



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	ドイツ語教育を考える : 単一文化空間で異文化間教育は可能か
Author(s)	藤本, 純子
Citation	北海道大学文学研究科紀要, 102, 61-90
Issue Date	2000-12-20
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/33989
Type	departmental bulletin paper
File Information	102_PL61-90.pdf



ドイツ語教育を考える —— 単一文化空間で異文化間教育は可能か ——

藤 本 純 子

0. 出発点：「教室」の現実

ドイツ語教育に対して筆者がとっている立場は実践的なものであり、本論でも、教室における実践から出発した記述が中心になる。授業を考えるときには、「教室」という、教授者と学習者が実際に対面する具体的な空間に必ず一度立ち戻ってみることが大切であると考えている。では、教室はどのような場として機能しているのだろうか。

日本の大学におけるドイツ語の授業は、少々乱暴なまとめ方をすれば、多くの場合、「1）教室という、外界から隔絶された授業用の空間で行なわれる（画一的空間）2）日本人学習者を対象として、日本人教師が日本的な環境で行なう（単一文化空間）」という特徴を備える。

たとえば筆者の場合、大学でドイツ語を外国語として専攻した非ネイティブスピーカーであり、外見は東洋人（日本人）であり¹、ドイツ語圏の滞在経験などによって多少西欧かぶれしている可能性はあっても、基本的に日常生活では日本人としてふるまう、日本の平均的なドイツ語教師のひとりである。その筆者が教師として、日本人学習者で占められる日本のどこかの教室で、はるか彼方の国々で用いられている、学習者の日常生活とはあまり縁のないドイツ語を扱う。すると学習者は、対象言語であるドイツ語とドイツ語圏の社会・文化を間接的な形で経験することになる。ネイティブスピーカーと日

常に接点のある学習者は実際には殆どいない。授業は、同質の文化的基盤のもとで過ごす者どうしがドイツ語を介して向かい合い、一定の時間・空間を共有する営みであるということになる。中学校での英語の授業以来、長年見慣れてきた光景ではあるが、どこか不自然な感じがしないだろうか。

ドイツ語を教える立場にある日本人の一人として筆者は、自分は授業で一体何をしていることになるのだろうかという漠とした心もとなさと違和感に襲われることがしばしばある。² 教室での現実と、昨今しきりに耳にする「グローバル」「異文化コミュニケーション」を謳い世界とわたりあえる人材を育てることを求める議論との間には、大きなへだたりがあるように思われてならない。英語第二公用語化までも現実味を帯びた問題として論じられ始めている今、筆者も「異文化間教育」は外国語教育にとっては避けて通れない対象であるとする。そうした状況のもと、基本的には旧態依然のままの教室空間という器のなかで学習者に提供できるものは何か。また、対象言語が使用されているドイツ語圏という現実との隔たりは克服しうるか。

1. 教室における現実

ここではまず足元を、つまり大学の教室における現実を冷静に眺めてみたい。

1.1. 大学生の基礎学力低下

今日、従来の意味での大学教育を受けるための前提が整っていない学生は決して珍しくない。相応の基礎学力や学習能力、そして学習活動を常に期待することはできない学生が、クラスに何割かはいることを覚悟しなくてはならないのが現実である。その点ではある意味で大学間格差が縮まり、均質化の傾向にあることも特徴的である。大学は「勉強したい者」が進んで学習・研究するところ、という前提はとうに自明のものではなくなり、手取り足取り指示を受けて導かれなければ動きがとれない学生も例外ではない。

外国語教育もむろんそのあおりを受ける。筆者の日常も、また各地の（ネイティブスピーカーを含む）大学関係者と交わす情報・経験交換においても、このことを示唆するエピソードには事欠かない。現在もはや、大学という場

の質や性格、役割が急激に変わってきているという現実から目を逸らしてドイツ語教育を考えるわけには行かなくなっている。

1.1.1. 日本語能力

まず第一に気がかりなのは、何を学習する際にも基盤となる母国語すなわち日本語の能力、表現能力の低下である。授業でも、本来の学習対象であるドイツ語に関わる作業よりもむしろ学生の日本語の基礎知識、すなわち漢字や「てにをは」、論理的で筋の通った日本語表現の再確認に時間とエネルギーを取られてしまうことがしばしば起こる。これは文体的に完成された日本語レベルでの話ではない。授業中に互いに交わし作業で使用する、ごく「日常的な」レベルの日本語においてもこのような問題が生じているのである。

日本語能力との関連で言えば、学生の多くが初等・中等教育の段階で1) 自分自身の意見を形成し、これに2) 言語としての形を与え、3) 他者に理解される形で表出し、4) 他者からのフィードバックを受ける、という言語化のステップを十分に訓練してきていないことも問題である。ここで述べたいのは、西欧的な議論（ディベート）の訓練が必要だということではなく、自分の意見や感情を「場にふさわしい、他者に伝わる形」にして自然に表出するという基本的な作業に慣れていないこと、つまり基礎的な読み書き聞き話す能力、いわゆる四技能が母国語においても未熟なレベルにとどまっているという点に注意を喚起したいのである。

肝心の母国語の屋台骨がぐらついたままの状態、外国語による「自己表現」や「発信」をいきなり求められても、学習者はとまどうばかりではなかろうか。

1.1.2. 一般常識

また、授業の理解の助けとなり、学習を円滑にする常識的な基礎知識、自国の文化や社会システム、地理、歴史、政治などに関する知識も断片的で漠としたイメージ先行の把握にとどまり、知識としてのネットをなしていないことが珍しくない。ましてやドイツ語圏の国々が、一般の学生にとっては地理的にも政治的にもなじみが薄く、ぴんとこない、具体的に思い浮かべにくい遠い世界であっても不思議ではない。³

1.2. コミュニケーション不全

学級崩壊が小学校にまで広がり、十代の常軌を逸したふるまいが話題に上らない日はなくなってしまっている。その原因や背景についての短絡的な判断や発言はここでは控えたいが、「場」に適した状況判断ができず、周囲の他者との間に従来の意味での健全なコミュニケーションが築きにくい人間が大学の教室でも出現しつつあるという事実はもはや否定できまい。

1.2.1. 他者不在一仲間うちの閉鎖的・排他的な交信

授業中は授業のルールに従うという前提が高等教育の場でも崩れ始めてかなりの時がたつ。筆者が授業中の「私語」に注目するようになったのも、ここ十年ほどである。⁴ 公的レベルの発信は消極的で沈黙しがちだが、私的レベルでの「私語」はときとして授業空間を侵食しそうになる。学生どうし、あるいは教師との「私的」レベルでの交信には抵抗がなく、教師に対しても「タメ口」が出るが、「公的」レベルに切り換えての交信になると「沈黙」と「舌足らず」が生じる。また、学生どうしと言っても、自分が所属するごく小さな集団内での関わりに限られ、教室内に仮想の私的空間を共有する者どうしで音量調整することなく私語を交わす。一方、周囲とほとんど関係を結ばず、自らカプセルに入ったように孤立する学生もいる。これが、最近しばしば経験する学生たちの姿である。⁵

教室の中で起こっていることは、教室の外で、つまり公共の空間、公衆の面前であたりを憚ることなく化粧直しや髪の手入れをし、大声での私的電話に羞恥心を覚えない十代があちこちで見られるようになったことと無関係ではないと思われる。共通しているのは、周囲の「他者」が彼らにとって不在であることである。

1.3. 学習者＝発信者（？）

外国語教育との関連においては今日、「受信」（受身）一辺倒から「発信」（能動）中心への転換がつねに話題になる。原則的には賛成である。しかし、実際に教室で学生たちに接していると、いくら積極的に発信者になれという外部からのかけ声ばかり大きくなっても、教室の現実をかすりもせずに終わってしまうだろうというのが偽らざる実感である。

