



Title	過渡期の教室空間
Author(s)	藤本, 純子; FUJIMOTO, Junko
Citation	独語独文学科研究年報, 25, 49-64
Issue Date	1998-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/26092
Type	departmental bulletin paper
File Information	25_P49-64.pdf



過 渡 期 の 教 室 空 間

藤 本 純 子

教室という空間

授業を考えるとときに原点となるのは、明治以来その基本型をほとんど変えていない、独特な「教室」という空間である。将来、学校という施設そのものに大々的な変化が生じて授業の形態が変わることになっても、学習者が出会い集まる場としての教室の機能はおそらく残るだろう。ここでは、ドイツ語の授業とメディアとの関連も考えあわせながら、教室空間について考察する。

旧メディアは時代おくれか？

パソコンとインターネットがいまやその代名詞のようにになっているマルチメディア環境だが、どこでも整い、万人が使いこなすようになるまではまだ多少時間がかかりそうである。マルチメディアは従来のメディアの進化・統合された形であり、基本的に旧メディアの性質もあわせ持っていると言える。したがって、従来のメディアの特性を再確認し、充分活用できるようになっておくことが、新しいメディアを使用する前提となる。現在でも、気がつけば機器に振り回されていることがある。「気をつけなくてはならないのは、その作成準備に手をかけるにとどまって、それが学生の知的活動をどれだけ引き起こすかの検討を軽視していないかどうかということです。一種のショーになって、結局講義一本やりの授業に多彩さが加わっただけで、学生が『お客さん』のままにいてにはかわりないということになってしまうことがあります。」（浅野、49 頁） 授業実践におけるメディアをめぐる古くて新しい基本的な問題や、ある意味でこれまで以上に増える負担を補ってあまりあるだけの効果を出せてこそ、新しいメディアが意味を持つ。

板書の再認識

古いメディアの中で特に見直したいのは黒板やホワイトボードである。教室といえば「前方に黒板」が定番である。その一番の特長は、手軽なこと、広さのあること、加工（加筆、訂正、削除…）が自由なこと、書く／描くプロセスが見え、一人でも複数でも作業できることである。書き手の個性が素直に表れる媒体でもある（文字、描線、タッチ）。いつもあるためあまり意識しないが、自由で応用の幅の広い、創造的な使い方が可能な作業面である。残念ながら、大学教師には板書方法という基礎テクニックを学ぶ場がないし、

板書が話題にのぼることもほとんどない。小中学校の教師たちの、読みやすさと見やすさを前提とした、しっかりした構成を持つ完成度の高い板書が参考になる。¹

TV黒板

マルチメディア教育施設に詳しい建築家の鈴木敏恵は、従来の黒板にかわるものとして「TV黒板」を紹介している。何でも簡単に映し出せ、教室を暗くしなくてもよく見える、いわば現在の黒板をそのまま大画面にしたようなテレビで、映像化できるものはすべてこれ一つで呈示できるようになる。魅力的なのは、リヤースクリーン方式のため証明やブラインダーなどを気にしなくても利用できることである。画面近くで光を遮る心配をしながら移動したり作業したりする必要もない。鈴木が描く近未来の学校では「すべての『教室』と呼ばれる部屋には、従来からの黒板、そしてコンピューターとTV黒板、これらがバランス良く設置されている。」（鈴木、91頁）早い実現を望みたい実用性の高いシステムである。²

絵

教材から直接学習者の目に入ってくる挿し絵や写真、あるいは図表などは、ドイツ語圏の文化に関するさまざまな情報を担うことが可能である。細かく見ればいろいろなものがあるが、ここでは全てをまとめて「絵」と言うことにする。³

絵の役割

絵は基本的に、言語を介さずにさまざまな情報を提供する機能を持つ。（むろん実際には言語との組み合わせで使われたり、文字情報が絵として用いられることもあり、単純に境界線をひくことはできないが。）また対象に対する心理的な距離を縮め、ハードルを低くして理解を助けるはたらきがあり、本来の機能が発揮されれば、対象に対するより具体的な像を提供し、誤ったイメージを抱くことを防ぐことができる。逆に、謎をふくむために興味を引き、想像や連想を誘う絵もある。ドイツ語圏の絵の場合は、さらに文化的差異という要素が加わる。つまり、描写されているものだけではなく、描写方法そのものが異文化でありうる。

絵を単独で授業に用いることも可能だが、ここではよく目にする、教科書などで補足的に用いられているものを中心に考えてみる。テキストや練習問題、あるいは文法規則などを説明するものとして意識的に使われ、絵とテキストとの対応関係がはっきりしている場合、両者は相補関係にある。しかし、絵と掲載個所との関連が明らかでなく、単に飾りあるいは埋め草として紙面の空白に添えられている例や、テキストなどの内容が全て理解できて初めて、絵が何を表わしているのかわかる場合も多い（テキストが絵そのものの解説である場合は別である）。教科書を例にとれば、描き手、著者、出版社、受け手（学習者／教師）それぞれの意図や関心、見方などが絡まりあい、実際に授業で絵が個々の学習者に対して及ぼす効果は千差万別であることが想像できる。

絵の問題点

学習を助けるはずの絵が、逆に誤解・混乱を誘発することもある。考えられる問題点をいくつかあげてみる。(ただし、特定の目的のためにそれに適した形をとっている場合は除く。たとえば「間違い探し」やテーマ別分類、異文化相互の比較など。)

