

輸入ドイツ語教科書使用上の諸問題

猪 股 正 廣

1

日本国内で毎年新たに出版されるドイツ語教科書は相変わらず相当数に上るが、近年各大学でカリキュラム改編が進行し、教室での多様な要請に応じる必要が高まるにつれ、主としてドイツで出版された輸入ドイツ語教科書を使用する機会も少なくないように思われる。1991年に大学生協書籍部が発行した1992年度版洋書テキスト採用カタログによれば、既に日本の大学で採用されたことのある教科書として、《Alles Gute!》、《Deutsch aktiv Neu》、《Deutsch 2000》、《Deutsch Sprachlehre für Ausländer》、《Lernziel Deutsch》、《Themen》、《Stufen》、《Sprachbrücke》、《Sprachkurs Deutsch Neufassung》などが紹介されている。

また輸入教科書を日本のドイツ語授業環境に合わせて抜粋したり、あるいは再編集した日本版は、私の知る範囲でも、《Deutsch aktiv》、《Lernziel Deutsch》、《Themen》、《Sprachkurs Deutsch》、《Grundkurs Deutsch》のそれぞれ第1分冊乃至第2分冊が、国内の教科書出版会社から発行されている。実に、少なくとも五種類もの再編集「日本版」教科書が存在するわけで、それはこれらの教科書がこの国においても一定の評価あるいは関心を得ていることと同時に、オ

リジナルをそのままでは使いにくいこの国のドイツ語教育事情の特殊性とを物語っていると思われる。

これらのドイツで出版されている、やや年長者向け教科書の特徴を端的に言えば、それはそのまま私達日本人がいわゆるドイツ製品一般に対していただいているイメージに当てはまるだろう。即ち、分厚く、重いのである。日本国内のものに比べて、本体の頁数が多いばかりでなく、別冊の練習帳や単語帳や教授用資料もきわめて充実しており、いずれもずしりと重い。しかもそれぞれが初級から中級へと段階的に発展する数分冊のシリーズから成っている。この分量では全体の制作規模が大きくなって、新企画の実現あるいは旧版の全面改訂などの動きは当然鈍くなるだろうと推測されるが、あにはからんや現在ドイツ語教科書の分野は Waldemar Pfeiffer によれば⁽¹⁾、東西を問わずどこでも「ブーム」なのだそうである。

確かに、《Deutsch aktiv Neu》、《Themen neu》、《Sprachkurs Deutsch Neufassung》など定評ある教科書の大幅な改訂版がこのところ、といってももう十年も前から、相次いで再刊されており、また《Sprachbrücke》や《Die Suche》のような個性的な新教科書も発刊されるに至っている。この動向に注目し、いくつかの代表的と思われる教科書の特徴とその教科書を授業で使用する場合の問題点とを概観するのが、本稿の意図である。ただし事柄の性質上、扱う対象は論者の経験の範囲にとどまり、特徴あるいは問題点といってもそれらは論者の意識に上った限りでの主観的判断であることをお断りしておきたい。これらの輸入教科書は、時代とともに変遷する外国語教育の考え方の基本的な部分をきわめて率直且つ明確に反映していると思われるので、それらの教科書と教授用資料とを比較検討しながら、ときおりは日本のドイツ語教育の現場に立ち戻ってドイツ語の授業にかかわる諸問題をあちらこちら考察しようというのが、論者の当面の目論見なのである。よってまた、ここで「代表的」教科書

といているのもあくまで論者がその基本理念に接して勝手にそう考えているまでのことであるが、改訂版の《Deutsch aktiv Neu 1A》と《Themen neu 1》,そして新教科書の《Sprachbrücke 1》と《Die Suche 1》を主として扱う。その取り上げ方も関心の赴くままであって、一定していないから、ある時は短かすぎ、ある時は長すぎると思われるであろう。特に、ここ二三年論者が教室で使用している《Die Suche 1》の比重が大きくなりすぎ、しかも、その実践的批判的注釈に傾きがちであるかもしれない。しかし、それは致し方ない。なにしろ、この一文は教科書と教授法と授業に関する自身の考えを整理するための覚えでもあるだから。

2

本題にはいる前に、もうひとつ。現在出版されている教科書の背景を知るために少しばかり外国語教授法史を振り返っておこう。外国語教授法と教科書の発展史は、便宜上おおまかに、文法翻訳法、audiolinguale/audiovisuelle Methode 及び kommunikative Methode の3世代に区分して説明されることが多い。主として Gert Henrici の著書によりながら⁽²⁾、以下簡単にその特徴を記す。

文法翻訳法は、ラテン語文法を規範として各種の外国語の授業に適用されてきた伝統的な方法であり、単語の意味や文法を重視する。言語に関する基礎知識を規則や形態の体系として把握し、加えて語彙を習得すれば、外国語の文を正しく理解し、組み立てることができるとされ、主として外国語の訳読を、また基礎知識を確認するために母国語から外国語への翻訳練習を行う。

しかし、外国語を習得するためにこの方法が有効ではないという批判は、既に1800年代後半に現れ、その代替案として direkte Methode や Naturmethode が実践された。とりわけ François Gouin (1831-1895) は彼の名を冠した独自

の方法を提唱し、一種のパターンドリルの先駆者でもあった。audiolinguale Methode は別名 Army Method あるいは Pattern Method あるいは Oral Approach ともいわれ、20世紀の最大の潮流となった構造言語学の影響下にあった。練習方法は行動主義心理学の刺激—反応説や模倣学習理論に基づき、文法翻訳法の如く言語についての知識ではなく、口語表現等の実践的能力、いわば手続き的知識を集中的に習得させようとする。また、audiovisuelle Methode も audiolinguale Methode と同様の原則に立ち、読む、書く能力よりもむしろ聞く、話す能力を重視し、特にスライドなどの視覚教材を基本的な構文の意味理解に利用する方法である。これらの方法は、LL 教材に見られるように、大きな成果をもたらしたが、一方で単調なドリルによる積み重ねが必ずしも実際のコミュニケーションには役立つという短所も次第に明らかになってきた。練習が単調で退屈な上に、実際のコミュニケーション場面への Transfer が困難とあって、敬遠されたのである。

こうした批判に答える形で、発話行為等の語用論の急激な展開を理論的背景として登場したのが kommunikative Methode である。言語の構造や文法規則ではなく、具体的なコミュニケーション場面での役割や機能あるいは意図を重視して外国語を教育しようとする傾向は1970年代から顕著になっていた。こうした考え方は授業形態にも反映され、教師对学生の関係も一種のコミュニケーションの場として位置づけられ、パートナー学習や小グループでの作業も多くなり、扱うテキストも音声台本、テレビフィルム、広告、機器の使用説明書、列車やバスの時刻表など多岐にわたるようになった。それらを媒介としてテキストを書いたり、話したりする練習をもコミュニケーションとして行うのである。

語用論と並んでもうひとつ近年の外国語教授法に決定的な影響を与えた潮流に認知心理学 (kognitive Psychologie) があり、その成果を援用した教授法を

kognitive Methode と称することがある。これは多くの教科書や教師用資料で、たとえば文法規則などを分析的、帰納的に発見させたり、テキスト理解のストラテジーとして短・長期記憶やスキーマの理論を意識的に利用したりする方法などに取り入れられている。

その他、bilinguale Methode とか Immersion とか Suggestopädie とか、あるいは異文化アプローチなどが近年まさに百家争鳴のごとく提案され、実践されているが、これら個々の外国語教授法については、ここで取り上げる教科書に直接関連しない限り、本稿では触れることもないであろう。今や postkommunikativ の時代と言われるが、その語が皮肉にも表示しているように、未だこの大きな遺産は克服されず、現代の外国語教授法はいずれもその発展形態にとどまっているとも見られる以上、kommunikative Methode まだが大きな一区切りと、ひとまずここではそう考えることにする。

