

Title	Landeskunde再考：StandardからAuthenzititätへ
Sub Title	Überlegug zur Landeskunde：vom Standard zur Authenzitität
Author	中山, 純(Nakayama, Jun)
Publisher	慶應義塾大学日吉紀要刊行委員会
Publication year	2011
Jtitle	慶應義塾大学日吉紀要. ドイツ語学・文学 (Hiyoshi-Studien zur Germanistik). No.48 (2011.) ,p.203- 229
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	伊藤行雄教授 退職記念号 = Sonderheft für Prof. Yukio ITO
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10032372-20110331-0203

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

Landeskunde 再考

—— Standard から Authentizität へ ——

中山 純

1. 序に代えて

初めに二つのエピソードを紹介したい。2010 年の秋、ユネスコの世界視聴覚遺産の日を記念して催された 3D 映画史に関する講演会の席で、司会者が会場の聴衆にドイツから招いた専門家を紹介するときに「ご存知のように、シュテファンさんはミュンヘンにある映画博物館のディレクターです」と切り出した。紹介された講演者の名前は Stefan Dröbler と言う。司会進行を務めていた日本人は、ある美術館に属しているフィルムセンターの研究員である。ドレスラー氏は 2007 年にも来日したことがあり、二人は若干の面識はあるとのことだった。その後も司会者は「シュテファン」で通し、講演後の質疑応答や、同じ日に行われた 2 回目の講演会でも呼びかけ方を変更することはなかった。

もうひとつのエピソードは、来日して日の浅いドイツ人の女性の同僚の疑問に関することである。ある時、彼女は「どこのクラスへ行っても、学生は私にまず Woher kommen Sie? Wie alt sind Sie? Sind Sie verheiratet? Haben Sie Kinder? と矢継ぎ早に質問してくる。いったい日本の学生はなにを考えているの」と怒りをあらわにして質問してきた。当時、彼女は日本人学生との授業の経験はまだあまりなかった。ドイツ語の授業を担当している外国人の教員に Woher kommen Sie? という質問をいきなりする

のは、やや思慮を欠いているかもしれないが、その他の質問については、実は学生にはあまり責任がないことを告げると、彼女は納得しがたい顔をしていた。

ドイツで作られた教材を含めて、あらゆる初級テキストでこれらの表現が取り上げられていて、熱心に勉強した学生ほど、それを使いたがることは当然のことであることを指摘すると、彼女は「たしかにそうだ」と呟いて考え込んでしまった。

この二つのエピソードは、何を物語っているのだろうか。最初の話は名前の呼び方である。この例に限らず、公式、非公式の場に関係なく、外国人の名前を呼ぶときにファーストネームで呼びかける日本人をよく目にする。確かめているわけではないので、推測の域をでないが、必ずしも親しみを込めて呼んでいるとは限らないようだ。名字が発音しにくく、発音しやすいほうを選択したことも考えられる。しかし、ほとんどの場合は無頓着に、自分が知っている名前に近いものを選んで呼びかけているのではないか。ファーストネームのようなファミリーネームの場合は、迷うことなくファミリーネームを選択していることが多い。

あとでも触れるが、ドイツ語ではファーストネームで呼びかけた場合、特殊な言葉遣いを除いては親称形の *du* を使う¹⁾。ドイツから招いた講演者をいきなり *du* で呼びかけることはあり得ない。失礼にならないように、ファミリーネームに最低限 *Herr* あるいは *Frau* を付けて呼ぶことになる。さして親しくもない日本人に、公衆の面前で、ファーストネームで呼びかけられた講演者は戸惑いを覚えたのではないだろうか。

ドイツ人女性の怒りはタブーと関係している。ドイツでは一般に、あまり親しくない人とは金と年齢の話をするなど言われている。プライベートな話題の中でも特に収入の話と、男女に関係なく年齢の話はタブーである。学生が行った質問は *Polizeifragen* と呼ばれるもので、警察で取り調べを受ける際の尋問の類と同種のものと受け取られる可能性もあり、特に初

1) 例えば社会民主党 (SPD) の党员の間

対面の人に対して矢継ぎ早にすることは礼儀に反することであり、プライベートな領域に立ち入られたと感じて同僚が憤慨したことも理解できる。

この二つのエピソードは、Landeskunde とどのような関わりがあるのだろうか。我が国の外国語としてのドイツ語教育（DaF）で言うところの Landeskunde とは、主にドイツ語圏の国や文化の客観的な事実や出来ごとのこと、つまり情報（Information）や事実（Fakten）であると理解されていることが多い。その一方で Landeskunde の概念を拡大して、特定の文化に帰属する人々の行動の背景にある習慣や価値観の学習も取り入れて、異なる文化的背景を持つ人間で構成される多文化社会や異文化コミュニケーションに備えようとする interkulturelles Lernen もすでに 1980 年代の初めから提唱されてきている。この考え方に基づけば、二つのエピソードも Landeskunde と、その学習の在り方の問題を含んでいるだろう。

ここでは Landeskunde に関する理論の新旧や優劣を問うのではなくて、改めて Landeskunde が内包しているいくつかの課題（Herausforderung）を明らかにして、取り組みの道筋について考察していく。

2-1. Landeskunde に関する一般的な理解

Landeskunde (LK) の概念が、日本のドイツ語教育において注目され、研究されるようになってきたのは、1970 年代初めごろから顕著になってきた訳読中心の授業からコミュニケーション中心の授業へのシフトの時期のころである。LK の主たる目的は、ドイツおよびオーストリアというドイツ語圏の中心国の地理、歴史、政治や経済などの文化に関する事実（Faktenwissen）を学び、さらにコミュニケーションを支えている食やファッション、住居、休暇やサブカルチャーなどの日常文化（Alltagskultur）に関する知識を習得するところにあると理解されてきた。

ドイツ語授業の LK で扱われる事象は、ほぼターゲット文化であるドイツおよびオーストリアの文化現象、それも両国の社会環境、日常の行動あるいは文章などに見られるものや観察できるもの、文化の表層構造に現れ