- **事実誤認に基づく絵。**ドイツ語圏の事実と異なる。(たとえば他の文化圏に属するものとの混同、現状と合わない、日本文化からの類推など。)
- **テキストと絵の内容の不一致。**絵とテキストの内容が互いに矛盾していたり、絵がテキストと関係なく独自の強いメッセージを発して、バランスを欠く場合など。
- **対応関係の不明。**絵と本文や課題の対応箇所や内容の対応関係がわかりにくいもの。(複数ある課題のうちの一部についてのみ絵が載っている場合や、絵の力量に問題がある場合なども含む。)
- **情報過多の絵。**焦点が定まらず、情報を拾い出しにくい。

挿し絵における文化的要素

次に、挿し絵に関する問題点をいくつか整理してみる。

1 **日本文化の典型的表現コードの混入** 筆者が実際に目にした例としては「泥棒の頬かむり」「テルテル坊主」「ねじり鉢巻き」「炬燵」「土下座」などのモチーフ、またよく見られるコミック特有の感情描写法としては、冷や汗を示す額の汗の滴、怒りを表わす頭からの湯気、得意げなさまや生き生きとした様子を示す補足線などがある。日本人学習者に特定の雰囲気を理解させるにはとっと早い方法かもしれないが、無意識のうちにドイツ語圏にも同様のものがあると捉えられてしまう危険性も考える必要がある。

2 **日本的なタッチ** 挿し絵にはさまざまなスタイルがあり、描き手によっても個性が異なるが、文化の影響を考えると、日本人による挿し絵に一定の傾向が表われていても不思議ではない。日本で出版されているドイツ語教科書の挿し絵の多くに共通してみられる特徴は「コミック文化」の強い影響である。対象世代の好みに合わせようとしていることも一因と思われる。いくつかの傾向を挙げてみる。

- 子供っぽさ。可愛らしく単純化。まるみのある線。無害化。
- 職業・年代・性別、感情表現などのパターン化。
- ドイツ語圏人の類型化。 ...など。

3 **絵の受容に関する試み** 注1でふれた夏期セミナーでは、30冊ほどのドイツ語教科書(現在日本で市販されているものに、昭和三十年代の日本のもの、ドイツ語圏のもの、韓国、タイ、イタリア、アメリカ、フランスなどのものでたまたま入手できたもの)から「人物」の含まれている挿し絵のサンプルを取り、日本人によるものか否か、そうでなければどの文化圏に属するものかを推測してもらうグループ作業をした。グループの一つは全員ネイティブで、特に感情表現については日本人グループの結果とは対照的な解釈が続出し、大変興味深かった。一連の作業のなかの一つの試みにすぎず、厳密には個人差にも配慮が必要であり、データというには程遠いが、挿し絵との意識的な取り組みの必要性、

絵の解釈・受容の主観性、文化間の違いをテーマ化する可能性と意義などを確認することはできたと思う。現段階では仮説の挿し絵の文化比較として、今後機会を改めて系統的に調査したいテーマである。

絵の意識的な活用

絵に関しては見過ごされている点が多い。いくつかは見てきた通りだが、たとえばすでに現状と合わなくなっている写真の場合、注や解説によって撮影場所や時代、状況などが特定できればよいが、実際には何の断りもなく「雰囲気」づくりのためにただ添えられていることも多い。また挿し絵も、プロの作品であっても、曖昧な間接情報や想像をもとに描かれていることが少なくない。したがって、絵を用いた教科書や教材を作成・使用する際には、テキストと同程度、場合によってはそれ以上の注意を払い、本来の意味で理解を助け、知的好奇心を刺激するか、学習者にどのような影響をおよぼすか、予測を立てる必要がある。⁴ 教師のドイツ語圏に関する正確で幅広い情報と、「見る」力・注意力にかかっているとと言える。⁵ だが、絵が中心的な役割をはたす（つまり意識化される）作業を授業に取り入れて、学習者の絵との関わり方、絵の受容の仕方を知ると同時に、彼ら自身にも気づいてもらう機会を作ること大切なのではないだろうか。

マイク

本来の「肉声」への補助手段

日頃あまり意識せずにいるが、広い部屋で数十人もの人間とやりとりをしなければならぬという状況は、日常の生活場面と比較してみるとかなり異常である。そこで声を張り上げて叫ばなくとも全員に聞こえるように、マスプロ授業ではマイクがよく使われる。しかし、教師がマイクを独占している状況が一般的である。そこで、学生にもマイクが自由に使える状況を作りたい。（問題は、全員が一本ずつ使えるような条件は、LL教室でもない限り整わないことである。しかしLL教室では逆に授業内のコミュニケーションが成立しにくい。大きな普通教室では、同じ教室でワイヤレスマイクを2本 - 教師用と学生用 - 確保するのが精一杯である。）

マイクを使用すると、距離や肉声の不備が補われ、普通に楽に声を出せば広い部屋でも他人に充分聞こえる。大切なのは、他人の声ばかりでなく、スピーカーを通した自分自身の声の聞き手にもなれることである。空間の中で音の広がりを感じ、自分や他人の声を聞いてフィードバックを受けると、自然と音量やリズム・テンポなどを調整できるようになるからである。さらにマイクは、発言者としての立場を意識するという利点も持っている。（あたりをはばからぬ大声での私語は、自分の音量や周囲に与える影響を測ることに慣れていないことにも一因があると考えられる。）マイクを通すことで、発言は「公共性」をおびる。また、持ち重りがする具体的な道具を受け取った瞬間にある種の責任が生じ、声を出す、話し方やマイクの持ち方などを調整する、次の相手の顔を確認して受け渡しをする、などの一連の具体的な行為が引き起こされ、それがマイクを介して人から人へと教

