外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究

研究課題番号　　24242018

平成 24 年度～平成 26 年度科学研究費補助金

基盤研究（A）研究成果報告書

平成 27 年 3 月

研究代表者　境　一三

（慶應義塾大学・経済学部・教授）

巻頭言

研究代表　境　一三

本研究は、慶應義塾大学外国語教育研究センターで 2006 年から 5 年間にわたり行われた、文部科学省「私立大学高度化推進事業」学術フロンティア「行動中心複言語学習プロジェクト」（AOP プロジェクト）を引き継ぐものとして実施された。境一三は、金田一真澄教授の後を承けてセンター所長に就任すると同時に、プロジェクトのリーダーになった。

科研費の性格上、本研究はセンターが申請するプロジェクトとはならなかったが、現研究担当副所長の山下一夫も中心メンバーの一人となっており、実質的にはセンターの研究活動として位置づけられる。

AOP プロジェクトでは、欧州評議会の『欧州言語共通参照枠』Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)の理念とその具現化の施策を研究し、それらを日本のコンテクストに生かす外国語教育のあり方を追求してきた。特に重点を置いたのは、複言語・複文化能力の養成という点である。

それと同時に、英語一貫教育を対象とするさまざまな研究も行ってきた。というのも、慶應義塾で小学校から大学院まで行われ、まぎれもなく外国語教育の中核をなしている英語教育が、縦の接続と横の連携の不足から、必ずしも期待されるほどの成果を上げてこなかった、との反省があったからである。AOP プロジェクトにおいて、複言語・複文化能力養成と英語一貫教育については一定の研究成果を得た。

それを受けて、本研究プロジェクトでは、慶應義塾の諸高等学校で長年にわたって行われ、近年では中学校でも選択授業で行われるようになった第二外国語教育の一貫性の問題に射程を延ばした。これを以て、英語を含む複言語・複文化能力養成の場として、大学のみ、または高等学校のみが個別に考えられるのではなく、中学から大学までの一貫性のある教育が考究の対象となった。

この報告書で分かるように、われわれはまず、高校で第二外国語を学び、大学で引き続き既習クラスで学習する学生に焦点を当てて、その実態を調査した。同時に、クラスを担当する教員の意識調査も行った。この研究で、慶應義塾の範囲ではあるが、英語以外の外国語教育の高大接続の実態が相当程度明らかとなった。これによって、日本の外国語教育における高大接続の議論に対して、貴重なデータと知見を提供することができるようになったと言えるのではないかと考えている。

われわれが次に力を入れた項目として、諸外国における外国語教育、特に複数言語教育の実態調査も挙げられる。もちろん、その成果を、グローバル化によって、日を追って多言語・多文化化する日本の教育に生かしたいという願望があってのことである。対象となった国は、アメリカ合衆国、中国、ドイツ、イタリア、フランス、スイス、ルクセンブルクである。その中でも、国家語と地方公用語の両方が学校で教えられ、生徒たちが複数言語話者として育っている地域では、幼稚園から高校までの教育をつぶさに観察し、現場の教員に質問を投げかけ、担当の役人と議論をすることで、われわれの Plurilingualism, Pluriculturalism への理解は、深化したということがで

きると思う。

しかしながら、やり残したことはまだ多い。この研究を通じて得た知見を、日本のコンテクストに応用することは、いまだ道半ばである。複文化能力を培うための教材作りは、スタートを切ったものの、ある程度形になるには、やるべきことはまだ山ほどある。慶應義塾で使えそうなカリキュラム・シラバスの試案も、まだ成案を見るにはほど遠い。今後の研究の課題である。しかし、すべき仕事が見えているわれわれは、幸福だと言えよう。内的動機に支えられ、研究者としてこれ以上ない充実感を感じているのだから。

目次

巻頭言……2
研究組織と交付決定額（配分額）……6
研究業績……7
会議・出張…… 11

（論文編）

慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携についての意識調査――フランス語・ドイツ語・スペイン語・中国語の調査結果の概要と分析
境　一三・冶山　純子・平高　史也・丸田　千花子・山下　一夫・吉川　龍生……16

『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）は日本の外国語教育に何をもたらしたか？
境　一三……72

人材育成とドイツ語教育――「コンピテンシー」をキーワードに考える――
境　一三……86

Was hat der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen dem Fremdsprachen-unterricht gebracht? – Über den Einfluss und die Anwendung des GERS in Japan
Kazumi Sakai……88

シンポジウム「外国語教育の中高大接続・連携――その現状と展望」参加報告
笠井　裕之……103

ジュネーブにおける、EOLE に基づく複言語・複文化教育
治山　純子……115

非英語圏在住日本語母語話者の言語生活――デュッセルドルフ、上海、ソウルの場合
平高　史也……139

中国四川省涼山における彝族の複言語教育
吉川　龍生・山下　一夫……147

南チロルのドロミテ・ラディン語の母語継承――イタリア語とドイツ語の狭間で
大澤　麻里子……163

言語の権利の変化――ルクセンブルクの事例より
小川　敦……183

ルクセンブルクにおいてドイツ語は周辺化されるのか――公用語としての位置づけをめぐって
小川　敦……194

共に生きる社会を形成するための言語教育──CEFR・異文化理解・民主的シティズンシップ
蓮見　二郎……204

（資料編）

授業コンテンツ・方法と学習環境の照応（大学教育改革フォーラム in 東海 2012，2012 年 3 月 3 日）
境　一三……224

CEFR の日本における応用可能性と課題（獨協大学外国語教育研究所公開研究会，2012 年 3 月 7 日）
境　一三……228

共生の（ための）言語教育に向けて（JACTFL シンポジウム，2013 年 3 月 2 日）
境　一三……233

Über den Einfluss und die Anwendung des GERS in Japan（IDT 2013 in Bozen，2013 年 8 月 1 日）
Kazumi Sakai……234

第二外国語では文法学習はどこまで必要か──「気づき」と「自律」と「協調」を重視した授業実践に向けて（第二回外国語教育デパートメント教員研修会，2014 年 1 月 29 日）
境　一三……237

Impact of the CEFR on foreign language education in Japan（AILA 2014 in Brisbaine，2014 年 8 月 12 日）
Kazumi Sakai……243

Language life of Japanese expatriates and spouses living in non-English speaking cities- Three cities comparison -（Sociolinguistics Symposium，2014 年 6 月 16 日）
Hirataka Fumiya, Sekiji-Fukuda Eri, Yasui- Iwamoto Aya,
Kimura Goro Christoph, Fukuda Makiko, Furutani Tomoyuki,
Shimada Noriko, Wang Xueping……245

第二外国語科目（既習者クラス）における高校・大学連携に対する意識のアンケート調査について（言語教育エキスポ 2014，2014 年 3 月 8 日）
境　一三・丸田　千花子・吉川　龍生・治山　純子……249

慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携に対するスペイン語既習者の意識調査（第 61 回日本イスパニヤ学会，2014 年 10 月 11 日）
丸田　千花子……259

研究組織

研究代表者

境一三　　慶應義塾大学・経済学部・教授

研究分担者

笠井裕之　　慶應義塾大学・法学部・准教授（平成 24 年度・平成 26 年度）
鈴木雅子　　慶應義塾大学・外国語教育研究センター・助教（平成 24 年度のみ）
治山純子　　慶應義塾大学・外国語教育研究センター・助教（平成 25～26 年度）
平高史也　　慶應義塾大学・総合政策学部・教授
丸田千花子　　慶應義塾大学・経済学部・准教授
山下一夫　　慶應義塾大学・理工学部・准教授（平成 25～26 年度）
吉川龍生　　慶應義塾大学・経済学部・准教授

連携研究者

荒金直人　　慶應義塾大学・理工学部・准教授
大澤麻里子　　東京大学・大学院総合文化研究科・特任講師
太田達也　　南山大学・外国語学部・准教授
小川敦　　大阪大学・大学院言語文化研究科・講師
古石篤子　　慶應義塾大学・総合政策学部・教授（平成 24～25 年度）、名誉教授（平成 26 年度）
篠原俊吾　　慶應義塾大学・法学部・教授
鈴木雅子　　慶應義塾大学・外国語教育研究センター・講師（平成 25～26 年度）
西納春雄　　同志社大学・グローバル地域文化学部・教授
蓮見二郎　　九州大学・大学院法学研究院・准教授
福田浩子　　茨城大学・人文学部・教授
藁谷郁美　　慶應義塾大学・総合政策学部・教授

交付決定額（配分額）

研究経費（単位千円）				
年度	平成24年度	平成25年度	平成26年度	合計
直接経費	8,000	4,800	7,600	20,400
間接経費	2,400	1,440	2,280	6,120
合計	10,400	6,240	9,880	26,520

研究業績

【著書】

（2013 年度）

・関正昭・平高史也（編）、村上京子他著、『テストを作る』、スリーネットワーク、2013 年

・山下一夫・川浩二・廉舒、『おとなりは中国人 中国語入門』、好文出版、2013 年

（2014 年度）

・宇振領・千田大介・長堀祐造・根岸宗一郎・吉川龍生編、『例文で覚える・中国基本単語 3000』、慶應義塾大学出版、2014 年

【論文】

（2012 年度）

・境一三、「ソフトウェア・レビュー：練習問題作成ソフト Lingofox」、『ドイツ語情報処理研究』、第 22 巻、2012 年、39-56 頁

［連携研究者］

・太田達也（共著）、「外国語学習のあらたな地平：慶應義塾大学 SFC ドイツ語教材開発研究プロジェクトの取り組み」、『Sprachwissenschaft　Kyoto』、第 11 号、2102 年、77-93 頁

・Koishi, Atsuko, "Multilingual Activities in an Elementary School in Yokohama, Japan: An Attempt to Overcome Institutional Monolingualism", *Literacy for Dialogue in Multilingual Societies, Proceeding of Linguapax Asia Symposium 2011*, 2012, pp. 59-70.

（2013 年度）

・Sakai, Kazumi, "Was hat der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen dem Fremdsprachenunterricht gebracht ? - Über den Einfluss und die Anwendung des GeR in Japan", Maria Eisenmann, Margit Hempel, Christian Ludwig (hg.), *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*, Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 2013, S. 205-222.

・平高史也、「第 7 章 日本語教育」、多言語化現象研究会編、『多言語社会日本 その現状と課題』、三元社、2013 年、106-118 頁

・平高史也、「山口喜一郎“対話に於ける言語活動の特徴”を再読する──直接法理論の完成から話しことば教育・研究へ」、加藤好崇・新内康子・平高史也・関正昭編著、『日本語・日本語教育の研究──その今、その歴史』、スリーエーネットワーク、2013 年、240-256 頁

・Hirataka, Fumiya, "DaF in Japan", in: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Deuscth als Fremdsprache*, Balmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren Gmbh, 2013, S. 474-480.

・平高史也、「ウエルフェア・リングイスティクスから見た言語教育」、『社会言語科学』、第 16 巻 1 号、2013 年、6-21 頁

［連携研究者］

・Ohta, Tatsuya, "Die Deutschlehrerausbildung an japanischen Univesitäten:　Über die Notwendigkeit

einer Neuausrichtung", Wissenstransfer durch Deutsch als Fremdsprache. Eine internationale Pespektive, 2013, S. 161-176

・小川敦、「言語の権利の変化：ルクセンブルクの事例より」、『ルクセンブルク学研究』、第 4 号、2013 年、43-59 頁

・西納春雄（共著）、「プロジェクト IRC：多読授業における社会文化的アプローチの効果」、『外国語教育メディア学会（LET）九州沖縄支部紀要』、第 4 号、2013 年、43-60 頁

（2014 年度）

・境一三、「『ヨーロッパ言語共同参照枠』（CEFR）は日本の外国語教育に何をもたらしたか？」、『多言語・複言語研究』、第一号、2014 年、34-52 頁

・平高史也、「移民に対するドイツ語教育の変遷と現状」、富谷玲子・彭国輝・堤正典編、『グローバリズムに伴う社会変容と言語政策』、ひつじ書房、2014 年、165-192 頁

・平高史也（共著）「上海在住の駐在員配偶者の言語生活に関する考察」、『慶應義塾外国語教育研究』、第 10 号、2014 年、1-22 頁

［連携研究者］

・太田達也、「外国語教育研究における混合研究法とトライアンギュレーション」、『アカデミア文学・語学編』、第 95 号、2014 年、203-213 頁

・小川敦、「ルクセンブルクにおいてドイツ語は周辺化されるのか：公用語としての位置づけをめぐって」、大阪大学大学院言語文化研究科『批判的社会言語学の展望』、2014 年、45-55 頁

・小川敦・大澤麻里子、「複言語教育政策のありかたをめぐって：イタリア・ヴァッレダオスタ特別自治州とルクセンブルク大公国の政策の比較」、『言語政策』、第 10 号、2014 年、95-122 頁

・大澤麻里子、「南チロルのドロミテ・ラディン語の母語継承――イタリア語とドイツ語の狭間で」、『麗澤大学学際ジャーナル』第 23 号、2015 年、83‐102 頁。

【学会・研究会報告】

（2012 年度）

・境一三、「授業コンテンツ・方法と学習環境の照応」、大学教育改革フォーラム in 東海 2012、名古屋大学、2012 年 3 月 3 日

・境一三、「CEFR の日本における応用可能性と課題」、獨協大学外国語教育研究所公開研究会、獨協大学、2012 年 3 月 7 日

・境一三、「共生の（ための）言語教育に向けて」、JACTFL シンポジウム、上智大学、2013 年 3 月 2 日

・笠井裕之、「外国語教育の中高大接続・連携――その現状と展望、慶應義塾大学からの報告」、獨協大学外国語研究所・慶應義塾大学外国語研究センター共催シンポジウム、獨協大学、2012 年 12 月 1 日

・鈴木雅子、"Topics Dividing the World", The 4th Tokyo Conference on Argumentation, 上智大学、2012 年 8 月 11 日

・平高史也、"Feldforschungsprojekte als Brücke vom Sprachunterricht zum Fachstudium: ein Erfahrungsbericht von einer japanischen Universität", 中華民國德語文學者暨教師協會年會及國際術學研討会、國立高雄第一科術大學（台湾）、2012 年 10 月 20 日
・平高史也、「外国語教育における連携の課題：ドイツ語・日本語の事例を中心に」、日本英語教育学会、早稲田大学、2013 年 3 月 17 日
［連携研究者］
・古石篤子、「外国語教育の『リ・リ・デザイン』――慶應 SFC の現場から」、東北大学高等教育開発センター【PDP】、『外国語教育の指導力を育成する』、東北大学、2012 年 7 月 29 日
・Nishinoh, Haruo, "Learning in the Crowd II: Which students are fit to go on-line to improve their English ? ", EUROCALL 2012, University of Gothenburg (Sweden), 2012 年 8 月 22 日-2012 年 8 月 26 日
・西納春雄、「多読教材を利用した英語教育の実践報告と初修外国語への応用可能性：2011 年度の実践から」、朝鮮語教育研究会、同志社大学、2012 年 12 月 22 日

（2013 年度）
・Sakai, Kazumi, "Über den Einfluss und die Anwendung des GERS in Japan", Internationale Deutsch-lehrertagung, Freie Universität Bozen (Italien), 2013 年 8 月 1 日
・境一三、「第二外国語では文法学習はどこまで必要か――「気づき」と「自律」と「協調」を重視した授業実践に向けて」、桜美林大学第二回外国語教育デパートメント教員研修会、桜美林大学、2014 年 1 月 29 日
・境一三・丸田千花子・治山純子・吉川龍生、「第二外国語科目（既習者クラス）における高校・大学連携に対する意識のアンケート調査について」、言語教育エキスポ 2014、早稲田大学、2014 年 3 月 4 日
・治山純子、「五感を基盤とする比喩：感情と認識のメタファー・メトニミー表現」、日本フランス語フランス文学会 2013 年度秋季大会、別府大学、2013 年 10 月 26 日
・Hirataka, Fumiya, "Was kann der DaF-Unterricht vom ungesteuerten Erwerb lernen? Diskursanalyse von Gesprächen japanischer Deutschlernender", Internationale Deutschlehrertagung, Freie Universität, Bozen, Italien, 2013 年 8 月 1 日
［連携研究者］
・大澤麻里子、「イタリア・ヴァッレダオスタ州におけるバイリンガル教育とその課題」、言語教育エキスポ 2014、早稲田大学、2013 年 3 月 9 日
・Ohta, Tatsuya, "Was lernen Lernende vom Lehrerfeedback? Empirische Untersuchung zur Wirkung verschiedener Korrekturverfahren auf die formale Korrektheit von Lernertexten", 日本独文学会春季研究発表会、東京外国語大学、2013 年 5 月 25 日
・小川敦、「移民国家ルクセンブルクにおけるドイツ語識字教育の課題」、言語教育エキスポ 2014、早稲田大学、2013 年 3 月 9 日
・小川敦・大澤麻里子、「ルクセンブルクにおける言語教育政策 イタリア・アオスタ自治州との比較を通じて」、阪神ドイツ文学会、大阪商業大学、2013 年 7 月 6 日

・古石篤子、「小学校における多言語活動のすすめ：小学校英語活動への示唆」、藤沢市教育委員会主催平成 24 年度外国語活動研修会、藤沢市教育文化センター、2012 年 8 月 3 日
・Nishinoh, Haruo, "Learning English through Subtitling Lectures", EUROCALL, University of Evora (Portugal), 2013 年 9 月 13 日
（2014 年度）
・境一三・平高史也・藤原三枝子、「大学におけるドイツ語学習者の動機と動機づけ── 6 言語を対象とした質問紙調査から」、日本独文学会春季研究発表会、麗澤大学、2014 年 5 月 24 日
・治山純子・丸田千花子、「慶應義塾の第二外国語教育における、高校・大学の連携に対する意識調査──フランス語教育に関するアンケート結果の報告」、日本フランス語教育学会、2014 年度春季大会、お茶の水女子大学、2014 年 5 月 24 日
・吉川龍生・山下一夫、「慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携についての意識調査：中国語を中心に」、中国語教育学会第 12 回大会、大東文化大学、2014 年 6 月 8 日
・境一三、「「外セ」の 10 年を振り返る――外国語教育研究の側面から」、慶應義塾大学外国語教育研究センター設立 10 周年記念講演会――人生を豊かにする外国語学習の未来から、慶應義塾大学、2014 年 7 月 26 日
・丸田千花子、「慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携に対するスペイン語既習者の意識調査」、日本イスパニア学会第 60 回大会、大阪大学、2014 年 10 月 11 日
・境一三・大澤麻里子・小川敦、「イタリア・南チロルにおけるドイツ語教育：ラディン語地域における複言語教育を中心に」、日本独文学会秋季研究発表会、JGG-Herbsttagung 2014、京都府立大学、2014 年 10 月 11 日
［連携研究者］
・大澤麻里子、「ドロミテ・ラディン語話者地域（イタリア）における複言語教育と少数言語教育」、第 8 回多言語社会研究会・研究大会、名古屋市立大学、2014 年 12 月 7 日

会議・出張

【会議】

（2012 年度）

・第 1 回全体会議、2012 年 5 月 26 日（土）日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3

参加者：境、丸田、笠井、鈴木、吉川、太田、古石、篠原、西納、福田、藁谷、（オブザーバー）芹川、荻野

・第 2 回全体会議、2012 年 11 月 17 日（土）、日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3

参加者：境、丸田、笠井、鈴木、吉川、平高、大澤、福田

調査出張報告：境「ドルトムントの小学校について」、大澤「イタリアのドイツ語・イタリア語・地域語の 3 言語話者地域の学校視察について」

講演：福田「Language Awareness とは何か」

・第 1 回分担者会議

2012 年 4 月 25 日（水）、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3

境、丸田、笠井、鈴木、吉川、平高、（オブザーバー）富澤

・第 2 回分担者会議、2012 年 6 月 26 日（火）、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3

参加者：境、丸田、笠井、鈴木、吉川、平高

・第 3 回分担者会議、2012 年 7 月 24 日（火）、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3

参加者：境、丸田、笠井、鈴木、平高

・第 4 回分担者会議、2012 年 10 月 30 日（火）、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3

参加者：境、丸田、笠井、鈴木、吉川、平高

・第 5 回分担者会議、2012 年 10 月 30 日（火）、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3

参加者：境、丸田、笠井、鈴木、吉川、平高

・第 6 回分担者会議、2013 年 1 月 23 日（水）、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3

参加者：境、丸田、笠井、鈴木、吉川、平高

・第 7 回分担者会議、2013 年 2 月 25 日（月）、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3

参加者：境、丸田、笠井、鈴木、吉川、平高

（2013 年度）

・第 1 回全体会議、2013 年 7 月 20 日（土）、慶應義塾大学日吉キャンパス来往舎小会議室

参加者：境、丸田、吉川、平高、山下、治山、大澤、小川、（オブザーバー）齋藤

調査出張報告：丸田・吉川「ニューヨーク視察報告（スペイン語、中国語)」、境・大澤・小川「ルクセンブルク、イタリア（アオスタ州）視察報告」
・第 2 回全体会議、2014 年 1 月 19 日 (日)、慶應義塾大学日吉キャンパス来往舎小会議室
参加者：境、丸田、吉川、平高、山下、治山、鈴木、大澤、篠原、西納、古石、宮崎、鈴村、（オブザーバー）齋藤
研究発表：西納「同志社大学の附属小学校における英語教育の概要」、平高「海外主要都市における日本人の言語行動」、治山「複言語・複文化能力育成の教材開発に向けて」

・第 1 回分担者会議、2013 年 6 月 5 日（水)、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3
参加者：境、丸田、吉川、平高、山下、治山
・第 2 回分担者会議、2013 年 10 月 30 日（水)、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3
参加者：境、山下、吉川、平高、治山、（オブザーバー）齋藤
・第 3 回分担者会議、2013 年 12 月 13 日（金)、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3
参加者：境、丸田、吉川、山下、治山、（オブザーバー）齋藤
・第 4 回分担者会議、2014 年 2 月 5 日（水)、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3
参加者：境、丸田、山下、治山、（オブザーバー）齋藤

（2014 年度）
・第 1 回全体会議、2014 年 7 月 26 日(土)、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3
参加者：境、笠井、丸田、山下、吉川、治山、平高、大澤、小川、福田、（オブザーバー）齋藤
調査出張報告：境・大澤・小川・治山「南チロル、ラディン語地域（Ortisei）の学校の視察報告」、「ジュネーブにおける、EOLE を用いた復言語教育・複文化教育の視察報告」）

・第 1 回分担者会議、2014 年 6 月 4 日（水)、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3
参加者：境、丸田、山下、吉川、治山、平高、（オブザーバー）齋藤
・第 2 回分担者会議、2014 年 9 月 29 日（月)、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3
参加者：境、笠井、山下、吉川、治山、平高
・第 3 回分担者会議、2014 年 11 月 17 日（月)、慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎アトリエ 3
参加者：境、山下、治山、平高、（オブザーバー）齋藤

【国外出張】
（2012 年度）
・境一三、2012 年 9 月 16 日 - 23 日
ドイツ連邦共和国デュッセルドルフ市、ドルトムント市、並びに、イタリア共和国ボルツァー

ノ市での初等中等教育における二言語教育の実態調査
・境一三・大澤麻里子・小川敦、2013 年 3 月 19 日‐28 日
ルクセンブルク大公国ルクセンブルク市、並びに、イタリア共和国アオスタ市における初等中等教育における言語教育の実態調査
・鈴木雅子、2013 年 1 月 25 日‐2 月 7 日
トルコ共和国アンタルヤ市での The 25th World Schools Debating Championships への参加
・丸田千花子、2013 年 2 月 28 日‐3 月 10 日
アメリカ合衆国ニューヨーク市での初等中等教育におけるスペイン語･英語併用教育校の実態調査
・吉川龍生、2013 年 3 月 6 日‐14 日
アメリカ合衆国ニューヨーク市での複言語教育の実態調査
［連携研究者］
・太田達也、2012 年 9 月 19 日‐22 日
イタリア共和国ボルツァーノ市での初等中等教育における二言語教育の実態調査
・大澤麻里子、2012 年 9 月 19 日‐22 日
イタリア共和国ボルツァーノ市での初等中等教育における二言語教育の実態調査

（2013 年度）
・境一三、2014 年 3 月 15 日‐27 日
イタリア共和国オルティセイ市、スイス連邦ジュネーブ市、フランス共和国トゥール市、パリ市における複言語・複文化能力養成に関する学校教育の実態調査とインタビュー
・治山純子、2014 年 3 月 15 日‐27 日
イタリア共和国オルティセイ市、スイス連邦ジュネーブ市、フランス共和国トゥール市、パリ市における複言語・複文化能力養成に関する学校教育の実態調査とインタビュー
・平高史也、2013 年 7 月 28 日‐8 月 8 日
イタリア共和国ボルツァーノ市における、国際ドイツ語教育学会での研究発表
・吉川龍生、2014 年 2 月 27 日‐3 月 9 日
中華人民共和国四川省成都市における、彝語・漢語の二言語教育、および漢族学生に対する漢語・英語の二言語教育活動の実態調査
［連携研究者］
・小川敦、2014 年 3 月 11 日‐24 日
ルクセンブルク大公国ルクセンブルク市、ドイツ連邦共和国ニュルンベルク市、イタリア共和国オルティセイ市、スイス連邦ジュネーブ市、フランス共和国パリ市における資料収集とインタビュー
・大澤麻里子、2014 年 3 月 12 日‐24 日
イタリア共和国ボルツァーノ市、オルティセイ市、スイス連邦ジュネーブ市における、資料収集並びに、複言語・複文化能力養成に関する学校教育の実態調査
（2014 年度）

・境一三、2014 年 8 月 8 日‐18 日
オーストラリア連邦ブリスベン市で開催された、AILA World Congress 2014（国際応用言語学会）における研究発表
・平高史也、2014 年 6 月 14 日‐19 日
フィンランド共和国ユヴァスキュラ市で開催された Sociolinguistics Symposium 20 における研究発表
・平高史也、2015 年 2 月 6 日‐16 日
ドイツ連邦共和国デュッセルドルフ市、ベルリン市、並びに、フランス共和国、ストラスブール市における複言語・複文化能力育成に関する学校教育の実態調査と資料収集、専門家に対するインタビュー
・丸田千花子、2014 年 11 月 12 日‐24 日
アメリカ合衆国デトロイト市で開催された米国中西部学会第 56 回年次大会への参加、ニューヨーク市における資料収集、幼児教育におけるスペイン語･英語併用教育校の実態調査
・山下一夫、2014 年 8 月 1 日‐11 日
中華人民共和国四川省（成都市､西昌市､普格市）、江蘇省徐州市､上海市における彝語・漢語の二言語教育、および漢族学生に対する漢語・英語の二言語教育活動の実態調査
・吉川龍生、2014 年 7 月 30 日‐8 月 10 日
中華人民共和国北京市､四川省（成都市､西昌市､普格市）、上海市における彝語・漢語の二言語教育、および漢族学生に対する漢語・英語の二言語教育活動の実態調査

【国内出張】
（2013 年度）
・治山純子、2013 年 10 月 26 日‐28 日
日本フランス語フランス文学会 2013 年度秋季大会（別府大学）研究発表（「五感を基盤とする比喩：感情と認識のメタファー・メトニミー表現」）
・治山純子、2013 年 12 月 22 日‐23 日
IAPL （国際表現言語学会）第 5 回大会（四国学院大学）研究会参加
［連携研究者］
・大澤麻里子、2013 年 7 月 6 日
阪神ドイツ文学会 第 212 研究発表会（大阪商業大学)、研究発表（「ルクセンブルクにおける言語教育政策：イタリア.アオスタ自治州との比較を通して」）
・小川敦、2014 年 3 月 8 日‐9 日
言語教育エキスポ 2014（早稲田大学）研究発表（「移民国家ルクセンブルクにおけるドイツ語識字教育の課題」）

（2014 年度）
・境一三・大澤麻里子・小川敦、2014 年 10 月 10‐12 日
"日本独文学会秋季研究発表会､発表事前打ち合わせ（エルイン京都）並びに、日本独文学会秋

季研究発表会. JGG-Herbsttagung　2014（京都府立大学）研究発表（「イタリア・南チロルにおけるドイツ語教育：ラディン語地域における複言語教育を中心に」）
・境一三、2014 年 12 月 6 日‐7 日
第 8 回　多言語社会研究会・研究大会（名古屋市立大学）研究会参加
・治山純子、2014 年 6 月 14‐16 日
日本国際理解教育学会　第 24 回研究大会（奈良教育大学）研究会参加
・丸田千花子、2014 年 10 月 10 日‐12 日
2014 年度日本イスパニア学会第 60 回大会（大阪大学）、研究発表（「慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携に対するスペイン語既習者の意識調査」）
・吉川龍生、山下一夫、2014 年 6 月 8 日
中国語教育学会第 12 回大会（大東文化大学）研究発表（「慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携についての意識調査：中国語を中心に」）
［連携研究者］
・小川敦、2014 年 4 月 27 日
東京外国語大学（本郷サテライト）研究会参加、並びに打ち合わせ（境・治山・大澤も参加）
・小川敦、2014 年 7 月 26 日
科研全体会議（慶應義塾大学）大澤麻里子と共同で研究発表（「Ortisei 学校視察報告」）
・大澤麻里子、2014 年 12 月 6 日‐7 日
第 8 回　多言語社会研究会・研究大会（名古屋市立大学）、研究発表（「ドロミテ・ラディン語話者地域（イタリア）における複言語教育と少数言語教育」）

慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携についての意識調査

――フランス語・ドイツ語・スペイン語・中国語の調査結果の概要と分析

境　一三　　（慶應義塾大学）
治山　純子　（慶應義塾大学）
平高　史也　（慶應義塾大学）
丸田　千花子（慶應義塾大学）
山下　一夫　（慶應義塾大学）
吉川　龍生　（慶應義塾大学）

1. はじめに

本稿は、第二外国語教育における高校・大学の連携を視野に入れた、大学における学習環境および教学体制の検討材料とするために、慶應義塾大学入学以前に第二外国語を学習した経験を持つ大学生を対象として実施した、フランス語・ドイツ語・中国語・スペイン語のアンケート調査について、その概要と基本的分析結果を報告するものである。併せて、今後の研究の展望を記し、アンケート結果を反映させた実践の可能性について論じる。

2. 研究の概要

本章では、研究の背景、慶應義塾における一貫校教育について説明を行い、調査の概要を記す。

2.1. 第二外国語教育の現状と研究の背景

大学における第二外国語の学習者は圧倒的多数が初学者であり、カリキュラムも一年次から初級教育を行うことを念頭に置いた設計が中心となっている。

これに対して、大学入学以前に学習経験を持つ者については、いわゆる「既習者クラス」などで対処しているが、学生数全体に占める割合が低いこともあって、その位置づけや教学方法について、現状では充分に議論がなされているとは言い難い。

しかし、大学における初級からの第二外国語教育では、入学前に基礎が一通り終了している英語などに比べ、卒業時までに費やすことのできる時間が少なく、必ずしもすべての学習者が一定の運用能力を身につけることができる環境にあるわけではない。

そうした中で、大学入学以前に学習経験のある者は、大学と合わせれば総体でかなりの時間が確保され、卒業時までに高度な運用能力を身につける可能性を持った貴重な存在であり、彼らに対してより適切なカリキュラムを設計する必要がある。

本調査は、上記の問題意識から、慶應義塾における第二外国語教育の一貫性を高めるための議論の基礎となるデータを収集するために行われた。

2.2. 慶應義塾一貫教育校

大学入学以前に第二外国語を学習した経験を持ち、「既習者クラス」に入る大学 1 年生・2 年生には、当該言語の使われる国・地域の在住経験者・そこからの帰国者や、第二外国語の授業が設

置されている慶應義塾以外の学校の出身者等も含まれるが、慶應義塾大学の場合は一貫教育校で1年ないし2年学んだ者が圧倒的多数を占める。

したがって、第二外国語教育における高校・大学の連携と、大学側の既習者の学習環境および教学体制の検討は、慶應義塾の場合、実質的に一貫教育校と大学との問題となる。

2.3. 調査の概要

以下に、アンケートの実施時期と被験者、分析手法、学生向けのアンケートの質問票の概要を記す。

2.3.1. 実施時期と被験者

アンケートの実施時期は、2012 年 12 月から、2013 年 1 月である。対象者は、慶應義塾大学日吉キャンパスにおいて 1 年生・2 年生を対象に設置されているドイツ語・フランス語・中国語・スペイン語のいわゆる「既習者クラス」に所属する学生で、合計 647 人である。そのうち、有効回答（完全回答）は、358 人から得た。これは、対象者の 55%に当たる。

回答した学生のうちで経済学部と法学部が多数を占めるのは、一貫教育校からの進学者が多く、「既習者クラス」を開講できるだけの学生数が揃うからで、制度的な原因によるものと言える。

2.3.2. 手法

学習者の属性以外の質問項目に関しては、5 段階のスケール尺度（5：あてはまる〜1：あてはまらない）を用いた。各質問項目を他のものと比較する際には、平均と標準偏差を用いて、上位項目と下位項目を抽出した。

上位項目は、μ+σ（平均+標準偏差）が、5 付近となる値であるとする。点数を高くつける人の意識を表わしており、値が大きくなる程、ポジティブな解答をしている人が多いと言える。（数値5 以上は天井効果となる。）

下位項目は、μ-σ（平均ー標準偏差）が、1 付近となる値であるとみなす。点数を低くつける人の意識を表しており、値が小さくなる程、ネガティブな解答をしている人が多いと言える。（数値1 以下はフロア効果となる。）

また、後段での分析においては、必要に応じて円グラフで割合を提示した。

2.3.3. 学生向けのアンケート質問票の概要

学生向けのアンケートの質問の概要は、以下の通りである。

① 属性
② 高校・大学の連携（S12）[1]
③ クラスの現状（S13〜S16）
④ 授業に対する要望（S16〜S17）
⑤ 高校履修開始時の意識に関する質問

1. 当該外国語の選択理由（S18〜S22）
2. 大学までの同一言語の継続学習の意思（S23）
3. 習得を重視した能力（4 技能）（S24〜27）

[1] 数字の前の S は、学生用のアンケートであることを示す。

⑥ 高校卒業時の意識に関する質問・卒業時に習得した能力（4 技能＋文化の説明）（S28～S31）

⑦ 大学入学時の意識に関する質問

1. 学習を継続した理由（4 技能＋文化の知識）（S32～S36）

2. 学習を継続した上記以外の理由（S37～S38）

⑧ 学習環境改善のための提案（S39～S40）

⑨ 気づき（S41～S44）

3. フランス語に関する、高校・大学の連携についての意識調査結果の報告

北山 (2010) は、中等教育におけるフランス語などの外国語教育では、その後どのようにしてその言語の教育を大学で継続発展させていくかを考えることが重要であるとし、高大の教育担当者同士の情報交換会や研究会の頻度を増やすべきであると述べている。

田口 (2013) は、高大連携が双方にメリットがある点を強調している。高校側としては、才能ある高校生が、さらに能力を高められることとなり、大学側としては、高校の実態を知ることで、入学者に対して初年次教育をどのように行うと効果的なのかを知ることができると主張している。

また、Lee and Henning (1999) は、大学と地域の中学校・高校の教育連携について論じ、実践の結果、学生から、異なる教授法で教わることに最初は戸惑うが慣れると、高大の教員から教わることは、肯定的に評価できるという意見が得られたことを報告している。また、教員も、チーム・ティーチングを行うことで互いに知的な刺激が得られ、さらには高大の教員が様々な意見を交換することで連携がより良いものになるといった、チーム・ティーチングの利点についても述べている。

このように近年重要性が説かれている高大連携に関して、フランス語教育における意識調査の結果に基づき、考察する。

3.1. 被験者の属性

学生のアンケート回答者は 120 人である。学部の内訳は表 1 に記すとおりである。経済学部の学生のデータが一番多い。学年の内訳は表 2 の通りである。1 年生と 2 年生がほぼ半々である。

表 1：所属学部

	人数	パーセント
文学部	15	12.5
経済学部	43	35.8
法学部法律学科	12	10.0
法学部政治学科	28	23.3
商学部	3	2.5
理工学部	19	15.8
合計	120	100.0

表 2：学年構成

	人数	パーセント
1 年	61	50.8
2 年	58	48.3
4 年	1	0.8
合計	120	100.0

また、当該言語の学習開始時期は以下の通りである。高校生から始めた学習者の割合が 7 割以上と、最も多い。

表 3：学習開始時の学年

	人数	パーセント
小学校入学前	2	1.7
小学 1〜4 年生	8	6.7
小学 5〜6 年生	9	7.5
中学生から	13	10.8
高校生から	88	73.3
合計	120	100.0

これらの被験者が、高大連携についてどのような意識を持っているのかについて調査した、アンケートの結果を以下に記す。

3.2. フランス語に関する意識調査

高大連携の意識を問う設問のうち、本節では、2.3.3 で概要を掲げたアンケート質問票のうち S12 から S15, S18 から S39 までの項目に関する結果を提示する。

その際、特に、「3. 高校の履修開始時」、「4. 高校卒業時」、「5. 大学入学時」の 3 時点における第二外国語学習に対する学習者の意識の相違点に注目する。そして、その傾向から、高大連携のあり方について考察することとする。

3.2.1. 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望

本節では、「1. 高校・大学の連携」と「2. クラスの現状・授業に対する要望」の結果を提示する。回答は、「あてはまる」「どちらかというとあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかというとあてはまらない」「あてはまらない」の 5 段階による記入を求めた。本稿における図では、各々 5, 4, 3, 2, 1 と記すこととする。また、「あてはまる」と「どちらかというとあてはまる」を合わせて「ポジティブな回答」とし、「どちらかというとあてはまらない」と「あてはまらない」を合わせて「ネガティブな回答」とする。

3.2.1.1. 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望の結果

「1. 高校と大学の授業で連携がとれている」という設問の回答を、図 1 に記す。ネガティブな回答をした学生が 58% と多い。

「2. クラスの現状・授業に対する要望」に関しては、既習者クラスの存在の評価、高大の難易度の差異、達成レベルに関する結果を記す。まず、「S13. 大学で既習者クラスがあったほうがよい。」に対する回答は、図 2 に記すとおりである。ポジティブな回答をした学生が 84% と非常に多く、既習者クラスがあることは高く評価されている。

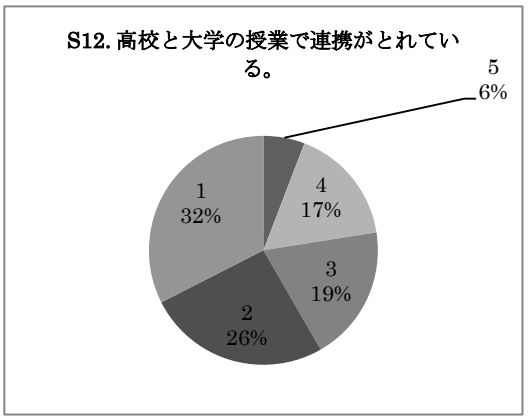


図 1：高大連携に関する意識（仏）

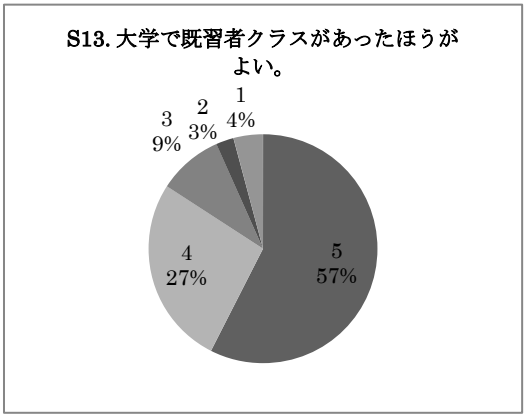


図 2：既習者クラス（仏）

「S14. 大学の授業のほうが高校の授業より簡単だ。」「S15. 既習クラスで勉強していれば、より高いレベルまで到達できる。」という項目に関する回答を図 3 と図 4 に提示する。大学の授業のほうが高校の授業より難易度が高いと考えている学生のほうが、そのように考えていない学生より多い。また、6 割近い学生が、既習者クラスで学習することにより、達成レベルが高くなると評価していることが分かる。

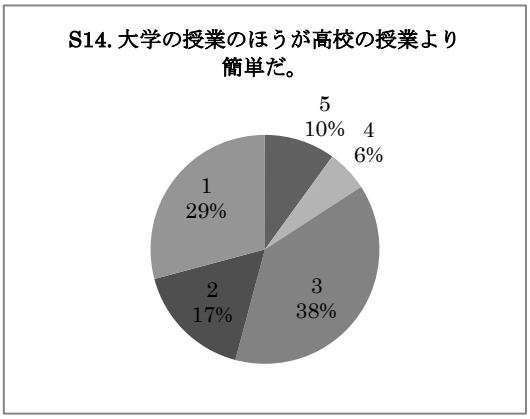


図 3：授業の難易度（仏）

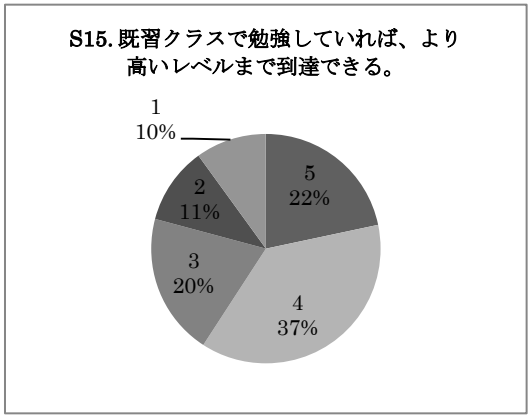


図 4：レベルの到達（仏）

3.2.1.2. 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望の結果のまとめと考察

高校と大学の授業で連携がとれていないと考えている学生が半数を超え、とれていると考えている学生は、2 割強にとどまる。

既習者クラスの是非に関しては、上述の通り、評価する学生が多く、質的にも高レベルまで達成できると考えており、学生は、既習者クラスを有意義なものであると評価している。

既習者クラスにおいては、学生が高校で何を学んできたかを把握することが必要となる。高評価を得ている既習者クラスをより充実したものとするためには、高大連携を促進することが望ましかろう。そのためには、高校・大学の教員が話し合いを進め、連携をとって、シラバスやカリキュラム作りなどで協力することが必要であると思われる。

3.2.2. 高校履修開始時の意識

次に、高校履修開始時の意識に関する質問の結果を挙げ、考察する。本節の「③高校履修開始時の意識」と、後述する「④高校卒業時の意識」、「⑤大学入学時の意識」に関しては、基本的に上位項目を抽出して提示することとする。上位項目とは、平均と標準偏差により 5 段階のスケール尺度（5：あてはまる～1：あてはまらない）において、「平均+標準偏差」を指し、点数を高くつけている学生の意識を表わすものである。

まず、「当該外国語の選択理由 (S18～S22)」を提示し、「大学まで同一言語の継続学習の意思 (S23)」、そして「習得を重視した能力（4 技能）（S24～S27）」の結果を記す。

3.2.2.1. 高校履修開始時の意識：当該外国語の選択理由

「当該外国語の選択理由 (S18～S22)」の設問は、以下の通りである。

S18. 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、他の外国語よりも興味深いと思ったからである。
S19. 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、その言語が使用されている地域の文化に興味があったからである。
S20. 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、他の外国語よりもやさしそうに思えたからである。
S21. 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、他の外国語よりも役に立ちそうだからである。
S22. 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、選択した言語を話す人々と コミュニケーションをとりたかったからである。

結果は、図 5 に記すとおりである。

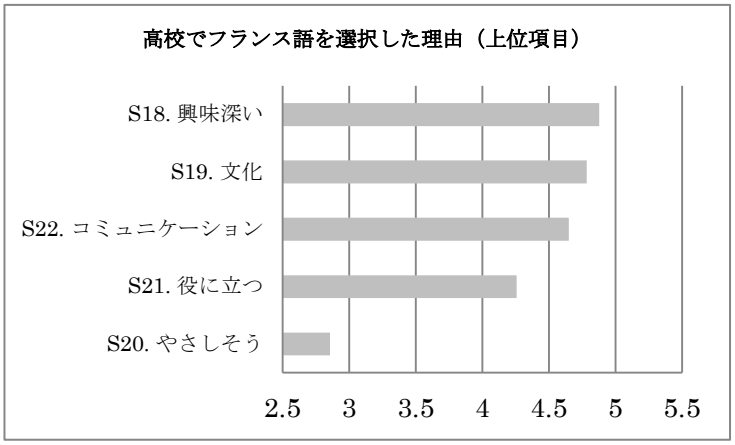


図 5：高校履修開始時選択理由（仏）

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。

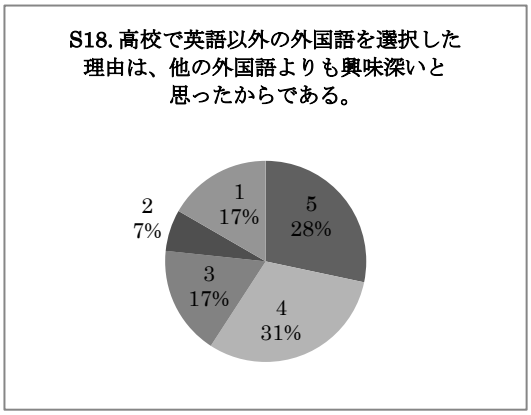


図 6：選択理由（興味深い・仏）

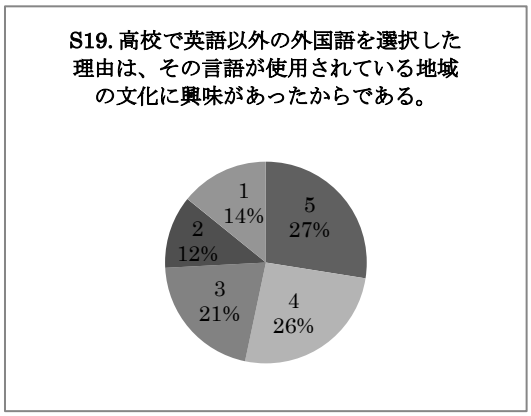


図 7：選択理由（文化・仏）

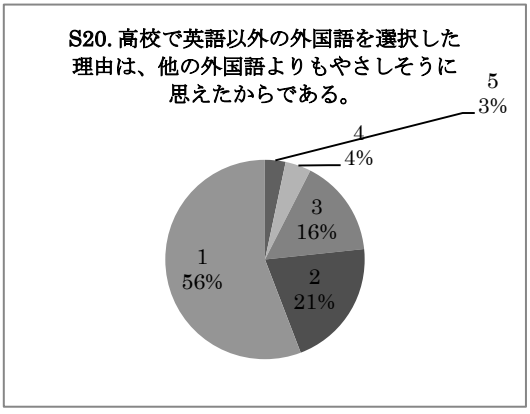


図 8：選択理由（やさしそう・仏）

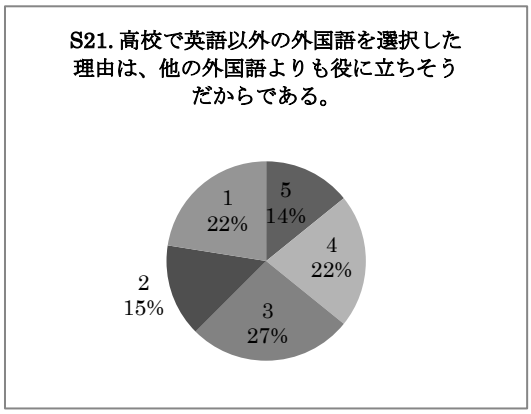


図 9：選択理由（役に立つ・仏）

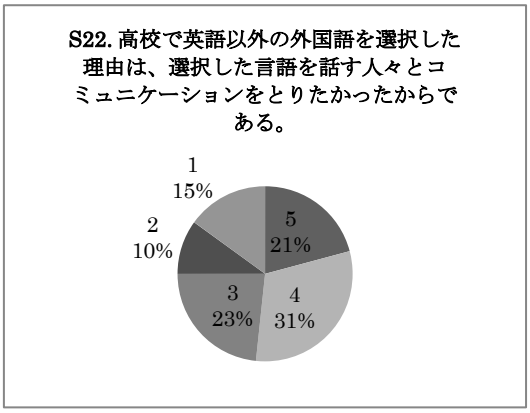


図 10：選択理由（コミュニケーション・仏）

「興味深い」という一般的な項目を除けば、「文化」への関心が一番高い。言語のみならず、当該言語が話されている地域の文化などに、幅広い興味が見られる。他言語との比較においては、中国語に見られる、「役に立つ」という実用面を選択理由とする学習者は少ない（「役に立つ」はドイツ語では下位、スペイン語でも上位には来ていない）。また、これはどの言語にも共通する点であるが、フランス語に関しても「やさしそう」という消極的な理由では、履修開始時の言語の選択を行っていないことが分かった。

3.2.2.2. 高校履修開始時の意識：大学まで同一言語の継続学習の意思

「大学まで同一言語の継続学習の意思 (S23)」に関しては、図 11 のような結果となった。ポジティブな回答をした学習者は、77%にのぼる。継続意思のある学習者の割合は非常に高い。

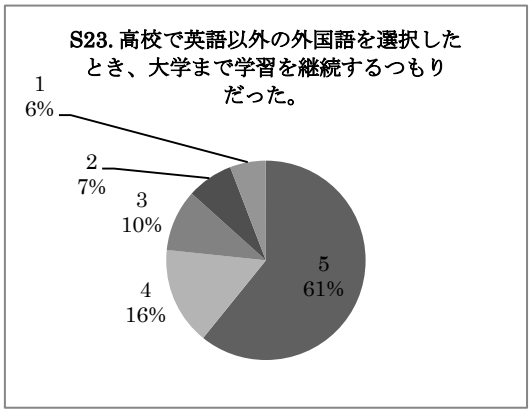


図 11：継続の意思（仏）

3.2.2.3. 高校履修開始時の意識：習得を重視した能力

最後に、「高校履修時に習得を重視した能力（S24～S27：4 技能）」を挙げる。設問は以下の通りである。

S24. 高校での履修開始時、読む能力の習得を最も重視していた。

S25. 高校での履修開始時、書く能力の習得を最も重視していた。

S26. 高校での履修開始時、会話・コミュニケーション能力の習得を最も重視していた。

S27. 高校での履修開始時、リスニング能力の習得を最も重視していた。

結果は、図 12 に記すとおりである。

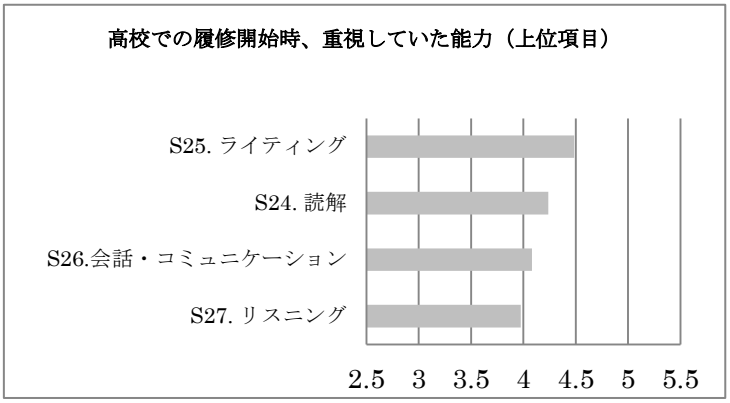


図 12：高校履修開始時、重視した能力（仏）

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。

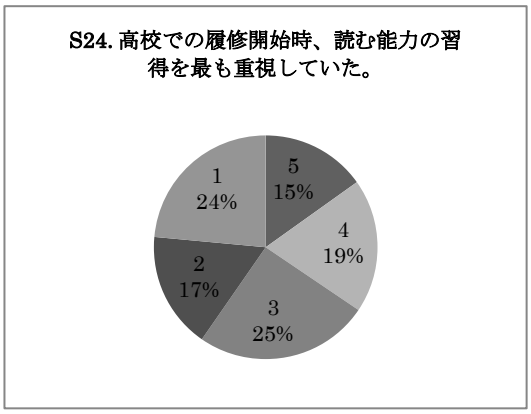


図 13：重視した能力（読解・仏）

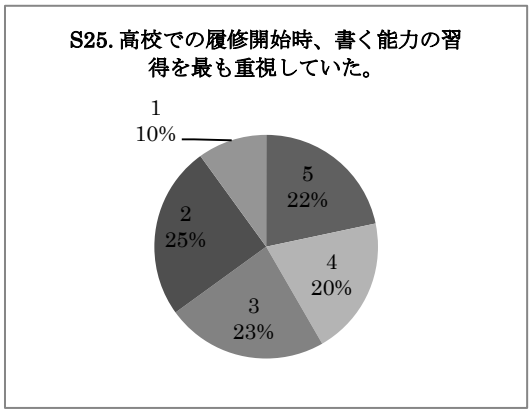


図 14：重視した能力（ライティング・仏）

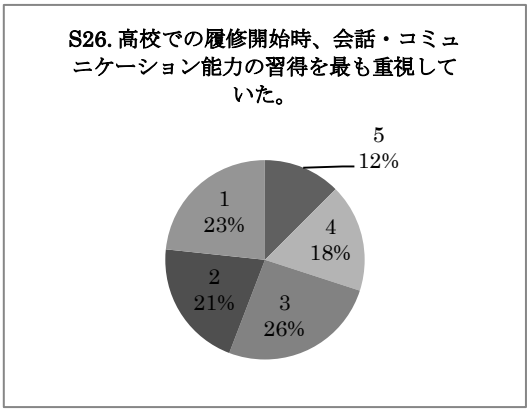


図 15：重視した能力（会話・仏）

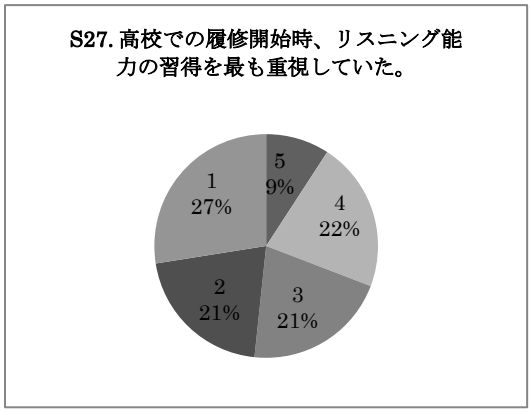


図 16：重視した能力（リスニング・仏）

4 技能のいずれにもある程度、平均的に関心を持たれていると言える。ポジティブな回答をした学習者が「ライティング」は 42%と多めだが、あとは「読解」は 34%、「会話」は 30%、「リスニング」は 31%と大差ない。

したがって、新しい外国語を学ぶ際には、4 技能のうち、どれかの技能だけに特化して学びたいという傾向は見られないことが分かった。

3.2.3. 高校卒業時の意識

本節では、「4. 高校卒業時の意識に関する質問：卒業時に習得した能力 (S28～S31, 4 技能および文化の説明)」に関する回答を提示する。設問は、以下の通りである。

S28. 高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた。
S29. 高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文章を書く能力が身についた。
S30. 高校を卒業したとき、簡単な日常会話を当該言語母語話者とやりとりする能力が身についた。
S31. 高校を卒業したとき、学習した言語の国や文化について簡単な説明をする能力が身についた。

3.2.3.1. 高校卒業時の意識：卒業時に習得した能力 (4 技能および文化の説明)の結果

高校卒業時に、フランス語で習得できたと考えられている能力は、以下の図の示す通りである。

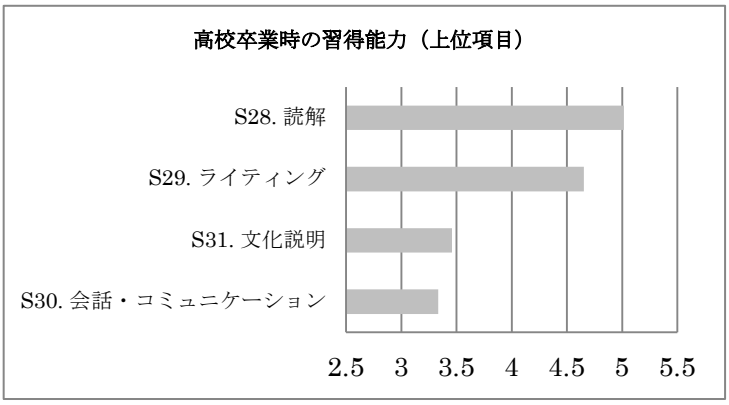


図 17：高校卒業時の習得能力（仏）

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。

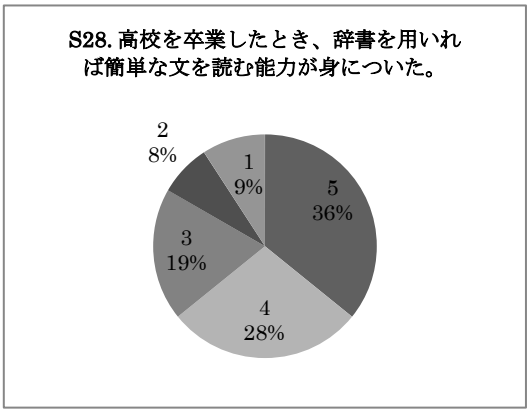


図 18：習得能力（読解・仏）

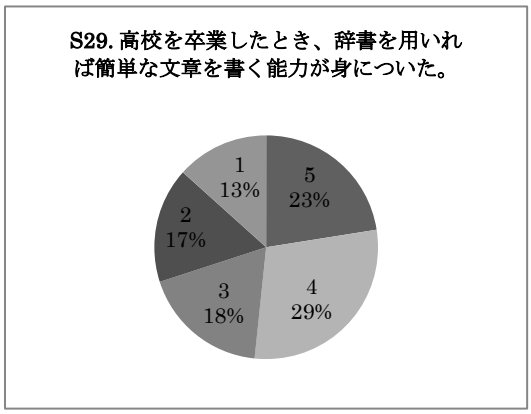


図 19：習得能力（ライティング・仏）

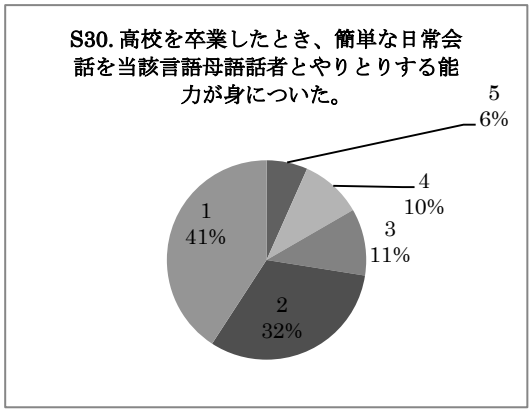


図 20：習得能力（会話・仏）

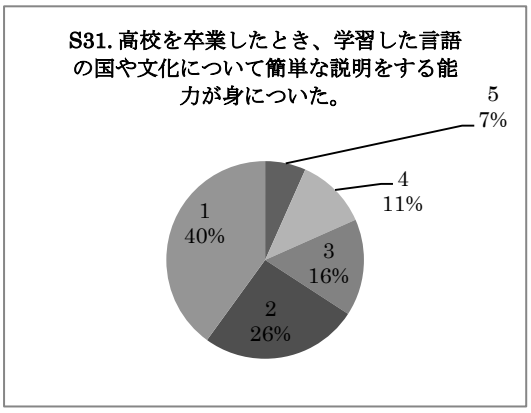


図 21：習得能力（文化説明・仏）

3.2.3.2. 高校卒業時の意識：卒業時に習得した能力 (4 技能および文化の説明)の結果のまとめと考察

習得できた能力の上位には、「読解」、「ライティング」が挙がっている。「ライティング」は、履修時に重視した能力として 1 番関心が高かった。このように重視されている「ライティング」に関しては、「卒業時の習得能力」としても、ポジティブな回答をしている学習者が 52%おり、習得できたと自信を持っている学習者が過半数である。

逆に、習得できた能力の下位には、「会話」、「文化の説明」がある。他の技能と同様、履修時に関心が持たれていた「会話」に関しては、ポジティブな回答をした学習者は 16%にとどまった。本結果を考慮すると、授業内での「会話」の扱いを増やすことが望ましいと考えられる。また、文法項目と連続させた形で会話練習を行うにしろ、目標行為を達成するための会話のアクティビティを行うにしろ、内容をより充実させることも重要であろう。

「履修時の選択理由」として挙げられた「文化への興味」に関わる「文化の説明」であるが、習得できたと述べている学生は少ない。ただ、この点に関しては、本アンケート項目では「文化の説明」がそもそも何を意味するのかが分かりづらかった可能性もあり、今後、質的調査などで明らかにする必要があろう。

ただ、アンケート結果を教育に反映させるためには、学習者の言語選択時の興味のある項目の習得に、授業内でより多くの時間を割き、内容的にも充実させることが理想的であると思われる。

3.2.4. 大学入学時の意識

本節では、「5. 大学入学時の意識に関する質問」の回答を提示する。「1. 学習を継続した理由(S32～36, 4 技能・文化知識の習得)」の設問は以下のとおりである。

S32. 大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、読む能力をさらに高めたいと思ったからである。
S33. 大学に入学したとき、書く能力をさらに高めたいと思ったからである。
S34. 大学に入学したとき、会話・コミュニケーション能力をさらに高めたいと思ったからである。
S35. 大学に入学したとき、聞き取る能力をさらに高めたいと思ったからである。
S36. 大学に入学したとき、その言語が話されている地域の文化についてさらに学習したかったからである。

また、「2. 学習を継続した理由（S37～S38：容易さと実用性)」の設問は以下の通りである。

S37. 大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、他の外国語を一から学習するよりやさしそうに思えたからである。
S38. 大学に入学したとき、将来、役に立ちそうだからである。

3.2.4.1. 大学入学時の意識 :学習を継続した理由の結果

「4 技能・文化知識の習得」に関しては、図 22 の結果となった。

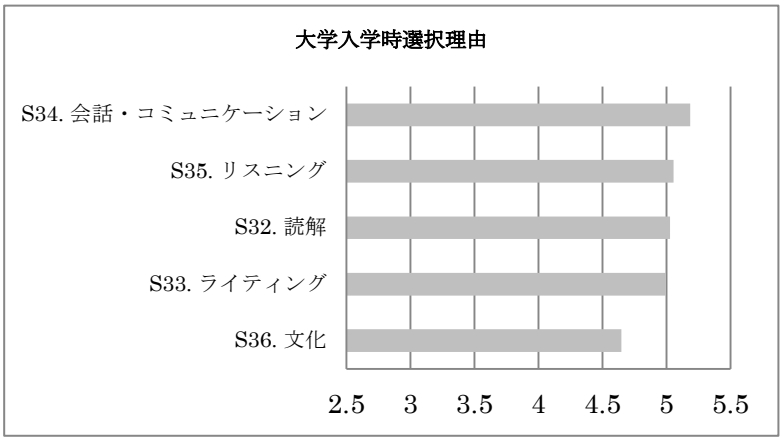


図 22：大学入学時選択理由（技能面・仏）

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。

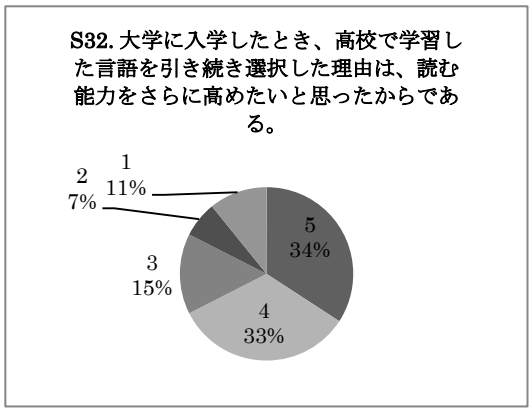


図 23：継続の理由（読解・仏）

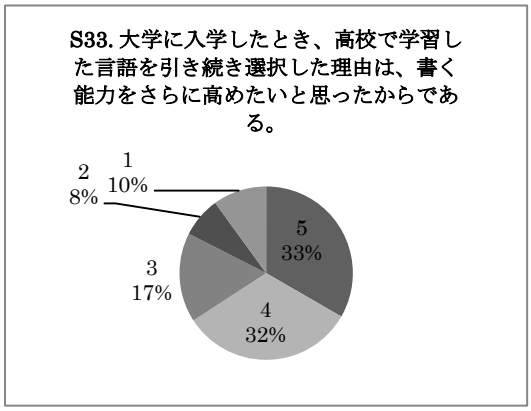


図 24：継続の理由（ライティング・仏）

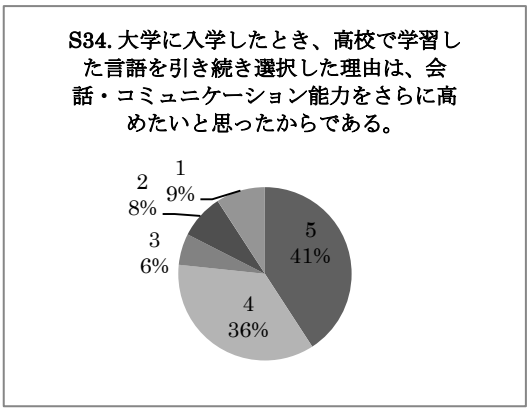


図 25：継続の理由（会話・仏）

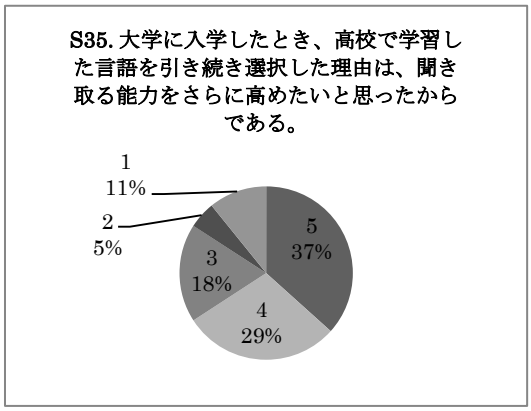


図 26：継続の理由（リスニング・仏）

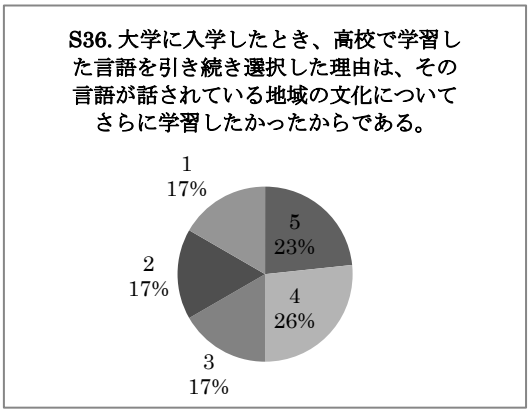


図 27：継続の理由（文化・仏）

「容易さと実用性」の結果は図 28 に記す通りである。

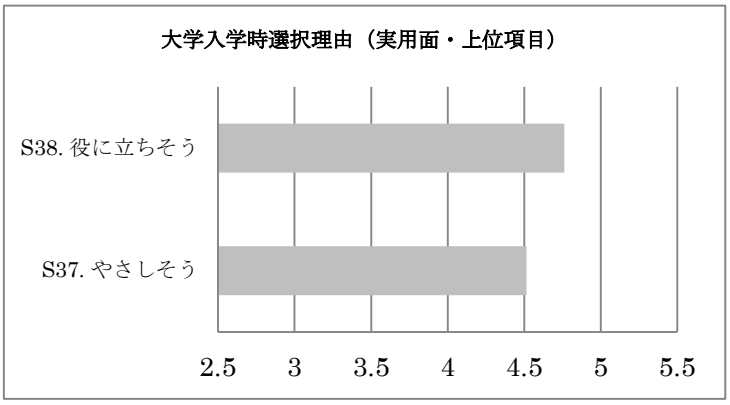


図 28：大学入学時選択理由（実用面・仏）

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。

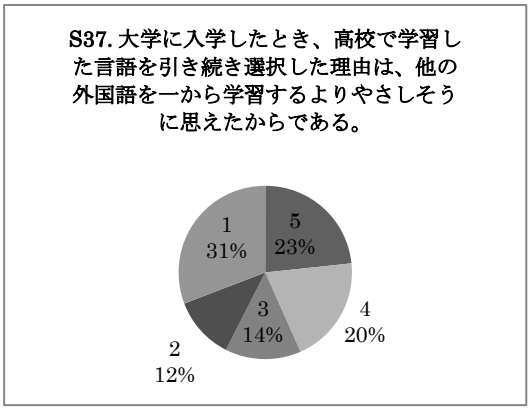


図 29：選択理由（やさしそう・仏）

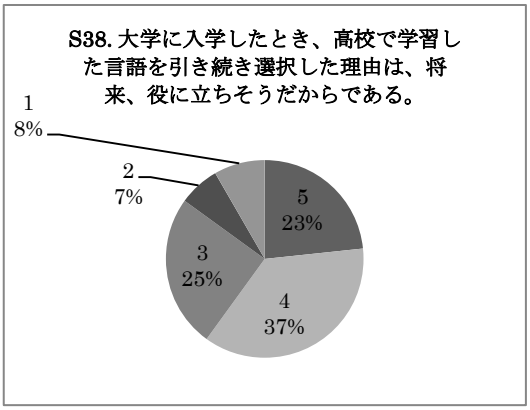


図 30：選択理由（役に立つ・仏）

3.2.4.2. 大学入学時の意識：学習を継続した理由の結果のまとめと考察

大学入学時の意識としては、4 技能全てがかなり重視されていることが分かった。ポジティブな回答をした学生が「会話」については、77%と一番多い。その他は、「読解」が 67%、「リスニング」が 66%、「ライティング」が 65%と大差ないが、どれも高い割合となっている。高校の履修開始時と同様に、4 技能のうち、どれかの技能だけに特化して学びたいという傾向はない。

「会話」に関しては、高校卒業時に「会話」能力が習得できたと思っている学習者が少なかったので、大学では習得したいという学習者が多いと考えられる。

「読解」に関しては、高校卒業時に習得できたと回答した学習者が多く、大学でもさらにその能力を向上させたいと考えている。高校での習得が、学習者の自信となり、学習の動機づけになっている可能性がある。

また、「文化への興味」に関しては、約半数がポジティブな回答をしており、高校履修時と同様、大学入学時にも関心が持たれている。

「やさしそう」に関しては、大学入学時には、ポジティブな回答とネガティブな回答がどちらも 43%となっているが、詳細を見ると、「5：あてはまる」と答えた人のほうが、「1：あてはまら

ない」と答えた人より少ない。

最後に、「役立つ」という理由について考察する。高校では、ポジティブな回答をした学習者が36%しかいなかったが、大学では 60%見られた。高校履修開始時には、フランス語の活かし方をまだ具体的にイメージできないのかもしれないが、ある程度フランス語に触れた大学入学時には、フランス語をより「役立つ」ものと捉えていると考えられる。また、高校で学習したことで、自分の言語運用能力に自信が持て、役に立つと思えるようになったことも関わっていよう。ただ、仕事、留学、研究、趣味など、どの点において「役立つ」と考えているかは、本調査項目にはなかったため不明であり、今後、質的調査により明らかにしていく必要がある。

3.2.5. 学習環境改善のための提案

最後に、「6. 学習環境改善のための提案：テキスト」の結果を提示する。「同じ学校だから、高校・大学の第二外国語教育の一貫性を考慮したテキストを、高校や大学の授業で使用してほしい。」という項目への回答を記す。

3.2.5.1. 学習環境改善のための提案：テキストの結果

テキストの一貫性の希望に関する結果に関しては、図 31 に記す。

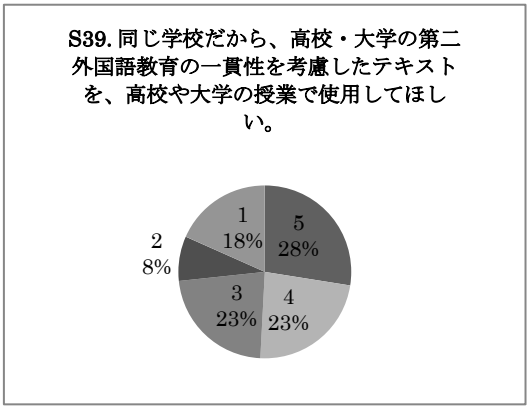


図 31：教育の継続性の希望（仏）

3.2.5.2. 学習環境改善のための提案：テキストの結果のまとめと考察

半数強の学生が、高大で、一貫性を考慮したテキストを使用してほしいと考えている。アンケート結果を教育に反映させるには、高校と大学の教員が、協力してテキストの一貫性を考慮した教材を作ることが望ましい。

3.3. フランス語調査結果のまとめ

まず、アンケート結果より判明した、現状を述べ、その課題点を取り上げ、改善策の提案を行う。また、フランス語のアンケート結果において特徴的だった点について考察し、本調査の結果を反映させた学習者の興味・ニーズに合う項目の充実化について考察する。

3.3.1. 現状と課題・改善策

本調査の結果より、現状としては、学生は継続学習を意識しており、既習者クラスがあること

は望ましいと評価していることが分かった。したがって、高大間の第二外国語の一貫教育の重要性が、学習者の意識にも見られることが分かった。

課題は、現状では、連携がとられていないと考えている学習者が多いことである。改善策としては、高大の教員がカリキュラム、教育について共に話す機会を増やすことが挙げられよう。また、第二外国語の一貫教育を意識したシラバスや教材開発を行うことも望ましい。さらには、飯田 (2010) においても、その重要性が説かれているように、出張講義も有意義であろう。また、田口 (2013) が主張しているように、高大の教員が取組の主体となる新しい形の高大連携も利点があろう。そして、大学教員は、高校の授業をさらに発展させた内容を考慮に入れつつ、自身の専門性も活かして、教育を行うことができよう。

また、本塾の一貫教育の場合には事情が異なるが、一般にフランス語など英語以外の外国語の高大連携に関して、大学入試の観点から、山崎 (2010) が、中等教育における英語以外の外国語の教育の存続には、大学入試において英語以外の外国語の試験を維持することが必須であると主張している。また、水林 (2010) は、2 つ目の外国語を学ぶ中高生の努力が報われるような入試のシステムを構想すること、さらには中高生に 2 つ目の外国語の学習を積極的に奨励するような入試のシステムを各大学が導入することの必要性を訴えている。このように、幅広い文脈で、中等教育における英語以外の外国語の学習が支援されることが望ましかろう。

3.3.2. 4 言語のアンケート調査結果に見られるフランス語の特異性

4 言語の分析において、似通った傾向がみられる中、唯一の明確な相違点は、言語の最初の選択理由であった。フランス語・ドイツ語では、「文化」は上位 10 項目に入り、ドイツ語では、「役に立つ」は下位 10 項目に入る [2]。それに対し、中国語・スペイン語では、「文化」は下位であり、中国語では「役に立つ」は上位に位置する。

3.3.3. フランス語の授業での取り組みに関する提案

本調査で明らかになった、学習者の興味・ニーズに合う項目の充実化を図ることが最良であると思われる。フランス語の場合は、中国語・スペイン語と比べても、特に「文化」への興味が高いことがわかった。そこで、フランス語の授業に、文化的側面も十分に取り入れることが、学習者の現在の学習や、今後の（高校生の場合、大学での）継続学習のモチベーションの向上につながると考えられる。

フランスでは、civilisation は、重要な教養の一つと考えられており、FLE（外国語としてのフランス語教育）の教員研修においては、単なるフランス語の統語的・音声的・意味的知識や、教授テクニックのみならず、civilisation を扱う能力を培うことに重点が置かれることも多い。 Civilisation の教材も豊富で、映像や文章を通して様々なトピックが紹介されたものが多く見られる。

[2] 上位 10 項目とは、S12～S41 と S43 の質問への回答を集計・計算した結果、「μ＋σ」の値が高い順番の上位 10 項目を意味する。「S42. 指導している場合は、その内容をマークシート欄 E に記入してください。」は外した。本稿においては前出ではない S40, 41, 43 の質問項目は次の通りである。「S40. 高校・大学の第二外国語の授業において、英語文法と比較しながら文法の説明をしたらわかりやすいと思う。」「S41. 性差別、人種差別、身体表現などの繊細な話題について対象言語で発言する際の注意事項を、教員が授業で指導している。」「S43. 対象言語で発言するときに国や文化的背景など、自分とは異なる他者に配慮した表現について、教員は授業で扱っている。」

このような教材は、学習者に当該トピックについて議論させたり、自身の国との相違点や共通点を考えさせたりするなど、様々な形で用いることができるものである。

それに、(特に高大連携に関する点ではないが) フランス語学習者のフランス語選択の理由としては、「映画」「歌」「料理」「文学」「ファッション」「絵画」「歴史」といった文化的側面が挙げられることが多い。このように豊かな文化の形態を教師がとりいれ、学習者に適した形で教材を作成することも望ましかろう。

また、学習者は継続学習を望んでいるのであるから、文化面においても、高大連携を意識したカリキュラムや教材など、学習環境の整備ができることが望ましいだろう。高校の時、学習したテーマや扱った問題を踏まえて、つながりを持たせ、興味を持続させ、さらに深く考えさせるといった教授法が考えられる。

したがって、基本的な 4 技能のみならず、文化的側面においても、高大連携を意識した教育を行うことが可能である。各教員の専門知識を持ち寄ることで、教材やカリキュラムの開発に関しても多様な可能性が開けていくであろう。

4. ドイツ語に関する、高校・大学の連携についての意識調査結果の報告 [3]

本章では、ドイツ語教育に関するアンケート結果を提示し、考察する。

4.1. 被験者の属性

学生のアンケート回答者は、51 人である。学部の内訳は表 7 に記すとおりである。学年の内訳は表 8 の通りである。

表 7：所属学部

	人数	パーセント
文学部	10	19.6
経済学部	24	47.1
法学部政治学科	1	2.0
商学部	2	3.9
理工学部	14	27.5
合計	51	100.0

[3] ドイツ語は、回答者数（51）が、フランス語（120）、中国語（160）の各々2 分の 1 弱、3 分の 1 弱と少ない。他の語種との比較には多少の留保が必要であろう。

表 8：学年構成

	人数	パーセント
1 年	47	92.2
2 年	4	7.8
合計	51	100.0

また、当該言語の学習開始時期は以下の通りである。高校生から始めた学習者の割合が約 8 割と、最も多い。

表 9：学習開始時の学年

	人数	パーセント
小学校入学前	1	2.0
小学 1~4 年生	5	9.8
中学生から	4	7.8
高校生から	40	78.4
無回答	1	2.0
合計	51	100.0

4.2. ドイツ語に関する意識調査

フランス語と同じ項目に関する結果を提示する。設問の番号もフランス語のものと全て対応している。

4.2.1. 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望

まず、「1. 高校・大学の連携」と「2. クラスの現状・授業に対する要望」の結果を提示する。

4.2.1.1. 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望の結果

「1. 高校と大学の授業で連携がとれている」という設問の答えは、図 32 に記す。ネガティブな回答をした学生が 53% と多い。

「2. クラスの現状・授業に対する要望」に関しては、既習者クラスの存在の評価、高大の難易度の差異、達成レベルに関する結果を記す。まず、「S13. 大学で既習者クラスがあったほうがよい。」に対する回答は、図 33 に記すとおりである。ポジティブな回答をした学生が 76% と多く、フランス語の場合と同様、既習者クラスがあることは評価されている。

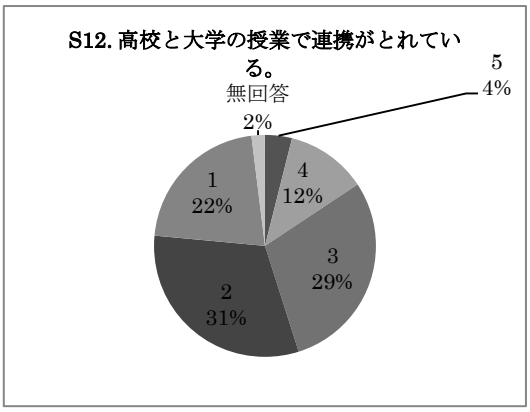


図 32：高大連携に関する意識（独）

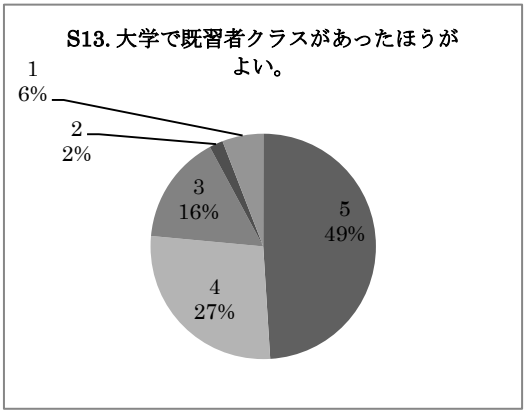


図 33：既習者クラス（独）

「S14. 大学の授業のほうが高校の授業より簡単だ。」「S15. 既習者クラスで勉強していれば、より高いレベルまで到達できる。」という項目に関する答えを図 34 と図 35 に提示する。フランス語の場合と同様、大学の授業のほうが高校の授業より難易度が高いと考えている学生のほうが、そのように考えていない学生より多い。また、47%の学生が、既習者クラスで学習することにより、達成レベルが高くなると答えており、フランス語の場合ほどではないが、レベルの面でも、既習者クラスの存在が評価されている。

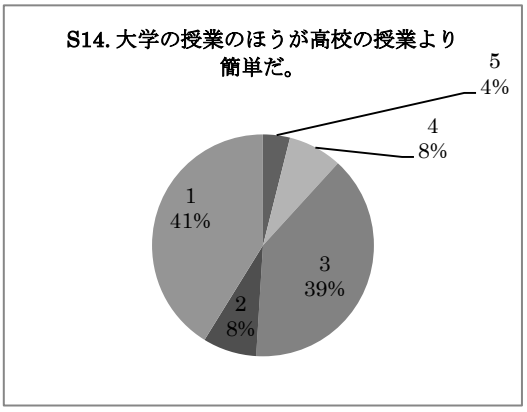


図 34：授業の難易度（独）

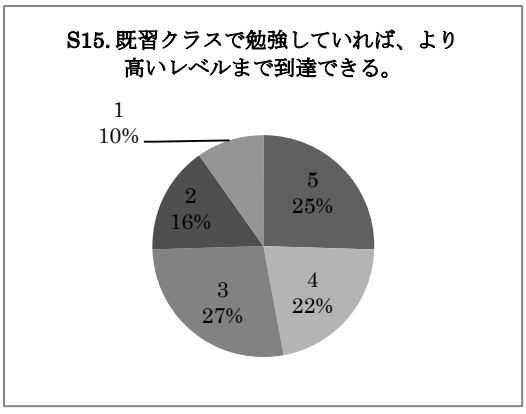


図 35：レベルの到達（独）

4.2.1.2. 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望の結果のまとめと考察

高校と大学の授業で連携がとれていないと考えている学生が半数強おり、とれていると考えている学生は 2 割に満たない。

既習者クラスについては評価する学生が多く、質的にも高いレベルに達することができると考えている学生は半数近くに上っている。

4.2.2. 高校履修開始時の意識

高校履修開始時の意識の結果を挙げ、考察する。

4.2.2.1. 高校履修開始時の意識：当該外国語の選択理由

「当該外国語の選択理由 (S18～S22)」の結果を記す。

結果は、図 36 に記すとおりである。

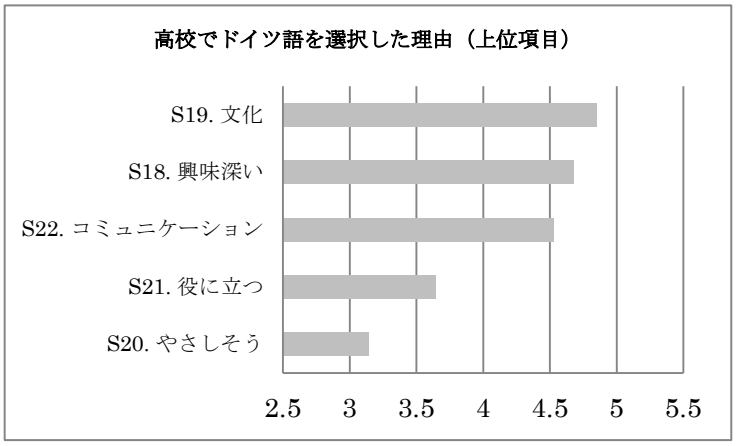


図 36：高校履修開始時選択理由（独）

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。

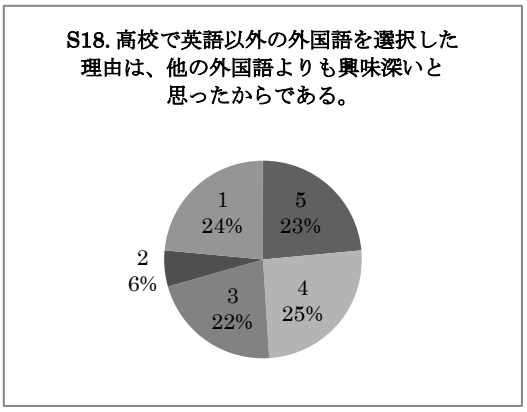


図 37：選択理由（興味深い・独）

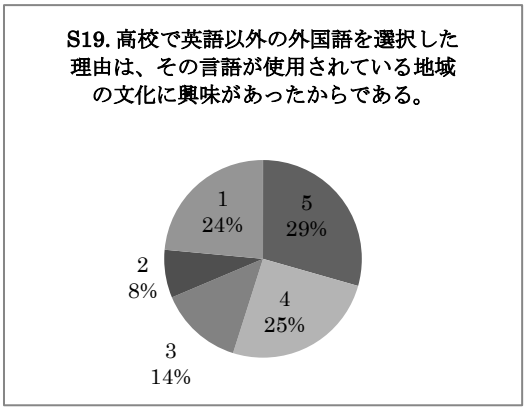


図 38：選択理由（文化・独）

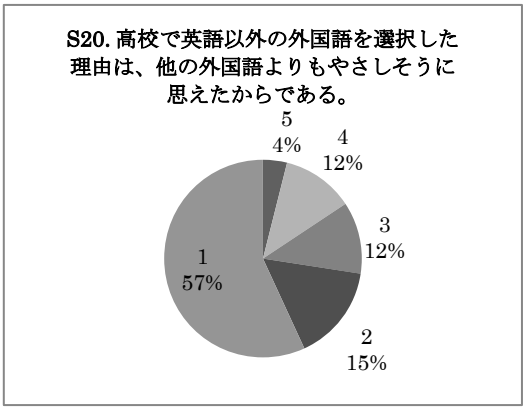


図 39：選択理由（やさしそう・独）

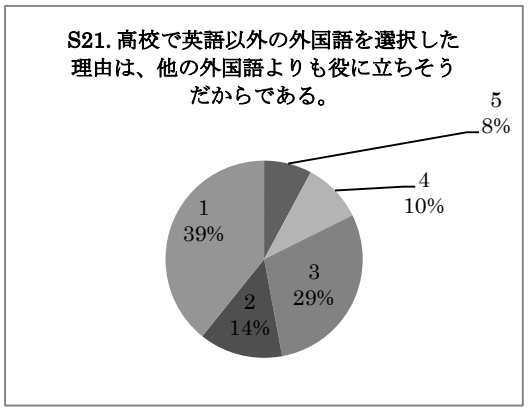


図 40：選択理由（役に立つ・独）

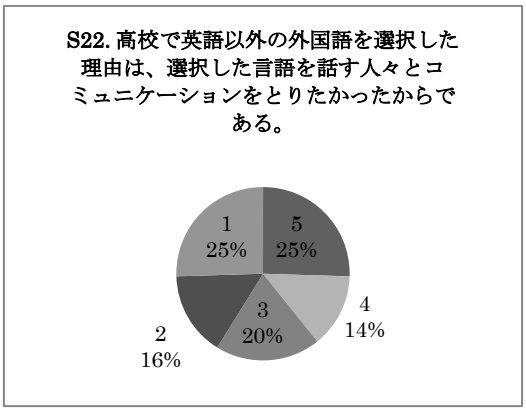


図 41：選択理由（コミュニケーション・独）

フランス語と同様、「文化」への関心が高い。「興味深い」以外の 4 つの理由の順位もフランス語と同じになっている。

4.2.2.2. 高校履修開始時の意識：大学まで同一言語の継続学習の意思

「大学まで同一言語の継続学習の意思 (S23)」に関しては、図 42 のような結果となった。ポジティブな回答をした学習者は、63% にのぼる。フランス語ほどではないが、継続意思のある学習者は多く見られる。

