

ヨーロッパの学校における外国語教育 : 2001年ヨーロッパ諸言語年

Eurydice, the information network on education in Europe

井上, 奈良彦
九州大学大学院言語文化研究院

大津, 隆広
九州大学大学院言語文化研究院

志水, 俊広
九州大学大学院言語文化研究院

他

<https://doi.org/10.15017/1654296>

出版情報 : 言語文化叢書. 2, 2002-12-25. Faculty of Languages and Cultures, Kyushu University
バージョン :
権利関係 :



言語文化叢書

Ⅱ

ヨーロッパの学校における外国語教育

2001年ヨーロッパ諸言語年

EURYDICE

—ヨーロッパにおける教育情報ネットワーク—

翻 訳 者

井上奈良彦 大津隆広 志水俊広 田中俊明
田中陽子 田畑義之 松田隆治

九州大学大学院言語文化研究院

この資料集は Eurydice ヨーロッパ・ユニットが欧州委員会(教育文化総務部)の財政援助を受けて出版したものである。

オリジナル版は英語(*Foreign Language Teaching in Schools in Europe*)である。

ドイツ語版 *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*

フランス語版 *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*

D/2001/4008/2
ISBN2-87116-321-X

この資料集はインターネットでも入手できる(<http://www.eurydice.org>)。

執筆完成 2000年12月

Eurydice 2001年

商業的目的の場合を除いてこの本を部分的に引用することは可能である。その際、抜粋部分の最初に 'Eurydice, the information network on education in Europe' (英語版の場合)と明記し 出版年も明示しなければならない。

この本の全体の複製に関してはヨーロッパ・ユニットに問い合わせなければならない。

EURYDICE
European unit
Avenue Louise 240
B-1050 Brussels

Tel. (32-02) 600 53 53
Fax (32-02) 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>

序文

欧州議会とヨーロッパ評議会のイニシアチブで2001年はヨーロッパ多言語年と宣言されました。ヨーロッパを特徴づける言語教育ならびに言語の多様性の一層の促進を呼びかける多くのイベントと自発的な企画がこの1年を通して次々と実行されることが予想され、私たちもそれを願っています。実際、言語の問題は、文化と市民権を標榜するヨーロッパの発展の核心をなすものであることは異論の余地のないところであります。

義務教育の修了時に、少なくともヨーロッパの言語(訳注:母語以外の)を2つ習得していることが今や到達するべき主要な目標として表明されています。それは、すべての人々が自由な往来の権利を十分に享受することができ、ヨーロッパの人々の間での相互理解の主体となることができるためには必要なことなのです。

このような背景の中で、Eurydiceによって実現したこの比較調査研究は、ソクラテス・プログラムへの参加29カ国における外国語教育についての最初の、そしてきわめて内容豊かな報告書となっており、また、外国語教育に関する時宜にかなった必要不可欠の参考文献となっています。ヨーロッパの国々が共通に強い関心をよせたテーマについて相互理解をはかるためにこのネットワークがきわめて重要な役割を果たしたことに心から感謝の意を表します。このネットワークは、相互理解を深めるためのこの仕事に不可欠のものでした。

本書は、今日ヨーロッパ規模で外国語教育に関して行われた最も包括的な調査研究であり、外国語教育の編成、カリキュラムの教育方法・内容、教員の養成と採用のための措置、さらに少数言語をサポートするために教育制度の中で展開されてきた創意工夫に富む措置の詳細な分析を報告しています。本書はまた、過去数十年来この分野で行われた多くの改革を歴史的展望の中に位置づけているという点でも大きな価値があります。これらの改革は各国の政治が外国語教育に対してその重要性を認識し、その認識を強めてきたことを物語っています。リングァ・プログラムの創設以来、ヨーロッパ共同体レベルで行われてきた数々のアクションの紹介もまたこの分野へのEUの関与の大きさを改めて想起させることになっていると思います。

本書によって、外国語学習を促進するためにあらゆる教育段階で行われ、たゆまず強化されてきた数々の取り組みがわかると思います。その取り組みとは、教授法の研究成果のカリキュラムへの反映、つまりさまざまな教育方法がカリキュラムで取り上げられ奨励されてきた事実、多くの国で小学校の初期段階から外国語が必修科目として導入されていること、自らが教えている言語の話される国での教員の研修の機会が増大している事実に現れていると思います。しかしながら、人間としてまた職業人としての能力開発が言葉の障害によって阻害されないように、言語教育分野でのさらなる取り組みの進展が望まれるところであります。

この点でいくつかの疑問が提起されてしかるべきでありましょう。第1に、生徒の外国語選択における英語優先が、さらに言えば、英語が必修第1外国語として課せられる傾向そのものが孕むヨーロッパの言語と文化の多様性の維持を損なう危険性をどのようにしたら回避できるか、第2に、外国語に熟達した教員の採用に関する現在の緊急の問題をどのように解決するか、ということでもあります。これらの問題は、教員の現職研修に充てられるべき資金の問題と教育の編成そのものの再調整という問題の解決を必要としています。

この点でヨーロッパ共同体のアクションはきわめて重要です。それ故、欧州委員会は加盟国のアクションを奨励・支援し、ヨーロッパにおける言語の多様性の促進を最優先課題の一つとし続けているのです。

2001年 1月

欧州委員会委員 教育・文化担当 ビビアンヌ レディング

翻訳者前書き

本書は2001年にヨーロッパにおける教育情報ネットワークである Eurydice が、EUの行政執行機関とも言える欧州委員会の教育・文化総局の財政支援を受けて刊行したものである。

Eurydice に関しては、巻末の説明をご覧いただきたいが、ヨーロッパ・ユニットと各国ユニットから成り立っている。教育の国を越えた協力関係構築のためには各国の教育制度や実践の情報を共有する必要があるという認識から、欧州委員会のイニシアチブのもとにヨーロッパ・ユニットが1980年に創設され、その後、各国ユニットが各国教育省のもとに設立された。両者は連携して活動を行なっている。

Eurydice については、欧州委員会の Eurostat (統計局)と協力して、1994年から2年ごとに、初等教育から高等教育までの EU加盟国、ヨーロッパ自由貿易連合、ヨーロッパ経済地域、加盟申請国(1998年現在計29カ国)の教育のさまざまな側面や動向を統計や指数によって体系的に示し、比較分析を加えた浩瀚な『ヨーロッパにおける教育のキー・データ』^{注1} (欧州委員会出版局より出版)の執筆に携わっていることでご存知の方も多いと思う。

本書『ヨーロッパの学校における外国語教育』は、前掲書を言語教育に特化したバージョンといえる。本書の序文にあるように、2001年は、欧州委員会がヨーロッパ評議会^{注2}と共同で、この年を「ヨーロッパ諸言語年」として宣言し、互いの理解のために、ヨーロッパ域内のさまざまな言語の習得の重要性を喚起するためのイベント、企画などの支援を展開した年である。

各国の通貨が消滅し、ユーロ貨幣による完全な統一市場が始動する2002年の前年、つまり2001年が、「ヨーロッパ諸言語年」として特化されたことは象徴的である。共通の社会的・経済的空間が形成されていく中で、本書の序文にもあるように、お互いの相違を尊重しあいながら共生していくためには、ヨーロッパの遺産である文化と言語の多様性を保持することが必須かつ急務の課題であるという、多様性をクローズアップする年になったのである。具体的には、言語教育において多言語教育を推進することが肝要であるという認識を共有するためのキャンペーンを展開する年としたのである。

本書は、この「2001年ヨーロッパ諸言語年」を記念して出版されたものである。目次を見て頂ければわかるように、1章から5章までは上記29カ国の、学校における言語教育の、歴史的概観、現状の様々な側面の比較分析と進行中の改革の報告になっている。この場合の学校とは、伝統的にヨーロッパにおける言語教育の中心的場となっている中等教育が含まれていることは当然であるが、1990年代から初等教育でも言語教育を行う傾向が広がりを見せており、初等教育における課題と対策も本書では大きなテーマのになっている。当面の課題を解決するための臨機応変な措置と長期的展望に立つ措置の両面からの対応など参考にするべきことは多いように思う。

^{注1} 英語版 *Key data on teaching in Europe*

フランス語版 *Les chiffres clés de l'éducation en europe*

^{注2} (Council of Europe) 1949年に、人権、民主主義、法の支配という価値観を共有する西欧10カ国が、その実現のための加盟国間の協調を拡大することを目的としてフランス・ストラスブールに設置した国際機関。2002年 ボスニア・ヘルツェゴビナが加盟したことにより、加盟国は44カ国になっている。日本は、アメリカ・カナダ・メキシコとともにオブザーバー国となっている。

序文には、「学校という場は、實際上、すべてのヨーロッパの若者が共通に通っているところであり、言語能力を獲得できる主要な場所である。」と、学校における言語教育の重要性はますます増大し、おのずから多言語教育推進の中心となる場は学校であるという認識が述べられ、「それゆえ、学校に通う生徒の外国語熟達を促すことができる教育制度の諸要素を検討してみる必要がある。」と、本書作成の動機が述べられている。

ヨーロッパ共同体は第6章に見るように、言語とコミュニケーションの教育を有効に行うためには、1つの学校の枠内での教育にとどまらず、国を越えた学校間交流による教育を推進することが必要であるという見解のもとに、上記に挙げた国々間の国境を越えた学校間交流プログラムや共通教材開発、教員養成機関間の連携プロジェクト等への支援アクションを展開しているが、それらのアクションの実践のために、また、それぞれの国の学校における言語教育の在り方を見つめなおし、再調整を図るためには、他国の実状や動向を知ることが必要であるという認識も本調査研究の背景をなしている。本書は序文で述べられているように「今日ヨーロッパ規模で外国語教育に関して行われた最も包括的調査研究」(ヨーロッパのすべての国を網羅しているわけではないが)となっている。

1章から5章までについていえば、29カ国と調査対象国が多いために、各国のケースについては細かい踏み込み欠缺しているきらいもあるが、全部の章を読むことにより各国の言語教育の諸相を概観することはできるし、そのためのこの上ない報告書となっている。

第1章では、学校の中での地域・少数言語の教育、外国語を母語とする子供たちへの言語教育支援等についての調査分析等が記述されているが、学校教育が、国内の地域・少数言語や移民の子供たちの母語教育も射程に入れていることがわかる。子供の権利条約にも書き込まれている子供たちが母語を学習する権利、地域・少数言語を学習する権利が、国によって程度の差はあるが、学校における言語教育の問題として市民権を得ていることは、わが国の学校の言語教育が射程に入れていない分野であるだけに、言語教育が包含するパラダイムという点において我々に新たな視野と示唆をもたらすだろう。

各国の言語教育の実状は、当然のこととして、それぞれの国の言語教育の伝統や社会事情の延長線上にあり、さまざまである。義務教育修了までに、母語以外の言語を2つ習得するというEUの奨励を受けて、フランスのようにすでに1998年にすべての13才以上の生徒に母語以外の2つの言語を習得させることを実行した国もあれば、部分的に実行している国、努力目標の段階に留まっている国もある。提供言語数に関してさまざまであるが、言語教育問題が内包する困難や問題を抱えながらも、複雑なニーズに対応しようとする取り組みを垣間見ることができるだろう。

第6章は、ヨーロッパ共同体の言語教育についての見解の歴史的概観と、「言語教育の量的・質的改善」を図るための、国を越えた言語教育の連携プロジェクトを支援するリングア・アクションの理念と歴史さらにそのアクションの内容の諸相の説明と実践報告となっている。すべての分野において、参加国の言語の中で普及度が低く教育の機会も少ない言語に関するプロジェクトや、それらの言語が使用されている国がパートナーシップを組んでいるプロジェクトを優先するという原則に貫かれたこのプログラムは、それらの言語の学習の活性化を促進すると同時に、英語やフランス語、ドイツ語といったメジャーな言語の教育の活性化にも大きな貢献をしている。「言語教育という文脈の中に、流動性を導入したことは、生徒の言語運用能力を高め、彼らの教育の質を高めたといえる。」と述べられているが、言語教育の中に流動性をどのように取り込むかという点においても参考になることが多いと思う。

翻訳は、わが国の言語教育の在り方について関心と問題意識を共有している九州大学の言語文化研究院教官の有志と比較社会文化学府の大学院生一人の手で行なわれた。

わが国における言語教育はさまざまな問題をかかえている。中等教育ではほとんど全員といえる生徒が英語しか学習する機会が与えられていないこと、英語教育が生徒の将来に役に立つような形での成果を挙げていない現実、グローバル化の中で英語以外の言語の教育が周辺化され、わが国において伝統的に多言語教育を担っていた大学においてさえ英語以外の外国語教育が後退していること、学校における言語教育の問題が旧来のパラダイムの中だけで論じられる傾向にあること等さまざまな問題が挙げられる。

こうした中、諸国における言語教育の在り方、動向についての知見を深めることも、わが国の言語教育を根本的に見つめ直すために必要ではないかという問題意識からこの翻訳作業は出発している。すでにかんがりの研究者が世界各地の言語教育について研究を重ね我々の知見を広げてくれている。翻訳を通じた本書の紹介が、先行の研究や報告と同様、わが国の外国語教育を考える上で役に立つことになれば翻訳者一同喜びとするところである。

最後に、Eurydiceの方針により、非売品としてしか翻訳・出版できない本調査研究の出版を引き受けて頂いた言語文化研究院に深くお礼を申し上げます。

翻訳者 一同

※ 尚、翻訳にあたっては以下のことを翻訳者間の共通確認事項とした。

- ・略語は、英語に統一した。
- ・原書(ドイツ語・英語・フランス語版)のそれぞれのバージョンの中でそれぞれの言語に置き換えることなく原語で表記されているものはこの翻訳でもその表記を保持した。
- ・読者のリサーチの便宜上、いくらかの事項等に関しては、あえて訳出したり、カタカナ表記にかえることをせず、原語をそのまま残した。
- ・翻訳する際、各バージョンにおいて、その訳が「外国語」と訳すべき表現になっている場合と「言語」となっている場合があり、これらは同義語である場合がほとんどである。(本書のタイトルでは「外国語」となっているが、本書の第1章は、いわゆる「外国語」ではない地域・少数言語や移民の子供の言語について記述されている。) 翻訳する際はそれぞれの原語(英語・ドイツ語・フランス語)に従って、その都度「外国語」あるいは「言語」とした。

目 次

序文

翻訳者前書き

序論

1. 調査研究の背景と理由
 2. 調査研究の範囲
 3. 調査研究の方法
 4. 調査研究の構成
- 用語解説

翻訳者 田中陽子(フランス語版より)

第 1 章 多言語環境における言語支援……………1

序文

1. 複数の国家語をもつ国の教育制度における言語の役割
2. ヨーロッパの教育制度における地域・少数言語の役割
3. 外国語が母語である子供に対する言語支援
4. 非領土的言語話者に対する言語支援

翻訳者 志水俊広(英語版より)

第 2 章 歴史的背景……………25

序文

1. 主要な改革の概観
2. 1970年代から今日までの主要改革
3. 1974年と1984年における外国語教育の編成を示した図表

翻訳者 井上奈良彦 松田隆治(英語版より)

第 3 章 教育の編成……………59

序文

1. 教育制度の中での外国語教育の位置
2. 義務教育で提供される言語の種類
3. 外国語教育に充てられる時間
4. 外国語のクラスの生徒数に関する基準
5. 特別な試み: 外国語を学ぶ生徒間の交流

翻訳者 大津隆広(英語版より)

第 4 章 専門資格と教員養成……………97

序文

1. 初等教育の外国語教員の専門資格
2. 外国語教員の初期養成
3. 外国語教員の現職教員研修

付録

翻訳者 田中俊明(ドイツ語版より)

第 5 章	外国語教育のカリキュラム	133
	序文	
	1. カリキュラム作成方法	
	2. 外国語教育カリキュラムの主な特徴	
	3. 外国語教育カリキュラムの内容の分析	
	4. カリキュラムの実践をチェックするためのメカニズム	
	翻訳者 田畑義之(ドイツ語版より)	
第 6 章	ヨーロッパ共同体のアクション	159
	序文	
	1. ヨーロッパ共同体の政策の発展	
	2. ヨーロッパ共同体のアクションの概観	
	3. 1995-1999 年のソクラテス・プログラムの中のリンガ・アクション	
	4. 言語教育促進のための新しい試み	
	追加付録	
	翻訳者 田中陽子(フランス語版より)	
総括と結論		177
	翻訳者 田中陽子(フランス語版より)	
参考文献一覧		184
追加付録		186
訳者注:	この部分はこの翻訳書には載せていない。この部分は、次のサイトで英語版、フランス語版で閲覧・入手することができる。	
	http://www.eurydice.org/Documents/FLT/En/FrameSet.htm	
	http://www.eurydice.org/Documents/FLT/Fr/FrameSet.htm	

序論

1. 調査 研究の背景と説明

ヨーロッパでは多様な文化と言語からなる社会が交錯している。この多様性はヨーロッパの歴史の産物でありヨーロッパの豊かさと力となっている。その事実を認識し、人々の間にコミュニケーションと相互理解、寛容な精神を築きあげることが何よりも大切なことである。

ヨーロッパの諸機関はヨーロッパの本質的をなすこの豊かさを常に表明し、この言語と文化の多様性の維持を絶えず奨励してきた。そのため、教育の分野でのヨーロッパの協力関係成立当初から、ヨーロッパの文化の遺産である言語学習を容易にするという目標が設定されていた。1976年に、すでに閣僚理事会の決議はすべての生徒達に「ヨーロッパ共同体の他の言語を少なくとも一つ学ぶ機会」と「言語教員を志望している学生が、自らが教えることになる言語の話されている国あるいは地域に滞在をすること」を可能にする必要性を強調していた。(英語版4頁) この決議の採択の後、ヨーロッパの言語教育・学習の分野でのヨーロッパ共同体のアクションが相次いで創出された。1989年のリンガ・プログラムの開始はこの決定を大きく反映したものである。

今日のヨーロッパにおいてすべてのヨーロッパ市民による言語能力の獲得は職業人として、また個人として、与えられた新しい可能性に与るのに必須条件となった。この優先事項は1995年の欧州委員会の白書『教育と職業訓練』で、以下にあげる目的として明確に述べられている。(英語版69頁)

- ・すべての若者に対するヨーロッパ共同体の最低2つの外国語の教育の推進
- ・外国語教育の革新的メソッドの開発の奨励
- ・すべての学校教育段階で、ヨーロッパの外国語を日常的に使用することの奨励
- ・生徒に共同体の多様な言語と文化の存在を認識させることとそれらの早期教育

外国語の知識の重要性を十分に認識している 欧州議会とEU理事会は、欧州委員会の提言を受けて、「人々に言語と文化の豊かな多様性の重要性を認識させること」、並びに、「個人または職業人としての個人の能力開発にきわめて重要な要素として」多くの人々の外国語学習の促進を目的に、2001年を「ヨーロッパ諸言語年」と宣言した。(英語版3頁) 同様に2001年を「ヨーロッパ諸言語年」と宣言したヨーロッパ評議会と緊密な連携のもとに、この一年間を通して、さまざまな企画・催し等が行われる予定である。

しかしながら、ヨーロッパの若者の外国語能力は現在のところ国際基準で計られたことがない。EUのユーロ・パロメーターによる世論調査が実施されただけである。2000年のアンケート^{註1}はEUの半数以下の市民だけが母語以外の言語で持続的に会話ができると述べていることを明らかにした。この世論調査の結果はヨーロッパ市民の間で多言語習得をさらに奨励する必要性を裏付けたことになる。

外国語の熟達に関わる課題に直面して、ヨーロッパの教育制度は、さまざまなニーズを考慮に入れながら対応策を講じようとしている。学校という場は、實際上、すべてのヨーロッパの若者が共通に学び、言語能力を獲得できる主要な場所である。それゆえ、学校に通う生徒の外国語熟達を促すことができる教育制度の諸要素を検討する必要がある。

そのために、ヨーロッパの国々のカリキュラムによって奨励されている教育方法はきわめて重要な要素として是非とも考察されなければならない。カリキュラムとの関連で採用されている教育方法は、外国語教育の教授法における現代の主流であるコミュニカティブ・アプローチとなっている。主に

^{註1} 『ユーロ・パロメーター』による世論調査は1973年から欧州委員会の教育文化総局によって実施されている(毎年春と秋)。

S.D.カッシャンのような創案者達から着想をえたこの方法は、外国語習得は母語習得に固有のメカニズムと同じメカニズムでなされるということを前提としている。それ故、(イマージョン方式の様な)自然な状況に近い経験の中で目標言語に晒され、コミュニケーションの形式よりも内容に集中することが肝要とされている。コミュニカティブ・アプローチはコミュニケーション能力に優先的に力点をおくことによって広がっていった。しかしながら、研究者達は教育界に影響を与えたこの方法の限界を指摘し、ポスト・コミュニカティブ²²の時代についてすでに語り始めている。

教育当局によって推奨される教育方法の実践には、その主な行使者である教員自身の高い能力が必要である。それ故、教員の初期養成と現職教員研修のあり方に大きな影響を与えている。学校における早期外国語教育の普及によってもまた、教員の需要が高まり、特に初等教育段階での教員採用の困難という問題を引き起こしている。

上記の問題は、教員養成の政策決定者にとって緊急で重要な課題となり、その緊急度は国によって異なっている。新しい需要に対応するための教員の初期養成と現職教員研修のシステムの再調整が必要となり、各国の歴史、文化、経済的背景に結びついた数々の要素に左右されながら再調整は行われている。

2. 調査研究の範囲

この研究の目的は学校における外国語教育の編成を分析することであり、公立あるいは国の助成金を受けている私立の教育機関だけを対象としている。企業、学校区、あるいは地方当局によって提供される講座のような学校組織以外のイニシアチブによるものは対象としていない。

この研究の対象分野は教育組織、教員の養成・採用、カリキュラムの内容、少数言語のサポートならびに、言語教育の分野でのEUのアクションである。

教育段階

本書で取り扱われる資料は初等教育、前・後期普通中等教育をカバーしているが、他の教育段階にも触れることがある。すなわち、第6章のEUのアクションは、高等教育も含めたすべての教育段階に関わっている。また、第4章の教員の養成(初等教育以前の段階は含まない)もすべての教育段階に関係している。

上記の教育段階の区分はすべての国の学校の段階区分に対応しているわけではない。必要な場合は、教育の形態の国際区分(ISCED)を使って比較をわかりやすくしている。

対象：外国語

ヨーロッパの国々では外国語は義務教育のカリキュラムの中できわめて重要な教科とみなされている。この調査研究の中で「外国語」と呼ばれているこの基礎教科は、一般的にカリキュラムの中で教えられる教科であるが、他の教科を教えるための教育用言語として用いられている場合もある。生徒の母語という観点からは、分析対象としては考慮にいれられていない。

この調査の対象となる教科が各国の学校教育カリキュラムの中でどのように呼ばれているかを次の頁の表にまとめている。「外国語」科目が各国の教育制度に固有の文化的伝統に基づいてさまざまな呼ばれ方をしていることがわかる。いくつかの国では、「生きている言語」「現代語」「第2外国語」と呼ばれている。しかしながら「外国語」という呼び方が最も一般的であり、この研究でもこの呼称を採用した。

²² これまで外国語教育に適用された教育方法のさまざまな潮流に関する詳しい情報は1997年の欧州委員会資料を参照のこと。

カリキュラムの中で使われている「外国語」の呼び方のバリエーション

※国記号に関しては viii 頁の各国コードを参照のこと

国記号	原語 ⁽³⁾	日本語訳
EU		
B fr	LANGUE MODERNE	現代語
B de	FREMDSPRACHE あるいは ZWEITSPRACHE FRANZÖSISCH (後者はフランス語の場合)	外国語 あるいは 第2言語としてのフランス語
B nl	TWEEDE TAAL	第2言語
DK	FREMMEDESPROG	外国語
D	FREMDSPRACHE	外国語
EL	ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	外国語
E	LENGUA EXTRANJERA あるいは IDIOMA EXTRANJEROëinnzoku	外国語 あるいは 他民族語
F	LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE	生きた外国語
IRL	FOREIGN LANGUAGE	
I	LINGUA STRANIERA	外国語
L	LANGUE ÉTRANGÈRE ⁽⁴⁾	外国語
NL	MODERNE VREEMDE TALEN	現代外国語
A	LEBENDE FREMDSPRACHE	生きた外国語
P	LINGUA ESTRANGEIRA	外国語
FIN	VIERAS KIELI/ FRÄMMANDE SPRÅK	外国語
S	FRÄMMANDE SPRÅK	外国語
UK (E/W)	MODERN FOREIGN LANGUAGES	現代外国語
UK (NI)	MODERN LANGUAGES	現代語
UK (Sc)	MODERN EUROPEAN LANGUAGES	現代ヨーロッパ語
ヨーロッパ自由貿易連合/ヨーロッパ経済地域		
IS	ERLENT MÁL OR ERLENT TUNGUMÁL	外国語
LI	MODERNE FREMDSPRACHEN	現代外国語
NO	FREMMEDESPRÅK OR ANDRESPRÅK	外国語 あるいは 他言語
加盟申請国		
BG	Чужд Език	外国語
CZ	CIZÍ JAZYK	外国語
EE	VÕÕRKEEL	外国語
CY	XENES GLOSSES	外国語
LV	SVEŠVALODA	外国語
LT	UŽSIENIO KALBA	外国語
HU	ÉLŐ IDEGEN NYELV	外国語
PL	JĘZYK OBCY	生きた外国語
RO	LIMBI MODERNE	現代語
SI	TUJI JEZIKI OR MODERNI TUJI JEZIKI	外国語 あるいは 現代外国語
SK	CUDZÍ JAZYK	外国語

⁽³⁾ 各国のカリキュラムに記載してあるまますリストアップしている。従って、単数で記されているものと複数で記されるものがあるが、それは上記の理由による。

⁽⁴⁾ 「外国語」という表現は、中等教育のカリキュラムの中でのみ使われており、フランス語とドイツ語以外の言語を指している。

ラテン語や古代ギリシャ語のような、いわゆる‘死語’あるいは‘古語’は、生徒が、外国語科目に充てられているのと同じ時間帯にこれらの言語が選択可能な教科として提供されているケース以外は、この研究の対象としていない。例外的ケースは明記されている。

調査対象年

歴史的背景を記述し、70年代さらにはそれ以前に遡って言及している第2章をのぞいて、この調査が対象とした学校年は1998/1999年である。第3章の教育組織についての統計的資料は1996/1997年に関するものである。

1998/99年以降の改革に関しては、脚注か本文の最後に載せている。それによって、読者はいくつかの状況がまだ普及の途上にあるのか、あるいは近い将来完全に実施される予定であるかがわかるようになっていく。

3. 調査研究の方法

欧州委員会によって作成された第6章を除いて、各章は Eurydice ヨーロッパ・ユニットの調査 研究班によって作成された5つの具体的な質問事項への回答の分析に基づいている。これらの質問事項は、多数のデータの収集と多様な要素の掘り上げができるように、Eurydice ネットワークの各国ユニットに対して1998年から作業のいくつかの局面で送付された。

各国のEurydice ユニットから送られてきたデータ等を基にして、ヨーロッパ・ユニットはこの調査研究が対象としているさまざまな側面の一つ一つについての比較分析を行い記述した。次に各国のユニットが、その比較分析において、提供された各国の情報が正しく解釈されているかどうかを確認しながら、綿密に読む作業を行った。本書は、必要かつ不可欠で、実り多いこれらの相互の交流の成果である。この本は各国ユニットによる加筆・訂正を取り入れている。

各国のユニットは多くの場合、分析対象のそれぞれの分野の国内の専門家に協力を呼びかけた。これは大きな貢献である。これらの専門家の参加は本調査研究を充実させ補強した。国段階における人々の協力関係と緊密な共同作業は、ヨーロッパ・ユニットとの協力関係と同様、多様な要素を含む本書の実現に大いに寄与した。本書の完成に関わったすべての人々の名前は巻末に掲載している。

第1章でなされた分析は、質問事項への回答だけではなく、多言語環境における言語教育の促進のために書かれた書物や論文等にも依拠している。それらの書物や論文は巻末の「参考文献一覧」に掲載している。第5章の外国語カリキュラムの内容の分析方法についてはここでははっきりと述べておく価値があるだろう。実際、この章は各国からの膨大な資料の咀嚼と分析が必要であった。この章の情報収集のための質問事項を作成する前に、ヨーロッパ・ユニットは、このような分析の実行可能性を推し量るための一連の質問を各国に送った。各国のユニットからの回答を得た後、外国語教育について、カリキュラムと公式勧告の内容に関しての詳細な質問項目を用意することができた。カリキュラムの原本にできるだけ忠実であるようにという厳密な指示が各国のユニットになされた。求められた情報を含むカリキュラムの文章の在処も明らかにするよう求めた。

質問事項に回答するために、各国の担当者は膨大な資料を読み返し、詳しく調べた。その綿密な作業のおかげで、Eurydice ヨーロッパ・ユニットは言語教育カリキュラムの中の教育の目標/内容の比較分析と推奨されている教育方法の比較分析を行うことができただけでなく、各国の現行のカリキュラムの原文に基づく詳細な情報を伝える一覧表を作成する事ができた。

各国ユニットは5つの質問事項の回答にきわめて豊かで詳細にわたった情報を盛り込むことで、はか

り知れない貢献をしてくれた。その仕事の内容を十分に価値あるものにするために Eurydiceの各国ユニットは、国ごとにその特徴を明らかにする報告書を執筆した。記述方法は比較分析の場合と同じである。外国語教育の分野での進行中の改革および、各国の教育当局によって採用されている特別な措置に関する一節が追加された。各国に関する記述は2001年の前半の間に Eurydiceのサイトで入手が可能になる予定である。

4. 調査研究の構成

この本は6章からなり、各章はそれぞれ独立したものとして読むことができる。各章にはその章に固有のテーマに関するすべての情報を盛り込んでいる。章によっては、章末に国ごとのデータを示す付録がついている。教育編成に関する第3章の場合、付録には、教育組織の中の外国語の地位に関して図表で読み取るための手引きも載せている。

本書の最初の部分には、コード、略語、特殊用語の定義を載せている。巻末には外国語のカリキュラムの総括的図表を載せている。(訳者註:この翻訳では掲載していない。インターネットで閲覧可)

用語解説

用語解説には、まず、この報告書の中で一貫して使われる国名・言語名をあらわす記号と、当該国での原語の略語を載せている。さらに、専門用語(そのいくつかはこの調査研究に特有のものである)に関する注釈や定義を載せている。

第1章 多言語環境における言語支援

ヨーロッパ地域を特徴づける文化・言語の多様性という現実直面し、教育組織は、その多様性に適応した学校環境を提供することによってさまざまな必要性や要求に答えようと努めている。それ故、第1章では各国が、自らの言語遺産を守るために実際に講じている措置を記述している。具体的には、地域・少数言語共同体に属している生徒のための一連のアクション並びに、受け入れ国の言語と異なる母語を持つ生徒を支援する措置について記述している。国の公用語の習得を容易にするために教育当局によって講じられている支援についても同様に調査されている。

第2章 歴史的背景

今日の外国語教育の発展に影響を与えた主な出来事の要約をこの章に記述している。20世紀の前半の大きな変化を概略的に記述し、1950年代から実行された改革の主な領域について優先的にやや詳しく触れている。読者はこの章で、外国語教育のさまざまな側面に影響を与えた教育的措置に正確に言及されているのがわかるだろう。この章の1節全体は、外国語教育の教育編成並びにこの教科の教員養成に影響を与えた主な改革について記述している。章末には1974年と1984年の教育制度の中の外国語教育の地位を他の科目と比較する図表を載せている。1998/1999年度に関する状況は次の章に記述されている。

第3章 : 教育編成

この章はまず様々な教育組織の必要最小カリキュラム教の中での「外国語」科目の位置と地位についての比較分析を行っている。この分析は国ごとの状況を示すグラフにより表されている。

上記の側面以外に、カリキュラムで提供されている外国語の数、生徒の選択状況、外国語教育に充当されている時間、1クラスの最大あるいは最小生徒数を設定している公式勧告、ヨーロッパの学生の

外国語学習のための交流に関する自主的企画も調査されている。

章末の付録はグラフを読みとるための手引きを載せている。同時に、さまざまな言語を学ぶ生徒数の割合と外国語に充当された時間とカリキュラムの他の2つの教科に充当された時間も載せている。

この章の内容は2000年9月に、本調査研究このがカバーしているヨーロッパ29カ国のそれぞれの国の学校教育課程における外国語の位置と地位についてのEurydice Forcusシリーズの小冊子としてまとめられ出版されている。

第4章：専門資格と教員養成

この章では教育当局が、小学校の低学年からの外国語教育の導入によって引き起こされた新たな問題にどのように対応しようと試みたかを調査している。外国語教員の初期養成と現職教員研修のために講じられた措置、並びに募集と選抜の方法について記述している。

この章全体は外国語教員のさまざまな初期養成機関、これらの養成機関への入学の基準、カリキュラムの内容、目標言語が話されている国への研修旅行あるいは滞在のあり方を紹介している。

現職教員研修についても考察されており、研修形態を編成する機関、プログラムの内容、さまざまな国の教員間の国際交流の形態などが記述されている。

章末の付録は、言語教員志望者の養成の中で、一般教育における外国語習得のために充当されている時間数と、言語教育法並びに教育実習に充てられた時間数に関して、入手できた国ごとの情報である。

第5章：外国語教育のカリキュラム

読者はここで、外国語教育のためのカリキュラムと公式勧告の内容の深く掘り下げられた分析の結果を知ることができるだろう。第1節においては、言語教育に関するカリキュラムを含む資料のさまざまな特徴、すなわち、その地位、作成方法、その刊行年月日、カリキュラムで保証された教育年数、外国語の種類について記述されている。

分析の主要部分はカリキュラムの中の教育目的・内容と教育法上の指示を対象としている。情報は4つの分野に分けてまとめている。すなわち、コミュニケーション、文法の使用、他者を知り理解すること、さらに、言語学習における自律的学習と生徒個人の能力の開発である。

言語教育のさまざまな側面に関して、国レベルで、さらには国際的に行なわれた調査結果もこの章に載せている。

第6章：ヨーロッパ共同体のアクション

この報告書は外国語教育の分野においてヨーロッパ共同体が企画した数々のアクションの紹介なしで済ますことはできない。紹介はEUの文書(主に決議、勧告)、ヨーロッパ共同体の歴史の中のさまざまな時代の言語教育促進のためのアクション、そして当然のこととしてリングァ・プログラムの検討を通してなされている。リングァ・プログラムのさまざまな活動は綿密に調査分析されている。この調査分析によって1998年にこれらの活動が展開されて以来、年毎に大きな成果を上げていることがわかるだろう。この章は欧州委員会の教育文化総局のリングァ・プログラム責任担当者達が執筆して

いる。

総括と結論

最終章では、6つの章で取り扱われたさまざまなテーマの枠組みで分析されたすべての側面を要約している。同時に、この章は、絶えず変化してやまない世界の中で、外国語教育が採るべき方向性に関して、今日的議論に供する一連の緊急の問題やさまざまな要素を浮き彫りにしようとしている。

付録

巻末の付録は、外国語教育の公式カリキュラムをとりあげている第5章との関連で、外国語教育のカリキュラムの目的・内容と教育方法、並びにそれらの形式上の特徴(当該国の言語での正確な名称・刊行年・教育段階・カリキュラムの中の外国語の種類)について、国ごとの一覧表を掲載している。これらの国別一覧表の前に「標準モデル」を掲載し、項目ごとにカリキュラム内容を詳細に説明している。

(訳注：この部分はこの翻訳書には載せていない。この部分は、インターネットで英語版、フランス語版で閲覧・入手することができる。)

用語解説

A. コードと略語

各国コード

EU	ヨーロッパ連合
B	ベルギー
B fr	ベルギー - フランス語圏
B de	ベルギー - ドイツ語圏
B nl	ベルギー - オランダ語圏(訳注)
DK	デンマーク
D	ドイツ
EL	ギリシャ
E	スペイン
F	フランス
IRL	アイルランド
I	イタリア
L	リュクセンブルグ
NL	オランダ
A	オーストリア
P	ポルトガル
FIN	フィンランド
S	スウェーデン
UK	イギリス
UK(E/W)	イングランドとウエールズ地方
UK(NI)	北アイルランド地方
UK(SC)	スコットランド
AELE/EEA	ヨーロッパ自由貿易連合/ヨーロッパ経済地域
IS	アイスランド
LI	リヒテンシュタイン
NO	ノルウェー
PRE-ACCESSION COUNTRIES	加盟申請国
BG	ブルガリア
CZ	チェコ
EE	エストニア
CY	キプロス
LV	ラトビア
LT	リトアニア
HU	ハンガリー
PL	ポーランド
RO	ルーマニア
SI	スロベニア
SK	スロバキア

訳注：原文では「フラマン語圏」となっているが、フラマン語はベルギー北部フランドル地方のオランダ語諸方言の総称であって「フラマン語」という単一の存在はなく、公用語は標準オランダ語であるため（『言語学大事典』「オランダ語」の項参照）「オランダ語圏」とした。

各国の略語(原語による)とその他の略語

AAP	<i>Assessment of Achievement Programme</i>	UK
ACCAC	<i>Curriculum and Assessment Authority for Wales</i>	UK
CCEA	<i>Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment</i>	UK
CE2	<i>Cours élémentaire 2</i>	F
CILT	<i>Centre for Information on Language Teaching and Research</i>	UK
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>	
CM1, 2	<i>Cours moyen 1, 2</i>	F
CSPOPE	<i>Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Proseguimento de Estudos</i>	P
EAL	<i>English as an additional language</i>	UK
EGB	<i>Educación General Básica</i>	E
EPLV	<i>Enseignement précoce des langues vivantes</i>	F
HAVO	<i>Hoger algemeen voortgezet onderwijs</i>	NL
HBO	<i>Hoger beroepsonderwijs</i>	NL
HMSO	<i>Her Majesty's Stationery Office</i>	UK
ICT	<i>Information and communication technologies</i>	
IKY	<i>Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών</i>	EL
ILSSE	<i>Insegnamento delle Lingue Straniere nella Scuola Elementare</i>	I
INCE	<i>Instituto Nacional de Calidad y Evaluación</i>	E
IRRSAE	<i>Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi</i>	I
IT	<i>Information technologies</i>	
IUFM	<i>Instituts Universitaires de Formation des Maîtres</i>	F
KMK	<i>Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland</i>	D
LGE	<i>Ley General de Educación</i>	E
LOGSE	<i>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo</i>	E
MAVO	<i>Middelbaar algemeen voortgezet onderwijs</i>	NL
MEN	<i>Ministerul Educației Naționale</i>	RO
NCCA	<i>National Council for Curriculum and Assessment</i>	IRL
NFER	<i>National Foundation for Educational Research</i>	UK
OALT	<i>Onderwijs in Allochtone Levende Talen</i>	NL
OFSTED	<i>Office for Standards in Education</i>	UK
PEK	<i>Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)</i>	EL
PGCE	<i>Postgraduate Certificate in Education</i>	UK
QCA	<i>Qualifications and Curriculum Authority</i>	UK
SCRE	<i>Scottish Council for Research in Education</i>	UK
SLO	<i>Stichting voor Leerplanontwikkeling</i>	NL
SME	<i>Small and Medium-sized Enterprises</i>	
VBO	<i>Vorbereidend beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs</i>	NL

言語コード

ES	スペイン語
DA	デンマーク語
DE	ドイツ語
EL	ギリシャ語
EN	英語
FR	フランス語
IT	イタリア語
NL	オランダ語
PT	ポルトガル語
FI	フィンランド語
SV	スウェーデン語
EE	エストニア語
LV	ラトビア語
RU	ロシア語
SK	スロバキア語

統計ツールと他の分類の略語

(:)	入手不可
(-)	該当なし
FL	外国語
FTE	全日制に相当
ISCED	教育に関する国際基準
OPEC	ヨーロッパ共同体の公式刊行物出版局
UOE	UNESCO/OECD/EUROSTAT

B. 利用した統計ツールの定義

UOEデータコレクション

UOE(UNESCO/ OECD(経済開発協力機構)/Eurostat(統計局))データコレクションは、毎年、3つの機関が教育制度のいくつかの主要な側面について、行政資料に基づいて、国際比較のためのデータを収集したものである。データは、在籍者数、入学者、卒業者数、教育関係者、教育機関、教育のための経費などについて集められている。さらに、データは、教育段階、性、年齢、カリキュラムのタイプ(普通コース/職業コース)、時間形態(全日制 / 定時制)、学校のタイプ(公立/私立)、教育分野、国籍に下位分類されている。欧州委員会の必要を満たすために、Eurostatは、以上に加えて、地域ごとの生徒数、外国語学習に関するデータを収集している。

教育に関する国際標準分類(ISCED)

各国間の比較をわかりやすくするために、各国の教育段階を以下のような段階に区分している。

- ISCED 0 : 就学前教育
- ISCED 1 : 初等教育
- ISCED 2 : 前期中等教育
- ISCED 3 : 後期中等教育
- ISCED 5 : 学士号は授与しないが、入学のためには、高等学校(後期中等教育)を修了していなければならない高等教育課程
- ISCED 6 : 学士号あるいはそれと同等の学位が授与される高等教育課程
- ISCED 7 : 大学院の学位を取得できる高等教育課程

1997/1998学校年度に関するデータ収集後、新しい分類法が採用されるようになった。上記のISCED 0,1,2,3に関しては変化はないが、ISCED 4が新たに設けられ、中等教育以降の課程であるが高等教育課程ではないものをカバーしている。ISCED 5は大学あるいは大学以外の高等教育で、高等教育の最初の学位を取得できる課程をカバーしている。これらの課程への入学資格を得るには、後期中等課程修了あるいは中等教育以降に提供される同等の課程を修了していなければならない。ISCED 6は高等教育課程で大学院課程に進める課程をカバーしている。ISCED 7は廃止された。

C. 語彙解説

外国語 カリキュラムあるいは他の教育に関する公式文書の中で、外国語と見なされている言語、あるいは「生きた言語、現代言語、B言語、第2言語」という概念に結びつくすべての言語を指している。通常、外国語はカリキュラムの中で教えられるべき教科とされているが、他の教科を教えるための言語として用いられることもある。ここでは生徒の母語という視点は考慮に入れられていない。古代語あるいは死語はこの定義の範囲には正式には含まれていない。

母語 子どもが最初に習得する言語で、一般的には両親か片方の親の言葉。

公用語 当該国の特定地域で法律や行政のために使用されている言語。公用語の地位がその国の一部分に限定されるケースと、国土の全域に及ぶケースとがある。国全体の公用語の場合、国家公用語あるいは国家語と呼ばれる。これらの言語は国との一体感を強め、同じ国の中の異なる言語共同体間の相互交流を容易にする役割を果たしている。

地域・少数言語 「伝統的にある国家内でその他の人口より少ない集団をなす国籍保有者たちによって、国土の中で伝統的に使われている」国の公用語とは違う言語。(この定義は1992年のヨーロッパ評議会の「地域・少数ヨーロッパ言語憲章」に基づいている) この調査研究の中では、当該国によって認められた地域・少数言語を考察の対象にしている。それらは、一般的に、当該国の領土内にそのルーツを持っている人々か、何世代も前からそこに定住している人々によって話されている言葉である。地域・少数ヨーロッパ言語が公用語の地位を持つこともありうるが、当然のこととして定義上は、その公用語としての地位は話される地域に限られている。

土着的言語 幾世代にも渡ってある特別な地域に定住している住民によって話されている言葉で、話されている地域と緊密に結びついているもの。

非領土的言語 ある国の国籍保有者により話されているが、その国の領土で他の人々が話している言語と異なっている言語。伝統的にその国の領土で話されてきた言語であるにもかかわらず、その国のある特定の地理的領域に結びつかない言語。(この定義はヨーロッパ評議会の「地域・少数言語憲章」1992年に基づいている。)

目標言語 教育の対象になっている外国語

教育用言語 カリキュラムの教科のかなりの割合を教えるのに使われる言語

2言語併用教育 カリキュラムのさまざまな教科を教えるのに2つあるいはそれ以上の数の言語が教育用言語として用いられる教育

コミュニケーション・アプローチ 外国語習得は母語習得の課程と類似したメカニズムが働いているという仮定に基づいた教育方法。従って、生徒ができる限り外国語に晒されていること、現実生活に近い状況で外国語を使う機会を多く持つことが重要となる。この方法の主な目的は、生徒が外国語でコミュニケーションをとることを習得させることである。それゆえ、相手が理解できるメッセージを即座に伝える能力が、正しいとされる言い方よりも重要視されることになる。

主要能力 コミュニケーション行為における聴く、話す、読む、書くの4つの能力

選択科目 必要最小カリキュラム教科の他に提供され、生徒は学習する義務のない科目

選択必修科目 必要最小カリキュラムの中の教科で、学校で提供されるものの中から生徒が選択しなければならない科目

必修科目 中央の教育当局によって作成された最小必要カリキュラムの中の科目で、すべての生徒が学習しなければならない科目

必要最小カリキュラム 中央の教育当局によって作成された、すべての生徒に教えられなければならない一連の共通主要教科からなる必修カリキュラム。これは、最終試験のために生徒自らが希望する教科を選ぶことができる柔軟なカリキュラムの形をとる場合もありうる。

履修コース 生徒が可能な一般的な教育課程の中、あるいはカリキュラムに柔軟性がある場合は、最終試験の準備を見据えて生徒が作成する履修計画の中から選ぶ履修コース。この概念はいくつかの国において普通中等教育後期段階で行われている教育の実態をよくあらわしている。

選択必修固定システム 学校が選択必修として提供する科目を自由に決定できないシステム

選択必修オープンシステム 学校が選択必修として提供する科目を自由に決定できるシステム

教育タイプ 異なるカリキュラムに基づくが、専門教育ではなく普通教育に属するさまざまなタイプのコース。たとえば、オーストリアの *Hauptschule Schule* (訳注: 基幹学校=将来職業教育を受ける生徒が行く中学校)と *allgemeinbildende höhere Schule* (訳注: 一般教育中高等学校=大学進学を目指す生徒が行く中・高等学校)は普通中等教育の異なる2つの教育タイプということになる。

外国語専修学校/クラス 外国語の専門教育を行っている学校/クラス これらの学校やクラスは当該国の教育省の指導のもとに設立・運営され、かつ同省から資金を受けており、外国語教育に特化している事実が同省によって認められている。その特徴によって、次のような2つのタイプに分けられる。

- ・普通の学校制度の中で平行して開設されているが、必要最小カリキュラム教科は教えられておらず、比較的数多くの外国語教育だけが行われており、それによって修了証書を取得できる学校/クラス。
- ・必要最小カリキュラム教科のすべてが教えられており、同時に、外国語の専門的教育が行われている学校/クラス。目標外国語を使っていくつかの教科が教えられている(バイリンガル・スクールあるいはバイリンガルクラス)、通常の教育以上の数の外国語の習得が義務づけられている、外国語に特化していない学校よりも相対的に外国語教育にかかる時間数が多いという3つのケースがある。同一学校/クラスで上記の3要素を包含しているところ、2要素だけあるいは1要素だけ等のバリエーションがある。

パイロット・プロジェクト 外国語教育のための実験的教育で、中央教育責任当局によって、制限時間を設けられ、実施され、少なくとも部分的にはそこから資金を得ているもの。参加学校数、パイロット・プロジェクトに参加する生徒の年齢は、中央の主権当局によって決められており、プロジェクト実施校も中央当局が選ぶ。

第1章

多言語環境における言語支援

序文

第1章ではこの調査研究に参加している国々が教育制度を使って言語という財産を維持し広めようとしているさまざまな方法を概観する。地域・少数民族や外国語を母語とする人たちの言語を支援したり、このような人々に国家語を奨励したりする措置について述べる。また、当てはまる場合には、特に複数の国家語をもつ国や地方分権的な多言語教育制度をもつ国に関して、個々の国の具体的な状況を記す。

この章は母語が国民の大多数と異なる人々の特定の言語的要求を満たすためのあらゆる形態の2言語教育あるいは多言語教育をもつばら扱うことに留意されたい。少数民族やある地域の国民や移民の母語を維持し促進することよりも、広く使われている言語の能力を向上させることを目指した多言語教育の対策については第3章で考察する。

調査の対象となった国々の言語環境は一般的にかなり複雑であるために、以下の節で使用する用語の中にはそれぞれの国の状況に応じて意味や解釈が異なったり性質や概念が違っていたりすることがある。個々の国の多言語環境の大いなる多様性をまとめるのに適切な共通の枠組みを確立するために、土着的言語、公用語、国家語、地域・少数言語、非領土的言語という用語を厳密に定義しなければならなかった。詳しいことは語彙解説を参照していただきたい。

マーストリヒト条約(1992年)第126条はヨーロッパの教育制度の文化的言語的多様性に特に言及している。図1.1は調査の対象となった29ヶ国の教育制度で特別な支援を受けている主要な土着的言語を概観できるようにまとめ、この多様性を調べようとしたものである。この図は網羅的なものではなく、収められているものは個々の国の教育制度で比較的重要な土着的言語である。

図1.1をざっと見ただけでヨーロッパ市民の大多数が多言語環境に住んでいることがわかる。調査対象の29ヶ国のうち16ヶ国のみが公用語は1つであるが、その他の国は2つから5つの公用語を採用していて、それらはEUの公用語をもつ国々に集中している。複数の公用語をもつ国々の中で、ベルギー、アイルランド、ルクセンブルグ、フィンランド、キプロスの5ヶ国がすべての公用語を国家語として採用している。この状況は多数の地域・少数言語があるためにさらに言語的に多様になっている。地域・少数言語はEU加盟申請国に最も集中し、国によっては7つもの地域・少数言語が教育に使用されている。調査対象の29ヶ国のうち地域・少数言語の存在を示していないのは、アイルランド、ルクセンブルグ、アイスランド、リヒテンシュタイン、キプロスのわずか5ヶ国である。ヨーロッパの言語的モザイク状況を完全に把握するためには、移民が使用するすべての言語ならびにロマニー語とイディッシュ語という2つの非領土的言語を加えなければならない。アイスランドとリヒテンシュタインの2ヶ国は、1つの公用語のみをあげ、地域・少数言語をあげていないので、単一言語国と言えるだろう。

図 1.1: ヨーロッパの教育制度に現れる主要な土着的言語

	EU																		
	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK E/NI	UK W	UK SC
バスク語							MRO	MR											
ベラルーシ語																			
ブルトン語								MR											
ブルガリア語																			
カスティーヤ語						S													
カタロニア語							MRO	MR											
コルシカ語								MR											
クロアチア語													MRO						
チェコ語													MR						
デンマーク語				S	MR														
オランダ語	MR		S									S							
英語									S								S	S	S
エストニア語																			
フィンランド語(1)															S	MR			
フランス語	S	MR	MR					S		MRO	S								
フリジア語					MR							MRO							
ガリシア語							MRO												
ドイツ語		S		MR	S				MRO	S			S						
ギリシャ語						S													
ハンガリー語													MRO						
アイスランド語																			
アイルランド・ゲール語								S									MR		
イタリア語										S									
ラディン語									MRO										
モーゼル地域の諸言語(2)								MR											
ラトビア語																			
ルクセンブルグ語											S								
リトアニア語																			
ミランダ語														MR					
ノルウェー語																			
オクシタン語								MR											
ポーランド語																			
ポルトガル語															S				
アルザスの地域言語(3)								MR											
ルーマニア語																			
ロマニー語					MNT								MNT		NT	MNT			
ロシア語																			
ルテニア語																			
サーミ語																MR	MR		
スコットランド・ゲール語																			MR
セルビア語																			
スロバキア語														MR					
スロベニア語									MRO				MRO						
ソルブ語					MRO														
スウェーデン語															S	S			
トルコ語						MR													
ウクライナ語																			
バレンシア語							MRO												
ウェールズ語																			MR

S 国家語
MR 地域・少数言語として認められているが公用語ではない

- (1) スウェーデンでは、フィンランド語の行はトルネダーレン・フィンランド語を含む。
(2) フランス語では *langues mosellanes*。

1999年調査

EFTA/EEA			加盟申請国											
IS	LI	No	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	PL	RO	SI	SK	
								MR	MR		MR			バスク語
														ベラルーシ語
														ブルトン語
			S											ブルガリア語
														カスティーヤ語
														カタロニア語
														コルシカ語
									MR					クロアチア語
				S										チェコ語
														デンマーク語
														オランダ語
						S		MR						英語
		MR												エストニア語
														フィンランド語(1)
														フランス語
														フリジア語
														ガリシア語
	S			MR				MR	MR	MR	MR		MR	ドイツ語
						S								ギリシャ語
				MR					S		MR	MRO	MR	ハンガリー語
S														アイスランド語
														アイルランド・ゲール語
												MRO		イタリア語
														ラディン語
								S						モーゼル地域の諸言語(2)
								S						ラトビア語
								MR	S		MR			ルクセンブルグ語
														リトアニア語
			S											ミランダ語
														ノルウェー語
														オクシタン語
				MR				MR	MR		S		MR	ポーランド語
														ポルトガル語
														アルザスの地域言語(3)
									MR		S			ルーマニア語
				NT	NT			NT		MNT		NT	NT	ロマニー語
						MR		MR	MR					ロシア語
													MR	ルテニア語
		MRO												サーミ語
														スコットランド・ゲール語
									MR		MR			セルビア語
				MR					MR	MR	MR		S	スロバキア語
									MR				S	スロベニア語
														ソルブ語
														スウェーデン語
				MR			S							トルコ語
					MR	MR		MR		MR	MR		MR	ウクライナ語
														バレンシア語
														ウェールズ語
IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	PL	RO	SI	SK	

MRO 地域・少数言語として認められていて公用語でもある
 NT 非領土的言語
 MNT 少数言語として認められている非領土的言語

(3) フランス語では *langues régionales d'Alsace*.

