



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	日本人としてドイツ語教師であることは：授業言語、ネイティブと日本人、教師の役割改革
Author(s)	藤本, 純子; FUJIMOTO, Junko
Citation	独語独文学科研究年報, 24, 56-71
Issue Date	1998-02
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/26072
Type	departmental bulletin paper
File Information	24_P56-71.pdf



日本人としてドイツ語教師であることは

— 授業言語、ネイティヴと日本人、教師の役割改革 —

藤本 純子

I 居心地の悪さ

以前から気になっており、いまだに落ち着かない思いをし続けていることがある。それは、ネイティヴではない自分が、日本で日本人を対象としてドイツ語の授業を行なう際には授業言語をどうすればよいのかということである。少ない授業時間数ではあっても学習者ができるだけ多くのドイツ語に触れ、ドイツ語に慣れる¹⁾という意味ではドイツ語を授業言語として使用することに異論はない。しかし、自らのドイツ語能力に対する不安もさることながら、日独両言語におけるコミュニケーションのありかたの違いと、授業での教師という自分の立場とに折り合いをつけることに困難を感じてしまうためか、ぎくしゃくとした不自然な感じがいつまでも拭いきれない。その一方では、日本語を多用することに一種の後ろめたさも覚える。どちらにもとらわれることなく、ドイツ語と日本語を効果的かつ効率的に使い分けるためのそのときどきの適量、配分の方法があるはずだと思いつながら、答えが出せないでいる。今後より理論的な考察が可能であれば試みたいが、その土台とするために、教室における周辺の問題とからめながら問題点を整理してみたい。

II 授業言語

ドイツ語圏で開かれる教員対象のセミナーはもちろんのこと、筆者の経験では日本国内でも、教授法に関わるセミナーの場では授業言語としてドイツ語の使用場面が多い授業を想定している比率が高いように思われる（ネイティヴの参加者がいれば、当然セミナー自体のコミュニケーション言語としてドイツ語が用いられる比率も高くなる）。できればドイツ語を使用できるにこしたことはない、語弊を恐れずに言えばドイツ語を多用した授業の方がコミュニケーションという点から言って質的にもより上であるというイメージ、暗黙の了解が存在しないだろうか。文法訳読方式が否定され、オーラル・コミュニケーションの必要性が強調されればされるほど、そのイメージは強まって来ているように思われる。しかし、それが現実のドイツ語授業における授業言語の比率を反映しているかという点とまた話は別である。

率直に言って筆者自身は「演技」として割り切るか、あるいは練習のための作業と覚

悟してかからないかぎり、日本人ばかりが相手の授業でドイツ語を用いるときの違和感を克服するにはかなりのエネルギーを要する。ドイツ語を使用している間は、授業の進行状況のほかに、あるいは場合によってはそれ以上に自分のドイツ語が正確かどうかに注意が行ってしまいがちである。それと同時に、日本人である自分にはたして自然なふるまいを伴ったドイツ語を使えているのだろうか、すなわち「モデル」として適切にその役割を果たしているのかどうかとふと自問してしまう。しかし、自分がいかにこれまで無意識に「ネイティブというモデル」の「架空の完璧さ」とらわれ続け、その結果、自分自身を不全感で縛ることになってきたかを最近になってようやく意識するきっかけがあった。

1997年3月、福島県西白河郡の甲子で毎年開催されているInteruniseminarに、北海道大学文学部の外国人教師Annedore HÄNEL氏と組んで初めて参加した。²⁾ コミュニカティブな授業中心に原則としてドイツ語のみで授業を行なうという全体の流れのなかで、教案の準備や授業の一部をHÄNEL氏とドイツ語で共同で行なったこともあり、筆者もそれに倣うこととなった。「(可能なかぎり)日本語を使わない」と自らに課し続け、緊張を強いられることは、筆者自身にとっては非常に意識的にドイツ語を用いる訓練になり、表現力の不足を痛感する機会となった。しかし授業として成功し得ていたかどうか、自分が教師として安定した気持ちを持って受講者に接することができ、充分に受講者の学習の助けとなり得ていたかどうかという点では悔いも残した。

筆者には、学習者の理解の度合いをはかりながらその都度臨機応変に表現し分けられるほどのドイツ語のヴァリエーションの持ち合わせがない。このことがInteruniseminarの授業では少なからぬハンディと感じられた。授業の「シナリオ」として教師が使用するドイツ語を準備しておくことはある程度可能であり、また必要なことでもある。しかし実際の授業では、予測不可能なやりとりが必要となる場面が次々と出現する。むしろその方が多いと言ってよい。また、用意したシナリオに束縛されて、かえって身動きがとれなくなってしまいう場合もある。自然なドイツ語でのやりとりおよびその柔軟性という点では(個々のドイツ語力に違いはあれ)日本人教師の限界を感じた。では、日本人教師としてのメリットはどこにあるのだろうか。

半年後の1997年9月末、このInteruniseminarにヒントを得て北海道大学言語文化部・文学部の有志8名で企画し、その後東京ドイツ文化センターのスタッフ2名の援助も得て三日間の「ドイツ語インテンシヴコース Herbst '97」が実現した。³⁾ ここでもコミュニケーションを前提としたが、授業言語については特に取り決めを行なわなかったもので、筆者の担当授業は日本語とドイツ語を適宜使い分けながら行なった。インテンシヴコース終了後、筆者の授業にもしばしば立ち会ってサポートしてくれたHÄNEL氏に指摘されたことの一つは、両言語を使い分けながらの今回の授業の方が、Interuniseminarでのドイツ語のみによる授業よりものびのびと進めており、筆者に落ち着きとゆとりが感じられ

