

静けさと騒めきのあいだで
— イタリア語の教室におけるペアワーク

押場靖志

学習院大学外国語教育研究センター
『言語・文化・社会』第16号(2018) 抜刷
2018. 3. 31

静けさと騒めきのあいだで — イタリア語の教室におけるペアワーク

押場靖志

おはよう／こだまを待つ／ Buongiorno

くりかえし／ Ogni volta

しずけさ／ざわめき／ Ambiente

反復と即興／切り替え／ Pratica

接触の場所／ Trans-linguae

はじめに

ここに記述を試みるのは、ペアワークという方法との個人的な出会い、その衝撃の理論的な反省と、教室における実践への展望だ。イタリア語の教室におけるペアワークとは、簡単にいえば学習者に2人1組のペアになってもらい、お互いに会話したり、発音をチェックしたり、音読と復唱を繰り返したり、練習問題を解いたり、長文を解釈したりしてもらうことをいう。

ペアになった学習者が能動的に授業を構成することを考えれば、近年話題になっているアクティブ・ラーニングのひとつの具体例と考えることもできるだろう。ぼくはこの方法を、初級から中級、さらに上級のイタリア語クラスに導入し、授業のさまざまな場面で用いてきた。授業のどんな場面でペアを組んでもらい、どのようなワークをしてもらうか、その工夫が、ぼくの教室での仕事の核心にある。

1. ペアワークとの出会い

ペアワークという方法に出会ったのは、1994年の12月に財団法人・日伊協会主催のイタリア語教授法セミナーに参加したときだ。ローマのイタリア語学

校 DILIT から講師を招聘しての1週間だった。DILIT 校は私立の外国人のためのイタリア語学校で、イタリアで最初にコミュニカティブ・アプローチを採用し、イタリア語の教授法普及にも力を入れていた。¹

コミュニカティブ・アプローチによる授業方法は、当時すでに日本語教育の分野では普及していたようだが²、少なくともぼくを含めたイタリア語の教師にとっては新鮮なものだった。そんな教授法のことを、セミナー参加者でもある高田和文は「DILIT 方式」と呼び、日伊協会会報『クロナカ』に次のように記している。

セミナーを終えて参加者の誰もが感じたのは「DILIT 方式」と呼ばれる独自の教授法が、斬新であると同時に、外国語を学ぶ上できわめて自由でしかも自然な方法だということでした。その根本的な特徴は、学ぶ側の自発性と潜在能力を最大限に重んじることにあります。つまり、教える側が受け手に対して一方的に知識を伝えるのではなく、学習者に自分自身で自然に言語能力を獲得するように促すのです。³

セミナーで紹介された方法は洗練されていた。DILIT 校の実際の教室のように、イタリアにイタリア語を習いにやってくる学習者の母語はさまざまだ。そんなマルチリンガルな環境で共通に使用される言語は、その教室で学ぶことを目標としている言語となる。だからイタリア語をイタリア語で教えるわけだが、これはダイレクトメソッドと呼ばれてきたものでもある。

ぼくのように、日本語を母語とする者だけが集まるモノリンガルな環境でイ

1 1974年に設立されたDILIT校は、「イタリア語の普及 (Divulgazione Lingua Italiana)」を約めた名前のとおり、イタリアで最初にコミュニカティブ・アプローチによる言語習得のクラスを展開し、各地で教授法セミナーを開催している。<http://www.dilit.it/it>

2 義永美央子は、1990年代前半に日本語教師養成講座を思い出しながら「当時はコミュニカティブアプローチ全盛の時代だった」と回想している。「まなぶ・つなぐ・つくる、ポスト・コミュニカティブアプローチの時代における教師の役割」『リテラサイズ』20(くろしお出版、2017年)所収、p.24。

3 高田和文「ローマDILITのイタリア語教授法-教師のためのセミナー開催」『クロナカ』65号(財団法人・日伊協会、1995年)pp.14-15。

タリア語を学んできた者にとって、ダイレクトメソッドは、それだけで新鮮な体験だった。しかし、セミナー参加者の半分以上はネイティブ講師。彼らにとって新鮮だったのは、むしろ「DILIT方式」のそのものであり、「きわめて自由でしかも自然な方法」だと実感させるそのアプローチにあった。そしてもちろんぼくたち日本人の参加者もまた、このアプローチの斬新さに驚いた。

1.1. 「教える側」から「学ぶ側」の教室へ

それまでの教授法といえば、ぼくたちにそんなものがあつたとすればの話だが、たしかに「一方的に知識を伝える」ものだった。「学ぶ側の自発性と潜在能力」と言われたら、とうぜん必要だと答えていただろう。しかし、それは教室の外にあるものであり、教師が関わるべきものではなかった。ことばを学ぶためには、まず「知識」を教えなければならず、「知識を伝える」のが責任だと思ってきた。

しかし「DILIT方式」では順番が逆になっている。優先されるのは「学ぶ側」であり、その「自発性」と「潜在能力」なのだ。「知識」はもちろん必要かもしれない。しかし必要にならなければ「知識」は吸収されない。ことばを学ぶために必要な「知識」があるとするれば、ことばがうまく吸収されるようにするにはどうすればよいかを考えることだというのだ。

これまでの語学教授法は一般に、学習者にいかに効率よく外国語を身につけさせるかという点に重きが置かれ、種々のドリルやトレーニングの方法が開発されてきました。DILITの方法は、効率性よりは、むしろ学ぶ側の内面的な動機づけを重視するものだといえます。したがって、ドリルやトレーニングよりも学習のための刺激を与えることや環境を整えることに主眼が置かれています。⁴

こうして授業は、「ドリルやトレーニングの開発」ではなく、うまくことばを学ぶための「環境を整える」ところに始まる。

4 高田・前掲記事。

1.2. 環境を整える

環境の整備とは、ことばを学ぶ場所の選択にほかならない。どの教室を選ぶべきか。大教室か、セミナールームか、あるいは青空教室か。椅子や机はどうするか。固定椅子に長机でよいのか。2人がけのデスクか、3人がけか4人がけか。ミニテーブルがついた椅子がよいのか。その配置はどうするか。学習者にどのように座ってもらうか。あるいは座らずに立ってもらうか。そして人数はどうするか。1人だけのクラスや100人で学ぶクラスは可能なのか。いずれにせよ、教師は与えられた条件のなかから、もっとも学びやすい環境を選択するしかない。そして選んだ環境で、学ぶ側の潜在能力を引き出すのだ。

