

Reconsideration of Language Teaching in the University—an
Observation through the Experience as a lector of Japanology at
the University of Munich

Masakata Konno

Language courses offered to university students in the first two years of their studies are generally considered basic in the hierarchy of university education.— They are really basic. But if they are thought, as they often are, only to give the students basic knowledge of a foreign language, it is misleading and is to be reconsidered. According to my experience as a lector of Japanology at the University of Munich, this understanding is harmful for the students' further studies in specialties.

In Germany Japnology is thought to be philology, the character of which attaches more importance to the understanding of texts and their translation. But without sufficient ability of the language and without the students' adequate transformation and reorganization of the conceptual frame in which they were raised up, understanding of another culture suffers some sort of deformation. That was what was observed in many of the students in the master course and others who had little or no experience of stay in Japan and little practical knowledge of Japanese.

For the effective studies in specialties, learning a foreign language should be, in principle, not only tied up with learning of the behavior, the ways of thinking and the feeling, and the categories held by the people who speak it, but with the comparison and reorganization of the conceptual frames on the part of the learners, and that in their concrete forms. My experience suggests that to make it effective or not depends, various conditions considered, on our will.

語学は「語学」か

ミュンヘン大学東アジア研究所日本学科の基礎課程における教職経験に基づく大学基礎課程における外国語教育の意味と役割の考察

今 野 雅 方

学部・大学院における専門教育の一環としての外国語文献講読と、教養課程における語学教育との間には、従来、大きな一線が劃されていた。教養部、学部、大学院と進んでいく大学の教育課程の階梯のなかで、一般教養における語学は基礎的な教育の一部を受け持つものとしてその下位に位置づけられていたというのがその実情であろう。教養部廃止の方向で進んでいる今日の大学改革においても、語学がもつこの性格は基本的に変わってはいないのではないかと推測される。と云うよりも、その価値と重要性とにおいて、各専攻分野での文献講読との差は一層拡大してきており、語学教育の評価は更に低下してきていると推定される。第二外国語縮小の傾向がその顕著な例証であり、現在の一連の動向のなかでは語学不用の声が聞かれたとしても、何ら驚くべきことではない。その授業のほとんどが初等文法の域をあまり出ず、原因が何であれその成果も乏しいとあれば、この種の語学不用論にもそれ相応の根拠があると言わねばならない。英語であると否とを問わず、自己の専門分野で外国語を駆使してきた研究者ならば、当該分野で必要な言語の初等文法の知識をその言語の担当教員よりも短期かつ効果的に与えることすら可能かもしれない。実際、現実の問題として、語学の教員は、多くの場合、文学系の領域で訓練を積んできており、それ以外の特定分野のテキストを授業において確信をもって説明したり議

論の対象とすることは、不可能に近い。そのため、語学教員が安心して扱える対象は言葉、それも経済に非ず、法律に非ず、工学に非ず……と、これら個々の学問分野における素材・現実対象・一次資料からの知識や思考の積み上げを要さぬ言葉でしかない。その代表的な言葉が日常言語であり、このように考えていくなれば、学問上の訓練を必要とせぬ言葉を主な対象とする語学が大学において下位に位置づけられていたのは、全く正当な理あってのことと言える。以上の状況に加え、語学教員が語学学習の積極的な意義を社会に広めず、語学学習にとまらぬ深層の事態をあまり明らかにしてこなかった以上、語学が時に「単なる語学」と貶められてきたとしても、これは已むを得ない。外国語を実際に運用するとなれば、その言語に伴う特有の行動形式をも知らねばならぬ等々のことは当然であるが、この点はすでに一般にも十分に知られているだけでなく、語学教員からだけ学ばねばならぬものでもない。加えて、諸般の状況から推察するならば、この種の知識の習得は大学における語学教育とは一種別のものであると見なされていよう。以上に記してきた現実の諸々の状況は語学が所詮「語学」でしかないという判断を支える充分であり、この判断は充分な根拠をもつ。往々にして語学に対する軽視ないし蔑視を含む傾向にあるこの判断を除外するにしても、現実の状況に照らすならば、語学教育が現在の大学の教育体系全体のなかで低位に位置づけられている現実には充分な根拠があると判断される。

