

ドイツの論述教育について

小林 繁 吉*

Didaktik Deutsch als Erörtern und Argumentieren in Deutschland

Shigekichi KOBAYASHI*

Abstract

Das Formulieren von Erörterungen und Argumentierungen fällt vielen Studenten in Japan nicht leicht. In dieser Abhandlung wird anfänglich Didaktik Deutsch als Erörtern und Argumentieren in Deutschland in groben Umrissen dargestellt. Im Vergleich zu Didaktik Japanisch als Erörtern und Argumentieren in Japan wird danach die Eigentümlichkeit der betreffenden Didaktik Deutsch Relief gegeben.

Ausführlicher ist über den Unterschied der grundsätzlichen Denkweise zwischen Japanern und Deutschen im Zusammenhang mit der Diskussion zu sprechen. In der Gesellschaft von den beiden Ländern (Japan und Deutschland) ergeben sich zwei wesentlich unterschiedliche geistige Haltungen aus religiösen Gründen heraus.

Informieren, Beschreiben, Schildern, Argumentieren und Erörtern—all das lässt sich mit Hilfe der betreffenden Didaktik Deutsch in die betreffende Didaktik Japanisch nützlich einführen.

Key words : Didaktik Deutsch, Beschreiben, Schildern, Diskussion, Argumentieren

Einleitung

日本の大学生の論文作成能力、あるいはレポート作成の力や、発表したり、討論したりする能力が総体的に落ちてきていると言われている。それは、日本の、あるいは日本人の特性なのか、つまり、日本社会の慣習、あるいは日本人の社会的生活習慣から来るものなのか。小学校以来高校までの学校教育によるものなのか、すなわち文部科学省主導の学校教育システムによるものなのか。または、ほかの原因、理由が考えられるのか、例えば、日本語という言語そのものに起因するとか、東洋的、日本の伝統に根ざすものなのか。様々な原因、理由が考えられるが、決定的なことは不明である。

この論文では、ドイツの論述教育の概要を述べた後で、日本の国語教育、特に日本の論述教育の問題点に言及し、論述教育の本質に論点を絞り、ドイツの論述教育の特徴を日本の現況と比較対照することによって浮き彫りにし、大学入学までの高校教育修了段階での日本語能力の完成を目指すカリキュラムが一般的に作動していない遠因は、日本の考え方、日本人の論述教育に対する根本的態度、深層心理にその一因があると仮定するものである。

したがって、大学入学時には論文執筆能力を身に付けていると言われるドイツの論述教育のモデル¹⁾、ほぼそのまま日本の国語教育の現場に日本語論述教育のモデルとして持って来ても、社会的常識における心的態度を変更しない限り、当分は難しいと考えている。しかしながら、社会的慣習としての日本社会における話し合いと、

ドイツを含む欧米社会で一般的に行われている討論の仕方が根本的に異なるものであり、学校教育の現場のみでそれを是正するのは困難なのは確かである。逆説的に、それ故に、学校教育の現場でこそ、ドイツを含む欧米流の討論能力育成の実現を目指さなければならない。欧米を含む国際社会との接触や交流においては、現在広く日本社会で通用している話し合いのやり方は奇異で特殊なものに映り、時に無用の摩擦を引き起こすことにもなりかねない。よく言われる同質社会での阿吽の呼吸、暗黙の了解を旨とするコミュニケーションの手段は通用しないと考えるのが至当であろう。無論、欧米流のやり方が絶対的であるはずではなく、日本流、東洋流のやり方にも妥当性は当然あるのであるが、ことディスカッションや論述能力の育成という大学生に要求される論文作成能力は、また討論を通じて一つの段階、結論に達するレトリックの伝統を踏まえた論述教育の課程修了能力は、現代社会を生きていくための、洋の東西を問わず、必要不可欠の能力と言える。この論文では、ドイツの論述教育システムの中から日本の論述教育システムへの有効部分の示唆、指摘の可能性を探り、それを日本の論述教育への、ドイツの論述教育からの提案の一つとしたい。

Hauptteil

1

ドイツの国語教育の目的はギムナジウム Gymnasium の13年生までに、論文執筆能力を獲得させることにある²⁾。基礎学校 Grundschule 段階よりギムナジウムの上級学年 Oberstufe 12-13年生段階まで、一貫したドイツ流の論述教育システムと言える³⁾。

