

デルフト教授法の理念と問題点： 成人向けの外国語教育の在り方を考える

岡 本 順 治

0 序

デルフト教授法 (De Delftse Methode) は、オランダのデルフト工科大学で1984年に発表された外国語教授法で、オランダ語を外国語として学び、オランダの大学で勉強しようとする人々を対象にした授業で主に採用されている。現在では、オランダ人向けのドイツ語、フランス語、イタリア語、スペイン語のテキストも作られており、オランダでは、この外国語教授法が一定の評価を受けていると推察される。筆者は、アムステルダム夏季大学 (Amsterdam Summer University) で実際にこの教授法でオランダ語を勉強する機会を得たのと同時に、教師用ガイドブックと資料を入手できた。そこで、当論文では、デルフト教授法の理念と問題点について考察し、成人向けの外国語教育の在り方を考え直してみたい。

1 デルフト教授法の特徴

1. 1 対象となる学習者と教育目標

デルフト教授法が対象とする学習者は、Cascio/Heerkens (1991;7) によれば、大学入学相当の年齢の学生、成人教育を受ける一般社会人、およびビジネスマンである。小学校高学年、あるいは中学生の学習者を対象にしたプログラムは提供していない。従って、教材は基本的に成人をターゲットに作られており、最終的に学習者が havo (上級中等教育学校¹⁾) /vwo (大学進学教育²⁾) の2～3年生レベルの語学力をつけることを目標にしている。これは、年齢に換算すると14～15歳に当たる³⁾。実際に、母国語でこの年齢に達すれば、ほぼ言語修得の臨界期を超えていると考えられ、外国語学習においてもこのレベルの語学力がつけば、後は個人での努力次第でさらに高度な実力をつけることが可能である。

では、デルフト教授法は、いかにしてこの14～15歳の母国語能力を外国語学習においても達成できると主張するのだろうか。その秘密は、以下に述べるように、ひとえに教材の特徴に帰すことができる。

1. 2 テキストと自習用教材の特徴

「外国人のためのオランダ語教材」(De Delftse Methode: Nederlands voor buitenlanders) を例にとると、教材の特色は次の3点に集約される。

- (1) ミニ文法—テキストの最初に最小限の文法事項がまとめてある。文法事項のまとめと言っても、解説は一切なく、動詞の人称変化のパターン、不規則動詞の変化表、完了形の語順などが実例で示されているのみである。
- (2) テキスト本文の構成—本文は、書き言葉と会話文の双方で構成され、新しく出て来た単語はイタリック体で印刷されている。この新しい単語は、テキストのすぐ下、あるいは隣のページにかけて通し番号がふられた単語リストになっており、英語、フランス語、トルコ語、インドネシア語、アラビア語での対応表現が載っている。
- (3) インデックス—テキストの巻末には、アルファベット順にそれぞれの単語がどのページで最初に使われたかが示されている。

以下、上記の3点がどのような意義を持つか考えてみよう。まず、なぜこのような「ミニ文法」しか載せていないのであろうか。Cascio/Heerkens (1991; 9) によれば、外国語の授業、特に初級レベルにおいて文法を明示的に扱うことは、一般的に教師や学生が考えているほど重要なものではない。むしろ、'多くの事例によって非明示的に文法規則を学ぶことの方が大切であるとの認識がある。この考えの背後には、「文法構造を認識し、それによって学習に応用する能力」が、厳密な文法規則の理解に支えられているものではなく、「文法構造のだいたいの理解」能力に根差しているとの考えがある。この考え方を以下、「文法実例主義」と呼ぶことにする。

テキスト本文の構成の中で、新出単語をイタリックにし、テキスト見開きの形で単語リストが複数の言語の対応表現と共に参照できるという発想そのものは特に目新しいものではない。デルフト教授法が否定するものは、いわゆる個人が「単語帳」を作成して単語を暗記することにある。この単語暗記法は、単語帳を作る時間がかかり、さらに文脈とは離れて単語を覚えようとするにつながり、結果的に本当の意味で特定の単語を理解したことにはならない。そ