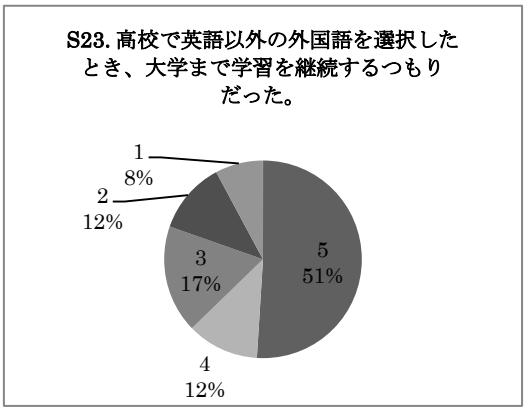


図 42：継続の意思（独）

4.2.2.3. 高校履修開始時の意識：習得を重視した能力

最後に、「高校履修時に習得を重視した能力（S24～S27：4 技能）」を挙げる。

4.2.2.3.1. 高校履修開始時の意識：習得を重視した能力の結果

結果は、図 43 に記すとおりである。

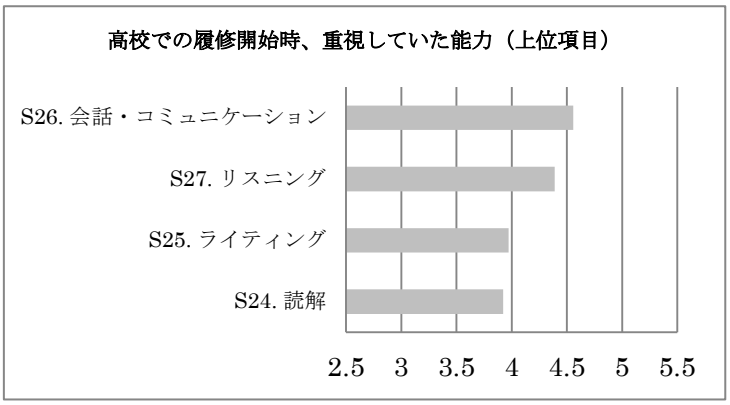


図 43：高校履修開始時、重視した能力（独）

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。

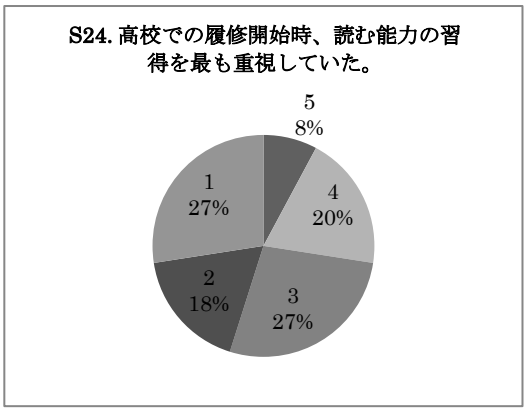


図 44：重視した能力（読解・独）

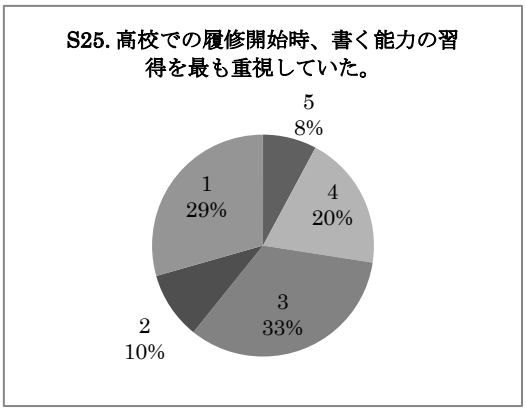


図 45：重視した能力（ライティング・独）

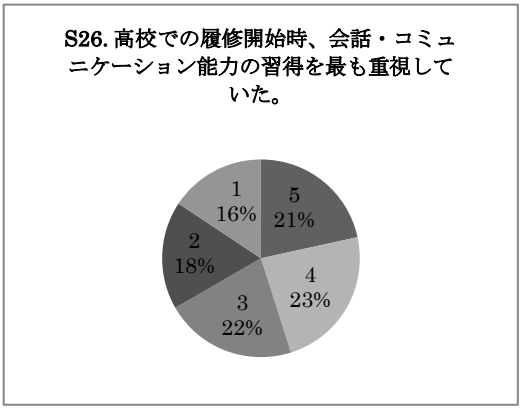


図 46：重視した能力（会話・独）

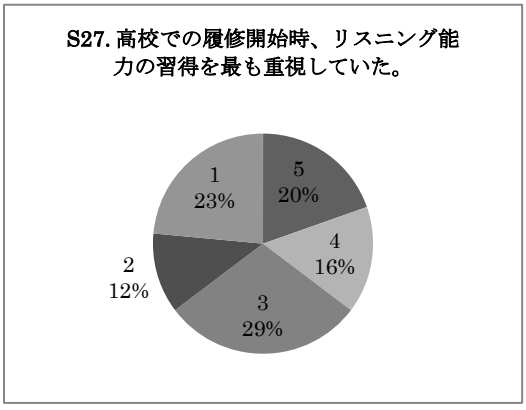


図 47：重視した能力（リスニング・独）

フランス語よりも「会話」「リスニング」というオーラル面がより高い点数となっており、「ライティング」「読解」との差が開いている。ドイツ語では高校で履修を始めたときは、口頭コミュ

ニケーション能力をより重視していたという傾向が見て取れる。

4.2.3. 高校卒業時の意識

本節では、「4. 高校卒業時の意識に関する質問：卒業時に習得した能力 (S28～S31, 4 技能および文化の説明)」に関する回答を提示する。

4.2.3.1. 高校卒業時の意識：卒業時に習得した能力 (4 技能および文化の説明)の結果

高校卒業時に、ドイツ語で習得したと考えられていた能力は、以下の図の示す通りである。

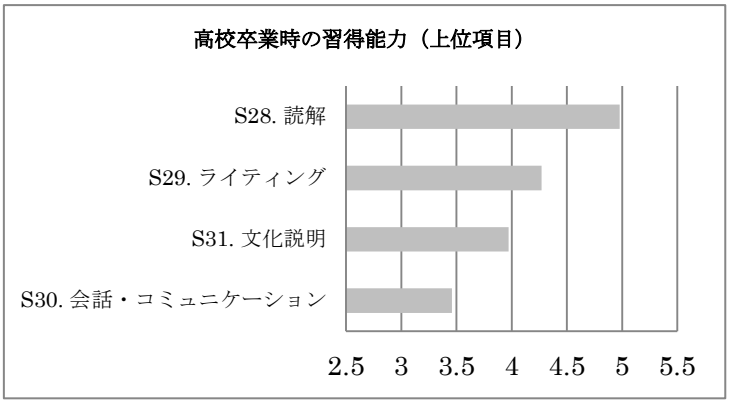


図 48：高校卒業時の習得能力（独）

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。

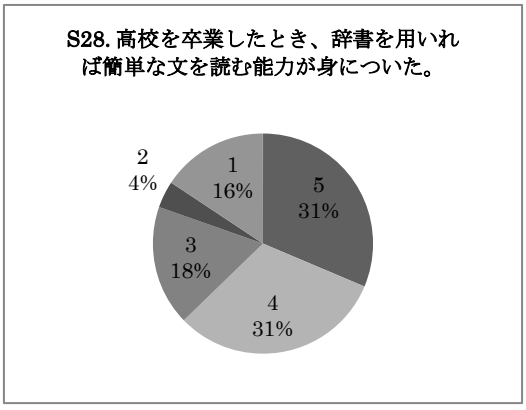


図 49：読解（独）

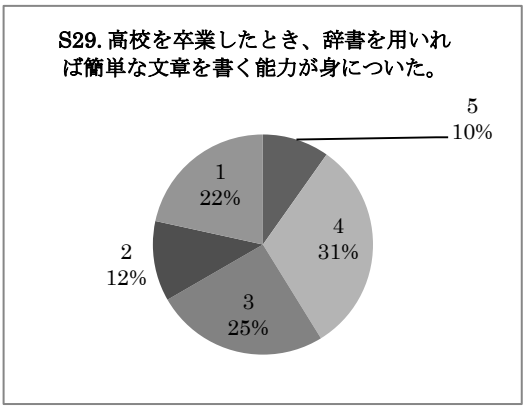


図 50：ライティング（独）

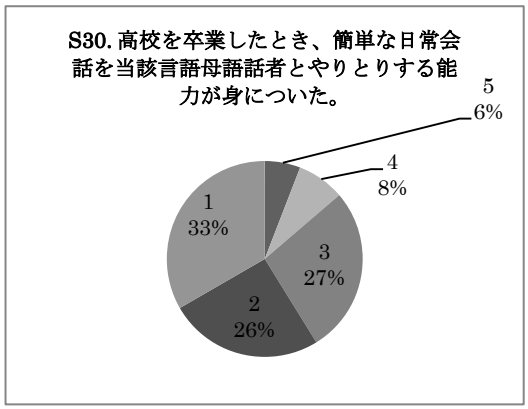


図 51：会話（独）

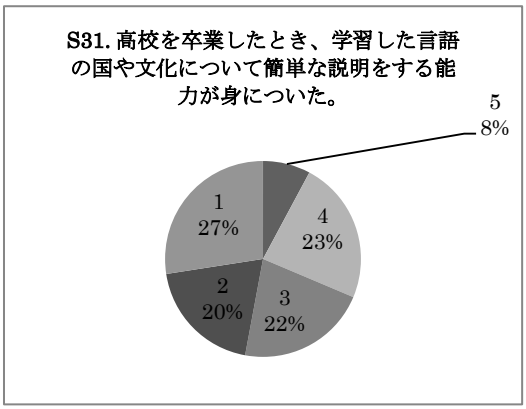


図 52：文化説明（独）

4.2.3.2. 高校卒業時の意識：卒業時に習得した能力 (4 技能および文化の説明)の結果のまとめと考察

習得できた能力の上位として、「読解」、「ライティング」が挙がっている。逆に、下位には、フランス語同様、「会話」、「文化の説明」が挙がっている。履修開始時に重視していた「会話」が最も低く、逆に、履修開始時にはそれほど重視していなかった「読解」「ライティング」のほうが卒業時に習得した能力としては高い値になっている。生徒の期待に授業が応えられていない様子がうかがえる。

4.2.4. 大学入学時の意識

本節では、「5. 大学入学時の意識に関する質問」の回答を提示する。「1. 学習を継続した理由 (S32～36, 4 技能・文化知識の習得)」と「2. 学習を継続した理由（S37～S38：容易さと実用性)」の結果を提示する。

4.2.4.1. 大学入学時の意識 :学習を継続した理由の結果

「4 技能・文化知識の習得」に関しては、図 53 の結果となった。

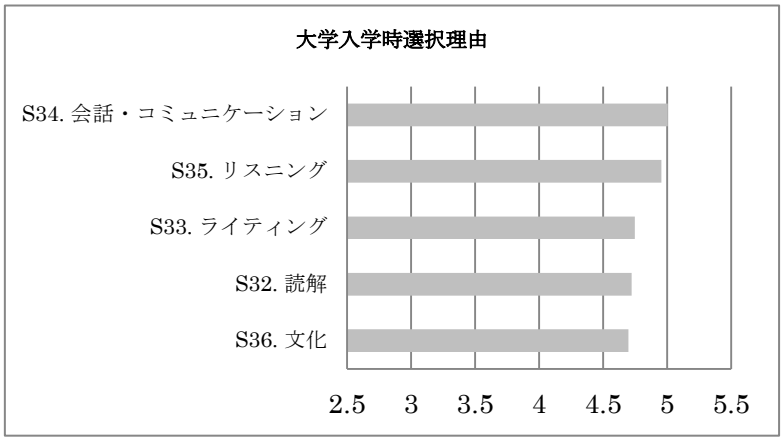


図 53：大学入学時選択理由（4 技能と文化・独）

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。

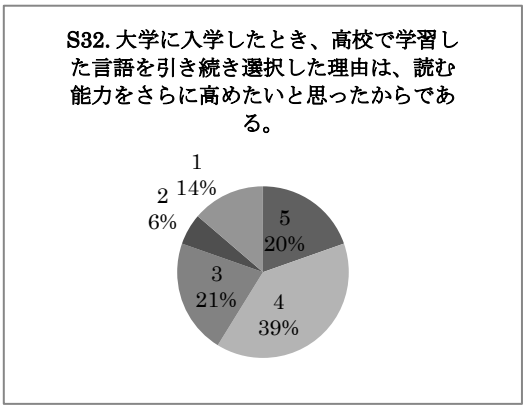


図 54：継続の理由（読解・独）

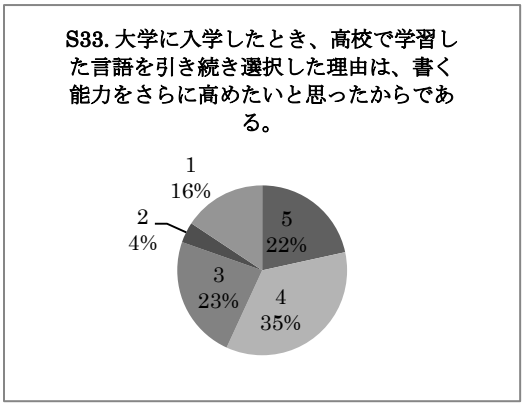


図 55：継続の理由（ライティング・独）

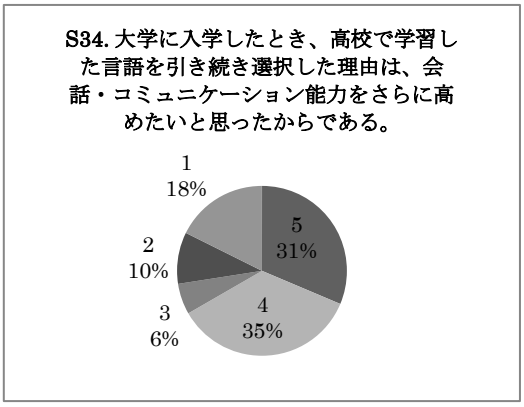


図 56：継続の理由（会話・独）

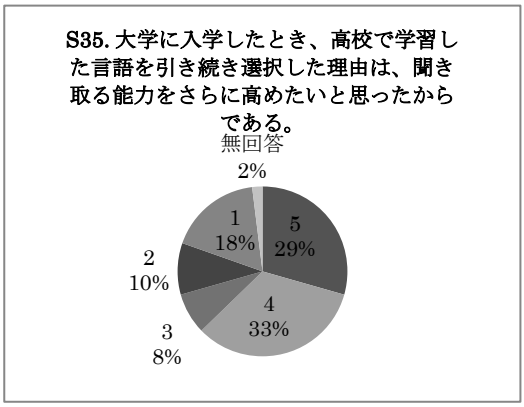


図 57：継続の理由（リスニング・独）

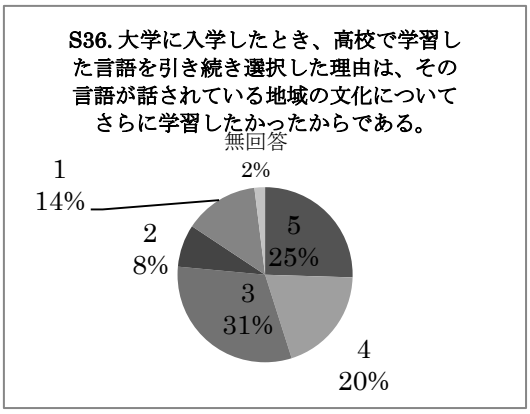


図 58：継続の理由（文化・独）

「容易さと実用性」の結果は図 59 に記す通りである。

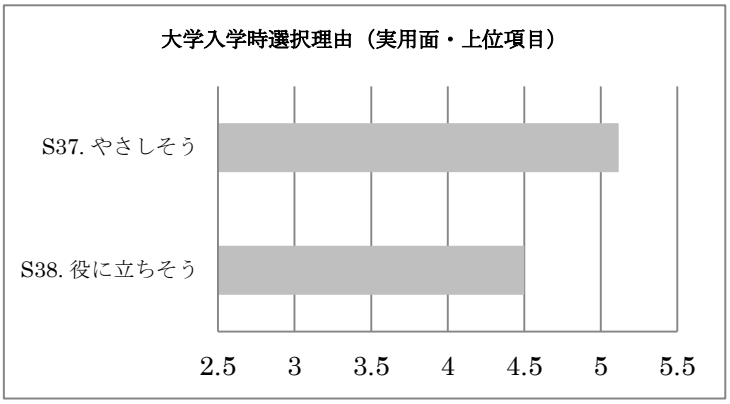


図 59：大学入学時選択理由（独・実用面）

以下に、各質問項目における、回答の内訳を円グラフにて記す。

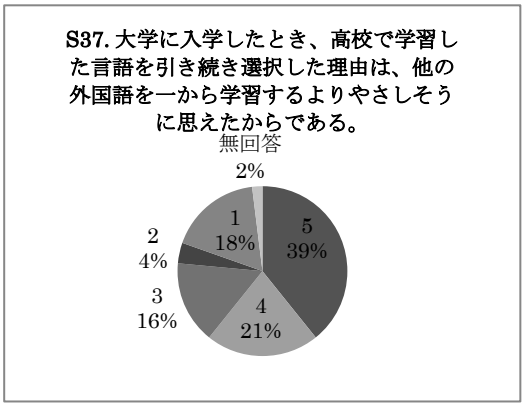


図 60：やさしそう（独）

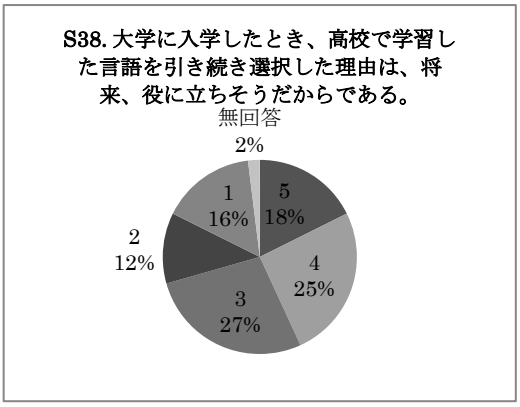


図 61：役に立つ（独）

4.2.4.2. 大学入学時の意識：学習を継続した理由の結果のまとめと考察

大学入学時の意識としては、フランス語同様、4 技能すべてが重視されていることがわかった。

「会話」能力については、高校卒業時に習得できなかったと思っている学習者が多かったので、大学では習得したいという学習者が多いと考えられる。逆に、「読解」は、高校卒業時に習得できたと回答した学習者が多く、高校での習得が学習者の自信となり、学習のモチベーションをあげている可能性があり、大学でもさらにその能力を向上させたいと考えているのだろう。また、「文化への興味」に関しては、45%の学生が、ポジティブな解答をしている。

最後に、「役立つ」という理由について考察する。高校でも「役に立ちそう」とする回答は少なかったが、大学でもその傾向は変わらない。また、フランス語と異なり、「役に立ちそう」の値が「やさしそう」よりも低くなっている。ドイツ語は実用面ではあまり役に立つとはとらえられていないようである。

4.2.5. 学習環境改善のための提案

最後に、「6. 学習環境改善のための提案：テキスト」の結果を提示する。

4.2.5.1. 学習環境改善のための提案：テキストの結果

テキストの一貫性の希望に関する結果に関しては、図 62 に記す。

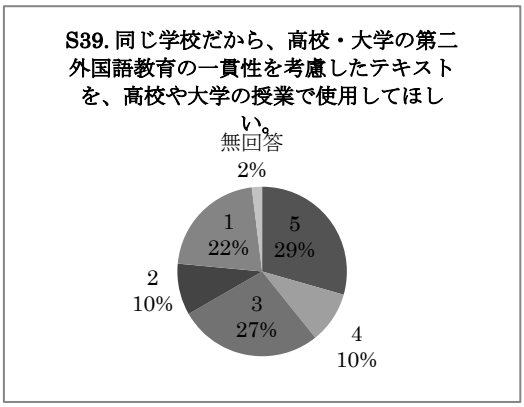


図 62：教育の継続性の希望（独）

4.2.5.2.学習環境改善のための提案：テキストの結果のまとめと考察

フランス語の場合ほど、継続を希望している学生は多くない。この結果だけからでは、高校と大学が同じテキストを継続的に使うのが効果的なのかどうかについて、明確な判断を下すことはできない。

4.3. ドイツ語調査結果のまとめ

ここでは、以上で概観したアンケート調査結果に、フランス語、中国語、スペイン語の集計データもまじえて、ドイツ語に特有の傾向や他の言語との共通点を見ていこう。

4.3.1. ドイツ語選択の動機

ドイツ語選択の動機については 4.2.2.1.でも触れたが、語種ごとの集計結果でも、ドイツ語では上位 10 項目に S19（「高校で英語以外の外国語を選択した理由は、その言語が使用されている地域の文化に興味があったからである。」）が見られる。

表 10：回答の上位 10 項目

ID		μ+σ
S13	大学で既習者クラスがあったほうがよい。	5.243
S23	高校で英語以外の外国語を選択したとき、大学まで学習を継続するつもりだった。	5.234
S37	大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、他の外国語を一から学習するよりやさしそうに思えたからである。	5.117

S34	大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、会話・コミュニケーション能力をさらに高めたいと思ったからである。	5.004
S28	高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた。	4.976
S35	大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、聞き取る能力をさらに高めたいと思ったからである。	4.954
S17	自分の習熟度がわかるプログラムにそって勉強したい。	4.938
S19	高校で英語以外の外国語を選択した理由は、その言語が使用されている地域の文化に興味があったからである。	4.847
S33	大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、書く能力をさらに高めたいと思ったからである。	4.747
S32	大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、読む能力をさらに高めたいと思ったからである。	4.721

他の語種と比べてみると、高校入学時点での関心を問う S19 は、中国語、スペイン語では下位の 10 項目に入っている。また、高校入学時における選択理由を見ると、文化に対する興味はドイツ語がフランス語よりもやや上になっている。

表 11：上位項目の語種比較

	順位	ID		μ＋α
ドイツ語	8	S19	文化への興味	4.847
フランス語	8	S18	他より興味深い	4.877
	10	S19	文化への興味	4.783
中国語	4	S21	役に立つ	5.129

ただし、この「文化」が哲学、文学、音楽等のいわゆる古典的な文化と、車やサッカーなどに象徴される現代社会の文化のどちらを指すのかは、この調査だけからは読み取ることができない。

しかし、S31（「高校を卒業したとき、学習した言語の国や文化について簡単な説明をする能力が身についた」）が下位の 10 項目に入っていることから、文化に対する関心は高いものの、その言語圏の文化について他人に説明できるほど身についてはいない様子もうかがわれる。ただし、この場合の「国や文化について簡単な説明をする能力」を回答者がどのように理解しているかは気になるところではある。この点については、今後の質的調査にゆだねたい。

表 12：高校時に習得した下位項目

	順位	ID		μ-σ
大学全体	2	S31	文化の説明	1.071
	3	S30	簡単な会話	1.080
ドイツ語	5	S30	簡単な会話	1.090
	6	S31	文化の説明	1.323
フランス語	2	S30	簡単な会話	0.867
	3	S31	文化の説明	0.926
中国語	1	S31	文化の説明	1.085
	4	S30	簡単な会話	1.192
スペイン語	4	S31	文化の説明	1.205

一方、語種ごとの比較では、S38（「大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、将来、役に立ちそうだからである。」）は中国語が 3 位、スペイン語が 10 位に入っているが、ドイツ語、フランス語では上位 10 項目に入っていない。また、S21（「高校で英語以外の外国語を選択した理由は、他の外国語よりも役に立ちそうだからである」）が下位項目の第 2 位にあることから、高校でも「役立つ」ことには特に重きを置いていないことがうかがわれる。ただし、この「役立つ」ということをどのように理解したらよいかについては他の言語を含めた検討が必要であろう。

以上記した言語学習の動機づけとしての文化に対する関心と実用性の重視が言語によって異なる現れ方をするのは、本調査対象言語にロシア語と韓国・朝鮮語を加えた 6 言語の全国の学習者 17000 名余（うち 1 年生は約 75%、ドイツ語の 1 年生は 2700 名余）を対象にした動機づけ調査[4]でも似たような結果が示されている。すなわち、ドイツ語では人文学、社会科学、教育学系の学部で特に内発的動機づけが高いという傾向が出ており、ほぼ本調査と近い結果と見ることができるのである。このあたりには、明治時代からどちらかというと教養のための外国語と目されることの多かったドイツ語とフランス語と、近年外国語教育の実用性を強調するようになってきた社会の要請とも合致して学習者が増え、重要性が増している中国語、スペイン語との違いが現れているものと考えられる。

4.3.2. ドイツ語学習における言語技能の習得

次に、言語技能の習得について回答者はどのようにとらえているのだろうか。高校入学時に英語以外の外国語を選択した理由として、S24（読む能力）、 S25（書く能力）、S22（コミュニケーション）の値が下位の 10 項目に入っていることから、高校時代は特に読み、書き、話す能力の伸長を重視していたわけではないことがうかがわれる。つまり、初期動機はかならずしも 4 技能を

[4] 「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」（2011 年度～2014 年度、日本学術振興会科学研究費補助金、課題番号：23242030　代表：西山教行）におけるアンケート調査。

身につけたいという欲求と連動していない。しかし、大学入学時の語種ごとの集計結果では S34（会話・コミュニケーション能力）、S35（聞き取る能力）、S33（書く能力）、 S32（読む能力）がいずれも上位 10 項目に入っている。

表 13：大学入学時に学習継続を選択した理由・能力の上位項目

	順位	ID		μ+σ
大学全体	3	S34	会話	5.102
	5	S35	リスニング	4.967
	8	S32	読解	4.918
	9	S33	ライティング	4.867
ドイツ語	4	S34	会話	5.004
	6	S35	リスニング	4.954
	9	S33	ライティング	4.747
	10	S32	読解	4.721
フランス語	3	S34	会話	5.185
	4	S35	リスニング	5.055
	5	S32	読解	5.028
	7	S33	ライティング	4.995
中国語	5	S34	会話	5.059
	7	S35	リスニング	4.961
	9	S32	読解	4.901
	10	S33	ライティング	4.852
スペイン語	3	S34	会話	5.151

このことから、ドイツ語履修者とフランス語履修者は大学入学時点では地域の文化に対する関心も維持しつつ、高校で学んだドイツ語・フランス語を続ける理由として 4 技能を高めることに満遍なく関心を持っているようである。これは高校での学習を通じてある程度ドイツ語能力が身についたことを実感していることの現われと見てとることができるよう。実際、高校で英語以外の言語を学習した学生の回答で 4 つの語種に共通しているのが、「高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた。」という回答（S28）である。ドイツ語は 5 位、フランス語は 6 位、中国語は 8 位、スペイン語は 2 位といずれも上位を占めている。つまり、高校での学習の結果、調査対象となった 4 言語の学習者は共通して「辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた」と思っているのである。一方、「高校を卒業したとき、簡単な日常会話を当該言語母語話者とやりとりする能力が身についた。」（S30）は、スペイン語以外の 3 言語では下位 10 項目に入っているから、高校での学習の成果は音声言語によるコミュニケーションにはまだ現れていないといえよう。

これらのことから、高校での学習の結果、辞書を使えば短い文を読む能力が身につき、大学での学習では音声言語によるコミュニケーション能力を身につけたいと考えている学習者像が見えてくる。高校での授業の時間数がそれほど多くないことを考えると、少ないながらも 1 、2 年間の学習を経て「高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた。」と感じられるようになり、そのうえで大学入学時には話す、聞く、書くといった他のスキルも身につけたいという動機を抱くようになるというプロセスは、一つの学習の道筋と考えてよいと思う。

4.3.3. ドイツ語一貫教育に関するまとめと考察

以上のデータから読み取れることとして肝心なのは、高大連携によってそのプロセスにある種の一貫性を持たせられるかどうかではなかろうか。S13（「大学で既習者クラスがあったほうがよい」）が、フランス語の 2 位を除けばどの言語でも最上位にあるのは既習者クラスに対する調査なので、当然かもしれないが、S12（「高校と大学の授業で連携がとれている。」）が下位 10 項目に入っていることも考え合わせると、4 言語の履修者はいずれも大学では既習者クラスがあった方が良いと思っているが、高校と大学の授業で連携が取れているとは思っていない様子がうかがわれる。「同じ学校だから、高校・大学の第二外国語教育の一貫性を考慮したテキストを、高校や大学の授業で使用してほしい。」（S39）が、語種別上位・下位全項目表で比較的上位に位置していることもー教科書だけ同じものを使えばよいかは別としてー高校と大学の連携が取れていないと感じている人が多いことを物語っていよう。

今回のアンケートは既習者に対するものなので、大学に入って高校とは別の外国語を履修した人の意見が含まれていない。ドイツ語でいえば、ドイツ語を続けなかった学生のやめた理由がわからない。したがって、あくまでもドイツ語を続けた学生の意見であることに留意する必要がある。だから、高校での学習に効果があったのか、大学で継続する動機づけになったのかは、厳密に言えば、多少割り引いて考えなくてはならない。

今後の課題としては、上で述べたように、高校、大学入学時における言語技能の習得に対する動機づけが異なることを踏まえて、高校と大学がどのように連携していけばよいのかという問題がある。また、高校での語種選択以前にドイツ語圏の文化に対する関心を喚起している要因は何かという点から中等教育での授業一般や、高校でのドイツ語の授業を観察するのも興味深いのではなかろうか。

5. スペイン語に関する、高校・大学の連携についての意識調査結果の報告

本章では、スペイン語教育に関するアンケート結果を提示し、考察する。

5.1. 被験者の属性

調査実施時にスペイン語既習者クラスを設置していた学部は経済学部、法学部と商学部の 3 学部だった。経済学部では 1 年生は必修科目として 1 クラス、2 年生は選択必修科目として 2 クラスが設置されていた。商学部は、法学部と合同で 1 年生クラスを 1 コマのみ開講していた。スペイン語の調査対象者は前述の通り合計 26 名であり、内訳は 1 年生が 12 名（経済学部 9 名、法学部 3 名）、2 年生が 14 名（経済学部）である。

本節では前述の②から⑥について回答と分析結果を示すとともに、④から⑥の高大連携に関連する質問群を中心に、高校履修開始時、高校卒業時と大学入学時の 3 時点における言語選択理由と言語運用能力等の習得状況を比較し、回答値から読みとることのできるスペイン語履修学生の意識の変化を明らかにする。

1 年生の調査対象者 12 名の内、高校からスペイン語の学習を始めた学生は 7 名、高校以前に学習経験のある学生は 5 名である。また 2 年生の調査対象者 14 名の内、高校からの学習者は 10 名、高校以前からの学習者は 4 名である。今回の調査対象の既習者クラスには高校入学以前にスペイン語学習の経験のある学生、また慶應義塾一貫校の中でスペイン語クラスを設置している慶應義塾湘南藤沢高等部、慶應義塾ニューヨーク学院（高等部）、慶應義塾志木高等学校での学習経験のある学生が含まれる。

5.2. スペイン語に関する意識調査

5.2.1 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望

5.2.1.1. 高大連携の意識

この質問群は高大連携（12S12）、既習者クラスの意義（12S13、12S15）、大学の授業の難易度（12S14）の 4 つの質問の回答から既習者クラスの現況とクラスに対する学生の要望を明らかにする。

表 14：「S12.高校と大学の授業で連携が取れている」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	2.413	1.252	3.665	1.161
スペイン語全体	2.346	1.355	3.701	0.991
スペイン語 1 年生	2.417	1.379	3.796	1.038
スペイン語 2 年生	2.286	1.383	3.668	0.903

表 15：「S13.大学で既習者クラスがあった方がよい」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	4.271	1.091	5.362	3.180
スペイン語全体	4.538	0.948	5.486	3.591
スペイン語 1 年生	4.833	0.389	5.223	4.444
スペイン語 2 年生	4.286	1.204	5.490	3.081

表 16：「S14.大学の授業の方が高校の授業より簡単だ」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	2.611	1.284	3.895	1.327
スペイン語全体	2.462	1.334	3.795	1.128
スペイン語 1 年生	3.000	1.128	4.128	1.872
スペイン語 2 年生	2.000	1.359	3.359	0.641

表 17：S15.既習者クラスで勉強していればより高いレベルまで到達できる。

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.486	1.207	4.693	2.279
スペイン語全体	3.154	1.255	4.409	1.899
スペイン語 1 年生	3.667	0.778	4.445	2.888
スペイン語 2 年生	2.714	1.437	4.152	1.277

この質問群におけるスペイン語全体の回答結果は、4 語種全体の傾向とほぼ同様であり、「高校と大学の連携は取れていない」、「既習者クラスはあった方がよい」、「大学の授業は高校よりも簡単ではない」、「既習者クラスでの学習によりおおむね高いレベルに到達することができる」という結果を示している。学年別では、1 年生が他のグループ（4 語種全体、スペイン語全体、2 年生）より 4 つの質問の平均値が高く、既習者クラスでの学習に期待している。一方、2 年生の数値は他のグループよりも若干低く、特に S14「大学の授業の難易度」の μ-σ は 0.641 とフロア効果を示し、大学の授業は難しいと考えている学生が多い。

個別の質問については、S12「高大連携」では全グループの平均値は 2 点台と低く、特にスペイン語全体と 2 年生の μ-σ は 1 以下のフロア効果を示している。この結果の背景として、調査実施時点でスペイン語科目を設置している慶應義塾一貫校と大学教員との間の懇談会、あるいは教材やカリキュラムの連携がないことが数値に表れたと考えられる。

次に S13「既習者クラス設置」では、全グループの平均値が 4 点台、μ+σ が 5 点台で高い数値を示している。特にスペイン語は大学全体よりも平均、μ+σ、μ-σ の数値が高く、学生は既習者クラスを支持している。学年別では、1 年生の平均値は天井効果に近い 4.833 であり、2 年生は μ+σ が 5.490 と天井効果を示している。

S14「大学授業の難易度」については、スペイン語全体では大学全体より平均、μ+σ、μ-σ の数値が少し低く、「大学の授業は高校の授業より簡単ではない」と学生が認識している。しかし学年別をみると 1 年生と 2 年生の数値に開きがある。平均値は 1 年生が 3 点、2 年生が 2 点、μ+σ は 1 年生が 4.128、2 年生が 3.359、そして μ-σ は 1 年生が 1.872、2 年生 0.641 であり、2 年生の方がより大学の授業の難易度が高いという意識をもっている。

S15「既習者クラスでの学習により高いレベルまで到達できる」という質問の回答では各グループの数値にばらつきがみられる。スペイン語全体の数値は 4 語種全体とほぼ同じ値であり、平均が 3 点台、μ+σ も 4 点台である。スペイン語履修学生は既習者クラスで学ぶことにより高いレベルに到達できると認識していることがうかがえる。しかし学年別では 1 年生と 2 年生の数値に大

きな開きがある。1 年生の平均は 4 語種全体やスペイン語全体より少し高い 3.667 だが、2 年生は他のグループより低く、平均=2.714、μ+σ=4.152、μ-σ=1.277 であり、高いレベルに到達できると考えていない学生が多いといえる。上記の分析結果から、スペイン語における高大連携は取られていないが、既習者クラスでの学習はスペイン語運用能力を向上できると学生が認識していることから、今後高大連携の必要性や授業運営の場で学生の学習のモチベーションを一層高められるような工夫について考えることが必要である。

5.2.1.2. 授業に対する提案と要望

この質問群の 4 つの質問は、当該言語母語話者の教員による授業(S16)、習熟度がわかるプログラムにそった学習(S17)、一貫性を考慮したテキストの使用(S39)、英語による文法説明(S40)であり、既習者クラスでの学習効果を高めるための工夫や提案について明らかにする。

表 18：「S16.すべての授業で当該言語母語話者（当該言語のネイティブ）の先生が教えてくれた方がよい」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	2.798	1.346	4.144	1.451
スペイン語全体	3.520	1.262	4.782	2.258
スペイン語 1 年生	3.545	1.214	4.759	2.332
スペイン語 2 年生	3.500	1.345	4.845	2.155

表 19：「S17.自分の習熟度がわかるプログラムにそって勉強したい」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.879	1.053	4.932	2.826
スペイン語全体	3.923	0.977	4.900	2.946
スペイン語 1 年生	4.167	0.835	5.002	3.332
スペイン語 2 年生	3.714	1.069	4.783	2.645

表 20：「S39.同じ学校だから、高校・大学の第二外国語教育の一貫性を考慮したテキストを、高校や大学の授業で使用してほしい」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.349	1.372	4.722	1.977
スペイン語全体	2.846	1.405	4.252	1.441
スペイン語 1 年生	2.417	1.379	3.796	1.038
スペイン語 2 年生	3.214	1.369	4.583	1.845

表 21：「S40.高校・大学の第二外国語の授業において、英語文法と比較しながら文法の説明をしたらわかりやすいと思う」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.130	1.286	4.416	1.844
スペイン語全体	3.654	1.355	5.009	2.299
スペイン語 1 年生	3.833	1.337	5.170	2.496
スペイン語 2 年生	3.500	1.401	4.901	2.099

この質問群に関して平均値からみた順位は、4 言語全体では「S17 習熟度プログラム(3.879)＞S39 テキスト(3.349)＞S40 英語文法との比較説明(3.130)＞S16 ネイティブ教員による授業(2.798)」である。一方、スペイン語各グループの順位は大学全体と異なる。スペイン語全体と 1 年生はともに「S17 習熟度プログラム(3.923、4.167)＞S40 英語文法との比較説明(3.654、3.833)＞S16 ネイティブ教員による授業(3.520、3.545)＞S39 テキスト(2.846、2.417)」、2 年生は「S17 習熟度プログラム(3.714)＞S40 英語文法との比較説明(3.500)＝12S16 ネイティブ教員による授業(3.500)＞S39 テキスト(3.214)」である。スペイン語各グループの共通点は、1 位が S17「習熟度のわかるプログラムにそって勉強したい」、2 位が S40「英語文法と比較して文法説明をしてほしい」という点である。2 年生は 2 位が S16「ネイティブ教員による授業」も加わるが、スペイン語母語話者の教員による授業は 1 年生でもニーズが高い。このニーズの高さは後述する高校履修開始時や大学入学時におけるスペイン語を選択した理由――S20「会話能力を高めるため」――と関係していると考えられる。一方、一貫性を考慮したテキストの使用に対する希望は他の項目と比べて数値が低い。

個別の質問について、S16「ネイティブ教員による授業」はスペイン語では 4 言語全体の平均、μ+σ、μ-σ の数値を大きく上回り、平均＝3.5 以上、μ+σ=4.7 以上という高い数値で、学生からの要望が高い。S17「習熟度にそったプログラム」に対する要望は、4 言語全体とスペイン語各グループの平均が 3.714 から 4.167、μ+σ が 4.783 から 5.002、μ-σ が 2.645 から 3.332 と高い数値となっている。特に 1 年生の数値は他のグループよりも高く、μ+σ=5.002 と天井効果がみられる。また 2 年生の数値は他のグループより平均、μ+σ、μ-σ のすべてにおいて低く、大学での学習初年度の 1 年生の方が習熟度プログラムにそった学習を望んでいる。また習熟度プログラムに対する要望が 4 言語全体よりスペイン語の方がやや高い理由は、スペイン語クラスの学生の多様なレベルも影響していると考えられる。スペイン語クラスでは一貫校で学習を始めた内部進学者と、スペイン語圏の居住経験者や海外の学校でスペイン語を学習した経験のある外部からの学習者が混在する場合があり、年度によって学生の習熟度レベルに大きな差が生じる。内部進学者は通常スペイン語の学習期間は 1 年（ないしは 2 年）だが、外部からの学生は学習年数も短期間から長期間までさまざまである。このように異なる学習経験をもつ学生が混在するスペイン語クラスでは、学生が自分の学習レベルを把握できる指標を特に求めていると考えられる。

また S39「一貫性を考慮したテキスト使用」について、スペイン語全体と 1 年生の平均は 2 点台、2 年生は 3.214 と 4 言語全体の平均より低く、4 つの質問群の中でも最下位の数値である。1 年生はほぼすべての回答で数値が他のグループよりも高いが、このテキスト使用については他のグループよりも低く、μ-σ=1.038 とフロア効果に近い。

また S40「英語文法と比較しながらのスペイン語文法説明」について、スペイン語は 4 言語全体よりも各項目の数値が 20%ほど高い。スペイン語各グループの平均は 3.5 以上、μ+σ が 4.9 以上、μ-σ が 2.09 以上と高い水準であり、スペイン語全体と 1 年生の μ+σ では天井効果も示している。この背景にはスペイン語の時制が多様で複雑であることも影響していると考えられる。スペイン語の時制には英語にあっても日本語にないものがある。学生からすると日本語にない時制を日本語で説明されるよりも、英語文法と対比して説明してもらった方が理解しやすい場合もある。1 年生の数値が 2 年生よりも高いのは、初級文法の複雑な時制を学習し終えた直後の学期末に調査を実施したことも関係すると考えられる。

5.2.2.高校履修開始時の意識

これ以降の節において、第二外国語の中から高校履修開始時と大学入学時においてスペイン語を選択した理由と高校卒業時に習得した能力に対する学生の認識を明らかにする。高校履修開始時と大学入学時のスペイン語の選択理由についての質問は「読む、書く、話す、聞く」の 4 技能の習得と、スペイン語や地域文化に対する興味や学習について、また高校卒業時の質問は 4 技能の習得と地域文化の説明する能力の習得状況についてである。この質問群の回答から、高校履修開始時、高校卒業時、大学入学時の 3 つの時点で学生が重要視している能力や興味を把握することができる。またこの結果は今後の学習環境の改善や高大連携を考える上で大いに役立つと考えられる。

5.2.2.1. 高校履修開始時のスペイン語選択理由：4 技能以外

この質問群は、学習継続の意思(S23)、言語への興味(S18)、地域文化への興味(S19)、コミュニケーション(S22)の４つの質問から成り、高校履修開始時のスペイン語選択理由を 4 技能の向上以外から明らかにする。

表 22：「S23.高校で英語以外の外国語を選択したとき、大学まで学習を継続するつもりだった」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	4.113	1.211	5.324	2.902
スペイン語全体	4.208	0.932	5.140	3.277
スペイン語 1 年生	4.500	0.707	5.207	3.793
スペイン語 2 年生	4.000	1.038	5.038	2.962

表 23：「S18.高校で英語以外の外国語を選択した理由は、他の外国語よりも興味深いと思ったからである」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.272	1.469	4.741	1.803
スペイン語全体	2.458	1.414	3.872	1.045
スペイン語 1 年生	3.200	1.398	4.598	1.802
スペイン語 2 年生	1.929	1.207	3.135	0.722

表 24：「S19.高校で英語以外の外国語を選択した理由は、その言語が使用されている地域の文化に興味があったからである」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.116	1.450	4.566	1.666
スペイン語全体	2.792	1.444	4.236	1.348
スペイン語 1 年生	3.100	1.449	4.549	1.651
スペイン語 2 年生	2.571	1.453	4.024	1.119

表 25：「S22.高校で英語以外の外国語を選択した理由は、選択した言語を話す人々とコミュニケーションをとりたかったからである」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.110	1.447	4.557	1.664
スペイン語全体	3.208	1.560	4.768	1.649
スペイン語 1 年生	3.600	1.578	5.178	2.022
スペイン語 2 年生	2.929	1.542	4.471	1.386

S23「学習の継続」については、4 言語全体、スペイン語の各グループともに高い数値を示し、全グループの μ+σ は天井効果を示している。この回答結果から、大学入学以前にスペイン語を学習した経験をもつ学生はそのまま継続してスペイン語を学習する意思があることがわかった。

次に S23 以外の質問の結果を検証すると、4 言語全体では「他の外国語より興味深かった」が理由の 1 位だが、スペイン語では「コミュニケーションをとりたかったから」が 1 位である。全グループについて、平均値から選択理由の順位を示すと、4 言語全体は「S18 言語への興味(3.272)＞S19 地域文化への興味(3.116)≒S22 コミュニケーション(3.110)」、スペイン語全体は「S22 コミュニケーション(3.208)＞S19 地域文化への興味(2.792)＞S18 言語への興味(2.458)」、1 年生は「S22 コミュニケーション(3.600)＞S18 言語への興味(3.200)＞S19 地域文化への興味(3.100)」、2 年生は「S22 コミュニケーション(2.929)＞S19 地域文化への興味(2.571)＞S18 言語への興味（1.929)」である。1 年生は「スペイン語への興味」と「スペイン語圏地域文化への興味」がほぼ同じ値であり、等しく興味があることがわかる。

個別の質問について、S18「他の外国語よりも興味深いから」はスペイン語各グループの数値は大学全体よりも低く、スペイン語への興味からスペイン語を選択したのではないことがわかる。学年別では、1 年生は平均が 3.200 だが、μ+σ と μ-σ の数値に幅があり、1 年生の中でも興味の程度にばらつきがみられる。一方、2 年生は平均が 1.929、μ-σ が 0.722 とフロア効果がみられ、スペイン語を選択した理由は言語への興味以外であることを示している。また S19「地域文化への興味」はスペイン語各グループとも平均や μ-σ の数値にばらつきがみられるが、μ+σ はいずれも 4 点台であり、4 技能の習得と同時に地域文化への興味も言語選択の理由になっていると考えられる。S22「コミュニケーション」については、スペイン語は 4 言語全体よりもやや数値が高く、スペイン語話者とコミュニケーションをとることを目的にスペイン語を選択した学生が多い。学年別では 1 年生の数値が 2 年生よりも高く、μ+σ=5.178 と天井効果を示している。

5.2.2.2. 高校履修開始時のスペイン語選択理由：4 技能

この質問群では、高校履修開始時に 4 技能――読む(S24)、書く(S25)、会話(S26)、リスニング(S27)――の中で学生が習得を重要視する技能について明らかにする。

表 26：「12S24.高校での履修開始時、読む能力の習得を最も重視していた」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	2.912	1.338	4.249	1.574
スペイン語全体	2.833	1.239	4.073	1.594
スペイン語 1 年生	3.273	1.272	4.545	2.001
スペイン語 2 年生	2.462	1.127	3.588	1.335

表 27：「高校での履修開始時、書く能力の習得を最も重視していた」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	2.961	1.255	4.216	1.705
スペイン語全体	2.615	1.235	3.851	1.380
スペイン語 1 年生	2.583	1.240	3.823	1.343
スペイン語 2 年生	2.643	1.277	3.920	1.365

表 28：「S26.高校での履修開始時、会話・コミュニケーション能力の習得を最も重視していた」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.084	1.302	4.386	1.783
スペイン語全体	3.846	1.120	4.967	2.726
スペイン語 1 年生	3.500	1.243	4.743	2.257
スペイン語 2 年生	4.143	0.949	5.092	3.194

表 29：「S27.高校での履修開始時、リスニング能力の習得を最も重視していた」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	2.882	1.282	4.164	1.600
スペイン語全体	3.308	1.258	4.565	2.050
スペイン語 1 年生	3.083	1.443	4.527	1.640
スペイン語 2 年生	3.500	1.092	4.592	2.408

4 技能の中では、大学全体、スペイン語各グループともに S26「会話・コミュニケーション能力の習得を最も重視していた」の回答数値が高い。これは高校履修開始時にスペイン語を選択した有力な理由が S12「コミュニケーションをとるため」という回答と連動している。また平均値から学生が重要視する 4 技能の順位を示すと、4 言語全体は「S26 会話(3.084)＞S25 書く(2.961)≒

S24 読む(2.912)＞S27 リスニング(2.882)」であり、4 技能間の数値に大きな差はなく、いずれの技能の習得も重要視されている。一方、スペイン語各グループでは対面型のコミュニケーションに必要な能力である「話す、聞く」の習得が「読む、書く」よりも重視され、数値にも大きな差として表れている。平均値からみる 4 技能の順位は、スペイン語全体では「S26 会話(3.846)＞S27 リスニング(3.308)＞S24 読む(2.833)＞S25 書く(2.615)」、1 年生は「S26 会話(3.500)＞S24 読む(3.273)＞S27 リスニング(3.083)＞S25 書く(2.583)」、２年生は「S26 会話(4.143)＞S27 リスニング(3.500)＞S25 書く(2.643)＞S24 読む(2.462)」である。

また個別の技能については、S24「読む能力」の回答数値は 4 言語全体とスペイン語全体がほぼ同じ値であり、1 年生の各項目の数値は全グループの中で最も高い。逆に 2 年生の各項目の数値は全グループの中で最下位であり、1 年生よりも数値が 20%以上低い。このように 2 年生の数値はやや低いものの、全体的にみると高校履修開始時に「読む能力の習得」は決して軽視されているわけではない。次に S25「書く能力」について、スペイン語各グループの平均値は 4 言語全体よりも 10%ほど低く、書く能力を重視する傾向がやや低い。スペイン語の中では各項目の数値はほぼ同じ値であり、スペイン語全体として書く能力への関心が高くない。S26「会話能力」については、前述の通り 4 技能の中で 1 位であり、スペイン語各グループは 4 言語全体より平均値等の数値が高く、会話能力の習得が重要視されている。特に 2 年生は、他の回答結果では 4 言語全体やスペイン語グループよりも低い数値を出すことが多いものの、この S26「会話能力」に関しては各項目の数値が高く、平均=4.143、μ-σ=3.194、μ+σ は 5.092 という天井効果を示し、会話能力の習得に強い関心と意欲がある。12S27「リスニング能力」は、大学全体では 4 技能の中で最下位だが、スペイン語では 2 位または 3 位に入り、「会話能力」に次いで習得が重要視されている。また学年別では 1 年生と 2 年生はともに μ+σ が 4.5 以上と高い水準を示すが、1 年生の μ-σ は 1.640 であり、2 年生よりも 1 年生の中でのばらつきがみられる。

5.2.3. 高校卒業時の意識

この質問群は高校卒業時に習得した能力を 4 技能の習得(S28～S30)と地域文化を説明する能力(S31)から明らかにする。

表 30：「S28.高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.753	1.234	4.986	2.519
スペイン語全体	3.769	1.451	5.220	2.319
スペイン語 1 年生	3.833	1.337	5.170	2.496
スペイン語 2 年生	3.714	1.590	5.304	2.124

表 31：「S29.高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文章を書く能力が身についた」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.326	1.231	4.557	2.095
スペイン語全体	3.654	1.263	4.917	2.391
スペイン語 1 年生	3.583	1.379	4.962	2.204
スペイン語 2 年生	3.714	1.204	4.919	2.510

表 32：「S30.高校を卒業したとき、簡単な日常会話を当該言語母語話者とやりとりする能力が身についた」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	2.343	1.263	3.606	1.080
スペイン語全体	3.038	1.455	4.494	1.583
スペイン語 1 年生	2.500	1.508	4.008	0.992
スペイン語 2 年生	3.500	1.286	4.786	2.214

表 33：「S31.高校を卒業したとき、学習した言語の国や文化について簡単な説明をする能力が身についた」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	2.348	1.277	3.625	1.071
スペイン語全体	2.538	1.334	3.872	1.205
スペイン語 1 年生	2.833	1.528	4.361	1.306
スペイン語 2 年生	2.286	1.139	3.424	1.147

平均値から高校卒業時に習得した能力の順位をみると、4 言語全体は「S28 読む(3.753)＞S29 書く(3.326)＞S31 文化の説明(2.348)≒S30 会話(2.343)」、スペイン語全体は「S28 読む(3.769)＞S29 書く(3.654)＞S30 会話(3.038)＞S31 文化の説明(2.538)」、1 年生は「S28 読む（3.833）＞S29 書く(3.583)＞S31 文化の説明(2.833)＞S30 会話(2.500)」、2 年生が「S28 読む(3.714)=S29 書く(3.714)＞S30 会話(3.500)＞S31 文化の説明(2.286)」である。全グループに共通する 1 位、2 位は「読む能力」と「書く能力」である。特に S28「読む能力」について、スペイン語各グループの μ+σ は 5 以上と天井効果を示し、学生は十分に習得したと認識している。学年別では 1 年生の μ+σ と μ-σ との数値幅が小さく、1 年生全体として「読む能力は身についた」といえる。一方、2 年生は μ+σ と μ-σ の数値幅が他のグループより大きく、学年内で習得の程度にばらつきがみられる。S29「書く能力」について、スペイン語グループの数値は 4 言語全体よりも 10%ほど高く、平均が 3.5 以上、μ+σ が天井効果に近い 4.9 以上、μ-σ が 2.2 以上である。「書く能力」は「読む能力」と同様、十分に習得したという認識がある。

「読む、書く」の 2 つの能力以外についてはグループにより結果が異なる。S30「当該母語話者とのやりとり」について、スペイン語全体では大学全体よりも平均、μ+σ、μ-σ の数値が高く、簡単な会話をスペイン語母語話者とやりとりする能力は身についたという認識があるが、1 年生と 2

年生の数値には差がある。1 年生の数値はスペイン語グループ内では最下位であり、μ-σ も 1 以下の 0.992 とフロア効果を示す。また μ+σ と μ-σ の数値の差も大きく、1 年生の中で習得したという認識にばらつきがみられる。一方、2 年生の数値はスペイン語グループ内で最も高く、μ+σ と μ-σ の数値の差も小さく、やりとりする能力を習得したという認識がある。次に全グループの S31「文化について簡単な説明をする能力」の数値は「読む、書く、会話」より低く、「文化について説明する能力が身についた」とはいえない。大学全体の μ-σ は 1.071 とフロア効果に近いが、スペイン語全体の数値は 4 言語全体よりやや高い。学年別では 1 年生の数値が全グループの中で最も高く、高校履修開始時の「S19 地域文化への興味」の回答数値も 1 年生は 2 年生より高い。このことから 1 年生は 2 年生より地域文化に対する関心を示した分、習得もできたといえるのではないだろうか。一方、2 年生の数値は全グループの中で最も低く、地域文化を説明する能力を習得したという認識があまりない。また高校履修開始時の回答数値も全グループの中で大幅に低い。この結果から、高校履修開始時にみせた関心の程度は高校卒業時の習得状況にも影響すると考えられる。

5.2.4. 大学入学時の意識

5.2.4.1. 大学入学時の意識についての分析

この質問群では、大学入学時に高校で学習した言語を継続して学習することにした理由を明らかにする。高校履修開始時や高校卒業時と同様、4 技能――読む、書く、話す（会話・コミュニケーション）、聞く(S32～S35)――と地域文化の学習(S36)の 4 つの質問から学生の意識を検証する。

表 34：「S32.大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、読む能力をさらに高めたいと思ったからである」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.651	1.267	4.918	2.383
スペイン語全体	3.423	1.419	4.842	2.004
スペイン語 1 年生	3.667	1.231	4.898	2.436
スペイン語 2 年生	3.214	1.578	4.792	1.637

表 35「S33.大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、書く能力をさらに高めたいと思ったからである」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.580	1.287	4.867	2.293
スペイン語全体	3.346	1.198	4.544	2.148
スペイン語 1 年生	3.583	1.165	4.748	2.419
スペイン語 2 年生	3.143	1.231	4.374	1.911

表 36「S34.大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、会話・コミュニケーション能力をさらに高めたいと思ったからである」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.825	1.277	5.102	2.548
スペイン語全体	4.038	1.113	5.151	2.926
スペイン語 1 年生	3.833	1.193	5.027	2.640
スペイン語 2 年生	4.214	1.051	5.265	3.163

表 37：「S35.大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、聞き取る能力をさらに高めたいと思ったからである」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.686	1.282	4.967	2.404
スペイン語全体	3.538	1.104	4.642	2.435
スペイン語 1 年生	3.583	1.165	4.748	2.419
スペイン語 2 年生	3.500	1.092	4.592	2.408

表 38：「S36.大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、その言語が話されている地域の文化についてさらに学習したかったからである」（西）

	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	3.155	1.399	4.554	1.756
スペイン語全体	3.385	1.299	4.683	2.086
スペイン語 1 年生	3.333	1.155	4.488	2.179
スペイン語 2 年生	3.429	1.453	4.881	1.976

大学入学時において、4 言語全体とスペイン語各グループの 4 技能の平均を比較すると、学生は 4 技能をバランスよく高めたいという意識があることを示している。平均値からみた順位は、4 言語全体が「S34 会話・コミュニケーション(3.825)＞S35 聞く(3.686)＞S32 読む(3.651)＞S33 書く(3.580)＞S36 地域文化の学習(3.155)」、スペイン語全体も同様に「S34 会話・コミュニケーション(4.038)＞S35 聞く(3.538)＞S32 読む(3.423)＞S36 地域文化の学習(3.385)＞S33 書く(3.346)」、1 年生は「S34 会話・コミュニケーション(3.833)＞S32 読む(3.667)＞S35 聞く(3.583)＝S33 書く(3.583)＞S36 地域文化の学習(3.333)」、2 年生は「S34 会話・コミュニケーション(4.214)＞S35 聞く(3.500)＞S36 地域文化の学習(3.429) ＞S32 読む(3.214)＞S33 書く(3.143)」である。また高校卒業時に身についたとする「読む能力」と、十分身についたとはいえない「会話能力」の平均値を比べると大きな差もなく、学生は高校卒業時に習得できなかった能力も、またすでに習得した能力をもさらに高めたいという意識がある。また「地域文化の学習」は高校履修開始時の選択理由や高校卒業時の習得能力の中で 4 技能よりも下位だったが、大学入学時でもスペイン語 2 年生以外は 4 技能より下位であり、地域文化への関心が 4 技能よりも低いということができる。

結果として、高校履修開始時と同様に大学入学時において、4 言語全体とスペイン語全体は対

面型コミュニケーションに必要な「話す・聞く能力」の向上が「読む・書く能力」の向上よりも優先されている。またスペイン語各グループでは「会話能力」の向上に対する学生の意欲が大学全体より顕著であり、数値にも表れている。スペイン語各グループでは平均値が 3.833 から 4.214（3.825）、μ+σ が 5.027 から 5.265(5.102)、μ-σ が 2.640 から 3.163(2.548)である（カッコ内は 4 言語全体の平均値）。学年別では、1 年生は 4 技能の数値に大きな差はなく、グループの中で最もバランスよく各能力を高めたいという意識が数値に表れている。一方、2 年生は他のグループと比べて「会話能力」の μ+σ が 5.265 と突出している反面、「読む能力」と「書く能力」の μ-σ は 1 点台であり、1 年生ほど 4 技能間のバランスがよくない。一方、「地域文化の学習」についてスペイン語全体は 4 言語全体よりも少し数値が高く、他の語種の学生よりも「地域文化の学習」に意欲があるといえる。学年別では２年生が全グループの数値で平均値と μ+σ が最も高く、高校履修時よりもさらに地域文化への興味が増したといえる。4 技能と比較すると関心や習得状況は劣るが、数値をみると「地域文化の学習」は決して軽視されているわけではない。

5.2.4.2. 高校履修開始時、高校卒業時、大学入学時の比較

この節では高校履修開始時、高校卒業時と大学入学時の 3 時点における 4 技能と地域文化に関するスペイン語全体の回答を比較し、数値の推移から学生の意識について考察する。まず「読む能力」と「書く能力」の高校履修開始時と大学入学時の数値を比較すると、スペイン語では 2 つの能力はともに 20%ほど上昇している。スペイン語全体の「読む能力」は、高校履修開始時では平均＝2.833、μ+σ＝4.073、μ-σ＝1.594、大学入学時は平均＝3.423、μ+σ＝4.842、μ-σ＝2.004 である。また「書く能力」は高校履修開始時が平均＝2.615、μ+σ＝3.851、μ-σ＝1.380 と数値の低さが目立つが、大学入学時は平均＝3.346、μ+σ＝4.544、μ-σ＝2.148 と 20％以上、上昇している。一方、高校卒業時の「読む能力」は平均＝3.769、μ+σ＝5.220、μ-σ＝2.319、また「書く能力」は平均＝3.654、μ+σ＝4.917、μ-σ＝2.319 と高い数値を示している。高校卒業時に習得できた「読む能力」を大学入学後も引き続き高めたいという意識が数値の上昇に表れている。しかし「書く能力」は、大学入学時の平均値が高校卒業時のそれよりも若干下がっていることから、高校卒業時にはある程度能力を習得できたものの、大学入学時にはさらに高めたいとする学生は多くない結果となった。これは学生としては「書く能力」の向上よりも、高校卒業時に十分習得できなかった「会話能力」や「リスニング能力」の向上を優先したいと意識が働いているのではないかと考えられる。

一方、「会話能力」と「リスニング能力」に対するスペイン語履修学生の関心は、高校履修開始時と大学入学時の高い数値に表れている。「会話能力」は高校履修開始時では平均＝3.846、μ+σ＝4.967、μ-σ＝2.726、大学入学時では平均＝4.038、μ+σ＝5.151、μ-σ＝2.926 とほぼ同じ水準である。すでに高校履修開始時の数値が高いため、大学入学時との数値の差が小さい。また「リスニング能力」は高校履修開始時では平均＝3.308、μ+σ＝4.565、μ-σ＝2.050 であり、大学入学時はこれらが 10%弱上昇して、平均＝3.583、μ+σ＝4.642、μ-σ＝2.435 となっている。また高校卒業時の「会話能力」は平均＝3.038、μ+σ＝4.494、μ-σ＝1.583 と前述の通り低く、「リスニング能力」を含めた「会話能力」の習得は「読む能力」や「書く能力」よりも不十分である。その結果、高校卒業時に習得が十分でない能力は大学入学時の数値が高くなり、入学後に十分に習得したいと考えていることがわかる。

「地域文化の学習」は高校履修開始時では平均＝2.792、μ+σ＝4.236、μ-σ＝1.348、大学入学時

では平均＝3.385、μ+σ＝4.683、μ-σ＝2.086 であり、10%ほどしか上昇していない。一方、高校卒業時の「地域文化の説明できる能力」は平均＝2.538、μ+σ＝3.872、μ-σ＝1.205 であり、全体の数値は決して高くなく、ある程度説明する能力を習得できた程度にとどまる。「地域文化の説明や学習」は「会話能力」の場合と異なり、高校卒業時に能力の習得が十分でないにもかかわらず、高校履修開始時と比べて数値の伸びも少なく、全体の数値も他の能力に比べると低い。地域文化に対する学生の関心は、実用性の高い 4 技能に比べると低いということが 3 時点の比較からも明らかである。

5.3. スペイン語調査結果のまとめ

本章では、調査実施時点における既習者クラスの現況、学生の授業に対する要望、また高校履修開始時、高校卒業時と大学入学時における 4 技能と地域文化に対する学生の意識について、調査結果を提示するとともに、その結果に対する考察を行った。調査質問票は 44 問あるが、本章では高校履修開始時と大学入学時の選択理由の「言語習得の容易さ」(S20、S37)と「将来の実用性」(S21、S38)、また「気づき」(S41～S44)の結果を取り上げていない。今後の課題として 4 技能以外の選択理由を含めて総合的に学生の意識の考察をすること、また今回取り上げなかった既習者クラスの担当教員の調査結果の分析を進め、学生と教員の意識や見解の相違点を検証していく必要性が挙げられる。最終的な調査の分析結果は、既習者クラスの学習環境のさらなる整備を可能とし、さらに学習意欲向上につながるような高大連携の形を考える際に有効であると考える。

6. 中国語に関する、高校・大学の連携についての意識調査結果の報告

本章では、中国語教育に関するアンケート結果を提示し、考察する。

6.1. 被験者の属性

中国語履修学生のアンケート回答者は 160 人である。学部の内訳は表 14 に記すとおりである。経済学部の学生のデータが一番多い。学年の内訳は表 15 の通りである。アンケートを実施した設置クラス数の関係で 2 年生が最も多く、1 年生はほぼその半数、3 年生・4 年生は僅かである。

表 39：所属学部

	人数	パーセント
文学部	13	8.1
経済学部	64	40.0
法学部法律学科	24	15.0
法学部政治学科	42	26.3
商学部	1	.6
理工学部	15	9.4
環境情報学部	1	.6
合計	160	100.0

表 40：学年構成

	人数	パーセント
1 年	52	32.5
2 年	104	65.0
3 年	2	1.3
4 年	2	1.3
合計	160	100.0

6.2. 中国語に関する意識調査

6.2.1. 高大連携の意識とクラスの現状・授業に対する要望

まず、高校と大学の中国語教育の連携について検討するため、アンケート質問票の中から第二外国語教育の高大連携の問題について問う以下の項目の結果を見てみたい。フランス語・ドイツ語については前章の記述とも一部重複するが、中国語の問題の所在を確認するため、あえて 4 言語すべてのデータを比較してみたいと思う。

S12.高校と大学の授業で連携がとれている。
S13.大学で既習者クラスがあったほうがよい。
S23.高校で英語以外の外国語を選択したとき、大学まで学習を継続するつもりだった。

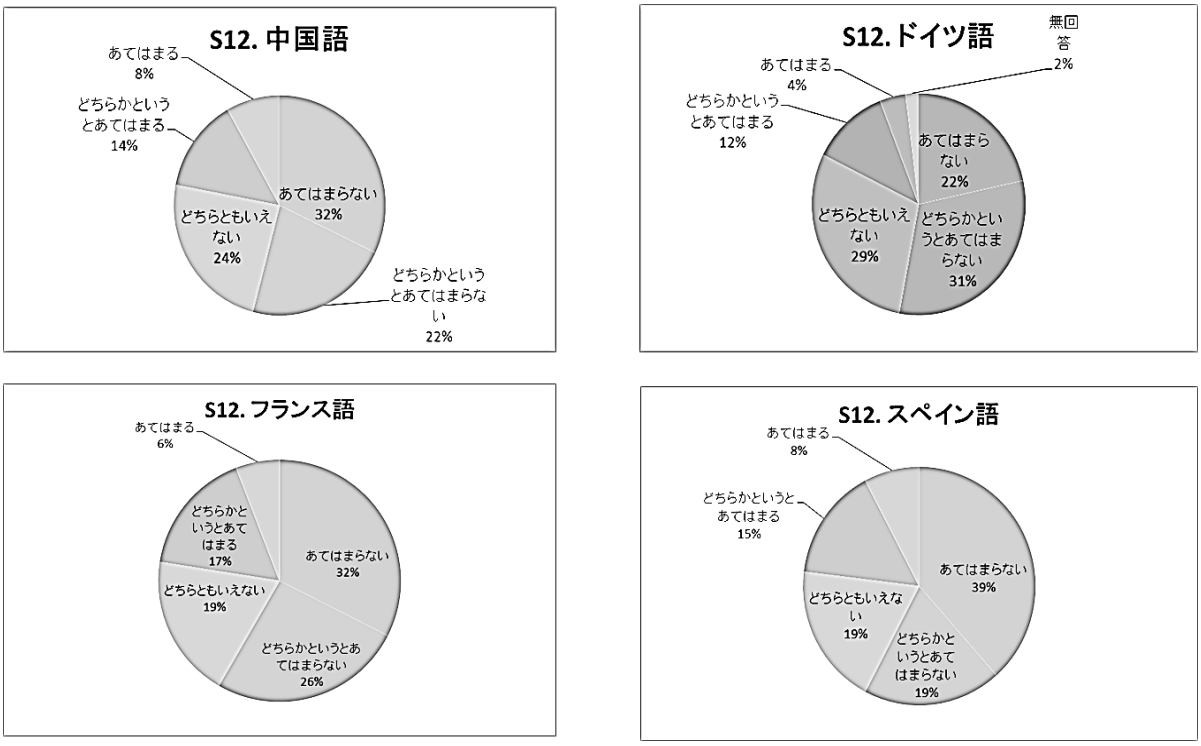


図 63:「S12.高校と大学の授業で連携がとれている」各言語の比較

上記項目から理解されるのは、「高校と大学の授業の連携がとれている」かどうかについて、

「あてはまらない」と「どちらかというとあてはまらない」を合わせた回答が、どの言語においても過半数を占めているということである。ただ、4 言語の中でドイツ語が多少「健闘」している中で、中国語はフランス語・スペイン語と同様の分布状況となっていることは興味深い。

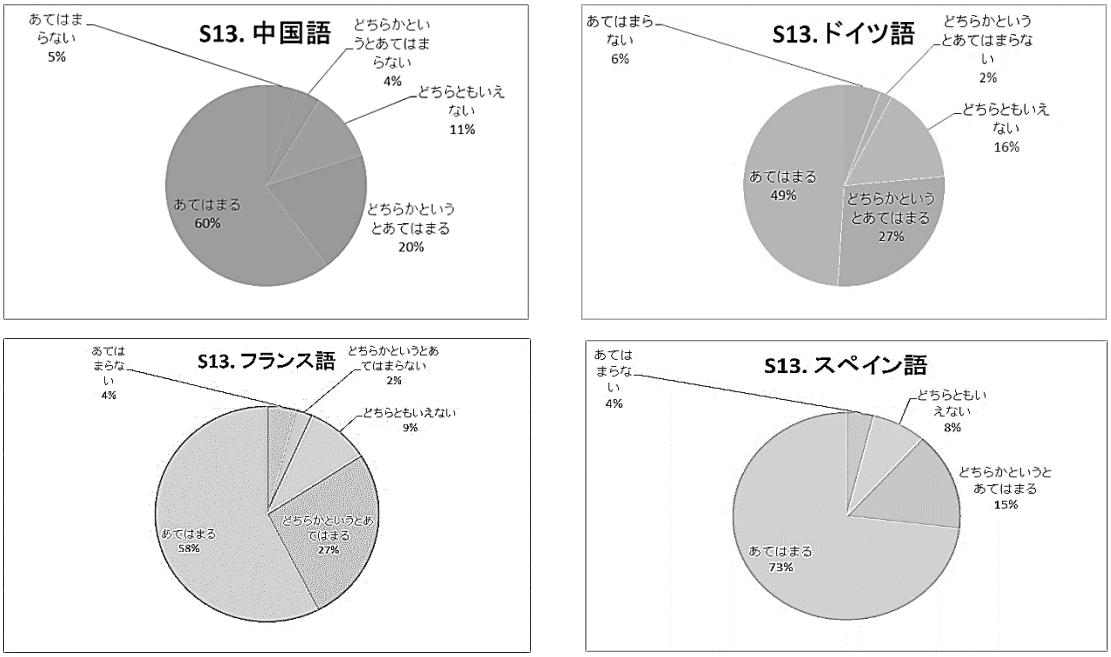
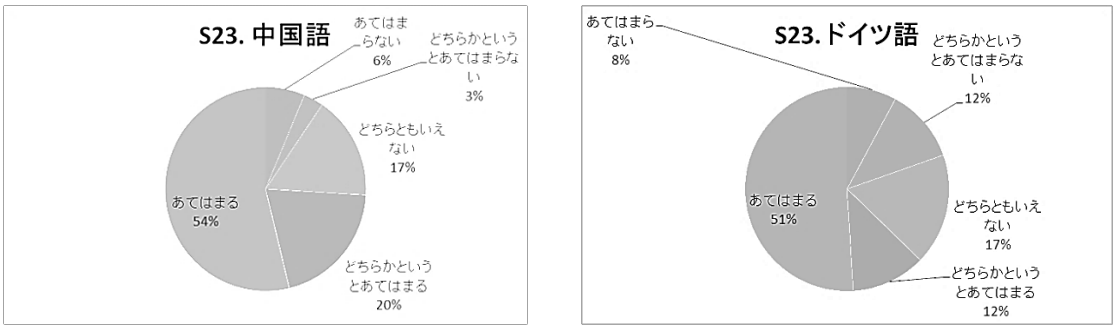


図 64:「S13.大学で既習者クラスがあったほうがよい」各言語の比較

「高校と大学の授業の連携」の一つの解決策として大学側が用意している「既習者クラス」についての意見を見ると、やはりどの言語においても設置に肯定的な意見が過半数を占めていることが確認できる。ただ 4 言語を比較すると、フランス語とスペイン語の「満足度」が高いのに比べ、中国語のデータのあり方はドイツ語に近く、否定的な意見の割合がやや上がっている。



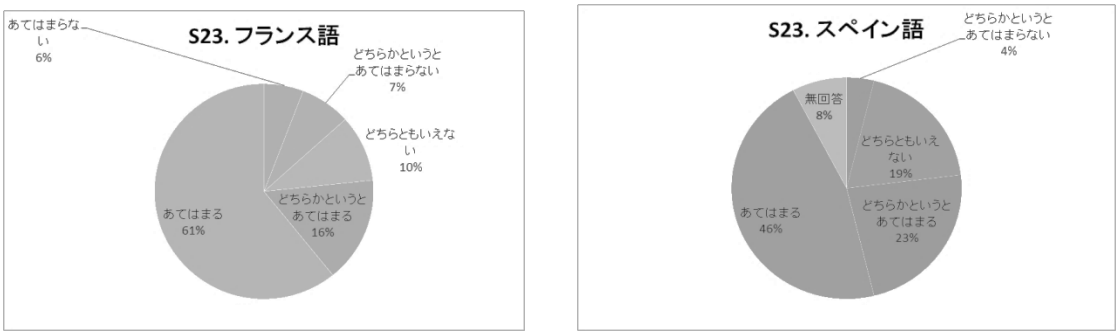


図 65:「S23.高校で英語以外の外国語を選択したとき、大学まで学習を継続するつもりだった」各言語の比較

高校で学習した第二外国語の継続欲求も 4 言語とも同様に強いが、中国語のデータ分布は、いわばドイツ語とフランス語の「中間」に位置することが解る。

上記三項目全体からすると、「高大連携」について「不十分」と感じる学習者が多いということが一般的な中で、中国語は特に連携への不満が高い一方、既習者クラスへの欲求は他語種よりは低い、ということになる。

6.2.2. 高校履修開始時および大学入学時の意識

次に、高校履修開始時および大学入学時の意識について、一般に中国語を志望する理由として大きいとされる「実用性」と、いわばそれとは対極に位置する「文化への興味」という問題から検討してみたい。取り上げるアンケート項目は以下の通りである。

S18 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、他の外国語よりも興味深いと思ったからである。

S19 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、その言語が使用されている地域の文化に興味があったからである。

S21 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、他の外国語よりも役に立ちそうだからである。

S22 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、選択した言語を話す人々とコミュニケーションをとりたかったからである。

S31 高校を卒業したとき、学習した言語の国や文化について簡単な説明をする能力が身についた。

S38 大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、将来、役に立ちそうだからである。

表 41：**ドイツ語**（S18,S19,S21,S22,S31,S38）

ID	順位	μ＋α	順位	μ－α
S19	8	4.847	17	1.741
S21	26	3.640	2	1.027
S22	17	4.523	10	1.438
S31	24	3.971	6	1.323
S38	18	4.500	19	1.860

表 42：**フランス語**（S18,S19,S21,S22,S31,S38）

ID	順位	μ＋α	順位	μ－α
S19	10	4.783	19	2.033
S21	20	4.256	12	1.544
S22	16	4.648	18	2.002
S31	29	3.457	3	0.926
S38	12	4.762	23	2.438

表 43：**中国語**（S18,S19,S21,S22,S31,S38）

ID	順位	μ＋α	順位	μ－α
S19	20	4.304	7	1.442
S21	4	5.129	22	2.413
S22	16	4.450	9	1.486
S31	30	3.561	1	1.095
S38	3	5.192	29	2.871

表 44：**スペイン語**（S18,S19,S21,S22,S31,S38）

ID	順位	μ＋α	順位	μ－α
S19	23	4.236	6	1.348
S21	17	4.613	10	1.553
S22	13	4.768	13	1.649
S31	26	3.872	4	1.205
S38	10	4.854	27	2.838

高校履修開始時の当該言語選択の理由に関わる S18・S19・S21・S22 で 4 言語を比較すると、上位項目と下位項目はそれぞれ以下の通りとなる。

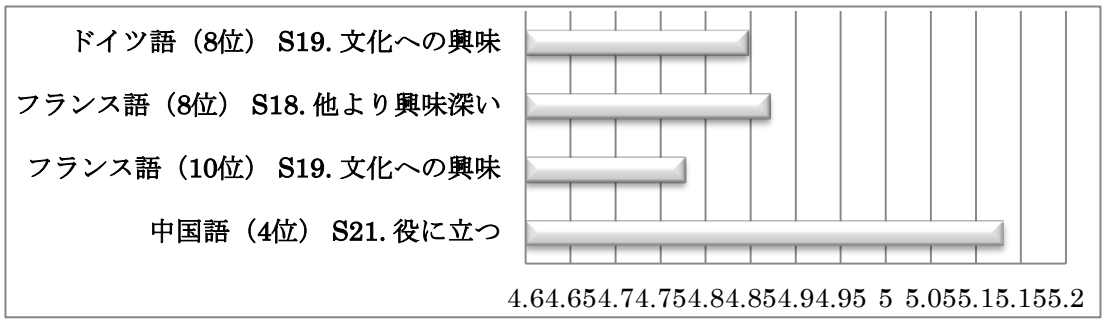


図 66：高校時における当該言語の選択理由（S18～S22）上位項目（グラフ）

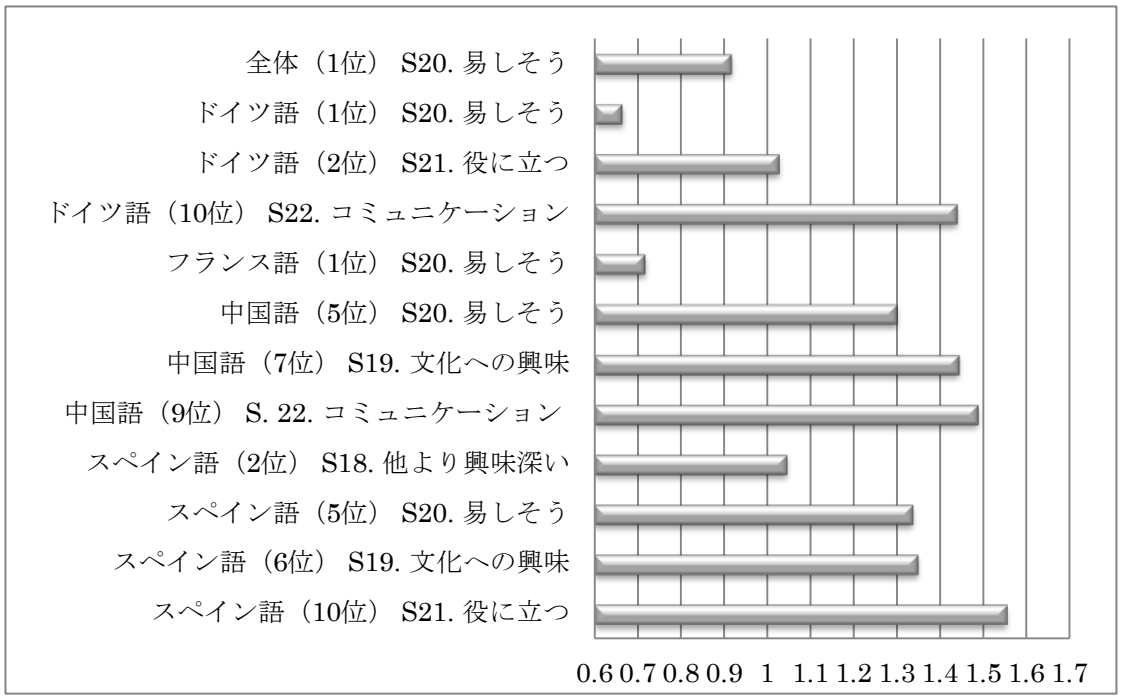


図 67：高校時における当該言語の選択理由（S18～S22）下位項目（グラフ）

上記結果から見て取れるのは、いわゆる「文化」に対する学習者の興味は、独・仏は高いのに対して中・西は低く、これが「実用性」に関わる項目では反転する、ということである。前世紀などと比較した場合に、現在の若年層の間では中国文化に対する興味が低下していること、またその原因としては報道される中国側の「反日」に基づく嫌中感情があるのではないかということが一般には説かれているようだが、この調査結果は「実用性」の「反転」として相対的に文化興味が低下しているだけという可能性も示唆しているように思われる。

また、「いい教員」は得てして文化の話をしたがる傾向もあるのかも知れないが、この結果を踏まえると、少なくとも出発点として学習者はアプリオリに文化に興味があるはずだという前提は持つべきではない、ということも示している。むしろ、教員の側で学習者に対して文化的な興味を開拓する必要性があることを認識すべきかもしれない。

6.2.3. 学習環境改善のための提案

次に、いわゆる言語の 4 技能の問題を中心に検討してみたい。取り上げる調査項目は以下の通

りである。

S16.すべての授業で当該言語母語話者（当該言語のネイティブ）の先生が教えてくれた方がよい。
S24.高校での履修開始時、読む能力の習得を最も重視していた。
S25.高校での履修開始時、書く能力の習得を最も重視していた。
S26.高校での履修開始時、会話・コミュニケーション能力の習得を最も重視していた。
S27.高校での履修開始時、リスニング能力の習得を最も重視していた。
S28.高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた。
S29.高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文章を書く能力が身についた。
S30.高校を卒業したとき、簡単な日常会話を当該言語母語話者とやりとりする能力が身についた。
S32.大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、読む能力をさらに高めたいと思ったからである。
S33.大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、書く能力をさらに高めたいと思ったからである。
S34.大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、会話・コミュニケーション能力をさらに高めたいと思ったからである。
S35.大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、聞き取る能力をさらに高めたいと思ったからである。

上記項目のそれぞれについて、各言語での結果を見てみたいと思う。

表 45：ドイツ語（S16,S24-S30,S32-S35）

ID	順位	μ＋α	順位	μ－α
S16	21	4.248	11	1.438
S24	25	3.923	7	1.332
S25	23	3.973	9	1.360
S26	15	4.558	18	1.795
S27	19	4.389	12	1.533
S28	5	4.976	27	2.200
S29	20	4.272	15	1.650
S30	28	3.459	5	1.090
S32	10	4.721	26	2.181
S33	9	4.747	24	2.116
S34	4	5.004	22	2.055
S35	6	4.954	20	2.006

表 46：**フランス語**（S16,S24-S30,S32-S35）

ID	順位	μ＋α	順位	μ－α
S16	22	4.151	10	1.433
S24	21	4.237	11	1.478
S25	19	4.486	15	1.881
S26	23	4.080	9	1.420
S27	24	3.975	7	1.308
S28	6	5.015	27	2.468
S29	15	4.654	17	1.962
S30	30	3.333	2	0.867
S32	5	5.028	25	2.439
S33	7	4.995	24	2.439
S34	3	5.185	29	2.632
S35	4	5.055	26	2.462

表 47：**中国語**（S16,S24-S30,S32-S35）

ID	順位	μ＋α	順位	μ－α
S16	25	3.989	6	1.382
S24	19	4.366	13	1.723
S25	22	4.128	14	1.758
S26	17	4.406	18	1.973
S27	21	4.146	16	1.816
S28	8	4.918	27	2.690
S29	15	4.494	21	2.316
S30	29	3.669	4	1.192
S32	9	4.901	24	2.462
S33	10	4.852	20	2.256
S34	5	5.059	26	2.597
S35	7	4.961	25	2.487

表 48：**スペイン語**（S16,S24-S30,S32-S35）

ID	順位	μ＋α	順位	μ－α
S16	12	4.782	21	2.258
S24	24	4.073	16	1.594
S25	28	3.851	7	1.380
S26	7	4.967	26	2.726

S27	18	4.565	17	2.050
S28	2	5.220	23	2.319
S29	8	4.917	24	2.391
S30	20	4.494	11	1.583
S32	11	4.842	16	2.004
S33	19	4.544	19	2.148
S34	3	5.151	28	2.926
S35	16	4.642	25	2.435

上記結果を見ると、どの言語においても会話・コミュニケーション能力への期待が高いということがまず挙げられる。この背景には、会話＝実用性という、一般に中国語学習志望者の特性とされる性質が、意外にもどの言語にも見られることを示している。

そうした中で S16 の、いわゆる「ネイティブ教員」がすべての授業を担当することについて、中国語は最も否定的な結果が出ている。「会話をしたい、しかしネイティブ教員が担当するのは嫌だ」というのは、極めてアンビバレントな心理だと言えるだろうが、これは例えば、直接教授法や「厳格な教師像」といった、中華圏における指導スタイルを日本にそのまま持ち込むことの多いネイティブ教員のあり方が、一部の学習者に違和感を持たれている可能性もあるのかも知れない。

それではそうした会話習得への欲求は、高校での学習を終えた段階では「満たされ」ているのだろうか。高校卒業時に習得した能力について、それぞれ上位項目と下位項目を各言語で比較してみると、以下のような結果となる。

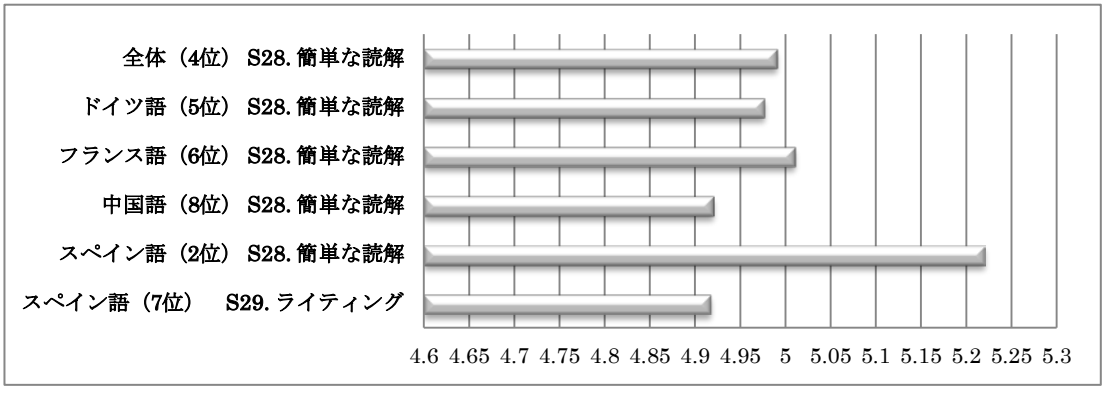


図 68：高校卒業時に習得した能力上位項目

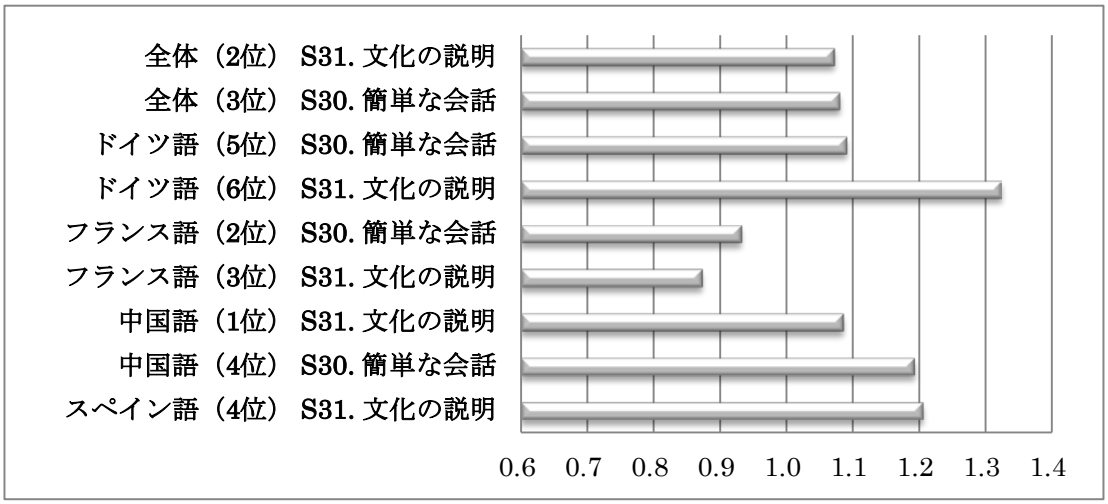


図 69：高校卒業時に習得した能力下位項目

上記のグラフを見て解るとおり、中国語に限らずすべての言語で会話欲求が高かったのにも関わらず、高校卒業時には会話・コミュニケーション能力よりも読解の方が身についたと考えている、という結果となっている。これは、会話指導の難しさももちろんあるだろうが、一貫校特有の事情も背景にあると言える。つまり、第二外国語の成績も大学進学時の学部選択の資料に組み入れられるため、生徒や保護者の成績評価方法に対する要求が厳しく、より客観的に成績評価のできる「読み・書き」能力を測定する試験が中心となる。担当者もまちまちで受講人数も多い中で、一律の基準で会話やコミュニケーション能力を評価することは、時間や労力の制約もあり困難を伴う。その結果、教員も生徒も学習が進むうちに、知らず知らずのうちに読解や作文重視の方向に引きずられてしまう傾向があると推測される。現在では、慶應義塾高等学校の中国語を例にとれば、頻繁に行われるリスニング小テストや一斉放送を使ったリスニング主体の定期試験、暗唱や朗読などの発音試験を採り入れるなど、成績評価の行いやすい形でリスニング力や発音の正確さを養成することで、少しでも「読み・書き」偏重のシステムから脱する努力が続けられている。確かに、「会話・コミュニケーション能力」という尺度では低い評価になってしまう面も否めないが、大学進学後に「会話・コミュニケーション能力」を伸ばすための素地を作る試みがなされている。今回の調査では、そうした脱「読み・書き」偏重の成果を測定することは難しいが、一貫校の取り組みの成果を適切に評価し、大学の「既習者クラス」で活かしていく方法も検討される必要があるだろう。

最後に、大学入学時に学習継続を選択した理由・能力に関わる項目についての、4 言語すべての調査結果を比較すると以下のようになる。

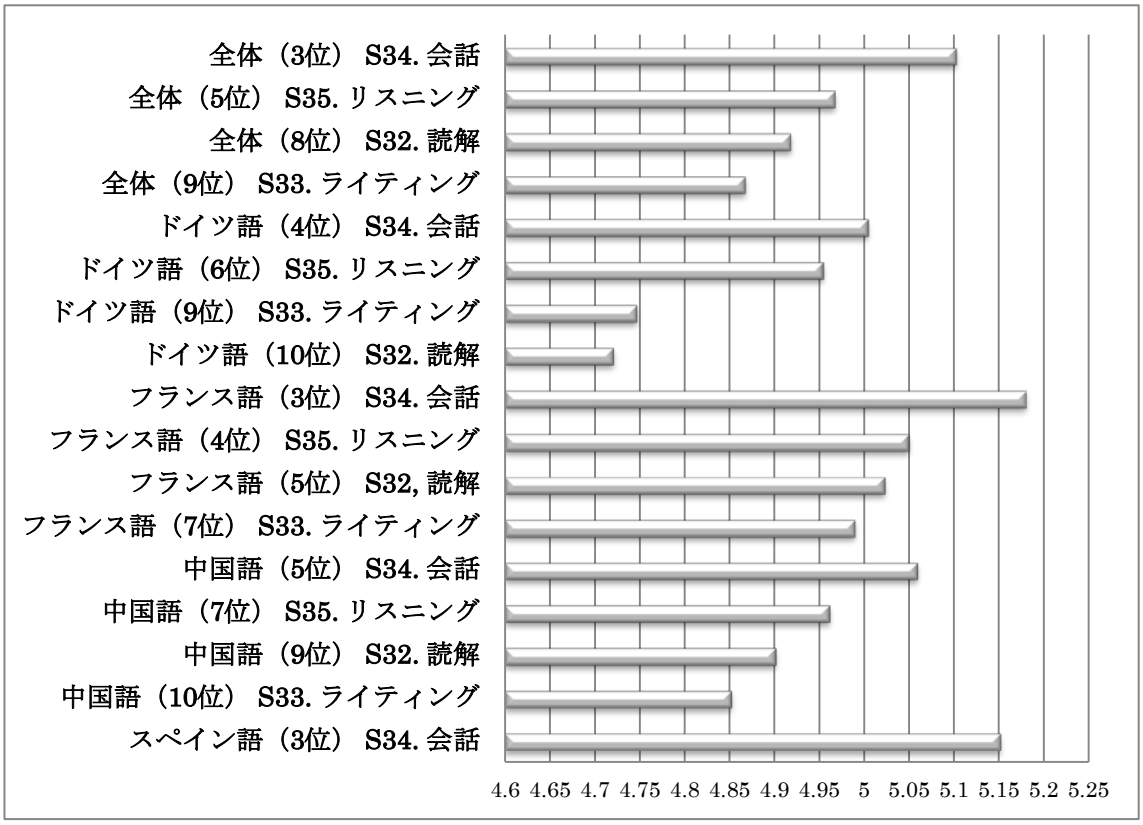


図 70：大学入学時に学習継続を選択した理由・能力（S32～S35：4 技能＋文化）上位項目

6.3. 中国語調査結果のまとめ

前節までの内容を踏まえると、大学側は一貫校での学習者を対象とした「既習者クラス」を設置しているのにもかかわらず、高校と大学の授業連携への不満は依然として強く、履修の制度としては連続しているが、内容として継続・一貫していない現状がうかがわれ、継続性・一貫性の改善が必要であることが理解される。大学側が設置している「既習者クラス」は、多数を占める高校既習者と少数の「ネイティブ」学生が混在することが多く、学習者側の会話・コミュニケーション能力への期待もあるので、ネイティブ教員による「会話」に重きを置いた授業を設置していることが多いが、上記の不満はこのあり方自体に向けられている可能性もある。

これを解決するには、例えば少数の「ネイティブ」学生を分離し、ピンインの正書法や中日翻訳などに特化した別クラスを作る、という方法がある。人員配置などの問題で学部ごとに開講するのが難しければ、学部を超えた講座を設置して、履修できる枠組みを作るのも一つの手であろう。その上で、高校時代に学習を始めた学生には、ある程度積み重ねてきたリスニングや発音の能力を会話・コミュニケーション能力へと無理なくつなげていくことに重点を置いた講座を用意できれば望ましい。

また、調査結果から解った、中国語の実用性への期待や学習が、必ずしも文化への関心・理解を伴っていないことにも留意する必要がある。そもそも第二外国語教育自体、外国文化紹介の要素を盛り込むことが多いが、これについても再検討の余地があることは、前述した通りである。

また、おそらくは旧来的な訳読主義的英語教育への反発や英会話需要などもあり、一般に実用

性が説かれることの少ない語種ですら、学習者の期待は会話・コミュニケーション能力に向かっていることは念頭に置く必要はある。ただ、一方でネイティブ教員が会話を含むすべての授業を担当することに否定的であるというように、要求自体が現実性に乏しいという側面もあることは注意しなければならないだろう。こうした点を踏まえると、例えば大学入学前の学習で読解力が伸びていることに注目し、この点をさらに伸ばすような設計を行うということも選択肢の一つとして検討すべきではないだろうか。

7. 結論

本稿は、フランス語、ドイツ語、中国語、スペイン語の 4 言語で行ったアンケート調査結果について考察を加えたものである。

日本の高等教育における第二外国語学習では、フランス語とドイツ語が長い間大きな役割を果たし、その成り立ちや歴史についても共通項が多い。これと比較した場合にいわば「新しい第二外国語」となっている中国語とスペイン語は、学習と教育の実態において相当程度性格を異にするのではないかと想像されたが、今回の調査の結果、言語選択理由という面において両者の間に相違が見られたことは、そうした予想が一定程度裏づけられたと言えよう。

本アンケート調査では、学習者の初期動機に「文化」が果たす役割の大きさが改めて明らかにされた。しかし同時に、被験者たちは高等学校在籍中に、必ずしも十分な文化学習ができたとは思わないという意識を持っていることも明らかになった。もっとも、この「文化」というものを被験者たちがどのように捉えているかは、本調査では不明のままである。その解明は今後のさらなる（主に質的な）調査に委ねられるだろう。

また、高大言語教育の連携の必要性が強く意識されているにもかかわらず、それが必ずしも実現されているとは言えない実態も明らかになった。この点についても、具体的にどのような連携が必要か、さらなる調査・研究を継続したい。

学習者の要望も反映させつつ、より良いシステムを構築することは、教員たちが、学習者と協力して少しでも理想的な学習環境を作ることにつながり得る。このような形で、熱心な教員たちの日々の努力が結実することは、教員・学習者双方にとって望ましいことと言えよう。本調査研究を踏まえて、教員の交流を含めた、より良い環境を構築し、高大連携カリキュラム設計を進めていきたいと考えている。

参考文献

飯田年穂(2010). 「複言語主義の視点から見た外国語分野での高大連携」. 『いかに 21 世紀の複言語能力を育てるか: 中等教育における外国語』. 立花英裕他（編著）. 東京：朝日出版社.

