

「外国語としてのドイツ語」学習指導要領案の試み —複数外国語教育へ向けて—

杉谷 眞佐子

1. はじめに

本稿の目的は、現在、「日本言語政策学会」(JALP、会長:森住衛氏)の「多言語教育推進研究会」(代表:古石篤子氏)のもと、2013 年度より具体的な作業が進められてきた、『多言語教育推進のための提言』の作成、および、英語に加えて「第 2 の外国語」を高等学校の選択必修科目として提供する際の、下記の 7 言語に関して大学での担当教員が責任を持ち、高校での担当教員の協力を得て学習指導要領案を策定したプロジェクトをもとに、「外国語としてのドイツ語」(Deutsch als Fremdsprache、以下、DaF)の具体的な事例を紹介し、今後の課題を考えることにある。

学習指導要領案策定の過程では、言語横断的に意見交換が行われ、お互いに参考にした事項もあったので、以下、個別言語の担当者の氏名を挙げておきたい。
(言語の五十音順、敬称略)

アラビア語(榮谷温子・小林正史)、 韓国・朝鮮語(長谷川由紀子・山下誠)
スペイン語(柿原武史・各務恭子)、 中国語(植村麻紀子・藤井達也)
ドイツ語(杉谷眞佐子・藤川穰輔)、 フランス語(古石篤子・松田雪絵)
ロシア語(臼山利信・福田知代)

本研究会では他に、日本語教育から上村圭介氏が、また高等学校での中国語・韓国語教育のための「学習のめやす」¹を作成し、中等教育段階での複数外国語教育促進に取り組む「国際文化フォーラム」の水口景子氏が、そして会長の森住衛氏が英語教育の歴史と経験を踏まえて議論に参加・リードされた。

ここで一つ確認しておきたいことは、複数外国語教育を進めるためには、各言語が個別に取り組む領域と、言語横断的に取り組むことが必要な領域があり、双方がそれぞれに重要であるということである。このことは、個人として複数の外国語を学習する場合

¹ JACTFL『日本外国語教育推進機構会誌』1 号所収の大森洋子氏の論文参照

と異なり、学校や大学等の教育制度の中で複数外国語教育を推進する際の不可欠な観点であろう。このことは自明であると思われるが、日本では長年、言語横断的に外国語教育政策に取り組む学会はなかった。その意味で JACTFL や JALP の活躍が今後期待される。

2. 言語教育政策としての「英語」への集中

今回編集部からいただいた課題は、「外国語としてのドイツ語」(DaF) に関するものである。複数外国語教育を「英語プラス」の観点から進める立場から、そのテーマに入る前に、日本の外国語教育の状況について確認しておきたい。

筆者は長年、ドイツ語教育部会や、その上位団体である「日本独文学会」の「ドイツ語教授法ゼミナール」の場で幾つかの問題と取り組んできたが、大学で初級外国語教育を開始することの問題を痛感してきた。じっさい「大綱化」以降、多くの大学では、第 2 外国語教育の時数が減らされ、国際競争の観点からも専門領域の教育研究が重視され、その重点化・競争的資金の配分が進む。そのようななかで、2 語以上の複数外国語教育への取り組みを進める大学もあるが、数は残念ながらあまり多くはない。

もっと大きな問題は、教育目標や到達目標が明確でないことである。このことは個別の学校や大学の問題ではなく、中等教育段階に関する文部科学省の学習指導要領からも窺える。即ち複数外国語教育の意義について、あまり触れられていないのである。「外国語教育の重要性」は説いても、その内容からは英語というモノリンガリズムを越え、積極的な「英語プラス」という政策の理由づけが読み取れないことだ。現在、大学入試センター試験では、外国語は 1 外国語に限定されており、複数外国語での受験はそもそも想定されていない。

