

欧州における公教育の言語教育について

European Language Instruction in the Formal Education

吉島 茂 YOSHIJIMA, Shigeru

東京大学名誉教授：総合文化研究科言語情報科学（ドイツ語）

Professor emeritus: the University of Tokyo. Language and Information Sciences

【キーワード】

国民国家/nation state、European Union、人口移動、BICS と CALP、EOLE/ELBE/「言語考察」

はじめに

私は長年ドイツ語教育に携わって参りました。その中で授業のかたわら、日本のドイツ語教育の改善に役立てたいと思い、主としてヨーロッパの外国語教育を調べました。本格的に始めたのは、1990年代で、その頃小学校での英語教育導入の是非が日本でも議論され始め、その面での先進国であるヨーロッパの実情を調べることを始めました。また外国語としてのドイツ語教育を考える上で、ドイツのドイツ語(母語)教育について知らねば、ごく表面的な真似のドイツ語運用しか出来ず、ドイツ人とのすれ違いのない双方向のコミュニケーションを進めるには不十分だと思ったからです。

そこで痛感するのは、母語教育と第二言語あるいは外国語教育との距離が、隔たりがなくなってきたということ。今回日本の国語教育の改善を念頭においてヨーロッパの言語教育についてのお話をするように依頼を受けましたが、そうした話の内容はそうした取り組みの中から得たものが大部分です。

1.0 導入

話をまず「教育は国家百年の大計」という言い回しから始めたいと思います。この句は最近ではあまり耳にしなくなりましたが、明治から第二次世界大戦終了の頃までは重みを持った言葉でした。いくつか解釈の可能性がありますが、現代

の視点、本日のテーマを踏まえて考えたいと思います。そうすると、ここでいう教育とは「言語教育」特に「国語教育」ということになります。次に、「国家」とは、まず日本を考えていいのですが、どういう意味の「日本国家」なのか、「百年」とは何か、「大計」とは何かを考えたいと思います。

1.1 教育

我々のテーマである「言語教育」に絞る前に「教育」とは何なのかを考えてみたいと思います。「教育」という言葉を言語学的に分析して見ればそこから何か見えるものがあるのではないかという多少ドイツ的な期待からです。

1.1.1 漢字の「教育」

「教育」を漢字で書き、その古い形にまで遡るとイメージが沸きます。この「教」も「育」もいわゆる会意文字で、一般言語学での合成語に当たります。それぞれの構成要素が意味を持ち、それを合わせて新しい意味ができます。下の図1をご覧ください。

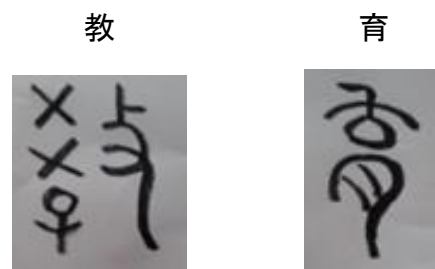


図1

「教」の偏の一部をなす××(=土+ノ)は建物(校舎)を表し、その下は子供すなわち生徒たち、右は鞭「卜」を持った(教員の)手だということです。つまり「校舎に子供を(集め)、鞭で打ち(励ます)」『字源』の意味だそうです。我々のイメージに非常に近いと言えます。別に実際に鞭で打つ必要もないのですが、励ますこと、あるいは学習を強制することを意味します。

「育」は生まれてくる子供(「教」の時立っている)と肉(肉月)を表しており、子供に充分肉を与えて大きく育てるといったことのようにです。漢字の造語は同じような意味を重ねる連語が多いのですが、この場合は「教」の強権的な態度に対して、「育」は介助的な意味合いが強い対語と言えるでしょう。

1.1.2 英語の education

一方英語の education はラテン語の e と ducare/ducere の合成語で、ドイツ語ではそれを模して作った *Erziehung* が使われます。「e」は引き出すの意味を持った接頭辞で、「ducare」は *bring up* など、「ducere」は *draw out* などが対応しますが、接頭辞はそれ自体の意味が希薄で、むしろ使用されたコンテキスト、あるいは使用者の意図で意味が決まるので、それが現代の解釈に造語論的に直接結びつくものかどうかは保証の限りではありません。ドイツ語の *ziehen* は「引く」で、「er」は「e」同様接頭辞で、それ自体の意味は希薄です。古今の文献を調べると、その意味は様々です。そして並行して存在する多数の同義語、類義語との関係もそう簡単には整理できないと言えます。英語でもドイツ語でも現在理解されている方向の解釈は、むしろ人文主義の理想的思想が陰を落としていると言ってもいいでしょう。日本の場合はさらにヨーロッパの受け売りとも言えそうです。そうすると英語の education に見ようとしている内容も実は我々の、現代社会の願望をこれからの教育に反映したものと言えそうです。

1.2 「教育」のイメージ

私見ですが、教育関係者の中には理想主義者がかなりいて、その方向でいろいろ提案します。上で述べたことは、現代の教授法の用語で言えば、「教師中心主義」と「学習者中心主義」の対比でしょう。前者には、知識は次々と上積みされるものだとの思い込みが控えています。後者には構築主義といわれる比較的新しい心理学的な知見も理論的後押しをしています。「知識は個々人の既得知識・体験の上に、それとの関係で構築されていくものである。単純な積み重ねはあり得ない」というのです。尤もこのことは経験のある教師なら誰でも気づいていることではあります。現在学習者中心主義に傾いていますが、これとても野放図にというわけにはいきません。少なくとも教育・学習の目標は自由には設定できません。社会を代表する国の文教政策により、カリキュラムによって規定されています。その条件を受け入れた上で、昔から言われている「厳しい中に優しさあり」「優しさの中に厳しさあり」の両方が真であるように、それぞれの実践にあたって、当事者の間の関係、能力の関係で決まっていくものでしょう。

2. 「国家」「国民国家」と「民族」「言語」

次に、「国家」という概念も時代によって様々に変化してきました。古代国家と近代国家、現代の国家はその質が根本的に違っています。また現代ではその概念の再編成が迫られてもいます。その中で今、再編成の対象となる「国家」は「国民国家 nation state」だと言っていいと思います。「国民国家」を単なるイデオロギーと一言で片付けてしまえばそれまでですが、しかしこの 300~400 年くらいの間人々の考えを支配し、政治的に大きな意味、原動力をもっていた考え方です。それは一言で言えば「一民族一国家」という原則です。ドイツの第二次世界大戦に至る悲劇の歴史も、この国民国家の成立の遅れ、欠如にあったという見方があります。

そして今でもこの原則を背景にした運動、独立運動が世界のあちらこちらで起きています。ここでいう「民族」はその話す「言語」と深い関係というより、ほぼ同義です。もちろんよく見ると、同じ言葉を母語としていても、同じ民族の成員だとは言えません。英語の話者がそうですが、さらに言語をどう分けるかによっても違ってきます。しかし大まかに見る限り有効な分け方です。

現在バスクで起こっている独立運動もバスク語がその背景にありますし、ソヴィエト崩壊以前は一つだったチェコスロバキアがチェコ語の話者を中心とするチェコとスロバキア話者を中心として二つの国に分裂しました。

2.1 「国民国家」と「標準語」

そもそも「国家」は自然に成立したものではなく、たいていは長い歴史の中で紆余曲折の末にできあがったものですから、国境の内部が均一である方がおかしいとも言えます。しかし、「国民国家」のイデオロギーは一つの国の文化政策を支配してきました。そしてその国家の内部では一つの言語、つまり当該国家に奉仕する標準語が話されるように施策が施され、他の少数言語が排斥、抑圧されることがしばしば起こっています。日本でも沖縄の言語が明治政府によって弾圧され、また学校、教室での方言の使用が禁止されたことも知られた事実です。アイヌのことはそうした弾圧の結果、今ではまず聞かれなくなっています。

我々が「国語」教育との関係で問題にしている言語もまずはそうした標準語なのです。

こう抑圧の事例を述べますと、「国民国家」は悪玉のように聞こえますが、一方で、近代国家を成立させた基本的思想でもあります。国民国家の内側で標準語制定の動きが出て、その普及により域内の一つの言語による意思疎通が日常的にも、行政的にも潤滑に行われるようになり、経済活動の範囲も広がり、その結果物質的にもまた文化的にも豊かになりました。

現在ではこの標準語が文教政策の上でまず問

題になります。それは多くの場合国語 *National Language* と言われたり公用語 *official language* と言われたりしますが、その区別は法律上の問題でもあり、ここでは無視することにします。それと並行して、地域通用語があります。近い例では関西で口頭言語として使われている日本語は標準語とはだいぶ違います。また関西各地の方言とも違います。よほどのことがない限り、関西の人たちは互いに標準語で話そうとはしません。この通用語を使います。標準語では多分話した気にならないでしょう。

2.2 「標準語」の成立にかかる時間

この標準語の成立の過程を見ると、上で引用した句の「百年」も意味がありそうです。もっともこの言い回しの元来の意図は違うようで、「百年先までを考えよ」、あるいは 100 年先まで影響があるということでしょう。つまり、私たちのテーマに関しては標準語の成立には 100 年以上かかるのです。

フランスの場合は *l'Académie française* が 1635 年に正式に成立して以来 400 年以上標準フランス語の純化に努力を捧げてきています。ドイツの場合は *Schleizer Duden* (1872) により、1912 年には *Wilhelm Viëtor* によりドイツ語正書法辞書ができて、ようやく標準語を求める運動が軌道に乗り始めました。私が最初にドイツに留学した 1960 年代の終わりには、まだスイスなまり丸出しのドイツ語で講義をする文学部の教授がいましたし、地方では年配の人と話がなかなか通じなかったこともあります。現在では *Media* の発達でそういうことはまずなくなっています。イギリスではロンドンの中流階級以上の言葉が標準語の中核となったそうです。しかしイギリスの階級制度と経験主義の原則から、何百年もの間積み重ねられてきた法律がすべて有効であるように、正書法もドイツのように現実の発音に合わせて規則を変えることはあまりなく、音声と綴りの間の規則性は非常に不明確なままです。 *My fair*

