
複言語主義の時代におけるドイツ語教育

—ランデスクンデを手がかりにして—

時田 郁子

1 はじめに

「ランデスクンデ (Landeskunde)」はドイツ語教育においてしばしば取り上げられる概念である。この語は「地域／国 (Land)」についての「学／学問 (Kunde)」を意味し、「地域研究」という訳語を当てることもできるが、カタカナで表記されることが多い。私が学生時代に大学やドイツ語圏各地の語学学校でドイツ語を学んだ際にも、大学でドイツ語を教えるようになってからも、授業中にランデスクンデが話題になることはほとんどなく、これまでの経験上、この概念は教育の現場に不可欠とまで言えないのだが、ドイツ語教育の分野で重視されてきた。実際に私もドイツ語教師になってしばらく経った頃、「ランデスクンデについてどう考えるか。」と質問されて答えに窮した経験があり、それ以降、ランデスクンデとは何なのか、どのように対処すべきか、を課題と思うようになった。本稿では、ドイツ語教育におけるランデスクンデ概念の変遷を追い、ドイツ語圏と日本でそれぞれ出版された教科書を比較してランデスクンデの現状を分析し、複言語主義という言語教育思想を踏まえて、大学におけるドイツ語教育の意義を考察する。

2 ランデスクンデ

2-1 歴史的変遷

これまでランデスクンデがドイツ語教育の分野で盛んに議論されてきたのは、この概念が外国語を学ぶ意義と密接に関わるにもかかわらず、概念そのものに明確な定義が欠けるためでもあった。そこで本章では、ドイツにおけるランデスクンデの歴史的変遷をたどり、その意味の広がりを考察する。¹

ランデスクンデ概念の最初期の段階は Realienkunde である。1871年にドイツ帝国が成立して以降、近代国家として産業・商業の拡大を図るため、ギリシア語やラテン語といった古典語ではなく、英語やフランス語という現代語の学習が奨励されるようになり、「リアルな／実際のな／現実的な (real)」 「学 (Kunde)」という表現の下で、外国語学習の内容が整えられた。具体的には、異国と自国の文化や習俗の違い、学習する地域の地理と歴史、文化史、政治と社会の関係、文学史、自然科学や工学、商工業分野での指導的人物が取り上げられた。Realienkunde は外国語教育を通して獲得される知識の総体であり、この考え方は当時肯定的に評価された。

その後、1917年のプロイセン文化省の答申において、外国語教育が近代国家における教育に必須の構成

要素とみなされると、異文化は自国の文化の利益のためにあると考えられるようになった。その延長線上にヴァイマル共和国時代の Kulturkunde があり、外国語学習は、自国の文化の価値を理解するための「文化 (Kultur)」「学 (Kunde)」としての役割を担うものになった。

1933年にナチスが政権を握ると、Kulturkunde は Volkstumkunde となり、「民族性／国民性 (Volkstum)」の「学 (Kunde)」の名の下に、教育の場でも「民族的／国民的」利益が追求された。全体主義を推進する社会では、異国や異文化は劣等なものとなされ、「ドイツ人」という人種を作り上げる礎にされた。つまりこの時期、外国語教育もナチスの優生学に関わっていたと言えるだろう。

第二次世界大戦後、Landeskunde は政治教育と軌を一にして展開する。² 1945年の秋にドイツ西側占領地域で学校が再開されると、戦勝国によって推進された再教育プログラムの目標は、教育によって民主主義の理解を促すことに置かれた。アメリカ主導の当初の意図はそれほど浸透しなかったが、政治教育の授業では、たとえば身近なゴミ問題から極右主義の伸張などの社会問題に至る多彩な問題を議論する。この授業形態は外国語教育にも適用された。外国語教育における「ランデスクンデは、異なる国民や文化や社会についての精確で徹底的な情報、および可能な限り基礎づけられたこれらの理解を目標とするもの」³ であり、政治教育は「異なる社会の規範を尊重し、自分自身の社会との比較において、それらに対して偏見のない価値評価を行う能力を身につけさせようとする外国語教育の立場と共通する。」⁴ こうしてランデスクンデは、「学習者が自己と他者との遭遇のうちにパースペクティブの転換を遂げつつ、自らの感覚世界を豊かにしてゆくという学びの過程」⁵ と想定されるようになった。