3

以上の主要な教授法は、出現時期の古いものも新しいものもそれぞれ目的に応じて発展してきたことはいうまでもなく、実際にはいくつかが統合されているものの、現在でも教科書の特徴を示すキー概念として使うことができる。たとえば、《Deutsch 2000》(1972) の練習部分は audiolinguale Methode のパターンドリルを思わせるし、またテキスト、文法、練習という順序での各課毎の構成と文型練習中心のドリルとは《Lernziel Deutsch》(1983) でも踏襲されている。

他方、《Deutsch aktiv》(1979) と《Sprachkurs Deutsch》(1981) と《Themen》(1983) は、いずれもそれぞれの仕方で kommunikative Methode を色濃く反映していると考えられる。ところが、一概に Methode と言っても、これをメートル法の如くあらゆる対象に共通尺度として適用できるわけではない。その故

か、あるいは登頂ルートの多様性を前提としてか、近年では Methode の語に代わって、アプローチ、ドイツ語では Ansatz を用いるようになってきている。理論的厳密さよりも人間の経験的要素を重視しようとする傾向であろうか。一例をあげれば、異文化アプローチ (interkultureller Ansatz) を代表するドイツ語教科書とされている《Sprachbrücke》(1987) は、その教授用手引で外国語教育の現状を方法論疲労 (Methodenmüdigkeit) と批判し、受講者個人の人々の学習プロセスに応じた多様な方法論 (Methodenvielfalt) を採るべきことを論じている。

従って当然ながら、コミュニケーションな方法を特色とする上記の三教科書にしても、その理論の核心部分でさえ現実への適用となると一様ではありえない。ほぼ共通の教育目標があってもその手段となる基本テキストがどれだけ異なるかということを示すためにも、それぞれの教科書が冒頭の第1課で導入しようとしている発話行為と発話意図のリストを次に見ておこう⁽³⁾。

《Deutsch aktiv》

begrüßen (挨拶する)

Namen erfragen und nennen (名前を尋ねる、名乗る)

Herkunft erfragen und nennen (出身地を尋ねる、言う)

vorstellen (紹介する)

einladen (一杯おごる)

Zahlen und Nummern nennen (数える)

《Sprachkurs Deutsch》

trinken (飲む)

bitten, danken (頼む、感謝する)

grüßen (挨拶する)

bestellen (注文する)

《Themen》

jemanden grüßen und darauf reagieren (挨拶する, それに答える)

sich oder jemanden vorstellen (自分あるいは他人を紹介する)

Gespräch sichern durch Rückfrage, Bitte um Wiederholung, Buchstabieren
(聞きなおして確認する, もう一度言ってもらう, 語のつづりを言う)

nach dem Befinden fragen und darauf reagieren (健康を尋ねる, それに答える)

sich verabschieden (別れの挨拶をする)

jemanden identifizieren (当人がどうかを尋ねる)

Telefonnummern/Herkunftsort erfragen (電話番号, 出身地を尋ねる)

いずれにも共通しているのは「挨拶する」ぐらいなもので、あとの発話行為はまちまちであるが、これは当然であろう。なぜなら、教科書の構成要素として発話行為の占める比重そのものがこの三教科書においてそれぞれ異なっているからである。即ち、《Deutsch aktiv》では発話行為が教科書の中心概念であるが、《Sprachkurs Deutsch》では文法事項が教科書のより大きな構成原理であると言っているし、また《Themen》でもやはり発話意図が重視されているものの、実際に各課を構成しているのはその標題の示す如く「出会い」、「住居」、「食事」、「労働と余暇」などの基本的な生活領域の諸テーマである。

そもそもコミュニケーションを主眼とする外国語教科書が挨拶を含むテキストで始まるのは珍しくはないが、シリーズを成す教科書の第1分冊第1課がどんな場面から成り、またそこでどんな発話行為の練習が行われるかは、全体の

中で位置づけられるべきであり、部分的に取り出して比較するのはあまり公正ではないかもしれない。それを承知で、こうした引用を行ったのは、それでもやはりここから初級段階で習得すべき発話行為について、かなり類似の認識があることが読み取れるのではないかと考えたからでもある。試みに、ここに挙げた発話行為の項目を混ぜ合わせて、任意に再配分して提示されても私達にはさほど奇異な教科書とは感じられないであろう。

しかし、たとえ基本理念を共有する基盤があるにせよ、全体の内容の統一性を保ちながら各課の文法や語彙の進捗についても配慮しなければならないというのは、非常に困難な作業であって、僅かでもバランスを失うとすぐに教室から反応が返ってくる。従って、教科書作成の構想段階においても細心の配慮が払われているはずであるが、計画と現実とは完全に一致するものではなく、教科書制作者は発行後必ず現場の声を参考にした改訂版を検討せざるを得なくなる。これはどんなに人気のある良質な教科書でもそうであって、手直しによって制作者は当初の計画を時代に合わせて適切に実現できるのだとも考えられるから、むしろ改訂されることは良質な教科書であることの証明であると言うべきかもしれない。

そしてまた、大幅な改訂は私達によりよい教科書を提供してくれるばかりでなく、教授法の手がかりをもたらししてくれる。改訂箇所とその理由を知ることによって、何が実際に困難な問題なのかが理解できるし、それによって教科書の本来の基本概念が一層くっきりと浮き彫りになってくるからである。さて、そこで本稿が対象とする教科書の改訂年度であるが、新版教科書の第1分冊発行年は《Deutsch aktiv Neu 1A》が1986年、Sprachkurs Deutsch Neufassung 1》が1989年、《Themen neu 1》が1992年である。いずれも1990年のドイツ統一の前後であるが、この歴史的イベントが改訂の直接の契機でないことはこれらの年代から少なくとも前二者において明かである⁽⁴⁾。むしろそれぞれ旧版から7年、

8年、9年後に当たり、教科書が大きく変更される標準の時期であったことが考えられるだろう。時代の変化の著しい今日、生きている言語が習得の対象である限り、外国語教科書が時代遅れにならないための猶予期間はきわめて短いと言わなければなるまい。さらには、この時期が教授法上の反省期に当たり、一種先祖帰りの気運のあったことも影響しているように思われる。

改訂の事情や理由については、たいいてい教科書に付随して発行される教授用資料に記載されているので、具体的にはそれらに当たることにして、まず《Deutsch aktiv Neu 1A》から始めよう。

4

《Deutsch aktiv》の旧版は、「西ヨーロッパ諸国の成人学習者に、日常場面での基本的コミュニケーション能力をできるだけ速く身につけさせること」⁽⁵⁾を目標にしていたというだけあって、ことにヨーロッパ語を母国語とする者にとって自明と思われるような文法事項については学習の進め方が急激であったり、唐突であったりしたが、これがまず改善されたようである。文法を図示して視覚的に示す工夫がなされ、各課の構成も単純化された。なにしろ旧版では各課がA・B・C・D領域に細分されているものの、何がどの領域に配置されているのかすぐに失念してしまって、さなきだに見通しの利かない教科書の印象が強かったのである。新版ではそれがA領域とB領域とにまとめられ、前者は各種のテキストをめぐる練習と表現のための練習に、後者は動詞の依存関係文法(Dependenz-Verb-Grammatik)を中心とする「学習者文法」⁽⁶⁾に割り当てられて、非常に分かりやすくなったと言える。

そのほか、旧版では言語の四能力のうち話す能力が断然第1位を占め、聞く能力がそれに従属し、読む、書く能力はさしあたり口頭表現のための副次的なものでしかなかったが、新版では読む、聞く、見るなどの理解力の側面も総体

