従来の「文法授業」の正当性
―言語通常態論からのアプローチ―

メタデータ	言語: ja
	出版者: 浜松医科大学
	公開日: 2013-08-27
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 佐藤, 清昭
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/10271/196

浜松医科大学紀要　一般教育　第5号（1991）

従来の「文法授業」の正当性*

ー言語通常態論からのアプローチー

佐　藤　清　昭
（ドイツ語）

Über die Richtigkeit des bisherigen „Grammatik-Unterrichtes“

- Eine Überlegung anhand der Sprachnormtheorie -

SATŌ Kiyoaki
(*Abteilung Deutsch*)

Zusammenfassung：

Unter den Fehlern der japanischen Studenten, die Deutsch als Fremdsprache lernen, muß man einige Typen unterscheiden. Die Fehler, die auf den Seiten 75f. angegeben sind, sind einem dieser Typen zuzuordnen. An diesem speziellen Fehlertyp kann man feststellen, daß das Erlernen der Sprache in zwei Stufen erfolgt:

1) man unterscheidet das neue grammatische Faktum von den bis dahin gelernten Fakten;
2) man erlernt einzelne Regeln innerhalb der jeweiligen grammatischen Fakten, ohne das System der Unterscheidung, d. h. der Opposition, zu berühren.

So muß man z. B. beim grammatischen Faktum „Präteritum“ viele Regeln lernen, man erkennt jedoch das Tempus „Präteritum“ als solches erst dann, wenn dieses in Opposition zum „Präsens“ gestellt wird, d. h., wenn „Präteritum“ von „Präsens“ unterschieden wird. Die Lernenden erfahren durch diese Unterscheidung, daß diese beiden Formen einen Teil des Tempus-Systems der deutschen Grammatik bilden.

Die Fehler wie **gehte* oder **bringte* statt *ging* und *brachte* zeigen, daß die Lernenden zwar die Unterscheidung des Präteritums vom Präsens erkannt haben, jedoch einzelne Regeln innerhalb des „Präteritums“ noch nicht genügend beherrschen.

Dieselben Fehler sind auch bei deutschen Kindern, die Deutsch als Muttersprache lernen, festzustellen. D. h., deutsche Kinder treffen auch zuerst jene Unterscheidung der

---

*本稿は，豊橋技術科学大学主催による「外国語教育シンポジウム・ドイツ語教育の方法」（1990年12月1日・2日，於　愛知県蒲郡市　蒲郡荘）における報告の本文をもとに，注による補足を行ったものである。報告に続く討論，および他の報告を通して，自分の考えをより厳密にすることができた。討論の際に意見を寄せられた方々，他の報告者の方々，および主催者の方々に感謝の意を表したい。

grammatischen Formen und lernen danach einzelne Regeln innerhalb der betreffenden Formen.

Die zwei Stufen, „Unterscheidung“ und „Erlernen einzelner Regeln“, sind also nicht nur für das Erlernen der Fremdsprache typisch, sondern sie hängen mit dem Wesen der Sprache selbst zusammen. Sie lassen sich sprachtheoretisch mit der monistischen Unterscheidung der Sprachnormtheorie von Eugenio Coseriu, „System“ und „Norm“, erklären. Das „System“ ist ein System der Unterscheidung, das neue Ausdrucksmöglichkeiten zuläßt, während die „Norm“ Typen der Realisierung darstellt. Diese Typen sind sozial festgelegt und beschränken die von dem „System“ zugelassenen Möglichkeiten.

Der bisherige Grammatik-Unterricht ist auf diesen zwei Stufen aufgebaut, so daß er im Grunde dem natürlichen Lernprozeß der Sprache entspricht. Die Lehrer sollten sich jedoch der monistischen Struktur der Sprache bewußt sein und den Studenten vor allem das System der Grammatik noch deutlicher zeigen, als es in den Lehrbüchern dargestellt ist.

キーワード：ドイツ語教育，ドイツ文法，体系，規範，通常態，コセリウ

0．はじめに

近年特に，大学・高等専門学校・高等学校におけるドイツ語教授法について論議されることが多い。[1] それぞれに貴重な体験を持つ私たちドイツ語教師が，より効率的な授業を目指して，ドイツ語をいかに教授すべきか，活発に話し合うことは意義あることと思う。その議論にひとつの題材を提供するものとして，従来行われてきたいわゆる「文法授業」が基本的には目的にかなったものであることを，言語理論的に示してみたい。論証する上で拠り所とするのは，言語の持つ基本的な特徴である「体系性」と「規範性」という２つの観点である。

以下，初学者のおかす誤り，言語習得過程に認められる２段階，コセリウの言語通常態論，従来の「文法授業」の正当性，「体系」提示の具体例，補説（２年目以降の授業），という構成で論を進める。

1．学生の誤りの例

学生のおかす誤りには複数のレベルを区別すべきであるが，一般的な（つまり規則的な）文法上の約束を習得し終えた学習者の場合，次に挙げる誤りがひとつの典型をなしていると思う。

---

1) 例えばドイツ語教育部会会報　第34号（1988）の特集「学生の Motivation をどう喚起するか」，あるいは同会報に毎号掲載される「ドイツ語教育問題研究会報告」を参照。

1．1．動詞

du *arbeitst（arbeitest）　　wir *wanderen（wandern）

du *schlafst（schläfst）　　er *sprecht（spricht）

動詞の現在人称変化語尾は知りながら，口調上の -e- の挿入，弱音の -e- の連続の回避，幹母音の変更を忘れた誤り。

gehen　　*gehte（ging）　　*gegeht（gegangen）

bringen　　*bringte（brachte）　　*gebringt（gebracht）

studieren　　studierte　　*gestudiert（studiert）

まず覚えた，規則動詞の3基本形のパターンを強変化動詞・混合変化動詞にも適用した誤り。-ieren 型動詞の過去分詞にも，一般的な前つづり ge- をつけてしまった誤り。