1970年代にヨーロッパ各国が相互に依存し、実用的言語能力の需要が高まると、コミュニケーション能力が要請された。⁶ 1980年代から欧州連合 (EU) は母語プラス2言語の習得からなる多言語主義を唱え始め、2002年にバルセロナでの欧州理事会でEU首脳が多言語教育に公的に参加するとの声明を出してから、多言語教育の普及が模索された。⁷

EU全体がこうした方向に舵を取る中、ドイツ語圏の外国語教育において、ドイツ人の外国語習得に加え、外国人に対して「外国語としてのドイツ語 (Deutsch als Fremdsprache)」を提供しようとする動きが生じた。1988年10月にドイツ専門家集団とドイツ文化センターが、オーストリア (A)、ドイツ連邦共和国 (B)、スイス (C)、ドイツ民主共和国 (D) のドイツ語教育学会の代表3名を集めて、ランデスクンデにおける共同作業の可能性を探る会議を開いた。1990年5月、その成果として、各国の頭文字をとって ABCD テーゼが発表され、ランデスクンデとは何か、一般原則、教育方法の原則、協同の可能性が記された。⁸ これがその後のドイツ語教育におけるランデスクンデの指針となる。

2-2 教育方法

ドイツ語教育の中でランデスクンデを扱う方法として、認知論的アプローチ、コミュニケーション的アプローチ、異文化的アプローチの3つが挙げられる。⁹ 認知論的アプローチとは、知識を集積するうちに文化全体に関する知識も備わるという前提に立ったアプローチである。学習者に文法事項を暗記させ、訳読を中心に授業を進めるやり方がこれに相当する。コミュニケーション的アプローチとは、外国語をコミュニケーションのメディアとして理解するもので、学習者が異文化の中で正しく振る舞えるように、ランデスクンデは日常生活のオリエンテーションになる役割が期待される。ここでは外国人がドイツ語圏で生活するのに必要なスキルを身につけることが目標となる。これから派生したのが異文化的アプローチであり、正しい外国語運用を最重要課題とみなすのではなく、異なる文化や言語、その言語を使う社会への理解に焦点を合わせる。

3つのアプローチは段階的に登場したが、それぞれ効果を上げており、現在では学習者の状況に応じて単独で、あるいは組み合わせて適宜用いられている。

2-3 ランデスクンデ理解

ランデスクンデは、外国語教育をどのように位置づけるかという模索の集積であり、ドイツ語圏の政治的状況と連動する。当初ドイツ語母語者が英語やフランス語等の外国語を学ぶ際に、外国語習得の効果を高めるべく、ランデスクンデが構想された。第二次世界大戦後にドイツが再び経済力を強めると、EUにおけるドイツ語の影響力拡大が目指され、¹⁰ 政府が掲げる言語政策の一環として、ランデスクンデはドイツ語を学ぶ外国人に向けて発信されるようになった。外国人といっても、ドイツ語圏への移住を希望する人もいれば、その予定のない人もいる。そのため、それぞれ動機の異なる学習者を想定し、それに応じたランデスクンデを提供する教科書が各種作成された。

3 教科書の比較

3-1 取り上げる教科書

最近の教科書の表紙にはしばしば A1、A2、B1 などの表記が付されるが、それらの記号はヨーロッパ言語共通参照枠で定められた言語習得レベルを表す。欧州評議会は 1989-96 年に「ヨーロッパ市民のための言語学習」プロジェクトを推進した際に、外国語学習の習得状況を示すためにガイドラインを制定した。これがヨーロッパ言語共通参照枠と呼ばれる。ドイツで出版される教科書はこのガイドラインに沿っており、日本の教科書にもこれを踏まえて作成されるものが多くあり、同一の基準を持つため、ドイツと日本で作成された教科書は比較しやすい。以下では、日本のドイツ語教育の現場で使用され、かつ近年出版されたもののうち、A1 レベル（初習者が基礎的なコミュニケーション能力の習得を目指すレベル）の教科書を 5 種類取り上げる。特にドイツで出版される教科書は政治的状況を反映するため、本稿では、内容に定評はあっても出版年の古い教科書は除外し、近年出版された教科書を比較対象として、現在提供されているランデスクンデを分析する。

