

ドイツ大学教育制度改革と日本語教育—ハンブルク大学の場合

杉原早紀

外国語教育や日本語教育を論じる文脈で、「ボローニャ宣言」や「CEFR」は多くの人に知られるようになってきた。これらは、筆者が日本語教育に従事しているドイツの大学教育制度改革や言語教育政策の指針となる枠組みである。両者は、一国の決定ではなく、ヨーロッパ共通の決定による取り組みである。その概要については改めて述べるまでもないと思うが、本稿の論を進める上でポイントとなる点を簡単にまとめ、さらに、ドイツにおける外国語教育・学習事情を踏まえた上で、大学の専門課程の日本語教育を目指すハンブルク大学独自の取り組みを紹介していきたい。

まず、「ボローニャ宣言」から詳しく見ていく。これは、1999年6月にヨーロッパの教育大臣レベルによって出された声明で、29カ国が署名して、2010年までにヨーロッパの高等教育制度を統一することが決定された。目的とされたのは、学生や教師・研究者にヨーロッパ全域での自由な学習と研究の機会を与えることである。そのために、比較可能な学位制度と相互単位認定制度を確立し、また国ごとに異なっていた大学の履修課程と卒業資格を統一して学部・大学院の2サイクル制度（BA・MA）を実施することにより、学生や研究者の移動を促進し、ヨーロッパ次元の就業可能な能力を開発することを目指すことが確認された。

もう一つの「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）」は英語のCommon European Framework Reference of Languageの翻訳である。欧州評議会によって制定され、2001年に初版が出版された¹。その目的は、外国語教育における国際協力を推進すること、ならびに、客観的な達成度の基準を設定することで習得済みの技能の相互認定を容易にしてヨーロッパ内の人の移動を促進することとされている。その元になっているのは、一人の人間が場面や目的によって異なる言語を使い分けるといった複数言語主義（plurilingualism）²の言語観である。

この共通参照レベルは、実際には3段階のレベルに分けられていて、その内訳は、A.基礎段階の言語使用者、B.自立した言語使用者、C.熟達した言語使用者となっている。さらにこの3つが、それぞれ2段階（1, 2）に別れており、合計で6レベルについて、能力記述文（Can-do）で規定されている。またポートフォリオの考え方も取り入れられており、全体としては、中等教育から成人教育、生涯教育（含む、職業教育、移民教育）へ長く学習を継続することを目的かつ前提にした設定となっている。CEFR自体は文字や敬語など、そのまま日本語には適用できないという難点があるため、国際交流基金がCEFRの日本語対応版としてJFスタンダードを発表し、日本語への適用を支援している。

ここで、ボローニャ宣言とCEFRの言語教育に関する共通点を確認してみたい。両者に共に見られる考え方として挙げられるのは、まず、学習、研究から就業までを視野に入れた

¹ ヨーロッパ日本語教師会編「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年

吉島茂・大橋理枝他訳・編「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 2002年

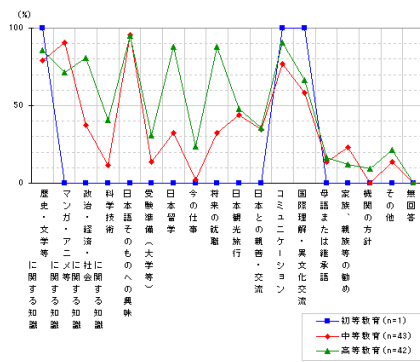
² 「多言語主義」は一つの社会の中に複数の言語が存在するという意味の英語 Multilingualism の翻訳として用いられることが多く、「複数言語主義」とは意味的に区別されて使用されているようである。（山川智子「欧州評議会・言語政策部門の活動性か今後の課題-plurilingualism 概念の持つ可能性」東京大学ドイツ・ヨーロッパ研究センター編『ヨーロッパ研究』第7号 2008年）

ヨーロッパ内の人の移動の促進で、そのために共通の評価基準・単位・学位の設定が必要だとされている。次に、場面・目的に応じた複数言語の使い分けが考えられており、ここでは「言語 = 目的遂行の手段という考え方」を基盤として、言語学習・言語教育はコミュニケーション能力の育成が主目的だととらえられている。これらのことから、両者の目指す改革の共通の目的の一つは、ヨーロッパ内での相互理解、寛容性を高めること、および知識や技術の習得、就業を容易にすることであり、言語にはそのための手段としての役割が期待されていることがわかるであろう。

