

ドイツ語教育に関する論争史の一断面
ギムナジウム上級段階での文学授業をめぐって

桂 修治

Eine Perspektive der historischen Entwicklung der deutsch-
didaktischen Diskussion. Zum Wandel in der Theoriebildung in
bezug auf den Literaturunterricht auf der Sekundarstufe II

Shuji Katsura

Abstract

In den Richtlinien der Bundesländer zum Deutschunterricht auf der Sekundarstufe II sind, trotz der Vielfalt der Lehrpläne, einige im Grunde gemeinsame Schlüsselbegriffe als Leitgedanke des Deutschunterrichts zu sehen, wie z.B. „selbstständige und kompetente Teilnahme am kulturell-ästhetischen, geistigen, politischen und gesellschaftlichen Leben (Mecklenburg-Vorpommern)“ oder „persönliche und soziale Identität (der Schüler)“ (Schleswig-Holstein). Besonders in bezug auf Literaturunterricht stellt sich hier die Frage, wie sich im Deutschunterricht die Beschäftigung mit literarischen Texten zu allgemeinen Lernzielen im Gymnasium verhält. Für die Untersuchung der theoretischen Grundlage des Deutschunterrichts heute wird nicht nur eine Analyse des Bildungssystems und dessen Rahmenbedingungen, sondern auch eine historische Rekonstruktion des Diskussionskontexts in diesem Bereich hilfreich sein. Von diesem Interesse geleitet,

versucht die vorliegende Arbeit, mit Hilfe der führenden Literatur die historische Wandlung der literaturdidaktischen Theoriebildung in bezug auf den Deutschunterricht auf der Sekundarstufe II von den 50er bis 70er Jahren in den Griff zu bekommen.

In diesem historischen Rückblick läßt sich feststellen, daß bei jeder literaturdidaktischen Theoriebildung die kritische Auseinandersetzung mit vorhergehenden bzw. zeitgenössischen Diskussionen eine wichtige Rolle spielt. Beim Versuch der Systematisierung der „muttersprachlichen Bildung“ (Helmers) geht es um den Übergang von der traditionellen Methodik des Deutschunterrichts zur Didaktik, die zu einer wissenschaftlichen Disziplin ausgebaut werden sollte. In der deutschdidaktischen Diskussion in den späteren 60er und 70er Jahren (Chr. Bürger und H. Ivo) handelt es sich um eine ideologiekritische Auseinandersetzung mit dem Leitgedanken des Literaturunterrichts als Gesinnungsbildung in den 50er Jahren (Ulshöfer).

1. はじめに

ドイツのギムナジウム上級段階におけるドイツ語授業やアビトゥーアの実情に接すると、日本の高等学校での国語授業などとの大きな違いに驚かされる。文学作品の全体を取り扱い、生徒がその解釈を述べ合うような場面は日本の高等学校ではほとんど見られないものであろうし、文学作品に関するテーマに即した長文の論述が求められるアビトゥーアの課題も、日本の入学試験を知る者を驚かせる。そこにどのような授業の学習目標の設定がなされ、目標能力や学習過程に関するどのようなコンセンサスが存在しているのか、という疑問が浮かび上がってくる。

他方、ドイツ国内のドイツ語教育に関する議論に目を転じると、ギムナジウム上級段階のドイツ語授業の質に関する議論は相変わらず盛んに行われている。ギムナジウム卒業者の学力低下、なかでもその言語能力の低下を嘆く声は決して新しいものではないが、2000年のPISA調査以来、一気に高まってきたドイツ国内の学力低下論争は、このようなドイツ語教育の質に関する議論を再燃させる契機となった。もちろんPISA調査は15歳の生徒を対象とする調査であるが、この調査におけるドイツの生徒の成績不振は、これまでのドイツ語教育における学力観に大きな問題を投げかけ、ギムナジウムのドイツ語教育にも新たな正統化を要求する重要な要因となったことは事実である。

ドイツ（ドイツ連邦共和国）のギムナジウム上級段階は、生徒の年齢から見れば日本の高等学校に相当する中等教育段階であるが、垂直的な分岐型教育制度を基本とするドイツの学校制度の中では、大学進学希望者を中心対象とする学校種である。その終了時のアビトゥーア試験によって大学入学資格を授与する権限を持つギムナジウムでは、職業生活への準備と並んで、大学での研究への導入教育(Wissenschaftspropädeutik)が中心的な役割として位置づけられている。ここでのドイツ語授業は、その授業時間数からも、またアビトゥーア試験での受験科目として選択される割合という点からも、もっとも比重の高い授業科目の一つである。

さて、ギムナジウムでも初等段階から上級段階に進むと、ドイツ語授業の内容的重点も変化する。初等段階のドイツ語教育では、言語能力の獲得という要因に重点が置かれ、その理論的基盤としては、言語習得理論や一般教育学との結びつきが強いといえるが、ギムナジウム上級段階では、テキストの分析や理解といったドイツ文学研究に近い教育内容が中心を占めるようになる。そこでは、文学テキストとの取り組みは、もっとも比重の高い授業対象となる。ドイ

ツ文学の授業では、文学テキストの構造的な理解や当該テキストを取り巻くコンテキスト的知識（歴史状況、文学史、ジャンルについての知識）の習得が求められるが、同時に、生徒の側の文学テキストとの自立的な関わりを作り出し、促進することも、授業の最重要の課題となる。

ところで、ギムナジウム上級段階でのドイツ語授業は、基本法によって各州に保障される文化高権(Kulturhoheit)を背景として、各州ごとに異なる指導要領に基づいて行われる。このようなドイツ語科の指導要領の多様性は、この国の教育事情を外からの観察者にわかりにくいものになっているのだが、各州のドイツ語科の指導要領の教育理念的な部分を眺めてみると、いくつかの共通した特徴が浮かび上がってくることも事実である。そこでは、「文化的・美的・精神的・政治的・社会的な生活への参加能力」(Mecklenburg-Vorpommern)、「人格的・社会的アイデンティティ形成」、「多様な文化的伝統を伴う言語共同体への帰属意識」(Schleswig-Holstein)、「自己決定と自己責任における生徒の人格の展開」、「民主社会における社会的・政治的・職業的要求への対応」(Hessen)などのキーワードが目につくところである。またノルトライン・ヴェストファーレン州では、ドイツ語科は、音楽や美術とともに言語・文学・芸術的課題領域に置かれ、その一部をなす領域として位置づけられているのも興味深い。これらのキーワードを見るだけでもわかるように、指導要領の記述は、言語知識の獲得やコミュニケーション能力の養成という言語授業としての目的設定にとどまらない。多くの州の指導要領では、生徒の（個人的および社会的）アイデンティティ形成に与えるドイツ語教育の役割が強調されており、文化的伝統をとともなうドイツ語の言語共同体への参加能力を養成するという観点からも、ドイツ語教育にはしばしば貢献が求められている。

このように、ギムナジウムのドイツ語教育は、文学研究的指向の強い上級段階においてさえ、言語教育であると同時に、一般教育学的領域や社会・政治的領域とも切り離すことができない関係にあり、そこでは、さまざまな理論的議論や教授法的議論が行われてきている。このようなドイツ語教育の目標と教授法に関する議論を理解するうえでは、教育制度上の構造的な条件に注目するだけでなく、通時的な次元においても、ドイツ語教育、とりわけギムナジウム上級段階での文学教育に関して歴史的どのような議論が行われてきたのかを再構成することが、一つの重要な観点を形成するのではないか、というのが本論の出発点であり、本稿は、その一部を構成するものである。ここでの考察の主要な観点は、次の2つである。

