

一般教育としてのドイツ語教育

高 木 文 夫

0. 「一般教育としてのドイツ語教育」というテーマはいささか奇異に映るかも知れません。というのは、なるほどドイツ語教育は大学では「一般教育課程」で行われることが多いとはいうものの、「人文・社会・自然」の、狭義の「一般教育科目」とは別個に扱われているからです。また、ドイツ語教育は外国語教育であり、言語教育であるので、「技能習得」が重視されるべき科目なので、他の狭義の「一般教育科目」とは一線を画すべきである、従って単なる「教養」としてのドイツ語教育は「実地的な」ドイツ語教育に替わるべきだと言う意見もあるからです。以前に比べ、ドイツが時間的にも近くなり、人的な交流も次第に活発になっているので、このような主張はもっともだと思われれます。反面、大学では従来のような専門教育の基礎としてドイツ語が要求されることが少なくなりました。そうなると、学生の学習意欲は当然ながら減少し、教室の雰囲気も活気を失ってきます。このような状況では、「教養」のためのドイツ語学習を訴えても、空しく響くだけです。⁽¹⁾小論はこのような状況下で、あえて、「一般教育としてのドイツ語教育」を模索しようというものです。

1. 外国語学習はその最初から、第一義的に直接的な実用性を基盤とし、目的としてきました。このことは紛れもない事実であり、いつの時代でも外国語学習の在り方を規定しています。しかし、この外国語学習における「実用性」は時代とともに変化しています。何故なら、「実用的」というのは、何かに利用する目的があって、それを達成するのに適した方法であるということだからです。例えば、現在では普通「実用的」な外国語学習とはいわゆる「会話能力」になりがちですが、「合目的性」と言う観点からすれば、それはほんの一面に過ぎず、外国人と「遭遇」する可能性がないところでは、全く意味を持ちません。「合目

的性」と言うことでは日本の外国語学習はいつもいくらかでも「実用性」に溢れていました。近年——と言ってももう随分と前からの話ですが——外国語学習に「実用性」が求められ、声高に批判がされるようになったのは、教育制度の中と実社会での「実用性」の考え方のずれが双方が耐えられないほどに大きくなってきたからです。

1.1. ドイツ語に限定してこの問題を見て見ましょう。「お雇い外国人」に直接ドイツ語で授業を受け、また直接ドイツの大学で学問に励んだ「第一世代」のドイツ語学習者のドイツ語運用能力が優れていたことは言うまでもありません。彼らは聞くことにおいても、話すことにおいても、書くことにおいても、読むことにおいても格段に優れていました。日本語に直す能力は、彼らが苦心惨たんして作りあげた言葉、特に学術用語が現代でも一際光彩を放っていることで証明されるでしょう。彼らが帰国後、大学で講義を始めるようになると、聞く、話すことよりも読むことが次第に他の技能を押し退けて重視されるようになりました。しかし、それでも聞く、話す、書くがないがしろにされたとは必ずしも言えません。というのは、旧制の高校、高商、大学には少なくとも必ずと言っても良いほどドイツ人教師が配置されていましたし、会話の授業も開かれていました。しかし、大半の学生にとってドイツ語学習の目的はドイツ語で書かれた専門文献を読むことであり、学習の重点はそのための基礎となる読解力の養成に置かれました。学問研究にとって当時は西欧の学術文献を読むことが重要なことだったので、これに直結する読解力の養成に努めることが最も社会や時代の要請に適していたとも言えます。目的に合った学習法として、これも一種の「実用的」なドイツ語学習とさえ言えます。他の技能はとくに必要とされる場合を除いて、要求されませんでした。しかし、このことは当時の学生たちのすべてが偏った能力しか身につけていなかったと言うことではありません。何と言っても、当時の学生のドイツ語の学習量は今の学生のそれと比較にならぬくらい多かったのであります。

旧制時代の学生に比較すれば、新制大学の学生が置かれた状況はドイツ語学習の点では貧しいものでした。何と云っても、必修単位数の少なさに現れる学習時間数の減少は学生のドイツ語力を弱くさせるのにたちまち効果を発揮しま