平成18年1月6日受理

* 環境建設工学科・教授

基礎学校（日本の小学1年～4年生にあたる）段階では、勿論、アルファベット文字の習得や単語のスペル筆記能力、短文構成能力など文章作成の基礎を学習するのであるが、同時に、日本で言う小学生段階から、意見陳述の機会をふんだんに提供する。例えば、児童Aの言述に対して、児童Bが「A君（あるいはAさん）の言う通りです。」という言述をせず、必ず、「『XはYである。』と私は思います。」「『XはYではない。』と私は考えます。」と自分の意見を明確に一つのまとまった文としていう訓練をする。主語と述語を備えた一つの完結した文を言わせる訓練がなされているのである。

小学段階の後半からギムナジウム前半（日本の小学校5-6年から中学生）段階になると情報文 Informieren の学習が主になり、体系的に学習プログラムが組まれている。情報文はいくつかの種類に分類されるが、そのうちの描写文の学習が中心になり、描写文は客観的科学的描写文 Beschreibung と主観的文学的描写文 Schilderung に分かれ、まず客観的科学的描写文の学習を徹底的に習得させる⁴⁾。文章作成力教育の主眼をまず客観的科学的描写文作成能力育成に置くのである。中級段階における客観的科学的描写文とは決して難しいものではなく、情報文の一種であるから、客観的事実の描写が行われればよい。動かない単純な物の描写からはじまり、次第にやや複雑な事物や動物の描写、そして動くものや人、複雑な現象や出来事の描写に至る。描写の技法としては、大きなものから小さなものへ、上から下へ（または下から上へ）、順序よく適確に描写していけばよいのである。動かない物、例えば、花や置いてある自転車や家、動く物、自動車の走行、書棚の組み立て、道案内、そして、動物、人間の描写があり、現象や出来事の描写はある程度客観的に記述できるのであるが、人間の性格描写や、ものや動物に対する書き手の感想、想念などを表す主観的文学的描写文は、論述教育プロセスの上級段階であるギムナジウムの後半段階（日本の高校生から大学1年生にあたる）で学ぶ文学的論文教育に通じるものになる。

学習のプロセスとしては、まず基礎段階として、主観的文学的描写文を一切排した客観的科学的描写文の作成能力を徹底して養成することが主眼になる。客観的科学的描写文とは、一般的に、誰が聞いても、あるいは読んでもほぼ同じように、絵に再現できたり、手順通りの行為をしたり、描写した事実を再現できる伝達文であり、客観的情報を提示する手段なのである。客観的科学的描写文の習得には一定のノウハウがあり、例えば、当該事物の全体の形や色や質感を述べたり、空間的位置、時間的情況、外部と内部との関係陳述というように、文章表現の決まり、順序性や形式性、勿論、無矛盾性、論理性、事物の命名やテーマの設定などが必要になる。時には、描写に必要な最小限の特殊な語彙、単語や言い回しや、ことばの定義も、定義の仕方も新たに学ばねばならない。し

かしながら、一見難しそうに見えるこの客観的科学的描写文の作成教育が、大学入学前、ギムナジウム卒業時に不可欠とされるドイツの論文作成能力養成のための要の部分なのであり、論述教育における基礎構築の核心部分なのである。勿論、情報文教育 Informieren には、この客観的科学的描写文教育 Beschreiben と並んで主観的文学的描写文教育 Schildern、手紙、招待状、履歴書などの実用文教育、報告文 Berichten や説明文教育 Erklären (Exposition)がある⁵⁾。客観的科学的描写文作成能力は、情報文教育の中心的学習部分として、送信者Aが受信者Bに対して情報を伝達するという、社会に出て最低限必要とされる社会的常識を綴る文や、社会生活をしていく上で必要な文章作成力の基本的部分の訓練を伴う、誰にでも学べば習得できる能力なのである。

2

この客観的科学的描写文作成の学習と並行して、すなわち書く能力の育成 Schreiben と連動して、話す能力の教育 Sprechen も行われている⁶⁾。日本語でいう討論 Diskussion (ディスカッション) の教育である⁷⁾。日本人の対話への基本的態度には、ある事柄について、こういういい面もある、こういう相手の優れた指摘もあるという見方を持つ傾向がある。ディスカッションに際しても、自分の意見をその場の参加者全員の前に一般的客観的に呈示するのではなく、自分の意見を述べている場合でも、常に他人を想定し、気にかけて、他人の考えや意見のことを慮り、自分の心の中で、参加者全員の前に自分の何らフィルターをかけない意見——本当の意味で一切吟味していないということではなく、自分自身の意見として客観的に見て問題がない、間違っていないと思う場合の意見——を発信するのではなく、周りの人や自分以外の人の立場や状況を、常にドイツ人よりも繊細に考え——ドイツ人も勿論、場の情況や置かれた状態を考えないというわけでは決してないのだが——過剰に、自分の回りに、あるいは他人に反応し、テーマとなっている事柄に対して、多くの場合、勝手に自己対話——しばしば自己反省と言ってもよい——を繰り返し、本来の客観的な意見とはかなり異なる意見を述べ、相手に合わせた日本流のディスカッション(討論)を行うことになる。ディスカッション教育の基本あるいは核心は、中心テーマに関して、討論の参加者それぞれが正否や適不適、利益や不利益を含めて、論理の整合性に則って、あるいは互いの意見の違いを前提にして、テーマとなっている事柄に対して一致点を見出すことであるから、ドイツ人のディスカッションは、日本人の討論(日本流の討論)と比較して、かなり白熱した、激しい、時には激越したものになることもある。しかし、最も大事なことは、複数の人間がいれば、複数の立場や情況、そして見解があることが前提になっての討論——これはディスカッションの常識と言って

