出席が期待できないことである。また、授業が時間内に完結せず後を引くことは精神健康上よくないと考え、宿題も出さないことを原則とする。つまり、学生に要求されるのは、その時間内の課題に集中して取り組むことだけである。この結果、学生は指名を心配する必要がなく、気楽に授業に出席することができる。

2.2.4. 行動制限の廃止

コミュニケーションな授業が成立するためには、教官と学生、また学生同士の間にも自然な人間関係が育っていなければならない。そのためのひとつの方法として、授業中他人に迷惑を掛けなければ行動を制限せず、教室内での移動を認め、学生同士が必要な情報交換を行なえるように配慮した。むしろ逆に、前後左右と相談しながら共同作業で課題に取り組むことを積極的に奨励した。なぜなら、学生はこのような共同作業の経験に乏しく、消極

的に自分ひとりの作業に終始しようとする傾向が強いからである。仲間と話合うことで考えや知識が深まることも多いという経験とおして、学生はコミュニケーションの重要性を学ぶべきであろう。

3. 何のための「読み」なのか？

母語、外国語を問わず人が何かを読む場合、「暇つぶし」も含め、必ず何かの目的があるのが普通である。ところが、従来の「講読」では、教官にも、学生にも、「ドイツ語の習得そのもの」以外の目的は、特に意識されてはいなかったのではないと思われる。

ドイツ語習得の手段としての「読み」は、モチベーションの強い学生の場合十分可能であろう。しかし、そうではない一般的な学生の場合、そのままでは「読み」は成立しにくい。したがって、「読み」を動機付けるに足る、学生が自分にとり意味があると認めるような（ドイツ語学習以外の）目的の設定も重要であると思われる。

III. 「読み」授業の評価

第II章で述べたテキストおよび授業方法に関する工夫は、1993年度前期にLL教室において、「東西ドイツの再統一」のテーマで行なった授業の中で、実際に応用した。対象は、工学部2年生の2クラス（ドイツ語III；クラスA59名、第1 LL使用／クラスB51名、第3 LL使用）である。⁹⁾ また、使用した教材は、ニュースシリーズ『ドイチュラントシュピーゲル』から選んだ関連するニュース7本である。この実践には成功した点もあれば、さらに改善を要することがわかった点もある。本章では、この実践の試みを学生はどのように評価したかを、アンケート結果に即して検証する。¹⁰⁾

1. 成功した点

1.1. テキスト構成上の工夫について

a) 文法項目、語彙の注

- ①よい 58名(98.3%) 50名(98.0%)
 ②よくない 1名(1.7%) 0名(0%)

b) 動詞の使い方(結合価)の表示

- ①よい 57名(96.6) 50名(98.0)
 ②よくない 2名(3.4) 1名(2.0)

c) 部分的な和訳の使用

- ①よい 59名(100.0) 51名(100.0)
 ②よくない 0名(0) 0名(0)

これらは「読み」を可能にするための工夫で、ほぼ成功したと考えられる。評価のおもな根拠は、「復習になる／文法知識の不足を補足してもらえる／難しいテキストでもわかりやすくなり時間内に終了できる／したがってやりやすい(aについて)」、「構造が理解できる／辞書で調べやすい(bについて)」、「難しい文には付けるべきだ／内容が分かるのでビデオを理解しやすい(cについて)」などである。

他方、「補助が多くてドイツ語の勉強にならない／辞書が使用可能で単語を覚えられない」などの批判的意見も見られた。

1.2. 授業方法上の工夫について

a) 教官の話し掛け(間違いの指摘など)

- ①よい 58名(98.3) 49名(96.1)
 ②よくない 1名(1.7) 2名(3.9)

ドイツ語を学び始めてわずか1年の学生には、ドイツ文を読む際まだわからないことがたくさんあると思われる。疑問が多すぎることは学生の負担を重くし、学習意欲を減退させる。「読み」を可能にする上述の工夫はそのためのものであるが、それでもまだ疑問が残る場合、その場で直ちに疑問が解消できるか

どうか学習意欲を左右する。教官の話し掛けは、そのような場合に疑問点を質問させるための、いわば誘い水である。「わからない点を聞けるのがよい／すぐに聞き解決できることがよい」という回答が、この方法の有効性を示している。

