

Fremdsprachen- und Literaturdidaktik

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/5173

言語教育と文学教育

——「語学」と文学の授業はこれでよいのか⁽¹⁾——

大 瀧 敏 夫

吉 田 光 演

0章 ま え が き

1章 コミュニケーション系における文学，
科学，言語，言語教育，文学教育の諸
コミュニケーション。

2章 コミュニケーション的ドイツ語教育の
方法

3章 文 学 教 育

0. 日本における「語学」教育のあり方について批判の声が上って久しい。それは、中学校、高等学校の英語教育に限らず、大学における英語教育、その他の外国語教育一般に対する批判でもあった。

ドイツ語教育についても同じであり、ドイツ語を教える教師自身にも問題があった。ドイツに渡ったある教授が、「あなたはゲーテのように話しますね⁽²⁾」といわれて得意になっていた、という笑うに笑えない話が、我々の間では有名である。

そんな状況を改善しようと、東京と大阪のゲーテ・インスティトゥトを中心に10年程前から、ドイツ語教師のための夏期ゼミナールが毎年開かれている。それを期に、ドイツ語部会でもドイツ文学会が開かれる度毎に個別研究、シンポジウムなどの形でこの問題を取り上げているし、各地でグループ研究

が行われるようになった⁽³⁾

いずれの研究、いずれのシンポジウムでも問題になるのは、なんの疑いもなく文学テキストを言語教育に使っている状況に対する疑問であり、それに対処するための Landeskunde の採用であった。これにはある程度のドイツの国策の影響もあったかもしれないが、その良し悪しは別として、いずれにしても、ドイツ語そのものを学ぶ授業が市民権を得たことの意義は大きい⁽⁴⁾

その一方で、文学テキストを扱う場合の問題性、あるいは文学教育をテーマに、ゲーテ・インスティトゥト大阪が主催して、1978年より毎年、「文学教育ゼミナール」が開かれている。

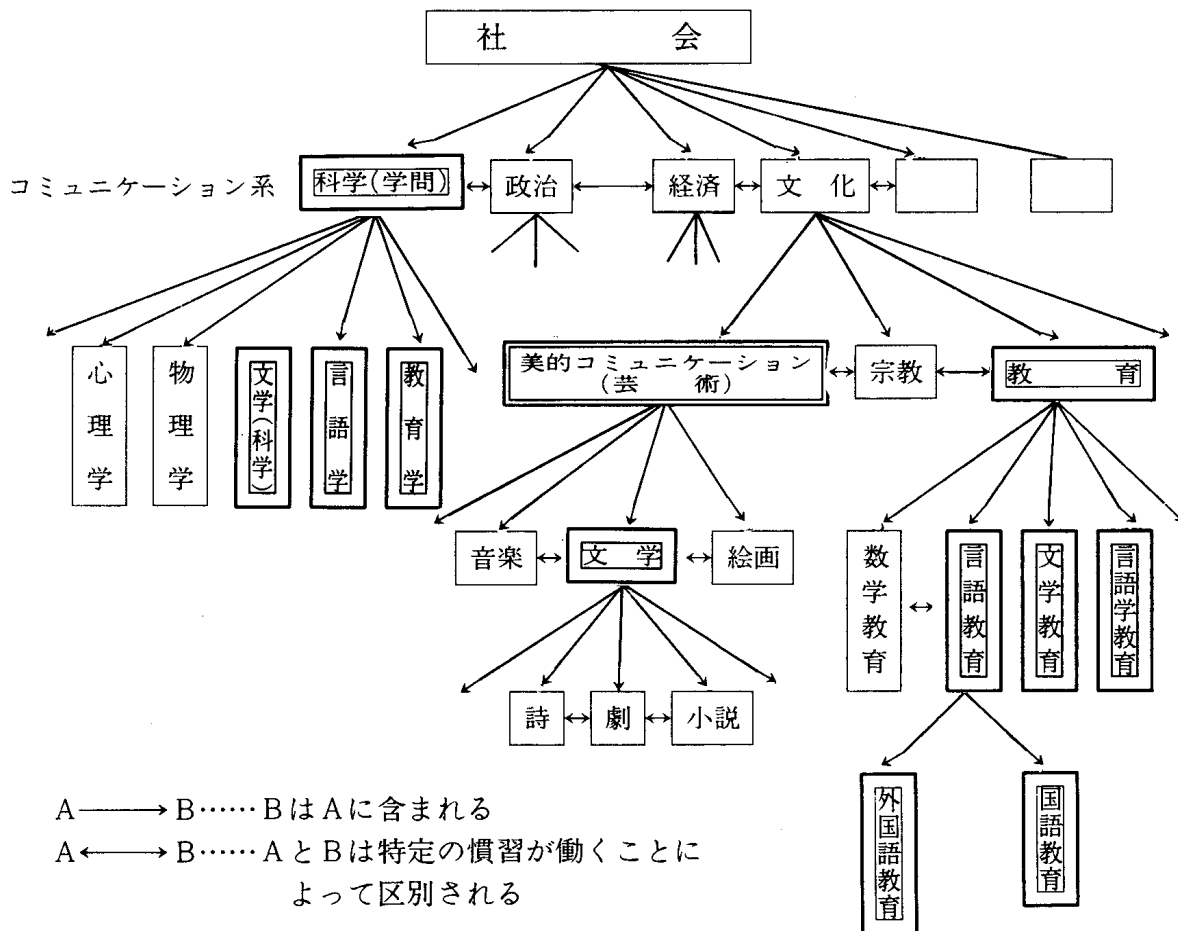
私達は、これらのゼミナールに参加し、金沢グループで討論を重ね、さらには吉田の個別研究、大滝の昨年の Siegen 大学での共同研究などを集めて検討し、以下にその報告を行うことにする。直接の執筆は吉田が2章、大滝が1章・3章を担当し、協議した。また、ここで取り扱うのは、主に、大学における一般教養および専門過程の言語教育・文学教育であるが、これは大学に限らず、小、中、高校における同教育ともかかわっていることをあらかじめ示唆しておきたい。

1. 社会におけるコミュニケーション系

1. 1. 我々大学に席をおく者として、社会の中では、研究者、教育者、(特に外国語外国文学に従事する者として語学者、文学者と言語学教育者、文学教育者、言語教育者)、一般社会人と、それぞれの役割を果している。しかし、これらの役割はそれぞれ課題が異っているはずなのだが、上記のゼミナール、シンポジウムのいずれもその辺の区別を明確にしないまま討論し、論を進めているのが多い。(同じ事は、言語学研究、文学研究の論文などでも云える。)そして、それが言語教育と文学教育の理論と方法に混乱を深める結果になっている。従って、まず、我々は社会のコミュニケーションの中で、どういう位置におり、どういうコミュニケーションに参加しているのかを明らかにしておきたい。

まず図1を見ていただきたい。これらのコミュニケーション System は、参加者が行為する時、いくつかの System と重なり合って行為するが、主としてどのコミュニケーション System に参加しているかは、その時々意識によって区別される。それには特定の慣習が働くのを見逃してはならない。

また、我々は意識しようとしまいと、社会のあらゆるコミュニケーションとかかわることはいうまでもない。自分は文学者だから政治とは縁がないと

図1 社会におけるコミュニケーション体系⁽⁵⁾

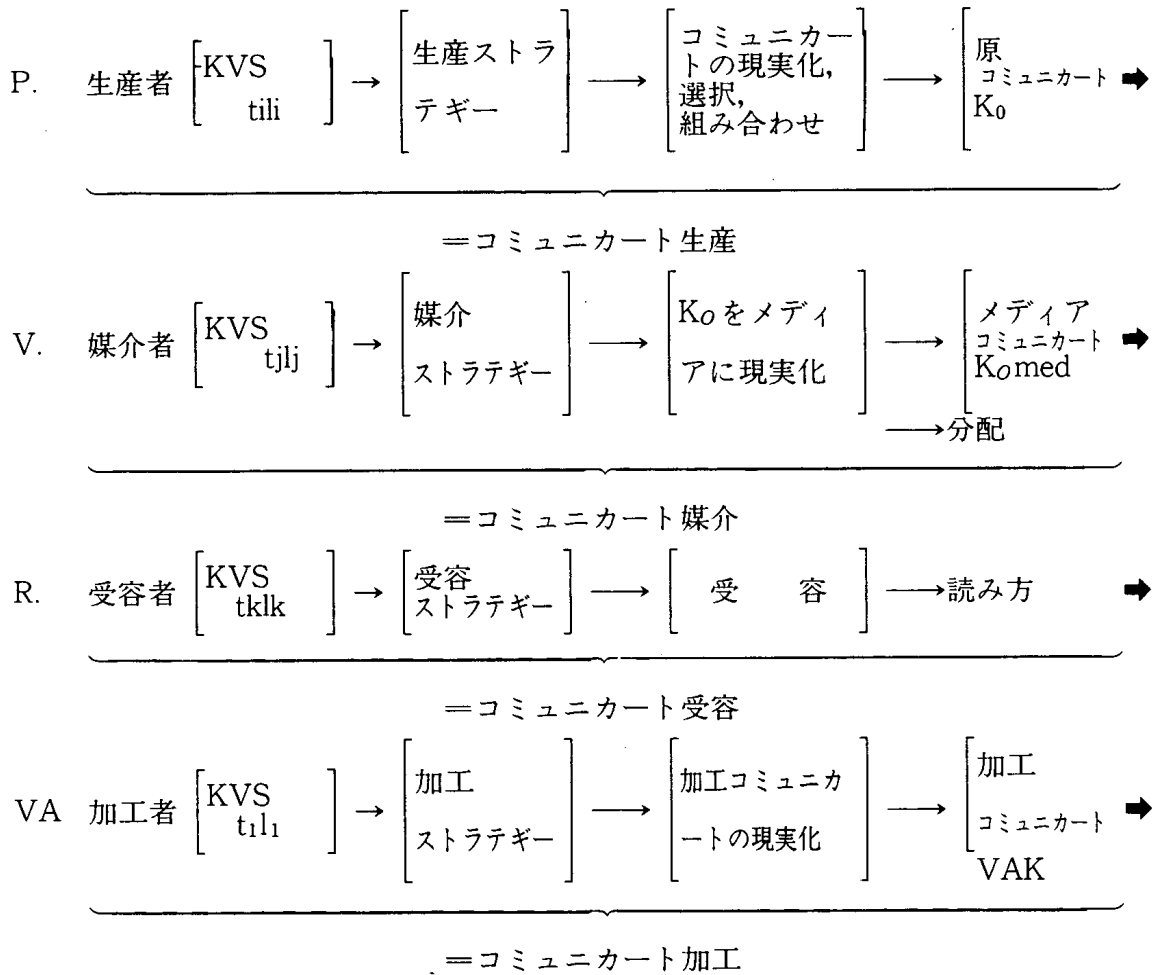
いうのをよく聞くが、それは本人の思い違いにすぎない。どんな態度を取ろうと、それは政治的態度の一つなのである。

しかし、ここでは、我々大学に席をおく者としては、主としてどんな専門的コミュニケーションに参加しているかまず明らかにしよう。まずどんな専門分野においても、その分野のコミュニケーション参加者であると同時に、科学(学問)コミュニケーションと教育コミュニケーションの参加者でもある。例えば、文学者を例にとってみよう。彼は文化の中の文学コミュニケーションの参加者であり、科学(学問)の中の文学科学のコミュニケーション参加者であり、教育の文学教育コミュニケーションの参加者でもある。

1. 1. 1. まず文学コミュニケーションの参加者としては、図2の受容者Rであると同時に加工者VAでなければならない。論文を書かない学者はいないし、文学について論じない文学者はいないからである。場合によっては詩

図2 文学テキストをめぐる文学コミュニケーション核⁽⁶⁾

P生産(者),	V媒介(者),	R受容(者),	VA加工(者)
(例)	(例)	(例)	(例)
作家	出版者	読者	翻訳, 翻案
詩人	朗読者	観客	ドラマ化, 映画化
	ラジオ, TV放送		批論, 評論
			解釈
			研究



KVS:複合的前提状況
 t:時点
 l:場所

を作り、小説を書く学者もいるが、VAの行為を抜きにした文学者はあり得ない。しかもこれは重要なことだが、文学コミュニケーションの参加者であると同時に、科学(学問)の視点をもたねばならない。さもないとすれば、批評家やジャーナリストであろう。つまり、経済学者が経済コミュニケーションを分析し、その機構を明らかにし、物理学者が物理的現象を対象として研究するのと同じように、文学者は文学コミュニケーションとそのあらゆる現象を対象にし、分析し、論ずるのである。

1. 1. 2. これは、つまり科学(学問)としての文学科学コミュニケーションの参加といえる。これは、各科学分野間の共通の理論としての「科学理論 Wissenschaftstheorie」を基礎にしなければならないし、科学コミュニケーション内のMoralをもち、Wertungなどを行う。それと文学コミュニケーション参加としてのMoral、評価とは違うのである。これについては後で詳論する。

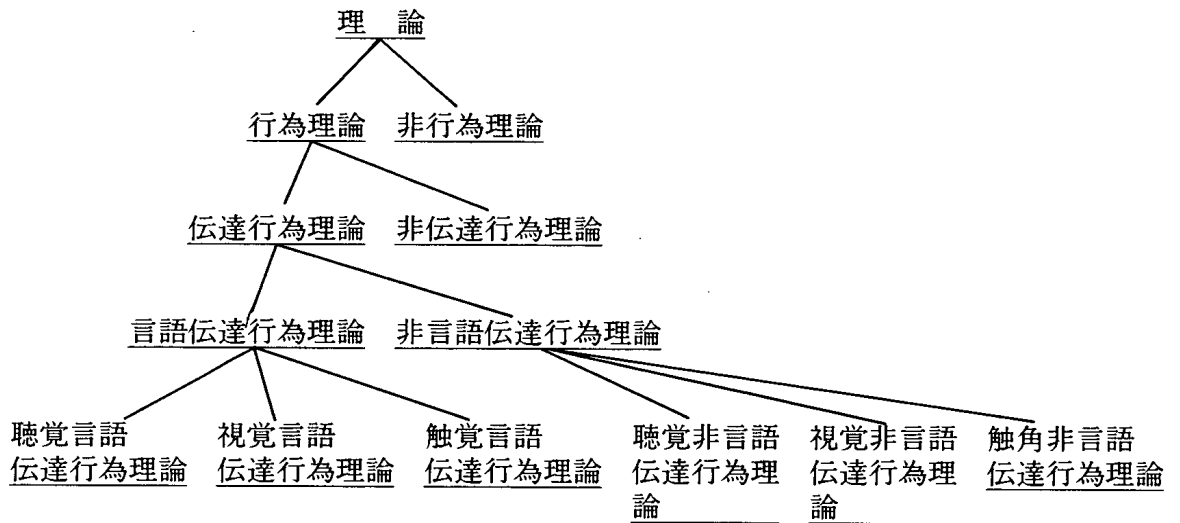
文学テキストを読み、鑑賞するだけでは、文学コミュニケーションの受容者としての参加にすぎず、文学研究者としての行為ではない。なるほどVAとしての行為も、テキストを読み、鑑賞する行為を経なければならないが、その際の読み、鑑賞は、受容者としてのそれと異なることに注意しなければならない。受容者Rと、加工者VAの前提条件が違うからである。暇にまかせて気楽に読んで面白かった同じテキストが、それについて論評し、記述しなければならないと読むと、なんら面白くなくなることとか、逆に、つまらぬと思って読んだテキストが、いざ研究対象として見ると意外に面白かったりすることはよく経験するところである。またVAに参加したからといって必ずしも学問をやっているとは限らない。図2のVAの項を見ていただきたい。それはVA行為に含まれるが、研究行為となるためには科学(学問)の文学科学コミュニケーション参加の視点がなければならない。つまり文学テキストについて何かを記述する時、文学コミュニケーション全体を研究対象にした視点でアプローチしなければ、単なる文学参加、つまり批評とか評論にとどまることになるのである。

これについては、再度、文学教育の項で詳論することにして、まず立脚点を明確にしておくことにしたい。つまり、文学者は文学コミュニケーションの参加者としては、VA行為の研究行為に参加し、更にこれら文学コミュニケーション全体を研究対象とする科学(学問)コミュニケーションの参加者であることである。

これは文学者に限ったことではない。言語学者も同様である。図3の言語コミュニケーションの参加者としては、VA行為たとえば宣伝言語あるいはマ

図 3

(8)



ンガ言語を楽しむのではなく、それを研究対象とする行為である。同時に、言語コミュニケーション全体を対象とする科学の言語学コミュニケーションに参加する。（この点は文学者に比較して誰も疑わないことはむしろ不思議である。）これは自然科学者にとってはあたりまえなことなのだが、精神科学分野においてはようやくこのことに気づき始めたばかりなのである。

