

【論 説】

「テキスト」とドイツ語教育

佐藤修子

0. はじめに

80年代に入って、ドイツ語圏での外国語としてのドイツ語教育は、言語実用論をはじめとするコミュニケーション関連分野での研究成果を背景に、言語をコミュニケーションの手段としてこれまで以上に意識し、学習者のコミュニケーション能力を重視する授業が進められつつある。この言語教育法は、学習者が言語を使って自分の意志を伝えることを基本的出発点とし、学習過程の主体である学習者と学習過程そのものに目を向けようとするもので、Kommunikativer Unterricht と呼ばれる⁽¹⁾。外国語教育でどのような授業を展開するかは学習目標によるが、言語能力習得の研究のための基礎となっているのは文法理論や言語モデルであり、外国語教授法も言語学の発達に伴い変化している。これまでの教授法は、伝統的な文法-翻訳式教授法とパターンプラクシス教授法(口頭聴覚/視聴覚教授法もこれに含む)⁽²⁾との二つの方向に大別されるが、これらの教授法では特にコミュニケーション能力の習得に問題のあることが指摘され、現在第三の道を模索する新しい教授法への提案や試みがなされている。

ところで日本では、外国語教育への要請が変化しているにもかかわらず、旧態依然として読むことを最終目標におく文法-翻訳式授業が広く行なわれている。ドイツ語が古典語や死語でないこと、あるいは国際化する現実を考慮して、言語そのものを今一度捉えなおし、教育目標や教育方法を検討しなおす必要があるのではなからうか、その足掛りとして「テキスト」の視点からドイツ語教育の問題を考えてみたい。

1. 言語学の発達と外国語教育

1. 1. 歴史的概観と問題点

言語を機能的・体系的に捉えパラダイグマに重点を置くヨーロッパ古典的構造主義言語学は、古典語(ラテン語・ギリシャ語)の教授法を現代語に転用した文法-翻訳式教授法と相俟って、その様々な変形が今日いろいろな国で使用される多くの外国語教育用教科書の基礎となっている。⁽³⁾そこでは形態素と語彙素からなるパラダイグマを習得することに重点が置かれ、構造規則を理解し応用できることが外国語学習と考えられている。即ち具体的には、体系的言語知識として品詞や語形変化を順に扱う文法を学び、「規則に従い文を作る」「空所に正しい語形を入れる」「形式的文法カテゴリーに従い文を書き改める」「母語から外国語へ、また外国語から母語へ翻訳する」等の練習を通して学習言語を使用しかつ使い方を学ぶというものである。そして初級文法と中級文法の段階でこの学習過程を繰り返した後、講読や文学の授業に移行する。この学習モデルでは翻訳し読めることがいずれば話す能力に繋がると考えられている。しかし書き言葉が主体で言語の体系を学ぶことが中心であるため、練習に用いられている文も体系を覚え込むには有効だがコミュニケーションには役立たないと言われる。統合関係よりも連合関係を学習することに重点を置くため、学習者は当該の構造単位は認識するが単位と単位を結合することができない、つまり文を作ってコミュニケーションの場で使用することができないという結果となっている。⁽⁴⁾この教授法にも60年代からは次に述べる分布や変形の影響が入る。

分布の概念を開発したアメリカ構造主義言語学は、人間の行動を刺激と反応のメカニズムによって考える行動主義心理学と結びついて、パターンプラクシス教授法を産み出した。形式を基準に品詞を分類し、特定言語要素の分布を基に文をさまざまなタイプに分け、計画的・体系的に選択した基本文型を使って、穴埋めや置き換え練習等の形で、習得すべき文法形式を集中的に自動的な習慣になるまで繰り返す学習方法である。このパターンプラクシスは、口頭聴覚/視聴覚教授法にも導入され、重要な練習の一つとなっている。視聴覚教授法はかつての直接教授法を引き継ぐもので、文法と翻訳を使わず、話し言葉を対象とし、コミュニケ

ーション能力の習得を最高目標に、聞いて理解し話す能力の習得を優先するが、いずれは読み書きも可能となるとしている。母語を介さないので、言語の意味や用法を示すために、視聴覚教材を用いて場面の導入を行う。しかしこのような方法は、単純な日常会話には適していても、複雑な文構造や込み入った内容には不十分である。また単調なドリルに終始するパターンプラクシスでは、暗記の価値が過大評価され、体系的な練習やコミュニケティブな練習が無視されるため、学習者はドリル練習では大いに能力を発揮しても、実際のコミュニケーションでは言語をうまく使えないという結果に終る。言語学的方法論上形式的・分布的基準が重視され意味的・状況的基準が犠牲にされることにより、言語が文脈や状況から切り離され、時には構造自体が目的となって、現実での言語使用が無視されてしまうことが欠点として挙げられている⁽⁵⁾。

構造主義言語学が現実の発話を資料として言語構造を分析し記述することを目標とするのに対し、生成変形文法は言語能力、つまり理想的な母語話者・聴者が持つと考えられる直観的知識を解明しようとする。そして母語話者が適切とみなされる文のみを無限に生成する、その抽象的メカニズムを文法と考え、そのような文法を構築することを目標とする。生成変形文法は規則が複雑で抽象的であるため、構造主義言語学のような直接的な外国語教育への応用が困難とされた。また理論が急激に展開しいろいろなモデルが次々に出現したため、一つのモデルによる完全な言語記述が存在しないこと、言語教育への応用の試みが教科書となる時点では理論が先へ展開し古くなってしまふことなどが外国語教育への応用を一層困難にした。それ故、比較的単純で抽象的な深層構造を持たないチョムスキーの初期の理論と変形⁽⁶⁾の概念が、外国語教育に応用されたと言われる。特に変形⁽⁶⁾の概念が変形練習という形で、暗記中心の単調なドリルに対し創造的な練習として、外国語教育に取り入れられた。Ebneterによれば、1957年の核文モデルが60年代に、また1965年のアスペクトモデルが60年代後半から70年代にかけて専ら母語の授業に理論的知識として導入され、また外国語教育の場合も新しい教授法や教育原理としてではなく文法理論として、たとえば核文モデルが言語現象を説明するために用いられた⁽⁷⁾。チョムスキーは言語能力を言語運用と区別するが、生成文法が研究対象とするのは、具体的言語運用の背後にあってこれを