だが、基礎は必ずしも低位ではない。基礎が基礎として真に定まっていないときには砂上の楼閣が築かれるだけに終りかねない。そもそも、大学における語学教育に対する上記の判断が成り立つ範囲は、あるいはこの判断が成り立つときに「語学」と見なされている範囲に収まる内容は、或る外国語の基本語彙を習得する第一段階とその初等文法の習得とに限定されねばならない。外国語を習得する初期の段階では、学習者がその語彙を支

える感情や思考上の動きを把握することは不可能である。対象を当該言語の基本語彙に限定しても、これは不可能である。特に、個々の語の運用の基礎となっている当該言語を母語とする人間の感情の動きを模倣することは全くと言っていいほど不可能である。個々の語が実際に運用される様々な状況を知ることができない。それが状況との相関のなかで帯びる複雑な陰影も把握できない。ある語が類似の語との間に生ずる意味範囲の交錯もまた捉え切れない。この初期の段階では、当の外国語の体系のなかでしかるべく位置づけられていると想定される個々の語に対して、自己の言語体系に同様に位置づけられている語を近似的に当てはめ、それをその訳語として習得する以外のことではできない。対応関係に置かれた個々の語には各々体系的なものが背景に控えており、その体系内で見たととき、対応関係に置かれた各々の語は対応関係内でもつ意味や価値とは別の意味と価値とをもち、別様に秩序づけられているからである。個々の語の語源と用法とを精査していくならば、その意味の発展過程のある点で対応関係に置かれた語の発展過程のある点と交差することが観察され、だからこそ双方が対応関係に置かれたのだと領かれることがしばしばある。これら個々の言語の語彙の意味発展が織り成す全体的な秩序は相互に大きなずれを示しており、訳語は最後まで近似的な性格を脱することができないのである。大学の基礎過程における語学教育は、これらの事実を前提として踏まえた上で、近似的なものを概略的に習得者に与えることを主眼としている。あるいは少なくともそのような意図の下に行なわれていると推定される。その内容は、ヨーロッパ圏の言語であるかぎり、独学で習得するならば一週間、授業でも適切な方法を駆使すれば一学期で習得可能である。その程度の内容であるにもかかわらずこれまでの主眼や意図が成果に乏しかったとするならば、あるいは学部以後の文献講読その他との間に大きな断絶を生み出していたとするならば、その原因の一つは外国語の習得に際して考慮しなければな

らない上記諸点が無視ないし軽視されていたからではないかと推測される。この推測が妥当するかぎり、上記の無視ないし軽視は、実践性の欠如とともに、大学における語学教育の大きな欠点であると言わねばならない。

語学教育を一つの課題として捉え、それをこれまで論じてきた側面から見るかぎり、語学教育とは言語活動にともなう上記の性格を踏まえ、その性格ともども該当言語の初歩的な知識を習得者に伝えることにあると言える。換言するならば、外国語はどれほど間違いなく運用できて分かっていくわけではないという認識を前提としてのみ、語学教育は専門過程での教育に接続する有効な成果を生みだし得ると思われる。何故ならば、大学の基礎過程で行なわれる語学教育が日常言語の範囲内にとどまるものであったとしても、言語活動一般にともなう上記の性格が疎略に扱われ十分に把握されぬとき、以後の専門過程での認識に種々の狂いが生じかねないからである。と言うよりも、残念ながら、この狂いは現に生じている。しかも、日本だけがその状況にあるわけではない。本稿の目的は、ミュンヘン大学東洋研究所日本学科の基礎課程で日本語を教えながら得た様々な経験に照らして、この狂いがどのように生じ、どのように研究を阻害しているか、そしてその是正にどのようなことが求められているか、これらの点を明らかにすることにある。なお、本稿は筆者の直接経験と観察とを基礎としている。ドイツではプライバシー保護が法的に徹底しているため、アンケートその他を駆使して客観化されたデータはほとんど現状解明に役立たぬからである。