1. 1. 3. 次に忘れてならないのは、教育コミュニケーションへの参加である。小学校、中学校、高校、大学と、教育のあり方は違って、それに変わりはない。大学における教育は無視されがちであり、それを口にする自体がタブー視されて来たふしがある。大学での授業は、各教師の考え方、方法に委ねられているのが現状である。それは一面、小、中、高と違って、自由な方法を展開できる最大の利点があるからであろう。が反面、教育を考えなくてもよい、あるいは、敢えて考えない教師を容認し、養成しているのも事実である。いかなる専門分野であっても、何のために教育するのか、あるいは、学生自身も何の為に教育を受け、研究するのか、当然問われてしかるべきである。ゼミナールや Siegen 大での討論の結果、教育の目的は、「自己の発展 Ich-Entwicklung と社会の発展」ということに行きついた。これについては、2章および3章で詳しく論ずるが、その統一的根本理念の上に各専門分野に応じて教育目標が異なることも念頭におかねばならない。教育ないし学習目標が違えば方法も違って来るからである。

言語教育、言語学教育、文学教育も当然のことながら目標が違っているし、方法も違っていいはずである。ところが、外国語教育に限らず、小、中、高校、大学において、国語教育と文学教育を同一視してきたし、今もってそれ

は変らない。これには重大な問題がひそんでいるので後に詳論することにし、ここでは、ひとまず、我々は各専門分野、例えば文学コミュニケーションとか言語コミュニケーションの参加者であると同時に、科学コミュニケーションの参加者であり、教育コミュニケーションの参加者であることを確認しておきたい。また、その時、その状況に応じて、参加の度合いにより、どのコミュニケーションに重きをおいて参加しているか、あるいは参加すべきか、常に意識する必要があることを指摘しておきたい。(さもないと、たとえば、テキストを読んで楽しんで終りという授業になりかねないからである。)

1. 2. 言語教育（国語教育と外国語教育）と文学教育

1. 2. 1. さて、言語教育と文学教育の区別なしの授業が多いのはどうしたことだろう。これは、小、中、高校、大学を通じて言えることである。又、日本に限ったことではなく、ドイツでも十数年前にようやくこの問題がとり上げられたばかりである。ちなみに日本の国語教科書をのぞいてみよう。図4のグラフを参照していただきたい。例えば、小学校4年の国語上・下合わせて20課あるうち、童話や小説、詩などの虚構作品を扱ったものが9課、作文に関するものが5課、伝記2課、エッセイ、記録その他が4課となっている。文学教育の対象となるべきものが80%も占めているのが現状であろう。高等学校1年の国語においては、9課中4課が文学作品であり、エッセイの3課も全て文学に関するものであり、308頁中なんと文学でない部分が30頁にすぎないのである、ここでは、国語教育の名のもとに文学教育をやっているのである。

言語コミュニケーションには、実にさまざまな領域がある。虚構作品の他に、電報、手紙、推薦状、応募、遺言状、新聞、雑誌記事、論説、科学記録、論文、日記、広告、その他いろいろの書き言葉のほかに、会話、演説、対話、対談、会議、テレビやラジオの報道、解説などの口頭言語と、実にいろいろな種類の言語コミュニケーションがある。国語は、これら一切のテキストを対象にすることができるし、してよいはずである。(機能面からも当然そうである。)にもかかわらず、その中のほんの一部にすぎない虚構作品がなぜ50%以上も、場合によっては90%も国語の教科書で占めなければならないのか。文学は、美しい言語を使うし、考えさせる事が多いからだというかもしれない。

しかし、これは、これまで支配してきた規範による偏見である。言語は、言語コミュニケーションの種類に応じて、それぞれ特有の機能をもっている。たとえば、社会における機能の面では、電文（伝達機能）も俳句（詩的機能）も同等の市民権をもつ。伝達機能をもつテキストにも、社会には実にいろいろな種類のテキストとその形式がある。国語教育は、これらの機能と形式を無

視してはいけない、むしろ積極的に取り上げるべきなのである。小学校5、6年、人によっては、中、高校生にならないと新聞も読めないのは、用語の難解さというより、そういう日常言語に接する機会が少ないことに原因がある。

文学作品を教科書から締め出せ、と主張するのではない。日常言語テキストのそれぞれの機能と形式をもっと把握させることによって、逆に詩的機能とは何かを明確に把握させることができることをいいたいのである。

文学作品のもつ詩的機能は、言語コミュニケーションにおいても特殊な機能である。極端ないい方をすれば、(しなくても)、一回性のものであって、繰り返しのきくものではない。例えば、「静けさや、岩にしみ入る蟬の声」のどの単語をとっても、その意味は、その俳句の中でしか使えない。「雨が岩にしみ込む」と使ったとしても、その意味は、俳句の意味とは全く違うことを知らねばならない。文学作品の機能については、第3章で詳論するが、ここでは、ただ、国語教育と文学教育を、機能面からも形式面からも、別扱いにすべきである。と主張したいのである。

1. 2. 2. 外国語教育についても、全く同様のことがいえる。中学校、高校の英語の教科書は、人間の言語獲得過程からして当然なのだが、最初は日常語、後に文学作品が次第に増えていく。高学年になればなるほど、文学の占める比重は大である。図5を見ていただきたい。高校一年の教科書にして、会話の課が皆無だというのも、誠に、文語のみに終始している現状からして、何年英語をやっても話せない日本人は、こんなところからも納得できるのである。また「語学」が直接役立たないとよくいわれるのも、日常言語の機能を見無視している、ないしは軽視している「語学」教育の結果なのである。大学における「語学」教育においては一層そうである。文法書を除くテキストは、どの出版社も、文学作品、随筆などが圧倒的に多く、大学英語教科書協会における読むテキストカタログ118頁の中、歴史、科学書は合わせて4頁にしか達せず、3000冊の中わずか70冊である。ドイツ語関係もひどく、第2回吉野ゼミにおける報告によると⁹⁾1979年の教科書出版界では、(初級教科書を除いて)301人の作家、詩人が登録され、1,150冊の文学テキストが登録されているに対し、Sach テキストはわずか(1982年でも)187冊にすぎない。

大学における言語教育は、いわゆる教養としてのそのほかに、各学部の目標とする言語教育があるはずである。〇〇学部の〇〇専攻は、(ゼミや下調べを加味して)どの程度のテキストが読めて、どの程度話す力をつけて欲しいとか、当然、各専門に応じて異なった目標があつてしかるべきである。各学部において、なんらの学習目標も示すことができないならば、語学力の不

足を学生のせいにはばかりするわけにはいかない。その点からしても、文学テキストを除いた Sach テキストが圧倒的に少く、専門からの目標に応じられないのは、語学教師の責任でもある。

また一方で、不明確な概念の、いわゆる「教養としての「語学」」(?)を求める学部もあるだろう。だからといって、即文学テキストを使用するには問題がある。文学テキストは、社会の言語コミュニケーションの中の一言語コミュニケーションであり、しかも、特殊言語コミュニケーションであること。そして、これにともなうさまざまな問題性を意識して扱わねばならぬことを考慮しなければならない。これについては、文学教育の項で詳しく論ずることにして、ここでは、本来、言語教育と文学教育（言語学教育も含めて）は目標も、方法も区別されるべきであるにもかかわらず、国語教育ばかりでなく、外国語教育においても混同されていることの現状を明確にしておきたいのである。

1. 3. このことは、本来、言語教授法、文学教授法、又は、言語学教授法と区別して取り扱うべきであり、大学の席にある者は、研究活動の外に教育活動に従事する者として当然学習しているべきなのだが、現在の日本の大学では、その機会の与えられている所はない。小、中、高校の教師は、これらの区別なしではあるが、一応教授法を修めなくては教職につけないが、大学に関しては野放し状態である。大学院をもつ大学は、それに責任をもつべきである。また、名ばかりの教授法であってはならないことはいうまでもない。

2. コミュニケーション的ドイツ語教育の方法

2. 1. 言語学と言語（外国語）教育の関係

2章では、〈日本における外国語としてのドイツ語(以下 DaF と略す)教育〉のコミュニケーション的な方法論をとり扱う。その前にまず、専門科学（言語学）と言語教育の相互関連を検討し、可能な協力のあり方を探りたいと思う。言語教育法の合理的実践は、理論的基礎に方向づけられ、また理論としての言語学は、実際的な言語教育に寄与するのではなくてはならない。ところが、日本の DaF 教育の現状をみると、一方ではドイツ語教師の養成のための独自の教育分野・理論が欠落している（大学・大学院でのゲルマニステークではほとんどそのような考慮がなされていない）。その結果、ドイツ語学の知識はあっても、授業方法を学ぶ機会が皆無であったドイツ語教師達（我々も含めて）は、授業の際に自分が習得した学習経験に頼るか（＝無理論）、あ

るいは一定の言語学的方法を任意に選びだして直接適用する（＝言語教育でなく言語学教育）事しかできない。他方、中学・高校などでまだ根強く残る〈文法・翻訳教授法〉による英語教育の影響を受けた学生のばあいには、ドイツ語によるコミュニケーションなど最初から期待せず、ある程度「読み・訳す」授業に慣れてしまう。かくして、極論すれば、大学の教養課程のDaF授業の存在意義そのものが風化し、その社会的役割は、「ただ伝統的な教育体系をそのまま問題なく続けるために行われる」という「体制維持的な役割」⁽¹⁾しか果さなくなる。

もちろん、DaF教育の改革は個別的・グループ的に追求されてはいる(0章参照)。しかしその際、注視すべきなのは、近年になってドイツにおける言語教育（ドイツ語・外国語）の関係者の間から、ここ十数年間の言語教育の改革に対する疑問、批判がかなり頻繁に提出されている事実である。それらの批判は、とりわけ、現在の言語学への不信の表明、つまり「言語授業の言語学化（Linguistisierung des Sprachunterrichts）」への批判として現象する。実際的な授業実践に役立たないとされる「灰色の理論」には奇妙なことに、日常的コミュニケーションの諸相とかかわる言語実用論も含まれているのである。

そのような批判の帰結として、いわば伝統的な授業方法への逆行現象があらわれる。話す能力からテキストを読む能力へ、時事的テキストから文学テキストへ——といった重点の移動が生ずる。このドイツでの現象は、一見すると、従来の日本のDaF教育のあり方に一致するかにみえる。「ドイツでもそうなのだから日本のドイツ語教育の改革など必要ない」といった合理化が起きてても不思議はない。しかし、ドイツでの言語教育改革の批判を、直接日本のDaF教育にあてはめるのは、甚だ性急な結論であり、誤解につながる。そこで批判の対象になったのは、構造言語学以後の言語学、とりわけ社会的コミュニケーションの構造を研究対象としてきた言語実用論、社会言語学、心理言語学などの言語教育法への応用可能性である。しかし日本の従来のDaF教育では、コミュニケーション能力を学習目標とする授業の実践そのものが、ごく部分的にしか行われてこなかったのである。ましてそのための言語学的成果の応用の試みも誠実に考えられてきたとはいいがたい。この相違を無視することは決してできないであろう。

言語実用論などの領域で研究されてきた発話とコンテキスト・状況の関係、発話行為の分析は、疑いもなく、言語コミュニケーションの解明に新たな方向性を与え、コミュニケーション能力の発展をめざす言語教育法の理論的基

礎を提供してきたが、ここでは単にそのような言語学(理論)の言語教育(実践)に対する優位を説くことが問題ではない。むしろ、そのような批判の根拠を再度問い直し、その反省の上に DaF 授業の改革のための基礎を築くことが重要になる。なぜ、改革の清算とでもいうべき現象がドイツで起きているのかを考えるには、内容的に言語学的コミュニケーション理論の教授法への応用の仕方を考察するとともに、他方では言語学と言語教育の関係はどうであったか、を問うことも必要だろう。それによって、教育と疎縁な理論(言語学)と、理論を敵視する実践(教育)の背反を克服しうるし、外国語教育の改革のための相互の領域の協力も可能になるはずである。

我々もまた、言語教育の基礎に社会的コミュニケーション能力の視点をすえるが、それは完結した体系ではなく、たえず現実の経験に基づいて、理論を検証し、反省をつうじてこれを発展させる方向性を含んでいなければならない。

2. 1. 1. 言語教育の側からの言語学批判

問題をはっきりさせるため、ドイツでの言語教育の立場から提出されている言語学批判の主要点を整理しよう。ここでは2つの例を参照してみる。

〈S. Jäger による言語学批判⁽²⁾〉

- ① ドイツ語教育にたずさわる教育者は、今日の「言語教育の荒廃した状況」の責任を問われているが、その混乱の主な原因は、誠実な教育実践を目標ともせず、個々バラバラになっている言語学の分散化状況にこそある。
- ② Chomsky の変形文法であれ、言語実用論、社会言語学、心理言語学であれ、それらの理論は、言語／発話をとりまく連関の中からたったひとつのアスペクトを抽出し、これを細分化したまま研究するにすぎない。しかもそれぞれの領域で同じ対象が異なる概念で説明される。そのため、言語をとりまく連関や個々の概念を統合する契機もないまま、教授法の中にもちこまれ、言語授業に種々の方法論が氾濫してしまった。
- ③ つまり、現在の細分化された言語学には、言語の複合的な連関(個人—社会—発話—思考—行為／社会的実践)を統一的に把握する理論は期待できない。しかし、この有機的統合こそ言語授業には必要とされる。

Jäger の批判の矢は、「理論複数主義 Theorienpluralismus」と彼が呼ぶ言語学の細分化状況に向かい、この事態が統一的な言語観を破壊した点を問題にする。しかしながら、Jäger は2つのレベルを混同している。つまり、理論のレベルで研究対象(言語)が分化し、個別の領域で体系化されてゆく研究方

法上の問題と、実践への応用のための理論構成とが同一視されている。そこで前提とされているのは〈教授法＝理論（言語学）の直接的適用〉という図式である。少なくとも①～③の論点には、なぜ「分散化した言語学」の方法がそのままア・プリアリに言語教育の場にもちこまれたかに関する考察は抜け落ちていいる。専門科学が研究領域を限定することによって体系的記述を可能とし、精密化されることの意義は否定しえないし、また同一の対象の説明をめぐって幾つかの理論が競合関係にあることは、学問的發展のための議論を導くものとして、それ自体非難さるべきものではない。それらはメタ・レベルでの理論上の問題なのである。ただし、教育への適用の際には、個々の理論が対象領域を統一的にカバーしうるかどうか、方法論的な問題はどうか解決されるか吟味されねばならない。後者は直接に実践とかかわる方法論の問題である。この後者の領域で、教育実践にかかわる人々がどのような試みを行ったかについては、Jäger の批判では明らかになっていないといえる。

〈W.N.Mair による実用言語学批判⁽³⁾〉

Mair は、〈批判的解釈学〉の立場から、言語学の応用としての教授法の「道具主義的・機能主義的言語観」を批判し、学習者の創造性・思考活動を発達させる外国語教育を提唱する。その批判は、過去の〈翻訳・文法教授法〉から、audio-linguale-Methode を経て、現在の実用論的教授法 (Pragma-Didaktik) にまで及ぶ。とはいえ、種々のテキストを読み、理解する受容能力を目標とする「創造的」な外国語教育が、どのように具体化されるのかについては不明確なまま終わっている。ここでは、彼の実用論的言語学とその教授法の評価について要約してみよう。

- ① 構造言語学や変形文法の方法は、授業の中で言語をますます形式主義化してしまい、学習者には言語の内容面は問題として呈示されず、抽象的な記号体系とのかかわりだけが残された。これらの〈体系言語学 System-linguistik〉による言語の極端な還元に対する反動から、教授法への応用可能性をより広く内包する社会言語学・心理言語学・言語実用論を援用する教授法が生れた（教授法の歴史的パラダイムの変化）。
- ② 従来の方法に対する実用論的教授法の積極面は、学習過程から主観的要因を排除してしまった客観主義的・形式的教授法を越えた点にある。文法的モデルの再現が発話と同一であるという素朴な観念は、そこでは克服され、コミュニケーション能力ないし相互行為能力という学習目標の設定によって、発話者の意図・心的状態といった主観的要素も視野に入るようになった。

- ③ が、実用論的教授法にも道具主義的言語観が根底に横たわっている。つまり、「社会的環境を状況・会話パートナーの地位・役割・期待の態度・談話対象の点で判断し、その環境の中で適切に行動する能力⁽⁴⁾」とは実際の言語使用の場では、いわば「宮廷風の世界での交際能力を与える⁽⁵⁾」ことしか結果せず、既成の行為規範に無批判的に順応する〈社交人間 homo sociabilis〉しか作りださない。
- ④ その欠陥は、一般方法論レベルでは、「人間の行動はカタログ化できるし、それによって制御しうる」という道具主義的性格にあらわれ、また実際の教授法レベルでは、外国語の知識は外的な目的の実現の手段として機能化しうるという発想に集約される。

