

### 初級ドイツ語コースデザインの試み：コ ミュニケーション能力の養成に向けて

NITTA, Seigo / 新田, 誠吾

---

(出版者 / Publisher)

法政大学多摩論集編集委員会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

Hosei University Tama bulletin / 法政大学多摩論集

(巻 / Volume)

23

(開始ページ / Start Page)

101

(終了ページ / End Page)

111

(発行年 / Year)

2007-03

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00003032>

# 初級ドイツ語コースデザインの試み

## ーコミュニケーション能力の養成に向けてー

新 田 誠 吾

### 1. はじめに

1991年の大学設置基準の大綱化以降、日本の大学の外国語教育を取り巻く環境は大きく変化した。英語教育は、かつての「英語を学ぶ」から「英語で学ぶ」に変化し、英語で教育を行なう学部や学科等が増えた。英語が学ぶ対象から、ツール（道具）として使いこなす時代に入った。他方、英語以外のいわゆる第二外国語の授業時間数や単位数は減少することになった。この間、新しい教授法を取り入れたドイツ語教科書が国内外で刊行された。授業内容に関しても、従来の「ことばを学ぶ」ことと並行して、ドイツ語圏の「文化を学ぶ」という側面が強調されるようになってきた（森田，pp.26参照）。

筆者が勤務する法政大学経済学部では、2年間6単位（必修）のドイツ語以外にドイツ語関連科目が6コマあり、学生は4年間を通してドイツ語が履修できるようになっている。もっとも、1年次に配当されている2科目4単位のドイツ語科目を見ると、教員2名が別々の教科書を使って授業を行なっている。学習到達目標や学習内容について、教員間で話し合いや調整を行っていないため、学生はそれぞれの教科内容に対応して学習している。こうした授業の進め方は、学生に不必要な混乱を与え、学習効果が上がらない一つの要因になっていると思われる。

そこで、本稿では、学部におけるドイツ語の教育目標を設定し、特に1年次のドイツ語科目のコースデザインの基本構想を提案する。初級段階ではどのような学習方法をとればよいのかについて考察し、これに適した教授法やシラバスを検討する。最後に、ことばの背後にある文化やドイツ語圏の事情に触れるために、ランデスクンデを授業内容に含める方法を提案したい。

## 2. ドイツ語の教育目標

外国語の教育目標は一義的に決まるものではなく、大学や学部・学科の教育理念と見合ったものでなければならない。また、それは実際の教育にあたる教員スタッフが自ら掲げるべきものである。

外国語には、コミュニケーションツールとしての面のほかに、その言語が属する文化との密接な関連がある。外国語学習は、当該の文化理解とは不可分の関係にある。こうした点をふまえて、ここでは一つの教育理念を提案してみたい。

ドイツ語の学習によって、異文化への理解を促進し、異なる文化圏の人たちと積極的に対話する態度を養う。

## 3. 初級者に必要な外国語学習法とは何か

ここで取り上げる外国語学習法とは、「学習ストラテジー」(学習方略, learning strategy)を指す。この学習ストラテジーは、近年の自律学習の研究で注目されるようになった概念である。これは、「学習で高い効果を上げている人ほど、すぐれた学習ストラテジーをとっている」という仮説に基づいている。

学習ストラテジーとは、学習目標を達成するために学習者が行なう手順である。オックスフォード(1994)は、学習ストラテジーを「直接ストラテジー」と「間接ストラテジー」に分け、さらに個別のストラテジーを挙げ、全体で62のストラテジーを体系化した。直接ストラテジーは学習内容に関わり、たとえば語彙を増やすために単語カードを作ることがこれにあたる。間接ストラテジーは、学習方法に関するもので、学習計画を見直したり、学習意欲を維持することなどが挙げられる(オックスフォード, pp.1-25参照)。これは、メタ認知のストラテジーである。

竹内(2003)は、学習ストラテジー自体には、学習を助ける「可能性」しかないとする立場をとる。また、学習ストラテジーが機能するには、適切な「学習段階」があり、学習者がそのストラテジーを何らかの形で「意識化」することが必