1. 複数の国家語をもつ国の教育制度における言語の役割

図 1.1 に示しているように、調査対象国のわずか 3 分の 1 強が複数の公用語を使用している。これらは一般的には、その国の全地域にわたって公的に使用される国家語が 1 つと、それとともに公用語の地位をもつ 1 つないしは複数の言語から成り立っている。後者は少数民族の土着的言語であり公用語としての地位は当該の少数民族の住む地域に限定される傾向がある。ほとんどの国は行政、立法、司法での使用を義務づけたり教育用言語として奨励したりすることにより国家語に支配的な役割を与えている。複数の言語に国家語の地位を与えている国ははるかに少ない。アイルランド、フィンランド、キプロスは 2 つ、ルクセンブルグとベルギーは 3 つの国家語を定めている。

アイルランド憲法では、アイルランド語と英語はともにアイルランド全体で公用語となっている。アイルランド語を話す地域では、すべての小学校でアイルランド語による授業が行なわれ、母語がアイルランド語ではない子供には支援教育がなされている。このような地域の中等学校ではすべての教科または一部の教科がアイルランド語で教えられる。他の地域では、小学校段階ではアイルランド語で授業をすることができ、そうしていないすべての小学校および中等学校ではアイルランド語が教科として教えられている。英語は、アイルランド語で授業をしているすべての学校で教科として教えられている。

1984 年のルクセンブルグ言語法によると、ルクセンブルグ語が国家語であり、フランス語は立法の言語であり、ルクセンブルグ語、フランス語、ドイツ語はいずれも司法と行政の言語である。ルクセンブルグ語はルクセンブルグの大多数の子供にとって固有の言語であり就学前の段階では唯一のコミュニケーションの言語である。しかし、初等教育になるとドイツ語で授業が行われる場合が圧倒的に多く、フランス語が 2 年生から教科として教えられる。前期中等教育の授業では、教育用言語としてはフランス語が徐々にドイツ語に取って代わるが、理科や歴史や地理は引き続きドイツ語で教えられる。生徒が後期普通中等教育に達するまでにはすべての科目はフランス語で教えられるようになる。実業中等学校では、ドイツ語とフランス語のどちらを使用するかは専攻によって決まる。技術系コースではドイツ語で教えることが好まれ、商業系コースではフランス語が好まれる。このように 3 つの言語が併用される環境は時として移民の子供には教育上の負担となることがあり、この問題に取り組むために特別な支援措置がなされてきた。

フィンランドの国家語はフィンランド語とスウェーデン語の 2 つであり、それぞれの言語社会は就学前から大学までそれぞれの教育上のネットワークをもっている。スウェーデン語を話す住民とフィンランド語を話す住民の両方を抱える地方自治体は双方に対して別々の基礎教育を施さなければならない。すべての生徒は学校で両方の国家語を学んでいる。

キプロスにはギリシャ語とトルコ語の 2 つの国家語があり、ともに教育用言語として使用されているが同じ学校で使用されることは決してない。ギリシャ語で教育を行なう学校もトルコ語で教育を行なう学校もどちらも他方の言語を必修にしていない。トルコ語で授業をする別個の学校を作るのに十分な数のトルコ語話者の生徒がいなければ、関係する生徒は自分で選んだ私立の学校で教育を受けることができ、この教育にかかる費用は政府が負担する。

ベルギーとスペインの 2 ヶ国はこの文脈では特殊な地位を占めている。両国とも教育や文化を含む国家の多数の権限を、地政学的および言語的に同一の境界をもつ地域（ベルギーの各言語圏やスペインの自治州）に委譲することを選択してきた。この権限委譲がきっかけとなり、言語圏や自治州は地域言語や土着的言語を社会、文化、政治の構造や一体感を強化するための道具として使用するようになった。その結果、このような地域言語や土着的言語が、他の言語を排除するものではないにしても、教育で使用される言語としてしばしば好まれるようになってきた。

ベルギーには連邦レベルでは国家語がオランダ語、フランス語、ドイツ語の3つある。1989年に教育を含む多数の権限がドイツ語圏、フランス語圏、オランダ語圏に委譲されたのに引き続き、各言語圏はそれぞれの言語を管轄内のあらゆることに使用される唯一の公用語とした。ベルギーはドイツ語、フランス語、オランダ語の各言語圏と2言語併用のブリュッセル首都圏の4つに分けられるという事実が事態をさらに複雑にしている。1963年の「教育における言語の体制に関する連邦法」は、教育用言語としての公用語の使用は第3条に掲げられた少数言語地域を除きいずれもその言語圏に限定されると規定している。ブリュッセルでは、教育のあらゆる段階で使用される言語はフランス語かオランダ語のいずれか一方であり、他方は必修科目として教えられる。ブリュッセル以外の3つの言語圏では生徒にその地域の言語以外の公用語をどのように教えるかはそれぞれ異なっている。フランス語圏の初等および中等教育ではオランダ語かドイツ語か英語を外国語として教えなければならない。その結果、外国語として英語を選択することによって学校教育では他の2つの公用語のいずれをも勉強しなくて済むことができる。オランダ語圏では、小学5年生からすべての学校でフランス語を教えている（1963年7月13日のDecreet van Basisonderwijs（基幹教育令）第9条を参照）。中等教育でフランス語が必修科目になっているのは普通科だけであり、技術系や実業系はそうではない。しかし、ブリュッセル首都圏のオランダ語で教育する学校では小学2年生からすでにフランス語が必修である（1963年7月13日のDecreet van Basisonderwijs（基幹教育令）第10条を参照）。ベルギーのドイツ語圏では少数派ではあるがフランス語話者を多数抱え、後期中等教育修了までフランス語で授業を行なっているか、あるいはすべての生徒にフランス語を必修科目として教えている。これら3つの言語圏の学校では採用するカリキュラムがそれぞれ異なり、それぞれ別の行政当局の監督下にあるため、複数の公用語で授業を行なっている学校はそれぞれの言語に対して別々の教育基盤と運営基盤を確立しなければならない。

スペイン憲法第3条は、国家公用語はカスティーヤ語でありすべてのスペイン人はカスティーヤ語を知る義務と使用する権利を有すると規定している。さらにまた各自治州の法に反しない限りにおいて自治州では他のスペインの言語も公用語であると規定している。自治州が作られてから、17のうち11の自治州でカスティーヤ語が唯一の公用語のままである。残りの6つの自治州（バレアレス諸島、バスク地方、カタロニア、ガリシア、ナバラ、バレンシア）にはすべてに第2公用語があり、教育に関する責任を自治州に移した結果、カスティーヤ語以外のこれらの第2公用語は教育用言語として突出した役割を与えられてきた。すべての子供をカスティーヤ語だけでなく自治州の地域言語でも教える義務は自治州ごとにさまざまな方法で保証されている。詳細は次の地域・少数言語の節で扱う。

2. ヨーロッパの教育制度における地域・少数言語の役割

1987年に欧州議会は「ヨーロッパ共同体における地域的および民族的少数者の言語と文化に関する決議」で、ヨーロッパ評議会が地域・少数言語憲章を作成する努力を支持し、加盟国が下記の内容を含む数々の措置を取るよう奨励した。

- すべての段階の教育が当該の言語地域の地域・少数言語で公式に行なわれるように整備すること
- そのようなコース、授業、学校を公式に認可すること
- そのような言語を使える教員の養成に特別な注意を払い必要な人材を確保すること
- 地域・少数言語での教育の機会に関する情報を広めること
- 加盟国の地域・少数民族に属する者が他の加盟国の文化的に関係ある社会での労働市場に容易に参加できるように、修了証書、卒業証書、免許状や職業技能証明書と同等のものを認定すること

上述の「地域・少数言語のためのヨーロッパ憲章（1992年）」第8条は、当該の地域・少数言語による教育を十分に用意し、あるいはカリキュラムの一部としてそのような言語の教育を行ない、少なく

とも家庭が要求したり生徒数が十分であると思われたりする場合にはそのような措置が利用できるようにすることを、加盟国に要求している。

2.1. 地域・少数言語教育導入の基準

加盟国が提出した情報を分析すると、報告された政策の大部分は上記の2つの文書に含まれた基本方針と一致している。

調査対象の29ヶ国のうち、自分の母語で教育を受ける権利をもつ少数民族の存在が報告されなかったのは、アイルランド、ルクセンブルグ、アイスランド、リヒテンシュタイン、キプロスの5ヶ国のみであった。この5ヶ国の国民は国家語の一つですべての教育を受けているのである。

図 1.2 は、地域・少数言語が当該の言語地域の教育制度に導入されるために満たすべき基準を概観したものである。1ヶ国につき最大3つの地域・少数言語を記載しているが、その国の状況をよく表しているという前提で選ばれたものである。「法的義務」という用語は、必要な基準が満たされれば、学校や関係当局は地域・少数言語の教育やその言語を使った教育を導入する義務を負うということの意味する。「法的可能性」とは、必要な基準が満たされると、学校や関係当局は地域・少数言語を教育用言語として導入することを検討したり、そうでない場合は適切な支援を用意したりすることを要請されるという意味である。

図 1.2 : 当該の言語地域にある学校での地域・少数言語の教育への支援措置導入のための基準 (1998-99 年度)

国名	地域・少数言語	法的義務					法的可能性
		すべての学校で	保護者の要求	必要最低限の生徒数	十分な資金	十分な数の資格を持つ教員	個々の学校あるいは関係当局による決定
EU							
B fr	オランダ語		●	16			
B de	フランス語		●	16			
B nl	フランス語		●	16			
DK	ドイツ語		●	10			
D	デンマーク語		●	●	●	●	
	フリジア語		●	●	●	●	
	ソルブ語		●	●	●	●	
EL	トルコ語						
E	バスク語	●					
	カタロニア語	●					
	ガリシア語	●					
F	バスク語						●
	ブルトン語						●
	カタロニア語						●
IRL	(-)						
I	フランス語	●					
	ドイツ語			●			
	スロベニア語			●			
L	(-)						
NL	フリジア語	●					
A	クロアチア語		●	1			
	ハンガリー語		●	1			
	スロベニア語		●	1			
P	ミランダ語						●
FIN	サーミ語		●	1		●	
S	トルネダーレン・フィンランド語		●	1		●	
	ロマニー語		●	1		●	
	サーミ語		●	1		●	
UK(W)	ウェールズ語						●
UK (NI)	アイルランド語						●
UK (SC)	ゲール語		●			●	

出典: Eurydice.

図の説明

図 1.2 は 1ヶ国につき最大 3つの地域・少数言語をあげているが、その国の状況をよく表しているという前提で選ばれたものである。この図に表された情報は地域・少数言語の生徒のための学校についてのみ言及している。それぞれの国で言語は英語名でのアルファベット順に並べられている。

補註

ベルギー: 少数言語の教育を導入するかどうかを決定する基準の一つは、世帯数であって生徒数ではない。この基準は就学前および初等教育にのみ有効であり、中等教育では法的には少数言語の教育を行なう必要はない。しかし、ドイツ語圏では後期中等教育修了まで少数言語であるフランス語を話す生徒にフランス語を教え続けている。

ドイツ: デンマーク語がシュレスビヒ・ホルシュタインで、フリジア語がニーダー・ザクセンとシュレスビヒ・ホルシュタインで、ソルブ語がブランデンブルクとザクセンで少数言語である。ここでは公立学校のみが考慮されている(シュレスビヒ・ホルシュタインでは、デンマーク語で教える私立学校が自らの規則で自治・運営されている)。少数言語の教育を導入する基準は州(Land)ごとに異なり、その言語が教育用言語として使用されるのか教科として教えられるのかによっても異なる。フリジア語の導入に関しては、保護者の要求がシュレスビヒ・ホルシュタインでは基準の 1つとなっているが、ニーダー・ザクセンではそうではない。ソルブ語も同じように、ザクセンとブランデンブルクでは保護者の要求が基準の 1つとなっている。

ギリシャ: 国際教育に関する条約や協定の枠内で教育宗教省が出した立法措置と規定および 1923 年のローザンヌ条約に従って、ギリシャ政府はトルコ語とギリシャ語の 2 言語併用の少数民族学校を必要な数だけ用意しなければならない。保護者は子供がギリシャ語で教える学校に通うのか 2 言語併用の少数民族学校に通うのかを選ぶことができる。

フランス: 少数言語の教育は、一定数以上の生徒が登録し必要な数の教員が確保される場合のみ認可される。

オランダ: この法的義務は、免除される可能性はあるが、すべての小学校と前期中等学校(basisvorming 基幹教育)に適用される。
フィンランド: すべてのサーミ人の子供は母語で教育を受ける権利を持つが、そのような教育を施す学校は一定数以上の生徒がいる場合のみ国からの補助金を受ける対象となる。

図 1.2 (続き) : 当該の言語地域にある学校での地域・少数言語の教育への支援措置導入のための基準 (1998-99 年度)

国名	地域・少数言語	法的義務					法的可能性
		すべての学校で	保護者の要求	必要最低限の生徒数	十分な資金	十分な数の資格を持つ教員	
EFTA/EEA							
IS	(-)						
LI	(-)						
NO	フィンランド語		●	3			
	サーミ語		●	●			
加盟申請国							
BG	トルコ語					●	
CZ	ポーランド語		●	●			
	スロバキア語		●	●			
EE	ロシア語					●	
	ウクライナ語					●	
CY	(-)						
LV	ポーランド語		●	8			
	ロシア語		●	8			
LT	ベラルーシ語		●	●			
	ポーランド語		●	●			
HU	ドイツ語		●	8		●	
	ルーマニア語		●	8		●	
PL	ドイツ語		●	7 (初等) 14 (中等)			
	リトアニア語		●				
	ウクライナ語		●				
RO	ドイツ語		●	20 (どのクラスでも 最低10%)		●	
	ハンガリー語		●				●
	ウクライナ語		●				●
SI	ハンガリー語	●					
	イタリア語		●				
SK	ハンガリー語		●	●			
	ウクライナ語		●	●			
	ルテニア語		●	●			

出典: Eurydice.

図の説明

図 1.2 は 1ヶ国につき最大 3 つの地域・少数言語をあげているが、その国の状況をよく表しているという前提で選ばれたものである。この図に表された情報は地域・少数言語の生徒のための学校についてのみ言及している。それぞれの国で言語は英語名でのアルファベット順に並べられている。

補註

ノルウェー：国全体にわたり、サーミ人の生徒はサーミ語による教育に関して同じ権利を享受している。サーミ語地域では、生徒は全教科をサーミ語で教えてもらう権利も持っている。

チェコ：どの言語で教えるかに関係なく、人口密度の低い地域に学校を設立する場合は最低限の生徒数が必要となる（就学前教育で 15 名以上、初等教育で 13 名以上、前期中等教育で 17 名以上）。少数言語で教育する学校の場合は、教育省は個々の申請を慎重に検討した結果この基準を緩和する権利を有する。

ラトビア：一般に、最低数は 8 名であるが、学校の所在地、学校のある地域の人口密度、教育段階によって変わりうる。首都リガでは、この数は 18 名にも達することがあるが、他の地域では特別な状況では 5 名に下がることもある。

ハンガリー：政府補助金の自治体への配分は少数民族の生徒数に応じて増加する。少数言語による教育を希望する生徒が 8 名に達しないならば、市町村ではなく地方の教育行政当局がそのような教育を用意する義務を負う（例えば、放課後の少数言語の教育にこのような生徒を集めるために無料の交通手段を提供する）。

スロベニア：イタリア語で教える学校を公式に要望するのは個々の保護者ではなく少数民族社会である。

少数民族に属する者は定義上居住する国の国民であるから、そのような者に適切な教育を施す責任はその国にある。従って義務教育の子供には、少数言語で教育したりカリキュラムの一部として少数言語を教えたりすることが、全加盟国の公的資金を受けている学校では例外なくすべてで無料で提供されている。イタリアでは、地域・少数言語で教育を受ける後期中等教育の生徒はイタリア語で教育を受ける生徒と同額の受験料、入学金、授業料が課せられる。

上述したように、ベルギーの 4 つの言語圏の境界は連邦法によって厳密に定義されておりすべての生徒は居住地の公用語で教育を受けなければならない。しかし、連邦法に列挙されたある程度の数の自治体は、他の公用語の話者に母語で教育を受ける権利を認めるよう義務づけられている。ただし、その義務は就学前と初等教育に限られる。調査対象の他の国と異なり、ベルギーはそのような教育を始める基準として生徒数ではなく世帯数を使っている。

2 つの公用語をもつスペインのすべての自治州、イタリアのアオスタ渓谷、オランダ領フリースラント、スロベニアのハンガリー語圏では、地域・少数言語をすべての学校で必修にしている。しかしオランダ領フリースラントでは、初等教育では知事によって、前期中等教育では視学官によって、学校はその必修が免除されることがある。ギリシャ領トラキアでは、授業の 50% をトルコ語で、50% をギリシャ語で行なう 2 言語併用の少数民族学校を設立することが、1923 年のローザンヌ条約を含むいくつかの法令によって制定されている。調査した残りの国や地域では、地域・少数言語の学校や授業を開設するかどうかは保護者の要求と必要最低限の生徒数によって決まる。地域・少数言語による教育を受ける権利を得るには、生徒はその言語がある程度できることを示さなければならないが必ずしも母語である必要はない。スウェーデンとノルウェーはこの権利を、その言語を実際に使えるか否かにかかわらず、少数民族であると申告した者すべてに認めている。オーストリア、フィンランド、スウェーデンでは、このように少数民族が母語で教育を受ける権利により、たった一人の生徒が要求しただけでそのような教育を導入しなければならない。

フランスでは 1951 年の「地域言語文化の教育に関する法」により、地域言語を週教時間教えることや、それほど普及してはいないが、特定の教科を教えるのに地域言語を使うことが考慮された。地域言語で教える教科の数は徐々に増加し、1994 年からはこのような学校は国家との契約 (contrat d'association) により私立学校と同じように運営することができるようになった。2000 年 2 月には、地域言語の諸団体からの圧力により、政府はこのような学校を公教育制度に完全に組み込む方法について提案した。全般的な合意は得られたように見えるが、フランス語を教科としてどの時点で教え始めるかをめぐっての議論が今度は起こっている。国のカリキュラムの規定と歩調を合わせて、小学校の基礎的学習段階から徐々にフランス語を導入するように政府は提案している。

十分な数の生徒の保護者が地域・少数言語で子供の教育を行なってほしいと表明すれば、当該の学校は一般的にはそのような教育を導入する義務がある。ポルトガルのミランダ語地域でのみ、地域・少数言語の授業を実施する最終決定は個々の学校に任されている。フランスでは、フランス語以外の言語で授業をする希望をもつすべての学校は、認可と必要な資金を得るために地方教育行政当局に申請しなければならない。北アイルランドでは、アイルランド語で教育する学校のために資金を求める場合は、補助金を受けるための一般的基準を満たさなければならない。例えば、その学校は条件にあった一定の教育水準を提供し、年間に最低 25 名の生徒の受け入れが達成できることを示さなければならない。2000 年 11 月に教育省は学校を設立する基準を、ベルファストとデリーでは新しい学校の初年度の生徒受け入れ数を 15 名に、他の地域では 12 名に緩和することを提案した。この提案はアイルランド語による教育を推進するためのものであるが、現時点ではほんの少数の学校でしか実施されていない。ウェールズでは、地方教育行政当局が学校の設立に全般的な責任をもち、ウェールズ語による教育を推進し支援する政策はさまざまである。しかし、個々の学校は教育用言語としてウェールズ語と英語のバランスをどのようにとるかを決定することができる。ウェールズのおよそ 25% の子供たちはウェールズ語が唯一の、あるいは主要な教育用言語である学校に通っている。

2.2. 地域・少数言語に対する支援

図 1.3 は、少数民族の生徒がさまざまな教育段階で母語による教育を受けるために用意された方法を概観したものである。ただし実際の生徒数は考慮していない。ここでも各国の状況を表すために最大3つの地域・少数言語が選ばれている。ある言語が教育用言語として使用されたり他の方法で奨励されたりするからといって、必ずしもすべての教育機関やすべての教科で使用されるということではない。以下の3つの方法に区別することができる。

- ・ 全面的イマージョン：地域・少数言語が唯一の教育用言語であり、学校や授業で少なくとも一つの国家語を教科として教えなければならない。この形態の教育は、特に別々の校舎で行なわれるなら、地域・少数言語を話さない者はこのような教育に従わない傾向があるので、母語によって子供を分離することになる。
- ・ 部分的イマージョン：地域・少数言語と国家語の両方が教育用言語である。このような学校や授業は主に地域・少数言語社会から生徒を受け入れるが、同じ少数民族地域に住む他の言語を母語とする子供を引きつけることも可能ではある。
- ・ その他の支援措置：地域・少数言語を教育用言語として使用する以外の活動。よく行なわれる支援はその言語を教科として教えることである。

図 1.3 : 教育における地域・少数言語の使用 (1998-99 年度)

国名	地域 少数 言語	教 育 段 階			
		就学前教育	初等教育	義務教育あるいは 前期中等教育	義務教育修了後 あるいは後期中等教育
EU					
B fr	オランダ語				
B de	フランス語				
B nl	フランス語				
DK	ドイツ語				
D	デンマーク語				
	フリジア語				
	ソルブ語				
EL	トルコ語				
E	バスク語				
	カタロニア語				
	ガリシア語				
F	バスク語				
	ブルトン語				
	カタロニア語				
IRL	(-)				
I	フランス語				
	ドイツ語				
	スロベニア語				
L	(-)				
NL	フリジア語				
A	クロアチア語				
	ハンガリー語				
	スロベニア語				
P	ミランダ語				
FIN	サーミ語				
S	トルネダーレン・フィンランド語				
	ロマニー語				
	サーミ語				
UK (W)	ウェールズ語				
UK (NI)	アイルランド語				
UK (SC)	ゲール語				
EFTA/EEA					
IS	(-)				
LI	(-)				
NO	フィンランド語				
	サーミ語				

- 地域・少数言語が全教科で教育用言語として使用される (全面的イマージョン)
- 地域・少数言語が特定の教科で教育用言語として使用される (部分的イマージョン)
- 地域・少数言語を支援する他の措置 (科目として教えることを含む)
- 地域・少数言語に対する支援なし

出典: Eurydice

図 1.3 (続き) : 教育における地域・少数言語の使用 (1998-99 年度)

国名	地域 少数 言語	教育段階			
		就学前教育	初等教育	義務教育あるいは 前期中等教育	義務教育修了後 あるいは後期中等教育
加盟申請国					
BG	トルコ語				
CZ	ポーランド語				
EE	ロシア語				
	ウクライナ語				
CY	(-)				
LV	ポーランド語				
	ロシア語				
LT	ベラルーシ語				
	ポーランド語				
	ロシア語				
HU	ドイツ語				
	ルーマニア語				
	スロバキア語				
PL	ドイツ語				
	リトアニア語				
	ウクライナ語				
RO	ドイツ語				
	ハンガリー語				
	ウクライナ語				
SI	ハンガリー語				
	イタリア語				
SK	ハンガリー語				
	ルテニア語				
	ウクライナ語				

- 地域・少数言語が全教科で教育用言語として使用される (全的イマージョン)
- 地域・少数言語が特定の教科で教育用言語として使用される (部分的イマージョン)
- 地域・少数言語を支援する他の措置 (科目として教えることを含む)
- 地域・少数言語に対する支援なし

出典: Eurydice.

図の説明

図 1.3 は 1 ヶ国につき最大 3 つの地域・少数言語をあげているが、その国の状況をよく表しているという前提で選ばれたものである。この図に表された情報は地域・少数言語の生徒のための学校についてのみ言及している。それぞれの国で言語は英語名でのアルファベット順に並べられている。

補註

ドイツ: ニーダー・ザクセンでは、フリジア語がすべての就学前教育機関で週 1 時間教えられる。初等段階と前期中等教育の最初の 2 年間 (Orientierungsstufe) は、学校でフリジア語での学習グループが設けられることがあるが、参加は任意である。シュレスビヒ・ホルシュタインでは、フリジア語は就学前の段階では教えられないものの、初等教育や、規模は小さくなるが前期および後期中等教育では教えられている。ブランデンブルクとザクセンでは、ソルブ語で教育する学校でのみソルブ語が必修である。ソルブ語圏の他のすべての学校では、ソルブ語教育は任意である。

スペイン: 母語によって生徒が別々の学校に割り当てられることはない。義務教育修了までに生徒をカスティーヤ語と自分の地域言語の 2 言語を使えるようにすることがねらいである。カタロニア: すべての子供たちはカタロニア語で教育する学校に通っている。ガリシア: 就学前と小学校 1 年では生徒の大多数の母語が教育用言語として選ばれる (ガリシア語かカスティーヤ語)。小学校 2 年から後期中等教育最終学年までどの科目をガリシア語とカスティーヤ語のどちらで教えるかは法令によって決定される。バスク地方とナバラ: バスク語とカスティーヤ語の両方を教育用言語として全科目で使用してもよいし、一部の科目だけで使用してもかまわない。

フランス: 主要な教育用言語がフランス語以外の学校は、初等教育修了までにフランス語と自分の少数言語の両方が使えるようになる可能性を、生徒に示さなければならない。

イタリア：アオスタ渓谷のすべての小学校と前期中等学校はフランス語とイタリア語の2言語併用教育を行なわなければならない。義務教育が修了するとイタリア語が唯一の教育用言語となる。

オランダ：1955年、教育法の改正により、フリースラント地域の小学校で教科としてあるいは教育用言語としてフリジア語を導入する可能性が検討された。25年後の1980年に、この地域の小学校でフリジア語は必修科目になった。必修が免除される可能性を考慮しても、小学校のほぼ100%が実際にフリジア語を教えている。前期中等教育では、1993年にフリジア語は必修科目になった（ここでも必修免除は可能である）。1997-98年度では、3分の1の中等学校がフリジア語を教えていなかった（教育視察団による報告『基幹教育におけるフリジア語：最初の5年間の評価』*Fries in de basisvorming: evaluatie van de eerste vijf jaar*, Utrecht 1999を参照）。後期中等教育ではフリジア語は試験での選択科目である。

ポルトガル：2000-01年度の時点で、ミランダ語も就学前教育で教えられている。

フィンランド：1999年以来、サーミ語は基礎教育における最も重要な教育用言語として使用されると法律に規定されている。

スウェーデン：サーミ人の学校を除いて、少数言語は移民の言語と同じように扱われている。

イギリス：ウェールズでは、中等段階で外国語を教えることに加えて、義務教育を通してウェールズ語を第1言語として、もしくは第2言語として教えることが法的に要求されている。北アイルランドの中等教育では外国語教育の枠でアイルランド語を教えることが可能である。

ラトビア：1999-2000年度に、少数民族の子供に対する2言語併用教育を目指した特別なプログラムが義務教育で始められる。3年間の移行期間を経て、主要な教育用言語がラトビア語ではないすべての学校は1学年から9学年では2つの科目を、10学年から12学年では3つの科目をラトビア語で教えることになる。高等教育段階では、私立の機関でのみロシア語で教育が行なわれている。

リトアニア：全教科とも少数言語で教育することが可能であるが、歴史と地理の教育はリトアニア語で行なうことが望ましいとされている。

ハンガリー：1993年の高等教育法ではハンガリー語もしくは少数言語で高等教育を行なう可能性が考慮されている。

ポーランド：少数言語による教育は全教科に適用されることもあるし、保護者と相談して学校を選んだいくつかの教科に限定されることもある。

ルーマニア：初等段階では、歴史と地理は常にルーマニア語で教えられる。中等段階では、ルーマニア語で教える学校と同じシラバスと教科書に従っていれば歴史と地理は少数言語で教えてもかまわない。

スロベニア：ハンガリー語圏ではすべての学校でハンガリー語とスロベニア語による教育を行なわなければならない。対照的にイタリア語圏では、イタリア語で教える学校ではスロベニア語が必修科目であり、スロベニア語で教える学校ではイタリア語が必修科目である。このような学校は母語に関係なくすべての生徒に開かれている。

スロバキア：ウクライナ語で教える学校では、保護者はいかなる教科であってもスロバキア語で教えることを要求できる。

調査対象国の半分強（29ヶ国中17）では、少なくともいくつかの学校で地域・少数言語が唯一の教育用言語として使われている（全面的イマージョン）。教育用言語としての地域・少数言語の役割は政治的考えや生徒数によるが、義務教育を修了するころに最大になる傾向がある。中等教育の間に地域・少数言語の重要性は減少するようであり、主要な教育用言語としては徐々に国家語に取って代わられる。カタロニア（カタロニア語を唯一の教育用言語として使う）やイタリアのアオスタ渓谷（すべての教育はフランス語とイタリア語で行なわれる）やスロベニアのハンガリー語圏（ハンガリー語とスロベニア語の両方がすべての学校で教育用言語として使用される）を除いて、少数言語民族の住むすべての地域は国家語が唯一の教育用言語である学校をもっている。

2言語併用教育は、地域・少数言語と国家語の両方を教育用言語として使用するのであるが（部分的イマージョン）、調査対象国のうち16ヶ国で施されている。地域が全面的イマージョンと部分的イマージョンの両方を特定の教育段階のさまざまな学校で実施することはよくある。地域・少数言語の中には、少数民族の居住地にある教育機関で教えられるだけでなく、他の国民にも奨励されているものがある。フィンランドとノルウェーでは、サーミ地方以外のいかなる学校でもサーミ語を母語もしくは外国語として教えることができる。ブルガリアでは、トルコ語圏にあるブルガリア語で教育を行なうすべての学校で少数民族の言語であるトルコ語を教科として教えることが奨励されている。スロベニアでは少なくとも5名の生徒が要求すればどこであってもイタリア語とハンガリー語を選択科目として提供しなければならない。スペインでは、*Escuelas Oficiales de Idiomas*（言語専修学校）は所在地がどこであってもすべての公用語を教えている。

1963年の「教育における言語体制に関するベルギー連邦法」第3条は、その地域の主流ではない公用語を話す言語的少数民族に母語で教育を受ける権利を保障する地域を挙げている。この権利は就学前と初等教育に限定されている。さらに、ブリュッセル郊外のいくつかの指定されたオランダ語圏の自

治体とブリュッセルではフランス語話者はフランス語で教育を受ける権利をもつ。このような少数民族の学校では当該地域の公用語をおよそ週 4 時間ないし 8 時間教えなければならない。この規定は初等教育を修了したら少数民族の子供が地元の学校に移行できるように制定されたものである。初等教育を修了すると母語による教育を受ける権利を失うからである。しかし現実には、ほとんどの生徒は母語による教育を続けられるように、自分の母語が多数者によって話されている他の言語圏の学校へ移って行く。ベルギーのドイツ語圏はフランス語話者を多数かかえ、初等教育段階ではフランス語を教育用言語としドイツ語を第 1 必修外国語としている。ドイツ語で教育する学校ではフランス語教育を 3 歳から始め後期中等教育の修了まで行なう。さらに、ほとんどの中等学校では主に理科をフランス語で教えることが推奨されている。この政策はドイツ語圏のほとんどの学生が高等教育ではフランス語で学業を行なうという事実に基づいている。

ギリシャのトラキアに住むイスラム教少数民族の生徒たちは 2 言語併用の少数民族学校かギリシャ語で教育する学校かのどちらかに入学する（同一地域に双方が運営されている場合）。どちらの学校を選ぶかは保護者の裁量に委ねられる。トルコ語はイスラム教少数民族の学校でのみ教えられる。カリキュラムの 50%がトルコ語で教えられ、残りがギリシャ語でなされる。1923 年のローザンヌ条約に基づいてキリスト教徒とイスラム教徒の教師がイスラム教少数民族の学校に雇われている。卒業証書はギリシャ語で発行される。トラキアでは少数民族の小学校が 235 校、前期および後期中等学校が 2 校、コーラン学校が 2 校運営されている。

1944 年の教育法により地方教育行政当局(local education authorities)はウェールズ語で教える学校の開設を検討することができるようになり、現在ウェールズの全生徒のおよそ 25%がウェールズ語が唯一または主要な教育用言語である学校に通っている。1988 年の教育改革法はウェールズでのナショナル・カリキュラム (National Curriculum) への道を開き、義務教育のすべての生徒がウェールズ語を第 1 言語または第 2 言語として学ぶことを法的に要求している。北アイルランドでは、アイルランド語は中等教育段階の学校が現代語の法定カリキュラムの枠内で教えることができる 5 つの言語のうちの 1 つである。しかしアイルランド語を使って授業を行なっている学校はごく少数である。1980 年のスコットランド教育法によりゲール語は支援を受け、1986 年からスコットランドでのゲール語教育に特別な資金が投入されている。幼稚園、小学校、中等教育でゲール語を使った教育が行なわれ、現在スコットランドには初等教育段階でゲール語による教育を行なっているところは 59 校ある。さらに職業教育校ではゲール語の授業を行なっているところもある。

ラトビアではソ連に支配されていた時代にはロシア化政策が行なわれ、実際ロシア語が第 1 公用語でありラトビア語は第 2 公用語に追いやられていた。ラトビア語を使って授業を行なう学校ではロシア語教育に重点が置かれ、すべてのラトビアの生徒をロシア語とラトビア語の 2 言語が使えるようにすることが意図された。1991 年には全国の学校の 23.5%、首都リガ市内の学校の 59%がロシア語で授業を行なう学校であったのだが、対照的にそのような学校ではラトビア語教育はほとんど重視されなかった。1989 年に言語法が可決されて、ラトビア語がラトビア共和国の唯一の国家語とされ、少数民族は母語で教育を受ける権利が保障された。

ハンガリー憲法は少数民族に自治権を保障していて、その中には少数民族に関するすべての責任が含まれている。その結果、少数民族は教育や文化に関して高度の自治を享受し、彼らの自治体は広範囲に及ぶ権力をその地域で有している。例えば、どの言語を使って教育するかを決定し、カリキュラムの承認と校長の任命を行なう。省令に基づき、それぞれの少数民族の自治体は以下の 4 種類の教育から選択することができる。(1)少数民族の言語が唯一の教育用言語である。ただしハンガリーの言語と文化を教える場合を除く (2)ハンガリー語と少数民族の言語の両方が教育用言語である。ただし少なくとも 3 科目は少数民族の言語で教える (3)ハンガリー語が唯一の教育用言語である。ただし少数民族の言語と文化を教科として教える (4)少数民族の文化に重点を置く特別なプログラムで教育するが、必ずしも少数民族の言語で授業を行なったりその言語を教えたりする必要はない。さらに、学校のカリキ

ユラムは「少数言語のための全国委員会」で承認される必要があり、学校の運営者は必要な基金を用意しなければならない。両者に合意が見られない場合は、少数民族は議会のオンブズマンに解決のための協力を要請する権利をもつ。

スロベニアのハンガリー語圏の学校はハンガリー語とスロベニア語の両方を教育用言語として使っているが、2つの言語が絶えず交替することに特徴がある。例えば、教師は一方の言語で説明を行ない、他方の言語で内容をまとめ、両方の言語で基本概念を繰り返したり質疑応答をしたりする、というのが典型的な授業である。板書は両言語でなされ、両言語を区別するために異なる色のチョークが使われる。このように2言語が使える特別な教師には給与が増額される。イタリア語圏では、イタリア語かスロベニア語のいずれか一方で授業が行なわれ他方の言語は必修科目として教えられる。イタリア語で教える学校の設定要求は少数民族社会によってなされているが、自治体や国とともに教育委員会が少数民族を代表し、少数民族は校長の任命に助言的役割をもつ。

部分的イマージョンに関しては、国家語ではなく地域・少数言語で言語以外の特定の科目を教えることを示すような情報はかつては見当たらなかった。ガリシア自治州の場合は、ガリシア語で教える科目が就学前から後期中等教育までのすべての段階に対して1995年の法令第247号と1997年の法令第66号で詳細に列挙されている。だが興味深いことに、いくつかの国や地域は、歴史と地理を教える際に使用する言語に特別な関心を示している。ラトビアの少数民族の学校すべてとガリシアの後期中等学校は地域・少数言語で歴史と地理を教えなければならない。ウェールズでは、歴史と地理を教える際にはウェールズ語を使用するのが好まれるが、決して強制的ではない。逆に、歴史と地理を教える際に国家語の使用を積極的に勧める国や地域がある。トラキアのトルコ語地域では歴史と地理は必ずギリシャ語で教えられ、リトアニアでは教育行政当局は歴史と地理をリトアニア語で教えることを推奨している。ルーマニアでは、歴史と地理は初等教育ではルーマニア語で教えなければならないが、中等教育ではシラバスと教科書がルーマニア語で教える学校と同じであれば地域・少数言語で教えてもかまわない。

地域・少数言語の学校から授与される卒業証書は国家語で教育する学校から授与される卒業証書と同等のものであるとすべての国で認められている。国によっては、少数民族の言語ができることが修了試験で考慮されることがある。1994年からフランス政府は地域言語が第2必修言語として教えられることと中等学校修了試験であるバカロレア（baccalauréat）で歴史を受験する際の使用言語として使われることを許可している。フリースラントのオランダ語地域では、後期中等学校修了試験で選択科目としてフリジア語を選ぶことができる。1990年からフィンランドでは、大学入学試験の一部である必修母語試験をサーミ語で受けることができるようになった。ウェールズでは、16歳と18歳で受ける試験は英語とウェールズ語の両方で受験できる。

2.3. 教員養成

一般的に、地域・少数言語で教育する学校に雇われる教員は、国家語で主に教育する学校の教員と同じ資格を持っていなければならない。少数民族学校の教員はその言語の母語話者でなければならないとしているのはスロベニアだけである。しかし、母語話者が不足している場合は、この要件は免除される。当該のすべての国や地域では、教員は地域・少数言語が十分に使えることを証明するだけでよい。

ベルギーのフランス語圏とオランダ語圏では、教員免許はその免許を得た言語圏に限定される。他の言語圏で働きたい教員はその言語が十分に使えることを証明するために公的な試験に合格しなければならない。ベルギーのドイツ語圏にあるフランス語で教える少数民族学校の教員はドイツ語で教える学校の教員と同じように養成される。ドイツ語圏自体は中等学校の教員の養成を行っていないの

で、ほとんどの教員はフランス語圏で養成されることになる。この結果、ドイツ語で教える学校の教員もフランス語で教える学校の教員も大部分がフランス語で養成されるという特殊な状況にある。

デンマークのドイツ語を話す少数民族の学校とドイツのデンマーク語を話す少数民族の学校はデンマークかドイツで取得した免許を持つ教員を雇っている。デンマークではこのような教員はバイリンガルでなければならないと要求されているが、ドイツでは両言語のバイリンガルであることが望ましいとされているものの両言語が流暢に話せれば教員として受け入れている。

トラキアのギリシャ語地域の 2 言語併用の少数民族学校では、1923 年のローザンヌ条約に基づいて、キリスト教徒とイスラム教徒の教員が雇われている。トラキアの（ギリシャ語を教えている）少数民族の小学校および中等学校のキリスト教徒の教員はギリシャの大学を卒業したギリシャ国民である。このような学校で雇われているイスラム教徒の教員は特別教員養成校（小学校教員のみ）かまたはトルコの大学を卒業したギリシャ国籍を持つ者である。さらに、少数民族の学校はトルコの大学を卒業したトルコ国籍の者を雇っているが、そのような教員は 1968 年の 2 国間文化協定に含まれるギリシャとトルコの教員交換条項に沿って所定の期間任命されるものである。

フランスとスペインでは、地域言語の能力を持つことが高等教育修了証書で証明されるか、特別な委員会では保証されなければならない。スペインでは、自治州で話されている公用語の能力が十分であることを教員がどのようにして証明するかは各自治州に任されている。イタリアのアオスタ渓谷で教えたいがアオスタの外で研修を受けてきた教員はフランス語の能力が十分であることを証明する試験に合格しなければならない。オーストリアのスロベニア語、クロアチア語、ハンガリー語の少数民族学校の教員は、一般の教員養成に加えて、その言語を教える資格を持っていないなければならない。

イギリスでは、初期教員養成ではウェールズ語やアイルランド語やゲール語による教育に焦点を当てているコースもある。ウェールズでは、ウェールズ語による教育に移りたい教員を研修したり支援したりするために補助金が用意されている。スコットランドでは、ゲール語を使って教科を教えたいゲール語を話す中等学校の教員のための研修計画をスコットランド行政府が打ち立てた。

チェコにおけるポーランド系少数民族学校の教員はチェコとポーランドのいずれでも研修を受けることができる。教員不足の場合は、2 国間合意によりポーランドの教員がチェコに臨時に派遣されることが考慮される。

3. 外国語が母語である子供に対する言語支援

この節では、外国語が母語である生徒が、その国の国籍の有無にかかわらず、公用語の能力を向上させるとともに自らの母語を使い続けるために実施されている措置を調べることにする。場合によっては、移民社会がその国の少数民族と同じ言語を話すことがある。このような場合は移民も少数民族も同じ教育基盤の恩恵を受けることができる。それによって移民の子供はそうでなければ利用できないような支援措置（母語を使った教育、特別な教員や教科書）を享受することができる。

1977 年 7 月 25 日にヨーロッパ共同体理事会が加盟国に出した法案指示は、移民労働者の子供の教育ニーズに関してヨーロッパ共同体が初めて取った立法措置であった。その対象は義務教育の子供と加盟国の国籍を持つ者の扶養家族に限定されていた。その指示は、始めの受け入れが容易になるためにこのような子供が授業料の免除を受けられるように適切な措置が取られることを規定し、以下のことが含まれている。

- ・ 受け入れ国の公用語（の 1 つ）を教えること

- ・ 母語と出身国の文化の教育を促進すること

欧州議会の調査⁽⁴⁾によると、この指示が十分に実行されなかったのは移民社会の増大に直面した加盟国がこうむった主に財政的および構造的問題によるものである。従ってヨーロッパ共同体は異文化教育の考えに中心を置いた新しい方策を採用した。受け入れ国に同化させるためにもっぱら移民社会の子供を対象にした以前の方法とは対照的に、異文化教育はすべての子供を対象にしている。異文化教育は、異文化への意識を高め、寛容の精神を促進し、異なる言語や文化の背景を持つ子供が互いに尊重する態度を育成することを目指している。教育はもはや別個の問題とは見なされず、社会的、経済的、政治的統合の不可欠な部分と考えられている。このように異文化教育が強調されることはコメニウス・プログラムの第2アクションに異文化教育が含まれていることにも反映されている。このように異文化教育へと全般的に方向転換したこととあわせて、移民社会の子供のための言語教育に関して加盟国が報告した取り組みは以下の対をなす2つの方策を追求しているように思われる。

- ・ 受け入れ国の公用語（ほぼ例外なく国家語）を少なくとも1つ教えること。ことばの壁を克服し、受け入れ国への統合を容易にし、その言語で学校教育を受けるための道を開くためである。
- ・ 子供の母語を守り奨励すること。彼らの文化遺産を保存し、出身地の文化とのつながりを維持し、出身国に戻ることがあるときにそれを容易にするためである。この考えは、子供が自信があり自分の民族の独自性を好ましく思っているならばどの言語で教育しようと学校での教育は容易になるという認識に沿っている。そしてそのような民族の独自性には母語が必要不可欠な要素をなしているのである。

受け入れ国に定住するとは思われていない外国籍の子供を一定期間の契約で教育することは上記の教育とは異なるパターンをたどる傾向がある。教育用言語としては子供の母語が受け入れ国の国家語よりも優先される。母語による教育が受けられないならば、英語やフランス語のような広く使用されている言語が教育用言語として好まれる。受け入れ国の言語は外国語として教えられるか、あるいは選ばれたいくつかの科目で教育用言語として使われることもある。インターナショナル・スクールやヨーロッパ・スクールやその他の学校で、本国のカリキュラムを海外で適用して外国語で授業を行なうところ（Lycées français、deutsche Schulen、British Schoolsなど）は、高い授業料ではあるが、本国を離れた人々の子供が通っている。

3.1. 居住国の公用語に対する支援

ヨーロッパのいたるところで、外国語を母語とする生徒に公用語の教育を施すのは居住国の責務である。居住国が授業時間や授業計画の内容や雇用する教員に必要な資格を決定する。学校教育の最初の数年間はそのような公用語教育は一般的に授業時間内に学校の中で行なわれる。それよりも後の段階で入学した子供は授業時間外に集中コースを受けなければならないことがある。

受け入れ国で初めて普通義務教育を受ける外国語を母語とする子供を統合することに関しては2つの主な方法が認められる。最初の段階では分離する方法とすぐに統合する方法とである。最初の段階で分離する方法を選ぶ国々は外国語を母語とする生徒を受け入れクラス（準備クラス）で受け入れて、公用語の能力を鍛える。後に公用語で授業が行なわれるからである。同時に、生徒は一般カリキュラムの一部である他の教科の指導を受ける。母語がいろいろと異なる子供たちを一般的に1年ないし3年間このようなクラスで教育した後で、受け入れ国の子供たちといっしょのクラスに移す。このクラスに移してからは、補助的な言語教育が授業中または放課後に行なわれることになる。言語的背景に

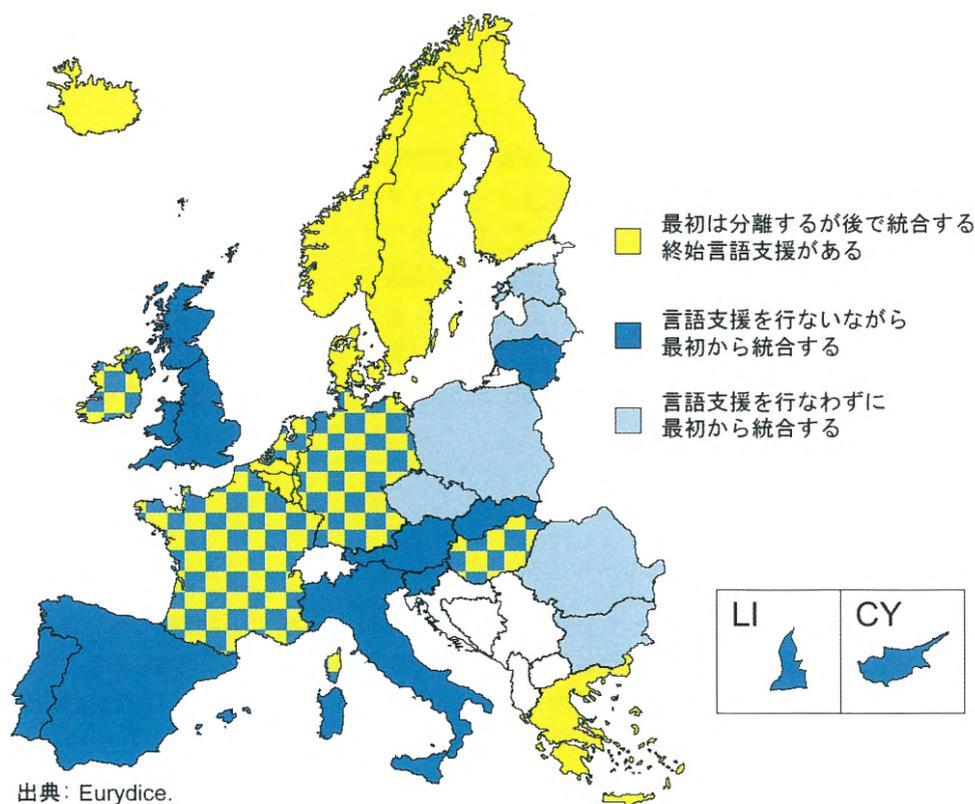
⁽⁴⁾ 欧州議会、『EUにおける移民教育』、1998年、p. 43.

よって生徒を分離することに反対し、外国語を母語とする生徒を登校した初日から普通学級に組み入れる国もある。一般的に、この場合生徒は授業で使用される受け入れ国の言語の補習を受けることになる。外国語を母語とする子供をすぐに同じクラスに入れるがそのような子供の言語発達のために特別な取り組みをしない国が少数ではあるがある。公用語の習得は授業や同級生との交流や学校外の環境に毎日ふれることによってなされると考えているからである。

どの方法が選ばれるにせよ、学級担任はある状況では、生徒の母語に通じているかもしれないし通じていないかもしれない他の教員（他の正教諭か学級助手）の援助を受けることがある。ベルギーのオランダ語圏、ドイツ、スペイン、フランス、イタリア、オランダ、オーストリア（基幹学校 *Hauptschule* のみ）、フィンランド、イギリス、ノルウェーは、このような子供の特別な学習に効果的に対応するために補助教諭や授業助手を用いている。

2000-01 年度の時点ではデンマーク、ルクセンブルグ、オランダ、フィンランド、スウェーデン、リトアニアのわずか 6 ヶ国のみが、国家語で教える義務教育に備えて移民の子供を訓練するために就学前の受け入れクラスを用意していると報告している。

図 1.4 : 受け入れ国で義務教育を受け始める外国語を母語とする生徒の受け入れ (1998-99 年度)



補註

ドイツ：採用される支援は州 (*Land*) によって異なる。

フランス：所在地によって、学校は受け入れクラスを用意してもよいし、すぐに統合することを選んでよい。

チェコ：1999 年以来、通学区域内に亡命希望者センターがある学校はそのような人たちの子供のために受け入れクラスを作ることができる。2000 年には 6 つの学校がそのようなクラスを用意した。

ハンガリー：外国語を母語とする生徒のために受け入れクラスを作るか、ハンガリー語のために必要な支援をしてそのような生徒を普通学級に組み入れるかは、学校に決定が任されている。

ポーランド：「教育制度に関する法」の改正が計画されていて、受け入れクラスの導入と外国語を母語とする生徒への補習授業の両方もしくは一方が予定されている。

ベルギーのオランダ語圏では、フランドル政府によって指定された初等および中等学校での 1 年間の受け入れクラスはオランダ語による授業に十分についていけないレベルの生徒を受け入れている。編成上の理由で最低 10 名の生徒が必要とされる。教育上の優先計画のもと、社会的、経済的、文化的背景に関連した学習上の困難をもつ生徒の割合が高い学校は教員を増員するために特別な資金を与えられる。この計画は、母親が 18 歳以降教育を受けておらず祖母がベルギー以外で生まれたような生徒を特に対象にしているため、主な受益者は移民の子供である。

国民学校 (folkeskole) に関するデンマークの法律によると、デンマーク語を学ぶための支援を受ける権利を決定するのは子供の母語であって国籍ではない。義務教育を受ける年齢に達すると、デンマーク語を話せない子供は現地校に通えるだけのデンマーク語のレベルに達するまでは一般的に受け入れクラスに入れられる。しかし、国民学校法の最近の改正によって、地方当局は 4 歳以上のすべての移民の子供のためにいわゆる言語奨励事業を組織しなければならなくなった。この事業の恩恵を受けた子供たちの 95% が受け入れクラスに行かなくても国民学校に入ることができ、この事業は大成功であることが示された。15 歳以上の若者はさらに第 8 学年から第 10 学年に関連するすべての科目を教えられる。1999 年には、義務教育年齢を越え、後期中等教育に入るには十分なデンマーク語の能力がない若い移民のために、特別なプログラムが始められた。このプログラムは個人の要求と将来の望みを考慮したものである。

ドイツでは、国家語を学ぶための支援は州 (Land) ごとに異なり、予備クラスやドイツ語の集中コースやドイツ語の補習から 2 言語併用クラスまで幅がある。2 言語併用クラスは母語を同じくする生徒を受け入れ、その母語がドイツ語とともに教育用言語として使用される。母語が選択外国語の 1 つである場合のみ、そのような授業は単位が認定される。

ギリシャは、外国語を母語とする生徒の言語能力の向上とギリシャの教育制度への組み入れを促進するために、以下のような支援体制を確立した。(1)受け入れクラス (1 年目と 2 年目に対応) で、子供が普通学級に移れるまでギリシャ語の集中教育を週 3、4 時間行なう。子供は教育上の進歩と必要に応じてこのクラスに最長 3 年間出席できる。(2)支援クラスで特定の教科の補習授業を受ける。受け入れクラスは最低 9 名、支援クラスは最低 3 名の生徒が必要である。

アイルランドは最近まで移民を受け入れるよりも送り出す方の国であった。アイルランドにまとまった数の外国人がやってきたのはボスニアとベトナムからの難民が最初であった。英語の話し方に関して教員の研修と支援を行ない適切な授業計画と教材を開発するために難民言語支援センターが設立された。小学生は地元の学校で教育を受け、英語やアイルランド語に毎日接しているため、すぐに英語や時にはアイルランド語も上手になる。小学生より上の生徒たちの場合は、分離して集中的に言語教育を行なう期間が必要なことが確認されている。分離する期間は学校当局によって決められるが、その決定は生徒の年齢、過去の言語経験および教育経験、先天的能力、家庭環境に基づいている。

ルクセンブルグでは、教育における 3 つの公用語の使用が移民の子供に問題を引き起こしていたため、言語教育制度の見直しが必要となった。真剣な検討がなされた後で、1995 年に移民の子供を小学校に受け入れることを促進するパイロット・プロジェクトが始められた。フィンランドでは、1997 年から義務教育年齢の移民の子供は普通基礎教育を受け入れられる前の 1 学期間は準備クラスで学ぶ権利をもつようになった。

オランダでは、オランダ語を第 2 言語としてどのように教えるかについては学校に決定権がある。外国語を母語とする生徒を 1 つのクラスにまとめて分離することもできるし、専門の教員による支援を受けさせながら普通学級でオランダ語を話す生徒といっしょにすることもできる。この 2 つの方法を組み合わせる学校もある。特定の授業ではオランダ語を話さない生徒を受け入れクラスにまとめ、他

の時間は普通学級に他の生徒といっしょにするのである。当該のすべての学校は教職員を増員するために中央政府から資金援助を受けている。地方自治体は地方における教育上の優先政策の費用をまかなうために追加資金を受けている。その政策では外国語を母語とする生徒が対象となる集団の 1 つとして挙げられているのである。

オーストリアの義務教育は、国籍に関係なく永住権をもつすべての子供に適用される。ドイツ語で教育を受けるにはドイツ語の能力が十分ではない子供は、オーストリアの法律では正規外の生徒 (*ausserordentliche Schüler*) として学校に通わなければならない。正規外の生徒として 2 年間まで在籍できるが、その間はずいていける科目の成績評価がなされるだけである。正規外生徒として通学した期間は義務教育に換算される。正規外生徒は (基幹学校 *Hauptschule* のみであるが) 授業時間内であろうと時間外であろうとドイツ語の補習を週 12 時間まで受ける権利がある。正確な授業数は各州 (*Land*) の規定による。ドイツ語能力が満足のいくレベルに達したならば、正規の生徒 (*ordentliche Schüler*) として受け入れられるが、その場合でもおよそ週 5 時間のドイツ語の補習授業を受けることができる。さらに、母語としてのドイツ語の授業では担当教員を助けるため 2 人目の教員をつけることもあり得る。

イギリスでは、英語が補助言語 (EAL) である生徒の特別な要求に応じるための措置がある。イングランドとウェールズでは政府の補助金が利用でき、スコットランドでは地方当局に対して追加支援がなされ、教職員の増員や現職教員の研修や適切な教材にかかる費用に使うことができる。追加支援をどのように行なっていくかを決めるのは各学校や自治体である。例えば、学級助手は学級内で特定の生徒に対して援助を施したり、子供は専門の教員から言語支援を受けるために特定の授業の履修を取り消したりすることもある。ウェールズでは、ウェールズ語が話せない生徒がウェールズ語による教育に十分溶け込むことができるようになるために支援がなされる。

ギリシャ系のキプロスの学校に通う子供でギリシャ語の能力が不十分な者はギリシャ語の補習授業を受ける。補習授業は授業時間に行なわれることもあり、その場合は一般に美術や音楽の授業と代わるのだが、あるいは他の教育機関で放課後に行なわれることもある。授業料は無料で、このような支援を必要とする子供が集中しているすべての地域で実施されるような努力がなされている。

エストニアとラトビアで外国語を母語とする最大の集団はロシア人である。ロシア人は自分たちの学校のネットワークをもち、ロシア語を話す少数民族が共通に利用している。他の移民グループは規模が小さいので学齢期の子供に公用語を奨励するような措置は特に取られていない。チェコでは、移民の子供は最初からチェコ語を話す子供と同じクラスに入れられ、すべての授業はチェコ語で行なわれる。経験的に、チェコ語を話す友人に毎日接することはチェコ語を習得するとともに有効な方法であるとされている。ポーランドでは、外国籍の者は今でも原則として授業料を払わなければならないが、大部分の者は免除されている。ポーランドでも言語に関係なく子供は同じクラスに入れられる。「教育制度に関する法」の改正が計画されていて、外国人に対する授業料はなくなり、ポーランド語を話さない生徒がポーランド語による普通教育に容易に入っていくことができるようになるための準備クラスが始まる予定である。

3.2. 生徒の母語に対する支援

外国語を母語とする子供にその母語を教える責任に関して、加盟国はさまざまな方法を採用している。ベルギー、ドイツのいくつかの州 (*Länder*)、スペイン、フランス、ルクセンブルグ、ポルトガル、エストニア、ハンガリーでは、受け入れ国と出身国との 2 国間協定に基づくことが可能であるし、しばしばそうになっている。結果としてどのような取り組みになるかは協定に応じてさまざまであるが、一般的には、移民社会と緊密に連絡を取って必要な基盤整備を行ったり教職員を募集したりするの