した。しかし、それでもドイツ語が専門の勉強に不可欠である場合など、充分な動機づけがある学生はかなりの学力を、読解力への偏りが多少有っても、身につけました。学問研究に占めるドイツ語の必要性があり、学生数もそれほど多くなく、ドイツ語を勉強する者の絶対数が少なく、幾ばくかの「エリート意識」が持てることも動機づけになっていました。しかし、大学の「大衆化」が進み、「機械的に」ドイツ語を学ぶ学生が増え、理工系重視の政策に乗ってドイツ語にとって最大の「お得意」である理学部・工学部、後に医学部の増設に伴って、ドイツ語教員も大幅に増えました。その一方で現実には自然科学系の学問領域でのドイツ語の需要は次第に減少してきたのです。ドイツ語圏の研究者さえも英語で研究発表をするようになりました。現在では自然科学系の学問領域では完全に英語が共通言語になっています。ドイツ語を学問研究の基礎として必要とするのは人文社会系を中心とするごく一部に過ぎません。少なくともドイツ語を是が非でも必要だという「実用性」は一部のひとたちを除いて存在するとは思えません。これでは英語とドイツ語の二つしか選択肢がないのであればともかくフランス語、中国語などの競合相手があるところでは、学生の嗜好や世界情勢の変化によってドイツ語を選択する学生が減るのもやむをえないでしょう。⁽²⁾ドイツは遠い地球の裏側にあるし、ドイツ語は「医者を使う難しく、堅いことば」だと思われ、ドイツで真先に連想されるのは、「二度の世界大戦を起こしたドイツ軍国主義」と「極悪人ヒットラー」なのですから。⁽³⁾

1.2. もう少し外国語の「実用性」について述べてみることにしましょう。ドイツ語の実情は上に見たとおりですが、他の外国語、一般に特別必要とされ、あるいは必要であると思われる英語の場合はどうでしょうか。大学に入って来る学生の殆どが既に最低六年間英語を学習しており、受験勉強でかなり「高い程度」まで学習が進んでいます。学習した英語がどのような内容のものであるかや学生が身につけた能力がどの程度であるかは特に考慮しなくとも、学習に費やした時間と労力は既にかかりのものです。この上さらに大体において週二回二年間計八単位の学習を積むのが普通のようなようです。まがりなりにも六年間の学習を終えた後で、するべき英語学習の内容はどんなものになるのでしょうか。「大学の」、しかも「一般教育としての」という枠にはめこめば、どんな英

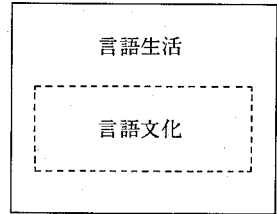
語教育が想定できるでしょうか。英語の「実用性」とか必要性を決して疑っているわけではありません。これからその必要性が高まることはあっても、減少することは予想できません。しかし、それは一般的に言えることで、「大学の」、しかも「一般教育としての」枠内では、一律に多量の英語の学習を義務づけることに疑問がわくのです。英語の場合多様な学習手段が身近にふんだんにあります。また単なる専門教育の基礎としての英語教育は専門教育に任せることもできます。大学でしかできないような学習の必要が生じた時に学習の手段や設備が置かれていることはもちろん必要となるでしょう。また上で述べた「実用性」を持ち出すと、英語の学力や知識は大学生にとって必要でしょうが、全学生にさらに多くの「一般教育」としての英語の学習を義務づけるほど「実用性」があるのでしょうか。学生⁽⁴⁾の学力が依然として不足しているからまだまだ必要だというのでは、結局のところ自縄自縛に陥ります。というのは、それは入学までの英語教育の内容が問われることになるからです。そして実際のところ現在では専門教育でも必ずしも英語を必要としない場合もかなりあるのです。学問の細分化にともなう、専門知識の増大により、研究者養成は完全に大学院に移ったために、専門研究のための外国語は従来より上のレベルに移されました。これは専門分野に直結する「実用性」は必ずしも、少なくともいわゆる「教養」段階では要求されないということでもあります。

1.3. 英語の問題に関わって少し話が横道にそれたようです。しかし、この問題は「一般教育としての」外国語一般に通じています。筆者は「一般教育としての」外国語を論じる時には「実用性」という前提から一旦離れたところから出発するのが好ましいと考えます。「実用性」を無視しても構わないと言っているではありません。最初に述べたとおり外国語学習を基本的に規定するのは「実用性」です。ただここで強調したいのは外国語学習に「一般教育」という枠をはめる時には、「実用性」の問題から一步下がったところから考察するべきだと言うことです。

では、「一般教育としての」外国語という場合その学習すべき外国語とはどのような内容を持つものでしょうか。外国語学習が言語の習得であることは言うまでもありません。しかし、言語は複雑多岐で奥行きが深く多様です。それは

自分のこれまで受けて来た言語教育や日常の言語生活を考えてみれば一目瞭然です。母国語の習得と外国語のそれとを一緒にすることはできませんが、同じ言語として、同じように固有の言語文化を作り出す基盤として捉えることは重要です。どの言語も固有の歴史を持つ固有の言語文化を作り出しています。言語を学ぶということはその言語文化への鍵を手に入れるということです。これは母国語だけでなく、外国語学習にも当然あてはまることです。言語文化あるいは言語生活(図1)の奥行きの高さや歴史による