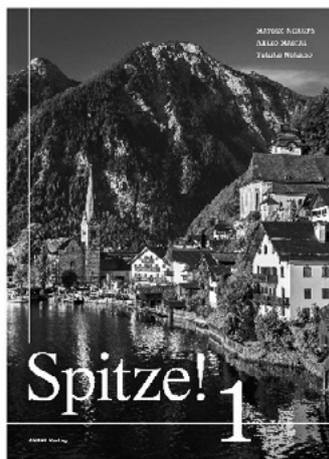
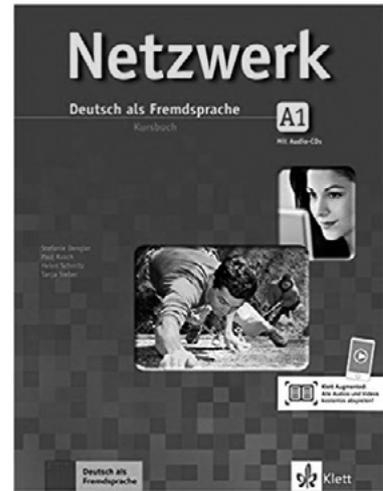
1 『Menschen. Deutsch als Fremdsprache. A1』 Hueber Verlag. 2012.

2 『Schritte international neu. Deutsch als Fremdsprache. A1.1』 Hueber Verlag. 2016.

3 『Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. A1』 Klett. 2017.

4 『Prima Plus. Deutsch für junge Leute in Japan. A1』 Cornelsen、朝日出版社、2016.

5 『Spitze! 1』朝日出版社、2019.



1から3はドイツで出版され、日本の大学やドイツ文化センターで用いられることが多い。4はドイツで出版されたものを日本向けに編集した教科書で、日本語での説明がある。5は成城大学文芸学部の授業「独語（初級）」で共通教科書として使用しているものである。

3-2 テーマ選択

5種類の教科書はどれもヨーロッパ言語共通参照枠を踏まえており、挨拶、自己紹介、趣味、時間表現、家族、買い物、服、住まい、食べ物、余暇の過ごし方、身体と健康、街、仕事、ホームパーティー、手紙やメールの書き方、天気といったテーマを取り上げる。

注目すべきは、ドイツで出版された教科書がいずれもドイツだけでなく、オーストリア、スイス、リヒテンシュタインにおける方言や郷土料理を紹介する点である。それはドイツ語を公用語とする国が上記の4カ国であるためなのだが、日本で出版される教科書にスイス方言が記されたり、リヒテンシュタインという国が登場することは滅多にない。ドイツの教科書の随所から各地域を紹介しようという意図が透けて見えるのは、ABCD テーゼの成果であろう。

日本とドイツの教科書を比較する際に、ドイツの教科書には「ドイツ語圏で生活するためである」という暗黙の前提があることを忘れてはならない。¹¹ この前提が明白なテーマとして、教科書1『Menschen』の21課と教科書3『Netzwerk』の7課に着目したい。『Menschen』21課では規則が取り上げられる。「赤信

号では止まる、青になったら渡ってよい」といった日常的な事柄に始まり、各種標識が説明される。「ヘルメット着用」、「静かにする」といった義務、「飲食禁止」、「禁煙」、「携帯電話禁止」といった禁止だけでなく、なかなか面白いことに、「ピクニック可」、「乗馬可」、「テント可」、「携帯電話可」、「犬可」、「水泳可」、「駐車可」、「BBQ 可」、「自転車可」、「釣り可」、「喫煙可」といった許可の標識もあることがわかる。それにより、学習者は街中にある標識を見て、何が許され、何が禁止されているのかを理解し、その場にふさわしく振る舞うよう、「教育」されることになる。『Netzwerk』7 課は学習者に、家を借りるとき、スポーツクラブに入会するとき、役所で各種の申請をするときの振る舞い方を伝授する。ここには日常生活のオリエンテーションとしての性質が強く表れており、この教科書がコミュニケーション的なアプローチを取っていることが鮮明になる。

