

《翻訳》

「考える」ドイツ語の授業における 言語的形式の背景

シュテファン・メルテン (Stephan Merten)

コブレンツ・ランダウ大学教授¹⁾

柴 田 隆^{*1}・西 口 拓 子^{*2}

日常生活においては、我々が経験し知覚している世界は、この主観的な認識に実際にも対応していることを、たいていは前提としている。さまざまな社会的・文化的な摩擦は、自分だけが「世界を奥の奥で統べているのは何か」²⁾を知っていると考え、多くの他の人は、現実に対してずれた見方をしているという、単純で視野が狭いともいえる考え方に、由来している。このような見解は憂慮すべきものというだけでなく、長い伝統の中にある。言語は人々の間の自然な意志疎通の手段であり思考であるという見方とともに、次のような原理がアリストテレス以来通用してきた。すなわち原則的に全ての人間が、空間と時間に結び付けられた存在であるという存在条件は同等であり、全ての人間の思考は、普遍的な法則に従っているという原理が。前提とされているのは、全ての個人が同一の世界に生きており、その世界を、全ての個人が同様に経験しているということである。この事実は、個々の言語はそれぞれ異なる形態を持っているとはいえ、全く同じ言説として言語の中に反映している。言語をこのように捉えることは、恒常的なものとみなされる基準を見ていた——すなわち人間、世界、言語の道具・記号としての特性などである。

* 1 専修大学法学部准教授

* 2 専修大学経営学部准教授

夙にヴィルヘルム・フォン・フンボルトが、このような思考法に次のように反論している。

というのも、言語は、人間を導くものであるだけでなく、人間によって生み出されもする、独自の存在でもあるのだ。言語が言語の外にそれ自体として存在する事物の記号の総体であるとか、また単なる概念であるというような間違った考えは、既になされなくなっている。(Humboldt 1996年, 11頁以降)

フンボルトは、言語の形式的な面と、内容に特徴的な独自性との間に、人間の言語能力一般に関する認識も、個々の言語・民族がそれぞれ独自にもつ固有性に関する認識も確立することができるような統合を見出そうとした。

個々の言語が、その民族の特性という刻印を負っているように、全ての言語の総体には言語能力が、そしてそれに人類の精神が依存する限りは、人類の精神が表れているのだ。(Humboldt 1996年, 11頁)

言語・文化・思考の関係は、エドワード・サピア (Edward Sapir) とベンジャミン・ウォーフ (Benjamin L. Whorf) によって提起された言語相対性仮説が再び取り上げることになった。(Whorf 1963年³⁾, Gipper 1972年)

ウォーフは、アメリカ・インディアン⁴⁾のホーピ語に関する知識をもとに、それをアインシュタインの物理学の相対性理論に対応させて、言語相対性原理を構築した。アインシュタインは、『特殊相対性理論』(1905年)と『一般相対性理論』(1910年 ママ)において、不変であるとされていた空間、時間、物質などの「量」が、観察者の固有の速度によってのみ決められ得

る相対的な「量」にすぎないことを証明した。ウォーフは、この基本的な認識を、発話と思考の関係に転用し、次のように結論づけた。

我々はそれゆえ、全ての観察者が同じ物理的な事象によって、同じ世界像に導かれるわけではないという、新たな相対性原理に至る。彼らの言語背景が似ているか、なんらかの形で共通点が見出される場合を除いて。(Whorf 1936年 (=1963年), 12頁)

ウォーフが前提とした発話と思考の関係はこのラジカルな形のままでは適切でないとしても、言語の相対性の仮定から導き出されることは、普遍的に拘束力を持つ言語の意味は存在しえないということである。意味は、言語・文化固有のもので、レベルこそ異なるとしても、言語習得のプロセスで獲得しなければならないものなのだ。

