

伝達中心のドイツ語授業におけるランデスクンデの役割
—— 外国語学習と異文化理解の統合に向けて

桂 修 治

Die neue Aufgabe der Landeskunde im mitteilungsbezogenen
Deutschunterricht - Zur Integration des
Fremdverstehens in den Deutschunterricht

Shuji KATSURA

Zusammenfassung

Auch in bezug auf Deutschunterricht in Japan wird heute oft von der "kommunikativen Kompetenz" als einem allgemeinen Lernziel gesprochen. Aber der funktionalistische, sprechakt- und situationsbezogene Kommunikationsbegriff, der sich allein auf banale Alltagskommunikation beschränkt, ist für Lerner mit wenig Kontaktmöglichkeiten und anderer Lerntradition höchst unrealistisch. Das wesentliche pädagogische Prinzip des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts besteht vielmehr in der Orientierung von Methoden und Inhalten an den Voraussetzungen und kommunikativen Bedürfnissen der Lerner.

In dieser Hinsicht gilt es in Japan als ein zum Sprachlernen motivierender Aspekt der kommunikativen Kompetenz, daß die Lerner in der Arbeit mit authentischen Sprachmaterialien die Fremde im Vergleich zur eigenen Kultur wahrnimmt und ihre eigene Perspektive zu relativieren lernt. Wenn sich der Lerner von einem fremdkulturellen Text angesprochen und inhaltlich in irgendeiner Weise betroffen fühlt, kann die interkulturelle Kommunikation im weiteren Sinn in den Deutschunterricht integriert werden. Der interkulturelle Deutschunterricht ist daher mit dem mentalen Akt der Perspektivenübernahme verbunden, auch wenn der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zum Fremdverstehen ein begrenzter bleibt.

Unter dieser Zielsetzung ist die Landeskunde, die den Lernern allgemeine Hintergrundwissen über das Land bzw. Nationalkultur vermittelt, offensichtlich unzureichend. Bei der Arbeit mit fremdkulturell-authentischen

Texten geht es weniger um einen Raum oder eine Region (>Land<) als vielmehr um eine sprachlich artikulierte kulturelle Praxis. Es handelt sich beim konkreten Sprachgebrauch um die kulturelle Identität eines Individuums bzw. einer Gruppe als Lebens- und Denkweise, die zugleich auch an ein Kollektiv gebunden ist und in Auseinandersetzung mit diesem entsteht. Jegliche Äußerung über das Zielsprachenland muß als individuelle Interpretation dieses kollektiven Zusammenhangs verstanden werden.

Es ist daher angebracht, zwei Dimensionen der Landeskunde zu unterscheiden, deren Zusammensetzung die fremdsprachlichen Landeskunde ausmacht: Die Landeskunde in bezug auf kulturelle Identität der Individuen in einer einmaligen Gesprächssituation ist Mikrolandeskunde zu nennen und die die allgemeine Hintergrundwissen vermittelnde Landeskunde Makrolandeskunde. Die Mikrolandeskunde bezieht sich auf die innere Perspektive eines Individuums oder einer Gruppe, während es bei der Makrolandeskunde um äußere Beobachterperspektive geht.

Bei der Auswahl der Lernstoffe und deren Präsentation geht es vor allem darum, das Interesse der Lerner zu antizipieren und von der Lernerperspektive her den soziokulturellen Zusammenhang zu hinterfragen. Eine Gesprächssituation muß da als eine komplexe Zusammensetzung soziokultureller Komponente präsentiert werden.

0. はじめに

日本の大学などにおけるドイツ語教育においても今日、「コミュニケーション能力の養成」は学習・教授目標の主流となっており、また言語の機能性や意味の状況規定性を体得させる上で、授業にコミュニケーション的な要因を取り入れてゆく必要があるとの認識も共通のものとなりつつある。しかしこのような教授法上の議論の基礎となっているコミュニケーションという概念のもとに何が理解されているかは、きわめて多様である。いわゆるコミュニカティブ・アプローチによる外国語授業については、その成立当初からさまざまな議論が行われてきているが、そこでの根本的で最大の焦点となるのは、外国語授業で目指されるべき「コミュニケーション能力」とはどのような能力か、という点である。日本の大学などでのドイツ語授業については、どのような能力が目指されるべきかという問題についての議論が充分に行われないうまま、「アメリカやヨーロッパ由来のコミュニケーションブームの暴力的な圧力」(Schröder)に曝されながら今日に至っているという側面も否定できない。本稿では、コミュニカ

タイプ・アプローチから異文化間アプローチへという、外国語教授法の歴史的展開をたどりながら、日本のドイツ語教育の方向性について、とりわけドイツ語授業での伝達内容、いわゆるランデスクンデの行方についての理論的考察を試みるものである。

1. 出発点におけるコミュニカティブ・アプローチ

外国語授業の構想や教授法の展開は、ことがらの性質上、外国語授業自体が持つ内的要因以上に、それを取り巻く社会的・政治的条件によって制約されたり促進されたりする側面を持つ。文法訳読法やオーディオ・リンガルメソッドを乗り越える外国語授業の構想として、コミュニカティブ・アプローチが本格的に教授法の議論のテーマとなるのは1970年代である。

ここでの一般的な社会的・政治的背景としては、戦後西側世界で国際的相互依存が高まったこと、文化圏の境界を越える人間の移動が容易となり、情報通信の手段（メディア）が飛躍的に発達するとともに、実用的言語能力の需要が高まったことなどが挙げられる。また学校や大学での外国語教育に関しては、外国語の学習者層の拡大など、外国語教育を取り巻く条件や教育の上位目標の変化という条件が加わってくる。ヨーロッパにおいては、古典語教育重視から生きた近代言語の実用的使用を重視する方向への変化があらわれてきたことも、重要な要因である。そしてとりわけコミュニカティブ・アプローチの推進力となったのは、言語教育に関連する諸科学の展開からの影響である。

70年代の言語学における語用論の展開は、外国語教育に、コミュニケーション能力を形成するものは言語知識だけではないということ、そして言語は言語的形態の体系なのではなく、人間の行動の一側面をなすものととらえるべきであるという認識をもたらした。コミュニケーションをコミュニケーション的意図の達成に向かう行動であると見るならば、そこでは言語知識だけではなく、広い意味での言語行動の能力が必要となってくるのは当然のことであり、この点で、心理学や社会学の展開が外国語授業に関する議論に影響を及ぼしてくる。学習理論における行動主義 (Behaviorismus) への批判から、外国語授業においても、教授者から学習者へと言語知識を伝授するという側面以上に、認知・行動の主体としての学習者を出発点とした言語獲得の側面が強調されることになる。またとりわけドイツでは、1968年の時代精神の意味において、社会批判的能力の養成も外国語授業の指導目標として求められた。