当然のことながら、教師の役割も従来とはかなり違ったものとなります。文法の知識や表現の意味を教え、生徒に反復練習をさせる代わりに、様々な指示やヒントを与えながら生徒の持っている潜在的な能力を引き出すように努めるのです。ミカレリ教授は「教師とは演出家のようなもの」と繰り返し述べられましたが、実際、授業は生徒同士のディスカッションを中心に進められ、あくまでも生徒が授業の主体となります。⁵

イタリア演劇の研究者として知られる高田はここに、DILITのセミナーで講師を務めたルイーダ・ミカレリの言葉として「教師とは演出家のようなもの」と記している。これは、ぼくたちが感じたことをうまく伝えてくれる。自分たちの役割はすっかり変わってしまった。ぼくらはもはや授業において教える存在ではない。その「演出家」なのだ。では演出家となった教師は、どのような授業を演出するのか。

1.3. ペアワークの演出法

高田は、DILITの具体的な授業を次のように描写する。

5 高田・前掲記事。

まず、かなり長いイタリア語の文がテキストとして配られます。辞書を使って事前に下調べするのではなく、あくまでも「その場で読む」というのが重要な点です。一定の時間内に各自で熟読した後、生徒が二人一組になって、内容についてイタリア語で話し合います。この時、教師は指示を与えるのみで、テキストの内容については説明しません。その後、再び熟読し、今度は相手を変えて同じくディスカッションをします。⁶

ここに記されているのは「読み」(Lettura)の授業方法だ。特徴的なのは、講読の授業であたりまえとされてきた予習が、つまり「辞書を使って事前に下調べする」ことが想定されていないことだ。「生徒」はテキストを「その場で読む」ことになる。

1.4. 「情報の欠如」

注意すべきは、「かなり長いテキスト」が「生徒」のイタリア語能力を前提にしていることだ。なにしろ、ここで「生徒」というのは、セミナー参加者の日本人とネイティブのイタリア語教師。短いテキストでは簡単に読み切ってしまうし、簡単な内容ではすぐ理解してしまう。そうではなく、優秀な教師たちをしてもすぐに読み切ることができず、そう簡単に理解できない内容であることが、このテキストの条件なのだ。「生徒」の理解力をしても捉え切れないものが残るような周到な準備によって、捉え切れずに残るもの、つまり「情報の欠如」が生まれ、それが次のフェーズでの学びを駆動する。

単独でテキストを読むのをフェーズ1とすれば、フェーズ2は「生徒が二人一組」になるペアワークだ。「生徒」はペアになって、読んだばかりのテキストの内容を話し合うが、ここで重要なのは、それを「イタリア語で話し合う」ことではなく、ペアのそれぞれが、それぞれ異なった「情報の欠如」を持っていること。一方が理解できなかったものも、もう一方には簡単だったかもしれない。誤解する者があれば、指摘する者もいるだろう。個人によって読む能力にグラ

6 高田・前掲記事。

レーションがあれば、「情報の欠如」にもグラデーションが生じる。そこに生じるギャップこそが、ペアワークにおける話し合いのエンジンとなり、それぞれの「欠如」を埋めようと情報を「やり取り」が加速してゆく。

この「情報の欠如」を生み出すために教師には重要な仕事がある。高田が「一定の時間内に各自で熟読」と記していることに注意しよう。その「一定の時間」を見極め、「読む」フェーズの終了を告げるのがその仕事だ。それがなぜ重要なのか。配布したテキストが「かなり長い」ものだったとしても、それなりに長い時間をかければ読み切ることができる。それでは「情報の欠如」がうまく生じず、ペアの「やり取り」も低調になる。また短過ぎてもだめだ。「情報の欠如」が大きすぎて、テキストに気をとられたまま「やり取り」が動かない。

「読み」の時間を区切るとき見極めるべきは、適度の「情報の欠如」が生まれ、次のペアワークのフェーズを駆動できるかという点にある。ある程度は読めたが、すべては読めていないところで「はい、そこまで」と声をかける。このとき「生徒」が「もう少し読みたい」という気持ちであること、それが「情報の欠如」状態としてペアワークの「やり取り」を駆動する。

1.5. 「眼差し」と「騒めき」

「読み」のフェーズを終わらせるタイミングとして、注意すべきは教室の「眼差し」だ。ひとりでもテキストから目を上げたときでは遅すぎる。全員のまなざしが、まだテキストを追いかけているところで、時間を区切ることが求められる。

同じように、ペアワークのフェーズもまた、それが終わるとき、まだ話したいという気持ちが残っていなければならない。「もう少し話したい」とは、互いに聞き出すべき情報が残っている状態。ここで教師が注目すべきは、教室の「騒めき」だ。

ペアーが「やり取り」をはじめると騒めきの音量は上がる。ピークに達し、やがて下がるところ、そこが聞き分けるべきポイントだ。一組でもペアが黙ってしまえば遅すぎる。その前に、全体がまだやり取りを続けているところで、ペアワークのフェーズは中断されなければならない。そこで残された「話し足

りない」という気持ちがあるが、まだ埋めきれしていない「欠如の情報」として、次のフェーズを駆動するエンジンとなる。

1.6. ペアチェンジ

こうして、フェーズ1〔個別の読み〕からフェーズ2〔ペアワーク〕へというセットを終えたクラスは、おなじセットを繰り返すように誘導される。教師の指示で、ふたたび「読み」に戻るのだが、このときの「生徒」は、ペアワークの「やり取り」によって掻き立てられた関心とともに、再度テキストの「読み」に向かう。さらに、2度目の「読み」が終わるときにも工夫がある。高田が「今度は相手を変えて同じくディスカッションをします」と記している部分で、教師はペアをチェンジの指示を出しているのだ。

ペアの相手を変える指示（ペアチェンジ）は、ペアワークにとって重要なポイントだ。その理由は、まず同じ相手とやり取りを続けると、比較的是やく「情報の欠如」が埋められてしまうことにある。テキストの内容について同じペアで「さっき話していたことは、こうだったよね」と確認すると、そこで「やり取り」が終わってしまう。しかしペアが変われば、「さっき話していたこと」は振り出しに戻り、最初から「情報の欠如」を確認しなおさなければならない。それは無駄なことではない。新たな発見があるかもしれないし、誤解が解けるかもしれない。わかっていたと思っていたことが、実はわかっていなかったと、わかるかもしれないのだ。ペアをチェンジすることで、「情報の欠如」についての「情報の欠如」が、新たなペアの「やり取り」を駆動する。ペアワークはペアチェンジによって「やり取り」の質を深めてゆく。

