

新教授法と日本語教育

ドイツ・ヤポニクムにおける実践と応用

村井卷子*, ピナウーサトウ ハイケ**, 佐藤和弘***

キーワード: 新教授法, 全脳教育, サジェストベディア, ジェスチャー, アルファ波

要 旨

ドイツ・ノルトライン・ウェストファーレン州立日本語研修所「ヤポニクム」では、伝統的教授法の中に新教授法を取り入れ、新しい語学教育を目指している。従来の知識中心の左脳偏重教育から、頭だけでなく全身を使用する全脳教育を目指す。

新教授法においては、まず全身を使う学習として、教師が口頭で与える命令に対し、学習者が全身で反応する TPR がある。発音練習では、身体の緊張と弛緩を利用した音の生成を「身体リズム運動」で機能的に発音指導できるものとして VT 法がある。「リラックス練習」は、人間の脳と音楽を聴くことによって生じるアルファ波の関係を外国語学習に応用したものである。また、サジェストベディアコースは人間のもつ潜在能力の開発・活用を目指したものであり、その教授法には未知の可能性が潜んでいる。

アンケートの回答から得た学習者のこれら新教授法についての反応は、肯定的な意見とともに否定的意見があるが、否定的なものに関してはその教授法のもつ意義が正しく理解されていないことから出てきたものが多い。新教授法を用いる際は、教師・学習者間のこれら新教授法に対する相互の理解が前提とされる。

1. はじめに

「外国語を勉強するのは楽ではない」というのがこれまでよく耳にされてきた常套句であるが、本当にそうであろうか。たしかに認知的理解のみが強く要求されたこれまでの学習においては、そのような面が強くあったといえよう。しかし、ことばは楽しく、苦痛なく、自然と学べるものではないのだろうか。たとえば、0 歳児が将来母語となることばを自然に身につけていくように、たしかにこどもの時期をすでに通り返してしまっている成人にとっては、「こどもがことばを学ぶ」ように「外国語」を学習することは困難であろう。しかし、それはなぜだろう。そこに

* MURAI Makiko: ノルトライン・ウェストファーレン州立日本語研修所「ヤポニクム」講師。

** Pinnau-Sato Heike: 同研究助手。

*** SATO Kazuhiro: 同講師。

は何かしらの抑制がはたらいているからではないか。このことばの学習の障害となっているものをいかに学習者から取り除いていくか、学習者が外国語を学ぶときに感じる心理的不安をいかに少なくしていくか。そこには、いい教室風景があり、また活きたグループダイナミックスがあるう。

たとえば、学習者の心理的負担を取り除くために、「自己を変身させる」ことができよう。これまでの自分を忘れ、距離を置き、それと同時にこれまでの自分と異なったものとなる。日本語を学習する外国人であれば、日本人の名前が与えられ、同時に新しい職業を選択する。そのことによりこれまでの過去の自分から離れ、新しい自己の中で躊躇なく、また恥ずかしいという心理的抑圧なく教室内での学習に集中できる (Dhority 1986: 96-98, Baur 1990: 97-98)。

また、学習者の学習の仕方は一様ではないはずだ。視覚的に学ぶ者もいれば、耳から学ぶ者、そして身体を動かすことでより学習効果をあげることのできる者もいるだろう (Grinder 1992)¹。教師はこのような学習者間の学ぶ姿勢の相違にも配慮するべきだろう。

新しい教授法の実践はここから始まるのではないか。机にかしこまって向かい、教師の用いる黒板に集中するこれまでの授業では、言語活動のはたらきをみるかぎり、いわゆる知識中心主義の半脳教育が行われていたにすぎない。全脳を使った、つまり、頭だけではなく全身を使った学習方法が教師と学習者に求められている。

さて、新教授法という言葉が日本語教育界でも耳にされるようになってから久しいが、それがどのように授業に組み込まれ、応用され、生かされてきているか、また、その成果はどうかといった点について具体的な結果報告がまだあまりなされていないように思う。ドイツにあるノルトライン・ウェストファーレン州立日本語研修所「ヤポニクム」は、伝統的教授法の中に新教授法を取り入れ実践してきた研修所で、筆者は講師としていくつかの新教授法に直接携わることができた。

以下、ヤポニクムでの経験をもとに新教授法と呼ばれる何点かのメソッドを紹介し、また、アンケート²における学習者の声を通して、その学習効果と問題点について考察していきたいと思う。

2. 新教授法とその実践

新教授法と呼ばれるメソッドは数多くあるが、比較的日本でも一般的になっているのは TPR であろう。また、最近脚光を浴びている発音矯正法としてヴェルボトナル法がある。左脳と右脳を使った全脳教育も外国語教育の分野に応用されて久しい。以下、これら新教授法3点について個々に理論とその実践を交えながら検討していく。