このような外国語授業における発想の転換を前提とすると、コミュニカティ

ブ・アプローチは、一つの教授技法（メソッド）ではなく、コミュニケーション能力養成という目標に向かうさまざまなメソッドの集合と見るべきものであり、そこでのそれぞれの教授技法は、授業の各局面における部分的な学習目標や授業・学習者の置かれている前提条件によって様々な形態をとるものである。

ところでコミュニケーションは本来、きわめて多層的・複合的な現象であり、この現象へのアプローチはきわめて多くの学問分野から行われていることはいうまでもない。本稿でこの問題に詳しく立ち入る余裕はないが、コミュニケーションについての次のような基本的理解を確認しておく必要がある。たとえば、ドイツ語圏のある社会の中で、一人のドイツ語話者または外国語話者がドイツ語話者のパートナーと何らかのコミュニケーション的課題を持って対面している状況を想定するならば、そこでのコミュニケーションについては少なくとも次のような要因を考慮しなければならない。

- 1) コミュニケーションには目的（発話意図、受容期待）が存在すること。コミュニケーションは単なる情報の伝達ではなく、パートナーの意識内容に変更を加えようとするプロセスである。
- 2) コミュニケーションは複数の関与者間の相互行為であり、コミュニケーション関与者の反応は同時的に起こること。
- 3) コミュニケーションが行われる場、すなわち時空的位置づけとコミュニケーション状況が与えられており、これらの要因がコミュニケーションのコンテクストを形成すること。また、当該社会における言語慣習や社会的慣習が直接的または間接的にコミュニケーションのあり方を規定していること。
- 4) コミュニケーションの手段は言語だけではなく、言語はその一部をなすにすぎず、また言語的表現手段は言語以外の表現手段とネットワーク化されていること。

このような要件は、言語学における一般的なコミュニケーションの規定と重なるものであるが、出発状況におけるコミュニケーション・アプローチが想定した基本的なコミュニケーション状況のモデルはほぼこのようなものである。つまりここでは、異言語の世界で言語を使って用を足すこと（zurechtkommen）ことができるだけの能力を身につけさせることが目標となる。ここでは状況とパートナーのモデルに適合し、かつ目的に添った発話産出や発話理解が学ばれ

なければならない。このようなコミュニケーション理解のもとでは、コミュニケーション能力とは、完結的な知識の体系として教えたり学んだり出来るものとは考えられない。授業は、想定されるコミュニケーション状況、とりわけ日常的状況での対面的コミュニケーションのシミュレーションという性格を強く持つことになる。このようなコミュニケーション指向の外国語授業における構成原則となるのは次のような点である。

- 1) 直接的（対面的）コミュニケーション状況が中心的学習対象となること。
- 2) 書き言葉（読む、書く）に対する話し言葉（聞く、話す）の優位。
- 3) 日常的なコミュニケーション課題の克服を主目標とすること。
- 4) 授業では学習者の母語は可能な限り排除され、目的言語が用いられること。

2. コミュニカティブ・アプローチの拡張としての異文化間アプローチ

ただし、上記のような直接的コミュニケーション状況がコミュニカティブ・アプローチにおいて想定される最も本来的な状況モデルであるとしても、このような状況への対応能力を養成することが、外国語授業の実際的な目標となり得るかどうかは、別の検討を要する問題である。というのも授業は、学校・学習者（生徒）・教師など、本来的なコミュニケーションに対する限定的な条件のもとに置かれているからである。この点では、ヨーロッパにおいてすら、コミュニカティブ・アプローチを標榜する機能指向の外国語授業に対して、現在に至るまで様々な批判が行われてきている。とりわけしばしば聞かれる、「いわゆるコミュニケーション的授業はむしろコミュニケーションの概念を陳腐化 (trivialisieren) してしまうものである」(Bredella/ Christ: 10 参照) という批判は、学校の教室という人工的に設定された言語学習状況で、一般生活的なコミュニケーションのシミュレーションを行うことのもつ矛盾と限界を指摘するものに他ならない。真正¹⁾なコミュニケーション状況では、コミュニケーション関与者はそれぞれに、自らが持っている世界知や価値観を活性化しつつ、パートナーの発話の意図のみならず自らの立場やコミュニケーション状況の解釈を

- 1) 外国語授業での演習としての言語使用は、授業の外部での、言語学習以外の目的を伴った生の言語使用とは区別される。このような授業の外部での言語使用を、ここでは真正 (authentisch) な言語使用と呼ぶ。

行っているのに対し、外国語授業が行うコミュニケーションは、学習者からこのような解釈のプロセスを引き出すことがない、コミュニケーションは本来不確定的でリスクに満ちたものであるにもかかわらず、教室でのコミュニケーションは、このような可能性を限定してしまうものである、というのである。また、外国語教育が目指すコミュニケーション能力は、日常的コミュニケーション課題の処理に限定されてよいのか、という問題提起も一定の妥当性を持つといえよう。

コミュニカティブ・アプローチにおいて想定されているコミュニケーション実践と教室での外国語学習との距離という問題は、とりわけ、目的言語地域から地理的・文化的に離れたところで行われる外国語授業では決定的なファクターとなる。たとえば、このような地域での初級のドイツ語授業で、文法学習のために単純化されたモデル・ダイアログによって「自己紹介」や「買い物」などという日常場面をドイツ語で演じたりすることに、大人の学習者が関心を示すとは考えにくい。このような日常的言語行動は、学習者が母語での社会化過程の中で既に経験していることであり、ドイツ語授業で行われるロールプレイはこのことの繰り返しに過ぎないからである。ここではたしかに、目的言語による日常的コミュニケーション状況のシミュレーションという原則は追求されるところとしても、学習者が近い将来にドイツ語圏での日常生活に直接に遭遇することが想定され得ない限りは、コミュニケーションの本来的な動機をなす、学習者における発話意図や情報摂取意図はむしろ抑圧されていると見なければならぬ。この問題は、とりわけ日本の大学などでのドイツ語授業では重大である。