Ich habe schnell nach Hause *gemußt.（müssen）

Ich bin auf den Arm genommen *geworden.（worden）

話法の助動詞，および受け身の助動詞の過去分詞形を誤った例。

Er *hat einmal in Deutschland gewesen.（ist）

英語からの類推で，完了の助動詞として haben を取ってしまった誤り。

1．2．名詞

der *Fraus（Frau_）　　des *Vateres（Vaters）

des *Affes（Affen）

女性名詞の2格に，-s をつけてしまった誤り。弱音の連続の回避を忘れてしまった誤り。Affe が男性弱変化名詞であることを知らなかった誤り。

der Sohn／die *Sohne（Söhne）　　das Kind／die *Kinde（Kinder）

den *Autosn（Autos_）

Sohn の複数形がE式であることは知りながら，変音をさせなかった誤り。Kind の複数形をE式としてしまった誤り。複数3格に画一的に -n をつけてしまった誤り。

1．3．冠詞［類］

*einer Garten（ein_）　　*diesas Kind（dieses）

不定冠詞および dieser 型の冠詞類を，定冠詞に準じて格変化させた誤り。

1．4．形容詞

ein *hocher Berg（hoher）

hoch の格変化上の特殊性を知らなかった誤り。

1．5．zu 不定詞［句］

Ich freue mich darauf, *zu besuchen dich.

英語からの類推に基づいた語順上の誤り。

1．6．枠構造

Ich kann *sprechen Deutsch.

Ich hoffe, daß ihr *habt mit dem Vermieter keine Schwierigkeit mehr.

英語からの類推に基づいた語順上の誤り。

1．7．数詞

16 *sechszehn (sechzehn)　20 *zweizig (zwanzig)　30 *dreizig (dreißig)

60 *sechszig (sechzig)

1. *einst (erst)　3. *dreit (dritt)　8. *achtet (acht)

数詞の中に認められる「規則性」に忠実にしたがった誤り。

1．8．前置詞

Der Löwe verschwand in *das Gebüsch. (in dem Gebüsch)

前置詞 in の 3 格支配と 4 格支配の差に忠実となったための誤り。

Wann kommt er nach Hause? —— Er ist schon *danach gekommen. (nach Hause)

nach と代名詞の融合形を，名詞がその名詞性を失ってしまった場合にも適用した誤り。

2．言語習得過程に認められる 2 段階

2．0．ここに挙げた誤りの例は，ひとつの興味ある事実を示していると思う。つまり，外国語を習得する過程において，学習者たちが次の 2 つの段階を踏んでいるという事実である。[2)]

(1) 新しく出てきた文法事項を，他の文法事項と「区別」する段階

(2) その「区別の体系」を崩すことなしに，個々の文法事項における約束を学ぶ段階

2．1．第 1 の，「区別」を意識する段階で学習者は，新しい文法事項を以前に習ったもの，またこれから習うものとは「違う」ものとして把握する。それを，他の文法事項と「対立」をなすものとして理解するわけである。

「現在人称変化」がはじめて出てくると，「1 人称」対「非 1 人称」，「2 人称」対「非 2 人称」，「単数」対「複数」，「親称」対「敬称」という対立が学習者の意識に上り，それぞれを認識するに至る。その一方，「現在」という時称そのものはまだ理解されていないと言

2) 江沢建之助氏は，同様の 2 つの段階がドイツ人の子供にも認められることを指摘している。詳しくは後出 2．3．節参照。

うことができる。それは，他の時称，例えば「過去人称変化」が出てきた段階で，「現在」対「過去」という対立の中で，つまり「現在」を「過去」から区別することによって，始めて認識されるわけである。学習者はこの時点ではじめて，「現在人称変化」と「過去人称変化」がドイツ語の「時称」の「体系」の一部を構成していることを明確に意識することとなる。

名詞の「単数格変化」を学ぶ際には，「男性」対「非男性」，「１格」対「非１格」ほかの対立に基づいて，名詞の３つの性，４つの格が意識されるが，「単数形」そのものはまだ知られていないと言ってよい。それは複数形が出てきてはじめて，「複数との違い」という形で認識されるのである。

このほか「対立」として学習者に意識され，個々に認識されるものとして，例えば以下のものが考えられる：

動詞：「不定形」対「定形」，「不定形」対「過去基本形」（あるいは「過去分詞形」），３基本形の「弱変化」対「非弱変化」，「完了」対「非完了」，「助動詞」対「非助動詞」，「能動」対「受動」，「直接法」対「非直接法」。

名詞の複数形：「同尾式」対「非同尾式」，「E式」対「非E式」など。

形容詞：「付加語的用法」対「非付加語的用法」など，「強変化」対「非強変化」，「原級」対「非原級」など。

前置詞：「２格支配」対「非２格支配」など。

統語論レベル：「主文」対「副文」，「定形正置」対「非定形正置」など。[3)]

２．２．第１の段階で学習者は，新たに出てきた文法事項を意識して他から区別することを学んだが，しかし区別をするための個々の規則はまだ完全には習得していない。例えば「過去時称」を習うと，それを「現在時称」から区別する必要性は充分認識しながら，それぞれの細かい規則までにはまだ心が回らないのである。そこで，例えばすべての動詞の過去基本形を規則形の「語幹＋-te」でかたづけてしまう。それによって，まずは現在形でないことを表現しようとする。辞書をいちいち調べて，問題の動詞が弱変化か強変化か混合変化かを確認する精神的・時間的余裕は，さしあたってはないのである。あるいは完了形は，英語からの類推でさしあたっては，すべて「haben＋過去分詞」である。これでいいじゃないか，現在形からはちゃんと区別されているし，それに英語だってみんな *have* だ，と言わんばかりである。