室の中を移動していくことで、教室の中には一つの流れが生じる。ただし、いつまでもマイクを通していたのでは、演劇と障害者療育に長年たずさわってきた演出家の竹内敏晴が「(…)声というものは、ほんとに、一つの『もの』のように、相手のからだにぶつかったり、はずれたり、散らばったり、落ちこちたりするもので、そのありさまは、ほとんど目に見えるのです。」(竹内、71頁)と述べるような、語りかける相手に向けて発せられる声本来の力は経験できない。授業のなかで、マイクを使うときと使わないときを作ることによって、その違いを意識し、メリハリをつけることもできる。あくまでもマイクは授業のなかだけの補助手段で、各自が自然な状況のなかでも本来の「肉声」を出せ、ことばが楽に出てくるまでの中間段階ととらえている。

新しいメディアの申し子たち？

学生たちの知覚の仕方や授業とのつきあい方には、教員世代とはかなり違いがある。これは教師にとって決してやりやすい状態とは言えないが、学生たちの側とて同じはずである。目をそらすことなく、現実をよく見なければならぬ。

筆者がひっかかりを感じている点をいくつか並べてみる。もちろん個人差も大きいが、筆者が幾度も経験したことに基づいており、特殊な例を集めたわけではない。なお、これらについては以前にも若干述べたことがあり、また同業者たちとの間では日常話題にしていることでもある。授業で用いられる旧来の道具の影が薄くなりつつのは、メディアの変化とも関係があるのだろうか。

その場限り・脈絡不在

授業が一つの「流れ」としてではなく相互に関連のない個々の「点」の集合として捉えられ、授業参加にも「ピンポイント攻撃」的傾向があるのが気になる。授業の組み立て方にも原因があるだろうが、方法を変えてもやはり同じような反応に出会うと、原因はそれまでの長い学校生活のなかで作られてきた学生側の習慣にもあると思わざるを得ない。たとえば、直前にでた話や、ほんの数分前の出来事が学生の意識を素通りしていることは珍しくない。試験も、出題範囲を限定するとその前後の関連事項まで切り捨ててしまうので、既習事項にもあらためて注意を促す必要が生じたりする。授業のなかで生じている事柄相互の間に、自分なりの脈絡を作り上げることが難しくなっている傾向が見られる。

道具を持たない学生たち

1 ノート 授業にノートを持たずに現われ、ありあわせの紙や別の科目のノート、教科書の空白などにその場限りのメモをとる光景をしばしば目にする。前後の脈絡は失われ、散逸して必要なときには見つからない。ノートの整理法や提出物の体裁などについてもルールや具体的な方法の指導が大学でも必要になっているのかも知れない。また欠席その他で空白になった授業箇所も補われることは少なく、参加しなかった部分は「ない」と同じ扱いとなる。今後、ノートが小型軽量パソコンにとってかわられる時代もくるだろうが、こうした状況に変化が生じるかどうか、興味を持って見ていきたい。

2 配布物 同様に、配布資料もバラバラにされるのを嘆くよりは、サイズや体裁を一定にするなど使いやすい形で提供するとともに、授業での重要性を高めて学生の整理・保存・活用を促す形をとる方が現実的である。(マルチ)メディア機材使用の活用によって、授業での情報提供の形が「紙」を使わないかたちになったときには、むしろ学生側の工夫や彼らの感覚によるアイデアを積極的に借りることになるだろう。

3 辞書 同じ意味で辞書も、大きさ重さ、引く難しさ煩わしさに抵抗を感じる学生は持ってこない。教師サイドにも、辞書に依存しすぎる学習心理の否定的な面を心配する気持ちはある。しかし、学習者に表現したい気持ちがわいたときに語彙の範囲を広げたくても道具がないのは不自由かつ不便であり、教師にもすべてを提供している余裕はない。一つの解決法は、語彙集がついた教材の利用である。しかし、語彙・訳語ともにその教材で用いられているものに限定されているため応用が利かないし、掲載語が網羅的でないことも多く、初学者にはかえって使いにくい。辞書の利点は(マイナス面とも裏表の関係にあるが)自力で探したり確認したりすることができる、語義の広がりを目で見て、訳が一对一ではないことを実感できる、他の語や図表なども同時に目に入る、例文が利用できる、異なった辞書を持つ学習者相互の情報交換が促進される、など数多い。筆者は、使い方のアドバイスに始まり、辞書の積極的な使いこなしを求める授業を支持する。辞書は個人の学習ペースの違いをサポートする道具でもある。⁶

現実的なケア

浅野誠は、受身の姿勢のまま大学に入ってくる学生たちにはかつての中学高校で行われていたような指導が必要になっていると指摘し、「その際に重要なのは、『大学生だから、これくらいできて当たり前』『大学生だから、自分で積極的にやるのは当たり前』という観念を捨てることです。それは、『大学教師の勝手な言い分であって、学生のあずかりしらないことだ』というつもりくらいになる必要があります。(…)学生のリアルな現実から出発して、大学教師からみて不足と感ぜられることについて、きちんと教える、ないしは、学生自身が自分から勉強する気になり、自分で勉強するための方法を教えることが大切なのです。」(浅野、36頁)ときわめて現実的な観点から述べている。まずは学生側に求める必要な条件がそろうよう、教師が具体的な指導を試みるのが先決で、ないものねだりをして生産的ではないということである。

生きたメディア

人間

ところで、いつでも必ず教室にあるもっとも手軽で変化に富んだメディアは、実は教師自身、学生自身である。何よりも、このメディアは生きた相手の反応をすぐに感知し、自由に移動でき、即座に反応でき、しかもひとつひとつがすべて異なるという強みを持つ。上では他のメディアとの関係で人間を見てきたが、ここでは授業のなかで人間というメディアが相互にどのように関わっているかに注目したい。