図1



蓄積の深さは膨大であることは周知のとおりです。言語文化や言語生活——ここでは厳密な定義はしませんが、両者を併せて、「言語に基づく文化や生活の総体」ぐらいに考えてもらえば良いと思います。言語芸術は単にその一部分に過ぎません。さらにそれは言語文化の他の領域から独立してあるのではない

ということです。一般的に言って、言語教育は広義の言語文化の世界に触れることを目標にするものです。つまり、言語によるものの総体に触れる鍵を手に入れることが目標なのです。従って、言語教育を言語文化にまで広げて考察すれば、その目指す範囲が広く、または少なくともかなり広い範囲に及ぶ領域の基礎であり、導入となることが出来るものだとも言えるでしょう。換言すれば、言語教育はそのような広がりや想定したものであるべきです。また言語生活という視点も、言語が日常的に色々な場面や状況で使われるものだということから、言語教育にも大きな貢献をもたらすものです。言語は何よりもまず日常生活で使用されるものですから。これは自明のことに見えて意外と無視されてきました。

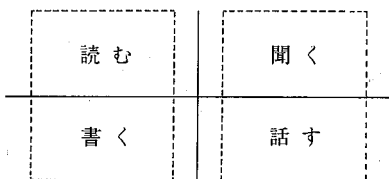
1.4. 外国語学習をこのような視点からあらためて考えてみましょう。外国語学習が論じられる時、いつも強調されることは、「読む」、「聞く」、「書く」、「話す」——これら「四技能」がバランスよく習得されることの重要さです。これまでの外国語教育、特にドイツ語教育では、このうち「読む」能力に偏っていました。ドイツ語教育の場合、その一方でおよそ十年ぐらい前から授業改善の動きが少しずつ活発になってきています。その成果は当時の教科書の傾向と現在の⁽⁵⁾

それを比較して見れば明らかです。ドイツ語教育では約十年前授業法の改善の一つの在り方として Landeskunde の導入が試みられました。Landeskunde というのはふつう「地誌」と訳されますが、この試みはもともと授業でドイツの現状を実態に則して伝えることを主眼としたものでした。というのは、それまでのドイツ語教材に盛られていたドイツは歌曲『野ばら』と『ローレライ』に象徴されるようなロマンティックなドイツでした。また初級文法終了後に読む教材は比較的簡単に読める古典的な文学作品というのが一般的でした。そこで得られるドイツのイメージがどのようなものか自ずとお分かりでしょう。これが実際のドイツの姿と異なっていることは明らかです。そこでドイツ留学を経験した人などがドイツの実情を伝えるような教材を使って授業をすることを主張したのです。これに対する批判の典型としてあったのは、ではドイツ語の授業では「地誌」をすればいいのかというものでした。地理学の一部を構成する「地誌」の意味に拠ってです。勿論ドイツ語の授業は地理学の講義ではありません。筆者はドイツ語教育に Landeskunde の要素を取り入れることに大いに賛成です。しかし、それは上に述べたような言語生活および言語文化を構成する限りで、即ちドイツ語を素材とする限りでの賛成です。「地誌」としての授業は別の科目としてするべきだ⁶⁾と思います。ドイツ語教育の範囲内ではあくまでもドイツ語という言語の枠内に留まるべきだと考えます。即ち言語教育は言語生活や言語文化を理解し享受する能力の養成を目標とし、少なくともその基礎的能力を養成することなのです。ドイツ語授業における Landeskunde というのはドイツ語を素材とする限りでドイツ語による言語生活および言語文化の総体を伝えようというものです。これをもとに考えてみれば、従来の「伝統的」なドイツ語教育の「読む能力」重視の実態は、言語生活および言語文化の総体のごく一部しか扱わない偏頗なものであると言えるでしょう。「読む」材料すらごく限られたものでしかないのですから。

話を言語の四技能全体に戻しましょう。言語生活と言う観点から見てもこれらの技能全体をバランス良く養成するのは極めて当然のことです。言語生活はこれらの側面全体に渡って営まれているからです。四技能を図式化すれば図2のようになります。従来のドイツ語教育ではこのうちの一部「読む」能力だけ

が重視され、他の三つの側面は軽視されてきました。さらに「読む」能力重視の内容にも疑問を投げかけざるを得ません。というのは「読む」能力の養成に使用される方法が通常いわゆる「訳読方式」と名づけられているものだからです。「読

