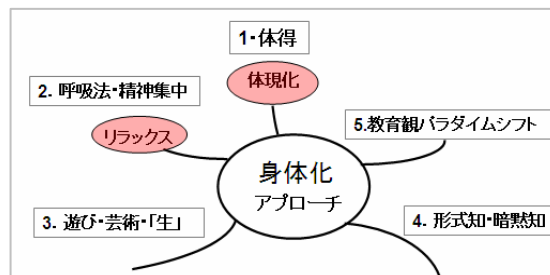


AJALT 2007 公開講座 6.23 (土) ~24(日)
山田ボヒネック頼子 (ベルリン自由大学日本学科准教授)

6月23日 講演 1: 日本語教育における「身体性」の意味と意義を考える
—ドイツ語圏内の実践例を基に—

「身体化アプローチ」の授業では、「机・椅子の呪縛」から解放された学習環境の中で「身体が学ぶ」—今、なぜ「身体性」なのか？文化記号学的視座から考える—



<講演の流れ>

➤ 「日本語」は固有名詞以外は「日語」と表記

1. 課題: 「今、なぜ身体性なのか？」—パラダイムシフト中の『身体性』を追って—
 先ず、課題を明確にする。筆者は自身の開発になる「JaFIX**統合・全人格的日語教育法」を20年来実践研究し続けてきているが、本稿の論点を講座参加者と共有するために、先ず、「JaFIX 身体的アプローチ」の授業風景を呈示する。そして、「身体アプローチ」の中心的方策の「体現化」のミニ・セッションを持つ。
2. 「身体化アプローチ」とは何か？
 「体現化ミニ・セッション」を基に、同アプローチの「5分野」の領域を紹介。そして、「身体性」を統合する授業設計・実践は「人間性」希求のパラダイムシフト(PS)内にあることを論じる。
3. 課題絞込み: 日語 PS 視点から見た「日本式学校英語教育」と「日語教育」の「相似性」？
 —「現代欧州日本語教育4大病」の呈示を通して—
 現代日語教師の「社会化・文化化」を見つめなおし、問題のありかを問う。その後、認知発達学・進化論的文化記号学の理論的視座に立ち、「現代(欧州・日本も?)日本語教育『4大病』」を呈示する。この中で、「日本式英語教育文化性」が「身体性疎外」という致命的欠陥を持ったまま「日語教育界」へ「相似的転移」をしていることに対し、筆者の「警鐘」を鳴らす。

----- (以上講演1:「身体化アプローチ」理論編。以下、講演2:実践編) -----
4. 仮説・検証: 授業者・学習者の「机・椅子」からの解放
 仮説: 「身体化アプローチ」は、「人間性教育」を可能にする。
 検証: 「机・椅子の教室形態」から教師・学習者を解放すると、「絨毯床上80cmの学習文化土壌の創成」が実現化され、「身体性=人間性の解放・復権」に繋がる。
5. 検証結果: 「身体化アプローチ」の効率性の実証
 「身体化アプローチ」は日語教育において効果がある。それゆえにこそ「21世紀日語教育」が「身体性」において「世界文化創成」に貢献できることを示唆する。

0. 序に代えて

何かが生まれ出る瞬間に立ち会うことのすばらしさ—[...]

「クラス文化空間」がまた一つ大きくなる。各学習者は、自分がその「容器中」に存在することを意識し、同時に自分がその容器の素材の一部であることを「からだ・息」で知る。この「入れ物」の中では自分は絶対的に自由であり、何をしても社会的制裁をもって罰せられない。恥もかかない。だから「面子

を失う」恐れもない。それぞれが、「天上天下唯我独尊」であることを自覚できる。同じ時空間を生きる他者の「唯我独尊性」を尊ぶことも「からだ」で学ぶ。日本語習得を通して、「ヒト¹として」、自他を愛することを学ぶのだ。「今・ここ」で、「袖を触れ合う縁」の不可思議さを共感する。

「ことば」を習いながら、発生的現象学者フッサールが「匿名的な間身体性の次元」²と呼ぶヒトとしての「生の根源的な出発点」を体感するのだ。ヒトが赤ちゃんのとき身体を通して獲得した、他者と共振しあうための「身体的前提条件」。しかし、その後成長発達とともに「椅子・机・学校教育」の中、忘却の彼方に押し込め、成人になってからは完全な「大脳皮質・左脳・ロゴ中心主義の統制下」にしまいこんでしまった、コミュニケーション能力の基盤としての「身体性」。その「根源的身体知・暗黙知」を、日本語授業中に「クラスの中で、クラスと」とともに体感し直すのだ。



図 1 JaFIX 授業開始時「リラックス」場面

机・椅子を取り払われた教室の床いっぱいに敷かれたJaFIX絨毯³の上に、受講者はみな靴を脱いであがる。突然、昼日中に自宅以外の場所で靴を脱がされ、「欧州人の自分としては、裸にされたようだ」と言う人もいる。「自分の足の裏を初めて見た！」と感に堪えない声を発する人もいる。クラスはこの絨毯に寝転ぶ。「自己暗示的身体部分リラクゼーション（以下リラックス）」⁴から授業が始まるのだ。「静かに、落ち着いて、ゆったりと、している」。静寂と呼吸の間に響く授業者の身体から発せられる日本語のことばとその音色、リズムとメロディー。自分の耳には全く真新しいことばの「プロソディー」が、呼吸に乗ってからだに入ったり出たりしているのを感じる。その言語音の意味は、分かる。授業者が母語ドイツ語での意味を挟んでいくからだ。「Ich bin ruhig…, gelassen…, ausgeglichen」。息を吸って…吐いて…息を吸って…吐いて…。授業者のリラックスを導引することばと声が、自分の呼吸とともに横たわっている身体の中に入ったり出たりする。日本語のリズム・メロディーがからだの中にしみわたって⁵くる。「足が床についているのを感じる…Ich spüre den Kontakt meiner Füße und Beine mit dem Boden…足が床についているのを感じる…私の足は、床についている…Meine Füße und Beine sind im Kontakt mit dem Boden…私の足は、床についている…」⁶。自分の息遣いは、両隣に横たわる人のそれ、そして授業者のそれと、いつの間にか共振⁷していく。リラックスが深くなってふーっと意識がなくなってしまう瞬間もある。でも、それはそれでいい。身体は何が心地よいのかを知ってるからだ。

みなが横になってともに静かに息づく。授業者のからだから出てくる日本語のことばとその音は、自分がヒトとしてこの世に誕生し、隣の赤ちゃんが泣き出せば自分も「伝染泣き」を始めてしまったあの頃までにまで連れ戻してくれるようだ。「自他の区別・時間の流れ」を未だ知らないまま、「自他の等根源性」を生きた時間…ヒトの個体発生的発達過程で、「自他の断絶がこの匿名の間身体性を完全に分断し、その働きを覆い隠してしま[う]。それは結果的には自我の自己性と他者の他者性の発生」⁸をもたらす。その自他の亀裂の起こる前の生後三ヶ月ぐらまでの「原地盤の領域」⁹。成人になった今でも実は基層となって自分の知覚・情操を支えてくれる、他者とのコミュニケーションの原点¹⁰。この「間身体性」が活性化される中で、音声言語の最基底¹¹となるプロソディーは呼吸とともに身体的に「生きられる」のである。からだと声とことばと息遣いと…。授業者の「帰還」の導引が始まり、日語学習への心身の準備ができていると自覚しながら、JaFIXクラスの現実世界に戻る。

リラックスの後、絨毯の上には、「ことばのリズム・メロディー＝プロソディー＝韻律」から入る「認知学習論的基盤」¹²に立った言語教育¹³が展開されていく。当初は、「机・椅子」を外して、床上80センチまでの空間の自・他の身体の動きが焦点化され、次第に「日本語クラス学習文化土壌」を形成していく。JaFIX法では、ロシアの児童学・教育学者ヴィゴツキーが1935年に「ZPD Zone of Proximal Development 発達の最近接領域」¹⁴として焦点化した「領域」をキャッチすることができる。言語的不自由さを感じている学習者が「この言い方が日本語でほしい！」と感じ、その欲求が身体表現として顕化したまさにその最適瞬間に、必要な「足場かけ」¹⁵をすることができる。「身体的アプローチ」とは、学習者の身体反応を見つめ、それによって次の支援方策を見極めていく「今・ここ」の教育法である[…]

山田ボヒネック頼子（2003）「平成15年度国際交流基金日本語フェローシップ最終報告書

『ことば化能力育成』をめざして—認知学習理論の視点—JaFIX 式*プロソディー教育<前書き>より

***JaFIX Japanese als Fremdsprache mit Integrativ-Kommunikativen Schritten**
「統合・全人格の日本語教育法」講演者開発・ベルリン日独センター日本語講座採択法

<JaFIXの三大モットー> <http://www.jdzb.de> > Japanischkurs

1 脳にやさしく：「身・情・知」を最大限に活性化しながら

2 ヒューマンに：刺戟し合い、成長し合う場としての「クラス学習文化土壌」創成

3 創造的に遊びながら：潜在能力の泉に触れながら、芸術的に、美しく

1. 課題：「今、なぜ身体性なのか？」－パラダイムシフト¹⁶中の『身体性』を追って－

1.1 「身体化アプローチ」－「体現化」のミニ体験

以下に、思考協働作業の「前提」として、「体現化」のミニ・セッションを持つ。このセッションは、講演2のテーマ「体現化」のデモンストレーションを兼ねるとは言え、かなりの「冒険」であることは承知である。なぜなら、この「具体例」が通常の「JaFIX 的授業環境」とは異なり、大ホール講演会場で行われ、授業者と受講者の時空間の近距離的共振は殆ど望めず、「成功」の保証はどこにもないからだ。「大山鳴動鼠一匹」に終わるかもしれない。しかし、「身体性」を論じるのに、まったく「左脳・知識・ロゴ中心的」に終わらせるわけにはいかない。筆者としては、公開講座受講者の全員に「日本語教師同僚としての協働的精神の発露」を心よりお願いする。何でも取りあえずは試してみたあの子どもの頃の「遊び心」を以って、いっしょに「おもしろがって」ほしい。フロアーがいっせいに「Worte, Worte, Worte」と身振り・手振りよろしくドイツ語を喋り始めたとしたら、会場にはどんなエネルギーが充満するであろうか？！「学習材料」は、「ドイツ語短詩」。目的は三つある。

- ① 日本式学校英語教育へのアンチテーゼとしての「身体性アプローチ」を先ずは虚心坦懐に試してほしい。
- ② 「左脳・ロゴ言語中心主義的」にではなく、「全脳・全人格・身体論的」に理解してほしい。
- ③ 「講演者・フロアー間」による「協働・共振的思考」を可能にし、JaFIX*的「学習文化土壌」を「今・ここ」に創成したい。

