
音読導入に向けたドイツ語読本分析

時田 郁子

1 課題

成城大学文芸学部で、一年次配当の「独語（初級）」、二年次配当の「独文法実習」、三・四年次配当の「独語独文学演習」の授業を受け持って三年になる。四年にわたるドイツ語学習の過程を概観することにより、大学のドイツ語教育における一つの問題点に気付くようになった。学生たちは簡単な会話練習をする際に上手に発音するが、初めて見る文章やある程度長い文章を前にすると、なかなか声を出ることができない。彼らの多くは真面目で、ドイツ語圏の文化に関心を持ち、小テストや期末テストの度に単語や構文を暗記することを厭わないのに、いざ自発的に声を出そうとすると戸惑ってしまう。その原因は、外国語教育全般に言えるだろうが、語学教育の目標が実践的会話に置かれる点にある。確かに一年間のみ語学を学ぶ者にとってこの目標は理に適っている。しかしながら、本学のドイツ語教育は、初級から中級、上級へと学習を進めていき、初級で身につけた語学力に基づいて、読む、書く、聞く、話すといった各方面の能力を伸ばし、ドイツ語能力の全体的向上を目指すものである。そこで、初級から中・上級段階への移行をスムーズに行うための糸口として、音読の授業への導入を考えるようになった。本稿では、語学学習における音読の効果を確認し、音読教材としての「読本（Lesebuch）」を取り上げる。「読本」はドイツ語を母語とする子どもたちが読み書きを学ぶ教材であり、大学生が初級から中・上級へ学習を進める際に参考になるところがある。初級段階を終えた学生と「読本」を読む場面を想定して、彼らにどのような文法説明をしたらよいか検討し、音読を行う前準備とする。最後に、2017年度後期の授業（「独語（初級）」と「独文法実習」）で行った音読の実践を紹介して、今後の見通しを述べたい。

2 音読

小学校の国語や中学校・高等学校の外国語の授業で音読を行った記憶のある人も多いだろう。それは語学教育において音読が効果的であると考えられてきたからである。以下では、日本における音読の歴史の変遷を概観し、現代日本の教育現場における現状を踏まえて、音読の理論的役割を考察する。

日本における音読の原点として素読が挙げられる。素読から音読へ至る学習方法の軌跡を追ってみると、平賀氏はその歴史の変遷を、1) 漢学における素読、2) 蘭学における素読、3) 英学における素読、4) 英語・英語教育における訳読、5) 英語教育における音読の五つの段階に分ける。素読は江戸時代に漢学を学ぶ際に行われた、漢文を日本語に読み下す訓読の一つの方法で、機械的暗記を目指す初級者用の方法であった。中・

上級者になると、声に出して読む練習をするが、読むと同時に意味を理解するため、それは「素読」とは称されない。素読は蘭学にも応用されたが、オランダ語は訓読みできないため、素読は内容を解釈し翻訳するための方法となった。1800年頃から文法構造が意識され、オランダ語の文法研究が開始されると、逐語的暗唱を行う素読への批判が生じた。その後、英学の時代になると、素読に代わり訳読という語が用いられ、素読は訳読の前段階と考えられるようになった。平賀氏が分析対象とする慶應義塾のカリキュラムによると、「慶應義塾社之約束」（1885年）では「英書訳読」に並んで「英語」という科目が新たに設けられており、ここに英語教育の時代の始まりを見て取れる。ちょうどこの時期に黙読が広まり、「英語」科目を担当するお雇い外国人に音声教育が任せられたため、「英書訳読」では声に出して読む行為が行われなくなった。このようにして英語教育において訳読と音読は対概念になった。¹ 日本におけるドイツ語教育においても音読に纏わる事情は変わらない。

