

# Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材 にみられるナチス時代の扱い ——戦争責任問題への一考察——

杉 谷 眞 佐 子

## 目 次

- 1 は じ め に
- 2 学校教育と学習指導要領の特徴  
——「ミュンディヒカイト」をめぐる——
  2. 1 歴史記述に関する教科書の比較研究
- 3 外国語教材に見られる現代史の扱い
  3. 1 なぜ「外国語教育」と「現代史」なのか
  3. 2 戦後の「外国語としてのドイツ語」教授法のながれ  
——そのコンセプトと主要な教材——
- 4 「外国語としてのドイツ語」教材に見られる現代史の扱い
  4. 1 文法・訳読法
  4. 2 オーディオ・リンガルメソッド
  4. 3 コミュニカティブ・アプローチ
- 5 ま と め

## 1 は じ め に

1995年、第二次世界大戦が終了して50年を迎えた今年、日本では、政府がアジア諸国への「侵略」戦争に対する責任問題や戦後補償に対して取り続けた態度を、ドイツ連邦政府(1990年の統一まではいわゆる旧「西ドイツ」政府)の態度や一般のドイツ市民の「終戦記念日」への態度と比較する議論が、紙面を賑わせ

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

た。その原因は、第二次世界大戦で近隣諸国を侵略し敗戦、その後アジアやヨーロッパで経済大国へと成長した両国が、戦後50年を経て、かなり異なった「自国の歴史」への取り組みを見せていることによる。歴史学者や各界の知識人を集めての討論会(フォン・ヴァイツゼッカー前大統領、大江健三郎、加藤周一、坂本義和諸氏が討論した、名古屋国際会議場での「歴史に学ぶ」95年8月14日、あるいはゲンシャー前外相、竹村正義蔵相、鴨武彦、シェーンベルナー西ドイツペンクラブ副会長、作家のモニカ・マロン、大江健三郎諸氏を招いての朝日新聞社フォーラム「戦後50年シンポジウム・日本とドイツ」95年10月13・14日など)、テレビやラジオでのシンポジウムなどの諸番組でも、一般に戦後補償問題については、日本社会でも、国際社会でも、日本とドイツの姿勢が比較されることが多い。

日本やドイツのかつての侵略先であった国々への戦後補償のありかたの相違などをめぐるさまざまな立場からの議論をまえに、私にはひとつ奇妙に感じられる現象があった。それは、両国における戦後の民主主義の歩みが重要な相違の論点として取り上げられてはいるものの、その民主主義社会の形成をめぐるさまざまな社会的条件に関する議論が、政党政治や冷戦構造の変遷という国際政治の枠組み、或いは社会主義・共産主義と自由主義の対立などイデオロギーの次元で論じられることが多く、文化や社会に話が及んでも、「個人主義対集団主義」というようにきわめて抽象化された次元でしか論じられなかったことが、少なくなかったことである。

その意味で、なぜ、戦後50年の歴史を振り返った今日、日本とドイツで現在指摘されているような「戦後補償問題」についての対応の相違が見られるのかについて、具体的な社会的取り組みを含んだ詳しい議論が展開される機会が少なかったように思われる。

日独の相違をめぐる1995年の議論の際、とくに注目されたトピックが、ドイツ人市民の世論調査で見られた「自国の歴史」に対する態度である。具体的には、ドイツの代表的な政治週刊誌『シュピーゲル』5月8日号が発表したもの

で、同誌の依頼を受けたエムニトインスティウートが、95年4月18日から23日にかけて1500人を対象に行なった世論調査の結果である。「5月8日の『無条件降伏の日』(Kapitulationstag)を『敗戦の日』(Niederlage)と感じるか、或いは『解放の日』(Befreiungstag)と感じるか」という問いへは、全年齢層を通じ80%の市民が「解放の日」であると感じており、「敗戦の日」である、と答えたのは12%に過ぎなかった。さらに興味深いのは、18歳から34歳の若年層では87%の市民が「解放の日」という意見を支持しているが、50～64歳になるとその数は74%に減少する、という事実である。また、第三帝国時代の評価(「ナチスの時代は悪い面がほとんどだった」「よい面も悪い面もあった」)では、若年層65%対32%に対し、65歳以上の数は逆転し、43%対54%)や、「ドイツ国防軍がナチスの他民族殺戮に加担したか」という直接戦争責任に関わる質問、(若年層が65%対24%で責任を認めているのに対し、65歳以上の世代では、26%対60%という比率で、国防軍の責任を認めていない人が遙かに多い)などにも相違がみられる。同誌はその記事に「若い人々の考えは異なっている」(“Die Jungen denken anders”)という題をつけているが、それほど戦争責任に関して、ドイツでは世代間の考えの開きは大きいようである。

4月下旬の調査時点では戦後生まれの人が圧倒的に多い。従ってある程度、戦争体験派世代とは異なった戦争への対応がでてくるのは予想可能であるが、同じ戦後世代でも、1968年から70年にかけての「抗議の時代」を生きてきた40代から50代ははじめとは異なるこのような高い数字(上記の、「ナチス時代の良い面・悪い面」に関しては、50～64歳が50%対45%と、ほぼ相半ばした評価を示す)で、34歳以下の世代が、自国の現代史に対して批判的な距離を取っているのは、何故だろうか、という疑問がわいてくる。いわゆる「若く理想主義的」という青年層に特徴的な「年齢効果」だけでこの現象は説明できるのであろうか? また人口構造では同様に戦後世代が多い日本で同様の調査をした場合、はたして類似の結果がでるであろうか。

敗戦と同時に、それまでの東方侵略計画にそって、ポーランド、チェコ、ス  
(202)

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

ロヴァキアなど東ヨーロッパ地域に移住した多くのドイツ人が引き上げてくる途中——その多くは女性、こども、年配者であった——報復主義的な迫害や暴行を受け、少なからずの人が犠牲になっている。旧東方植民地からの引き上げ者や東ヨーロッパからの「強制」移住者、およびその子孫は、現在でもドイツ国内で保守的な政治勢力をもち続けている。4月7日付けの、ドイツを代表する日刊紙のひとつ「フランクフルター・アルゲマイネ・ツァイトウング」(Frankfurter Allgemeine Zeitung)には、保守派の長老政治家アルフレート・ドレッガー議員など、キリスト教民主・社会同盟の右派の政治家や知識人200名の署名入りで、「1945年5月8日を、ナチスからの解放の日とだけみなすのは偏っている。この日はシュレージエン地方など旧ドイツ領から多数のドイツ人が強制移住をさせられた日でもあり、東西ドイツの分割が始まった日でもある」という趣旨の意見広告が掲載された。この記事は、ドイツ人すべてが5月8日を解放の日とはみなしていないことを改めて印象付けた。

第二次大戦の責任や賠償問題についてどのような対応を示すか、さらには、自国の歴史について日本とドイツの政府が公式にどのような態度をもって、かつての侵略先の国々に対応するかは、それぞれの利害関係が複雑に絡み合い、理想主義的に語れるものではない。それぞれの国が置かれた歴史的・社会的環境、特に国際社会での位置付け(ヨーロッパにおける旧西ドイツの立場と、東アジアにおける日本の立場、或いは第二次大戦以前における市民社会や民主主義のありかた)などの相違や、さらに、個人と社会との関係もあり、簡単に比較できるものではないだろう。しかし、たいへん興味深いのは、戦後50年をめぐる日独シンポジウムでは、政治家や政治学者以外に、作家が招待されることが多く、国家や政府の次元からのみではない「知識人」や市民の目からの発言も多くなされていたことである。しかしそれらの発言が、単に「個人」の次元を超え、たとえば「市民共同体」で共有される価値観や価値志向の問題として論じられるためには、——そしてこの「近い過去の歴史に対する自覚」、即ち戦争に關しての「歴史意識」(Geschichtsbewußtsein)を共有する度合いの差が、今日の



日本とドイツの戦後補償問題を論じる際のもっとも大きな相違であるように思われるのであるが——個人と自国の歴史との取り組みを単に「個人の問題」として位置付けず、社会的・文化的共同体としての「国家・政府」次元をつなぐ重要なコミュニケーションチャンネルである「学校教育」および「学校教育における社会化」の問題として、もっと詳しく見ていく作業が今後必要とされるように思われる。

いずれにしろ上述の世論調査が示すように、戦後世代を中心に現在の多くの市民は、ドイツ第三帝国が降伏した日を、ドイツにとっての「解放記念日」と実感するようになっている。このように、政府首脳ではなく、市民の意識の次元で全体主義的な価値志向から、民主主義的な価値観への変容、即ち「普通の人人」の価値観や行動傾向の変化が基盤にあってこそ、戦後50年を経ての市民の意識のなかで80%の人が敗戦を「解放の日」とみなす結果に至ったといえよう。

いま戦後の意識の変化を裏付けられるひとつのデータを紹介したい。それは、ドイツの代表的な世論調査機関であるアレンスバハ研究所のいくつかの調査結果である。(Bd. 9, S. 409)<sup>4)</sup>

(1) 「1933年から39年の間に建設されたものやもっと多くのものが、戦争によって破壊されました。ヒトラーはもし戦争さえなかったら、ドイツの偉大な政治家のひとりだったと言えるでしょうか？」という質問に対する回答は次のように変化している。

	(単位%)					
	1955年	1959年	1960年	1964年	1967年	1978年
そうとは言えない。	36	41	43	29	52	55
そうだっただろう。	48	42	34	44	32	31

(2) 「もしだれかがあなたに『ナチス国家は非合法的な国家で、犯罪的な政治体制であった』と言ったとします。あなたが今日ナチス体制について知っている事柄、或いは個人的に体験した事柄を総合的に判断した場合、あなたは『その

Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

通り。あれは犯罪国家だ』と言えますか？あるいはそうは言えないと思いますか？」

	1964年	1977年	1978年	1979年
その通り。	54	60	71	71
そうは言えない。	28	31	28	20

(3) 「きっと明確に言い切るのは難しいことだと思いますが……1939年、戦争が始まったのは、いったいだれの責任だったと、あなたは思いますか？」

	1951年	1955年	1956年	1959年	1962年	1964年	1967年
ドイツ	32	43	47	50	53	51	62
他の国々	24	14	12	11	9	9	8
ドイツと他の国々	18	15	11	10	10	7	8

以上の調査結果が示すように、50年代半ばはまだ半数近い市民が、戦争さえなければヒトラーはよい政治家であった、と思っていた。60年代半ばでも、54%しか、ナチス国家体制の犯罪性を認めていないが、70年代終わりになると、70%を越える数字になる。戦争開始の責任を問う質問に対しても同様に、51年は「他の国々」や、「ドイツと他の国」という回答が42%を占めるのに対し、戦後20年を経た67年になると、62%の市民が、戦争開始の責任がドイツにあることを認める回答を寄せている。

さらに興味深いのは、ナチスのような犯罪的な国家体制への抵抗運動への評価である。ゾフィーおよびハンス・ショル兄妹を中心とした「白バラ」など、ナチスへの抵抗運動は日本でもさいきん知られるようになったが、このような抵抗グループに協力することをどう思うか、という問いに、60年代半ばまでは批判的に回答する市民が多かった。しかし60年代後半から80年代後半にかけて、肯定的に評価する回答が増大し、抵抗運動への協力にたいする見解が、根本か

ら変化したことを裏付けている(Bd. 9, S. 401)。

どこの国でもそうであるが、自国の近い過去を批判的に判断することは簡単なことではない。ドイツが戦争責任を引き受け、被害者個人への賠償という決断を行なったのは、初めは、アメリカなど戦勝国の圧力があったからだとされるが、その後、60年代後半から80年代にかけて、一般市民がナチス政権や戦争に対する意識を変化させていったことも、今日のドイツの戦争責任や賠償問題に対する姿勢を理解するための重要な手がかりになるといえよう。

## 2 学校教育と学習指導要領の特徴

——「ミュンディヒカイト」をめぐる——

さきに紹介したエムニトインスティトゥートの調査が明らかにするように、全体の世論が戦争責任を認めるなかで、とくに若い世代の意見がドイツの過去へ批判的である。

ここで注目したいのは、前述の34歳以下の世代が学齢期に達したのが1968年前後であり、学校教育をうける1970年代には、ドイツでは多くの州でカリキュラム改革が実践され、教育目標として、民主主義社会を建設しその維持に参与できる「自立した市民」(mündiger Bürger, Mündigkeit)に加え、「批判能力」(Kritikfähigkeit)が主張され、かつ、制度的に「市民社会で共有できる価値観」として承認され、そのような目標に基づいたカリキュラムや教科書の具体化が試みられ、方法論が議論されていった時期である、ということである。

例えば、旧西ドイツの首都であったボンやケルン、デュッセルドルフなどドイツの主要都市を抱えるノルトライン・ヴェストファーレン州文部省の「指導要領」(Richtlinien und Lehrpläne)によると、ギムナジウムの6年生から10年生までを対象とした歴史の授業の目標は以下のように規定されている<sup>2)</sup>。

—女子および男子の生徒は<sup>3)</sup>、自己を取り巻く生活世界に対して批判的(kri-

Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い  
tisch)に取り組み、独自の(eigenständig)立場を考察し、そのことによって  
アイデンティティを築いていくことを学ぶべきである。  
一女子および男子の生徒は、自己の生活を自立したかたちで(mündig)創って  
いき、社会的責任をもって実社会の生活に参加し、民主的な意志形成と決定  
のプロセスに参加する能力と意欲が育つような教育を受けるべきである。

この文章から、“kritisch”や“mündig”が重要な概念であることが読み取れるが、それぞれに、ドイツの戦後の社会思想を濃密に反映した言葉であり、単に「批判的」「成熟した」と日本語に訳したのでは、不十分である。というのも「批判的」は、日本社会ではむしろ「反抗的な」などという概念と連想されることが多いせいか、学校教育の学習指導要領で、教育目標として強調されにくい表現であるからだ。しかし、ドイツでは70年代後半からは、一般市民の間でも「批判的である」というのは、必ずしも否定的に受け取られていない。例えばアレンスバハインスティウトの世論調査に次のような結果が紹介されている。1989年2月調査の際の質問「いま私たちの時代に特徴的なことがらは何ですか？」に、数枚のカードから選んで回答する際、もっとも多い答えは「批判的であること、何事も自分で考えることなしには受け入れない」(Kritisch sein, nichts gedankenlos übernehmen)という項目で、69%の市民から選択されている。また同じ選択肢で「あなたが好ましいと思うことがらは何ですか？」という問いにも、最高位の59%が、同上の「批判的であること……」を選んでいる(Bd. 9, S. 59)

他方“mündig”は、日本語で「成年に達した」「大人の」という訳語があてられているが(郁文堂独和辞典, 1987年版)、それだけでは、その社会的な意味が充分には伝わりにくいように思われるので、ここで少し詳しく紹介しておきたい。

戦後ドイツの教育学や教育行政関係で“mündig”、或いは“Mündigkeit”「ミュンディヒカイト」と言う表現が取られるとき、それは、ひとつの価値選択

を表わしていた。従って、中立的ないわば「自然な成熟」を表現した概念というよりは、「価値志向を表現した概念」(Wertbegriff)である。そこには、人間を「自己省察を行う理性に恵まれた生物体」としてみなすアンソロポロジー的な意味も込められているが、同時に「人権思想のもとに、自由意志に基づき、社会的で民主的な共同体の存在」とする「政治的選択」(politische Option)の含意もある。このような背景から、ミュンディヒカイトは「独自の判断と責任をともなった行動を行なう能力および義務」(Möglichkeit und Verpflichtung zu eigenem Urteil und selbstverantwortlichem Handeln)を意味している。そして「個人の自由や責任は、このようなミュンディヒカイトという前提なしには考えられない」のである。要約すれば、ミュンディヒカイトには、自立した市民の一人一人が、批判的判断力と行動力をもって民主的な社会の建設に責任をもって関与する、という意味が込められているのである<sup>4)</sup>。

「ミュンディヒカイト」や「批判力」養成という表現の具体的運用のあり方を、ここではノルトライン・ヴェストファーレン州文部省の指導要領の一部にそって紹介したが、国語やあとで見ると外国語の学習の目標に関しても言及される。また他の州の学習指導要領でも、さらに、ギムナジウム以外の学校——ハウプトシューレやレアールシューレ——の指導要領でも類似の表現がみられる。因みに外国に設置されたドイツ人学校は、ノルトライン・ヴェストファーレン州の文部省の指導要領に従った教育がなされることになっている。

このような教育目標が社会的に合意として形成され、かつその実現が試みられるに至った背景には、もちろん、第三帝国を合法的に生み出した過去の歴史への反省がある。

戦前や戦中を通じてドイツに伝統的であるとされた「従順さ」(Gehorsam)や「権威服従的」(Folgsamkeit)な、「控えめな態度」(Bescheidenheit)という「同調性志向」(Konformität)の価値観から<sup>5)</sup>、民主主義の原則に基づいた「ミュンディヒカイト」や「批判力」の養成という戦後の市民社会の意識が形成されていく過程で、イデオロギー的に左右両極端の立場から中道に至るまでの政治勢力、

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

社会層、世代間などさまざまな社会的グループのあいだの利害関係の対立、葛藤が繰り返されたであろうことは想像に難くない。そのプロセスで、個人的経験や価値観の相違を超えて民主主義社会を形成するために必要とされる価値観を共有するに至るのは、決してやさしいことではなかった。また国政次元での「決議表明」(をくり返す)だけで新しい意識が形成されていくわけでも、実現されるわけでもない。

一般的な市民の「自国の近い過去」への批判的態度の形成には、アメリカの「非ナチ化」占領政策や、1965年3月ナチス戦犯に対する時効の無期延期という法的処置など、いくつかの制度的要因が考えられるが、その際、いま紹介したような学校教育が掲げる目標や、その実現へ向けての各州次元での関係諸団体の具体的な取り組みが、重要な役割を果たしてきたことは否定できない。

日本で紹介されるような——時にやや理想化されすぎる嫌いもあるが——日本とは異なったドイツ政府の戦後補償問題との取り組みや、それを支える基本的な社会のコンセンサスは、このような社会・文化的に形成される「歴史意識」の変容や、戦後の新しい価値観に基づく合意の形成など、上に述べたような学校教育を通じての不断の意識改革の動きを無視しては、語られないように思われるのである。

このような、「水面下」での日常生活次元での価値意識の変容は、国際政治やマス・メディアの「ニュース」にのぼりにくい。従って日本では時に、教育改革めぐって、「戦後、日本はアメリカの教育制度を受け入れ、学校教育に関しては6-3-3制を導入したが、ドイツは自国の教育制度を堅持した」と言われる。しかし多くの報告や上の例が示すように<sup>6)</sup>、戦後、西ドイツの各州の教育行政の改革は(ドイツは、連邦制を施行しているため国の次元では文部省はなく、各州が教育権——Kulturhoheit——を有し、文部行政を掌握する)、内容的には、日本の制度改革よりもっと大胆な「方向転換」を取ってきたといえよう。そして、それを端的に表しているのが、いま紹介したような“der mündige Bürger”(自立した市民)“Kritikfähigkeit”(批判能力)などの精神であり、それ

社会は上述の世論調査等が示すように、70年代以降のドイツ社会を解く主要概念でもあり得るようだ。このような戦後50年の具体的なプロセスを検討することなしに、結果のみを比較しても不十分ではないかと思われるのである。

