

<実践事例>

通例のドイツ語教科書での数字付け格呼称と格変化表配列とはなぜ何十年経っても改まらないのか？

福田 拓司¹

戦前から今日まで日本の大学のドイツ語教科書のほとんどが、主格・対格・与格・属格を、数字を用いて1格・4格・3格・2格と呼び、格変化表の配列を、横方向には男性・女性・中性・複数、縦方向には主格・属格・与格・対格（すなわち1格・2格・3格・4格）の順に配列している。その方式とは別に、主対与属の格を原語の名称の先頭文字を取ってN（エヌ）格、A（アー）格、D（デー）格、G（ゲー）格と呼び、格変化表は横方向に男性・中性・女性・複数、縦方向に主対与属、すなわちNADGの順で配列する方法もある。後者の呼称・配列の方が、はるかに学習効率が高いのはあまりに自明である。それなのになぜ教育、学習効率の悪い呼称・配列方式が支配的であり続けてきたのか？その原因を次の様な点にあると見当づけた：出版社・教科書著者の経済的振る舞い、人間集団で起こる同調、語学成績のよかった者が語学教師になることが多いこと、文学・言語学の研究者が語学授業も担当していること、語学教師が自分で教材を工夫する風土が弱いこと。

キーワード：外国語教育、外国語教師、教科書問題、ドイツ語教育

1. はじめに

本稿は、直接外国語教育に携わっている人たち以外にも読んで頂きたいと願っている。そのためドイツ語の発音、文法にふりがなや英語を添えるなどして解ってもらえるよう努めた。

上記抄録の二つの呼称法・配列法を図示する。

「男性」、「女性」、「中性」の前に「単数」と加えるべきだが省いた。意味用法は次章で解説する。

表 1. 代表的呼称と配列

	男性	女性	中性	複数
主格→1格	—	—	—	—
属格→2格	—	—	—	—
与格→3格	—	—	—	—
対格→4格	—	—	—	—
	男性	中性	女性	複数
主格→N格	—	—	—	—
対格→A格	—	—	—	—
与格→D格	—	—	—	—
属格→G格	—	—	—	—

大学の一般教育課程で使われているドイツ語教科書はまずほとんどが1234格式である。

2章からすぐ分かるように、1234格式よりもNADG式のほうが、特に動詞句について、楽に学べる。これは極めて自明である。だから、少しでも学生が楽に効率よく勉強できる教材を提供しようとする教員なら、後者を使うはずである。ところが前者がいつまでも支配的であるということは、多くの教師において、学生が効率よく勉強できるものを提供しようという、動機や意欲が、ある一定程度以上に上がっていないということの意味するとしてよからうか。

原因として、印税と利益の多い方を望むという、教科書著者・出版社の経済的動機だけ見てすべて済んだと思っはいけないようである。教師の心を醸しているもっと大仕掛けがあるようである。その心持ちを産み出す何ものか、それを考えてみたい。

2. 格の呼称の問題

2.1. ドイツ語の格の種類

英語 *he, him, his ; she, her, her* その他では、語形が変化すると共に、それぞれに一定範囲の意味用

¹ 京都産業大学全学共通教育センター非常勤講師

法が対応する習慣になっている。そのように一定範囲の意味用法と対応した名詞や代名詞の語形を格という。上の *her* の様に同形であっても別の格として使われる場合もある。ドイツ語では格の種類が4つある。次の左列がドイツ語での格の呼称、右列は、一般の言語学書のそれである。

Nominativ	[nó:minati:f]	主格
Akkusativ	[ákuzati:f]	対格
Dativ	[dáti:f]	与格
Genitiv	[gé:niti:f]	属格、所有格

ドイツ語の主格、属格は英語のそれらに、対格、与格は英語の目的格に意味用法がかなり重なる。与格は英語の間接目的格同様、物をもらう人、心に情報をもらう（伝えられる）人の他、仕事の一部を手伝われる人、後続する語詞が表す身体部分の所属先の人を表す用法などがある。人を表すことがかなり多いが、人ばかりを表すのでないことは後で述べる。

また、英語では前置詞の補足語（目的語）は、一様に目的格形にすればよいが、ドイツ語では当該前置詞や場合によっては意味によって、対格、与格、属格のいずれを用いるかが定まっている。

日本のドイツ語教育界では、ドイツ語呼称の頭字の呼び名を用いるのと数の1から4を用いるのが行われている。

N (エヌ) 格	1 格 [いっかく]
A (アー) 格	4 格 [よんかく]
D (デー) 格	3 格 [さんかく]
G (ゲー) 格	2 格 [にかく]

数字での呼称を用いる教科書は格変化表の提示の際、上から1格、2格、3格、4格の順番にしている。

以下では、上の左列の呼び方を「NADG (エヌ・アー・デー・ゲー) 式呼称」と、右列のそれを「1234 格式呼称」ということにする。

日本のドイツ語教育界では圧倒的に1234 格式呼称が採られている。そのため、いまのところ教材でNADG 呼称方式をとるにしても1234 格方式と連携がとれるようにするのが望ましい。

その手段として、「N1 格、A4 格、D3 格、G2 格」というふうに、数字を挟んで書いておくとい

うまいやり方がある。本稿でも以下この数字を挟む記法を多く用いる。

2.2. NADG 呼称の方が学習効率が高い

2.2.1. イェーマント・エトヴァス方式

NADG 呼称を用いる方が数字での呼称を用いるより、はるかに教育・学習の効率が高い。それは句を表記、学習する場合に端的に表れる。今「○ ○に××を与える」という句で例示しよう。

1234 格式呼称を用いている場合は、英語の *somebody, something* に当たる次の様な語を用いるのが、昔から今日まで続いている。そして他にうまい方法がない。

jemand	[jé:mant]	イェーマント「誰か」 略記
N1 格	jemand	j1
A4 格	jemand (en)	j4
D3 格	jemand (em)	j3
G2 格	jemand (e) s <i>somebody</i>	j2 <i>sb</i>

() 内は言わない場合も多い。

etwas	[étvas]	エトヴァス「何か」 略記
N1 格	etwas	et1
A4 格	etwas	et4
D3 格	etwas	et3
G2 格	etwas <i>something</i>	et2 <i>sth</i>

etwas は格による語形変化をしないから、数字に頼って格を示すほかない。

ドイツ語の土台語順は日本語のように動詞が最後に来る。先の句を動詞の不定詞を用いて表すと次の様に表記され、読まれる。

表記：〈j3 et4 geben〉
英 *to give sb sth*

読み：[イェーマントさんかく エトヴァスよんかく ゲーベン]

なお、ドイツ語でも、上の句を平叙文で用いると動詞が前から二番目になる。

Ich gebe ihm den Apfel.