「訳読／黙読」と「音読」の対は、現代の語学教育にも引き継がれている。『小学校学習指導要領』では第1～4学年までの指導要項において「音読」の語が用いられ、第5～6学年では「音読や朗読」と併記されており、² 読む能力向上のために音読が重視される。音読は小学校の国語科教育で実践されているのだが、中国出身の研究者である滕氏の目には日本に音読文化が根付いていないと映る。滕氏は広島大学で行った調査を踏まえて、中国の小学校では国語の教科書を音読する時間があるのに対し、日本の小学校では音読の時間が設けられておらず、日本の生徒は音読に馴染んでいないと述べる。また、中学以降に英語を学習する際に、教員からの音読学習への指導が少ないため、日本で音読の重要性や必要性への認識が低くなっていると考える。³ もちろん滕氏の見解は調査対象が限定されており偏りがあるかもしれないが、英語学習において中学校・高等学校での音読活動が絶対的に不足しているとの指摘もあり、⁴ 日本の生徒には授業外で音読をする習慣が根付いていないと言えるかもしれない。

しかしながら、語学教育において音読は有益である。音読と黙読による意味理解の差を比べると、読解能力の低い読み手にとって音読は文章理解を促進する。それに対し、読解能力が高い読み手にとって音読と黙読の理解に差は生じず、このことから、音読の有用性は読解能力の発達と共に低下していくと考えられる。⁵ ここでいう読解能力の低い読み手には、低学年の小学生や外国語学習者が含まれ、国語科や外国語教育において音読が重視されるのは、こうした理由に因るのである。読解能力の発達した成人にも音読は有益であり、音声情報は「局所的な情報の逐語的記憶を促進」⁶ するため、音読は短期記憶に優れ、黙読は記憶の長期的保持に有利⁷ と考えられている。英語教育において音読を通して語彙や表現が定着したと実証されるのは、⁸ 音読が短期記憶に結びつくためであろう。

弥永氏は、語学教育において、明示的に学習した文法規則などの「宣言的知識 (declarative knowledge)」が、母語話者が文生成のプロセスを意識することなく産出できる能力を支える「手続き的知識 (procedural knowledge)」に変えられるかが常に問われる、と述べる。確かに語学教育の究極的な理想は、母語話者のように学習した言語を使いこなすことであろう。音読は「宣言的知識」としての文法知識を強化し、発信するための橋わたしになる、と弥永氏が結論づけるように、⁹ ドイツ語教育における音読を、「宣言的知識」を強化し「手続き的知識」に近付くための糸口にしたい。

3 ドイツ語圏における読本

さて、音読する対象に関して、ドイツ語圏には「読む (Lesen) ための本 (Buch)」として「読本 (Lesebuch)」というジャンルがある。「読本」という概念は16世紀に成立し、当初、読本はアルファベットの習得を目指し、家庭内で読むための技術を学ぶ私的な教材として用いられた。18世紀以降には、読本は学校の授業用に編集され、生徒に詩学のジャンルと教訓、規則を馴染ませ、精神教養に寄与することを目指し、¹⁰ 一年間の授業で扱う素材を体系的に並べていた。¹¹ 現在、読本は小学校入学前後の子どもたちが自宅で読み方を学ぶ教材としても市販されている。就学前の子どもは、話し言葉（音声言語）を使用しており、書き言葉を体系的に身につけるためには学習しなければならない。ドイツ語圏においても、日本と事情は変わらず、日本の小学校の国語科において音読が重視されるのと同様、読む、書く、聞く、話す能力を体系的に高めるために音読が行われ、読本がその教材となる。ドイツ語を母語とする子どもが就学前後に直面する問題は、ドイツ語の初級段階を終え、簡単な会話を交わす能力を身につけた学生たちの問題と重なってくると考えられるため、教材としての読本を分析し、初級から中・上級へと学生たちがスムーズに学習を進める手掛かりを見つけよう。

読本の最新情報を入手すべく、2017年の夏にドイツ・マールバッハに研究滞在した折に、街の本屋に行き、ドイツ語を読めない子どもが学習するための本を紹介してくれるよう店主に頼んだ。すると店主は、1) アルファベットの本、2) 絵で単語を覚える本、3) 読本を提案してくれた。アルファベットの本と絵で単語を覚える本は、日本における文字や単語を覚える幼児向けの本とほぼ同じ内容であったが、読本では日本の子ども向けの本との相違が目についた。書店に置かれていたのは、カールゼン社から出版されているレーゼマウス（読むネズミ）シリーズで、少年用と少女用の二種類あり、それらの違いは読み物の内容が少年向けか少女向けかという点にある。本稿では少年向けの読本を分析対象にする。