人間は本質的にコミュニケーションせずにいることが不可能な存在である。そして教室にいる学習者たちもまた、否応なしになんらかの形でコミュニケーション行為を行なっている。では、教師の目にすぐそれとはわからない学習者の潜在的・間接的な発信活動が顕在的なものとして見えてくるためには、そして教室空間で相互的なコミュニケーションを活性化するためには、どうすればよいのだろうか。

2. 日本人のドイツ語教師

2.1. メリット

日本人教師のメリットは、自分自身が外国語としてドイツ語を学習してきているため、日本人学習者が学習過程で躓きやすい点を理解し、アドバイスしやすい点である。自らの体験から、日本人すなわち外国人としてドイツ語でコミュニケーションを図るにはどうすればよいかという点でもサンプルを示すことができる。⁶ また、当然と言えばそれまでだが、学習者と彼らの母国語でやりとりができること、そして学習者の母国語での反応を理解でき、タイミングを計りながら必要に応じて日本語とドイツ語を切り換えて使えることも利点に数えられるだろう。⁷

2.2. ハンディ

2.2.1. ドイツ語能力

わかりきったことだが、たいていの日本人教師は非ネイティブスピーカーである。したがって専門領域としてはいても、自分のドイツ語運用能力に100%自信が持てるケースは稀であろう。むしろ、教師でありながらドイツ語学習者としての意識も持ち続けなくてはならず、その意味では不安や不安全感から自由にはなれない身である。しかし、授業ではモデルを示すために自らドイツ語を実演して見せたりもしなければならない。教師役に加え、さらに複数の人格を外国語で演じ分ける必要に迫られることもある。とは言え「所詮ネイティブスピーカーではないのだから」、ドイツ語がネイティブスピーカーの域に達することは（例外を除いては）起こらず、いわば「二流」のドイツ語の使い手のポジションに甘んじざるを得ない。

なお、ドイツ語圏のネイティブスピーカーには、日本人教師が（プロでありながら）抱きがちなこの種の引け目や自信のなさはなかなか理解され難いようである。⁸ この感覚の違いは、「外国語」に対する姿勢、また外国語能力を特別視するか否かの違いにも起因しているのではないだろうか。⁹

2.2.2. 外見と集団の心理的圧力

視覚的な要素もまた、自然なやりとりを阻害することがある。授業では、日本人どうしでドイツ語を交わす場面も出現するわけだが、言語的側面はもちろん、ノン・バーバルな次元でも日本語とは大きく異なるドイツ語を、日本人の外見としぐさ・表情を備えながら口にすることは、ある意味で中途半端な模倣を強いられる作業であり、演技的要素や不自然さを伴わずにはいない。

2.2.3. 教員養成システムの不在

- 1) 授業実践トレーニング。日本では大学のドイツ語教師の体系的な教員養成システムが存在しない。ドイツ語関係の領域を専攻し修士課程を修了していれば通例、ドイツ語の授業を行なう能力ありと見なされる。それを保証するのは研究歴である。研究が先にあってドイツ語能力はこれに当然付随するものとされ、授業実践における教育技能は言うなれば自然についてくるものと思われる。したがって、教育技能については現場で自らを養成してゆくほかないのが現実である。研究者とドイツ語教師が方向の異なる技能を要求される二つのものであることや、ドイツ語教師の教育能力およびドイツ語能力が直接の問題として公然と論じられることは多いとは言えず、ましてや同業者間ではタブーに近いと言ってもよいかもしれない。
- 2) 異文化トレーニング。今日、異文化体験が重要視され、学生を現地での語学研修に派遣するシステムが各地の大学で整備・拡大されつつあることは歓迎すべきことである。学生にとって、異文化を実際に肌身で経験することは大きな刺激となる。また、自費で海外に出て行く学生も増えている。しかし、指導する側の教師にとってもこの方向での充実が進んでいるだろうか。学生の異文化間学習をサポートするためには、教師自身にもその経験が欠かせない。授業実践と直結した海外研修の必修化によって教師の

プロを体系的に育成し、層を実質的に厚くすることにより、授業の質・レベルを全体的に高めることができる。第二外国語としてのドイツ語枠が縮小される一方の現在だからこそ、一層の質の向上を図るのでなくては、内実はますます先細りになってしまう恐れがある。

2.2.4. 世代間ギャップ

日本人教師特有の問題ではないが、同じ日本社会に属しながら直面するギャップ、いわば内側に存在する異文化として世代間ギャップもあげておきたい。

- 1) 学生との世代間ギャップ。教師は教室でもう一つの異文化、すなわち学生世代とのギャップとも向かい合う。学生たちの、ときとして授業妨害ともとれるふるまいや解釈に困惑するような反応に直面するとき、彼らは教師にとって、ドイツ語圏の言語や文化以上に異質な存在と化してしまう。
- 2) 教員間の世代間ギャップ。外国語学習における言語の運用面が重要視されるようになり、ドイツ語を「使う」、特に「話す」ことに対する抵抗や軽視傾向が薄れてきているのは喜ばしいことだが、他方ではこのことが、重点の異なる専門教育を受け、関心や得意領域を異にする世代間に、ギャップと心理的距離を生んでいる面もあるのではないと思われる。

3. 教室での実践に向けて

以上、学生と日本人教師という、平均的なドイツ語の授業を構成する人的側面をいささか醒めた目で概観してきたが、ではこのような現実のもと、教室という場で具体的に可能なことは何か。ここでは主として初級ドイツ語授業の教室における学習者の実際の作業を念頭におきながら、「場」と「文脈」の復活、理解されること、生産的誤謬、作業プロセス、素材の個人化、「書く」作業の再発見、の六点を重要な点としてあげる。特に「書く」ことの重要性とメリットについては、重点的に述べたい。

3.1. 「場」と「文脈」の復活

いわゆる外国語の四技能（読む／書く／話す／聞く）のどれに重点を置いている場合であっても、言語が用いられている状況、つまり、「誰が、誰に対

して、いつ、どこで、どのような状況で、どのように、……」メッセージを発しているのかを具体的に思い浮かべてみる作業が欠かせない。すなわち、つねに「具体的な人間」を介在させ、イメージの中で実際に時間の流れとともに動かしてみることである。

そうすれば、例えば話し手が互いに „du“ でやりとりしている場面で、妻が夫に、あるいは女性どうしが「君は…」と話しかけたりするような、場や文脈の一般的なルールから外れた和訳がしばしば出現してしまうことも避けられるだろう。¹⁰ 言葉が具体的な状況において、具体的な当事者たちによって発せられるものであることを常に思い起こし、その場の雰囲気を想像する機会を増やすことが必要である。

3.2. 理解される一達成感

「通じるだろうか」一学習者がしばしば口にする台詞である。自分で作ってみた文がドイツ語として機能し、意味をなして他者に理解されるかどうかは学習者の大きな関心事であり、達成感にも直結する。持ち合わせの言語材料をどうにかこうにか苦勞して組み合わせ、言いたいことを表現してみたものが通じたときの満足感が学習を促進する一方では、糞に懲りて膾を吹くようになってしまう場合もある。誤りや失敗作にも楽しみや成果を見出し、次の学習の素材として活用できる雰囲気が作れるかどうかは教師にかかっていると言える。

3.2.1. パラフレーズー想像力の活性化

あるメッセージを伝えるのに複数の方法があることを知れば、「一対一」訳に固執せず、語彙の持ち合わせが少なくても「言いたいこと」を様々な道を辿って伝える方法を工夫することができる。その過程でドイツ語と日本語の表現方法や発想の違い、あるいは共通点などを発見する面白さを覚えることができるれば、異文化との主体的な関わりがすでに始まっていると言えよう。¹¹

ところで、メッセージ内容の伝達を重要視した場合には、「通じればよい」「文法はどうでもよい」という、曖昧な学習を助長するような誤解もときとして招きかねない。したがって、授業ではその時々の方業の重点を切り換えてつ、重点がどこにあるのかを常に明示しておくことが欠かせない。(文法的な

正確さか、大意の把握か、独創性や説得力か、など。)

