



Title	教室における 「いま、ここで」 ードイツ語教育の視点から
Author(s)	藤本, 純子
Citation	独語独文学研究年報, 28, 30-47
Issue Date	2001-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/26133
Type	departmental bulletin paper
File Information	28_P30-47.pdf



教室における「いま、ここで」ードイツ語教育の視点から

藤本 純子

1. 「いま」と「ここ」のゆらぎ

1.1. 教室空間の質の変化

初級ドイツ語の授業で学生と接していて気にかかるのは、身体は確かに教室に置いていても心そこにあらずと言いたげな不安定な姿である。同業者たちの話を聞いても、こうした学生のふるまいは、筆者の主観的印象や一時的な特殊現象ばかりとは言えない。昔からそういう学生は教室に数人はいたが、今日では珍しい存在ではなくなってしまっている。彼らにとって出席とは、とにかく教室に「いる」ことを意味する¹。

通信手段の発達によって、教室空間そのものも急激に様変わりしつつある。時計がわりに机の上に置いた携帯電話で授業中にメールをやりとりする学生も散見するようになった。私語と違って直接の騒音源にこそならないものの、その間、学生の意識は授業から離れている。このような「静かな私語」によって、いつでもどこでも人目につくことなくリアルタイムで外界とつながる可能性が生まれたことにより、教室空間の内と外の境界は曖昧になってきている。従来、教室はその閉鎖性・密室性の弊害を問われる空間であったが、今では外界との相互浸潤に脅かされる空間と化しつつある。

教室の「いま」と「ここ」にとどまりきれない学生の意識は、ちょっとしたきっかけで容易に教室を抜け出し、授業の間、目に見えない出入りが行なわれる。その結果、教室が「今、ここで」活動する場であるという前提は少しずつ崩れ、授業は学生にとって「他人事」と化していく。授業そのものが成立しない「学級崩壊」が初等・中等教育で問題となってからかなりの時が過ぎたが、その波が大学の教室にも及びつつあることを、授業活動から遊離する学生の反応に感じることも少なくない。

1.2. 「出席」の空洞化

『大学授業の生態誌』で、大学の授業の生態をつぶさに観察し論じている島田博司も、学生の「キャンパス離れ」や「授業離れ」を指摘している²。教室に足を運び、一定の時間そこで学習活動を行なうという意味での授業はもはや学生生活の中心をなさなくなり、出席の空洞化が進行しつつある。遅刻する、不定期に出席する、形だけ出席して授業以外のことで時間を過ごす、などに加え、欠席届等による書類上での欠席の帳消しなど、実質的に出席と呼べない形が通用してしまう感覚が学生の間にあるのは、それでも結果的には単位取得がある程度可能であり、「なんとかなってしまう」という現実が一方にあるからではないだろうか。

筆者が授業の過程で把握を試みている限りでは、遅刻や欠席、あるいは聞き逃しなどによって生じる授業内容の取りこぼしが、学生自身の手によって補填されることはまれである。行なわれるとしても友人の助けを借りての進捗の確認やノートのコピー・書写にとどまり、取り逃した内容そのもの

を自らの学習によって補い、実質的に取り戻す試みが行なわれることはほとんどない。³「休んでいたのでもわかりません」ですませてしまう学生や、自分の出席状況を把握していない学生も珍しくない。

授業外ではどうか。学生の感覚からすれば、予習や復習はもはや自明のものとして学生生活に組み込まれてはおらず、試験勉強を除けば、学習は原則として授業時間内にしか行なわないものである。したがってまた、授業時間外に作業を行なうことを要求される課題も、必ず提出すべきものであるという前提は崩れつつある。

本論では、ドイツ語の授業空間における「いま」と「ここ」のゆらぎに焦点をあて、それを取り戻すための手だてがあるのかどうか、あるとすればどこにあるのかを探りたい。筆者がこの数年間、授業において至近距離から学生を観察してきた中で問題があると感じ、注目してきた事象を主にとりあげているため、いきおい否定的記述の占める比率が高くなっており、一見瑣末に見える事柄にもしばしばふれている。したがって、筆者の描く教室の光景が救いがたいものである印象を与える危険もあり、学生に対する視線が厳しすぎ、あら探しをしているだけと思われる可能性もある。しかし、もちろん、すべての学生がここで取り上げるような問題を抱えているわけではない。個人差は非常に大きいし、学生はそれぞれに時間の経過とともに変化し、成長していく。また、授業で常に問題ばかり生じているわけでもない。そのときどきのクラス編成や時期、あるいは授業の進め方などによって、具体的な現われようはさまざまに姿を変える。

2. 文脈と整合性

2.1. 他者依存

今日、学生の「指示待ち症候群」は教室の日常と化している。都内で一流校をめざす受験生に英語を教える、ある予備校講師が「上位下位を問わず、生徒自身が自分ですませておくべき勉強に、こちらが手を貸してやることから出発せねばならない。」⁴とぼやいているが、自ら判断・行動せずに他人まかせにする傾向は、大学の教室にもそのまま持ち込まれ、たとえば筆者の担当するドイツ語の授業には、具体的には様々な次元において、たとえば次のような形となって現われる。

- ・ 教科書や板書などの文字情報を、風景のように「眺める」。その内容の理解や確認およびその応用など、次の段階への予測が立てられず、指示が与えられるまで行動を起さない。
- ・ 初めて目にするドイツ語の語句や文が読解の対象とならず、指示がなければ具体的な意味内容と結びつける作業を行なわない。⁵
- ・ 自分の作業内容を自ら批判的・客観的に見直し、修正を試みる習慣がなく、正誤の判断を他人に任せ、指摘・修正されるのを待つ。「模範解答」や「定訳」をほしがる。
- ・ 疑問点や不明箇所が出現したとき、必要な情報を得る手段を自分の手元に持っているにもかかわらず、放置する。あてられるなどして必要が生じると、他者から情報を得てその場をしのぐ。
- ・ 自分が学習内容をどこまで理解でき、覚えることができているか、自力でチェックし、測る試みをしない。自分に適した学習方法の模索・工夫についても同様の姿勢が見られる。⁶
- ・ 他者の話を聞き流す。口頭による解説や指示を耳で聞きながら、必要な箇所を拾い出し、要約し

て書き取ることをしない。⁷

- ・ 他者による「チェック」に対し、恐れと依存心を同時に抱く。誤りなどを指摘された場合は、自ら見直して手を加えるよりも先に、該当箇所を削除するか、指摘者に正解の提供を求める。
- ・ 「道具」を持参しない。教科書、ノート、辞書、配布物、筆記用具など、授業に参加するため必要なものを他者に借りてまにあわせる。あるいは、道具がないためにできない作業は単に放棄する。
- ・ 必要な事務上の手続きや、授業関係の掲示などの確認を行なわない。