名詞の「単数」と「複数」という文法体系上の区別を意識した段階では，例えばdas KindがER式に属し，ER式の複数形がすべて変音するなどという個々の知識はまだ持ち合わせていない。しかし単数形でないことを表現する必要性は英語の経験から十分知っているので，苦

3)　学習者が，ひとつの文法事項を他の文法事項と「対立」をなしているものとして把握する，つまり他とは「違う」ものとして意識するとは，それらの文法事項が全体でひとつの「構造」，ひとつの「体系」をなしていることを知ることである。ここに述べた「区別」の段階では，学習者は言語の持つ基本的な特徴として，その「体系性」を知ることになる。これについては後出３．１．節参照。

しまぎれに例えば *Kinde としてみる。あるいは der Affe の複数形は *Affes となる。der Affe が男性弱変化名詞に属すること，あるいはそもそも男性弱変化名詞の存在そのものが意識に浮かんでこないのである。この段階をしばらく経験してから，複数形の作り方には，同尾式・E式・ER式・N式・S式という型があること，同尾式とE式には変音する場合があること，また外来語の特殊な複数形というように，新しい事実である「複数形」の中の「個々の約束」を学んでいくことになるが，その際に「単数」対「複数」という，「体系」上の「対立」は学習者の頭の中に存在し続けるわけである。

このほか，形容詞の混合変化語尾は習得したけれども hoch の格変化上の特殊性はまだ知らない，あるいは数詞の体系における「対立」要素間の「規則性」をはっきりと認めたために *sechszenhn, *sechszig または *zweizig, *dreizig という誤りをおかしてしまうなど，上述の初学者の誤りの例はすべて，第1の段階，つまり新たな事実を他の事実との「対立」の中で学ぶ段階は過ぎたものの，第2段階，つまり個々の文法規則の習得はまだ完了していない学習者たちの誤りである。個々の規則を知らないか，面倒がって知ろうとしないわけである。

2．3．ここに述べた，学習過程に認められる2つの段階は，どのようにして現れてくるのであろうか？まず考えられるのは，学習者が使用する教科書・参考書が「対立」を始めに挙げ，その後に個々の文法規則を提示するという，2段階の構成を成しているという点であろう。つまりこの2つの段階は，教育方法という「人工的」な原因によるという可能性である。[4] しかし私はそうではないと思う。この2つの段階の原因は「人工的」なものではなく，その根はもう少し深く，人間の認識能力のしくみと関係していると思う。そのひとつの例証が，ドイツ人の子供達である。ドイツ語を母国語として習得していくドイツ人の子供たちにも，上述の学生たちがおかす誤りと同じものが観察されるのである。

江沢建之助氏は，ご自分の3人の子供たちが幼い時におかした誤りとして，例えば次のものを挙げている：[5]

過去分詞：*gespringt (gesprungen)　*weggefahrt (weggefahren)
　　*geeßt (gegessen)　*getrinkt, *getrunkt (getrunken)
　　*gegeht (gegangen)
命 令 形：*Helf' mir mal! (Hilf' mir mal!)
現在人称変化：Er *lauft. (Er läuft.)
名詞の複数形：*Balls (Bälle)　*Mädchens (Mädchen)　*Tuchs (Tücher)

---

4) 教科書が2段階の構成となっている点については後出4．1．節および4．2．節参照。

5) 参照：江沢（1978a）。なお，江沢氏は，現在テュービンゲン大学 Deutsches Seminar で Akademischer Oberrat をされており，奥様はドイツ人，ご家庭では完全な標準ドイツ語だけが使われている（参照：同書 S. 52）。つまりこの誤りの例は，父親である江沢氏が日本語を母国語としている，という事実とは無関係と考えてよいと思う。

定冠詞：*der Auto (das), *der Pferd (das), *der Fliege (die)
mein 型の冠詞類：*unseres Auto (unser), *unseres *neue Haus (unser neues)
副詞の比較形：　gern, *gerner (lieber), am *gernsten (liebsten)
zu の付加語的用法：*zue Flasche

ここで注目すべきは，これらの誤りが前述の日本人学習者たちの間に認められる誤りとまったく同じ性質のものであるという点である。これらの誤りから，ドイツ語を母国語として覚えるドイツ人たちも，「過去分詞」対「非過去分詞」，「単数」対「複数」，あるいは形容詞の「付加語的用法」対「非付加語的用法」などの「対立」，つまり「体系」的区別をまず覚え，その際に，その区別のための一般的な規則をすべての場合に適用しようとし，個々の場合は2次的に覚えていくという事実が分かる。これについて，江沢氏は次のように述べる：

「外国人がドイツ語を習う場合ばかりでなく，ドイツ人がドイツ語を子供の時から始めて成人するまでに除々（ママ）に身につけていく場合にも，まず規則変化が根本的な動詞の一般的変化形式として受け容れられ，この形式に当てはまらないケースは第二段階として理屈抜きでひとつひとつ受け容れられて行くのであって，その逆にまず強変化――つまりgesprungenとかgetrunkenとかgegebenとかgegessenといった個々の形がそれ自体として覚えられ（御承知の様に強変化動詞は日常頻用されるものが大部分です），その次にそういう形が与えられていない時には弱変化の形式にしたがって過去形や過去分詞形や命令形を作ることを覚えるのでもなく，あるいはまた強変化の諸形と弱変化の一般形式を始めから平行して使うことを覚えるのでもないらしい，…」[6)]