規制する言語能力であり、言語運用の研究は相変わらず無視された。Helbig は、生成文法が言語の社会性を無視して言語体系を社会的コミュニケーションから切り離し、言語能力の創造性を人間の活動からではなく「生得概念」で説明していること、つまり現実のコミュニケーションの場での言語使用を排除し、言語を自足した体系として把握し自然・社会的コンテクストから分離してしまっていることを指摘している。⁽⁸⁾

1. 2. 最近の動向

言語構造即ち形式的な規則を覚えるという精神訓練によって秩序だった思考を養い、自国と外国の文化を知って人格形成に役立てるという文法-翻訳式教授法での精神教養主義外国語教育に対するものとして、また他方、言語体系の領域での客観的テスト方法の開発や客観テストで測定できる客観的学習目標の設定、またその学習目標に合わせた教材開発等々のブームが去って、外国語としてのドイツ語教育は、言語運用の領域に目標を移し、学習過程の最高目標を自分の意志を相手に伝えまた相手の言うことを理解することに置く、即ち学習者の自主的言語活動を授業の中心に据える方向に変わってきている。⁽⁹⁾ この背景には、言語学的基盤としてヨーロッパ構造主義言語学の発展、特に言語の形式や構造を機能的意味の面から研究する Kontextualismus やまた言語実用論での研究成果があり、言語体系を人間の行為の道具とみなす考え方がある。この教授法では、コンテクスト、状況、話し手の役割、言語付随的あるいは非言語的手段、テキストの種類といった言語行為諸関連領域やコミュニケーションの目的、効果、構造等の視点を取り入れられ、そのため正確な文を作ることや学習したパターンを正確に再現することがもはや学習の中心ではなく、コンテクストや状況に相応する理解のプロセスと表現の方法が学習過程の中心となっている。⁽¹⁰⁾

どの文法あるいは言語モデルを基礎とするにせよ「コミュニケーション能力」が外国語教育の基本目標であることは議論の余地なしとされている。しかし具体的個々の目標設定の段階になると、何をコミュニケーション能力の達成と見なすかが教授法の専門家によって異なっている。最近の言語学の成果をふまえ言語運用能力の習得を要求する専門家が一方、言語知識能力の習得に限定する考え方がいまなお存在する。言

語運用能力をめざす教授法の目標設定の特徴的なものとして、「1. 構造的カテゴリーではなく機能的カテゴリーを目標を選択する際の単位とする。即ち個々の目標は、あるコミュニケーション機能または伝達意図を実現する表現や言い回しの形となって現われる。2. 授業の初期から *authentisch* な言語手段を選ぶ。3. 絶対的正確さを基本目標とせず、学習者の話すという意図を実現することに重点を置く。故にコミュニケーション手段を学習言語だけに限定しない。4. 教材の形で提供されるテーマは、学習者に話す切っ掛けを提供するもの。即ち、学習者が本人のまま発言できる内容、学習者の生活や興味に即したテーマを扱う。⁽¹¹⁾」等があげられる。しかしながら、コミュニケーション型の言語習得に規則を理解し適応するという知識型習得をどう組み入れるかが充分明らかでないこと、また言語習得過程に合わせた包括的で明確な構成の文法がないことなどから、従来の知識型重視の授業をコミュニケーション型の授業に切り換えるのをためらう教師も多いようである。さりとて、これまでの文法-翻訳式教授法やパターンドリルのような知識中心の教授法は、前節で問題として指摘されたようにコミュニケーションでの言語運用に結びつかない。パターンドリルが自由な言語使用とは異なることが認識され、ドリルに場面設定を導入するという工夫がなされたが、これも一つの文法形式を練習するための人工的場面にすぎず、学習者はそこで提供される決ったパターンでしか反応することが許されない。実際のコミュニケーションでの言語使用にどう橋渡しをするかという問題は残されたままである。また、60年代に視聴覚教材による場面の導入と文法から話す授業への転換が行なわれ、教授法は明らかに進歩したといわれるが、視覚で捉えたものを言語表現と結びつける方法は、初期の段階では教育上効果があるとしても、「判断する」「気持を表現する」「何かを語る」「何かを実現するため」等に使われる大人の言語には適さない。そもそも見て理解できることは言語化される必要がなく、話し言葉の研究でも、言語以外のコミュニケーション手段や記号で表現もしくは伝達されない事柄が、特に言語で表現されると言われている。

ところで、「コミュニケーション能力」という基本目標については、通常これを「聞いて理解する」「話す」「読んで理解する」「書く」の四つの部分目標に分け、この順序による学習、即ち話すことを優先する考え方

が一般的に通っている。しかし、このような区別には注意が必要と思われる。文字による表現と音声による表現とは理論的に区別が可能で、実際にこの区別に従った授業、たとえば文字言語を理解する(即ち読む)授業も充分考えられるが、部分目標としてこの四つの能力を区別して考えること自体にはあまり意味がない。「コミュニケーション能力」ということを真に理解するなら、「聞いて理解」し「話す」という二つの能力は常に互いに結びついている。また言語を話せる人は、聞いて理解したことを書き留めたり書かれたものを声に出して読むことができ、この四つの能力を相互に無関係な習得すべき言語の要素として分けて考えることはできない。どれか一つの能力を習得していることを試すのに、他の能力を取り上げずに行うことは不可能で、例えば、聞いて理解したか否かは書かないし話すことによって、或いは解答用紙の中から正しい内容のテキストを選択することによって知ることができ、この場合「書く」「話す」「読む」能力が前提となっている。このように四つの能力は相互に関連しあっている。しかしながらまた一方で、話す能力があればいずれ読み書きも可能となると考えるパターンプラクシス教授法や、読む能力が話す能力に繋がるとする文法-翻訳式教授法は、どちらも話し言葉と書き言葉それぞれの特殊性を無視していると言わねばなるまい。話し言葉の典型である会話と書き言葉の例である文学作品を考えてみた場合、それぞれのテキスト生産の方法やテキストの構造は明らかに異なっている。文学作品は生産者が一人であるのに対し、会話は複数の人々のやりとりによってテキストが形成される。生産や受客の場面や状況、またその目的も異なる。特に会話は、テキストとなって現われる言語表現の他に、言語外のコミュニケーション手段がよく使われ、言語的には指示語や省略がよく用いられる。外国語教育では、「聞く」「話す」「読む」「書く」の四つの能力を相互に関連する習得目標として授業を展開すると同時に、また一方では、話し言葉と書き言葉のコミュニケーション機能やテキスト型の違いを意識した教育が行なわれなければならないだろう。