英語教育の世界でも、「日本人英語」で自己主張・発信しようという意見がしばしば聞かれるが、それは相手の言語や社会のルールを無視して日本式を通してよいということではなく、それを知った上で結果的に自分なりのスタイルを見出すことができれば、というのが本来の趣旨であろう。

3.3. 生産的誤謬を怖れない

外国語の授業は、ややもするとやりとりや書き換えのパターンを覚えることに終始してしまいかねない。そして、誤りは「評価」と直結することもある。できれば除外し避けたいものとされる。しかし、実際の人間のコミュニケーションはシナリオ通りにはいかぬ、誤りや誤解、ハプニングにまみれたものであり、やりとりのなかで形をなしていくものだという現実的な視点も必要である。むしろ場合によっては授業の「副産物」である「誤り」を材料として積極的に活用し、なぜ・どのような誤解が生じるかを具体的な状況の中で楽しみ、気付く過程の方が、「正解」以上に大切であろう。

たとえばイディオムは、調べるにも覚えるにも手間のかかるものの代表格だが、ただの語の羅列として見ず、日本語の発想からも理解できるかどうか、意味のズレを考えたり、対応する日本語表現を探したりしてみるだけでずいぶん身近なものとなる。また、学習者自らが作り出した文がドイツ語表現としては意図を満たしていない場合も、学生自身の「作品」が実際の場面でのように機能しうるかを創造的に楽しむことができる。¹²

3.4. 作業プロセスの軌跡を消さない

学生は「誤り」が他者にそれと悟られることを嫌がり、ややもするとノートなどでの作業過程を隠し、抹消したがる傾向がある。¹³「誤り→訂正と否定的評価」が刷り込まれているせいだろうか。そのために、せっかく生まれかけた他の可能性への広がりや芽まで自ら摘んでしまうことがよくある。個々の作業ペースや思考のプロセスをつぶさないよう配慮しながら、不完全なものや未解決の疑問などの「過程」が持つ生産的な意味が、内容的な意味の関連からも実感として納得されるよう工夫し、また学生が萎縮せずに試行錯誤できる時間と雰囲気を作るのも教師の役割である。「正解」は時間とともに記

憶から抜けてしまうが、費やした時間と学習したプロセスは、自転車や水泳同様、身体によって実感として記憶されるものなのではなかろうか。

3.5. 素材の個人化

既成の例文や課題をこなすばかりでは学習者は受身にとどまり、与えられたものに反応するだけに終わってしまう。予め提供する「モデル」は必要だが、実際の練習では、学生が自ら探してきたり生み出したりしたものが貴重な素材となる。

3.5.1. 文例や練習の「個人化」そして「共有」

単調で退屈なものの代表と思われるがちな文法規則の変化表や練習も、学生がそれぞれ探し出した好みのサンプルに手を加えて整理するプロセスを加えるだけで、単なる機械的作業が、学習者自身が能動的に関わる、若干のゲーム性も備えた作業に変貌する。作業後にクラスのあちこちから例を集めれば、必要なパターンはあらかじめ出揃ってしまう。¹⁴ 重要な点は、学生自身が探し出し、あるいは作り出したものには、彼ら自身の生活空間や興味・実感が何らかの形で反映されており、自分の「作品」には多少の責任感や愛着もわくということである。

授業で辞書を使用するかどうか意見の分かれるところだが、学生が必要と感じたときに自ら必要な道具を探し出せるという意味で、筆者は「辞書活用派」である。実際に見つけた語を使用して見たその過程や結果から、語の意味の広がりや使い方のヴァリエーションを知り、実感することが大切と考える。¹⁵

さらに、言いたいことに自力でドイツ語の形を付与してみるには、自分が「何を言いたいのか」が明確に分かっていることが必要であるし、相手に理解されるよう配慮しなくてはならない。簡単なドイツ語であっても、十分に意味内容と奥ゆきを備えた、場合によっては世界観や人生哲学を語るような文さえ自分で作ることが可能であることも、作業してみて初めて納得がいく。¹⁶ そのためには、学習者に十分な時間を与え、教師が表現の意図を汲み取りながら注意深くサポートする必要がある。

3.6. 「書く」作業の再発見

現在は「発信する」「口を開く」ことが優先され、肯定的評価を受けやすい時代である。裏を返せば、それがまだうまく機能していないことの証拠でもあろう。「日本人は話すことが苦手」と言われ続けてきた反動からか、それが半ば自己目的化し、「会話」単独のトレーニングが可能であるかのような思い込みを生んでいるように思われる。今日の日本社会で場の状況を判断できぬまま騒音を出すことまでが発信・コミュニケーションと勘違いされ、必要以上の騒音が容認されるに至っていることとも無関係ではないのではないだろうか。

3.6.1. 発信できる雰囲気

一方、あえて他者を理解しコンタクトを求めようとしなくても、どうにか生活が成立してしまうのが今の社会である。日常的な対話能力が訓練される機会が少なく、他者との口頭でのコミュニケーション経験が不足したまますごしてきている学生も少なくない。そうした状況を考えると、外国語の授業だからというのでことさらに、口を開き、「話す」「発信する」ことを学生に求めることには、現実的に見れば少し飛躍があると思わざるを得ない。

また、学生・教師間のギャップもさることながら、実際には教師が想像するほどクラス内での学生間のコンタクトが密ではなく、ごく内輪の親しい仲間を除いては互いの動向に無関心で、表面的でクールなつきあいしかないらしいことに驚かされることがある。授業においてはまず、教室内にクラスの成員相互が言葉を交わせる前提があるかどうかを探ることから始め、安心して自分の考えを述べられる雰囲気を作り出すことが先決である。

3.6.2. 「書く」ことの効用

しかし、「発信」を「話す」ことに限定する必然性はない。「書く」という手段がある。学生に、ちょっとした事柄について自分の立場や経験からドイツ語でごく短いコメントを書くことを求めたり、自作の文例を提供してもらったりすると、適当に何か書き写してきてすませる学生はむしろ少数派である。実際には、ドイツ語としてのレベルにはばらつきがあるものの、それぞれに自分の現実や意見をなんとかドイツ語で形にしようと、まだ多くはな

いドイツ語の材料をかき集めてきて四苦八苦する学生の方が多い。本当に言いたいことを表現できなければ落ち着けないのは、それが人間の根源的な欲求に関わることだからではないかと思われる。一つ一つはごく小さなテーマについての表現であっても、学生がそれぞれの観点から手がかりを見つけ、自分について語りながら自分自身を確認・再発見できるのであれば、十分に意味のある作業である。¹⁷

また、インターネットによって「読む」「書く」コミュニケーション形態に新しい形での復活の兆しが出てきていることを考えれば、むしろ「電子メール」感覚で本音が出しやすいのかもしれない。半ば話すように気軽に書く電子メールスタイルのコメントは、いまの学生たちの得意とするところである。しかしその場合にもただ書きっ放しにしてすませるのではなく、自分の発言の内容に責任を持つと同時に、ドイツ語のルールと並んで母国語での「書く」ルールやマナーも再認識することが必要となる。

3.6.3. 「時間」の介在

書く作業のもう一つの重要な要素は「時間」である。人数の多いクラスでは、「話す」作業は何かと支障が多く、効率が上がりにくい。また、急かされたり強制されたりして発言が抑圧されてしまったり、内容はさておきとにかく何か答えてしまうという反応も生じかねない。しかし、時間があれば、個々の学習者が内容のある表現を展開することも可能となる。

一部はすでに述べたことと重複するが、「書く」作業のメリットをいくつか挙げてみると：

- 1) 全員が同時に、邪魔されることなく自分のペースで作業できる。時間の節約になる。
- 2) その間、教師が個々の学生に個別に応じ、かつ全体的傾向を把握する時間が得られる。
- 3) 作業後、全員にフィードバックを与えることができる。
- 4) 学生たちが生み出した「作品」を素材として授業の中で活用し、応用して発展継承することができる。
- 5) 教師は学生の、そして学生は相互のものの見方・考え方や日常生活・関