れよりは、むしろ付属のカセット⁴⁾を繰り返し聞きながら、口頭練習をし、分からない単語があったら、巻末のインデックスから該当の語を探し出し、テキストの単語リストで意味を確認するという手順を繰り返す方が効果的だと考える。この考え方を、ここでは仮に「文脈至上主義」と呼ぶ。

第3番目の特徴としての単語インデックスは、語形変化をした形のみを初出のページとともに載せている。ちなみに第1巻のオランダ語テキストは全部で45課で構成されており、最後の課の最後の単語の通し番号は1943である。例えば、動詞の人称変化した形もそれぞれ別の単語としてカウントしていることになるので、実際に使われている語数はおよそ1200位になる⁵⁾。このように単語をタイプ (type) として捉えるのではなく、トークン (token) としてインデックス化することは、上述の「文脈至上主義」の当然の結果とも考えられる。端的に命名すれば、「トークンインデックス主義」と呼ぶことができよう。

これら3つの特徴が実際にどのような功罪をもたらすかを、次章ではテキストの実例を示しながら具体的に触れて行くことにする。

2 テキストの実例

2.1 テキスト本文の特徴

この章では、デルフト教授法による教材が、具体的にどのような特徴を持っているかを検討してみよう。以下は、第1課の最初の10行のテキストである⁶⁾。

Ik heet...

1 *Ik heet Jan. Mijn naam is Jan. Ik ben de leraar (lerares). Ik geef jullie les. Jullie krijgen nu Nederlandse les. Wij zitten in de klas. We zitten op een stoel en aan een tafel. Heeft iedereen een boek? Hoeveel leerlingen (cursisten, studenten) zitten er in de klas? Vijftien: tien jongens (mannen) en vijf meisjes (vrouwen).*

5 *Hoe heet jij? Hoe heet u?*

— *Ik heet Anita.*

Dag Anita!

— *Dag meneer (mevrouw)!*

Uit welk land kom jij (=je)? Uit welk land komt u?

10 — Ik kom uit...(Marokko, Turkije, Iran, enz.)

イタリック体になった部分が新しく出た単語であるが、このページは最初のページなので、イタリック体となっている単語が極めて多い。これらの単語は、以下のような単語リスト⁷⁾でおおよその意味が分かるようになっている。

1	ik	I	je	ben	saya
2	heet	am called	m'appelle	adım	bernama
3	Jan	John	Jean	Jan	Jan
4	mijn	my	mon	benim	-saya
5	naam	name	nom	ad, isim	nama
6	is	is	est	-dir, -dır	adalah
7	ben	am	suis	-im, ım	adalah
8	de	the	le, la	-	si
9	leraar	teacher	professeur	öğretmen(erkek)	guru(pria)
10	lerares	teacher	professeur femme	öğretmen(kadın)	guru(wanita)
	中略		
58	Iran	Iran	l'Iran	İran	negeri Iran
59	enz	etc.	etc	vs	dsb.

この例で分かるように、一度出てきた単語は繰り返し類似した環境で現れるようにテキストが工夫してある。Ik heetは、ドイツ語のIch heißeに対応した表現であるが、原形のhetenは、テキストの他の部分にも全く出てこない。これは、そのような文脈がなかったからであり、heetという一人称の人称変化した形が、もっとも頻度高く用いられるからであろう。さらに、テキスト5行目にある疑問文のように、二人称の疑問文でも、主語の親称(jij, je)、敬称(u)にかかわらずこの動詞の定形は、heetである。このような観点からみると、動詞hetenの全ての人称変化形を暗記することは、はなはだ実利的観点からみると無意味である。この事例は、上記3点の「文法実例主義」、「文脈至上主義」、「トークンインデックス主義」を実に忠実に再現している。

一方、本文テキスト中の括弧には、言い換え表現が示されている。例えば、1行目にはleraar(男性教師)に対してlerares(女性教師)が、3行目にはleeringen(生徒)に対してcursisten(コース参加者)、studenten(学生)が