意味を把握することの難しさは、言語習得の際にはっきり表れるだけでなく、ひとつの言語共同体の中での話者のコミュニケーションにとっても重要である。というのも、どの個人にとっても、机は机であり、椅子は椅子である⁴⁾というような事実は、学問的な考察以前の知識から、直接に与えられているようにみえるからである。一方で、会話や交渉の文脈においては、どのように理解すべきなのか、何を意味するのかが明確でない場面が多様に存在する。この不確かさは、事物にそれ自体には備わっていない意味を人間が付与することから生じている。更に言えば、日常的に事物や事柄と接する際に、人間は、そのものとしてではなく、それがその人にとってどのような意味があるかということに、何より関心を持つからである。だから例えば、隣人の土地との境界として立つ柵は、そこらの牧草地にある柵とは全く異なるのである。

しかし、世界、言語、思考がどのように関連しているのかは、熟考の過程でしか究明しえない。これに関しては認知言語学から生産的な刺激が得

られる。システムとしての言語と思考——厳密に言えば、言語によらない認識——の関係は、認知言語学の中心となるテーマなのである（Lakoff 1987年，Langacker 1999年，2002年）。革新的にも認知言語学は、世界知と言語知を厳密に区別する伝統的なやり方と決別した。認知言語学は、むしろ言語と脳を直接に結びつけるのである。つまり、言語は生まれつきのものであり、脳のある部分に位置していることを前提としている。言語と思考は、それを超えて、それが位置する脳の領域の要因によって影響される、いわゆる「位置限定的な経験」として相互に影響しあう。

これは、まずもって現象学的なアプローチである。言語使用者の世界に対する関係と、その世界へのかかわり方は、身体的、時間的、空間的な経験に基づいている。こうした空間・時間的経験を、我々は生まれたその日から、非常に多様な方法で重ねている。我々が育つ文化的な環境がその際に重要な役割を果す。認知言語学では、時間と空間の概念は、文化特有に条件づけられており、言語使用者は各自の興味関心に合わせて、何度も何度も新たに精神的に構成しなければならないし、その正誤を常に確認しなければならないものと仮定している。

構造主義文法が、基本文型の中でのパラダイグマ（同系列体系）とシンタグマ（統語的体系）の関連をテーマとするのに対し、認知文法は、話者の解釈に依存する（言語的な）行為の特性に関心を寄せる。「人間、言語、空間」というテーマと、「人間、言語、時」というテーマが、中心となる。話者が、時・場所に関する発話において、なぜある形式を選ぶのか、そして他の形式も十分可能であるのに、なぜそれを用いないのか、という問いに答えを見出そうとしているのだ。一例を挙げるならば、「彼女は庭に足を踏み入れる」（Sie betritt den Garten.）という文の動詞と、「彼女は庭に入ってくる」（Sie kommt in den Garten.）という文の前置詞は、ほぼ同じ空間的な移動を表している⁵⁾。説明されるべきは、言語使用者（話者）が、どのような時に、どうしてそのひとつの言い方を用いるのか、もしくは別

の言い方を用いるのか、ということである。前者の例文では人物が、後者の例文では空間が中心（焦点）に置かれていると考えることもできる。

このパースペクティブの転換——どのように（wie）という問いから、なぜ（warum）という問いへ——によって、認知文法的な言語学は、生成文法への反対運動を提示している。（Langacker 1999年）従ってもはや言語形式の構造が問われることはなくなり、他ならぬその形式がなぜ選ばれ、具体的なケースにおいてどのような意味が与えられているかが問われるようになっていく。

レイコフは、*Women, Fire and Dangerous Things*. 1987⁶⁾ においてすでに意味に関する理論に、新たな地位を提示した。なぜなら、いわば関与することのない観察者として外側からの観察点を確保することは、人間にとって一般的には不可能だからだ。核となる彼のテーゼはこうである。