¹ NLP 教育に詳しい。

² このアンケートは 1991 年 4 月から 1993 年 4 月の間に行われたものである。

表1は、これらの新教授法に対する当研修所のコース受講者から得たアンケートの回答結果である。

表 1 新教授法に対するコース受講者の感想

	TPR	発音	リラックス練習
大変良い	42	81	35
良い	18	17	12
普通	1	0	0
良くない	5	8	16
改善が必要	8	13	3
計	74	46	66

(総数 113 名)

表1からみられるように、受講者の関心は TPR がもっとも高く、評価も肯定的なもの(大変良い 56.8%, 良い 24.3% [% は回答者数に対するもの])となっている。リラックス練習がこれに続くが、TPR 同様肯定的評価(大変良い 53.0%, 良い 18.2%)は高いが、批判的評価(良くない 24.2%)も多くなっている。「発音」に関しては、アンケート回収総数 113 人において 46 人がこれに対して何らかの回答を与えたにすぎず、その評価もさまざまである。回答者 46 人中大変良いは 8 人で 17.4% とその比率は低く、良いは 17 人で 37.0% となっている。それに対し、何らかの改善が必要との意見が 13 人で 28.3% とかなり高い比率の結果が表われたことに注目したい。ではなぜこのような数値が表われたのか、以下教室での具体例を挙げながら考えていくことにする。

2-1. TPR (Total Physical Response): 全身反応教授法

米国の心理学者アッシャー (James J. Asher) が開発した教授法で、いわゆる口頭で発せられた命令に対して、「全身」をもって「反応」というところから Total Physical Response (全身反応教授法: TPR) と呼ばれている。

アッシャーは外国語習得過程は母語の習得と同じ過程をとると考え、ことばの発達の初期段階において行われる命令と肉体的反応が外国語習得において重要であるとする (Asher 1982: 4)。したがって、外国語を学習する際、その時期をまず経験しなければならない。発せられたことばが理解できることが、ことばを話すことにつながっていく。それゆえ、TPR においては以下 3 点が前提とされる。

1. 発せられたことばを理解することが、ことばを話すことより早く発達しなければならない。
2. 学習者が体を動かすことで、理解する能力が発達しなければならない。

3. 学習者に無理に話させようとしてはいけない。話しはじめるまでにはある程度の蓄積が必要である。

はじめは「立ってください。歩いてください。座ってください。」のような簡単な指示から始まり、次第に「右に立ってください。前へ歩いてください。Aさんの隣に座ってください。」のように、方向など順次文の要素を複雑にしていく。場合によっては、おおげさな身ぶりやジェスチャーなどによる非言語的情報の助けを借りながら、言語情報としての口頭で発する命令を学習者が理解していく。理解力が進むにつれて、非言語的情報量が減らされていき、最後には純粋に言語的情報に対して全身が反応することを目的とする。

しかし、人間のコミュニケーションにおいては言語的要素より、何らかの体の動き、ジェスチャーなど非言語的要素が大きな比重を占めることを考えれば、単なることばに対する体の反応という要素は最小限のものとならざるを得ないかもしれない。しかし、この教授法のもつその性質の柔軟性をおおいに利用して、どんどん外国語の授業に取り入れてほしいものである。

ヤボニクムの場合、上に述べられた3つの前提条件に従い、初日の授業はTPRで始められる。この第1日目のTPRで、教室用語を依頼形であるTE-Formを使って導入し、また通常授業の際に使用される基本語彙が導入される。例としては「窓を開けてください。」「ドアを閉めてください。」「鉛筆を取ってください。」から始まり、「赤い鉛筆を取ってください。」「机の上の赤い鉛筆を取ってください。」と文型を広げていく。学習者は基本的に耳から入る情報に対して反応するのであるが、日本語を初めて耳にする学生のために、教師がある程度手の動きや目線によるジェスチャーを使うこともやむを得ないだろう。経験からいうと、ある程度日本語学習歴のある学生以外は、最初TPRに教師の期待する反応を示せないようだ。しかし、クラスの中でほかの学生の動作をみたり、教室内から醸し出される雰囲気によって徐々に教師の指示を察する能力を身につけていく。何よりも学習者はリラックスした教室運営の中でTPRを行うことにより、客観的に日本語に触れる機会をもち、そこから得たインフォメーションをもとに実力以上の成果をあげられるようになる。

また、TPRをより効果的に行うためには、学習者のレベルとテキストの分量の加減を教師が見極める必要がある。ヤボニクムの場合、初日、2日目と各1時間ずつTPRが入るが、1時間集中し続けるということは学習者にかかなりの緊張感を要求していることになる。学習者のレベルをみて既習、未習単語の比率を随時調節したり、同じ文型を何人かの学習者に与えて文型を学習者の耳になじませるなどの配慮が必要であろう。