もよい——なのであるから、意見の相違があることで、ディスカッション後に感情的対立が残ることは通常ない。少なくともディスカッションの成果を期待する気持が意見の対立した発信者(参加者)双方にある場合には、議論の際に多少感情的に激したとしても、それは、そのテーマ、事柄に対して一つの立場、意見を強調、主張しただけであって、論争相手の人格を傷つけたり、攻撃したりするものではないことが了解事項になっているのである。

同じ論述教育でも Debatte の場合は事情が異なる。特に政治家同士のやり取りの場合は、最初から相手の中傷を意図し、相手方の不利、ダメージを引き出すための討論での戦闘とも言えるものなので、かなり強引に論陣を張ったり、わざと一致点を見出さなかったり、前提が自派あるいは自分の立場に有利な展開に導くような論述や意見陳述、演説を行うことが多いので、必ずしも一般のディスカッションのような論述教育の場合には該当しない⁹⁾。Debatte ははじめからテーマに対して賛成側と反対側の立場、前提がはっきりして、論述による勝ち負けを決めるのが特徴でもあるので、ゲームとしての Debatte (Debatte 演習) でもないかぎり⁹⁾、通常は Debatte の後、感情的なしこりが無いということは少ないと考えられる。

しかし、ドイツにおける通常のディスカッションにおいては、討論者同士はディスカッション後、感情的しこりを残さないのが普通であり、これはドイツの学校での論述教育がその方向を目指して教育してきた成果の一つである。

ディスカッション Diskussion は一種の真剣な言語ゲームであり、ディスカッション時において、参加者自身がそのディスカッション自体を自ら楽しむことができるのが理想であり、その方向を目指すことは間違っていない。該当テーマの問題点や解決策を論理的に述べ、参加者を説得していくのに苦労しても、最後には論題の問題点を明確にし、解決策のいくつかを挙げられたことに全員がある程度の満足を覚えるのが普通である。そして、それは、彫刻をつくる際の石材をディスカッションテーマとすると、ディスカッションの参加者全員で不都合なところや論理的矛盾点を指摘し、批判し合って、つぎつぎと皆で材料を部分的に削り取って行って、一つの形をなす彫像をつくることに似ていると言われる¹⁰⁾。それに対して、日本流のディスカッションは、該当テーマが材料ならば、それにそれぞれの参加者の意見を継ぎ足して行って、元の材料に継ぎはぎだらけの意見をつけて取り敢えずの制作品をつくるのに似ている¹¹⁾。これは、他人の意見を認めることは易くても、批判することは苦手な日本人の性向によるものが大きいという日本社会の慣習に由来するとも言えるが、学校教育において、ドイツを含む本当の欧米流のディスカッションの訓練がなされて

