

翻 訳

K.R.バウシュ/B.ヘルビヒ=ロイター (E.オッテン/R.ショアマン協力)

複数外国語教育を統合的に推進するための考察

—— 学校教育における外国語学習促進へ向けての14テーゼ⁽¹⁾ ——

ドイツ常設文部大臣会議編

『外国語教育の基本構想に関する検討』 (補足資料)

Bausch, K.-Richard/Helbig-Reuter, Beate, unter Mitarbeit von Otten, Edgar/Schormann, Rolf:

Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept:

14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen;

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik
Deutschland (Hg).:

*Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht. mit
Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland.*

Übersetzt und kommentiert von(SUGITANI Masako)

杉 谷 眞佐子 訳・注

グローバル化の中で、外国語教育の改革・拡大は多くの国にとり重要な社会的課題、そして学校教育の課題として認知されている。本論は欧州連合の基本方針「母語プラス2言語/外国語能力の育成」に沿い、学校教育における外国語教育改革を目指すドイツで、より合理的に複数外国語教育を推進するための14テーゼを論じたものである。詳細は後出の「背景説明」を参考にして頂きたい。本考察の基盤には、ドイツ常設文部大臣会議の『外国語教育の基本構想に関する検討』があるので併せて訳出した。尚本文中 (1) (2) (3) は原注を、1、2、3 は訳注を示す。 (訳者記)

キーワード

外国語教育政策、複数外国語教育、合理的な言語学習、欧州連合、ドイツ

1. 前書き

以下の考察は、学校教育において体系的に外国語教育を促進するためのグランドデザインを描くことを目指したものである。このことは、できるだけ多くの市民一人一人に複数の外国語能力を習得する機会が与えられるべきである、という基本理念に基づくものである。それは多くの市民は、母語以外に2外国語(言語)を学ぶべきである、という理念である。

ここで述べた意味で「複数言語主義」(Plurilingualismus, Mehrsprachigkeit)¹は例えば、母語と英語という単なる「2言語主義」(Zweisprachigkeit)を越える構想を指している。

この要請は多くの方針、とりわけ1995年「欧州連合」(Europäische Union, European Union)の欧州委員会が提出した「欧州市民の3言語主義の宣言」(Trilingualismus-Deklaration)と共通するものである。

欧州市民一人一人の複数言語主義の実現を目指すに当たり、学校教育は極めて重要な役割を担っている(*Eurobarometer*, 2001参照)。従って以下の複数外国語教育に関する考察も学校教育を中心に展開されていく。

テーゼ1: 学校での外国語教育をめぐる環境は、ここ数年大きく変わってきた。

具体的には次のような諸要因が指摘できよう。

- 常設文部大臣会議事務局発行の『外国語教育の基本構想に関する考察』(1994)²に基づく外国語の提供を柔軟にする方法や個別化が可能になったこと
- 「外国語学習の早期開始」の構想に基づく初等教育段階での第1外国語教育の開始
- 拘束力を持つ国際的な評価基準(例えば、欧州評議会2001年発表の『外国語の学習、教授、評価のための欧州共通参照枠』(Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen und beurteilen; Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment))を使用して能力を評価する体制が進んできたこと
- 明確に提示された(全国共通の)「教育スタンダード」やコア・カリキュラムをめぐる活発な諸議論、その策定や定期的実施される学力調査による学力水準維持への努力
- 実科目授業での外国語学習の広がり(二言語使用による教科学習や授業用語に外国語を使用する方法など)³、及び、一人一人が自主的に外国語を学習する機会が増大したこと
- 学校全体における出自言語⁴の語種の多様化及び増加

テーゼ2：学校教育での外国語学習は「統合的な複数言語教育」の構想に基づき、展開されるべきである。

従来の学校での外国語教育は、付加的方法で実施されていた。即ち、個々の言語はそれぞれ無関係に教授されていたといえる（先ず第1外国語、それから第2外国語、第3外国語というように）。各言語は相互に関連なしで異なった領域として扱われていたのである。このような状況では、外国語学習において体系的な相互の関連づけは難しい。せいぜいのところ、個々人の中で「付加的な複数言語能力の育成」（Krumm 1996）が目指されるくらいだ。そのような付加的複数言語教育は、特に次の2つの観点から適切ではないといえよう（Bausch/Helbig 2003, Bausch 2003）

同時期に平行して、或いは前後して複数の外国語を学習する場合、学習プロセスは単に付加的にそして別々に進められるわけではない。むしろ学習者の中で外国語の知識は重層的に、また予測できないようなやり方で相互に関連しあうのである。従って従来のように、相互に無関係に単線的に進められる付加的な学習方法は現実の外国語学習プロセスに反するし、また、教授方法的観点からも「合理的な学習の進め方」という原則に反する。「学習の合理性（経済性）の原則」（Prinzip der Lernökonomie）は、今後追究されるべき複数外国語教育の最も重要な概念の一つである（テーゼ12参照）。