肉体的にも生態学的にも束縛されている人間は、意味の分析の、出発点であり目標点である。（Lakoff 1987年、267頁）

意味というのは、ひとつの言語・文化共同体の他の構成員たちとの対話の中で生まれる。だから、近年再び復活しているレトリックは、認知言語学の、そしてここでは特に意味論のさらなる拠り所となりうる。レトリックの文体上のあや、スタイルを分析することは、理論構築の中心へと動かされ、この分析は、言語学的にも、認知科学的にも新たな解釈が加えられている。その際の主要な着眼点は、メタファー（隠喩）とメトニミー（換喩）の使用である。

レイコフとジョンソンは、言語には多くのメタファーがちりばめられているという前提に立つ。この理由から、彼らはとりわけ、メタファーの慣用化の程度や、認知学的なステータスについて研究しているのである。（Lakoff/Johnson 1998年）『レトリックと人生』⁷⁾ において、メタファーを、

誰もが無意識のうちに日常の言語使用の中で使っているような、着想の道具として記述する理論が提案された。伝統的な修辞学(メタファーの理論)とは異なり、ここではメタファーは、言語の構成要素としてだけではなく、人間の考えや行動を包括するような全ての現象として見ている。そうしたメタファーの概念は、人間が日常的な認識と独自の行動を構成することができる、概念的、隠喩的なシステムを想定している。

そういうものとして理解されるメタファーはどれも、身体と経験に基づいた概念構造と、一般的で抽象的な領域を結び付けている。例としては、決まった言い回し、つまり一般的なメタファーである「時は金なり」(Zeit ist Geld.)や「幸福は自らの手で築くもの(誰もが自分の幸福の鍛冶屋である)」(Jeder ist seines Glückes Schmied.)がある。

メトニミー(換喩)に関しても、同様に多くの生活世界のかかわりの中に存在する。というのも、毎日毎日我々は、部分から全体を、そしてその逆を推論しているからである。そしてここに、偏見と誤解の生じる本源がある。

個々の、概念と意味の発達は、認知的・言語社会的なコンテクストに埋め込まれており、そのコンテクストの中で、我々是我々をとりまく世界を整理分類することを学ぶのである。こうした整理分類のプロセスは、形式的・論理的な基準に合わせて行われるのではなく、世界や同じ言語共同体の構成員とのコンタクトにおいて、ダイアログの形で発達するものである。しかも、そうしたプロセスはたいてい無意識のうちに行われる。日常的なコミュニケーションの場においては、あることをなぜそのように表現し、他の言い方をしないのかを普通は意識していない。我々にとって意識的な言い回しが問題になるとき、とりわけ何よりも、書くとき、そういう場合にだけ言語の形式に対して「なぜ」という疑問を抱くのである。

もしもメタファーが、我々の日常的な言語使用に、ほとんど全てのレベルまで浸透しているならば、脳の発達という理由から、5年生か6年生く

らいになって初めて授業でメタファーを効果的に扱うことが出来ると仮定することは、あまり意味がない。(Kliewer/Pohl 2006年, 435頁) メタファーのプロセスを理解するための決定的な要素は、認知能力の発達であるという説は、現在ではますます疑問視されている。というのも言語習得は、一般的な知能の発達だけからは説明されないからである。メタファーに対する子どもの理解は、経験や知識の獲得に対して準備がなされていることで、また、メタファーの意味を主観的かつ状況に合ったコンテキストにはめ込むことで、早い時期から良い方に影響を与えることが出来るのである。さらに、メタファーは、言語行為の受容の際も生産（発話）の際も重要であるから、子どもが文章を書くことの出来る年齢になるまで待って、その能力を育むべきではない。例えば、具体的なものしくは目に見えて比較できるものを、見つけて、描写することは、学校で初日から考えられる。「ほくたちの五月柱は、教会の塔と同じくらい（wie）高い。」このようにして、メタファー生産の規則に近づいていく。「血のように赤い」(so rot wie Blut), 「同（形容詞）」(blutrot) (Rico 1994年, 196頁以降) というようにして。Pohl/Pohl (2005年) は、低学年（第1－第4学年：小学校レベル）（第5－第10学年：中学校）向けの、同音異義語（Homonym）や多義語を用いた語彙によるクリエイティブなことば遊びの多様な可能性を提示している。