例 1 独短詩 「Worte, Worte, Worte」(資料 2)

<T=<言語>トレーナー, F=フロアー>

<血の巡りがよくなるように、全員「立ち技」で >

- ① T: しぐさ+ドイツ語
- ② T: しぐさ+ドイツ語> 中間に日本語の訳つき「サンドイッチ形式: 独一日訳一独」
- ③ T-F (先誦一後誦): しぐさ+ドイツ語
- ④ T: ドイツ語 F: 日本語訳
- ⑤ T: ドイツ語 F: 視覚を遮断(眼を瞑る)し、聴覚を敏感にドイツ語音を楽しみ、更に意味が「どンドンわかる＝オンライン理解」の愉悅に浸る。
- ⑥ T-F (先誦一後誦): しぐさ+ドイツ語
- ⑦ 隣同士向き合って、T-F (先誦一後誦): しぐさ+ドイツ語

<ここで、初めて、プリントを手取る＝視覚・文字情報と遭遇>

- ⑧ T: ドイツ語 :F は、視覚文字情報の音調化&「視覚・聴覚・ミニ筋肉運動感」を楽しむ
- ⑨ 配布プリントをT-Fいっしょに音読

<「内省・観照・メタレベルよりのフィードバック」>

→隣同士で、今の「ミニ『体現化』セッション」につき、二人内省
→4人近所同士で、更にフィードバックしあう。

- ⑩ 最後に、「プリント」なしで、“Worte, Worte, Worte”を総会場で斉誦: 手が自然に「随伴運動」を起こすなら、それを自覚しながら！上胸をポンポンと叩き、「よく、やったね！」と、「〈自分の〉からだ」を褒めてあげる！

・「体現化」(後述)とは、学習事項の「身ぶり化・しぐさ化」)。この詩は、ベルリン JaFIX 日本語教育での第一次授業時に中途練成として日本で行うものをドイツ語に応用してみたもの。

・この『学習詩』の特徴は、日本語の連体修飾の形態を総て含んでいる: ①イ形容詞、②ナ形容詞、③名詞句、④連体修飾句。そのため、通常は4、5課以降に「イ形容詞」から開始される初等文法の連体修飾形が網羅されており、「文法」を習う前に既にいくつかの具体例が体得されているという JaFIX 式帰納的学習法となる。

図 2 身体性アプローチ方策 1 「体現化」のミニ体験－「Worte, Worte, Worte」

1.2 日語教育におけるパラダイムシフトー PS 日独比較：「身体性」の位置づけから

明治維新で鎖国を解いた日本は、その後現在に至るまでの 140 年間、欧米文化吸収に邁進する。「学校文化」も摂取し、「机・椅子・教室授業」という「教育文化」を確立する。第二次大戦後、こと外国語教授法に関しては米国陸軍 *Army Specialized Training Program ASTP* に端を発した「文型練習」を中心とする AL オーディオ・リンガル法が主流となり、ドリル促進のための「視聴覚教材」は世界中の外国語教育 (FL) 界を席卷することになる¹⁷。しかし 60 年半ばに AL 法本家アメリカでは既存のフロイド型の言語中心主義的、及びスキナー型行動主義的心理学へのアンチテーゼとして「第三の心理学」、「人間性心理学」が台頭する¹⁸。この心理学における PS は、人間は「言語、行動」だけではなく、「身体・感情・知性」の統合的な存在であることを強調した。FL 教育界もその影響下、従来の AL 法を「ロゴ (言語構造) 中心主義・行動主義的」として断固退けることになる。また、教育制度におけるヒトの認知活動としての学習行為は、社会的組織構造の枠組に組み込まれ、「学習する身体と環境との相互作用」として規定する¹⁹。外国語授業クラスにおける「人間性の尊重」を謳ういわゆる「オールタナティブな教授法」が PS として結実していく²⁰。この PS の日本・ドイツにおけるその後の展開を、「身体性」に焦点を合わせて以下に呈示してみる。

1.2.1 日本 (国内) 日語教育「第一～第三パラダイムシフト」ー文化構造としての「身体性疎外」

日本の日語教育 PS について精力的に実践研究を展開している佐々木倫子は、80 年代半ばからのコミュニケーション・アプローチを「第一 PS」に、90 年代半ば以降の自律・協働・構成主義基盤を「第二 PS」に、そして特に昨今のリソース源としての IT 情報改革を受け、「第三 PS」を 21 世紀の目指すべき PS として提唱する。この佐々木の「第三 PS」が本論にとって実に意義深いのは、以下の 2 点に於いてである²¹：

- ①「ファシリテーターとしての授業者養成」の重要性を強調する。日本 PS を総括的に、理論的にはどんなに立派な PS であっても「お題目」に終始しがちであったと結論付ける。つまり現場に立つ「授業者自身の変革が無かった」からであり、従って第三 PS では、「教える」ではなく、「支援する側に立てる」ような発想を持つ教師を育てるところから始めなければならない。
- ②ファシリテーションの理念として「身体的アプローチの有効性」を示唆する。自身の「大学先輩の 90 歳の親の介護」の体験談を事例として引く。言語だけでは決して開こうとしなかった老人の「身体」が、介護者の「身体活動」でようやく開いた事例は「第三 PS」が取るべき針路を「凝縮」した形で指し示すと言う：「この【身体性】は、老人の介護や幼児教育だけではなく、すべての段階のすべての対象者に対するファシリテーションに通じる理念ではないか。」

佐々木の提唱 2 点は、現行日語教育がこれまで「身体性」を授業文化・教師養成から締め出してきたという事実を逆説的に証言している。つまり佐々木は戦後 60 年経ってからようやく「第三 PS」における『身体性』への回帰を言上げしているからである。そして、筆者はこの「遅延」そのものにも、日本の日語教師が「いかに日本式学校文化性を患っているか」を見るのであるが、この項については次章でさらに詳述しよう。ここでは、日本の日語教育界においては、これまで「身体性」が余りにも「考慮外」²²であったことを指摘しておく。

1.2.2 進化論的文化記号学的考察ーヤポニクムードドイツ日語教育 PS 源泉ーJaFIX 式日本語教育

アメリカに発祥した人間性心理学基盤の外国語教授法 PS は、80 年代当初には大西洋を越えてドイツにも影響を及ぼし始め、ドイツ FL 教育界を新たな心理学的理論で支える。実は欧州では AL 法へのアンチテーゼは、70 年代の「Threshold 方式」²³から始まっている。その言語教育理論・哲学・

方法はいわゆる「コミュニカティブ・アプローチ」の先導役を務め、日本もその影響下に入ることは、上記佐々木引用の通りである。90年代以降は『CEFR欧州共通言語教育枠組』²⁴として熟していき、CEFRは21世紀に入ると日本にも「輸入され²⁵」始める。ドイツは欧州の中でも、外国語教授法の「先駆国」である。「DaF *Deutsch als Fremdsprache*外国語としてのドイツ語」の実践研究をゲーテ研修所を拠点に世界中に広めてきているからであり、CEFR開発時の原動力でもあった。

そのDaFの国の「Zeitgeist時代精神」に、筆者は1977年から身を置く。日本で第一PSが開始される80年の前半には、筆者はボーフム・ルール大学英語学科博士課程Walter A. KOCH教授研究室で「進化論的文化記号学」の学術法²⁶を叩き込まれている最中であつた。KOCH教授はRoman JAKOSON (1941)の『子どもの言語・失語症・汎言語現象的音韻法則』²⁷を出発点に、今で言えば「認知発達の」な文化記号学を精力的に展開していた。「言語獲得・喪失」をヒトの個体・系統発生の観点から捉える発生的理論は、筆者を魅了した。日語教育界に入るのは86年で、成人対象日語教育機関である「NRW州立日本語研修所ヤポニクム」²⁸への就職後である。

ヤポニクムは、それ以前を日本母文化・日語母語者として欧米（米4年+欧独10年）土壌での「異文化接触」の日常をかなり独立独歩的に生きてきた筆者にとって、願ってもない「自己内省・文化性観照・異文化接触場面的考察」の場を提供してくれることになる。日語クラスという「教室時空間」では、筆者はなるほど「先輩」ではあつたが、こと「ドイツ語・文化」に関しては独語母語者・母文化者の「後輩」となるからである。「ドイツ年齢8歳児」は、大人になっての「新社会化・文化化」を意識的に辿るという、それはそれでおもしろい認知作業ではあるが、「母語者的直感の利かないもどかしさ、無念さ」に打ちのめされることもある日語教師・研修者の日々を送る。その意味でこの「文化言語社会力の個人発達史」は、まことに半面教師的ではあつた。本論は従って一行一行が「個人的情操・体験に裏打ちされている」と理解していただいてよい。20年後の今、ドイツ国内外の俯瞰図的観点からすれば、筆者は「ドイツ日語教育界 PS」（以下「ド日 PS」）の先端を走っていた。AL法偏重主義的「日語教育圏」の中で、「人間性・身体性」を中心課題として、「机・椅子形態以外の教室環境・授業設計」を希求し続けてきたからである。

「ヤポニクム」への就職は、それからの6年間ド日PSを集中的に実践研究することを意味した。筆者と同時に就任したルードルフ・シュルテ=ペルクムS=P所長がバリバリのPS実践者であつたからだ。日本でヘッド・ハンティングされてきたと紹介された所長は、立教大学ドイツ語講師として東京で例えば早稲田川口義一教授（！）たちといわゆる新教授法の実践研究を共有してきていたようで、「日本におけるドイツ語教育」のPS成果を、今度は、「ドイツにおける日語教育」界でより発展させんという情熱に燃えていた。そこに更に常勤研究員の同僚として当時M.メルロ=ポンティ、E.フッサール、Mブーバー現象学研究者で博士論文を執筆中の山口一郎²⁹が加わる。ヤポニクム日語授業実践を通してのAL法に対するPS性が次第に形を整えてくる。座禅・剣道修業も積む山口氏は「呼吸と言語」の問題を追い続けており、筆者に「竹内敏晴著(1975)『ことばが劈かれるとき』思想の科学社」を薦める。その「文化的身体性」に関する「からだ・こえ・ことば」の問題提起に筆者は「衝撃」を受ける。そして、この「衝撃」は、やがて2002年夏琵琶湖畔での竹内「からだことばレッスン」³⁰受講、それに続く氏のドイツ大学日本語教育研究会への招聘、さらに筆者自身の学術論文指導を受けるきっかけと展開していくのであるが、ここではもう少し、ヤポニクムにおける「ド日PS」ぶりを本論との直接的な関連で記述してみる。

