

EUにおける「多言語・多文化」主義*

— 複数言語教育の観点から言語と文化の統合教育の可能性をさぐる —

Mehrsprachigkeit / Plurilingualismus in der EU
— *Zu Integrationsmöglichkeiten fremdsprachlicher*
und interkultureller Ausbildung —

杉 谷 眞 佐 子
SUGITANI Masako

高 橋 秀 彰
TAKAHASHI Hideaki

伊 東 啓 太 郎
ITO Keitaro

Der Fremdsprachenunterricht in der Allgemeinbildung wird in großem Maße von soziokulturellen sowie politischen Entscheidungen vorbestimmt. Diese Wechselwirkungen werden bei der Erneuerung der politisch-ökonomischen Rahmenbedingungen besonders deutlich.

Der Artikel diskutiert im ersten und zweiten Abschnitt die Entwicklungstendenz in Europa, insbesondere in Deutschland, weil dort im Zuge der Globalisierung und des Integrationsprozesses statt der Konzentration auf Englisch die Mehrsprachigkeit/Plurilingualismus gefördert wird, die sich konzeptionell von der geographischen Tatsache der Vielsprachigkeit/Multilingualismus unterscheidet und eher einen bildungspolitischen Aspekt hat.

Bei der Mehrsprachigkeit wird eine Fremdsprache für unterschiedliche Zielvorstellungen mit unterschiedlichen Fertigungsprofilen gelernt (Vgl. Europarat: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*). Dabei stellt der bilinguale Sachfachunterricht bzw. Content-and-Language-Integrated-Learning eine Chance dar. Im dritten Abschnitt wird dann an der Thematik „Umweltschutz“ auf einige Entwicklungsaspekte für inhaltsorientierte Lehrmaterialien für japanische Deutschlernende konkret eingegangen. Im vierten Abschnitt werden Reformversuche in der Fremdsprachenausbildung in Ungarn als ein Beispiel für die geänderten politisch-ökonomischen Bedingungen und der radikal geänderte Stellenwert einzelner Sprachen diskutiert.

Im letzten, fünften Abschnitt werden schließlich Überlegungen angestellt, was für Konsequenzen aus den Ausführungen zu konkreten Erfahrungen in Europa, Deutschland und

Ungarn für die Förderung der Mehrsprachigkeit in der japanischen Gesellschaft gezogen werden könnten, um im Hinblick auf die Vielfalt der Kulturen, Sprachen und Wertvorstellungen, die auch Konfliktquellen bedeuten können, zukunftsfähige Konzepte für die Fremdsprachenlehrpolitik zu entwickeln.

キーワード

欧州評議会、欧州連合 (EU)、多言語主義、複数言語 (外国語) 教育、内容指向の外国語教育 Council of Europe, Europäische Union/European Union, Multilingualism, Plurilinguagism, Content-and-Language-Integrated-Learning

0. はじめに — 「グローバル化社会」における外国語教育政策の展開

複数国家が存在する欧州の未来は、お互いの文化と言語の尊重にあるとする多文化・多言語主義を基本原理とする「欧州連合」(Europäische Union, 以下, EU) は、2004年5月の東方拡大により25カ国からなる緩やかな国家連合の形をとりつつある。理事会規則第1号1条により、全加盟国の各国家公用語をEU公用語とする方針をとっているため、その数は15カ国時代の11言語から一気に20言語に増えた。市民のあいだの相互理解と異文化共存能力、及び、統合するEUで国境を越え勉学や職業に従事する能力(移動能力, Mobilität)の育成は国家の大きな課題であり、「外国語」¹⁾ 運用力はその中核を成す、と見なされている。

ところで東欧諸国の加盟交渉は1998年に実質的に開始され、2002年12月、10カ国の加盟が決定された。その過程でEUは2001年、欧州評議会と共同で「欧州言語年」(Europäisches Jahr der Sprachen) を開催、それを記念し9月26日を「欧州言語の日」に制定した。加盟各国は外国語学習への社会的関心を喚起し、公教育機関での教育方法の多様化や改善を図っている。

教育方法を改革する代表的な事例としては、1章以降で論じるように、国境を越え外国語能力の評価を共通にする、またその評価枠に準じて個人の言語運用力を確認し、必要に応じて能力をさらに拡充するための「欧州共通参照枠」、「欧州言語ポートフォリオ」の策定や導入が挙げられる。また学校教育では、従来の「言語中心」の方法から、「内容指向の言語学習」(Content based Language Learning, Content-and-Language-Integrated-Learning, 以下CLIL) へと、科目横断的に外国語学習を促す教授方法が拡大している。それは母語と外国語を使い授業するため、後述のように「2言語(使用)教育」とも称されている。

このように欧州統合やグローバル化は外国語教育のあり方に大きな変化をもたらしている。ところで一国の政治・経済・社会の変化が、一般教育における外国語教育政策に大きな影響を与えることはいうまでもない。それは公教育で対象とされる語種の選択やカリキュラム上充当される時間数を考えても明らかである。このような教育政策的次元での問題や選択プロセスを十分に認識しておかないと、外国語教育の議論が技能の問題のみに終わる危険性もあるといえ

よう（Neuner/Hunfeld 1993：10f.）。戦争や侵略の歴史的経緯もあり、外国語教育政策をめぐる国際政治（権力）関係や選択プロセスに対する問題意識や議論は、特に欧州で長い伝統をもつ。「外国語授業」を見る際も、そのような「見えない枠組み」による選択プロセスへの問題意識が高い。

以上のような認識から本稿では、グローバル化が進展する今日、異文化間の共存能力や複眼的思考能力の育成をめざし拡充されている「複数外国語教育」の意義、またそれと関連して多様化する教育方法の一選択肢としての「内容指向の外国語教育」に関して論じていく。具体的には第1章で欧州評議会を中心に広がる「複数言語主義」（本稿では「複数外国語主義」、それに基づく教育を「複数外国語教育」と総称）に関して、第2章ではドイツにおける内容指向的の外国語教育の具体例について、第3章では日本での内容指向的のドイツ語教材を開発する視点を「環境教育」に即して考察する。第4章では、冒頭で述べた外国語教育の政策や制度・教授方法がいかに政治的・社会的変化に影響を受けるかを、EUの新規加盟国ハンガリーの外国語教育に即して論じ、第5章で問題点をまとめる。

本稿の目的は複数外国語教育や内容指向的の外国語教育が進むドイツを中心に欧州の事例を考察することで、グローバル化が進展する今日、欧州のみならず日本においても求められるであろう複数外国語教育の促進や異文化理解・異文化対応能力の育成を目標とする外国語教育のあり方や教材開発の議論に資することにある。

1. 「多言語主義」(Multilingualismus)と「複数言語(外国語)主義」(Plurilingualismus)

1.1 複数外国語教育の促進 — 欧州評議会の見解

1949年創設の欧州評議会（Council of Europe, Europarat）は1954年の「欧州文化憲章」に基づき戦争の反省から相互理解を促進すべく、外国語教育を平和教育の重要な一手段と見なし、外国語教育改善に「概念・機能シラバス」の基本となるリストの開発等を通じ取り組んできた（Trim 2001）。その「言語政策部局」は、2000年発表の*Common European Framework of Reference for Languages*（*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*、「言語学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠」、以下「欧州共通参照枠」又はCEFと略記）を公刊し、その能力評価に準拠する「欧州言語ポートフォリオ」（European Language Portfolio, Europäisches Portfolio der Sprachen）を提唱した。

欧州評議会の外国語教育促進の方針は、その後EUの「教育・文化総局」（Direktion für Bildung und Kultur）や文部閣僚理事会にも反映され、各国文部省のカリキュラムや教授方法の改革に影響を与えてきている。現在多くの加盟国が学校教育での外国語科目の評価を「欧州共通参照枠」に準じて定めたり、それぞれの学習環境や学年段階に応じた「言語ポートフォリオ」の開発を進めている²⁾。

例えばドイツでは、2004年発表の常設文部大臣会議による全国共通のカリキュラム基準枠としての「教育スタンダード」で、外国語学習の課題領域を①(言語知識の学習を中心とした)機能的コミュニケーション能力、②異文化理解や異文化対応能力、③「外国語学習能力」の3領域に分け、それぞれの分野での到達目標を明記している。そこには、グローバル化が進む社会で人々は言語運用力と並び異文化間の共存能力が求められ、職業生活では生涯にわたり外国語を学習する必要性が高くなるので、「外国語学習を自律的に進める能力」(Lernen des Sprachenlernens)も、一般教育の重要な課題であるという認識が明確に示されている(KMK 2003)。

「欧州共通の参照枠」のなかで欧州評議会は、「複数言語主義」(Plurilingualism, Plurilingualismus)という概念を打ち出している。それは、グローバル化社会で多様な言語が存在する事態を「多言語主義」(Multilingualism, Multilingualismus)と称するの対し、個人々が一般教育機関等で複数の外国語を学習し、母語以外に複数の言語能力を習得することを意味する(CEF 4f. ドイツ語版17ff.)。またそれは、母語と1外国語のみを学習する「二言語主義」(後述)とも異なる。欧州評議会は複数外国語教育を促進するため幾つかのカリキュラム・シナリオを提唱しているが、その1例は以下のようなものである(ibd. 169ff., 166ff.)³⁾

表1 欧州評議会の提案による一般教育課程での複数外国語の学習様式

	初等教育段階	前期中等教育段階	後期中等教育段階	
FLI :	ベーシックな音声コミュニケーション用言語が学習の中心 「言語への気づき」など、 言語学習の基盤形成 (learn to “learn languages”)	学習方法の開発 教授方法の開発 種々のスキルの開発・ 訓練	より複雑な技能の開 発・訓練	「道具」としての 「共通語」の学習
FLII :		社会・文化領域の重視 異文化理解学習 異文化間交流	より複雑な技能・運 用力の開発・訓練	外国語
FLIII :			職業選択や専門分野 に対応した言語運用	外国語

FL: Foreign Language (外国語)

表1が意味するところは、全ての「外国語」を同じように「マスター」するのではなく、第1外国語は専ら「国際コミュニケーションの道具」として、第2外国語は異文化間交流や異文化理解を目標に特定の地域・文化と密接に関連する学習を、第3外国語は職業上必要な目的に応じ学習するなど、到達度や運用領域に相違をおくことを前提に、複数の外国語の運用能力の習得を目標とする学習方法である。第1外国語の学習に際しては、後続する他の外国語学習のための学習方略の育成が求められている。

複数外国語主義は、上記のように「個人が、運用力や使用領域は異なるが複数の外国語能力」を習得することを意味するが、一人が2外国語以上を学習することで、グローバル化社会