として重視され、テキストも発話意図に基づく Dialog ばかりでなく、読解、聴解テキストが強化されたという。分量の点で、旧版の《Deutsch aktiv》で2分冊だった初級領域が新版では1A, 1B, 1Cの3分冊に再配分されたために、扱う教材や学習の進度に余裕をもたせられるようになったこともある。習得の重点も、分冊1Aでは聞く、話す能力に、1Bと1Cでは読む、書く能力にというふうに変化する。最初に耳と口を訓練するテキストを配し、読む、書くためのものは後からたっぷりという方針であるが、これは《Themen》にも共通する。それでも、旧版では専ら発話意図による進度が支配的であったのが、新版ではコミュニケーション領域の「概念」(notion)や意味論の分野に重点が移され、それによって会話場面や読解・聴解テキストや練習も多彩になったとうたわれている。この点で、当初からテキスト理解のストラテジーを重視して、テキストのストーリーも一貫している《Die Suche》は初級教科書としては例外的なのである。

言語学的文法ではなく「学習者文法」であることの要諦は、全体性よりは必要に応じた選択を、また抽象的記述を排して具体性のある図示を採用したことにある。動詞の依存関係文法をシンタクスの基本とする考え方は旧版から引き継がれたものだが、それを説明する略図の部分は文法練習に組み込まれて構成がすっきりした。学習者が文法を認知的に(kognitiv)あるいは帰納的に(induktiv)発見すべきという方法も他の教科書と同様に唱道されている。しかし、そのために時間がかかるのは仕方がないのであろうか。《Deutsch aktiv Neu 1A》は、45分授業なら100—120回、90分授業なら60回で、30週の学期なら2学期で修了できると書かれており、日本の大学でも無理すれば週2回の授業に使えないこともないように思われるが、それが達成できたとしても3分冊1セットの3分の1であり、目標への到達度は全体として決して高いとは言えないであろう。けれども、そうした授業時間と教科書との関係については後で

再びまとめて考察することにして、次に《Themen》を取り上げる。

5

《Themen 1》の新版教科書《Themen neu 1》の教授用資料は、教科書各課の授業の進め方を記した分冊 A (Lehrerhandbuch Teil A) と提示用教材や補助テキストを収録した分冊 B (Lehrerhandbuch Teil B) の 2 冊から成っているが、教科書全体のコンセプトを示す総論的部分はいずれにもほとんど含まれていない。これは旧版のそれにあたるものを継承する意志を示すものだと考えられる。よって、この教科書の基本的性格を知るには、まず最初に旧版の教授用資料に述べられている二つの方法論の原則に依らざるをえない。即ち、コミュニケーション総合的の原則 (das kommunikativ-synthetische Prinzip) と分析的矯正の原則 (das analytisch-korrektive Prinzip) がそれである。《Themen》の制作者は、言語知識が単なる模倣練習や暗記によってではなく、学習者自らの発見によって習得されるべきだという立場から、この二つの原則のうち前者を教科書 (Kursbuch) で、後者を練習帳 (Arbeitsbuch) で実現させることにしたのである。

ところで、最近話題になっている野口悠紀雄著『超勉強法』では外国語をものにする秘訣として、何度も音読することが勧められており、この方法はまさに kommunikative Methode が避けようとしてきた模倣練習やテキストの丸暗記が未だ有効であることを主張しているように見える。どんな方法でも熱意があって持続さえできれば効果はあるものだという批判はひとまずおこう。なんといってもこれはわが国において明治まで続いた漢学塾の伝統ある勉強方でもある。著者がこの勉強法に「超」と冠したのは、おそらくこうした平凡な作業がかえって現代人には実施困難であることを知っているからなのであろう。あるいは、これもまた postkommunikativ 時代の産物で、従来の方法論をすべて

経験した上で試みるべき選択肢のひとつなのかもしれない。分析的な勉強を既に十分すぎるほど続けてきたのに話せないが、しかし未だ意欲はある学習者に対して、その次の段階で必要なことを提案したものとも考えられる。いずれにしても、もはや現代にあつては方法論に関して白紙状態はありえない。前提となる試行錯誤があつて初めて外国語学習法にも単純化や復古が起きるのである。

外国語学習法のこうした揺り戻しは、近年出版されている教科書の傾向にも窺われるのだが、あまり横道にそれないうちに、ひとまず元の《Themen》に戻ろう。この教科書において、前述のコミュニカティブ総合的の原則はどんなふうに応用されているのであろうか。それは例えば従来一般的だった授業経過、提示—説明—練習—応用の代わりに、準備 (Vorbereitungsphase)—テキスト作業 (Textarbeitsphase)—練習応用 (Übungs- und Anwendungsphase) の三段階とし、それぞれの段階でコミュニケーション及びテキストに関するやりとりを可能とする考え方に見られる。いずれの段階でも教室をコミュニケーションの場として言語使用の練習ができる、つまり外国語の勉強を学習者が受講者として行うコミュニケーションと関連させ得る故に、コミュニカティブ総合的の原則なのである。この三段階方式の良いところは、提示—説明という、悪くすると教師の一方的パフォーマンスあるいはモノローグになりがちであった導入部を換骨奪胎したことであろう。教師と学習者の双方行的なコミュニケーションをうたう以上それを授業開始時から成立させるのはきわめて大切なことだと思われる。もちろんコミュニケーションとはいっても授業においてはたいていの場合シミュレーションに過ぎず、クラスの中の直接的な関係から生ずるものではないが、導入段階で不自然な役割を演ずることなく、テーマ毎に分類された特定のコミュニケーション環境にすぐに入り込める工夫はさすがに優れている。

次に、補助教材である練習帳における分析的矯正の原則であるが、これは文字どおり教科書に欠けているところを補足する役割をもっている。というのも、

外国語を使う必要に迫られた学習者の関心は語彙や文を正確に構成することよりも、とりあえず言語を操って意志疎通することに集中されるために、分析的な訓練や誤りの矯正については別の場所が用意されなくてはならないからである。それを引き受ける練習帳の基本原則は、意識的分析的に言語使用を練習する故に分析的であり、また解答を通して何が言語的に正しく適切であり、何が誤りで不適切かを判断できる故に矯正的だということである。

大ざっぱに言えば、文法や語彙練習については大半を学習者の自主性に委ね、授業では専らコミュニケーションの練習に励むというのが《Themen》の二原則方式なのだが、そうした授業準備のために労をいとわない覚悟のほどは別として、なかんずく教師として心配されるのは、学習者の自習についてである。語学学校であるなら問題はないだろう。しかし、ドイツ語を選択履修しなければならないところでは、どれだけ学生の自主性に期待できるのか。この分析的矯正作業を自習に委ねるわけにいかない事情があるからこそ、日本の大学ではコミュニケーション中心の教科書が未だそれほど広範には使われていないのではないか。僅かに採用しているところでも、平行あるいは先行した別の授業で受講者にこの部分を学習させていることが多い。教科書と練習帳とを合わせた全面的な採用は、リスクも大きくまた授業の枠組みからも困難なのである。

しかし、身も蓋もないことを言っても始まらない。教授用資料によると、《Themen》を使った具体的な文法授業はおおよそ次のような経過をとる。

- 授業の流れの適当なところで、教師は特定の文法例を整理しながら黒板に書く。
- 学習者に類似例を追加させ、黒板の上で文法的関連が明らかになるようにする。
- 文法規則の定式化や説明はそれによって理解が容易になる場合か、別の文

法項目に関連づけたい場合に限られる。

- 新しい構文は既知の文法知識の基礎の上になって理解されるようにする。
- 新しい文法規則が学習者によって「発見」された後に、教科書末の付録の文法記述を読むようにする。
- その文法記述は学習者が学んだ構文を家でゆっくり見直すのに役立つ。
- 練習帳には教科書の文法配列に従って練習問題が用意されている。