場面の導入をする等の工夫からも明らかなように、場面から全く独立してコンテキストなしに語や文が発せられることはない。またコミュニケーションが行なわれる時には、個々の文が脈絡なく現われるのではなく、意味を持つ文の連続として、テキストの形で現われる。語形変化中

心の文法-翻訳式教授法では、統語的知識また練習が不十分なため、語の単位は認識できても文を作ることができないとの指摘があったが、それと同様、テキストと場面との関連や、テキストの構造についての知識や練習が学習者に与えられない文中心の教育では、学習者は単独の文を作ることができても、文と文を組み合わせてテキストを生産したり、場面で文を使えるようにはならないだろう。文法とは、一般には文の中での言語の形式や機能また規則を扱うものとされ、これまでの言語理論や文法も最大の単位が文であった。構造主義言語学では言語記述が音韻から始まり文で終るのに対し、生成文法は文から出発し規則を小さな単位に分けていくが、このような言語モデルでは、文を越える現象は無視せざるを得ないか、あるいは記述が不十分もしくは不可能である。それ故テキストレベルでの機能や規則を扱う新しい文法が必要となる。

先に会話と文学作品のテキスト型の違いについて少し触れたが、文学作品、専門書、新聞記事、使用説明書、手紙等々の文字による言語も、日常会話、講演、授業等での音声による言語も、言語は情報を与え受け取るコミュニケーションの道具として機能している。文字言語でも音声言語でも、言語使用、つまり言語コミュニケーション、言い換えると話し手と聞き手また書き手と受け手の相互作用は、ある決ったコンテキストの中でテキストの形で実現される。そして種々の異なるテキストの型は、生産者と受容者のコミュニケーションの意図と関わっている。外国語教育では、教材となるテキストの型がどのようなコミュニケーション機能を有するか、を考慮した授業の展開と、さらに授業そのものが一つのコミュニケーションの場であり、授業全体が一つのテキストを形成していることを踏まえた授業の展開が行なわれるべきであろう。

2. 「テキスト」の視点から日本のドイツ語教育を考える

2. 1. 授業、一コミュニケーションの場また一テキストの型

外国語教師の役割は、学習者が必要な場面で言語を使ってコミュニケーションできる自律した言語使用者となるための仲介することにある。外国語教育を考える場合、授業という談話形式が談話テキストの中でも特殊な性格を持ち、談話の参加者や言語行為、内容、様式、社会的枠組

やコンテキストに制限があることを考慮しておかなくてはならない。⁽¹²⁾ 授業ではいくつかのコミュニケーション形態が考えられようが、大きくは一方的コミュニケーションと多面的コミュニケーションにわけることができる。⁽¹³⁾ 一方的コミュニケーションとは、例えば対面式授業に顕著にみられる教師が質問し生徒が答える型の、あるいはL.L.教室での練習に象徴される刺激と反応の型のコミュニケーション進行を言う。文法-翻訳式教授法やパターンプラクシス教授法では、このコミュニケーションの形態をとりやすい。多面的コミュニケーションはグループ授業などにみられる方法で、ペアを組む方法、数人のグループに分かれての作業、クラス全体での討論等いくつかの形式が考えられる。このようなグループ授業は、参加者が互いに真のコミュニケーションをする条件を作り出す。さらにそこでは、対面式授業では見過ごされる指導力や決断力等の個性が発見ないし発揮されたり、また協調性や相手を理解し自分を理解させる能力等が、グループの形態によって様々な形で養われることも見落せない。一般に外国語授業でのコミュニケーションは教師が圧倒的の優位に立つ。コミュニケーションの内容や方法などは教材に大きく左右され、教材となるテキストや練習問題によって授業でどのようなコミュニケーションが展開されるかが決ってくる。外国語授業が他の教科と異なるのは、それが学習の対象であると同時にコミュニケーションの手段でもある点である。学習言語をコミュニケーションの手段として授業で用いる場合は、学習者は習得した言語知識を真の場面で使用する練習も同時に行うことになる。単に教師の発言(特に質問)に反応するだけではなく、コミュニケーションで自らイニシアティブをとる可能性が学習者に与えられるならば、⁽¹⁴⁾ 言語運用能力の習得に大いに役立つであろう。反面グループ授業などでは、⁽¹⁵⁾ 学習言語(目標言語)そのものではなく学習者言語を互いにインプットすることにもなる。目標言語を学習者にインプットすることも教師の役目である点は考慮されねばならないだろう。

日本の大学のドイツ語教育は、対面式授業が主流で言語知識習得の訓練に偏っており、⁽¹⁶⁾ 学生が教師の質問に答える型のコミュニケーションに終始する傾向がある。教室という特殊な場面を打破するために、教室での言語行動を形成している学習過程の中に現実の言語行為のシミュレーションの場を作るのも言語運用練習の一つの方法ではあるが、この人工

的場面から離れたとたんに教師対学生という関係の教育が行なわれ、教室という現実の場面で自然の言語使用がなされないならば、学習したことが学習者の体験と結びつかず、実際の場面で応用のきく言語の習得はむずかしいことになる。教師と学生、学生と学生との相互作用を通して具体的に言語知識と言語運用を学び習得できる方法が望ましく、教師が具体的状況で自然に言語を使用することが求められているとあってよい。授業そのものがコミュニケーションの場としてテキストを形成していることを意識するなら、教師と学生また学生と学生とのコミュニケーションを念頭においた新しい授業の展開が考えられるだろう。また、自分が日頃どのような授業を行っているか、教師は自らの主導権で形成された授業というテキストを分析することにより、自分の授業を検討することが可能である、と同時にまた、常にそのような検討を続けるべきであろう。それに平行して、授業のコミュニケーションを左右する教材の作成や選択の仕方も変わってくるはずである。