4 『読み方学習のための少年用の大きな本 (Das große Jungs-Buch zum Lesenlernen)』¹²

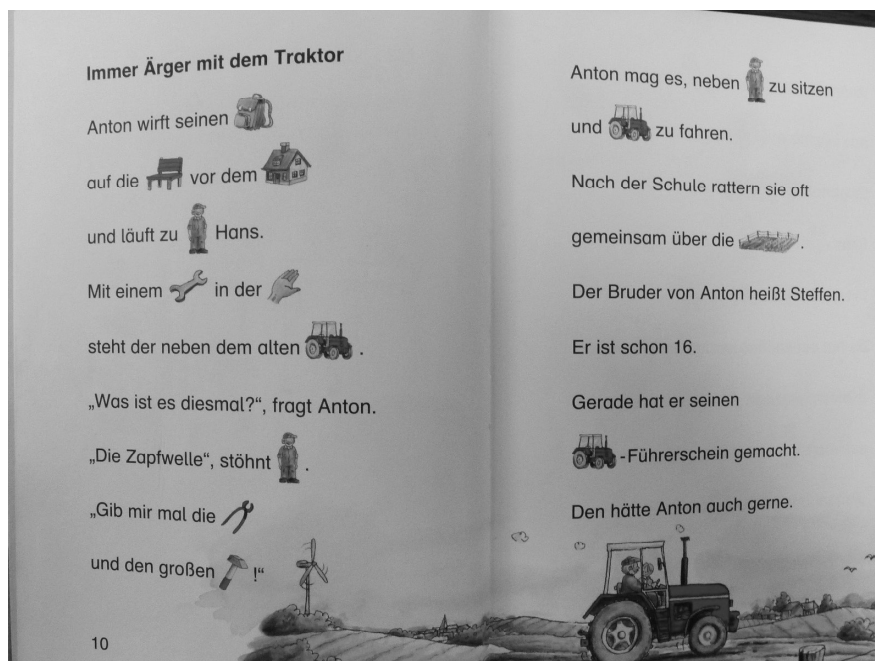
4-1 構成

『読み方学習のための少年用の大きな本』には七篇の物語が収められ、テーマは、農場、パーティー、恐竜、サッカー、海賊、消防車、西部開拓の冒険と多岐にわたり、少年たちが好みそうな内容である。最初の二篇は文章の中に絵が組み込まれ、内容理解に役立つヒントが数ページおきに挿入される。三篇目以降は、アルファベットのみで構成された普通の文章になり、注釈も少ない。このような構成から、自力で読むことのできない子どもが学習を進めるにつれてドイツ語の文章を読めるよう、カリキュラムが組まれているとわかる。

4-2 文法説明

一篇目の『アントンはトラクターを運転する (Anton fährt Traktor.)』、全 14 ページのうちの最初の 2 ページを分析する。授業に音読を導入する際には、1) テキストにおける文法事項を解説して、2) 学生たちが内容を理解してから、3) テキストを繰り返し音読し、4) ドイツ語特有の単語や文法、リズムを身体で覚えることを目指したい。以下の分析は、第一段階の文法事項の解説に相当し、初級段階を終えて、体系的に文法を身につけようとする学生たちを想定し、授業中にどのように説明したら効果的であるか、先行研究を参照して検討する。

第 1 章は 4 ページから成り、「トラクターにいつもイライラ」という題が掲げられる。登場人物は小学生のアントンとおじいさんで、場面は、学校から帰ってきたアントンがトラクターを修理中のおじいさんを手伝い、修理を終えるところである。



上に挙げたのは最初の 2 ページである。目に付くのは、一つの文の中に複数の絵（ランドセル、ベンチ、家、おじいさん、スパナ、手、トラクター、ペンチ、トンカチ、畑）が含まれていることである。これらは読み手（小学校入学前後の、乗り物や工具が好きな少年が想定される）にとって馴染みがあり、複数回出てくるものもある。とはいえ、単語を知らない読み手のために、物語の最後に単語リストが挙げられている。以下に掲げた 28・29 ページは、絵と単語が対応し、本屋の店主が提案した三種類の学習本のうちの二つ目、絵で単語を覚える本と同じ趣旨である。たとえ単語を知らないとしても、絵を見れば何を指すかわかり、この単語リストを眺めるうちに綴り方を覚えることも期待できる。



