

ドイツにおける【言語事項】の教育
—学習領域【言語の省察】に関して—

土山和久

0. はじめに

現在のドイツ連邦共和国（以下、ドイツ）における国語科(Fach Deutsch)の学習領域(Lernbereich)は、一般的に次の三つによって示される。^{*1}

- ・【テキストとの交わり(Umgang mit Texten)】
- ・【口頭および文字によるコミュニケーション
(Mündliche und schriftliche Kommunikation)】
- ・【言語の省察(Reflexion über Sprache)】

これらのうち、本論文で考察の対象に取り上げた学習領域【言語の省察】は、わが国の国語科の【言語事項】領域に相当するものであり、ここ数年、ドイツの国語教育学およびその周辺基礎諸科学（言語学、言語心理学、言語哲学、社会言語学）において、重要な議論の柱を形成してきた。とりわけ旧東ドイツ地域がドイツ統一後の国語教育刷新を行う上で重要な問題領域の一つとなっている。

伝統的にドイツの国語教育は〈文学教育(Literaturerziehung)〉と〈言語教育(Spracherziehung)〉の二極構造の中で捉えられてきた。このことは、国語教育の場において「読本(Lesebuch)」と「言語編教科書(Sprachbuch)」が併用されていること、そして大学での教員養成が〈文学(Literatur)〉と〈言語(Sprache)〉の分立的な講座の中で実施されていることなどからも明らかである。このような実情にあつて、現在の学習領域【言語の省察】に包括される学習内容は、〈言語教育〉の中に位置づけられるが、いずれにせよ従来は、〈言語教育〉の形式的な基礎練習として、そこでの最終目標である、話し方教育および作文教育に従属的に位置づけられ、独立した学習領域として考えられてはいなかった。

1960年代後半から1970年代に展開した国語教育のパラダイム転換を機に、その教科構造の内部でも変革が起こった。それは、例えば、言語コミュニケーションを「言語能力と行為能力をそなえた主体同士が諒解という行為を媒介として行なう相互行為」^{*2}として捉えるJ.Habermasの「コミュニケーション的行為の理論」に指示されるような「コミュニケーション的教授論」の台頭と密接な関係を持っている。その結果、従来は〈文学教育〉および〈言語教育〉の基礎として考えられていた領域が、〈自己目的(Selbstzwecke)〉を持つ独立した学習領域として指導要領の中に設定されるに至った。それが学習領域【言語の省察】である。

本論文では、学習領域【言語の省察】をめぐる最近の議論の動向をふまえて、ニーダーザクセン(Niedersachsen)州の『大綱的指導要領(Rahmenrichtlinien)』*³ において計画・構想されているこの学習領域を例示的に分析し、ドイツにおける言語事項教育の概略を明らかにしてみたい。

1. 【言語の省察】とは？

ニーダーザクセン州の『大綱的指導要領』において【言語の省察】が独立した学習領域として設定されるのは中等教育の「指針段階(Orientierungsstufe; わが国の小学校5学年相当)」からである*⁴。「指針段階」、「ギムナジウム中級段階(7-10学年)」、「ギムナジウム上級段階(11-13学年)」それぞれの『指導要領』では、まず学習領域【言語の省察】に関する概説を次のように掲げている。

《資料1》

*「指針段階」(第5/6学年)

学習領域“言語の省察”において、生徒は、話されたコトバと書かれたコトバの形式を、それらの機能および法則性の中で認識する能力を取得すべきである。生徒は言語の構造(狭い意味での文法)、表現の可能性および言語の作用の可能性、コミュニケーション状況を認識すべきである。

この学習領域における学習は、細分化された信頼のできる言語使用のための基盤を生徒に仲介するべきである。それにはドイツ語の規則と構造に関する基礎知識が必要である。言語の構造、あるいは狭い意味での文法について伝達するという理由から、伝統的な学校文法の術語が基礎として用いられる。文法的な問題と取り組むことは、状況的にかつ主題的に結びつけられるべきである。それ故、できるだけ頻繁に、他の学習領域への結びつけが確立されるのである。