きていないことにも起因するものと思われる。

ドイツ流のディスカッションの結果は、徹底的に討論し削り取ってしまった結果としての参加者全員納得ずくの引き算の結果としての、その討論においてはこれ以上譲れない最小限の基本的一致点、土台として的一致点であり、次に開催される同一テーマでの討論においては——特別な新しい論述材料や新しい観点でも発見されないかぎり——前回の結果を出発点にして次の段階に入っていくことが基本的に保証されているのである。それに対して日本流のディスカッションの結果は、本来的に結果として出てきた結論自体が徹底的に相手の矛盾点をついた結果として的一致点ではなく、自分の意見と相手の意見との一致点、共通点を、無理に、あるいは場の状況や人間関係のバランスに対応して、もっとわかりやすく言えば、テーマや論題の事柄自体ではなく、ディスカッション参加者同士の立場や位置関係を考慮した結果の、参加者相互の人間関係をディスカッションの結果を導くための斟酌条件に入れたための、ドイツのディスカッションの通常の在り方とはかなり異なった日本流の独自の要素の入った、つまり客観的に事物についての討論中心の討論に対して、事物の回りの状況を、背景を、発言者それぞれの意見を考慮した意見となっていることが多いからである。ディスカッションの参加者自身が、意識したり、故意に行うことは少ないにしても、無意識に、習慣的に、知らず知らずのうちに、自分の意見と相手の意見の一致点を発見し、または捜し出して自分の意見を認めてもらうと同時に、相手の意見も認めてしまうという、ディスカッションテーマの本来的問題点、解決策の指摘よりも、人間関係や場の雰囲気といったようなテーマ外の条件をそれと知らずに組み入れてしまうことが多い。このように、ドイツでのように、普通のディスカッション(討論)で口に出して言うことを、日本人は無意識に自分の頭の中で行い、自己の頭の中で想定した他人との仮想的対話をしてしまうことが多々ある。結局テーマそのものの深化や明確化よりも、テーマにまつわる関係項目のでの一致点の取り上げをする傾向があるので、上で指摘した比喩のように継ぎはぎだらけの結論になり、つまり、意見の一致点部分の元の部分への足し算という結果になるので、往々にして物事の先送りとその場限りの対応になり、本質的部分、核心部分の設定が困難になる。日本流のディスカッションにおけるこのような結果のすべてが悪い、すべてが駄目だということではないが、ドイツを含む欧米で行われている通常のディスカッションの形態とは大分異なっているというのは指摘しても指摘しすぎることはない。敢えて討論(ディスカッション)ということばを使わないで言うと、日本流の話し合いでは、話しを合わせる事が眼目であり、その場の当事者同士が最初から最後まで話しを合わせる態度が貫かれており、悪く言うと妥協に妥協を重ねることにな

り、良く言えば、互いの利益を慮り、相互理解を深め、互いの置かれた場や状況のバランス・平衡点を見出し、取り敢えずの一時的譲歩点あるいは一致点を探すということになる。

3

仮説としてはあるが、ドイツ人と日本人のこの考え方、ディスカッションに対する態度の違いは、宗教的態度の相違から来ているか、日独双方の考え方の根本の立脚点が異なることの現れと見なすことができる。ドイツでは、プロテスタント、カトリックどちらに属していても、人間の無意識的心の深層に唯一絶対神としての神を想定しており、神はあらゆるものを統べる全知全能の存在なので、この唯一絶対神への無意識での信仰心が全と個という図式的対立を浮き出させる。全一と個との対立に注目すると、個と個との対立は、結局取るに足りないものとして視界から消え去り、神（全）と個（自己）との対立ということになり、神に近づくための論理（ことばの中の神性部分）に基づいて議論していく態度につながるという考え方である¹²⁾。それだからこそ、神に近づくためのことば、イコール論理に基づく——神ならぬ人間の判断によるこの考え自体が一般常識的には神への信仰に通ずるものではなく、むしろその反対の神への反逆者悪魔崇拜の道にも通じている——人間自身による絶対者想定の方の中、人間自身の心の奥底に、神へ至らんとする道が却って悪魔に通じる道に変わるという逆転の信仰心が宿されている。神学的に最も重い人間の罪とされるヒュブリス（傲慢、増上慢）に陥りやすい人間の最も弱い部分が隠されているのである¹³⁾。しかしながら、論題をディスカッションの在り方に戻した場合、このような絶対的確信に基づく主張という点さえ排除できれば、また自己絶対正当性を除去できるシステムを備えていれば、ドイツ流の（欧米流の）ディスカッションのシステムはかなり良く作動する。ディスカッションの前提としてある、参加者の各々がそれぞれ別な観点、考え方を持っているという暫定思考が絶対性緩和の役目の一つを果たしている。またディスカッションの結果としての結論に関しても、理想的には、参加者全員の討論の結果として一般的流通性を有していると考えているのであっても、それは当該参加者間だけの、その時点での一時的流通性を保持しているだけなのであり無謬の完全無欠の結論でないことは自明なこととしての認識がある。ディスカッションの結論における一般的通用性は常なる反証可能性を秘めているものなのである。いずれにしろ、ドイツ人の心の深い層において、全一と対峙している自己（心的分身）がいるということは、ディスカッションの眼前にいる相手の立場や場の雰囲気最重要事ではなく、神の前での人間の真剣な言語ゲーム——神の眼からは児童に等しいゲームでも、実は人間にとっては自分の