とはいえ、ドイツ語圏で生活する予定の学習者にとって利点となるこうしたテーマは、日本の大学におけるドイツ語教育ではかえって不満を生むこともある。本学の学生たちは必修科目としてドイツ語を学んでおり、いつかドイツ語圏へ行きたいという希望を持ち積極的に学習する者もいれば、そのような考えを持たない者もいる。ドイツ語圏に行く予定も希望も持たない学習者にとって、ドイツ語圏の日常に密着したテーマを通して学ぶ会話は再現する可能性が極めて低く、ドイツ語学習そのものが「役に立たない」と感じる遠因にもなる。この問題を克服しようとするのが、日本で編集されたドイツの教科書4である。『Prima Plus』は大学生と高校生向けと記してあり、ここで取り上げられる会話は学校での日常を背景にする。たとえば、食事がテーマの課にビールやワインは登場しない。一般に日本でドイツと言えばビールが連想されるため、ドイツ語教師の立場からはビールに言及しなければならない気もするが、未成年者はアルコールを飲まないため、アルコールの話題は不要なのだ。身体がテーマの課でも同様の選択が行われる。多くの教科書では身体に関して怪我や病気を話題にするが、この教科書ではボルダリングをする場面で身体部位の説明を行う。若者は怪我や病気のときには自宅で静養し、元気なときはあまり病気の話をしない。むしろ若者が身体に関心を向けるのは運動するときであり、この場面設定は学習者の実情に即している。教科書4は、学習者がドイツ語で日常生活を送ることを想定して作成されており、ドイツ語圏での生活を学ぼうという傾向がない。むしろここでドイツ語は共通語として捉えられている。

3-3 ドイツ語の位置づけ

各教科書が動機異なる学習者を想定し、同じテーマであっても会話内容を異にするのは、学習者にとってのドイツ語の意味が異なるからである。この点に関して各教科書が扱うランデスクンデを手がかりに考えたい。桂氏はランデスクンデには2通りあると指摘し、「ドイツ語圏の文化や社会制度に関する一般的知識を与えること」をミクロ的、異文化理解に寄与するものをマクロ的と呼ぶ。¹² つまり、各教科書に織り込まれるランデスクンデはミクロ的であり、ドイツ語の役割を巡って議論されるのがマクロ的に相当する。以下ではまずミクロなランデスクンデを分析する。

『Menschen』は24課から成り、3課を一区切りとして、区切りごとに「ランデスクンデ企画 (Projekt Landeskunde)」というコーナーを設ける。1つめは Heidi Klum というスーパーモデルについて、2つめはライプチヒの夜間蚤の市、3つめは Labskaus という北ドイツの漁師料理について、4つめはチェーリヒの紹介、5つめはハンブルクの紹介、6つめは「願いの木 (Wunschbäume)」という民間信仰について、7つめは DJ Ötzi というミュージシャンについて、8つめはウェブサイトの見方について記される。1つめと7つめで取り上げられる人物は今世紀初めに世界的に有名になった人物である。クルムがドイツ出身、DJ オッ

チ (Ötzi はエッツィと表記した方がよいだろうが、日本ではオッチの名で知られている) がオーストリア出身であり、2つめと4つめと5つめにドイツとスイスの都市が紹介されるなど、偏りなくドイツ語圏の現在を紹介しようという意図が明白に伝わる。とはいえ、たとえば私自身は芸能や音楽に疎くクルムやオッチの活動に関心を持たないため、このような具体的な個人の経歴を知ることが外国語学習においてどのような効果があるのかという疑問を抱いてしまう。

『Netzwerk』は全12課から成り、各課にランデスクンデのコーナーがある。1課は世界の国々と言葉、2課はドイツ語圏の四季、3課はハンブルクの催し(演劇・音楽・映画)、4課は飲食業、5課は時間厳守について、6課は居酒屋と各種イベント、7課はインターネットについて、8課は住まい、9課は電話の掛け方とイベントに関する職業、10課はベルリンの紹介、11課は家庭薬と病院関係の職業、12課はホテル滞在について記している。この教科書は、学習者をドイツ語圏で暮らす予定の外国人と想定しており、余暇の過ごし方を提案し(3課、6課、12課)、社会生活を送るのに必要な情報を示し(5課、7課、8課、9課、11課)、就職先のヒントを与える(4課、9課、11課)。こうしたランデスクンデは、外国人がドイツ語圏で暮らすための導入の役割を果たしており、ドイツが多くの難民を受け入れている現状を映し出す。

以上の2冊はマイクロなランデスクンデを豊富に提供し、ドイツ語を日常語として位置づけている。それに対し、教科書2と4と5はドイツ語を国際語として捉えているようである。

教科書3『Schritte』はインターナショナルと銘打つだけあり、ランデスクンデという語句は一度だけドイツとオーストリアとスイスの挨拶の違いを紹介するときに用いられる。この教科書は日常会話を学ぶだけでなく、教科書の後半部のワークブックで文法事項を繰り返す練習するよう紙面を割いており、留学生や仕事でドイツ語圏に行く人を、つまりドイツ語圏に一時期しか滞在しないが高度なドイツ語力を必要とする人を学習者として想定している。