は（大使館や領事館を通して）出身国である。受け入れ国は敷地や建物を提供したり、場合によっては、特に授業時間内に母語教育が行なわれるならば教員の給与に関して財政援助をしたりする傾向がある。デンマーク、ドイツのいくつかの州、ギリシャ、イタリア、オランダ、オーストリア、フィンランド、スウェーデン、アイスランド、ノルウェー、キプロスでは、受け入れ国がそのような母語教育に責任をもっている。母語教育が学校の授業時間内に行なわれるのか時間外になされるのかは参加する生徒数によって決まるようである。さまざまな学校から子供を集めてきて教える場合は授業時間外になされる傾向がある。教員は一般的に受け入れ国が募集し給与を支払う。スロベニアやリトアニアのように当該の移民集団の言語や出身国に応じて方法が異なる国もある。イギリスでは、母語教育は主にボランティア団体が行なう。例えば、地域社会に根ざした団体であり、そのような団体は地方当局や慈善財団からの援助を受けることもある。

アイルランド、ブルガリア、チェコ、ポーランド、ルーマニア、スロバキアは、移民の子供に対する母語の支援措置を特にしていなかった。アイルランドがまとめた数の外国籍の者を初めて受け入れたのはボスニアとベトナムからの難民であったが、当時は母語と出身国の文化の授業が彼らに対して用意されていた。現在ではアイルランドには 120 ヶ国からの外国籍の人たちが住んでいるが、彼らに対して母語支援をどのように行なうかに関しては何の決定もなされていない。前述したように、ブルガリアには他国と比べると移民社会が小さいので特別な措置はとられていない。チェコ、スロバキア、ポーランドの公教育は自国民であろうが移民であろうがすべての子供たちに対して同じように行なわれ、教育は国家語によってのみ行なわれる。しかし、チェコでは敷地や建物を提供し教員の給与を補助することで移民社会の教育が支援されることがある。

ベルギーのフランス語圏とオランダ語圏では、移民社会の中には（特にトルコ人、モロッコ人、イタリア人の社会では）子供に支援教育と時には母語による特定の教科の教育を用意しているところがある。このような教育は出身国の教育当局が雇った母語を話す教員によってなされ、単位が認定される。

デンマークでは、少なくとも 12 名の子供が興味があると申請すれば、義務教育のすべてにわたって（書きことばのある言語であれば）いかなる言語であっても母語教育を行なわなければならない。もしその数に達しなければ、そのような教育が受けられる他の自治体まで無料の通学手段が提供される。

ドイツでは、移民の子供に母語教育を実施する規則が州（Länder）によって公布されている。そのような教育が州（Land）の教育文化省の権限によって行なわれるのであれば、一般的には授業時間内になされ、教員は教育行政当局によって雇用される。そのような教育がさまざまな領事館の責任で行なわれるような州では、課外活動の一部をなし教員の給与は出身国が支払う。異文化教育の促進はドイツの学校では重要な役割をもっている。1996 年、「（各州の）教育文化相（を集めた）会議」はこの件に関して、とりわけドイツ語母語話者が移民のための母語教育に参加することを促す勧告を出した。

2000-2001 年度の始めから、ギリシャの教育宗教省は旧ソ連からの引揚者に彼らの母語を教えるためにロシア語が話せる教員を募集している。フランスでは、主要な移民社会の言語も教科として教えられ国家試験により証明書が与えられることもある。イタリアでは、普通教育においては移民の子供に対する母語教育は用意されていないが、学校は自治の範囲内で課外活動として授業時間外に母語教育を行なうことができる。外交担当者や移民団体の協力を得て移民の言語を維持するための地方レベルの取り組みが、いくつかの法規によって奨励されている。

ルクセンブルグの移民社会ではポルトガル語とイタリア語が最もよく話される 2 つの言語である。初等教育では、ポルトガル語やイタリア語を母語とする子供は自分の言語や文化に関する授業を受けることができるが、そのような授業は教育省がポルトガルとイタリアのそれぞれの大統領および地方自治体の協力を得て組織したものである。さらに、いくつかの科目（例えば科学入門）は子供の母語で教えられることがある。後期中等教育では、イタリア語のみでポルトガル語はそうではないが、外国

語科目として教えられている。

移民社会の子供に対する母語教育は伝統的にオランダの学校教育の一部であった。1998年のOALT法（現代外国語教育に関する法 *Wet Onderwijs in Allochtone Levende Talen*）の成立により新しい方法が導入された。移民への母語教育は、教育というよりも文化に関する公共事業の一部であるという理由で、その責任を自治体に移すものであった。子供は母語教育を受ける権利を引き続き与えられているものの、授業時間外だけである。

オーストリアでは、（州 *Land* によって異なるが）一定数以上の要望があれば移民の子供は義務教育では母語教育の機会が与えられている。資格をもつ教員を募集し報酬を与えるのはオーストリア政府の責任である。2000-2001年度の時点では、トルコ語とセルボ・クロアチア語（ボスニア語、クロアチア語、セルビア語）が普通中等学校で外国語としてすべての生徒に教えることが可能になった。一方、進学中心の中等学校ではセルボ・クロアチア語のみを教える場合もある。

ポルトガルは、オランダやギリシャと協力して、ポルトガルに住むオランダやギリシャの子供に母国の言語と文化を広めるパイロット・プロジェクトを始めた。この支援措置は課外活動の形を取っている。

フィンランドでは、1998年の新基礎教育法が採択される前は、移民の子供は基礎教育を受ける権利はあったが義務はなかった。1998年以降、義務教育は永住権をもつ子供すべてに広げられた。子供の教育が損なわれない限りは、授業で使用する言語や授業に出席する生徒数についての制限は加えられない。1997年には、66%もの自治体が移民の子供にそれぞれの母語で教育を施している。サーミ人の子供と同じように、移民の生徒は後期中等教育の終わりに受ける大学入試の母語の試験は自分の言語で受けることもできる。このことはどの国家語も母語のレベルまで学習していなくても高等教育に入ることができるということの意味している。

スウェーデンはスウェーデン語以外を母語とする子供に母語教育を受ける機会を与えている。5名からの申請があると、当該の自治体はそのような教育を用意しなければならないが、子供の参加は任意である。このような子供はまたスウェーデン語を母語のレベルで学習するのではなく第2言語として選択することも可能である。他のすべての科目は、スウェーデン語で教えられるのであるが、スウェーデン人と同じ授業を受ける。

イギリスでは、英語以外を母語とする生徒に対する教育的措置は、英語学習の支援や授業中の追加支援を行なうことによって、できるだけ早く通常のカリキュラムによる教育を受けることができるようになることに重点が置かれている。少数の学校では、2言語が話せる教員や教室助手がいて生徒の母語が上達していくのを援助することもある。しかし、母語の補習が、時には地方当局や慈善財団の援助を受けながら、例えば少数民族社会のようなボランティア団体によって広く行なわれている。中等学校の中には外国語教育の枠の中でこのような生徒の母語が教えられるところもある。

アイスランドの教育行政当局は移民の子供に母語教育を行なう義務はない。しかし自治体は、移民の子供の利益になると思えば、任意でアイスランド語以外でもいかなる言語を教育してもかまわない。

ギリシャ系キプロス人の学校ではギリシャ語を話さない生徒の数が増えているので、異文化教育のパイロット・プロジェクトが2000-01年度から始まった。このプロジェクトは旧ソ連から来たロシア語を共通語とする移民の子供を特に対象としている。相互理解を進めるために、彼らの文化の主要な面をクラス全員に教える。移民の子供の自意識を高めると同時に、地元の子供に同級生である移民の子供の文化的背景を教えることを期待しているのである。教育文化省は、移民の子供に母語を教えるために放課後に学校を使いたいという要望に応じる方向である。

少数の国は国外に住む自国民やその子孫の言語の習得と維持を助けるために特に強力な支援体制を進めてきた。世界中のギリシャ人社会の子供に母語教育を行なうために 68 ヶ国で約 2,000 人のギリシャ語教員が働いている。必要な基盤整備の教育的行政的責任は国外に配置されているいわゆる教育担当官にある。教育宗教省は教員を派遣し、現地職員を雇用し、すべての教材を提供している。ドイツは在外ドイツ人学校 *Auslandsschulen* の協力を得て、フランスは *lycées français* を通して、自分たちの言語と文化を国外に普及するネットワークを作り上げてきた。このような学校は公的および私的資金を得て、教員は本国から派遣される。

ポルトガル憲法は、国内に住んでいようと国外に住んでいようと、すべての国民にポルトガル語を学ぶ権利を与えている。必要な基盤整備は教育省と外務省が共同して責任をもち、両省は大使館付けの特別担当官を雇っている。本来は帰国したときにポルトガル社会に受け入れられることを容易にするためのものであったが、この教育組織は国外に永住する者にとっても本国の文化との接触を維持する貴重な手段へと発展していった。

キプロス政府は、キプロス教育使節団を通して、国籍のいかんにかかわらずイギリスに住むキプロス人の子供にギリシャ語の授業を行なっている。このような子供に歴史、宗教、社会をギリシャ語で教えるために小学校教員がキプロスから派遣されている。このようにキプロス人の子供にギリシャ語を教える取り組みはオーストラリア、カナダ、米国、旧ソ連のいくつかの共和国でもなされている。教育文化省はこのような国外のキプロス人の子供のために恒例の夏のキャンプをキプロスで主催している。

基礎教育法によると、国外のすべてのスロベニア人に対してその居住国でスロベニアの言語と文化を教えなければならないとされている。スロベニアの教育スポーツ省がこのような教育ができる教員の大多数を雇用している。

3.3. 帰国子女に対する支援措置

特に興味をひくのが、一定期間国外に住み子供を現地の国家語で教育を受けさせて帰国する国民である。彼らは帰国すると、前に住んでいた国の言語で教育をする学校を探したり、あるいは母国の言語が上達するための支援を探したりする。ほとんどの国は移民社会のために作り上げた言語教育の枠内でこのような帰国子女を受け入れることになる。その中で子供は国家語の能力を向上させることができるのである。

旧ソ連の政治的変化を受けて、ドイツ系の多くの家族はドイツに戻ってきた (*Aussiedler*)。ドイツ語の能力に関係なく、子供は対応する学年の普通学級に入れられている。ドイツ社会にできるだけ十分にかつ速やかに溶け込ませることがねらいである。講習会や補習や宿題の手伝いはすべてこのような子供を対象とした措置の一部である。必要であれば、子供は特別な全寮制の学校で 3 ヶ月から 1 年の準備クラスを受けることもできる。

ギリシャは特に帰国子女に合わせた異文化学校を 23 校設立したが、さまざまな国籍の子供を受け入れている。この異文化学校はギリシャ語を母語としない子供の比率が高い地域にある。うち 6 校はもともと英語圏から帰国した子供のために作られたので、ギリシャ語と英語の 2 言語で教育を行なっている。異文化学校の数は今後数年間にわたって急増すると予測され、200 校に達する可能性もある。

スロベニアでは、帰国子女は普通教育に溶け込みやすくなるために個人的にスロベニア語の補習を受けたり、あるいは英語による教育をインターナショナル・スクールで受けたりすることができる。

一定期間外国で暮らした後でリトアニアに帰国した家庭の子供には国家語学習の支援が施される。首都ビルニュスでは、「リトアニア人の家 (Lietuvių namai)」と呼ばれる特別な学校がかつてソ連内で強制移住させられたリトアニア人の子孫のために用意されている。

4. 非領土的言語話者に対する言語支援

調査対象の 29 ヶ国の教育制度の中で確認された非領土的言語はロマニー語だけである。ロマの社会の子供に対する言語教育の背後にある一般原則は学校教育を容易にするために国家語を広めるというものである。ロマニー語はさまざまな方言で話されおり 1970 年代までは書き言葉がなかったために国家語が支配的役割を果たしている。子供が民族意識を強めるために母語であるロマニー語の支援措置を受けることも可能な国もある。

EU 諸国の中で、ロマニー語教育の特別な取り組みを報告しているのは、フィンランド、ドイツ、オーストリア、スウェーデンのみである。フィンランドを除く 3 ヶ国ではロマニー語は少数言語として認められている。

ハンガリーではロマは、教育問題に関して広範な権力をもった地方自治を確立する権利を有すると憲法に規定された少数民族の一つに数えられている（ハンガリーにおける少数民族の自治についての詳細はこの章の 2.2 を参照のこと）。ロマ社会のおよそ 70%はハンガリー語を母語としているので、教育は一般にハンガリー語で行なわれ、ロマの言語、文化、歴史は課外活動で教えられる。しかしロマニー語で教育がなされる後期中等学校が 2 校ある。

チェコ、ラトビア、スロベニア、スロバキアも、ロマ社会の子供に対する特別な支援措置を報告している国である。ラトビアにはロマニー語で教える学校がいくつかありロマニー語で書かれた初めての教科書が出版されたばかりであるが、ロマの家庭の大部分は子供をラトビア語で教育する学校に行かせることを好んでいる。普通教育専門家協議会はロマの子供の要求に特に合わせたカリキュラムを採択した。このカリキュラムはロマの生徒をもつすべての学校が従わなければならないものである。チェコの小学校にはロマニー語を話す教育助手がいるので、ロマの子供の社会への適応とチェコ語の習得とが促進されている。2000 年 6 月に、政府はロマニー語の研究と教育を行ない新しい教員を養成するために大学にロマニー語学科を設立する勧告を出した。ルーマニアは、自らロマ社会の一員である視学官がロマニー語教育を監督することを特別に支援する文書を出した。スロバキアでは、ロマ社会の子供がスロバキア語で教える学校に溶け込むのを助けるためにロマニー語が補助言語として使われている。ロマの生徒の比率が高いコシツェ芸術中等学校ではロマニー語とスロバキア語の両方で教育がなされている。ブラチスラバ、ニトラ、プレシヨフの大学には、ロマニー語を話す生徒が大多数である学校で働く教員を養成する特別コースがある。リトアニアはかつてはロマニー語教育の特別な措置を何も計画していなかったのだが、現在は適切な教科書を作成している最中である。

第 2 章

歴史的背景

序文

この章の第 1 節においては、ヨーロッパにおける外国語教育を歴史的に概観する。1.1 節では、20 世紀前半について扱い、外国語教育に関する進展が生じた経済的、政治的文脈を簡潔に記述する。また、この分析が明らかにしようとするのは、外国語の地位とその教授法が、当時の政治的、人口動態的状况に影響を受けていたということであり、それは新しい国家の建設や再建にしばしば関係があったということである。

この章の 1.2 節では、およそ過去 50 年間に渡って行われてきた主な改革について述べる。調査対象の 29 ヶ国は発展モデルの違いによって特徴づけられた 5 つの地理的グループに分類される。しかしながら、これらの 5 つのグループを固定的な実体であると見なすのは誤りであろう。本分析は、これらの国々における恒常的な発展の段階を比較対照するものであり、いくつかはいったん位置づけられたグループから別のグループに移ることもありうる。

今回の調査研究で取り上げる 29 ヶ国において過去 30 年間に渡って行われた主要な教育改革の中心となってきた外国語教育の諸相が、第 2 節のテーマである。さらに概略表によって、1970 年代、1980 年代、1990 年代という、詳細な分析を加えた 3 つの重要な時期を描き出す。

第 3 節では 1974 年と 1984 年の状況を比較した国別の図を用いて、ヨーロッパの外国語教育の編成の動向を明らかにしている。1998 年と 1999 年の状況は第 3 章の図に示している。

他の章のように 29 ヶ国について EU、ヨーロッパ自由貿易連合・ヨーロッパ経済地域、加盟申請国の順に記述するのではなく、第 2 章ではしばしば歴史上の出来事の記述に基づく時間的順序に従っている。このような形式によって、歴史の流れに沿って当該の国々を再検討できるであろう。

1. 主要な改革の概観

1.1. 20 世紀半ばまでの状況

長い間、古典語の教育が、言語的にも文化的にもヨーロッパの教育制度の背景となってきた。18 世紀によろやく、外国語教育が中等教育において勢いを持ち始めたのである。そのころから、教授法と教育制度の組織改革を目的とした新しい法律がいくつかの国々で可決された。このような発展にともなう、外国語への興味も高まり、その結果、学校のカリキュラムの中に外国語教育が組み込まれていたのである。その中の例としては、ドイツにおける *General-Land-Schul-Reglement für Preußen (1763)* や *Schulordnung für die bürgerliche Erziehung der Stad- und Landschulen in Bayern (1778)* などの条項があげられる。このような改革によって、外国語や自然科学などの科目が、古典的科目を志向していた中等学校のカリキュラムに導入された。

しかしながら、ほとんどの国では、19 世紀になってよろやく、体系的な外国語教育が本格的に始まった。したがって、スペインでの 1845 年のカリキュラム (*Plan Pidal*) の導入が、学校での外国語教育の始まりであり、外国語がカリキュラム上の教科としての地位を新しく確立したことを示している。

このことは、産業革命とその結果生じた貿易の増大によって、コミュニケーションがこれまでになく必要になったことに伴う歴史的な文脈を考えれば容易に理解できるものである。概して、伝統的に外国との貿易が盛んな国で最初に、他国から来た人々とコミュニケーションの機会が増え、外国語を用いる必要性に直面した。オランダがよい例である（オランダは、19世紀以来、英語、ドイツ語、フランス語が中等教育の必修科目になっている）。ベルギーも同様で、1863年以來、国立の中等学校（Athénées Royaux）では3つの外国語（ワロン語地域ではオランダ語、英語、ドイツ語が教えられていた）を教える「現代人文科目」という教科区分が設けられてきた。

19世紀の間中、民族運動が続いたために、新たな地政学的な実体が生み出され、それに伴い、同じ領土を分け合っていた言語集団は不可避の影響を被った。そのため、多くの国でいまだに、領土内での多言語使用の状況が見られる。この多言語使用の原因は様々であるが、中でも重要なのは経済的な理由による移住である。領土に居住する異なる言語集団間でのコミュニケーションを可能にするために、外国語教育がすぐに必要になった国もある。

多言語使用は、間違いなく、ルクセンブルグで外国語教育に重点が置かれていることの主たる理由である^{注1}。それは、他にはない歴史的な状況の結果である。ベルギーが独立した時、フランス語圏であったルクセンブルグの西部はベルギーの一部となった。その結果、（ルクセンブルグ）大公国は、Franco-Mosellan 方言を話し、書き言葉としてはドイツ語を使用する単一言語国家となった。しかし、ルクセンブルグの西と南の隣接地域はフランス語圏であり、さらに歴史的伝統に鑑み、（ルクセンブルグ）大公国は1843年時点で *école du peuple*（訳注：国民学校）のカリキュラムにフランス語を組み込んだ。1881年には、フランス語がドイツ語と併せて必修科目になった。

新しくできた国家でもまた、言語上の少数者に公用語を教えようとした。オランダ連合国では、1815年からワロン語地域でフランス語を母語とする少数者に対してオランダ語が教えられた。しかし、1830年のベルギー独立によってオランダ語が権威を失ったため、この試みは長くは続かなかった。オランダ語は20世紀には再び権威を取り戻すので、この失敗は一時的なものであった。

ドイツ語で *Vielvölkerstaat* つまり「多民族の国」と呼ばれるような種類の国は、注目に値する。そのような国では、言語にかかわる問題や言語教育政策の取り扱いはいよいよ大変複雑になることがわかった。19世紀にオーストリアーハンガリーの二元君主政権は、帝国を構成する国の言語であるという条件で、外国語の教育を認めた。他の西洋言語はかなり後になって教えられた。まず初めはフランス語、それから20世紀初頭には英語が教えられた。オーストリアは1620年にドイツ語を公用語として強制した。19世紀の国民国家は、統一の道具として公用語（ある住民グループにとっては外国語であるが）を教えるという伝統を守っていた。

バルト諸国は、「多民族の国家」のさらなる例である。エストニアは、1918年に独立した。それ以前の教育用言語はドイツ語かロシア語であった。1918年から1940年の間は、エストニア語、ロシア語、ドイツ語、スウェーデン語がそれぞれの言語を使用する少数者によって運営されている学校で教育用言語として用いられていた。ドイツ系住民は1938年に、スウェーデン系住民は1944年に、バルト諸国を去った。1944年から1989年の間に、ロシア系の少数者の数が著しく増加した。

ラトビアは、13世紀以来、ドイツ、ロシア、ポーランドとの対立に代表されるような、多くの歴史的変動を経験してきた。リトアニアもまた、15世紀まではドイツ人の武装集団と衝突し、歴史上の異なる時期においてドイツとロシアによる占領を経験した。リトアニアも、16世紀のルブリン条約の締結後、ポーランドの統治下にあった。これらの歴史的な出来事によって、バルト諸国の民族が外国の文化や言語と常に接触し続けてきたことがわかる。

注1 ルクセンブルグは公的には3言語併用であるが（ルクセンブルク語、ドイツ語、フランス語）、地元の住民は、フランス語とドイツ語は外国語と認識している。

したがって、主に相当数のロシア系の民族が存在することにより、バルト諸国の民族構成はたいへん複雑である。そのため教育の編成は多元的なものになり、この三国ではそれぞれロシア系学校が別の制度となっている。

ヨーロッパの国の中には、大きな人口の移動によって生じる多言語使用状況に一度も直面しなかった国もある。例えば、英語圏の国々では、他の要因が教育制度における外国語教育の歴史的発展を生み出した。アイルランドでは、2つの特別な要因が決定的となった。第1に、19世紀に、カトリック系の学校が増えるにつれ、フランス、スペイン、イタリアで教育を受けた牧師がやって来て大陸との繋がりを維持していたことである。第2に、英語とアイルランド語が、1924年に必修科目になったことである。アイルランド語は、アイルランドが独立するとすぐにカリキュラムに取り入れられた。その結果、それ以前はもっとも学習された外国語であるフランス語の地位が、第2外国語の地位になってしまったのである。18世紀に、フランス語は外交のための言語になったが、イングランドの学校の外国語教育には19世紀中頃まで大きな進展はみられなかった。その後、大陸から政治難民が流入してきたことなどでいくぶん刺激を受けることになった。

結局のところ、外国語教育がヨーロッパの国々でどれほど重要であったとしても、この種の教育は、長い間、普通中等教育で学ぶ生徒やそのような学校に通う準備をしている生徒にしか関係はなかった。

1.2. 1950年以降の発展

ヨーロッパの教育制度の編成は、1950年代と1960年代に大きな変化がおこった。これらの改革が外国語教育に影響を与えることは避けられなかった。1950年代以降、外国語教育が全ての生徒にとって基本的に重要であるということがより広く認知され、徐々に当然のこととなっていった。

しかし、外国語学習者の安定した増加にもかかわらず、外国語教育が直線的に発展してきたわけではない。政治的な事件が、特定の言語の教育と言語一般の教育に大きな影響を与えてきた。そのため今日の加盟申請国は、特殊な発展の道をたどった。1950年頃には、ロシア語がたいへん重要となった。当時ロシア語は数ある外国語の中の1つというよりもむしろ、第一の、場合によっては唯一の学ぶべき外国語であった。1949年以降、ロシア語はこれらの国の大部分で小学校で教えられていた。初等段階においてロシア語は急遽導入され、時には、十分な教員養成や教科書や教授法がない場合もあった^{注2}。今日、加盟申請国において、ロシア語が廃れ、他の外国語が好まれるようになったのは、言語的、政治的な変化のただ中でのこれらの国々の新たな選択を反映している。

この調査研究が対象としている29ヶ国で起こった、国の状況と改革を分析することによって、多くの類似や共通の傾向だけでなく、相違も明らかになる。したがって、それぞれの国は、5つの地理的なグループに分けられている。そのいくつかは、言語集団にも対応しており、共通する教育の特徴をもっている。それぞれのグループについては、以下のようなことがわかる

- 教育制度の類似（共通主要科目を中心に構成される義務教育である中等段階、前期及び後期中等段階における教育の多様性、義務教育の単線構造、など）
- 外国語教育導入時期の類似（最近になって導入された場合でも、長い伝統のある場合でも）
- 選択できる外国語の範囲の類似（狭いか広いか、特定の言語の普及）

^{注2} このため、ハンガリーでは、2、3年の間に、ロシア語を学ぶ生徒の数が数千（中等教育）から35,000（初等・中等教育を合わせて）に増えた。1945年から50年にかけて、2,500人の教員が「教えることを通じてロシア語を学んだ」。すべての年齢の生徒たちが西側の言語に目を向け始めたとき、この現象は40年後に以前とは違う規模で、再び起こった。

このような地理的なグループは、また、言語的状况を共有している場合がある。そのため、英語やドイツ語は、それが公用語とされ、それぞれの教育制度における教育用言語として広く使用されている場合、これらの国々を結びつける手がかりとなっている。北欧におけるスカンジナビア諸言語のように、同じ語族に属する言語が相互に理解可能なこともいくつかの国をまとめる根拠となりうるかもしれない。

しかしながら、ある国が、これら 5 つのグループのどれに入るかは、部分的にしか正当化できないかもしれない。分類されたグループとは異なるグループの特徴を持っている場合もあるのだ。したがって、グループは常に変わりうるものと見なすべきであり、分析されたどの特徴が考慮されているかによって、既に確立しているモデルに近いものとなることもあり、また、かけ離れたものとなる場合もある。

1.2.1. ドイツ語圏の国々とベネルクス 3 国

この第 1 番目の地理的グループを形成する国々は、多くの特徴を共有している。まず第一に、中等教育の前半において教育の多様性という考えを共有し、生徒に対して様々な方向性を提供している。様々なタイプ（しばしば 3 つ）^{注3} の教育における中等教育の編成は、19 世紀に始まり、言語教育に対して重大な影響力をもっている。学齢期のある時期において、普通中等学校に在籍する生徒は、複数の外国語のコースを取る（それは、3 つであることが多く、時には 4 つである場合もある）。加えて、生徒たちは、少なくとも 1 つ、場合によっては 2 つの古典語（一般的にはラテン語であり、古代ギリシャ語の場合もある）を学ぶ。また、どの言語を学ぶかによって、生徒が異なるタイプの教育の中でどのように分けられるかがある程度決まる。これらの国々の複線型の教育の構造が確立されて以来、基本的には変わっていない。

長きにわたって続いている外国語教育の伝統は、普通教育においても職業教育においても、中等段階において顕著である。これらの国のほとんどは、初等段階のカリキュラムに必修科目として外国語教育を導入している場合があるとしてもつい最近のことである。

外国語科目の開講に関しては、概ね、生徒が常に複数の言語から選択することができるようになっており、現代語が徐々に古典語よりも人気が出て来ている。

新ドイツ連邦共和国では、1948 年に、州の常設教育文化相会議（Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – KMK）が設立された。KMK 内部における各州の協力により、いくつかの合意が得られた。1955 年には、デュッセルドルフ合意として知られる学校制度の調整に関する合意によって、中等教育に最初の外国語（大体において英語）が導入された。1964 年には、この最初の言語があらゆるタイプの中等学校で必修科目となった（ハンブルグ合意）。それ以来、最大 2 つの外国語が第 7 学年次から、Realschule（訳注：実科学校）と Fachoberschule（訳注：実業高校）では原則として選択科目、Gymnasium（訳注：進学校）では原則として必修科目として、教えられている。後者では、第 3 外国語が第 9 学年次からの選択科目となった。また、外国語教育に力を入れている neusprachliches Gymnasium も 1955 年に導入された。1971 年には、これらの合意は、ザールラントの学校でフランス語がすでに第 1 外国語として教えられていることに合わせて修正がなされた。こうして、フランス語は少なくとも Gymnasium では第 1 外国語としての地位を得たのである。（訳注：もともと Gymnasium では古典語が第 1 外国語であったが、この頃になって現代語を外国語とする変化が起こったということである。）

KMK は 1993 年に前期中等教育に関して新しい合意に達した（1996 年修正）。この合意によって、第 5 学年から第 9 または 10 学年までの間のカリキュラムの基本的な枠組みが提示され、すべての校種にお

^{注3} 例としては、ドイツの Hauptschule（訳注：基幹学校）・Realschule・Gymnasium がある。二種類の普通教育を提供する制度もあるが、実際は、要求度の低い二種類を合併しただけである。

いて、外国語を含むいくつかの基礎科目が設置された。Gymnasium の後期段階 (Gymnasiale Oberstufe) の改革は、1972 年の KMK 合意に始まるが、1997 年に最後の修正がなされた。1997 年以来、外国語は基本コース (Grundkurs) か集中コース (Leistungkurs) として、中等教育卒業資格取得前に、第 12 学年と第 13 学年で履修しなければならなくなった。

東部ドイツの州議会による学校法制の採択に伴い、西部ドイツの多様な教育制度が 1992/93 年 (訳注: 92 年後半からの学年。以下同様) の学年初めに東部ドイツの 5 州すべてに導入された。これらの州では、共通主要科目に基づく旧制度である Polytechnische Oberschule を旧西ドイツ諸州の制度と同等のものに切り替えても、Realschule や Hauptschule に通う生徒たちに外国語を教える時間が減少するということはなかった。1991 年にドイツの新しい州で Gymnasium の再導入されたことにより、ラテン語に対する関心が再燃した。こうして、この古典語は外国語と競合することになったのである。

ベルギーでは、1963 年の言語関連諸法によって、ブリュッセル首都圏地域やドイツ語圏で早期の外国語教育が確立した^{注4}。その結果、ブリュッセルのフランス語およびオランダ語話者やベルギーのドイツ語話者の子どもたちは 8 歳から (自分たちの母語とは異なる) 公用語を必修科目として教授されるという恩恵を受けている。彼らはまた、希望すれば、6 歳から学び始めることもできる。1998 年には、フランス語圏では初等教育における外国語教育が必修となった。中等教育においては、Enseignement rénové が 1970 年に導入され、多様な道が開かれ、生徒は前期中等教育において 3 ヶ国語まで学ぶことが出来るようになった。この改革の目的は、中等教育に対してより包括的なアプローチが出来るようにし、あまりにも早い段階で選択することを避けることであった。その結果、2 年間に渡って行われる 3 つの段階が設定された。それは、観察、方向づけ、決定と呼ばれている。最初の 2 年間は、生徒をいくつかの異なる種類の教育にわけるとはもはや不可能となった。この選択制度はあまりにも費用がかかりすぎたために簡素化された。

ルクセンブルグでは、1912 年以来初等教育の外国語教育に大きな変化は見られない。この国の多言語使用は、ヨーロッパの他の国には見られない状況を生みだしている。つまり、3 つの公用語のうちの 2 つ、すなわちドイツ語とフランス語は初等教育の第 2 学年から必修となっており、この 2 つの言語は、他の科目を教えるときにも使われるのである (ドイツ語は初等教育で、フランス語は中等教育で徐々に使われるようになる)。

中等教育においては、言語教育に影響を及ぼす改革が 1968 年に実施された。普通中等教育 (Lycée) では、英語がすべての生徒を対象とした必修科目となり (領域により 2 年生もしくは 3 年生から)、学校で教えられる第 3 外国語になった。スペイン語とイタリア語は中等教育の第 4 学年からの外国語領域に導入されることとなった。

オランダでは、かなりの教育制度の変化があり、20 世紀後半の外国語教育に影響を与えた。最も重要な変化は、間違いなく 1963 年の Wet op het voortgezet onderwijs (中等教育法) であり、1968 年に施行された。この条例は、1968 年以前は別々の法律によって統括されていた異なるタイプの学校を定義し、新しい普通学校のタイプ (HAVO) を作った。この法律によって、2 つの外国語 (英語とフランス語) が第 1 学年のすべての生徒に必修となり、それは、すべてのタイプの中等学校に共通する事項となった。

^{注4} 第二次大戦中、ドイツはベルギーの東部 (Eupen-Malmédy-Sankt-Vith) を併合し、その地域は、Reich (訳注: ドイツ第 3 帝国) の一部となった。戦後から 1963 年まで、ドイツ語はベルギーの公用語ではなかった。したがって、初等教育はドイツ語で行なわれていたが (質の高い教員が不足していた状況を考えれば、できる限りという程度)、中等教育はフランス語で行なわれた (宗教の授業以外は)。1963 年に、ドイツ語はベルギーの 3 つの公用語の 1 つとみなされ、その後、状況が徐々に変わっていった。

1985年には、就学前教育および小学校が統合され、*basisonderwijs* になり、現在は8年制である。この改革により、英語教育は、全ての生徒に対し2年前倒しされることとなった（中等教育において12歳から行っていたのが、初等教育において10歳から開始されることとなった）。

1993年には、2、3年に渡る共通主要科目・カリキュラムが前期中等段階に導入された。生徒たちは、それぞれ異なる進捗で学ぶことが可能であるが、学校は、到達目標 (*kerndoelen*) に生徒たちが到達できることを保証しなくてはならない。必修外国語を全ての生徒に2科目課すことにより、すべてのタイプの教育が同じ基盤に立つことが保証される。同様の必修要件が *basisvorming* の間の職業前教育 (VBO) においても適用されている（免除は可能である）。

オーストリアでは、戦後のカリキュラムが1960年まで暫定的なものであった。長期の政治的論争のすえ、1962年の改革によって、外国語に特に力を入れた学校、*neusprachliche Gymnasium*、が、改革の1つとして導入された。1974年以来、この教育進路は長期型の普通中等教育に学ぶ生徒の半数が選択している。

1993年に、カリキュラムの決定において、学校の自由裁量権がより大きく認められるようになると、外国語教育は徐々に広がりを見せた。種々の中等学校の半数がこの自由裁量権を行使し、ラテン語の代わりに第2外国語を教えた。その結果、第2外国語は従来よりも2年早く教えられるようになった（以前の15歳からではなく13歳から）。

同様の発展が、小学校においても見られた。1970年代に行われた数多くの実験的な試みの後、1983年には第1外国語（英語またはフランス語）が小学校3年（8歳）から必修科目となった。

リヒテンシュタインにおける外国語教育の発展は、教授される言語の優先順位の変更が幾度か行われたのが特徴的である。初等段階では、1996年から97年にかけて、大きな変化があった。その年に、英語がすべての生徒に対して8歳から必修となったのである。1999年には、小学校で英語の授業を受けた最初の生徒が中等学校に入学した。英語は、いまや、全ての生徒にとって第1外国語になったのである。

中等段階では、1971年に *Oberschule* でフランス語が選択科目として導入され、1974年には英語がそれに加わった。フランス語は、1980年代まで、第1選択外国語としての地位を維持した。1993年には、英語が *Oberschule* の1年生から必修科目となった。*Realschule* では、唯一の必修言語であるフランス語は、第1外国語のままで教えられている。英語は、このタイプの学校の2年生から教えられているが、選択科目のままである。最後に、*Gymnasium* では、1970年代初期に、フランス語がラテン語に取って代わり、第1外国語として教えられるようになった。英語は第3必修外国語のままで、第3学年から教えられている。

1.2.2. 英語使用国

歴史的な理由により、英語は、程度は様々であるが、スコットランド、ウェールズ、北アイルランド、アイルランド共和国で優勢な言語となった。もっとも、近年、各地方の言語が再興してきている。地方の言語はカリキュラム上の科目を教えるための言語としてしばしば使用されている。この目立った特徴のほかに、英語使用国には、他にもいくつかの共通の特徴がある。教育の構造が2段階になっていること（初等と中等）、初等教育では外国語教育が全く普及していない（学校裁量の一部か実験的プロジェクトとして行われているに過ぎない）かもしれない（スコットランドで）、学校で教えられる外国語としてのフランス語の地位が優勢であり続けていることである。

アイルランドでは、アイルランド語が必修で教えられるようになったため、他の言語が外国語として入る余地はあまりない。大多数のアイルランド人の子どもはアイルランド語を家庭で話すことはなく、

日常生活でも触れることはほとんどない。アイルランド語はアイルランド人の母語ではなく、多くの生徒にとって第2言語なのである。

ウェールズでは、1988年の教育法により、ウェールズ語の教育が必修化され、現在では、義務教育期間の全ての生徒に対し、第1言語もしくは第2言語として、必修となっている。北アイルランドにおいて、アイルランド語は、中等段階で外国語教育の枠内で教授できる。アイルランド語を使って教える学校もいくつかある。

イングランド、ウェールズ、北アイルランドでは、外国語は伝統的に、**grammar schools**に通う最も学問的才能のある生徒たちにだけ教えられていた。しかしながら、1960年代にイングランドとウェールズで、中等段階における **comprehensive education** が普及したことにより外国語教育が全ての中等学校の生徒に開かれたものとなった。北アイルランドでは、**grammar school** 制度は維持されていたが、同様の外国語教育の発展があった。1960年にはまた、外国語運用能力が大学入学に必須のものではなくなった。イングランド、ウェールズ、北アイルランドでは、1980年代の終わりまで必修のカリキュラムはなかった。しかし、学校では11歳から14歳のほとんど生徒に対して外国語を教えることが奨励された。1988年の **National Curriculum** と 1989年の **Northern Ireland Curriculum** は11歳から16歳（ウェールズは11歳から14歳）のすべての中等学校の生徒に外国語の学習を課した。もともと、この要件はその後、少数の生徒に対するもっと柔軟なものとなってきている。公式には教える外国語が多様になるよう奨励しているにもかかわらず、フランス語は依然として、イングランド、ウェールズ、北アイルランドで第1外国語として優勢である。

歴史的な観点からみると、スコットランドの状況は他の3地域とは異なる。イギリスの一部ではあるものの、スコットランドは、独自の法律と教育省とともに、独自の教育・研修制度をもっている。このようなわけで、スコットランドの言語教育政策はイギリス内の他の地域とは異なっている。スコットランドでは、外国語教育は1970年代以来、12歳から14歳までのすべての生徒に奨励されている。1993年には、この要件は、10歳から16歳までのすべての生徒に適用範囲が拡大された。そして、10歳から生徒に外国語を教えることを希望する小学校の教員に対する、現職教員研修プログラムが始まった。外国語は、依然として16歳から18歳の生徒に対しては選択科目であり、第2外国語は、14歳から18歳までの間、選択科目として学ぶことができる。イギリス内の他地域と同様に、フランス語が最もよく教えられている外国語である。

1.2.3. 北欧諸国

北欧諸国の特徴は、1960年代と70年代には、初等段階と前期中等段階が連続した単線構造の義務教育が導入されたことである。これらの国々では、教育を受けられることの民主性を重視し、全ての生徒に対して同じ機会を与えようという意図が外国語教育においても重要な影響を与えていた。そのため、外国語教育は、上記の20年の間に必修科目となった。

北欧の国々では、英語は、他の外国語よりも普及しており、第1（または第2）外国語として全ての生徒に課せられている。ドイツ語もまた、これらの国々では、カリキュラム上重要な位置を占めている。

デンマークには、英語教育の長い伝統がある。早くも20世紀初頭において、英語は **mellemskole**（6学年から9学年までの前期中等教育）で最もよく教えられる言語であった。1958年までに、現在ある **folkeskole** が創設されると、初めて全ての生徒が、6学年から、少なくとも1つ外国語を学ばなくてはならなくなった（ほとんどの場合、英語かドイツ語であった）。1970年には、英語がそれまでよりも1学年早く5学年から必修科目になった。ドイツ語は、7学年から教えられることとなった。1975年には、ドイツ語が7学年からの選択科目となり、フランス語は10学年から選択外国語として登場するようになった。1994年の **folkeskole** の改革に伴い、英語が4学年から9学年までの間の必修科目となった。フランス語とドイツ語は、7学年から10学年の間教えなくてはならない第1選択外国語と、8学年から10学年までの間教えなくてはならない第2選択外国語の地位をめぐる争うようになってきている。

しかし、他の北欧諸国のように、ドイツ語は英語の後に学ぶ第2言語としての地位を堅く守っている。この状況は、後期中等教育においても同じである。

フィンランドの中等教育で、外国語は伝統的に重要な役割を占めてきた。しかし、1970年代初期に単線構造化（peruskoulu/grundskola）したことにより、全ての年齢の生徒にとって選択科目として1つの外国語を学べるだけでなく、初めて2つの外国語（そのうち1つは、公用語であるフィンランド語かスウェーデン語であった）が必修外国語として導入された。1985年のカリキュラム改革以来、第2選択外国語は peruskoulu/grundskola で提供されている。

バルト諸国の場合と同様、ドイツ語がフィンランドでは重要な役割を果たしている。第2次世界大戦後ドイツ語が衰退し始め、1960年代までに英語がドイツ語に取って代わり、学校で学ばれる最も人気のある言語になった。それでもなお、ドイツ語は第2番目の「本当の」外国語としてその地位を維持している。

スウェーデンでは、早くも20世紀前半には、13歳または14歳の生徒が、英語とドイツ語を学ぶことができた。1962年に新たな単線構造（grundskola）が確立すると、英語が10-13歳の生徒たちを対象とした必修言語となった。1969年には、英語教育が1年早まったうえに15歳まで教えられることとなった。1994年に、新しい grundskola のカリキュラムが導入されて以来、第2外国語は13歳から必修科目として学ぶことになっている。これで初めて、生徒はフランス語、ドイツ語、スペイン語のどれかを平等に選べるのである^{注5}。

ノルウェーでは、教育制度と外国語教育の発展はスウェーデンと平行する形で進行してきた。1889年以来、小学校で外国語が1つ教えられているが、それは、中等学校へ進学する生徒だけに限られていた。この選別制度は1969年に廃止され、その年に英語が必修科目となり、全ての生徒を対象として教えられる第1外国語となった。1950年から1974年にかけて、いくつかの新しい法律が制定され、第1外国語の地位が強固なものとなり、全ての生徒に対して必修科目としての年数が延長された。大多数の北欧諸国と同様に、義務教育は比較的早期に始まり、外国語が必修科目になる年齢もそれに合わせて低くなっている。1997年以来、就学年齢は6歳まで引き下げられ、同じ年齢で必修の外国語教育も開始されるようになった。

すべての生徒を対象とした必修の第2外国語の導入も、同じ方向性で発展してきた。新しい1997年のカリキュラムの目的の1つに、全ての生徒が第2外国語を学べるようにすることがあげられているが、現段階では、依然として選択科目である。

アイスランドの教育制度は、他国では、アイスランド語の使用が限られているため、常に外国語教育を強調してしてきた。アイスランドは、1944年にデンマークから完全に独立したが、デンマーク語はアイスランドで最初に教えられる外国語のままであった。1940年代後半以降、デンマーク語は13歳から必修科目として教えられ、英語は、14歳から必修科目として教えられた。1970年代の初期の傾向としては、デンマーク語はさらに早期に（10歳から）教えられるようになった。しかし、1980年代には、デンマーク語は1学年遅らせて教えることになった。新しいカリキュラムの指針が1999年の春に公表され、その年に英語がデンマーク語に取って代わることとなった。英語は第1必修外国語として徐々に10歳から教えられることになるが、デンマーク語は12歳から全ての生徒に教えられることになる。

^{注5} 学校は、さらに、フィンランド語やサーミ語など他の言語もカリキュラムに入れられる。生徒は自分たちが家庭で使用する言語を学ぶという選択もできるし、また、次のような言語の知識を深めることもできる。スウェーデン語、第2言語としてのスウェーデン語、英語、それに手話がある。

1.2.4. 地中海沿岸諸国

ポルトガルを除くすべての地中海沿岸諸国では、義務教育は2段階（初等と中等）に分けられている。中等教育は、一般教養のコア・カリキュラムを提唱しているが、その中のいくつかの科目は選択で取れるような制度にすることによって、カリキュラム内での多様な選択を可能にしている。

初等段階での必修の外国語教育は、地中海沿岸諸国では、比較的最近になって発展してきた。しかし、ここ数10年間で、この状況を変えるためにかなりの努力がなされてきた。そのため、ポルトガル^{注6}とキプロスを除いて、地中海沿岸諸国では、1980年代後半もしくは1990年代初頭に、初等教育で外国語が必修科目として導入された。一方、古典語の教育はイタリア、ギリシャ、スペインのカリキュラムで、中等教育において高い優先順位が与えられている。

さらに、これらの全ての国々は、英語が必修となっているキプロスとギリシャを除いては、第1外国語の選択範囲が比較的広がっている。

スペインでは、通常の学校制度のカリキュラムに外国語がないため、学校外で外国語を学ぶという伝統が長らく続いていた。20世紀の始め（1911年）に、スペインは、外国語教育を専門に行う最初の公的教育施設である *Escuelas Oficiales de Idiomas* を設立した。当時、この種の複線型の制度は、スペインの言語教育分野における大きな変革を象徴していた。それはまた、ヨーロッパでも独特のもので、外国語技能を獲得したいという強い動機の現われでもあった。これらの学校は、1980年代から1990年代にかけて著しく増加し^{注7}、その結果、今では、多くの町、あるいは村にさえ、それぞれの *Escuela Oficial de Idiomas* がある。長年にわたって、*Escuelas Oficiales de Idiomas* はまた、中等教育と大学の両段階における外国語の専門教員を養成した。

1970年代から、EGB (*Educación General Básica*)が導入され、新たな教育戦略が承認されたことにより、フランス語と英語がEGBの最初の段階（6-9歳）で選択科目として導入されることになった。しかし、実際には、これらの科目は普通8-9歳、あるいはもっと遅く10-11歳で導入されていた。その年齢までに学校で外国語に触れる生徒はほとんどいなかったのである。

生徒の選択の傾向にあわせて、中等教育で教えられる外国語の範囲もまた変化した。フランス語は1970年代初めまでは人気があったが、英語に取って代われ始め、現在では英語が第1外国語として教えられるようになっている。

1975年には、新設された *Bachillerato Unificado y Polivalente* と *Curso de Orientación Universitaria*（14-18歳の生徒が学ぶ）でも第1外国語が必修で教えられるようになった。それ以来、全ての学校が選択の第2外国語も開講しなくてはならなくなった。1990年の教育制度の組織に関する法律によって、外国語教育は初めて、初等教育において必修となり、11歳ではなく8歳から教えられるようになった。

ポルトガルでは、1960年に、7-12歳の子供に初等教育を受けることが義務づけられた。義務教育は1965年に、さらに2年延長となった。1967年には、この延長された2年間は、「中等教育に向けての共通の準備段階」とされ、全ての生徒がフランス語か英語を学ぶことを義務づけられた。1947年の改革によって、既に、11歳から *Ensino Liceal* の生徒は外国語を学ぶことを義務づけられていた。改革のスピードは、1970年代の政治的な動乱（カーネーション革命）によって鈍ってしまった。1986年の教育制度に関する法律は、1987/88年に施行され、義務教育期間を9年間（6-15歳）に延長した。この法律に沿って、1989年のカリキュラム改革により、第2外国語が12歳からの選択科目となった。

^{注6} ポルトガルでは、1970年代に、外国語学習が11歳から必修となったのは、旧教育体制にある中等段階への準備（*Ciclo preparatório do ensino secundário*）と対応する形である。当時この段階はISCED2の一部であった。

^{注7} 1974/75年では、*Escuelas Oficiales de Idiomas* は国全体で6校あった。1984/85年は13校、1998/99年には、176校にまで数が増えた。

地中海沿岸諸国において、最近、必修外国語教育に影響を及ぼしている急速な変化は、イタリアの状況に最もよく現れている。前期中等教育における第1外国語教育は、*scuola media unica*（11-14歳）が導入されたことによって、1962年にすべての生徒に必修になったにすぎない。かつての *scuola media* では、第1外国語はある特定の教育機関でしか必修になっていなかった。

30年後の1992年に、1つの外国語が小学校で、7歳から必修となった。しかし、資格を持った教員が不足したため、65%の学校でしか行われず、その分布には偏りがあった。それにもかかわらず、イタリア人は早期の外国語学習を重視したのである。

ギリシャもまた、外国語教育はここ数十年の間で盛んになってきた。1955年から1960年の間に、英語が導入されるまで、唯一の外国語であるフランス語だけが中等教育で教えられていた。1992/93年に、外国語教育は初等教育カリキュラムの中に組み込まれるようになり（初等教育の4年から *Gymnasio* の3年まで生徒に英語を教える6年間の統合的カリキュラム）、英語は必修科目となった。第2必修外国語（フランス語またはドイツ語）は1993年に *Gymnasio* で導入された。1996/97年において、*Lykeio*（後期中等段階）でドイツ語が導入された。1998/99年には、*Eniaio Lykeio* で開講されている3つの外国語（英語、フランス語、ドイツ語）のうちから1つを選び、必修科目とすることになった。

この地域の国々の中では、外国語教育の伝統が他の国よりも長いために、際立っている国が2つある。フランスでは、必修の外国語教育は1880年代に国の教育制度（*Éducation nationale*）が確立したときに始まった。1970年代には、外国語学習が促進され、普通教育で長い間必修とされていた第2外国語の教育が拡大された。1998年に、外国語またはその地域の言語である第2言語が、*collège*（訳注：日本の中学校に相当）に通う13-14歳の生徒を対象とした必修科目となった。初等教育において、未だ段階的ではあるが、必修の外国語教育が最近導入された（1992年）ことによりフランスは他の地中海沿岸諸国に近いものとなり、この地域のグループに分類することは正当だと考えられる。

キプロスの特徴は、1878年以来、イギリスに植民地として統治されていた間、英語が教育用言語として使用されていたため、他の言語が入る余地がないほど優勢な地位にあるということだ。独立後も、英語は、9歳から初等教育で必修外国語として教えられてきた。他の言語に関しては、フランス語が中等教育のカリキュラムで普及している。1996年以来、フランス語は、前期中等学校である *gymnasio* の初年度、つまり12歳ごろから必修とされている。それ以前は、14歳から必修であった。フランス語はまた、後期中等学校（*Lykeio*）においても必修である。このように、歴史的な事情により、キプロスでの外国語教育の状況は、英語圏の国々と似ている。

1.2.5. 中央および東ヨーロッパ諸国

中央および東ヨーロッパ諸国は、1940年代の半ばに教育制度の再編成を行い、しばしば、初等および中等教育に単線型のシステムを導入した。これらの国々では、西側諸国の言語の教育が重視された。ポーランドではフランス語とドイツ語を、ハンガリーではドイツ語を教えた。英語も、今世紀前半には中央ヨーロッパで教えられることはほとんどなかったが、同じく1940年代に人気が出始めた。しかし、この状況はほんの数年しか続かなかった。1950年ごろになると、ロシア語が一般的に取り入れられるようになり、急速に外国語教育の構図が変化した。ロシア語が東ヨーロッパ中で（スロベニアは除く）^{注8} 第1外国語として教えられるようになり、その地位を40年間に渡って維持続けたのである。それでも、人々の間では、西側の言語に対する関心は常にあった。もっとも、西側の言語を教えることは、教育の主たる目的ではなかった。ポーランドのようなある特定の国々では、個人教授がこのような需要を満たしており、学習者の要求と教育制度とのギャップを埋めていた。

^{注8} スロベニアでは、1960年代中期まで、ロシア語は選択科目として基本となる学校カリキュラムにあったが、あまり選択されることはなかった。それ以後は、英語とドイツ語だけが開講されている。

1989年には、新たな激変が起った。2、3年の間に、西側の言語は、かつてロシア語に譲っていた地位を取り戻した。しかし、西側の言語が教育現場に登場しただけではなかった。統一ドイツで新しくできた州、ハンガリー、ルーマニア、また、その程度は前出の3ヶ国と比べると小さいが、旧チェコスロバキアなど、いくつかの国では、Gymnasium^{注9}強化のための方策（そしてこの種の学校の新しい形態）によってラテン語の再興が促進された。

一方、教育制度においてかつてロシア語が優性であったために、外国語教育を専門とする学校の複線型システムの発展が妨げられたということではなかった。ブルガリア、ポーランド、ルーマニア、旧チェコスロバキア、エストニア^{注10}、ラトビア^{注11}、リトアニア^{注12}などの多くの国々には、最も優秀な外国語学習者のための、各国独自の複線型の2言語併用学校制度があった。この制度は、1960年代以来ずっと続いている。さらに、加盟申請国の中のいくつかでは、中等教育に導入された（新しい）数種のGymnasiumに専門的な外国語教育を提供している部門がある。ハンガリーでは、27%の生徒が、現在Gimnázium系の学校に通っている。旧チェコスロバキアには、前期、後期中等教育の両方に、外国語を授業で使える程度の専門的な外国語教育を提供している学校もある。この制度は維持され、専門的な外国語教育の提供は、新タイプのGimnáziumが導入されて以来さらに拡大している

ポーランドでは、5つの主要都市に1965年以来、3つの言語、英語、フランス語、ドイツ語を教えるために各市の2言語併用学校がある。この先進的な取り組みは、1990年の改革によって、さらに大きく拡張された。

ルーマニアでは、1968年以来「特別クラス」としても知られている「外国語強化クラス」を設置することが可能になっている（ロシア語は1965年に必修ではなくなった）。このクラスは、フランス語、ドイツ語、英語、スペイン語、イタリア語の上級の授業を行うもので、主に大都市の学校に設置された。しかし、1978年の教育条例により、この手の言語授業は中等教育の最初の2学期間だけに縮小された。特別クラスは、1980年代には、完全に全ての学校から撤退した。1990年代になってようやく、初等および中等教育でこのクラスは復活した。1990年代には、2言語併用の中等学校も導入された。これらの全ての場合において、中等学校の生徒は、1950年代以来、常に2つの必修外国語を履修してきた。

スロベニア人の中での外国語人気には、多くの要因がある。商業的利益、国の大きさ、現在の多言語併用状況（ハンガリー語話者、イタリア語話者が少数者として存在する）、他言語との歴史的つながり（スロベニアはオーストリアハンガリーの二元君主国に属し、スロベニア語と並んでセルビアクロアチア語が必修であった「ユーゴスラビア時代」を経験した）である。外国語は1951年に、初等および中等学校のカリキュラムに必修科目として初めて導入された。英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語が第1外国語としてカリキュラムに組み込まれている。イタリア語、フランス語、ドイツ語、英語は、第2外国語となっている。1960年代には、第1外国語の選択範囲は事実上、英語とドイツ語だけに狭められた。

外国語教育の大幅な拡大がなされたのは、主として後期中等段階である。1981年の改革によって、外国語教育に強く焦点を当て、広範囲にわたる言語を教える4年間のカリキュラムが導入された。Gimnazijaが1989年に再導入され、2つまたは3つの外国語が必修となった。1995年には、中等教育における言語教育の地位が強化され、外国語が新しい学校修了試験（Matura）の必修科目となった。

注9 ここではドイツ語表記している。ハンガリー語、チェコ語、スロバキア語では、それぞれ、Gimnázium、Gymnázium、Gymnasiumである。

注10 1962年に、エストニアでは、12の学校で2言語併用のカリキュラムを導入できるようになった。しかし、その数はむしろ限られているようである。しかし、住民の数（1978年現在で1,500,000）を考えると、このプロジェクトは全く別の見方ができる。

注11 1940年代から2言語併用の学校。

注12 1989年まで生徒のほぼ3%、現在は10%。

2. 1970年代から今日までの主要改革

本章の前節で述べたように、1970年代と1990年代はともに外国語教育に影響を及ぼす改革が盛んな時期であった。この両時期に着手された教育構造改革全体が言語教育の分野に重要な影響を及ぼした。

ほとんどの国でこういった大きな改革は程度の差はあれ、カリキュラムにおける広範囲な変化に至った。各国ともどこかの段階で開設教科の幅を改めており、その際に児童の教育に基礎・基本と見なされる科目分野、特に外国語に特段の力点が置かれた^{注13}。

