

ドイツ語の入門期における「バイリンガル教授法」

Kasjan, Andreas
Institute of Languages and Cultures

<https://doi.org/10.15017/5416>

出版情報：言語文化論究. 8, pp.1-22, 1997-03-01. 九州大学言語文化部
バージョン：
権利関係：



ドイツ語の入門期における「バイリンガル教授法」

Andreas Kasjan

1. はじめに

本稿では「バイリンガル教授法」(Dodson 1967; Butzkamm 1980; 1989) の開発経緯と基本的特質を紹介したうえ、日本人学生向けドイツ語授業の入門期（最初の十時間ほどの授業）におけるその教授法の具体的な応用について述べる。「バイリンガル教授法」は対照実験などによって開発されたものであるが、「バイリンガル教授法」の様々な手法は、二言語使用児及び指導を受けずに日常的な使用だけで第二言語を習得する人間の学習戦略に相当することがのちに発見された。

この教授法の一つの特徴は、最初の段階から、目標とする言語をコミュニケーションの道具として使いながら、その言語の構成要素（文法項目）を収集していくことである。従って、外国語授業が行われる空間ではその外国語を授業言語にする一方、外国語の新しい表現や構造を導入したり展開したりする時には、学習者がすでに習得した言語を非常手段としてではなく、外国語習得に最も有効な学習手段として積極的に使用する。その時には、「意訳」が最も重要な役割を果たすが、外国語の構造を明らかにするためには、「意訳」に加えて「直訳」「逐語訳」も利用することがある。外国語の文法項目は帰納的に導入するが、その時には言語学的な分析を通して導入するよりも、「意訳」「直訳」「逐語訳」で説明する。論の後半では、この教授法の日本人学生向けドイツ語の入門期における授業への具体的応用を述べる。

2. 概念定義

本稿では「母国語」というような「国語に母のイメージを乗せた煽情的でいかがわしい造語」(田中 1981, 41) は使わない。ある人間が一番最初に習得する言語を「第一言語」といい、その習得を「第一言語習得」という。二つの言語を同時に第一言語として習得することを「バイリンガル言語習得」という。第一言語をある程度まで習得した人がもう一つの言語を習得して、その言語が学習者の生活領域で日常的に使われている場合、その言語を「第二言語」といい、その習得を「第二言語習得」という。それに対して、その言語が教室か教室に準ずる状況だけで使われている場合は「外国語習得」という。勿論、「外国語」という概念にも「母国語」と同様に政治的意味と言語学的意味が混在しており、学術的に適した術語とはいえないが、より適切な言い方はまだ存在していない。「異文化」「異物」「異人」という例に倣って「異語」(foreign language/Fremdsprache) と呼んだ方がいいかもしれないが、その問題は本稿のテーマから外れている。

なお、「言語習得」という概念には二つの意味がある。第一に、言語を日常的な使用で習得するか、授業で習得するか、言語をまだ持っていない人間が言語を習得するか、ある言語をすでにある程度まで習得した人間がもう一つの言語を習得するなど、つまりどのような状況の下で言語

を習得するかという言語習得そのものである。第二に、ある言語をどの程度まで習得したかということである。本稿では、「言語習得」という概念は前者の意味でしか使わない。

さらに、Krashen (1982; Krashen/Terrell 1985) が提唱した習得 (acquisition) と学習 (learning) の区別、つまり指導を受けずに言語を無意識に獲得することと、授業で言語を意識的に学ぶことといった区別は支持することができない。何故なら「意識」と「意識下」はお互いに孤立しているわけではないからである (Butzkamm 1995, 190-191)。従って、目標とする言語の構造をメタ言語で説明したり意識化させたりすると、学習過程を縮めたり目標とする言語の構造を意識下に下げさせたりすることが可能になる (同上)。

3. 言語習得及び「バイリンガル教授法」の開発経緯と特質

言語習得に外から影響を与えられるか、あるいはどれほどの影響を与えられるかという問題には議論の余地がある。外国語習得では教授法は一般的に考えられたほど中心的な役割を果たさない。Wode (1988, 292-293) は人間が言語の *input* を内的にどういうふうに処理するかという問題において、人間の言語認知素質には外からの影響が及ばないということを指摘する一方、Butzkamm (1980, 28) は外国語習得に影響を与えるあらゆる因子のなかで、変化しうる因子は半分しかないとする。そして、この変化しうる因子のなかで一番決定的な役割を果たすのは、教授法などではなく、教師のパーソナリティーであると言う (同上 28-29; Ipfling 1981, 24-25; Merz 1981, 42)。従って、どのような教授法を使用するかにかかわらず、学習者は外国語を習得することができる (Butzkamm 1980, 151; 1989, 183; Wode 1988, 344) が、一部の教師の外国語授業では、どのような教授法を使用しても失敗に終わる。まとめると、教授法は言語の内的処理には影響を与えられないが、習得の速度と能率には影響を与えることができる。しかし、教師のパーソナリティーの方が教授法よりも決定的な役割を果たすのだ。

外国語を教える際に学習者がすでに習得した言語を使用するか、あるいはどの程度使用するかという点は、語学教育の一番重要な問題の一つである。ここでは、外国語の語彙と表現の意味を学習者に伝達する時に、できるだけ外国語を使用して、学習者がすでに習得した言語を非常手段としてだけ使うといった「モノリンガル意味伝達法」と、学習者がすでに習得した言語を最も有効な学習手段として積極的に使用する「バイリンガル意味伝達法」が対立している。ただし、今まで行われた対照実験では「バイリンガル意味伝達法」の方があらゆる面において優勢だという結果であった (Butzkamm 1980, 143-153; Dodson 1967; Ishii et al. 1979)。

Dodson の実験はウェールズにおいて通常の学習条件 (通常の教室及びカリキュラムで) におけるドイツ語やフランス語の授業のもとで実施されたもので、小学生とそれ以上の学校の生徒のほかに大人も実験の対象になった。大がかりな実験の一連の目的は、「モノリンガル意味伝達法」と「バイリンガル意味伝達法」が学習の能率と速度にどのような影響を与えるかとの究明であり、Dodson (1967, 11) はその結果を以下のようにまとめている：“The best results in terms of speed and quality were obtained when sentence-meaning was acquired by means of mother-tongue equivalent spoken by the teacher and was retained by means of pictures.”