[イッヒ ゲーベ イーム デン アプフェル]

「私は彼に (D3 格) そのリンゴを (A4 格) を与える。」

I give him the apple.

目的語や前置詞補足語が、人でも物でもありうる場合、これまたやっかいである。

表記：〈j4/et4 haben〉 *to have sb/sth*

読み：[イエーマントよんかく または エトヴァスよんかく ハーベン]

この動詞で人が目的語である場合、たとえば「きょうだいがある、友達がある、子供がある」などでよく使われる。

前置詞 mit は補足語を D3 格にするが、補足語は人のことも事物のこともある。句〈mit D〉「D といっしょに、D を使って」(英 *with D*) の D は、ヒトでもモノでもあり得る。

表記：〈mit j3/et3〉 *with sb/sth*

読み：[ミット イエーマトさんかく または エトヴァスさんかく]

このイエーマント・エトヴァス方式とでもいうべきやり方は、次の様な欠点がある。

1:長くて記憶に負担がかかる、途中で「よんかく」「さんかく」と日本語を入れねばならない。

—— 脳内神経連絡がドイツ語記憶部と日本語部とを行き来しなければならない。

2:人でも物でもありうる場合を表す場合がありますやっかいになる。

3:メモや入力、印刷もやっかい。—— 従って、勉強での筆記、教材作りでの負担が大きい。

以上の句を、NADG 呼称方式をとれば次の様に非常に簡単で済む。

D A geben [デー アー ゲーベン]

A haben [アー ハーベン]

mit D [ミット デー]

この効能はイエーマント・エトヴァス方式の欠点の裏返しとして読者に明瞭に伝わると思う。

2.2.2. 人と物・事との区別

1234 格式呼称と結びついたイエーマント・エトヴァス方式は、目的語が人か物・事か区別がついて、その点では長所があると思う読者がいるかもしれない。その点を〈j3 et4 geben〉「人に物を与える」で観察してみる。

餌、水、肥料を与える場合のように、D3 格は、人でなく動物、昆虫、植物のときもある。der Uhr Öl geben [デア ウーア エール ゲーベン]「時計 {D} に油 {A} をやる」のように物であることもある。過日ドゥーデンというドイツ文法書を読んで「これこれの文脈がこの語にこれこれの意味を与える」というところで geben が使われていたのを覚えている。一方、A4 格も物でなく人であることもある。

つまり、目的語等が、人か物・事か、割り切れない場合が多い。

多方、動詞の意味からして、目的語が人か物・事か、推察できる事も多い。「思い出させる」という動詞なら、目的語はほとんど人か哺乳動物でありましょう。「耕す」なら普通は地面、「建築する」なら建造物でありましょう。

こう見てくると、教育・学習上、人・事物を区別して、もしくは両方あり得るとして、j4/3/2、et4/3/2 を使うことの「労多くして功少なし」というところが読者にも伝わると思う。

2.2.3. 最初から構文要素を学べること

前世紀に出版された学習用「初級基本単語」集(信岡 1979)の fo- あたりに出てくる 4 つの動詞の記述を見てみる。

「folgen [フォルゲン] [自] ついて行く；従う；後に続く。」

この動詞は、文の主語がついて行く人や動物、従う命令・手本などは D3 格で表す習慣である。語句集の記述では自動詞であるという以上の構文法の情報を与えていない。この語句集で「folgen —— 自動詞」と覚えても、付き従う人・事を D3 格で表すという情報は、別途調べて記憶しなくてはならない。」最初から D folgen [デー フォルゲン] と覚えた方が楽である。

イエーマント・エトヴァス方式を用いていると j3/et3 folgen となり [イエーマントさんかく または エトヴァスさんかく フォルゲン] と読むところで、長くて負担になる。

「fordern [フォルデレン] [他] 要求する。」

これも「fordern —— 他動詞 —— 要求する」と覚えるより、「A fordern —— A を / に要求する」と覚えた方が楽である。より細かく別けると、

von D A fordern 「D に A を強く求める。」

A vordern 「(人・物) を必要としている；A (人) に力を発揮することを要求する。」

などといった構文を作る。

1234 格式呼称、それと結びついたイエーマント・エトヴァス方式を用いていると、上記は、von j3 et4 fordern ; j4 /et4 fordern となるところで、

読みも長く、負担になるのが分かると思う。

「forschen [フォーシェン] [自] 研究する || nach et3 ~ 事 3 を研究する。」

これも [ナーハ エトヴァス さんかく フォルシェン] と読むが、nach D forschen [ナーハ デー フォルシェン] が楽である。

「fragen [フラーゲン] [他] 質問する || jn nach et3 ~ 人 4 に事 3 を問う。」

これも [イエーマンデン ナーハ エトヴァス さんかく フラーゲン] より A nach D fragen [アーナーハ デー フラーゲン] 「A に D を問う。」にしたほうが楽である。意味が「質問する、問う」であるのだから、問われる相手「A」は、通例は人であること、「D」は事柄であることも分かる。

NADG 呼称を用いていけば上記の動詞は最初から、

D folgen ; von D A fordern; A fordern ; nach D forschen ; A nach D fragen
として教材を作っていける。