それでもなお過去30年にわたって、外国語教育において大きく変化した側面もあればそれほどでもなかったところもある。これは外国語教育に適用される教授法が絶えず変化するということばかりではなく、ヨーロッパ諸国における政治的、経済的、そして社会的な動きによる結果でもあった。

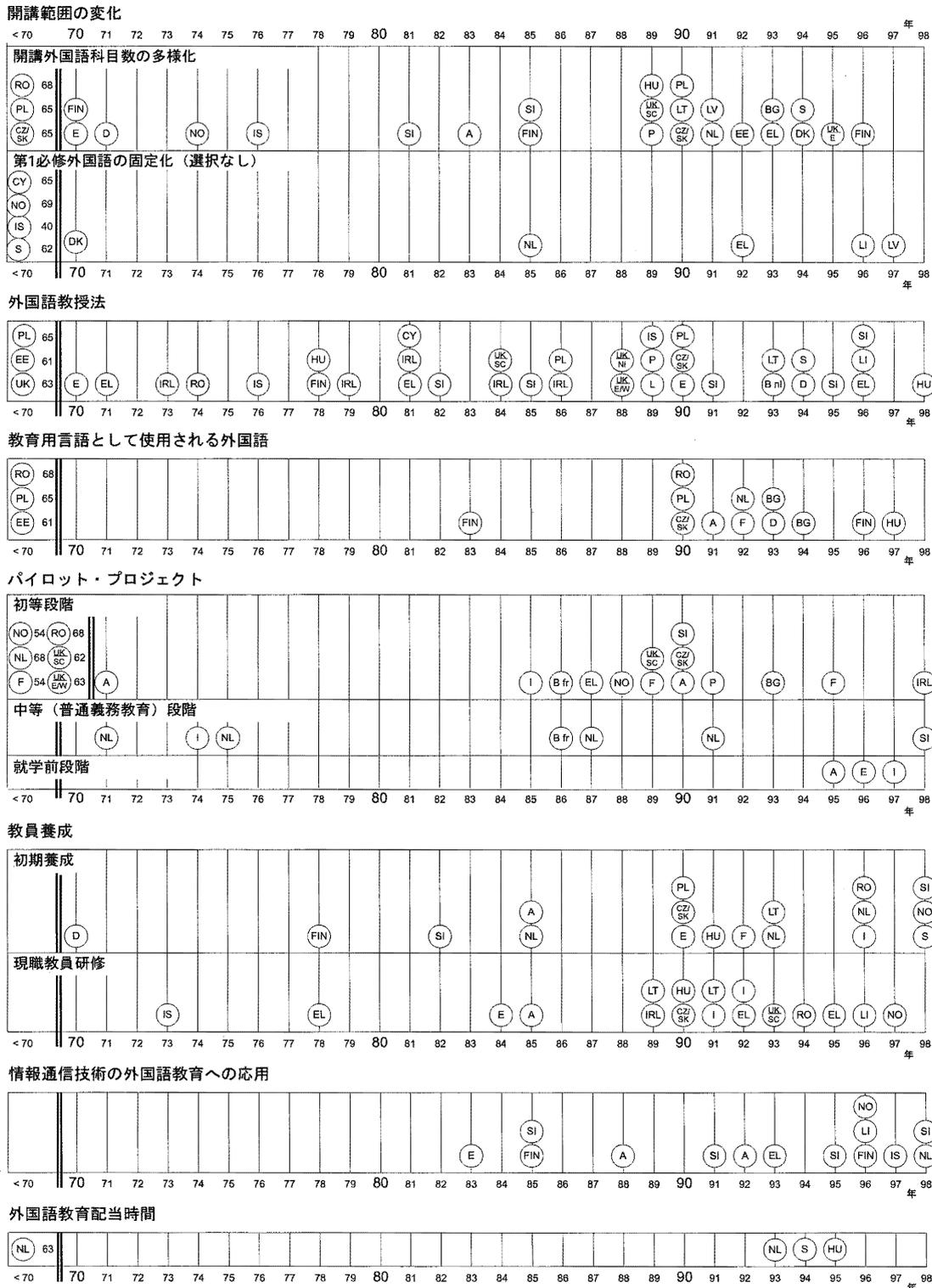
過去30年間の改革における優先的な対象となった教育の側面には次のようなものがある。

- 初等段階での外国語教育の位置づけ
- カリキュラム内で教える外国語の範囲
- 教授法
- 外国語の教育用言語としての使用
- パイロット・プロジェクト
- 外国語教員の養成および研修
- 情報通信技術の外国語教育への応用
- カリキュラム内で外国語に充てられる時間数

図2.1は初等及び中等義務教育段階での外国語教育史における主要な出来事をまとめたものである。最も顕著な改革すなわち外国語教育に著しく影響を与えた改革の年のみが記されている。続く2.1節から2.8節では様々な国におけるこれらの改革をとりまく状況と改革の内容を簡単に述べる。初等段階での外国語教育の位置づけの変化を(2.1節の)図2.2に示す。

注13 義務教育におけるカリキュラム改革についての詳細は Eurydice, 1997a を参照のこと。

図 2.1: 1970 年から 1998 年間の外国語教育編成の主要変化時期—初等・中等（普通義務教育）段階



出典：Eurydice

図の説明

初等および中等（普通義務）段階における一般的な教育のみについて分析している。外国語を専門とする学校などはこの通史概観には含まれないが、外国語を教育用言語として使用する場合を扱った 2.4 節はその限りではない。

図 2.1 は外国語教育に影響をおよぼした改革の正確な年のみを記したものである。しかし、2.1 節から 2.8 節では改革や具体的な手段によらない変化に言及しているので年を正確に特定できない（例えば「1980 年代」や「1990 年代中盤に」など）。ある改革が外国語教育に多方面で影響を与えた場合には図の関連分野ごとにその都度取り上げてある。複数年にわたるパイロット・プロジェクトの場合には開始初年度のみが記されている。

1993 年以前のデータはチェコおよびスロバキア（旧チェコスロバキア）に関しては同一である。

2.1. 初等段階における外国語教育の位置づけ

全ての国で外国語教育の位置づけは変化しており、外国語教育をカリキュラムで必修と位置づけ、その必修の教育期間の拡大を目指してきた（一般的に第1外国語教育をより早い時期に開始しようとするのが一般的）^{注14}。

図2.2を見ると外国語が小学校に導入された時期が国ごとに異なることが分かる。ルクセンブルグとベルギーのドイツ語圏ではそれぞれ1912年からと1940年代からドイツ語とフランス語両方あるいは一方が教えられていたが、それらの地域を除くと北欧諸国が他国に先駆け、義務教育の初期に外国語教育を導入した。教育制度の全体的改革の中でデンマーク（1958）、フィンランド（1970）、スウェーデン（1962）、アイスランド（1973）、およびノルウェー（1969）では小学校の低学年で必修外国語を1つ、できれば2つ学ばせることが必要だと考えられた。

加盟申請国は初等段階のカリキュラムで外国語教育を長きにわたって取り入れていたことも触れておいたほうがいだろう。この章の1.2.5節で先に指摘したように、ロシア語がこれらの国々（キプロスとスロベニアを除く）^{注15}で初等段階において必修第1外国語とされたのは1940年代後半のことであった。しかしながら、これらの国々の大部分では、ロシア語以外の外国語を導入したのは最近のことである。生徒に提供する外国語の範囲が広がったのは1990年代になってからである。

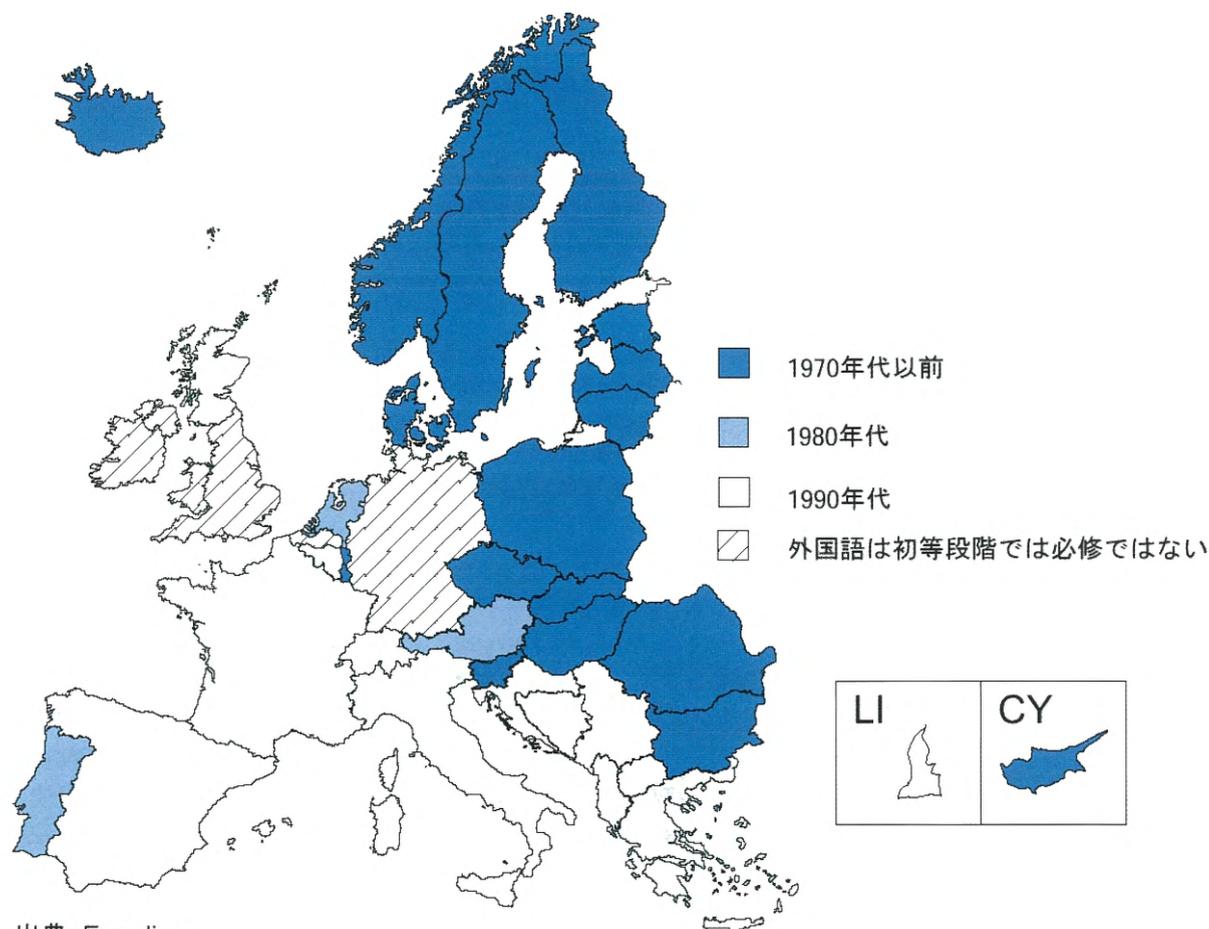
1980年代や場合によっては1990年代になってEU諸国の大半が外国語を小学校のカリキュラムで必修とする改革を行った。したがって、オーストリア（1983）、オランダ（1985）、ポルトガル（1989）が外国語教育を初等段階で基礎必修科目群に組み入れたのは1980年代であった。多くの国で教育行政当局は1990年代に似たような段階を踏んだ、たとえば、スペイン（1990年）、ギリシャ（1992年）、フランス（漸次1992年から）、スコットランド（1993年）、リヒテンシュタイン（1996年）、ベルギーのフランス語圏（1998年）である。

国によっては初等段階での外国語教育を必要最小カリキュラムの範囲外で提供している。ドイツは特異なケースで、いくつかのパイロット・プロジェクトをもとにKMKが1970年代初期に第1外国語は小学校の3年で導入することを奨励した。1994年にはKMKは初等段階での第1外国語のより系統立った教育を求める勧告を出した。残りの国では初等段階での外国語教育は少数の学校でパイロット・プロジェクトの段階（アイルランド）であったり、学校のカリキュラムの自主裁量に任されていたり（ベルギーのオランダ語圏、イングランド、ウェールズ、北アイルランド）である。

注14 この章の第3節では初等教育および（前期および後期普通）中等段階での外国語教育体制を1974年と1984年で図示している。1998/99年の状況は第3章に示す。

注15 キプロスとスロベニアでは外国語教育はそれぞれ1965/66年と1951年の学年以降初等段階で必修となった。

図 2.2: 初等段階の必要最小カリキュラムへの外国語教育の導入時期



出典: Eurydice.

図の説明

単線型の制度を持つ国については、初等段階の定義は当該の3期間について初等教育（一般的に最初の6、7年）に相当する。この図ではカリキュラムに（現在、あるいは以前に）含まれている外国語の相違は区別していない。このため第一外国語（通常ロシア語）が1940年代に初等段階で必修であった加盟申請国は「1970年代以前」の範疇に入っている。

補註

ポルトガル：1970年代に外国語学習が11歳から必修となり、これは以前の教育制度では中等教育の準備段階に相当する(Ciclo preparatório do ensino secundário)。当時この段階は前期中等教育の一部であった。

2.2. カリキュラム内で教えられる外国語の範囲

これまで主要な努力が払われてきたのは義務教育期間に提供される外国語の範囲をできるだけ多様化することであった。1980年代の終わりから特に1990年代にかけて始まった多くの先駆的な政策によって、外国語の選択の幅が広げられた。しかし国によってはこの分野の変更を1970年代もしくはそれ以前に開始している場合もあった。ポーランドでは1965年の教育改革の一環として東ヨーロッパ諸言語の学習を促進しようと数々の実験が開始された。同時期、旧チェコスロバキアでは普通中等教育の2分割（理科系と文科系）に伴い、早い時期の外国語学習の導入に限られた数の学校で導入された。これが学校教育制度内でロシア語以外の必修言語を学習する最初の機会となった。ルーマニアで教えられる外国語は1968年にロシア語以外の言語も加わり、またロシア語はその数年前（1965年）にはすでに必修ではなくなっていた。前期および後期中等段階で提供される言語は英語、フランス語、ドイツ語、ロシア語、イタリア語そしてスペイン語であった。

1970年代、ドイツは少なくともギムナジウムにおいては（1971年、修正ハンブルグ合意）英語の第1外国語としての位置づけが議論となった。当時の関係者の意見はどの外国語も第1外国語として教育は可能である方がよいというものであった——様々な種類の教育で提供できうという条件付で。この結果フランス語と英語はギムナジウム系の学校では同等に扱われるようになった。1970年代中期以来、提供される外国語の範囲は徐々に広がられている^{注16}。

スペインでは1970年の Ley General de Educación によりフランス語と英語が Educación General Básica（6歳から9歳）の第1段階に自由選択として導入され、これ以外の言語を追加される余地も残したものだ。フィンランドでは1970年代の peruskoulu/grundskola の創設以来、その他の公用語に加え、第1必修外国語として英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語の中から1つを選択できるようになっている。以来、児童は英語を最も多く選択している。ノルウェーでは1974年の全国義務教育カリキュラム（M-74）によりドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語が選択科目として履修可能な外国語のリストに加わった。アイスランドでは1976年に施行された義務教育カリキュラムにより、学校では3番目の言語（通常ドイツ語）が最終学年の児童の選択科目として取り入れられている。

その他の国々ではカリキュラムで取り入れられた言語の範囲を1980年代に改正した。1983年にオーストリアが小学校で近隣諸国の言語を教え始めた。フィンランドでは1985年当時の義務教育の5年生から選択外国科目を学習できるようにすることで、教育行政当局は生徒が最も人気の高い外国語である英語に加えてさらに別の外国語を選択するよう奨励してきた。ポルトガルでは1989年の改革により選択できる外国語を3つに増やした。児童はその中の1つの言語を ensino básico の第2ステージで必修科目として、あるいは第3ステージで必修カリキュラム内の選択として選択しなければならない。

イギリス（イングランドとウェールズ）では1960年代以来たくさんの公式報告書により外国語教育における多様化が求められてきた。1988年には政府の政策により、イングランドとウェールズの学校と地域の学校や教育当局は能力別グループの児童の一定割合が第1外国語としてフランス語以外の言語を学習することを保証するよう奨励を受けた。しかしながらその法案により言語の選択の幅が広がったものの、フランス語がなお第1外国語としては支配的である。より近年では1995年にイングランドで外国語を専門とする学校を創設する先駆的な取り組みが付託事項の一部として、提供される外国語の範囲を多様化することを盛り込んだ。スコットランドでは1989年以来 Scottish Office の政策により地域の教育機関や学校はフランス語以外の外国語を教えることが奨励されている。

加盟申請国については、スロベニアが1981年にイタリア語、1985年にフランス語を初等段階で選択外国語として導入した。

特に1990年代初期に多くの国々が提供する外国語の範囲を広げる手段を講じた。オランダでは MAVO、HAVO、VWO に対する1991年のカリキュラムが新趣向を導入した、すなわちスペイン語、アラビア語、トルコ語、ロシア語（ロシア語は HAVO、VWO のみ）の中から学校で提供されていれば試験科目として選択できるようになった。同時にこの法律は前期および後期中等教育における外国語の数を最大3つと制限しており、これは外国語を不必要に強調することを避けるためである。それでも最終試験で必修科目以外に他の科目を提示するか、あるいは試験の追加科目として外国語を選ぶことは可能である。1999/2000年のすべての普通後期中等学校における新カリキュラムの導入以来、イタリア語が HAVO と VWO の提供科目範囲に加えられている。1994年には folkeskole 改革の一環としてデンマークが folkeskole 7年生からドイツ語に代わる第2外国語としてフランス語を導入した。ギリシャでは提供される言語の範囲が1993/94年に広げられ、gymnasio で第2必修外国語（フランス語またはドイツ語）が導入された。スウェーデンでは1994年に児童は初めてフランス語、ドイツ語スペイン語の中から第2外国語として何の制約もなく選ぶことができるようになり、現在に至っている。フィンランドでは外国語教育の多様化を目指した5ヶ年計画の全国的なプロジェクトが1996年に開始された（Kimmo project 1996-2000）。

注16 2000年には11ヶ国語が提供され、中等学校修了試験（Abitur）で選択可能であった。

加盟申請国では大きな政治的変化の当然の帰結として1990年代初期にこの分野での広範囲にわたる変化が起こった。ハンガリー（1992年）、旧チェコスロバキア、リトアニア、ポーランド（1990年）、ラトビア（1991年）、エストニア（1992年）、ブルガリア（1993年）各国ではロシア語は教育制度の中で優先外国語の地位を失い、他の外国語と同等の1外国語となった。

しかし国によっては提供される外国語の範囲の多様化へのこういった傾向は、履修要件特に第1必修外国語の選択が義務づけられたことによって軌道修正された。したがって英語が優先的地位を占めている。スウェーデン（1962年）、キプロス（1965年）、ノルウェー（1969年）、デンマーク（1970年）、オランダ（1985年）、ギリシャ（1992年）、リヒテンシュタイン（1996年）、ラトビア（1997/98年）では、英語は義務教育期間の第1外国語として必修である。ルクセンブルグではドイツ語とフランス語が1912年以来初等段階では必修となっている。1940年代後半からデンマーク語がアイスランドで第1必修外国語となっており、13歳から教育が始まり、第2外国語の英語は14歳から教育が始まる^{注17}。

2.3. 教授法

教育行政当局はまた外国語教育に用いられる教授法^{注18}にも関心があった。1971年は転機となった年で、この年、ヨーロッパ評議会により任命された専門家の一団が、成人向けの外国語教育に各国で互換性のある累積コース単位を備えたヨーロッパ・システムを計画する任務を課された。それ以降1970年代全般と1980年代初期を通じ、ヨーロッパ評議会は非常に精力的に専門家による研究を出版しており、入門レベルに関する出版に精力的であった。特に多種の「閾値（threshold levels）」というものを出版し、そこで初級者が習得する必要がある基本的な言語の概念と機能の一覧を提示した。複数の言語について作成されたこれらの文書はヨーロッパの一部の国々における外国語カリキュラムと教科書の策定に影響を与えた。それらの国々では学校での外国語教育でコミュニカティブ・アプローチを徐々に採用していった。

ギリシャでは、英語の教科書は1971年当時著しくもはやされていたコミュニカティブ・アプローチを採用していた。アイスランドでは一連の外国語カリキュラム改訂が1973年以降行われ、新評価規定はIntermediate Certificateに導入された。教授法に関して重点がおかれたのは児童の口頭技能に関する指導と評価であった。1979年にLeaving Certificate（訳注：中等教育修了証書）レベルでの試験的な口頭試験が制度化された。フィンランドではヨーロッパ評議会による成果が1978年に政府策定のカリキュラムにおける外国語教育の目的と具体的内容をきめ細かにする際に利用された。

イギリス（イングランド、ウェールズ、北アイルランド）では、ナフィールド財団の学校カリキュラム教材プロジェクトが1963年に4ヶ国語について視聴覚教材を用いたコース^{注19}を創設した。ヨーロッパ評議会の出版物が出るより数年前のことである。1960年代後期と1970年代前期を通じて、学校は翻訳と文法よりもコミュニケーション技能に重点を置くようになった。スペインでは「普通教育法」（LGE）が既に生徒の口頭技能を高める重要性を強調していた。

アイスランドでは1976年の義務教育カリキュラムにより外国語学習での聴解技能の重要性が強調され、デンマーク語と英語の全国試験では聴解技能を評価する試験が導入された。

^{注17} 1999/2000年以降、第1必修外国語として英語がデンマーク語にとって代わった。英語は10歳から教えられ、一方デンマーク語（第2必修外国語）は12歳から教えられる。

^{注18} 現行カリキュラムにおける教授法についての諸勧告についての情報は、第5章を参照されたい。

^{注19} 視聴覚教材法は外国語を実生活場面で提示するもので、外国語の使用はより現実味が増す。生徒は使用されることば、文、そして視覚化される文脈の相互のつながりを視覚化することによりあるメッセージの意味を学ぶ。

エストニアでは外国語教育改善を目的とした省令が1961年に出された。この政府令は生徒の文法的知識とコミュニケーション能力、用いられる教授法、そして教員の養成課程の質が低いという観察の結果であった。

ポーランドでは1965年の改革は教授法に焦点をあてた。オーディオ・リンガル法が導入され、社会文化的な側面が必要不可欠であるとみなされるようになった。ルーマニアでは1974年外国語の教室での練習を重視する教授法の活用が始まり、視聴覚教材が教育の全ての段階で広範囲に用いられた。ハンガリーでは1978年のカリキュラム改革に伴い、ロシア語を教えるのに用いられていた方法は教育目標に関連する変更が加えられた。もはや社会主義体制の価値観を生徒が身につける必要がなくなったからである。

1980年代、複数の国のカリキュラムで外国語教育に用いられる教授法を明確に定義する必要性が強調された。先に述べた1970年代の出来事に続き、1981年にギリシャが採用した英語とフランス語教育に対する新カリキュラムでは公式にコミュニカティブ・アプローチが取り入れられ、コミュニケーションに焦点をあてた教材を自由に選べるようになった。同年アイルランドはLeaving Certificate試験のための評価手順を開発する時に、よりコミュニカティブなアプローチを採用した。1986年には口頭試験が導入された。Intermediate Certificateレベルでも同様の変遷があり、1984年にフランス語に対して新カリキュラムが開発され、のちにドイツ語、スペイン語、イタリア語（ただしスペイン語とイタリア語ではより文法中心のアプローチであった）にも採用された。ポーランドでは1986年のカリキュラム改革でコミュニカティブ・アプローチの促進が強調された。

その他の国々も外国語教育法の見直しを行った。ルクセンブルグでは1989年の新カリキュラム導入に伴い異文化の概念が外国語教育に応用され始め、現在に至っている。ポルトガルでは1989年の改革以降可能となったensino básicoの第1段階への外国語の導入は、オーラル・アプローチの枠内で構想され、遊びの要素が最重要視される状況にあった。イギリス（イングランド、ウェールズ、北アイルランド）では先に述べた変遷は、1988年のGeneral Certificate of Secondary Education(GCSE)の導入により確定し、どのような能力の生徒も対象となり、コミュニカティブ・アプローチと現実味のある教材の使用が強調された。その結果National CurriculumとNorthern Ireland Curriculumは教育用の言語には目標言語を使用することを強調した。スコットランドでは1984年にStandard Grade Examinationが導入され、外国語の話す・聞く技能を全面に押し出した。アイスランドでは1989年に導入された新カリキュラム指針により外国語学習におけるコミュニケーション技能の獲得が強調された。

加盟申請国については、キプロスではコミュニカティブ・アプローチが1981年以来学校では他の外国語教授法に取って代わった。1982/83年にスロベニアがコミュニカティブ・アプローチに関して変更を加え、ヨーロッパ型の指導法を導入して評価法に影響が及ぶなどした。1985年には、初めて外国語の教科書が生徒に無償配布された。また、外国人著者による本も教材として初めて承認された。

1990年代、ベルギーのオランダ語圏（1993年）とスウェーデン（1994年）が具体的な教授内容を明記せず、「到達度目標」という表現で外国語カリキュラムを導入した。教授法はこの新しいカリキュラムに関するアプローチの1つの機能として再点検された^{注20}。ドイツでは1994年に出された初等教育に関する新しい勧告で統合ヨーロッパという言語的状況内での外国語学習の重要性が強調された。この国では1996年以降のリヒテンシュタインと同様に、小学校の第3学年と第4学年（リヒテンシュタインでは第5学年）での外国語のコースは独自の教授法を備えた正式教科として確立した。遊びと作業を取り入れた学習の形式は、児童各自に応じた進歩が遂げられるように組み立てられている。このアプローチは他の教科に用いられる教授法と関連し、口頭表現を重視し全児童に参加を促し、伝統的な評価形式を廃止するものである。ギリシャでは初等および中等段階での外国語教育に対する1996年の新カリキュラムにより生徒個人々の発達を強調する教授法が取り入れられた。言語学習の過程で生徒個人の体験を促すように具体的な活動が考案された。スペインでは1990年の教育制度（LOGSE）の

注20 現行カリキュラムについては第5章を参照。

全般的な体制の改革には外国語教育に用いられる教授法の改訂が含まれおり、コミュニケーション・アプローチが広く採用された。

加盟申請国では、過去 10 年間の間に新カリキュラムの導入の枠組みの中で教授法に関しては数多くの変化が起こった。1990 年以降、チェコとスロバキアでは外国語教育に用いられていた教授法はカリキュラムに新たな外国語が加えられたことで改定がなされ、コミュニケーション・アプローチに力点が置かれた^{注 21}。ポーランドの 1990 年の改革では教材の自由選択が正式に認められた。またロシア語教育に対する教授法も影響を受け、現在でコミュニケーションな視点から教授がなされている。リトアニアでは 1993 年から 1996 年の間に外国語の新カリキュラムの導入に伴い、実用的かつ機能的な言語技能の習得が最優先された。中央集権的に組み立てられていたそれまでのカリキュラムとは対照的に、こういった新しい指針は選択された外国語の文化や社会についての情報が入手可能になり、民主主義的価値観に重点がおかれるようになった。

スロベニアでは 1991 年の新カリキュラムはヨーロッパ評議会による勧告、とくに言語教育に対する Common European Framework of Reference^{注 22} と European Language Portfolio^{注 23} を念頭に詳細にまとめられた。ヨーロッパ評議会が主導するこれらの計画では学校教育修了後の言語学習も視野に入れることを強調している。スロベニアの教育関係当局はまた教科書の発行についても指針を出し、1995 年には外国語技能の習得難易度の違いを区別するような教科書を採用した。1 年後の 1996 年、英語教授用に 3 種類の教科書が使用可能となり、その内 2 つは外国で出版されたもの、残りの 1 つがスロベニア人の著者によるものであり、この教科書は英語教育における異文化交流の側面を強調したものであった。

ハンガリーでは 1998 年に導入された全国基本カリキュラムにより外国語教育に対する革新的な教授法の提案がなされ、学校に生徒が能力に応じて小グループに分かれて学習することを求めている。この体制のもと教員は外国語の授業でより活動を取り入れた教授法を使うことが可能になっている。この国家的カリキュラムは段階的で、柔軟性のある習熟レベルを設定している。

2.4. 教育用言語としての外国語

外国語学習が重要であるということから国によっては 2 言語併用教育あるいはより具体的に教育用言語として外国語を用いた教育を 1 つあるいは複数の教科分野で教えるということを狙った先駆的試みを採用するようになった^{注 24}。ベルギーのドイツ語圏は特異なケースである。1940 年代以降、ここでの教育制度はカリキュラム内の様々な教科を教えるのにドイツ語とフランス語双方を常用することを前提としてきた。政治的、社会経済的、地理的な理由のため（早い段階からの）2 言語による教育を奨励するこの基本政策は現在まで変化していない。この地域では高等教育を受けようとするほとんどの生徒がフランス語圏の大学に入学するという点では教育的要素も現状を維持するのに一役買って来た。

1960 年代と 1970 年代、あるいは、それ以前からも加盟申請国の中の多くの国が成績優秀者に対しては 2 言語併用教育をとるという制度も並行して取り入れた。ブルガリア、旧チェコスロバキア、エストニア、リトアニア、ラトビア、ポーランド、ルーマニア各国における 2 言語併用教育制度では地理、文学、歴史、経済学、数学、さらに化学といったような教科で通常教育制度における教育用言語以外の言語を 1 つ以上用いて教育がなされていた。1990 年代、最も優秀な生徒向けであったこの制度はよ

^{注 21} エストニアでもコミュニケーション・アプローチは 1990 年代初期に教授法に組み込まれた。

^{注 22} 外国語教育の目標と教授法、および評価に関する各国間の比較のための政策決定用手引。

^{注 23} パスポート、言語関係の履歴書、人物調書からなる。ヨーロッパ評議会のロゴ入りで所有者が有する正式な資格と外国語学習経歴が記録されている。持ち主の生涯にわたる言語学習を記録し格づけする手段を作ることによって市民がヨーロッパ内を移動しやすくすることを狙ったもの。

^{注 24} このセクションでは後期普通中等（すなわち義務教育ではない）段階についても一部取り上げている。

り民主的な制度が好ましいということで廃止され、2言語による教育は入学試験に合格することを条件に、通常の教育制度においても全ての生徒が受けられるようになった（場合によっては各学校の裁量による）。

チェコとスロバキアでは2言語併用教育を行う普通中等学校が1990年以降開設された。この2国では2言語併用教育を施すGymnasiaが1990年に作られ、ドイツ語、英語、フランス語、イタリア語、スペイン語などの言語が対象であった。ポーランド、特に大都市部では、1990年の改革により2言語併用による教育ができる学校の開設が可能となった。ルーマニアでは一部の学校で、1990年以降初等および中等段階で集中プログラムが導入され、英語、フランス語、ドイツ語はさらに集中的に（つまりより少人数で時間数を増やして）教えられていた。参加を希望する学校は資格を備えた教員の配置といったものを始め多くの基準を満たさなければならなかった。同じ年に後期中等段階でも2言語併用教育プログラムが導入され、フランス語、英語、ドイツ語、イタリア語、スペインが組み合わせられて使用された。ブルガリアでは1993年および1994年に導入された外国語の早期学習に対する新カリキュラムによって、同カリキュラムで学んだ生徒には後に（普通中等段階で）初期の段階で学習した言語を用いて非言語系の教科の授業が行われた。1997年の法令により、早くも1985年に始まっていた実験的段階に続き、ハンガリーは2言語併用による教育をおこなう学校を教育機関として認めた。ただし、国内の少数者の言語を提供する2言語併用学校と外国語を教える2言語併用学校とは区別をしている。

EU内ではフランス、オーストリア、オランダ、フィンランドが特に1990年代に2言語併用教育では先駆けとなっていた。しかしドイツでは（前期および後期）中等段階における2言語併用教育は1960年代後期から行われていた。このような形態の教育では外国語教育に対する重要性が高まり、社会科などの教科を外国語で教えることも生じてくる。1993年に創設されたFranco-German教育コースでは生徒がドイツのAllgemeine Hochschulreifeとフランスのbaccalauréat（訳注：ともに大学入学資格）を獲得することを目指しており、そういった2言語併用概念の特別な形態である。このような機会はいくつかの州で広く享受できるようになってきている。

1992年にフランスはsections européennes（訳注：中等教育における2言語併用教育コース）を創設し、外国語における多くの言語教育訓練を提供し、baccalauréat証書にこの履修形態を特記することになった。このsections européennesは独自の特徴を有している。つまり、学校プロジェクトに関しては、憲章の形式をとり、教員団と事務職員団の協力や教育的・文化的な先駆的企画における一貫性を保証することを狙っている。1991年にオーストリアでは教育省が英語以外の教科で教育用言語として英語（Englisch als Arbeitssprache）を奨励するプロジェクトを始めた。オランダでは2言語併用教育を行う学校が1992年以降初等および中等段階両方で創設された。フィンランドでは早くも1983年からperuskoulu/grundskola学校法により外国語の使用が他教科でも可能になっている。教育行政当局は1990年以降、2言語併用教育にさらに注意を払うようになったが、これは2言語併用教育を主眼に外国語教育を多様化するための国家的プロジェクトが1996年に承認されたことに伴うものである（Kimmoke project, 1996-2000）。

2.5. パイロット・プロジェクト

教育行政当局は特定の外国語教育をより広く導入する前に、実行可能性を検証することが非常に重要であるということ認識することになった。このような試行はしばしばパイロット・プロジェクトという形態をとる。すなわち、実験的なプロジェクトで、期間が限定され、少なくとも部分的には公的資金を投じたものである（教育行政当局が関わるということ）。資金によって参加校、参加人数、該当生徒の年齢を決めることになる。こういった実験は体系的評価がなされるのが普通である。

2.5.1. 初等段階

実験の数が最も多く最も早く開始されたのは初等段階であった。1960年代、1970年代には夥しい数の先駆的試みが行われ、肯定的もしくは否定的な評価を受けることによって、その後の運命は様々なものであった。ドイツでは早期外国語教育の実験は多くの州で1970年に導入された。大原則となったのは、外国語の模倣、適切な場面の設定、基本的な発話技能（聞くことと話すこと）と読解技能の育成であった。諸実験結果を踏まえ、KMKは勧告を用意し小学校の第3学年（8-9歳時）のカリキュラムで第1外国語の導入を目指した。しかしながら、初等段階での必修外国語教育はまだ標準的ではない。

フランスでは外国語の早期教育に関する様々な実験が1954年から1989年の間に行われた。実験対象となったのはCE2、CM1、CM2（8-11歳）で、これとは別に就学前段階（4、5歳）もあった。対象年齢となる子どものうちこの実験に参加したのはわずか2~3%であった。対象となった外国語はおもに英語とドイツ語であった。教員はボランティアが当たった。教授法は小学校段階では統合オーディオ・ビジュアル法（話し言葉と発音）からなり、就学前段階では身体活動を伴うものであった。1974年と1980年に行われた2つの評価では効果が限られていることが指摘された。Collègeの生徒では大きな進歩がほとんど見られなかったが、これは主にcollègeレベルの外国語教員が生徒のそれまでの外国語習得と外国語学習経験をあまり考慮に入れないということが原因であった。また、生徒の外国語学習経験はcollègeの1年生のカリキュラムと教科書では事実上無視されていた。状況は明らかに改善に向かっており、5年以内に外国語の早期義務教育を導入することが最近決定された。これにより外国語教育は、小学校カリキュラム内の正式の教科書の1つとみなされることになる。

オランダでは1968年と1982年の間に英語がユトレヒトとドーティンハイムの小学校のうちの最後の2年間（10-12歳）で実験的に教えられた。これらの実験に続き、英語は1985年に小学校で必修とされた。オーストリアでは小学校で外国語を導入する試行実験が地方単位の規模で1971年に始められた。1976年の評価で児童の聴解力が最も伸長したことが判明した。

この分野で多くの注目を集めた先駆的試みがイギリス（イングランド、ウェールズ）で1963年に開始された。小学校の8歳から児童にフランス語を教えるパイロット・プロジェクトが教育省によって立ち上げられた。これにはSchools Council、地域の教育行政当局、ナフィールド財団の協力があった。このプロジェクトはFrench from Eightと銘打たれ、1970年代の開始時に全小学校の推定3分の1がフランス語をカリキュラムに取り入れるという活況振りを呈した。しかし1974年に出された全国教育研究財団（National Foundation for Educational Research (NFER)）によるこのプロジェクトの評価はこのような早期外国語学習を広く導入したことによる特筆すべき利点は何らなかったというものであり、早期外国語教育の導入は中止された。それ以降この教育（早期外国語教育）を続けるか否かは地域の教育行政当局と各学校に委ねられた。この報告書は8歳からフランス語を教えられた児童たちが11歳からしかフランス語を教えられていない児童たちに比べ到達度において実質的な優位が見られなかったとした。8歳でフランス語学習を開始した児童が習熟度を増したのは聴解のみであった。中等段階ではフランス語の早期導入が他の外国語教育に負の影響を与える傾向があることがわかった。早期導入によりフランス語が主要外国語としての地位を固め、更なる外国語学習は必要ないと確信して中等教育に達する生徒の数が増えたということであった。1977年ナフィールド財団はNFERによる評価は不当に否定的であると考え、反対にこの計画について肯定的な評価報告を出した。同じ時期（1962-67年）に小学校へのフランス語導入のパイロット・プロジェクトがスコットランドで行われた。評価では、このプロジェクトは失敗であり、これは特に資源不足（訳注：人材、教材・教具、資金などであろう）のためであった。

フィンランドでは1960年代後期にperuskoulu/grundskolaの1年生に外国語を導入する目的でパイロット・プロジェクトが行われた。

アイスランドでは初等段階での外国語教育は1970年代に検討された。デンマーク語と英語を10-12歳の児童に教える実験が行われた。結果として、これら2つの言語の教育の制度を改め、次第により早

い年齢から始められるようになった。ノルウェーでは一連の実験が 1954 年と 1974 年の間に行われ、特に義務教育期間の英語教育に関する実験が行われた。

ルーマニアでは 1968 年と 1970 年の間に小学校で外国語を教えることが実験的に行われ、それを受けて 1970 年から 1978 年の間には一般の方針として実行されるようになった。12 年の空白期間を経て、小学校段階での外国語教育は 1990 年に再び広く行われるようになった。

1980 年代には、この分野では、ほとんど進展は見られなかった。それでもベルギーのフランス語圏、ギリシャ、イタリア、スコットランド、ノルウェーの事例は注目に値する。1986/87 年にベルギーのフランス語圏は 10 歳から 12 歳にかけて広くオランダ語の教育を取り入れる短期間の実験を行ったが、専門的知識を持つ有能な教員がいなかったため失敗に終わった。ギリシャでは 1987/88 年に小学校において実験的な外国語教育（フランス語と英語）が始まった。イタリアでは ILSSE プロジェクト（Insegnamento delle Lingue Straniere nella Scuola Elementare）が 1985 年に立ち上げられた。このプロジェクトのねらいは小学校に外国語教育を導入することであった。

スコットランドでは小学校に外国語を導入する新プロジェクトが 1989 年に開始された。この結果この種の教育（10-12 歳の子供が対象）は 1993 年以降広く行き渡るようになった。

ノルウェーでは 1988 年と 1991 年の間に義務教育協議会が第 2 外国語を導入するプロジェクトを開始した。このプロジェクトはごく少数の児童しか関わらないものであったが、外国語学習者の自主性を強調し、児童が自らの外国語学習を管理することを目指していた。このプロジェクトで用いられた言語はフランス語、ロシア語、スペイン語、ドイツ語であった。プロジェクトに割り当てられた時間は、肯定的な結果ができるだけ出るように、徐々に増やされた。この実験は成功とみなされた。

1990 年代に始まったのがヨーロッパの一部で義務教育の 1 年生からの外国語教育導入であった。EU 内でこのプロジェクトが行われたのはドイツ、フランス、アイルランド、オーストリア、ポルトガルであった。ドイツでは小学校の一年生から外国語学習を導入することを狙った一連の実験が 1990 年代に開始された。

フランスは予備的実験に基づいて外国語を広く導入しようとする国のやり方を知るための好例である。1989 年から 1992 年にかけて行われたパイロット・プロジェクトが本格的な「手ほどき」指導の段階的な導入につながり、現在では全ての 10 歳児にまで広げられつつあり、既に 9 歳児の半数を対象としている^{注 25}。開講される言語は主に英語とドイツ語であるが、これらは collège の教員や小学校の教員が資格審査を受けた外部の専門家が指導を行った。1991/92 年以来、提供される言語の幅は徐々に広げられていった。

これと並行して外国語の入門指導が 1995/96 年に 7 歳児に対して毎日 15 分間の授業形態で導入され、コミュニケーション中心の学習に重点が置かれた。この外国語教育はこれを行いたいという教員が授業で取り入れている。2000 年には教育相が初等段階の早い時期に外国語教育を段階的に導入することを決定した^{注 26}。

オーストリアとスロベニアも、実験の結果をもとに外国語教育を一般に導入しようと検討している国の例として言及に値する。オーストリアでは、1990 年に、小学校 1 年（6 才）から外国語教育を導入しようとするパイロット・プロジェクトが始まった。その目的は、児童の言語能力の早期開発であった^{注 27}。スロベニアでは、教育省が 1990/91 年に 8-9 歳の学習者を対象としたプロジェクトを行った。

注 25 この教育は 2000/01 年の学年から一般化された。

注 26 2005 年までに、生徒は、就学前教育の最終段階からこの政策の恩恵を被っている。その結果、生徒たちは、collège（11 歳から）にはいるとすぐに第 2 外国語を学習し始めることができる。

注 27 この指導は、2002/03 年の学年から一般に取り入れられる予定である。

その後の評価では（1997年に行われた）プロジェクトは効果があったとされ、他の小学校においても外国語教育をカリキュラムに組み入れられるようになってきている^{注28}。

他の国では、パイロット・プロジェクトから始め、その後学校に外国語教育をカリキュラムに組み入れることができる裁量権をもたせている。例えば、ポルトガルでは、教育省が1991/92年に、ensino básicoの第1段階の児童を外国語に触れさせる実験的プログラムを始めた。このプロジェクトの一環として、それぞれの学校は、外国語コースの授業をおこなうために、カリキュラムの自由裁量権と教育的資源に応じて、中等教育の教員や外部からの人材を自由に招くことができる。

アイルランドの近年のプロジェクト（1998/99年）では、いくつかの小学校で外国語学習の可能性を探る試みをしている。

加盟申請国においては、パイロット・プロジェクトが1990年代初頭に開始され、ブルガリア（1993年）、旧チェコスロバキア（1990年）、ポーランド（1990年代初め）では1つまたは複数の外国語を義務教育学校の最初の数年で教えた。

2.5.2. 中等段階

中等段階では、外国語教育がかなり以前から標準的に実施されており、過去30年間、パイロット・プロジェクトはほとんど行われなかった。教育行政当局は、上級学校段階で新しい教授法を試みるよりも、早期外国語教育の導入の方に興味を持ってきた。それでも、1974年には、イタリアは、第2外国語を実験的に導入したいと考え、各学校で前期中等教育課程において第2外国語を実験的に教えることを認める法令を出した。1980年代から、第2外国語は実験的に教育されるのではなく、学校が希望すれば、選択科目としてカリキュラムに入れられるようになった。

オランダでは、履修できる外国語の種類を増やす試みが1970年代から1980年代にかけて実施され、その結果1991年に多様な言語を提供することが中等学校のカリキュラムや最終試験にまで正式に拡大された。この実験で対象になったのは、ロシア語（1971年から）、スペイン語（1975年から）、アラビア語とトルコ語（1987年から）であった。

1986/87年においては、ベルギーのフランス語圏で、中等教育初年度で2つの外国語を同時に学習する（オランダ語と英語もしくはドイツ語のいずれかの組み合わせ）実験が短期間行われたが、強固な反対にあった（生徒の過重負担、2言語同時履修に伴う混乱の危険性）。

つい最近になって（1988年から）、スロベニアは11-15歳の生徒に第2外国語を教える実験的なプログラムに着手した。

2.5.3 就学前段階

就学前段階では、実験的試みは、ごく最近になってから始まり、ごく少数の国で行われているにすぎない。オーストリアでは、ウィーンの保育園の30%で、1995年に始まった実験の一環として3歳から5歳の子どもを対象とした英語教育が導入されている。スペインでは、1996/97年に、スペインの教育省とプリティッシュ・カウンシルの合意のもと、生徒が、義務教育修了時点で、双方の国から同時に修了証書をもたらえるようなプログラムが始まった。このプログラムでは、3歳から義務教育修了まで英語を学ぶことができる。現段階では、ほんのわずかの就学前教育学校がこのプログラムに参加しているにすぎない。

^{注28} これは、2003/04年からさらに一般に取り入れられる予定である。そこから、第1外国語が9歳から必修になり、第2外国語12歳から選択科目となる。

イタリアでは、1997/98年に、就学前の子どもに外国語の初歩を教えることを目的としたパイロット・プロジェクトが始まった。子どもを1日30分間、1週間に5日間英語に触れさせようとするのがこのプログラムの意図である。

教育行政当局によって行われている外国語教育の実験は、多くの場合、国レベルで委託された調査に付随するものかもしくは、その一環として行われてきたものであり、プロジェクトの結果に対する科学的な裏づけを目的としている。習得すべき技能を定義し適切な評価手法を策定しながら生徒の言語運用力を測定すること、また制度の弱い面を特定し修正していくことが、この分野における当局側の主要な関心事である。現在は、加盟申請国がおそらく最も言語教育に対する調査に投資している国々であろう。ブルガリア、チェコ、スロバキアがその好例で、どの国も、1998年に国家レベルの調査に着手した。

2.6. 教員養成

前述の外国語教育における様々な側面は、間違いなく外国語教員の資質向上に影響を及ぼしてきた^{注29}。言語教育の地位に対してもたらされた変化や制度化のあり方と豊富な革新的教育実験によって、言語教員は、近年ますます複雑になってきている教授方略を採用する必要に迫られている。1990年代に外国語教育分野での改革の結果生じた多くの変化は、教員たちに大きな影響を及ぼしたのである。

一般論としては、1980年代後半から、特に初等段階において、初期教員養成における全体的な再編成が行われていることがわかる^{注30}。それは、将来の教職者を養成するための課程の再編成や新しい教育機関の設立に伴うものである。このような変化は、現存のカリキュラムの修正、あるいは全く新しいカリキュラムの導入と相まって生じた。

2.6.1. 初期養成

ここ30年の間、外国語教員の初期養成もまた、特にカリキュラムの変化によって、大きな影響を受けてきた。目標言語の習得がカリキュラム変更の重要なポイントである場合もあれば、教員志望者の教育的訓練により重点がおかれたものもあった。イギリスでの初期教員養成の課程は、1960年代から、コミュニカティブ・アプローチや新技術機器の応用に重点をおくものになった。また、あらゆる能力レベルの生徒を教えられる教員の育成の必要性に呼応して変化した。

1970年代の例としてはドイツがあげられる。その当時、ドイツにおいては、外国語教員の養成に決定的な変化が起っていた。その頃までは、教員養成は、主に言語学を基本としており、学習する言語の歴史、古典的な文体に関する知識、原典理解とその翻訳文献との比較などに重点がおかれていた。外国語教員の養成は、1970年代に、社会の変化、あらゆる分野での進歩、国際競争の圧力によって見直されることとなった。

この見直しによって、学術評議会（Wissenschaftsrat）が、教員養成全体にかかわる勧告を出すこととなった。ドイツ教育評議会（Deutscher Bildungsrat）は、1970年のStrukturplanで、第2段階の訓練（Vorbereitungsdienst）だけでなく、第1段階の訓練においても、教育専門職の訓練に力を注ぐ学習計画の導入を奨励した。このようにして、外国語教員の養成は教科関連教授法と目標言語を話すことに関する訓練を含むものへ拡大されたのである。教員養成の望ましい形は、社会のニーズに答えるために、専門性、科学性、社会性を志向したものであった。1980年代までに、Pädagogischen Hochschulenを、幅広い選択が可能で、大学と同等とみなされる教育機関に転換したりする州

注29 第4章で初等および普通中等段階の外国語教員の典型的な資格と経験、採用方法、教員の初期養成、現職教員研修の特徴について詳しく述べている。

注30 教員全体の改革に関するさらに詳しい情報は、Eurydice, 1997aを参照。

や、Pädagogischen Hochschulen を大学に統合したりする州があったのは、教員養成に科学的な基盤を持たせたいという意図を反映したためである。

フィンランドでは、1970 年代後半に、単線型教育の導入に伴い、教員養成の内容が改革された。教育学と人文科学（外国語を含む）の学位について異なる法令が 1978 年に採用された。この改革の中心となる目的は、専門科目と関連する教授法に関する教員の専門性を高めることであった。この改革は、特に、専門科目の教員養成における共同教育モデルの発展において特に重要であった。

1980 年代に入ると、オーストリアで、1985 年に将来小学校の教員になる者を養成する Pädagogischen Akademien に必修の英語が導入された。同じ年、オランダでは、外国語が初等段階で初めて必修となった。同時に、小学校教員の初期養成において英語が必修カリキュラム科目として導入された。

アイスランドでは、1980 年代後期に、教授法カリキュラムの一部として、外国語教育の特別コースが導入された。

スロベニア 1982/83 年に、外国語教育をコミュニケーション・アプローチを導入する方向に変えた。その結果、教員養成のカリキュラムは新しい教授法に合わせたものとなった。

最も変化が集中して起るのは、1990 年代である。1990 年の LOGSE 改革の一部として、スペインは、小学校の単独クラス教員向けに、専門担当を制度化した。つまり Maestro en la especialidad en lengua extranjera（訳注：外国語専門教員）である。これによって、そういった教員が身につける専門性に変化をもたらし、彼らは外国語教育を担当する専門の科目担当教員となったのである。

フランスでは、1992 年に、Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)（これは 1989 年の教育政策法を適用したものだが）、つまり教員養成のための大学機関、が導入されたことの一部として、外国語教員の養成にいくつかの変革がなされた。学校教員が外国語を習得する必要性が出てきたことにより、IUMF では、教員養成規定を対応させることになった。多くの場合 IUFM では学生のために、学校教員選抜試験における選択外国語科目のための準備コースを設置している。この試験の合格者は、外国語教育の訓練だけでなく、補充的な外国語の訓練を受けることができるという恩恵を受けている。このため、専門性を身につけた外国語教員は、ほとんどの IUFM から採用されている。

イタリアでは、1996 年に、就学前教育、初等、中等学校教員の初期養成の改革（1990 年の法律）の一部として、大統領令が出された。これは、初等段階の言語教員を目指す者に対して、最低 3 年間外国語の学習を義務づけたものである。

1993 年にオランダで基礎中等教育が導入されたことは、外国語教員の養成にも影響を及ぼさずにはすまなかった。そのカリキュラムはコミュニケーション・アプローチに対応して更新された。内容の更新には、情報通信技術の利用も含まれている。

3 年後の 1996 年に、オランダの教育相は、小学校教員を対象とした HBO 養成プログラムと前期中等学校教員を対象とした HBO 養成プログラムの両方にわたる革新的なプランを作成する目的で、Process Management Lerarenopleidingen（教員養成転換のための工程管理）を導入した。共通カリキュラムは、1998 年に初等教育と前期中等学校の教員のための初期養成を行う機関を対象として開発され、以来、全ての教員養成機関で、自発的に取り入れられている。共通カリキュラムは、新人教員が身につけるべき基本的な技能を基本にして作られており、研修の 70% を占めるように策定されている。英語教育が小学校のカリキュラムの 3% を占めているため、小学校の教員を対象とした養成カリキュラムの 3% は、同じように英語に費やされるようにすることが提案された。これは、基幹プログラムの中では、英語が 1 基本単位相当となり、上級学年での教育を専攻する者にとっては、2 または 3 基本単位となった。英語の指導に関しては、教授法の優先順位が高く、言語自体の習得にそれほど力は注がれていな

い^{注31}。前期中等学校の教員養成用の新しいカリキュラムには、外国語教員の養成全体に関わる共通部分があり、教育技能を強化することに重点がおかれているという特徴がある。新しい要素としては、教員養成の早い段階で実習期間が導入されていることである。

スウェーデンでは、新しいカリキュラムが、1994年に、義務教育（単線型）と後期中等教育の両方を対象に導入された。それには、12-13歳からの必修第2外国語の導入が含まれている。これが、新規の教員養成の変化につながり、1998年に、新しい養成カリキュラムに正式に組み込まれることとなった。単線型（義務教育）で教えることになっている教員は、2つの選択肢の中から選ぶことができた。grundskolaの1年生から7年生に教えることを専門とした訓練と、4年生から9年生を教えることを専門とした訓練のいずれかである。どちらの場合も、将来の教員たちは、スウェーデン語か外国語のいずれを専門とするか選ぶことができる。

ノルウェーでは、1998年に、新しい枠組みの教員養成プログラムが実行された。英語は、依然として、選択科目にすぎないが、最も重要な変化は実践的な訓練の分野に見られ、また、教育理論に関する単位が増え、方法論的な面の強調が減少した。

加盟申請国に目を向けると、1990年代以来、チェコとスロバキアで教員養成プログラムが増えてきており、カリキュラムは、新しい教授法の必要性を反映して、大幅に変化している。言語教員に求められているものを満たすために、大学の学士号と同程度の学習プログラムが導入されるようになってきている。ポーランドでは、1990年の改革によって、3年間の外国語教育の専門家養成課程を提供できる新しい大学ネットワークをつくり、教員養成が近代化された。この改革では、教員養成課程を持つ大学にあらゆる養成側面をバランスよく構成する組織を作らせてきた。課程のほぼ45%の時間は外国語の技能向上にあてられ、25%が教職に関連する科目に、20%が教育全般に関わるものに、10%が選択科目にあてられている。新しいカリキュラムでは、言語および教育に関する学習と同程度の重点が、目標言語の国の文化、歴史、地理、制度などにもおかれている。教員養成大学の選択科目のなかには、外国文化、経済面、ビジネスへの外国語の応用といった付加的な面も取り入れられている。ハンガリーでは、1991年以来、教育省が、英語、ドイツ語、フランス語、イタリア語、スペイン語を、大学や教員養成機関で、3年間で速習する養成課程に資金援助をしている。

リトアニアでは、1993/94年において、以前から就学前教育および小学校の教員養成コースを設けていた教員養成機関が前期中等段階で教える外国語教員を対象とした養成プログラムも開設した。1995年には、初期教員養成の規定と資格要件が承認された。ルーマニアでは、1996年に、外国語コースが教員養成機関の初級の3年間のプログラムに組み込まれた。

スロベニアでは^{注32}、1998年に、外国語を教えることを希望する小学校の教員を養成する新しいプログラムが、3年生と4年生を指導するための専門コースを導入した。教員養成の改革は現在進行中である。

2.6.2. 現職教員研修

過去30年間、ほとんどの国が、外国語教員の現職教員研修の推進に特に力をいれてきた。教員を対象とした現職教員研修プログラムを開発する動きは1970年代と1980年代に勢いが増した。ギリシャでは、1978年に、2年間の選択制の外国語教育現職教員研修プログラムが英語とフランス語の教員を対象として導入された。スペインでは、1984年に教員センターが作られたことに伴い、教員たちは、より高い水準の現職教員研修を受けられるようになった。これらのセンターはまた、外国語教員のための研修コースの企画も請け負っていた。数年後には、このようなセンターはポルトガルでも設立された。アイルランドでは、1989年にJunior Certificateが導入されたことによって、外国語教員の場合のように、担当科目の内容が進化している教員向けに国立の現職教員研修プログラムがつくられた。オー

