

ヨーロッパ統合とドイツにおける 多言語教育政策

——その展開を中等教育段階における「バイリンガル教育」にみる——

杉 谷 眞 佐 子

0. はじめに

ヨーロッパ統合は、経済・政治の面のみでなく、文教政策、特に外国語教育の領域に大きな影響を与えている。個人的事由で外国語を学習する市民も増えているが、他方で、公教育の機関である中学校で外国語教育の方法が多様化し、初等教育段階では「多言語との接触」やベルリンを中心とし小学校から義務教育段階修了の10年生まで2言語教育を行う „Europaschule“ のモデルが展開されている¹⁾。それらの動きは州により若干異なるが1990年以降特に目覚ましい。試行段階を経て2003/2004年以降、小学校1年から第1外国語を正規科目に導入する動きもみられる²⁾。

これらの動向はフランス等欧州のいわゆる「大国」にも共通している。その基盤には個別国家を越え「ヨーロッパ連合」(Europäische Union, 以下 EU)の次元で共有された「多言語主義」(Multilingualismus, Mehrsprachigkeit, 後述)の理念がある。外国語学習は、2001年「欧州言語年」(Europäisches Jahr der Sprachen)の諸事業等を通じ社会的関心事となりつつある。本稿では、ヨーロッパにおける国境を越えた外国語教育促進の動きを概観し、理念としての多言語主義が「3言語主義」(母語と2外国語)として実質的に定義され、その実現への道として、ドイツの中等教育段階で展開され „German Model“³⁾とも称される「バイリンガル教育」について論じる。後述のようにバイリンガル教育は多くの州で実施されているとはいえまだ試行段階にあり、2外国語学習との相関についての調査・評価は今後の課題である。しかしその具体的経験は、運

1) Doyé, Peter: Bilinguale Grundschulen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. Bd. 8, H. 2, 1997, S. 161–195., Vgl. Göhlich, Michael (Hg.): Europaschule — Das Berliner Modell. Neuwied (Luchterhand), 1998.

2) Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hg.): Magazin Schule. 3.2000/2001. S. 8ff. 小学校の正規導入は、中等教育段階での2外国語教育への統合が保証される制度をとり、例えばフランス語履習の場合、基幹・実科学校でも学習が中断されない工夫がみられる。

3) Thürmann, Eike: Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. In: Helbig, Beate/Kleppin, Karin/Königs, Frank G. (Hg.): Sprachlehrforschung im Wandel (以下, Sprachlehrforschung). Tübingen (Stauffenburg) 2000, S. 481.

用力養成を目指す外国語教育へ検討課題を示している。またその制度は1 外国語(多くは英語)のみならず 2 外国語教育を促進しようとする際、重要な示唆を与えている。尚、今日の改革は戦後の中等教育段階における外国語教育の歴史的展開とも深く関わっているが、それについては別の箇所でも論じているので本稿では触れない⁴⁾。また多言語教育には、移民労働者や難民の児童・青少年対象に職業教育までを視野に入れた第1 言語教育も含まれ、州により第2 外国語学習の一環として母語や出自言語(Herkunftssprache)の授業が正規カリキュラムで提供されるなどの事例もある。しかしこの問題に関しては稿を改めて論じたい。

1. 国境を越えた外国語教育への取り組み

1.1 ユーロッパ協議会

戦後間もない1949年、当初10ヶ国で「ヨーロッパ協議会」(Europarat/Council of Europe)が設立され、諸民族の平和共存と相互理解を促進すべく活動が開始された。1962年「協議会」に新設された「文化活動協議会」は、ヨーロッパ協議会の理念を実現するための文化政策を推進したが、なかでも外国語教育が重要な手段であることを認識し、語種を越えた方法論や教材を開発してきた。その貴重な成果として言語実用論(Pragmatik)に基づき各言語を記述し „Threshold level“, „Kontaktschwelle“などの名称で1970年代後半から公刊された「しきいレベル」のシリーズがある⁵⁾。