たということである。このことは、自分自身のドイツ語に神経をとがらせることなく授業の流れや内容そのものに集中でき、精神的に安定した状態で受講者の反応に注意を注ぐことができたという筆者自身の実感とも重なる。ドイツ語を授業という場で用いるという状況には、教師を一時的に学習者の立場に引き戻し、一種の「試験」状況に追い込んでしまう性質があるのではないだろうか。このことは、学習者に正確なドイツ語を身につけてもらいたいと思う以上は、現実には到達し得ない理想であるにもかかわらず、教師自身は「完全な正しいドイツ語」を使える者でなければならないという考えに無意識に縛られていることと、そのために教師が正確なドイツ語を提示しようとするほど不自由になってしまうことを意味しているように思われる。田中茂範は英語学習者の「自己を評価する自己」にふれ、「外国語は馴染みが薄いから、思うようにしゃべれない。デタラメな英語をしゃべろうとすると苛立ちが起こる。ここでの『苛立ち』は、自分の英語の不完全さが人格の不完全さにまで及ぶと学習者が思いこんでしまうことにも原因がある。言い換えれば、AがBをどう見るか、BがAをどう見るか、BがAをどう見ているかをAがどう見るか、こういった解釈の循環性が不安と苛立ちの背後に起こっているのではないだろうか。すなわち、自己を見る自己があり、それが自己を評価し、裁く。」と述べている。またBrown, H. (Principles of Language Learning and Teaching, 1980)を引き、「英語を話すときに、行為する自己と本来的な自己が引き裂かれ、そこに不安や苛立ちが発生する。」「だとすると、自己批判から如何に逃れ、対等の対話者の立場をとれるか、それが重要な課題となる。(…)自分の英語を十全な表現手段として我が身に引き受けられるかどうか重要であると考え。」とも言っている。⁴⁾ 同じことは教師にもあてはまるのではないだろうか。

インテンシヴコースでは、必要があればいつでも日本語をはさむことができ、ドイツ語と日本語を自由に切り替えながら使える立場にある日本人教師の利点や精神的負担の軽さをあらためてネイティヴ講師たちに指摘された。無理をして「ネイティヴもどき」を演じ続けようとするればかえって不自然になってしまうこともある。あたりまえのことだが、母語による方が、自分の考えを十分に表現・展開しやすい。したがって日本語による要を得た簡潔なコメントややりとりをはさむ方がときと場合、内容によっては効果的であり、しかも情報量から言っても時間の節約になることが多い。⁵⁾ 重要なのは、そのときどきの授業場面で何がドイツ語で表現されるべきか、何をドイツ語で伝え、あるいは表現させることが学習者にとってよりメリットとなり、学習効果を高めることになるのかを教師がよく見きわめ、たえず反応をはかりながら調整していくことであろう。その意味では両言語の使い分けは非常に意識的かつ創造的な作業であり、教師自身も常に自らのドイツ語の表現のストックを充実させ更新してゆく努力をする必要がある。初心者対象の授業では簡単なドイツ語を用いればよいから作業が楽であると思われがちであるが、限られた語彙を用いながらドイツ語の自然さを失わないように表現に幅をもたせるという意味では、むしろ

こちらのほうが教師の意識的な工夫が必要となる。いざとなれば日本語が使えるのは確かに日本人教師のメリットであり、学習者にとっても使いようではマイナスにはならない。しかし双方に、日本語を使ってもよいという安心感の一方で、安易に「日本語に逃げる」姿勢や甘えが生じやすいことも意識しておく必要はある。⁶⁾

Ⅲ ネイティブと日本人教師

学習者から見たネイティブは、なんといっても「本物」、希少価値である。また、誤解を恐れずに言えば、ネイティブの外観やしぐさといった視覚的要素が学習者に及ぼす影響も大きいと思う。つまりネイティブは存在そのものが「異文化」であり、学習者にとっては一挙手一投足、発言のひとつひとつが「本物」として興味を引く存在なのである。⁷⁾ また、「日本語に逃げる」余地がない分学習者が挑戦の意欲をそそられ、「実践的」に自分のドイツ語力を試してみることができるのも大きな魅力である。先の「ドイツ語インテンシヴコースHerbst '97」の参加者アンケートでも、「たくさんのネイティブ講師に習うことができよかった」という言及が目についた。⁸⁾ 周囲にネイティブが複数おり、日常彼らとのコンタクトが得られる環境にいる場合は別として、日本では多くの学習者はきわめて限られた数のネイティブと限られた時間・特定の場面でしか接触の機会が持たないため、さまざまなネイティブのドイツ語を「比較」し、自分の経験を調整・修正し、相対化する機会が少ないのが普通である。したがって、特定のネイティブが提供した言語運用の例や情報が絶対視されてしまう危険性がある。ネイティブも出身文化の一つの「サンプル」であって、全てを網羅しているわけではない。しかし日本にいれば、一人一人がその文化を代表する役割も背負うことになる。実際にはネイティブにも年代、性、出身地、成長した文化的背景、方言や話し方のくせ、教師として受けた教育、職歴、またそのときどきの状況や心理状態、話し相手、個人的嗜好などによる差異が色々ある。その意味では複数のネイティブに触れる機会を得られるインテンシヴコースが提供し得た「相対化」の効用は大きかったと言えるし、前記の受講者の反応もそのことを反映したものであることを願う。甲子のInteruniseminarの場合は寝食をともにする合宿形式であるから、なおその効果は高いのではないだろうか。

ところで、ネイティブのドイツ語と日本人教師のドイツ語を考えてみた場合、ネイティブは始めから無条件に正しいドイツ語を話すもので、日本人教師はそうではない（割り引いてみなければならぬ）という先入観が学習者に（また教師自身にも）あるのではないだろうか。ネイティブに対しては学習者が抱く「期待感」はもとより、「寛容さ」の度合いもまた日本人教師に対してよりもはじめから大きくなる傾向が見られる。ネイティブであれば、たまの「誤り」も「本物」らしさの一要素として許容されてしまったり（「ネ