1.7. 「全体的な読み」から「分析的な読み」へ

こうして黙読からペアワークへのセットを重ねてゆく教室は、静けさと騒めきが打ち寄せる波のように繰り返されるなかで、少しずつ自然に活気づいてゆく。その活気のなかで、テキストの「読み」が深まってゆく。それは教師が、どこか普遍的な高みから取り出してきて、教壇の前の「生徒」に下達したものではない。むしろ「生徒」がそれぞれに手にしたテキストから汲み出し、相互

に検証しながら、クラスのなかに生成させてゆく。こうした「読み」を立ち上げる作業は、このセミナーで「全体的な読み」(lettura generale)と呼ばれていたものだ。

しかし、これでテキストの「読み」が完了したわけではない。「全体的な読み」は、実のところ、次の段階への布石でもある。それが「分析的な読み」(lettura analitica)だ。何を分析するかは、さまざまな手法があるが、重要なのは、最初に「全体」があり、そこから「部分」へ進むという点だ。「読み」というのが、「ここには一体どんなことが書いてあるのだろう」というところからはじまるものだとすれば、「どうやらこんなことが書いてあるらしい」という大雑把なあたりをつける作業が「全体的な読み」。これに対して、「このことばは何を意味しているか」「この文章はどういう意味なのか」のような、語彙や文法構造に関する疑問を特定してゆく作業が「分析的な読み」ということになる。それを高田は、次のように記している。

次に生徒がテキストを読みながら意味のわからない単語に印をつけます。次いで、印のついた単語を一つずつ挙げ、教師がその意味を説明していきます。その後再び熟読とディスカッションを行います。教師が文の意味を説明するということは、最後まで行いません。⁷

読み取るべきは、この段階で「生徒」が初めてペンを持ってテキストに臨んでいるということ。教師の指示は、おそらく「意味を知りたい単語に下線をひいてください」だったはずだ。このシンプルな指示によって、「生徒」はそれまで持っていなかったペンを持つことになる。「分析的に読む」というのは、まずもってペンを持って読むということであり、ふつう「読む」ときにペンは持たないということを、ぼくたちはこのセミナーで再認識させられたわけだ。

ここでは教師が生徒の質問に答えていることにも注目しておこう。「印のついた単語を一つずつ挙げ」るのは「生徒」だが、実はその前に、ペアになって「印

7 高田・前掲記事。

のついた単語」を確認しあっているのだ。記事には書かれていないが、ここには「知りたい単語に線を引く」という「分析的読解」のフェーズ1と、それを相互に確認するというペアワークのフェーズ2が省略されている。

そしてこのふたつのフェーズのセットを、ペアチェンジも含めて繰り返したあとで、教師はクラスからの質問を受けることになる。その時点では、ほとんどの単語の意味は確認されており、クラスのほとんどがわからなかった単語だけが残っているというわけだ。もちろん、テキストを準備した教師は、その単語を予想している。外れることもあるだろう。それでも、教師が単語の意味を説明するとき、すでに意味の説明への「渴き」が充満しているクラスには、あっというまに吸収されてしまう。

こうしてまた、教師の指示によって、クラスのそれぞれはテキストに立ち戻る。明らかになった単語の意味はテキストのなかに戻され、クラスが全体でテキストの意味を立ち上げて行く。当然のように「教師が文の意味を説明するという事」は行われぬ。誰かが「文の意味を説明する」のではない。それはただ、その時のそのクラスのなかで「説明される」(si spiega)。錯綜していた意味の襞 (piega) が解きほぐされ、「自ずと展開する」(si spiega) ののである。

2. ペアワークにいたるまで

DILIT の教授法セミナーにおいて体験することのできたペアワークが衝撃だったのは、授業における教師の役割の、いわばコペルニクス的転回だった。それまでのメソッドにおいて、ぼくたち教師は「自分の正しさ」の伝道者として授業の中心だった。しかしペアワークにおいて、授業の中心となるのは、自らの言語能力を高めてゆく学習者であり、教師はその助手として教壇から降り、教室の隅へと退くことになる。

ところが教師は、こうして助手へと格下げされたその瞬間、あの呪縛から解放されたことを感じる。テキストに書かれたすべてを理解し、あらゆる質問に答え、なにが正しいかを示す責任と、それにともなう不安。それを「正しさの呪縛」と呼ぶならば、そこからの解放は、少なくともぼくにとって、衝撃的な喜びだった。

こうしてぼくは、セミナーが終わると直ちに、自分が担当していた授業のすべてにペアワークを取り入れ、生徒のみなさんをびっくりさせることになる。はじめからすべてうまくいったわけではない。社会人を対象にした講読授業ではクレームも受けた。「わたしたちは『正しい読み』を教わりたい」というのだ。今にして思えば、突然に教師が自分の読みを披露しなくなれば、誰だって戸惑ってしまう。しかし、それまでのぼくは、じぶんで「正しい読み」をつかめていないテキストは使えないと思っていたし、授業の中心に、じぶんの「読み」の披露をすえていた。だからこそ、教室で「読み」を立ち上げて行くペアワークの手法には驚いた。立ち上がるのは、教師の「読み」ではない。教室での「読み」なのだ。力点が置かれるのは「正しさ」ではない。「読み」が「やり取り」を駆動し、その「やり取り」が「読み」を駆動してゆくダイナミズムにある。

もうひとつ、ぼくが囚われていたものがある。「効率よく外国語を身につけさせる」という思い込みだ。しかしそのための「知識」は、水のように無理やり飲ませるわけにゆかない。どんなに自分が自分が面白いと思う「知識」でも、同じように思ってもらえるとは限らない。喉の乾いていない相手に、美味しい水だから無理強いしてもだめなのだ。だから DILIT 方式は、水を無理強いする前に、水が飲みたくなる環境が必要だと言う。環境があれば自然に「渇き」がおこる。誰かが水を飲みたいと言うときを待てばよいというのである。