ヤポニクムでは、年に10～11回、各2～3週間の集中講座を行う。この学習者交替の激しさは、各個人の「縦断的成長過程」を追いえないというハンディを除けば、「一期一会的」な邂逅の場となり、非常に密な人間関係が築かれることになる。寄宿舎泊まりの一期20～30人の受講者受け入れ体制で、通常3クラス、各8～10人の少人数制。サジェストペディア的クラス形態（椅子を円陣に設定）は、言語・非言語コミュニケーションの柔軟性に富んだ授業活動を可能にしたし、クラスは少々冒険的な授業設計・実践でも、講師陣が常に「人間性尊重」を最優先することを根本的に理解してくれた³¹⁾ので、そこには常に協働態勢があった。2～3週間の「缶詰」集中講座様式は、採択教授法の効果をほぼ「純粹培養的」に呈示したし、「作業仮説→検証→実証」という学術検証も理想的な形で可能であった。授業者・学習者相互作用による「学習文化土壌創成」の中での「からだ・情意・知」の統合的な「人間性」の実現は、当初から「到達目標」としてスタッフの間での了解事項であったし、「身体性」への認識・具現法の探求は、「お題目」に終わらなかった。

90年当初にはS=P・山口・山田は共著³²⁾で「ド日PS」の成果を刊行する。「新教授法の理論的背景、選択・応用、結果・評価」をS=Pが、「かな学習プログラム、漢字教育」を山口が、「TPR, サジェストペディア、ヴェルボトナルVT法」を筆者が担当した³³⁾。結論部には、「伝統的AL教授法」に対しての「新教授法の導入」が、単に「日本語能力育成」により効果的であるという言語教育視点からの評価と共に、「人間交流」という社会心理的視座から判断しても、「よりヒューマニスティックである」という報告・考察を記すことができた。

ドイツ語圏内には、「ヤポニクム方式」が日本語学習法に効果的であるという評判が徐々に広まっていく。新教授法「コミュニカティブ法」を採択していること、当時ドイツ各大学を含めたAL法一辺倒の流れに対して、「孤軍奮闘的にPSを推進している」ことが、受講者、研修会開催、学会発表などを通して次第にドイツ国（当時西独）内で知られるようになっていったのである。特に、日本と交渉を持つビジネス界の成人学習者間で口コミ的に広がっていったのは興味深いことではあった。

筆者はこの後92年8月に、ヤポニクムから現在勤務大学であるベルリン自由大学日本学科に移る。しかし大学日本語クラスは日本学講座を担当する筆者とは組織的に異なる担当者に任されていたので、筆者のド日PSそのものは97年よりベルリン日独センターJDZB日本語講座で再開されることになる。今回のAJALT講演は、その意味で、ヤポニクム、ドイツ-日本JaFIX研究会の協働研究成果に負う。ド日PS同僚・受講者を「代表」して本稿を日本で公表できることを喜ぶものである。

2. 課題明示：「身体化アプローチ」とは？

図2は、「身体化アプローチ」の諸相を、5つの分野に分類し、各分野の下部構造として「手段」、「認知活動領域」などを含め、「新学習文化」を総括的に図示したものである。以下、今回講座のテーマ「1. 体得」、「2. リラックス」、「3. 遊び・芸術・『生』」を中心に説明を加える。「4. 形式知・暗黙知」、「5. 教育観PS」は、「身体化アプローチ教育」の「哲学・教育文化論」面を詳述するものであるが、今回の講座では時間的・紙面制約の関係上、図示するに留まる³⁴⁾。

2.1 体得

「身体化アプローチ」の授業設計の中心概念は「体得」であり、その具現化としての教室活動の一

方策が「体現化」³⁵である。「体性感覚」³⁶を意識的に授業活動化していくことにより、「筋肉記憶」を活性化する。以下「体現化」の「益」を箇条書きにしてみる。

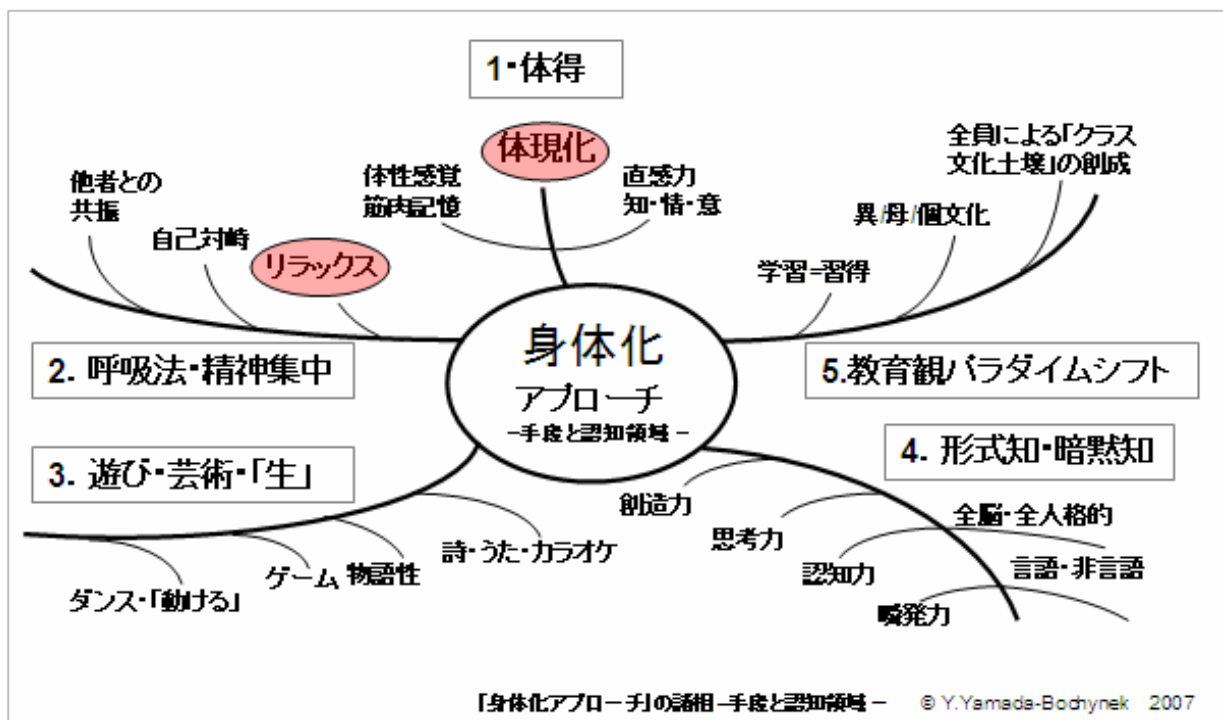


図 3 「身体化アプローチ」の諸相 - 手段と認知領域 -

ア) 日本語体系構築上

- 1) 「体性感覚」による「筋肉記憶」で高い記憶定着度
- 2) 多元感覚インプットは、言語で説明しきれない「ことばのニュアンス」獲得に寄与
- 3) 学習者に母語で自己内部の言語体系を「体現化」させることにより、日本語の「語感」との視覚的な比較・把握が可能
- 4) 日本文化力・異文化交流能力鍛錬のための設置が容易（待遇表現・授受表現・ナラティブ方式・テキスト分類など）
- 5) 学習対象事項（音韻、語彙・形素、文法、思考・談話法など）、段階（初・中・上級）に関わらず、また他の教授法との併行採択が可能

イ) 認知力育成上

- 6) 社会の一員としての自己把握・他者と共振する自己身体の把握
- 7) 「ことば・声・からだ」のバランスの取れた身体活動
- 8) 「今・ここ」パワーの実感
- 9) 「直観力・第六感」の鍛錬を通し、「他者の立場」、「メタ・レベル視座」への感性を練磨

ウ) クラス運営上

- 10) 気分転換、息抜き、酸素補給
- 11) 学習者間交流、ソシオメトリーの把握、身体文化「能力」の鍛錬
- 12) 言語・非言語コミュニケーションによる「今・ここ」の他者との交流
- 13) 省エネ：言語的説明の短縮

なお、上述「体現化」及び次方策「リラックス」の教育法については、JaFIX 学習者側からの「内省」の「生の声」が聞ける録画があるので、本講座でも呈示する。両意見は 2007. 3. 6 於ベルリン日独センター中級 II 授業の一環として行われた「日教師 8 名・独 JaFIX 日語学習者 4 名による会談：テーマ『日語教育法について考える』特別招待：鎌田修南山大学教授」の中で「ヤラセ」ではなく！一述べられたものである。両者とも JaFIX 学習者であれば、評価が「肯定的」であるのは当然ではあるが、それにしてもコース・デザイン担当の筆者のとしては、「うれしい」反応ではあった：「体現化」一受講者 S（18 歳、JaFIX 歴 3.4 年、約 540 授業時間、日本旅行 2 週間）；「リラックス」一受講者 J（17 歳、JaFIX 歴 2.4 年、約 380 時間、日本滞在交換高校留学 10 ヶ月）。

2.2 呼吸法・精神集中

呼吸法・精神集中の手段は、「多目的なリラックス」である。このリラックスを通して、学習者は下記に述べるように日語授業への心構えをするのであるが、またこの時間帯に学習者は、喧騒な現代社会生活の中で生きるヒトとして、「自分と一人だけで向き合う」余裕を取りもどすこともできる。職業人だけではなく、若い高校生学習者も、日本語のクラスに入ってきての「自己対峙」の時間を貴重に思うようである。時にはこのリラックスの思わぬ「副作用」で、「荷物」へのスタンスが変わり、問題の相対化が楽になったというフィードバックをもらったこともある。さらに、照明を落とした教室で、クラス仲間といっしょに呼吸をし合うことが、「自他との共振」をより実現化しやすくするという点に関しては、冒頭引用の通りである。

授業開始時のリラックスは、主として次の三つの機能³⁷を持つ。

- ① **外界(暫時)遮断装置**: 夕刻 17 時 30 分から始まる日語クラスへ入ってくる学習者は、自分の生活を、身体的にも精神的にも「背負って」くる。それらの「荷物」は、場合によっては「心ここにあらず」とさせてしまうほど本人にとっては重要問題かもしれない。全身全霊でウチ世界「日本語クラス文化圏」に取り組めるような「ソト遮断機」を設けるのである。
- ② **「学ぶ」心身を準備**: 以下に述べるように「日語のお風呂に浸る」ことに、クラス仲間といっしょに深い呼吸を楽しみながら、精神の統一を図り、「学ぶ心身」の準備をする。導引は新しいリラックス³⁸が導入される際には、先ず授業者が行うが、プロソディー体得が一応到達したと思われる頃（初級では 8 から 10 回目、中級では 4~6 回目ぐらい）から、受講者にバトンタッチしていき、やがて全員が最低一回は導引を行う。授業者も当然のことながら床に横たわり、クラスと共振し合うことはいままでもない。
- ③ **日本語世界への「ソフト・ランディング」**: 暗めの部屋で眼を閉じて横になった完全な身体的弛緩状態の中、「聴覚・体性感覚」だけが環境世界に開かれる。授業者はことばの一音一表現を掌の珠玉のように扱いながら³⁹、クラスの（腹式）呼吸に合わせて日本語を「身体から身体へ」渡す。学習者は、新しいことばが皮膚細胞を通して身体内に「吸収」される感じを体感する。新言語は、左脳の「文法・語彙」レベルから導入されるのではなく、「語り」のテキストとして直接全身・全人格に話しかけられる。冒頭引用のように、必要な部分に母語での意味が「サンドイッチ・テクニク」で完訳されるが、3 回目ぐらいから徐々にドイツ語訳は減り、5 回目ぐらいには、日本語のみとなる。テキスト作成の際には、「色も匂いも響きもある⁴⁰言語表現」として五感イメージの具現化を図る。テキストは対訳になっているので、文法も必要があれば簡単に説明されるが、基本的には「自然習得」を意図する授業活動である。なお、中級から上級へかけては、学習者は「自分たちでリラックス・テキスト」を創造するようになる（「資料 1-2」参照。なお、本例は原文未訂正のまま）。