## 2. 1 歴史記述に関する教科書の比較研究

ところで、学校教育における歴史意識の形成をになう主要な「場」として、歴史の授業が考えられる。じじつ歴史は、多くの国で学校教育の主要な科目と見做されている。そのような歴史の授業の主要なメディアとして位置付けられるのが、歴史教科書である。

日本の歴史教科書に関しては、特に日本とアジアの歴史的関係をめぐる記述や近代・現代史をめぐる問題で、近隣諸国と「教科書問題」を経験している。また特定の記述をめぐる「教科書裁判」や教員が制作した自主教材にかんしての「偏向教育」をめぐる裁判問題などは、戦後50年を通じてよく知られている事例である。

現代、歴史教育においても「国家史」的観点を、国際社会のなかでも相互に了解可能な歴史記述を探ろうとする「国際理解」のパラダイムへ変革を求める議論が興っている。そのながれでも、歴史教科書やその作成をめぐる方法論などの研究領域で、日本とドイツの歴史教科書やその作成方法が、比較の対象になることが多い<sup>7)</sup>。

そのような動きの成果の一つとして、ドイツとポーランドの歴史教科書委員会の活動が日本に紹介され、異なった視点から共通の歴史的過去を体験した市民が中心になり、それぞれの歴史体験を突き合わせながら、現代の視点から共通の歴史的認識を構成しようとする藤沢法映氏等が中心になってすすめる、韓国の市民や歴史学者と共同の歴史研究の運動などがある。第二次大戦中の日本とアジアの関係に関する歴史教科書の記述については教科書検定のありかたをふくめて問題が多いことは、国際的にも知られており、共通の歴史的理解を求めているさまざまな動きがあることも、既に触れたとおりである。

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

しかし、同様の自国の歴史の記述をめぐる「教科書問題」が、80年代後半から90年代にかけて、もうひとつ別の領域でも生じている。それは、外国人学習者へむけて、自国の歴史をどのように伝えるか、という課題に直面する「外国語教育」の領域においてである。

以下この問題に焦点をしぼり、ドイツの外国人対象のドイツ語教育「外国語としてのドイツ語」(Deutsch als Fremdsprache, DaF)にみられる現代史、とくに第三帝国時代およびこの「近い過去」と現代の関わりについての記述がどのように変わっていったかを見ていきたい。

### 3 外国語教材に見られる現代史の扱い

#### 3.1 なぜ「外国語教育」と「現代史」なのか

通常、外国語教育は、文法や発音などもっぱら「言語教育」の枠内で捉えられることが多い。従って「外国語教育と現代史」の問題を考えるにあたり、ここではまず、日本語教育現場でじっさいに生じた具体的な問題事例から入っていきたい。

「モンゴルのことが書いてありません。

日本語がまだ十分でないモンゴル人の留学生から、とつぜん、このような質問をうけたのは昨年(1990)の秋口のことであった。

当時刊行されたばかりの『留学生のための日本史』というテキストをつかってわたくしが授業をはじめたときである。13世紀の、モンゴルが日本にきたことは書いてあります、ただちに答えたのは言をまたない。だが学生は満足していない。ことばをさがすようにいう。そうではありません。1939年、日本がモンゴルにきて、日本が戦争に負けたはなしです。日本はモンゴルではじめて負けました。

わたくしは驚かざるをえなかった。こちらのまったく予期のなかった事態について、学生がすぐさま説明したからである。しかも上の事態は、たしかにテ



キストに記述していなかった。ノモンハン事件のことである。しかしわたしはつぎのように即答した。

『こまかい事実は書かないで、歴史のながれを中心に書いたので、そのことは書きませんでした。』

この体験を語る内海氏は、続けて「そのことが『こまかい事実』であったかどうか、いまでも自問自答している」と述べ、日本語学習者に多い東南アジアからの国費留学生と日本政府の戦争責任の問題について論じる<sup>8)</sup>。

この事例から明らかなように、自国の歴史をどのようにみるか、という視点は、自国の学校教育における歴史の授業のあり方のみではなく、さらに外国の人々に対し、自国の歴史や文化をどのように提示するか、という問題とも直接関わってくる。そしてその関わりかたは異文化間の交流が急速に進む今日、ときに相互理解の質を問うほどに重大な問題を提起することもあり得る。

1980年代以降、外国人が日本語を学習する機会が飛躍的に増えているが、実は「外国語としての日本語」の学習の場でも、多くの外国人は、そこで紹介される日本像に関心を抱いている。なぜならば、近世以前の文学や美術について古典的な文献を読むための日本語学習とはことなり、現在日本語を学習する多くの人々は、日本語を使い、ビジネス、技術研修、就労、定住、など日常生活面や専門の領域での日本人とのコミュニケーション能力養成を目標とすることが多い。そのために、同時に、言語が使われる社会的・文化的背景についての知識も併せて学習することが求められてきており、そのような日常的な接触を通じて、お互いの社会や個人的イメージ・評価が形成されることが多い。

言語コミュニケーション能力養成のためには、話し手と聞き手のあいだでじつに多くの(通常言語化されない、またされにくい)情報が共有されていなければならない。そのことは、言語情報を理解する際の概念推進型情報処理プロセスを考えれば明らかであるが、いまこの場でそのことについて論じることはできない<sup>9)</sup>。

ただここで明らかにしておきたいのは、外国語教授法理論でも、背景文化や

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

日常的な文化情報が、コミュニケーション能力の養成に深く関わっていることへの認識がたかまり、このような目標のもとで外国語教育が行なわれる場合、当該言語文化圏で共有されている重要な事柄に関する情報は、外国語教育の場でも言語教育と関連させて学習する方法が常識となってきた。このことについては後でまた論じる。

以上のような背景から「外国語としての日本語」教育でも、日本事情や現代史、日本社会に関しての授業が平行して、或いは言語学習のなかに統合されて行なわれることが多い。日本でも多くの大学で留学生対象に「外国語としての日本語」が開講されているが、併せて「日本事情」関連の講座が開設されている。その際、上の内海氏の事例が示すように「日本の歴史」はこのような「日本事情紹介」の重要な一部分を構成する。日本が自国の歴史や、アジアの近隣諸国に対しどのような態度を取っているかは、単にアジアからの留学生のみではなく、欧米諸国——とくにドイツ——の日本語学習者にとっても大きな関心の対象となっているようだ<sup>10)</sup>。

それでは、「外国語としてのドイツ語」の領域では、この問題はどのように扱われてきたのであろうか？

### 3. 2 戦後の「外国語としてのドイツ語」教授法のながれ

#### ——そのコンセプトと主要な教材——

「外国語としてのドイツ語」教材において、ドイツが自国の現代史、とくに第二次世界大戦やナチスの時代をどのように外国人学習者に提示するかを見るにあたり、まず、背景となる外国語教育の方法論について論じておきたい。というのも、外国語学習に、当該言語が使用される国や社会の文化的側面、現代社会事情や現代史をどのように取り入れるかは、基盤となる教授法や学習理論と深く関わる領域であるからだ。

以下1. 文法訳読法, 2. オーディオ・リングルメソッド, 3. コミュニカティブ・アプローチの順で概観していき、各教材の具体例についての検討は、

次の4. で行なう<sup>11)</sup>。

### 3. 2. 1 文法・訳読法

文法・訳読法は、ドイツでは19世紀後半、学校教育——とくにギムナジウム——における外国語授業に、従来のラテン語・ギリシア語に加え、さまざまな反対論を乗り越えようやく現代語(主として英語、フランス語)が教授科目として認定されるに至った際に、採用——というよりは踏襲——された教授法である。この教授法は周知のように、明治時代、開国した日本が欧米の科学技術を輸入し、近代化をすすめる過程でも積極的に取り入れられ、英語を初め、現在の大学など高等教育機関での欧米系言語を対象とする外国語教育の際いまでもひろく実践されている教授法である。

戦後の DaF 教材で、まず世界的に多く使用されたのは、Dora Schultz と Heinz Griesbach の “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” (1966年改訂版、初版は1955年)<sup>12)</sup>である。例えば、目次の第1課のところは「冠詞、動詞現在形、人称代名詞、形容詞」、第2課は「名詞1格、4格、haben, heißen, schließenの強変化動詞、命令形、疑問代名詞」となっており、専ら品詞論や形態論を軸として教材が構成されていることが分かる。現在の日本で発行されているドイツ語教科書の殆どはこのような形態をとっており、むしろ我々には馴染みが深い教授法だといえよう。但し第2課の名詞の格の提示は、既に1格・4格となっており、2格、3格の提示はそれぞれ9課、5課というように言語を使う観点からの配慮が見られる。日本の大部分の教科書が、言語運用の観点より形態上の統一を重視し、1, 2, 3, 4格の順で同時に提示しているのとは異なっている。この例からも明らかなように “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” は、DaF の領域では文法中心の教材であるにも関わらず、収録テキストもなるべく平易な口語文体を使用するなどの工夫が見られる。

しかし一般に品詞論文法中心の教材として、言語記述の原理はラテン語文法の品詞論・形態論に求められている。ラテン語は周知のように既に死語で、資

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

料体も過去の文書と固定化しているため、文語が中心となる。外国語学習は、従って、形態規則の学習と同意語となりやすく、形態規則に関する知識を使い古典作品を解読する方法で言語が学習されることが多かった。またラテン語を使い、話す、聞くなどの直接的な口頭でのコミュニケーションを行なう場合は教室環境を除くと皆無であり、ましてや、ラテン語で現代史や現代の社会事情について自己の意見を述べる、などという練習は、ほとんど行なわれなかったし、またその必要性も感じられなかった。むしろヨーロッパの精神文化に共通する古典文献や古典世界の知識を共有するいわば「高等教育を受けたエリート」集団のディスコースへの参加にその意義が求められることが多く、各国の現代社会事情などへの関心はあまり学習目標とされていなかった。

現代語教授法へ応用された際も従って、言語の諸規則を「形態的」に正確に適用することが学習目標とされたため、実用論(Pragmatik)的側面は殆ど問題とされなかった。作文や発話された文が、状況や発話意図と照らしあわせて適切かどうかということは、あまり問われない。言語文脈的にも、また非言語文脈としての社会的相互作用という枠も考慮されず、相互作用の目標、発話者モデル、談話の流れ、場面など状況依存的要因が強い会話文やレジスターの問題等も学習の対象外で、各課の冒頭のテキストは文法規則や語彙を例示することを目標としている。いわば社会的真空状態で文法規則を方程式のように使用するような学習態度を養成することが少なくなかった。

言語を構築する規則の論理性が強調され、その結果言語運用能力よりは「論理的思考力の形成(ordnendes Denken)、伝統的作品に接しての「人格の形成」が学習目標とされることが多かったのである<sup>18)</sup>。じっさい文法規則を例示する文や練習問題は殆どが孤立した単一文であり、言語・非言語の文脈との関連性は示されないことが多い。練習形態としても、文中の空欄補充や文書き換え等、形態論・品詞論次元の練習問題が多く見られ、テキストをドイツ語で要約したり、原文とは異なった視点から書き換えたりという単語や単一文を越え、テキストやディスコース次元で決定される言語要因の練習は殆ど見掛けられな

い。定冠詞・不定冠詞の機能上の相違、接続詞や名詞・副詞等の代用表現、あるいは発話以前の心理的前提条件を反映する心態副詞、対話者間の状況知識との関連を表わす指示表現の学習に困難を覚える学習者もいる。

言語の音声面でも、個別単語の発音練習は、ミニマルペアを入れるなどの工夫が見られても、テキストやディスコース次元で決定される文全体のイントネーションの練習等は視野に入りにくい。さらに学習者自身が自己の状況をもとに発話したり、あるいは自己の状況に置き換えてモデル文全体を書き換えるなど、教材の世界と学習者の世界とのあいだの直接的な関連付けを促し、自己表現力を養成するような課題が少ないのも特徴のひとつである。

文化の学習という点からみても次のような問題が生じる。

文法・訳読法という名が示すように、学習者の母語圏で使用される際は、母語への翻訳が理解を確認する主要方法であることが多い。母語訳と同時に本来の学習目標であったはずの、ドイツ語自体の文法規則や語彙が忘れられるケースも少なくない。さらに問題なのはドイツ語と日本語の語彙のもつ社会的意味領域の相違などが、ほとんど理解されず、日本語に置き換えると同時に、ドイツ語での社会・文化的含意情報が学習者に伝わらないままに「理解」され、結果として日本文化圏での意味学習の循環が再生されることである。

このような意味学習は、国際的に共有された概念定義が存在する自然科学などの専門領域での理解には支障ないが、初めに紹介した「ミュンディヒカイト」や「批判的」という主要概念の例が示すように、社会科学の専門用語や日常概念で社会・文化的含意が重要な語彙の学習には不向きで、「異文化理解」とは程遠い外国語学習になりやすいことが指摘できる。

文化学習はもっぱら、「ある言語共同体の精神的遺産」としての文学作品を介して行なわれ、文学作品に結晶された文化的特徴を学習することが目標とされた。しかし文学作品が生産される際の「暗黙の読者像」(Iser: der implizite Leser)や「期待の地平」(Gadamer: Erwartungshorizont)などの問題を考えると、或る文化圏で「純文学」作品が想定する読者層やその「期待の地平」と、当該

文化圏内でも大きく異なるであろう社会層による標準的な生活経験の相違まで考慮する必要性などの諸問題がそこに指摘できる。従って、このような文学作品のもつテキストタイプの特徴からも、また上に述べたような翻訳という方法論からも「異文化」がどのように理解されるか、機能的に等価性の高い翻訳が行なわれないかぎり、疑問である。

### 3. 2. 2 オーディオ・リンガルメソッド

オーディオ・リンガルメソッドは、1930年代から50年代にかけての言語学や学習理論を基盤に展開された教授法理論で、ドイツでは1960年代から70年代にかけて初めはハウプトシューレで、やがてはギムナジウムでの現代語授業の方法として採用されていった。DaFの領域での代表的な教材は、“Deutsch als Fremdsprache”(Braun/Nieder/Schmöe)や“Deutsch 2000”<sup>14)</sup>である。前者は通常著者の名をとり、BNSと略称される。教材構成の中心は、基本的に文の構造(Struktur)である。文法・訳読法が言語記述の原理をラテン語文法に求めたのに対し、オーディオ・リンガルメソッドは構造主義言語学を言語記述の基盤に置く。上述のように、ラテン語文法での「文法」が品詞論・形態論や文の論理的な分析を意味していたのに対し、帰納法的記述言語学である構造主義では、現実に使用されている各言語の口語資料体を分析し、そこから引き出された重要な諸文型(パターン)をいわば当該言語の「文法」と位置付ける。例えば“Deutsch 2000”では、フライブルク大学のH. Steger教授を中心に収集された現代ドイツ語資料体を分析し、そこから得られた、頻度数が高く応用範囲も広い重要な文型や語彙を中心に、ドイツ語の教材が編集されている。

文法は常に文に内在するかたちで提示され、行動主義学習理論(Behaviorismus)に基づく「条件付け」(Konditionierung)の考えに添い、「刺激と反応」に対応する「問いと答え」という練習様式でさまざまなパターンが学習の対象になる。オーディオリンガル・メソッドは口頭による言語の提示や練習を中心とするため、自然環境での学習を基礎に置くナチュラルアプローチと混同される

こともあるが、形態的正確さを極めて重んじるという、基本的には文法中心の特徴を持つ。但し文型や変化形態の学習は、文法・訳読法と異なり、状況や文脈との関連性を重視して提示され、機能的側面を配慮する教材も開発されていた。

学習理論からみると、刺激に対する正しい反応を習慣として形成する言語習慣形成(verbal habit formation)が学習目標とされ、母語話者のように正確に流暢な音声言語で反応出来ることが目指される。そのために暗記学習や、パターンドリルによる極端な模倣練習が繰り返されることも少なくなかった。その結果、授業中の「形態的に正確な反応形成」が、授業の外での実際の運用能力へとつながらないケースも少なくなかった。練習が「正確なモデルの模倣」段階に留まり、応用段階が十分に配慮されていなかったことに起因すると考えられている。言語体系の認知的学習の側面があまり利用されなかったように、学習者のなかで生じている規則の仮説形成など認知的・創造的プロセスが、学習プロセス上、十分に活かされなかったことと関連するのではないと思われる。

オーディオ・リンガルメソッドでは、外国語学習を言語に関する知識や形態規則の学習に還元するという、文法・訳読法で見られた極端な品詞論的規則偏重は反省されたといえよう。外国語学習を言語行動学習と位置付けた点や、言語運用と日常的な具体的状況(Kontext)との相関性を一貫して追求した点など、外国語教授法のなかで果たした役割は大きい。事実 BNS の1978年版では、目次に、構造とならび「発話意図」(Intention)という欄も設定されてきたくらいである。またパターンドリルの重要性は多くの外国語教師により認識されているところであり、そのことは、現在でも印欧語以外の母語話者を学習者とする非ヨーロッパ文化圏を中心に、BNS や “Deutsch 2000”あるいは “Sprachkurs Deutsch”(後述)のような言語構造を軸として作成された教材が多用されていることにも具体的に見られる。

しかし本文の会話テキストは基本的に文型優先で、教材により差はあるが、発話意図と言語表現の適切な関係よりも、文型多用の方が重視されている。従

## VII 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

ってテーマは二次的であり、パターンドリルや代入の練習問題でも言語構造の統一性が中心に考慮されており、テーマ的な関連性はあまり認められないことが多い。そしてこの点がまさに、外国語学習と文化学習を考える際の大きな難点となってくる。

オーディオ・リングアルメソッドに特徴的な、日常の具体的コミュニケーション状況への視点は、外国語が使用されている目標文化圏の言語活動を支える背景としての、さまざまな日常知識——学習者から見れば「外国事情」(Landeskunde)についての知識——を必要とする。BNS や “Deutsch 2000” は、文法・訳読式の “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” と異なり、いわゆるランデスクンデの教材としてテキストや写真を取り入れているという大きな特色を持つ。しかし上述のように教材編集が構造中心のシラバスをとっているため、それらの教材は本文とは内容的にあまり関連性もなく収録されており、扱いも教師に任されたままである。

以上概観したように、オーディオ・リングアルメソッドは言語学的に見て、品詞論文法還元主義を越えて、実際の言語運用から言語を収集し教材化を試みた極めて画期的な教授法であった。上述のように、行動知識は、刺激に対する正しい反応の形成であるという行動主義的な学習理論を基盤にしており、この意味でも科学的な教授法をめざした重要な一步を意味する。しかし、他方で、学習者の認知プロセスの持つ、個別の経験そのものではなく、経験を通じて法則性を獲得し応用していくという、学習の能動的側面が充分に取り入れられていなかった。それを端的に反映しているのが、練習課題のあり方で、モデルに従った模倣的、あるいは再生産的性格をもっており、生産的な応用段階はあまり見られない。例えば上述の、“Deutsch 2000” 第1巻に “Finden Sie das richtig? —Eine Diskussion”(「あなたはそれを正しいと思いますか? ——ある討論の例——)」という課がある(20課)。数種類の職業を比較し、その実態と報酬との関係について意見を交わすという設定で、扱われている主な文法項目は、比較級・最高級、間接疑問文、2桁以上の数詞である。しかし本文には意見を述