それらを越えて、継続的練習の意味で、文法的形式が取り立てて考察および練習される授業段階も必要である。

テキストや諸状況における言語およびコミュニケーションの表現可能性と作用可能性を考察するために、様々な言語地平で、意味の変遷の中で、そして意味の多様性の中で言語を知り、理解することを学ぶことが必要である。それを通して生徒は、専門概念、見出し語、そして言語規定の発生と機能を理解する状態に置かれるのだ。コミュニケーションを分析する際に、生徒は、状況、意図、および事象に名をつけ、それら进行评估することを学ぶ。そうして彼らは、コミュニケーションの体験について専門的に語るための前提を獲得するのだ。

《資料2》

*「ギムナジウム中級段階」(第7-10学年)

この課題領域では、言語そのもの、言語の個別現象、および言語行為の諸形式と諸機能が主題化される。生徒は、一以前に獲得した知識や能力に基づいて一言語の構造や規則、言語のはたらきや意味への拡張された洞察を獲得するべきである。それによって生徒は、より意識的に言語を状況志向的にかつ相手に関係づけて用いることを学ぶべきである。

この課題領域には、言語形成(文体論)や語法上の正しさ(文法、正書法、句読法)に対する練習も属している。その点で“言語の省察”は、課題領域“話すことおよび書くこと”の学習目標の達成にも寄与するのである。

《資料3》

*「ギムナジウム上級段階」(第11-13学年)

課題領域「言語の省察」において、7～10学年の生徒たちは、体系としての言語に関する知識、そして言語の機能および意味への最初の洞察を獲得してきた。その知識はギムナジウム上級段階のドイツ語の授業の中で広げられ、主題化され、そして独自の口頭および文字によるコミュニケーション、およびテキストとの交わりのために強調して用いられる。「言語」は「文学」と同様に、孤立的に取り扱われる授業の対象ではなく、言語教育と文学教育は互いに互いを前提とし合い、補完し合うのである。

言語教育は基盤としてのテキストを拠り所にしていて、文学的テキストを通して豊かにされる。虚構およびノン・フィクションのテキストとの交わりの中で、生徒たちは言語がどのように特定の歴史的現実の中で刻印され、同様に言語の側から見ると、言語がどのように歴史的現実を協同形成しているかということを意識するようになるのである。

以上三つの学年群に与えられた【言語の省察】の目標を包括的に見た場合、それらは大きく次の四つにまとめることができる。：

- ① コミュニケーション的言語使用の基盤として、文法教育、正書法・句読法教育が行われ、それを通して言語の規則、構造を認識すること。
- ② 様々なテキストや状況におけるコミュニケーション的な言語使用のもとに、言語そのものの機能と意味、表現と作用の可能性を認識すること。
- ③ ドイツ語の社会性および歴史性を認識すること。
- ④ 他の学習領域と関係づけること。

①～③によって示される【言語の省察】の目標から、その学習領域の受け持つ範囲、すなわち〈自己目的〉が捉えられるであろう。それは取りもなおさず、—その見出し語〈言語の省察〉が示すように—〈言語省察力(Sprachreflexion)〉と、〈言語意識(Sprachbewußtsein)〉の育成である。また、そのような〈自己目的〉を持った【言語の省察】が、④のように他の二領域との連関の中で考えられていることも指摘できよう。

さらに、①・③に見られる目標は、冒頭で確認したように、他の領域の基礎練習として伝統的に考えられてきたものであるが、②の目標が設定されることによって、【言語の省察】が独立した学習領域になり得たように思われる。なぜなら、②で示されるものは、この学習領域の〈自己目的〉を表すと同時に、その方法をも指示するものだからである。それは、生徒が具体的に体験する言語使用、あるいは言語コミュニケーションにおいて、「言語そのものを機能と意味、表現と作用の可能性」を省察することによって、言語を状況的に主題化し、ドイツ語の社会性・歴史性の認識に到達するという方法である。この意味で、他の領域と相互連関を保ちつつ、言語主題的で行為的に自律する【言語の省察は】、他の領域に付随する基礎的言語事項教育の範囲内で行われていた従