動詞は一般に多義だが、英語やドイツ語では、ある動詞がその多義のなかのある一つの意味で使われる場合、ほとんどいつもこれこれの文肢（目的語や対置述語（学校英文法でいう不完全自動詞の補語）、前置詞句、副詞）を伴うという習慣になっている。こうした文肢は、動詞の特定の意味での使用での常伴性文肢と呼べる。

そこから、すでに前世紀初期から、「動詞は、意味だけでなく構文も覚えなければいけません」と教育現場で言われている。

教壇に立ってドイツ語を教えている教師、ドイツ語の参考書書き、教科書書きは、そう説く一方、提供していたのは例に挙げた「初級基本単語」のようなものなのであった。（それらの人のほんの一部には教育者として苦しんだ人もいるとは思いますが、と付言はしておくが。）

2.2.4. 学生の労苦

かつて毎年何万、何十万人もの学生がドイツ語を勉強し、多年に渡って勉強する者も少なくなかった。その人たちが、上の様な単語集で勉強していたということは、どれくらい深刻なことだったのか？ そこに想像力を働かせて欲しい。

2.3. 章の要点

3 章以下へ向けて、2 章の要点を述べる。1234 格式呼称とそれに結びついたイエーマント・エトヴァス方式に対して、NADG 呼称方式は、学習（教育）の効率をはるかに高い。この事は非常に自明なことである。

2.4. 単純数字方式

イエーマント・エトヴァス方式の負担を避けて数字だけで済ませる方式をとる教員もいる。一つの工夫である。

als ① bekannt sein [アルス いち ベカントザイン] 「①として知られている」

(als N bekannt sein 英 *be known as N*)
anstatt ② [アンシュタットに] 「②の代わりに」
(anstatt G 英 *instead of G*)

この方式は「よん」「さん」「に」などの日本語を挟む点のほか、同じ句の中に同じ格が二度登場するときややこしくなる。同じ格の二語を「1, 2」で区別すれば、N1 格や G2 格をあらわす①「いち」、②「に」と重なってしまう。

④ 1 ④ 2 nennen [よん いち よんに ネネン]
「④ 1 を④ 2 と名付ける。」

NADG 呼称方式でも、1, 2 は使うが次の様になる。

A1 A2 nennen [アー いち アーに ネネン]
英 *name A1 A2*

2.5. 再帰代名詞など

動詞句の表記で、NADG 呼称に加えるといっそう便利になる筆者の工夫を紹介しておきたい。

再帰代名詞を含む動詞句を一般的に表すのには、再帰代名詞に 3 人称形を用いる習慣になっているが、A4 格、D3 格とも sich [ズィヒ] で同形である。それで通例は数字を用いて区別する。私の考案では、A4 格では sich をそのまま用い、D3 格の場合は sir [ズィーア]（方言に実際にある形）として区別することで動詞句を一般的なものとして言うのに数字を使わなくて済む。

sich D vorstellen 「自分を (sich) D に紹介する」
[ズィヒ デー フォーアシュテレン]

to introduce oneself to D

sir A vorstellen 「自分の心に (sir) A を描く」
[ズィーア アー フォーアシュテレン]

to image A

通例の表記ではそれぞれ次の様に言われる。

sich4 j3 vorstellen

[ズィヒ よんかく イエーマント さんかく ...]

sich3 et4/j4 vorstellen

[ズィヒ さんかく エトヴァス よんかく または

イエーマント よんかく ...]

wohnen *live* を「住んでいる」という意味で使うと、場所を表す副詞もしくは副詞句を伴って言う習慣である。それは hier *here* ; dort *there* のようなものでもいいし、in der Stadt *in the city* ; in Kyoto *in Kyoto* などの前置詞句でもよい。

この構文習慣を一般的に表すのに〈場所の副詞 wohnen〉〈to live 場所の副詞〉「どこどこに住んでいる」

とするのは覚えるのに負担が大きい。この場合場所を問う疑問副詞 wo *where* に s- (中高ドイツ語にあった不定副詞や不定代名詞であることを明示する要素) を付けて

swo wohnen *to live s-where* とすると簡便である。同様に gehen *go* 「行く」は移動方向を表す副詞を伴う。こちらは、swohin gehen *to go s-to-where* とする。

この s- を付ける方式は他にも、時を表す副詞(句)、何らかの形容詞、副詞、何らかの基数詞、比較級、最上級、序数などでもうまく行く。

3. 格変化表の配列の問題

3章では、まずドイツ語の格変化のあり方を人称代名詞 3 人称と定冠詞とで代表させて例示する。

3.1. 現代ドイツ語の格変化

3.1.1. 例示

ドイツ語にある 4 種の格は、形としては、代名詞や冠詞仲間にその別が現れる。

まず、人称代名詞 3 人称を示す。

表 2. 人称代名詞

	単数			複数
	男性	中性	女性	
N1 格	er	es	sie	sie
	エア	エス	ズイー	ズイー
A4 格	ihn	es	sie	sie
	イー	エス	ズイー	ズイー
D3 格	ihm	ihm	ihr	ihnen
	イー	イー	イー	イー
G2 格	sein*	sein*	ihr	ihr
	(es)	(es)		
	ザイン	ザイン	イー	イー

* sein は元来 es だったが、再帰代名詞の G2 格を

取り入れ、中性 N1 格、A4 格の es と区別が付きやすいようにしたもの。

ドイツ語の表で G2 格としたのは、今日ではそれぞれ -er をつけて、seiner, ihrer という形で使われるが、本筋には関わらない。

次に定冠詞を示す。だいたい人称代名詞 3 人称に d- (英語 *this, that* などの *th-* にあたり、特定のものを指示する意味を持っていた) を付けた形をしている。N1 格であれば d+er → der ; d+es → das ; d+sie → die という具合である。

表 3. 定冠詞

	男性	中性	女性	複数
N1 格	der	das	die	die
	デア	ダス	ディー	ディー
A4 格	den	das	die	die
	デン	ダス	ディー	ディー
D3 格	dem	dem	der	den
	デム	デム	デア	デン
G2 格	des	des	der	der
	デス	デス	デア	デア