挙げられている。多少の意味の違いはあっても、同じ文脈で使える基礎語を示すことで表現力を増やすことが狙いである。「文脈至上主義」の精神からすれば、同じ文脈で交換可能な形で使える限りにおいて、パラディグマティックな選択肢が増えることになり、個々の意味の細部の違いは、別の文脈での言い換え不可能な場面⁸⁾で初めて意味を持つことになる。

文脈重視の立場に立つと、当然の帰結として、1つの語の使用環境をできるだけ決定してやれるような文脈が必要になる。そこで、先の *heet* のような定形動詞の例でも分かるように、一度出現した語は繰り返し少し違った環境で使えることを示すことにより、その語の統語的、意味的使用条件を少しずつ限定して行くことになる。見方を変えてみると、学習者の側は、あくまでも無意識の内に個々の語の使い方を実例とともに身につけるようになることが目標となっていることが分かる。

新出の語をイタリックで強調することも、テキスト巻末のインデックスと連動させることにより、初めに出て来た文脈を思い出させるのに役立っている。学習者にとって、イタリック体になっていない単語は既習の語であることが常に意識される。つまり、忘れたと思ったらインデックスを使ってその単語の初出のページに戻るのが原則である。そこでその語の使われている文脈を思い出し、場合によっては単語リストから対応表現を探して意味を確認することができる。

2. 2 練習問題とミニ文法コラム

各課の後半には、本文の一部の単語を穴埋め形式にした練習問題が付いている。この部分は、学習者が復習の際に活用することを考慮してテキストの空欄に解答を書き込まないように指導される。空欄付きのこのテキスト⁹⁾を繰り返し練習することにより、自然に空欄部分が思い出せるようになる。

Ik heet...

Ik heet Jan. Mijn naam is Jan. _____ ben de leraar. Ik geef jullie les.
 _____ krijgen nu Nederlandse les. Wij zitten in _____ klas. We
 zitten op een stoel en _____ een tafel. Heeft iedereen een boek? Hoeveel
 _____ zitten er in de klas? Vijftien: tien _____ en vijf meisjes.

Hoe heet jij? Hoe _____ u?

— Ik heet Anita.

Dag Anita!

— Dag _____ !

Uit welk land kom jij? Uit welk _____ komt u?

— Ik kom uit ...

この部分は、前のページを参照せずに、内容を十分理解した上で下線部に答えを書き込まずに練習することが求められている¹⁰⁾。

さらに応用問題として、本文で出現した表現での質問があり、自分の立場からオランダ語で答えるようになっている。ここで初めて、自分のことをオランダ語で表現する機会を得るわけで、この部分はパートナーと組んで練習したり、小グループで練習するように指導される。第1課や第2課では、解答となる文の骨格が示されているが、その後は、ただの質問だけになり、個人的な立場から解答できるような、その課の本文と関係する質問が提示される。以下では、第5課De Nederlandse les（「オランダ語の授業」）の部分の質問を引用する¹¹⁾。

Geef antwoord:

- a. Bent u bang om fouten te maken? Waarom?
- b. Krijgt u vaak een beurt?
- c. Hoeveel tijd besteedt u aan een nieuwe tekst?
- d. Herhaalt u regelmatig een paar oude teksten?
- e. Waarom is het belangrijk oude teksten te herhalen?
- f. Praat u regelmatig met Nederlanders?

質問の内容は、a. 「あなたは、間違うのが不安ですか。それはなぜですか。」
 b. 「よく（授業中に）自分の番がきますか。」 c. 「新しいテキストにあなたはどれくらい時間をかけますか。」 d. 「規則的にもうやり終えたテキストを繰り返して練習していますか。」 e. 「なぜやり終えたテキストを繰り返して練習することが重要なのですか。」 f. 「定期的にあなたはオランダ人と話しをしますか。」
 というもので、最後の質問を除いては全て本文の中に出てきた表現を使っている。学習者は、本文テキストを暗記しておいて答えることもできるが、自分なりに変えて答えることもできる。