➤ **<テキスト体現化>**: 日語の音調が充分身体内に刻み込まれたと思われた後（初級第一回目では 10 回後）、テキストを

初めて配布し(ちょうど下記「ミニ体験」のように!)、視覚情報から「体内にすでに脈打つリズム・メロディーと文字情報の音調化」を図るが、その際、テキストを確認する手段の一つとして、「体現化」(前述)を行う。体現化の「身ぶり」は、PDLのText-Kompositionとして「文法の体現化」以外は、クラスに問いかけ、彼らの創造力を好み、クラスの作品として定着させていく。

- **＜シャドーイング＞**:テキストの意味取りが終わった後、シャドーイングを行う。これは「音声を聴き、間髪を入れず繰り返す」という同時通訳養成の際の一訓練法であり、筆者は「耳・口」器官のマイクロ筋肉トレーニングには最も効果のある方法だと認識し、JaFIXに採択した。シャドーイングの形態は、リラックスと同じ。つまり、全くの「自己中の世界」である。誰にも見つめられず、身体的弛緩・閉眼のまま、ノーマル・スピードより早めに口誦されるテキストをただただ追う。100%取れなくてもよい。耳と口の鍛錬のため、日本語をべらべらしゃべるのである。この流暢さの感覚が、JaFIX者の耳を作り、口を作るので、彼らは日本語能力試験でも、他の領域は合格点が取れなくても、聴解だけはよい、という結果が出ている。また、いわゆる「発音」の面でも、JaFIX学習者のプロソディーは特に自然であることが実証されている⁴¹。

「シャドーイング」及び時には「テキスト体現化」までを済ませた後、「リラックス」段階は終了する。学習者の脳は「日本語モード」に設定され、授業開始のための「心身準備体操」が完了する。

2.3 **遊び・芸術・生**

ヒトの記号能力が「まねび・遊び」により熟成していくことは上記したとおりである。言語学習において特に「遊戯性・芸術性・生きているという実感」を統合したのは、サジェストペディア S 法である。筆者は、同じ S 法でも「ドイツ・ブランド」を修得したので、いわゆる「ロザノフ法」とは異なる面もあるが、本稿にとって特に重要なことは、「身体性」を改めて確認したことであった。つまり、欧州土壌での学習者「母文化」の中にある「ロゴ中心主義・身体疎外的部分」をどのように日本語授業で扱っていけばよいか、という教育的視座を理論・実践面から獲得できたと思うのである。

「体現化」のためのテキストには、ことばの芸術性の高い、すなわち「覚えるに値する形式と内容を持った」ものを選択する。日本語のパワーを身体で感じ取る!—これが、「詩、うた(カラオケ、日本詩歌を含み)、小テキスト(諺⁴²、金言など)」選択の基準である。文法や語彙の難易は選択基準の先頭には来ない。無論、この「体現化用テキスト」は、上述リラックス・テキストとは異なり、「意識的習得」を目指すので、それなりに、「音調化」(文字情報に「日本語メロディー」をつける!)の難易度には、最大の配慮をする。一フレーズのモーラ数を初段階では「8」以下に抑えるとか、またその段階で、文法形態の余り複雑なものは避けるとか、といった点である。以下に、筆者「独断」ではあるが、これまでの「今・ここ」のテキスト選択の基準及び実践例として以下をあげておく。

なお、筆者講演2は、「体現化」と「リラックス」を中心にするので、以下のリストで何か「ひらめくもの」があったら、ぜひ、ご持参戴きたく思う。会場でのシナジー効果的「リストの拡張」に努めたいからである。

- ① 発想・人生観・世界観のおもしろいもの: 谷川俊太郎(資料5:6.24 山田講演に賛助出演!)、八木重吉、金子みすゞ、与謝野晶子、宮沢賢治、三好達治、相田みつを、茨城のり子、工藤直子、まどみちおなど
- ② クラス仲間自作テキスト:「思考文」・「リラックス」(資料1-3)など
- ③ 日本文学から: 漱石『夢十夜』、池澤夏樹など⁴³
- ④ 日本の「単純形式」より: 諺、昔話、カラオケ・テキストなど

<追加コメント> 筆者は「教科書日本語文」を余り重要視しない。どんなに「コミュニカティブ」に文を作ったところで、真の意図が文法形式を伝授するための「方便文」であることが多いからである。それらの「伝授方式及びパタン・プラクティス」の効用を疑いはしない。しかし、後述するように、それら「教科書文」に具現化される「文型・文法積み上げ主義」がひょっとして、「自然言語としての日本語のパワー」を去勢してしまっているかもしれない…という疑惑の念を筆者は拭いきれないのである⁴⁴。

3. 課題絞込み：「ド日 PS」の視点から見た「日本式学校英語教育」と「日本語教育」の「相似性」？-「現代欧州日本語教育－4大病」の呈示を通して

日本の教育学研究者佐藤学は、著書『学びの身体技法』で日本学校教育界における「身体性の決定的欠損」を下記のように証言する⁴⁵。

「どんな知識も学び手の身体的な活動に具体化され、学び手の経験のなかに織り込まれることなしには、『学び』としての意義をもちえないだろう。ところが、わが国の学校は学びから身体性を排除してきた。小学校に入学した途端に、子どもは、小さな机と椅子に身体を固定され、言葉だけの「知識」を「頭」だけを使って覚えさせられることになる。身の所作としての学びと身の型としての文化を排除して成立したのが、近代日本の学校教育である」(傍点筆者)

佐藤の該当書の題名は、実は仏文化人類学者M. モースの「身体技法」の直接引用である。モースは、「蛙の子は蛙になる」という文化性のメカニズムを以下のように解明する⁴⁶。

「我々の文化というのは【文化共有者】にとって殆ど暗黙の内に学習され、身体化された知の重要性であり、それが主観による反省を逃れて我々の行為を気がつかぬ内に構成しているという事実である」(傍点筆者)

佐藤は長年の実証・検証に裏付けられた知見を以って、上掲書の中で「近代日本の学校文化」の持つ「非身体性」を分析してみせる。また、認知心理学的視点から『学びの構造』(1975)⁴⁷を問い始め、その後30年に亘りテーマを追い続けてきている佐伯胖(!)も、「からだでわかるということ」を学びの原点として確定すると同時に、現代教育界の「身体知の無視」に対して警告を発する⁴⁸。されば、その文化性から育ってきた「日語ネイティブ日本語教師」、また、その先生に教わる「ノンネイティブ日本語教師」たちが帰属する「日語教育文化圏」が「非身体性の社会団体」となってしまうのは無理もない。文化共有者間では、「当たり前」になってしまったことは、「主観による反省を逃れて」、敢えて疑問視されなくなるからだ。「机・椅子形態+知識偏重の授業実践」という「日本式学校(英語)教育の呪縛」が当たり前になってしまった後は、「呪縛」とは感じられなくなる。そこから派生してくる問題も不可視化されてしまう。まして、その文化再生産機構が60年も続けば、その歴史的事実がますます「疑問視」を許さなくなる。

筆者は35年前にこの「呪縛社会」を出て、「非身体性教育文化圏」をソトから見るようになった。だからこそ、日本式学校教育における文化構造として「呪縛」が、現行日語教育に再生産されているのではないかと「疑える」ようになったのかもしれない。そして、それから15年後、次項で述べるように「オールタナティブな日本語教育」に携わるようになり、双方の「教室文化性の相似性」に気がつき、愕然とする。実はこの「気付き」の根底には、それまでの海外滞在で目撃し続け、今もなお続く「忸怩たる思い」がある。論理の先取り、及び過剰一般論との誇りを恐れずに言ってしまうとそれは、片や「日本人の英語下手」であり、片や「欧州人の日本語下手」である。両者の「共通性」は構造的なもの、すなわち、「(学校)教育体制のせい」としか説明しようがない

ほどに現象として顕著なのである。

但し、筆者がここで問題とするのは、「現行日本式学校教育」及びそこから帰着としての「日語教育」の中に観察しうる「教育文化性という呪縛」である。ある自然言語が外国語としてうまく操れるとしてもそれは、瑣末事にすぎない。英語が流暢に話せたからと言って「Big Deal!」なのだ。欧州に暮らせば CEFR 式複言語・複文化主義を待つまでも無く、外国語の3つや4つ話せたからと言って、実際なんということはないからである。しかし、筆者の見解では、現行の国内外の日語教育界は、この「呪縛の結果」としての「症候群」を見せており、その主たる「病因」は「身体性疎外」にあると断言したいのだ。この章では、認知発達学・進化論的文化記号学の理論的視座に立ち、「現代（欧州・日本も？）日本語教育『4大病』」を呈示する。この中で、「日本式英語教育文化性」が「日本語教育界」へ「相似的転移」をしていることに対し筆者の「警鐘」を鳴らす。

3.1 「身体性疎外」の結果—問題のありか

「コスト・パフォーマンス C-P 費用性能比」という経済用語がある。「いくらかかったか」という「費用」に対して獲得された「性能」の効率性を表わし、投資（金・時間・労力）に見合った「見返り」があったかどうかを問う。さて、筆者から会場の一人一人に向けて以下の7つの質問をする。

質問1: あなたの「コミュニケーション(話/聴)」英語力は、どのようにC-P評価できるか？(学校英語教育X年に対して、どのぐらいの英語力がついたか？)

質問2: 今、上記質問を答えるのに、「羞恥心・自己卑下」などの感情を覚えたか？

質問3: あなたのC-Pが「低比率」であるならば、理由は「どこ」にあるか？

質問4: あなたは理由を「自己」に求めたか？「中学・高校時代の英語授業」⁴⁹に求めたか？

質問5: あなたは自分の身体の中に「英語(対応外国語)のこぼれ」が血や肉となって脈打っていると感じるか？
英語を口にすることは「自然」か？

質問6: もし「否」であるならば、それは「なぜ」か？

質問7: あなたがかつて受けた中・高等学校の「日本式学校英語教育」と今あなたの現場での「日本語授業実践」とはほぼ「相似形」だと私が言明したら、あなたはどのように反応するか？その「心」が、「身体性の疎外」であるとしたら？