Lady の映画にその一端がうかがわれます。「英語の標準語」もそうした社会的条件により砕付けされたものと考えられます。

日本語の標準語は東京弁に近いと思われがちですが、江戸弁とはかなり違います。江戸時代にはそもそも江戸弁といえるような方言があったかどうか分かりません。日本国中から人が集まってきましたから。こうしたいろいろな言語の混交が標準語の成立に一役買うことは多いのですが、それには長い時間がかかります。しかし、明治政府は欧米の列強の認知を得るために、不平等条約改定のために、政治組織、法体制を整えるだけではなく、標準語の制定も目指したのです。曲がりなりにも標準語が成立するまでには数十年を費やしています。

とにかく言語の改革には、標準化には時間がかかると言えます。それと同様にある方向を目指しての言語教育を実施しようとしてもその成果は一朝一夕には見えてきません。その意味でも「100年」は意味があるでしょう。しかし、問題はこれからの世界の予測のつかない早い動きです。

2.3 「大計」と「標準語」の意味

最後に「大計」について一言。重要だという意味に理解して十分だと言えますが、言語教育がなぜ重要かについて述べておきます。これは逆に言語がない状態、標準語がない状態、共通語がない状況を思い起こせばいいと思います。言語は人と人の間の意思疎通を担うだけでなく、その地の文化の基盤であり、科学、経済の基盤だからです。ここでいう言語は文化言語(culture language)のことです。アフリカのいくつかの国では、その国独自の文化言語が発達せず、英語や、フランス語など植民地時代の宗主国の(現地化した)言語が使われています。その事情がそれらの国の文化、科学の、特に人文系の学問の発達に大きなマイナスとなって働いていることを見れば納得できることです。自分の言葉で考えられないのです。これは言うまでもないことですが、言語について考え、

論ずるときしっかり心に止めておきたい事柄です。

3. 「教育の歴史」

ここでその教育の歴史を少し振り返ってみたいと思います。

3.1 教育の場と学習者

教育が行われる場所としては学校を思い浮かべますが、「学校」という制度・形態が初めからあったわけではないようです。漢字のところで述べた「校舎」も、単に建物、いやそれより広くとって、この教育という行為が行われる特定の場所と考えた方がよさそうです。実際青空教室などと言われることもあります。この教室外での学習の重要性は、これからの言語学習ではずっと大きくなって行くと言われていています。

さらに、教育の対象が現在の先進国のように一般市民を全て対象とするようになったのは、そう昔の話ではありません。イスラムの国には現在でも女子を教育の対象から外しているところがあります。日本で女子が教育を受けることが当たり前になったのもそう昔のことではありません。教育費の負担についても修学年齢についても千差万別です。

3.2 教育の基本

それでも古今東西を通じて共通の点があります。教育の基本として我々は「読み書きそろばん」を思い浮かべます。「読む」「書く」は言語に、それも文字に関する学習、文字教育です。「そろばん」は数学的能力を意味します。古代エジプトでは幾何学がそれに加わっているそうです。いずれも生きるために重要な能力です。

言語教育の始まりは音声言語と文字の間の関係を習得することでした。Grammar は現代では言語に内在する(あるいは人為的な)規則を指しますが、元来は音声言語をいかに文字化するか、その規則を指していました。つまり「書き方」、今で言えば正書法のことです。その文字は文化によ

って原理が異なり、それが教育、言語教育にも影響を与えています。エジプトのヒエログリフも漢字も元来は宗教的な、呪術的な意味を持っていて、それを読み、特に書く能力は特権を意味していました。

3.2.1 教育対象としての言語

ヨーロッパ：ラテン語から国の標準語へ

そうした言語教育で問題になった言語は、もちろん上で述べた標準語ではありません。また中世のヨーロッパの国々の統治に必要な言語は、必ずしもその地域で話されている通用語(方言、地域共通語)ではありませんでした。基本はラテン語でした。例えば中世の神聖ローマ帝国は、ローマ帝国の後継者として形の上では存在しました。しかしその実態は今日考えるようなものではなく、国民国家とは程遠いもので、その後継者であるオーストリーでも、現在でもそうなのですが、多民族多言語国家です。それはローマ時代となら変わることはありません。そうした中で政治的に国が、支配する地域を統括するのに必要な、またその能力を持つ言語はラテン語でしかありませんでした。

標準語は、一つの国家の内部で十分政治的に機能し、それを支える文化・科学を担うだけの力があることを前提とします。標準語は単に一地域での意思疎通を可能にする共通語であるだけでなく、上で述べた文化語としての機能をも持つものでなければなりません。そう考えれば標準語の成立に長い時間が必要になるのも理解できると思います。そしてそれは単に時間の問題ではなく、それに向かう大きな努力がなければ、またそれを望む社会状況がなければできないものでもないでしょう。

ここで一つ妙なことに気が付きます。国民国家以前に教育の対象となった言語は、一支配階級のためのものであったとしても一 現代的にいう母語ではなかったということです。外国語と言えるのではないのでしょうか。あるいは政治にしろ、学

問のためにしろ、仕事のために使っていた言語ですから、その範囲で第二言語、あるいは専門語と書いていいかも知れません。

国民国家の成立と並行して、その国の支配地域の共通語を基盤とした標準語ができてきました。そして教育の対象、「読み、書き、そろばん」に供される言語は、その国の標準語になり、かつて教育対象だったラテン語は、「教養人」の言語として一歩退いていきます。

3.2.2 教育対象としての言語

日本：漢文から標準日本語へ

この事情は日本でも同じように観察できます。

江戸時代にも寺子屋のようなものが存在していたことは確かです。そして武士階級のためには藩校がそれぞれ存在し、藩の子弟の教育を担っていたことは確かです。寺子屋ではもちろん「読み、書き、そろばん」が教育科目ではあったでしょう。しかしそこで学習する対象となった言語は、その地方の方言ではありませんでした。標準語は存在していませんでした。それとは違う言語でした。藩校などでの言語学習はもっぱら漢文、テキストは漢籍でした。その言語は古典を含む純粹の中国語の文から、和語の影響の強い擬漢文体など幅があったようですが、軸は古典中国語だったと言えます。寺子屋などでは、「いろは」などの実用目的の基礎的な言語知識が主な学習対象で、その先は藩校と同じように疑似漢文的な文章と取り組んでいたと思われます。

3.3 国民国家の成立と外国語能力

国民国家の成立とともに教育制度もおおいおい整えられ、その中で教育内容も整備され、国語 **National Language** あるいは標準語を中心とした言語教育が行われるようになりました。そしてかつては教育の中心だったラテン語、漢文は副次的なものとして、表舞台からは追いやられます。そしてヨーロッパでも日本でも現代外国語が顔を出して来ます。しかし、それは教育の中心をなすものではなく、付加的な能力として、一部の人

たちにのみ求められるものでした。全ての国民、市民に必要とされるものではなかったのです。

3.3.1 外国語教科の位置付けの変化

しかし 21 世紀に入って外国語科目の位置づけが根本的に変化しました。エリート階級の、教養の印としてのお飾り的な役割から、誰でもが学習しなければならない科目、身に着けていなければならない能力へと変わりました。日本でも 2002 年に英語が中学校で必修化され、現在小学校への導入がスケジュールに上っています。ただこの動きはヨーロッパではもっと早く始まっています。ついですがアメリカはこの点では全く遅れています。

これを単に外国語科目の問題と考えるのは誤りです。外国語科目の位置づけの変化とともに母語、国語教育のもつ意味、役割も変わらねばならないのです。それは第一言語である母語、国語が社会的存在としての人間のあり方を規定する以上、社会の変化に並行して、それに十分対応できるだけの機能、能力を備えていなければならないというごく当然の帰結でもあります。一言でいえば「国民国家」の枠を超えた役割が求められるのです。

この点に関しては、私の知る限りは、はっきりそれとした言説はありません。しかし、ヨーロッパの動きを見ていると、こうした方向に行かざるを得ないと思えます。

4. ヨーロッパの事情：EU と人口移動

その意味でこうした動きの最先端を行っているヨーロッパの事情を見てみたいと思います。

それは、1992 年の欧州連合 European Union の成立にその集約図を見ることができます。それまでの詳しい経緯、背景についてはその専門家に解説をゆだねたいと思います。

この成立により、域内の行き来は自由になり、事実上国境がなくなりました。この新しい条件を生かして、より有利な仕事を求めて域内を移住す

るケースが増えました。もちろん、以前にも国境を越えて仕事を求め、毎日国境を行き来するようなケースもかなりあったのですが、それが比較にならないほど増えたのです。そしてその移住は家族連れでも行われ、子供たちは移住先の学校に通うようになりました。その結果、一つのクラスにいろいろな言語を話す子供たちが席を並べて座るようになりました。フランス、イギリス等でも多く見られる現象です。こうした人々は、英語では **with migrant background** というようですが、日本語の適切な表現は知りません。

その人たちは、大都市周辺に住むことになります。その意味では地域によってかなりの差があります。スイスの場合、全国規模では住民の 37.2% がスイス人以外ですが、その割合はカントン(州)によって大きな差があります。ジュネーブでは 62% がスイス人以外で、カントン Uri は 16% 台にとどまります。ドイツの Frankfurt の 42% はドイツ人以外です。最も少ない Dresden で 7% ですが、この 7% でも日本と比べると多いのではないのでしょうか。ちなみに外国人(登録)が多いと言われる大阪府で 2.2% です。国、州・市などの地域よりもっと下がって、学校の教室では、スイスの Geneva の場合 80% 近くがスイス人以外の生徒が席を占め、スイス全体の平均でも非スイス人の生徒の割合は 40% ぐらいということです (Office fédéral de la statistique OFS)。Frankfurt でも 30 人クラスの教室にドイツ人の子弟が数人しかいないことも珍しくはないそうです。