最後に、本文テキストとかなり似通ってはいるものの多少内容や表現形態のちがう短めのテキストが空欄補充問題形式で収録されている。この部分は、必

ずしも本文の復習というだけではなく、新たな文脈の中での適切な表現を探し出すことを求めている。

課によっては、さらに簡単なミニ文法コラムが練習問題の間に登場する。しかし、ここでも文法は「実例主義」に徹しており、最初のコラムでは、例えば、否定語の *geen* と *niet* の使い分けが例文で示されているほか¹²⁾、単数形と複数形のいくつかのパターンがこれも例文中に示されている。注目すべき語形や語の一部は、ボールド体で強調されているので、何を意図して挙げられた例なのかは一見して分かるように工夫されている。

3 テキストの問題点

これまで見てきたように、デルフト教授法は、「文法実例主義」、「文脈至上主義」、「トークンインデックス主義」を理念として組み立てられた外国語教授法であると言える。実例で見たように、文脈を重視し、学習者の言語能力を活用することにより、抽象的な文法規則は与えずに実例に即して学習することを求めている。このような理念は、テキストに確かに細部にわたって反映されているものの、以下のような問題点もある。

3.1 文脈は必要でかつ十分なものか

新しい語を学習させる場合、デルフト教授法に基づくテキストでは単語リストで母国語（あるいは熟知している外国語）での近似対応語を示すと共にテキストの中の文でその使い方を覚えさせる方策を取っている。この場合、学習者は文脈と共にその語の使い方を覚えるわけなので、いかに適切な文脈を与えるかが決定的な役割を果たす。しかし、これはそんなに簡単なことではない。

オランダ語での“er”という語のさまざまな使い方は、外国人オランダ語学習者を悩ませる有名な語である。文法的説明を一切せずに、それぞれの用例を果たして文脈からだけで理解できるのだろうか。以下の例は、テキスト Montens/Sciarone (1994) 本文からの“er”の登場する文である。

- (1) Hoeveel leerlingen zitten **er** in de klas? (第1課)
- (2) Iedereen is **er** (=is aanwezig), behalve Anita. (第8課)
- (3) Stopt de trein ook tussen Rotterdam en Den Haag?

Ja, sommige treinen stoppen bij elk station, maar **er** zijn ook treinen die pas in Den Haag stoppen. (第8課)

- (4) Worden **er** tegenwoordig meer kinderen geboren dan vroeger? (第13課)
 (5) Het menselijke lichaam lijkt op een machine. We moeten **er** goed voor zorgen, dan blijft ons lichaam in goede staat. (第18課)

(1)の“er”は、場所を直示的にうける副詞であり、場所規定の“hier”や“daar”と平行性がある。話し手に対しての距離という観点からすると場所の遠近には関係ない場所規定の副詞である。それに対して(2)の“er”は、括弧内の言い換えが示すように「存在する、その場に居合わせる」という意味で用いられている例で、(1)と(2)のドイツ語での対応語は、“da”である。(3)、(4)の“er”は、形式主語の役割を果たすもので、(3)の場合は、後ろの関係代名詞“die”と共に擬似分裂文を形作っているが、(4)は受動文の仮主語となっている。ここでのドイツ語の対応語は“es”である。(5)の“er”は、ドイツ語との対応語が存在しないもので、“er”と、前置詞“voor”がペアになり前文の名詞“lichaam”を受けている。この“er”は、代名詞的な性格を持っていると考えられる。

さて、テキストのインデックスでは、この単語“er”に対しては、2つの索引項目があるが、1つは、例文(1)、もう1つは例文(2)である。例文(3)～(5)に対しては索引項目が無いので、対応語も示されていない。学習者は、ただテキストを暗記してその使い方を「直感的」に把握するしかない。では、文脈がこの語に対して十分な情報を与えていると言えるだろうか。“er”という語に関しては、少なくとも2つの点で失格である。第1に、「トークンインデックス主義」という立場をとるのなら、(3)や、(5)の用法も、別の語として扱ってインデックスにのせるべきであるが、実際は載っていないという点。もう1つは、場所規定の副詞としての用法では、“hier”、“daar”と異なり、“er”は文頭の位置に置いて使うことができない、といった情報が欠如している点である。

- (6) Het was fijn in Spanje. Het was **er** fijn.
 (7) Het was fijn in Spanje. Daar/*er was het fijn¹³⁾.