2. 2. 教材として扱うテキスト

2. 2. 1. 目標設定について

ドイツ語圏での外国語としてのドイツ語教育は、学習者がその社会で言語を使用して実際に生活し行動できることを基本目標に、学習者のレベルや学習者のニーズに応じた学習目標に従って、教材やカリキュラムの開発また授業の展開が考えられている。コミュニケーション能力の習得を基本方針とする新しい教授法では、初期の段階から現実の言語使用に即した authentic な言語手段を選び、また authentic なテキストを使う⁽¹⁷⁾₍₁₈₎。

日本の大学の教養過程でのドイツ語教育は、明確な学習目標が定めがなく、多くの場合、文学作品ないし専門書を読む能力を基本目標に、初級文法知識習得の後にやさしい読み物を扱う授業が行なわれている。文法では、現実での言語使用を無視した規則を習得するための文やテキストが多く用いられ、語彙や規則が言語知識として充分定着していない段階で読む易しいとされるテキストは、実際には急激に難しいものとなっている。単語や句や文のレベルで個々に学んできた文法を、いきなりテキストの形で理解することは飛躍のしすぎであり、またある程度の長さ

と内容を持つテキストならば、語彙もかなり多く必要とするため、新しい語彙を学習する負担も突然大きくなる。具体的な教材や授業の進め方は学習目標によって、学習目標は学習者のレベルや、学習者がどの領域のドイツ語教育を必要としているかのニーズによって決ってくる。そこで学習者のニーズの研究が必要となろう。基本目標を「場面に応じて自由に言語が使えること」に置くとしても、学習者のレベルや学習過程に応じた段階的な目標が立てられねばならないし、具体的にどのようなテキストを教材とするかは、学習者が社会生活や社会活動の中でどのようなコミュニケーション、即ちどのようなテキストの理解とテキスト生産を必要としているかによって変わってくる。テキストの種類を学習者のニーズに応じ総点検し、必要度も踏まえた段階的また計画的な教材作成を考えることになろうが、それには、社会関係や状況に応じてどのようなテキストの種類があり、それぞれがどのような構造を持ち、またどのような機能を果しているか等のテキストの分析や研究が前提となる。ところで、日本の大学の一般教養ドイツ語教育のように、ニーズが明確でなく、また限られた時間数と大教室で多人数という特殊な条件のもとでは、ニーズそのものの研究が必要であると同時に、学生の興味に応える様々な目標設定が可能でもあるだろう。

授業の成果また学習者の外国語の上達は、モチベーションによるところが大きい⁽¹⁹⁾。モチベーションを学習の動機(Beweggründe zum Lernen)と学習への意欲の大きさ(Stärke der Bereitschaft zum Lernen)とに区別し、また学習の動機をさらに手段的動機と総合的な動機に分けた考察がある⁽²⁰⁾。学習の動機を、専ら効用を考える手段的動機、例えば旅行者として必要最小限の言語が使えればよいといった考え方と、総合的な動機、つまりネーティブスピーカーと交ってその国の文化を知り、場合によってはその国民の持つ特性や行動パターンなども習得するために言語を学ぶという考え方とに分けた場合、学習者が総合的な動機を持ち合わせている時、特に学習効果があがるといわれる。他方、学習効果に決定的なのは学習への意欲の大きさであり、このモチベーションの大きさは、学習者が生活している社会の中での学習者にとっての外国語知識の価値によるという研究もある。さらに学習成果は、学習言語とその文化に対する学習者の積極的態度と相関関係にあるといわれる。モチ

イベーションも文化や言語に対する態度も、社会的地位、教育水準、世界に対する関心、ネイティブスピーカーや外国文化との接触等に左右される。日本の大学では、単位を取るという学習への意欲の大きさが最大のモチベーションとなっているが、外国語教育を通して学習者の世界に対する関心を高める等、文化や言語に対する積極的態度を養うことも含めて、学習の動機についての検討がもっとなされるべきではなかろうか。

2. 2. 2. Landeskunde

ドイツ語を母語とする人々と直接話す機会がほとんどなく、それ故読むことを目標としている日本の大学ドイツ語教育であるが、将来専門書を読む必要のない学習者がほとんどである現在、一つの試みとして Landeskunde をテーマ及びテキストとした授業を提案したい。その際、文法を終った段階でというのが一般的考え方であろうが、コミュニケーションまたテキストの考え方に立つならば、文法的言語知識も実際のテキストの中で具体的言語運用を通して習得することが望ましく、ここでの提案は、言語知識と言語運用を習得するための教材テキストとして Landeskunde を扱うという意味である。学習している言語の国の事情や特色を伝えるテキストを扱った授業は、学生の興味を引くであろうし、また学生の関心に基づくテーマを選ぶことも可能である。内容的また言語的にも様々な分野やレベルが考えられるので、初期の段階からテキストとして選択し教材化することは充分可能であると思う。言語は国の事情と密接な関係にあるので、ドイツ語圏事情はドイツ語教育に不可欠と言えるし、事実 Kommunikativer Unterricht では重要な要素となっている⁽²¹⁾。言語によるコミュニケーションは社会の現実の一部であり、そのプロセスは、政治、経済、文化等、社会のあらゆる活動領域と関わっている。外国語をコミュニケーションまた情報を得る手段として習得する際、あらゆる事柄や対象となる物はその国の客観的事実と切り離すことはできず、言語を使用する場合は、生産的にせよ受動的にせよ、その国の知識や国情認識が前提となっている。日常会話ができるためには、その国の事情をその国の言語を通して学習者が知っていることが必要であり、国の経済、政治、文化、歴史、市民の生活習慣、伝統、道徳、風習等について、それらに相応する言語を使いこなせてはじめて言語を正しく機

能させ運用することができると言えよう。学習者の言語によるコミュニケーション能力を高めるには、その国の言語を通してその国の知識を増やすことが必要であり、国の事情を伝える authentisch なテキストを用いる授業は、外国語授業の重要な要素の一つといえる。また Landeskunde による知識は、他のテキスト類、たとえば文学テキストを読む際にも役立つはずである。Landeskunde のテキストには、新聞や雑誌の記事、ポスター、標識、法規、使用説明書、広告、パンフレット、時刻表等様々な種類があり、選択の幅が広く、またその扱い方もテキストの種類によって異なってくる。会話中心の授業や文法中心の授業の中にも、テーマや言語知識の学習段階に応じて Landeskunde のテキストを導入することも有効であろう。更に又、Landeskunde のテキストを単に受容するだけでなく、例えば広告テキストを扱った場合など、そのパロディを作る、あるいは学生達で広告テキストを作ってみる等の生産的な言語使用への応用も可能だろう。教材作成にあたっては、段階的計画的なテキスト選択とテキストの種類によるテキストの扱い方や言語知識をどう入れるか等の検討が必要となる。