2.1 読んで訳して：文法訳読法

しかし、外国語を身につけてもらおうとして、教師が文法の体系を自分なりに整理し、少なくとも妥当だと思われる文章の解釈を用意する努力は無駄ではない。むしろそれは、どこかで美味しい水を探してきて、それを適当な温度で、適当な大きな容器にいれて提供することに似て、とても重要な仕事ではないだろうか。

それは「文法訳読法」(Grammar-Translation Method) と呼ばれる。もともとヨーロッパではそれによってギリシャ・ラテンの古典テキストが読まれてきたし、日本でも外国語の受容は長らくこの方法だった。高校の頃に習った漢文読み下し文もそうだし、英語の勉強も、ぼくらの世代は、英語構文や英語読解ば

かりをやったものだ。大学に入ってからイタリア語の勉強もほとんどがそれだったし、ぼくなどは、それによって学んだこと、そしてこの方法に負うところが非常に大きいということは告白しておかなければならない。

しかしながら、一方で、それがあくまでも書かれた外国語を読み解くための学習法であり、話すための方法としては遠回りにすぎるということも認めなければならない。想像してほしい。これからイタリア語を始めるのでワクワクしている学習者がいるとしよう。早く「Buongiorno! 」とか「Ciao! 」と言ってみたいのだけど、まずは文法知識を伝えなければという使命感に駆られている教師からは、こんな言葉を聞くことになる。「よいですか。イタリア語の名詞には単数形と複数形だけでなく男性形と女性形があり、冠詞や形容詞もまた名詞の性と数に一致して変化するのです。そして動詞は人称変化しますから、直説法現在だけで6つの活用形があり、さらに7つの時制、4つの時制を持つ接続法に2つの時制を持つ条件法、そして命令法とあわせ、さらに不定法まで含めると、云々」。

話したいと思って教室に来た学習者に、文法の知識を解きはじめるこの教師は、まるで野球をやりたいと来た子供にルールブックを読み上げるコーチのようだ。しかし、それが滑稽なのは、今だからわかること。実のところ、ぼくもまたルールブックを覚えなければキャッチボールをさせないようなイタリア語の「ルールブック教師」だった。例えば、少しテキストを読み始めたとき、「先生、この単語の『原型』はなんですか? 」という質問が出たとしよう。この「ルールブック教師」は、とにかくシラバスにある文法をきちんと伝えなければと思っているので、ついこんなふうに応じてしまう。「よいですか、まず『原型』というのは英語独特の表現だということを覚えておきましょうね。動詞なら『不定詞』と呼ばれ、名詞なら『単数』、形容詞な『男性単数』と言わなければなりませんね、云々」。

それは意地悪のつもりで言ったのではない。授業を続ければ、やがてイタリア語を文法的に解析する力が養われ、日本語に翻訳する技術も向上するはずだ。それによって学習者のイタリア文化や社会の理解も深まるだろうし、興味深い小説に出会ったり、深遠な思想に触れることもあるかもしれない。この「ルー

ルブック教師」は、そう思っているのだろう。しかし、この教師の教室にイタリア語の話し声が響くことはない。イタリアからの留学生が授業を見学させてほしいと来ても、当然のように断るのだろう。これはあくまでも文法と訳読のクラス。ネイティブとおしゃべりがしたいのなら、教室の外でやればよい。ただ、この教室で話せるようにはならないというだけのことだ。

2.2. 聞いて繰り返す：オーディオ・リンガル法

そんな「文法訳読法」ではなかなか話せるようにならないという批判のなか、鳴り物入りで紹介されたのが「オーディオ・リンガル法」(Audio-Lingual Method)だ。この新しい方法は、言語を構造を持った音声スピーチであるというソシュール的な構造主義言語学の理論をもとに、言語は反復による習慣づけだとする行動心理学的な知見を応用し、キーフレーズを何度も聞き口頭で反復させるドリルやトレーニングを教授法の中心に据えたものだが、もともとは「軍人を対象に短期間で効果的な言語訓練」として開発されたという。⁸

ぼくがこのメソッドに最初に触れたのは大学のLL教室だった。個人差はあると思うけれど、それは最悪の経験だった。1人用に仕切られたブースでヘッドフォンをかぶる。イタリア語が聞こえてくれば、モニター画面の指示を見ながら、マイクに向かってフレーズを復唱したり、質問に答えたり。まじめに答えていないと、キューブリックの映画『フルメタル・ジャケット』に描かれた、新兵の訓練シーンさながらに、耳元から指導教官の叱責が飛んでくる。それはオペラント条件付けと呼ばれる方法で、最終的に、敵を見れば躊躇なく引き金を引けるようになることを目指す。ヘッドフォンから「Grazie」(ありがとう)と聞こえたら、反射的に「Prego」(どういたしまして)と返すのと、たいして

8 日本語の教授法としてコミュニカティブ・アプローチを振り返る佐藤慎司と熊谷由理の論考「コミュニカティブ・アプローチ再考、対話、協働、自己実現をめざして」に、次のような記述を見ることができる。「第二次世界大戦中のアメリカで、行動主義心理学と構造言語学に基づいた新しい外国語教授法として、アーミー・メソッドという教授法が開発された。この教授法は、その後、1950年代の半ばにオーディオ・リンガル・メソッドと名を変え、戦後の外国語教育理論の分野に大きな影響を与えることになる」『リテラシーズ』20(くろしお出版、2017年)所収、p.2。

変わらない。

オーディオ・リンガル法の要諦は「反復」にある。ソシユールのいうように言語が音韻論的で統語論的な構造なのだとすれば、たしかに反復によってハビトゥスとすることで、あるていどまでは習得できるのだろう。そういえばぼくも、かつて大好きな洋画を見るために毎週末映画館に通ったものだが、劇場から出るときは決まって、ブロンソンやドロンやマストロヤニのセリフを口真似していた。音だけではなく、彼らになりきって、その表情や仕草まで繰り返してゆく。意味はもちろん、英語かフランス語かイタリア語かわからないまま、スクリーンから聞こえてきた響きを再現した思い出は今もぼくのなかに息づいている。

しかし、どれほどLL教室のドリルやトレーニングに耐え抜いても、あるいはどれだけ多くの洋画を見ようとも、それだけで外国語が話せるようになるわけではない。もちろん、覚えたフレーズは流暢に口にできるだろうし、その発音だって聞き取ることができる。パターンにはまれば、あるていどの会話も続けられる。しかし、そこから外れると、どうしてももたついてしまう。あれほど反復して練習したのに、それだけではどうしてもうまく話せないのだ。