それぞれの答えは、本論中に段階を追って明確にしていこう。ここでは、以下の追加点を述べるのみにしておく。

- ① 質問 1, 2: 筆者が目撃し続けてきた場面がここでも再生されたか、否か？「日本人英語下手」現象を証言し、しかもそれを「自己責任」として「恥じている自分」を見出したか、否か？
- ② 質問 3, 4: 各自の個人史の中でこの「責任のありか」を追及し、「若さを返せ！若さに繋がる時間と労力を返せ！」と日本式学校英語教育に憤慨したことがあるか、否か？或いは、「私のせい」と個人責任に還元してしまう傾向がここでも出現したか、否か？
- ③ 質問 5, 6: 外国語初期インプットがアウトプットを制するというのが筆者「身体的刷り込み期」の発想であるが、成人になってから自己観照・内省してみて、英語クラスでこのような「原体験」を体内に「刻み込んでもらった」記憶があるか、否か？
- ④ 質問 7: 下記の「体現化ミニ・セッション」は、「日本式英語授業＋あなたの現在の日語授業法」とどこが

違うか？ドイツ語の「音色」が身体内に刻み込まれていくような感じを持てたか？明日、来月、来年、10年先...まで「学習成果」は期待できそうか？

3.2 独日 PS 視点から見た「日本式学校英語教育」と「日語教育」の「相似性」？—「現代欧州日本語教育—4大病」の呈示を通して

巻末資料3「パラダイム変換？—『現代日本語教育四大病治療法』としてのJaFIX」は、筆者が5年前のドイツ大学日本語教育研究会パネル「日本語教育研究」というテーマで、ボン大学で行われたドイツ日本学会の際に発表したものである。当時筆者は「ACTFL日本語OPIテスター資格取得⁵⁰」のためのテープ集めに励んでいるときで、いわゆる「～語訛り、流暢さに難・段落、複段落で話せない」などのコミュニケーション能力のうちの「話す・聞く」の学習者能力の評価法を習っていた。この「4大病」の呈示は、そのOPIインタビュー形式での「発話能力」の評価法を習っていくうちに、次第に出来上がってきたものである。筆者は欧州圏日語学習者に共通する「日本人英語下手的な症候群」に気付いていく。そしてその「症候群」が「個人的」なものではなく、「組織体系性」を持ったものであることにさらに気付く。日語環境に住まない、母語も言語類型的距離の大きな相違のある欧州語母語・母文化者にとって「日語」が難しいのは理解できる。しかし、「日本式学校英語教育」の結果と、「日語教育」の結果はあまりにも「相似」しているのだ。

筆者は、両者を関連付ける客観的データは見つけることはできなかったが、敢えてそのような「科学性」を求めずとも、本稿「3.1 問題点絞込み」で会場側に「問題を浮き彫り」にさせていただいたことで、経験値から論点は明確になったと言える。そうして、実に「痛々しいこと」に、日本の英語学習者も、欧州の日語学習者も、どちらも「自分が話せない・聞けないことの理由を自己に還元して赤面し、恐縮する」のである。

筆者は、「違う！」と言う。そのような「赤面・恐縮」に遭遇するたび、ほぼ10年ほど前から、「いいえ、違う！あなたが頭が悪いとか、覚えが悪いということではない！ことばなんて誰だって基本的にはしゃべれるようになるのだから、しゃべれるように教えなかったあなたの先生が悪い。先生が教え方を知らなかったか、教授法はあっても質が悪かったか、いずれにせよ、責任はあなたの脳内にあるのではない！」と答えるのだ。

ここで上記の「質問5, 6」を思い出してみしてほしい。

質問5:あなたは自分の身体の中に「英語(対応外国語)のことば」が血や肉となって脈打っていると感じるか？

英語を口にすることは「自然」か？

質問6:もし「否」であるならば、それは「なぜ」か？

これに対する筆者の追加コメントは以下の通りであった。

④ 質問 5, 6:外国語初期インプットがアウトプットを制するというのが筆者「身体的刷り込み期」の発想であるが、大人になってから自己観照・内省してみて、英語クラスでこのような「原体験」を体内に「刻み込んでもらった」記憶があるか、否か？

つまり、「国際的評価としての日本人英語下手」は、ことばが「身体の中で生きない教え方」しかしてもらってこなかったから、ことばが身体の中で脈打たないのである。瞬発的でコミュニケーション

ンに反応していかなければならないとき、文法チェックをしているように「刷り込まれた脳内」では、KRASHEN 式モニターが否が応でも幅をきかせるしかないのである。

日本の学校英語教育文化は英語のことばを「生き物」として扱ってこなかった。「色も、匂いも、響きも」あり、ヒト身体の奥底から気管の襞を伝わり伝わりし、口腔内のさまざまなマイクロ筋肉によって形づくられ、「調音」されて初めて世界に存在できる「息・声の奇跡」を教えてこなかった。『言霊』が思想史上には存在する国なのに、その国民は「近代国教育文化性」の表面だけに囚われ、「生き物」の生き血を抜いて子どもに手渡した。子どもの柔軟な「耳」の鼓膜の奥で「英語の音」がピンピン響くことはなく、例えば「水の流れのように淀みなく」という状態を表わすのに、日本語では「さらさら」と「摩擦音+弾き音」を材料にし、英語では「fluent」と、同じように「f」（摩擦音）と流音のコンビネーションで行く。その調音レベルでの密やかな類似を自ら発見できるようには、教えてこなかったのである。

振り返ってみて今度はそのように英語を教わった日本語教師は、自己の学校英語教育を反面教師にしてきたであろうか？日本の「学校文化性・身体疎外性」が今の自分の「英語力を抑圧」していると？ヒトが話すときに必要とする器官は、何語を話してもそれほど大きく変わるわけではない。ことばが「色も、匂いも、響きも持ち」、生き生きと身体の中に脈打つような、そして身体の奥底からほとぼしするような感覚で「産まれてくる」瞬間をなによりも大切にすることばの教育。それは、母語であろうと、「外国語としての日本語」であろうと、究極的には同じ認知作用を基盤とするはずだ。そこで筆者は、「現代欧州日本語教育－4大病」の表の第4項目「ひらがな病」を以下の「辞書意味病」に替えて、「講義1：『身体化アプローチ』理論編」を閉じることにしよう。「辞書意味病」とは、「印刷された文字」的意味だけで、「からだの内部が共振しない」という「病」である。

病名	典型的症状	症候群	原因・発病理由	治療法・JaFIX
「辞書意味」病	「からだ・声・ことば」がバラバラに存在	・言語表現が「辞書の意味」 ・ことばの「色・匂い・響き」に対して無感覚 ・「からだ・声・ことば」から直感的に意味がわかるという体験が乏しい	(1) 身体性疎外 (2) 「机・椅子固定形態」による非創造的認知活動 (3) 授業者自身の発想の転換が不足？	「身体化アプローチ」 (1) 「リラックス」 (2) 「机・椅子形態」は必要時にのみ (3) 授業者自身が自己の「身体性」を開発する！

----- (以上講演1：「身体化アプローチ」理論編。以下、講演2：実践編) -----

6月24日 講演 2: 「身体化アプローチ」の授業設計と活動方策 —「リラックス」と「体現化」を中心に—

「リラックス」(毎授業開始時の「日本語シャワー」)と「体現化」(「詩*うた」などの「身ぶり化」)—「五感・語感・体感」をフル回転させる両方策の継続的採択は、目標達成—日語体系「体得」—を容易にする。

*特別賛助出演・朗読(20分):谷川俊太郎(詩人)

特別賛助出演：日本を代表する詩人谷川俊太郎氏は、「詩のボクシング 声の力」⁵¹の二代目チャンピオンである。氏には①「作品朗読」の他に、②「き」(資料5)「体現化」に対するコメント、③「詩人より日本語教師に向けて」のメッセージをお願いする。

4. 仮説・検証：授業者・学習者の「机・椅子」からの解放

仮説：「身体化アプローチ」は、「人間性教育」を可能にする。

検証：「机・椅子の教室形態」から教師・学習者を解放すると、「絨毯床上80cmの学習文化土壌の創成」が可能になり、「身体性＝人間性の解放・復権」に繋がる。

前日の「講演1：『身体化アプローチ』—理論編」を受けて、講演2では、「実際編」として論証となる事例を呈示する。①リラックス「ミニ・体験:PDL」、②リラックス・テキスト、③体現化「写真及び動画」ベルリン日語クラス、④「日本JaFIX研修・ワークショップ」がその内容である。呈示する事例は、下記の「身体化アプローチ仮説」を検証するものである。

仮説：「身体化アプローチ」は、「人間性教育」を可能にする。

「人間性教育」とは、冒頭に記述したように、「身体・感情・知性」の統合的な存在が、自由に、創造的に認知活動ができる場を創り出すことである。以下、この仮説を検証する方法として、「リラックス」及び「体現化」の数例を呈示していく。

4.1 リラックス「ミニ・体験セッション」テキスト：PDL リラックス (資料1-1)

「体現化」の際と同様、「リラックスのミニ・体験セッション」を持つ。時間の制約上、「足が床についているのを感じる/腰」までのみであるが、冒頭の記述と合わせて、リラックス実践がどんなものであるかは、体験していただけたらと思う。

4.2 リラックス「テキスト作成」・学習者の創作へ向けて(資料1-2, 1-3)

リラックスのテキストを作るのは楽しい。授業者として、まずセッティングをどこにするかを決め、それからヴァーチャル世界に遊び、ナラティブの基本「いつ・どこで・誰が」を創造主になって決めていくのである。ファンタジー・ヴァーチャル旅行の場合には、特に登場人物(当該学習者：あなた)が物理的にどこに存在して、どういう姿勢をしているか？今、何を見ているか、そこに匂いはあるのか？道路を歩いているのなら、今、どこへ行こうとしているか？何かを食べているのか？天気はどうか？風が吹くならば、どんな風に吹いて、味があるのか？などなど。そうして毎時の授業開始にリラックス(シャドーイング、テキスト体現化を含む)をしていくと、学習者は自分がテキストを創造し

てみるよう提案されると、ジャンルとしての「リラックス・テキスト」を創作できる能力を身につけていることがわかる。特に体性感覚を存分に導引することが出来るテキストとなっていることが興味深い。

4.3 「体現化」の実例（「諺」資料4を含む）は、写真、ビデオにて呈示。

4.4 検証：「机・椅子の教室形態」から教師・学習者を解放すると、「絨毯床上 80cm の学習文化土壌の創成」が可能になり、「身体性＝人間性の解放・復権」に繋がる。