4.1 人口移動と教育・言語問題

こうした状況下の教室で何が起こるかは容易に想像ができるでしょう。EU 域内での移動の場合、移住先の学校でのクラス編入に関しては、もちろんその地での通用語(標準語)の言語能力が問われます。しかし出身国の成績証明書は制度の違いのため、そのままでは使えません。その上こう人数が多くなると、一人一人試験するのも限界があります。こうした問題を解決するために、

Council of Europe (欧州評議会 以降 COE) は 30 年以上の時間をかけて COE 参加国の全域内で共通に使える参照枠を作りました。それは言語能力をいわゆる成績ではなく、その言語を使って何ができるかによってレベル別けするものです。そしてそれを参照しながら各 EU 参加国はその国の外国語教育を行うという合意が得られています。それは *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment*, 略称 *CEFR* で、現在 40 以上の言語の版が出ています。COE 参加国の言語だけでなく、中国語、朝鮮語もあります。日本語の版は私たちが 2004 年に出版し、2014 年に追補版を出しました。これにより各言語の検定試験も新たに書き直され、統一的な基準で外国語の能力を見ることができるようになりました。どういうものか分かっていただくために自己評価のための表をお見せしておきましょう。教育、検定のためにはもっと詳しい表があります。(資料 1 { XE “共通参照レベル” } { XE “レベル” } : 表 3 自己評価)

こうした表があれば、それによって転入生の言語能力を査定し、クラス分けもでき、それで問題がないように思えます。実際 *CEFR B1* の能力があれば普通の生活に困ることもありません。B2 でしたら大学の授業にもどうにかついて行けるでしょう。

しかし、ここには大きな落とし穴があります。この *CEFR* の表は外国語能力を測るための表なのです。COE はこれを母語能力にまで適用することは考えていないと言っています。このことが何を意味するか考えねばなりません。

4.2 ヨーロッパの教室の現状：言語能力

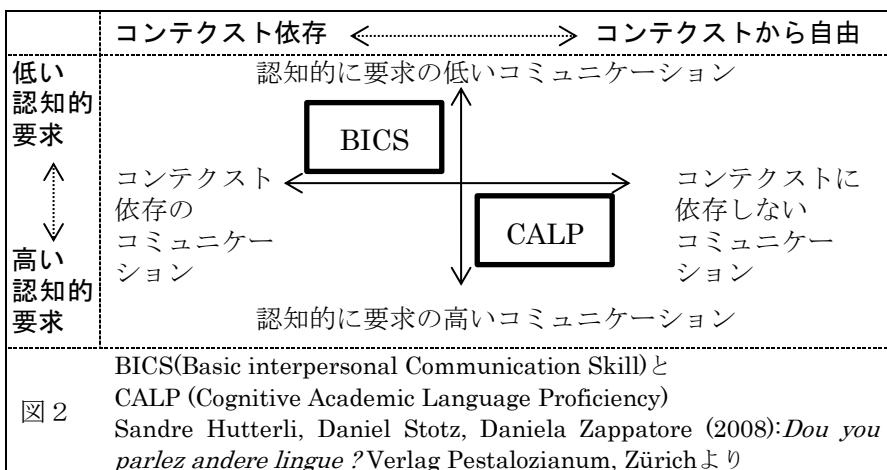
その問題を考えるために、まず現在ヨーロッパの学校の教室で起きていることを紹介しておき

ます。

クラス全体の言語能力、つまり教室で学習のために使われている言語の能力、理解であれ表現力であれ、その能力が低下していて、授業目標が達成できないというのです。それは外国から来た生徒だけでなく、根っからの土地の生徒にも影響が及んでいると言われていています。しかし、外国から来た生徒たちは日常の生活に困っているという話はまず聞きません。自己主張もそれなりにできますし、相手の言うこともそれなりに理解できます。分からないときは聞き直すといったコミュニケーション方略も知っています。

その問題がどこにあるかを考える必要があるでしょう。つまり学校で授業に使う言語と日常生活での言語との間の差です。ただし日常と言っても人によって大きな差がありますから、職業や専門世界での日常は除外します。子供たちの場合でしたら、学校の外の、身の周りの世界、家庭と友達たちを主に考えればいいたろうと思います。

4.2.1 教育・学習に必要な言語能力: BICS と CALP
カナダの Cummins に触発されて、現在では言語能力を二種類に分けています。もちろん他の分け方もありますが、今回のテーマとの関係ではまずこちらを考えていきたいと思います。それは学校での学習のために必要とされる能力と上で述べた日常生活での言語の質の差です。BICS と CALP と呼ばれています。簡単に図示すると以下のようになります。(図 2)



BICS と CALP の差は、要するにコミュニケーションの現場、つまり話の内容が、その理解、表現のために必要な言語能力が、そのコミュニケーションの現場にどの程度**依存**しているか、それともそうした現場・現物は不必要で、それを頭の中でイメージすることによって理解・表現が成り立つかです。

実際の両者の関係はこれほど単純ではないことは確かですが、CALP でいう「認知能力」を「抽象能力」に置き換えてみれば分かりやすいかも知れません。その「抽象能力」も実際は日常生活から高度の科学・思想の世界まで一連のつながりを持っているのですから、結局は程度の問題と言えるかも知れません。

子供の知的発達を見て気がつくことですが、最初のうちはごく具体的なものと、それを利用してみて、その効用が分かって、それと結びつく形で概念が形成されていくことです。その概念を使った時の、聞いた時の状況、得た結果がその概念に加わる形で記憶されて積み重なっていきます。それがいわゆる *connotation* (付随的意味) です。こうして獲得した諸概念の上に立って更に新しい概念を獲得していくのですが、その段階に至ると必ずしも現物や状況と直接結びつかなくとも、既得の概念を媒介する形で新しい概念を身につけていくことができます。従ってそうした新しい概念には抽象性が高く、意味の独立性も高いものが多いのが特徴です。この二つのタイプの概念獲得は常に存在しうるのですが、成長の段階で後者のタイプが占める割合が多くなり、それが思考の効率性を高めてもいるのです。

4.2.1 BICS から CALP へ

(鶴亀算ができるようになるのは?)

例がいいかどうか自信がありませんが、幼い子供は、現物があればリンゴとミカンの合計を数えることができるでしょう。しばらく成長すると、現物がなくとも、指を代わりにして計算ができます。しかし、リンゴとイスの合計はなかなかできない

かも知れません。リンゴとミカンを「果物」という概念に纏めて、またリンゴとイスを「物」という概念に包括することでこうした計算もできます。そして、6年生くらいになると鶴亀算もできるようになります。鶴亀算の背景には単に数の計算方法の進歩以前にこうした認知の発達が控えていると考えられます。そうしてこうした認知能力を育てる場として考えられるのが学校に代表される教育です。

4.2.2 CALP の役割と育成

もう一つ教育で重要な役割は、この抽象的な概念を具体的な物、現象に結びつける能力を育てることです。それができて初めて演繹的、帰納的思考の間の往復が可能になります。

ここで説明した CALP は学校という場で、全ての活動、教科の中で育まれていきます。そこで獲得した CALP 能力は生徒が社会に出て一人前の社会構成員として機能するための大前提になります。そう考えるとその育成が国語の時間だけで行われるものだと言えなくなります。実際に様々な教科でその育成が行われていますが、それは無意識的に行われることが多く、ややもすると国語教育は教科「国語」に任せておけばそれでよいとさえ思われがちです。しかし全教科が協力してそれぞれの教科の内容の学習と、必要な言語能力 CALP を育むことが重要なのです。

4.2.3 スイスの言語教育：

Sprachprofile (言語プロフィール)

このことを意識し強調したスイスドイツ語圏のプロジェクトを紹介します。見方によればクロスカリキュラムの一形態と言ってもいいと思います。実際ドイツ語の教員と他の教科の教員の協力関係が具体的に見られます。

それは Sprachprofile (言語プロフィール) と称され、スイスの Basel-Stadt 準カントンと Basel-Land カントンのために考案されたものですが、カリキュラムではなく、ドイツ語の授業の計画・運営のための多くの提案を含む参考文献で

す。スイスでは幼稚園も義務教育に入っていますので、幼稚園児を対象とした第1部から、義務教育の最後の段階を対象とした第4部までが試行版として2005年に作成されました。その後大学進学準備段階を対象にした第5部を補って2009年からドイツ語圏のいくつかのカントンで採用されています。

この言語プロフィールの出発点は、上で述べた学校、教室での言語能力、この場合はドイツ語能力の低下にありました。PISA調査によってそれがはっきりもしたのです。それを放置しておいたのでは、学校教育が意図するスケジュールがこなせないだけでなく、学校教育の本来の意義、社会を担う市民の育成に差し障りが出ると考えたからです。更にBasel市で教室の70%を超えるドイツ語を母語としない生徒たちには、彼らを同等のスイス市民として受け入れた以上、ドイツ語社会で充分機能するだけのドイツ語能力を身につけさせる必要がありました。