北山研二 (2010) :「「フランス語を学ぶ」と「フランス語で学ぶ」──いかにして既習者に大学でフランス語を研究し続けるよう、あるいはフランス語で専門科目を研究するよう奨励すべきか」. 『いかに 21 世紀の複言語能力を育てるか: 中等教育における外国語』. 立花英裕他（編著）. 東京：朝日出版社.

Lee, Lina and Sylvie Debevec Henning (1999). 'Partners in Pedagogy: Collaborative Teaching for Beginning Foreign Language Classes'. In *Foreign Language Annals*, 32(1): 125-138.

水林章 (2010). 「大学入試「英語」における「東大方式」という考え方──英語+もうひとつの

言語を!」．『いかに 21 世紀の複言語能力を育てるか: 中等教育における外国語』．立花英裕他（編著）．東京：朝日出版社.

田口哲男 (2013). 「高大連携――課題とその方策」．『高大連携と能力形成』．高崎経済大学産業研究所編. 東京：日本経済評論社.

山崎吉朗 (2010). 「中等教育における英語以外の語学教育の現状」．『いかに 21 世紀の複言語能力を育てるか: 中等教育における外国語』．立花英裕他（編著）．東京：朝日出版社.

本調査は、科学研究費補助金（基盤研究 A）による研究「外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究」（2012 年度から 2014 年度、代表：境一三）の一部として行われたものである。すでに発表した以下の論考・口頭発表を基にしている。

境 一三・治山 純子・平高 史也(2015).「慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携についての意識調査――フランス語とドイツ語における調査結果の概要と分析――」.『慶應義塾外国語教育研究』. 第 11 号. 東京：慶應義塾大学外国語教育研究センター.（印刷中）

丸田千花子(2015).「スペイン語既習クラスにおける高大連携についての調査報告」.『慶應義塾外国語教育研究』. 第 11 号. 東京：慶應義塾大学外国語教育研究センター.（印刷中）

藤原三枝子・境一三・平高史也(2014). 「大学におけるドイツ語学習者の動機と動機づけ――6 言語を対象とした質問紙調査から」. 日本独文学会春季研究発表会. 麗澤大学. 5 月 24 日

治山純子・丸田千花子(2014). 「慶應義塾の第二外国語教育における、高校・大学の連携に対する意識調査――フランス語教育に関するアンケート結果の報告――」. 日本フランス語教育学会. 2014 年度春季大会. お茶の水女子大学. 5 月 24 日

丸田千花子(2014).「慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携に対するスペイン語既習者の意識調査」. 日本イスパニア学会第 60 回大会. 大阪大学. 2014 年 10 月 11 日

境一三・丸田千花子・吉川龍生・治山純子(2014).「第二外国語科目（既習者クラス）における高校・大学連携に対する意識のアンケート調査について. 言語教育エキスポ 2014. 早稲田大学. 2014 年 3 月 4 日

山下一夫・吉川龍生(2014). 「慶応義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携についての意識調査――中国語を中心に」. 中国語教育学会第 12 回全国大会. 大東文化大学. 2014 年 6 月 8 日

なお、意識調査に協力してくださった被験者の方々に深く感謝いたします。また、アンケートの分析手法をご教示くださった千葉商科大学教授・酒井志延先生、データ分析の補助と資料の作成に携わってくださった高橋義彦さんに感謝の意を表します。

『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）は日本の外国語教育に何をもたらしたか？[1]

境　一三（慶應義塾大学）

1. はじめに

2004 年に『ヨーロッパ言語共通参照枠』（Common European Framework of Reference for Languages 以下 CEFR とする）が吉島茂らによって日本語に翻訳されて以来、この著作は日本でも外国語教育の分野で注目されるようになった。それ以来今日まで、CEFR、Can-do Statements（能力記述文、以下 Can-do とする）、共通参照レベル、中等教育並びに高等教育における導入可能性について、多くの論文が書かれた[2]。日本学術振興会によると、2004 年から 2012 年まで合計 57 の CEFR に関係する研究プロジェクトが、科研費補助金を得た。これらのプロジェクト以外にも、このテーマに関するさらに多くの研究があるものと思われる。

これまでに出版された論文や報告書から、研究の重点は主に共通参照レベルと Can-do に置かれていることがわかる[3]。これらにより、2001 年に CEFR がヨーロッパで出版されて以来数年の間に見られ、今日でもなお散見されるのと同様の傾向が、日本でも存在することが見て取れる[4]。

ここから分かるのは、共通参照レベルと Can-do が、授業における重要な問題に対する解決策を与えるものと捉えられていることである。例えば、生徒の学習到達レベルの判定に困難を抱えている教員、またカリキュラム作成時に目標設定をする際などに、共通の尺度や術語を必要とするすべての人びとに対して、解決策を提供するように思われたのである。

それに加え、共通参照枠の中心的なコンセプトである複言語・複文化主義、行動中心主義、生涯学習、4 つの Savoirs などに取り組む研究も現れた[5]。しかし、現在のところ、これらを扱うものははまだ数が限られている。

真嶋（2010, 52）は、それまでに公表された CEFR の応用を、7 つのカテゴリーに分けている。

(1) CEFR の共通参照レベルと、教育機関の言語プログラムの到達度目標を関連づけようとしたもの（到達度目標を CEFR に基づいた能力記述 Can-do statements で行おうとしたもの）
(2) シラバス・デザインとカリキュラム・デザインに CEFR を利用したもの
(3) ポートフォリオを学習促進（動機づけ）と代替評価（代替アセスメント）のツール

[1] 本論文は、Sakai （2013）を著者本人が日本語に翻訳し、若干の修正を加えたものである。
[2] 西山教行による文献リストを参照。
http:www.flae.h.kyoto-u.ac.jp/~nishiyama/Biblio_CECR_japon.htm 2014/01/15
[3] 小池（2010）、長沼（2008）、Schmidt et al. （2010）参照。
[4] Parmenter & Byram（2010）14 頁参照。
[5] 境（2009）、西山（2009）、吉島（2007）など。

として使おうとするもの
(4) 標準テスト、大規模テスト、検定試験を CEFR に関連づけようとするもの
(5) アセスメントと評価に CEFR を活用するもの
(6) 教材開発に CEFR を活用したもの
(7) 教員研修（FD 研修）に CEFR を利用するもの

次章以下では、CEFR の影響がはっきりと見られるプロジェクト、また能力判定やカリキュラムにおける目標設定に Can-do が応用されているプロジェクトについて略述する。これによって、CEFR と Can-do が日本における外国語教育にどのように適用されているかを示す。以下では、具体的な応用例に主眼が置かれる。従って、CEFR-j[6]のような研究プロジェクトには立ち入らない。

2. 外国語としての日本語

日本人教員の中で、最初に CEFR に関心を持ったのは、ヨーロッパ日本語教師会（AJE）に属する教員たちであった。ヨーロッパで仕事をする彼らは、ヨーロッパの最新の状況に適応しなければならず、欧州評議会とその周辺で何が起こっているかに大きな関心を寄せていた。彼らは、ヨーロッパにおける日本語教育の現状と、言語政策の最新状況を研究するために、研究会を立ち上げた。この研究の成果は、国際交流基金の援助を得て、2005 年に『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』として出版された。

他の言語と同様、ヨーロッパにおける日本語の専門家たちも、CEFR によって、教育理念とクラス・教材・試験のためのレベル設定を共通化するための道具立てを、地域による条件の違いを乗り越えて、獲得したのである。

> 学習者が「中級日本語」を終わった、と言ったとき、それは何を意味するのだろうか。得られる情報は限られることが明らかになってきた。そして、他のプログラム／組織／国におけるレベル設定をより明瞭に理解するためには、レベルを記述し、日本語学習者の熟達度を測るための共通のことばが必要なのである。(AJE 2005, 7：境訳)

言語教育は、今日ではもはや一国の問題として考える事はできない。それは、労働市場が国境を越え、言語学習者が国際的に移動するからである。このことは、CEFR において正当にも考慮されている。CEFR を読んで、ヨーロッパの日本語教師は、日本語学習者の熟達度を測るために、共通の道具立てが必要であることを認識した。

これは、彼らが CEFR から得たことの一つの例にすぎない。第一章では、「ヨーロッパにおける言語学習の傾向」が扱われている。比較的早い時点、すなわち 2004 年の末には、彼らは CEFR の重要性と、その周辺領域で議論されていた基本理念を良く認識していた。すなわち、複言語・複文化主義、共通参照レベル、そしてヨーロッパ言語ポートフォリオ（ELP）である。

第二章「ヨーロッパ各国の言語教育と日本語教育」では、ヨーロッパの 8 カ国（ベルギー、フ

[6] http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/tonolab/CEFR-j/whatis-CEFRj.html 2014/01/15

ランス、ドイツ、ハンガリー、アイルランド、オランダ、スイス、英国）における外国語学習と教育の現状が報告されている。第三章「これからの日本語教育の可能性」では、ヨーロッパにおける日本語教育が変容し、段々と困難になっていることが描写されている。この問題を解決するために、以下の点が強調されている。

> ・透明性があり、統一的なアセスメントの基準が必要である。
> ・流動化する労働市場で職を得るためには、学習成果の認定や記録が、透明で比較可能なものでなければならない。
> ・教員の研修機会の増大が必要である。（AJE 2005, 11：境訳）

この書物で扱われていることは、部分的には日本語教育特有の問題もあるが、生涯学習など、外国語学習一般やヨーロッパ言語の学習目標設定に共通する事柄も扱われている。

第三章は、次のようなまとめで締めくくられている。

> １．日本語の能力を記述すること。その記述は十分な理論の裏付けが必要であり、科学的に検証された記述方法でなければならない。
> ２．記述された能力を、社会文化的コンテクスト、技能、言語活動などからレベル分けするための枠組みを設定すること。それは国際的に通用する基準と比較可能であることを目指さなければならない。
> ３．教師、学習者、雇用者など、この枠組みを使用する全ての人が、各人の日本語能力レベルを把握しうるような評価基準を設定すること。それには、例えばレベルチェックリストや試験があげられる。この評価基準は、透明性と一貫性を持たなければならない。(AJE 2005, 12：境訳)

これは、確乎とした理論と実証的研究が、効果的で意味のある言語教育の条件であることを示している。また、政治経済的な必要性も考慮されなければならないが、その際、人的移動に対しては透明性と比較可能性が必要不可欠なのである。

日本語においても、ドイツ語の“Profile Deutsch”やフランス語の“Référentiel”のように、CEFR を基にしたガイドラインが作られなければならない。

> われわれは、日本が、信頼性を持ちかつ実証的に検証された日本語 Can-do を作るイニシアチブを取ること、言語レベルに関する透明で比較可能なフレームワークを作ること、そしてそれを活用するためのチェックリストや試験のような道具を提供するよう提案する。そのような確乎たる基礎があってはじめて、日本語教師は世界で自信をもって日本語教育を推進することができるのである。 (AJE 2005, 13：境訳)

AJE (2005)の著者たちは、日本語以外の言語に関する議論でも最も重要な課題であると捉えられているテーマに取り組んでいる。

かれらがヨーロッパの外国語教育にいかに強く影響を受けているか、またヨーロッパの専門家と歩みを共にしようとしているかがここに見て取れる。そして、かれらがこの書物で述べたことは、国際交流基金の JF スタンダードによって、部分的にではあるが実現している。次節以下では、このスタンダードについて述べる。

2.2 国際交流基金（JF）

ここでは、国際交流基金の活動、とりわけ日本語能力試験と JF スタンダードの開発を紹介する。

国際交流基金は、日本の対外文化政策の公的な担い手である。本部は、東京にあるが、京都に支部がある他、国内に二つの下部組織を持つ。海外には、21 カ国に 22 の出先機関を有する。

国際交流基金の活動には、日本語能力試験の実施や日本語教材の開発、日本語授業の支援、日本語教育の専門家の派遣と海外の日本語教師の支援が含まれる。その機能から、ドイツのゲーテ・インスティトゥートや英国のブリティッシュ・カウンシルと類似の組織である。

2.2.1 「日本語能力試験」（JLPT）

日本語能力試験は、国際交流基金と日本学生支援機構によって、1984 年に最初の試験が実施された。その時の受験者数は 7 千人であった。2011 年には、受験者数は 62 カ国で 61 万人に達した。これは、最大の受験者数を誇り、最も認知された日本語試験である。日本への移住に際して、日本語能力試験 1 級を持つ者には優遇措置がある。

> 「高度人材に対するポイント制による出入国管理上の優遇制度」で、日本語能力試験Ｎ１の合格者は、10 ポイントがつきます。ポイントの合計 70 点以上の場合に、出入国管理上の優遇措置が与えられます[7]。

この試験は、当初は 1 級から 4 級までであったが、2010 年の改訂で 5 級までとなった。（N1 が最高で N5 が最低レベルである。）旧試験では、言語知により重きが置かれていたが、改訂後は問題解決のためのコミュニケーション能力により大きな比重が置かれるようになった。

2.2.2 「日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト」

この試験の新機軸は「日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト」である。それは、日本語能力試験の改訂と並行して開発され、2012 年に公開された。

> このリストは、「日本語能力試験各レベルの合格者が、日本語でどんなことができると考えているか」を、受験者の自己評価調査の結果に基づいてまとめたものです。（中略）このリストは、受験者やまわりの方々が「このレベルの合格者は日本語を使ってどんなことができそうか」というイメージを作るための参考情報としてご活用いただくことがで

[7] http://www.jlpt.jp/about/merit.html　2014/01/15

きます[8]。

ここにも国際交流基金が CEFR に影響を受け、Can-do を使った自己評価の考えを取り入れたことが見て取れるだろう。自己評価リストを作成するために、国際交流基金は質問紙によるアンケートを行った。

> 2010 年 9 月から 2011 年 12 月まで、日本国内と国外の日本語能力試験の受験者、約 65,000 人に対してアンケート調査を行いました。この調査では、「聞く」「話す」「読む」「書く」の 4 つの技能について、「駅やデパートでのアナウンスを聞いて、だいたい理解できる」(「聞く」の一例）のような行動を記述した文（Can-do 項目）約 30 個ずつを見て答えてもらいました。質問は、①その内容をしたことがあるか（経験）と、②どのぐらいできるか（自己評価）の 2 つで、①の回答は「ある」または「ない」、②は「4：できる」「3：難しいがなんとかできる」「2：あまりできない」「1：できない」の 4 段階で答えます[9]。

CEFR の自己評価リストと同様、このリストは学習者ばかりでなく、教師の使用も考慮されたものである。

> 学習者の方は、自分ができることとできないことを確認して、今後の学習の目標を持つことができます。また、自分が合格したレベルについて、他の人に説明するときにも使えます。
> 日本語教育関係者の方は、各レベルに合格している学習者が自分の日本語能力をどうとらえているかをイメージすることができ、教授活動を組み立てる際の参考にすることができます[10]。

2.2.3 『JF 日本語教育スタンダード 2010』（JFS）

「日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト」の作成は、CEFR の影響の下に行われたが、日本語能力試験そのものは、2010 年の改訂でも本質的な変更はなかった。それは相変わらず、1980 年代のテストと同様に、他言語のレベル設定との比較はなく、日本語教育の統一基準を目指すものでもなかった。

しかし、グローバル化の時代に、日本語教育はさらなる進展を図らなければならないと国際交流基金は考えていた。「相互理解のための日本語」の旗印の下、日本語教授、学習、評価のための『JF スタンダード』（JFS）が開発された。JFS が CEFR を基にしたものであることは、はっきりと述べられている。

[8] http://www.jlpt.jp/about/pdf/cdslist_all.pdf 2014/01/15
[9] http://www.jlpt.jp/about/candolist.html 2014/01/15
[10] Ibid.

> JF スタンダードは、ヨーロッパの言語教育の基盤である CEFR の考え方を基礎にして作りました。CEFR は、2001 年に発表されて以来、ヨーロッパのみならず世界で広く着目され、各言語で実際に利用されるようになりました。JF スタンダードも、CEFR の考え方にもとづいて開発しました。JF スタンダードを用いることにより、日本語の熟達度を CEFR に準じて知ることかできます。（国際交流基金 2010a, 6）

準備作業では CEFR が参考にされたが、それは日本語学習を他の言語学習と比較可能なものとし、さらなる普及を図るためであった。CEFR の共通参照レベルに相当する共通の指標によって、日本語能力が世界的に比較可能になったのである。

CEFR に範を取り、JFS もまた行動中心、課題中心型の学習と、異文化間理解を目指すものである。

> 価値観が多様化し、人と人との接触や交流が拡大していく現代社会においては、言葉によるコミュニケーションの重要性がますます高まっています。言葉を通した相互理解のためには、その言語を使って何がどのようにできるかという課題遂行の能力と、さまざまな文化に触れることでいかに視野を広げ他者の文化を理解し尊重するかという異文化理解の能力が必要です。（国際交流基金 2010a, 1）

ここでは、単なる言語知識ではなく、日本語能力試験でもそうであるように、言語・文化能力が問題となっているのである。また、メタ認知や学習プロセスも言及されている。

2.2.4 「JF スタンダードの木」

JFS のパンフレットで目につくのは、初めの部分に「JF スタンダードの木」が図示されていることである。そこには、コミュニケーション言語能力（言語学的、社会言語学的、語用論的能力）とコミュニケーション言語活動（受容、産出、やりとり）が方略とテクスト種に結びつけて描かれている。ここでは、もはや言語知だけでなく言語運用能力が問題にされているのが明瞭である。このことは、日本の外国語教育の中では、必ずしも自明のことではなかった。従って、この JFS は CEFR の考え方を日本の文脈に取り入れた一例と見ることができるのである。

2.2.5 「JF Can-do」

日本語能力試験と同様、JFS においても Can-do は重要な役割を果たす。その中では、Can-do は次のように理解されている。

> 「Can-do」を活用することによって、日本語の熟達度を客観的に把握したり、今後の学習の目標を明確にしたりすることができます。また、他の人や他の機関とも目標や熟達度を共有できるようになります。（国際交流基金 2010a, 11）

2.2.4　で言及したように、「JFS の木」ではコミュニケーション言語能力とコミュニケーション言語活動の関係が示されている。そこには、Can-do の 4 つのグループがある。

１）能力 Can-do（言語構造的能力、社会言語能力、語用能力）
２）活動 Can-do（受容・産出・やりとり）
３）テクスト Can-do
４）方略 Can-do（受容・産出・やりとり）
（国際交流基金 2010b, 11 参照）

この 4 グループの下に 53 の具体的なカテゴリーがある。そして、このカテゴリーの中でレベル毎に様々な Can-do が作成される。
一例を挙げれば、活動 Can-do は次の構造を持つ。

「Can-do」= 条件 + 話題・場面 + 対象 + 行動

従って、カテゴリー11 の「テレビや映画を観る」の Can-do は以下のように表される。

	条件	+	話題・場面	+	対象	+	行動
B1	話し方が比較的ゆっくりと、はっきりとしていれば	+	本人の関心事である話題について	+	インタビュー、短い講演、ニュースレポートなど多くのテレビ番組の	+	内容をおおかた理解できる
A2	映像が実況のほとんどを説明してくれるならば	+	出来事や事故を伝える	+	テレビのニュース番組の	+	要点がわかる

（国際交流基金 2010b, 13）

これらの Can-do は学習目標の設定にも、また学習成果の評価にも使用される。

> コースデザインをする際、教師と学習者が目標を共有し、学習者が目標を意識して学習を進めるために、「JF スタンダードの木」や「Can-do」を使って「学習目標一覧」と「自己評価チェックリスト」を作成します。「学習目標一覧」によって、目標と授業活動の関係を理解しやすくなります。「自己評価 チェックリスト」によって、学習者は自分の日本語能力をコースの前後、またはコース途中で把握することかでき、目標や学習の達成度を意識して学習を進めることかできます。（国際交流基金 2010a, 14）

2.2.6 「みんなの Can-do サイト」

JF は、Can-do を使って授業をより容易に、かつ効果的に行うために「みんなの Can-do サイト」を立ち上げた [11]。そこには、Can-do のデータバンクがあり、教師、コーディネーターと学習者がそれぞれの目的に応じた Can-do を得ることができる。また、各自が自分自身の Can-do を作り、保存することができる。こうしてできた Can-do はクラスの設計や評価に使うことができる。それはまた、教員の側からだけでなく、学習者からも学習成果の確認に使用可能である。

2.2.7 日本語能力試験と JF スタンダード（JFS）の関係

国際交流基金は、日本語学習者のレベル判定のための道具として、以前は日本語能力試験しか持たなかったが、近年になって CEFR を研究して JFS を開発したことは、われわれ外国語教育の研究者にとって非常に興味深いことである。

これによって、国際交流基金は日本語能力の判定に二つの手段を持つようになった。日本語能力試験と JFS は異なる原理と理論に基づいていて、それぞれの判定は容易に換算可能ではない。日本語能力試験が、言語知（文字、語彙、文法）と読み、聞きという三つの能力を測るものである一方、JFS は、産出（話す、書く）、受容（聞く、読む）とやりとり（話す、書く）の能力を判定するための参照枠である。それぞれ日本語能力を異なったパースペクティブで判定するので、互換性はない。

しかしながら、日本語教育では世界的に、日本語能力試験と JFS の級設定を統一すべきではないかと言われてきた。

国際交流基金は、2010 年にこの問題に対して一つの試みを行った。3 箇所で 96 名の参加者に対して、日本語能力試験を受験させるのと同時に、JFS に基づいた運用能力判定を行ったのである。その結果、上位の級（N1 から N3）では、二つの方法による判定に相関が見られたが、下位の級（N4 と N5）では相関はなく、部分的には負の相関があった。従って、なんらかの摺り合わせが必要であると結論づけている。（国際交流基金 2012c, 1）

言語教育を新しい理念の下に展開させようとするとき、そこで使われる道具も更新されなければならない。マドリッドでは、JFS に基づいた A1 の試験を作成するという試みがすでに行われている。（熊野他 2012）

この報告から、ヨーロッパの日本語教師は CEFR を考慮せざるを得ず、試験を JFS に準拠して新に構築しなければならないというプレッシャーを感じていることが分かる。

このような状況から、現状に適した教員研修を提供すること、また教員自身がアクション・リサーチを行い、自分たちのカリキュラムを見直すことが必須であると思われる [12]。しかしながら、われわれの経験から、東アジアでこれを実行することは必ずしも容易ではないと思われる。そこでは、いまだに言語知指向の言語教育が支配的だからである。

[11] http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do 2014/01/15

[12] この点に関しては、いくつかの実践例がある。クアラルンプールにおける教員研修については小松・横山（2012）を、また、ケルンにおけるシラバスの見直しについては岩澤・三矢（2010）を参照のこと。

3. 外国語としての英語

世界の大多数の国と同様に、日本でも英語は中等教育の科目として学習されている。2 年間の移行期間を経て、2011 年に「外国語活動」が小学校に導入された。そこでは、5 年生と 6 年生のクラスで年間 35 時間英語によるさまざまな活動が行われることになっている。文部科学省によると、それは生徒の異文化対応能力を促進し、後の英語学習の基礎を作るためのものである [13]。また、高等教育においても、英語は一般教育科目の一つとして 1 年間、または 2 年間学習することが一般的である。

中等教育では英語以外の外国語は義務ではないために、多くの日本人にとって、英語は事実上唯一の外国語である。文科省によると、2013 年に高等学校で英語以外の外国語を履修した生徒数は 49,328 人である。これは、高校生全体 3,545,027 人のわずか 1.4%に過ぎない。（文部科学省 2013）中学校では、英語に次ぐ外国語、もしくは英語に代わる外国語が教えられるのは例外的である。高等教育機関においても、英語以外の外国語は教えられなくなる傾向にあり、英語への一極集中が高まっている。企業や官庁に就職するためには、一定の英語能力を示さなければならないとされている。従って、英検や TOEIC といった検定試験の需要が非常に高い。

3.1 英検

英検は 1963 年に日本英語検定協会（STEP）が始めたもので、現在までに約 8 千 3 百万人が受験している。今日では、毎年 230 万人の英語学習者が英検を受験している。級は 7 つで、4 技能のテストが行われる [14]。その結果は、日本社会では広く認知されている。

3.1.1 「英検 Can-do」

2 万人の英検合格者に対する 3 年余にわたる調査（2003 年 5 月から 2006 年）に基づいて、STEP では英検 Can-do リストを作成した。このリストは、英検合格者の自己評価に基づくので、一つ一つの Can-do は、必ずしも同じ級のすべての合格者に妥当するものではない。

STEP によると、それはこれから受験しようとする者の自己評価に資するためのものであり、受験準備を助けるものである。このリストは Web で公開されているので、自分で英語力の判定を行えば、就職活動や学校・大学の受験準備にも役立つとしている。

英検は、日本社会において認知され、影響力も大きいので、ヨーロッパの研究成果と導入実績にも影響を受けたこの Can-do の作成は、大きな意味を持つ。英検 Can-do はまだ比較的新しいので、これによって日本の英語教育がどれくらい恩恵を蒙るか、またそれが運用能力指向になるかどうかが分かるには、まだ時間がかかるだろう。

3.2 文科省とその試み

この節では、中学校と高等学校における英語教育の到達目標設定に関する文部科学省（文科省）の最近の施策を紹介する。

[13] http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/gai.htm 2014/01/15
[14] http://stepeiken.org/overview-eiken-tests 2014/01/15

すでに触れたように、英語は事実上全ての日本人が学ぶ唯一の外国語である。しかしながら、否、まさにそれ故に、日本の英語教育は、特に聞き話す能力に関して、満足する結果を出していないと批判される。とりわけ、経済界は学校教育により良い成果、すなわちより高い英語運用能力を求めている。すでにグローバル化した社会と労働市場においては、英語は決定的な要因だからである。この観点からは、日本のこどもたちは韓国や中国のこどもたちに遙かに遅れているとされる[15]。

2000 年 3 月に発表した「グローバル化時代の人材育成について」で、日本経済団体連合会（経団連）は日本の若者の英語能力の低さを批判し、日本社会、とりわけ経済に対する英語の必要性を強調している。これは、日本の英語教育界にとって大きな圧力となった。文科省もまた、産業界の意向に沿った形で英語教育を再編することを余儀なくされている。それに呼応するように、文科省は 2003 年「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」を発表した。

> 英語は、母語の異なる人々の間をつなぐ国際的共通語として最も中心的な役割を果たしており、子どもたちが 21 世紀を生き抜くためには、国際的共通語としての英語のコミュニケーション能力を身に付けることが不可欠です。また、このことは、我が国が世界とつながり、世界から理解、信頼され、国際的なプレゼンスを高め、一層発展していくためにも極めて重要な課題です。
>
> その一方で、現状では、日本人の多くが、英語力が十分でないために、外国人との交流において制限を受けたり、適切な評価が得られないといった事態も生じています。（中略）このようなことに鑑み、文部科学省では、基礎的・実践的コミュニケーション能力の育成を一層重視した学習指導要領の改訂など様々な施策を講じてきました[16]。

3.2.1　Can-do による到達度目標の設定

文科省の「外国語能力の向上に関する検討会」は 2010 年、各中・高等学校が英語科の学習到達目標を Can-do を使って設定するという提案を行った。これを受けて文科省は 2012 年、全 47 都道府県に対し、中学・高校からそれぞれ 2 校を選び、Can-do による目標設定執筆を行うよう依頼した。さらに、2012 年 8 月には「外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定に関する検討会議」を設置した。この会議が上記の学校から提出された Can-do と、そこで得られた知見を検討した。

Web で公開された報告書によると、現場の教員たちは Can-do の導入に苦慮しているようである[17]。それは、彼らが Can-do を具体的にどのように作ったら良いか、例えば演繹的方法によるのか、帰納的に行えば良いのか、判断がつかないからのようである。報告から見る限り、多くの学校は帰納的手法、すなわち生徒を観察して、実際に生徒ができることを「私は〜ができる」という形に書き込むという方法を取ったようである。

---

[15] 長沼・吉田（2010）参照。http://www.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol4_3-1.pdf 2014/01/15

[16] http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/04042301/011.htm 2014/ 01/15

[17] http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotoku/092/gijiroku/1326087.htm 2014/01/15

文科省はこれを踏まえ、2013 年 3 月に「各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」を公表した[18]。

4. その他の言語

この章では、英語以外の言語の状況について略述する。英語以外の外国語の授業がある高校は 713 校で、合計 18 の言語が教えられている。（2012 年 5 月 1 日現在）最も学習者が多いのは中国語で（542 校、22,061 人）、韓国・朝鮮語（318 校、11,441 人）、フランス語（222 校、8,959 人）がそれに続く。その他の言語は 164 校で教えられ、3,519 人の学習者がいる（その中でドイツ語は約 106 校で教えられ 3,348 人の学習者がいる）。（文部科学省 2013）

高校における第二外国語の大きな問題は、学習指導要領に言語ごとの記述がないことである。指導要領の該当箇所には、これらの言語と英語とは基本条件が異なるにも拘わらず「英語に準ずる」としか書かれていない。高校生は、入学までに最低 3 年間の英語学習経験があるが、第二外国語は高校に入って初めて学習する科目である。ここに、日本の学校行政における大きな欠陥がある。複数言語の学習が行政の側から等閑視されていることが分かる。

4.1 国際文化フォーラム

この組織は、1987 年に発足した民間団体で、東アジアとオセアニアにおける日本語教育と日本における中国語、韓国・朝鮮語教育の支援、並びにこの地域の生徒の交流活動を行っている。

上記の欠陥を補うために、国際文化フォーラムでは 2006 年から中国語と韓国・朝鮮語の高校教師と連携して活動している。

4.1.1 『学習のめやす』

国際文化フォーラムは 2011 年に『学習のめやす 2011』（以下『めやす』とする）を出版した。これは、中国語と韓国・朝鮮語のための参照枠と呼ぶべきもので、具体的な実践例（モデル）が付されているのが特徴である。この著作の中では、『めやす』がどのようにして成立したかも記録されている。中国語グループは米国 ACTFL の Standards for Foreign Language Learning を、一方韓国・朝鮮語グループは CEFR を参考に徴した。現在の最終版は 2013 年版である。その中には、各能力レベルに応じた Can-do と授業モデルが提示されているばかりでなく、外国語教育に対する理念的な説明もなされている。この背景には、中国語や韓国・朝鮮語と取り組む者は常に東アジアの歴史と向き合い、なぜこの言語を学んでいるのだと自問せざるを得ないということがあるのかも知れない。これは、グローバル化が基本にあり、文化や歴史を問うことがほとんど中心的課題とならない英語教育と大きく異なるところである。このような観点から見ると、『めやす』は CEFR、特にその第一章のヨーロッパにおける言語教育の理念についての記述とパラレルに捉えることができるかも知れない。

[18] http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldile/2013/05/08/1332306_4.pdf 2014/01/15

『めやす』では、言語知よりも言語能力に重きが置かれているのは明白である。言語文化の理解と行動によって可能になる、人間同士の「つながり」が重要であることが常に強調されている。

この本の中では、三つの能力（わかる、できる、つながる）と三つの領域（言語、文化、グローバル社会）（＋3 連携）が導入され、能力と領域が掛け合わされて、9 つのマス目となっている。それぞれのマス目に、例えば「文化 x つながる＝多様な文化的背景をもつ人びとと主体的かつ積極的に関わり、相互に作用しながら、軋轢や摩擦を乗り越えてつきあう」というような学習目標が提示されている。（国際文化フォーラム 2013, 22）

5. 結語

日本の外国語教育の教員や研究者がどの観点から、またどの程度 CEFR に関心を持つかは、それぞれの立場によろう。本稿で示したように、大多数の教員は共通参照レベルと Can-do に大きな関心を持ち、応用研究のプロジェクトも多数存在する。従って、日本における CEFR の文脈化は（それは欧州評議会も勧めるところであるが）、ある程度まで進んでいると言えよう。

しかし残念なことに、大多数は自分の目標言語だけを対象として、言語種の枠を超えて、他領域の専門家と協働するという試みは、まだはなはだ少ない[19]。ここでは、今なお CEFR の理念である複言語主義と対立する単言語主義が—特に英語教員の中で—支配的なのである。いくつかのヨーロッパの国で見られたような「共通参照レベルではない他のアスペクトを認知しそれらを結びつける動き」(Parmenter & Byram, 14)が出てくるかどうか、いましばらく様子を見なければならないだろう。

この点で、国際文化フォーラムの活動は、注目に値する。中国語と韓国・朝鮮語で始まった『めやす』を、フランス語、ドイツ語やロシア語などの他言語に拓いていく試みが現在行われているが、そのためには、多様な言語の専門家の協働を活発化することが必要不可欠である。

2012 年 12 月には日本外国語教育推進機構（JACTFL）が、複言語能力育成を旗印に発足したことは、この点から画期的なことであると言えよう。

参考文献・関連サイト一覧

岩澤和宏・三矢真由美（2010）、「CEFR の共通参照レベルと Can-do で初級シラバスを見直す—講師の協働によるコース改善—」国際交流基金.
http://jfstandard.jp/information/attachements/000112/jirei_01.pdf 2014/01/15

欧州評議会（2004）、吉島茂他訳、『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.

熊野七絵・伊藤秀明・蜂須賀真希子（2012）、「JFS/CEFR に基づくレベル認定試験(A1)の開発」日本語教育国際研究大会ポスター発表.

小池生夫他（2010）、『企業が求める英語力』朝日出版社.

国際交流基金（2010a）、『JF 日本語教育スタンダード 2010（第 2 版）』.

[19] 一例としては、慶應義塾大学における AOP プロジェクトが挙げられる。境（2007）参照。

国際交流基金（2010b）、『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック（第 2 版）』.
国際交流基金（2012c）、「JF 日本語教育スタンダードに基づいたパフォーマンス評価と日本語能力試験の合否判定との関係――国際交流基金研修参加者を対象とした試行調査――」.
http://jfstandard.jp/information/attachements/000125/jfs__report.pdf 2014/01/15
国際文化フォーラム（2013）、『学習のめやす』.
小松知子・横山紀子（2012）、「『JF 日本語教育スタンダード』セミナーの報告と評価――参加者による言語熟達度の記述の分析から――」『日本言語文化研究会論集』8.
http://www3.grips.ac.jp/~jlc/jlc/ronshu/2012/5yokoyama_komatsu.pdf 2014/01/15
境一三（2007）、「学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」の課題と今後の活動について――CEFR をモデルとした言語教育政策の研究を中心に――」『慶應義塾外国語教育研究』4 号（1-30）.
境一三（2009）、「日本における CEFR 受容の実態と応用可能性について――言語教育政策立案に向けて――」『英語展望』117 号（20-25 & 80）.
長沼君主（2008）、「Can-Do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか：Can-Do 研究の方向性」『ARCLE REVIEW』No.2（50-77）.
長沼君主・吉田研作（2010）、「東アジア高校英語教育調査から見た日韓中高校生における英語 Can-Do 自己評価スコア比較」『ARCLE Review』No.4（6-24）.
西山教行（2009）、「ヨーロッパ社会政策からみた『ヨーロッパ言語共通参照枠』と日本の第 2 外国語教育の展望」『ドイツ語教育』14 号（74-83）.
日本経済団体連合会（2000）、「グローバル化時代の人材育成について」.
http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2000/013/ 2014/01/15
真嶋潤子（2010）、「日本の言語教育における「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」と「能力記述(Can do statement)」の影響――応用可能性に関する一考察――」シュミット他『日本と諸外国の言語教育における Can‐Do 評価――ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の適用』朝日出版社（49-65）.
文部科学省（2013）、「平成 23 年度高等学校等における国際交流等の状況について」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/10/09/1323948_02_1.pdf 2014/01/15
吉島茂（2007）、「ヨーロッパの外国語教育を支える考え方ー複言語・複文化主義・行動主義，4 つの Savoirs，部分的能力，ELP（Can Do Statement）」『英語展望』増刊号 （47-53）.
ヨーロッパ日本語教師会(AJE)（2005）、『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』国際交流基金.
Japan Foundation (2010), JF Standard for Japanese-Language Education 2010 (Second Edition), Tokyo.
MEXT(2003), “Regarding the establishment of an action plan to cultivate ‘Japanese with English abilities’”, Tokyo, 2003.
http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101/001.pdf 2014/01/15
Parmenter, L., Byram, M. (2010), “An overview of the international influences of the CEFR”. Schmidt,

M.S. et al. (eds.), Can do statements in language education in Japan and beyond, Asahi Press, Tokyo, 9-17.

Sakai, K. (2013), “Was hat der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen dem Fremdspra-chenunterricht gebracht? - Über den Einfluss und die Anwendung des GeR in Japan” Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion, Universi-tätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg, 205-222.

Schmidt, M.S. et al. (2010), Can do statements in language education in Japan and beyond, Asahi Press, Tokyo, 49-65.

The Impact of the CEFR on Language Education in Japan

Kazumi SAKAI

In this article, it is described how Japanese language education is influenced by the CEFR from its publication in 2001 to date. There have been a number of research projects and implementation attempts, in which the ‘Common Reference Levels’ and the ‘Can-do Statements’ are emphasized, but not the ideas of the Plurilingualism or the Action-orientedness.

人材育成とドイツ語教育

――「コンピテンシー」をキーワードに考える（Überlegungen über Ausbildung und Deutschunterricht an Hand des Begriffs “Kompetenz”）

境　一三（慶應義塾大学）

1. はじめに

ドイツ語教育部会ではこれまで，大学生がどの程度どのようなドイツ語能力を獲得すれば，社会の需要を掘り起こし，就職の可能性が広がるかといった視点からの議論を行ったことはあった．しかし，昨今の内外の教育動向を踏まえ，国民教育全体の中で，大学におけるドイツ語教育を位置づけ，意味づけ，あるべき方向を探るという作業は，いまだほとんど手つかずの状況である．本稿では，「コンピテンシー」に基づく世界の教育改革を視野に入れ，大学における人材育成の一環としてのドイツ語教育を議論する材料を提供し，キックオフとしたい．

２.コンピテンシー

国立教育政策研究所（2013）『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理』によると，「断片化された知識や技能ではなく，人間の全体的な能力をコンピテンシー（competency）と定義し，それをもとに目標を設定し，政策をデザインする動き」が「今日的に育成すべき人間像をめぐって」世界的に広がっている．有名なものとしては，OECD の DeSeCo プロジェクト，北米を中心とした「21 世紀型スキルのための教育と評価のプロジェクト」（ATC21S）があり，これらで提唱されたキー・コンピテンシーは PISA にも取り入れられた．また，EU，イギリス，オーストラリア，ニュージーランドなどでも，今求められるコンピテンシーが定義され，ナショナル・カリキュラムに反映するようになっている．

これらに共通することは，「言語や数，情報を扱う基礎的なリテラシー，思考力や学び方の学びを中心とする高次認知スキル，社会や他者との関係やその中での自律に関わる社会的スキル」（国立教育政策研究所 2013:14）の三つのスキル層が考慮されていることである。

ATC21S では明記していないものの，それ以外のどのプロジェクトでも，基礎的なリテラシーの中に「コミュニケーション」，「リテラシー」，「言語・記号・テキストを使用する能力」，「第一言語」，「外国語」などの名称で，コンピューター・情報リテラシーとは異なる，自然言語による能力が挙げられている．

認知スキルのレベルでは，「批判的・創造的思考力」，「学び方の学習」などが掲げられる．また，社会スキルには「問題解決力」，「協働する力」，「社会的・市民的コンピテンシー」，「文化的気づき」などが含まれる．

また，文科省が平成 20 年に出した「学士力」の定義の中には，「汎用的技能」として「コミュニケーションスキル」，「情報リテラシー」，「論理的思考力」，「問題解決力」が挙げられている．

また，「態度・志向性」の中には「自己管理力」，「市民としての社会的責任」，「生涯学習力」が記されている．

3.コンピテンシーとドイツ語教育

このように，日本を含む世界各国で，これまでのような宣言的知識の獲得を中心に据えたカリキュラム設計から，人間の全体的能力を伸ばすことを主眼に置いた制度設計へと，重点が移行している．そこでは，単に（何らかの）知識を得ることが問題ではない．社会の成員として意味ある問題を発見し，それを解決するために，いかなる手段を講じうるかが問題となる．また，解決のための知識を得るために，どのような調査・検索能力を獲得するか，得た知識を基に，論理的に考え，その結果が人に伝わるように（口頭でも文書でも）表現することができるか．そしてそれらの行為は，市民としての責任を果たすことにつながっているか，が教育の視野の中に入ってくるのである．

背景には，知が毎日更新される知識基盤社会の進展がある．そこでは，今日有効な知が，明日有効であるとは限らず，カノンとしての知を獲得しただけでは，十全な社会的活動ができなくなっている．従って，学校という制度の，知の提供者としての役割は低下し，学習者個人が知を不断に更新できる自律的学習者となることが求められる．生涯学習が叫ばれるのはここに理由がある．人生 80 年の時代，学校を終えてからの学びの時間の方が圧倒的に長いのだ．学校の主たる役割は，今や自律的学習者を育てることであろう．

このように考えたとき，学校・大学における言語教育は，自律的言語学習者を育てることであり，ドイツ語教育は，自律的ドイツ語学習者を養成することとなろう．ドイツ語教育の中で，今にもまして力点が置かれなくてはならないのは，Lernenlernen であり，TaskBasedLearning などによる協働的問題解決能力の養成であろう．それは，自律性，情報リテラシー，論理的思考力の養成と不可分の一体をなす．そして，そうした能力は，社会的公正のために発揮されなければならず，それこそが Akademiker の使命であろう．大学のドイツ語教育は，この観点に立って，ゼロからの再編を迫られていると言えよう．

Was hat der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* dem Fremdsprachen-unterricht gebracht?

—— Über den Einfluss und die Anwendung des GERS in Japan

Kazumi Sakai (Keio University)

1. Einleitung

Nach dem Erscheinen der japanischen Übersetzung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS) von S. Yoshijima et al. 2004 interessiert dieses Dokument auch in Japan immer mehr Lehrende und Forschende im Bereich Fremdsprachenlernen und -lehren. Inzwischen gibt es schon zahlreiche Aufsätze zum Thema GERS, Kannbeschreibungen, Gemeinsame Referenzniveaus und deren Einsatzmöglichkeiten an Schulen und Universitäten (vgl. Literaturliste von N. Nishiyama).[1] Nach Angaben der *Japan Society for Promotion of Science* wurden von 2004 bis 2012 insgesamt 57 Forschungsprojekte durchgeführt, die mit dem CEFR in Verbindung stehen und Forschungsgeld der Gesellschaft erhielten. Es ist zu erwarten, dass sich über diese Projekte hinaus noch viele weitere Studien mit diesem Thema beschäftigen.

Den bisher erschienenen Aufsätzen und Berichten kann man entnehmen, dass der Schwerpunkt hauptsächlich auf den Referenzniveaus und den Kannbeschreibungen liegt.[2] Es zeigt sich demnach auch in Japan eine ähnliche Tendenz, wie sie in den ersten Jahren nach Erscheinen des CEFR 2001 in Europa beobachtet werden konnte und zum Teil auch heute noch zu sehen ist.[3]

Daraus lässt sich schließen, dass die Referenzniveaus und die Kannbeschreibungen Lösungen für wichtige Probleme der Unterrichtspraxis anbieten; zum Beispiel für Lehrende, die es schwierig finden, das erreichte Niveau ihrer Schüler zu beurteilen oder für alle, die ein Werkzeug mit einheitlichen Skalen und Termini suchen, um z.B. bei einer Curriculumentwicklung Ziele festzulegen.

Andere Forschungsprojekte setzen sich zudem mit zentralen Konzepten des GERS wie z.B. Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit), Plurikulturalismus (Mehrkulturalität), Handlungsorientierung, lebenslanges Lernen und den vier Savoirs auseinander.[4] Aber Publikationen in diesem Bereich sind derzeit noch in der Minderzahl.

Majima (2010) hat die bis zu diesem Zeitpunkt veröffentlichten Anwendungen des GERS in 7 Kategorien unterteilt:

> (1) Common reference levels of the CEFR and the achievement goals of language programs (Achievement goals described in terms of CEFR and can do statements),
> (2) CEFR used in syllabus design and curriculum design,
> (3) Portfolio used as a tool for motivating learners and alternative assessment,

[1] http://www.flae.h.kyoto-u.ac.jp/~nishiyama/Biblio_CECR_japon.htm 30. 12. 2012
[2] Vgl. Koike et al. 2010, Nagnuma 2008, Schmidt et al. 2010.
[3] Vgl. Parmenter & Byram 2010, S. 14.
[4] Vgl. Nishiyama 2009, Sakai 2009, Yoshijima 2007

(4) CEFR used to relate the standardized test, large scale testing, and certified tests,
(5) CEFR used for assessment and evaluation,
(6) CEFR used for teaching material development and
(7) CEFR used for faculty development. (Majima 2010, 60)

Im Folgenden werde ich Projekte skizzieren, bei denen ein Einfluss des GERS sichtbar ist, und in denen die Kannbeschreibungen für die Beurteilung und die Zielsetzung in Curricula Anwendung gefunden haben. Hiermit soll gezeigt werden, wie der GERS und die Kannbeschreibungen in der fremdsprachlichen Bildungsszene in Japan umgesetzt wurden. Der Schwerpunkt wird im Folgenden auf praktischen Anwendungsbeispielen liegen. Auf Forschungsprojekte wie den CEFR-j[5] werde ich daher nicht eingehen.

2. Japanisch als Fremdsprache

2.1. Japanischlehrer in Europa

Unter den japanischen Kolleginnen und Kollegen, die sich vor allem für den GERS interessierten, waren vor allem jene Japanischlehrer, die in Europa lehren und sich in der *Association of Japanese Language Teachers in Europe (AJE)* zusammengefunden haben. Wegen ihrer dortigen Tätigkeiten mussten sie sich der neuesten Situation in Europa anpassen und hatten großes Interesse daran, was im Europarat und in seinem Umkreis geschah. Sie haben eine Forschungsgruppe gebildet, um den gegenwärtigen Stand des Japanischunterrichts in Europa zu recherchieren und die neueste Lage der europäischen Sprachpolitik zu erforschen. Die Ergebnisse ihrer Recherche wurden 2005 unter dem Titel *Learning and Teaching Japanese Language in Europe and the Common European Framework of Reference for Languages* mit einer Unterstützung der Japan Foundation (JF) veröffentlicht.

Wie in anderen sprachlichen Bereichen haben die Spezialisten für Japanisch in Europa trotz unterschiedlicher lokaler Bedingungen mit dem GERS eine gemeinsame Philosophie und darauf aufbauend einheitliche Werkzeuge gefunden, um die Niveaubestimmungen für ihre Klassen, Lehrmaterialien oder Prüfungen anzugleichen.

> (…) when a learner says that he or she has completed “Intermediate Japanese,” what does this mean? It has become apparent that the information available is limited, and in order to have a clearer idea of the levels in other programmes/ institutions/ countries, there is a need for a common language to describe those levels and to measure the proficiency of those learning Japanese language. (AJE 2005, 7)

Der Sprachunterricht kann heute nicht mehr nur als eine nationale Angelegenheit betrachtet werden, weil der Arbeitsmarkt die Grenze der einzelnen Länder überschreitet und sich auch Sprachlerner international

[5] http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/tonolab/cefr-j/whatis-cefrj.html 30. 12. 2012

bewegen. Das wird im GERS zu Recht berücksichtigt. Bei der Lektüre des GERS haben die Japanischlehrer erkannt, dass sie ein gemeinsames Instrument brauchen, um Fertigkeiten der Japanischlernenden zu messen.

Das ist nur ein Beispiel dafür, wie sie vom GERS profitierten. Kapitel 1 von AJE 2005 behandelt “Trends in Language Learning in Europe”. Zu einem relativ frühen Zeitpunkt, nämlich Ende 2004, haben sie bereits die Relevanz der im GERS und in seinem Umfeld diskutierten Grundideen gut erkannt, wie z.B. die der Mehrsprachigkeit und der Mehrkulturalität, des gemeinsamen Referenzniveaus und des Europäischen Sprachenportfolios (ESP).

Im Kapitel 2 wird über die Situation des Sprachenlernens und -lehrens in acht europäischen Ländern (Belgien, Frankreich, Deutschland, Ungarn, Irland, die Niederlande, die Schweiz, England) berichtet. Im Kapitel 3 “Prospects for Learning and Teaching Japanese Language” wird die veränderte und schwieriger gewordene Lage des Japanischlernens in Europa geschildert. Um diese Probleme zu lösen, werden folgende Punkte betont:

- Transparent and coherent assessment criteria are needed.
- Mobility and employability require transparent and comparable qualifications/records of results.
- More training opportunities for teachers are required. (AJE 2005, 11)

Obwohl es teilweise um spezifische Probleme bei der Vermittlung der japanischen Sprache geht, werden auch Gemeinsamkeiten mit dem generellen Erlernen von Fremdsprachen und Zielsetzungen des Erlernens europäischer Sprachen wie lebenslanges Lernen betrachtet.

Kapitel 3 endet mit der folgenden Einschätzung: “A firm and clear notion of language, language teaching, and language learning; longterm planning and funding; solid theory; and empirical research are all essential to provide a reliable and relevant framework” (AJE 2005, 12). Das zeigt einmal mehr, dass solide Theorien und empirische Studien Rahmenbedingungen für einen effektiven und relevanten Sprachunterricht sind. Es sollen auch wirtschaftliche und politische Bedürfnisse in Betracht gezogen werden, wobei Transparenz und Kompatibilität für Mobilität essentiell sind.

Im Japanischen sollen auch Guidelines als eine Adaption vom GERS wie “Profile Deutsch” oder “Référentiel” für Französisch gemacht werden.

> We propose that Japan take the initiative in providing reliable, empirically validated descriptors of the Japanese language, make a transparent and comparable framework of levels, and provide tools to use them, such as check lists and examinations. Only with such a firm foundation can the teachers of the Japanese language worldwide promote with confidence what they are delivering. (AJE 2005, 13)

Die Autorinnen und Autoren von AJE 2005 besprechen die wichtigsten Diskussionsthemen, die auch in den Debatten anderer Sprachen die brennenden Punkte sind. Es zeigt sich, wie stark sie von der europäischen, fremdsprachlichen Szene beeinflusst werden und dass sie mit den europäischen Kolleginnen

und Kollegen Schritt halten. Und ihr Wunsch, den sie mit dieser Schrift zum Ausdruck bringen, wird vom Standard der Japan Foundation zumindest teilweise erfüllt, wie ich im nächsten Abschnitt zeigen möchte.

2.2. Japan Foundation (JF)

Im Folgenden werden die Aktivitäten der Japan Foundation, vor allem die Durchführung der *Japanese Language Proficiency Tests* und die Entwicklung des "JF-Standards", vorgestellt.

Die Japan Foundation ist ein offizieller Träger der kulturellen japanischen Außenpolitik. Sie hat außer ihrem Sitz in Tokyo eine Zweigstelle in Kyoto und zwei weitere untergeordnete Organisationen in Japan. Im Ausland verfügt sie über 22 Außenstellen in 21 Ländern.

> The Japan Foundation is Japan's public institution dedicated to sharing Japanese culture and language with people throughout the world. By presenting diverse aspects of Japanese culture, we create platforms of communication and understanding between the peoples of the world and Japan.[6]

Zu ihrer Arbeit gehört das Organisieren der *Japanese-Language Proficiency Tests (JLPT),* die Entwicklung von Lehrmaterialien, die Unterstützung von Japanischkursen, das Entsenden von Spezialisten des Japanischen als Fremdsprache und die Betreuung von Japanischlehrern weltweit. Die Organisation kann also in ihrer Funktion mit dem Goethe-Institut oder dem British Council verglichen werden.

2.2.1. Japanese Language Proficiency Tests

Die *Japanese Language Proficiency Tests (JLPT)* wurden 1984 als Initiative der JF und der Japan Student Services Organization (JASSO) mit etwa 7.000 Prüflingen erstmalig durchgeführt. 2011 betrug die Kandidatenzahl in 62 Ländern ca. 610.000. Sie sind somit die populärsten und anerkanntesten Japanischprüfungen weltweit. Bei der japanischen Immigration genießen diejenigen Vorteile, die die N1-Prüfung bestanden haben.

Those who pass JLPT N1 receive 10 points under the government's "Point-based Preferential Immigration Treatment System for Highly Skilled Foreign Professionals." Individuals with a total of 70 points or higher receive preferential treatment at immigration.[7]

Die Prüfungen waren zunächst vierstufig und werden seit einer Revision im Jahr 2010 für fünf Stufen konzipiert (von der niedrigsten Stufe N5 bis zur höchsten N1). Bei den alten Prüfungen lag mehr Gewicht auf dem Sprachwissen, während bei der veränderten Version ein etwas größeres Augenmerkt auf Kommunikationsfähigkeit für das Lösen von Aufgaben gelegt wird.

[6] https://www.jpf.go.jp/e/about/outline/about_02.html
[7] http://www.immi-moj.go.jp/english/topics/120502_en.html

2.2.2. JLPT Can-do

Ein wichtiges neues Element der Prüfung ist die *JLPT Can-do Self-Evaluation List*. Sie ist parallel zu der Revision der JLPT erarbeitet und 2012 veröffentlicht worden.

> The list summarizes "what successful JLPT examinees of each level think they can do in Japanese," based on self-evaluation survey results. (…) The list can be used as a reference to help examinees and others get an idea of "what successful examinees of a particular level can do in Japanese."

Hieran kann man sehen, dass die JF vom GERS beeinflusst worden ist und die Idee der Selbstevaluation mit Kannbeschreibungen adaptiert wurde. Um eine Liste zur Selbstbeurteilung herzustellen, hat die JF eine Datenerhebung mit Fragebögen durchgeführt.

> A questionnaire survey was conducted with approximately 65,000 JLPT examinees both in and outside Japan from September 2010 to December 2011. In this study, for each of the four skill areas of Listening, Speaking, Reading and Writing, examinees were asked to review approximately 30 statements that describe activities (…). Examinees were asked two types of questions: 1) have you ever actually experienced the situation in Japanese (experience), and 2) can you do it in Japanese (self-evaluation).[8]

Wie die Selbstbeurteilungsliste des GERS, ist diese Liste sowohl für Lerner als auch für Lehrer konzipiert.

Students can check their abilities against the list and set goals for future study. In addition, they can use the list to explain the level they passed to others. Those involved in Japanese-language education can use the list to get an idea of what students who pass each level perceive their Japanese-language proficiency to be, and refer to this information when planning teaching activities. (ebd.)

2.2.3. Japan Foundation Standard 2010

Obwohl die Herausgabe der “JLPT Can-do Self-Evaluation List” eine vom GERS beeinflusste Entwicklung darstellt, wurden die JLPT selbst trotz der Revision 2010 nicht wesentlich verändert. Sie ähneln nach wie vor noch den Tests aus den 1980er Jahren, bei denen keine Niveauvergleiche mit anderen Sprachen eine Rolle spielten und auch keine Standardisierung im Japanischen beansprucht wurde.

Nach Meinung der JF sollte jedoch das Japanischlernen im Zeitalter der Globalisierung eine Weiterentwicklung erfahren. Unter dem Motto “Japanisch für gegenseitiges Verstehen” hat sie ein neues Werkzeug, den sogenannten “Japan Foundation Standard” (JFS), für das Japanischlehren, -lernen und -

[8] http://www.jlpt.jp/e/about/candolist.html

evaluieren entwickelt. Dass der JFS auf dem GERS basiert, wird hier explizit zum Ausdruck gebracht.

> The JF Standard was developed based on the concepts supporting the CEFR, which serve as the basis of language education in Europe. (…) Since its promulgation in 2001, CEFR has attracted attention not only in Europe, but also on a global scale, and has come to be utilized in various languages. (…) By using the JF Standard, it is possible to see Japanese-language proficiency levels in a way that is based on the CEFR. (JF 2010a, 12)

Bei der Vorbereitungsarbeit wurde auf den GERS Bezug genommen, um es zu ermöglichen, das Japanischlernen mit dem Lernen anderer Sprachen zu vergleichen und es damit mehr zu verbreiten. Mit einer gemeinsamen Skala, die den Gemeinsamen Referenzniveaus des GERS entsprechen, kann man auch Sprachfähigkeit weltweit vergleichen.

In Anlehnung an den GERS zielt auch der JFS auf handlungs- bzw. aufgabenorientiertes Sprachenlernen und interkulturelles Verstehen.

> We believe two competences are required in order to achieve mutual understanding through a certain language: competence in accomplishing tasks, which involves what a person can do by using a certain language, and competence in intercultural understanding, which involves understanding and respecting other cultures by expanding one’s horizons through encounters with various cultures. (JF 2010a, 1)

Es geht hier nicht mehr um bloßes Sprachwissen, wie es bei den JLPT hauptsächlich der Fall war, sondern um Sprach- und Kulturkompetenz. Auch von Metakognition und vom Lernprozess ist die Rede: „It also highlights the importance of recording and preserving each learner’s learning process.” (JF 2010a, 1)

2.2.4. JF Standard Tree

Sehr auffallend für der JFS-Broschüre ist, dass gleich zu Beginn ein Bild des *JF Standard Tree* (siehe Abb. 1) gezeigt wird, der die kommunikativen Sprachkompetenzen (linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen) ebenso enthält, wie die kommunikativen Sprachaktivitäten (rezeptive, produktive und interaktive Aktivitäten) und diese in Beziehung zu Strategien und Texten gesetzt werden. Damit wird sehr deutlich, dass es nicht mehr nur um Sprachwissen gehen soll, sondern auch um Sprachkönnen. Das ist im Kontext des Sprachenlernens in Japan nicht immer selbstverständlich. Der JFS kann somit als ein Beispiel einer konzeptionellen Kontextualisierung des GERS im Japanischen betrachtet werden.

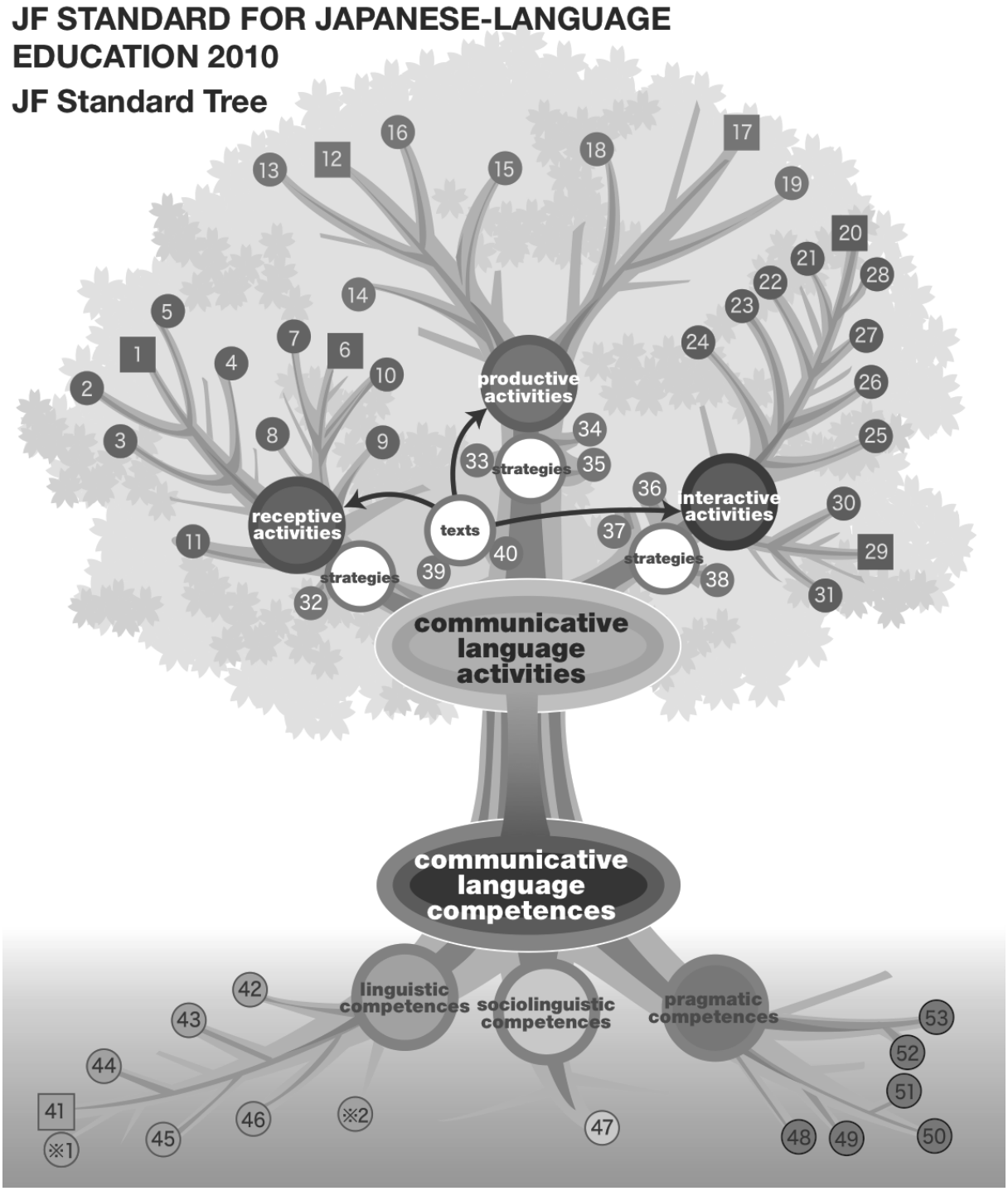


Abb. 1: JF Standard Tree (JF 2010a, 5)

2.2.5. JF Can-do

Wie bei den JLPT spielen Kannbeschreibungen („Can-do“) im JFS eine wichtige Rolle. Die JF versteht unter “Can-do" Folgendes:

> “Can-do” is useful for objectively grasping the learner’s level of Japanese-language proficiency,

> and clarifying learning objectives from that point on. Furthermore, it enables sharing of objectives and proficiency levels with other people or institutions. (JF 2010a, 11)

Wie in 2.2.4. erwähnt, werden mit dem JFS-Baum Zusammenhänge der kommunikativen Sprachkompetenzen und -aktivitäten gezeigt. Es gibt vier Gruppen von Kannbeschreibungen.

> 1) Kompetenz-Kannbeschreibungen (linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen)
> 2) Aktivitäten-Kannbeschreibungen (rezeptive, produktive und interaktive Aktivitäten)
> 3) Texte-Kannbeschreibungen
> 4) Strategien-Kannbeschreibungen (vgl. JF 2010a, 8)

Zu diesen vier Gruppen gehören insgesamt 53 konkretere Kategorien. Und zu jeder Kategorie können je nach Niveaustufe verschiedene Kannbeschreibungen gebildet werden. Eine Kannbeschreibung hat eine gemeinsame Struktur: <Prämisse> + <Thema/Szene> + <Objekt> + <Aktion>

So sieht eine Kannbeschreibung zu der Kategorie 11 “fernsehen, Filme sehen” wie folgt aus:

> B1: <Wenn der Sprecher langsam und deutlich spricht> + <bezogen auf das Thema, das für mich interessant ist> + <ziemlich viele Fernsehprogramme wie z.B. Interviews, kurze Vorträge, Nachrichten> + <ungefähr verstehen können>
> A2: <Wenn das Visuelle die Situation gut schildert> + <über die Ereignisse/Unfälle> + <in Fernsehnachrichten> + <die wichtigsten Punkte verstehen können> (JF 2010b, 20)

Diese Kannbeschreibungen kommen sowohl bei den Zielsetzung als bei der Beurteilung von Lernergebnissen zur Anwendung:

> When designing a course, users create learning objective lists and self-assessment checklists using the JF Standard Tree and “Can-do” in order to make it possible for teachers and learners to share objectives, and for learners to advance their learning with an awareness of the shared objectives. (…) The self-assessment checklists enable learners to keep track of their Japanese-language proficiency before, after, and/or during the course, and to advance their learning with awareness of the objectives and their achievements. (JF 2010a, 14)

2.2.6. Die Webseite “Minna no Can-do” oder “Kannbeschreibungen für alle”

Um die Arbeit mit diesen Kannbeschreibungen leichter und effizienter zu gestalten, hat die JF die Webseite “Minna no Can-do” erstellt.[9] Es gibt hier eine elektronische Datenbank der Kannbeschreibungen,

[9] http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do

und Benutzer - Lehrende, Koordinatoren wie auch Lernende - können leicht für ihre Zwecke geeignete Can-dos angezeigt bekommen. Es lassen sich auch eigene Beschreibungen kreieren und speichern. Solche Can-dos können für die Planung und Beurteilung von Kursen benutzt werden. Sie sind auch für die Beurteilung von Lernergebnissen nutzbar, nicht nur von Seiten des Lehrers, sondern auch des Lerners.

2.2.7. Verhältnis zwischen JLPT und JFS

Es ist für uns Forschende im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens sehr interessant zu wissen, dass die JF, die früher nur die JLPT als ein Werkzeug zur Niveaubeurteilung von Japanischlernern einsetzte, sich in der letzten Dekade mit dem GERS beschäftigt und den JFS entwickelt hat.

Somit verfügt die JF nunmehr über zwei Instrumente für das Beurteilen von Niveaus eines Japanischlerners. Die JLPT und der JFS basieren auf verschiedenen Prinzipien und Theorien, und die Niveauschätzungen können nicht ohne weiteres kalibriert werden. Während die JLPT umfangreiche schriftliche Prüfungen sind, die die drei Fähigkeiten Sprachwissen (Schrift, Wortschatz, Grammatik), Lesen und Hören messen, ist der JFS eher ein Referenzrahmen zur Beurteilung individueller Kompetenzen bei der Produktion (Sprechen und Schreiben), der Rezeption (Hören und Lesen) und der Interaktion (Sprechen und Schreiben). Beide Instrumente beurteilen Kompetenzen im Japanischen aus zwei verschiedenen Perspektiven, und das eine kann nicht durch das andere ersetzt werden.

Es wird aber im Japanischunterricht weltweit gefragt, ob es nicht konsequenter wäre, die Niveaustufen des JLPT und des JFS äquivalent zu gestalten.

Die JF hat zu dieser Frage im Jahr 2012 eine Untersuchung durchgeführt. Es wurden an drei Orten mit 96 Teilnehmern eine auf JFS basierte Performanzbeurteilung und zugleich auch ein JLPT durchgeführt. Nach der Analyse der Ergebnisse zeigte sich, dass beide Verfahren zwar bei den oberen Stufen (N3 bis N1) korrelieren, sich bei den zwei untersten Stufen (N4 und N5) hingegen keine Korrelation nachweisen lässt oder sie sogar zum Teil negativ korrelieren. Ein Kalibrieren, so der Schluss, sei daher notwendig.（JF 2012, 1）

Wenn man den Sprachunterricht mit neuen Ideen weiterentwickeln will, muss man auch seine Instrumente erneuern. So wurde bereits ein Versuch in Madrid gemacht, eine neue auf dem JFS basierende A1-Prüfung zu erstellen. (Kumano et al. 2012) Dem Bericht kann man deutlich entnehmen, dass die Japanischlehrer in Europa unter Druck stehen, sich nach den Prinzipien des GERS zu richten, und ihre Prüfungen am JFS orientiert neu zu gestalten.

In diesem Kontext scheint mir essenziell zu sein, dass man angemessene Lehrerfortbildungskurse anbietet, und auch die Lehrenden ihrerseits Aktionsforschung betreiben und ihre Curricula revidieren. Das ist unserer Erfahrung in Ost- und Südostasien nach nicht immer leicht, weil dort noch ein auf Sprachwissen orientierter Unterricht dominiert.[10]

[10] Auch in dieser Thematik gibt es schon ein paar Beispiele: zu einem Fortbildungsseminar in Kuala Lumpur s. Komatsu und Yokoyoma (2012), zum Revidieren des Sylabus in Köln s. Iwasawa und Mitsuya (2010).

3. Englisch als Fremdsprache

Wie in den meisten Ländern der Welt wird auch in Japan Englisch als eine Fremdsprache an der Mittel- (Klassen 7-9) und Oberschule (Klasse 10-12) gelernt. 2011, nach einer zweijährigen Übergangsphase, wurde "fremdsprachliche Aktivitäten" als Pflichtfach auch an der Grundschule eingeführt. Dort sollen in den Klassen 5 und 6 35 Stunden pro Jahr grundsätzlich verschiedene Aktivitäten in englischer Sprache durchgeführt werden. Das soll nach dem japanischen Bildungsministerium (Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology, kurz MEXT) die interkulturelle Kompetenz der Schüler fördern und eine Basis für das spätere Englischlernen bilden.[11] Auch an der Hochschule wird Englisch zumeist als Teil des Studium Generale ein oder zwei Jahre lang weiter gelernt.

Für viele Japaner ist Englisch praktisch die einzige Fremdsprache, weil für Schulen kein Unterricht in weiteren Fremdsprachen verpflichtend ist. Nach einer Statistik des MEXT betrug die gesamte Lernerzahl für Fremdsprachen außer Englisch an den Oberschulen im Jahre 2009 43.818. Das macht nur 1,3% der 3.347.000 Oberschüler aus. (MEXT 2009) An den Mittelschulen wird eine Fremdsprache nach oder anstatt Englisch nur als Ausnahme gelehrt. Auch auf der tertiären Ebene werden Fremdsprachen außer Englisch tendenziell weniger angeboten und immer mehr Betonung auf diese eine Fremdsprache gelegt. Um eine Stelle in einer Firma oder in einer Behörde zu bekommen, sollte man bestimmte Englischkenntnisse vorweisen. Deshalb sind Englischtests wie *Eiken* (jap. 英検, engl. *Test in Practical English Proficiency*) oder *TOEIC* (Test of English for International Communication) sehr gefragt.

3.1. Eiken-Tests

Die Eiken-Tests[12] hatten seit der Gründung der *Society for Testing English Proficiency* (STEP) 1963 insgesamt ca. 83 Millionen Bewerber. Jährlich etwa 2,3 Millionen Englischlernende machen heute eine Eiken-Prüfung. Sie besteht aus sieben Stufen. In jeder Stufe werden vier Fertigkeiten in Schreib-, Hör- und Sprechtests gemessen. Die Ergebnisse finden in der japanischen Gesellschaft weite Anerkennung.

3.1.1. Eiken Can-do

Nach einer dreijährigen Datenerhebung (2003 - 2006) bei mehr als 20.000 Englischlernern, die einen Eiken-Test einer der sieben Stufen bestanden hatten, hat die STEP die "Eiken Can-do Lists" erstellt. Weil die Liste auf Selbstevaluation der bestandenen Kandidaten basiert, bedeutet das nicht, dass eine Eiken-Kannbeschreibung hundertprozentig für alle Bestandenen einer Stufe gilt.

Nach der STEP soll sie der Selbstbeurteilung der Kandidaten dienen und ihnen damit bei der Vorbereitung auf die Eiken-Tests helfen. Da sie auf der Webseite der Organisation öffentlich zugänglich ist, soll eine Evaluation mit der Liste auch als eine zusätzliche Information bei der Stellensuche oder der Aufnahme an einer Schule oder Hochschule hilfreich sein.

Da die Eiken-Tests in der japanischen Gesellschaft weit anerkannt und sehr einflussreich sind, ist die

[11] http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/gai.htm
[12] http://stepeiken.org/overview-eiken-tests

Einführung von Kannbeschreibungen, die auch von europäischen Forschungsergebnissen und Einsatzerfahrungen beeinflusst worden ist, von großer Bedeutung. Wie weit der Englischunterricht in Japan davon profitiert und damit kompetenzorientierter wird, lässt sich noch nicht absehen, weil "Eiken Can-do" eine relativ neue Entwicklung darstellt.

3.2. Das MEXT und seine Versuche

In diesem Abschnitt sollen die jüngsten Maßnahmen des japanischen Kultusministeriums (MEXT) in Bezug auf die Zielsetzung des Englischunterrichts an Mittel- und Oberschulen vorgestellt werden.

Wie bereits erwähnt, ist die englische Sprache so gut wie die einzige Fremdsprache, die praktisch alle Japaner lernen. Trotzdem, oder gerade deswegen, wird der Englischunterricht in Japan häufig kritisiert, weil er bei vielen Lernern, insbesondere im Hinblick auf die Hör- und Sprechfertigkeiten, zu keinen befriedigenden Ergebnissen führt. Vor allem die Wirtschaft verlangt von Schulen und Universitäten bessere Resultate, d.h. eine höhere Englischkompetenz der Lernenden, weil Englisch in einer internationalisierten Gesellschaft und auf dem globalisierten Arbeitsmarkt ein ausschlaggebender Faktor ist. In dieser Hinsicht liegen japanische Kinder weit hinter den koreanischen und chinesischen zurück.[13] In ihrem Positionspapier "Fostering of Human Resources in the Age of Globalization" kritisierte beispielsweise die *Keidanren* (Japan Business Federation) im März 2000 die mangelhaften Englischfähigkeiten der jungen Japaner und betonte die Notwendigkeit des Englischen für die japanische Gesellschaft, vor allem für die Wirtschaft. Damit wurde großer Druck auf die gesamte Englischausbildung in Japan ausgeübt. Auch das MEXT steht jetzt in der Pflicht, den Englischunterricht so zu verändern, dass die Wünsche der Industrie erfüllt werden. 2003 hat es darauf reagierend "Regarding the Establishment of an Action Plan to Cultivate 'Japanese with English Abilities'" veröffentlicht, um seine Position zu erklären.

> For children living in the 21st century, it is essential for them to acquire communication abilities in English as a common international language. (…) At present, though, due to the lack of sufficient ability, many Japanese are restricted in their exchanges with foreigners and their ideas or opinions are not evaluated appropriately. (…) In response to this situation, (…) (MEXT) has formulated various measures (...) with a further focus on cultivating students' basic and practical communication abilities. (MEXT 2003)

3.2.1. Zielsetzung in Form von Kannbeschreibungen

Ein Gremium des MEXT zur Förderung der fremdsprachlichen Fähigkeiten der Schüler hat 2010 den Vorschlag unterbreitet, dass jede Schule für ihre Zielsetzung im Fach Englisch Kannbeschreibungen nutzen sollte. Die Behörde hat dann 2012 alle 47 Präfekturen darum gebeten, je zwei Mittel- und zwei Oberschulen auszuwählen, an denen man versuchte, für diesen Zweck Kannbeschreibungen einzusetzen. Im August 2012 hat das Ministerium einen Ausschuss für Nutzung von Kannbeschreibungen zur Lernzielsetzung im

[13] Vgl. Naganuma u. Yoshida 2010. http://www.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol4_3-1.pdf

Englischen gebildet, der sich gerade mit den Erfahrungen beschäftigt, die an den gewählten Schulen gesammelt worden sind.

Im Moment kann man nicht vorhersagen, in welche Richtung die Entwicklung voranschreitet. Den Berichten, die auf der Webseite des Ministeriums allgemein zugänglich gemacht worden sind, kann man entnehmen, dass die Lehrer vor Ort mit den Kannbeschreibungen Schwierigkeiten haben[14], weil sie nicht wissen, wie sie mit ihnen praktisch umgehen können, zum Beispiel eher einem deduktiven Ansatz folgend oder einem induktiven. Nach meinem Kenntnisstand entscheiden sich mehr Schulen für ein induktives Verfahren, d.h. sie beobachten die Schüler und versuchen mit der Formel “ich kann …” zu beschreiben, was die Schüler in der Tat können.

4. Andere Sprachen

Im Folgenden soll die Situation anderer Sprachen als Englisch skizziert werden. Die Anzahl der Oberschulen, an denen Sprachen außer Englisch angeboten werden, beträgt 2.027 (Stand: 1. Juni 2009). Es werden insgesamt 16 Sprachen gelernt. Die am meisten gelernte Sprache dabei ist Chinesisch (831 Schulen mit 19.751 Lernern), gefolgt vom Französischen (373 Schulen mit 8.954 Lernern), Koreanischen (420 Schulen mit 8.448 Lernern) und Spanischen (143 Schulen mit 2.763 Lernern). Sonstige Sprachen werden an 260 Schulen von 3.902 Schülern gelernt (darunter auch Deutsch an ca. 100 Schulen) (MEXT 2009).

Ein großes Problem bei diesen zweiten Fremdsprachen an der Oberschule ist, dass es für sie keine von MEXT vorgeschriebenen Richtlinien gibt. In den fremdsprachlichen Richtlinien gibt es nur einen Satz, der besagt, dass sie “nach denen des Englischen” unterrichtet werden sollen, obwohl die Grundbedingungen im Fach Englisch und in anderen sprachlichen Fächern ganz anders sind: Oberschüler haben zumindest drei Jahre Erfahrung mit Englisch, während eine zweite Fremdsprache erst in der Oberschule eingeführt wird. Hier besteht ein großes Defizit in der japanischen Sprachpolitik, und man sieht ganz deutlich, dass das gleichzeitige Erlernen mehrerer Fremdsprachen seitens der Regierung unterschätzt wird.

4.1. Das Japan Forum

Um diese Lücke zu schließen, arbeitet das Japan Forum[15] seit 2006 mit Oberschullehrern in den Fächern Chinesisch und Koreanisch, wie auch mit Spezialisten für Sprachpolitik, zusammen. Hierbei handelt es sich um eine private Organisation, die sich seit der Gründung 1987 mit der Förderung des Japanischunterrichts in den ostasiatischen und pazifischen Ländern und des Chinesisch- und Koreanischunterrichts in Japan, sowie mit dem Austausch der Schüler in der Region beschäftigt.