べるために直ぐにも応用可能な表現が、言語的にも妥当な難易度で提示されており、賛成・反対・態度表明のための時間稼ぎ・表現内容への確信度へのニュアンスの付け方・相手から意見を引き出すため等、さまざまな表現形式が含まれている。テーマも身近で、特に成人の学習者の場合何らかの意見表明を導きやすい絶好の内容だが、それに続く練習課題は、残念ながらパターンドリルのみである。もちろん教師が、自発的意見表明を促す練習段階を追加すれば或る程度解決出来る問題ではある。しかし、形態的誤りにこだわらず内発的な動機付けを優先し、学習者が自己の状況に合わせて、学習した言語素材を段階的に応用し意見を表明するような練習問題は考えられていず、ここにも基本的に形態中心の外国語学習・教育観があり、それは、4でみるように社会・文化事情の扱い方にも反映されている。

### 3. 2. 3 コミュニカティブ・アプローチ

ドイツでは1970年代半ばから言語学習の領域で「コミュニケーション能力」(kommunikative Kompetenz)が学習目標である、という認識が広まっていった。言語運用は、「文法運用能力」とは異なり、社会的に真空状態のなかで単に文法規則を方程式のように適用することではなく、現実のさまざまな力関係に規定される社会的相互作用の手段である、というハーバマスの社会哲学的なコミュニケーション理論<sup>15)</sup>や、社会心理学的なアイデンティティ形成理論<sup>16)</sup>などの諸理論、認知心理学的学習理論が基盤となって、厳密な方法論というより総合的なアプローチとして展開されるのが、コミュニケーション・アプローチである。その中心には、従来の外国語教授法になかった視点、即ち、教授法の視座を学習対象である「外国語」から学習者へ大きく移動させ、学習者や学習プロセス中心の言語学習法、という構想がある。「文法的に正しい文」の産出ではなく、個別の文を言語行為としての対話のなかで、有効な発話(Äußerung)として使用し伝達意図を実現する能力の養成が重要な課題となるのである。ハーバマスはそのさい、慣習行為としての性格が強い日常的なコミュニケーション行

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

為と、そのような言語行為をメタコミュニケーション的に問題化したり、言語行為を支える状況枠を作り上げていくようなディスコースとに分ける。しかし日常の言語行為では両者は常に共存しており、外国語学習のさいの対象となる。

教授法としては社会的相互作用の観点から、伝達意図を実現するための言語行為をどのようにカテゴリー化するかについていくつかの立場がある。代表的なのはウイルキンスやヴァン・エックによる——伝達上の主要カテゴリー——の分類で、それらは整理・標準化され、伝達機能中心の「機能・概念シラバス」(Funktional-Notional-Syllabus, 以下 F-N シラバス)へと集約されていく。F-N シラバスは、ヨーロッパ統合を前提として相互に成人の外国語教育を促進する EC の文化交流委員会が取り組んだ外国語教育のための共通の指針作成でも重要な役割を果たし、「人々が言語を用いて何を行おうとしているのか(機能)」、「どんな意味を伝えようとしているのか(概念)」という観点から、学習者の必要性(ニーズ)に対応した言語学習という発想に基づく言語素材の整理を可能にした<sup>17)</sup>。

DaF 教材で最初に伝達意図を中心にした言語行為を教材編集の軸にしたのが、“Deutsch aktiv”(1979)<sup>18)</sup>である。第1課は、既知あるいは未知の人との相互作用開始に必要なあいさつなどの諸表現、その後で展開されうる言語行為(人や物の名前をドイツ語で聞く、飲食物の接待とその受諾／辞退等)というように「言語行動」(Sprachhandlung)が基軸項目として各課が構成されている。それぞれの発話意図に対応する表現形態が、文法事項として取り上げられるため、品詞論的にみると、既に1課で、例えば動詞の現在人称形および名詞の1格・4格、さらに疑問代名詞・疑問副詞が出てくる。電話番号との関連では、1—100までの数詞も1課で扱われる。

各課の導入部分は、文法・訳読法、オーディオ・リンガルメソッドでは、完成された文章や会話文が提示されるが、コミュニケーション・アプローチの教材は、図や写真等視覚情報を多用することで、テーマ的な内容を伝えようとする。

成人の初級学習者は、母語での概念的な学習が進んでいるため、言語的には

理解が困難でも、視覚情報では充分に理解できることが多い。従ってイラストなどを理解手段として利用し、概念を活性化したうえで言語情報の理解・学習を図ろうとする。また社会的相互作用で重要な人間関係調整のための親疎のレジスターも1課から提示する。

このように母語圏で習得された概念知識を活性化し、外国語の学習の過程で、異文化の概念内容と対比させ、そこから同時に異文化学習をも進める方法がその特徴である。例えば、写真で「典型的」な家族の形態を提示し、「家族」という母語文化圏で習得された概念を活性化する。そこでさまざまな家族や夫婦の形態を表現するイラストや写真、簡単な文などを使い、女性の役割やこどもの有無に関する文化圏で異なった考え方などを対比させ、母語文化圏でなければ無意識的に習得した「家族概念」の自覚化、多様化がはかれる。

この方法からも明らかなように「異文化の学習」とは、「日本ではAのようにするが、ドイツではBのようにする」といったように、典型的な生活様式を対比させハウ・トゥー式に知識を教授するのではない。学習者の概念知識の活性化をもとに、自己の体験に基づき、そこから学習素材に関与する、という形で学習が行なわれるよう試みられている。このようなアプローチは、後述のように、現代史の学習に際しても実践されている。

言語学習と異文化学習をめざすコミュニケーション・アプローチでは、従って、各単元は原則として数段階に分けられ、例えば“Deutsch aktiv”ではそれぞれ、A：言語行為の提示、B：類似状況をもとに会話練習、C：読解テキストによる文法項目の学習、D：文法項目の提示・体系化(依存文法や品詞形態論、構文の図解、変化表等様々な方法の折衷)、及び練習(パターンドリルの要因もかなり強い)、E：ランデスキンド的な視覚教材、読解教材を使い、学習者の文化圏との比較をしながら学習した言語を応用的に使用、というながれで学習が進められる。

一般に日常場面を扱う際は、コンフリクトシチュエーションが設定されることが多く、話し手の意見や立場を明確にし、途中から枝別れした会話文の流れ

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

を示し、学習者が行動を選択し、会話の流れを完成させるようなオープンダイアログの形をとる。このような学習者参加型の形式は、コミュニケーション・アプローチの多くの教材に共通する。従って教師がその場で、学習者の意図に対応したドイツ語表現を助ける必要性も出てくることが多く、教授者の言語運用力や異文化理解の力が求められる教授法である。

コミュニケーション能力を養成することは、完成された模範的な会話文を受動的に模倣することではなく、発話への動機付けをもとに、学習者が自己の意見表明を能動的に試みるプロセスが重要である、という認知心理学の知見に基づく能動的な学習理論が、言語学習に対しても、異文化学習に対しても、背景にあることが、認識されるべきであろう。

コミュニケーション・アプローチは、従って、内容、テーマを重視する外国語学習方法で(時に、文法的には難しいが内容的には希薄な)品詞論や文型中心の方法論とまったく異なった方針で教材が構成されている。

文化学習に関して、例えば既述の“Deutsch aktiv”では、「典型的にドイツ的な」(“Typisch deutsch”)という題のもとに、若い技術研修生(見習い)、クリスマスを祝うこどもたち、サッカー場で歓声をあげる群衆、皮の半ズボンに羽飾りのついた帽子というバイエルン独特の服装の男性、シェパード犬をつれた警官の写真などを配置する。それらは第1課からドイツという目標文化圏に対して抱きがちなステレオタイプを自覚させる効果を持つが、同時に、批判的視点を促すような内容でもある(S. 20)。

また5課では所有代名詞の学習のさい、簡単な言語表現ながら「わたしの肌はあなたの肌ではない あなたの飢餓はわたしの飢餓ではない 彼の武器はわたしの武器ではない 私たちのヒトラーはわたしのヒトラーではない あなたの責任はわたしの責任ではない 彼らの壁はわたしの壁ではない」(“meine haut ist nicht deine haut / dein hunger ist nicht mein hunger / sein gewehr ist nicht mein gewehr / unser hitler ist nicht mein hitler / eure schuld ist nicht meine schuld / ihre mauer ist nicht meine mauer”)という

ように内容的に、現在の第三世界の問題、自国の現代史やその結果に対してとられる、自己中心的な態度を主題とするような具体詩 (konkrete Poesie) などを配し、限られた言語知識の枠内でも、学習者を内発的に動機づけ、テーマや問題中心のアプローチをとる方向が見られる(S.58)。

この詩は戦争責任問題や当時のベルリンの壁などをさり気ない言語構造のなかで扱った作品で、社会的・政治的テーマを題材として作成された多くの具体詩の一例である。所有代名詞を入れ替えたり、除去することで新しい意味が生まれてくる可能性があり、初級学習者は少ない言語力でも、独自の解釈や表現を試みることができる。

他の教材でも、一住居を探す際に外国人ゆえに断られるシーンなども含めて<sup>19)</sup>、外国人労働者が置かれた環境や、外国人留学生在がドイツ人とのコミュニケーションで違和感を覚えやすい点など、積極的に学習者の視点を入れ意欲的に構成された教材が多い。ただしここで問題となるのは、「学習者」じたいがきわめて多面的な文化や期待をもって外国語学習に臨むことであり、例えば、文化的多様性や批判的内容への許容度が低い社会では、ある課が社会批判的テーマやイラストゆえに使用できない、という事態もじっさいに生じている。

外国語学習のための教材では、一般に当たり障りの少ない内容か、あるいはなるべく目標言語を使用する国の「良い面」のみを紹介すべきだと考える人々からは、社会批判的内容や発言を引き出すようなテーマや写真、イラストなどの視覚情報にかなりの批判があることもあわせて触れておくべきだろう。

以上、DaF 教材において、1. 文法・訳読法、2. オーディオ・リンガルメソッド、3. コミュニカティブ・アプローチの順で、方法論的な流れを概観してきた。文法・訳読法では品詞論中心の言語学習が主体で、文化の学習は主に文学作品を通じてなされるべきであるとされていたこと、オーディオ・リンガルメソッドでは、口語での言語行動能力の養成が目標とされていたが、基本的には、文型を学習の中心に置いており、日常的状況を背景にしながらも、日常文化の学習は体系的に行なわれず、また学習者の視点などという方法論上の

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

構成もほとんど考慮されていなかったことなどを改めて確認しておきたい。

コミュニケーション・アプローチでは、社会的相互作用における言語運用や言語運用能力の養成を考えるにあたり、学習者の経験世界や関心、アイデンティティの形成など内容的・心理的側面が重視され、外国語学習が言語学習を越えて包括的に捉えられるようになった。換言すれば、母語で学習された概念知識(世界知識, Weltwissen)を活性化したうえでの外国語知識の学習という観点が、認知学習理論からの裏付けに基づいて展開されるに至り、いわば新しいかたちでの異文化学習が開始される基盤ができたといえよう。即ち、異文化理解が、学習者の能動的な既有知識の運用と、母語文化および異文化に対して批判的に取り組み、学習者個人が既に述べたようなミュンディヒカイトにむかって成長するプロセスに位置付けられるような外国語教育のあり方が主張されるようになる<sup>20)</sup>。

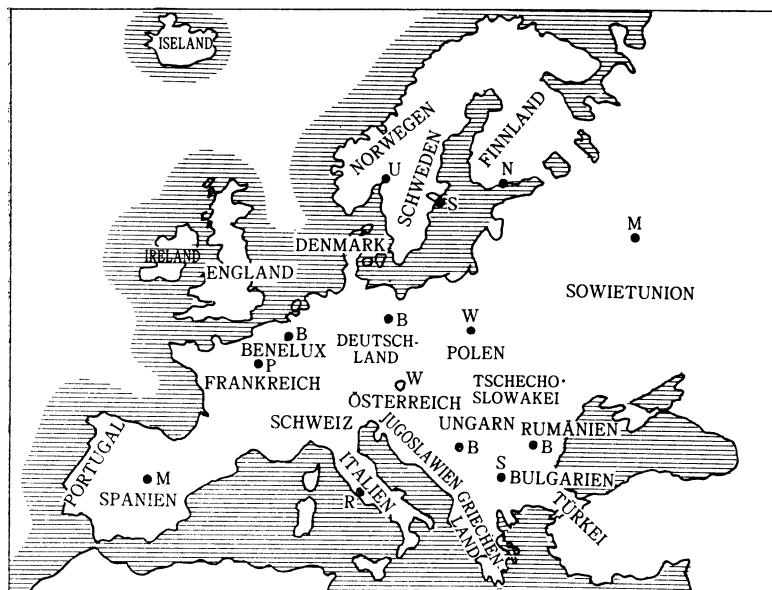
それではここで紹介したような各教授法にもとづく DaF 教材が、ナチスの時代を中心とした現代史をどのような形で外国人学習者に提示しているのか、具体例を見ていきたい。

### 4 「外国語としてのドイツ語」教材に見られる現代史の扱い

#### 4.1 文法・訳読法

戦後まもなく発行され広範に使用された同教授法の代表的教材は、既述の“Deutsche Sprachlehre für Ausländer”である。発行された時代からいっても、もっともナチスの時代に近いわけで、当時ドイツ語を学習する外国人の多くは、ドイツの第三帝国時代を直接・間接に体験しており、それはドイツという国のイメージを決定している要因が濃厚であった。しかしヒトラーやその時代については一言も触れられていない。1945年を「零の時点」(Stunde Null)とし、それ以前に触れない、という社会的・政治的風潮を反映した DaF 教材であるといえよう。

図VII-1 (ヨーロッパの)地図



(出典) Schulz/Griesbach: Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe 1., S.1.

1961年版の第1巻第1課では、ヨーロッパの地図をもとに場所表現が練習される。その際ドイツは「ドイツ」(Deutschland)と戦前の呼称が使用され、(1949年に建国の)「ドイツ連邦共和国」や「ドイツ民主共和国」といった正式の国名は使用されていない。ソヴィエト連邦は「ロシア」(Rußland)のままである。またフランスが西ヨーロッパに存在するのに対し、ドイツは「中部ヨーロッパ」(Mitteleuropa)に存在するとされる。その地図も図VII-1が示すように、国境線が記入されていない変則的なものである。また他の国はそれぞれ首都が文章のなかで言及されているのに対し、「ドイツ」に関してはベルリンが登場するのみでボンについては何ら触れられていない。

第2巻、第9課(1962年)に「後後のドイツ」(“Deutschland nach dem Krieg”) (109ページ以降)というドイツ社会紹介の文章がある。そこでは、戦後、ドイ

Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い  
ツとベルリンが(戦勝)4ヶ国に分割され (Besatzungszone), 1949年9月7日にドイツ連邦共和国が建国されたこと, が紹介されたあと, 連邦議会の説明へ移る。そして最後に「ドイツの首都はベルリンである。ボンは連邦政府の臨時の所在地として選ばれた」(Die Hauptstadt Deutschlands ist *Berlin*. Bonn wurde zum provisorischen Sitz der Bundesrepublik gewählt.)とあり, ベルリンがイタリックで強調されている。当時の主な見解を反映した表現だが, 市民のあいだでナチスの過去について語ることをタブー視する傾向が強いなか, DaF 教材も自国を紹介する際, ドイツ分割という重大な結果をもたらした現代史の事件に, 1960年代初めまで沈黙していたことがこの例から窺える。

## 4. 2 オーディオ・リンガルメソッド

日常生活場面で使用される文型の学習に重点を置く同教授法の教材は, 現代ドイツ事情の学習には, 文法・訳読法よりも配慮していることが感じられる。全体に戦後の復興が進んだ諸都市の写真が増えている。しかし既述のように, ドイツに関する写真や説明の文章は, 内容的に本文と無関係で, さらに, 現代史など問題をはらんだテーマを取り上げ, 言語学習と関連させようとする方向性はあまり見られない。

現代史に関しては, BNS, IB に「いったいあの時はどうだったのですか?」という会話文で, 1945年の終戦時の様子をたずねるやりとりがある。「W:『多くのものが破壊されました。戦争が終わったあと, 多くの人が家をなくしたのです。そしてみんなお腹をすかせていました。』P:『それはいつまで続いたのですか?』W:『3年間です。通貨改革があって, ひとりひとりが40マルクを手にしてから少しずつ良くなりました。』」(S. 57, 1982)

この例はオーディオ・リンガルメソッドの代表的教材 BNS から取られたもののだが, 日常の生活場面に基づく言語運用力養成を目標に掲げていながらも, 外国人学習者に, 当時の市民生活にまだ影響を与えていたはずの第三帝国や戦争時代の経験については, 積極的に語ろうとする姿勢はみあたらない。



図VII-2 ドイツ連邦共和国の州と西ベルリン



- 1 Schleswig-Holstein, 2 Hamburg, 3 Bremen, 4 Niedersachsen,  
 5 Nordrhein-Westfalen, 6 Hessen, 7 Rheinland-Pfalz, 8 Saarland,  
 9 Baden-Württemberg, 10 Bayern

(出典) Braun//Nieder/Schmëe: Deutsch als Fremdsprache I. 1970, S. 103.