コミュニカティブ・アプローチに不利に作用するのは、ドイツ語文化圏からの距離やドイツ語話者との接触の少なさという要因ばかりではない。欧米言語におけるコミュニケーションスタイルと日本語でのコミュニケーションスタイルの違いは、日本の学生が欧米言語のコミュニケーションを習得しようとする際の大きな障害となることが指摘されてきている。²⁾

さらには、ドイツ語学習者のうちでも、大学での専門教育や将来の職業生活においてドイツ語によるコミュニケーション能力を必要と感じる人々がむしろ

2) 石井は異文化間の比較調査の結果から、異文化コミュニケーションにおける日本人の代表的な問題として、コミュニケーションへの不安 (communication apprehension) が大きいこと、対人欲求 (interpersonal needs) の程度が低いこと、コミュニケーションによる自己開示 (self-disclosure) が狭く、話題が表面的なものになりやすいことを指摘している。(石井、13頁)

少数派に過ぎないという事実も、重要な条件である。コミュニケーション志向型授業への次のような批判は、まさにこの点を指摘したものである。

(...)しかし近年になって、口頭コミュニケーション—「会話 Konversation」と名付けられているのが象徴的だが—に重きをおくグループの影響も多少増大してきた。いわゆるコミュニケーション志向型授業を目指すこのグループは、しばしば60人に達するクラスにおいて、簡単な「問いと答え」形式を試みている。例えば、「今晚は何を食べますか」、「どこで生まれましたか」、「年はいくつですか」などという問いであるが、こうした問いは、答えにはたいていステレオタイプなインフォメーションしか許容しないのである。それゆえこうした授業は、すぐにも硬直化し、白けてしまう。教員はむしろ、次のように自問すべきであろう。たいていは学習動機が欠けており、将来ドイツやドイツ語と係わり合いをもつこともないであろう学生が、一体何のためにこのような人工的な「コミュニケーション」と取り組む必要があるのだろうか、と。そして、本当のところは教員の誰しも、このように誤解された「コミュニケーション志向教育」が袋小路からの脱出には何の役にも立たないことはよく知っているのである。(轡田, 三島, 上田: 7ff.)

しかし、外国語教授法の歴史の中で、文法・訳読法やオーディオリンガルメソッドへのアンチテーゼとしてコミュニカティブ・アプローチが登場したことの最大の意義の一つは、教授技法上の問題よりも、むしろ外国語学習・教授という行為に関する視点の転換にあったことを忘れてはならない。文法・訳読メソッドは基本的に、完結的な知識の体系としての言語知識を伝達し、これを反復練習によって習得させることを主眼としたものである。またオーディオリンガルメソッドは、コミュニカティブ・アプローチと同様に日常的言語使用状況に着目してはいるが、その発想の基礎となっているのは行動主義にもとづく外国語学習理論であり、そこではパターンドリルなどによる刺激・反応的学習が中心となる。これに対しコミュニカティブ・アプローチでは、特定の知識や技能という学習対象ではなく、学習者の側のコミュニケーション欲求が言語学習の出発点となる。そこでは完結的な言語知識の習得から、他者との意志疎通や他者の理解のための「生きた言語」の運用へと、学習目標も転換されているのである。

日本のドイツ語教育に関していえば、ドイツ語授業が文法・訳読法の圧倒的優位のもとで硬直していると見たドイツ語教師にとって、コミュニカティブ・

アプローチは新しいドイツ語授業の可能性を指し示すものだったことも事実であり、その事情は現在も基本的に変わっていない。

この意味で、コミュニケーション・アプローチを指向する授業の実態に対する批判と、コミュニケーション・アプローチそのものへの原則的批判とは区別されなければならない。すなわち、日常生活的テーマ設定のもとでの対面的コミュニケーション状況のシミュレーションという、コミュニケーション的授業の表面的形態は実現されていたとしても、それが学習者の真正なコミュニケーション欲求に沿ったものでなければ、授業は「コミュニケーションを表層的にのみとらえ、陳腐化してしまう」ことになり、結果として本来のコミュニケーション・アプローチからは遠くなってしまふのである。このような授業は、たしかに多くの場合、「あいさつ」や「買い物」などの人工的な場面（コミュニケーションのまねごと）を演じることに終始し、学習は自発的な発話産出よりも、シナリオどおりの機械的反応に傾く。このような授業に対しては、言語的にのみならず知的にも学習者を幼児扱いしているという批判が寄せられることになる。

コミュニケーションを、一つの現実の状況における、生きた複数のコミュニケーション関与者間の同時的・双方向的な反応としてとらえることは、言語学的にはきわめて一般的なコミュニケーション理解であり、外国語教育におけるコミュニケーション・アプローチの議論の出発点としてはたしかに重要である。しかしこれが、コミュニケーションを指向する授業のすべてに無前提的に適用されるべきであるとするれば、このような目標設定は学習や授業の条件を無視した、一種の教条としてしか機能しない。外国語授業が、想定される直接的コミュニケーション状況への対応の準備に限定されるとすれば、この目標設定は、その種の状況が切実なものとして学習者に意識されていない限り、およそ学習を動機付けるものとはならない。この意味では、前述のような、「読み・書く」という能力に対する「話す・聞く」という能力の優位、日常生活的な状況やそこでの機能的コミュニケーション課題の重視などは、コミュニケーション・アプローチという外国語教育構想の具体化の形態の一つに他ならず、この種の具体的目標設定は、それぞれのドイツ語学習のおかれている条件を顧慮しつつ決定されるべきことである。そこでは何よりも、学習者における言語使用の真性ということが、コミュニケーション的授業の本質的な出発点となるはずである。

またコミュニケーション能力という概念に、どこまで、認知的学習の領域を超えた行動能力の要因を含めるべきかということも、学習の置かれている状況に依存する問題である。ドイツ語圏の社会における一般的なコミュニケーショ

ン行動のパターンについて学習することや、言語行動には無数のノンヴァーバルな要因が同時に作用していることを知ることは、ドイツ語授業のきわめて重要な学習領域であるが、このような行動的要因を体得し、実行できるようになることが授業での教授目標となるのは、きわめて限られた場合にすぎない。