リップサービス

「ドイツ語は難しい」 — 教師は学習者のこのことばを恐れる。なんとかしてそう思われぬようにしたいと願う。その結果、さまざまな「リップサービス」が出現する。たとえば教科書のタイトルに「やさしい」「かんたん」「たのしい」がよくつくことや、教科書の解説や発問のスタイルの変遷がその例である。「命令調」「…せよ」は若干やわらいで「…しなさい」となり、ついで“依頼調”「して下さい」に変わり、「勧誘調」「…し(てみ)ましょう」を経てさらに学習者との距離を縮め、いまは「…だ(よ)」「…かな?」「…し(てみ)よう」などの“仲間調”に移行しつつある。(名称は筆者が仮につけたものである。)最新の仲間調は、子供向け教材や読み物に使われている口調と変わりなく、(演出された)親しさを通り越して、軽さ・幼さを感じさせる。しかし考えてみれば、一般向けの雑誌の実用記事やテレビ番組、あるいは多少くだけたマニュアル本・ハウツーものにもこの類の語りかけはすでに侵入している。以前に社会現象として「やさしさの精神病理」が話題になったことがあるが、教育でもひとを傷つけることを恐れる心理がはたらき、優しさ一易しさともつながる一が求められるようになってきているのである。再び浅野の忠告に耳を傾けよう。「『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、28頁)「私は、『ノリ』をつくることに加えて、『厳しい』授業であることを強調します。『楽しいが、要求水準は落とさない』というのです。学生たちは、『楽しい授業は評価も甘い』という通説を信じ、『楽しむ』だけで勉強しないことがあります。」(同上、29頁)

文法との微妙な関係

文法訳読方式は今も根強い。その文法規則偏重の弊害への反省から、なんとかして文法との適切なバランスをドイツ語教育に作り出そうとする試みがある一方では、その反動も生じつつあるように思われる。つまり文法軽視の傾向である。学生の心理的垣根を取り払い、自由な学習活動を促したいがために、教師はつい「文法はあまり気にしなくていい」「文法はどうでもいいから」と(心にもないことを)口にしてしまう。文法の大切さを身をもって知っているのは、そのおかげでいまドイツ語を教えられる立場にある教師自身である。学習者にとっての心理的負担を軽減しようとする本意が学習者に正しく理解されればよいが、このことばを真に受けて構造面からドイツ語を充分にとらえていないために、学習上の過程で躓きを生じてしまう可能性は否定できない。

教師は、授業時間内の各時間帯の焦点をはっきりさせてその中で文法に重点をおくかおかないかも学習者に伝え、具体的な作業状況を見ながらサポートを提供していく必要がある。いたずらに糖衣をかぶせたり不安を抱かせりするかわりに、学習者がそれぞれ自分にとって必要な、健全な文法とのスタンスを見出せるような調整をするのである。

中学・高校での英語教育の現状や、学習者が過去の英語学習のなかで文法とどのような関わりを持ってきているのかもあらかじめ承知しておいた方がよい。学習指導要領⁷で

理論面を知り、かつ現場の英語関係者たちと情報交換する、あるいは目の前にいる学生たちの話を聞くなどして、教師・学習者双方の観点から把握しておきたい。

口を開くことへのこわばり

身体のこわばりを解く

学生の日常のコミュニケーション不全や、他人とのやりとりの訓練不足も、授業のなかにそのまま持ち込まれ、ときとしてドイツ語などどこかに吹っ飛んでしまうこともある。そのようなときに痛感するのは、外国語以前にまず母国語での日常的な話し方やことばの作法の基礎訓練を補う機会が必要だということである。しかし、少し見方を変えれば、外国語であるがゆえに距離が保てるという意味では、ドイツ語学習の場は、日頃の自分自身の日本語の使い方をドイツ語の側から見直すよい機会になる可能性も秘めている。

教室のなかを見渡すと、一見まったく変わったところは感じられないが、ものを言おうとすると全身ががちんと固まって緊張し、声がすぐには出ない学生がいる。書くときにはリラックスしている。

浅野は学生たちについて「『書き言葉知性』はありますが、それが『話し言葉知性』や『身体表現知性』と結びついていない」（浅野、91頁）という。そして「（…）『書き言葉知性』が形式的断片的になっており、構造的なものになっていないことが多いのです。そのため『書き言葉知性』が現実の問題と結びあって展開していきにくく、『頭でっかち』といわれる状況になるのです。（…）そうしたことを考えると、『書き言葉知性』と『話し言葉知性』と『身体表現知性』を結びつけた授業をすることが求められているといえましょう。」（同上、92頁）これを言い換えれば、ことばとその意味が、用いる本人のなかで一体化しておらず、加えて身体表現とも調和せずそれぞれがばらばらになっているためにぎくしゃくしてしまうということであろう。授業のなかで、もっと単純に身体的・生理的側面から学生をとらえるときがあってもよいのではないだろうか。つまり、物理的に身体のこわばりをほどいたり、姿勢や呼吸を整える要素も入れるということである。

ほんとうは話したい学生たち

ことば数の多寡は学生によってさまざまだが、総じて言いたいことがあっても公には口を開かない学生の方が多い。そのかわり、私的なおしゃべりも多い。他人を妨害する私語もあるが、注目したいのはもうひとつの私語である。聞かれないがための私語、つまり、公に言うほどの度胸はないが、他人に聞こえていることを計算して行われる私語である。教師がタイミングよく介入して（教師自身の意見を押しつけるのではなく）調整し、個別の私語たちの間にいくつかの筋道や複数の意見の傾向が見えるようになれば、私語が私語のレベルを越えて「発言」になるまでにそう時間はかからない。

