

ドイツ語教育の現状と展望

能 登 恵 一

1. はじめに

日本においては多くの場合、大学においてはじめて外国語としてのドイツ語 Deutsch als Fremdsprache (以下 DaF) の授業が導入される。従って、DaF の学習者は既に成長期において日本語による言語コミュニケーションの能力を獲得しており、しかも少なくとも 6 年間の英語教育を通じて、英語の音韻、語彙、文法そして文構造など日本語とは異なる言語体系に慣れ親しんできている。勿論、学習者の英語そのものの言語能力には個人差がみられるし、多くの場合、十分な英語能力が習得されてきているとは言えないだろうが、英語によるコミュニケーションの在り方と方法に関し、日本語と英語の部分的な対応あるいは著しい相違についての認識はあるとみてよいだろう。すなわち、外国語というフィルターを通して自己と他者を把握したり、あるいは日本および諸外国を観察とするという意味での異文化的コミュニケーションの基礎的な能力は身に付けている筈である。このような外国語としての英語の学習をある程度は終え、そしてさらに引き続き英語教育を受ける学習者に、英語とも異なる言語体系のドイツ語を教授することの意義は、DaF による新しい異文化間コミュニケーションの能力を提供するということによって、いわば複眼的な世界観を養う点にあり、それによってアカデミズムの何たるかを伝授することが、大学における DaF の授業に課せられた役割といえるのではないだろうか。ドイツ語による言語コミュニケーションそのものの教授を目標としながらも、同時に社会活動ないしは文化的生活の掛け橋としてのドイツ語学習の機能が強調され、テキストの解釈、評価そしてテキストの再生産の能力の開発も DaF の授業の課題と考えられなくてはならないであろう。今ではもはや、かつての旧制高等学校にみられたような教養主義としての DaF はその存在価値を失っている。しかしそれにもかかわらず、やはり「大学」という枠と制度にとらわれ続け、本来、世界の国際化という社会的要請・教育的役割を鑑みるに DaF の在り方と教授法は変革を余儀なくされている筈なのだろうが、21 世紀を目前に控え、国際的關係も著しく変化した今も DaF はそうした近代化・国際化という流れにあってもさしたる変化をみせぬまま、旧態以然たる理念と言語観・文法観の下でなされているのが実情といえよ

う。本論はこうした現状の DaF を批判的に考察し、DaF の理念と教授法を再構築する手掛かりを探ろうとするものである。

2. 文法—訳読—方法 Grammatik—Übersetzungs—Methode の歴史

ヨーロッパの諸言語の導入は明治時代に日本の教育制度の確固たる構成要素となった。これらの外国語の導入は約 300 年に亙る鎖国ののちに、ヨーロッパの規範に倣って日本を近代化するという強い外的な影響がきっかけとなっている。なかでも、とりわけドイツ語の習得に最大の価値がおかれたが、それはドイツが当時、軍制、医学、司法そして自然科学の領域において世界的に指導的な役割を果たしており、ドイツに日本の近代化を進めるうえで必要な知識があったという事実から生じたものであった。知識の移入を果たすためにその前提としてドイツ語の授業が必要とされたわけである。そのためにはドイツ語のテキストを読んだり翻訳したりすることで十分であり、文法と語彙を教えるということが DaF の授業の根幹をなしていた。その他の言語コミュニケーションの技能、つまり話す、聞く、あるいは書くといった能力は科学や技術の移入の手段としてはさして重要なものとは見なされず、授業の対象とはならなかったのである。大正時代に移ってからも当時、ドイツが自然科学および工学の領域において優勢を占めていたということもあり、日本にとってはやはりまだ見習うだけの価値が十分にあった。時が経るにつれ、日本ではドイツの文化的な対象、とりわけ文学、哲学そして音楽などに対してますます興味が沸き始め、知識階級のヨーロッパ志向は一層顕著なものとなり、自然科学や技術に関わる基盤としてドイツ語を教授するだけでなく、一層範囲の広い「人格の形成」という要素がドイツ語の教育目標に加わったのである。それでもドイツ語の授業はもっぱら文法と翻訳がその中心をなしていた。ドイツ語は明治および大正時代にあっちはいわば代償的な外国語としての役割を果たしてきたのである。

日本におけるヨーロッパとの関わり並びにヨーロッパ、とりわけドイツと日本の関係が著しく変化した現在、ドイツ語教授法に対する批判の対象として挙げねばならないものが明治時代以来連綿と行なわれてきたこの文法—訳読—方法（以下 GÜM）である。これはその名が示している通り、いわゆる文法規則の講義と外国語の文あるいはテキストの母国語への翻訳ないしはその逆の方向を中心に据えた授業の方法であり、その目標は外国語テキストの母国語による言語的理解にある。GÜM では初めに外国語の諸規則が説明され、規則は段階を追って個別に習得させられる。基本的な諸規則が教授された上でそれらの規則を結びつけてテキストの構造を把握させ、母国語に意味を転換させる。基本的にはこれ

が GÜM の外国語教育および学習の理念である。つまり、言語の個々の部分を起点としてそこから体系全体を導き出し、総合化を諮らうとするのである。この方法の教育目標 Lehrziel および学習目標 Lernziel は外国語そのものの実践的な習熟ではない。当該言語の形式的な規則体系への意識的な洞察が主眼とされる。これはいわゆる形式的教養主義の名残りともいえるもので、「記憶や思考能力は数学と言語、それも古典的なものによって習得される」(B. Jutta: 1979. S. 14) とする新人文主義に端を発するものである。