教科書5『Spitze!』は日本の大学生を対象とし、日常会話をドイツ語で行うことを目指している。他の教科書同様、文法説明を最低限に抑え、対話練習を中心にするが、日本語母語者にとって目新しい事項、たとえば敬称(Sie)と親称(duとihr)の区別や数を数える際の指の使い方などを丁寧に示す。マイクロなランデスクンデの分量は少なく、唯一の例は日本でもよく知られた人物、バッハ、モーツァルト、ベートヴェン、クララ・シューマンといった音楽家やゲーテ、ビスマルク、アインシュタインなどの写真を載せる箇所である。ここではすでに評価の定まった有名人が取り上げられ、野口英世や西郷隆盛の写真が並べられることから、日本の著名人をドイツ語で説明できるように、言い換えれば、日本の情報をドイツ語で発信できるように、という意図が伝わってくる。

5冊の教科書を比較すると、ドイツ語圏での生活を前提とする教科書1と3にマイクロなランデスクンデが盛り込まれているのに対し、教科書2と4と5はランデスクンデを対話の背景に添えるだけである。英語教育においてランデスクンデという概念が現れないのは英語が「国際語」として扱われるためであると指摘する杉谷氏の見解を踏まえると、¹³ ここにはドイツ語を「国際語」と見なすか否かの判断が関わっている。教科書1と3はドイツ語圏の日常に密着した生活用の言葉としてドイツ語を身につけることを目指しており、教科書2と4と5はドイツ語に国際語としての機能を期待しているようである。とはいえ、2010年の時点で高橋氏が、EUにおけるドイツ語の影響力拡大を目指す動きは理論と実践両面において一貫性を欠くと述べたように、¹⁴ 経済力に物言わせてドイツ語の影響力を広げていくのは反発を買うだけであり、EU内で国際語の役割を担う可能性は低いだろう。教科書2と4と5の作成者は、単にドイツ語を国際語と見なしているのではなく、別の観点を持っているのではないだろうか。その手がかりになるのは複言語主義と

いう言語教育思想である。

4 複言語主義の時代

複言語主義は2000年に刊行されたヨーロッパ言語共通参照枠で提示された概念である。それまでの外国語教育が、読む、聞く、話す、書くという四技能を均等に育てて母語者並みの能力を目指してきたのに対し、複言語主義ではさまざまなレベルで複数の言語を習得し複数の文化経験を持つ行為者になるのがよいとする。日本語を母語とする学生であれば、小学校でひらがな、カタカナ、漢字など日本語の基礎を身につけ、中学校と高等学校で第一外国語（多くは英語）を学んでおり、大学で初めて学ぶのは第二外国語となる。母語である日本語において言語の四技能が最も高いレベルに達するのは当然であり、複言語主義の考えに従えば、外国語を母語と同じレベルまで切磋する必要はない。たとえばサービス業で外国人観光客に接する場合と、ビジネスで契約を結ぶ場合、学術成果を発表する場合は、それぞれ必要とされる言語能力が異なるため、一様に四技能を高めるのではなく、各人が各技能を必要なレベルにまで高めればよい、となる。

それでは実際に複言語主義はEUでどれほど浸透しているのだろうか。かねてからEUでは母語に加えて外国語を2つ習得することが奨励されており、ゲルマン語系やラテン語系など親近性のある言語同士は習得しやすいという事情もあって、若い世代で複数言語を用いる割合が高い。外国語学習の目的は仕事や勉強のためであることが多いが、学習者が学習を通して他の文化への理解が高まったと認識していることが統計からも読み取れるという。¹⁵ 近年EU内で難民や移民をめぐる問題が多発していることから、異文化への理解はますます重要になり、外国語教育はその一端を担う役割を期待されている。