Mair のうち③は、言語的コミュニケーション能力の習得が社会規範を無批判的に受け入れ、批判的思考力を減少させる結果になるという学習目標への批判として考えられる。④は方法論にかかわることだが、Mair の積極的主張としては、学習者の内省的思考を目的として言語習得が行われるべきだという方向を含意しているといえる。

ここでは、Mair の批判に全面的な検討を加えることはしない。言語実用論の理論的成果自身がいまだに流動的で、未開拓の分野を残しており、さらにこれを土台とした言語教育法はなお完全に確立されたとはいいがたいからである。確認しておくべきことは、ここでも「言語授業の言語学化」が批判にさらされており、言語学の直接の応用としての教授法が問題になっていることである（彼の批判は、逆にこの両者の関係を断ち切る方向に傾くのであるが）。

しかし、Mair の言語実用論の理解に関する基本的誤解については言及しておく必要がある。つまり、

1) 言語実用論では、状況と結びついた言語行動が主要な対象となるが、それは行為連関の他に、内容、関係のアスペクトをも含む。認知能力、批判的思考力、反省といった要素がそこから除外されたわけではなく、言語をとりまく広い局面を問題にする。

2) ただし、目下の研究は日常コミュニケーションの基礎をなす言語行為の特性、会話の基本構造、状況と言語表現の関係といった面の把握に限定されている。しかし、それはあらゆる人間の（言語）活動の「カタログ化」をめざすものではない。少なくとも相互の了解が危機に陥らない限り、日常コミュニケーション状況では発話に伴う規則性は参加者の間で前提されている

(外国語の使用ではまさにこの点で不明な場合が多い)。それは、統語論の狭いレベルを越えて、状況・コンテキストと言語表現のレベルでの規則性として把握される。しかしこの状況は、参加者の言語行為によってたえず変化し、克服される過程でもあって、決して発話と無関係に〈礼儀作法の規則〉のように独立して規則が存在するわけではない⁽⁶⁾。コミュニケーション参加者に前提される個別言語的慣習を抜きにしては、「創造的」な言語活動も了解されえないだろう。

3) Mair のいう思考能力と、コミュニケーション能力は決して矛盾するものではない。後者を目標とする授業では、学習者の欲求・関心から出発しつつ、具体的状況に結びついた言語行為の方法を呈示する。たとえば、〈討論〉における参加者の〈論証〉という行為にしても、その具体的内容を豊富化すること(積極的なコミュニケーション行為)と、その〈論証〉の言語的組織化の構造について知ること(反省的なコミュニケーション行為)は相互矛盾しない。むしろ相補いあうものと考えることができるのである。

2. 1. 2. 可能な解決方法

前述の2つの批判の立場は、相違はあるものの、言語(外国語)教育を混乱させ、歪めた根拠は言語学の歪みにあり、教授法に適用しうる言語理論は不在であるから、むしろ今後は言語学の成果は拒否すべきだという点では、ほぼ一致する。しかし逆に、実は問題なのは個々の言語学の評価そのものというよりは、教授法に前提された〈教授法=理論の直接的応用〉という素朴なシェーマ、あるいはそのような事態ではなかったか、ということが浮びあがってくるのである。上述の言語学批判にはこの点が不明確で、現在の言語学理論の教授法からの排除が主張されるだけである。問われるのは、言語教育の固有な理論領域は何であり、それと言語理論はどのようなつながりをもちうるのかということであろう。

ところで、言語教育者の言語学の拒否には、専門科学の研究者としての言語学者にも責任がないわけではない。彼らにおいて教授法がどのようにみなされていたかについて、G. Henrici のタイプ分類を借りていえば次のようなものが考えられる⁽⁷⁾。

- (a) “販売/発送部門としての教授法”(言語学の成果を、学習心理学的な色づけをして直接授業に流しこむ)
- (b) “教育工房としての教授法”(従来の授業経験と伝統的規範を全く変えずに職人芸的に伝授する)
- (c) “修理サービスとしての教授法”(専門知識の不足を補なってゆく)

(d) “副事業としての教授法”(教授法は専門科学とは最小限にしか関係しない)

これらの発想すべてが、教授法の理論的基礎づけを欠き、専門科学(言語学)と教授法との関係を分離させてしまっている。このような想定が言語教育者の反発を招く原因となったことは想像に難くない。このことは日本の大学のDaF教育にもあてはまる(「語学」研究者ばかりでなく、文学研究者にも)。日本では、(b)(d)のような態度が一般的であるし、(a)(c)のような姿勢は専門学部(Germanistik)の授業にみられるケースであろう。

では、具体的に言語学と言語教育の関係はいかに設定すべきか、さしあたりの仮説として構想してみる。

- ① 言語学と言語教育は直接的にではなく、媒介的に関連しあう。それは両者の分離を意味するものではなく、両者を媒介する中間的な領域が必要になるということである。
- ② この領域では、理論を実践において検証し、実践を理論に照しあわせる協力作業が行われる。
- ③ 言語教育と言語学教育は区別されなくてはならない。しかし同時に②の意味において相互の成果の交換が保証されるべきである。言語能力の獲得と、言語についての知識は、相互的に連関しあうからである。
- ④ この領域では種々の言語学、種々の言語教育者のみならず、社会学、心理学、教育学などの研究者の協力、将来言語教育にたずさわる学生、言語教育を受ける学習者の協力が必要になる。
- ⑤ DaF教育の改革のためには、従って単にドイツ語教育ばかりでなく、中学・高校の英語教育、他の外国語の教育関係者との意見交換がかわされなければならない。

このような媒介的関係の設定によって、Jägerが批判するような言語学の細分化の教育への直接的もちこみが予防され、可能な教授法の基礎理論が実践を目標として構成されうる。概念的な混乱も、そもそも個々の概念が教授法的に重要なのか、重要であればどのように統一して呈示するのかといった議論も実践に即して行えるであろう。

このような協力作業(教育的言語学と呼んでもよい)を日本のDaF教育に適用すると、種々のドイツ語学研究を総合し、教養・専門段階でのDaF授業の経験に基いて、学生の意見をも考慮して、DaF教授法のための作業グループを形成することが必要になるといえる。それはまだ形式的な提案にすぎず、内容はまだ与えられていない。しかし、少なくともそれによって、教

アの使用等を考察することによって、DaF 授業内のコミュニケーションを分析する⁽⁹⁾

以下、①文法・翻訳教授法 ②audio-linguale-Methode ③状況的言語授業 (situativer Sprachunterricht) ④total-physical-response ⑤community-language-learning ⑥ silent way —の方法についてみてゆきたい。

(1) 〈文法・翻訳教授法〉(Grammatik-Übersetzungs-Methode ないし伝統的教授法 traditionelle Methode ともよばれる)

この方法は、旧来の英語教育、DaF 教育で長らく続いてきた教授法であるから、詳しく説明する必要はあるまい。その方法論的特徴は、a)教材には書きことばのテキスト、特に高い評価を与えられた作家の文学テキストを使用する、b)個々の文を文法的術語によって分析し、文法規則を教える、c)テキスト中の語彙の習得をめざす、d)外国語習得の最終的メルクマールは、文を母語に正しく翻訳できるかどうかである——である。この方法の成立当時めざされた文法に基づく論理的思考の訓練、精神的・文化史的教養の獲得は、現在でもこの教授法の目標になっている。

ここでの学習目標は、具体的には書きことばのテキストを読む能力だが、その能力はコミュニケーション能力とは切断された形とならざるをえない。なぜなら、一方では抽象的レベルで文法規則が(変化表のようにパラダイグマの形で)完全に言語使用の状況から切り離され、他方、母語による翻訳作業への集中のために、本来の目標言語であるドイツ語の習得・使用の時間はほとんどなくなってしまう。そして文法規則に従った文は全て適切であり、ドイツ語の単語と日本語の単語、ドイツ語文と日本文が1対1的に対応するような観念を生み出してしまう。たとえば、ある文法教科書や辞書に載っている文“Nicht, daß ich wüßte.”の日本語訳は「知りません」となっている。学生はこれを見て、日常会話の状況に使う⁽¹⁰⁾しかし、このような接続法II式の用法は相手が非常に地位の高い場合に用いるきわめて丁寧な表現であって、日常会話的にはほとんど使われない(“Ich weiß nicht.”で十分だろう)。訳語から判断すればそのようなニュアンスや言語使用の条件は当然分らないのである。例文やテキストの中の文がどのレベルのコミュニケーションで用いられるものか、話しことばと書きことばにどんなメルクマールの差があるのかといった問題は関心の外に置かれる。さらにテキストにしても新聞、広告、文学書、科学書など種々なテキスト構造の特殊性があるが、その差異も明らかにならない。

さて、次にこの方法による授業コミュニケーションの形態はいかなるものか？

- ① 典型的な「前面授業 Frontalunterricht」(教師が前で授業する)である。
- ② 授業コミュニケーションは、ドイツ語の発音練習などを除けば、主に母語だけで教師 (L) と学生 (S) の間で行われる。
- ③ その際、(S) - (S) 間のドイツ語によるコミュニケーションなどは全く欠如する。
- ④ 文法説明、翻訳の修正などの点で圧倒的に (L) の発話の比率が優勢になる。

このように〈文法・翻訳教授法〉の最大の欠点は、学習者による外国語使用の練習の機会がほとんどなく、学習者の授業への積極的参加が閉ざされていることである。しかも、書きことばの翻訳といった回り道をたどる限り、会話コミュニケーション(発話と聴取理解)の能力は身につかない。native speaker の言語習得過程では、音声言語による会話への参加から文字言語の習得へ、さらに複雑なテキストの受容と生産に至るのに対して、ここでは学習者は話しことばの会話の土台を抜きにして、統語論的、意味論的、文体的にも複雑な文学テキストと直接かかわることを要求されるのである。このことが生み出す学習者への心理的負担は決して少なくないし、翻訳技能が外国語の能力であるかのような誤解を招き、外国語で自分の意図を表現する欲求そのものをなくすことになってしまうであろう。

(2) audio-linguale-Methode (AL方式)

〈文法・翻訳教授法〉とは逆に、AL方式では文法規則の体系的説明はなくなり、話しことばの短い文のモデル(簡単な Dialog の対など)を、テープ・レコーダー、LL器具などの音声メディアを媒介にして学習者に呈示し、徹底したパターン練習を行う。が、AL方式は文法の習得を排除したわけではなく、外国語の文をくり返し覚えさせることで、文法を自動的に習得させようとするのである。

周知のようにAL方式の基礎は行動主義的心理学であり、その学習指導の基本は、刺激(S) - 反応(R)の間の結合説から導きだされる。パターン練習も従って2つの段階に分かれる。

- ・ 刺激 (Stimulus) = (教師やメディアによる) 発話要求
- ・ 反応 (Response) = (学習者の) 返答

LL器具などには、一連のパターン練習がプログラム化され、正しい文のモ

デルを模倣することによって、一定の語、文成分を置きかえても、条件反射のごとく学習者は文のバリエーションをくりかえすことができるようになる。たとえば次のようなパターン練習がその例である。

[Übung] ⁽¹¹⁾

Sie sind immer dabei.-

Antworten Sie bitte nach folgendem Beispiel:

モデル { S Kommst du mit?
R Na klar komme ich mit.

Jetzt beginnen Sie bitte:

1. Kommst du mit?
2. Gehst du mit?
3. Spielst du mit?
4. Machst du mit?
5. Fahrst du mit?

練習の疑問文は動詞を除いて全て同一の形式なので、反応も動詞部分だけを変えてゆけばよい。このような練習は機械的くり返しをねらうものであるから、短文でなければならず、反応パターンも固定化される。AL方式は、学習目標として確かに会話能力を設定するが、コミュニケーションの際の話し手の意図と言語表現の関係（バリエーション）・状況との関連は考慮されない。意味内容そのものが問題にされず、言語表現は、条件反射として外的な刺激によって誘発される慣習でしかなくなり、学習そのものは模倣とドリルによって機械的に反復される退屈なものになる。他方では、練習の目標は文法項目の学習とも結びついているが、この点では認知中心の発見学習によって文法規則を明示した方が、学習効果、記憶の保持も高まるという報告もなされている⁽¹²⁾

AL方式の授業コミュニケーションは、聴覚的メディアの使用、外国語のパターン練習の豊富さの点で、〈文法・翻訳教授法〉とはきわだった相違を示すが、教師や機械のコントロールは強力で、学習者の自発的コミュニケーションはむしろ抑制される。技術的メディアの存在は、そこでは学習者を単純な反応装置に陥しこめ、学習の動機づけを低下させる危険性をはらむ。そのため、一時もてはやされたこの方式も今ではそれほど重視されなくなってきている。

(3) 状況に即した言語授業 (situativer Sprachunterricht)

AL方式の欠陥は、意味論的要素の軽視、文をとりまく状況・コンテキストの不在であった。これを克服する教授法として考えられたのが、ひとつには視覚的メディア（絵、スライド、OHP、ビデオなど）を使用する〈audio-visuelle-Methode〉である。視覚的映像と外国語を結びつけることによって意味の理解も翻訳に頼らずに可能となり、言語と状況の関連も見とおしがきくようになるという発想である。技術的視覚メディアの使用が、学習者の動機づけを高めることはよく知られているし、とくにビデオなどの使用によって native speaker の発音やイントネーションと状況、非言語的コミュニケーション（身ぶりなど）の随伴などがよく理解できる。しかし、audio-visuelle-Methode には、言語理論的な基礎づけはなく、方法的には視覚的メディアを補助的手段としてパターン練習と組みあわせられることも多い。従ってここではこれ以上にはふれないでおく。

他方、外国語の発話と状況・コンテキストとの関連を重視する方法として、言語実用論・社会言語学などを基礎にした〈状況に即した言語授業〉が挙げられる。その基本的主張は次の2点である⁽¹³⁾

- 1) 外国語授業では、授業外での現実的なコンテキストが想定されうる表現のみが使用されるべきである。
- 2) 外国語授業の中でも、授業外で生ずる状況をつくるべきであり、授業はその状況の言語的克服の準備をすべきである。

この主張の批判対象は、AL方式などの機械的な文の構造練習（“Das ist ein Buch”. “Das ist ein Tisch.” など）である。この要求に基づき、学習素材（テキスト）のコンテキスト化の検討、教師—学習者の練習を具体的コミュニケーション状況に近づける試みがなされる。教材や練習形態で追求されるのは、言語素材の状況への埋めこみである。この作業の目標は次のようなものである。

- ・授業内コミュニケーションの授業外コミュニケーションへの転換（練習で得た言語運用の能力は授業外の生活状況にも適用しうる）
- ・言語学習の際の動機づけ・学習意欲の上昇
- ・外国語専用（Einsprachigkeit）の原則の実現（状況の明示化によって語彙・文の意味がはっきりする）

この方法でまさに問題となるのは、コミュニケーションの〈状況〉をどのように規定し、どんなタイプに区分し、体系化するかである。状況設定を、

会話用の教科書でよくあるように、テーマ性で分けると、“Im Kino” “Beim Mittagessen” “Im Supermarkt”…と、ほとんど際限なく日常生活の断片の羅列に終る。どのテーマが典型的かは主観的判断にまかされてしまう。が、テーマ性は状況メルクマールの一部でしかなく、その他に場所・時・各パートナーの相互の関係・会話の目標なども当然考慮されねばならない⁽¹⁴⁾。さらにその際、状況と言語表現の特性との関係も把握する必要がある。なぜなら、テーマ性がかりに推移しても、パートナー関係が一定する場合には、言語行為としての要求、質問、提案、約束などは——一定の表現の可変性の枠内で——同じような言語形式で実現しうるからである。逆にテーマが同一であっても、パートナー間の関係、相互の仮定が違えば、言語使用の形式は変化する。たとえば、

(In einem Kaufhaus ⁽¹⁵⁾)

Frl. Klein : Fräulein, Können Sie mir bitte helfen?

Verkäuferin : Einen Augenblick! Ich muß noch eine andere Kundin bedienen.

下線部の発話は、〈呼びかけ〉 + 〈依頼〉の言語行為であり、パートナー関係〔(-)親密度, (+)対等の相手ないし(+)相手が優位〕が同じであれば、テーマが変わると同一の表現が使用できる。逆の関係もまた成り立つ。

A : Ich darf Sie bitten, jetzt nicht mehr zu rauchen.

B : (Raucht weiter)

A : Hören Sie auf, hier zu rauchen!