ドイツ人の子供たちの場合は，文法書を片手に母国語を学ぶわけではないから，個々の「不規則」な形をすべて身につけるまでには，外国人に比べてはるかに時間がかかるという違いはある。しかし彼らも，まずは「区別する」ことを覚え，その「区別」のために「一般的規則」，あるいはS式複数形のような「印象深い規則」をあらゆる場合に適用すること，そしてその後しばらくしてから事後的に個々の場合を修正していくことは間違いないと思う。つまり，日本人のドイツ語学習者に認められた学習過程の2段階は，対象が外国語であることには関係のない，言語の習得そのものに伴う必然的な2つの段階と言うことができる。

3．言語通常態論

3．0．本章では，言語学習の過程において，母国語学習者にも外国語学習者にも認められる

6）江沢（1978a），S. 44f. ―― 私が自ら体験した例では，あるスーパーマーケットで10才前後の男の子に，„*Weißen Sie, wo der Sprudel steht?“ と聞かれたことがある。この子の場合は，親称と敬称の区別を知るようになり，その人称変化語尾の違いも心得ているわけであるが，単数形の語幹をそのまま敬称 Sie にも適用してしまった誤りの例である。

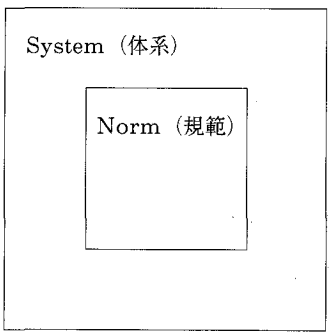
上述の2つの段階を，コセリウ（Eugenio Coseriu 1921～）の言語通常態論（Sprachnormtheorie）に従って，言語理論的に検討する。

3．1．「対立の体系」を学ぶ第1段階において，ある文法事項を他の文法事項との「区別」・「違い」によってはじめて完全に認識するに至るというのは，構造主義言語学の考え方である。言語を「記号的差別の体系」と理解し，個々の要素を，その言語体系における「有意味な特徴」，つまり「示差的素性（distinktive Merkmale）」の集合と考えるのである。例えば定冠詞の意味は，定冠詞の位置に立つことのできるすべての語をまず確認し，それらの語が形作る「体系」の中で定冠詞がそれらの語とどう「違う」のか，それらとの「差」は何かという点を「示差的素性」の集合として規定するわけである。[7]

しかし言語学の発達史が示す通り，構造主義言語学の「体系」的な考え方だけでは言語という現象をあまねく説明することはできない。言語現象の中に，「体系」的要素に還元できない規則や要素が数多く存在することもそのひとつの例証であるが，何よりも「言語変化」という現象を構造主義は説明できないのである。言語を「体系」として，あるいはひとつの「構造」として把握するならば，その体系はすでに完成された静的な存在であり，動きのとれないものとなって言語変化は起こり得ないはずであるが，しかし実際の言語は絶え間なく変化し続ける。[8]

構造主義のこの「難問」を解決し得るのが，コセリウの提唱する「言語規範（Sprachnorm）」という考え方である。ある言語の要素が，「構造的対立」をなして，ひとつの「体系」を形作っていることには疑う余地がない。しかしそれと同時に，言語が社会的存在であることも疑いようがない。言語には「社会的・伝統的な規範」が存在し，これは言語の示す「体系の内部」で，つまりこの「体系の機能を崩さない範囲」で，社会的な約束として決まっていると，コセリウは考える。つまり，ソスュール（Ferdinand de Saussure）のラング（langue）の概念を，コセリウは「体系（System）」と「規範（Norm）」の二つに分けるわけである。ただし，単なる二分ではなく，「体系」と「規範」は図1のように，前者が後者を包括するという関係にある。[9]

図1



7）冠詞［類］の構造主義的研究として注目すべき著作としては，VATER (1963, 1979), GRIMM (1974, 1976) がある。この2つの著作の冠詞研究における意義についてはSATŌ (1987), S. 35ff. 参照。

8）構造主義のかかえるこの問題については江沢（1978b），S. 59ff. 参照。

9）コセリウがここで言う「規範」とは，「実際的規範（deskriptive Norm）」，つまり「人は普通そう言う」という「規範」であって，「規準的（または標準的）規範（präskriptive Norm）」，つまり「そうあらねばならない」という「規範」ではない。

3．2．次の図は，日本語で細長い物体を数える時に用いる助数詞「本」の，「体系」と「規範」の関係を示したものである。

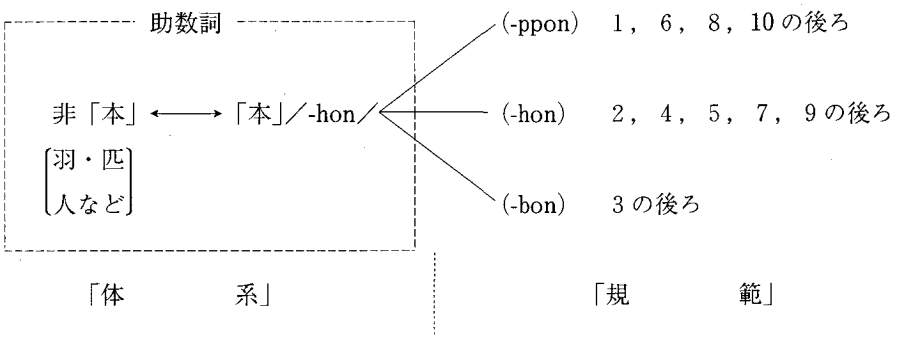


図　2

助数詞の「体系」において，／-hon／は，人を数えるときの「人」／-nin／，鳥の時の「羽」／-wa／，動物の場合の「匹」／-hiki／などと対立をなす。日本語の話者は「本」を運用するに当たって，まずそれを他の助数詞から「区別」しなければならない。しかし，この「体系」上の「区別」・「対立」の知識だけでは，助数詞「本」を正しく用いることはできない。私たちはこの体系上の対立に基づいて社会的・伝統的に決められている「実現の類型」を習得しなければならないのである。つまり，1・6・8・10の物体の後ろでは（-ppon），2・4・5・7・9の後ろでは（-hon），3の後ろでは（-bon）という類型である。私たちは「区別」の段階を過ぎてから，この「実現の類型」を個々に学ぶのであるが，「体系」上の区別だけでなく，それに基づいた「実現の類型」が「約束」として，つまり社会的・伝統的な「規範」という拘束力を持って決められているからこそ，私たちは助数詞「本」を正しく運用することができ，意志伝達をする事ができるのである。