「身体化アプローチ」の「授業設計・実践」は、上述してきたように、ヒトの根源的な存在を言語学習の分野で「人間性」を具現化できるコンセプトである。授業者・学習者は双方に「日語クラス」という協働作業の場で自己開発をしていくことができる。「机・椅子」は、例えば書字の練習、テキスト翻訳などの作業の際には、改めて教室の後ろから中央に取り出せばよいのである。その「固定的姿勢」が実は、左脳偏重・ロゴ中心主義の陥穽に陥ってきた従来の「言語教育」の本質を凝結して呈示するものならば、日語教育は先ず日本へ向けて、「絨毯床上 80cm の学習文化土壌の創成」を以って、授業者・学習者の「身体性＝人間性の解放・復権」に繋がることを発信し始めてもよからう。佐々木の「第3PS」に呼応するためにも。学習者が「靴を脱いで絨毯に上がり、正座して授業の初めに挨拶する」ことが、例えば日本文化の中では、これも一つの「異文化訓練」になり、その意味では、「机・椅子」を取り外すことは、日語教育にとってはとても「自然」なことなのである。他の言語では、こうは行かない。

5. 検証結果：「身体化アプローチ」の効率性の実証

5.1 体性感覚と脳生理学—語学クラスに「身体性」を採択することの妥当性

「身体」は、ヒトが「言語」という記号体系を使用して「自己内外」と伝達行為を交わす際の根源的な「情報処理の場」である。然るに、外国語教育・日語教育の場で、我らの「からだ」は、どれほど「生かされるべき」か？

ヒトの感覚には、アリストテレス以来の伝統的な「五感」—目（視覚）・耳（聴覚）・舌（味覚）・鼻（嗅覚）・皮膚（触覚）—に加えて、近来では生体工学・生理学分野⁵²が提供する「体性感覚」（表在感覚 [触覚・痛覚・温度覚]、深部覚 [圧覚・位置覚・振動覚]、皮質性感覚 [二点識別、立体識別]）感覚、前庭（平衡）感覚などの存在が認められてきている。ヒトはこれらの諸感覚を使って世界把握をし、身体内外において記号表徴化し、記号行動を行う⁵³。

言語学習にとって不可欠な記憶力の中で、最も原初的且つ根源的なのは、「触力覚kinesthetic sense」である⁵⁴。動物界ヒト科のヒトが「からだ」で覚えたことは「忘れない」という俚諺は、ノーベル賞脳生理学者PENFIELD, Wilder⁵⁵による感覚皮質からの脳内投射「地図」、及びその「感覚皮質」分と「運動皮質」分を三次元化した「ペンフィールドのホムンクルス」に雄弁に語られる。「左脳・大脳皮質」と「体感用」の感覚・運動ニューロンにはこれだけ歴然とした差があったのだ。

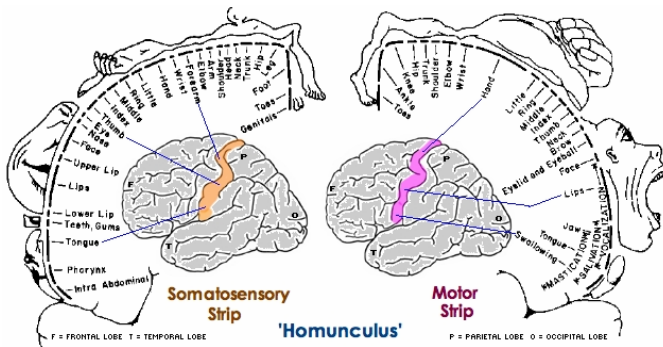
日本文化には「技・道」領域における「からだで学ぶ」伝統⁵⁶があり、伝授者側の言語手段による「説明」は二義的に扱われる。この学び方は「体得」という「身体性」を強調した日本語語彙として存在する。自然言語を「話す」という能力も、畢竟「筋肉・触力覚の活動」であるからして、「体得」

されるべき能力⁵⁷の一つである。にも関わらず、日本の「学校授業文化性」は、「外国語—と言えば英語一辺倒であろうが—授業」から「からだ」を追放し続けてきた。

無論、身体を使えば果たしてほんとうに「ことばが身体の中で脈打つように」習得できるのか、否かは、「検証中」の段階ではある。しかし、非母語者習者のみならず、母語者でも「体現化」をする
と明らかに「よく覚えられる」という内省を持つ
のである⁵⁸。

前項で「体験」した「ドイツ語短詩: Worte, Worte, Worte」がどのぐらい「身体内」に脈打つかどうかは、筆者は追跡調査はできない。しかし、会場参加者はそれぞれに「自分のからだに聞いてみる」ことができる。何が残って、何が残らなかったか？それは「あなたのからだ」が知っている。そして

その C-P (ドイツ語 20 分?) と各個人史の中の学校英語教育の C-P とを比べてみると、その違いが余りにも顕著なので、それがひょっとして「あなたの身体化アプローチへの鍵」となるのかもしれない。興味深いことではある。



<http://web.lemoyne.edu/~hevern/psy340/graphics/homunculus.jpg>



図 4 大脳生理学者 Wilder Penfield 感覚皮質地図(投射位置と面積比)。下は、ロンドン自然博物館内展示:ペンフィールドの有名なホムンクルス Homunculus (人造小人)の感覚/運動人間の三次元呈示。

5.2 「身体化アプローチ」 日語教育から世界文化創成へ向けての貢献—終わりにかけて

筆者は、今から 19 年前に合気道の「道」に入り始めた。稽古は思ったようには参加できない。道場は、ベルリン・ポツダム広場に近く、その街中の道場長はドイツ人女性の合気会本部 5 段師範である。その道場はドイツ合気道連盟に属していて、連盟師範の一人は本部道場からの遠藤征四郎八段師範である。筆者は遠藤師範がドイツ語圏に講習会にお見えになると、通訳兼受講者として例えばリーヒテンシュタインとか、今年のようにハンブルグとか、或いはまたベルギー、オランダ、スウェーデンなどにもでかけていく。遠藤師範の合気道は「流れる水のように柔軟」である。「相手から来る気を、自分の気と合わせ、そうして宇宙の気の中で、合気をする」と説明される。それは開祖植芝盛平のことばではあるけれど、師範はそれを体現化してみせる。実に柔らかくて、美しい。45年の鍛錬の賜物。身体知。動く禅。暗黙知。「受けが取ったところを離さないように！それが接点。それを大事に！相手が気を出してきたら、それに合わせて、一瞬一瞬に対応していく。何が自分の身体に起こっているのか、感じてください！いいですか？！硬くなっていたら、ヒトは何も感じ取ることができないのですよ。力を入れたら、そこにばかり気を取られて自由ではなくなってしまうのですよ」

筆者は、欧州人 200 人近く集まる畳の上で遠藤師範のことばをドイツ語に訳しながら、思う。「ああ、これも日本が世界文化の創成へ向けて貢献している『身体文化』の一つ。日語教育も、『身体性』を大きく授業設計・実践に取り入れることで、きつともっと世界文化創成に貢献できるのだ！」と。

- ¹ 片仮名表記は、人間 Homo Sapiens の生物学的別名。身体性を扱う本論で、生物個体としての存在を強調する意図で、本表記を採択。
- ² 山口一郎 (2004) 『文化を生きる身体—間文化現象学試論—*Beiträge zur interkulturellen Phänomenologie der Leiblichkeit*』知泉書館; 同(2002) 『現象学ことはじめ 日常に目覚めること *Phänomenologie*』日本評論社。現在東洋大学哲学科教授の山口氏は、筆者のドイツ・NRW 州ボーフム日本語研修所ヤポニクム時代 (1986 - 1992) の同僚であり友人である。座禅・剣道の実践者による両著は、筆者の「身体的アプローチ」の理論的土台の中心を成す。ヤポニクム当時、フッサール現象学者として教授資格論文を執筆中であった山口氏は、自己の座禅、剣道などにおける鍛錬を通して、「言語と身体性」のテーマを深く追っていた (同(1985) 『他者経験の現象学』国文社)。ヒトが認知発達において、生後直後の自他未分化の段階から「自我としての自己と他者としての他者の区別」が立ち上がってくるという考えてみれば奇跡としか言いようのない発生的現象のメカニズムを、「時間感覚」の目覚めに関連づけて理論化していたのである。謂わば「からだ・声・ことば」の関連性の解明を急いでいるときに、メルロポンティ現象論と竹内敏晴著『ことばが劈かれるとき』(【1975】思想の科学社)を筆者に推薦したのも彼である。それから10年後筆者は演劇指導家であり「声の産婆」異名を取る竹内氏の「身体とことばのレッスン」(http://member.nifty.ne.jp/karada/body_words/)を実体験し、ドイツ大学日本語教育研究会2003シンポジウムに招聘することになる。さらに基金よりフェローシップ授与の朗報が届いたとき、論文指導を氏にも依頼した。JaFIX法は、「体現化」、「リラックス」を初めとして、言語教育における「身体性」を追うが、その理論的枠組設定において「フッサール=メルロポンティ=竹内=山口」と繋がる発生的現象学上の論考を筆者に提供して下さった山口氏に心よりの謝辞を述べる。
- ³ 「机・椅子」から教師・学習者を解放するための「PDL方式舞台装置」。「机・椅子形態」は、例えば書字学習などのように必要に応じて取る。「絨毯」とは言うものの、教室いっばいに広がるJaFIX敷物は、デパートの布地売場で厚手の布を買い、町の仕立て屋さんで縫ってもらったもの(筆者所有物の場合4m x 6m)である。ドイツ・欧州式教室内ではフローリング床が多く、その上にクラスを寝かせるわけにはいかない。必要に応じて、学習者に毛布、寝袋などを用意してもらうこともある。PDL *Psychodramaturgie Linguistique* 創始者 Bernard & Marie Dufue ご夫妻は筆者の師 (DUFUE, B. [1994] *Teaching Myself*. Oxford: Oxford U. P. <http://www.staff.uni-mainz.de/dufue/>)
- ⁴ ここでのリラックスは、Autogenes Training法を基盤にした暫時身体部分リラックスを引導する「PDLリラックス」(資料1)。JaFIX法を採用するベルリン日独センター日本語講座(各年間週2回各2時間X40週=計160時間; 初級2終了160X2= 総計320時間; 中級1, 2も同様。総計640時間)では、授業は毎回15分~25分のリラックスで開始する。テキストは筆者作成になる4年間合計16本を使う。
- ⁵ 筆者によるPDL(心理ドラマ応用言語教育法)ワークショップ(2004.7.24 鈴木真理子主宰「遊びと学びの会」7月定例会: 於東京上原社会教育館)の際、参加者から発せられた表現。ドイツ語を学習目標言語と設定してJaFIX-PDLについて実践体験ワークショップをした筆者に彼女は言った。「普通なら、体得、とか体感とか言うんだろうけど、今日のドイツ語はからだにしみとおってきた! しみる.. し、み、て..きた」。筆者自身、仮面を使って「視覚を遮断するところから始まる」PDL授業法は、授業者側に立っても、学習者(筆者は1993-2001の間にフランス語とトルコ語でPDLを体験)側に立っても、「からだからからだへ、細胞から細胞へ」の方法だと実感する。
- ⁶ 続きは、「本稿資料1: PDLリラックス」参照。
- ⁷ 「共振するからだ」については、例えば、佐伯胖・佐々木正人(編)(1990: 111-140)『アクティブ・マインド 人間は動きの中で考える』東京大学出版会など。
- ⁸ 山口一郎(2004: 240)
- ⁹ 上掲書 240.
- ¹⁰ 上掲書 231-3 「…ここで重要なことは、この匿名の間身体性は、自他の身体の区別がそこから発生している基盤として、成人の日常生活で、現にいつでも、その根源的な創造作用を発揮していることです。ただ、普通の成人の場合、その基盤は働いてはいても、その働いているままが外に現れることはありません。[…] 日常に生きる私たちは、時々刻々、[匿名の間主観性]の受動的志向性による下層と、[その後の]能動的志向性による上層の、二重の構造を持つ身体と自我を、同時に生きていることとなります。つまり、自他の区別をしない宇宙的広がりをもつ身体、および、その匿名的自我の層と、自他の区別をつけている身体と普通の意味の自我の層を同時にいきているのです。こうして、自他の身体の区別がつかないような下層が働いているからこそ、スポーツを見て自分がしているかのような爽快感や、劇や映画を見る楽しみ、また、人の悲しみが、自然に映ってきたり、その場の雰囲気にも包まれる、といったことが、可能になってくるのです。[…] 成人になった今でも、知覚の根底に、自他の身体性の未分化な匿名的身体性がいつも働いているからです。」
- ¹¹ 「言語は聴覚神経学的なもの」という見地から耳鼻咽喉科専門医アルフレッド・トマティス博士(1920-2001)によって開発された『トマティス・メソッド』では、聴覚・発声の改善に「電子耳装置」を使うが、そのプログラムでは、個体発生過程の「再体験」を以下の順序に組み立てる。①「音声回帰」→②「胎内音声」→③「音声誕生」→④「前言語段階」(目標言語のパスバンド【当該言語で優先的に使われる周波数領域】に聴覚を合わせる)→⑤「言語段階」(単語・テキストのリピート)。トマティス、アルフレッド(1993: 176-198)『人間はみな語学の天才である』アルフレッド・トマティス研究会(訳)。村瀬邦子(1996)『トマティス流 最強の外国語学習: 英語を話すには「英語の耳」が必要だ』日本実業出版社
- ¹² 今井むつみ・野島久雄(2003: 29)『人が学ぶということ・認知学習論からの視点』北樹出版は、認知学習論の学際