ているものに限られてきた。また同じドイツ語圏であってもスイスを取り上げられることがきわめてまれであり、リヒテンシュタインなどは皆無と言っている。

このようなLKはドイツ語の言語学習上のプログレッションとは関係がないので、語学授業から切り離して、場合によっては主要な部分を日本語で伝えることも可能である。その意味ではLKは言葉そのものを教える教材と言うよりも、社会学や歴史学的要素を含んだ、独自の教科としての側面を持っていた。

具体的な学習材料としては、国や社会を支える組織である連邦議会、学校や関連する選挙制度、教育制度、駅や空港などの交通システムなどに関する仕組みや実情、日常生活を構成する生活スタイル、食材やメニュー、飲食や娯楽・スポーツなどのサービス産業に関連した語彙や表現が取り上げられてきた。これらのものは写真やイラスト、表や統計データなどの形で教科書の中や授業で提示され、メニューや切符、入場券の類はレリアア(Realien)と呼ばれる実物を使うこともある。少し進歩した語学レベルのクラスになると、周辺情報も含めた背景知識や関連情報を教えるためにSachtextも加わってくる。

LKのテーマやその切り口は、ドイツやオーストリアで作成された教材であれば、自らの文化の伝えたい姿を反映している取捨選択された情報の構造物であり、日本で作成された教材であれば、我が国から見たターゲット文化の姿であり、ときにはそうあって欲しいという理想の姿を内包している。

2-2. Landeskunde の教育方法

日常生活に関係した物事や、社会の組織や仕組みを語彙や事実に関する情報として学習者に提供して学習されるLKの教育法は、一般に認知的アプローチ(kognitiver Ansatz)と呼ばれている。教材の中で示された事実や情報を通して、学習者の頭の中にターゲット社会に関するイメージ

(Landbild) を形成していくことを狙っている。知識を集積していくことによって、いずれはターゲット文化全体に関する知識も備わるはずであるという前提に立ったアプローチである。

LK の扱い方にはコミュニケーションなアプローチと呼ばれるものもある。1970 年代は日本の大学におけるドイツ語授業の変容が始まった時期であることはすでに述べたが、当時の西ドイツでは教育改革の影響による外国語学習の大衆化と、外国語知識を持った質の高い労働力への需要の高まりなどを背景にして、学習する外国語を体系化されたひとつのシステムとして捉えるのではなく、人と人の間の最も重要な行動であるコミュニケーションのメディアとして理解する動きが活発になっていた。そのような外国語教育における LK は、異文化の中で正しく振舞えるように、日常生活のオリエンテーションになる役割を担わされていった。日常生活で遭遇する様々な現象を理解して、言語行動の目的が正しく達成されるようにすることが LK の学習目的になった。LK は事実に関する知識の集積ではなく、コミュニケーションにおける障害や失敗を可能な限り事前に把握して、ターゲット文化の中で自らの意志や目的を達成するための情報やツールと位置づけられた。従って LK のコミュニケーション的な意味は、常に情報と行動に関連づけて考えなければいけない。独立した教科として扱うことはできず、言語行動の中に包括して扱うことになる (integrierte Landeskunde)。

コミュニケーションなアプローチでの LK では、認知的なアプローチとは焦点を少し変えて、ものや組織そのものが学習内容になるのではなく、ターゲット文化における体験や日常生活そのものが教材になる。授業ではあくまでもロールプレイなどの「想定された現実」や「架空の社会」ではあるが、実社会における状況を経験することで、実社会での問題対応能力を養成していく。LK の扱うテーマは、あくまでも学習者が遭遇する実社会での状況であり、教える側が抱く理想郷、あるいは研究材料としてのターゲット文化の在り方ではない。テーマの選択は、あくまでも学習者の視点から行われていることになる。ここにはコミュニケーションな外国語授業の、

教員主体の視点から学習者主体の視点へのパラダイムシフトが大きく影響していることも忘れてはならない。

1980年代に入り、外国語教育では「文化」の概念を拡張して、さまざまな文化的背景を持った人たちが共生する社会における文化の理解、いわゆる異文化理解の能力の養成が問われるようになってきた。1990年代には、その傾向が一層強まり、LKの学習目標も単一のターゲット文化に関する学習ではなくて、さまざまな文化的背景と異なる言語を使う集団が共生する多文化社会における適応能力の養成に主眼が移ってきた。

いわゆるLKの異文化的アプローチでは、正しい外国語運用能力の習得を最重要課題とみなすのではなく、異なる文化や言語、その言語を使う社会への理解に焦点を合わせている。そこには自らの文化を含めた、異なる文化の比較を通じて異文化を理解しようとする比較文化的な視点も含まれている。異文化的なアプローチでのLKではターゲット文化に関する知識は重要であるが、知識の伝達に終始するのではなくて、学習者の異文化理解に関するスキルを向上させ、気づきや感情移入能力（Empathie）の強化が図られる。

外国語教育の在り方や内容は、それを取り巻く社会の変化と密接に関係していることは、今さら言うことでもないが、コミュニケーション・アプローチが進化するような形で異文化的アプローチが登場してきた背景には、再統一以後のドイツにおける難民、移民による Migrationsgesellschaft（移民社会）あるいは multikulturelle Gesellschaft（多文化社会）への社会の変貌が大きく影響している。またヨーロッパの中核国家を柱にしてEUの統合が進み、労働力が移動して、主に大陸西部の各国で複雑な層を成す多文化・多宗教社会が出現していることも関係がある。

2-3. 教材における Landeskunde

外国語授業におけるLKの意味に基づくテーマの選択や教授法、練習方法、目標などをアプローチという言葉で括ってしまったが、前述した三つ

のアプローチはそれぞれ方法論として交代するように登場してきたのではなく、現在でも学習の進度や目的などに応じて共存している。具体的な例を、教科書の中から挙げてみる。

テキストは Cornelsen 社から出ている「studio d A1」である。周知のように Deutsch als Fremdsprache (DaF) 用の教材は複数の出版社から相当数のシリーズが出版されている。日本の大学の授業では「Themen aktuell」や「Schritte international」, 「TANGRAMM aktuell」のシリーズが使われていることが多い。教材の採用は教員が個人的に行うか、近年は学部単位で共通教材として採用するところも多い。いずれの場合も、上記のテキスト類が多く採用されている理由のひとつには、Goethe Institut のクラスでも使われていることが影響していると考えられる。ドイツ国内の大学や Volkshochschule などの授業でも使われているので、短期の語学研修や留学に際しても、現地での語学授業で継続的に同じ教材で勉強できることは、採用時の判断基準として重要であることは想像がつく。