心領域の一端を知ることができる。

これらは、教師がネイティブスピーカーであっても基本的には変わらないはずである。口頭でのやりとりで重心がおかれることの多いネイティブスピーカーの授業では、反応が速く自ら積極的に口を開く学生のペースに授業が引っ張られやすく、必ずしも全員に口を開く機会が均等に回ってくるとは限らない。しかし、「書く」という作業を介して「ネイティブスピーカーを相手に自分自身が発信することができた」という経験ができれば、大きな自信へとつながるはずである。

3.6.4. 「見る」―対象の観察

学生から自由なコメントや連想を引き出す材料として、絵や写真、ビデオなどの視覚的メディアは利用価値が高い。必ずしも付随するテキストを理解できなくても、音や映像などが具体的な手がかりを提供するため、見る者から何らかの反応を誘い出さずにはいないからである。

筆者も「書く」作業の契機として「見る」作業をしばしば活用する。その際、教師が解説するより先に、まず学生が自分で見て、状況や人々のふるまいなどについて仮説を立てること、そして自分の感情的・生理的な反応にも素直に耳を傾けることが大切である。学生のコメントは後で整理し直した形で配布することが多いが、基本的には内容には変更を加えずに全てを取り上げ、羅列するようにしている。¹⁸そして、事実関係や明らかな事実誤認についての補足説明は行なうが、個々のコメントの是非や正否にはさしあたり触れずにおく。学生にはそれぞれに未解決の要素が残されたままになるが、もとより「正解」を出すことが目的なのではなく（そもそも正解はないかもしれない）、各自が様々な着眼点・意見を比較することによって自分の意見を相対化し、それなりの暫定的な解決を見出していく過程が重要なのである。

自分が書いたことが他者に読まれて受け止められ、そのまま取り上げられることがわかってくると、最初慎重に「模範解答」を試みていた学生も、次第に忌憚なく自分の言葉でコメントを書くようになる。さらに有益なのは、学習者からの指摘や疑問によって、「ドイツ語圏ズレ」している教師の目には見えなくなっていることがしばしば発見されることである。

4. ネイティヴスピーカーという異文化

ここで角度を変えて、ネイティヴスピーカーについて考えてみたい。(ただし、正確には括弧つきで「欧米人的外見をしたネイティヴスピーカー」と限定しておく方がよいかもしれない。その理由は後述する。) 今日、日本ではいわゆる欧米人に対するコンプレックスはかなり薄らいできたかに見える。しかし、自然な態度でドイツ語圏人も含む欧米人と接することができる日本人がまだ一般的とは言えないことは、しばしば経験するとおりである。欧米人は日本人にとって決して日常的な存在ではなく、また学習者にとっては「ホンモノ」であると同時に権威でもある。

このことは外国語学習、そして外国語の授業にも何らかの影響を及ぼさずにはいないはずである。さらに言えば、たとえ外国語教師であっても、日本人であれば長年先祖が抱えつづけてきたこの心性とは無縁ではられないのではないだろう。

ネイティヴスピーカーとのコンタクトが以前ほど特別なことでなくなってきていることは歓迎すべきことである。とはいえ、まだまだ西欧人信仰の根は深く、ドイツ語もまた、「ホンモノ＝ネイティヴスピーカー」に習う方がランクの高い価値ある学習ができると考える学習者は少なくないはずである。巷の語学学校が外国人教師の品揃えをアピールして宣伝効果を狙っているのもその証拠と言える。

「遊び」の要素を含むゲームなどを行なう際、ネイティヴスピーカー主導の方が学生をノセやすいのも、はじめから状況が非日常的である分ハードルが低くなるせいであるのかもしれない。意思疎通にハンディがあるため、日本人に対するときとは勝手が違うことも関与しているだろう。それゆえにまた達成感も大きいはずである。¹⁹

4.1. 母語がドイツ語

ネイティヴスピーカーの圧倒的な強みは、何よりもまずそのドイツ語能力、細かなニュアンスの差を感じ分けられる母語話者としての語感、ヴァリエーション豊かな表現力、そしてドイツ語圏に関する経験的な知識の豊富さである。実際にはそれらは教授者としての適性とは別次元の話であるが、学習者

にとっては、それを補って余りある魅力となっていることもまた事実である。日本人教師に「ドイツ語ではそう言わない」と言われて食い下がる学習者も、ネイティブスピーカーに同じ台詞を言われれば、まず大人しく引き下がるだろう。ネイティブスピーカーと日本人教師が同じドイツ語の誤りをおかせば、日本人教師の方が不利になる。日本人の場合は教師としての本人の技能・適性と関連付けられ、学習した結果である知識・能力の欠陥に帰せられるのに対し、ネイティブスピーカーの場合はホンモノに生じた偶発的なもの、個人的ヴァリエーションと見なされるからではなかろうか。またネイティブスピーカーとは異なり、日本人教師は学習者にとっては越えることのできるライバルでもある。

4.2. 「ホンモノ」の外見

ネイティブスピーカーは、学習者にとって存在そのものが異文化である。見るからに「ホンモノ」であり、その外見によっても学習者の好奇心を刺激し、異文化に対する興味を起こさせるという点で、スタート地点に立ったときからすでに有利である。一挙手一投足、発する情報の一つ一つが興味と解釈の対象となる。

ただし、世間や巷の語学学校が好んで採用するのは、ただのネイティブスピーカーではない。日本人受講者があこがれる、いわゆる「西欧人的」外見をしたネイティブスピーカーなのである。²⁰

4.2.1. 視覚的な慣れ

しかし、大学では少し様子が違うようである。「ネイティブスピーカーの授業」というだけでは学生の関心を引きつけ、学習動機を誘い出すだけの力を発揮しなくなっているらしい。ネイティブスピーカーの授業は単位取得上負担が大きいことや、他のことで忙しいという学生の計算も関係しているようである。また履修しても、平気でサボる、宿題をやってこない、反応がない、寝ている一などは、ネイティブスピーカー教師からも聞こえてくるボヤキである。世間では外国語学習がまだ「お稽古文化」(関口, 44)の様相を強く呈しているのに対し、大学の中では、無事通過するための単位取得手段の一つでしかなくなっている側面もあるようである。

別の角度から考えれば、外国人の姿を目にする機会が増えた現在、メディア等を介して特に登場する比率の高い西欧人に視覚的になじむうち、風景の一部のように日常化してしまい、そのためにかえって関心が削がれている面もあるのではないだろうか。また、外からの過剰な情報に流されて何となく理解したような気になり、自ら能動的に真の意味での関心を抱くことのないまま表面的なレベルにとどまり、結果的に溝が深まってしまう、つまり自分とは無関係な傍観の対象と化してしまう危険性もあると思われる。メディアが飽きずに同じ映像や音声を幾度でも繰り返し、麻痺するほどに提供することを考えれば、その影響は無視できない。

4.3. 外国語に対する公平・柔軟な態度、自然な距離を

ここでいま一度、外国語能力もまた社会に数ある技能の一つにすぎず、それ以上でも以下でもないこと、そして学習者がどう使うかでどちらにでも転ぶものであることを改めて意識する必要があるのではなかろうか。大学の外国語教育では、受験までの英語学習によってしみついたトラウマを取り除いて現実的なレベルに引き寄せることが課題であろうし、社会もまた、外国語に対して自然な距離と公平な態度を持てるまでに成熟する必要があるだろう。しかしそれは、小学校の段階から全員が英語を学習することですぐに解決するようなことであるとは思われない。むしろ、外国語学習者がネイティブスピーカーを基準とし、相手にどう受け止められるかを怖れ、相手に合わせなくてはとばかり考えてきた、その態度の方に問題がある。