学習者の声を聞いてみよう。アンケートの意見としては次のようなものを得た。

- (1) 語彙を覚えるのにいい。
- (2) 聞き取りの練習にいい。
- (3) 文法・語彙の習得にとっても効果的である。

- (4) 楽しくことばが学習できる。
- (5) 記憶に役立つ。
- (6) 全感覚器官での学習になる。

などが挙げている。批判的な意見としては、以下のようなものがあつた。

- (7) 現実に即していない。
- (8) 文法の練習という意味においては文型が少なすぎる。
- (9) 同じ文型の繰り返して退屈するときがある。
- (10) 新しい語彙が出てくる際にときどき混乱することがある。
- (11) 落ち着かない。
- (12) 長すぎる。
- (13) 単なる遊びに終わってしまう。

通常 TPR は初級の最初の 150 時間において効果を発揮する (Asher 1982: 138-139) といわれているように、単純な文型導入に際し有効であるということがわかる。アンケートの回答 (8), (9) などはそうした実情の反映であろうが、それに関しては教師の工夫次第であろう。「A さんは本を取ってください。B さんはその本の上に鉛筆を置いて窓の前に行ってください。C さんはその間にコーヒーを飲んでください。」というようにそれ自身は単純な文型であっても、文を組み合わせたり、何人かの学生を組ませて行わせることにより、学習者は長文を聞き取る聴解力を身につけていき、また、チームワークを育てられるようになる。

授業が進むにつれて、学習者の間に単に受け身であることにあきたらず、発話への要求が生まれてくる。これはある程度蓄積のできた学生には当然の経過であろう。したがって TPR の意味を超えることになるかもしれないが、その応用編として後半学生が順番に教師役をすることも可能である。パッシブな立場からアクティブな立場への変化であるが、教師役をすることによって学習者は自分の日本語能力の伸びを確認できるようである。実際、教室での学習者の反応をみると、初期の段階においてすでに相手に指示・依頼できるということで、生き活きとコマンド役をこなしている。

TPR は基本的に学習者に発話を要求しないことから、学習者はリラックスして教室作業に参加でき、それがアンケートの回答 (1) から (6) にみられるような肯定的意見として表われたと思われる。しかし、(10), (11) にみられるように、頭に入ってこない、スムーズに反応できない学習者にとっては TPR はかえって混乱を招いたり心理的負担となる危険性がある。実際、そのような学習者にとって TPR は退屈なものとなり、不安を覚えたり、また、苦痛なものにまでなる。したがって、教師は学習者の反応をみながら、彼らの心理的な部分にまで細心の注意を払う必要があるだろう。ともあれ、TPR はかなり興味深い教授法であるといえる。次の課題としては、初級の前半において TPR で培われた潜在的語彙能力、発話能力をいかに後半会話能力に結びつ

けていくかである。

2-2. ヴェルボトナル法 (Verbo-Tonal Method: 言調聴覚法) による発音指導

ヴェルボトナル法 (VT 法) は 1950 年代半ばにクロアチア共和国のザグレブ大学においてペタル・グベリナ (Petar Guberina) 教授を中心に開発された (ロベルジュ, 木村 1990: 8)。もともとは聴覚障害者, 言語障害をもつ人々の発音矯正などの分野で用いられていたが, その後外国語教育, 音楽教育, 同時通訳の訓練など, さまざまな分野で発展している。

VT 法によれば, 個々の発音よりも, そのことば全体のもつリズム・イントネーションが外国語を話す際重要な役割を果たす (ロベルジュ, 木村 1990: 6) という。われわれが日本語学習者の日本語を上手だと感じるときは, 個々のことばの発音の正確さよりも, 全体の流れの中に, そのことばの響きの心地よさを感じているといえよう。われわれが外国語を学習し話す際, われわれが話す外国語は, 母語のリズム・イントネーションのうえにそのことばをのせて話しているにすぎない。外国語の音声を知覚する過程においては, 母語の音韻体系が重要な役割を果たしている。ドイツ人が話す日本語にはドイツ語独特の響きがあるように, つまり, われわれが外国語を聴き取る際, すでに習得している母語の音韻体系に基づいた音韻習慣に習って, それにもっとも近い音声成分を音声記号として聴き取る。それにより, 誤った発音が再生されることが往々にしてある。それ故, このような母語による音声への干渉の矯正が外国語学習にとっては欠くことのできないものとなる。この矯正は学習早期に行われるべきであり, ことばの学習はプロソディ (リズム, イントネーション, アクセントなど) の習得から始めるべきである。そのことにより, ことばの意味を早く把握し, また, 記憶することも容易になる。プロソディは自然なことばの聞き取りに重要であり, ことばの記憶にも重要な関わりをもっている。

ではどのようにしたら母語の干渉を最小限度に押さえ, 目標言語のプロソディを身につけられるだろうか。

VT 法では, そのために母語のもつプロソディを機器を用いて (ロベルジュ, 木村 1990: 176) 一度自分の中で分解する作業を行うと同時に, 目標言語のプロソディを全身でとらえる作業を行う。これは目標言語の特徴的な音を体を使って表現しようというもの (身体リズム運動) (ロベルジュ, 木村 1990: 115-136) で, 日本語の場合 5 つの母音, 特殊音, ドイツ人には難しい流音などの音としてとらえられた特徴を体の動きの中に置き換えるものである。例としては, 「あ」は音を出すときの障害物のない特徴を, 両手を広げながら右足を一步前に出す運動で表現する。