ドイツにおいて近代語の習得にあたりギリシャ語やラテン語の文法組織に基づいた教授法が根底に置かれたのと同じく、日本においても明治初期以来、ラテン文法に基づいて記述された文法規則の形式を教授することに DaF の授業の重点が置かれ、それらの文法規則を志向する幾種もの文を日本語に翻訳することがその学習成果の目標とされ、さらに今となってその目標はアカデミックな精神形成へと「昇華」されてきているのである。つまり、ドイツ語による思考構造の精神的修練が大学の「教養」という概念にとっては重要な要素であるかのように DaF が位置づけられているといえよう。

前述の通り、歴史的にみて日本では明治以来、日本の近代化を促進するにあたり、世界の工業国家との連携を深め、それを遂行する手段としてドイツを仲介としながらヨーロッパの技術と文化を摂取し、それを日本に導入するという目的から、ドイツ語を「読む」能力をつける必要があった。ドイツ語はまさしくこうした歴史的必然性からうってつけの学習の対象と見なされ続けてきたのである。しかし誰にも明らかな通り、日本では代償的外国語としてのドイツ語の役割はすでに過去のものとなっている。「我々の独自の文化がヨーロッパ/アメリカとの競争能力を証明してしまい、西側の技術力はどうの昔に摂取してしまった今、ヨーロッパの外国文化はどの程度提供されねばならないのだろうか。最も重要な世界の学術用語でもある言語の文化に限定することで十分なのではないか」(D. Krusche: 1987 S. 100) とするこのディレンマが日本の大学の GÜM 中心のドイツ語授業のあり方への疑問につながるのである。

3. GÜM に対する批判的考察

GÜM が今もって大学における DaF をも含めた外国語学習にとって合目的で最適な方法であるかどうかは大いに疑わしい。ドイツ語のみならず外国語学習にとって文法が不可欠の要素であることは言をまたない。しかしその文法はどこまでも教育的文法 didaktische Grammatik であることが強く要求され、言語学的文法 linguistische Grammatik とは厳然と区別される必要がある。「言語学的文法とは明示的な言語学理論

(生成変形文法, 格文法, 依存関係文法等)を基礎に据えた規則と規範を記述するものであり, 教育的文法とはこの言語学的文法を心理学的, 学習理論的, 教育的な諸要素をからませた選択, 適応そして変形を加えた直接的教材の体系である。」(L. Götz: 1985 S. 12) GÜM による DaF の授業は規範をよりどころとして組み立てられた伝統文法に依拠し, 形態論および統語論に教育対象が絞られる傾向が強いが, 文法はあくまでも「テキストのそれぞれの伝達の意図を明らかにし, それにふさわしい言語手段を説明するため」(ibd.) に提供されなくてはならない筈である。ドイツ語教育がドイツ語の諸規則についての個別的な知識の教授を目標とするものであってはならない。しかるにいわゆる文法規則の教授とその規則としての文法を基盤にした翻訳能力の開発に端を発した GÜM では, そこから新たな進展はみてとれない。「もし授業が経験や教育的な技術に基づいてある程度うまくこなせるような単なる技術などではなく, 学問的な基礎づけに立脚したものであるとするならば, 授業というものは, 人間の自然な学習能力, すなわち人間の精神が言語を習得するのに適った法則性に基づいていなければならない」(W. Klein a: 1989 S. 113 ff.) のであって, 規則性を優先させて, 新たな言語の体系を習得させようとするのでは外国語としての言語能力の獲得という本来の外国語教育の意図から大きく逸脱するのは当然の結果といわざるをえない。つまり, 伝統的な意味での「文法」, すなわち伝統的規範文法である「学校文法」は歴史的にその言語体系を経験的に記述し, 説明した理論である。『理論』は『知識』を体系的に組織したもので, 『対象』についてのデータを採集・分析的に経験基盤を与え, 『対象』を『モデル化』による理論的再構を通して把握して最終的に何らかの意味で『対象』を『説明』する役割を果たす(藤井: 1986 S. 61) のではあるが, 種々の理論が個々の現象を説明し, その説明が学習者の知覚に納得のいくものとして, あるいはその知覚と矛盾をきたさないものとして学習者に受け入れられるためには, 「体系化された全体」との関わりがその前提条件となるのは明らかである。ここにいわゆる演繹的方法といわれる GÜM の問題点が潜んでいるように思われる。対象たるドイツ語は一つの言語現象である。それは必ずや学習者の知覚に訴えるものがある筈である。すでに外国語の学習をある程度経験した学習者からすれば, 自分の知覚に矛盾する, あるいは知覚に訴えて説明できない「文法」が新たな説明を要求し続けるのは理の当然である。「一つの説明」が「新たな説明」を呼び起こしていくのでは, 限られた時間の中でドイツ語を習得するのは難しく, 学習者の DaF に対する興味が失われてしまうのは必定である。「大学の授業において言語が生物学と同じように教えられているという状況がしばしばみられる。つまり, いささかおおざっぱな言い方だが, 『生徒の言語処理能力』を働かせるかわりに, 言語についての知識を覚え込ませるという方法をとるわけである。ただ, こうした教養に対する多少なりともはっきりとした願望は, 一般にそれ自体からは控え目な推進力しかうまれてこない」(W.