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

参考までに1970年第1巻初版に掲載されているドイツ連邦共和国の行政地図を紹介したい。図Ⅶ-2が示すように、西ベルリンは空白地帯に存在し、東ベルリンは存在してもドイツ民主共和国の存在については、本文でも地図上でもまったく触れられていない。60年代後半、西ドイツはまだ東欧諸国との外交関係を正式には築いていなかった。70年、初の社会民主党政権ブランド内閣のもと、初めて東西両ドイツの首脳が会談し、72年には両国間で国交正常化の基本条約が調印される。その後、外国語としてのドイツ語教材に掲載されるドイツの地図は次第に、旧ドイツ民主共和国をも掲載するようになり、80年代後半に入ると、教科書の登場人物にも「ドイツ語圏の人々」として、オーストリア人、スイス人と並び、旧東ドイツ市民が「ドイツ民主共和国」の一員として登場するようになる。さらに統一前の1989年初版で、ゲーテ・インスティトゥートとインターナツィオーネスという公共機関が共同で開発した“Alles Gute”では、9課に「ボンドイツ連邦共和国の首都」(Bonn—Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland, S.50)と、ボンが首都であることが明記されている<sup>21)</sup>。

### 4. 3 コミュニカティブ・アプローチ

#### 4. 3. 1 ナチス時代に対する西ドイツ社会の変化

最初のコミュニカティブ・アプローチの教材は、既述の“Deutsch aktiv”である。すでに紹介したように、本教材では構成の方針が、言語形態から言語行為や発話意図へ移り、場面性を考慮した伝達機能を中心としたものへ変わる。内容が重視され、限られた言語知識でも社会批判的なテーマなどを積極的に取り入れ、学習者の能動的な意見表明を引き出そうとする。その具体例は3. 2. 3で既に紹介した。そこでも述べたように、コミュニケーション・アプローチは、学習者中心の方法論や、現代ドイツ事情に現代史を含め、言語と文化の学習を有機的に関連させ、学習者が学習素材に対し、批判的・積極的に関与する過程でドイツ語を学習することを目指している。

外国語教育におけるこのような教授上の方法論の展開も、さらにナチス時代

との具体的な批判的取り組みも、冒頭に述べたような、ドイツ社会や一般市民の意識の変化なしには不可能であっただろう。換言すれば、50年代から60年代にかけての経済復興のあと西ドイツ社会の一般的な歴史意識の変化や、東欧諸国との関係が70年代を通じて社会・政治・外交の諸次元でも改善されたことが、重要な変化の契機として位置付けられる。

西ドイツの社会・政治・外交面での変化についてまず概観しておきたい。

周知のように60年代後半は、日本・西ドイツなど西側「先進」工業国で、ベトナム戦争反対運動や学園紛争が盛んになり、学生や市民から伝統的な権威主義的価値観や、大学・社会の諸制度の改革を求める抗議行動が活発に展開された時期である。その後、赤軍派によるテロ・爆破事件、大衆紙ビルト新聞などによる批判的知識人攻撃——良識的市民派の作家でノーベル文学賞受賞者のハインリヒ・ベルもその標的となった——など極右・極左の先鋭な対立と社会的暴力に悩まされるドイツ社会では、法と秩序を回復すべく、68年5月に非常事態法を連邦議会で可決、69年から74年の小連立内閣を率いる社民党のブランド政権下でもさらに、72年1月、連邦および諸州政府首脳による「過激派對策決議」<sup>22)</sup>が行なわれる。

70年代に入り学生運動は沈静化、象徴的に文学界では「新しい内面の時代」が到来し、60年代のような社会批判的な記録演劇などは影をひそめ、政治的・社会的には「流れの転換」が訪れる。保守への回帰現象がみられる、とされた所以である。

東欧でも60年代を通じ民主化を求める声が高まるが、68年8月ワルシャワ条約機構軍がチェコスロヴァキア全土を制圧し、70年6月には「プラハの春」のシンボリック的存在であったドブチェック首相が党から除名される。多くの有名・無名のチェコ市民が西ドイツへ政治亡命を求め、西ドイツ政府は、当時の憲法の基本方針により、それらの政治亡命者を積極的に受け入れるが、平行して東欧諸国との関係改善も進めていく。

既に触れたように、70年3月に東西両ドイツの戦後初の首脳会談が行なわれ

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

たあと、同年8月、ソ連との関係改善条約締結、72年9月には33年ぶりにポーランドとの外交関係を回復、12月には東西ドイツの関係正常化の基本条約調印、73年12月には、チェコスロヴァキア、ブルガリア、ハンガリーと国交が樹立された。

このような積極的な東欧外交は、戦後アデナウアー首相のもと一貫して保守的な政策を取ってきたキリスト教民主・社会同盟(CDU/CSU)やその重要な票田でもある旧東方植民地引き上げ者(「故郷から追放された人々」“Heimatvertriebene”)連盟の激しい非難にあい、連邦議会では激論が交わされ、72年4月ブランド首相に対し不信任案が上程される。この不信任案は、連邦議会での可決に必要な投票数にわずか2票不足、という僅差で否決されるが、その後の歴史が示すように、その意義は大きかった。

東欧諸国と正式の国交が樹立されると、当然、経済交流とならび、学術・文化面での交流も飛躍的に増大する。じっさい、70年代半ばから西ドイツで開催される外国人ドイツ語教師やゲルマニスト対象のセミナーにもソ連や東欧諸国からの参加者が増えてくる。その際、西ドイツの東欧諸国に対する「戦争責任」問題を「外国語としてのドイツ語」教授法の議論、とくに教材での現代史の扱いの観点からみると以下のような特徴が指摘できる。

まず、単純に考えると、侵略戦争や強制収容所などの加害者の側面、あるいは後述のように戦後のズデーテンランド等の「故郷から追放された」ドイツ人難民と、その過程で報復的な攻撃にあった多くの犠牲者たちなどの被害者の側面から、ナチスの時代は、両者にとって政治的・社会的に、そして市民感情の次元からも複雑な問題をかかえていることは明らかである。従って、過去に拘るよりはむしろ未来を向き、経済力を利用して、積極的に国費留学生を受け入れ、政治・社会問題をあまり扱わない言語学的アプローチに基づいた「ドイツ語」教育を実施していくことも可能であった。じじつ、70年代のオーディオ・リンガルメソッドの教材は日常生活の諸場面を、復興・再建された都市や工場、公園の写真などを通じて紹介し、それに、歴史的建造物や南独の田園風景

などが添えられている。

上に紹介したような社会的抗議行動の沈静化の時代にあっては、そのような DaF 教材の展開の可能性は高かったはずである。

しかし、コミュニケーション・アプローチによる教授法理論が展開されることにより、外国人向けのドイツ語の主要教材は、逆の道を進む。国交正常化とともに、むしろ「過去の事実」を外国人向けの教材で、主要なテーマとして積極的に取り上げはじめるのである。上述のように、戦争直後から30年以上「沈黙」を続けたあとに。言語形態中心ではなく内容面や学習者の認知面への働きかけを重視する教授法理論の展開は、現代史の扱いについてもまったく異なったコンセプトをもつに至った。

このような自国の現代史の扱いの変化の背景には、教授法理論の展開のみではなく、上記の一般的な歴史意識や外交など政治面での変化、それと関連してポーランドとの歴史教科書問題を扱う委員会が設置されるなど歴史教育をめぐる状況の展開や変化も、影響している。

日本でもよく紹介されているが、西ドイツとポーランドとの歴史・地理教科書問題を共通に討議し、相互の視点から了解可能なたちでの歴史教科書の作成をめざす「ドイツ・ポーランド教科書委員会」(Deutsch-polnische Schulbuchkommission)が開催されるようになったのは1972年以降である。この教科書委員会は1976年に「26条の勧告」(26 Empfehlungen)を提出する。その22条は、1945年のドイツ人住民のポーランドからの「引き上げ」をどのように表現するかで激論的になった。即ちそこで採用された「住民移動」(“Bevölkerungsverschiebung”)という表現は、ポーランド政府による「(国外)退去」(“Ausweisung”)や「強制移住」(“Zwangsumsiedlung”)という「歴史的真相」(“die tatsächliche historische Wahrheit”)にあわないので、「追放」(“Vertreibung”)という表現にすべきだ、という保守勢力からの攻撃である。

この「26条の勧告」は、連邦制をとり文部省が州レベルにあるドイツで、歴史教育や教科書の方向性を規定する学習指導方針をめぐる各州議会での議論に付

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

されたため、ひろく一般市民の身近で論戦が交わされることになり、メディア等を通じて、あらためて身近な歴史について一人一人の市民に考える機会を提供するに至った。それぞれの州議会は、社会民主党、自由民主党、キリスト教民主同盟／社会同盟、などの勢力分野がさまざまで、また、州政府の連立政権のあり様でも異なった議論が展開された。教科書委員会のドイツ側委員で、当時のブラウンシュヴァイクのゲオルグ・エッカート国際教科書研究所所長のヒンリクス教授は、このような議論が各州次元で展開されたことに、この勧告のひとつの重要な社会的意義を認めている<sup>28)</sup>。

さらに歴史研究の方法論が70年代を通じて多様化したことも、外国語としてのドイツ語の教材で、現代史を、それまでの教授法とは違って、中心テーマとして取り上げやすい環境を作ったといえよう。4. 3. 2で扱う DaF 教材の事例が示すように、「日常史」(Alltagsgeschichte)や「オーラルヒストリー」という手法の方法論的な展開がなければ、理論的根拠に基づいて、歴史素材を教材化することは困難であっただろうと思われる。以下、歴史研究方法の変化の経緯を井上茂子氏の論に基づき、簡単に述べておきたい<sup>24)</sup>。

伝統的な歴史学が「出来事史、政治史、思想史」に力点を置き、それに反発する形の社会史、とくに社会の諸領域に目を向けた実証的な研究が、理論化・構造化重視の研究を展開するのに対し、日常史派は、ごく普通の「小さき人々」の生活や主観的な体験から過去の世界を構成しようとする。そのなかで、地方自治体の資料やインタビューなどをもとに『ナチ時代のバイエルン』<sup>25)</sup>や『あの時代を、今日からみるとどう捉えてよいのか分からない——ルール地方の人々のファシズム体験』<sup>26)</sup>等のように、代表的な日常史研究プロジェクトの成果が公表された。後者のプロジェクト代表者ニートハマーは、コミュニケーション的歴史学研究の技法としてオーラルヒストリーを捉え、その方法が、(1)日常生活史、(2)主観的認知と経験の記述、(3)歴史記述の民主化、の3点でとくに優れた役割をもつことができることを指摘する。彼はとくに、重大な決定が文書に残

りにくかったナチス時代や戦後の混乱の歴史研究に、オーラルヒストリーの方法が有益であるとする。しかしこの背後には、近代化の進展とともに、文書の果たす役割が相対的に低下し、他方、直接コミュニケーションによる情報伝達の重要性が急速に増大している事実を無視できないだろう。ニートハマーは、文書資料にのみ基づく伝統的歴史学研究の枠を積極的に越えていこうとする。しかし同時に、オーラルヒストリーで得られた資料を、他の資料等で検証する必要性を強調することも忘れない。

インタビューや個人的記録の発掘などの日常史の研究方法は、その後歴史教育にも取り入れられ、学校教育でも「ナチス時代の学校」「ナチス時代の町」「ナチス時代の日常生活」などのプロジェクトや作文コンクールなどが80年代半ばから95年の現在に至るまで実践されたり、その成果が授業で活用されたりしている。この1例については4. 3. 3 “Deutsch konkret” のところでも紹介される<sup>27)</sup>。

本論のテーマと関連づけ次のように要約できよう。60年代後半の体制批判や反乱の時代を経て沈静化したはずのドイツ社会のなかで、70年代を通じて、歴史教科書記述の問題や学校教育のカリキュラム改革にみられるミュンディヒカイトや批判能力の養成など、冒頭で述べたようなドイツ社会における民主化を促進する主要な価値観や歴史観が学校教育などを通じて受容され、浸透していった。その際重要な理論的・方法論的变化が外国語教育や歴史研究にみられる。その過程を促進する要因はさまざまであるが、以下、本論との関係で、学科目としての「政治」の特徴、及び、70年以降、政治的意志決定に参加する若年層の増加について述べてみたい。

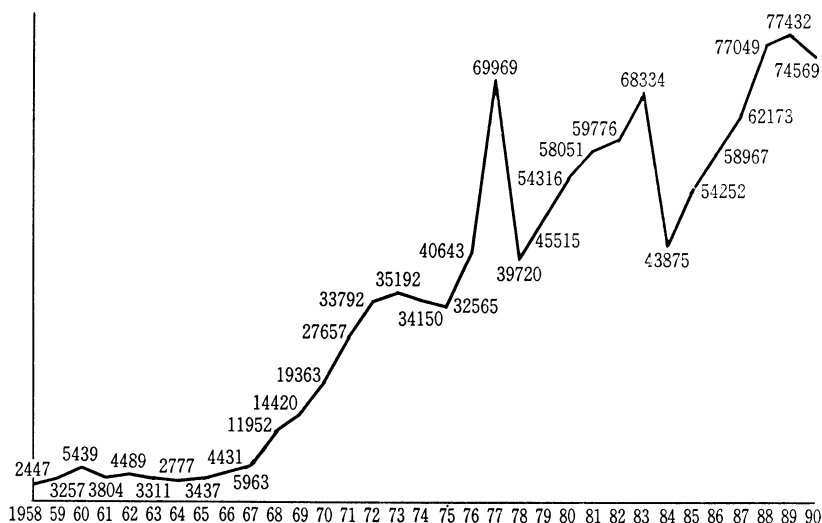
既に冒頭でも紹介したが、アレンスバハインスティウートの世論調査によると、ナチスの国家体制を犯罪国家(Unrechtsstaat)とみなすことについて、64年は54%しか賛成しなかったが、その数は77年になって60%に、78年は71%へと増加した。この変化の要因を、エリーザベト・ネレ＝ノイマン、レナーテ・ケヒャーは、戦後40年をかけての民主化促進に寄与した「政治教育」(Poli-

Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い  
tische Bildung)や歴史意識の変容にみている(S. 400 ff., S. 632 ff.)。「政治」  
は、複合科目の社会科の一領域として歴史や地理とならび、ドイツの学校教育  
のなかで認定された科目である。

この科目の特徴を、ドイツの選挙年齢引下げの問題と絡めて見ていきたい。

ドイツの社会的意志決定に参加する市民の年齢は、70年から若くなっている。  
70年7月、選挙年齢が18歳に引き下げられたのである。選挙年齢引下げに  
関しては、日本と基本的に異なるドイツの制度についても言及しておくべきだ  
ろう。それは徴兵義務である。

図Ⅶ・3 兵役拒否申請者の数 (1958—1992)



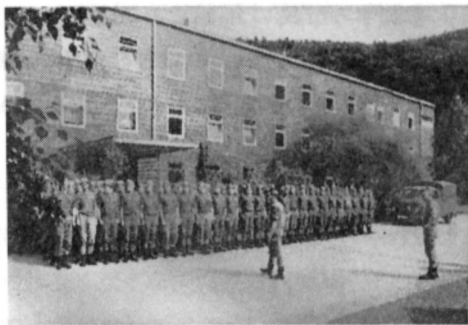
(Angaben des Bundesministers der Verteidigung und des  
Zivildienstbeauftragten der Bundesregierung)

(出典) Floren, F.J.u.a.: Politik—Ein Arbeitsbuch für den Politik-Unterricht. S.393.  
教科書本文中に掲載された「資料」の一部。1977年7—12月に拒否申請者が急増している  
のは、この時期のみ葉書で兵役拒否を申し出れば良かった、という簡単な手続きが原因  
であったともされる。その後84年1月1日まで再び口頭査問が導入された。



ドイツは、周知のように、1955年5月パリ条約により国家主権を回復、同時に北大西洋条約機構(NATO)に加盟、同年6月、アデナウアー内閣改造時に国防省を新設し、56年7月以来、一般兵役義務が18歳以上の男子に課せられ

図VII—4(a) 兵役での日常訓練の紹介



Mittagsappell vor dem  
Kompaniegebäude

Sanitätssoldaten üben den  
Verwundetentransport



Ein junger Unteroffizier weist  
Rekruten in die Grundbegriffe  
gefechtsmäßigen Verhaltens  
ein.

\* (Armee im Bündnis. Hrsg. vom Bundesverteidigungsministerium  
Bonn o. J. S. 58, 129, 133) (M4b)

(出典及び注) Floren, F.J.u.a.: Politik. S.388f. 図VII—4(b)(Mc4)の下には、1) 兵役訓練中の給与——初めは月給345マルク、6カ月後からは390マルク——という額を、他の職業訓練の際の給与と比較して評価する、2) 訓練兵の日課を通常の生徒の日課と比較し、その相違について考える、などの課題がある。なお“M”は“Material”(資料)の略。

Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

図Ⅶ—4(b) 基礎訓練期間の一日の経過(例)

(M4c)

05.30 Uhr	Wecken
05.35 Uhr	Stubendurchgang durch den Unteroffizier vom Dienst (UvD)
05.40 Uhr	Körperpflege / Waschen, Stuben- und Revierreinigen
06.10 Uhr	Frühstück
06.40 Uhr	Fertigmachen zum Dienst, Meldung der Kranken auf dem Geschäftszimmer
06.50 Uhr	Antreten / Befehlsausgabe
07.00	Formalausbildung
07.50 Uhr	— Grundstellung
	— Wendungen
	— Antrete- und Richtübungen, Grüßen
08.00	Sportausbildung
10.00 Uhr	— Leichtathletik(Weitsprung, Kugelstoßen, 100m-Lauf)
	— kleine Ballspiele anschl. Duschen
10.25—	Pause
10.55 Uhr	
11.00—	Unterricht
11.45 Uhr	Verhalten außer Dienst und in der Öffentlichkeit-Verhalten im Urlaub-Verhalten gegenüber Polizei, Feldjägern und Soldaten der NATO
12.00 Uhr	Mittagessen
12.50 Uhr	Stuben- und Revierreinigen
13.00 Uhr	Fertigmachen zum Dienst
13.50 Uhr	Antreten / Befehlsausgabe
13.15—	Unterricht / Schießlehre
14.05 Uhr	Zieleinrichtungen und Zielen
14.15—	Schießausbildung mit Gewehr G3
16.15 Uhr	Zielübungen
	— Balkenkreuzzielen
	— Dreieckszielen
	— Zielen auf Gefechtsscheiben
	— Schießrhythmus
	(Auf- und Abbau der Stationen durch Stammpersonal)
16.20—	Waffenreinigen, Waffendurchsicht
17.00 Uhr	
17.15 Uhr	Abendessen
	danach: Lernen des Unterrichtsstoffes, schriftl. Ausarbeitungen u. ä.
21.30 Uhr	Stuben- und Revierreinigen

Macht euch anhand von M 4a—c ein Bild von den Bedingungen und dem Ablauf der Ausbildung in der Bundeswehr.

- ① Wie schätzt ihr die Besoldung ein? Vergleicht sie z. B. mit der Vergütung, die ein Auszubildender in anderen Bereichen erhält.
- ② Vergleicht den Tagesablauf während der Grundausbildung (M 4c) mit dem euren (dem eines Schülers). Worin seht ihr die gravierendsten Unterschiede? Was würde euch möglicherweise am schwersten fallen?

た。兵役期間は次第に短縮されてきており、89年10月の規定では、兵役が12カ月、良心的兵役拒否(Kriegsdienstverweigerung aus Gewissensgründen)が15カ月となっている。

56年以降の兵役参加者のようすをみると、ここにも70年代に変化が見られる。即ち拘束期間が兵役期間より長いにも拘らず、良心的兵役拒否による病院や老人ホームなどでの代替の「市民勤務」(“Zivildienst”)を申請する青少年が急増するのである(図Ⅶ—3)。しかもその「市民勤務」を、さいきんはフランスその他の外国の病院などで行なう者もでてきている。92年以降全国平均で18%が兵役拒否を行っており、そのうち82%が旧西ドイツ出身者である<sup>28)</sup>。

図Ⅶ—5(a) 市民勤務——人間への勤務



(Fotos: Bundesamt für Zivildienst, Rall Groß)

(出典及び注) Floren, F.J. u.a.: Politik. S.394. 写真の題は“Zivildienst—Dienst am Menschen”とあり、その下に東西両ドイツ地区でどのような「代替勤務」の場があるのか紹介されている。(図Ⅶ—5(b)参照)

Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

図Ⅶ—5(b) 「市民勤務者」の雇用と雇用領域(1993)

Bereiche	Zivildienstplätze		Zivildienstleistende	
	West-deutschland	Ost-deutschland	West-deutschland	Ost-deutschland
Pflege und Betreuung	63929	14176	38708	9108
Mobile Soziale Hilfsdienste	16969	1655	11848	1031
Handwerk	15827	6004	12343	3404
Rettungsdienst und Krankentransport	10051	1711	7105	1262
ISB <sup>1</sup>	7936	156	3608	70
Versorgung	6112	1588	4459	1027
Kraftfahrdienste	2990	251	2350	171
Gärtnerei, Landwirtschaft	2234	2592	1524	1352
Umweltschutz	2215	1624	1778	892
Verwaltung	1012	256	473	123
ISB von Kindern	723	32	465	15
Spitzensportler, Sonstige	98	-	33	-
Insgesamt	130024	30045	84676	18455

Die wichtigsten Arbeitgeber der Zivildienstleistenden sind der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband (20%), das Diakonische Werk (20%), Der Deutsche Caritas-Verband (18%), das Deutsche Rote Kreuz (12%) die Deutsche Krankenhausgesellschaft (8%) und die Arbeiterwohlfahrt (7%). 1993 arbeiteten die Zivildienstleistenden in 32976 (West) bzw. 8001 (Ost) Arbeitsstellen.