(7)のようないわゆるネガティブな証拠は、現実のオランダ人の会話には現れないと考えられる。しかし、外国人がオランダ語を学習する際には、このような間違いは極めて普通に生じると考えられる。なぜなら、場所を表す副詞と

して、“hier”，“daar”，“er”は並列に並んだシステムに見えるからだ。ここに1つの「文脈至上主義」の盲点がある。明示的に文法を教える場合には，“er”は文頭に置いて場所的な意味では使いませんよ。」と一言で足りる部分であるが、自然な文脈では、経験的に「場所的な意味で“er”が文頭に置かれることはない」ことを知るのにいったいどれだけの時間がかかるか不明である¹⁴⁾。

もう1つ例を挙げよう。オランダ語には、人称代名詞に「完全形」と「縮約形」がある。その中でも、親称の二人称単数形は注意を要する。親称二人称単数形の完全形は“jij”，縮約形は“je”であるが、縮約形は単に文体的に口語的だという訳ではない。“jij”は、本来の形と考えられるので、通常、強調されて発音されるのに対し、“je”は1)強勢が置かれて発音されることは無く、2)疑問文では、よく“je”の形が用いられ、3)総称的二人称主語¹⁵⁾、つまり、一般論を展開する時の主語として“ze”と並んでよく用いられる。その結果、2)の場合を除いて、初心者にとって“je”の使い分けは必ずしも簡単に見分けられるものではない。以下の例は、Montens/Sciarone (1994;30)からのもので、該当の“jij”と“je”をボールド体にして、番号を付した。

- (8) — Hoe lang woon **jij** (woont u) al in Nederland?
- (9) *Twee maanden.*
- (10) — O, *daarom* ken **jij** al een beetje Nederlands.
- (11) Daarom *begrijp* **je** (*versta je*) al een beetje Nederlands.
- (12) Woon **je** (Woont u) *ver weg*?

“jij”は、(8)、(10)で使われ、“je”は、(11)、(12)で使われている。この内、疑問文は(8)と(12)であり、疑問文だったら“je”を使うという一般則に反するのは(8)である。(10)と(11)は、平叙文であるが、一方では“jij”，もう一方では“je”が使われている。

このテキストは、第2課で登場するが、これだけの文脈から“jij”と“je”の使い分けを学ぶのは困難であろう。なんらかの文法的な説明をつけるとすれば、(8)の疑問文の主語は、疑問文の焦点内にあり、完全形が用いられているのに対し、(12)の疑問文では、すでに1つのディスコース内で、2人称主語が話題として確立されているので、縮約形が用いれている、ということになる¹⁶⁾。

(10)と(11)は、同一の話し手による発話という設定になっているが、これは

果たして自然な文脈なのだろうか。(10)の発話と、(11)の発話はほぼ同義であり、もし実際にこの順序で話せば、同語反復的に感じられる。あえて、それでも(10)と(11)を連続して発話すれば、“jij”と“je”の使い分けには意味があるが、実際には、(9)の答えの文に対しての反応として、(10)も(11)も適切なもので、「対人的な心的距離」の違いがあるだけであろう¹⁷⁾。実際にここで現れたような同語反復的発話は、デルフト教授法のテキストの1つの大きな特徴になっている。特定の表現の使用環境をより明確に示すために、繰り返し同じようなことを同一文脈のなかで述べることで、学習者に印象づける意図があると推察できる。これは、「文脈至上主義」からくる自然な帰結の1つなのかもしれないが、自然な表現という観点から見ると果たしてこのような繰り返しを強いることが本当に適切なことなのかどうか疑問が残る。