既述のような言語学習の過程を前提として、体系的複数外国語教育（Bausch/Helbig 2003）の枠組み条件を考慮すれば（テーゼ1参照）、カリキュラム上系統的な教育方法を考慮するのは喫緊の課題といえよう。その際、一言語の教授・学習は、それ以前に学習した言語や今後学習されるであろう言語を考慮して行われねばならない。

このことは学習目標や学習内容の次元はもとより、教授法的な原則や実践にも関わる。

具体的には、個別言語のカリキュラムは相互に協力・調整する必要があるだろう（例えば、言語カリキュラムに於いて既習外国語や後続外国語を体系的に考慮し、教授・学習方法を考えるなど）。このような事項は学習目標や学習内容はもちろん、教授方法の次元においても考慮されねばならない。

具体的には、個々の言語のカリキュラムが相互に関連し（例えば、異なった言語の科目が関連づけられるカリキュラムタイプなど。テーゼ12を参照）、教授方法上の原則や手続き、さらに進度に関しても協力するような方法を構築することが求められる。その結果例えば、特定の文法事項や学習方略は、言語ごとに反復して教えられねばならないのか、或いは「合理的な言語学習」の観点から「集中的学習方法」のようなかたちで媒介できるのではないのか、などについて考えることができよう。話を具体的にするために、2例を挙げたい。

1. 前期中等教育段階の「英語科」で間接話法の文法項目が扱われる。その際、後続の第2外国語としてのフランス語においても、(学習を促進するような認知的方法で) その文法概念を活用し、且つ、フランス語用に精緻化する、という方法が考えられよう。
2. 母語や外国語の授業ではテキスト理解のための重要な技術が導入され、その練習にかなりの時間が割かれている。このような練習は、9年生からの二言語使用の歴史の授業の最初の時間帯で集中的に繰り返し練習し、後に方法をより細かく特徴づけていくやり方が考えられる。

このようにして、テキスト分析の方法に基づき解釈する能力を育成する技法を、二言語使用の歴史授業の文献・資料分析の時間に訓練すれば、一学習時間を合理化する観点から一後続する外国語授業における、より複雑なテキスト分析や解釈の際の予備的な練習にもなるだろう。

テーゼ3：体系的複数言語学習のためには、学習者の一部ではなく全体を包括するような「全体論的学習」のコンセプトが基盤になければならない。

体系的複数言語学習論は、「『複数言語』の学習」の概念に基づく。それは学習を単に認知次元でのみ操作するプロセスとみなさず、学習者の情動的・感情的次元、さらに運動次元をも巻き込んでの全体論的な学習を志向する。この考えを具体的に、かなり異なる領域に関わる2つの事例で示そう。

- 1) 多くの場合、外国語教育における伝統的な読解指導 (例えば「SQ3R法」など)⁽²⁾ では、情報処理の方法などは純粋に認知次元の要因に限定されている。その後MURDER-スキーム⁽³⁾などが出てき、それらは外国語学習の際の態度、期待、気分など情動的な態度要因も考慮している。これらの学習理論から、言語情報処理プロセスとしてみた場合の外国語学習に対する本質的な影響要因が明らかになってきたといえよう。
- 2) 外国語教授法における幾つかのいわゆる「オルタナティブ・メソッド」(サジェストペディアやサイコペディアなど) は、全体論的な外国語学習プロセスを目標とし、感情的次元や身体的・運動的次元の学習を重要な影響要因とみなしている。ここでも認知次元以外の要因が、外国語学習への重大な影響要因とみなされている。

ここで述べられたような全体論的志向性は、適切な形で外国語学習においても一貫して考慮されるべきであろう。

テーゼ4：体系的な複数外国語学習のためには、広義の言語概念が基盤になければならない。

歴史的に成長してきた言語は全て、形態論、統語論、語彙論、音声言語、書記言語の個別要素を越える要因を含んでいる。それにも拘らず具体的な現実の外国語授業は、言語体系のみから出発した言語理論に基づく言語観に特徴付けられている。このことは文法を教授する際、特に明らかになる。その結果、言語の形式的側面の学習が極端に強調され、異文化学習や文化に関する学習が軽視されてしまう傾向にある。このような伝統的な言語概念に対し、体系的な複数言語学習の構想は、現実的な『複合的言語』の概念（Sprachenbegriff）から出発する。

それは狭義の言語材料のみでなく、異文化理解や異文化間コミュニケーション行動を念頭におき、語用論や文化に特徴的な言語・非言語のルーティン行動、標準的行動傾向等を教授過程の最初から含むものである。

この「広義の言語概念」の構想は、最新の指導要領や指導材料にも採用され始めている。この事実から我々は、最近の「全国教育スタンダード」や「指導要領」に関する諸議論で、再び過去の要素還元主義的な言語概念に逆戻りが生じないように注意する必要がある。