1. ギムナジウム上級段階での文学授業は、ギムナジウム教育の一般的教育目標とどのように関係づけられているか。そこでは文学授業にどのような役割が期待されているのか。
2. 文学テキストの解釈という教育領域を、どこまで学問的研究対象として捉えることが可能か。ドイツ語授業の枠組みでの文学テキストの取り扱い、既存の学問領域であるドイツ文学研究（ゲルマニスティック）に対してどのような関係に立っているか。

ここでは1950年代から1970年代の西ドイツ（当時、ドイツ連邦共和国）を対象とし、戦後の西ドイツにおけるドイツ語教育の目的・対象・方法に関する理論的ディスコースをたどりつつ、いくつかのポイントに絞って論争を再構成することが本稿の仕事である。

2. 50年代の時代背景について

本論の出発点となるドイツ(当時の西ドイツ)の1950年代は、少なくとも形式的には、西側戦勝国が、ドイツの文化・教育行政に直接的決定権を行使する時代が終わり、ドイツ連邦共和国の成立によって、学校教育もまた、その基本法の支配下に置かれるようになる時代である。基本法(1949)では、宗教教育に関わる短い規定を除き、各州に文化高権(Kulturhoheit)が与えられ、学校教育に関する法律や指導要領(Richtlinie)やカリキュラムを設定する権限が各州にあることが規定される。この結果、州ごとに異なる多様な指導要領が並び立つことになるが、他方、州ごとの教育内容の相違による問題も顕在化してくる。それに対する対応として、公的・超地域的な助言委員会が設置されたり、各種の超州的な協定が行われることで、州間較差の調整が目指された。「ドイツ教育制度委員会」(der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen)の設立、デュッセルドルフ協定(1955)、ハンブルク協定(1964)などの、学校制度の統一化のための州間協定が代表的なものである。かつギムナジウム上級段階の格差調整に関しては、「ギムナジウム上級段階IIの新構成のための申し合わせ」(die "Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" (1972))などの制度整備が行われ、同時に、大学入学資格(Hochschulreife)を授与する機関としてのギムナジウムのステータスが確定されたのもこの時代である。

この時代の教育政策上の最大の論点の一つがギムナジウム改革であり、とりわけ学問的教育(Bildung)と職業に向けた教育(Ausbildung)という教育目標をい

かに有効に結合するかが議論の焦点となったという (s. Pauldrach, 68)。このような議論の中で生まれた「ドイツ教育制度委員会」の「概括計画」(Rahmenplan)の次の記述は、ギムナジウム改革でドイツ語教育に中心的な役割が期待されていることを示している。

「ギムナジウムは、学問的思考の準備のための学校であるばかりではなく、同時に学問の外の領域に目を開かせ、学問的思考の限界を経験させるものでもある必要がある。それゆえ、まさにこの学校タイプにおいて、ドイツ語授業は特別な重みを持つ。」(Rahmenplan 1959 zit.n. Pauldrach, 68)

ドイツ教員連盟の作業部会が作成した新教育計画（いわゆるブレーメン計画、1960）でも、すべての領域で母語教育 (muttersprachliche Bildung)が特別の地位を占めることが明記される。このことについては、ギムナジウム教育関係者やカリキュラム起草者の間でも異論はなかったという(s. Pauldrach, ebd)。

このような、連邦共和国発足後の新しい教育状況の下で、ギムナジウム上級段階のドイツ語授業に与えられる課題について、またその内容や教育方法について、どのような議論が行われたのか、以下に見てみることにする。

3. ウルスヘーファーをめぐる議論

3.1. ドイツ語教育の重要性と教員養成の問題

この時代のドイツ（西ドイツ）のドイツ語教育論議を代表する人物の一人がウルスヘーファー(Robert Ulshöfer 1910-)である。彼の教師としての活動は、第2次大戦中から終戦期を経て1980年代にまで及んでいるが、戦後のドイツのドイツ語教育、とくにギムナジウムにおけるドイツ語教育に持続的な影響力を持った人物として知られる。このことは彼が、33年間にわたって、戦後ドイツのもっともよく読まれたドイツ語教育雑誌("Der Deutschunterricht" 1947- 1980)の編集者であったことからもうかがい知ることができよう。ウルスヘーファーの著作は、終戦直後から70年代の変革期を経て90年代に至るまで、ドイツ語教育に関するさまざまな変革期を通り抜けて発表されてきており、戦後ドイツ語教育史の観点からも、きわめて興味深い資料を提供している。

ウルスヘーファーの1940年代・50年代の著作を見ると、戦後のドイツ語科が

おかれている困難な状況を垣間見ることができる。終戦直後のドイツの文化的荒廃とそこでのドイツ語教育の重要性の認識は、彼のドイツ語教育論の出発点といえる。彼はドイツ語教育の課題について次のように述べる。

「すべての授業科目のうちでドイツ語授業は最も多面的であり、したがって最も困難なものである。この授業は言語的領域と並んで美的・芸術的・文学研究的、さらに世界観的・哲学的領域を含んでいる。」(Ulshöfer 1946/47)

しかし同時に、彼の目から見ると、ドイツ語の教師がその職業的専門性を確保するために依拠することができる学問的基盤にも乏しい。「言語に関する学術論文は、学校の現場に応用するにはあまりにも抽象的に見える」(ebd.)、すなわち学問的言語研究と教育現場に求められる教師の仕事との間には大きな乖離があるという。一般に、ギムナジウムのドイツ語教師を志望する学生が通過する教育課程は、なによりもゲルマニスティーク (Germanistik、ドイツ語学文学研究)であったが、ウルスヘーファーは、大学でのこの分野における教育・研究が、教師としての職業に求められる能力の多くの部分に対応していないことを指摘する。すなわち、学生がゲルマニスティークのゼミで学ぶ文学研究的内容は、せいぜいのところギムナジウムの上級段階の授業で活用できるのみである。これに対して、子供や青少年のための文学授業や言語形成への導入などの教育領域のための教員養成は、ウルスヘーファーによれば、制度的に不十分な状況にある。これらはゲルマニスティークの講座では取り上げられておらず、卒業して教師となったものは、教員研修で初めて、これらの教育領域と取り組むことになるというのである(Ulshöfer 1958)。「今日のドイツ語授業は、小型のゲルマニスティークゼミではなく、独自の教育的課題と目的を持った存在であり、独自の法則性を持った専門なのである」(ebd.)。彼のドイツ語教育雑誌の刊行作業や著書、「ドイツ語教授法」(Methodik des Deutschunterrichts)を動機づけているものは、ドイツ語の教育現場とドイツ語に関する学問的研究との媒介することへの使命感であったと推測される。

3.2. 「言語の教育的価値」を中心とする議論

それではウルスヘーファーがドイツ語授業の目的・目標をどこに見ているのだろうか。彼のドイツ語教育論の出発点となるのは「国語教育」(“muttersprach-

liche Bildung und Erziehung”)の概念¹である。

「言語は精神世界の肉体である。それゆえ事物の生命性や相関性の感覚は、言語によってのみ呼び起こされるものである。言語は我々の思考を形成し、感情を深化させ、意志を明晰にする。」(Ulshöfer 1946/47)

それゆえ、戦後のドイツの文化状況は、ウルスヘーファーにとっては言語の凋落に象徴される時代状況として認識されている。

「時代の、個々人の、ないしは国民の精神生活の指標は言語である。言語の凋落は精神的すなわち同時に宗教的・倫理的な凋落の結果であり付随現象である。」(ebd.)