4.1.1. Gakushu no Meyasu

Im Jahre 2011 hat das Forum “Gakushu no Meyasu 2011 – Chinesisch und Koreanisch von der

[14] Siehe http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/gijiroku/1326087.htm
[15] http://www.tjf.or.jp/eng/index.html

Oberschule “ veröffentlicht. Das ist eine Art von Referenzrahmen mit konkreten Beispielen und Empfehlungen für den Unterricht für beide Sprachen. In der Publikation wird auch dokumentiert, wie man bis zum Entstehen von “Meyasu” gearbeitet hat. Die Gruppe für Chinesisch hat Beispiele aus den USA wie *Standards for Foreign Language Learning* (ACTFL), und die Gruppe für Koreanisch den GERS für ihre Arbeit herangezogen. 2012 wurde eine neue Version von “Meyasu” herausgegeben, welche die endgültige Fassung darstellen soll. Sie beinhaltet nicht nur konkrete Vorschläge für die jeweilige Stufe in der Form von Kannbeschreibungen und Unterrichtsmodellen, sondern auch philosophische Erklärungen zum Fremdsprachenunterricht. Das kommt möglicherweise daher, dass diejenigen, die sich mit Chinesisch und Koreanisch beschäftigen, immer auch mit der neueren Geschichte in Ostasien konfrontiert sind und sich fragen müssen, warum man die Sprache lernt. Das ist eine ganz andere Situation als beim Englischunterricht, der eine Internationalisierung zur Grundlage hat und Fragen von Kultur oder Geschichte nur selten ins Zentrum rückt. In dieser Hinsicht erinnert das “Meyasu” an den GERS, besonders an sein erstes Kapitel, das die Philosophie der Sprachenpolitik des Europarates darstellt.

Es ist deutlich, dass der Fokus bei “Meyasu” mehr auf dem Sprachkönnen als dem Sprachwissen liegt. Es wird immer betont, dass die Verbindungen zwischen den Menschen von Belang sind, die erst durch sprachliches und kulturelles Verstehen und Handeln ermöglicht werden.

In der Schrift werden drei Fähigkeiten (Verstehen, Können, Verbinden) und drei Bereiche (Sprache, Kultur, globale Gesellschaft) angeführt und daraus ein Raster mit neun (drei x drei) Zellen erstellt. In jeder Zelle erscheint ein Lernziel wie z.B. “Kultur x Verbinden = aktiv mit Leuten verschiedener kultureller Herkunft in Verbindung treten und im gegenseitigen Einvernehmen Konflikte und Reibungen überwinden und gute Beziehungen schaffen.” (Japan Forum 2012, 22. Übersetzung vom Autor)

5. Fazit

In welcher Hinsicht und inwieweit der GERS für Lehrende und Forschende in Japan im Bereich Sprachenlernen und -lehren interessant ist, unterscheidet sich je nach dem Standpunkt der Person. Die meisten Lehrer zeigen jedoch, wie ich in diesem Beitrag dargestellt habe, großes Interesse an der Anwendung von Referenzniveaus und Kannbeschreibungen, und es gibt zahlreiche Anwendungsbeispiele. Man kann also sagen, dass zu einem bestimmten Grad bereits eine Kontextualisierung des GERS in Japan geleistet wurde, wie es auch der Europarat durch den GERS empfiehlt.

Aber die meisten arbeiten nur für ihre eigene Zielsprache, und wenige versuchen, die Grenzen zwischen den Sprachen zu überschreiten und mit Spezialisten anderer Sprachen zu kooperieren.[16i] Es herrscht hier – besonders bei den Anglisten – ein absoluter Monolingualismus, der dem Ideal des GERS, der Mehrsprachigkeit, diametral gegenüber steht. Sie scheinen kaum Interesse an anderen Ideen der GERS zu haben. Ob es “moves to (…) recognize and incorporate other aspects apart from the scales” (Parmenter & Byram, 14) gibt, wie es in manchen europäischen Ländern der Fall ist, muss man noch abwarten.

In diesem Zusammenhang muss zum Schluss darauf hingewiesen werden, dass es eine neue Bewegung

[16] Ein Beispiel wäre die AOP-Gruppe an der Keio-Universität. (siehe Sakai 2007).

rund um das Japan Forum gibt: man versucht nämlich, das “Meyasu” neben Chinesisch und Koreanisch auch für andere Sprachen wie z.B. Französisch, Deutsch oder Russisch zu öffnen. Dafür aktiviert man eine Zusammenarbeit von ausgewiesenen Experten verschiedener Sprachen. Im Dezember 2012 wurde dafür eine neue Gesellschaft gegründet, das “Japan Council on the Teaching of Foreign Languages”, das unter dem Motto “Mehrsprachigkeit fördern” steht.

[Literatur]

Association of Japanese Language Teachers in Europe (AJE) ヨーロッパ日本語教師会,『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』, 国際交流基金, 2005.

Council of Europe, Yoshijima, Shigeru et al. (eds.) 『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, 2004.

Iwasawa, K., Mitsuya, M.,「CEFR の共通参照レベルと Can-do で初級シラバスを見直す――講師の協働によるコース改善――」, The Japan Foundation, Tokyo, 2010.
(http://jfstandard.jp/information/attachements/000112/jirei_01.pdf 30. 12. 2012)

Japan Forum,『学習のめやす』, Tokyo, 2012.

Japan Foundation, *JF Standard for Japanese-Language Education 2010* (Second Edition), Tokyo, 2010a.

Japan Foundation, 『JF 日本語教育スタンダード 2010（第 2 版）』, Tokyo, 2010b.

Japan Foundation, 「JF 日本語教育スタンダードに基づいたパフォーマンス評価と 日本語能力試験の合否判定との関係 ――国際交流基金研修参加者を対象とした試行調査――」, The Japan Foundation, Tokyo, 2012. (http://jfstandard.jp/information/attachements/000125/jfs_jlpt_report.pdf 30. 12. 2012)

Keidanren, Fostering of Human Resources in the Age of Globalization, Tokyo, 2000.

Koike, Ikuo, et al. 『企業が求める英語力』, 朝日出版社, 2010.

Komatsu, Tomoko, and Noriko Yokoyama, 「「JF 日本語教育スタンダード」セミナーの報告と評価――参加者による言語熟達度の記述の分析から――」, 日本言語文化研究会論集, 8, 2012.

Kumano, Nanae, Hideaki Ito, and Machiko Hachisuka,「JFS/CEFR に基づくレベル認定試験(A1)の開発」,日本語教育国際研究大会ポスター発表, 2012.

Majima, Junko, Impact of can do statements/CEFR on language education in Japan: On its applicability.

MEXT,「平成 20 年度高等学校等における国際交流等の状況について」, Tokyo, 2009. (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/01/__icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1289270_1_1.pdf 30. 12. 2012)

MEXT, “Regarding the establishment of an action plan to cultivate ‘Japanese with English abilities’”, Tokyo, 2003. (http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101/001.pdf 30. 12. 2012)

Naganuma, Naoyuki,「Can-do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか：Can-do 研究の方向性」

(The Potential of Can-do Scale to Provide Better English Education), ARCLE Review, No. 2, Tokyo, 2008, 50-77.

Naganuma, Naoyuki, and Yoshida Kessaku,「東アジア高校英語教育調査から見た日韓中高校生における英語 Can-Do 自己評価スコア比較」(A Research on Self-evaluated Can-Do Scores of High School Students across Japan, Korea and China), ARCLE Review, No. 4, Tokyo, 2010, 6-24.

Nishiyama, Naoyuki,「ヨーロッパ社会政策からみた『ヨーロッパ言語共通参照枠』と日本の第 2 外国語教育の展望」『ドイツ語教育』, 14 , 2009. 74-83.

Parmenter, L., Byram, M., “An overview of the international influences of the CEFR”. Schmidt, M.S. et al. (eds.), *Can do statements in language education in Japan and beyond*, Asahi Press, Tokyo, 2010. 9–17.

Sakai, Kazumi,「学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」の課題と今後の活動について――CEFR をモデルとした言語教育政策の研究を中心に――」『慶應義塾外国語教育研究』, 4 , 2007. 1-30.

Sakai, Kazumi,「日本における CEFR 受容の実態と応用可能性について――言語教育政策立案に向けて――」『英語展望』, 117, 2009. 20-25 & 80.

Schmidt, M.S. et al.(eds.), *Can do statements in language education in Japan and beyond*, Asahi Press, Tokyo, 2010. 49–65.

Yoshijima, Shigeru,「ヨーロッパの外国語教育を支える考え方――複言語・複文化主義・行動主義，4 つの Savoirs，部分的能力，ELP（Can Do Statement）」,『英語展望』, 増刊号, 2007. 47-53

シンポジウム「外国語教育の中高大接続・連携――その現状と展望」参加報告

笠井 裕之（慶應義塾大学）

0. はじめに

獨協大学外国語教育研究所と慶應義塾大学外国語教育研究センターの共催によるシンポジウム「外国語教育の中高大接続・連携――その現状と展望」が 2012 年 12 月 1 日、埼玉県草加市の獨協大学キャンパスで開催され、慶應義塾からは跡部智氏（慶應義塾普通部）、赤松衡樹氏（慶應義塾高等学校）、笠井裕之（慶應義塾大学）の 3 名が登壇者として参加した。

このシンポジウムを発案し、企画・運営を主導したのは獨協大学外国語教育研究所だが、6 月に共催の打診を受けた慶應義塾大学外国語教育研究センターにとって、それはまさしく時宜を得た機会だった。同研究センターはこの年の 4 月から科学研究費補助金による「外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究」（研究代表者：境一三）を開始したところで、シンポジウムのテーマはこの研究プロジェクトが歩むべき道筋と重なり合うものだったからだ。同研究センターには先行する研究活動として「行動中心複言語学習（AOP）プロジェクト」があった [1]。その多岐にわたる成果を検証した上で、それらを「一貫教育」と「複言語・複文化」を柱とするあらたな研究の段階へと発展させようとするタイミングにおいて、慶應義塾の外で実践されている試みの数々に知見を開くことは有益なことに違いない。さらにこのプロジェクト（AOP）の 5 年間の試行錯誤のありのままを披瀝することで、教育現場で奮闘する教員たちと多くの問題を共有できるのではないかとの思いもあった。

シンポジウムは 2 部構成で行われた。犬井正獨協大学学長と柿沼義孝同大学外国語教育研究所長の挨拶に続き、第 1 部は「慶應義塾大学からの報告」、第 2 部が「パネルディスカッション」。以下に私見を交えつつシンポジウムのあらましを記すこととしたい。なお、すべての登壇者の発言内容は獨協大学外国語教育研究所が編んだ「事業報告書」に載録されている [2]。

---

[1] 「行動中心複言語学習（AOP）プロジェクト」(Action Oriented Plurilingual Language Learning Project) は文部科学省学術フロンティア推進事業として 2006 年 4 月から 2011 年 3 月まで行われた。研究成果は以下の報告書にまとめられている。『平成 18～22 年度文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業・学術フロンティア推進事業：行動中心複言語学習プロジェクト研究成果報告書』慶應義塾大学外国語教育研究センター, 2011 年 3 月。

[2] 「第 1 回シンポジウム（共催：慶應義塾大学外国語教育研究センター）『外国語教育の中高大接続・連携――その現状と展望』」, 『獨協大学外国語教育研究所 2012 年度事業報告書』獨

1. 第 1 部「慶應義塾大学からの報告」

1.1. 境一三氏のメッセージ

最初の報告は、本来であれば慶應義塾大学外国語教育研究センター所長［当時］で科学研究費補助金による研究プロジェクトの研究代表者でもある境一三氏によって行われるはずであった。ところが境氏に急遽海外出張の必要が生じ、やむなくシンポジウムを欠席せざるをえなかったため、同研究センター副所長［当時］の笠井がシンポジウムに寄せる境氏のメッセージを読みあげた。

境氏はまず早期英語教育が盛んになりつつある昨今の情勢から、中高大だけでなく小学校の言語教育も視野に入れる必要性があると指摘した上で、本来、わたしたちが議論すべきテーマはきわめて多岐にわたると述べる。すなわち、教育内容（テーマと言語素材の選択、教材開発、学習法・教授法の進展）と教育制度（言語政策の充実、関連する法制度の確立、校種や段階を越えた教員の交流・意思疎通の推進）の両面が充分に吟味され、相互に整合しなければならない。

ところがそれを行うには多くの困難がある。「縦の接続」に関していえば、小学校・中学校・高等学校・大学ではそれぞれ教員免許や資格の制度が異なり、教員のバックグラウンドも教育にたいする認識もさまざまである。慶應義塾というひとつの学塾においてさえ、その壁を乗り越える相互交流はけっして容易ではない。「横の連携」についても、同じ段階に属する学校や教員間の意見交換が重要であることはいうまでもないが、英語だけでなく日本語を含む他の言語の教員、さらには言語以外の他の教科の教員との対話もはからなければならないだろう。日本の外国語教育の行方を占う議論は、教員だけで、また学校運営者だけで行うのではなく、学習者である生徒・学生や保護者らと一緒に深めていかなければならない――。

境氏のメッセージの結びにあたる以下のことばは、外国語教育に託された社会的責務の根源を指し示しているように思われた。

> そのとき重要なのは、未来の日本の若者がどのようなことばの話し手として世界に羽ばたいてほしいのか、どの言語のいかなる能力を身につけることを通して、この日本をより良いものにしていってほしいのかという「願い」の共有であり、あるべき若者

協大学外国語教育研究所, 2013 年 7 月, pp.4-53。本稿の記述、とくにシンポジウム報告者の発言内容はこの精細な採録記事に多くを負っている。ただし一部の字句について筆者笠井の判断で修正した箇所がある。

像の想定ではないでしょうか。そのためにも、外国語教育の接続と連携を念頭に置いた議論はなくてはならないもの、ますます活発にしなければならないものなのです。

1.2. 跡部智氏の報告

続いて慶應義塾普通部の跡部智氏が登壇し、「行動中心複言語学習（AOP）プロジェクト」の成果の中から本シンポジウムに関連の深いテーマについて以下のような報告をおこなった。

慶應義塾には国内に中学校が 3 校、高等学校が 4 校あり、小学校もまもなく 2 校目が新設予定である（2013 年度に開校）。同じ慶應義塾の「一貫教育校」といっても、これらの学校は直線的・単線的につながっているわけではなく、進学先の学校の選択は生徒によって異なる。さらに外部から試験を受けて入学する生徒も多い。つまり教員が向き合う学習者たちのバックグラウンドはさまざまである。

かつては言語レベルを測定するための尺度として「語彙数」「文法の知識量」「学習時間」などが用いられてきたが、互換性に欠けるために異なるバックグラウンドをもつ生徒たちにうまく対応できなかった。点数によって評価されるテストは他者との比較には適しているが、フィードバックが足りず、個々の学習者にとって、どの力がどのように伸びたのか、さらに伸ばすためには何が必要なのかがわからない。それにたいして「行動中心主義」を基盤とする CEFR の Can-do ステートメントによる評価においては、社会的な活動の場面でできることとできないことを明示することにより、学習者へのフィードバックが増大する可能性がある（「形成的フィードバック」）。また語種を超えた「共通の用語」によって記述される「共通の尺度」が提供されることで、教員と学習者のみならず、教員同士、さらに学習者同士の相互理解が進むことも期待できる。

外国語教育における「連携」を考える際、共通の教科書を使うとか、カリキュラムを共通化することに、実は本質的な意味はない。それよりも個々の学習者を中心に据える視点につねに立ちかえる必要がある。「どんなときにやる気になるか」というアンケートに答えた生徒のことばに「わからなかったことがわかったとき」「できなかったことができるようになったと感じられるとき」という回答があった。ここにこそ、学習者志向のヒントがあるのではないか。学習者の学習がつながること。小さな成功体験を積み重ねることによって、学習者が将来にわたって先を見越せる展望を開くこと。

この展望は外国語教育の最終的な目的としての生涯学習と「自律的な言語使用者」の誕生につながる。カリキュラムとは、学校だけのものではなく、人生という大きな規模で考えるべき

ものだ。その一部分がある時期、学校に委ねられ、さらにその一部分が個々の教員に委ねられているにすぎない。教員もまた不完全な存在であることを自覚して、学習者自身の選択と認識をうながすことが大切である――。

以上が跡部氏の報告のうち、おもに理念的な部分のあらましであるが、このほかにも CEFR の思想を特徴づけるいくつかのキーワードについて解説がなされた。4 つの Savoirs（叙述的知識 savoir・技能とノウハウ savoir-faire・実存的能力 savoir-être・学習能力 savoir-apprendre）からなる「一般的能力 general competences」について。また、読む能力は優れているが、話したり書いたりする力は劣るといった場合でも、読む能力については高く評価する「部分的能力 partial competence」について。そして多言語の能力を、たとえそれぞれのレベルが低くとも、ひとつだけの言語の能力の高さよりも問題解決の能力が高いと評価する「多言語能力 multi-competence」について。

さらに報告のなかで折にふれ語られた、跡部氏自身の体験に根ざしたエピソードもシンポジウム参加者の興味と共感を呼んだように思われる。たとえば、日本語版の言語ポートフォリオの開発に着手したものの現在は中断し、生徒が自分で振り返ったことを記録させるだけにとどめている、なぜなら限られた授業時間を割いて Can-do の多くのチェックリストに向かわせるより、同じ時間を別の言語活動にあてる方が有意義だから、という指摘。これは理念をどこまでクラスの実践に結びつけられるかという、意識的な教員であればあるほど、日々、頭を悩ませる問いに重なるものだろう。「Can-do をかならずしも全面的に押し出さなくてもいいのではないか」と跡部氏は言う。このことばには、言外に多くの意味が含まれているように思う。限られた条件のもとで最善をつくさなければならないことはいうまでもない。だがその最善とはあるプログラムを実行しようとする教員の充足感ではなく、あくまで学習者の利益をはかることにある。この点を見誤るなら、もっとも大切な学習者の自発性を損なうことになりかねない。

また、「できない子」への対応の問題。慶應義塾普通部ではレベル別・習熟度別のクラス編成はおこなっていないが、跡部氏は「できない子」に「無理やりやらせるということはなるべくしない、むしろ突き放して、やりたくない人は相手にしないぐらいに」放っておくという。「できない子」に合わせてフォローしていると、「できる子」はやる気をなくしてしまうからである。ここには跡部氏が「できる子」のやる気（よろこび）をどれだけ重視しているかがあらわれているが、かといって「できる子」の学習効果だけを見ているのではない。そこに生まれた好循環が、やがて「できない子」にもよい感化をもたらす可能性が想定されているのである。

その想定を支えているのは社会構成主義の考え方、つまり学習とは知識や技能の習得だけで

はなく、共同体への参加を通して得られる役割やその過程そのものであるという認識である。さまざまなバックグラウンドと学習歴をもつ生徒をひとつのクラスに集め、学習コミュニティを構成させることにより、どう学びあうか、どう助けあうかを教えるということ。跡部氏のクラスでの実践例として紹介されたのは、学習コミュニティの核となる生徒を「ロール・モデル」として授業の「お世話係」になってもらうという方法である。「ロール・モデル」になった生徒には平常点が加算される。その結果、およそ 6 割の生徒が「ロール・モデル」を経験したが、残りの 4 割は平常点の加算に興味を示さなかった。つまり「道具的動機づけ」は一部の生徒にしか効果がない。それ以外の内面的な動機となるもの（「内発的動機づけ」）を見つけられるよう、跡部氏は今も工夫を重ねているという。

報告の最後にビデオが上映され、跡部氏がフィンランドで取材した学習コミュニティの活動例が紹介された。

2. 第 2 部「パネルディスカッション」

休憩をはさんだ第 2 部の「パネルディスカッション」のパネリストは赤松衡樹氏（慶應義塾高等学校）、後藤範子氏（埼玉県立不動岡高等学校）、中野茂氏（早稲田大学高等学院）、獨協大学外国語教育研究所長の柿沼氏、そして第 1 部につづいて慶應義塾普通部の跡部氏も加わった。司会は獨協大学外国語教育研究所の岡田圭子氏。パネリストは所属する学校と自身の取り組みについて順番に報告し、発言が終わるごとに岡田氏がコメントを述べ、質疑をおこなった。以下はパネリスト各氏の発言内容の要約である。

○赤松衡樹氏（慶應義塾高等学校）

［接続・連携に向けた取り組みについて］

慶應義塾の「一貫教育校」全体でおこなっていることとして、1998 年から年 1-2 回、ニューヨーク学院を除く計 8 校すべての小中高が参加する「一貫教育校英語教育研究会」を開催し、カリキュラム、教材、外部テストの活用法、国際交流、留学プログラムについての情報交換、さらに研究授業も定期的に試みている。慶應義塾高等学校での実践としては「総合英語」という授業がある。これは生徒たちが大学進学後に海外留学する可能性を視野に入れ、英語によるアカデミック・スキル（ディスカッション、プレゼンテーション、アカデミック・ライティングなど）を身につけさせる授業で、A、B、C の 3 つのレベルを設けている。また大学に TOEIC をプレースメント・テストとしている学部があることから、毎年、希望者を対象に TOEIC IP

を実施している。

［接続・連携に向けた取り組みの意義について］

まず教員にとっては、他の校種の教員と接する機会をもち、みずからの授業を別の視点から見直すことで、教員としての成長が見込める。一方、生徒たちにとっては、学習が高等学校だけで完結せず、大学につながっているという展望を得ることができる。大学受験がないことは、受験勉強に縛られないというメリットがある一方で、受験とは別のモチベーションが必要とされるということでもある。その意味で、今の段階（高等学校）と次の段階（大学）との学習の継続性を生徒に感じさせることがとりわけ重要となる。

［今後の課題について］

接続・連携を推進するにはまだ多くの課題がある。まずコンセンサスを築くことのむずかしさ。慶應義塾内の学校数が多く、各校の規模も大きい。とりわけ慶應義塾高等学校には 33 名もの英語教員がいて、学校内の共通理解をはかるのも容易ではない。各学校間の接続・連携のためにはさらに大きな困難が生じる。学校間の物理的な距離の問題もさることながら（それはインターネットの利用等である程度解決されるだろう）、より本質的な問題は、どのような情報を互いに交換し、それぞれの学校に還元すればよいのかという点ではないか。たとえば、高等学校であれば教員の目は大学進学に向かいがちだが、生徒たちが中学校でどのような学習をしてきたのかというところにさかのぼる議論は乏しい。「先へ、先へ」ではなく、元のところに戻ってあげる視点が重要だと実感している。

○後藤範子氏（埼玉県立不動岡高等学校）

［大学入試について］

公立高等学校には偏差値で「輪切り」にされて入学した生徒を受け入れ、3 年後にはまたその偏差値を上げて大学受験に送り出さなければならないという使命がある。1 年生や 2 年生の段階でスピーキングや考える力、プレゼンテーションの能力を高めようと努力しても、3 年生になると受験準備のためにそうした活動を中断せざるをえない、つまり 3 年間の教育の一貫性が途切れてしまうという問題がある。大学の入試問題は、高等学校の教員や生徒にとって、その大学が求める学生像が透けて見える「大学の窓」にほかならない。大学側がそのことをもっと自覚することが、受験生にとっても、また大学自身にとっても有益である。

［高等学校から大学へのアピールの試みについて］

不動岡高等学校外国語科では「異文化理解」の授業のなかで生徒の卒論集のような文集を作

り、大学に送付している。大学の反応はさまざまだが、このように高等学校から大学に向けて自校の教育をアピールすることが、推薦入試、AO 入試等、従来の筆記試験以外の入試形態が重視される大学の学生募集につながっていくのではないか。

［今後の課題について］

生涯学習の観点から、スキルの向上だけでなく、生徒の興味や関心に関する「内面的な変容」を重視する必要がある。異文化理解が大きなテーマになる外国語教育においては、それは異なる価値観をもつ人たちへの意識の変化ということであり、さらに小中高に塾も加えた問題になるが、暗記テストで点数をとる「こつ」を学んできた生徒たちが、自分自身で考え、課題を設定し、それにアプローチする創造性を獲得する過程ということでもある。外国語の 1 教科だけで生徒を変えることは不可能なので、他科目との連携を視野に入れ、そのような教育内容と評価基準を確立していきたい。

○中野茂氏（早稲田大学高等学院）

［早稲田大学高等学院と第二外国語について］

早稲田大学高等学院では戦前からドイツ語、フランス語、中国語、ロシア語を第二外国語として教えており、現在も 3 年間を通じて週 8 時間、第二外国語を選択必修科目として履修させている。2010 年に新設された中学校（早稲田大学高等学院中学部）でも、異文化理解の一環として、高校で履修可能な第二外国語の文化的・社会的・言語的な背景を紹介する授業をおこなっている。

［連携のむずかしさについて］

高大の連携を考える上でまず問題となるのは、フランス語教育の目標を共有することが困難であるという点だ。高等学校の教員の多くがフランス語教育の分野に携わっているのにたいし、大学の教員のほとんどは文学を専門としている。そのために目指している教育に違いがあるのかもしれない。さらに大学のなかでも学部によってフランス語教育の方針が異なっている。たとえば政治経済学部は数年前から CEFR に基づいた授業をおこなっているが、他の学部では CEFR によらず、文法、講読、会話、文化など、それぞれ比重の置き方に違いがある。生徒を大学に送り出す側としては、どこに合わせたらよいのか、照準を定めるのがむずかしい。進学時に求められるレベル評価の方法も各学部のあいだで一定していない。

［接続・連携に向けた取り組みについて］

まず学校レベルでは、各学部の教員を招いた学部進学説明会、高校生と大学の学部生・大学

院生との懇談会を開いているほか、高校生が実際に大学教員の授業を体験する機会が設けられている。校外学習として希望する学部の「モデル講義」を受講できること、自由選択科目（3年生）に大学教員が担当する授業が含まれていることに加え、高校在学中に大学の一部の正規授業を履修し、進学後に大学の単位に変換するシステムもある。つぎに第二外国語レベルの活動としては、大学の第二外国語担当教員による履修説明会をおこなっている。説明会のあとのディスカッションに高等学院出身の現役の大学生が参加することもある。大学の学部によっては、高等学院出身者だけのクラスを編成して、高校時代の学習内容を理解した上で授業をおこなっている例もある。また大学の外国人留学生も重要な役割を果たしている。それぞれの国の文化・社会を紹介するプログラムがあり、現在は中学校で成果をあげている。最後にフランス語科レベルに関しては、高等学院のフランス語教員の多くが大学でも授業を担当しているため、大学の教員とコミュニケーションをはかることが比較的容易であることがあげられる。大学側が高等学院生に求めるフランス語能力などの情報を得たり、生徒に大学の授業内容を紹介することができる。また学会やフランス語圏の大使館のイベントに高等学院生を参加させ、企画側の大学教員と直接的な交流の場をもたせることもできる。

［今後の展望について］

大学ではどの学部でもフランス語能力の最低限の基盤が求められているが、共通の評価基準が存在しないために、高校側でそれに対応することはむずかしい。高等学院では数年前からCEFR に準拠した教育を検討しているが、政治経済学部がすでに CEFR を導入していることはそうした努力の追い風となるだろう。ただし高校生と大学生は興味の対象が異なるので、それぞれの成長段階に配慮したきめ細かな「一貫教育」の形を考えていかなければならないと考えている。全学的なプロジェクト「Waseda Vision 150」では、付属高校も含めた大学運営の方針が打ち出されているが、とりわけ国際交流に重点が置かれている。今後も付属高校への大学の支援と要請は大きな助けになるだろう（とくに大学の学生、留学生との交流の機会が増えることなど)。いままで以上に中高大の教員のあいだで教育方針をめぐる情報や考えを交換する必要を痛感している。

○柿沼義孝氏（獨協大学外国語教育研究所長）

［獨協大学における高大連携の企画について］

ドイツ語やフランス語を教えている高等学校は獨協大学がある東武線沿線でも 7 校を数えるが、大学受験となるとほとんどの生徒は英語で受験するため、その時点で英語以外の外国語学

習は途切れてしまう。英語以外の外国語を学ぶ楽しさをわかってもらうため、15 年ほど前から高校生のためのドイツ語講座を開いて、毎年夏に 30 名以上の高校生が参加している。教員役は獨協大学の大学院生がつとめ、年齢が近いこともあって親しい交流が可能となっている。講座を受講した生徒の半分あるいは 3 分の 1 が獨協大学のドイツ語学科に入学している。また、もうひとつの試みとして高等学校のドイツ語学習レベルを前提としたドイツ語のスピーチ・コンテストを開催している。ドイツ語という言語の存在、ドイツ語圏という言語圏の存在、そしてドイツ語を使ってコミュニケーションが可能であることを知ってもらう場となっている。スピーチ・コンテストに出場あるいは入賞した生徒は特別枠で獨協大学の推薦入試を受けることができる。

［入試問題について］

獨協大学ではドイツ語での入試を実施している。以前は文法や作文に関する知識を問うものだったが、7-8 年前にドイツ語の運用能力・理解力を試すものへと変えた。大学の入試問題の形を変えることで、高等学校の指導体制を変える布石になるのではないか。「言語は楽しいもの」「言語を使って何かを伝えることができる」という能力とモチベーションは高等学校で十分に高めることができるはずだ。

［既修者クラスについて］

ドイツ語圏からの帰国子女や長期滞在経験者のために既修者クラスを設けている。ただ習熟度の格差が激しいので、学生によっては通常のカリキュラムの枠を超えて上級クラスを履修させるなどクラス替えをおこなって、できるだけきめ細かな対応をとるようにしている。また、推薦入学で秋に合格が決まった高校生には、入学までのあいだにドイツ語圏の文化に関するレポートを書いてもらっている。言語に付随する異文化的事象に目を向け、入学後に専門コースで何を学ぼうとするのか、自分の関心のありかを発見してもらうのが目的である。未修クラスでは CEFR の A1 から B２のレベルに即したテキストを用い、相互に連携した授業をおこなっている。

○跡部智氏（慶應義塾普通部）

第 1 部終了後の休憩時間に跡部氏の報告についてフロアの参加者から書面で多数の質問が寄せられた。跡部氏がそのなかから以下の 3 つを選び、最後のパネリストの発言として回答した。

質問 1「中学校の生徒が授業を生涯学習の一部とみるのはむずかしいのではないか」――その通りだ。しかしかならずしも生徒が生涯学習を意識する必要はない。重要なのは、教員が中

学校の外国語教育が生涯学習の一部であることを認識していること、そして学習者が何をどれだけ学習すればよいのかを概観していることである。

質問 2「やる気のある生徒にだけ手をかけた場合、残された生徒はやる気になるのだろうか」――教員は生徒にやる気を出させなければならない、という考えをまずは変えていただきたい。生徒本人に不満がないのであれば、無理にはやらせないでおくべきだ。

質問 3「試験はモチベーションを高めるのに効果的だが、試験のあとで、それに代わる何をモチベーションとすればよいのか」――学習者の自己肯定感、優越感、将来との連関といった「内発的動機づけ」が大切だ。たとえば第二外国語を学習している生徒なら、そのことが他の同級生にたいする知的な優越感を喚起することにつながる。教育者の側から学習者に理想像を押しつけることはやめるべきだ。なぜならその理想像の枠にはまらない学習者を受けとめられなくなってしまうから。

3. おわりに：シンポジウムを振り返って

外国語教育における中高大（あるいは小中高大）の「接続・連携」を推進しようとするとき、そもそも校種や教育段階の複数性が前提である以上、ひとりの教員やひとつの学校の単独の努力だけで望ましい結果が得られるわけではない。この課題をめぐる議論そのものがまず「接続・連携」を体現するものでなければならないだろう。個別の取り組みはこれまでもおこなわれてきた。今後はその経験を成功例も失敗例も含めて共有し、議論をつくすことによって、教育制度の改革も見据えたより大きな動きに変えていかなければならない。そのような目的のもとに、異なる個性をもつ中学校・高等学校・大学の教員を集めて開催された本シンポジウムは、まさに重要な一歩を踏む試みであったといえるだろう。

シンポジウムを通じて印象的だったのは、専門的な研究分野としての「外国語教育」の理念と日々の教育活動の実践に密着した報告とが乖離せず、相補うかたちでバランスがとれていたことだ。たとえば第 1 部の跡部氏（慶應義塾普通部）の報告には、ときに学術的な概念や術語が用いられたが、それと同時にその理念をどのようにして実際の授業に落しこもうとしたかという体験が常に語られた。もちろん理念のすべてが具体化するとはかぎらず、限定的な適用にとどまる場合もある。フロアの参加者たちは、みずからのクラスでの試みが、いわば柔軟な整合性のなかで肯定される可能性を見出したのではないだろうか。

どの学校にも伝統があり、一定の成果をあげてきた教育内容がある。そこに変化をもたらすのは容易なことではない。しかも連携と接続の対象となる他校との共通理解にはさらに大きな

困難が横たわる。「一貫教育」を謳う同じ系列校に属していてさえ、慶應義塾でも、また早稲田大学と高等学院でも、コンセンサスを築くこと、教育の目標を共有することのむずかしさが本シンポジウムでも指摘されていた（赤松氏、中野氏）。

そのとき、わたしたちがつねに立ち帰るべきなのは、すべての教員が共有しているはずの議論の出発点、つまり学習者の視点だろう。本シンポジウムにおいては、冒頭での柿沼氏のあいさつ、境氏のメッセージをはじめ、この「学習者中心主義」の認識がすべての報告内容に共有されていた。「一貫教育」がおこなわれるそのひと続きの時間のうちに、生徒たちは急速に成長し、変貌をとげる。教育の「一貫性」とは、あるシステムや教育の価値観を頑なに維持することではなく、生徒の「変化」を見つめ、その都度、細やかに対応することにほかならない。生徒たちの「内面的な変容」（後藤氏）に着目しようとするのも、「成長段階に配慮したきめ細かな一貫教育の形」（中野氏）を模索するのも、いずれも「学習者中心主義」による態度といえるだろう。さらに生涯学習と「自律的な言語使用者」の育成という観点に立てば、授業のカリキュラムは「学校だけのものではなく、人生という大きな規模で考えるべきもの」であり、「教員もまた不完全な存在であることを自覚して、学習者自身の選択と認識をうながすことが大切である」という跡部氏の指摘に行き着くのである。

今回のシンポジウムの共催者がいずれも「一貫教育」に携わる私立の教育組織に属するために、登壇者の所属と議論の比重に偏りがあったといえるかもしれない。それでも第 2 部の「パネルディスカッション」では、「一貫教育校」と一般的な公立学校の双方から問題が提起され、それらがともに認識されたことは意義深いことだった。公立高等学校の立場から後藤氏が大学入試によって外国語教育の一貫性が断絶してしまうという問題を指摘したが、これは「一貫教育校」にとっても見過ごせない問題である。なぜなら「一貫教育校」でも外部の志願者のために入試をおこなうことは少なくないし、その入試を経て入学した生徒を内部進学者と同じクラスで教えなければならないからだ。後藤氏によれば大学の入試問題はその大学が求める学生像を映しだす「大学の窓」である。そして獨協大学では受験生と高等学校へのメッセージとして入試問題の方向性を変えたという（柿沼氏）。つまり入試を実施する側の大きな意識改革が変革の呼び水となる可能性があるということだ。この問題は国や自治体の教育政策のレベルにも関わる以上、本来、すべての教育機関がその現状と行方に責任をもつ当事者であるというべきだろう。

本シンポジウムは英語だけでなく外国語全般を議論の対象とし、ドイツ語・フランス語教育の視点をも含むものだった。もちろん第二外国語として教えられているのはこの二カ国語だけ

ではないし、言語によってそれぞれ特有の課題もあるに違いない。このテーマを掘り下げるにはさらに別の機会を設けなければならないが、こうして「複言語・複文化」につながる文脈が存在したことも、このシンポジウムの重要な要素として特筆すべきだろう。

最後に、獨協大学の地元、埼玉県の多くの教員の方々がシンポジウムに参加していたこともあげておきたい。獨協大学外国語研究所では以前から地域の教員の方々と外国語教育の理念と実践について懇談する機会を設けていると聞く。「外国語教育の接続・連携」という課題に現場の教員たちが関心を寄せていることを目のあたりにし、事実、わたしたちは励まされたのである。ひとつの場所と時間を共有し、胸襟を開いて議論できる機会は貴重である。企画と運営は想像される以上の困難をともなうものだが、シンポジウムを成功裡に導いた獨協大学外国語教育研究所のスタッフに敬意と感謝を捧げたい。

ジュネーブにおける、EOLE に基づく複言語・複文化教育

治山 純子（慶應義塾大学）

1. はじめに

本稿では、2014 年 3 月に訪れた、スイスの教育現場の視察報告を行う。複言語・複文化能力育成の教育を行っている、ジュネーブ郊外の学校を視察した際の授業の様子を、ジュネーブ大学の Laurent Gajo 教授へのインタビュー調査の結果と共に報告する。さらに、フランスのトゥール大学の Véronique Castellotti 教授へのインタビューでの見解も挙げる。また、日本における、複言語・複文化能力育成の教育について考察する。

2. スイスの概要

本章では、4 つの公用語を持ち、外国人の割合の多いスイスの状況を概説する。主に、人口と言語の観点について述べる。

2.1. スイスの人口

スイス連邦は、ドイツ、フランス、イタリア、オーストリア、リヒテンシュタインと国境を接し、ヨーロッパの中心に位置する。 Office fédérale de la statistique OFS (2014) によると、2013 年末のスイスの人口（永住者）は、8,139,631 人であり、そのうち外国人の割合は 1,937,447 人で、これは、スイスの全永住者の 23.8%にのぼる。スイスは、ヨーロッパの中でももっとも外国人の割合の多い国の 1 つである。

永住者の出身国は、以下の図に示すとおりであり、イタリア、ドイツ、ポルトガル、フランスの順になっており、ヨーロッパの近隣諸国出身の人の割合が高い[1]。

[1] http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html

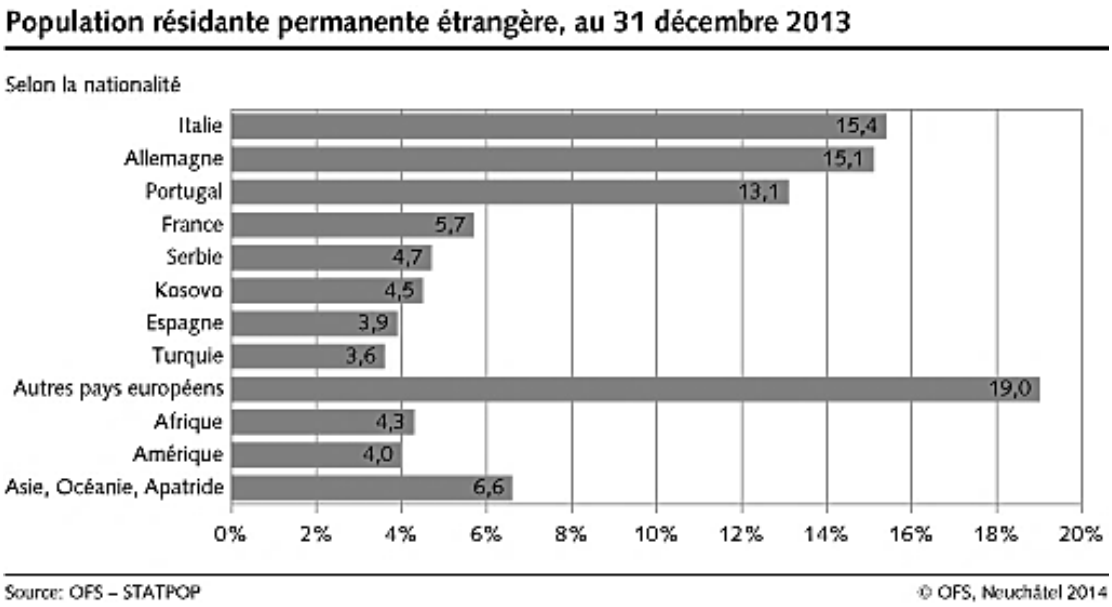


図 1：スイスの外国人永住者人口：国籍による分類

2.2. スイスにおける言語

スイスは、ドイツ語、フランス語、イタリア語、ロマンシュ語という 4 つの公用語を持つ。スイスにおける言語使用に関しては、以下に、Office fédérale de la statistique OFS (2014) に挙げられている、2012 年の統計を、その説明と共に挙げる [2]。

＜主要言語＞

2012 年に、個人により主要言語として申告されたものは、以下の図の通りである。

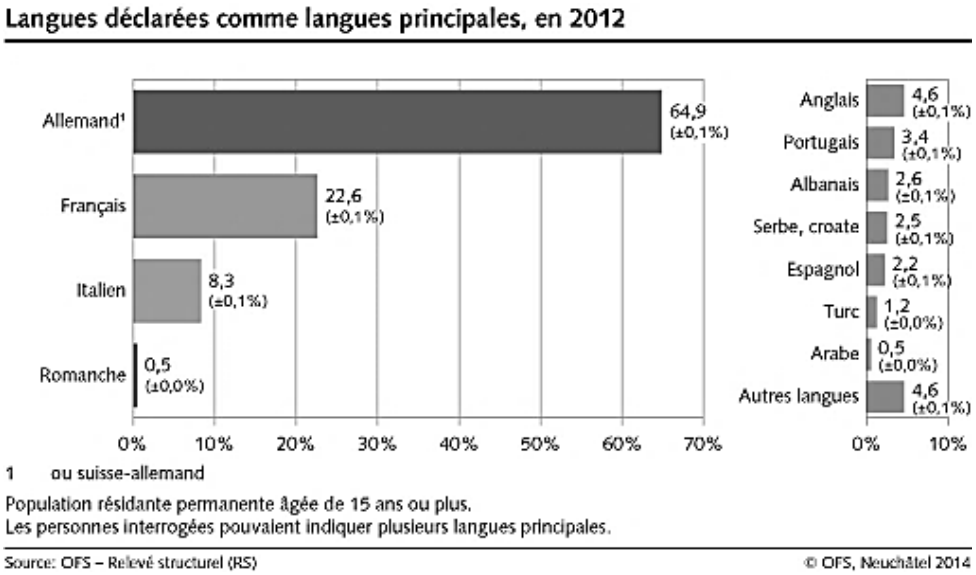


図 2：主要言語

[2] http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html

この統計は、15 歳以上を対象としたもので、また、外交官、国際公務員、その家族は数に入れられていない。2010 年からは、複数回答が可能となり、一人につき 3 つの主要言語までが考慮される形式となっている。

ドイツ語（またはスイスドイツ語）が 64.9%と最も多く、フランス語は 22.6%である。イタリア語、ロマンシュ語と続く。

＜仕事で用いる言語＞

仕事で用いる言語として申告されたものは、以下の図の通りである。

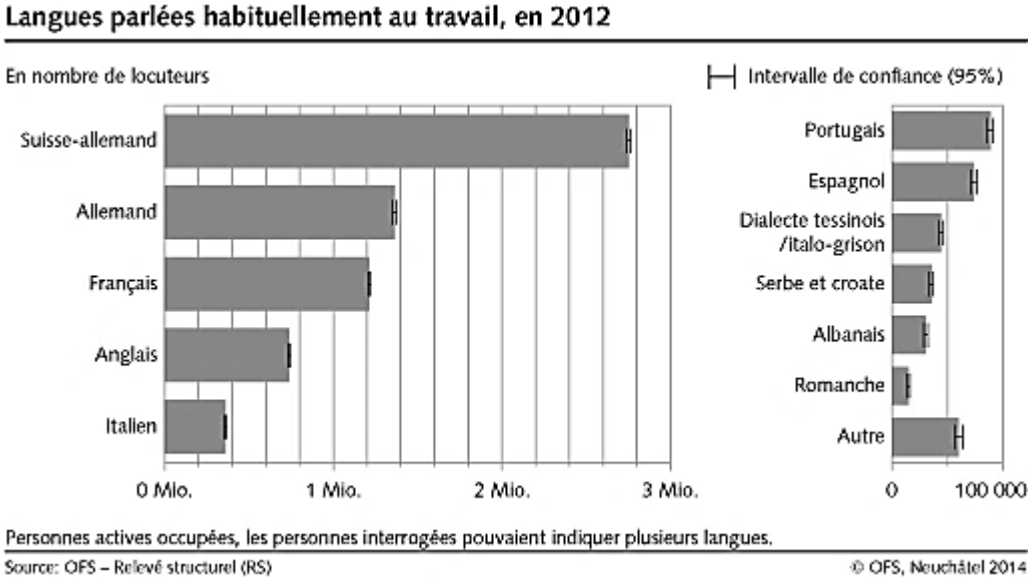


図 3：仕事で用いる言語

仕事では、スイス・ドイツ語がもっとも多く用いられている（仕事に従事している労働力人口の 66.2%を占める）。次いで、ドイツ語（32.8%）、フランス語（29.1%）、英語（17.7%）、そしてイタリア語（8.7%）の順である。

＜家庭で用いる言語＞

家庭で用いる言語として申告されたものは、以下の図の通りである。

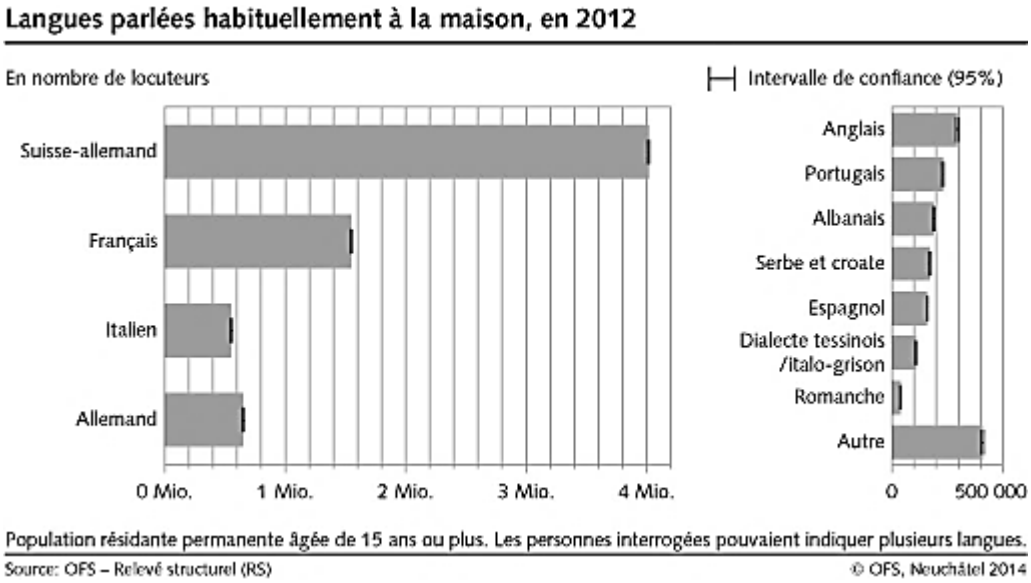


図 4：家庭で用いる言語

家庭で、または近親者とは、60.3%の人が、スイス・ドイツ語を用いている。次いで、フランス語（23.2%）、ドイツ語（9.8%）、イタリア語（8.3%）、英語（4.4%）の順になっている。

家庭で、または仕事で用いる言語を考慮すると、15 歳以上の永住人口の 42.2%が、日常的に 2 つ以上の言語を用いていると答えた。外国語の中では、英語とポルトガル語の割合が多い。

＜1970 年から 2012 年までの主要言語の推移＞

最後に、1970 年から 2012 年の、主要言語の推移を挙げる。

表 1：1970 年から 2012 年までの、15 歳以上の居住者の主要言語の推移（パーセント）

	1970	1980	1990	2000	2012	IC en %
Total	4'575'416	4'950'821	5'495'018	5'868'572	6'662'333	*
Allemand ドイツ語	65.3	65.7	64.6	64.2	64.9	0.1
Français フランス語	18.7	18.6	19.3	20	22.6	0.1
Italien イタリア語	11.1	9.3	8	6.8	8.3	0.1

Romanche ロマンシュ語	0.8	0.8	0.6	0.5	0.5	0
Autres langues 他の言語	4	5.5	7.6	8.5	21	0.2

2010 年からは、一人の人が主要言語を複数挙げることが可能となったため、2000 年までのデータと 2012 年のデータを同列に扱うことはできない。しかし、表から分かることとしては、フランス語はやや上昇傾向にあるが他の公用語同様、比較的変化が少ないこと、また、他の言語（外国語）に関しては割合が非常に伸びていることである。

3. ジュネーブの概要

本章では、スイスの中でも特に、外国人の割合が多く、フランス語圏ではあるが多様な言語が用いられているジュネーブの状況を概観する。人口と言語、そして教育システムについて言及する。

3.1. ジュネーブの人口

Ville de Genève, Genève aujourd'hui en quelques chiffres (2014) によれば、2014 年 9 月末、ジュネーブの人口は、ジュネーブ・カントンでは、480,309 人であり、ジュネーブ市のみの場合は、196,150 人である [3]。

Office Cantonale de la Statistique, Genève (2014) によれば、2013 年末には、ジュネーブ・カントンの外国人の永住者は、194,623 人にのぼり、これは人口の 40.9%を占める [4]。スイス全体と同様、ジュネーブ・カントンの外国人の割合も上昇傾向にある。

3.2. ジュネーブにおける言語

Office Cantonale de la Statistique, Genève (2013) の 2010 年のデータを、以下にその説明と共に挙げる [5]。2010 年の統計結果では、71%の、15 歳以上の居住者が、1 つだけの主要言語（我々が考える際に用いるもので、非常によく使いこなせる言語）を話すと述べている。そして、23%の人がバイリンガルであり、6%以上の人が 3 つ以上の言語を用いている。モノリンガルと答えた 258,000 人の中では、4 分の 3 に近い人が、フランス語を主要言語と述べており、残りはポルトガル語が一番多く、他には英語、スペイン語、イタリア語などが挙げられている。

82,000 人のバイリンガルの人たちの 75%近くは、フランス語を話し、さらに、ポルトガル語、イタリア語、スペイン語、英語、ドイツ語のうちの 1 つを話すと述べている。

[3] http://www.ville-geneve.ch/histoire-chiffres/geneve-aujourd-chiffres/
[4] http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/2014/informations_statistiques/autres_themes/is_population_04_2014.pdf
[5] http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/2013/analyses/coup_doeil/an-co-2013-52.pdf

3 つ以上の言語を用いるマルチリンガルの人の多くは、現実にはトリリンガルであり、フランス語は 3 つの主要言語のうちの 1 つである。

＜仕事で用いる言語＞

203,000 人の、ジュネーブ・カントンの、仕事に従事している労働力人口（国際公務員を除いたもの）により、仕事で用いる言語として申告されたものは、以下の表の通りである。

表 2：仕事で用いる言語（1 人の人が複数回答可能）

Principales langues parlées au travail, en 2010 (1)	
En %	Canton de Genève
Français	94
Anglais	29
Portugais	6
Allemand	5
Espagnol	5
Italien	5
Suisse-allemand	2
Autres langues	3

10 人に 6 人は職場で 1 つの言語しか話さない。10 人に 2 人が 2 つの言語を用いる。もっともよく用いられているのは、フランス語と英語である。

＜家庭で用いる言語＞

家庭で用いる言語として申告されたものは、以下の表の通りである。

表 3：家庭で用いる言語（1 人の人が複数回答可能）

Principales langues parlées à la maison, en 2010 (1)	
En %	Canton de Genève
Français	85
Anglais	10
Portuguais	9
Espagnol	8
Italien	7
Suisse-allemand	3
Allemand	2
Autres langues	11

ジュネーブでは、家庭で、または近親者とは、69%の人が、1 つだけの言語を用いると答えている。2 つの言語（26%）、3 つの言語（4%）、4 つ以上の言語（1%）と続く。フランス語が 85%と非常に多い。

仕事でも家庭でもフランス語が圧倒的に多く使われており、次いで英語である。しかし、非常に多くの言語が使われており、3 割ほどの人が 2 つ以上の言語を主要言語にしていると答えていることからも、複数の言語が日常的に用いられている現状を垣間見ることができる。

3.3. ジュネーブの教育

ジュネーブの教育システムと、複言語・複文化教育について記す。

3.3.1. ジュネーブの教育システム

現在のジュネーブの義務教育は、11 年間である。小学校が、4 歳～12 歳の 8 年間で、中学校が、12 歳～15 歳の 3 年間である。一方、3 年前までは義務教育は 6 歳からであり、4～6 歳の就学前教育は義務ではなかった。次章で扱う École d'Avanchet Salève の校長の Jean Lebedeff 氏によると、より早くから教育することが望ましいということで、このシステムに変更したとのことである。

République et canton de Genève によると、ジュネーブの公教育は、以下の図のようなシステムになっている [6]。

[6] http://www.ge.ch/enseignement_public/

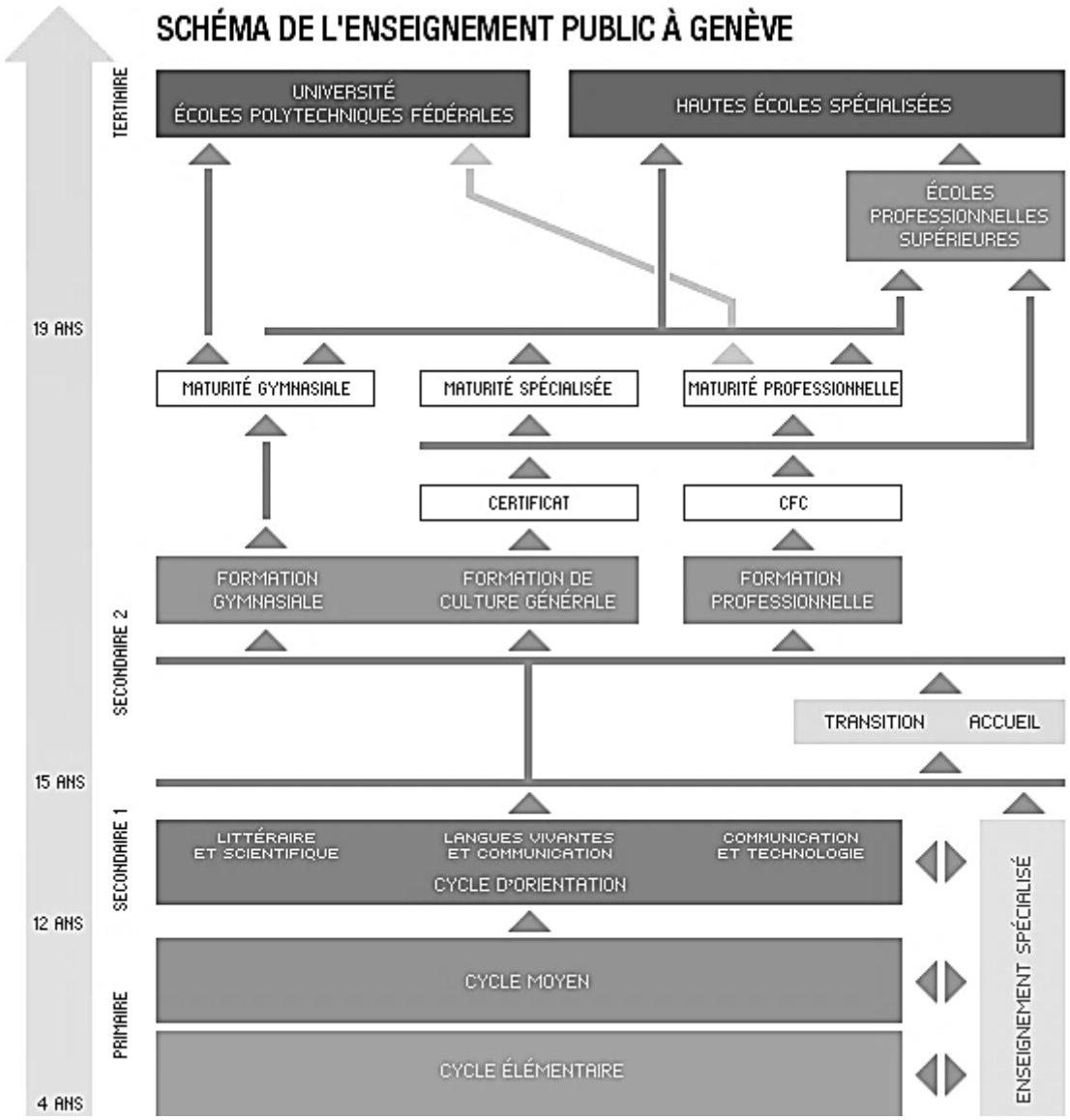


図 5：ジュネーブの公教育

3.3.2. ジュネーブにおける、複言語・複文化教育

以下に、ジュネーブにおける複言語・複文化教育について、先行研究に加え、インタビュー調査を行った、ジュネーブ大学の Laurent Gajo 教授（複言語主義を専門とし、EOLE を推奨する立場にある）による EOLE の説明と共に、記す。

3.3.2.1. EOLE の作られた経緯

EOLE は、Éducation et ouverture aux langues à l'école（学校での多言語に開かれた教育）の略称であり、ジュネーブ大学が中心となって開発したものである [7]。EOLE の活動を行うために、「多言

[7] http://www.irdp.ch/eole/

語への目覚め」に焦点を置いた、多言語のアクティビティ・教材や、方言など、ある一定の地域内での言語の多様性に触れるアクティビティ・教材がある。

Gajo 教授によれば、EOLE が作られた経緯には、2 つの側面（学問的な側面と政治的な側面）がある。

まず、学問的な側面について述べる。英国で、language awareness 活動が重視され、その後、フランスの研究者たちが、Éveil aux langues を提唱した。 Perregaux (2014) では、それが、フランスからヨーロッパ大陸に浸透していき、さらにカナダのケベックにまで広がっていった様子が記されている。

英国やフランスの活動の影響を受け、ジュネーブにおいて Ouverture aux langues の活動が発展していったわけだが、Gajo 教授は、ジュネーブのカントンにおける EOLE の研究開発では、以下の点が重要であると主張した。まず、EOLE の教育活動は、1 つの言語だけで行わず、同時に複数の言語で行うものであり、そして、ある言語ができるようになることを直接的な目的としていない。また、言語の多様性や仕組みに自律的に気づくようにするといった方法で、言語へのセンシビリティを高めることに重点を置いている。そして、学校教育の最初の段階で母語と距離をとり、自分の母語を相対化できるようにすることが重要である。

政治的な側面としては、Gajo 教授は、クラスの中の多様性を管理し、異なる出自の子どもたちを受け入れやすくすることに重点が置かれている点を強調した。以下に、Gajo 教授のインタビューの中での談話を紹介する。

EOLE は、ジュネーブのような民族的・文化的多様性があるところでは有効であるが、均質的な地方ではジュネーブほど有効かはわからない。しかし（現在のところは、ジュネーブで一番使われているが）、EOLE はスイスのフランス語圏向けに作成されたものなので、誰でも使うことができるものである。

Gajo 教授は、また、最近の動向について見解を示した。2 年前からは、均質性の高い地方において、方言レベルでも、EOLE を活用したいという声があり、たとえば、スイスにいる限りは様々な言語を日常的に聞く機会が多いので、方言レベルでも活用することで、言語の分析的な力を養成できると述べた。さらには、方言の差異が大きなドイツ語圏でも、活用可能であると思うと述べ、EOLE を方言レベルでも使用することは、次に外国語を学習する準備にもなる、つまり、propédeutique（言語教育を行う前の準備的な）教育となると論じた。

Gajo 教授は、さらに、言語的な側面か社会的な側面かのどちらに重点を置くかはその地域の事情次第であると述べた。

3.3.2.2. EOLE の教材

EOLE の授業用教材である、*Éducation et ouverture aux langues à l'école* は、2003 年に、CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) により出版されたものであり、Volume 1 と 2 がある。Volume 1 には、初級のレベルの子どもたちのための 16 の活動が、Volume 2 には、その次のレベルの子どもたちのための 19 の活動が記されている。

Gajo 教授によれば、EOLE 教材は、フランス語圏スイスの小学校教員に配られるものであるが、EOLE を使うかどうかは、教員の裁量次第なので、強制はできないものである。

前節で述べたとおり、Gajo 教授は、方言でも、EOLE を活用する可能性について言及していた。Perregaux (2014) は、「多言語への目覚め」は、用いられる環境に合わせられるよう、社会言語学的な調整を常に行うことが必要であると述べると同時に、全ての言語環境への適用の可能性について言及している。

EOLE の教材は、多様な言語や文化事項を扱っており、創意工夫に富み、日本を含め（その言語文化圏に合わせてカスタマイズすることが必要となることもあろうが)、様々な国や地域で、有効に使うことができるものである。

3.3.2.3. EOLE の理念・目標

Gajo 教授は、EOLE には 2 つのタイプの能力 (compétences) があると述べ、以下のように説明した。1 つは言語的能力で、複数の言語を比較し、言語の規則に気づくものである。もう 1 つは社会的能力で、他の言語や社会を（再）認識し、興味を持ち、受け入れるものである。

志賀 (2001) は、EOLE の目的が、「言語学習に適した条件を整えるために必要な態度と資質を培うこと」とされていることを挙げ、「態度」とは、「言語的・文化的多様性に対する開かれた態度」や「諸言語の学習に関心をもつ態度」で、そうした面での積極的な態度が EOLE の活動を通じて養われるとされていると述べている。また、「資質」に関しては、「諸言語の学習を容易にするメタ言語面での資質と認知面での資質」が育まれるという点が評価されると述べられている。

志賀・吉島 (2014) では、EOLE の総括的目標として、以下の 11 点がまとめられている。

> (1) 自尊心を育み、アイデンティティを確立するため、生徒の話す言語全てを歓迎し、認める
> (2) 共同体や学校での共通語としてフランス語に与えられた社会的役割に気づかせる
> (3) 身近なところにも離れたところにも複言語、複文化状況があるとの意識を育て、その差異に対する好奇心を起こさせる
> (4) 自分の母語といくつかの言語を比較する中で多面的考察により生徒の言語意識を系統づける
> (5) 言語的、文化的、民族的に脱一極化（脱自言語・自文化・自民族中心主義・脱自己中心主義）を進め生徒の知識と学習に対する意欲を起こす
> (6) 異なる音、異なる字体、文字を比較して聴覚的、視覚的弁別能力を培う
> (7) 母語と歴史的に関係のある言語からの借用語を学び、世界に関する生徒の知識を広げる
> (8) 擬声語を比較し、また記号の恣意性を示し、言語が社会的産物であることを分からせる
> (9) 多面的観点からの比較調査方法を教え、生徒のメタ言語的省察を促す
> (10) 未知のものに対する恐怖心を取り去ることにより、言語とその話者に対して開かれた心を育てる
> (11) 生徒の言語的素養（諸言語に特有な知識）を深め、複言語主義に対して開かれた態度を養う (志賀・吉島 2014: 191-192)

そして、これらが短期間に達成されるものではなく、幼稚園から中学校までの 11 年間を想定したものであることが説明されている。

また、福田 (2014) では、EOLE では、最初は移民の子供の統合が目指されていたが、その後フランス語を母語とする子供たちも含め、すべての子供たちに対する異文化理解教育、言語への気づきの教育という点が強調されるようになってきた経緯について述べられている。志賀 (2001) は、このような移民の子どもへの補償教育からすべての子どもへの異文化間教育へという移行は、ヨーロッパ各地で認められる傾向であると述べている。福田 (2014) では、公教育における言語教育の役割において、具体的には以下の 5 つの点に重点が置かれていることが述べられている。

（1）子供たちの社会化 (socialization) を助けること
（2）学校で必要な学習言語能力の習得と向上
（3）母語・母文化の尊重
（4）異文化理解能力の養成
（5）言語への気づきと、異なる言語・文化に対する開かれた態度を養うこと

(福田 2014: 112)

母語への気づき、学習方略を学ぶといった面でも EOLE が重要であることがわかる。

3.3.2.4. EOLE の教員研修

Gajo 教授によれば、EOLE の教員の研修に関しては、カントンごとに行われるものであるが、それは義務ではない。また、教員養成で EOLE を扱うかどうかに関しては、大学では、授業では扱うが、1 つの授業科目として存在するわけではない。

志賀・吉島 (2014) は、新しい教授法である EOLE の成功には、適切な教員研修が必要であるとし、小学校の教員は就職前に、また現職研修で訓練を受けると述べている。そして、現職研修では、教材の使い方や、教室の生徒の年齢に合った、螺旋階段状の進行を前提とした EOLE 活動の取り入れ方を学習し、就職前の研修では、EOLE アプローチの原理を学習し、実施期間中に実践することを説明している。

志賀・吉島 (2014) は、また、EOLE のアプローチを成功させるために必要なこととして、教室の雰囲気は自由に発言できるが、秩序もあるものでなければならないこと、間違ってもかまわないという雰囲気を作っておくこと、教師は予期しない事態が起きたときにも所期の目的を達成するための技術を開拓しておくことなどを挙げている。

このように、教員には、生徒が自発的に考えて発言しやすい雰囲気を作ることが望まれている。さらに、正解が 1 つではない設問に対する答えに対しても生徒の考える姿勢を評価し、また生徒からの様々な答えや教師への質問に対しても臨機応変に対応できる能力も、養われることが望ましかろう。

4. École d’Avanchet Salève の視察

本章では、視察した小学校、École d’Avanchet Salève における、校長へのインタビューと、2 つの授業見学について記す。

4.1. École d’Avanchet Salève の概要

視察した小学校、École d’Avanchet Salève は、ジュネーブ郊外 (Rue François Durafour 17 1220 Les Avanchets) にある、公立の小学校である。校長の Jean Lebedeff 氏によると、この地区には 2 つの学校があり、合計 535 人の生徒がいて、École d’Avanchet Salève には、289 人・16 クラスがある。この地区の住民は 5500 人で、40 ほどの言語が話されている。フランス語に次いで、ポルトガル語（20%）、スペイン語（15%）の順に話されているとのことであった。

4.2. École d’Avanchet Salève における外国籍生徒の受け入れ

École d’Avanchet Salève には、外国籍の生徒が非常に多く、手厚い受け入れ態勢がしかれている。クラスの 60%、多い場合には 80%が外国籍である。

フランス語が話せない生徒が入学した場合には、受け入れのための集中授業が行われている。入学した日から 1 年間 365 日（すなわち学校のカレンダーとは無関係、ただし識字の問題もあり 7 歳以上)、1 週間の半分は、受け入れのための授業が行われる。残りの半分は、他の生徒と同じクラスで授業を受ける。2 年目からは通常のクラスに行くが、2 年目については教科としての成績はつけず、évaluation formative（形成的評価）だけを行う。

4.3. École d’Avanchet Salève における言語教育

本節では、Lebedeff 氏による説明を、識字教育に関するもの、外国語教育に関するもの、複言語・複文化教育に関するものの順に記す。

4.3.1. 識字教育

識字教育は 4 歳からであるが、文字の読み書きについては 6 歳以降に行われる。4〜6 歳は sensibilisation（言語に対する感性を高めること）の期間であり、文字に慣れさせる（文字の文化に触れさせる）期間として定められている。6 歳以降が、識字教育の期間となる。

本学校に来る子どもは労働者階層が多く、家庭で文字に触れるという習慣を持っていないこともありうるため、学校で早くから文字文化に触れさせるようにしている。

4.3.2. 外国語教育

ドイツ語と英語とイタリア語の教育状況は以下の通りである。

ドイツ語は、小学校 5 年生〜8 年生（※日本の 3 年生〜6 年生に相当）まで義務の科目として教育され、次いで中学校でも義務である。

英語は、2014 年の新学期から 7 年生（※日本の 5 年生に相当）から、義務となった。これまで

は英語は、中学校から義務であったが、早期にはじめることになった。

イタリア語に関しては、中学校卒業後に選択科目として履修できる。

4.3.3. 複言語・複文化教育

本校での、複言語・複文化教育は、3.3.2.節で詳述した、EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) の教授法・教材に基づく。

4.4. École d'Avanchet Salève における授業見学

本節では、EOLE 教材を用いた、複言語・複文化教育の 2 つの授業を見学した際の様子について記す。

4.4.1. 授業見学①：EOLE の『赤ずきんちゃん』を用いた複言語・複文化教育

複数の言語で書かれた『赤ずきんちゃん』の絵本の表紙や一節を用いた授業の報告を行い、考察を加える。

4.4.1.1. クラスの概要

教員は、Maria Guerreiro 氏というポルトガル人女性で、母語はポルトガル語である。7〜8 歳（4 年生・日本の 2 年生に相当）のクラスで、生徒数は 18 人である。

生徒たちの国籍や出自は様々であるが、全員スイスで生まれ育った（フランス語は第一言語の 1 つと想定される）。自宅ではフランス語以外の言語が話されていることもある。

生徒たちの出自は、パキスタン、アルバニア、クルド、スペイン、トルコ、チリ、セネガル、ボスニア、ポルトガル、イタリア、スペインなどである。

授業の内容は EOLE に基づいた授業であり、異文化間教育の授業である。このような授業は、月に 1 回、1 年間通して行われている。ただし、異文化間教育の授業をどの頻度で行うかは教員にまかされている。Guerreiro 氏のクラスでは、フランス語の授業の枠組みの中で、異文化間教育が行われている。

4.4.1.2. アクティビティ

ソーシャルフォームは、先生が前に座り、生徒は半円を作り、教材は皆が見えるように床に置くというものである。

以下に、行われていたアクティビティを、順を追って記す。

①様々な言語で書かれた『赤ずきんちゃん』の表紙を提示する。
用いられていた言語は、中国語、英語、スペイン語、イタリア語、ドイツ語、フランス語、アルバニア語、ポルトガル語、ギリシャ語、トルコ語、ロシア語であった。

②フランス語以外の言語を示す。
（『赤ずきんちゃん』の話の内容は、絵のカードを用いて事前にポルトガル語で説明されていた。）

③どの表紙が、どの言語で書かれているのかをクイズ形式で答えさせる。
答えられない場合には、教員がヒントを与える。

④アルファベットのカードを渡し、どの言語の『赤ずきんちゃん』と対応するのかを答えさせる。
教員は、世の中にはローマ・アルファベット以外にも、様々な文字が存在することを教えていた。
アラビア文字、キリル文字、漢字（中国語）などが用いられていた。

⑤各言語で書かれた『赤ずきんちゃん』の 1 ページ目を提示し、それをあえてその言語を知らなそうな生徒に渡し、どの言語の表紙と対応するかを答えさせる。

⑥その際に「なぜわかったの？」と生徒たちに尋ね、理由を説明させる。
「ドイツ語には der がよくでるから」「同じ文字だから」「タイトルと同じ単語が 1 ページ目に現れているから」などの答えがあった。

⑦『赤ずきんちゃん』の 1 ページ目を、トルコ出身の生徒がトルコ語で、イタリア出身の生徒がイタリア語で、朗読する。

⑧皆で拍手をして終了する。

以下に、『赤ずきんちゃん』のアクティビティの様子と、教室内の多言語の掲示教材の写真を挙げる。

図 6：様々な言語で書かれた『赤ずきんちゃん』の表紙と言語

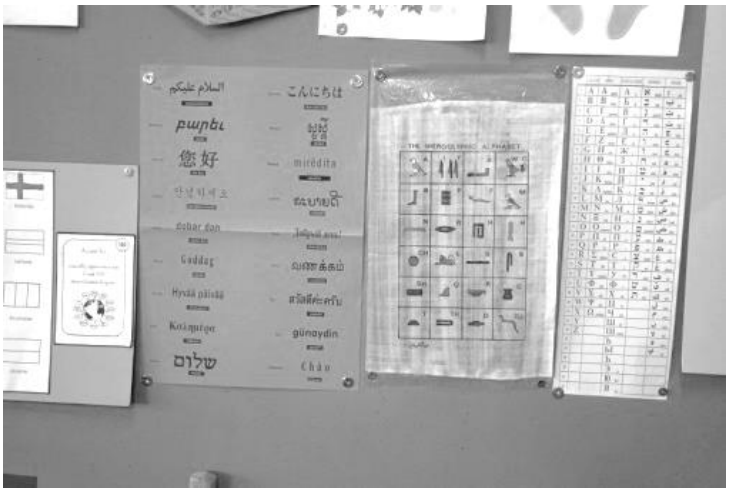


図 7：教室内の多言語の掲示教材

4.4.1.3. 本アクティビティの意図と利点

本アクティビティの意図としては、各言語の特徴を分析すること、どのように言語を分類したかの推論過程を言語化させることといった点が挙げられる。

また、母語を尊重する姿勢を身に着けさせること、他者の母語に触れ、それが自身の母語同様に大切なものであることに気付かせることが挙げられよう。本アクティビティでは、ある言語を母語とする生徒が、その言語で朗読するなど、活躍する場が与えられていた。

ここで、ジュネーブでの調査の後に行った、トゥール大学の Véronique Castellotti 教授へのイン

タビュー調査での見解を挙げる。 Castellotti 教授は、クラスに多言語がある場合、生徒の言語も授業で取り上げることで、言語について考察させ、言語には価値的優劣がないということを気付かせることができると述べていた。

さらには、自分の母語と他の多くの言語を比較する中で、分析能力を培い、自身の母語の特性を知ること、メタ言語能力を養うことといった目的も達成されれば、多くの利点のあるアクティビティと言える。

4.4.2. 授業見学②：EOLE の動物の名前と、単数形と複数形を用いた複言語・複文化教育

本節では、動物の名前により、単数形と複数形を覚えるアクティビティなどが行われた授業の報告を行い、考察を加える。

4.4.2.1. クラスの概要

教員は、Naomi Garcia 氏というスイス人女性で、母語はフランス語である。入学後 1 年以内の取り出しクラスで、偶然であるが、生徒は全員、ここに来てから半年以内であった。クラスは 7 人で、モザンビーク（ポルトガル語)、イタリア、アルバニア、ギアナ（2 人・双子)、ポルトガル（2 人）の生徒がいた。

この取り出し授業は、近隣の 4 つの学校が共同で行うものである。取り出し授業のクラスサイズは 6〜12 人であり、12 人をこえた場合には別の学校で別のクラスを設けるとのことである。

Garcia 氏は、大学生の時の教育実習において Guerreiro 氏の授業で、スペイン語で本の読み聞かせを行っており、EOLE を用いた授業運営については、 Guerreiro 氏から学んだ点が多いと述べていた。ただし、EOLE を学ぶためだけの大学での研修・コースはないとのことであった。

Garcia 氏の小学校での専門は、1〜4 年生（4〜8 歳）であるが、教員免許は 1〜8 年生までのものである。

4.4.2.2. アクティビティ

ソーシャルフォームは、先生が前に座り、半円で囲むようにするというものであった。何か作業を行う時は、机で、2〜3 人のグループワークをしていた。

以下に、授業で行われたアクティビティの概要を記す。まず、様々な外国語を使って、視察に来た我々を迎えてくれた。

① “Bonjour à tous les enfants de la terre （地球上のすべての子どもたちにこんにちは）” という歌を歌う。

②各自、自身の母語で自己紹介をする。

次に、前回の授業で学んだことの復習が行われた。

③動物の名前をフランス語で復習する。
生徒に名前を言わせる前の、かけ声の「1, 2, 3 !」には、フランス語、ドイツ語、英語、スペイン語、イタリア語、ポルトガル語、さらには日本語が使われていた。

その後、動物の名前と、単数形と複数形を用いたアクティビティを以下の手順で行っていた。

④4 つの言語（この時点では、フランス語以外の言語名はまだ明かさない）で書かれた動物カードの単数形と複数形を一致させる。
単数・複数にどんな法則があるのかを生徒に探させ、気づかせる。

⑤4 色で同じ言語に属するペアをマーキングする。
ペアが出てくるたびに、先生が理由を答えさせる（s がつく、同じ音を重ねる等の理由が挙げられていた）。

⑥プリントに掲載されていない単語であっても、規則さえわかれば単数形から複数形が作れることを示し、実際に生徒にも作らせてみる。

⑦「複数形」「単数形」という文法カテゴリーを板書し、複数というのはどんな概念なのかを生徒に考えさせ、答えさせる。

⑧ついに、最初に行ったアクティビティの 4 つの言語の名前を明かす。今回は以下の 4 つが使われていた。
1. フランス語、2. トルコ語、3. アイマラ語、4. インドネシア語

⑨これらの言語がどこで話されているのかを、世界地図の場所まで行って、示す。

⑩生徒の母語で、動物の単数形と複数形の例を挙げさせる。
“le chat / les chats” のほか、ポルトガル語、英語、イタリア語、アルバニア語の例を挙げる。このとき、ギアナ出身の生徒が the cats ではなく、two cats と答えたことで、les chats を deux chats, due gatti（イタリア語）に変えるなど、臨機応変に説明を行っていた。そして、「イタリア語以外は、複数形にすると、s がつきますね」、「冠詞も変わりますね」と規則を確認していた。

以下に、教室の様子や授業の様子を記す。

図 8：様々な言語教材の揃った教室

図 9：世界地図などの貼られた教室

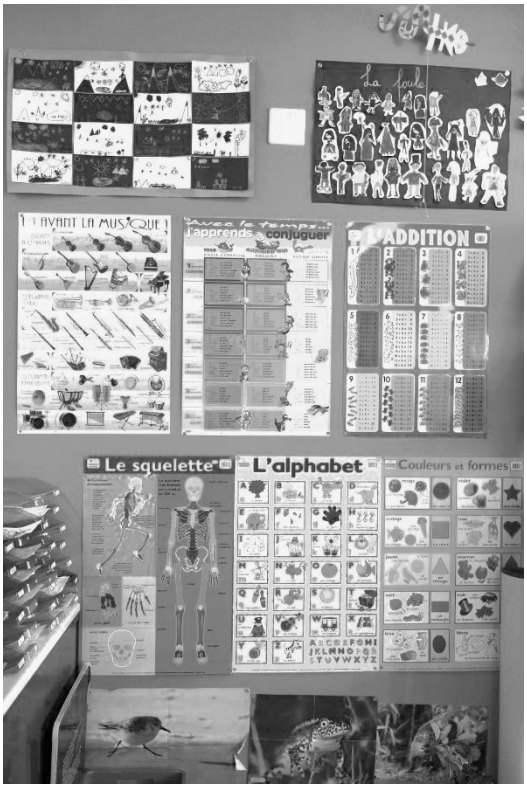


図 10：教室内の掲示教材

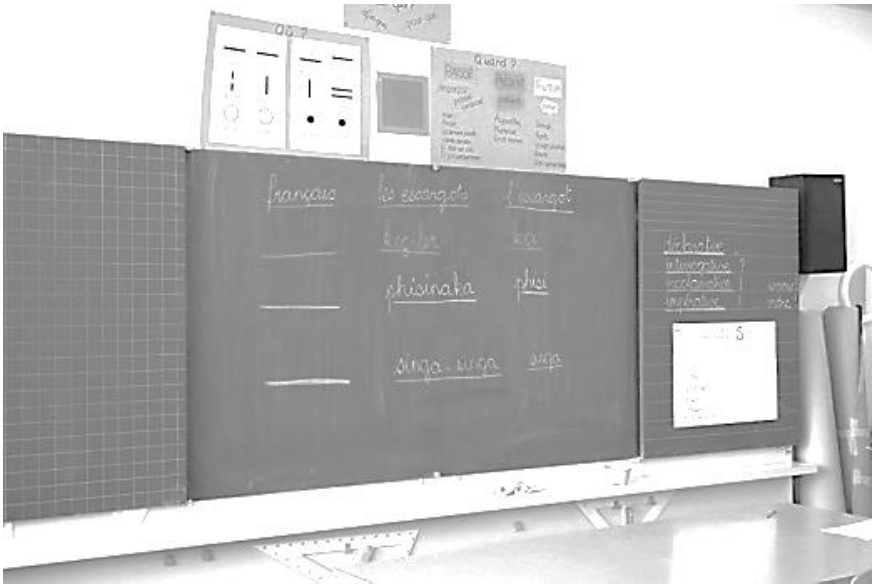


図 11：複数形の規則を見つけさせる様子

図 12：複数形の規則

図 13：複数形の説明

4.4.2.3. 本アクティビティの意図と利点

非常に構造化された授業であり、段階を踏んで、生徒達に、単数形・複数形の違いについて、自分達で規則を発見させ、学ばせていた。言語の多様性について、学習者に気付かせ、たとえ知らない言語でも、規則を発見できることを実感させるという意図と利点があろう。前節で挙げた

『赤ずきんちゃん』のアクティビティ同様、このような学習を通して、言語の規則の推論過程を言語化させることで、言語分析能力を養うことができる。

また、生徒の母語での自己紹介や、母語と他の言語との比較なども、和気藹藹とした雰囲気の中で行われており、各生徒が主役となれる場が与えられていた。また、世界地図の中での言語の位置づけを行うことから、言語面だけでなく、社会科的な知識にも気が配られていた。

4.4.2.4. 一人の教員が行う、複言語アクティビティの問題点

教員は生徒からの様々な質問に答えていた。しかし、ある生徒から、インドネシア語の複数形は singa-singa のようになぜ 2 つ重ねるのかという質問があったが、それには特に答えなかった。

教員がこの言語の専門家ではないため、根本的な、もしくは込み入った質問が来ればわからないこともある。これは、今後の課題と言えるだろう。

4.4.3. 授業見学のまとめと EOLE の成果

2 つの授業とも、よく構造化されており、EOLE の教材が非常に効果的に用いられていた。

3.3.2.3.節で挙げた EOLE の総括的目標の中の(1)〜(6), (9)〜(11) の点が、特に目標として意識されているように思われた。

志賀・吉島 (2014) では、EOLE のアプローチが、Christiane Perregaux 教授の研究グループと学校教師により、実験的に幼稚園と小学校初級学級で行われた際の結果として、「二言語の生徒たちは言語に対して関心をより大きく示し、読み書きにおいても単一言語の生徒たちより高い能力を得た。」「言語の多様性に対する感受性を高めることにより、生徒たちは言語の変種と、その言語を話す人々に対する好意的態度を身につけ、その言語を学習しようと気持ちをより強く持つようになった。」といった点が挙げられ、ポジティブな効果について言及されている。

見学した 2 つのクラスでも、子どもたちがクラスメイトと協力しながら、集中して各アクティビティを行っている様子や、はじめて見る言語に興味を持ち、規則などを考察している様子、笑顔や驚きの歓声と共に楽しそうに授業を受けている様子がうかがえた。

5. 複言語・複文化能力育成の教育の考察

本章では、複言語・複文化能力育成の教育について、日本の文脈での適用、評価の問題の 2 点から考察する。

5.1. 日本における複言語・複文化教育

今回の視察を受け、日本における、複言語・複文化能力育成の教育について考察する。

外国人の割合が 4 割近いジュネーブと、日本とでは状況が著しく異なる。しかし、福田 (2014) は、日本の文脈においても、外国人の存在が日常的なものとなり、多文化共生の必要性が現実のものとなっていると主張している。

細川 (2010) は、言語教育は、枠組みとしての社会における制度の影響を強く受けつつ、たえ

ず流動する教育研究であり、多言語多文化共生における個と社会の関係を問う重要な教育分野であると述べている。

また、西山 (2010) は、それぞれの文脈に合った複言語・複文化主義を探求すべきであると主張している。

したがって、日本の文脈において、複言語・複文化教育を考慮すると、日本に住む、中国語・韓国語・ポルトガル語話者などと、相互によりよく理解できるような教材を開発したり、アクティビティを行ったりすることができると考えられる。また、日本語の教育とも関連付けられよう。

また、福田・吉村 (2010) は、多言語教育の実現には、地域や保護者の理解が必要であると主張している。スイスの EOLE の場合にも、行政機関や保護者の理解は重要視されていた。受験勉強とは一線を画した、複言語・複文化教育の意義を広く周知してもらうことも必要であろう。

このように各地域の文脈を考慮することは必要であるが、EOLE の「言語の多様性や仕組みに自律的に気づき、言語の分析能力を磨く」という理念や、それを実現させるための方法は、当然、日本の複言語・複文化能力育成にも通ずるものである。

志賀 (2001) においても、恵まれた多言語環境の中だけでなく、多言語空間を人為的に作り出す保育者や教員の技術に支えられて、外国人の子どもが在籍していないクラスにおいてもこのような活動が推進されていることが述べられている。

したがって、日本においても当然、EOLE を基にした、様々な言語の効果的なアクティビティを行うことは十分可能である。

5.2. 複言語・複文化能力の評価

複言語・複文化能力に関しては、その性質上、評価をするのが難しいと考えられている。この問題について、インタビュー調査においては、Gajo 教授は、各言語の能力評価は、段階的に行っていけばいいが、EOLE の複言語能力は順番があるわけでもなく、段階を追うわけでもないので、評価が難しいと述べていた。そして、複言語能力の評価を行うのはきわめて難しいことから、評価は義務ではないと述べていた。

Castellotti 教授も同様に、個々の教科と異なり、複言語・複文化能力の評価は難しいと述べていた。しかし、評価方法として使い得るものとしては、ポートフォリオや学習日誌であるとし、どのようにすれば、その能力が身についたかを、反省的に記述することの必要性を指摘した。

確かに、必ずしも明示的な評価を行う必要はなかろう。たとえ点数化できなくても、複言語・複文化能力の育成には、「メタ言語能力を育成できる」、「複数の言語・文化を受け入れ、文化・価値観の多様性に気付くことができる」、「多言語・多文化化する社会において、異なる言語・文化を持つ人と偏見なくコミュニケーションを行うことができるようになる」といった効果が期待される。そして、これらの点について、可能なら、保護者、他の教員の理解も得ることが、活動をスムーズにするためには必要と考えられる。

ただ、外国語との比較を通して母語について考えたり、複数の外国語を比較して特徴を見出したりする、メタ言語能力を育成することの効果を観察するという形は可能であろう。

6. まとめと今後の展望

本視察は、授業見学に関しても、専門家や現場の教員へのインタビューに関しても、非常に得るものが多かった。授業見学を通して、EOLE の教材がどのように用いられており、生徒たちがどのようにアクティビティを行っているのかがよく分かり、さらにインタビューにより、ジュネーブの複言語・複文化教育の実態について詳しく知ることができた。

福田 (2014) は、グローバル化と内なる国際化（多文化共生）は、表裏一体であると主張している。このような社会においては、異なる言語・文化を持つ人と偏見なくコミュニケーションを行い、寛容で柔軟で、判断力のある人材の育成を行うことが必要であろう。

今後、研究グループにより、日本の文脈において、または各々の興味にしたがって、複数の言語・文化を受け入れ、親近感を持ち、文化・価値観の多様性に気付くような教材を作ったり、実践への橋渡しをしたりすることが望ましかろう。その際、複言語・複文化能力育成の教材開発には、複数の言語の専門家の参加が不可欠であるため、共同して教材開発を行うことが必要であろう。

また、4.4.2.4.節で挙げた、一人の教員が行う、複言語アクティビティの問題点への解決策を試みることが望ましい（例：生徒からの質問で想定できるものに関しては想定し、事前にその言語の専門家に聞く。または答え方の可能性について考察する）。このような問題を教員研修とも適切に結びつける必要があろう。そして、日本の文脈において、様々な言語・文化的背景を持つ人と互いに尊重しあいながら、コミュニケーションできる人材の育成を行う複言語・複文化教育カリキュラムを作成することができれば理想的である。

参考文献

福田浩子 (2014). 「多言語多文化社会で言語教育が何をなしうるか ：スイスの先進的な取り組みから」.『茨城大学人文学部紀要　人文コミュニケーション学科論集』, 第 16: 103-117.