すべてを賭けた、全力を傾注すべき真剣な討論——があるのである。

このような認識を心の奥底で持っているドイツ人に対して、日本人の認識は根本的に異なるものと考えられる。日本人の多くは、確かに、仏教や神道の影響を心の奥底で無意識に受けている。実生活の場で仏教や神道に根ざした考え方をすることがある。そういう意味で日本人は宗教を持たないとか、日本人には宗教心がないということ言うつもりはない。が、日本人の大部分は、ドイツ人の持っている、あるいは欧米のキリスト教徒の持っている唯一絶対神信仰や一神教的考え方はないと言わざるを得ない。ここに根本的違いがあるのである。欧米にもギリシア神話やローマ神話に基づく多神教があるのではないと言われるればその通りであり、その系統のキリスト教の主流から外れた西洋での伝統があるのは承知で言っているのであるが、ギリシア・ローマ風の多神教的考えやドイツを中心に根強いゲルマン神話的考え方は、キリスト教一神教の前では背景に押しやられているか、全体的に見れば非常に弱いものとなっているのである。このようにドイツを含む西洋でのキリスト教主体の信仰心と異なって、日本には一神教の伝統は根付いていないと言ってよい。それが、アニミズムや、多神教的信仰心に基づいた宗教心を日本人に植え付けさせ、時には、日本には宗教はないとか、日本人には宗教心がないと言わしめた理由の一つになっている。

4

繰り返すが、日本には一神教的宗教の伝統はなく、一般的日本人には一神教的な宗教心はないと言える。そしてこのことが西洋起源のディスカッションの在り方に多大の影響を与えているのである。上述のドイツ人の心の奥底にあると仮定できる全と個の対立図式で言えば、日本人の心の奥底の在り方は全（神）対個という対立図式ではありえない。多神教的考え方に起因するのかどうか明確ではないが、多神教的考え方の影響を受けているのは確かと思われる日本人の無意識の心の在り方は、公と私の対立図式と仮定することができ、この公（おおやけ）と私（わたくし）の対立図式は日本語でよく公私（こうし）あるいは公私混同（こうしこんどう）という言い方で表される。全対個という対立は、全は全であり、個は全の一部というように神学的には明確な対立であり、論理的にも明晰である。神対人間という対立図式は、ある意味究極の対立図式であり、常識的にはこれ以上疑う余地のないものである。ただし、神とは何か。人間とは何かという神学上の本格的問題や哲学的根本問題について論ずるとすれば、神学上、哲学上の最大難問となり、本論で論ずるテーマとは別な大きなテーマになってしまうので、ここでは常識的に解するものとする。これに対して、公対私という図式は実は公と私に常に座標軸として

は揺れ動く相対性を随伴しているものなので全く異なる様相を呈してくる。全と個の対立は神と人間の対立なのであるが、公と私の対立は人間と人間の対立だからである。多神教的神々という考え方に擬して、公を人間の上位にあるその時々々の神々に擬するという無意識的心情から由来するものかどうかは確としないのであるが、公は私より大きな存在と通常解される。しかしながら、公は究極的には人間なのであり、しばしば、大多数の人間、権威ある人間の集団、世間の常識(多くの人間の了解事項)に基づくものであり、私もまた必ずしも西洋流の個(個人)とイコールの私ではなく、むしろほとんどの場合、公としての集団の中、組織の中の私なのであり、公と私は決して切り離せない在り方でつながっている全と個の間にある中間形態、相対的で流動的概念形態と言ってよい。公とは、ある時は、政府であり、世間であり、社会であり、学校であり、特定の集団の中の他人であり、特定の組織の中の他人であり、時には、場の状況次第では、権威や力を持つ一人の人間(お上とか王)ということもありうる。公に対しての私という考え方も、政府内の役人であって私という場合は組織を想定しての私であり、無論これも相対的なものであり、ある時は、組織を代表している長が公私を巧妙に使い分けることもある。世間とか社会という概念もあいまいで、つまるところ人間の大多数の意見、考えというところに落ち着くか、または私という自身と異なる私以外の意見を持つ他人という想定をすることもある。学校も、多くの学校のうちの一枚ということでは、私の学校、他校との対立図式を想定している当校、特定の集団や組織が当集団、当組織を指す場合は、より多くの集団、組織、あるいはより大きな集団、組織の中の私の集団、私の組織という考え方を想定することができる。王でさえ、公私を使い分けることはあり、公と私は連動していて、公が私を飲み込んでいるように見えて、実は私が公を支えている部分もあり、確定不能なその時々々の状況に応じて変化していく変幻自在な物差しなのである。