ここで再び 10・11 ページに戻って、内容を日本語にしておこう。

アントンは家の前のベンチにランドセルを投げ、ハンスおじいさんの方へ駆けた。おじいさんは手にスパナを持って古いトラクターの横に立っている。「今度はどうしたの？」アントンは尋ねる。「動力取り出し装置だ。」おじいさんはうめくように言った。「ベンチと大きなトンカチを渡しておくれ。」アントンはおじいさんの隣に座ってトラクターに乗るのが好きだ。学校の後、彼らはよく二人でガタガタ畑の中を乗り回す。アントンのお兄さんはシュテッフェンという名前だ。彼はもう 16 歳。ちょうど彼はトラクターの運転免許を取ったところだ。アントンも免許を取りたいなあ。

少年の目線で語られる内容は簡単かつ単純であり、支離滅裂な感も否めないが、ここで使用されている文法に着目すると、難度の高い項目まで網羅されていることがわかる。初級で一通り学んだはずの文法を確認し、実際の文章に即して理解を深めるために、各文を細かく見ていく。

最初の一文「Anton wirft seinen Ranzen auf die Bank vor dem Haus und läuft zu Opa Hans.」には、1) 不規則動詞、2) 名詞の格変化、3) 所有冠詞、4) 前置詞が使われる。

1) に関して、この一文に現れる動詞 *werfen* と *laufen* の二つはいずれも不規則動詞である。初級の教科書では通常、規則動詞の人称変化（一人称単数の語尾は *-e*、二人称単数 *-st*、三人称単数 *-t*、一人称複数 *-en*、二人称複数 *-t*、三人称複数 *-en* という具合に語尾が変化する）を最初に学ぶ。とはいえ、日常的に用いる動詞には不規則動詞が多く、現在時制において主語の人称に合わせて幹母音^{ウムラウト}が変化するものや、過去時制になったときに不規則な変化をするものがあり、一つ一つ覚えていかなければならない。ここに出てくる動詞は二つとも現在時制において幹母音^{ウムラウト}が変化し、「投げる *werfen*」の三人称単数形は *wirft* と、母音が *e* から *i* に変わり、「走る *laufen*」の三人称単数形は *läuft* となり、母音の *au* が変音^{ウムラウト}して *äu* になる。ちなみに、学生たちはドイツ語特有の変音に苦手意識を持つ者が多く、*ä* をそのまま *a* と読んでしまいがちなので、発

音に気をつけるよう、注意する必要がある。

次に2)の名詞の格変化について、ドイツ語の名詞には男性名詞、女性名詞、中性名詞の三種類あり、それぞれが主格 (Nominativ)、属格 (Genitiv)、与格 (Dativ)、対格 (Akkusativ) の形を持ち、どの格になるのかは連携する動詞や前置詞などによって決定される。日本のドイツ語教育では一般に、主格を1格と呼び、「～が、～は」と訳し、以下同じく、属格を2格、「～の」と、与格を3格、「～に」と、対格を4格、「～を」とする。¹³ 名詞は単数形だけでも12通りの形があり、一行目に出てくる名詞のうち、「ランドセル Ranzen」は男性名詞、「ベンチ Bank」は女性名詞、「家 Haus」は中性名詞である。名詞は冠詞とセットで登場することが多いため、ここで3)の冠詞についても説明する。「ランドセル」には「彼の (seinen)」という所有冠詞が付き、「ベンチ」には女性名詞4格に対応した定冠詞「die」が、「家」には中性名詞3格に対応した定冠詞「dem」が付く。ドイツ語における冠詞は、定冠詞 (類)、不定冠詞 (類)、無冠詞の三つあり、「冠詞の選択は、情報の受け手の情報に関する既知／未知の程度を情報の送り手が判断することによって決まる」¹⁴ とされるが、DUDEN というドイツの代表的文法書においてもこの定義は首尾一貫しておらず、ドイツ語を学ぶ学生たちが冠詞の理解に苦しむのは無理もない。磯村氏は、名詞に関する説明を丁寧に行うことが冠詞の理解に繋がると考え、同じ単語であっても「名詞のみ」のときと「名詞に冠詞がつく」ときにどのような違いが生じるのかを画像で紹介することを提案するが、やはりその際も会話練習を通して理解を深めてほしいと述べており、¹⁵ 反復練習が理解への近道になる。