これらは、授業全体の進行を阻害し、遅滞させる同時に、学生の学習活動や内容の理解を妨げる要因として相互に絡まりあい、直接的間接的にマイナスの影響を及ぼすことになる。

2. 2. 学生自身による「見直し」

授業では「書く」作業がつきものである。小さなメモからある程度まとまりのある文章にいたるまで、自分が書いたものに対していったん客観的な距離をとり、意味が通っているか、他者にも理解できるか、語法はあっているか、内容の具体的な前後関係に整合性があるか否か、などの観点から推敲を行なう習慣が身につけていなければ、他者に問いただされたり指摘されたりするまで、自分の誤りに気づかない。また、過程を意識しながら作業しなければ、解答に到達するまでの思考や作業の過程を的確に再現することはできない。過程を再現するための要約力や語彙も必要である。正確に書き写すことができなければ、元の情報の内容は変わってしまい、設問や課題の意図が正しく理解できなければ、本来要求されている作業は行なえない。ドイツ語の知識の不備はある程度やむを得ないとしても、あらゆる学習、ひいては生活そのものの基盤となる日本語の知識や用法そのものに誤りや曖昧さが目立つとなれば、ことはドイツ語教育だけの問題にとどまらない（日本語能力の不足については4. 3. 参照）。しかしドイツ語の授業の現場においても、学生が自分の作業を客観的・反省的に見ることを積極的に促していかなければ、誤解や勝手な思い込みは助長されるばかりであり、学習全体に歪みをきたすことになる。

今日の予備校生に、テキストに即して英文を理解する謙虚な姿勢が欠けていることを、先の英語講師はこう嘆く。「彼らは英文読解においてさえ、自分を抑えるということができない。自分を空しくして、作者の意図を汲むことができない。素直に英文の意味を汲もうと努力して、結果わからないのならまだ救いがあるのだが、自分勝手な思いこみで、こういう意味だと決めてかかる。おまけに律せられたことのないわがままな思考回路がまわり出すといえいいのか、意味の整合性が成立しない。昨今の彼らの訳文には文法も構文もない。勝手に放題である。」（澤井、27）教師の解説を聞きながら自分の訳に朱を入れられない生徒たちが「添削」を求めてきたとき、この講師は次のように応じる。「『君の訳文が僕の訳とどれくらいちがっているか、その距離を計りなさい。たとえば、構文の捉え方、訳語の適切さなど、自分のと僕のとがどうしてこうも異なった結果として訳出されたか、その相違点を自分の目で冷静に客観的に見定める力を養いなさい。そして僕との間の距離をいかにして縮められるか、その方法を模索することこそが勉強である。それがやがて、君自身の学力を培うものとなるはずだから、自分で自分の和訳なり英訳なりを訂正できないようではお話にならない。添削など一

種の甘えではあるまいか』」（澤井、218～219）学習者が、自分自身で自分の力を客観的かつ謙虚に測ろうとする姿勢を持ち、試行錯誤と修正を重ねて自分の物指を鍛えていくのでなければ、自分にとっての学習とは言えないということである。

作業における過程軽視と結果重視、そこからくる作業の脈絡の欠落と断片化も目につく現象である。授業を構成する様々な段階や作業の間にある「関連」や「文脈」を確かめながら次の段階に移行するという手順を踏まないため、例えばたった今学習したばかりのことが次の瞬間には白紙に戻っており、準備段階としての機能を果たさない。また、誤りや曖昧な点についても、自分の解を見直すよりも先に、ゲームのごとく「リセット」をかけて「過程」や「軌跡」をなかつたものにしようとするため、自分の解といわゆる正解との間にある距離を測らないうちに正解が外から与えられてしまう。必要な道具を持たずに授業に出ることは無関係に思えるかもしれないが、授業における作業の過程とそのために必要となる道具を想定し、準備する能力を欠き、自分自身のこととして捉えられないという意味では、その延長線上にあると筆者は考える。

このような現実直面すれば、教師はやむなく授業の予定を変更して当座の実践的訓練を行なう必要に迫られることになる。しかし、減少する一方である大学の第二外国語の授業時間が、このような周辺の作業によって頻りに削られてしまえば、授業の効率はさらに下がるばかりである。日常生活にとっても必要な能力である以上、高等教育を受ける前提として、初等・中等教育段階のカリキュラムに基礎的な学習技能の習得を組みこむことの必要性は真剣に検討されなければならぬ。

3. 身体性

子どもの身体が脆くなっていることがよく話題になるが、ここ数年の間に学生の歩き方や姿勢もまた目に見えて変化している。重心が不安定で身体を中心軸が定まらず、両手を前後ではなく左右斜めに振って歩く姿は、今日のキャンパスではごく普通に見られる。教室で席についている間も腰が安定せず姿勢が崩れやすい学生のいずまいに、落ち着かない散漫な印象を受けることはしばしばである。このような身体的な変化は、授業を受ける姿勢にもそのまま反映している。

3.1. 教室における「身体性」の復活 — 「手」と「口」

文字を書くにも声を出すにも、正しい姿勢をとらなければ本来の活動はできない。肘をついたままでは発音練習はできないし、利き腕だけを机にのせていてもまともな字は書けない。こうしたことは、大学の教室においてはあまりにも自明なものと思われているため、あえて意識されることもなく、また子供じみたことであるという連想も働いたためか、考え直す機会もないまま軽視されているきらいがある。しかし、声や文字は、学習者が自分の身体を使って自分を表現するもっとも直接的な媒体であり、また他人の耳に聞こえ、目に見えるものであるが故に、製造者としての「責任」も伴う。

教室における身体を見直すことは、教師自身の身体を見直すことでもある。生身の学生たちの身体と響きあう身体として、教師自身が教室に存在しているかどうか。今日、ビデオやカセットテープ、CDなどが使用されない外国語授業は考えられないほどであるが、次のような指摘にも耳を傾ける必要がある。「英語の授業でも、今の教育では、先生も生徒も声を出して読まないん

です。ネイティブが録音したものを聴くようにしている。それも必要だけれど、やはり自分で声を出して読み、何度も紙に書くことによって、口や手の筋肉を通して総合的に言語は体に染み込んでくる。」⁸ 道具を駆使しさえすればネイティブスピーカーの発音に触れる機会には事欠かない現在、外国語の音を、必ずいったん学習者自身の身体を通し、各自の身体の実感として習得する過程に、いまいちど積極的な意味を与える必要がある。

4. 手で書く

4.1. 「手書き」の衰退

生活における手書き文書の減少に歩調を合わせるかのように、筆記具を手にして授業に参加する姿もまた、あたりまえとは言えなくなりつつある。筆記具をしまったまま机に出さない、あるいは何か書いたらすぐ筆記具を置いて手を遊ばせている学生は珍しくない。教師があえて「(どこに何を)書くように」と具体的指示を出して促さなければ文字を書かない学生が、年々増えている。