難しいメタファーを理解するために、中学年Ⅰ（5－10学年）や中学年Ⅱ（11－13学年：高等学校）においては、メタファー的な言い回しの機能を解明するために、比較されているメタファーを逆分析(元の単語に分解)する方法が使われている。Sahnehäubchen（飲み物の上に浮かべられた生クリームの小さなかたまり。Haubeは帽子のこと。比喩では、必要はないけれども付いてきて嬉しいものに対して使う）やBohnenstange（豆の蔓をはわせる棒、比喩では、やせたのっぽの人）は、ほんの二つの例である。

メタファーは具象的で、目に見えるあるいは情緒に訴えるように言語化

されているかぎり、(授業において) テーマとすることが出来る。これは何もドイツ語の授業に限らない。

メタファーは、語彙の中では、不均一に散らばっている。それでも、頻度が高く、ほとんど体系的に現れる領域もいくつかある。時として語彙の領域全体がメタファーで構成されているものもある。ここでメタファーとして使用される動物名称を例として挙げておく。ネズミ (Maus)⁸⁾ とドブネズミ (Ratte)⁹⁾、ブタ (Schwein)¹⁰⁾ と雌豚 (Sau)¹¹⁾、雄牛 (Ochse) とロバ (Esel)¹²⁾、ヘビ (Schlange)¹³⁾、キツネ (Fuchs)¹⁴⁾、クマ (Bär)¹⁵⁾ は人間のタイプに転用されている。臆病な、嫌な、身だしなみがよくない、愚かな、ずる賢い、たくらみ、不器用さ、等々の意味要素は、提供領域(動物社会)と受容領域(人間社会)を比較して似ていると感じられるので、そのために動物名称がまとめて転用されているのである。(Strauß 1991年, 207頁以降) 授業の活動でメタファーを扱う場合に、学習者は、語彙の構造原理の認識を獲得する。その際、学習者は、メタファーのコミュニケーションタイプで認知的な機能を認識できる。たとえ、比較の「～のような(wie)」という言葉がいつも直に(メタファーであることを)照らし出していないとしても。

とりわけ、新しい事物や生活領域は、メタファー的に言語化されることが頻繁にある。デジタルメディアの分野から、以下のものを代表として挙げておく。マウス、メニュー、トロイの木馬、ウィルス、ダウンロード、(ネット) サーフィン、クラッシュ¹⁶⁾などの言葉は、日常の言語使用の中に定着している。

学習者に自分自身についての描写をさせると、メタファー的な言語使用に関するクリエイティブな道を歩ませやすい。というのも、子どもも青少年も個人的な特徴や行動の特徴を、あまり直接に言いたがらないからである。だからこそ、メタファー的に言語化し、自分自身に関する「メタファーに満ちたテキスト」へと導かれるのである。(Pohl 2002年)

なぜこの言語的な形式をとるのかという問いをテーマとして扱うことは、簡単ではなく、さらに自明なことでもない。だからこそ、今日、教育学ではさまざまに力点が置かれている。例えばレトリック（修辞学）の可能性と限界を新たに模索したり、言語の機能的な観察方法を利用することによって。「なぜ？」というのは、言語の授業の源であるが、古典古代の時代から中世の大学の自由七学芸（リベラルアーツ）の中にまで含まれているものであり、下位三学芸の中では文法が際立った地位を占めていたことにあった。さて、今日まで解決されていない問題がある。我々は、内在的と外在的な文法の相互作用についてほとんど知らないのである。というのも、言語の構造について、言語に関する本に書かれていることは、脳の中で起きている言語の構造に合致するものではないからである。言語処理の際の内なるプロセスは、ようやく言語教育学の研究対象になったばかりの状態です。「外的な」文法の授業の意義、目的、形式についての論争がまだまだ続いている。学校での文法の授業の正当化のあらゆる試みは、伝統を考慮するという以外には、今日まで実際に効力のある根拠づけはなされていない。（Merten 2007年, Steinig/Huneke 2007年）こうした状況への不満が大きくなっているのは、「外的な」文法の知識が、話す、書く、理解することに一体どのような形で重要なのかということが、これまで十分に納得のいくように証明することに成功していないからである。