テーゼ5：体系的複数外国語教育の構想は、（母語としての）ドイツ語の教授・学習過程を明示的に包括するものでなければならない。

従来の付加的・直線的な外国語教育の伝統では、学校教育において「母語としてのドイツ語」教育は、組織的に外国語教育に取り入れられることはなかった。それに対し今ここで述べる複数外国語教育の構想は、母語のドイツ語教育を、外国語教育のキーコンセプトとして位置づけることを提案する。それも特に以下の点を考慮してキーコンセプトとみなすのである。

——母語教育において、口頭・書式でのテキストやメディアの受容・表出に関する基本的な技能と方略を育成すべきである。さらに、そこで育成された技能や方略は、外国語学習の際、自覚して適用され得る性質のものとなるべきである。

——先ず母語授業において、生徒の生活世界のなかで生じている多言語状況に対し、それに気づく能力の基礎を養うべきである。

ここに述べた意味で母語教育は、合理的な複数外国語教育/学習、相互の協力を築くための基本的な貢献ができるといえよう。

テーゼ6：統合的な複数外国語教育の構想は、言語科目以外の全ての実科目において、母語や外国語の学習を明示的に促進するような働きを持つべきである。

ここ数年来、言語の学習は言語関連科目のみでなく、全ての科目で生じるべきである、という認識が定着してきている。それは「全ての教科学習には、言語の学習も含まれている」という認識である。即ち、歴史や地理、或いは生物など全ての実科目の学習に際しては、言語を学習するという要因も含まれているとみなす見解である (Thürmann 1998)。「カリキュラム横断的な言語学習を」という標語で知られるこのような学習原則は、いわゆる「二言語教育」の基本に据えられているのであるが、ここで述べる基本構想では、外国語のみならず母語においても、それが学習言語として使用される時に、言語学習の要因も含むことを強調しておきたい (Thürmann/Otten 1992)。本稿の主題である複数言語教育の構想は「二言語教育」の(みに使用されている)このアプローチを、一母語と並び—全ての学習対象の外国語を統合するような構想へと具体的に関連付けることを目論む。その結果「カリキュラム横断的な言語学習を」という標語は「カリキュラム横断的な複数言語の学習を」という表現へと拡がりをもつに至る。

テーゼ7：クラスの生徒の中に存在する自然な形での言語の多様性を、教育的・方法的観点から学校教育における(外国語を含めた)言語学習のなかに系統的に取り入れ、活用すべきである。

生徒個人が複数言語能力を備える方法を考えるに当たり、ドイツの多くの学級のなかになんり多様な出自言語が「持ち込まれてきている」ことを考えるべきである (Gogolin 2001 参照)。現実には、このような自然な形での現実の複数言語状況は、外国語教育の際考慮されないことが多い。統合的な複数外国語教育の構想は、2言語或多言語環境で育った生徒、或いはモノリンガルで育った生徒に対し、自然な形で多言語が共存する状況について、またその複雑な多文化の状況を自覚するように促す働きをする (テーゼ5参照)⁽⁴⁾。さらに教室に持ち込まれた複数言語状況は、外国語の学習の際、生徒の中に存在する潜在的な学習能力として捉えることができることを認識すべきである。このような複数言語の学習能力を明示するために有益であると思われる方法として、例えば「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」が挙げられる (ノルトライン・ヴェストファーレン州学校教育研究所 2001, Schneider/North 2000, Helbig 2003)。併せて、出自言語を含めた複数外国語教育をカリキュラム上で、そして教授方法の観点からも継続していくための構想や教師用ガイドブックを開発すべきであろう。

テーゼ 8：学習目標は新しく設定されるべきで、相互に調整されねばならない。

今日までカリキュラムは学習目標を、年齢別、学校種別、学年段階別に定めてきたが、それらは原則として、明言するか否かは別として「ネイティヴらしさ」を究極の学習目標としていたことは否定できない。

「ネイティヴらしさ」という目標に対し、統合的複数外国語学習では学習目標をそれぞれ新しく定める必要性が出てくる。その際、個別言語を全体の言語/外国語学習の中で位置づけることが大切である。同時に学習目標を、一般の言語運用領域を越えて、言語別に細分化することが求められよう。換言すれば、特定の専門科目中心の言語運用力、課題領域別、或いは、技能別言語運用力など重点領域を定めることが求められてくるであろう（テーゼ 9 参照）。ここでは『外国語の学習、教授、評価のための欧州共通参照枠』の能力別スケール（欧州評議会 2001）が参考にされるべきであろう。

テーゼ 9：学習対象言語の種類や個別言語の学習順序の決定に際しては、各言語の学習目標や方法などのプロフィールがより細分化され、それに伴い「真の」複数言語能力が育つように考慮されるべきである。

近い将来、英語が学年進行型の科目として初等教育段階から全学校で導入されるようになるが⁵、その結果、小学校 1 年生、或いは 3 年生から開始された英語が、学校教育の最終段階の学年まで同じような方法で教授される事態が出現することは避けるべきである。なぜならばそのような事態は、他の言語を学習するための潜在的な機会の活用を困難にするからだ（常設文部大臣会議事務局 1994）。他方で、前期中等教育段階の教授方法をそのまま小学校へ適用し、学習者の適性や年齢を無視する方法で授業を行うことも避けられねばならない。むしろ真の複数言語教育が根付くためには、言語や学習目標に応じてより細分化していくような方法での複数言語能力の育成が目指されねばならない。