また中等教育段階では欠かせない「学習指導要領」に関してみると、教科は「外国語」であるが、科目内容を見ると実質的に英語に限定されており、「その他の外国語は、英語に準じる」という趣旨の文言が付け加えられているのみである。印欧系の言語と異なる中国語や韓国語等の言語の特徴、あるいは学習時間の相違等は考慮されていない。このような学習指導要領の本文(日本語)・仮訳版(英語)が文科省の HP を通じて、日本の外国語教育政策として世界中に発信されているというのが実情である。このような教育政策は、例えばドイツのように、英語のみならず、履修者数が多いフランス語、スペイン語、ロシア語などのヨーロッパ系諸言語、さらには履修者数はあまり多くないが、選択可能な第 3、第 4 外国語としての日本語や中国語などを含め、学校教育で公的に提供

される全言語に対して学習指導要領を揃えて公表している国とは大きく異なる(外国語)教育政策のありかたが窺える。

3. 「外国語＝1外国語」という外国語教育政策の問題点

以上概観したように、グローバル社会への対応が求められながら、その対策として「外国語＝1 外国語」の強化という制度的制約のなかで、上記の多言語教育推進研究会は、中等教育段階・後期課程、即ち、高等学校での外国語教育の実質的な多様化を追求している。それは、もし日本社会が、そして文部科学省が認識すれば、現在進行しているグローバル化に対応する力を備えた青少年の育成のために、学校での外国語教育は、現在より大きく貢献する可能性を秘めている、と考えるからである。また今後、多様な文化圏出身の人々と共生するためにも、英語のみでなく「英語プラス」の言語力が重要になるだろう。

外国語を英語など 1 言語に限定せず、最低 2 言語学習させる意義について次のような見方がある。それは、1外国語のみの学習が、「母語」対「外国文化/異文化全体」という単純な構図を産みやすいことに対し、第 2 の外国語を学習することにより、「外国文化/異文化」の内実が、さらに多様化されていく契機を有する可能性が生れるということである。この可能性について、例えばドイツのノルトライン・ヴェストファーレン州(Nordrhein-Westfalen 以下、NRW)文部省下の「学校教育研究所」は、『複数外国語教育への道』のなかで次のように述べている²。

「(1外国語のみでなく)2外国語を学習することは、生徒個人が、さらに1外国語の能力を身に付け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」

² 1990年、戦後の分断国家から統一したドイツは、16州から成る連邦共和国である。第三帝国時代の国家による統一的な教育政策の反省から、各州が文部行政権を持つ。NRWは16州のなかでも最大の州で、全人口約8000万人の内、同州は1750万強を抱える。かつてのルール工業地帯や、分断中のドイツ連邦共和国(西ドイツ)の首都であったボン、あるいはケルン、デュッセルドルフ等の主要都市が存在する(杉谷 2010 参照)。

に対し「複数言語主義」は、単に言語能力の量的な増大のみを意味せず、*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。」(NRW1992, 強調は筆者による)

即ち、2つの外国語を学習することは、単にもう一つの言語の能力が育つという以外に、異文化を、より複雑な視点からより分析的にみる能力、即ち「複眼的に異文化を見ていく力」が育つ契機を内包することが指摘されているのである。このような「より複雑な視点から見る力」はもちろん、異文化や自文化を見る際の「複眼的思考力」や「批判的思考力」の育成へ通じる可能性を秘めている。

しかし、そのような外国語の学習を可能にする教授方法や教材は、どのようにすれば開発できるのであろうか？もちろん、教授者により様々な方法が考えられるが、何れにしろ、普通教育課程で高校生を対象に教える場合は、言語学や文学を専攻する大学生とは異なるアプローチが必要である。例えば言語構造、即ち、音韻体系や個別語彙の発音、文法体系の論理的な分析などのように、言語を記号の体系として教えるのみでは、その言語が使用される社会文化への視点や関心が育つことは、不可能ではないが、限定された時間内では難しいことが多いだろう。また、自文化と比較し距離を取って考えてみる、などの視点を得たり、そういう力を育てることも、不可能ではないが、限られた時間内では難しいだろう。