文法とレトリックの主な違いは、古典古代からとてもよく知られている。ars recte dicendi（正しく言う技術）と、ars bene dicendi（適切かつ美しく言う技術）の違いである。より具体的にいうならば、レトリックは、これまでに既に言語的な言い回しに対して「なぜ」という問いを立て、その答えを求めてきた。それにもかかわらず、レトリックはドイツ語の授業では不当に軽視されたままであった（継子扱いされてきた）。その末裔がわずかに、継ぎ足しに過ぎないが、スピーチ・話術の授業と作文の授業にみられる。その理由の一つとしては、レトリックは単なる再利用可能な技術

であり、だから「あらゆる場合（場面）の、上手な話し方」のようなハウツー本にまとめられていれば十分だと、長いこと考えられてきたことがあるだろう。

ゲルマニスティック
ドイツ語学文学とは別の分野、例えば、言語心理学、言語社会学またはコミュニケーション科学は、とうにレトリックの意義を認めていた。（Ingendahl 1999年、9頁）ドイツ語教育学は、（この点では）これまでは幾分ためらいがちであったが、まさにドイツ語の授業においてこそ、レトリックの知識や能力を伝授する、いくつかの可能性と道が開けている。例えば、発表やプレゼンテーション、朗読コンテストやブック・レポートなど、詩の自由な朗読、賛成と反対に分かれてのディベートなどである。さらに言えば、話す機会は、時期的にも内容においても、書く機会に先んじているのである。そして、賛成と反対に分かれてのディベートは、作文よりも先に行われ、その準備と動機づけとなる（べき）である。子どもたちは、書くことが出来るようになるよりはるかに前から、語ることは出来るのであるから。

認知言語学の核である、メタファー、レトリック、空間を、言語的な省察の対象として見ると——とりわけ、いくつもの言語・文化に考察を広げた場合に——驚くことが明らかになる。例えば生活領域、つまり我々が住んでいる「居住空間」をテーマとすれば、一戸建てと集合住宅に住んでいる人々は、住居の機能をまったく異なる基準で分けていることが明らかになる。一つには、住居を所有しているか否かである。多くの言語では、所有する四つの壁に囲まれて（持ち家に）住むことと、賃借人として住むことを明確に区別している。スペインでは、賃貸住宅に住むことは、むしろ例外的である。マンションなどの複数階の建物においても、住民の多くは、所有者である。賃借人は、社会的に下層に属するのである。新聞に賃貸の広告が出ることは稀である。それに対して、ポーランドやルーマニアは全く異なっており、住宅を所有することは例外的である。住居も建物も、社

会主義の時代には、国家の所有物であった。居住空間は、基本的に住民が賃借し、住居はたいてい割り当てられていた。西側諸国のような比較的自由な住宅市場は存在しなかったのである。

もしも、授業で「私たちはどのように住んでいるか」というテーマを扱うのであれば、さまざまな国での住環境を、ドイツやドイツ語圏での住み方と比較することが主題となるだろう。というのも、居住空間を賃借するということさえ、文化的に普遍ではないのだから。

移民の背景をもつ学習者のグループで、「空間」(Raum)というテーマを扱う場合には、住居空間の言語化には共通点も多くみられるが、一方で重大な相違もある。最も重大な違いのひとつは、ルーマニア語での祖父母の部屋の名称である。さらに、例えばポーランド語でも、明らかな違いがある。ポーランド語では、部屋は *pokój* である。*pokój* は、しかし平和の意味もある。つまり基本的な理解においては、部屋は、平和が支配する空間のことなのである。リビングルーム (Wohnzimmer) は、*pokój mieszkalny* である。そして *miejsce* は「座る場所」(Sitz) のことである。リビングルームは、つまり座る空間であり、平和な雰囲気がい立つ空間なのである。