以下に、学習言語の順序、及びより細分化された学習目標のプロフィール作成への具体案として、ギムナジウムで可能な事例を二つ述べたい（Bausch/Helbig 2003）。

1. 第 1 外国語として小学校 1 年または 3 年から英語が開始され小学校最終学年の 4 年生まで実施された後、前期中等教育段階の第一学年である 5 年生でも授業は継続される。そして 6 年生及び 8 年生で、次の第 2、第 3 の外国語学習が開始される。その際伝統的な方法で英語の授業がそのまま続けられることを避けるために、次のような方法が考えられる。

- a) 通常の英語授業の時間数は7年生から削減される。その代わり特定の実科目で英語が授業用語として導入される。そのようにして得られた時間で他の外国語の学習を開始する。その際、専ら特定技能の習得を目指して教授する方法が想定できよう(テーゼ8参照)。例えば、第3外国語を口頭表現中心に教授・学習するなどの方法である(Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998参照)。
- b) 英語は9年生から通常の「英語の授業」という形では提供されない。その代わりa)の例のように実科目のなかで授業用語として導入され、併せて英語学習もそこで補足される。この方法は「二言語使用の実科目授業」という形や、一定期間二言語使用方法を取り入れる授業で実践される(Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2000, Helbig 2003参照)。そのようにして得られた時間は、1外国語、或いは2外国語で外部検定試験受験の準備に充てることができよう(Morfeld 2003参照)。
2. 1.で述べた基本モデルに対し、次のような変更も可能である。即ち英語は1年生または3年生から4年生まで教授される。前期中等教育段階、即ち5年生では、英語の変わりにフランス語が第1外国語として開始されるコースを新しく学校内に設置する。7年生、9年生、11年生でさらに他の外国語を開始することを可能にする。

2.の事例ではしかし、英語の学習がどのように継続されるのか、という疑問が出るだろう。具体的には「フランス語プラス(英語)」或いは「2外国語並行学習」(フランス語を5年生から開始し、英語をやはり5年生から午後の選択授業の枠で続けるなど)、或いは6年生から削減した時間数で英語授業を再開し、その前に「英語リフレッシュコース」を入れるなど)のやり方が可能である。

テーゼ10：早期に開始される語種の学習は、「外国語学習そのもの」を開始するという機能を持つべきである。

小学校1年生または3年生から開始される外国語の授業は、外国語と異文化理解の能力を(部分的にでも)築くべきである。さらに加えて「外国語学習自体」の開始を意味すべきである。この授業を通じて、特に中等教育段階で後続する他の外国語学習のための基盤となる学習能力、技能、知識をも育成すべきである。これらの能力は、例えば自己の外国語学習の方法を意識化するようなやりかたで、合理的な学習態度を育てる可能性を秘めている。そのような練習を通じて生徒たちの中には、中等教育段階でより早く自立学習の態度を形成するグループも出

てこよう。

自立学習を促す一つの方法として、年齢に応じた「言語学習ポートフォリオ」の活用が挙げられる。「言語学習ポートフォリオ」の使用を通じて、複数言語学習をより合理的に行う学習態度の形成が目指されている。このように小学校時代で養成される外国語学習のための能力、技能、知識は、初等教育段階の教育学的理論や方法論に準じた形で、指導要領に明記されることが望ましい。

外国語学習の早期開始の重要な課題として、外国語学習への動機形成、言語感覚の育成も指摘しておきたい。

テーゼ11：初等教育段階と中等教育段階での外国語教育に関しては、二段階間を橋渡しするような教授方法が考えられるべきである。

今日まで小学校での外国語教育の早期開始と、中等教育段階での外国語授業との接続について十分な議論が積み重ねられてきたとはいえない。その結果、生徒、教師、そして親・保護者に軽視できない問題が生じている。このような状況を前に系統的な外国語教育では、双方の学校段階が相互に密接に連携するような移行期の教授法が開発されねばならない。その様な協力関係を通じてカリキュラム上の一貫性が生徒、教師、親に対して保証され、且つ明確に示されることができよう（このような試みの例として、ニーダーザクセン州文部省 2000の事例がある。）

同様に一般教育コースの中等教育段階から、高等教育段階、或いは成人教育段階へ移行する際の教授方法に関しても考慮がなされるべきであろう。このような教育段階の移行期のための外国語教授法が殆ど開発されてこなかったことに対し、対応が早急に求められる。