うまく話せるようになるために、「反復」のほか何が必要なのだろうか。じつのところ、ぼくたち「語学屋」は、その答えをずっと前から知っている。イタリア語を話せるようになりたいという学生がアドバイスを求めてきたとしよう。教室での優秀は成績だ。文法もできる。LL教室のパフォーマンスもよい。しかし、うまく話せないという。そんなとき、ぼくらはきつこう答えるだろう。「あとはもう現地に行くしかないね。ことばを話せるようになるためには、コミュニケーションの行われている現場で経験を積むしかない。諸先輩方はそうしてきた。それは、ぼくも同じだ。大学で何年も学び、本はそこそこ読めるようになって、イタリア語を話せるようになったのは、一年ほどあちらに留学したからであり、その前にはとても話せやしなかったな」。

しかし、もしも多くの語学教師が「あとはもう現地に行くしかないね」と繰り返すとすれば、それはなにを意味しているのか。教室で学ぶだけでは、ことばを話せるようにならないという、どこか秘教めいた真実を、こっそりと告げ

ているのだろうか。あるいは、ついに話せるようになって留学先から帰ってきたその学生と再会したとき、「ほら、言った通りだっただろ？」と、共犯者めいた目配せを交わすためののか。

2.3. 非ネイティブのコンプレックス

言語の習得が、リスニングと復唱を反復しながら発音を身につけ、ある種のパターンなかでフレーズのやり取りを展開するような習慣形成にすぎないのであれば、オーディオ・リンガル法で十分なだろう。しかし人は、ほぼ無限にフレーズを生成しその意味を理解する。発話の現場ではつねに意表を突くパターンが出現する。パターンからの逸脱がなければ、文学のおもしろさや深みは生まれえない。反復練習によるハビトゥスの形成は、たしかに言語の一部分だが、そのすべてをカバーするものではない。ことばの無限の生成に、それでもなんとか対応しようとするなら、これからの無限の生成ではなく、すでに生成したものを手掛かりに、それを事後的に分析し解釈するのが確実だ。しかも言語の分析や解釈に関して、ぼくたちにはずいぶんの知識の蓄積がある。

こうしてぼくたちは、学習の目標言語に関する文法やその解釈の蓄積を頼んできた。それで自信をもって教壇に立ち「知識を伝える」という役割を果たせると信じてきた。話す能力については、オーディオ・リンガル法にまかせておこう。それである程度やってもらったら、あとは「現地に行くしかない」。たとえば自分の教える「知識」だけで話せるようにならなくても、ある程度の文法を知り、母語への訳読ができることは大切だ。きっと何かの役に立つ。

それはあくまでも目標言語を解釈し理解する知識であり、すぐに「話す能力」には繋がらない。そもそもぼくたち日本人のイタリア語講師に「話す能力」は伝えられない。ときに録音された音声素材を使いながら、会話や作文となれば、「そこはやはりネイティブの先生にお願いしなければ」と頭を搔く。正しい発音、正しい語彙、正しい構文についてはその言語を母語とする者の判断を仰ぐしかない、というわけだ。

しかし、母語の「正しさ」の最終的な審級を持つのがネイティブ話者だけだというのは、おそらく、ぼくたち非ネイティブの第二言語講師のなかに働くあ

種の「ネイティブの神格化」だ。そんなことは、日本語ネイティブのぼくが日本語の「正しさ」の最終審級を担えるかどうかと問えばすぐわかる。それは、ぼくたちが抱え込んできた「非ネイティブ・コンプレックス」の裏返しなのだろう。

そして、もしかするとこのコンプレックスが、ぼくのような非ネイティブ講師を、文法においてチョムスキーの言うような「普遍文法」(Universal Grammar) や、翻訳においてベンヤミンが直観していた「純粹言語」(reine Sprache)⁹を夢見させるものだったのかもしれない。あるいは、発音や構文に関してソシュールの教えるような「言語の構造」に心躍らせたのも、もしかすると、言語の背後にある文化や歴史を語りたがることもまた「非ネイティブのコンプレックス」の裏返しだったのかもしれない。だからこそ、目の前に「イタリア語を話したいのです」という学生が現れるとき、ぼくたちは、ぼくたちを呪縛してきたコンプレックスをさらけ出しながら、「現地に行くしかないね」と繰り返してきたのかもしれないのだ。

3. コミュニカティブ・アプローチをめぐって

ではいったい、あの DILIT 校のセミナーで体験した「読み」とペアワークは何だったのか。日本人の講師とイタリア人の講師が、それぞれのイタリア語の教授法の経験を持ち寄り、コミュニカティブ・アプローチの実践とリサーチを行なう講師の助けを借りて、ちょっとしたテキストを読み、それについて話し合い、ひとつの「読み」が生成する現場に立ち会った経験は、まさに「現地に行く」ような経験であり、もしかすると、それよりも深い何かだったのかもしれない。その何かとは何であったのか。鍵となるのは、もちろんコミュニケーションだ。

9 ウンベルト・エーコ『完全言語の追求』上村忠男・廣石正和訳(平凡社、1995年)、p.487。よりベンヤミンに即したものとしては、仲正昌樹『ヴォルター・ベンヤミン』(作品者、2011年)、pp.112-115。

3.1. 構造からコミュニケーションへ

DILIT 校が早い段階から試行錯誤を繰り返してきたコミュニケーション・アプローチは、近年ぼくたち教師にも無関心ではいられなくなってきている「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEF)の出発点にあるものでもある。20世紀の半ば以降から現在にかけてのヨーロッパは、「人々が容易に他国と行き来ができ、車に数時間乗れば使用言語が数回変わる、一日に数言語を使う人が多い」という「独自の環境」にあり、それゆえに「より適切な情報や人材を求めて、言語の壁を越える人も多い」ような状況を作り上げてきた。もちろん域内に流入してくる移民もいる。そんな状況のなか個々人が「社会的に行為する者」として自立するためには、お互いにコミュニケーションが取れるような、共通の参照することができるような枠組みが必要となる。つまり、どうすれば共通に参照できる言語(第2言語)を、コミュニケーションが取れるていどに習得できるかが、喫緊の課題として浮かび上がってきたわけだ。¹⁰