1990年よりヨーロッパ協議会ではコミュニケーション能力の評価方法とし「言語運用力認定のためのヨーロッパ共通の評価フレームワーク」(Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen)を開発し試行に供している。このフレームワークは言語運用力を6段階に分け、それぞれ、聴く、話す、言語的正確さ、テーマ領域の広さなど6技能について „can-do“ の形で記述的に評価する枠組みで、①個人が自己の複数言語能力評価に使用できる、②語学力確認の際具体的内容が把握でき、語種・国境を越え使用可能である、という特徴をもつ。後者の機能を強化するため、他者評価や自己の運用力を示す記録類を収録した「言語パスポート」(Europäisches Portfolio für Sprachen)を個々人が作成する方法も開発され、外国語学習への動機づけに学校教育でも取り入れられている⁶⁾。

4) 杉谷眞佐子「ドイツ連邦共和国の外国語教育」大学英語教育学会(JACET)関西支部「海外の外国語教育研究会」編『「先進諸国」の外国語教育:日本の外国語教育への示唆』(印刷中)。「外国語」は「異言語」の意であるが本稿では慣用に従う。

5) Trim, John L. M.: Was leistet der Europarat für den praktizierenden Lehrer?“ In: Jung, Udo O. H.: Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. (以下, Handreichung) Frankfurt a.M. (Lang), 1998, 2. Aufl. S. 14ff. 記述対象は1997年で19言語に及ぶ。

6) Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (以下, Ministerium NRW): Englisch. Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne. Düsseldorf, 1999, S. 150ff.

1.2 EU の外国語教育支援プログラム

ヨーロッパ協議会の活動が、今日参加約 40 カ国の研究者・教育者により担われているのに対し、政治・行政次元で EU 諸国の文教政策に直接関わってくるのが EU 閣僚理事会 (Rat der EU/Ministerrat) 及び 欧州委員会 (Europäische Kommission) の「教育・文化」総局で提言・採択される諸施策である。同委員会は一般教育や職業教育における(国境を越えた)「ヨーロッパ次元の開発」を課題として掲げ、加盟国間の教育の質の相互接近・改善、一般市民のモビリティ、多文化共生能力、競争力育成を課題に 1987 年以降 „ERASMUS” (The European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) を初めとし „SOKRATES“ など種々のプログラムを提供している。学生の語学研修、現職教員研修、教員・生徒の相互交流、国を越えた共同プロジェクト授業、少数言語を含めた種々の語種や複数言語の並行学習のための教材開発等の諸事業を支援する „LINGUA“, „COMENIUS“ は外国語教育の質改善に寄与するところが大い⁷⁾。

2. EU の多言語環境

1. で概観したようにヨーロッパでは外国語教育促進の事業が政治次元でも進められているがその基盤には、EU は加盟国の文化・言語を相互に尊重し多元性を維持することで初めて成立可能である、という「多文化・多言語主義」の価値観がある。公用語も加盟 15 カ国の 11 言語である。但し、英・仏両語は「作業用語」として機能し多くの書類は 2 言語で書かれ、それにドイツ語、スペイン語、イタリア語の訳文が付け加えられる事例が多い⁸⁾。

一般市民の言語観に関する教育・文化総局管轄のアンケート調査では、英語重視の傾向は明らかで、また、英、仏、独、西、伊の 5 言語を外国語として使用する人数も多い事実が示されている。「知っていて便利な 2 外国語」という質問には「英語 75%、フランス語 40%、ドイツ語 23%、スペイン語 18%」という回答があり一般市民の実感が窺える。英語を評価する社会層には、教育歴が長く管理者層など専門職従事者が多いという事実が指摘されている⁹⁾。使用言語の実態に関して英語はせいぜい半数近い数という結果が得られているが、しかし社会層を見ると、高学歴で知的職業従事者に多い(学生 92%、管理職 88%)。さらに外国語の知識を有益だと評価する割合は、15 歳までの教育歴者が 56% であるのに対し、22 歳以降の場合 87% である。多言語環境のなかで 2~3 の

7) Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur (以下, EKBiKu) (Hg.): Sprachunterricht und Spracherwerb. Maßnahmen der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel, 2001, S. 1-13.

8) Institut für Deutsche Sprache (Hg.): Sprachreport 2-3/92. S. 3.