また、過去の外国語教育における「読み書き」偏重に対する反省から、英語をはじめとする外国語教育の重心を、実際に使える外国語へ、そしてコミュニケーションの実践へと移行させようとする動きがあるが、教室における授業の現実が必ずしもこれと連動していないにもかかわらず、「会話」能力=外国語能力というイメージが先行していることによっても、学生の意識における「書く」の地位が相対的に低くなってきているようである。

さらに言えば、授業で対象を「いま、ここで」わざわざ苦勞して自分がつかまなくとも、情報はどこか他のところに楽に手に入る形で整えられてあるはず、とでも言えばよいだろうか、「いつか・どこかで」情報を得る機会はいくらでもある、従って学習はいくらでも先送り可能であるという感覚が学生のことばの端々に感じられる。授業で得られる情報の地位が軽くなっているのである。⁹

4.2. 「書く」行為の質的变化

モバイルパソコンや携帯電話など、時間空間に拘束されることなく文字を入力保存し送受信できる手段が急速に発達・普及し、「書く」ことが「打つ」ことに次第に駆逐されつつあることも、授業における「手で書く」作業が自明ではなくなっていることと無関係ではないと筆者は考える。機械入力の際に手が直接接触するのは、筆記具や紙ではなくキーやボタンであり、指で打つと、書き手の個性を消した、規格化され整った文字が画面に出現する。「入力と出力の分裂した」¹⁰ キーボード入力では、文字の形をなぞる手の動きとは異質なキーの操作によって、画面に表示される複数の変換候補からの選択が繰り返し行なわれ、そのたびに書き手の意識や思考の流れは中断される。¹¹ 携帯電話ではさらに、文字入力が必要最低限の数に抑えられた多機能のボタンを複数回押す行為と化している。こうして「書く」という、心の中に浮かんだイメージの広がりを伴うことばに具体的な形を与えていくという一貫性を持つ行為が、身体との従来の結びつきを断たれた、間接的・断片的なものへと変質してゆく。今後、日本人の多くが、身体すなわち手の動きによって母語である日本語の文字の形を習得するよりも先に、それとは全く異質な手順で文字を書く手段に触れるようになるかもしれない。こ

のことを、言語教育の一環である外国語教育においても常に意識しておく必要がある。¹²

4. 3. 日本語能力

学習対象であるドイツ語もさることながら、授業の中で学生が操る日本語の不確かさに不安を覚えることが少なくない。たとえば、次のようなケースにはよく出会う。

- ・ 「漢字」が正確に読めない、あるいは書けない。ごく日常的・平易な漢字もてっとり早く平仮名や片仮名で間に合わせる。¹³
- ・ 「書き順」の知識が不正確であるため、漢字だけではなく、平仮名や片仮名も文字が本来の形をなさない。文字の成立や由来についての知識がない。むしろ文字は、直線と曲線からなる幾何学図形のようなものとして認識されている側面もある。
- ・ 「句読点」や「てにをは」の正確な使い分けができない。
- ・ 「語彙」が貧困。独和辞典で得た訳語を、文脈に応じた日本語に置き換えることなく訳文にはめこんだ結果、不自然な訳文が生じてしまっても違和感を覚えない。
- ・ 「文体」の感覚が希薄。「書きことば」に「話しことば」や「若者ことば」・「流行語」が混入。
- ・ 「筆記具」が正しく持てず、線の運びや角度、力加減などが狂う。「ハネ」や「止め」などの感覚がなく、デフォルメされた文字を書く。¹⁴ 文字の部品の配置、文字の高さや幅、字間、配列が整わず、全体のバランスがとれない。ノートなどの「罫線」を文字を整えるための助けとして活用することができない。その結果として、不用意な書き誤りも増える。¹⁵
- ・ 「レイアウト」の感覚をもってノートなどの紙面を「分割」あるいは「構成」して活用し、内容を視覚的に整理することができない。
- ・ 「ファイリング」による資料相互間の関連付けが行なわれない。

ここであげたものには、日本語の知識不足に由来するものと、道具を扱う技術の未熟さに関わるものが混じっているが、それらは相互に密接に関連しており、日本語を用いて情報を抽象化・整理し、自分自身のために再構築していくという学習能力に直結している。あらゆる学習活動の屋台骨となる日本語能力のぐらつきに、ドイツ語学習を媒介にして気づくことに意義なしとはしないが、それはドイツ語教育が担う本来の役割ではない。

5. 授業における「手書き」の復活

5. 1. ノート

授業で学生が最も文字を書く場と言えばノートが思い浮かぶが、ドイツ語授業専用のノートを準備している学生ばかりではない。軽便さ優先で数枚のリーフのみを持参する学生が多く、複数科目兼用のノートである場合もある。道具を持参しない学生には先にもふれたが、教科書の余白や手近な紙片でまにあわせる学生もおり、授業全体の流れが概観できる体勢を整えている学生は少数派である。

学生の具体的なノートのとり方や使い方について、目についた問題をあげてみよう。(項目は便宜上たてたものであり、内容的には4.3.と重複するところもある。)

- ・ 「脈絡」 ノートのとり方にスタイルや前後の脈絡がない。関連のない断片があちこちに散らばり、何がどこに書いてあるかわからない。他教科のノートが間に混入していることもある。
- ・ 「要約」 授業の流れを追い、聞いたり読んだりした内容のポイントをつかみ、必要に応じてノートに要約・整理することができない。
- ・ 「指示」 「要約」とも関連するが、自分にとって必要と判断したことを取捨選択して書き留めることをせず、教師から何をどう書くか具体的な指示があった場合のみノートをとる。
- ・ 「編集」 教師の解説や板書、教材の記述、ノートなどの間に関連性を持たせないでおくため、相互に参照・活用することができない。過去の授業の蓄積が、現在の授業に関連づけられていない。
- ・ 「控え」 提出課題の控えや写しを手元に残さないため、後から自分で見直すことができない。
- ・ 「書き写し」 板書や解答例、他者のノートなどを、内容には注意を払わず、とりあえず機械的に書き写す。また、自分自身による記述と他者由来の記述とを区別しない。
- ・ 「時差」 書き写しに忙しく、授業でいま現に進行中のことに注意がいかない。