最初の発話は、Modalverb (dürfen) を用いた〈丁寧で距離を置いた依頼〉だが、Bの無視によってAの仮定(依頼が受け入れられ、煙草を吸う行為をBがやめる)が変化し、次の発話では強い要求(命令文)に変わる。こうした言語使用と状況の相互関連が適切に把握されていないと、教材の〈状況〉は、紋切型 stereotyp なものになり、実際の生活状況の克服には役だたなくなる。従って、この点とかがかわる言語実用論が、状況の呈示に対して適切な方法論を発展させるかどうかがか鍵になってくるといえる。

この状況的言語授業では、授業コミュニケーション自身も、できるだけ実際の状況に近づける試みがなされる。つまり、教える行為と学習する行為が分離したままではなく、(L)-(S), (S)-(S)間の Dialog 過程が重視される。次のようなドイツ語の質問-答もその一例とみなしてよいだろう⁽¹⁶⁾

Lehrer : Karen, wenn du und Susan um 8 Uhr ins Klassenzimmer kämen
und wenn das Zimmer dunkel wäre, was würdest du Susan sagen?

Karen : Ich würde zu ihr sagen, "Mach das Licht an!"

…… (L-S間で同じような練習のくりかえし)

Lehrer : Paul, wenn du allein kämest und wenn ich im Zimmer wäre, was
würdest du mir sagen?

Paul : Ich würde zu dir sagen, "Mach das Licht an!"

Lehrer : Dann würde ich dich hinausschmeißen.

このような Dialog だと、教師も学習者も虚構の役割を演じなくてもよい。状況は身近な教室そのものである。また単純な反復練習でなく、パートナーとの社会関係によって同一の文の使用が適切であったり、適切でなかったりする（生徒がduに対する命令文で教師に発話する）ことが示される。

しかし、そこでも授業における学習過程は実際的な日常コミュニケーションそのものではなく、虚構の状況であり続ける。上の例では、本来であれば Paul の言動は一定の制裁をうけるかもしれないが、外国語授業では教師の最後の発話は警告の行為とは関係なく、生徒の言語使用の誤りを指摘することがその目的である。つまり、社会的機能と現にかかわり、それを規定する会話（「自然な自発的会話」、「自然な準備された会話」）と異なって、それ以外の一定の目的（外国語そのものの習得）に埋めこまれた虚構の会話（fiktives Gespräch）として把握されるべきである⁽⁷⁾。その虚構性は、外国語授業が現実の社会的行動と実用的（empraktisch）に結合したものではないところもある。この条件を明確に分析しないと、授業内に授業外と同じ状況を設定するといっても種々の無理が生ずるだろう。

4) その他のコミュニケーション的外国語教授法の例

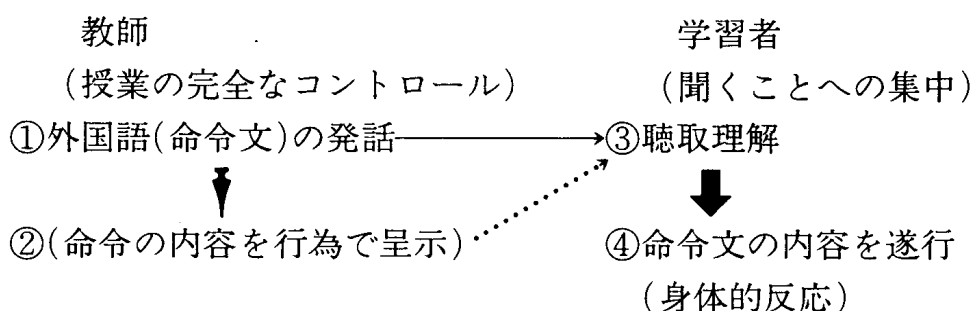
次に挙げる3つの教授法は、いずれもコミュニケーション能力（とくに話す、聞く）を学習目標に掲げるが、その具体化の方法は、前述した状況的授業とはかなり異なっている。授業内で生活状況に近い状況を作りだし、学習者ができるだけ早く具体的コミュニケーションに参加させようとする、学習者は確かに多くの能力を要求される。一度に種々の能力が——聞きとりでは音声上の理解、語彙的、統語論的な知識、状況、対人関係、発話意図の把握など、また話す場合には自分の意図を聞きとりとは逆のプロセスで適切に表現

する能力が——必要になる。そのような能力を始めは要求せず、幾つかの能力の中の一部に重点を置き、最終的にはコミュニケーション能力に至ろうとするのが以下の方法である⁽¹⁸⁾。

a) Total-Physical-Response (James J. Asher の考案による)

この方法は、子供の言語発達過程をモデルとし(まず聞き、言語表現と身体的活動を結びつける)、学習者に対して、話す能力を最初は全く要求せず、もっぱら聴取理解だけを求める。聞く能力は学習者の身体的反応で確認される。書かれたテキストは使用せず、教師は授業を強力にコントロールし、一連の外国語の命令文を発話し、これを学習者が聞く⁽¹⁹⁾。その過程を簡単に図示すれば以下のようなになる^(図7)

(図7)



((例)) 命 令 文	行 為
"Steh auf!"	(立ちあがる)
"Gehen Sie an die Tür!"	(ドアの方に行く)
"Mach das Fenster zu!"	(窓を閉める)
"Legen Sie das Buch auf den Tisch!"	(本を机の上に置く)
"Heb den Kugelschreiber auf, den John gerade auf Fußboden geworfen hat!"	(ジョンが床に投げたボールペンをひろう)

この方法では、教室内の場面が活用され、教師の発話(表現)と行為内容(現実)とが直接に結びつく形で、学習者に理解される。学習者が最終的に文の意味を理解したかどうかは、彼の身体的動作ではっきりと分る。従って、母語の使用の必要はなく、ノーマルスピードの発音でかまわない(教師が行う行為を見れば文意が理解される)。話すことは要求されないのも、もっぱら聞きとりだけに集中すればよい。普通の授業のように椅子に静かに座ってい

るのではなく、積極的な身体的動が行われることもこの方法の特徴である（その動作は自発的なものではないが）。学習の反復によって、聞きとり能力が上昇すれば、教師の②の行為呈示は不要となり、学習者が自分から命令の内容を実行する。授業の発展段階で自然に発話の欲求が生ずると、学習者も話してよいことになっている。この教授法の実行の条件は1)教室内での教師の強いコントロール 2)そのつど授業で行う練習について細部に至るまで明確な〈草案〉を用意しておくこと——である。

b) Community-Language-Learning (Charles A. Currain の提唱した方法)

この方法は、外国語を学ぶ成人の心理分析から出発する。多くの場合、学習者の心的状態は、外国語理解の困難から小児のような状態に引き戻され、自己表現の欲求とのギャップが生じ、失敗や諦めの気持ちに陥る。このような否定的な心理状態を取り除くため、最初から母語の使用が認められ、自分の言いたいことを会話で発言できる。授業の手順はおよそ次のように進む。

- 1) 座席形態は輪の形にし、教師はその輪の外にいる。学習者Aが母語で話し、教師がその文を外国語に翻訳し、Aに教える。Aはこれを模倣して発音する。この外国語の発話は録音される。このやり方で学習者B, C, D…の会話が続く。
- 2) 会話に区切りがつくと中断し、外国語の会話部分だけを再生する。その操作は学習者にまかされている。
- 3) 教師はそれらの文を黒板に書く。学習者は記憶に基づいてその文を字句どおりに翻訳し、その翻訳も外国語の文の下に書かれる。
- 4) 学習者は、これを黙読し、思案する。
- 5) 幾つかのグループに分れ、語順、意味などについて討論する。
- 6) 全体で集まって意見交換。学習者の質問に教師が答える。
〔1)–6)の繰り返し〕
- 7) 教師も座って、授業方法、動機づけにかかわる問題、翻訳の方法などについて意見を聞く（それに対する教師の価値判断はなるべく控える）。
- 8) 各学習者が一個の文を選択して、発音練習する。教師は発音の見本を聞かせ、学習者が望めば何度でも発音を聞かせる。
- 9) クラスを2つに分け、個々のグループで、学習した内容に基づいて2個以上の文を作る。教師は、不明確な事項について説明する。それから全体で

集まって発表する。

- 10) コミュニケーション上の問題（日一独語の表現の差，心理的不安など）について質問があれば討論する。

この教授法の特徴は，教師—学習者の関係が普通のものとはかなり違う点である。教師は，授業の形式的組織化，翻訳，種々の説明は行うが，会話の内容，発音練習の回数などは学習者の自発的意志に基づく。教える存在というよりも，いわば外国語学習の相談に応じるカウンセラーの役割を果すのである。この授業が高度化すると，学習者は，簡単な文であれば自分で外国語の発話ができるようになる。そのようにして外国語に対する圧迫感がなくなると，今度は徐々に，イディオム的でない表現の訂正など，より高度なレベルの問題が設定される。この授業のための条件は，教師が外国語（その体系と言語使用）に精通していること，学習を強制するような態度を排し，学習者の心理を的確に把握できること——だろう。

C) Silent Way (C. Gattegno の考案による)

この方法の基礎にも，学習者の心理に関する考察がある。子供の言語習得は第三者の介入を経ずに自立的に行われるという理解から，外国語学習にもこの自立性の原理を適用し，教師はできるだけ黙るようにして，学習者の発話を中心に授業を進める。

Silent Way では，使用語彙は始めはごくわずかである。その手順は，1)発音練習，2)基本的な音の組み合わせ，3)語の発音，4)文の発話，5)発話のリズム，イントネーション，6)文の意味——ときわめてゆっくりと進む。

その際，教師は発音のモデルを呈示せず，黒板に発音を表わす文字（たとえばa,e,i,o,u,ei,eu…）を書き，これを指差して学習者に色々と発音させてみる。そのうちに正しい発音が見つければ，これを支持して他の者にも同じ発音を行うように促す。普通の授業ではすぐに済む内容に何倍もの時間が費されるが，それによって学習者は独力で正しい発音を見つけ，語や文を作ってゆくという喜び，つまり学習の自立性が生みだされるわけである。

第2段階では，数字の表現を練習する。種々の数字を組みあわせると，かなり長い外国語の表現に至る。

第3段階では，色のついた小さな積み木を素材にして，長さや大きさを組みあわせ，それを文に表現する。色を表わす形容詞の用法，比較表現，前置詞

の表現などが可能になる。

例) Das ist ein blauer Stab.

Dieser Stab ist länger als jener.

Nimm diese zwei Stäbe!

Der rote Stab liegt auf dem blauen Stab.

使われる語彙は非常に少ないが、種々な種類の文が作れる。積み木棒を比喩的に使って、家の見取図、鉄道、時計なども表わせる。状況要素は完全に抽象化されるが、図形的に表現される対象と文の関係はかなり明確になる。更に進めば、絵や単語表、テキストも使用する。Silent Way といってもこの段階では完全に教師は黙るわけではないが、できるだけ発話をひかえ、学習者に話す機会を与えるのである。

5) Total-Physical Response, Community-Language-Learning, Silent Way の比較と問題点

以上、簡単にみた3つの授業方法は、最初の段階ではコミュニケーション上の種々な能力を要求せず、どれかある部分を中心に練習して、他の技能に枠を広げるといった形をとっている。これを種々な点で比較すると、以下のようになる。(図8)

図8

	Total Physical Response	Community Language Learning	Silent Way
学習者の発話	最初は抑制される	母語/外国語の併用	最初から発話する
学習者の聞きとり	もっぱら聞くことに集中	聞きとりの比重は高くない	教師でなく、学習者の発話を聞く
コミュニケーション欲求	抑制	重視	抑制
主な相互行為	教師の要求→ 学習者の実行	学習者-(教師)-学習者	学習者の発話→教師の確認
母語の媒介	——	翻訳, 会話, 説明など	ほとんど使わない
学習素材	——	——	文字, 棒, テキストなど
座席形態	前面授業/ グループ授業	円型/グループ授業	前面授業
教師のコントロール	非常に強い	小さい	小さい
学習内容のランクづけ	文法事項に基づく	体系化が困難	文法事項に基づく
学習成果の確認	生徒の行為で確認可能	判断がむずかしい	生徒の発話で分る
教師のプラン	草案の形で明確化	形式的プランだけ	プランはあるが、その進度は学習者に応じて

次に、それぞれの方法の問題点をあげる。

〈Total Physical Response〉

- ・聞く能力から発話する能力の転換はどのように可能であり、それはどのように授業に組みこまれるのか？教師のコントロールはむしろ発話欲求を持続的に抑制するのではないか？
- ・命令文の圧倒的な使用は、自然なコミュニケーション状況からあまりにかけはなれた人為的な状況を作る。要求の言語行為は、発話者の聞き手に対する優位、支配的役割を前提するので、普通は種々の表現（語法の助動詞、接続法II式など）によって丁寧さを含ませる。そのようなニュアンスの差、表現と状況、パートナー関係は、この方法では明示できるのか？
- ・教師のコントロールによる学習者への心理的圧迫はないか？身体的反応がいわば強制によるものと映れば、それは必ずしも学習意欲を高めることにはならないだろう。

〈Community Language Learning〉

- ・可能なかぎり自然な状況をめざしているが、それは言語学習過程に埋め込まれている。その際、各自の話す欲求が自然に生まれてくるのか？（教師の啓発、問題提起は全く必要がないのか？）
- ・表現される母語が複雑な場合、それに対応する外国語の文を理解させることは困難である。説明の仕方は、文法事項に基づくわけにもいかず、状況に即した言語行為のタイプに基づくわけにもいかない。どこに体系性を求めるのか？整理が困難なので、初級の外国語授業にはむかないのではないか？

〈Silent Way〉

- ・学習者の自立性が重視されるといっても、果して制御されない言語学習自体が完全に独立したものか？子供の言語習得も両親や他の人々との相互行為によって発達する。教師の話す役割をあまりに人為的に抑制しても、学習者の言語活動を活性化することには即座につながらないのではないか？
- ・使用する語彙が少なく、抽象的な状況設定のために、コミュニケーション欲求を動機づけとして持つ学習者にはむかない。
- ・実際問題として、限られた授業時間の枠内では、学習項目があまりに限られたものになってしまう恐れがある。

これらの疑問点は仮説的なものであり、授業実践で具体的にどんな効果を持つか検証する必要があるだろう。あるいは、授業時間の一部でこれらの方法を試す実験授業を行ってもよい（最初の20分位を Total Physical Response の方法でやってみるといふふう）。

以上、幾つかの教授法を考察してきたが、外国語学習のためのコミュニケーション的な教授法でまだ完全な形態は確立されてはいないことが分る。それは、学習目標をどこに置くか、学習者の知的・心理的状态をどう把握するか、学習場の状況をどう規定するか、コミュニケーション能力のどの部分に重点を置くか——によって種々に異なるのである。

2. 3. 新たな DaF 教育法の確立にむけた問題

2. 3. 1. 基本的な方向

外国語教授法に関して、どの国の状況、どの段階の授業にも普遍的に妥当する絶対的な方法などはない。なぜなら、2.1で述べた意味で、DaF 教育法は言語学の直接的応用ではなく、その理論をそれぞれの国の外国語習得の条件に即して具体化したものでなければならぬからだ。以下に挙げるのは従って、日本における DaF 教授法の基本骨格である。

a) 個別的目標の上位の学習目標としてドイツ語のコミュニケーション能力を設定する。ここでいうコミュニケーション能力とは、口頭コミュニケーション（発話行為＋聴取理解行為）だけでなく、文字コミュニケーション（書記行為＋読解行為）も含んだ言語的相互行為能力を意味する。それは、学習内容の再生産ばかりでなく、自己の意図を状況に即して表現する生産的なものであり、それによって実際の生活状況の問題を克服する言語能力が培われる。国際化社会の発達に伴ない、外国人とのコミュニケーション上の問題や異文化理解の必要はますます高まってくるのであり、大学といえどもそのような実的な能力の向上を無視するわけにはいかない。

b) a)の目標を具体化する理論的土台は、ドイツ語の体系に関する文法理論、言語実用論、テキスト言語学、心理言語学、社会言語学であり、それらを2.1で論述した形で仮説的教授理論へと統合する。その際、具体化のためには、c)以下で述べる諸条件の分析を組み入れなければならない。

c) 同じ外国語といっても、日本での DaF 習得は、ドイツ語圏で育つ外国人児童が DaF を〈第2言語〉として自然な生活状況の中で習得するのは条件が全く異なる。日本は全般的に mono lingual な言語社会であり、外国語の習得は、制度 (Institution) としての教育の枠組内で、操作された (gesteuert) 外国語習得として達成される。この制度的な相互行為の参加者は、教師と学