4) に関して、前置詞は後ろにくる名詞の格を規定する。「ベンチ」は前置詞 auf と連携して4格に、「家」は前置詞 vor と連携して3格になる。auf は「～の上で／へ」を、vor は「～の前で／へ」を意味する前置詞であり、二つの前置詞は3格名詞を取る場合と4格名詞を取る場合がある。どちらの格を取るかは文全体の意味に左右され、存在や場所を表す場合は3格を、移動や変化を表す場合は4格を用いる。この場合は、「ベンチへ」ランドセルを投げる、という具合に移動を表すため、auf の後は4格に、「家の前に」ベンチがあるという場所を表すことから vor の後は3格の形になる。

2番目の文「Mit einem Schraubenschlüssel in der Hand steht der neben dem alten Traktor.」には1)前置詞、2)動詞の位置、3)指示代名詞、4)形容詞の格変化といった文法事項が含まれる。

1) に関して、三種類の前置詞が用いられる。mit は「～を持って、～と共に」といった意味を表し、名詞の3格と用いられる。in は主として「～の中で／へ」を、neben は「～の隣で／へ」を意味し、二つとも3格を取る場合と4格を取る場合があり、今回は「手の中に」や「古いトラクターの隣で」と場所を表すため、名詞は両方とも3格の形になっている。

2) に関して、この文の動詞は stehen である。ドイツ語の平叙文では動詞を文頭から2番目に置くという規則がある。この理解を深めるために、吉田氏による授業実践を紹介しよう。ある文章において、主語 (S)、動詞 (V)、目的語 (O) の配列する可能性は、SVO、SOV、VSO、VOS、OVS、OSV の六通りである。学生の多くが外国語として学ぶ英語や中国語、ドイツ語はSVO型に属し、日本語はSOV型である。そのため、SVO型が主流と考えやすいが、実は、世界の言語のうち、36パーセントがSVO型に、48パーセントがSOV型に属する。しかも、ドイツ語の語順はSVOであるが、話者の深層心理においてSOV型ではないかと提唱する研究もあり、ドイツ語を母語とする子どもが言語習得開始時に動詞を文末に使うという報告がその証拠とされる。¹⁶ こうした周辺的な事柄を知っておくことは文法理解に役立つだろう。

この文の動詞は文頭から2番目の steht であるが、それでは主語は何か。冒頭にある句 (Mit einem Schraubenschlüssel in der Hand) ではなく、指示代名詞 der である。ドイツ語では主語を冒頭に置かないこ

とも多くあり、今回もその例に漏れない。指示代名詞はおじいさんを指し、男性 1 格の形をとる。指示代名詞は、2 格と複数 3 格以外は定冠詞と同じ形であるために、指示代名詞として認識しにくい。しかし、ここで文の主語として文の主成分となるため、気をつけなければならない。

4) の形容詞の格変化に関しては覚えることが多く、学生たちは戸惑う。dem alten Traktor は、トラクターが男性名詞の 3 格であり、定冠詞 der は 3 格の dem の形になり、形容詞 alt は定冠詞と結びつく男性 3 格の形 alten となる。これが不定冠詞（男性形 1 格 ein/ 女性形 1 格 eine/ 中性形 1 格 ein）だと変化が少々異なるので、注意が必要である。

続いて 3 番目と 4 番目の文を見てみよう。ここでは「„Was ist es diesmal?“, fragt Anton. „Die Zapfwelle“, stöhnt Opa.」と、引用符の付いた疑問文が出てくる。引用符が日本語のかぎ括弧「 」と違うことは一目瞭然であるが、形と置かれる場所が英語とも異なる。ドイツ語の引用符（Anführungszeichen）は引用の始めは下部に、終わりは上部に記され、その形はガチョウの足に喩えられ、「ガチョウのあんよ（Gänsefüßchen）」とも称される。ここでは使用頻度の高い疑問詞「何（Was）」が用いられており、学生たちには馴染み深いだろう。