さらに、外国語の言語体系を中立的な記号体系として教えるようなアプローチでは、「あらゆる言語は中立的な記号の体系で、その体系を使えば、ほぼ全ての事象は、理解でき、記述可能である」というような言語観を抱くかもしれない。従って例えば「国際共通語としての英語」さえ使用できれば、1外国語のみで自国語・自文化以外の全世界が理解でき、コミュニケーションできると考えるかもしれない。このように、いわば「無前提的に使用可能な国際共通語としての英語」とでもいうような外国語観や教授方法からは、なぜ複数の外国語の学習が重要なのかという認識は生まれてきにくいだろう。そうなれば、複数の外国語を学習する動機自体も、個人的にも、社会的にも形成されにくくなる。

このようなモノリンガルの外国語観を産むことなく、複数外国語教育の意義を明確にするための一つの方法として、文法や語彙などの言語体系からではなく、「社会文化と関連付けてその国の言語を使う」という観点から、適切な教授方法や教材を開拓することが考えられる。

以上のような理由から、今回の指導要領案の作成でドイツ語が特に留意したのは、言語体系からではなく、コンテンツから、それもなるべく学習者に近い生活環境やテーマ領域から外国語学習を進めるという指導方法の開発である。

4. 「外国語としてのドイツ語」指導要領案の特徴

冒頭で述べたように、本研究会が策定した7言語対象の指導要領案は、当該言語を教える大学での教員と、高等学校での教員との共同作業である。ドイツ語に関しては、同志社中等学校・高等学校(京都府)嘱託講師の藤川穰輔氏の協力を得た。藤川氏は関西大学・外国語教育学研究科修士課程修了にあたり、高校生のために「英語の知識を活かしたドイツ語教材」の作成を研究テーマとした。その際、実際に作成した教材で、当時可能であった協力者のもとで研究授業を行い、その反応を得て改善するなどの作業を行ってきた。本稿で紹介する指導要領案にもその経験が反映されている。

4.1 策定にあたっての基本方針

多言語教育推進研究会では、7言語の指導要領案策定にあたり、現行の外国語(英語)の指導要領を基に、言語横断的に共通する領域と、言語文化の特色を出す領域について協議を重ねた。その結果、次のような共通の項目立てを採用することになった。

- 第1 目的
- 第2 各言語の目標及び内容等
 - 1 目標
 - 2 内容
 - (1) 言語活動
 - (2) 言語活動の取り扱い
 - (3) 題材内容
 - (4) 題材内容の取り扱い
 - (5) 言語材料
 - (6) 言語材料の取り扱い
 - 3 指導上の留意点
 - 4 留意事項

上記の項目中、「第1 目的」、「第2 各言語の目標及び内容等」の「1 目標」「2 内容」【(1)言語活動、(2)言語活動の取り扱い】は大部分同じような内容である。個別言語や文化の扱いで特徴が見られる領域は、<(3)題材内容、(4)題材内容の取り扱い

い、(5) 言語材料、(6) 言語材料の取り扱い、3 指導上の留意点、4 留意事項>である。

共通の枠組から見えてくる方針として、予め次のことを強調しておきたい。それは、外国語学習と、各言語が話される社会文化圏の学習をなるべく関連付けようとする言語が多かったことである。程度の差はあるが、その志向性は共通している。換言すれば、各言語の文法体系や構造からのみ出発するのではなく、言語を使い相互の理解を進めるという「言語行動」の観点から第 2 の外国語の学習を進めるという指導案の策定が試みられた。

この基盤にはもちろん「外国語を使い、何ができるか」あるいは「何ができるようになることが望ましいか」という「CEFR」(*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*)に通じる外国語教育のコンセプトと、学習目標の設定がある(吉島ほか訳 2008 参照)。しかし、CEFR における「言語行動」中心の外国語教育に準じて学習指導要領案を策定するためには、それなりの理論的背景を押さえておかねばならない。