これまで日本では、外国語教育といえば英語一辺倒の観があり、第二外国語を必須としない大学も増えていたが、この数年、多言語教育が見直され始めている。山崎氏によると、長らく学会やシンポジウムなどで多言語教育の重要性を主張してきたところ、ついに文部科学省の幹部から声がかかり、山崎氏の研究グループが2015年10月に要望書を文部科学省に提出した。その成果であろう、2017年度から外国語教育拠点事業に「英語」に加えて「多言語」という募集が行われ、3件（慶應義塾大学、名古屋外国語大学、大阪大学）が採択されたという。¹⁶ その背景には、2020年に東京オリンピックが控えていることに加えて、やはり複言語主義の影響があるだろう。複言語主義の効果は、西山氏に説明によれば、「複数の言語を学ぶことは自民族中心主義を克服しやすく、個人全体の学習能力が豊かになるとヨーロッパでは考えられています。また、複文化、複言語能力を進める場合、移民などが持ち込んだ言語も継承言語として尊重しようという態度が見られます。これによりヨーロッパで移民との共生を可能にしようというわけです。」¹⁷ となる。複数の言語を知っていれば、同じ物事を複数の視点から見ることができる。日本で生まれて、日本語しか知らず、旅行などで短い期間であっても日本を離れる機会を持たないならば、日本にいる外国人とその文化を理解することは難しく、摩擦が生じかねない。外国語を学んでその言語が話されている地域に行ってみたり、少なくともその地域に立つ自分の姿を想像するだけでも、自分とは異なる存在や自分が知らない文化とは何なのか、思いを巡らすことができる。日本にいながら日常的に異文化に触れるようになった時代に、言語や文化の異なる人々との共生の道を探ることは避けて通れない。大学での第二外国語教育は新たな役割を担おうとしている。

5 今後の試み

複言語主義が孕む問題として、外国語学習が経済的利益（就職に有利である、収入が上がるなど）に還元されかねないという指摘がある。¹⁸ 実際に私がかつてドイツ語圏の語学学校で出会った人たちはドイツ語を学ぶのは経済的利益のためと公言していた。ただし、日本では英語を用いることはあっても、ドイツ語をビジネスの場に使う機会は少ないため、経済的利益はドイツ語教育において学習の目標になりにくい。異文化理解というマクロなレベルの目標があっても、学習者にとってその意義は可視化されず、授業ではモチベーションを高める工夫が必要になる。事実ドイツ語には文法規則が多いため、新たな規則が出てくるたびに、学生たちは目に見えてモチベーションを下げる。そこで教員は授業中にドイツ語圏での体験談を話したり、映画や音楽を紹介したり、風景を見せたり、工夫を凝らす。私自身もこれまでそれなりに工夫してきたつもりであったが、ドイツ語の授業にアクティブラーニングを取り入れた実践例－1、学生たちがグループになって新出の文法の特徴を話し合い、自分たちで練習問題に取り組み、教員は求められれば助言をする。2、学生は二人一組になり、教科書に記された会話に基づいて自分たちでドイツ語会話を作り発表する、教員は求められれば助言する。3、学生たちは予めドイツ語のテキストを読み、要点をまとめてきて、グループになってその理解が正しいか話し合い、読解を行う。教員は質問されたときだけヒントを出す。4、ランデスクンデ学習として、数人のグループでドイツやヨーロッパの地図のパズルで遊び、自分たちでドイツのミニ情報を作る。－¹⁹ を知り、私のこれまでの試みは教員から学生への一方通行に過ぎなかったと実感した。教員としては限られた時間の中で有益な情報をできる限り多く与えたいと思うが、学生たちは自分の手や頭を使って考えるときにこそ知識を吸収し、自分の行動が「役に立つ」か否かなどとは考えずに作業に取り組む。大学での教育は教員が教えるものでなく学生が自分で勉強するものであるが、これまで外国語教育に関しては教員が知識を提供しなければならないと思い込んでいた。

そこで早速、2019年度後期に文芸学部ヨーロッパ文化学科の必修の授業「独文法実習」でグループワークをしようと提案し、10月末までに3回実行した。グループワークをする際に注意すべきは、共同作業に苦痛を感じる学生がいるかもしれないという点であり、私は、くじでグループ分けをした後、各グループの近くに立つことにして、ときどき口を挟んだ。（実践例では教員は傍観に徹するとあったが、なかなかそうもいかなかった。）3回目の作業を行う前に、クラスで最も積極的に参加している学生が授業後に話をしたいと言ってきた。授業後に話を聞くと、話しかけても反応が悪い学生がいるのでグループワークは嫌だという。私が「けれどもあなたは一番活発に話し合っていたよね？」と尋ねると、仲の良い人と一緒ならばよく、これまでは仲の良い人と一緒であったからよかっただけだというのが答えであった。グループワークのときに私は全員に声をかけながら観察しており、楽しんでいるかどうかは別として、皆、自分の頭を使って考えながら他の学生と話しているため、学習効果が認められると考えていた。そのため件の学生にも、意見はわかかったが、クラス全体に良い効果が見られるため、すぐに廃止するとこの場で即答はできないと答えて、どうしたらよいだらうかと一週間考え、次の授業のときに次のように話した。ドイツ語学習はドイツ語圏という異文化へアクセスする術を学ぶことであり、授業を通して単語や文法規則などを覚えるが、そうした細かい部分はいずれ忘れてしまう。けれども自分とは異なる文化にチャンネルを合わせる経験はこれからの人生のさまざまな場面で応用できるかもしれない。仲のよい人は価値観が近い、いわば同じような文化を持つと