助数詞「本」についての「体系」と「規範」上における関係を，「言語の創造性(Kreativität)」という立場から観察すると，「対立の体系」が，非常に緩やかな「自由」を与えていることが分かる。／-hon／が他の助数詞「匹」・「人」などと区別される限り（なぜならもし「本」が「匹」・「人」などと区別されないと，「誤解」という，言語にとって決定的な欠陥が生じてしまうから），1・6・8・10の物体の後ろでは（-ppon）云々という社会的・伝統的約束は破られても構わないのである。外国人が，［i-ppon］の代わりに［ichi-bon］と言っても，あるいは喜劇役者が滑稽な効果を意図して，2本を［ni-ppon］，9本を［kyû-bon］と言ったところで，私たちは，奇異な，あるいは滑稽な印象こそ受けるにせよ，その意図するところを正しく理解できる。

私たちは，「体系」上の知識に基づいて，ある言語事実を他から「区別」し，その「区別」に基づきつつ「規範」上の知識によって社会的・伝統的に「正しく」発話している。その一方

「体系」は「創造」の可能性を提供する。「体系」にとっては，ある言語要素が他から区別されることだけが重要であり，「体系」の示す「区別」が守られている限り，伝統的・社会的規範は，破られても構わないのである。コセリウがその言語通常態論で意図する**多くの**内容のうち，「体系」と「規範」の基本的関係は，このように解釈してよいと思う。[10]

3．3．前節で述べた，言語学習の際に認められる2つの段階は，コセリウのいう「体系」と「規範」の区別に相当する。学習者は，ある新しい文法事項に接する段階で，それをまず「体系」上で他から区別することを学ぶ。その区別は，日本語の助数詞「本」が他の助数詞に対して保有しているのと同じく，「機能的」な区別，つまり「区別」しないと誤解が生まれてしまう性質のものである。そしてそれに続く「規範」のレベルで，この「区別の体系」に基づき，すでに社会的・伝統的な規範となっている規則を，その言語社会の他の構成員から正しく理解されるよう学んでいくわけである。

例えば名詞の複数形については，次のような「体系」と「規範」の関係が考えられるであろう。

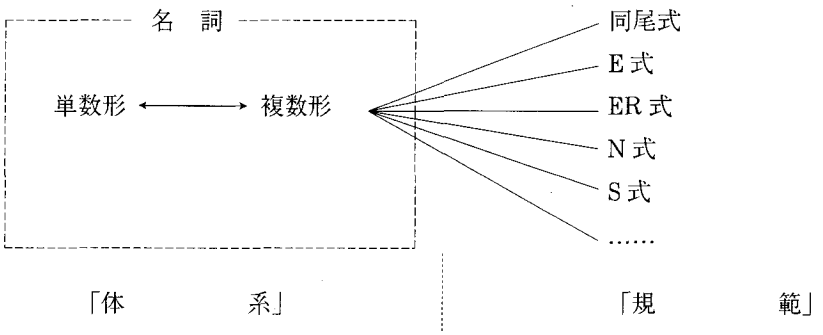


図　3

複数形は学習者の言語知識の中で，「体系」上，単数形から「区別」されて存在する。実際に個々の名詞がどういう複数形を作るのか，つまり同尾式か，E式かという約束は，その区別に基づいて社会的・伝統的に決められているのである。

現在人称変化の3人称単数形については，例えば次の関係が考えられる。

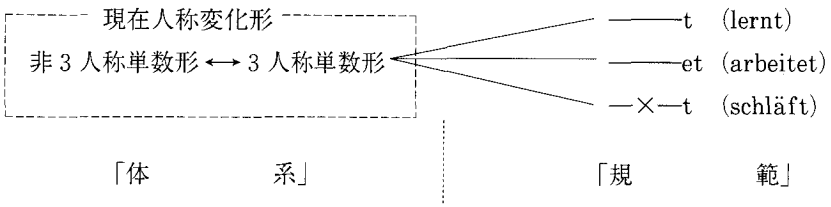


図　4

10）言語通常態論について詳しくは以下を参照：COSERIU (1952a)；－(1952b)；江沢 (1982)；佐藤 (1985)。

3人称単数形は，他の人称変化形，つまり「非3人称単数形」と「体系」上で「対立」を形作っているが，実際にどういう人称変化語尾をとり，どの動詞が語幹の母音を変えるかという点は，体系上の対立に基づいた社会的・伝統的な約束によるのである。

4．従来の「文法授業」の正当性

4．0．前章では，言語を習得する上で認められる2つの段階が，言語理論的にはコセリウのいう「体系」と「規範」の区別に対応することを示した。それでは，私たちが学生を対象に外国語であるドイツ語を教える場合，どのような方法に基づくのが最も目的にかなっているであろうか？私はこの，学習上確認することができ，言語理論的にも説明可能な2つの段階を明確に意識した教授法が合目的であると思う。つまり，文法事項の「対立の体系」とそれを踏まえた個々の知識という構成の授業である。