要するに、学習者が自分で文法規則を発見するように教師が手助けする帰納的方法による認知的学習を行うのであるから、従来の演繹的方法——教師が文法規則を説明して、学習者がその適用例を練習する——に比べると大変に手間暇がかかるけれど、授業が単調な一方通行とならず活性化され、しかも自ら発見した文法規則は長期記憶にしっかりと定着され、忘れにくい、というのである。この方式は、まさしく《Themen neu》にもそのまま該当すると考えてよい。

《Themen》と《Themen neu》との相違は、教授用資料分冊Aによれば、テキスト、写真、イラスト、テーマ、練習の種類など、すぐ目につく部分の他に、内容的にも進度と四技能（読む、書く、聞く、話す）の指導法と付録の文法記述という三つの領域で生じている。

進度については、第1分冊で完了形の導入が旧版の第9・10課から第6課へと早められ、前置詞は第8課にまとまっていたのがいくつかの課に分散され、第1・2課は第1課ひとつにまとめられた。四技能に関しては、新しい聴解練習が取り入れられ、学習者に既知の内容や語彙によるテキストを使い、聞き取った内容を予測したものと比較できるようにされた。読解では、速読してグローバルな把握ができるような練習が多く取り入れられた。筆記は、以前より重要性が高まり、テキストを扱う前の予備的段階でも練習し、最初のうちはモ

デルを参考にして書くように工夫がなされた。付録の文法記述については、使いにくさが改善され、文法用語や説明方法が変えられたばかりでなく、必要な項目がすぐに見つかるようになった。これはヴァレンツ理論の煩些な図式が省略統合され、さらに各課毎に分類されていた項目を文法テーマ毎に分類し直したことが大きい。文法項目は冠詞、名詞、代名詞、前置詞などに分類され、すぐに関連箇所が参照できるようになったし、また各課の文法テーマは、教科書の目次や練習帳の各課の最初にも示されるようになって、文法のポイントが一目で分かるようになった。

改訂内容をひとことでいえば、発話技能一点張りを若干改めたということであろうか。書かれたテキスト及び文法の重視などは、postkommunikativの機運にも通じると思われるが、この方向をたどるには、さらに《Sprachbrücke》や《Die Suche》などの新教科書を見る必要があらう。

6

《Sprachbrücke》の教授用資料は、学習法については相反する見解があるとした上で、学習者のタイプと目的に合わせてそれらを採用するよう論じており、さらに辞書の積極的な使用や筆記表現の重視、あるいは授業で母国語を話すのをタブーとしない考え方など、従来のコミュニカティブな教科書とは一線を画したきわめて柔軟な姿勢を示している。また機械的なドリル練習をできるだけ避けているが、これは不必要というのではなく、音楽家が一人自分の部屋で何度も練習するように、授業以外のところで訓練せよということらしい。この教科書の特徴のひとつとされる異文化アプローチについては、記述されていることが意外に少なく、学習目標のところで僅か一頁足らず書かれているに過ぎない。その全文を引用するにも及ばないであろうから、さわりの部分を二箇所だけ抜粋しておく。

「ドイツ語を話す国々でしか関心をもたれず、役にも立たない会話場面（レストランでの注文、乗車券の買い方、買物など）は、意図的にこの教科書には載せていない。特に遠い国に住む学習者の大多数はほとんど中部ヨーロッパに旅行する見込みがないからである。《Sprachbrücke》はその代わりに、自国内での会話場面や情報を優先させる。そして、自文化と異文化に関する考察をかきたて、偏見を明らかにしてその背景を問いかけ、それがよりよい相互理解と意志疎通につながるようにと導く。《Sprachbrücke》を使った授業コースの修了者は、自国内でドイツ語を使う人々と適切な交際ができるようになるだろう。さらにまた、異質なものを認識、知覚できるばかりでなく、固有のものをコミュニケーションに持ち込むようになる。その結果、多様な文化の代表者が文字通り仲介しあうプロセスが成立する。」⁽⁷⁾

「ドイツ語圏以外で行われるドイツ語講習の学習目標が、異文化間対話におけるコミュニケーションにあるなら、そこには多くのレベルが含まれる。言語と文化とを異にする者同士が意志疎通に成功したいと思うなら、習慣や規範や価値に関する彼らのイメージを伝えて、折り合えるところまで歩み寄らなければならない。異なるものに対する私達の知覚一般は多かれ少なかれステレオタイプのイメージに支配されている。偏見のない見方など私達には不可能である。異文化間の対話にとって重要なのはむしろ、よりよい理解のための態勢を整えることである。異文化の異質なものに対する意識と感覚を磨くことによって、固有のものに対しても知覚が繊細になる。外国語の授業を通して、異なるものだけではなく、固有のものも知り、評価し直すことを学ぶのである。」⁽⁸⁾

《Sprachbrücke》の第1分冊は、15課から成っており、各課で扱われるテーマは、先にそれぞれ第1課だけ引用した《Deutsch aktiv》、《Sprashkurs

Deutsch), 《Themen》と大差がない。多少なりとも異文化理解を思わせるテーマが現れるのは、第5・6課あたりからである。目次には各課毎のテーマと文法項目の他に Phonetik の項目があって、特に音声教育の領域に重点をおいた編集方針を明らかにしており、音声テキストを再現するための表記方法についても工夫がみられる。教授用資料は教科書の内容を第1—5課、第6—10課、第11—15課の3ブロックに分けて次のように説明している。

第1ブロックの主な舞台は、ドイツ語圏ではない架空の国における外国語学校「リラ」である。学校の生徒達は全員がその国 Lilaland の住民だが、学校のスタッフにはドイツ人もいる。その国の住民のイラストは紫色で描かれ、名前もちょっと変わっていて区別がつく (Alli Alga とか Bina Bobo などと頭韻を踏む)。ここでのコミュニケーション場面は、リラ外国語学校内外での会話が中心であり、学習者は身近なところから新たな言語環境に入ることができる。教室で受講者や先生が出会ったり、学校事務所で人と場所と時間についての情報を得たり、各課のテーマについて意見を表明したり、交換することを学ぶのである。

第2ブロックでは、学習者とドイツ人及びドイツ語との接触が学校の授業以外の領域にも広がっていき、構成の枠組みもやや緩やかになる。ニュルンベルクのドイツ人であるクリンガー家の人々がリラの国を訪れるが、彼らはその国の言葉、文化、習慣をほとんど知らない。その家族——ゲルダ (女性ジャーナリスト) とハンス (観光業者) の夫婦とベアーテ (16才) とペータ (12才) の子供——が、公私様々な状況でリラの国の人々と出会い、そこから多様なコミュニケーションが生ずる。リラの国とその住民は架空の存在とはいえ、世界に実在している社会的、経済的、文化的な事件や立場や規範の混合物であり、それらの特徴は学習者にとって見知らぬものではなく、彼らはいわばリラの国の人々の視点を通して外国として描かれたドイツを体験するのである。

第3ブロックも主としてリラの国を舞台とするが、リラの国の人がドイツ連邦共和国で経験することも描かれる。このブロックではもはや統一的なストーリーから離れ、個々のエピソードが多くなる。