ここに、言語と文化の内容が密接にかかわりあっていることが示されている。居住空間の概念は、それと結びつくコンセプトと関連しているのだ。部屋と平和が一つの語であることは、偶然ではない。人間の居住する場所には、平和であり安全な空間だからだ。この結果、二つの概念がポーランド語では結び付いているのである。部屋 (Zimmer) と平和 (Friede) は、意味の上も、事物の上でも類語ではないドイツ語とは違って、ポーランド語はそうなのである。さらに次のような例を挙げることが出来る。トルコ語とタイ語では、「座る」という行為が、リビングルームの概念を特徴づけている。リビングルームはトルコ語で, *oturma odasi* 「座る部屋」である。座るという動詞の *oturmak* に由来している。それに対して、ルーマニア語とクロアチア語では、昼間がリビングルームという概念の中核をな

す。クロアチア語では *dnevna soba* = 「日中の部屋」、ルーマニア語では *camera de zi* = 「部屋、の、日中」である。ブラジルのポルトガル語では——ポルトガルで話されるものとは異なり——、リビングルームは、快適で心地よい場所 *o cómodo* である。(ポルトガルでは、リビングルームは、スペインと同様に *sala de estar* である) スペイン人は、リビングルームという概念を滞在というアспектと結びつける。イギリス人にとっては、トルコ人と同様に、座ることもリビングルームの特徴であり、*sitting room* または *living room* と言う。ベトナムでは、リビングルームは、異人、客人の間で、*phòng khách* という。*phòng* は「部屋」であり、*khách* は「訪問者」もしくは「客」である。リビングルームはベトナム人の理解においては、異人、客人が訪れた際に招き入れる「客間」(*Gute Stube*) なのである。そこに住む家族は、その部屋で時を過ごすことはない。

リビングルームという概念は、言語が異なれば、異なった行動や状態が特徴づける。ドイツ語では、その空間に名前を与えているのは、比較的抽象的な機能である「住む」(*wohnen*) であるが、他の言語においては、——例えばトルコ語で、座る機能であったように——はるかに具体的である。それだけではなく、ポーランド語が平和という意味を含意しているように、他のレベルでの抽象化が、リビングルームの名称として使われる。さらなるアспектがこれに加わる、例えばブラジルのポルトガル語では「快適さ」が、ルーマニア語とクロアチア語では「日中」、というように。

寝室 (*Schlafzimmer*) は、ドイツ語では、その部屋で主に行われる行為——つまり眠ること (睡眠) (*schlafen*) ——によって特徴づけられているが、これはトルコ語では *yatak odası* 「ベッドの部屋」と名付けられている。ここでは、この部屋に置かれた中心的な「家具」が、規定語になっており、「行為」ではないのである。

部屋の名称は、各言語に存在する。しかし、それと結び付けられている内容は独特 (固有) である。その空間で行われる行為から、その空間と結

び付けられる精神状態まで、多様なのである。リビングルーム (Wohnzimmer) は、単に住む (wohnen) ための部屋 (Zimmer) ではないのである。

例えばリビングルームという概念が、個々の言語・文化共同体において、どれほど想定が異なっているかを見れば、比較 (対照) することは、ドイツ語の授業においてできることであり、またなされるべきであることは明らかである。他の言語や文化における、空間 (Raum) の言語化では、異なる機能のアスペクトも共にテーマとされることも示している。こうした認識が学習者に伝えられるならば、名称付けが、なんらかのラベル付けではなく、言語、文化、認知の複雑な連関の中にあることが明らかになる。