注31 Process Management Lerarenopleidingen はすでに消滅している。

注32 1994年以来、初等及び中等学校は言語教員を援助する外国語助手を雇えるようになってきている。

ストリアでは、1985年から、高等教育で語学課程を全く履修していない小学校の教員は、Pädagogischen Instituten で再教育を受ける機会を与えられ、90%以上の教員が利用した。

アイスランドでは、1970年代に、教育省が義務教育に携わる外国語教員に対する特別現職教員研修コースを設置し始めた。1973年には、教員養成機関がこのような現職教員研修コースの担当責務を引き継いだ。

1990年代になると、イタリアで、1992年に初等教育の必修外国語導入を促進する目的で、1991年に省令が採択された。この政府令によって、外国語教育は特別な現職教員研修を受けて専門科目教員となった小学校の教員が行うと規定された。同じ年、教員のための現職教員研修の新しい枠組みのプログラムが、ギリシャで実施された。その中には、全ての外国語教員に対して行われる、必修の3ヶ月の現職教員研修があった。1995年には、選択の40時間のコースも導入された。スコットランドでは、特別現職教員研修プログラムが1993年から設置されている（同年には、全ての小学校で、外国語をカリキュラムに入れることが推奨された）。この研修プログラムは、小学校の教員を対象としたもので、児童とのやり取りに外国語を積極的に使用することを強調している。

リヒテンシュタインでは、1996年以来、英語コースや英語圏の国での研修が、英語が必修科目ではない大学で（例えば、スイスのいくつかの州など）訓練を受けた小学校の教員を対象に用意されている。ノルウェーでは、1997年の11月に、外国語教員が目標言語を練習することを奨励するためにプログラムが開始された。

最後に、加盟申請国は、ロシア語以外の言語の教員が不足していることに対処するために、ロシア語の教員を再教育するプログラムを作った。旧チェコスロバキアでは、ロシア語の教員は、1990年の再教育計画によって恩恵を受けた。リトアニアでは、1989年に初めて再教育プログラムが導入された。そのねらいは、専門科目の教員を英語教員として再教育することであった。1991年には、現職教員研修制度と再教育計画に関する規定が認可された。そのときから、現在も行われているプログラムが実施され、そのプログラムによって、多くのロシア語教員が英語とドイツ語の教員として再教育を受けてきた。ハンガリーでは、6ヵ年計画が1990年に開始され、ロシア語教員を再教育し、中央および東ヨーロッパの言語を教えられるようにしている。

ルーマニアでは1994年以来、外国語教育の現職教員研修において、種々の変革があり、新技術、新しい言語カリキュラムの実施、新しい評価方法の採用、新しいテキストの準備といった問題に関係している。

2.7. 情報通信技術の利用

録音や録画、目標言語によるテレビ放送などの視聴覚技術は、長年、言語教育が頼りにしてきたものである。これらは、依然として、学校で広く使われているが、多くの国ではコンピューター技術の貢献の可能性がもっと重要なものとみており、指導と学習に役立つソフトウェアの開発にますます多くの投資がなされるようになってきている。

この10年の間に、ほとんどのヨーロッパの国では、学校で情報通信技術の利用を提唱する勧告を公表してきた。教員はあらゆる教科で新しい技術を活用するよう奨励された。

ますます多くの国が新しい技術を外国語教授法に適用し始め、その中のいくつかの国では、既に具体的な政策がこの方向で実施されている。例えば、スペインは、1983年に、新技術の分野で世界規模のプロジェクトに着手し、初等および中等段階、特に外国語教育について、利用を促進している。オーストリアでは、情報技術が1988年のカリキュラムで初めて教科として取り入れられた。新技術は、第1外国語、数学、ドイツ語、ラテン語などの基本教科を教えるためのコンピューターを使った演習を開

発するために利用されている。1992年には、教育行政当局が、英語、ドイツ語、数学などの教科を媒体として、情報技術を学ばせる決定を下した。1993年以来、ギリシャも、外国語教育への新技術の応用を促進する政策をとっている。教員たちは、特に中等学校において、ソフトウェアを支給されている。フィンランドでは、1996年が、情報通信技術の分野での国家的プロジェクトを打ち出した年といえるが、実際には、1985年の国定カリキュラムで、すでに、新技術の利用は推奨されていた。オランダでは、1998年に、情報通信技術の利用が中等教育だけでなく初等教育の到達目標 (kerndoelen) の中に、はっきりと組み込まれた。

リヒテンシュタインでは、外国語教育への新技術の応用は、語学教育が初等教育で必修となった1996年に導入された。ノルウェーでは、教育省が、1996年以来、外国語教育への新技術の応用に関する3年間の研究計画に予算を投じている。アイスランドでは、外国語教員による新テクノロジー利用を対象とした特別現職教員研修プログラムが導入されたのは、この分野でいくつかのコースがそれ以前にも行われたことがあったが、1997年のことである。

スロベニアでは、1985年に初めてコンピューターが外国語の授業で使用された。1990年代初期以来、この分野における先駆的な取り組みが行われている (1991年、1995/96年、1998/99年)。

2.8. 外国語への配当時間

どの国でも、この概観研究の対象期間内のある時期に、外国語に割り当てられる時間が変更されてきたことを指摘しなくてはならない。一般に、過去30年間で、外国語がカリキュラム全体に占める割合は大きくなってきている。1960年代と1970年代に、外国語に割り当てる時間数を変えた国がいくつかある。オランダでは、1963年の中等教育法が出されたとき (1968年から施行)、HAVOとVWOで教える3つの外国語 (英語、フランス語、ドイツ語) と MAVO で教える2つの外国語 (英語、フランス語) に最低限割り当てる時間を指定した。学校は、該当する教育課程全体の期間のなかで、どのように配分するかを自由に決めることができる。

特に、最近の10年間に、第2外国語により多くの時間を割けるように、教育課程表が再編成されてきた。例えば、スウェーデンでは、1994年に新カリキュラムが導入されると、必修第2外国語により多くの時間を割り当てる必要があるとされた。他の国でも、時間配分は柔軟なものとなり、外国語科目を加えることは、以前よりも容易になっている。また、オランダは、1993年に基礎教育が導入されると、既存の最低必修時間配分を推奨時間配分に変更し、その中に、基礎教育全期間内で1つの外国語に配当するのが望ましいとされる総時間数を組み入れた。英語を例にとれば、全ての校種の3年間の *basisvorming* で、英語 (および HAVO と VWO の英文学) に配当すべき最低推奨時間数は、50分授業の280コマになる。この時間をどう分割配当するかは学校に任せられている。ハンガリーでもまた、1995年に国の基本カリキュラムが導入されると、時間配分は柔軟なものとなり、外国語にかける時間は増やしたり、減らしたりできるようになった。

にもかかわらず、状況によっては、語学教育に割り当てられ時間数が減らされる場合がある。1980年代始めに、アイスランドでは、オランダ語と英語の配分時間が減少した (英語とオランダ語を年少の生徒に教えるという、1973年の決定によって、時間数が増えていた)。英語とオランダ語に配分された時間数は以来変更されていない。

3. 1974年と1984年における外国教育の編成を示した図表

過去30年間の就学前教育、初等教育および普通中等教育（前期と後期）における外国語教育の編成の変化は、1974年、1984年、1998年の状況を表した図表によって示すことができる^{注33}。この図表は、外国語教育がカリキュラムの中に組み込まれる年齢を図示し、外国語教育科目の位置づけを示しており、必修科目であるか、必修カリキュラム内の選択科目であるか、実験的なものであるか、などを表している^{注34}。

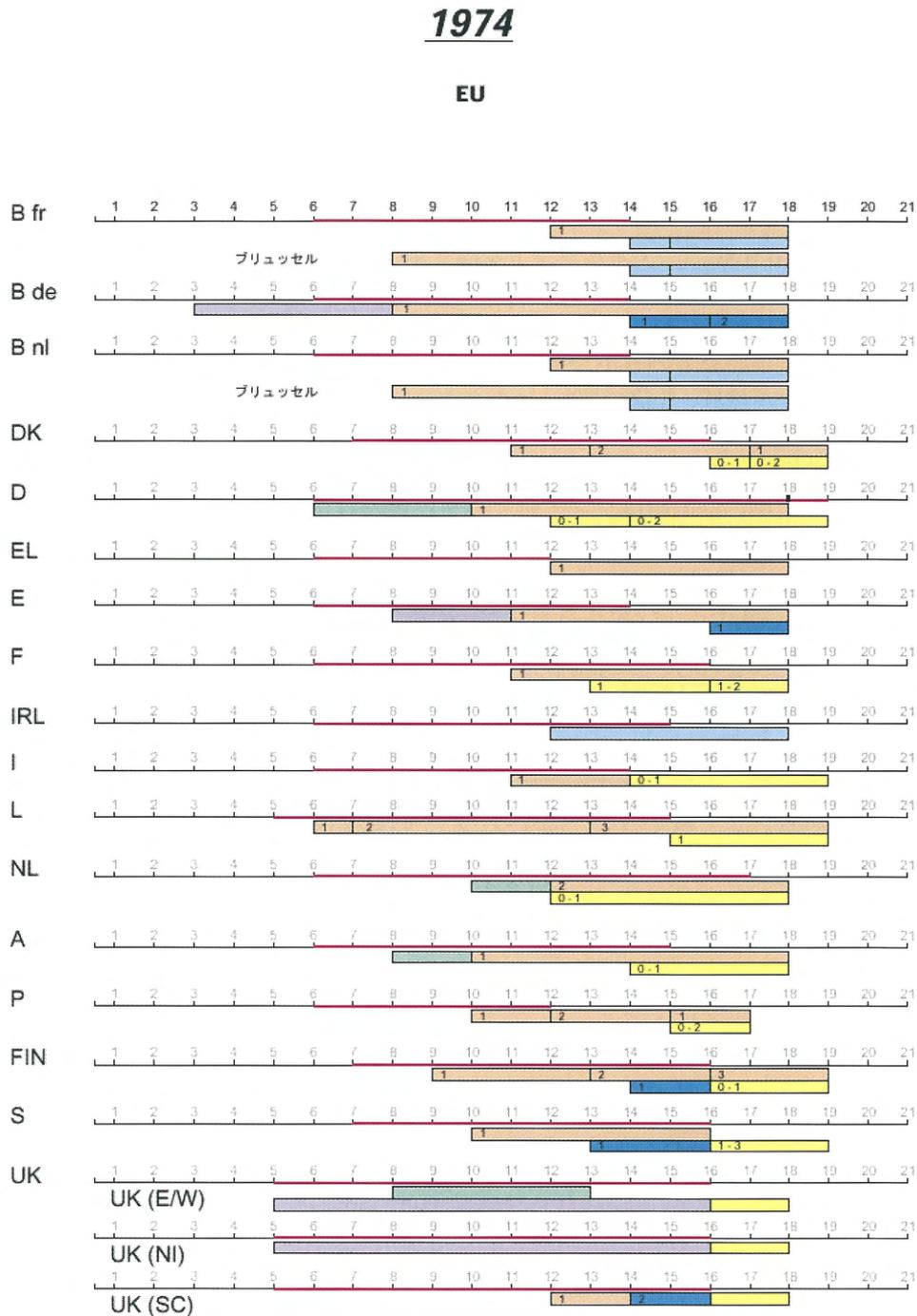
この図表に示される30年間に、アイルランドを除く全ての国で、義務教育で学ぶ生徒は少なくとも1つの外国語を履修することが義務づけられた（図表のオレンジ色の部分）。1974年と1984年では、最初の必修外国語の履修状況は、ほとんどの国でも同じである。全体としては、生徒は10歳を過ぎてからようやく外国語を学び始めているが、例外は、かなりの低年齢で外国語教育が始まる、ベルギー（ドイツ語圏とブリュッセル地域、8歳で開始）、ルクセンブルク（6歳）、フィンランド（9歳）である。早期に始まるのは、加盟申請国にも典型的に見られる特徴である。1974年と1984年には、これらの国々は、初等教育の低学年から外国語を1科目必修とし、バルト諸国では、1年生から開始されていた。これらの国々の大多数では、外国語はロシア語であり、普通教育制度で義務づけられていた。しかし、キプロス、ルーマニア、スロベニアでは、その当ても、別の外国語を必修外国語として教えていた。

1998年には、その前の20年と比べると大きな変化が起っていることが分かる。初めて外国語を必修として学び始める年齢は、EUとヨーロッパ自由貿易連合・ヨーロッパ経済地域の大多数の国で引き下げられている。ギリシャ、スペイン、イタリア、リヒテンシュタイン、ノルウェーといった国々で、改革が行き渡り、初めて外国語に触れる年齢は、3年、場合によっては4年も引き下げられた。反対に、加盟申請国、特にバルト海沿岸諸国では、外国語を初めて学ぶ年齢はかなり引き上げられている。ロシア語を初等教育の1年から教えなければならなかった状況から転換して、9歳から11歳で自由に選んだ外国語を必修科目として教えることになった。この転換は、ロシア語を早期に学ぶ必要がなくなった結果である。

^{注33} 1998/99年の状況を示している図は、第3章、第2節にある。

^{注34} 必修科目、必修カリキュラム内の選択科目、パイロット・プロジェクトの中で教えられる科目の定義は、第3章の付録「図の読み方についてのガイド」を参照。

図 2.3: 就学前、初等、普通中等教育の外国語教育編成



補註

スペイン：図の後期中等教育（14歳から18歳）に関する部分は、1975年の状況を示している。

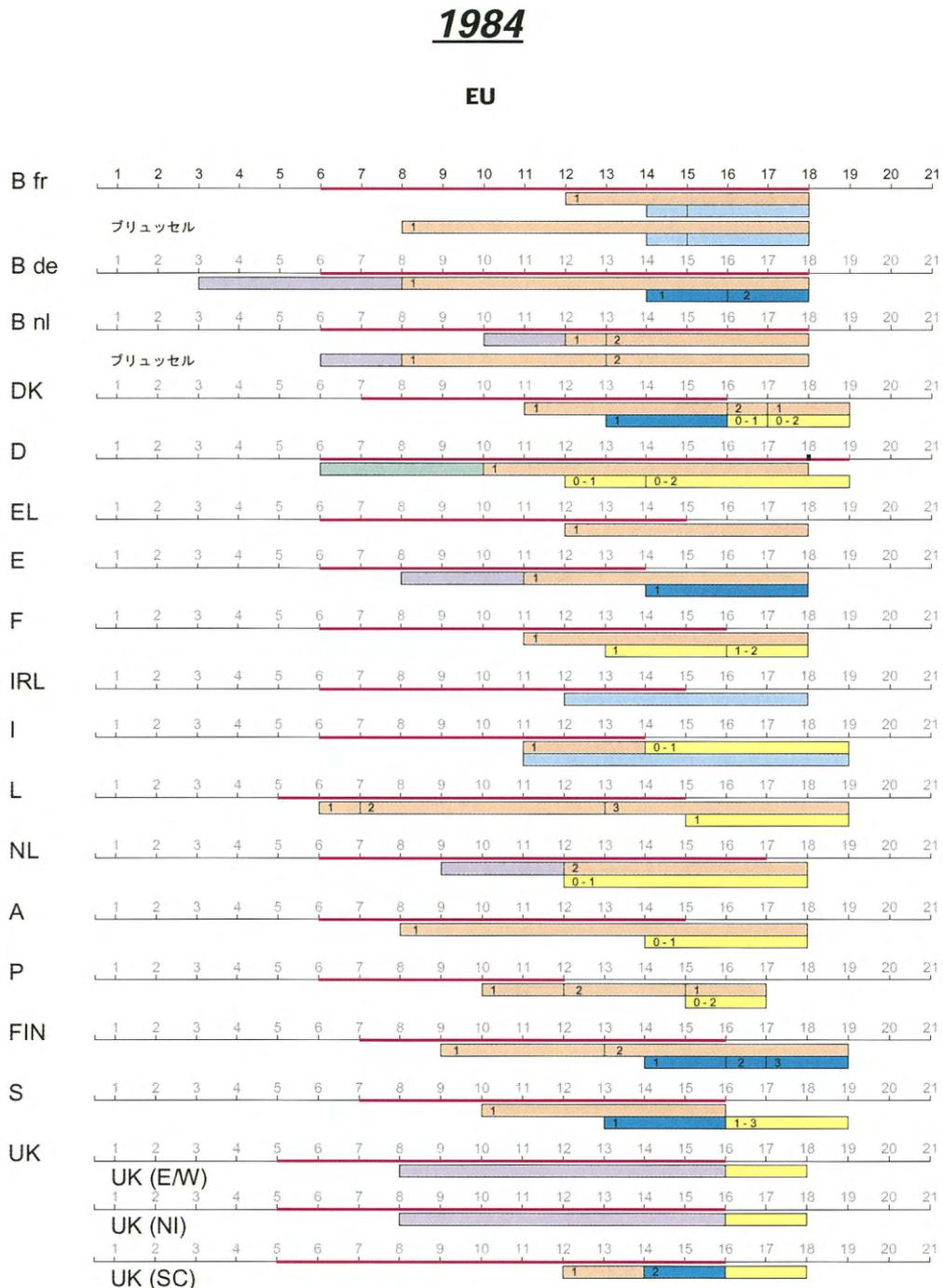
ドイツ：12の州で、一般の全日制義務教育（allgemeine Schulpflicht）は18歳で終了し、他の4州では、16歳で終了する。定時制教育は（職業学校（Berufsschule）への義務的通学）は12の州で、18歳で終了し（図の赤の棒グラフの黒い点の部分）、他の4州では19歳で終了する。

オーストリア：黄色で示されている状況は、Fremdsprachliche Gymnasia（外国語を専門とするGymnasia）のものであり、当時のGymnasia生徒のほぼ50%をしめる。他の中等学校には第2外国語はなかった。

イギリス（イングランド／ウェールズ／北アイルランド）：1988年の法制定にしたがって、National Curriculumが導入される以前は（北アイルランドは1989年）、宗教教育をのぞいて、必修科目はなかった。しかし、ほとんどの中等教育が、少なくとも11歳から14歳までの間、生徒に外国を学ぶことを奨励した。16歳から18歳までの生徒には、法で定められたカリキュラムはこれまでにない。生徒は、学校で提供される科目を自由に選択できた。ほとんどの学校が、この段階で一つまたは複数の外国語を提供している。

イギリス（スコットランド）：政府が制定するカリキュラムがなかったため、（外国語を含めて）必修の科目はなかった。しかし、ほとんどの学校は、12歳から14歳の間、生徒に外国語を学ぶよう奨励した。16歳から18歳の生徒に対しては、法で定められたカリキュラムはこれまでになかった。生徒は、学校で提供される科目から5つを自由に選択できた。

図 2.3: 就学前、初等、普通中等教育の外国語教育編成



補註

ドイツ：12の州で、一般の全日制義務教育（allgemeine Schulpflicht）は18歳で終了し、他の4州では、16歳で終了する。定時制教育は（職業学校（Berufsschule）への義務的通学）は12の州で、18歳で終了し（図の赤の棒グラフの黒い点の部分）、他の4州では19歳で終了する。

オーストリア：黄色で示されている状況は、Fremdsprachliche Gymnasia（外国語を専門とするGymnasia）のものであり、当時のGymnasia生徒のほぼ50%をしめる。他の中等学校には第2外国語はなかった。

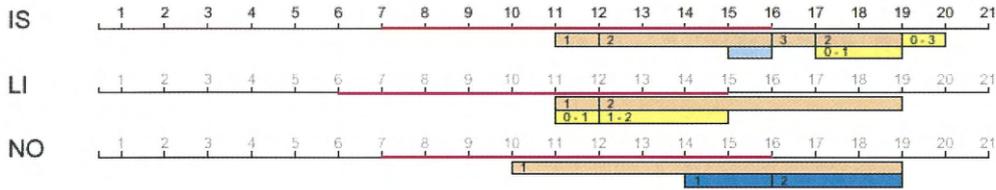
フィンランド：選択科目として開講されている第1または第2外国語は、後期中等段階の1、2年生の時には、数学の短縮カリキュラムに従ってきた生徒すべてについて必修である。

イギリス（イングランド/ウェールズ/北アイルランド）：1988年の法定化にしたがって、National Curriculumが導入される以前は（北アイルランドは1989年）、宗教教育をのぞいて、必修科目はなかった。しかし、ほとんどの中等教育が、すくなくとも11歳から14歳までの間、生徒に外国を学ぶことを奨励した。16歳から18歳までの生徒には、法で定められたカリキュラムはこれまでにない。生徒は、学校で提供される科目を自由に選択できた。ほとんどの学校が、このレベルで一つまたは複数の外国語を提供している。

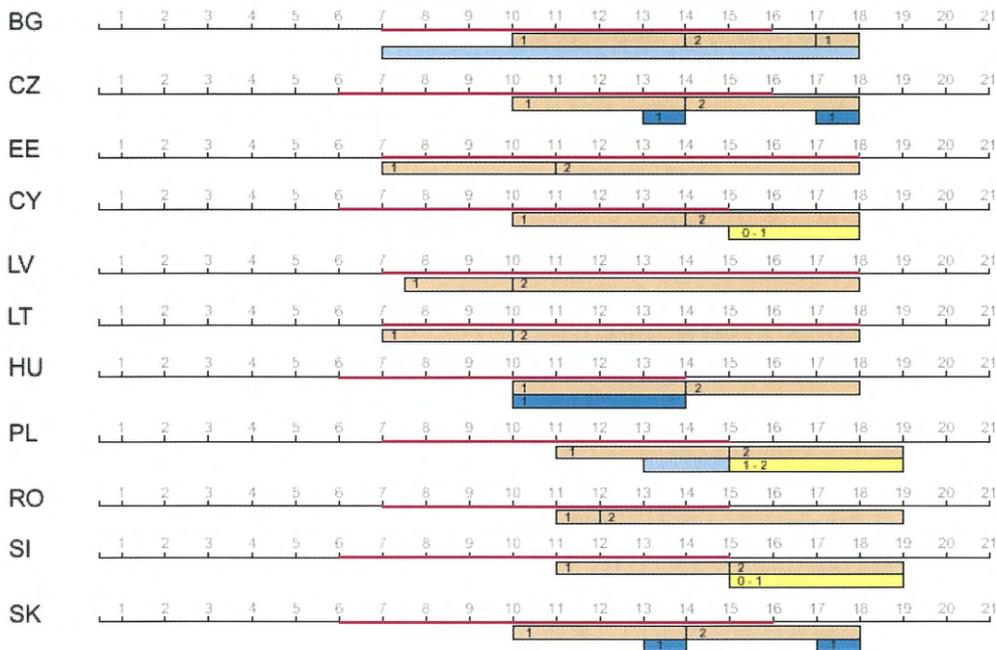
イギリス（スコットランド）：政府が定めるカリキュラムがなかったため、（外国語を含めて）必修の科目はなかった。しかし、ほとんどの学校は、12歳から14歳の間、生徒に外国語を学ぶよう奨励した。16歳から18歳の生徒に対しては、法で定められたカリキュラムはこれまでになかった。生徒は、学校で提供される科目から5つを自由に選択できた。

1984 (続き)

ヨーロッパ自由貿易連合・ヨーロッパ経済地域



加盟申請国



<p>■ 必修科目</p> <p>必修カリキュラムの選択肢</p> <p>■ - すべての学校で外国語を開講しなければならない</p> <p>□ - 学校で外国語を開講するかどうか自由に決められる</p>	<p>■ 外国語の地位は教育の種類や学習分野に依存する</p> <p>■ パイロット・プロジェクト</p> <p>■ カリキュラムに関しては学校の自治権がある</p>
--	---

0-1-2-3 外国語の数 x y 義務教育（全日制および定時制）

出典：Eurydice.

第2 必修外国語の履修に関しては、1970 年代に義務教育の中等段階でカリキュラムに組み込む国はほとんどなかった。この状況は、1990 年代に幾分変化した。90 年代には、EU のいくつかの国が第2 外国語を必修科目に含めたのである。加盟申請国が常に2 つの外国語を義務化していたことは注目に値するが、ただし多くの国では第2 外国語の履修はかなり遅く始まる（義務教育の終わるか義務教育修了後の中等段階）。バルト海沿岸諸国とルーマニアは例外である。ルクセンブルクも特筆すべきであるのは、1970 年代以来、7 歳の児童に対してフランス語を第2 外国語としてこれまでずっと義務づけてきたし、今も続いているからである。

1 つまたは複数の外国語を必修カリキュラム内の選択科目（水色と青）として教えることは、1974 年と1984 年のいずれにおいても広がらなかった。必修カリキュラムの選択科目としての外国語は、就学期間の高年次段階で提供されていた。一般には、14 歳からで、特に、学校が必修カリキュラム内の選択科目（青）として外国語を入れなくてはならない場合は常にこのような形態であった。スペインは例外である。スペインは、8 歳から、全ての生徒に対して、必修カリキュラムの選択科目として外国語を入れているからだ。1990 年代には、この必修カリキュラムの選択科目は第1 必修外国語となった。必修カリキュラムの選択科目としての外国語教育が初めて多くの国で登場したのは、実際には1990 年代である。ルーマニアでは、15 歳から19 歳の生徒が1998 年以来、外国語を1 科目、選択必修外国語として選択しなくてはならなくなっている。

外国語教育に関する試験的な試みを、教育行政当局が先駆的に行っている例はほとんどなかった。1974 年には、わずかに4 つの国（ドイツ、オランダ、オーストリア、イギリス・イングランドとウェールズ）がパイロット・プロジェクト（図表の緑色）を行っているにすぎない。このプロジェクトでは、外国語教育が実験的に導入され、そのいくつかは、全ての必修化につながった。10 年後には、ドイツだけが唯一残った国となった。しかし、1990 年代には、この種のパイロット・プロジェクトは、対象範囲が非常に限られてはいるが、再び取り上げられるようになった。このため、8 ヶ国のみ1998 年にパイロット・プロジェクトを行っていて、主に初等段階においてである。

図表は、該当の3 年分の外国語教育の状況を示しているにすぎないが、主に2 つの傾向を特徴として浮き立たせている。それは、少なくとも1 つの外国語を（必修あるいはそれ以外で）ますます早期に提供するようになってきていることと、学校に認められる自由裁量を大きくすることでカリキュラム内の科目編成を容易にしていること、の2 点である。1980 年代後期から1990 年代初頭にかけて実施された教育改革によって、とりわけ、教育内容全体における段階的な地方分権化が進んだ。これは、必然的に、外国語のようないわゆる「基本」教科の教育に影響を与えた。特に変化が起ったのは、長い間カリキュラムは中央行政によって決められ、ほんの数年前になって柔軟な方針に転換した国々である。この潮流によって、生徒に提供する選択科目だけでなく、カリキュラムによって取り扱われる科目全体にわたって、学校が独自に決めるという事態が数多く出てきた。各学校はまた、外国語教育を始める年齢も決めることができる場合もある。1998 年の図には、学校裁量の範囲が明らかに大きくなった状況を表している。

第3章

教育の編成

序文

この章では、ヨーロッパの教育制度の中の就学前、初等、普通中等教育レベルにおいて外国語教育の編成方法が持ついくつかの重要な側面を検討する。

この章ではまず、図表でまとめた一連のデータに基づき、さまざまな教育の仕組みの中での外国語の位置と地位の比較分析を行う。第1節では、必要最小カリキュラム、あるいはすべての生徒に必修であるカリキュラムの中で系統立てられ、かつ実現可能な自由裁量権を持つ学校が作成した外国語教育の編成を主として扱う。

第2節では、カリキュラムを超えた外国語教育の分析が行われる。各々の教育制度が理論的に提供できる言語の種類に加えて、学校が実際に提供する言語と生徒が選択する言語について詳細に述べられる。

第3節では、カリキュラムの中の他の必修科目に対して、外国語に割り充てられる週当たりの時間数と1学年の課程の中で外国語に充てられる時間数についての比較分析も行なう。第4節では、外国語のクラスの最大、最小生徒数に関する公式の勧告について説明する。

最後に、第5節では、言語学習という枠組みの中で行われるヨーロッパの生徒のグループ交流についての先駆的試みを比較分析する。

1. 教育制度の中での外国語の位置

この節では、1998/1999年度の図表が示すように、外国語教育の現在の編成についての分析を試みる。凡例で使用されているさまざまな色と記号を説明した手引きはこの章の付録で参照することができる。

これらの図表は、就学前、初等、（前期、後期）普通中等教育における外国語教育の現状を表しており、職業中等教育や高等教育に関する情報は含まない。さらに、これらの図表では公立学校と公的助成金を受けた私立学校しか扱わない。

それぞれの国のカリキュラムが外国語と見なしたもののみを分析の対象として考慮に入れる。地域言語と古代言語、あるいはその一方が含まれるのは、同じ時間割の枠内で外国語の代わりになるとカリキュラムが見なした場合だけである。

言語的少数派の言語を提供し、独自のカリキュラムを持つ学校が行なう外国語教育については、この分析の対象外である。

この節に含まれる情報は、中央と地方の教育当局、あるいはその一方が系統立てた公式の勧告から抜粋したものである。地方の教育当局が全面的にあるいは部分的に外国語教育の編成に責任を持つ場合には、外国語教育が必修であったり、外国語を含むさまざまな選択科目の中から生徒が科目を選ばなければならないような状況だけに言及するものとする。

この分析では、外国語教育を必修とする教育体制に焦点を当てる。また、多くの国々でカリキュラムの中に外国語が含まれるのは、カリキュラムを編成する際に学校が行使する一定の柔軟性によるもの

であるということも示す。こうしたカリキュラムの編成方法は特に1990年代に顕著になった。この分析では、生徒が希望する場合には、他の科目以上に外国語に重きが置かれた特定の履修コースをどの程度選択したり、あるいはその履修コースを専攻できるのかも示している。最後に、パイロット・プロジェクトという形式で行われる外国語教育に注意が向けられる。

1.1. 外国語教育を義務教育とする教育体制

1.1.1. 第1必修外国語

アイルランドを除いたどの国においても、必修科目として少なくとも一つの外国語をすべての生徒に教えることを義務付けている。こうした状況は図表のオレンジで表されている。アイルランドでは、外国語教育は必修ではないが、外国語としてではなく英語とアイルランド語がすべての生徒に教えられている。

ほとんどのヨーロッパ諸国において、第1外国語を必修とする教育が、初等教育の終了と中等教育の初年度に相当する8歳から11歳の間に始まる。次の5ヶ国だけがこのパターンから外れており、ルクセンブルグ、ノルウェー、オーストリアでは6歳、イタリアでは7歳、オランダ語圏のベルギーでは12歳から第1必修外国語の教育が始まる。

フィンランド、スウェーデン、スコットランドの状況も、中央の教育当局が第1必修外国語の学習を開始する特定の年齢を設けないという点で特別である。フィンランドとスウェーデンでは、中央の教育当局は一定の学校レベルへの到達目標を定めることしかしない。これは、学校がどの時期に第1必修外国語教育を開始すべきかを自由に決めることができることを意味する。フィンランドのほとんどの学校では、第1必修外国語の教育は9歳で始まる。スウェーデンでは、生徒が第1必修外国語を学習し始める年齢は遅くとも10歳であり、大多数の生徒はもっと早く学習し始める。スコットランドでは、curriculum guidelinesにより、学校は10歳か11歳で第1必修外国語を導入するよう求められる。curriculum guidelinesは宗教を除きたいかなる科目の教育も強制しないということは強調すべきである。しかし、たとえそうであっても、学校は10歳から16歳のすべての生徒に外国語を提供するよう強く勧められている。

1.1.2 第2必修外国語

すべての加盟申請国やヨーロッパ自由貿易連合・ヨーロッパ経済地域加盟国と同様に、EUの大多数の国は、カリキュラムのある時期で第2必修外国語を教えている。こうした一般的な傾向の例外として、フランス語圏とドイツ語圏のベルギー、スペイン、イタリア、ポルトガル、イギリス、アイルランドのようないくつかのEU諸国では、必修外国語は何ら教えられてはいない。ポルトガルの状況は特別な説明が必要である。後期中等教育レベルのすべての生徒は少なくとも一つの外国語を学ばなくてはならない。2000年までは、ensino básico（訳注：基礎教育にあたる）の最終学年ですべての生徒が学ばなくてはならない1つの外国語の他に選択必修科目としての外国語を学ばなかった生徒は、後期中等教育レベルで2つの外国語を学ばなくてはならない。従って、後期中等教育を終える生徒は、2つの異なる外国語を学んでいることになるであろう。2002年以降、第2外国語はensino básicoのすべての生徒に必修になるであろう。ドイツでは、12歳からの第2必修外国語の導入はGymnasiumの生徒に限られる。

EUの中で、オランダ語圏のベルギー、ギリシャ、フランス、ルクセンブルグ、オランダ、オーストリア、フィンランド、スウェーデンの8つの国が義務教育のある時期に第2外国語の学習を強制している。加盟申請国やヨーロッパ自由貿易連合・ヨーロッパ経済地域加盟国のグループでは、それ以上の多数の国々が第2外国語の学習を強いている。例外は、ノルウェー、チェコ、ハンガリー、ポーランド、スロベニアであり、義務教育終了後の教育で第2必修外国語を導入している。

第1必修外国語教育の開始と第2必修外国語教育の開始の間には何の関連性もない。したがって、第1必修外国語の導入が6歳から始まるノルウェーでは、義務教育終了後の16歳の生徒に対して第2必修外国語の教育が行われる。一方、ルクセンブルグでは、第2必修外国語（フランス語）の教育は、第1必修外国語（ドイツ語）の教育が始まって1年後の7歳から始まる。しかし、外国語として教えられるこうした2つの言語は、国家語である。

比較的遅い学年で第1必修外国語教育を開始する国の中で、オランダ語圏のベルギーとアイスランドは、比較的早く第2必修外国語の教育を始める。両国において、第2必修外国語の教育は第1必修外国語の教育に続いて間もなく行われる。

1.1.3. 選択必修科目としての外国語

ほとんどの国で、学校は選択必修科目として提供可能なさまざまな科目の中から外国語を提供することを求められている。これは、そうした国の生徒は選択必修科目の中から常に言語を選ぶことができることを意味している。言い換えれば、選択科目群の中に含まれる科目は必要最小カリキュラムの中で既に決められているので、選択必修固定システムがあると言える（これは図表の暗青色で表されている）。こうした状況はEUの国々においてより特徴的である。スロバキアを除いた加盟申請国では、選択必修科目の中で少なくとも一つの外国語を提供することが義務教育終了後の教育でもっばら行われている。EUやヨーロッパ自由貿易連合・ヨーロッパ経済地域加盟国では、外国語の提供は前期および後期中等教育レベルの両方において行われている。

1.2. カリキュラム編成の際の学校の柔軟性

1.2.1. 選択必修オープンシステム

多くの国々で、学校はカリキュラムを編成する際にさまざまな柔軟性を持っている。従って、学校によっては、科目の種類を自由に決定し、生徒がその中から選択必修科目を選ぶことができる。言い換えれば、選択必修科目の中で言語を選ぶ可能性はすべての生徒に保証されているわけではなく、学校に任されている。こうしたシステムは、学校自体が選択必修科目の中にどのような科目を含めるかを決定するので、選択必修オープンシステムを構成している（この状況は図表中の明青色で表されている）。

およそ15のヨーロッパ諸国は、生徒に提供する選択必修科目の決定権を学校に任せている。こうした状況は主として中等教育レベルで見られる。しかし、フィンランド、ハンガリー、スロベニアのような国では、このシステムを義務教育の初年度から用いている。

1.2.2. 必修補充オープンシステム

国によっては、中央の教育当局が学校に対して認める自由裁量権のひとつの側面として、必要最小カリキュラムを補足するために、学校は生徒に外国語を学ぶか、あるいは外国語を含む科目群から科目を選択するかを自由に命じることができる。これは必修補充オープンシステムであり、図表の藤色で表されている。このシステムを提供している学校の数は国によってかなり異なり、国の中でも学校のレベルによって異なる。

このシステムは、ドイツ語圏のベルギー、スペイン、チェコといったEU加盟国の特に初等教育レベルと就学前教育レベルで普及率が高い。こうしたレベルでは、学校はもっばらカリキュラムの自由裁量権を利用して、必要最小カリキュラムがすべての生徒に外国語学習を強いる年齢になる前に、必修科目あるいは選択必修科目として外国語の教育を開始する。これは、既に中央の教育当局が提供している以上に外国語教育を促進したいというこうした国々の願望を反映したものである。イギリス（イングランド、ウェールズ、北アイルランド）では、学校が自らのカリキュラムを作り上げてきた長い伝

統を持っているので、多くの小学校と大多数の中等学校では、制度で決められた最小限度の要件を超えて言語教育を行っている。

1.3. 履修コースと外国語専門コースの中での外国語

外国語教育の編成は選択した履修コースあるいは教育のタイプによって決まる（こうした状況は図表の黄色で表されている）。言い換えれば、選択する履修コースや教育のタイプにより、生徒はさまざまな数の外国語を学ぶ。国によっては、外国語を専門的に教える学校あるいはクラスもある（こうした状況は図表の点線で描かれた枠で示されている。）

1.3.1. 履修コースと外国語専門コース

EUのいくつかの国々では、外国語の知識の強化、あるいはさらに外国語の分野の専攻を望む生徒は、後期中等教育レベルで、foreign languagesはもとよりclassical、literary、economics and social studiesのような、外国語学習に特に重きを置く履修コースを選ぶことで、その目的を達成することができる。ルクセンブルグでliteraryという履修コースを学ぶ生徒はかなりの数の外国語（4つの必修言語）を学ぶ。

アイルランドとイギリスでは、義務教育終了後の中等教育レベルで特別な状況が見られる。ここでは、生徒は、卒業試験のために学びたいと思う科目を選択することで、自身のカリキュラムを組み立てる。選択次第では、生徒は外国語を学ぶかもしれないし学ばないかもしれない。

ドイツ、オランダ、オーストリア、リヒテンシュタインでは、教育のタイプにより、外国語教育は後期中等教育レベル以降で異なってくる。最も学術的なタイプの学校に入学した生徒は、最も多くの外国語を学ぶ。加盟申請国でも異なるタイプの教育を行っており、その中のいくつか（例えばgymnasia）は他のタイプよりも多くの外国語を提供する。

1.3.2. 外国語専修学校

スペインでは、Escuelas Oficiales de Idiomasが176の言語学校のネットワークを作り、普通の学校制度と平行して教育を行っている。それらの学校は、自身のカリキュラムに基づいて、さまざまな数の外国語教育（20まで）を編成し、修了証明書の授与を行う。他のヨーロッパの教育制度に基づく外国語専修学校では、必要最小カリキュラムをすべて教えると同時に、外国語の専門教育を提供する。こうした教育制度は、教育手段として外国語を使用したり、必修外国語が追加されたり、他の科目よりも多くの時間が外国語に費やされることが特徴である。

外国語を専門的に教える学校は、すべての中央・東ヨーロッパ諸国に存在する。一般的に、こうした学校では、義務教育終了後の教育を行い、国によっては、前期中等教育レベルの一部の教育まで行う。ラトビアとスロベニアを除いて、生徒は入学試験に合格しなくてはならない。こうした国々の中には、外国語を専門とするクラスが初等教育レベルでも提供されている国がある。外国語専修学校の数は国によって大きく異なる。例えば、ルーマニアでは、それぞれの州に、特にフランス語、英語、ドイツ語の2か国語教育を行う中等学校がある。チェコには12、ポーランドには40の外国語専修学校がある。

EU諸国の中にも、外国語を専門とする学校がある。オランダ語圏のベルギー、ドイツ、オランダ、フィンランドでは、初等教育の開始時から専門的な外国語教育が提供され、ベルギーやフィンランドでは就学前教育レベルでも行われる。ベルギーでは、1998年に政府の法令により外国語専修学校の開校が認められた。イギリス（イングランド）では、政府のSpecialist Schools Programmeの下で、既存の中等学校はLanguage Collegesとなるよう申請することができる。その場合、これらの外国語専修学校では、能力の異なるすべての生徒に対して外国語の到達度の水準を上げるだけでなく、追加の言語

の学習も奨励するよう期待されている。そうした学校はやはりNational Curriculumをすべて教えている。

フランスの学校のsections internationalesには、主として外国の生徒が通っているが、6歳から18歳までのフランス人の生徒も通っている。その目的は、外国の生徒がフランスの学校制度と自国へ戻る際に備えて自国の学校制度の両方へ溶け込むことを促進することにある。同時に、フランス人の生徒に対しては、外国語の高度な学習のための効果的な学習環境を作り上げることを目的としている。sections européennesは、13歳から18歳までの生徒に、目標とする外国語で科目を履修する機会を提供している。

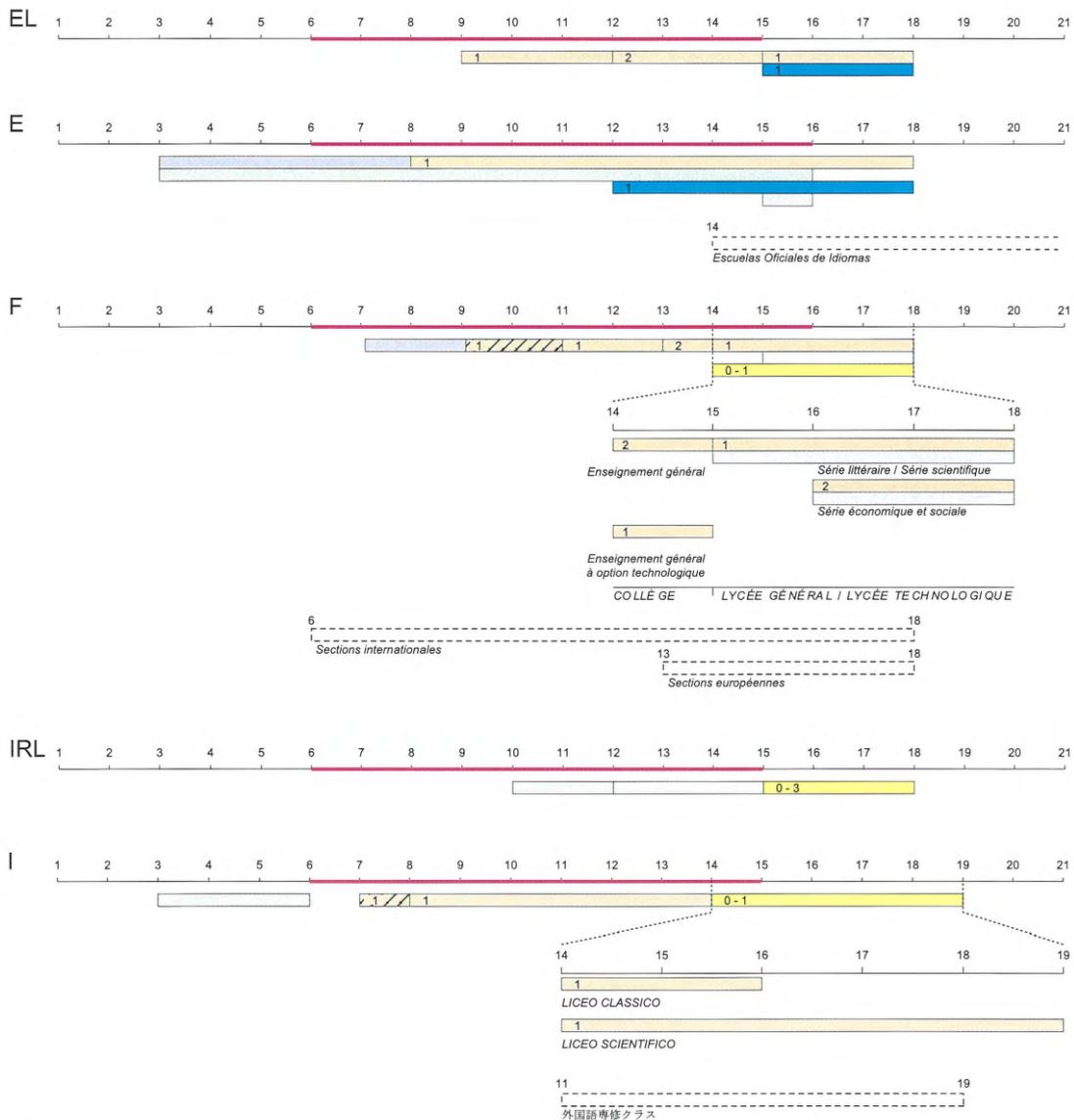
1.4. パイロット・プロジェクトにおける外国語教育

現在、パイロット・プロジェクトは、10ほどの国の教育当局により編成され、資金が提供されている。（この状況は図表の緑色で示されている。）こうした実験的試みはすべて体系的評価を受けるために、責任者はこうしたタイプの教育の効果を測定することができる。

スペインとスロベニアのものを除いたすべてのパイロット・プロジェクトは、主として義務教育以前のレベルで外国語教育を導入することを目指している。イタリアとオーストリアでは、パイロット・プロジェクトの対象は就学前教育機関の幼い子供である。ドイツ、アイルランド、ブルガリア、ポーランドでは、このプログラムに関わる小学生は1つの外国語（ブルガリアでは2つ）を学ぶことができる。パイロット・プロジェクトでは、こうした試みが英語に限られるオーストリアを除いて、生徒には少なくとも2つの言語、ほとんどの場合は4つか5つの言語が教えられる。

スペインでは、スペイン教育省とBritish Councilの間で決められた合意に基づいて、特別なプログラムが作られた。このプログラムは主として、義務教育の終了時に生徒が同時に2つの国の卒業証書を手にするのを可能にすることを目的としている。1998/1999年には、就学前の生徒だけがこのプロジェクトに参加し、英語による教育を受けた。スロベニアで導入された実験的プログラムでは、11歳から15歳までの生徒に第2必修外国語を教えることを目的としている。

図3.1：就学前、初等、普通中等教育レベルでの外国語教育の提供 1998/1999年度
(続き)



出典：Eurydice.

補註

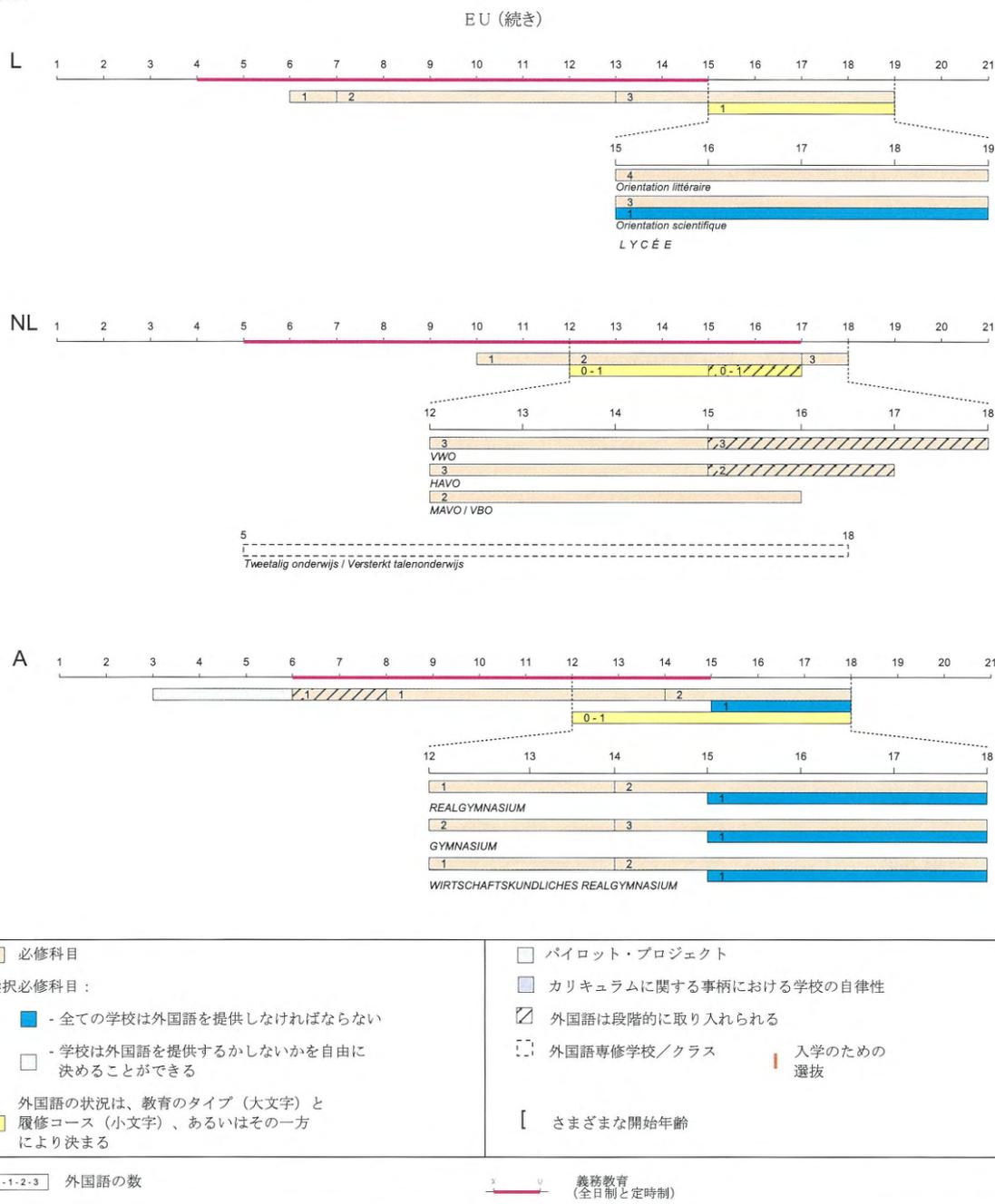
フランス：2000/2001年度現在、外国語を必修とする教育は10歳以上のすべての生徒に広がっている。地域によっては、生徒は、13歳では第2外国語の代わりに地域言語を選ぶことができる。実際に、要望に答えて、15歳から18歳までのlycéesでは、普通コースにおいて、選択必修科目として提供される多くの科目の中には少なくとも2つの外国語が常に含まれている。2000年には、2つの外国語がlycéesの普通科第1学年から必修科目となった。literaryという履修コースの生徒は、第2必修外国語として現代外国語と古典語のどちらかを選択することができる。2000年には、教育省は外国語が初等教育レベルで導入される年齢を徐々に下げる決議を行ない、その結果、2005年までには生徒は就学前教育機関の上級クラスから外国語教育を享受することになるであろう。彼らは11歳でcollègeに入学するとすぐに第2外国語を学習し始めることができるであろう。

アイルランド：15歳から18歳の生徒は、5つの科目群（言語、科学、ビジネス科目、応用科学、社会科学）の中から選んだ少なくとも5つの科目を学ぶ必要がある。科目がグループ分けされて生徒へ提供されるやり方は学校により異なる。一般的には、すべての生徒は数学、英語、アイルランド語を学び、3つから5つの科目をさらに選択することもある。生徒は、進路指導の教師により、職業選択の幅ができるだけ広がるように、少なくとも1つの現代ヨーロッパ語、科学科目、ビジネス科目を含めるように指導される。このように、自身の選択により、生徒は2つ、稀に3つの外国語を学ぶこともあれば、1つも学ばないこともある。

イタリア：1992/1993年以降、7歳のすべての生徒に対して必修外国語教育が徐々に導入されている。liceo

artisticoの生徒は、実験コースに在籍していなければ必修外国語を受講しないため、学校は、公式のカリキュラムを変更し、外国語教育を必修とすることができる。1999/2000年度には、教育当局は革新的な外国語教育を就学前教育レベルから後期中等教育レベルまで導入することを目的としたプロジェクトであるProgetto Lingue 2000に着手した。こうした新しい試みはカリキュラムの編成、方法論、教員の研修に関するものである。

図3.1: 就学前、初等、普通中等教育レベルでの外国語教育の提供 1998/1999年度 (続き)



出典: Eurydice.

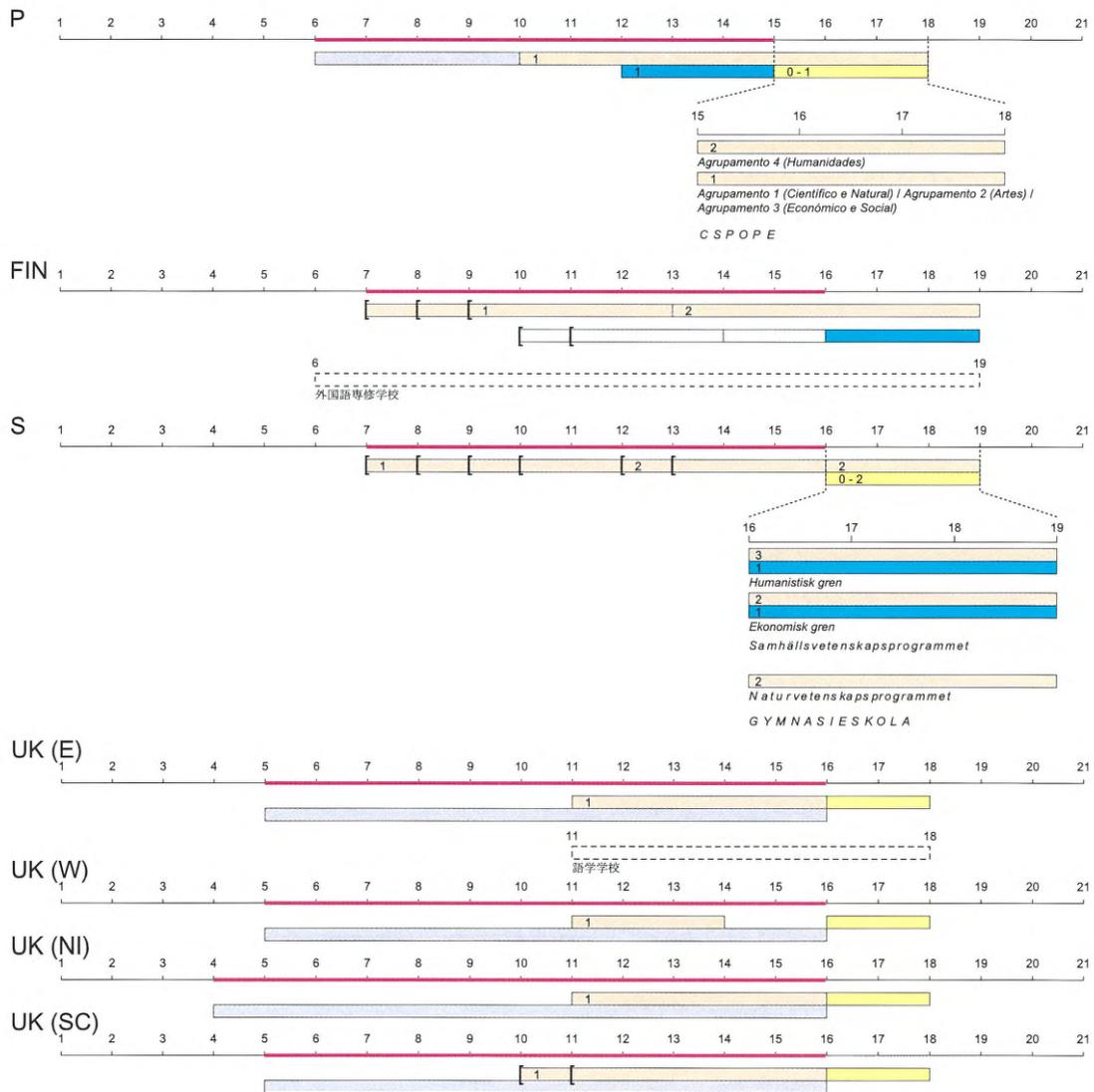
補註

ルクセンブルグ: classicsの履修コースでは、英語は13歳ではなく14歳で始まる。

オランダ: 学校は、小学校の最後の3年間は、既に決められた外国語教育の時間数を分配して提供することができる。実際、外国語教育は10歳から12歳に行われる。実験校では1998/1999年度から、すべての学校では1999/2000年度から、15歳から18歳までのすべてのVWOの生徒は3つの必修外国語、15歳から17歳までのHAVOの生徒は2つの必修外国語を学ばなくてはならないだろう。

オーストリア: 6歳からの外国語教育は、2002/2003年度にはすべての子供にまで広がるであろう。

図3.1: 就学前、初等、普通中等教育レベルでの外国語教育の提供 1998/1999年度 (続き)



出典: Eurydice.