5 番目の文「„Gib mir mal die Zange und den großen Hammer!“」は命令形である。ドイツ語の 2 人称は三通り（親称単数の「君（du）」、親称複数の「君たち（ihr）」、敬称の「あなた／あなた方（Sie）」）あり、命令形も相手に合わせて三通りある。いずれも動詞が冒頭に置かれ、語尾に感嘆符「！」が付き、du と ihr に対する命令文には主語がないが、Sie に対する命令文には常に主語を伴う。命令文は会話に頻出するため、繰り返し練習して、学生たちが身につけるように努めたい。

6 番目の文「Anton mag es, neben Opa zu sitzen und Traktor zu fahren.」では、助動詞の動詞化と zu 不定詞が出てくる。mag は話法の助動詞 mögen の三人称単数形であり、この助動詞は「～したい、してもよい」という意味であるが、動詞として用いられると、「～が好きだ」という意味になる。ここでは動詞として用いられ、mag の後に置かれた es が zu sitzen と zu fahren の二つの不定詞を指す。英語の to 不定詞の用法に似ているが、「おじいさんの隣に（neben Opa）」や「トラクターを（Traktor）」といった語句を zu 不定詞の前に置く点、zu 不定詞句の前にコンマを置く点に気をつける必要がある。

7 番目の文「Nach der Schule rattern sie oft gemeinsam über die Felder.」でも、先ほど見たように、文頭に主語が置かれていない。「学校が終わった後（Nach der Schule）」という副詞句が文頭にきて、二番目に動詞「rattern」、次いで主語の「彼ら（sie）」が置かれている。語句の並び方の復習になる。

続く、8 番目の文「Der Bruder von Anton heißt Steffen.」、9 番目の文「Er ist schon 16.」は基本的な文であり、とりたてて新しい文法説明をする必要はないだろう。

10 番目の文「Gerade hat er seinen Traktor-Führerschein gemacht.」では現在完了形が使われる。現在完了形は haben か sein の現在形と過去分詞を組み合わせて作る。過去分詞は文末に置かれ、文頭から 2 番目に置かれる本動詞と連携する。このように完了形は、2 番目の本動詞と文末の過去分詞によって一文全体を動詞句で囲い込むことから、枠構造と呼ばれ、ドイツ語に特有の用法となる。さて、ドイツ語では過去のことを表現するのに、sein や haben といった動詞ならば過去形を用いるが、一般に、文章の中では過去形を、口語では現在完了形を用いることが多い。両者の使い分けは必ずしも明確ではないが、現在完了形は現在の立場から完了したことを表し、過去形は過去の時点に身を置いて語るように表すと考えるとわかりやすい。

最後の文「Den hätte Anton auch gerne.」は接続法が用いられる。文頭の指示代名詞 den が前文の「トラクターの運転免許（Traktor-Führerschein）」を指し、男性 4 格の形を取ることを確認すれば、指示代名詞の

復習となる。動詞には直説法、命令法、接続法の三つの法があるが、最も一般的な文が直説法であり、先ほど説明した命令文は命令法の謂いである。接続法は、英語の仮定法に相当し、初級では最後に学ぶ文法事項となる。非現実を表す、間接話法として用いる、要求や婉曲を表現するなど、様々なニュアンスを込めて用いられ、動詞は第Ⅰ式と第Ⅱ式の二通りの形がある。この文では、hätte が動詞 haben の接続法第Ⅱ式であり、「免許を持ちたい」という願望を表現する。また gern という副詞も「喜んで」という意味でアントンの願望を強めている。一般に接続法は難度の高い文法とされるが、小学生のアントンが用いるように、日常会話に頻出する。

4-3 考察

以上、簡単なドイツ語のテキストを見てきたが、以下では、この読本分析を参考にしてドイツ語教育に活用できる点をいくつか挙げたい。この読本は、語句をアルファベットで表現することに拘らず、読み手が単語のスペルを知らなくても済むようにカリキュラムを組んでいる。また、28・29 ページにある単語リストを見ると、ここに掲載されるものはすべて名詞であるため、名詞の性を併記して、アルファベットを覚えるついでに性も覚えればよいような気もするが、そこまでは要求されていない。それは就学前後の子どもを読み手として想定しているからであろうが、テキストを読むときに、スペルや名詞の性や数など文法事項にそれほど拘らずに大意を理解すればよいという姿勢は、大学におけるドイツ語教育においても見習うところがある。事実、文法事項を図式的に理解し、実践に移すことは至難の業であり、学生たちは初見の文章を前にすると、辞書を引き単語の意味を一つずつ押さえて、単語の意味を任意に組み合わせて、大意を掴もうとする。その際、文法事項にまで頭が回らず、少し難しい文章を前にすると、にっちもさっちもいなくなる。文法は読解に必須の手段であり、ないがしろにしてはいけないが、学生には単語一つ一つに拘らず、主語や動詞を押さえて文全体の構成を捉えるよう助言し、教師の立場からも文法説明に固執せず、まずはテキストの全体像をおおざっぱに掴むよう指導したい。