鈴木孝夫は「これまで日本では『国際理解を深める』という、とにかく狭い島国に住んでいる日本人が陥りやすい、偏狭なものの見方、考え方を脱するために、広く外国のことを知るのだというように、私たちが相手のことを知るほうだけが重視されてきました。しかしこれからは日本の姿を、機会あるごとに相手に知らせ、場合によっては相手の蒙を啓くという積極的な行動に出ることも、国際相互理解を深める上での、大切なことだという認識が必要です」と説き(鈴木孝夫「日本人はなぜ英語ができないか」、153)、また「日本人は今こそ他者の眼、とくに欧米人の目を通して自分を見る長年の癖から抜け出る必要があるのです。」と述べているが(同、160)、このような歪み・

偏見を正し相対化していくことも、今後の外国語教育の重要な役割の一つであると言える。

4.4. ネイティブスピーカーと日本人教師の共同作業

筆者はこれまで、日本各地のドイツ語のネイティブスピーカーの本音を耳にする機会があった。そして、実際には彼らと日本人の同僚たちとの間に、想像するほど個人的なレベルでのコンタクトが育っていないことにいつも驚かされてきた。親しそうに見えても、現実には表面的なつきあひにとどまり、本音を語り合うまでに至らないことが多いというのである。また、職場ではネイティブスピーカーと日本人の役割分担が固定してしまっているため、内政不干涉、実はすれ違いになっていることも多い。このことは結果として互いへの無関心、そしてそれぞれが抱えている問題のありかを理解しあえないことにつながる。

これは当事者にとってはもちろん、ドイツ語教育にとっても、また学習者にとっても大きな損失であると思う。日本人とネイティブスピーカーとではおかれている状況も勤務条件も異なるため、同じ土俵に立って話し合うことは決して容易ではない。しかし、ネイティブスピーカーと日本人スタッフが問題を共有し、それぞれの特性や利点を尊重して活かしあひ、また互いのハンディキャップをカバーしあうことが、結局は日本における日本人学習者に適したドイツ語授業の模索へもつながってゆく。

4.4.1. 異文化トレーニングとしての共同作業

その意味で、日本人教師・ネイティブスピーカーのどちらにとっても、共同の催しに参画することは、きわめて実践的かつ集中的に「異文化トレーニング」を経験できる機会である。たとえば、筆者が身近に経験した形としては次のようなものがある。²¹

- 1) 「ドイツ語講座」：短期間のドイツ語インテンシヴコースを複数のネイティブスピーカーと日本人が共同で企画運営、開催するという形の催しに何度か参加したが、すべてを直接の話し合いによって決定し、協力・調整しながら作業しなければならない。仕事の進め方、話し合いなどの異なったスタイルが直にぶつかり合い、擦り合わせが必要となるという意味で、

始めから終わりまで異文化トレーニング実践の場である。

- 2) 「チームティーチング」：教案・教材の準備段階から実施にいたるまで細かな打ち合わせが必要であり、さらに授業においては常にパートナーとの呼吸を計りながら動くことが求められる、より密度の濃い共同作業である。日常的にネイティブスピーカーと日本人の共同作業として最も実現しやすいように思われるが、負担の大きさ、制度などの制約がネックとなり、実際には意外に実施されていない形態である。
- 3) 「セミナー」：たとえばドイツ語教員を対象とした大小の教授法関係のセミナーでは、日常互いにコンタクトのない各地の日本人とネイティブスピーカーが多数一堂に会し、直接言葉を交わして経験や意見を交換しあうことができる。互いの本音や実情を知るには格好の機会である。

4.4.2. ネイティブスピーカーも日本語力を

さて、上記のような共同作業の際にいつも少し気になるのは、使用言語がドイツ語に偏るという現象である。このことはあまり話題にされることもなく、またドイツ語教師であればドイツ語が自在に操れて当然と言われれば反論しにくい、それはあくまでも理想にすぎない。現実にはドイツ語での議論に慣れているネイティブスピーカーがリードするかたちとなり、テーマについて議論を尽くそうとすれば、非ネイティブスピーカーが少なからぬハンディと負担を背負うかたちになりやすい。これは、あまりフェアな関係とは言えないのではないだろうか。言うまでもなく「不明な点があればいつでも中断して下さい」というのが西欧式だが、日本人が実際に発表者・発言者を遮って発言している場面に筆者はあまり遭遇したことがない。結果的に本来話し合いであるべき場に日本人側の多くが「聴衆」として、あるいは語学研修のような姿勢で参加している印象を受けることがよくある。個人的に話してみると、それぞれに様々な表面化しない意見を持っているにもかかわらずである。話し合いに参加するスタイルが文化によって異なる以上、どちらかに合わせるというのではない中間的なスタイルを試行錯誤する余地が大いにある領域であると思う。

日本人教師は、ネイティブスピーカーに対して、日本や日本人などについて

て色々と情報を提供する役目も担っている。これもドイツ語力を要求される仕事である。しかし日本人側でことごとく先回りして、常にネイティブスピーカーのお世話役・通訳を演じる必要もまたないのではないかと、とも考える。ドイツ語教師として来日するネイティブスピーカーは成人である。彼ら自身の前提から出発して、それぞれのプロセスで日本という異文化を経験することが、日本での彼らのドイツ語教師としての活動のベースとなるはずである。無論これは、ほったらかしにしておくという意味ではなく、適度の距離を保つという意味である。実際には日常的にコンタクトをとっていなければ、相手にとってどの情報が必要か、また過不足ない情報量がどれほどかの判断はつけられない。

しかし、だからこそ採用時の条件としてある程度の日本語能力を（身につけることを）ネイティブスピーカーに対しても求めてもよいのではないだろうか。ドイツ語の通じない一般の日本人ともある程度接触できるだけの基礎知識を持つことによって、日本人教師との共同作業もさらに突っ込んだものとなることが期待できるからである。その意味では、最近日本語を流暢に操るネイティブスピーカーが増えてきていることは歓迎できる傾向である。

4.5. 日本人と日本人

ここで忘れてはならないのは、残念ながらネイティブスピーカーのほとんどに限られた期間しか日本での教育活動に従事しないことである。したがって、連続性と一貫性を作り出すためには、日本人教師が主導権と最終的な責任を持つことが不可欠となる。

しかし同時に、あるいはそれよりも前に、授業という営みそのものが依然として他者を介入させない閉鎖的なテリトリーであること、また、(制度上の制約もあるが) 日本人教師の間では授業実践に関わる共同授業そのものがまだ例外的であると言ってもよいことを考えると、日本人教師相互の率直な話し合いをどう成立させていくかが一番の課題であるかもしれない。

5. 教室での異文化経験のために

5.1. 身近なドイツ語圏から

身近にある一見「陳腐」「散文的」と思えるものにも、意外な背景や関連が隠れていることがよくある。自分で関係を意識しようといまいと、学生たちの周辺にも、それぞれにドイツ語圏との直接間接の接点が必要いくつかはあるはずである（持ち物、趣味、経験……）。「異文化」と大上段に構えるまでもなく、日常生活の中から小さな実例を授業の過程で拾いあげ、より大きな関連に入っていくきっかけとして利用することは可能である。ドイツ語の授業のメインはあくまでもドイツ語である。したがって、知識の講義としての異文化学習ではなく、言語の背景にある「見えていない」関連に注意を喚起しながら、実際に異文化圏で「生活している人間」が少しでも身近に感じられるようになることを目指したい。²²

5.2. ニューメディア

異文化をバーチャル・リアリティーとして現前させられるニューメディアの導入によって、外国語教育の飛躍的な改善が期待できるという論調がよく見られる。近々インターネット経験者が教室の大半を占めるようになり、外国語の授業がニューメディアに依存する度合いもこれに比例して高くなっていくに違いない。しかし、限られた時間内ではニューメディアも万能ではないことや、サポートし補うものではあっても、直接の対人コミュニケーションの代替品とはならず、似て非なるものであることは肝に銘じておく必要がある。新しい機材は便利な半面、手間もかかる。「ニューメディアなくしては実現不可能なことは何か」を十分に検討した上での投入でなければ、単に目先の新しさのために時間と経費、そして労力を徒に費やすことにもなりかねない。むしろバーチャル・リアリティーによって損なわれていく本来の「現実感」を回復するためには、オーソドックスなメディアとの効果的な組み合わせこそ、現在我々に与えられている重要な課題であると思う。