性を既述するに当たり、下記の隣接学問分野をあげる「哲学、認知心理学、計算機科学、言語学、脳神経科学、ヒト vs. 非ヒトの比較認知心理学」。筆者は、これらに付け加えて言語学の発展した学問分野で認知科学の先駆者的存在である「文化記号学」、また教育分野から「教育学、教育心理学、外国語教育学」を追加する。外国語教育界では、米国で1970年代半ばから始まるいわゆる「オールタナティブ教授法・教育法」が展開されることになり、筆者も基本的にはこの流れを汲む形で日本語教育を実践し、研究することになる (SCHULTE-PELKUM, R./YAMAGUCHI, I./YAMADA-BOCHYNEK, Y. 1991. *A New Approach to Teaching Japanese: 『新しい日本語教育を目指して—ドイツのヤポニウムでの実践例』* Bochum: Brockmeyer)。基本的にはフロイド心理学へのアンチテーゼである「ヒューマニスティック心理学」を基盤に展開・開発されてきた。

¹³ 山田頼子ボヒネック頼子(2002)「刷り込み期」が勝負！日本語教育土台構築への一試案：山田式 日本語教育法 JAFIX (Japanisch als Fremdsprache mit Integrativ-Kommunikativen Schritten/Japanese as Foreign-Language with Integrative-Communicative Steps) 実践—結果とその記号論的考察—ドイツ語母語者における『日本語プロソディー獲得』を中心に) AJE ヨーロッパ日本語教師会『第6回シンポジウム報告・発表論文集』, 68 - 84.

¹⁴ ヴィゴツキー (2003:36)『発達の最近接領域』の理論—教授・学習過程における子どもの発達』三学出版：「…子どもの機能が達成した成熟の段階を子どもの現在の発達水準とよぶことにし、まだ成熟していかなくて成熟中の段階にある過程を子どもの発達の最近接領域とよぶことにしたいと思います[...] 各年齢期における教育過程は、すでに存在し、組織され、成熟した子どもの特質よりは、むしろ子どもの発達の最近接領域のなかにある彼らの特質にもっとも直接的に依存するものを見いだすことになるでしょう。」また、176-181も参照。

¹⁵ この近來の認知学習論で中心概念とされる用語「Scaffolding」の有効なイメージの比喩として以下の4点をあげておこう。①自転車乗りを覚える際の「補助輪」。それがあることによって「自分で自転車で走る平衡感覚を体感できる」から。②泳ぎを覚えるとき、水に浮いた身体の「腹の辺りを掌で支えてもらうこと」。それによって、身体は水に浮き、手足をバタバタさせるところから『水に浮く・泳ぐ』感覚を掴むことができるから。なお、これはPDLメタファーとして筆者もよく使う。③スキー学校の教師は、子供を股の間に挟んで滑降する。子供は自分を支えてくれる大人の脚の間にあって、滑降時のスピード、平衡感覚、そして爽快さなど味わう。④「身体化アプローチ」JaFIXでのシャドーイング！

PDL 授業形態での「足場かけ」は以下のように説明しうる。初段階では、学習者は日本語を耳で「言ってもらい」、あたかも「どンドン日本語のリズムとメロディーで話しているよう」な感覚を掴む。そして、言語能力が上がるにつれ、「補助輪のサポート」は、必要最適時に言語表現の選択肢を授業者よりオファーしてもらう仕掛けがある。

¹⁶ 佐々木倫子(2006)「パラダイムシフト再考」国立国語研究所『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』アルク, 259-283.

¹⁷ 前掲書佐々木 250-261. 更に例えば、高見澤 孟 (2004)『新・はじめての日本語教育 2—日本語教授法入門』アスク語学事業部, 山下 暁美(1998)『解説日本語教育史年表』国書刊行会など。

¹⁸ MASLOW, Abraham Harold (1987) マズロー, A.H. 『人間性の心理学—モチベーションとパーソナリティ』小口 忠彦 (訳) 産業能率大学出版部

¹⁹ レイブ、ジーン/ウェンガー、エティエンヌ (1993)『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加 Situated Learning - Legitimate peripheral participation』佐伯胖(訳)「【本著は】学習理論を社会的実践の一側面として定式化するものである[...]」21.

²⁰ STEVICK, Earl W. (1880) *Teaching Languages: A Way and Ways*. Heinle & Heinle Pub.

ステヴィック、アール W. 著(1988)『新しい外国語教育—サイレント・ウェイのすすめ』石田敏子 (訳) : アルク.

²¹ 佐々木前掲書 (2006: 277-278.)

²² 日語授業に「身体」を「使う」発想 (例えばTPR, VT法など) がなかったわけではない。しかし、本論が課題として扱うのは、「身体性」である。「身体部分」を単に言語習得の「一手段」として「言語(文法)構造」に隷属させるのではなく、「からだ・声・ことば」とヒトの根源的認知活動に焦点を当て、「主役」に立てる、「竹内敏晴方式」は存在しなかった、という意味である。また、サイレント・ウェイ (SW) は、認知活動そのものを授業設計・実践の中心にはしたものの、筆者の考えでは余りにも「ロゴ・言語構造中心的」である。授業者も学習者も自他の「身体性」は、「考慮外」である。授業中のコミュニケーションも、「教師」が絶対に「口を開かない」という鉄則を守るため、シラバス開始直後とはもかく、次第に不自然な「ヒトとしてのコミュニケーション」が顕著になってしまうようだ (例えばアラード房子 (1996, 2006)「サイレント・ウェイ」鎌田修他編著『日本語教授法ワークショップ』(VTR, DVDの該当項) 凡人社) では、デモ授業の中で、学生が教師の代替としてクラスの前に出たとき、「教師になったら口をきいてはいけない」というSWの原則を「指示する」のに、教師がしきりに「口にチャックをする」ジェスチャーを何度もしてその命令形を伝達したり、また「AまたはB」という表現を「言語化禁止」のために、何度もジェスチャーを繰り返した結果、挙句に英語で「or」と言ってしまうなど。「構造伝達者」としてのSW方式採択言語教師と、「ヒトとしてのコミュニケーター」の部分との乖離が余りにも大きすぎるのであろう。しかし、筆者のSW法の勉強は緒についたばかりであるので、上述の「筆者の印象」はあくまでも「印象」に過ぎず、「奥の深いSW法」の体系的な批判ではないことを断っておく。

²³ Threshold Methodは徹底的に対話中心主義である。その発展としての「コミュニカティブ・アプローチ」、さらにCEFRに至る欧州の言語教育開発については、欧州日本語教師会HP参照 <http://www.eaje.eu/cef.html>.