VT 法によれば, 各言語のもつ基本的なリズムはその言語で唄われる「わらべうた」に表われるという (ロベルジュ, 木村 1990: 95-114)。たとえば, 日本のわらべうたのリズムは基本的に 2 拍子であり, 日本語の話しことばのリズムも 2 拍子のものが多い。このことから, わらべうたのもつリズムを発音導入に用いることは有効ではないかと考えられた。具体的に取られた方法とし

ては、船頭が舟を漕ぐ要領で「イチ、ニ、イチ、ニ」と全身でリズムをとる運動から徐々に腕の動きだけに移行させ、その動作にわらべうたの音をのせていく。『ほたる』（一般および促音）、『てるてるぼうず』（長音および流音）、『てんてんてんまり』（撥音）などのわらべうたが使用された。

VT 法の目的とするところは「リズム運動を同時に行うことによって正しい発音が導かれやすくなる」ということであるが、しかし、実際の教室作業を通して学習者の反応をみると、日本語というドイツ語と発音構造の異なった音を発声するときに、身体運動を同時に行わなければならないという作業にかなりのとまどいがあるようである。耳に注意が向けば体の運動がおろそかになり、体の動きに注意を払えば耳がおろそかになる、といったところであろうか。なかなか音と体の動きを一致させられない学生が多かった。対策として黒板に歌詞を書くことも試みたが、これは学習者に「目」を使わせることになり VT 法本来の目的からはずれることになったかもしれない。

アンケートによる学習者の声としては、

- (1) 発音練習で文節構造がよく理解できた。
- (2) 歌による練習は非常に役立った。

という意見とともに、次のようなものもあった。

- (3) はじめはまったく何をしているのかその意味がわからなかった。
- (4) 日常生活に使われる表現から発音を習いたかった。
- (5) 体の動き(運動)が発音に集中することを混乱させる。
- (6) 文単位での発音練習は、集中力が維持できない。
- (7) LL 教室での発音矯正を望む。
- (8) もっと発音上の誤りを直してほしかった。

いずれにせよアンケートによる学習者の声を聞くかぎり、VT 法による発音指導が学習者によく理解されていなかったようである。アンケートの回答 (1)、(2) のように肯定的な意見もあるが、(3) から (8) にみられるように批判的な意見が多く聞かれた。その中で (5) などは VT 法に真っ向から対立する意見といえる。もし学習者が何の予備知識もなく、われわれが目的としている VT 法を体験することとなれば、いかにももっともな意見であるかもしれない。また (7) などは従来の教授法に学習者の目が向いている意見といえよう。教室において新しい試みをする場合、学習者の状態をよく把握し、その上で柔軟に理論を応用していくのが望ましいといえる³。

³ ここで述べた「わらべうた」と身体リズム運動による発音矯正はヤポニタムで行われた発音指導の一部である。

2-3. リラックス練習

ヤポニクムでは1日のしめくりとして週に3回、「リラックス練習」が行われている。これはサジェストペディアに習い、授業に組み込まれたものである。脳にアルファ波の出やすい音楽（バロックなど）を背景に約15分程度の短い物語を読んで聞かせるもので、別名「ファンタジー旅行」(Schuster, Gritton 1986: 126-130, Dhority 1986: 72-89) という。最初リラックス練習は物語を「日本語—ドイツ語—日本語」で一文字ずつ読むサンドイッチ方式を採るが、コースが進むにつれてドイツ語の量が減らされていき、最終的には日本語だけで行われるのが理想である。この間学習者は床に横たわったり、机にうつぶしたり、自分がリラックスできる思い思いのスタイルをとってよい。リラックス練習に対して次のような学習者の反応を得た。

- (1) なぜリラックス練習をするのか前もって説明がほしい。
- (2) 自由参加にしてほしい。
- (3) テキストをあらかじめ配布しておいてほしい。
- (4) テキストの内容を毎回かえてほしい。
- (5) 時間帯は1日の終わりより午後一番の方がよい。
- (6) リラックス練習の後、非常に気分がよい。

以下くわしく述べるが、大半の学習者はリラックス練習を1日の授業のしめくりとして歓迎しているようであるが、アンケートの個々の意見にみられるように「なぜリラックス練習をするのか」といった基本的な部分が曖昧なため、各自の思い思いの解釈でリラックス練習が成り立っている感がある。