4.2 Threshold Level, Kontaktschwelle DaF, CEFR, Profile deutsch

既述の CEFR の基盤には、それが 2001 年に公開される前、既に 1975 年以降、欧州評議会(Council of Europe) から公開された Threshold Level(敷居レベル)の外国語教育の構想が存在している。Threshold Level は、戦後、経済復興が進み、政治的領域のみならず、経済的・社会的領域でも交流が盛んになってきたヨーロッパで、特に、旅行や市民交流、あるいは外国での就職などの増加を受け、「外国で旅行したり生活したりするために必要とされる言語運用のため、最低限必要とされるであろう言語能力」の記述をめざし、行動場面を想定し、言語材料や異文化間でのコミュニケーション行動等の枠組みの策定を、欧州評議会が複数国の言語教育の専門家に委託し公開されたものである。多くのヨーロッパ諸国で「コミュニケーション・アプローチ」が展開していく際の基礎となった重要な言語教育の資料集でもある。

このように、本来、それぞれの国の主要課題である教育政策に関して、ヨーロッパ諸国が国境を越えて相互に協力した背景には、第二次世界大戦後のヨーロッパにおける欧州評議会を基盤にした平和共存への取り組み、さらには冷戦下の 60 年代、さらなる(西側の)経済発展のためにも、相互交流の能力を一般市民が身に着ける必要があるという国を越えた共通認識と、それを支える欧州評議会の決定があった。従って、いわゆ

る「第 2 言語習得研究」の結果のみに基づき策定された外国語教育の枠組みではない。

Threshold Level 策定は、欧州評議会の決定を受けて、今日の「言語教育政策部局」に当たる機関が進めたプロジェクトで、1975 年、先ず英語版が公開された。その後欧州評議会のもう一つの公用語であるフランス語版が作成・公開、続いて欧州評議会の公用語以外の言語として 1980 年ドイツ語版 *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, および他の言語版が公開されていった。

Threshold Level における言語教育の新しい構想は、従来の「文法/文型と語彙」という言語構造からではなく、社会的行動としての言語行動から外国語の学習を構成しようとする教授方法にある。もちろんそれは「会話中心」ではない。

言語行動を起点に外国語の運用力育成を組み立てる言語教育の方法が可能になったのは、言語学界における「言語実用論」(Linguistische Pragmatik)の展開があった。しかし言語実用論を言語学の理論として論理的に展開するのではなく、社会的行動を記述し、その力を育てるための教育手段として使用するために、van Ek や J.L.M.Trim 等は「概念と伝達機能」を中心にした言語材料の記述とそれに基づく外国語教育の資料集の開発を行った。換言すれば、ある文化圏での社会的行動力の育成という観点から、言語運用を分析・記述する方法を「外国語教育」(「第 2 言語教育」ではない)のために開発していったのである。

非常に単純化していうと、ある文法構造や発音能力を音声化するためではなく、ある文化圏で、ある目標を達成するために言語を使用すること、即ち、ある目的のために相手に働きかける一連の行動の一環として言語を使用すること。そのような言語運用を通じて、言語を学習する方法の開発が試みられたのである。

その際、文法規則の学習ももちろん重要である。その学習は、各行動場面や話題領域での言語行動を通じて、スパイラル方式に、反復しながら体系化が図られる方法が取られた。再度確認すると、規則体系としてではなく、先ず、発話意図を具体化(具現化)するための手段として、機能的に文法規則を学習することが目指されたのである。

従って、社会的行動としての言語運用を通じて外国語学習を進めるためには、各言語で、通常使用される文法規則や文型・語彙等を、構造の単純さやアルファベット順などの形式的な基準ではなく、「どのような状況やテーマに即して、どのような語彙や文型が(より多い頻度で)使われているのか」という状況、話題領域などの「概念」(notion)や場面、発話意図、その発話意図を具体化するための個別言語素材が(相対的に)深く関連するかという、「言語機能/伝達機能」(function)のリスト化の作業が求められる。ヨーロッパの主要言語は Threshold Level の作成に際して、このようなリストを作成してい

る。英語に関しては日本語訳が入手可能である(van Ek and J.L.M.Trim, 米山/松沢訳 1998)。

このようなリストを基に、学習者がどのような言語行動を行う必要があるのか、あるいはできれば望ましいのかという観点から、具体的な学習素材が選択され学習が設計される。従って、学習者のニーズ分析は、欠かせない作業である。普通教育課程では、本来この段階で、学習目標のより具体的な設定作業が求められている。