それぞれの教材の素材としてのドイツ語は、欧州言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages CEFR) に準拠しているので、テーマの選択やそれに関連した語彙、学習進度などに大きな違いはない。対象となる学習者の年齢層にはシリーズによって違いがある。ここで LK の例を取りだしてみる「studio d」は主に働くことを目的にドイツ語圏に滞在する外国人を学習者として想定している。従って LK で扱うテーマ領域も職や職場でのコミュニケーションにまつわるものを中心にになっている。

教材における LK の位置づけについて教師用ハンドブックの中に以下のような記述がある²⁾：

Landeskundlich-interkulturelles Lernen findet in studio d integriert und auf unterschiedliche Art und Weise statt:

1. visuell unterstützt durch Fotos, Zeichnungen und Grafiken, die die

2) studio d A1 Lehrerhandbuch S.18 ff.

- Wahrnehmung und Gesprächsanlässe bieten,
2. auditiv unterstützt durch Hörtexte, die nicht nur sprachliche Informationen transportieren, sondern auch den situativen Hintergrund und die Atmosphäre spiegeln,
 3. textbasiert durch die Präsentation von Themen und Texten, die am „Referenzrahmen“ und an der Zielgruppe orientiert sind. Die ergänzenden Informationen in den Landeskundekästen trainieren vor allem das globale und selektive Lesen. Gerade die Auseinandersetzung mit Texten verlangt von den Lernenden Offenheit und die Bereitschaft zum Perspektivwechsel als Basis des landeskundlich-interkulturellen Lernens,
 4. audio-visuell durch das fakultativ einsetzbare Video, das neben den in der Spielhandlung dargestellten Themen eine Vielzahl von weiteren Eindrücken, Gesprächsanlässen und „Wissensbausteinen“ transportiert,
 5. multimedial durch die Internetseite zu studio d: www.cornelsen.de/studio-d.

LK が integriert (包括された) されているという説明は、基本的なアプローチとしてはコミュニケーション的な方法を取ることになる。1 から 3 まではテキスト中の LK 情報の在り方について言及していて、いわゆる「視聴覚」的な認知機能を刺激しながら情報を与えていくことを述べている。4 と 5 はテキストを離れたマルチメディアを利用した LK 情報の提供に関わる説明である。

「studio d A1」の 5 課の 2-6 に Sprechzeiten nennen という発話意図 (Sprechabsicht) の項があって、ライプチヒの外国人局 (Ausländeramt) の受付時間を説明する課題がある³⁾。全体として A4 の三分の二程度のスペースに材料がレイアウトされている。まず左上に外国人局のオフィスの戸口に並んでいる外国人男性たちのカラー写真がある。その左下に

3) studio d A1 S.85

Landeskunde というラベルが付いたテキストがあり, Einwohnermeldeamt und Ausländeramt というタイトルで滞在許可や就労許可に関する短い説明が載っている。右上部には、一部写真に重なる形でライブチヒ外国人局の電話による問い合わせ時間とオフィス時間が示されている。右下には住民登録証の実物の写真がレアリアとして載っている。

写真を通して Sprechstunde あるいは Sprechzeiten と呼ばれる事務あるいは診察受け付け時間の概念と、それが必要になる状況が把握できる。廊下に並んでいる男性の姿は、学習者自身の経験と結び付けやすく、教室内のコミュニケーションのきっかけになる。学習者と教師、あるいは学習者同士のある程度自由なコミュニケーションを整理して、教授目的に沿ったダイアログを組み立てる助けになるのが、ライブチヒ外国人局の受付時間に関する時間情報である。曜日と時間に関する語彙は、同じ課の直前の5項で聴解しながら2-6で必要なフォーマットと同じ形式で練習済みである。

コミュニケーションなアプローチでは、特定の語彙や表現を学ぶ際に、クラス全体の既知の語彙や表現を取りだして、直接の学習項目や語彙の練習の負担を減らすことがよく行われる。このような目的のために使われるイラストやレアリアなどをアドヴァンスト・オーガナイザーと呼ぶが、この2-5の練習はそのような働きをしている。テキストには要になる情報だけが印刷されているが、教授プランのねらいは、あくまでも音声で聞いて、口頭で繰り返して表現を確認するところにある。アドヴァンスト・オーガナイザーは視覚だけではなく、聴覚を中心にして組み立てることも可能である。

この事前の確認と写真というビジュアル情報によって喚起された個人的な体験に、「ライブチヒ外国人局」というリアルな情報を結びつけて、学習者は外国人局の受付時間に関する情報を伝達あるいは理解できるようになる。5課の先行する項目では、時刻の読み方や到着時間の告げ方、一日の過ごし方など、主に主観的な視点からの時間表現を扱っているが、2-5からは診察時間や受付時間の確認や説明などの社会的な背景を含んだ、客

観的な視点も加わってくる。

左下の「Landeskunde」と直接銘打った部分には、滞在許可に必要な手続きや書類などの文章による補足説明がある。翻訳して意味を確認するのではなく、テキストの情報を選択的（selektiv）に理解し、概要を把握する（Globalverständnis）ことができるように、補助手段として住民登録の実物の写真が用意されている。レアリアにある名前や期日などの項目を口頭で確認しながら、テキスト中の重要な情報を見つけることができる。実際の教室では、実物あるいは拡大した写真を投影しながら、各項目の情報についてやり取りをしていくことになる。

2-6の構成は教師用ハンドブックのLKに関する記述の1から3に該当している。「Landeskunde」という言葉だけに着眼すると、一見独立したミニテキストに見えないこともないが、それはあくまでも紙面編集上のデザインの問題であって、LK情報そのものは一連の流れの中に包括されていることが分かる。その中には外国人局が特定曜日にしか受付業務をしていないことや、滞在許可を取るために必要な手続きや写真の枚数に関する知識など、認知的なアプローチの局面も含まれている。

LandeskundeのEinwohnermeldeamt und Ausländeramtの最後に、次のような文がある⁴⁾：

(...) Ja, aber für Ausländer gibt es in allen Ländern spezielle Regeln.