で1外国語（多くの場合は英語）のみへの集中を避け、社会全体として使用可能な言語が多様化することをも狙っている。

欧州評議会とならびEUも欧州委員会刊行の白書『教育と学習。知識社会への道』で、1992年2月調印のマーストリヒト条約による欧州市民育成の観点から、母語以外に2外国語の学習を課題とする「3言語主義」を掲げ、複数外国語主義を政策的に支えている（EU *Weißbuch* 1995 62f.）。

二言語主義ではなく、複数外国語主義を一般教育で促進する意義として、ドイツ最大の州ノルトライン・ヴェストファーレン（以下、NRW）の文部省下にある「学校教育研究所」は次のように述べる。「（1外国語のみでなく）2外国語を学習することは、生徒個人にさらに1外国語能力が付加される、という事実以上の意義をもち得る。第1外国語の学習が、それまでの母語や母語と不可分であった母語文化のありかたについて距離をもって考えることを可能にするように、第2外国語の学習は『外国語』のあり方自体をさらに上位の次元で考察するための契機を内包している。即ち（母語に対する）『外国語』自体や外国語に代表される『外国文化』自体は存在せず、第1外国語やそれが代表する文化を相対化し考察する視点を可能にするのである。そのため「母語＋1外国語」としての「二言語主義」に対し「複数言語主義」は、単に言語能力の量的な増大を意味するのではなく、外国語やその文化へ接する際の質的な変化を伴い得るのだ。」同研究所はそのような観点から、共存が進むヨーロッパ社会で異質な文化や言語を認識する力を育成する可能性を第2、第3外国語教育にみている（NRW. *Wege zur Mehrsprachigkeit* Bd. 1: 12f.）。

以上述べるように欧州では「グローバル化」が進むなかで、複数外国語能力の育成を目標に、一般教育課程における外国語教育の方法を変化させつつある。その際コミュニケーション能力を含む「言語運用能力の育成」は多くの国で重要な教育目標であるが、その方法が変化してきている。その代表的な例が、中等教育段階、或いはそれ以降の段階で広がりを見せつつある「内容指向の外国語教育」である。

1.2 欧州における「内容指向の外国語教育」の広がり

1.2.1 「内容指向の外国語教育」— CLIL 或いは「2言語使用教育」

「内容指向の外国語教育」は既述のように欧州で一般にCLILと総称され、具体的には教科の学習と外国語の学習を統合する教育方法を指す。その内実は、外国語学習をテーマに即して展開させるなど言語学習の比重が高い方法から、専ら外国語（多くの場合は第2言語）環境に学習者を置き、主として教科目の学習に重点を置く「イメージ方式」まで多岐に亘る。今日一般に欧州でCLILと称される教育方法は、カナダやアメリカのような移民受入国に多い多数派の言語環境で、その言語を用いて教科学習を図るイメージ方式と異なり、大きく次の2種類に分けられる。

第1の方式は、多民族国家で主として少数言語集団に所属する児童を対象に、母語（少数言語、地域言語、第2公用語など）と（第1）公用語（多くの場合は第2言語に該当する）を使用し教科目の学習を進める方法である。この事例では殆どの場合、母語教育も平行して実施されており、多数派言語への同化のみを意味しない。

第2の方式は、多くの場合多数派が使用する（第1）公用語が母語であり、同時に教育言語（公教育で使用される言語）でもある学習者を対象に、敢えて母語と外国語の2言語を使用し教科の学習を進める方法である。

何れの方法も2言語を使用するため「2言語使用の実科目授業」(Bilingualer Sachfachunterricht)、それが体系化された場合は「2言語使用の教育コース」(Bilingualer Bildungsgang)と称されている。当初は母語を併用し、学習が進むにつれ幾つかの教科、或いはテーマは外国語で、他の教科、或いはテーマは母語で授業するという方法もある。但し、何れの場合も教材は母語と外国語の2言語で記述されていることが多い。またテーマに応じて一部を外国語で教授するという「授業用語として外国語を使用する方式」(Fremdsprache als Arbeitssprache)という方式もある(Helbig 2001: 10ff. 他)。

本稿で以下に論じるのは、特に断らない限り第2の方式で、その目的は多数派言語（公用語）使用者を対象に、教科内容と外国語の学習を統合して進め、外国語運用力の育成を目指すところにあり、「授業用語として外国語を使用する方式」も含む。

1.2.2 「2言語使用教育」の欧州での拡大

ところでこのような授業方法はドイツのみならず、欧州諸国で採用されている。既述のマーストリヒト条約により、市民生活次元の統合を促進するEUが誕生する。同条約126・127条は「言語教育プログラムの改革により『教育のヨーロッパ的次元』を実現し、市民のモビリティを育成する」という課題を掲げていた。また1995年3月21日のEU閣僚理事会では「ヨーロッパ市民の3言語主義（母語プラス2外国語／言語能力を持つこと）を明記し、「EUの教育制度における言語教育と言語習得方法の改善と多様化の決議」を採択した。その中では「外国語学習の早期開始」（小学校や幼稚園からの開始）や、多様な文化を尊重し維持するためにも、「原則として、母語以外の域内言語のうち、最低限2言語を学ぶ機会を保障すべきである」ことが謳われていた。外国語能力は、職業選択等に当たり個人のキャリアを形成しモビリティを保障する上でも重要な資質であるが、同時に、多くの民族や文化が共存する中で、ヨーロッパ・アイデンティティ形成のために重要な役割を担うことが明記されている（EU: *Bildung* 1839, 31.03.1995）。

以上のようなEUでの教育政策の展開と並行して欧州評議会は、1993年9月末NRW州学校教育研究所と協力して „Language Learning for European Citizenship - Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language“ のテ

ーマで、外国語を授業用語にする「2言語使用教育」が既に実施されている複数国の関係者（教員、教授法専門家、文部省関係者）を招き2言語使用教育に関する討議を行う。そこでは、統合する多くの欧州諸国にとり、教授方法の改革が教育政策上新しい挑戦であることが強調されている。実施方法や採用される言語は多様であるが英語が最も多く、次にフランス語、ドイツ語が続く。また教科は、地理と生物が多い（Council of Europe: CC-Lang 93, Workshop 12A: 28f.）⁴⁾。

約10年を経た2004年のEurydice⁵⁾の調査によると、(第1)公用語と「少数言語」(地域言語)または「外国語」の組み合わせによる2言語教育を、初等・中等教育段階で提供している国はEU加盟国25か国中22か国にわたり、加盟候補国であるブルガリア、ルーマニアでも2言語使用形式の授業が既に実施されている。因みに同調査によれば、実施されていない加盟国は、ギリシャ、ポルトガル、デンマークである。

第2公用語、地域言語、少数言語等を除き、いわゆる「外国語」に当たる言語で2言語教育を実施する国は17か国になる。対象とされる言語は英語が多いが他の言語もあり、例えばポーランドでは、英語以外、ドイツ語、フランス語、スペイン語、イタリア語がある。4章で論じるハンガリーではさらにロシア語が含まれている（Eurydice 2005: 90-92）。

このように2言語教育が学校教育制度で実施される際、カリキュラム上の位置づけや教授・学習方法、教材開発はどのようになっているのであろうか？第2章ではその具体例をドイツの前期中等教育段階に即して概観し、次にその特徴を外国語教育の観点から考察する。その理由は、ドイツがEU加盟国中最多数の母語話者を抱える国でありながら2言語使用教育に積極的に取り組んでいること、またその経験からは内容指向的外国語教育の方法を検討する際、参考になる知見が多いと思われるからである。

2. ドイツにおける「2言語使用教育」の展開とその特徴

2.1 歴史的概観

ドイツの公教育機関で外国語を使い実科目の授業を行う学校には大きく2類型が見られる。第1は、数は少ないが第二次世界大戦後（日本のようにアメリカ単独ではなく）複数国家の占領を受けたドイツでは、西側占領地域の軍関係者の子ども達を対象とする学校で英語、フランス語が使用され、後にそのような学校がドイツ人児童を受け入れ、その一部がさらに、英語やフランス語を授業用語とする学校として確立されていった事例である。特にドイツ連邦「本国」とは異なり地理的に旧東独内の「飛び地」的存在で、「4カ国共同統治」という特殊な政治状況が続いたベルリンでは、早くから旧西ベルリン地区に通常の学校と並び、ドイツ語と英語、或いはドイツ語とフランス語を使用する学校も設立された。旧東独地域では第4章のハンガリーと同様、ロシア語が公教育機関で第1外国語として教授されるようになり、その状態は

1990年のドイツ統一まで続いた。統一後は、旧西ドイツと同じ教育制度が導入されている。しかしドイツ全体で見ると第1類型の学校数はあまり多くなかった。

第2類型の2言語使用教育の開始は、1969年バーデン・ヴュルテンベルク州のギムナジウムに遡る。対象とされた言語はフランス語で科目は歴史であった。その後70年代を通じ主にフランス国境の近くで2言語教育のギムナジウムが増えるが、その数じたいは20校以内であり多くはなかった。しかしこの事例はその後のドイツの社会科系科目を中心とする2言語教育の方向性を特徴付けている。

第2類型の2言語使用教育が開始された契機として、1963年締結の独仏条約（エリゼー条約）の存在は重要である。長い対立の歴史に終止符を打つべく独仏政府は、50年代の歴史教科書委員会の議論等を踏まえ、相互理解を促進すべく大規模な文化交流や青少年交流を開始する。その協定には相互の言語・文化の学習促進が謳われており、その一形態として、歴史をドイツ語とフランス語で教授することにより相互理解を深め、併せて言語運用力を育成する試みが開始されたのである。

このような2言語使用教育コースが増えるのは、欧州統合が進む1989年以降である（Thürmann 2000: 476ff.）。同時に、東欧の民主化とドイツ統一がその動きを加速する。60年代とは異なった社会的・政治的環境で英語のコースが急増するが、欧州でのモビリティや近隣諸国の言語を学習するという目標の下、フランス語コースも若干伸びた。

ドイツは連邦制度を取り各州が文部行政権をもつため、州により2言語教育の実施形態には若干相違がある。しかし教育政策やカリキュラムの大綱は定期的開設される常設文部大臣会議で合意される。2言語使用教育に関しては、1994年10月「できるだけ多くの生徒が2外国語を習得できるような機会を提供すべきである」という決議が同会議で採択され、その中に「2言語使用教育の促進」も明記されていた。

2005年現在、2言語使用教育の実施校が最も多いのは、既述のNRW州である。同州の学校教育研究所は、常設文部大臣会議と連邦政府の協力によるパイロットプロジェクト「複数言語教育への道」を実施するが、それは以下のような6項目を含んでいた。

- ① 全ての生徒に2外国語学習の機会を提供する。
- ② 「外国人」生徒の「出自言語」(Herkunftssprache)を外国語教育に統合する。
- ③ 中等教育段階で幅広く第3外国語の学習機会を設定し、方法論等を多様化する。
- ④ 「言語ポートフォリオ」の開発・導入により外国語学習の動機形成や自律学習の促進、語種選択のガイダンスなどの支援体制を充実する。
- ⑤ 言語学習や異文化理解学習は、外国語やドイツ語など個別教科を超え学校教育全体の中心を成す教科とみなす。
- ⑥ 授業用語に外国語を使用する。 (Wege zur Mehrsprachigkeit S. 5ff)