このような観点から見れば、コミュニカティブ・アプローチの延長上において、異文化理解、異文化間コミュニケーションという要因が注目されるようになるのは自然なことといえる。外国語授業での「異文化間アプローチ」(interkultureller Ansatz)が現れてきた背景としては、とりわけヨーロッパ諸国においては、言語を中心とするコミュニケーション能力のみならず、広範囲な文化能力 (interkulturelle Kompetenz) の養成が、新たな上位目標として外国語教育に求められるようになったことが挙げられよう。他方、ヨーロッパのみならず世界的な視野からドイツ語授業をとらえるならば、異文化間アプローチの意義はますます重要なものとなってきている。すなわちドイツ語学習者の関心は、学習が行われるそれぞれの地域において違っているはずであるし、ドイツ語授業はドイツ社会での滞在や仕事のための準備としてのみ行われるわけではない。したがって、日常生活での言語コミュニケーション(行動)能力という当初のコミュニカティブ・アプローチの目標設定は、コミュニケーションという概念の幅広い理解を基礎としながら、各地域の学習者の条件に適合したものへと拡大されていかなければならないのである。1985年、ミュンヘンのゲーテ・インスティトゥートで行われた、欧米言語圏以外の地域でドイツ語教授活動に当たっているドイツ人教師を中心とした議論では、学習者の出発文化や学習のおかれている社会文化的枠組みの相違を前にして、コミュニカティブ・アプローチがその出発点において持っていたドイツ語授業の目標設定や教授法をいかにして相対化し、そこでのドイツ語学習を学習者にとって意義あるものとするかが問題となっている。(Greifhausen/Seel)

異文化間アプローチは、コミュニケーション能力という目標設定の否定ではない。むしろ、テキストや言語使用の真性 (Authentizität) をコミュニケーションの出発点と見る限り、ドイツ語圏から離れた地域で、現在も将来的にもドイツ語話者との直接的接触のための準備が学習動機となり得ないところでは、むしろ、地理的・文化的な距離があるからこそ、ドイツ語授業を窓口として新しい世界への洞察を得、その世界を自分自身の世界と比較するといったことの方が、より真正なコミュニケーションに近いものといえる。そこでは生徒自身の生活経験への結節点があり、そこでさらに疑問を展開して行くことが出来るようなテーマ、彼らの生活経験の拡大に役立つことがらこそが、ドイツ語授業

にとっても有効なテーマとなる。このような学習の前提においては、ドイツ語によるテキスト（ドイツ語での発話も含む）との取り組みに重点が移行することはきわめて当然なことである。ただしここでのテキスト理解には、学習者の側からの対象への内容的関心が必要であり、この関心は狭い意味でのドイツ語学習を超えた知識欲求の枠組みに位置づけられなければならないはずである。

このような異文化間アプローチにおいては、ドイツ語圏のパースペクティブから提示される言語知識やランデスクンデ的な知識を学習させることには慎重さが求められる。このような知識の提示は学習者にとって有意味なものであるとは限らず、むしろ、学習者を混乱させ、学習者の心的防御を引き起こす危険を伴っているからである。また逆にドイツ語圏から離れた地域でのドイツ語授業であっても、生徒の自国文化的な生活体験のみを基礎にした学習にとどまるわけでもない。異文化間アプローチでは、外国語学習を通して学習者の文化に対する視野が拡大され、目的文化の理解につながらなければならない。外国語授業はまさに、この両者の出発点の緊張領域ととらえられるのである。

3. ドイツ語授業でのランデスクンデと異文化理解

ドイツ語教育における異文化間アプローチは、上述したとおりコミュニケーション・アプローチを出発点としつつ、ドイツ語学習者がおかれている文化的前提を顧慮しながら、そこに異文化理解、異文化間コミュニケーションの要因を統合したものである。このような構想のもとでは、外国語学習の重要な要素の一つであるランデスクンデのあり方にも変化が生じてくる。

従来のランデスクンデでは、その名称のとおり、ドイツ語圏の文化や社会制度に関する一般的知識をあたえることに主眼がおかれてきた。しかし上述のような、学習者におけるコミュニケーション欲求を出発点とした外国語授業の構想のもとでは、学習者をコミュニケーションへと動機づける条件を作り出すことが、授業や教授者の役割の中心をなすことからの一つととらえられなければならない。ドイツ語学習者は当然ながら、ドイツ語によって媒介されるテキスト内容の、様々なレベルの異質性・異文化性につきあうことになるが、このような伝達内容が学習者の関心につながるためには、それらが学習者の側の文化（自言語や自国文化において培ってきている世界知や文化知覚の枠組み）に対して媒介されることが不可欠となる。異文化間アプローチにおけるランデスクンデの役割はきわめて重要なものとなってくるのである。

ただし、大学などでの授業の場でドイツ語学習と異文化理解、異文化間コミ

コミュニケーションが、どのように関係づけられるか、という点については、さらに複雑な問題が存在する。

一般的な意味での異文化間コミュニケーションに関していえば、相互に異なる文化を基盤とする複数の個人またはグループが直接的に遭遇したり接触したりする場合に生じる問題状況が、構想の一義的な出発点となるはずである。この際の異文化間コミュニケーション状況やそこでの問題を構成する要因、すなわち文化の相違を背景とする異質性は、本来きわめて多層的なものであり、研究領域としての「異文化コミュニケーション論」もまた、文化人類学のみならず、心理学、経済学、国際政治その他の多方面からのアプローチによる学際的研究分野とならざるを得ない。ドイツ語教育における異文化間アプローチが中心的に取り扱うのは、そのうちの言語に制約された異質性であり、外国語授業では、本来多層的な異文化間の遭遇の一つの相を取り出して、授業対象としているにすぎないのである。ドイツ語授業においてテーマ化される異文化理解、異文化間コミュニケーションもまた、教室での学習者がドイツ社会とは離れたところにいることや、ドイツ語話者と直接的に関わっているわけではないという事実から考えても、その概念の本来的な定義からずれたものであることも確認しておく必要がある。

Pavel Donec は、さまざまな学問領域で使われてきている異文化間コミュニケーション (interkulturellen Kommunikation) という概念理解の幅の広さ、不均質性を顧慮しつつ、次のような分類を試みている。(Donec: 222)