## 初級ドイツ語コースデザインの試み

要であると考え、次のように定義している。

外国語学習の際に学習者がとる方法・行動などの中で、ある学習段階において、特定の活動に単独あるいは組み合わせで利用されると、活動の遂行や対象言語の習得が容易になったり、効果的になったり、効率的になったりする可能性を持ったもので、学習者によって意識化できるものをいう（竹内, pp.34）

竹内は、英語を専攻する学生154名、教員や通訳者、外交官など英語の「達人」18名を被験者としてデータを収集し、外国語学習の成功者の著作69冊に表れた学習ストラテジーを分析して、日本人成人学習者の外国語学習のストラテジーの範囲をつぎの31にまとめた（竹内, pp.197-209参照、表は新田が作成）。

<b>使用機会・使用条件</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>・（受信面：どの段階でも）対象言語と接触する機会をできるだけ増やす</li><li>・（発信面：どの段階でも）対象言語を使用する機会をできるだけ増やす</li><li>・一段高いレベルで対象言語を使う必要がある場面・タスクに自らを追い込む</li><li>・（教室場面や自習場面での）練習活動と並行して、現実場面での言語使用を積極的に増やす（初期後半から）</li></ul>
<b>時間の調整</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>・対象言語を定期的に学習する（どの段階においても）</li><li>・対象言語を集中的に学習する（中期）</li></ul>
<b>メタ認知方略</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>・（職業的成功ばかりを考えるのではなく）学習そのものやコミュニケーション活動自体を楽しむ</li><li>・短期の技術的な目標を持って学習を進める</li><li>・学習方法や学習過程の特性を理解する</li></ul>
<b>リスニング</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>・細部にいたるまで「深く」、 「細かく」聞く（初期から中期）</li><li>・意味内容・情報に着目して「広く」聞く（中期以降）</li></ul>

<p>リーディング</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・細部にこだわり「分析的に」読む（初期後半から中期）</li> <li>・意味内容に重点をおきながら「大量に」読む（中期から後期）</li> <li>・繰り返し音読する（初期から中期）</li> <li>・母語に訳さないで読む（中期から）</li> </ul>
<p>スピーキング</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・表現を大量に，徹底的に暗記する（初期から中期）</li> <li>・パターン・プラクティスなどを通して，暗記したものを自由に使えるように練習する（初期から中期）</li> <li>・流暢さを重視する（初期から中期）</li> <li>・外国語による独り言や会話シミュレーションをする（中期）</li> <li>・正確さを重視する（中期から後期）</li> </ul>
<p>発音・韻律</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・モデル音声をよく聞き，正確にまねる（初期から中期）</li> <li>・シャドーイング・リピーティングをおこなう（中期から後期）</li> <li>・母語話者の口元に着目し，その動きをまねる（個人差大）</li> </ul>
<p>ボキャブラリー</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・基礎語彙の速やかな蓄積をおこなう（初期）</li> <li>・多重経路と複数の手がかりを使い，語彙を記憶する（初期から中期）</li> <li>・リスト化により特定の語彙を増やす（初期および後期）</li> </ul>
<p>ライティング</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・読む量を増やす（中期以降）</li> <li>・読んだものから表現を借りて覚え，利用する（中期以降）</li> <li>・定期的に書き，添削してもらう（中期）</li> </ul>
<p>形式やルール（文法）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・形式やルールを意識的に学ぶ（中期前半頃から）</li> <li>・形式やルールを意識的に学ぶ（中期前半頃から）</li> </ul>

こうした学習ストラテジーは，研究者自身が「可能性」として規定しているので，その点に留意する必要がある。しかし，初級者である初期を見ると，いくつか興味深い点がある。スピーキングでは，「正確さ」を重視するのは中期以降で，

## 初級ドイツ語コースデザインの試み

初期段階ではむしろ「流暢さ」を重視している。また、初期のストラテジーにライティングはなく、四技能の習得にあたっては時間的なずれがあることがわかる。

(1)リーディングを通じて対象外国語に「大量に触れ」て、そこから(2)「有用と思われる表現」を見つけ出して覚える。そして、覚えたものを(3)「積極的に使用」し、(4)使用の適切性を確認するため書く力のある母語話者などに「添削（修正）して」もらう、という流れが見いだせる。(竹内, pp.205)