5.2.1. 双方向性

音声テープや写真、ビデオなどを、背景・場面についての簡単な情報以外は与えずに提示した場合、学生の反応は、①アンテナを立てている状態(入っ

てくる情報を手がかりとし、知識や経験、想像力を総動員して連想・推理を働かせながら状況に入っていこうとする。「あ、わかった！」部分に興味と喜びを見出し、さらに理解を深めることをめざす。自分の仮説を修正する用意がある。）と、②アンテナを畳んでいる状態（「説明や訳が与えられないから何を言っているのか分からない」と、付随情報から自ら判断・理解する試みを放棄する受身の姿勢）の二タイプに大別できる。①のタイプは手がかりを自ら探し出して組み立てていこうとする。問題は、黙って座っていれば、全て与えられるものと思っている②のタイプの学生であるが、これも彼らなりの「反応」である。今度は教師が自分のアンテナを鋭くし、彼らからの反応を表に引き出し、連鎖的な動きを誘い出す工夫をすることが必要となる。

また現在では、様々な情報源との直接のコンタクトがホームページや電子メールを介して可能となり、単に情報を受信するだけではない双方向的なやりとりが、さらに容易かつ迅速にできるようになった。授業で活用する際に重要な利点は、相手からのリアクションが期待できること、そしてその成否はあくまでも学習者自身が作成し発信したドイツ語のメッセージ、すなわち「こちらからの働きかけ」にかかっていること、つまりフィードバックが直接発信した本人に目に見える形で返ってくる点である。

5.2.2. メディア・リテラシー

メディアによって伝えられる異文化像はどこまで「正しい」か。絵や写真、映像などは、すべて現実をある特定の視点から切り取ったり加工したりしたものである。巧みに編集・合成されたものが氾濫する今、メディアからの情報を鵜呑みにせず批判的・選択的に受容し、必要があれば判断を保留できるだけの能力を身につけることが、授業ではもちろん、実生活においてもますます必要となる。また、どれほど技術的に優れた新しいメディアであっても、背景にはかならず生身の人間がいることも覚えておく必要がある。

今後、メディア・リテラシーも教師に必要な重要な能力の一つとして求められるてはなるまい。教師にとってのその方面の訓練の機会が開拓されていくこともぜひ望みたい。

5.2.3. 教材の挿絵・イラスト

視覚情報は即座に目に飛び込んでくる。また、その受容は見る者の経験や所属する文化の影響を受ける。教材のオーソドックスな構成要素、いわば「旧メディア」である挿絵には、単なる「飾り」や「埋め草」程度の役割しか与えられていないことが多い。しかし、手軽に用いられ、どこにでもあるものであるだけに、その影響もまた小さくはないはずである。理解を妨げたり、誤解を誘発したりするようなものを訂正・除去する慎重さが求められるべきだが、残念ながら積極的な動きはあまり見られない。コミック・劇画で多用される独特の情動表現や日本的モチーフなどがまぎれこみ、教材のドイツ語圏文化と奇妙に干渉しあっていることもしばしばである。挿絵やイラストは副次的なものとなみなされやすいのだろうか、独自のメッセージを発する独立したメディアであるにも拘らず、「真面目に」検討すべき対象とみなされていないきらいがある。

増えこそすれ教材から消えることは考えられない以上、せめてもの自衛策として、教師が選択眼とメディア・リテラシーの感覚を養い、誤りや疑問のある個所の扱いに細心の注意を払うほかない。しかしまた、逆手にとって「文化比較」の材料として、つまり学習者のメディア・リテラシーを刺激する素材として活用することも可能である。この場合、対象の解釈や正誤の判断に際しては、ネイティブスピーカーと日本人との共同作業が非常に有益である。むしろ、互いの文化理解に積極的に活用できる領域であるとも言える。

6. 「教室」だからこそ可能なことを

教室では、限られた期間、複数の人間が時間と空間を共有する。異なる経験と背景を持ち、さまざまな見方や考え方をする人間が社会に共存していることを、頭で理解するだけでなく、実感することができる場でもある。技術の発達に伴い、教室での授業も他の形態にとって替わられてゆく可能性があるが、基本的には教室の「生身の人間」が対面できる場であるという機能は残されていくのではないかと筆者は考えている。「教室」には、強制的に集められ、隔離されるあまり居心地のよくない空間という否定的なイメージも

ついてまわっているが、人間が物理的にはどこにいても互いに通信可能となった現在では、むしろ逆に、「生身の他者どうし」が一定の時間空間を共有し、たがいの存在を意識できる「場」としての教室の機能と可能性を見直すときがきているのではないか。

6.1. 対面販売

もしも従来のような形での物理的な空間としての「教室」がこれからも存続するとすれば、「生身の人間」どうしでなくてはできないこと、これがその一番重要な役割となっていくだろう。通信手段を介した、通学を要しない独学自習の可能性が広がりを見せている現在、学習者たちと教師が同じ時間と空間を共有することができる教室での授業においてしか「対面販売」できないものを、改めて考え直す必要があると思う。

ここで鍵となりベースとなると考えているのは、教室でたまたま出会った個人と個人の間に生まれるコミュニケーションである。決して快いことばかりで満たされているわけではない、個人間のごく具体的なコミュニケーションである。時間や空間の制約を受けない間接的コミュニケーションが直接的コミュニケーションにとって替わろうとしている時勢には逆らうようだが、²⁴ あえて学生たちを、生身の人間として知り合い、好奇心と関心を抱きあう方向へ誘い出したい。

6.2. 複眼性・同時性

教室に集えば学生たちが誰とでもすぐ仲良くなる、これはもちろん幻想である。筆者が口頭での発言の代りにしばしば筆記を求め、書くことを学生の発信の中心的手段としていることは、「3.5.『書く』作業の再発見」以下の項で述べた。紙が媒介となって間接的な意見交換が可能となり、いわば掲示板か伝言版のような働きをする。クラス全員の「作品」を一覧にして配布すると、学生たちは他の学生たちの書いたものを読み、発想や考え方の面白さや意外性に感心したり、驚いたり呆れたりしてすぐに反応を示す。互いにコメントしあう姿も見られる。教師もその場に加わる。

そのようなインフォーマルな形での反応が、その場で音や空気として互いに直接に感じ取れることは、実は思いのほか大切なのではないだろうか。同

じ対象・素材を用いても、人によって全く異なった視点からの見方や切り口があり、さまざまな連想や文脈が生じうることが、小さな規模ではあっても実感される。そして自分の見方・考え方が比較によって相対化され、さらに展開すること、これが眼目である。メディアと接する手段が個人化しつつある現在だからこそ、複数の人間が集まる教室という場が、複眼的な見方を共有できる空間として機能し始めるのではないかと思う。

7. interkulturell ⇔ intrakulturell ⇔ interpersonal

文化と文化の間の interkulturell な相互作用、ある文化の中での intrakulturell な相互作用、そして個人と個人の間の interpersonal な相互作用、この三つのレベルでの相互作用は、互いに絡まりあいながら、映し出し合う関係にある。そしてその基盤に常にあるのが、個人対個人の相互作用である。

外国語の授業では、なじみが薄い異質なものに遭遇ことは言ってみればあたりまえのことである。文化間の差異と同時に共通性を発見し、それと同時に、同一文化の中での均質性や違いもまた相対的なものであることに気づく。また一方では、クラスという、一見均質に見える集団の中にも、自分とは見方や価値観、考え方の異なった人間が多数存在することを改めて知る。このことを多少なりとも直に意識できるのが、見知らぬ者どうしが一時的に集まる「教室」という場なのではないだろうか。