- (1)文化 X が文化 Y から、特定の現象を受け入れる場合(技術移転、イデオロギー移転、流行の交流など)
- (2)文化 X の構成員が文化 Y の条件の下で生活したり行動したりする場合 (外国での労働、留学、移民)
- (3)文化 X の構成員が、歴史上の時代が異なる文化 X のテキストと取り組む場合 (中世の文学作品を読むなど)
- (4)文化 X のあるサブカルチャーの構成員が同じ文化の別のサブカルチャー (若者文化、職業文化、女性文化) の構成員とコミュニケーションする場合
- (5)文化 X (文化 Y であってもよい) の構成員が文化 Y と取り組み、その本質と特色を明らかにしようとする場合。(文化学的・地域学的研究、ジャーナリスティックな観察)
- (6)文化 X (文化 Y であってもよい) の構成員が、文化 Y のテキストを文化 X で利用するために加工している場合 (異言語・異文化テキストの翻訳・翻案)

- (7)文化 X と文化 Y の構成員がコミュニケーションを行いながら相互の偏見やステレオタイプを打破し、相互の信頼と価値観のずれへの理解を築いていく場合
(いわゆるテレビ交流やさまざまな形の「民間外交」)
- (8)文化 X の構成員が文化 Y のテキストと取り組む場合
 - (8.1.) 翻訳や翻案など加工された形で
 - (8.2.) オリジナルの形で (この場合言語 Y の知識が前提)
- (9)文化 X の構成員が文化 Y の構成員とコミュニケーションする場合。
 - (9.1.) 通訳を通して言語 X で
 - (9.2.) 直接言語 Y で
- (10)文化 X の構成員が文化 Y について書かれたテキストと取り組む場合。
 - (10.1.) 専門教育で (地域学の授業)
 - (10.2.) マスメディアで (海外レポート、旅行のレポート)

ここでの Donec の異文化間コミュニケーションの捉え方はきわめて幅広いもので、コミュニケーションの本来的理解からすれば、これらのすべてをコミュニケーションに数えることには異論もあろうし、またこの中には「異文化間」コミュニケーションと呼びうるかどうか、議論の分かれるものも含まれている。しかし Donec の分類は、外国語教育におけるコミュニケーションを、異文化間コミュニケーションの連続性の中に位置づけようとする試みとして理解できる。Donec は、「真の」あるいは「本来的な」異文化コミュニケーションと呼ぶにふさわしいのは (8), (9)、および部分的に (7) にすぎないと述べている。日本におけるドイツ語授との関係がとりわけ深いのは (8.2) であると考えられるが、Donec は、このような目的文化圏と離れたところでの異文化的テキストとの取り組みを「ずれのある異文化間コミュニケーション」(verschobene IKK) と名付けている。図式的な分類ではあるが、ここからも、異文化間アプローチによるドイツ語授業と異文化間コミュニケーションとの接点はきわめて限られたものにすぎないことが理解される。

いわゆる異文化間教育での学習目標となる異文化間能力 (interkulturelle Fähigkeit) とは、異文化間のコミュニケーションにおいて文化差や相互の異質性から生じるあらゆる問題に対するオープンな対応を可能にするような能力をさすが、ここでとくに問題となる異質性とは具体的には、価値観の相違、普遍的なものと考えられる概念の異なる適用、コミュニケーション行動のあり方の相違などである。授業では、異文化への共感能力やパースペクティブの転換 (Perspektivenübernahme) の能力、異文化との遭遇における自文化の相対化な

どへの能力が養成されなければならない。学校教育におけるこのような能力養成への指向はヨーロッパ連合諸国において特に顕著であり、ここでは外国語授業は異文化間教育という上位目標のもとに置かれることになる (s. Pauldrach, Doye, Byram)

ただしヨーロッパの学校教育においても、外国語授業が諸国民間の意志疎通などの目標とどのように関わるべきかについては、さまざま議論があるところである。たとえば Buttjes は「外国語学習の際に異文化間的学习 (Interkulturelles Lernen) が同時に起こるという推測は、歴史的・实际的経験や最新の観察によっても否定されている」との確認を行っている (Buttjes 1995: 147)。また Schinschke は、異なる生活世界についての知識を与えることや、異なるパースペクティブを引き受ける認知的・道義的な能力を養成することが、外国語授業に課せられた目標であるかどうかについて、懐疑的な議論を展開している (Schinschke: 46)。いずれにせよこの領域での外国語授業からの貢献は、異文化間教育の一部をなすにすぎないものであり、逆にこのような異文化間能力の開発は外国語授業だけがなしうることがらではない。それどころかこの種の学習は学校に限定されるものではなく、人間の社会的経験一般に関わることがらである。また外国語授業において、異文化間的学习という社会的学習の要因を過度に強調すると、授業の焦点が外国語学習から離れて行く懸念も大きい。

さて、日本の大学におけるドイツ語授業と「異文化理解」の関係に目を移してみると、これまで述べたところから、「異文化理解」の能力の養成ということが、ドイツ語授業の一般的な目標となりうるかどうかは、ドイツ語授業の内的論理から規定されることがらではないことは明らかである。それぞれの大学の条件や学習者の側の指向も多様であり、この点でも、ヨーロッパの学校での外国語授業の枠組みとなっている上位目標は必ずしも参考になるものではない。

しかし日本の大学でのドイツ語授業に関して、異文化理解は、何よりもドイツ語学習の動機付け要因として重要である。外国語授業において学習者が、異文化を基盤とするパートナーや異文化的事態と直接・間接に遭遇し、異なる文化に規定されたパースペクティブを知る機会を得て、自らの認識を豊かにすることができるとするならば、このことは、外国語学習の大きな動機付けとなり、また外国語学習に報酬を与えるものとなる。ドイツ語授業において日独の異文化間的なテーマを適切に取り上げるならば、コミュニケーション的発話意図や伝達内容を中核として、言語知識と伝達内容を統合的に取り扱うことが可能となり、学習者が、自らの持つ世界知や価値観を活性化し、外国語学習にそれを投入する枠組みがつくり出されることが期待される。

4. ミクロ的ランデスクンデとマクロ的ランデスクンデ

さて、このような異文化間コミュニケーション的指向を持つドイツ語授業では、目的言語によって媒介される内容的要因の取り扱い、すなわちランデスクンデは、どのようなものになるだろうか。