ドイツの日本学は、他の文学系の学科と同様、総じて文献学と規定されている。ミュンヘン大学の日本学科もその例に洩れない。文献学が現在のドイツの学界でどのように解されているかはともかく、極めて異質の概念体系をもつ言語、およびその概念体系と相即して発展して今日に至っている文化とを対象としたときに文献学がどうあるべきかを明らかにするには、

少なくとも、自己の概念体系の相対化と認識論をともなう精緻な理論的考察とが必要になるはずである。だが、赴任当時の主任教授からは、Wissenschaftの前提がすでに崩れているという評以外に、自己の依って立つ学問的基盤に関する見解は全く聞かれずに終わった。現実に行なわれている授業形態がゼミナールのみであり講義(Vorlesung)が全くなされていなかった点、彼が全く日本語を話せない点、文学系の翻訳が彼の主な業績である点を考慮するならば、自己の概念体系の相対化と文献学に関する理論的思索は充分にはなされていなかったのではないかと推測される。およそ十年前、現代演劇に関する対談をこの授業がゼミナールの教材に使ったときに、対談の文脈を把握しそこね、しばしば誤訳誤解をおかしたという事例は、この推測を十分に裏づけていよう。対談の場合、話の筋道を的確に把握するためには、かなり日本人の思考様式を手のうちに入れていなければならない。加えて、対談であろうと、日常の会話や談話であろうと、小説や論文の著述であろうと、およそ言語であるかぎり、ある状況や文脈で言表された個々の文は、通常、その状況と文脈とで可能な他の種々の文を排除して現れてくる。この事態はその言表形態を問わない。ところが、外国語を自分の言葉として使う経験をもたぬとき、言表に内在するこの広がりや深みとは認識できない。その存在を深く自覚する機会も得がたい。どれほど当該外国語に親しんでいても、外国人としてその言語を使用しているかぎり、この点でその言語を母語とする者との間に生ずる溝は埋めがたい。これら思考様式や個々の言表過程を詳しく分析するならば、文献学の規定は大きな前提の上に成り立っていることが明らかになるはずであり、通常「語学」と言われているものが単なる語彙と文法との習得ではなく言語活動の習得であることもまた判明するはずである。そして、言語活動のなかには予想以上に多くのもの、深いものが伏在していることも判明するはずである。だが、この事例が生じたとき、この種の認識は得られなかったよ

うであり、筆者の赴任当時でも、日本学は文献学であり、文献が読め、それが正確に翻訳できればよく、実際に話す能力を身につけたければ日本に留学すればよい、という方針が保持されていた。

その弊害は様々な側面に見られた。日本への留学経験をもたぬ学生の日本語運用能力が極めて低かったことは言うまでもないが、この点は教員の技術や方法次第でいくらかでも改善可能であり、事実、著しい改善が見られた。日本の大学における語学の授業で通常使用されている方法でこの改善を達成することは不可能であるが、ドイツ語に閉じこもり日本語を話すことを拒否する学生は皆無になり、日本語を話すこと書くこともそれなりに可能になった。この改善に関する技術や方法の分析と考察も重要であろうが、語学教育を専門課程に円滑に接続するために、そしてそれによって語学教育を真に大学における教育体系の基礎とするために見逃せぬと思われた点は、高学年生の議論に見られた現実認識の大きな狂いであり、それが日本語運用能力の欠如に基づく言語活動一般に関する上記の認識の欠如に由来するのではないかと推定された点である。修士を終えた学生をふくむこの高学年生たちはほとんど日本語が話せない。彼らは、日本研究の方法論に関する討論その他のなかで、ドイツ人が著した日本に関するドイツ語文献や日本人が著した著作のドイツ語への翻訳、あるいはまたその抜粋を素材とし、日本には儀式が無い、日本語には社会的に大人と子供とを区別する概念が無い、といった見解を何のためらいもなく表明する。前者は修士終了の学生、後者は数度日本滞在の経験をもち比較的良好に日本語を話す助手の言である。このような見解がどのような情報に基づいて表明されたのかは不明であったが、ドイツにおける儀式に対応するもの、ドイツ語における成年・未成年を区別する概念に対応するものを彼らが日本社会と日本語とに見つけていなかったことは明らかである。おそろしいほどの情報不足と言語認識の不足とがこの誤解の根底にあることは容易に想像がつく