表 4. 名詞付き

	単数男性	単数中性
N1 格	der Mann	das Kind
	マン	キント
A4 格	den Mann	das Kind
D3 格	dem Mann	dem Kind
G2 格	des Mannes	des Kindes
	マネス	キンデス
	その男	その子供
	<i>the man</i> (s)	<i>the child</i> (s)
	単数女性	複数
N1 格	die Frau	die Leute
	フラウ	ロイテ
A4 格	die Frau	die Leute
D3 格	der Frau	den Leuten
G2 格	der Frau	der Leute
	その女	その人びと
	<i>the woman</i> (s)	<i>the people</i> (s)

英語では定冠詞は性、数、格を問わず *the* であるのに、ドイツ語では上の様に、性数で 4 通り、格で 4 通り、計 16 の組み合わせに応じた変化を

する。不定冠詞や代名詞類も同様に変化するので、学習上の負担であるし、変化表として提示する際の順番も教育、学習の効率に関与するところが決して小さくはない。さらに、ドイツ語では生物のオス、メス以外の種々の事物名を形の上で男性や女性、中性に別けて扱う習慣（文法上の性）がよく残っており、冠詞類・代名詞類がその区別に働く範囲は広い。

以下では、定冠詞を代表として利用し、変化表での性数格の提示順を紹介、吟味して行く。

3.2. 変化表配列と学習効率

変化表での配列によって学習効率に大きな差がある。ここでは、大村（1963）がラテン語の場合について新しい配列を提唱しながら述べているところを援用する。細目の具体的理解は難しいと思うが、それでも実感しやすくなると思う。あらかじめラテン語の名詞の格変化について少し補っておく。

ラテン語には、ドイツ語について紹介した4種の格の他、呼格と奪格がある。

呼格：「○○よ」「○○や」と呼び掛けるときの語形。

奪格：「～から」「～によって」「～とともに」などの意味で使われる。

ラテン語の格変化のタイプには第1変格から第5変格まで5種類ある。

従来の主流の配列は、

主格→属格→与格→対格→呼格→奪格。

大村の提唱する配列は、

主格→呼格→対格→属格→与格→奪格。

従来型が、主格－属格で始めているのは、ラテン語の名詞はこの二つの格形を知るとその名詞が第1から第5のどの変化タイプに属するかが分かり、他の格形がどうなるか分かるのが便利であるからである。

大村（1963）は次の様に説く。なお、行論中ラテン語の従来型配列がドイツ語の配列習慣に倣ったかのように書かれているのは、そうではなくドイツ語での配列がラテン語のそれに倣ったものである。

「我国で今日まで発行されていたラテン語の参考書はすべてドイツ語系統か、同系統である英語系統の著書を参考として来たので、格の配列がドイツ語の1格、2格、3格、4格の順序に従い、そこへドイツ語にない呼格、奪格を5格、6格として加えている。しかしこれは〔1234格配列方式をとる〕ドイツ語文法の知識を持たない日本の学習者にとっては甚だ迷惑のことで〔というが、1234

格配列のドイツ文法の知識がある人にも迷惑であろう〕、むしろ学習者の記憶に便利な順序に改めるべきであるので、ここに私の長年の教室の経験から効果を認めて来た配列の順序を採った。これはまたフランスでも近年採用されているもので、過去に於てはフランスでもドイツ語式の順序を取っていたこともある。本書の配列によると、第2変格のus名詞に於て唯一の例外がある単数呼格の場合を除き、主格、呼格は単数複数に於てそれぞれ共通の形を取っていること、複数与格、奪格は常に同じ形であること、中性名詞の主格、呼格、対格は単数複数に於いてそれぞれ共通な形を取ること、また第3、第4、第5変格に於ては男性、女性名詞も複数主格、呼格、対格に於てそれぞれ共通な形を取っていることにより、しかも実際に於て、その他の偶然の共通形の場合もあって、学習者が記憶する時に、6の格を3の形で覚えられるというような有利な場合もある。」（大村1963）、（〔 〕内は福田の補足。）

3.3. 二種の配列法とその得失

ドイツ語の格変化の配列にはここに取り挙げる二方式の他にも様々あるが割愛する。

3.3.1. 男中女復×NADG配列方式

この配列法は、シュルツほか（1971）あるいはヘルビヒほか（1982）といった、非ドイツ語母語者も意識した有力参考書がとっている方式であることなどから、世界的視野ではおおよそ一番主流かと思われる。

	男	中	女	複
N1 格	der	das	die	die
A4 格	den	das	die	die
D3 格	dem	dem	der	den
G2 格	des	des	der	der

この配列方式は、同形のものが接して最も視覚的に捉えやすい。次のことが一目瞭然であることを確認されたい。

縦にN1格、A4格が続くことで、中性、女性、複数でそれらが同形であること。

横に男性、中性が並ぶことで、それらのD3格、G2格がdem, desで同形であること。

横に女性、複数が並ぶことでそれらのN1格、A4格、G2格が同形であること。

3.3.2. 旧ラテン語学習方式

	男	女	中	複
N1 格	der	die	das	die
G2 格	des	der	des	der
D3 格	dem	der	dem	den
A4 格	den	die	das	die

男 = 中、女 = 複 のものが別れてしまう。
N = A の所も離れてしまう。
はっきり言って最悪である。

旧いラテン語の学習の配列に倣ったものである。“N1 格 → G2 格”で始まっているのは、ラテン語では N1 格と G2 格が分かるとその名詞がどの変格種類に属しているか分かる点が好都合であったためである。G2 格に続いて D3 格、A4 格となるのは、ギリシャ語の古い文法書との対応のためかも知れない。旧ラテン語学習用配列がドイツ語などに取り入れられたのは、昔はラテン語が西洋の学問の言葉として支配的に行われていたことによる。古い言語学書もこの配列になっている。