ドイツの滞在許可申請の方法を説明しているテキストの最後に、この一文を加えることによって、読後のクラス内の議論に比較文化的な視点を与えることができる。同じ5課の7-2ではいわゆるDeutsche Pünktlichkeitという先入観（Klischee）に対する外国人の意見がテキストとして掲載されている⁵⁾。そこではチュービンゲンで学んでいるフランス人の女子学生が、ドイツ人の時間感覚や鉄道の時間の正確さを自分の国と比較した上で、

4) studio d A1 S.85

5) studio d A1 S.91

結論としてドイツ人の時間感覚は、他のヨーロッパの人々と大差がないと結んでいる。LK として、自国の文化とドイツの文化の比較、あるいはドイツ文化やドイツ人に対する先入観や偏見などの検証も行っている。また 5 課の終わりの総合的な練習の 4 で、アジアの国も含めた他国の食事時間の習慣に関する質問も出されている⁶⁾。この設問の構成にも異文化的なアプローチである interkulturelle Landeskunde の考え方が見受けられる。

ここでは「studio d A1」の一つの課の中に見られる限定的な例しか紹介できないが、他の教科書も含めて欧州言語共通参照枠（CEFR）に準拠している教材の LK に関わる情報の提供方法に大きな違いはない。もちろん、ある言語活動に関連して LK が扱われるときに、いつもすべてのアプローチの方法を含んでいるわけではない。テーマや、どのようなプロセスの中で LK を扱うのかという学習状況に応じてアプローチの比重も変わり、情報を伝えるメディアの構成も変化することになる。

3-1. Alltagssprache とは

外国語としてのドイツ語教育（DaF）の中で教える「ドイツ語」が Alltagssprache、それも authentische Alltagssprache であることに議論の余地はない。かつて Umgangssprache が「俗語」と訳され、umgangssprachlich な表現は「俗っぽい言い回し」であるから、書き言葉としては相応しくないと誤解されていた時代があったように、Alltagssprache を「日常言語」あるいは「日常言葉」と訳すと、高尚低俗という文体的な価値観が入り込む可能性がある。Alltag とは「日常生活、日常世界」のことであるから、そこには高尚低俗などの価値判断はなく、あるのは非日常との対比である。非日常的な言語とは Fachsprache（専門語）であり、これは欧州言語共通参照枠のレベルで考えれば、初学者では学習対象にはならない。

釈迦に説法をするつもりはないが、Umgang には「つきあい、交際」の意味もあり、Umgangssprache は「日常語、交流・交際言語」に外ならな

6) studio d A1 S.93

い。その意味では Alltagssprache と Umgangssprache は同義である。Umgangssprache は標準語 (Hochsprache) と方言 (Mundart) の中間に位置づけられると辞書の定義にある⁷⁾。ここで Umgangssprache や Hochsprache あるいは Hochdeutsch の言語学的検証や厳密な定義を行うつもりはない。しかし日本のドイツ語教育の現場における Umgangssprache と Hochdeutsch という概念の扱い方の曖昧さが、延いては学習者の標準的発音や標準語に対する誤認や固執を招いていることは指摘しておきたい。

学習者に学ぼうとしているドイツ語の特徴や規則を説明するときに、特定の研究分野の用語や言葉遣いを、そのまま使うことには細心の注意が必要である。「君がこれから学ぶ Alltagssprache は標準語と方言の中間にある言語だ」と言われた学習者は、その「中間」という意味をすぐに正しく理解することができるのだろうか。「方言」は土佐弁や津軽弁など日本語の知識からも想像できるはずであるが、なぜ標準語ではなく中間的な言語を学ぶのかという疑問は当然湧くはずである。また標準語を勉強するのだと言えば、そこから「中間」の方へ逸脱している Alltagssprache や Umgangssprache は地域性の高いものであり、場合によっては学ぶべき対象ではないと考えることもあるだろう。

日本のドイツ語学習者の標準的なドイツ語に対する強い思いは、NHK のラジオやテレビの講座やドイツ語検定試験の聴解問題文を読み上げる、いわゆるネイティブの発音に関する意見にも表れている。ネイティブ・スピーカーを採用する理由には、authentisch な発音を聞かせるところにあるが、この発音をしばしば訛っていると批判されることがある。その際の判断の基準は、ほとんどが語頭音の [s] あるいは [r] の発音であって、語彙あるいは文法的な特徴に関わる意見はまずない。この発音のクレームの根底にあるのは、日本の大学のドイツ語教育による標準語幻想であろう。

Hochsprache あるいは Hochdeutsch は言語上のある種の理論値あるいは理想値であって、現実の世界にそのままの形で存在するものではない。

7) 小学館独和大辞典第2版参照

長らく発音のスタンダードと考えられてきた Siebs の発音辞典に基づく発音も、舞台発音を下敷きにした一種の人工的な発音基準である。authentisch なドイツ語の音声は、常に地域、性別、年齢、社会層などの要素を含んでいる。

その意味では音声からみた Alltgassprache は、理想値とされる Standardsprache と地域性を強く示す方言との両極の間の、どこか中間的な位置に存在していることになる。

この例は日本のドイツ語教育を非難するものではない。言葉に限らず、何かを学んで、それを習得しようとする場合、対象が常に変化していると捉え難いことは自明のことである。「これが標準だ」と言い切ってしまうと、教える側も教わる側も迷うことはない。また学習の達成度を測る際の基準も、明白な計測値が求められる以上、許容の幅が小さい方が計測は正確になるはずである。日本のドイツ語教育が Hochdeutsch というドイツ語の理想値を長らく基準に置いてきたことは理解できる。

多くの日本人学習者が標準語であるか方言であるかの判断基準を語頭音の [s] が濁るか濁らないか、語頭音の [r] を発音する際に舌先とのどこ（口蓋垂摩擦音）のどちらを振動させるか、また語末音の [ig] の発音の違いの3点だけに置いていることも、日本的に標準化されたドイツ語発音教育の影響が窺える。このような姿勢と教育の土壌は、地域差や個体差、年齢差、職業差などを許容し、日常という人間を取り巻く世界を包括して、常に変化している Alltgassprache を学ぶためには変える必要がある。

3-2. authentisch とは

Alltgassprache は日常の中で使われている言語であるから、当然のことながら「生」である。authentisch という概念は辞書的には「真正な、本物の」という意味だが⁸⁾、authentische Alltgassprache の authentisch には、さらにもっと重要な意味が含まれている。Alltgassprache が使われている