来の形式的で観照的なものとは一線を画すのである。

このような性格を持つ【言語の省察】の〈自己目的〉は、1970年初頭以来の構造主義や語用論、社会言語学といった現代の言語学あるいはコミュニケーション的教授学に基づく研究の成果として形成されてきたが、最近になって社会一解放的な目標から機能的に基礎づける試みが為されている。例えばEva Neu-landは次のように述べている。

言語意識と言語省察力の育成は、言語教授のコンテクストの中では、結局自己目的として議論されることはない。；メタコミュニケーション能力、自分や他者の言語使用を分析・批判する能力は、【言語の省察】という学校の学習領域における目標の観点として、単に言語的行動能力、個人間の理解、〈洗練された〉言語使用を促進するだけでなく、同時に個人および社会的存在を自己省察するための認識力をも刺激する。こうして【言語の省察】の促進は、将来を見通して成人教育にまで目を向けさせる啓発的な言語教育の構想の中に組み込まれ得るのである。^{*8}

つまり、上で確認した〈自己目的〉に基づいて、そこから「個人および社会的存在を自己省察するための認識力」を育成する契機をこの学習領域の中に見い出そうとする試みである。学校で習得した文法的知識・方法を、就学後の生活における言語行為実践に結びつけるためには、それらを自己および自分を取りまく社会の問題として主題化する力（認識・方法）が身につけていなければならないのである。

2 【言語の省察】の具体的内容とそのあり方

それでは、上のような学習領域【言語の省察】の理解がどのように具体的に構想されているのであろうか。本節では「ギムナジウム中級段階」（第7～10学年）のものを取り上げて考察してみたい。

上の概説を受けて、「ギムナジウム中級段階」では、次のように「学習目標(Lernziele)」が確認されている。

〈資料4〉

課題領域“言語の省察”の範囲内で、生徒たちは以下のことをすべきである。：

- 言語の機能や作用を認識すること (vgl. auch 2.1.1)
- 言語行為（話す行為と書く行為）のタイプを認識すること
- 言語を記号の体系として理解することを学ぶこと
- それによって他の言語とは区別される、ドイツ語の構造/特殊性を認識すること

- (低地ドイツ語と高地ドイツ語との間の差異、高地ドイツ語における音韻変化、形態変化および語義変化のような)いくつかの例で、ドイツ語が変化してきたこと、そして今もなお変化しつつあることを認識すること
- 低地ドイツ語のテキストの例を知り、その際、低地ドイツ語の特殊性と固有の価値を認識すること
- 品詞や文構造のはたらきを認識し、意味の取出し(Sinnentnahme)に採用することを学ぶこと
- 文法的に正しく話し・書くことを学ぶこと
- 正書法を、読みやすさやテキスト理解のための助けとして認識し、確実に習得することを学ぶこと
- 例えば、話しコトバの場合の強調やポーズ、書きコトバの場合の句読点やテキスト配置といったような手段を、概観可能性(Überschaubarkeit)やテキスト理解のための助けとして認識し、自分で正しく使用することを学ぶ
- 言語を説明するための教科固有の概念を知り、それらを確実に使用することを学ぶこと。その際、本大綱的指導要領において五項目で記載されている専門用語が、あらゆる学校で義務的に用いられる
- 辞書やその他の教科固有の参考書をテキスト学習のために有効に用いることを学ぶ
- 年令に応じた言語演示形式および他の演示形式に関する知識をメディアの中で習得すること
- 客観的にかつ責任意識をもってマスメディアと交わることを学ぶこと