1960年代、ECとしてヨーロッパ内の相互依存が高まる中、欧州評議会は言語教育の方向性を探るため活発に動き始めた。そして、1970年代にはその言語政策に基づいた数々のプロジェクトを推進したが、その一つが、教師やコース担当者が学習者のニーズを分析し、学習目標を設定するのを手助けする道具の開発であった。その成果が1975年に発行された英語を例とする The Threshold Level (1975) で、当時ヨーロッパをはじめ世界各地の外国語教育に大きなインパクトを与えた。¹¹

CEFの最初の試みであった The Threshold Level とは、「言語学習者が適切なコミュニケーションを取れると言えるためには、少なくとも何ができれば良いか、という敷居(threshold)に当たるレベル」のことだ。これが「世界各地の

10 ヨーロッパ日本語教師会、独立行政法人国際交流基金(著作・編集)『日本語教育国別事情調査、ヨーロッパにおとける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』(独立行政法人国際交流基金、2005年) p.38.

11 国際交流基金、前掲報告書 p.36.

外国語教育に大きなインパクトを与えた」というのだが、それは具体的には「言語の構造からコミュニケーションへとというパラダイムシフト」¹²と考えることができる。「言語の構造」とは、古典的な文法訳読法における文法でもよいだろうし、ベンヤミンの言う「純粹言語」のようなものでもよい。そして、ソシュールの構造主義や行動心理学を背景にした「オーディオリンガル法」も、あるいはチョムスキーの普遍文法が記述するような生成する文法もまた、現実に話されることばの背後にあるなんらかの存在を指し示す。それは、ひとりひとりの話者を超えたところで、ほとんど変わることなく、自律的に存在する構造にほかならない。

第2言語の教授法がこの「言語の構造」を目標とするとき、それは「正しいもの」を志向し、その「反復」を内実とする。文法、語彙、構文、発音のさまざまな領域で「正しいもの」が「正しい知識」として伝えられ、その反復が求められるわけだ。たとえば、イタリア語の「Buongiorno」という表現をとってみよう。日本でしばしば聞かれる「ボンジョルノ」という発音は「正しくない」。そもそも「Buon」のという半母音 u と強母音 o の組み合わせを含む音節は、たとえ「ブؤون」と表記したところで「正しく」表記したことにはならない(「buon」は1音節だが「ブؤون」は3拍、少なくとも2拍となり、音節的に一致することがない)。ここで教師は、教室で、「正しい発音」を録音素材や自らの発音によって提示し、学習者にその反復を求め、それが正しいか否かの判断を強えられる。¹³

しかしながら、実際にコミュニケーションの現場に立ってみれば、「正しい」とは言えない「ボンジョルノ」も、「ブؤونジョルノ」、あるいはしばしば日本語話者がBとVを混同した「ヴؤونジョルノ」も、コミュニケーションの現場では問題なく通じるはずだ。コミュニケーションによって、教師はそれまでの「正しさ」の桎梏から解放され、「通じればよい」という判断を許容される。そして、それが通じるか否かは、講師がネイティブか否かにかかわ

12 義永・前掲論文、前掲書 p.25。

13 本人講師の場合は、発音の正しさを判断する最終的な基準をもたない。したがってそれは、ネイティブ講師に託されるが、正しさの基準は当然のようにネイティブ話者のあいだでも揺れるから、最終的な正しさの審級は、どこまでもフィクショナルなものとなる。

らず、比較的簡単に下すことができるだろう。¹⁴

3.2. 機能からプラクティスへ

「言語の構造からコミュニケーションへというパラダイムシフト」は、「それは正しくない」から「それなら通じる」へのシフトでもある。多少発音がまずくても、冠詞の使い方がおかしくても、動詞の活用が違っていても、とにかくその場で、目標とする言語（たとえばイタリア語）で、具体的な目的（たとえばコーヒーの注文）を遂行できればよい。学習者もまた「正しさの桎梏」から解放され、「うまく通じる」ことばの習得に向かうことができる。しかし、これで万事解決というわけにはゆかない。「うまく通じる」という言語の「機能」にあまりにこだわってしまうと、あの「言語の構造」というフィクションが戻ってきてしまう。

コミュニケーションが「機能」にこだわりすぎるとき、その背後にあるコンテキストの正当性が称揚され、しばしば言語（Language）は自らと不可分なものとして共同体（Community）と場所（Place）と結びついてしまう。この「言語＝共同体＝領域のトリアーデ」というフィクションは、特殊ヨーロッパ的な歴史のなかで、「《不動の言語》の安定かつ均質なセット」として作り出され「共同体や場所を代表する」ことになる¹⁵。だからこそ、ポストコロニアルの文脈の

14 たとえば日本人講師でも、現地での経験があれば、通じる範囲を指摘できるはずだ。

15 カナガラジャーの批判は、この「ヘルダーのトリアーデ」（言語＝共同体＝場所）が、まさにネーション＝ステートのイデオロギーとしてグローバルな植民地主義に帰結することに向けられる。彼の故郷スリランカには、英国の植民地として英語を強制され、それを公用語として受容してきた歴史があることを忘れてはならない。しかし、まさにその英語を教える教育者でもあるカナガラジャーは、ヨーロッパ的なフィクションとしての「トリアーデ」が、神聖ローマ帝国への抵抗の手段でもあったことにも理解を示している。「ヘルダーのトリアーデは、ヨーロッパのコミュニティの数々が当時抱えていた問題を解決するものだった。各地のコミュニティが、神聖ローマ帝国や、封建的な社会体制の支配に抵抗することを助けた。各地のコミュニティは、明確なアイデンティティを展開し、神聖帝国において集団的なアイデンティティから分離してゆく。言語は、それぞれのコミュニティとアイデンティティと境界を与えた。さらに、ヘルダーのトリアーデでは、それぞれのコミュニティが、みずからの俗語を誇りに感じるための道を開いた」。Canagarajah, *op.cit.*, p.21.