8) 小学館独和大辞典第2版参照

場面や状況、コミュニケーションに関わっている人間たちの心理、あるいは社会情勢や歴史的背景までを含めたコンテキスト (Kontext) が「本物」か「本物」に近いことを求めているのが *authentisch* あるいは *Authenzitität* の意味である。

私たち人間が使っている言語は、話している言葉であれ、書いてある言葉であれ、使っている人間や周囲の世界から遊離して存在していることはない。その言語使用者の個体的特徴や集団の特徴の影響を受け、時間の流れの中で常に変化している。*authentisch* な *Alltagssprache* は常に変化のプロセスの中にあり、このプロセスを内包していない *Alltagssprache* は *authentisch* ではないことになる。情報交換のプロセスであるコミュニケーションでは、コンテキストを削ぎ落した言語の純粋な「意味」だけが交換されるわけではなく、音声や身振り、表情、状況など数多くの付帯情報が加わっていることは周知のことでもある。

もちろん教科書や教材の中のドイツ語に、すべて *authentisch* なコンテキストを付けることはできない。よく知られている LK に関する ABCD-Thesen の 6 に次のような言葉がある⁹⁾：

Landeskunde steht in engem Zusammenhang mit dem Spracherwerb. Rücksichtnahmen auf die eingeschränkte Sprachfähigkeit der Lernenden und die sprachliche Progression fordern didaktische Vereinfachung, dürfen aber nicht zu Simplifizierung, Verniedlichung, Vergröberung und Verzerrung führen.

authentisch な *Alltagssprache* では LK の情報は、コンテキストとして言語活動に作用しているので、言語活動と切り離されたものではなく、内包されているもの (*integriert*) と捉える。初学者にとっては、言語以外のコンテキスト情報も、未知のものが多く含まれるので、上記のテーゼの言うように「教育的単純化」が必要であるが、内包されているどのような

9) ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht

情報をどこまで「単純化」あるいは「簡略化」しても Authentizität が失われないか、見極めはきわめて難しくなってくる。

3-3. authentisch な要素の教材化 (Didaktisierung)

前述の「studio d A1」の例のテーマである「職業」は、欧州言語共通参照枠 (CEFR) の中で推奨されているテーマ領域の一つなので¹⁰⁾、他の教材でも扱われている。ただし、推奨されているテーマを、どのような学習レベルで扱うかについては、教材ごとに違いがあるので、言語素材の厳密な比較は難しいが、LK を含むコンテキスト情報の与え方を手掛かりに、authentisch な要素の教授目的に適した形への教材化 (Didaktisierung) を見てみる。

必要な例や情報を、視覚的にもっとも現実に近い形で提示することが可能なのは写真や映像である。また動画のほうが静止画よりも「動き」が加わることによって、より現実に近くなる。さらに本物の音を加えれば、通常は authentisch に近いものと判断される。それに対してイラストなどの絵は、写実的なものであっても、そのメディアとしての特性から、現実からは離れたものと見なされる。逆に「教育的単純化」はイラストなどの絵、写真、動画の順番で作業が簡単である。

「Schritte international」の8課 A1 に、さまざまな職種の人たちを描いたイラストがあり、聴解テキストを聞いて、その内容と職業名のラベルが付いたイラストとを照合させる課題がある¹¹⁾。Verkäuferin から始まって Lehrerin, Studentin, Exportkaufmann, Hotelfachmann, Journalist, Flugbegleiterin, Ärztin, Architekt, Programmiererin が挙げられている。この課題は比較する例の中では、教材化の程度が一番高い。問題として挙げられている職業には、典型的なドイツの例はなく、どこの国にもあるような平均的なものが選ばれている。イラスト化することにより、計算外の

10) 吉島他：ヨーロッパ共通参照枠 S.53 ff. 参照

11) Schritte international S.10

潜在情報が入り込むことを避け、また販売員には服、教師には黒板、ジャーナリストにはマイクと録音機、女医には注射器などの、職業を暗示する明確なアトリビュートを付けることによって、解答を見つけやすいように配慮してある。

教材のタイトル「Schritte international」の international に現れているように、この教材は multikulturelle Gesellschaft あるいは interkulturelle Kommunikaton を意識したコンセプトを土台にしている。学習者が職業を識別する上で前提となる知識は、ほぼ国際的になっている職業に関する「記号」であり、ドイツ語圏の滞在経験や文化の知識は必要ではない。

このイラストの中に組み込まれている LK 情報で、注意を要するのは「Studentin」である。「Schritte」でドイツ語を学ぶ学習者の多くは学生である。リアルな世界で Was sind Sie von Beruf? と問いかけられる状況に置かれたときには、学生は「職業」ではなく「身分」なので、Ich bin Student/Studentin. という答えでは不十分あるいは誤りであり、Ich bin noch Student/Studentin. という返事が正しいことになる。学生の学習者の視点からは、「職業」を問われる状況下では、この noch Student「まだ学生」の noch は返答の鍵になる表現である。

もうひとつ背景知識を要する LK 情報は Ich mache eine Ausbildung als... という表現例の中の Ausbildung である。辞書には「養成専門教育」とあるが¹²⁾、ドイツでは Hauptschule-Fachschule-Fachhochschule、あるいは Realschule を経て職業資格を取る実務実習のことを指し、Ausbildung を受けている最中の実習生を Auszubildende、短く Azubi と呼んでいることは、多少なりともドイツと関わりを持った経験を有するものであれば知っている。しかし、そのような経験や知識を持たない初学者にとっては、職業を聞くコンテキストの中に、この単語が出てくる理由は分らない。また Student/Studentin あるいは Azubi は、ドイツの教育制度や職業キャリアに関する重要な LK 情報を含んでいる概念ではあるが、

12) 小学館独和大辞典参照

この学習段階の学習者にどの程度の範囲と詳しさを提供していくか考えなければいけない。教材の中には B2 で提示されている eメールの文面の中に手掛かりは含まれているが¹³⁾、この単語が出てくる A4 には教室のコミュニケーションのきっかけになる刺激 (Stimulus) は特にない。