Klein b: 1989 S. 167) というこの指摘は多くの外国語教師が経験的に認識している事柄であろう。個別的な文法規則を切り刻んで暗記させるのではなく、言語現象を成り立たしめている諸規則を自己発見的にそして体系的に習得させることこそ肝要である。「認知心理学の成果によれば、我々の知覚はまず対象をグローバルに処理し、継いでそれを詳細に認識する」(H. Hatori: 1989 S. 131) という視点に立った逆の教授法、つまり帰納的な方法が考えられなくてはならない。

一步翻って考えるに、GÜM が方法論的な視点からして実際にその最終目標である読解力の養成に最も適した方法であるとする考え方にも疑問を覚える。つまり、GÜM で修練される読解力は、様々のドイツ語のテキストをある程度の早さで、選択的にあるいは批判的に読むという本来の読解の能力とは同一視できないように思われる。この意味での読解力は明らかに言語的知識ばかりでなく、文化独自の知識と解釈というレベルでの文化コンテキストの知識が前提となるのである。GÜM の根底をなすのはむしろ外国語は学習者の母国語で、しかも概念的な仲介によって理解され、伝達されるという考え方である。こうした外国語の概念的な仲介は読解力を極めて程度の低いものとしてしまう恐れがあると思われる。そしてすでに明らかなように、GÜM ではドイツ語の習熟度は翻訳によって試される。従って、その方法はずねに授業の中ではドイツ語の習得よりもむしろ学習者の日本語でのまとめ方が問題となる危険性を有している。そしてGÜM は何よりも文化的なコンテキストは問題にしないということを前提としており、教育目標、学習目標がともにつねにドイツあるいはドイツ語そのものと何の関わりもない、自己の言語世界を理想的に作り出してしまおうという危険性もはらんでいるのである。

しかしこうした GÜM への批判に対して、DaF の授業の目標と意義は学習者の形式的、論理的思考方法の開発にあり、抽象的な文法規則の習得に重点をおいた授業がそれに適うもので、かつ外国語としての言語使用の確実な基礎を提供できる、あるいは読解力そのものを目標とし、訓古学的な読書をドイツ語教育の基本に据えることは、ドイツ語のテキストの論理の展開に学習の中心を設定することを意味し、またそれによってドイツ人の思考方法に近づくことが出来るのだ、といった反論も当然予想されるころではある。しかし、こうした「読むことの重要性」を背景としたドイツ語授業、それも抽象的な記号操作そのものである GÜM 主体の授業では、ドイツ語の個々の規則の結び付きと書き言葉だけが優先させられることになる。この方法による教育目標はテキストの形式的構成並びに言語の規則体系への意識的洞察、つまりはドイツ語テキストの日本語による理解である。そしてその基礎をなす教授法は発音練習やアクセントの規則から、名詞や動詞の品詞の形態的変化規則の教授そして文章論へと展開していく。授業の初歩的段階では幾つかの文法規則が導入され、翻訳を通じてその文法項目への習熟が図られ、継いでドイツ語のテキストを日

本語に、それも断片的に移し替えるという作業に終始するというのが実情といえよう。ドイツ語と接する機会が他のヨーロッパ諸国と比べて甚だしく限られているといった我が国の地理的条件や多人数教育を余儀なくされる現行制度に GÜM の正当性を求めていくのは悪循環というものであろう。

言語の本質的機能および言語習得の本来のプロセスへの省察も DaF 担当者の一つの課題と思われる。「言語とは、任意に造られた記号の体系によって、観念、情緒、または欲望を伝達するための、純粋に人間的で、非本能的な方法である。これらの記号は、まず第一に、聴覚的であって、いわゆる『音声器官』によって発せられる」(サピエー: 1987 S. 6) ののである。しかし既に明らかな通り、GÜM の中心的テーゼを成しているのは書き言葉そのものであり、そしてその GÜM の学習目標の一つである「読むという行為」は長い間表現そのものではなく、表現の背景にある内容を探すといったような解読作業のようなものであると考えられてきた。その根底にあったものは、言語を表示するものとしてとらえようとする一面的な言語観であった。道具としての言語がそこにあり、その道具の規則に照らして適正な使用方法の習得が言語学習の当面の課題と考えられてきたのである。しかし、「テキストを読む」という受容行為はその対象たるテキストあるいは送り手である作者とのコミュニケーションを通じて、テキストあるいは作者に対して問いかけ、そして新たな意味を付与するということで「読むという受容者としての行為」が行なわれる筈である。「読む」対象である「書かれたもの」は書かれる以前に存在していたものではなく、「書く」という表現そのものと同時にそこに表わされた「内容」が存在するのである。つまり、表現は内容を反映するものではなく、それは表裏一体の存在なのである。記号としての言語は表裏一体の存在であって、意味内容と表現形式が別個に存在して、それが偶然あるいは意図的に結ばれたものではない。「それぞれの個別言語は様々な構成要素が互に関係しあい、相互に作用しあうような、複合的な全体である。それゆえ、言語学習過程においては、学校の教材ように作られたような、ある言語の一部を切りとった断片ではなく、つねに言語全体が記憶に留められなくてはならない。」(F. Hebel: 1989 S. 175) 言語学者ならずとも外国語教師なら言語のこうした機能に対する認識は当然なくてはならない筈である。