第1分冊の3つのブロックには、以上のようなリラの国に多少なりとも関係したテキストの他に、実社会から取られたテキストや写真も使われているが、当然ながら第2分冊では、後者の方向が一層強まり、紫色は次第に薄まってくる。しかし、惜しむらくは、イラストにやや難があることである。好みの問題でもあるのだろうが、特に文法や語彙練習の挿絵に描かれた不可思議な形の物体たち（コンピュータや疑問符や電球や鉛筆に顔と手足のついた漫画）が少々うるさすぎる。これは《Deutsch aktiv》にも当てはまることだが、たとえ初級段階であっても「動機付けの高い成人の学習者」を対象とした教科書に、あまり乱雑で稚拙な印象を与えるイラストはふさわしいとは言えない。言語構造を図示する意図であっても、適切を欠くと不要な感覚が刺激されて、意識の集中が妨げられかねないからである。

《Themen》は、ドイツで出版された初級ドイツ語教科書の中で最初に全面的なカラー印刷を採用したことで知られ、《Themen neu》では一層多彩で鮮やかな図版の使用を誇っているが、次に取り上げる《Die Suche 1》のように、白黒で描かれた曖昧な表情のイラストから、かえって想像力が喚起される実例もあるのだから、この方面についてはもっと研究されるべきであろう。《Die Suche》では「イラストが全体の3分の2の課で導入段階の主要部分を成しており」、連想を促したり、次の展開について仮説を立てる一助としたり、語彙や構文の理解の手がかりにする、また物語の要約や再現にも利用され、さらに欠席した学習者が前回の内容を手早く理解するのにも役立つというのである。

7

《Die Suche 1》はその共同制作者の中に、ゲーテ・インスティテュートの教員も入っているせいか、教授用資料がきわめて充実している。その内容のうち特に各課に共通する総論部分は、彼地のドイツ語教員研修等で提案されたり、報告される教授法が集大成されていると言ってもいいほどのものであり、たとえこの教科書を使わなくても、ドイツ語教育に携わる者にとってはそれ自体で参考になることが少なくない。実際、この教材をめぐるワークショップには何度か論者も参加したが、そこにはこの教材の使用者の他に、適切な場がありさえすればいつでもこの教材を使いたいという熱心な人が必ず半数近く同席していた。しかし、この適切な場というのが、なかなか難しい。わが国の通常の授業形態でも、はたしてこの教材は十分に効果が発揮できるのか。できるとすれば、その条件はなにか。そうした議論をこれまで聞きもし、また自分が目下使用中の教科書であることから、この教材についての論者の注釈は自ずと懐疑的にならざるをえない。もとより最初に述べたように客観的な内容紹介は望むところではないが、この教科書についてはとりわけ経験的立場から問題点を鋭角的に指摘することになるのを恐れる。

さて、この教科書の最大の特徴が、ワインレッドの文字で印刷された主要テキストにあるということは衆目の一致するところだろう。著名な現代作家 Hans Magnus Enzensberger がドイツ語の初学者のために書き下ろした推理小説仕立ての一貫した筋立てをもつテキストというのが、発売前から流された出版元の惹句であったし、その教授用資料にも、いささか酩酊したかのように、文学テキストの情緒性、発見的性質、美的性質、多様性、不決定性、意味深長さ等と賛辞が書き連ねられている。確かにこうした利点はあるだろう。しかし、実際に使用して、難点が見いだせないわけではない。その一つを挙げれば、ど

んなに優れたテキストであっても、1年以上もかかってひとつのストーリーを読み続けるのには飽きがくるのではないかということである。なるほどテキストの形式的な種類は、対話、手紙、口頭のレポート、文書での報告、夢の再現、童話、脚本まであって豊富であるが、物語自体は1990年代のベルリンを舞台として二人の見習い探偵が行う半年間の捜査を描いているに過ぎない。大学で週に1回の授業では、(練習帳を使わず)教科書だけでも《Die Suche 1》を修了するのに4年かかる。ドイツ語の授業が週に2回以上あっても、この教科書でしかドイツ語に触れないとするなら学習者には単調過ぎるのではあるまいか。他方、《Themen》のように場面中心のテキストであれば、ドイツで生活しない限り不必要なものも含まれるとはいえ、変化に乏しいという批判はまぬがれるのである。

この基本構想にまつわるもうひとつの難点は、共同制作者にとっておそらく主要テキストの占める位置が別格のように高く、そのために練習問題が時としてテキストとの実質的な関連を欠き、まるで取って付けた寄せ集め細工のような印象を与える場合があることである。ワインレッドの文字のテキストとは裏腹に、練習問題には赤い糸が欠けている。一貫したストーリーに対してバランスをとるためにか、練習問題はきわめて多彩ではあるが、他の教科書に比べて各課毎の狙いが不分明であることが少なくない。ひとつひとつの練習問題の目標は見えても、その課全体でどこを目指しているのかが分からず、いわば焦点が拡散してしまうのである。もっともそこには、文法や語彙練習など進度に合わせた練習の大部分が練習帳に集められているので、教科書ではそれ以外の発話意図やテキストの背景を理解するための練習が中心になるという事情もある。しかしそうだとすると、教科書以上に分厚い練習帳も含めた2冊全体を教室で使うことは、日本の大学の通常の授業では現実的とは言えないであろう。

となると、練習問題の取舍選択が不可欠となるが、これはひとり《Die

Suche》に当てはまることではなく、他の輸入教科書にも共通の問題である。たとえば、《Sprachkurs Deutsch》は教科書と練習帳とが一体となっているだけに、《Die Suche》よりはコンパクトに作られているが、それでもその教授用資料にはこう書かれている。「(この教科書は) 選択して使うための最大限のプログラムである。用意された教材をたっぷり時間をかけて、全部こなそうなどと思わないで、省略する勇氣 (Mut zum Weglassen) をもっていただきたい。」

この文は、さらに次のように注記されている。「この教科書がなぜこんなに分厚く、高価であるのかという使用者の批判に対する回答：

1. 一種類の厚い本を大量に発行するほうが三、四種類の薄い本を少数部発行するより廉価である。
2. 多くの勤勉な学生は授業で取り上げないところも教科書で勉強するものだが、そのためにこの本は当然好都合である。
3. この本は特にきめこまかい指導をする教師のために、クラス構成員の能力差に応じた教材を提供する。グループ作業や宿題などを能力別に課すことができるのである。」⁽⁹⁾

かくしてドイツで発行される教科書は、ますます重厚長大への国民的偏愛を深め、わが国の精神風土との文化摩擦を引き起こすことになる。勤勉力行を美德とする両国においてさえ、この有様だから、異文化アプローチの素材は至るところにあると言ってよい。そもそも異文化理解とは、特定の知識を絶対視せず、むしろ洞察や経験の機会をもつことであり、批判的に考察し、比較し、解釈することである。よって、外国語授業の対象となる異文化は、首尾一貫して完結したものである必要はなく、一時的、可変的、相対的、断片的なものとして提示されてよい。従って、有り余るものを拡散させずに教材としてまとめられるかどうかはここでも問われるわけだが、掛け声が高い異文化アプローチに

手堅い材料が不足しているように見えるのはむしろ逆で、実は題材が当り前すぎて教科書にする必要もないのかもしれない。

《Die Suche》にはともかくもエンツェンスベルガーの主要テキストの何倍もの量の練習が付加されており、本質的に多種多様なものを如何に取捨選択しても赤い糸は回復できそうもない。というのは、もともと核心が見えないところで、周辺を切り捨てる作業は困難であるからである。どれが重要でどれがそうでないと判断する基準を教師にゆだねるのは、「授業で取り上げないところも教科書で勉強する」勤勉な学生の不満を誘うことにもなるであろう。教科書には天気図、人間の右脳左脳の分野図、カセットレコーダー使用説明書なども印刷されており、大いに教師の心をそそののだが、脈絡に乏しい練習は生真面目な学習者を混乱させるだけかもしれない。練習問題の全体が主要テキストへの収斂と多様性への拡散とのバランスを保つというのは言うは易し、作るはきわめて困難であることは百も承知の上で、それでもそうした努力を将来の改訂作業に望みたいところである。