ここで確認しておきたいのは、Threshold Level が代表する教授法の呼称である。英語などヨーロッパ系言語では「概念・機能アプローチ」等と称されているが、日本では「機能・概念アプローチ」など逆の順序で称されることが多い。因みに「概念」は、意味論的な「一般概念」(general notion)と、場面や話題領域に関わる「特定概念」(specific notion)に分かれ、後者は特に社会文化的特徴が表れやすいところである。分かりやすく言えば、Threshold Level は「概念・機能中心の外国語学習のための素材集」であるが、言語運用に内包され、社会的行動として各文化圏に特徴的な言語行動や特徴的に関連する状況、あるいは話題領域が反映されている。即ち、各言語に共通の枠組みであっても、その中身は中立的な概念がアルファベット順に列挙されるというような形式的なものではない。外国語学習のための言語材料の提示内容じたいに、すでに社会文化的要因が含まれているのである。

以上が本指導要領案作成において Threshold Level や CEFR に関連する事項である。この場でしかし「CEFR の参照」について、少し注意が必要なので述べておきたい。

先ず CEFR は本来、「ヨーロッパ諸語の教育や言語力の評価に共通することが望まれる枠組」として策定されており、個別言語に関しては、いわば「深入りしていない」。従って言語素材の記述自体は、上記の Threshold Level の各言語版の方が詳しい。

個別言語に深入りしていない例として、言語活動領域の記述が挙げられよう。CEFR では言語活動は、周知のように「4 領域」、即ち「受容的言語活動(reception)、産出(表出)的言語活動(production)、(言葉の)やり取り(interaction)、翻訳・通訳などの仲介活動(mediation)」(吉島ほか 14,15)に分かれ、各活動領域で「共通参照レベル」が、A1, A2, B1, B2, C1, C2 の 6 段階にわたり策定されている(筈である)。しかし、「仲介活動」に関しては、参照レベルの記述が CEFR には見当たらない。この背景には、「仲介活動」においては、特に、個別言語の運用や文化との対応が反映されやすいことが窺われる。他方、CEFR に基づき作成されているドイツの各州文部省の外国語の学習指導要領では、学習対象言語ごとに、「聞く」「読む」「やりとり」「表現」(まとまりのある話をする)「書く」に続けて、「口頭で仲介する」「(メモなど)書いて仲介する」というよう

に7活動領域全てに亘り6段階の参照レベルが策定されている。

このように「個別言語に深入りしていない CEFR」であるが、「外国語としてのドイツ語」に関しては、幸い、CEFR の「ドイツ語のための具体化版」が公開されている。それは *Profile deutsch*(2005)である。日本では一般に「ドイツ語プロフィール」と訳されているが、ドイツでは上記のように、学習者(=言語使用者)がニーズに合わせて運用能力を育成するための材料という趣旨で、“Profile”が使用されている。即ち、学習者の視点からの表現「プロフィール」が使用されているのであり、学習対象の言語リストが連想される「プロフィール」という意味ではない。そのため本稿では「ドイツ語プロフィール」と称する。今回の「ドイツ語学習指導要領案」作成においても、CEFR のみではなく、そのドイツ語具体化版『ドイツ語プロフィール』も参考にした。

ところで日本でも「学習者中心の外国語教育」についての議論が進められているが、「言語使用者」としての学習者がどのように位置づけられているのか、注意する必要があるように思われる。例えば高校生用の教材作成にあたり、ドイツ語教育界の場合「専門家」でも、「初級文法に変わりはないのに、なぜ、高校生用と大学生用の教材を分けねばならないのか」と批判する声が存在する。このような意見の背後には、「文法規則や発音など言語知識の学習がドイツ語教育の目標である」という、いわば、「言語体系中心の外国語学習」が窺われ、言語使用者としての学習者の生活世界や社会環境による関心領域の相違、そこから由来する言語使用領域の相違などが考察の対象にさえ入らないという構図が窺われる。

このような外国語教育の構想が支配的である限り、「概念・伝達機能」に基づき、社会的言語行動力育成を目指す **Threshold Level** や CEFR のような外国語教育のコンセプトは、その実質において受け入れられることは難しいだろう。