語や文は言語テキストの一部であり、それらは関係において意味としての価値を得、そして関係によって全体を構成しているのである。ここでいう関係とはそれを構成するそれぞれの要素が互いに対立することによって生ずる場という意味での関係である。語は単独では意味としての価値を担うことはできない。他の語との対立において、あるいはコンテキストという関係においてはじめて価値をうむのである。GÜM は語があたかもそれ自体で絶対的な価値を持ち、それぞれの語の規範的な連結によって体系が生ずるという考え方に立脚しているため、個々の諸規則は全体との関連の中で成り立ち、それぞれの語あるい

は文も全体との整合性をもった結び付きで初めて意味を持つという認識は学習者に育ちにくい。記号としての語は自律的な存在ではなく、体系を構成する部分なのである。部分であるがゆえに語と語の意味論的、形態論的結び付きはつねに連続体としての体系を起点として把握されなくてはならない。語の意味はつねに体系に依存する単位であり、孤立しては存在しえないのである。言語体系においては一つ一つの構成要素が絶対的価値と自然的特性を持って、それが任意に組み立てられて全体としてのテキストを構成しているのではない。テキスト全体との関係そして他の構成要素との相互ないしは対立の関係によって、初めて価値がうまれるのである。つまり、語は他の語のとの文法的な関係、すなわち形態論的レベルばかりでなく、意味論的にも対立の関係によって価値を有するのである。これはそれぞれの形態論的、意味論的特徴は他の特徴との対立関係において説明されなくてはならないということをも意味する。そもそも「言語は、なんら客観的存在を持たず、そして使用者に内在する、固有の形態から成るコードである。」(P. ギロー：1973 S. 198) 個々の言語表現が具体的あるいは抽象的にコミュニケーションパートナーの間でコード化されることによって相互のコミュニケーションが可能にされていることは自明の事柄であるが、たとえ同一の、共通する言語を想定してもそのコード化が完全に共通であるとは言いつれない程に言語は曖昧性を持ち、不確定な要素なのである。「同一言語を話す人でも語彙はそれぞれ違うし、意味も社会的、歴史的条件により異なる」(J. Andregg: 1977 S. 12) わけで、その不確定性を補完するものが広い意味でのコンテキストであり、狭義には文法的、意味的限定要素である場 *synsemantisches Umfeld* あるいはコンテキストそのものの外にある物理的な場 *synphysisches Umfeld* または伝達の行なわれるテキスト外的状況の場 *synpraktisches Umfeld* やテキストのテーマの外に関わる場 *synthematisches Umfeld* なのである。すなわち個々の言語表現はテキストのレベルで考察され、分析されたうえでコード化されなくてはならないということになる。そこにおいてはじめて当該の言語表現はそれぞれの言語という相違を越えた自律的な存在となるのである。

GÜM では規則も語の意味もあたかもそれ自体で存在しうるかのような自律的なものとして位置づけられてしまっている。DaF も含めた外国語教育およびその基底部分である学校文法はあまりにも伝統的な規範文法に固定されすぎている。これでは DaF の授業の合理的な価値は生じにくいと言わざるをえない。言語そのものの機能、つまり、意味関係が説明され、主題と状況の枠を解明するという意味での言語行為という視点に立ち、さらには後述するように異文化理解あるいは異文化体験の場として DaF の授業を位置づけ、そしてそれに適った方法を考える必要があろう。

よしんば「読むという行為」の外に学習のモチベーションあるいは目標を見出しにくい状況を設定せざるをえないとしても、個々の語および一つ一つの形態論的特性の理解と

習得を DaF の学習・教育目標とすることにも疑問をはさまざるをえない。DaF が音声あるいは文字による、あるいはまたそのいずれをも含む理解と表現を目指そうとするなら、文法は自己目的化されてはならない。「教育的文法は第一に学習者が授業の内外で関わる言語表現としてのテキストを出発点とするものでなくてはならない。つまり、それはテキスト文法 Textgrammatik でなくてはならないのであり、言語構造をテキストとの関係で記述するものでなくてはならない。このワクの中で初めてテキストの下にあるレベルの文と語が有意味に説明できるのである。これまでのように『語』-『文』-『テキスト』といったヒエラルヒーは逆転しなくてはならない。問題とすべきはテキストの個々の言語要素の機能であり、これがテキスト理解ならびにテキスト生成にとって、たとえば個々の語の格の違いなどよりも遙かに大切なことである。」(L. Götz: 1985 S. 13)