補註

ポルトガル: 後期中等教育レベルのすべての生徒は、少なくとも1つの外国語を学ばなくてはならない。1998/1999年には、すべての生徒が学ばなくてはならない1つの外国語の他に選択必修科目としての外国語を選択しなかったensino básicoの最終学年の生徒は、後期中等教育レベルでは2つの外国語を学ばなくてはならない。したがって、後期中等教育を終えたすべての生徒は、2つの異なる外国語を学んでいることになる。いくつかの履修コースでは、ensino básicoで学ぶ必修外国語は、必要最小カリキュラム外の選択科目として提供される。2002年以降は、第2外国語はensino básicoのすべての生徒に必修となるであろう。

フィンランド: 義務教育にあたるperuskoulu/grundskolaのカリキュラムでは、必要最小カリキュラムに加えて、10歳あるいは11歳時に選択科目として外国語を、続いて14歳で第2外国語を提供するよう学校に強く勧めている。生徒が受講するかしないかは全く自由である。lukio/gymnasiumの必要最小カリキュラムでは、学校が提供しなくてはならない外国語の数を指定してはいないが、4つの異なる外国語を提供するように学校に強く勧めている。

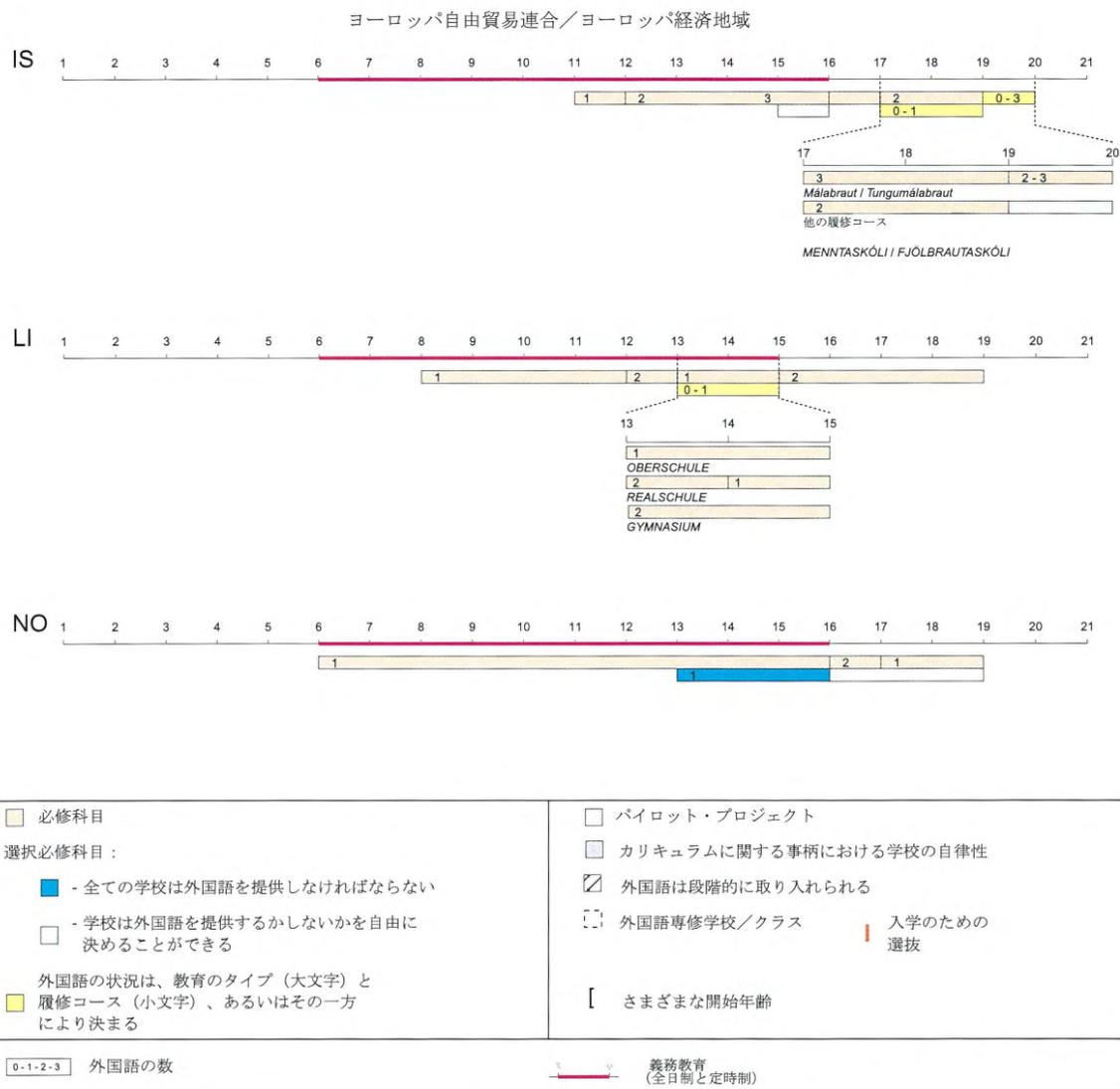
スウェーデン: 第1外国語を学び始める年齢は、3分の1の生徒が7歳、さらに3分の1が9歳、残りの3分の1は、8歳から10歳の間に均等に散らばっている。第2必修外国語に関しては、80%の生徒が12歳、残りの20%が13歳で学び始める。

イギリス: 教育当局が16歳から18歳の生徒に定めた必修の共通コアカリキュラムというものはない。生徒は、学校が提供した科目の中から、最終試験のために学習したいと思うどの科目も自由に選ぶことができる。ほとんどの学校は、後期中等教育レベルで1つ以上の外国語を提供している。

イギリス（イングランド）：生徒が職業に関連した学習プログラムに参加することができるように、外国語を学ぶ制度上の要件は14歳から16歳の生徒にはあてはまらない。

イギリス（スコットランド）：Scottish ExecutiveのCurriculum guidelineは強制ではないが、地方の教育当局に、学校が10歳から16歳までのすべての生徒に外国語の提供を要請するよう強く勧めている。これらの図表では、Scottish Executiveからのカリキュラムに関する勧告は、必要最小カリキュラムに等しいと考えられる。

図3.1: 就学前、初等、普通中等教育レベルでの外国語教育の提供 1998/1999年度 (続き)



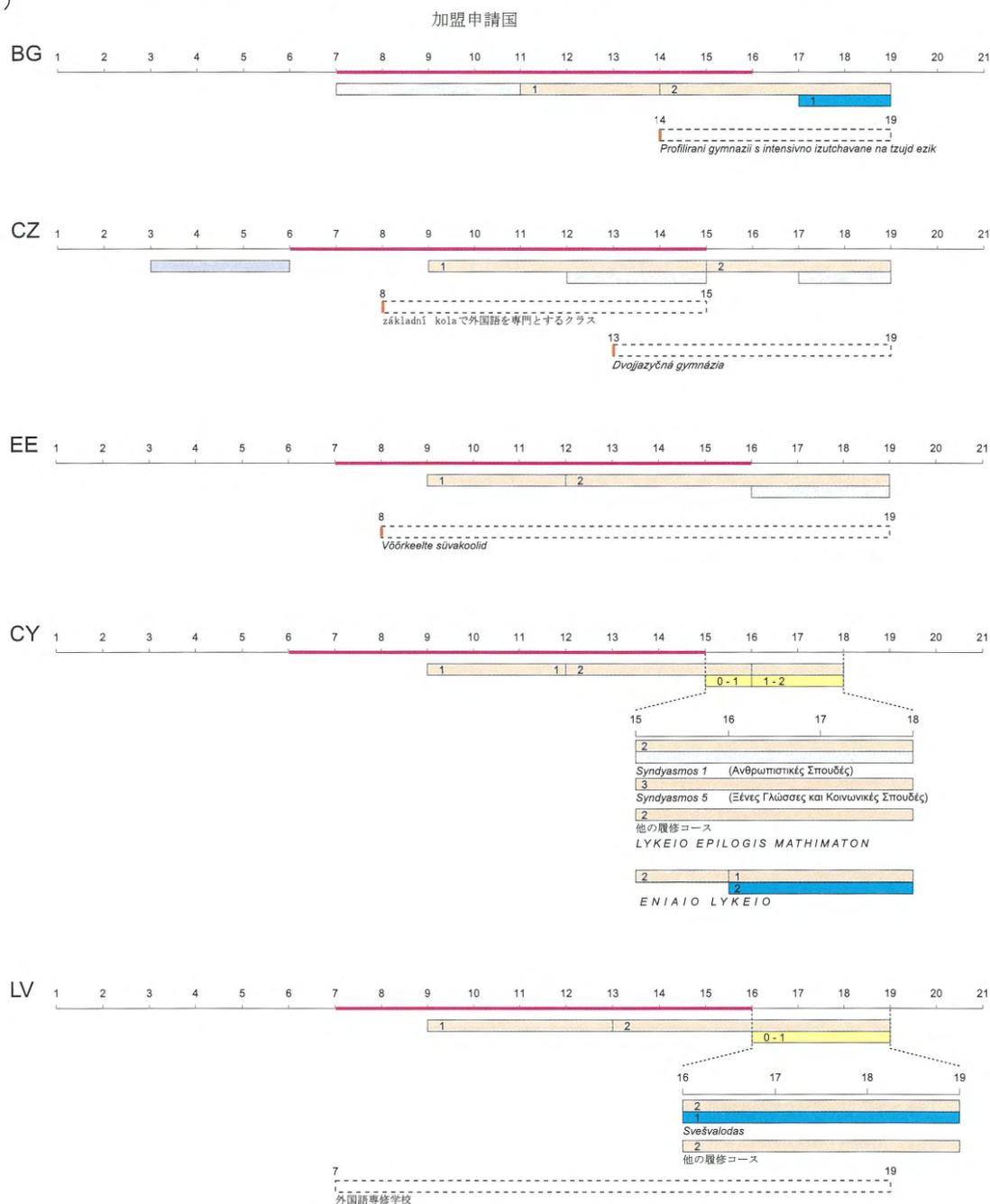
出典: Eurydice.

補註

アイスランド: 1999/2000年度以降、第1必修外国語である英語は10歳から漸次教えられ、第2必修外国語であるデンマーク語は12歳からすべての生徒に教えられている。languagesという履修コースを受講するすべての生徒は、17歳から19歳の間に3つの外国語を学ぶ必要がある。19歳で3つのうち1つの外国語のカリキュラムを終えた生徒は、残り2つの外国語の学習を続ける。3つの言語のうちどのカリキュラムも終了していない生徒は、20歳までそれらの学習を続ける必要がある。

ノルウェー: 13歳から16歳の間に外国語を選択必修科目として選んだ生徒だけは、18歳から19歳の間は必修科目として外国語を学習する必要はない。およそ80%の生徒が13歳時に外国語を選択科目として選んでいる。

図3.1: 就学前、初等、普通中等教育レベルでの外国語教育の提供 1998/1999年度
(続き)

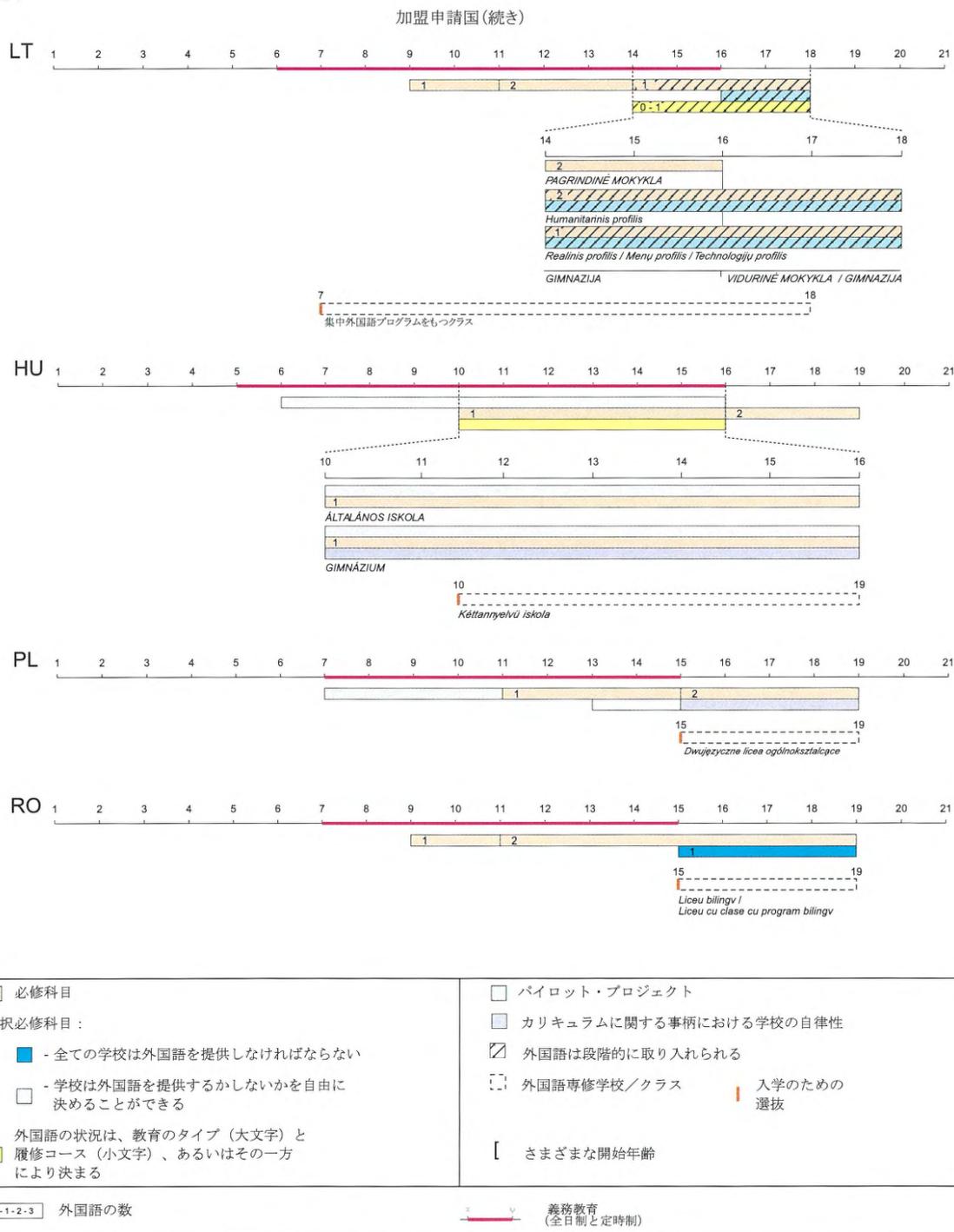


出典 :Eurydice.

補註

キプロス：15歳から18歳の間に、ほとんどの生徒はLykeio Epilogis Mathimatouに出席し、それは少なくとも2つの必修外国語を学習することを意味する。

図3.1: 就学前、初等、普通中等教育レベルでの外国語教育の提供 1998/1999年度 (続き)



出典: Eurydice.

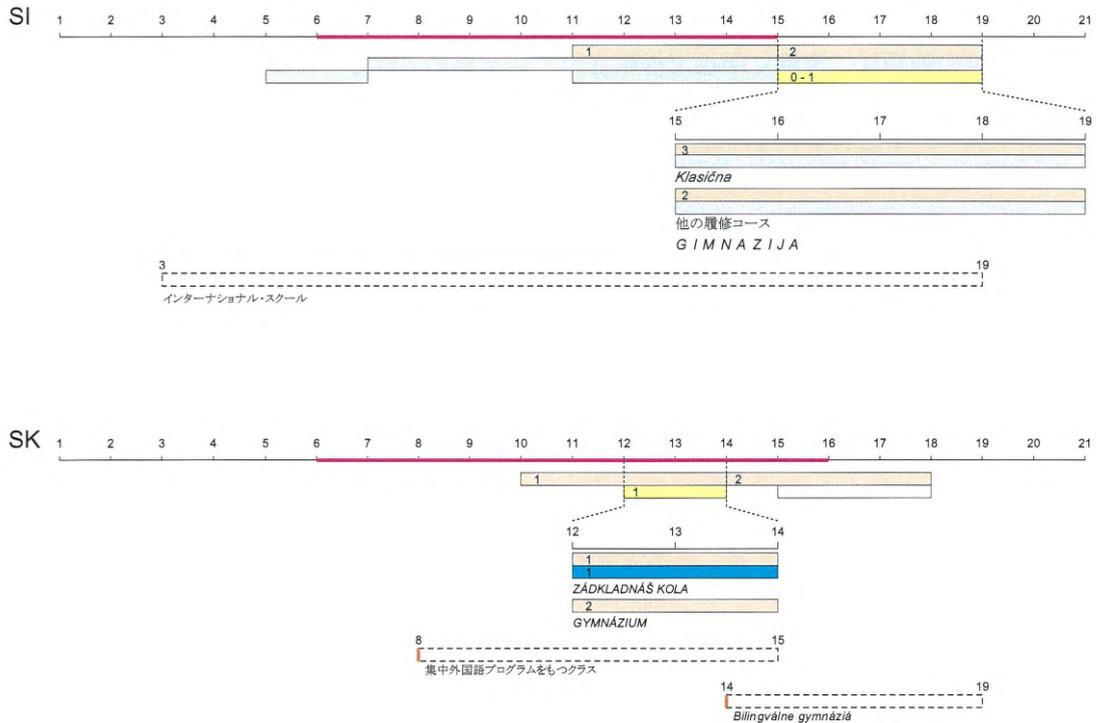
補註

リトアニア: 1998/1999年度は過渡期であり、後期中等教育と、最初の2年が義務教育の最後の2年に相当する4年間 (14歳から18歳まで) からなるGimnazijaの両方において能力別クラス制度が導入されることになるであろう。

ハンガリー: 6歳から16歳の生徒に対して行われる外国語教育の状況は、1998年の国のコアカリキュラムにより定められている。16歳から18歳の生徒の状況は1985年の政府の法令により定められている。新しい枠組みのカリキュラムは2000/2001年度には一部の学校で、2001/2002年度からはすべての学校で導入される。

ポーランド: 1999/2000年度より、外国語は10歳から必修科目となるであろう。

図3.1: 就学前、初等、普通中等教育レベルでの外国語教育の提供 1998/1999年度
(続き)



補註

スロベニア：1999/2000年度から2003/2004年度にかけて、Osnovna šolaという新しい9年一貫教育が徐々に実施されるであろう。その新しいカリキュラムは、9歳時のすべての生徒に1つの必修外国語を導入したり、12歳時のすべての生徒に選択必修科目としての外国語を導入したり、6歳から選択必修科目として外国語を学ぶ機会を増やすことなどを含む多くの改善点を含んでいる。その目的は、できるだけ多くの学校が、生徒が6歳から選択する科目の中で外国語を提供できるようにすることである。

2. 義務教育で提供される言語の種類

第2節では、中等教育における外国語教育が抱える問題の3つの側面を検討する。まず第一に、第1、第2必修外国語に関して公式文書が言及する外国語の種類について述べる。しかし、この理論上提供される外国語の種類は、実際に学校で提供されているものとは必ずしも一致しない。提供される言語の数は、本節の2.2で分析される理由によってしばしば制限される。2.3.では、初等、中等教育レベルにおいて生徒により選択される外国語に関する一連の統計について論評する。

2.1. 理論上の選択

第1必修外国語を実際に選択する場合、（一般には、カリキュラムという形の）公式文書に含まれる言語の種類は制限されている。図3.2が示すように、EUのほとんどの国で第1必修外国語として提供される言語は6つまでである。例外として、オーストリアでは8つの言語、フランスでは12の言語、そしてイギリス（イングランド、ウェールズ）では19までの言語が提供されている。すべての加盟申請国では、言語の数は6を超えない。

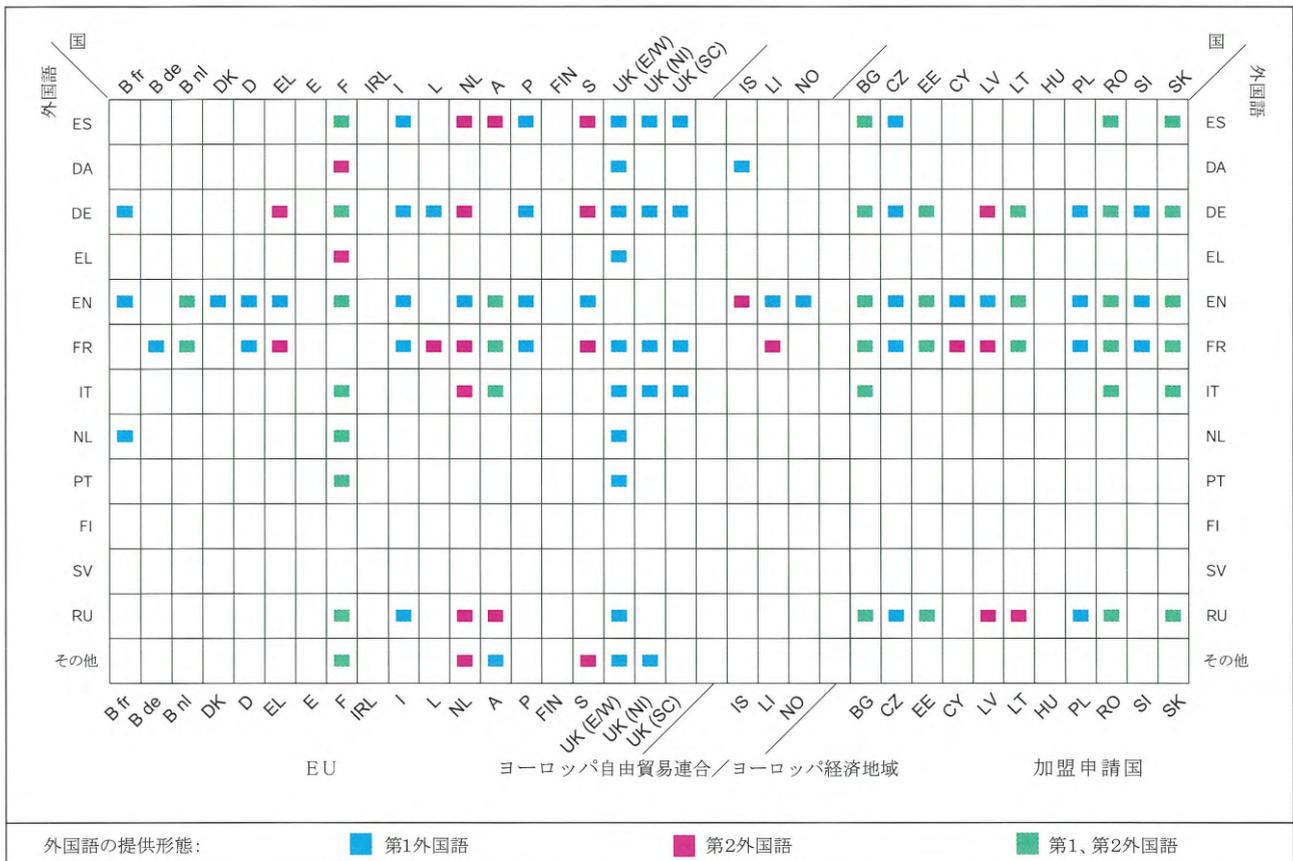
スペイン、フィンランド、ハンガリーは外国語の正確なリストを設定していない唯一の国である。理論的には、どんな言語でも教えることができる。

例外として、オランダでは生徒は理論上7つの言語から、フランスでは15の言語から選択ができるものの、EUの国々では、第2必修外国語として選択できる言語の種類はそれほど多くない。加盟申請国で提供される第2外国語の種類は、第1外国語の場合と同様に、6を超えない。ほとんどの場合、学校は第1外国語あるいは第2外国語として同じ外国語を提供する。

国によっては、生徒は第1外国語を選択することができず、すでに決められているところもある。デンマーク、ギリシャ、オランダ、スウェーデン、リヒテンシュタイン、ノルウェー、キプロス、ラトビアでは、英語が第1外国語として決められている。ドイツ語圏のベルギーではフランス語、ルクセンブルグではドイツ語、アイスランドではデンマーク語が第1外国語である。第2必修外国語に関しては、ルクセンブルグ、リヒテンシュタイン、キプロス(Gymnasioの場合)ではフランス語、一方アイスランドでは英語に決められている。

ドイツ語圏のベルギーとルクセンブルグを除いた外国語のリストを規定するすべての国では、第1必修外国語と第2必修外国語、またはその一方として、EUの11の公用語の中で英語だけが選択される。フランス語とドイツ語もまた多数の国で提供される言語のひとつである。スペイン語とイタリア語、またはその一方もまた、フランス、イタリア、オランダ、オーストリア、ポルトガル、スウェーデン、イギリスのようなEU諸国、ブルガリア、チェコ、ルーマニア、スロバキアのような加盟申請国で提供されている。ロシア語もまた、フランス、イタリア、オランダ、オーストリア、イギリス（イングランド、ウェールズ、スコットランド）と同様に、キプロスとスロベニアを除いたすべての加盟申請国で提供されている。

図3.2：義務教育についての公式文書に含まれる外国語（第1および第2必修外国語）の種類
1998/1999年度



出典：Eurydice.

補註

ドイツ：規定は州により異なる。一般的に、英語とフランス語が第1必修外国語として選択可能であるが、生徒は義務教育のある時期に英語を学ばなくてはならない。ラテン語は、あるタイプのGymnasiumで第1あるいは第2言語として選択することができる。

スペイン：この国は、外国語のリストを規定していない。理論上、学校はどのような言語も提供できる。

フランス：アラビア語、中国語、現代ヘブライ語、日本語、ポーランド語、トルコ語が「その他」という範疇に入る言語である。（トルコ語は第2必修外国語としてもっばら提供されている。）第2必修言語については、生徒は13歳になると外国語と地域言語のどちらかを選択できる。

アイルランド：どの外国語も必修ではなく、フランス語、ドイツ語、スペイン語、イタリア語、ギリシャ語、ヘブライ語が選択科目として提供されている。

ルクセンブルグ：英語は第3必修外国語である。

オランダ：アラビア語とトルコ語は「その他」という範疇に入る言語である。

オーストリア：スロベニア語、クロアチア語、ハンガリー語、スロバキア語、チェコ語は「その他」という範疇に入る言語である。Gymnasium、Realgymnasium、Wirtschaftsrealgymnasiumの生徒は、第2必修外国語用に指定された時間割上の空いている時限に、外国語とラテン語のどちらかを選択することができる。

フィンランド：1999年に施行された新しい法律では、提供されなくてはならない外国語の種類を規定していない。第2国家語（スウェーデン語またはフィンランド語）は義務教育のある時期に学ばなくてはならない。

スウェーデン：「その他」の範疇には、スウェーデン語を母語としない生徒の母語が含まれる。最低限5名の生徒が要望書を出せばコースが編成される。もし十分な数の生徒の申し出があり、それを教える資格のある教師がいれば、学校は図3.2で表されている外国語以外の外国語を提供することがある。

イギリス（イングランド、ウェールズ）：アラビア語、ベンガル語、中国語（広東語または標準中国語）、グジャラート語、現代ヘブライ語、ヒンディー語、日本語、パンジャブ語、トルコ語、ウルドゥー語が「その他」という範疇に入る言語である。学校は、生徒に少なくともEUの公用語の一つを提供しなくてはならない。この条件が満たされれば、個々の生徒はその中に挙げられている19の言語のどれか一つを学ぶことで、National

Curriculumの要件を満たすことができる。

イギリス（北アイルランド）：アイルランド語が「その他」という範疇に入る言語である。

アイスランド：1999年春の新しいカリキュラムでは、英語が第1必修外国語、デンマーク語が第2必修外国語となっている。スウェーデンやノルウェーで暮らしたことがあるか、あるいは両親がどちらかの生まれである生徒には、デンマーク語の代わりに、スウェーデン語とノルウェー語が課外授業で提供されることがある。

リヒテンシュタイン：1996/1997年度の教育改革以降、初等教育レベルの第3学年から教えられる第1外国語がフランス語から英語へと代わった。中等教育レベルでは、1998/1999年にこの新しい規定はすべての生徒に適用されなくなった。

チェコ：英語とドイツ語の提供が望ましいが、フランス語、スペイン語、ロシア語の提供も可能である。

ラトビア：データはラトビア語を教育用言語とする学校に関するものである。

リトアニア：第2必修外国語に関して、公式文書では、英語、フランス語、ドイツ語、ロシア語に加えて、選択したいかなる言語も学校は自由に提供できると述べている。

ハンガリー：この国は、外国語のリストを規定していない。理論上、学校はどのような言語も提供できる。

スロベニア：2000/2001年以降、すでに提供している言語の種類に加えて、イタリア語がすべての生徒に第1必修外国語として提供されている。

2.2. 言語の選択を制限する要因

学校が生徒に提供する外国語の種類は、公式文書で提案されているものよりしばしば少ない。いくつかの理由により、建前と現実のこうした隔たりを説明することができる。イギリス（イングランドとウェールズ）では、学校はNational Curriculumに挙げられている19の言語を提供することを期待されてはおらず、ただ少なくともEUの公用語のひとつを提供することが要求されているだけである。

選択に制限がある主たる理由の一つは、特定の言語のコースを編成するためには、関心のある生徒を最低人数集める必要があるということである。選択された言語を専門的に教える教師の欠如もまた言語の選択に制限を加えている。こうした現状は、アイルランド、イタリア、加盟申請国で見られる。

主観的な他の基準によって、学校が特定の言語を選択することもある。フランス、オーストリア、ポーランドでは、大多数の生徒やその保護者により出された要求を満足させることが優先基準である。時に、伝統の力により、学校は長年教えられてきた言語を継続して教えることになる。ルーマニアの学校でのフランス語教育がこのよい例である。ドイツ、フランス、イタリア、ポルトガル、スロベニアでも、特定の言語の教育を行う際に、近隣の国々や地域によりもたらされた言語的かつ文化的背景を考慮すると述べている。

経済世界の差し迫った要請に適切に対応するために、ほとんどの国の学校は、第1外国語として英語を提供する傾向にある。事実、10ほどの国々では英語教育を強いることさえしている。しかし、経済現実主義を主張しながらも、外国語教育の多様化を目的とした政策を導入している教育当局もある。それらが多種の外国語を提供するために近年講じてきた対策は第2章(2.2.2.)で示されている。

理論上の提供と学校により実際に提供される言語との隔たりを意識して、教育当局はこの状況を改善しようと対策を講じている。短期的に見れば、ほとんどの国が採用している解決策は、学外のスタッフ（地域に住む母語話者や大使館職員など）が行う課外コースを編成することである。一方、長期的に見れば、ほとんどの国では、まだ学校で広く取り扱われていない言語を教えることができる新しい教師を育てることに資金を注ぎ始めている。

2.3. もっとも学ばれている言語

初等教育レベルでは、8つの国（デンマーク、ギリシャ、オランダ、スウェーデン、リヒテンシュタイン、ノルウェー、キプロス、ラトビア）が英語を第1必修外国語としている。

いくつかの外国語から選ぶことが可能な国々でさえも、統計によれば、依然として英語は最も選択される言語である。図3.3と3.4は、初等、普通中等教育レベルで最も教えられる言語とそれらを学ぶ生徒の割合を表している。

ポルトガルでは93%、スペインでは71%という大多数の生徒が英語を学習している。フィンランドでは63%、スウェーデンでは62%、オーストリアでは56%といった半数以上の生徒が英語を学習している。加盟申請国では英語はしばしば第1外国語として提供されているが、EUよりもその割合は低い。最も高い割合でも、エストニアで44%、キプロスで36%である。リトアニア、ハンガリー、ポーランド、スロベニアでは20%程度の生徒が英語を学習している。

フランス語を第1外国語として学んでいる生徒は、ルーマニアで43%、オランダ語圏のベルギーで33%であり、デンマーク語を第1外国語として学んでいる生徒は、アイルランドで25%、ドイツ語を第1外国語として学んでいる生徒はフランス語圏のベルギーで15%である。

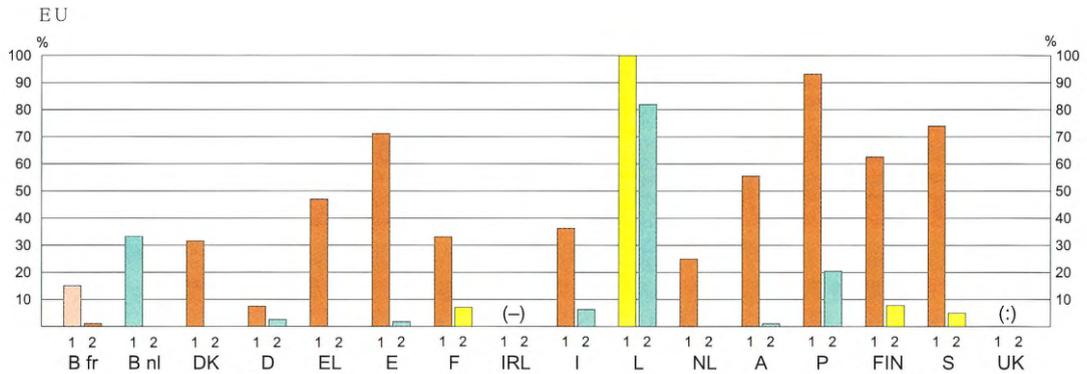
中等教育においても英語は優勢である。ドイツ、スペイン、フランス、オーストリア、フィンランドでは、英語は90%以上の生徒にとって第1外国語である。加盟申請国でも、チェコの55%からエストニアの82%に至るまで、英語学習は普及している。

英語学習が必修である国において、例えば100%であるデンマーク、スウェーデン、ノルウェー、キプロスと83%であるギリシャや73%であるラトビアとの間に見られる学習率の差は、後者の国々では英語は後期中等教育レベルではもはや必修科目ではないという事実により説明される。

国によっては、オランダ語、フランス語、ドイツ語が、普通中等教育レベルで最初に選択される3つの言語である。フランス語圏のベルギーでは、生徒の70%がオランダ語を学習している。オランダ語圏のベルギー、アイルランド、ルーマニアでは、それぞれ95%、70%、74%の生徒がフランス語を第1外国語として学習しており、一方、ハンガリーやスロバキアでは、それぞれ42%、62%の生徒がドイツ語を第1外国語として学習している。

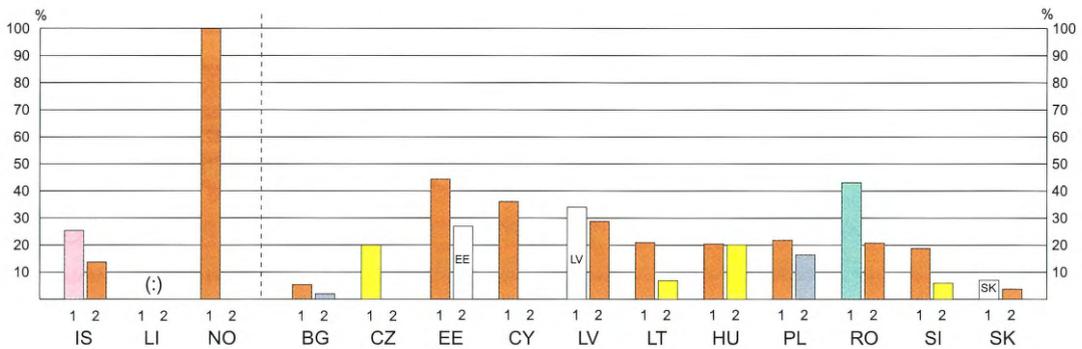
中等教育レベルでの第2外国語になると、4つの国が言語の特定化を行い—すなわち、ルクセンブルグ、リヒテンシュタイン、キプロスではフランス語、アイスランドでは英語を強いており—フランス語はドイツ語とその局面を二分している。フランス語は特にギリシャ(76%)、イタリア(34%)、ドイツ(24%)、スペイン(23%)、オーストリア(13%)で選択されている。ドイツ語はデンマーク(76%)、スウェーデン(44%)、ノルウェー(35%)、アイルランド(25%)の生徒が学んでいる。加盟申請国で最も学ばれている言語はロシア語(ブルガリア、エストニア、ラトビア、リトアニア)であり、次にドイツ語(チェコ、ポーランド、ルーマニア、スロベニア)と英語(ハンガリー、ルーマニア、スロベニア)である。

図3.3：国別に見た初等教育（ISCED 1）で最も教えられている2つの外国語とその外国語を学ぶ生徒の割合 1996/1997年度



ヨーロッパ自由貿易連合／ヨーロッパ経済地域

加盟申請国



出典：Eurostat.

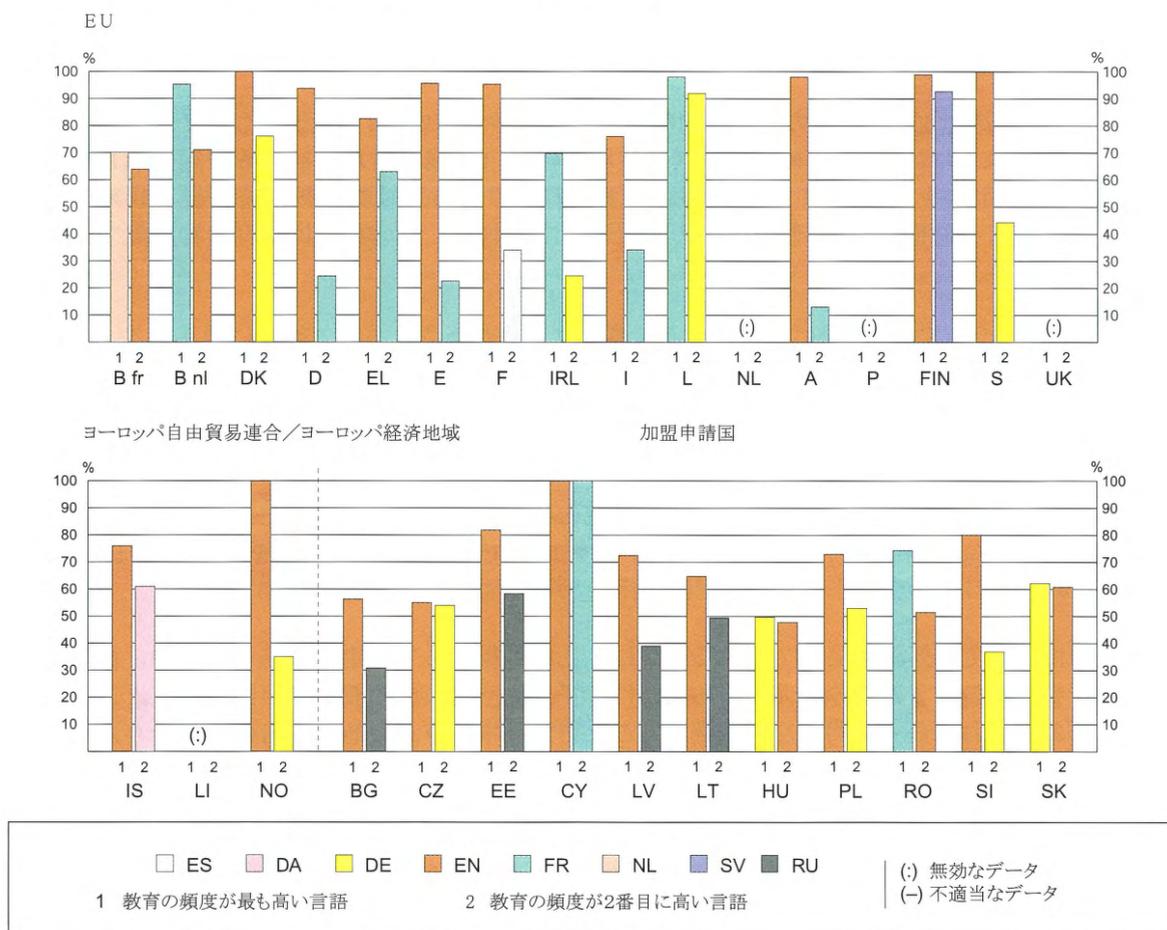
図の説明

百分率の生のデータはこの章の付録で見ることができる。
 この図は、それぞれの国の初等教育レベルで最も頻繁に教えられている2つの言語を示している。2つの言語は学ぶ生徒の割合が多い順に並んでいる。
 百分率は、初等教育レベル (ISCED 1) で外国語を学ぶ全生徒数を、外国語がカリキュラムに含まれない学年に属する生徒を含めた初等教育入学者の総数で割ったものである。
 1%以下の些末な事例は載せてはいない。
 例外を除いて、国家語の一つがそれを教育用言語としない学校で教えられている場合、それは外国語とは見なさない。

補註

フランス、オーストリア：1997/1998年度のデータ。
 オランダ、ポルトガル：1995/1996年度のデータ。
 リヒテンシュタイン：政府のデータでは、20%の生徒が英語を学んでいる。
 ノルウェー：1998/1999年度のデータ。
 ポーランド：ISCED 2（前期中等教育）の生徒も含まれる。
 エストニア、ラトビア、スロバキア：教育用言語としない学校で教えられている国家語は外国語として数えている。

図3.4：国別に見た普通中等教育（ISCED 2とISCED 3）で最も教えられている2つの外国語とその外国語を学ぶ生徒の割合 1996/1997年度



出典：Eurostat.

図の説明

百分率の生のデータはこの章の付録で見ることができる。
 この図は、それぞれの国の普通中等教育レベルで最も頻繁に教えられている2つの言語を示している。2つの言語は学ぶ生徒の割合が多い順に並んでいる。
 コースが必修かどうかに関わらず、百分率が計算されている。
 1%以下の些末な事例は載せてはいない。
 例外を除いて、国家語の一つがそれを教育用言語としない学校で教えられている場合、それは外国語とは見なさない。

補註

フランス：ISCED 3（後期中等教育）では、技術教育を受ける生徒は普通中等教育を受ける生徒に含まれる。
 アイルランド：全日制の生徒のみが含まれる。
 オランダ：国の学校教育監査団によれば、国家試験を受けるために英語、ドイツ語、フランス語を選択するVWO、HAVO、MAVO/VBOの生徒の割合は、1999年の場合、英語は99%、ドイツ語は41%、フランス語は21%であった。1997年では、その数は英語で93%、ドイツ語で39%、フランス語で20%であった。
 オーストリア：1997/1998年度のデータ。
 フィンランド：教育用言語としない学校で教えられている国家語は外国語として数えている。
 スウェーデン：ISCED 2（前期中等教育）の生徒だけが含まれる。
 リヒテンシュタイン：1997/1998年度の政府のデータでは、79%の生徒が英語を学び、77%の生徒がフランス語を学んでいる。
 ノルウェー：1998/1999年度のデータ。
 アイスランド、スロベニア：ISCED 3（後期中等教育）レベルでは、職業コースの生徒も含まれる。
 チェコ：全日制の生徒のみが含まれる。
 ポーランド：ISCED 3（後期中等教育）の生徒のみが含まれる。

3. 外国語教育に充てられる時間

3.1. 週の教育時間

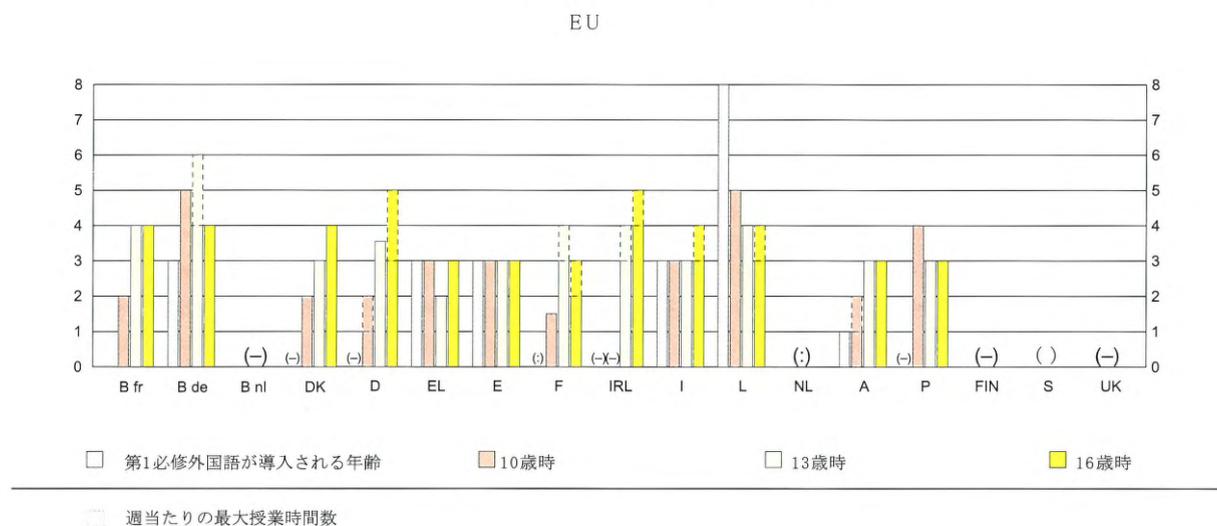
図3.5は、第1必修外国語の1週間の教育時間数を、生徒の学年の中の4つの重要な年齢について示したものである。それらは、第1必修外国語が導入される年齢（10歳以前）、初等教育期間（10歳時）、前期中等教育の開始時（13歳時）、中等義務教育の終わりあるいは義務教育終了後（16歳時）である。概して、週3、4時間は第1必修外国語の学習に充てられる。この数字は教育の初年度では少し低くなることもある。

図3.5は、ほとんどの国で外国語に充てられる授業数は、時が経つにつれて徐々に増えることを示している。生徒の教育が進むにつれて言語教育に費やされる時間数が減少するのは非常に稀なことである。しかし、こうした現象は、ルクセンブルグにおいて生じており、ドイツ語が徐々に教育用言語になる場合には、第1外国語としてのドイツ語の週当たりの授業数は減少する。

国によっては、外国語に充てられる時間は学校教育の初年度から最終年度まで変わることはない。スペイン、イタリア、チェコ、スロベニア、ルーマニアでは、生徒の学年を通して同じ授業時間数（最初の4ヶ国では3時間、ルーマニアでは2時間）が外国語学習に充てられる。

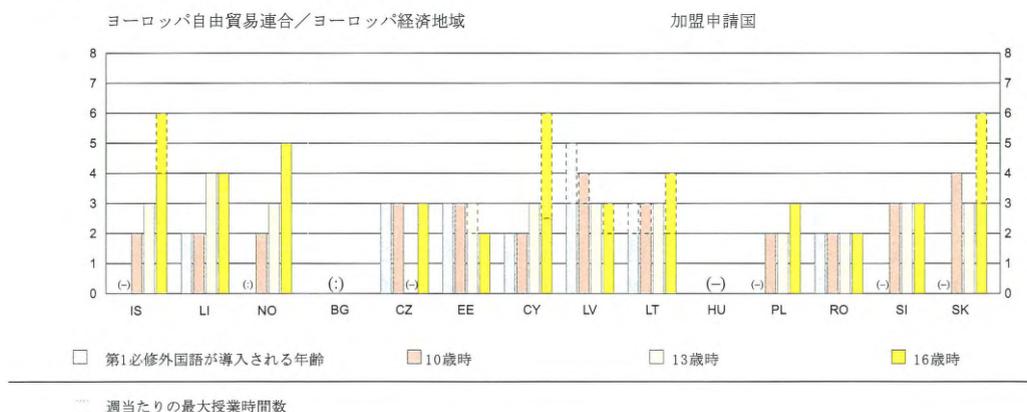
最後に、国によって、外国語に充てられる時間は、比較的継続して一定ではあるものの、決まった時期に、ポーランドのように幾分増える国もあれば、ギリシャのように幾分減る国もある。こうした変動が起こるのは、おそらく時間割を再調整することでカリキュラムの他の科目に影響を与えるためであろう。

図3.5 : 第1必修外国語の1週間当たりの教育時間数 1998/1999年度



出典：Eurydice.

図3.5：第1必修外国語の1週間当たりの教育時間数 1998/1999年度
(続き)



出典：Eurydice.

図の説明

授業時間の長さは国により異なる。アイスランドでは40分、デンマーク、ドイツ、ギリシャ、リヒテンシュタイン、チェコ、エストニア、ポーランド、スロベニア、スロバキアでは45分、ベルギー、ルクセンブルグ、オーストリア、ポルトガル、ルーマニアでは50分、フランスとイタリアでは60分である。授業時間の長さの違いは、調査が行われた1998年と1999年によっても異なり、スペインではそれぞれ55分と60分、アイルランド、キプロス、ラトビアでは40分と45分、リトアニアでは35分と45分である。また、ノルウェーは学校によって異なる。

補註

ベルギー(フランス語圏のベルギー)：ブリュッセルを首都とする地域では、10歳の生徒は週5時間の授業がある。

ベルギー(オランダ語圏のベルギー)：中等教育レベルでは、教育機関は自由にカリキュラムを作成することができ、それぞれの科目に充てる授業時間数を設定することができる。

ドイツ：13歳の生徒の場合、すべてのタイプの教育を受ける第8学年の生徒の授業時間を基に、平均時間が計算されている。

イタリア：liceo classicoでは4時間であり、liceo scientificoでは第1、第3、第4学年で3時間、第2、第5学年で4時間である。

オランダ：初等教育レベルでは、学校は自由にそれぞれの科目に充てられる時間を設定することができる。中等教育レベルでは、学校は最低限度の教育時間数を確保するよう求められる。学校はこの教育時間を学年でどのように配分するかを自由に決めることができる。

フィンランド：必要最小カリキュラムは、9年間の義務教育全体の必修科目と、科目当たりの最低限度の総授業時間数を決めている。学校は、何歳で生徒はそれらの科目を学習し、その授業が義務教育の間にどのように配分されるかを自由に決めることができる。

スウェーデン：1995年の教育改革では、義務教育全体における科目当たりの授業時間数を設定している。学校は、いつの時期に科目を導入し、その科目の時間を9年間でどのように配分するかを自由に決めることができる。

イギリス：学校はそれぞれの科目に費やされる時間を自由に決めることができるが、充てられる時間はカリキュラムの要件を十分に満たさなくてはならない。

アイスランド、ポーランド、スロベニア：赤い棒は、10歳時ではなく11歳時での第1必修外国語の週当たりの教育時間数を示している。

ノルウェー：第1必修外国語が導入される年齢（10歳以前）での教育時間数に関しては、95時間が4年間、すなわち1学年から4学年に配分される。

チェコ：1998年9月1日現在、13歳時になると、外国語を含むすべての科目の時間割は柔軟性のあるものになる。つまり、学校は、それぞれの科目にどのくらいの時間を費やすべきかを自由に決めることができる。しかし、充てられる時間はカリキュラムの要件を十分に満たさなくてはならない。

ハンガリー：必要最小カリキュラムは、他の履修コースに対して外国語教育の時間が占める割合の幅を単に決めているだけである。この幅は、10-12歳では11-15%、13-14歳では9-12%、15-16歳では9-13%である。

ラトビア：データはラトビア語が教育用言語として用いられている学校に関するものである。

ルーマニア：週2時間が最低限度である。後期中等教育レベルでは、文学のような履修コースでは、第1必修外国語は週3-4時間の割合で教えられている。

スロベニア：新しい9年一貫教育Osnovna šolaは、1999/2000年から2003/2004年にかけて段階的に取り入れられている。カリキュラムは修正されており、現在の改善点として、9歳の生徒は週に2時間、10歳の生徒は週に3時間、13歳でも週3時間の外国語教育を受ける。

3.2. 他の科目に対する年間の教育時間数

図3.6により、生徒の学年の3つの異なる時点（10歳、13歳、16歳）における外国語、数学、母語に充てられる教育時間数の割合を比較することができる。国によっては、外国語学習は生徒が10歳を過ぎて初めて必修となる。こうした状況は、オランダ語圏のベルギー、アイルランド^{注1}、イギリス、アイスランド^{注2}、ブルガリア、ポーランド、スロベニアに見られる。したがって、10歳の生徒を比較する場合、上記の国を含めることはできない。

国によっては、中央の教育当局が、カリキュラムの必修科目に充てられる教育時間を決める自由裁量を学校に与えている。こうした理由で、オランダ語圏のベルギー、アイルランド、フィンランド、スウェーデン、イギリス、ハンガリーの場合、母語、数学、外国語の教育に充てられる時間数を比べることはできない。

大多数の国で、10歳時には、教育時間の6%から15%が必修外国語に充てられる。つまり、必修外国語の教育時間が他の国に比べて2倍になる国もありうる。オーストリアでは、その割合はこの範囲をやや下回り4%である。逆に、多くの科目が外国語（国家公用語でもあるフランス語とドイツ語）を使って教えられているルクセンブルグでは40%とはるかに高い。

ほとんどすべての国において、外国語教育には数学や母語ほど多くの時間が充てられてはいない。ルクセンブルグに加えて、次の3つの地中海の国々はこの趨勢から外れている。スペイン、イタリア、ポルトガルでは、外国語教育に充てられる時間の割合は数学の場合と同じである。

ほとんどの国では、13歳時に外国語教育に充てられる時間は、10%から17%の間である。これは10歳時に外国語学習に充てられる教育時間数がかかなり増加しているためである。この範囲外では、7%のポーランド、24%のドイツ、教育時間の半分以上が外国語教育に充てられるルクセンブルグのように、国同士で見られる外国語学習の占める割合の差は極めて重要である。

13歳時になっても外国語に充てられる教育時間の割合は相変わらず低いままか、数学や母語に充てられる教育時間と等しいような国もある。しかし、こうした現状は10歳時ほどは一般的ではない。多くの国で、外国語教育に費やされる時間数は母語や数学に費やされる時間数よりもはるかに多い。

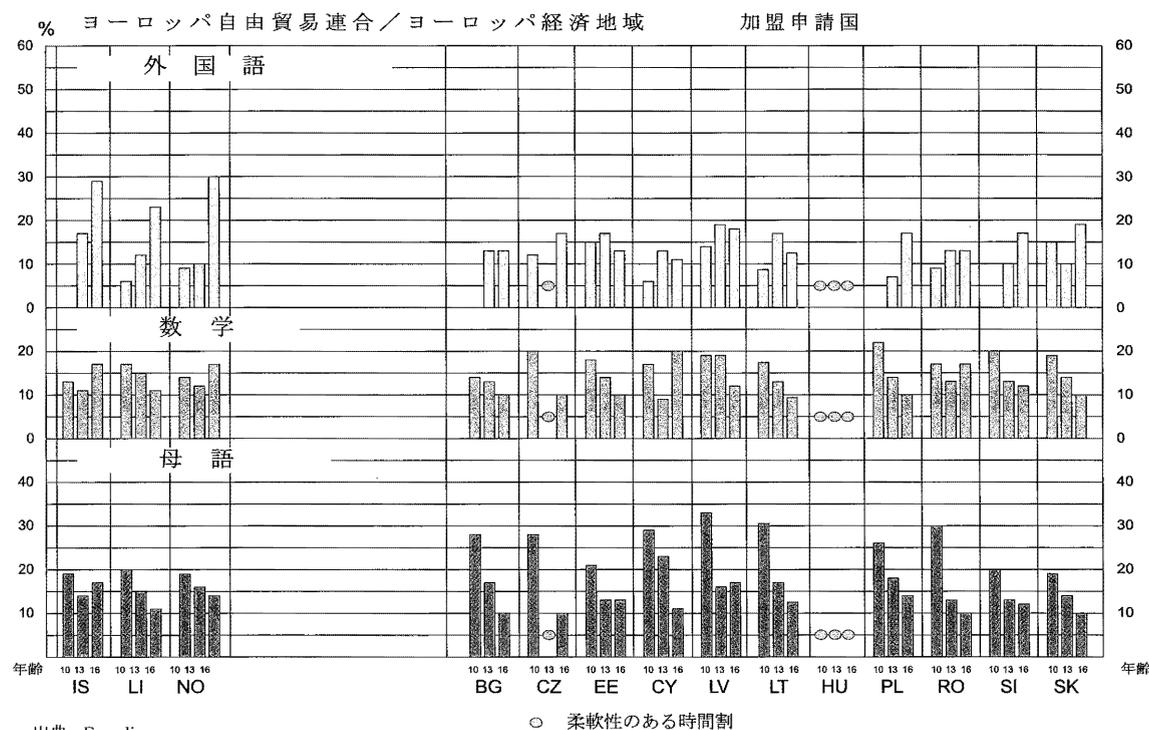
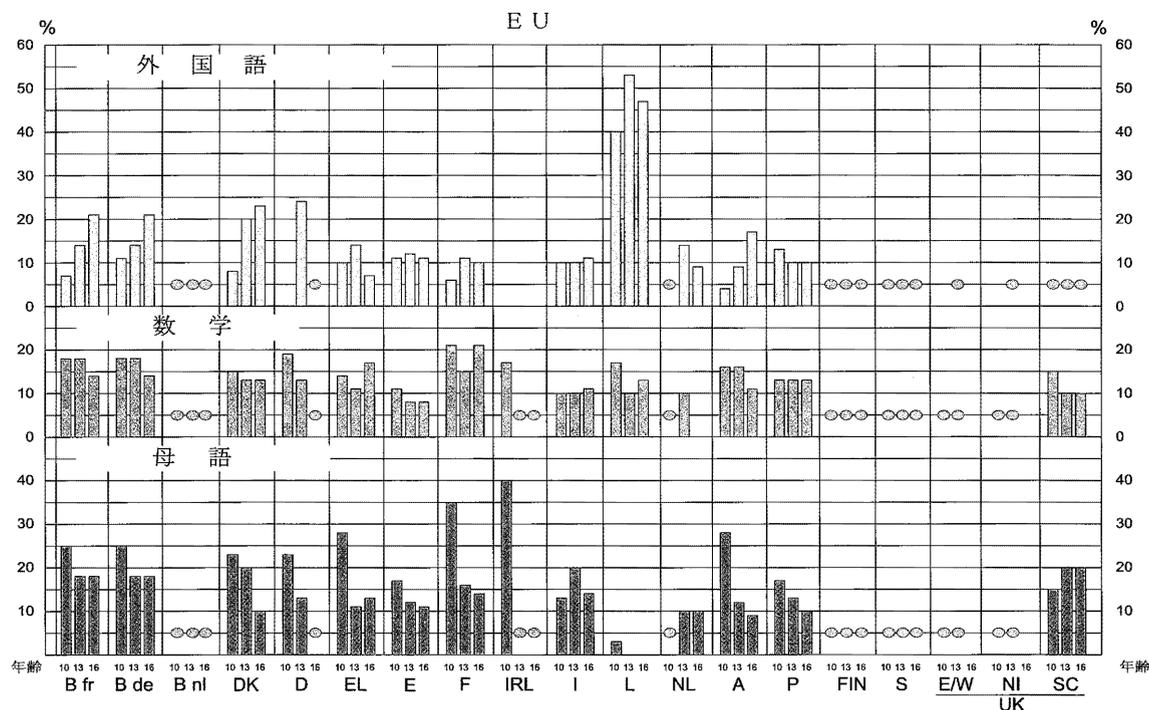
16歳時に外国語教育に充てられる時間の割合は、大多数の国で10%から23%の間であるが、相変わらずこの範囲を下回る国と上回る国がある。オランダとギリシャの2つの国ではそれぞれ9%、7%とやや低い割合を示している。それに対して、アイスランド、ノルウェー、ルクセンブルグでは、それぞれ29%、30%、47%とかなり高い割合を示している。

この年齢では、ほとんどの国で、外国語教育に充てられる時間の割合は数学や母語に充てられる時間よりも高いか同等である。

注1 必修外国語教育は行われないが、英語とアイルランド語（ゲール語）はすべての生徒に教えられる。

注2 ひとつの必修外国語（英語）の教育が1999/2000年以降、すべての10歳の生徒にまで広がっている。

図3.6： 勧告により、10、13、16歳時のすべての教科の総時間数に対して割り充てられた外国語、数学、母語の最低教育時間数 1998/1999年度



出典：Eurydice.