2. 2. 3. 文学テキスト

日本では、読むことを基本目標とする授業が行なわれているので、あるテキストを読むとはどういうことなのかを、文学テキストを例にとり、テキストの視点から考えてみたい。言語がコミュニケーションの手段であることはすべてのテキストについて当てはまり、コミュニケーションの役を果さないテキストは非テキストとして扱われる。⁽²²⁾ テキストには様々な種類があり、それぞれのテキストには生産者と受容者の意図が関わってくるが、外国語授業で扱われるテキストについても同じことが言えよう。日本の大学の教養ドイツ語教育で多く扱われる文学テキストは、数あるテキスト類の中の一テキスト型にすぎず、コミュニケーションの一形態としてのこのテキストの特殊性は、授業で扱う場合も無視されてはならないだろう。文学テキストの言語が日常のコミュニケーションで使用される言語とははるかに異なり、例えば多義性、暗示の意味、極めて用いられることの少ない文構造、その時々の新造語や合成語また語と語の組み合わせ等難しい構造を持つため、学習者がある程度の言語コミュニケーションが可能になって、はじめて文学テキストを導入するのが妥

当な考えであるとされている。⁽²³⁾しかしながら、日本の大学ではそれだけの時間的余裕がないので、もし文学テキストを読むことを最終目標とするなら、そのためにまず文法知識を習得させるという方式ではなく、最初から文学テキストを読むための授業に徹した方が良いと考える。文脈や場面で言語を使う訓練が初めからできていれば、また文学テキストの結⁽²⁴⁾束構造についての知識が習得されれば、文学以外のテキストを読む場合にも、個々別々の文法知識よりは役立つと考える。さて、以下では Löschmann/Schröder⁽²⁵⁾のテキスト比較の例を引用し、文学テキストの機能について考えてみたい。

(1) Aus Meyers Lexikon A—Z:

Karthago : phönik. Handelsniederlassung nÖ. vom heutigen Tunis ; im 9./8. Jh. v. u. Z. von Tyros aus gegr. Mächtigste Handels- u. Seemacht im westl. Mittelmeer ; kämpfte mit wechselndem Erfolg gegen die Griechen in Sizilien. In den 3 Pun. Kriegen (264/41, 218/01, 149/46 v. u. Z.) von Rom besiegt, aller seiner Besitzungen (Nordafrika, Sizilien, Sardinien, Iberien u. a.) beraubt u. nach verzweifeltm Widerstand 146 v. u. Z. zerstört, wurde K. von Cäsar 44 v. u. Z. als röm. Kolonie neu gegr., stieg wieder zur Weltstadt auf, wurde 439 Hptst. des Wandalenreiches, 533 vom oström. Feldherrn Belisar erobert u. 698 von den Arabern zerstört. Ruinen.

(2) Aus Bertolt Brechts offenem Brief an die deutschen Künstler und Schriftsteller (1951) :

Das große Carthago führte drei Kriege. Es war noch mächtig nach dem ersten, noch bewohnbar nach dem zweiten. Es war nicht mehr auffindbar nach dem dritten.

どちらのテキストも、同じ言語で同じ文法に従い同じ歴史的出来事についての知識や情報を与えているが、テキストを厳密に観察すれば、構造と機能は明らかに違っている。テキスト(1)は一連の歴史的情報を事実⁽²⁵⁾に即して時と場所を年代順に概観的かつ明確に伝えているのに対し、テ

クスト(2)からは同じ史実について最小限の情報しか得られない。(2)では、テキスト全体が似た構造を持つ単純な三つの文からできており、文のあいだには述語と時の状況語と不変化詞に違いがあるだけで、この似た構造の繰り返しが es という人称代名詞と共に、テキストの結束構造をなしていると考えられる。これに対し(1)では、統語的手段よりはむしろ年代順という事が、テキストとして文を結びつける働きをしている。テキスト(2)では、具体的場所や時代が省かれ、かつて強大だった都の三度の戦争の結末という視点から、カルタゴ戦争が語られている。そして、この省略によって陳述内容は普遍的性格を与えられ、たとえ話の性格を帯びることになる。(1)と(2)のコミュニケーションの意図の違いは明らかである。テキスト(1)では、都とその歴史についてなんらかの基準をもとに重要な事実を選び出し、その情報を詳細かつ簡潔に伝えるという意図のもとにテキストが作られていて、事実在即し事実そのものの記述に焦点を合わせたコミュニケーションの方法をとる。テキスト(2)では、作家が自分の視点から、主観的かつ個人的方法で歴史的事実を芸術的な表現に変え、内容を一般化している。そのためテキストは作者からのメッセージあるいは警告となっている。それは言語では明示されてはいないが、テキスト全体の中にその意図は託されている。即ちテキスト(2)は、読者に自らの知識や経験を活用し意図されたことを理解するよう求めると同時に、自分の力で読み解釈する思考の余地を与えている。つまり文学コミュニケーションを呼び起す要因として、このテキストは機能し、読者に考える動機のみを与えている。読者が芸術的に表現された言語をどのように受容するか、またどの程度受容できるかは、読者の言語知識や世界知識、社会的状況、歴史的視点等、個人的前提条件によって異なるだろう。つまり教師と学生、また学生の間で解釈に相違がでるのは当然と言える。しかしながら、解釈の前提となるテキストの理解に個人的差がありすぎれば、コミュニケーションの失敗に終ることもあり得る。テキストの意図が理解されたかどうかの根拠となるのはテキストそのものであり、先の例で示されたようなテキストの分析ないしテキストの領域の文法的知識が必要となるだろう。文と同様テキストにも結合規則があり、文法的に適格な文が並んでいてもテキストとして成立しないこともある一方、会話での省略のように、文の断片では非文法的と見えるものもコ

ンテキストがあればテキストとして成り立つ。テキスト理解のための知識の習得は、コミュニケーションの役割を果たしているテキストを理解することの反復を通して達成されるとも言える。