日本における「読む行為」としてのドイツ語授業は何らかのテキスト、多くは文学作品を日本語に翻訳するという事に終始していることは想像に難くない。何故に文学作品なのか。何のための翻訳なのか。文学作品を教材として選ぶこと自体に疑問を呈することはできない。そこで問題なのは個々の言語表現あるいは形式的規則にのみしぼられるあまり、作者の文学コミュニケーションの意図を無視したり、あるいはその背景への歴史的、社会的、文化的意義の洞察が欠落してしまうことである。文学作品を授業のテーマとして設定するのであれば、当該作品の内容と形式を同時に分析し、文学的、歴史的あるいは社会的視点から異文化としてのドイツに対する理解を学習者から引き出し、その当該のテーマがそれぞれの学習者の経験あるいは疑似経験の中に取り入れられ、その経験と照らし合わせながら自己自身の問題としてはっきりと認識され、自己自身とドイツに対するすぐれた批判的見解を導き出せるように意識的に授業を操作し、構成していく姿勢がドイツ語教師に求められなくてはなるまい。あるいは翻訳を中心課題とするなら翻訳そのものの技術がそこで養われる必要があるのだろうし、それならそれに適した方法が開発されなくてはなるまい。しかし大学の、それも教養過程の DaF の授業が翻訳能力を身に付ける事を目標としているとしても、実際的狀況を考えてみるまでもなく翻訳家を要請するのが DaF の課題とは決していえない。

4. DaF の方向づけ

DaF のみならずそもそも外国語教育の最も重要な教育・学習目標の一つはコミュニケーション能力の開発にあることは言をまたない。コミュニケーション能力とは狭義には自己と他者の間の意志の疎通を可能ならしめる能力と解釈される。そのためには学習者が

相互のコミュニケーションのパートナーとして位置づけられ、かつ一定の状況ならびに他者の伝達意図に自分自身を適合させうる能力を持つような学習プログラムが学習者に提供される必要がある。「つい最近までゲルマニストの言語学でも我々が関わるもの、すなわち伝達する事にも増して言語の系統的性格の方が考察のその中心をなしていたパラディグマが支配的であった」(R. Keller: 1988 S. 28) わけだが、すでに指摘した通り、語つまりコトバは体系に依存してはじめて価値を有するというソシュールの構造主義言語学以来、近代言語学はとみに記号としての言語の機能は伝達行為の手段であると同時に伝達そのものであるという考え方に立ち、コミュニケーションは言語記号によって行なわれるのではなく、記号そのものにおいてそれぞれの感情、経験あるいは思想がうみ出され、それらが伝えられると考えられている。

外国語と母国語の習得は本来、決して切り離されて考えられてよいものではない。外国語の習得および学習の意義はいくつもの可能性の中のなにかある一つの可能な在り方を考えることであろうし、またそうしたものを経験的にとらえ、自己のものとし、さらに自己自身を表現する、という点にあるともいえよう。確かに一部に学習・教育内容はこれまでと比べればドイツあるいはドイツ語圏といった地域の文化にポイントをおいたものが中心を占め、授業の方法論的形態は書き言葉中心主義から話し言葉を重要視した方法に転換しようとする傾向にはあるようだし、「授業形態の『一方通行』を改めるべく、『日常会話』を授業の中心に据えるという試みを設定する」(能登: 1991 S. 16) ことで DaF の方法を模索することにさしたる異論はないが、「単に授業に日常生活における文化的相違を中心にした『会話』を取り入れることで問題が解決するとは考えにくい。我が国での外国語のカリキュラムの構成からして日常会話を安直に導入するだけではその目標設定は崩壊につながることは容易に想像できよう。表現と表現内容の結びつき、コンテクストと表現の関係そして新しい表現法への拡大を踏まえるのでなければ、それは単なるドイツ語の表現の幾つかを習い終えるだけのことで、大学教育の一環としてのドイツ語教育の存在価値を疑問視させることになりかねない。」(ibid.) 最近我が国で出版される教材の一部にコミュニケーション能力の開発を標榜したのも散見されるが、多くの場合「会話のパターン」がいくつか示される程度で、具体的な場面を想定した語用論的な諸要素とはかけ離れた「決まり文句」を提供することに終始している傾向が強くみられる。DaF のみならず外国語授業がコミュニケーションを中心に据えるというとき、多くの批判ないしは拒絶反応がよせられるが、それは「コミュニケーション」が上のような意味での単なる買い物や旅行を想定した「日常会話」を主眼としたものという風に位置づけられていることによるのであろう。言語コミュニケーションの能力の開発を目指す DaF の授業にとっては、その初歩的段階では、記憶の対象が短時間の記憶 Kurzzeitgedächtnis の記憶装置を経て長い時間の記