イティブでさえまちがうのなら」)、あるいは誤り、個人的・方言的ヴァリエーションであると気づかれにくかったりする。少なくとも日本人教師の場合のように「勉強不足」、知識の欠落に帰せられることはあまりないのではないだろうか。日本人教師には、職業意識から言っても正確を期すことは無論であるが、外国語として学習して獲得し、現在も習得の途上にあるドイツ語能力を常に試され、チェックされ、自らにもこれを課するという側面がついてまわる。つまり「学習者」として「評価」される立場を引きずり続けるわけである。その分、学習者のドイツ語の正確さに対しても敏感になるため、正確さへのこだわりが再生産されることになる。逆にネイティブは、「通じる」ものに対しては寛容な姿勢を取る傾向が強く、また自らの揺れや誤りも比較的抵抗なく学習者に見せてしまえるという印象がある。それなりの数のネイティブと接した経験から言えるのは、誤りに対して抱く「罪悪感」はネイティブの方が日本人よりもずっと小さく、むしろ起きても仕方のないことであると受けとめている度合いが高いということである。日本人教師は対象言語の不完全な使用モデルという自覚があるために、ネイティブよりもより緊張を迫られ、自他のドイツ語の正確さに対して神経質にならざるを得ない。その意味では、日本人教師の方が精神的プレッシャーや「不全感」「不安感」を抱え込みやすい、あるいは諦めから逆に自らに不必要な制限を設けてしまう（「どのみちネイティブにはかなわない」）可能性もあると言える。

IV ティームティーチング

ネイティブと日本人教師がそれぞれの持つ特徴は、互いに補完的に機能することによって授業の場で生産的に生かすことができる。それぞれが互いにメリット・デメリットを明確に意識しながら、補いあい、力を完全に発揮させあう可能性の場としてティームティーチングが機能することが理想である。

たとえば、ネイティブでなければ判断しにくい微妙な語感の違い、場面や状況にふさわしい表現の選択はネイティブの判断に委ねられる部分である。また、日本人教師の意識しにくい誤りや癖に気がつくのもネイティブである。ドイツ語圏の Landeskunde、ドイツ語が用いられている実際の現場については、日本人教師は自分の持つ限られた知識・経験から学習者にステレオタイプを提示してしまう危険性もあるが、ネイティブの実感・経験に裏付けされた知識によって修正を受け、拡大させることができる。もちろんこれは常に一方方向に起こることではないし、またネイティブには当たり前すぎて意識されにくいことが、日本人教師の目には非常に特異なことと映ることもよくある。互いにオープンに疑問を呈しあい比較しあうことから、発見はいくらでも生まれる可能性がある。

ネイティブ教師の授業では、学習者の側に授業内容や講師に対して疑問などが生じた場合、ことばという壁もあってその場では十分に学習者の意図が教師に伝わらず、未解決

のままにされることがときとして生じる。また、ちょっとしたことを理解してもらうための試みであったはずが結果的には膨大な量の語を費やすことになって、本来の問題のありかが見えなくなってしまうという現象も起こる。その結果、学習者のネイティブに対する偏見を強化してしまったり、学習者の不安・不満が他者を介して間接的にネイティブに伝わって新たな不信感を生んでしまったりし、双方の間の雰囲気にも悪影響を及ぼす危険性もある。⁹⁾このような場合も、日本人教師のちょっとしたサポートが緩衝材として機能することによって、誤解や疑問が固定してしまうのを避け、理解を深めたり新たな問題提起へと結びつけることもできる。また、誤解が生じた場合にもそのずれを楽しむ姿勢が生まれるのではないだろうか。複数の教師が担当することは肉体的な負担の軽減も意味する。前面に出ているときは、サポートが期待できる。また、背景に退いているときには現にいま進行中の授業を客観的に見る立場ともなり、必要があれば対応策を講じるだけの精神的・時間的ゆとりも持てる。授業時間の間中たった一人の教師で全責任を背負うことは、日常誰でもしていることとは言え、労力の面だけから言っても実は大変なことである。

チームティーチングの最も大きな効用は、日本人教師とネイティブがそれぞれの長所をもって学習者に働きかけることができ、学習者もそれぞれから利益を得ることができることであろう。また学習者にとっては、ネイティブと日本人教師が互いに働きかけあって展開する授業、すなわち異文化どうしの調整の試みの現場にいわせる経験のもたらす効果はそれ以上かもしれない。異文化どうしの接触の実践の中で、予測を許さない場面が教案の枠をはずれたところで展開する可能性も大きく、解決の試みや新たな発見の過程を見せられると同時に、学習者をそのなかに巻き込むという生の作業が可能となるからである。その際、日本人教師は言語面でのサポート役として学習者の強い味方となることもできる（通訳役に甘んじる必要はもちろんない）し、ネイティブからさまざまなことを引き出す手助けをしながらネイティブに対する偏った見方を調整する役割を果たすこともできる。また学習者とは年代・経験を異にする一日本人としての立場から、比較文化的視点を提供することも可能である。ドイツ語やドイツ語圏の文化を、日本語・日本文化にも光をあてながら多角的に提示できる可能性もまた、チームティーチングの大きなメリットである。ネイティブは日常的にもまた授業でも、真のコミュニケーションの相手としてよりも先に「ドイツ語のチェック役」という便利な存在にされてしまう傾向があることも事実であり、これはネイティブたちの実感としても聞かれることである。まず同僚である日本人教師が対等な生きた人間としてネイティブと接することが必要であるし、（ドイツ語であれ日本語であれ）自分自身が相手とコミュニケーションしているという現実の中にしっかり入ることが必要ではないだろうか。