浅野は、授業方法を変えること、つまり「学生の共同作業・共同討論としての授業」によって「発言・作業をしなくてはならないから『私語』する暇がない」状況を作り出すことを提案する。「『しゃべる』のおさえつけるのではなくて、積極的に発言しなけれ

ばならないとなると、事情がかわってきます。授業のなかでどンドン話をしなくてはならないのですから、私語というわけにはいかないのです。」(同上、115頁) その際に注意しなければならないのは、教師がガマンできずに、訂正役・審判役として介入しがちなことだろう。身体がリラックスし、声が出やすいような状態と何かひとこと言いたくなるような雰囲気を作り出し、さしあたりは私語でもよいからとにかく学生側の発言を誘い出すことが大切である。

学習者相互の教育力

„Lernen durch Lehren“

Häussermann / Piepho : Aufgaben-Handbuch でくり返し現れるキーワードの一つが、„Lernen durch Lehren“、すなわち、学習者自身が他の学習者に教える立場に立つことによって自分の理解を確認・修正し、学習をさらに深める効果のことである。他者に理解できる形で提供するためには、自分が対象を十分に理解しており、かつ相手の視点に立つことができなければできない。自分にとっての理解しやすさと他人にとっての理解しやすさが働きあい、フィードバックし合うことによって矛盾や問題が明らかになり、理解内容の見直しや協同作業が行なわれることになる。相手にわかる明瞭な形で伝えなければならないという意味では、話し方の訓練にもなるのではないだろうか。浅野が強調している学生の間には「ノリ」を作りだすことの重要性も、学生相互の働きかけが互いを育てる効果を持っているという点では軌を一にしている。⁸

Wer ist wer? — 教室の中の分布を知り、動かす

自分自身のことや本音を語りたい・伝えたいという学生の欲求は、こちらが思っている以上に強い。筆者は出欠調査がわりに、授業時間の最後に時間のテーマと何らかの関わりを持つ短文を各自が書くという形をよくとる。教科書の例文などを借用してももちろんかまわない。しかし、学生が驚くほど真剣に自分個人の現実や考えなどをドイツ語で表現してみようと試みていることは、作業のあいだ彼らの間を回っていると質問を多数受けること、時間をすぎても適切な表現を探して苦勞する姿があることから伝わってくる。集まったドイツ語文をまとめてフィードバックすることで、間接的な訂正が行なえると同時に、具体的で多様な「個人」の姿も見えてくる。同じクラスの仲間が述べた内容であることが学生たちの興味をひき、仲間意識を作り、ひいてはドイツ語表現を広げることもつながっていく。

そのためにも、教師には教室のなかの状況、いわば空気の状態を敏感に察知できることが求められる。学生に関する個人情報(と言うと大げさだが、その個人につながる具体的情報を一、二という意味で、些細なことでもかまわない)、教室の中の人間・物品の配置、平面の占有率と位置関係のイメージ、学生間の関係の力学、その変化... などをおおよそつかんでいる必要がある。ときおり偶然や操作によってその配置を変えることで、空気の

流れに変化をつくることもできる。ペアやグループなどの組み替えが一例だが、あてる方法などもヴァリエーションをつけやすい。こうした小さなやりとりの積み重ねから空気が動きだし、コミュニケーションの基盤が形成され、相互関係へと引き継がれる。「今、進行中のこと」に自分が巻き込まれているという感覚を持つこと、周囲の多様な「個人」に関心を持って状況を把握する能力をつけること、相互作用を生み出すことが目的である。

この図には、もちろん教師自身も含まれる。したがって教師もまた一個人として登場する時間を持つことがフェアだし、学生との関係や教室の雰囲気をよくすることにもつながるだろう。教師と学生が互いについて想像したり考えたりしていることは、実態とずれていることも少なくない。教師は、全体との関係の中で自分自身の位置や動きをシミュレートしながら授業を組み立てていくことが大切である。そのためには自らの言葉使いやふるまいを客観的に観察し、修正できる柔軟性も求められる。学生の注意が、授業内容よりも教師の身なり、言動や癖などに向けられていることはよくある。自分の意識しないところでも様々なメッセージを発しているという意味で、教師は立ち居ふるまいすべてが見られ解釈されている可能性を意識し、「媒体」としての自分を知る必要がある。⁹

外とのリンク

教官相互の意見・情報・経験交換

ドイツ語との関わりでもっとも身近な教室の外と言え、同僚や他のドイツ語教師たちであるが、具体的な個々の授業内容に関して意見交換する場はそう多くない。しかし、次のような見方もできる。「大学教師は研究の世界では緊張した関係をもつのですが、教育では逆に気楽につきあえる関係をもてる場合があるのではないのでしょうか。加えて小中高校のような学習指導要領がなく、教育実践に関する統制が弱く、自由な実践が追求しやすいところですから、その意味でもいろいろな交流をもちたいものです。」（浅野、130頁）大学では、教育面での拘束の弱さを逆手にとって活用することも手だというのである。

チームティーチング

複数の教師が授業について情報を交換するだけでなく、授業空間も共有できるのがチームティーチングである。「総合科目などで複数の教師が合同で授業を担当することをみかけますが、その場合、教師が交代で担当するということになっていて、同時に複数の教師が教える形になっていません。できれば、同時に複数の教師が教えるという形態でやってほしいものです。いっしょになって授業の準備をし、授業展開と各々の役割を打ち合わせ、それをかみあわせて授業すると言うのは、当の教師自身に一種のスリルと緊張感、と同時に安心感とふくらみを感じさせるものです。その過程で、お互いが授業のやり方を学びとるだけでなく、異なる専門分野の蓄積を吸収することもできます。」（浅野、132頁）実際にはさまざまな要素がネックとなって正規のプログラムとしては実現しにくく、プライベートな形で行なわざるをえないことが多い。学習対象を複数の角度から扱えるメリットがあるこの形が、正規の授業形態として公認されれば、ネイティブに限らずさまざまな