習者である（ここでは大学の教養課程のDaF教育にしぼる）。

d) c)の過程をとりまく条件は①DaFの日本の社会での位置(コミュニケーションに果す役割, 教養的機能etc)②制度としての大学におけるDaF授業の役割(必須/選択科目)③学習者のDaF学習の条件(第1外国語習得過程が及ぼす影響, 母語の干渉 Interferenz)④学習者(学生)のDaFに対する期待・動機づけ——などである。

e) c), d)の分析を踏まえて, a)を具体化したb)の教授理論を日本での実践的なDaF教育法へと構成する。そこでは教授理論は教育実践の分析に媒介される。つまり, 学習場の状況(授業コミュニケーション), 教師の言語行為の特性の把握, 更に学習者の問題を考慮に入れることによって, より実践に接近した具体的方法が練りあげられてゆく。

f) e)のDaF教授法を指針として, 個々のクラス(学部)の学生に適した個別的な授業方法, テクストの選択, メディアの導入などを考える。そこでの経験は, b)–e)のレベルへとフィード・バックされ, 教授法の検証に生かされる。

g) 考えられうる授業項目は次のようなものである。①話しことば/書きことばの形でのドイツ語の体系についての理解(発音, 語彙, 文法など)②ドイツ語の慣習と状況にみあった言語使用・言語行為の理解と運用③種々のテキストの受容および加工(翻訳, 速読, 要約etc)④ドイツの文化, 社会, 歴史などの知識(Landeskunde)⑤専門学部での研究に必要なドイツ語の専門用語の知識⑥自分の経験・意図などを口頭で発表したり, 文章で書く(談話, 討論そのものへの参加, テクストの生産)——など。このうちのどれに重点を置くかは, それぞれの学習者の習得度, 関心, 必要性に応じて決まるが, どれかを選べば, 他を切り捨てることには絶対にならない。会話能力は書きことばや文法の理解が済んでから段階的に進むという発想は誤りなのであって, ②④⑥の観点はどの授業でも必要である。特に, <文法・翻訳授業法>の名残りとして「文法」と「読本」の科目にDaF授業が分れている場合が多いが, ①の項目を自立化することはできない。文法や辞書は, その言語のモデルにすぎず, そこでは言語体系についての反省的(reflexiv)なコミュニケーションが問題となるが, それは②③⑥のような積極的(aktiv)なコミュニケーションへの参加と結合されてはじめて意味を持つのである。その意味で文法は, 少なくとも②の項目を盛りこんだコミュニケーション的文法に転換しなければならないだろう²⁰⁾

以上の問題はあまりに包括的なものであり、ここでは個々の点について全て詳述することは不可能である。現在、英語教育でも、コミュニケーション的授業の導入が試みられているが、そこでは認知心理学の立場から言語学習の心理学的分析が盛んに行われている。そこから学ぶべき点は数多くあり、「教授→学習」観から「学習→教授」観への発想転換の主張も大きな進歩であろう⁽²⁾。けれども心理言語学的立場に欠けていると思われる点は、学習者の認知的要因を含めた心的過程を実現する言語行為の分析である。外国語授業は、教育と学習の総和ではなく、教師—学習者の相互行為の過程として実現される。この場を規定する制度的条件、学習場の状況、教師の言語行為の把握がなければ、教室の中のコミュニケーションと授業方法は密接にかみあわなくなる。このような観点から、学習場の状況、授業の言語行為を考察し、更に学習者の期待の問題に立ちいることにする。

2. 3. 2. 学習場の状況

(1) 大学の制度内で、DaF 授業は、必須科目である外国語授業のひとつである。従って学生はドイツ語を選択すると、この授業に出席しなければ、単位を取得できない。

(2) 制度内では(1)の単位取得がDaF 授業参加の目的となる。DaF 授業を担当する教師とのコミュニケーションが、学習者のもともとの目的ではない。

(3) 授業を規定する学習場の状況：

- ・教師と学生は、DaF の教育・学習を目標とし、日常生活の必要性を満たすためではない。
- ・参加者は、例外を除いて一定期間同じ。
- ・参加者の役割は固定（教師／学習）。
- ・授業の場所・時間は制度的に固定される。
- ・相互行為の始めと終りは一定し、参加者のコミュニケーション欲求とは関係がない。

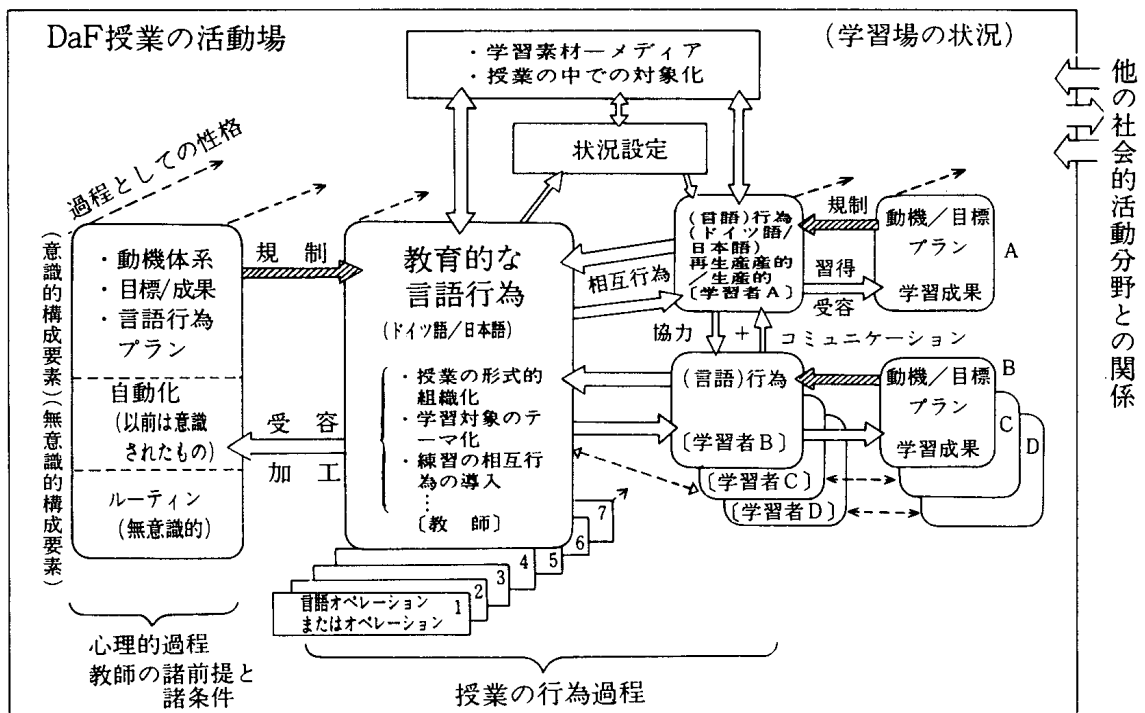
——この状況はもちろん完全に変更不可能なものではない。むしろ、個々の条件を変化させるような行為（屋外授業を実施したり、ドイツ人のゲストを招くなど）によって、学習場の状況に変化をつけることが望ましい⁽²⁾が、常にそのような変化を求めるのは無理があるので、上述のような制限ある状況下で、生活状況に密着した仮構的状况を設定するには、特に教師の言語行為プラン、素材の選択、状況の導入の考慮が必要になる。たとえば、これらの条件を無視して、Total Physical Response の方法を使用すると、授業内の教師の虚構的な権威（常に要求の言語行為を遂行）が、そのまま制度的権威

と結びつき、学習者にとっては強制的学習でしかなくなるだろう。

2. 3. 3. DaF 授業における教育的言語行為

教師—学習者の相互行為過程を特徴づけるものは、教師の行う〈教育的な言語行為〉であり、これが学習者のDaF習得過程を制御・操作する。DaF 授業における教育的言語行為の実現過程を説明するため、M. Hildebrand-Nilshon が提起した教育的言語行為の一般的モデルを手がかりにして、DaF 授業に即して変更し、図9のようなモデルを作ってみる⁽²³⁾。

図9



言語行為は一般に、意志性（動機体系）、内容性（意識的プラン）、コミュニケーションの相手を含めた状況に規定される。教師の目標、プランはそのまま学習者に伝達されるのではなく、教師の言語行為が（教材やメディア、状況設定をも媒介として）学習対象へと現実化され、DaFの理念的産物が学習者の頭脳の中に再現される（学習成果）。が、忘れてはならないのは、この過程は学習者の（言語）行為を通じてはじめて創出されることである。従ってコミュニケーション的DaF授業では、授業では、テキストの呈示、説明、テキストの加工のみならず、この呈示された学習内容に対し、学習者自らがう

まくコミュニケーションしうるような形態を考えなければならない(協力 Kooperation とコミュニケーションの条件の組織化)。

教育的言語行為の前提をなすのは、教師の動機体系・目標設定・言語行為プランである。更にそこに、ルーティン化された無意識的要素(日常コミュニケーションで繰り返される慣習の内在化)、かつては意識されたが、すでに自動化してしまった要素(授業経験から慣習化した手続き)が加わる。これらが言語行為を規制するわけである。具体的な教育的言語行為は、個々の部分目標に規定されて、(言語的)オペレーション(連鎖を区切る主導的initiativな言語行為)に分れる。それは、個々の目標と、学習場の状況に即した条件に制約される。次のようなものがその例である。

授業の形式的組織化の指示(テキストを開く、グループに分れるetc)/学習対象のテーマ化(発音モデルの呈示、語・テキストの意味を理解するetc)/DaFの規則に関する反省的作業(文法規則、言語使用の慣習etc)/DaFの練習の導入(語の置きかえ、ドイツ語による質問—答etc)/状況の設定(ドイツ語による虚構の状況設定、テキストの状況の転換、ドラマの演出etc)/積極的コミュニケーションの組織(学習者間の討論etc)/学習者の言語表現についての評価・訂正etc/懲戒的な言語行為(警告、命令、制裁etc)……

これらの言語オペレーションを実行する際に重要なのは、部分目標の一義化(種々な目標を一度にもちこむと学習者の言語行為は阻害される)である。また、それぞれの過程の大まかなプランをたてる(文法の説明、翻訳,etc)だけでは不十分で、学習者の行為を前提にして学習対象を調整し、彼らの言語行為を組織しうる細分化された教育的言語行為のプランが必要になる。

以上のモデルは、不十分ではあるが、コミュニケーション的授業の具体化と反省に役だつだろう。これを手がかりに、経験的な授業分析(ビデオなどで授業を採録し、テキスト化する)によって、実際の授業コミュニケーションと教師の言語行為プラン、目標設定との関係などが把握可能になり、授業の改善に利用することもできる。

2. 3. 4. 学習者のDaF授業に対する期待

学習者(学生)のDaF授業に対する期待はどのようなものかを把握するため、1983年10月に金沢大学、金沢医科大学の教養課程の1年生を対象に、10クラス、合計316人にアンケートを行ってみた(文系79人、理系237人)。設問は次のようなものである。

I. ドイツ語の授業で希望するテキスト(自分が本来望むもの)は何か?

- ・ I a (a. 文法 b. 文法読本 c. 初級読本 d. 中級読本 e. 上級読本 f. ドイツで出版されたドイツ語教科書など g. LL教室, ビデオ用テキスト及びカセット等音声テキスト h. 作文)
- ・ I b (1. 童話・伝説 2. 近代小説 3. 現代小説 4. 詩・戯曲 5. ノン・フィクション 6. 随筆・論説 7. 人文・社会科学論文 8. 自然科学論文 9. ドイツ事情)

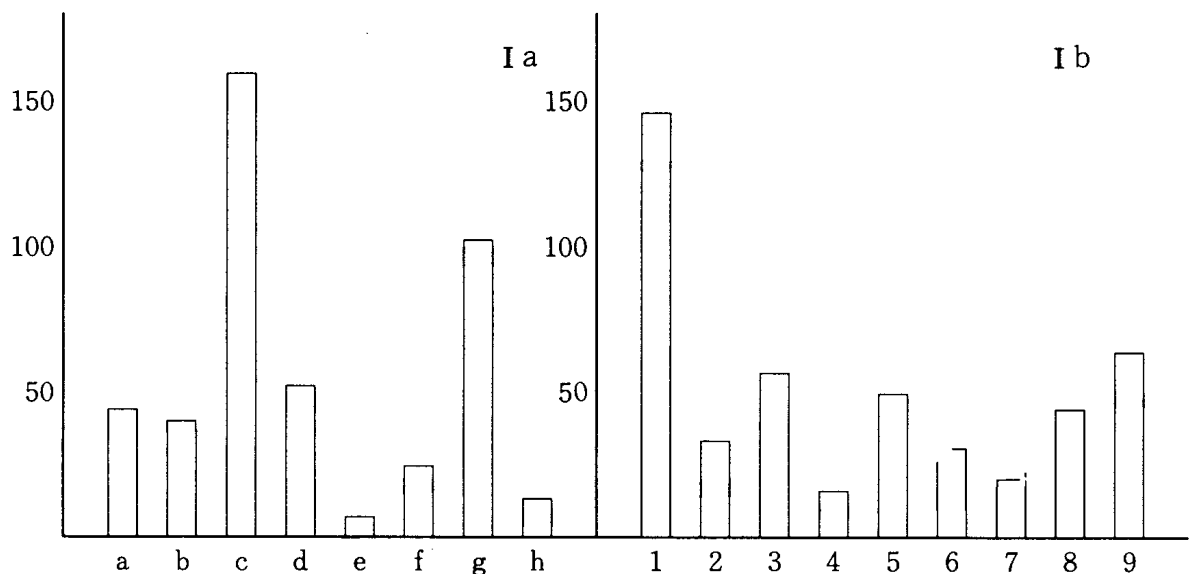
II. ドイツ語授業で希望するやり方 (理想像)

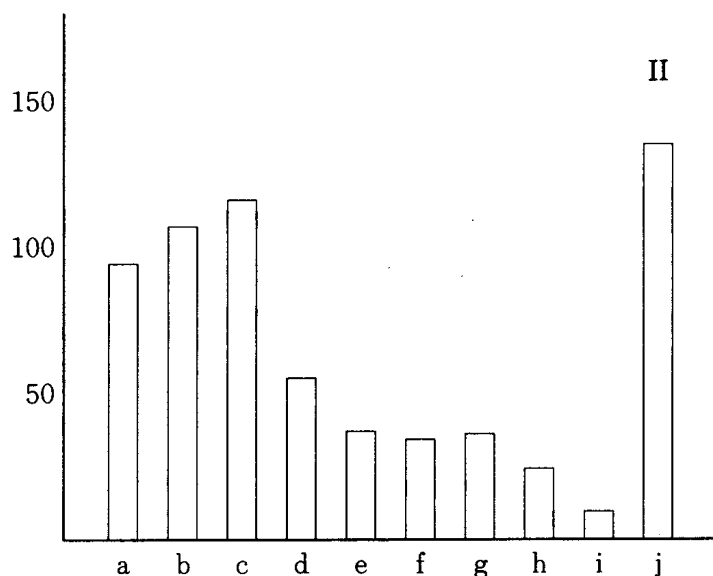
- a. 読んで訳す (特に, 専ら教師が翻訳する)
- b. 読んで訳す (特に, 学生達に翻訳させる)
- c. 文法事項の解説と練習
- d. 学生を幾つかのグループに分けて演習を行う
- e. 読んで内容について質問し答える練習 (日本語で行う)
- f. 読んで内容について質問し答える練習 (ドイツ語で行う)
- g. 読んだものについて日本語で討論する (特に, 教師が解説する)
- h. 読んだものについて日本語で討論する (特に, 学生が討論を導く)
- i. 読んだものについてドイツ語で討論する。
- j. LL教室を用いる (ビデオを含む)

[各項目ともいくつかの回答を書いてもよい]

結果を棒グラフで表わすと下図のようになる (図10)。

図10





((特徴))

・ドイツ語をまだ半年間しか学習していない学生なので、Iの項目では、初級読本〔回答数160〕が最も多く、内容も平易な童話・伝説に集中している〔148〕。しかし、LLやビデオ用テキスト希望者も第2位〔102〕にくる。文法関係(a+b)は89の回答である。テキスト内容では現代小説を除いて、小説・詩・戯曲はあまり好まれない。

・授業形態では、訳読を希望する者はかなり多い(a+b=200)。が、LL、ビデオ授業を含め、ドイツ語の話しことば、会話・討論を扱う授業の希望者も少なくない(f+i+j=179)。日/独あわせて質問一答や討論を望む数(e+f+g+h+i)は149である。

この結果から更に深い分析をするには、学生のDaFに対する評価(ドイツ語が好きか嫌いかな)、中学・高校での英語授業の影響などについても調査しなければならないが、今回はできなかった。ここから言えることは、翻訳の方法を完全に授業から除外するのは、かなりの不安を学生に与えるかもしれないということである。その理由には、ドイツ語を学ぶ時間数が少ないこと、英語授業を含め従来の授業形態への慣れがあることなどだろう。けれども、他方で視聴覚メディアを使用したり、会話的な要素を望む学生もかなりの割合であるから、これを決して無視してゆくことはできないだろう。ある程度は翻訳作業を盛りこみつつ、ドイツ語の発話練習・聞きとりにも力を注ぐべきであろう。なお、読本関係の教科書は現在でも文学テキストが圧倒的に多いが、それは必ずしも学生の期待にそったものではないこともこの調査で明らかである(1.2.2を参照)。

2. 3. 5. コミュニケーション授業の具体的方法

以下に述べるのは、まだ断片的であるが、コミュニケーション的授業の実現に必要な前提と具体的実践例である。

〈教材テキストの適切な選択〉

会話用テキストには具体的な生活状況が明確に分るものが良いが、日常会話をただ文法項目にそって並べたようなテキストは応用可能性も乏しく、練習も単調になる。状況設定の明確さ、言語行為と状況の関係、対人関係による表現の差、言語行為の可変性などが分るような教材が望まれる。ある程度進んだ学習のために、文法項目によってテキストの一課を構成するのではなく、むしろ言語行為のタイプ（例えば要求、質問、主張、感謝、弁明etc）にそって表現の種類を呈示したり、談話の種類（自然な会話、討論、演説etc）に基づいて教材を構成することもできるだろう。

会話テキストで比較的このような問題も考慮したのに“Deutsch aktiv”がある⁽²⁴⁾。短いDialogが並んでいるが、種々の言語行為（タイトルは、「挨拶する」「自己紹介する」「物をすすめたり、受けとったり、拒否する」「提案する」などとなっている）が挙げられ、絵と組み合わせられて、会話の流れが分るようになっている。しかも一通りの応答だけでなく、幾通りかの進展の仕方も紹介されるので、それを応用した練習も機械的にはならない。たとえば以下の〈要求する、同意する、拒否する、警告する〉Dialogがその例である⁽²⁵⁾。

図11

Komm, steig ein!