エンツェンスベルガーのテキスト自体は、さすがに文筆家の才能が駆使されており、《Die Suche 2》の Peter Schneider とならんで、職業作家が外国人のためのドイツ語教科書のテキストを執筆したのは画期的なことだろうと思われる。一筋の物語に練習問題を付して教科書にする例はこれまでも少なくないが、従来のもは練習問題の制作者 (Didaktiker) がテキストの著者も兼ねていることが多く、両者が別の場合には相互の連携がなく、屢々有名な著者による既存のテキストを利用するだけの教科書になりがちであった。よってこの文学的テキストの意義を強調する制作者達の気持ちが理解できないわけではない。けれども、初学者向けに書かれたテキストにあまり多くを求め過ぎるのは考えものである。教授用資料の前書きには、「複雑さとの対決を先送りすること」に警告を発した Harald Weinrich の言葉が引用されているが、文法や語彙の進

度に強く制限されながら推理小説仕立てで書かれた世界が、それでもなくとも偏差の強い文学的嗜好を十分満足させられるはずもないからである。

ついでにここで進度に関して若干感じたことを述べておこう。教授用資料にはコミュニケーションにとって大切なのは表現・発信能力よりも先に受容的・解釈的能力の開発であることが力説されており、推測や仮説を意識化して理解力を高める必要が論じられている。そうしたテクニックを自主的に運用することがひとつの学習目標になっているのである。この能力を開発するための訓練は後に述べるように様々な段階で行われるが、この二重構造、つまり表現・発信能力とは別に受容的・解釈適能力を発展させるための進度と似たようなことが語彙や文法の進度についても言えそうである。文法に関して受動態や接続法をまだ第1分冊で扱わないなどの点で《Die Suche》は他の教科書とほぼ一致しているが、早くも第3課で分離動詞や第5課で関係代名詞が散発的にでてきたりするのはいささか唐突と思われるかもしれない。これについて共同制作者の一人である Brigitte Helming は、東京ゲート・インスティテュートで開催されたワーグショップの折に、文法には *aktive Progression* と *passive Progression* の二重の進度があるのだと説明していた。最初歩の段階では一定の文法領域は能動的に使えるなくても、理解するだけでもいいと言うのであろう。

同じような考え方は《Themen》の教授用資料にも記されており、第1分冊の初歩段階ではたとえばドイツ語特有の副文の語順などの構文練習は、積極的に文を繰り出す動きを妨げかねないので避けるべきであり、手短な説明で理解できれば良く、無理に学ぶ必要はないとされている。ヨーロッパ語が母国語であるか、あるいは英語の十分な知識が前提とされる場合には確かに理解するのに困難な文法構造は稀であるかもしれないが、この前提に依拠しすぎるのは禁物であろう。たとえ文法の取り扱いがシステマティックな二重の進度に基づいているとしても、文法項目が各課に散在するのはあまりいい状態ではあるま

い。この点では同じような批判を招きがちであった《Themen》の方がまだしも各課毎のまとまりがあって分かりやすい構成になっている。各課のテーマ毎にテキストを配し、総合的に練習できる教科書は文法にも柔軟に対応できるからである。《Themen》の教授用資料はこのことに関していみじくも次のように宣言している。「文法系列を可能なら切り離さず、まとめて理解できるように扱う。ひとつの文法系列を数課にわたって配分しなければならない場合でも、できるだけ早くひとつにまとめる。こうして、一口文法 (Häppchen-Grammatik), 即ちたまたまテキストから抜きだした個々の文法現象を拾い上げ、数え切れないほどの事例を挙げて学習者を啞然させるような文法を回避する。」⁽¹⁰⁾

《Die Suche》の文法項目については、教科書冒頭の文法目次がまるで用語の所在を探すためのインデックスのようであり、これについては今後の改訂に強く期待したいが、一方で教科書や練習帳の内容の整理分類自体は総じて良くできている。各課は、教科書では A・B・C 領域に、練習帳は W・G・S 領域にと簡潔に区分されており、A 領域はテキストへの準備、B 領域は聴解及び読解テキスト、C 領域は社会文化地誌 (Landeskunde) であり、W は語彙練習 (Wortschatzarbeit), G 文法 (Grammatik), S は発話と筆記 (Sprechen und Schreiben) である。

教科書の A・B・C 領域の分類内容は旧版の《Themen》とほぼ同様であるが、《Themen neu》では、この区分を廃止した。一方が改訂して捨てたものを他方の新教科書が採用する、これも一種の進歩なのであろう。《Themen》が導入部を重視していることは既に見た通りであるが、この点も《Die Suche》と共通する。いや、後者においてこの A 領域の意味はひととき大きくなり、授業全体の成否をも左右するほどの位置を占めるに至ったと言ってもよいかもしれない。それだけにこの領域について《Die Suche》の教授用資料はとりわけ詳細に記述している。とかく教員の経験や技量に委ねられがちだった重要なポイ

ントが押さえられているのはまことに有難い。ここは、「言語能力を活性化させ」、「テキストに興味をもたせ」、「未知のものを発見する手がかりを与える」部分であるが、そのための「イラスト、写真、録音、テキストの一部やパズル」などの教材ひとつひとつについてもその意図や使い方が説明されているのである。まさにヴェテラン教師の実地指導を受ける気分である。ただ、この導入段階が大きな意味をもつのは、授業が学習者の発見や発話の機会を重視する形態においてであり、時間の余裕のない授業枠では宝のもち腐れになる可能性もある。しかし、理念として取り組み甲斐のある指導であることに変わりはない。

主としてB領域で使われる本文の録音テープは声優の吹き込みによるらしく、Dialogは非常に表現豊かである。音声の雰囲気やイントネーションなどから、書かれたテキストを読む以上のことを感じ取ることもできるだろう（聴解に際して学習者はテキストを読まない）。しかし、学習者が授業以外でも繰り返し聞きたくなるほどの「自立した美的作品」であるかどうかは疑問である。かえって自然のスピードで話される比較的長いテキストについていけず、聞き取ることを諦める者もいるのではなかろうか。復唱用の文は本文から直接取られてはいないが、既習の文の組合せであり、しかも明瞭に発音されているから、込み入った文でなければ、歯が立たないということはなさそうである。けれども発音練習を効果的に行うために、もう一度本文を聞き、さらに復唱文も通して聞いてから、あらためて復唱するという方法にはかなりの時間がかかる。教師はこの練習の意味と目的を、授業の中にしっかり位置付けておかなければなるまい。

読解については、それに先だってほぼ同じテキストの聴解がなされ、予備知識の活用もA領域の導入部で実施されているから、この段階では把握した内容の確認あるいは修正に専念し、分析的な理解を深めることができるとされてい

る。逆に言えば先行する聴解練習によって読解の多様性は一定程度限定されているのである。これを補足するために、時間を定めた速読、先に聞き取った内容と読み取った内容をすぐに比較する、練習の課題を読む前に与えておく等の対策が挙げられているが、これらをかなり積極的に行ったとしても「学習者に聴解と同じ達成感を与えるような読みの習慣化」とか、「聴解と同じように推理しながら発見する喜びの開発」とかは、決して容易ではないであろう。聴解の成功が前提とされているからばかりではなく、聴解と読解とを相互に関連づけて積極的なプロセスに転化する授業には相当な準備とテクニックを要するからである。聴解、読解練習は、発話、筆記練習に劣らず困難な課題なのである。