異文化間コミュニケーションを指向するドイツ語授業では、コミュニケーションの本来的な意味から見て、ドイツ語による真正な言語素材やテキストがとりあつかわれなければならない。真正なテキストとは一般に、何らかのコミュニケーション的課題の解決の試みであり、特定の個人やグループによって、想定された特定の読者（グループ）に対して、特定の目的を持って発信されるものだからである。（もちろん投入可能な真正テキストの量や種類は学習者の言語知識の段階によって制限されるものであり、教授者側によるオリジナルテキストの加工が必要なことも多い。）そして学習者がこれらのテキストによって語りかけられていると感じたり、このテキストの内容に共感（ないし反発）したり、学習者自身がこのテキストのテーマ的内容の当該者であると感じたりする場合には、ドイツ語学習は広い意味での異文化間コミュニケーションと統合されるのである。

さて真正な言語素材やテキストを取り扱う際に顧慮しなければならないのは、そのテキストの発信者は誰か、テキストが想定する受信者は誰かということである。それらが一般にドイツ語話者であり、ドイツ語を媒介とする文化の構成員であることは事実としても、これらのテキストを理解する上では、ドイツ語やドイツ社会（すなわち集団に共有される文化や慣習、社会制度など）についての一般的知識だけでは不十分なことはいうまでもない。ここで何よりも問題になるのは、空間や地域の問題よりも、言語によって分節化された個々の文化的実践であり、そこでの発話者やテキスト発信者の文化的アイデンティティは、決して一枚岩的な、客体化できる種類のものではありえない。ここでは異なる文化の内部からのパースペクティブと取り組むことが求められてくる。

もちろんここでの個別的な文化実践もまた、集団的な慣習や社会制度などの要因と無関係ではあり得ないことは当然であり、個人の生活・思考様式としての文化的アイデンティティは、この集団との相互関係によって成立していると考えられる。またテキストが持つコミュニケーション的目的も、個別的・個人的なものであると同時に、広い意味での社会文化的な規定をもつ。具体的なコミュニケーション的言語使用（言語表出やテキスト）との取り組みにおいては、個々の言語使用状況の背景や文化的アスペクトを知り、相手のパースペクティ

ブに立ってその言語表出を理解することが出来ること、あるいは相手のパースペクティブを考慮しつつ言語表現を行えることが必要である。

ドイツ語学習者は、このようなテキストの可能的な読者である。彼らにとってはたしかに、言語の相違によって色づけられ、区切られた外国語テキストの異質性は決定的なものかもしれない。しかし、そこで伝達される内容的要因についていえば、そこでの異質性は、必ずしも一つの言語共同体の集団的特性に還元されるものではない。異質性や親近性はむしろ、文化的・国民的・言語的な境界を超えて作用するカテゴリー、すなわち社会的・年齢的・地域的・性的... 等々のカテゴリーによって規定される面も持っている。この意味で外国語学習者が、このようなテキストの該当読者であり得ないとはいえない。ただし外国語の学習者が、目的言語で書かれたテキストを取り組む際に理解の手段とすることが出来るのは、母語文化における経験を通して培われた知識である。出発文化を異にする学習者にとっては、言語的な障害を克服することだけでなく、個々のテキストや言語表出に関わる社会文化的相関や状況性を再構成すること（もちろんこの再構成は近似的なものである）が、テキストや言語表出の理解のための前提となる。このようなことから外国語の授業では、学習者の出発文化とドイツ語での伝達内容がもつ異文化性との間の橋渡しという仕事が、授業や教師の重要な役割となってくる。

従来、ドイツ語学習で問題となる文化は国 (Land)、国民 (Nation)、地域 (Region) という区分と重なり合うものと考えられてきた面がつよく、それゆえにこそランデスクンデ (Landeskunde) という概念も受け入れられてきたといえる。しかし異文化間コミュニケーションを指向する授業でのランデスクンデは、地域文化についての客観的な知識を教授することにとどまるものではない。すなわち一方では集団に共有された文化や制度を問題にしなければならないが、他方では、個人ないしグループにおける内的パースペクティブからの文化実践を考える必要があるからである。国家や地域や集団に共有される文化的、社会制度的基盤があることは事実としても、言語を使用する個人におけるこのような基盤の解釈はそれぞれ異なっている。あるいは、目的言語の社会にも外国語学習者が母語社会で知っている事物やことがらが存在しており、これらの事物やことがらにたいする異なった関係のあり方が理解の障害となるケースも多い。目的言語・文化圏の構成員同士の間での意見の相違やコンフリクトは、このような文化的・社会制度的基盤に対する解釈や関係の取り方が多様であることを端的に示すものである。

このようなことから、従来のランデスクンデと並んで、それとは異なるレ

ベルでのランデスクンデを想定する必要があると思われる。ここでは前者の意味での、事実として採取可能な知識を取り扱う地域研究をマクロ的ランデスクンデ (Makrolandeskunde)、外国語の具体的な使用状況を直接・間接に規定している文化的背景に関わるランデスクンデをミクロ的ランデスクンデ (Mikrolandeskunde) と名付けておきたい。

一般的に外国語授業での重点をなすのはミクロ的ランデスクンデであり、学問的な地域研究に関わるのは主としてマクロ的ランデスクンデであるといえる。この両者がどのような関係にあるかという問題に関してはこれまでのところ十分な議論が行われてはいないが、この問題の検討は、とりわけ大学のカリキュラムの中での外国語教育の位置づけを考える上で重要な意味を持つ。

前述した、外国語授業における言語学習とランデスクンデの統合とは、ランデスクンデ的内容が授業で取り扱われるテキストに直接的に導入されてくることを意味する。学習者が授業で出会うさまざまな言語素材の中にランデスクンデ的な知識単位が現れてくるのである。しかしここで中心となるランデスクンデは、言語使用の状況に関わるアスペクトに焦点を合わせたものであり、外国語授業とランデスクンデの関係はこれ以上でもこれ以下でもない。言い換えれば、学問的・体系的なランデスクンデの構築は、外国語授業の目的には含まれない。

他方、大学のカリキュラムにおいては、歴史や社会科学の領域からの地域研究の授業が設けられており、学部の専門研究においてドイツ語圏に関する学問的研究に取り組む学生も少なくない。このような地域研究のアプローチにはさまざまなものが考えられるが、そこで共通して問題になるのは、何らかのアスペクトのもとでその地域についての知識を体系化することであり、そこでは、個別的・コミュニケーション的要因は、研究動機や観察のパースペクティブに一定の影響を及ぼすことはあっても、研究の前面に現れてくることは少ない。これらの学習・教育領域は、ともにランデスクンデ (地域研究) と呼ぶべきものであるが、この両者の間には、質的ないし方法的相違があるのは明らかである。