Stand 15.2.1993; <sup>1</sup>) Individuelle Schwerstbehindertenbetreuung; Quelle Bundesamt für den Zivildienst (Köln) (Lexikon aktuell '94, S. 530)

ところで兵役義務や良心的兵役拒否は、歴史、地理、経済と共に「社会科」(Sozialkunde, Gesellschaftslehre など州により呼称が異なる)の一部として、70年代以降制度的にも確立してきた学科目「政治」(Politik)のなかで、主要な学習対象項目となっている<sup>20)</sup>。ここに紹介した9・10年生用の教科書の一例『政

治』からの図Ⅶ—4が示すように、「制服の市民」(Staatsbürger in Uniform)として兵役勤務についた場合の一日のプログラムや、憲法に保障された基本的人権が、命令一服従のシステムでどのように保障あるいは制限されるか、また保障された人権が侵された場合の法的手続きに関して論じられている。

続けて「良心的兵役拒否」の憲法上の根拠、良心的理由とは何か、その拒否申請手続きの仕方や「代替勤務」(Ersatzdienst)の実際(図Ⅶ—5)、期間が兵役より長いことに関して憲法違反の訴訟が過去数度行なわれたが、それに関する85年の憲法裁判所の合憲の判断理由(「兵役後の軍事訓練期間を考慮すれば違憲ではない。」しかしその期間は1週間にも満たない、という反論もある)などが論じられる。18歳前後の青少年は、兵役を前に自己のドイツ市民としての行動の選択に迫られるが、このように「政治」や「歴史」の授業のなかで「国防」や民主主義のあり方、日常的な平和維持活動について自己の政治的意見を形成するための場が討論を通じて保障されている意義は、現在のところ大きいようだ。換言すれば、徴兵制度が施行されるなか、冒頭に紹介したような第三帝国時代の国防軍への鋭い批判精神などは、多くの若年層に共通の認識として定着していることも、忘れてはならないだろう。

図Ⅶ—3が示すように、70年代を通じて、良心的兵役拒否申請者の数は増大するが、84年1月の新规定までは、彼らはすべて書式での申請後、ドイツ国防軍や地区の成人の関係者から成る「良心査問委員会」(Gewissensprüfung)で口頭査問を受け、その「試験」に合格した者のみに、より長期の代替勤務が許可されていた。上記の教科書は、現在はこのような口頭査問は廃止され、例えば87年書式申請の1%が拒否されたのみである、と報じている。

以上、戦後ドイツの70年代以降の社会的変化をみるうえで、日本ではあまり注目されなかったドイツの兵役義務に関する態度の変容を例に「政治」教育について少し詳しく見てきた。その出発点で述べたように、70年の選挙年齢18歳引下げは、18歳からの兵役義務の決定と同時に、重要な懸案事項であったと思われる。70年以降の選挙や政治的意志決定に、戦後生まれの若年層が参加する割

Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

合が増加したことは、民主化を促進する学校教育の進展とともに、ドイツの社会的・政治的風土の変化を考える際の重要な要因であろう。

若年層を中心とした意識変化の別の一例として考えられるのが、ドイツでいち早く結成され、既成の政治通念を超える体制で平和・軍縮問題や環境問題へ市民運動の次元から介入していった「緑の党」(Die Grünen)である。ブレーメン州議会に進出したのは79年10月、83年3月には連邦議会に議員を送るようになる。ドイツ統一後一時期議席を失うが、95年現在は自由民主党(FDP)を抜き第三党になっている。このような「緑の党」の躍進も、選挙年齢引下なしには考えられにくかった。82年1月、アレンスバハインスティウトの世論調査で「選挙年齢を再び18歳から21歳へ引き上げるべきだと思うか?」という趣旨の質問に、次のような結果が出ている(Bd. 8, S. 344)。

	18歳	21歳	どちらともいえない
全体	43%	42%	15%
支持政党別			
社民党	48%	39%	13%
キリスト教民主・社会同盟	34%	54%	12%
自民党	50%	40%	10%
緑の党	80%	11%	9%

「選挙年齢18歳」に対し、既成の2大政党、即ち社民党やキリスト教民主・社会同盟、さらに政権のキャスティングボードとしての自由民主党からは50%から34%の支持しか得られないのに対し、「緑の党」の80%は「18歳」からの選挙に賛成である。支持政党別を16～29歳の若年層でさらに細かくみると、キリスト教民主・社会同盟、社民党は何れも60%前後なのに、自民党74%、緑の党では87%が「18歳賛成」となっている。以上の結果から、伝統的な二大政党を超える価値観を代表する新しい政治勢力が、相対的に多くの若い世代に支えられ登場してきたことが窺えるだろう。

「政治」や「歴史」の科目は、日本でも多くの議論が示すようにある特定の価値観の強制に陥る危険性が少なくない。しかし他方で、現代社会で広く議論されている幾つかの代表的な価値観やそれに基づく議論を一切拒否し、いわば価値中立的な、あるいは「国民的視点」からのみの「正しい歴史像」を学校教育現場で追い求めるとき、ある特定の価値観に基づく態度が形成されやすいという危険性は、一層大きくなるようでもある。ドイツでは逆に、70年代を通じて意識的に、民主主義の枠内で許容される複数の価値観を学校教育の現場に取り入れ、他方で教授法をディスカッションやプロジェクトワーク中心に切り替えていく。即ち、一方的な知識媒介から、自主的・批判的な思考力を形成するための方法論次元での改革が同時に議論され、具体的実現へ向けて試みられているのである。民主主義体制の維持、政党政治、市民運動、平和問題などを社会科の科目として、教科書のなかで複数の視点を紹介しながら、討論を通じて考え、自己の意見を形成していく意義は大きいと思われる。

現在でも各州文部省の教育指導要領には、プロジェクトワークなど「行動を中心とした学習」(Handlungsorientierung)方法などに関する記述の占める割合が比較的大きい。教科書の課題も、掲載された複数の立場を反映する諸資料や統計資料などをもとに、分析し学習者の意見をまとめさせるような性質のものが殆どである。年代・人名など多くの事項をまんべん無く暗記するのではなく、絞り込んだ事項に関して関連事象と共に学習する「範例学習」(exemplarisches Lernen)の方法が採用される傾向にある。日本の教科書と比較すると、平均的学習項目が相対的に少ない、という印象は否定できないが、他方で、取り上げた項目については関連事象に関しての掘り下げ方ははるかに深い、という特徴が指摘できる。2. で述べたように学習指導要領には、自己の意見を形成し、民主的な社会の意志決定に参加できるような市民性の育成が教育目標として挙げられ「ミュンディヒカイト」や「批判力」が登場する。この2概念は、ドイツのいかなる州の学校教育指針説明をみても初めに論じられる項目となっており、それは科目を問わない。方法論上の方針は国語や外国語科目にも共通す

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

る。以下に、このような教育方針が浸透するなかで、外国人学習者を対象に開発されたコミュニケーション・アプローチの構想になる DaF 教材について考察していきたい。

### 4. 3. 2 「現代史—生活史」 ”Zeitgeschichte—Lebensgeschichte”

——”Deutsch aktiv” からの例——

DaF の領域でコミュニケーション・アプローチでは最初の、そして代表的な教材の一つが、既述の “Deutsch aktiv” である。これは大学生等成人・社会人の学習者を対象とし、第 1 巻の初版は1979年の出版である。上述の “Deutsch als Fremdsprache” が出版されてから 9 年後のことである。ナチスドイツの過去や近隣諸国への侵略問題などについては、文法・訳読法やオーディオ・リンガルメソッドの教材と比較すると、質的にも量的にもまったく異なった扱いがみられる。地図に関しても、東部ドイツの国境線の変化自体がテーマとして取り上げられる。“Deutsche Sprachlehre für Ausländer” が出版された60年から70年にかけての10年間は、ナチスドイツの扱いについてほとんど変化をもたらさなかったのに対し、70年から80年半ばにかけての変化には著しいものがある。

“Deutsch aktiv” 第 1 巻にある、第三帝国時代を批判的に扱った具体詩については所有代名詞の学習との関わりですでに述べたので、ここでは、第 3 巻、第 4 課「現代史と生活史」(“Zeitgeschichte—Lebensgeschichte” S. 34-42, 1984) について考察してみたい。本課は中級に属するが、語彙上の難易度は、上述の文法・訳読法の「戦後のドイツ」(“Deutschland nach dem Krieg”)とあまりかけ離れていないようである。しかしインタビューが多いため、聞き取りや聞き取った内容を口頭で報告する、あるいは自分の立場からコメントする、自分の国の第二次大戦との関わりについて述べるなど、聞く、話す、読む、書く、など総合的な言語運用力の養成が求められている点が異なる。

さて、本教材における現代史の扱いの特徴は、まずその方法にみられる。い



いわゆる歴史的事実を中心とする年表や「出来事史」(Ereignisgeschichte)などの形から入らずに、北ヘッセン州の小都市エシュヴェーゲに住む「普通の市民」、1920年生まれのヴィルヘルムと22年生まれのエルネスティーネ・ブラウナー夫妻の個人的な歴史から入っていき、彼らの生活の歴史を通してそこからドイツの現代史、とくに第二次世界大戦とドイツの敗北、戦後の歴史が扱われることになる。

通常「外国事情」の枠で歴史が扱われる場合は、上の1991年の日本語授業の例が示すように、「代表性」を考慮するせいから、「出来事史」の形や、歴史上有名な人物を中心に教材化されることが多い。それに対し“Deutsch aktiv”は、コミュニケーション・アプローチの教材として、詳しい教授者用ハンドブックを1987年に出版し、そのなかで外国語としてのドイツ語教育で歴史をあつかう際の自己の立場を先ず論じている。

カッセル大学の DaF 専門家、ノイナー教授を中心とする著者チームは、外国語学習の教材として「歴史」のテーマを扱う意義を次のようにみる。「歴史は、『ある視点から構成された現代』(perspektivierte Gegenwart)であり、個人によって、そしてある社会全体にとって社会化の枠組みとしての意味をもち、個人の行動を規定する集団的な要因である」(Lehrerhandreichungen 3, 1987, S. 28)。外国語教育での機能としては、(1)発話の契機を作る、(2)ステレオタイプを修正したり比較するなど異文化理解を深める、にある、とする。

従って歴史素材は(そのようなことが可能として)「ドイツ文化の本質」を伝達するためなどではなく、学習者が自己の状況と比較しつつ、自己の歴史と関連づけるやり方で学習できることを目標とする。そのため、現在のドイツ社会の諸側面を理解するために学習者に関わりがあるような日常的な体験が、数字や出来事、歴史上の人物などの項目的知識より優先される、とする。その際著者等は、学習者の視点からの歴史学習の方法論的な裏付けを、1978年前後に出版された一連の歴史教科書や既述のニートハマーの論に依拠しつつ、日常史派が採用するオーラルヒストリーの理論にもとめる。それはフィールドワーク的な

VII 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い  
手法による「語り」の要素の強い歴史である<sup>80)</sup>。

要約すれば、「ドイツを代表する歴史的事実」を並べていくのではなく、学習者の視点に近い形で「歴史体験」を提示し、学習者が自己の経験世界から、積極的に歴史体験の意味を構成し、アイデンティティ形成にも関わるようなかたちで学習できる方法を探ろうとするのである。

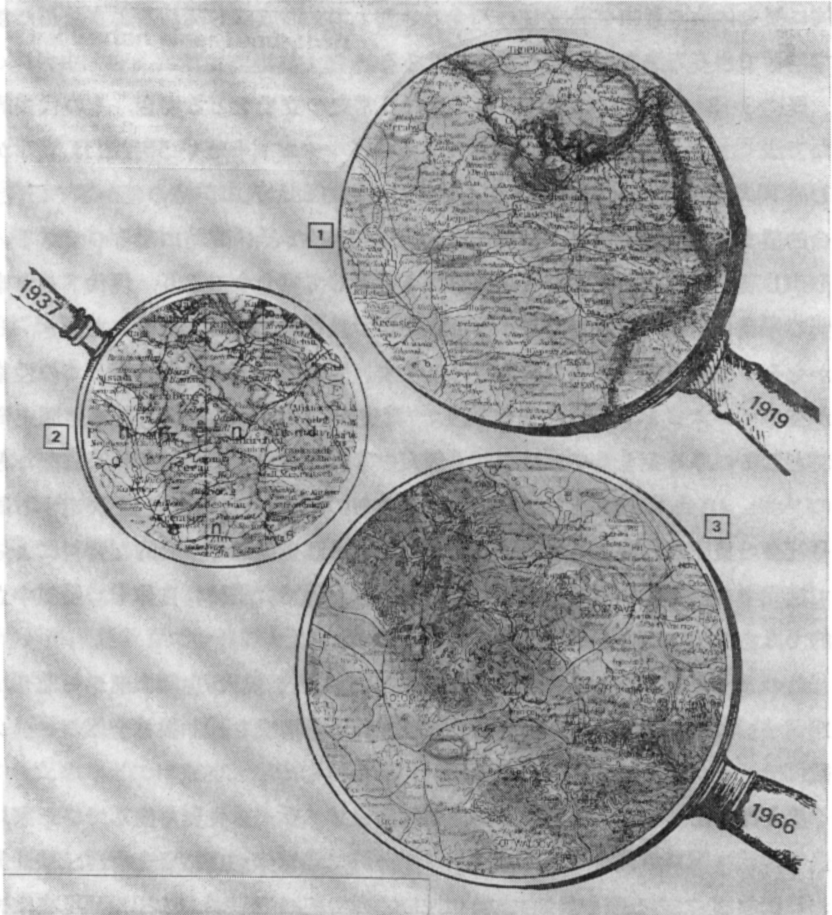
既に3. 3. 1で述べたが、このような日常史の立場をとる場合、その代表的な方法である、ある時代を体験した人々のインタビューという手法は、しかし、同時に危険性をもはらむ。インタビューされた人の記憶の確かさや、「社会的望ましさ」(soziale Erwünschtheit)への対応などが問題になるのである。しかし著者等は、歴史的事実を抽象的事項として媒介するより、現代ドイツ事情の一環として、学習者に追体験可能な形で教材化することに重点を置き、しかもそのやり方は有意義である、とみなす。同時に、個人的語りとしての性格が強いインタビューデータを検証し、真実性(Authentizität)に基づき歴史資料としての厚みをもたせるために、個人の写真、身分証明書、手紙、日記などのドキュメントを教材として提示する。さらにその「個人の歴史」を決定する国や社会の集団的体験としての「歴史」を、地図・歴史書などの公的な資料によって補完する。しかし後述のように、このような「公的な資料」自体も、価値中立的ではありえないことが、併せて明らかにされる。

このような趣旨のもとで構成された単元「個人史と現代史」は7部からなり、10ページにわたる。因みに第3巻全体は5課から構成され、教材全体のページ数は51ページである。

第4課、第1部は、はじめに60歳を越えたブラウナー夫妻や住んでいた家、農場の絵や写真が紹介され、彼らへのインタビューが主要テーマとなる。「失われた故郷」である家や農地についてのインタビューから、彼らは、現在はチェコ領のズデーテンランドの出身で、夫人の家は1747年から続いた大農家であったが、1947年旧西ドイツへ引き上げてきた、ことなどが分かる。第2部では、ズデーテンランドの1919年、37年、66年の3種類の地図が示され、1918年

図VII-6 同一地域の3種の地図

Die Heimat der Brauners und Seidlers gehörte bis 1918 zur Donaumonarchie Österreich-Ungarn und war dann bis 1938 Teil der Tschechoslowakischen Republik. Das Sudetenland war ab 1938 dann Teil des Deutschen Reiches und wurde nach Kriegsende wieder Teil der Tschechoslowakischen Republik.



Aufgabe 2 Karten vergleichen

- Schreiben Sie die Namen der größeren Ortschaften heraus.
- Vergleichen Sie die Namen der Orte in den zwei deutschen Karten mit denen der tschechoslowakischen Karte.

(出典) Neuner/Schmidt/Wilms/Zirkel: Deutsch aktiv. Lehrbuch Bd. 3, S. 35.