さらにこれを受けて、「授業内容(Unterrichtsinhalte)」*10も規定されている。「授業内容」は、

- ・ <言語と言語の諸相：現象形式－機能－はたらき(Sprache und Sprachen: Erscheinungsformen - Funktionen - Wirkungen)>
- ・ <語と文 (Wort und Satz)>
- ・ <正書法と句読法 (Rechtschreibung und Zeichensetzung)>
- ・ <参考書の使用 (Gebrauch von Hilfsmitteln)>

に項目化され、次のようにそれぞれの学年に学習内容が配分されている。

《資料5》

*第7学年

言語と言語の諸相：現象形式－機能－作用

- 言語の基本機能：
- 話す／書く意図の実現のための非－言語的な手段の持つ意味。例えば、話しコトバの場合の強調、ポーズ、表情、ジェスチャー、書きコトバの場合の大文字書き、小文字書き、句読法

語と文

- 言語記号としての語：音体と内容
- 品詞：名詞、動詞、形容詞、代名詞、副詞、数詞、冠詞、前置詞、接続詞、間投詞
- 造語 (例えば語幹、接頭辞、接尾辞)
- 語親族と語場
- 語のイメージとメタファー

- しばしば用いられてきた外来語
- 文構成：主語、述語、目的語、状況語、付加語
- 文の中の語形：動詞の活用、名詞・形容詞の語形変化
- 時制とその機能
- 主文、分枝文（接続詞の導文節、関係文、疑問文）
- 重文、複合文

正書法と句読法

- 大文字書きと小文字書き
- 長音と鋭化
- 同一に聞こえる音と類似して聞こえる音
- s音
- 手紙における呼びかけの形式
- 重要な外来語の書き方
- 分綴
- 直接語法における句読法
- 列挙法におけるコンマ
- 重文および複合文におけるコンマ

参考書の使用

- 正書法－Dudenの使用

*第8学年

言語と言語の諸相：現象形式－機能－作用

- 様々な言語地平の言語のはたらき：標準語、日常語、隠語（使いふるされたコトバ、ならされたコトバの例も）
- 意志疎通のための状況と社会的周辺地域（状況的コンテキストと社会的コンテキスト）の意味

語と文

- 合成語と派生語
- 外来語と借用語
- 能動態と受動態
- 直説法と接続法Ⅰ・Ⅱ式
- 接続詞の導文節：時の副文、様態の副文、目的文、因由文、結果文、条件文、譲歩文、手段を表す副文
- 分枝文：主語文、目的語文、状況文、付加語文
- 直接語法と間接語法

正書法と句読法

- 続け書きと分かち書き
- 外来語
- 複（合）文におけるコンマ

参考書の使用

- 辞典の使用

*第9学年

言語と言語の諸相：現象形式－機能－作用

- 様々な集団の言語のはたらき：（高地）標準語、方言；標準語、専門（用）語
- マスメディアの言語

語と文

- 新造語（例えば、子どものコトバ、公告、メディア、文学の中の）
- 変化の中にある語義（語源に関する簡単な例）
- 語の使用の際の隠喩
- 様態の動詞
- 不定詞句と分詞句
- テキストの構造に対する文構造のはたらき（例えば、文の成分の配列、代名詞や接続詞、副詞の結合、再開始）

正書法と句読法

- 大文字書きと小文字書き、そして続け書きと分かち書きの困難な場合（例えば一日の時間区分、副詞的に用いられた名詞）
- 縮められた分枝文（例えば、拡張された不定詞と分詞）をもつ複合文におけるコンマ

*第10学年

言語と言語の諸相：現象形式－機能－作用

- 様々な言語態度のはたらき：事物言語、体験言語
- ドイツ語の特定の発達段階の言語状況への洞察（例えば、可能な限り、低地ドイツ語および生徒によって運用されている外来語、そして／あるいはオランダ語の関係づけの下で）
- 今日の低地ドイツ語使用の例と低地ドイツ語文学の例、可能な限りかつて低地ドイツ語が話されていた中部および東部ドイツの地域からの例も
- マスメディアを通して媒介されたテキストの特殊性と作用