次に、ポローニヤ宣言やCEFRの考え方が前提となった大学教育改革が、ドイツで実際にどのように実施されたかを見る前に、ドイツの最近までの一般的な外国語教育事情を紹介しておきたい。

ドイツでは、州によって学校教育に関する法律が異なるが、州の教育大臣が集まって1999年に決定した全国の基準によると、学校教育における外国語の授業に関しては次のようになっている³。まず、英語の授業は小学校から始まり、通常は3年生から、場合によっては1年生から学習を開始している。中等教育では、第2外国語が通常6年生から、第3外国語が通常8年生（日本の中学2年生に相当）から学習されることになっている。学習言語はヨーロッパの言語が中心ではあるが、一部の地域や学校では日本語、中国語なども選択できる。ただし、その数はまだまだ少ない。その他、CLIL（content and language integrated learning）と呼ばれる内容言語統合型学習を導入する学校も多く、児童生徒の母語以外の外国語で、数学や社会などの教科の学習が行われるプログラムが実施されている。また、学校での言語教育以外でも、移民の2世、3世など、複数言語を話す環境で育つ子供も珍しくないため、上述の複数言語主義が日常の様々な場面で実践されていると言えるだろう。

それでは、以上見てきたような外国語学習環境におかれたドイツの学習者が日本語を学習する動機・目的とはどのようなものだろうか。図1は国際交流基金の2009年海外日本語教育機関調査結果⁴で、緑色の線が高等教育機関の学習者の回答である。ここからわかるように、日本語そのものへの興味や留学、就職が答えとして多く挙げられ、漫画、アニメ、歴史、文学、政治、経済などが続く。初等や中等の教育機関の学習者と大きく異なるのは留学や就職などをはっきり意識している点にあると言える。



(図1 2009年国際交流基金海外日本語教育機関調査結果)

果)

冒頭で、中等教育から成人教育、生涯教育へ長く学習を継続することを可能にするため

3 Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland seit Abschluss des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 i.d.F. vom 14.10.1971 (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_05_10-Weiterentw-Schulw-seit-HH-Abkommen.pdf)

4 <http://www.jpff.go.jp/japanese/survey/country/2011/germany.html>

の枠組みとしてCEFRを紹介したが、ドイツの大学における外国語教育に対する特別な指針の具体化の例としては、UNICert を挙げることができよう。これは、1992年にドイツの主要大学間で締結された包括協定であるが、「学習者の専門分野に関係なく要求される総合言語能力の基準を示すもの」⁵（下線筆者）である。ただし、ドイツの全大学がこの協定に参加しているわけではなく、ハンブルク大学も2012年12月現在この協定に加盟していない。また、大学等高等教育機関で日本語・日本学を専攻する学生の日本語学習に関する規定は、ヨーロッパ規模においてもドイツ一国レベルにおいてもまだ存在していない。

ドイツの高等教育における日本語教育では、1990年代ごろから、それまで行われていた旧来の文献訳読中心の教授法への反省から、コミュニケーション能力の育成の重点化へシフトが始まった。一方で、中等教育や成人教育を対象としたCEFR、さらに「専門分野に関係なく」すべての大学生を対象にする基準として作られたUNICertだけではカバーしきれない日本学専攻の学生のための大学間共通の取り組みはまだなく、各大学で、おのおのの事情に合わせた対応が必要とされている。その背景としては、日本研究とひとくくりにされる中にも、経済学や社会学、宗教学、思想史から文学、言語学まで多岐にわたる研究分野があり、大学ごとにその重点が異なるというドイツの事情が考えられる。

ここからは、そのための対応の一例として、筆者の所属するハンブルク大学アジア・アフリカ研究所日本学科における取り組みを実例を挙げて紹介したい。

ハンブルク大学アジア・アフリカ研究所の前身である植民地研究所は、1914年に商業港湾都市ハンブルクの商人の対外交易上の必要から設立された。設立当時から研究の中心は日本文化一般や言語古典を含む文献研究に置かれ、「源氏物語」をはじめとする日本古典文学主要作品のドイツ語訳の多くがハンブルク大学の歴代日本学教授によって出版されている。ボローニャ改革前までは、基本的にはこの流れを継承して日本語教育が行われてきており、授業は文献訳読を軸としてきた。一方で、商人の要請により設立されたという経緯もあり、日本学科では広く一般にも日本語を学ぶ機会を提供するため、社会人向けコースも実施されてきた。