福田浩子・吉村雅仁 (2010). 「第 2 部　4. 多言語・多文化に開かれたリテラシー教育を目指して」. 細川英雄・西山教行編.『複言語・複文化主義とは何か―ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』, 119-131. 東京：くろしお出版.

細川英雄 (2010). 「第 2 部　6. 議論形成の場としての複言語･複文化主義―言語教育における海外理論の受容とその文脈化をめぐって」. 細川英雄・西山教行編.『複言語・複文化主義とは何か ―ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』,148-159. 東京：くろしお出版.

西山教行 (2010). 「第 1 部　2. 複言語･複文化主義の形成と展開」. 細川英雄・西山教行編.『複言語・複文化主義とは何か ―ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』, 22-34. 東京：くろしお出版.

Perregaux, Christiane (2014). “Quand l’éducation et l’ouverture aux langues à l’école (EOLE) s'internationalisent et se diversifient”. 吉島茂・Ryan, Stephen 編. 『外国語教育〈5〉一般教育における外国語教育の役割と課題. *Foreign Language Education V - Roles and Challenges in General Education*』, CD-ROM 59-68. 東京：朝日出版社.

志賀淑子 (2001). 「ジュネーヴにおける幼児期からの外国語教育」. 『聖徳大学研究紀要 人文学部』, 第 12: 31-38.

志賀淑子・吉島茂 (2014). 「日本での EOLE の試み―教員養成コースでの実践の試みと EOLE を日本に取り入れる場合の考察と提案」. 吉島茂・Ryan, Stephen 編. 『外国語教育〈5〉一般教育における外国語教育の役割と課題. *Foreign Language Education V - Roles and Challenges in General Education*』, 188-206. 東京：朝日出版社.

＜ウェブサイト＞

- EOLE: http://www.irdp.ch/eole/ （閲覧日：2015 年 1 月 20 日）
- Office Cantonale de la Statistique, Genève: http://www.ge.ch/statistique/ （閲覧日：2015 年 1 月 20 日）
- Office fédérale de la statistique, Neuchâtel: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index.html （閲覧日：2015 年 1 月 20 日）
- République et canton de Genève : http://www.ge.ch/ （閲覧日：2015 年 1 月 20 日）
- Ville de Genève, Genève aujourd'hui en quelques chiffres (2014) : http://www.ville-geneve.ch/histoire-chiffres/geneve-aujourd-chiffres/ （閲覧日：2015 年 1 月 20 日）

非英語圏在住日本語母語話者の言語生活

――デュッセルドルフ、上海、ソウルの場合 1

平高　史也（慶應義塾大学）

1. はじめに

本科研費研究グループは「海外において日本を代表して発言できる能力だけでなく、多言語化する日本社会のリーダーとして、異言語・異文化に開かれた態度、社会的マイノリティーや言語的弱者に対する「気づき」の能力を備えた人材作りための基盤形成」を研究の目的として掲げている。そうした人材作りの基盤を形成するには現状を把握しなくてはならない。その現状把握の一つに、海外という複数の言語文化が交差する環境で生活している日本語母語話者の言語生活の実態調査があると考える。特に、非英語圏に滞在する場合、少なくとも日本語、英語、現地語の 3 言語に囲まれて生活することになる。しかし、そうした環境に置かれた日本語母語話者が言語選択や複数言語との関わりをはじめとして、どのようなコミュニケーションをとっているのかはあまり知られていない。

私たちは 2011 年に「海外主要都市における日本語人の言語行動」プロジェクト [2]を発足させた。この研究の目的は、海外における日本語母語話者の言語行動の実態を明らかにし、多言語社会でのコミュニケーションの指針を得ることにある。具体的な課題は、日本と経済的関係が深く、日本語母語話者が多く在住しており、現地語の教育が日本における外国語教育で大きな位置を占めている海外の非英語圏の主要都市（上海、ソウル、デュッセルドルフ、マドリッド、バルセロナ）を選び、それらの都市に長期に滞在する日本語母語話者（留学生を除く）が、日本語・現地語・英語を中心にどのようなコミュニケーションを行い、それが生活にどのような影響を及ぼしているかを明らかにすることである。これら 3 つの言語（群）の使用に関する実証的なデータにもとづき、本プロジェクトは、駐在員とその家族が安心して海外で生活を送れるように、海外展開を行う日本の企業や組織による外国語に関する政策立案を支援し、日本における英語を含む外国語の教育政策、ニーズ解明、シラバス・教材開発等に貢献し、複言語主義を基礎にした外国語教育学を構築しようとする。

2. 先行研究

海外に在住する日本人の言語生活については、管見の限り、岩崎ほか編（2003）、Fukuda（2009）、福田（2013）などを数えるくらいで、あまり研究の蓄積がない。日本人駐在員とその家族の状況を網羅的に調査した資料としては、労働政策研究・研修機構が発表している『海外派遣勤務者の職業と生活に関する調査結果』がある。そのうち 2008 年版の調査結果では、「海外の赴

[1] 本報告は Sociolinguistics Symposium 20（2014 年 6 月 16 日、フィンランド・ユヴァスキュラ大学）における筆者と福田牧子（バルセロナ自治大学）の発表“Language life of Japanese expatriates and spouses living in non-English speaking cities – A Comparison of Three Cities –”がもとになっている。

[2] http://gengoshiyou.blogspot.jp/。メンバーは筆者（代表）と福田牧子のほかに、木村護郎クリストフ（上智大学），福田えり（慶應義塾大学），岩本綾（信州大学），王雪萍（東京大学），島田徳子（武蔵野大学），古谷知之（慶應義塾大学）。

任では英語または赴任地言語によるコミュニケーション能力」が必要とされ、特に中国ではビジネスを行うのに英語だけでなく赴任地言語の必要性が高かったことが指摘されている。しかし、言語能力の詳細や、実際のさまざまな場面における現地語、英語、日本語の使用という言語生活の実態について詳しく扱った研究は皆無に等しい。本プロジェクトの成果としては、Yasui-Iwamoto et al. (2012)、岩本・島田・古谷（2013）、福田ほか（2014）、平高ほか（2014）がある。

3. 研究の手法と課題

2011 年度は、パイロット調査として、海外滞在を終えて帰国している人たちにインタビューを行って問題の所在を明らかにし、それをもとに質問紙を作成した。その質問紙を用いて、2012 年度、13 年度に上海、ソウル、デュッセルドルフ、マドリッド、バルセロナの 5 都市で調査を実施した。質問紙では、「言語生活」「社会的サポート行動」「行動・意識」「フェイス項目」の 4 つの柱を立てた。各々の柱には図 1 のような質問群が含まれている。

質問は全部で 54 項目、現地語が 2 つある上海やバルセロナでは 63 項目である。調査は紙媒体とウェブの両方を用いた。デュセルドルフやマドリッドでは日本人学校の協力を得て紙媒体で、上海、ソウルでは調査会社に委託してウェブで調査を行った。調査の完全有効回答数は表 1 のとおりである。質問紙調査終了後、上海のアンケート調査回答者の一部にインタビュー調査を行っている。

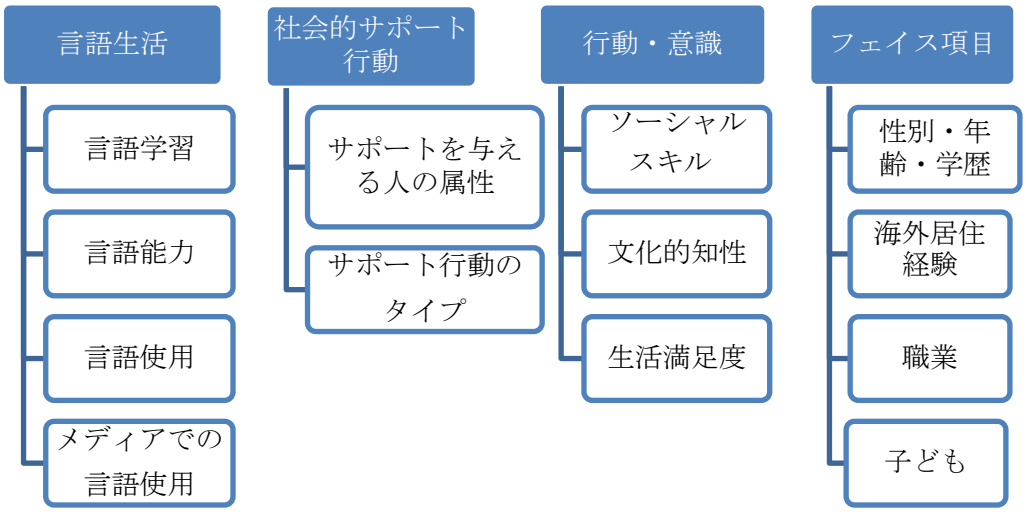


図 1：質問紙の構成

表 1：質問紙調査の完全有効回答数

都市	完全有効回答数
デュッセルドルフ	247
上海	325
マドリッド	36
バルセロナ	18
ソウル	150

本報告では、質問紙調査の結果を手がかりに、日本語母語話者の現地での言語生活の実態解明を試み、次の 3 つの仮説を検証する。

(1) 現地語（中国語、朝鮮語、ドイツ語）および英語の能力と使用のニーズは都市によって異なる。

(2) 言語使用はコミュニケーションの場面によって異なる。

(3) 現地語の使用はコミュニケーション満足度を決定する要因の一つである。

4. 調査対象

本報告で扱う上海、ソウル、デュッセルドルフの主なデータを表 2 に掲げる。また、回答者の性別、年齢、滞在期間、仕事の有無、滞在目的は表 3 のとおりである。

表 2：3 都市のデータ

	上海	ソウル	デュッセルドルフ
現地語	北京官話・上海語	朝鮮語	ドイツ語
日本人数	56,481（2 位）	9,337（20 位）	8,233（23 位）
日本企業数	2,259（2014 年 2 月）	380（2012 年 5 月）	281（2014 年 1 月）

表 3　回答者の属性

項目		上海	ソウル	デュッセルドルフ
性別	男	134	65	122
	女	191	85	125
年齢	20 代	41	23	3
	30 代	157	47	94
	40 代	97	44	138
	50 代以上	30	36	12
滞在期間	1 年未満	62	20	54
	1－3 年未満	136	50	100
	3－5 年未満	54	6	58
	5 年以上	73	66	35
仕事	している	198	121	129
	していない	127	29	118
滞在目的	仕事	175	71	123
	研究・勉強	6	9	2
	研修	2	2	0
	配偶者の仕事や研修	127	14	117
	国際結婚	14	53	5

5. 分析に用いた変数

(1) 言語能力

現地語、英語、上海語[3]の各々の「聞く」「読む」「話す」「書く」の 4 技能について、「とてもできる：5」「できる：4」「まあまあできる：3」「あまりできない：2」「全くできない：1」の 5 件法で自己評価による回答を求めた。その結果から得られた単純加算平均値を各言語の能力の変数として分析に用いた。

(2) 言語必要度

現地での生活で各言語をどの程度必要と思うかを、「とてもそう思う」から「全くそう思わない」の 5 件法で回答してもらい、得点化したものを「中国語必要度」などと記して用いた。

(3) 言語使用

『ヨーロッパ共通参照枠』（以下「CEFR」）の「私的領域」「公的領域」「職業領域」「教育領域」のそれぞれについて[4]、海外生活で経験すると思われる場面を設定した。CEFR の「言語使用の外的コンテクスト：能力記述文のカテゴリー」（吉島ほか 2004：48-49）を参考に、表 4 の 15 の場面を想定した。各場面で中国語／上海語、朝鮮語、ドイツ語、日本語、英語、その他のうちどの言語をもっとも使用するかを選択してもらった。

(4) コミュニケーション満足度

（3）で選択した言語でそれぞれの場面のコミュニケーションタスクを行ったときに得られる「コミュニケーション満足度」を、「とても満足できる」から「全く満足できない」の 5 件法で聞いた。結果を 5 から 1 で得点化し（「やったことがない」は欠損値として扱った）、それぞれの領域ごとに、信頼性分析を行ったうえで単純加算平均した値を「コミュニケーション満足度（私的）」、「コミュニケーション満足度（公的）」、「コミュニケーション満足度（職業）」、「コミュニケーション満足度（教育）」とした。

表 4：4 つの領域と 15 の場面

領域	場面
私的領域	1. 私的なパーティー、お茶をする時
	2. 休日に友達と電話で話す時
	3. 趣味、スポーツ、習い事をする時
公的領域	4. 医者の診断を受ける時
	5. 車、鉄道、船、飛行機など公共交通機関を利用する時
	6. 住民票、自動車免許など役所で手続きをする時
	7. スーパーや小売店で買い物をする時
	8. レストランやカフェで注文をする時

[3]上海では上海語の存在を無視することはできず、本調査でも少数ながら上海語も使用しているという回答はあったが、ここでは対象としない。

[4] CEFR では「言語使用は常に、社会生活を組織している領域（domains）[中略]の中のどこかで行われる」とし（吉島ほか 2004: 46）、学習者を言語使用者とみなして、「私的領域」「公的領域」「職業領域」「教育領域」のそれぞれの場面における具体的なコミュニケーション言語活動を考えることを提案している。

職業領域	9. 職場で定例会議に出席する時 10. 取引先の顧客に電話する時 11. 職場の受付係や掃除係と話す時 12. 休み時間に同僚と話す時 13. 仕事の付き合い上の食事会や宴会に参加する時
教育領域	14. 学校の先生と話す時 15. 子どもの級友やその親と話す時

6. 結果

6.1. 現地語と英語の必要度と能力

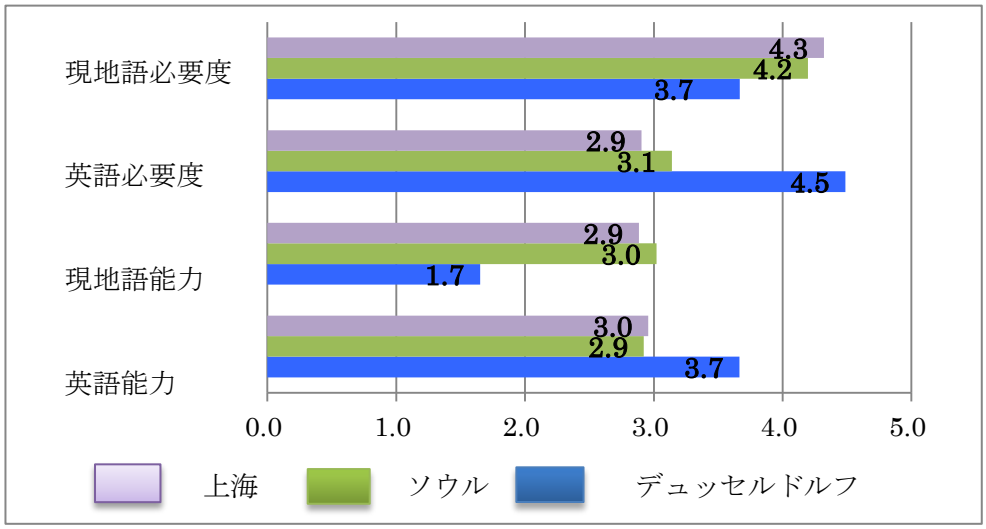


図 2　3 都市における現地語と英語の必要度と能力

図 2 は 3 都市における現地語と英語の必要度と能力を示したものである。上海とソウルは全体的に似た傾向が見られ、現地語の方が英語よりも必要度が高い。逆に、デュッセルドルフでは英語の必要度が高くなっている。デュッセルドルフでは現地語（ドイツ語）の能力が非常に低いが、英語の能力は他の 2 都市よりもやや高くなっている。

6.2. 公的領域における言語使用

まず、公的領域における言語の使い分けを見てみよう。まず、上海とソウルの日本語母語話者は各々現地語である中国語と朝鮮語を使うと答えている人はとても多いが、英語の使用率は非常に低い。それに対して、デュッセルドルフでは英語がよく使われており、たとえば、公共交通機関を使うときには 75%以上の人が英語を使うと答えている。デュッセルドルフと上海では、病院で医者の診断を受けるときにはよく日本語が使われているが、これは日本語が達者な医者がいるからであろう。

6.3. 公的領域における現地語の使用とコミュニケーション満足度

その公的領域から 5 つの場面を取り出して、現地語とコミュニケーション満足度を見てみよう。

コミュニケーションタスクの難易度や性質を考慮しなくてはならないが、上海とソウルでは現地語の使用率が高い場面では概してコミュニケーション満足度のポイントが低い。たとえば、上海で現地語の使用率が 90%前後の「レストランやカフェで注文する」、「スーパーで買い物をする」、「公共交通機関を利用する」のコミュニケーション満足度は、日本語の使用率が高いために現地語の使用率が 20%にしかならない「医者の診断を受ける」よりも低い。デュッセルドルフではレストランや買い物では現地語の使用率は約 60%だが、コミュニケーション満足度のポイントは上海よりもさらに低い。デュッセルドルフの「公共交通機関を利用する」場面と「役所で手続をする」場面では、英語使用率の方が現地語であるドイツ語よりも高く、各々61%、76% になっているが、やはりコミュニケーション満足度は低い。

6.4. 職業領域における言語使用

次に、職場における言語使用を見る。上海では日本語の使用率が非常に高く、「職場の受付係と話す」以外の 4 つの場面では約 70%の駐在員が日本語を使うと答えている。中国語、朝鮮語、ドイツ語の 3 つの現地語の中では朝鮮語の使用率がもっとも高く、ドイツ語はあまり使われていない。英語はデュッセルドルフでは使用率が非常に高くなっているが、上海とソウルではほとんど使われていない。「職場の受付係と話す」場面を除けば、上海とソウルでは現地語と日本語の使用率を足すとほぼ 100%になるのに対して、デュッセルドルフでは英語と日本語の使用率を合わせるとほぼ 100%になっている。

6.5 職業領域における現地語の使用とコミュニケーション満足度

上海でコミュニケーション満足度がほぼすべての職場場面で高いのは、日本語の使用率が非常に高いからである。逆に 80%の日本人が中国語を話すという「職場の受付係と話す」場面のコミュニケーション満足度が最も低い。ソウルでも上海と似た傾向が見られ、日本語の使用率が高い場面ではコミュニケーション満足度も高くなっている。それは、日本語の使用率が最も高い「休み時間に同僚と話す」場面でコミュニケーション満足度が最も高くなっている点に如実に示されている。都市間の比較は慎重に行わなくてはならないが、ソウルでは上海よりも現地語の使用率が高いからであろう、他の 4 つのコミュニケーション満足度のポイントは上海よりも低くなっている。

デュッセルドルフの公的領域、職業領域のコミュニケーション満足度を見ると、「医者の診断を受ける」以外の場面は、すべて職業場面の方がポイントが高くなっている。これはデュッセルドルフの日本語母語話者の英語能力が高いからであろうと推測される。

7. 考察

以上のデータからどんなことが言えるだろうか。ここでは 3. の末尾に掲げた 3 つの仮説の検証を行う。

（1）現地語（中国語、朝鮮語、ドイツ語）および英語の能力と使用のニーズは都市によって異なる。

仮説（1）は現地語と英語の能力とニーズに関するものであった。6.1.、6.2.、6.4.で見たように、上海とソウルは全体的な傾向が似ていて、どちらの都市も英語よりも現地語（中国語、朝鮮語）

のニーズの方が高い。また、現地語の能力も両都市はほぼ同じであった。一方、デュッセルドルフでは英語のニーズが非常に高いが、ドイツ語の能力はかなり低い。この違いには、上海とソウルはローカルスタッフの日本語能力が高いこと、デュッセルドルフの日本人駐在員はドイツ人だけではなく他のヨーロッパ諸国のスタッフや顧客ともコミュニケーションの機会があることなど、さまざまな要因が考えられる。しかし、鶏と卵の関係と同じく、日本語母語話者のドイツ語能力が低いから、英語の使用率が高いのか、英語を使う機会が多いから、ドイツ語能力が低くとどまっているのか、どちらが先なのかはわからない。これについては、もう少し掘り下げなくてはならない。

また、デュッセルドルフの回答者のほとんど全員が日本人学校に子どもを通わせている親であったことも、要因と考えられよう。子どもが現地校に通っている親に対しても調査を行えば、違った結果が得られるかもしれない。

（2）言語使用はコミュニケーションの場面によって異なる。

仮説（2）はコミュニケーション場面における言語使用に関する問題であった。6.2.から 6.5.で述べた特徴のほかに、日本語母語話者は公的領域での方が職業領域でよりも現地語を使う傾向があるという点も 3 都市に共通した傾向と言える。職業領域ではほとんどドイツ語を使わないデュッセルドルフでさえも、「スーパーで買い物をする」「レストランで注文する」といった場面では約 60%の日本語母語話者がドイツ語を使用すると答えているように、仕事を離れた公的領域ではドイツ語が使われている。

また、上海とソウルで、仕事の場面での方が公的領域でよりもはるかに日本語が使われているのは注目に値する。これはおそらく現地スタッフの日本語能力が高いからであろう。

(3) 現地語の使用はコミュニケーション満足度を決定する要因の一つである。

仮説（3）は各場面のコミュニケーション満足度を決定する要因と現地語の役割に関するものであった。日本語母語話者が日本語で話せる場面で、コミュニケーション満足度が高いのは当然である。しかし、上海とソウルにおける公的領域での現地語の使用率が約 90%、コミュニケーション満足度のポイントが 3.5 から 3.7 程度と比較的高いことには注目してよいと思う。逆に、デュッセルドルフではドイツ語の使用率（約 60%、「公共交通機関を利用する」は約 22%）、コミュニケーション満足度ともに高いとは言えない。ある程度のコミュニケーション満足度を得るためには、一定程度の言語能力が必要であるということであろう。

8. おわりに

以上のデータから、日本の外国語教育にいくつかの提言をしてみようと思う。近年のグローバル化の進展にともない、ややもすれば英語の学習だけで事足りるとするような論調が聞かれる。英語の重要性は否定できないが、本研究のデータはそれだけではすまない現実の一端を示している。現地語と英語のニーズは都市によっても、またコミュニケーション場面によっても異なるのである。国際化が進む東アジアの大都市、上海やソウルでは、日本語母語話者は現地語を必要としており、また実際にかなり使っている。また、現地語はビジネスをスムーズにする働きもあるだろう。その意味では、英語以外の言語を学習する意味は十分にある。

今後の本研究の課題としては、もう少し細かくデータを集める必要があるだろう。たとえば、

職業領域という大雑把なとらえ方ではなく、業種や部課、職位等による言語使用の差異まで調べるべきであろう。そもそも質問紙調査の回答数が十分ではないこともあるが、ここで述べたデータを補完し、また別の面から海外での言語生活にアプローチするべく、インタビュー等による質的調査なども実施して、分析を精緻化していかなくてはならない。

参考文献

岩崎信彦ほか編（2003）『海外における日本人、日本のなかの外国人』昭和堂

岩本綾・島田徳子・古谷知之（2013）「デュッセルドルフ在住日本人の言語生活に関する調査結果から――「海外主要都市における日本語人の言語行動」プロジェクト中間報告――」、公開シンポジウム「グローバル化社会における多言語使用と外国語教育」、「海外主要都市における日本語人の言語行動」共同プロジェクト主催、2013 年 3 月 9 日、慶應義塾大学三田キャンパス

電通総研・日本リサーチセンター編（2008）『世界主要国価値観データブック』同友館

平高史也・木村護郎クリストフ・福田牧子・福田えり・岩本綾・王雪萍・島田徳子・古谷知之（2014）「非英語圏在住日本語母語話者の言語生活：デュッセルドルフ，上海の場合」社会言語科学会第 33 回大会、2014 年 3 月 15 日、神田外国語大学

福田えり・古谷知之・島田徳子・岩本綾・王雪萍・福田牧子・平高史也（2014）「上海在住の駐在員配偶者の言語生活に関する考察」『慶應義塾大学外国語教育研究センター紀要』第 10 号 1-22

福田牧子（2013）「多言語社会における日本人の言語使用――スペイン・カタルーニャ自治州在住の日本人のケース――」『社会言語科学』第 15 巻第 2 号 15-32

吉島茂・大橋理枝（他）訳・編（2004）『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

労働政策研究・研修機構（2008）『第 7 回海外派遣勤務者の職業と生活に関する調査結果』JILPT 調査シリーズ No.40

Aya YASUI-IWAMOTO, Eri SEKIJI-FUKUDA, Goro Christoph KIMURA, Makiko FUKUDA, Tomoyuki FURUTANI, Noriko SHIMADA, Xueping WANG, Fumiya HIRATAKA (2012) *Language Behaviors of Japanese Native Speakers in Non-English-Speaking Cities.* Sociolinguistics Symposium 19, Freie Universität Berlin, August 23, 2012

Fukuda（2009）*Els japonesos a Catalunya i la llengua catalacna: Comunitat, ideologies i lengües.* Doctorial dissertation Department of Catalan Philology, Universitat de Barcelona.

中国四川省涼山における彝族の複言語教育

吉川　龍生・山下　一夫（慶應義塾大学）

The ethnic Yi is the seventh largest ethnic minority group officially recognized by the Chinese Government. The ethnic Yi has its own language named Loloish, but the official language in China is Mandarin which is spoken by the majority Han. In order to keep its own language and at the same time to master Mandarin, it is decided the language education in Liangshan Yi Autonomous Prefecture would be conducted as the following two ways: one is that all the lessons must be taught in Yi language, but Mandarin is taught only as a language lesson, and the National College Entrance Examination can also be taken by Yi language. The other one is that all the lessons and the National College Entrance Examination can be conducted in Mandarin, and Yi language is taught only as a language lesson. The young Yi elites usually will be sent to Southwest University for Nationalities (SWUN) to have a higher education after they graduate from high school.

1. はじめに

中国の西南部に「彝族」（いぞく）と呼ばれる少数民族がいる。四川省、雲南省、貴州省の三省に跨がって分布し、2000 年に実施された中国の国勢調査では総人口 7,762,272 人を数える [1]。これは中国政府が公式に存在を認める 56 の民族の中では 8 番目に多く、ヨーロッパであればスイス一国の人口に匹敵する。民族固有の言語は「彝語」（いご）と呼ばれ、シナ・チベット語族に属し、リス族のリス語、ジーヌオ族のジーヌオ語、ハニ族のハニ語、ラフ族のラフ語、ナシ族のナシ語などとともに、チベット・ビルマ語派彝語支を構成する [2]。

一方、中国で最大多数を占める民族は漢族で、かれらは漢語と呼ばれる言語を用いている。これは幾つかの方言に分かるが、そのうち「北京語音を標準音とし、北方話を基礎方言とし、典型的な現代白話文の著作を文法規範とする」と定義される [3]、半ば人工的に作られた「普通話」（Pǔtōnghuà）が国家の公用語となっている。日本でふつう中国語と言った場合にはこれを指し、漢族も、その他の少数民族も、自らの母語を用いる権利が保証されている一方で、公の場では普通話を用いるものとされている。

しかし、実際には中国国内では漢族中心主義が幅をきかせてしまっている上、近代科学の用語の問題や実利的側面、また教育時間の制約や教員養成上の欠点などのために、少数民族の教育の現場においては普通話が中心となってしまうことも多い。また逆に、民族言語にばかり力点を置きすぎると今度は普通話教育がおろそかになり、国家の共通語を習得することが難しくなってしまう。中国の少数民族の言語教育が抱えるこうした問題は、また本邦における外国語教育が直面

[1] http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/renkoupucha/2000pucha/html/t0201.htm（中国国家統計局 Web サイト、2014 年 9 月 10 日閲覧）

[2] 朝克・李雲兵等著『中国民族語言文字研究史論』（中国社会科学出版社、2013 年）、第二巻南方巻（上）220 頁および 357 頁。

[3] 1955 年に全国文字改革会議と現代漢語規範問題学術会議で決定された定義。なお北方話とは、北京を含む中国北方の漢語方言を指す。

する様々なテーマとも直接関わるものともいえる。

そうした中で、四川省涼山彝族自治州では近年特色ある複言語教育を推し進めて成果を挙げ、中国国内で大きな注目を浴びている。そこで 2014 年の 3 月と 8 月の二回にわたって現地に視察に赴き、関係者へのインタビューや授業見学などを行い、その実情について調査を進めた。具体的日程は以下の通りである。

第一回　吉川

3 月 3 日〜5 日　西南民族大学を訪問

3 月 6 日　成都市第三中学を訪問

第二回　吉川・山下

8 月 3 日　涼山彝族奴隷社会博物館、四川省涼山彝文教材編訳室を訪問

8 月 4 日　普格県五道箐郷小学校、普格県民族中学校を訪問

8 月 5 日　西昌市内にて螺髻山小中一貫校彝語担当教員、同漢語担当教員、西昌民族中学英語担当教員、西昌学院数学担当教員にインタビュー

8 月 6 日　語言文字工作委員の阿余鉄日氏を訪問

本稿では、以上の現地調査にもとづいて彝族の複言語教育の状況を報告するとともに、その背景をなす社会状況や課題について検討してみたい。

2. 涼山彝族自治州の言語教育政策

涼山彝族自治州が独自の複言語教育を打ち出したのには、幾つかの理由が考えられる。先に述べた通り、彝族は四川省、雲南省、貴州省の三省に跨がっているが、中でも四川省の涼山彝族自治州は彝族の大規模なコミュニティがあることで知られている。「彝族自治州」と言ってもすべての居民が彝族であるわけではなく、平野部では漢族も多く居住しており、特に州都の西昌市は政府の宇宙ロケット打ち上げ施設があることも関係し、漢族が人口の多数を占めている。また木里チベット族自治県にはチベット族が多く居住しているほか、モンゴル族や回族も分布する。彝族はどちらかというと山間部を中心に居住しているが、それでも州の総人口約 470 万のうち過半数の 260 万を占めており、主要民族であることには間違いない。こうした状況が州をして彝族の民族教育に力を注がせることとなったのと同時に、漢族が一定数いることで漢語教育にも目配せをしなければならない環境にある。

またそうした政策を実現しようとする彝族のローカルエリートの存在も重要である。かれらを生み出したのは、皮肉なことに一般には中国現代史の動乱期として記憶されている文化大革命（1966 年―1976 年）であった。それまで涼山彝族自治州は決して教育水準が高いとは言えない状況にあったが、そこに文化大革命によって都市部から漢族の知識分子が大量に下放されてきて、現地で教員として彝族の教育にあたり、かれらを養成したのである。文化大革命の終結とともに漢族知識人たちはもとの場所に帰っていったが、この時に知的水準を高めた世代が現在の複言語教育の旗振り役となったのだ。

かれらは現在、経済的・文化的状況が決して良好とは言えない自治州の底上げを図ることを目

指している。一般大衆の知的水準を上げることにも当然大きな関心を持ってはいるが、より重視しているのは次世代エリートの養成である。これは、文革期に自分たちが受けた教育を次の世代にバトンタッチしようというかれらなりの信念に基づき、地方のホワイトカラー層に漢語と彝語の両方に通じた人材を送り出すことで行政の安定を図るとともに、彝族という民族が埋没しないように漢語を使って自民族の文化を中央に発信できる知的エリートの育成を目指している。かれらがこうした方向性を実現するために、最も重要なツールとなる言語の教育の充実に向かったのは、ある意味で当然のことであった。

さらに言えばそうした政策の背景を成す、彝族が持つ漢族との独特の距離感の存在も重要である。涼山彝族自治州の彝族は清代以来入植してきた漢族（当時は「族」概念は形成されていなかったが）と対立してきた過去を持ち[4]、中華人民共和国成立後の 1950 年代にあっても自治州南部の一部の彝族が武装蜂起を行うなど、両者の間には一定の緊張した状態が続いてきた。また現在でも、例えば彝族の伝統文化を展示する公営の博物館に「涼山彝族奴隷社会博物館」などという無神経ともいえるネーミングを行う政府側の漢族に対し、彝族の知的エリート層は根強い不信感も有している。しかし、一方で彝族は紅軍が 1934 年に江西省瑞金を放棄して陝西省延安に向かったいわゆる「長征」に際し、現在の涼山彝族自治州の領内の行軍を支援し、またこれに協力したことで、建国後は「革命に功績のあった民族」として中国共産党中央に記憶されてもいる。そのため現在の政治体制の文脈では、例えばチベット族やウイグル族などとは異なり、少なくとも表面的には漢族との「友好」の度合いが高い民族となっている。こうした漢族との微妙な「間合い」が、自民族の言語と中央の言語の両方を重視しようという方向性として現れているものと思われる。

自治州の街中を歩くと、道路標識や店の看板などの文字表記がすべて彝語と漢語（漢字）で併記されており、漢語側で非常に抽象的な組織名が使われているような場合でも、すべて彝語でも表現されていることに驚かされる。これは 1980 年から実行されており、自治州の言語政策の中では最も早く実を結んだ成果である。中心となっているのは涼山州語言文字工作委員会（語委）で、最初の 2 年間でまず街中の道路標識をすべて 2 言語表記に改め、次に商店の看板についても義務化し、違反者を取締の対象とした。漢族の場合は彝語への翻訳を語委に依頼する仕組みになっており、これによって用語の統一も行われている。中国の少数民族居住地域で、看板の 2 言語表記がここまで徹底されている場所は他に無い。

さて、こうした漢語と彝語の 2 言語使用を教育面で行っているのが、通称「両類模式」と呼ばれる制度である。以下、この制度について説明を加えたいと思う。

涼山彝族自治州の学校教育では、小学校から高校まで、どの民族であろうと必ず漢語と彝語の 2 言語を学習する。理屈の上では、漢族は漢語が母語、彝族は彝語が母語ということになるはずだが、実際にはそう単純な話ではない。まず問題になるのが漢語、すなわち本邦でいうところの中国語である。先にも述べた通り、漢語には公用語としての普通話と、各地で用いられている方言とがある。涼山彝族自治区で話されているのは四川方言で、これは普通話のベースとなってい

[4] 菊池秀明「一九世紀前半の四川涼山彝族地区における民族関係とその影響――台湾故宮博物院所蔵の檔案史料を中心とする分析」、『中国の民族表象　南部諸地域の人類学・歴史学的研究』（長谷川清・塚田誠之編、風響社、2005 年）、57 頁-92 頁。

る北京語と同じ「官話」方言の 1 つである「西南官話」に属する。例えば、上海であれば現地で用いられているのは「呉語」に属する上海方言で、官話とは系統が異なっているため、当事者の間では「異なる言語」という意識が強く働く。しかし、四川方言の場合、例えば北京語の話者であれば慣れると何とか聞き取ることができるようなものとなるため、話者たち自身もこれを普通話とそれほど隔たったものではないと考える傾向にある。これに加えて、方言的な言い回しを故意に挟み込むようなことをしない限り漢字での表記は同様となるため、普通話のつもりで書かれた文章を四川方言で読むという、ヨーロッパの諸言語間ではあり得ないような操作も可能となる。実際四川省では、漢語で授業を行う場合、公的には普通話を用いることになっているのにもかかわらず、四川方言を使うケースは非常に多い。また一方で、外地からやってきた漢族の場合は当然のことながら出身地の方言を話すこともあり、さらに政府幹部や知識人の家庭で育った漢族の子どもは普通話に近い言葉を母語として操る傾向にある。「漢族が漢語を使う」と言っても、そこで言われている漢語の実体は様々なのである。

また彝族の方も、山間部の彝族居住地域は彝語を母語とする場合が多いが、都市や平野部の居民は漢語四川方言を用いていることが多い。母語は彝語だが漢族との接触が多いために日常的には四川方言を話すという場合もあるし、戸籍は彝族でももはや彝語の使用を放棄して生活様式全般が漢化してしまっている者もいる。また逆に、戸籍は漢族で母語も漢語だが、実は数世代遡ると彝族だったというケースもある。

このように漢語・彝語をめぐる状況は非常に複雑だが、実際面では（1）言語生活は彝語が中心で、漢語はできないか、あるいはできても能力が低い場合と、(2）言語生活は漢語が中心で、彝語はできないか、あるいはできても能力が低い場合の 2 種類に大別できる。そこで（1）の学習者を想定して、基本的に授業は彝語で行い、プラスアルファとして漢語の学習も行う「Ⅰ類」と、（2）の学習者を想定して、基本的に授業は漢語で行い、プラスアルファとして彝語の学習も行う「Ⅱ類」の 2 つのコースが設定された。その上で、学習者および学校は、自らの状況に合わせてどちらかの履修あるいは設置を選択でき、また学習進度や興味に合わせて途中から類別の変更を行うことも可能とした。これが涼山彝族自治州の「両類模式」制度である[5]。

この制度が画期的であったのは、どちらか一方の言語に偏したコースのみを設置するのではなく、2 種類の制度の併存を認めたことであろう。少数民族言語の使用地域は、中国国内にも、また世界の様々な国にも存在するが、2 つの言語を平等に扱おうとすると時間的に難しいため、結局は民族イデオロギーの方が強い場合には少数言語を優先したⅠ類のようなものだけとなり、また民族学習をプラスアルファ程度に抑えなければならない場合には国家の共通語を優先したⅡ類のようなものだけになる傾向がある。どちらも一長一短であるが、涼山彝族自治州が思い切ってその両方を導入し、多様な少数民族言語学習者に向けて開放したことは、まさにコロンブスの卵というべき発想だったといえよう。

両類模式が設置されるのは、小学校の 6 年間、中学（初級中学）の 3 年間、高校（高級中学）の 3 年間の、合計 12 年間である。Ⅰ類については小中高の「語文」（本邦の「国語」に相当する、漢語の授業）を除くすべての科目について、またⅡ類については小中高の「彝文」（すなわち彝語の授業）について、いずれも彝語で書かれた教科書が必要となるが、その作成を一手に引き受け

[5] 前出『中国民族語言文字研究史論』、第二巻南方巻（上）195 頁-196 頁。

ているのが西昌にある四川省涼山彝文教材編訳室である。

ここは、漢語で書かれた国定教科書を彝語に翻訳する作業を担当するとともに、自治州における彝語教育全体に関わっている。もともとは教育局の内部機関で、涼山彝族自治州ではなく四川省直轄の組織であるため、高い地位と権限も付与されている。中国の教科書は日本のような検定制度とは異なり国家主導で作成されたものしか採用されないが、四川省涼山彝文教材編訳室が翻訳した教科書が使用されているのは、組織の高い地位と権限とを踏まえてのことである。またそれは同時に、教科書に現れる近代科学の術語の彝語表記についても教材編訳室がコントロールしていることも意味している。どの国においても近代的な語彙の欠如は少数民族言語による教育の最大の問題であるが、彝語の場合はそれをこのシステムによって解決しているわけである。

さらに、小学校から高校までの彝語学習も、彝文教材編訳室が統一的に教科書を作成していることで、学習語彙や難易度が段階的に進むようになっている。日本の検定方式ももちろん長所はあるが、例えば英語教育について言えば、文科省の指導要領によっておおまなか学習内容は定められているものの、学校を転校した場合は、通った中学校と進学した高校とで異なる会社の教科書を採用している場合、どうしても両者の間では齟齬が生じてしまう。この点でも、涼山彝族自治州の方式はシステマティックにできていると言えよう。

また、少数民族言語でもう一つ大きな問題となり得るのは標準語と正書法の制定である。彝語の場合も、6 つの大方言と 16 の下位方言が存在している上、過去には地域によって様々な書写法が行われていた。彝文教材編訳室はこの問題を、1980 年に国務院が批准した「彝文規範方案」を用いることで解決している。これは自治州北部の喜徳県の発音を「標準音」とし、四川省の伝統的な彝語表記を整理したもので、公教育がこのシステムを採用したということもあり、現在四川省で出ている彝語による出版物もすべてこの方式に則って行われている。

3. 涼山彝族自治州の言語教育

以下、各教育段階における両類模式の実際を見ていく。教育ということで言えば、最初の段階は幼稚園ということになり、彝文教材編訳室も重要性に気がついてはいるのだが、管理権限などの問題で把握できておらず、また我々も訪問をすることができなかった。聞くところによれば、西昌の都市部に開設されている幼稚園は富裕層の漢族を対象としており、識字ではなく文化面に重点をおいた教育を行っているということだ。また、彝族が多数を占める山間部地域は、経済的状況のために幼稚園自体がまだ多くないようである。

小学校は、I 類では語文（漢語）の授業が週に 6 コマ行われる（なお小学校の 1 コマは 40 分である）。インタビューによれば、I 類の学生はほとんどの場合漢語を話すことができない状態で入学してくるとのことで、かれらは小学校で漢語をいわば「外国語」のように勉強することになる。訪問先の小学校の教員にどのような教科書を用いているのか尋ねたところ、全国統一で用いられている人民教育出版社の『語文』だという答えが返ってきた。これは、基本的には漢族の小学生が日本で言う「国語」の授業を受けることを想定して作られた教科書だが、かれらはそれを言語学習のテキストとして用いていることになる。

漢語の学習は発音の習得から始まるが、まずは教科書の最初に書かれているローマ字による普通話の発音表記法である「ピンイン」を使って発音を練習するという。日本語のローマ字と違い、

ピンインは表意文字である漢字の発音を表す、本邦におけるルビのような役割を担っており、『語文』の教科書でも小学校 1 年生の最初にこれを習う。ただこれは同時に、外国語として普通話（すなわち「中国語」）を学ぶ場合の発音習得でも用いられているので、外国人学習者と同様の使い方をしていることになる。

なお、日本の学生が「中国語」を学ぶ時、発音に慣れるのにかなりの労力を費やすが、それは彝族の学生も同様のようである。ただ、日本の学生は日本語に無い 4 つの声調やそり舌音、有気音・無気音の区別などに困難を覚える傾向にあるが、彝語は声調言語である上、有気音・無気音・そり舌音などがあるため、彝族の学生にとってこれらの発音は問題では無く、むしろ彝語に無い[-n]や[-ng]の鼻音尾が難しいようである。

ただ、発音はそれで何とかしたとしても、文法についてはかなりの問題がある。もちろん本邦の国語の授業で国文法を学ぶのと同様、中国の『語文』でも文法は勉強するのだが、それは畢竟非母語話者が言語を習得するためのものではない。この点は、担当教員が授業での使用言語を漢語にし、学生間でも漢語を用いて会話させることで身につけさせるのだという。いわば「習うより慣れろ」というスタイルで行う直接教授法ということになる。なおここで言う漢語は、公式には普通話であるはずだが、実際には四川方言になっているらしい。

次に、Ⅱ類は普段は漢語で授業を受け、それ以外に週に数コマ彝語を学ぶことになっている。取材した中では、小中一貫校である西昌市の螺髻山学校は彝語の授業を小学 1 年生から週 4 コマで運用しているということだったが、普格県の五道箐郷小学校は小学 1、2 年生は開講しておらず、小学 3 年生から週 3 コマの設置になっているなど、状況にばらつきがあった。学生も、Ⅱ類は漢族を念頭に置いているものと思っていたが、Ⅱ類のみを設置していた五道箐郷小学校は学生の 100%が彝族であった。しかもこの学校に入学してくる彝族学生は、別に漢語が得意というわけではなく、むしろほとんどが入学時には漢語ができない。そのため 1 年生の担任には必ず彝族の教員を配置して彝語でサポートできる体制にし、また校内での使用言語も漢語とすることで（これもおそらくは普通話ではなく四川方言だが）、入学後数年で漢語を話せるようにするという。実際Ⅰ類とⅡ類では、後者を設置している小学校の方が圧倒的に多く、統計によれば、涼山彝族自治州で両類模式を採用している小学校のうち、Ⅰ類を設置しているのは 17 校に留まるのに対し、Ⅱ類を設置しているのは 863 校にものぼる[6]。五道箐郷小学校は普格県の中では人気のある上位校として知られ、遠方からも学生がやってくるということだったが、そうした学校がⅡ類しか設置していないというのは意味深といえる。

彝語も漢語と同じく、初めはローマ字によって発音を勉強する。この時に用いるのは、1958 年に公布された「涼山彝族拼音文字修訂方案」のシステムである。もともと彝語は中華人民共和国成立後、少数民族言語の中で最も早くローマ字表記法が作られた言語で、中央民族訪問団の陳士林が 1951 年に彝語のローマ字表記法である「新彝文」を発表し、続いて 1956 年には一部キリル文字を用いる「涼山彝族拼音方案」も制定されている。これは、伝統的に彝語表記に用いられてきたロロ文字が複雑で習得しづらいことと、ロロ文字は主に宗教職能者である「ピモ」によって伝えられたため、共産党によって「奴隷制社会の象徴」と見なされたことから、政府によって政

[6] 「涼山州双語教学情況」（内部資料、2014 年）、2 頁-3 頁。

策的に推進されたためである[7]。「涼山彝族拼音方案」からキリル文字を取り除いたものが最終的に「涼山彝族拼音文字修訂方案」として施行されたが、一方で文革終了後にロロ文字が復権し、前述の「彝文規範方案」として整理されたため、ローマ字システムは初学の段階における発音練習のツールに成り下がってしまった。しかも現在のロロ文字は表音文字であるため、漢語のピンインのようなものは必要なく、教科書もロロ文字を学んだ後は全く登場しなくなる。しかも彝語ローマ字は声調を語尾の[-t]（高平調）、[-x]（次高調）、[-p]（低降調）で表すなど、一般的なローマ字の決まりから外れているため、学生にとっては漢語のピンインや英語の綴りを覚える際の「混乱の元」にしかならないと、すこぶる評判が悪かった[8]。

発音を終えた後は、ロロ文字で書かれた文章を読んでいくが、文法事項を積み上げて彝語を外国語のように学習するのではなく、『語文』の漢語学習同様の直接教授法が採られている。教科書が依拠する「彝文規範方案」は前述のとおり喜徳県の発音を標準音としているが、取材した普格県では南部次方言のアドゥ方言が話されているため、教員は学生の発音や綴りを矯正する必要があるということだったが、基本的には日本の国語の授業同様、識字から始まり文章を読みこなす能力を身につける場となっているようである。ただ、彝語ができない漢族の学生にとっては、何とか聞き取ることはできるようになっても、会話を習得することは非常に難しいらしい。発音矯正や会話練習をしようにも 1 クラスの人数が少なくて 40 人、多いと 60 人にのぼるというから、そもそも教員が一人一人の指導を行うことは不可能である。ただ漢族の学生にとって利点がないわけではなく、かれらは口語は駄目でも、ペーパーのテストは一般的に彝族の学生よりも高得点を取る傾向にあるらしい。

なお、チベット族や回族など、漢族でも彝族でもない学生が両類模式を設置している学校に入学してくることも稀にあるようである。ただ、涼山彝族自治区に居住するチベット族の場合は多くが彝語を解し、また回族は漢語を話すので、それぞれ彝族や漢族の学生と同じように扱われるということだった。

中学校も基本的な状況は小学校と変わらず、漢語教育も彝語教育も同様に直接教授法で進められる。統計資料によれば、Ⅰ類を設置している中学校は 5 校、Ⅱ類は 80 校ということで、やはり後者の方が数が多い[9]。小学校よりも全体の数が減っているのは、中学校の設置数自体が少ないためだが、その結果小学校よりも 1 校あたりの収容人数が大きくなっており、1 クラスは少なくて 50 人、多い場合には 80 人や 90 人もいるということだった。また、小学校よりも遠くなる学生も多く、父親が外地に出稼ぎに行っている家庭も少なくないということで、大多数が学校の寄宿舎に住んでいるとも聞かされた。なお、授業数は別にインタビューを行った教員の所属する螺髻山の中学部や訪問した普格県民族中学ではⅡ類が設置されていたが、そこでの彝語の授業は週に 4 コマであった。ちなみに、中学での 1 コマは 45 分である。

また英語は小学校から始まり、中学校になると本格化するが、彝族の小・中学校教員で英語ができる者がこれまでは少数だったため、英語だけはⅠ類模式の場合でも漢族の教員によって漢語

[7] 福田和展『涼山彝族の言語と文字』（三重大学出版会、2011 年）、55 頁-61 頁。

[8] ただ、PC で用いる彝語の入力システムはこの「涼山彝族拼音文字修訂方案」に基づくローマ字が採用されているため、一方でこれを勉強することは必要であると説く教員もいた。この点は日本語入力におけるローマ字の使用の問題と類似しているものと思われる。

[9] 前出「涼山州双語教学情況」、2 頁-3 頁。

で行われることが普通だという。漢語（普通話、四川方言とも）は有声子音（日本語で言う濁音）を持たないため、漢族が英語を学ぶ際は苦労するのだが、彝語にはあるし、またそもそも外国語は母語で直接勉強した方が効果も高いはずなので、この点は今後の彝族教員の養成によって改善されるべきであろう。

なお、西昌市内にある涼山州民族中学には日本語の課程もあるそうで、そこでは彝族の学生が漢族学生よりも発音がよくできるという話も伺った。これは英語と同じ理由で日本語の濁音を習得しやすいということと、彝語の平板な声調が日本語の高低アクセントに似ていることも理由として挙げられるだろう。

中学卒業後、成績の良い学生は高校に進学することになる。進学しなかった場合、多くの彝族家庭で家業となっている農家を継ぐという学生は意外に少なく、職業専門学校に行くか、兵隊になるか、あるいは経済的に発展している沿海部などの外地に行って仕事をするという。

高校になると、英語の授業も直接教授法が採られ、教員は英語を使用言語として進める。両類模式については、基本的なあり方は中学と変わらないが、漢語の語文の授業が古典中国語の習得に進むのと同様、彝語も旧時のピモの経典など古彝文の読解を行うという。

なお高校については、涼山彝族自治州以外に、成都市内にある成都市第三中学（日本の中高一貫校に相当）も訪問した。ここは少数民族コースがあり、四川省内の各地からやってきた少数民族学生が全部で 300 人ほど在籍しているという。そのうち 200 人ほどはチベット族だが、さらに彝族・チャン族・ミャオ族・回族・満族などもおり、いずれも国家のアファーマティヴ・アクションによって学費が免除され、生活費も支給されている。インタビューからは、こうした措置について漢族から「逆差別ではないか」という不満を持たれている様子も感じられたが、少なくとも彝族について言えば、涼山彝族自治州から四川省の省都である成都の学校に進むことができるのは、ごく一握りの極めて優秀な学生に限られ、そうした批判は当たらないように思われる。なお、全体の三分の一が後述する西南民族大学に進学するということだった。

高校が小学校や中学校と異なるのは、大学受験という問題が見えてくることである。日本の大学入試は周知の通り、国公立や一部の私立はセンター試験と大学ごとの二次試験、また一部の私立は大学ごとの試験のみという制度になっているが、中国は大学ごとの入試問題は無く、全国統一で行われる「全国普通高等学校招生入学考試」、略称「高考（gāokǎo）」だけで判定される。これは、まず決められた数の複数の大学に前もって出願し、その後で志望校が指定する科目の高考を受けて、その点数の結果によって合否が決まるという制度である。中国の高校生にとっていわば人生のすべてがこれで決まるに等しく、あらゆる勉強がここに向かって収斂していくと言っても過言では無い。両類模式ももちろん高考と連係し、かつ補完する役目を持つ。

高考は国家の公用語である漢語（普通話）以外に、いくつかの少数民族言語でも同内容で実施される。したがって、高校のⅠ類で学んできたことは彝語版の高考に対応している。Ⅰ類は彝族の学生にとって、母語で高考を受けられるためにより良い点数を出せるのが魅力となる。このために中学まではⅡ類で学んできた学生が高校からⅠ類に変更することも多い。ただし、Ⅰ類学生向けの彝語版高考は、主に四川省内の高等教育機関で通用し、四川省外の学校を希望する場合は省が個別に学校と協議をすることになる。現在のところ、陝西師範大学などいくつかの大学には入学実績があるという。両類模式制度がスタートした 1993 年に小学校に入学した学生が高校まで

進学し、彝語高考に参加したのは 2005 年のことである [10]。この「1 期生」の誕生をもって制度はひとまずの完成をみた。行ってきた漢語の学習自体は高考に関わらないことになるが、少なくとも直接教授法で行ってきた訓練自体は、実用に即したオーラルの能力を保障する。結局どの分野に進むにしても漢語を話す必要はあるからだ。

またⅡ類は漢語での高考に対応する。希望すれば彝語（読み書き）の追加試験（100 満点）を受験することができ、漢語の高考の点数に彝語の追加試験の得点を加えた成績で選抜する大学もある。漢語の高考の点数だけで余裕を持って重点大学に進学できるほどの学生ならともかく、中の上くらいの成績の学生にとっては、彝語の追加試験を加算した成績で選抜を受けられるということは、それだけ大学に入学するチャンスが増えることになる。母語でない言語で高考を受けることは、漢族の学生などに比べてデメリットとなり得るため、そこは「少数民族の非母語による受験」ということで、点数が加算されるというアファーマティヴ・アクションが用意されているわけだ。漢族学生の大多数にとって彝語自体は高考に関わらないが、Ⅰ類における漢語同様、割り当てられた大量の授業時間で聞き取りの訓練を積み重ねてきたことの意味は大きく、涼山彝族自治州で彝族と接触するのに必要な最低限の能力は身につけたことになる。また彝族の学生にとっては、漢語の高考に集中して自らの民族言語を疎かにすることを防ぐ役目も果たす。学生にとっては、Ⅰ類とⅡ類のどちらを選んでも損の無いように設計されているのである。

4. 大学における複言語教育

次に大学教育の状況について述べたいと思う。涼山彝族自治州には「西昌学院」という公立大学があり（「学院」は中国語で College を意味する）、ここに「彝語言文化学院」という彝語専攻の学部が設置されているようだが、今回の調査では取材できなかった。ただ、優秀な学生はよりレベルが高い、四川省の省都・成都にある西南民族大学に行く傾向にあるという。

成都は漢族の都市で、涼山彝族自治州からは地理的にも文化的にも遠く離れており、ヨーロッパであれば「外国」となっていてもおかしくない距離にある。しかし西南民族大学は、省都の大学であるために、省内少数民族のエリート養成の拠点となっている。自治州の家庭からすれば、「高考」を勝ち抜いた子どもを「首都」へ「留学」に送り出したような気持ちなのだろう。西南民族大学では授業見学を含む詳細な調査を実施することができたので、以下にその報告を行っていきたい。

西南民族大学の前身は 1951 年に開学した西南民族学院で、2003 年の改組で現在の名称に改められた。開学当初は少数民族居住区に派遣される漢族エリートに少数民族の言語を教えることが主な役割だったというが、現在では中国のすべての少数民族の学生に開かれた高等教育機関と位置づけられている。実際、芸術学部には 40 以上の民族の学生が在籍しているということだったが、独立した学部を持っている少数民族は四川省内で最も人口の多いチベット族と彝族の 2 つだけである。

そのうちの 1 つである彝学学部（中国語では「彝学学院」。この場合の「学院」は、University の中に設置された学部を指す）は、西南民族学院時代の言語学科（中国語では「語文系」）彝語専攻に由来する。1984 年に言語学科からチベット語専攻とともに分離して少数民族言語文学学科

[10] 前出「涼山州双語教学情況」、5 頁。

（中国語では「少数民族言語文学系」）となり、さらに 1992 年にチベット語専攻と分かれて彝言語文学学科（中国語では「彝言語文学系」）として独立し、最終的に 2003 年の大学への改組の際に学部に昇格した。現在、彝学学部は 1 学年 160 名ほどの在籍者がいる。大学は成都市郊外の成都双流国際空港に隣接する広大な航空港キャンパス（双流校区・新校区）と、成都市内にある武侯キャンパス（老校区）とに分かれるが [11]、彝学学部の学生は 1・2 年次を前者で、また 3・4 年次を後者で過ごす。学部の彝族学生はほとんどが涼山彝族自治州を中心とした四川省の彝族居住区の出身で、一部チベット自治区から来ている者もいるが、雲南省や貴州省など、他の省の彝族は訪問時点では一人もいなかった。

後述するように現在の彝学学部では英語などの外国語教育にも力を入れているが、1970 年代までは開学の目的である少数民族言語の教授に特化し、英語は入学のための高考の受験科目として要求されていなかった。これは、省内の少数民族居住地域では中学・高校の英語の教員が不足していたことも理由として挙げられよう。しかし 1980 年代半ばから英語が受験科目に加わり、さらに 2000 年以降はもともとあった彝語・漢語専攻に加えて彝語・英語専攻が、さらに 2008 年には彝語・日本語専攻が開設された。彝語・英語にしても彝語・日本語にしても、さらに漢語も勉強することには変わりは無く、学部はここで一気に多言語教育へと舵を切ったのである。なお今後は彝語・ビルマ語専攻や、彝族の伝統医学を学ぶ彝薬学専攻も開設することが計画されている。

彝学学部の語学の授業は 1・2 年次に重点的に配分されている。入学直後に、彝語・漢語専攻は彝語の、彝語・英語専攻は英語の能力テストを実施しているが、プレースメントテストのような厳密なものではなく、教学上の調整のため空き時間を利用して行うものということだった。また彝語・日本語専攻は、学生のほとんどが日本語を初級から始めるため、能力テストは実施していない。

彝語・英語専攻では、英語が 1 年次に週 13 コマ、2 年次に週 14 コマ、漢語が 1・2 年次に週 4 コマずつ配当されている（なお、西南民族大学の 1 コマは 45 分である）。3 年次には英漢翻訳の授業が週 2 コマあるが、漢語や彝語単独の必修授業は無い。また彝語・日本語専攻では、1・2 年次に日本語が週 12 コマ（うち週 2 コマは日本人教員の授業）、漢語が週 4 コマ配当され、3 年次には読み書きを中心とした日本語授業が週 4 コマ配当され、漢語や彝語の必修授業は無い。また彝語については、彝語・英語専攻、彝語・日本語専攻ともに、1 年次に週 4 コマ配当されている。

上記のカリキュラムから、彝語・英語専攻、彝語・日本語専攻はいずれも、1・2 年次で 3 つの語種を集中的に学ぶ体制となっていることが解る。2 コマ分でほぼ日本の大学の 1 コマに相当することから計算してみると、学生たちがいかに多くの時間を言語の学習に費やしているかが解ると思う。調査時に行ったヒアリングでは、こうした言語学習が非常に大きな負担だとする声が学生からも教員からも聞かれたが、一方で複数の言語を集中的に学ぶことで、それぞれの言語どうしの類似点や相違点などに気づく機会にも恵まれているようにも思われる。

調査では実際の授業をいくつか見学することもできた。以下、言語ごとに列挙し、それぞれ最後に考察を加える。

（1）英語の授業

[11] なお西南民族大学はこの 2 つのキャンパス以外に、成人教育部門専用のキャンパスや附属教育機関のキャンパスもある。

「基礎英語」。官雪梅（漢族、女性）が担当。彝語・英語専攻 1 年次設置科目、学生約 45 名。テキストは『新編英語教程』で、PowerPoint を使って進行する。漢語・彝語は一切話さず、英語のみで行う。担当教員が感情を込めて速いテンポで英語を話し、授業全体がかなりの緊張感を持っており、全体的に高いレベルの授業を展開しているという印象を持った。ただ、一部の学生は必ずしも言われていることの全てを理解しているわけではないようで、教員の質問に対して周りと相談して答えるというような姿も見られた。

「英漢筆訳」。黄睿（漢族、女性）が担当。彝語・英語専攻 2 年生設置科目、学生約 30 名。PowerPoint を使って進行する、英語の文章を訳す授業。文法や語彙などについて英語・漢語それぞれの言語の特徴を捉えながら読解を行う。したがって使用言語は漢語になり、彝族の学生にとっては母語以外の言語間の翻訳ということになる。

個々の授業の内容については、もちろん教員の個性によっても左右されるが、カリキュラムからは、1 年次に聞き取りや会話の能力を徹底的に強化し、2 年次以降に読み書きの能力を向上させようという方向性を感じた。

（2）日本語の授業

「日語写作」。趙薙（漢族、女性）が担当。「日語」は日本語、また「写作」はライティングを意味する。彝語・日本語専攻 3 年次設置科目、学生約 20 名。担当教員は大学で日本語を学び、中国沿海部の日本企業で働いていた経験も持つ。授業は彝語を一切使わず、漢語で行われる。テキストには日本語作文の教科書と大学院試験の日本語の過去問を用いるということで、見学した際は動詞の時制について漢語と日本語の対照がテーマだった。ただ初回授業ということで、前半はガイダンスも行われていた。担当教員にインタビューを行ったところ、多くの学生は地元での公務員採用を指向し、日本語をマスターしようというインセンティブに欠けるという話をされた。ただ、大学院を受験する少数の学生は、英語は地元での教育が不十分で漢族の学生に敵わないため、大学から学習を始める日本語が得点源になり得るという理由で取り組むことが多いという。ガイダンスでは、この点を強調して学生に動機付けをしようという努力も見られた。

現在、彝学学部での日本語担当教員はほとんどが彝語を解さない漢族で、授業も漢語で行われている。彝語・日本語専攻を設置した大学側の意図は、1 つには次世代の彝族の日本語教員を養成することにある。彝語と日本語は発音や文法が似ているということもあり、漢語を介さず母語である彝語で直接日本語を学ぶことの意義は大きいからである [12]。また、彝語・日本語専攻設置のもう 1 つの意図は、漢族を飛び越えて直接日本と関わり、世界へ羽ばたく人材を養成しようという点にあるが、多くの彝族学生は国外に出るより郷里の涼山彝族自治州で公務員になることを望み、少数のやる気のある学生は専門大学院進学のための手段として捉えていることが多い。実際、インタビューを行った 3 年生の学生の一人も、4 年次に独学で準備をして日本語検定 1 級を取り、大学院受験に日本語を使うつもりだと述べていた。

ただ、彝族の多くが日本に対して期待と親近感を抱いているのも事実である。調査中も複数の

[12] 発音面においては、例えば彝語は破裂音に無声無気音・無声帯気音・有声音の三項対立が存在するため、普通話や多くの漢語方言に無い、日本語で一般に濁音と称される有声子音を持っていることなどが挙げられる。また文法面では、漢語と異なり目的語の後に動詞が来る上、日本語の助詞に似た後置詞を用いるため、語順が非常に似通ったものとなる。陳士林・辺仕明・李秀清編著『彝語簡志（中国少数民族語言簡志叢書）』（民族出版社、1985 年）を参照。

方から、かつて長江下流域にいた原民族が、一方は西に行って彝族となり、もう一方は東に行って日本人になったという、「彝日同祖説」のようなものを聞かされた。これは歴史的事実と言うより、長く漢族と渡り合ってきた彝族が、同じく中華文明の周辺に位置し、また「稲の道」でも繋がっている日本人に対して有している、ある種の感情の表明であろう。こうした日本への親近感が日本語学習に結びつけば、将来的にこの問題は大きく改善するように思われる。

（3）漢語の授業

「現代漢語」。依烏（彝族、女性）が担当。彝語・英語専攻 1 年次設置科目、学生約 45 名。テキストは『現代漢語』で、PowerPoint を用いる。漢語の会話・読解ではなく、漢語を言語学的に分析し、新語・多義語・同音語・同義語などについて解説するというもの。教員は彝語もできるが、授業は漢語のみで行われていた。

彝族の中には漢語のレベルアップが必要な学生もいるとはいえ、全般的に簡単に過ぎるような印象も持ったが、高校までであればともかく、大学における漢語の授業というのはなかなか位置づけが難しいのかも知れない。

（4）彝語・彝学の授業

「彝族畢摩文化」。羅慶春（彝族、男性）が担当。彝語・漢語専攻 2 年次設置科目だが、他専攻からの選択履修者も多い。学生約 40 名。テキストは『涼山畢摩』。畢摩は前述のピモの漢字表記。PowerPoint で写真を見せ、その背景となっている彝族の歴史・伝統・文化を解説する。使用言語は漢語（四川方言を含む）6 割、彝語 4 割といった印象で、特定の名詞は彝語を使用し、重要な部分は同じ内容を漢語と彝語で 2 回説明する。授業中、漢語に反応する学生と彝語に反応する学生が存在したのは興味深い。担当教員は、彝族は自らの文化を知り、それを母語で説明できる能力を持つべきだと主張しつつ、同時にまた知識分子は漢語もできなければならないと述べ、漢語でも説明を行うのは決して母語の代わりに用いているわけではないと強調。非常に熱のこもった授業で、学生の反応も良い。

「彝族爾比克智」。打西阿且（彝族、女性）が担当。彝語・日本語専攻 2 年次設置科目。学生 17 名。テキストには彝語で書かれたプリントを配付。「爾比克智」とは具体的な事物を例に挙げることわざ・格言のようなもので、リズム・アクセント・押韻に特徴があり、彝族の民間文学に属する。見学した際は、人としてのあり方を述べたようなやや哲学的な内容の文章が題材で、クラス全員で彝語で音読したあと、教員が漢語（四川方言を含む）と彝語で二重に解説していた。担当教員にインタビューを行ったところ、漢語での説明も加えているのは教材の彝語が読みこなせない学生も少数存在するためということだった。

いずれの講義も、彝語そのものの授業というよりは、どちらかというと彝族の文化に関わる授業となっている。「彝語学部」ではなく「彝学学部」を名乗るだけのことはあるが、内容が充実していて非常に面白く、彝語の学習自体もこうした文化理解無しにはあり得ないことを実感した。なお、学生は半期ごとの長期休暇の帰省時に、地元で調査を行って彝語でレポートを作成することが義務づけられており、これによって自分から彝族文化を研究しようという姿勢を養うとともに、彝語の作文能力を高めさせることも行っているそうである。またどちらの授業も漢語と彝語の 2 言語が用いられており、授業そのものが教員が学生に求めている複言語能力の実践となっていると言えるだろう。

以上、西南民族大学で見学した授業について述べてきた。前章で検討した小中高の言語教育もそうだが、どの言語についても、まずは聞く・話すという能力を高め、それから読む・書く能力を養成するという設計がなされていることが伺える。なお 3 年次になると、漢語や彝語の単独の必修科目はなくなるが、文学・哲学・文化論など、漢語や彝語を高度に運用する科目が設置されている。また 4 年次では必修の授業はほとんどなく、全体の授業数も少ないという。

日本語の授業の部分でも触れたが、学生の 8 割は卒業後に涼山彝族自治州に戻って多くが公務員（基層幹部）となり、また残りの 2 割が出身地以外の場所で就職するか、あるいは大学院に進学するという。公務員志望も、地方の民族エリート養成という観点から言えば成功と言えると思うが、インタビューを行った担当教員は、地元に閉じ籠もらずに外地や海外に出て活躍する知的エリートが生まれることの方に期待を寄せているようである。それは、大学院受験科目などとは関係ないビルマ語を学ぶ彝語・ビルマ語専攻を設置しようとしていることからも推測される。

5. おわりに

中華人民共和国の少数民族政策は、旧ソ連で行われたコレニザーツィヤをモデルとしている [13]。これは日本語では一般に「土着化政策」と翻訳され、旧ロシア帝国の支配下で抑圧されていた様々な非ロシア民族について、固有の言語の使用と自治を保障するというもので、おおむね 1923 年頃から開始された [14]。ただ、ドイツ人やユダヤ人、ウクライナ人、ベラルーシ人など、ソ連領域内の「西方民族」については区分が初めから明確だったが、不明瞭な部分が多い「東方民族」は、先にそれぞれの民族の「線引き」を行う必要が生じた [15]。その際に用いられたのが、スターリンが 1913 年に発表した「マルクス主義と民族問題」という論文の中に現れる、「民族とは、言語、地域、経済生活、および文化の共通性のうちにあらわれる心理状態、の共通性を基礎として生じたところの、歴史的に構成された、人々の堅固な共同体である」という定義である [16]。その結果ソ連領内には 100 を越える民族と言語が確定されたが、ドイツ人・ユダヤ人・ウクライナ人など、民族区分がかなりはっきりしているロシア西方と同様の基準で北アジアや中央アジアの人々を考えたために、中には実情から離れた「切り分け」が行われ、人工的に「作られてしまった」民族も多数存在することが指摘されている [17]。

---

[13] なおソ連の言語政策の中国への移植は大きな研究課題であり、本稿はこれについて専門的に解明する立場にはない。これについては、黄光学・施聯朱主編『中国的民族識別――56 個民族的来歴』（民族出版社、2005 年）、118 頁-133 頁を参照されたい。

[14] 荒井幸康「ソヴィエトにおける言語の「土着化」政策に関して――カルムイク，ブリヤートにおける事例を中心に―」、『一橋研究』第 29 巻 1 号、2004 年、79 頁-90 頁。また福田誠治「ソビエト、ロシアにおける民族と言語問題（6）―民族理論の初期の実践（4）―」、『都留文科大学研究紀要』第 57 集、2002 年、63 頁-83 頁。

[15] テリー・マーチン著、半谷史郎監修、荒井幸康・渋谷謙次郎・地田徹朗・吉村貴之訳『アファーマティヴ・アクションの帝国　ソ連の民族とナショナリズム、1923 年～1939 年』（明石書店、2011 年）、84 頁-85 頁。

[16] 田中克彦、『「スターリン言語学」精読』（岩波書店、2000 年）、48 頁。

[17] 佐々木史郎「『民族』解体：シベリア・ロシア極東先住民の文化・社会研究の枠組みに関する理論的考察」、『民族の共存を求めて（3）』「スラブ・ユーラシアの変動」領域研究報告輯 No.52、北海道大学スラブ研究センター、1998 年、64-117 頁。

またコレニザーツィヤでは、東方民族の多くが「文化的後進」状態にあるとされ、大学入学など教育面で優遇措置を保障するアファーマティヴ・アクションが設定された。ただ民族言語の地位については時期によって何度か修正がなされている。例えば 1920 年代の段階では諸言語の平等がうたわれ、「国家の共通語」は制定しないとされていたのにもかかわらず、その後は急進的なロシア化が進み、諸言語の中での「ロシア語の主導的地位」が認められている[18]。

中国が国家建設のためにソ連の言語政策を移植したのは 1950 年代前半のことで、そのためそこで参照されたのもその当時のソ連のあり方だったことは注意しなければならない。それまで「国語」と呼ばれていた漢族の共通語が「普通話」、すなわち「国内のすべての場所で普く通じる言語」と名を変え、諸民族全体の共通語となったのも、また中国を「多民族国家」と規定して漢民族を「主民族」、その他の諸民族を「少数民族」としたのも、いずれも 1950 年代前半の時点でソ連に存在していた様々な言語政策の中国的展開であった。

またスターリンの定義を用いた民族の区分け作業も、「民族識別工作」という名で実行された[19]。彝族という民族が「確定」したのもこの時であるが、アメリカの人類学者スティーヴァン・ハレルは、この時に彝族という単一の民族として認定した四川省・雲南省・貴州省のそれぞれのグループは、おたがい口語での意思疎通ができないほどに分かれ、また書写伝統も異なっていた上に、同族意識も持っていなかったことを考えると、本来別々の民族として扱われるべきであったと述べている[20]。

実際今回の調査でも、四川省涼山彝族自治州で作られた規範彝文や、それをもとにした両類模式は、書写伝統の相違などを理由に雲南省や貴州省の彝族には採用されていないし、また彝族エリートの養成を行う西南民族大学彝学学部にも、他省からの学生は来ていないことが確認された。本報告で述べてきた政策や教育は、四川省涼山彝族自治州の彝族の中だけに留まっているのである。

確かに民族識別工作における彝族の認定範囲について疑問が無いわけではない。そもそも彝族という名称自体、漢族がかつてかれらを「夷」と呼んでいたのを、同音で見栄えのする「彝」という漢字に変えたものである。「夷」は、日本語の訓読みで「えびす」となることから解るように、「異民族」に対するやや侮蔑的な呼び名である。涼山の彝族はもともと自分たちのことを「ノス」と呼んでいたが、これをそのまま使って「ノス族」としなかったのは、雲南省や貴州省のグループが自らのことをそれぞれ「サニ」「ロロ」「リポ」「ナス」「アシ」などと呼んでいたため、全体を統括する別の名称が必要になったからだ。

また四川省・雲南省・貴州省のグループをまとめたのは、民族識別工作の際に言語や文化が同系統と判断されたためで、それは相応の説得力も有しているのだが、言語をどこまで「同じ」と

---

[18] 前出『アファーマティヴ・アクションの帝国　ソ連の民族とナショナリズム、1923 年〜1939 年』、518 頁-520 頁。

[19] 以下、1950 年代の中国における民族識別工作、およびそこでの彝族の認定については、前出『中国的民族識別——56 個民族的来歴』、19 頁-25 頁および 163 頁-167 頁。

[20] 斯蒂文·郝瑞（Setevan Harrell）著、巴莫阿依・曲木鐵西共訳『田野中的族群関係与民族認同：中国西南彝族社区考察研究(Field Studies of Ethnic Identity : Yi Communities of Southwest China)』、広西人民出版社、2000 年。また樊秀麗「大凉山彝族における民族表象と宗教儀礼——動態的帰属集団表象の観点から」、前出『中国の民族表象　南部諸地域の人類学・歴史学的研究』、207 頁-233 頁。

するのかはある程度の恣意性もある。例えば彝語と同じくチベット・ビルマ語派彝語支に属するとされたリス語・ジーヌオ語・ハニ語・ラフ語・ナシ語などを話す諸民族についても、判断基準を少し大きく取れば「同じ」と言えなくもなく、その場合彝族は逆に現在よりももっと規模の大きい民族となっていたことになる[21]。

ただ実際には彝族は現在の範囲ですでに確定されてしまっている。当事者たちにとってみれば、ある日突然為政者である漢族から、自称はともあれ今後は彝族を名乗るように言われ、しかも今まで別に仲間だと思っていなかった隣の省の人々も同族だと言い渡されたという感じだったろう。その点で、「彝族という民族」やその「伝統」と言われるものは、20 世紀の後半になって新たに「作られた」枠組ということになる。涼山彝族自治州の彝語教科書が依拠する 1980 年の「彝文規範方案」は、従来の表記を整理したものであると述べたが、実はその際に、もともと表意文字だったロロ文字を表音文字に改めた上、横に寝ていた字形を縦にするというかなりドラスティックな変更を加えている。いわばここで新しい文字体系が創り出されたのに等しいが、これなどは彝族文化というものの性質を考えるのに象徴的な存在といえるだろう。しかし、過去の政策について異議を唱えたところでいまさら変更できる状況にはなく、もはや現在の枠組で進んでいくしかない以上、例えば涼山彝族自治州の言語政策が州内でしか通用しないなら、それはそれで動かしていけば良いだけである。1980 年の「彝文規範方案」によって作られた涼山の彝族の「伝統」は、これに則った教育制度が軌道に乗ることで、今や「完成」を見たと言うことができるだろう。

なお、1950 年代にソ連から中国に導入された政策の多くは、本国ではその後スターリン批判とともに否定された。コレニザーツィヤや少数民族に対するアファーマティヴ・アクションもそのひとつであるが、中国では 1950 年代末に中ソ蜜月が終了したことで、かえって当時のソ連の枠組みが残された上、さらに中国独自の発展も遂げた。彝語教育の高考への接続は、その典型例として捉えることができるだろう。

ただそれは同時に、両類模式が欧米や日本などとは異なる環境に適応して独自の進化を遂げた制度であることも意味している。欧米の少数言語使用地域では、実生活の上での実用性や、多言語環境の認識といった問題が重視され、例えば幼稚園や小学校などの早期教育では複言語への「気づき」といった課題が設定されている。また教学方法も、旧時代的な読解練習やスクールグラマーの暗記ではなく、さまざまに工夫を凝らした教材を開発し、実践していくことが好まれているようである。これに対し、民族戸籍と高考制度を背景とした彝族の複言語教育は質の異なる存在であり、また文章読解を中心とした直接教授法というあり方は、考え方によってはやや時代錯誤のような印象を受けるかも知れない。

しかし一方で、こうしたバックグランドの異なる世界で発達した言語教育のあり方を見ることは、我々にとって刺激となる要素を多分に含んでいることも確かである。例えば、我々は彝族のような民族の生き残りのためにはどのような人材を養成するべきかという観点から、小学校から大学までの言語教育を統一的に設計するとか、その中で学生の実情に合わせてフレキシブルに対応できる制度を策定するといった発想に欠けている。直接教授法についても再評価できる面はあ

[21] 実際、中国の著名な人類学者である費孝通も、これを「彝語系統の民族」として一括りの民族集団として捉えている。費孝通編著、西澤治彦・塚田誠之・曽士才・菊池秀明・吉開将人共訳『中華民族の多元一体構造』（風響社、2008 年）、47 頁。

るだろうし、言語と文化教育、あるいは一般教科との関係といった問題にも、もっと注意が払われて然るべきだろう。そうした点で、彝族から我々が学ぶべきことは少なくないと思われる。

本稿は日本学術振興会科学研究費補助金「外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究」（2012 年度～2014 年度、基盤研究（A）、研究課題番号：24242018、研究代表者：境一三）による成果の一部である。

なお調査にあたっては、西南民族大学の羅慶春（彝語名アクウウ）氏に全面的な協力をいただいた。ここに記して感謝を申し上げる。

南チロルのドロミテ・ラディン語の母語継承
――イタリア語とドイツ語の狭間で

大澤　麻里子（東京大学）

Abstract　The Ladin language is one of the regional languages in Italy. Its origin can be traced back to the time when Romans inhabited the Alpine region. It is also one of the three legally-recognized languages spoken in South Tyrol in Italy, where only 4.5 percent of the people speak Ladin. Even though the number is relatively small, thanks to the unique plurilingual educational system, the number of speakers of Ladin remains as it was 10 years ago and is still vital in everyday life.

The purpose of this paper is to examine how this small area is considered to be one of the most successful multilingual communities in Europe where majority of the populations fluently speak three languages, namely Italian, German and their mother tongue Ladin. Second, the paper also inspects how to retain their mother tongue even though they are always confronted by two dominant and influential languages, specifically German and Italian. Finally, this paper also aims to investigate, in particular, how plurilingualism is applied and practiced in their educational systems.

This study is divided into two main parts. The former explains geographical, historical, legislative and economic background of the area. By interviewing local authorities, visiting various schools and institutions, and observing several classes in Ortisei, a small town which is the center of the Ladin community, the latter analyzes the role of plurilingualism in their educational system, including the current problems it faces such as the growing number of immigrants and the increasing demand for English.