4．1．この観点から，私たちが普通使用する文法教科書を見直してみると，それは小さな差異を別とすれば，2段階という「言語習得の実際」にかなったものであることが分かる。それは目次に示される各課の題名を見ても知ることができる。第1課が「動詞の現在」という表題であるならば，しばらくして「過去と未来」，そして「完了時称」と続く。また「受動」という課は，それまで取り扱われてきた人称変化形が「能動」であったことを暗示する。「名詞の単数」というタイトルに続いて，「名詞の複数形」が続く，あるいは「形容詞の格変化」とは別に「比較」という独立した課がある。つまり通常の文法教科書は，「対立」関係にある文法事項の主なものにそれぞれ1つの課を与えているのである。

各課のページを開いてみると，まず例文が挙げられ，学習者にその課で取り扱う文法事項の核が示される。学習者は，イタリック体，あるいはゴチック体の部分に注目し，それが今までに学習してきた文法事項と「違う」ことを確認する。続いてその違いが説明され，その「違い」を示すための規則，および当該の文法事項内部の規則が挙げられていく。

名詞の課では，まず格変化の例を示して，前の課で習った「人称変化」との対立を意識させる。次に男性名詞・女性名詞・中性名詞という対立，1格から4格という対立が挙げられる。その後に，「対立」の中の約束として男性名詞と中性名詞2格 -[e]s の特徴，また男性弱変化名詞という例外が説明される。

名詞の複数形では，例文によって単数形との「区別」が意識させられる。この場合，「対立」の中にある約束は，複数形の作り方のパターンである。

動詞の3基本形では，ドイツ語の時称と態を構成するのに基礎となる3つの形が区別される。続いて弱変化・強変化・混合変化の「型」が示される。過去分詞の説明では，それが ge- という前つづりによって過去基本形・過去分詞形から区別されること，そしてその内部の約束として前つづり ge- のつかない場合が示される。

完了時称は現在時称と過去時称から区別される。それに完了時称の作り方，また完了の助

動詞 haben と sein の区別の説明が文法上の約束として続く。

形容詞の課では，述語的用法，付加語的用法，副詞的用法の区別が例文で示される。その区別の説明の後に，付加語的用法の格変化の3つのパターンが述べられる。

統語論レベルでは，主文と副文の「区別」が定形の位置の違いによって示され，それぞれの個別的説明が「対立」内部の説明として続くのである。

4．2．以上のように普通使用される文法教科書は，その構成が言語習得の実際にかなったものであり，「基本的には」このままでよいと思う。[11] しかし，ドイツ語文法の主要部分の「体系」を提示し，それに個々の約束を続けるには，教科書という平面的な媒体は必ずしも最適なものとは言えないであろう。そこにはそれを使用する教師が，文法事項の「体系性」，つまり「対立の体系」を意識し，「体系」上の知識と「体系」外の規則をはっきりと区別して学習者に示してやる必要性がある。つまり，一例として示した上述の図3と図4のような2段階の階層関係が教師の頭の中に無ければならない。もしそうでないならば，文法の授業が体系性の裏付けのない，単なる規則の2次元的な羅列に終わってしまうという，外国語授業として避けなければならない事態が生じることとなるであろう。

5．「体系」提示の具体例

教科書では示しにくいため，教師が黒板などを利用して補足すべき「体系性」の例をいくつか挙げてみたい。これらの表は，視覚に訴えるという意味で労を惜しまずに黒板に書くことが望ましいと思う。

表1（85ページ）：直接法の6時称を説明し終えた段階で，定形は現在形と過去形にしか無いこと，それ以外の時称形には助動詞を用いること，そして定形の語尾とは -e, -st, -t, -en, -t, -en であること，ほかには無いことを強調する。

表2（86ページ）：受動形の作り方を説明してから，時称の対立，および能動形との「違い」を示す。

表3（87ページ）：同じく接続法の時称の対立，直接法との差を示す。

表4（88ページ）：冠詞と冠詞類の説明を終えた段階で，定冠詞と dieser 型の冠詞類，また定冠詞と mein 型の冠詞類の「違い」に注目させる。

表5（89ページ）：形容詞の付加語的用法・述語的用法・副詞的用法と，原級・比較級・最高級との相関関係を示す。

表6（89ページ）：配列をこのようにして，数詞の中に認められる「規則性」を明らかにする。

11）「基本的に」とは，数多く出版される文法教科書の中には，単に従来の項目配列に従うだけで，その基本にある「言語の体系性」そのものを理解しているかどうか疑問に思えるものが，少なからず見られるからである。

	現在形		過去形		未来形	
絶対時称	ich lerne	komme	ich lernte	kam	ich werde	
	du lernst	kommst	du lerntest	kamst	du wirst	
	er lernt	kommt	er lernte	kam	er wird	lernen
	wir lernen	kommen	wir lernten	kamen	wir werden …	
	ihr lernt	kommt	ihr lerntet	kamt	ihr werdet	kommen
	sie lernen	kommen	sie lernten	kamen	sie werden	
	Sie lernen	kommen	Sie lernten	kamen	Sie werden	

	現在完了形		過去完了形		未来完了形	
相対時称	ich habe	bin	ich hatte	war	ich werde	
	du hast	bist	du hattest	warst	du wirst	
	er hat	ist	er hatte	war	er wird	gelernt haben
	wir haben … gelernt	sind … gekommen	wir hatten … gelernt	waren … gekommen	wir werden …	
	ihr habt	seid	ihr hattet	wart	ihr werdet	gekommen sein
	sie haben	sind	sie hatten	waren	sie werden	
	Sie haben	sind	Sie hatten	waren	Sie werden	