Was willst du?

Ich bring dich nach Hause.

Das kannst du nicht,
du bist betrunken!

Quatsch, komm, steig ein!

Hör auf! Das darfst du nicht!

Wer sagt das?

Das stimmt!

Du hast recht!


Was machen wir jetzt?

Die Polizei!

Das ist mir egal!

Ich will nach Hause!

Auffordern, zustimmen, ablehnen, warnen



〈要求〉－〈拒否〉－〈再度の要求〉－〈警告〉といった会話の経過の後、2通りの応答の仕方（同意/無視）が示され、(ここでは省略したが) 更にその後の会話の仕方が幾通りか書かれている。これを例に、数種類の練習を学生に行わせてみれば、より実際的な形で言語使用のタイプが把握されるだろう。

〈視聴覚メディアの適切な使用〉

LL教室は座席も固定され、練習も固定化されるので、授業外の個別学習用に適している。むしろビデオの方が、場面や状況が視覚的に理解しやすく、会話練習に向く。簡単なDialogを抜き出して実際に場面を再現したりするなどの積極的な行為をひき出しやすいし、話法の不変化詞など会話独自の表現の理解は、音声面の聞きとりだけでは困難だからである。

〈テキストに関するドイツ語の質問一答〉

この方法は、既に数多く試みられており、どんなテキストを使用しても基本的に可能である。教材のテキストの文を基本に、簡単な決定疑問文や補足疑問文("Was macht Herr Weber?" "Was sagt sie?" etc)を用意して、学生に質問する。テキストの内容を転換して学生の意見を聞くことなども可能である("Trinken Sie auch Bier gern?" "Was meinen Sie zu dieser Behauptung?" etc)。テキストに関する教師の質問は、didaktische Frage, Suggestiv-Frageなどであり、未知の情報を得ようとする質問ではない。この点を考慮して、教師の言語行為である質問の意図が明確に分るような表現の工夫をしなければならない(漠然と全体のテーマを問題にするような質問に答えるのは難しい)。

〈絵のセリフを使った練習〉

前述した Deutsch aktiv の Dialog を抜き出し、絵だけを示し、セリフ部分を空白にする。たとえば次のような会話の絵を一年前期の学生に渡した(会話の順を番号で示す)⁽²⁶⁾

図12



①の„gehört der Koffer——?“だけは残し、簡単に状況を説明する（空港の税関で、ピストルと大金の入ったトランクが見つかり、②の男が質問を受ける）。この後の会話がどのように進むか、ドイツ語で書いてもらう（宿題にした）。筆者の意図は、①教科書で出てきた〈3格+ gehören〉の表現を使用する②単純な文でもよいから、互いに意味のつながりのある会話を構成してもらう——の2点であった。

結果としては、実に種々の会話が示された。辞書を引用して“Das sind mir böhmische Dörfer”（私にはちんぷんかんぷんだ）といった変った俗語的イデオム表現や、“Nicht, daß ich wüßte”といった堅苦しい表現など予想外の答が多かった。最初の①の空白部に関しては次のような文のパターンになった。

- 1) * Gehört der Koffer (Sie)? [2人]
- 2) Gehört der Koffer (Ihnen)? [17人]
- 3) * Gehört der Koffer (ϕ)? [19人]
- 4) * Gehört der Koffer (eine Pistole)? [3人]
- 5) * Gehört der Koffer (im das Geld und Gewehr war)? [2人]
- 6) Gehört der Koffer (dir)? [1人]

この場合の正解は2)である（6)は文法的には正しいが、状況から不適）。ただし、3)に関しては、この文を無視して、新たに別の文を書いた学生がほとんどであった（たとえば、“Wem gehört der Koffer?”など）。他の表現は、全て文法的に誤り〔1), 4), 5)〕であるが、5)については関係代名詞の事項については呈示していないことも考慮する必要がある。ともかく、文法事項のチェックとしては、“gehören”の使い方を中心にし、後は冠詞の使い方、格、つづり字の誤りにとどめた。1)の後の2)の答は主に次のようなものである。

- 1) Nein, er gehört mir nicht. [5人]
- 2) Nein. [6人]
- 3) Nein, ich habe keinen Koffer. [1人]
- 4) Keine Ahnung. [2人] (Wem gehört der Koffer? に対して)
- 5) Nicht, daß ich wüßte. [4人]
- 6) Die Lüge! Ich habe keine Pistole. [1人]

このように状況に即した表現であるか否かは別として、比較的初歩の段階でも、質問一答の連関ある表現を十分考えることができると思われる。全てを紹介できないが、絵の中の種々な人物や物を使った表現が色々と得られ、絵のセリフを考える方法で、学習の動機づけが高まるとの確信を持った。その際、文法的誤りを隅々まで訂正するのは避けたが、ここでは会話の経過に

関連をつくりだすことが目標であったからである(学習の個別目標の明確化)。

〈寸劇の導入〉

授業で翻訳作業がパターン化すると、学生の一部は予め日本語訳をノートに書いておき、指名されるとただ訳を読むだけで肝心のドイツ語を見もしないといった事態に出会う。予習は否定すべきではないが、これではDaF授業はドイツ語習得の過程ではなくなる。日本語への過度の依存から離れるために試みたのが、会話 Dialog を寸劇で演技させる方法である。学生達を3人ずつ位のグループに分け、毎回2つのグループに簡単な会話のテキスト(Deutsch aktiv の中の会話)を与え、練習を行う。これを、他の学生には知らせずに、次の授業でそのグループに演技してもらう。演技者は日本語を使わずに、身ぶりや表情、小道具などで、自分の発話内容を観客としての他の学生に理解させるよう努力する。これを見る学生も日本語を使わないよう指示する。何度も繰り返すと、発音も聞きとれるようになり、日本語を媒介とせずに、状況・身ぶりから意味も分るようになる。ドイツ語が聞きとれるようになると、演技者の発話に続けて他の学生にも一斉に同じ発話を行わせてゆく。こうして、一番最後に、会話内容を簡単に演技を見た学生に日本語で説明させるが、その訳は確認の意味しか持たない。日本語は唯一のコミュニケーションの媒体ではなくなっており、翻訳の絶対的価値は失われる。教師の役割は劇の演出であるが、身ぶりなどは全て学生の自発性にまかせる。このようにして、学生達のドイツ語使用への積極的参加が実際に可能になった。とくに訳読では消極的な学生が、活発な演技をしたり、観客の側でも状況判断の鋭さを示したことが特徴的である。この方法は、授業内のコミュニケーションが虚構的な性格であることを逆手にとって、まさに虚構の寸劇として、行為し、見ることによってドイツ語のコミュニケーションに接近することを目標にしたものである。

以上は、ごくささやかな具体例の紹介であり、特別に新しいやり方ではない。が、指摘したかったのは、コミュニケーション的なDaF授業は大学1年前半の初歩の段階でも可能であり、会話能力の習得は何も難しい課題ではないということである。もちろん状況に即した適切な言語使用を教え、そのための状況をどう設定するかなどはまだまだ考察しなくてはならない問題である。けれどもまず必要なのは、種々の限定条件がある授業の場で、学習者がドイツ語でコミュニケーションできるような土台を教師が提供することだろう。日本の現状では、状況的言語授業が想起するような完全に近いコミュニケー

ション能力を性急に要求するのは無理かもしれない。言語使用のレベルでも native speaker に近づくことは理想的ではあるが、実際的な教授法の側からみれば、学習者の負担を増加する恐れもある。この点では、より実際の状況に近づき、複雑な言語使用の技能を要求する状況的言語授業と、きわめて人為的な状況であるが部分的な言語能力しか始めは要求しない教授法(2.3で最後に述べた3つの方法)は、コミュニケーション能力の習得の仕方に関して両極に位置する。それらの長所や欠点を具体的に吟味し、日本のDaF学習者にみあった教授法を作り出すことは今後の課題である。いずれにせよ、ある程度は、中間言語的なDaFの使用をも許容しつつ、最小限のレベルで状況に即し、コミュニケーションに支障がないような言語運用能力の獲得は日本の場合でも十分可能であると思われる。その際、何よりも大切なのは学習者自身の問題であり、「ドイツ語で自分の意図が表現でき、他人にも伝わる」という自信を彼らが持てるような状態を不断に作り出すように教師は配慮しなくてははいけない。

コミュニケーション能力の習得のための文法の説明の問題、翻訳を組み入れる際の方法の改善などの問題については、ここではふれることができなかった。基本的には、文法、翻訳を完全に無視することはできないが、必要最小限の文法に関する情報をテキストの例文に即して説明すること、文脈・場面から常にテキスト的意味を把握し逐字翻訳から離れさせることで、よりコミュニケーション的なレベルへの結合が可能になるだろう。

3. 文学教育

3. 1. 文学教育の歴史

すでに述べたように、文学教育と言語教育を同一視するのが一般的であり、それには長い歴史があった。日本においても国語教育では今だその区別をしていないことが確かめられた。古くはギリシャ・ローマにさかのぼるであろうが、文学教育、言語教育に重点をおいて論じたものはごく最近になってからである。ドイツでの歴史をたどってみると、各々の時代の文学方法論が直接教育に反映されていた。戦後の代表的な文学教育を上げてみると⁽¹⁾

- 1) 作品内在的解釈法による文学教育
- 2) ブレーマー・コレクティーフを中心とする「批判的読書」Kritisches Lesen
- 3) ヘルマン・ヘルマースを代表とする「民主的教授法」
- 4) 言語コミュニケーション理論、その他からの教授法へのアプローチ

であろう。文学教育を論ずる前にこれらを簡単に解説して、その問題点をおさえておこう。

3. 1. 1. 作品内在的解釈法による文学教育

この方法は、対象が作品内部のみに限られ、それを取り囲く社会的、歴史的背景は一切排除する。いわゆる「純粹に」作品を解釈し、評価しようとする。これはナチス時代の文学の政治への参与に対する反動から生れたものであった。Staigerなどの「解釈学の方法」の影響を受けているものである。これは広く小学校、高等学校、大学にまでおよび一つの伝統となった。根は違っているのだろうが、日本の小学校から大学まで、一つの絶対的解釈を見出すことが文学の当然の課題であるかのような現状と奇しくも一致する。入試制度のためか、答えとして一つの絶対的解釈を要求することを常としているし、教師も生徒もなんらそれを疑わない。

この方法の問題点は、社会の中で文学がどういう機能を果しているかを無視していることである。ナチの政治参加への反動から生れたとはいえ、やはり逃避にすぎない。社会における文学の機能の視点が(亡命作家は別として)なかったが故に迎合していったのである。もう一つ重要な問題点は、一つの絶対的解釈はあり得ないことである。3.2.2. で詳論するように、Text をめぐる作者、読者はそれぞれ自己のコミュニカートKK.(伝達されるもの)をText に組み込んで作品を書き(作者)、読み取る(読者)。しかも読者の違いや時代の違う読者に応じて、そのKK.は当然違ってくる。一つの詩についての解釈が研究者によって変って行くのは当然であって、それをより正しい解釈へと発展していくのだと錯覚してはならない。逆のいい方をすれば、解釈者のもつ時代的規範および条件が彼のKK.に反映しているに他ならない。(こういうと偉い先生から「我々は、幾代にも渡って積み重ねた先人達の研究を基に絶対的解釈を見出しているのもあって、知らぬ者はとやかく言うな」とお叱りをうけるかもしれない。しかしこれは文学コミュニケーションのVA 解釈行為の参加であって、その行為の分析ではない。先人の言はなんら実証的根拠にはならず、受容の歴史に参加しているにすぎないのである。)にもかかわらず、一定の解釈を生徒に強いている現状と、しかも教師の(参考書の)解釈独占の教育こそ反省しなければならない。

3. 1. 2. ブレーマー・コレクティブ Bremer Kollektiv の批判的読書。

1960年代 Bremen の他に、Lüneburg や Frankfurt など各地で起きた運動である。伝統的解釈法を反省し、文学作品を通して、社会批判とそれによる生徒の自己発展を目指す。「批判的読書」とは、読書を通じて社会批判を行い、

社会改革の可能性を探ることである。作品が生れた時代の現実が、作品中にどう反映し、どう歪められて反映しているか問われることになるし、作家の意図や時代に内在する矛盾を洞察することが求められる。作品の評価も、社会の現実とのかかわりを基準にして行われることになる。

問題点：「批判的読書」の方法は、たしかに文学授業の目的が、自己の発展と社会の発展にあると規定し、社会におけるその意義を明確にしたことと、解釈学派の「文学は社会から独立した存在」という一見もっともらしい芸術至上主義から文学授業を解放した点は評価されるが、一方的な文学観の押しつけであり、一つのイデオロギーに傾く危険性がある。これなら、文学テキストでなくとも批判的読書は行われるし（現に批判的読書派はテキスト種類にこだわらず Landeskunde のテキストでも可としている）、国語教育、Landeskunde 教育、文学教育の混同がある。なぜ文学テキストを使用するのか、文学とは何かという疑問に答えるものではない。

3. 1. 3. ヘルマン・ヘルマースの民主的教授法。この派に属すものは他に Ulrich Ammor (Duisburg) などがある。この派の目標は次の通りである。

- 1) あらゆる面の言語と文学教育をすべての生徒に機会均等に教える。つまり実用テキストと平行して文学テキストを教材とする。その際美的文学と実用文学を、機能、効果、構造的に区別し、美的文学テキストの優位性を学ぶ。
- 2) 文学を学ぶ教育が目的であって、文学による教育を目的とするものではない。
- 3) 国語教育の目的は標準語教育を主とする。
- 4) 落ちこぼれの生徒を作らない。

問題点：国語の基礎として標準語を教え、機会均等、落ちこぼれを出さない民主教育に異存はないが、標準語万能になる危険性がある。またあらゆる種類の言語テキストはそれなりの固有の機能をもつことを無視している。実用テキストより美的文学テキストが優れている、とするのは基準を固定し、ヘルマースの文学観を押しつけるものである。文学とは何かを問題にしない限り、それを言っはならないのである。

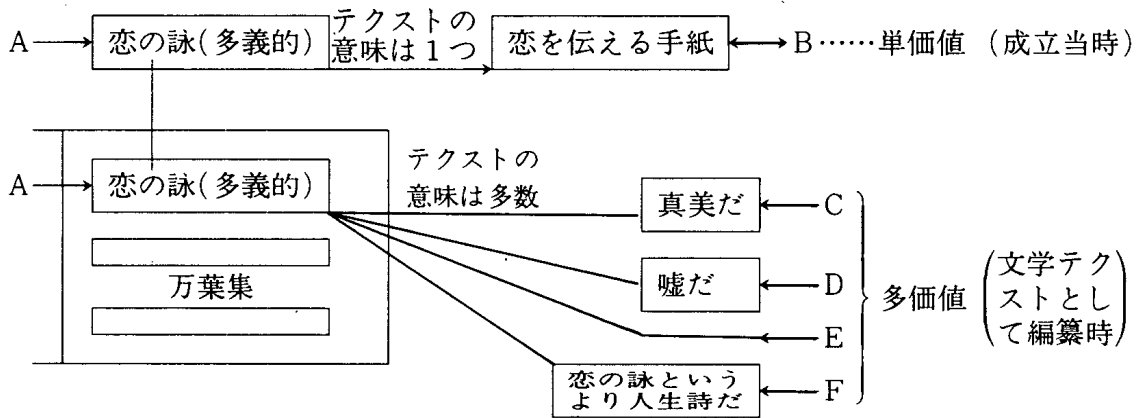
3. 1. 4. 言語コミュニケーション理論からの文学教育論へのアプローチ。さまざまな言語コミュニケーションの中での文学とは何かを明確にすることを文学授業の対象とする。上述の三つの行き方とは全く違う視点から文学を考察するものである。前の三者は、文学コミュニケーション参加行為としての文学観から文学授業を組み立てようとするから、それぞれの立場のイデオ