が、その点以外にこの誤解の原因を推定するならば、彼らのほとんどがみずからは現実の事態を観察しておらず、また他方では事実の認定が肉眼だけによってなされるわけではない以上、この原因は、現実の事態そのものよりも、ドイツ語における儀式等の表象ないし概念が日本語のそれに対応していないという事実の方に求められよう。したがって、一方では彼らの理解に即し、他方で個々の事象はある言語の概念体系のなかに取り込まれ適宜そのなかに位置づけられることによって理解されるという点を考慮に入れながら語るならば、彼らは日本の現実を把握しようとしているときにも自国語の概念体系のなかで思考し、その体系のなかに日本の現実を位置づけることによって理解しようとしていた、と言える。あるいは、ドイツ語の概念体系を無自覚に日本の文化に適用していた、と言える。言語を違えたときにしばしば生ずる現象であり、これは事態としては何ら珍しくも奇異でもない。原理的に言うならば、この難点の完全な克服は最後まで不可能と言っても差し支えあるまい。奇異と言わざるを得ないのは、そして専門課程の教育に関わる疑義として提起せざるを得ないことは、自分がわずかな文献を基に、その文献を支える広大な現実を知らぬままに見解を下しているという事実には彼ら自身が気づいていないと判定された点であり、自文化の概念体系を他の文化に適應することに何のためらいも見せず何の危惧も抱いていないと判定された彼らの態度である。

この欠陥の高ずるところ、一方では彼らが描く日本の像は現実の日本とは無縁のドイツ的自画像の変異になりかねず、他方では大学において学ぶ者に課せられる自己変革に歪みが生ずる可能性が高くなる。専門課程の個々の分野で学ぶ学生はその過程で当該分野に必要な考え方を身につけ自己を作り変えていく。大学の存在意義を認識する域にまでこの自己の変革が充分になされることが稀であったとしても、たとえば、工学部の人間はいつしか工学部特有の傾向と態勢を示すようになっていく。だが、すでに異質

のものを学び異質のものを抱えた人間がその異質性を自覚し自己を全体として組織しなおさぬとき、知識に客観性を確保する可能性は得られず、日本学を専攻しているがために要求される二重の自己変革もまた得られずに終わる。この欠陥は日本学科スタッフにも見られる傾向であったが、一般に観察された現象として、日本語の運用能力が高いほど着実な認識をもつのだが、他方ドイツの風習と考え方のなかで自己形成を終えてしまった者は言葉だけの理解以上の理解を受け入れることを拒否する傾向が強い。また、彼らは——数年の勉強の成果ないし副産物として——大なり小なり日本化されているが、その変化が自覚的に受け止められていることは極めて少ない。彼らの認識対象の一半が自己のうちにあるという点は特に人文科学系の学問を性格づける現象であるが、対象が自己に近ければ近いほど認識が困難になるという対象それ自体の性質が彼らの認識を曇らせている原因でもある。しかも、それが言語運用能力と密接に絡み合って現状を構成しているとあれば、高学年生以上に見られた欠陥が当初から生まれぬようにするためには、1.基礎課程のうちに日本語の運用能力を高める、2.できるだけ早い時期に日本滞在の経験をもたせる、3.自己の概念体系の相対化と概念体系の相互比較の不可欠性に注意を促す、つまり絶えざる自己の座標軸の修正と検証とを不可欠なものとして認識させる、という方針がおのずから立ってくる。上記に提起した疑義や自己の座標軸の修正と検証の必要性をドイツ人スタッフに質しても、一般にドイツ人は自分を変えようとしない、それに我々は日本学だから文献学の立場を守ればよく、日本語が話せないことは重要でない、という返答以外のものは帰ってこなかったため、以上の方針は筆者が独自に実行する以外になかった。