テーゼ12：新しい統合的な外国語教育の構想は、新しいタイプのカリキュラムを必要とする。

新しい系統的な外国語教育の構想は、新しいタイプのカリキュラムで実行されねばならない。個別の言語を付加的・相互孤立的に教授するような従来のカリキュラムに対し、教授方法の原則や具体的な教授手続きの領域で相互に関連付けが行われるべきである。このことは個別言語教授用カリキュラムの次元ではなく、語種や学年段階を超えて包括的な関連付けを可能とするような「外国語学習のためのコア・カリキュラム」を策定することで可能となる。そのようなカリキュラム策定の際の重要な二つの基本方針として、次第に細分化されていく複数外国語教育の教授・学習プロファイルの作成、及び「合理的な外国語学習の進め方の原則」が挙げられる（テーゼ2と9を参照）。

テーゼ13：伝統的なモノリンガルの言語教員会議は、語種を越えた新しい協力関係へと改革されていかねばならない。

体系的複数言語教育を実現するためには、従来の相互孤立的・モノリンガルの教員会議を改め、相互に密接に関連付けることが前提となるだろう。個別語種会議の代わりに、全語種の関係者が直接・間接に義務として参加するような新しい運営組織の形態が求められる（「全言語科目担当者会議」など）。このことは母語として、或いは第2言語としてドイツ語を担当する教員や、（例えば移民労働者のこどもたちを対象とした）出自言語の教育を担当する教員にも該当する。

テーゼ14：新しい複数言語教育の構想は、大学における教員養成課程や教員研修における教授法関連の新しい科目構成や養成カリキュラム改革のための基盤となる。

教員養成課程の科目や教員研修のありかたは、本稿で論じられた複数言語・外国語教育の構想に従い新たに構築されねばならない。換言すれば、以下に述べるような特色を持つ養成課程の設置や研修への参加を必修とすることが求められよう。

- 「第2言語としてのドイツ語」の理論と実践にもとづく教授能力
- 早期外国語教育、授業用語に外国語を使用する教育、学校段階間の進学に際しての移行期に対応する基本的な教授能力
- 学習者に適した外国語学習のためのカウンセリング能力（特に、移行期にある学習者にどのようなプロフィールをもって外国語学習を進めたら良いかなどの問題に関する学習相談）
- 学習者集団や年齢に適したカリキュラム、学習デザインの原則に関する理論的基盤のある専門知識
- 学習評価方法やその開発に関して、理論的基盤に基づいた実践能力（標準化された評価手続きやその方法を導入する際の実践能力など）
- 『外国語の学習、教授、評価のための欧州共通参照枠』（欧州評議会 2001）のスケールで、最低B2段階の英語、或いは他の担当語種の確かな言語運用力

原文注

- (1) 本稿は、2002年3月22日、ハレで開催された「ドイツ現代語教育学会」の大会で行った「第2外国語、或いはそれ以上の外国語の教育・学習に関する基本構想」の原稿を基に作成されたものである。14のテーゼの一部は既に実施されているイニシアティブや計画に基づいているが、それらはまだ特

定の範囲を越えて広がるには至っていない。従ってこれらのテーゼは議論の対象とされているが、特にカリキュラム開発に関して、新しいアプローチを行う際の提言として理解して頂きたい。そのため整合性をもって相互に関連している性質のものではない。

- (2) SQ3R: Survey-Question-Read-Review-Reciteの略で、集中的なテキスト読解の際の作業を意味する。
- (3) MURDERは、Set Mood to Study - Read for Understanding - Recall the Material - Digest the Material - Expand Knowledge - Review Effectiveness of Studyingの略である。第一歩は、学習者があるテキストの読解に入る態勢を作ることを意味する。
- (4) このようなアプローチは、ノルトライン・ヴェストファーレン州で90年代早期に開始された「言語との出会い」構想に見られる（関連する省令等はKultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1992, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997参照）。

「複数外国語教育を統合的に推進するための考察」－ 訳者による背景説明

グローバル化が進むなか、日本を初め多くの国で外国語教育が社会的課題として認識されている。統合が進むヨーロッパでは、欧州連合が多言語・多文化の尊重を基本原則としているが、他方で共通言語としての英語へ高い関心が寄せられていることも事実である。しかし欧州連合は1995年『知識基盤型社会へ向けて』という教育問題に関する白書の中で「母語プラス2言語/外国語」を原則とする「欧州市民の3言語主義」を提唱した。それは多言語・多文化社会で生きる個人の資質として「複数言語能力」を求め、「異文化対応能力」や「生涯にわたり外国語を学習する能力」を重要だと認める見解である。「複数言語主義」(Plurilingualismus)の考えは、具体的には「母語プラス2外国語」の能力を学校教育で育成するというやり方で、各国で検討乃至は導入されていっている。

「複数外国語教育を統合的に推進するための考察」(以下「考察」)が論じるドイツは、欧州連合加盟25カ国のなかでもっとも多くの母語話者数を擁する国家であるが、学校教育の中で複数の外国語能力を育成すべく多くの試みを進めている。それは、言語政策としてよりはむしろ教育政策として常設文部大臣会議(後述)等で議論されている。そのような流れを受け、本論はドイツの学校制度の中で複数の外国語教育を推進するために具体的な方法の提言を含む14のテーゼを論じたものである。その主旨は従来の個別主義的なやり方と異なる統合的な教授方法やカリキュラム構想などにあるが、従来と異なった発想や方法・組織化を提唱する内容は単にドイツのみならず、グローバル化の中で外国語教育の改革を目指す諸機関においても参考になる観点が多いと思われる。