ただこの両方の教育領域は、異文化の理解という点では、相互補完的な関係にあることも事実であろう。すなわちこの両者は異文化との取り組みの相異なる形態であり、マクロ的ランデスクンデが社会科学的な観察者のパースペクティブからのアプローチであるとするれば、外国語授業におけるミクロ的ランデスクンデは、コミュニケーション関与者の内的パースペクティブを媒介とした異文化理解のアプローチである。学問的地域研究にとっては、研究対象となる地

域の言語を学習することが研究の重要な入り口となる³⁾が、逆に外的観察者の視点は、社会的・政治的・経済的な構造や歴史的経験の観点から、個人やグループによる見方を位置づけ、内的パースペクティブからの発話を理解する上での助けとなる。

Wilma Melde は、外国語学習における異文化理解へのアプローチを次の3つの段階に区分し、これらの間の相補的作用によって達成される異文化間のパースペクティブ調整 (Perspektivenkoordinierung) を構想しているが、これもミクロ的ランデスクンデとマクロ的ランデスクンデを連続性のあるものとしてとらえる試みの一つである。(Melde: 155ff.)

- 1) 異なるパースペクティブへの感情移入 (Einfühlen) を出発点とする脱中心化のプロセス。ここでは学習者は、異文化の個人やグループの個別的パースペクティブによる素材と取り組む。
- 2) 異文化社会の内部での、一つのテーマに関する、異なる立場や相争う立場との取り組み。ここでの学習者は、当該社会内部でのコンフリクトや矛盾を描く素材と取り組む (公共メディアからの素材など)。学習者は、当該社会内部における意志疎通プロセスを知る。
- 3) 自分自身のパースペクティブと異なるパースペクティブとを比較する。ここでは客観性を指向する観察者的な視点を導入することによって、個別的パースペクティブを補完する。

さて以上のような考察から、ミクロ的ランデスクンデとマクロ的ランデスクンデの相違点を図式的に整理するならば、次のようになるであろう。

3) 河部は、地域研究における対象国への接近には、言語的接近 (verbal approach) と非言語的接近 (non-verbal approach) の二つの方法があり、対象地域の言語の習得が至上命令であるとしている。ただしその場合外国語研修はあくまでも対象とする民族社会の把握、理解のための手段としての技能 (skill) であって、目的ではないと位置づけている。(河辺)

ミクロ的ランデスクンデ	マクロ的ランデスクンデ
パースペクティブ：内的パースペクティブ（経験や体験）	パースペクティブ：外的パースペクティブ（観察）
対象：個人・グループ	対象：集団・制度（国民文化）
テキスト種：個人・グループによる言語使用	テキスト種：論文、研究書、新聞記事など
目的：パースペクティブ転換を含む理解	目的：分析、一般化・体系化
学習形態：外国語授業への統合	学習形態：講義・ゼミナールなど、母国語による読書

5. 伝達中心のドイツ語授業におけるランデスクンデの課題：

一般的に、ドイツ語学習者がドイツ語によるテキストとコミュニカティブに取り組む場合、ここで理解に活用される言語知識とランデスクンデは相補的關係にある。すなわち言語知識がテキストとの言語的な取り組みを可能とするが、同時にテキストに対するランデスクンデ的なアプローチはこのテキストの内容的理解の枠組みを形成する。こうして理解されたテキストは言語的インプットとなり言語知識の獲得につながるが、このテキスト理解は同時に学習者の文化的・認知的視野の拡大にも寄与する。当然ながら、ドイツ語で書かれたテキストに取り組むのがその言語の学習者である以上、言語的障壁は常に存在する。しかしだからといって言語知識がテキスト理解に十分な段階に達するまで待つことは、学習動機の観点から見て得策とはいえない。むしろテキストへの内容的関心とテキスト理解に必要な言語知識とのギャップこそが、外国語学習の動機付けを形成するものであり、このギャップを埋めることは外国語学習の本質をなす行為である。授業ではテーマ的内容に関心を喚起し、学習者の一般的知識（世界知）を活性化したり、媒介的知識を与えたり、言語以外のコミュニケーション手段を活用することが、テキストの理解を促進する重要な手段となる。このようなテキストの内容的理解、あるいはパースペクティブ転換の前提をつくるのがランデスクンデの役割となる。

コミュニカティブなドイツ語授業でのランデスクンデに何よりも求められる

のは、学習者と異文化テキストとの間の接点を作り出すこと、すなわちドイツ語話者の言語表現やテキストのもつ内的パースペクティブと学習者のパースペクティブとの間に横たわっている異質性 (Fremdheit) の橋渡しをすることである。上述した意味での意味の交渉やパースペクティブ転換の場を作り出すことである。このためには学習者に、可能的パートナーのコミュニケーション動機や意図について考えさせることが必要であり、この仕事には目的文化圏に対する共感的な態度を醸成することも含まれる。したがってここでのランデスクンデでは、区分可能な知識 (Kunde, “was”) 以上に、言語を媒介とする異文化間能力 (“wie”) が問題となり、教師の仕事もストラテジー的なものになってゆく。とりわけ上述のミクロ的ランデスクンデは厳密な意味では「学」(Kunde) ではない。外国語授業におけるテーマ内容を取り扱う教育領域のためには、旧来的な意味でのランデスクンデという呼称はもはやあてはまらない。ここでもまた、解釈の拡大が求められている。

ここでの具体的な作業としては次のようなことがらが挙げられる。

1) 学習者の関心や前理解と接点を持ち得るようなテキストの選択。このためには教師が学習者の関心や前理解を先取りすることが必要であるが、テキストがターゲットとしている読者がどのような人間かということも、厳密には予測する以外にない。このことから考えると、教室において創出される異文化理解の場は、完全に自然なものではあり得ない。異文化間な観点に立つならば、自国文化を出発点とした学習者の側の真正な理解のパースペクティブをどのように学習に反映させるかは、教授法研究の重要な課題である。

また、一般にドイツ語話者の発話には、しばしば、外国語学習者にとって理解の前提となる重要な事実が言語化されていない。ドイツ語のテキストを取り扱う上では、母語話者の意識に上っていない文化背景をドイツ語学習者の視点から再構築することが必要となる場合が多い。ここでは教授者は、学習者とドイツ語のテキスト (母語話者) との間に立って、その仲介者としての仕事をするのが求められてくる。具体的に言えば、ドイツ語話者とのコンタクトをとりつつ、学習者の視点からテキストやその背景に対して問いを発することもなどもこの仕事に含まれるであろう。