4.3 ドイツ語指導要領案の特色

今回の学習指導要領案は、従って、高校生の言語使用領域を考慮し、ドイツの社会文化の学習を関連付ける工夫が、可能な範囲で追求された。他方で既述のように、既存の英語の学習指導要領の形式にも合わせている。個別言語素材を扱う「言語材料」の記述等は省略し、以下、題材内容の策定とその方針に関して紹介したい。個別の言語機能に関しては、「概念・機能」という順序の構想に倣い、状況や話題に属するというように考えられている。従って場面や題材を中心に考え、そこから初級で学習することが望まれる伝達機能/言語表現を組み込んでいった。

先ず題材に関しては、学習時間が少ないためあまり多くは扱えない。そのため学習者の生活に即して、次のようなテーマを参考として提案している。

- ア 生徒自身や家族、友だちなどの身近な人々に関する話題(例:自己紹介、家族や友だちの紹介など)
- イ 学校生活に関する話題(例:通学、授業、クラス、放課後、クラブ活動など)
- ウ 学校生活以外のふだんの生活について(例:日常の習慣、身の回りのできごと、衣食住、買物など)
- エ 興味・関心事、好きな物事に関する話題(例:趣味、好きな映画・音楽など)
- オ 予定などに関する話題(例:休日や休暇の予定、遊びへの誘い、会う約束等)
- カ できごと・事件の報告(例:休日や休暇の報告、見たこと・聞いたことの報告等)
- キ からだの部位や特徴、健康などに関する話題(例:健康、病気、怪我など)
- ク 自然環境に関する話題(例:天気、四季や気候、環境問題など)
- ケ ドイツ語が使用されている社会や文化、もしくは日本の社会や文化を扱った題材(例:習慣、家族観、食事、人間関係、労働観、行事、環境問題、時事問題、歴史認識など)

提案された題材内容の取扱いに関しては、① ドイツの社会や文化に対する関心を広げること、② 異文化を見る際のステレオタイプ形成の問題への意識を促すこと、③ 複眼的な見方、考え方を育成し、自文化への批判的視点も育成する、3点を主要な目標とした。

しかし、これは「言うに易く行うに難い」ことでもある。従って、一つの方法として、次のように、題材を「基本領域」と「展開領域」に分け、学習者の関心や学年進行を考慮しながら厳選し、系統的に取り上げる領域も含めた。

ア 基本領域

この領域の題材は各学年で登場するが、学年段階により異なった視点から題材を取り上げたり、より複雑なテーマを扱ったりするなどして、複眼的な見方を養い、異文化や自文化への理解を深めながら、多様な言語行動ができるようになることをめざす。

例:「学校生活」

a 初級の学年

- ・学校の名前や所在地(都道府県や市など)について紹介したり、尋ねたりする

- ・時間割(何曜日、何時間、科目など)を読んで理解する
- ・好きな科目や嫌いな科目について話したり尋ねたりする
- ・日本やドイツの高等学校での授業科目を比較してみる
- ・よく使用される授業用語を使い、理解できなかったことを尋ねたり、相手が理解したかを確認する など

b 中級から上級の学年

- ・クラブ活動や趣味について話したり尋ねたりする
- ・制服の有無やその理由について比較して考え、意見を述べる
- ・大学進学や将来の職業について希望を述べる
- ・ドイツの高等学校卒業試験(アビトゥア)と大学入学試験制度を比較し、意見を書いたり、口頭で発表する など

以上のように、基本領域のテーマは、学年進行に応じて少なくとも 2 度取り上げ、例えば学校生活では、初級では、生徒の日常体験や嗜好に応じたテーマでのやり取りを学習したのち、上級学年では、それぞれの社会における学校教育の役割と自己の将来設計、あるいは、職業教育とのかかわりの相違などについて考えることがめざされている。このような方法で、最初に学習した、学校制度の日独間の目につき易い相違が、例えば、学校教育の(隠れた)目標や、職業教育と関連しているというように、社会全体と関係性で理解する必要性に気づくことが目指されている。