語と文

- 意味の運び手としての語、明示的意味、暗示的意味
- 名詞的文体と動詞的文体
- 動作態様と動詞の相
- 間接話法における時制と接続法の使用

正書法と句読法

- それぞれのクラスに必要な応じた反復と練習

参考書の使用

- 専門用語集と類義語辞典の使用

これらの学習内容は上で確認した目標に応じて、発達を考慮して各学年に割り当てられている。例えば学習項目〈言語と言語の諸相〉は、第7学年で言語の基本的な機能を押さえた後、標準語と対比しつつ、学年が上がるにつれて日常的な言語（第8学年）から、方言・専門用語・マスメディアの言語（第9学年）、そして歴史の中の言語（第10学年）へと、その学習内容を発展させている。つまり、学習者の社会的認識力の発達に応じて、学習の対象である言語の相が、社会的にも歴史的にも広がりを見せているのである。また〈語と文〉においても、語から文、文からテキストおよび文体への段階的配列が見て取れよう。

さらにこれらの学習内容をめぐって、【言語の省察】では次のような点に重点が置かれている。

2. 1 機能的で状況に結びついた言語の認識

学習項目「言語と諸言語」では、様々な〈言語地平（Sprachebene）〉における言語の〈はたらき〉を機能的に理解することが計画されている。

我々の日本語も同様、あらゆる言語の現象形式に見られる特徴であるが、ドイツ語には様々な言語地平が広がっている。それは標準ドイツ語対方言の問題

として、また様々に異なるテキスト形式の問題として存在しているが、とりわけドイツの言語教育における方言の扱いは、重要な課題である。ドイツの社会言語学者 Ulrich Ammonは次のように述べている。

学校での方言による困難は、西ドイツにおいて、方言と社会層との関係をもとにした一つの — そればかりではないが — 言語障壁として、それも階層に特有な障壁として発見された。^{*12}

このような社会層、そして地域間における標準語／方言使用の格差による、言語教育の問題点は、1960年代に台頭してきた解放的教育学の典型的な批判点でもあった。《資料4》に見られる、「低地ドイツ語のテキストの例を知り、その際、低地ドイツ語の特殊性と固有の価値を認識すること」という「学習目標」はその問題の克服に寄与するものであり、この目標にしたがって第8学年では「様々な言語地平のはたらき：標準語、日常語、隠語（使いふるされたコトバ、ならされたコトバの例も）」、第9学年では「様々な集団の言語のはたらき：（高地）標準語、方言；標準語、専門（用）語」、第10学年では「今日の低地ドイツ語使用の例と低地ドイツ語文学の例、可能なかぎり、かつて低地ドイツ語が話されていた中部および東部ドイツの地域からの例も」のように、方言（＝低地ドイツ語）に対する洞察を獲得するための「授業内容」が示されている。

また標準語／方言の問題と並んで、「授業内容」の項目〈言語と諸言語〉に特徴的なのは、言語（ドイツ語）を社会的状況に関連づけて機能的に考察すること、そしてドイツ語の歴史的発達過程を考察することがプログラム化されている点である。

このように見てくると、学習項目〈言語と諸言語：現象形式—機能—はたらき〉では、他の学習領域から独立した、言語そのものを学習する【言語の省察】固有の学習内容が設定され、しかもそれは、いわば単元学習的に、言語それ自体、あるいは言語に関連する諸問題を主題化するという形で考えられるべきなのである。

2. 2 文法教育

学習項目〈語と文〉では、文法(Grammatik)および言語論(Sprachlehre)の学習を包括するものである。ここに掲げられている諸項目自体は、1965年の【指導要領】に掲げられているものとはそんなに変わっていない。