さて先の二つのテキストの例からも明らかなように、受容ないし生産されるテキストの種類はコミュニケーションの目的によって異なる。言語運用習得をも目ざすなら、言語はその発現であるテキストそれぞれの機能に対応した方法で教育されることが望ましい。その観点に立つならば、文学テキストを扱う授業では、受け手に考える動機を与えるという送り手と受け手のコミュニケーションを無視した授業は、意味がないとも言える。授業そのものがコミュニケーションの場であることを考え合わせれば、文学テキストを扱う授業では、テキストの分析や内容理解、またどのように解釈するかなどを、グループで行ったり全体で討議する方法が良いだろう。学習言語をコミュニケーション言語として授業を進めるには、それに相当する言語知識と運用能力が必要とされる。日本の教養ドイツ語授業で文学テキストを扱う場合は、前提としてそのような能力が学生に具わっていないので、母語がコミュニケーションの手段となる。この場合、対面式及びグループ授業に代表される教師と学生、学生と学生のコミュニケーションの実態は、学習語であるドイツ語と母語である日本語の混在したテキストとなって現われる。言語教育の授業では、母語即ち日本語でのコミュニケーションも重視すべきだろう。母語でのコミュニケーションの在り方が、外国語でのコミュニケーションにも大きな影響を与えると考えられるからである。ついでながら、母語と外国語の関係については、これまで文のレベルで誤謬分析や母語からの干渉の研究がなされているが、言語運用能力の教育にはテキストレベルでの研究が必要となるだろう。いずれにせよ、外国語でコミュニケーションができるためには、母語でもコミュニケーションの訓練がされていなければならないと考える。言語教育ではまず教師の言語に対する態度が問われているのではなかろうか。従来読解授業では、ほとんど翻訳作業及び文法説明または文法知識確認作業が行なわれている。翻訳や文法は内容理解確認の助けにはなるが、ドイツ語そのものの習得とは異なる。言語習得手段として補助的に必要とされる翻訳と、翻訳そのものとは区別して考える必要があり、翻訳自体は別の教育目標として考えられ

るものである。文字言語によるテキストを読むとは、多くの場合、そこから必要な情報を得ることが目的であるから、一字一句の翻訳作業ではなく、テキスト全体を理解することの方が重要であろう。

グループ作業や討論を伴うこのような文学作品を扱った授業は、文法や語彙を考慮し短いテキストを扱えば初級の段階から可能であり、更にテキスト理解や討論と平行して、そのテキストに現われる中心的文法項目を様々な形で練習し、言語知識能力を養う授業も同時に行えばよい。例えば次のようなテキストは、討論の材料となる一方、話法の助動詞の語形変化練習と合わせて扱うことができる。

⁽²⁶⁾
Gedicht : Demokratie, Mathias Schreiber

Ich will
du willst
er will
was wir wollen
geschieht
aber was geschieht
will keiner von uns

またこのようなテキストは暗唱させることも可能で、単なる語形変化の詰め込みと異なり、学生に興味があれば記憶として定着すると考える。文学テキストを初級の段階から扱うには、できるだけ語彙が日常的で短いテキストを、文法の進度を考慮しながら選択する作業がまず必要であり、さらにそれをどう扱うかの検討や言語知識を定着させるための練習用テキストを選び出す作業も必要となる。

2. 3. 文法の扱い方と練習問題 — 間接話法を例に一

多くの学校文法教科書は、授業時間数が少ないことを考慮して、できるだけ文法項目を減らし簡潔に文法知識を与えようと努力して作成されている。とはいえ、それぞれの品詞について一通りの規則を知識として与えなければという考え方が先行し、実際には予定時間内では到底消化

「テキスト」とドイツ語教育

しきれない内容である場合が多い。また文法規則を数えることに重点が置かれているため、現実の言語を無視した不自然な例文が用いられ、文脈や場面から切り離された文や語彙の練習に終始しがちである。全ての語形変化が整然と並ぶと、知識が整理されて何か理解したような錯覚に陥るが、変化表の暗記に費やすエネルギーや、語と語を繋ぎ合わせて文にする、また場面の中で文と文を組み合わせる労力は大変なものであり、その結果出来上がった文が文法的には正確(?)でもネイティブスピーカーに通じず、コミュニケーションの役を果さないというのでは全く意味がない。文法事項をどのようにどの程度教えたらいかに、私の拙い経験の一端を述べるならば、定冠詞一格、三格、四格の使い方を会話テキストの中で、指示代名詞（複数三格を別として）と平行して言語運用できるよう習得してあれば、関係代名詞を取り立てて変化表で教える必要はない。関係文は動詞の位置が重要であるが、これは副文で既に学習しているので復習となる。関係文を教える段階で複数三格を教え、ついでに指示代名詞も同形であることを習得させればよい。また受動態は werden（動詞の現在あるいは過去人称変化の習得）と過去分詞（現在完了の習得）が学習済みであれば、いつでもすぐに受動的な学習はできる。テキスト生産という能動的言語運用は、同じ内容を能動態でも表現できるので、初期の段階では必ずしも必要ではないだろう。受動態の完了形、また更にこれに推量を加えた文等、複雑な形式的文法知識を与えようとする教科書も多いが、このような形は実際にテキストの中に現われた段階で教えればよい。学習者がテキストの中で自ら規則性を発見したり、新しい現象に気づくのも一つの学習方法である。受動態は、形そのものよりもどのようなテキストに現われるかという使いの方が重要である。文法をどのように扱ったらよいかを考える一つの手掛りとして、以下で間接話法を取り上げてみよう。

ドイツ語では間接話法の問題は、専ら動詞の形を覚えることに中心が置かれている。即ち接続法Ⅰ式の人称変化を教え、直接法と区別がつかない人称では接続法Ⅱ式を使用するとして、その人称変化を教える。話が再現される場合には、最初に言語行為があった状況とそれが再現される状況との関連で時や場所を表わす状況語が変わってくるが、そのことを配慮した教科書はほとんどない。ある出来事や事柄自体について話す(言