これらはいずれも、使い手に情報を処理・整理する能力・訓練が不足しているために、ノートが持つ潜在的な機能が十分に発揮されずにいることを意味する。

5. 1. 1. ノート再び

「手跡」が、文字が手の跡であることを指し、書く人が「書き手」とも言われるように、また、たとえば書家の石川九揚が「書くという営みは、ボタンを押すことと異なり、人間が手にした筆記具の先端と紙の摩擦である筆触に発するものである。」¹⁶と強調するように、手書き文字には、書き手の個性や心身の状態、書いたときの間合いや呼吸、思考や試行錯誤の過程などが物理的な感触として手から筆記具を介して紙に伝わり、目に見える痕跡となって残る。そのときどきの授業の状況や自分自身の心身の状態、周囲の学生や教師とのやりとりなどの記憶もまた学生の身体記憶として残る。また、それらは文字の表情、筆圧や訂正の跡などとして、他者にもある程度たどることができる。手で紙に文字を書く間に経過する時間は、徐々に形をなしていく文字＝自分自身の「分身」に向き合い、紙面を構築していく時間でもある。そして知識や経験は、目だけではなく手を介しても身体に入ってくる。パソコン画面での入力では、書き手に関わる諸々の痕跡は抹消され、均されてしまう。画面に出現する断片から断片へとジャンプする編集作業では、連続性を維持するのも容易ではない。

今日では、学生一人一人にとってのノートの意味を拡大することは、時代錯誤であるどころか、むしろ大いに必要なことであると思われる。授業の経過に従ってノートに各人の学習の軌跡が刻まれ、各々の「責任」を伴う形をとってゆくことにより、自分自身が作業して学習対象を理解し、使いこなせるようにならなければ学習が成立しないこと、結果的には単位取得にも結びつかないことを、学生自身が実感として経験することにつながるからである。¹⁷ 教師は、学生とじかに言葉を交わすことはもちろんだが、彼らの手が実際にノートの紙面を動いていく過程をつぶさに見ることから彼らの学習の実態に関する情報を得ることに習熟し、ノートの活用を自然な形で促すような授業を工夫する必要があるのではないだろうか。

5. 1. 2. 他者の目

学生の書いた文字が互いの目に触れる機会を増やすことによって、文字が、他者に理解されるためにもあることがより意識されるようになる。時の経過とともに、文字と個人の顔、そして内容が重なる度合いが強まり、内容に対する書き手の責任が求められ、互いのフィードバックも期待できるようになる。昔から授業で使用されている次のような伝統的手段は、いずれもこの目的のために活用することが可能なものばかりである。

- ・ **板書**：各個人が作り出したものが全員の目に同時に触れる。
- ・ **提出物**：作業の成果やコメントが他者の目に触れるのは板書と同じだが、目にする人間を限定することや、提出者が匿名性を帯びることなども可能である。
- ・ **配布物**：学生の筆跡をそのまま配布物の形に加工することができる。
- ・ **手習い・書写**：「手書き」の基本に戻るためには、手本の書写や文字の練習を見直す機会もあってよい。反復練習によって文字が次第に自分のものになっていく過程を実感することにより、欧文文字を書き慣れることはもちろん、日本語の文字を反省的に見直す契機も得られる。¹⁸

こうして文字を見て書き手の顔を思い浮かべ、その状況の変化を看取できるほどに学生が把握できるようになれば、教師は教室の雰囲気やその推移にも敏感になり、さらに柔軟な対応ができるようになるはずである。

6. 授業における「声」の復活

6. 1. 教室空間における声

空間における声の「音量調整」ができない学生が増えている。自分の声量や自分が出す騒音が他人に及ぼす影響に対して鈍感で、教室中に内容が聞こえるほどの声で私語を交わし、試験実施中であることが明らかな教室の前も大声で話しながら歩いていく一方では、授業中の発言（質問や回答）では、他人の耳に充分届くだけの声がなかなか出せない¹⁹。

空間における自分と他者の存在を身体感覚によって把握し、またそれを介して他者との関係を作り出す可能性として、ここでは「声」に注目してみたい。3. 1. で引用した鈴木孝夫の指摘にもあるように、今日の外国語授業では他人の声を録音したものを聞くことが中心になりがちだが、言語の音の響きを自らの身体を通して実感的に学習するには、文字として視覚でとらえられるものは、手で書き耳で聴くと同時に、必ず自分自身の口を使って再現してみる習慣をつけることが必要である。そうすることによって授業の当事者は、空間における自分自身の声や位置、そして他者との関係や互いに及ぼしあう影響を、声を介して身体感覚として意識する機会を得ることができ、またこの感覚は声を出すことの身体的な心地よさを経験することにもつながっていく。

6. 2. 朗読

単なるドイツ語の発音練習や型どおりに「読む」練習をすることから一歩進んで、「声」や「音」

から得られる情報に対する感受性を広げ、声の表現の様々な可能性の違いを知り、自分でも試みることができれば、ドイツ語の学習はより実感を伴ったものとなる。音の響きやリズムの身体的な気持ちよさを感じ取るには、声に出して、また耳にして心地よい教材を選ぶ必要がある。

現在、外国語学習と言えばコミュニケーションの実践という観点から「会話」が重視されなければと考える傾向があるが、教師の能力や教室空間・クラスの数、授業回数などの実情を冷静に考えれば「会話」の実践的学習の充実は実質的には困難であることの方が多い。その点、テキストの「朗読」の練習は、特別な道具立ても要らず、いつでも手軽に実行できる現実的な方法である。その際、昔ながらの音読練習のように、ただ音声を音声としてモデルの後について再現するのではなく、テキストの内容・メッセージの理解に基づき、それに沿った読みの練習であること、つまり音がニュアンスや表情を伴うことが大切である。会話の口頭練習を中心にすえた教材を用いる場合でも、ドイツ語で会話を演じるという不自然な「お芝居」にプレッシャーを感じながら無理をするよりも、台詞の「本読み」を行なう方が、学生も、そして（ネイティブスピーカーではない）教師自身も精神的負担がはるかに軽減されるのではなかろうか。

本来、外国語の教師には、専門の言語についてはもちろんのこと、日本語の読み手としても、つまり朗読者としても内容の理解者としても、一定以上の能力が求められるべきである。時流に反する発言を重ねるようだが、ドイツ語教師は必ずしも — ドイツ語だけでフリートークを自在に行なえるというような意味での — 実践的会話能力に長けていなければならないとは思わない（長けているに越したことはないが）。むしろ、モデルとして学生の前に立つ以上、文脈に即した日独両言語のニュアンスを自分の肉声にのせて届けられる能力が不可欠であると思う。これまで教員養成において見落とされてきているこの領域については、ぜひとも一考を望みたい。知識・技術として教授法を学ぶことはもちろん大切だが、それだけでは現場で生身の学生に向き合うには不足である。学生の声を読み分けることができるためにも、教師自身が音に鋭敏でなければならない。²⁰