四技能のうち、リスニング能力とリーディング能力の間には有意な関連がある。これを実証したものに、Hirai (1999)の研究がある。日本人大学生の英語リスニング能力と英語リーディング能力について調べた結果、この二つの能力の間にはきわめて高い相関があった(Hirai, pp. 367-384参照)。しかし、「リスニングの技能は容易にリーディングに転移(transfer)」(門田 et al., pp.201)するが、リーディングからリスニングへの転移は、容易には起こらない。それは、リスニングでは「学習者が持っている語の音韻知識と実際聞く発音とのずれが大きければ大きいほど、リーディングで得たスキルや知識をリスニングで応用することができない」(門田 et al., pp.206-207)ためである。したがって、初学者がリスニングをおろそかにして、リーディングを中心に外国語を学ぶことは、避けるべきである。

### 4. 初級ドイツ語における教授法とシラバス

前節での考察をふまえて、ここでは、従来の「文法訳読法」「構造シラバス」から、「コミュニケーション・アプローチ」「概念・機能シラバス」に転換したドイツ語教育を提案する。

#### 4.1. 文法訳読法

文法訳読法は、中世末期にラテン語の文献を読解するために生まれた教授法である。文法規則や語彙を暗記させて、文献を母語に翻訳することで内容を理解する(高見澤, pp.2-3参照)。「読む」技能が重視されたのは、古典語が死語であり、

読解以外の言語技能をつける必要がなかったためである。学習の基礎は文法の習得で、品詞、形態変化、統語について学ぶ「構造シラバス」を採用。日本の大学のドイツ語教員のほとんどがこの教授法で学習した経験を持っており、文法訳読法は、現在でも主要な教授法である。

文法訳読法は、臨界期を過ぎた大人が、翻訳による読解技能を短期間に身につけるためには、ある程度有効な教授法かもしれない。しかし、言語の運用、とりわけ話しことばの習得には適していない。授業では、文法説明と文章読解が中心となり、使用される言語も圧倒的に日本語である。発音や聞き取り、発話といった面はどうしてもおろそかになってしまう。すでに見たように、リーディングの技能はリスニングの技能に転移しない。

こうした批判に対し、「まず文法知識を確実なものにし、その上にコミュニケーションに必要な四技能を習得したほうが効率的」とする反論がある。たしかに文法知識は、外国語能力の一部を成している。しかし、文法知識の習得は外国語教育の目的ではない。にもかかわらず、伝統的な文法テキストにある課題は、パターン練習が多く、学習者はコンテキストのない単文に接する。文を単位とする文法は「会話を自然なかたちで行う際の妨害要因になりうる。つまり、頭の中で文を作成し、それを発語する、という態度に結びつき、会話の流れになかなか乗れない」（鈴木 et al., pp.16）ことになりがちである。また、読解テキストや文法読本では、コンテキストはあっても、訳読によって内容を正確に把握するために、「一語もおろそかにしない」という読み方をすることが多い。こうした読解方法は、学習者に最初からすべての単語の意味を理解しようとする態度を植え付け、テキストから必要な情報だけをすばやく読み取ったり、話の流れを大まかにつかむ読み（Globales Lesen）には発展していかない。

#### 4.2. コミュニカティブ・アプローチ

「文法訳読法」で学んだ学生は、まず文法知識を習得し、文法と辞書の助けを借りて、ドイツ語文を日本語に置き換えて理解する能力が身につく。しかし、文法知識を習得したとしても、たとえば「ひと月に私が自由に使えるのは、2万円だけです」という内容のドイツ語を作り出す能力には、直接結びつかない。日本語を媒介するため、Im Monat kann ich nur 20,000 Yen frei benutzen. や Im Monat

## 初級ドイツ語コースデザインの試み

habe ich nur 20,000 Yen, das ich frei ausgeben kann. といったドイツ語母語話者が決して使わない奇妙な表現を産出してしまう。