図2 言語の四技能

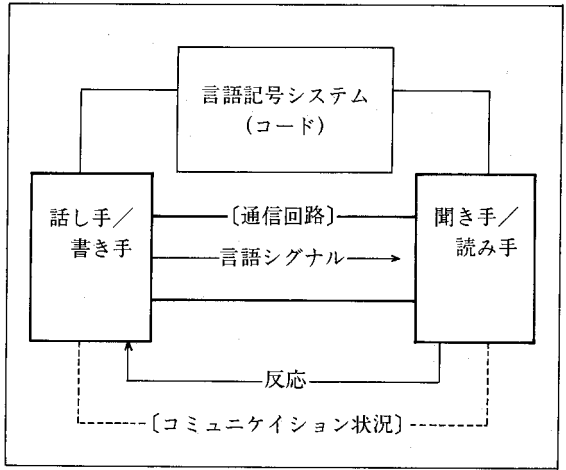


む」能力とはテキストに書かれていることを理解する能力であり、日本語に翻訳してみるのはいざいざがテキストの理解が本当にされているかどうかを検証するぐらいにしか役立たないものです。「立派な日本語に翻訳する」ことは「読む」能力の養成という点では延長線上にあるもので、授業の中では特に強調するものではないのです。ドイツ語の授業であるはずなのに、「日本語の授業」と受け取られかねないような授業では本末転倒だと思います。これは学生が熱心に予習や復習をする限りではある程度効果があがるでしょうが、自分の分担しか勉強せず、後は教師の模範訳（日本語！）を書き写し、いや他人が書き写したものをコピーにとってそれを覚えて試験に臨むのが外国語の勉強だと思っている(?)学生が大部分であるところでの教育効果がどんなものであるかは明々白々でしょう。これは実際の教室での問題であって、「読む」能力についての問題とは若干違いますが、無視できない現状だと思います。「読む」能力の養成という点で従来の授業方法の問題点は「訳読」の問題に併せて、上述の「言語生活および言語文化」のどの部分を重視し、またどの部分を軽視あるいは蔑ろにしてきたかを考えれば如何に偏頗なものであるかがお分かりいただけるでしょう。私は「読む」能力の養成は言語学習で極めて重要であると考えます。しかし、これまでの問題点は今述べたように、「読む」時に余りに「翻訳」が重視されたことと「読む」教材が文学テキストに偏りすぎていることにあると思います。後者の点では現実にドイツ語教育の場合この約十年間にかなり改善されました。その改善でもっとも大きなことは現実のドイツに則したものが大幅に増えた点です。「美しいロマンティックなドイツ」の姿ではなく、様々な矛盾を抱えた現実のドイツが教材となったのです。「読む」という点だけを検討してもこのような問題点が存在しますが、先に触れた Landeskunde の問題と絡めて後

でまた「ドイツの現状」を「読む」ことを取り上げることにして、ここでは「言語の四技能」の他の側面について検討することにしましょう。「言語の四技能」はふつう図2の点線で囲んだように、「聞く」―「話す」の音声的側面と「読む」―「書く」の文字的側面のふたつに分けて扱われ、このうち右の点線で囲まれた技能を「会話能力」とか「コミュニケーション能力」とか称して伝統的な外国語教育に不足するものだとされてきました。「会話能力」はこの部分に属するものですが、「コミュニケーション能力」をこのように狭く限定してしまうのは正確ではありません

図3 言語コミュニケーションの基本モデル

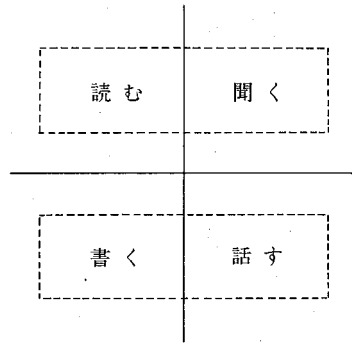
図3「言語コミュニケーション」の基本モデルは図3に示されるように「言語シグナル(メッセージ)」は音声によってのみ送られるとは限りません。「言語コミュニケーション」の実態は複雑なものです。上のモデルもかなり単純化したものであり、実際には「話し手/書き手」と「聞き手/読み手」との断続的な役割交換やコミュニケーション・レベルの変化、状況の変化その他が複雑に絡み合っています。先程の「言語生活および言語文化」もこのモデルの中に含まれています。「会話能力」とはこのようなモデルを想定した「言語コミュニケーション能力」の一部分なのです。



このような前提に基づかない「会話能力」重視の言語教育は不可能であるように思えます。またこのような授業は初歩の段階ならともかく、ちょっと上級に進めばなかなかうまく行くものではありません。またこの観点から見れば図2で示した「言語の四技能」は図4のように読み変えることも可能です。図2が「音声/文字」の軸で捉えたのに対し、この図は「理解/表現」の軸で捉えたものです。「読む」ことも「聞く」ことも相手の「書く」ことや「話す」ことを