○ 柔軟性のある時間割

図の説明

外国語に充てられる教育時間は選択必修科目の範疇の中にも含まれるが、それはこの図では表されていない。選択必修科目の範疇に関するデータは、他の生データと同様に、この章の付録で見ることができる。

補註

この章の付録を参照。

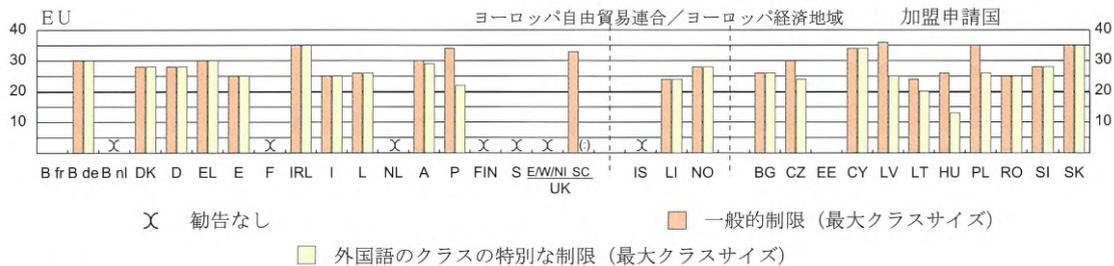
4. 外国語のクラスの生徒数に関する基準

大多数の国で、公式の勧告は、一クラスや生徒の一グループ内での最大生徒数と最小生徒数、あるいはその一方を示している。最大クラスサイズに関する基準は国により著しく異なることもあるが、一クラスが36名を超えることはない。ほとんどの国で、クラスサイズに関する勧告は初等教育レベルと前期中等教育レベルで変わらない。こうした基準が異なる場合、勧告されたクラスサイズは中等教育レベルの方が初等教育レベルよりも大きい。ただし、ドイツ語圏のベルギーとスロバキアでは、中等教育レベルの方がクラスサイズが小さい。

一般的に、クラスサイズに関する条件はカリキュラムの科目の間で異なることはない。言い換えれば、同じ基準が数学のクラスあるいは外国語のクラスに当てはまる。しかし、少数の国では、外国語のクラスの一クラスあたりの生徒数を特別に規制している。

オーストリア、ポルトガル、チェコ、ラトビア、リトアニア、ハンガリー、ポーランドでは、初等教育レベルの外国語の一クラスあたりの最大生徒数は、他のカリキュラムの科目の最大生徒数よりも少ない。外国語クラスの標準的サイズは、全体の標準的サイズよりも生徒数が少ない複数のクラスサイズをもつこともある。ハンガリーでは、2つのクラスサイズ（一般的な制限26、特別な制限13）をもつ。

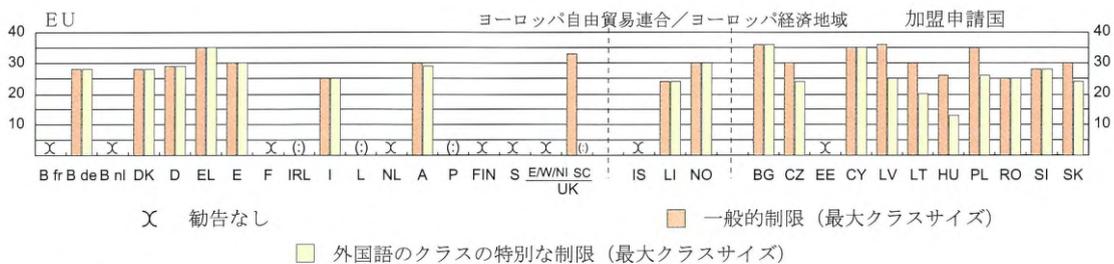
図3.7：初等教育レベルにおける最大クラスサイズに関する規制や勧告 1998/1999年度



出典：Eurydice.

前期中等教育レベルにおいて、EU内ではオーストリア、そして特に加盟申請国では、特定のクラスサイズが決められており、全般的に勧告されたクラスサイズよりも小さい外国語のクラスが一般的に設けられている。チェコ、ラトビア、リトアニア、ハンガリー、ポーランド、スロバキアは中等教育レベルでの外国語のクラスの大きさに関して特別な制限が設定されている。

図3.8：前期普通中等教育レベルにおける最大クラスサイズに関する規制や勧告 1998/1999年度



出典：Eurydice.

補註

ドイツ：それぞれの州におけるクラスサイズの制限の平均。

アイルランド：小学校でのクラスサイズは、恵まれていない地域では29名を超えない。

イギリス（スコットランド）：前期中等教育の最初の2学年は33名で、最後の2学年は30名に減る。実用的な科目では、最大20名のクラスサイズが勧告されている。

ブルガリア：理論上は、外国語に特別な基準はない。しかし、実際には、クラスサイズは生徒が何の言語を学ぶかにより決まる。一般的には、言語のクラスサイズは小さい。

スロバキア：前期中等教育レベルでは、全般的な基準は母語と数学だけに当てはまる。

5. 特別な試み：外国語を学ぶ生徒間の交流

この節では、EUでのグループ交流の編成と教育の特徴に焦点を当てる。こうした交流は、言語教育的かつ文化的な目的を持っている。一般的に、グループ交流はある期間、生徒に目的国でホストファミリーと日常生活を共にする機会を与える。この節では、学校と地方あるいは中央の教育当局の先駆的試みにより編成された交流について触れ、国際間とヨーロッパ諸国間の交流プログラムのもとで運営され資金が提供される活動は含まない。後者のプログラムについては第6章で別個に分析される。ここでの分析では、サービスに対して支払いを受ける私的団体が運営する交流事業も含まない。

すべての国は、生徒のグループ交流活動に関して規制とガイドラインを持つ。こうした規制とガイドラインは詳細なものであり、かつ交流に関する多くの側面に影響を与えるものである。この比較分析の対象でありこれらの規制が抱えるさまざまな側面には、交流の運営、編成上の特徴（関連する教育のレベル、交流の期間、生徒と学校あるいはその一方の選択）、教育的特徴（関連する言語、生徒と教師の事前の準備とその詳細）がある。

5.1. 交流の運営

すべての国において、学校と地方あるいは中央の教育当局が編成する生徒のグループ交流というものがある。その運営と編成の大部分は地域レベル、すなわち学校により行われ、ある場合には地方自治体と教育当局またはその一方により支援される。編成に際して、そうしたグループ交流は姉妹都市プログラムだけではなく、普通は互いの国の教員同士の個人的な関係から始まる。他の国の学校との接触を図るために、学校の中には大使館の文化課やそれを専門とする旅行会社の力を借りることもある。

地域レベルで発案され運営される交流プログラムに加えて、全国レベルで大規模に編成され運営されているプログラムもある。例えばオランダでは、Europees Platformのような生徒の交流を編成する全国的団体がある。北欧諸国では、Nordic Council of Ministersが運営するNordplus Juniorというプログラムが1989年に作られ、北欧諸国間の交流活動を組織している。

5.2. 編成上の特徴

大部分の交流プログラムは、本質的に中等教育レベルの生徒を対象としたものである。オランダとベルギー（言語コミュニティー間の交流ではあるが）では、小学校でもそうした活動があると公表している。

中等教育レベルでは、ほとんどの交流は1、2週間続く。しかし、この一般的な傾向が当てはまらない国もある。ドイツでは、滞在は4週間まで続く。Nordplus Juniorプログラムのもとでは、北欧諸国のほとんどの生徒は外国に2週間ほど滞在する。しかし、わずかではあるが、ホスト国に2週間から8週間滞在する生徒もいる。

交流は主として学校により運営され編成されるために、学校は生徒の選抜基準を設けるべきかどうかを決め、もし設けるべきであれば、自身でこうした基準を定める。逆に、交流が全国的あるいは国際的レベルで運営される場合、これらを編成する政府の機関、あるいは非政府団体が自らが設定した基準に基づいて学校を選別する。こうしたやり方はオランダのEuropees Platform、北欧諸国のNordic Council of Ministersにも当てはまる。

5.3. 教育的特徴

こうした交流活動に最も関係がある言語は英語、ドイツ語、フランス語である。スペイン語はオラン

ダとオランダ語圏のベルギーの場合に関係している。オランダ語圏のベルギーでは、イタリア語のクラスでもそうした活動を行っていると報告している。北欧諸国間の交流プログラムの場合、関係する主たる言語はデンマーク語、スウェーデン語、ノルウェー語である。

一般的に、教師は自ら生徒に交流活動の準備をさせる責任を負う。こうした準備の方法と内容は学校ごとに大きく異なる。それは生徒に予定されている活動についての情報を与える集まり、ホスト国に関する研究プロジェクト、あるいは相手国のホストファミリーとなる予定の家族との手紙のやり取りを含むことがある。国によっては教師に交流活動に関する現職教員研修を行わせることはあるが、ほとんどの国で、教師は自らが学校により編成された研修以外に特別な事前研修を受けることはない。現職教員研修を行う一つのケースはチェコである。ポーランドでは、こうした交流に携わる教師は、旅行者グループのリーダーとしての資格が必要である。オランダでは、Europees Platformが教師のための準備会合を組織する。

付録

図表を読むための手引き

A. 必要最小カリキュラムに含まれる外国語

オレンジ色：必修科目としての外国語

外国語は中央で決定された必要最小カリキュラムの中の必修科目の一つで、すべての生徒はそれを学ばなくてはならない。

青色：選択必修科目の一つとしての外国語

中央当局で考案された必要最小カリキュラムでは、生徒は学校が選択した科目の中からいくつかの科目を選ばなくてはならない。外国語に関しては、次の2つのうちのどちらかである。

1) 学校は、選択必修科目として提供されている科目の中から少なくとも1つの外国語を提供しなくてはならない。**(暗青色)**

言い換えれば、選択科目に含まれる科目は必要最小カリキュラムにより予め決められているので、このシステムを**選択必修固定システム**と呼ぶことができる。

2) 学校は、希望すれば、選択必修科目として導入される科目の中に外国語を自由に含めることができる。**(明青色)**

言い換えれば、学校自らが何を**選択必修科目**にすべきかを定めることができるので、このシステムを**選択必修オープンシステム**と呼ぶことができる。

選択必修科目は、こうした図表に表されていない任意の選択科目と明確に区別されなくてはならない。任意の選択科目とは、必要最小カリキュラムの他に提供され、生徒が学習する義務のない科目のことである。

黄色：外国語の状況は、教育のタイプと履修コース、あるいはその一方により決まる。

選択した履修コースあるいは普通教育のタイプ次第で、生徒は外国語を学ばなくてはならないかもしれないし、学ぶ必要がないかもしれない。こうした異なる履修コースや教育タイプからなる必要最小カリキュラムには、必修科目、選択必修科目、あるいは、生徒の希望をいかしたコース（柔軟なカリキュラムモデル）作りのために生徒により選択された科目として、外国語が含まれるかもしれない（あるいは含まれないかもしれない）。

黄色の帯は、選択した履修コースと関連する教育のタイプ、あるいはその一方に応じて外国語教育が異なることを示している。教育のタイプや履修コースで同一の外国語教育が提供された場合、黄色の帯の上に示された帯がそれを示している。

異なる履修コースや普通教育のタイプ、あるいはその一方において外国語教育がもつさまざまな可能性がさらに詳細に示されている。詳細図では、それぞれの履修コースと教育のタイプあるいはその一方の弁別的特徴と他の履修コースや教育のタイプと共通する特徴が明確になる。また、学校教育における個々の時期に特別に焦点を当てており、その時期での外国語教育がもつすべての可能な状況を示してくれるために、図表の残りの部分と切り離して理解されることであろう。

B. 必要最小カリキュラムに含まれない外国語（2つの可能性）

緑色：パイロット・プロジェクトで教えられている外国語

外国語は、少なくともある程度は政府（あるいは、教育に責任をもつ公的機関）が立案し、資金を提供する期限付きの実験プロジェクトの一部として教えられる。プロジェクトを組織する教育当局は、参加する学校数と学校名、プロジェクトに関わる生徒の年齢を決める。こうした実験は体系的な評価を受ける。

藤色：外国語教育の決定権は学校にあり、カリキュラムに関係した事柄は学校の自由裁量に基づいて処理される。

これは、学校がカリキュラムを作成する機会をもつ場合である。学校は、必要最小カリキュラムに含まれる科目の他に、すべての生徒が外国語を学ぶか、ひとつの外国語を含んだ複数の科目から選択するかのどちらかを自由に定めることができる。したがって、こうしたシステムを**必修補充オープンシステム**と呼ぶことができる。

C. 特別な慣例

点線で描かれた枠：外国語を専門に教える学校／クラス

こうした学校／クラスは外国語の専門的な教育を行う。それらは、学校やクラスの専門化を正式に認める国の教育省により運営され資金が提供されている。個々の特徴により、次の2つの範疇に区別される。

- ・完全な必要最小カリキュラムを提供し、同時に、（2ヶ国語学校やクラスのように）目標とする外国語で科目を教え、もう一つの外国語の学習を要求し、専門的ではない学校やクラスよりも比較的多くの授業数を外国語に充てること、あるいはそのうちのどれかを行うことで、外国語の専門的な教育を行う学校やクラス

- ・通常の教育システムと類似したシステムにより運営されるが、必要最小カリキュラムを持たず、外国語を幾分多く教えることによって証明書を授与する学校

これらの学校に入学するために選抜の手続きがある場合には、赤い縦線で示されている。

線影：外国語は（必修科目か選択必修科目として）段階的に取り入れられる。

国によっては、近年の法制化の結果、一定の教育レベルで外国語を教える義務が生じている。外国語教育に関する新しい法律の規定がすべての学校ですぐには実行されえないので、過渡期として学校がその新しい要求に対応するための時間が与えられる。その結果、外国語教育は徐々にすべての学校に広がっている。

数字： 0, 1, 2, 3

いくつかの帯に見られる数字は、必要最小カリキュラムの中の必修科目（オレンジ色の帯）に含まれる外国語の数か、選択必修科目（暗青色の帯）の中に含まれなくてはならない外国語の最低数のどちらかを示している。後者の場合、生徒は選択科目として外国語を学ぶか学ばないかを自由に決めることができる。

この数字は、必要最小カリキュラムの中の必修外国語あるいは選択必修科目の外国語だけを示している。しかし、学校が外国語を選択必修科目（明青色の帯）に含めるかどうかを自由に決めることがで

きる場合には、数字は示されない。

黄色の帯では、ハイフンにより分けられた2つの数字は、すべての生徒が学んでいる外国語の他に、既存の履修コースと教育のタイプあるいはその一方で学ばれる（あるいは、選択必修科目に含まれる）外国語の数の下限と上限を示している。（すべての生徒が学ぶ外国語については、図表では黄色の帯の上に示された帯が表している。）例えば、黄色の帯の0-3という数字は、履修コースや選んだコースに関係なくその教育レベルのすべての生徒が学ぶ外国語に**加えて**、履修コースや教育のタイプに応じて、0から3つの外国語が学習できることを示している。それぞれの履修コースと教育のタイプに関する外国語教育の状況は、その下の詳細図で述べられる。

[: 開始年齢が指定されない（必修科目あるいは選択必修科目としての）外国語

この記号は、教育当局は必修科目や選択必修科目として外国語を教え始める年齢を決めることはせず、一定のレベルを達成する目標を学校に対して定めることだけを行う。したがって、学校は、教育のどの段階で外国語を教え始めるか、自由に決めることができる。

赤い横線：（全日制と定時制の）義務教育の期間の長さは、当該の年齢の範囲を覆う水平の赤い線により表される。

数量データ

図3.3：国別に見た初等教育（ISCED 1）で最も教えられている2つの外国語とその外国語を学ぶ生徒の割合 1996/1997年度

EU																	
	B fr	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK	
第1外国語	NL 15	FR 33	EN 32	EN 8	EN 47	EN 71	EN 33	(-)	EN 36	DE 100	EN 25	EN 56	EN 93	EN 63	EN 74	()	
第2外国語	EN 1			FR 3		FR 2	DE 7		FR 6	FR 82		FR 1	FR 21	DE 8	DE 5		
			ヨーロッパ自由貿易連合/ヨーロッパ経済地域				加盟申請国										
	IS	LI	NO				BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	PL	RO	SI	SK
第1外国語	DA 25	()	EN 100				EN 5	DE 20	EN 44	EN 36	LV 34	EN 21	EN 21	EN 22	FR 43	EN 19	SK 7
第2外国語	EN 14							RU 2		EE 27		EN 29	DE 7	DE 20	RU 16	EN 21	DE 6

出典：Eurostat, UOE.

図の説明

この図は、それぞれの国の初等教育レベルで最も頻繁に教えられている2つの言語を示している。2つの言語は学ぶ生徒の割合が多い順に並んでいる。1%以下の些末な事例は載せてはいない。

例外を除いて、国家語の一つがそれを教育用言語としない学校で教えられている場合、それは外国語とは見なさない。

百分率は、初等教育レベル(ISCED 1)で外国語を学ぶ全生徒を、外国語がカリキュラムに含まれない学年に属する生徒を含めた初等教育入学者の総数で割ったものである。

図3.4：国別に見た普通中等教育（ISCED 2とISCED 3）で最も教えられている2つの外国語とその外国語を学ぶ生徒の割合 1996/1997年度

EU																	
	B fr	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK	
第1外国語	NL 70	FR 95	EN 100	EN 94	EN 83	EN 96	EN 95	FR 70	EN 76	FR 98	()	EN 98		EN 99	EN 100	()	
第2外国語	EN 64	EN 71	DE 76	FR 24	FR 63	FR 23	ES 34	DE 25	FR 34	DE 92		FR 13	()	SV 93	DE 44		
			ヨーロッパ自由貿易連合/ヨーロッパ経済地域				加盟申請国										
	IS	LI	NO				BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	PL	RO	SI	SK
第1外国語	EN 76	()	EN 100				EN 56	EN 55	EN 82	EN 100	EN 73	EN 65	DE 48	EN 73	FR 74	EN 80	DE 62
第2外国語	DA 61			DE 35				RU 31	DE 54	RU 58	FR 100	RU 39	RU 49	EN 47	DE 53	EN 52	DE 37

出典：Eurostat, UOE.

図の説明

この図は、それぞれの国の普通中等教育レベルで最も頻繁に教えられている2つの言語を示している。2つの言語は学ぶ生徒の割合が多い順に並んでいる。1%以下の些末な事例は載せてはいない。

科目が必修かどうかに関わらず、百分率が計算されている。

例外を除いて、国家語の一つがそれを教育用言語としない学校で教えられている場合、それは外国語とは見なさない。

図3.6：勧告により、10歳時頃の外国語、数学、母語教育に割り充てられた年間最低時間数
1998/1999年度

	母語		数学		外国語		合計	
EU								
B fr	212	25%	152	18%	61	7%	848	100%
B de	212	25%	151	18%	90	11%	850	100%
B nl							849	100%
DK	180	23%	120	15%	60	8%	780	100%
D	164	23%	135	19%			713	100%
EL	211	28%	105	14%	79	10%	761	100%
E	138	17%	85	11%	85	11%	810	100%
F	293	35%	179	21%	47	6%	845	100%
IRL	342	40%	145	17%			854	100%
I	121	13%	90	10%	90	10%	900	100%
L	29	3%	159	17%	374	40%	936	100%
NL							1 000	100%
A	210	28%	120	16%	30	4%	750	100%
P	146	17%	117	13%	117	13%	875	100%
FIN							656	100%
S								100%
UK (E/W)							893	100%
UK (NI)							855	100%
UK (SC)	143	15%	143	15%			950	100%
ヨーロッパ自由貿易連合/ヨーロッパ経済地域								
IS	136	19%	91	13%			703	100%
LI	180	20%	149	17%	58	6%	900	100%
NO	147	19%	109	14%	67	9%	770	100%
加盟申請国								
BG	152	28%	76	14%			551	100%
CZ	207	28%	148	20%	89	12%	739	100%
EE	138	21%	118	18%	98	15%	656	100%
CY	225	29%	135	17%	45	6%	789	100%
LV	163	33%	93	19%	70	14%	490	100%
LT	179	31%	102	17%	51	9%	586	100%
HU							624	100%
PL	166	26%	138	22%			635	100%
RO	198	30%	114	17%	57	9%	652	100%
SI	131	20%	131	20%			661	100%
SK	144	19%	144	19%	115	15%	749	100%

出典：Eurydice.

補註

ドイツ：与えられた情報は、外国語学習が必修ではない9歳の生徒に関するものである。9歳の生徒が外国語を別個の科目として受講できる州もあれば、外国語教育が他の科目の教育に統合されている州もある。

スペイン：2つの公用語（コミュニティ言語とカスティリア語）をもつ自治州では、時間割の中で柔軟性をもつ部分は45%であり、第2公用語に充てられる時間を増やす手段となる。

アイルランド：「母語」という科目は英語とアイルランド語を含む。1999/2000年度現在、2つの言語のそれぞれに充てられる時間は、当該学校における第1、第2外国語としての地位を反映している。

フィンランド：必要最小カリキュラムでは、必修科目と、9年間の義務教育期間における科目当たりの最低総授業時間数が決められている。学校は、生徒がそうした科目を学習する年齢、義務教育期間における授業の配分方法を自由に決めることができる。

スウェーデン：学校は、第5学年と第9学年終了時に目的を達成できるという保証があれば、新しい科目の導入時期と、9年間のgrundskolaにおける授業時間の配分方法を自由に決めることができる。

イギリス：かなりの程度、学校は科目に充てたいと希望する時間を自由に決めることができる。

イギリス（イングランド）：科目への時間の割り充て方法に関する勧告はない。唯一の例外は、1998年9月に導入された、読み書きに一日1時間を充てるべきだとする勧告である。

イギリス（イングランド、ウェールズ）：与えられた情報は、勧告された週当たりの最低限の教育時間である。ほとんどの学校は最低限以上の教育時間を提供する。

イギリス（スコットランド）：小学校のカリキュラムはScottish Executiveにより決められている。5つの主要な履修コースが、それに充てられる時間とともに指定されている。その科目はnational guidelinesの5-14で示されている。外国語学習の時間は、柔軟な時間割を操作して追加された時間と、母語の時間から捻出した時間を割り充てなくてはならない。

エストニア：科目当たりの教育時間に関する情報は、エストニア語を話す生徒に当てはまる。母語がエストニア語ではない生徒は、外国語としてのエストニア語の授業時間数が多い時間割に従う。

リトアニア：学校の選択やクラスの特別な要望次第で、柔軟性のある時間割に含まれる1週23時間のうちの1時間は母語、外国語、数学か体育の3つのうちのどれかに割り充てられる。

ハンガリー：限度内であれば、学校はそれぞれの科目に充てられる時間数を自由に決めることができる。

図3.6：勧告により、前期普通中等教育における13歳時頃の外国語、数学、母語教育に
(続き) 割り充てられた年間最低時間数 1998/1999年度

	母語		数学		外国語		選択必修科目		合計		
EU											
B fr	B de	152	18%	152	18%	121	14%	121	14%	849	100%
B nl										849	100%
DK		180	20%	120	13%	180	20%			900	100%
D		114	13%	114	13%	210	24%			874	100%
EL		105	11%	105	11%	131	14%			923	100%
E		105	12%	70	8%	105	12%			866	100%
F		153	16%	136	15%	102	11%	68	7%	935	100%
IRL										1 074	100%
I		187	20%	93	10%	93	10%			933	100%
L				90	10%	480	53%			900	100%
NL		111	10%	111	10%	144	14%	233	22%	1 067	100%
A		120	12%	165	16%	90	9%			1 020	100%
P		117	13%	117	13%	87	10%	87	10%	874	100%
FIN										855	100%
S										807	100%
UK (E/W)										912	100%
UK (NI)										855	100%
UK (SC)		209	20%	105	10%					1 045	100%
ヨーロッパ自由貿易連合/ヨーロッパ経済地域											
IS		113	14%	90	11%	136	17%			793	100%
LI		150	15%	150	15%	120	12%			1 020	100%
NO		133	16%	105	12%	86	10%	76	9%	855	100%
加盟申請国											
BG		128	17%	102	13%	102	13%			765	100%
CZ										887	100%
EE		102	13%	110	14%	134	17%	24	3%	787	100%
CY		198	23%	74	9%	111	13%			866	100%
LV		117	16%	140	19%	140	19%			724	100%
LT		146	17%	117	13%	146	17%			878	100%
HU										694	100%
PL		138	18%	110	14%	55	7%			772	100%
RO		113	13%	113	13%	113	13%	28	3%	878	100%
SI		99	13%	99	13%	79	10%	37	5%	783	100%
SK		115	14%	115	14%	86	10%	29	3%	835	100%

出典：Burydice.

補註

ベルギー(フランス語圏のベルギー)：数学と外国語の時間数は最低時間であり、生徒は自ら選んだ科目に応じて修了することができる。生徒が選択科目を決めると、時間数は設定された最低時間数の4倍まで増える。

ベルギー(オランダ語圏のベルギー)：中等教育レベルでは、教育当局が自由にカリキュラムを作り上げ、それぞれの科目に時間数を割り充てる。

デンマーク：1週当たりおよそ30時間の配分に基づく教育省のガイドラインだけが、科目当たりの時間配分を定めている。しかし、実際には、地方自治体と学校が週当たりの最低、最高時間数を決める。

ドイツ：科目当たりの年間時間数は、それぞれの州においてすべてのタイプの教育を受ける第8学年のクラス当たりの1週間の時間数に基づく平均値である。

スペイン：2つの公用語をもつ自治州では、時間割の中で柔軟性をもつ部分は45%であるので、それにより第2公用語をカリキュラムに含めることができる。

アイルランド：カリキュラムとガイドラインにより、学校はそれぞれの科目に費やす時間を割り充てるのに十分な自由裁量をもつことができる。母語には英語とアイルランド語が含まれる。

オランダ：VWOではラテン語とギリシャ語、HAVOとVWOでは第3外国語が選択必修科目に含まれる。

オーストリア：Hauptschuleの第4学年に関するものである。allgemeinbildende höhere Schuleでは、年間の授業時間数は母国語で120時間、外国語で90時間、数学で120時間である。

フィンランド：必要最小カリキュラムでは、共通科目と、9年間の義務教育期間での科目当たりの最低総授業時間数が決められている。学校は、生徒がそうした科目を学習しなくてはならない年齢、義務教育期間での授業の配分方法を自由に決めることができる。

スウェーデン：学校は、生徒が第5学年と第9学年の終了時に目標を達成できるという保証があれば、新しい科目の導入時期、9年間のgrundskolaにおける授業時間の配分方法を自由に決めることができる。

イギリス：学校は科目に充てたいと希望する時間を、かなりの程度自由に決めることができる。

イギリス(イングランド、ウェールズ)：与えられた情報は、勧告された週当たりの最低限の教育時間である。ほとんどの学校は最低限以上の教育時間を提供する。

イギリス(スコットランド)：中等学校のカリキュラムは、national guidelinesの5-14により中等教育レベルで決められている。5つの主要な科目分野が、それに充てられる時間とともに指定されている。外国語学習の時間は、柔軟な時間割を操作して追加された時間と、母語の時間から捻出した時間を割り充てなくてはならない。

ノルウェー：選択科目に用意された76時間は、もう一つの外国語の学習か実用的なプロジェクト研究のどちら

かに充てられうる。もう一つの外国語の学習と実用的なプロジェクト研究に加えて、生徒は上級レベルのノルウェー語か英語の学習のどちらかを選択できる。

チェコ：1998年9月1日以降、外国語を含むすべての科目は柔軟性のある時間割をもつ。学校はそれぞれの科目に費やされる時間を自由に決めることができるが、割り充てられる時間はカリキュラムの要件を十分に満たさなくてはならない。

エストニア：科目当たりの教育時間に関する情報は、エストニア語を話す生徒に当てはまる。母語がエストニア語ではない生徒は、より多くの授業が外国語に充てられた時間割に従う。

リトアニア：学校の選択やクラスの特別な要望次第で、1週30時間のうちの2時間は母語、外国語、数学か体育の3つのうちのどれかに割り充てられる。

ハンガリー：カリキュラムでは教えられる科目が述べられているだけで、学校は、指定された最低時間と最高時間を守れば、科目に割り充てられる時間を自由に決めることができる。

図3.6：勧告により、後期普通中等教育科学部門における16歳時頃の外国語、数学、母語教育に割り充てられた年間最低時間数 1998/1999年度

		母語		数学		外国語		選択必修科目		合計	
EU											
B fr	B de	152	18%	121	14%	182	21%	30	4%	850	100%
B nl											
DK		90	10%	120	13%	210	23%			930	100%
D								282	33%	846	100%
EL		105	13%	131	17%	53	7%			788	100%
E		105	11%	70	8%	105	11%	70	8%	931	100%
F		132	14%	198	21%	99	10%	99	10%	957	100%
IRL										1 002	100%
I		133	14%	100	11%	100	11%			933	100%
L				120	13%	420	47%	30	3%	900	100%
NL		100	10%			89	9%	734	73%	1 000	100%
A		90	9%	120	11%	180	17%	90	9%	1 050	100%
P		80	10%	107	13%	80	10%			800	100%
FIN										812	100%
S										712	100%
UK (E/W)										N/A	
UK (NI)										N/A	
UK (SC)		209	20%	105	10%					1 045	100%
ヨーロッパ自由貿易連合/ヨーロッパ経済地域											
IS		116	17%	116	17%	193	29%			677	100%
LI		120	11%	120	11%	240	23%			1 060	100%
NO		119	14%	147	17%	265	30%			855	100%
加盟申請国											
BG		81	10%	81	10%	108	13%	135	16%	837	100%
CZ		87	10%	87	10%	148	17%			887	100%
EE		119	13%	92	10%	119	13%	165	18%	919	100%
CY		98	11%	172	20%	98	11%	49	6%	861	100%
LV		117	17%	93	12%	140	18%	39	6%	700	100%
LT		117	13%	88	9%	117	13%			936	100%
HU										833	100%
PL		110	14%	83	10%	138	17%			799	100%
RO		85	10%	142	17%	113	13%	57	7%	850	100%
SI		105	12%	105	12%	158	17%	72	8%	913	100%
SK		86	10%	86	10%	173	19%	173	19%	893	100%

出典：Eurydice.

補註

ベルギー（オランダ語圏のベルギー）：中等教育レベルでは、教育当局が自由にカリキュラムと時間割を作り上げ、それぞれの科目に時間数を割り充てる。

ドイツ：年間564時間の必修科目は、宗教と体育を含む3つの科目分野（言語・文学・文化、社会科学、数学・自然科学・技術）に分類される。これらの科目の中で、母語、数学、外国語に重きが置かれる。1週間の時間割の10%が3つの科目にそれぞれに割り充てられる。年間282時間の選択必修科目は、これらの履修コースを専門的に学習できるように作成されている。

スペイン：2つの公用語をもつ自治州では、時間割の中で柔軟性をもつ部分は45%であるので、それにより第2公用語をカリキュラムに含めることができる。

アイルランド：カリキュラムとガイドラインにより、学校はそれぞれの科目に費やす時間を割り充てるのに十分な自由裁量をもつことができる。

ルクセンブルグ：データは、modern humanitiesという履修コースの中の普通中等教育科学部門に関するものである。

オランダ：後期中等教育レベルでは、1999/2000年以降、あるいは学校の選択によっては1998/1999年以降、すべての履修コースの共通コアカリキュラムが修正された。VWOでは、この共通コア科目の教育時間は3年間で1960時間に達する。必修外国語教育には720時間が用意され、3つの必修外国語をあわせて年間の総授業時間数の12%に達する。HAVOでは、1480時間に達する。そのうちの520時間が必修外国語教育のために用意され、2つの必修外国語をあわせて年間の総授業時間数のおよそ12%に達する。外国語専門コースと選択科目しだいでは、（必修科目あるいは選択科目としての）外国語にもっと多くの時間が充てられる。

フィンランド：必要最小カリキュラムの制限内で、学校と生徒はかなりの自由裁量をもつ。

イギリス：学校はそれぞれの科目に割り充てられる時間数を、かなりの程度自由に決めることができる。

イギリス（スコットランド）：母語の数字は外国語も含む。Scottish Executiveは教えられる科目とその科目に割り充てられる時間数を示している。

チェコ：すべてのカリキュラム科目が教えられ、最低時間が守られ、最高時間を超えなければ、科目当たりの教育時間数は、教育当局との協議の上で学校長により決められる。

エストニア：科目当たりの教育時間に関する情報は、エストニア語を話す生徒に当てはまる。母語がエストニア語ではない生徒は、外国語としてのエストニア語に多くの時間が充てられた時間割に従う。

ラトビア：総授業時間数は、16歳の生徒が選択しなければならない最低限の授業数に一致する。総時間数の最大

は840時間である。母語に充てられる時間数は、文学の時間を含んでいる。この情報はラトビア語を教育用言語として用いる中等学校のカリキュラムに当てはまる。

リトアニア：週32時間のうちの6時間が、母語、外国語、数学、コンピュータ科学、物理学、化学、生物学、歴史、芸術、体育に、（学校の選択やクラスの特別な要望に応じて）割り充てられる。

ハンガリー：カリキュラムでは教えられる科目が述べられているだけで、学校は、指定された最低時間と最高時間を守れば、科目に割り充てられる時間を自由に決めることができる。

第 4 章 専門資格と教員養成

序

現在外国語教員に対する需要が増えており、それは初等教育にも中等教育にも影響を与えているが、特に初等教育においてより大きな問題になっている。外国語教育を初等教育全体に拡大することは、高度な外国語能力を駆使できて、年少の生徒に外国語を教える能力も有する教員に対して、今まで以上に多くの要求を課すことになる。

本章では、この初等教育に固有の問題について解明する。まず外国語教員の専門資格に関連する要因について述べ、それからこの初等教育での教員の選抜方法および採用方法を解明する（第1節）。

さらに教員は外国語教育法に熟知し、対象言語の十分な運用能力を駆使できることがいかに重要であるかに光を当てる。この視点で第2節では、外国語教員が初期養成をする際のさまざまなタイプの機関、その受講条件、カリキュラムの内容、教員養成のための外国滞在の組織について考察する。

最後に第3節では、外国語教員に対する、教員自身の国ないしは対象言語が話されている国での現職教員研修コースを調査する。ここでは現職教員研修の内容と現職教員の言語能力を再教育する機関について述べる。

1. 初等教育の外国語教員の専門資格

初等教育⁽¹⁾の外国語教育に適する教員のタイプについては、さまざまな方法の試みにより、最近10年間の初等教育で複雑な変化が起きていることがわかる。義務教育での早期外国語教育は徐々に多くの国々に広まって行き、教員に対しても多くの変化をもたらした。

中等教育⁽²⁾での外国語教育には長い伝統がある。それゆえ組織的な変化はほとんどなかった。中等教育教員は外国語を含め、カリキュラムのすべての専門科目に対する専門能力を持っている。

初等教育の特殊性を考慮して、本節ではこの初等教育の外国語教員に関する各国のさまざまな試みが紹介される。また、最近30年間の初等教育での外国語教育の地位を変えた重要な改革と関連して、これらの試みを決定した経緯についても解説される。外国語科目を必修としてコアカリキュラムに含めたことで、大多数の国々で大きな成果を収めることになった。

1.1. 外国語教員のタイプ分け

初等教育の最初の期間では、通常1人の教員はクラスとすべての科目を担当している。しかしながら例えば、外国語のような特別の能力が求められる特定の科目では、しばしば他の教員が代講している。

これに関連して、初等教育での外国語教員の専門能力には様々なタイプがあるが、次の3つのタイプに大別できる。

-
- (1) 単一教育課程の義務教育の国では、教員のタイプはそれぞれの教育レベルで異なっていることもある。第1節の記述は、初等教育レベル（ISCED 1）の学年に相当する内容である。この内容は、デンマークの *folkeskole* の初期の6年間、ポルトガルの *ensino básico* およびノルウェーの *grunnskole* の第1、第2教育レベル、フィンランドの *peruskoulu/grundskola*、スウェーデンの *grundskola* の初期の6年間、アイスランドの *grunskóli* の初期の7年間に相当する。EU加盟申請国の初等教育レベルは、ポーランドの単一課程の初期の3年間、ラトビア、ハンガリー、スロベニア、スロバキアの初期の4年間、チェコの初期の5年間、エストニアの単一課程の初期の6年間に相当する。
- (2) 中等教育レベルは、前期中等教育レベルおよび後期中等教育レベル（ISCED 2 および 3）に相当する、第2.2.節を参照。

- ・ **ジェネラリスト教員**：外国語を含め、カリキュラムのすべての科目を教える資格を有する教員。
- ・ **セミ・スペシャリスト教員**：外国語を含め、一連の科目群を教える資格を有する教員。外国語のみ、あるいは他の科目も加えて担当できる。
- ・ **スペシャリスト教員**：1か国語または数か国語の外国語を教える資格を有する教員。

この3タイプの外国語教員は異なった教育レベルの資格を持っている。すべての国々で、ジェネラリスト教員は初等教育についてのみ資格がある。セミ・スペシャリスト教員は通常初等教育を担当するが、中等教育（たいていは前期中等教育）でも教えることがある。スペシャリスト教員は初等教育もしくは中等教育のどちらかの教員として養成する。中等教育教員として養成することは、すべての国々で最も頻繁に見られる状況である。そのような教員は、たいてい初等教育で自分の専門科目を教える資格も有している。

図表4.1に示されているように、大多数の国々では外国語教育には、主にジェネラリスト教員かスペシャリスト教員が採用されている。ベルギー（フランス語地域、ドイツ語地域）、ドイツ、フランス（8歳～11歳の生徒）、アイルランド、イタリア、連合王国（イングランド、ウェールズ）、チェコ、エストニア、ラトビア、リトアニア、スロベニアでは、教員の複合的な配置を決定した。すなわち、もしジェネラリスト教員が求められている言語能力を有していない時は、スペシャリスト教員が授業をすることができる。チェコでは、義務教育課程で外国語を教える2つのタイプのジェネラリスト教員がいる。すなわち、単一教育課程の最初の期間での外国語を含めて、すべての科目を教える資格を有する教員と、単一教育課程の前期教育レベルですべての科目を教えるだけでなく、後期教育レベルでも外国語を教える資格を有する教員がいる。

EU加盟申請国の半分の国では、外国語のスペシャリスト教員が好まれている。ギリシャやスペインのような他の国々でも、同様の資格を持つスペシャリスト教員が採用されている。スペインでは初等教育の外国語教員は、この教育レベルで外国語のみを教える資格を有している。

デンマーク、ポルトガル（*ensino básico*の第2教育レベル）の2か国のみがセミ・スペシャリスト教員を用いている。

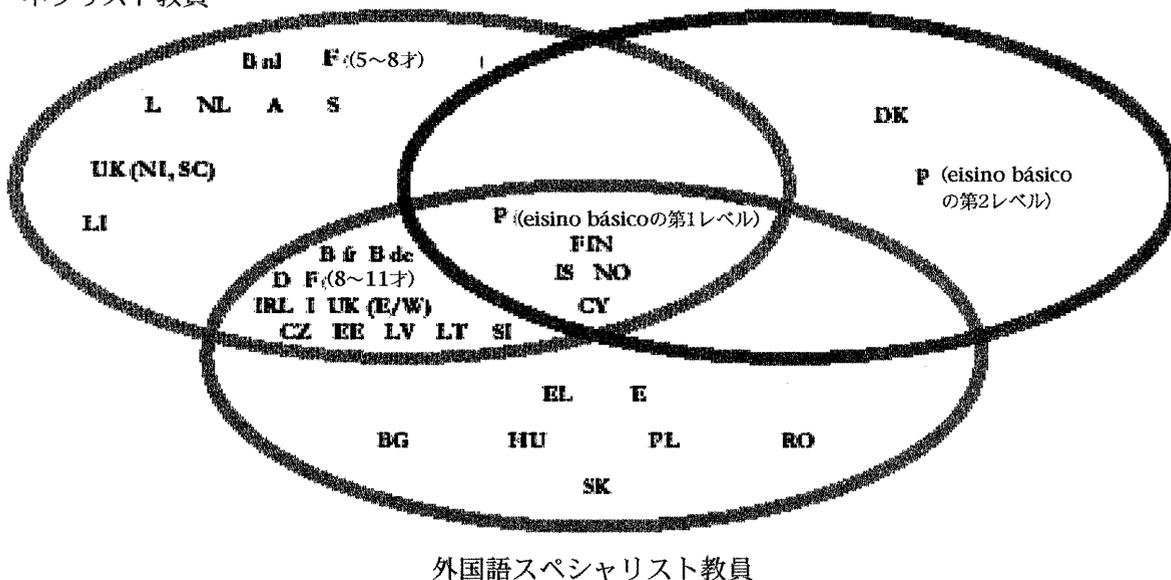
ポルトガル（*ensino básico*の第1教育レベル）、フィンランド、アイスランド、ノルウェー、キプロスでは、外国語教育の体制はより柔軟性がある。すなわち、必要に応じてすべての3タイプの教員を組み合わせ採用することができる。

どのタイプの教員が選択されるかは、初等教育での外国語教育が義務教育かどうかとは無関係である。教員に求められる資格は、外国語教育を行う教育レベルによって決定される。このことは一国の中でも状況が一様でないことを示している。これは学校の創立からの年限の相異や外国語教育の教育法の見地からの特別な要求に関連している。このことは、義務教育が単一教育課程で、教員が前期教育レベルと後期教育レベルとでは異なる資格を必要としている国々に対して特に当てはまることである。ノルウェーでは、単一教育課程（*grunnskole*）全体に対して、ジェネラリスト教員またはセミ・スペシャリスト教員に担当させている。しかし*grunnskole*の第2教育レベルでは、スペシャリスト教員も外国語教育に加わっている。フランスでは、学校内部で交換や共有が認められていて、クラス教員は大学で外国語教育を履修しており、他のクラスでも外国語を教えらるるならば、*école élémentaire*（8歳～11歳の生徒）の第3教育レベルでの外国語教育は、クラス教員の自由に任されている。同様のことが同一地域の前期中等教育（*collège*）の外国語教員、（言語能力認定の）資格のある外部専門教員、外国語助手にも言える。特に外国語習得を支援する体制が問題である。第2教育レベル（5歳～8歳の生徒）では、ジェネラリスト教員が生徒に外国語の最初の指導をすることができる。

図表 4.1: 初等教育での外国語教員のタイプ分類 - 1998/99年度

全科目を教える
資格のあるジェ
ネラリスト教員

外国語を含め数科目を教える資格の
あるセミ・スペシャリスト教員



出典: Eurydice

補註

ベルギー (B fr) : 前期中等教育のために養成された外国語スペシャリスト教員は、通常初等教育で教えている。しかし当該外国語の上級認定を受けた初等教育教員の少数集団がある。この認定は伝統的な教員養成外で、国家試験の合格を含む。

デンマーク ; セミ・スペシャリスト教員は単一教育課程 (folkeskole) のどの学年の生徒も教えられる。

アイスランド : ジェネラリスト教員が最も一般的であるが、3タイプすべての教員が採用されている。後期中等教育で教える資格のある教員は、最年少レベルの義務教育で教える資格を有する。そのような教員が義務教育のために採用されると、たいてい単一教育課程 (grunnskóli) の後期3年間の生徒を教える義務がある。

ノルウェー : ジェネラリスト教員とセミ・スペシャリスト教員は単一教育課程 (grunnskole) 全体の外国語を教える義務がある。しかしながら、スペシャリスト教員もgrunnskoleの第2教育レベルの外国語を教える資格がある。

スロバキア : 単一教育課程の前期4年間では、外国語は必修ではないので、図表4.1ではインテンシブ外国語コースのクラス担当の教員のみが示されている。

1.2. 教員の選択と外国語教育の伝統

多くのヨーロッパの国々では、1980年代の終わりから1990年代にかけて外国語教育の大改革が行われた(第2章参照)。しかしながら1970年代に多くの国々では、すでに外国語を義務教育の初期教育レベルの必修科目に含めた。これらの国々の外国語教育には長年にわたる伝統がある。

図表4.2は教員のタイプと外国語教育が初等教育のコアカリキュラムに含まれるか含まれないかの関係を示している。

図表 4.2: 教員のタイプと初等教育に外国語が導入された10年間 - 1998/99年度

外国語教員のタイプ (1998/99年度)	外国語教育がコアカリキュラムに導入された10年間			コアカリキュラム外の外国語 (1998/99年度)
	1970年代およびそれ以前	1980年代	1990年代	
ジェネラリスト教員	L, S	NL, A	UK (SC) LI	B nl F (5~8歳の生徒) UK (NI)
セミ・ジェネラリスト教員	DK	P (ensino básicoの第2教育レベル)		
ジェネラリスト教員かセミ・スペシャリスト教員	NO (grunnskole全体)			
スペシャリスト教員	NO (grunnskoleの第2教育レベル)		EL, E RO	BG, HU, PL, SK
ジェネラリスト教員かスペシャリスト教員	B de		B fr, F (8~11歳の生徒) I CZ, EE, LV, LT	D, IRL UK (E/W) SI
セミ・スペシャリスト教員かスペシャリスト教員				
3タイプの教員	FIN IS CY			P (ensino básicoの第1教育レベル)

出典: Eurydice

図の説明

図表 4.2 では、外国語が初等教育レベル (ISCED 1) にコアカリキュラムの必修科目として開設された国のみが「1970年代およびそれ以前」、「1980年代」、「1990年代」の欄にあげてある。右の欄には、外国語教育がコアカリキュラム外で行われた国があげてある。これらの国々では、外国語教育は自主的に行われたり、パイロット・プロジェクトとして行われたり、外国語専門の学校で行われたりしている。(キプロスとスロベニアを除く) EU加盟申請国では、1940年代の終わりにロシア語が必修科目になった。しかしながら図表 4.2 では、これらの内のいくつかの国々は、1990年代に起こった事態に対応して、変更がなされた。1990年代の初めに、他の外国語がカリキュラムに入れられた。

補註

ポルトガル: ポルトガルでは、以前の教育制度での中等教育の準備レベル (Cidopreparatorio do ensino secundario) に相当する。11歳以上の生徒に対して、外国語は必修科目であった。当時のこのレベルはISCED 2に相当した。

初等教育での外国語教育に比較的長い伝統がある国々では、外国語教育法は初等教育教員が持っている技能に発展していた。外国語がすべての教育レベルで教えられる制度では、初等教育教員養成期間を終えた教員志望者は、外国語教育法による訓練で補われる外国語能力を、すでに学生時代に習得してしまっている。これらの国々では、外国語は約30年前から初等教育教員の文化的背景の一部になっている。北ヨーロッパの国々では、教員志望者は義務教育レベルと後期中等教育レベルで少なくとも1つの外国語（たいていは英語）を学習している。そしてその外国語を習得することが、後期中等教育修了の前提になっている。

外国語教育に長い伝統がある国々の教員の文化的背景は、様々な方法で作られている。外国語の習得の際には、養成機関が重要であるが、その他にも必要とされるものがある。その1つは言語環境であり、それは特に重要である。例えばルクセンブルクでは、初等教育教員志望者は教員養成を始める前に、中等教育修了時に3つの公用語すべてを完全に習得しなければならない。ベルギーのドイツ語地域と首都ブリュッセルでは、初等教育教員はフランス語ないしはオランダ語も教えなければならない。そのため初等教育教員は教員養成修了時に、その言語の特別試験を受けなければならない。

キプロスでは、初等教育で教えるのはほとんどジェネラリスト教員であるが、セミ・スペシャリスト教員かスペシャリスト教員が教えることもある。1980年代末から中等教育に対して養成したスペシャリスト教員が初等教育レベルで教えている。当時は失業中の中等教育教員が、教員不足の初等教育レベルでの職を求めている。そのような人は初等教育職の資格を得るために、集中養成コースを修了しなければならなかった。しかし現在は教員は不足していないので、もはやこのような緊急解決方法をとる必要はないのである。

1980年代に初等教育で必修外国語を導入した国々は、すでにあげた国々と似たような状況であった。しかしながら、その状況は大きく異なっていた。オランダとオーストリアでは、初等教育の必修外国語教育は、ジェネラリスト教員に全科目を担当させている現在の制度と一致している。ポルトガルではそれに対して、初等教育での学校制度、教育組織、教員養成に関する改革の中で、外国語教育が導入された。さらにこの教育改革は、国際的な言語の開放という歴史的な転換期に起こった。ポルトガルでは、外国語はensino básicoの第2教育レベルでの主要科目の1つであり、科目群担当のセミ・スペシャリスト教員が教えている。

外国語を必修科目として1990年代に導入した国々は、1980年代とは異なった状況に直面していた。たいていの場合、初等教育教員は外国語の専門能力に欠けていた。それらの国々はこのような現実だけでなく、初等教育に必修外国語教育を導入したことにより、必然的に伴うことになった組織の変化を考慮に入れなければならない。このことはスコットランド⁽³⁾に当てはまる。すなわち初等教育で外国語教育をするために、現職のジェネラリスト教員はそのための養成コースを受講しなければならないのである。1993年以後（初等教育への外国語教育の導入を支援するために）、特別養成コースが行われている。その重点は、教員が生徒と相互に影響し合いながら、外国語を能動的に使えるようにすることである。このように、初等教育教員の養成の問題は、主体性を持って解決されなければならない。しかしながら現在教員養成のカリキュラムには、初等教育で外国語を教える教員に対して、十分な外国語能力養成が含まれていない。

リヒテンシュタインも同様に、十分な外国語能力を持っているという前提で、ジェネラリスト教員に外国語教育を任せることを決定した。教育省は教員に対してさらに現職教員研修コースに参加する機会を与えている。

フランスでは、生徒の年齢に左右される授業の多様性に対応するために、さまざまな解決方法がとられた。1992年の改革は、フランスで最初からさまざまな改革実現のためのイニシアティブがとられた。

初等教育レベルの必修科目として外国語を導入した多くの国々では、その外国語を教えるスペシャ

(3) スコットランドでは、初等教育レベルの外国語教育に対するパイロット・プロジェクトの効果が1991年から1993年の間に評価された。初等学校での外国語教育は、初等学校教員が行うのが最も良いという独立した研究が発表された（Stirling大学(1995)、初等教育学校での外国語；スコットランド パイロット・プロジェクトの評価、1993-1995）。