このような伝統の中で、現在のハンブルク大学では、1) 一般成人を対象とした集中コース、2) 日本学を専門としない学生のための全学対象コース、3) BA日本学主専攻・副専攻向けコース、の3タイプの日本語コースが開かれ、それぞれのコースで対象にあわせた日本語教育が行われている。「大学における日本語コース」というレベルの維持が前提でコース運営が行われ、1や2のコースから日本学専攻へ移る（あるいは3の準備として1や2を利用する）というケースも見られ、三者の間には流動性がある。ヨーロッパの大学間での流動性を視野に入れたコースシラバスをつくるという点では、1, 2はCEFRを、2はUNICertを取り入れることが可能であると考えられるが、まだ検討段階である。日本語学習上の国際的な指標・指針としては、国際交流基金との共催で年一回日本語能力検定試験（JLPT）がハンブルクで実施され、ハンブルクや周辺地域、一部は国外からの参加者も受験していることも付け加えておきたい。

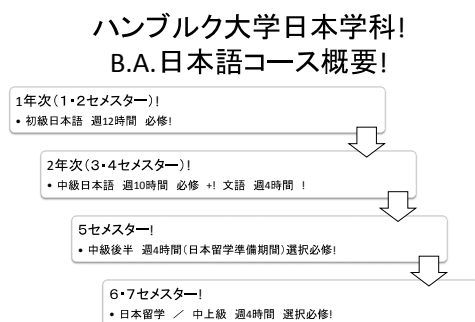
ハンブルク大学での日本語教育の概略を紹介したところで、ここからは日本学主専攻（一部副専攻）向けの日本語コースに関して、少し詳しく述べてみようと思う。まず問われるのは、BAで日本語を主専攻として学ぶ学生に求められる日本語能力とは何かという問題であろう。ボローニャ宣言やCEFRが目標に掲げる基礎能力、つまりコミュニケーション能力

5 ゲーリッシュ大島圭子「全学対象日本語授業とUNICert 一初級日本語能力とレベル1対応への試案」ドイツ語圏大学日本語研究会編『Japanisch als Fremdsprache』vol.1 2009年

および実用的な（職業に直結する）日本語能力だけでなく、専門課程に必要な日本語能力の育成はボローニャ改革によるBA課程移行後も必要となっている。具体的には、専門文献の読解能力やフィロドワークなどの調査研究を遂行できる言語コミュニケーション能力などが、研究のための前提として期待されている。もちろん、BA取得までの6～8学期間という比較的短期間に身につけられる能力には限りがあり、これらの能力育成はMA課程を含んだ長期的スパンで考える必要があるため、日本語コースでは、BAの初級コースからMAの上級能力育成まで視野に入れた教育コンセプトの実現を目指している。

BA課程で日本学を主専攻とする学生のためのコースの概要に移ろう。この課程はボローニャ宣言に基づき、2007年10月から導入され、正式名称は東アジア研究国際学士課程（Internationaler Bachelorstudiengang Ostasien）である。通常のBAより修業年限が1年長く、合計4年間つまり8学期間の課程で、そのうち1学期または2学期間、日本か例外的にヨーロッパの大学へ留学することが義務づけられている。卒業に必要な必須取得単位150単位のうち、留学の単位換算で取得する30単位を除くと、語学コースだけで63単位を取得することになっており、必須単位の半分を占める。このように、単位数の上からも、日本語能力の育成が重要視されていることが見て取れるだろう。

具体的にその日本語コースで各学年で学ぶべき内容は、図2のようになっている。具体的なコースシラバスを決める際には、「いつ、どこで学ぶか」に配慮しつつ計画を立てる。6学期目か7学期目に全員が留学するハンブルク大学の日本学課程では、この「いつ、どこ」は「ドイツ＝留学前」と「日本＝留学中」に大別でき、さらにそれぞれ「教室内」と「教室外」に分けられる。ドイツの大学で教える日本語教師として実際に学生と関わるのは、「ドイツ」の「教室内」と「教室外」である。「ドイツの教室内」において教師は「何をどう教えるべきか」「ドイツの教室外」では「学生をどのように動機付け、支援ができるか」を考える必要がある。目標はまず日本留学、次のステップは専門課程に必要な日本語能力の習得ということになる。つまり、留学前の「ドイツの教室内外」での学習活動は、留学中の学習成果を高め、専門課程での自立的な日本語学習への準備という位置づけにあることは明確である。