そして、この学習上最悪の配列法が、戦前の日本のドイツ語教育界での主流であり、引き続き今日でも大学生が買われる教科書はほとんどがこれになっている。

4. 因習温存の理由

4.1. 問題設定

前章に見たように、1234 格式呼称 + 旧ラテン語学習方式格変化表は、NADG 式呼称 + 男中女復 × NADG 配列方式に改めた方が学習者のためになるのは明白である。また、ドイツ語教師になるほどにドイツ語を勉強していたのなら、後者のやり方も当然目にしてはいるはずであるし、せいぜい 5 年もドイツ語教師をしていればその利を認めて、自分の作るドイツ語教材でも後者を採用するだろう。そういう人が増えれば、大学生の使う教科書でもそちらに移行するのが主流になるはずである。

ところが日本のドイツ語教育界ではそうならず前者の方式が延々と支配的に行われている。

これは解かれるべき不思議な謎であって、重要性も難しさも大きい問題である。原因と思われるものを挙げてみる

4.2. 出版社・著者の経済的利益準拠

4.2.1. 分かりやすい要因

出版社は、ドイツ語教科書を作れば、それを採用する教師が多くいて、たくさん売れるほど利益が上がる。その著者もそうならば同様に印税がたくさんはいる。1234 格式呼称・旧ラテン語学習方式格変化表をとっている教師が多いのだから、たくさん採用してもらうには教科書をそちらの方式で書くという判断が働くであろう。ほとんどの教科書書き、出版社がそういう行動をとれば、何時までも 1234 格式呼称・旧ラテン語学習方式格変化表が主流で行われ続ける。

これは、ひとつ、分かりやすい道理で、実際そういう判断、行動の集積が因習保存に作用していたのは間違いない。

畏友 Ky さんは、A 出版社などから何冊か教科書を出されたので、教科書会社の対応をよく知っている。「この頃は十何課構成でこれこれこういう教科書が人気があるんですよ」などと、協力というか誘導というか、奨められるという。著者側が、男中女復 × NADG 方式で書きたいと言ったらどう反応されるか、実験できるものならしてみたい。

日本の国立大学法人、公立大学、有力私立大学の専任教員の年収は、900 万から 1200 万円の前だから、非常に高いが、それでも教科書づくりをするのなら、利益が多い方がよいというのは、人の行動を経済的利益の面だけに求めるなら「普通」といえようか。

大学のドイツ語教科書は実質 70 ページもないのに、2500 円前後で売っているドル箱である。この 3 年ぐらい前からは録音 CD の添付もやめ、録音もサイトからダウンロードさせるようにしている。

4.2.2. その不十分性

しかし、人間は、経済的利益額の多寡だけで動くものではない。1234 格式呼称・旧ラテン語学習方式格変化表より、NADG 呼称、男中女復 × NADG 変化表のほうが優るのは、あまりにも自明である。経済利益準拠だけで説明が付くわけがない。

4.3. 社会心理学的要因

4.3.1. 同調

2022 年 9 月 15 日晚、「ロッチと子羊」(18)「明星学園 (中学生) の悩み (1)」(E テレ) を見た。カネッティの哲学を取りあげて説いていた。

普通を求めるのは長い進化の中で形成されてきた人間の本能である。未知の相手は怖い、自分と異なる他者かも知れない。そこで人は安心を求

めるために普通にしているという。

この普通の行動、考えを番組は「群衆に一致する普通」「周囲に溶け込む普通」「みんなの普通」などと呼んでいた。

カネッティ (2010) の原著には次の一節がある。

「人間がこのような接触恐怖から自由になれるのは、群衆のなかにいる瞬間だけである。群衆はこの恐怖がその反対物に転化する唯一の状況である。」

越智 (2022) を書店で買って開いてみた。

「同調」として① 集団の多くのメンバーから好まれない、嫌われたくないの、多数派の意見に合わせるということが起こる。「規範的影響」という。② 人は何が正しい判断や考えか十分に確信がもてないときに、周りのそれが有力な情報であると考えて同調する。「私的受容」による同調である。③ 集団ができたあと集団の存在自体を脅かされたくないため、各自が逸脱した考えや行為をすばいに調整し、「こうすべき」「こう考えるべき」といったある標準や平均に近づく。こうして「集団規範」ができる。

1234 格式呼称・旧ラテン語学習方式格変化表が存続する下には、この「同調」も働いていると思う。

大学ドイツ語教員の中でも、大学院で指導教授をしていた「先生」やら学会で名の知られた語学者、文学者がやはり 1234 格式呼称を当然のように行っているのだから、後進の人たちの同調もそのぶん強くなる。権威者への同調である。

4.3.2. 自分の普通

なお越智 22 も、同調でできた「集団規範」は決してポジティブなものばかりではないと述べ、「ロッチと子羊」(18) も〈「みんなの普通」は、つまらないし、それに合わせていると疲れる、またそのマイナス面を挙げて否定できるものが多い。同調の心と別に、「みんなの普通」を疑い、「自分の普通」を求める心もある。心の底から生まれた普通である〉と結んでいた。

4.3.3. 統一教科書、統一試験

あれは 2005 年 (筆者 53 歳) を少し過ぎた頃だろうと思うが、共通教育科目の第 2 外国語で、統一教科書、統一試験が導入されるようになった。それまで各教員が、自分の授業で使う教科書を自分で選択できていたのが、大学ごとに決まった教科書を使うようになった。文部科学省から、相当強い要請だか通達だかが来て、それに応えたものだった。

私個人は、ちょうどその頃、大学そのものや大学専任教員が或る種の利益集団になっていること

を見てきて、いささか虚脱状態にあった。それで統一教科書導入には、ほとんど争いもしなかった。また、大学の輪転機などで補助教材が造れるので、自分はもちろん、1234 格式呼称など使わず男女復×NADG 方式を使い続けることができた。後者の方式の利点を説明すれば受講学生も納得したし、教科書が 1234 格式呼称でも、例の「N1 格」・・・「G2 格」という数字を挟んで書く記法で進めることができた。補助教材を使わず、指定された教科書だけで教えろと拘束されたとしたら気が狂うほどのストレスになっていたと思う。