さらに、疑問点がたくさんある場合、まさにその理由から、学生はドイツ語に自信が持てず、質問をためらいがちである。それゆえ、他の人にはできるだけ知られず個人的に聞けるかどうかによって、実際に質問するかどうかが決まる。個々の学生に直接、個別指導ができる家庭教師方式の長所、つまり「質問しやすい／個人的にじっくり質問できる／レベルに合った指導が受けられる」ことが非常に高い評価を得たのは、この理由からであると思われる。

また、学生には十分な力がないため、そもそも何が不十分であるのかを自分では見抜くことができないことも多い。このような点は、当然質問としても出されず、教官による指摘が必要となる。実際に「不十分な点、気付きにくい間違いを確実に指摘してもらえる／自分だけに指摘される／指摘箇所を辞書で調べて理解できた」ことが、高く評価されている。その際、ヒントはもらうが、その後は自分で考え自分で解決をつけたいという学生の心理には、十分注意を払っておく必要がある。

他方、「集中を妨げる／答えが単刀直入でなくわかりにくい」などの批判もある。

b) 行動制限の廃止(共同作業の奨励)

- ①よい 58名(98.3) 49名(96.1)
 ②よくない 1名(1.7) 1名(2.0)

じっと黙っていることを義務付けられるのではなく、仲間と話しながらの作業を積極的に勧められることによって、自然とその仲間の回答、考えを知ることができる。このことは、自分が正しかったかどうかという結果よ

りも、学生が相互に自ら批判しあい判断することで自立した思考を促し、ドイツ語についての自信を育む可能性を秘めている点で重要である。

c) 時間内完結主義

- | | | |
|-------|-----------|------------|
| ①よい | 58名(98.3) | 51名(100.0) |
| ②よくない | 0名(0) | 0名(0) |

学生は時間内完結主義を、予習も宿題も求められないことと消極的に見ているのではない。逆に、「家で楽ができて授業では楽ができないことがよい」という意見に代表されるように、授業時間に集中できる理由として積極的に評価している。当然、「前日の心理的負担がなく気楽に出席できる」し、「授業中だけ集中すればよく、ドイツ語が苦にならない。」

以上は数量化可能な結果であった。以下は、問い「家庭教師方式のよい点は？」に対する記述式の回答から、家庭教師方式の「読み」の授業に対する評価の主なものをまとめたものである。

アンケートには、家庭教師方式では「人がではなく自分がやるということがよい／どの問題も自分で考える点がよい」、指名方式では他の学生の答えを受動的に聞く場合が多く自分が担当しないところは手を抜きがち、「自分の当てられた部分しかやらず、他は試験前だけの勉強となりがち」になるが、「友達と相談しながらでもすべて自分の力で解きたい」という答えが多く見られた。学生には基本的に勉強意欲があり、自分の力が及ぶ課題であれば自分でやり遂げたい、授業時間を有意義に過ごしたいと望んでいること、家庭教師方式はこのような学生の意欲、願望を比較的素直に発揮させることができる授業方法であることを、これは物語っていると思われる。

また、クラスが同一プリントで一斉に作業する方法では、指名方式のように教官およ

び他の学生のペースに自分を合わせる必要がなく、時間内に課題を終了さえすれば、自分のペースで作業ができる。また、クラス全体の視線を意識する指名方式に対し、家庭教師方式では「のびのびと自分らしきを出すことができる」。このようなことから、学生にとってのやりやすさが生じていると思われる。さらに、クラス全体が同一の課題に一斉に取り組むことは、共同意識およびある種の競争心から、学生にとって単に課題をやり遂げる以上の安心感、解放感、充実感があるように思われる。

さらに、眠くなることが多い4時間目の授業であったにもかかわらず、学生自身眠くなるにくいことに驚き、「寝ないで毎回自分で課題に取り組むことはすごいよいことだ」と評価していることも、課題の提出が義務付けられ評価の対象になっているという消極的な理由からではなく、以上のような積極的理由によるものと考えられる。¹¹⁾

結局、「ドイツ語はまったく自信がないので、当てられると思うと緊張するし、もう当たらないと思うと眠くなる」従来の講読に対し、緊張、心配などの心理的負担が小さければ小さいほど進んで授業に出席する気になり、「楽しく／堅苦しくなく／気楽に」授業が受けられるのは当然のことであろう。この点に関して、家庭教師方式は、「積極的に授業に参加する姿勢になる／自分から進んで勉強できた／やりやすい／きつくない／やっつけて苦にならない／受け身だったドイツ語に嫌気がさしていたが身近に感じられるようになった／教官が身近に感じられる」などの評価を得ることができた。