ここでは、国語とは一つの言語でありながら、同時に、言語に媒介されるドイツの文化的財産の総体として理解されていることがわかる。このことは逆に言えば、ドイツ語授業では、言語(ドイツ語)の洗練によって、若者の倫理的・人間的教育が可能であるという信念となる。ドイツ語という言語そのものに教育的価値が存在するという彼の言語教育観は、「言語の教育的価値」(Bildungswert der Sprache) という概念に現われている。彼にとって、ドイツ語教育のよりどころとなるのは、ドイツ語で書かれた古典的な文学作品や思想である。

「今日、言語の教育的価値についての明確な観念を持っている者がいるだろうか。確かにあらゆる時代において偉大なドイツ人たちがこのことを(言語の教育的価値) 指摘している。ルター、ライプニッツ、クロップシュトック、ハーマン、ヘルダー、ゲーテ、グリム兄弟。」(ebd.)

¹ これが日本の国語教育の概念と一致するものでないことはいうまでもないが、ここでは母語(Muttersprache)が、言語共同体の伝統文化との関係で取り上げられていることから、あえて国語教育の訳語を用いた。いずれにせよこの概念は、現代のドイツのドイツ語教育の視点から見れば、現実離れしていると言える。ドイツ語が、ドイツ語教育を受ける生徒たちにとっての母語であるとは限らないからである。

ここでは、ウルスヘーファーにおいて言語教育は、社会生活における言語使用という観点というよりも、ドイツ語の言語共同体において歴史的に蓄積されてきた、言語による文化的財産の総体の教育が理解されている、と見ることができる。

「言語獲得の努力の中で、若い人々は、自らを知り、世界を知るようになる。また言語が不十分であることを知ると同時に、自らの不十分さも知るようになる。そして言語のための責任を、存在や世界の現象のための責任として理解するようになる。」(Ulshöfer 1965)

この抽象的な文言から読み取れるのは、言語そのものの教育が、人間の修練につながることを強調するウルスヘーファーの教育観である。ここでは言語が具体的・社会的な言語行動との関係で捉えられることはなく、人格形成や教養の問題として捉えられている。

さらに、ウルスヘーファーは、ドイツ語授業が言語以外の目的のための教育となることも拒否する。彼にとって国語教育は、政治や宗教などの科目とは明確に区別されなければならない。ドイツ語授業はあくまで言語（そのもの）や文学の授業であって、言語を媒介としながらも社会や宗教などのテーマを扱う授業とは、性格の異なるものであるというのである (ebd.)。このことは、文学授業における文学作品のテーマ的内容は、言語教育においては従属的な役割を果たすに過ぎない、ということにもなる。

「..... 生徒がある物語や詩やドラマに対して抱く内容的関心はもっともなことだが、しかしすべての内容的関心は、形態の研究や言語の研究に導くための契機として活用されてよい。」(ebd.)

そして、このような言語による人間の修練という教育観は、言語教育を通じた共同体意識の育成をという主張へと展開されてゆく。

「『国語教育』は、意識の統一や人間の共同責任への努力と相互的な関係にある。すなわち、世界の自由な秩序を維持し改善する可能性、人間の中にある創造的かつ思索的な力を高める努力である。このためには単なる理性では不十分である。ドイツ語授業は、手作業的・芸術的・学問的な科目で

ある。」(ebd.)

ウルスヘーファーのドイツ語教育論は一方では、外部的教育目標との関係性を拒否しつつ、ひたすら言語そのものへと後退していくように見えるが、他方で上の言説は、彼の提唱する国語教育とは、直接的であれ間接的であれ、生徒個人々の言語教育を通してドイツ語の共同体の教育をめざすものであることを、明らかにしている。

3.3. 言語教育と「イデオロギー」の問題

ドイツにおけるドイツ語授業は中世以来の長い歴史を持つ。この中でギムナジウムにおけるドイツ語教育もまた、戦後も19世紀的、ドイツ的国民教育の残滓を背負わざるを得なかったが、同時に、終戦とナチス政権の崩壊の後には、ギムナジウムやドイツ語教育が学校教育の外部からのさまざまな改革要求に向き合わなければならない状況が生まれた。ウルスヘーファーもまた、このようなドイツ語教育の過去と現在に対決することを強いられる。彼は、1933年までのドイツのドイツ語授業について次のように述べる。

「1933年にいたるまで、ドイツ語科の基盤についての根底的な批判はなく、教師の間でも社会でも、この科目が一般的人間教育およびドイツの国民教育に奉仕すべきものであるという点での了解があった。このドイツ的国民教育という目標設定には、19世紀においてこの科目が担わされたイデオロギーを見ることができる。」(Ulshöfer 1965)

ウルスヘーファーは、国民教育(Nationalerziehung)という教育目標は19世紀的「イデオロギー」に由来するもので、国語教育の本質とは無関係であり、このような教育目標がドイツのさまざまな惨状を招いたのだ、と述べている(ebd.)。しかし他方で、彼は、戦後ドイツのドイツ語教育への、外部からの種々の要求からも距離をとろうとする。

「ギムナジウムへの新たな攻撃とともにドイツ語授業にも新たな攻撃が始まった。教育制度とドイツ語授業の外的および内的改革への要求は、占領軍、各種政党、協会、大学、報道、開放的な教員たち、授業管理局などから出された。学校の社会化、民主化、人間化、キリスト教化が声高に叫ば

れたが、内容的にはまったく一貫しておらず、多くの場合、矛盾していた。」
(傍線桂) (ibd.)

ここでの「攻撃」(Angriffe)という用語には、図らずも、外部からの改革要求に対して防御的姿勢を示すウルスヘーファーの保守性がよく現れていると読み取ることができる。また、先述した「言語の教育的価値」をめぐる議論も、このような混乱した状況の中で新しい方向を見出すことに難渋している、同時代のドイツ語教育の文脈の中で理解される必要があるだろう。

19世紀的国民教育を言語教育とは無関係の「イデオロギー」と見るウルスヘーファーは、戦後民主主義の発足を、このようなイデオロギーからのドイツ語教育の解放の機会と捉える。彼は、「1945年に、母語教育という基本原則がドイツ語授業の精神的基礎となった」と述べ、これによって「あらゆるイデオロギー化、つまり科目の外部から来る目的規定の危険はなくなった」と論じる(ibd.)。ここでは、教育の目的がそれぞれの時代の政治状況との関係から自由なものではありえないという当然の事実が、視野に入っていない。新しい政治状況の変化へのこの極めて素朴な肯定的対応、言い換えれば、自らのイデオロギー性への無自覚さは、ウルスヘーファーの、ドイツ語という科目の持ちうる科目外的教育目標との関係性への無自覚さにも密接につながるものである。

上述したようにウルスヘーファーは1946年の論文において「言語の教育的価値」を提唱するが、そこでドイツ語教師が依って立つべき基盤として、「学問的研究の原則」を挙げている。すなわち「厳格な即物性、真実のための研究、意思の無条件の純粹さ、主観主義や教条主義の放棄」などがドイツ語科の精神的基礎であると立論する。

「どこかのグループによって立てられた教育の理想、発達心理学の成果、ドイツ文学研究の方向性などは、いずれも変化してゆくものであり、このようなものではなく、真実のための厳格な研究の精神が、この教科を、政治や世界観による不当な攻撃や要求から守ってくれ、教師の倫理の基礎を与えてくれるのである。」(Ulshöfer 1958)

ウルスヘーファーのいう「学問的研究の原則」とは具体的にどのような研究分野をさすのか、明言されることはない。ここでは、彼が想定する学問的研究が、ドイツ語教育を取り巻く政治や社会の変化から独立した教育の基盤を保障する

ものと捉えられていることに注目しておく必要がある。

ウルスヘーファーにおけるこのような「言語への退行」、「普遍性」指向は、学校教育の中でドイツ語授業が、言語以外の教育目的に従属することへの拒否につながってゆく。すなわち、彼にとって国語教育は、政治や宗教などの科目とは明確に区別されなければならない。