語行為でないものの記述)とある人が話した内容を再現する、つまりある人の言語行為について話す(言語行為の記述)のとは違いがある。間接話法はある言語行為を自分の言語行為で再現するのであり、そこでは二つの言語行為が関わっている。間接話法の話し手は、最初の言語行為を理解するために聞き手が必要とする要素は、すべて取り上げて表現する必要がある。その時間題となるのは聞き手の知識であり、何を表現にもたらしべきなのかとの選択は聞き手がどの程度の知識を持つかについての話し手の推測で決定される。聞き手が最初の言語行為の話し手と聞き手を知らない場合には、説明の言葉が必要になる。ところが間接話法の練習では、ほとんどの場合、書き換え前の直接話法の文に上位の文(Er sagt, Sie fragt ihn等)が与えられていて、学習者(再現をする時の話し手または聞き手の役割を練習の中で演じている)はそれらの人物を知っていることが前提となっている。練習の目的は接続法の形を覚えることにのみあるわけだが、ドイツ語では日常会話は直接法がよく用いられるし、また上位の文が不定詞句を許す場合は不定詞句も使える。接続法I式の形が直接法と区別できるのはseinや話法の助動詞の一部等数が限られること、一般の動詞ではさらに親称二人称と三人称単数に限られること、実際に多く使われるのは三人称単数で、語彙もhaben, sein, werden, 話法の助動詞などであること等を考えると、形のためだけに全ての人称変化を知識として与え暗記させることは意味がないといえる。

同じ言語表現でも様々なコミュニケーション機能を持つため、最初の言語行為の話し手がどのような言い方をしたかを知ること、聞き手にとっては内容を理解する上で大切な情報となる。同じIch habe Hunger.という発言でも, sagen, klagen, rufen, murmeln かどうかで聞き手に与える情報に差が現われる。ドイツ語にも言語行為を表わす動詞が多く存在し、言語運用能力を拡大するにはこの種の語彙を増やす方が順序であると考えられる。多くの練習では語彙を考慮している場合でも, sagen, fragen, behaupten, zurufen, meinen, versichern, auffordern, また話し手が主語となる場合は hören, erfahren などで、ほとんどの教科書は sagen と fragen にすぎず、表現の乏しさが目立つ。先にも述べたように、時間と場所の関係がどう変化するかについての言及や、またそれを考慮した練習はほとんど見あたらない。ほとんどが、状況を無視した形

のための練習で、学習者が頭の中で場面を補うことを余儀無くされている。その際誤ったコンテキストの設定も起り得るし、学習者自身が形を覚えることに集中し状況を全く無視することもあり得る。最初の言語行為がいつどこで再現されるかによって状況語は変わる。特に指示語には注意が必要であり、間接話法の練習では、言語行為の状況設定が明確にされねばならないだろう。例えば、AとBがあるレストランにいる。話し手Aと聞き手Bの共通の知人Cが、ある時そのレストランでAと食事をしていて言ったこと „Ich habe schon einmal hier gegessen.“ を、AがBに伝える時には hier だろうし、家に帰宅してレストランの話をしていて誰かにそれを伝える時には dort になるだろう。

ところで、最近の文学作品では間接話法でも直接法がよく使われる。新聞では接続法が目につくが、主な単語は sein と haben また話法の助動詞で、形も三人称単数が多い。会話では談話の再現は直接法で間に合うから、接続法は初期の段階では読んで理解できればよいことになり、能動的な言語運用までは必要がない。形を教えることも、具体的テキストを通して学習者自身がこれまで学習した規則変化と異なることに気づくことから出発してよいのではなかろうか。また次のような文学作品の例では、間接話法に直接法と接続法が同時に使われており、また直接話法も混在している。

Martin Walser: Brandung⁽²⁷⁾

Halm stand vor dem Spiegel im Bad ... Als der Anruf aus Kalifornien kam, war es kurz nach acht ... Wie spät es bei ihm sei, fragte Mersjohann, in Oakland sei es kurz nach elf, nachts. Er rufe an, weil ihm gerade einer ausgestiegen sei, ein junger Kerl aus Austin, Texas. Der hätte am 26. August in Oakland, Kalifornien, anfangen müssen, sei deshalb in der vergangenen Woche da gewesen, um sich hier einzurichten; er habe den am Samstag mitgenommen zu einer Skatpartie, am nächsten Tag sei der verschwunden. Zwei Tage später ein Telegramm aus dem Mittleren Westen, meldend, der Junge Mann wolle die Stelle in Kalifornien nicht antreten, der Skatabend habe ihm gezeigt, daß er nicht der richtige Mann sei für

diese Stelle. Helmut müsse, bitte, bedenken, daß sich in den USA rund zweihundert Bewerber um jede offene Uni-Stelle drängten und um jede kalifornische dreihundert. Und der sagt nach einem Skatabend ab ! Allerdings, der hatte Empfehlungsbriefe, wie Mersjohann sie auch in diesem Land, das ein Tropengebiet des Referenzwesens sei, noch nie zu Gesicht bekommen habe. Also, heute schreibe man den 21. Juli ... Bei uns schon den zweiundzwanzigsten, rief Halm und brachte dadurch das Gespräch aus dem Takt ... Jetzt sei schon der 21. Juli — Halm sagte nichts mehr—, er könne bis zum Beginn des Herbstsemesters keine neue Berufung mehr über die Bühne bringen, deshalb rufe er Helmut Halm an. Es sei, glaube er, ihrer früheren Beziehung unwürdig, daß sie sich auf dem Niveau der Neujahrsglückwunschkartenindustrie fortfrette. Entweder komme Helmut für das Herbstsemester nach Oakland, um dort zwei Deutschkurse zu geben, oder sie sollten einander auch noch von der Feiertagspostroutine befreien und schließlich sterben, ohne noch voneinander gehört zu haben. ... Du kommst doch, sagte Mersjohann. Heute ist bei uns der zweite Ferientag, sagte Halm. Mersjohann darauf : Also, du kommst. Halm : Er müsse das doch mit seiner Frau besprechen. Ja·aaa, sagte Mersjohann ein bißchen unflätig. Er sei seit vier Jahren Chairman, gehe jetzt in sein fünftes und werde dann dieses Amt nicht mehr so schnell, am liebsten nie mehr innehaben, also eine Gelegenheit wie diese komme kein zweites Mal. Halm bat um Bedenkzeit. 48 Stunden. Er finde es aber rührend, daß Mersjohann an ihn gedacht habe. Mersjohann fund es selber rührend.