なかで、「単一言語主義」(monolingualism) を批判してきたスレッシュ・カナガラジャーは、次のように記すことになる。

こうした〔言語を機能から捉える〕考え方からすると、言語は予め定義された形態と意味を持ち、すでに存在する社会的コンテキストに適応されて、その機能を果たすとされる。¹⁶

言語の「機能」(function) にこだわりすぎると、コミュニケーション・アプローチもまた硬直化する。「通じる」というのは、あらかじめ定められた社会的なコンテキストを前提とする。それは例えばこういうことだ。「コーヒーを注文する」という機能は、コーヒーを注文できるバールなり、喫茶店があることが前提とする。しかし、日本のかつての「お茶」のように、コーヒーが買うものではなく、振舞われるものであるような社会において、それを注文するという言語の「機能」は、それが支配的であるような経済システムとともに、あの「正しさの桎梏」を招き入れてしまうことになるかもしれないのだ。

ここに思い出すべきは、あのウンベルト・エーコが描き出したパウドリーノ¹⁷ だろうか。中世世界を縦横無尽に動き回るトリックスターであり、どんな場所にも共同体にも縛られることなく、どんな言葉も聞くだけで話せるようになるこの天才。彼が状況に応じて通じる言葉を使い分ける行為は、現在のヨーロッパ共同体のように境界が希薄になって人々が移動し、複数言語でのコミュニケーションがあたりまえであるような環境においてしばしば観察されるもので、コードスイッチング¹⁸ と呼ばれている。日本では、インターナショナルスクールの学

16 Suresh Canagarajah, *Translingual Practice, Global English and Cosmopolitan Relations*, London & New York, Routledge, 2013. p.27.

17 ウンベルト・エーコ著、堤康徳訳、『パウドリーノ』上下 (岩波書店、2010年)

18 Code switching とは「発話や談話のなかで、同一の話者が2つかそれ以上の言語変種を用いること」このことであり、これは単一言語主義でも、特定の言語だけを公式化する多言語主義でもなく、少数言語も含めて多様な言語を認めてゆこうとする複言語主義の文脈にあって重要視されるものだ。欧州評議会・言語制作局著、山本冨里訳『言語の多様性から複言語教育へ、ヨーロッパ言語教育策定ガイド』、p.65、p.222.

生が日本語と英語を自在に行き来しながら話すようなことだ。

考えてみれば、ぼくたちは誰でも、それぞれのコミュニケーション・リソースを持っている。インターナショナルスクールの学生のように、英語が得意でもありながらも、そちらのほうが便利であれば、日本語にさっとスイッチしてゆく。おそらくエーコの描いたバウドリーノもそうだったのだろう。ことばというのは、そもそも「《可動的リソース》の流動的セット」と考えるのが正しいのだ。だとすれば、異なる言語（コード）を切り替えながら（スイッチング）のコミュニケーションは、むしろ自然な現象と考えることができる。ルネッサンスから18世紀にかけて地中海世界の交易で用いられたリング・フランカを考えてみれば良い。それは支配者の言語が上から押し付けられた公用語というよりは、イタリア語、ギリシャ語、アラビア語のような多様な言語間のコードスイッチングのなかで、共通の通商言語として自然に生成しながら、やがて共通語となってゆくものだと考えられないだろうか。

こうしてカナガラジャーは、硬直化しますます支配的となってきた単一言語主義を批判すると、言語をシステム（system）、認識（cognition）、形態（form）から引き離し、「プラクティス」（practice）として捉えるべきだとして、こう説明する。

〔言語を〕プラクティスからとらえる考え方は、〔言語を機能から考えるものとは〕反対に、形式（form）や機能（functions）や意味（meaning）へと開かれながら、社会的な活動を通して生み出される。この考え方において、プラクティスは、受動的（passive）でも副次的（secondary）でもなく、生成的（generative）なのだ。¹⁹

カナガラジャーの言うプラクティスは、おそらく「（言語の）実践」の意味なのだが、同時にそれは、「（ことばの）練習」ともかんがえられる。「練習」なら「受動的」だし「副次的」かもしれないが、それが「生成的」だとするならば、プ

19 Canagarajah, *op.cit.*, p.27.

ラクティスは「練習」でありながら「実践」でもなければならない。

ここでぼくは、エーコのバウドリーノや地中海世界のリング・フランカ、さらには電車のなかでときどき見かけるインターナショナルスクールの学生たちや、日本語のできるイタリア人の同僚たちとの会話を思わずにはいられない。おそらく、この延長線上にグローバリズムの時代の「超多様性」(Super-diversity) と呼ばれる状況が広がっている。コミュニティは、その均質性を失い、境界をあやふやにし、内部の社会的グループは、別のグループとの間にはもちろん、しばしば同じグループのなかでさえ共通のコードを失いつつある。

カナガラジャーが「すべての空間がコンタクトゾーンである」(All spaces are contact zones.) と記していることに注意しなければならない²⁰。それは、コミュニケーションを考えると、もはや、これまでのようにコミュニティを前提にすることはできないという意味にほかならない。「コンタクト・ゾーン」は、各人が、自分とは少しずつ異なる言語的文化的リソースを持つ相手と出会うような、そんな場所のことだ。暴力的な紛糾が起こることもあるだろう。しかしたいていの場合、エーコのバウドリーノや、リング・フランカを生み出した地中海の商人たちのように、人は自分の知るかぎりのリソースに訴えながら、「言語横断的なプラクティス」(Translingual practice) を通してなんとか平和的にコミュニケーションを図ろうとするのではないだろうか。

3.3. ふたたびペアワークについて

DILIT 校のセミナーから 20 年以上がすぎた。ぼくはあいかわらずイタリア語の教室でペアワークのことを考えている。DILIT 方式は、さまざまな国から学習者がやってくるマルチリンガルな環境を前提としていたが、ぼくの教室は日本語のモノリンガルだ。それでもぼくは、否、それだからこそ、教室でのペアワークを考えると、あの「コンタクト・ゾーン」における「言語横断的なプラクティス」目指そうとしていたのかもしれない。

こんな授業風景を想像して欲しい。イタリア語の授業の初日。教室には学生

20 *Ibid.*, p.26.