理解するという共通点があり、一方の「書く」ことや「話す」ことも「表現する」という共通点があります。この両軸を総合して「言語の四技能」の問題を考える方がより豊かな結果をもたらします。何故なら、言語コミュニケーションはこの両軸が相互に複雑に関係合っているからです。その他にも「文語」と「口語」の違いがあると言うものの、「表現」は共通する言い回しを使うこともあり、「理

図4



解」では「読む」ことで得た知識が「聞く」ことに大いに役立つことは明らかです。どれかに重点を置いた学習は効果的ですが、どれかひとつだけを切り離して集中的に学習することは必ずしも良いとは限らないことが分かります。これで見ると伝統的な「読み」重視の授業は一部分に偏っていることがよく分かりますし、ましてや「訳読」で覚えたものが結局「翻訳された日本語」に過ぎなかったなら、「読み」以外の技能への応用力が身につけません。「読む能力」は非常に重要だと思いますが、他の技能習得への発展性に欠けるようであれば、教育効果も弱くなってしまいます。「言語の四技能をバランスよく身につける」ということは、どれもこれもするというのではなく、それぞれの技能の相互の繋がりをよく理解した上でさまざまな形に応用や発展できるような外国語を身につけるということではないでしょうか。個人的な体験ですが、ドイツ語を勉強し始めて何年も立たない頃、「ドイツ文学講読」で使うドイツ語と「ドイツ語作文」で使うドイツ語の落差に驚いたことがあります。程度の問題ではなく、語彙の領域の問題です。文学専攻だったせいかも知れません。一方で文学テキストの精読に励み——主に小説を教材にして使っていたので研究書を読むことよりは語彙の幅があったのですが——、他方で非常に口語的な表現を勉強していたのです。それまでに色々な分野のドイツ語にもっと多く触れていれば、とまどいは少なく済んだかも知れません。しかし、一年かせいぜい二年の間他の勉強を交えてドイツ語も学ぶのです。しかもたいていは所謂「初級文法」に「初級読本」を併せて勉強した後すぐ文学テキストを読むのです。特定の分野

には強くなっても、広がりがあるとは言えません。「読む」ことがドイツ語学習の大部分を占めているので尚更です。勿論「読む」ことは難しく、簡単に習得できることではありません。しかし、言語文化や言語生活におけるドイツ語という点で偏っていることは上に見たとおりです。今振り返って見て、もっと色々な分野の語彙や表現に触れる厚みのある学習をするだけの余裕を持っていたなら、専門の勉強にもおおいに役立っていたのではなからうかと考えます。

図3を手掛かりにしてもう少しどんなドイツ語を勉強するのかについて述べてみましょう。言語は相互に理解しあうために互いに共通する言語記号システム（語彙や文法など）を利用するのですが、それだけでは相互理解は成り立ちません。その言語表現が使用されるシチュエーション（コミュニケーション状況）を考慮することが不可欠です。いやそれどころか言語表現は一定のシチュエーションを持ってこそ意味を成すのです。また「言語記号システム（コード）」は「言語生活」で使用され、「言語文化」を構成する要素すべてを含んでいます。即ち「言語体系」と呼べるものです。これには一部の非言語記号まで含めてこれらすべてが言語教育の対象と成り得るものです。勿論アルファからオメガまで教室で扱うことは不可能ですが、その基礎的なものは設定できます。要は現実の言語生活や言語文化を映すものであり、総体的にそれらへの導入になるものであるかどうかなのです。⁽⁷⁾

1.5. 上でドイツ語教育における授業改善の試みのひとつとしての Landeskunde について少しばかり述べましたが、ドイツの——歴史的経過を含めて——現実の言語生活や言語文化をそのままに近い形で導入することにより、歪んだドイツ像を正し、現実のドイツに kommunikativ に触れると言う点で非常に有意義であったし、これからも益々意義を増してゆくでしょう。Landeskunde の問題はドイツ語教員のドイツ観を検証するものでもあったのですが、それに一言ドイツ語教育の観点から、併せてドイツ語観と一般的な言語観、さらには言語を媒介とした社会観が試されているのだと付け加えることにします。⁽⁸⁾ というのはどういう外国語授業を進めて行けばよいかという問題は、その外国語についてどう考えるのか、その外国語はどんな現状や歴史を持っているか、その外国語が使用されるのはどんな地域でどんな歴史がそこにあるのか、そもそも