ここでスイスドイツ語の特殊事情にふれる必要があります。スイス人が普段の生活で使っているドイツ語は *alemannisch* と呼ばれる方言で、標準ドイツ語からはほど遠いのです。従ってスイス人が標準ドイツ語の広い世界で生きていくためには、標準ドイツ語を第二言語として習得する必要があります。もちろんそうはいつでも両言語の間の距離は、フランス語などの言語との距離よりはずっと近いですから、日本人がドイツ語を学習するときのような負担にはなりません。それで、オランダ人が隣国のドイツ語を学習するくらいの努力があれば、先ほど紹介した *CEFR* の B1 程度のレベル、つまり日常の生活に事欠かない程度の能力に達するにはそう困ることはないでしょう。それは移民の子弟についても言えることです。

4.2.4 言語教育の対象：4つの能力

そこで問題になるのは、先ほど述べた標準ドイツ語の社会で充分機能する言語能力は何か、それをどう指導するかということです。

言語プロフィールのプロジェクト主任の Claudio Nodari 教授は言語能力を四つに別けています。

1. 狭義の言語能力：日常のコミュニケーションに必要な言語能力 (BICS)
2. 言語社会能力：社会の中で潤滑にコミュニケーションを達成するための言語運用能力
3. 言語論理的な能力：抽象的事項、学校での学習で要求される言語 (CALP)
4. 言語方略的能力：コミュニケーションで言語的に困ったとき、言語行為における問題点 (作文を書き始め方、単語を書き方、スピーチの準備の仕方) を解決する能力

この分類は先に紹介した Cummins の二分法よりは複雑ですから、その対応関係はそう簡単には言えないと思いますが、Nodari も認めているように3の言語論理的な能力は Cummins の言う CALP と同じだと考えていいでしょう。1の狭義の言語能力は BICS にだいたい相当するでしょう。2の言語社会能力は、例えば丁寧表現がその例ですが、実社会では重要でも、学業との関係ではそれほど重きを置かなくともよいとしています。4の言語方略的能力は実際のコミュニケーションの達成には、理解、書くこと、対話も含めて欠くことのできない能力だとしています。Nodari は学校教育での言語能力の重点をこの言語論理的な能力と言語方略的能力に置くべきだと主張し、そのための言語育成のあり方を具体的に論じています。

その理由として、Nodari は次の点を上げています。「この二つの言語能力は個別言語的に学習する必要はない。一度身につけた能力は、それがどういう言語を通じて身につけたものであれ、他の言語に転移でき、応用できる」という認識です。このことに我々も耳を貸す必要があると思われる。そこでは母語教育と、外国語教育の協働が

可能になります。あるいは両者がお互いに学ぶことができる領域なのです。そう考えると、これらの能力を獲得する一番の近道は学校教育で学習する最初の言語、つまりその地の標準語学習と外国語学習を通してであろうと言えます。

4.2.5 4つの能力に対するコメント

深入りはできませんが、こうした考え方はヨーロッパ世界の中ではほとんど問題はないとも言えますが、その世界を一步出たところで、異文化コミュニケーションを視野に入れたときは、転移の可能性について多少の保留付けは必要だと思えます。例えば文章構成法としての「起承転結」は、これは日本の国語教育で取り入れられている構成方法ですが、ヨーロッパ、アメリカのディベート的環境では、またドイツ人の好きな議論の場には転移できません。Nodari さんにこの話をしたらかなりびっくりしていました。

それはともかくとして、言語論理的能力、言語方略的能力の育成に学校教育の課題を見ることに反対する理由はありません。むしろ母語教育、外国語教育を問わずその方向を推し進めるのがいいのではと考えます。その具体的な提案については、私たちの日本語訳を全部読んでいただくことが一番いいのですが、幼稚園、オリエンテーション学校(5~7年次)と大学進学準備期間の授業計画例を一部資料としてご紹介しておきます。あとで読んでおいてください。

(資料2: (幼稚園)、3(オリエンテーション学校)、4(大学進学準備期間))

4.2.5 言語プロファイルの他教科での実践例

ドイツ語の授業以外での言語プロファイルの実践をご紹介しておきます。私が参観した授業の例です。

確かオリエンテーション学校の5年生だったと思います。日本に今こうした授業教科があるかどうかは分かりませんが、エコバッグを作る「工作裁縫」の授業でした。移民の子供もドイツ系スイス人の子供も一緒の小さなクラスでした。その中

で教師は何人かの生徒に、作業の進み具合を、その手順を含めて尋ね、遅れている場合はその原因を尋ねていました。一見初期の段階の職業訓練のように見えます。教室の壁には必要な道具、材料の名前が表にして貼ってありました。ここで重要なのは、作業の手順を、進捗状況を言語化することです。「記述」と言われている言語行為を訓練しているのです。そして、遅れた場合その理由を分析的に説明する「理由付け」、またその遅れを取り戻す「計画」を具体的に言語で表す能力を身につけさせようとしているのです。これらはどういう領域でも必要とされる能力ではないでしょうか。

こうした練習は、他の教科でも行われ、そうした積み重ねがCALP能力を育てて行くのです。さらに生涯学習にとって基本的な能力、自分の学習を振り返る習慣もついてくると考えられます。上で述べた方略的能力です。

こうした授業の実践によって、ドイツ語(国語)だけでなく、全教科を巻き込んだ言語教育が行われ、それが翻って各教科の学習の内容的理解に貢献するという、よい循環を生み出しているそうです。

4.2.6 スイスの教員養成制度

この循環を支えるものとして、もう一つ日本にはない制度をご紹介します。小学校では日本でもクラス担任が原則として全科を受け持つ制度になっています。ドイツ、スイスでは5年次からの第二教育段階に進むと、日本と同じように専科教員制度が導入されます。しかし、教員は単一教科だけを教えるのではなく、教員資格を得る条件として最低2教科での教授資格を得ていないといけません。私の知っている限りでは、以前は3教科だったと思います。この制度があることによって教科横断的なカリキュラムが組みやすいことは、そちらに向かう発想が出やすいことは間違いありません。

5. 「言語考察」とEOLE

スイスの言語科目のカリキュラムを概観して気づくことは「言語考察」という分野があることです。この方向で一番進んでいるのはスイスのジュネーブを中心とした EOLE の授業活動です。これは外国語教育との関係だけでなく、母語教育をも含めた言語教育そのものを支える基礎能力を育むものと位置付けられています。EOLE を簡単に紹介しておきます。詳しくは『外国語教育 V』志賀論文を参照してください。

EOLE は、イギリスの Eric Hawkins が 1974 年に英語以外の言語を背景にもつ生徒の学習を援助するために、またイギリス人の生徒の母語能力の低下を目にし、「言語的偏狭と先入見」「未知のものへの不安と恐怖の生成」と戦うために出した「言語の気づき Language awareness」の主張に端を発します。ヨーロッパに渡って、スイスでは *Éveil au Langage / Ouverture aux Langues* として、ジュネーブを中心に言語教育に取り入れられていきました。目的は、「生徒たちに様々な言語がどのように使われているか、構造がどうなっているか、どう機能しているか考察するよう働きかけ、その結果として言語自体を学習と考察の対象とする」ことにあります。それは生徒たちのメタ言語能力をいくつかの言語を比較することによって育てることを意味します。

この EOLE の考え方は、今ではスイスを出て、フランス、ベルギー、ルクセンブルク、ドイツでも取り入れられ、英語、フランス語、ドイツ語の混成造語 ELBE (*ÉOLE + Language awareness + Begegnungssprache*) の名称で総括されています。ジュネーブでは複言語主義推進のためのアプローチとしての色彩が強いのですが、他の地域では、例えばドイツなどではこのアプローチをむしろ母語教育、つまり言語教育一般に取り入れようとしています。スイスの教員養成講座の中で取り上げた EOLE の活動例の表を資料に挙げておきます。(資料 5)

5.1 国語教育と外国語教育

EOLE あるいは ELBE が言語の在り方自体に目を向けている以上、この活動、アプローチを取り入れる限り当然国語教育と外国語教育の間の敷居がなくなってきました。母語を切り離して見ることはやめ、他の言語との比較の中で相対的に位置付け、その中で自分の言語、母語に対するより深い理解も得られるとするのです。現にスイスのカリキュラムでは、まず学習分野として他分野に並んで言語科目の枠を設け、第一言語(母語)教育と外国語をその枠の中で扱う方式が取られています。そしてそれを支えるのが EOLE のアプローチなのです。尤も第一言語(国語)については、内容的には「読み」「書く」の文字技能を先行させ、また文化言語 *Culture Language* としての位置づけから、外国語とは違って、文学の理解に重点を置いてはいます。

6. 言語能力の育成の実践

以上、母語能力の低下についてどういう対応が行われているか紹介しました。しかし今まで述べたのは、理論的あるいはカリキュラム、授業計画のレベルです。そうしたものが実際に効力を発揮するには、教室で使われる教科書が、あるいは手製の教材が必要です。さらにそうした教材を学習目標に沿って使いこなす教員の能力が要求されます。それも学習者が受け入れる用意がなければ成果は期待できません。

一つ一つの教室の問題は取り上げきれませんが、教材を一寸のぞいてみたいと思います。

6.1 言語能力の低下は表現能力の低下

言語能力が低下したと言うとき、それを端的に見ることができるのは、表現力です。理解能力は表現力の前提になるものですが、表現力を見れば理解力もほぼ見ることができます。その意味でドイツの例ですが、その表現力を育成するために何が行われているか、教科書のレベルで見てみたいと思います。この表現能力の育成は、私の受けた日本の国語教育では、感想文以上のものはなかった

記憶があります。レポートは書かされましたが、その書き方を意識化したことはありません。論文の書き方もドイツに留学してから身につけたようなものです。

6.2 ドイツ語教科書からの例

ドイツ語(国語)の授業用に、言語(表現)に関する教科書があります。5年次から導入されるものです。表題の付け方は出版社で違いがありますが、Diesterweg社、Klett社の内容を見えます。(資料6、7)