くりかえしになるが、間接的なコミュニケーション、代替コミュニケーションが技術的にいくらかでも可能になっていくように見える現代では、むしろ教室が、個人と個人が「匿名」「覆面」をはずして、三次元の肉体を持った五感で捉えられる姿で、本名・素顔で登場するという直接性・現実性を取り戻す場になっていくのではないかとすら思われる。そこにあらためて学校の存在の意義・新しい可能性を見出す糸口を探することができるのではないだろうか。²⁵

異質な存在を知ろうとする態度、すなわち異文化コミュニケーションへの第一歩は、足元のコミュニケーションを考えること、つまり教室の中でのコミュニケーションからも始められる。楽観的にすぎると言われるかもしれない

いが、その積み重ねがひいては「差異」に対する健全な態度を持つこと、すなわちそれが「差別」の対象ではないことを知ることに繋がっていくことを期待したいのである。

*本稿は、2000年3月27日―31日にオリンピック記念青少年総合センター（代々木）にて開催された「第5回ドイツ語教授法ゼミナール」（テーマ：Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht）において、筆者が行なったドイツ語の口頭発表 „Interkulturell im monokulturellen Unterrichtsraum – ob und wie?“ をもとにし、日本語で加筆修正したものである。

参考文献

- ・稲垣忠彦「教室からの教育改革―同時代との対話」（評論社 2000）
- ・江淵一公編「異文化間教育研究入門」（玉川大学出版部 1997）
- ・塩澤正「1000語で駆ける英文Eメール講座 効果的なEメールの書き方28のポイント」（アルク 1999）
- ・鈴木孝夫「日本人はなぜ英語ができないか」（岩波新書 1999）
- ・鈴木佑治・吉田研作・霜崎實・田中茂範共著「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）
- ・関口一郎「『学ぶ』から『使う』外国語へ―慶応義塾藤沢キャンパスの実践」（集英社新書 2000）
- ・田口雅子「日本語教師のカルチャーショック」（南雲堂 1994）
- ・竹内洋・徳岡秀雄編「教育現象の社会学」（世界思想社 1995）
- ・田中一「さよなら古い講義 質問書方式による会話型教育への招待」（北海道大学図書刊行会 1999）
- ・東京大学公開講座 46「異文化への理解」（東京大学出版会 1988）
- ・東後勝明
- ・デーヴィッド・マツモト著／三木敦雄訳「日本人の国際適応力」（本の友社 1999）
- ・八代京子・町恵理子・小池浩子・磯貝友子「異文化トレーニング ポーダレス社会を生きる」（三修社 1998）
- ・安岡高志・滝本喬・三田誠広・香取草之助・生駒俊明「授業を変えれば大学は変わる」（プレジデント社 1999）
- ・蘭千壽・古城和敬編、「教師と教育集団の心理」対人行動学研究シリーズ 2

(誠心書房 1996)

- ・和光大学授業研究会「語り合い見せ合い大学授業」(大月書店 1996)
- ・早稲田大学文学部情報化検討委員会「インターネットで変わる英語教育」(早稲田大学出版部 1998)
- ・中津燎子「なんで英語やるの?」(文春文庫 1978)
- ・阿部謹也編「私の外国語習得法」(中公文庫 1999)
- ・エレン・ピアトリストク／ケンジ・ハクタ「外国語はなぜなかなか身につかないか」(新曜社 2000)

- 1 アジア圏の言語を対象とする場合には、外観と言語の一致という点ではまた別の問題が生ずることが予想される。
- 2 と言っても、もちろん教師はネイティヴスピーカーの方がよいという意味ではない。このことにも後でふれる。
- 3 テレビで、若者たちの常識をテストしてその見当外れの回答を面白がるコーナーにときどきお目にかかるが、授業においてもそれに似た場面を経験することは稀ではない。一例を上げる。一年生に、現在のドイツ連邦共和国の国境・州境、周囲の国々、およびベルリンの位置が印刷された図を渡し、旧東独と旧西独の境界線を記入することを求めてみたところ、正解はほとんどなく、ありとあらゆるバージョンが登場した。また周囲の国々の名前についての知識も非常に曖昧なものであった。
- 4 藤本純子「学生の私語と沈黙にどう応えるか」(ドイツ語教育 1992, ドイツ語教育編集委員会／Goethe-Institut Tokyo／Goethe-Institut Osaka 発行, 130-146, 1992) を参照。
- 5 むろん今の学生が全てそうだというわけではない。また、一人の学生が常に同じ行動パターンをとるとは限らない。現実はいより複雑であり、いわゆる「古典的」反応と、以前は少数派・例外であったものが入り混じって現われる。ただ、少数派であったタイプが目立って増え、かつどこにでも見られるようになってきていることは確かであろう。
- 6 半面、教師自身に興味を持って取り組みエネルギーを注いだ対象に対し、同様の姿勢を学習者にも無意識に期待・強要してしまう危険性も常に意識している必要がある。
- 7 筆者はむしろ、授業でネイティヴスピーカーのように自在にドイツ語を操れないことを長い間日本人としてのハンディと感じていたので、実は母国語で学習者と話せることの大きなメリットには、ネイティヴスピーカーから指摘を受けて初めて気がついたと言ってよい。ネイティヴスピーカーの、基本的にドイツ語しか使えないことの不自由さ、また学習者の(ノン・パーパルな側面も含む)反応を読むにあたっての確信のなさに比べ、母国語で直接キャッチできることのメリットは大きく、教師にとって多大な労力と時間の節約になっているはずだというのである。
- 8 実際、本稿のもととなった口頭発表をドイツ語で行なったときには、質疑応答の際にも、またプライベートなレベルでも、「日本人教師がそのようなホンネを抱いていたとは

意外だ」という趣旨の反応がネイティブスピーカーの側からあり、これにはむしろ筆者自身も驚かされた。

- 9 逆のケース、つまりある程度不自由なく日本語を操る外国人に対する日本での反応によく見られるこわばりを考えてみるとわかりやすい。個人的な距離がある程度縮まるまでは、特異な現象を見るような眼差しや必要以上の敬意・賞賛が先にたち、なかなか対等な日本語の話し手として自然に相手と接するまでに至らない。「ヘンなガイジン」はまだ死語ではないのである。
- 10 ただしこの例について補足すれば、学習者の日本語のセンスや想像力の不足も一因であるが、多くの教科書が „du“ を一律に「君」という日本語に置き換えてしまっていることも、不用意な誤りを誘発する結果を招いている。
- 11 筆者がドイツの知人から聞いた、日本人留学生たちが該当する語を知らずに実際に使った言い換えの例に、 „Ei wie Auge“ (目のような卵=Spiegelei 目玉焼き) „Schachtel für tote Menschen“ (死んだ人間のための箱=Sarg 棺) がある。話し手の意図は、文脈の助けも得て聞き手に即座に理解され、コミュニケーションの実用に役立っただけでなく、年月を経てもその場面とともに聞き手の記憶に残っている。
- 12 実際に作業の過程で生まれた創造的な「誤り」は、修正を兼ねて、積極的にその内容を楽しみながらフィードバックすることができる。(例えば、筆者自身何度か目にし、ネイティブスピーカーからも幾度か聞いたことのある例: „spielen“ を日本語の「遊ぶ」と同様に使い、「恋人と遊んだ」のつもりで „Ich habe mit meinem Freund gespielt.“ と言うと、実際には「弄んだ」という意味になってしまう、など)
- 13 そのときの学習者の動きは、ほとんど条件反射に近い。消しゴム片手に作業し、教師が声をかけると、言われたことの内容を考えるより先に何か誤りを指摘されたものと思い、慌てて消そうと反射的に手が動く。教師の問いかけを理解し、自分が一度書いたものを見直し、内容的に納得した上で生じる行動ではないところに問題がある。
- 14 筆者の小さな試みを一つ紹介する。たとえば「命令文」では、与えられた平叙文を命令文にする書き換え問題が定番だが、あまり面白い作業ではない。そこで動詞の形のみ簡単に説明し、すぐに、かつて自分が周囲の大人によく言われたことをドイツ語の命令文でそれぞれ書いてもらう。登場した多種多様な命令文を修正もかねてまとめると、立派なサンプル集・練習問題のものが出来上がる。何より、内容が彼らの実感に即していて面白い。ピックアップ・分類の仕方次第で、後々の授業でも形を変えては練習や作文に活用でき、さらに成長させていくことのできる、そのクラスだけのコレクションとなる。
- 15 規定の語を練習に用いる代わりに、自分の辞書から好みの語を拾い出してくるだけでも、作業は学生それぞれが持つ世界と何らかのつながりを持つようになる。「選ぶ」過程で各自の個性や好みなどが入り込むからである。例えば名詞の格変化の練習でこの方法をとると、単数形のみ／複数形のみで用いられるもの、外来語、抽象名詞、また、特定の文脈やジャンルに関わる語だけを拾い出すなど、教師が指示を与えなくとも、各自がそれ