このことを表す端的な例が家族という概念である。家族という集団、単位は私の究極の形態と考えられているが、同時に家族は常に日本における共同幻想としての家族(家庭)というイメージを紡ぎ出している。つまり、家族という構造の中でも家族の成員の中の一人が私ということば(用語)を用い、家族の中の他の成員との違いを述べることは可能である。また、家族イコール私という図式は常に家族以外イコール公という図式を我々に提供するものであり、その意味で、私の基本単位として家族があり、家族の対立の究極単位として政府や国イコール公という対立図式がある。——本当の意味で一人だけで生活している単身者もまた家族であり私の一つの究極単位であるが、日本人の意識の中では、個(個人)ではなく、私(私人)なのである。宗教的深奥感情が普通の日

本人が個(個人)であることを許さず、私(私人)であることを要求する。勿論政府機関は公という組織の代表格と言えるものであるが、その公を動かしているのは人間(または人間の集団)であり、私的な要素(私人)を排しているものではない。つまり、政府という公の最たるものの一つにも私的要素は入り込むし、家族という私的究極形態にも家族集団の一つという公の物差しが入り込んでいるのである。家族と国という近代国家の基本構成要素はこのように公私のバランスの上で成り立っているのであり、税の徴収システムや家長(家族の代表者)の設定、婚姻における戸籍の新設などに家族の中の公の部分が浸透していると言える。

欧米、ドイツの近代国家形態にもこのような制度は当然あるのであるが、何度も繰り返し述べてきたように、キリスト教の一神教的システムの根幹には神と人という対立図式が厳然としてあり、公対私という対立図式を凌駕して作動することが個人の内面の深奥において多発する傾向があるので、日本人の心の在り方とは異なるものと解しているのである。それに反して、一般の日本人の内面にはキリスト教の一神教的根本精神の考え方はなく、したがってよく言われるように日本人は無宗教であり、信じているのは日本教、日本人教だということも無理からぬところがある¹⁴⁾。キリスト教の教会で結婚式を挙げ、神社(神道)でお参りをし、仏式で先祖を祀り、葬儀を行うと言われるのは宗教的こだわりが希薄だからである。良く言えば何でも受け入れる宗教的寛容さがある。悪く言えば、確たる宗教心がないということである。しかし、このような現象は宗教的根本精神の相違より発してきているとしても、全対個という対立に基づくものではなく、公対私という対立に基づくものであろう。公は無論神ではないのであるが、時折多神教的考え方における神々の一つに擬せられることはありうる。昭和天皇が現人神とされたことや、英雄や功績のあった歴史上の人物が神となって祭られていることがその現れの一つであり、これらの人は公から認定された——国のような大きな組織に限らない。村落共同体の氏神なども同様である。——神(神と見なされる人々)である。日本人には一神教としての神はなく、公と私があるだけと言ったのはこのことであり、公は時に多神教の神々の似姿を含んでいることがある¹⁵⁾。公と私という概念図式を根本的なものとする日本人の考え方は、本題のディスカッションの在り方にも影響を与え、ドイツ流(西洋流)の、神の前で、ある事柄について徹底してことばによって真理を追求する討論——素材をディスカッションの参加者それぞれが粉々に打ち砕き、真理か、あるいはそれに近い真実を露にする討論——ではなく、日本流の討論(話し合い的討論)においては、ディスカッションの参加者全員の考え方のそれぞれの立場、またはディスカッションの設定された状況(公の場の想定)を考慮しつつ、それぞれの

意見を尊重しつつ、自分の意見も認めてもらうという、論題に対して色々な(大抵は有意義な)意見を付け加え、一致点を見出していくという参加者間の中でのバランス、妥協点を探っていくという方向に傾きやすい。話し合い的ディスカッション(日本流ディスカッション)というように、本来の欧米流(ドイツ流)のある意味毅然とした対立や批判・批難(勿論基本的には事柄・論題に対してであるが)をも辞さないディスカッションではなく、なるべくなら参加者の間の意見の対立を避け、波風を立てずに、和の精神で、多少の問題には目を瞑って、共通認識、一致点を探り、意見の対立を解消する態度を取ることになりがちである。日本における日本人間のディスカッションの在り方がすべてこのようになるとか、このようなものだと断定しようというのではなく、日本人の心の奥底に、このような無意識の心的傾向があり、それがディスカッションに影響を与え、日本的ディスカッションである話し合い的ディスカッションを形づくっているのではないのかということをお願いするのである。これは小さいことのように実は大きいことであり、日本では相手の言うことを察して、口に出して言うべきではない、口に出して言わないことが美德だという考え方があるが、ことディスカッションにおいては不適切だと言わねばならない。