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

まではオーストリア・ハンガリー帝国に、38年まではチェコに属していたこと、そして第二次大戦後ふたたびチェコの領土になったことが明らかにされる(図Ⅶ-6)。

教師用ハンドブックでは、この地図に関連して、Olomouc(Olmütz)など、3種類の地図に対応し呼び名が変化したチェコの地名のリストや、「ドイツ政府の50年代から60年代にかけての公式的見解では、1937年のドイツ帝国が法的にも存在するというものであった」という、戦後の自国の政府の見解を相対化するような文章が載せられている。続けて学習者に「古い地図で1937年の国境を調べ、それと今日のヨーロッパの地図と比べてみましょう。あなたの国では1937年以来国境線が変わりましたか? 変わったとすれば、その契機は何でしたか?」という、かつてのナチスによる占領に言及するような設問で、ドイツの戦争責任を示唆する内容の問いがたてられている。

第3部では1933年から64年までの年表が、第三帝国と個人の歴史を対比する形で提示される。一方で、ヒトラーの政権誕生、対外侵略、敗戦、東ヨーロッパから1200万人以上のドイツ人が東方地域の故郷を追放され難民となったこと、49年にドイツ連邦共和国とドイツ民主共和国が誕生したことなどが述べられる。並記する形で、ズデーテンランドに生まれたブラウナー夫妻の個人史が紹介される。同地は、2人が生まれた時はチェコ領であったが、38年ミュンヘン協定でドイツへ併合され、2人はドイツ国民になる。39年2人は知り合うが、ヴィルヘルムは徴兵、彼の所属した第6軍団は41年6月からソヴィエト連邦攻撃に駆りだされる、43年にスターリングラードから負傷兵として帰宅、ドイツ敗戦とともにチェコ領となった故郷からの追放にあい、47年西ドイツで2人は再会、結婚、苦勞して家庭を築いていった過程が紹介される。

しかしこの年表をとりまく写真は、オーストリア併合の際ナチスへの投票を呼び掛けるポスター、ナチスドイツ軍の1939年のプラハ侵略、1940年のフランス侵略、アウシュヴィッツ強制収容所に到着したユダヤ人「選別」のもようなど、ナチスドイツの対外侵略を象徴する記録類、他方は、爆撃されたドレスデ

ン、帰還兵と買い出しの市民で屋根までいっばいの列車、東西ドイツの間の壁など、対外侵略の結果を明らかにする写真類で、歴史的事実の理解を広げようとする。

ドイツ語学習の課題としては、上記の「ドイツ国」次元の出来事が「学習者の国にどのような影響を与えたか」などが問われ、ドイツが当時、学習者の国、例えばフランス、チェコスロヴァキアなどを侵略したことが、ここでも中心のテーマとなる。さらに学習者には、自分や家族、及び自国について、同様の年表を作ることが課題として与えられる。ドイツ軍に占領された経験をもつオランダやフランスあるいは他の西ヨーロッパ諸国や東ヨーロッパ諸国のドイツ語学習者は、あらためて自分や家族、さらに自国とドイツとの関係を確認する作業を行い、ドイツの戦争問題についてドイツ語の——場合によってはドイツ人の——教師と話し合うことになる。

第4部にはブラウナー氏個人の証明書類が左右見開きのページに大きく紹介され、資料の文字が直接読み取れるようになっている。そこには、ドイツ国防軍兵士の身分証明書、負傷後の退職通知書、傷痕軍人証明書などとともに、当時兵士には禁止されていたにもかかわらず密につけられた日記の一部などが紹介されている。日記には42年1月、彼が戦闘で重傷を負い、包帯所で厳しい寒さのなか手術を受けたことなどが記されている。39年徴兵時19歳の時の写真と、43年傷痕軍人証明書の写真が掲載され、わずか4年間の軍隊での生活を通じてひどく老けた様子が見て取れる。また、ソ連軍との戦闘で危うく一命をとりとめたときの日記、前線での飢えと寒さ、右半身マヒと言語障害を伴う頭蓋損傷の記録、わずかな年金の保障などが、平均的な市民の戦争体験のじっさいを伝える。

第5部では、ズデーテンランドの歴史的推移と深く関わる38年のミュンヘン協定についての事典の記述が紹介され、その後ドイツが国際協定を破り39年チェコを保護領にしたことが示される。教師用ハンドブックではさらに、ズデーテンランド・ドイツ人がファシズム的な政党のもとでドイツ「復帰」運動を強力

VII 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱いに推し進め、ブラウナー夫人の父親がその黨員であったことなどが、追加情報として紹介される。

第6部は3種の歴史教科書から独ソ戦開始を扱う箇所が抜粋されており、本文を読解・比較することが課題とされる。歴史教科書はそれぞれ、1.「時代の移り変りのなかの人間」(Bauer / Müller: “Der Mensch im Wandel der Zeiten. Geschichtsbuch für deutsche Schulen.” Braunschweig, 1958年), 2.「歴史 9年生用教科書」(Nimtz: “Geschichte. Lehrbuch für Klasse 9”, Berlin, 1978年), 3.「歴史と世界——帝国主義の時代から現代まで」(“Geschichtliche Weltkunde Bd. 3. Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart. Frankfurt” a. M., 1979年)である。

1.「時代の移り変りのなかの人間」は、発行年からみても類推可能なように、東西冷戦の影響が社会的にも濃い50年代後半の歴史教科書である。「1941/42年戦争は広がる」という題が象徴するように、戦争開始に関する表現は、非人称的な形式か、ヒトラー、ムッソリーニなど有名な政治家の行為が中心である。「(ユーゴスラヴィアで反ドイツ的気運が高まり……)ヒトラーは先ずバルカン半島で戦闘を開始せざるを得なかった」(Hitler sah sich daher genötigt, zunächst auf dem Balkan einzugreifen.)と、「まるで著者等は独裁者の決断を許容するような表現を取っている」と、この教科書の編者の立場を批判するコメントが、「教師用ハンドブック」に明記されている。

さらに対ソ連戦に関しては「ロシア」という呼称が一貫して使われており、その記述も次のようである。

ドイツ軍はじっさいわずかな時間でレニングラードやモスクワ近郊まで攻め入ったが、そこへ「冬将軍」がロシア軍を助けにやっできた。冬に対する準備が手薄であったドイツ軍は大きな痛手を受けた。しかしそれにもかかわらず、彼らは、1942年春には、ヴォルガ地帯とコーカサス地方を手に入れた。

教師用ハンドブックは、この記述を次のようにコメントする。

現代ドイツ史に比類のないほど痛烈な影響を与えた出来事が、ギリシャやユーゴスラヴィアへの侵略と同一の次元で、きわめて簡単に扱われている。この観点にたつと、歴史を決定する要因は、トップに立つ政治家と運命(「冬將軍」「General Winter」)になる。ある決定が行なわれるに至った原因やそこから引き出された結果などは、ほとんど顧みられていない。

第2例「歴史 9年生用教科書」は、「ソヴィエト連邦に対する卑劣な攻撃」(Der heimtückische Überfall auf die Sowjetunion)という題で、1941年6月22日に開始された、ヒトラードイツ軍(Hitlerdeutschland)による宣戦布告なし(ohne Kriegserklärung)のソヴィエト連邦攻撃のようすが、数値と共に詳しく紹介される。“Deutsch aktiv”に採録されているのはその一部にすぎないが、そこからは、ソ連軍や共産党指導下のソ連市民の抵抗(Die Bürger der UdSSR leisteten... Gewaltiges. Sie schlossen sich eng um die Führung der KPdSU)などが記述の焦点となり、ドイツやドイツ人に関する記述は少なく、当時の社会主義体制を取る旧東ドイツの立場が反映された教材例である。

第3例「歴史と世界——帝国主義の時代から現代まで」は、79年、即ち70年代終わりに作られたものである。「ソヴィエト連邦への攻撃」の題のもとには、「またもやドイツ軍は、早い進撃で…レニングラードを包囲し、モスクワのすぐそばまで進撃し、『新しい生活の場』(“der neue Lebensraum”)ウクライナを占領した」とドイツの視点からの文が前半を構成する。しかし、後半では「ソ連軍の激しい反撃…は『ロシア遠征』(“Rußlandfeldzug”)が達成されなかったことを明らかにした…」と、ソ連側の抵抗の強さが戦局の転換を導いたことを明らかにする。続く「ドイツの戦争目標」では、ナチスドイツの対外侵略政策が、ヨーロッパからアフリカまでの支配(“Großgermanisches Reich deutscher Nation”)を目論み、東欧のスラブ民族を「劣った人種」(“Untermenschen”)と

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

して搾取や抑圧、さらには「肉体的な抹殺」(physische Vernichtung, 虐殺)の対象とみていたことを、明らかにしている。

以上の教科書からの抜粋3例には「一つの歴史——3種のテキスト」(Eine Geschichte——drei Texte)という題が付けられ、それぞれの題、各文章中の「独裁者」(Diktatur)ヒトラーの役割、戦争の理由と目的に関する記述を、テキストにそって比較する読解の課題が出されている。その後、各教科書の著者の立場を論じる課題が出され、その際とくに、人物や事態を記述する際の、形容詞や動詞の使われ方へ注意を促している。

第7部はふたたび、ブラウナー夫妻を中心に1945年以降のドイツがテーマとなる。難民として家畜車で西ドイツに辿りついたのち、現地の人々からはよそ者扱いを受けながら厳しい戦後の生活に耐えていく。狭い借家住まいで「家主は子供がいるのを嫌がった」。傷痕軍人の年金に頼りながら、苦勞して持ち家を手にする。

ドイツ人は一般に「住居」など「自分の空間」を確保することに固執する傾向が強いが、「故郷へ帰ることを考えたことはなかったか?」というインタビューアーの問いに、2人は「一度もない」と答える。1979年にブラウナー夫人は子供たちと共に故郷の「実」家を訪れるが「そこに住んでいる人々は、家の持ち主は死んだ、と思い込み、町から2000クローネで購入したという。・・・ブラウナー氏は(身障者として体の都合で)一緒に行けなかった。彼の両親の家はもはや存在しない。『それでいいんだ』と彼は言う。』聞き取りのインタビューテープからは、故郷の家をまえに、中へ入っていけない夫人の心情が伝わってくるようである。しかし同時に、2人にとって84年のいま、ズデーテンランドはもはや故郷としての実態を失っているようすも実感として伝わってくる。

以上、ブラウナー夫妻という引き上げ者一家の個人的なアルバムとその資料へのコメントをもとに構成された单元「現代史——生活史」を概観した。そこでは、個人の生活史を通して、第三帝国の戦争やそれがドイツの市民や近隣諸国に与えた影響などを見てきた。そこから、戦後のドイツ社会の基底部分を構成



している終戦とドイツ引き上げ者の体験が明らかになる。個人の視点からのインタビューデータに日記、個人的証明書類、事典や歴史教科書の記録が配されることにより、個人と社会・国家など集团的次元の歴史的要因とのあいだの有機的関連づけが試みられている。それは、個人的な想起による「歪み」や視点の制限を、より普遍的・抽象的な視点から根拠付け、対象化する作業として重要であろう。その日常史を、学習者が自己の体験を表現することで、再び捉え返すという作業が組み込まれ、そのような自己表現を通じて外国語としてのドイツ語を学習する試みが見られる。

ところで、第6部の3種の教科書の比較について補足しておきたい。

この課題は、極めて複雑な歴史的現象を(言語)文書化する際の重要な問題点、即ち、複数の視点からの記述の可能性、その際生じる有形・無形の選択のプロセス(「何について書き、何について書かないか」、書くときの表現の視点と語彙の選択など)から、教科書の検定に至るまで、「歴史の客観的事実」とは何かについての考察など、学習者に、具体例に基づいて考えさせ、その過程で、ドイツ語での読解や語彙学習、自己表現力(作文)などの学習をおこなう、大変興味深い例である、といえよう。「内容中心」的なコミュニケーション・アプローチによる言語学習の典型的な事例である。

本書の特徴は「読解力養成」でもよくみかけられるこのような課題を、抽象的に「歴史記述の方法」として提示せず、日常史のなかに位置付けているところにあるといえよう。周知のように学習者は、この第4部に至る前に、ブラウナー氏がドイツ軍の一人として対ソ連戦に参加し、重傷を負い除隊され、傷痍軍人としてその後を生きることになったことを知っている。親ナチ的なドイツ人住民の動きを背景に、ミュンヘン協定でドイツ領になり、その経過でドイツ国籍を取得したズデーテンランド出身のブラウナー氏が、一市民の視点から飢え、寒さ、死の危険性、同僚の死、などについて書いた日記や彼の各種証明書を通じて、戦争体験をより身近な形で学習したあと、ドイツの対外膨張政策という一貫した枠組みのなかで、対ソ戦など国家次元の歴史やそれと深く関わる個人

Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い  
の生活の歴史が、「客観的」歴史記述の次元ではどのように捉えられるのかを、  
改めて考えさせるのである。

このような歴史素材は、学習者の出身国や出身地によっては、現在でも類似  
の社会的・政治的問題として緊急課題である場合もある。さらに、ナショナリ  
ズムの問題と絡めると、非常に複雑な問題が提起されることもあり得る。とく  
に、歴史認識の比較や学習者のコメントを重視する方法論では、「よその国の  
歴史に関する情報」として距離をとった形での学習のみでは済まない。じっさ  
いドイツでの外国人学習者のあいだでは、そのような形でのディスカッション  
が広がることも少なくない。

しかし、ドイツ語の学習が、学習者の視点から、ドイツ文化の学習とも有機  
的に関連すべきだ、という立場をとる時、学習者自身が自己の文化的・歴史的  
認識を学習の場に持ち込むことの意義は大きい。そして、自己の問題意識か  
ら、ドイツの現代史とそこから得られた反省を、自国での問題を考える際の参  
考にすることは、有意義であり得るし、そのような議論が、成人対象のドイツ  
語学習の場や、(一市民としての)ドイツ人教師と学習者の間で個人的に繰り広  
げられることも、少なくない。

「歴史から学ぶ」が、単に、抽象的な呼びかけに終わらず、一つの貴重な集団  
的体験として異なった経験をもつ集団へ、外国語学習の場でも伝えられるので  
ある。このように、「歴史意識」の形成自体にまで学習の視点を広げることは、  
「内容中心」のコミュニケーション・アプローチでは、避けては通れない問題であ  
り、著者等もそれを自覚している。

複雑な背景を持つ現代史の事項をドイツと出身国の状況を比較しつつ学習す  
ることは、歴史学習の観点からみると、物足りなさを感じるかもしれない。し  
かし、“Deutsch aktiv”は歴史の教材ではなく、あくまでも DaF の教材であ  
る。コミュニケーション・アプローチの方法論に基づき、学習者の視点からの異  
文化学習を追求するとき、このような現代史の扱いは、興味深い方法であるこ  
とは否定できないだろう。自国での歴史授業を通じて得たドイツに関する知

識、自国とドイツとの関係を、ドイツ語の学習の場で改めて、ドイツ人を含めて議論することは、異文化理解の点からも、極めて有意義なことではないだろうか。もちろんそこから新しい疑問が広がることもあり得る。また、「歴史教科書」という、多くの国で権威をもたされている文書資料を、比較し批判的にみる態度を育てることは、2つの点で意義があるようだ。先ず、ある事象を記述する際の視点設定や、テーマ選択、視点と関わる語彙の選択、文章構造、テキスト構造の問題へと学習者の注意を促すことで、伝達力の養成に有効であることが指摘できる。次に、「歴史教科書」という権威ある文書資料でさえ、歴史的制限を受けた「現在」の視点から過去を再構成したものであることを、改めて異文化の教材で学習者に意識させることができる。著者等は「これらの歴史教科書の文章は、テーマとしている出来事に関してと同様、教科書が書かれた時代や、教科書を書いた人々自身についても雄弁に語っている。歴史の記述が、それぞれ書かれた時代の視座に依存していることを、簡潔な表現を取らざるを得ない教科書がまさに明らかに示している、といえるだろう」(Handreichungen S. 110)、と述べている。このような方法論的立場は、すべての文化圏の学習者に即座に理解されるとは限らず、例えば、教科書を「聖典のように扱う」文化圏出身者からは、心理的抵抗を招くこともある。この問題については本論の最後で論じる。

本教材の特徴をまとめると次のようになろう。本課は、直接ドイツの戦争責任の問題を論じてはいないが、歴史研究や教育における日常史の理論を取り入れ、現代ドイツ事情の学習の新しい展開を試みた教材である。その背景には、それ以前の文法・訳読法やオーディオ・リンガルメソッドの教材が、言語形態中心のシラバスを採用していたのに対し、内容中心で、概念知識を含めてより包括的に言語運用を捉えるコミュニケーション・アプローチという外国語教授法の方法論的な展開があったことが大きい。それは学習者(学習者の既有知識や学習者の視点、目標など)中心の方法論で、その立場が、歴史素材を教材化す

る際にも活かされている。

以上のような方法論的な広がりを支える背景として、次の2点を再度強調しておきたい。第一点は、70年から80年代にかけて、ナチスの過去について旧西ドイツ全体がオープンな態度を取りはじめたことで、当時の経験を語りはじめた、ということである。戦後30年近く経過し顕在化してきた価値観の変化、教育の方法論の改革等が制度的に定着してきたことが大きな要因としてあげられる。このような民主化の動きは、必然的に反動として右傾化の動きを伴い、80年代半ば、ドイツでも右派勢力が台頭してくる。しかしドイツ社会全体の動きを方向付けるまでには至っていない、といえよう。第二点は歴史研究や歴史教授法の変化で、日常史研究や範例学習、プロジェクトワークなどの方法論的展開が果たした役割が大きいことが指摘できる。

そのようななかで本単元は、コミュニケーション・アプローチの立場から、外国人対象の教材が、率直に自国の過去と対峙しはじめたことを感じさせる一例である。自国の近い過去の出来事——ナチスドイツの対外侵略——が、多くの学習者の国や文化圏となんらかの形で関わっていた、という認識が著者等に強い。従って、教材化の際の「視点人物」であるブラウナー夫妻を代表とする「ドイツ人難民」の出現自体、その原因がドイツの対外侵略政策にあったことが、全体の課の構成を通じて明らかにされていく。

しかし、この「原因」に関してはブラウナー夫妻とのインタビューでも、また教師用ハンドブックでも直接は言及されない。教師用ハンドブックは授業の進め方の他の方法として、学習者が置かれた状況から、こんにちの世界的問題である「難民問題」と関連づけてこの単元を扱うことができる、と提唱する。そこには、ブラウナー夫妻のように、現在でもまだ故郷を追われ、難民化せざるを得ない人々への関心を呼び起こし、何らかのコミットメントを行なうよう学習者に提言しようとする著者等の意図も読み取れる。

具体的には、国連の難民との取り組みを紹介するドイツ語の新聞記事や、直接ドイツ語での資料請求のために(教師用のハンドブックを読むのは、とくに

外国人のドイツ語教員が多いことを考えて)ドイツ、スイス、オーストリアのドイツ語圏の難民救援組織の住所が掲載されている。これは、第三帝国時代の戦争責任の問題を、過去の近隣諸国への侵略とその反省という枠組みだけで捉えず、もっとひろく今日の政治亡命者や難民の存在へ関心を喚起しようとする試みであると解される。

以上の考察からも明らかなように、過去の体験を現代社会のなかで有意義に活かそうとする姿勢は強いが、他方、本書では、ユダヤ人迫害や反ナチ抵抗運動などへの言及はほとんどない。これはブラウナー夫妻というズデーテンランド出身の「普通の市民」を中心に教材が構成されているせいかも知れない。しかし既述のように、第3部ではアウシュヴィッツ収容所に到着したユダヤ人「選別」の写真が掲載されているので、何らかの方法で広げようとするれば、可能であったはずである。だが、その写真には「ポーランド」と記され「アウシュヴィッツ」という語は一度もでてこず、現時点からは、却って不自然な印象さえ与える。

はじめに述べたように、第三帝国をめぐる態度はドイツ人のあいだでも年齢によって大きな相違がみられる。外国人学習者対象の教材であっても、その相違は反映されるのであろうか？ 同じ著者のグループが同じく84年に編集・出版した中学校上級から高等学校まで(学校教育の中等段階)の年齢層のドイツ語学習者を対象とする教材“Deutsch konkret”は、この意味でもう少し異なった切り込みをみせている。

#### 4. 3. 3 「私たちのところはどうだったの？」”Wie war es hier bei uns?”

——“Deutsch konkret”からの例——

“Deutsch konkret”は上述のノイナー教授を中心に主なメンバーは“Deutsch aktiv”と同様の著者のチームが、青少年の学習者対象に開発した教材である。“Deutsch aktiv”に比べると、より若い年齢層が対象となっているため、彼らが関心を持ちそうな学校での生活、友人関係、服装、音楽などがテーマとして

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

取り上げられている。第2巻は1984年に出版され10課から構成されている。9課に「私たちのところはどうかだったの?」“Wie war es hier bei uns?”という題で、第三帝国時代の学校生活が論じられ、併せて動詞の現在完了形や過去形、さまざまな概念を表現するのに重要な名詞合成(造語論)などを学習することが目標とされている。本全体は105ページで、そのうち9課には関連テーマの復習部分もあわせて14ページが充てられている。“Deutsch aktiv”第3巻に比べると、学習者のドイツ語能力がまだ低い段階でテーマ設定されているため、言語学習の比重は大きい。