ドイツでこの方針を実行するには、種々の困難が控えている。上記の第一の点が狙っている日本語それ自体の経験を促すことは、困難ではない。語学それ自体においても、母語の既習得を前提とする自己の概念体系の認

識と同様に、認識対象は体験を持って初めてそれとして現れてくる以上、これは不可欠であり、それは教員の技術如何で原理上どのようにでもなる。この日本語の経験がしかるべく為されるためには、その過程に日本語を運用する際の活動一般が含まれねばならぬことはもはや言うまでもあるまい。日本語を母語とする教員が指導するかぎり、これもまた原理的には十分に可能である。困難は教材や辞書にある。近似的なものであっても、ドイツ語と日本語との間の個々の対応を的確に認識させる独日辞典や日独辞典がない。この点では、語源を含めた意味の発展過程を記した基本語彙辞典が両言語に必須となる。加えて、言語活動の習得が的確になされるためには、この対応を超え、更に、個々の語法とそれに伴う思考・感情の流れを認識させる必要が出てくる。この点では、意味の発展過程と語法とを統合した辞典が必須となる。この点になるとドイツ語での文献は皆無に等しい。これらの知識をどの時点でどのように学生に伝えるかは教員の判断に大きくかかっているが、学生が個々の語を運用するために必要な最小限の状況その他の説明と意味・語法の核心とを伝えることに要点があったと記すだけで、この点の考察は本稿では除外する。更に、難点を上げるならば、それは漢字の習得である。これは大きな障害として学生の前に立ちはだかる。助手クラスでも高校卒業の時点で日本人に習得されていると見なされている漢語理解の水準に達していない。特に、意味は推測できても、読みが分からない。読みを簡単に辞書で引くこともできない。これが短時間にできるためには、国語辞典や漢和辞典が自在に使えるようになっていなければならないのだが、それが可能になるだけの学力を身につけるためには、日本人の子想を超える努力を必要とする。以上の難点を克服することは、最終的には、授業形態と授業方法との効果的な編成如何へと収斂していく。なお、日本に留学している東南アジア系の学生とドイツにおいて日本語を学んでいる学生とは、日本語を受容するあり方の点で大きな相違を示して

おり、日本で使われている留学生向けの教授方法と教材とは、そのままではドイツでは使いがたいことを付記しておく。

更に、専門課程において本格的に実行されねばならぬはずの自己の概念体系の相対化等への移行を円滑に行なうためには、模倣を基礎とする日本語運用能力の習得は少なくとも一年で切り上げ、二次にはテキスト講読を通じた思考の訓練に移らねばならない。それも、日本人の行動類型や思考・感情類型が典型的に表れたテキストを選び、彼我の相違を自覚させる必要がある。この段階の訓練では現に生きている人間の姿を描写したテキストがふさわしく、それから離れた仏教や神道等の教義教説など、抽象的なテキストは誤解を深めるだけである。不十分な現実認識に立った理論形成が有害なだけであることは、前記の高学年生の例に明らかである。この点では、理論形成が現実の広範な認識とその正確な思索から生まれるのだという認識を教員自身がもち、それを秘めたまま、そしてそれを学生に意識させずに、その形成の手続きが学生のうちに形成されるよう、授業を進めねばならない。原理的にこう定めることは容易であるが、この段階での訓練は困難を極める。その理由は様々であるが、その最たるものは学生にみずから思考することを求める点にある。理論狂いと評されかねないドイツの大学においてこう語ることは奇異に聞こえるかもしれぬが、それが現状であった。現在のドイツの大学もまた、日本のそれと同様、大衆化された社会にある大衆化された大学なのである。一例を挙げるならば、「義理」とは何なのか、なぜこの語が現在もっている意味をもつようになったのか等を思考せねばならぬとなった途端に授業を放棄する学生が一部存在する。この語のように、日本人の行動の基本範疇となっている概念を理解させようとなった場合、概略的にでも対応するドイツ語の語を与えたところで、望ましい理解は得られない。語義を一旦字義に分解し、字源から語義を再建するとともに、その用法と用法を支える行動とを説明し、この概念が日