ドイツで出版された異文化間アプローチを基礎とするドイツ語教科書の代表的なものとして、“Sprachbrücke” が挙げられるが、日本の大学などで使用する場合のこの教科書の問題点のひとつは、学習者のパースペクティブのとらえかたにある。異文化間のコンタクトの場面として選ばれているのは、ド

イツ人が外国に来て、現地の人々とコミュニケーションを行う状況であり、外国語話者がドイツ語圏に来てコミュニケーションを行う状況は意図的に避けられている。そこではドイツ語話者から見た異文化的学習者のパースペクティブの先取りが試みられているが、これがしばしば不成功に終わっている。異文化間アプローチは、学習言語（ドイツ語）話者の側からのみの視点から構想されるのではなく、ドイツ語話者の文化的視点と学習者の側の文化的視点との対話の中で、認知や価値観などの問題点を探り出して行く方向で展開されて行く必要がある。

2) オリジナルテキスト、即ち他文化からのテキストを学習者の関心や前理解に応じて加工すること。これにはテキストの語彙的平易化、語彙集の付加、複数のテキストの組み合わせをはじめとして、多様な形態が考えられる。ドイツ語の学習が、オリジナルテキストとの自立的に取り組むことが出来る能力を目的とする限り、教師によるオリジナルテキストの加工は段階的に減らされて行くべきものである。ただし、一つのテーマに関心を集中させるためにも、また学習の時間や労力の経済という点からも、オリジナルテキストを加工することは避けられない。

3) テキストのテーマ内容への関心の焦点化

異言語による真正テキストと取り組む場合も、学習者が出発点として依拠することが出来るのは、彼らの母語を媒介とする経験と知識である。このことから、異言語テキストのテーマ内容へ学習者の関心を焦点化するためには、何よりも学習者の母語が活用される必要がある（母語によるディスカッションなど）。この意味での、異文化間的指向の授業では教条的な一言語主義は無意味である。また言語以外のコミュニケーション手段（オーディオビジュアルな手段など）によるテーマ内容の提示も、この目的のためには有効な働きをする。

4) テキストのテーマ内容を多面的・多層的な要因の関係体として提示すること。ドイツ語による真正な言語表現やテキストに触れる際、その理解の基盤として学習者が活用できるのは、母語を媒介とする自国文化とドイツ語圏について断片的な知識である。このような局面でしばしば観察されることは、学習者が文化現象を多様な要因の相関として理解するよりも前に、評価的態度で目的文化に接しがちであるということである（一方的賞賛や逆に否定

的・防御的態度など)。この点では、文化現象をいくらか広がりのある、関係のネットワークとして理解させることも必要となってくるであろう。このためには、たとえば、目的言語・文化圏の構成員同士の間での意見の相違やコンフリクトを取り上げることは、このような文化的・社会制度的基盤に対する関係性が多様であることを理解させる上で役に立つことが多い。

また外国語学習者の間にも、ネイティブスピーカーの発話やドイツ語テキストに対する多様な解釈や反応が起こりうる。このような反応を引き出すことは、ことからの多面的理解を助けると思われる。

- 5) テキスト理解にヒントとなるマクロ的ランデスクンデ的な知識を必要に応じて与えたり、これを調査する道筋を示すこと。先述の通り、外国語授業ではマクロ的ランデスクンデの領域の知識を体系的に与えるのではなく、言語使用状況のために焦点化された形で媒介することが求められる。

異文化間コミュニケーション的外国語授業におけるランデスクンデについて最後に付け加えておく必要があるのは、以上に挙げた仕事はあくまで、確定的な目標ではなく努力の方向性を示したものにすぎないということである。これは学習者や教師の立場や授業の枠組みに限界があるということだけに起因することからではない。そこでは何よりも、授業での内容的中核をなす理解 (Verstehen) やパースペクティブ転換 (Perspektivenübernahme) が、あくまで斬新的プロセスであるという、異文化理解ということからの本質が想起される必要があるだろう。

主要参考文献

Abentroth-Timmer, Dagmar: Zum Potential von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen. in: Bredella, Lothar/ Christ, Herbert/ Legutke, Michael K. (Hrsg.): Thema Fremdverstehen. Tübingen 1997

Bredella, Lotahr/ Christ, Herbert: Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. in: Bredella/ Christ (hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen 1995

Buttjes, Dieter: Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. in:

Bausch, Karl-Richard/ Chrsit, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel 1995. S.142ff

Byram, Michael: Die Stellung der Landeskunde/ Cultural Awareness im Fach DaF in England: 'National Curriculum' und Lehrerausbildung. in: Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Internationale Germanistentagung in Kassel 1995.

Donec, Pavel: Landeskunde und Linguolandeskunde in der interkulturellen Kommunikation. in: Deutsch als Fremdsprache, 28 (4), S.222-226, 1991

Feigs, Wolfgang: Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde. in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 1993, Heft 2, S.78-80.

Greifhausen, Josef/ Seel, Peter (hrsg.): Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Institut München vom 24.-26. Oktober 1985

Mebus, Gudula/Pauldrach, Andreas/Rall, Marlene u. a.: Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart 1987

Melde, Wilma: Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1987

Müller, Bernd-Dietrich: Bedeutungserwerb - ein Lernprozeß in Etappen. in: Müller, B.-D. (Hrsg.): Konfrontative Semantik. Weil der Stadt 1981.

Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Einführung. Kassel 1993.

Schinschke, Andrea: Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem. In: Bredella, Lothar/ Chrast, Herbert (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens, Tübingen 1995.

Schröder, Jochen: Deutsch als Fremdsprache und “japanisches Deutschlernen” in: Deutsch als Fremdsprache 1997/Heft 3, S.167ffS.167-168)

Schwerdtfeger, Inge C.: Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. in: Info DaF 23, 4 (1996), S.430-442

石井敏：コミュニケーションを成立させる条件．英語教育 1995年9月号

河部利夫：外国学ことはじめ．玉川大学出版部 1979

轡田収，三島憲一，上田浩二：日本におけるドイツ語教育の状況をめぐって。
ドイツ語教育部会報 30 別冊 1986