これらの6項目は夫々に異なったニーズの下異なって実現されていくが、なかでも④や⑥は

その後具体的な展開を見せている。外国人移民が増えるドイツでは②に関しても「出自言語教育の充実」などの取り組みが見られるが、それに関しては稿を改めて論じたい。

1996年ドイツの常設文部大臣会議は同研究所に対し、各州が独自に進めている2言語使用教育の実態調査を改めて委託した。その結果次のような特色が確認されている。2言語教育は、英語、フランス語で歴史や地理、或いは数学や生物、芸術などの科目で希望者や適性が認められた生徒を対象に、週2～3時間の補習を入れて導入され、学校の特色を出すためにもギムナジウムや実科学校で広がりを見せている、英語では完全イマージョンの方法もみられるが、フランス語では同一内容を母語と外国語で交互に述べるなど、言語により教授方法の傾向的相違がみられる、などである。

担当者は、外国語と他の科目の組み合わせで資格を取得した教員が多い。ここにはドイツで2言語教育が広がる要因として、2教科にわたり資格取得を義務付けるドイツの教員養成制度の特徴が指摘できる。また大学でも2言語使用コース担当者のための教員研修講座も提供されるようになってきた（Wolff 2002b他）。

2000年に入り2言語使用教育で最も多く採用されている言語は英語で、フランス語、スペイン語、ロシア語が続く。さらに近隣諸国の言語としてオランダ語、ポーランド語などのコースも数は少ないが存在する。学校種も広がりつつあり、例えばNRW州では、ギムナジウムのみでなく総合学校や実科学校でも実施され、後者の場合では外国での職業研修参加などが目指されている。上掲の語種以外に、ギリシャ語、イタリア語、スペイン語などを選択する学校もある（Finkbeiner 2002: 11f.）。

2.2 方法上の特徴 — 「日常会話」を越えた言語運用力育成を目指して

2.2.1 2言語使用教育の目標と構成

2言語使用教育がドイツでもっとも広がりを見せているのは、ギムナジウム及び総合学校のギムナジウムコースである。そこには幾つかの特徴があるが、以下その実施方法、特に5～6年生の導入段階での準備コースや7年生以降の補習授業における運用力育成の特徴、教材開発、異文化理解教育の観点に関して論じる⁶⁾。尚2言語使用教育は、意欲的な教員が自発的に実践し制度化されていった事例が多いが、今日多くの州は「省令」(Erlass)、「行政命令」(Verwaltungsverordnung)などの形で法的枠組みを作り、2言語使用教育用に『指針』、『勧告』、或いは専用の『指導用資料』を作成している。科目内容に関しては基本的には母語のカリキュラムと異動はないとされている。

2言語使用教育は、既述のようにドイツでは社会科系科目に多く、目標は「優れた外国語の運用能力の育成」と並び「経済、文化、政治など実科目の領域における外国語での理解・表現能力の育成」や「異文化理解能力の育成」に置かれている。

「異文化理解能力」に関しては具体的に以下のように述べられている。

- ① 学習対象の異言語文化圏の人々の考え方や視点を理解できること
- ② 異言語文化圏の視点から理解する際に生じるであろう問題を予測できるようになること
- ③ 自文化に関する諸情報を異文化の人々に伝えることができるようになること

要約すれば目標文化圏の個別事項の学習とともに、包括的な課題として「視点の転換能力」(Perspektivenwechsel)の育成や、異文化接触場面でのセンシティブィティの涵養、葛藤の際の対応能力の育成が目指されているといえよう。さらに強調すれば、単に言語運用力の育成や目標文化圏の事項的知識の学習のみではなく、異文化との対比を通じ「視点を転換する能力」が主要課題として掲げられているという特徴が指摘できる(後述。NRW Ministerium, *Geschichte*: 7f.u.a.)。

そのような背景から2言語使用科目用の『指導用資料』には、母語の当該科目の課題領域からテーマの選択に特色を持たせ、国際的視野で論じるのに適したものを選び授業内容を構成しその特色を活かすことを奨める箇所もあり、学習内容は厳密にみると母語カリキュラムと若干異なった重点領域をもつ(ibid., Wolff 2002a: 67ff.)。

それでは外国語学習の観点から見るとどのような特徴が指摘できるのであるか？

2.2.1.1 「2言語教育コース」の受講生

NRW州では2005年現在、多くの生徒にとり本格的な第1外国語の学習はギムナジウム1年生、即ち5年生から開始されている。2言語使用教育のコースは選択制であり、生徒の適性、母語能力等を基準に、生徒、教師、保護者が相談し決定する。途中で通常コースへ移籍することも可能で、その際は、例えば独仏コース修了時に可能なフランスとドイツの二重の高等学校修了試験の受験資格の代わりに、ドイツのみの受験資格を得る。

2.2.1.2 授業の流れ

2言語使用教育が最も多く実施されているNRW州のコースは以下のような流れで、学年進行的に進められる(フランス語、オランダ語など他の言語もあるが、ここでは英語を例に述べる(以下、NRW Ministerium, *Geschichte*: 7ff.参照)。

- 1) 5～6年生の2学年では、通常提供される英語の授業5時間に追加し、さらに2時間、実科目授業へ向けての「準備コース」(Vorkurs)を設ける。この授業は英語の教師が担当する場合もあるが、他の教師、特に7年生からの実科目担当者が受け持つことも多い。⁷⁾
- 2) 準備コースでは、日常会話、文法などを学習する英語の授業と異なり、「学習言語」(後述)としての運用力や語彙の学習が課題となる(Wolff 2002: 66ff.)。
- 3) 実科目授業の開始: 7年生から2言語教育を開始する。通常は、既に5～6年生で母語で学習してきた地理、又は生物が2言語使用の科目となる。併せて1科目につき週1時間の補習授業が必修とされる。第2外国語授業も7年生から開始される。
- 4) 8年生で歴史、或いは政治社会が加わり2科目に増加。補習授業時間も増加する。
- 5) 9年生ではさらに政治社会、或いは歴史が提供されることがある。その場合9年生及び

10年生で2言語授業は3科目となるが、通常2科目以内に絞り、他は母語で授業される傾向にある。

6) 2言語コースの生徒は実科目の専門用語や概念を、英語のみでなく母語でも使用できるようにならなければならないため、対訳リストなど教材作成（後述）の工夫が求められる。

以上のような方法で2言語教育は実施されるが、並行して第2、文系ではさらに第3外国語教育も進められる。表2は社会科系科目の学年別配当の週時間数、及び、並行して実施される外国語科目の時間数を示している。

表2 NRW州の社会科系科目、及び外国語科目の1週の配当時間数⁸⁾

学年	社会科	地理	歴史	政治社会	第1外国語	第2外国語	第3外国語[注]
5	2～3	*			5～6	—	—
6	4～5		*	*	4～6	—	—
7	4～5	*	*		4～5	4～5	—
8	4～5			*	3～4	4～5	—
9	3～5	*	*		3～4	3～4	4
10	4～5		*	*	3～4	3～4	4

[注] 第3外国語は「選択必修科目第Ⅱ群」に含まれる。文系の必修科目として選択される場合、他科目では週3時間のところ4時間となり、1時間増加する。

2.2.2 2言語使用教育における言語運用力育成の特徴

2.2.2.1 導入へ向けた準備コース —言語運用力の相違—

2言語教育コース成否の要因として、担当教員の多くは、5～6年生（11～12歳）対象の準備授業のあり方が重要な影響を与えると指摘する。その目的は外国語授業から実科目の授業へ、と後述のようにいわば異なった言語運用のあり方へ橋渡しをすることにある。従って授業方法など原則として言語教育の枠で扱われている。

言語教育として準備授業で訓練される運用力は、「学習活動に必要な言語運用力」と、科目学習に関する「学習用語の運用力」に大別できる。学習活動に必要な言語運用は「英語での言い方を尋ねる、助言を求める、意見表明を行う、比較・検討する」などで、個別科目を越え共通に使用できる表現である。

次に学習用語の運用領域はさらに、学習用語一般と、地理など実科目の専門領域の作業用語、及び専門概念の運用に大別できる。学習言語運用力の育成は準備授業の特に重要な課題で、以下に論じるように日常言語機能と異なった言語運用力を育成し、またそのような使い方への洞察力を深めることが目指される。

(1) 学習言語としての内容指向的言語運用の学習

一般に初級の外国語授業では、口頭での対人コミュニケーション場面での言語運用が多いた

め次のような特徴を持つ。先ず日常の生活環境として既に「状況」が設定されており、状況知識を前提とした言語運用が比較的多い。初級段階のコミュニカティブ・アプローチでは当然のことであるが、学習対象とされる「機能・概念」は、対人関係調節的な慣用表現や行動指示的な表現が中心であることが多く、概念操作的な表現は少ない傾向にある。NRW州で教材開発に当たったThürmann達は、英語教材の分析の結果「生活言語能力」(Basic Interpersonal Communicative Skills)に準じる運用が多く「ある事柄を記述する」などの「学習言語能力」(Cognitive Academic Language Proficiency)⁹⁾に準じる運用が比較的少なかったと指摘する(Otten/Thürmann 1993: 73ff.)。

母語習得で観察されるように、通常学校教育等を通じ、生活言語運用力を基に学習言語運用力は特に意識されなくても習得され得るが、限られた時間内で学習言語運用力を育てるには、意識的且つ体系的な学習が求められているといえよう。それは日常言語運用に特徴的な状況依存性が高い言語運用ではなく、(より)複雑な概念の関係を状況独立的に言語化できるような運用能力である。そのような認識に基づき、初期段階から„beschreiben“ (記述する), „erklären“ (説明する), „schlußfolgern“ (推論して結論を引き出す), „bewerten“ (評価する)などの言語運用の学習を重視する立場がとられた (ibid.)。

(2) 日常言語と専門用語における意味領域の相違への気づき

実科目の領域では、術語を2言語で使用できるようになることが目標とされる。その際以下のような問題が指摘された。一般に、術語や専門用語は明確に定義された意味領域を持つが、日常言語と同一の形態をもつことが多い。例えば日常語で“hot”というと「暑い」「熱い」を意味するが、“hot desert”は「一定の条件を備えた熱帯地方の砂漠」を意味し、単に「熱い」と言う意味とは異なって限定された「熱帯砂漠」を定義する意味領域を持つ。準備授業では、このように母語であまり意識せずに使い分けられている意味領域の変化も、明示的に扱うことが奨められている。