次に、「バイリンガル意味伝達法」において、それが外国語の発音に悪影響を与えないのかどうか、また、外国語の発音を最も有効的に助ける刺激の組み合わせはどういうものかを究明するために、学習者を五つのグループに分けた。それらのグループでは、外国語の新しい表現を導入

する際に次のような刺激の組み合わせを使用したが、小学生の場合は最初の四つの組み合わせしか使わなかった（同上 12）：

- ①表現の発音 + 表現の内容を表わす絵 + 表現の板書
- ②表現の発音 + 表現の内容を表わす絵
- ③表現の発音 + 表現の翻訳 + 表現の内容を表わす絵 + 表現の板書
- ④表現の発音 + 表現の翻訳 + 表現の内容を表わす絵
- ⑤表現の発音 + 表現の翻訳 + 表現の板書

Dodsen（同上 13 と 14）はこの一連の実験の結果を次のようにまとめている。小学生の場合、発音の成績が最も良かったのは、外国語の表現の意味が翻訳されたうえ、その表現の板書も利用したグループ③で、他のグループをはるかに凌いだ。次は外国語の表現の板書は利用したが、その表現が翻訳されなかったグループ①であった。つまり外国語の発音だけでなく、その板書も利用したグループ③と①の結果が他のグループよりも良かった。外国語の表現が翻訳されたが、外国語の表現の板書を利用しなかったグループ④の結果は①を微妙に下回った。外国語の表現の翻訳がなくて、その意味を完全に捕らえなかったうえ、外国語の表現の板書も利用しなかったグループ②の結果は最悪だった。小学校以上の学生の場合、外国語の表現の板書を利用したグループの結果は①、③、⑤という順番だったが、その差は統計的には無意味である。一方、外国語の表現の板書を利用しなかったグループ②と④の結果は前者のグループをはるかに下回った。

なお、Dodson（同上 17-18）の実験の際には、表現や文章の板書は従来と違ったふうに使用された。授業で使う会話の表現は板書されたが、教師は外国語の新しい表現を初めて学生に発音してみせた時には、学生が黒板を見ないようにした。学生が教師に従って外国語の表現を発音する時にも、板書された表現を見ないようにした。ただし、一人の学生が教師に当たられて発音する時には、他の学生は黒板を見てもよかったです。また、発音しようとする学生がその表現の内容を途中で忘れてしまった時にも、黒板を見ることが許可された。この方法では、教師の発音の方が主要な刺激になって、板書された文字は教師の発音という刺激を補強する役割を果たしている。さらに、ドイツ語の授業を受けた、英語を第一言語あるいは第二言語とする学生にとっては、英語と同じローマ字を使うドイツ語の表現が板書されたわけだが、言語干渉が避けられただけでなく、外国語の表現の視覚イメージが発音を記憶するのに役立った。今後、以上述べた方法を仮に「同時読法」と呼ぶ。

小学校以上の学生の場合、外国語の表現の翻訳がなくても発音のイミテーションには小学生の場合ほど悪影響がないが、外国語の表現を導入したり練習したりするのに要した時間は刺激の組み合わせによって異なった。グループ別の平均的所用時間は小学生とそれ以上の学生を合わせて、次のとおりだった（同上 15）：

- ① 20 分 ② 20 分 ③ 10 分 ④ 15 分 ⑤ 10 分

外国語の表現の翻訳がなかったグループ①と②の所用時間は他のグループを上回り、外国語の表現の板書も利用したグループ③、⑤と比べると倍だった。以上をまとめると、外国語の表現の意味を完全に捕らえるための翻訳と、記憶力を支えるための外国語の表現の意味を表わす絵と、発音のイミテーションを改善するための外国語の表現の板書を利用したグループ③の組み合わせが理想的であるということになる（同上）。

Dodsen の実験の結果はのちにスリランカやオランダや日本などの国々で実施された実験においても確認することができた（Butzkamm 1990, 6）。

通常のカリキュラムで行われた実験において有効である「バイリンガル教授法」の様々な手法は、「バイリンガル言語習得」及び「第二言語習得」における習得戦略に相当することが、Dodsonの実験の後で発見された。第二言語を話そうとする時に、わからない単語や表現があったら「第一言語」を利用することは、この言語習得の構成要素である。「バイリンガル言語習得」の場合、その状況はもっと複雑である。二言語使用児はどちらの言語の方をよく聞いたり話したりするかによって、一つの言語がその子供の「強い言語」になり、もう一方が「弱い言語」になる (Kielhöfer 1995, 432)。習得の過程において、一方の言語でわからない単語や表現があったら、もう一方の言語を利用することは「バイリンガル言語習得」の構成要素である (Saunders 1982, 138-146; Kielhöfer/Jonekeit 1983; Butzkamm 1989, 22-29; Kasjan 1993, 110-117)。次に、幾つかの具体的な例を挙げる。

Thomas と Frank はオーストラリアに住み、父親とはドイツ語、母親とは英語を話す。一方の言語でわからない単語や表現がある時には、もう一方の言語を利用する。次は、Thomas (5;6,0) が椅子を飛び越そうとした時の父親との会話である (Saunders 1982, 142) :

Thomas: Jetzt mache ich das ... without tripping.

Father: Ohne zu stolpern.

Thomas: Hm, ich springe rüber, ohne zu stolpern.

Thomas (3;9,22) と母親との同様の会話の例もある (同上 143)。

Thomas: Dad drew me a ... ah, what you say for Leuchtturm?

Mother: Lighthouse.

Thomas: He drew me a lighthouse.

父親とは通常はドイツ語で話す Frank (4;9,30) だが、必要な時には父親にも英語の単語を聞く (同上)。

Frank: (母親に) Mum! Mummy! Hey, Daddy threw a snowball at the, Mummy, at the ... (父親に向けて) was sagt man in Englisch?

Father: Headmaster.

Frank: Ah. Mummy, Daddy threw a snowball at the headmaster.

Jens と Olivier はドイツに住み、父親とはドイツ語、母親とはフランス語で話す。Jens (2;9) が父親と話す時には、ドイツ語でわからない単語をフランス語から借用して、ドイツ語の表現に入れる例がある (Kielhöfer/Jonekeit 1983, 67)。

Jens: Guck' mal! Eine mouche!

Vater: Eine ... was?

Jens: Eine mouche! Da! Guck!

Vater: Ach so, eine Fliege!

Jens: Ja, eine Fliege!

Olivier (4;11) は「太陽」という名詞に当たるフランス語の「soleil」とドイツ語の「Sonne」という名詞の性が異なることを自分に意識させる (同上 78)。ところが、次の例のようにある言語の規則を無理に別の言語に転用する手法は「バイリンガル教授法」においてもよく使用され、今後その手法を仮に「母語反映法」(Butzkamm 1980, 109 参照) と呼ぶ。

Olivier: En français, c'est le soleil, en allemand die Sonne, la soleil.

以上のような「バイリンガル言語習得」における手法、つまり習得しようとする言語の単語や

表現の意味をすでにある程度まで習得した言語を利用して、翻訳したり文法項目を自分に意識させたりするなどの様々な手段は、コミュニケーションという目的のための手段である。従って、日本人学生向けドイツ語授業でも、ドイツ語を授業言語にしたりドイツ語でのコミュニケーションを授業の中心的な柱にしたりする一方、ドイツ語の新しい表現や構造を導入したり展開したりするときには、日本言語を非常手段としてではなく、外国語習得を助ける最も有効な学習手段として積極的に使用するのが理想的である。

4. 「バイリンガル教授法」における準備段階

以下は筆者のドイツ語授業における「バイリンガル教授法」の応用例である。日本人学生向けドイツ語授業における「バイリンガル教授法」は、学生がすでに習得した日本語と英語を利用して、日本語と英語の習得過程において得た言語そのものについての知識と能力をできるだけドイツ語習得にも利用する一方、学生にドイツ語を応用させる前に、導入と練習のために充分な時間を与える、学習者に優しい教授法である。