3. 2 実例からだけで成人は外国語の文法を学べるか

デルフト教授法の対象は、最初に述べたようにほぼ成人に達した外国人である。彼らに、文法規則を教えずに、文脈からだけで実例を使って文法を理解させられるだろうか。この点に関しては、すでに冒頭に説明したように「文法構造のだいたいの理解」が実例を通してできればそれでよい、とする考え方が根底にある。「外国語学習の初心者は、文法を全て理解する必要は無い」、とする考え方は、「文法的間違いは、あって当然である」という考えに結びつく。実際に母国語話者であっても、話し言葉では多くの間違いをしていることは周知の事実であるし、該当の外国語とより長い間接するうちに、学習者の方で自ら間違いに気づき修正することがありうる。従って、実例からだけで成人は外国語の文法を学べるかと問われれば、デルフト教授法でも答えは否定になる。しかし、文法的知識は不完全でかまわないと考えるわけなので、この質問自体がナンセンスなものとして退けられる。

確かに外国語の文法的知識は、完全なものである必要はないが、その前提となっている部分を考えると、この教授法が簡単にどこでも応用されうるものではないことが明らかになる。

第1に、ここでの例のように、オランダに行ってオランダ語を学ぶ場合であれば、外的環境として常にオランダ語を使う機会があるので、学習者はさまざまな機会に自らの文法的知識を改善していくことができるかもしれない。ネイティブ・スピーカーに理解されない発話をして困ったり、聞き返されたりするような間接的修正の機会から、直接に文法的過ちを訂正されるような機会まで

その種類はさまざまなものが考えられる。すなわち、この教授法は、不完全な文法的知識も、該当の外国語の環境にさらされることで、よりよいものになってしまうであろう、という前提を下敷きにしている。よって、同じ教授法で日本にいながら日本人がオランダ語を学ぶことは、この前提からはずれてしまう。

第2に、成人を対象にしながら、文法的説明抜きに実例だけを与えるだけで、未知の外国語を習得できるか、という根本的問題は、母国語との言語の類型的違いに深く関係する。日本語を母語とし、オランダ語を1から勉強する場合は、当然、この類型論的違いが大きく、なんらかの言語規則に関するメタ知識が要求される。たとえ英語を外国語としてすでに学習していても、二人称代名詞に親称と敬称の区別があること、現在進行形がないこと、語順の違いなどが例えば学習の障害となりうる。現実問題として、オランダ語を学習する場合、アジア系言語を母語とする学生と、ゲルマン語系の言語を母語とする学生では非明示的な文法学習のプロセスにおいて大きな差ができる¹⁸⁾。

3. 3 トークンインデックスの付け方の原理的問題

最後の問題点として、新出単語のインデックス化の問題を指摘しておこう。テキストには、巻末に完全に語形変化した形が索引となっているが、「文脈至上主義」の観点からすると、これが望ましい形であることをすでに見た。2.1で見た動詞“heten”のような場合、明らかにこのトークン重視の考え方は利点となっていた。しかし、3.1で見たように、“er”の多様な使い方に関しては、このトークン重視主義は不十分である。“er”には2つの項目しかインデックスに載っていなかった。徹底的にトークン重視の索引を作るならば、同一の単語であっても意味の異なるケースでは、別の項目としてインデックスに載せるべきであろう。“je”の場合、項目として、1) 二人称親称主語の場合、2) 二人称親称所有代名詞の場合、3) 二人称親称目的格人称代名詞の場合、が載っている。これも、3.1で述べたように不完全で、総称の二人称の“je”も別項目にすべきだ。

テキストの索引のもう1つの問題として、索引項目には該当する単語の新出箇所番号しかふられていないことが挙げられる。“jij”と“je”の使い方を確認しようと思っても最初の箇所しか索引では調べられないので意識的にその部分だけを復習することが困難である。この点を完璧にしようと思ったら、すべての単語の出現箇所を示す番号を併記することになり、索引だけで膨大な量になってしまう。

さらに意味的に区別される同一の語をトークンとして別扱いすることは、原理的に困難でさえある。単一の語の読みをどのような規準で分類するかは、辞書学の問題でもあり、意味論の問題でもある。さらに、現実にかかる問題として、分類が常に相補分布的な特徴を示すようになるとは限らない。多くの場合、「どちらの解釈も可能だ」という事態が生ずる。オランダ語の“er”の場合でも、例えば、(13)の場合、場所規定の副詞としての性格を持ちつつも形式主語として使われている。