これに類した術語の問題は「専門英語」などの領域でも論じられているが、2言語教育の導入段階では、専門用語としての定義と併せ、専門分野の文脈で生じる意味領域の変化に対する洞察力を育てることも重要な課題とされており、このような言語感覚の育成は、7年生から始まる外国語での実科目学習のための重要な「言語能力」の基礎を成すと見なされている (Erfahrungsbericht ibid. 23ff. 他)

(3) テキスト能力の育成 — 受容と表現 — 「物語る」から「論証文」へ

学習言語運用に関しては、受容及び表現のテキスト操作能力の育成が求められる。通常学習技能の領域でも論じられるが、例えば受容能力として読解力の育成がそれに当たる。初期の教材は絵や図など視覚化されたものが多いが、7年生からの授業で漸次増加する目標言語によるテキスト理解力を高めることは重要な課題である。内容理解に関しては、内容を図解するなど視覚的に理解を促す方法を取り、訳読はなるべく避ける。しかし必要な場合は母語による訳

や説明を行い、理解を確実にする工夫が求められている。併せて対訳リストなどで母語の専門用語の学習も目指す。読解内容を、図解、マインドマップの作成、自由作文で表現するなどの課題により、理解と表現を統合的に練習する課題が多い。

外国語での表現に関しては一般に生徒達は積極的な態度を示し、例えば „The temperature is über the freezing point.“ など、ドイツ語と英語の混在文で発言を試みる傾向にある（Gröne 1997: 4 他）。

表現力に関しては単一文の次元のみではなく、既述の „beschreiben“ などの言語運用においてテキスト作成能力が求められる。ある事柄に関して述べる際、外国語教育では通常、物語り文や叙述文から始まり、報告文や説明文、そして論証文へと展開する。しかし2言語教育では「賛成・反対」の意見表明やその理由を述べる練習から、早い段階で論証文の作成を試みること、またそれと関連して早目に受動態を導入することなども提案されている（NRW Ministerium *Erfahrungsbericht* 1999: 19f）。

新出の構文や術語などは適宜、反復練習し定着を図ることが大切である。しかし他方で、内容指向の学習の途中で形態学習を入れると、動機の減少にも通じるという指摘がある。従ってそのような言語技能の学習は並行して行われる英語授業の課題となるが、そのためには、教員間の協力やカリキュラム上の連携が不可欠である。特に、言語科目と実科目担当者間の密接な連絡体制は欠かせない。2言語授業を成功させるためには担当者間、学年間の引き継ぎ、そして学校全体の体系的な支援システムが重要である、という指摘は多い（ibid.）。

以上内容指向的に言語運用力育成を図る観点から、2言語使用教育の特徴を主に導入期を中心にみてきた。次にこの問題を教材開発の議論に即してさらに検討する。

2.2.3 教材開発に求められる工夫

2.2.3.1 視覚教材の重視

母語訳に頼らず直接的な理解を促し、且つ記憶定着を促進するために用いられるのが視覚教材である。それらは、問題提起を通じてのテーマ導入、学習内容の提示やその説明用のイラスト、専門領域での表現方法を学習するための資料などで、目的に応じて絵や写真教材が使い分けられねばならない。そのため地理や歴史などでは、種類の異なる地図、グラフやチャートなどの統計資料、歴史文献などと並び、（政治）風刺画や名画なども使用される。2言語にわたる諸資料は、後述のように異なった視点を反映しており、それが学習動機を高める契機を潜在的に有している。

視覚教材と並び重視されるのは、術語の定着を図る英独や独英などの2言語辞典であり、絵辞典や対訳リストの作成などが教師に求められている。

2.2.3.2 「日常言語中心の外国語教材」から「内容指向の外国語教材」へ

2 言語使用教育は既述のように7年生の地理から開始されることが多い。そのため例えば、外国語の教科書に登場する題材—イギリスの社会・文化情報などを活用し地理の学習へ導入することが考えられよう。そのような観点から上記のThürmann達は、80年代のコミュニカティブ・アプローチに基づいた代表的な英語教科書を分析した。その結果、次のような結論を得ている（以下Otten/Thürmann 1993: 78ff. 参照）。

例えば*Green Line* は、英国のある都市の様子を架空の3家族のさまざまな生活場面に即し、日常生活文化を絡めて題材とし英語の学習を進めていく。その際、各家族の職業生活や学校生活などのテーマを通じて英国の都市での生活文化が描写される。しかし実際にそのような描写に基づき、例えば街の概観を得る、或いは学校や家庭の地理的關係、自由時間を過ごすスポーツセンターなど具体的な日常生活環境を再構成しようとするとはほとんど不可能に近い。その理由としてコミュニカティブ・アプローチの教材によく登場する公共サービス機関や私人的生活空間、それらを結ぶ交通機関などは、個別事項がいかにかオーセンティックであっても全体としては「生活文化の象徴」として教材に登場することが多いからだ、と指摘する。

コミュニカティブ・アプローチの教材の主目的は現地情報の伝達にあるのではなく、2.2.2.1で述べたように、それらの素材を活用し、いわば擬似的な日常生活場面での言語運用力の育成を目指しているのであるから、それは当然の結果であるといえよう。英語教材に現れる生活文化環境の「状況設定」は従って日常行動を包む「象徴的意味」を担っているものであり、目標文化圏の具体的生活環境の再現には問題があるという、いわば当然の事実が確認されたに過ぎない。しかしその認識の上に「具体的な都市での生活環境」に関する情報を取り入れ、単に言語表現の知識のみでなく、言語で表現される題材じたいに情報価値を付加し、むしろ内容主導の学習に言語の学習を統合させるところに、外国語学習としてみた場合の2言語使用教育の特徴がある。従って学習素材は、言語が使用される文化圏、或いはテーマを特定し、それに密接に関連したものであることが重要である。そのような条件下で題材に含まれる諸事象を命名する際の表現が母語と外国語で異なる時、学習者はその命名行為に反映された異なった視点や価値観を実感し、異文化の視点から同一の事象を見ることを学び得るだろう。次にこの点を具体的に見ていきたい。

2.3 「異文化理解能力の育成」と「視点の転換」

2.2.1で述べたように、2言語使用教育の主要目標として視点を転換し複眼的に思考する能力の育成が掲げられている。ここではその具体例を歴史科目に関して検討してみたい。2.1で述べたようにドイツの2言語教育は、隣国との相互理解を深めるべく歴史の科目から開始された。その際テーマとして、フランス革命やナチス占領時代のフランスにおけるレジスタンス運動などが選ばれている。英語・ドイツ語での歴史教育では、ルネッサンスと近代、産業革

命、第二次世界大戦、戦後史、現代では欧州統合の他、国際紛争、ラディカリズムなど複数の国家や地域に関わる国際問題などの題材が選択される傾向にある。

例えば第二次世界大戦のナチ時代に関してNRW州の『指導資料』では、The establishment and consolidation of the Nazi dictatorshipなどの歴史的事象が挙げられ、さらにIdeology and goals of National Socialism, Nazi education, resistanceなど日常市民生活に関するテーマも、英語で学習し論じることが奨められている。そのような学習を通じ例えば大規模なポグロム事件がドイツ語では„Reichschristallnacht“（「帝国水晶の夜」）と極めて「美的」に命名されているのに対し、英語では一般に„The Night of Broken Glass“と称されていることを学習する（Otten/Thürmann 2001: 59）。

このように母語のドイツ語と外国語の英語による表現で異なった視点を明らかにする歴史的事象としてさらに、Völkerwanderung—Barbarian Invasion（民族大移動）、Zeitalter der Aufklärung—Age of Reason/Enlightment（啓蒙主義時代）などがある（Wildhage 2003: 81）。またBürger, citizen, citizenなどの語は、概念の成立史とともに異なった「市民性」の諸相を明らかにする手がかりとなり得る。現代史の諸事象に関しても、欧州統合やドイツ統一をめぐるイギリスの代表的メディアの論調、或いはイラク戦争を論じる英米と中東、そしてドイツのメディアなど典型的な事例を選び教材化することで、学習者の内容への関心が高まり自律的学習が進み、それはさらに口頭や書式での意見表明の意欲へ通じ、テーマに導かれ外国語学習が促進され得ることが報告されている（Wildhage/Otten (Hg.) 2003: 79ff. 他）¹⁰⁾。

Wolffは通常の言語（形態）中心の外国語学習に比べ、2言語使用の学習では、学習者が内容や題材を構成する種々の概念や論点に主導されるようなかたちで学習を進めやすいことを論じ、概念間の複雑な関係は一般に言語学習を困難にすると言われるが、同時にそのような概念の関係や論の展開に即して言語学習を深める可能性も存在することを、学習理論からも強調している（1996, 1997）。2言語資料の対比による複眼的思考力の育成を促す教育は、単に言語運用の技能面のみでなく、価値観の相違に気づかせ、異文化や自文化を省察する能力、即ち、異文化理解や異文化対応能力の育成にも貢献できる可能性を内包しており、ドイツでは2言語教育の重要な目標とされていることを再度強調しておきたい。

2.4 2言語使用教育における言語運用の複層性

最後に注目しておきたいのは、2言語教育における言語使用の実態である。既述のように教材には母語や外国語が使用されており、授業用語は主に外国語である。また日常言語と異なった学習言語運用力の育成が準備段階で重視されていた。ところで、実際の授業を観察するとさらに細かい運用実態が見えてくる。独仏語による歴史授業をビデオに取り調査したHelbigは、種々の授業段階における学習者の活動を分析した結果、授業用語には複数の運用形態があり、それらは少なくとも①授業運営に使用される言語、②コンテンツを表現するなど教材で

使用される言語, ③学習者がコンテンツを理解する際に使用する言語, ④内容に関し推論・分析, 解釈する際に使用される言語, ⑤学習者が発言する際の言語など, 学習過程や運用目的に応じて幾つかに分けられることを明らかにした. このような思考・学習プロセスと言語運用との関わりについて学習者の運用実態に留意し, 授業の中で母語と目標言語を機能的に使い分ける重要性を彼女は指摘している (2001: 292ff.).

2.5 2言語使用教育と言語能力の育成

2言語教育コースを受講した生徒の多くは, 英語圏へ留学する, フランスの大学入学資格を取得するなどの成果を挙げ, 日常会話を越えたコミュニケーション能力の習得に対し積極的な評価を述べている (Wildhage 2003, *Erfahrungsbericht* 1999, Wode u.a.1996他.). それでは運用力の基礎を成すべき言語能力自体の学習は進んでいるのであろうか?

Theis/Werkmann (2004) は, フランクフルトや近郊のギムナジウムの通常クラスと英語の2言語教育コースの生徒, 計585名 (6, 8, 10, 12年生) を対象に, 言語能力の中核をなすと見なされる文法知識に関して, 文の正誤判断とその理由を述べさせる方法で比較調査を実施した. その結果両集団とも, 言語能力は学年と共に上昇するが, 8年生で2言語コースの生徒は, 既に通常クラスの12年生の生徒よりも良い成績を示したこと, 通常クラスの生徒では9~10年生で, 2言語コースの生徒では7~8年生において言語能力増加が著しいこと, また, 2言語コースの生徒は通常クラスの生徒に比べ11~12年生でも言語能力の増加が見られたこと, などを報告している.