憶 Langzeitgedächtnis へと送られて、記憶の貯蔵庫に蓄積されるという脳の機構からして、きわめて日常的で、しかも短い、簡単な「会話」が導入されるのは必然的でまた必要な措置であろう。なぜなら、「人間の学習能力に出来るだけ対応しようとするなら、出発の基盤として、単純化した本物のコミュニケーションを明確な学習段階とともに示すことである。簡略に言えば、特定の複雑な文章構造はとりあえず避け、とにかく実際にコミュニケーションをしてみるということである。」(W. Klein b: 1989 S. 173 ff.) 勿論、DaF の授業が目標とするのはそうした「日常会話」であってはならず、それはあくまでも、いわば経過措置として、それも一つの異文化体験の場としてそこに設定されるべきである。つまり、「これは、依然として素材の「メタ言語的」な提示に支配されている従来の方法ではない。つまり従来、学習者には、文法学者や辞書編纂者の意見に応じて言語の歴史の変遷が語られてきたわけである。換言すれば、言語に親しませたのではなく、言語についての記述だけがなされるのである。しかし、これはふつう人間の言語能力が機能するあり方ではない。……たしかに言語についてのメタ言語的な知識を言語習得に移し替えることはある程度まで可能である。そして学習者が構造上困難だと思われるような学習過程をある何らかのメタ言語的な説明によって簡略化することは多くの場合有益でもある。しかし一般には、メタ言語的なやり方はさしたる成果をうみだしているとは言えないし、またこの事実は驚くに値しない。つまり、そうした方法は人間の言語処理が一般に機能するような働き方ではないのである。」(ibid.) しかし毎年出版される我が国の教科書に典型的に現われているように、依然として規則の習得が学習目標として設定され、文法的に正しい文を構成したり、翻訳することだけを目標とし、全体状況とは符合しない結果しかうまれないような、つまり他との関係性と対立が考慮の外に置かれた GÜM 中心の構成が DaF の授業の大半を占めているようである。またその一方で、もっぱら創造性やコミュニケーションを強調するような教科書も見受けられるものの、反面、言語習得の形式的側面が放棄されてしまい、いくつもの誤りが「日本語的ドイツ語」へと固定化してしまうことになりかねないものも多いようである。

DaF の中心に据えるべきものは異質な言語構造としてのドイツ語であり、異文化としてのドイツあるいはドイツ語圏の国の文化との対峙でなくてはならない。ドイツ語の習得による言語的知識の成長はその言語単位と結ばれたドイツについての文化特有の知識の成長と共に歩まねばならないのである。一方が他方に先んじて学べるというものではない。それにもかかわらず、日本の大学では一般的な例である GÜM による古い形態のドイツ語の教育が伝統にすっかりと溶け込んでしまい、制度という固定したかみえる枠組の中で存在を誇示しているかのようにさえ思える。かつてドイツが日本に果たした役割はアメリカの学問的優位、世界的公用語および学術語としての英語の優位という国際的な発展の経過

からしても、もはや時代遅れのものとなっていることは誰しも認めるところである。「もちろん外国文化の授業で大切なのは……理解の隙間をポジティブに埋めることではない。それを経験によって知ることが一つの目標にもなりうる」(D. Krusche: 1982 S. 110) のであり、今や DaF はゲルマニスティックという狭い思考圏の中で取り沙汰されるべきものではないのである。

言うまでもなく、どの言語社会もそれぞれ特有の社会経済的、歴史的、政治的基盤を持っており、これが社会的意味の関連の網を構成しており、一見同じ様にみえる事柄あるいは抽象的な概念もそれぞれ特有の社会的特徴を有し、それは相互の言語の規則に照らし合わせて移し替えるといった操作、つまり GÜM で理解されうるようなものではない。DaF のみならず外国語の学習はその言語に含まれる思考、感情、行動を理解することを目標とするのではなくてはならない。しかし、言語の文法的規則性の習得を前提とした個々の語の移し替えを根底とする教育方法ではこうした社会的、文化的側面が有する「意味」を解釈することは難しい。他者と自己を厳然と別の視点で捕らえるというグローバルな目標が設定される必要があろう。つまり、外国語教育は一方では、コミュニケーションの状況を共に行使し、そして影響を受け、さらにはそこから当面の状況を創りかえたり出来るような包括的で創造的なコミュニケーション能力を学習者に授ける必要があろうし、他方では、自分を理解させ、自己自身の役割を果たす、という意味での伝達能力を獲得させるということも課題として負わなくてはならない。これはとりわけ対象とするドイツ語社会の文化によって特徴づけられた思考および行動のあり方をそのまま認識し、それに反応できるだけの能力を付与するという DaF を想定している。学習者がドイツあるいはドイツ語圏の文化を独自の日本的視点に立って、この自己の文化的尺度で評価するようなことは厳に避けらねばならない。外国の文化および言語を学習する者は自己の知覚と自国の言語規範をコントロールすることを学ばなくてはならないのである。ドイツ語の能力を獲得するためには単にドイツ語の文を理解したり、作ることで十分だとするのではなく、さらに複雑なドイツ語およびドイツ文化そしてドイツ人の行動とパターンの分析と習得が必要である。話し手の伝達意図は多くの場合慣習化した言語的表現形式によって表わされる。従って学習者はドイツ語の発話行為の意味が経験へもたらされるための手段となる戦術を展開できなくてはならないのである。

1987年秋の Daf のシンポジウムで東京銀行監査役の渡辺はヨーロッパにおいてはおよそ 650 というずばぬけた数の西ドイツにおける日本の営業所および製造所の増加というこの状況を前にして日本人のドイツ語学習はその職業的コンテクストから欠かせないものであると明言し、概略次のように述べている：企業の成果は日本とドイツの協力的な企業経営がどれほど円滑に進むかによると言えるもので、これを達成するためには文化的および