ロギーに頼らざるを得ない。従って、三者三様に片寄りがあった。つまり解釈が目的か、社会批判か、美的効果かのいずれかである。しかもいずれも文学とは何かを問題とせずに、である。文学コミュニケーション行為としては、それらは不可欠かもしれないが、テキスト理論からのアプローチは、まさにこの文学コミュニケーション行為そのものを文学授業の対象とする。そこにはいろんな新しい可能性を見出すことにもなるのである。前述の三方法論が文学行為にのみとどまるのは、文学教育と文学行為を混同しているからに他ならない。1章で述べたように、教育コミュニケーションは別の立場であることをまず確認しなければならない。文学教育は勿論文学理論を無視して成立するものではないし、文学理論との協同作業が必要であるが文学理論そのものではないのである。教育論は、心理学、哲学、社会学、その他の統合として成立するものであり、その中の文学教育はとりわけ文学理論との協力が必要だということなのである。文学理論については大瀧がすでに『Metapherと Empirische Theorie』（金沢大学文学部紀要文学科編1号）に触れたので、⁽²⁾ここで再論するつもりはないが、文学教育との協力のためにも、文学コミュニケーションの問題性をまず明らかにしておきたい。

3. 2. 文学コミュニケーションの問題性（経験的文学理論による）。

3. 2. 1. 再度図1の社会におけるコミュニケーション System を見ていただきたい。テキストが文学テキストであるか、その他のテキストであるか必ずしも初めから決定しているわけではない。大部分は社会の習慣に従って、文学テキストとして出版されるので、意識にのぼらないのだが、テキストが文学テキストとしてみなされるのは、文学・美的慣習と多価値慣習によって初めてである。その他のコミュニケーションテキストはそれに対立する事実関連慣習と単価値慣習による。これらの慣習は規範として働き、時代、社会層、国別によって異なる。文学規範は絶対的普遍妥当性をもつのでなく、常に変化するものである。万葉集を例にとってみよう。恋の詠といっても元は恋の手紙だったのである。手紙をやりとりする人達の間では、どんな多義性を含んだ詠でも恋を伝える点では単価値であり事実関連慣習が働いたはずである。どんな美しい詠でも偽りならば相手にそれなりの仕打を受けたらう。が、それが一旦、万葉集に編纂されて、（正確に言えば、文学という概念が日本に生れた時点で）初めて文学テキストとして受け取られたのである。ここでは、読み手によっていろんな解釈を許し、「美しい」、「真美だ」、「偽りだ」、果ては「恋の詩ではない」と受け取られても詠み手はなんらの仕打ちをうけることにはならない。（図13参照。）多価値慣習と文学・美的慣習が働くからである。

図13



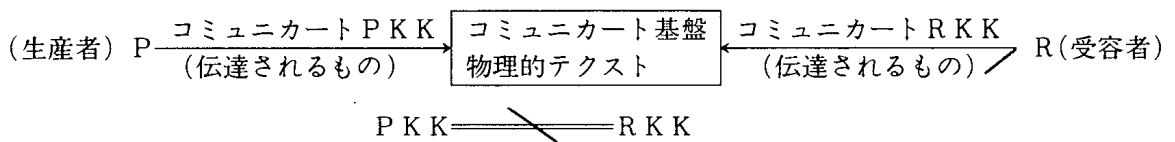
ちなみに「四畳半襖の下張り」が有罪の判決を受けたのは、裁判官に美的慣習の働く規範が他と違っていたからである。ヨーロッパなら、問題なく事実関連慣習は働かず、有罪とはならないだろう。またマルセル・ジュシャンが1914年、便器そのものを展覧会会場に飾って芸術作品としたのを思い出してみるとよい。美的規範はそこで180° 転換が迫られたのである。(規範の形成過程については3.2.3で述べる。)

文学規範、評価の基準などは時代によって変わるし、状況、社会層、文化の違いによって異なるものであって、絶対的普遍的なものではないことをここで確認しておきたいのである。文学教育においても、絶対的普遍性を評価の基準にしたり、不変の規範を設定することは重大な誤りであることを確認することでもあるからである。

3. 2. 2. また、たとえ評価の基準が同じでも、A→C.D.E.F. となる可能性もあるし、評価の基準そのものもC.D.E.F. の前提条件の相違により一定しないことが多い。その辺の事情をみよう。

図14をみていただきたい。人間がコミュニケーションする時、それが言語

図14



であれ、映像であれ、音響であれ、程度の差はあるが、P(生産者)の伝えようとするもの(コミュニカート)PKKが物理的テキストに組み込まれて⁽³⁾テキストの形を取るが、再びR(受容者)に伝達される時、受容者は伝えられるものRKKをテキストに組み込んで読み、見、聞きとる。(補説:生物学者Matrannaの認識論によれば、人間の脳には、他からの情報がそのまま入るのでは

なく、すでに貯えられている情報に、新情報が刺戟を与えて変化をきたし、それが新しい情報として組み込まれていくという。もし情報がそのまま伝わるならば、Guten Tag!と初めて聞いても、(状況コンテクストを抜にして、)その意味が解るはずである。そうではない。「今日は」に相当すると説明されて、A「Guten Tag」はB「今日は」に対応するという新情報を得ることになる)。従って完全なPKK=RKKはあり得ない。読者は作者の意図を汲み取ったつもりでも決して同一ではない。人間の認識レベルですらそうなのだから、行為の前提条件が違くと一層明確に相違が出ることになる。図2を再度みていただきたい。PとRの前提条件VS(教育、社会層、経済、時代その他の諸状況による知識の貯えおよび意図等)が異なればPKK=RKKではないし、受容者同士でもC.D.E.Fの前提条件が異なれば当然CKK.DKK.EKK.FKKに違いが生じ、四者四様の評価の基準と、解釈が生れてくるのは当然なのである。実用テキストに対しても事情は全く同じなのだが、美的テキストには(美的慣習が働いて)そのまま許されるのに対して、事実関連慣習が働いて共通の単一価値に調整されるのである。さもないと日常のコミュニケーションはうまくいかず、手痛い仕打ちを受けることになる。

前提条件が同じような(同国人、同時代同教育の)場合、同じようなRKKで、テキストを受け取ることがある。そこに1つの共通の規範ができる。(但しそれはその人々の間での規範にすぎないことは忘れてならない。)この規範の歴史は、文学の受容の歴史でもあるのだがその成立過程を次に述べることにする。これには、文学授業における規範の扱いに関して重要な問題が含まれているからである。

3. 2. 3. 図2の文学コミュニケーションSystem(以下文学一Systemと略す)の四行為核をもう一度みてほしい。P(生産者),V(媒介者),R(受容者),VA(加工者)であるが、特にVA行為には、翻訳、評論、映画化、解釈、研究等々が入ることに注意してほしい。つまりVAにはテキスト₁について、あるいはそれを基にして、テキスト₂を作成する行為がすべて入ることになる。

『翻訳コミュニケーション』(於:『日本における「翻訳」による外国文学受容の基礎的研究。』金沢大学文学部文学科1982)⁽⁴⁾ですでに述べたように、あるテキストをめぐる四つの行為核は独立して存在するものではない。意識しようとしまいと、相互作用しているものである。テキスト₁からテキスト₂まで、さらにはテキスト₂による次の新しいテキスト生産まで、何らかの影響を互いにもっているのである。作家は出版者、読者の期待を考慮する。自由独立独歩の作家とて、将来いつか現われる読者層を想定せざるを得ない。

出版者は、作家の名声、あるいは読者の期待を考慮する。経済的、投機的、政治的条件に左右される。読者は一番自由なはずなのだが、自分のそれまでの学校教育などの社会化の歴史ですでに組み込まれた規範に左右されたり、評論家や、選択制限の点では翻訳家に影響を受けるのである。VA行為者も同様の理由でそれまでの規範に左右されているのである。かような四行為核の相互作用の過程で規範は相乗的に形成されていく。それだけに規範の形成には、翻訳者、評論家、(研究者)の言は責任があるといわねばならない。『日本における「翻訳」による外国文学の受容の基礎的研究』の諸先生方の報告にある通り、明治以来外国文学の受容は日本文学に多大な影響をおよぼして来た。そして文学規範を作り上げ、高尚な文学、三文文学の評価の基準までできているのも事実である。(実証的研究で明らかにしなければならないが)それには、かつての翻訳者達の選択が大きい影響を及ぼしてきたのである。だが一考して、ジャンパウルや、ゴットヘルフなどの直接民衆とかかわり合う作品は、時代的社会的背景を無視しては翻訳できない故に選ばれなかったとしたらどうであろうか。またM. von Tabouilotなどの女流作家の作品は、女性故に(20Cまで)無視されてきた歴史があり、翻訳もそれを怠ったとしたらどうであろうか、労働者文学も最近になってようやく紹介され翻訳されるようになったことや、翻訳者の好み^ミが介在しているとすれば、これまでの受容の歴史とその規範形成はどんなものでであろうか。(私見になるが、ドイツ文学受容に関しては、研究者=翻訳者の興味と嗜好による片寄った紹介と普遍性の信仰が規範を形成してきたとしかいいようがない。)その翻訳者、研究者の問題を次に言及したい。

3. 2. 4. 文学—Systemの中、特にVA行為に的をしぼってみよう。VA行為に含まれるのは、すでに挙げたように、翻訳、批評、解釈、研究などであるが、ここでは意図的に研究を評論、解釈と区別する。いずれもVAとしての文学—System参加ではあるが、研究は科学(学問)コミュニケーションの文学科学に入るからである。その立場は、文学コミュニケーション全体を研究対象にするところにある。批評、評論は科学的視点を持ってよいし、持たなくてもよい。主観的に行為してもよいし、芸術的直観を必要とする。C.D.E.の各評論家毎に別々の主張があって当然であるし、さもないと健全な文学の発展はない。(ファシズムなどの一方的イデオロギーのVAを見るとよい。)それに対して研究と名の付くものは、答がいくつもあっては困る。方法が同じなら答が同じなのが科学(学問)の特徴である。テキストの言語学的分析、P.V.R.VA間の相互関係や、テキストとそれらの行為者間、あるいは

受容史なども実証的に研究可能である。例えば、ゲーテの「ヴェルテルの悩み」が時代によってどう違う「研究」(研究とはいえない)がなされてきたか、ないし受容されてきたか実証的に明確化することがそれである。それに対して、これまでの数多くの「研究」を、客観的根拠にするつもりで利用し、それに基づいて記述しても、実証的ではない。文学—Systemの参加であって受容史の流れに組み込まれているにすぎないのである。

VAの内、解釈を意識的に、評論から除いた。これには、「然徒草の解釈」とか Staiger, Kayser の主張する解釈法も入る。テキストのVA 行為者の主観的解説であって、批評、評論を含むものではない。含んでも構わないが、いずれも自己のための解説テキストを作る行為である。どんな立派な哲学的思想、洞察力、芸術的直観をもってしても解釈は解釈にすぎない。解釈は研究対象となるが、研究そのものではない。

テキストについての記述的研究には、van Dijk が行っているようなテキストのマクロ構造、スーパー構造の分析などがある⁵⁾。いずれもその基礎にあるのは、科学(学問)コミュニケーションのテキスト科学や言語学や心理学である。その点文学科学の分野では、やっと緒についたばかりの経験的文学科学の実証的方法がその任に耐えるものである。

以上の研究はすべて、文学コミュニケーション System すべてを対象とし、分析し、それを明らかにする。規範の片寄りを明らかにするのもそれなのである。これらは文学授業において、特に大学においては、重要な意味をもつ事になるのである。

3. 3. 文学教育

3. 3. 1. 教育の目的。一般的に教育の目的はなにか。各専門教育にはそれぞれ専門に特殊な目標はあるが、その根本には「生徒の自己の発展と、それに伴う社会の発展である」といえる。これは、これまでの語学/文学教育ゼミ、Siegen でのコロキウム⁶⁾の討論の結論である。これをはずした教育は、ファッション化なり、中央集権国家なり、階級差の大きい矛盾した社会を生むための教育となるであろう。社会と関係ないように見える専門分野においても、例えば物理教育などこの視点がないと、科学の暴走を許し、人間および自然破壊の核戦争に寄与することになる。

3. 3. 2. 文学教育も同様である。直接の目標は、生徒の文学的社會化 literarische Sozialisation であろうが、その最終目的は、自己の発展と、平等社会の発展である。では、そのための文学教育の特殊な特有の個別的課題は何か。Schmidt の "Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft Bd. 2

の中の「応用領域文学授業」⁽⁶⁾によれば、

- 1) 文学コミュニケーション System 参加の能力をつけること。
- 2) 文学コミュニケーション System を分析する能力をつけること。

に大別できる。但しこれは両方とも常に関連していることを忘れてはならない。

1)の文学—System 参加の能力とは、P(生産者), V(媒介者), R(受容者), VA(加工者)の各行為を学習者自ら体験し、文学に親しみ、文学を通じて kognitiv (認識)能力, hedonistisch (享受)能力, moral(倫理的思考) 能力をつけることによって社会の一員としての自己を確立していくことである。

2)の文学—System 分析能力とは、科学的認識 (kognitiv) 能力と、文学の社会的機能, 意義を考察する (moral) 能力をつけることである。四行為者核のそれぞれの前提条件, Strategie, 相互行為の関係などの実証的分析, 規範の成立過程の分析に必要な ko-operativ な, solidarisch な作業と平等な民主的討論をする能力も身につけることになる。

さて、これらの文学特有の個別的課題が確定されると、それぞれの課題に応じて、実にいろいろな可能性がでてくることになる。次にこれを詳論する。その際、日本の現状も考慮するが、まずあらゆる（とはいっても実際にはほんの一部しか挙げないが）理想的ともいえる可能性を明らかにし、その後で日本の現状にあった授業の可能性を述べることにする。

3. 3. 3. 文学—System の参加の能力。

これは四つの行為核 P, V, R, VA を1)それぞれの行為を授業で一つ一つ参加してみる。2)四行為核の相互行為として参加してみる。1)と2)はどちらに重点がおかれるかの違いであって、四行為に孤立して参加しても意味はない。具体的にそのほんの一端を挙げてみよう。

1)四行為への参加

P 生産行為。簡単にいって、詩を作り、小説を書くなどの行為である。国語教育にみられる通り、小学校では活発であるが、中学校では次第に行われなくなり、高校では消えてしまっている。高校、大学における授業でもそれを止めてしまう理由はない。それまでの文学—System 参加により、小、中学校とは違った創作の迫り方があるはずである。創造力は kognitiv, hedonistisch, moral の能力全てを総合したものなのである。高学年での P 行為を工夫することが是非とも必要である。(絵画、音楽ともに創作活動のための大学があるのに、どうして文学にはないのか。創作も文学科学もない文学部とはなんなのか。)

V 媒介行為。これまで日本の授業では殆んど顧みられなかった行為である。

だが文学—System を分析する時のためにも、この行為が極めて重要なことを知らなければならない。自主文学新聞を発行するなり、かなり实际的参加の機会はある。朗読会、ラジオ放送、演劇などもこれに入るのである。自作の物語、詩などの朗読がどれほど友人、観客をひきつけるか試みしてみるのもよい。

R. 受容行為。文学授業で、この行為だけが大部分を占めている現状をみるならば、改めていう必要はない。むしろR行為は学校、大学の授業でなくても、車中であるいは家で、気楽に自由にできる行為である。これだけを敢て行う文学授業はなんなのかと問いたい。授業での受容行為に伴う解釈は、3.2.2. で詳論したように、絶対的解釈はないのだから、教師の固まった解釈、固まった規範を押しつけないよう注意しなければならない。

VA加工行為。翻訳、批評、評論、ドラマ化、シナリオ化、解釈（説）、研究のいずれも現実に行えるものであり、現在の授業でもR行為に次いでかなりの部分を占めている。小、中高校についてはいうことはない。ただ上記のいろいろな可能性を試みってみることである。大学における授業では、研究が最も重要なはずなのだが、3.2.4. で詳しく述べたような科学的（学問的）研究がなされているかということ、はなはだ疑問である。empirie による実証的研究にもっと習熟する必要があるのである。