とはいえ、現実には、いつでもどこでもチームティーチングや、複数のネイティブに接することが可能であるというわけではない。そこで、地域ごとのまとまりなどで、複

数の教師が協力しあって、教師・学習者の交流・学習経験の場を設けることの必要性が今後ますます高まるのではないかと思う。また、こうした催しの有無とは関わりなく、各教師が個人的に他の地のネイティブや日本人教師と接する機会を自ら日常的に増やし、意見交換を密にすることが大切である。

日本人教師がドイツ語を使用する場合には、不完全なネイティブを演じようとしたり教師役のシナリオに縛られたりするのではなく、授業場面でもときに応じて「自分自身の立場で」ドイツ語を用いる姿を見せなくてはならないと思う。「中間言語」としての自分のドイツ語に対する「学習者」としての引け目を教師自らがまず捨て去ることが先決なのである。¹⁰⁾ 学習者は教師側の雰囲気を感じ取るものである。教師が自分のドイツ語に自信が持てず不安を感じていることが学習者に伝わることのデメリットの方が、不正確なドイツ語を使うことのデメリットよりもむしろ大きい。また、日本人教師がネイティブに対して持ちうるコンプレックスは、少なくともその一部は教師がもともと学習者としてネイティブに対して持っていたコンプレックスでもあり、結局はこれが同種のコンプレックスを授業のなかで再生産することにつながっているのではないだろうか。教師自身がドイツ語を実際に自分のことばとして使ってコミュニケーションしている姿を見せることが、学習者にもドイツ語を使ってみる気持ちを起こさせ、よい雰囲気を生み出す前提となる。それでも正直な気持ちを言えば、学習者に自分の不完全なドイツ語を模倣させることになるのではないかという不安が消えるわけではない。しかし、自分自身も数多くのドイツ語使用者のひとりであり、それ以下でも以上でもないことを日本人教師が学習者に伝え、他の様々なモデルを提供する工夫をすることで相対化をはかることが可能である。

V 形から内容へ

ドイツ語が「べらべらになりたい」「話せるようになりたい」と学生はよく言う。しかし筆者の印象では、必ずしも現実の切実な欲求に発したのではなく、むしろ「外国語が話せることはカッコいい」というはやりへのせられて「言ってみただけ」というものも多数含まれていると思う。過去に冷遇されていた「話す」能力が逆に強調されすぎてしまい（ネイティブの存在をウリにする英会話教室の宣伝などがさらにこれをあおる）、今日では別の意味でバランスが失われかけているように思われる。まだ大人数クラスが一般的な日常の授業では、限られた空間と時間の中で、いったいどの程度ドイツ語の「臨場感」を提供でき、どれほどコミュニケーションでいられるのだろうか。様々なメディアの助けを借りてネイティブのドイツ語に触れる機会を作ることはできる。しかし、実際にドイツ語を用いたやりとりを経験してみることは、生身の相手がいなければ現実感を伴わず、なかなか難しい。大学での「私語」が話題となり、教室の中でも外でも学生たちは個人的には

非常に「おしゃべり」すなわち饒舌になっている。だが授業も含む、公に発言を求められる場面では、むしろことば足らずになっているという印象を持つ。したがってややもすると、話したくもないのに無理やり口を開かせて何かを言わせているという思いをすることが少なくない。私語としてなら臆することなく何でも表現できても、「(…)日本の学生にとって質問をするというのは、隣近所の座席の学生たちの雰囲気を感じ、こんなことをいっても笑われないだろうと確信したあとでようやく決心される、大変な行為なのである。協同体のなかから孤立することが、他のいかなることよりもこわいのだ。」¹¹⁾ だからこそ彼らの私語を(内面の私語も含めて)公の場に誘い出して公語の領域に引き込み、私語領域にこもったままの音声を公語領域でも解放することから教室という「場」のセッティングにかかる必要がある。

言語の基盤をなすのは音声である。音そのものに注目して、ドイツ語を音声としてリズムとともに、理屈抜きに気持ちよく身体で実感してみることはさほど難しいことではない。教師が身振りなども交えて目に見えるかたちで音やリズムの姿を示し、あとは実際に学習者に出してみてもらっただけである。¹²⁾ 公にひとりひとりが声を出すことに馴染んでもらうために、ある私大の二年生のクラスで試みにマイクの一本を学生側にあずけておく形をとってみた。すると自分自身の音はもちろんのこと、互いの発声・声量や話し方、発音のくせなどを確認しあうことができ、話し方や読み方に次第に変化が現われ、マイクを使用していなかった前年度とは歴然とした差が見られ始めた。また、マイクという公共のフィルターが介在することで公語と私語との区別を明確にする効果もあり、「演技」しやすい状況を作る助けともなるようである。(カラオケの影響もあるのかもしれないが)マイクというシンボリックな媒体をいったん手にして「担当者」の役割を与えられてしまうと、「パス」したり黙ってうつむいていたりするわけには行かなくなるらしい。次の話し手を確認してマイクを手渡しする必要から、授業全体の流れや他の学習者に対する注意も必要となる。理由は他にもあるだろうが、教室内の雰囲気が改善され、ものを言いやすい空気が生まれたことは確かであった。マイクといえばマスプロ授業のunpersönlichなイメージが筆者にもあったが、それは教師がマイク(すなわち発言権)を独占していたからである。小さなことではあるが、単なる拡声機にとどまらない「音」を生かせるマイクの特性を見直せたのは成果であった。マイクの使い方や効果についても別の機会に改めて考察してみたい。¹³⁾