それに何らかのルールを作りながら作業を進め、自分なりのまとまりを作りあげていく。また、探す過程でいわゆる「例外」に遭遇して首を傾げるのも大切なステップである。先に教師からすべて説明を受けてしまっている場合よりも、自ら違うバリエーションもあるらしいことに「気づく」プロセスが入ることで、実感として記憶に残りやすくなる。

- 16 「(……) 人間のコミュニケーションの基本としての「知」の世界は、決して難解な文章ではなく、ごく日常的なキーセンテンスで展開しうる(……)」 「だが、若者に限らず、外国語の学習者の知の環境、学習動機は、かえって基礎単語、基礎表現でこそ、その真髄となる部分が伝わる。」 (関口一郎, 『「学ぶ」から『使う』外国語へ』 91)

- 17 「『コミュニケーションのための外国語』とは、極言すれば、『自分とその環境について語る外国語能力』と言えるだろう。話し相手を除外して、『自分と自分の環境』としたのは、自分自身について語る能力がある人間は、当然相手が語ることを十分に「理解」できるからである。」 (同上, 87)

ある医大の二年生からの感想の中に、コメントをしばしば求められたことに対して、ドイツ語で書くことの大変さをばやく声と並んで、「自分が何を考えているかがはっきりわかっていないと書けないことがわかった」「大変だったが、色々考える機会を得た」またさらに具体的に、「今つきあっている彼女とのことを考え直してみる機会を得た」などの反応があった。

大人数クラスでの、コメントを介しての学生たちとのコミュニケーションの活用については、他教科での様々な実践にも学ぶところが多い。(田中一, 「質問書方式による会話型教育」 参照。)

- 18 ただし、ドイツ語・日本語自体の誤りに修正を加えるという形での間接的な誤りの訂正は行なう。また、氏名は掲載しないが、教師の方では把握しているので、その意味では自分の発言に対する責任も求めているわけである。

- 19 教師が日本語が通じるネイティブスピーカーであるかどうかによっても、学習者の反応には様々な違いがでてくるのではないだろうか。

- 20 あっという間に茶髪・金髪が日本の若者の標準的な(?) ファッションの一部となってしまった現在、外見の問題は、教室で異文化を考えてみる上で身近なよい出発点となるかもしれない。詳しく調査したわけではないが、必ずしも西欧人を真似ているという気持ち当事者たちの意識にはないらしいことに興味を引かれる。

西欧人的外見が日本で大きな役割を果たしていることを示すエピソードは多い。ある国立大が実施したドイツでの夏期語学研修の例であるが、教師にドイツ育ちの韓国人がいたところ、参加した学生から「これでは日本で習っているのとあまり変わらない」と言う声が出たそうである。また日本のある大都市のYWCAでは、受講者から「日系アメリカ人と話していると英語を話しているような気がしない」というクレームがあったという。(いずれもそれぞれの関係者から直接聞いた話である。) 外国人のうち、英語教師のアルバイトで真っ先に売れていくのは、国籍を問わず見かけが欧米系の金髪碧眼であると

いう話のある日本語教師も挙げている。(田口雅子「日本人教師のカルチャーショック」107 ff.)

- 21 筆者が関わった事例として、甲子のインターウニゼミナールにおけるチームティーチング、北海道大学におけるインテンシブコースがある。それらについては以下の詳細な報告を参照。
 - ・江口豊／Sigrid Holzer-Terada 編「ドイツ語インテンシブコース'97 年秋―外国語能力開発の新しい道筋。Intensivkurs Deutsch Herbst 1997. Neue Wege zur Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz)」(言語教育研究会報告資料集 5, 北海道大学言語文化部発行, 1998)
 - ・Annedore Hänel／藤本純子「Wie Hund und Katze…… 甲子のインターウニゼミナールに参加して」(ノルデン 34 号, 127―145, ノルデン刊行会, 1997)
 - ・藤本純子「ドイツ語授業活性化の地域的な試み―北海道大学 Arbeitsgruppe DaF による『ドイツ語インテンシブコース』Intensivkurs Herbst 1997/Intensivkurs März 1999」(北海道大学文学部独語独文学科研究年報 26 号, 84―100, 北海道大学ドイツ語学・文学研究会, 2000)
- 22 余談になるが、1998 年夏に参加したゲーテ・インスティトゥート(ドレスデン)主催の「Landeskunde」に関するドイツ語教員研修は、グループ毎のフィールドワークとそれについての発表で締めくくられた。参加者がそれぞれに設定したテーマは、政治、経済、教育、宗教など大きなものばかりだったが、主催者が後に語ったところでは、むしろ身近で „banal“ な小テーマ(例えばドレスデン伝統のケーキ „Eierschecke“ の由来の調査など)から出発して調査のプロセスで歴史的・社会的背景に至る、という順を想定していたと言う。
- 23 ドイツ語の授業における絵・イラストなどの活用法については、教師用のすぐれたワークブック Dominique Macaire/Wolfram Hosch: Bilder in der Landeskunde. Fernstudieneinheit 11, Langenscheidt 1996. とこの書についての筆者の書評(ドイツ語教育 4, 日本独文学会ドイツ語教育部会 1999 所収), ならびに Theo Scherling/Hans-Friedrich Schuckall: Mit Bildern lernen, Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. Langenscheidt, München 1994 (3. Aufl.) を参照。
- 24 「直接」と「間接」については、語弊があることは承知している。インターネット・電子メールなどによって、これまでに存在しなかった時空を超えた直接性ともいえるべきものが生まれていることもまた確かだからである。
- 25 解剖学者の養老孟司は、「テレビ世代」について「(……) 実際の世界とのいちばんの相違は、テレビの中の世界の動きは、子ども自体の行動にいっさい関わりがないということなのである。／そういう世界に長く子どもが浸かっていると、なにが起るか。実際の世界をテレビの世界のように見る技術が、上手になるはずである。なにが起っても、それは自分には関係がない。そういう態度をとりやすくなるはずである。脳にそういう癖がつ

くといってもいい。」(養老孟司「異見あり」より「現実感が欠如したテレビ時代の『脳』」140)とのべ、さらに「今の若者を見ていると、それがさらに進んだのではないかという疑いが生じる。大学の授業でも、私語は多いし、授業中に平気で教室を出入りする。机の上に飲み物の缶が置いてある。こうした態度は、若者が授業をテレビだと思っていると見なしたとたん、よく理解できる。テレビの前なら、おしゃべりも出入りも、飲み物を飲んでも、それで当然だからである。テレビから教師が突然出てきて、コラお前、態度が悪い、などと怒るはずがない。」(同上、141)と続ける。授業中にそういう姿を実際に目のあたりにしている筆者には辛くなるほど実感を伴う描写であるが、これが現実である。

「こういうことは一時の流行現象ではない。テレビの世界は、もはや人間社会から抜くことはできないからである。それなら教育とは、いつてみれば「古典的な」現実感を子どもにどう植えつけるか、ということになる。このあたりを、よく考えてみる必要があると思う。」(同上、141 ff.) ドイツ語の授業にとってもまた、この「『古典的な』現実感」をどのようにすれば得られるのかは今後の大きな課題になると考えている。