言えるが、普段付き合いのない人と一緒に作業することは異文化に触れることと同じで、真面目に取り組めば取り組むほど辛く思えるものである。嫌という意見もあったので、しばらくはグループワークを行わないが、授業内容に応じて行うときもあるかもしれない。そのときは、教員側にこのような意図があることを理解してほしい、と伝えた。今回の件でアクティブラーニングの難しさが浮き彫りになり、ドイツ語教育に導入するのは簡単ではないと実感した。しかしながら、外国語学習を通して異文化を理解しようとすることは、身近にいる他者を理解することと同じであるという事実を改めて気づいた。外国語の学習は、さまざまな文化、さまざまな価値観を持つ他者にアクセスする可能性を広げる。第二外国語としてのドイツ語教育の意義は、英語に加えてもう1つ言語を習得し、ドイツ語圏の文化を理解することだけでなく、身近にいる他者への理解を深めることにある。この点を念頭におき、今後は、アクティブラーニングも含め、さらに授業を工夫していきたいと考えている。

注

- 1 中川慎二「ドイツ語教育とランデスクンデ」『DA』4、1997年、25-41ページ。歴史の変遷について26-30ページを参照。
- 2 桂修治「ランデスクンデの観点から見たドイツの政治教育—外国語学習の言語文化的コンテクストをめぐって」『言語文化研究』4、1997年、149-174ページ。戦後西ドイツの政治教育について154-159ページ参照。
- 3 桂：上掲論文169ページ以下参照。
- 4 桂：上掲論文170ページ。
- 5 同上。
- 6 桂修治「伝達中心のドイツ語授業におけるランデスクンデの役割—外国語学習と異文化理解の統合に向けて」『言語文化研究』6、1999年、197-219ページ。特に199ページ参照。
- 7 堀晋也、西山教行「ヨーロッパに多言語主義は浸透しているか。ユーロバロメーター2001、2005、2012からの考察」Revue japonaise de didactique du francais vol.8. n.2. Etudes didactique.8. 2. 2013. 33-50ページ参照。
- 8 中川：上掲論文35-37ページを参照。ABCDテーゼの内容について、<http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> 15-18ページ参照。
- 9 桂（1999）：上掲論文199-206ページ参照。中山純「Landeskunde 再考—StandardからAuthentizitätへ—」『慶應義塾大学日吉紀要 ドイツ語学・文学』48、2011、203-229ページ、206-208ページを参照。
- 10 高橋秀彰『ドイツ語圏の言語政策 ヨーロッパの多言語主義と英語普及のはざままで』関西大学出版部、2010年、第8章を参照。
- 11 中山：上掲論文222ページ参照。
- 12 桂（1999）：上掲論文210-214ページ参照。
- 13 杉谷眞作子「Über die Differenz der Fachbegriff in der Didaktik und deren bildungspolitische Implikation — Zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Japan —」『関西大学外国語学部紀要』8、2013年、7-12ページ、12ページ参照。
- 14 高橋：上掲書127-132ページ参照。
- 15 堀・西山：上掲論文44ページ参照。
- 16 山崎吉朗「日本の言語教育について現場から発信する」『ドイツ語教育』23、2019年、6-12ページ参照。
- 17 西山教行「多言語主義から複言語主義へ ヨーロッパの言語教育思想の展開と深化」『同志社時報』129、2010年、44-51ページ、50ページ参照。
- 18 西山：上掲論文50-51ページ参照。
- 19 カン・ミンギョン、遠藤コラー・スサンネ「アクティブラーニングを取り入れたドイツ語授業の試み—ドイツ語学習とランデスクンデ学習の実践例—」、『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』4、2018年、427-437ページ参照。