また、学生たちは、ある程度長い文章を前にすると、語句の区切りがわからない。彼らが初見の文や長い文を目にして発音できないのは、そのためでもある。この読本では、例えば前置詞と名詞が一括りにされ、前置詞句がわかりやすく示されている。これを参考にして、音読する際には、語句の区切りを意識させ、拍に注意を促したい。ドイツ語の母音には、強く読むものと弱く読むものがあり、強弱の組み合わせによって、拍が生まれて、リズムとなる。1 行目であれば、Anton の A は強く、ton の o は弱く読むといった具合に、母音の強弱を意識すると、リズムが出てきて、声に出しやすくなる。同じ文章を何度も口にして、リズムや拍と共に文章を覚えれば、文法知識の確認だけでなく、読解力を付けることに繋がるだろう。

5 授業での実践とこれから

2017 年度の後期に、一年次配当の「独語（初級）」で詩の音読を、二年次配当の「独文法実習」で児童文学作品の冒頭の一章を毎回少しずつ音読する試みを行った。

「独語（初級）」では拍とリズムを体感することを目標にして、詩を音読した。選んだ詩はヨーハン・ヴォルフガング・フォン・ゲーテ (Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832) の『野バラ (Heidenröslein)』(1799)、

『ミニョンの歌』(1796)、『魔王 (Der Erlkönig)』(1782) である。これらは皆シューベルト (Franz Peter Schubert, 1797-1828) により曲が付けられているため、曲を聴いたことのある者や音楽愛好者にとって親しみやすい。まずは、ドイツの最も有名な詩と言っても過言ではない『野バラ』を紹介し、続いて、ゲーテ文学の紹介を兼ねて、長編小説『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』(1796) の中でミニョンという少女が「君知るや、レモンの花咲く国～」と歌う詩を紹介した。その後、どの詩を読もうか、引きつづきゲーテの詩にするか、ハインリヒ・ハイネ (Heinrich Heine, 1797-1856) の詩にするか、学生たちに尋ねたところ、『魔王』がよいと声が上がったので、そのようにした。各詩を音読する際に、最初に簡単な文法説明を行って、内容を紹介し、シューベルトの曲を聴き、皆で声に出して詩を読む、という手順を踏んだ。翌週、翌々週の授業では、音読だけを行った。最初はぎこちなくとも、二度目、三度目と音読するうちに、曲から受けた印象もあるのだろう、拍とリズムを伴って声が出るようになった。

「独文法実習」では、文章の区切りを意識することを目標にして、簡単な文章を読むことにした。初回の授業で音読を行うこととその目標を説明し、テキストの候補を見せて、学生による多数決でテキストを決めた。候補としたのは、「読本」と銘打ってあるミヒャエル・エンデ (Michael Ende, 1929-1995) の本やオトフリート・プロイスラー (Otfried Preußler, 1923-2013) の児童文学作品であり、いずれも子ども向けの良質な文章である。学生たちが選んだのはプロイスラーの『小さいおばけ (Das kleine Gespenst)』(1966) であり、この本は『リトル・ゴースト・オバケの時計とフクロウ城の秘密』(2013) という題名で映画化もされており、各回の授業の最後 10 ～ 15 分を使って映画を鑑賞することにした。テキストは子ども向けであるため内容は簡単だが、一文が長く、一息で読むことはできない。授業では毎回一段落分読み進めることにし、簡単な文法説明を行った後、句とコンマに基づいて区切る箇所を指摘してから、皆で音読を行った。次の授業では前回までに読んだ部分に加えて新たに一段落分読み進め、回を重ねるごとに読む分量を増やした。その結果、テキストを繰り返し読むため、とりわけ最初の方を音読するときにはリズムカルに声が出るようになった。