朗読家の松丸春生は『朗読 声の贈りもの』で、学校教育で「『話す』力や『読む』力を高めるために、朗読することがもっと重視されるべきであり、「『聞く』力を確実にし、想像力を高めることをねらいとして、朗読を聞くことが、やはりもっと大切にされてよい」と説く。そして「朗読は、『読む』『話す』『聞く』力を向上させます。そしてそれらの力は、やがて『書く』力へと転化していきます。」²¹、つまり、いわゆる言語の四能力の向上に効果があると述べている。「『話し上手』『聞き上手』ということばがあります。『話し上手』とは、声による、相手の心への『書き上手（描き上手）』であるのが望ましいと思います。『聞き上手』も、あいづち上手や話させ上手であることも大切ですが、やはり、ひとの〈声の表情〉の『読み上手』であるのが理想でしょう。声に、その人の思いが宿るからです。声に、心がにじむからです。本心が読み取れるかもしれないからです。」そして「親が子の、先生が児童・学生の、青少年が友だちの、声を読むようになるだけで、世の中は変わっていくかもしれません。」²²とまで言う。この引用箇所だけでは絵空事に聞こえるかもしれないが、CDの音によって実際に声の表情の違いを聞きわけてみれば、決して非現実的な話ではなく、実践に裏打ちされた主張であることがわかる。

昨年出版された、斎藤孝『声に出して読みたい日本語』が、教育界に限らず広く朗読や暗誦を、

すなわち身体を使って本を読むことを見直す動きを引き起こしているのも、偶然ではあるまい。ここでは、レベルの高いものが音として触れることを通して自然な形で身体に入ってくることも、朗読や暗誦の効用として強調されている。「分かりやすさ」が優先されがちな今の教育の歪みが透けて見える数箇所を引用してみる。

「かつては総ルビの書物が多く、大人の読むような文章を子どもも読むことができた。硬いものを食べなければ強い顎は育たない。硬い顎が育っていなければ、硬い食物がもつ本当の滋養を吸収することはできない。すべての子どもがすべてを理解できるテキストを基本とするならば、選ばれる文章は軟らかいものにならざるをえない。難しい文は、教師が解説しながら読み聞かせをするだけでもよい。小中学校の時代に大量の名文と出会うことが、強い日本語の顎を育てると考える。」(斎藤『声に出して読みたい日本語』、237 - 238)

「比喩的に言えば、十の内容しかないものを一生懸命やっても八か九にしか至れないが、百の内容のあるものと出会えば自然と二十ぐらいを得ているということである。(…)『満足できるわからなさ』というものがある。やっていることの意味は、あとからわかってくるという上達論の考え方には、深みがある。」(斎藤、前掲書、238)

「(…)型にせよ古典にせよ、文化的価値の高いものをまず身体にしみこませておくということが重要である。実際にからだを使い、反復しながらその型や古典と馴染んでいくプロセスを通じて、自分の身の内に、生涯にわたって自分を活気づける宝が培われる。暗誦の価値が見直されるべき所以である。たんにわかることが重要なのではなく、からだに馴染んで技化することが重要なのである。」(斎藤、前掲書、238 - 239)

子どもがすぐには内容を理解することのできない古典の名文に直接ふれる過程とその効用を、ドイツ語初学者が質の高いドイツ語のテキストに直接ふれる過程とその効用に置き換えて考えてみれば、示唆されるところが多い。教科書は薄く軽く、題材は学生にとって親しみやすく口当たりよく、授業内容は易しく丁寧に、暗記項目は少なく、等々の、学習者の負担を軽減するためであるはずの数々の配慮が、実際にはドイツ語教育が持ちうる奥行きや広がりを徒に狭め、切り捨てることに繋がっていないか、果たして本当に学習者のためになっているのかどうか、冷静に考え直してみなければならぬ。

7. 一回性 — 「いま、ここで」

7.1. 個人作業の復権

一斉授業による一方的な知識伝達に対する反省から、コミュニケーション的でインタラクティブな授業へと、この十年間ほどの外国語教授法には、教室における学習者の相互作用を急ぎすぎる傾向もあったのではないだろうか。筆者自身、一時期は学生相互の働きかけを重視し、ペア・グループ作業に期待をかけていたが、現在は、結果的にそれが一部の学生に対して不得手な作業形態を強いることになると同時に、他者依存(2.1.参照)の助長にもつながったのではないかと考えている。

組んだ相手との接し方に戸惑う、仲間との私語に気をとられる、個人作業ではほっとした様子を

見せる、などの学生の様々な反応を見るにつけ、自己主張や譲歩、交渉を重ねながら他人と折り合っ
ていかねばならないペア・グループ作業は訓練を要するものであり、個人で作業する能力が基盤とし
てあって初めて相乗的・生産的効果を発揮するものであること、さもないと学習を阻害することも
あると痛感するようになった。喧騒の中に身をおくことの多い現在の学生にとっては、むしろ静かに
自問自答しながら一人で作業する時間を持つことの方が有益である。「学生は、一人では学べなくな
ってしまっている。高校までの学生生活や、塾などで経験した手とり足とりの指導は、大学にはない。
みんなで学ぶことも、それほど期待されていない。」(島田、前掲書、144) 学習内容によっては反
応の素早さを競うことも大切だが、「口を開く」ことを急いで発想や思考を分散させるのではなく、
各自が「沈黙」の中で自分と向き合いながらテキストや練習問題に取り組み、作業を握ねあげていく
時間とその生産性を見直すことも必要である。²³

むしろ、折にふれて共同作業を挟みこむことによって、教室の空気の流れを変えることもできる
し、また、様々な考え方や学習方法を持つ他者との接点が生まれて思いがけない成果が得られたり、
自分の新しい側面を発見したりするなどの様々な効果も期待できる。しかしその場合も常に、ベース
としての個人作業が保証されていることが前提である。

7.1.1. 教室における人間関係

幼稚園に始まり、日本の教育現場ではとかく「みんなで仲良く」がよいこととされやすい。しか
し、集団の中で孤立できる学生よりも、むしろ一見仲良く協力し合っている「群れる」学生たちの方
にこそ問題がある可能性に注目したい。先にも引いた斎藤は、「大学で教師をしていて近ごろ痛感す
るのは、学生が『単独者』であることが少ないということだ。『なれ合う』感覚で、大学の演習にも
参加している。(…) 従来の仲間と話すだけで、他の者と積極的に交わらないので、演習全体の熱気は
上がらない。ふだんの自分の顔を崩せない事情があるので、自分自身にとっても新しい自分の発見で
あるような鋭い発言が見られにくい。『はじける』ということが起こりにくい。」と、学生どうしの
人間関係には、教室における個人の可能性の発現を抑制する側面があることを指摘し、「『他者に出
会う』ことができるためには『単独者として場に臨む』構えが必要」であり「ひとりで充実したとき
を過ごすことができる」²⁴ ことが重要な課題の一つであるとする。一方、島田もまた、いかに労少
なくして卒業に必要な単位を取得するかという「要領」とこれを支える友人関係が大学生活のカギを
握ると見ている。「仲間同士の同調行動は果てしなく続く。まるで踏み絵をするように、お互いがお
互いの協調性を試す。仲間の協調性を際限なく確認しつづけることで、とりあえずの安心を確保する。」
(島田、前掲書、169)²⁵