9) 以下の結果は次の資料による。International Research Associate(ed.): Die Europäer und die Sprachen. Eurobarometer 54. Brüssel, 2001, S. 5.; EKBiKu (Hg.): Sprachen in Europa. Vgl. http://europa.eu.int/comm/education/index_de.html

外国語を使用する人もいるが、他方で74%は、母語のみか、あるいは1外国語の知識しかないという結果もでている。

この調査から外国語の知識やその必要性への認識が教育歴と深く関わり、しかも英語重視の傾向と相関することが指摘できる。またドイツの3分岐教育制度の事例が示すように、社会層に対応する複線的教育制度の特徴が外国語知識の習得にも反映され、それがヨーロッパ統合の過程で潜在的な障害となりうることも示している。外国語学習は特定の社会層の特権であった歴史もあり、戦後西ドイツで基幹学校での1外国語必修化により全国民に外国語学習の機会が提供されたのは、1969年以降であることと考え併せると興味深い¹⁰⁾。

要約すれば、一般市民を対象とした複数言語能力の育成は、まず、多文化共生を目指すヨーロッパ統合の理念に基づくことが指摘できる。しかし同時に、言語運用力の相違により生じうる職能格差等を緩和し階層間の流動性を高めるためには英語を中心とした外国語能力育成が不可欠な課題であることが窺える。既述のEU委員会が多額の予算をかけ推進する諸プログラムは、大きくこの2つの動因をもつといえよう¹¹⁾。それでは理念としての多言語主義は、ドイツでは具体的にはどのような形で実践に移されているのだろうか？

3. ドイツの学校教育における多言語教育

3.1 「多言語主義」の社会的意味

「多言語主義」という概念は、冒頭でも述べたようにヨーロッパ統合の促進と外国語教育の多様化、さらに移民労働者・難民の受け入れ等で多言語化する社会の変化を承け、従来の1言語限定的外国語学習や運用から、到達度や運用領域の相違はあるが、複数外国語の能力習得や運用を目標とする価値態度、構想を支持する意図で使用される。従って「2言語主義」(Zweisprachigkeit, 多くの場合は母語と1外国語使用を指す)と対比的な意味を持つ¹²⁾。域内言語の相互学習を促進するEU委員会が「言語パスポート」等により複数言語を公式・非公式に学習することを奨励する所以もそこにある。

多言語主義は、本来、多文化主義の必然的帰結であり、一民族・一言語という国民国家的言語観に対比される概念でもある。しかし公教育機関としての学校教育で「多言語教育」を進める観点は異なり、次節で述べるように定義され試行に移されている。

10) Bausch, Karl-R./Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (以下, Handbuch). 3. Aufl. 1995, S. 567ff.

11) 申請要覧には少数者言語 (die am wenigsten verbreiteten und unterrichteten Sprachen der EU) が含まれると採用に際し有利であるという趣旨の記述がある。Vgl. EKBiKu (Hg.): Leitfaden für den Antragsteller für das SOKRATES-Programm. Teil II COMENIUS. 2000, S. 30f.

12) Christ, Herbert: Von der Zielsprachendidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit? In: Sprachlehrforschung. S. 4f.

3.2 多言語主義促進の基盤としての「3言語主義の原則」

ドイツでは1994年10月の常設文部大臣会議で「できる限り多くの生徒が2外国語を習得できるよう機会を提供すべきである」という趣旨の基本構想が発表された。この内容はマーストリヒト条約126・127条で謳われた「言語教育プログラムの改革により『教育のヨーロッパの次元』を実現し、市民のモビリティを育成する」という課題、及び、この課題がその後のEU委員会のもとで、母語と2外国語の学習を内実とする「3言語主義」(Prinzip der Dreisprachigkeit)¹³⁾という明確な形をとっていった事態と平行している。

「多言語主義」のもとに、EU委員会が実質的に域内の(最低)2外国語学習を促進していることは1995年の教育白書の全体目標、第4項 „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“ にも明記されていることから窺える。そこでは、ヨーロッパの多文化状況でのアイデンティティ形成のためにも、また、今後一層進展するであろう知識社会からの要請に応えるためにも多言語能力が肝要であるとする。そして多言語能力は「母語のほかに少なくとも域内2言語でコミュニケーションする能力」とパラフレーズされている。同年3月EU閣僚理事会では「2外国語運用力の習得は、一般教育や職業教育の履歴に拘らず全てのヨーロッパ市民にとり不可欠である」と強調されている。白書では加盟国がこの要請の意義を十分に認識せず „wenn möglich“ という条件文をつけ弱めたことを大変遺憾に思う、とある(Weißbuch, S. 62)。この背景には2.で指摘したEUでの複数言語運用力と職能観の相関が指摘できる。