このクラスでは、出欠確認の代わりとして、学習事項を応用したドイツ語の短文を各自が自由に書いて提出するという作業をほぼ毎回行なっている。作成された文は(必要があれば訂正・加筆したうえで)内容ごとに整理して印刷物としてまとめ(イラストもそのまま掲載する)フィードバックを行なう。修正前の文は公表しないため細部の間接的な訂正が可能になり、書いた当人は自分で確認することができる。内容面からはヴァリエーシ

ョンも含めて全て取り上げるように努め（実際には重複するものもかなりある）、元の文を書いた学生の氏名も記す。そして「原作者」に読んでもらったりコメントしたりしながら、簡単なやりとりへ発展させることもある。学生の意図と教師の文意の理解にズレが生じることももちろんあるが、このズレが新たな楽しみの火種でもあり、表現をさらに発展させてゆくきっかけともなった。使用した文のパターン自体は難しいものではなく、文も短い。しかし実際に出てくる内容はバラエティに富み、学生自身の生活や実感ときには哲学が伺えて興味深い。学生のキャラクターが次第に輪郭を見せ始め、意外な素顔や愉快的内容も楽しみの一つとなった。要領よく何か書いてもすむところだが、事実には忠実な内容を盛り込もうと苦勞し、昼休みにくいこんでも辞書を引いたり仲間と相談したり、納得の行くまで仕上げを楽しむ学生も毎回いて驚かされた。こうして集まった短文コレクションは教科書の例文や練習問題の代わりとなり、後の材料として発展活用することができる。人数の多いクラスでは、全員が等しくドイツ語で話す機会を得ることは事実上難しい。少しでも表現の機会をと思ってはじめてのがこの試みである。場と時間と少しの手助けがあれば、彼らには「語る」ことはいくらでもある。そして、ドイツ語の「言語形式の正誤」よりもまず「伝えたい内容」が興味の対象として優先されるという安心感が、様々な文の産出につながったのではないかと思う。

教科書の枠から離れたところで自分が言いたいことにドイツ語の形を与えてみることは、学習者にとっては教師が想像する以上の冒険であり、達成感・満足感を伴うものなのではないだろうか。こうした作業の際に学習者が一番知りたがるのは、自分のドイツ語が機能し、言いたいことが伝わるかどうかである。「合ってますか」「間違ってますか」の「これで通じますか」「言いたいこと、わかってもらえますか」への変化も、視点が正誤から内容に移行したことの表れである。結果として自分の意図とは違った内容を表現するドイツ語になってしまった場合にも、自分の書いたドイツ語がどう受けとめられ得るかには大変興味を示す。こうして、形の上での誤りも、意味内容との関係がはっきり見えてくることによって生産的な意味を持つようになる。学習者が、教室という狭い枠のなかでの作業から、ドイツ語圏での実際のやりとりへのつながりを少しでも実感できる手助けをすることが、限られた時間のなかで教師にできるせめてものサービスではないだろうか。

辞書が必要か否かという議論はともかく、最近、辞書を持たない、あるいは買ってあっても授業に持って来ない学生が増えつつある。ドイツ語に限った現象ではないらしい。重い、荷物が増えるのがカッコ悪いという。数人で一冊という光景も珍しくない。では語彙を別の方法で管理しているかというところでもない。しかし表現の可能性を経験し、表現したいことが広がりはじめ、そのために必要であると納得すれば、道具を探す手段を得ようとするはずである。エサ待ち状態の学生に教師がその契機から提供しなければならない場合もあることは否定しないが。筆者は辞書活用派であるので、教室内の辞書の数はそのまま授業の成否をはかる手がかりとなる。¹⁴⁾

吉田研作は授業活動を次の二つに分けている。¹⁵⁾

①display活動：生徒に、それまでに覚えた知識を表明させるため、すなわち生徒が

授業で教えられた表現や内容をどれだけ覚えたかを見るための活動

特徴：a)その活動によって試される内容（表現）等が予め決まっている。

b)教師が答え（結果）を知っている（予測できる）。

その結果を基に、「正解」、「誤り」の評価が簡単に下せる。

②referential活動：コミュニケーションにとって意味があるから行なう活動

特徴：a)使われる「言語形式」よりもその活動を通して実際に交される

「意味内容」に焦点があてられている。

b)活動の結果は、たとえ教師と言えども「予測」できない。

「予測のつかない内容」と聞くと、教師としては不安を覚えそうになるが、吉田研作は、普通の授業のなかでほんの少しやりとりの流れを変えてみるだけでreferential活動を取り込み、その比率を高くすることが可能であることを実例によって示している。要は、学習者側から材料を提供してもらい、練習のために拵えられた既製品ではなく、学習者にとって意味内容のあることを授業でとりあげるといことなのである。これを表現するためであれば、学習者は自ら必要な手段（言語手段に限定する必要はない）を探し求めるだろうし、教室も意外性と発見が生まれる場となるであろう。また、そうなれば、「評価」という問題も大きく様変わりしてゆかざるを得まい。

VI 教師の意識・役割改革

昨年刊行された「教育をどうする」でなされている多方面からの教育への提言から、新しい教師像を示すものとして次の二つをここに紹介したい。金子郁容は（従来の「患者モデル」にかわるものとしての）「相互編集としての教育」を説く。「相互編集的関係のなかで情報が伝わるのは、命令によってではなく、誘発によってである。つまり、誰かがコミットメントを示し、まず自分から進んで行動することで、他の人が自分から進んで情報を発信し、行動を起こすという伝わり方である。その意味では、これからの教育者は、全知全能者であつたり確固たる強さを持っている人ではなく、むしろ、ある種の弱さを自分なりに抱えながら、当事者どうしが互いにかかわりたいと思うときに発生する弱さを新しい発見につながるように焦点を生徒や学生に向くように調整する人である。」¹⁷⁾ また渡辺淳は（従来の「知識注入型授業」に代わるものとしての）「獲得型授業における教師」の資質として、次の三つをあげる。一つは「教師が主体となって授業を進める『表現者』としての資質」であり、身体表現にかかわるものまで含めた言語表現にかかわる多彩なスキル（技能）を教師が持つことをさし、第二の「『学習者』としての資質」は「学ぶ