かなり以前から、ドイツ語科に形式的でドリル学習的な文法教育から脱することが望まれてきたが、この問題はなかなか改善されることはなかった。それは、学校文法(Schulgrammatik)の学習が話すことおよび書くことの基礎練習として存在していることに起因する。このような文法教育観を改善するために、

前述の Neulandが示すような、「個人および社会的存在の自己省察するための認識力を刺激する」ような文法教育観確立の試みが、近年になってなされてきている。例えば Hubert Ivoは論文「文法への洞察は人間を変えるのか？」^{*13}において、文法への洞察を通して人間の認識を変更することが、世界指向的な洞察として説明され得るかどうかという問題に取り組み、その基準を言語という対象それ自体とその主題化の歴史に求めている。その際彼は、自己同一性の意識を育成し、表現する〈民族言語性 (Volkssprachlichkeit)〉の現象を特徴づけている。^{*14}

2. 3 正書法と句読法

正書法と句読法の練習は、文法練習と並んで、伝統的にドイツの「言語教育」の学習内容を形成してきたが、学校実践においては、文法練習と同様に形式的なドリル練習が優勢であり、「授業を退屈なものにするもの」としてその教授法に批判が向けられてきた。Robert Ulshöfer は、「今日、正書法の授業の際に、揺るがせにされている四つの課題」として次のものを挙げている。^{*15}

- (1) 段階的に、明晰に区分され得る聞き方の課題が課される、計画的な聞き方教育。
- (2) 声に出して話すことが、同時に意味構成的な朗読といっしょに練習されるような、計画的な話し方教育と読み方教育。
- (3) 構文分析および主文と副文の区別のための基盤としての、文の音楽—リズム的構成。
- (4) “正書法”と結びついた作文を書くことの練習。

Ulshöferの指摘するこれらの課題は、正書法および句読法の練習が他の学習と切り離されて行われることに対する批判を基に確認されるものである。つまり正書法および句読法の練習を、国語科の他の学習内容・領域と関係づけて行うべきであるというのである。このことは次ページの図(a)によって示される。

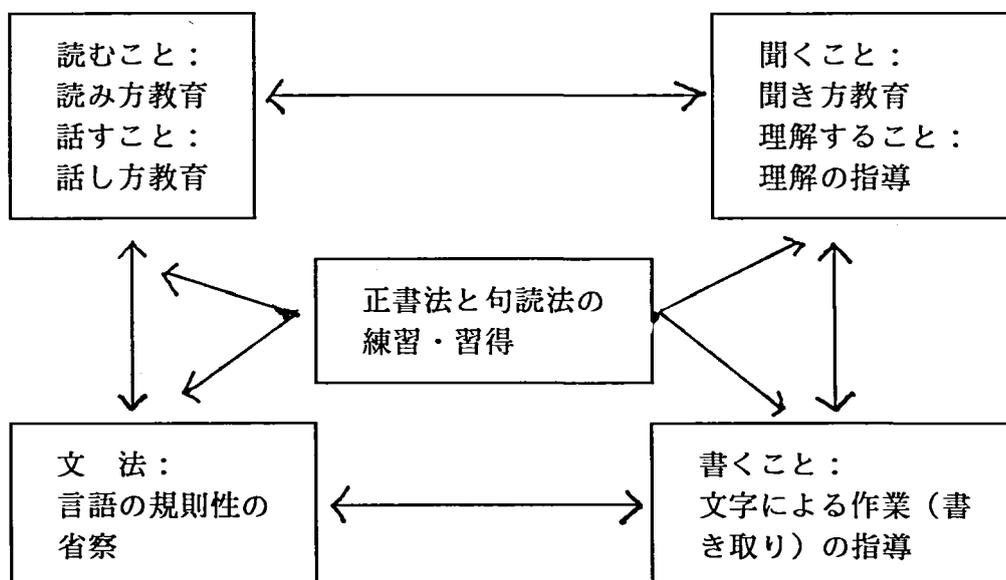
2. 4 参考書の利用

ニーダーザクセン州の『指導要領』の示す【言語の省察】では、「参考書の利用」が学習内容として挙げられている。そこで用いられる参考書として、『生徒用ドゥーデン (Schüler Duden)』が考えられている (第7学年)。例えばその「正書法と語論 (Rechtschreibung und Wortkunde)」^{*17}の巻は、語彙、句読法、正書法、そして造語や多義語と同音語などを含む語論によって構成されており、それはこの学習領域において次の三つの重要な役割を果たす。