本人のなかで果している役割を説明する必要がある。その説明を理解することは、学生自身が自己の行動体系から一旦離れ、未知の行動体系のなかに型を見ぬき、その体系を体系として捉える枠組を自分自身のなかに作ることを、それも自覚的に作ることを要請する。学生は模索する。教員は模索中の彼らの発言を通して彼らの思考回路を探る。ドイツで生まれ育っていないために、彼らの言表過程のなかにこの回路を探ることは、極めてむずかしい。だが、それが探れないと、学生に的確な理解を促すことが困難になる。教員が語るべきことを語って終わるならば、この困難は生じないのだが、それはこの訓練の意図に反する。当然、一回の授業ではこれは充分にはなされない。その忍耐がもてずに授業を放棄する学生が出てくる。また、不可解な行動と思えたとき、それを仏教等の既成観念でもって解釈しようとする習癖を捨てることができず、その観念を捨てることもできぬ学生がいる。一旦間違っただけで入ってしまった観念を修正することが困難であることは国籍を問わぬであろうが、そうであるならば、なお、抽象的な学説を最初に植え付けることは差し控えねばならない。地方、教材の選択と作成とは自己の判断でみずから行なわねばならない。特に、不備な辞書を使わねばならぬ学生の労力の浪費をふせぎ、短期に語彙一万の水準にまで学生の学力を高めるためには、訳語を付加した教材をみずから作らねばならない。この点で、語学教材の応用段階で付加されている簡単な読み物は、筆者の場合、あまり有効とは思えなかった。これらの難点を克服することは、最終的には、カリキュラム全体の整備へと収斂していく。

したがって、以上の難点は、本来、教材の整備と教授方法の改善とを含むカリキュラム全体の見直しを要求している。日本研究センター（1992年1月ミュンヘン大学中央研究所として発足）が学外機関を設置して日本語教育のための集中コースを開設したのは様々な理由からであるが、ドイツの場合、日本学に頼っているだけでは日本語の有効な教育がなしがたいと

いう状況が根底にある。早期での日本滞在経験も、当センターのプログラムで昨年から可能になった。したがって、残される点は、第三点のみとなるが、自己の概念体系の相対化、二つの言語に内在する概念体系の相互比較の不可欠性、その過程でなされる絶えざる自己の座標軸の修正と検証、これらが求められているという点で、そしてまたそれによって一段高い水準での自覚が促されているという点で、語学教育はかつての教養部を支えていたLiberal Educationの理念に直接結び付いている。それも、専門課程の現状が語学とこの理念との結び付きを要請している。語学が「語学」として貶められるべきものでないことは、すでに明らかである。ドイツでの場合、任期二年、初めての日本語教育の経験、全くの初歩から担当した学生には一年半の期間、それに加えて筆者自身のドイツ語の能力の不足、と不利な条件がそろっていたが、筆者がドイツで経験したこの要請はドイツだけのものではなく、現在の日本の大学にも妥当するものと考えられる。何故ならば、本稿で指摘した現象に類似する現象は、日本留学から帰ってきたドイツ人学生からも指摘されるところだからである。この要請を実現するためには、学生と教員双方の抽象能力の有無、教員の言語能力、教材の整備、教授方法、カリキュラム全体の構成、日本独自の事情等々、事前に整備しなければならぬ環境、考慮せねばならぬ条件、克服しなければならぬ困難が多々あることは容易に想像されるが、教育の場がドイツであろうと日本であろうと、事柄の核心にあることはこの要請を実現することが社会的にどれほど必要とされているか、どの学生層にどれほど実現することが必要かを考慮した上での決断以外ものではない。これが今回の経験の結論である。