5

ディスカッションは論理に従うことばによる論題の真理性、真実性の追求であり、レトリックに基づいて正しくことばを使用し、ことばを心理面も考慮して徹底的に用いて、物事の本質を露にしなければ、ディスカッションとはならないのである。何度も言うが、ディスカッションという場を離れて、日常生活の中での話や、他のコミュニケーション状況において日本の話し合いの精神が無効だと言っているのではなく、それぞれの場や状況に応じて、日本の話し合いの精神が——話を合わせる、話者が互いに話の中で一致点を見出すよう努力する態度は日本的和の精神を有効に発揮しているという点で——有力な相互コミュニケーションの手段だということは認めた上で言っているのである。そして、この公対私という対立図式に基づく日本人の根本的心の在り方に根ざす考え方をすぐに変えていくことは大変困難だということも予測できる。しかしながら、だからこそ、学校教育システムの中でだけでも、ディスカッションの仕方を土台に据えた論述教育の中でだけでも、ドイツの論述教育の全対個に基づいた討論の仕方に触れさせ、ドイツ人を含む欧米人との接触や交流においてディスカッションの場が出来てきた時に、最低限の、基礎的なディスカッションの仕方を、根本精神も含めて習得させておくことは、日本や日本人にとって決して損にはならないであろう。

これまでこの論文で述べてきたように、ドイツの論述

教育の在り方は、日本の小学校から中学・高校にわたる、客観的科学的描写文から主観的文学的描写文に至る情報文教育という要の教育に大いに参考になると思われる。ドイツの論述教育においては、Abitur(大学入学資格)取得、ギムナジウム卒業までに、大学入学前までに論文執筆力養成完了の国語教育、論述教育を行っている。その際に論証の実践の場としてディスカッションを多用し、小論文執筆のための訓練(論文執筆の前段階に至る体験)をさせてきているのであり、ディスカッションの基本精神の体得は必要不可欠である。日本の高校までの教育、大学入学前までの教育においても、コミュニケーション重視の教育、発表能力や討論能力の育成や論文執筆能力(日本において、小論文執筆能力と言い換えてもよい)の養成が声高に叫ばれているが、表面的にドイツ流(欧米流)のディスカッションや論述教育を真似るだけでは効果は期待薄である。根本精神の感得が最重要事であり、日本社会そのものがドイツ流(欧米流)の全対個の対立ではなく、公対私の対立図式に基づいた社会であるかぎり、せめて学校教育の中のディスカッションの場においてだけでも本来のディスカッションの在り方を目指すべきであろう。ディスカッションの方法は必ずレトリックとして、テクニクとして学べるものだからである¹⁶⁾。表層だけのドイツ(欧米)の論述教育の模倣や取り入れだけではなく、日独(日欧)の違いを認識した上での根本精神への想像力が重要なものであり、それが日本における論述教育を活性化させることにつながっていくものと考えている。

Schluss

結論として、ドイツの論述教育の描写文の教育方法を日本の現場に導入することはかなりの有効性を持っていると言える。むしろ、問題点は、「私はいいと思う。」とか「私はそうは思わない。」とか、「私は賛成だ。」とか「私は反対。」と言っただけで、その理由を明瞭に述べないケースが大学生にも多々見受けられることである。討論において、理由を明確に述べないで結論を述べることは通常許されない。討論の場では、相手を論理的に納得させることが重要であり、勿論客観的事実に関する描写の記述のみではなく、意見陳述のためのレトリックや感情表現もその有効性を発揮する¹⁷⁾。その意味で討論は総力を挙げての言語ゲームであり、その結果としてのテーマに関する結論は一つの成果となる。討論という言語ゲームには、Debatteと異なり勝者、敗者がいるわけではなく、むしろ論題が主役なのである。ディスカッションにおける敗者がいるとすれば、発信者(参加者)その人の優劣というよりも、論理性の欠如や、論題からの不必要な逸脱や遊離、感情のコントロール不可能性などであり、勝者はその反対の論理の一貫性や、論題の考察集中度の

深さ、説得性のある切り口の提示などである。中心にあるのはテーマであり、その中心論題を参加者全員が様々な角度から切り口を入れていくというのが一般的形姿なのである。

ディスカッションの論証記録の一定のかたまりが論述文の基本形態すなわち論文の原型となり¹⁸⁾、レトリックを含む文章構成の妙を伴い論文としての完成を見ることになる¹⁹⁾。論述教育の最終段階に位置する文学的論文教育は、客観的科学的描写文や主観的文学的描写文のうちを含む情報文教育を土台とし、ディスカッションやDebatteを多用する論証文教育を経て、文学的論文教育の最上級段階にあたる Interpretation (分析と解釈) 教育で終わる²⁰⁾。この文学的論文教育でドイツの論述教育は一応完成するのであり、何の脈絡もなしに意見陳述が行われ、論述という行為の過程が一切無視されたりすることはないし、また、科学的と文学的は区別され、主観性と客観性が混同されることはない。