2) 相互行為としての参加。これらのP, V, R, VAは、孤立しているのではなく、実際には、相互行為をしている。各行為者の、慣習、期待、きまりなどいろいろな前提条件を明らかにすることにより、各行為者のStrategieも自ら見い出すことができる。従って、P, V, R, VAそれぞれに参加しても常に、Strategieを知り、学んで初めて、kognitiv, moral, hedonistisch な能力を伸ばすことができるのである。

ここで特に、外国文学授業における、文学—System 参加能力について、注意すべきことをまとめて述べる。Pについては、外国語をある程度マスターしていることが前提とならざるを得ないが、習得レベルの状況に応じて自から創作してみるのも不可能ではない。むしろ、創作を通して外国語文学表現能力をつけることすらできるのである。（但し、すでに1章、2章で述べたように、外国語教育に利用するとしても、文学コミュニケーション参加の意識と、さらにはその言語の一回性の自覚を必要とすることはいうまでもない。）Vについても、例えば、朗読とか、ドラマの上演とか、外国文学でも国文学でも同様に可能である（外国語授業での利用については、2.3.5を参照）。但し、聴衆、観衆はせばめられることは事実であるが、解説をつけるなり、工夫が必要と

なる。Rの行為は、大ていの外国文学授業で行われ、むしろこれしか行わない授業が問題なのだ。外国語文学を読む時、外国語の力をつけるのが目的なのか（ならば1章、2章で述べたように、文学作品でなくてよいし、ない方がよい。表現が一回性であること、言語によっては、文学表現語と日常言語の違う場合が多いし、時代が戦前の作品ならば、すでに古い表現が多いことなどが挙げられる）、文学を読む目的なのか、明確でないことが多い。後者ならば、R行為にとどまらず、他の行為にも（大学ならば特にVAの研究を欠かさない）参加し、かつそれらの行為間の相関関係も扱わねばならない（次の3.3.4.参照）。VA行為は外国語文学授業ではいずれも可能であることはいうまでもない。

3. 3. 4. 文学コミュニケーション System の分析能力。

これは文学授業にもっとも重要な事柄であるにもかかわらず、小、中、高校はもとより、大学においてすら等閑視されている。文学とは何か、文学の機能は何かなど文学そのものの本質を問う事柄であるにもかかわらず、それは社会学だと決めつけてしまう風潮さえある。文学—Systemの分析は、科学的認識能力をつけることでもあり、小、中、高校での文学授業ではそれを習得することが目標となろうが、大学においては、文学研究そのものの問題であって、特に文学を専攻する学生はこれを抜きにしては過されない。

文学—Systemの分析能力を習得するための授業は、従来の文学授業にない、無限の可能性を生むことになる。それには次の五つのレベルで考えられるだろう。

- a) 文学—System の構造を分析する
- b) 文学—System の機能を分析する
- c) 文学テキスト（ジャンル別も可）と他のテキストとの比較において、その（構造）機能を分析する
- d) a), b), c), の分析を共時的に、一時代の各国別、社会層別 etc に行う、
- e) a), b), c), d) の分析を通時的に、時代的変換として行う。

a)~b)の扱える個別テーマは無限であって、可能性を全て挙げることは不可能である。従って、ここでは少しの例を挙げるにとどめる。文学—Systemの分析は、小学校では無理との意見が当然であるであろうが、その年代に応じて、テーマを選べばよいのであり、重要なことは、それを意識させることである。

a)の例。まず、文学—Systemは社会の中のどのコミュニケーションに属するか、ということから、それにはP, V, R, VAの行為核があることの認識、さら

にはそれらの相互間の関係を認識する。P, V, R, VAにはどんな人々、制度があるか検討してみる。たとえばVには出版社だけでなく、図書館、劇場、学校などである。そしてP, V, R, VAがどういう役割を果たしているか認識する。そしてその相関関係を調べる。どんなテキストが読者に好まれるか、そして出版されているか、逆にどんな本が出版されても読者があまりないか調べる。それによってどんなテキストが増えていくか調べる。どんな外国書が紹介され、どんなテキストは紹介されないか、その結果どんなテキストが増えていったかなどを調べる。またどんなテキストが学校で取り上げられ、どんなテキストが取上げられないか調べ、その理由はどこにあるかなども検討してみる。(そこでは規範も問題になってくるだろう。)さらには、P, V, R, VAの時代的、または個人的前提条件を調べる。その相関関係も検討する、などなどである。いずれも実証的に明確にする作業を訓練し、習得する必要がある。求められるのは科学的認識能力である。

b)の例。a)と同じく、文学—Systemの社会における位置を確認し、どういうテキストが社会で文学テキストとして通用しているか調べる。これは文学規範の調査でもある。それらの文学テキストが、社会でどういう機能を果たしているか調べる。それにはどんなテキストが、娯楽に、人生案内に、知識的欲求、etcに役立つか調べる(=c)。又それには他のコミュニケーションテキストとどういう機能の違いがあるか比較する(=d)。

c)の例。文学テキストの違いにより又はb)d)と同じく他のテキストとの違いによりどういう機能を果たしているか調べる。それには、テキストの違いによりどんな風に受容されるか、役に立っているか(=b)を調べることになる。それにはどういう評価基準で受けとられるかも問題となる。

d)の例。a, b, c)を各国別に比較してみる。また社会層別、地域別に比較してみる。国別による規範の違い、職業別による評価基準の違いなどが実証的に明確にする。

e)の例。a)~d)を歴史的変換として考察する。そこでは規範の変化、評価基準の変化、受容の歴史的変化など明らかにすることができる。

これらa)~e)はすでに気づいている通りいろんな組み合わせによって行われる。個別テーマに応じていくつも組み合わせられることになる。いずれにしても、文学—System参加のみでは科学的認識ができないことを確認できるであろう。

ここで、文学—System分析に関して特に外国文学授業に、注意すべきことを述べておきたい。a)国文学以上に、V, VAの出版者、翻訳者の果す役割と

影響が大きいことを認識するだろうし、b)外国文学が日本の社会にもっている機能、とくにいろいろな文化に与えた影響など広い分野で考察対象となる。c)の考察を通して、どんな外国文学が紹介され、受け入れられたか、それによる規範の成立と共に、その受け入れ傾向が強まっていったか a) および e) と共に明確にされねばならない。d)外国文学と日本文学の比較はいうまでもないが、受容する社会層（職業別）を明確にすることによりc)の問題、つまり規範の偏向が明確にされるかもしれない。それはe)によって、明治以来の外国文学受容の偏向と、その原因、それによる規範の形成が明らかとなるであろう。

3. 4. さて実際の授業においては、現実の日本の状況と、小、中、高校、大学の年代に応じて個別に組み立てなければならないが、これまで記述してきたことを念頭においてまず各自の自由な組み立てにまかせられることになる。その際、ただ二三重要なことを述べておきたい。文学授業は、文学—System 参加と文学—System 分析の二つの能力を習得することにあるが、最終目的は個人の発展と（平等）社会の発展である。規範の一方的押しつけでは発展しない、あくまでco-operativなdemokratischなそしてsolidarischな授業形態でなければならない。それによって、社会における文学機能、役割を検討し、討論を通じて規範を見出し、いかねば自己発展はない。社会における文学—Systemの位置の説明と、文学—Systemの説明の必要はあろうが、教師はあくまで討論の梶取りであって、独裁者であってはならない。以上は第2章の言語教育ととも同じことである。

紙面の都合で、可能性を述べるに留り、具体的授業計画例を言及することはできないが、(他の機会に廻すことにする)、要は文学—Systemの参加にのみ終始せず、文学—System分析が絶対欠かせず、小、中、高校、大学の各段階に応じて易しいテーマから難解なテーマと移行することである。そして授業運営においては教師指向型でなく、学習者指向であるべきであることを銘記しなければならない。

以上言語教育（特に外国語教育）と文学教育について述べたが、外国語授業に文学テキストを使用する時、単に言語を習得するためならば、それが特殊言語機能（詩的機能）をもつテキストであることを念頭に置かねばならないし、文学について語る場合は文学教育の諸問題を扱わないでは済まされなはずなのである。ともかく従来の「語学」教育、文学教育の目的および實際を根本的に問い直すべきではないかと思われる。

((1章の注))

- (1) 従来の語学の概念には言語学と言語教育の二つが含まれると思われる。したがって我々は両者をわける意味で語学を使わない。「語学」は従来の概念をさす。言葉を教えるのは言語教育であることに注意されたい。
- (2) 200年前のゲーテ時代は、我が国の明治初期と同じく現代語ができ始めた頃であり、作品は勿論文語しかもゲーテ独特の概念は現代日常語と非常にかげ離れている。
- (3) 関西を中心にした「Praxis」の集団、東北大学ドイツ語教育改善プロジェクト・チーム、岩手大の言語ゼミナールにおける「語学教育」などが挙げられる。
- (4) 10年、あるいは20年前の教育を振り返ってみるとよい。ドイツ語そのものを教えたり、学ぶことは、ドイツ語について、あるいは文学について教え、学ぶことより低級とみなされ、さげすまされたことを覚えている人も多いだろう。語学教育法研究を研究とみなさぬ人もまれではなかった。
- (5) Schmidt:1980 Bd.1, S. 40に基づく。
- (6) Schmidt:1979 S.16.
- (7) Schmidt によれば解釈は研究の部に入らぬどころかVAにも入れていない。それについては第3章参照
- (8) 大瀧『Metaphorik と Empirische Theorie』S.10 参照
- (9) 楠根重和、友田舜二、1979年調査

((2章の注))

- (1) J. V. ネウストプニー『外国人とのコミュニケーション』PP.122—123
- (2) S. Jäger: Der desolate Zustand der Sprachdidaktik als Ausdruck des desolaten Zustands der Sprachwissenschaften, und was man dagegen tun kann. In: Linguistische Berichte 82, 1982, S. 3—20 参照
- (3) W. N. Mair: Der Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht: eine sozialgeschichtliche Skizze. In: Fremdsprachenunterricht wozu? 1981, S. 11—71 参照
- (4) 上掲書 S.66
- (5) 上掲書 S.66
- (6) Searle によれば、礼儀作法の規則は予め独立して行為の既存の形式を規則する regulative rules であり、たえず行為の新しい形式を創造するものは constitutive rules であり、発話行為の規則は後者に属する。J. R. Searle: Speech Acts, 1969, pp. 33—42 参照。
- (7) G. Henrici: Didaktik und Sprechhandlungstheorie. In: Sprechen-Handeln-Interaktion, 1978, S. 244—247 参照
- (8) 上掲書 S.257 参照
- (9) 学校や大学での授業コミュニケーションの経験的分析の方法については次の書物で詳しく取り扱われている。K. Ehlich/J. Rehbein(Hrsg.): Kommunikation in Schule und

Hochschule, 1983.

- (10) 本章2.3.5.を参照
- (11) Deutsch aktiv (Sprechübungen, Begleitheft), 1981, S. 11.
- (12) W. Meßmann/G. Scheibner-Herzig: kognitives und audiolinguales Lernen im dritten Englisch-Unterrichtsjahr einer Realschule, untersucht am Beispiel d s Relativsatzes. In: Linguistische Berichte 83, 1983, S. 115—121 参照
- (13) A. Knapp-Potthoff: Fremdsprachliche Aufgaben, 1979, S. 10
- (14) 上掲書 S. 17—24 参照
- (15) Deutsch als Fremdsprache IA, Grundkurs, 1978, S. 98
- (16) A. Palmer: Teaching communication. In: Language Learning 20, p 57の中の会話を筆者が若干変えてドイツ語にした。
- (17) H. Henne/H. Rehbock: Einführung in die Gesprächsanalyse, 1979, S. 32—36 参照
- (18) 以下の三つの方法の内容に関して, Konstanz 大学のG. Wienold 教授が1983年夏に北海道のLinguisten-Seminar で発表した講演の資料に負うところが大きい。
- (19) 命令文以外の文形式, イディオムの表現などはずっと後で導入される。
- (20) 文法用語の吟味, 教授法的な文法事項の呈示の問題については, R. Schmidt: Grammatik für den Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache, 1982, S. 166—189 を参照
- (21) 羽島博愛・松畑熙一著『学習者中心の英語教育』1980年, PP. 40—42参照
- (22) 注1と同書PP. 146—151 参照
- (23) M. Hildebrand-Nilshon: Sprachpsychologische Aspekte von Handlungsprozessen im Unterricht (注9と同書に所収。PP. 513参照)
- (24) Deutsch aktiv, ein Lehrwerk für Erwachsene, 1979 日本でも教科書として同じものが三修社から出ている。
- (25) 上掲書, 三修社版P. 70
- (26) 同P. 45

((3章の注))

- (1) 第2回吉野ゼミの報告による。
- (2) 大瀧「Metaphorik und Empirische Theorie S.7—17
- (3) 例えば“Wie geht's Ihnen”とPがいったとしてもRがドイツ語を知らなければ単なる音のひびきでしかない。Pの意味内容PKKは直接伝わらないのである。日本語同志の会話でも伝達過程は同じなのだがコードが同じで意識されないだけである。
- (4) 特に S. 23—25.
- (5) Van Dijk Textwissenschaft S. 128—160.
- (6) Schmidt: 1982. 第5章

文 献 (1 章 と 3 章)

- S. Schmidt : Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Bd. 1. Vieweg 1980.
 " : Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Bd. 2. —Zur Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Fragestellungen in einer Empirischen Theorie der Literatur. Vieweg Vlg. 1982.
- H. Matrana : Erkennen—Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Vieweg Vlg, Braunschweig 1982.
- T. A. van Dijk : Textwissenschaft. Deutscher Taschenbuch Vlg, München, 1980.
- Hintzenberg / Schmidt / Zobel : Zum Literaturbegriff in der Bundesrepublik Deutschland. Vieweg Vlg 1980.
- J. Kreft : Grundprobleme der Literaturdidaktik. UTB. 714. Quelle & Meyer, Heidelberg 1977.
- E. W. B. Hess - Lüttich : Literatur und Konversation. In : Sprachsoziologie und Pragmatik in der Literaturwissenschaft. Wiesbaden 1980.
- Bremer Kollektiv : Kritisches Lesen—Einführung ins Germanistik. Diensterweg Vlg, Frankfurt 1973.
- H. Helmers : Lyrischer Humor. Stuttgart 1971.
- K. Stocker : Praxis der Arbeit mit Texten, Auer Vlg 1977.
- J. Wermke : Ästhetische Erziehung in Deutschunterricht. Verlag F. Kamp, Bochum 1981.
- P. Fischbach : Zehn Jahre Werkkreis Literatur der Arbeitswelt.—Dokumente, Analysen, Hintergründe. Fischer T. Vlg, 1979.
- M. Wagner : Die Frau in der Gesellschaft Lebensgeschichten—M. F. Anneke, Fischer T. Vlg, 1980.
- 大瀧 : 『Metaphorik と Empirische Theorie』於 : 金沢大学文学部論集文学科篇第1号 1980.
 同 : 『翻訳コミュニケーションについて』 於:『日本における「翻訳」による外国文学受容の基礎的研究』 金沢大学文学部文学科1982.

文 献 (2 章)

- K. Ehlich/J. Rehbein (Hrsg.) : Kommunikation in Schule und Hochschule, Tübingen, Günter Narr, 1983.
- R. Ehnert (Hrsg.) : Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1982.
- A. Knapp-Potthoff : Fremdsprachliche Aufgaben, Tübingen, Günter Narr, 1979.
- W. N. Mair/H. Meter : Fremdsprachenunterricht—wozu? Tübingen, Gunter Narr, 1981.

- H. Henne/H. Rehbock : Einführung in die Gesprächsanalyse, Berlin, de Gruyter, 1979.
- R. Meyer-Hermann (Hrsg.) : Sprechen-Handeln-Interaktion, Tübingen, Niemeyer, 1978.
- J. R. Searle : Speech Acts, Cambridge University Press, 1969.
- A. Palmer : Teaching Communication. In : Language Learning 20, S. 55—68, 1970.
- D. Wunderlich : Unterrichten als Dialog : In : Textlinguistik, hrsg. von W. Dressler, Darmstadt, 1978.
- Linguistische Berichte 82, Wiesbaden, 1982.
- Linguistische Berichte 83, Wiesbaden, 1983.
- Deutsch als Fremdsprache IA. Von Korbinian Braun u. a. Stuttgart, Klett. 1978.
- Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene I. Von G. Neuner u. a. München, Langenscheidt, 1979 (同, 三修社, 1981)
- J. V. ネウストプニー 『外国人とのコミュニケーション』 岩波新書, 1982年.
- 羽島博愛, 松畑熙一 『学習者中心の英語教育』 大修館書店, 1980年.