昔のドイツ語教員の教科書についての意識は、例えば、1990 年代、近大農学部でご一緒した専任教員の江永海先生の次の言葉が耳に残っている。

「一つの学校で一つの教科書に決めてみんなそれを使うのがありますよね。あれだけは絶対やめようとみんな (近畿大の専任ドイツ語教員) 言っています。」

授業内容に関しても、同じく近畿大学の専任教員だった丹羽治男先生が、90 年代前半の学年開始前の打ち合わせ会でドイツ語専任教師組織の公的方針を次の様に話された。ご息子が北大でドイツ語を受講していたが、ベルリンの壁崩潰の翌日の授業で、教員が入ってくるとその事件には一言も触れず「何ページから始めます」とドイツ語を教え始めたという。それを「こんなに非人間的な授業はない」と言われ、授業方針として「哲学でも、なんでも、各先生のご専門のことなども、授業でどンドン話して下さい。」とおっしゃられていた。

棚橋一雄先生のように、郁文堂、三修社のような一般の出版社に、自分の方針に合った教科書を作らせていた先生もいた。

説明の多い厚い参考書を自分の授業で使う教科書として指定してもよかったし、ときどきそういう教師もいた。

教科書を統一するようにと指導してきた文科省の文書には「読み書き話しをバランスよく教えるように」といった文言が入っていたと記憶する。その真の狙いはとにかくとして、語学教師の自律性を抑えるほうに作用したとは言えよう。

昔のことを知らない統一教科書時代以降のドイツ語講師たちは、ますます 1234 格式呼称を使うのが当たり前と思われ、それ以外の発想を起こさせづらくされたでもあろう。

こうした規制の類例としては昭和 33 年の中学校学習指導要領の「指導に当たっては、特定の指導法に片寄ることなく、生徒の心理、特性、経験などに即して進めるようにする。」(下線福田) がある。英語教育者若林 (1984) は、上の下線部が、

当時 ELEC が the Oral Approach を日本全国に普及しようとした動きに、致命的打撃を与えたこと、またその他特定の指導法を封じたことを述べている。若林は、下線部を入れたのは、当時文部省教科調査官であった穴戸良平と目されるとし、本来、教授法、教科書は「特定」のものに片寄せざるを得ないが、それをつぶされたのが、英語教育に不活発、停滞、混迷をもたらしたと述べている。

4.4. 語学教師

4.4.1. 語学の成績のよかった人になる

英語にしろ、ドイツ語等にしろ、語学教師になる人は、生徒、学生の時代に、自分がその語学の成績がよかった人であることが多いと思う。これは語学教育にとってはある意味不幸なことではないかと思わされる。というのは、そういう人は、授業法にしろ教科書にしろ、自分が受けたそれ、使ったそれでうまくやっただけで、だから、それらに疑念を持つ機縁が乏しく、自分が習ったように教え、教科書のあり方にも疑問を持つことが乏しい。

若林（1983）は、全体として、常に思い込みを洗い直す姿勢などを強調し、教師の自律性を尊重するもので、いい本だと思った。「自分が教えられたとおりに教えないこと」を強調されているのは、成績がよかった人が教師になって教え方、教材に変化がでないことを感じ取ってのことでもあろう。

私自身を対照例に使う。高校の時は英語ができなくて、よく 35 点ぐらいをとって、ゲタと呼ばれる点数割増しで単位を取っていた。教科書を出版している会社が、生徒の間で「虎巻（とらかん）」と呼ばれる、「教科書ガイド」という参考書を出していて、そちらには文法の説明、語句の意味や読み物の訳文、問題の答えがでている。今思えば虎巻の方を教科書にしてくれたらよかったのにと腹が立つ。

大学は経済学部で経済学を一生懸命勉強した。その頭で文法書の説明を読むと、表面的な説明が多く概念の説明になっていない、つまり解るように書いていない。まして、一項目 2, 3 行しか説明のない教科書で解るはずはない。

だから、自分にとっては、普通の教え方も薄べらく値段ばかり高い教科書も最初から一種憎悪の対象であった。

4.4.2. 大学の語学教師

これは少し大学を観察した人には常識であるが、全般的に言ってであるが、大学の語学授業は、文学者や言語学者が、主な研究の片手間に行っ

ているので、本当の学習需要がないところに必修制に依存し、準備が少なく済む訳読中心になり、質が悪い。専任教員であれば本務校で担当ノルマの授業数を満たすため、他校への非常勤出講では「副業」収入を稼ぐため、非常勤専業者であれば主たる収入を稼ぐため、語学授業担当を手段にしている。

大塚（1997）は、外国語教育はそれ自体、専門的研鑽と非常な工夫、労力を要する仕事であると述べたあと次の様に続けている。

「日本の大学では「外国文学」を修め研究する者が「外国文学」を教えるのではなく「外国語教育」に従事しており「言語理論」を修め研究する者が「言語理論」を教えるのではなく「外国語教育」に従事しているのである。従って日本の外国語教師は二つの職分、二つの専門を持っているのである。しかし二つの職分、二つの専門の十全な全うなど不可能であるから、日本の大学の「研究」を重視し「教育」を軽視する精神風上の中で、「研究業績」に結びつく「外国文学」や「言語理論」などの「専門性」が「本業」と目され、「外国語教育」というもう一方の「専門性」は単なる「メシの種」として「副業」的地位に押しやられることになった。つまり一方の「専門性」が他方の「専門性」を自らの手段として利用し犠牲にするといういびつな職分遂行形態が常態となったのである。しかも日本の大学の外国語教師は「外国語教育」について専門的知識もなく専門的訓練も受けたことのない言わば「素人集団」であることは認めざるを得ない事実である。この「素人集団」が「メシの種」として片手間に「外国語教育」に従事してきたのだから、「外国語教育」が荒廃を極めたのは当然である。そしてこの二重の職分を効率的に処理する上で威力を発揮しているのが「必修制」と「文法訳読法」に他ならない。すなわち教師は「必修制」という名の履修強制によって自動的に確保された履修者を「文法訳読法」によって「大量処理」し、そうすることで「外国語教育」とほとんど重なり合わない専門的研究のために時間とエネルギーを確保して来たのである。」