ことの喜びと楽しさを自らが経験し、それを生徒にも伝えられる」資質である。また第三は「生徒たちによるリサーチ、表現、討論などの活動を促進するため」の「学びのプロセスを重視し、共同の学習を独自にデザインしたりアドバイスしたりする力」を意味する「『援助者』（ファシリテーター）としての資質」である。¹⁸⁾

従来と比べると現代の教師像は大きく変わってきていると言える。教師には、知識を伝達すること以上に、教室でのコミュニケーションのサポーターあるいはコーディネーターとしての役割がますます求められるようになっていく。だが、その変化に見合ったものとして、教師自身が自らのコミュニケーションのありかたを対象化し、自己表現を訓練できる場や、教室内のコミュニケーションの調整などについての研修の機会なども、ドイツ語教員養成の一環に含められるべきではないかと思う。教師としての役割の実現は、研究者としての自己表現とはまた別の能力を要求するものであり、その意味でも新しい形の教員養成や教員研修の必要性が説かれるべきではないだろうか。教師自らが積極的にそのような場を作り出していくことも必要であろう。¹⁶⁾

VII コミュニケーションの主体として

「ドイツ語インテンシヴコースHerbst '97」は本来、北海道大学の学生を受講者として想定し、計画を始めたものであった。だが、特にそのような限定を設けなかったこともあり、実際には社会人がかなりの比率を占めた。日常の授業では同様の学習歴を持つ同年代の学習者とししか交流のない学生にとっては、仕事を持ちながらあるいは家庭に入ってお色々な動機を持ってドイツ語に取り組み続けるさまざまな年齢層の学習者との交流は、教室に持ち込まれるWeltwissenの多彩さもあって、ドイツ語学習を普段とは違った角度からとらえ直す新鮮な刺激となったようである。また社会人は逆に、学習・研究活動を生活の中心としている現役の大学生に刺激を得たようであった。

学習動機や真の必要が生じたときに学習に取り組むことができる生涯学習という時間的な広がりも視野に入れ、ドイツ語学習者全体の層の厚みを獲得してゆくことが、大学でのドイツ語学習を活性化していくためにも今後ますます大切になっていくと思われる。ドイツ語学習に対する関心に広がり、そして学習者の層に厚みがなければ、質の向上も色々な可能性も追求しにくい。大学という枠の外で行なわれているドイツ語教育、他の外国語の教育や日本語教育、さらにドイツ語が実際に必要とされるさまざまな現場などにも注意を払いつつ、そのうえで大学という枠のなかで質の高い授業を提供するためにできることは何か、現実的な眼差しをもって考えて行く必要があると思う。

そのとき、ドイツ語を学習者からも教師からも距離のある学習「対象」の地位から降り、具体的な人の顔が見えるドイツ語を教室で取り上げることが必要となる。「(…)

言語としての知識を完璧にすることに重点を置くあまり、学習者が英語で何を伝えたいのか、何を共有したいのか、という視点が忘れられてきたのではないだろうか。つまり、『学習者とは表現すべき内容を持ったコミュニケーターである』という視点を英語教育の座標軸の中心に据えることによって、言語本来の機能を回復させることが可能になるのではないと思われる。言語は本来『人間』から独立して存在するものではなく、意図や感情や思考を伝えようとする人間、つまり『コミュニケーター』があつて初めて存在するものだからである。」（霜崎實、144-145頁）これからは、答えや正解の出ないもの、あるいは複数の可能性があるものに対して開かれた姿勢を持って、コミュニケーションのプロセスを楽しみ、そこから学ぶことのできる学習者と教師が求められるようになっていくのではないと思う。実際に人間を相手として使ってみるなかで、「ゆれ」や「ずれ」も楽しみながら、互いの知識や偏見に検証・修正をかけあい、調整をはかりながらふくらませていく柔軟な姿勢が必要となるだろう。学習者がはじめから「遊び」や「すきま」を持つ生きものとしての言語の姿にもふれる機会の持てる授業が望まれる。そこから異文化理解への距離はそう大きくないはずである。

「(…)他者との出会いは、種々のズレあるいは違いを経験する。『違い』は解消されるべき『問題』ではなく人間のコミュニケーションの『本質』である。そこで、『違いを楽しみ、違いを調整する』という態度が必要となる。違いを楽しみ、違いを調整するという態度がなければ、異なるものに対してしなやかに対応することはできない。『しなやかな対応』とは、自らの常識を再編成することを意味する。それは、さらに『文化の違い』を乗り越える新しい"common ground"を共同して創造していくことを意味する。」（田中茂範、81-82頁）「異文化コミュニケーションは、まず、対人コミュニケーションから始めなければならない。それも、必ずしも違った文化や社会的背景を持った人間同士でなくてもよい。もちろん、スクリプトのように、ある程度まで客観的に教材化し、教えることができるものはあるが、多くのものは、個人と個人の対話を通して互いの立場を理解し、そして、その立場の調整を行うための練習をすることが大切なのである。」（吉田研作、66頁）