「TANGRAMM aktuell」では 5 課の Arbeit und Freizeit の中で職業名称などについて学ぶ¹⁴⁾。A1 の項には 8 枚の写真があり、上部の 4 枚は背景情報を含まないようなアングルでのポートレートで構成され、下部の 4 枚は周囲の状況が垣間見えるバストショット、あるいはそれ以上の広いアングルになっている。「Schritte」と同じように、聴解テキストを手掛かりに、それぞれの写真に写っている人物の職業を推測させる設計になっている。「Schritte」と異なる点は、Jürgen Klinsmann や Claudia Schiffer のような、世代にもよるが、国際的な知名度を持っている人物の写真が使われていて、学習者の現実世界や知識、関心への関連付け (Bezug) が出来るようになっている。

また写真であるために、それぞれの人物の顔や表情が作り出す特徴や、服装などの記号も潜在的に伝達され、コミュニケーションの相手を実際に評価する際の手掛かりを蓄える助けになる。integrierte LK が発揮する効果として、このような表情やジェスチャー、距離の取り方などのノンバーバルあるいはパラバーバルコミュニケーションに関連する経験は重要である。授業では、課題を解く手がかりになる聴解テキストをすぐに聞いてしまうか、提示されている映像の中の記号や名前などの情報解読から、学習者集団の既存の知識などを引き出すかによって、内包されている LK 情報の価値も変わるであろう。

教材化の程度から見ると「Schritte」より加工度は低いですが、その分だけ文字情報を核にした教科書から離れた授業の組み立てが要求される。言い換えれば「TANGRAMM」の教科書は一種の素材集であって、実際の授

13) Schritte international S.11

14) TANGRAMM aktuell S.57

業はそれぞれの素材が内包している教育目的や効果を勘案して教室内のコミュニケーションに反映していくことになる。教材化の加工度が高くなれば、教科書をベースにした授業の流れでも、一定の教育効果と学習目的を達成することが容易になる。

LK 情報の提示方法として最初に参照した「studio d A1」の Sprechzeiten nennen の例は、3 例の中では加工度が一番低い。使われている写真は状況を示すものが 1 枚だけであり、コミュニケーションのテーマになる時間情報については、ほぼリアルな形式を反映している案内ボードがあるだけであり、テーマに関連した背景情報については、短い文字情報と滞在許可書のレアリアで補完している。前述したように、載っている写真の情報は学習者のリアルな経験と結びついているので、記号としてどのような潜在情報が含まれているかということは、あまり問題にならない。教室内のコミュニケーションを引き起こす「起爆剤」としての役割は十分に果たすはずである。このような素材の教材化の手法では、教室における教師・学習者、学習者・学習者のコミュニケーションが主眼であり、その意味ではもっとも authentisch な Sprechsituation に近づくことになる。

例を挙げた三つの教材も含めて、どのような教材であっても、掲載されているすべての素材が同じ程度に教材化されているわけではなく、学習進度やテーマ、目的などに応じて教材化の度合いや方法は変化する。その他にも教材が想定している学習者像や年齢層、製作コストなどさまざまな条件が教材化には影響している。ここで取り上げた例も例外ではない。教材化の程度の差は、必ずしも教材の優劣を表していることにはならないが、素材としての authentisch な Alltagssprache を形作る LK の情報の選別と処理の方法は、教員に対する教授法的な課題（Herausforderung）の内容を示唆している。

4-1. authentisch というパラドックス

「studio d」, 「TANGRAMM」, 「Schritte」から取った三つのサンプルの

中で日本人学習者にとって取り組みやすいものは「Schritte」であろう。その理由は「Schritte」のイラストの意味するところを理解するうえで、必ずしもLKの知識を前提にしなくてもよいところにある。逆に「studio d」の写真を見て、滞独経験のない日本人学習者がどのような状況の場面なのか即座に理解することは難しいだろう。日本の役所の受付は、大部屋（Großraumbüro）になっていて、カウンターがあるのが通例だが、ドイツは普通個室か二人部屋（Büro）であり、扉が閉められている。「studio d」の写真は典型的なドイツのお役所風景の一コマだが、日本人学習者がすぐに役所の受付を連想するだろうか。また列を作っている男性たちが、ドイツ人ではなくて移民や外国人労働者に見えることも、ドイツ社会はドイツ人だけで成り立っているという先入観を捨て切れていなければ、違和感を覚える光景である。

「TANGRAMM」のポートレートの中の Jürgen Klinsmann は、高名なプロのサッカー選手であるが、現在は現役を引退しているので、国外での知名度はかつてとは比較にならないほど低い。Claudia Schiffer もドイツを代表する、いわゆるスーパーモデルの一人であったが、現在の国際的な認知度はあまり高くない。旬な情報は、当然のことながら一定期間を経過すれば新鮮さと認知度を失っていく。

どちらの情報もLKの情報としては authentisch なものであるが、ライブチヒの外人局の例のようにドイツ語圏の日常生活に対する密着度が高ければ高いほど、日本人学習者にとっての Authentizität は低くなるというパラドックスが存在している。二つ目の例は、プリントメディアの宿命でもあるが、情報の更新性と関連する問題である。タイムラグが大きくなるほど authentisch でなくなるとは一概に言えないが、authentisch な情報の多くは同時性を前提としている。

4-2. Authentizität が投げかける課題

「studio d」の参照例に限らず、authentisch な Alltagssprache を学習す

る以上、日本人のドイツ語学習者は必ずひとつの暗黙の了解ならぬ暗黙の前提事項に直面する。それは教える側にとっても同じことが言える。その暗黙の前提事項とは「authentisch な Alltagssprach を学ぶのは、ドイツ語圏で生活するためである」ということである。ドイツ語圏のドイツ語教員、教材制作者、出版社などの DaF 関係者にとっては、あまりにも自明のことなので、敢えて強調されることはない。欧州言語共通参照枠の言語フレームも交流を、すなわちそれぞれのターゲット言語の国での滞在を前提としている。

しかし、言うまでもないが日本のドイツ語学習者の多くにとっては、これは決して自明のことではない。この点については、すでに議論が出尽くしている感もあるので、これ以上言及しないが、ドイツ語圏で制作された教材や同じようなコンセプトで作られている国内の教科書を用いる場合には、どのような問題があるのだろうか。