表1： 動詞人称変化（直接法・能動）

	現在形	過去形	未来形
絶対時称	ich werde du wirst er wird wir werden ihr werdet sie werden Sie werden … gelobt	ich wurde du wurdest er wurde wir wurden ihr wurdet sie wurden Sie wurden … gelobt	ich werde du wirst er wird wir werden ihr werdet sie werden Sie werden … gelobt werden
	現在完了形	過去完了形	未来完了形
相対時称	ich bin du bist er ist wir sind ihr seid sie sind Sie sind … gelobt worden	ich war du warst er war wir waren ihr wart sie waren Sie waren … gelobt worden	ich werde du wirst er wird wir werden ihr werdet sie werden Sie werden … gelobt worden sein

表２： 動詞人称変化（直接法・受動）

	現在形		過去形		未来形	
	第Ⅰ式	第Ⅱ式	第Ⅰ式	第Ⅱ式	第Ⅰ式	第Ⅱ式
絶対時称	ich komme	käme	ich sei	wäre	ich werde	würde
	du kommest	kämest	du seist	wärest	du werdest	würdest
	er komme	käme	er sei	wäre	er werde	würde
	wir kommen	kämen	wir seien … gekommen	wären … gekommen	wir werden …kommen	würden … kommen
	ihr kommet	kämet	ihr seiet	wäret	ihr werdet	würdet
	sie kommen	kämen	sie seien	wären	sie werden	würden
	Sie kommen	kämen	Sie seien	wären	Sie werden	würden
					未来完了形	
相対時称					ich werde	würde
					du werdest	würdest
					er werde	würde
					wir werden … gekommen sein	würden … gekommen sein
					ihr werdet	würdet
					sie werden	würden
					Sie werden	würden

表3： 動詞人称変化（接続法・能動）

定冠詞

		男　性	女　性	中　性
単数	1格	der	die	das
	2格	des	der	des
	3格	dem	der	dem
	4格	den	die	das
複数	1格	die		
	2格	der		
	3格	den		
	4格	die		

mein 型冠詞類

		男　性	女　性	中　性
単数	1格	mein□	meine	mein□
	2格	meines	meiner	meines
	3格	meinem	meiner	meinem
	4格	meinen	meine	mein□
複数	1格	meine		
	2格	meiner		
	3格	meinen		
	4格	meine		

dieser 型冠詞類

		男　性	女　性	中　性
単数	1格	dieser	diese	dieses
	2格	dieses	dieser	dieses
	3格	diesem	dieser	diesem
	4格	diesen	diese	dieses
複数	1格	diese		
	2格	dieser		
	3格	diesen		
	4格	diese		

表 4 ： 定冠詞・dieser 型冠詞類・mein 型冠詞類　比較変化表

	原　　級	比　較　級	最　高　級
付加語的用法	ein fleißiger Mann	ein fleißigerer Mann	der fleißigste Mann
述語的用法	Er ist fleißig.	Er ist fleißiger als ich.	Er ist der fleißigste von allen Studenten. Die Studenten sind vor der Prüfung am fleißigsten.
副詞的用法	Er arbeitet fleißig.	Er arbeitet fleißiger als ich.	Er arbeitet am fleißigsten von uns allen.

表5：形容詞の3用法と原級・比較級・最高級の相関関係

0	null								
1	eins	11	elf			100	[ein]hundert	1000	[ein]tausend
2	zwei	12	zwölf	20	zwanzig	200	zweihundert	2000	zweitausend
3	drei	13	dreizehn	30	dreißig	300	dreihundert	3000	dreitausend
4	vier	14	vierzehn	40	vierzig	400	vierhundert	4000	viertausend
5	fünf	15	fünfzehn	50	fünfzig	500	fünfhundert	5000	fünftausend
6	sechs	16	sechzehn	60	sechzig	600	sechshundert	6000	sechstausend
7	sieben	17	siebzehn	70	siebzig	700	siebenhundert	7000	siebentausend
8	acht	18	achtzehn	80	achtzig	800	achthundert	8000	achttausend
9	neun	19	neunzehn	90	neunzig	900	neunhundert	9000	neuntausend
10	zehn								

表6：数　　詞

このほか例えば，文法教科書では普通1格の形しか書かれることのない形容詞の名詞化も，すべての格を黒板に書けば，名詞化そのもの，および形容詞の格変化の，より深い理解につながるであろう。また，人称代名詞の表では，かなりの教科書が2格を省略しているが，体系性を学習者に示すという観点からは，この種の省略は避けなければならない。さらに，「受動の未来完了形」とか接続法第Ⅰ式の du kommest のような，実際にはほとんど現れないような文法形態でさえ，「体系」を示す段階では提示してやる必要があると思う。ある形が実は稀にしか現れないことを教えることはもちろん必要ではあるけれども，それはこの「体系性」を提示した後のことである。言語の「体系性」が問われている時に，例えばその形が現れる頻度などに言及して，学習者の頭をいたずらに混乱させてはならないと思う。

「対立の体系」が示された後にこれらの表には現れない事実（つまりここに挙げた対立事項「内部」の規則）を示すと言っても，説明の都合で，また使用している教科書の構成によって，その順序が逆になることも稀ではないであろう。しかしその際に重要なことは，動詞の場合でいえば直接法・能動形の6つの時称の説明が出てくるや，その時称体系を表にして提示すること，そして**個々の規則とは，この「対立の体系」の上に立ったものであ**ることを学習者にはっきりと意識させることであると思う。

6．補説：2年目以降の授業

上で述べた「言語通常態論」と関連して，文法知識を一通り学んだ後の授業について簡単にふれたい。

コセリウの言語通常態論の「区別の体系」と，それに基づく「規範」の関係，つまり「創造の自由」とその「制限」という関係は相対的に理解されるべきものである。上で述べたのは，初学者が学ぶ文法知識のうち，「文法事項の区別の体系」は「可能性」を提示し，それに基づく「個々の規則」はその「可能性」を「制限」するという関係であったが，その「文法知識」全体を「可能性」と見なすならば，その「可能性」をさらに限定する社会的・伝統的な「制限」が存在する。