6.2.1 テクスト類

扱われているのはテキスト類と呼ばれるものがほとんどですが、このテキストの種類に対する意識は日本では非常に希薄です。日本のやり方は、それぞれの種類に特有の規範、枠があることを実際に書きながら覚えていくやり方です。新聞記者も記事の書き方を入社してから初めてたたき込まれるという話を以前聞いたことがあります。日本人教授の書く推薦状は使い物にならないという話も聞いたことがあります。そのため外国の学術機関から手引き書が回ってきたことさえあります。

6.2.2 履歴書

具体的なイメージが分かるようにKlett社の10年次用の「履歴書」を挙げておきます。実科学校を卒業して社会に出る直前の生徒たちを意識したものです。ここで参考になると思われることがあります。生徒に一つのTextを渡して、次にある会社の人事係の履歴書に対する見方を紹介し、生徒たちが例として示されたものを「履歴書」としてどう思うかを問い、履歴書に書く事柄を考えさせるやり方です。そこで示された「履歴書」の翻訳を資料として挙げておきます。(資料7)

現在では「履歴書」は箇条書きが多く、それも逆行型が普通になってきていますが、それと比べさせると答えも出やすいでしょう。

この「履歴書」は模範例として示されてはいません。むしろヤラセに近い欠陥履歴書です。ショ

ック療法にも通じますが、このやり方で、生徒自身が効率的な「履歴書」の条件を考えることができるようにしているのです。このやり方は、自己発見型のアプローチで、これからの教育では比重が大きくなっていくと思われます。同じようなやり方を日本でも試みることができるでしょう。この方法と同じ方向をいくものに、生徒が書いた作文をクラス全体(あるいはグループで)検討させるやり方があります。よい点も悪い点も挙げ、改善案を出させるのです。

6.3 作文の扱い方の差

日本では生徒の書いた作文をみんなの前で検討することはまずしないでしょう。例外は模範的な作文が出た時だけ紹介するかも知れませんが、そのどこがよいか分析するようなことはまずないでしょう。この背景には教員自身が作文を生徒の私物とみなし、それをクラス全体のものと考えない傾向があるからです。また教師が投げかけた問いも、指名された生徒だけに關わるものとして受け取り、クラス全員に向けられたものとは考えない傾向があります。

こうした違いは教授法の違いでもありますが、その背景にある文化の差とも言えます。さらに教員一人一人の力量も大いに影響します。これからの教員養成の課題です。

7. 言語能力低下の彼我の差

今ヨーロッパで問題になっている母語/第一言語の能力の低下に対する方略は、いかにCALP能力を育成するかに集約されると思います。カリキュラムや教材は従前のものがそろっています。そうした教育政策の不備というより社会的な背景、つまり急激な人口移動が原因となっていると思われます。各国の政府はそれなりに対応し、移民の生徒を含めてCALP能力の育成・補習に努めています。ご紹介した言語プロファイルもその一環と見ていいでしょう。

一方、日本の場合はヨーロッパに見られるよう

な社会現象はその規模では見られません。能力低下の具体的症候を調べ、その原因を突き止める必要があります。疫学的な社会統計調査も必要でしょう。それはここでのテーマの域を出るものと思われま。しかし印象論に過ぎませんが、一言述べ、皆さんのご意見も伺いたいと思います。

上の履歴書の例は、日本の文章との取り組みの差を示す一つの例に過ぎません。日本では CALP の前提になる客観的、分析的態度が言語に対しては存在していないのです。その延長上にあるのかも知れませんが、日本語の中の外来語に対する態度もその一つであるような気がします。もともと日本語は漢文訓読の発達したものとされています。我々が CALP のレベルで文章を書こうとすると、そのときに使う語彙はほとんどが漢語、あるいは明治以降欧米の言語を翻訳した漢語です。明治の先達は基本的には漢文で育っており、漢文の素養はかなりあったとされています。その素地を生かして明治の近代化も標準語も比較的短期間の内に実現できたというのが比較文化論の定説です。

現在の我々にはそうした漢文の素地は皆無になっています。その穴を埋めるように英語が、それも仮名文字英語が、特にこの数年は入ってきています。そこでの問題は、外来語として、それが元来持っていたコンテクストを排除した形で使われていることです。漢語も含めた外来語の一般的特徴ですが、その意味の輪郭は、和語のそれに比べてぼんやりしていることが多く、ごく限られた専門語を除けば、事柄を明確にするのに貢献することは滅多にありません。専門語はどういう言葉でも分かる人にしか分かりません。その専門語のように外来語を使っているのではないのでしょうか。むしろ、分からないままで、分かっているような振りをして使うことに、その使用機能があるとさえ言えます。文章のムード化です。日本語能力の低下の原因の一つがあるのではと憶測しています。

そうかといって私は外来語を使うこと自体に反対するつもりはありません。使うときには充分意識して、何故日本語では不都合なのかを考えればいいのです。それが可能になるには、問題の外国語を充分理解する能力がコミュニケーションの当事者に備わっていることが条件です。その意味で英語学習の小学校導入に私はむしろ賛成です。ただそれが日本の歴史の中で何度も繰り返されてきたような上辺だけの、形だけの、中身の希薄なものに終わらないように体制、環境を整える必要があることを強調したいと思います。

8. 結論

言語は人間の存在にとって基本的な要件です。その言語の中核をなすものが母語、第一言語、さらに標準語/共通語だと言えます。その第一言語/標準語だけを教育対象とするのは、特にこれからの世界では思考の幅を狭めるものになるだけでしょう。母語教育の果たしてきた、犯してきた歴史を振り返って見れば明らかかなことです。その上で、これからの言語教育、第一言語教育、さらに外国語教育のあり方を考えて行かねばならないのではないのでしょうか。そうしたときに EOLE は非常に参照価値があると思います。

参考文献

- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.
日本語版 吉島茂/大橋理枝(訳・編)(追補版 2014):『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
- Nodari et.al (2006): *Sprachprofil I~IV: für die Volksschule Basel-Stadt*,
Sprachprofil V(2009) für die Oberen Schule Basel-Stadt.
— *Ein Konzept zur Förderung in allen*

Fächern. Institut für interkulturelle
Kommunikation. Zürich

「言語プロフィール」(2015):『言語(外国語)教育
の理念・実践案集』152～229 頁

Perregaux, Christiane (2003):

*EOLE (Education et ouverture aux langues à
l'école)*. Conference intercantonales de
l'instruction de la Suisse romande et du
Tessin, Neuchatel

Jenkins, Jennifer (2009): *World Englishes —
A resource book for students*. 2nd edition.
Routledge Language Introductions. London
and New York

Perregaux, Christiane (訳: 石川 文也)

(2014): 「多言語に開かれた心を育む学校教育
(EOLE)」が国際化し多様化するとき. 吉島 茂
/S.Ryan 編『外国語教育 V 一般教育における
外国語教育の役割と課題』52～61 頁 朝日出版
社

志賀 淑子/吉島 茂: 「日本での ÉOLE の試み —
教員養成コースでの実践の試みと ÉOLE を日
本に取り入れる場合の考察と提案—」(2014):
同上『外国語教育 V 一般教育における外国語
教育の役割と課題』188～206 頁