たちが待っている。今日はきっとガイダンスだけだな。教科書や辞書の説明で終わり授業はないだろう。誰もがそう思っているところに、口髭を生やした小太りの教師が登場する。どうみても日本人。ところがこの教師の口から飛び出すのは「Buongiorno.」。啞然とする教室に向かって、教師が同じことばを繰り返すとき、耳に手を当て、返事が聞きたいというジェスチャーも忘れない。彼は教室の反応が毎回すこしずつ違うことを知っている。それでもほとんどの場合、投げかけた「Buongiorno.」は「反復」される。

日本語を母語とする話者が、イタリア語の呼びかけに「反復」を返すとき、言語を横断するプラクティスが始まる。この反復はインプットの小さな成功として、イタリア語での「やり取り」の端緒となる。しかし、それはまだ、ひとりの教師が何人かの学習者にむけて語りかけているにすぎない。一対多の「コンタクト」から、さらにペア・ワークへの布石を打たねばならない²¹。

そこで教師は学生をランダムに選び「Buongiorno.」と声をかけてゆく。ここで、学生からの「ボンジョルノ」や「ヴォンジョルノ」を訂正したりしてはならない。たちまち「少しでも間違えると訂正するぞ」＝「間違えるくらいなら黙っている」というメッセージに変換されてしまうからだ。何人かを相手に「やり取り」を繰り返したら、次は学生にペアを作ってもらおう。ここで教師は日本語を使っても良い。あるいはイタリア語で「Mi chiamo Oshiba. Sono il vostro insegnante. Insegno qui da più di vent'anni…」などとまくし立てるのも面白い。教室があっけに取られたところで、「あ、日本語も話せますよ」とコードスイッチしてみせる。笑いで肩の力を抜いてもらえば、ペアになるのもスムーズだ。ペアを恥ずかしがるときは「にらめっこ」が有効かもしれない。相手の目を見ての「やり取り」はペアワークの基本なのだ。

その次の指示は「イタリア語だと思ふ単語をペアで十以上あげてみてください」。想定される「やり取り」はこうだ。一方がイタリア語だと思われる単語、たとえば「ピザ」と口にする。もう一方は、それがイタリア語だと思えば「Si」、

21 大学の場合はその前に、教室にバラバラとちらばる学生をペアになるように移動させる必要がある。教師の仕事は、まず環境を整えるところにあるというわけだ。

そうでなければ「No.」で返す。確信が持てないときのため、教師を呼ぶための魔法の言葉を教えておく。「Senta, scusi」。この言葉が聞こえたら教師はすぐに駆けつける²²。なにしろその役割は教室の「演出家」であると同時に、学習の「助手」なのだから。

このフェーズでペアは互いのイタリア語のリソースをゲーム感覚で確認してゆく。イタリア語のプラクティスの始まりでもある。学生たちは、学年や学部や性はもちろん、もしかすると国籍さえも違う相手とのペアワークに、それぞれのリソースを動員しながら、日本語とイタリア語の間を行き来する。もちろん他の言語が混じってきても構わない。誰かが「シャンパン」と言っても、教師はおだやかに聞いていればよい。それが「Si」か「No」か判断するのはあくまでもペアの相手。もちろん、「魔法」の言葉で呼ばれたなら、「それはきつとフランス語だと思うよ」と、教師は助手として自分のリソースを使って対応することになる。こうした「言語横断的なプラクティス」において、ぼくたち教師は「助手」であると同時に「学習者」でもあることを忘れてはならない。

むすびにかえて

ペアワークの記述は、まだほんのさわりの部分にすぎない。それでもぼくは、この原稿を書きながら、ペアワークを中心にした教室に新たな可能性を感じている。ことばとは、人間的な関わり合いのなかでの「生成的」なプラクティスだ。それは、超越的な高みになにか神聖なものとして奉られるあの普遍的な存在ではなく、あくまでも人が生きて交わる日常的な現場から、生み出されてゆく。そんな「ことば＝プラクティス」という考え方は、ぼくのなかで今、文化人類学者の川田順造のある文章と、横断的に響きあう。この極々私的なイタリア語教授法の備忘録の最後に、その言葉を引用して、むすびにかえることとしたい。

ことばというものは、反復と即興の拮抗する関係のなかで、個人によって日々実現されているものだ。[...] 純粹に「私」一人でことばが成り立たな

22 重要なのは、それが「聞く」(sentire) と「許す」(scusare) の2人称敬称に対する命令法だということ(文法)ではなく、教師＝助手を呼ぶことができること(機能)だ。

いことは明らかだ。他の「私」との伝えあいがことばである以上、他の「私」たちとの共通のものが基本になければならない。それは幼いときから、ひとの口まねをして、つまり身体技法として、「私」が他の「私」たちと作っている社会に参加するための「ハビトゥス」の一種として身につけるものだ。その限りで、ことばは誰かがすでに発音したものの反復でしかありえない面をもっている。だがその反復のなかから、その発音の仕方においても、その音が意味するものの組み合わせ方においても、無限に多様な即興を生み、「私」の表現を、ひとりひとりの「私」が生み出してゆく。²³

(附記)

本稿は、2016年度外国語教育研究センター研究プロジェクト『フランス語初級の副教材作成一定着のための試み―』（研究代表者：堀内ゆかり）の成果の一部である。

23 川田順造「ことばの多重化＝活性化」、三浦信孝編『多言語主義とは何か』（藤原書店、1997年）所収、p.23。

Between silence and noisiness: Pair Work in Italian Classroom

by Yasuji Oshiba

With *Pair Work*, which I've been using in my Italian classes, from beginner to advanced level, learners are invited to work in pair to perform freely various activities: discussing or interviewing in Italian, checking reciprocal pronunciations, listening and reconstructing dialogue, doing some simple exercises together, or even translating from Italian to Japanese.

Here I'd like to describe how I came to know *Pair Work*, a teaching technique in the classroom, presented on the occasion of one week seminar in 1994, with the lecture form Dilit International House, an Italian language school in Rome known as one of the first schools that adopted and developed *Communicative Approach* in Italian teaching.

The impact of *Pair Work* was so huge that I changed drastically my teaching method, making some theoretical reflections over the way of learning and teaching which I had been familiar with until then, like *Grammar-Translation Method*, *Audio-Lingual Method* and so on.

As a non native Italian teacher, I adopt *Pair Work* not only to give learners more opportunities to speak out in the target language, but also to invite and stimulate them to have some more dynamic experiences, where they can freely choose their linguistic resources, just like in the everyday-life *Code Switching*.

Doing so, I hopefully can help learners, as co-elaborator and co-learner, to step out from whatever rigid linguistic system as fetters, into the *Contact Zone*, where everyone is involved to undertake *Translingual Practice* (Surech Canagarajah) from which might generate, as is mentioned by Japanese anthropologist Junzo Kawata, a new trans-lingual and trans-cultural «self».