- (1) 正書法の規範となるハンドブックとして
- (2) 語彙集として
- (3) 語の成り立ちや構成を説明する参考書として

さらに辞典や専門用語集、類義語辞典と、学習の対象となる言語の相が広がるにつれて、それに応じる参考書が導入されている。このような参考書の利用の仕方を授業の中で学習することで、生徒は授業を離れた自習の場でも、自立的に学習をする方法を認識することになるのである。

図(a) 総合的なドイツ語の授業における正書法の練習^{*16}



3. まとめと展望

これまで述べてきたように、学習領域【言語の省察】は、従来の言語教育の基礎練習的役割への限定を抜け出し、自立した学習領域として〈自己目的〉を持つものである。それは言語そのもの、そして言語に関わる問題を機能的にかつ状況に結びつけて認識する力、すなわち言語省察力あるいは言語意識の育成である。この意味で、生徒はメタ言語能力を身につけ、言語および言語行為をを対象化するようになるのである。

しかし【言語の省察】が開いている可能性はそれに止まらない。つまりそのような言語および言語行為の客体化の能力だけでなく、「自己認識と自己決定

の可能性を持つ言語行為を客体化する、社会的主体をも省察することによる、批判的・啓発的了解の仕方を練り上げる」可能性も開いているのである。

ともすれば、形式的な知識操作として機械的に学習されがちな言語事項であるが、学習者が言語を用いる、あるいは意識する場に関わらせて、言語そのもの、自身の言語行為そして自身を取り巻く言語状況を反省し、さらにそこから自己認識・自己決定に導くような指導法の開拓が望まれるであろう。

本論文では【言語の省察】の具体的な授業実践例を分析・検証することができなかつた。授業で用いられる「言語編教科書」の考察と合わせて今後の課題としたい。

— 注 —

- *1 連邦諸州のルールプラン、指導要領によって多少の表現の差異がある。
【テキストとの交わり】は従来の【理解】領域に、【口頭および文字によるコミュニケーション】は【形成 (Gestalten)】領域に対応するものである。
- *2 Vgl. Habermas, J.: „Theorie des kommunikativen Handelns“ 1. Band.
- *3 „Rahmenrichtlinien Deutsch“, Niedersachsen州文部省, 1985
- *4 「指針段階」以前の基礎学校 (Grundschule) 段階では、独立した学習領域は設けられておらず、書くことおよび話すことといった指導と関連させる形で、言語事項の指導はなされている。
- *5 同注2
- *6 同注2
- *7 同注2
- *8 Eva Neuland; „Sprachebewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule“,
In: „Der Deutschunterricht“ 1992, HeftW, S.3
- *9 同注2
- *10 同注2
- *11 同注2
- *12 Ulrich Ammon; 『言語とその地位』 檜枝陽一郎／山下仁 訳
三元社 1992年 148ページ
- *13 Hubert Ivo; „Verändert Einsicht in Grammatik den Menschen?“
In: „Der Deutschunterricht“ 1992, HeftW.
- *14 Vgl. ebd.
- *15 Robert Ulshöfer; „Kooperativer Deutschunterricht heute“
In: „Jahrbuch der Deutschunterricht 1985“, Tübingen, S.25
- *16 ebd.: S.24
- *17 Vgl. „Schuler Duden -Rechtschreibung und Wortkunde“, 1984