こうした疑問は、1960年代後半の欧州にもあった。「構造を中心とした、つまり文法のおよび語彙的なものを基礎とする幻想が、1960年代の終わりごろになって、しだいに崩れ始めて」(ウィルキンズ, pp.vii) きた。基本文型をパターンドリルで習得させても、実際の場面で意思疎通できないという問題があった。

欧州評議会 (Council of Europe) の委託を受けて、1972年に専門家チームが新しいシラバスを提案し、生まれたのがコミュニカティブ・アプローチである。そのメンバーの一人であるウィルキンズが提唱したのが、「概念を中心とするシラバス」(Notional Syllabuses)であった。この「概念」には、意味・文法の範疇と、「評価」「説得」「承認」といった伝達機能の範疇(機能)が含まれている。

概念を中心とするシラバスを作成する場合には、話し手の考えをどのように表現するかとか、いつどこでその言語表現を使うかということを問う代わりに、話し手が言語を通して伝達しようとしているのは何かを問うのである。そうすれば、語学教育を言語形式からではなく、内容に基づいて構成することができる(ウィルキンズ, pp.23)。

コミュニカティブ・アプローチでは、文構造の習得よりも「伝達能力の養成」を目的とする。コミュニケーションとは複雑な技能であり、「文法的に正しい」よりもはるかに多くの要素を含んでいる。つまり、話し手の目的に合致し、対話者間の役割や人間関係にも合い、話題・場面・コンテキストに見合ったものでなければならない(ジョンソン, pp.14-15)。

モロウは、この教授法に欠かせない指導の原則を5つ挙げている(ジョンソン, pp.59-68参照)。

1. 自分が何をしているのかを知る
2. 全体は部分の集合体ではない
3. 伝達過程も言語形式と同じように重要である
4. 学ぶためにやってみること



## 5. 誤りは必ずしも誤りではない

1.は、学習目的に関するもので、「なぜこれを学ぶのか」を学習者に明確に示すことである。2.は、現実のコミュニケーションという「全体」は、会話など言語表現の「部分」から成り立っているわけではない。刻々と変わる状況の中で、生きた言葉でつなぐことが実際のコミュニケーションになるという考えである。3.は、実際の会話での必要性を反映したものである。「知らないことを教える／教えてもらう」「何をどういうのか」「話す目的」といったことは、正しい文を作るのと同じように重要である。4.は実際の運用で、5.は学習心理に関するもので、外国語習得で謝りは不可避であり、それを教師が訂正することは、外国語教育の本来の目的ではないというものである。

この概念・機能シラバスによって編集されたドイツ語教科書として、日本では『スツェーネン(Szenen)』、『自己表現のためのドイツ語 (Farbkasten Deutsch)』、『モデル(Modelle)』等が刊行されている。

## 5. ランデスクンデを取り入れた初級授業

ランデスクンデ (Landeskunde) は、国や地域の文化、歴史、地理、政治、経済などを包括するきわめて広範囲な概念である。ドイツ語教育では、「切符を買ったり、カフェや家に招かれたときにどう行動するのか」といった日常生活に関する事柄や「価値観、信仰、空間と時間概念」(Bischof et al., pp.7)といった事柄も包まれる。

もちろん、こうした広範囲なランデスクンデの全体像を、限られた授業時間内で学習することはできない。ドイツ語圏から遠く離れた日本の教室という空間で、文化を伝えることに伴う困難もある。これまでは、ドイツの文化や歴史などについて、教員が自らの体験や感想を交えて雑談として語ることはあった。また、現在でも1年次に文法を習得した後、2年次以降のテキストでドイツ語圏の文化に触れるといった授業も行われている。しかし、私は、ことばを学んでいく最初の段階から、ランデスクンデを学習内容に含めることを提案したい。