2. 不十分な点

2.1. 「読み」の目的が不明確

a) テーマ「ドイツの再統一」について

- | | | |
|--------|-----------|-----------|
| ①面白い | 46名(78.0) | 45名(88.2) |
| ②面白くない | 8名(14.0) | 3名(5.9) |

今回の授業のテーマ「東西ドイツの再統一」は、学生のイニシアティブによって選択されたものではなかったが、第1時間目に、教官の提案に基づき学生の賛同を得て決められたものである。結果として、おおむね学生の支持を得ることができたと考えられる。支持の意見は、「歴史的に大変重要な事件である／統一の過程に関心があった／最近の出来事で理解しやすい／統一について、またドイツやヨーロッパの歴史や政治について情報が得られた／現在のドイツの経済状況に関係している」などである。この他、「授業用ではなく本物のドイツ語である／ドイツについてドイツ語で勉強することで国と言葉に近付くことができる」というドイツ語の質、テーマの取り上げ方についての支持もある。

他方、この問いには、他の設問と比べて批判的な意見がやや多かった。「内容が難しい／統一以外のドイツの歴史、外交の情報が不十分／社会的な語彙が多く日常的語彙が少ない」などである。

しかし、今回の授業で何よりも問題であったのは、授業のテーマ「再統一」と「読み」との関係が、教官にも学生にも十分に意識されていたわけではなかったことである。その結果、従来の「講読」が形を変えただけの授業と理解され、「再統一」についての情報を得るために読むことよりも、テーマとは無関係にドイツ語を日本語に「ただ翻訳する」ことに重点が置かれがちになってしまった。

b) ビデオの利用について¹²⁾

①よい	53名(89.8)	51名(100.0)
②よくない	4名(6.8)	0名(0)

ビデオ利用の趣旨は、ビデオから視覚的、聴覚的情報を入手することで、読もうとするテキストの内容をまず大まかに把握することである。しかし、この趣旨は、今回のように「読み」の目的が十分に意識されていなかった

状況では、学生に必ずしも明確に伝わらなかった。このことは、「今回に限っては何度も映像を見る必要性はあまりなかった／悪くはないがあまり意味がない」などの意見から窺うことができる。

もちろん、「テキストの内容が想像できる／理解の助けになる」などの回答からは、ビデオの意味が大多数の学生に正しく理解されていたことがわかる。また、「実際のドイツ語がどんなものかわかった／本物のドイツ語が聞けた」ことの評価もみられた。

2.2. 授業の時間的構成が不十分

a) 毎回10～15文の課題

①よい	22名(37.3)	32名(62.7)
②多すぎる	37名(62.7)	17名(33.3)

b) 前回の問題点の解説

①よい	52名(88.1)	47名(92.2)
②よくない	6名(10.2)	3名(5.9)

学生には、多読をさせるため、つまり「読み」の量をできるだけ多くするために、その負担能力限度一杯と思われる分量のテキストを与えた。課題の分量は、上記の数字および「多すぎて十分に見直す余裕がない／最後までできないことが多い」という批判的意見が示すとおり、多少要求過大であった。

また、そのため、ビデオに要する時間を除くすべての時間を「読み」に当てたが、学生にも教官にも時間的余裕が乏しくなることが多かった。したがって、授業内ではクラス全体を対象にした説明のための時間が取れず、わずかな例を除いて、添削の形で問題点の指摘をするにとどまった。b)の「よくない」の数値が比較的高いのは、この種の時間が少なすぎたことへの批判であり、「もっと詳しく／時間を取って解説してほしい」という意見が数多く見られた。

2.3. 教官の負担が過重

家庭教師方式には、これまで述べてきたようなすぐれた点が多々ある。しかし、問題点ももちろん存在する。その最大のもの、テキストの編集に多少時間がかかること、また授業後の添削、評価にも時間がかかることである。教官の割くことのできる時間は限られており、時間が取られ過ぎることは、やはり方法上の欠陥と言わざるを得ない。