(図2)

これを出発点とし、初級・中級前半における学習の重点を文法・文字・読解に置いて、媒介語としてドイツ語も比較的多く使用して授業を行っている。結果として、BA移行後学生の日本語基礎能力およびコミュニケーション能力が総合的に向上しているというのが教える側の印象であるが、このような授業のやり方は、一見現在の日本語教授法の流れに逆らうものと映るかもしれない。しかし、1. 論理重視 2. 内容を伴う活動 3. 自立学習、というドイツ人学生の傾向に適応した授業方針により、模倣や反復だけによらない、より深い理解を伴う日本語学習が実践できるという手応えを感じている。また、学習したことを活用する場もなるべく多く設けるようにし、宿題で小さなテキスト産出を課したり、教室

では場面によって日本語とドイツ語を使い分け、ミニスピーチやディスカッションの機会をなるべく取り入れることなどで、四技能のバランスのとれた育成にも配慮している。

基礎日本語力の育成については以上簡単にまとめたとおりであるが、ここで、日本学を専門にする学生達の専門課程に向けた応用力養成のために、授業の枠内外で取り組んできた最近のプロジェクトを2つ紹介してみたい。応用力と一言でとらえたが、一つはコミュニケーション能力、もう一つは読解能力（文字・語彙力）の養成を目指して、1. 日本人学校訪問プロジェクト、2. 漢字集中コースの2つのプロジェクトを実践した。1は「ドイツの教室外」での活動指導と支援の例、2は「ドイツの教室内」でのコース構想の例と言えるが、以下にその内容を述べてみよう。

ハンブルク大学での教室外活動プロジェクトとしては、サマー・スクールが10年以上の伝統を持っている。学生達に「教室内での日本語体験」と「日本留学」の間で、疑似日本体験をさせるという意義は、日本人学校訪問プロジェクトとも共通する。ただ本稿では、自由参加で日本人学生のドイツ語学習サポートを主目的とするサマースクールは考察の対象外とし、全員参加の授業の枠内での教室外活動として行われる日本人学校訪問に焦点を当てることにしたい。

このプロジェクトの中で学生は、大きく分けて3つの体験をすることになる。まず、新たな言語体験として、児童生徒や先生と話すことにより、年少の相手への話し方や敬語の使用など待遇表現を実際に適切に使う場면을体験する。また、大学以外の日本の教育現場で日本語が使用されている様子を直接見聞することで、特に各自の習得した漢字や語彙を日本の児童生徒の水準と比較するという経験にもなる。次は文化的体験で、日本の学校・授業を体験し、特にあいさつや授業進行などの規律が重視される点など、知識として持っていた日本文化の一部を実際に目で見ることになる。三つ目は、新たなコミュニケーション体験で、未経験のコミュニケーション場面に遭遇することにより、バーバルまたはノンバーバルでの意思疎通を余儀なくされ、日本語能力の不足を、その他のあらゆるコミュニケーション手段（ジェスチャー、絵や図、英語など）を使って補うというストラテジー行使の体験をする。とまどいや失敗もあるが、総じてこれらは一種の成功体験として肯定的な感情とともに受け止められており、さらなる学習への動機付けともなっている。

大学の授業での学校訪問準備は、図3のように4月から7月まで夏学期を通して、授業に並行して準備を進めていく。訪問当日は、1時間目は大学生の発表と質疑応答、2時間目は通常授業を大学生が見学するという流れになっているが、2時間目は国語、社会などそれぞれの科目の中に、ドイツ人の学生を考慮した活動（討論や日独比較など）を取り入れる先生方も多く、この機会を学校側も積極的に利用しようとしている姿勢が伺われる。

授業での学校訪問準備

4月	・グループ分け＋訪問クラス割り当て ・グループごとに発表テーマ決定 ・発表準備のワークシート
5月	・進捗状況を確認 ・必要に応じて個別指導
6月	・訪問直前の2回の授業で、各グループの発表 （会話の授業の成績評価の対象）＋フィードバック ・6月18日 学校訪問
7月	・反省会 お礼のメッセージ ・日本人学校の先生方からのフィードバック紹介

(図3)