島田はさらに、「友だち関係」維持が学生にとっては想像以上に負担になっており、学習の阻害
要因にもなりうるという実態に注意を喚起し、学生の「自由」に任せるばかりでなく、策を講じて積
極的に介入し(例: 座席指定)、学習環境を整備する義務が、教師の側にあると指摘している。「自
分の学習意欲よりも、仲間との人間関係に学習態度が左右されている現状をふまえると、あまりのん
きには構えていられない気がする。よく『学生のやる気がでてくるのを待つ』という。だが、一学期
間12~13回くらいの授業で、しかも多様な動機で進学してきている学生たち相手では、『待ちぼうけ』

を食らうのがオチなのではないか。」（島田、前掲書、170）

また、教室には、自らの意志で孤立するでもなければ友人たちとの同調関係に加わるでもなく、中途半端に孤立したまま自ら手を打つこともなく、授業から取り残されて浮遊している学生が見られることも気付きである。彼らを常に視界に入れておき、活動の場を提供して働きかけながら自然に学習活動に引き込むことも、また教師の役目である。

7.2. 一回性と具体的な作業の積み重ね

学生側の作業を活性化させ、具体的な作業に時間を費やすことを授業の中心に据えるためには、教師側が先回りして何でも提供してしまわないことである。そのときどきの学生に適した作業を調合・準備し、手順をアレンジするのは教師だが、作業して実感をつかみ、結果に責任を持つのは学生である。他人が本人に代わって学ぶことはできない。日常のドイツ語の授業で実行可能なことを、いくつかあげてみる。

- ・ 「代返」や「代筆」が不可能な状況を作る。学生の名前と顔を一致させる。
- ・ 「観客」「傍観者」でいられる時間を減らし、学生が作業する場を増やす。
- ・ 「パス」を認めない。わりあてられた部分には各自が責任を持つ。
- ・ 「解答」や「訳文」は学生が作業した後に初めて提供し、「修正」や「添削」は学生が自分自身の手で行なう。
- ・ 「辞書」を各自が持ち、各々が使用しなければ作業が不可能な状況を作り、また辞書の活用を誘い出す作業を多く取り入れる。

中心軸は学生自身による具体的な作業であり、特に目新しいことは何もない。しかしその実現が決して容易ではないのも、今日の教室の現実である。たとえば、必ず辞書を持って来ること一つをとってみても、学生自身がその必要性を納得して行動に移すまでにはかなりの時間を要する。持参しても鞆やケースに入れたまま、あるいは机に出したまま開かないことも多い。「辞書という誰もが所有している、最も身近なものに、利用しだいで豊かな〈知〉の源泉が詰まっていること、つまり身近な日常の中にこそ新たな発見があること、これが勉強であり学問の出発点であること。そこまで語ってもよいと思う。」（澤井、115）辞書を引くという行為には、探すべき項目に狙いを定めて調べ、さらに予測や勘を働かせて網を広げていくという、情報を探す作業の基本が含まれている。辞書が問題の自力解決を可能にする手段であり、意味の広がりや発見の可能性を秘めていることを実感として納得できると、持参して積極的に開く習慣も身についてくる。

自分が作業することによって、程度の差はあっても相応の内容理解や成果が生まれること、その結果として点数や単位が得られることを学生が実感し、我がこととして取り組むようにするには、時間をかけて具体的な作業をする環境を作り出し、作業そのものを積み重ねるほかない。その意味でも、連続性と一貫性を持たせにくい「細切れ」が時間割やカリキュラムの上で増大していく昨今の傾向は、外国語学習にとってはまさに科目の特性を無視し、その十分な展開を疎外する逆風以外の何ものでもない。

一斉授業や詰め込み教育に対する反省と反動、そして「ゆとり」「やさしい」「わかりやすい」

「楽しい」等々の一見ものわかりよく響く言葉によって、学習における「暗記」や「反復練習」には否定的なイメージがつきまとうようになってしまった。教師の側にも管理や強制を厭う気持ちがあるため、学生に対して積極的に暗記を求めにくい空気がある。教室は本来、他者の息づかいや身体の動きなどの様々な情報が空気を介して伝わり、お互いの存在と活動を感じることができる場である。筆者は以前、教室という閉鎖的な空間で行なわれる授業の閉塞感は、技術の発達によってある程度は解消されうるものという期待も抱いていた。しかし現在では、それより早く社会変化によってもたらされた時間空間の変質によって、教室が「どこでもなく、いつでもない」性質を帯びはじめ、そこに集う者にとってのよりどころとしての機能を失い始めているのではないかと危惧している。つまり、教室での授業に本来備わっている「一回性」が薄れてきているのである。「いま」と「ここ」を使いきり、エネルギーの出し惜しみを助長しない授業を行なうためには、そこに集う人間の身体としての存在を見直す必要がある。

「リラックス」「無理をしない」「自分を大切にする」等々「癒し」ばやりの今日、楽しくて簡単に楽がよく、難しく疲れて大変はよくないという単純な図式化が生じやすい。教育においてもまた、訓練や反復練習とはかく管理や強制と結びつけて考えられがちである。基礎をやさしく丁寧に教え、噛んで含めるように同じことを繰り返して説明する、これ自体は悪いことではない。学習者の理解度を無視して授業を進めても意味はないからである。しかし、基礎知識がいつまでも学生の身に知識として定着せず、教師が何度も同じことを繰り返して説明することに授業時間が費やされるとなれば、話は別である。学生の側に、どうせいずれまた説明は反復されるのだから「いま、ここで」覚えなくても構わないという態度が生まれているのである。つまり、学習の「先送り」が際限なく繰り返されることになる。

斎藤が指摘している、「エネルギーが滞留してたまってしまって出口を求めている身体の状態」である、不快感を伴う「だるい」と、「エネルギー放出後の状態である疲労状態」である、爽快感を伴う「つかれている」の違いはその意味でも示唆的である。²⁶ これに従えば、楽で親切な授業の進め方は「だるい」状態を作り出すだけである。「いま、ここで」エネルギーを使いきった後「つかれている」状態の方が、エネルギー効率からみてもはるかに意味がある。授業が、学生自身がエネルギーを使う場であることを再認識し、「そのときその場で」という授業の一回性と授業本来の機能を取り戻さなければならない。