「3言語主義の原則」を促進する方法として白書では、①外国語教育の小学校或いは幼稚園からの開始と体系的な継続、②中等教育段階での第2外国語教育の開始、が提言されている。さらに2外国語教育を体系的に進めるため、③初等教育段階で開始した第1外国語を、中等段階で実科目の授業用語として使用すること、も明確に提言している。③は次節で論じる母語と1外国語の2言語を授業用語とするバイリンガル教育の基礎となる構想で、科目の学習と外国語の運用力育成を同時に行い、それと平行して従来のカリキュラムに即し「外国語」として第2外国語学習を進める方法を意味する。

2言語の授業は、伝統的に移民受け入れ国ではなかった国の公教育のカリキュラムとしては斬新な方法で、特別な準備・教材開発、教員資質の開発・研修が必要とされ、後述のように授業時間数増加などの負担も伴う。しかしEU委員会は「外国語習得のための革新的なイニシアティヴ」の一つとして支援の対象とする。ドイツでは2言語使用の授業は „Bilingualer Unterricht“, そのコースは „Bilingualer Bildungsgang“ と称されている。最後にその特徴を検討したい。尚、本稿では「バイリンガル教育」を総称的に使う。

13) Europäische Kommission (Hg.): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft (以下, Weißbuch). Brüssel 1995, S. 62f.

3.3 「バイリンガル教育」の特徴

3.3.1 「バイリンガル教育」の定義と目標

バイリンガル教育は既述のように「(母語と1外国語の)2言語が使用される実科目の授業(Sachunterricht)」である。1990年以降のバイリンガル教育促進に関しては、ドイツ最大の州ノルトライン・ヴェストファーレン(NRW)州文部省の„Landesinstitut für Schule und Weiterbildung“が重要な役割を果たしている。「連邦と州の教育計画委員会」の委託を受け1996年より„Wege zur Mehrsprachigkeit“のモデルプロジェクトを開始し種々の報告書を発表し、カリキュラム・教材開発を行い、それらは他州でも採用されている¹⁴⁾。以下、NRW州の事例を中心に考察を進める。

バイリンガル教育の目標について同州文部省は①高度の外国語運用力を養成する、②外国語での実科目の授業を通じ専門知識を学習し、外国語及び母語での受容能力・表現力の育成を図る、と述べる。即ち、専門領域の母語及び外国語でのリテラシーを習得することが目標とされているのである。さらに歴史や地理などの社会科系科目を中心に③パートナー(目標)言語圏の社会・文化を学び、異文化理解能力や複眼的思考能力の育成が目指されている。

バイリンガル授業は母語の指導要領に準じた実科目の授業である¹⁵⁾。しかしその基本構想、教材開発や方法論の展開、授業運営に関しては外国語教育の観点から„content-based language learning“という方法論の応用と見なすことができる¹⁶⁾。

3.3.2 バイリンガル教育の現況

2言語教育自体は、独仏文化協定締結後1970年代初頭、若干のギムナジウムで導入されていた(Thürmann 2000, S. 473ff.)¹⁷⁾。しかし新しい授業形態として制度的拡大を見せるのは1990年以降で、1996年の調査によると全国で307校、2001年現在で後述①②の形態を併せ350校以上あり、ギムナジウムから基幹学校までの全学校種を含む。対象言語は、英、仏、伊、西など9言語である¹⁸⁾。

3.3.3 バイリンガル授業の形態

2言語使用の授業形態には大きく2種類ある。①テーマにより授業の一部、或いは特定の期間外国語を使用する「授業用語としての外国語使用」、②カリキュラム上母語で

14) Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW. (以下, Landesinstitut) (Hg.): Wege zur Mehrsprachigkeit. Bd. 1, Soest, 1997, S. 6f.

15) 1994年10月ドイツの常設文部大臣会議は、バイリンガル教育を「外国語を部分的に使用した実科目の授業」と定義している。

16) Otten, Edgar/Thürmann, Eike: Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: ein Werkstattbericht — Konzepte, Probleme und Lösungsversuche. In: Die Neueren Sprachen 92: 1/2, 1993, S. 69f.