他方、負担の軽減方法もいくつか考えることができる。たとえば、2～3人でひとつの回答を作らせることも、そのひとつである。¹³⁾この方法は、以下のようにおおむね学生の支持を得ているが、批判的意見の割合も比較的高い。「2人で意見の合わないことがある／人それぞれの考え方がある／いい加減になる／パートナーが変わるのでよくない」などが、そのおもなものである。

a) 共同作業での和訳の提出

①よい	51名(86.4)	41名(80.4)
②よくない	8名(13.6)	9名(17.6)

b) 返却されたプリントの見直し

①する	44名(74.6)	41名(80.4)
②しない	12名(20.3)	8名(15.7)

「読み」の訓練としては、当初、次々と新しいテキストに取り組む方が有意義であると考えていたため、簡単な添削を施しはしたが、返却した後課題の見直しはいっさい求めなかった。それゆえ、アンケートに見られる「見直しをする」の高い数値はまったくの驚きであった。「見直さない」と授業として成立しないしレベルも上がらない／間違った理解をしていることがあるのでとてもよい」などの積極的な意見は、学生の学習態度について、教官の「偏見」の見直しを迫るものである。なお、「チェックを受けた点が理解できないことがある／前回のパートナーと一緒にならないと

きは確認が難しい」などの指摘については、今後考慮が必要である。

他方、「1週間もたつと見直す気がしない」という学生が2割前後あること、また授業時間内に問題点の解説を望む学生が多いことを考え合わせると、今後は、教官の負担が大きな添削、評価よりも、時間内にすべてが完了する授業構成も積極的に考えるべきであると思われる。

IV. まとめ

問：少しはドイツ語の力が付いたと思いますか？

①付いた	18名(30.5)	22名(43.1)
②あまり付いていない	8名(13.6)	1名(2.0)

これまで述べてきたような「読み」の授業で、学生は自分のドイツ語の力がどれくらい伸びたと考えているのだろうか。アンケート結果は、残念ながらそれほど高い数値は示していない。教官としては、しかし、学生の質問内容の変化や説明に対する理解度の変化などから十分に満足のいく手応えを感じ取ることができた。それは、学生の「必ず週一回辞書を引くことをするのはこの授業だけで必ずプラスになっている／辞書を引くのに慣れ嫌でなくなった／かなり勉強したという実感が持てた／ドイツ語の流れが分かってきた」などの答えからも確認することができる。¹⁴⁾

本稿では、テキストの編集上の改善、授業方法の改善、目的の明確化などによって、ドイツ語の力がまだ十分でない学生に「読み」をいかに可能にし、その力を伸ばすことができるかを考えてきた。重要なことは、学生に「読むに値する」と感じられるテキストで「読めると面白い」ことを体験、実感させることである。学生はこのような経験の積み重ねによってドイツ語学習のモチベーションを強