イ 展開領域

基本領域以外の領域で、上記ア)からケ)までの題材内容を参考に、学習段階や生徒の関心、他の教科との関連、アクチュアルな問題などを取り上げ日本社会と比較しながら、ドイツやグローバル化する世界、そして共通の課題などへの関心を育て、複眼的な見方や考え方の基礎を養うことをめざす領域である。

例えば初級段階では、「食文化」を取り上げ、それぞれの文化圏に特徴的な食材・料理等を紹介しながら、慣習による相違に気付かせるなどが可能である。ここにはホームステイをする際の標準的食事行動やその比較、飲食行動に見られる社会文化的相違、あるいは代表的な祝祭と関連付けた取り扱いなどが可能である。

上級学年では、例えば、戦後ドイツの歴史認識と、東アジアにおける日本と近隣国との関係などが、高校生に取り、興味深いテーマとなり得る。このようなテーマでは、地理

や歴史の授業を関連付けるなど、教科横断的な取り扱いが推奨されている。同時に日本の新聞等のメディアからの情報も積極的に取り入れることができるだろう。

またこのような、より複雑なテーマを扱う際は、初級者の言語能力を考え、日本語での議論も可能とすることが提案されている。上級学年では、日本語での議論の内容をドイツ語でまとめる、あるいは絵や写真を入れて壁新聞を作る、プレゼンテーションするなどの言語練習が推奨される。

一般に外国語教育では目標言語で「話す」⇒「書く」の順序で学習が進められることが多い。しかしテーマ中心の授業では、「書く作業」を先に入れることが有効であることも少なくない。何れにしても、適宜日本語のセッションを入れることは重要である。その上で「何を伝えたいか」を明確にして、「書く」作業からはじめ、「表現する」能力を育成する流れも可能である。以上のような内容中心の授業の進め方に関して、「英語プラス」の観点から、英語の文法知識を活用する際の注意事項等、言語学習の観点も含め、指導上の留意点等をまとめた。

例えば言語の学習に関しては、通常生徒にとり既習の英語とドイツ語は、印欧語として文法や語彙も相対的に似ている。そのような利点を生かしてドイツ語学習を進めることが提案されている。

しかし他方で、主文における定動詞の「第2位配置」、副文における「文末配置」などドイツ語特有の規則もある。また名詞の格変化など重要な文法規則の形態面の学習は欠かせない。従って文法は、機能的に学習を進めるが、同時に明示的に扱い、体系的な学習を支援すべく、生徒がそれぞれ「文法ノート」を作成することを奨めている。

このように明示的に文法学習を扱う際、注意すべきは、英語とドイツ語における用語の相違である。この問題は、複数の外国語学習の際に、文法の基本的知識が極めて有効な土台を構築するだけに、複数外国語教育を進める際に重大な問題である。しかし、単一の外国語として(国際)英語のみの学習が想定されている現在の日本の教育政策では、実質的に第1外国語である英語における文法用語の扱いは、後続する言語の学習を考慮しているとは言い難い。例えば、my などの「所有冠詞」が「所有代名詞」というカテゴリーで扱われたり、形態は同一だが、機能は異なる名詞の目的格の扱いなど、ドイツ語の学習の際、混乱を招く要因もあるので注意する必要がある。

このような問題は、他の外国語を第2の外国語として学習する場合も生じていると考えられる。複数外国語の学習を高校生段階で進める際、基本的な文法概念は重要な土台となり得る。特に「英語プラス」という観点からヨーロッパ系言語を学習する際は、そのメリットも大きい。年齢からみても、学習時間からみても、伝達機能に基づきながら、

暗示的より明示的な文法学習が推奨される。従って、複数外国語教育を推進する際には、学習者の立場から、文法用語をある程度共通化することは、重要な課題であろう。その検討過程においては、日本語(母語)文法の学習のあり方やメタ知識の実際も問われるだろう。