外国語を学ぶのはどのような意義があるのかなどについて、一定程度の考えを持っていなくてはならないからです。外国語学習を単なる技術習得とするわけには行きません。「外国語」と翻訳されるドイツ語の‘Fremdsprache’は‘Muttersprache’に対する言葉ですが、形容詞‘fremd(「異郷の」、「他人の」、「未知の」といった訳語が通常与えられます)’に由来するもので、幼児期から環境の中で習得した‘Muttersprache(「母語」)’とは異なるものであって、「外国の言語」ではなく、むしろ「異言語」と理解すべきでしょう。この意味で外国語教育は「異言語」を学ぶことを通して、その言葉が使用されている地域の文化、即ち「異言語文化」⁽⁹⁾を理解することも目標とするべきです。このような「異言語文化」を理解する力は自分とは異なるものを理解する能力のことですが、自分とは異質なもの(「異文化」)を理解できる能力を持つことでもあります。また学習する「異言語(外国語)」の種類が多ければ多いほどそれだけ多様な文化形態を理解する能力が身につくということでもあり、「教養」や「一般教育」を考えた場合その重要な要素と成り得るものです。従って、外国語教育は英語だけで済ませるべきではないのです。それゆえ大学では学生の学力が高いか低いかに関わらず、英語以外の外国語が学習されるべきです。「一般教育」では「英語さえできないのに、他の外国語をやる必要はない」と言う主張には根拠がそもそも無いのです。英語は大学では他の外国語とほぼ同様に「一般教育としての英語」であるべきで、むしろ大学以前での学習を制度的にも内容的にも強化し、大学の一般教育ではそれを基盤とする「教養英語」の充実に向けるべきだと思えます。「必要だから」とか「国際語だから」とかで機械的に英語の学習をことさらに多く一律に全学生に課することは「一般教育」の理念には必ずしもそぐわないのではないのでしょうか。「一般教育」はZweck(目的)との関係ではzweckbestimmt(目的を決められた)ものではなく、zweckfrei(目的にとらわれない)ものですから。zweckfreiであるということはzwecklos(目的が無い)ということではありません。何か特定の目的ができた時には幅の広い視野と見識を持ってそれに対処できなければなりません。この意味で冒頭で取り上げた外国語の「実用性」もこの観点から考えねばなりません。小論の途中で、大学での外国語教育は「実用性」からは一旦切り離して考えるべきだと述べた

のもこういった見地からなのです。外国語教育を先ず zweckfrei な観点から考え、「実用性」も眺望するということです。

1.6. では外国語教育は大学の「一般教育」の枠内で考えるなら、他の、特に「人文・社会・自然」の三系列とまったく同じに見て良いかとなると、決してそうではありません。先程の Landeskunde を目指すドイツ語教育が陥りかけた落とし穴に気をつけねばなりません。外国語の授業は地理学の一領域としての「地誌」の授業ではありません。また「国際文化論」のそれでもありません。あくまでも言語教育です。しかも、繰り返すことにはなりますが、上述のような「言語生活」や「言語文化」の総体を踏まえた言語教育です。単なる技術教育ではないのです。一口に「言語」と言っても上に見たように様々な要素を持っているのです。その意味で「言語」は総合的であり、言語教育、ここでは外国語の授業はそれ自体が総合的なものにはなれないにしても、「総合」の基礎と成り得るものであると言えるでしょう。

このような言語の「総合性」は言語教育に携わる教員の専攻領域の広がりにも関係します。例えば、ドイツ語の場合これまでゲルマニスト (Germanist)、すなわちドイツ語学・ドイツ文学専攻の人がその大半を占めてきました。ドイツ語学はドイツ語について詳しい研究をする分野であり、ドイツ文学はドイツ語を使用する総合的な言語芸術である上、文学研究はそれを色々な角度から詳しく扱う分野なので、ゲルマニストがドイツ語教育に携わることが多くなるのは至極当然なことでしょう。またドイツ語学・ドイツ文学科ではドイツ語に関して綿密に教育を受け、その上言語学一般や文学一般についても知識を得ることが最低の義務ですから。しかし、ゲルマニストの中では文学専攻者多数を占めていることもあって、ドイツ語教育で文学テキストが大きな比重を占めたことが上に見たような批判の一因になったのです。その最も悪い例が、初級文法をそそくさと教え、急いで文学テキストの講読に移ったこと⁽¹¹⁾でしょう。とにかく早く「高級」で、「芸術的」な文学作品を読むことが目標にされる場合が多かったのです。しかし、上に見たように、ドイツ語の「言語生活」や「言語文化」は様々な領域に及び、文学は「総合性」があるとは言え、やはりその一部分でしかありません。内容が高度になればなるほどゲルマニストではカバーでき