具体的に扱われている内容を概観してみよう。

第9課全体は、南ドイツ、フライブルグ市のロテクギムナジウムの高校生6人が歴史の授業の延長として主に自由時間を使い、フライブルグ市民に呼び掛け、1933年から45年までの同ギムナジウムの学校生活の様子を調査し、発表するといったプロジェクトワークが枠組みになっている。この生徒たちの調査は、既に紹介した日常史の立場に基づく歴史の授業で実際に行なわれたもので、南ドイツの南西ラジオ放送局で紹介された番組がさらに下地になっている。従って、プロジェクトの主要な技法であるインタビューの際の言語表現や自己の行動の意図を他者に伝達するための表現が、第三帝国時代の様子を説明する現在完了形や過去形の表現、複数の事態を時間・空間・論理関係に応じて表現する前置詞・接続詞の使い方と並び、言語学習の対象となっている。

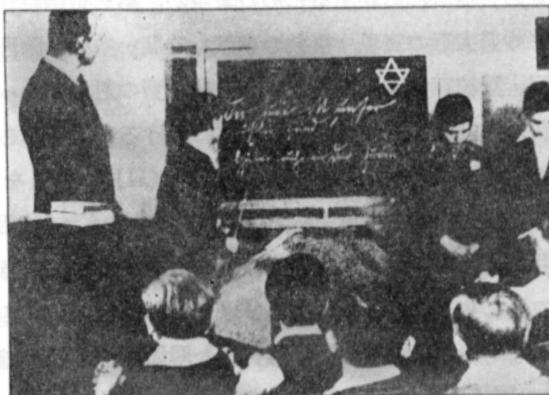
第三帝国時代の内容に関しては、(1)導入部における1933年から45年までの歴史的概観と関連する写真、(2)ヒトラーユーゲント(HJ)の制服を身につけて得意気な少年や、制服に身を包み旗を掲げて行進するドイツ少女団(BDM)の写真等。写真と共に、ロテクギムナジウムの生徒たちが調べた、当時の同年者たちの自由時間の過ごし方についての文章(HJ や BDM に組織され、制服や集団的規律訓練のなかで心理的にも戦争態勢へと準備されていく様子)、(3)ナチスイデオロギーが支配的な学校生活・授業の様子、(4)HJ への入団を拒否し、ファシズムの流れに日常生活の場面で抵抗したひとりの生徒、(5)抵抗した少年

の話やプロジェクトワーク全体を通じて、ロテクギムナジウムの高校生が抱いた感想、意見、が紹介される。

ここでは、この教材構成に特徴的な(1)、(3)、(4)、(5)について論じてみたい。先ず(1)では、写真を使い学習者をテーマへ導入する。それらは、オーストリア併合、チェコ侵入、アウシュヴィッツ到着のユダヤ人「選別」までは上記の“Deutsch aktiv”と同じだが、最後に、国民服に身を包み両手を挙げた不安気な少年たちの写真が掲載されている。戦争末期「民族突撃隊」(Volkssturm)に狩りだされた14歳以上の少年達が、アメリカ軍に降伏したときの写真で、外国でドイツ語を学習する生徒たちと年齢的にも近い。現代社会の青少年が関心を抱きにくいかもしれない「他国の過去の出来事」を、身近な問題として捉え、テーマを掘り下げるのに有効な資料であるといえよう。戦争自体への率直な自己表現を——「加害者」の立場からも——引き出す契機となりうる。

教材本文には、ナチス抬頭の原因としての社会不安(失業、不景気、社民党员、共産党员、自由主義者等の追放など)、戦争の経緯が述べられる。1939年のポーランド侵攻に関しては「侵略する」(“überfallen”)という表現が使われる

図VII-7(a) 1933から1945年までの学校での授業  
風景の一例



(出典) Neuner/Desmarests/Funk/Krüger/Scherling: Deutsch konkret. Lehrbuch 2. S.88.

Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

図Ⅶ—7(b) 高校生の調査結果(一部)とそれをめぐる設問

Gerd Böhmer berichtet in der Zeitschrift weiter über das Freiburger Projekt:

Nazi-Lehrziele

Im Geschichtsunterricht wurde jetzt die Überlegenheit der Germanen dargestellt.

In der Biologiestunde ließ der Lehrer Messungen an den Köpfen der Schüler durchführen, um festzustellen, wer von der Klasse ein typischer Deutscher sei. Vor allem jüdische Mitschüler litten unter diesem Unterricht.

Psychoterror

“Und da war so eine Lehrerin, die hat dann in Biologie von drei jüdischen Schülerinnen die Rassen-theorie auswendig lernen lassen und hat sie immer wieder drangenommen. Das hat sie in einer so gemeinen Art gemacht, daß nachher die Klasse sich beschwert hat, daß immer die jüdischen Mitschülerinnen hersagen mußten, daß sie rassistisch minderwertig seien.”

Schulleiter des Rotteck-Gymnasiums war Anfang 1933 noch ein SPD-Mitglied. Die Freiburger Schüler lernten bei ihren Nachforschungen seinen Sohn kennen, der das Tagebuch seines Vaters zur Verfügung stellte. Dort konnten sie lesen, daß dieser Rektor sich geweigert hatte, die Hakenkreuzfahne vor der Schule zu hissen.

Schule im NS-Staat:

Ü12

Geschichte: Die Germanen sind überlegen.

Beschreibt das Foto:

Biologie: Die Schüler messen Köpfe und fragen:  
Wer ist typisch deutsch?

Die Schüler unten....

Die Schüler oben rechts ....

Dar Lehrer....  
....

Jüdische Mitschüler leiden.

Drei jüdische Schülerinnen müssen immer sagen, daß sie rassistisch minderwertig sind.

Ü13

Die Lehrerin nimmt sie immer dran.

Schule im NS-Staat:  
Berichtet bitte.

- Jüdische Schüler
- Geschichtsunterricht
- Biologie
- ....

Bis 1933 war ein Sozialdemokrat Direktor am Rotteck-Gymnasium.

Sein Sohn berichtet, daß er die Hakenkreuzfahne nicht hochziehen wollte.

など、平易な文ながら著者等の視点は明確に提示されている。

(3)では、図Ⅶ—7(a)が示すように「ユダヤ人は我々の最大の敵だ。ユダヤ人に気をつけろ!」(“Der Jude ist unser größter Feind. Hütet Euch vor dem Juden!”)と、ジュターリン文字で黒板に書かれ、2人の生徒が前で立たされて



俯いている写真がテーマへの導入に使われる。当時の人種差別や権威主義的な授業の雰囲気伝えるもので、生徒の頭の測定をするなど「人種学的」偏見に満ちた生物学の授業の様子を紹介する文章が続く(図Ⅶ—7(b))。国語の時間には、兵隊に関する歌や詩を学び、ゲーテ、シラー等の古典的作品は、国粹主義的(nationalistisch)な解釈が施されるようになった、体操の時間には手榴弾なげの練習をする学校もあった、などが紹介される(Arbeitsbuch S.80)。また授業以外でも、鍵十字の旗を校舎の前に掲揚することが強制され、それに33年初めまで抵抗した校長がいた、ということが、その息子から聞いた話として掲載されている。

(4)では学校の生徒・教員の全員がナチスの組織へ統率されていくなか、両親の影響もあり、36年のアビトゥアまで、校長から呼び出れ説得されてもHJへ加入しなかった生徒の話が紹介される。彼はそのため大学へ進学できず、税務署の職に就くこともできなかった。

(5)ではこのプロジェクトワークを実施した現代の高校生3人が、自己の歴史学習からどのような意味を読み取ったか、が紹介される。彼らは、第三帝国の非人間的な政治体制のなかで、自分たちが学ぶ学校の教師や生徒が、いかにその政治体制に組み込まれていったかを実感している。それだけに、(3)の校長や、36年まで教師やクラスメイトの行動に孤立しながら抵抗した(4)の生徒の事例に深い感銘を受ける。

このような「自らの調査」という「行動を介しての学習」は、直接経験談を見聞することにより、歴史の教科書の記述のみからは得られない具体的で想像力を刺激する歴史的現実の経験を可能にする。同時に、政治や社会の流れに対して、さまざまなかたちでの同調や抵抗が存在したことが明らかになる。1人の生徒は、「ゲシュタポに連れ去られることなしに意見が表明できる民主主義は、自明のことではなく守らねばならないことだと痛感した」と感想を述べる。やや優等生的で理想主義的な回答であるが、初めに紹介したような「政治」や「歴史」の授業を受けている彼らによっては、非日常的な言動ではないようである。ブ

## VII 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

ラウナー夫妻の例が生活者としての体験から、ドイツのナチス時代の対外膨張主義の経緯と結果を明らかにしていくのに対し、ロテクギムナジウムの高校生の日常史の掘り起こし調査は、ファシズムの日常における同調や抵抗を、「学校」という社会的場において明らかにしていく。学校教育は現在でも、通常、国や社会集団の規範的価値観を媒介する場であり、その意味で、“Deutsch konkret”を使用してドイツ語を学習する生徒たちへ、二重、三重の反省の契機を与える可能性を秘めている。

このようなテーマが世界のドイツ語学習者たちにどのように受け入れられるかは、一概には言えない。日本の学生の場合、国際的にも「有名」になった日本の「歴史教科書問題」や、それを自主教材で補う積極的な教師の歴史授業と比較し関心を示す者と、「民主主義」等について正面から論じようとするロテクギムナジウムのドイツ人高校生の姿勢に違和感を感じる者にとに別れるようだ。

本単元は、既述のように“Deutsch aktiv”にない切り込みをみせ、ユダヤ人生徒への教師の弾圧的態度、自由時には軍事訓練に近い集団行動に進んで参加したり、集団の制服を着用し旗を掲げて行進する、などいわゆる「加害者」や「負の面」の日常をも取り上げ、ナチスドイツの社会体制が学校という身近な環境ではどのように実践されていたのか、を考えさせる教材構成である。本課は、「(抵抗した生徒の話聞き)ぼくの民主主義への自覚が強まったように思う。・・・民主主義や自由が脅威にさらされるような兆候があれば、戦いたい」(Für mich hat sich das Demokratiebewußtsein verstärkt... Wenn ich Anzeichen dafür sehe, daß die Demokratie und die Freiheit eingeschränkt werden, werde ich kämpfen.)という生徒の話で終わる。

これを承けるかのように、85年に出版された本教材のワークブックには、現代の学習者自身に関わる問題として、80年代ドイツや西側諸国で盛んになった国粹主義的青少年団の話題が取り上げられている。そこでは、83年ケルンで勢力を誇示した親ナチ的な「ヴァイキング少年団」(Wiking-Jugend)と、団員の友人たちの抗議が題材となり、HJ との類似性を具体的に考える読解が、課題と

なっている(“Deutsch konkret” Arbeitsbuch 2, S.82)。この教材を使いドイツ語を学ぶいくつかの国の学習者にとっては、ドイツの文化の学習であると同時に、ドイツ語の世界のみの問題ではなかったはずである。ナチスドイツの時代への反省が、ここでも、現代の学習者の世界へ関連付けるようなかたちで提示されている。

## 5 ま と め

「外国語としてのドイツ語」教材における現代史を——とくにナチスの時代の扱いに関して——外国語教授理論の展開に添って概観してきた。

1945年の終戦に時間的にも近い文法・訳読法や、そのあとのオーディオ・リンガルメソッドの教材では、ドイツ分割やドイツ連邦共和国の誕生に先行する重大な史実であったにも拘らず、ほとんど言及されていなかったことが明らかになった。このような扱い方の背景には、外国語の教授理論がもっぱら言語の形態面での学習を重視していたことや、60年代を通じてもまだドイツ社会に根強かった、第三帝国の時代について語ることをタブー視する社会・文化的傾向などが指摘できるだろう。旧東独をめぐる当時の西ドイツ政府の公式的な見解や戦争に対する一般的態度は、例えばドイツという国を紹介する際の国名や掲載された地図などにも反映していたことは論じた通りである。

1984年に出版された“Deutsch aktiv”第3巻は、コミュニケーション・アプローチの代表的な教材で、成人の学習者を対象としている。そのなかではブラウナー夫妻の生活史を中心に、ナチスドイツの問題が重要な題材として取り上げられている。そこでは主に東欧への対外侵略がテーマとなり、個人の歴史と集団の歴史の関わりを考え、歴史記述の視点を含めて論じることが、ドイツ語を使っの言語活動の練習課題となっていた。

言語形態のみではなくテーマや問題領域に重点をおくコミュニケーション・アプローチの方法論の特徴が、先ず確認されよう。著者等は、主題として取り上

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

げたテーマを「過去の歴史」として終わらせずに、現代社会とのアクチュアルな関連づけを探る。87年の教師用ハンドブックでは、国連の難民問題についての新聞記事を掲載したり、今日難民問題と取り組んでいるドイツの3組織の住所を挙げ、アクチュアルな情報をもとに、教師や学習者の関心を現実の社会問題へ広げようとする意図が窺える。

同じく84年に発行された“Deutsch konkret”は、中等教育段階の教材として考えられているが、学習者に身近な教師や学校という制度がナチス体制に組み込まれていく様子、集団主義のなかで軍国主義的な教育を受け、自由時間まですべて管理される青少年たち、誇らし気に制服に身を固め旗を掲げて行進する様子など、むしろ進んでナチスイデオロギーが受け入れられていく姿を伝えるような写真を配する。同時に、同じ日常史のコンセプトから出発しながら“Deutsch aktiv”では扱われなかったユダヤ人迫害や、日常的な抵抗という問題をも取り上げる。そして、3人の高校生が代表するように、ナチス時代の歴史をやはり「過去の事件」としてではなく、現代の社会にも通じる問題として、民主主義のあり方へ学習者の関心を向けさせようと、現代の親ナチ的青少年集団の問題をも扱う。

著者等は自分たちの基本的姿勢を次のように表明する。

「外国語としてのドイツ語の教材に、ナチス時代のテーマが一単元を構成する形で扱われていることに驚く先生方もいらっしゃると思います。このような教科書ではむしろドイツ語やドイツという国への宣伝が少しくらいあっても良いと一般に思われることが多いのですから。しかしまさにドイツ語授業の場合、ナチスの問題を扱うのに相応しい場でもあるのです。・・・歴史の授業や授業以外の場で、生徒の多くはナチズムについて情報を得ています。ナチスを扱った映画や漫画は世界的に知られています。それだけにドイツ語の教師は、この問題と取り組むべきだと、私たち——この教材の著者グループ——は思うのです。私たちは、反ファシズムと民主主義的な教育をめざしています。その枠で、ナチズムの問題と取り組むべきだと考えます。この取り組みは、西ドイ

ツを初め、先進工業国で右翼過激派の言動がふたたび盛んになってきた現在、とくに大切なことだと思います。』(Lehrerhandreichungen S. 67f.)

続けて、現代ドイツ事情の一つとしてナチスの時代を扱う際、出来事史や有名人物の行動を中心とした歴史ではなく、日常史研究の方法を参考に、学習者である現代の生徒の視点からアプローチできる素材を選び、その「真実性」(Authentizität)を重視しながら言語的に平易にしたことなどが述べられている。

歴史の学習は、過去のものであれ、外国のものであれ、学習者の「現在の時点と視点から構成された歴史上の出来事の意味」(historische Sinnbildung)であり、それは、過去の時代の異質性の認識と、過去から現在にかけての変化に立っての評価という二つの側面をもつ<sup>82)</sup>。このような意味構成作業は、学習のみならず教授者にも求められる。対外侵略戦争の責任や非人道的な社会体制、その日常を生きた人々、をも射程に入れた教材を外国人学生対象に扱う場合、ドイツ人であれ外国人であれ、教師の全員が快く感じるわけではない。またドイツ語を学習する外国人に、ドイツの戦争責任など現代史の負の側面をどこまで、どのような形で扱うかは、学習目標や学習者の関心などもあり一様に論じることとはできない。

しかし本稿で見たように、コミュニカティブ・アプローチ以降、教授法理論も包括的になり、内容面、とくに社会事情の比重が増し、その一環として現代史は重要な役割を担っている。総じて、戦後世代のドイツ人教員は詳しく扱う傾向があるようだ。また教材も歴史的な資料のみではなく、日記、劇作品、読み物、散文詩、詩、具体詩、オラトリウム、など文学作品、あるいは絵画、イラストなど多様である。それらは、社会的な問題として、或いは社会的・政治的次元の問題行動に同調するか否かをめぐる個人的な内面の葛藤などをテーマにしたものが多い。さらに映画作品も少なくない。

ファシズムの問題は、ドイツの歴史的現象として扱われることはもちろん

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

だが、同時に30年代のドイツ社会に限定されない普遍的な問題性も内在しており、“Deutsch aktiv” のところでも述べたように、集団的経験として、他の社会集団の歴史的学習の契機になったり、重要な異文化／自己文化理解の素材になりうる。従ってそのテーマも、現代でも生じ得る普遍性をはらむ問題として、権威主義的パーソナリティや社会的同調行動まで多岐にわたっている。

ドイツで行なわれるドイツ語教員研修セミナーなどで、南米や中近東などのドイツ語教育経験者から『第三帝国の問題はドイツ人の問題なのだから、もういい加減にしてくれ』などという声がきかれる」という報告を二・三耳にしたことがある。また日本でも「現代ドイツ映画はナチスと関連するような社会問題を扱ったものが多く暗い」という意見をもつ学生は少なくない。このことは、ある外国語を学習する場合、概して、その国や文化に対し良いイメージをもちやすく、またそのイメージを壊されたくない、という心理的な願望が学習者や、場合によっては教授者に働くことが少なくないことを考えさせる。

ところで、コミュニケーション・アプローチ以降の教材が、すべて“Deutsch aktiv”や“Deutsch konkret”と類似の立場でナチスの時代と取り組んでいるわけではない。さいきん出版された DaF の教材で、例えば“Sprachkurs Deutsch Bd. 4”<sup>38)</sup>は、「ヒトラー」というテーマを取り上げ、当時の年表や写真で政治的・社会的情報を扱いながらも、ナチス時代の問題をもっぱら歴史上の人物ヒトラーを主題にし(画家として成功する希望の挫折、身体的コンプレックスなど)、心理学的・社会学的現象として論じる傾向が見受けられる。

他方、“Deutsch aktiv”や“Deutsch konkret”では、学習者自身やその家族・国と第二次世界大戦との関わりとして捉え返したり、難民問題や民主主義体制の維持、という現代のテーマと取り組むよう課題を設定していることは、既に論じた。本稿でとりあげた教材では歴史的事象が、学習者のアイデンティティや学習者自身をめぐる社会的環境との関わり方を問う方向で、教材化されているのである。

コミュニケーション・アプローチは、くり返し述べるように、外国語学習の重

要な意義として、学習者が異文化と自己の文化を対比を通じ、理解を深め、多様な価値観と出会うことにより、そこから、個人としての意見を自覚的に形成・(外国語でも)表現し、アイデンティティを築いていく可能性の「場」を見る。そのためには、それまでの文法・訳読方式やオーディオ・リンガルメソッドとことなり、教材には、ドイツ社会の「良い面」のみではなく、「負の面」も積極的に取り入れ、ディスカッションの素材とする。他にも「外国へのステレオタイプ」「外国人労働者のこどもたちの問題」などが、テーマとして取り上げられている。

「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチスドイツ時代やその影響の扱いの変化には、以上のようなコミュニケーション・アプローチへの展開が大きく寄与している。