C領域は、本文テキストとは直接関係しない練習から成っているが、その意図が本文のテキストを補って、総合的な言語能力を養成するためにあるとはいえ、ここでワインレッドの文字から解放されてしまうと、ますます赤糸の切れた風のようになりはしないかと危惧する。分厚い練習帳の内容もほとんど教科書の本文から離れ、コミュニケーションに有用な表現や言語の形成的側面に重点がおかれており、特に発話と筆記練習のS領域でその印象が強い。教材作成の共同作業で風糸を切らずに多様性の風に乗ることはまことに難しいと思う。

8

最後にまとめとして、この《Die Suche》などの輸入版教科書を実際に授業で使う場合の枠組みについて考えておきたい。

《Die Suche 1》は29課から成る。練習帳は別として、教科書は全体を140—160時間（1時間＝60分）で修了するよう想定されているから、単純計算して1課につき5時間である（共同制作者の Helmling も1課につき5時間が目安と語っていた）。大学で週1コマ90分の授業なら、年間24回として、36時間であり、週2コマなら合計72時間である。週1コマ90分の授業では教科書を1冊

終えるのに4年間、週2コマで2年間を要することになる。この事情は他の輸入教科書でもほぼ同様で、たとえば《Lernziel Deutsch 1》は101コマ(Doppelstunden)とされているから、やはり週1コマ90分なら1冊の4分の1、週2コマなら半分までしかできない。また、《Deutsch aktiv Neu》と《Sprachkurs Deutsch》は、ドイツ語基礎統一試験(Zertifikat Deutsch als Fremdsprache—ZDaF)の受験時期を基準として比較すると、第1分冊と第2分冊を併せて、《Die Suche 1》や《Lernziel Deutsch 1》の第1分冊に相当するが、それでも《Deutsch aktiv Neu》の最初の分冊1Aには1時限45分授業なら100—120時限、90分授業なら60回かかるとされ、週2コマでも1年間で修了するのは難しい。《Sprachkurs Deutsch》も1時限45分として第1、第2分冊併せて180—200時限(Extensivkursでは150時限)、教授用資料に記された各課の標準時間を合計すると第1分冊導入部から最後の第14課まで59—84時限とされているが、90分1コマを45分2時限と計算して、辛うじて週2コマ1年間で第1分冊だけは修了できる勘定である。

ZDaFはゲーテ・インスティテュートがドイツ市民大学連盟と協力して実施している検定試験であり、ほとんどすべての輸入ドイツ語教科書がそこに基礎をおいているが、受験資格は400—600時限(1時限45分)のドイツ語授業を受けていることとされている。語学レベルは、合格者に「日常生活のあらゆる場面で意志疎通がはかれる、確かなドイツ語の基礎知識が身につけていることを証明」する程度であるが、《Deutsch aktiv Neu》は1A, 1B, 1Cの3分冊でその受験資格に達し、《Sprachkurs Deutsch》は3分冊合計360時限(Extensivkursでは300時限)でこれをカバーするとしている。《Themen》でも第1と第2分冊で60—70%、第3分冊で完全にその試験範囲を満たすとされているが、東京ゲーテ・インスティテュートでは基礎コース1で《Themen 1》を、基礎コース2で《Themen 2》を、基礎コース3で《Themen 3》を使い、ZDaFは基礎

コース3で少なくとも《Themen 3》の半分ぐらいを過ぎてから受験することになっており、そうすると実際合計して450時間ぐらいになるらしい。一方、《Die Suche》では、優秀な生徒でも第1分冊を修了した後さらに第2分冊を50時間ほど勉強してからZDaFを受験するように指示されている。つまり合計、190—210時間の授業後であり、他の教科書に比べてかなり進度が急激であることが分かる。この教科書は確かに他の教科書よりも早くドイツ語能力を身につけさせようとして作られ、その効果についてもフランスで実験した授業で実証されたと記されている。しかしそこには外国語能力のどの部分に実効があったのか、また全体的な効果があったとしてそれが教科書自体の功績なのか、あるいは実験授業に対する教師と生徒のインセンティブのもたらした結果なのか等について判断できる材料が含まれていない。論者の印象ではこの教科書はやはりヨーロッパの同系言語を母国語として前提としており、少人数の勤勉なフランス人やイタリア人が主体のクラスでは急激な進度もさほど無理ではないかもしれないが、それを他の環境にも一般化するのは無謀というものであろう。

とはいうものの上記の時間数は、各教授用資料などに記されていることをそのまま並べてみたまでのことで、実際の授業では補助教材、とりわけ練習帳の扱いを勘案する必要がある。《Sprachkurs Deutsch》は前述のように教科書が練習帳も含んでいるが、《Die Suche》などには教科書よりも分厚い練習帳が付いており、これも全部授業で扱うとなると総授業時間は倍近くになるはずである。《Die Suche》の教授用資料では教科書と練習帳は全体を補完する構成部分とされているが、同時に教科書はクラスの授業用で、練習帳は家での自習用とも説明されている。しかし、日本の大学で練習帳を学生の自主的な学習だけに委ねてしまうのは現実的なやり方ではあるまい。この教材では文法事項がいわゆる認知的方法を原則として練習の多くをそちらに回しているのだから、もしも枠組みが許すのならドイツ語を初めて学習する1年生の授業で練習帳も使お

うとするのはきわめて当然のことなのである。事実、天理大学国際文化学部ドイツ語学科では1996年度の1年生クラスにこの教材を採用した由であるが、京都の関西ゲート・インスティテュートで開催されたワークショップでの報告によるとドイツ人教員は教科書を、日本人教員は練習帳をと分担し、計10コマ（日本人6コマ、ドイツ人4コマ）で1課づつ進む計画になっている。週5コマのドイツ語授業という特権的な枠組み（しかし年間ではせいぜい120—150コマ）ではあるが、この計画では1年間で教科書と練習帳の第1分冊29課までの半分しか終わらない計算になる。⁽¹⁾

ある別の大学のドイツ文学科でも1年生には週5コマのドイツ語授業枠があるそうだが、1990年から1993年までの間はそのうち週2コマを《Sprachkurs Deutsch 1》の授業に当て、1年間でほぼ第1分冊終えていたという。その後教科書を《Themen neu 1》に切り替えて現在に至っている。しかし、週3コマを当てても1年間で教科書の最後まではいかず、10課のうち数課をし残すことが多いらしい。2年生は一斉に《Themen neu 2》の1課から始める。なにも1年間で終わればいいというものではなく、授業の質が問われるべきであるのは勿論であるが、それでも私には教科書が未完のまま終わる1年生の授業が気になる。おそらく受講者が他の授業では日本製のコンパクトな文法や読本の教科書を使って勉強しているという担保がなければ、こうおおらかに輸入教科書を扱うこともできないだろう。

私も以前《Themen 1》を文学部の授業で使ったことがあるが、他の授業による担保があるのは当然の条件であり、しかもドイツ語の初学者ではなく、2年生以上を対象としたクラスであった。初めてドイツ語を学ぶ1年生を相手に、明らかに途中までしか進めない教科書を採用するのはためらわれたからである。週2コマしかないドイツ語授業なら2年間にわたって全部集めてもせいぜい100コマ、150時間に過ぎない。たとえ継続して同じ教科書が使用できるとして

も、学生が1種類の教科書しか知らずにドイツ語を履修することになれば、リスクも大きい。到達目標についても必ずしも満足できるわけではないし、担当者全員の同意をうるのも面倒だ、といった事情は何処も同じであろう。

ここ数年私は《Die Suche 1》を学年の異なる二つのクラスで使っているが、ドイツ語既習者が対象であることに変わりはない（この教科書は既習者コースや個人指導コースにも適しているとわざわざ教授用資料に記述されている）。そのひとつは早稲田高等学院で3年間ドイツ語学習歴のある大学1年生既習者クラスであり、ここではドイツ人同僚教員とペアで週に1コマずつこの教科書を使った授業をしている。相互の役割は特に分担せず、教科書の終わったところを次の担当者が引き継ぐ形の授業であるが、不適切と思われる練習は互いに飛ばすし、時には関連教材を付け加えることもある。教室での使用言語はドイツ人教員は別として、私は練習を日本語で説明することが多い。こうして1年間で教科書の半ばぐらいまで進む。