自己反省も含めた自己の客観化という作業は、自己の主観性を成り立たせるために必要不可欠なものであり、人間社会成立のための、言語によるコミュニケーション行為の大前提となる基本的行為なのである。論述教育の衰退は人間社会の活力の減退の現れかもしれないという程のインパクトを持った社会の病理現象かもしれない。個々人が他を認めない閉鎖言語空間 (閉鎖的社会) に暮らすか、開放言語空間 (開放的社会) で他を認めつつ生きていくか、その選択を決する岐路に立っていることになっているのかもしれない。

Anmerkungen

- 1) 三森 (2005) S. 24ff.
- 2) Ebd., S. 25ff.
- 3) Ebd.
- 4) 三森 (1996) S. 9ff.
- 5) 三森 (2005) S. 28.
- 6) Kiesler (1991) S. 15ff.
Wolter (1990) S. 10ff.
- 7) Schreiner (1990) S. 79ff.
- 8) Ebd., S. 80.
- 9) 三森 (2005) S. 29.
- 10) 今道 (1981) S. 115ff.
- 11) Ebd.
- 12) Ebd., S. 99ff.
- 13) 例えば、ナチスによるユダヤ人大量虐殺などの例がある。
- 14) ベンダサン (1971) S. 86ff.
- 15) ここでは、あくまで一神教の神との対比で多神教の神々

に言及しているので、仏教における仏や神についても、同様に多神教的なものとする。

- 16) Hirsch (1991) S. 79ff.
- 17) Kiesler (1991) S. 15ff.
Wolter (1990) S. 10ff.
- 18) Lühe-Tower (1996) S. 58.
- 19) Schreiner (1990) S. 79ff.
- 20) ドイツの文学教育は、Nacherzählung (再話) ⇒ Inhaltsangabe (概要説明) ⇒ Interpretation (分析と解釈) の三段階を辿る。〔三森 (2005) S. 27ff.〕

Literaturverzeichnis

- Bredella, Lothar: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart 1976.
- Bruder, A./Georg, G.: Reden und Sprüche. Niedernhausen Ts. 1988.
- Georg, Günter: Reden im Verein. Niedernhausen Ts. 1991.
- Georg, Günter: Reden zum Jubiläum. Niedernhausen Ts. 1992.
- Hackenbroch-Krafft, I./Parey, E.: Training. Umgang mit Texten. Fachtexte erschließen, verstehen, auswerten. Sekundarstufe II. Stuttgart 1996.
- Hermes, Eberhard: Training. Analyse und Interpretation erzählender Prosa. Sekundarstufe II. Stuttgart 1995.
- Hirsch, Gundula: Die Kunst der freien Rede. Niedernhausen Ts. 1992.
- Kallmeyer, Werner: Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß. Tübingen 1996.
- Kiesler, S./Kunz, G.: Reden zu Familienfesten und im Verein. Köln 1991.
- Lehnhoff, K./Ruge, E.: Festreden und Vereinsreden. Niedernhausen Ts. 1991.
- Lühe-Tower, Jutta von der: Training. Besser formulieren im Aufsatz. Sprachliche Übungen für die Klassen 8-10. Stuttgart 1996.
- Ruge, Elisabeth: Worte und Briefe der Anteilnahme. Niedernhausen Ts. 1992.
- Schreiner, Kurt: Deutsch. Textinterpretation, Literaturgeschichte und Stilkunde. Übungen und Beispiele für die Klassen 11-13. Niedernhausen Ts. 1990.
- Wolter, K./Kunz, G.: Die überzeugende Rede. Mehr Erfolg durch bessere Rhetorik. Niedernhausen Ts. 1990.
- イザヤ・ベンダサン: 日本人とユダヤ人 (山本書店) 1971.
- 今道友信: 東西の哲学 (TBS プリタニカ) 1981.
- 太田 徹: 国際学習到達度調査 (PISA) に対応できる国語教育のあり方 (国語界 52号) 2005.
- 三森ゆりか: 言語技術教育の体系と指導内容 (明治図書) 2005.
- 三森ゆりか: 「視点を変える」訓練で力をつける (明治図書) 1996.
- 三森ゆりか: 「描写文」の訓練で力をつける (明治図書) 1996.
- 西尾幹二: 日本の教育 ドイツの教育 (新潮社) 1992.
- 文部科学省: 中学校学習指導要領解説一語編 (東京書籍) 2004.
- 文部省: 高等学校学習指導要領解説国語編 (東洋館出版社) 2004.
- 文部省: 小学校学習指導要領解説国語編 (東洋館出版社) 2005.