原題は*Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen* (著者 Bausch, K.-Richard/Helbig-Reuter, Beate, unter Mitarbeit von Edgar Otten/Rolf Schormann 出典 *Neusprachliche Mitteilung* 2003, Jg. 56, H. 4, S.194-201) である。翻訳を快諾されたバウシュ教授(ボーフム大学)とヘルビヒ=ロイター博士に謝意を表す。本稿は原注にあるように、2002年ハレ大学で開催された「ドイツ現代語

教育学会」での記念講演に基づく。因みに同学会は語種横断的に組織された学会である。

ところで「考察」の中で基盤として言及されているのが、1994年10月7日付けのドイツ常設文部大臣会議事務局公刊の『外国語教育の基本構想に関する検討』であり、ドイツの外国語教育政策を知る上で参考になると思われるので、最後に「補足資料」として訳出した。原題は *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht, mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. (Hg. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) である。「考察」の訳注2にあるように、連邦制度を採るドイツでは文部行政権は各州にあり、文部大臣も各州に所属する。従って相互の調整や共同政策に関する討議は定期的に行われる。「常設文部大臣会議」で行われる。但し、ポローニャ・プロセスを含む欧州統合や教育（行政・財政）改革の大きな流れのなか、連邦政府の研究・科学省との間で、権限・管轄領域をめぐる議論が高まりを見せているのも事実である。既述のように欧州委員会は1995年「欧州市民の3言語主義」の原則を提唱するが、『外国語教育の基本構想に関する検討』では既に1994年、小学校での第1外国語教育開始の方向性、「母語プラス2外国語」学習の示唆、外国語学習目標として言語コミュニケーション能力と並び、「視点を変える能力」を含む「異文化対応能力の育成」や「外国語学習能力じたいの育成」などが提示されていた。これらの検討項目は、2003年12月発表の常設文部大臣会議で合意され各州の指導要領等に共通する「全国教育スタンダード・第1/第2外国語科目」に具体的に導入されている⁶。その他、出自言語の増加を積極的に取り入れ外国語の語種を拡大する視点や、重要性を増す外国語教育に対し生徒や保護者対象に啓発活動を行う必要性、或いは言語受容領域での「複数言語能力の育成」(Rezeptive Mehrsprachigkeit) など当時の状況を反映した指摘が見られる。後者は、受容を中心に外国語運用力育成の可能性を追究するもので、今日“Intercomprehension”という概念の下に研究が進められている。尚本文書にはかなりの量の「各州の外国語教育の実態」を含む「ドイツ連邦共和国の外国語教育に関する評定書」が付けられており80年代からの展開も含まれ興味深い、紙幅の都合上割愛した。

訳 注

- 1 「複言語主義」とも称される。尚「外国語」「言語」は原文では何れも「言語」(Sprache/n) であるが、文脈から多くの場合「外国語」と訳出している。
- 2 ドイツは各州が文部行政権を持つため、相互の調整が常設文部大臣会議で行われ、その決定事項は各州で尊重され若干時間的相違は合っても概ね実行に移されている。またカリキュラムガイドライン等に関する決議は、拘束力を持つ決定事項として各州の教育政策を規定する。しかし指導要領・指導案等の作成、教科書検定等は各州の権限に属する。尚『外国語教育の基本構想に関する考察』(1994)は84ページ以降に訳出。
- 3 Bilingualer Unterricht 二言語授業/教育。後述の歴史を含め、地理、生物、音楽など語学以

外の科目の授業を母語と外国語で行う方法。いわゆる「パーシャル・イマージョン」に似ているが、ドイツでは、BICS から CALP への移行、母語での教科指導要領に対応した独自の教材開発など系統的に母語と外国語の 2 言語で行うため、「二言語の実科目授業」と称されている。

- 4 出自言語（Herkunftssprache）ドイツ語以外の言語を母語や第 1 言語として使用する際の総称。実質的には移民労働者を含む外国人市民の母語・第 1 言語を意味することが多い。
- 5 本著者が属するノルトライン・ヴェストファーレン州では英語が第 1 外国語と決定されたため全小学校で導入となった。他州ではフランス語等他の言語も選択対象とされている例もある。
- 6 杉谷眞佐子「ドイツ」国立教育政策研究所『外国語のカリキュラムの改善に関する研究―諸外国の動向―』2004年 8 月 pp. 71-103参照。