ヨーロッパにおいては、外国語授業は数百年の歴史を持ち、すでに古代ローマ時代のローマ人が対話文を翻訳したり暗記したりする方法によってギリシャ語を学んでいた。入門期における「バイリンガル教授法」の授業でも、外国語の対話文は基礎的なテキストとして使用する。ただし、テキストを授業で応用する前に、ドイツ語の発音及び授業で必要な指示の表現を導入することが不可欠である。

4.1. ドイツ語の発音への入門

「バイリンガル教授法」に基づいたドイツ語授業では、ドイツ語の発音は毎時間練習するが、まず最初の授業の時にドイツ語の「ABC」を導入する。このような授業段階を避けて、直ちにコミュニケーションをしようとする教授法は、学習者を不安にさせるだけである。または、すでに英語をある程度まで習得した日本人学生は、英語と同じローマ字を使用するドイツ語を英語の立

場から解釈しようとする。けれども、だからといって、英語からの言語干渉を避けるため授業の入門期に文字を使うべきでないという考えは誤解である。確かに英語からの言語干渉はあるが、英語とドイツ語の読み方においては相違点も多いものの、特に子音体系における共通点は相違点を上回る(Butzkamm 1980, 43)。または、綴りと意味が英語の単語と完全に同様であり、発音だけが英語と異なるドイツ語の単語は少なくない。そこで英語とドイツ語の発音の相違点を隠そうとするではなく、この単語を利用して学生に最初の授業からその相違点を意識させるのが「バイリンガル教授法」の特徴である。

Das ABC
Deutschland

ドイツ語授業の開始として左の童謡を使ってい

る。歌詞は記憶しやすいテキストの種類であり、楽譜に集中すると、新しい発音に対する不安を緩和することができる。ドイツ語の「ABC」を導入する時には、学生にドイツ語の読み方は日本語のローマ字の読み方とほぼ同じだと指摘する以外に、特別に説明を要する音もある。母音において、日本語の音韻体系に存在しない [e:] という音の発音を説明する時に、学生の注意を教師の口元に向けさせる。子音の [r] と [l], [m] と [n], [b] と [v] という三つの対においても、同じやり方は大切である。ドイツ語の読み方を一時的に・部分的に片仮名で説明することも学習過程では有効である。

この歌を何回も歌ってから、ドイツ語の読み方をさらに教えるためディクテーションをする。このディクテーションのために以下の教材を使用する。左側は学生が記入する前の教材であり、右側は練習が終わった後の状態の教材である。学生の注意を教師の口元に向けさせながら、学生がすでに英語から知っている単語の綴りを言ってみせる。この方法によって、学生は新しい発音に完全に集中することができる。学生がその単語を所定の場所に書いたあとで、教師はその単語を黒板に書き、単語全体を発音してみせる。必要な場合にはドイツ語の発音についての規則も説明し、その説明も学生に所定の場所に書かせる。長母音と短母音についての規則は、最初の四つの単語の綴りを書き終わってから、所定の場所に記入させる。

発音の説明と練習

発音の説明と練習

長母音 短母音

母音の後で子音が一つしかない場合→長母音

母音の後で子音が二つ以上ある場合→短母音

1 _____ 3 _____
2 _____ 4 _____

1 NAME 3 ARM
2 GAS 4 BALL

5 _____ 7 _____
6 _____ 8 _____
9 _____
10 _____

5 PETER 7 TEST 語末の 「er」 は母音化される
6 METER 8 ENGLAND ng = ŋ
9 NAME 語末の 「e」 は [ə] a book
10 ROSE

11 _____ 13 _____
12 _____ 14 _____

11 TIGER 13 WINTER w = ヴィ
12 CHINA 14 FINGER ch = ヒ

15 _____ 17 _____
16 _____ 18 _____

15 SOFA 17 SPORT 語頭の 「sp」 はシュ + p
16 ZOO 18 GOLD z = ツ

19 _____ 20 _____
21 _____

19 SUPER 20 BUTTER
21 BUSCH 英語の sh = sch

22 _____
23 _____
24 _____

22 EINSTEIN ei = アイ 語頭の 「st」 はシュ + t
23 PAUL au = アオ
24 EUROPA eu = オイ

この課題により、学生は「ABC」の童謡で習ったことに加えて、次のことを学んだ。母音においては、長母音と短母音の区別及び「e」の[e:],[ɛ],[ə]という三つの違う発音である。または、語末の「er」の[ɐ]及び二重母音の「ei」「au」「eu」の発音である。子音においては、語末の子音の無声化と「ng」「z」「sch」と「ch」の[ç]及び語頭の「sp」と「st」の発音である。前述のようなディクテーションは小テストにも使用できる。最後に、教師は童謡で欠けている「j」とウムラウトも簡単に導入して、それを童謡のプリント上に学生に補わせる。今まで導入していない音の発音は授業に使うテキストに出てくる順に説明したり練習したりする。以上の課題は1時間から1時間半で終えることができる。

4.2 授業での必要な指示の表現

ドイツ語を授業言語とする場合、授業でよく使う指示の表現を導入したり練習したりすることが不可欠である。そのために、次の教材を二時間目の授業から使用する。

Hören Sie bitte!

Hören Sie bitte!

Sprechen Sie bitte!

Lesen Sie bitte!

Schreiben Sie bitte!

Sehen Sie bitte hierher/dorthin!

Sehen Sie bitte nach links/nach rechts/
nach vorne/nach hinten!

Sehen Sie bitte an die Tafel!

Sehen Sie bitte zu mir!

Wo ist der Bleistift?

Wo ist der Radiergummi?

Wo ist der Kugelschreiber?

Wo ist die Tasche?

Wo ist die Kopie?

Wo ist die Hausaufgabe?

Wo ist die Tafel?

Wo ist die Tür?

Wo ist das Buch?

Wo ist das Heft?

Wo ist das Fenster?

Nehmen Sie bitte den Bleistift!

Nehmen Sie bitte den Radiergummi!

Nehmen Sie bitte den Kugelschreiber!

Nehmen Sie bitte die Kopie!

Nehmen Sie bitte die Hausaufgabe!

Nehmen Sie bitte das Buch!

Nehmen Sie bitte das Heft!

Geben Sie mir/ihm/ihr bitte den Bleistift!