5. まとめと今後の課題

以上、本稿では「日本言語政策学会」の「多言語教育推進研究会」が、高等学校で第2の外国語教育を実質的に推進すべく作成した第2の外国語学習のための「学習指導要領案」の作成の中で、ドイツ語に関する案の作成やその意図に関して述べてきた。今回のプロジェクトでは、繰り返し述べたように、文法・語彙という従来よく見られた言語体系から出発するのではなく、「社会文化と言語の統合的学習」を基本の方針にしたこと、およびそのような方針の外国語教育を通じて、今日の社会的課題とされている「グローバル社会に対応する力を持つ青少年の育成」のために、外国語教育が、現在より大きく貢献する可能性を秘めていることを論じてきた。

その基盤には、「外国語の知識」ではなく、「外国語を使いどのような行動ができるようになるのか」という、「言語構造」ではなく「言語行動」を軸とする CEFR に通じる構想がある。従って本稿では、CEFR の基礎にある *Threshold Level* やそのドイツ語版 *Kontaktschwelle DaF*, および *Profile deutsch* にも言及した。

しかし、もし「言語構造」から「言語行動」へと主たる学習目標が展開するならば、知識のみでなく、コンピテンシー育成のための指導力や、社会文化に関する知識等が教授者側に求められよう。またそのようなテーマや話題領域を取り上げ、外国語学習用に教材化し、外国語教育を、学習者のニーズに応じて具体的にデザインする力も求められよう。要するに、第2の外国語教育を高等学校で本格的に開始するためには、複合的な教授能力が必要で、その育成のための系統的な教員養成課程が不可欠になると思われる。そのことは、『ドイツ語プロフィール』に関して述べたように、「初級文法体系は同じなので、大学生用と同じ教材で構わない」というような外国語教育観から、学習者の世界を起点とする外国語教育観への発想の転換を意味する。

本稿で述べたような、話題や内容を中心とする外国語教育を実践するためには、日本人学習者を対象に、同じように、複合的なコンピテンシー育成のための教授能力を備えたネイティブ教員の協力も欠かせない。グローバル化が進展するなかで、中等教育段階における「英語プラス」の複数外国語教育は、やがては日本社会でも、実質的

に現実のものとなり、大学への入学試験においても 2 外国語選択の可能性が広がることも予想される。そのための課題は小さくないが、その課題の整理や対応への取り組みは、進められて行くべきだろう。

(関西大学名誉教授)

主要参考文献

- Europarat (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (M. Baldegger/ M. Müller/ G. Schneider) München: Langenscheidt.
- Europarat (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. lernen, lehren, beurteilen.* München: Langenscheidt.
- Glaboniat, M./Müller, M./Schmitz, H./Rusch, P./Wertenschlag, L.(2005) *Profile deutsch. Niveau A1・A2・B1・B2・C1・C2.* München: Langenscheidt.
- 文部科学省(2012)「グローバル人材の育成について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/02/14/1316067_01.pdf
- NRW Ministerium für Schule (Hg.)(1997): *Wege zur Mehrsprachigkeit Bd.1, Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens.* Düsseldorf.
- van Ek, J. A. & Trim, J. L. A. 米山朝二, 松沢伸二訳(1998)『新しい英語教育への指針—Threshold Level 1990』大修館書店.
- 杉谷眞佐子(2010)「ドイツ」大谷泰照(監修) 杉谷眞佐子、脇田博文、橋内武、林桂子、三好康子編集 『EU の言語教育政策—日本の外国語教育への示唆』くろしお出版. pp53-69.
- 吉島茂,、大島理枝ほか訳・編(2008) 『外国語教育 II、 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.

The Development of Curriculum Guidelines for German As a
Foreign Language:
Towards Multiple Foreign Language Education

Masako SUGITANI

The Study Group for the Promotion of Multilingual Education (chaired by Professor Atsuko Koishi) of the Japan Association of Language Policy (Professor Mamoru Morizumi, President) has been undergoing a project to develop curriculum guidelines for teaching foreign languages other than English (i.e., Arabic, Chinese, French, German, Korean, Russian, and Spanish). This paper describes an endeavor to develop the curriculum guidelines for teaching German as a foreign language in this project.