それでは、ウルスヘーファーは一貫して、ドイツ語教育の目標を一般的教育目標とは独立したものと見ていたのだろうか。彼は「民主主義時代のドイツ語教育」(Der Deutschunterricht im Zeitalter der Demokratie(1965))という論文において、戦後において価値観が大きく変化したこと、教育に新しい要求が課せられるようになったことを挙げつつ、新しい心情、すなわち民主的心情(Demokratische Gesinnung)にドイツ語教育が貢献すべきであると主張する。すなわちそこでは、すでにこの論文のタイトルが暗示するように、時代によってドイツ語の授業は変わってゆくもの、変わってゆくべきものであり、民主主義の時代を迎えて、新しいドイツ語授業が必要であるという認識が暗示されている。彼においては、ドイツ語教育が時代の政治的・社会的要求に適応していくことは当然のことととらえられている。国語教育と一般的教育目標、すなわち価値教育や心情教育は、ウルスヘーファーにおいてきわめて密接に結びついていることが読み取れるのである。ここでは、言語(そのもの)を基盤とする普遍性指向のドイツ語教育観と、特定の政治的・社会的要求に対応しようとする従属主義的ドイツ語教育観とが、無言のうちに混在しているのがわかる。

彼の著書「ドイツ語教授法」(„Methodik des Deutschunterrichts“)が初めて出版されたのは終戦7年後、ドイツ連邦共和国成立の3年後であり、それは戦後ドイツの教育の模索期に当たる。彼の著作を時代順に読んでゆくと、終戦直後からドイツ連邦共和国(西ドイツ)の成立、その後のドイツの社会文化的な変遷に対応して変化していることが明らかになる。このことからウルスヘーファーを、戦前からの内容主義的ドイツ語教育から戦後の学問的教授法の橋渡しをした存在と位置づけることも可能であろう。このような彼の姿勢は、多くの保守的文化人がそうであったように、後続のドイツ語教育の理論家からは、しばしば否定的な方向性において引用され、攻撃の対象となる。逆の見方をすれば、多くのドイツ語教育論がウルスヘーファーの言説に対する反論として形成されてきたことも事実であり、その意味で、ウルスヘーファーのドイツ語教育論は、戦後のドイツ語教育に関する議論の「たたき台」として重要な役割を果たしたと評価することもできよう。

4. 「イデオロギー批判的」ドイツ語教育論

1960年代後半から70年代に現れてくる「イデオロギー批判的」ドイツ語教育論の観点は、ウルスヘーファーのようなタイプの国語教育論との対比において、より鮮明に理解することができる。ここでは、このような観点に立つドイツ語教育論として、クリスタ・ビュルガー(Christa Bürger)およびフーベルト・イーヴォ(Hubert Ivo)を取り上げておきたい。

クリスタ・ビュルガーの著書「ドイツ語授業 — イデオロギー、それとも啓蒙？」(Bürger 1970)でも、ウルスヘーファーは重要な攻撃対象となっており、彼女は、ウルスヘーファーの著書を引用しつつ、それに対する反論として自論を展開する。そこではビュルガーは、ウルスヘーファーを同時代のドイツ語教師の代表と位置付けており、彼女の批判はウルスヘーファーだけではなく、多くのドイツ語教師、とくに雑誌"Der Deutschunterricht"での議論に参加しているドイツ語教師たちの総体に向けられている。

ビュルガーの見るところ、ウルスヘーファーのドイツ語教育論に代表されるようなドイツ語教育、とりわけ教師の意識の後進性は、60年代後半のゲルマニスティックの後進性と連動している。この時代には、第三帝国時代から戦後に至るまでのドイツ文学者の「非政治性」に対して、そのイデオロギー性を告発するうごきが高まってくるが、それに対応する形で、ゲルマニスティック研究者の一部にも、文献学的研究と社会学的研究の領域との結びつきを求めようとする試みや、ゲルマニスティックを歴史学や社会学などの分野を含む文化学として新しく定義しなおす試みなどが現れてくる。ただ、ゲルマニスティックの内部からの変革は部分的かつ緩慢であり、このことにたいする批判も高まってくる。他方、文学研究では、作品内在的解釈(Werkimmanente Interpretation)に代わり、イーザー(W. Iser)やヴァインリヒ(H. Weinrich)らに代表されるテキスト学としての文学研究という新しい方向性も生まれてきた。しかしビュルガーにとって重要なことは、それらの研究の認識関心や目標が、研究が置かれている歴史的・社会的次元への認識とどのような関係におかれているかという問題である。文学研究はたしかに、言語的構造、受用史、作用史などのアスペクトを取り込みながら、その重点を「国民(Nation)の学からテキストの学へ」と移行させつつあるのだが、ビュルガーにとってそれは、上記の疑問の解決にはならない。

「これは歓迎すべきことだが、これらは学習・教育目標から発想する場合にのみ、意味がある。すなわち文学研究の新しい方向性は、『解放的認識関心』に導かれなければならない。」(Bürger 1970, 8)

このようなビュルガーのイデオロギー批判的立場からのウルスヘーファー批判は、なによりもまずその「非政治性」に向けられる。上述の「言語獲得の努力の中で、若い人々は、自らを知り、世界を知るようになる。．．．．．」というウルスヘーファーの文言には、ギムナジウムにおけるドイツ語授業や文学授業を通じた抽象的・包括的な意味での人間教育を、との主張が読み取れるが、ビュルガーから見ると、このような主張は「あいまいで、何も言ったことにならない」言葉の羅列であり、そこには「社会における人間、つまりは生徒の具体的状況への関係がまったく欠けている」というのである。ウルスヘーファーにおける「言語への後退」はまさに、文学授業を通じた解放(Emanzipation)とは正反対の、既存の状態への無条件の肯定につながるものであり、「言語概念のイデオロギー化」として機能するのである。

このようなイデオロギー批判は、教育目標に関する議論にとどまらず、文学作品の内容理解や解釈のレベルでの視点の転換をも求めるものとなる。ドイツ語の伝統的文学作品を言語共同体の文化的財産ととらえ、読者としての生徒にそれらに対する畏敬を求めるのは、ウルスヘーファーやエリカ・エッセンのドイツ文学教育論の基盤をなす志向であるが、ビュルガーはこの種の志向を「非合理的」として真っ向から批判し、作品に描かれる社会関係への分析的理解を要求する。

「文学への『信仰的帰依』や『真の経験』を要求する者は、それが、具体的現実との作者の対決の表現であることを遮蔽してしまう。」(Bürger 1970, 14)

すなわちビュルガーから見れば、文学作品に描かれる苦難や悩みも、社会的条件との関係において具体的にとらえられる必要がある。

「重要なことは、情感(Gefühl)という事柄を否定することではなく、理性的分析が必要なところで感情に訴えるというやり方を阻止することである。」(Bürger 1970, 13)

文学授業に潜む非合理的な文学作品理解への警戒は、授業における文学作品の具体的な取り扱いに及んでいる。たとえば文学作品に現れる悲劇性は、その作品が書かれた時代状況や作品が描いている状況の社会的相関との関係において、具体的に捉えられる必要があるというのである。文学作品ではしばしば、個人が被る困難が、外部から人間に襲いかかってくる不可避の力として描かれるが、ビュルガーやイーヴォの観点では、文学作品における悲劇性の描写において現実の不可視性や不可避性を強調することは、作品内在的解釈や精神史的文学研究の残滓であって、悲劇的現実という解釈は「問題解決のための合理的な方法も技術的な手段もなかった時代の文化状況から生まれたもの」（イーヴォ）に他ならない。イーヴォが文学授業に要求するのは、作品に描かれるこのような悲劇的現実を、それが位置する文化的状況の全体から解釈すること、そこに存在する問題を現代と正しく関係づけることである。そこでは、文学授業での無批判な作品カノンは否定され、それまでの古典的文学作品を中心としたドイツ語授業の教材選択の基準が問い直されなければならない²。文学作品は、生徒を現状の肯定に導くのではなく、生徒による社会批判的ディスコースの契機とならなくてはならないのである。