教師は全ての表現を一つ一つ言ってみせ、それから表現を日本語に直したり、必要な時には表現の構造を説明してから、もう一度同じ表現を言ってみせる。表現を日本語に直す時には、それを意訳するのは不可欠であるが、それで足りない場合は意訳に加えて「直訳」「逐語訳」など様々な手段を使用する。ただし、これが終わったら表現の意訳を繰り返す必要がある。例えば、「Sehen Sie bitte nach links!」という表現はまず「左を見て下さい」と意訳してから、この表現の構造を言語学的な分析を通して説明するのではなく、「ドイツ語では、『どこどこを見る』ではなく、『どこどこへ見る』と言います」といった「母語反映法」に基づいた直訳の方が効果的である。このような直訳は意訳の補助でしかないので、学生に悪影響を与えることは一切ない。勿論、「der」「die」「das」という三つの定冠詞などの場合は言語学的な説明は必要だが、「mir」を説明するときには「私に」という訳で十分で、「ich の3格」のような説明はこの段階では余計なことである。

学生がドイツ語を創造的に応用できるようにすることがこの授業の重要な目的であるから、定冠詞のことを従来と違うふうに教える。上に示したプリントの第三段落を導入する際には定冠詞のことを丁寧に説明し、学生に以下のことをその段落の隣に書かせる:「全ての名詞は文法上の性を持ち、男性・女性・中性名詞に区別される。名詞の文法

上の性を知る完全な規則というものはないから、名詞を暗記する時には、ドイツ人のドイツ語習得を見習って、名詞とその定冠詞をワンセットにして覚えないといけない。つまり、日本語の『鉛筆』に当たるドイツ語の名詞は『Bleistift』という単語だけでなく、『der Bleistift』として覚えないといけない。従って、1格の定冠詞+名詞をその名詞の「原形」として説明するのが有効的である。プリントの第四段落を導入する際には「der Bleistift」を「その鉛筆は」と「den Bleistift」を「その鉛筆を」として説明したら十分である。

前述の表現は段落ごとに導入したり練習したりする。導入の際には、表現のプリントは学生の前に置いてあり、プリントに目をちらりとやってもかまわないが、学生の注意は教師に向かせる。学生が辞書で調べたり大がかりなメモをしたりすることはしない。また、教師のドイツ語の発音も繰り返さない。何故なら、ドイツ語の表現の意味をそのまま身につけることが目的で、この段階では発音のイミテーションはこの課題を妨げるだけである。練習では、学生は表現のプリントを裏返しにして、教師のドイツ語の指示に従い実際に「鉛筆を手にする」などの動作を行う。この練習は、学生が和訳せずにドイツ語の表現に正しく反応するようになるまで続ける。教師はこのことを学生の反応時間を見て判断する。以上の表現は小テストの対象となる。テストの際には、学生に教師の言ったドイツ語の表現をメモせずに和訳させる。その時には、上に示したプリントそのままの表現は出てこないが、"Schreiben Sie bitte an die Tafel!" というような、学生がすでに意味を想像できる新しい表現もたくさん使う。以上の課題は2時間ぐらいで終えることができる。

なお、上に示したプリントにも授業で使う基礎対話文にも独和の単語表が付けてある。その単語を復習して暗記するため、和文あるいは独文を隠すことができ、それを学生に家でやらせるのは当然なことである。単語表には、辞書と違っている単語のあらゆる意味は載っていない。授業で使う文章を理解するために必要な意味と、必要な場合にはその単語の基礎的な意味を載せている。動詞は原形で載っているが、名詞はその1格の定冠詞と複数形と一緒に、つまり die Tafel -n というふうに載っている。名詞と動詞以外の単語の場合、その単語はどんな品詞に属するかということも載っているが、名詞と動詞の場合はその必要はない。単語表の使い方と構造は学生に簡単に説明しなければならない。ただし、単語表があるから辞書は要らないという考えは誤りである。「バイリンガル教授法」においても二言語による辞書は不可欠である。第一に、基礎対話文からなるテキストは授業の土台になるが、単語表の付いていない読解用のテキストも使用するからだ。第二に、学生にドイツ語の対話文などを書かせることも「バイリンガル教授法」に基づいた授業の構成要素であるからだ。

5. 基礎テキストについて

4時間目の授業からテキストを用いた作業が始まる。基礎テキストとしては、暗記したりロールプレーのために利用したりしやすい50語ぐらいの長さのナレーション(ト書)の部分が入ってもいい対話文を使用する。そのテキストには独和の単語表のほかに、日本語の意訳も付いている。「バイリンガル意味伝達法」のお陰で、テキストを選ぶ際に、文法や語彙の難易度にこだわる必要がなく、内容を基準として選択することができる(Butzkamm 1989, 197)。決まり文句や慣用句、さらに固定したあるいは制約のないコロケーションをたくさん持つテキストが理想的で、新しい文法項目や表現法を導入するための例は一つで十分である(同上)。

テキストを用いた作業は次の三つの主要段階に分かれている（同上 1980, 33）。

①導入段階：

教師は新しいテキストの意味と発音を導入したり練習したりしたうえで、テキストの内容を学生に身に付けさせる。最後に、学生がそのテキストでロールプレーをする。

②展開段階：

学生の知っているドイツ語の単語などを用い、テキストの表現を部分的に入れ替えたり拡大したり変形させたりする。また、文法項目を帰納的にまとめる。

③運用段階：

学生が自分で新しいテキストをつくって、それでロールプレーをする。

5.1 最初の基礎テキストを用いた作業の概要

以下の対話文 (Gerdes et al. 1987, 74-75) を最初の基礎テキストにしたが、これについての作業は別稿すでに述べたので (Kasjan 1996)、ここでは簡単にまとめるにとどめる。

Gute Musik hier, nicht?	いいですねえ、この音楽は。
Ja.	まあ、そうですね。
Sind Sie aus München?	ミュンヘンの方ですか。
Nein.	いいえ。
Aha, und woher kommen Sie dann?	あ、そうですか。それならどちらからいらっしゃいましたか。
Aus England, aus London.	イギリスのロンドンから来ました。
Oh, das ist interessant.	へえ、それは面白いですね。
Sie sprechen aber schon gut Deutsch.	ドイツ語がもう本当に上手ですね。
Danke.	有難うございます。
Übrigens, ich heiße Peter Fischer.	ところで、私はペーター・フィシャーと申します。
Und wie heißen Sie?	お名前は？
Linda Salt.	リンダ・ソールトです。
Wie bitte?	えっ？
Linda Salt.	リンダ・ソールト。

最初の基礎テキストを用いた作業が終わったら、学生は簡易な叙述文・決定疑問文・補足疑問文及び動詞の単数の一人称と複数の三人称を、上に示した対話文の語彙の範囲内で応用することができる。または、叙述文、決定疑問文、補足疑問文と命令文の基礎語順がわかる。この段階になると、多くの学生は例えば「Danke」というような習った表現を自分の意思を表わす道具として使う。以上の課題は2時間ぐらいで終えることができる。

5.2 二番目の基礎テキスト

6時間目から二番目の基礎テキストを使用する。このテキストは『Stufen1』という教科書 (Vorderwühlbecke/Vorderwühlbecke 1992, 25) の一部を利用したものである。本来はハイデルベルクでのフランス人とドイツ人の会話であるが、日本人学生向けドイツ語授業のために、ケルン大学

のカフェテリアにおける日本人女子学生とドイツ人男子学生の会話に部分的に書き換えた。最初の基礎テキストに比べると内容的・構造的な面において一段と興味深い。このテキストは少し長いので、場合によっては一度に導入することができないこともあるが、全体としてこのテキストの長所は短所よりも大きい。