直接法または直接話法での表現は、感情が浮き彫りにされるという文体上の効果をねらった作者の意図によるものと考えられ、直接法と接続法の形の区別は、単なる間接話法か直接話法かの形式上の違いではなく、コミュニケーション上の効果をねらった文体上の違いとなっている。このような例からも、間接話法が文のレベルの語形変化練習に終始するこ

とはほとんど意味がなく、テキストのレベルで考えられなければならない問題であることが明らかであろう。

3. おわりに

言語がコミュニケーションの手段として機能し、コミュニケーションがテキストの形で実現されることから、ドイツ語教育をテキスト的に展開することを提案してみた。文法は必要度と関係してくるので言語の使用目的と頻度を考慮し、規則を教えるための人工的不自然な文やテキストではなく、現実に即したインフォメーションを伴ったテキストを用い、そのテキストにふさわしい扱い方をすべきであると述べた。練習もコンテキストから切り離された語形変化や、一文あるいは質問と答のような二文型のパターン練習ではなく、テキストの形を取り入れた方が言語運用の習得には役立つだろう。テキストは大きさの単位の問題ではなく、質的に捉えられるべきで、コンテキストに適合すれば一語や一文のテキストもあり得る。会話の展開には変化の多様性が必要であろう。同じ意図を表現するにも様々な形があるので、決ったパターンだけでなく関連表現や異なる対応の仕方も許容し、教えかつ練習に取り込む教師の柔軟性も必要だろう。さらに具体的授業の中で状況にふさわしい使用のチャンスがあれば、教師が実際に使っていくことも大切と思う。学習者にコミュニケーション技能と認識の多様性を伝えることも外国語教師の役目と考える。外国語教育は、学習の対象が同時にコミュニケーションの手段であることを考慮して、今後の検討を重ねていくべきと思う。

[注]

- (1) Ickler (1984), S. 52 ff., Neuner (1985), S. 13-15 参照。Neuner/Krüger/Grewer (1985) は KU での具体的授業の進め方を提示している。類書に Strauss (1984), また東独で出版されている参考書には Löschnann/Schröder (1984), Löschnann (1984), Förster (1983) などがある。
- (2) Neuner, S. 10-12, Helbig (1981), S. 15-22 参照。Knapp-Potthoff/Knapp (1982) では Methode der kognitiven Strukturierung と audiolinguale Methode という表現で分けている (S. 180-182)。また

言語学の展開と言語教育について詳しくは Ebneter 1976, S. 235-286 参照。

- (3) Ebneter S. 229 ff.
- (4) Helbig S. 18
- (5) Helbig, S. 25
- (6) Helbig, S. 41
- (7) Ebneter, S. 267 ff, S. 275
- (8) Helbig, S. 37
- (9) Neuner, S. 13
- (10) Neuner, S. 13-14
- (11) Knapp-Potthoff/Knapp, S. 162-163
- (12) 談話テキストについては V. Dijk (1980), S. 22-267, 日常談話に対する特殊な談話については同 S. 242 参照。授業での相互作用についてテキストの視点からのアプローチは Wienold (1985), S. 48-50 参照。
- (13) Krüger S.32-34 参照。
- (14) コミュニケーションでの教師の優位を弱めるために Knapp-Potthoff/Knapp は完璧な発言や答の図式を固守しない等いくつかの可能性をあげている。S. 194 参照。
- (15) 学習者は学習過程で目標言語そのものではなく、目標言語に常に近づいていく固有の体系を有する学習者言語を持つ。(Knapp-Potthoff/Knapp, S. 50-68)。
- (16) 外国人のための日本語教育での教師の教室での態度についてザトラウスキーは、「はい」「いいです」「違います」「よくできました」のような教師の反応が多く、学習者は「構造文型」を覚えればそれでよくて教室は教室という一場面にすぎない傾向にあることを指摘している (ザトラウスキー 1987. S. 80)。
- (17) Knapp-Potthoff/Knapp, S. 163
- (18) Neuner, S. 14
- (19) 学習者間の学習成果の差は 1/3 が学習者の外国語学習適性, 1/5 が知性, 1/3 がモチベーションによるもので、適性が非常に高い者でもモチベーションが積極的に加わった時のみ最適の効果が得られるという (Knapp-Potthoff/Knapp, S. 113-114)。
- (20) Knapp-Potthoff/Knapp, S. 114-115 参照。
- (21) Neuner, S. 14. S. J. Schmidt (1980, S. 289-299) は Landeskunde を Kontextwissen とし、この場合のコンテキストは、学習語での表現 /

つまりテキストを生産し受容する際に重要な政治・社会・経済・文化事情であるとする。

- (22) ボウグランド/ドレスラー (1981), S. 5, 46
- (23) Löschmann/Schröder, S. 15-16
- (24) ボウグランド/ドレスラー, S. 63-112 参照。
- (25) Löschmann/Schröder, S. 11-12
- (26) この例は 1987 年, ワイマールでのゲルマニストのための国際夏期講座の Methodik のゼミで Biechele が取り上げたものである。
- (27) この例は上述の講座の間接話法と Modus についての講演で Buscha が取り上げた。

参考文献

- ボウグランド, R. de/ドレスラー, W. (1984) : テキスト言語学入門. 紀伊国屋書店
- Ebner, Th. (1976) : Angewandte Linguistik 2. Eine Einführung. 2. Sprachunterricht. Wilhelm Fink. München.
- Förster, U. (1983) : Landeskunde und Entwicklung sprachlichen Könnens. Leipzig.
- Helbig, G. (1981) : Sprachwissenschaft-Konfrontation-Fremdsprachenunterricht. Leipzig.
- Ickler, Th. (1984) : Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium. Max Niemeyer. Tübingen.
- Knapp-Potthoff, A./Knapp, K. (1982) : Fremdsprachenlernen und -lehren. Kohlhammer.
- Löschmann, M. (1984) : Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit. Leipzig.
- Löschmann, M./Schröder, G. (1984) : Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Leipzig.
- Neuner, G./Krüger, M./Grewer, U. (1981) : Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt.
- Schmidt, S. J. (1980) : Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In : Fremdsprache Deutsch. Bd. 1 Wierlacher, A (Hrsg.) München. S. 289-299
- Strauss, D. (1984) : Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Langenscheidt.

ザトラウスキー, ポリー (1987) : 談話の分析と教授法 (III) —勧誘表現を中心— 「日本語学」1月号, 明治書院 S.78-87

Van Dijk, T. A. (1980) : Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen. dtv.