ウルスヘーファーにみられるような、文学の社会性の次元をドイツ語授業から排除しようとする傾向は、ビュルガーによれば、文学や文学研究がナチズムに奉仕させられたことへの反動であり、文学作品に関するあらゆる歴史的・社会的位置付けの断念であるということになる。ビュルガーにとっては、ウルスヘーファーが述べているようなドイツ語教育観は、ドイツ語授業の学習対象としての文学作品の歴史的・社会的相関を捨象し、「言語の教育価値」という「超時代的」価値への指向を示すものであり、それはドイツ連邦成立時の復古的展開を表すものに他ならない。

ビュルガーやイーヴォが問題とするのは、「言語への退行」と非政治性を指向するウルスヘーファーのドイツ語教育論が、無自覚のうちに果たしている政治的な役割である。ウルスヘーファーが、ドイツ語教育と政治教育との線引きを求め、ドイツ語科は、政治教育という目的に従属することなく「科目固有の課題」を追求すべきであると主張するのに対して、イーヴォは、ドイツ語教育が、事

² ビュルガーはむしろ、ドイツ文学の伝統から抹殺されている作品や社会的に重要と評価される作品を集めた「逆読本」(Gegenlesebuch)に、教材としての可能性を見ている。(Bürger 1970, 8)

実上政治教育の役割を果たしているということへの自覚を要求する。すなわち、イーヴォの批判は、ドイツ語教育が生徒・教師・学校がおかれている歴史的・社会的与件に対する無批判な肯定的態度を醸成することに国語教育が加担しているのではないか、ということである。そこではウルスヘーファーが言うような「科目固有の課題」の概念は、ドイツ語科と他教科との関係づけが拒否されている限り無意味であることになる。

このようなイデオロギー批判的な立場からのドイツ語教育批判は、文学作品の取り扱いという領域にとどまらず、言語習得というドイツ語授業の日常活動にも向けられる。ビュルガーは、「言語態度」（その規範は、当然ながら、教師によって提示される）の習得によって「社会的適応が先取りされる」ことにイデオロギー性を見るのである。彼女の見るところ、言語（そのもの）の教育もまた歴史や政治と無関係ではありえない。ビュルガーやイーヴォのドイツ語教育論の出発点となっているのは、ウルスヘーファーやエッセンのようなドイツ語教師の指導者的立場にあった人々が、非政治性のポーズの下で、ドイツ語授業の構想の中に無自覚的に政治的現状への対応あるいは適応をもぐりこませていることへの批判である。

このような立場に立てば、国語教育においても教師は、自らの活動がおかれている歴史的・政治的立場を自覚するだけではなく、授業の中で、ドイツ語教育の対象を取り扱う中で、このようなイデオロギー批判的な認識関心を活性化し、生徒の歴史・政治意識を形成しなければならない、という教育観にいたりつく。これは国語教育の「政治化」(Politisierung)と言われる方向性である。教育のこの種の政治化は、「解放」(Emanzipation)を目的とする教育論の立場からは、非政治的・非歴史的なドイツ語授業への逆反応として正当化されるが、伝統的な国語教育の立場からは、社会変革という関心のためにドイツ語教育を道具化しようとしているとの批判が向けられることになる。

このような論争が、60年代後半のドイツの政治・社会情勢をめぐる議論と連動したものであることは明らかである。この種の議論のために西ドイツでのドイツ語教育が立ち遅れることになったという評価もあるが、それが、保守的なドイツ語教育論の中にすら、さまざまな変化をもたらしたことも事実である。たとえば、後述するヘルマースはそのドイツ語教授法1966年版で、文学授業の目的を「文学的教養」("das literarische Gebildetsein")と定義していたのに対し、1984年版では「自立的かつ批判的な文学の受容」("die selbständige und kritische Rezeption von Literatur")と言い換え、「批判的」(kritisch)という価値観を肯定的

な意味で取り入れつつ、かつ生徒の側のテキスト受容の観点を強調しようとしていることも、このような変化の現われと見ることができるだろう。

他方で、ここにとりあげたイデオロギー批判的文学教育論には、いくつかの抑えがたい疑問が生じる。一つは、文学作品の解釈において、歴史・社会批判的な分析の観点がどこまで有効なのか、とりわけ、文学作品の解釈における美的要因の取り扱いに曖昧さが残るのではないかという疑問である。さらに、授業においては、彼らが批判する情感指向の授業とは逆の方向において、生徒に、文学作品を契機とした歴史・社会関係の分析的視点を強要することにつながるか、さらにそれが、生徒の側の文学作品の解釈の多様性を否定することにつながるか、という問題である。

5. ヘルマースの教授学

5.1. 教授法(Methodik)から教授学(Didaktik)へ

ヘルマースの「ドイツ語教授学」("Didaktik der deutschen Sprache")は、その初版が、ウルスヘーファーの「ドイツ語授業の方法」("Methodik des Deutschunterrichts")の初版から14年が経過した1966年に刊行されているが、この両著書のタイトルの相違には、重要な意味がある。ヘルマースの概念規定によれば、教授法(Methodik)が授業の手続きに関する技法を意味するのに対して、教授学(Didaktik)は、教育内容と教育方法の両構成要因を含むものである。

ヘルマースが提示するドイツ語教授学における革新の一つは、伝統的なドイツ語教育に一般的であった見習いの教師育成のあり方から決別し、教授法を一つの学として確立しようとする試みである。ヘルマースによれば、ドイツ語教育の源流は、中世の教会学校でのラテン語授業にさかのぼるが、そこでは、広く流布したという「よき神学者は授業言語のよき教師でもある」("Der gute Theologe ist zugleich der gute Lehrer der Unterrichtssprache")という言葉が示すように、言語教育の技能は、古くは神学という教授内容に付随して自然発生的に会得されて行くものと考えられていた。近代になって、この神学は文学に取って代わられるが、そこでは、このような中世以来の言語教師像が、「よき文学研究者はよき言語教師である」("Der gute Literaturwissenschaftler ist der gute Sprachlehrer")という原則に置き換わったに過ぎず、現代に至るまで、ドイツ語の教授法は研究対象としても、また教員養成の対象としても認知されてこなかった、という

のである。教授法は、神学や文学研究という学問領域の研究に付随する職業的な技法の分野であり、それは教師の個人的・主観的な経験則に支えられ、後進に伝えられる技法であった(Helmerts 1967, 21)。ヘルマースが構想するのは、この種の自然発生的な教授法ではなく、体系性と学問的分析を基礎とする教授学である。

ヘルマースは、ドイツ語教授学を学問の体系の中に、一つの研究領域として明確に位置づけることを試みる。ここで彼は、ドイツ語教授学に関係を持つ学問領域（すなわち補助科学）を基礎科学と隣接科学の2つに分類している。

基礎科学：教育学と言語学・文学研究(ゲルマニスティック)

隣接科学：言語心理学、言語社会学、言語哲学

ヘルマースの構想では、これらの補助科学、とりわけ基礎科学は、ドイツ語教授学に重要な知見を提供するが、ドイツ語教授学に対して支配的な立場に立つものではない。ドイツ語教授学は、独自の研究対象を持つ自立的なディシプリンとして位置づけられなければならない。中でもドイツ語教授学とドイツ語学・文学研究(ゲルマニスティック)の関係を明確に定義付けることは、ヘルマースの著書の重要な課題となる。ヘルマースは、ドイツ語授業・教員養成の歴史において、この両者がしばしば混同されてきたことを指摘し、この両者を明確に区別した上で、新たな関係付けを確立することを求める。文学研究が、「学問的手段によって、文学作品をそれ自体から理解しようとする」(Helmerts 1967, 263)のものであるとすれば、ドイツ語授業における文学教育では、作品は教育の対象として捉えられなければならない、そこで文学研究が果たす役割は補助的なものにすぎない、というのがヘルマースの主張である。