資料1：自己評価表 『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 —』 p.28+29

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
理解すること	聞くこと はっきりとゆっくりと話してもらえば、自分、家族、すぐ周りの具体的なものに関する聞き慣れた話やごく基本的な表現を聞き取れる。	(ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの)直接自分につながるのある領域{ XE "領域" }で最も頻繁に使われる語彙{ XE "語彙" }や表現を理解することができる。 短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。 話し方が比較的ゆっくり、はっきりとしているなら、時事問題や、個人的もしくは仕事上の話題についても、ラジオやテレビ番組の要点を理解することができる。	長い会話や講義を理解することができる。また、もし話題がある程度{ XE "度" }身近な範囲であれば、議論の流れが複雑であっても理解できる。 たいていのテレビのニュースや時事問題の番組も分かる。 標準語の映画なら大多数は理解できる。	たとえ構成がはっきりしなくて、関係性が暗示されているにすぎず、明示的でない場合でも、長い話が理解できる。 特別の努力なしにテレビ番組や映画を理解できる。	生であれ、放送されたものであれ、母語話者の{ XE "母語話者" }速いスピードで話されても、その話し方の癖に慣れる時間の余裕があれば、どんな種類の話し言葉も難無く理解できる。
	読むこと 例えば、掲示やポスター、カタログの中のよく知っている名前、単語、単純な文を理解できる。	ごく短い簡単なテキストなら理解できる。 広告や内容紹介のパンフレット、メニュー、予定表のようなものの中から日常の単純な具体的に予測がつく情報を取り出せる。 簡単で短い個人的な手紙は理解できる。	非常によく使われる日常言語や、自分の仕事関連の言葉で書かれたテキストなら理解できる。 起こったこと、感情、希望が表現されている私信を理解できる。	筆者の姿勢や視点が出現している現代の問題についての記事や報告が読める。 現代文学の散文は読める。	長い複雑な事実に基づくテキストや文学テキストを、文体の違いを認識しながら理解できる。 自分の関連外の分野での専門的記事も長い技術的説明書も理解できる。	抽象的で、構造的にも言語的にも複雑な、例えばマニュアルや専門の記事、文学作品のテキストなど、事実上あらゆる形式で書かれた言葉を容易に読むことが{ XE "読むこと" }できる。
話すこと	やり取り 相手がゆっくり話し、繰り返したり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれるなら、簡単なやり取り{ XE "やり取り" }をすることができる。 直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いた答えたりできる。	単純な日常の仕事の中で、情報の直接のやり取り{ XE "やり取り" }が必要ならば、身近な話題や活動{ XE "活動" }について話し合いができる。 通常は会話を続けていくだけの理解力はないのだが、短い社交的なやり取りを{ XE "やり取り" }することはできる。	当該言語圏の旅行中に最も起こりやすいたいていの状況に対処することができる。 例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。	流暢に自然に会話をすることができ、母語話者{ XE "母語話者" }と普通にやり取り{ XE "やり取り" }ができる。 身近なコンテキストの議論に積極的に参加し、自分の意見を説明し、弁明できる。	言葉をことさら探さずに流暢に自然に自己表現ができる。 社会上、仕事上の目的に合った言葉遣いが、意のままに効果的にできる。 自分の考えや意見を精確に表現でき、自分の発言を上手に他の話し手の発言にあわせることができる。	慣用表現、口語体表現をよく知っていて、いかなる会話や議論でも努力しないで加わることができる。 自分を流暢に表現し、詳細に細かい意味のニュアンスを伝えることができる。 表現上の困難に出会っても、周りの人がそれにほとんど気がつかないほどに修正し{ XE "修正" }、うまく繕うことができる。
	表現 どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる。	家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴を簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できる。	簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語るすることができる。 意見や計画に対する理由や説明を簡潔に示すことができる。 物語を語ったり、本や映画のあらすじを話し、またそれに対する感想・考えを表現できる。	自分の興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について、明瞭で詳細な説明をすることができる。 時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見方を説明できる。	複雑な話題を、派生的問題にも立ち入って、詳しく論ずることができ、一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめ上げることができる。	状況にあった文体で、はっきりとすらすらと流暢に記述や論述ができる。効果的な論理構成によって聞き手に重要点を把握させ、記憶にとどめさせることができる。
書くこと	書くこと 新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる。 例えばホテルの宿帳に名前、国籍や住所といった個人のデータを書き込むことができる。	直接必要のある領域{ XE "領域" }での事柄なら簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。 短い個人的な手紙なら書くことができる：例えば礼状など。	身近で個人的に関心のある話題について、つながりのあるテキストを書くことができる。私信で経験や印象を書くことができる。	興味関心のある分野内なら、幅広くいろいろな話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。 エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する支持や反対の理由を書くことができる。 手紙の中で、事件や体験について自分にとっての意義を中心に書くことができる。	適当な長さでいくつかの視点を示して、明瞭な構成で自己表現ができる。 自分が重要だと思う点を強調しながら、手紙やエッセイ、レポートで複雑な主題を扱うことができる。 読者を念頭に置いて適切な文体を選択できる。	明瞭な、流暢な文章を適切な文体で書くことができる。 効果的な論理構造で事情を説明し、その重要点を読み手に気づかせ、記憶にとどめさせるように、複雑な内容の手紙、レポート、記事を書くことができる。 仕事や文学作品の概要や評を書くことができる。

資料2：「言語プロフィール」幼稚園：「お八つ」64、65頁 = 『言語教育VI』146、147頁

「お八つ」活動で出てくる様々な要求を十分に満たすためには、様々な言語能力が必要である。それに応じる形で言語技能を覚えさせ育てることができる。音声テキストの産出、言語考察、やり取りといった非常に多くの言語活動がこの活動にはある。ここで指導要領のすべての言語活動とそれに対応する学習目標をリストにまとめると、ここでの教授法上の提言の枠を超えるものとなるだろう。それ故、包括的な言語活動をまとめて枠外に挙げるにとどめる。

「お八つ」は定式化された面があるので、繰り返される会話の流れに自由な領域を意識的に組み込むことができる。すべての形式に際し、規則と流れをみんなで作りに、固定化する機会が出てくる。付録1に、この関連で練習させられる言い回しのリストをつける。教員は、授業計画の際この表を役立てることができる。

選ばれたお八つの形式に応じて言語育成の重点はそれぞれ異なり得る。もちろん三つの可能性の混合形式もある。重要なのは、選んだやり方が言語育成に果たす可能性についての教育者のはっきりした認識である。

「お八つ」活動の様々な可能性	言語活動の概略記述・その技能
<p>「個別のお八つ」では、子供たちが食事をバッグに入れて運んで来る。お八つ係を決めてもよい。その人の仕事は決めればよい。例えば静かになるように配慮し、仕事の分担を決めればよいし、「お八つの歌」を選び、バッグの分配を調整し、片付けを仕切る。それに必要な語彙は子供たちと一緒に作ることになる。</p> <p>「お八つ共同体」では、教師が食事すべてを子供たちのために用意する。ここでも仕事を子供たちにゆだねてもよい。食物の名前を言う。提供された食品について短い解説をさせてもよい、例えばフルーツの旬の時期、どれがどこから来ているか、後で歯を洗わなければならないかなど。子供たちを呼んで、何を食べたいか言わせる。(無言で勝手に取らせるのではなく、「リンゴとナシどっちがいい?」という質問をする)「ありがとう — どういたしまして」がここでは特によく練習される。お八つは円陣を作らせ、順繰りに進めることもできる。「～が欲しい?」「うん、欲しい。」「ううん、いらぬ」のように。それは様々な家庭での、それぞれの食生活というテーマ分野についての観点と考えを取り上げることができる。子供の出身文化、健康、食生活、一人一人の健康を取り上げることができる。お八つの中の会話に際して、普通の会話のルールと並んで「食べ物を頬張ったまま話さない」というルールに注意させることには意味がある。子供の言葉はそれによって理解しやすくなり、更に行儀もよいものと見なされる。礼儀正しい話しの調子は、快適な雰囲気づくりに役立つ。</p> <p>「自由なお八つ」では、子供が朝のうちにお八つ用に用意された</p>	<p>I-1.1 簡単なテーマについての短い会話に参加する。</p> <p>I-1.2 手順や取り決めについて話し合う。</p> <p>I-1.3 よく知っている簡単な日常の場面を言語で表現する</p> <p>I-3.1 一定の時間注意深く耳を傾ける</p> <p>I-3.3 短い説明と指示を細部まで理解する</p> <p>I-5.1 指導の下で簡単な表現を使って口頭で表現する</p> <p>I-7.1 指導の下でいくつかのコミュニケーション場面を認識する</p> <p>I-7.2 自分の言語と他の言語を認識する</p> <p>I-7.4</p>

特別の席で食事するのだが、それは別の選択肢である。子供たちは自分の責任で、自由なお八つのための決めたルールを守ることが学ぶ。この方法で、秩序正しい自由空間が生まれ、子供の間での自然な会話が起ころうる。	指導の下で基本的な概念の意味についてよく考え、明確な基準を用いて簡単な概念システムに配列する
--	--

資料3：「言語プロフィール オリエンテーション学校(5～7年次*)」 95～98頁 =『外国語教育 VI』177～180頁

*註：スイス、ドイツでは5年次から三つのコースに分かれる。どれを選ぶか判断するためにもうけられた教育段階

「4. 教科横断的プロジェクト」より

教科：生物、ドイツ語 — 第六、七学年の合同授業のモデル

テーマ：動物行動学者のように記述する

プロジェクト

以下のプロジェクト案は、Max Hürlimann の卒業論文「動物行動学者のように記述する — 動物園での動物観察について報告する」を纏めたもので、第六、七学年における教科横断的言語育成の授業がいかに実践されるかを具体的に示すものである。

この例においては、生物の教員とドイツ語の教員が手を組む。そこには、生徒が一方では動物園の動物についての知識を身につけ、また他方で生徒の言語能力を發展させるという意図がある。このやり方で、生物の授業でも言語手段の適切な使用が大きな意味を持ち、他の授業の課題遂行に際しドイツ語の授業が重要な役割を果たすことができる、ということが分かる。

クラスで、動物園の動物の外見や行動を詳細に記述し、それについて文章で報告書を作成するという課題が与えられる。それに加えて、生徒はその興味深い観察を、後に動物園での催しにおいて、保護者やクラスメイトにむけて口頭で発表しなければならない。

いろいろと異なる性質の課題に取り組むためには、多面的な言語能力が必要となる。それ故、このプロジェクトは効率的な言語育成のための非常によい機会になる。言語プロフィールの助けを借りれば、プロジェクトのこの部分はより意識的に、より目標をはっきりさせて計画できる。それ故以下のプロジェクトの流れの概要の終わりに、その都度参照する言語活動記述文を挙げておく。

授業の流れ：

1. 専門家(飼育係もしくは動物行動学者)による動物園の案内に、生物とドイツ語の教員も同行し、授業プロジェクトを開始する(本稿 98 頁の「進行計画」参照)。この案内の最中生徒は、このあと何をするのか、特に何に注意して見るのかを指示される。できれば、複数回繰り返して観察した上、記述させるとよい。更に、観察とその解釈は明確に区別させなければならない。口頭発表では適切な専門表現を使い、より重要な細部の記述に際しては、差異化した、きめ細やかな言語手段が要求される。

能力領域	言語活動の概略記述 その技能	言語活動の詳しい記述 次のようなことをする機会を与える：
III-3 音声テキストの受容	III-3.1 様々な種類の聴解テキストの概要を理解する	III-3.1.1 口頭での出来事・体験・経験の報告を理解し、与えられた表に重要なことをメモする

III-3 音声テキストの受 容	III-3.4 聞き取りの方略を練 習する	III-3.4.1 聞き取りが困難な状況(周りの騒音、雑音)で、 聞き取りに集中する III-3.4.4 知らない語や言い回しの意味を文脈から推測す る
------------------------	-----------------------------	---