興味深いのは, 通常の外国語クラスの上位学年では言語能力にあまり変化が見られない, 或いは忘れるという傾向が見られるのに対し, 内容指向的学習では, 言語能力 [特に文法能力] が継続的に増加する傾向が見られた, という指摘である. この調査結果の妥当性は今後複数の研究を通じて明らかにされていくであろうが, 従来 of 長期にわたる一般教育課程での外国語学習の方法を再検討するための契機を含んでいるといえよう.

以上, 欧州で近年展開してきた2言語使用教育の具体例をドイツの学校教育に即して考察して来た. その特徴は内容指向的な学習言語使用による言語運用力育成にみられる. またその方法は言語能力の育成自体にも良い影響を与えているという調査結果も得られていた. 次に第3章では, 日本の大学でのドイツ語教育に応用可能な教材の具体例を考えてみたい.

3. 内容指向のドイツ語教材開発への展望 —「環境教育」を例に考える

3.1 「環境教育」を取り入れる観点

多くの学生がドイツの社会文化領域で関心を抱くテーマとして「環境問題への取り組み」が

挙げられる。本稿では以下「環境保護教育」に関し、文系及び理系双方の学習者にとり日独の社会・文化の対比的観点から学習動機を促進するようなアプローチを検討したい。

3.1.1 ドイツの環境教育に見られる日本との相違点

ドイツは「環境保全」や「まちづくり」に力を注いでいる国の一つである。このことは、日本での都市計画やまちづくりの教科書や参考書にドイツの事例が多く取り上げられていることから明らかである。ドイツには、「連邦自然保護法」(Bundesnaturschutzgesetz)が存在し、有効に機能している。この法律は、「自然と自然地」を集落・市街地であるかないかを問わず、①「自然収支」(Naturhaushalt)の実行能力、②自然財の利用可能性、③植物界と動物界、④自然と自然地の多様性および独自特性、美観性が人間の生存基盤として、そして自然と自然地でのレクリエーションに対する前提として、継続的に保障されるように、保護し、維持し、発展させるという目標を持って制定されている(Ermer et al. 1998 参照)。この法律が包括的に、ドイツの環境保全国家としての位置づけを明確にしている。

ドイツの環境教育関連の施設について見ると、過去の工業施設が産業構造の転換とともに廃屋となった施設を利用し、過去の工業施設や自然の学習を兼ねた公園として再利用される事例が指摘できる。例えば「風景公園」(Landschaftspark Duisburg Nord, 写真1)では、再生された自然環境に関する解説が園内で随所に見られ、環境教育の拠点としても重要な場所となっている。

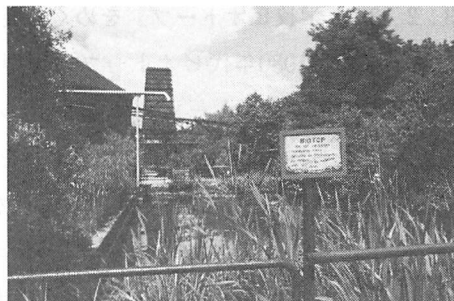


写真1 Landschaftspark Duisburg Nord

日本では、このような過去の工業施設は、負の要素として認識され、公園化する際でも取り壊されることが多い。しかし写真1の例では過去の遺産を活かしつつ、さらに低予算で計画・設計を行っていることが特徴的である。このような観点からの環境教育の構想は、関連する専門用語とともに、内容自体が学習対象として魅力的で新しい発想を可能とするであろう。

次にドイツの環境教育の象徴の一つでもあり、その概念自体が言語とともに日本社会に取り入れられた「ビオトープ」(Biotop)に関して見ていきたい。

3.2 「ビオトープ」をめぐる教材開発の観点

3.2.1 「ビオトープ」とその構想

ドイツ語の「ビオトープ」という術語が日本でも一般化してきたのは90年代である(日本生態系協会 2000 参照)。それは「Bio (生物) + Top (棲みか)」という術語から構成され、定義は「生物の生息空間」である。現在では生態学的意味を越え、人間と自然との関係を考える社会的観点から、野生の生き物の生活環境を保障する「人と自然が共生する場所」或いはそのよう

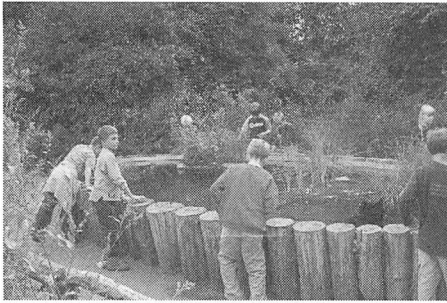


写真2 Berlin Ökowerk

な「共生を学習する場所」として認識されている。

写真2はベルリン近郊の「エコヴェルク」(Ökowerk)で、浄水場跡地を自然再生したビオトープである。ここでは環境教育のための種々の施設が用意されており、子どもたちは自由に園内を探索できるようになっている。主なものはカエル池や穴蜂の住みか、ユニバーサルデザインの池等で、写真は子どもたちがユニバーサルデザインの池を観察し

ているところである。水面が地上50cmの高さに設計されており、車椅子でも容易に近づくことができる特徴を持つ。このようにドイツ語教材開発の観点としては、ビオトープに提示された生態系に関する用語と並び、子どもに対する環境教育の用語や構想自体を学習対象とすることが考えられる。

3.2.2 「学校ビオトープ」をめぐる展開

ドイツでは1980年代ビオトープの類型がJosef Blabによってなされ(武内1991参照)、教育の分野で「学校ビオトープ」が展開していく。その原型はしかし1960年代に登場した「シュールガルテン」(Schulgarten、「学校庭園」を意味する)であるとされる。当時は菜園や花壇等を指しており、環境教育に活かす教材ではなかった(日本生態系協会2000参照)。1970年代に入りシュールガルテンは「ビオトープ・シュールガルテン」などの呼び名に変わり、環境教育の教材や子どもたちの健全な心身の発達の場として高く評価されるようになった。1980年代に入りシュールガルテンは急増し、例えばNRW州では1979年264校だったのが、1989年には1751校に増加する。

ベルリン市では、1996年までに市内1000校のうちほぼ半分の小・中学校がシュールガルテンを設置したが、その際「グリーンマハトシュレ」(„Grün macht Schule“「緑が学校を創る」を意味する)という団体がコーディネート役になり学校や地域住民などにアドバイスを与え、自然体験の場や生き物の棲息の場を確保するだけでなく、校庭に子どもたちの心を豊かにする情操的次元の働きも持たせ、それをもビオトープの目的としていった。

日本でも90年代に入り学校ビオトープがつくられるようになるが、行政主導の場合、教員達が無関心であったりうまく機能しない例が見受けられた。筆者(伊東)も学校ビオトープの計画、設計、運営に実際に関わってきたが、その際、計画段階から、子どもたちや教員と対話を行い、子どもの情操次元での作用をも考慮したビオトープを目指した(伊東他2003, 写真3参照。福岡市の小学校ビオトープ, 設計:伊東啓太郎+九工大環境計画研究室)。

学校ビオトープに関してはさらに次のような問題指摘もある(伊東2003)。即ち、幾つかの学校ビオトープの中には生態系復元を重視し過ぎるあまり、子どもたちが入れない場所となっ

ている、或いは、地域の生態系を考慮しないで作られ、本来その地域に生息しない生き物や外来種の移入・放流により、学校ビオトープが地域の生態系を破壊するような事例も出てきている、という事態である。学校ビオトープはあくまでも人工の自然（擬自然）であり、自然は簡単には再生できないことを、優れた自然地域での環境教育や学校ビオトープでの教育を通し子どもたちに認識させることも重要な課題である。そうでないと、自然は簡単に再生できると誤認識が生まれ、逆効果になる恐れも否定できない。従って学校ビオトープでは、より多くの子どもたちが自発的に、その意味やできる限り正確な生態学の知識を得ることができるようプログラムの開発が不可欠であり、その計画においても日独の事例を比較検討しながら、言語のみならず、設計過程での構想自体を学習の対象とすることは極めて有意義であるといえよう。



写真3 小学校ビオトープ(福岡市)の例

3.3 「環境教育」と教材開発の観点

以上のような環境教育に関するコンテンツベースの教材開発は、文系のみならず理科系、特に、建築系・土木系・環境系の分野で魅力的な試みといえ、第2外国語としてのドイツ語学習への動機が高まり、専門分野への橋渡しだけではなくドイツの文化的状況や人々の考えについて学ぶことにも繋がっていく可能性がある。本章の導入部分で述べたように、ドイツの場合、連邦自然保護法が包括的な枠組みとしてあり、また「自然収支の実行力」という言語の背景には、河川等破壊された自然の修復に際し、どこまで人手を入れ、どこから自然自体の再生に委ねるか、という判断に関わる発想の違いも見られる。このように環境教育をめぐる日独の比較は、興味深い教材開発の基盤となり、また、そのような社会的な基盤を併せれば、外国語学習の深化や広がりが可能となるだろう。

以上2章で外国語教育の方法論の多様化をドイツの2言語使用教育に即して論じ、3章ではその中核にある内容指向的外国語教材開発の可能性を、日本のドイツ語教育における環境教育をテーマにした教材開発へ向けて検討した。

1章及び2章で論じたように、統合を進めるEU諸国では、複数言語運用力育成のため、外国語教育の方法を多様化し、2言語使用教育を実施する国は広がりを見せている。しかし外国語教育政策は、政治・経済的条件に規定され、さらに歴史的、地政学的諸条件からも直接・間接に方法論までを含め影響を受けている。4章ではその具体例を、EUの新規加盟国でありドイツとも深い関係にあったハンガリーに即して考察する。

4. 新規加盟国ハンガリーの外国語教育政策の特徴

4.1 ハンガリーとドイツ語

冒頭で述べたように多言語主義を基本原理に掲げるEUは、2004年5月の東方拡大により言語問題がさらに複雑化している。新規加盟国の外国語教育政策では、それまで支配的であったロシア語からEUの主要言語への移行が大きな課題になっている。ロシア語の呪縛から解放された東欧の新加盟国において、最も役に立つと考えられている外国語は英語であるが、ドイツ語が他の言語を引き離してこれに続いている (図1)。