Weissgerber (1974年) と Köller (1983年) は、言語的な手段を、第一に形式的な体系性という観点で捉えることは、学校ではほとんど意義がないことを、早い時期から指摘していた。それに対して、認知的、コミュニケーションな成果に焦点を当てることの方が、より意義があると主張していた。この意味で重要な問題であるのは、文法的な専門用語や形式的な構成法ではなく、むしろテキストやコミュニケーションの状況の中で、文法的な要素が具体的にどのように機能しているのかを、明確にすることである。その際には、「生産 (発話)」に向けたパースペクティブからは、文法的な形式がどのように形成されるのか、ある言語的な形式がどのような機能をもつのか、ということが非常に重要である。そして、それらが受容者にどのように受け取られるのかという知識を得ることも同様に重大なこととなる。だから文法的な要素と形式の様々な表現の可能性と使い方を意識的に用いることと、それらを (他者の) 発話やテキストの中で理解出来るようにすることは同等に権利のある目標なのだ。その中心に入ってくるのは、日常的な言語使用を振り返ることが一方にあり、他方にそれと結びついて特定の言語の形式の守備範囲と機能について熟考することである。複雑な言語の機能は、単語や (練習) 文の中だけで認識できるのではないから、広い言語と世界観を得るために、文法の授業で伝統にならない単語や文を暗

記させるのはやめるべきであることは、明らかである。(Klotz 1996年)

こうした機能の概念が、認知言語学と機能的な文法の授業とを結びつける。つまり、認知言語学が言語をその機能のありかたで研究し、記述するのと同じように、機能的な文法の授業は、コミュニケーションなコンテキストの中で言語を研究し、決定するのである。このアプローチ方式の目的は、学習者に、言語の使用を「即座にそして直接に行動として理解する能力を与えることである」。(Klotz 1995年, 7 頁)

こうしたドイツ語の授業の課題は、Rudolf Hildebrand (1867年) 以来そうであるのだが、学習者に、独自の言語システムを理解させることである。しかしこれ自体が目的ではなく、言語をより意識的に使用し、言語使用をより良く理解することが出来るように、学習者を導くことも同様に目的としている。授業での言語の洞察により得られた経験や認識は、多くの他の文脈の中で取り上げられ、実りのあるものにされなければならない。機能的な言語の授業は、学習者のパースペクティブを変える。興味を持たず関心もない言語観察者から、アクティブな言語使用者となること、そして語学的に「なぜ」と問い、徐々に自分自身でその問いに答えを見つけることが出来るようになることが目的である。そうした授業においては、言語システムを完璧に究めることは、この方法では不可能であるだろうことは認めなければならない。とはいえ、そもそもこの目的はこれまでもほとんど完遂された試しはないのだが。

注

- 1) 本稿は、Stephan Merten: Warum so und nicht anders? Das Hinterfragen sprachlicher Formen im reflexionsorientierten Deutschunterricht. In: Perspektiven auf Wort, Satz und Text. Hrsg. v. Andrea Bahmann-Stein, Stephan Merten, Christiane Roth. Trier 2009. S. 161-170. の全訳である。シュテファン・メルテン氏は、コブレントツ・ランダウ大学教授で、ドイツ語学・教育学が専門である。本稿では、日本