2. 動物行動学者の説明の後すぐ、動物園内で生徒が二人一組で、まず哺乳類についての自分の観察を文章にする。どの動物が適切かは生物教員が提案する。
(以下表は省略)
3. 動物園見学の後の生物の授業で、生徒が課題の指示を明確な形で受ける。それに続くドイツ語の授業では何のために書くのが明らかにされる。それは生物の課題から自ずと出てくるものである。生徒たちは、生物の授業で学んだことを基にして、要求に十分対応するためには、ドイツ語の授業で何を学ぶべきかをはっきりさせる。それは主に、観察をどのようにすれば報告が最も良く書けるか、どのようにして上手くメモを取るか、どのようにすれば、変化に富んだ適切な(専門)言語を展開させられるか、どのようにして報告を論理的に構築するか、といったテクニックを扱う。
4. 次のドイツ語の授業で、生徒は様々なスタイルで書かれた、数多くの動物についての記述を読む。その範囲は、青少年向き雑誌(例えば *Spick*)の記事から、学術的な刊行物にまで及ぶ。生徒は、どのテキストを読むか自由を選ぶことができる。ただし、様々な水準の異なる要求をもったテキストを扱うことが薦められる。その水準の種別は、生徒に明確に示しておく。読む際に生徒たちは、自分で課題を書くときに使えるよう語彙リストを作る。そのリストは、ポスターにして一連の授業の間中教室に掲示し、継続的に補って行って有効に活用する。授業中の会話において、特に専門的表現の使用に役立たせる。
5. それに続く2時間続きのドイツ語授業で、生徒の一人がペットを授業に連れてくる。生徒たちはその動物の体つきや毛皮について記述し、その際これまでに得た知識を使うようにする。このときに直面した問題は、クラスで話し合い、結果を比較する。教員は準備段階の終わりに、動物園での実際の観察のために、クラスに課題遂行のためのテクニックのヒントをいくつか具体的に与える。
生物の授業ではその間哺乳類を一種類、範例として取り上げる。そのあとで生徒は動物園で自分が扱う動物を詳細に観察し、その観察を自力でメモする。その際生徒は「書く」ことに関する新しい理論的知識を用いる。動物園訪問のためには十分な時間が使えるようにする。出てくる問題点は、第一段階では教科とは関係なく、個人でまたはクラスで、参加した教員陣と話す。この方法では十分な解決方法が見つからなかったときに初めて、専門教科の教員の所に行く。
6. 動物園見学と並行して、ドイツ語授業では報告や語りのテキストを互いに比較する。その際生徒は、いくつかのテキスト見本を頼りに、フィクションのテキスト(Wolfdietrich Schnurre: *Lieben heisst loslassen können* 愛とは解放すること)と対比させる。すべての生徒は、このテキスト類の重要な基準(内容的特徴: 情報、事実、知識、真実性、テーマ、研究。言語的特徴: 専門語の使用、短いテキストの中の多量の情報、長い文、現在形)についての自分の「チェック・リスト: 報告」を作成する。
7. 生徒が、自分たちの観察についてまとまりのあるテキストの第一案を起草する。その際、書くテクニックを教えてもらう:(原則的には小学校ですでに知っている)クラスターと心理地図の扱いを繰り返し学び、これらのテクニックのこの「書く」課題における有用性を互いに比べる。課題と一つ一つの章の構成のいろいろの可能性について話がある。更に参考図書(例えば類義語辞典)や専門文献、インターネットからの情

報の扱い方についての助言ももらう。表現を集め、互いに交換し、その際「観察」と「解釈」との間で言語上の相違があるところにマークを付ける。

推敲に入る前に、書き手も加わって評価基準を決めておく。それによって、これまでの認識が修正され、まとめられる。同時に、生徒は自分たちのテキストの推敲のための重要な助言を得る。この推敲は個別に、そして「書くチーム」で行われる一方、他方では「作文協議会」と「修正室」によっても提案がなされる。その際、テキストは第一段階において作文協議会参加者全員によって黙読される。

8. 最後の4時間のドイツ語授業で、成果の口頭発表の準備をする。この時まで完成している報告文書から、最重要の情報を選ぶ。その後、この活動の成果をしっかりと発表できるよう練習する。生徒は最後に自分たちの学習の成果を動物園で保護者に披露する。
9. 書いた作品は、関係教員陣により教科ごとの基準に従ってそれぞれ評価され、採点される。すべての関係教員の話し合いの中で、その作品について詳しく検討される。それに加え、教員による詳しいコメントが書かれフィードバックされる。授業では、そのために十分な時間を見ておく。

進行計画(省略)

資料4：「言語プロフィール V」大学進学準備期間** 128から130頁 = 『外国語教育 VI』210～212頁

** 註：この大学進学準備期間を終え、卒業試験に合格すれば大学入学資格が得られる。入試はない。

2. 授業でテキストを書くこと

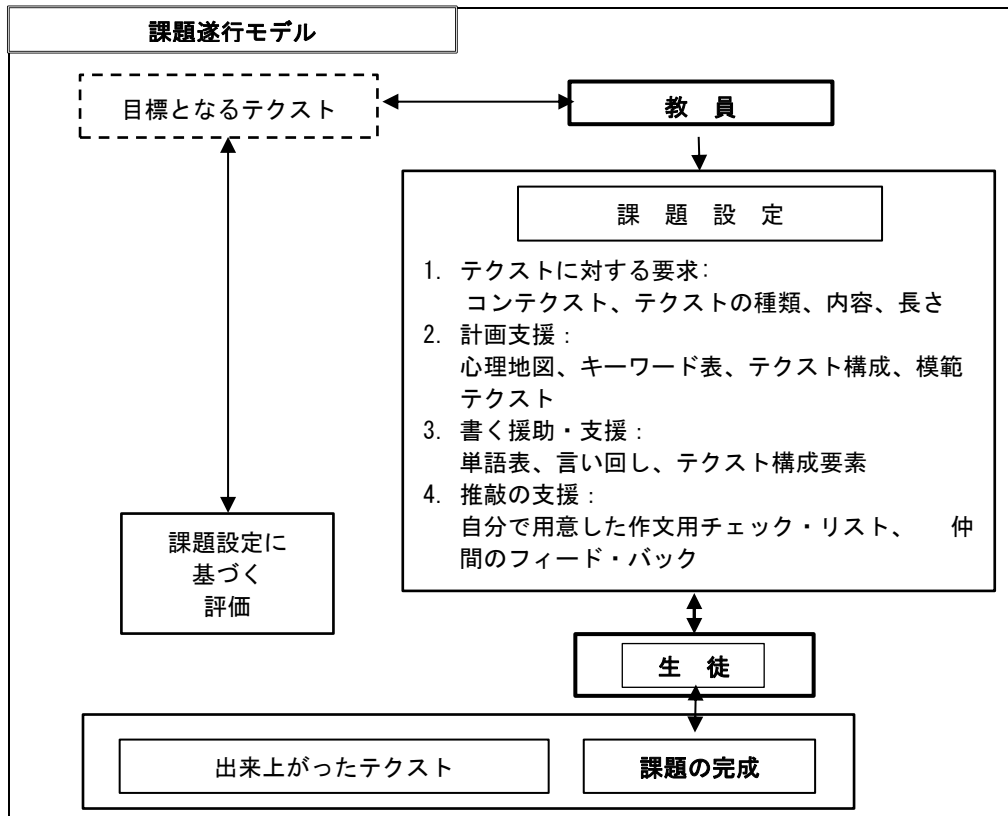
高度な内容を持ったテキストを書くことに高等学校では高い位置づけが与えられている。たいていの専門授業で生徒たちは事情説明や経過報告、ノート取りや創作的テキストを書かせられる。理解できるように文書を、事実や、事象間の関係、論拠を書くことは、生徒がその作業の前にそのテーマと深く取り組み、内容を把握し、そして自分の考えを整理した時に初めて可能になる。書く行為は極めて複雑な行程を有し、いろいろ異なる能力を要求し、幾段階にも分かれた作業を要求する。それ故学校での書く行為はかなり時間を取る行程でもある。しかしこの時間はどの専門教科においてもそれだけの価値がある。生徒たちはこの作業で単に差異化した表現をするだけでなく、専門教科の内容と深く関わらねばならない。その結果、この書くという行程は専門を深く理解することにも寄与することになる。

課題を明瞭に与えることは、この書く行為の行程がスムーズに行われ、成功するための条件である。しかしながら、課題を精確に表現できるのは、教員がどのような内容を生徒のテキストにどの程度の量を期待するか、自分自身ははっきり分かっている場合にだけである。教員はその期待するところを踏まえて初めて、生徒にはっきりした指導をし、作業結果への要求を決めることができるのである。

書く課題の詳細な指示は、生徒の課題と取り組む姿勢をよくする。何を期待されているか分かっている者は課題を喜んで、そして意識を持ってやり遂げるだろう。Baurmannはこの点に関して、指示が上手なら「ある種の穏やかな取り憑かれ状態を生み出す」と主張する。詳しい指示は結果としてよいものを書くことにつながる。何を要求されているか知っている者は、その要求に応えようとするであろう。詳細な指示は最終的には透明な評価にもつながる。それは評価の基準が直接課題設定の中から分かるからである。

下に示したのは書く行為をうまく成功させるための課題の遂行モデルである。

教員はこれから書くテキストについての期待をはっきりと自分でも自覚し、それを課題設定の中で明示的に解説する。作品の見本と並んで課題を与えるときに、書く行程と推敲の手順、また何を参考にすればよいかを教えなければならない。推敲のあと教員はできた作文を自分が期待していたものと比べ、先に提示した見本と比較して評価をする。テキスト作成の課題設定が差異化されていればいるほど、できあがったものは、「期待した見本のテキスト」に近いものになる。この相互作用の中で、よい意味での循環が可能になる。つまり生徒の作品が教員の期待していたそれに近ければ近いほど、教員はより高い要求をすることができるのである。