リラックス練習の意味は2通りに解釈されているようである。第1としては人間の脳のはたらきとアルファ波の関係である。人間の左脳は理論的、分析的な分野を受けもち、右脳は芸術などの統合的な分野を受けもっているといわれている (Baur 1990: 23-24)。言語学習は左脳のはたらきに属するが、アルファ波を呼ぶ音楽とともにことばを導入すれば左脳、右脳に相互にはたらきかけられることになり、外国語学習にはよりいっそうの効果があるはずである。第2としては純粹に学習者を1日の学習のストレスからリラックスさせることである。これなら1日の終わりに行われることもうなずける。学習者から出た個々の意見をこの2つの考えに照らし合わせた場合、第1の解釈に(2)と(3)は噛み合わなくなる。自由参加にしたり、テキストをあらかじめ配布したりしていたのでは、脳とアルファ波のはたらきを通して行われる外国語学習の訓練の意味がなくなり、また全体の流れからみて学習者の能力に差が出てくる危険性がある。(4)のテキストを毎回かえてほしいという意見も、同じテキストを何回か聞くことによって徐々に内容の理解が深まるのであって、まったくの初心者にとってはテキストが毎回変わることはかえって負担であろう。第2の解釈の場合、(5)のように1日の真ん中にリラックス練習をもってくることは不

都合である。また前述のようにヤポニクムでは「サンドイッチ方式」が採られているが、単に純粹にリラックスを目的とするのであればさまざまな方法が可能である。音楽だけでもよいしテキストを読むだけでもよい。日本語かドイツ語のどちらかに統一したほうがよりいっそうの効果が望まれるということも考えられる。筆者の経験では「ドイツ語が聞こえると瞬間的に意識が戻り、日本語のリズムに浸っていた状態がくずれるので、日本語だけにしてほしい」という学習者が多いが、これなどは第2の考え方をしている学習者であろう。また別の経験としてリラックス練習が終わった後、テキストの中の単語の意味を確認しにきたり、今日は何パーセントぐらいよかったといいにくる学習者もいる。これなどは第1の考え方をしている学習者であろう。

ともあれ(6)のようにリラックス練習を楽しんでいる学習者も多い。今後は(1)にみられるようにコース前の学習者への理論だった説明が、リラックス練習をよりいっそう実のあるものにする道であろう。

以上、アンケートの意見を参考に何点かの具体的な教室場面を紹介したわけであるが、全体として批判的意見が出てくるのは、これまでのいわゆる伝統的外国語学習方法が学習者の念頭にあるためだと考えられる。上にあげたような新教授法における外国語学習は、ある程度学習者がそのメソッドのもつ意味を教師とともに正確に理解しておく必要があるといえる。そうすることにより学習者の心理的負担を軽減することができるばかりでなく、モチベーションを刺激し、より効果的な授業が期待できよう。

3. サジェストペディアと日本語教育

サジェストペディアはサジェストロジー(暗示学)とペダゴジー(教育学)との合成語であり、ブルガリアの精神科医ロザノフ(G. Lozanov)博士がその治療手段から発展させたものである。サジェストペディアの目標は人間のもつ潜在能力(Lozanov 1978b: 147)(記憶力・創造性・身体的治癒能力)の開発・活用にある。

この教授法はポジティブな暗示により人間のもつ潜在能力を発揮させようとするもので、彼の教授法の背景の基本は自己の可能性の限界を自分で決定してしまうような「抗暗示障壁」(Lozanov 1987b: 148)と呼ばれる、人間の潜在能力を束縛するものからの開放にある。

学習において、彼の考えの中心は教師の「権威」と学習者の「幼児化」の「ポジティブ」な相互作用にある。ここでいわれている「権威」(Lozanov 1978a: 220-223)とは権力というような「ネガティブ」に響くようなものではなく、学習者がその相手を心から深く信頼でき、安心でき、また尊敬できるような雰囲気づくりができるための要素である。それに対し「幼児化」(Lozanov 1978a: 223-226)とは、こどもの備えている特徴である率直さ、柔軟性、独創性を身につけることである。学習者が自分に自信がもてるような、不安感を与えない教師の権威を認めることは、

両親とこどもの関係にみられる1つの教育の発達段階を再獲得することである。そのことにより、こどもの時期に備わっていた適応力、受容性、想像力、直感力などが高まる。またリラックスし、遊びの要素をもって創造的に活動できることは、ことばを記憶する準備段階として極めて重要であり、ネガティブな「抗暗示障壁」からポジティブなものへの転換がここで行われ、それにより潜在能力が開放、活用され、さまざまな学習効果が期待される。

3-1. ヤボニクムでの実践

一口にサジェストペディアといっても現在多くの派流があり、ドイツ国内においても採られている方法はさまざまである。ヤボニクムではその中で創始者であるロザノフ博士の方法とパウアー博士の方法を採用し、何回かコースを行った。ここでは筆者が直接関わったいわゆるパウアー方式のサジェストペディアのもつ特徴をみていく。その際、必要に応じてロザノフ方式との相違にも触れてみることにする。