Ist der Platz hier noch frei?	ここの席はまだ空いてる？
Ja, bitte.	ええ、どうぞ。
Danke.	どうも。
Bist du Japanerin?	日本人？
Ja.	ええ。
Was machst du denn hier in Köln?	ケルンでは何してるの？
Ich lerne Deutsch.	ドイツ語勉強してるのよ。
Du sprichst aber schon sehr gut.	もう本当にとても上手だね。
Wie bitte? Nicht so schnell!	えっ？ そんなに速く話さないで。
Du sprichst schon gut Deutsch.	ドイツ語がもう上手だね。
O ja, natürlich. 'Guten Tag. Bitte sehr. Danke sehr.	ええ、勿論よ。「今日は。はい、どうぞ。どうも有難う。
Ich liebe dich. Auf Wiedersehen.' Aber das ist alles.	あなたが、好き。さようなら。」でも、これでおしまい。
Sprichst du Englisch?	英語、話せる？
Nein.	いいえ。
Und ich kann kein Japanisch.	僕は日本語できないよ。
Schade.	残念ね。

このテキストにも単語表は付いているので、導入段階で学生は大がかりなメモをする必要がなく、文章の発音と意味に集中することができる。

5.2.1 二番目の基礎テキストにおける導入段階

基礎テキストをドイツ語流の抑揚で、また、内容に合わせた身振りでロールプレーすることがこの段階の目的である。この目的に達するために、同じテキストにおいて導入・練習の様々なやり方を用い、幾つかの作業ステップを経る必要がある (Butzkamm 1980, 68-69 参照)。

5.2.1.1 最初の作業ステップ：発音と意味伝達

次に、授業の具体的な経過を述べる。その際には、教師のことを「教」、一人の学生のことを「生₁」及び学生全員のことを「生_n」と言う。また、授業の記録は小さく書き、記録に加える解説は〔〕の中に書く。

教：Gut. Sehen Sie bitte zu mir! Sehen Sie bitte hierher! Ich spreche einmal auf deutsch, dann auf japanisch, dann noch einmal deutsch, und dann sprechen Sie! Also, Deutsch, dann Japanisch, dann Deutsch und dann Sie. Aber bitte nicht lesen! Sehen Sie hierher! Nicht lesen!

ドイツ語を授業言語にするというのは、言語を単に練習するためではなく、ドイツ語で自分の意思などを表すといった本物のドイツ語によるコミュニケーションを目指しているのだ。それが「バイリンガル教授法」の基礎要素なのである。勿論、この学習段階におけるドイツ語によるコミュニケーションが一方通行であることは避けられない。学生は上の指示の全ての単語がわからなくとも、教師の言いたいことは理解できる。上に示した二番目の基礎テキストを導入したり練習したりする時にも、4.2章に述べた Dodson の「同時読法」に基づいた方法を使用する。

教： Ist der Platz hier noch frei? この席はまだ空いていますか。この席、まだ空いている?
 Etwas lang. ちょっと長いですね。Etwas lang. Gut, dann ... Ist hier noch frei? Noch frei? まだ空いている? Ist hier noch frei?

生_n： Ist hier noch frei?

教： Ja, gut. [一人の学生を当てて] Ist hier noch frei?

生₁： Ist hier noch frei?

教： Der Platz. この席。Der Platz.

生_n： Der Platz.

教： Ja, gut. Ist der Platz hier noch frei? この席はまだ空いていますか。この席、まだ空いている? Ist der Platz hier noch frei?

生_n： Ist der Platz hier noch frei?

生₁： Ist der Platz hier noch frei?

教師はドイツ語の表現を言ってみせる時に、その表現のイントネーションとアクセントをジェスチャーで示す。学生が教師に従って発音する時には、次の点が重要である。

① Dodson の「同時読法」に基づいた規則を守る。
 ②学生は教師の刺激にすぐに反応する。そのため、教師が学生を当てる時には、学生を指示するが、起立させたり、指名したりすることはしない (Butzkamm 1980, 43)。学生が間違って反応したら、あるいは反応が 2 秒遅れたら、教師が答えを学生に言う。反応が遅ければ遅いほど、正しいドイツ語の発音は覚えられなくなってしまう。

③イントネーションとアクセントの間違いの方が、独立した音の発音の間違いよりも、誤解を招くので、「シュプレヒタクト」のイントネーションとアクセントを導入したり練習したりすることが独立した音を導入したり練習したりすることに先行する (同上 44)。Butzkamm (同上 43) は「シュプレヒタクト」をコミュニケーションの最小の単位として定義している。従って、上に示した「Ist der Platz hier noch frei?」という表現は、「Der Platz」「Hier」「Frei」といった三つの「シュプレヒタクト」に分かれる。

④正しいドイツ語のイントネーションとアクセントにおいては完璧主義を目指す。ドイツ語では、単語のアクセントは普通最初の音節にあるので、その単語を発音する時には、最初の音節の後で声が下がる。それに対して、日本語では二番目の音節の方が高いことが多い。従って、正しいドイツ語のイントネーションと単語のアクセントを身に付けるには努力が必要であるが、一度身に付けたら、文法をめぐる作業 (例えば分離動詞・非分離動詞の問題) もはるかに楽になる。

⑤一人の学生が教師に当てられて表現を発音する時には、他の学生も声を出さずにその表現を

イメージする（同上 49）。

意味伝達の際ににおける様々な問題はすでに 4.2 章で述べた。あるドイツ語の表現をどんな場合に応用することができるか、ということを学生に教えるためにはドイツ語の表現に当たる日本語の意訳は不可欠であるが、それだけでは足りない場合、直訳は意訳の補助になる。上に示した表現の場合、学生がその構造をすでに理解できるので、直訳は要らないが、「ここの席はまだ空いていますか。」「この席、まだ空いている？」という二つの訳を挙げるのが大切である。

これから、基礎テキストの残った表現について述べるが、すでに練習した表現は取り上げない。また、これからは学生の反応を書かないこともある。

教： Ja, bitte. ええ、どうぞ。 Ja, bitte.

生・生： Ja, bitte.

教： [語末を下げる] Bitte. どうぞ。 [語末を下げる] Bitte.

生・生： [語末を下げる] Bitte.

教： [語末を上げる] Bitte. お願い。 [語末を上げる] Bitte.

生・生： [語末を上げる] Bitte.

ここでは、イントネーションが意味にどれだけ影響を与えられるかということが明らかになる。

教： Bist du Japanerin? 君、日本人？ 「du」は今まで習った「Sie」と違って、親密な関係を表わしますが、学生同士は常に「du」と呼び合います。 Bist du Japanerin? 日本人？ Sind Sie Japanerin? 日本の方ですか。 Übrigens, 「Japanerin」は「女性の日本人」で、「Japaner」は「男性の日本人」です。 Bist du Japanerin?

生・生： Bist du Japanerin?

教： Bist du Japaner?

生・生： Bist du Japaner?

説明はいつもより多いが、ここでは必要である。ただし、「du」と「Sie」の説明に加えて、「du」と「Sie」の入った表現を上記のように翻訳することも不可欠である。

教： Was machst du denn hier in Köln? ケルンでは何してるの？ Etwas lang. [動詞を強めながら]
Was machst du? 何してるんだ？ 「du」に当たる動詞の語尾は「st」です。 Was machst du?

生・生： [動詞を強めながら] Was machst du?

教： [動詞と「denn」を強めながら] Was machst du denn? 一体何してるんだ？ アクセントを持つ「denn」は強めの言葉です。 一体何してるんだ？ Was machst du denn?

生・生： [動詞と「denn」を強めながら] Was machst du denn?