17) Vgl. Mäsch, Nando: Bilingualer Bildungsgang. In: Handbuch S. 338.

18) Vgl. Ministerium NRW. (Hg.): Zweisprachiger Unterricht. Bilinguale Angebote in Nordrhein-Westfalen. <http://www.mswf.nrw.de-miak-schule-bilingual.php3>

の授業内容と併せ構造化され学年進行的に継続される正式のコース，である。①は新規導入の際や部分導入しかできない場合，或いは実科学校，基幹学校など学校種を問わず実施されやすい形態である。また1.2に含まれる短期教員交換プログラムによる授業もこの形態が多い。②は既述の „German Model“ と見なされる形態で，主にギムナジウムを中心に展開され，原則として全生徒が選択可能で教育権者が申請する。しかし後述のように追加の授業時間を含め10年生までの継続に耐える積極的な学習態度が求められる。途中で母語授業へ転籍することは可能で，そのような生徒は少なからずいるようである¹⁹⁾。ドイツ人教員で該当する2科目の資格取得者が担当する事例が多いが，外国人講師との協同作業もある。

バイリンガルコースの科目は，通常，地理，政治，歴史で，芸術，生物，数学等が入ることもある。カリキュラム・教材等が整備され経験も多い科目の一つが英語での社会科学科目で，平均的には次のような流れを取る。先ず5，6年生は準備段階で，通常の5時間に週2時間多い第1外国語の授業を受け，コース科目へ向け専門語彙や作業方法(例えば地理では地図の読み方など)の学習を行う。補習授業を週3時間設定したり，6年生で最初のパートナー言語圏への短期旅行を実施し，生徒の動機づけを図ることもある。

コースの本格的な開始は7年生からで社会科学系では地理，8年生で地理と政治，9年生で地理と歴史，10年生で歴史と政治というように科目が順次提供される。尚，第2外国語も通常7年生より開始される。2言語教育は，カリキュラムの内容は母語と同程度で言語面の学習を補強しつつ実施するため進度が遅く，各科目につき週1時間の補習授業が課せられる。試験は外国語で実施されるが，評価の対象は言語表現力よりも科目内容の理解におかれる。中等段階IIでは該当諸科目を重点・基礎コースに選ぶなど条件を満たせば，ダブル・ディグリーの取得や，留学の際語学試験の免除等の特典もある。

運用力に関する調査によると一般に化石化などが指摘されているが，読解など受容能力では良い成績がみられる (Raabe, S. 23.)。大学や職業研修に進む修了生からは，専門領域での総合的な言語運用力の習得を評価する声が聞かれる。

それでは2言語教育は具体的にどのような特徴をもつのだろうか？ 以下，紙幅の関係で詳解はできないが，担当教員の観察・報告，関連研究等を参考にその特徴を，外国語教育との関わりで，言語学習と異文化理解学習の観点から考察したい。尚，事例は主に英語の地理の授業から取られている。

19) 注18及び次を参照。Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Die Arbeit in den Jahrgängen 7 bis 10 des Gymnasiums. Hannover, 1991, S. 4.

3.4 外国語教育からみたバイリンガル教育の特徴²⁰⁾

3.4.1 言語運用力育成の観点

3.4.1.1 言語学習と概念学習の関係

初級地理の学習は言語の対象指示機能に即し記述的表現中心で授業が進めやすく、また地名など国際共通語も多いなどの利点がある。言語の学習は概念の学習過程に密接に関連づけられ、その流れで実施されることが大切で、言語的観点から軽減を図り「新出語の説明」等を行うと「内容の先取り」となりその後の学習意欲を減少させることもある。また理解力や(同一表現でも)日常言語としてではなく専門用語としての運用力を育成するには、母語または外国語1語の事典を平易にリライトするなどして、定義文を学習する方が、外国語のみで単語・単文の書き換えを行った語彙リストを使うより有効であるとすると。ここには(母語・外国語を問わず)関連文脈の中で新出語彙・概念を学習する方が、外国語のみの言い換えより言語運用力養成に効果的であるという示唆が窺える(Otten/Thürmann S. 82f.)。要約すれば、概念から外国語での表現を心理的に展開させるような視覚教材の開発、事典、専門用語定義集、文法・語彙集などの補助教材を充実させることが重要であるといえよう。