詳細な課題設定は生徒に四つの段階に分けて与える：

1. テキストに対する要求を示す。
2. テキストを書き始める前に、生徒はこれから書くテキストに対する大まかなイメージを作らねばならない。そのために、テキストの種類、内容、長さに関する情報が必要になる。さらに、どんなコンテキストの中にそのテキストが位置しているのかも知らねばならない。従って詳しい課題設定ではこれらすべての点について指示が与えられねばならない。
3. 書き始める前にテキストの計画を立てるよう求める。課題設定はこの段階に与えられた時間も指示しなければならない。短いテキストの場合でも最低 5 分は与える必要がある。テキストの計画については様々な方法があるが、例えば心理地図、キーワードのリストを使うとよい。その上でテキストの構成を与えてもよいし、見本になるテキストを与えてもよい。
4. 書く支援をする。
テキストを書くに当たって役に立つのは専門用語、言い回し、テキストの構成を与えておくことであ

ろう。課題設定に際しては厳密に専門用語を使うことを指示しておいてもよい。これは特に専門教科では重要なことで、生徒が特殊な専門語を習得する所だからである。

5. 自分で推敲することを指導する。

課題設定の中には生徒が提出する前に推敲するよう指示することが含まれる。さらにそのために費やす時間も必要である。例えば A4 判 1 枚について 5 分。さらに推敲の方法を教えることも必要である。例えば、それぞれが自分で書くときのチェック・リストを用意して使う、または、友達のリードバックを利用することなどである。

生徒が書く課題の指示を詳細に受け、それを遂行する場合、その行程は三つに分かれる：書く前の段階、書くこと自体、書いた後の推敲の段階。

A. 書く前に

本格的に書く前に生徒は上の課題設定のスキームでの 1 と 2 をまず片付けねばならない。それは以下のようになる。

課題を明確にする：生徒は課題設定を理解し、書くテキストの質を理解する。

アイデアを集める：生徒はテキストに盛り込もうと考えるアイデアや情報を集める。その時使う方法は上の課題設定 2 で与えられる。

内容を整理し、選択する：生徒は集めたアイデアと情報を整理する。テキストの中に取り入れたいと思うものを選択する。

テキスト構成を決める：生徒はまず大まかにテキストを部分に分け、どこにどの順序で選んだアイデアと情報を入れるか考える。この作業は選んだアイデアと情報がすべて組み込まれるまで詳細に行う。この作業は課題設定の 2 で指導する。

この書く準備の段階では、技能領域 4 の「文字テキストの受容」と技能領域 6 の「文字テキストの産出」が使われる。

B. 書いている間に

本格的に書いている最中には、生徒はその考えを文章化しているわけで、その際自分で考えたテキスト構成や、課題設定の見本を見ながら作業する。つまり明確な構成を持ち、内容も一貫性があるテキストを書くということである。生徒は差異化した語彙選択と専門用語の精確な使用を目指さねばならない。

書く作業の準備では技能領域 V-6 の「文字テキストの産出」と技能領域 V-7 の「言語考察」の言語行動が特に対象になる。

C. 書いた後で

テキスト作成を終える前に書いたものを課題設定で与えられた見本に従って手をいれる。この段階で使われる言語行動は技能領域 V-6 の「文字テキストの産出」である。

資料5 : 『言語教育 V』 志賀/吉島 「日本での EOLE の試み」 188 頁

EOLE の活動例 (教員養成セミナーでの実習例)

EOLE の資料集の 35 の活動からの抜粋。

- i. 挨拶の形式：教室の中、近隣の街および遠方での多言語状況を児童一人ひとりの体験を通じて発見する。初等学校幼児クラスの 4～5 歳児が対象の「EOLE 活動資料集」の CD を投入
様々な言語での挨拶の音声と文字を聴覚および視覚で比較し、違いを発見する。
- ii. 様々な言語で書き換えた数え唄を用いて、名前、数、ジェスチャー、指を使った数え方の違いに触れる。幼児クラスの 4 歳から 5 歳の児童が対象
- iii. 自分でオウムの人形を作成し、様々な言語で挨拶をして遊ぶ。共通語の機能の発見。同じ意味をもつ複数言語を話す体験を通じた自言自语の相対化。4 歳から 5 歳の児童が対象。
- iv. 未知の単語が混じった詩を聴き、文字を観察し、その語の意味をコンテキストと挿絵から推測する。複数の詩の中のどれが読まれているかを当てるゲームにより、様々な言語の文字や音の比較分析を行い、各々の言語の特徴を把握する。
擬音語の含まれた詩、鳴き声を様々な言語の擬声語で聴き、どの動物かを当てるゲームを通じて、言語が人為的産物であることを認識、自言自语の相対化に導く。4 歳児～2 年生
- v. 玩具、書籍の整理をし、分類の基準を定める活動。概念（表象）の形成と絵文字による分類ラベルの作成。4～5 歳児が対象
- vi. ゲームを通じて文字に代わる意味の伝達手段を発見する。
絵、絵文字、記号の機能：絵文字の整理・分類。概念形成に現れる文化的個人的な差異、相対化。
初等学校幼児クラスから 2 年次生が対象
- vii. 言語により異なる名詞を分類する基準と複数形の様々な形態。3、4 年次生
スワヒリ語の複数形を、単語リストを使って当てる。5、6 年次生

この義務的な段階の授業の他に、EOLE 活動は以下のようないくつかの教科に適用できる。

- 1) 言語
フランス語：読解方略；他の言語との比較による文法学習
ドイツ語/ラテン語：句のどこにどの語を入れるか比較して考える
ドイツ語/英語：同語源の語の関係の解明
(吉島コメント：フランス語を日本語に入れ替えて何が考えられるか？ ドイツ語 → 英語？
ラテン語 → 中国語/漢語?)
- 2) 歴史：人類史の中での借用語；言語の系統
- 3) 地理：世界の諸言語の分布と重要度：地名学
- 4) 市民教育：身近なところにも離れたところにも複言語、複文化状況があることの認識、それらの学校での位置づけ；点字、手話などのコミュニケーション手段の発見その差異に対する好奇心を起こさせる
- 5) 造形芸術：様々な言語の書道美術の発見
- 6) 歌と音楽：新しい音調と新しいリズムに対する開かれた心

資料6 :

言語教育の教科書の内容例 Diesterweg 出版社(1977)

5年次: 語る、物語を作る、絵について語る、報告、はがき手紙を書く

6年次: 物語、報告、絵を語る、記述、個人的書簡

7年次(日本の中学一年相当): 物語、報告、記述(1.事物の記述・描写、2.現象の記述、3絵の記述)

8年次: 物語、描写、報告、記述、内容目次、通知

9年次: 要約、論述文、記述、応募書類と履歴書、文章解析、表現練習

10年次: 専門文書、論述文、論文、インタビュー、要約から解釈へ、絵画観察、心情表出、特徴・性格の描写

資料7 : 「履歴書」の悪例 Klett 社(1987)

4.2. 履歴書



私、Ingo Insterburg は薬屋 Ernst Insterburg とその妻 Erna Insterburg、旧姓 Pillau の息子として Insterburg Generalstraße 1 で生まれました。旧市場の近くで、その郊外の Trakebnen で有名な、名前もそこから由来しているこの古い盗賊の町のシンボルからも遠くないところです。それはこれが起こったのはある四月らしい気まぐれ天気の日でした。その天気が様々なであったように私の職業選択もそうなるでしょう。今この書類を書いている間にも私はもうソナタを作曲しており、次の油絵の色彩構成を考え、蜂蜜酒で祝杯を挙げているのです。私の生誕の地だけでなく、私の数多い先祖も自然が私に与えた才能に関しては大きな役割をしています。母はずでに述べたように代々国境の住民の出で、Eydkuhnen に住んでおり、この興味深い

町を離れたことはありませんでした。そのため、時にはジブシーの血が家系図に入り込むこともありましたが、貴重な遺産として残りました。このことはしかし常によい方向に働きました、彼らは才能豊かでありましたし、でなければ私の先祖を口説き落とせなかったでしょうから。そしてそれはその結果つまり私という存在によっても証明されています。私の曾祖母は九人の姉妹の一人で絵のように美しく、一それが失われずに伝わっていますが、その頃のロシアからのアタックは非常に大きかったろうと考えられます。この時代の地理学者なら Eydkuhnen が 50 メーターと国境から離れていなかったと証言できるでしょう。ジブシーはいつでもバイオリンを情熱的に弾くのですが、この才能は未だもって私に残っています。いずれにせよ情熱に関しては、今日ではそのための時間はもうありませんよね。そのようにして私は、戦争がドアの前まで迫っていたにもかかわらず大事にされて成長しました。そして絨毯爆撃にもかかわらず私のバイオリンはベッドの頭の上に、父がかけた時のまま、かかっています。父は祖国のための戦争の召集に応じなければならなかったのですが、いつでも外していました。そのことは、バイオリンでよく分かっていました。しかし私は本当は父からバイオリンを習いたかったのです、私が後に師事した先生よりずっとよいと思います。その先生は私が間違えるといつも裸足の足を叩きました。私はその頃靴がなかったので裸足だったのですが、それはもちろんその先生の名前のセイでもありました。彼は Schneidewind(風切り)という名前でした。この楽器の技能をほぼマスターするところまで来たとき、私は絵と物書きの高度の芸術に身を投じました。それを今なお続けています。

追伸：私の姉妹、Lothar Insterburg、Marianne Insterburg、Christel Insterburg は皆立派な人間に成長しています。

課題

a. Ingo Insterburgの履歴書をどう考えるか？

b. 人事課長は履歴書をかなり重視している。

「私の経験によれば履歴書は応募者の成長・発展を要領よく知るに適切な資料である。よく読んでみれば、成績証明書との関係や後に行う面接で、判断を下すのに役に立つものがたくさん詰まっている。」

c. 履歴書に書いておかなければならないことは何か。それを正しい順序でまとめよ。