もちろんこのような教授法上の変化とならび、本稿で繰り返し述べたように、70年代以降にみられるドイツ社会の歴史意識の変容の持つ意味も大きいことも改めて確認しておくべきだろう。1945年の敗戦、「零の時間」からの出発。戦後の経済復興期、ナチス時代をタブー視する傾向が強かったが、60年代後半から政治や社会の次元での変化がさまざまな形で顕著になってきた。

しかしより深層次元での歴史意識の変容を説明する一つの可能性は、学校教育のカリキュラム改革や外国語教育をも含んだ方法論の変化に反映されていく「ミュンディヒカイト」や「批判能力」などの市民性育成のための価値観であるだろう。このような価値観教育は、ナチスドイツ時代の反省や戦後の西側民主主義体制への接近の過程で、60年代後半から70年代を通じて社会的に受容されていった面が大きい。例えば複合的な科目として社会科のなかに必須科目として「政治」が取り入れられたのもこの時期であった。カリキュラム改革は同時に、重点項目を中心に討論や行動学習を行なうという方法論的な変革をも推進した。因みに本稿で述べたような「政治」科目は、学校教育のみでなく社会教育の場でも行なわれ、例えば各市町村が開催する市民講座(Volkshochschule)でも取り上げられることが多い。このような包括的な社会的な変化が継続されてこ

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

そ、自国の負の歴史を見つめ、それを明らかにする作業が進められ、戦争責任に関して合意が得られるようになると思われる。単に、政府の掛け声だけで合意が生じるものではないだろう。

冒頭で述べたように戦争責任をめぐる議論では、国内でも国際的にも、戦後50年を経た日本とドイツが比較されることが多い。その際、カリキュラム改革、教授方法論の改革論議、教科書記述の検討など、歴史のみならず国語、外国語などの領域でも生じた動きは地味で、あまり日本にも伝えられなかったようだ。しかしこのような目立たない「深層」での動きを無視しては、アレンスバハインスティウトの世論調査でも確認できるような、一般的なドイツ人の、70年から80年代にかけての戦争責任やナチス抵抗運動への意識の変化を的確に把握できないように思われる。初めに紹介したような、5月8日に関する「解放の日」という世論調査の結果は、少なくとも1980年ではまだあまり一般的ではなかった。

1970年、日本を訪れたOECD調査団は、日本各地の学校を訪問し、実践・理論に携わる教育関係者や当時の坂田文部大臣とも会談し、報告書を提出する<sup>34)</sup>。調査団の「日本では『価値を教える教育』と『政治的教化』が混同される傾向がある」という指摘に対し、当時の文部次官天城氏は「(戦時中の国家主義復活を避けるため)全国統一的な基準を作り、教科書の検定制度を採用した。政府は教育に政治的教化をもちこまない政策を厳重に守りつづけてきた。・・・(特に)歴史は客観的事実のみによって教えられるべきである」と答える。この発言には、「歴史的事実」が常に「客観的に」把握可能であるかのような含意が認められる。それが幻想的期待であることは、教科書裁判やその後のアジア諸国からの日本の検定教科書への批判やそれへの対応をみれば、明らかだろう。

調査団は続けて次のような趣旨の論を展開する。

「多元的な価値観を共存させつつ社会全体の合意を形成するのは困難ではあるが、多くの民主主義体制をとる国が避けて通れない課題である。そのため学



校教育の重要な課題の一つは、『意見』と『事実』とを弁別する能力を育てることで、そのために、教科書を有益な討論をはじめための出発点と位置付ける傾向が強い。」

ここに述べられたような意味で、ドイツの政治や歴史の教科書は「討論の出発点」としてのコンセプトが明確で、ナチス時代を扱う際も、統計資料などとならび、ナチスの支持者、反対者など代表的な複数の意見を掲載し、ナチス政権が誕生した理由について議論させる。既述のドイツの青少年が直面する兵役義務に関しても同様の構成が取られる傾向にある。「合意」が得られにくいような社会的問題に関しても、議論の過程で、思考が広がり、深まることが大切である、とする。他方、OECD調査団は、日本では、教科書を討論の出発点とするよりは「むしろ『疑うべからざる聖典』のように扱いがちである」という印象を強く持つ(172—175ページ)。「聖典」のような教科書への対応からは、方法論をめぐる議論も起こりにくいのではないだろうか。

日本でもそうであるが、ドイツでも戦争責任問題と歴史教育のあり方を論じる際、方法論の問題を抜きにしては考えられない。

ドイツの歴史教育学の専門家フォン・ボリエース教授は、「アウシュヴィッツ以後の歴史教育」という論文で、方法論について論じる。彼は、その際「歴史的責任感」を育成する可能性として次のように論じていく。

ナチスの犯罪行為に直面した場合、学習者が感情移入により犠牲者の視点に同一化することは容易であるが、それは同時に、犯罪行為の行為者に対して相対的に優位な道德感情を学習者にもたらし、却って罪意識を軽減させるように作用する。即ち、犠牲者への感情のみの反応は、思考を麻痺させ、センシティブィティを育てず、学習を途断させてしまう危険性が常に含まれているのだ、と指摘する。

責任ある歴史意識を育成するためには、むしろ、現実社会で「犯罪者(及び無関心な観察者)の論理」について考えることが重要で、その意味で、例えばアウシュヴィッツ記念館の展示に、司令官たちの館やSSの宿舎がないのは問題で

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

はないか、と疑問を提する。記念館を周りの生活環境から切り離すことはある程度やむを得ないとしても、それが、「アウシュヴィッツ」を「非現実化」「孤立化」する危険に通じることを認識すべきだ、とする。

フォン・ポリエース教授は、政治や歴史教育の基本的課題の一つは、政治的・歴史的事実を理解し、その意義を「全体の関連性のなかで複眼的に(multi-perspektivisch)把握する」ことであるとし、その関連性を、過去の文脈のなかだけに留めず、現在も未来との重要な関わりをも明らかにするような形で学習することに求める。

本稿で紹介した“Deutsch aktiv”や“Deutsch konkret”は、歴史教材ではないが、現代ドイツ事情の重要な一領域としての現代史の分野で、学習者の世界へ関連づけて、複眼的に、ナチスドイツの対外侵略問題や当時の学校教育のありかたを考えさせようとする例であるといえよう。「加害者」や「無関心な観察者」の論理について考えていこうとする方向性は共通していると思われる。

外国語学習における異文化体験は、単に、言語や学習素材の次元で生じる問題ではない。もっと深いところ、即ち、方法論やその方法論を選択する際の価値観の次元で生じているのである。学習者にどのような能力を求めるか、「ミュンディヒカイト」や「批判能力」などが母語文化圏での学校教育や外国語教育でも求められているか、本来教育目標は何であるか、などの次元での問題が十分に考察されない場合、方法論は皮相的な捉えられ方しかされない。ミュンディヒカイトや批判的能力をアイデンティティの重要な構成要因とするコミュニケーション・アプローチはこのような観点から、価値観の選択とも関わる問題を内包しており、教授者の教育観にも鋭く迫るものを持ち、文化圏によっては極めて受容されにくい方法論である。

ミュンディヒカイトや批判能力は、既に2.で述べたように、ドイツでは戦後の学校教育の方針として選択された価値観を意味する。その選択は、ナチスドイツの過去への反省から、責任をもって民主主義社会の建設と維持に参加する能力をもつ市民の育成という課題からくる。本論を通じて述べてきたよう

に、歴史や政治、国語などの科目を通じて目標とされるのは、そのような「市民性の育成」であり、外国語学習も例外ではない。このような価値観が社会的に受容されていく過程で、1. や2. で紹介したような世論調査の結果が出てきたといえよう。換言すれば、「責任」を引き受ける主体の「ミュンディヒカイト」や「批判力」を考慮することなしに、抽象的に「戦争責任」を論じても限界があるのではないだろうか。95年6月9日、国会での「戦後50年決議」のさいの「侵略行為」「植民地支配」「反省」「謝罪」などの表現をめぐる議論は、そのような視点が十分に考慮されてなかったように思われる。

学校教育に関して日本とドイツの戦争責任問題が比較されるとき、従来、歴史教科書の問題がよく論じられてきた。その結果、日本の歴史教科書の戦争問題についての記述に対する関心はかなり高まってきたと思う。しかし、国際化が進展するこんにち「外国語としての日本語」や日本での外国語教育における現代史の扱いや方法論についても、市民性の観点からの異文化理解を視野に入れ、もっと多角的に論じるべきではないだろうか。戦争責任の問題は、究極的には、戦後の価値観教育の問題と切り離せないように思われる。

- 1) Der Spiegel Nr. 19 / 8.5.95. S. 76f., Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie. Bd. 8, 1978-1983, München 1983., Bd. 9, 1984-1992, 1993 など。以下本文中で言及される、アレンスバハインスティウトの調査結果は、この2巻に基づく。
- 2) Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: "Richtlinien Information über die Unterrichtsfächer. Gymnasium Sekundarstufe 1." 1993. S. 49ff. 因みに、小学校4年を卒業後、ギムナジウムに進学し13年生を卒えアビトゥアを取得する生徒は、60年代のドイツでは、同年齢層の5%しかいなかったが、92年は30%になっている。他の生徒たちは、レアールシューレ(実業学校)やハウプトシューレ(基幹学校)を卒業する。またドイツの義務教育は法的には9年生までで、10年生は日本で言うと高等学校1年生にあたるが、最小年限の基幹学校でも現在は10年生まで抱える学校が多く、実質的には義務教育期間は10年生まで延長されているとみても差し支えないだろう。なおギムナジウムに関してはドイツ統一後、ヨーロッパ統合を視野に入れ、教育年限を短縮する動きが顕在化してきている。東部新5州のうちブランデンブ

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

ルグ州以外は、旧東ドイツの体制を受け継ぎ、12年生でアビトゥアを取る制度が試行されている。

- 3) 公的文書としては煩雑な表現であるが、文部省は従来のように“Schüler”という「文法的」には正しいが、「男子生徒」のみをも意味する単独表記を取らず、敢えて“Schülerinnen und Schüler”という両性表記の原則で指導要領を作成している。「男女平等」という価値原則に対し言語表現を介して構成される意識の次元でも注意を払う姿勢が見て取れよう。公的文書では一般に市民に対しても“Bürgerinnen und Bürger”という表現を正式に採用しているところが多い。国会の演説でも両性表記の原則に従う国会議員が殆んどである。
- 4) Schaub, H. und Zenke, K. G.: Wörterbuch zur Pädagogik. München 1995.
- 5) Bargel, T.: “Überlegungen und Materialien zu Wertdisparitäten und Wertwandel in der BRD. In: Klages, H., Kmiecik, P. (Hg.) Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt a. M. 1984<sup>3</sup>, S. 171ff.
- 6) 例えば, Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied am Rhein, 1971, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, 1980, など。
- 7) 比較史, 比較歴史教育研究会編『自国史と世界史』未来社 1985年, 藤沢法映『ドイツ人の歴史意識——教科書にみる戦争責任論——』亜紀書房 1986年等。京都ドイツ文化センターシンポジウム『歴史とアイデンティティ——日本とドイツにとっての1945年』思文閣出版 1993年など。
- 8) 内海孝: 「外国人留学生政策の視角——『留学生のための日本史』刊行によせて——」『歴史評論』1991年5月号 板倉書房 98ページ。
- 9) 杉谷眞佐子: 「外国語学習と手続き的知識」『ドイツ語教育 1992』東京ドイツ文化センター, 大阪ドイツ文化センター 1992年, 8—35。
- 10) 例えば筆者は, 1994年ドイツ語圏日本語教員の研修セミナーで, 「日独のディスコミュニケーションにみられる具体的事例について」という講演をしたが, その場での日本人・ドイツ人の日本語教員からもこの問題が指摘された。また筆者が行なった在日ドイツ人留学生やビジネスマン対象のクリティカル・インシデンスのインタビュー調査でも, 日本人とのディスコミュニケーションの例として「第二次世界大戦中のアジアでの日本の行為への批判的言明の少なさ」や「ナチスドイツへの好意的態度」などがあげられている。「日独のインターパーソナルコミュニケーションにみられる『文化摩擦』について」関西大学経済・政治研究所『研究双書』第88冊『ドイツ・日本問題研究Ⅱ』1994年9月225—261。

- 11) なお「外国語としてのドイツ語」に関しての教授理論のより詳しい流れに関しては杉谷眞佐子『『会話』から『異文化コミュニケーションへ』』『関西大学研究センター報』第15号, 1991, 31ページ以降に掲載。
- 12) Schulz, D. / Griesbach, H.: Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe 1., 1966., 2, 1968<sup>9</sup>. München.
- 13) Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 1995<sup>9</sup>.
- 14) Braun, K. / Nieder, L. / Schmöe, F.: Deutsch als Fremdsprache I. 1970, Ib. 1982, Stuttgart; Schäpers, R.: Deutsch 2000. Bd. 1, München, 1982.
- 15) Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. in: Habermas / Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt a. M. 1974, S. 101—141.
- 16) Krappmann, L.: Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart, 1969.
- 17) Europarat—Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Baldegger, M. / Müller, M. / Schneider, G.): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. München, 1980.
- 18) Neuner, G. / Schmidt, R. / Wilms, H. / Zirkel, M.: Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch, München; Bd. 1. 1979, Bd. 3, 1984, Lehrerhandreichungen 3, 1987.
- 19) Aufderstraße, H. / Bock, H. / Gerdes, M. / Müller, H.: Themen. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. 1., München, 1983., S. 42.
- 20) この基本的な認識は, ドイツの学校教育における英語科目の学習指導要領にも取り入れられ, ギムナジウム5年から10年生の教育は「ミュンディヒカイトへの育成」という科目共通の目標のもとに英語科では, 英語で自己の伝達意図を適切に表現し, かつ相手の言動を理解できること, 異文化の実生活や価値システムを評価できることなど異文化学習の観点が中心となっている。全般に, 英語圏の(形態的)規範よりも理解しやすさ, 表現の適切性, 流暢さ(Verständlichkeit, Differenziertheit und Geläufigkeit)などの伝達性を基準とした立場が貫かれており, 英語が学習者に取り自己の世界を広げるための重要な行動手段であることが強調されている(Richtlinien und Lehrpläne Englisch. Gymnasium Sekundarstufe I. NRW. 1993, S. 37ff)。
- 21) 例えば “Themen 1—Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache”, München 1983. S. 20f. ここでは, ドイツに住むトルコ人労働者も紹介されている。Goethe-Institut und Inter Nationes: Alles Gute. Ein deutscher Fernsehsprachkurs. Bonn, 1989, S. 59.
- 22) 憲法に保障された民主主義的な思想に違反する, とみなされた者が公職に就くこと

## Ⅶ 「外国語としてのドイツ語」教材にみられるナチス時代の扱い

を禁止する決議で、部分的に「思想による就業禁止」として機能する可能性があると考えられ、批判的作家や知識人、学生運動の活動家等の激しい抗議活動が展開された。

- 23) Hinrichs, E.: Die Bedeutung der deutsch—polnischen Empfehlungen im Rahmen der internationalen Schulbucharbeit. Manuskript. Georg-Eckert-Institut 1992. 及び92年9月京都で行なわれたシンポジウム「新たな転換点にたつ日本とドイツ」の際の筆者との面談。
- 24) 井上茂子:「西ドイツにおけるナチ時代の日常史研究」東京大学教養学部教養学科『教養学科紀要』1986年度 19—37ページ。
- 25) Broszat, M. u. a. (Hg.): Bayern in der NS-Zeit. 6 Bde. München, Wien, 1977—1983.
- 26) Niethammer, L. (Hg.): Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll—Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet. Berlin, Bonn, 1983.
- 27) von der Grün, M.: Wie war das eigentlich?—Kindheit und Jugend im Dritten Reich 『実際はどうだったのか——第三帝国時代のこどもと少年時代』Frankfurt a. M. 1981; Platner, G./ Schüler der Gerhart—Hauptmann-Schule in Kassel (Hg.): Schule im Dritten Reich. Erziehung zum Tod. 『第三帝国時代の学校——死への教育』Köln, 1988, Heigl, P.: Regensburg unterm Hakenkreuz—Ein Stadtrundgang von 1933—1945 『鍵十字のもとでのレーゲンスブルグ——1933年から45年までの街を散歩する』Regensburg, 1994 など。1979年ドイツでは、アメリカのテレビ映画「ホロコースト」が上映され、大反響を呼ぶ。その結果、当時の人々の日常を知ろうとする動きが出てきはじめ、それまでの固い沈黙が破られるひとつの契機となった。
- 28) Harenberg Lexikon der Gegenwart 1994. Dortmund 1993.
- Floren, F. J. u. a.: Politik—Ein Arbeitsbuch für den Politik-Unterricht. Paderborn, 1995, S. 388, 389, 394.
- 29) 例えばノルトライン・ヴェストファーレン州では「政治」は、1973年より、5年生から10年生(Sekundarstufe I)の義務教育段階での必須の学科目として正式に認定された。11年生からの上級段階では上級学年カリキュラム改革以来、地理、歴史、経済などと共に「社会諸科学」(Sozialwissenschaften)として認定されている。この科目は、義務教育段階の「政治」科目の上構科目として考えられており、呼称の相違は、「それまでの歴史的経緯を反映したにすぎない」とする。Richtlinien...NRW., S. 92. 義務教育段階の必須科目として、「政治」は gymnasiums のみではなく、Lehrerschule、Hauptshule でも授業科目となっており、教科書も「歴史と政治」など統合されたものもある。

テーマは、本文で論じた兵役義務(国の防衛と世界平和の維持、国連等)以外に、現

代の民主主義社会における市民生活に関わる諸問題で、平均的に以下のような問題領域が論じられることが多い。

社会における個人と集団の関係(家族、女性の役割観、国と市民の関係、集団への偏見など)、学校教育および職業教育(教師と生徒、生徒同志のコミュニケーションのあり方——低学年では、机の配置と授業中のコミュニケーションのあり方への考察も含む——、就職問題、自由時間と消費生活、労働と生産——労働界の利害対立、共同決定、ヒューマニゼーション、経済界の競争、失業問題など——、個人や社会的コミュニケーションとメディア、情報管理の問題、国内政治の諸制度、議会、選挙、政治的意志決定への参加の仕方、市民団体や市民運動——原発反対運動などにみられる「市民の不服従の権利」と「法と秩序」問題への言及も含む——、憲法等の法体制と市民生活、人権問題、青少年の犯罪、裁判制度、環境問題、南北問題、開発援助の問題など。

- 30) Niethammer, L. (Hg). Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der Oral History. Frankfurt a. M. 1980 参照。
- 31) Neuner, G. / Desmarests, P. / Funk, H. / Krüger, M. / Scherling. Th. : Deutsch konkret—Ein Lehrwerk für Jugendliche. Lehrbuch 2., München 1984., Arbeitsbuch 2. 1986, Lehrerhandreichungen 1987.
- 32) von Borries, B.: Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, es noch einmal zu erleben.”—Zu Möglichkeiten und Grenzen historischen Lernens. Pädagogik nach Auschwitz. (Hg. von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung. Hannover 1994.)
- 33) Häussermann, U. u. a.: Sprachkurs Deutsch Bd. 4 Neufassung. Frankfurt a. M. 1992.
- 34) OECD教育調査団 深代訳『日本の教育政策』朝日新聞社 1975<sup>5</sup>。