必要なのは、教師自身がいまいちどドイツ語およびドイツ語圏の異文化の「学習者」としての自分自身を対象化して見直し、「学習者」「教師」としての自分自身にかかっている様々な呪縛に気がつき、検証してみること、そして現在の学習者との関係の中で自らの姿勢を変える試みをしてみるのではないと思う。コミュニケーションの主体として自らをとらえ直すことから、日本人教師としての居心地の悪さを解消し、教室での授業を変えてゆく新しい手がかりも得られるのではないだろうか。

< 注 >

- 1) ここでは、生きた人間が肉声で発するドイツ語を前提として考えており、メディアを使用した場合の可能性とは別ものとしてとらえている。
- 2) 参加した経緯および同ゼミナールでの経験については、同氏と共著のレポート「Wie Hund und Katze ... 甲子のインターユニゼミナールに参加して」ノルデン第34号（ノルデン刊行会）1997、127-145頁参照。
- 3) 「ドイツ語インテンシヴコース Herbst' 97」の開催経緯や具体的な教案などに関する詳細の報告は、北海道大学言語文化部「言語教育研究会資料集」の一冊として（号数未定）1998年春に刊行される予定である。
- 4) 鈴木／吉田／霜崎／田中「コミュニケーションとしての英語教育論」171頁。
- 5) 1997年12月13日、北海道ドイツ文学会第46回研究発表会で HÄNEL氏と行なった「ドイツ語インテンシヴコース Herbst ' 97」の短い報告では、各々が母語でかわるがわる報告するという形式をとった。聴衆はほとんどが日本人なので無理に統一する必要はないという理由のほかに、ネイティヴと日本人のZusammenarbeitというインテンシヴコース自体の性格を報告でも保持したい意図が若干あったからだが、この試みが多少目新しいものと映ったらしく、好意的な反応を得たのが筆者には新鮮であると同時に意外でもあった。このことはまた、ネイティヴのいる場ではドイツ語を用いるという無言の圧力が常に存在することの表われでもある。国内のゼミナールや学会などの場でドイツ語での発言や意見交換があたりまえ（ましてやドイツ語教師や研究者であればできて当然）という場の生み出すプレッシャーは、かなりのものなのではないかと思う。出席者の誰もが自在にドイツ語で討論を展開できるほどのドイツ語力を全員が身につけているのならば問題はないが、現実はそのような状況ではないし、「あえて」日本語で発言するのに勇気や理由付けがことさら必要であるという状況に歪みを感じる。その場にいるネイティヴへの配慮はもちろんあってしかるべきだが、解決の方法は他にあるのではないだろうか。もっとゆるやかにとらえられてもよいと思う。

たとえば1997年夏の第四回教授法ゼミナールでは、グループごとのディスカッションの際の新しい試みとして、テーブルごとに討論言語を分け、参加者が各々好みのテーブルにつくという方法で議論の活性化が図られていた。

余談になるが、自然科学の領域でも、学会発表（国内の話である）での英語使用が前提となっている場合が少なくなく、逆にこのことが、大多数を占める日本人出席者相互の正確な理解やディスカッションの十分な展開を阻害している側面もあると聞く。表面的に国際的な体裁を整えるために、その場での本来の目的が達成しきれていないとすれば、問題ではないだろうか。
- 6) 逆に日本語を自在に操れるネイティヴの場合はどうなるのかを考えてみるのも興味深

い。学習者の日本語での反応やノン・バーバル・コミュニケーションも理解しながら対応することができるため、ドイツ語だけを使用している場合であっても授業内のインターアクションはドイツ語圏での実際のネイティブとのやりとりとは若干異なってくるのではないだろうか。Interuniseminarでは、日本滞在の長いネイティブによる日本語中心の授業の例もあったと聞くが、見学できなかったのが残念である。

- 7) ネイティブ同様のバイリンガルも多くなりドイツ語圏で成長する日本人も増えている。今、時代錯誤の響きがあるかも知れないが、東洋人の外観をした日本人教師が授業でドイツ語を操る場合に生じる、視覚的要素と言語の不一致という違和感の及ぼす影響は、依然として欧米人的外観が視覚的に高い商業価値を誇っており、その意味ではまだまだ意識が解放されているとはいいがたい日本では、思っている以上に大きいのではないかと筆者は想像している。
- 8) 残念ながら(?) ネイティブと同数いた日本人教師についての言及は見当らなかった(講師一般に含まれて言及されていたにすぎない)。受講者が日本人スタッフをインテンシブコースのなかでどのように位置づけていたのか、確かめる手段があれば、あるいは興味深い視点も得られるのではないかと考えている。
- 9) ただし、ネイティブの抱く不満として耳にしたことであるが、日本人教師の側にもネイティブ教師には日本人学習者の反応が読めない、あるいは正しく理解できないという思い込みが見られる場合も多いということである。
- 10) 田中茂範が以下に述べている英語学習者の心理的負担は、実は教師自身がいつまでもひきずっているものでもあり、結果的に学習者に新たな感染者を生むことになっているのではないだろうか。「実際、『目標言語』に向けて進んで行くことが言語学習の過程であるというのが、第二言語習得(second language acquisition)理論の、そして外国語教育理論の、そして外国語教育理論の前提である。しかし、英語を使用する能力を養成するという目標論からすれば、この前提に依拠した指導は、少なくとも2つの問題を孕んでいる。まず第一に、学習者は積木の組立作業の最終段階に到達するまで、『不完全である』とか『足りない』という気持ちから逃れることができない、という問題である。ここでいう最終段階は理想(蜃気楼)であって、到達可能な段階ではない。そこで学習者は学習者であり続け、なかなかこの『不足感』から抜け出せないことになる。そして第二に、理念的実在としての英語は規範的であり、言語規範に対する思い — 正しく適切な英語を話さなければならないという思い — が、英語を使用する際の足枷になる、という問題である。つまり、『正しい英語を学び、正しい英語を使う』というのが英語学習(教育)の目標とされる限りにおいて、学習者は、自分の英語に対して『正しくない英語』というレッテルを貼り、心理的・言語的ハンディを背負い込むことになるのである。」172頁。また他の箇所でも田中茂範はこう言う。「(…)学習者はいつまでも『足りない』という気持ちから解放されず、その気持ちをコミュニケーション