めていこうし、「読み」の技術はドイツ語を離れても役立つことができる。实用重視の流れの中で、実用に不必要に迎合する必要はないが、意味に乏しい「読みのための読み」

ではなく、何か明確な目的をもった実践的な「読み」の指導がこれまで以上に求められていると思われる。

注

- 1) 本稿は、1993年7月11日、日本独文学会西日本支部第17回「西日本ドイツ語教授法ゼミナール」で行なった発表に基づいている。なお、ここでの「初級」は、一通り文法を終えた2年前期のレベル(ドイツ語III)を指す。
- 2) 杉谷真佐子：授業のコンセプトと具体例(2)―初級ドイツ語授業での文学テキストの扱い―、日本独文学会『ドイツ語教育部会報』第31号、P.12―17、1987年、ほか。
- 3) 能登恵一：今もなお文法―講読―授業か?、『教育部会報』第39号、P.15―19、1991年。
- 4) 中央大学ドイツ学会『ドイツ文化』誌上での、以下の議論を参照。
松本道介：“訳読”は時代遅れか、第46号、P.111―122、1991年。
野口 薫：「渡し守り」教師の弁―松本先生の「訳読授業は時代遅れか」にお答えする―、第47号、P.69―75、1992年。
田中 裕：“訳読”は時代遅れではないのか?―タテマエと実情の落差―、第47号、P.77―88、1992年。
松本道介：再説；“訳読”は時代遅れか、第48号、P.35―45、1993年。
- 5) 以下の考察には次の文献も参照し、貴重な示唆を受けた。
高梨庸雄／高橋正夫：リーディングに関する12の疑問(1)―(12)、大修館『英語教育』1984年4月号―1985年3月号。
特集：これからのリーディング指導、同上、1984年7月号。
特集：直接読書直接解釈の指導、同上、1981年8月号。
- 6) 『「文学の教授法」アンケート』の結果報告、『教育部会報』第31号、P.21―28、1987年、に見られる何人かの「教官中心的」意見を参照。
- 7) 力の十分でない学生の場合、簡略化テキストを用いることもひとつの方法である。しかし、大学生の心理には「読むに値する」かどうかの直感が「読み」の意欲を左右する側面があると思われるので、出来る限り「本物」を用いる方がよいと考えている。
- 8) このような方法により、さらに「理解の循環」(補助を受け一定量のテキストを読破→同時に言葉と事柄についての知識を吸収→次を読むための基盤成立→より多くを読むことができる)が生じ、「読み」の力の加速度的な伸びが期待できる。
猪股正廣：Redundanzによる授業、『教育部会報』第39号、P.20―24、1991年、参照。
- 9) クラスAでは、個別指導強化のため、ティーチングアシスタント1名も導入した。
- 10) 以下の数値は、問い「次の点についてどう思いますか」に対する「よい／よくない／その他(自由記入)」などからの選択の結果を示している(左列がクラスA、右列がクラスBの数値を示す。カッコ内の数字はパーセント)。この他、「家庭教師方式のよい点はあなたにとって何でしたか」という記述式の設問も行なった。なお、アンケートは無記名で実施した。

- 11) 自発制だけでなく、時間内に課題を仕上げ提出しなければならないという強制が、やはり多少必要と思われる。強制もその程度が問題で、授業に適度な緊張感を与えるくらいが望ましい。
- 12) クラスAでビデオの支持が約1割低いのは、LL教室(第1LL)の設備の問題が関係している可能性がある。
- 13) 作成したテキストを別のクラスで使用することも積極的に考えてよい。不備を修正し、より合理的な「読み」を実現するためにも必要である。
- 14) 教官の実感と異なる学生の自己評価の低さは、アンケートの設問の仕方によるとも考えられるが、他の要因、たとえば日本人の外国語学習に対する「完璧癖」に起因しているのかもしれない。

Vorschläge für einen gezielten lernerzentrierten Leseunterricht —Versuch und Zwischenergebnis—

TSUNEKAWA Motoyuki

In den letzten Jahren wurde in der Diskussion um die Methode des Deutschunterrichts die hergebrachte "Grammatik-Übersetzungs-Methode" heftig kritisiert und statt dessen ein "kommunikativer Unterricht" lautstark gefordert. Dabei wurde der Begriff "Lesen (Yomi)" oft einfach mit dem hergebrachten Leseunterricht (Kōdoku) gleichgesetzt und der "kommunikativen Methode" gegenübergestellt.

Von der Grundvoraussetzung ausgehend, daß das Lesen als eine besonders für Studenten bedeutende intellektuelle Tätigkeit eine entsprechende Position auch im Deutschunterricht einnehmen sollte, habe ich in diesem Aufsatz einige Überlegungen angestellt, wie aber bei Studenten im 3. Semester mit mäßiger Motivation und noch ziemlich begrenzten Deutschkenntnissen die nötige Lesefertigkeit entwickelt und ein sinnvolles Lesen verwirklicht werden könnte.

Um sowohl die Probleme des hergebrachten lehrerzentrierten Leseunterrichts (Kōdoku), d.h. vor allem zu große psychologische Belastung, Beteiligung nur des aufgerufenen Studenten am Unterricht und Mangel an kommunikativen Beziehungen in der Klasse, als auch Probleme mit den zur Zeit verfügbaren Lehrmaterialien und Wörterbüchern zu überwinden und einen gezielten lernerzentrierten Leseunterricht zu verwirklichen, habe ich im Sommersemester 1993 in zwei Klassen mehrere Neuerungen bezüglich des Lehrmaterials und der Unterrichtsmethode praktiziert.

Trotz einiger noch bleibender Mängel sind diese Neuerungen, wie die Antworten der Studenten auf meine Umfrage zeigen, von ihnen allgemein sehr positiv bewertet worden.