以下、それらのコースを通して日本語教育にサジェストペディアを用いる場合の留意点および問題点について、いくつかの考察を行いたいと思う。

3-1-1. コンサート

サジェストペディアコース全体の流れの中でコンサートの意味は大きい。とりわけロザノフ方式においてはコンサートの占める比重は大きい。コンサートのでき具合が学習者の潜在意識に影響を与え、それが教室作業に反映するといっても過言ではない。パウアー方式のそれとを比較した場合、両者のコンサートの位置づけの違いが明らかになる。ロザノフ方式では以下の順序でコンサートが行われる。

- | | |
|-------------|--|
| (1) 解説 | 会話の内容が象徴的に教師によって解説される。 |
| (2) 第1コンサート | テキストが一語一語明確に教師によって読まれる。
学習者はテキストをみながら、朗読を聞く。
音楽は古典派、ロマン派の曲を採用。 |
| (3) 第2コンサート | 教師は内容にふさわしい自然な形で、テキストを読む。
学習者はテキストをみないで、朗読を聞く。
音楽はバロックの曲を採用。 |

それに対し、パウアー方式ではコンサートは以下のように進行する。

- | | |
|--------|--|
| (1) 解説 | 教師はジェスチャーを交えながら、テキスト全文の内容を目標言語一母語一目標言語のサンドイッチで紹介する。その後、学習者は文法のポイントを教師とともにジェスチャーを交えて復習する。 |
|--------|--|

- (2) 第1コンサート テキストが教師によって朗読される。
 学習者はテキストを見ながら、教師の朗読を聞く。
 音楽の選曲は教師に任されている。古典派、ロマン派の曲に限らない。
- (3) 第2コンサート テキストの朗読の前に肉体の緊張を解きほぐす意味で、床に横たわり呼吸を整える。
 教師は内容にふさわしい自然な形で、感情をこめてテキストを読む。
 学習者は床に横たわったり、目を閉じたりして、完全にリラックスした状態で教師の朗読を聞く。
 音楽の選曲は教師に任されている。バロック音楽に限らない。

このように両者を比較した場合コンサートの順序は同一である。しかし、その1つ1つの内容がかなり異なっているが、その相違は次の2点に集約できよう。

1. 解説： ロザノフ方式においては、目標言語で、小道具、パフォーマンスなどを用いてテキストの内容が象徴的に提示される。しかし、この段階では学習者はテキストの内容を理解するまでにはいたらない。それに対して、パワー方式では学習者は母語によってテキストの全容を知るばかりか、ジェスチャーによってその内容にアクティブに関わることになる。
2. 音楽： ロザノフ方式においては脳とアルファ波との関係において選曲されるが、パワー方式においては音楽はリラックスさせるという意味合いがよい。

パワー博士はロザノフ博士が考えている音楽の作用と学習効果に対して意見を異にし、音楽だけでは十分でないとする (Baur 1990: 58-60)。そして、それを補うものとしてジェスチャーなどの重要性を主張する。

3-1-2. パワー方式のジェスチャーのもつ意義

パワー方式ではコンサートの前にテキストの内容の紹介が身ぶり、手ぶりを交えて行われる。これはコミュニケーションが行われる際、ことばの理解には目によるコンタクト、表情、身ぶり、素ぶり、体の動かし方などのノンバーバルな要素が極めて強いからである (Baur 1990: 93)。特に日本語の場合、ヨーロッパ言語とは文法構造が大きく異なるために、ジェスチャーという形で視覚に訴えるのは1つの方法であると思われる。その場合文構造をどのような形で、どの程度まで分解するのか、またどの観点からジェスチャーを創案するのかといった問題がある。

ヤポニクムでは、文構造に関しては形態素まで掘り下げることを試みた。助詞、動詞、動詞の時制、活用の変化、それらすべてを腕や手、また足の動きを使って表現するわけである。学習者

は教師のジェスチャーをみればそれが日本語のどの機能にあたるか一目瞭然であり、教室作業の場においても学習者が文法を忘れていた場合に、教師はジェスチャーという一瞬の動作で学習者に既習文法を思い出させることができる。また重要な点は、パワー方式ではコンサートの前にこのジェスチャーを学習者とともにに行っており、したがって学習者はジェスチャーを視覚でとらえるだけでなく、体得していることである。

このように実際授業を行うにあたって、ジェスチャーの効用は非常に大きいといえよう。しかし、将来の課題として次の2点が挙げられる。

1. 文構造が複雑になるにつれてどこまでジェスチャーが対応できるか、あるいは複雑化するジェスチャーにどこまで学習者が対応できるか。
2. ことばをジェスチャーで表現する場合、その創案の仕方が教師によって微妙に違っていること。

たとえば「あかるい」ということばをジェスチャーで表わそうとした場合、両手を顔の前でかざしたり、両手を上に向かって出し、上から下に空(くう)を切るように右手左手を順番に降ろしたり、といったふうである。