- (13) Er worden veel boeken over relatieprobleme geschreven. Goedbloed
(1995;83)

このように一見して同じ語、あるいは語形であっても、違った意味を持つケースは非常にありふれた事態であり、トークンだけのインデックスは網羅的に、かつ体系的に作ろうとすれば破綻することは容易に予想されることである。

4. まとめ

問題点のところで挙げたように、デルフト教授法はさまざまな難点を持つ。その主な原因は、根本的理念である、「文脈至上主義」に根差している。Wittgenstein (1953) が主張したように、言語はあたかもゲームをすることのようなものであり、そのゲームをしながら規則が確認され学ばれていくという考え方に従えば、不完全ながら豊富な文脈に触れることで外国語の学習をすすめるという考え方は、Wittgenstein 後期哲学の考えに沿った外国語学習法という位置づけができるかもしれない。筆者が経験した語学研修コースは、インテンシブコースだったため、月曜日から金曜日まで毎日およそ2課ずつ進んでいき、午後の2時間をメディアテークでのテープを聞く自習、および、デルフト教授法テキストに基づいたCAIでの自習に当てられていた。このように多くの言語情報にさらされる環境の中で外国語を学ぶことは、非常に重要なことであり、明示的な文法に時間をかけるよりも有効な時間の使い方もかもしれない。

ただし、上で議論したように教材そのものの作り方にはまだまだ改善の余地がある。特に、母語が該当の外国語と典型的にかけ離れたものの時は、ある程度の時間をさいて文法の明示的な説明をせざるをえないのではないか、と筆者は考える。また、近年のコミュニケーション中心の教科書²⁰⁾のごく日常的な会話場面がデルフト教授法のテキストには不足しているのも事実であ

る。買い物をする場面、旅行をする場面のように、特定の場面でのコミュニケーションのパターンは、ほとんど出てこない。でも、この点は逆に近年の安易に具体性のある場面でのコミュニケーションを中心にした教科書と好対照を見せており、本来の成人向けの外国語教科書に必要な知識を提供しようと試みている、と解釈することもできる。最後に強調しなければならない点は、このテキストが、他のテキスト以上に、その効果が使い方に依存するという事実である。学習者が文法的な質問を求め、毎回教師がそれに応じてしまえば、従来の日本の文法講読の授業と同じになってしまう。「文法実例主義」にのっとり、より多くの適切な例文を示すことで学習者に納得させることが教師に求められる。学習者自体に規則を発見してもらうまで、教師は辛抱強く待ち、時間をかけ、100%の理解をいきなり求めない、という点は、日本の外国語教育でもおおいに見習うべきことであろう。

注

- 1) 上級中等教育 (hoger algemeen voortgezet onderwijs) は、オランダにおける5年制の一般中等教育システムの1つで、6年制の大学進学教育に次ぐステイタスを持つ。
- 2) 大学進学教育 (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) は、6年制の中等教育システムで、教育機関としては、ギムナジウム (gymnasium) とアテネウム (atheneum) の2種類がある。
- 3) オランダの初等教育は、basisschoolと呼ばれる8年制の機関で、年齢は4歳から12歳までの子供の教育を受け持っている。この次に来るのがいわゆる中等教育であり、一般中等教育、大学進学教育、職業教育の3つに分かれている。
- 4) テキストを購入すると、カセットテープが付属するという意味ではない。カセットテープ自体は別売りで、かなり高価である。アムステルダム大学のメディアオテークでは、学習者が自由に自習できるだけのカセットテープを準備していた。
- 5) Cascio/Heerkens (1991:8) では、Sciarone (1979) に基づけば、テキスト中の70~80%の単語が理解できれば、テキストの内容把握が可能であるとの研究成果を引用しつつ、頻度の高い基礎語およそ1000語を知っていれば、任意に抽出したテキストの70%は理解できるとしている。
- 6) Montens/Sciarone (1994) S.26よりの引用。
- 7) ここでは、印刷の都合上アラビア語の対応語は省略した。
- 8) 言い換えが不可能な類義語の場合は、当然、言い換え表現が指示されないので、学習者は普通、意識することはない。ここに、類義語の使い方の違いは暗黙の内に習得できるはずである、といった理念が隠されているように思える。実際、類義表現によって言い換えが可能な場合、必ずそのように指示されているわけではないので、学習する側にある程度の混乱が起こることがある。
- 9) De Delftse methode: Nederlands voor buitenlanders (1994:28)