「文学教育の理論（教授法）は、文学作品をまず教育内容としてとらえるものである。教授法的要因は常に、教育プロセスを通して具体化される。ここで重要なことは、生徒が文学作品と出会うことであり、文学作品が生徒に対して開かれることである。この出会いは教師によってもたらされる。文学教育のプロセスにおいて重要な意味を持つのは、この『教育的関係』、すなわち教師と生徒との関係である。」(Helmerts 1967, 264)

ドイツ語教育を中心としたこのような研究分野の関係づけ、学際的研究領域と

してのドイツ語教授学の確立という観点を明確化は、戦後のドイツ語教育史の重要な転換点を示しているのみならず、実際の、ドイツ語教授学の教員養成カリキュラムを構成する上で本質的な意味を持つてくる。ヘルマースにおいてはじめて、大学におけるドイツ語教授法の学問的構築の枠組みが形成されたと見ることができるだろう³。

次に、ヘルマースの教授学における、ドイツ語授業の目的と文学の位置づけを見てみよう。ヘルマースが提唱するドイツ語科の学習目標とは、「国語的教養および文学的教養」(“das muttersprachliche und literarische Gebildetsein“)である。標語としてはウルスヘーファーのドイツ語教育論と似ているが、ここには、ウルスヘーファーにおけるような、言語共同体の文化的伝統の強調は見られない。ここでの「国語的教養」とはまず、「言語の担い手としての個人に課せられる課題をこなすことができること」および「言語に関する社会的・個人的な必要性を満たすこと」と定義される。ここでは、形式論的ではあれ、社会的言語使用者としてのドイツ語話者・ドイツ語学習者の観点が取り入れられ、ドイツ語の実用的側面も教育対象として取り上げられている。萌芽的ではあるが、ドイツ語教育の理論における一つの視点の転換として評価できるであろう。

それではヘルマースのドイツ語教育論では、文学はどのような位置付けにあるのだろうか。彼はまず、ドイツ語教育の対象領域を、二重の定義によってとらえる。すなわち狭義のドイツ語教育には文学の領域は含まれず、ここでは「話す、書く、読む、聞く」(Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören)という言語能力の獲得が目指される。これに対して、広義のドイツ語教育には、国語(ここではドイツ語)に関わるすべての部分領域が含まれ、文学(Literatur)教育はここに含まれる。ドイツ語授業の中での文学教育の目的は、「文学的教養」(„das literarische Gebildetsein“)と定式されるが、ここでの文学(Literatur)の概念が、いわゆる文学作品としての文学の定義から拡大されていることに注目しておきたい。すなわち文学(Literatur)とは、「人間精神の書面による表出の総体」と定義付けられ、このような文学の中核をなすのが文学(Dichtung, 芸術としての文学)ということになる。したがって「文学(Dichtung)へと導入することが文学(Literatur)教育の中核をなす」ことになる(256)。ただしここでは、ヘルマースのいう広義の文学(Literatur)が、上記の読解(Lesen)の対象となるテキストとどう違うのかについ

³ このような Helmers の教員養成の構想は、1973年に新設されたオルデンブルク大学において実現される(s. Müller-Michaels, 15)。

ては言及されておらず、ヘルマースの体系化は、現代のドイツ語教授法で流通している、「文学テキスト」(literarische Texte)と「実用テキスト」(pragmatische Texte)という分類とは、同じものであるとはいえないようである。

ここではさらに、文学(Literatur)と文学(Dichtung)との区分が、テキストとしてのどのような相違を基礎としたものであり、テキストとしてのどのようなメルクマールが文学(Dichtung)を特徴付けているかについても詳細な言及はなく、文学作品(Dichtung)の教育的価値、すなわち「文学の力」("Kraft der Dichtung" 1967,261)は、議論の余地のないものとして前提されているように見える(261)。すなわちここでは、文学テキストの質ないし文学性(Poetizität)についての文学研究的な議論は回避される。それでは、どのような作品がドイツ語授業の教材として選択されるべきかが問題となるが、ここでもヘルマースは、作品の質への言及を避け、「教材としては、それぞれのジャンルの代表的な作品を優先的に選択すべきである」(258)と述べている。ヘルマースは、このような定義上のあいまいさを、文学教育の一義的目的がいわゆる詩性の解明にあるのではなく、学習者と文学作品の「生き生きした出会い」(lebendiger Umgang)をつくりだすところにある、と立論することによって正当化しようとしている。

むしろヘルマースが重視するのは、文学作品のもつ、外的に把握可能な構造的な特性であり、そこでは、文学作品の3つのジャンル、すなわち抒情文学(Lyrik)、演劇文学(Dramatik)、叙事文学(Epik)の構造的な理解を促し、これらの文学ジャンルに親しませることが文学教育の最重要の目標となる(256)。彼はさらに、それぞれの文学ジャンルおよび学習者の学年(学習段階)に応じた、作品選択、教授技法を体系化しようとして試みている(269)。このような文学教材の体系化は、現在の指導要領の多くに取り入れられているものであり、ここにヘルマースのドイツ語教育学の歴史的意義を見ることができる。

5.2. ヘルマースにおける文学教育の目的とその論述の変遷

ヘルマースのDidaktikを概観すると、ドイツ語教育の体系化と学問指向が議論の中心にあり、ウルスヘーファーらに見られた情感的な共同体教育としてのドイツ語教育への指向は影を潜めているように見える。ウルスヘーファーが、言語習得をあくまで個人の教養レベルでのみとらえ、個々人の教養の集積によって言語共同体の心情(Gesinnung)が形成される、という立論であったのに対し、ヘルマースではこのような心情指向を直接的に表に出しているわけではない。ヘルマースは、逆に、ドイツ語授業を、言語習得の外側にある目標に機能的に

従属させる言語教育論や、ウルスヘーファーに見られた「言語の教育的価値」論とも距離をとる。

「文学教育の固有の価値は、文学作品の力を知ることによって生じる。文学作品の持つイメージは、その作品を理解できる者に、世界を指し示す。」
(1967, 261)

しかしこのことは、彼が、文学作品の内容による教育や心情形成(Gesinnungsbildung)のような教育目標から離れていることを意味するものではない。ただ、このことが明言されないだけである。ヘルマースの著書、「ドイツ語教授学」(„Didaktik der deutschen Sprache“)では、版を重ねるごとに内容主義的な側面も明らかになってくる。次の節で取り上げるクレフトによるヘルマースのドイツ語教育論の批判的受容は、この点を捉えたものである。

6. クレフトのヘルマース批判に見られる視点の転換

6.1. ヘルマースの価値志向への批判 (クレフト)

クレフトはその代表的著書「文学教授法の基本問題」(„Grundprobleme der Literaturdidaktik“, 初版 1977)において、ヘルマースによる教授学の構想を批判的に取り上げている。ヘルマースは、「ドイツ語教授学」(Didaktik der deutschen Sprache)の 1966 年版において、文学作品の質や教材としての適性に関する議論を避け、さらには文学教育の一般的教育目標と関係づけにも触れていないのだが、この理論的立場は、その後の版において明確に変化してゆく。クレフトのヘルマース批判は、この点に向けられている。クレフトのドイツ語教育論に見られる、自己展開(Ich-Entwicklung)への支援という発達教育学的視点やハーバースの流れを汲むコミュニケーション理論を基礎とする新しい視点は、ヘルマースの教授学への批判によってさらに明確になる。ここでは、この議論に現れている、ヘルマースからクレフトにいたる、ドイツ語教育に関する視点の転換に触れておきたい。