教： [動詞を軽く強めながら] Was machst du denn? 何してるの？ アクセントを持たない「denn」は個人的に興味があることを表わしながら、疑問文を和らげます。 何してるの？ Was machst du denn?

生・生： [動詞を軽く強めながら] Was machst du denn?

教： Was machst du denn hier?

生_n生₁： Was machst du denn hier?

教： Was machst du denn hier in Köln? ケルンでは何してるの? Was machst du denn hier in Köln?

生_n生₁： Was machst du denn hier in Köln?

前述した表現と同様に、この表現の意味もイントネーションによって変わる。「Köln」と「machst」の発音についてはちょっと工夫しなければならない。導入段階では、「du」に当たる動詞の活用形は簡単に説明するが、動詞の現在形の活用を全部教えるのは展開段階になってからである。

教： Ich lerne Deutsch. 私はドイツ語を勉強しています。私、ドイツ語勉強してるのよ。Ich lerne Deutsch.

教： Du sprichst aber schon sehr gut. もう本当にとても上手だね。Sehr gut. とても上手。Sehr gut.

生_n生₁： Sehr gut.

教： Du sprichst aber schon sehr gut. Hören Sie bitte! Du sprichst, Sie sprechen, du sprichst. Du sprichst aber schon sehr gut.

最初の基礎テキストには「Sie sprechen aber schon gut Deutsch」という表現がある。「sprechen」のような動詞の場合、語幹の母音も変化することを学生に注意させる。ただし、この段階では、強変化する動詞を導入する必要はない。

教： Nicht so schnell! そんなに早く話さないで。Schnell. 速い。Schnell. Schnell! 早くしなさい。Schnell!

生_n生₁： Schnell!

教： Nicht schnell. 速くない。Nicht schnell. Nicht so schnell. そんなに速くない。Nicht so schnell.

展開段階では、この表現を利用して形容詞の否定を練習することができる。

教： O ja, natürlich. ええ、勿論よ。皮肉な言い方です。ええ、勿論よ。O ja, natürlich.

ここでは表現の正しいイントネーションと「natürlich」の正しいアクセントと発音を取り組むことになる。

教： Guten Tag. 今日は。Guten Tag.

教： Bitte sehr. はい、どうぞ。「sehr」は「bitte」を強めます。Bitte sehr.

教： Danke sehr. どうも有難う。Danke sehr. Bitte sehr. Danke sehr.

学生はこれらの表現を早く応用できるようになるが、「bitte」の使い方はちょっと複雑なようである。

教： Ich liebe dich. 僕、君を愛してるよ。私、あなたを愛してるわ。Ich liebe dich.

この表現は覚えやすいようである。授業に変化をつけるため、このドイツ語の表現の和訳を利用して、女言葉と男言葉について話すことが可能になる。

教： Auf Wiedersehen. さようなら。Wieder. また。また見るを。さようなら。Auf Wiedersehen.

「母語反映法」を使用する際には、ドイツ語の表現の構造を明らかにするため、日本語の規則から逸脱することは当然だ。

教： Aber das ist alles. でも、これでおしまいです。でも、これでおしまい。
But, that's all. Aber das ist alles.

ドイツ語の表現の構造を明らかにするため、英語の訳を挙げることもある。教師はこれからこの表現をよく応用する。

教： Sprichst du Englisch? 英語、話せる? 直訳だったら、英語を話している? でも、意味は「英語、話せる?」 Sprichst du Englisch?

学生は「Sprechen Sie Englisch?」という表現をすでに習ったので、先の「Sprichst du Englisch?」という表現も難しくないはずだ。

教： Und ich kann kein Japanisch. 僕は日本語できないよ。「kein」は否定冠詞です。つまり名詞を否定する時には「kein」を使います。Ich kann Japanisch. 私、日本語ができます。
Ich kann Japanisch.

生_生： Ich kann Japanisch.

教： Und ich kann kein Japanisch. 私、日本語ができません。Und ich kann kein Japanisch.

この段階では、「kein」は簡単に説明するが、否定冠詞の変化などを全部教える必要はまだない。

教： Schade. 残念ですね。残念ね。Schade.

5.2.1.2. さらなる様々な作業ステップ：強化

今まで習ったことを強化するために、次の様々なステップを経る。

第2ステップ

教： Gut, danke. Sehen Sie bitte auf den Text! Ich lese, Sie lesen auch, aber Sie sprechen nicht.

学生はこの指示が簡単にわかる。教師がテキストを読みあけて、学生がそれを黙読する。学生はテキスト全体を体験することができる。

第3ステップ

教： Gut, danke. Jetzt machen Sie bitte die Kopie weg! Ich lese und Sie hören.

この指示も学生は全ての単語がわからないのに、全体の意味を理解できる。今度はテキストを見ないで、学生は教師がテキストを読むのを聞く。

第4ステップ

教： Gut. Wir machen den Text noch einmal. Ich spreche deutsch, dann japanisch, dann noch einmal deutsch, dann sprechen Sie. Jetzt haben wir keine Kopie.

今度はテキストを見ないで第1ステップを繰り返すが、意味の伝達は以前ほど詳しくする必要がないので、教師は日本語の意訳のみを挙げる。

第5ステップ

教： [「Japanerin」と「Deutscher」を黒板に書いてから] Gut, ich sage jetzt zum Beispiel, 例えば, zum Beispiel: "Ich lerne Deutsch." Und Sie sagen den Sprecher. Also, ich sage: "Ich lerne Deutsch." Und Sie sagen: "Japanerin."

教： Du sprichst schon gut Deutsch.

生： Deutscher.

教： Ist der Platz hier noch frei?

生： Japanerin. [など]

この指示はまだちょっと難しいようである。学生はテキストを見ないで、ある表現の話し手を言い当てる。表現の順番はテキストでの順番と違う。

第6ステップ

教： Gut. Nehmen Sie bitte den Text. Noch einmal: Deutsch, dann Japanisch, dann Deutsch. Und dann sprechen Sie. Sehen Sie bitte hierher, nicht lesen.

ほぼ同じ指示は導入段階の始まりにもあった。ここでは第1ステップを繰り返して、今まで習ったことを強化する。

5.2.1.3 逆翻訳及び確認

第7ステップ

今まで主にドイツ語のイントネーションと発音に取り組んだが、次のステップでは、意味と発音をつなぐすることを練習する (Butzkamm 1980, 60)。

教： Machen Sie bitte den Text weg. Ich spreche Japanisch und Sie Deutsch. Also, ich sage "私はド

イツ語を勉強しています”, und Sie sagen “Ich lerne Deutsch.” Gut, dann, 今日は。

生： Guten Tag.

教： でも、これでおしまいです。

生： Aber das ist alles.

教： ここの席はまだ空いていますか。

生： Ist der Platz hier noch frei? [など]

逆翻訳では、学生は日本語による刺激にドイツ語で反応するが、教師の刺激に即時に反応しないと、教師が答えを挙げる。その場合、当てられた学生は教師のその答えを繰り返す。この練習の際にも、正しいイントネーションと発音に注意することが必要である。

第8ステップ

教： この会話の中から一番早く思い出す表現を言いましょう。

学生は刺激を受けずに今まで習った表現のなかから一番早く思い出す表現を言う。学生の反応によって、今までの作業の結果を確認することができる。つまり、このステップの際に全然出てこない表現はもう一度練習する必要がある（同上）。

5.2.1.4 最終段階の様々なステップ

第9ステップ

教： Gut, lernen Sie jetzt den Text allein! 一人で暗記しましょう。Lernen Sie den Text allein.