訪問後は授業中に口頭で活動を振り返り、それをグループごとに文章化して、児童生徒らへのメッセージを添えて、日本人学校に送付する。日本人学校の先生方からも、学生の

日本語力や発表内容についてフィードバックをもらえることが多い。隔年でこれまでに3回実施し、学校側でも大学生の訪問を年中行事の一つとして期待されるようになり、今後も継続し両校の交流を深めていく予定である。



(日本人学校訪問の様子)

次に、「教室内」での新たなコース構想として、漢字集中コースを紹介する。一般成人向け日本語集中コースはハンブルク大学で1970年代から続いている。ただ、これまでは日本学主専攻・副専攻の学生とはほぼ無関係に実施されていたので、日本学の学生にも単位取得可能なコースを提供できないかと考えたのが出発点である。春夏の休業期間に集中的に学習する意義のある内容をという考えから、2012年春、漢字のみのコースを試験的に実施するに至った。

このコースでは文部科学省制定の教育漢字1006字の認識と意味の理解をめざした。個々の漢字の成り立ちを図で示し、それにドイツ語一言で「訓」を与え、学生は視覚化された成り立ちを見ること、そして集約的に表された意味(訓)を理解して、漢字を見て意味がわかるようになる。いわば、「漢字ドイツ訓」の習得を目標としたコースである。会意文字、会意形声文字に関しては、部首や部品、音符の組み合わせで、どのような意味ができあがるかという説明を行う。

実際のコースでは、これらをパワーポイントを使って、大教室で講義形式で説明したが、その際絵や色彩や動きを使って視覚的に伝え、わかりやすい説明に努めた。その後少人数グループに分かれ、ゲームなど遊びを取り入れた活動で定着を図る時間を設けた。2012年3月の参加者は、BAの1年生から3年生を中心に合計67名に上り、参加者の反応も非常に良かった。日本語学習のどの段階でこのようなコースが有効か、というのは教師側でも明確でなかったが、初級者は今後の漢字学習の基礎として、上級者はこれまでの漢字学習のまとめと整理として、コースの成果を感じたようである。また、教師の側は、参加者が漢字そのものに対する抵抗感が少なくなって、その後の漢字学習への取り組みにも変化がみられたという印象を受けた。



(漢字集中コースの授業風景)

日本人学校訪問や漢字集中コースなどこれら教室内外の活動の拡大の目的および意義を確認すると、日本人学校訪問は、日本留学の準備の意味も含めたコミュニケーション能力の活性化の場ととらえることができるし、漢字集中コースでは、専門過程に向けた日本語

基礎能力の強化の一部として、漢字の体系的な学習により、語彙力ひいては読解力の向上につながることを期待される。これらの活動は、ボローニャ宣言・CEFRが掲げる目標と大学専門教育に必要な日本語力の習得という目的の双方を補完しつつ、規定の授業外で実践する試みとなっていると考えられるだろう。

その具体的なメリットを挙げてみると、まず第一に、教師のサポートやコントロールの下で活動が行えるという点である。日本留学経験のない学生が大半であり、その時点の言語能力段階では、まだまだ教師のサポートが必要な参加者に対し、教室や教科書の外へ導く手引きを行いつつ自立学習を促すことにつながっている。次は、学生の自主的な学習への取り組みが前提となっており、それを促進する活動となっているという点で、三つ目は時間的・心理的な負担の軽減である。漢字でも、疑似日本体験でも、少々高めのハードルを乗り越えることで、不安が減り自信が生まれるという傾向が強い。そして、これまで日本に行ってから気づく、あるいは後悔することが多かった事柄に、留学前にドイツにいながらにして気づけるという点も大きい。

以上、ドイツの大学教育改革の枠組みの中で、実践的かつ専門的な日本語学習のための活動への取り組みを紹介してきた。最後に今後取り組みたい活動についても少し述べておきたい。まず、コミュニケーション能力・実践力育成のためには、現在すでに実施段階に入っている神戸大学とのスカイプタンドム授業に改良を加えていくこと、また、ポートフォリオを日本語授業に取り入れていくことを考えている。そして、専門課程に向けた日本語基礎能力の強化のためには、多読を取り入れてみたいと考えているが、まずはそのサポートとして多読ができるための環境作り（書籍や学生の動機付けなど）から始めるつもりである。さらに、ハンブルク大学日本学科の特色を生かし、文語や古典の授業とタイアップした授業コンセプトを日本語コースに取り入れていき、言語史、文学史的な要素も組み込んだ授業作りをして行くことも考えている。