ゲストスピーカーを気軽に呼べるようになるのではないだろうか。

事務との協力関係

教室内の環境や機材の手配、そして印刷などに関しては、教務掛をはじめとする事務の担当者の理解と協力が不可欠である。教室を授業しやすい空間にし、授業に必要な条件を整えるためには、授業での必要性を具体的に説明し、理解を求める努力をしなければならない。また、教官相互の授業に関する情報交換ももちろんだが、本来ならば、学生の窓口でもあり、授業に関わることに全般に携わっている事務にこそ、形式的・手続き的な面ばかりでなく、実践面での具体的な情報が伝わっているべきなのではないだろうか。今後はマルチメディアに関しても、事務関係者と教師が理解・サポートしあう関係がますます重要性を増していくと考えられる。¹⁰

「コンテキスト」の回復

教室という閉塞状況を脱し、そこでの活動に外の世界での出来事とつながっているという実感をどう持たせるのか、教室の外の現実、日本の外の現実との連繋をどのようにして作るか — ときとしてこれは手の届かない目標のように思われる。教室でできることは非常に限られているからである。現実世界のドイツ語は、それに付随するさまざまな状況、たとえば場面や状況、誰と誰が話をしているのか、などによって多様な姿を見せる。しかし授業で行なう練習などでは、具体的な「コンテキスト」から切り離された、一見ニュートラルだが平板な個別のドイツ語文を相互の脈絡なしに生産する形になってしまいがちである。単語でも例文や会話、テキストでも、必ず具体的なコンテキストの中に引き戻し、学生自身の現実との接点を作り出すことによって、ドイツ語がより立体的な像を結ぶようにすることが大切である。

異文化理解は教室の中から

学生と雑談していると「ドイツでは …」「ドイツ人は …」などの具体的な質問をよく受ける。¹¹ 外国語を学習するとき、その言語が実際に使われている場所や使用している「人間」に興味がわくのは自然である。このような問いが出てくれば、教室という空間での限られた時間の枠のなかであっても、異文化への糸口を見出すことは難しくない。

英語教師を対象とした「異文化理解のストラテジー — 50の文化的トピックを視点にして」¹² において、水野らは言語運用能力のほかに異文化教育の評価の基準となる3点を「(1) 積極的に相手を理解しようとしたか、(2) 自分の考えを相手に伝える努力をしたか、(3) 課題を正確に把握し、協力して解決にあたったか」(水野他、48頁)とし、それぞれについて具体的に論じているが、注目に値するのは、「(…)このような体験は、実は日本人の生徒同士でできる部分がたくさんあります。異文化体験といっても、要は考え方や感じ方が異なる者間のコミュニケーションであり、程度の差こそあれ日本人でも人は皆違っているからです。ですから、一人一人を大切に、誠実にコミュニケーションする態度こそ基本であり、それは、日頃の教室や生活の中にその出発点があるのです。」(水野他、49頁)と述べている点である。同書は、英語教育の実情を踏まえてこう指摘しても

いる。「ただ、授業時間に制限のある英語教育の中での異文化教育は、他教科との関連も考えてより選択的に取り扱うことしかできません。極論すれば、教科書に扱われている教材をふくらませる程度でしょう。しかし、その時でも、できるだけ生徒に発見させ、発見したことを自分に結びつけて考察する姿勢を持つように励ますべきです。」(同上、73頁) また「(…) 英語学習に合わせて英語を母語とする人たちの文化を中心に学習し、それを見習うべきモデルとしてではなく、異文化の一例、と位置づけて、そこで習得した異文化理解の方法を、多様な文化を持つ人たちとのコミュニケーションで応用し、文化摩擦の解決法を自ら発見する能力の養成を目指すべきだと思うのです。」(同上、105頁) とし、「新しい文化に柔軟に対応する力」につなげることが重要であると述べている。

大学の外へ

「大学関係者は大学に閉じこもらず、地域社会にもっと開かれた態度をとり、潜在的なドイツ語学習者を開拓してはどうか」「なぜ協力体勢が作られないのか」といった指摘をネイティブの教師たちから受けることがしばしばある。彼らにしてみれば、地域社会にドイツ語学習の需要があるのみすみす見逃しているのが、不思議とももったいないとも思えるのだろう。しかし、大学のドイツ語関係者の多くは学内のことだけで手一杯なのも事実であり、外へ出かけて行ってまで何かの活動をしようという例は少ない。ネイティブ教師たちの目に映っているドイツ語関係者の広がりとは、大学のドイツ語関係者のそれとはどうやらかなりズレがある。札幌での筆者の狭い経験範囲から言っても、ドイツ語圏やドイツ語に何らかの形で関わりを持っている人間はかなりの数になるはずにも関わらず、接点は意外と少なく、あっても個別の動きに限られるようである。ドイツ語学習者やドイツ語学習経験者にとって、決して十分な受け皿がある状況とは言えない。したがって、契機さえあれば、それぞれに異なる面からドイツ語圏に関わり、興味を抱く者どうしが情報や経験を交換できる場は案外簡単に見つかるはずである。そのためには、大学の中でも外の情報を収集すると同時に、外へ向けて開かれた催しや情報交換の場など、細かな動きを地道に積み重ねていく必要がある。