ない領域が増えてきます。一般教育の枠内では、現状を見る限り、そこまで程度の高い内容を扱っているわけではないので、絶対に必要だとは言いませんが、「総合性」の基礎としてのドイツ語から更に発展していくその段階が高くなるに連れて、比重が増して来ます。それを展望した上でドイツ語教育にドイツ語ドイツ文学以外の専攻の人たちが加わることは大いに意味があります。

このことは逆にゲルマニストと「一般教育」との関係についても当てはまります。ゲルマニストは言うまでもなくドイツ語ドイツ文学の専門家であり、その研究者です。教育組織の一員としての外国語教師であることの他に研究組織としての大学の構成員としてはドイツ語学やドイツ文学の研究が仕事の一部として課せられています。その研究成果の公表は「教養課程」でドイツ語授業だけを担当することが多いゲルマニストの場合、研究論文の発表やドイツ語文献の翻訳などに限られることが多いというのが現状です。勿論ドイツ語の授業は「片手間」でできることはありませんが、少なくとも大学の「一般教育」に携わる一員としてはそれ以外のことも要求されているのです。即ち、「一般教育」やその他でドイツ文学やドイツ語学を授業その他の形態で扱う責任も負っています。ドイツ語学やドイツ文学に限らず、一般的に各研究領域は相互に全く独立して存在するものではありません。このことはドイツ語学ドイツ文学にも当然当てはまります。他の各語学・文学、言語学、哲学、歴史学、社会思想史、経済学、法律学、芸術学などと接し合ったり、重なり合ったりしています。他の領域と結びついて学問体系全体や大学 (university) において一個の universe を構成しています。従って有機体 (organization) としての組織 (organization) の一員となっているのです。それゆえ、相互のつながり合いを良く確認した上での研究や教育において相互協力が必要であるし、それによってお互いの研究や教育の内容が豊富になるのではないのでしょうか。少なくとも現状では教育・研究組織が faculty としての機能を十分に果しているとは思えません。またこれは大学全体にも及ばされねばならないことだと思います。というのは学部間に「壁」のようなものが感じられますが、それぞれの研究者の研究領域はかなりつながり合うものがあるからです。それを単に個人的なつながりに留めておいては university の名が泣くというものです。例えば、「ドイツ」という地域を

基にひとつの研究体は学科や学部の枠を越えて形成可能であり、ゲルマニストはその核になれます。さらに「大学」という枠を離れて地域社会でもゲルマニストは「ドイツ」の文化を紹介する任務を背負っています。上に述べたことは大学内だけのことではありません。一般的な「ドイツ」文化の紹介が充分ではなかったことも大学でのドイツ語受講希望者が減少する一因です。ゲルマニストがアカデミズムに閉じ籠もって、「ドイツ文化」の理解を広く求めないのは自らの活動領域を自らが益々狭めているとも言えるのです。

2. 「実用性」の問題から始まって、ドイツ語教育についてながながと私見を述べてきました。論述は大学の「一般教育」におけるドイツ語教育を若干越える所まで行ってしまいましたが、筆者は上で述べたように大学でのドイツ語教育はもっと大きな視野で捉えるべきだと考えます。さもないと問題が単に「技術論」や、「教養」か「実用」かの二元論に陥ってしまうだけです。ドイツ語教育は「実際のな」ものでなくてはならないのですが、「一般教育としてのドイツ語教育」はそれとは決して矛盾しません。それは直接役立たないことだと開き直るような「教養ドイツ語」とは違った「教養」なのです。従って、小論ではドイツ語教育の現状打開のために、ドイツ語教育をまず「一般教育」の枠内で考察し、その現状と可能性、さらにはドイツ語教員、ゲルマニストの持つべき課題を考えてみたのです。単純な「実用性」に振り回されたかつての「栄光の時代」が過ぎ去った今はドイツ語教育が進むべき道を改めて考えてみる絶好の機会なのです。

注

- (1) ドイツ語の大学での一般的な需要の低下及びドイツとの経済や文化の交流の深まりが進行している現状から、大学でドイツ語を含む「第二外国語」を必修単位からはずすことが検討される一方で、積極的な動機のある学生に今以上の集中的なドイツ語教育を施すことで、少人数にドイツ語の運用能力をつけるべきだと言う主張がある。(例 榎田収/三島憲一/上田浩二「日本におけるドイツ語教育の状況をめぐって」日本独文学会ドイツ語教育部会編『ドイツ語教育部会報』第30号別冊1986年〔東京〕)
- (2) 外国語学習が世界情勢に常に左右されたことは、英語、ドイツ語、フランス語、中国語、