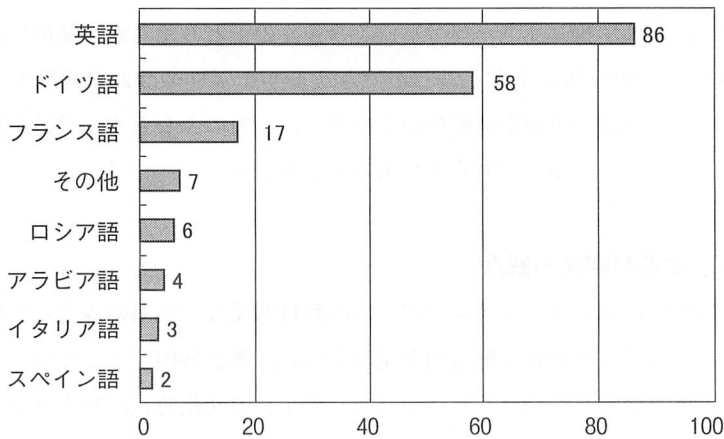


図1 最も役に立つ外国語 (%) (EU加盟候補国 (当時)) (CCE 2002 : 37)

第2次世界大戦の終結後、東欧はソビエト連邦の支配下におかれた。ハンガリーでも1949年に社会主義政権が発足し、1955年にはソ連と東欧との軍事同盟であるワルシャワ条約機構に加盟する。政治的な理由により、1949年から1956年まではギムナジウムで、1965年までは小学校で、ロシア語が唯一の外国語であった。ロシア語科目の設置に対応してロシア語教員を大幅に増員しなければならなかったため、それまでドイツ語を教えていた教員のロシア語教員への転身が促された (Földes 2001: 350)。

1956年のハンガリー動乱はソ連軍の侵攻により鎮圧され、ワルシャワ条約機構からの脱退と中立を宣言したナジ首相は処刑された。その後、締め付けは緩和されて、「60年代後半から80年代までの時期には、個人の内面の征服という目標は放棄され、公式のイデオロギーは個々人の信条から乖離した儀礼的なもの」(平田2000: 145)へと変わっていった。民主化への動きは力で封じられたものの、その精神は1989年の社会主義体制崩壊まで静かに生き続けた。冷戦の終結とともに東欧がロシア語による支配から開放されると、外国語教育領域でも大きな転換が見られた。ドイツ語と特殊な関係にあるハンガリーでは、ソ連の抑圧により鳴りを潜めていた

ドイツ語が急速に台頭してきたのである。Mádl (2004: 166) によると、ハンガリーとドイツ語の関係は、歴史的、地政学的な要因により、連帯感と憎悪が入り混じった感情を伴っている。憎しみを乗り越えてドイツ語とドイツ文化に傾倒した人物は、Ferenc Kazinczyやノーベル賞受賞者のImre Kertészのように、ごくわずかであったが、この数十年間でルサンチマンや憎悪は過去のものとなり、これまでなかった開放的精神でドイツ語を受け入れている。

4.2 ハンガリーにおける外国語教育の現状

ハンガリーでは、既に1988年にそれまで必修科目であったロシア語が必修から外され、ドイツ語と英語の学習者が急激に増加していた (Földes 1993)。冷戦後に新聞求人欄で求められている語学力を見ると、上位4言語は全て西欧の言語で占められている (表3)。全体的に英語の需要が高いが、東欧のハンガリーとポーランドではドイツ語の占める割合がかなり高いことがわかる。このように、少なくとも1990年台初頭のハンガリーでは、就職で最も重要な言語はドイツ語であった。Földes (2001: 362) が言うように、ドイツ語はもはや文化言語というよりも、就職などで有効な経済言語として用いられている。

表3 新聞求人欄で求められている語学力—上位4言語 (%) (Glück 1992)

	英語	フランス語	ドイツ語	スペイン語
英国	—	15	7	6
フランス	71	—	11	5
イタリア	69	9	6	1
スペイン	60	21	7	—
ハンガリー	37	3	40	1
ポーランド	46	7	26	1

ベルリンの壁崩壊直前に実施されたロシア語の選択科目化に伴って、ロシア語科目が大幅に削減されることになる。これに伴いドイツ語科目の需要が急速に拡大したため、ロシア語教員のドイツ語教員への再教育による転身政策が1990年から行われた。ブダペストのゲーテ・インスティトゥートは1991年から1997年にかけてロシア語教員のドイツ語教員への再教育を補助するプログラムを提供した¹¹⁾。ドイツ語教員は1990年代中ごろまで増員され、大学でもGermanistikの教員ポストが拡充された (Balogh 2004: 190)。ハンガリーでは4900人のロシア語教員が、英語やドイツ語、フランス語の教員への再教育を受けたが、そのうちの2500名以上がドイツ語教員への転身であった (Földes 2002: 343)。社会主義体制の時代には、研究の方向性が大学当局によって決められていたが、1989年以降は学問の自由が保障 (Balogh 2004: 189) されることになり、専門分野としての外国語学の設置にも市場原理が反映されたのである。このように冷戦後数年は、外国語教育に向けての社会的要請の高まりと生徒数が減少する学校間競争の影響で、小学校1年から英語あるいはドイツ語の授業を提供する学校が現れた

(Manherz 2003: 228). しかし、小学校低学年の生徒を対象に適切な外国語教育を行える教員や教材が不足しているために、このような学校はその後減少することになる。

ハンガリーの初等教育は8年間で、外国語教育が公式に開始されるのは5年次(11歳)からということになっている(Nikolov 2000: 31). しかし、現実には親の希望など社会的要請が強いため、より早い段階で外国語教育が開始される学校もある。表4からわかるように、9割以上の生徒が4年次で外国語を学び始めているが、1年次から学ぶ生徒も16%ほどいるように、学校の対応状況に差がある。外国語科目は通常45分授業が週1-2回行われるが、外国語を重視する特別クラスでは3-4回もの授業が行われる。第2外国語の授業は5-7年次で導入される(ibid: 31)。

表4 ハンガリーの国立小学校で外国語を学ぶ生徒の数と割合
(Nikolov 2000: 32)

学年	外国語を学ぶ生徒数	全体の%
1年	19,859	15.9
2年	26,815	22.6
3年	49,034	40.9
4年	112,655	94.3
5年	118,631	95.2
6年	114,089	94.2
7年	114,233	95.6
8年	113,503	95.9
計	668,819	

中等教育段階では3年間の職業学校、4年間の職業中等学校、4年間のギムナジウムがある。職業学校では、外国語が選択科目なので十分な成果があがっているとはいえない。中等職業学校では1外国語、ギムナジウムでは2外国語が必修になっている(Bognár 1997: 1)。その他に1987年に教育省が都市部に設立した17の「2言語使用」(バイリンガル)学校があり、4年コースと5年コースに分かれている。5年コースでは、初等教育終了後の1年間(「ゼロ年次」と称される)に週20コマの語学授業(計660時間/1クラス12名)を受けて、その言語を授業言語として用いて学習できるレベルに到達してから内容指向(コンテンツ・ベース)の授業が始まる。語学力に関しては満足行く結果が出ており、Nagyvárosの4年次生21名のTOEFLスコア平均値は608.7(標準偏差24.18, 分布560-650)であった(Duff 1997: 34)。留学で要求されるレベルの語学力養成が、コンテンツ・ベースの授業の成否を決定すると言えよう。4年コースには、小学校で既に十分な教育を受けて入学試験でも高得点を得た者が進めるが、バイリンガル学校の多数派は4年コースである。

2言語使用学校では、歴史、地理、数学、生物、物理の5科目が外国語で行われるが、対応できる教員の養成が問題になっている(Bognár 1997: 2)。Duff(1997: 27 ff.)によると2言語使

用学校での教員は、(1) ハンガリー人の英語教員か英語に堪能な教科教員、(2) 英語の母語話者、(3) 英語に堪能ではなくハンガリー語で授業を行う教科教員に分類される。この内、(1) の教員が長期的視野に立てば最も望ましいのだが、このような人材は民間企業や大学でも求められているので、十分な数を確保するのは難しい。(2) の教員を探すのは比較的容易であるが、非母語話者に教育するスキルを持っていなかったり、学生に馴染みの無い変種を話したりすることがあるなどの問題がある。特に1, 2年の短期滞在教員はハンガリーの教育制度や言語・文化的背景を理解できていないことが多い。また、ハンガリー人より高い給料や奨学金を得ていることから、ハンガリー人から反感を持たれることもあるようだ。一方、長期滞在の母語話者教員はハンガリーの実情に即した教育ができるが、大学教員や教員研修の職を得るケースが増えるので十分な数を確保するのは難しい。

Bassola (2003: 29) によると、英語とドイツ語履修者の合計 (1999/2000) 数は、小学校 (1年から8年生) 95.62%, 中学校 (9年生から12年生) 88.017%, 大学79.652%となっており、英語とドイツ語への顕著な集中傾向が見られる。英語とドイツ語を比較すると、小学校ではほとんど対等であるが、中学校では10%, 大学では23%の差で英語が優勢である (ibid: 29)。さらに細かく見ると、Földes (2003: 86) が示すように、小学校と職業学校ではドイツ語の学習者が最も多いが、職業中等学校やギムナジウム、大学ではドイツ語を抜いて英語が最も多くの学生に学ばれている (表5)。特に大学では英語学習者の数がドイツ語学習者の倍近くになっている。つまり初等教育から高等教育へと上がるにつれて、英語がドイツ語を抜いて優位になる傾向が見られるのだ。ハンガリーから地理的に最も近い西欧の国はオーストリアとドイツで、これらの国の経済力はEUの中で群を抜いている。そのためにドイツ語がとても重要な外国語の地位を占めているが、高等教育においては事実上の学術言語でありグローバル化の担い手でもある英語が最上位に来ているのだらう。英語と並んで有力なドイツ語が他の言語に取って代わられる要因は、少なくとも現時点では見当たらないが、英語のドイツ語に対する優位性は中等教育以下でも拡大する可能性は否定できない。西欧諸国と同様に英語が第1外国語として地歩を固めるのは時間の問題であり、ハンガリーの国益にも適う複数言語教育を充実させるために、実効を伴うドイツ語教育の推進が以前にも増して求められている。次に見るように、EUの一員として競争力を得るには、現在の教育制度ではまだ十分な成果が挙がっていないようだ。

表5 学校教育での外国語学習者数 (Földes 2003: 86)

	小学校 (第1外国語)	職業学校	職業中等学校	ギムナジウム	大学 (外国語学習者)	語学専門 課程学生
ドイツ語	347,802	40,098	105,541	103,456	19,946	4,746
英語	331,602	18,950	127,211	128,601	36,480	6,415
フランス語	6,174	1,442	7,287	19,628	3,828	1,429
ロシア語	5,248	1,475	1,468	3,088	1,569	706