どのようなジェスチャーがより効果的であるかはまだまだ今後の課題である。教師によってことばのとらえ方に差があり、また、日本人教師とドイツ人教師の間にも差がみられるようである。具体的には、日本人教師はことばを全体の雰囲気にとらえ、ドイツ人教師はことばを単音の集合としてとらえる傾向があるように思われる。学習者からみた場合どちらが分かりやすいかがジェスチャーを編み出すときの1つの目安になるだろう。

いずれにせよジェスチャーを用いる場合、それが学習者を混乱させるものであってはならない。ジェスチャーは外国語学習をより効果的に行う手段として用いられるべきであり、そのためにはよりいっそうの研究が必要であろう。

3-1-3. テキストの日本語の部分の処理の仕方

次に、コースを通じて基本になるテキストについて述べる。テキストに関してはロザノフ方式、パワー方式の相違というよりもいかに学習者に理解しやすい形で日本語を与えられるかという点に焦点があてられよう。それ故、ヤポニクムではテキストを作成する際、次の2点に留意した。

1. 表記

サジェストペディアのテキストは1ページの左半分が目標言語、右半分がその母国語訳になっている。日本語をサジェストペディアで学習する場合左半分の目標言語の部分に日本語がくるわけだが、まず第1に内容の表記に関してひらがな、カタカナ、漢字をどのような割合にするかという作業がある。最初から普通の日本語文のようにした場合、それに触れる学習者の負担はかな

り大きいと考えなければならぬ。したがって最初は漢字の量をなるべく加減し、またその漢字の下にふりがなをふることになる。そこにカタカナで書かれた外来語が加わり、また右半分の母国語(ドイツ語)はアルファベットで書かれるということで、1ページ内に4種類の表記が載せられた。これは日本語というヨーロッパ言語とまったく表記構造の異なる言語を習う場合仕方のないことではあるが、初めて日本語に触れる学習者には大きな負担であるといえよう。

2. 日本語とドイツ語のシンタックスの違いによる問題点の処理の仕方

日本語とドイツ語では文構造が異なるため、学習者はテキストをみただけでは日本語の文構造を理解することはできない。そのため、テキストの右半分のドイツ語訳とともに左半分の部分に小さくドイツ語で単語レベルの直訳がつけてある。学習者はコンサートの間は右半分のドイツ語訳をみて、自然なドイツ語の中で内容を理解するわけだが、自習の際は日本語の下につけてある直訳の部分から日本語の構造または表現方法を理解することができる。ただ1ページ内に2種類のドイツ語訳がつくということは、当初は学習者を惑わせることになるかもしれない。

3-1-4. 漢字の導入

日本語学習について考えるとき、漢字導入をどうするかといった問題を切り捨てることはできない。就学生対象の日本語教育では一般的にテキストに載せられている漢字はすべて導入されているが、場合によっては学習者のニーズによってその都度どの程度漢字を導入するかが判断される。また漢字をアクティブ漢字(読み書き両方)とパッシブ漢字(読みのみ)に分け、学習者によってその比率を決めることも可能である。

ヤポニクムで開発された3週間用テキストに納められている漢字は約500である。その中から選んで作られた漢字カードも学習者に配布されるが、特別に漢字のための授業はなく、学習者はそれぞれの能力および興味によって自分で漢字を学んでいくことになる。今までサジェストペディアにはヨーロッパ言語を対象としたデータしかなく、その際に表記はそれほど問題にならなかったのかこの能力に関する資料が少ない。しかし、それに対して日本語では漢字習得能力が学習能力に大きな影響を与えるため、どのようにまたどの程度漢字を導入するかは大きな問題であり、これは今後の課題となろう。

以上、ヤポニクムで行われた何度かのコースから気づいたことを取りあげた。サジェストペディアが、外国語教授に大きな成果を生んでいるのは周知の通りである。日本語教育への応用はいま始まったばかりであり、数々の課題もあるが、将来に向けてぜひともこの優れた教授法を活かしていきたいものである。

4. おわりに

これまでヤボニクムでの新教授法の実践を通してその特性に触れ、コース参加者の声を聞きながらその教授法のもつ長所ならびに問題点をみてきた。ここでコース全体についての感想を挙げてみたい。

- (1) ほかに改良の余地もあるが、日本語を学ぶにおいてもっとも早い可能性。
- (2) 楽しい→グループとの協調。
- (3) 自分が考えていたよりもずっと楽しく勉強できた。
- (4) 日本の文化が身近になった。
- (5) 初心者には大歓迎の日本語へのアプローチである。
- (6) 生き生きと勉強できた。
- (7) 感じのいい教授法。
- (8) とてもいい教室の雰囲気。
- (9) 動機づけられ、啓発された。