ヘルマースが 1966 年版の「教授学」でドイツ語授業の学習目標として掲げたのが「文学的教養」(literarisches Gebildetsein)であったが、この目標設定は、その後の版においてより細分化され、さらに内容的方向性を明確にすることにな

る。第8版では、ヘルマースは、ドイツ語授業の科目特殊的要素を形態(Form)という概念で、一般的教育目標との関係する要因を内容(Inhalt)という概念によって規定し、この両者が弁証法的関係にあると論述している。この形態の概念には、文学という対象領域の特殊性を形成するすべての要因が含まれる。彼が1966年版以来提唱してきた、文学テキストの構造的要因やジャンルを中心とした文学テキスト(美的テキスト)の理解のための教育は、この分類では形態(Form)のカテゴリーに属する。

ヘルマースは、ドイツ語教育と上位的・一般的教育目標との関係に言及することに慎重であったが、版を重ねるうちに、ドイツ語教育と一般的な教育目標との関係に言及するようになる。すなわち「教授学」第7版(1972)では、文学授業を「批判能力、解放的・民主的意識、社会行動、進歩的諸力との連帯、成人性」*»Kritikfähigkeit, emanzipatorisches und demokratisches Bewußtsein, soziales Verhalten, Solidarität mit den fortschrittlichen Kräften, Mündigkeit«* (Helmers, 1972, S. 303)という一般的教育目標に関係付ける。クレフトの捉え方によれば、形態(Form)に関わるドイツ語教育は「文学のための教育」であり、教科固有の教育対象である。これに対して、内容(Inhalt)に関する教育内容は「文学を通じた教育」であり、ドイツ語教育によって実現される一般的教育目標ということになる。この観点では、上記のヘルマースの言説は、彼が、教授学(Didaktik)の学問的体系の整備や文学授業の対象の体系化などの関心から一歩先に進んで、ドイツ語授業で取り扱われる教材の内容的評価とドイツ語授業と一般的教育目標との関係付けという複雑な問題に踏み込んでいることを意味する。上記のような教育目標の設定に、ドイツ語授業を取り巻く、60年代後半から70年代にかけての教育と社会の関係に関する状況の変化の影響を見ることは容易であろう。

このようなヘルマースに見られる、ドイツ語授業に関する内容指向・価値指向について、クレフトの指摘する問題点は次の3点に集約できる。その一つは、ドイツ語授業に関する内容指向・価値指向を理論的に根拠づけることが可能なのかという点である。例えば「進歩的諸力との連帯」について、何が進歩的であり、誰が進歩的なのか、その判断は教科内容そのものから引き出されるものではありえない。ここでも、特定の価値観を教科外の尺度として潜り込ませる結果になっている、との指摘である。第2の問題は、仮にこのような目的設定が正当化されるとしても、それをどのような形で、教授法として具体化・実現することができるのか、という問題である。すなわち、ヘルマースの立てる一般的教育目標には操作可能なプログラムが欠けている、というのである。さら

に第三の批判は、このようなヘルマースの国語教育構想が、生徒がおかれている環境、受容の条件のもとでの、生徒の側の認知能力の展開 (Ich-Entwicklung の促進) という観点を欠いていることである。

6.2. クレフトの社会化指向、コミュニケーション指向のドイツ語教育論

クレフトによれば、教育が追求すべき一般的な教育目標とは、生徒を特定の意識へと育成することではなく、生徒個々人の自己展開 (Ich-Entwicklung) への支援を行うことであり、ドイツ語授業も当然のこととして、この目標の下に置かれる。クレフトが規定する自己展開とは、個々人が外的世界との区分化を行いつつ私 (Ich) を構築する過程である。この観点ではまず、人間が、自己と他者や世界との関係を構築する上で本質的な役割を果たすのが、言語によるコミュニケーションであり、言語能力の獲得は自己展開のプロセスにおいて不可欠である。言語はその固有の機能において、相互理解を可能にし、有効ならしめることができるのであり、人間が自分になる (Ichwerdung) 過程を支援するものとなるからである。

さて、このような自己展開は、基礎能力の獲得と、個体化 (個性形成 (Individuation)) という二つの側面において達成される。クレフトにおける自己展開の概念は、ピアジェらによる人間の認知能力発達段階説によって強化されるのだが、そこでは、基礎能力の獲得とは、日常世界的ないしは前科学的な認知段階から科学的な認知段階に進むこと、それによって人間が自立的段階に到達することを意味する。クレフトによれば、このような自立的段階、すなわちディスコース段階において行動できることが、成人性 (Mündigkeit) の意味するところであるが、この段階は、生活実践を通して到達しうるものではない。ディスコースの段階にいたりつくためには、生活実践から離れたディスコースが不可欠であり、そこに、制度化された教授・学習・プロセス (授業) の必然性がある、ということになる。ドイツ語教育もまた、科目特殊的な教育内容と手続きを通して、この基礎能力の獲得に寄与すべきものと規定される。

他方、個性化やアイデンティティ形成のために本質的な意味を持つのは、さまざまな状況における、そしてさまざまなパートナーとの、さまざまな役割における、個々人の相互行為の総体である。したがって、このようなアイデンティティ形成過程において教育が果たす役割は、第一義的には、将来の生活に関わる能力の獲得よりも前に、現在における生徒の相互行為そのものに見出されなければならない。これが、クレフトにおいて文学授業、とりわけ文学テクス

トとの取り組みに、重要な役割が期待される第一の理由である。

「文学テキストは、ここで必要になる学習プロセスを促進することができる。というのも、文学テキストはこのような役割行動を、つまりとくに役割の間の葛藤やその解決などの学習プロセスをテーマ化しているからである。」 (Kreft, 220)

クレフトにおける言語教育論の中心概念である発達(Ich-Entwicklung)とは、クレフト自身が述べているように、ハーバーマスの社会化理論に依拠したものであるが、クレフトの意図はさらに、文学教授法とのかかわりの中でハーバーマスの構想を、美的受容能力と産出能力を含む文学教授法の問題へと拡張することにある。

「ドイツ語授業の十分なカテゴリーシステムを作り上げるには、言語能力に加えて相互行為的・実用的・かつ美的・文学的能力が追加されなければならない。この場合の美的・文学的能力は、文学のジャンルや種類に関するレパートリーを含んでいる。」 (Kreft, 262)

すなわち上述の、文学テキストを中心とした（生徒における）現在における相互行為は、文学の構造やジャンルなどについての知識や、テキストの受容・産出に関わる方法的知識に裏打ちされることによって、生徒における自己展開をさらに支援するものとなる。このような観点に立つならば、テキストの内容に応じて、それが国語授業にふさわしいかどうかを判断するのは、誤りであることになる (Kreft, 269)。ドイツ語授業の教材選択の段階においては、教育的にはしばしば好ましくないと評価されがちなテキスト（非人間的、ファシズム的、反民主主義的 etc.）も除外されるべきではなく、そこでは生徒にすべての情報を与え、そこに境界を設けないようにすることが重要だということになる (Kreft, 268/9)。

クレフトの文学教育論を概観してみると、それが、社会化理論やコミュニケーション理論との関係における文学教育の位置付けを意図したものであり、文学教育を学問化しようとする壮大な試みであることが見てとれる。ここでの議論の対象は大きく拡大してゆき、授業におけるテキストとの取り組みにおける科目特殊的な目的設定や授業手続きといった問題設定からみると、教授学