もうひとつは通常の2年生の選択履修クラスで、単独の週1コマの授業であるが、この学生は週2回のドイツ語授業のうち1回は指定クラスで1年間、もう1回は Semester毎に自分でクラスを選択する。従って、半年後半数近くの学生が入れ替わり、春学期から継続してこの教科書で学ぶ者と秋学期に他の選択クラスから移ってきた者とが混じり合うことになる。

この途中参加の学習者の扱いについては、教授用資料にも記述があり、前学期からの継続受講者に既知の物語を説明させ、その際にイラストやテープを利用し、テキストの内容に関する質問表を準備するよう指示されている。継続受講者がその質問表への解答を考えている間に、新規参加者はやはり同じ質問表に対してイラストなどを手がかりに答えを想定する。答えが思い浮かばないところでは、何が分からないのか、知っている人にどう質問すればいいのか等をメモさせれば、この課題はむしろ共同作業の長所となると述べられているが、

なかなかどうして、少人数のクラスでしかもかなり積極的な熱意ある学習者が揃ってでもない限り、いや、学習者の自主的な参加意欲が期待できる特別なクラスにおいても、決してこの作業はそうスムーズには進まないだろう。そこで、私の授業では、これを修正して単純化してしまう。この課題が特に新規参加者に負担が大きいと思われるので彼らについてはこれを免除し、むしろ継続受講者だけの宿題にし、イラスト毎にいくつか簡単なドイツ語の文を理解するだけでもある程度物語の流れは把握できると（期待）して、何人かの継続受講者に発表してもらい、引き続き何度かテープを通して聞き、あとは各人の努力にゆだねるのである。

1年間を通して1冊のおよそ4分の1まで、1セメスターだけなら8分の1までしか進まないところで、残した箇所を悔やんでも始まらない。現在を起点にして、既知のこと未知のこと、どちらの方向にも興味は広がるはずだが、それは受講者に任せて、教師はひたすら今の授業を準備するのである。授業時間だけではとても足りない。だからこそ、学習者の自主的な勉学意欲を喚起するために教師はそこに集中するしかないのだが、そのために無駄のない日本製のドイツ語教科書しか使わないとするなら、必然的に存在するはずの学習すべき欠落部分の意識が薄くなるとも言えるのではないか。もともと外国語の勉強にはきりがないのだから、せめて2年目にはその世界の広がり的一端をかいま見てもらうのも悪くはないと私は考える。

日本製の初級教科書は日本の大学の授業実態に合わせて、90分で20数回で終了するように構成されたものが多い。週2コマなら1セメスターで、週1コマなら1年間で完結する。週2コマで年間50コマとすれば、約75時間であり、ドイツ語学文学振興会の独検の最初の試験（4級）もほぼそれに対応している。しかし、この授業回数で、「初歩的・基礎的なドイツ語を理解し、ごく簡単なドイツ語を、聞き・話し・読み・書くことができる」という基準を満たすのは

かなり難しいと思われる。おそらくこの4級は、3級(200時間程度)、2級(400時間以上)、1級(600時間以上)に挑戦するための奨励試験に過ぎないのだろう。とするなら、2年度生以上は数十時間で完結する教科書ばかりではなく、本格的な基礎能力を目指す輸入教科書の世界も知っておいていいのではないか。というのは、四技能のうち最も短期間で養成できるのは読む能力であるが、それだけを目指した外国語授業はもはや時代遅れだろうし、コミュニケーション中心あるいは四技能のバランスを考慮した日本製教科書も近年は少なくないが、想定授業時間が限られているために、修了したところでどの程度のレベルに達したのかという疑問が残るからである。

繰り返すが、ZDaFは、400—600時限(1時限45分)の授業を受験資格条件としている。外国人のための日本語教育でも、「初級段階を終了するのに必要とされている標準時間数は300時間(世界で行われている日本語能力試験の認定基準)である」と言われている。これはおよそ週5コマで2年間の授業時間数に匹敵するが、外国語の授業にそれだけの時間を割り当てるのが可能な大学はごく少数であろうし、その場合でも1種類の教科書を採用するケースは例外的である。けれども週2コマで2年間100コマ程度の授業枠でも、上記に紹介したような輸入教科書を使用する意味は失われまいだろう。なぜなら、それを使ったバランスのとれた授業によって学習者のドイツ語への興味と自主的学習への意欲を刺激することが期待されるからである。また、未完という点では、形式的に完結しても内容が不十分な教科書と大差はないとも言える。その上、既習者であれ、別の教科書による授業との平行履修者であれ、多様な教科書による異文化理解の機会も多いほどいいはずだし、教授する側にとっても充実した教授用資料あるいは教材の豊富な用例等、参考にすべきことは少なくない。今後も従って、前提となる授業の枠組みの大きな相違にもかかわらず、わが国における輸入教科書への関心は増しこそすれ、減ずることはないのではなから

うか。文法中心の日本製初級ドイツ語教科書のほとんどはあくまでコンパクトな入門書であり、それを補足し、読解をも含めた基礎的なコミュニケーション能力を發展させるために、本来どの程度の訓練が必要なのかを意識させ続けることも輸入教科書の利点のひとつであろう。

近年日本製の教科書にもコミュニカティブなものが多くなり、輸入教科書には逆に文法や読解を見直す傾向がみられるが、この相互接近からしていずれ、両者間の教授法上の見解は質的というよりは量的な相違に帰結するのかもしれない。しかし、たとえば教室での使用言語を目的言語にすべきかどうかということは、おそらく受信型発信型の議論に決定的な影響をもつ問題であるが、この点については実験的な試みを除けば、従来とさして変化がないようである。いずれそれが本格的に議論されるようになるためには、教科書も、そして授業枠も国内外の差がかなり解消されていなければならないと思われる。外国や語学学校は近くなっても、外国語習得への道は、そう変わらないと言わなければならないか。

注(1) Waldemar Pfeiffer: Zur Krise der wissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik. Ein methodologischer Essay. In: Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag. Herg. v. Heidrun Popp. München, 1995. S. 639.

(2) Gert Henrici: Studienbuch. Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweisprache (und anderer Fremdsprachen). Paderborn, 1986.

(3) この目次の比較については先例がある。Heinz Wilms: Grundsätzliches zur didaktischen Konzeption von Deutsch aktiv Neu. In: Deutsch aktiv Neu Lehrerhandreichungen 1A. Berlin, 1988. S. 14.

(4) 1989年版の《Sprachkurs Deutsch Neufassung 1》では、当然ながら未だ分断された東西ドイツの情報がテキストや練習の内容にみられる。S. 140ff.

(5) Gerhard Neuner: Progressionsverfahren bei der Lehrwerkentwicklung. Beispiel: Grammatik. In: 注(1) S. 697.

(6) Reiner Schmidt: Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: 注(3) S. 20.

(7) Sprachbrücke 1. Handbuch für den Unterricht. München, 1990. S. 15f.

(8) ibd. S. 16.

- (9) Sprachkurs Deutsch Neufassung 1. Lehrerheft. Frankfurt, 1991. S. 6.
- (10) Themen 1. Lehrerhandbuch. München, 2. Aufl. 1987. S. 28.
- (11) このことをワークショップで質問して確認したわけではない。練習帳を使わずに教科書だけを修了する可能性と比較する意味でも、再度実施後の報告が待たれるところである。