キーワード：複言語主義、言語教育政策、母語継承
学際領域：言語教育学、言語政治学

0. はじめに

本稿では、イタリアのトレンティーノ＝アルト・アジェージュ州ボルツァーノ県で話されているドロミテ・ラディン語を取り上げる。ボルツァーノ県おいては、大言語であるドイツ語とイタリア語の狭間で、ドイツ語やイタリア語への同化の危機を何度も乗り越えてきた地域少数言語である。現在、話者数は微増しており、ボルツァーノ統計局（ASTAT）が 2004 年に行った言語意識調査 [1]によると、94.9%のラディン語系住民がラディン語を読んで理解でき、その割合は特に若年層で増加している。また、ラディン語話者地域の 80%の家庭ではラディン語が使用され、母語継承が高い割合で行われている。実際にラディン語圏の中心的な都市であるオルティセイの街中を歩くと、商店、郵便局、書店、レストラン、カフェなどでラディン語が日常的に使用されている。

[1] Barometro linguistico dell'Alto Adige 2004:233

また、前述の言語意識調査[2]によると「ラディン語の未来は？」という問いに対して「もっとラディン語を話すようになる」と答えた人々は 21.2%、「現状維持」と答えた人々が 44.5％と、合計 65.7%がラディン語の将来を悲観的には見ていない。このようにラディン語の継承がこの地域で一定の成果を挙げている要因は何なのだろうか。

ボルツァーノ県においてラディン語話者は人口のわずか 5%にも満たないマイノリティの中のマイノリティであるが、ここ 70 年の歴史を概観すると、母語継承に有利に働く分岐点がいくつかあった。まず 1 つ目は、戦後の早い段階でラディン語教育が導入され、山村の農村地から国際的な観光地への大転換を遂げた事、2 つ目は 1972 年に新自治基本法が制定されたことにより、広範な自治とラディン語の言語と文化に関する権利の大部分が保証されたこと、そして 3 つ目は、1980 年代以降、欧州において、少数言語の保護政策が活発化[3]し、また、1990 年以降、欧州で複言語主義が提唱されると、時流にのった形で EU の「母語+2 言語教育」の複言語教育のモデルケースとして、地域内外からその教育法と成果について注目され、欧州の言語政策上の大きな変化の中で活力を得ることとなった事が挙げられる。

本稿では、特に 3 番目にあげた、欧州の複言語主義と複言語教育の発展が、どのように地域の地域言語教育と複言語教育に影響し、どのようにラディン語の母語継承の位置づけが変化したのかについて、ボルツァーノ県の他の言語集団との関係性・パワーバランスを考慮しながら、統計局のデータや実地調査も含め考察する。またそれらを踏まえて、現在の問題点および、今後の展望についても検証する。

1. ボルツァーノ自治県におけるドロミテ・ラディン語

ドロミテ・ラディン語（ladin de la dolomites）とはスイスのグラウビュンデン州で話されているロマンシュ語や、フリウリ・ヴェネツィアジュリア州で話されているフリウリ語と共にレト・ロマンス諸語（図 1）の下位方言の 1 つである。アルプスの先住民であるレティア人の言語を基層言語とし、ケルト語、レティア語の語彙[4]、音声学的、統語的特徴は残しながらも、紀元前 15 年のローマ帝国の侵攻[5]、その後 400 年に渡るローマ帝国支配によって俗ラテン語の影響を大きく受けて誕生した言語である。現在の話者数は約 30,000 人であり、ドロミテ山塊を取り囲むように位置する 5 つの渓谷に話者がいる。行政区としては、自治権の度合いが異なる 3 県、トレンティーノ＝アルト・アディジェ州のボルツァーノ県とトレント県、ヴェネト州のベッルーノ県に分割されているため共通の施策を行うことは難しい。本稿で取り上げるのは、このうちボルツァーノ県のドロミテ・ラディン語である。現在のラディン語は距離的な近接性からイタリアのロンバルディア方言、ヴェネト方言、イタリア語、ドイツ語などの影響を受けている。

---

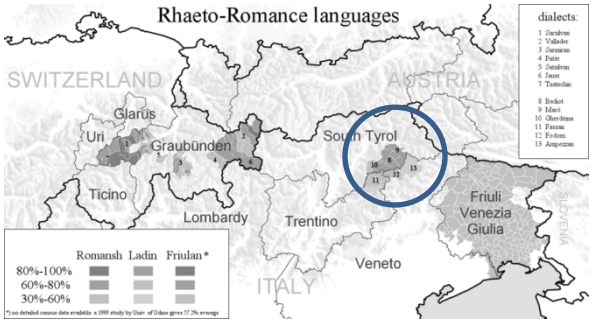
[2] Barometro linguistico dell'Alto Adige 2004:234

[3] 1982 年には低頻度使用言語事務局の設立、1992 年には欧州審議会によって「欧州地域語少数言語憲章が採択された。

[4]例えばアルプスの語彙と呼ばれる baràntl (ムーゴ松)、brënta (= 桶、たらい)、crëp (岩)、dàscia (= モミの木の枝)、ròa(雪崩)など、現在でもその当時の語彙の痕跡を留めている。
http://www.provincia.bz.it/intendenza-ladina/temi/lingua-identita.asp

[5] ローマ帝国 2 代目皇帝ティベリウスとその実弟ドルススに攻め込まれた。

図 1　レト・ロマンス諸語の分布



丸枠内がドロミテ・ラディン語話者地域

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5a/Rhaeto-Romance_languages.png

ボルツァーノ県はイタリアの最北端に位置する自治県であるが、オーストリアとイタリアの狭間にあり、国境線を巡る係争の地であった。このような歴史的な経緯からラディン語系、ドイツ語系、イタリア語系の住民が共存している。ボルツァーノ県は自治県として、ほぼ特別自治州と同格で、国の法制度から独立した政策を実施することが可能で、法律、行政、財政、教育等の分野で特別の権限を与えられている。また、歳入の 90%を県内で使用することができ、特に財政的に恵まれた県であるといえる。

ラディン語系グループは、現在は、他の言語グループとほぼ同等に近い権利[6]を享受しており、ラディン語は、メディア、地域行政、教育、行政サービス、地名などでの言語使用が保証されている。ラディン語は、国家レベルでもイタリアの歴史的少数言語として法的に保護[7]されている。また、ボルツァーノ県には、クォータ制と呼ばれるイタリア語系、ドイツ語系、ラディン語系住民の人口比率による公職の割り当て制度がある。

2011 年度の ASTAT の人口統計（表 1）によると、言語集団別の人口比率はイタリア語系 26.84%、ドイツ語系 69.64%、ラディン語系 4.52%となり、2001 年度の統計結果より 0.2%増で、ラディン語系人口は若干の増加が見られる。ドイツ語話者地域はボルツァーノ県全域に広がり、イタリア語話者はボルツァーノ市など都市部に集住し、ラディン語は、トレンティーノ県、ヴェネト州と隣接する 8 市で多数派となっている（図 2）。文化的・歴史的にはチロルとしてドイツ語圏との親和性が高く、言語的にはイタリア語により近い。

表 1　言語集団別人口比率

	ラディン語系	ドイツ語系	イタリア語系
2001 年	18,124 (4.32%)	290,774 (69.38%)	110,206 (26.30%)
2011 年	20,126 (4.52%)	310,360 (69.64%)	115,161 (25.84%)

(astat info Nr.17/2002, astat info Nr. 38/2012 を基に筆者作成)

図 2 トレンティーノ＝アルト・アディジェ州における 2011 年の言語別分布図

[6] 地名問題は未解決の問題として残っている（山川　2002:177-181）
[7] La legge 482/1999　Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b0/Language_distribution_in_South_Tyrol_and_Trentino.png

緑＝ドイツ語話者地域
青＝ラディン語話者地域
赤＝イタリア語話者地域

県内 103 市のうち 8 市でラディン語が多数派となっており、平均すると 80%程度の家庭でラディン語が日常的に話されており、かなり均質化した言語人口を維持している。 ラディン語の話者はガルデーナ渓谷（Gherdëina）とバディア渓谷（Badia）の 2 つの地域の集落に集住しており、標高 2,137mのガルデーナ峠によって物理的に隔てられているため、現在のように道路が整備されるまでは往来が容易ではなかった。そのため、2 つの地域のラディン語はガルデーナ方言、バディア方言として独自の発展をとげた。これら 2 つの地域では異なる書記法を採用しており、教科書、文法書、辞書、出版物などは全て 2 変種で表記されている。伝統的な産業は農業と木工工芸（木工細工・木工彫刻）であるが、第二次世界大戦後の観光産業の発達に伴い、スキー、トレッキング、山登りなどの拠点として飛躍的に経済発展を遂げ、現在は国際的な観光都市として多くの観光客を惹きつけている。

2. ラディン語、オーストリアとイタリアの狭間で

2 章では、ラディン語地域の教育制度の変遷を主軸に、どのような歴史的要因がラディン語に影響を及ぼし、ラディン語の衰退を促す要因となったのか、また第二次世界大戦後、どのように現在の教育システムが確立されたのかについて概観する。

2.1 オーストリアの支配下で

この地域は、1363 年から 1919 年まで実質的にオーストリアの支配下におかれたため、行政の言語はドイツ語、教会の言語はイタリア語 [8]、日常生活の言語はラディン語であり、これらの領域によって 3 つの言語が使い分けられていた。1774 年には、ハプスグルク家の統治者マリア・テレジアによって、男女問わず 6 歳から 6 年間の学校教育を保障する義務教育制度が導入され、主

[8]国家が介入する前、教育を担っていたのは教会であり 1550～1600 年、1700 年以降は地区の司祭はイタリア人であった。（Verra　2007: 6）

にドイツ語による教育が行われた。ラディン語は学校教育では補助的な役割しか与えられず、イタリア語はほとんど使用されなかったが、住民からの希望により、1893 年にはバディア渓谷で初めてイタリア語が週 5 時間導入された。この当時、既に現在の複言語的な学校の原型が存在していたのである。しかしながらその後、中央集権化を強める政府からイタリア語化導入に対する批判を受けて学校からイタリア語が排除された。1916 年になるとバディア渓谷、ガルデーナ渓谷ともにドイツ語化が推進されるようになった。

2.2　ファシズムとイタリア語化政策

1918 年に第 1 次世界大戦終結すると、大戦中イタリアが連合国側と秘密裏に交わした「サン・ジェルマン平和条約」により南チロルはイタリアに割譲される事となった。今までのドイツ語化政策から一転して、今度はイタリア語化政策が展開される。

1921 年になると学校教育ではドイツ語が全面的に禁止された。ファシズムが台頭すると、ラディン語はラテン語起源であることからイタリア語の一方言だとみなされ、言語としての扱いを受けず、同様に、ラディン語話者もイタリア人だとみなされ、さらにイタリア語化政策が進められる。地名もすべてイタリア語に変更された。

この時期、5 つの谷に拡がるラディン語圏は、ファシズム政権下で、行政区として三県に分断され弱体化が進んだ。その後、ラディン語圏全体として自治権が与えられることはなく、現在もこの分割状態は残されたままで、ラディン語話者にとっては、ラディン語圏全体として自治権を獲得することが悲願となっている。

ラディン語圏の学校にはイタリア各地から若くて未経験な教員が送りこまれ、同時にそれまで地域で教えていたラディン語系教員はイタリア語での教育が保証できない事を理由に、解雇され、イタリアの各地へ転任させられたれ。

ファシズム体制が、イタリア語化への弾圧を強めていく中、1939 年にはムッソリーニとヒトラーの合意により、国籍選択（opzione）が行われることとなると、当初は、ラディン語をイタリア語の一方言とみなして、イタリア側に取り込むことに執着していたにも関わらず、今度はラディン語話者を「異言語」集団と見なし、ドイツ語系住民と同様、国籍選択を迫ることとなった。この国籍選択とは、先祖代々の土地であり、住み慣れた故郷を選んでイタリア人になるか、ドイツへの移住を迫るものであった。ガルデーナ渓谷やバディア渓谷のみならず、県境の南側に位置するリヴィナロンゴやアンペッツォの住民までが国籍選択の対象となった。ガルデーナ渓谷の住民は文化的に親和性の高いドイツへの移住を選択するものが 80％と大多数であったが、それ以外のラディン語地域ではイタリアに留まることを望む人々が多数派であった（バディア渓谷では 36％が移住を希望）どちらを選択するのかによって、親戚や友人同士の間でも対立が生まれコミュニティに大きな亀裂が生じた。この時期 2000 人のラディン語系住民が実際に故郷を離れて移住した。

1940 年になると、ドイツへの移住を選んだ住民の子どもたちにのみ、ドイツ語で教育が行われる学校が準備され、イタリアに残ることを選択した住民の子ども達はイタリア語のみで教育を行う学校へ通学することとなった。その後、ムッソリーニが失脚してイタリアが連合国側につくと、1943 年から 1945 年まで今度はナチスによるドイツ語化が急激に推し進められることとなった。イタリア語は全面的に禁止され、全教科がドイツ語で教えられることとなった。ここでも、ラデ

ィン語が学校のカリキュラムに入りこむ余地はなかったが、ファシズム期との大きな違いは、ラディン語地域の地元の教員が補助教員として採用された事である。またファシズム政権下では全面的に禁止されていたドイツ語を 20 年振りに学べることとなり、イタリア語化からドイツ語化への 180 度の転換を歓迎するラディン語系住民も多かった。

2.3 新しい教育システムの導入

ナショナリズムの高揚と二つの大戦により、強制的なイタリア語化、ドイツ語化という政治的抑圧を経験し、自らの文化や言語を否定され、あるいは無視され続けた状況をようやく脱したラディン語地域であったが、戦後、ラディン語圏の学校をどのように立て直すかは、ラディン地域の命運を分ける大きな課題であった。特に教育言語を何語にするのか、どのようにラディンの文化や言語を教育にとりいれるべきかについて大論争が巻き起こり、大多数が賛同する案を見出す事は難しかった。1945 年に、バディア渓谷の集落では、4 人と市長と地域のカトリック司祭が集まり「イタリア語とドイツ語を同時間数学び、ラディン語も教育に取り入れる」という、イタリア語・ドイツ語どちらにも与しない、そして同時にラディンのアイデンティティを形成するための、ラディン語圏ならではの新しい教育モデルを提唱した。しかしながら多くのラディン語系住民は、ファシズム期の圧政の記憶から、新生イタリア政府に対しても、大きな不信感を持っており、イタリア語を教育言語として取り入れること自体を不満に思い、学校がまたもやイタリア語化されるのではないかという懸念を抱いていた。南チロル人民党の政治家、市長、神父、南チロル人民党員の教員などを中心に、授業言語がドイツ語のドイツ語学校と同様のモデルを選択するべきであるという声は大きく、ラディン語話者の中には、ラディン語は田舎の言葉であり、学校教育に取り入れる価値がないので、ドイツ語を学ぶほうがいいというドイツ語推進派もいた。それに同調するメディアが拍車を掛け、「2 言語+ラディン語」の新しい教育モデルは、どの言語の習得も中途半端になるのではないかとの批判にさらされた。一方、数は多くなかったが「2 言語+ラディン語」案を支持する住民もいた。設立されたばかりの Union di Ladins という文化協会もラディン語話者集団の自律性を高めるためのキャンペーンを展開し、ラディン語文化と言語維持のために「2 言語+ラディン語」案を支えた。また、この新しい教育モデルは、特にラディン語圏が完全にドイツ語化することを快く思わないイタリア公教育省やキリスト教民主党など域外での擁護を受け、当初は、ラディン語圏にイタリア語の学校を設立しようとしていた公教育省のゴンネッラ（Gonnella）大臣が、支持派に回ったことから、この運動は「2 言語+ラディン語」モデルへと大きく傾いた。1948 年には、トレンティーノ＝アルト・アジェージュ州は、自治州となり、特別自治法によって、イタリアの通常の州にはない自治権が付与された。その中には教育に関する項目も含まれており、イタリア語系とドイツ語系の学校では「母語の尊重」のために、母語で教育が行われる学校をそれぞれ設立した。一方ラディン語話者地域では、上記にあげた「ドイツ語・イタリア語均等型バイリンガル教育+ラディン語」モデルが 1948 年に導入された。導入当時、このモデルはラディン語系の子弟に対する教育的な配慮や確固たる教育理念から選択されたというよりは、政治的、社会的、経済的、文化的、妥協の産物 [9]であった。教授法も教材も整備され

[9] Rifesser (1994:16)

ておらず、教員にとっても全てがゼロからのスタートであったが、1953 年には中等教育でも均等型バイリンガル教育が導入され、またラディン語の授業も正規科目として教えられるようになり、カリキュラムが少しずつ整備されていった。1972 年に新自治法が施行されるとボルツァーノ県に多くの権限が移譲された。学校教育におけるラディン語を教える権利が明文化され、ラディン語は補助的な言語ではなく、地域の伝統文化を継承するための権利として位置づけられるようになる。1975 年にはラディン語教育委員会が、1987 年にはラディン語教育研究所が設立されたことによって、より地域の実情に沿ったラディン語話者のための教育を支援する体制が整った。しかしながらラディン語系学校のための教員養成プログラムの誕生は、1997 年にボルツァーノ自由大学が設立されるまで待たなくてはならなかった。その後、2001 年に中学校に、2006 年には小学校に英語教育が導入され、現在はラディン語、ドイツ語、イタリア語のみならず、英語が加わり、4 言語を学ぶ学校となっている。

通常、1 つの支配的な大言語と地域の少数言語が同じ地域で話されている場合、たとえ法的保護や具体的施策が整備されていたとしても、地域言語は圧倒的な力を有する支配的な 1 つの大言語に同化・移行する力が強く働く。ラディン語話者は第二次世界大戦後の早い段階からドイツ語とイタリア語という地域の 2 つの優勢言語を均等に学校カリキュラムの中に取り入れる選択をしたおかげで、どちらかの大言語へ同化するという危険性を回避し、現在に至るまでラディン語の継承を可能にしたといえる。

表 2　ラディン語地域における義務教育課程における教育言語の変遷

	ドイツ語	イタリア語	ラディン語	英語
→1916				
1916〜1921				
1921~1943				
1943~1948				
1948〜（小学校） 1953〜（中学校）				
2001~(中学校) 2006~(小学 4 年)				

出典：Rifesser（1994:11）を基に筆者作成

3. ラディン語と教育

学校教育は、前章の教育史を概観した上でも明らかなように、地域言語の弱体化を引き起こす要因ともなりうるし、維持するための決定打ともなりうる。学校教育が少数言語に与える影響が

大きいのは、多くの研究者が指摘するところである。アジェージュも（2004：252）被支配言語を教える学校を設立することは、その言語を守るための決定的なステップとなりえると指摘する。ここでは、ラディン語地域の学校制度と教員養成、学校に対する満足度について他の言語グループの状況と比較しながら考察する。

3.1. 幼稚園・小学校・中学校

ボルツァーノ県では、それぞれの言語グループの母語による教育を保証[10]するために、3 つの言語グループがそれぞれ異なる学校制度、教育委員会、教育研究所を擁する。ラディン語系の学校では前述のとおり、イタリア語とドイツ語を同時間数教える均等型バイリンガル教育プラス週 2 時間のラディン語教育が行われ、一方、イタリア語系、ドイツ語系の学校では、イタリア語、ドイツ語が主な教育言語として使用され、それぞれドイツ語とイタリア語は第二言語として教科科目となっている。イタリア語系の実験校を除くと、均等型バイリンガル教育は行われていない。このシステムの違いは、後述する各グループ間の言語習得度の差に大きく影響を及ぼしている。

2012/13 年度の ASTAT の統計によると、ボルツァーノ県全体で 24.786 人の学齢期の子どものうち、72.6%はドイツ語系、 22.7%はイタリア語系、4.6% はラディン語系の学校に通学している。ラディン語系の学校に通う生徒数は以下に挙げるように高校まで合算しても、2600 人弱であり、1 クラスあたりの人数は、約 15 人と小規模なのが特徴的である。全体的に統括しやすい規模であることも、ラディン語系の学校の強みとなっているが、教材開発や単元開発なども一人ひとりの教員の手にかかっており、負担は大きいという。

表 3　ラディン語地域の学生数（2011 年度、2012 年度）

	2011/12	2012/13
小学校	1281	1288
中学校	846	821
高校	454	483
合計	2581	2592

出典：Aules　2013“Suze`s scolastich” (p.6)

ラディン語の教育は 1972 年自治法第 19 条[11]によって保証されており、領域性の原理に基づきラディン語地域の学校にのみこの法規が適応される。ラディン語地域では、幼児学校から、ドイツ語とイタリア語、ラディン語が教えられ、そして小学校 4 年生からは英語が教科として導入される。ラディン教育委員会発行の小冊子[12]によるとラディン語系学校の目的は「ラディン語とラディン文化の保護と発展とドイツ語とイタリア語の両言語において、等しい学力を身につけさせ

[10] 「ボルツァーノ県においては幼児、初等、中等教育における授業は生徒の母語で行われる。」（1972 年自治法第 19 条）

[11] 「ラディン語は、幼稚園で使用され、ラディン語地域の小学校で教えられる。ラディン語は教育の手段としても、全ての学校で使用される。ラディン語地区の学校では、授業はイタリア語とドイツ語にて同時間数行われ、同様の到達目標を目指す」（1972 年自治法第 19 条）

[12] Intendenza Scolastica Ladina　“La scuola Ladina” (2007: 1)

ること」である。

ラディン語は幼稚園、小学校、中学校で必修となっている。幼稚園では、以前はラディン語で全ての活動が行われていたが、現在では 3 言語が使用されている。現在ボルツァーノのラディン語圏では、17 の幼稚園に 650 人の園児が通う。クラス人数は最大 25 名で、正教員とアシスタントが二人で担当する。幼稚園は県立である。幼稚園から 3 言語を導入するためには、予め子どもたちにとって視覚的にわかりやすい規則を決めておくことが大切で、そのために採用されているが、言語の色分けシステムである。緑がラディン語、黄色がイタリア語、赤がドイツ語と定め、園内の掲示物、カレンダー、予定表、絵本、教材、人形、教室内に設けられた言語コーナーまで、全てが 3 言語を表す 3 色で色分けされており、園内の掲示物は全て 3 言語で書かれている。（幼稚園では識字教育は行わないが、日常的に文字に触れ、慣れさせるための方策である）この言語色分けシステムは言語の分化が難しい幼稚園から小学校の低学年まで特に使用される。また、ボルツァーノでは幼稚園児用に開発されたポートフォリオ [13]を使用している。以下に挙げたのはポートフォリオを使った一つの活動例で、自分の話すことのできる言語を、塗り絵（写真 1）を使って表現させ、言語に対して早い段階から意識づけをする活動を行っていた。

写真 1　園児が色を塗った人型（自分）
（上（緑）がラディン語、真ん中（黄色）がイタリア語、下（赤）がドイツ語）

小学校では、イタリア語とドイツ語が週 16 時間ずつ、均等に教育言語として用いられるのが基本的な時間割であるが、クラスによって隔週ごとにドイツ語とイタリア語が入れ替わるクラスもあれば、単元ごとに入れ替わる場合もある。担当教員の話では週ごとに時間数を合算するのではなく、年間の授業時間数は、イタリア語とドイツ語で均等になるようにカリキュラムが組まれているとのことであった。

ラディン語は週 2 時間必修科目として教えられている。教科書はラディン語圏に共通のものであるが、バディア変種とガルデーナ変種の二種類が使用されている。「宗教」の科目では、単元ごとに 3 言語が交替で教育言語として使用されている。また、4 年生からは「英語」も週に 2 時間

[13] ポートフォリオは、学習者にとって、言語使用や言語学習の実態を記録することによって、言語を学ぶ上で重要な「振り返り」の道具となり、自律的な学習を促すとされている。

必修科目となっている。ラディン語はその他の授業でも補助言語として用いられる。

表 4　小学校の科目別週あたりの時間数

	時間数
宗教	2
ラディン語	2
ドイツ語	5
イタリア語	5
英語	1
数学	5
歴史、地理、科学	3
美術・音楽	2
物理	1
選択必修	1

出典：Intendenza Scolastica Ladina “La scuola Ladina” (2007: 3)

5 年間の総学習時間 [14]はラディン語が 340 時間、英語は 136 時間となっている。イタリア語、ドイツ語は教科として 782 時間、その他に教科言語としてイタリア語とドイツ語を使用する時間の総数は各言語約 1000 時間程度ある。このほかに各学校の自由裁量によって内容を決められる授業時間が 4522 時間、またカリキュラムに追加可能な時間が 170～340 時間ある。これらの時間に、教科横断的な授業、プロジェクト学習、各種行事などに活用されている。

中学では、全ての教科についてイタリア語とドイツ語が均等に配分されていた小学校とは異なり、表 5 のように教科ごとに教育言語が定められている。ラディン語は必要があれば、補助言語としてどの授業でも使用される。ラディン語と英語の授業は週に 2 時間、宗教の時間は、週 2 時間行われ、ラディン語、ドイツ語、イタリア語の 3 言語が使用される。ラディン圏の中学校では最近、後述する包括的言語教育の一環として地域の環境問題について学ぶ教科横断型、言語横断型の授業が導入された。この試みが成功すれば、このような言語横断型の授業がさらに増えることが予測される。中学卒業時には 4 言語での筆記試験と、複言語での口述試験からなる卒業試験が課され、落第制度もあるため、学生たちは全ての言語の習得にある程度真剣に向き合わざるを得ない。

表 5　中学校の科目別週あたりの時間数

	時間数
宗教（ラディン語、イタリア語、ドイツ語）	2
ラディン語	2
ドイツ語	6

[14] Indicazioni provinciali per le scuole primarie e secondarie di primo grado delle località ladine (Deliberazione della Giunta Provinciale 27 Aprile 2009, n.1182)

イタリア語	6
数学・科学	6
歴史（ドイツ語）	2
地理（イタリア語）	2
情報科学（ドイツ語とイタリア語）	2
美術（イタリア語）	2
音楽（イタリア語）	2
物理（イタリア語）	2
英語	2
選択必修	1

出典：Intendenza Scolastica Ladina “La scuola Ladina”（2007:5）

小中学校においては、教科としてのラディン語は週に 2 時間と多くはないが、宗教の時間には一部教科言語として使用され、また後述する「包括的言語教育」の授業でも使用されており、授業でのラディン語使用は 2 時間以上確保されている。ドイツ語系、イタリア語系の生徒と違い、高校、大学と進学を希望するものは、いずれかの言語の学校を選択しなければならないために、言語を学ぶ動機も他の言語集団と比較して総じて高いものとなっている。中学の校長先生によると、ラディン語話者地域では、中学終了時の生徒のイタリア語とドイツ語のレベルはヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）で B2 レベルであるという。

3.2　言語教育に関する満足度

ASTAT が 2004 年に行った言語意識調査 [15] によると、ラディン語系の学校の卒業者は、概ね、ラディン語系の学校の複言語教育には満足しており、ラディン語話者の 97.9%が学校での第二言語の習得に肯定的な評価をしている。ドイツ語系では、78.5%、イタリア語系では 68.6%が肯定的な評価をしており、グループ間の差は歴然としている。また同調査 で「学校教育において、第二言語で表現できるに相応しい能力が身に付いたかどうか」を問う設問では、ラディン語話者では 83.5%が肯定的に答えているのに対して、ドイツ語話者では 53%が、イタリア語話者にいたっては 32.1%のみが肯定的な回答をしている。均等型バイリンガル教育を行っているラディン語系の学校の第二言語習得に関する評価はかなり高く、均等型バイリンガル教育を行っていないイタリア語系、ドイツ語系学校では低い結果となっている。調査結果から、他の言語グループよりも、ラディン語話者のほうが自らの教育システムに対する満足度が非常に高く授業を肯定的にとらえていることがわかる。反対にイタリア語系の住民は、満足度が低く、自らの教育システムに対してかなり否定的であり、この差は歴然としている。

3.3　学校教育における問題点

[15] ASTAT　2004

前述のように、ラディン語地域の学生数は 2000 人台と少なく、中学を卒業してからのラディン語教育の継続性は大きな問題である。義務教育期間でのラディン語教育は、正規の科目として週２時間学ぶことが法律に明記されており、地域の高校においても週１時間が保証されているが、ラディン語話者が多く居住する地域には高校・専門学校が 5 校しかないため、地域外に進学する学生も多く、その場合、ドイツ語系、イタリア語系の高校・専門学校のいずれかを選ぶことになり、その時点でラディン語教育は終了してしまう。またラディン語地域の高校に進学しても、他地域からの学生が多数派となる場合もあり、例えば、オルティセイ市内の芸術高校では、圏外からの通学者、特にドイツ語話者が 3 分の 2 以上を占めるため、クラスメートと日常的に使用する言語はドイツ語である。中学校までのように周りの生徒のほとんどが 3 言語話者という状況とは異なる言語環境に身を置くこととなる。ラディン語の授業は週に 2 時間あるが、そのうち１時間はラディン語を学んできた生徒を対象とした授業で、ラディン語で文学作品を読んだり、文法について学んだりと継続的な内容の教育を受けられるが、もう 1 時間はラディン語圏外の学生も一緒に学ぶラディン文化入門的な授業であるため、ラディン語話者にとっては内容的に物足りなく、ドイツ語話者にとっては少し退屈な授業であるようだ。それまで地域の学校で大切に守られていたラディン語であるが、高校・専門学校進学と共に学ぶのが難しい言語となってしまう。その代わり、学生は、他の言語グループの生徒と交わることによって、イタリア語やドイツ語のインタラクティブな能力が伸びる。

4.　欧州の複言語主義の体現者としてのラディン語地域

この地域のラディン語教育で特徴的なのは、ラディン語のみを単体で保護するのではなく、欧州の複言語主義という理念と合致させて、ラディン語をイタリア語とドイツ語と共に言語教育システムの中に組み込むことによって、ラディン語に未来と威信を与えている事である。ここ 20 年で欧州連合が深化し、複言語主義に基づく複言語教育が各国で推進されていく中で、ラディン語教育もその影響を受けて、意味付けも、教授法も変化しつつある。ここでは、欧州の複言語主義、複言語教育を概観し、その実践的な活動例である「包括的言語教育プロジェクト」（Progetto della didattica delle lingue integrate）を取り上げ、欧州評議会の提唱する「言語と文化への多元的アプローチのための参照枠 (CARAP) 」の理念がどのように実際の教育現場で反映され、どのような配慮・工夫がみられるかを分析し、地域語教育を含む言語教育にどのような効果をもたらしているのかを考察する。なお、現地の学校調査は 2012 年 9 月と 2014 年 3 月にオルティセイ市で行った。

4.1　包括的言語教育プロジェクト

複言語主義とは、欧州評議会が提唱する概念で、複数の多様な文化や言語が共存する社会を前提にしている。戦後まもない 1947 年に設立された欧州評議会は、加盟国間の人的交流を深化させ、相互理解を促進し、他者や多文化への寛容性を育み、平和を構築するため、設立当初より言語教育分野に強い関心を寄せている。2003 年に欧州評議会言語政策局が示した「ヨーロッパ言語教育

政策策定ガイド [16]」では、複言語主義のための教育について、個人が家庭や社会や学校において、複数の言語を使用したり、学んだりする機会を得ることによって、「学校教育の早い段階から生涯にわたって個人の言語レパートリーを増やし、発展させることで、能力としての複言語主義を育成するための言語教育（国家語、外国語、地域言語）のことである」と定義している。ラディン語教育委員会発行の小冊子 ”La Scuola Ladina”(2007：7)では「ラディン語系の学校は、少数言語の振興と複言語主義の推進、異文化に対するオープンさを旨とし、まさにヨーロッパ的な学校である」と、謳っており、幼稚園からの３言語による早期言語教育、言語ポートフォリオの使用、国家語のイタリア語、地域公用語のドイツ語のみならず、地域言語のラディン語も正規科目として教えているなど、欧州の目指す複言語で複文化を体現した学校であるという自負を持っている。

2003 年から実験的に週 1 時間「包括的言語教育」の時間を幼稚園から中学校まで取り入れている。包括的言語教育とは、欧州評議会欧州現代言語センター「言語と文化の多元的アプローチのための参照枠」[17] によると「同時に複数の言語と文化の変種を含む活動を行う教授法であり、言語を個別のものとして単体で教えるのではなく、多元的に教える方法である」ラディン語教育研究所 HP によるとこの「包括的言語教育」を行う目的について、以下の利点を挙げている。

〇複数の言語を比較する
〇別々の言語システムにおいて、どのような共通点があるのかを理解する
〇ある特定の言語内における差異に気づく
〇ある言語を習得した際に得た能力を他の言語を習得する際にも有効活用する。
〇ある言語から別の言語への橋渡しを容易にする。
〇複言語主義や未知の言語に対しての心的抑制を軽減させる。

ラディン語という地域言語、ドイツ語とイタリア語という大言語と言語が複数存在している地域であるからこそ、この学習方法が有効であるといえる。当初は母語（ラディン語）からその他の言語への橋渡しの困難さを解消するため、また様々な言語背景を持つ子ども達の増加がきっかけとなり、実験的に取り入れられのだが、現在では、教材開発や単元開発も進み、幼稚園の正規の活動や、小中学校の正規の授業科目としてラディン語圏全ての学校に取り入れられている。子どもたちは母語（既知の言語）を出発点に、複数の言語を観察し、比較・対照したり、分析したりすることによって、音や語彙や文法の相違に敏感になり、自発的に規則性を発見し、言語を相対化する能力が育成され、他の言語の習得が容易になる。また、同時に 3 言語を学ぶことにより、言語間の優劣を感じず、それぞれの言語が同じ価値を持っていると子どもは認識する。母語（ラディン語）に対する誇りや、他の言語を尊重する姿勢が育つ。学校、社会、家庭における複言語使用は「問題」ではなく「豊かさ」として捉えられる。オルティセイ小学校の副校長先生によると、このアプローチは、ラディン語、ドイツ語、イタリア語の習得のみならず小学校 4 年生から開始される英語学習を導入する際にも応用され、また、移民の子どもたちの母語の尊重という側

[16] Guide for the Development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education draft1(rev) April 2003 (2003:16)

[17] Candelier, M. 編(2008:68). CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l’Europe, 2007：8

面も持っており、社会包摂の観点からも有効であるという。

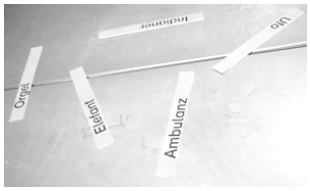
4.2　小学校での識字教育

では、このような多元的アプローチはどのように実践面で生かされているのだろうか。ここでは、ガルデーナ渓谷の中心的な都市であるオルティセイ市内にあるオルティセイ小学校 1 年生の 3 言語での識字教育を例に、どのように包括的言語教育が行われ、何を重視して授業を行っているのかを観察する。このアプローチが導入される以前は、1 年生に入学するとドイツ語かイタリア語のいずれかによる識字教育を行い（ガルデーナ渓谷ではドイツ語を、バディ渓谷ではイタリア語での識字を優先する傾向があった）ラディン語は必要に応じて補助的に使用されていたのだが、現在では、上記のアプローチにより 3 言語の識字を同時に導入する方法を採用している。開始当初は、3 言語を一斉に学ばせる事に対して、児童が混乱してしまうのではないかという保護者からの懸念もあったが、現在は教育効果を実感していることから反対意見はない。オルティセイ小学校の副校長先生によると、一つの具体的な成果としては、この方法でアルファベットを学んだラディン語母語話者の子どもたちは、初めて自分の家族に手書きのメッセージを書く課題が出されると、3 言語で識字教育がなされているにも関わらず、好んでラディン語でメッセージを使用するようになったという。

表 6　小学校 1 年生の識字教育（オルティセイ小学校）

テーマ	「3 言語の母音（文字と発音の対応）の導入」 ―言語の規則性を学ぶ ―それぞれの言語の母音の発音の違いを学ぶ ―文字と音の対応を学ぶ ―言語間の相違に意識的になる。
日時	2012 年 9 月（新学期は 9 月 5 日からスタート）3 回目の授業
学年	1 年生
クラスの人数	17 人（内、外国人生徒数：2 名）
教員	3 言語話者の地元出身教員
教授言語	3 言語（ラディン語、ドイツ語、イタリア語）
子どもたちの言語背景	家庭での言語使用は様々であるが、全員地元の幼稚園に通園し、3 言語での活動を行ってきた。それぞれが得意な言語で発言し、教員はどの言語の使用も押し付けない。
教材	大判の絵カード 5 枚 3 色（ラディン語、ドイツ語、ラディン語）の単語カード 5 つの単語×3 色＝15 枚

表 7　授業の進め方・観察

全体 （カードを真ん中に並べて、クラス全体で輪になる）	①一つ一つの母音と単語について 3 言語で発音練習（教員主導） ②次に児童に母語や得意な言語で発音させる。 ③今度は母語や得意な言語で単語を言わせる。 ※母語や得意な言語を尊重する
小グループ	①机上にランダムに並べられた言語ごとの単語カードの中から、子どもたちは自分の得意な言語のカードを 1 枚とる。  ②異なる言語で同じ意味の単語カードを持つクラスメートを見つけ、単語と一致する絵カードの基にグループを作る。 ③3 色 (3 言語)の単語カードを比較し、それぞれの単語の相違点について話し合う。 例：「ラディン語とイタリア語では単語は小文字で始まるけれど、ドイツ語は大文字で書かれているね！など」 ④グループごとに話し合ったこと、発見したことをそれぞれ発表し、クラスメートと共有する。

授業を観察して得られた知見は、第 1 に、子どもたちが自分自身で、比較、観察して、話し合い、言語の規則を自ら発見させるプロセスを大切にしていることであった。このような訓練を積むことによって自律的に第二言語、第三言語を学ぶようになるという。第 2 に、与えられた課題を他の児童と協働して取り組むことが求められる。児童によってそれぞれの言語の能力がまちまちであるので、それを生かしたグループワークを大切にしていた。第 3 に、体を動かす作業（立つ、歩く、しゃがむ、取る）を取り入れ、1 つの活動を長く行わない点である。これは子ども達

の集中力への配慮がされており、体を動かす作業を入れる方法は中学 1 年生の授業でも観察できた。第 4 に、児童が自信をもって発言できるよう、使用する言語を限定したり、強要したりせず、学習者の母語や得意な言語を尊重していたことである。移民の子どもたちに対しても同様に「K くんは、アルバニア語とドイツ語ができるのよ」など、子どもたちの自尊心を高め、母語に対して周囲から承認が得られるよう教員が支援し、ラディン語もドイツ語もイタリア語、その他の言語も同等の価値がある事を強調していた。

4.3 教員

これらの実践面を支える上で重要なのは、3 言語能力を持つ教員と、適切な教材、教員養成、外部の専門家による協力体制である。教員養成はラディン語教育・複言語教育の要である。以前はボルツァーノには大学なかったため、教員になるためには、イタリアかオーストリアの大学の教員養成課程で学ぶという選択肢しかなく、教員になってから、ラディン語教育研究所等が主催する教員向け研修などを受けるしかなかったが、1997 年以降はボルツァーノ自由大学が開校したことにより、現在は教育学部（ブレッサノーネ市）でラディン語系学校の教員養成が行われ、地域の実情にあった教員養成が行われている。教職課程ではラディン語文学・ラディン語の歴史・ラディン語教授法、３言語による識字教育の導入法などについて学べ、ラディン語は選択必修となっている。専任教員が 1 名、任期付き教員が 1 名、非常勤講師が数名の体制でコース運営にあたっている。学生は在学中に現地の学校で教育実習を受けることが可能である。ラディン語系の学校ではトリリンガル試験に合格した現地の事情に精通した地元出身の教員が優先的に採用される。また、教員に対する研修制度も充実しており、校内研修の他、ラディン語教育研究所、ボルツァーノ自由大学が定期的に実践的な研修を開催している。教材開発に関しては、ボルツァーノ自由大学や、ラディン語教育研究所から理論的、科学的アドバイスを得ながら、学校同士が連携しつつ、各教員が積極的に行っていた。

4.4 ラディン語話者の言語能力と教科学力

このような複言語教育地域で、よく議論されるのが、多くの時間が言語教育に割かれることによって、全体的な学力の低下を招くのではないかという点である。

ボルツァーノ県では、イタリアの他の地域とは異なる教育システムを採用しているために、それぞれの言語グループ別の教育効果について様々な尺度から評価される機会が多い。

2012 年に高等学校・高等専門学校の 2 年生の生徒に対して行われた PISA[18] （Programme for International Student Assessment）の結果によると、ラディン語系の学校に通学する生徒は、言語面のみならず、教科（読解、数学）でも、同県の他の言語グループ、イタリア平均、OECD 平均と比較しても、好成績を収めている。（表 8）

[18] ボルツァーノ県では、イタリアの他州とは異なる教育体制を採用しているため、教科の習得状況に関して、他の地域との比較、県内の３つの教育制度の比較が定期的に行われている。

表 8　2012 年 PISA の結果

	読解	数学	自然科学
OECD 平均	496	494	501
イタリア平均	490	485	494
南チロル平均	497	506	519
ラディン語系	513	523	513
ドイツ語系	503	513	530
イタリア語系	474	483	483

出典：http://www.invalsi.it/を参考に筆者が作成

一方、ラディン語系住民の言語能力はどうであろうか。ここでは、一つの指標として、県が実施しているバイリンガル試験[19]・トリリンガル試験の結果を挙げる。

この試験は、地方公務員を目指すものには必須の語学試験であり、難易度別に、D、C、B、A の 4 段階があり、それぞれ CEFR[20]の A2、B1、B2、C1 に相当する。どのレベルにおいても、ラディン語系の受験者の合格率が圧倒的に高い結果となっている。

表 9　バイリンガル試験の合格率

	2005 年度バイリンガル・トリリンガル試験合格率
A	全体（55%）／ラディン語圏（77.7%）
B	全体（28.1%）／ラディン語圏（65.4%）
C	全体（39.3%）／ラディン語圏（84.3%）
D	全体（82.4%）／ラディン語圏（100%）

出典：ASTAT nr. 13 (2006.5)

PISA の結果や、バイリンガル試験の成績は毎回、地元メディアでも大きく取り上げられ、言語グループごとに比較されて報道されるため、ラディン語圏にとっては自らの言語教育や教育システムに対する自信につながっており、その一方で、イタリア語系グループにとっては自らの学校制度に対する不信感や不満につながっている。

[19] 1976 年 7 月 16 日　共和国大統領令　第 752 条。2010 年以降は、この試験の代替としてドイツ語に関しては、ゲーテインスティテュートの検定試験やオーストリアの OSD、イタリア語に関しては、CELI、CILS、PLIDA などの語学検定試験も認められるようになった。また、ボルツァーノ自由大学、クラウディアーナ高等衛生学校、インスブルック大学法学部バイリンガルコース卒業資格は A レベルに相当すると認定されるようになった。

[20] ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages）言語学習者の学習到達度を示す際に用いられる指標。

5. まとめと課題

二つの大戦を通し、イタリア語化、ドイツ語化政策の圧政の下に翻弄されたボルツァーノ県のラディン語地域は、その苦い経験を経て、第二次世界大戦後、地域の優勢言語への同化を回避し、ラディン語の文化・伝統と言語を次世代に繋げていくため、ドイツ語とイタリア語を均等に学校カリキュラムに取り入れ、さらにラディン語の授業も正規科目として導入した。

欧州の拡大・進化に伴い、母語プラス 2 言語の習得が EU の教育政策の優先課題の１つとなった現在、ラディン語地域の「地域言語プラス 2 言語」の複言語教育は、60 年に渡る知見の蓄積があり、また先駆的な多元的アプローチ、特に CARAP で提示された「包括的言語教育」を実践している地域として、近隣諸国から学校視察団が度々訪問するほど注目を浴びるようになり、また、言語面のみならず学力面でも他の言語集団と比較して成果を上げていることが、教員の誇りや自信、子ども達の複言語の学習に対する動機付け、保護者の理解の促進につながっている。

ボルツァーノでは、前述の通り、言語集団別に 3 つの教育制度と 3 つの学校があり、グループ間での交流が少ない現状は、隔離政策であるとの批判も多い。しかしながら、お互いの言語集団がよきライバル関係を築き、切磋琢磨しているというプラスの面もある。メディアでは教育の成果や全国試験の結果、新しい試みなどが常に比較されて報道され、否が応でも他のグループの動向を意識せざるを得ない状況にある。学力的にも言語的にも他の 2 言語のグループよりもよい成果を出しているラディン語系の学校教育は、ボルツァーノ県内のドイツ語話者集団、イタリア語話者集団にとっても、刺激となり、相乗効果を生み出している。イタリア語系学校でも、ここ 10 年ほど、学生から評価の低い言語教育のテコ入れがテーマであり、保護者からの要望が多いことから、ラディン語地域の教育の手法を一部取り入れ、ドイツ語・イタリア語のバイリンガル教育がいくつかのパイロット校で、実施されるようになり、教育効果を上げ始めている。母語維持のためにドイツ語による教育を頑なに守ってきたドイツ語系学校でもイタリア語を教科の授業言語として取り入れる事が議論されるようになった。このようにラディン語地域の複言語教育への取り組みは、ボルツァーノ県全域にじわじわと拡がりを見せている。全体の人口比では５％にも満たない少数派の中の少数派と呼ばれるラディン語系集団ではあるが、言語教育に関しては、他の言語グループを牽引する役割を担うようになっている。

経済的に豊かなこの地域は、移民労働者を惹きつけ、近年、移民の数が増加しつつある。ASTAT の 2013/14 年度のデータによると、現在ラディン語系の小学校に通う外国人の子弟は他の言語グループと比較すると 4.6%と多くはないが（イタリア語系学校では 22.7%、ドイツ語系では 7.1%が外国人子弟）今後の課題としては、人口動態の変化により移民の子弟やそれ以外の言語グループの子弟が増え、ラディン語母語話者の割合が相対的に減少した場合にも、現在と同様の複言語教育の制度を維持し続けることが可能なのか疑問も残る。またドロミテ山脈が世界遺産に登録されたこともあり、国際的な観光地としての知名度が上がる中、英語の需要も着実に増加しており、小学校４年生から英語教育も導入されている。複言語は地域言語が生き残りのための武器でもあるが、今後、英語の需要が増えてきた際に、柿原（2011: 95）が指摘するように、教育媒介言語としての英語を大規模に導入するきっかけを作ってしまう可能性もあり、少数言語を保護するのではなく逆行させる危険性も孕んでいる。それでもなおラディン語を維持できるのか、少数言語にとっては EU の複言語教育は諸刃の剣になる可能性もある。このように社会が変容する中

で言語教育に対する要望（特に英語）が変化していく可能性もあり、その場合、絶妙なバランスの上に構築されている母語プラス 2 言語教育のシステムが崩れてしまう可能性も否めない。

今後の課題は、ボルツァーノ県内の他の言語グループとの協力関係・連携強化である。3 言語グループごとの教育委員会の連携に関しては、言語ポートフォリオ開発や、共通の歴史教科書の編纂などが行われており、一定の成果は達成しているが、複言語教育がお互いのグループの歩み寄り、相互理解に繋がるように、さらに他の言語グループの学校との交流、共同プロジェクトの推進などを活発化させて行く必要がある。また包括的言語教育に関しても、3 言語を比較して学ぶだけではなく、それぞれの文化、文学作品、歴史、建築などを比較し、学び合うような授業が展開されるようになると、さらに言語グループ間の相互理解が深まり、学習が深化するのではないかと考える。

執筆者紹介

大澤　麻里子　学術修士、麗澤大学非常勤講師、東京大学特任講師。

主要論文

「ボルツァーノの言語状況」『東京大学言語情報科学研究　第 5 号』東京大学言語情報科学研究会（2000）、「新たな共生時代への模索──イタリアのボルツァーノ県を事例に」麗澤大学紀要、第 91 巻（2010）。

付記

本稿は、平成 24 年度特定研究資金「科研費基盤研究 A『外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究』（課題番号 H12103）」（研究代表者 境一三（慶應義塾大学））に助成を受けた研究成果の一部であり、2011 年 9 月、2014 年 3 月のボルツァーノ県の Ortisei（St.Ulrich／Urtijëi）市で行った現地調査・視察に基づいている。調査研究メンバーには様々な助言を頂いた。また、現地では、ラディン語教育研究所の Roland Verra 所長、幼稚園統括本部 Hannelore Insam ディレクター、オルティセイ小中学校 Kostner Maria 校長、Lardshneider Flavia 副校長、オルティセイ芸術高校 Elisabeth Baur 校長、ボルツァーノ自由大学 Siegfried Baur 教授他、教育実践の場での貴重な情報・意見を頂いた。以上、記して深謝したい。

参考文献

アジェージュ,クロード・糟谷啓介訳（2004）『絶滅していく言語を救うために──ことばの死とその再生』白水社

大澤麻里子（2000）「ボルツァーノの言語状況」、『東京大学言語情報科学研究　第 5 号』東京大学言語情報科学研究会

柿原武史（2011）「マイノリティ言語話者にとって「複言語」教育とは何か」、『ことばと社会 13 号』三元社

ジャコムッツィ,ペーター(2002）「多言語状況におけるテクスチュアリティの政治学──南チロ

ル――生きられた「間文化性」」、『シリーズ言語態６　間文化の言語態』東京大学出版会

ラウツ,ギュンター・山川和彦訳(2005)「多言語地域における共存」、『ことばと社会 9 号』

山川和彦（2002）「トレンティーノ・南チロル州特別法改定と言語集団規定」、『麗澤大学論集第１３巻　2002 年 2 月』麗澤大学.

山川和彦（2005）「第 8 章イタリア／解説：パリ協定およびトレンティーノ・アルト アジージェ特別法」渋谷謙次郎編、『欧州諸国の言語法』三元社

山田敏弘(2009)「ロマンシュ語母語教育の現状と課題」、『岐阜大学教育学部研究報告　人文科学　第 57 巻　第 2 号』岐阜大学教育学部研究報告紀要

ASTAT(2004)Barometro linguistico dell'Alto Adige 2004

Indicazioni provinciali per le scuole primarie e secondarie di primo grado delle località ladine(2009) Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige

Ellecosta, Lois (2007) *La Scora Ladina*. Comite Provinzial por l'Evaluaziun dl sistem scolastich ladin

Provincia Autonoma di Bolzano (2013) *Aules.* Provincia Autonoma di Bolzano

Rifesser, Theodor(1994) *Un tetto per tre lingue*, L'ordinamento scolastico nelle scuole delle valli ladine della Provincia Autonoma di Bolzano

Ufficio Cultura e Scuola Ladina（2006）Profili storici della scuola ladina in Provincia di Bilzano contributi nell'ambito della Giornata della cultura ladina 2004, Bolzano

Roland Verra(2000) *La minoranza ladina*, Istituto Pedagogico Ladino

Roland Verra(2003) *Pluriinguismo e Scuola Ladina,* Intendenza Scolastica Ladina

Roland Verra(2007) Cenni di Storia della Scuola Ladina, *La Scora Ladina*, Comite Provinzial por l'Evaluaziun dl sistem scolastich ladin

参考 URL

http://altoadige.it: アルト・アジェージュ紙

http://www.provincia.bz.it/EBT/: ボルツァーノ県

http://www.unibz.it/en/public/university/:ボルツァーノ自由大学

http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/　ユネスコの危機言語

http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/regional_languages_en.htm　欧州評議会

http://www.pedagogich.it/index_it.html　ラディン語教育研究所

言語の権利の変化

――ルクセンブルクの事例より[1]

小川　敦（大阪大学）

In diesem Beitrag wird der Zusammenhang zwischen Sprachenrechten der Einheimischen und der sprachlichen (Menschen-)Rechte (linguistic human rights, language rights) der Immigranten in Luxemburg thematisiert. Zunächst wird die theoretische Diskussion der Schlüsselbegriffe erläutert.

Danach wird auf die Sprachenrechte in den siebziger und achtziger Jahren eingegangen. Im Mittelpunkt des Interesses standen damals die Rechte der Luxemburger, die Luxemburgisch als Muttersprache sprachen. Es ging im Diskurs darum, wer an welchem Ort welche Sprache verwendete. Die wachsende Zahl an Ausländern wurde noch nicht berücksichtigt.

Im Laufe der Zeit hat sich der Fokus der Diskussionen um die sprachlichen Rechte verlagert. Während früher die Einheimischen im Mittelpunkt standen, werden nun die Sprachenrechte von Ausländern diskutiert.

Der Ausländeranteil beläuft sich in Luxemburg heute auf 40 %. Immigranten aus romanischsprachigen Ländern wie Portugal haben besonders große Probleme, da die Kinder auf Deutsch alphabetisiert werden. Das Erlernen von Lesen und Schreiben wird dadurch deutlich erschwert. Es könnte sein, dass es dieser Einwanderergruppe aufgrunddessen nur schwer gelingt, aus der sozialen und finanziellen Unterschicht aufzusteigen.

Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung, wie die Rechte der Immigranten in Luxemburg geschützt werden und mit welchen Maßnahmen Personen mit Migrationshintergrund besser in die Gesellschaft integriert werden können.

1. はじめに

多言語社会であるルクセンブルク大公国（以下、ルクセンブルク）においては、言語に対する権利のあり方については、ルクセンブルク人の母語であるルクセンブルク語の使用について、さらにはフランス語やドイツ語の使用領域について、が議論の中心となってきた。古くは、1896 年当時、用いてよい言語がドイツ語とフランス語のみであった議会でルクセンブルク語を用いた C. M. シュポー（Caspar Mathias Spoo）の例が挙げられる[2]。また、第二次大戦後には反ドイツ感情によるナショナリズムが高揚し、ルクセンブルク語への母語意識が高まった。この時期にはルクセンブルク語の正書法改革が二度にわたって行われ、一度は英語に準じた正書法が採用され、ル

[1] 本研究の一部は、平成 24 年度特定研究資金「科研費基盤研究 A『外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究』（H12103）」（研究代表者 境一三（慶應義塾大学））の助成による成果である。

[2] Kramer, J. (1984) S. 183. シュポーの主張に対し、ドイツ語とフランス語を用いることがルクセンブルク人なのである、という反論がなされた。Scheidweiler,G. (1988) S. 234.

クセンブルク語のみで書かれる新聞も発行されるほどであった。

本稿では、ルクセンブルクにおいて言語に対する権利がどのように扱われているのか、筆者が長年扱ってきた、言語擁護団体 Actioun Lëtzebuergesch（アクスィオゥン・レッツェブィエッシュ・以下 AL）が活動し、1984 年の言語法が作られた 1970・80 年代と、現代の移民社会を比較し、言語への権利のあり方がどのように変化したのかを見たい。

2. 言語権（言語的人権）とは

本節では、この後に取り上げるルクセンブルクの例を理解するために、言語権、もしくは言語的人権[3]について、先行研究を用いながらごく簡単に整理したい。

「言語権」とは、「言語政策」とは多少異なったものとして考えられる。渋谷（2007）では、法哲学者のロナルド・ドゥウォーキンを引用しながら、政策（policy）とは集合的目標を提示し、目標を叙述する命題であり、原理（principle）とは、正義や公正などの道徳的要因が要請するから遵守されるべき基準を意味し、権利を叙述する命題である、とする[4]。国語や公用語の普及させる、などの考えは「政策」であり、自己の用いる言語の使用を否定されない、といった考えは「原理」である[5]。言語権は、「言語的『人権』」という言葉にあるように、本来的に人に備わっている権利として考えられるべきものであろう。また、言語権の対象となる人は現実には万人とは言いがたく、支配される側の権利の主張となり、言語権が少数者の権利と見なされることが多い[6]。

では、言語権とはどのようなものだろうか。福地（1999）は、スクトナブ・カンガスらの理論を援用しながら、言語権とは以下の要素であると述べる[7]。なお、福地は言語権について、少数言語話者を念頭に置いている。

1. 母語による帰属意識の尊重
2. 公教育における母語による学習、及び母語の学習の権利
3. 母語の公的使用の権利
4. 居住国の公用語学習の権利

上記 4 つの言語権を人権の枠組みで捉えてみたい。基本的人権は自由権、社会権、参政権からなると考えると[8]、辞書的な定義でいえば[9]、自由権とは「国家権力の不当な干渉・強制を排除し

---

[3] 「言語権」「言語的人権」はそれぞれ language rights もしくは linguistic rights（ドイツ語 Sprachrechte）、linguistic human rights（同 Sprachliche Menschenrechte）の訳語である。また、言語への権利（rights to language(s)）とういうこともある。
なお、言語権と言語的人権は研究者によってその意味合いは異なってくるが、渋谷（2007）は、スクトナブ・カンガスの考えから、言語的人権については「母語へのアイデンティティと母語へのアクセス、その国の公用語へのアクセス、支配的言語へのシフトを強いられないこと、初等の母語教育」と位置付けられると述べる。後述するように本稿における言語権と言語的人権はほぼ同等であるため、同義と捉える。

[4] 渋谷（2007）35 頁。

[5] Ibid.

[6] 渋谷（2007）40 頁。

[7] 福地（1999）、Skutnabb-Kangas, T & Phillipson, R. (1994) pp. 98-99.

[8] 福地（1999）

[9] 広辞苑第 6 版（電子版）

て各人の自由を確保する権利」である。社会権とは「人間に値する生活を営むための諸条件の確保を国に求めることができる権利」である。最後に、参政権とは「国民が国政に直接または間接に参与する権利」である。言語権が問題とするのは主に自由権および社会権であるが、渋谷（2007）は、「創作や交流、市民社会における言語の使用や選択は自由権的」であり、「少数者の言語使用は第一言語（母語）による教育は国家の作為を請求する社会権的性格をも有」する。さらに、「少数言語住民の利益を反映させることは、参政権と密接に関わる」とし、3 つの権利のどれもが言語権と関わることを示唆している。

1 の母語による帰属意識の尊重は、主に自由権に関わっている。他者の母語を尊重する姿勢、干渉しない姿勢があれば実現可能である。特に、個人が詩的な領域で母語を習得・使用することを妨げることはできない。

2 の公教育における母語による学習、及び母語の学習の権利は、社会権に関わってくる。公教育は国家の行うものであり、そこにお金や人材などのコストをかける必要が出てくるためである。

3 の母語の公的使用の権利は、2 と同様社会権の範囲である。学校や官庁などの公的セクターが少数母語話者の言語を習得したり通訳を用意するなどである。ルクセンブルクでは後述のポルトガル人に対してポルトガル語によるサービスを行うことがあるが、全てにおいて実現するわけではない。現実にはポルトガル人にとって比較的容易に理解できる、かつ公用語であるフランス語を媒介とすることが多い。

4 の居住国の公用語学習の権利であるが、これも社会権である。学校教育等の中で一般的には少数者である、公用語の非母語話者に対して公用語の教育を行うことを指す。

次に、国際法の点から見てみたい。言語権、特に国内の少数者を保護するための言語権の国際的な位置付けには、代表的なものに国連の自由権規約（「市民的及び政治的権利に関する国際規約」1966 年国例総会採択）の中の第 27 条がある。外務省のウェブサイトには下記のようである [10]。

種族的、宗教的又は言語的少数民族が存在する国において、当該少数民族に属する者は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しかつ実践し又は自己の言語を使用する権利を否定されない。

渋谷（2002）によれば、この条項は国家による民族的少数者への積極的援助というよりも、市民社会における少数者の活動の自由に対する干渉や規制、妨害の禁止を命じていると解釈するのが有力である。すなわち、国家の側に人権意識があればこの条項は国内の少数者に対して適用可能であろう（なお、ルクセンブルクは 1974 年 11 月 26 日に署名、1983 年 8 月 18 日に批准している [11]）。

また、ヨーロッパの枠組みであるが、全欧安保協力機構によって、1996 年に「民族的少数者の教育権に関するハーグ勧告」が、1998 年には「民族的少数者の言語権に関するオスロ勧告」が出され、国家が少数者の言語権や教育権を守るための動きが強まっている。これは言語権の社会権としての側面として考えられるだろう。

一方で、欧州評議会では欧州言語共通参照枠が 2001 年に出されている。そこでうたわれている

[10] 外務省ウェブサイト「国際人権規約」http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/ （2013 年 10 月）

[11] 外務省ウェブサイトより。http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/2c_001_1.html （2013 年 10 月）

「複言語主義・複文化主義」は言語を単なるツールとして考えるのではなく、個々人が言語学習を通じて多様性を尊重し、隣人や他者を尊重できるようになることを目的の 1 つとしている。多くの少数民族、移民が住み、さらにユーゴスラビアの紛争などを経ていることもあるが、ヨーロッパでは少なくとも理詰めでは言語権や少数言語話者を取り巻く環境は情勢に追いつくために整えられつつある。

3.1970〜80 年代の言語の権利

3-1. 単一言語性の意識と多言語性の意識

ルクセンブルクでは、1848 年の憲法でドイツ語・フランス語の双方が公用語とされた [12]。一方で、19 世紀の国家成立以降、土着の言語であり、ルクセンブルク人を代表する「ルクセンブルク語」をめぐり、「ルクセンブルク人の言語とは何か」ということが国民意識の醸成とともに議論されてきた。このような議論の中に見られる、母語であるルクセンブルク語に根ざした国民意識を「単一言語性の意識」として、また、ドイツ語・フランス語の双方の運用能力に根ざした外国語能力を持つ者こそがルクセンブルク人であるという意識を「多言語性の意識」として捉えることができる。この 2 つの言語意識はコインの表裏のような関係であり、時に言語イデオロギーとなり、時代の節々で対立してきた [13]。C. M. シュポーが労働者階級を代表して議会でルクセンブルク語を用いようとした件もその一つである。

P. ブルデューは、「適法な言語（langue légitime）」という概念を用いながら、規範を持った言語である標準語＝公用語がその社会において正統性を持ち、権力を行使する道具となることを指摘している [14]。単一言語性を主張する側はルクセンブルク語こそが「適法な言語」であるべきと考え、多言語性を主張する側は、ドイツ語とフランス語こそがルクセンブルクにおける適法な言語であると考えようとする。

ここで扱う、1970 年代や、ルクセンブルク語がドイツ語やフランス語と並ぶ公用語の一つとされた 1984 年の言語法 [15]が議論されていた 1980 年代前半は、まだ書き言葉として用いられることが少なく、規範が与えられていないルクセンブルク語のあり方について政治的な議論がなされた時期であった。その議論とは、まさにルクセンブルク人にとっての「適法な言語」とは何かをめぐるものであった。

3-2. ルクセンブルク語をめぐる権利の主張の展開

1971 年 11 月 27 日、ルクセンブルク語の言語擁護団体（AL）が創設された。AL の目的及び活動は、ルクセンブルク語の純化だけでなく、学校教育におけるルクセンブルク語教育の拡充、新聞等における書き言葉としてのルクセンブルク語使用の推進、フランス語やドイツ語で書かれた

[12] Hoffmann, F. (1979) S. 33.
[13] 小川（2010）51 頁。
[14] ブルデュー（1993）37-38 頁
[15] 正確には、「1984 年 2 月 24 日の言語の規制に関する法」（Loi du 24 février 1984 sur le régime desl langues. Mémorial (1984)

地名看板にルクセンブルク語を併記することなどであった[16]。また、新聞やラジオを用いたプロパガンダを行うことで、ルクセンブルク人の母語意識を喚起しようとした。AL は政治的なロビー活動を盛んに行いながら、ルクセンブルク人が母語を用いる権利を主張した。AL の最初の総会の記録によると、「我々は独自の文学、文法、書き方を持っている。そして我々は標準語にする最良の道の上にいるのだ」とされており[17]、ルクセンブルク語に書き言葉としての標準語を持たせることを当初からの目的としていたことがわかる。

筆者が過去の研究において扱ってきた、AL 初代代表・急進派の筆頭であった L. ロート（Lex Roth）は、1973 年からラジオでルクセンブルク語に関する放送を行い、1980 年には Luxemburger Wort 紙と Tageblatt 紙に定期的にルクセンブルク語に関する記事を書き、母語意識を喚起した[18]。ロートは次のように述べ、母語であるルクセンブルク語が、独自に語彙を作り出さずにフランス語やドイツ語の語彙を無意識に取り入れていることを批判する。

> 我々の言語が煩っているのは、我々がその気も無く、愛情もなく、選びもせずに、無防備に、我々の言語を一部はドイツ語へ、一部はフランス語へと転がせてしまうことである。（Roth, L. (1975) S. 19、原文ドイツ語、和訳は筆者）

また、ルクセンブルクの多言語主義には欠点があり、ルクセンブルク語がフランス語やドイツ語と同等の機能を有していないことに、異議を申し立てる。

> 確かに我々は外国語に深く入ることができる。しかし、この外国語を用いて我々は最も深いところにあるものを取り出すことはできない。我々はまず母語で思考するのだ。すなわち、それはドイツ語でも、フランス語でも、ましてや英語でもないのだ。(Roth, L. (1975) S. 19、原文ドイツ語、和訳は筆者)

すなわち、ルクセンブルク語は母語であるにもかかわらず、書き言葉を与えられず、自分自身の言葉で思考をそのまま書き言葉として言語化することが事実上許されないということは、ロートにとって言語的な不平等にほかならなかった。同様の主張は、1976 年に Cl. ハルトマン（Claudia Hartmann）の「ルクセンブルク語－死を宣告された言語なのか？」という記事にも見ることができる[19]。当時フランクフルト大学の博士課程に在籍していたハルトマンは、行政や学校といった公的な分野と、普段の会話のような私的な分野で用いられる言語が異なる現実を指摘している。加えて、母語であるルクセンブルク語の使用領域が限定されていること、少しでも高度なことを表現しようとすると常にフランス語やドイツ語から借用しなければならないこと、さらにそのことにルクセンブルク人自らが無自覚であることに警鐘を鳴らそうとしている。

1980 年 3 月に当時の西ドイツで発行された右翼的な新聞（Deutsche Nationalzeitung）に掲載され

[16] 小川（2010）53 頁。
[17] Malané, Ch. (1972) S. 35.
[18] 小川（2010）54 頁。
[19] Hartmann, Cl. (1976) S. 8-9. 原題は Luxemburgisch: eine zum Tode verurteilte Sprache?

た記事をきっかけに、言語法の作成が始まる[20]。1984 年 1 月に可決された言語法では、第 4 条の「行政上の申請書」の項目において次のように規定されており、ルクセンブルク語がドイツ語・フランス語と並ぶ書き言葉として用いることのできる事実上の公用語となったことが分かる。

> 「申請書がルクセンブルク語、フランス語、ドイツ語で作成されている場合、行政機関は可能な限りその回答に申請者の選択する言語を使用するものとする」

この第 4 条には、当初ルクセンブルク語の文言は入っておらず、1983 年 2 月 10 日の特別委員会の案では以下の通りであった。

> 申請書がフランス語またはドイツ語で作成されている場合、行政機関はその回答において申請者が選択する言語を使用しなければならない。（Projet de loi sur le régimes des langues, No. 2535-1、訳は筆者）

しかし同年 6 月 2 日、特別委員会によって、次のように書き換えられた。

> 申請書がルクセンブルク語、フランス語またはドイツ語で作成されている場合、行政機関はその回答において申請者が選択する言語を使用しなければならない。（Projet de loi sur le régimes des langues, No. 2535-3、訳は筆者）

これに対して、国家評議会はルクセンブルク語の文法と正書法は一般には認められておらず、行政機関における使用には向いていないことを理由に反対している[21]。しかし特別委員会は、ルクセンブルク語、フランス語、ドイツ語の 3 つの言語は平等に扱われるべきこと、ルクセンブルク語を国語として宣言している第 1 条と矛盾することなどを根拠に、第 4 条の中にルクセンブルク語の文言を維持することを主張した。そして、次のように述べる。

> 特別委員会はさらに、ルクセンブルク語の文法はきちんと確立し、正式な正書法はすでに多くの同胞と外国人に受け入れられており、早急にすべての人に受け入れられるようになると考える。（Projet de loi sur le régimes des langues, No. 2535-3、訳は筆者）

これは言語擁護団体 AL、特にロートが盛んにロビー活動を行った成果であり、それまでの「ルクセンブルク語は話し言葉であり、書き言葉としての機能はドイツ語・フランス語が担う」という言語イデオロギーへの挑戦であり、書き言葉としてのルクセンブルク語を使用する権利を主張したと考えてよい。さらに、文中に「外国人」（étrangers）が入っていることを見逃してはならない。外国人人口は 1980 年にはすでに 26.3%にのぼっており、その多くがイタリア人、ポルトガル

[20] Deutsche Nationalzeitung (1980) S. 5. この記事は、ルクセンブルク語はドイツ語の方言の 1 つであり、ルクセンブルク人はナチス・ドイツのために戦い、今はフランス語をエリート役人に押しつけられている、という内容であった。

[21] Projet de loi sur le régimes des langues, No. 2535-3.

人、フランス人、ベルギー人といったフランス語によるコミュニケーションを必要とするとされる人々であった [22]。しかし、ルクセンブルクに定住する外国人はやがては統合という名の下に言語的に同化するものであるという意識が根底にあった [23]。そのような意識があれば、外国人の言語の権利について真剣に議論されることはほとんどなかったのではないだろうか。田村（2010）によれば、1980 年と 1982 年に当時のボーデン教育大臣が各自治体に対して週 2 時間の外国人児童生徒の母語と母文化の授業を通常の時間割に組み入れるように要請したが、ほとんどの自治体が実施しなかったという。その後、1983 年の国会決議を受け、1983/1984 年度からはポルトガル語、イタリア語、スペイン語による授業が行われるようになった [24]。

4. 現代の言語権の問題

4-1. 外国人の急増

AL が登場し、その後言語法が議論されていた 1970 年代や 1980 年代前半においては、ルクセンブルクにおける言語に対する権利といえばすなわちルクセンブルク人の用いる言語のことであった。もちろん外国人の言語に対する配慮もあったが、定住する外国人はやがてルクセンブルク人社会に統合し、同化すると考えられていた [25]。しかし、2013 年現在のルクセンブルクの人口は、統計局によると 53 万 7 千人であり、そのうちの 23 万 8 千人あまり、比率にして 44%が外国籍である。外国人の比率は第二次大戦後一貫して増え続けており、その存在は今日しばしば政治的なテーマとなっている。特に、外国人子弟の言語教育については、社会統合の点からも、言語権の点からも重要なトピックとなっている。

4-2. 言語教育政策の問題点

ルクセンブルクでは、ドイツ語によって識字を行い、それをベースにフランス語を徹底的に習得するという教育システムにより、多言語教育を行っている。これは母語がゲルマン系のルクセンブルク語であり、ドイツ語の習得は比較的容易であることを前提としており、一方でフランス語の威信を高めることにもなってきた。しかし、外国人、とりわけポルトガル人の急増を背景に、このシステムは矛盾に満ちたものとなりつつある。教育省の報告によれば、2011/2012 年度の幼稚園の子どもでルクセンブルク語を母語とするのは全体の 38.3%である [26]。ここでは、ルクセンブルクに住むポルトガル人の例を中心に話を進めたい。

初等教育の言語はフランス語の授業以外は基本的にドイツ語で行われるが、初等教育で上位 4 割に該当する生徒は 7 年間の中等教育であるリセに進学する。そこでの授業言語の前半 3 年間は

[22] STATEC (1990)

[23] Roth, L. (1975) S. 22. 「AL が第一に考えているのは、外国の人々の統合が絶対に優先的に扱われなければならないということだ。それは我々の言語抜きには実現しないのである」

[24] 田村（2010）33 頁。

[25] たとえば、L. ロートと激しく対立した、F. ホフマンは、「民族的な統合と言語的な同化」と述べ、外国人労働者の子弟の母語教育には消極的であった。Hoffmann, F. (1979) S. 135.

[26] MEN (2012) p. 133.

ドイツ語、後半 4 年間はフランス語である [27]。初等教育の段階で高い成績をおさめた 4 割の生徒以外は、リセ・テクニック（lycée technique）と呼ばれる学校に行く。リセ・テクニックにおける授業言語は、言語科目以外はほとんどがドイツ語である。つまり、初等教育のドイツ語学習で躓きやすいポルトガル人に代表されるロマンス語を母語とする生徒がこの段階で躓くと、フランス語での授業に比重を置くようになるリセへの門戸が閉ざされてしまいがちになるという矛盾を抱えているのだ。

外国人の中でも特にポルトガル人人口は無視できないほどに増大しており、しかも社会の比較的下層を構成する。彼らの子弟の多くは公立の学校に通うため、ドイツ語による識字教育を受けることになる。小学校での教育言語は基本的にドイツ語であり、ドイツ語教育及び他の教育も、ロマンス語を母語とする彼らにとってきわめて負担が大きい。2011 年のルクセンブルク統計局（STATEC）の調査では、居住ポルトガル人のうち 69.0％が小学校、もしくは中学校卒業止まり（人口全体では 34.5％）で、23.2％が高校卒業（同 35.5％）、7.8％が大学卒業以上（同 30.0％）と [28]、ポルトガル人の多くがルクセンブルクの多言語教育システムに順応できていないことがわかる。

ルクセンブルクではフランス語によっても行政サービスは行われており、フランス語だけで生活することも可能である。一方でドイツ語の使用、特に話し言葉としての使用機会は、学校現場を離れれば非常に低い。ただし、書き言葉としてのドイツ語の使用は民間でも公的分野でも多分に残されており [29]、フランス語の習得だけでなくドイツ語の習得も社会的な地位向上の鍵となっている。ここでは、言語権の一つである公用語へのアクセスの権利が問われていると言える。すなわち、これまで自明であったドイツ語という公用語へのアクセスの権利と、学習負担とのバランスが問われているのである。機会均等を目指すため、フランス語による識字のコースを作り、そちらを選択する権利を与えるべきとする声もある。その代表例がルクセンブルク大学の J.-J. ヴェーバーである（two-track system[30]）。また、社会学者である F. フェーレンは、幼稚園時代に身につけたルクセンブルク語を授業においてより活用すべきではないかと主張する [31]。

一方、ポルトガル人については政府と大使館によって継承語・母語教育が行われている。田村（2010）によれば、母語を学習する授業は週 4 時間程度で、大使館の管理の下に行われる。また、母語による授業は、2010 年の段階では 1〜4 年生の間に生活科、5・6 年生では理科、地理、歴史

---

[27] 田村（2010）26 頁。

[28] ルクセンブルク生まれのポルトガル人が増えてきたことや社会の変化もあり、若年層になるほどポルトガル人の小学校卒業・中学校卒業の人数は減る。55 歳以上ではこのカテゴリーに 90％以上が入るのに対し、25 歳から 29 歳では 45.4％、30 歳から 35 歳では 55.4％となっている。また、イタリア人に関しても同様の傾向がある。Heinz / Peltier / Thill (2013).

[29] Fehlen, F. (1009)

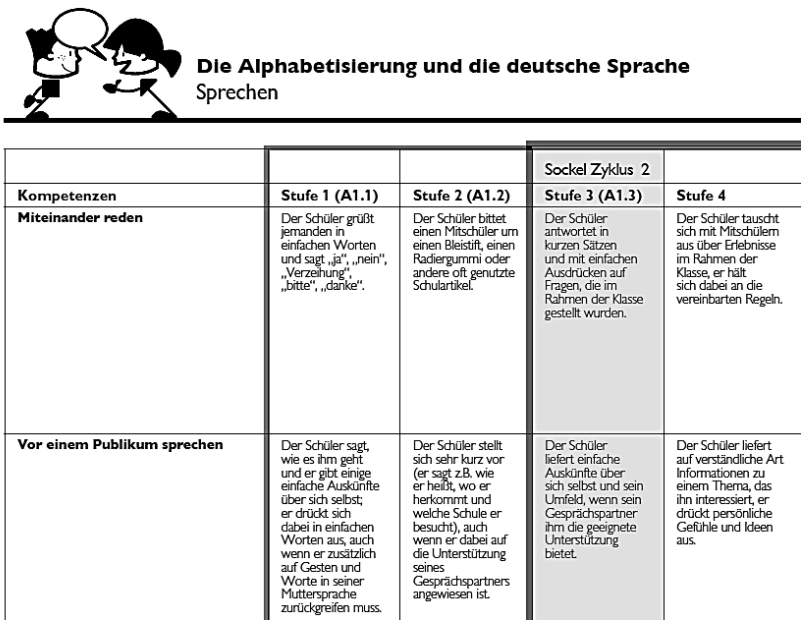
[30] Weber (2008) p. 165. ヴェーバー以外にもフランス語による識字を認めるべきであるという声はあり、最近ではペティンガー／ヘッゲンによる、1 クラス 2 人の教師（一方はドイツ語、もう一方はフランス語で対応）で識字を選べるようにすべきだという声もある（École primaire bilingue luxembourgeoise à double alphabétisation）。Pettinger / Heggen (2012) pp. 41-43.

[31] Fehlen, F. (2013) S. 51-54. なお、ルクセンブルク政府は社会統合のツールとしてルクセンブルク語の役割に期待しており、2008 年の国籍法改正においては、ルクセンブルク国籍を取得する際にはルクセンブルク語の習得とテスト合格を義務づけた。

で行われ、受講すると通常のドイツ語による授業の履修を免除される[32]。

4-3. 現場における取り組み

ルクセンブルク政府は、まずドイツ語によって識字を行うという基本的な方針を変更する予定はないと思われる。しかし、現状維持で構わないというスタンスではない。現在、教育省が主体となり、CEFR（欧州言語共通参照枠）の共通参照レベルに基づいた能力記述・ポートフォリオが児童一人一人のために作られる。すでに就学前教育（幼稚園）と小学校は一体化した教育として見なされ、4 歳から 12 歳まで一貫して面倒を見る体制を整えつつある[33]。このポートフォリオはフランス語、ドイツ語、ポルトガル語、英語、セルボ・クロアート語で準備されており、教員は児童の学習状況を記述し、さらに保護者と情報を共有する。言語（ルクセンブルク語[34]、ドイツ語、フランス語）だけでなく、理数科目、体育、美術、音楽、公民・社会といった科目についても詳細に記述がなされている。これは 2009 年に教育省より発行されたものであり、その成果については数年後に詳細な検証がなされるだろう。



また、教育現場では外国籍の児童が多く在籍していることが前提とされるため、ドイツやフランスから輸入した教科書ではなく、複文化・複言語への目覚めが強調された、ルクセンブルク教育省独自の教科書を用いる。その一例を挙げると、「おはようございます（Guten Morgen）」という歌について、ドイツ語だけでなくフランス語、英語、イタリア語、ポルトガル語、ルクセンブルク語の言い方が紹介され、生徒皆で歌う[35]。また筆者が訪問した 5 年生の授業ではロシア語や

[32] 田村（2010）35 頁。
[33] MEN (2009) ドイツ語版は Kompetenzraster und Entwicklungsstufen – Zyklen 1 bis 4. 1 つのサイクルが 2 年で構成されており、就学前教育 2 年がサイクル 1、小学校教育がサイクル 2～4 となる。
[34] ルクセンブルク語は他の言語との出会いのための言語としても位置付けられている。
[35] MEN (2008) MILA1. Mein erstes Lesebuch.

スペイン語の歌も歌うなど、クラスに在籍する外国人生徒に対する平等意識を育む努力を行っている。

5. 最後に

これまで見てきたように、ルクセンブルクでは言語への権利といえばかつてはルクセンブルク人がどこで、どの言語を用いるべき／用いることができるのか、そのためにはどのような措置が必要なのかが問われていた。1984 年の言語法は、国民意識の醸成だけでなく、それまでのルクセンブルク語は話されるだけの言語であるという「常識」を言語的な「不平等」であるするプロパガンダの成果であったと考えられる。国民の母語であるルクセンブルク語への権利が主張された。

時代を経て、現在のルクセンブルクでは人口の 40%以上が外国人であることを背景に、また人権意識の高まりを背景に、移民の言語権をどのように保つのか、またその一方で国策としてのドイツ語による識字、その上での複言語主義という言語教育をどのようにして守るのかが問われており、パラダイムが大きく変化していることがわかる。CEFR に基づくポートフォリオを用いるなど先進的な取り組みを行っているが、公用語の 1 つであるフランス語を識字言語にすることを選択できるようにするなど、言語と人権をめぐって今後さらなる対策がとられることも考えられるが、その場合は国家の方針の大転換となるだろう。

【参考文献】

Fehlen, Fernand (2009) BaleineBis. Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation. Luxemburger Sprachmarkt im Wandel, SESOPI Centre intercommunautaire, Luxembourg.

- (2013) Wie viele Sprachen braucht die Luxemburger Grundschule? Eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der École primaire bilingue luxembourgeoise à double alphabétisation, forum, Vol. 325, Luxemburg, 51-54.

Hartmann, Claudia (1976) Luxemburgisch: eine zum Tode verurteilte Sprache? In: d'Letzeburger Land 18. (1976) 8-9.

Heinz, Andreas / Peltier, François / Thill, Germaine (2013) Les Portugais au Luxembourg, STATEC, Luxembourg.

Hoffmann, Fernand (1979) Sprachen in Luxemburg. Sprachwissenschaftlicheund literarhistorische Beschreibung einer Triglossie-Situation, Franz Steiner, Wiesbaden.

Kramer, Johannes (1984) Zweisprachigkeit in den Benelux-Ländern, Buske, Hamburg.

Ministère de l'éducation nationale Luxembourg (MEN) (2008) MILA 1. Mein erstes Lesebuch, Luxemburg.

- (2011) Kompetenzraster und Entwicklungsstufen - Zyklen 1 bis 4, Luxemburg.

- (2012) Réforme de l'enseignement secondaire - Les réponses aux questions de la Délégation nationale des Lycées, Luxembourg.

Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues (1984) In : Mémorial. Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg – Amtsblatt des Großherzogtums Luxemburg. Recueil de législation, Vol. A, No. 16, Luxembourg, pp. 196-197.

Luxemburgs Selbstverleugnung. Flucht des Miniaturataates aus der deutschen Identität (1980) In: Deutsche Nationalzeitung, Nr. 10 (07/03/1980), München, 5.

Malané, Ch. (1972) Haaptversammlong. In: Eis Sprooch. Nei Folleg, Nr. 1 (1972), 35-36.

Pettinger, Paul / Heggen, Linda (2012) Plaidoyer pour une école bilingue, forum, Vol. 324, Luxemburg, 41-43.

Chambre des députés. Projet de loi sur le régimes des langues. Documents parlamentaires 2535/1-2535/5, Luxembourg.

Roth, L. (1975) Eine Lanze für Lëtzebuergesch. Weshalb und wie unser Dialekt gepflegt werden soll. In: Revue, Nr. 16 (1975), 18-22.

Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (1994) Linguistic human rights, past and present. In: Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. (eds) Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination, Mouton de Gruyter, Berlin and New York, 71-110.

Scheidweiler, Gaston (1988) Glanz und Elend des Luxemburgischen. Eine Mundart auf dem Weg zur Ausbausprache. In: Muttersprache, Bd. 98 (1987/1988), Nr. 3, Wiesbaden, S. 226-254.

STATEC (1990) Statistiques historiques 1839-1989, éditpress, Luxembourg.

小川敦（2010）「ルクセンブルクにおける言語イデオロギー――1970 年代から 1984 年言語法以前に関する考察」ルクセンブルク語コイネー研究会『ルクセンブルク学研究』第 1 号、47-75 頁

小川敦（2013）「ヨーロッパ言語共通参照枠、特に複言語主義の考えとドイツ語教育」一橋大学大学教育研究開発センター『人文・自然研究』第 7 号、148-161 頁

渋谷謙次郎（2004）「欧州における主権・人権・言語権」『別冊 ことばと社会　ヨーロッパの多言語主義はどこまできたか』（三元社）

渋谷謙次郎（2007）「第 1 部・言語権の理論的諸問題」渋谷謙次郎・小島勇（編著）『言語権の理論と実践』（三元社）14-101 頁

田村建一（2010）「ルクセンブルクの他言語教育と外国人生徒」ルクセンブルク語コイネー研究会『ルクセンブルク学研究』第 1 号、21-45 頁

福地俊夫（1999）『言語権に関する理論的考察』（一橋大学大学院言語社会研究科提出修士論文）http://www.asahi-net.or.jp/~yh8t-fkc/shuron.html （2013 年 10 月現在）

ピエール・ブルデュー（1993）『話すということ――言語交換のエコノミー――』稲賀繁美（訳）藤原書店

ルクセンブルクにおいてドイツ語[1]は周辺化されるのか——公用語としての位置づけをめぐって[2]

小川　敦（大阪大学）

1. はじめに（問題の設定）

ルクセンブルク大公国[3]では、1839 年の近代国家成立以降、フランス語とドイツ語が公用語とされてきた。その一方で、土着のドイツ語方言であるモーゼル・フランケン方言の一種をルクセンブルク独自の言語（ルクセンブルク語・Lëtzebuergesch）として育成した。第二次世界大戦のナチス・ドイツによる占領、およびゲルマン化政策に対する反発を通じ、ルクセンブルク語はもはやドイツ語の一方言として（Luxemburger Deutsch）ではなく、国民固有の 1 つの言語として意識されるようになった。フランス語とドイツ語については、主に書き言葉として、さらに国外とのやりとり、国内の外国人とのコミュニケーション手段として用いられてきた。

本稿発行のちょうど 30 年前である 1984 年には、ルクセンブルク語をルクセンブルク唯一の国語（langue nationale）とし、さらにフランス語、ドイツ語、ルクセンブルク語の 3 言語が事実上の公用語として規定された言語法[4]が成立した。言語法が成立する以前はフランス語とドイツ語が公用語として認められていたが、そこにこれまで一部の作家等を除いて書かれる機会が少なかったルクセンブルク語が入ることで大きな論争が巻き起こった。すなわち、当初はルクセンブルク語を「書く」言語として国民の間で広く普及していくかどうかが問題となった。

それから 30 年経過した現在、ルクセンブルクの言語状況問題・言語問題は大きく変化している。ヨーロッパ統合や経済のグローバル化が進展し、国内居住外国人は人口の約 44%、23 万 8 千人にのぼっている。さらに、隣国であるドイツ、ベルギー、フランスから越境して多くの人がルクセンブルクへ通勤しており、経済活動はルクセンブルク 1 国だけでなく周辺の地域も含めたグランド・リージョンで捉えられなければならなくなっている[5]。フランス語は威信言語であるだけでなく、日常生活に欠かせない言語として位置づけられる。ルクセンブルク語は、増大する外国人を国内に統合するための言語として位置づけられると同時に、書き言葉としても用いられはじめている。一方、ドイツ語はそれまで担ってきた書き言葉の領域（ドメイン）を徐々にルクセンブル

---

[1] 本稿において「ドイツ語」と述べたときは、特記なき場合には「標準ドイツ語」を指すこととする。

[2] 本稿の学校教育に関する記述の一部は平成 24 年度特定研究資金「科研費基盤研究 A『外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究』(H12103)」(研究代表者 境一三（慶應義塾大学)）の助成による成果である。

[3] 以下、本稿では「ルクセンブルク」と略して表記する。

[4] 正式には、「言語の規制に関する 1984 年 2 月 24 日の法（Loi du février 1984 sur le régime des langues)」である。本稿では「言語法」と表記する。

[5] ルクセンブルク、ドイツのザールラント地方、フランスのロレーヌ地方を合わせた、かつて製鉄や炭鉱で栄えた地域を「ザール・ロル・ルクス地域（Saar-Lor-Lux)」と呼び、後にドイツのラインラント・プファルツ、およびベルギーのワロン地方を合わせて、グランド・リージョン（Grande region, Großregion）と呼ぶ。中心地はルクセンブルクである。小川（2011）31 頁。

クに明け渡しはじめている。また、教育において識字に用いられる、すなわち最初に覚える書き言葉であるが、この位置づけについても疑問が投げかけられている。すなわち、領域によっては周辺化されかねない状態なのである。

本稿では、公用語としてのドイツ語が、ルクセンブルクの多言語主義の中で過去において、また 1984 年の言語法から 30 年経過した現在においてどのように位置づけられてきた／いるのかを概観・考察し、ルクセンブルクにおけるドイツ語の地位の変遷を今後さらに考察するきっかけとしたい。

2. 方言／標準語の関係とダイグロシア・トリグロシア

2-1. 方言／標準語

ルクセンブルクにおけるドイツ語については、3 言語使用、すなわちフランス語とルクセンブルク語との関係性の中で述べる必要がある。特に、国民の象徴とされるルクセンブルク語は 19 世紀の近代国家成立以降、徐々に 1 つの独立した言語として認識されるに至った言語であるが、一方で言語学的には数多く存在するドイツ語方言の一種である。

では、ルクセンブルク語は「方言」なのであろうか。ここで、先行研究から、「標準語」（Hochsprache）と「方言」（Mundart・Dialekt）の定義について整理したい[6]。まず、方言学者である H.レフラーは、方言はそれ独自で定義されるものではなく、方言でないものとの区別によってのみ定義が可能であるとし、以下のように方言と標準語を区別する基準を挙げている[7]。

> ①言語学的な基準（文法的なすべてのレベルを網羅しているか）
> ②言語の使用領域による基準（親しい間柄において話し言葉として用いられるのか、公的分野で、広域に書き言葉としても用いられるのか）
> ③言語の使用者による基準（労働者や農民、学校教育を十分に受けていない者のような下層に属する人なのか、高級役人や起業家、学問的な職業についている中層・上層の人なのか）
> ④言語の歴史的な成り立ちによる基準（標準語になる前の方言なのか、方言が規範を獲得して価値を伴っているのか）
> ⑤空間的な広がりによる基準（地域に根ざしたものなのか、超地域的なものなのか）
> ⑥コミュニケーションの範囲による基準（制限された、最小限のコミュニケーション範囲なのか）

また、S.ライトは標準語を作る際には「形式において最小のバリエーション、昨日において最大のバリエーション、すなわち共同体内でのコミュニケーションの誤解の最小化、国民生活全体での領域における効率の最大化」を必要とすると述べる[8]。これは、標準語とは誰もが理解できる

6 小川（2013）62 頁において記述したものを手直しして再掲する。
7 Löffler, H. (2003) S. 1-9.
8 Wright, S. (2004) p. 52.

ものであることを示し、ある言語共同体の存在を固定し、保証するものとも言える。ルクセンブルク語には辞書や正書法こそ存在するが、形態や統語、語彙などに規範が存在するとは言えない。しかし、超地域性という意味では、すでに 20 世紀初頭には共通変種（コイネー）が R. エンゲルマンによって言及されており[9]、この存在が他のドイツ語方言とは異なる母語意識を生み出したと考えられる。また、20 世紀初頭にはルクセンブルク語話者同士であれば社会階層や場面を問わずにルクセンブルク語で会話がなされていたため、広範な通用範囲が認められる。しかし、フランス語やドイツ語のように書き言葉として用いられることが少なかったために、威信性や通用範囲は限定的と考えるべきであろう。

2-2. ダイグロシア・トリグロシア

ドイツ語は、3 節で述べるように法的には長い間フランス語と並んで公用語の地位を持っているが、上級官庁ではあまり用いられないなど、フランス語と比べるとその威信性は決して高くない。しかし、ルクセンブルク語を母語とする人々にとっては最も容易に理解できる書き言葉であるため、ジャーナリズムで用いられ、また初等教育の識字言語として用いられるなど、重要な言語である。

ルクセンブルクにおいてフランス語、ドイツ語、ルクセンブルク語の 3 つの言語が日常的に使用されている状況を、H.クロスはファーガソンのダイグロシア（diglossia・二言語併存）の概念を用いてトリグロシア（Triglossie・三言語併存）と呼んだ[10]。ファーガソンは、ダイグロシアとはスイスのドイツ語地域におけるスイス・ドイツ語と標準ドイツ語のように、2 つの言語変種が 1 つの社会で用いられるような状況であるとした。前者のように、しばしば口頭で用いられる変種を L 変種（low variety）、標準ドイツ語のような標準化され、公的な場で、また書き言葉としても用いられる変種を H 変種（high variety）と呼び、L 変種と H 変種では機能が明確に異なっている[11]。ルクセンブルクでは 3 つの言語が用いられ、しかもその場面は分化しているため、さらに近年は書き言葉としてのルクセンブルク語の使用の増大もあるため、このトリグロシアを単純に図式化できない。

F. フェーレンは、話す場面と書く場面でダイグロシアは異なるとし、媒介手段ダイグロシア（mediale Diglossie）という用語を用いながら、あくまで簡略化した図であると述べた上で、以下のようにルクセンブルクのダイグロシアもしくはトリグロシアを図式化している[12]。もちろん、新聞等や学校教育などにおいてドイツ語は依然としてルクセンブルク語に対して大きな存在感を持っていることは確かではあるが、この図によれば、書くという場面であってもドイツ語とルクセンブルク語がすでに競合する状況であることがわかる。

---

9 Engelmann, R. (1910) S. 10.
10 Kloss, H. (1978) S. 330.
11 Ferguson, Ch. (1959) p. 326.
12 Fehlen, F. (2009) S. 48. 訳は筆者による。

Mediale Diglossie（媒介手段ダイグロシア）

	話す	書く
H 変種	ルクセンブルク語 （必要に応じて他の言語も）	フランス語
L 変種	ルクセンブルク語の地域変種	ドイツ語 もしくはルクセンブルク語

3. ドイツ語の法的な地位

1848 年の憲法第 30 条で以下のように規定されていることからわかるように、ドイツ語は長年にわたってフランス語と同等の地位を持つ公用語である[13]。

> L'emploi des langues allemande et française facultatif. L'usage n'en peut être limité.
> （ドイツ語とフランス語の使用は任意である。その使用は制限されない）

実際には、フランス語は知識階層の言語であり、威信言語であるために、上級官庁の言語としてはフランス語が用いられることが多いが、フランス語を得手としない下級の官吏にとってドイツ語は大切な書き言葉であった。

さらに、1984 年になると言語法が制定され[14]、ルクセンブルク語はフランス語、ドイツ語と並んで事実上の公用語として規定されている。言語法全 5 条のうち、第 1 条ではルクセンブルク語が唯一の国語であるとされ、第 2 条では立法の言語はフランス語であることが定められている。以下に、第 3 条および第 4 条を挙げる。

> Art. 3. Langues administaratives et judiciaires（行政および司法の言語）
> En matière administrative, contentieuse ou non contentieuse, et en matière judiciaire, il peut être fait usage des langues française, allemande ou luxembourgeoise, sans préjudice des dispositions spéciales concernant certaines matières.
> （行政に関して、それが訴訟的であれ、非訴訟的であれ、また司法に関して、フランス語、ドイツ語、またはルクセンブルク語を使用することができる。ただし、特定分野に関する特別な規定についてはこの限りではない）
> Art. 4. Requêtes administratives（行政上の申請書）
> Lorsqu'une requête est rédigée en luxembourgeois, en français ou en allemand, l'administration doit se servir, dans la mesure du possible, pour sa réponse de la langue choisie par le requérant.
> （申請書がルクセンブルク語、フランス語、ドイツ語で作成されている場合、行政機関は可能な限りその回答に申請者の選択する言語を使用するものとする）

[13] Hoffmann, F. (1979) S. 33.

[14] Loi du février 1984 sur le régime des langues (1984) 1948 年の時点で公用語を定めた憲法 29 条は棚上げになってしまっていたため、言語法はこれを穴埋めする形になっている。Loi du février 1984 sur le régime des langues (1984)

ドイツ語はフランス語やルクセンブルク語と併記されているが、公用語の 1 つではあっても、ドイツ語でなくてはならないという領域が法的には存在しないことがこの法律の文面からは読み取れる。これは、ルクセンブルク語が書き言葉として用いられるようになり、これまでドイツ語が担ってきたとされる領域に及んでいるということと、ルクセンブルク人のドイツ語に対する微妙な感情を表したものとも捉えられる。

4. 言語法をめぐる対立

1984 年の言語法のきっかけは、直接的には 1980 年 3 月のドイツの右翼的な新聞（Deutsche Nationalzeitung）によって、ルクセンブルク人の一部はナチス・ドイツに協力したこと、ルクセンブルク語はドイツ語の方言であり、ルクセンブルク人はフランス語使用をエリートの役人に強制されている、という内容の記事を掲載したことによる [15]。しかし、新聞記事はあくまで言語法議論のきっかけにすぎない。より重要なのは 1971 年に設立された、言語擁護団体アクスィオゥン・レッツェブイエッシュ（Actioun Lëtzebuergesch・AL）の活動であったと考えられる。AL は、ルクセンブルク語こそがルクセンブルク人の国民意識の中核であるという考えから、ルクセンブルク国内におけるルクセンブルク語の使用領域、とりわけ書き言葉としての使用領域を拡大すべく運動を行っていた [16]。AL の初代代表であった L.ロートは、ルクセンブルク語にはフランス語やドイツ語と同等の地位が必要であると常日頃から訴えていた。また、ルクセンブルク語の純化、特に影響の大きいドイツ語からの純化を訴えていた [17]。

その一方で、AL の活動に反対する勢力も少なからずおり、その代表格は言語学者 F.ホフマンであった。ホフマンは、ルクセンブルク語がフランス語やドイツ語と並ぶ公用語とされれば、それまで書かれる機会が少なかったルクセンブルク語をあらゆる分野で書き言葉として運用できるようにしなければならず、すなわちそれはルクセンブルク語を規範化する必要と同義であることを指摘した [18]。これは、ルクセンブルクの伝統的な教育制度を壊すこと、すなわちフランス語教育が疎かになると述べている。これにより、ルクセンブルク人の独自性であり強みであるフランス語・ドイツ語の運用能力に傷がつくのではないかと警鐘を鳴らした。ホフマンは「ロマンス・ゲルマンの二重文化（Doppelkultur）の終焉にもなりかねない」と危惧している。

前者のような、ルクセンブルク語を話す者こそがルクセンブルク人であるという考え方を単一言語的意識とするのであれば、後者のような意識は多言語性の意識として位置付けられる。この 2 つの意識は言語法議論の以前にも以後にも論争として見られ、どちらもルクセンブルク人の言語意識として機能してきたと言える。

---

[15] 小川（2011）41 頁。

[16] たとえば、新聞の死亡欄をルクセンブルク語で書くことを推奨すること、地名の看板にルクセンブルク語を平気させることなどで、民衆の目に触れることを意識していた。

[17] Revue Nr. 6 (1980) S. 19.