歴史的相違あるいは別々の考え方から生ずる誤解を解くことが必要であり、そのために必要なのはドイツ語の知識はもとより、ドイツの習慣および考え方をもよく把握することである。異なった文化的な歴史を持つ人間同士の理解および友好的な意見の一致は、本質的には他の文化を基礎からしっかりと把握することが前提条件となる。ドイツ語の変化を学ぶことは学生にはげたい大切である。しかし彼らにヨーロッパ諸国だけでもどんな様々な規則があり、どんな様々な考え方があるのかを教えることも必要だし、意味があるのかもしれない。そのことについてもろもろの講義を聞いた学生がのちに企業人として、スポーツマンとして、旅行者としてあるいは文化交流のためにヨーロッパに行くときになって、彼らはその教授の言葉を思い出すのだろう。それこそとても大切である。今やECの統合がヨーロッパの危急の問題となっている点に象徴されるように、世界経済は統一的な組織になろうとしている。そうした組織の外ではどんな社会体制だろうとも、どんな経済状態にあらうともその国家はノーマルな発展は期待できない。(O. Watanabe: 1989 S. 46 ff.) 日本はもはや孤立してはいられない。他の諸国と共存しなくてはならないのである。国際化はひとり経済に関わる問題ではない。同じシンポジウムで飯島はこう述べている: 多くの学生は極度に国際化された情報化社会に生きている。日本が未だヨーロッパからも比較的孤立した状況の下で「近代化」を模索していた頃と比べてみて、現代の外国と日本との人的、物質的交流は比較にならぬほど密なものになってきている。「外国の」文化はもはや異質なものではない。外国はもはや我々の憧れあるいは関心の遠い対象ではない。外国との直接的な関連は我々にとっては日常生活には欠かせぬものになってきており、外国文化の理解は非常に重要なものとなっている。この事実が今日流行語となっている「国際化」と「外国文化の理解」ということの意味である。学生がこの世界の中心に生きているという認識を我々は語学授業の根幹に据えなくてはならない。(S. Iijima: 1989 S. 87)

明治時代には外国文化、主としてヨーロッパ諸国の文化の需要はいわば孤立的におこった。しかし現在の状況は色々な出会いの次々に増している必然性によって特徴づけられており、そのさい独自のアイデンティティーはその権利を持たなくてはならないが、他の文化のアイデンティティーの経験も必要不可欠なものである。「異文化的分野として位置づけられる DaF はドイツ語やドイツ文学の伝授にとどまらず、地理、歴史そして政治制度といった知識の伝達に限定されるものではなく、それらをも含めた異文化的コミュニケーションを標榜し、ある意味では文化人類学的な志向も要求されているのかもしれない。」(H. Göhring: 1980 S. 83) 文化的経験というシュミレーションを伴うドイツ語の授業をこの出会いの最初の間として機能させることこそドイツ語授業の本質的課題といえよう。「なぜなら言語とは……文化の不可欠で統合的な部分である: 外国語授業は異文化行動の授業を意味するからであり、DaF が教えられ学習される所では異文化的な出会い、異文

化間コミュニケーションそして自己の文化の地平線の『自己理解からの開放』が重要なポイントになる。」(ibid. S. 70) DaFにとって今やこの異文化的視点を取り入れることは時代の趨勢からして当然の事として受け止めなくてはならない。そしてこれは何よりもドイツ語授業の中で果たされなくてはならない。「DaFにとって重要なのは、学習者が自己の文化社会を起点として多様な文化経験を持ち、ドイツ語圏の文化へと足を踏み入れようとする時に寄りどころとできるような多様な文化的経験を持っているようにすることである。すなわち起点となる自己の文化内部の外国文化と目標文化である外国文化との間には原則的には違いはなく、あるのは単に程度の違いだけなのである」(ibid. S. 77) わけで、DaFはドイツ語の学習を通じてドイツ語およびドイツ文化を理解するという可能性を創り出すもので、本来的に、異文化的要素が含まれるのである。ドイツ語の授業の計画および実行にとって重要なのは日本ならびに目標とするドイツの文化そしてドイツ語についての広範な知識を初めから取り入れ、授業を意識的に異文化的学習の場として形成することであろう。

5. むすび

大学で DaF を学習する学生は「人生探究運動」「アイデンティティー」形成の時期にある。この時期に一連の個々の学生の将来にとって重要な人生の方向づけがなされる。というのも大学入学以前はアイデンティティー形成や行動の可能性は殆ど否定されてきているからである。大学生活にこそ精神社会的モラトリウム、それまで逃してきたアイデンティティー形成の部分である人生の探究活動のための唯一の余地が残されている。つまり、アイデンティティーと自己の価値の問題を遅ればせながら成し遂げることのできる場である。従って大学生活とパーソナリティーの発展の重要な期間とが符合することになるわけである。この間に集中的に経過していく「人生の探究活動」の際にきわめて様々の人生の計画がなされそして一部は捨てられるのである。その際に学生によって促進された内的および外的現実の解釈は多様な意味を持つ外国の文化の経験というシュミレーションによっていや増していくのである。こうした経験の場所が社会文化的な情報を提供し又文学テキストを講読する DaF の役割なのであろう。また、合理的認識の成長ならびに技術文化的アイデンティティーにおける進歩のダイレンマを考えてみるに、近代化というプロセスのなかで文化的な潜在能力の低下にさいし、現実の肉体的克服の問題が出てこよう。これと関連して物質的な生産と社会生活そして社会統合との関係が文化を越える問題として受けとめられるとすれば、他の社会の解答が自国の文化を越える可能性をもたらすことにもなる