引用及び参考文献

- Bausch, K.-R. et. al., Hrsg. (2003), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Tübingen.
- Bausch, K.-R. (2003), „Deutsch nach Englisch? Besser: Deutsch mit Englisch! Zu den Spezifika des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache“, in: Schneider, G./Clatüna, M., Hrsg. (2003), *Mehr Sprachen - mehrsprachig - mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*, S. 29-38, München.
- Bausch, K.-R./Helbig, B. (2003), „Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J., Hrsg., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage, S. 459-464. Tübingen.
- Europäische Kommission (1995), *Lehren und Lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft; Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*, Luxemburg.
- Europäische Kommission, Hrsg. (2001), *Eurobarometer: Eurobarometer Spezial-Umfragen: Les Européens et les langues*.
url: http://europa.eu.int/comin/jpublie_opinion/archives/eb/ebs_147_fr.pdf
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin et al.
- Gogolin, I. (2001), „Lernen fremder Sprachen nach der eigenen Kultur in einer multikulturellen Gesellschaft“, in: Bredella, L./Meißner, F.-J., Hrsg., *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung*, S. 62-75, Tübingen.
- Helbig, B. (2003), „Bilinguales Lehren und Lernen“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J., Hrsg., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage, S. 179-186, Tübingen.
- Helbig, B. (2003), „Das europäische Portfolio der Sprachen“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig.
- Krumm, H.-J. (1996), „Deutsch als Fremdsprache im Rahmen, von Mehrsprachigkeit“, in: Funk, H./Neuner, G., Hrsg., *Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache* S. 206-212, Kassel.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1992), *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Runderlass des Kultusministeriums vom 13.2.1992*, in: GABL NRW, Düsseldorf.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2001), *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die*

- Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der (Schul)forschung*, Bönen.
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Hrsg. (1997), *Buon divertimento. Begegnung mit Sprachen in der Grundschule: Italienisch*, Bönen.
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Hrsg. (1998), *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache*, Bönen.
Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein- Westfalen, Hrsg. (2000), *Fachunterricht in Französisch im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. Handreichung*, Düsseldorf.
Morfeld, Petra (2003), „Sprachenzertifikate“, in: Bausch, K.-R./Christ. H./Krumm, H.-J., Hrsg., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage, S. 384-387, Tübingen.
Niedersächsisches Kultusministerium (2000), *Vom Fremdsprachenlernen in der Grundschule zum Fremdsprachenlernen im Sekundarbereich I. Handreichungen für den Übergang*, Hannover.
Schneider, G./North, B. (2000), *Fremdsprachen können - was heißt das? Skalen zu Beschreibung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Zürich.
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (1994), *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht*, Bonn.
*本文中では「ドイツ常設文部大臣会議事務局」と表記。
Thürmann, E./Offen, E. (1992), „Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3, S. 39-55, Berlin.
Thürmann, E. (1988), „Sprachliches Lernen - nicht nur ein Problem des Deutschunterrichts“, in: *Schularbeiten* 1, S. 25-29, Soest.

(補足資料) ドイツ常設文部大臣会議 編

「外国語教育の基本構想に関する検討」

1994年10月7日決議

ヨーロッパ社会には複数の言語が存在しており、将来においても存在し続けるだろう。ドイツの公教育機関における外国語教育は、複数言語が共存する社会の現実へ向け生徒を育成する課題を有する。

常設文部大臣会議はここ数年、上の課題の実現へ向け取り組みを進めるため、様々な方法について検討を行う意思を表明してきた。以下に述べる「外国語教育の基本構想に関する考察」、及びそれと深く関わる補足の判定意見書「ドイツにおける外国語教育 — 実態とさらなる進展を目指しての提案」は、このような考察を進める意図の下に公表されるものである。

検討に当たっては、各州を超え連邦全体に関わるような意見形成や合意が必要な問題領域が

論じられている。この基本構想は、別途進められる検証作業で、段階的に実現が目指されねばならない。

A

今日、外国語教育の現状は次のような特色と問題を抱えている。

1. 外国語の学習は、一般教育及び職業教育において生徒一人一人の重要な領域を占めるに至っている。将来の学習目標は、複数言語が共存する社会へ向けられている。原則としてできるだけ多くの生徒が2外国語を学習できるようにすべきである。さらにより高度な修了資格を得るためには、3外国語、或いはそれ以上の外国語の学習が要件とされるなど、外国語学習の魅力を増強することが重要である。

検討事項：できるだけ多くの生徒がより多くの外国語を学習するためには、全学校種にわたり、学習期間のより効果的な活用、授業構成の創意工夫、外国語授業の内容や目標をより綿密に規定することを通じて、学習を促進する、などが検討されるべきである。

2. 数年来、常設文部大臣会議から様々な形で提出されている外国語学習を増強することへの要請は、例えば小学校での外国語学習導入事例の増加などにより促進されてきている。このことは『小学校での学習活動に対する提言』（1970年7月2日の決議に基づく1994年5月6日版）にも記されている。その際、複数言語への関心を涵養する契機としての「ことばとの出会い」の構想に対し、「ハンブルグ協定」では5年生から開始される外国語学習を、より早い学年段階から開始する構想（訳者注：「教科」化の方向）が存在している。