ドイツ語関係者の層が厚くなれば、ドイツ語との関わり方も多面化・多様化して相互に刺激を受けるようになる。ドイツ語の授業に関してもそれは言える。その中から質の高いもの・独創的な新しいものも生まれるようになり、全体のレベルが向上していく。そうならば、大学のドイツ語教育にも好影響が及ぶのではないだろうか。ひところ、大学教育におけるドイツ語の健全な規模縮小の必要が言われ、大量な動機のない学習者を生み出すかわりに、学習者数は少なくても質の高いドイツ語教育を提供することが提言されたことがある。しかしその後大学改革などさまざまな要因が絡んで、現在は授業数も減り、質も数も低下しつつあるというのが実感でもあり、ある程度の宣伝活動をしないうけにはいかないうち状況である。その危機感の中から生まれてきた動きの中で、たとえば財団法人ドイツ語学文学振興会主催の「ドイツ語技能検定試験」は、一般社会との接点を作る試みとしてある程度成功していると言える。

すぐそこにあるドイツ語圏とのアクセスポイント

試みに、大学の外で可能なドイツ語およびドイツ語圏との接点をあげてみると、思いつくだけでもたとえば次のようなものがある。

- ・公共機関・団体：大使館・領事館、姉妹都市関連事業、姉妹校交流、企業間提携、文化・スポーツ交流、翻訳・通訳関係、日独協会、
- ・ドイツ語学習の場：公私のドイツ語講座（学習者）、ドイツ語技能検定試験
- ・ドイツ語圏滞在経験：旅行、留学、技能習得（およびこれらの経験者）
- ・ネイティブスピーカー：教師、留学生、研究者、企業駐在員、在日ドイツ語圏人、ホームステイ受け入れ、
- ・ドイツ語圏の産物・製品の消費

・メディアから得られる情報：新聞、書物、テレビ、ビデオ、映画、インターネット…。他にも関連は思わぬところに潜んでいるであろうし、学生自身の生活の中でドイツ語圏との関連を見つけ出すことを授業のなかでテーマとして取り上げることも可能である。

ネイティブスピーカーとの距離

テレビなどでは、日本語を自在に操る外国人がコメントする場面がずいぶん増えた。テレビの語学講座でも、以前は発音のモデルの感があったネイティブの役割に若干変化が見られ、自ら通訳を介さずに直接日本語でメッセージを発信し、日本人出演者とわたりあう。日本語を話す外国人が「変なガイジン」と呼ばれていた時代は去りつつある。

とはいえこれは一部の目立つ現象であって、日本滞在中の、または滞在経験のあるドイツ語圏のネイティブたちから、周囲の日本人とのコミュニケーション上の問題や、「個人としての自分」に興味を持って欲しい、あるいは欲しかったというぼやきを聞く機会はいっこうに減らない。しかしいずれドイツ語教育でも、ドイツ語圏の情報源や正しいドイツ語・発音モデルの提供者としてだけではなく、日独両言語を介して相互的コミュニケーションのとれるパートナーへとネイティブの位置は変わっていくだろう。

ふたたび「教室」へ

個人対個人のコミュニケーション

さて、これからは、新しいメディアに子供のころから慣れ親しんでいる世代が大学に入ってくる。コンピューターを単なる日常生活の道具の一つとして使いこなす学習者がメディアの使い手として授業の場に入ってくることで、教師と学習者、学習者どうしの活動の場は教室という閉じた空間を離れ、予想もできなかった形で広がっていく可能性がある。知識や情報は教室にいなくてもどこでも受信でき、どこからでも発信されるようになる。

そのとき教師は、学生が知識の断片や切れはしをバラバラに受け止めるのではなく、それぞれに自分なりの関連を作り出し、得た知識の集合をある「流れ」「全体」として自分自身の現実とリンクさせることができるように手助けをする調整役となる。教室と外とを隔てている壁がメディアを介して低くなっていき、内と外の間が風が循環するようにな

れば、教室はドアの後ろで何が行われているのかわからない閉じた空間ではいられなくなるだろう。実はここでいう教室は、必ずしも今あるような、建物のなかの仕切られた部屋である必要はなくなっているかもしれない。

しかしそうなったときには、バーチャルなものではない、現実の空間としての「教室」もまた、こんどは人と人が会って相手の姿を見、声を聞き、じかにことばを交わすことのできる、つまり身体性を取り戻せる共通のよりどころとしてあらためてその機能を発揮しはじめ、「学生たちの知的なたまり場になっていく」（浅野、55頁）可能性を秘めているのではないだろうか。いかにメディアが発達・多様化し、時間空間を克服できるように見えようと、生身の人間どうしの直接のコミュニケーションほどエキサイティングなものはないのである。

注

1 1998年7月に開かれた「ドイツ語教育におけるマルチメディアの活用」をテーマとする「文部省主催夏期ドイツ語教員セミナー」で「挿し絵」に関するパートを担当した際、板書の持つ可能性の再認識につき併せてとりあげた。なぜ今さら挿し絵や板書に時間を割くのかという反応もなかったわけではない。従来の諸メディアもすべて含めてのマルチメディアであるという共通の認識の必要性和改めて感じた。

なお、日本の学生の学習習慣などを考慮した上で板書の問題を具体的に論じたものとしては、Peter Harant : Boardwork in Large Language Classes を参照。

2 現在の技術で実現可能な「TV黒板」の詳細については、鈴木182-189頁に詳しい。

3 ドイツ語では、これら全てを„Bilder“という一語でくることができるが、日本語にはこれに対応する適切な訳語が見当たらない。そこで仮に「絵」を充てておくことにした。

Macaire / Hosch : Bilder in der Landeskunde では「表現手段」（71-74頁）と授業における「機能」（75-98頁）の二つの観点から Bilder のタイプ分けを行なっている。