大塚はこうした構造から「教育の荒廃と教師の精神的風土の荒廃とが帰結するのは当然である」と続けている。

昔話になるが、ドイツ文学者 Sm さんは、「読本の授業なんか楽ですよ。訳させて「ん？なんだそりゃあ」という顔をしてればいいんだから」と話していた。

1234 格式呼称存続にはこうした大学語学教師の精神風土も土壌になっていると見て間違いな

い。

1971年に東大受験に失敗して駿台予備校に通った山田正行は自伝的著作でこう書いている。

「その中で受験英語で著名な鈴木長十講師と伊藤和夫講師の授業を受けた。いずれも人気が高かったが、教え方や話し方に違いがあった。鈴木は上から見下して説教するようで、伊藤は論理的な解説であった。鈴木はテキストに書いてあることを、説教や自慢話や皮肉などを交えて話すだけで、どうして人気があるのか分からなかった。

しかし、心理学を学ぶことにより、鈴木を指向・嗜好する受講生は、上から見下して教え込むという態度や口ぶりに共感し、今は受験に失敗した敗者として見上げながら授業を受けるが、いつか受験に成功してエリートコースに乗り、出世したら彼と同じように人を見下したいという心性があったためであると考えようになった。大杉栄が「奴隷に卑屈があれば、主人に傲慢がある」と述べたとおりであった。」(山田 2010)

サディズムは誰の心にも潜むものであり、必修制で自分が単位と奪の権限を得れば、教師には、一定数もしくは一定程度発動する。そして、いじめるには学生に不親切な用語法のほうが好都合である。それを改善するという心の動きは起こらないか減ぜられるかする。

戦後大学に外国語科目の設置が義務付けられた経緯について付言しておく。

戦後組織された大学基準協会により、1947年に最初の大学基準が決定され、小幅な改定を重ねた後、1950年6月13日第5回総会で大幅な改定が行われ、安定を見る。

1950年基準では卒業必要単位数124単位に外国語科目として「二つの外国語12単位。例えば英語8単位・ドイツ語やフランス語など4単位。」とされていた。

これによって諸大学は英語、ドイツ語、フランス語などの科目の開講を強制された。

連合軍総司令部(GHQ)の幕僚部にあった民間情報教育局(CIE)は、一方では、文部省や教育刷新委員会の自主的審議をかわすために、大学の教育課程の基準が大学関係者の自主的アクレディテーション(認定)の基準であることを装う必要があったが、他方自主的アクレディテーションの基準では、それを全大学に強制することは出来ない。そこでアクレディテーションの基準をそのまま文部省のおこなう設置認可基準とすることで、文部省の権限として全大学に一般教育その他を強制させるという戦略を採ったということが史料から読める(大崎 1999)。

こうして誘導成立された基準は1991年の大学設置基準大綱化まで実に40年もの長きに渡って続いた。そこから大学で外国語を必修とするカリキュラムと大学はそういうものだという観念が生じ、外国語学科目を設置する規定がなくなった1992年以降も或る種その惰性が及んでいると思われる。

4.4.3. 従属慣れ

日本の小学校から中学、高校までの教育現場を見てみよう。学習指導要領において科目内容、指導方法、学習時間など細かく示されており、教師が様々に工夫することを妨げてはいないが、指導要領を逸脱して勝手に変えることは許されていない。

使用する教科書は、文科省の検定を受けた検定教科書から、自治体の教育委員会などが選んだものでなければならない。

これらは、一定の教育水準を担保する面もあるが教育への桎梏となっている面もある。教員による裁量の範囲はヨーロッパと較べ著しく狭い。

その検定教科書も、国の予算配分により実質上押さえられており、薄く、説明が少なく、不親切で、自習できない。

藤原(2006)は、今世紀初頭、小中学校の教科書について「犯罪的な教科書」の見出しのもと次の様に書いている。

「算数と数学の教科書を見た第一印象は概して「つまらない」である。数式や図に比べ説明文が少ないうえそっけない。どこを開いても、情緒感のないひからびた文章ばかりである。無愛想で不親切でさえある。子供に夢を与えることも、子供をあとと驚かすことも、好奇心をくすぐることも、励ますこともなぐさめることも笑わすこともない。なるほどこれでは数学はつまらないだろう、数学離れも仕方ない、とさえ思えてくる。

ただこれは執筆者のだけのせいとは言えない。教科書は小中学生徒に無償配布されているが、国の負担額が低く抑えられているから、ページ数の多いものを作ると教科書会社は持ち出しとなる。ページ数は実質上規制されているのである。

(・・・中略・・・) 加えて、説明の多い親切的教科書は教師に敬遠される。教師の話すことがなくなってしまうという、気持はわからないでもないがけしからん理由による。

教科書の選択を行なうのは教師だから、教科書会社も説明文の多い親切的なものを作ろうとは思わない。」

これはもとより算数・数学以外の教科書にも妥当する。

日本の大学の語学教師は、このような小中高校の教育法、教科書を体験しており、語学授業にしてもああいうものだと思いで、そのため自ら考え、工夫する志向が薄い、したがってまた、1234 格式呼称・旧ラテン語学習方式格変化表の因習に漬かったままでいられる。このような因果も働いていると思う。

比較のために、OECD 国際学習到達度調査 (PISA) で世界 1 位になって注目されたフィンランドの教育、教師について、岡本正志の伝えるところを垣間見てみよう。岡本は 2008 年フィンランド教育庁 (日本の文科省に当たる) を訪問し、取材した。