の場に持ち込むことになりかねない。では、どうすればよいか。端的に、『足りない』という気持ちを捨てることである。(…)『学習者』という身分を放棄し、固有名でコミュニケーションに臨み、コミュニケーションを引き起こす当事者・表現者になることである。(…)『学習者であること』を隠れ蓑にはならないのである。」14頁。

と言っても、学習者自らが「足りない」という気持ちを捨ててくれるのを待っているわけには行かない。教師から動きださなければ事情は変わらない。

同じ書で、共著者の一人霜崎實は教師の役割と責任を説く。「英語によるコミュニケーション能力の養成は、実際にコミュニケーション活動を実践することによってのみ可能になる。(…)教師は『権力者』としてではなく、学習者とのコミュニケーション活動を共有するものとして、あるいはそうした活動の『援助者』として、自分を位置づけることが必要になる。ここで注意したいのは、こうした役割認識の転換を引き起こすのは、教師の側の責任であるということである。学習者が従来の役割意識に囚われていればいるほど、学習者側からの自発的な認識の転換を期待するのは不可能である。したがって、教師の側からの働きかけによる役割認識の見直しが出発点となるのである。」136-137頁。

- 11) 四方田犬彦 『私語と質問』、「教育をどうする」147頁。
- 12) 1997年の甲子の Interuniseminarや、その後の日本国内のワークショップなどで編者本人の実演による紹介が行なわれた、Leipzig大学の Herder-Institutの Dr. Ursula Hirschfeld氏らが開発した発音指導用のビデオ教材 „SIMSALABIM Video-Übungskurs zur deutschen Phonetik“ (Ursula Hirschfeld / Kerstin Reinke, Goethe-Institut München 1997) などの助けを借りる方法もある。
- 13) ここで使用した教室は、たまたま割り当てられた窓のないオーディオ・ビジュアル用の階段教室であったが、マイクの使用に加え、この空間構造がコミュニケーション面を思わぬ助けとなった。教師が目線より低いところにいるため、学習者は心理的威圧感を感じないし、うつむくこともない。教師の方からは全員の顔が見え、話しかけやすい。また段差があるために学生の要望や質問が拾いやすい。学生どうしも互いの姿が視界に入りやすく、声も通りやすいため、教室内の状況が確認しやすい。机が固定式であるので、グループ作業などには向かないが、工夫次第ではいろいろな使い方ができるのではないかと思う。
- 14) この関連で、„Themen neu 1“ (Max Hueber Verlag)を用いた会話中心クラスでの経験にふれておきたい。今年度担当したクラスで、語彙習得の負担を軽減する意図で試みに同教材の Glossarを配布してみたところ、学生の受け身の姿勢を強める結果となり、プラスには作用しなかった。一語一句辞書で確認されるのでは授業の流れが中断し、練習に時間が割けないので辞書使用を禁止するという方法にも一理ある。しかしこれが逆に「自分が必要とするものは自分で探し、確かめる」という姿勢も抑え込むことになって

いるとしたらどうだろうか。実際、Glossarを効果的に利用していたのは、辞書も併用して自分なりの使い方を見つけていた学生たちだった。「ドイツ語インテンシヴコース Herbst '97」で、半年間同教材での学習経験がある学生参加者の多いグループを担当して気づいたことだが、彼らの多くは教材で学習した単語や表現を教材での場面・文脈や特定の言い回しの中でしか把握していないため、別の場面や練習で改めて出てきても結びつけて応用することができず、また辞書は使わないという授業を受けているために、自ら確認する手近な手段を持たず、もっぱら勘と記憶に頼るという状態であった。特定教材による一貫指導の持つ偏りを考えさせられた。

- 15) 鈴木／吉田／霜崎／田中「コミュニケーションとしての英語教育論」 213頁。
- 16) 松本「教師のためのコミュニケーションの心理学」などを参照。
- 17) 金子郁容『相互編集としての教育』「教育をどうする」229頁。
- 18) 渡辺淳『獲得型教師の資質とは何か』同上、151頁

参 考 文 献

岩波書店編集部 編：教育をどうする （岩波書店） 1997.

鈴木佑治／吉田研作／霜崎實／田中茂範： コミュニケーションとしての英語教育論
英語教育パラダイム革命を目指して （アルク） 1997.

松本卓三：教師のためのコミュニケーションの心理学 （ナカニシヤ出版） 1996.

山岡俊比古：第2言語習得研究 <新装改訂版> （桐原ユニ） 1997.

また、直接ドイツ語の授業をとりあげているものではないが、ドイツ語教育もめざすところである異文化理解の問題を身近に見出し、生活の様々な視点から捉えてみる契機を与えてくれる一般書として、次のものをあげておきたい。

竹内実／西川長夫 編：比較文化キーワード 1 （サイマル出版会） 1994.

竹内実／西川長夫 編：比較文化キーワード 2 （サイマル出版会） 1994.

本名信行／秋山高二／竹下裕子／バイツ・ホッフア 編著：異文化理解とコミュニケーション 1 ことばと文化 （三修社） 1994.

本名信行／秋山高二／竹下裕子／バイツ・ホッフア／ブルックス・ヒル 編著：異文化理解とコミュニケーション 1 人間と組織 （三修社） 1994.

（北海道大学文学部助手）