「studio d」のシリーズのコンセプトは主たるユーザーとしてドイツ語圏へ来て働く人、あるいはそのような計画や希望を持っている人を想定していることはすでに述べた。それ故にコンテクストに含まれている LK や知識としての LK は、ドイツ語圏の Alltag に密着している。「Themen aktuell」や「Schritte international」のような、世界中のドイツ語学習者をターゲットとする、いわゆる「世界戦略本」と呼ばれている教材では、interkulturell「異文化」あるいは multikulturell「多文化」的な面にも配慮してある分、使う素材も含めて極端なドイツ生活密着型の LK は前景には出て来ない。

しかし、いずれの場合でも、教科書あるいは教室の中だけで、コンテクストを含めたコミュニケーションの学習が完結することを念頭に置いて設計されているわけではない。どの教科書も、教室で学んだスキルや知識を、すぐに、あるいは若干の時間を置いて現実の世界で生身の人間を相手に使いながら、成功や失敗、挫折などの経験を経て学習した知識を修整し、相対化することが前提になっている。学習者は、その実体験を再度教室に持

ち帰り、教師や他の学習者と協力しながら、体験や経験を客観的に見直して、自らの語学力の実践的な対応力を向上させていく。このプロセスが担保されて、初めてコミュニケーションな授業が成立するのである。

日本に限らず、自らの文化圏だけに留まっていて、ドイツ語を使う Alltag に身を置く機会がなければ、前述のような教材を使っても、シミュレーションだけに終わり、目標にしていたはずの実践力が伴わないことは、多くの教員や学習者が経験していることである。擬似的な談話文を組み合わせただけの「会話」の練習を積み重ねても、台詞として暗記することは可能であるが、authentisch な発話の機会 (Äußerungsanlässe) に対応することは難しい。学習者は直感的にこの問題点を認識していて、「役に立たない」という評価を下している。

異文化的なアプローチから考えると、authentisch な発話には発話者の年齢や社会的地位、職業、性別などに伴う、典型的な言葉遣い、いわゆるレジスター (Register) と呼ばれている表現が含まれていることがある。また批判、称賛、招待などの発話行為には、言語の文化的規範を色濃く反映している敬語・敬称表現が使われる。表情や身振り、アイコンタクト、身体的な間合いの取り方、沈黙などのノンバーバルコミュニケーションも発話行為に関与していることは知られているが、例えば話者交替 (turn-taking) の際のノンバーバルとバーバルな表現手段の相互の関係については、まだあまり意識されていない。男女の役割意識については、宗教をも含めた文化的な背景も影響を与えている。年齢についての意識や評価、挨拶や祭事などの儀式化された状況における発話行為には社会的規範や文化的な価値観が反映されている。

従来の LK や初学者を対象とした学習の LK は、氷山に例えるならば、水上に現れている服装や食事、建築や行動の様式などをトピックとして捉えて考えてきたが¹⁵⁾、異文化的アプローチでは水面下にあるライフスタイルや時間・空間の感覚、行動規範や価値観、ユーモアに関する感性など

15) E. ホール：かくれた次元参照

も学習の対象に含めなくてはならない。事実に関する知識 (Faktenwissen) の学習が中心であった LK の概念を拡大して捉え直すことが必要になっている。

そのような意識が教える側と教わる側に欠落していると、導入部で紹介したエピソードのようなことが起こる。上で取り上げた異文化的な LK は、学習の進んだ段階ではなくて、最初歩の段階から意識させなければならない。

その例として du (親称) と Sie (敬称) の使い分け方を考えてみる。この 2 人称 (発話相手) の呼称の使い分けに関して、国内の大多数の教科書は「親しい友人や家族、親戚などは du で呼び、年上の人や上司、他人は Sie を使って呼びかける」というような説明をしている。学習の際に力点が置かれるところは、幹母音の変音を含めた du の語形変化であり、この説明以上の運用上の注意に言及することは稀ではないだろうか。実際の発話状況では、du と Sie の使い分けは、それほど単純な切り分けで行われているわけではない。そこには前述したさまざまな要素が入り組んで作用しており、多様な発話場面を経験して、初めて自らの考えで使い分けができるようになる。親しい友人とはどの程度の親しきがあって言えるのか、年齢差や性差はどうするのか、その場に同席している友人や知人の間に親しさの度合いに違いがあったらどうするのか、年上の部下、あるいは年下の上司への呼び掛けはどうするのか、同僚への親しさはどのように計るのか、そもそもどちらが Sie から du への切り替えを提案するのか等、現実には隠れたルールや習慣、タブーなどが存在する。

「studio d」は想定している主な学習者が大人であるために、Start auf Deutsch 2-1 の自己紹介のダイアログでは敬称の Sie しか使われていない¹⁶⁾。親称の du と敬称の Sie が初めて出てくるのは 1 課の 1-d) のところであるが、混在させるのではなく、三つのモデル会話の場面、人物の関係、職業などから親称と敬称の使い分けの基本的なルールとファーストネ

16) studio d A1 S.10

ームやファミリーネームとの関係などが把握できるようになっている¹⁷⁾。

「Schritte」も同じように1課 A-2 で敬称の Sie から導入している¹⁸⁾。C-1 で Sie と du の使い分けが示されている¹⁹⁾。それぞれのダイヤログの上に、年配の女性と若い男性の写真があり、記号を通して使い分けを暗示している。ここまでは日本の教材にもよくある配慮であるが、教科書の編集上の問題でもあるが、C-1 と C-2 で、応答形式の短い穴埋め問題を、du と Sie を交互に配置する形で掲載している。これも日本の教材によく見受けられる流れであるが、結局のところ学習者の意識は形態素的な特徴に集中し、authentisch な発話機会で問題になる使い分けは、機械的なものになってしまう。

「Schritte」の1課 A-2 に“Guten Morgen, Frau Schröder.“という挨拶が載っている。「studio d」の1課にも“Grüß dich, Julian, das sind Belal und Alida.“という挨拶を含んだ表現がある。挨拶の後に敬称で呼ぶ相手にはファミリーネームを、親称で呼ぶ相手にはファーストネームを付けることはマナーとして不可欠であるが、そのような説明を日本の教材で目にしたことはない。例文としては挨拶の後に名前が加えられていても、その理由が分からなければ適当に落としてしまうこともあるだろうし、序のエピソードの司会者のように、失礼な組み合わせをしても気が付かないことになる。