たとえば、概念・機能シラバスによって編集された教科書では、第1課に「自

## 初級ドイツ語コースデザインの試み

己紹介」という機能を取り上げられている。ここでは、自己紹介や相手と知り合うための疑問表現を学ぶのが学習目標である。その際、まずドイツ語の二人称にある du と Sie の使い分けを習得する必要がある。さらに、表現の背後に「アイコンタクト」という文化的差異が潜んでいる。欧米では、何かやましいことや対話を避けたいのでない限り、会話では相手の目を注視するのがふつうである。ところが、日本では「むやみやたらに、ひとをジロジロ見てはいけない」ばかりか、「相手と視線が合えば、なるべく自然なように、さりげなくさきに視線をはずすのが礼儀」（井上, pp.109）である。相手とどのように視線を交わすかというアイコンタクトは、いわゆる「非言語コミュニケーション」に属し、当該文化に属する人にとっては当たり前のことで、ふだんは意識されない。さらにやっかいなのは、非言語コミュニケーションは、言語コミュニケーションの内容とは関係なく、真実であるという受け取られる可能性がきわめて高い（ヴァーガス, pp.17-19参照）。したがって、対話の途中で視線をそらせば、欧米人には会話を避けているという意図が自動的に伝わってしまうのである。

ドイツ語では、感謝を表す Danke は、対象となる行為の直後に言わなければ意味をなさない。たとえば、日本語で「先日はどうもありがとうございました」という過去に向けた感謝は、ドイツ語では成立しない。

こうした差異は、コミュニケーションを成立させるために重要な知識で、ドイツ語授業では明示的に教える必要がある。母語話者も気づかない文化的差異を学ぶことは、異文化理解への契機であり、異なる文化に属する者とのコミュニケーションの第一歩なのである。

## 6. 結論

外国語を学ぶことは、決して日本語に置き換えて理解することではない。文法知識は重要であるが、外国語教育で最優先される知識ではない。あくまでコミュニケーションを支える部分でしかない。文法知識に集中して、日本語中心に訳読で教えているやり方は、外国語授業としては不適切である。

引用・参考文献

BISCHOF, Monika/KESSLING, Viola/KRECHEL, Rüdiger(1999): Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3. Langenscheidt.

HIRAI, A.(1999): The relationship between listening and reading rates of Japanese EFL learners. The Modern Language Journal 83. pp.367-384

井上忠司 (1982) : 『まなざしの間関係』 講談社

ウィルキンズ, D.A. (島岡丘訳) (1984) : 『ノーショナルシラバス 概念を中心とする外国語教授法』 桐原書店

ヴァーガス, マジョリー・F (石丸正訳) (1987) : 『非言語コミュニケーション』 新潮社

オックスフォード, レベッカ L. (宍戸通庸／伴紀子訳) (1994) : 『言語学習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと』 凡人社

門田修平／野呂忠司 (編著) (2001) : 『英語リーディングの認知メカニズム』 くらしお出版

ジョンソン, K. /モロウ, K. (小笠原八重訳) (1984) : 『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』 桐原書店

鈴木佑治／吉田研作／霜崎實／田中茂範 (1997) : 『コミュニケーションとしての英語教育論』 アルク

竹内理 (2003) : 『より良い外国語学習法を求めて 外国語学習成功者の研究』 松柏社

高見澤孟 (1989) : 『新しい外国語教授法と日本語教育』 NALF選書, アルク

森田昌美 (2001) : 「能動的な言語学習を可能にするランデスクンデー初級後半のドイツ語授業の具体例ー」, 「日本独文学会研究叢書006号 ランデスクンデー再考, 総合的言語学習に向けてー学習目標, 教材, 教授法」, p 26-49.

教科書

板山真由美／塩路ウルズラ／本河裕子／吉満たか子 (2003) : 『CD付き 自己表現のためのドイツ語1』 三修社

佐藤修子／伊藤祐紀子 (2001) : 『CD付き スツェーネン1 場面で学ぶドイツ

## 初級ドイツ語コースデザインの試み

語』三修社

佐藤修子／伊藤祐紀子／ハイケ・パーペンティン（2003）：『CD付き スツェーネン2 場面で学ぶドイツ語』三修社

佐藤修子／下田恭子／ハイケ・パーペンティン（2004）：『CD付き スツェーネン2 ニューバージョン 場面で学ぶドイツ語』三修社

RIESSLAND, Andreas／藁谷郁美／木村護郎クリストフ／平高史也（2004）：『CD付き モデル1 問題発見のドイツ語』三修社