3.4.1.2 言語学習の方法

学習の言語行動としては „beschreiben, erklären, schlußfolgern, bewerten“ (ebd. S. 74) という論理関係を明確にし対象を記述・評価する表現は欠かせない。それは „cognitive academic language learning“ での言語運用で、社会関係を操作する言語運用とは異なる。従って要請される言語行動は、社会・文化事情を題材とした教材でも日常会話を中心とする語学教材では少ないため、初級から専門の教材作成が求められる。

練習様式に関しては学習素材に即して再生産的な定着練習が多く取り入れられ、生徒たちもそのような練習に熱意を示す。生徒の発言意図と表現力の落差については、短文での発言や母語の部分使用、教師のキューの工夫を通じて対応し、全面的な母語使用は避ける。グループワークによる不正確な言語表現の固定化に注意すべきで、あまり多くは取り入れないという発言もある。母語授業に比べ教師中心に授業が運営される傾向が相対的に強いようで、運用力養成を共通目標と掲げていても、平行する外国語授業ではより自由な表現練習が多く、言語学習の観点からは相補的に機能しているといえよう。

20) 以下の論考は授業参観、Soest 及び関西大学でのシンポジウム(1999年11月6、7日)の際の E. Thürmann へのインタビュー、下記の諸報告に基づく。Gröne, Helga: We SPEAK English in our GEOGRAPHY class, and we LEARN English in our ENGLISH class. Beobachtungen an Lernern in der Praxis; Higelke, Helga: Materialentwicklung und -einsatz: Praktische Erfahrungen aus vier Jahren bilingualen Erdkundeunterricht; Hoffmann, Gerhard: Stand und Perspektiven der Materialentwicklung im „Bilingualen Unterricht“ in Rheinland-Pfalz am Beispiel des Fachs Erdkunde/Englisch; Rischke, Dimo M.: Sind englischsprachige Erdkundebücher „Made in Germany“ notwendig? In: Landesinstitut NRW (Hg.): Bilinguales Lernen. (Tagungsbericht. 17.02.1997) Soest.
Vgl. <http://www.learn-line.nrw.de>

3.4.1.3 学習成果に対する考察

バイリンガルコース生は、より上位年次ほどよりよい成果を示す傾向にある。その理由として、母語クラスに比べ教師発言等への生徒の集中力が高い、教材と取り組む際もより注意深い、ノートテイキングが綿密である、などが挙げられている。高い集中力は授業用語としての外国語を集中して聴く態度に起因する、と見なされている。Wolff は学習心理学の観点からこの見解を理論化するが、情報処理の深さの相違を実証する研究は今後の課題であろう²¹⁾。本稿では、2 言語授業において集中力・聴解力を重視する学習態度が形成されやすく、それが受容・表現を含めた運用力育成につながるという見解があることを確認しておきたい。

3.4.2 「異文化理解」学習の観点

3.4.2.1 教材作成方針の相違

バイリンガル教育の目標として言語運用力とならび異文化理解能力の育成が挙げられている。そのような趣旨から英国の教科書使用等も検討されたが、科目内容の選択・構造化の相違が確認された。即ち、英国の教科書は自然地理学的アプローチが強く、教科書知識の受容を中心とする学習方法をとる傾向が強いのに対し、ドイツの教科書は社会問題的アプローチをとり発見法的学習方法を採用する傾向にある。その結果、視覚教材の持つ機能、課題・質問やそれを承けた活動が学習過程において占める割合は大きく異なってくる。また地理の諸問題を論じる際の地域の選択基準の相違もあり、独自のカリキュラムに準じた教材開発は不可欠であったとする。英国の教材使用は教育目標の相違から放棄せざるを得なかった、という発言は、政治科目に関しても行われている²²⁾。要約すれば、2 言語教育の異文化理解の観点からパートナー言語圏の教科書を使用するという考えは、根底にある教育目標の相違のため、中等教育段階 I では困難であるという認識が強いようである。