[18] F.ホフマンの思想については、小川（2013）を参照。

5. 公的分野でのドイツ語

5-1. 小規模自治体でのドイツ語

ドイツ語は長年書き言葉として、公用語の 1 つとして用いられてきた。しかし、ルクセンブルク政府のウェブサイト（http://www.gouvernement.lu/）や、公共の表示がフランス語で書かれているように、ルクセンブルクではフランス語の方が公的な色合いが強い。上級官庁でのやりとりにもフランス語が用いられる。しかし、民衆とのインタフェースとしてはフランス語のみが用いられるわけではなく、たとえば電子申請のポータルサイト（http://www.guichet.lu/）においては住民向けにはフランス語とドイツ語が、企業向けにはそれに加えて英語が用意されている（下図参照）。

ルクセンブルク政府の電子申請のポータルサイト（2014 年 3 月）

F. フェーレンの調査によると、公的セクターではフランス語は約 85%が必須と答えているが、一方でドイツ語も約 60%が必要と答えている [19]。話される機会のあまり多くないドイツ語でも公的な分野であればそれだけの必要に迫られるのである。

上級官庁における文書のやりとりは主にフランス語で行われるが、地方レベルではどのようになっているであろうか。地方の文書については、ベルクの記述によれば、1990 年代では地方自治体においてはドイツ語とフランス語、上級官庁ではフランス語が用いられている [20]。

では、現在の地方自治体の文書ではどれほどドイツ語が用いられているのであろうか。もちろん、地方自治体内部においてどのような文書がどの言語で交わされているかは、外部からうかがい知ることはほぼ不可能である。しかし、地方自治体の言語政策を知る手がかりとして、住民に対しての告知にどの言語を用いているかを知ることは可能であろう。本稿では、筆者が 2012 年に行った地方自治体の広報誌の使用言語調査について、簡単に紹介したい [21]。この調査は、2012 年 5 月現在 106 ある自治体のうち、特に小規模な自治体の広報誌でどの言語が用いられているのか

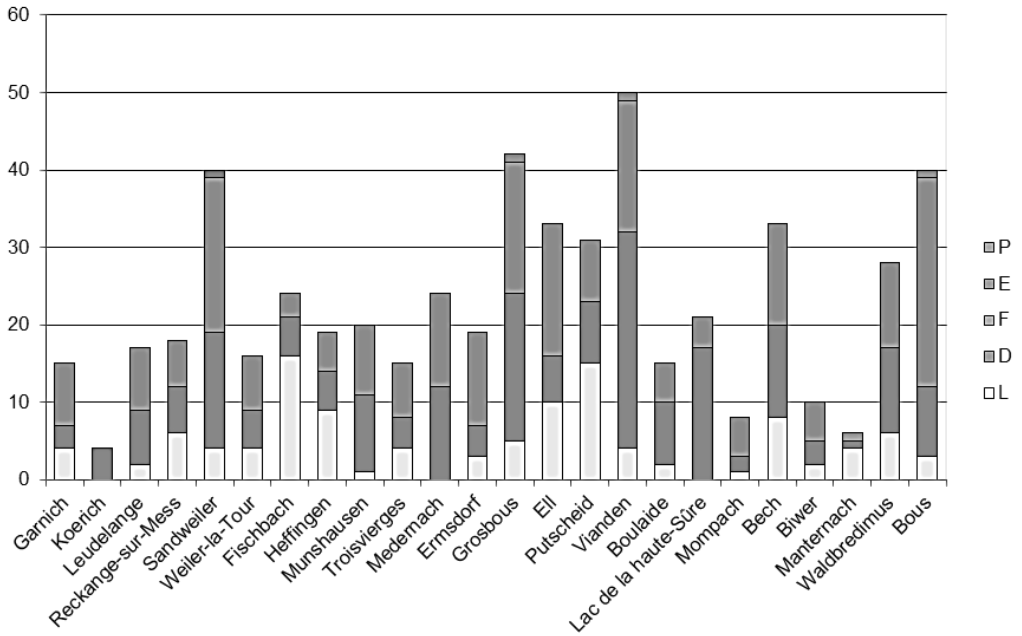
[19] Fehlen, F. (2009) p. 159.
[20] Berg, G. (1993) S. 28.
[21] 詳細については、小川（2012）52-58 頁を参照。

を調べたものである。12 あるカントンから、それぞれ最も人口の少ない 2 つの自治体を選び（広報誌が存在しない場合はその次に小さな自治体を対象とする）、言語別に記事の数を数えたものである。調べ方は、以下の通りである。

① 2012 年 5 月時点で入手可能な最も新しい広報誌
② フランス語とドイツ語のように、複数の言語で表記されている記事はそれぞれ言語の数として数える。
③ 文章のない記事（題名＋写真だけのような記事）は数えない。
④ 企業の広告は数えない。

下記のグラフからわかるように、小規模な自治体広報誌においてルクセンブルク語の記事が掲載されていることがわかった。議会や予算の報告ではルクセンブルク語で書かれたものは見つからなかったが、他の記事（市民活動や自治体からの告知等）ではルクセンブルク語が一定程度使用されている。書き言葉としてのルクセンブルク語は、文学作品だけでなく、それまでフランス語やドイツ語が担ってきた分野、特に公的な書き言葉の分野でもルクセンブルク語が徐々に使われるようになっていることがわかる。

小規模自治体広報誌における言語使用
（P=ポルトガル語、E=英語、F=フランス語、D=ドイツ語、L=ルクセンブルク語）



5-2. 初等教育でのドイツ語

ルクセンブルクの初等教育では、下の表にあるように、識字にドイツ語が用いられ、小学校 2 年生の後半からフランス語が教え込まれる。これは、1843 年の教育法でフランス語が初等教育に取り入れられて以来の伝統である。また、ルクセンブルク語は 1912 年以来、週に 1 時間のみ教え

られる[22]。ルクセンブルク語は 1993 年以来義務となっている幼児教育で媒介言語として用いられるが、初等教育以降はドイツ語とフランス語の習得に重点が置かれることもあり、重視されているとは言いがたい。このように、ルクセンブルクの言語教育は復言語主義的なモデルを長年かけて作り上げてきた。

ルクセンブルクの初等教育における言語科目の数

言語科目	1 年	2 年前半	2 年後半	3 年～6 年
ドイツ語	8	9	8	5
フランス語	-	-	3	7
ルクセンブルク語	1	1	1	1

冒頭にも述べたように、現在ルクセンブルクに居住する人口のうち、44%に該当する 23 万人以上が外国籍である。特にポルトガル人が多く、全人口の 16%を占めるまでになっている。ルクセンブルク政府は経済成長を維持するためにも継続的に移民を受け入れており、2008 年の国籍法改正では、それまでの国籍を維持しながら、ルクセンブルク国籍を取得できる重国籍を認め、居住外国人の定住と社会統合を進めようとしている。

ルクセンブルクの教育制度は、ルクセンブルク語が母語であることを前提として、比較的習得しやすいドイツ語を第一に学び、その後に習得の比較的難しいフランス語を学ぶことになっているが、現在大変な批判にさらされている。初等教育のドイツ語教育で困難を感じやすい、ポルトガル人に代表されるロマンス語を母語とする生徒がドイツ語の段階躓いてしまうと、フランス語での寿魚に比重を置くようになるリセに進みづらくなる。2011 年の統計局の調査によると、居住ポルトガル人のうちの 69%が小学校もしくは中学校卒業である（全体では 34.5%）。このことからも、多くのポルトガル人がこの教育制度になじんでいないことがわかる[23]。

言語的な人権を守るため、また社会参加の機会の平等を目指すためにも、ドイツ語ではなくフランス語による識字の選択肢を用意すべきであるという議論は絶えない。代表例は、ルクセンブルク大学の J. J.ヴェーバーである（two-track system）[24]。このような中でも、ルクセンブルク政府はこれまで言語教育制度を大きく変更することはなく、従来通りの政策を踏襲している。もしフランス語が識字の言語として選択可能になれば、ドイツ語を学ぶモチベーションは大きく低下することは容易に想定される。

---

[22] Berg/Weis (2005) p. 68.

[23] ただし、ルクセンブルク生まれのポルトガル人が増えてきたことや社会の変化もあり、若年層になるほどポルトガル人の小学校卒業・中学校卒業の人数は減る。55 歳以上ではこのカテゴリーに 90%以上が入るのに対し、25 歳から 29 歳では 45.4%、30 歳から 35 歳では 55.4%となっている。また、イタリア人に関しても同様の傾向がある。Heinz / Peltier / Thill (2013). また、この問題は今に始まったことではなく、1980 年の雑誌 forum 誌上でも議論されていた。F. Fehlen (2013) S. 69.

[24] Weber, J.-J. (2008) p. 165、ヴェーバー以外にもフランス語による識字を認めるべきであるという声はあり、最近ではペティンガー／ヘッゲンによる、1 クラス 2 人の教師（一方はドイツ語、もう一方はフランス語で対応）で識字を選べるようにすべきだという声もある（École primaire bilingue luxembourgeoise à double alphabétisation）。Pettinger / Heggen (2012) pp. 41-43.

一方、教育現場も無策ではなく、徹底した少人数教育、CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）に基づいたポートフォリオが児童一人一人のために用意され、就学前教育から小学校教育の終了まで一貫してケアする体制を整えつつある[25]。

6. 最後に（まとめ）

ルクセンブルクでは、ドイツ語は 19 世紀以来今日に至るまで公用語の 1 つである。しかし、ドイツ語はフランス語のような威信性に乏しく、またルクセンブルク語のように国民を象徴する言語でもない。それでも、ルクセンブルク語を母語とする人々にとってはその便利さ、そしてドイツ語圏へのインタフェースという意味でも必須の言語であり続けた。

以前は書き言葉として用いられる機会が少なかったルクセンブルク語が、近年は文学のみならず地方自治体の広報誌にまで用いられるようになるなど、公的分野でも徐々に書き言葉として用いられ始めていることがわかっている。これは、以前はドイツ語やフランス語で書かれていた領域にルクセンブルク語が使用されていることを意味する。ただし、フランス語は今日でも書き言葉としても話し言葉としてもきわめて重要であり、むしろ日常的になくてはならない言語となっている。

書き言葉としてのルクセンブルク語の伸長、あらゆる場面でのフランス語使用を前提に、これからのドイツ語は公用語としてどう位置づけられるだろうか。ドイツ語運用能力は、ドイツ語圏という巨大なマーケットを鑑みればルクセンブルクにとって手放す理由は考えづらい。しかし、2013 年末に誕生したベッテル内閣は、これまで維持してきたドイツ語による識字をとりやめる可能性もある。今後はドイツ語や公用語、言語教育に対する意識や言説の変化などにも注目していく。

参考文献

Berg, Guy (1993) Mir wëlle bleiwe, wat mir sin. Soziolinguistische und sprachtypologische Betrachtungen zur luxemburgischen Mehrsprachigkeit, Niemeyer, Tübingen.

Berg, Charles / Weis, Christiane (2005) Sociologie de l’enseignement des langues dans un environnement multilingue. Rapport en vue de de l’élaboration du profil des politiques linguiustiques éducatives luxembourgeois, Ministère de l’éducation nationale et de la Formation professionelle et Centre d’études sur la situation des jeunes en Europe, Luxembourg.

„Eis Sprooch“, *Revue*, Nr. 6 (1980), Luxemburg, 18-21.

Engelmann, René (1910) Der Vokalismus der Viandener Mundart. In: Programm heausgegeben am Schlusse des Schuljahres 1909-1910. Großherzogliches Gymnasium zu Diekirch, J. Schroell, Diekirch, S. 1-44.

Fehlen, Fernand (2009) BaleineBis. Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde

[25] Kompetenzraster und Entwicklungsstufen - Zyklen 1 bis 4. 1 つのサイクルが 2 年で構成されており、幼児教育がサイクル 1、小学校教育がサイクル 2〜4 となっている。

mutation. Luxemburger Sprachenmarkt im Wandel, SESOPI Centre Intercommunautaire, Luxembourg.

Fehlen, Fernand (2013) Die Stellung des Französischen in Luxemburg. Von der Prestigesprache zur Verkehrssprache. In: Sieburg, Heinz (Hrsg.) *Vielfalt der Sprachen. Varianz der Perspektiven. Zur Geschichte und Gegenwart der Luxemburger Mehrsprachigkeit, transcript, Luxemburg*, 37-79.

Ferguson, Charles (1959) Diglossia. In: *Word (Journal of the Linguists Circle of New York)*, No. 15 (1959), 325-340.

Heinz, Andreas / Peltier, François / Thill, Germaine (2013) *Les Portugais au Luxembourg*, Statec, Luxembourg.

Hoffmann, Fernand (1979) Sprachen in Luxemburg. Sprachwissenschaftliche und literarhistorische Beschreibung einer Triglossie-Situation, Franz Steiner, Wiesbaden.

Kloss, Heinz (1978) Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800, Schwan, Düsseldorf.

Löffler, Heinrich (2003) *Dialektologie. Eine Einführung*, Narr, Tübingen.

Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues (1984), Mémorial. Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg – Amtsblatt des Großherzogtums Luxemburg. Recueil de législation, Vol. A, No. 16, Luxembourg, 196-197.

Loi du 23 octobre 2008 sur la nationalité luxembourgeoise (2008), Mémorial. Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg – Amtsblatt des Großherzogtums Luxemburg. Recueil de législation, A-158, Luxembourg, 2221-2227.

Ministère de l'éducation nationale Luxembourg (2011) *Kompetenzraster und Entwicklungsstufen - Zyklen 1 bis 4*, Luxemburg.

Pettinger, Paul / Heggen, Linda (2012) Plaidoyer pour une école bilingue, *forum*, Vol. 324, Luxemburg, 41-43.

Weber, Jean-Jacques (2008) Safetalk revisited, or: Language and ideology in Luxembourgish educational policy. In: *Language and Education*, Vol. 22, No. 2, 155-164.

Wright, Sue (2004) Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation, Palgrave, Basingstoke.

小川敦（2011）「多言語社会ルクセンブルクにおける言語ナショナリズム言説　1984 年言語法議論から」京都ドイツ語学研究会『Sprachwissenschaft Kyoto』第 10 号、37-56 頁。

小川敦（2012）「ルクセンブルクにおける公用語としてのドイツ語　地方自治体広報誌での使用を参考に」ルクセンブルク学研究会『ルクセンブルク学研究』第 3 号、45-62 頁。

小川敦（2013）「言語学者ホフマンに見るルクセンブルクの言語意識について」一橋研究編集委員会『一橋研究』第 37 巻 3,4 号合併号、59-73 頁。

共に生きる社会を形成するための言語教育

――CEFR・異文化理解・民主的シティズンシップ

蓮見　二郎（九州大学）

1. はじめに

1.1. CEFR と民主的シティズンシップ

欧州評議会の「ヨーロッパ言語共通参照枠（*Common European Framework of Reference for Languages*: CEFR）」[1]は、我が国の言語教育分野において、既にそれ自体が言語教育における重要な参照枠と見なされている。もっとも、その世間的な関心は主に「Can-do」による記述文とそれを用いた A1 から C2 までの 6 段階にレベル分けした言語能力到達度指標といった「共通参照レベル」にあるようにも見受けられるが、欧州評議会が自ら述べる通り、CEFR は到達度指標に限定されるものでは決してない[2]。むしろ、その編纂の全般的監督を 1989～1996 年の「ヨーロッパ・シティズンシップのための言語学習」と称するプロジェクト・グループ[3]に負っていたことからも分かる通り、CEFR の希求する究極的な言語教育の目的は、民主的なヨーロッパ市民の創出と呼べるところにあった。このことについて、CEFR は、利用者へのはしがきにおいて次のように述べる。

> 欧州評議会が、さまざまな異なった言語と文化的背景をもつヨーロッパ市民のあいだのコミュニケーションを質的に改善することを課題としていることが明らかになるであろう。その努力の背後には、改善されたコミュニケーションは人口移動に拍車をかけ、それが直接的接触の機会を多くし、このことがまた相互理解を改善し、共同作業をやりやすくすることになるという認識がある。欧州評議会は若い学習者、年配の学習者にも役に立つ学習法・教授法を研究し、自主的な思考・行動の上に立って、他の人々との関係においても、責任感に基づいた協力を実現するために不可欠な態度、知識、技能の開拓をする人には援助を惜しまない。こうした営為は民主的シティズンシップの涵養に寄与しうるはずである。[4]

この立場は、本文における「欧州評議会の言語政策のねらいと目標」と題された第 1.2 節において、さらに強い表現で繰り返されている。例えば、欧州評議会閣僚委員会が 1982 年に発した勧告 R(82)18 より次の文章を引用し、ヨーロッパにおける民主的シティズンシップの形成に言語教

---

[1] 吉島茂・大橋理枝他編『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・2004 年（Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasburg: Language Policy Unit, Council of Europe, 2001）.

[2] Council of Europe, '*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR),*' Education and Languages, Language Policy. Retrieved on 17 December 2014 from the WWW: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp

[3] Council of Europe, *Language Learning for European Citizenship: Final Report (1989-96)*, Strasbourg: Council of Europe, 1997.

[4] 吉島・大橋他編『共通参照枠』、xiii 頁（ibid., Notes for the User）. 訳文は一部変更した。

育が役立つのみならず不可欠ですらあることを強調する。

> 異なった母語を話すヨーロッパの人々の間でコミュニケーションと相互対話を容易にし、ヨーロッパにおける移動・相互理解・協力を推進し、偏見と差別をなくすことは、ヨーロッパで使われている現代語をよりよく知ることによってのみ可能となる。[5]

こうした目標論を受けて、CEFR が第 4 章で提示する利用者が自問自答すべき項目のチェックリストにおいて、その最後に「複言語・複文化的な民主主義社会で、責任のある市民として、どのように言語学習が個人的、文化的発達に貢献できるだろうか」[6]との質問を掲げる。以上から明らかなとおり、CEFR における言語教育の目標の一つは明らかに、民主的なシティズンシップの涵養にある。

この意義や背景については、CEFR でも引用されている、この勧告をさらに発展させた 1998 年の同勧告(98)6 において次のような文章で記述されている。

- ヨーロッパ全域における複言語主義を促進するために言語学習を多様化・強化し、新たな情報コミュニケーション技術の連関・交換・探求を発展させるための戦略といった、特定分野の行動を現在および将来において展開することの政治的重要性を強調し、
- 全てのヨーロッパ人が、教育・文化・科学のみならず商工業においても、盛んな国際移動と緊密な協力に対応する能力を身に付ける必要性が増していることを認識し、
- より効果的な国際コミュニケーションを通じて、相互理解と寛容を促進し、また、アイデンティティーと文化の多様性を尊重することを切望し、
- 互いの国や地域の言語について、あまり使われていないものも含め、これまで以上に知識を高めることを通じて、ヨーロッパの文化生活の豊かさと多様性を維持・発展することを願望し、
- 多言語・多文化であるヨーロッパでは、ヨーロッパ人が言語的・文化的境界を越え互いにコミュニケーションをとる能力を相当程度高めることによってのみ要求が満たされること、また、このためには、持続的で生涯にわたる努力が求められ、それは全ての教育段階において責任当局により制度の整備と予算配分が進められなければならないことを考慮し、
- 相互行為の行われるヨーロッパにおいてコミュニケーションに必要な技能を欠く人々を疎外することから生じかねない危険性のあることに留意し、…[7]

---

[5] 吉島・大橋他編『共通参照枠』、2 頁（ibid., p.2）．訳文は一部変更した。

[6] 吉島・大橋他編『共通参照枠』、45 頁（ibid., p.44）．なお、これに続く Sec 4.1.1 では、言語使用の領域(domains)として、私的領域・公的領域・職業領域・教育領域の 4 つを挙げる。ここでは公私分離に関する政治哲学的議論には立ち入らないが、CEFR が明らかに公的領域における市民性に明示的な注意を払っていることは、ここからも理解可能である（本稿 4.1 節も参照）。

[7] Committee of Ministers, Council of Europe, ‘Recommendation No. R (98) 6: Of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages,’ Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd Meeting of the Ministers’ Deputies.

民主的シティズンシップと言語教育の関係に関して、CEFR はこれらに加え、さらに、第一回・第二回のヨーロッパ首脳会議の内容を紹介している。第一回会議は、1993 年の国連「ウィーン宣言及び行動計画」を受け、同じ年に「ウィーン宣言」として提出されたものである。この宣言では、ヨーロッパが、領土的野心、侵略的ナショナリズムとその苗床となる不寛容や全体主義的イデオロギーといった「逸脱　(aberrations)」と対峙し、それにより多元主義的な議会制民主主義、不可分かつ普遍的な人権、法の支配、多様性により豊かになる共通の文化遺産といった価値を断固として守ることを謳っている [8]。さらに、1997 年の第二回会議における「最終宣言」では再び、多元主義的民主主義、人権、法の支配といった欧州評議会の基本原理を再確認し、「より自由で、より寛容で、かつ正義に適ったヨーロッパ社会」の構築のために、市民の権利と責任、若者の市民社会への参加といった原理に基づく民主的なシティズンシップのための教育（Education for Democratic Citizenship: EDC）を含む諸政策の進展を宣言した。この宣言は、「行動計画」によって、民主主義と人権、社会的結束、市民の安全、民主的価値と文化的多様性の分野についてより具体的な政策を提案するものであった [9]。

欧州評議会はさらに 2002 年には、民主的なシティズンシップのための教育に特化した勧告(2002)12 を発している [10]。そこでは、民主的なシティズンシップ教育の求められる問題状況として、政治的・市民的無関心の増大、民主的諸制度に対する信頼の欠如、腐敗の増加、人種差別、外国人嫌悪、攻撃的ナショナリズム、少数派への不寛容、差別と排外行為を挙げ、これらに対処するために公式・非公式の教育をあまねく民主的なシティズンシップのための教育に転換していくことを求めている。それにより、社会的結束、相互理解、異文化間・異宗教間対話、団結を企図し、さらには、両性の平等や人々の調和的で平和的な関係構築をも目指すものである。

その後も、2005 年の「欧州、教育を通じたシティズンシプ年」を経て、欧州評議会は 2010 年に人権教育と併せて、「民主的シティズンシップ教育と人権教育に関する憲章」を公表した [11]。この憲章において、欧州評議会は「民主的なシティズンシップのための教育」を次のように定義している。

> 「民主的なシティズンシップのための教育」とは、学習者が知識、技能、理解、態度と行動の発達を身に付けることによって、民主主義と法の支配を促進・保護するために、社会における自らの民主的権利と責任を行使・擁護し、多様性の価値を認め、民主的生活において積極的な役割を果たせるよう能力付与を行うことを目的とした、教育、訓練、意識喚起、情報、実践、活動を意味する。[12]

---

[8] Council of Europe, 'Vienna Declaration,' Vienna, 9 October 1993.

[9] Council of Europe, 'Final Declaration and Action Plan', Second Summit of Heads of State and Government, Strasbourg, 10-11 October 1997.

[10] Council of Europe, 'Recommendation Rec (2002) 12 of the Committee of Ministers of member states on education for democratic citizenship,' adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812th meeting of the Ministers' Deputies.

[11] Council of Europe, Council of Europe Chapter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education,' Recommendation, CM/Rec (2010)7 and explanatory memorandum, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

[12] Ibid., p.7.

憲章は、このように定義した民主的シティズンシップのための教育は一生涯にわたるプロセスであるとして、公式の学校教育だけでなく、家庭、近隣、マスメディア、職場なども含めた非公式の過程をも含めて、各国政府が教育政策を進展させるよう勧告した。

このように 1990 年代以降、欧州評議会は、公式・非公式のあらゆる教育機関や教育的機能を有する社会的制度に、民主的シティズンシップの涵養を求める動きを強めた。この流れの中で、欧州評議会の教育政策の一分野である言語教育政策においても、ヨーロッパにおける民主的シティズンシップの創出が教育目標として重要な位置を占めるようになってきた。なお、ここでは詳しく触れないが、欧州連合（EU）も民主的なシティズンシップのための教育に関して、アクティブ・シティズンシップの理念に基づくコンピテンシーを提案する [13]など、この分野では欧州評議会と手を携えている。

1.2. 先行研究と本稿の問い

欧州評議会の言語教育政策と民主的シティズンシップ概念との関連に関しては、日本語教育学の福島青史による一連の研究がある。福島による一連の研究は、民主的シティズンシップの視角から欧州の言語教育政策を分析したものとしては、我が国で最も精力的なものであることから、ここでその議論を整理しておきたい。

福島は、2011 年の論文「『共に生きる』社会のための言語教育」[14]において、シティズンシップ論の観点から欧州評議会の言語教育政策を検討し、「『共に生きる』社会のための言語教育」であると評価する。従来の国民国家システムの下では、「人 - ことば - 社会」の構造が「国民 - 国家語 - 国家」として一元的に処理されてきたが、国民国家が外国人や移民といった「他者」を「共に生きる人」として包摂するようになったことで、非排他的な新たな構造が求められるようになったという。この事態を反映したのが欧州評議会の言語教育政策であり、それは、「国民国家主義のイデオロギーによらず、『ヨーロッパ』という次元を形成するために」、「市民を『社会において共存するもの』、言語を『複言語主義』とするなど、理念的、個人的、手続き的なものとする」[15]ものである。このことから福島は、「『言語教育』を『共に生きる』ための能力の開発として捉えること」が必要となると主張する。そのために、例えば日本語教育であれば、日本における紛争解決の知識・技能としてどのようなものが必要となるのかを明らかにすることが研究上の課題となると言う。こうした視点からこの論文では、CEFR を民主的シティズンシップに必要な言語能力である「知識」「異文化間能力」「課題遂行のための言語能力」の三点から分析を簡潔に行って、「CEFR は行動中心主義の言語教育を考える上で非常に有効な道具であるが、『共に生きる』社会形成という文脈においては、『知識』『異文化間能力』の問題を補完し、言語教育を考える必要がある」と結論付けている [16]。

この「『共に生きる』社会のための言語教育」を福島はさらに、同年の論文「社会参加のための

[13] E.g, European Union, 'Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning,'2006/962/EC.

[14] 福島青史「『共に生きる』社会のための言語教育：欧州評議会の活動を例として」『リテラシーズ』第 8 号、1-9 頁.

[15] 福島「『共に生きる』社会のための言語教育」、7 頁.

[16] 福島「『共に生きる』社会のための言語教育」、7 頁.

日本語教育とその課題」において、「社会参加のための言語教育」という言語教育目的論に発展させている[17]。福島によれば、移民や外国人が定住し、「共に生きる人」となったという事実認識から、「言語教育は言語知識の獲得だけでなく『市民参加』という行動を最終的な目標としてデザインする必要がある」[18]。そこで、社会参加能力開発を目指した言語教育フレーム作成のため、欧州評議会の民主的シティズンシップ教育と CEFR をモデルとすることを提唱する。それにより、コミュニケーション能力の養成を目的に措定し、その結果として社会参加能力が開発されると見込んでいたこれまでの「一種の楽観主義」を批判して、次のように述べる。

> 差異を前提とした「共に生きる」社会においては、社会に参入するものは、参加する社会が持つ差異に伴う利害構造を読み取り、ある時はその文脈で自らエンパワメントを図り、またある時は利害構造を変えるべく議論により解決していかなければならない。こういった手続きはすべて民主的に行われる必要がある…[19]

福島は、このような目的のために、言語教育を通じて単なるコミュニケーション能力を越えた知識・文化・技術を開発する必要があると主張する。この視角から福島は CEFR の能力記述文を分析して、「各レベルに沿って段階的にみると、社会的存在としての個がコミュニケーションをとりながら、一個の個性を持つものとして社会参加を果たしていく過程が示されている」[20]とする。

こうした一連の研究を総合したのが福島の学位論文「社会参加のための言語教育：多元的社会における言語政策とアイデンティティ管理のために」（2012 年）[21]である。この論文で福島は、「社会参加」を「個人がミクロレベルの人間関係の構築を通して、多元的にマクロ社会に繋がる集団を形成していくこと」[22]と定義し、社会参加が既存の秩序に参加するという静態的な関係だけでなく、他者との相互的な影響により場を形成するという動態的な関係性も含めたものであると言う。この社会参加に必要な能力のことを福島は、「『人－ことば－社会』を巡る利害対立・調整の場である言語政策機構の参加者として、社会・文化状況を理解、分析し、自らのアイデンティティを保障した形で社会を形作る個人の能力」と規定し直した上で、「批判的認知能力」「アイデンティティ管理能力」「生活遂行能力」の三つの能力から成る「社会構成能力」と表現する[23]。この観点から、欧州評議会の民主的シティズンシップ教育も複言語主義も、どちらも「共に生きる」ことを目標とするものであることを明らかにしている[24]。

本稿は、欧州評議会の言語政策と民主的シティズンシップとの関係に関する福島によるこの一連の研究を受け継ぎ、発展させるものである。「共に生きる」ために必要な民主的シティズンシ

---

[17] 福島青史「社会参加のための日本語教育とその課題：EDC、CEFR,日本語能力試験の比較検討から」『早稲田日本語教育学』第 10 号、1-19 頁.
[18] 福島「社会参加のための日本語教育とその課題」、1 頁.
[19] 福島「社会参加のための日本語教育とその課題」、5 頁.
[20] 福島「社会参加のための日本語教育とその課題」、12 頁.
[21] 福島青史「社会参加のための言語教育：多元的社会における言語政策とアイデンティティ管理のために」早稲田大学大学院日本語教育研究科提出博士学位請求論文、2012 年 7 月.
[22] 福島「社会参加のための言語教育」、6 頁.
[23] 福島「社会参加のための言語教育」、9 頁.
[24] 福島「社会参加のための言語教育」、50-56 頁.

ップの核となる原理とは、共通の社会を形作り、構成することであるとする福島の規定を本稿は受け入れる。これは、かつてシティズンシップ教育を「つくる公共性」「つくる民主主義」[25]というスローガンに表されるような、社会形成のための教育であるとした筆者の立場[26]に共鳴するからである。民主主義とは、被統治者がまた統治者でもある政治体制を指す。つまり、市民に求められるのは、被統治者として資質ばかりでなく、統治者としての資質もである。被統治者が統治者によって作られた社会の中で行動することを求められる、いわば客体であるのに対して、統治者はその当の社会を作る主体である。この理屈から、私たちの住む社会が民主主義を前提としている限り、市民には社会形成の資質が求められることになる。福島の立場は、この点で首肯できるものである。

しかしながら、福島の研究には、次のような限界がある。第一に、市民に社会を形成・構成する能力を求めるのであれば、それを単に「社会参加」と呼んでは不十分である。福島も自ら認識している通り、市民に求められる規範は、既存の社会に参入するというような一方的かつ静態的な関係ではなく、既存の社会の中に入って社会を創っていくという相互的かつ動態的な関係だからである。「参加」という概念を用いる限り、既存の枠組みに後から入り込むというイメージを拭うことは難しい。第二に、欧州評議会の言語政策、なかでもとりわけ CEFR に表現される言語政策が、本当にこの意味での社会形成としてのシティズンシップを包含したものとなっているのかどうかについては、十分な検討が行われていない。1.1 で述べたように、CEFR が基づく言語教育の理念は確かに民主的シティズンシップの創出を含むものであるが、同書の内容にこの理念は本当に貫かれているのであろうか。福島は CEFR の能力記述文の分析において、A1 レベルでは受け身の個人、A2 レベルでは日常生活の社会的機能、B1 レベルでは「自分」を語る、B2 レベルでは「他者」との共同、C1 レベル社会的な広がり、C2 レベルでは深く、軽くであると、段階的に「他者」との共存・共同を課題としていることを明らかにしている。しかし、ここで言う「他者」との共存・共同が「社会形成」としてのシティズンシップと本当に関連したものであるかは必ずしも十分に明らかにされていない。なるほど、他者と共に生きることは確かにここでのシティズンシップにとっても重要であろう。しかし、市民に求められているのは、所与の社会の中で他者と共に生きる能力ばかりではなく、他者と共に生きるという自分たちの社会を他者と共に自分たちで作っていく能力なのである。

福島による先行研究とそこで未だ十分に応えられていなかった課題を踏まえ、本稿では、「社会形成」としての民主的シティズンシップの涵養というプロジェクトが、CEFR を含む欧州評議会の言語教育政策に十分貫徹されているのかについて、それに影響を与えたヒュー・スターキーとマイケル・バイラムとの 2 人の研究者の理論を検証することによって回答を試みたい。これが、本稿の設定する問いである。

---

[25] 水山光春「シティズンシップ教育：『公共性』と『民主主義』を育てる」杉本厚夫・高乗明・水山光春『教育の 3C 時代：イギリスに学ぶ教養・キャリア・シティズンシップ教育』世界思想社、155-227 頁.

[26] 蓮見二郎「社会形成としてのシティズンシップ教育」『法政研究』（九州大学）第 79 巻第 3 号、892-914 頁.

2. スターキーの「人権教育としての言語教育」論

スターキーは、もともとごく初期の論文「世界学習と外国語教授」（1991）において、外国語教育の教科書に世界学習としての視点を盛り込むことを提唱していた[27]。イギリスにおけるこれまでの多くの外国語教科書は、スターキーにとって、「物質主義と消費主義」[28]に毒されているため、異文化理解に資するところは少なく、あまり啓発的でない形態の観光旅行といった目的には相当資するようなものであった。しかし、例えば空港での入国に用いる会話表現の学習であっても、入国審査官と黒人旅行者といった役割を設定するだけで、入国管理政策や移民政策について考える機会ともなる。また、同じ旅行で用いる表現の学習でも、観光旅行が先住民に与える影響を題材にすれば、それ自体が論争的問題の学習に繋がるものとなる。このような言語学習における重要な教育目的としてスターキーの挙げるのは、感情移入能力(empathy)である。ここでの感情移入能力とは、「異なる文化的背景を持つ人々の諸動機を理解する能力」[29]のことであるという。スターキーのこのような立場は、2000 年代に入ってどのように発展していったのであろうか。

2.1. 『ガイド』における民主的シティズンシップ論

スターキーによる『民主的シティズンシップ、言語、多様性と人権：ヨーロッパにおける言語教育政策の発展のためのガイド：言語的多様性から複言語教育へ（通称、『ガイド』）』(2003)は、CEFR を受け、複言語主義に基づく言語教育をさらに推進するためのガイドブックである。J-C・ベアコとバイラムによる同書のはしがきは、「この場［ヨーロッパ］に住む全ての人々の、現実のあるいは潜在的な、ヨーロッパ言語の複数性と複言語主義とをむしろ認識すべきである。それは、集合的想像力や発展のための条件であり、また、言語的寛容を通じた民主的シティズンシップの要素であり、それゆえ、言語と言語教授に際して行動の根本的価値である」[30]との言葉で締め括られている。

それでは、スターキーにとって市民とはどのような存在か。スターキーはまず、市民を複数の共同体に所属する者であると規定する。ここでの共同体とは、何か共通のものを持つと認識する人々の集団のことである[31]。国家は、シティズンシップが発揮される（想像上の）あり得る共同体の一つであり、通常は地域社会のレベルやヨーロッパのような超国家的レベルでシティズンシップは発揮されるとする。そのための民主的シティズンシップへ向けた教育は、次の 4 つの要素を内包する生涯にわたる学習経験となると言う。

---

[27] Starkey, H., 'World studies and foreign language teaching: Converging approaches in textbook writing,' D. Buttjes and M. Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, pp.209-227.

[28] Starkey, 'World studies,' p.214.

[29] Starkey, 'World studies,' p.217.

[30] Beacco, J.-C. and M. Byram,, 'Preface,' H. Starkey, Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights: Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education, Reference study, Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV Council of Europe, Strasbourg, 2002, p.6.

[31] Starkey, H., *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights: Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education*, Reference study, Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV Council of Europe, Strasbourg, 2002, p. 7.

- 男女ともに公共生活において能動的役割を果たし、責任感を持って自分たちの運命と自分たちの社会を形成しうる素養を身に付ける。
- 人権の文化をしみこませることを目的とする。
- 人々が、多文化社会で暮らし、見識・分別・寛容・道徳心を持って差異に対処することができるようにする。
- 社会的結束、相互理解、団結を強化する。[32]

こうしたシティズンシップには、常に政治的側面が含まれている。したがって、民主的シティズンシップは、時に、イングランドのシティズンシップ教育を基礎づけた政策文書『学校におけるシティズンシップのための教育と民主主義の教育（通称、クリック・レポート）』[33]に倣って「政治リテラシー」とも表現されると指摘する。それは、民主主義の制度・問題・実践についての知識と、近隣、地域、国家レベルで、効果的に影響力を行使することのできる技能と価値を要求するものである。

では、この民主的シティズンシップと言語との関係について、スターキーはどのように捉えているのであろうか。一つは、様々な言語の保存と発展が、シティズンシップの共通理解に依拠しているという理解である。ヨーロッパにおいて、言語は特に文化遺産として重要なものであり、言語的多様性はヨーロッパ文化の豊饒化に寄与してきた。スターキーは、そうした言語的多様性を維持・発展させるためには、共通のシティズンシップが必要であると考える。もう一つは、言論の自由や結社の自由など人権の中核に言語権の問題があることである。ヨーロッパ中で認められている言論の自由とは、他者の権利・プライバシー・尊厳を尊重する限り、どの言語でも話したり、放送したり、出版したりする自由であり、結社の自由とは、政治・宗教・教育・労働などの目的に加え、文化的な目的での集会を行う自由を含むものである。これら言論の自由や結社の自由が保障されるために、共同体は多言語的な存在であることが期待されている。言語とアイデンティティと参加の問題は、言語教育と民主的シティズンシップ教育との双方の政策に共通のものであり、両者の中核にあるのは、人権についての意識と関心であるとスターキーは論じる。

より具体的に、スターキーは、民主的なシティズンシップにはどのような中核的能力・技能が求められると考えるのであろうか。スターキーは、民主的シティズンシップの要素を認知的能力、情動的能力と価値の選択、行為の能力（社会的能力）の 3 つに分類し、以下のような一覧を提示する。

認知的能力

- 法的・政治的性質についての能力、すなわち集団生活の規則に関する知識
- 歴史的側面と文化的側面を含む、現代世界についての知識
- 手続き的性質についての能力。討論につながる発言や議論をする能力、省察する能力
- 人権と民主的シティズンシップの原理と価値についての知識

[32] Starkey, *Guide*, p.8.
[33] Qualification and Curriculum Authority (QCA), England, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*: Final report of the Advisory Group on Citizenship, London: QCA, 1998.

情動的能力と価値の選択

シティズンシップは権利と義務の一覧表にのみ貶めることはできず、一つ又は複数の集団への所属でもある。ゆえに、それは個人的・集合的な情動の側面を有する。

行為の能力（社会的能力）

- 他者と共に生き、共同の課題を構築・遂行し、責任を引き受ける能力。
- 民主的な法の原理に従って紛争を解決する能力
- 公的討論に参加し、現実の生活に即した状況で議論し選択する能力 [34]

こうした能力目標観を用いて、スターキーは CEFR における社会文化的能力について簡潔に行った分析について触れている。そこでは、特に表 5 の言語使用の外的コンテクストを名指しして、「公的領域において、政党や公的な会合は含まれているが、他のシティズンシップの場については、あまりに不十分にしか表されていない」[35]と指摘し、将来における改訂の必要性を示唆している。

この議論を教育論に発展させるにあたり、スターキーはオスラーとの共著で用いた次の表のようなシティズンシップ教育の構成要素モデルを本書でも用いている [36]。

	構造的／政治的	**文化的／個人的**
最小限	**権利** ● 権利の知識 ● 民主主義 ● 差別の欠如 ● 市民社会（例：NGO）	**アイデンティティ** ● どちらか一方（衝突） ● 両方（ハイブリッド）
	含意：**人権教育**	含意：**意識と選択**
最大限	**包摂** ● ベーシックインカム ● 安全：身体的、社会的、心理的 ● 能動的参加	**能力（competence）** ● 政治リテラシー ● 変化に影響力を与える技能（例：言語、弁舌、動員）
	含意：**良き社会／モデルとしての学習社会**	含意：**行為技能と訓練**

これは、マクロフリンによるシティズンシップ概念の「最大限」「最小限」の区別 [37]を縦軸に取

[34] Starkey, *Guide*, p.17.
[35] Starkey, *Guide*, p.18.
[36] Starkey, *Guide*, pp.18-19.
[37] McLaughlin, T, H., 'Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective,' *Journal of Moral Education*, Vol.21, No.3, 1992, pp.235-250.ただし、マクロフリンがこのように概念化したのには、二分法を避け、最小限から最大限までの連続体の中にシティズンシップの諸構想を位置付けるという意図があったことから、マクロフリンが別の論文で指摘するように「この概念化は、必ずしも他の論者に常に正確に解釈され適用された訳ではないことを指摘しておかねばなるまい」

り、伝統的な公民教育に特徴的な側面である構造的・政治的な要素と能動的なシティズンシップ教育に特徴的な側面である文化的・個人的な要素との対比を横軸に取っている。構造的・政治的な要素は、最低限のレベルでは国家により保障された市民としての基本的人権が含まれ、多くの社会ではそれを越えて、社会経済的・文化的権利をも含むのが通例となっている。また、文化的・個人的な要素では、最低限のレベルとしてアイデンティティの選択やハイブリッドといった情動的側面が含まれるが、最大限のレベルではそれらに基づき実際に行動し、社会を変えるために影響力を行使するところまで含まれる。この観点からすると、社会形成のためのシティズンシップという理念は、最大限の文化的・個人的要素という右下に位置することが分かる。そのようなシティズンシップ理念について、スターキーは、次のように述べる。

> それぞれの市民は文化とアイデンティティに社会化される一方で、シティズンシップの完全な実現（このモデルにおける最大限の次元）が含意するのは、どのレベルにおいても自らの環境に影響力を行使しうる能力である。[38]

スターキーは、民主的シティズンシップを学ぶ場としての言語教育として、内容の網羅的なリストを提供はしていないが、これまでの議論を踏まえ、第一に知識、第二に技能、第三に文化についてそれぞれ独立の節を設けて議論する。この第三の文化に関連させて、異文化間教育と異文化間コミュニケーションについても触れ、文化・言語統合学習の動きを紹介している。

2.2. コスモポリタン・シティズンシップ教育としての言語教育論

人権を基盤としながらも最大限の民主的シティズンシップを求める『ガイド』での議論をさらに発展させ、スターキーは近年、精力的に「コスモポリタン・シティズンシップ」の育成を教育目標に挙げるようになっている。『シティズンシップと言語学習』の中で、共編者のオスラーが、コスモポリタン・シティズンシップについて、「若者をシティズンシップの地位・感情・実践の探求へと仕向ける。それは、教師にローカル・ナショナル・グローバルな関心の間の関係を明示的なものにさせる」[39]と主張するのを受け、スターキーは次のような議論を展開する。

まず、民主的シティズンシップ教育の目標と目的として、上で紹介した 2002 年の欧州評議会勧告(2002)12 を引用しながら、欧州評議会の集合としての方針が「自由、寛容、正義」にあり、その基本的な政治原理として自由・多元主義・人権・法の支配・民主主義があるとする。逆に、こうした理念の敵にあたるのは、無関心、攻撃的ナショナリズム、少数派への不寛容、外国人嫌悪などであると言う。そして、こうした考え方は、単にヨーロッパだけのものではなく、世界人権宣言や児童の権利条約などの形で世界的に受け入れられているものでもある。スターキーにとっては、こうした民主的シティズンシップのための教育の中核にあるのが、人権教育なのである。

（McLaughlin, T. H., ‘Citizenship education in England: The Crick Report and beyond,’ *Journal of Philosophy of Education*, Vol.34, No.4, 2000, p.550）。

[38] Starkey, *Guide*, p.20.

[39] Osler, A., ‘Education for democratic citizenship: new challenges in a globalized world,’ A. Osler and H. Starkey (eds.), *Citizenship and Language Learning: International Perspectives*, Stoke on Trent: Trentham Books, 2005, p.19.

スターキーは、次に、これを言語教育政策と関連付ける。ビアコとバイラムが言うように、言語教育の目的の中には、民主的シティズンシップのための教育が含まれる。イングランドのナショナル・カリキュラムに、

> 外国語の学習を通じて、生徒は異なる国、文化、人々、共同体を理解し、正しく評価する。そして、そうすることによって、自らをイギリスの市民であるとともに世界の市民であると考え始める。[40]

とある中から「世界の市民」という語句を借用し、これを「コスモポリタン・シティズンシップ」と言い換え、ローカル・ナショナル・グローバルな側面を包含するものであると説明する[41]。

しかし、現実の言語教育はこのようなコスモポリタン・シティズンシップへ向けたものとはなっていないことから、スターキーの考えでは、教師と学習者を単なる道具主義的なアプローチから異文化間アプローチへと転換させる必要がある。異文化間アプローチといっても、その文化意識（cultural awareness）は後に検討するバイラムが言うような批判的なものである必要がある。「シティズンシップは公的領域に関するもので、政策についての理解と関与に関わるものである」[42]以上、言語教育の実践においては現実問題についての討論が奨励されるべきである。逆に、一部の生徒が言語学習に関心を持てない原因は、言語学習で扱われる主題が私的領域に関するものを中心としているからであるという。このような動機づけと言う観点[43]からも、言語教育においてコスモポリタン・シティズンシップを学ぶ機会を教師は提供すべきだというのが、スターキーの主張である。

2.3. 評価

スターキーの言語教育論の一番の規定にあるのは、実のところシティズンシップでも民主主義でもなく、人権の理念である。人権概念を用いることにも、利点がある。シティズンシップ概念が、不可避的にその包摂する人々の範囲を線引きするのに対して、人権は世界人権宣言が地球上のほとんどの国で受け入れられているように、普遍的な適用を目指したものであり、特定の人を排除する意図を持たない。しかしながら、意図を持たないことは、必ずしも特定の人を排除しないという事実を意味する訳ではない。現に、例えば日本や中国などの東アジアを含め、非西欧の哲学者・法学者・政治学者の中には、人権概念が一神教の経典宗教に由来するもので、それ以外の宗教的伝統や習慣の強い地域には必ずしも日常感覚として定着しないこと指摘している。確かに、利害主張に対する「切り札」あるいは「横やり」よりは、他者に対する思いやりや優しさといったものに価値を置く方が、日常の道徳感覚としてしっくりくるという日本人も少なくなかろう。このことが示唆するのは、スターキーが考えている程には「人権」理念はコスモポリタンで

---

[40] Department for Education and Employment (DfEE)/Qualifications and Curriculum Authority, .*The National Curriculum for England*, London: DfEE, 1999, p.14.

[41] Starkey, H., 'Language teaching for democratic citizenship,' A. Osler and H. Starkey (eds.), *Citizenship and Language Learning: International Perspectives*, Stoke on Trent: Trentham Books, 2005, p.28.

[42] Starkey, 'Language teaching,' p.35

[43] この観点は、『ガイド』(p.22)においても簡単に触れられている。

はなく、むしろ、特殊西洋近代的な理念に過ぎないという可能性である。もっとも、どの社会でも、およそ持続的な社会である限り何らかの道徳が必要であり、「人権」の中身である構想に異議はあったとしても、「人権」と命名しうる統制理念としての社会道徳そのものに異議を唱える必要はないのかもしれない。スターキーにしても、特定の道徳構想を前提とするのではなく、むしろ、道徳構想を批判的に議論する能力こそがシティズンシップ教育としても言語教育としても重要であることを認めることであろう。

第二に、スターキーがシティズンシップ教育としての言語教育を主張するとき、シティズンシップ概念の中心に政治を中心とした公共の領域をしっかりと紐付けている点は、高く評価できる。むしろ、スターキーの見解によれば、これまでの言語教育が私的領域中心であったことこそが問題であり、公的領域に関わる主題を言語教育で積極的に取り挙げるよう求めていることは、シティズンシップ教育を公共性の教育として理解するものである。さらに、スターキーの言う最大限の文化的・個人的要素としてのシティズンシップには、社会を変革するための影響力行使が盛り込まれている。このように、単なる社会参加ではなく、社会形成のためのシティズンシップというあり方は、民主主義社会における市民にとって重要な能力を提示するものと考えられる。

第三に、スターキーの主張するようなコスモポリタニズムについては、外国語教育との相性の悪さが危惧される。コスモポリタンというからには、オスラーやスターキーの考え方からすれば、ローカル、ナショナルだけではなく、グローバルにコミュニケーションが取れる存在でなければならない。現在のところ公定の世界共通語がない以上、グローバルなコミュニケーションにはあまりに多くの言語を修得する必要がある。そのような不可能事を要求するのでなければ、事実上世界で広範に使われている言語の習得で代替する結果になりそうである。奇遇にも、スターキーがオスラーとの共編した『シティズンシップと言語教育』は、ブリティッシュ・カウンシルの支援を受けて刊行されている。

最後に付け加えるなら、残念ながら、スターキーは言語教育の具体的内容のリストを必ずしも明示していないため、人権理念に基づくコスモポリタン・シティズンシップのための言語教育の全体像は、十分に見えてこない。

3. バイラムの「異文化間シティズンシップ教育としての言語教育」論

次に、マイケル・バイラムの言語教育論について、まず初期の文化学習としての外国語教育論を検討する。その上で、欧州評議会の議論にも影響を与えた異文化間シティズンシップ教育としての言語教育論の検討に進むことにしたい。

3.1. 「文化学習」論

バイラムの異文化間シティズンシップ論の原初的な理論は、彼の『外国語教育における文化学習』（1989）[44]に見出すことができる。バイラムの持つ言語観は、言語は文化から切り離すことが

[44] M. Byram, *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

できないというものである[45]。このことをバイラムは、次のような喩えで説明する。労働者階級の周囲においては、労働者階級の訛りは必ずしも自明ではないが、他の階級の者からすれば明らかである。共産主義者の周囲において、「疎外」という用語は議論に際して受け入れられたものであるが、共産主義者以外の者からすればこの用語を用いることは共産主義者独特のものであり、必ずしも日常的に受け入れられている訳ではない。したがって、「言語は、常にそれ以外の物事を意味する。何も意味せずに、方言を話したり、単語を用いたりすることはできない」[46]。これは、あるメッセージの書かれた洋服を着る行為を選択することが、単に寒さをしのぎ、身体を覆うために洋服を着たというだけでは済まず、その洋服に書かれたメッセージを伝播するという行為をも選択したことを意味していることと同様である。ここでバイラムが「文化」と呼んでいるのは、文化人類学者クリフォード・ギアツの定義に倣い、「記号によって表現される意味のパターンで、歴史的に伝承されるものであり、人間が生活に関する知識と態度を伝達し、永続させ、発展させるために用いる、記号の形で表現され伝承される概念の体系であるもの」[47]である。この「文化」の定義に基づくことで、意味の運び手である記号としての言語が、文化にとって中心的な位置づけを持つものであるとの立場を明確にしている。つまり、我々が言語を使用するとは、意味の体系という形で文化を伝えているのであり、他者と言語をやり取りするとは、他者と意味の体系を接触させ合うという行為を行うことであるという。

したがって、バイラムにとって言語学習とは、言語にまつわる新たな意味の体系に学習者を招き入れることとなる[48]。換言すれば、新たな言語を学ぶとは、その言語を使用する人々が共有する意味の体系に合致するよう、社会現象を解釈し、意思決定を行う能力を獲得することとなる。先の「文化」の定義に照らせば、言語を学ぶとは、意味の体系という文化を学ぶことに等しいと言う訳である。

それでは、なぜ言語を学ぶ必要があるのだろうか。この点に関して、バイラムは、まず、自文化中心的思考になりがちな人間の本性を指摘する[49]。人間はそのままでは、自分の習慣こそが普遍的で自然なものだと考える傾向にある。そのように普遍的で自然であるものは、優れた善きものであると考えがちであることから、他の行為はすべて不自然であるとして否定し、さらには破棄すべきものとすら考えるようになってしまう。このような危険を避け、自らを「文化的に解放」することが、外国語を学ぶ大きな目的である。「外国語教授は、学習者としての私の経験からも、教師としての私の経験からも、また、私の教授法哲学からしても、教育としては、自らの無邪気な習慣と文化への閉じこもりからの解放なのである」[50]。また、これに関連した言語教育の第二の目的として、他の文化に対する偏見を減らし、他の文化に対する寛容を養うことも挙げている[51]。

---

[45] Byram, *Cultural Studies*, p.22.
[46] Byram, *Cultural Studies*, pp.40-41.
[47] C・ギアツ『文化の解釈学 1』吉田禎吾・中牧弘允ほか訳、1987 年、148 頁（Geertz, C., *The Interpretation of Cultures*, London: Hutchinson, 1975, p.89.）. 訳文は一部変更した。
[48] Byram, *Cultural Studies*, p.44.
[49] Byram, *Cultural Studies*, p.50.
[50] Byram, *Cultural Studies*, p.vii.
[51] Byram, *Cultural Studies*, pp.15, 51.

3.2. 「異文化間シティズンシップ教育」論

バイラムは、この文化学習論をさらに発展させ、外国語教育を異文化間シティズンシップのための教育にすることを提言している。スターキーらが「コスモポリタン・シティズンシップ」の概念に拘る[52]のに対して、バイラムが「異文化間シティズンシップ(intercultural citizenship)」の概念に固執するのは、市民としてのアイデンティティの側面ではなく、能力(competences)の側面に焦点化するためである[53]。そうした異文化間コミュニケーションに必要な能力をバイラムは、CEFR でも用いられているようにフランス語で、①態度＝*savoir être*、②知識＝*savoirs*、③解釈と関係付けの技能＝*savoir comprendre*、④発見と対話の技能＝*savoir apprendre* and *savoir faire* と表現する。これらに加えて、「自他の文化や社会集団の持つ見解・実践・産物を批判的かつ明示的基準を基に評価する能力」である、⑤批判的文化意識(critical cultural awareness)＝*savoir s'engager* こそが、他の四つの異文化間コミュニケーション能力の中核に位置するという点でまさに、「教育」の中心であるとともに、政治概念でシティズンシップとも深く関わる要素であるとする[54]。

この批判的文化意識の概念は、W・ガーゲルがドイツにおける政治教育の文脈で提唱した「批判意識」に着想を得たものである。バイラムは、ガーゲルの次の文章を引用する。

> 批判意識、独立した判断、政治への関与。民主的関与の前提条件は、市民が個人の運命と社会の過程や構造との関係に気付くようになることである。政治意識は、自分自身の利害を認識し、社会における紛争と統治の関係について経験することを通じて形成される。政治意識と見識のある者とは、政治の受動的な客体たるべきではなく、主体として政治に参加する者たるべきである。[55]

もちろん、ここで関与と訳した engagement は、フランス語の engager に関連付けられたものである。ただし、同じく他の文化や社会集団との間での調停への engagement であっても、異文化間コミュニケーション能力としての engagement はただの異文化間能力の engagement とは違うと言う。なぜなら、コミュニケーションの場合は、あくまで、言語的、社会言語的、言説的な能力を通じての engagement に限られるからである。また、ガーゲルのドイツ政治教育論とは異なり、民主主義の価値を自明の前提とはせず、民主主義すら批判に晒すものであるとバイラムは考える[56]。なぜなら、民主主義の形態は社会によって多様であり、他の社会の民主主義との共通基盤を模索するとともに、それとの相違を互いに認め合うこともまた、バイラムの立場からするとシティズンシップとして重要な能力だからである。

このような立場は、倫理的相対主義と区別できるのだろうか。バイラムによれば、まず、言語は通訳可能な場合もあれば、通訳不可能な場合もあり、文化的限界を超越できる可能性があると

---

[52] Starkey, *Guide*. See also, Osler, A. and H. Starkey, *Citizenship and Language Learning: International Perspectives*, Stoke on Trent: Trentham Books, 2005, esp. Ch.2.

[53] Byram, M., *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, Clevedon: Multilingual Matters, p.157

[54] Byram, *Intercultural Citizenship*, pp.163-164.

[55] Gagel,W., *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*, 2nd edn, Opladen: Verlag Leske und Bundrich, p.27 (quoted in Byram, *Intercultural Citizenship*, p.164).

[56] Byram, *Intercultural Citizenship*, p.165.

いう事実を確認する必要がある。その上で、バイラムは政治哲学者 I・バーリンによる相対主義と多元主義との区別、事実判断と価値判断との区別を援用する [57]。ここでの相対主義とは、相手は相手の主張があり、自分は自分の主張があり、それらは互いに相容れないというものである。バーリンの言葉で言えば、「私はコーヒーが好きで、あなたはシャンパンが好き。我々の好みは違う。これ以上言うことはない」[58]というものである。これに対して多元主義(pluralism)は、他者の事実判断を受け入れたとしても、他者の価値判断については受け入れないというものである。コーヒーとシャンパンの例で言えば、最後の文を「好みは違っても、コーヒーとシャンパンのどちらがよりおいしいのだろうか？」と変えることができるのが、多元主義である。ここでの相対主義と多元主義の最大の相違は、前者がそれ以上の議論を打ち切ってしまうのに対して、後者は違いを受け入れつつもさらなる議論に対して開いている、むしろ、その違いこそが議論の出発点であると認識する点である。

以上の理論を下敷きとしながら、バイラムは次に示すような異文化間シティズンシップのための言語教育の参照枠をヒンメルマンの政治教育モデル [59]と対比させる形で、評価、認知、比較、コミュニケーション、行動の 5 つの志向に分けて提示する [60]。

表 1. 評価に関する志向

<table>
<tr><th>言語教育：態度</th><th>政治教育：情緒・道徳的態度</th></tr>
<tr><td>(a) 平等との関連で、他者と関与する機会を求め、取り挙げる意欲がある。…
(b) 自他の文化や文化実践における現象を馴染みの有無にかかわらず、解釈する際に他の視点を発見することに興味を持つ。
(c) 自分自身の環境における文化的な実践や産物の価値や前提を疑う意欲がある。</td><td rowspan="3">2. 全ての個人の価値、尊厳、自由の尊重。
3. 差異に満ちた世界における、法の支配の受容、正義の探求、平等と平等な取扱いの承認。
6. 人生と社会における多元主義の承認、他の文化とその人類発展への貢献の尊重。
7. 相互性、協力、信頼と団結、人種主義・偏見・差別に対する闘争に価値を認める。</td></tr>
<tr><th>言語教育：批判的文化意識</th></tr>
<tr><td>(b) 明示的に立場や基準に言及する文書や出来事の評価的分析を行う。
(c) 異文化間交流において明示的基準に沿って対話や調停を行う。その際、自らの知識・技能・態度を用いて、必要な範囲でその交流を受容する交渉を行う。</td></tr>
</table>

[57] Byram, *Intercultural Citizenship*, pp.174-175.
[58] Berlin, I., *The Cracked Timber of Humanity*, Princeton; Princeton University Press, 1990, p.11.
[59] Himmelmann, G., Zukunft, Fachidentität und Standards der politischen Bildung. Unpublished manuscript. Braunschweig: TU Braunschweig, Institut für Sozialwissencschaften (quoted in Byram, *Intercultural Citizenship*, Chs.10-11).
[60] Byram, *Intercultural Citizenship*, pp.180-183.なお、表中に欠番があるのは、ここでの趣旨に無関係であるとして原著においてもこの箇所の表には記載されていないためである。

表 2. 認知に関する志向

言語教育：知識	**政治教育：内容**
(a) 自分と対話者の歴史的・現代的関係。 (d) 自国のナショナルな記憶とその出来事が他の文化とどのように関連し、他の文化からはどのように見られているか。 (e) 対話者の文化のナショナルな記憶とその出来事についての自分の文化における見解。 (j) 自分と対話者との文化や行動の中で、日常生活に影響を与え、両者の関係に影響する制度とそれについての見解。 外国語教育にとっての追加：学習する言語の国々において類似する、統治の諸形態。 外国語教育にとっての追加：他の類似の諸機関、他者の視点から見て「外国的」と見える自国の文化や制度についての省察。	(1) 生活世界 ・生活世界… ・責任… ・家族。 ・学校への通学… ・地域社会での生活 ・他の諸文化。 (2) 社会 ・多元主義 ・市民社会 ・公共生活 ・社会的不平等。 (3) 民主主義 ・基本的価値… ・代表する政治意思の形成 ・日常生活における法。 (4) グローバル化 ・全てのトピック

表 3. 比較に関する志向

言語教育：解釈と関係付けの技能	**政治教育**
(a) 文書や出来事における自文化中心的視点を見つけ、その起源を説明する。 (b) 対話において誤解や失敗した部分を見つけ、そのうち各々の文化制度がもたらしたものを説明する。 (c) ある現象についての異なる解釈同士を調停する。	

表 4. コミュニケーションに関する志向

（外国語）言語教育	**政治教育**
(a) 言語構造的能力 (b) 社会言語能力 (c) 言説能力	

表 5. 行為に関する志向

言語教育：発見と対話の技能	**政治教育：実践的・道具的技能**
(a) 対話者から文書や出来事の概念や価値を引き出し、他の現象に適用可能な説明体系を考える。 (b) ある文化の中や複数の文化間で重要な参照点を見つけ、その重要性と含意を引き出す。 (c) 言語的・非言語的な対話の類似点と相違点を見つけ、特定の状況でそれらを適切に使えるよう対応する。 (d) 異文化出身の者と対話する際に、知識・技能・態度を同時に適切な組み合わせで用いる。その際、その文化（場合によっては言語）についての習熟度と自他の文化の相違の度合いとを考慮に入れる。 (g) 自文化と異文化の対話者との間での調停に、知識・技能・態度を同時に用いる。	(1) 他者の意見と議論とを理解し真剣に受け取り、他の意見の人々に個人的承認を与え、自分を他者の状況に置き、批判を受け入れ、傾聴する。 (2) 自分の意見（欲求、利害、感情、価値）を明確にし、一貫性を持って話し、明快で分かり易い理由を付す。 (5) 集団作業を組織し、作業の分配に協力し、仕事を引き受ける。また、信頼でき、頑強で、気が利き、良心的でいる。 (6) 多様性・逸脱・差異に寛容になり、紛争を承認し、可能なら調和を見つけ出し、社会的に受容可能なやり方で問題を制御し、誤りや差異を受容する。 (7) 妥協点を探り、合意を求め、多数決の決定を受容し、少数派に寛容になり、激励し、権利と責任に価値を置き信頼と勇気を持つ。 (8) 集団の責任を強調し、公正な規範と共通の利害・欲求を発揮し、仕事に対する共通の方法を促す。

3.3. 評価

バイラムの言語教育論は、偏狭な自文化中心主義から抜け出し自己を文化的に解放するための学習論を、批判的文化意識を中心とした異文化間シティズンシップのための学習へと発展させたという点で、スターキーも指摘する通り、批判的教育学(critical pedagogy)の強い影響を受けたものであった [61]。後者では、民主主義概念すら自明視しない、政治的関与のための批判的意識とそれに基づく開かれた対話が強調されているところに最大の特徴がある。しかし、言語教育の内容として具体的に要求しているもののほとんどは、1.3 で述べた意味での「社会形成」としては十分とは言えなかろう。例えば、認知に関する志向（知識）には、統治に関する知識が含まれてはいるものの、その統治を批判的に見る際に必要となる、民主主義・法の支配・人権・正義と言った基本的な政治・社会の構成原理についての語彙や表現も、選挙や社会運動といった政治参加の手段に関する語彙や表現もここに明記されていない。確かに、基本的な政治・社会の構成原理も、政治参加手段も、理論的な知識やそれに関わる事実関係の知識などは、言語教育の範疇と言うよりシティズンシップのような社会科系科目の範疇と言うべきである。しかしながら、民主的シティ

[6161] Starkey, *Guide*, p.19.

ズンシップの涵養を目標とする以上、これらの内容も少なくとも基本的な語彙や表現のレベルでは、言語教育の範疇ではないと言うことは難しい。

また、評価に関する志向（態度）の(a)には「平等との関連で」とあり、「平等」という重要な基本的価値が明記されており、その他の多くの箇所で調停・対話・妥協を求めていることは、イギリスのシティズンシップ教育の枠組みを作成した政治学者バーナード・クリックに言う創造的妥協としての政治という「政治」の定義[62]に合致した一種の価値言明である。こうした観点からは、バイラムの参照枠を肯定的に評価することも可能かもしれない。その際に注意しなければならないのは、右側の欄にあるヒンメルマンの政治教育論が意見や議論の調停を求めているのに対して、左側の欄にあるバイラムの異文化間シティズンシップ論が「文化」の調停を求めている点である。ギアツの定義に従うバイラムにとって、文化とは意味を有する記号の体系なのであった。このことを想起すれば、バイラムの要求は極めて広範なものであるとの解釈が成り立ちうる。文化を狭義に捉えればバイラムの求めるような文化の調停だけでは不十分であるし、文化をギアツ流に広義に捉えればバイラムの議論はあまりに過大な要求を言語学習者に課すことになりかねない。

4. おわりに

最後に、社会形成のためのシティズンシップ教育という観点から、スターキーやバイラムの理論に関連させて CEFR をどのように評価できるかを簡単に検討した後、残された課題を提示しておきたい。

4.1. CEFR の評価

実のところ、スターキーやバイラムの言語教育論の抱える問題は、CEFR を含め、欧州評議会の言語教育政策にも概ね共通している。CEFR は、言語使用者／学習者の一般的能力として、①叙述的知識、②技能とノウ・ハウ、③実存論的能力、④学習能力の 4 つを挙げている。そのうちの叙述的知識は、さらに、世界に関する知識、社会文化的知識、異文化に対する意識の 3 つに分けられている。このうち世界に関する知識については、「ある言語を学習しようとする者にとって特に重要なのは、その言語が話されている国の事実に関する知識、例えば、その国の重要な地理的、環境的、人口学的、経済的、そして政治的な点に関する知識である」[63]としている。これだけを見ると事実に関する知識のみであるとの誹りを免れなさそうだが、CEFR はバイラムよりももっと用意周到である。というのも、社会文化的知識においては、その 4 番目に、社会階級、職業的な集団、財産、地域文化、治安、制度、伝統と社会変革、歴史、少数集団、国民意識、外国・外国人、政治、芸術、宗教、ユーモアに対する「価値観、信条、態度」をも含めているからである[64]。これは、その 2.1 や 4.1.1 で言語学習・教育と言語使用にとって重要な主たるカテゴリーとして、公的領域と私的領域とを分けていることからも、CEFR が政治を含む公的領域につい

[62] 例えば、B・クリック『政治の弁証』前田康博訳、岩波書店、1969 年、10 頁（Crick, B, *In Defence of Politics*, Chicago: University of Chicago Press, 1962, p.20）.
[63] 吉島・大橋他編『共通参照枠』、108 頁（ibid., p.102）.
[64] 吉島・大橋他編『共通参照枠』、109 頁（ibid., p.103）.

て承認を与えるべき重要な領域と認識していることが伺える。ところが、CEFR の表 5「言語使用の外的コンテクスト：能力記述文のカテゴリー」において公的領域とされているのは、「機構」の項目に行政当局・立法・司法・政党などが並び、「関係者」の項目に公的機関のメンバー・公務員・警官・軍人などが挙げられているものの、「イベント」の項目にあるのは公的な会合(public meetings)や民事訴訟・裁判だけであり、「場所」「事物」「行為」などの項目に至ってはほとんど社会形成に直接関連するものが列挙されていない。結果として、有名な表 2 の共通参照レベルにおける記述では、残念ながら、ここでの意味の社会形成、あるいはバイラム自身が求める調停・妥協といった外国語学習・外国語使用の最終目標はほとんど意識されないものになってしまっている。これは、スターキーが『ガイド』で指摘している通りであると言わざるを得ない。

4.2. 課題と結語

以上、本稿が明らかにしようとしたのは、「外国語教育から異文化間シティズンシップ教育へ」というバイラムの言語教育論や、人権に基礎を置くスターキーのシティズンシップ教育論と、両理論の影響を受けた CEFR に代表される欧州評議会の言語教育政策とが、社会形成としてのシティズンシップ教育という観点からどのように評価できるかとの問いであった。その答えを結論だけ端的に述べれば、「総論賛成、各論反対」と表現することができる。三者ともに、理論としては社会形成としてのシティズンシップの要素が方々に盛り込まれているにも関わらず、詳細な参照枠になるとこの部分がどういう訳が霧散してしまっているのである。しかしながら、欧州が本当に、人種差別、排外主義、外国人嫌悪などと闘い、一つのヨーロッパとしてのアイデンティティとまとまりをもった政治経済的単位を構築するのであれば、異なる言語の人々同士が一つの社会を形成することへ向けて言葉による説得という手法によって、様々に存立し時に対立する利害の間で妥協・調停を実現していかなければならない。一般市民の多くにその能力が備わっていないのだとしたら、取り得べき道は、外国語と政治リテラシーに長けたエリートによる支配か、さもなくば、一つのヨーロッパの放棄である。

また、本稿における共に生きる社会を形成するための言語教育というあり方に対しては、欧州評議会のもう一つの理念である行動中心主義を児童・学習者中心の教育論と解釈する立場から批判が惹起される可能性もある。CEFR に見られる行動中心主義とは、

> 言語の使用者と学習者をまず基本的に『社会的に行動する者・社会的存在(social agents)』、つまり一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、（言語行動とは限定されない）課題(task)を遂行・完成することを要求されている社会の成員と見なす[65]

という学習者観である。ここで学習者の主体性(agency)を重視するならば、行動中心主義は学習者の主体的な課題遂行を通じて言語を獲得するものと解釈され、言語よりまず先に主体の行動意欲が尊重される言語学習観を導くこととなる。この考えからすると、社会形成としてのシティズンシップという理念は、現にヨーロッパにおいても平和な一つのヨーロッパという理想が必ずしも

[65] 吉島・大橋他編『共通参照枠』、9 頁（ibid., p.9）.

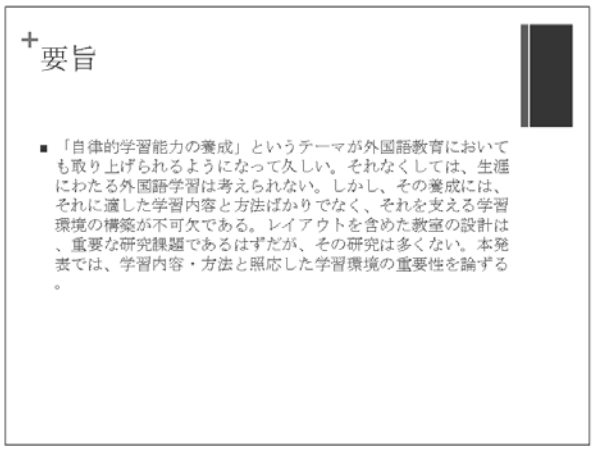
万人に支持されている訳ではないことに見られるように、学習者の内発的な欲求でもなければ、その主体的な意欲を掻き立てるものであるとも限らない。この意味で、このような言語教育観は社会的要請が先に存在しており、学習者の主体性が先行する教育観ではないと見なされる可能性がある。この論点はシティズンシップ教育全般に関する鋭い批判を内包するものではあるが、ここでは、次の 2 点を指摘するに留めておきたい。第一に、個人の主観的欲求が万能であるとの学習者観も見直しが必要であり、第二に、政治的能力獲得を目指すシティズンシップ教育の必要性も学習者個人の善から理由付け可能である[66]。

欧州評議会は、「共に生きる」社会を形成するという原理を他の政策分野同様に言語教育政策においても展開していると同時に、言語教育目標論でも「共に生きる」社会を形成する民主的シティズンシップを掲げている。この意味で、欧州評議会の言語政策は二重の社会形成である。本稿における以上の考察が、日本の言語教育に与える示唆を簡潔に示して本稿を閉じたい。教育基本法や学習指導要領で謳うような、民主的で平和的な国家・社会の建設が教育一般の目的であり、また、外国語教育の目的でもあるのならば、地域の紛争、世界の紛争を利害の相違を越えてどのように創造的妥協を図るかが外国語教育の中でも問われることになる。ならば、「共に生きる」社会を形成するための言語教育という課題は、ヨーロッパに限られたものではなく、我々自身のものでもある。

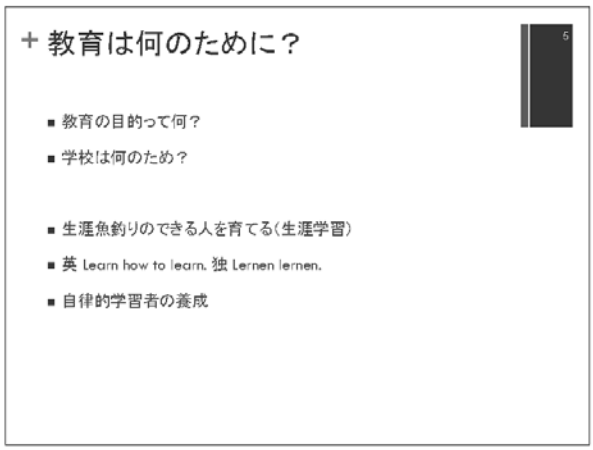
[66] Hasumi, J., A Critical Examination of the Aims of Political Education as the Constituent Part of Citizenship Education: With Particular Reference to the Contemporary Policies of England and Japan, unpublished PhD thesis submitted to Faculty of Education, University of Cambridge, 2008, Ch.2.

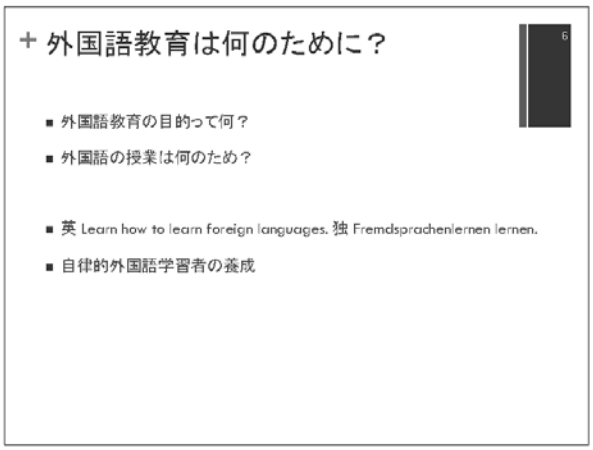
授業コンテンツ・方法と学習環境の照応
大学教育改革フォーラムin東海2012（8月3日）
境一三（慶應義塾大学経済学部／
慶應義塾大学外国語教育研究センター）

目次
はじめに
（外国語）教育はなんのために？
教育観の変化
Instructivism と Constructivism
新しい学習スタイルと教師の役割の変化
豊かな学習環境と教室設計
結びに代えて：CALL 教室はラボではない


要旨
「自律的学習能力の養成」というテーマが外国語教育においても取り上げられるようになって久しい。それなくしては、生涯にわたる外国語学習は考えられない。しかし、その養成には、それに適した学習内容と方法ばかりでなく、それを支える学習環境の構築が不可欠である。レイアウトを含めた教室の設計は、重要な研究課題であるはずだが、その研究は多くない。本発表では、学習内容・方法と照応した学習環境の重要性を論ずる。

はじめに
4
人に魚を一匹与えるならば、一日分の食い扶持を与えることになる。
しかし魚の捕り方を教えるならば、一生分の食い扶持を与えることになる。
Wenn Du einem Menschen einen Fisch gibst, dann gibst du ihm für einen Tag zu essen.
Wenn Du einem Menschen das Fischen beibringst,
dann gibst du ihm für sein Leben lang zu essen.
(altchinesische Weisheit, Bimmel & Rampillon 2000 より)


教育は何のために？
5
教育の目的って何？
学校は何のため？
生涯魚釣りのできる人を育てる（生涯学習）
英 Learn how to learn. 独 Lernen lernen.
自律的学習者の養成


外国語教育は何のために？
6
外国語教育の目的って何？
外国語の授業は何のため？
英 Learn how to learn foreign languages. 独 Fremdsprachenlernen lernen.
自律的外国語学習者の養成

教育観の変化

7

- Instruction から Knowledge Construction へ
- 重点の変化
  - Learner Autonomy　学習者の自律
  - Task Oriented　課題指向
  - Contents Oriented　内容指向
  - Process Oriented　過程指向
  - Project Oriented　プロジェクト指向

(Vgl. Heyd, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*, Tübingen/ Narr, 68)

Instructivism

- 教授：教え授ける（例：文法規則）
  - 教えたものは（そのまま）受け取った学習者の知識となる、という幻想に基づく。
- 私作る人（教える人）、あなた食べる人（習う人）。
- 水は高きから低きに流れる。

Constructivism

- 知の構成（構築）
  - 学習による刺激により、学習者の内部で既存の知に変化が生じ、新たな知が構成される。
- 社会的な知の構成（Social Constructivism）
  - このような知の構成は、学習者が社会的な活動を行うことにより、最も活発に成立する。
- 「言語使用者・学習者は社会的に行動する者、社会的存在であり、何らかの課題を遂行・完成することを求められる社会の成員である。」（CEFR）
- 言語学習も、課題を遂行する中で（もっとも良く）行われる。（task-orientedness）

新しい学習スタイル

- テーマ・コンテントに重点を置く：「英語を学ぶ」から「英語で学ぶ」へ。
  - → Bilingual Education: ex. 生物を英語で学ぶ。東アジア史を中国語で学ぶ、など。
  - → Cross Curriculum
  - → Content and Language Integrated Learning (CLIL)
- プロセスと成果（物）に重点を置く：（調べ学習において）「どのように他と協力しながら調べ、議論し、まとめ、発表するか。
- 学習を一つの（短期・長期の）プロジェクトとして設計する。
  - Cf. ドイツ各州の新指導要領
- 学習者中心：活動の中心は学習者である。

教師の役割の変化

- 学習者の学習活動（＝知の構成）を側面から支える人。
- （先輩）学習者としてのモデルとなる。（認知的徒弟制における師匠の役割）
- 助言者、コーチ。
- Facilitator. 環境を整える人。高いところに登りたい学習者のために、足場をかける人。

豊かな学習環境：Rich Environment

- 教師！（師匠として、情報提供者として、環境整備者として etc.）
- 教材（教科書、参考書、ノート、文具 etc.）
- 調査のための資料（辞典、事典を含む）
- ICT（コンピューター、インターネット etc.）＝調査と発表のための道具立て
- （一方向的に「教わる」場ではなく）学習活動の場としての教室

教室設計

- Instructivism: スクール型の配置（「教える」人が「習う」人の前に立ち、正対する。教壇があり、高いところから低いところへ水が流れるイメージに合致する。）
- Constructivism: 可動式の机、島型などの配置。（「学ぶ」人が活動に応じてレイアウトを変化させる。）
- 「豊かな環境」としての教室を設計することが必要。
- CALL教室の設計も、この流れで考えるべきもの。

レイアウト例１：エッセン大学島型

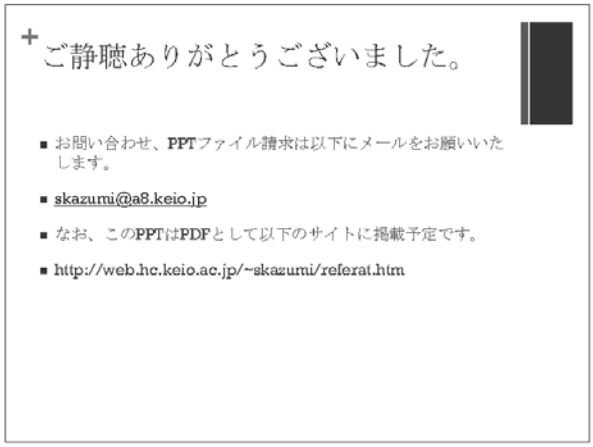
レイアウト例２：エッセン大学U字型

レイアウト例３：慶應大学島型（旧）

レイアウト例：慶應大学島型（現）

結びに代えて：CALL 教室はラボではない！

- 学習者は実験室のハツカネズミではない。
- 教室は機械的反復により習慣形成をする Language Laboratory ではない。
- 教室は、豊かな知の構成（Knowledge Construction）が行われる、「共学」（Co-Learning）の場である。
- 学びを facilitate するために、教室レイアウトや「豊かな環境」を創出するための設備設計は充分に考えられなければならない。


ご静聴ありがとうございました。
お問い合わせ、PPTファイル請求は以下にメールをお願いいたします。
skazumi@a8.keio.jp
なお、このPPTはPDFとして以下のサイトに掲載予定です。
http://web.hc.keio.ac.jp/~skazumi/referat.htm

CEFRの日本における応用可能性と課題

2012年3月7日
獨協大学外国語教育研究所公開研究会
慶應義塾大学　境一三

1

CEFR成立の社会的背景

- 国境の実質的廃止（EU内）
- 人口移動　→　職業、修学
- 教育の平準化
  - cf. ソクラテス計画、ボローニャ計画
- 共通の基準と評価
- 学校種間、段階の比較と接合

目次

- CEFR成立とその背景
- CEFRの特徴と理念
- 共通参照レベルとその影響
- 日本におけるCEFR受容の問題
- 日本における複言語・複文化能力養成の必要性
- 日本における言語（教育）政策の必要性

2

欧州の外国語教育の変遷

- エリート教育から一般人教育へ
- 古典教育から現代語による異文化間コミュニケーションへ
- 教員中心から学習者中心へ
- 学校教育から生涯教育へ
- 一貫性と透明性の確保
- すべての生徒が母語以外に2言語を学ぶ（EUと欧州評議会共通の政策）

CEFRの成立（2001年）

Council of Europe (Europarat)

- *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*
- *Le Cadre européen commun de références pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer*
- *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*
- 日本語版：吉島茂/大橋理枝（訳・編）『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、2004年

3

Council of Europe（欧州評議会）

- CEFRは欧州評議会の主導により成立
- 欧州評議会の役割
  - 人権、民主主義の保護、社会的・法的規範の確立のための合意形成、共通の価値観に基づくヨーロッパ・アイデンティティの自覚促進
  - 特に文化、教育政策に取り組む
  - 言語教育政策：個人、地域、国のアイデンティティを尊重しつつ、ヨーロッパ・アイデンティティを育む

欧州評議会の言語政策

- 言語・文化の多様性の促進（複言語・複文化主義）
- 相互理解の促進
- 民主的市民性の促進
- 社会的結束の促進

CEFRの特徴

- 教育現場への具体的指示ではなく、問題提起である。
- 現場は学習者の必要性、動機、特徴、学習教材について反省することを強く勧める。
- 教師・学習者だけでなく、教育行政機関、試験出題者、教科書著者・出版社の仕事に一貫性の基盤を与える。
- 記述に包括性・明示性・一貫性を保つ。

CEFRの目的

- 多文化環境のヨーロッパにおける市民の複言語能力・複文化能力の養成
- ヨーロッパにおけるそれぞれの実績の相互認知
- 学校教育の内外での学習の成功
  →生涯学習・自律学習
- 新しいグロバールな世界におけるコミュニケーション能力と社会的行動能力の養成

8

CEFRの基本的姿勢（考え方）

- 行動中心主義的言語観
- Plurilingualism（複言語主義）/ Pluriculturalism（複文化主義）
- Can-do statements
- Partial competence
- 4 Savoirs
- Domain: 私的・公的・職業・教育言語使用領域
- 言語能力：「聞く」「読む」「書く」「話す」「やり取り」「仲介」

CEFRの対象

Council of Europe の47参加国

- 参加国教育行政機関
- 学校等諸教育機関
- 学習者
- 教員
- 検定機関
- 教材作成者（出版社）

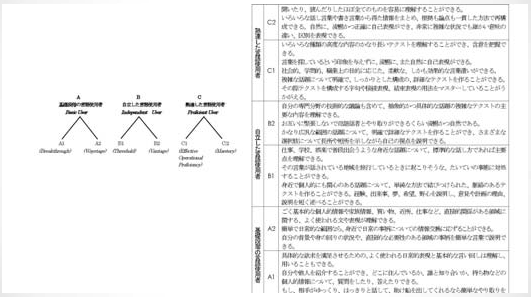
9

行動中心主義

- 言語使用者・学習者は社会的に行動する者、社会的存在であり、何らかの課題を遂行・完成することを求められる社会の成員である。
- 人はさまざまな条件の下で言語活動に携わり、テクストを産出・受容する言語処理を行う。
- テクストは特定の生活領域のテーマと関連する。
- 課題の成就を目指し、方略を用いる。

複言語主義

- 複言語主義（Plurilingualism）≠ 多言語主義（Multilingualism）
- 多言語主義
  - 特定の社会の中での異種の言語の共存
- 複言語主義
  - 個人の中に複数の言語が相互に連関して存在している状態
  - 方言や身振り・手振りも含めて、個人が状況に応じて言語をやりくりして目的を達成



複言語主義による学習・教育観

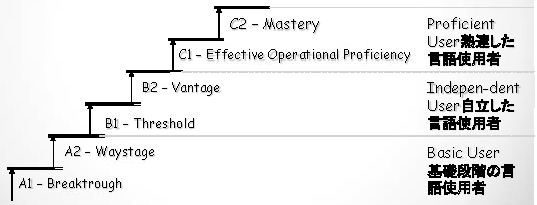
- 理想的母語話者モデルを取らない
- 言語的弱者に対する配慮
- 言語能力による仲介機能に着目

共通参照レベルを誰がどう利用する？

1. 教育者
   - 教員：学習者の母語で表記
   - Curriculum （cf.第8章）
   - Syllabus
   - European Language Portfolio (ELP)
   - 検定基準作成 （例： ZD = Zertifikat Deutsch）
2. 学習者
   - 学習者の母語で表記
   - 外国語学習の位置づけ → ELP（学習中・学習後）

CEFRの６能力レベル

- **5つの能力・技能を対象**
- **「仲介」はレベル表なし**



共通参照レベルと公的試験

- ケンブリッジ英検、DELF/DALF、Goethe-Institutの試験など、欧州の公的試験はレベル分けをCEFRの共通参照レベルに準拠。
- 入国管理にも使われる。
- アメリカの試験も対応表を出している。
- 日本の教育現場にも波及効果が。

GIの検定試験

CEFR*にもとづく共通評価レベル		青少年	大学入学資格	職業
A1	SD1	Fit 1		
A2	SD2	Fit 2		
B1	ZD	ZD J		
B2	B2		TestDaF	ZDfB
C1	C1		TestDaF	PWD
C2	ZOP KDS		ZOP KDS	
	GDS		GDS	

19

日本社会の急速な多言語化

- 近隣アジア諸国や南米からの労働力流入
  - 同じコミュニティーの仲間としての外国語話者たち
  - 小学校などで日本語を母語としない生徒の増加
- 地方自治体での住民サービス
  - 神奈川県庁のホームページは10言語
- 母語・継承語とアイデンティティー

日本におけるCEFR受容の問題

- 「共通参照レベル」（6能力レベル）への関心の集中
- Portfolioにも関心は払われているが、個別言語ごとの研究と実践になり、語種横断的な活動は少ない。
- CEFRの理念の研究とその応用が希薄である。
- 日本の言語状況に関する認識が不足している。
- 日本の言語教育のグランドデザインを議論する研究が少ない。

20

多言語社会は「当たり前」

- 日本が単一言語社会という幻想
  - アイヌ、琉球語 etc.
  - Old Comers & New Comers
- 世界のほとんどの地域は多言語
- 世界の多くの人間が複数言語話者

日本社会の現状と教育の乖離

- 社会の変化に対応できない言語教育
  - 長期的展望に立った教育理念の不在
  - 明確な話者像の不在
  - 言語政策の不在
  - 言語教育政策の不在

外国語教育の二つの方向

- 「外」とのコミュニケーション
  - 外国文化の受容
  - 外国への発信
- 「内」におけるコミュニケーション
  - 国内の複数文化がどのように共生するか
- 「外」＞「内」　から　「外」≒「内」へ

GIの検定試験

GER*にもとづく共通評価レベル		青少年	大学入学資格	職業
A1	SD1	Fit 1		
A2	SD2	Fit 2		
B1	ZD	ZD J		
B2	B2		TestDaF	ZOSB
C1	C1		TestDaF	PWD
C2	ZOP KDS		ZOP KDS	
	GDS		GDS	

日本社会の急速な多言語化

- 近隣アジア諸国や南米からの労働力流入
  - 同じコミュニティーの仲間としての外国語話者たち
  - 小学校などで日本語を母語としない生徒の増加
- 地方自治体での住民サービス
  - 神奈川県庁のホームページは10言語
- 母語・継承語とアイデンティティー

日本におけるCEFR受容の問題

- 「共通参照レベル」（6能力レベル）への関心の集中
- Portfolioにも関心は払われているが、個別言語ごとの研究と実践になり、語種横断的な活動は少ない。
- CEFRの理念の研究とその応用が希薄である。
- 日本の言語状況に関する認識が不足している。
- 日本の言語教育のグランドデザインを議論する研究が少ない。

多言語社会は「当たり前」

- 日本が単一言語社会という幻想
  - アイヌ、琉球語 etc.
  - Old Comers & New Comers
- 世界のほとんどの地域は多言語
- 世界の多くの人間が複数言語話者

日本社会の現状と教育の乖離

- 社会の変化に対応できない言語教育
  - 長期的展望に立った教育理念の不在
  - 明確な話者像の不在
  - 言語政策の不在
  - 言語教育政策の不在

外国語教育の二つの方向

- 「外」とのコミュニケーション
  - 外国文化の受容
  - 外国への発信
- 「内」におけるコミュニケーション
  - 国内の複数文化がどのように共生するか
- 「外」＞「内」　から　「外」≒「内」へ

共生の（ための）言語教育に向けて　　境　一三（慶應義塾大学）

2013年3月2日 JACTFL シンポジウム

「共生の（ための）言語教育」に向けて

慶應義塾大学経済学部
慶應義塾大学外国語教育研究センター
境　一三

2013年3月2日 JACTFL シンポジウム

1. 母語教育と外国語教育の連携

1. 言語能力を、母語と外国語を峻別せず、むしろ一体のものとして捉える。
   1. 「共通基底能力」（山田 2006）の強化。
2. 国語科と外国語科の教員が密な連携を取る。
3. 言語系教員と他分野の教員が連携を取る。
   1. CLIL
   2. 総合教育の時間

2013年3月2日 JACTFL シンポジウム

2. 英語教育と（いわゆる）第2外国語教育の連携

1. 英語教育を、広く言語教育の中で位置づける相対化の視点を強化する。
   1. 教員養成の中でいかに相対化の視点を持たせるか。
2. 英語教員の他言語教育への興味・関心を喚起する。
   1. 教員養成の中で、いかに英語以外の言語を学ばせるか。
3. 第2外国語の中での「パイの取り合い」をやめる。
   1. 英語中心主義からの脱却を求めるならば、その他の言語でも自言語中心主義から抜け出なければならない。

2013年3月2日 JACTFL シンポジウム

3. 日本社会における「共生の（ための）言語教育」の視点の共有

1. 「受容の外国語」から「発信の外国語」への転換が推進されつつある現在、さらに「共生の（ための）外国語」の視点も共有する。
2. 異なる言語・文化を持つ隣人が増えつつある日本社会で、さまざまな人々が平和共存できるコミュニティーを形成するための言語教育を推進する。
3. （（マイノリティーを含めた）他者への、他言語・文化への、学びへの etc.）「気づき」と「自己の開き」に重点を置いた教育を推進する。

Über den Einfluss und die Anwendung des GERS in Japan

Kazumi SAKAI
Keio-Universität, Tokyo, Japan

Resonanz von Japanern in Europa

- ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』
- (Association of Japanese Language Teachers in Europe: *Der Japanischunterricht in Europa und der GERS*, 2005)

Übersetzung des GERS ins Japanische

- Shigeru Yoshijima und seine Gruppe an der Uni Tokyo (Germanisten, Romanisten u. Anglisten)
- Mit einer Unterstützung des GI
- Bekanntmachung einer Probefassung des GERS in einer DaF-Arbetitsgruppe1999

Englischunterricht in Japan

- „Japaner sprechen sehr schlecht Englisch."
- Motto: „Internationalisierung"
- Dominanz vom Englischen und Stress von TOEFL und TOEIC (sehr schlechte Ergebnisse bei den Testen)
- Keine gemeinsame Skala wie die „Gemeinsame Sprachniveaus"

Resonanz

- Zahlreiche Aufsätze zum GERS
- Von 2004 bis 2012 wurden 57 Forschungsprojekte von der Japan Society for Promotion of Science (JSPS) unterstützt.
- Schwerpunkte: Referenzniveaus und Kannbeschreibungen (wie in der Anfangsphase in Europa. Vgl. Parmenter u.Byram 2010)
- Wenig zu den Themen Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität, Handlungsorientierung, lebenslanges Lernen und 4 Savoirs.