語での読みやすさを考慮し、著者に了解を得たうえで意識した箇所がある。注釈は全て訳者によるものである。本文内にも訳者による注および補足を付けた。

- 2) 『ファウスト』第一部からの引用。『ファウスト 森鷗外全集11』ちくま文庫、1996年、37頁。
- 3) ウォーフ著『言語・思考・現実 ウォーフ言語論選集』J. B. キャロル編、池上嘉彦訳、弘文堂、1978年。
- 4) ベーター・ビクセルの詩からの引用。
- 5) betreten (>betritt)「入る、足を踏み入れる」は他動詞で、前置詞を必要としないが、kommen「来る」は自動詞で前置詞と共に用いられる。
- 6) ジョージ・レイコフ著『認知意味論 言語から見た人間の心』池上嘉彦・河上誓作他訳、紀伊國屋書店、1993年。
- 7) G. レイコフ、M. ジョンソン著『レトリックと人生』渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳、大修館書店、1986年。
- 8) 愛称として用いられる。縮小辞のついた Mäuschen も愛称として用いられる。
- 9) 嫌なやつ、何かを夢中になってする人という意味で使われる。Leseratte—本の虫—はポジティブなニュアンスで使われる。
- 10) 下等人。
- 11) 小学館の『大独和辞典』（第2版）によれば、「しばしば低級・無価値・不潔なもの象徴とされる。」以下も主に『大独和辞典』を参照した。
- 12) 雄牛 (Ochse) とロバ (Esel) は、どちらも、ばか、まぬけの意味で使われる。
- 13) 陰險な女性。
- 14) ずる賢い人。
- 15) 無骨者。
- 16) 自動詞 abstürzen は「墜落する」という意味だが、パソコンなどがクラッシュするという意味でも用いられる。

Bibliographie

- Gipper, Helmut (1972) : Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip? Untersuchungen zur Sapir-Whorf-Hypothese. Frankfurt/M.: Fischer.
- Harras, Gisela / Haß, Ulrike / Strauß, Gerhard (Hrsg.) (1991) : Wortbedeutungen und ihre Darstellung im Wörterbuch. Berlin, New York : de Gruyter.
- Hildebrand, Rudolf (1867) : Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Leipzig : Quelle & Meyer.
- Humboldt, Wilhelm v. (1996) : Einleitung in das gesamte Sprachstudium. In : Hoffmann, Ludger (Hrsg.) : Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin, New York : de Gruyter, 11-17.
- Ingendahl, Werner (1999) : Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept

- für alle Schulstufen. Tübingen : Niemeyer.
- Köller, Wilhelm (1983) : Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus : Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren. (1. Aufl. 1983 ; 4. Aufl. 1997.)
- Kliwer, Heinz-Jürgen / Pohl, Inge (Hrsg.) (2006) : Lexikon Deutschdidaktik, 2 Bde., Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren.
- Klotz, Peter (Hrsg.) (1995) : Sprachliches Handeln und grammatisches Wissen. Velber : Friedrich.
- Klotz, Peter (1996) : Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Tübingen: Niemeyer.
- Lakoff, George (1987) : Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago, London : University of Chicago Press.
- Lakoff, George / Johnson, Mark (1998) : Leben in Metaphern : Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg : Auer.
- Langacker, Ronald W. (1999) : Grammar and Conceptualization. Berlin, New York : de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. (2002) : Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar. 2. Auflage. Berlin, New York : de Gruyter.
- Lutzeier, Peter R. (Hrsg.) (1993) : Studien zur Wortfeldtheorie – Studies in Lexical Field Theory. Tübingen : Niemeyer.
- Merten, Stephan (2007) : Grammatikunterricht – Woher er kommt, wohin er führt. In : Wirkendes Wort 1/2007, 119–129.
- Müller, Robert (1993) : Wortfeldtheorie und Kognitive Psychologie. In : Lutzeier (Hrsg.), 215–228.
- Pohl, Inge (2002) : Mit Metaphern auf der Suche nach der eigenen Identität. In : Deutschunterricht 55/3, 31–37.
- Pohl, Inge / Pohl, Jürgen (2005) : Sprachspiele für die Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben. Berlin : trainmedia.
- Rico, Gabriele L. (1994) : Garantiert schreiben lernen : Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Hirnforschung. Reinbek : Rowohlt.
- Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner (2007) : Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Berlin : Schmidt.
- Strauß, Gerhard (1991) : Metaphern – Vorüberlegungen zu ihrer lexikographischen Darstellung. In : Harras / Haß / Strauß (Hrsg.), 125–211.
- Weisgerber, Bernhard (1974) : Theorie der Sprachdidaktik. Heidelberg : Quelle & Meyer.

Whorf, Benjamin L. (1963) : Sprache – Denken – Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie (orig. 1936). Reinbek : Rowohlt.