7. 3. 評価の空洞化

評価には何かしら隠微な、タブーに触れるような不透明感がつきまとう。一見客観的に見えながら、これほど主観的要素や操作が混入する余地の大きい領域もない。可能な限り主観を排し、公平な評価をめざしたくとも、学内の諸事情に、学生の卒業や進級が絡んだ様々な「救済措置」が加わり、一定水準以下をあっさりとは不合格にはしにくいのが現実である。事実上、評価が教師の配点のさじ加減一つにかかっており、学生の学習活動に弾みをつけると同時に授業そのものに対するフィードバックともなるといふ評価本来の機能を果たしえないとなれば、ここにも「一回性」の喪失があり、評価の空洞化が生じていると言える。日本社会には、評価に際しては知識や能力の測定だけではなく、個

人的事情や努力、はたまた性格なども加味すべきであるという感覚が存在する。それ自体には潤滑油としての機能もあり、単純に切って捨てるべき性格のものではない。しかしこと学習に関しては、学習者が自分の能力についての情報を得、指針として用いるという評価本来の意味や機能を歪め、評価する側とされる側のなれあいを生む要因ともなっている。「試験や評価は、評価される側の実力を問うもののように一般的には考えられているが、より本質的に問われているのは、評価する側の實力である。」(斎藤、前掲書、77) 学習者がなれあいの中で与えられる評価に頼れば、それは単なる「他者依存」の延長にすぎない。「学力の向上は、つまるところ、いかに自己の力量を正確に計れるかによる。その確認を行なう場こそ、〈授業〉なのである。」(澤井、220) 学習成果がとうてい客観的数値に還元しきれものではないとしても — このことは重要な前提として共有されるべきであると思う — 評価が授業における具体的な学習活動とその成果に対して行なわれるものであるという原点は、常に再確認される必要がある。

8. 脱「他者依存」へ

需要が減り、居場所は狭められ、大学のドイツ語教師の間には絶滅への途上にあるという危機感と無力感、そして閉塞感が広がりつつある。親も子どもに何を伝えるべきかわからなくなっている現在、ドイツ語教師も自信を失いかけており、無意識のうちに周囲に対しても学生に対しても遠慮を感じるところが出てきているのではないかと感じる。時代の趨勢に逆行し、筆者自身がこれまで述べたり考えたりしてきたことを一部覆すようであるが、ドイツ語教育の「ウリ」は「ドイツ語」そのものであることをあらためて思い起こしたい。ややもすれば異文化コミュニケーション、国際化、学際的研究などの言葉の先行に振り回されそうになる今、ドイツ語の授業に過大な「付加価値」を求めたり、ドイツ語学習に対する安易な幻想を学習者に提供したりすることをあえて控えたい。発展的な他の諸目標をドイツ語教育の視野や授業から排除すべきであるという意味ではない。しかし、教室という現場においては、「いま、ここで」という時間空間を使いきり、具体的かつ地道な作業の積み重ねによって「ドイツ語」を身体感覚を通じて学習者の身につけることをまず第一の目標として授業を組み立て、そこからさらに何が展開しうるのかを見たいのである。

このことはまた、日本人教師の自立とも関係していると考えられる。欧米の外国語学習理論や学習方法に学ぶこと自体には異存はないが、これを追い、頼るだけではなく、日本での教育や学校の現状、日本人学習者が実際にドイツ語を学習する際に生じる様々な問題を、現実即して把握し、彼らのための学習方法や学習環境をつくりだしていく責任が日本人教師にはある。ネイティブスピーカーに対して排他的姿勢をとる意図はない。ネイティブスピーカー教師と日本人教師との真の対等で生産的な共同作業を求めるからこそ、日本人教師にあえて自立を求めたいのである。

授業において、学生自身が自ら考え、作業する状況を作り出すことの必要性について述べてきたが、実は教師の側にとっても同じことが必要なのではないと思う。外圧に弱く、判断の基準を外に仰いで右顧左眄する日本人の「外国とのつきあい」における伝統が、ドイツ語教育にも影を落としているのではなからうか。目先の国際化・情報化やころころと変わる教育改革に右往左往して現実を見失いそうになり、自らの居場所すらあやうくなつては、落ち着いて質の高い授業に専念することは難

しい。「他者依存」を脱し、自分で考えて判断を下し、自分で行動してその責任をとることを求めたくなる今の学生たちの姿は、そのまま教師自身を映し出す鏡でもある。

----- 参考文献 -----

- 石川九楊「逆耳の言 日本とはどういう国か」TBS プリタニカ、1998
石川九楊「書字のススメ」新潮文庫、1999
石川九楊「書に通ず」新潮選書、1999
石川九楊「二重言語国家・日本」NHKブックス、1999
大野晋、森本哲郎、鈴木孝夫「日本・日本語・日本人」新潮選書、2001
刈谷剛彦「教育改革の幻想」ちくま新書、2002
小松夏樹「ドキュメント ゆとり教育崩壊」中公新書ラクレ、2002
斎藤孝「声に出して読みたい日本語」草思社、2001
斎藤孝「子供たちはなぜキレるのか」ちくま新書、1999
斎藤孝「身体感覚を取り戻す 腰・ハラ文化の再生」NHKブックス、2001
斎藤孝「自然体のつくり方 レスポンスする身体へ」太郎次郎社、2001
斎藤孝「『できる人』はどこがちがうのか」ちくま新書、2001
澤井繁男「誰がこの国の英語をダメにしたか」生活人新書、NHK出版、2001
島田博司「私語の誘惑と人間関係」六甲出版、1999
島田博司「大学授業の生態誌 『要領よく』生きようとする学生」玉川大学出版部、2001
末利光「間の美学－日本的表現」三省堂選書、1991
戸瀬信之「大学生の学力を診断する」岩波新書、2001
古沢由紀子「大学サバイバル」集英社新書、2001
松丸春生「朗読 声の贈りもの 日本語をもっと楽しむために」平凡社新書、2001
松丸春生「CD BOOK 朗読をたのしもう」さ・え・ら書房、1999

¹ 学生のこのような受講態度は、島田博司の表現を借りれば「ながら聴取」「ながら非聴取」ということになるが、90年代半ば以降はさらに「非聴取的聴取」が急速に増えている。島田博司『大学授業の生態』、23 参照。

² 島田『大学授業の生態』、134 参照。

³ 「授業中の『ながら聴取』や『ながら非聴取』、欠席によって、授業の重要ポイントなどを聞き逃してしまった場合、個人的努力によってなんとかするのはなく、その穴埋めをするのに、あらかじめ

め友達存在を前提として、つまりある種の保険として友達を利用することによって、事態を打開していく。」(島田、23)

⁴ 澤井繁男『誰がこの国の英語をダメにしたか』、26。

⁵ 例えば、意味内容を理解しながらでなければ本来解けないはずの練習問題を、ドイツ語文のみ操作し、その内容の読解は放棄している学生をときおり見かける。和訳もするようにという指示がなかったから、というのが学生の言い分であるが、書き換え等と和訳とを互いに独立した別個の作業ととらえる感覚が学生の側にありうることを、授業を組み立てる上で教師は意識しておく必要がある。