Bildungssystem in Japan

- Einheitliches 6-3-3-4-System

- Grundschule: 6 Jahre
- Mittelschule: 3 Jahre
- Oberschule: 3 Jahre
- Universität (Bachelor, Master, Doctor)

Englischunterricht in Japan

- 5. und 6. Klasse: Fremdsprachliche Aktivitäten, 35 St. pro Jahr (praktisch nur Englisch)
- 7. – 9. Klasse (Mittelschule): 105 St. pro Jahr (3mal / Woche)
- 10. – 12. Klasse (Oberschule): 100 – 150 St. pro Jahr
- meistens noch 2 Jahre an der Universität

Anwendung vom GERS

- Referenzniveaus
- Kannbeschreibungen (Kultusministerium, März 2013)

- CEFR-J (Tokyo University of Foreign Studies)
- Anwendung des GERS als ein Werkzeug ohne Philosophie

Jap. Englischlerner und die Referenzniveaus

- Non/Basic Users (A1 and A2) are more than 80%.
- Independent Users (B1 and B2) are less than 20%.
- Proficient Users (C1 and C2) are almost nil.

nach: M. Negishi, T. Takada, Y. Tono (2011) "A progress report on the development of the CEFR-J" http://www.alte.org/2011/presentations/pdf/negishi.pdf

Deutschunterricht in Japan

- Immer weniger Deutschlerner in Japan
- Besonderheit des DU (bzw. der Sprachen außer Englisch) in Japan
  - Die meistern Lerner auf der tertiären Ebene

- Universität: ca. 220.000 (345.000 im März 1999)
- Fachhochschule: ca. 5.000
- Oberschule: ca. 3.600
- andere: ca. 1.500
- insgesamt: ca. 230.000

Probleme des FSU in Japan

- Keine 2. FS an der Mittelschule.
- Auch sehr wenige Oberschulen, die eine 2. FS anbieten.
- Doppelter Monolingualismus
  - Japanisch als Muttersprache
  - Englisch als Fremdsprache

Deutschunterricht in Japan

- An der Oberschuhle
  - Problem der Richtlinien
  - schlechte Lehrerausbildung für 2. FS
- An der Universität
  - Problem der Lehrerausbildung
  - Problem der Lehrkräfte: meistens Abschluss Germanistik (MA, Dr.)
  - kein DaF-Studiengang

Lehreraus- und fortbildung

- GI
- Sh. Yoshijima und Lehreraus- und fortbildung (freiwilliger Basis)
  - ein 2-jähriger Kurs (unterstützt von JGG, VDJ u. GI)
  - für angehende Lehrer und Doktoranden
- Theorie und Praxis
- Betonung der Mehrsprachigkeit und Aktionsorientiertheit

Fazit und Aussicht

- Der Deutschunterricht kann nicht allein weiter leben. Es bedarf einer Zusammenarbeit der Lehrenden verschiedener Sprachen (inklusiv Japanisch als FS, MS und Englisch)
- Für eine gemeinsame Arbeit ist ein gemeinsamer Referenzrahmen wie der GERS erforderlich.
- Die Anwendung des GERS, wie sie die japanischen Anglisten zur Zeit machen, ist problematisch.

Was nun?

- immer kleiner werdende Torte
- Alleingänger bzw. –kämpfer Deutsch?
- Was können wir?
- Was sollen / müssen wir?

Kontakt

- skazumi@a8.keio.jp
- http://skazumi.com

Neue Bewegungen

- Sprachenübergreifende Zusammenarbeit
  - Anglisten, Germanisten, Romanisten, Slavisten, Japanologen usw.
- Das „Meyasu“ von The Japan Forum
  - ursprünglich für Chinesisch und Koreanisch
  - jetzt sprachenübergreifend
- Japan Council on the Teaching of Foreign Languages (JACTFL) und Förderung der Mehrsprachigkeit

第二外国語では文法学習はどこまで必要か　　境　一三（慶應義塾大学）

第二外国語では文法学習はどこまで必要か
―「気づき」と「自律」と「協調」を重視した授業実践に向けて

2014年1月29日
桜美林大学
第二回外国語教育デパートメント教員研修会
慶應義塾大学　境　一三

はじめに：Brain Storming

- 私たちは、何を目的として大学で外国語を教えているのだろう？
  - 大学としての目的
    - 学群としての目的
      - 専攻としての目的
        - 各言語種ごとの目的
          - それぞれの授業の目的

桜美林の建学の精神
キリスト教主義に基づくこと。そして語学を身につけた国際人を育成すること。

- 日本国民は、世界にかつてない非攻非戦主義のパシフィックな憲法を持っているが、果たしてパシフィスト精神を持っているであろうか。
- そこに、日本の存亡の問題が存している。日本国民が、軍備を用いずに祖国を護ろうと思うならば、少なくとも周囲の各国民の感情を害してはならぬ。常に、周囲の各国民との間に、意思の疎通を図るべく努めねばならぬ。
- では誰が、周囲の国民に、本国民程に beloved nation "愛好すべき国民" はないと、思わせ得るであろうか。それは、語学の達人である。よって本学は、我が国の周囲の国々の言語を教えんと欲するのである。
- 更に、語学だけでは足りない。己を愛する如く隣人をも愛せよ、と教えるキリスト教を、みっちり教えるべきである。
- （http://www.obirin.ac.jp/jf_oberlin_education/motto/index.html）

授業の位置づけ

大学のミッション（建学精神）

大学の学位授与の方針
⇒学部の学位授与の方針
　⇒大学・学部のカリキュラム（学士課程教育全体）
　　⇒カリキュラムにおける外国語科目の

このような観点を踏まえて授業は設置されている（はず）
　⇒ これらを踏まえてシラバスが書かれている（はず）

（松岡幸司：2014年1月25日ドイツ語教員養成・研修講座「現行カリキュラム分析」より）

教育をめぐる世界の動き

- OECDの「キーコンピテンシー」
  - PISA
- ACT21sの「21世紀型スキル」

OECD のキー・コンピテンシー

1. 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）
2. 多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）
3. 自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）

OECD のキー・コンピテンシー

- この3つのキー・コンピテンシーの枠組みの中心にあるのは、個人が深く考え、行動することの必要性。
- 深く考えることには、目前の状況に対して特定の定式や方法を反復継続的に当てはまることができる力だけではなく、変化に対応する力、経験から学ぶ力、批判的な立場で考え、行動する力が含まれる。
- テクノロジーが急速かつ継続的に変化しており、これを使いこなすためには、一回習得すれば終わりというものではなく、変化への適応力が必要に。

OECD のキー・コンピテンシー

- 社会は個人間の相互依存を深めつつ、より複雑化・個別化していることから、自らとは異なる文化等をもった他者との接触が増大。
- グローバリズムは新しい形の相互依存を創出。人間の行動は、個人の属する地域や国をはるかに超える、例えば経済競争や環境問題に左右される。
- （中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 教育課程企画特別部会（第15回）配付資料）

21世紀型スキル

- 「21世紀型スキル」とは、世界の教育関係者らが立ち上げた国際団体「ATC21s」（The Assessment and Teaching of 21st-Century Skills＝21世紀型スキル効果測定プロジェクト）が提唱する概念で、これからのグローバル社会を生き抜くために求められる一般的な能力を指します。批判的思考力、問題解決能力、コミュニケーション能力、コラボレーション能力、情報リテラシーなど、次代を担う人材が身に付けるべきスキルを規定したもので、各国政府も知識重視の伝統的な教育から21世紀型スキルを養い伸ばす教育への転換に取り組み始めています。
- （「コトバンク」より　http://kotobank.jp/word/21世紀型スキル）

知識基盤社会における教育機関の役割

- 現代社会＝知識基盤社会
- 知は毎日更新される
- 知的カノンの不在
- 問題を発見して、自らの力で解決できる力の養成
- 生涯にわたって学習できる力の養成
- 学習者同士が協調・協働して学ぶ力の養成
- 学校などの教育機関の使命は協調的・自律的学習者の養成

私の考える言語教育の目的

- 言語教育の使命は協調的・自律的言語学習者の養成
- 「外国語」＝（異）言語教育により、「異」なるものと触れ、それを尊重することを学ぶ
- 社会的エージェントして、他者と協調・協働し、言語を通して問題を解決する力をつける
- ⇒日本で行われている「文法を仕上げる」タイプの授業は、学校教育の目的と合致しないのではないか？

あなたはどちらを取りますか？

- 貧しい人に魚を与えますか？
- 貧しい人に魚の捕り方を教えますか？

知の構成

- 知は経験（言語活動）を通して、与えられた刺激が内在する既知の情報（知識）と結びつくことによって、新たに構成される。
- 同じ刺激によっても、構成される知は個々に異なる。
- 他者とのやりとりによって、知はより良く構成される。
- 言語学習には学習者に意味のある言語活動が必須。（欧州評議会の「行動中心主義」）
- 実際に使用される場が必要。（オーセンティックな言語使用）

CEFR の行動中心主義

- 言語使用者・学習者は社会的に行動する者、社会的存在であり、何らかの課題を遂行・完成することを求められる社会の成員である。
- 人はさまざまな条件の下で言語活動に携わり、テクストを産出・受容する言語処理を行う。
- テクストは特定の生活領域のテーマと関連する。
- 課題の成就を目指し、方略を用いる。

文法観の転換が必要

- 文法を、記述され整理された外的産物としてではなく、学習者の中に育つ、言語活動を支える力と考える。
- 学習者が文法を獲得していく能力をいかに養成するかが課題。
- 学習の中で、学習ストラテジーや学習スキルだけでなく、学習と言語に対する「気づき」を養成する。
- 文法学習　vs. 文法獲得

例えば：ドイツ語文法の「謎」

- なんで語尾が違うの？考えてご覧！
  - -e, -er / -em, -en
  - 音声教育と文法教育の結合
- 格をどのように提示するか？
  - 具体的場面と文が与えられ、意味のある言語活動が行われるとすれば　→　Nominativ > Akkusativ > Dativ > Genitiv
- なんで「性」があるの？考えてご覧！
  - 文法性はどうやって決まるの？

ディクテーションの重要性

- 知らないテクストを読み上げて書かせる
  - -e / -er の混同は最も頻度の高い間違い
  - 意識を語尾に向ける
  - どうしてその語尾になるかを考える
- 言語は音であると言うことを意識させる

学習者の問題発見

- 学生A：　新しい単語がたくさん出てきて大変そうです。また男性名詞・中性名詞・女性名詞の区別が面倒そうですね。「～zimmerは全て男性名詞」みたいに単純化してくれないのかなあ。歴史的な経緯で分けられているんでしょうけどついついそう思いました。
- 教員：　いいところに気づきましたね。das Wohnzimmer, das Schlafzimmer, das Arbeitszimmer, das Kinderzimmer, das Badezimmer などから何かが見えてきませんか？

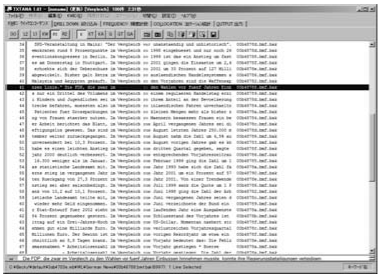
プロセス

- 学生Aは、その日に学習したことを「振り返り」、ドイツ語の複合名詞の性には何らかの規則性があるのではないかと「気づいた」。
- それをフォーラムでクラスメートに公開した（「協調学習」）。
- 筆者の反応は、例を示すことで帰納的な「規則の発見」を誘導することであった。
- 次の授業時間に筆者が複合語の性の決定法を説明するための導入となった。
- フォーラム上では明示的な学習者間の協調作業はなかったが、クラスでのフォローアップを含めて、全体としてみた時には協調学習が成功したと言えるのではないか。

文法規則を発見する

- Data-driven Learning（データから規則を帰納する）
- Corpus Linguistics の教育への応用
- Collocation などを自分で探す
- Concordancer を使う力を付ける

Textanaの例

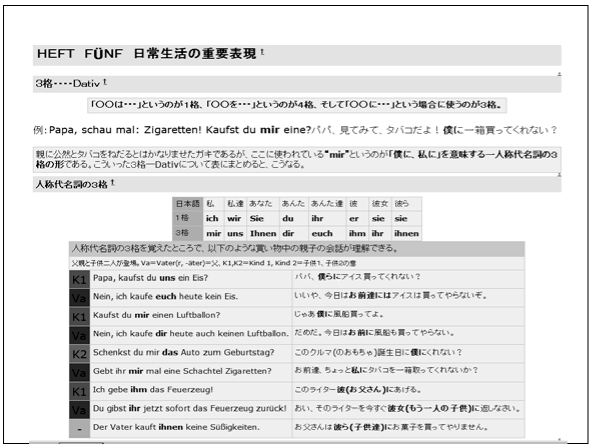


Google の例　1）

Googleの例　2）

自分たちで文法を書いてみる

- 学校文法教科書を使っていない場合、自分たちで文法をまとめる作業を行ってみる。
- グループで話し合いながら、自分の知っている英文法を土台に書いてみる。
- Wiki, Forum など ICT を活用する。
- 発表者の授業（2003年度）での活動紹介。



HEFT FÜNF 日常生活の重要表現！

3格‥‥Dativ！

「○○は…」というのが1格、「○○を…」というのが4格、そして「○○に…」という場合に使うのが3格。

例：Papa, schau mal: Zigaretten! Kaufst du **mir** eine?パパ、見てみて、タバコだよ！**僕に**一箱買ってくれない？

親に公然とタバコをねだるとはかなりませたガキであるが、ここに使われている"**mir**"というのが「**僕に、私に**」を意味する一人称代名詞の3格の形である。こういった3格＝Dativについて表にまとめると、こうなる。

人称代名詞の3格！

日本語	私	私達	あなた	あんた	あんた達	彼	彼女	彼ら
1格	**ich**	**wir**	**Sie**	**du**	**ihr**	**er**	**sie**	**sie**
3格	**mir**	**uns**	**Ihnen**	**dir**	**euch**	**ihm**	**ihr**	**ihnen**

人称代名詞の3格を覚えたところで、以下のような買い物中の親子の会話が理解できる。

父親と子供二人が登場。Va=Vater(r, -ater)=父, K1,K2=Kind 1, Kind 2=子供1、子供2の意

K1	Papa, kaufst du **uns** ein Eis?	パパ、**僕らに**アイス買ってくれない？
Va	Nein, ich kaufe **euch** heute kein Eis.	いいや、今日は**お前達には**アイスは買ってやらないぞ。
K1	Kaufst du **mir** einen Luftballon?	じゃあ**僕に**風船買ってよ。
Va	Nein, ich kaufe **dir** heute auch keinen Luftballon.	だめだ。今日は**お前に**風船も買ってやらない。
K2	Schenkst du mir **das** Auto zum Geburtstag?	このクルマ(のおもちゃ)誕生日に**僕に**くれない？
Va	Gebt ihr **mir** mal eine Schachtel Zigaretten?	お前達、ちょっと**私に**タバコを一箱取ってくれないか？
K1	Ich gebe **ihm** das Feuerzeug!	このライター**彼(お父さん)**にあげる。
Va	Du gibst **ihr** jetzt sofort das Feuerzeug zurück!	おい、そのライターを今すぐ**彼女(もう一人の子供)**に返しなさい。
-	Der Vater kauft **ihnen** keine Süßigkeiten.	お父さんは**彼ら(子供達)**にお菓子を買ってやりません。

文法力の定着

- 気づきを育て、学ぶ力を付けるのが言語教育の核心。
- 読むこと、聞くこと、書くこと、話すことによって気づき、確認し、知を定着させ、内的な力とする。

○○語教育は○○語に留まるのか？

- 「英語の後のドイツ語」„Deutsch nach Englisch"ということがドイツで言われている。
- 既存の言語知識を学習能力を活用する。
- 特定の「○○語学習」から普遍性を持った「言語学習」へ。
- 言語に対する普遍的気づき能力の開発。
- 普遍的言語学習能力の開発。

- 魚の捕り方を身につけられるような授業をしたいですね。

留保

- 言語構造に関心がある学習者が学校文法を一気に学ぶことは何ら問題ない。「どんな言葉だろう」という知的欲求に応えることになる。
- 学び方は動機によって異なる。
- しかし、言語構造に関心のない学習者に、「いつ使えるようになるか分からないが、その時のために今は我慢して勉強しなさい」という「知識先行型」は否定されるべき。

文献

- Tschirner, E. (1997). Wissen und Bewußtheit im Erwerb mündlicher fremdsprachlicher Kompetenz. In S. Demme & G. Henrici (Hrsg.), Dem Fremdsprachenerwerb auf der Spur: Dokumentationen des Forschungskolloquiums "Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung." Jena: Universitätsdruck, S. 101-13.
- 太田達也（2011）「大学の外国語教育は何を目指すべきか」『アカデミア』語学・文学編第89号、331-358頁、南山大学
- 金谷憲（2002）『英語授業改善のための処方箋』大修館書店
- 林明子（2008）「日本独文学会第１３回教授法ゼミナール参加報告」、『ドイツ語教育』13号、73-79頁、日本独文学会ドイツ語教育部会

Danke schön!

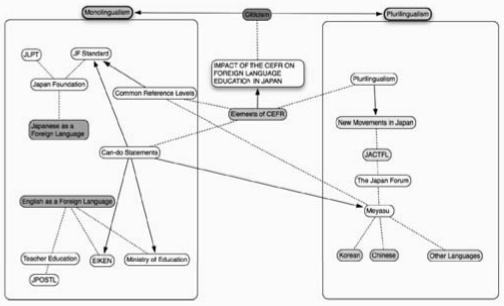
- ご質問や資料請求はこちらに。
- E-Mail: skazumi@a8.keio.jp
- Web: http://www.skazumi.com

Impact of the CEFR on foreign language education in Japan, Kazumi Sakai (Keio University)

IMPACT OF THE CEFR ON FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN JAPAN

AILA 2014 in Brisbane

Kazumi SAKAI
Keio University, Japan



2

JAPANESE AS A FOREIGN LANGUAGE

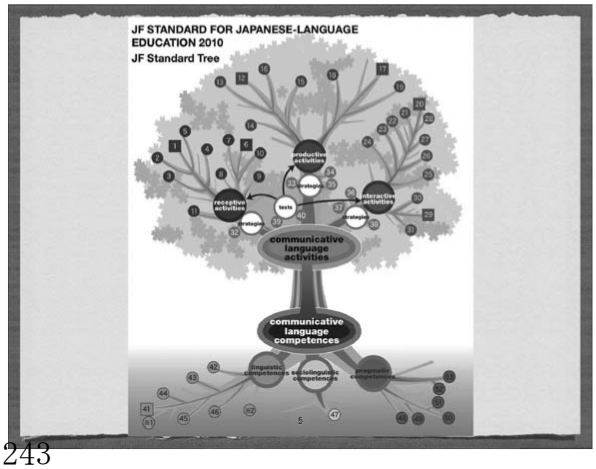
- in Europe
  - Association of Japanese Language Teachers (AJE)
    - First Researches on CEFR by Japanese (cf. AJE 2005)
- in Japan
  - The Japan Foundation (JF)
    - Japanese Language Proficiency Tests (JLPT, traditional)
  - JLPT Can-do
    - Self Evaluation for Examinees
  - Japan Foundation Standard 2010

3

JAPAN FOUNDATION STANDARD 2010

- The JF Standard was developed based on the concepts supporting the CEFR, which serve as the basis of language education in Europe. (...) Since its promulgation in 2001, CEFR has attracted attention not only in Europe, but also on a global scale, and has come to be utilized in various languages. (...) By using the JF Standard, it is possible to see Japanese-language proficiency levels in a way that is based on the CEFR. (JF 2010a, 12)

4



5

JF CAN-DO

- When designing a course, users create learning objective lists and self- assessment checklists using the JF Standard Tree and "Can-do" in order to make it possible for teachers and learners to share objectives, and for learners to advance their learning with an awareness of the shared objectives. (...) The self-assessment checklists enable learners to keep track of their Japanese-language proficiency before, after, and/or during the course, and to advance their learning with awareness of the objectives and their achievements. (JF 2010a, 14)

6

ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

- Eiken (English Proficiency Test) Can-do Lists since 2006
  - for preparation of a Eiken-test
- Ministry of Education (MEXT) and its Attempt
  - Goal settings at High Schools in the Form of Can-do Statements since 2013

7

OTHER LANGUAGES & THE JAPAN FORUM

- *Gakushu no Meyasu* 2011, 2012
  - Framework of Reference for Chinese and Korean at High Schools
    - Chinese: based mainly on Standards of ACTFL
    - Korean: based mainly on CEFR
  - Collaboration with Teachers of Other Languages
  - Reflection of the Idea of Plurilingualism

8

PROBLEMS

- Too much emphasis on Can-do Statements and the Common Reference Levels
- Ignorance of Plurilingualism and Pluriculturalism
- Dominance of Monolingualism, (Double Monolingualism with Japanese and English)
- Lack of Collaboration beyond the Border between Languages

9

PERSPECTIVES

- More Collaboration of Teachers and Researchers of different Languages
- Activation of Collaboration by means of *Gakushu no Meyasu*
- Solidarity of Language Teachers beyond the Border of Languages > Japan Council on the Teaching of Foreign Languages (JACTFL) since December 2012

10

BIBLIOGRAPHY

- Association of Japanese Language Teachers in Europe (AJE) ヨーロッパ日本語教師会『ヨーロッパにおける日本語教育とCommon European Framework of Reference for Languages』, 国際交流基金, 2005.
- Council of Europe, Yoshijima, Shigeru et al. (eds.)『外国語教育III　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, 2004.
- Iwasawa, K., Mitsuya, M.,「CEFRの共通参照レベルとCan-doで初級シラバスを見直す－鎌部の協働による－コース改革－」, The Japan Foundation, Tokyo, 2010. (http://jfstandard.jp/information/attachements/000112/jirei_01.pdf 30. 12. 2012)
- Japan Forum,『学習のめやす』, Tokyo, 2012.
- Japan Foundation, JF Standard for Japanese-Language Education 2010 (Second Edition), Tokyo, 2010a.
- Japan Foundation,『JFS日本語教育スタンダード2010（第2版）』, Tokyo, 2010b.
- Japan Foundation,「JF日本語教育スタンダードに基づいたパフォーマンス評価と日本語能力試験の合否判定との関係－国際交流基金研修参加者を対象とした試行調査－」, The Japan Foundation, Tokyo, 2012. (http://jfstandard.jp/information/attachements/000125/jfs_jlpt_report.pdf 30. 12. 2012)
- Keidanren, Fostering of Human Resources in the Age of Globalization, Tokyo, 2000.
- Komatsu, T., Yokoyama, N.,「「JF日本語教育スタンダード」セミナーの報告と評価－参加者による言語熟達度の記述の分析から－」, 日本言語文化研究会報告, 8, 2012.

11

- Kumano, N., Ito, H., Hachisuka, M.,「JFS/CEFRに基づくレベル判定試験(A1)の開発」, 日本語教育国際研究大会ポスター発表, 2012.
- Majima, J., Impact of can do statements/CEFR on language education in Japan: On its applicability. Schmidt, M.S. et al.(eds.), Can do statements in language education in Japan and beyond, Asahi Press, Tokyo, 2010. 49–65.
- MEXT,「External evaluation of the Japan Foundation's Japanese-language education overseas」, Tokyo, 2009. (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/07/__icsFiles/afieldfile/2010/07/29/1289275_1_1.pdf 30. 12. 2012)
- MEXT, "Regarding the establishment of an action plan to cultivate 'Japanese with English abilities'", Tokyo, 2003. (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101/001.pdf 30. 12. 2012)
- Nishiyama, Noriyuki「ヨーロッパ社会言語学からみた『ヨーロッパ言語共通参照枠』と日本の第二外国語教育の課題」『ドイツ語教育』, 14, 2009. 74–83.
- Parmenter, L., Byram, M., "An overview of the international influences of the CEFR". Schmidt, M.S. et al. (eds.), Can do statements in language education in Japan and beyond, Asahi Press, Tokyo, 2010. 3–17.
- Sakai, Kazumi,「学術フロンティア推進事業「行動中の複言語使用習得プロジェクト」の課題と今後の展開について－CEFRをモデルとした言語教育政策の研究を中心に－」『東海語学外国語教育研究』, 4, 2007. 1–30.
- Sakai, Kazumi,「日本におけるCEFR受容の実態と応用可能性について－言語教育政策立案に向けて－」『英語展望』, 117, 2009. 20–25 & 80.
- Yoshijima, Shigeru「ヨーロッパの外国語教育を支える考え方－複言語・複文化主義・行動主義，4つのSavoirs，部分的能力，ELP（Can Do Statement）－」,『英語展望』, 増刊号, 2007. 47–52.

12

Language life of Japanese expatriates and spouses living in non-English speaking cities

Fumiya Hirataka (Keio University)

Sociolinguistic Symposium 20
2014 June 16 Bi/Multilingualism

Language life of Japanese expatriates and spouses living in non-English speaking cities
- Three cities comparison -

Hirataka Fumiya, Sekiji-Fukuda Eri, Yasui-Iwamoto Aya, Kimura Goro Christoph, Fukuda Makiko, Furutani Tomoyuki, Shimada Noriko, Wang Xueping

Language Life Survey in five cities

- Shanghai, Seoul, Düsseldorf, Madrid and Barcelona
- Structure of the questionnaire

Language life	Social support	Behavior and Awareness	Face
Language learning	Attitude of supporter	Social skill	Personal data
Language competence	Support behavior	Cultural intelligence	Living abroad experience
Language use		Life satisfaction	Occupation
			Children

Research Project Theme and Aims

- To explore the language life of Japanese living in multilingual settings abroad
- To elucidate factors, which relate to their communication satisfaction and life satisfaction
- To provide data
  1) to support corporate language policies of Japanese companies and organizations
  2) to give new perspectives and concrete suggestions for the language education policies of Japan leading towards plurilingualism

Today's presentation-1

- Report the results of survey study
  - Target: expatriates
  - Cities: Shanghai, Seoul, Düsseldorf

	Shanghai	Seoul	Düsseldorf
Local languages	Mandarin Shanghainese	Korean	German
Number of Japanese in 2012	56,481 (rank 2nd)	9,337 (rank 20th)	8,233 (rank 23rd)
Number of Japanese companies	2,259 (2014 Feb)	380 (2012 May)	281 (2014 Jan)

Project Schedule

- 2011: • Pilot interviews with former expatriates
- 2012-2014: • Surveys conducted in 5 cities: Shanghai, Seoul, Düsseldorf, Madrid and Barcelona
- 2014-: • Expatriate spouse interviews in Shanghai (continuing…)

Today's presentation-2 Hypothesis

1. The <local language competence> and <need for using local language> are different depending on the city

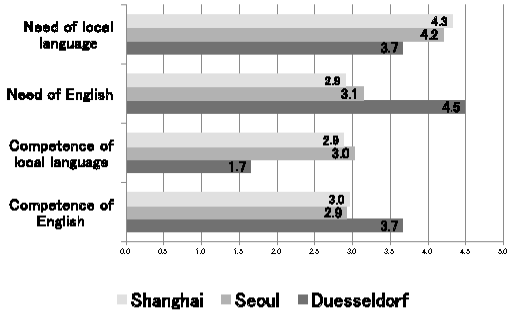
2. The use of language differs depending on the communication scenes.

3. Using the local language will be a factor in determining the communication satisfaction.

Survey: expatriates

Shanghai	Seoul	Düsseldorf
Feb 2013	Dec 2013- Jan 2014	June-July 2012
Research firm	Research firm	Cooperation of Japanese school in DUS
Web survey	Web survey	Printed questionnaire
63 questions (two local languages)	54 questions	54 questions
175 valid responses (male 130, female 45)	71 valid responses (male 54, female 17)	123 valid responses (male 118 , female 5)

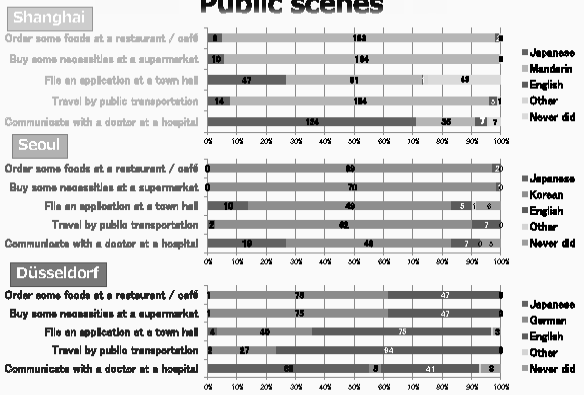
Need and competence of local language & English



Variables used for analysis

1. Language competence
2. Needs of a given language
3. Language use
4. Communication satisfaction

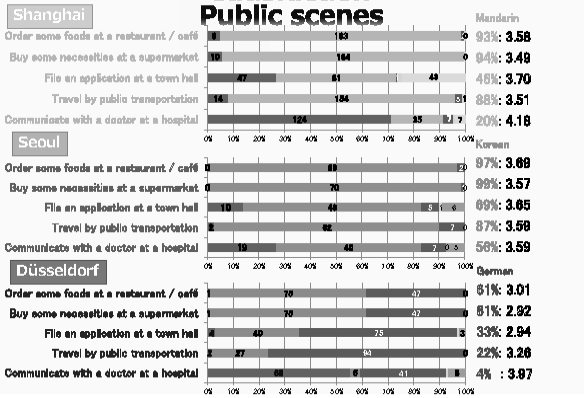
Result 1-1: Language use Public scenes

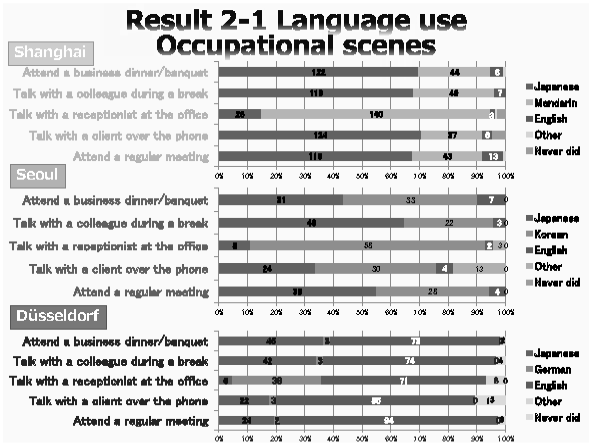


4 domains (CEFR) and 15 scenes

domain	scene
private	1. Have tea or join a private party 2. Talk with a friend over the phone 3. Enjoy a culture lesson/ one's hobby
public	4. Communicate with a doctor in a hospital 5. Travel by public transportation 6. File an application at a town hall 7. Buy some necessities at a supermarket 8. Order some food at restaurant
occupational	9. Attend a regular meeting 10. Talk with a client over the phone 11. Talk with a receptionist at the office 12. Talk with a colleague during a break 13. Attend a business dinner or a banquet
educational	14. Talk with a teacher at a school 15. Talk with a classmate of one's child

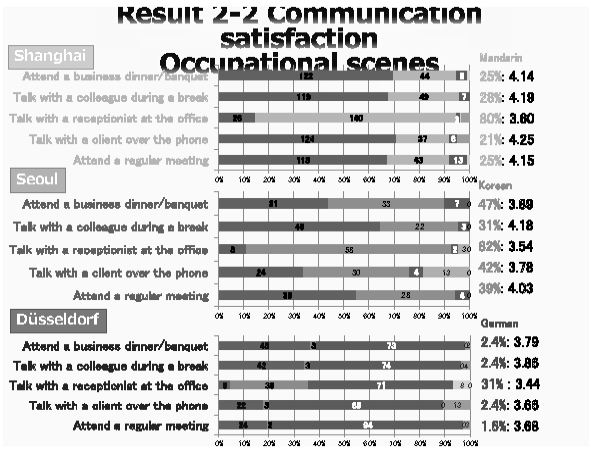
Result 1-2: Communication satisfaction Public scenes





Discussion

- **Hypothesis 2 Language use in public scenes**
  - SHA, SEO, DUS: use of the local languages
    public scenes > occupational scenes
    ex. DUS "Buy some necessities at a supermarket"
    "Order some food at restaurant" (ca.60%)
  - SHA & SEO: use of Japanese
    occupational scenes > public scenes
    ← high competence of Japanese of local staff



Discussion

- **Hypothesis 3 communication satisfaction and the role of the local language**
  - Use of Japanese → high communication satisfaction
  - SHA & SEO: use of Mandarin & Korean in official scenes : approximately 90%
    communication satisfaction :3.5 ～ 3.7
  - DUS: use of German: ca. 60% (Travel by public transportation 22%)
    communication satisfaction: 2.9 ～ 3.3
  - communication satisfaction ← to a certain extent high competence of a language.

Discussion

- **Hypothesis 1: Need and competence of local language & English**
  - SHA ≈ SEO: Mandarin & Korean >English, competence: relative high
  - DUS: English >German, competence: low
    ← SHA & SEO: high competence of Japanese of local staffs
    ← DUS: colleagues and customers from many other countries in Europe.
    ← low German competence ⇄ high English usage??
    ← DUS: cooperation of Japanese school

Conclusion

- Proposals for foreign language education in Japan.
  - "Is English really enough in business scenes?"
- Need of local languages and English differ by city & communication scene.
- Need and usage rate of local languages are also high in the growing international cities of Eastern Asia.
  →Local languages can make business go smoothly.
  →It is worth learning languages other than English.

Future prospects

- For further research of this project:
  - Need to look in detail by occupation or job title (Due to the small number of the data for the quantitative analysis, interviews for expats should be conducted).
  - Qualitative analysis of the spouse survey is currently being performed.
  - Proposal of individualized language education for companies based upon differences in position and appointed destination would be desirable.

Reference

- Aya YASUI-IWAMOTO, Eri SEKIJI-FUKUDA, Goro Christoph KIMURA, Makiko FUKUDA, Tomoyuki FURUTANI, Noriko SHIMADA, Xueping WANG, Fumiya HIRATAKA (2012) *Language Behaviors of Japanese Native Speakers in Non-English-Speaking Cities.* Sociolinguistics Symposium 19, Freie Universität Berlin, August 23, 2012
- Dentsu soken ・Nihon Risachi senta hen (*Dentsu Innovatioin Institute ・Japan Research Center*) (Eds.) (2008) Sekai shuyokoku kachikan deta bukku (*Data book of values of major countries in the world*). Doyukan
- Eri Sekiji-FUKUDA, Tomoyuki FURUTANI, Noriko SHIMADA, Aya IWAMOTO, WANG Xueping, Makiko FUKUDA, Fumiya HIRATAKA (2014) Shanghai zaiju no chuzaiinhaigusha no gengoseikatsu nikansuru kosatsu (*The language life of expatriates spouses living in Shanghai*), Journal of Foreign Language Education, Vol.10, 1-22. Keio Research Center for Foreign Language Education
- Jiří Nekvapil (2009) The integrative potential of Language Management Theory, in: Jiří Nekvapil & Tamah Sherman (eds.) *Language Management in Contact Situations. Perspectives from Three Continents.* Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 1-11
- Makiko Fukuda (2013) Tagengoshakai niokeru nihonjin no gengoshiyo – Spain Catalonia jichishu no nihonjin no kesu – (*Language Use of Japanese Residents in a Multilingual Society: The Case of Japanese Residents in Catalonia, Spain*). In: The Japanese Journal of Language in Society.Vol.15 No.2 15-32, The Japanese Association of Sociolinguistics Science.
- Nobuhiko Iwasaki et al. (ed.) (2003) Kaigai ni okeru nipponjin, nippon no naka no gaikokujin (*Japanese overseas, foreigners in Japan*). Showado.
- Rodo seisaku kenyu・kenshu iiko (*The Japan Institute for Labour Policy and Training*) (2008) Dai 7 kai kaigai haken kinmusha no shokugyo to seikatsu nikansuru chosa kekka (*7th Survey of Work and Life among Expatriates*). JILPT Survey Series No.40
- Shigeru Yoshijima ・Rie Ohashi et. al. Trani・eds (2004) Gaikokugo kyoiku II Gaikokugo no gakushu, kyoju, hyoka notameno yoroppa kyotsu sanshowaku (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*). Asahi-Shuppan

第二外国語科目（既習者クラス）における高校・大学連携に対する意識のアンケート調査について

境　一三・丸田　千花子・吉川　龍生・治山　純子（慶應義塾大学）

第二外国語科目（既習者クラス）における高校・大学連携に対する意識のアンケート調査について

慶應義塾大学
境一三（ドイツ語）
丸田千花子（スペイン語）
吉川龍生（中国語）
治山純子（フランス語）

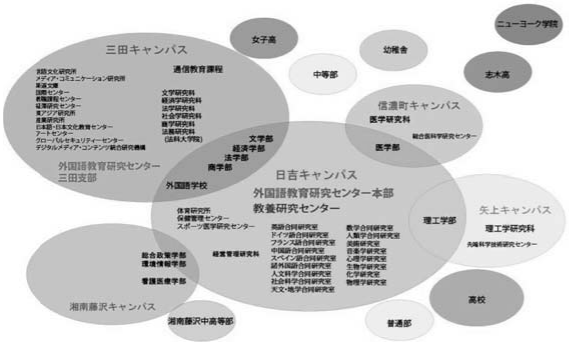
2014年3月8日
言語教育エキスポ2014　（於:早稲田大学）

*本発表は、平成25年度科研費基盤研究(A)「外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究（H12103）」（研究代表者 境一三（慶應義塾大学），H24～28）の助成による成果の一部である

本発表の目的

- 本発表では,大学入学以前に第二外国語の学習経験者を対象とした クラス(「既習者クラス」)で行った高大連携に対する意識についての調査結果を報告する。
- 本調査は,慶應義塾の一貫教育における第二外国語教育の一貫性についての現状の把握と,学生の習熟度を正確に把握できる学習環境を整備するために行われた調査 の一部であり,今回は学生向けのアンケート結果を報告する。
- 高校の履修開始時と卒業時,また大学入学時の3つの時点における第二外国語学習に対する学生の意識の相 違点に注目し,高校・大学連携に関する現状と課題を示す。

1. 慶應義塾の外国語教育の広がり



1.1. 一貫校（高校）における語学選択制度

（アンケート実施2012年度時点）

1. **慶應義塾高等学校**:「選択科目」
   高2:ドイツ語，フランス語，中国語，朝鮮語など10科目
   通年・週4時間
   高3:a)ドイツ語，フランス語，中国語，朝鮮語など・通年・週9時間
   b)ドイツ語，フランス語，中国語など・通年・週6時間

2. **慶應女子高等学校**:「必修選択科目」 または「自由選択科目」
「必修選択科目」
   高2:ドイツ語，フランス語，中国語，英語リスニング＆スピーキング
   通年・週4時間
   高3:ドイツ語，フランス語，英語エッセイ・ライティング・ 通年・週2時間
「自由選択科目」
   高3:中国語，ドイツ語，フランス語など24科目，通年・週14時間

3. **志木高等学校**:
「総合的な学習の時間」:高2
   23言語から1、または2言語選択、半期・週2時間
「選択科目」:高3
   英語A・英語B・英語C・ドイツ語・フランス語など，通年週2時間
   →第二外国語選択者は大学では既習者クラスへ
「語学課外講座」:23言語，1～3年希望者のみ，週1回

4. **湘南藤沢高等学校**:「選択科目」:高3
   英語・ドイツ語・フランス語・中国語・スペイン語・朝鮮語から選択
   通年・週2時間

5. **慶應NY学院**:「選択科目」:高2・高3
   中国語・スペイン語などから選択
   通年・週4時間

2. 第二外国語既習者クラスの現況

（アンケート実施2012年度時点）

1.「既修者クラス」設置学部とキャンパス
- 日吉キャンパス: 文学部，経済学部，商学部，
  法学部法律学科・政治学科，理工学部，医学部（薬学部は設置なし）
- 三田キャンパス:文学部

2. 各学部と各語種の対応

例1） 文学部
1年生は独語・仏語・中国語は習熟度別，西語なし
- **ドイツ語　1年生**
  A.「ドイツ語Ⅰ・Ⅱ（中級）」:高校でのドイツ語選択者
  B.「ドイツ語Ⅰ・Ⅱ（上級）」:入試でドイツ語選択者・
  ドイツ語圏長期滞在者向け
- **ドイツ語　2年生:** 既習者クラス設置なし

2. 第二外国語既習者クラスの現況（続き）

- フランス語　1年生
  A.「フランス語I・II（中級）」：中高で1～2年間程度の学習者向け
  B.「フランス語I・II（上級）」：十分な学習歴保持者や
  中高3年以上の学習者向け

- フランス語　2年生
  「フランス語III・IV」（上級）

例2）経済学部
全語種習熟度別クラスなし
1・2年生で既習者クラス設置

3. アンケート調査について

3.1.アンケート実施時期，対象者と有効回答数

3.1.1. 実施時期:
2012年12月～2013年1月

3.1.2. 対象者と有効回答数（完全回答）
A.第二外国語既習者1年生・2年生クラス
学生: 357／647人(55%)
B. 同クラス担当教員: 39／70人(55%)
C.一貫校（高校）の専任教員: 3／3人 (100%)

3.1.2. アンケート回答者内訳

語別種	人数
ドイツ語	51
フランス語	120
中国語	160
スペイン語	26
合計	357

3.2.アンケート手法

- 平均と標準偏差により5段階のスケール尺度
  5：あてはまる～1：あてはまらない
  *「μ+σ」=平均+標準偏差（数値5以上は天井効果）
  点数を高くつける人の意識を表わす
  *「μ-σ」=平均－標準偏差（数値1以下はフロア効果）
  点数を低くつける人の意識を表わす

- A.「大学全体」：全学部と全語種の数値の合計
  B.各語種（ドイツ語，フランス語，中国語，スペイン語

- 学生向けアンケート質問票の⑤から⑦の上位10項目と下位10項目を抽出

3.3 学生向けのアンケート質問票（全44問）

①属性(S1～S11)
②高校・大学の連携(S12)
③クラスの現状(S13～S16)
④授業に対する要望(S16～S17)
⑤高校履修開始時の意識に関する質問
⑤－1. 当該外国語の選択理由(S18～S22)
⑤－2. 大学まで同一言語の継続学習の意思(S23)
⑤－3. 習得を重視した能力（S24～S27,4技能）
⑥高校卒業時の意識に関する質問
卒業時に習得した能力（S28～S31,4技能および文化の説明）
⑦大学入学時の意識に関する質問
⑦－1. 学習を継続した理由（S32～36，4技能・文化知識の習得）
⑦－2. 学習を継続した理由・上記以外(S37～S38)
⑧学習環境改善のための提案(S39～S40)
⑨気づき(S41～S44)

①－1 属性（S01～S04, S07～S08）

- 12S01. 所属学部はどこですか？
- 12S02. 学年は何年生ですか？
- 12S03. 既習者クラスで履修している言語は何語ですか？
- 12S04. 当該言語の学習を何歳から始めましたか？
- 12S07. 通学したことのある学校をすべて選んでください。
- 12S08. 通学したことのある教育課程（日本の教育課程にあてはめる）をすべて選んでください。

①－2　海外経験について（S05～S06, S09～S11）

- 12S05. 海外で生活したことがありますか？（2週間以内の旅行は除く）
- 12S06. 何語圏ですか？
- 12S09. 海外で生活したとき、その国の公用語以外の言語の学習をしましたか？
- 12S10. それは何語でしたか？
- 12S11. 12S10で回答した言語を学習したときに、授業で使用されていた言語は何語でしたか？

②　高校・大学の連携（S12）

- 12S12. 高校と大学の授業で連携がとれている。

③クラスの現況（S13～S16）

- 12S13. 大学で既習者クラスがあったほうがよい。
- 12S14. 大学の授業のほうが高校の授業より簡単だ。
- 12S15. 既習クラスで勉強していれば、より高いレベルまで到達できる。
- 12S16. すべての授業で当該言語母語話者（当該言語のネイティブ）の先生が教えてくれた方がよい。

④授業に対する希望（S16～S17：習熟度など）

- 12S16. すべての授業で当該言語母語話者（当該言語のネイティブ）の先生が教えてくれた方がよい。
- 12S17. 自分の習熟度がわかるプログラムにそって勉強したい。

⑤-1.高校履修時における当該言語の選択理由（S18～S22）

- 12S18. 高校で英語以外の外国語を選択した理由は、他の外国語よりも興味深いと思ったからである。
- 12S19. その言語が使用されている地域の 文化に興味があったからである。
- 12S20. 他の外国語よりもやさしそうに思えたからである。
- 12S21. 他の外国語よりも役に立ちそうだからである。
- 12S22. 選択した言語を話す人々とコミュニケーションをとりたかったからである。

⑤-1.　高校履修時における当該言語の選択理由 **結果**

1）上位項目

「文化への興味」：ドイツ語・フランス語

「役に立つ（実用性）」：中国語

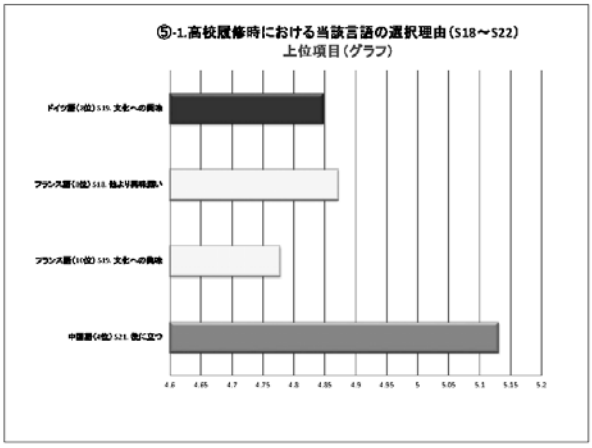
*4技能については上位項目に登場しない

2）下位項目

「コミュニケーション」：ドイツ語・中国語

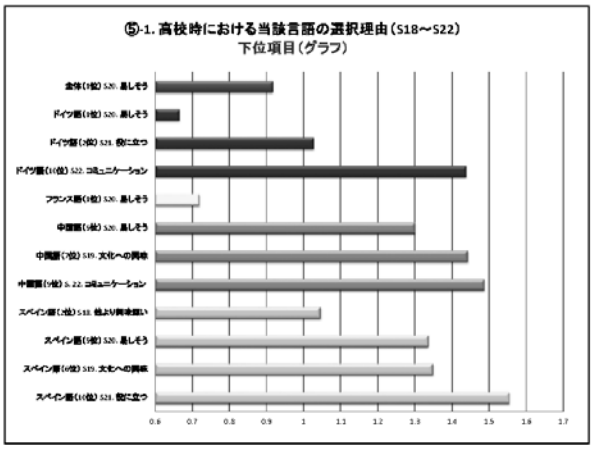
「言語習得が易しそう」：全語種

⇒消極的な理由で言語選択はしていない。



⑤-1.高校履修時における当該言語の選択理由（S18～S22）
上位項目（表）

	順位	ID		μ＋α
大学全体				
ドイツ語	8	S19	文化への興味	4.85
フランス語	8	S18	他より興味深い	4.87
	10	S19	文化への興味	4.78
中国語	4	S21	役に立つ	5.13



⑤-1.高校履修時における当該言語の選択理由（S18～S22）
下位項目（表）

	順位	ID		μ－α
大学全体	1	S20	易しそう	0.92
ドイツ語	1	S20	易しそう	0.66
	2	S21	役に立つ	1.03
	10	S22	コミュニケーション	1.44
フランス語	1	S20	易しそう	0.72
中国語	5	S20	易しそう	1.30
	7	S19	文化への興味	1.44
	9	S22	コミュニケーション	1.49
スペイン語	2	S18	他より興味深い	1.04
	5	S20	易しそう	1.34
	6	S19	文化への興味	1.35
	10	S21	役に立つ	1.55

⑤-1.高校履修時における当該言語の選択理由
（S18～S22）

考察

1）言語学習の動機は、言語周辺に対する興味。

2）中国語：

言語選択理由は「実用性」、しかし「コミュニケーション」能力の習得を重視していないという結果をどのように捉えるか？

⇒学習以前、初習の外国語に対して具体的なイメージを持つことが困難？

⑤-2. 継続の意思（S23）

- 12S23. 高校で英語以外の外国語を選択したとき、大学まで学習を継続するつもりだった。

結果と考察：

- すべての語種において「天井効果」（5以上）

⇒高校履修時、学生には選択した言語を大学まで継続して学習する意思がある。

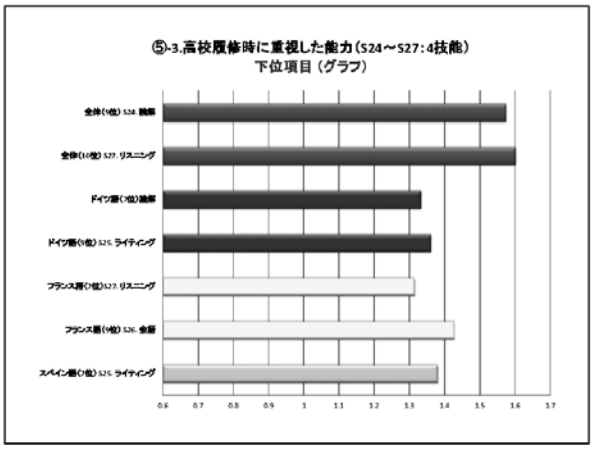
⑤-3.高校履修時に重視した能力（S24～S27：4技能）

- 12S24. 高校での履修開始時、読む能力の習得を最も重視していた。
- 12S25.（・・・）、書く能力の習得を最も重視していた。
- 12S26.（・・・）、会話・コミュニケーション能力の習得を最も重視していた。
- 12S27.（・・・）、リスニング能力の習得を最も重視していた。

⑤-3. 高校履修時、習得を重視した能力 結果と考察

1） 下位項目（上位項目にはなし）
大学全体：「読解」と「リスニング」
ドイツ語：「読解」と「ライティング」
⇒選択理由で「コミュニケーションをとりたかったから」は下位項目
一方、「会話」と「リスニング」は「重視した能力」の下位項目にはない
フランス語：「リスニング」と「会話」
スペイン語：「ライティング」

2） 中国語
下位項目には登場しない
⇒選択理由「実用性」との関係か？



⑤-3. 高校履修時に重視した能力（S24～S27：4技能） 下位項目

	順位	ID		μ+σ
大学全体	9	S24	読解	1.57
	10	S27	リスニング	1.60
ドイツ語	7	S24	読解	1.33
	9	S25	ライティング	1.36
フランス語	7	S27	リスニング	1.31
	9	S26	会話	1.43
中国語				
スペイン語	7	S25	ライティング	1.38

⑥高校卒業時に習得した能力（S28～S31：4技能+文化）

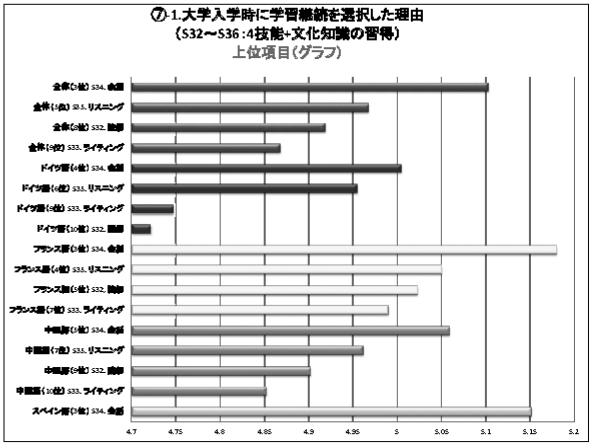
- 12S28. 高校を卒業したとき、辞書を用いれば簡単な文を読む能力が身についた。
- 12S29. 辞書を用いれば簡単な文章を書く能力が身についた。
- 12S30. 簡単な日常会話を当該言語母語話者とやりとりする能力が身についた。
- 12S31.（・・・）学習した言語の国や文化について簡単な説明をする能力が身についた。

⑥高校卒業時に習得した能力 結果

1）習得できた能力： 全語種共通で「読解」
2）習得できなかった能力：
全語種：「文化の説明」
大学全体と、西語以外の語種：「会話」（話す・聞く）

⑦-1.大学入学時に学習継続を選択した理由
（S32～S36：4技能+文化知識の習得）
結果と考察（続）

4）「文化への興味」：
高校履修開始時，言語選択理由
卒業時，「文化の説明」能力が習得されていない
大学入学時，上位項目にも下位項目にも登場せず
⇒学生が理解する「文化」とは？
　質的調査などで明らかにする必要性あり



⑦-1.大学入学時に学習継続を選択した理由
（S32～S36：4技能+文化知識の習得）上位項目（表）

	順位	ID		μ+σ
大学全体	3	S34	会話	5.10
	5	S35	リスニング	4.97
	8	S32	読解	4.92
	9	S33	ライティング	4.87
ドイツ語	4	S34	会話	5.00
	6	S35	リスニング	4.95
	9	S33	ライティング	4.75
	10	S32	読解	4.72
フランス語	3	S34	会話	5.18
	4	S35	リスニング	5.05
	5	S32	読解	5.02
	7	S33	ライティング	4.99
中国語	5	S34	会話	5.06
	7	S35	リスニング	4.96
	9	S32	読解	4.90
	10	S33	ライティング	4.85
スペイン語	3	S34	会話	5.15

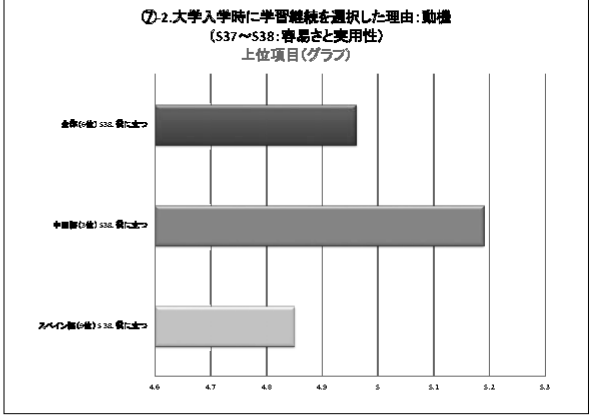
⑦-2.大学入学時に学習継続を選択した理由
（S37～S38：容易さと実用性）

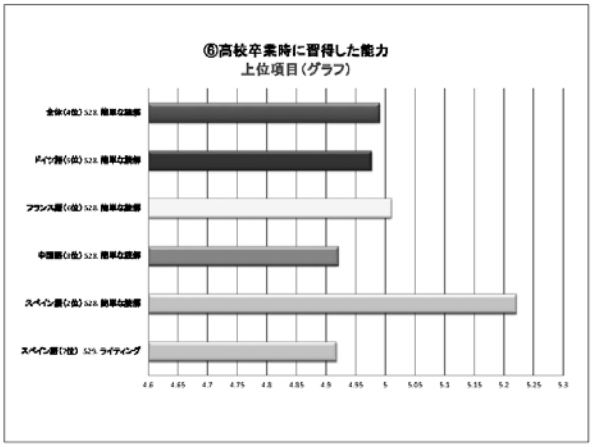
- 12S37. **大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、**
  他の外国語を一から学習するよりやさしそうに思えたからである。
- 12S38.（・・・）、**将来、役に立ちそう**だからである。

⑦-2.大学入学時に学習継続を選択した理由
（S37～S38：容易さと実用性）
結果と考察

1）　上位項目
　「役に立つ」：大学全体・中国語・スペイン語
　⇒世界における話者人口を反映

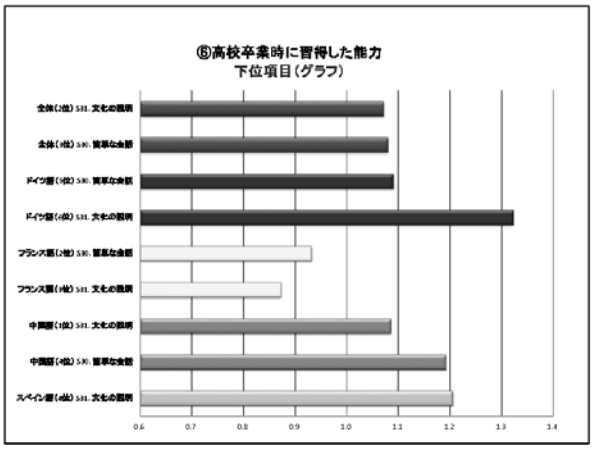
2）下位項目
　「言語習得が易しそう」：全語種
　消極的な理由で言語選択はしていない。





⑥高校卒業時に習得した能力 上位項目（表）

	順位	ID		μ+σ
大学全体	4	S28	読解	4.99
ドイツ語	5	S28	読解	4.98
フランス語	6	S28	読解	5.01
中国語	8	S28	読解	4.92
スペイン語	2	S28	読解	5.22
	7	S29	ライティング	4.92



⑥高校卒業時に習得した能力 下位項目（表）

	順位	ID		μ−σ
大学全体	2	S31	文化の説明	1.07
	3	S30	簡単な会話	1.08
ドイツ語	5	S30	簡単な会話	1.09
	6	S31	文化の説明	1.32
フランス語	2	S30	簡単な会話	0.87
	3	S31	文化の説明	0.93
中国語	1	S31	文化の説明	1.09
	4	S30	簡単な会話	1.19
スペイン語	4	S31	文化の説明	1.20

⑦-1.大学入学時に学習継続を選択した理由
（S32～S36：4技能+文化知識の習得）

- 12S32. 大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、読む能力をさらに高めたいと思ったからである。
- 12S33.（･･･）、書く能力をさらに高めたいと思ったからである。
- 12S34.（･･･）、会話・コミュニケーション能力をさらに高めたいと思ったからである。
- 12S35.（･･･）、聞き取る能力をさらに高めたいと思ったからである。
- 12S36.（･･･）、その言語が話されている地域の文化についてさらに学習したかったからである。

⑦-1.大学入学時に学習継続を選択した理由：
（S32～S36：4技能+文化知識の習得）

結果と考察

1）スペイン語以外では4技能の向上

2）「会話」と「リスニング」：上位2位
⇒高校卒業時に「会話」能力が習得できなかったこととの関連性

3）「読解」：高校卒業時に習得、大学でも向上したい。
⇒学習の動機づけになっている可能性

⑦-2.大学入学時に学習継続を選択した理由（S37～S38：容易さと実用性）上位項目（表）

	順位	ID		μ＋α
大学全体	6	S38	役に立つ	4.96
ドイツ語				
フランス語				
中国語	3	S38	役に立つ	5.19
スペイン語	9	S38	役に立つ	4.85

⑧授業に関する提案（S39～S40：習熟度・共通教材・メソッド等）

- 12S39. 同じ学校だから、高校・大学の第二外国語教育の一貫性を考慮したテキストを、高校や大学の授業で使用してほしい。
- 12S40. 高校・大学の第二外国語の授業において、英語文法と比較しながら文法の説明をしたらわかりやすいと思う。

⑨気づき（S41～S44）

- 12S41. 性差別、人種差別、身体表現などの繊細な話題について対象言語で発言する際の注意事項を、教員が授業で指導している。
- 12S43. 対象言語で発言するときに国や文化的背景など、自分とは異なる他者に配慮した表現について、教員は授業で扱っている。

結論

1）学生は継続学習を意識

⇒高校と大学における第二外国語の一貫教育の重要性

2）今回のアンケートの意義：

- 第二外国語の一貫教育を意識したシラバスや教材開発に反映
- 学生に自律学習の意識づけ

慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携に対するスペイン語既習者の意識調査

丸田　千花子（慶應義塾大学）

慶應義塾の第二外国語教育における高校・大学の連携に対するスペイン語既習者の意識調査

本発表は、科学研究費補助金　基盤研究A「外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究」（代表者：境一三, 期間：2012年度～2014年度）の助成に基づく

慶應義塾大学　丸田千花子

2014.10.11
第61回 日本イスパニヤ学会
（於：大阪大学箕面キャンパス）

1. 調査について
1.1.調査実施時期，対象者と有効回答数

1.1.1. 実施時期:
2012年12月～2013年1月

1.1.2. 対象者と有効回答数（完全回答）
A.第二外国語既習者1年生・2年生クラス
学生:　357／647人(55%)
スペイン語:　26／28名（93%）
B. 同クラス担当教員:　39／70人(55%)
スペイン語:　3／4名（75%）

C.一貫校（高校）の専任教員:　3／3人（100%)
*スペイン語担当教員は非常勤講師のため実施せず

本発表の目的

- 大学入学以前に「既習者」（第二外国語としてスペイン語を学習した経験をもつ大学生）を対象とした高大連携についての意識調査の結果を報告する。
- 本調査は、慶應義塾の第二外国語教育の一貫性についての現状、また学生の習熟度を正確に把握する学習環境を整備するために行われた。
- スペイン語既習者クラスの1年生、2年生の回答→大学全体や他語種の学生や教員の回答と比較する。
→スペイン語学習に対する意識を明らかにする。

- 1.2.アンケート手法
平均と標準偏差により5段階のスケール尺度
5：あてはまる～1：あてはまらない
*「μ+σ」=平均+標準偏差（数値5以上は天井効果）
点数を高くつける人の意識を表わす
*「μ-σ」=平均－標準偏差（数値1以下はフロア効果）
点数を低くつける人の意識を表わす

- 1.3.本発表におけるグループ分けと既習クラス数
A.「大学全体」：全学部と全語種の合計
B.「スペイン語全体」：スペイン語既習クラスの合計
（経済学部・法学部・商学部）の1・2年生クラス
C.「スペイン語1年生」：経・法・商の1年生・2クラス
D.「スペイン語2年生」：経の2年生既習クラス・2クラス

発表概要

1. 調査について
2. 学生向けの調査質問票の結果
①属性、②既習クラスの現況、
③既習クラスに対する要望、
高校履修開始時と大学入学時のスペイン語選択理由、
高校卒業時に習得した能力

3. 高校の履修開始時と大学入学時のスペイン語選択理由がどのように変化したか、また高校卒業時の習得能力がどのように選択理由に影響を与えたかについての考察

2.　学生向けの調査質問票（44問、記述2問）

①属性(12S01～12S11)
②クラスの現況（12S12～12S15）
③学習環境改善のための要望(12S16～12S17、12S39～12S40)
④高校履修開始時の言語選択理由と重視した能力
④－1. 当該言語の選択理由(12S18～12S23)
④－2. 習得を重視した能力（12S24～12S27、4技能）
⑤高校卒業時に習得した能力（12S28～12S31、4技能と文化の説明）
⑥大学入学時の言語を継続学習した理由
⑥－1. 学習を継続した理由（12S32～1236、
4技能の習得と文化の学習）
⑥－2. 学習を継続した理由・上記以外(12S37～12S38)
⑦気づき(12S41～12S44)

① 属性（12S01～12S04,12 S07～12S08）

1. 学年別
   1年生　12名（経済学部9名、法学部3名）
   2年生　　14名（経済学部14名）
2. 学習経験
   1年生　高校以前：5名　高校以降：7名
   2年生　高校以前：4名　高校以降：10名
3. 海外経験

1年生　英語圏、現地校、中学校で学習
2年生　英語圏と西語圏、インターナショナルスクール、小学校・中学校などで学習

②クラスの現況（12S12～12S15）

- 高大連携

12S12高校と大学の授業で連携がとれている。

- 既習クラスの設置（12S13）

12S13. 大学で既習クラスがあったほうがよい

- 既習クラスのレベル（12S15）

12S15. 既習クラスで勉強していれば、より高いレベルまで到達できる。

- 大学の授業の難易度（12S14）

12S14. 大学の授業のほうが高校の授業より簡単だ。

②-1 高大連携（12S12）

- 高大連携は取れてない
  →一貫校と大学との連携はない

	ID	平均	標準偏差	μ+σ	μ−σ
全体	12S12	2.413	1.252	3.665	1.161
ドイツ語全体	12S12	2.440	1.091	3.531	1.349
フランス語全体	12S12	2.375	1.257	3.632	1.118
中国語全体	12S12	2.440	1.291	3.731	1.150
スペイン語全体	12S12	2.346	1.355	3.701	0.991
スペイン語1年生	12S12	2.417	1.379	3.796	1.038
スペイン語2年生	12S12	2.286	1.383	3.668	0.903

- 教員調査結果：
  12T16　連携はとれていない
  12T15　情報交換の場が設けられたらよい

スペイン語教員	12T15	4.333	0.577	4.911	3.756

②－2 既習クラスの設置（12S13）

- 望ましい

	ID	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	12S13	4.271	1.091	5.362	3.180
ドイツ語全体	12S13	4.118	1.125	5.243	2.993
フランス語全体	12S13	4.308	1.027	5.336	3.281
中国語全体	12S13	4.264	1.122	5.386	3.142
スペイン語全体	12S13	4.538	0.948	5.486	3.591
スペイン語1年生	12S13	4.833	0.389	5.223	4.444
スペイン語2年生	12S13	4.286	1.204	5.490	3.081

- 教員調査：既習者への望ましい対応

12T03　既習者だけのクラスを設置することである。
→肯定（平均＝4．333、μ＋σ＝4．911の天井効果に近い）
12T06　未習者と同じクラスで初めから学習させることである。
→否定（μ－σ＝1．000のフロア効果）

②－3 既習クラスのレベル（12S15）

- スペイン語全体の数値は大学全体とほぼ同値
- スペイン語学生は既習クラスで学ぶことにより高いレベルに到達できると認識。
- 1年生、2年生の数値にばらつき

	ID	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	12S15	3.49	1.21	4.69	2.28
ドイツ語全体	12S15	3.37	1.30	4.67	2.08
フランス語全体	12S15	3.50	1.23	4.73	2.27
中国語全体	12S15	3.57	1.15	4.72	2.42
スペイン語全体	12S15	3.15	1.26	4.41	1.90
スペイン語1年生	12S15	3.67	0.78	4.45	2.89
スペイン語2年生	12S15	2.71	1.44	4.15	1.28

②－4 大学の授業の難易度（12S14）

- 高校の授業よりは難しい。

	ID	平均	標準偏差	μ＋σ	μ－σ
全体	12S14	2.611	1.284	3.895	1.327
ドイツ語全体	12S14	2.255	1.197	3.452	1.058
フランス語全体	12S14	2.508	1.250	3.759	1.258
中国語全体	12S14	2.811	1.293	4.105	1.518
スペイン語全体	12S14	2.462	1.334	3.795	1.128
スペイン語1年生	12S14	3.000	1.128	4.128	1.872
スペイン語2年生	12S14	2.000	1.359	3.359	0.641

- 教員アンケート：

12T10　既習クラスでカリキュラムなどで特別な工夫をしている。
→スペイン語：特別な工夫をしていない

③ 授業に対する希望:教員
習熟度別の対応について

12T04:習熟度別クラスの設置の必要性
12T05：多様な選択肢の用意の必要性
→必要性が高い

12T09:習熟度によるクラス分けの実施
→行っていない（除く仏語・中国語の一部のクラス）

12T18: CEFRを基準とした習熟度表の使用
→習熟度表があれば使用したい。

④-1.高校履修開始時における当該言語の選択理由
（12S18～12S224技能以外の理由）

- 12S18. **高校で英語以外の外国語を選択した理由は、他の外国語よりも興味深い**と思ったからである。
- 12S19. その言語が使用されている**地域の文化に興味**があったからである。
- 12S20. 他の外国語よりも**やさしそう**に思えたからである。
- 12S21. 他の外国語よりも**役に立ちそう**だからである。
- 12S22. 選択した言語を話す人々と**コミュニケーション**をとりたかったからである。

教員アンケート

12T04:習熟度別クラスの設置の必要性

	ID	平均	標準偏差	μ+σ	μ−σ
ドイツ語	12T04	4.000	1.604	5.604	2.396
フランス語	12T04	3.818	1.401	5.219	2.417
中国語	12T04	4.188	0.911	5.098	3.277
スペイン語	12T04	4.333	1.155	5.488	3.179

12T05：多様な選択肢の用意の必要性

	ID	平均	標準偏差	μ+σ	μ−σ
ドイツ語	12T05	2.875	1.553	4.428	1.322
フランス語	12T05	4.455	1.508	5.962	2.947
中国語	12T05	4.000	1.265	5.265	2.735
スペイン語	12T05	4.000	0.000	4.000	4.000

④-1.高校履修開始時の言語選択理由

- 大学全体
  12S19言語への興味 (3.272)
  ＞12S21 役に立ちそう (3.215)
  ＞12S19地域文化への興味(3.116)
  ＝12S22コミュニケーション(3.110)
  ＞12S20 やさしそう（2.294）
- スペイン語全体
  12S22コミュニケーション(3.208)
  ＞12S21 役に立ちそう (3.083)
  ＞12S20 やさしそう（3.042）
  ＞12S19地域文化への興味(2.792)
  ＞12S19言語への興味(2.458)

教員アンケート

12T18 CEFRを基準にした習熟度表を使用希望

	ID	平均	標準偏差	μ+σ	μ−σ
ドイツ語	12T18	3.125	1.553	4.678	1.572
フランス語	12T18	3.455	1.440	4.894	2.015
中国語	12T18	2.733	1.335	4.068	1.399
スペイン語	12T18	3.000	1.732	4.732	1.268

④-1.高校履修開始時言語選択理由

- 1年生
  12S21 役に立ちそう (3.700)
  ＞12S22コミュニケーション(3.600)
  ＞12S20 やさしそう（3.4）
  ＞12S18 言語への興味(3.200)
  ＞12S19 地域文化への興味(3.100)

2年生
12S22 コミュニケーション(3.929)
＞12S20 やさしそう（2.786）
＞12S21 役に立ちそう (2.643)
＞12S19 地域文化への興味(2.571)
＞12S18 言語への興味（1.929）

④-1.高校履修開始時の選択理由（他語種）

- ドイツ語
  12S19文化への興味 3.294　>12S18 言語への興味 3.196
  >12S22コミュニケーション 2.980　>12S21役に立ちそう 2.333
  >12S20やさしそう 1.902
- フランス語
  12S18 言語への興味3.475　> 12S19文化への興味 3.408
  >12S22コミュニケーション 3.325　> 12S21役に立ちそう 2.900
  >12S20やさしそう1.783
- 中国語
  12S21役に立ちそう 3.771　>12S18 言語への興味3.255
  > 12S22コミュニケーション 2.968　> 12S19文化への興味 2.873
  >12S20やさしそう2.703
- **スペイン語** **12S22コミュニケーション(3.208)　>12S21 役に立ちそう (3.083)**
  >12S20 やさしそう(3.042)　>12S19地域文化への興味(2.792)
  >12S19言語への興味(2.458)

④-2.高校履修開始時に重視した能力

- 1年生
  12S26会話(3.500)
  ＞12S24読む(3.272)
  ＞12S27リスニング(3.0833)
  ＞12S25書く(2.583)
- 2年生
  12S26会話(4.143)
  ＞12S27リスニング(3.500)
  ＞12S25書く(2.643)
- ＞12S24読む（2.462）
- スペイン語全体

12S26会話(3.846)＞12S27リスニング(3.308)＞12S24読む(2.833)＞12S25書く(2.615)

④-2.高校履修開始時に重視した能力 (12S24～12S27:4技能)

- 12S24. **高校での履修開始時、読む能力の習得**を最も重視していた。
- 12S25.（・・・）、**書く能力の習得**を最も重視していた。
- 12S26.（・・・）、**会話・コミュニケーション能力の習得**を最も重視していた。
- 12S27.（・・・）、**リスニング能力の習得**を最も重視していた。

④-2.高校履修時に重視した能力(他語種)

- ドイツ語
  12S24読む(3.176)　＞　12S27リスニング(2.961)
  ＞12S25書く(2.667)　＝　12S26会話(2.627)
- フランス語
  12S25書く(3.183)　＞　12S24読む（2.857）
  ＞12S26会話(2.750) ＞12S27リスニング(2.642)
- 中国語
  12S26会話(3.190)　＞12S24読む(3.045)
  ＞12S27リスニング(2.981)　＝12S25書く(2.943)
- スペイン語
  12S26会話(3.846)　＞12S27リスニング(3.308)
  ＞12S24読む(2.833)　＞12S25書く(2.615)

④-2.高校履修開始時に重視した能力

- 大学全体

12S26会話(3.084)
＞12S25書く(2.961) ≒12S24読む（2.912）
＞12S27リスニング(2.882)

- スペイン語全体

12S26会話(3.846)
＞12S27リスニング(3.308)
＞12S24読む(2.833)
＞12S25書く(2.615)

⑤高校卒業時に習得した能力

- 12S28. **高校を卒業したとき、**辞書を用いれば**簡単な文を読む**能力が身についた。
- 12S29. 辞書を用いれば**簡単な文章を書く**能力が身についた。
- 12S30. **簡単な日常会話**を当該言語母語話者とやりとりする能力が身についた。
- 12S31.（・・・）**学習した言語の国や文化について簡単な説明**をする能力が身についた。

⑤高校卒業時に習得した能力

- 大学全体

12S28読む(3.753)
＞12S29書く(3.326)
＞12S31文化の説明(2.348)≒12S30会話 (2.343)

- スペイン語全体

12S28読む(3.769)
＞12S29書く(3.654)
＞12S30会話(3.038)
＞12S31文化の説明(2.538)

⑥-1.大学入学時に学習継続を選択した理由
（S32～S35：4技能）

- 12S32.**大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、読む能力**をさらに高めたいと思ったからである。
- 12S33.（・・・）、**書く能力**をさらに高めたいと思ったからである。
- 12S34.（・・・）、**会話・コミュニケーション能力**をさらに高めたいと思ったからである。
- 12S35.（・・・）、**聞き取る能力**をさらに高めたいと思ったからである。
- 12S36.（・・・）、**その言語が話されている地域の文化についてさらに学習**したかったからである。

⑤高校卒業時に習得した能力

- 1年生

12S28読む（3.833）
＞12S29書く(3.583)
＞12S31文化の説明(2.833)
＞12S30会話(2.500)

- 2年生

12S28読む(3.714)=12S29書く(3.714)
＞12S30会話(3.500)
＞12S31文化の説明(2.286)

⑥-1.大学入学時に学習継続を選択した理由

- 大学全体

12S34会話・コミュニケーション(3.825)
＞12S35聞く(3.686)
＞12S32読む(3.580)＝12S33書く(3.580)
＞12S36地域文化の学習(3.155)

- スペイン語全体

12S34会話・コミュニケーション(4.038)
＞12S35聞く(3.538)
＞12S32読む(3.423)
＞12S36地域文化の学習(3.385)
＞12S33書く(3.346)

⑥高校卒業時に習得した能力（他語種）

ドイツ語　12S28 読む3.588　>12S29書く2.961
＞12S31文化説明2.647　＞ 12S30 会話 2.275

フランス語　12S28 読む3.742　＞12S29書く3.308
＞12S31文化説明 2.192　＞12S30 会話 2.100

中国語　12S28 読む3.804　＞12S29書く 3.405
＞12S30 会話2.430　＞12S31文化説明 2.323

スペイン語　12S28 読む(3.769)　＞12S29書く(3.654)
＞12S30 会話(3.038)　＞12S31文化の説明(2.538)

⑥-1.大学入学時に学習継続を選択した理由

- 1年生

12S34 会話・コミュニケーション(3.833)
＞12S32 読む(3.667)
＞12S35 聞く(3.583)＝12S33 書く(3.583)
＞12S36 地域文化の学習(3.333)

- 2年生

12S34会話・コミュニケーション(4.214)
＞12S35 聞く(3.500)
＞12S36 地域文化の学習(3.429)
＞12S32 読む(3.214)
＞12S33 書く(3.143)

⑥-1.大学入学時に学習継続を選択した理由

- ドイツ語　12S34 会話 3.529　＞12S35 聞く 3.480
  ＞12S32読む力 3.451　＞12S33 書く力 3.431
  ＞12S36 文化の学習 3.360

- フランス語　12S34 会話3.908　＞12S35 聞く 3.758
  ＞ 12S32読む力3.733　＞12S33 書く力 3.717
  ＞ 12S36 文化の学習 3.233

- 中国語　12S34 会話3.828　＞12S35 聞く 3.724
  ＞12S32読む力 3.682　＞12S33 書く力 3.554
  ＞12S36 文化の学習2.981

スペイン語 12S34会話 4.038　＞12S35聞く 3.538
2S32読む 3.423 ＞12S36 文化の学習3.385 ＞12S33書く 3.346

⑥-2.大学入学時に学習継続を選択した理由

- 1年生

12S38 将来、役に立つ(4.166)
＞12S37 やさしそう(3.583)
＞12S36 地域文化の学習(3.333)
Cf. 高校履修時 12S21 役に立ちそう(3.700) ＞12S20 やさしそう(3.4)
＞12S19 地域文化への興味(3.100)

- 2年生

12S37 やさしそう(3.714)
＞12S38 将来、役に立つ(3.571)
＞12S36 地域文化の学習(3.429)
Cf. 高校履修時 12S20 やさしそう(2.786) ＞12S21 役に立ちそう(2.643)
＞12S19 地域文化への興味(2.571)

⑥-2.大学入学時に学習継続を選択した理由
（12S36～12S38：地域文化・容易さ・実用性）

- 12S37. **大学に入学したとき、高校で学習した言語を引き続き選択した理由は、**
  他の外国語を一から学習するよりやさしそうに思えたからである。

- 12S38.（・・・）、**将来、役に立ちそう**だからである。

（12S36.（・・・）、**その言語が話されている地域の文化についてさらに学習**したかったからである。）

⑦-2.大学入学時に学習継続を選択した理由(他語種)

- ドイツ語　12S37やさしそう 3.620 ＞12S36 文化の学習 3.360
  ＞12S38 役に立つ 3.180

- フランス語 12S38 役に立つ3.600 ＞ 12S36 文化の学習 3.233
  ＞12S37 やさしそう 2.933

- 中国語　12S38 役に立つ 4.031 ＞12S37やさしそう 3.363
  ＞ 12S36 文化の学習 2.981

- スペイン語 12S38 役に立つ 3.846 ＞12S37 やさしそう 3.653
  ＞12S36文化の学習 3.385

⑥-2.大学入学時に学習継続を選択した理由

- 大学全体

12S38 将来、役に立つ(3.756)
＞12S37 やさしそう(3.268)
＞12S36地域文化の学習(3.155)
Cf. 高校履修時 12S21将来、役に立ちそう (3.215)＞12S19地域文化への興味(3.116)
＞12S20 やさしそう(2.294)

- スペイン語全体

12S38 将来、役に立つ(3.846)
＞12S37 やさしそう(3.653)
＞12S36地域文化の学習(3.385)
Cf.高校履修時 12S21将来、役に立ちそう (3.083) ＞12S20 やさしそう(3.042)
＞12S19地域文化への興味(2.792)

3. 高校履修開始時・高校卒業時・大学入学時の比較（1）

- 「読む能力」と「書く能力」
  →スペイン語全体20%ほど上昇

- 「読む能力」 20%程度上昇
- 高校履修開始時：　平均＝2.833、μ＋σ＝4.073、μ-σ＝1.594
  大学入学時：　平均＝3.423、μ＋σ＝4.842、μ-σ＝2.004
  高校卒業時：　平均＝3.208、μ＋σ＝4.768、μ-σ＝1.649

- 「書く能力」 20%程度上昇
- 高校履修開始時：　平均＝2.615、μ＋σ＝3.851、μ-σ＝1380
  大学入学時：　平均＝3.346、μ＋σ＝4.544、μ-σ＝2.148
  高校卒業時：　平均＝3.769、μ＋σ＝5.200、μ-σ＝2.319

高校履修開始時・高校卒業時・大学入学時の比較（2）

- 「会話能力」と「リスニング能力」
  → スペイン語全体 ほぼ同じ水準

- 「会話能力」 5%弱上昇
- 高校履修開始時: 平均＝3.846、μ＋σ＝4.967、μ-σ＝2.726
  大学入学時: 平均＝4.038、μ＋σ＝5.151、μ-σ＝2.92
  高校卒業時: 平均＝3.038、μ＋σ＝4.494、μ-σ＝1.583

- 「リスニング能力」 5%弱上昇
  高校履修開始時: 平均＝3.308、μ＋σ＝4.565、μ-σ＝2.050
  大学入学時: 平均＝3.583、μ＋σ＝4.642、μ-σ＝2.435

- 「地域文化の学習」 20%ほど上昇
  高校履修開始時: 平均＝2.792、μ＋σ＝4.236、μ-σ＝1.348
  大学入学時: 平均＝3.385、μ＋σ＝4.683、μ-σ＝2.086
  高校卒業時: 平均＝2.538、μ＋σ＝3.872、μ-σ＝1.205

結論

1）高大間の第二外国語の一貫教育の重要性
→継続学習の中で学習に対する動機づけや外国語学習の意義を自分で見つめなおすことが可能となる

2）スペイン語学生がスペイン語を選択した理由・・・
- 対面型コミュニケーション能力の習得
- （地域文化への関心があまり高くない）
- 将来の実用性

結論

3）授業運営：学習意欲を高めるため
- 習熟度別プログラムの使用
- ネイティブ教員による授業の必要性
- 必要に応じて英語文法との比較を導入？

- ⇒今後の課題
- 質的調査の実施、継続的な調査の実施