学生は全ての表現を一人で暗記する。授業で使う教材では、和文と独文と一緒に並んでいるので、独文を暗記する時には、それを隠し和文だけを見ながらドイツ語の表現を考えることができる。

第10ステップ

教： Gut, danke. Und jetzt zu zweit, 二人で, zu zweit. 顔を相手に向けて一生懸命にドイツ語で話しかけましょう。

教師はこの練習の際には、教室を歩き回りながら学生の作業を監督する。目立つ間違いが起こったら、その表現をもう一度学生全員と練習することが必要である（同上 67）。

第11ステップ

教： Gut. Machen Sie bitte den Text weg. Wer möchte? Kommen Sie bitte hierher!

このステップは今までの作業のゲネプロである。学生は二人で今まで習った会話を使ってロールプレーをする。ロールプレーの際に、ドイツ語の表現をドイツ語流の抑揚で、内容に合わせた身ぶりで表現できない人は、その表現をどんな場合でもコミュニケーションの道具として使うことができない（同上）。

5.2.2 展開段階

この段階では、学生がすでに最初の基礎テキストと二番目の基礎テキストから習った単語やパターンを用い、導入段階で習った表現を部分的に入れ替えたり拡大したりして練習をする。その練習は口頭で行われ、逆翻訳における方法と同様に、学生は教師の日本語による刺激にドイツ語で反応する。このような練習の際には、意訳を目指し直訳を避けるため、学生が即時に反応しなかったら、教師が学生の代わりに答える。学生が考えずに刺激に正しく反応できるまで、この練習は続けなくてはならない。また、練習する時には、一番最初に基礎テキストにそのまま出てきた表現を使い、要素を入れ替える時には、ドイツ語の表現の一ヵ所だけが変わるように注意する。一般的に、以下のような練習は花火のように、早く終わらせることが必要である。学生の集中が緩んだら、授業のプログラムを変化させ、「ディクテーション」「作文」などに変えなければならない。

①文の部分的な入れ替え

(主語 + 動詞 + 補足語)

教：私はドイツ語を勉強しています。

生：Ich lerne Deutsch.

教：私はドイツ語を話せます。

生：Ich spreche Deutsch.

教：私は日本語を話せます。

生：Ich spreche Japanisch.

教：私は日本語ができます。

生：Ich kann Japanisch.

教：私は日本語ができません。

生：Ich kann kein Japanisch.

教：私は日本語が好きです。

生：Ich liebe Japanisch.

教：私はあなたが好き。

生：Ich liebe dich.

教：私は音楽が好きです。

生：Ich liebe Musik.

教：私はいい音楽が好きです。

生：Ich liebe gute Musik.

教：私は何でもすぎます。

生：Ich liebe alles.

教：私は何でもします。

生：Ich mache alles. [など]

②文の拡大

(主語 + 動詞 + 添加語 + 補足語)

教：私はここでドイツ語を勉強しています。

生：Ich lerne hier Deutsch.

教：私はここで英語を勉強しています。

生：Ich lerne hier Englisch.

教：私はここで英語を話しています。

生：Ich spreche hier Englisch.

教：私は英語が上手です。

生：Ich spreche gut Englisch.

教：私は英語がとても上手です。

生：Ich spreche sehr gut Englisch.

教：私は英語がもうとても上手です。

生：Ich spreche schon sehr gut Englisch.

教：私はドイツ語がもうとても上手です。

生：Ich spreche schon sehr gut Deutsch.

教：私はドイツ語がもう上手です。

生：Ich spreche schon gut Deutsch.

教：私はドイツ語が下手です。

生：Ich spreche nicht gut Deutsch. [など]

主語を「du」や「Sie」に変えたり、学生が二つの基礎テキストから習った単語や語彙を上述の

表現に入れ替えたりすることによって、他の叙述文もたくさんつくれる。形容詞を練習するため最初の基礎テキストを復習しながら、「nicht」の使い方も練習できる。

教：それは面白いですね。

生：Das ist interessant.

教：それは速いですね。

生：Das ist schnell.

教：この音楽は速いですね。

生：Die Musik ist schnell.

教：この音楽はいいですね。

生：Die Musik ist gut.

教：この席はいいですね。

生：Der Platz ist gut. [など]

教：それはそんなに速くないです。

生：Das ist nicht so schnell.

教：それは速くないです。

生：Das ist nicht schnell.

教：この音楽は速くないです。

生：Die Musik ist nicht schnell.

教：この音楽は良くないです。

生：Die Musik ist nicht gut.

教：この席は良くないです。

生：Der Platz ist nicht gut. [など]

次は決定疑問文を練習する。

(動詞 + 主語 + 補足語)

教：君、英語話せる？

生：Sprichst du Englisch?

教：英語を話せますか。

生：Sprechen Sie Englisch?

教：英語を話せませんか。

生：Sprechen Sie kein Englisch? [など]

(動詞 + 主語 + 添加語 + 補足語)

教：君、英語が上手なの？

生：Sprichst du gut Englisch?

教：英語がお上手ですか。

生：Sprechen Sie gut Englisch?

教：英語が下手ですか。

生：Sprechen Sie nicht gut Englisch? [など]

ここでも、他の文章をたくさんつくることができる。次は、補足疑問文を練習するが、疑問文の一つの要素を入れ替えると、他の要素も変わることが多いので、学生にとってはちょっと難しい。疑問文に用いた「denn」の使い方はアクセントによって異なるので、ここでは取り上げない。

疑問詞 + 動詞 + 主語 (+ 添加語)

教：お名前は何とおっしゃいますか。

生：Wie heißen Sie?

教：どこからいらっしゃいましたか。

生：Woher kommen Sie?

教：ここで何をしていらっしゃいますか。

生：Was machen Sie denn hier?

教：ここでは何してるの？

生：Was machst du denn hier?

教：どこから来たの？

生：Woher kommst du?