4.3 ハンガリーにおける外国語教育の課題

ハンガリーでは壁崩壊後、西欧主要言語を中心とする外国語教育に力を注いできたが、まだ十分な成果が上がっているとはいえない。EUに加盟することで有利になるのはどういう人かとの問いに対して、ハンガリー人の86%が「外国語を話せる人」と回答 (CCE 2002: 65) しているように、外国語能力の重要性は十分認識されているようだ。しかし、実際に外国語で会話ができると回答した人は、加盟候補国13カ国 (調査当時) 全体の平均値が48% (その内西欧の主要外国語26%) であるのに対して、ハンガリーは30% (その内西欧の主要外国語25%) で最下位 (西欧の主要言語については下から3番目) である (CCE 2002: 35)。ハンガリー人が会話で使用できる外国語は、英語とドイツ語がほぼ同数で圧倒的に高いが、それぞれわずか14%と13%で、これにフランス語とロシア語が続いている (表5)。この順位は各外国語の学習者数にほぼ対応している (表4参照)。1995年にハンガリーの国家教育基本計画で語学授業でのオラル・コミュニケーション重視が義務付けられた (Paul 2001: 1548) にもかかわらず、その後も伝統的な文法訳読方式による教育が続いており、会話能力育成に向けての取り組みは十分ではないようだ¹²⁾。Lamb (2004: 4) によれば、「国家語学検定試験」(以下「検定試験」) も好ましくない影響を及ぼしているようだ。「検定試験」に合格すると、大学入学試験で追加点が加算されたり、就職では特別手当が支給されるなどメリットが大きいため、学習形態に及ぼす影響は無視できない。問題は、この「検定試験」は文法中心の記述問題を重視する点にある。会話力を測定する問題は事前に該当部分を暗誦していれば解答できるようになっているため、オラル・コミュニケーションの練習が軽視されてしまう (ibid.: 4)。さらに、在学中に検定試験に合格すれば、あらゆる語学授業が免除されるため (この制度は語学教員不足に対応して導入された)、卒業までに学んだことを忘れてしまう生徒もいるようだ (ibid.: 4)。

表6 外国語で会話ができる (ハンガリー)
(CCE 2002: 36)

英語	14%
ドイツ語	13%
フランス語	2%
ロシア語	2%

1.1で述べた「欧州共通参照枠」は、ハンガリー語版がまだ存在しないこともあって、英語・ドイツ語・フランス語の研究者を中心とする一部の専門家にしか知られておらず、現場で採用される段階にはいたっていない (Manherz 2003: 231)。だが、2001年には小学生・中学生・成人の3グループを対象とする「欧州言語ポートフォリオ」のハンガリー版が欧州評議会に承認された (Manherz 2003: 232) ように、「欧州共通の参照枠」や「欧州言語ポートフォリオ」はハンガリーの大学ではカリキュラムにも徐々に反映されつつある。「共通参照枠」に即してEUで通用する外国語教育を確立するためには、今後はオラル・コミュニケーション能力

育成に配慮しつつ2言語使用教育をも視野に入れた教育方法の多様化求められよう。

ハンガリーにおける外国語教育が十分な成果を上げられない原因として、経済状況にも目を向けなければならない。国や家庭が経済的に豊かであるほど、学習者は高度な外国語能力を身につけやすいと言えるが、この点でハンガリーはまだ後れを取っていると言わざるを得ない（Bassola 2003: 36）。さらにハンガリーでは、教員の賃金が他の職種と比較してかなり低く抑えられているという問題を抱えている。ほとんどの教員が生活するために副業を持たざるを得ないので、教育研究活動に専念するのは困難な状況である（Balogh 2004: 192）。また、優秀な人材がより高給な職に流れてしまうので、質の高い教員を十分確保するのが難しい。実効性のある外国語教育政策を展開するためには、さらなる教育制度の改革が求められよう。

以上、ハンガリーではEUの新規加盟国に共通する問題として教員の転身政策、伝統的な教授法から会話能力育成という目標の変化に伴う改革の特徴が見られた。ハンガリー政府は2002年から2003年にかけて、欧州評議会「言語政策部局」に対し外国語教育の外部評価を依頼し、その結果を受け国内の外国語教育を改革している。一般教育における教授方法の改善等が今後一層進められることが予想される。

5. 言語と文化の統合的教育の構築へ向けて — まとめ —

本稿では多言語・多文化政策を掲げる欧州諸国が、グローバル化に対する一つの答えとして、例えば英語などの一言語への集中ではなく、「母語プラス2外国語（言語）」主義のもと「個人の複数外国語能力の育成」のための「複数外国語教育」政策を促進していること、そのためのカリキュラム・シナリオを欧州評議会がCEFで提唱していることを1章でみてきた。

冒頭で述べたように、公教育で教授される外国語の種類や充当される時間数は、授業外の政治・経済・社会的、そして制度的次元で既に規定されている要因が大きい。4章の例からも明らかのように、欧州では外国語教育政策と国際政治（権力）との関係、社会的選択のプロセスとの相関は様々な形で歴史的に経験されており議論の対象となりやすい。

対立の歴史を乗り越え統合を進める欧州では、外国語教育は相互理解促進の重要な場とみなされ、欧州評議会はその理念の実現へ向け複数外国語教育を提唱する。表1が示したように複数外国語能力を目指す際、目標に応じて教育方法は変化する。本稿では運用力育成において、従来の日常会話による方法と並び、内容指向的に外国語運用力を育成する方法に関して論じてきた。生活言語能力と学習言語能力は何れも言語運用力の基礎を成している。本稿では後者の視点を中心に言語運用力育成を論じてきた。以下、内容指向的な外国語教育を進める際の可能性と問題点をまとめたい。

先ず内容指向の外国語教育は2.2で述べたように、基礎段階で学習言語運用力の育成を綿密

に計画すべきであろう。そのためには初期段階で、生活言語と学習言語の言語運用力の相違に関する学習者の自覚を促す必要があるだろう。言語運用に関して自覚を促す学習を、母語教育から第1外国語そして第2外国語へと内的関連性を持たせて行い、また学習者も自己の言語学習の過程を自覚し批判的に考察するような「言語学習者としての積極性」をもつことが求められるだろう。

次に、言語体系を越え学習対象領域を構造化する観点が求められるだろう。即ち品詞シラバスや文型シラバスを越え、体系的なテーマシラバスを構築することが求められるのである。紙数の関係で詳述できないが、例えばNRW州の中等教育段階の『英語指導要領』では、6, 8, 10年生と学年進行的に「個人の生活領域」「学校教育、職業教育」「社会生活への参加」の3領域で、学習者の年齢に応じたテーマが体系的に学習対象とされている (Vgl. NRW Kernlehrplan Englisch: 22)。

そのためには学習者の関心領域を定め語彙や構文、そしてテキスト次元での学習を機能的に進める必要がある。従って中等教育段階や高等教育段階では、専門領域と外国語教育の協力体制が欠かせないだろう。また外国語教員研修の際も、語種によっては従来のように言語体系のみではなく、ドイツの2言語教員養成講座が提供するように、関連教科や専門領域に特徴的な言語運用に関する研修も必要となるだろう。

複数外国語教育を促進する観点から欧州評議会は冒頭で述べたように、言語により学習目標や教授方法を変えることを提案している。2言語使用教育は運用力育成のための教授方法の多様化の可能性を示していた。同時に、グローバル化する社会での異文化共存能力の育成を目指す「視点の転換」を促すような学習内容も少なからず含まれていた。

グローバル化が進展する今日、欧州のみならず日本においても、一般教育課程で複数外国語教育が求められる可能性は大きいといえよう。第2外国語の学習は、1外国語のみの学習がもたらしやすい「母語対外国語」という「二言語主義」の構図を越え、第1外国語の学習が母語や母語文化を相対化する可能性を持つように、第1外国語が代表する「外国文化」やその価値観を相対化する契機を内包していた。それに関して「複数外国語の学習は言語能力の量的拡大のみでなく、質的变化を伴う可能性をもつ」とNRW州の学校教育研究所が強調していたことは既に述べたとおりである。そのためには複眼的思考を促すような内容指向の体系的な教授方法論や教材開発が一層求められてくるであろう。そのような外国語教育のあり方を求める議論に、本稿が寄与できれば幸いである。

注

*本研究は、平成16年度関西大学重点領域研究助成金において、研究課題「EUにおける多言語・多文化主義—異文化共存能力の育成を目指す言語と文化の統合教育」として研究費を受けたものの成果として公表するものである。0, 1, 2, 5章を杉谷, 3章を伊東, 4章を高橋が担当し、全体を杉谷が

統括した。尚関連して平成17年9月11日・12日外国語教育研究機構FDセミナーを含み、ドイツ文化センターの協力を得て「複数外国語教育」に関する国際シンポジウム „Sprachen in einer globalisierten Welt: Förderung der Mehrsprachigkeit und Europäisches Sprachenportfolio - Perspektiven für Japan“（招待講師：Prof. Dr. M. Byram, 欧州評議会言語教育プログラムアドバイザー, Univ. Durham, 及び Dr. B. Helbig-Reuter, ノルトライン・ヴェストファーレン州立学校教育研究所, 外国語教育部門長）が延100名以上の参加を得て開催された。謝意とともに併せて記しておきたい。

- 1) 具体的には第2言語, 地域言語等を含む母語以外の「異言語」全てを含むが, 日本社会での慣用に合わせ, 以下「外国語」と総称する。
- 2) 欧州評議会の決定じたいは各国文部行政に拘束力を持ち得ないが, 2000年10月15日~17日ポーランドで開催された文部大臣会議で, 欧州評議会の原則に基づいて「言語ポートフォリオ」導入促進の決議がなされている。(NRW. learn-line: Rechtliche Grundlagen)
- 3) Müller-Verweyen(2002) S.74参照。
- 4) 同会議には, ドイツ, オーストリア, スイス, フランス, オランダ, スエーデン, ノルウェー等の「西欧」以外, ブルガリア, ハンガリー, ラトヴィア, リトアニア, マルタ, ルーマニア, ポーランドなどEU加盟候補国からも参加者がいた。論議された語種も複数で, 中等・高等教育段階関係者から文部省関係者までを含む包括的な国際会議であった。
- 5) ヨーロッパ諸国の教育機関や修了資格の相互比較可能性・透明性を高めることを一主要目標に, 1980年EUにその前身が創設された教育情報ネットワーク。1995年以降, 教育・文化総局のソクラテス・プログラムの一部として確立され, 教育関係の諸調査を行いそのデータを教育政策上の議論に提供している。外国語教育に関しても定期的に調査を行う。
- 6) 2004/2005年度の新入生から, 多くのギムナジウムが従来の9年制から8年制へ移行している。しかし現時点では, 2言語教育の対象となる中等教育第1段階(前期中等教育段階, 5~10年生に該当)でのカリキュラムの内容的な変化は殆どない。年限の短縮は, 後期段階, 即ち, 主・副の選択コースが開始される11~13年生に該当するとされる。また, 第1外国語教育が全小学校に導入されていく傾向にあるが, 調査時点ではNRW州など多くの州では3, 4年生対象に実施され, 内容も教科としてより言語活動が多く, 成績評価方法も州により異なっている。従って本稿では, 従来の学制での研究や諸報告に基づき論じていく。
- 7) 5~6年生の準備コースの時間数はバーデン・ヴェルテンベルクでは週3時間など, 州により異なる。補習時間は, 5~6年生で週2時間, 7年生からは1科目につき週1時間となる。多くの州では5年または6年生の段階で協定校交流, 目標言語圏への旅行などを行い, 学習動機を高める工夫をする(Vgl. Wolff 1997: 170ff., Helbig 2001:12f.)。
- 8) Bildungsportal NRW, Stundentafel für die Sekundarstufe I – Gymnasium (<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Recht/Vorschriften/APOen/Stundentafeln/>) (2004年度以前の進学生用) より作成。1授業時間は通常45分。
- 9) 用語はCummins(1979)に由来する。しかし本稿ではNRW州で現場の教員達と2言語教育の教材開発に当たりその経験をまとめたE. Otten/ E. Thürmann(1993)に従い論じる。Cumminsの分類に対しては批判もある。
- 10) 外国人生徒からの視点を含めさらに幾つかの具体例が, 2005年3月7日・8日Prof. Dr. Wolff, 3月10日Dr. Wildhageとの面談で言及されたが, 別の機会に改めて紹介したい。
- 11) Goethe-Institut Budapest, <http://www.goethe.de/ms/bud/des/vp.htm>
- 12) ただし, ドイツ語を主専攻とする学生の到達目標は, わが国と比較するとかなり高い。高校から