3.4.2.2 母語・原語資料の対比による異文化理解への視点——歴史の例——

異文化理解の観点からは、ドイツで作成された歴史教材に興味深い事例がみられる。例えば或る教科書では第三帝国に関する章で、英独の資料を対比的に配置し、„Reichskristallnacht“ (Crystal Night), „Pogromnacht“ (Night of (the) Broken Glass) というそれぞれの表現へ注意を向け「言語への気づき」(Sprachsensibilisierung) を高める課題を与えている²³⁾。また歴史的事件を体験したアメリカの一般市民の回想や記録が資料として提示され、「原文」のもつダイナミックな力がその表現に選択された視点と共に学習者に伝わってくる。そこで主題とされる問題意識は同一事件を報じるメディアや政府機

21) Wolff, Dieter: Bilingualer Sachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung. S. 4f. In: Bilinguales Lernen. (注 20) 所収。

22) Schütz, Helmut: Politik bilingual. In: Die Neueren Sprachen Bd. 92: 1/2, 1993, S. 98ff.

23) Landesinstitut NRW (Otten/Thürmann) (Hg.): Spotlight on History. Volume 2. Berlin (Cornelsen) 1999, S. 59, 66f.

関の視点, 事件を命名する視点へ向けられ, 自文化と異文化の対比や批判的考察を促す契機となり得る。表現力養成の観点からは, 自文化の歴史を外国語で表現する課題も興味深い。独仏2言語の歴史カリキュラムでは, フランス革命やレジスタンスなどドイツと深く関わる時代が主要題材として選択されている²⁴⁾。

4. まとめ

本稿では, ヨーロッパでの国境を越えた外国語教育政策を概観した後, 統合の過程で多言語主義の理念が, 母語と2外国語の「3言語主義」として実質的に定義され, それを実現する方法としてドイツで試行されている中等教育段階における2言語教育について論じてきた。それは母語と1外国語を使用した実科目の教育であり, 第1外国語の学習方法自体が質的に変化していることが示されている。学習効果に関する要因として, 集中力・聴解力の増加が挙げられているが, その実証的研究は今後の課題であろう。2言語教育は, 運用力育成と異文化理解学習という観点から外国語教育へ幾つかの示唆を与えている。先ず運用力育成の観点からは, 概念学習と密接に関連した言語学習が, 日常会話中心の方法論の拡大の可能性を示しているようである。異文化理解学習に関しては歴史教材に, 2言語の資料の対比をもとに言語や文化に内包される視点への感応力や反省能力の育成を目指す事例をみた。本稿で考察した対象は独・英の2言語授業からの例であり, いわゆる少数言語の事例ではない。

冒頭で述べたように, ヨーロッパ統合は経済・政治のみでなく外国語教育政策にも大きな変化を引き起こしている。それは, 多文化・多言語の共生という統合の理念に起因するが, 同時に, 実質的に成立しつつある多言語社会での職能観とも深く関わっている。多言語主義を具体化する段階で見られる EU 次元での, そしてドイツの連邦州次元での政策や試行は, 語種・国境を越えた教材・教授法, 評価方法の開発, 「3言語主義の原則」のもと公教育でのバイリンガル教育の試みなど, 2外国語教育を進める観点から, 日本の外国語教育政策へ示唆するところも少なくないと思われる。

Europäische Integration und die Fremdsprachenpolitik in Deutschland

— Ihre Entwicklung und der „bilinguale Unterricht“ in der Sekundarstufe —

Masako SUGITANI

Der Integrationsprozess der Europäischen Union(EU) findet nicht nur auf der politischen und wirtschaftlichen Ebene statt. Ein davon stark betroffener

24) Ministerium NRW (Hg.): Empfehlungen Geschichte. Bilingualer deutsch-französischer Unterricht. Sekundarstufe I. Gymnasium. 1997.

Sektor heißt „Fremdsprachenpolitik“, die soziokulturell aber auch sozialpolitisch zunehmend an Bedeutung gewinnt. Nach dem gemeinsamen Grundverständnis wird „Europa nur dann dauerhaft zusammenwachsen, wenn es gleichzeitig seinen vielsprachigen und multikulturellen Charakter bewahren kann.“ (Raasch, A. Vgl. Anm. 5, S. 5) Demnach bestimmt die EU mit ihren 15 Mitgliederstaaten 11 Amtssprachen und fordern Art. 126 und 127 des Vertrags über die EU (Maastricht-Vertrag) entsprechend verstärkt die individuelle Mehrsprachigkeit wie eine Mobilität durch Programme wie LINGUA und COMENIUS.