教：それならどこから来たの？

生: Woher kommst du dann? [など]

上述の練習は単にドイツ語の構造や文法を練習するためではなく、ドイツ語によるコミュニケーションという目的のための手段である。従って、学生が自分の意思などを表わすことができるようになるために、それに適する表現を学生に挙げる必要がある。新しいテキストを導入するに際して、以上のようにつくりうる表現の数は増えていく。このような練習は文法の作業でもある。何故なら、口頭で速くて正しくドイツ語へ翻訳することができる人は、そのために必要な文法も習得したからである。言いかえれば、上に述べた練習はオウム返しではなく、学生は聞いたことのない表現を創造的につくるのだ。上に示した表現は学生がつくりうる表現のごく一部である。

この展開段階が終わったら、学生は5.1章で述べたものに加えて、添加語の入った簡易な叙述文・決定疑問文・補足疑問文及び、sprechen型のように強変化する動詞を含んだ、動詞の現在人称変化の単数2人称を、5.1章と5.2章に示した二つの対話文の語彙の範囲内で応用することができる。または、「nicht」と「kein」の根本的な使い方がわかる。この段階になると、学生にとっては例えば「Guten Tag」「Wie bitte」「Auf Wiedersehen」というような、自分の意思を表わす道具として使える表現の数も増えてきた。

5.2.3. 応用段階

この段階では、学生は二人以上で新しい対話文をつくり、それでロールプレーをする。対話文をつくる際には、すでに習ったドイツ語を創造的に応用するのが主な目的であるが、辞書で調べたり教師に聞いたりすることも可能である。学生がロールプレーの台詞を書き終わってから、教師がそれを校正する。その後で、学生はグループごとに自分の台詞を暗記したり上演したりする。一般的に、日本人学生はよろこんで、ロールプレーを上演したり、観察したりする。

ここでは、一つのグループの台詞を載せる。「Wieviel?」という表現以外にこの学生達は基礎テキストに出た表現をそのまま使用したが、面白くて創造的な文章をつくった。

A: Ist der Platz hier noch frei?

B: Ja, bitte.

A: Gute Musik hier, nicht?

B: Ja. Woher kommen Sie denn?

A: Aus Japan, aus Fukuoka. Was machen Sie denn hier?

B: Ich lerne Japanisch.

A: Oh, das ist interessant. Wieviel Japanisch sprechen Sie denn?

B: 「おはよう こにちは さようなら ありがとう これはおいしいですね 梅雨はじめじめしてて嫌ですね もうかりまっか ぼちぼちでんなー」 Aber das ist alles.

A: Übrigens, ich heiße Toshiko Tamura. Und wie heißen Sie?

B: Andreas Kasjan.

A: Wie bitte? Nicht so schnell.

B: Kas--jan.

二番目の基礎テキストをめぐる作業にかかる時間は4、5時間で、本稿で述べたドイツ語の入門期におけるあらゆる課題は計10、11時間ですませることができる。

おわりに

「バイリンガル教授法」における「バイリンガル意味伝達法」「母語反映法」など様々な手法は、「第二言語習得」及び「バイリンガル言語習得」における学習戦略に相当するだけでなく、その手法及びDodsonの「同時読法」の方が他の教授法の手法よりも有効だ、ということは対照実験で確認することができた。それゆえに、「バイリンガル教授法」は本当の意味での学習者中心の方法である。目標とする言語を授業言語にする一方、新しいことを導入したり展開したりする時には、学習者の第一言語を積極的に使用するのが「バイリンガル教授法」の構成要素である。本稿では、ドイツ語入門期における「バイリンガル教授法」の応用を述べたが、「バイリンガル教授法」をもっと安定した基盤の上に築くためには、Dodsonの実験を大学のレベルでも繰り返して行うことが理想的である。

参考文献

Butzkamm, Wolfgang 1980. *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Butzkamm, Wolfgang 1989. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.

Butzkamm, Wolfgang 1990. "Die kompliziertere Lösung ist die richtige: Aufgeklärte Einsprachigkeit." *Der fremdsprachliche Unterricht* 104, 4-7.

Butzkamm, Wolfgang 1995. "Unterrichtsmethodische Problembereiche." *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Ed. Karl-Richard Bausch et al. 3rd ed. Tübingen: Francke. 188-194.

Dodson, C.J. 1967. *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitmann.

Ipfling, Heinz-Jürgen 1981. "Die Erziehungspersönlichkeit des Lehrers." *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozialintegrativen Unterricht*. Ed. Manfred Haidl. München: Lurz. 13-41.

Ishii, T. et al. 1979. "Experiment on the Acquisition and Retention of Sentence-Meaning and the Imitation Performance." 『日本英語教育学会関西支部研究収録』 = *Journal of the Kansai Chapter of the Japan English Language Education Society* 3, 52-59.

Kasjan, Andreas 1993. "Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht." *Dokufutsu Bungaku Kenkyū* 43, 103-135.

Kasjan, Andreas 1996. "Die bilinguale Methode im Deutschunterricht für japanische Studenten II: Die Einführung in die Textarbeit." *Studies in Languages and Cultures* 7, 125-141.

Kielhöfer, Bernd 1995. "Frühkindlicher Bilingualismus." *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Ed. Karl-Richard Bausch et al. 3rd ed. Tübingen: Francke. 428-431.

Kielhöfer, Bernd. a. Jonekeit, Sylvie 1983. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg.

Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, Stephen D. a. Terrell, Tracy D. 1985. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Merz, Jürgen 1981. "Lehrereinstellungen und Lehrerverhalten." *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozialintegrativen Unterricht*. Ed. Manfred Haidl. München: Lurz. 42-57.

田中克彦 1981, 『ことばと国家』岩波新書。

Saunders, George 1982. *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Multilingual Matters Ltd.

Vorderwühlbecke, Anne a. Vorderwühlbecke, Klaus 1992. *Stufen 1: Kontaktaufnahme, Erste Orientierung*. München: Klett.

Wode, Henning 1981. *Learning a second language: an integrated view*. Tübingen: Narr.

Wode, Henning 1988. *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.

Die ersten Stunden im Deutschunterricht nach der bilingualen Methode

Andreas Kasjan

Die Grundtechniken der bilingualen Methode wurden in aufwendigen Schulversuchen entwickelt und konnten in vergleichenden empirischen Untersuchungen ihre Überlegenheit gegenüber anderen Techniken unter Beweis stellen. Das Grundprinzip der bilingualen Methode lautet Verwendung der Muttersprache der Lerner zur Schaffung von Situations-/Strukturverständnis und „Einsprachigkeit in anwendungsbezogenen Phasen“. Dieses Grundprinzip konnte auch als Erwerbsstrategie im natürlichen Zweitsprachenerwerb und im doppelten Erstsprachenerwerb beobachtet werden.

Die wichtigsten Grundtechniken dieser Methode sind das „Mitleseverfahren“ und die bilinguale Semantisierung. Beim Mitleseverfahren wird das Schriftbild so eingesetzt, daß es das auditive Gedächtnis verlängert, aber nicht ersetzt. Bei der bilingualen Semantisierung werden einerseits Mitteilungsäquivalente übersetzt, andererseits dient die Muttersprache der Lerner auch zur Schaffung von Strukturverständnis. Dabei kommt neben der wörtlichen Übersetzung auch die Technik der „muttersprachlichen Spiegelung“ zur Anwendung, wobei die fremde Struktur in der Muttersprache nachgebildet wird.

Der Anfangsunterricht nach der bilingualen Methode beginnt mit einer Einführung in das Lautsystem des Deutschen und der Einübung des elementaren unterrichtlichen Funktionsvokabulars. Im Mittelpunkt jedoch steht die Arbeit mit Dialogen. Diese werden in mehreren Arbeitsschritten auswendig gelernt und dienen als Vorlage für Rollenspiele. Anschließend werden die Satzmuster der Dialoge durch vielfältige Übungen variiert und in das bereits vorhandene Fremdsprachenreservoir der Lerner eingebaut. Zum Schluß schreiben die Lerner eigene Texte, die als Vorlage für Rollenspiele dienen.