検討事項：小学校での外国語教育はどのような意義を持ち、内容的にどのように構成されるべきか？小学校での外国語学習は、どのようにすれば中等教育段階の諸学校種の外国語教育へ有意義に接続できるか？

3. 外国語教育促進の方法として、実科目における二言語使用授業がある。それは従来一般教育課程の学校で、限られた数ではあるが成功裏に進められてきている。

検討事項：二言語授業は、実際に今後どの程度拡大可能であるか？またどのような支援処置を講ずれば、使用言語や実科目の種類をさらに広げることができるか？

4. ヨーロッパにおける経済領域での協力関係、とりわけ域内市場形成の過程で、職業教育の領域では一般的な外国語運用力とならび、専門領域での外国語の知識と運用力が求められてきている。その結果、職業コースの生徒たちに対し、総合的な外国語学習を促進する必要性が高まってきている。

検討事項：外国語教育は、職業コース、特に職業教育の中で新しい観点からどのように有機的に関連付けられ、明確に位置づけられることができるか？

5. ドイツ語を母語としない生徒にとり、出自言語と文化に対し「活きた」関わりをもつことは極めて重要である。ドイツの学校においてドイツ語を母語としない生徒たちは増加しており、それぞれに言語学習の機会を提供する必要性も増大してきている。他方でこのような状況を通じて、ドイツ語を母語とする生徒に、伝統的な外国語の語種の枠を超えた新しい外国語を提供する機会も出現している。

検討事項：外国人生徒の出自言語の学習機会を、需要に応じた適正規模で提供し、さらにドイツ人生徒に、学校の外国語教育の枠内で新しい選択対象の語種として提供するには、どのような処置を講じる必要があるか？

6. 外国語教育に対し従来になく新しい課題が求められてきている。重要なキーワードとして、「知識の応用力」、「異文化対応能力」—特に、学習言語文化圏の対話者の視点（パースペクティブ）を理解し尊重できる能力—、「外国語を学習できる学習能力」自体の育成—それは生涯にわたるものであることが要求されている—が挙げられる。さらに外国語学習の目標をより綿密に定め、目的に適った方法で内容を構成し段階付けるような学習課程のあり方が求められている。

検討事項：6に関しては授業においてどのような内容、教授法上の選択・決定、方法論上の運用、さらに評価や判断の方法が将来へ向けての外国語授業に適しているか、という問題の検討が求められる。

7. 外国語授業への要請は、それに対応できるように養成された教員を前提とする。目標言語圏での留学・研修滞在等は今後自明のこととなり、教員養成第一課程、即ち、大学での養成課程の一部となるべきである。必修として課す必要性があるかもしれない。外国語教員はさらに、例えば外国との交流プログラムの枠で、現地で「外国語としてのドイツ語」教員としての教授能力も併せ持つべきであろう。

複数外国語教育を統合的に推進するための考察（杉谷）

検討事項：将来の教員資質へ向けてのこのような要請は、どのような形で実現できるか？
一般研修や能力向上研修では、どのように位置づけられるべきであろうか？

8. 生徒や保護者は、ヨーロッパの複数言語社会の到来において求められている、より質の高い複数の外国語運用能力の必要性に対して、まだそれほど高い認識を持っているとは限らない。従って外国語授業や外国語学習への動機形成につながる情報活動を強化するようなさまざまな方策が追求されねばならない。

検討事項：どのようにしたら親・保護者や生徒は、外国語学習や外国語運用のために提供される種々の機会をより多く活用するようになるだろうか？

B

以上述べてきた検討事項を、各州の境界を越え全国的に解決していくためには特別な作業が必要である。

- (1) 常設文部大臣会議は問題への取り組みを促進するために、各州に次のことを提言する。
- モデルコースの観点から、学年進行的な外国語授業（強化）コースの構想を検討する。
 - 第2外国語、或いは第3外国語学習の構想と並び（或いはその代替案として）、「言語受容領域での複数言語能力の育成」（Rezeptive Mehrsprachigkeit）の実現可能性に関して検討する。
 - 現存の外国語授業の内容面を、応用能力や異文化対応能力の育成を強化する観点から、学校種別・学年段階別により詳細に検討する。
- (2) 常設文部大臣会議は平行して次のことを学校専門委員会に諮問する。
- 小学校での外国語教育に関する各州の構想と実践の経験を集約し評価する。
 - 第2・第3外国語学習の開始を早めた州の経験を集約・評価し、他の州でも応用可能な構想を開発することを検討する。
 - 各州に於ける「二言語使用教育」の構想と諸経験を集約・評価し、さらに促進するための提言をまとめる。
 - （一般教育と職業教育の）二元制度下の様々な職業領域における外国語運用力育成のための諸提言をまとめる。
 - 学校外の標準化された外国語能力資格検定の開発が、学校での外国語教育やその資

格認定に及ぼすであろう影響について見解をまとめる。

——教員（外国語担当、及び二言語使用教育の実科目担当の教員）の外国語運用力向上を支援する様々な可能性を検討する。