ドイツ語を学習している学生は2年次終了までにゲーテ・インスティトゥート統一上級試験(ZOP), 大学でドイツ語学習を始めた学生でも統一中級試験(ZMP)に合格することを目標にしている(2005年2月にハンガリーのKatholische Péter-Pázmány-Universitätで行ったZsuzsa Marlokからの聞き取り情報).

引用文献

< 1章及び2章 >

- Council of Europe (1996): *Language Learning for European Citizenship „Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language“* (Council of Europe: CC-Lang 93, Workshop 12A: 28f.)
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge.
- Council of Europe (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt. München. (吉島茂他訳『外国語の学習, 教授, 評価のための共通参照枠』朝日出版社. 東京ゲーテ・インスティトゥート. 2004年)
- Cummins (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Research* 49.
- Europäische Kommission (Hg.) (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Brüssel.
- Europäische Eurydice—Informationsstelle (Hg.) (2005): Schlüsselzahlen zum Sprachlernen an den Schulen in Europa. <http://www.eurydice.org>
- Europäische Union (1995): Qualitative Verbesserung und Diversifizierung des Erwerbs von Fremdsprachenkenntnissen und des Fremdsprachenunterrichts in den Bildungssystemen der Europäischen Union. Entschluss des Rates. 31.03.1995. (*Bildung 1839*)
- Helbig, B. (2001): *Das bilinguale Sachfach Geschichte*. Tübingen.
- Gröne, H. (1997): 'We speak English in our geography class, and we learn English in our English class'. Beobachtungen an Lernern in der Praxis. In: Vollmer, H. / Thürmann, E. (Hg.). *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht. Bewegungen in Theorie und Praxis*. Soest. 44-49.
- Finkbeiner, C. (Hg.) (2002): *Bilingualer Unterricht*. Hannover.
- Müller-Verweyen, M. (2002): Content based language learning—ein Konzept und seine Anwendung im Rahmen der Förderung von Mehrsprachigkeit in einer multilingualen Welt. 日本独文学会ドイツ語教育部会編『ドイツ語教育7』66—76.
- Neuner, G. / Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachenlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. München, Berlin.
- NRW Ministerium für Schule (1999): *Erfahrungsbericht. Bilingualer Unterricht an Gesamtschulen* (Hg. von R. Heimer). Düsseldorf.
- NRW Ministerium für Schule (2002): *Empfehlungen Bilingualer deutsch-englischer Unterricht. Sekundarstufe I. Geschichte*. Düsseldorf.
- NRW Institut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1997): *Wege zur Mehrsprachigkeit Bd.1. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*. Düsseldorf.
- Otten, E. / Thürmann, E. (1993): Bilinguales Lernen in NRW: ein Werkstattbericht - Konzepte, Probleme und

- Lösungsversuche. *Die Neueren Sprachen*, 92. 69-94.
- Otten, E. / Thürmann, E. (Hg.) (2001): *Spotlight on History*. Vol.2. Berlin.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. 04.12. 2003. Bonn (KMK).
- 杉谷真佐子 (2002): ヨーロッパ統合とドイツにおける多言語教育政策. 日本独文学会編『ドイツ文学 108』12-23.
- Theis, R., Werkmann, R. (2004): Kann der Egnlichunterricht von bilingualen Modellen lernen? Eine empirische Untersuchung. *nm* 57/3. 145-155.
- Trim, J. (2001): *The Work of the Council of Europe in the field of Modern Languages, 1957-2001*. Graz (European Center for Modern Languages).
- Thürmann, E. (2000): Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. In: Helbig, Kleppin und Königs (Hg.). *Sprachen im Wandel*. Tübingen.
- Thürmann, E. (2002): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?. In: Bach/Niemeier (Hg.). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 2. verbesserte Aufl. 75-93.
- Wildhage, M. / Otten, E. (2003): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin.
- Wode, H. u.a. (1996): Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7. 15-42.
- Wolff, D. (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. *Info DaF* 23,5. 541-560.
- Wolff, D. (1997): Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 26. Jg. 167-183.
- Wolff, D. (2002a): Einige Anmerkungen zur Curriclum-Entwicklung im bilingualen Sachfachunterricht. *nm* 55/2, 66-75.
- Wolff, D.(2002b): Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für mehrsprachige Bildungsgänge. In: Breidbach/Bach/Wolff (Hg.). *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerfortschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt. 253-267.

< 3章 >

- Ermer, K., Mohrmann, R., Sukopp, H. (1998): *Umweltschutz - Grundlagen und Praxis [Stadt und Umwelt]* (『環境共生時代の都市計画. ドイツではどう取り組まれているか』水原渉訳, 技報堂出版)
- 伊東啓太郎, 増田健太郎, 春園望, 津田佐知子, 真鍋徹, 藤原勝紀, John F. Benson, Maggie H. Roe (2003): 子どもの遊びと環境学習を目的とした小学校ビオトープ計画に関する研究 - ワークショップによるプロセスプランニングの手法について -, *環境システム研究論文集* 31, 431-438.
- 伊東啓太郎, J. F. Benson (2002): 英国北東部の工業都市におけるランドスケープ教育 - 英国ニューカッスル大学 School of Architecture, Planning and Landscape -, *ランドスケープ研究*, Vol.66, 57-58.
- 春日井道彦 (2000): 『人と街を大切にドイツのまちづくり』学芸出版社
- 日本生態系協会 (2000): 『学校ビオトープ 考え方 つくり方 使い方』東京
- 鈴木真弓 (2000): 『ベルリン=旅物語 Neues Altes Berlin』東京書籍
- 武内和彦 (1991): 『地域の生態学』, 朝倉書店

尚第3章の現地調査および文献調査に当たっては以下の研究補助も受けており, ここに謝意を表す。

1. 日産科学振興財団 第29回日産学術研究助成金総合研究No.1 研究代表者 伊東啓太郎「子どもの遊びと環境学習を目的とした公園計画に関する学際的研究」
2. 文部科学省 科学研究費萌芽研究 課題番号14658070 研究代表者 伊東啓太郎「子どもの遊びと環境学習を目的とした公園計画に関する生態学及び心理学的研究」
3. 日本学術振興会科学研究費基盤研究C 課題番号17500594 研究代表者 伊東啓太郎「こどもの遊びと環境学習を目的とした環境設計と教材開発に関する実践的研究」

<4章>

- 平田武 (2000) : ハンガリー. 馬場康雄, 平島健司『ヨーロッパ政治ハンドブック』東大出版会S.143-157.
- Balogh, András F. (2004): Möglichkeit und Probleme der Germanistik aus der Sicht jüngerer Wissenschaftler aus Ungarn. In: Dietmar Goltschnigg und Anton Schwob (Hg.). *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa*. Wien: Edition Praesens. 188-193.
- Bassola, Peter (2003): Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit in Ungarn. In: Wolfram Wilss (Hg.). *Die Zukunft der internationalen Kommunikation im 21. Jahrhundert (2001-2020)*. Tübingen: Gunter Narr. 27-37.
- (CCE) *Candidate Countries Eurobarometer 2001*. European Commission 2002.
- Bognár, Anikó (1997): The situation of modern language learning and teaching in Europe. European Center for Modern Languages.
- Duff, Patricia A. (1997): Immersion in Hungary. *Immersion Education: International Perspective*. Eds. Robert Keith Johnson und Merrill Swain. 19-43.
- Földes, Csaba (2001): Deutsch in Ostmittel-, Ost-, Nordost- und Südosteuropa - als eine Herausforderung für die Sprachenpolitik. *Deutsche Sprache* 4. 349-369.
- Földes, Csaba (2002): Deutsch und Englisch: Ein Sprachnotstand? Befunde und Anmerkungen aus einer ostmitteleuropäischen Perspektive. In: Rudolf Hoberg (Hg.). *Deutsch — Englisch — Europäisch*. Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache. 341-367.
- Földes, Csaba (2003): Deutsch als leichte und sympathische Sprache? In: Gerhard Stickel (Hg.). *Deutsch von außen*. 74-98.
- Glück, Helmut (1992): Die internationale Stellung des Deutschen auf dem europäischen Arbeitsmarkt. In: W. Kramer und R. Weiß (Hg.). *Fremdsprachen in der Wirtschaft*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.47-75.
- Lamb, Rike. (2004) : Fremdsprachenunterricht in Ungarn: Aspekte einer Lehr- und Lernsituation aus Sicht von Fremdsprachenlehrern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(3), 12 pp.
- Mádl, Antal (2004): Deutschkenntnisse in Ungarn. In: Dietmar Goltschnigg und Anton Schwob (Hg.). *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa*. Wien: Edition Praesens. 166-168.
- Manherz, Károly (2003): Schulspachenpolitik in Ungarn auf dem Hintergrund Gesamteuropäischer Entwicklungen. In: J. Besters-Dilger et al. (Hg.). *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union*. Klagenfurt/Celovec: Drava. 226-237.
- Nikolov, Marianne (2000): Teaching Foreign Languages to Young Learners in Hungary. In: Marianne Nikolov, Helena Curtain (Hg.). *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Council of Europe. 29-39.
- Paul, Rainer (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ungarn. In: Gerhard Helbig et al. (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache - Ein internationales Handbuch*. Halbbd. 2, Berlin: Walter de Gruyter. 1544-1551.

<5章>

NRW. Ministerium für Schule. (2005): *Kernlehrplan Englisch. Sekundarstufe 1. Gymnasium*. Düsseldorf.