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich nach einem Überblick über die grenzenüberschreitende Kooperation auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik durch den Europarat seit 1962, dessen Leistung u.a. in der Herausgabe der Serie „Kontaktsschwelle“ sowie seit 1990 in der Entwicklung eines „Allgemeinen Europäischen Referenzrahmens für das Lernen und Lehren von Sprachen“ und eines „Europäischen Portfolio für Sprachen“ liegt, mit der Frage, wie die Idee der Mehrsprachigkeit in der Fremdsprachenpolitik der Bundesrepublik Deutschland konkretisiert wird.

Die Aufforderung an die EU-Bürger zur Mehrsprachigkeit stand im Zusammenhang mit der „Europäischen Dimension“ im Bildungswesen seit 1991 in der Diskussion sowohl auf EU- als auch auf nationaler Ebene. Vor diesem Hintergrund legte die Kultusministerkonferenz Deutschlands (KMK) am 7.10.1994 ein Grundkonzept vor, wonach jeder Schüler unabhängig von Schularten zwei Fremdsprachen erlernen sollte. Am 31.03.1995 wurden im Ministerrat der EU im Hinblick auf die Verwirklichung ihrer Gründungsidee sowie die Qualifizierung für den Binnenarbeitsmarkt neue Vorschläge zur Verbesserung der Fremdsprachenausbildung erarbeitet, die das Grundprinzip der „Dreisprachigkeit“ als ein Ziel nennen. Diese bedeutet, dass jeder EU-Bürger — unabhängig von der allgemeinen wie der Berufsausbildung — neben der Muttersprache noch zwei weitere Gemeinschaftssprachen erlernen sollte (Anm. 13).

Bei der Entwicklung neuer didaktischer Ansätze für die Mehrsprachigkeit in Deutschland spielt das „Institut für Schule und Weiterbildung“ des Landes Nordrhein-Westfalen eine führende Rolle. Nach seinen Berichten gibt es in der Schule einige Wege dafür. Einer davon ist der „bilinguale Unterricht“ in der Sekundarstufe I, der als Arbeitssprache die Mutter- und eine Fremdsprache im Sachunterricht einsetzt. Der spezielle Bildungsgang dafür wurde unter der Bezeichnung „German Model“ in Europa bekannt. Der Kurs fängt mit der Einführung der ersten Fremdsprache — z. Zt. in der 5. Klasse — an und zwar mit einer erhöhten Wochenstundenzahl. Mit der 7. Klasse beginnt der Fachunterricht und setzt sich bis zur 10. Klasse fort. Als Fächer kommen an den meisten Schulen Erdkunde, Politik und Geschichte in Frage, als Sprache

vorwiegend Englisch, in wenigeren Fällen Französisch und andere Sprachen. Trotz der größeren Anforderungen und Zusatzstunden wird er von vielen Schülern gewählt und zeigt bei Schülern, die diesen Unterricht beständig belegten, positive Ergebnisse.

Aus dem Gesichtspunkt der Fremdsprachendidaktik handelt es sich hier um „content-based language learning“, das das Erlernen des Sachfachs, den Kompetenzaufbau mutter- und fremdsprachlicher Fachkommunikation sowie interkulturelles Lernen zum Ziel hat. Anhand der Erfahrungsberichte sowie von Interviews zu Lehrmaterialentwicklungen, Unterrichtsdurchführungen sowie ansetzenden Forschungen wird im Artikel weiter versucht, einige Implikationen für die Fremdsprachendidaktik zu ziehen. Unter dem Aspekt des Sprachenlernens könnte das inhalts- und begriffsorientierte Vorgehen eine qualitative Erweiterung der Vermittlung der kommunikativen Funktion der Sprache bedeuten. Damit ist die Möglichkeit gezeigt, dass sich die Methoden der Fremdsprachenvermittlung qualitativ unterscheiden lassen könnten, wenn bildungspolitisch das Erlernen zweier Fremdsprachen in einer zunehmend multikulturellen und — als deren Folge — multilingualen Gesellschaft erzielt werden sollte.