であろう。この可能性の存在を明らかにすることも DaF に負わされた課題の一つと考えられる。国際化が叫ばれる今「言語行為」としての言語能力の獲得と同時に異文化経験のシュミレーションを可能にするような DaF が構築されるべきであって、それは決して単に文学作品を日本語に移し替えるという技術的な作業によって成就されるものでないし、あるいは「読んだ」という達成感だけを寄りどころとするようなものであってもらないであろう。

参考文献

- Andregg, J.: Funktion und Kommunikation (1977) Vandenhoeck & Rubrecht
 ビューラー, カール: 「言語理論」 協阪豊他訳 (1983) クロノス
 Ehnert, R.: Komm doch mal vorbei Überlegungen zu einer "kulturkontrastiven Grammatik" in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 14 (1988) S. 301 ~ 312
 Eppert, F.: Zum Konzept einer Grundgrammatik Deutsch als Fremdsprache in: Zielsprache Deutsch 4 / 1985 S. 16 ~ 29
 フランソワ, F.: 「言語活動とその機能」 泉井久之助・堀井令以知識 in: 「言語の本質」 (1973) 紀伊国屋書店 S. 1 ~ 24
 藤井文雄: 「言語学的経験論」 - 「文法」の概念に対する科学的考察 in: Artes Liberales No. 38 (1986) S. 51 ~ 78
 Göhling, H.: Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation in: Fremdsprache Deutsch I (1980) S. 70 ~ 90
 Götz, L.: Grammatik? - Ja: Aber welche? in: Zielsprache Deutsch 4 / 1985 S. 11 ~ 15
 ギロー, ピエール: 「言語活動とコミュニケーション理論」 島岡茂訳 in: 「言語の本質」 S. 183 ~ 210
 Hatori, H.: Merkmale des Lernverhaltens japanischer Jugendlicher in: deutsch als zweite fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft (1989) S. 127 ~ 139
 Hebel, F.: Umgang mit fremder Kultur im Medium des Sprachunterrichts in: deutsch als zweite fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft (1989) S. 90 ~ 100
 - : Integratives Lernen im Fremdsprachenunterricht in: deutsch als zweite fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft (1989) S. 179 ~ 200
 Iijima S.: Die Einführung des westlichen Kultur in Japan und die Rolle der deutschen Kultur im japanischen Bildungswesen in: deutsch als zweite fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft (1989) S. 77 ~ 89
 Iluk, J.: Probleme bei der Bearbeitung eines kommunikativ orientierten Sprachkurses in: Zielsprache Deutsch 1 / 1991 S. 19 ~ 24
 Jutta, B.: Zum gegenwärtigen Stand d. Diskussion im Sprachwissenschaft und Sprachunterricht 1979. Frankfurt am Main
 Keller, R.: Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht in: Fehlerlinguistik (1980) Max Niemeyer S. 23 ~ 44
 Klein, W.: Sprachen lernen - Sprachen lehren in: deutsch als zweite fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft (1989) S. 113 ~ 126
 - : Wie verhalten sich der Erwerb der Lese -, Schreib -, Hör - und Sprechfertigkeit zueinander? in: deutsch als zweite fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft (1989) S. 165 ~ 174
 Krumm, H. -J.: Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 14 (1988) S. 121 ~ 126
 Krusche, D.: Warum gerade Deutsch? Zur Typik fremdkultureller Rezeptionsinteressen in:

- Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik (1987) S. 99 ~ 112
- Kutsuwada, Osam/Mishima, Kenichi/Ueda, Koji: Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan in: Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenzen (1988) S. 75 ~ 82
- 丸山圭三郎: ソシュールを読む (1991) 岩波セミナーブックス
- Meutgen, J.: Deutschkurse in der Kyoyobu: Sprachunterricht oder Kulturunterricht in der Muttersprache? - Konsequenzen für die geltenden Curricula im Hochschulfach DaF (Teil II) - in: Artes Liberales No. 42 (1988) S. 107 ~ 126
- Noguchi, K.: Forderung der Kommunikationsbereitschaft durch Fremdsprachenunterricht in: deutsch als zweite fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft (1989) S. 101 ~ 110
- 能登恵一: 今もなお文法-講読-授業か? in: ドイツ語教育部会報 39 (1991) S. 15 ~ 19
- Rall, M.: Grammatik auf dem Silbertablett in: Zielsprache Deutsch 4 / 1985 S. 4 ~ 10
- サビーア, エドワード: 「言語」泉井久之助訳 (1987) 紀乃国屋書店
- ソシュール, フェルディナン, ド: 一般言語学講義 小林英夫訳 (1981) 岩波書店
- Straus, D.: Zur Entwicklung des Leseverständnis im Unterricht von Anfängern in: Zielsprache Deutsch 4 / 1984
- Szczodrowski, M.: Kognition, Grammatik und Sprachkommunikation in: Zielsprache Deutsch 4 / 1984
- Watanabe, O.: Internationalisierung und die zweite Fremdsprache in: deutsch als zweite fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft (1989) S. 44 ~ 58
- Weinlich, H.: Linguistik der Lüge (1967) Lambert Schneider
- Wierlacher, A.: 'Deutsch als Fremdsprache' als Interkulturelle Germanistik in: Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik (1987) S. 167 ~ 180
- : Thesen zur Fachkontur auslandsphilologischer Germanistik in: deutsch als zweite fremd-sprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft (1989) S. 148 ~ 161