(Didaktik)の議論の枠組みを超えているという印象を免れない。ただ、ヘルマースの教授学から見ると、彼の理論が一つの文学教育の新しい次元を展開して見せていることも事実である。その一つは、授業形成や教育対象としてのテキストからの視点から、生徒の発展を中心とした視点への転換であり、もう一つは、ヘルマースが標語としてのみとりあげていた、言語の社会性の観点を、コミュニケーションを核とした社会的相互行為との関係における言語教育論へと拡張していることである。

7. 展望 —まとめにかえて

ウルスヘーファー、ビュルガー、イーヴォ、ヘルマース、クレフトなどのドイツ語教育に関する発言を、ほぼ出版の時代順に検討してきたが、いうまでもなく、このような試みは個々の理論家の間のやり取りを点的に捉えているに過ぎず、ドイツ（当時の西ドイツ）におけるドイツ語教育に関する議論の全体を捉える上では、限定的なものにとどまるものである。ただし、このようなやり取りの中に、ドイツ語教育を取り巻く環境の変化や議論のコンテキストの変化を読み取ることはできるかもしれない。

とりわけウルスヘーファーやヘルマースにおいて、それぞれの著作に見られる論調が、時代を経るにつれてその重点を変化させていったことは、注目するに値するだろう。すなわち彼らが、ギムナジウムやドイツ語教育を取り巻く社会的条件の変化やドイツ語教育の議論の内部における議論の重点の変化に対応しながら、その論点を変化させてきていることが理解される。彼らは、それぞれの立場において、1960年代後半から70年代にかけて流布した、批判的文学理論、社会理論などの影響を避けて通ることができなかつたといえよう。

ウルスヘーファーからヘルマースにいたる変化は、まず、文学作品への共感を基礎とした、言語共同体の伝統継承を指向する国語教育・教員養成からの脱皮として捉えられるだろう。ヘルマースにおいては、教師が生徒を特定の情感に導くための道筋を示すのではなく、教育対象や教育方法を体系化し、そこでの選択肢とそれら相互の関係性を提示することによって、教師の教育的判断を支援する観点に変化していることが理解できる。

このことは、ドイツ語科の科目構成や教員養成の学問指向にもつながってゆく。本論で見たように、ドイツ語授業が学問的研究の対象となり、言語教育をめぐる種々の関連科学との関係に於いて研究されるようになったのは決して古

いことではない。60年代・70年代はドイツ語教育が、ゲルマニスティークだけでなく、諸科学との関係性を追求し始め、ドイツ語教育そのものの存在について、またその目的設定、教育内容、教育方法などに関する正当性の証明を、関係諸科学に求めようとする時代である。同時にドイツ語教授学には、それぞれの時代に流行する学問の模倣(Abbilddidaktik)に過ぎず、単なる流行への追従であるとの批判も、常につきまとうことになる。

本論に見たように、戦後のドイツ語教育をめぐる議論では、内容(文学作品)中心から解釈方法への視点の転換、情感教育的ドイツ語教育構想から文学の構造的な理解や生徒の側の発達への視点の転換が、要求されるようになるが、このような新しいドイツ語教育の確立のためには、従来の教員養成の母体となってきた文献学的方法による文学研究では不十分であることは明らかであった。そこではドイツ語授業を対象とした学問的な概念装置と経験的研究が不可欠であり、そこに、この時代にドイツ語教授学が大学での研究・教育領域として登場する社会的背景があったということができよう。

さらに、ドイツ語教授法の学としての確立が70年代になされたことの背景としては、大学のゲルマニスティークの側に内在していた問題も考慮しなければならない。ゲルマニスティークと文学授業との関係性については、たしかに、ゲルマニスティークが文学授業に対して、文学に関する知識の基盤を提供し、他方、文学を素材としたドイツ語授業が、ゲルマニスティークの研究成果の応用の場を提供する、という形での2つの領域の相補的な関係を想定することも不可能ではない。ただし、ゲルマニスティークが提供する研究成果は、文学授業の教育課題に対応するための条件の一部を形成するに過ぎない。教師は授業実践の中で、文学作品を取り扱いながらも、生徒との関係や授業の状況に応じた判断をしなければならない。そこでは、生徒にゲルマニスティークの研究成果を伝えることが目的でない以上、作品理解を必要に応じて単純化したり、他の目的に転用したりすることも行われるはずである。このような背景からゲルマニスティークは教授学を自らのテーマ領域に取り入れることを長らく拒んできた(Röttger, 40)のであり、ドイツ語教授法は常にゲルマニスティークの継子のような立場にとどまらざるを得なかったのである。しかし60年代後半以降の、「教育の崩壊」(Bildungskatastrophe)というキーワードで語られる、大学での学問に対する社会的批判は、ゲルマニスティークにも向けられ、ゲルマニスティークとドイツ語教授法との関係にも変化が生まれてくる。フィンガーフトは、学問としてのドイツ語教授学の成立を、この時代の「大学での『純粋な』ドイ

ツ文学研究に対する社会的不満から生まれたもの」(Fingerhut, 1996)と総括している。60年代後半以降のゲルマニスティックの内部的な行き詰まりが、ドイツ語教授学の展開のための条件を形成したのである。すなわちフンボルト的学問理解や象牙の塔的学問に対する批判が高まるなかで、行動学や実践学への関心が高まり、それが教授学の科学指向と結びつくのは容易なことだったと思われる⁴。

しかしドイツ語教授学は現在でもなお、その学問領域としての自立をもとめる努力の途上にある。この研究領域は、具体的には、学校におけるドイツ語教育の需要、ひいてはドイツ語教員の養成への需要を背景とした職業学であり、大学の教育・研究における学問領域の構成の中で、常に不安定な地位に置かれざるを得ないという事情にかわりはない。

この領域の80年代以降の展開については、別の機会に考えてみることにしたい。

⁴Kämper-van-den-Boogaart は、70年代の文学研究における問題設定の変化がドイツ語教授法の展望に楽観主義をもたらしたことの例として、上記のクレフトの文学教育理論を挙げている。

参考文献

- Bürger, Christa: Deutschunterricht - Ideologie oder Aufklärung? Frankfurt a.M. 1970
- Ennsberg, Claus: Primat der Texte. Grundzüge einer Didaktik literarischen Verstehens. Baltmannsweiler 2005
- Helmers, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart 1967 (Erste Auflage 1966)
- Helmers, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachlichen und literarischen Bildung. Darmstadt 1997 (Elfte Auflage 1984)
- Ivo, Hubert: Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt a.M. 1970
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2004
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1982
- Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Deutschunterricht als Aufklärung. Gedenkschrift für Hermann Helmers. Oldenburg 1989
- Pauldrach, Andreas: Deutschlehrplan und Fachdidaktik - Darstellung und Kritik des gymnasialen Deutschunterrichts nach 1945. Stuttgart 1979 (Dissertation)
- Ulshöfer, Robert: Der Deutschunterricht im Zeitalter der Demokratie. DU („Der Deutschunterricht“) 1965. In: R.U.: Theorie und Praxis des Deutschunterrichts.
- Ulshöfer, Robert: Mein Deutschunterricht. Geschichte und Zukunftsperspektiven eines didaktischen Modells. Frankfurt am Main 1991
- Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts. Unterstufe. Stuttgart 1967
- Ulshöfer, Robert: Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes. 1958. In: R.U.: Mein Deutschunterricht.
- Ulshöfer, Robert: Politische Bildung im Deutschunterricht. DU 24, 1972
- Ulshöfer, Robert: Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Sekundarstufe II. Frankfurt am Main 1997
- Ulshöfer, Robert: Ueber ein Gemeinschaftswerk der Deutschlehrer DU. 1946/47. In: R.U.: Theorie und Praxis des Deutschunterrichts.