授業に音読を導入する際に、音楽や映画と組み合わせてテキストの候補を挙げ、学生たちにテキストの選択を委ねることにより、彼らの関心が高まったように思う。学生たちは音読をそれなりに楽しんでいる様子であり、詩を音読したクラスでは、授業終了後に学生が曲や詩を口ずさみながら教室を後にする姿を何度か見かけた。児童文学のテキストを読んだクラスでは、学生たちが映画を熱心に観ていたことに驚いた。これまでの経験上、ドイツ語の授業で映画を観せると、十分程度の時間であっても机に突っ伏して眠ろうとする学生がいるものだが、『リトル・ゴースト』という子ども向けの映画にもかかわらず、このクラスの全員がしっかり観ていたのは、テキストの音読と映画鑑賞が相乗効果を上げたためであろう。

今後は、授業運営において音読にどの程度の時間を配分できるかが課題となる。今回も、カリキュラムに従って教科書の内容を消化するために、音読の時間を取れないことが何度かあった。また学生たちの授業参加度（授業内容の理解・反応、宿題をやってきたか否か、等）に応じて時間の配分を変える必要も出てくるだろう。授業を計画する段階で音読の時間を考慮に入れ、音読するテキストを複合的に紹介できるよう、ヴァリエーションを増やしていきたい。音読が学生たちのドイツ語学習に及ぼす効果はすぐに目に見えるものではないが、ドイツ語教育に携わる先生方と連携して効果を探っていきたいと考えている。

(文芸学部専任講師)

注

- ¹ 平賀優子：「訳読・音読へと続く「素読」の歴史の変遷」、『慶應義塾外国語教育研究』11、2014、25-46 ページ。
- ² 有働裕・小原亜紀子：「音読の学習効果に関する一考察―聴解、黙読、つぶやき読みと比較して―」、『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』4、2014、55-61 ページ。
- ³ 藤小春「英語音読状況に関する一考察―日中中等教育における比較―」、『北海道言語文化研究』12、2014、73-83 ページ。
- ⁴ 中川武：「音読実践についての考察・序説」、『つくば国際大学 研究紀要』22、2016、41-50 ページ。42 ページ。
- ⁵ 高橋麻衣子「人はなぜ音読をするのか―読み能力の発達における音読の役割―」、『教育心理学研究』61、2013、95-111 ページ。96 ページ。
- ⁶ 高橋：98 ページ。
- ⁷ 有働・小原：58 ページ。
- ⁸ 弥永啓子：「音読と第二言語習得」、『京都橘大学研究紀要』40、2013、127-144 ページ。
- ⁹ 弥永：137-138 ページ。
- ¹⁰ Kinder- und Jugendliteratur. 41. Erg.-Lfg. Februar 2011. Teil 5 : Literarische Begriffe / Werke / Medien.S.16.
- ¹¹ A.a.O., S.1f.
- ¹² Das große Jungs-Buch zum Lesenlernen. Carlsen Verlag GmbH. Hamburg 2014.
- ¹³ 日本のドイツ語教育では主格を1格、属格を2格、与格を3格、対格を4格と表現するため、従来この順番で格を学んできたが、現在では使用頻度に応じて、主格、対格、与格、属格の順に学ぶ教科書が増えている。本学文芸学部の特設（初級）で用いる会話用の教科書『Genau! コミュニケーションのドイツ語』（全12課）では、主格と対格が第4課で、与格が第8課で導入され、属格は文法の補遺として紹介されるだけである。Vgl. 新倉真矢子、亀ヶ谷昌秀、正木晶子、中野有希子『Genau! コミュニケーションのドイツ語―neu―』、第三書房、2015。
- ¹⁴ 磯村尚弘：「ドイツ語冠詞指導の授業実践へ向けての予備的考察」、36-43 ページ。37 ページ。
- ¹⁵ 磯村：41 ページ。
- ¹⁶ 吉田和比古：「ドイツ語教科教育法―「言語累計論」に基づいた「格アレルギー」解消の試み―」新潟大学教育開発センター『大学教育研究年報』第3号、1997、59-68 ページ。62 ページ参照。