²⁴ CEFR 日本語訳『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』
<http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/CEF.pdf>

- 25 国際交流基金 JLPT-Can-Do-Statements:大阪外国語大学教育推進室 (2007) 『日欧国際シンポジウム報告書 これからの外国語教育の方向性—CEFRが開く可能性を考える—平成17年度文部科学省海外先進教育実践支援採択プロジェクト「国際標準・言語教育到達度評価制度の構築」成果報告書 I』。
- 26 KOCH, Walter A. 編 (1882) *Semiogenesis: Essays on the Analysis of the Genesis of Language, Art, and Literature. First Bochum Seminar on the Evolution of Culture*. Frankfurt a. M.: Lang.
- 27 JAKOBSON, Roman (1941), *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1969.
- 28 Landesspracheninstitut in der Ruhr-Universität Bochum <http://www.lsi-nrw.de/japanisch/index.html>
- 29 山口一郎については本稿注(1)参照。
- 30 竹内敏晴氏の著書はどれも珠玉ばかりであるので、選択は難しいが、ここには以下の3冊のみ掲げる。後はひたすら「是非、『竹内から(だ)・こと(ば) レッスン』を受けてください」とすすめるのみ。(1990)『「からだ」と「ことば」のレッスン』講談社現代新書、(2005)『ドラマの中の人間 動くことば・動かすことば』筑摩書房、(2007)『声が生まれる一聞く力・話す力』中央公論新社。竹内敏晴 HP からだ2007 http://homepage3.nifty.com/karada/body_words/
- 31 受講者講座終了後のアンケートなどより。問題は、ヤポニクム以来の授業が「ラボ実験」となっていないかという「自己懐疑」であった。しかし、筆者が20年来ドイツ日語教育界で邂逅する学習者は、新メソッドを自分(たち)の上で「試されて」も、その目的が「よりよい授業・設計・実践」であることに「確信」を持てるから、「人体実験」などという「擬似批判」に惑わされず、よりよき「日本語教育」を創り上げるように、とってきてくださっている。そういう「新しい歩を踏み出すこと」を共に愉しんでくれる「授業者・学習者仲間」とシナジー効果で続けてきたのが、今日の「身体化アプローチ」の実践理論的確立を支えてくれている。深謝!
- 32 SCHULTE-PELKUM, R./YAMAGUCHI I./YAMADA-BOCHYNEK, Y. (1991) *A New Approach to Teaching Japanese `Japonicum` Germany: 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. Veröffentlichungen des Landesinstituts für arabische, chinesische u. japanische Sprache Nordrhein-Westfalen: Band 1*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.
- 33 TPR法及びVT法に関しては、本講座招聘講師川口義一(2007)と参照比較。
- 34 山田ボヒネック頼子(2008)『JaFIX*認知論的日本語教育—身体化アプローチ「からだ・こえ・ことば」日本語体系構築における「身体性」』(刊行準備中)
- 35 DILLMANN, G./YAMADA-BOCHYNEK, Y. (1993) "Gestikalisierung von Sprachlichen Strukturen. Neue Wege im Anfängerunterricht Japanisch als Fremdsprache" in Klopfenstein, Eduard (ed.), *Asiatische Studien - Etudes Asiatiques. 48. 1. Zeitschrift der Schweizerischen Asiengesellschaft - Revue de la Société Suisse - Asie. Referate des 9. deutschsprachigen Japanologentages in Zürich, 22. - 24. September 1993*, 354-371.
- 36 体性感覚については「諸感覚の<体性感覚的>統合」中村雄二郎(2000: 117-147)『共通感覚論』岩波現代文庫。市川浩(1992)『精神としての身体』講談社学術文庫。また「アフォーダンス理論」の嚆矢としての佐々木正人(1987)『身体・認識の原点 認知科学選書15』東京大学出版会には、筆者が師と仰ぐ竹内敏晴と「学び」の認知科学者佐伯胖両氏の対談も掲載されており、必読書。
- 37 日本語授業にリラクセス法を取り入れることは筆者は、サジェストペディアで習い始める。そして93年以降は、NLP NeuroLinguistic Programming や PDL Psychodramaturgie Linguistiqueにおいても。従って、リラクセス・テキストは、Autogenes Training-PDL(自律暗示法)的な身体部分の緊張・弛緩だけから成立しているものもあり、また「ファンタジー旅行」のイメージ性の強いものもある。導引技術は、単なる「催眠術・暗示術」的なサブリミナルなものではなく、あくまでも言語教育の一環であるので、一定の音量やテキスト音調化は必須事項である。また、JaFIX 講師養成講座の際にも、基本能力の一つとして練成される。
- 38 1年間に4~5本の新テキスト。現在までに、全部で16本が完成している。多くの場合、それに相応しい音楽が選択してある。音楽とテキスト口誦の関係は、サジェストペディアの第二コンサートと考えてよい。つまり、BGMではなく、「α脳波派生中に日語テキストを脳に活元化させる」ことを意図するわけである。
- 39 「ことばの一音一表現」を一つ一つ「掌にある宝石として」相手に渡す—このある意味では「比喻表現」は筆者がドイツ・サジェストペディア学会主宰によるS講師養成講座で学んだ言い方。しかし、これが「比喻」ではなく、ことばの一音一音が実は営々として創られなければならない場合もあるのだということを筆者は「竹内敏晴レッスン」にて学びつつある(本稿注31参照)
- 40 「言葉には匂いも響きもあり、それらが意味にまた微妙な影響を及ぼす[...]成人になってからドイツ語を習った僕の場合はドイツ語の言葉の持っている匂いには殆ど鼻は利かないし、響きを聞き分ける耳ももっていないので、余計意味にしがみつくことになる」翻訳者の弁・福沢啓臣(1989)大岡信・谷川俊太郎・H.C.アルトマン、O.パステイオール『ファザーネン通りの縄ばしご ベルリン連詩』岩波書店。
- 41 山田ボヒネック頼子(2002)「刷り込み期が勝負[...]」
- 42 資料4 「諺 総まとめ1-25」
- 43 池澤夏樹(1992)『君が住む星』文化出版局
- 44 尼ヶ崎彬(1990: 181)『ことばと身体』勁草書房。「イヨネスコに『禿の女歌手』という戯曲がある。[...]登場人物たちが教科書の例文のように完璧で白々しい言葉で会話を交わし、観客は抱腹絶倒したのであった」。
- 45 佐藤学(1997:19)『学びの身体技法』太郎次郎社
- 46 "le techniques du corps" (1934) MAUSS, Marcel

- http://classiques.ugac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/techniques_corps.pdf。比較参照；①MAUSS, Marcel (1968). *Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses U. de France. 有地 亨・山口俊夫(訳) (1976)『社会学と人類学』弘文堂。②P. ブルデューの「ハビトゥス」、"Habitus"。BOURDIEU, Pierre (1979) *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Edition de Minuits. 石井洋二郎(訳) (1990)『ディスタンクシオン—社会的判断力批判』I -II. 藤原書店。③福島真人「解説：認知という実践—『状況的学習』への正統的で周辺的なコメントール」レイブ/ウエンガー (1993), 148. 同「解説」は、米国の認知科学、社会科学、文化人類学研究における「社会環境と個人(身体)」の相互作用を解明するパラダイムを持った思想的な研究の流れの呈示に優れている。
- ⁴⁷ 佐伯胖(1975)『「学び」の構造』東洋館出版社
- ⁴⁸ 佐伯胖(2003)『「学び」を問い続けて—授業改革の原点』小学館, 382-387. また栗原彬他(2000)『内破する知—身体・言葉・権力を編みなおす』に見る「身体性の文化構築力」についても参照。
- ⁴⁹ ここでは「日本」の中・高校を指しているが、これは日語教師を「日語母語者」に限定しているという意味ではなく、「母語者日語教師」の「社会化・学校文化化」を問題にしているのである。「日本式英語教育パラダイム」が現行「日本語教育文化」を産出しているという論旨展開であるから、母語者は非母語者日語教師を包括し、両者は意味論的上下関係にある。
- ⁵⁰ ACTFL アメリカ言語教育評議会 American Council on the Teaching of Foreign Languages に関しては、<http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=1>。日本語 OPI については、<http://www.opi.jp/>：欧州日本語 OPI の設立に関しては、<http://www.opi.jp/katsudo/kouryu/europ.html> 参照。
- ⁵¹ 楠かつのり(1999:34-56 「第二章 詩における朗読の可能性 谷川俊太郎 x 楠かつのり」『詩のボクシング 声の力』東京書籍
- ⁵² 例えば安井湘三 編著(2004)『ME 教科書シリーズ C-2 感覚情報処理』コロナ社
- ⁵³ PEIRCE, Charles Sanders(1931-35, 1958-60). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Chrls Hartshorne et al. (編) Cambridge: Harvard U. P.
- ⁵⁴ NLP Michael GRINDER (1997) *NLP für Lehrer*. Freiburg: VAK; (1997) *Ohne viele Worte*. Freiburg: VAK.
- ⁵⁵ http://thebrain.mcgill.ca/flash/i/i_06/i_06_cr/i_06_cr_mou/i_06_cr_mou.html;
<http://pages.slc.edu/~ebj/iminds01/notes/L3-localization&lateralization/penfield.html>
- ⁵⁶ SUZUKI Teitarō Daisetsu (1959), *Zen and Japanese Culture*. Princeton: Princeton U. P., 1961. 鈴木大拙 (1940)『禅と日本文化』岩波書店; 鈴木大拙 (2005)『対訳 禅と日本文化 - Zen and Japanese Culture』北川 桃雄(翻訳) 講談社インターナショナル; 斎藤孝 (2000)『身体感覚を取り戻す 腰・ハラ文化の再生』NHK Books. なお筆者は合気道の稽古を通して、「からだで学ぶ」こと、しかも「合気の道」という「自己・他者・宇宙の気を合わせる」という形のコミュニケーションの稽古をしている。
- ⁵⁷ 鎌田 修 (2006)は、Oral Proficiency Interview 上の「能力」の概念を敷衍して以下のように述べる。「プロフィール シンシーとは外国語の真の実力測定を意図した概念であり、OPI (Oral Proficiency Interview 面接式口頭能力測定) が目的としている口頭面の能力のみに関わるものではありません。聞く力、読む力、書く力、さらに、もっと総合的に外国語による言語活動そのものを遂行する力を示す概念とも言えます」。南山大学日本語教育シンポジウム 2006. 6. 10~11 招待情報前文
- ⁵⁸ Maya Shikata-Broecker (JDZB JaFIX 中級 II 2006/07 研修生)『授業観察記 第 4 1 回 2007 年 4 月 17 日 (火)』より：「体現化」をすることで、私自身、5つの歌が何の問題もなく、暗記できていることを実体験し、内心、驚く。「体現化」の効用はそれだけでなく、意味や内容、雰囲気をも脳にしっかりインプットできることだろう。これが日本語を「活かした」形で学ぶという JaFIX の真髄と思われる。(山田頼子応答→「体現化」は、おとなでも「ことばをからだで覚える」という原則を検証できる一つのいい方法なのでしょうね。つまり、福沢啓臣氏の言う「ことばには色も匂いもある」、私が表現したい「身体の中でことばが脈打つようになるようにことばを教える・覚える」という「身体化アプローチ」の実践結果。有効な「実証結果」をたくさん集めていきたい私としては、まやさんの記録は貴重な「実証例」です。多謝！)

筆者は、下記の作品・著書・著者にも多大のインスピレーション・学術指導を戴いている。ここに深謝して、本稿を閉じる。

1. 谷川俊太郎 (2000)『谷川俊太郎全詩集 CD-ROM』岩波書店
- (2005)『シャガールと木の葉』集英社 (目下ベルリン自由大学日本学・中国学専攻生 Nora Bartels 氏とドイツ語に共訳中)
2. 細川英雄 (1987)『パリの日本語教室から』三省堂
- ・細川たかみ(1995)『薪ストーブのある暮らし—八ヶ岳南麓、森の家から』筑摩書房
- (2002)『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 編纂・牛窪隆太著(2007)『考えるための日本語 実践編—総合活動型コミュニケーション能力育成のために』明石書店
3. はせみつこ作・中畝治子(2004)『ひらひら きらり ミッチーのことばあそび・擬音語・擬態語 1・2・3』富山房インターナショナル