⁶ 「何かよい参考書はないか」と学生によく尋ねられるが、教科書や授業内容を見直し、ある程度試行錯誤した上での問いであることは稀である。筆者は書名はあげず、自力で探すためのヒントを提供するようにしているが、質問者には「学習が楽になる一冊」に対する期待があり、参考書を入手した後に地道な作業が伴うという意識が希薄であることが多い。学習方法についても「何かいい勉強方法は」「どうしたらいいかわからない」など、具体的に解決すべき問題を意識できないままの漠然とした問いが目立つ。

⁷ 「他人が言ってくれなかった、だから関知しない」という意味で多用される「聞いてません」は、実際には単に自分自身が聞き逃したことを指していることが多い。

⁸ 大野晋／森本哲郎／鈴木孝夫『日本・日本語・日本人』、66、鈴木発言。

⁹ このことを、島田はこう表現している。「しかし、高度情報化社会では、学校で提供される話し言葉や読み書き言葉による情報は、多様なメディアの形で提供される情報のほんの一部にすぎないし、非常に限定的なものにすぎない。」(島田、117)

¹⁰ 石川九楊『書字のススメ』、33。ワープロによる文字入力について書家である石川が述べていることは、パソコンによる文字入力にもそのままあてはまる。

¹¹ 「そして最も肝腎の表現について言えば、アナログ書字は、思考を集中させ、持続させ、白熱する局面をもたらすが、ワープロによる書字においては、たえず文字の選択のために思考を中断させられ、持続と集中と自然を妨げられることから、満足な表現を生み得ないことも指摘しておいてよいだろう。」(石川、前掲書、34)

¹² パソコン入力における複数のフォントによる効果や、その創造的な使用によって日本語表現の可能性は広げられるという反論もあるかもしれない。しかし、それは基本としての日本語の手書き文字をいちど身体にしみ込ませた後にくる段階であると筆者は考える。詳述する紙数のゆとりはないが、石川は、声中心型の言語を持つ欧米文化と、文字中心型の文化である東アジア文化の違いを再三強調し、両者を同質のものとして扱うことが不可能であること、日本語にとって視覚的要素である文字の占める位置がいかに大きいかを指摘している。石川九楊『二重言語国家・日本』参照。

¹³ 漢字の知識不足に起因する場合がほとんどだが、今日ならではの現象もある。知人から聞き、後に筆者自身も授業中に経験したことだが、学生が書く奇異な漢字が、携帯電話を利用して忘れた文字を確認していることに由来していることがある。携帯電話のディスプレイに表示される文字はその性能上、複雑な漢字では画数が大幅に省略されているためである。

14 学生の手書きの文字を見ていてしばしば連想するのが、日本語を外国語として学んだドイツ人たちが書く日本語の文字に共通する特徴である。きちんと書かれていて読めるが、造形的にどこか不自然なのである。彼らは、形を似せて書くこと、字画という部品を揃えることを最優先させて日本語の文字を学習する。つまり文字は図形としてとらえられ、図形として再現されているのである。

15 文字は個性の表われ、表現には自由があるという異論も聞こえてきそうであるが、「癖」は基本がいったん身についた上でのヴァリエーションであることに注意を喚起したい。

16 石川九楊『書字のススメ』、32参照。

17 今日の大学における「ノート」をめぐる実態については、島田博司『大学授業の生態誌』に詳しい。「ノートの貸し借りをめぐる学生の間関係」が大学生活において重要な位置を占め、今日では「授業で学習する必要性が薄れ」て「授業の空洞化や、学習の他人依存化が進行」（島田、62）し、さらに「『ノートとり』の要領より、『ノートのやりとり』を前提にした、『ノート編集』や『ファックス・ノート』『フロッピー・ノート』に要領が発揮され」（島田、27）、ノートは「単位をとるためだけに役立つ消耗品」（同上、64）と化している現状が指摘されている。しかし、このような学生間でのノートのやりとりの実態が存在するのであればなおのこと、教師の側で、学生各人が、自分のために自分でノートを作成することの意義を経験を通して実感できるような授業を仕組む必要がある。

18 文字の歴史的背景や美的要素にも注意を喚起し、日本の文字は書き手の間合いや呼吸を含んだ手書きの「縦書き」に機能美が表われ、また欧米言語は「横文字」が視覚的に美しく、かつ書きやすいようにできていることなどを実感する機会も、授業に組み込まれてよい。

19 授業での個人的な「騒音」に関わる他者への配慮のなさは、ヘッドホンステレオや携帯電話で音をまき散らしながら雑踏を歩く感覚に相通じるものがある。「自己中心的な傾向は、自己の身のうちに中心を感じられない不安感と結びついている。自分の中心を感じることができない場合、他者を受け入れることはできない。完全な進入か、門前払いのどちらかに、対人関係は傾いていく。そして、携帯電話でどこでもプライバシーを垂れ流すように、プライバシーが通用する領域をどこまでも拡大すること逃げ道をさがすほかなくなる。」（斎藤『子どもたちはなぜキレるのか』、20）

20 筆者はNHK主催の全国巡回朗読セミナーを受講することがあるが、種々のテキストの朗読により、声に出して読むには内容の読み込みがいかに大切かが実践的に理解でき、テキストや声に関わる教師にとっても参考になる。筆者自身が得た収穫の一つに、「よく聞こえない」と時々指摘されていた声が無理なく教室後方まで通るようになったことが挙げられる。

21 松丸春生『朗読 声の贈りもの』、216。

22 松丸、前掲書、218。

23 中学校などで生徒が各自好きな本を持参し、朝のホームルームの時間帯に十分ほど黙読を行なう試みが成果をあげている例が、新聞の教育関係の記事でときおり報告されているが、これもまた沈黙と個人作業の効果を証明する恒例と言える。

24 以上、斎藤、前掲書、178。

25 斎藤も友だちどうしの「同調」に触れ、本来種々多様なものであるの否定的感情が「ムカツク」

の一語にくくられて軽い意味で連発される今日、「ムカツク」は「何かを『いい』と思う肯定的な気持ちでつながるのではなく、『いや』という否定的な気持ちでつながりあう」関係性を作り出しているとし、「『同調する』能力」が「日本の学校でやっていくための必須の能力になってしまっている」現在の状況ではいじめに容易につながっていくと述べている。(齋藤、前掲書、55)

²⁶ 齋藤、前掲書、68。筆者の経験でも、たとえば定期試験の後で学生が口々に発する「疲れた！」には、結果に対する不安よりも、むしろエネルギーを出し切った充足感の方がはるかに強く感じられる。日常の授業で、各自が時間を全て自分のために使い切る機会が少なくなっていることのあらわれであるとも言える。

(北海道大学文学部 助手)