4 Macaire / Hosch : Bilder in der Landeskunde 及び Scherling / Schuckall : Mit Bildern lernen を参照。

5 しかし、ネイティブスピーカーには絵から容易に読み取れるものでも、日本人教師にはわかりにくい情報もあるし、受け止め方が異なることもある。日本人教師とネイティブスピーカーが協力して、授業に用いる絵について、あらかじめ相互の受容や解釈の違いを比較しておくのも有効な手段である。また、日本人学習者の受容の仕方を予測する意味で、ネイティブの教師にとっても授業の助けとなるのではないだろうか。

6 難点は、価格が高いため購入を強制しにくいことだが、筆者は新品・貰い物・古本を問わず必ず「自分の」辞書を一冊入手することを条件としている。

7 中学・高校の英語教育の学習指導要領の理論的枠組と、現場での定着・実践面に関する考察は、和田稔「日本における英語教育の研究 学習指導要領と理論と実践」に詳しい。

8 「授業の成否は、学生がどれだけ授業にむけてエネルギーを注いでくるかに影響されます。それを私は、学生を『ノラセル』とか『ノリ』をつくる、とかいっています。『ノリ』をつくりだせば、学生にどんどん要求を出していても、相当な水準まで学生たちは勉強していくものです。」(浅野、23頁)「この『ノリ』は教師对学生の関係だけでなく、学生相互の関係としても成立させ発展させていくことが大切です。それは学生が知的活動を協同的に展開していくことを教師が支えるという考え方に立つからでもあり、『ノリ』が学生相互に形成されると、学生たちが研究＝学習に向けての自己運動をつくりだしてくれるからでもあります。」(浅野、26頁)

9 「見られる」経験ができる好例として、グループで現役の学生相手の実験授業を準備して見学しあう、Methodisch-Didaktisches Seminar (関西ドイツ文化センター主催)をあげたい。このセミナーは、実践的な授業トレーニングの場であると同時に、考え方も経験も異なるさまざまな参加者と意見交換しながら共同で授業を形作ってゆく過程を経験できるという意味では、教師のインターアクションのトレーニングの場でもある。

10 具体的な詳細は未確認だが、技術面の知識と教員の資格をあわせ持ち、学校へ派遣される人材として「テクノロジー・コーディネーター」が先進国の多くにあるという指摘が鈴木にある。(鈴木、100頁) 授業の実際を知る人間と、マルチメディアの技術や設計に詳しい人間が協同で教室空間を作り上げれば、業者任せにしたために実用に不向きな教室になってしまう事態などは避けられる。

11 注意したいのは、ドイツ語圏の総称として「ドイツ」、ドイツ語圏出身者の総称として「ドイツ人」という語をつい使いがちなことである。授業ではこれらの表現には慎重であるべきだし、ドイツ語圏の広がり、ドイツ語のヴァリエーションの存在も意識する必要がある。同時に、日本の社会現象などを外国との比較で論じる際に「西洋では」「西欧では」あるいは「諸外国では」(この場合も漠然と西ヨーロッパと北アメリカをさしていると考えられる場合が多い)といった表現が依然として日常的に使われている背景なども、授業のなかで考えてみる意味があるだろう。

12 日本では比較的良好に知られている印象のある英語文化圏内にも違いがいくつもあることを再認識させられるのが、英語教師養成において異文化コミュニケーションの視点からの知識・訓練が軽視されてきたことへの反省から書かれた同書である。教員養成に関するドイツ語教育の貧乏な実状を考えると、ドイツ語文化圏に関しても知識と授業との有機的・具体的な関連を示唆するところの多い類書が多数出ることを望みたい。

参考文献

- 浅野誠：大学の授業を変える 16 章. 大月書店 1994.
- 岡田啓司：コミュニケーションと人間形成 関わりの教育学 II. ミネルヴァ書房 1998.
- 小島和人／橋元良明：変わるメディアと社会生活 高度情報社会における人間のくらしと
学び I」ミネルヴァ書房 1996.
- 水野正之／水落一朗／鈴木龍一：異文化理解のストラテジー - 50 の文化的トピックを
視点にして. 大修館書店 1995.
- 鈴木敏恵：マルチメディアで学校革命 心を開く知の環境へ 建築家からの提言.
小学館 1996.
- 竹内敏晴：教師のためのからだごとことば考. ちくま学芸文庫 1999.
- 直塚玲子：吹米人が沈黙するとき - 異文化間のコミュニケーション-. 大修館書店 1980.
- 水越敏行／佐伯胖：変わるメディアと教育のありかた 高度情報社会における人間の
くらしと学び II. ミネルヴァ書房 1996.
- 和田稔：日本における英語教育の研究 学習指導要領の理論と実践. 桐原書店 1996.
- Häussermann, Ulrich / Piepho, Hans-Eberhard : Aufgaben-Handbuch, Deutsch als Fremdsprache,
Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. iudicium verlag, München 1996.
- Harant, Peter : Boardwork in Large Language Classes. 愛媛大学農学部紀要 第 42 卷 第 1 号
1997.
- Dominique Macaire / Wolfram Hosch : Bilder in der Landeskunde. Fernstudieneinheit 11
Langenscheidt 1996.
- Theo Scherling / Hans-Friedrich Schuckall : Mit Bildern lernen, Handbuch für den
Fremdsprachenunterricht. Langenscheidt, München 1994 (3.Aufl.)
- Hrsg. v. Vorstand des Goethe-Instituts / Krumm, Hans-Jürgen / Neuner, Gerhard / Piepho, Hans-
Eberhard : Das Bild im Unterricht. Fremdsprache Deutsch Heft 5 Klett Edition Deutsch,
München 1991.

(北海道大学文学部助手)