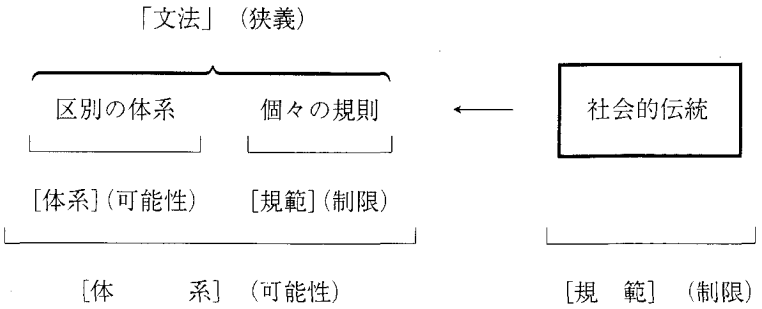


図　5

図5が示す通り，「文法事項の区別の体系」とそれに基づく「個々の規則」全体が，同時にドイツ語表現の「可能性」を提供しているのであるが，その可能性に従ったすべての表現が「社会的」に許されているわけではない。実際に運用されるドイツ語は，その一部の実現に過ぎないのである。「文法的」にはまったく正しいけれども社会的伝統にかなっていない表現，つまり「区別の対立」は守られており，「個々の規則」にも従っているけれども，「普通は」そうは言わない表現が数多く存在することは，外国人のゲルマニストであれば誰でも身をもって知っているであろう。例えば，関口在男はその論文「搬動詞」の中で次の例文を挙げている。[12]

Der liederliche Bursche hat seine alte Mutter ins Spital getanzt.

「この道楽息子はあんまりダンスに凝ってしまって，ついには老母に貧民院に入るような憂き目を見させてしまった。」

この文はしかし「文法的にはまったく問題ない」けれども，現在の一般的な語感は受け入れないものだと思う。ein Kind in den Schlaf singen は「正しく」ても，eine Mutter ins Spital tanzen は現在の大部分のドイツ人にとっては「正しくない」のである。

ドイツ文法を一通り終わった段階で，つまり区別の体系が学ばれ，それに基づいた個々の規則が習得された後に，教師が果たすべき課題のひとつはここにある。「文法的」には正しいが，社会的・伝統的規範という観点からは「誤っている」表現の排除である。

7．おわりに

以上，学生に認められる誤りを手がかりとして，言語を学ぶに当たって現れる，「区別」の段階と，その「区別」に基づいて規則を学ぶ段階に注目し，ドイツ語教育においても，この2つの段階を明確に意識することの重要性を述べた。

最後に誤解を避ける意味で，本稿の趣旨がドイツ人教師による会話の授業とか，ビデオテープを利用したLandeskundeのような「新しい」授業形態を否定するものではないことをつけ加えたい。学習者の興味を喚起するために，また外国語学習の動機づけを刺激するために，この種の授業形態は積極的に導入されるべきであろう。しかしもし，「対立の体系」と「その対立に基づいた約束」という2段階を意識した文法授業がおろそかにされ，いわゆる「楽しい」授業に終始するとすれば，それは学習者に文法構造を実際の学習過程にそくして伝える可能性が欠けたものとして，必ずしも最良な授業形態ではないと思う。外国語授業を意義あるものとするためには，ここに述べたような文法授業がまず始めに，または他の授業形態と平行して，あるいは少なくとも他の授業形態によって学習者の「動機づけ」が刺激されたのち比較的すみやかに行われる必要があると，私は思う。

12）参照：関口（1934，1981），S. 42。

8．引用文献

COSERIU, Eugenio (1952a)：System, Norm und Rede. In: E. Coseriu: Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft. 5 Studien. München: Wilhelm Fink 1975, S. 11-101. 日本語訳：言語体系・言語慣用・言。所収：コセリウ言語学選集第2巻「言語体系」，東京：三修社　1981，1-95 ページ。

－ (1952b)：System, Norm und „Rede". In: E. Coseriu: Sprache. Strukturen und Funktionen. XII Aufsätze zur allgemeinen und romanischen Sprachwissenschaft. 2., verb. Aufl. Tübingen: Gunter Narr 1971, S. 53-72. 日本語訳：体系，慣用および「言」。所収：コセリウ言語学選集第4巻「ことばと人間」，　東京：三修社　1983，57-77 ページ。

江沢建之助 (1978a)：子供のドイツ語とドイツ文法。所収：江沢建之助：ドイツ語とドイツ人について。東京：第三書房，　43-54 ページ。

－ (1978b)：ドイツ語とドイツ人。所収：江沢建之助：ドイツ語とドイツ人について。東京：第三書房，55-65 ページ。

－ (1982)：言語通常態論と語学。所収：ドイツ語教育部会会報　22，37-48 ページ。

GRIMM, Hans-Jürgen (1974)：Linguistischer Teil von：GRIMM, Hans-Jürgen／HEINRICH, Gertraud：Der Artikel. 2., durchges. Aufl. Leipzig：VEB Enzyklopädie 1976.

佐藤清昭 (1985)：関口存男と意味内容の一元論的区別。所収：ASPEKT（立教大学ドイツ文学科論集）19，77-96 ページ。

SATŌ Kiyoaki (1987)：Der Artikel bei T. Sekiguchi. Tübingen: Narr.

関口存男 (1934)：搬動詞［Lativum］。所収：関口存男：ドイツ語学講話。東京：三修社 1981，41-51 ページ。

VATER, Heinz (1963)：Das System der Artikelformen im gegenwärtigen Deutsch. 2., verb. Aufl.　Tübingen: Max Niemeyer 1979.

平成3年1月28日受理