- 10) Cascio/Heerkens (1991;41ff) では、オランダ語、英語、フランス語、トルコ語、インドネシア語、アラビア語での、このテキストを使った学習法がまとめられているが、そこでもこの部分の練習をする際に、下線のブランクの部分に解答を書き込まないようにとの指示が強調されている。
- 11) De Delftse methode: Nederlands voor buitenlanders (1994;47)
- 12) De Delftse methode: Nederlands voor buitenlanders (1994;29)
- 13) Goedbloed (1995;82) 参照。
- 14) “er” のさまざまな特性については、Geerts et al (1984;392-398) を参照。
- 15) この用法は、第4課にすでに出現する。In de grammatica staat hoe **je** een woord in de juiste vorm moet zetten. この“je”は、書き言葉的な響きを持つ“men”と、ほぼ同義であるが、敬称の“u”には、この総称的用法がないと言われている。Goedbloed (1995;56) 参照。
- 16) 実は、この区別はそれほど簡単ではない。この部分のテキストには、ここで引用した会話の前に“jij”を使った疑問文が2つあり、その後、“je”を使った疑問文が2つ続く。そして、この引用部分につながっているので、「初めのうちは強勢を置いて完全形を使い、その後に縮約形を使う」という簡単な図式では説明できない。
- 17) 当然の予想としては、“je”の方が「心的距離が近い」ことになると考えられるが、その他の要因もあるかもしれない。
- 18) 筆者の参加したコースにおいても、ドイツ語、スウェーデン語、フィンランド語を母語にする学生は、アジアやアフリカ系の言語を母語にする学生と比べて、はるかに高い理解力を示した。
- 19) (13)の文頭の“er”は、(7)のような前方照応的機能は持たないが、場所副詞としての意味を読み込むことは可能である。前方照応機能を持つ場合の“er”は文頭に置けないという制約があったが、形式主語としての“er”は、文頭に置かれることが多く、動詞との人称変化上的一致を示さない。
- 20) van Kalsbeek/Kuiken (1996) の *Code Nederlands*. もその1つで、いわゆる会話を主に扱った初級オランダ語テキストである。

参考文献

- Cascio, F. L./L.Heerkens. *Docentenhandleiding: Nederlands voor buitenlanders*. Amsterdam: Boom Meppel. 1991.
- Geerts, G./W.Haeseryn/J.de Rooij/M.C.van den Toorn. *Algemene Nederlandse Spraakleer*. Groningen: Wolters. 1984.
- Goedbloed, J. *Kompakt-Grammatik Niederländisch*. Stuttgart, Dresden: Klett. 1995.
- Hildebrand, A.J.A./R.F.H.Naucke/A.F.Schotanus. *De Delftse methode: Duits 1*. Amsterdam: Boom Meppel. 1990.
- Instituut voor Nederlands als Tweede Taal. *Woordenschat Conversatie Video*. Interne publicatie, Universiteit van Amsterdam, 1995.
- Instituut voor Nederlands als Tweede Taal. *Grammar*. Interne publicatie, Universiteit van Amsterdam, 1995.
- Montens, F./A.G.Sciarone. *De Delftse methode: Nederlands voor buitenlanders*. Amsterdam:

dam: Boom Meppel. 1994.

van Kalsbeek/F.Kuiken. *Code Nederlands: Basisteergang Nederlands voor volwassen anderstaligen*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief. 1996.

Wittgenstein, L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell & New York: Macmillan. 1953.