「取材の折に最も印象に残ったのは、フィンランドでは教師はインデペンデントである、という担当者の言葉であった。

会議の席で、あるパッケージがフィンランドで人気のある良い教材だと紹介された。それをみると、支援団体として私企業の名前が入っていたので、「企業の広告が入っているが、フィンランドでは公教育の場で使用することに問題はないか」と質問したところ、「問題はない。良い教材でなければ教師が使わなくなるだろう。教材の選択はすべて教師が自由に行うことができる。教師はインデペンデントである」と答えられたのである。」(岡本 2021)

フィンランドで教師資格を取る人は、専門学部で担当教科の専門知識を、教育学科で教育行政学、学校管理などを、教師養成学科で授業理論、実践指導とを学び、1 年生から 4 年生まで合計 21 週間に及ぶ教育実習を行う。そしてかつ大学院まで出なければならない。

教師は、医師や弁護士などと同様な高度な専門職とみなされ、教育学部も入学が難しい。

PISA2003 ですぐれた成功を収めた要因とされるものの中に「高い専門性をもって、自分の考えで行動する教師」が入っている。高い専門性を持ち自由な教育活動を尊重され、自ら自由に教材を工夫し、子供たちに向かっている教師が目に見える (岡本 2021)。

日本の大学で言えば、例えば、経済学部や経営学部の教員が、ある科目について、この本を使って、こういう用語を使って、この順序で教えるなどと指示されることはない。私は経済学部の出身なので、基本は何でも自分で考えて決めるつもりで語学教師もやって来た。

かつて、産大の数学の先生で理学部から経営学部へ所属が移った方が「経済学部や経営学部の先生はみんな "一国一城の主" であることが分かり

ました」と話されていた。数学あたりになると、皆が同じような教科書、用語を用いて同じような教え方をする、それでよいという漠然とした認識の傾向が強くなるのかと思った。

5. まとめ

1234 格式呼称・旧ラテン語学習方式格変化表が不可思議に存続する下地として、ドイツ語教師の多くに学生の勉強効率をおもんばかりの心が一定程度以上に上がらないことがあり、さらにその原因を探って、次のものがそれであろうとの見当を述べた。

- ① 教科書著者が印税を、出版社が利益を伸ばそうとする経済的振る舞い。その際、使用教員の多い旧来の 1234 格式呼称・旧ラテン語学習方式格変化表を選んでしまう。
- ② 語学の成績のよかった人が語学教師になることが多いこと。自分が教えられたように教えて疑問をもたない。
- ③ 大学語学教育での文学者・言語学者が片手で語学授業をする体制。
- ④ 日本の学校教育風土からの従属性への馴化。

筆者は、この事態が簡単に変わるとも必ず改善するとも判じえない。

教育部面は、その内部、外部の諸事情も、人の良心・悪意も、思惑・思い込みも、意識も無意識も、諸々が複雑に交互作用している。本稿は、筆者が不可思議に思っていた一事の謎を解くという形で、それら因果のごく小部分を整理しようとした試みである。読者の何らかの機縁になれば幸いである。

参考文献

- 藤原正彦 (2006) 『祖国とは国語』新潮文庫, 東京: 53-58
- ヘルビヒ, G., ブッシャ, J. (1982) 『現代ドイツ文法』在間訳. 三修社, 東京
- カネッティ, E. (2010) 『群衆と権力 (上)』岩田訳. 法政大学出版局, 東京: 4
- 信岡資生 (1979) 「初級基本単語」『みんなのドイツ語入門』別冊. 三修社, 東京
- 越智啓太 (2022) 『私たちはなぜ傷つけ合いながら助け合うのか』心理学ビジュアル百科, 社会心理学編, 創元社, 東京: 152-159
- 岡本正志 (2021) 『今こそ教育!』ミネルヴァ書房, 京

都

- 大村雄治 (1963) 『大村実習ラテン語 改訂版』白水社, 東京: 5
- 大崎仁 (1999) 『大学改革 1945 ~ 1999』有斐閣, 東京
- 大塚謙 (1997) 「大学の外国語教育の活性化のために: 「教育」と「研究」の背理を越えて」『小樽商科大学人文研究』94:32-33
- シュルツ, D., グリースバハ, H. (1971) 『ドイツ文法』稲木ほか訳. 三修社, 東京
- 若林俊輔 (1983) 『これからの英語教師: 英語授業学的アプローチによる 30 章』大修館書店, 東京
- 若林俊輔 (1984) 「解説に代えて 教授法・教科書・教師: 英語教育の混迷の原因をさぐる試論」三省堂英語教育賞審査委員会編 『英語教育にロマンを: 英語教育実践記録』1 三省堂, 東京: 243-251
- 山田正行 (2010) 『アイデンティティと時代』同時代社, 東京: 21-22

Advocacy for the total revision of conventional German teaching methods in Japan: the designation of cases by numbers

Takuji FUKUDA¹

In most educational methods in Japan, the cases in German has been conventionally called by numbers. This compels us to use “jemand” and “etwas”, when we say verbal phrases: e. g. “to give somebody something” as “jemand 3 etwas 4 geben”; “to have something/somebody” as “jemand 4 / etwas 4 haben”. On the other hand we can call the German cases by their initial letters, N [ɛn], A [a:], D [de:], G [ge:]; in this system we can express them far more simply: “D A geben” and “A haben”. It is most obvious that the NADG system is far more beneficial for students than the numbering system. Why has the latter system survived for so many years? The following answers may be suggested:

1. Publishers and textbook authors choose the conventional designation and paradigm of cases, in order to earn more royalties and profits.

2. Most foreign language teachers had enjoyed good grades in their foreign language

education. So there is no surprise that they tend to, or choose to teach just as they were taught.

3. At universities in Japan, literary scholars and linguists teach language classes.

4. Teachers within the Japanese school education system simply follow precedences.

KEYWORDS: Foreign Language Education, Foreign Language Teacher, Textbook Issue, German Teaching

2022 年 11 月 25 日 受理

1 Part Time Lecturer, Center for General Education, Kyoto Sangyo University