4-3. まとめに代えて

ドイツ語圏からの来日観光客を案内するガイドなら誰でも経験していることだが、例えば日光へ出かけるときには「今日は東京から 150 キロほど離れた日光へ行きます」と案内する。この表現自体に奇妙なところはないが、初めて日光へ行く日本人に、「日光までは 150 キロ」と説明するだ

17) studio d A1 S.17

18) Schritte international S.10

19) Schritte international S.12

ろうか。恐らく「日光までの所要時間は電車で2時間程度」と説明すれば、相手は納得するのではないだろうか。日本人の多くは、目的地までの距離を時間で把握しようとする。それに対してドイツ人は、具体的な距離を求める。「京都まで新幹線で約2時間20分」と説明しても、必ずと言っていいほど「何キロある？」と尋ねてくる。

これには日常的に使っている交通手段の影響もあるが、異文化アプローチでも問題になる空間や距離の把握の方法が違うことにも原因がある。異なる文化圏の人間と接してみると、日常的な場面の中でも、いやもっとも無自覚的に過ごしている日常の中にこそ、自分の視点や把握の方法とは異なる方法もあり得ることが体感できる。まさしく ABCD-Thesen の4で述べられていることである：

Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden.

ドイツ語の授業に進歩あるいは進化という言葉が使えるのかどうか分からないが、ターゲット言語と向き合う姿勢も、教授方法も、学習目的も異なる従来型の文法・リーダー・会話というアプローチを越えて、学習するドイツ語を Alltagsprache として捉え直し、基礎を学ぶプロセス、実体験を通じて習得した語学力を試すプロセス、そして成功や失敗の体験を客観的に分析・評価して語学力の定着を図るプロセスに組み替えるべきである。

そこでは話す、聴く、書くなど、スキルに分解した授業ではなく、学習段階を配慮した上でのことであるが、常に総合的な運用を視野に入れて学習していくことになる。Alltagsprache がターゲットである以上、「教

養」と「実用」という二項対立的な言語観は成り立たない。使わない Alltagssprache は存在しないし、使えなければ Alltagssprache にはならないとも言える。

またドイツ語が Alltagssprache として使われている地域はドイツだけではないことは周知のことである。2010 年 4 月にチューリヒで開催された DACH-Projekt のセミナーでも異文化アプローチにおける自国文化とターゲット文化の比較と同じ程度に、D (ドイツ)、A (オーストリア)、CH (スイス) の間の文化比較も重要であると指摘されている²⁰⁾。このようなドイツ語圏の動静は、いずれ我が国のドイツ語教育にも影響を与えて来るだろう。

LK の教育の最終的な目標は先入観や偏見を打破したあとに、コミュニケーションと言うインターアクションを通して異文化の視点や価値観への感情移入 (Empathie) ができるようになることとされる。我が国のドイツ語教育の伝統的なターゲット国であるドイツとオーストリア以外に、スイスあるいはリヒテンシュタインや北イタリアの一部なども含めることになれば、学習者の興味の幅を広げることにはなるが、従来のスタッフ構成ではこのような要請に応えることは難しいだろう。

欧州言語共通参照枠 (CEFR) に準拠する教材でよく掲載されている学習者の Can-do リストあるいは Can-do ステートメントは、単なるチェックリストではなく、学習者が自らの体験を経て、習得した語学力が通じることを確認した上で、その旨を意思表示するものである。評価基準と判定は、あくまでも学習者本人の視点で行われるものである。ドイツ語圏に滞在する機会があれば、その「体験」は可能であるが、前述したように国内で、このプロセスを組み入れることは容易なことではないが、実現しなければ Ca-do リストの類は単なるチェックリストで終わってしまい、「役に立たない」という議論を絶つことはできない。

「TANGRAMM」の参照例でも指摘したが、authentisch な素材の劣化

20) AkDaF-Jahrestagung in Zürich, 2010 年 4 月 24 日

の速度は、非常に速いものが多い。LK 教育には、authentisch な素材や情報の鮮度を担保するインフラと、内容の信ぴょう性を審査する専門家の目が不可欠である²¹⁾。教員が個人で対応することには限界があるので、組織的な援護体制も充実されなければならない。鮮度の高い情報や素材を集めて、肖像権や著作権などの法律的な問題を解決して、授業に投入できるように教材化するスタッフがいて、教員は初めてこれらの仕事から解放されて学習者と向かい合うことができる。この種の専門家の養成は指摘されてきたことではあるが、ドイツ語に限って言えば、まだどの大学でも本格的に着手しているところはない。

このような課題の解決を、できるところから図っていくことが進歩であり、その成果を学習者が享受できる授業が進化した授業であろう。ドイツ語を標本として扱うのではなく、現実に生きているドイツ語を学べる環境と体制が求められる。

資料文献

Niebisch, D. 他 : Schritte international 1, 3. Aufl., Hueber Verlag, München 2010.
 Funk, H. 他 : studio d A1, 1. Aufl., Cornelsen Verlag, Berlin 2006.
 Dallapiazza, R. 他 : Tangramm aktuell 1/1, 1/2, 1. Aufl., Hueber Verlag, München 2010.

参考文献

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In : Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, Heft 5/1990, S.306 ff.
 DACHL-Landeskunde[WWDokument] : <http://www.dachl.net/nachlesen/abcdthesen1.html>, 2004.
 エドワード・ホール (著), 日高敏隆他 (翻訳) : かくれた次元, 2000 年, みすず書房。
 国松孝二他 : 独和大辞典, 第 2 版, 2000 年, 小学館。
 宮内敬太郎 : ドイツ語対話に表れる思考の型と “politeness” Argumentation und

21) ABCD-Thesen, These19 参照

“politeness” in deutschen Dialogen, 立教大学コミュニティ福祉学部紀要第7号, 2005年, S.119–136。

Rosper, N.: „Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung. In: R. Steiweg/C. Wellmann(Hg.), Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität.

Frankfurt/M. 1990, Suhrkamp Verlag, S.114–150.

Schinschke, A.: Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. In: C. Bredella(Hg.), Didaktik des Fremdverstehens, Thübingen 1995, Gunther Narr Verlag, S.36–50.