とりわけ、(3),(7),(8),(9)には多くの複数の声を聞き、ほかの意見とともに、われわれの目指している新しい日本語教授法に励みを与えてくれるものである。

最後に基礎コース⁴とサジェストペディアコースでの受講者の日本語に対する感想を比較してみたい(表 2)。

基礎コースとサジェストペディアコースとでは受講者の数に隔たりがあるが、数字をパーセンテージに置き換えた場合、(2)のようにサジェストペディアコースの方が学習者のことばに対する壁を取り除き、日本語を身近なものとしてとらえさせ、楽しく学ばせるテクニックをもってい

表 2 両コース終了後の受講者の日本語に対する感想

日本語は	基礎コース	サジェストペディア
(1) 思ったよりずっとやさしかった	0 (0)	1 (4.8)
(2) 思ったよりやさしかった	36 (31.9)	10 (47.6)
(3) 思っていたより難しかった	18 (15.9)	1 (4.8)
(4) 思っていたよりずっと難しかった	0 (0)	0 (0)
(5) 思っていたように難しかった	48 (42.5)	7 (33.3)
(6) 思っていたようにやさしかった	4 (3.5)	0 (0)
(7) その他	7 (6.2)	2 (9.5)
計	113人(100)	21人(100)

() 内は %。

⁴ ヤボニクムでは通常、伝統的教授法の中に新教授法を取り入れたコースを行っており、サジェストペディアコースと区別する意味で基礎コースと呼んでいる。

るようである。また (3) にみられるように、サジェストペディアでは日本語に対して「外国語を学ぶことは難しい」という印象をもたせる比率が少なくなっている。たしかに上で述べたように、この結果は残念ながらアンケート調査という点においては、数量的にまだまだ不十分であり、ここから結論を出すにはいたらないが、1つの方向性を示しているとはいえないだろうか。本稿の最初「はじめに」において筆者は「『外国語を勉強するのは楽ではない』というのがこれまでよく耳にされてきた常套句であるが、本当にそうであろうか」という問いで始めたが、もし、外国語を学ぶことが最初から最後まで山道を登るような苦しいものであれば、誰もが躊躇するであろう。基本的に「ことばを学ぶことは楽しいことである」という視点から教師は授業に取り組むべきではないだろうか。そのような意味でここで取りあげたような新教授法を今後さらに開発・発展させることができれば、日本語教育における教授法の可能性がより拡大すると思うものである。

参 考 文 献

- 它岐節子 (1993) 「サジェストペディアの理論的背景及び実践内容」, 『日本サジェストペディア学会紀要』創刊号, 日本サジェストペディア学会.
- 石田敏子 (1988) 『日本語教授法』, 大修館書店.
- 川口義一 (1983) 「サジェストペディアの理論と実践」, 『日本語教育』51号.
- 作田 勉 (1984) 『精神医学と言語学』, 金剛出版.
- (1985) 『続日本人の脳』, 大修館書店.
- シュルテールクム, R., 山口一郎, 山田-ボヒネック頼子 (1991) 『新しい日本語教育を目指して——ドイツのヤポニクムでの実践例』, Brockmeyer.
- ステヴィック, R. W. (1976) 『新しい外国語教育』, アルク.
- 縫部義憲 (1991) 『日本語教育学入門』, 創拓社.
- ネウストプニー, J. V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』, 岩波書店.
- 別宮貞徳 (1977) 『日本語のリズム』, 講談社現代新書, 講談社.
- ロベルジュ, C., 木村匡康編著 (1990) 『日本語の発音指導』, 凡人社.

- Asher, James J. 1982. *Learning another language through actions*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- Baur, R. S. 1990. *Superlearning und Suggestopädie—Grundlagen Anwendung Kritik Perspektiven*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Bröhm-Offermann, B. 1989. *Suggestopädie—Sanftes Lernen in der Schule*. Göttingen: Verlag Die Werkstatt.
- Dhority, L. 1986. *Moderne Suggestopädie*. Bremen: PLS-Verlag.
- Dillmann, G., Uno, M., and Yamada-Bochynek, Y. 1993. Suggestopädie im Fremdsprachenunterricht, Arbeitsbericht über ein neues Kurskonzept für die Intensivkurse "Japanisch" am Japonicum in Bochum. *Landesspracheninstitut Nordrhein-Westfalen Arbeitspapier Nr. 1*.
- Grinder, M. 1992. *NLP für Lehrer*. Freiburg i. B.: VAK Verlag für Angewandte Kinesiologie GmbH.

- Lozanov, G. 1978a. *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
- . 1978b. *Suggestology and suggestopedy*, in Blair (ed.), pp. 146–159.
- . 1988. *Foreign-language teacher's manual*. New York: Gordon and Breach.
- Schulte-Pelkum, R., Yamaguchi, I., and Yamada-Bochynek, Y. 1991. *A new approach to teaching Japanese*. Japonicum, Germany: Bochum: Brockmeyer
- Schuster D.H., Gritton Ch. E. 1986. *Suggestopädie in Theorie und Praxis*. Bremen: PLS-Verlag.