ロシア語、オランダ語などの学習や教育がこれまで日本でたどって来た道のりから一目瞭然である。

- (3) 筆者はほぼ毎年四月の新学期にドイツ語を初めて学習する一年生に数項目から成るアンケート(自由記述)を実施しているが、その中の一項目「ドイツ〔語圏〕のイメージ」で学生が挙げるドイツ人の名前は圧倒的にヒットラーが多い。また「ドイツ語のイメージ」でも「医者を使うことば」「難しくて堅苦しいことば」だとする者が多い。このようなイメージがどこで形成されるのかは研究されるべき課題であろう。
- (4) 香川大学では、卒業要件としての外国語の必修単位数は、教育学部は一外国語8単位、法学部と経済学部は英語8単位と他の一外国語8単位、農学部は英語8単位と他の一外国語4単位である。これから分かるように、教育学部生を除く全学生が英語の履修を義務づけられている。教育学部生もその約%が英語を選択している。また二つの外国語の履修を義務づけるのみで、必ずしも英語の履修を指定しない大学でも殆どの学生が英語を選択する。
- (5) このような授業改善の動きは日本独文学会、ドイツ語教育部会、各大学、個人的なグループなどさまざまなレベルである。またその成果も多様な形態で現れている。
- (6) ドイツ語の授業は時間数が限られているうえに、かなり盛り沢山の内容を扱うことが必要なので、日本語でできる部分は他の科目や自習に任せるしかない。しかし、ドイツ〔語圏〕を扱う「総合的」な科目があれば、ドイツ語教育にとって有益であるし、他の「一般教育科目」との関連性もそこから生じる。
- (7) このような言語文化や言語生活を展望するような言語能力を持つことが当然教授者に要求されるが、このような能力にはその言語が使用されている地域で生活したり、研修を受けたりしなければ身につかないような部分がある。しかし、このような必要性にこたえるような研修機会が外国語教員に充分与えられているとは思えないが、いかがなものだろうか。
- (8) Landeskunde は単にドイツ観や言語観だけでなく、それと密接な関係を持つドイツ文学研究の方法にも関係する。Landeskunde の問題が出て来る以前に文学研究の方法をめぐってさまざまな論争や質的な転換があったことを忘れてはならない。また、Landeskunde の観点を導入する時に、自国の(言語)文化などとの比較する能力の養成も目標にするべきだという主張があり、それも全く、正当だが、異(言語)文化の Landeskunde にはその〔言語〕文化のもつ暗い側面が強調されすぎるので、場合によっては、その言語を学習する意欲をそこねないかとの不安も生じよう。しかし、自国の(言語)文化の Landeskunde についての充分な知識があれば、あるいは与えれば、問題の一部分は解決される。ここでも、教員側の異〔言語〕文化に対する見方とともに、自らのそれについての見方も問われることになる。
- (9) 「異言語としてのドイツ語」については、丸井一郎『『異言語』としてのドイツ語』(西田越郎先生退官記念論集刊行会編『西田越郎先生退官記念 ドイツ文学・語学論集』1985年8月〔福岡〕231~243ページ)を参照されたい。
- (10) 近年中国語が大いに学習されるようになったことは、歴史的にも文化的にも関係の深いことばであることから、非常に好ましい現象である。これも世界情勢に大きく動かされた外

国語学習の動向の一例である。しかし、中国語および朝鮮語のような近隣諸国の言語の学習は大学で始められるよりもっと低い年齢から始められるべきである。日本は学校教育の中では他の国々に比べ、外国語学習の量が少なく質もきわめて低い。ヨーロッパの大学で特殊な言語を除いて、一般的に外国語を学習しないのは大学以前に充分習得してきているので、それ以上の学習を義務づける必要がないまでである。また、すべての外国語を学習の対象としても、日本の近代文化への影響の大きさという点で、ドイツ語は当然その対象に加えられよう。欧米諸語や近隣諸国の言語とは違った意味で、その他の言語も学習されるべきである。

- (1) 筆者は必ずしも言語文化における文学作品の占める位置を軽視したりはしない。むしろ、言語教育において、文学作品は欠かせないものと考えている。文学作品はその占める位置を重視されすぎてはならず、言語教育全体ならびに一般教育全体の中での適切な比重を求められるべきである。また、このような視点は「文学」の概念にも再考を要求する。
- (2) 既成の学問分野の枠を越える学会の一つとして、ドイツの文化ないし社会を研究対象とする「日本ドイツ学会」が最近設立された。(麻生建『『日本ドイツ学会』の設立と活動について』日本独文学会編『ドイツ文学』第77号 1986年〔東京〕146～149ページ)