リスト教員が採用された。そのような教員は、たいてい中等教育レベルで教えるために養成していた。ギリシア、スペイン、ルーマニアでも、事情は同じである。スペインでは、初等教育のために養成したスペシャリスト教員が、同じ初等教育レベルの外国語教育として採用されている。この決定は、異なった教育レベルで教えられる資格を規定し直した1990年のLOGSE (Ley Organica de Ordenacion General del Sistema Educativo) に収められている。

別のグループの国々では、ジェネラリスト教員もスペシャリスト教員も外国語を教えることができる。このような国々には、ベルギーのフランス語地域、フランス（8歳～11歳の生徒）、イタリア、チェコ、エストニア、リトアニアがある。1998年に外国語が初等教育で必修科目になったベルギーのフランス語地域では、この外国語教育のために、前期中等教育の外国語教員が配属されている。イタリアでは、すべての初等教育学校のジェネラリスト教員は、必要に応じて授業を分担している。それぞれの学校では、他の科目とともに外国語も教えているジェネラリスト教員ないしは外国語のスペシャリスト教員が外国語を教えている。外国語のスペシャリスト教員は、数クラスで1つの対象言語のみを教えている。1990年代⁽⁴⁾の初等教育改革の中でこのように決定され、その結果授業は各クラスで2、3人の初等教育教員がいろいろな科目を分担するように編成された。このような刷新を補ったのは、重要な教員養成の改革であった。この改革は大学教育へ移行され、外国語は必修科目として教員養成カリキュラムに組み込まれた。

EU加盟申請国では、数10年前からスペシャリスト教員が配属されている。これらの国々には、特別な歴史的背景がある。長い間学校ではロシア語が必修外国語であった。すでに第2章で述べたように、1990年代初頭にこれらの国々のカリキュラムでは、ロシア語は複数の外国語のうちの1つになった。この変更によって生じた需要に対して、スペシャリスト教員が投入されている。ブルガリアでは、1997年に初等教育教員養成学部で、外国語専門教員の養成が始まった。近い将来中等教育教員に頼る必要なく、初等教育レベルで専属の外国語スペシャリスト教員が誕生するであろう。例外はバルト諸国である。これらの国々では、外国語教育の担当にはジェネラリスト教員が優遇されている。エストニア、ラトビア、リトアニアでは、1998/99年度以後ジェネラリスト教員は、初等教育レベルの外国語教育の追加資格を取得できることになっている。

比較的柔軟に作られている初等教育カリキュラムの国々では、外国語教育がコアカリキュラムの枠内で行われているとしても、初等教育学校で広範囲に普及されている。そこから生じた教員の需要に対応するために、これらの国々では異なった解決方法を選択した。ドイツ、アイルランド、連合王国（イングランド、ウェールズ）、スロベニアでは、ジェネラリスト教員もスペシャリスト教員も共存することができる。ポルトガルでは、3タイプすべての教員がensino básicoの第1教育レベルで外国語を教えることができる。ドイツでは、スペシャリスト教員かジェネラリスト教員が各学校に採用されている。そのジェネラリスト教員の場合は、外国語教育法の現職教員研修を修了するか、試験により資格が与えられる初期養成の追加科目として外国語を履修しなければならない。連合王国（イングランド、ウェールズ、北アイルランド）では、外国語導入を決定した初等教育学校は、現職の教員を柔軟に活用することにより、外国語能力のあるジェネラリスト教員が、数クラスで当該外国語を教えられるようになっている。その他の場合（イングランド、ウェールズ）には、パートタイマーのスペシャリスト教員を採用することができる。初等教育学校の外国語教育は、地域主導で導入されることがしばしばあり、そこではジェネラリスト教員は、地方教育省（イングランド、ウェールズ）またはEducation and Library Board（北アイルランド）による継続した支援を得て、現職教員研修を受講している。イングランドでは、いくつかの中等教育学校は外国語を専門科目にすることで、その地方の初等教育学校を支援することができる。1999年に政府は、イングランドとウェールズで既存の提案や新計画を促進するための財源を用意した。

最後にスロベニアでは、数10年間大部分はスペシャリスト教員が担当していたが、教育省は最近ジェネラリスト教員に、早期外国語教育の教育法の養成コースを履修する機会を与えた。この早期外国

(4) 政治的決定の担い手たちが当時考慮した主要な背景の要因は、著しい出生率の低下によって引き起こされた初等教育教員の余剰であった。

語教育は、1999/2000年度から新しい初等教育制度で徐々に導入された変更の1つである。

1.3. 外国語教員の採用

外国語教育がずっと以前から必修科目である中等教育では、外国語教員の採用はたいいていの国で、政策決定者にとってもはや問題はない。すなわち教員は、至る所で採用試験か取得資格に基づいて採用される。それに対して、初等教育の外国語教員を採用する際には、いろいろな方法が選択される。

それゆえいくつかの可能性が共存する国々で、初等教育の外国語教員を選択する方法や採用する方法が、本節のテーマである。まず要求されている資格のある者のみを、教員として採用する方法をとっている国々、すなわち初期養成コースの修了後、国か地方の選抜試験に合格後、得られた資格に基づいて教員を選択する国々を区分しなければならない。

図表4.3は少なくとも外国語能力を証明する志望者の修了証明書に基づいて採用することが、教育職を得やすくすることを示している。その理由はこの外国語教育の分野である種の教員の専門化が始まっているからであるか、カリキュラムに必修外国語コースが含まれているからのどちらかである。オーストリアでは、この目的で採用された初等教育教員は、外国語がカリキュラムに含まれている教育大学の修了生である。フィンランドでは、カリキュラムが学校内で作成される時は、当該言語の科目修了証を所持している教員に外国語教育を任せている。

いくつかの国々では、中等教育の外国語のために養成した教員のみを採用している。このことは例えば、ほとんどのEU加盟申請国、ベルギーのオランダ語地域とドイツ語地域に当てはまる。これらの国々の教員養成学校の修了生は、外国語の特別養成を証明する修了証を所持している。ベルギーのドイツ語地域では、初等教育教員志望者は自分のクラスで外国語を教えられるように、特別な外国語試験を受けなければならない。ベルギーのフランス語地域では、外国語スペシャリスト教員は、ゲルマン語部門の「前期中等教育での教員資格」(agrégé de l'enseignement secondaire inférieur)の称号を持っており、初等教育での外国語教育能力証明書で補足される。ジェネラリスト教員は、初期養成の枠外で特別試験を受け、初等教育の外国語教員資格を得ることができる。

選抜試験による採用は、そんなに広く普及してはいない。この方法が用いられている国々は、たいいてい十分に教員の需要に応えることができるので、その他の採用方法を使う必要がない。選抜試験は通常たくさんの志望者が限られた数の職を求めて競争する、国レベルで実施されるテストである。スペインでは、各外国語の教員志望者に対して、選抜試験が実施されている。ルクセンブルクでは、少なくとも3つの言語の習得が、選抜試験の受験許可の前提条件である。

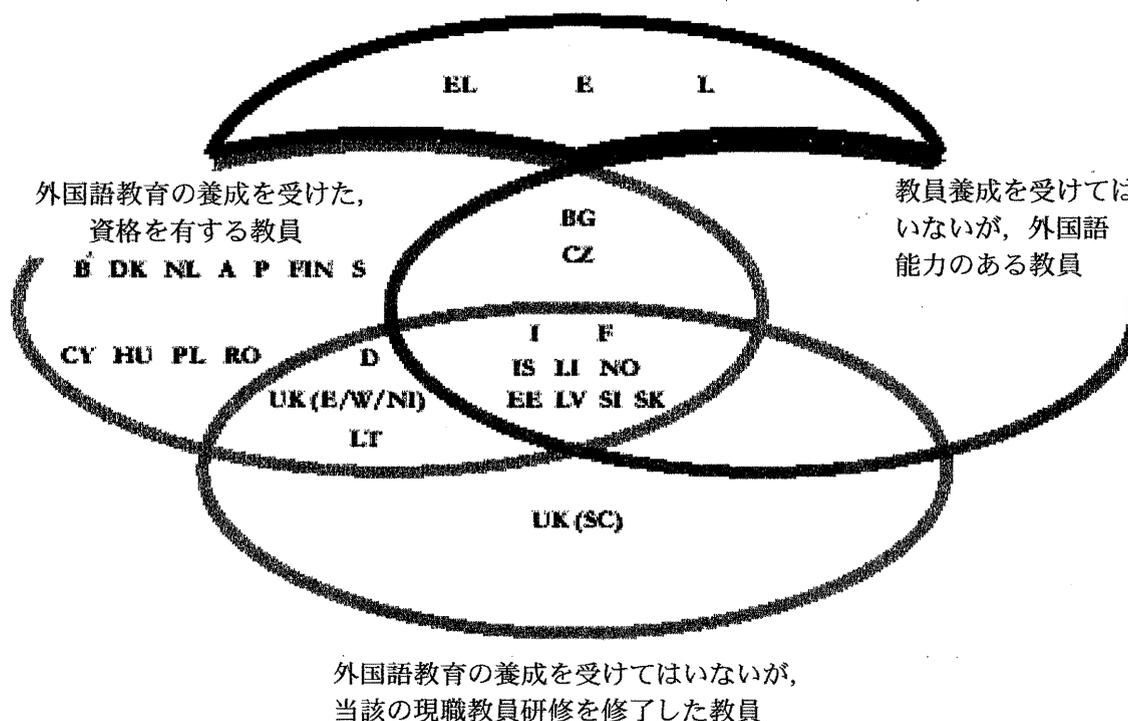
ギリシャでは、最近重要な改革のために、教員の採用方法が変更になった。1997年までは初等教育と中等教育の外国語教員の採用は、もっぱら順番待ち一覧表に基づいて行われていた。このことは国立学校での求職のために申請した日付にしたがって、教員が採用されることを意味している。1998年から2002年までの間、教員を選抜する目的で、国による選抜試験が実施された。2003年以後は選抜試験が、初等教育と中等教育での外国語教員の唯一の採用方法になる。

初等教育で教える資格のある外国語教員が不足している国々では、場合によっては初期養成を受講していなかった初等教育教員に対して、補充の現職教員研修コースを行うことになっている。このことにより、正式な教育資格はないが、外国語に習熟している人々を採用できるようになる。

ドイツ、連合王国、リトアニアでは、第1の解決方法を選択した。すなわち初等教育教員は、外国語の補充の現職教員研修を履修するように勧められている。ドイツでは例えば、ジェネラリスト教員は外国語教育の現職教員研修を履修することもできるし、初期養成で追加科目として外国語を学習し、試験により資格をもらうこともできる。連合王国(イングランド、ウェールズ、北アイルランド)では、学校はさまざまな方法で教員を採用している。例えば学校は、外国語能力のあるジェネラリスト教員を数クラスで教えさせることもできるし、いくつかの学校で教える教員を採用することもできる。ジェネラリスト教員はしばしば地方の主導力に支援されて、現職教員研修を受けることができる。いくつかの地域では、中等教育のスペシャリスト外国語教員がその地域で採用されるように、主導力が発揮されている。

正式な教員養成は受けていないが、外国語能力のある人々を採用する第2の解決方法がある。ブルガリア、チェコでは、外国語のスペシャリスト教員が需要に応えられない時に、緊急解決方法が選ばれる。たいていはその地方に住んでいるネイティブ・スピーカーか、数年間学習している大学生が養成を受ける。ブルガリアでは、1993年以後初等教育での外国語教育についてのパイロット・プロジェクトが行われたが、そのためにさまざまな資格を持つ教員が動員された。まず外国語教育は中等教育のスペシャリスト教員に任された。しかし外国語に堪能で、中等教育で教える資格のある初等教育教員、ネイティブ・スピーカー、ブルガリアの大学に在籍している外国人大学生も採用された。チェコでは現在、初等教育の外国語教員に対する新カリキュラムが導入されている。今のところ採用条件は、中等教育での教育能力である。教員が不足する場合は当該の資格がなくても、外国語に堪能な人も採用されることがある。

図表 4.3: 初等教育の外国語教員の採用方法または選抜方法 - 1998/99年度
外国語課程修了生のための選抜方法



出典：Eurydice

図の説明

補充の現職教員研修がある場合は、外国語教員の採用または選抜は、この現職教員研修を修了した志望者に関連している。

補註

アイルランド：1998/99年度に行われたパイロット・プロジェクトに参加するジェネラリスト教員は、外国語教育の資格を持っていないので、本図表に載せていない。

図表4.3に示されているように、いくつかの国々ではすでに述べた解決方法を組み合わせて、多様化された教員採用政策が実施された。このことはフランス、イタリア、アイスランド、リヒテンシュタイン、ノルウェー、エストニア、スロベニア、スロバキアに当てはまる。

フランスではさまざまな採用方法が用いられている。すなわち初等教育の外国語教員の45パーセントは中等教育から移行した人であり、45パーセントは外国語教育の資格を持っている初等教育教員であり、残りの10パーセントは教育資格を持った外国人である。リヒテンシュタインでは、必要に応じてネイティブ・スピーカーか、資格はないが外国語能力のある人を採用することができる。エストニアでは、スペシャリスト教員が不足している時は、外国語を教える能力のある教員の中から採用される。スロベニアでは、選択科目の外国語教育のために、例えば翻訳家などの他の分野の専門家が採用されることがある。しかしながらこの人たちは前もって教育職に対する準備のために、特別な、国が承認した養成コースを修了しなければならない。学校での実践教育がまだ終わっていない教員養成コースの修了生や客員教員も同様に採用されている。初等教育の外国語教員養成コースの最初の修了生は、1999/2000年度以後に採用されている。スロバキアでは、教育省が2000年まで有効な新しい制令を公布した。これにより他の科目教える資格のある教員が、特別試験で外国語能力を有することが確認されれば、外国語を教えることができるようになる。

EU加盟申請国の教員採用状況には、いくつかの特徴がある。理論的にはスペシャリスト教員が外国語を教えるべきであるが、その外国語教員はかなり少ないので、実際には外国語を教えらるすべての教員が採用されている（すなわち、外国語と教育法についての教員養成に関する最小限の要求を満たしている）。

2. 外国語教員の初期養成

教員養成制度が新しい外国語教育能力への要求を満たすのに、どのように寄与しているのかを考察するには、教員を養成する機関の種類、養成コースの期間、構成、内容、組織についての情報を知らなければならない。

初期養成での理論的および専門的知識の習得についての情報の他に、学校での外国語教育の実習にどのくらいの時間が割り当てられているかをもう少し詳しく調べることも重要である。

最後に対象言語の国で滞在することは、外国語のコミュニケーション能力の養成に不可欠な要素であるので、どれくらいの外国滞在期間がカリキュラムに割り当てられているかをみよ。

もちろんこれらのことは、初等教育および中等教育のための教員養成とのあらゆる関連で、調整されなければならない。ここで2つの教員養成方式を概略する。第1方式では、理論的、実践的な教育学に基づいた教員養成が、全科目教育あるいは科目関連教育に並列して行われる（並列方式）。第2方式では、教育学に基づいた教員養成は、全科目教育に引き続いて行われる（連続方式）。たいていの国々では、初等教員養成は並列方式で行われている。それとは逆に、中等教員養成はほとんど連続方式で行われている。EU加盟申請国では、初等教育も中等教育も主に並列方式で教員養成がなされている。

2.1. 初等教育

2.1.1. 教員養成機関のタイプ

初等教育の外国語教員は他の科目の教員と同じ機関で養成される。ほとんどの国々では、この機関は高等教育（大学、あるいは大学でない機関）の一部である。

本節の目標は、初等教育教員の養成制度の構成についての全般的な情報を述べるのではなく、前述の外国語教員の3タイプを教員養成機関と関連づけることにある。

図表4.4では、外国語教員の養成機関の種類にしたがって、異なっている国々を分類している。

ほとんどの国々では、初等教育教員は大学あるいは大学でない教員養成機関で養成している。多くの国々では、文学部や教育学部がその責任を負っている。このことはドイツ、ギリシア、フランス（8～11歳の生徒）、フィンランド、連合王国（イングランド、ウェールズ、北アイルランド）、ア

イスラランド、ノルウェー（grunnskoleの第2教育レベル）、ブルガリア、チェコ、キプロス、ルーマニアに当てはまる。フィンランドでは、教育学の養成は教育学部の教員養成部門によって行われ、外国語能力養成は文学部が担当している。この2学部は密接に協力して教員志望者を養成する。ノルウェーでは、単一教育課程の義務教育の第2教育レベルで教える教員は、大学で養成されるが、教員養成機関は、grunnskole全体のジェネラリスト教員およびセミ・スペシャリスト教員に対して、教員養成の責任を負っている。

教員養成機関では、スペシャリスト教員も養成している。このことはベルギー（フランス語地域、ドイツ語地域）、スペイン、アイルランド、イタリアに当てはまる。例えばベルギーのフランス語地域では、スペシャリスト教員はもっぱら大学ではない高等教育の教員養成機関で養成する。外国語のスペシャリスト教員は、前期中等教育の教員資格（agrégé de l'enseignement secondaire inférieur）を取得している。

ほとんどのEU加盟申請国およびポルトガル（ensino básicoの第1および第2教育レベル）、アイスラランド、ノルウェー（grunnskole全体）では、教員養成機関と文学部が、外国語のスペシャリスト教員あるいはセミ・スペシャリスト教員を含め、教員養成の責任を共有している。ポーランドでは、例えばこの二重の教員養成体制は、次のようになっている。一方では外国語教員養成機関で3年コースがあり、他方では文学部で5年コースがある。この5年コースは教育学の養成の重要な要素を含んでいる。教員養成機関と大学は、この2つの養成機関の間での移行を容易にし、学際的なカリキュラムを促進するために協力することが可能である。

入学条件に関しては、教員養成機関では外国語能力についての特別な条件はないが、文学部や他の学部では中等教育教員と同様な条件が求められている（第2.2.2.節）。

図表 4.4 外国語教員のための初期養成機関と初等教育の外国語教員のタイプ—1998/99年度

初等教育の 外国語教員の タイプ	初等教育の外国語教員の初期養成のための機関		
	教員養成機関 (大学, 大学でない機関)	文学部または他の学部	2つの教育が共存 する場合
ジェネラリスト教員	B de, B nl, F (5~11歳) L, IRL, I, NL, A, S, UK(SC) LI, NO (grunnskole全体)	D, FIN, UK, (E/W/NI) CZ, CY	P (ensino básicoの第1レベル) IS EE, LV, LT, SI
セミ・スペシャ リスト教員	DK	FIN	P (ensino básicoの第1, 第2レ ベル) IS, NO (grunnskole全体)
スペシャリスト教員	B fr, B de, E, IRL, I	D, EL, F (8~11歳) P (ensino básicoの第1レベル) IS, NO (grunnskoleの第2レベル) BG, CZ, CY, RO	UK (E/W) EE, LV, LT, HU, PL, SI, SK

出典：Eurydice

補註

ベルギー (B fr) : ここでは前期中等教育の外国語教員に養成されたスペシャリスト教員のみが考慮された。ジェネラリスト教員が考慮されなかったのは、初等教育の外国語を教えらる特別な資格証明書を、教員養成コース外で授与されたからである。

ポルトガル : 外国語教育が必修科目でないensino básicoの第1教育レベルでは、3タイプすべての教員が採用される。ensino básicoの第3教育レベルのために養成されたスペシャリスト教員も第1教育レベルの外国語教育に配属される。

連合王国 (E/W/NI) : カリキュラムの一部として、外国語が設置されている教員養成機関で学習する初等教育

教員はほとんどいない。

アイスランド：単一教育課程（grunnskóli）の前期教育レベルに予定されている大多数の教員は、教員養成機関で養成を受けている。しかし後期中等教育のために養成を受けた教員もgrunnskóliの前期7年課程の教員として採用され、大学で養成を受ける。

チェコ：教員養成機関での養成は、1992年から1998年まで可能であった。

キプロス：外国語専門科目があるキプロスの教員養成機関は、1990年代初めにその活動を停止した。それ以後初等教育教員の初期養成に責任を負っていたキプロスの大学は、外国語専門科目を再導入しなかった。

スロベニア：大学の学部では、1999/2000年度以後改革された初等教育で教える新しいジェネラリスト教員が特別に養成を受けるために、最近外国語教育論がカリキュラムに導入された。

スロバキア：外国語科目は単一教育課程の最初の4年間必修科目ではないので、外国語を集中的に教えているクラスの教員の資格と経歴のみが含まれている。

2.1.2. 教員養成内容

ここでは実践的な言語習得と教育能力に関連して、教員養成での外国語の地位が分析される。まず外国語習得に関するさまざまな科目が、教員の全科目教育と養成のカリキュラムの中で主専攻科目とみなされるどうかを検討する。次に外国語教育法と学校での教育実習を内容とする養成カリキュラムを、詳しく調べてみる。

外国語教員養成カリキュラムの中の他の科目も考察する。

専門科目の教員養成での外国語の地位

ジェネラリスト教員の養成のために設定された目標の枠内で、大多数の教員養成機関と学部、またはそのどちらかは、生徒たちの全科目の向上を容易にする方法論を選択している。このような状況で、外国語科目は必修科目か、教員志望者が選ぶ選択科目かのどちらかであり、スペシャリスト教員養成コースで、教育学の知識とともに教えられる。これらの方法のどれが選択されるかは、カリキュラムの全体的な目標設定とその制度に依存している。

図表4.5では、調査した国々の半数で、初等教育のジェネラリスト教員のための教員養成機関では、外国語は必修科目である。ベルギーのドイツ語地域と首都ブリュッセルでは、初等教育教員志望者全員が、他地域の言語のうち1つ（フランス語かオランダ語）を習得し、その言語を教えなければならない。それゆえベルギーの他地域の公用語の1つを学習することは必修である。

ルクセンブルクの多言語状況は、教員志望者のためのカリキュラムにも反映している。この国では、初等教育教員は3つの公用語、すなわちルクセンブルク語、フランス語、ドイツ語を習得することが不可欠である。それゆえ教員養成コースでは、すでに中等教育で学んだこれらの言語を、特に教育法に重点を置いてさらに学習していく。イタリアでは、教員志望者は少なくとも3年間は1つの外国語を学習しなければならないことが、新カリキュラムに含まれている。

教員養成機関は外国語のスペシャリスト教員養成コースも設置できるが、それによって初等教育教員志望者が、外国語教育のスペシャリスト教員養成で資格を補うことができる。このような方法をとっているのは、デンマーク、ポルトガル（ensino básicoの第2教育レベル）、フィンランド、アイスランド、ノルウェー（セミ・スペシャリスト教員）、エストニア、リトアニア、スロベニアである。デンマークでは、1997年以後（1998年8月に施行されている）folkeskoleの教員の初期養成は、4つの主要科目、そのうち1科目はデンマーク語か数学、で構成されている。教員志望者は自分が教えたい外国語も主専攻科目として選択する。

リトアニアとスロベニアでは、初等教育の外国語教員志望者は、ジェネラリスト教員養成も行われている同じ養成機関で、スペシャリスト教員養成コースを修了できる。そのことで初等教育での外国語教育の能力についての資格が補充される。スロベニアでは、このスペシャリスト教員養成は、初等教育で増加傾向にある早期外国語教育に照準を合わせている。

スペインには、独自のスペシャリスト教員養成コースがある。この国ではMaestroは、音楽、体育、外国語以外の科目のジェネラリスト教員である。この3科目に対しては、特別な養成が必要であ

る。外国語科目の場合は、その養成が修了すれば、Maestro en la especialidad en lengua extranjeraの資格が与えられる。このスペシャリスト教員養成コースは、外国語とその教育法を深めることに重点を置いている。しかしながら数科目は、すべての教員志望者に対する共通コアカリキュラムにも対応している。

教員養成カリキュラムでは、外国語は必ずしも必修科目になっているわけではない。フランス、アイルランド、ポルトガル（ensino básico の第1教育レベル）、連合王国、アイスランド、ノルウェー（初等教育のジェネラリスト教員）では、外国語は選択科目として履修されている。選択科目にせよ、外国語が教員養成カリキュラムにあることは、将来の職業のことを考慮すれば重要なことである。学校に外国語教育が導入されれば、行政機関は教員養成コースで外国語を履修した教員を採用することになる。少し前（1993年）に外国語を初等教育に必修科目として導入したスコットランドでは、教員養成機関が自由参加の外国語コースを開設しているが、それは初等教育で外国語を教えなければならない教員志望者に対する養成として、十分なものではない。この問題は、関心のある現職教員に外国語教育法の特別コースを開設することで、一時的に解決される。イングランドでは、わずかな高等教育機関だけが、初等教育教員に対して外国語スペシャリスト教員養成を行っている。初等教育教員は初期養成で必ずしも外国語スペシャリスト教員として養成されてはいなかった。それゆえ、他の教育、養成、職業経験により、外国語能力を習得しているのである。

ノルウェーでは、grunnskoleのジェネラリスト教員養成カリキュラムでは、外国語は選択科目である。しかしながら大学の新生全員が、必修外国語の試験成績が載っている中等教育修了資格証明書を所持している。

アイルランドでは、初等教育および中等教育のカリキュラムでは外国語は必修科目ではないが、教員志望者は自由参加の外国語コースを履修することができる。

図表 4.5: 初等教育の外国語教員のタイプと外国語教員の初期養成カリキュラムでの外国語の地位 - 1998/99年度

外国語教員のタイプ	外国語教員の初期養成カリキュラムでの外国語科目の地位		
	必修科目	スペシャリスト教員養成科目	選択科目
ジェネラリスト教員	B de, B nl, D, I, L, NL, A FIN, S, LI CZ, CY, LV	EE, LT, SI	F (5~11歳の生徒), IRL P (ensino básicoの第1レベル), UK IS, NO (gruuskole全体)
セミ・スペシャリスト教員		DK P (ensino básicoの第2レベル), FIN IS, NO (grunnskole全体)	
スペシャリスト教員		E	

出典: Eurydice

図の説明

本図表は、初等教育 (ISCED 1) で教えるために (教員養成機関か大学の学部で) 養成を受けた外国語教員について示している。初等教育でも教える資格があり、中等教育 (ISCED 2と3) のために養成を受けたスペシャリスト教員は、本図表には含まれていない。そのような教員に対する初期養成は、中等教育を扱っている第2.2.節で述べられている。

補註：

ドイツ：ジェネラリスト教員は外国語教育のための特別な現職教員研修を修了しているか、初期養成で追加科目として外国語を履修し、認定試験に合格していなければならない。

連合王国（SC）：初等教育での外国語教育を行うために、1993年に初等教育教員のために養成プログラムが導入された。

アイスランド：初等教育教員のための養成カリキュラムは、志望者が専門科目にしなければならない2つの選択科目を含んでいる。この2科目は必ずしも外国語である必要はないが、将来外国語を教えたい志望者は、もちろん外国語を選択する。

外国語教育法の地位と教員養成での教育実習

外国語教育法はキプロスを除くすべての国々で、教員養成の主要科目であるが、いくつかの国々は、教育理論を直接学校の実践養成に含めている。キプロスでは、関心のある教員は、現職教員研修ゼミナールに参加できる。このコースは英語教育法の習得を目的としている。

ギリシア、リトアニア、キプロスを除くすべての国々では、初等教育での教育実習は外国語教育のスペシャリスト教員を含め、すべての教員に必修である。しかしながらギリシアでは、英文科の学生は、教育実習と教育学研究の中から選択できる。教員志望者はしばしば教育実習を選択している。

外国語習得，教育法，教育実習の養成時間

外国語教員志望者の場合、全科目教育養成での外国語習得に使われている時間と、教育学・実践的養成での外国語教育法に使われている時間を比較分析することは、不可能である。なぜなら、そのようなデータは必ずしも入手可能ではないし、同一国の養成機関ですら非常に異なっているからである。にもかかわらず本章の付録の図表には、国ごとに分類された、外国語教員養成の3タイプに対する養成時間についての入手可能なデータが載っている。

その他の科目

外国語習得と外国語教育に必要な能力の重要性は、すべての国々で重要とみなされている唯一のものではない。他の外国語に関する知識も外国語教員志望者養成に含まれている。ほとんどの国々のカリキュラムには、一定のテーマがくり返し載っている。

そこで教員志望者のためのカリキュラムの中の心理学と教育学を専門的に学習することは、必修になっている。いくつかの国々では、子どもの外国語習得の過程を理解できるように、教員は心理言語学の知識も必要である。スロベニアでは、例えば心理言語学が最近主要科目として初期養成に取り入れられており、心理言語学は言語体系の習得や対象言語の社会文化的な分野のような伝統的な部分を補っている。

多くの国々では、さまざまな分野が中心に置かれているけれども、言語学の学習は広くカリキュラムに取り入れられている。そこで例えばデンマークでは、文法、音声学、意味論の分野が深く掘り下げて学習される。このことにより教員志望者は、十分な外国語習得の他に、明確なメタ言語的意識も得られる。スペインでは、*Maestro en la especialidad en lengua extranjera*の新カリキュラム（1991年以後実施）は形態論、意味論、統語論の研究の形で、言語学を含んでいる。

最後に対象言語の国の文化と文明についての知識は、歴史的あるいは社会学的観点から、ほとんどの国々で重要と考えられている。多くの国々では、多文化社会と異文化コミュニケーションによって生ずる問題がカリキュラムに入ってきている。オランダでは、1993年から1998年までの間に導入された改革は、コミュニケーションと増えつつある多文化社会への移行に関連した問題点を中心に据えた外国語教育の新方法論を産み出している。ルクセンブルクでは、1989年以後カリキュラムの内容に若干の変更があり、そこでは移民の子どものドイツ語習得の際の問題が中心になっている。

図表 4.6 初等教育外国語教員志望者のためのコアカリキュラムに含まれる他の必修科目 - 1999/99年度

	心理学/教育学	心理言語学	言語学	文化と文明
E U				
B de	○			
B nl	○			
DK	○		○	○
D	○		○	○
E	○		○	○
F	○			○
IRL	○			○
I	○		○	
L	○	○	○	○
NL	○			○
A	○			○
P	○		○	○
FIN	○		○	○
S	○			○
UK (E/W/NI)	○			
UK (SC)	○			○
EFTA/EEA				
IS	○		○	○
LI	○		○	○
NO	○		○	○
E U加盟申請国				
CZ	○		○	○
EE	○			○
CY	○		○	
LV	○		○	○
LT	○		○	○
SI	○	○	○	○

出典：Eurydice

図の説明

本図表には初等教育 (ISCED 1) で教えるために (教員養成機関か大学の学部で) 養成を受けた外国語教員だけが載せてある。初等教育でも教える資格はあるが、中等教育 (ISCED 2と3) のための養成を受けた教員は載せていない。このような教員の養成に関しては中等教育がテーマである第2.2節で述べられている。

大学レベルの教育機関 (教員養成機関および学部) に与えられた高度な独立性のために、本図表にあげた科目については、カリキュラムの内容をただ概観しているだけである。この一覧表には他の科目を加えることができる。

補註

デンマーク：セミ・スペシャリスト教員は、folkeskoleのすべての教育レベル (ISCED 1と2) で教えられるように、養成を受ける。

ポルトガル：○印の科目は、(eisino básicoの第1および第2教育レベルの教員が養成を受けた) Escuelas Superiores de Educaçãoのカリキュラムにも (eisino básicoの第2教育レベルの教員だけが養成を受けた) 大学のカリキュラムにも含まれている。なお公式に定められた教員養成のカリキュラムはない。

フィンランド：○印の科目は、peruskoulu/grundskola (ISCED 1) の初期6年間を教えるジェネラリスト教員志望者とセミ・スペシャリスト教員志望者を養成する大学の学部のカリキュラムに含まれている。

アイスランド：○印の科目は、grunnskóli (ISCED 1) の初期7年間を教えるジェネラリスト教員とジェネラリスト教員志望者とセミ・スペシャリスト教員志望者を養成する教員養成機関のカリキュラムに含まれている。

ノルウェー：○印の科目は、grunnskoleの3教育レベルを教えるジェネラリスト教員とセミ・スペシャリスト教員を養成する教員養成機関のカリキュラムにも、第2教育レベルも教える資格のあるスペシャリスト教員を養成する大学のカリキュラムにも含まれている。

エストニア、ラトビア、リトアニア、スロベニア：○印の科目は、教員養成機関のカリキュラムにも、大学のカリキュラムにも含まれている（スロベニアでは、教員養成機関は大学に併設されている）。この2つの機関は、初等教育のジェネラリスト教員を養成する。

2.2. 中等教育

中等教育教員⁽⁵⁾の養成では、以前は教育学の学習よりも詳細な専門科目の学習に重点を置いていた。その後そのような状況は疑問視され、現在はすべての科目で教育法と教育学の視点が強調されている。このことは外国語教育との関連でも明らかになっている。教員は外国語の知識もそれに関連した文化も教わっていないなければならない。教育法を広めることや世界への扉を開く方法として、外国語を学ぶという考えは、養成カリキュラムにある最も重要な点である。教えられる外国語数の増加、カリキュラムの目標と方法、外国語教育の異なった学習基準、若者にさまざまな国のことばと文化を学ぶ意欲を起こさせる動機づけ、これらすべてはそれぞれに重要であり、中等教育の教員養成に影響を与えている。

2.2.1. 養成機関のタイプ

ほとんどのヨーロッパの国々では、中等教育の外国語教員は、伝統的に大学あるいは大学でない高等教育機関で、文学、教育学、言語学、外国語の分野での養成を受けていた。これらのさまざまな科目は、養成の重点と外国語教員の将来の役割に関して予想される見解を反映していた。文学の養成はことばの文学的、歴史的な視点を伝えることに重点を置いており、文献学、言語学に焦点を絞った養成は、特にことばの構造と言語学的な視点の重要性を強調していた。

現在ほとんどのヨーロッパの国々では、前期および後期中等教育の教員は、大学の教育機関で養成している。いくつかの国々（ベルギー、デンマーク⁽⁶⁾、オーストリア（Hauptschuleの教員）、ハンガリー）では、前期中等教育の教員は大学でない高等教育機関で養成している。義務教育が単一教育課程の国々では、前述のように、教員養成はこの制度を取り入れて、徐々に各教員に対して、1科目ないしは数科目の専門の養成が行われている。ポルトガルでは、ensino básicoの第3教育レベルで教えるために養成している教員志望者は、後期中等教育で教える教員と同じ大学修了資格を取得できる。ノルウェーでは、grunnskoleの第3教育レベルの教員志望者は、（grunnskole全体での教員資格を取得したいならば、）教員養成機関で、あるいは（単一教育課程の第2、第3教育レベルおよび後期中等教育での教員資格を取得したいならば、）大学の学部で養成することができる。

中等教育の教員志望者を大学の教育機関で養成する場合は、連続方式が用いられる。それに対して大学でない高等教育機関で養成する場合は、いつも並列方式が用いられる。

(5) 本節では、前期および後期中等教育 (ISCED 2と3) のジェネラリスト教員の養成を分析する。「中等教育」という用語は、この2つの教育レベルを示す時に用いられる。必要に応じて、「前期」または「後期」のレベルを明示する。単一教育課程で義務養育を行っている国々では、教員のタイプはさまざまな教育レベルで一様ではない。それゆえ、本節では、ISCED 2の教育レベルに対応する学年に関する内容のみを取り扱う。これは、デンマークのfolkeskoleの終期3年間、ポルトガルのensino básicoとノルウェーのgrunnskoleのそれぞれ第3教育レベル、フィンランドのperuskoulu/grundskola、スウェーデンのgrundskola、アイスランドのgrunnskóliのそれぞれ終期3年間に相当する。EU加盟申請国では、エストニアとリトアニアの単一教育課程の終期3年間、チェコ、ハンガリー、スロベニアの終期4年間、ポーランド（1999/2000年度まで）、スロバキアの終期5年間に相当する。

連続方式を用いている大多数の国々では、科目関連の養成は、たいてい言語学研究と外国語教育法の専攻がある大学の学部や学科で行われている。しかしこのような機関は教員資格を与えていない。つまり教育学の養成は、大学での外国語履修の後に行われる。その場合、大学の養成機関はたいてい言語関連の学部が担当している。

ほとんどの国々では、中等教育の外国語教員は、そのような養成コースを履修する。このことは、ベルギー（フランス語地域とオランダ語地域、後期中等教育のみ）、デンマーク（後期中等教育のみ）、ギリシア、スペイン、フランス、イタリア、アイルランド、アイスランド、オーストリア（Allgemeinbildende höhere Schulen）、連合王国（大多数の教員）、キプロスに当てはまる。フランスでは、例えば中等教育の外国語教員を採用するために、志望者に試験を課している Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) への入学条件は、licence（学士）か同等の資格を有していることである。規則には、それは外国語の分野の学位でなければならないとは明記されていないが、実際には（例えば自分の母語を教えたいEU加盟申請国の国民のような）例外を除いて、外国語コース修了生のみが、外国語教員の試験に合格するのに十分な学識を有しているのである。

スペインでは、Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI, 公立外国語学校) (7) の教員は、中等教育の外国語教員と同じ文学言語学履修コースを修了していなければならない。この2タイプの教員の唯一の相異は、採用方法にある。すなわちEOI教員は採用の際に、教育法専攻の修了資格が必要ないのである。

ドイツでは、外国語教員志望者は最初の資格を取得するために、大学での教員養成の第1コースを修了する。この修了が次の準備コースへの入学資格となっており、その準備コース修了の際に、最終的な教員資格が得られる。この両コースとも理論と教育実習を含んでいる。

多くの国では、二重体制を取り入れている。すなわち教員志望者は、外国語の専門科目を履修できる文学部、教育学部、教員養成機関の中から選択できる。この状況は、オランダ、ポルトガル、フィンランド、スウェーデン、アイスランド（grunnskóliの終期3年間の教員に対して）、ノルウェーならびに並列養成方式を取り入れているEU加盟申請国で見られる。フィンランドでは、例えば外国語教員(8)の養成は、文学部外国語学科と教育学部教育学科との協力に基づいている。ブルガリアでは、1997年の新規則施行後、教員は外国語教育法の専門科目のある教育学部ないしは文学部で養成することができる。この改革前は、外国語教員は主に文学言語学科で養成していた。

ルクセンブルクの教員は、外国で養成している。教員志望者が中等教員になるための教育実習養成が許可される前に、文学言語学履修コースで得られた修了と成績が、公式に認定される。

2.2.2. 入学許可条件

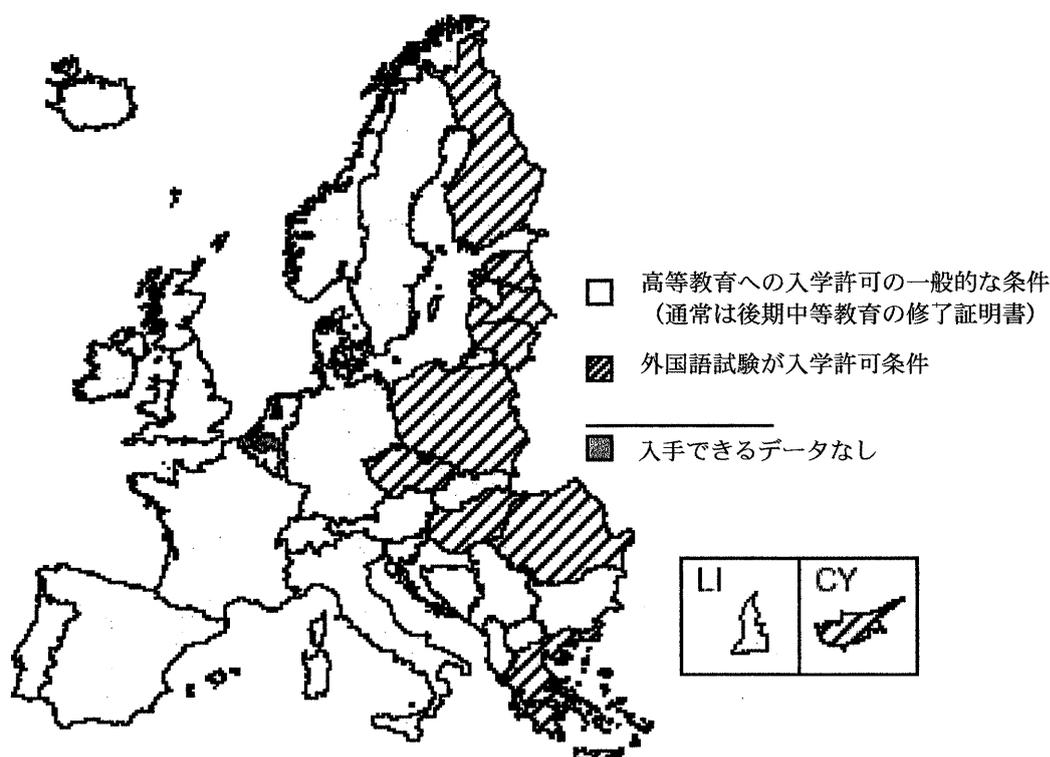
すでに述べたように、大多数の中等教育の外国語教員志望者は、大学の養成コースを修了している。外国語教員の初期養成への入学許可条件は、国によって異なっている。図表4.7で示されているように、2つのグループに大別される。その1つのグループでは、高等教育の養成コースへ入学できるには、後期中等教育の修了証明書を有しているという一般的な条件を満たしていればよいが、もう1つのグループでは、志望者がさらに特別の入学試験に合格しなければならない。

(6) folkeskoleの教員はISCED 1と2で教えるために養成しており、教員養成機関の特別資格所有者のみが公共のfolkeskoleで教えることができる。

(7) 初期養成と現職教員研修についての2つの節でのすべての内容は、EOIの教員にも適用される。

(8) この内容は中等教育と初等教育の教員志望者に当てはまる。

図表 4.7 (前期および後期) 中等教育の外国語教員の初期養成への入学許可条件 — 1998/99年度



出典：Eurydice

図の説明

本図表のあげた入学許可条件は、もっぱら初期養成コースへの入学許可に関することである。連続養成方式では、外国語教員に対して複数の資格が求められる時は、最初の養成コースへの入学許可資格だけを示せばよい。

補註

イタリア：1999/2000年度以後、中等教育教員が修了しなければならない大学院養成コースへの入学のための *numerus clausus* がある。

連合王国 (E/W/NI)：ほとんどの中等教育教員志望者は、最初の養成（3～4年間）に引き続いて、大学院養成（連続方式）を修了する。Postgraduate Certificate in Education (PGCE) は通常1年間の養成の後で授与される。その養成では、教員は外国語の教育法を学習するが、たいていは外国語そのものを学習することはない。大学院養成の入学許可条件は、その教員志望者が教えた外国語の大学修了資格である。

エストニア：2つの大学が中等教育の外国語教員を養成している。それらの大学はそれぞれ独立しているので、入学許可条件は各自で決めている。ある教員養成機関では、（外部の外国語試験の成績が記載されている）後期中等教育の修了証明書に基づいて入学が許可される。別の教員養成機関では、志望者はさらに希望する外国語での入学試験（筆記試験と口述試験）を受けなければならない。

すべての国々では、志望者は少なくとも後期中等教育修了証明書を取得していることが、要求されている。しかしながらいくつかの国では、追加条件が満たされなければならない。すなわちアイルランドでは、文学部に入学するためには、後期中等教育の修了試験での外国語科目の成績が、決定的な要因になる。デンマークでは、文学部に入学するには、中等教育で外国語の上級コースを履修しているという条件がある。ポルトガルでは、ほとんどの養成機関は志望者が、国の中等教育修了試験で、1つ以上の外国語の試験に合格していることを要求している。

若干の国々では、通常的高等教育の入学条件に加えて、外国語試験が課せられる。これらの国々の多くは、EU加盟申請国である。ブルガリア、チェコ、エストニア、ラトビア、リトアニア、ポーランド、ルーマニアでは、学部入学の前に選択した外国語の試験に合格していなければならない。各養成機関が入学許可条件を独自に決定できるチェコでは、入学試験で型どおりに、志望者の外国語能力ならびにその国の歴史、地理、文学のどれかについての知識を試験する。ハンガリーでは、各養成機関が入学許可条件を自由に決められるにもかかわらず、入学試験は増加の一途をたどっている。

ギリシアでも、志望者は文学部への入学許可のために、大学入学資格を満たすだけでなく、学部が要求する外国語試験に合格しなければならない。2000年以後は大学入学許可に対して、志望者の中等教育の当該科目での2年次と3年次の試験の成績が、合否の決定的要因になる。中等教育修了に加えて、文学部での履修志望者は、特別試験に合格しなければならない。キプロスでは、国立大学カギリシャの大学への入学志望者は、教育省が実施する入学試験に合格しなければならない。このことは外国語だけではなく、現代ギリシア語のような他の科目も含んでいる。

最後にフィンランドでは、大学にはさまざまな入学許可条件があるにもかかわらず、外国語は文学部への入学許可の標準的な条件になっている。

2.2.3. 養成内容

ここでは中等教育の外国語教員の養成での2つの基本事項が述べられる。すなわち1つは外国語そのものを習得し、向上させること、もう1つは教育法と教育実習が重要であることである。この養成に含まれる他の科目も、それに引き続き同様に明らかにされる。

教員養成での外国語教育法と教育実習の地位

図表4.8では、外国語教員志望者が、養成中に必修または選択で履修しなければならない外国語の数にしたがって、分類されている。

外国語はアイルランドとノルウェーを除くすべての国々の教員養成機関で必修科目である。ほとんどの場合、2つの外国語を履修しなければならない。エストニアとリトアニアでは、外国語教員養成カリキュラムで、すべての科目が対象言語で教えられることも、述べておく価値がある。

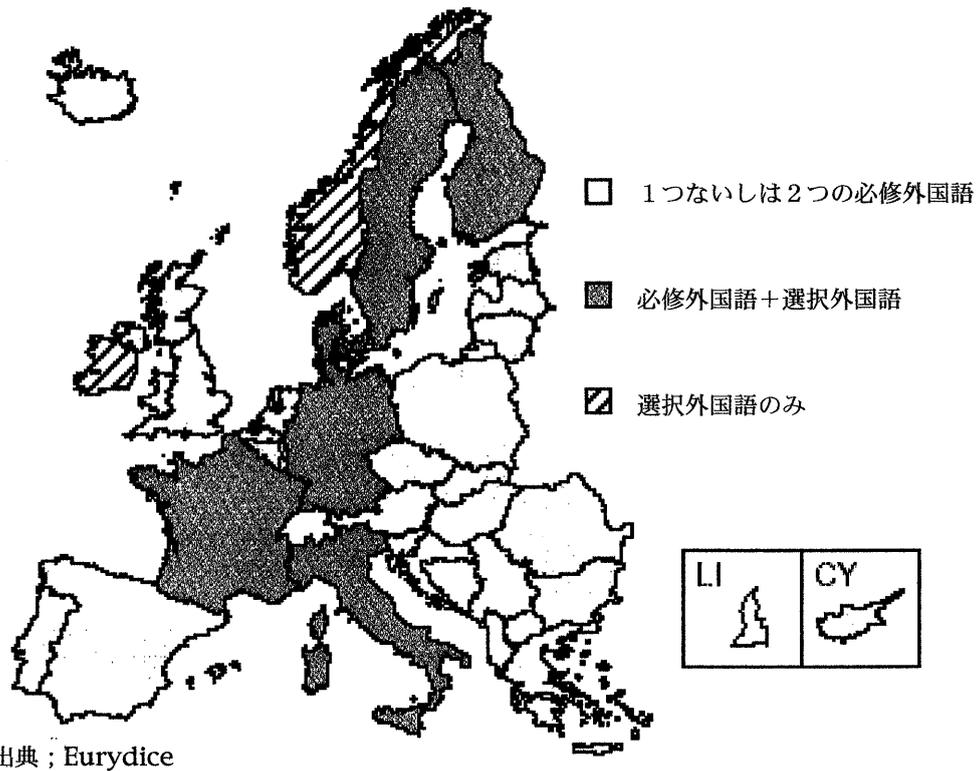
若干の国々では、大学生は必修外国語か専門外国語に加えて、1つ以上の外国語を選択科目として履修できる。このことは、デンマーク（folkeskoleの教員に対して）、ドイツ、フランス、イタリア、フィンランド、スウェーデンに当てはまる。

教育実習養成の地位は、教育法の役割を理解するために重要である。実習が選択であるギリシア⁽⁹⁾とスペインを除いたすべての国々では、教育実習の養成は必修である。教育実習の期間は、各国で非常に異なっている。しかしスペインでは、教員志望者は文学部修了後、教育学の養成コースを修了しなければならない。このコースは教員志望者の選抜試験に対する受験許可の条件である。

ノルウェーでは、外国語は必修科目ではないけれども、大学生が外国語を選択科目として履修するならば、教育実習は必修になる。

(9) ギリシアでは、2003年から教員志望者は大学修了後、必修の教育学養成コースを修了しなければならない。

図表 4.8 (前期および後期) 中等教育外国語教員の初期養成での最初の資格を得るための外国語の数 - 1998/99年度



図の説明

本図表は、もっぱら外国語教員の初期養成での最初の資格を得るためのコースへの入学許可に関するものである。もし連続方式で、中等教育教員になるためにいくつかの資格が要求されるならば、最初の資格を得るための入学許可条件が示されている。

補註

ドイツ：すべての中等教育教員志望者は、少なくとも2つの科目か専門分野を学習しなければならない。外国語教員志望者は、2つの外国語、または1つの外国語と1つの他の選択科目を学習しなければならない。

ルクセンブルク：中等教育教員志望者は、外国で養成する。

連合王国 (SC)：1つの外国語が必修であるが、大学生は通常2つの外国語を履修するように指導されている。

キプロス：英語（1998/99年度は、英語は認定されている唯一の外国語の資格であった）専攻の大学生は、他の外国語（フランス語、ドイツ語、イタリア語）で教えられる3コースを選択しなければならない。

外国語習得，教育法，教育実習のための養成時間

初等教育の外国語教員の養成について，外国語教員志望者の科目養成での外国語習得に使う養成時間と教育学・教育実習養成での外国語教育法と教育実習に使う養成時間を，ここで比較分析することはできない。というのはそれらデータが必ずしも入手できるとは限らないし，同一国内でさえ，養成機関ごとに異なっているからである。にもかかわらず本章の付録に，教員養成の3つの重要項目のための養成時間に関する入手可能なデータが，国別に分類されている。

その他の科目

すでにさまざまなタイプの養成機関を比較した時に見たように，養成は文学か教育学か言語学を基礎にしており，カリキュラムはそれに相応して作られている。学校側から要求される養成内容や外国語教育法に関する研究成果をもっと考慮されなければならない。

研究成果が養成カリキュラムに及ぼした実際の影響を見つけ出すことは難しいし，同様に教員養成のどの科目に最も強く中心が置かれているかを容易には確定できない。このことは一方では各養成機関の独自性が増加していることに起因し，他方では教育現場の実際の姿がほとんど知られていないことに起因している。養成カリキュラムの理論面の研究が，少なくとも部分的に質問に答え得る唯一の方法である。多くの国では，明確に外国語習得と言語学に重点を置いている。

言語構造の研究という意味での言語学は，すべての国々でカリキュラムに載っている。しかしいくつかの国々では，（形態論，音韻論，統語論のような）文法の諸相の学習ないしは（応用言語学，対照言語学，社会言語学のような）独立した科目に発展した言語学の分野がより大きな比重を占めている。図表4.9は，文法だけでなく，応用言語学⁽¹⁰⁾も外国語教育志望者のカリキュラムの主要な分野であることを示している。外国語を生徒の母語と比較研究する対照言語学および，言語と社会状況との関係を研究する社会言語学は，カリキュラムにはあまり普及しているとは言えない。

対象言語の国の歴史，文学，文化の学習は，多くの国々で，中等教育教員の養成の重要な科目と考えられている。ドイツ，ポルトガルでは，大学生は対象言語の文化や文明だけでなく，他の文化や文明との関連や対比から生じる問題も研究している。ルーマニアでは，カリキュラムに文化間関連の問題もある。

外国語教育での情報工学とコミュニケーション工学を使った養成も，多くの国々で行われている。

教員志望者の養成科目について全般的に概観することで，言語学の諸相とともに，現代語と古典語の両方を学ぶヨーロッパの伝統の中で，対象言語の国の歴史や文化の知識も確実にカリキュラムの一部になっていることがわかる。同時に外国語教員の教育能力の獲得や教育実習での養成に，かなりの学習時間がさかれている。この分野では，教育実習と新しい科学技術の利用の習得が，ますます重要な役割を演じるようになる。

(10) さまざまな社会との関連の中での言語形式を研究する学問分野。言語学の他の分野とは逆に，応用言語学は言語そのものを研究するのではなく，むしろ言語を社会的観点から定められた活動の対象または道具として研究する。

図表 4.9 (前期および後期) 中等教育の外国語教員志望者養成のコアカリキュラムに含まれる他の必修科目 - 1998/99年度

	言語学				歴史, 文化, 文明	情報工学, コミ ュケーション工学
	文法	応用言語学	対照言語学	社会言語学		
E U						
B fr, B de (ISCED 2)					○	
B nl (ISCED 2)						
B fr, B de (ISCED 3)		○			○	○
B nl (ISCED 3)						○
DK (ISCED 3)	○	○	○	○	○	○
D	○	○	○	○	○	○
EL	○	○	○	○	○	○
E	○	○			○	
F	○	○	○	○	○	○
IRL	○	○	○		○	
I	○				○	
L			○			
NL		○	○	○	○	○
A	○	○			○	○
P	○			○	○	○
FIN	○	○	○	○	○	○
S			○		○	○
UK (EM/NI)					○	○
UK (SQ)	○				○	○
EFTA/EEA						
IS	○	○			○	○
LI	○	○			○	
NO	○			○	○	○
E U加盟申請国						
BG (ISCED 2)	○	○			○	
(ISCED 3)	○	○		○	○	○
CZ	○	○			○	○
EE	○	○	○	○	○	○
CY	○	○		○	○	○
LV	○	○		○	○	○
LT	○	○	○	○	○	○
HU (ISCED 2)					○	
(ISCED 3)	○	○	○	○	○	
PL (ISCED 2)	○	○			○	
(ISCED 3)	○	○	○		○	○
RO (ISCED 2)	○	○			○	
(ISCED 3)	○	○	○		○	
SI	○	○	○	○	○	○
SK	○	○			○	○

出典 ; Eurydice

図の説明

大学機関の広範囲な独立性に基づいて、本図表にあげた科目は、カリキュラムの内容の全般的な概観のみを示している。この一覧表に、他の科目を追加できる。

補註

ベルギー (B fr, B de) : 心理学, 教育学は実践的言語習得と外国語教育法とともに, 前期中等教育 (ISCED 2) の外国語教員養成のカリキュラムでの必修科目である。

ギリシア : 心理学, 教育学, 心理言語学は, 実践的言語習得と外国語教育法とともに, 中等教育の外国語教員養成のカリキュラムでの必修科目である。

ポルトガル : ○印の科目は, ensino básicoの第1および第2教育レベルの教員の養成を担当する Escolas Superiores de Educaçãoのカリキュラムにも, (ensino básicoの第2教育レベルの教員のみを養成する) 大学のカリキュラムにも含まれている。初期養成のための国が定めたカリキュラムはない。

連合王国 (E/W/NI)：北アイルランドでは、初期養成のための国が定めたカリキュラムはない。修了時にPost-graduate Certificate in Education (PGCE) が得られる養成コースへの入学志望者は、たいいてい教えたいたい言語での大学修了資格が入学条件である。しかし外国語と他の科目との組み合わせも可能である。外国語の大学修了 (PGCE) コースは、経済、文学、政治、歴史のような対象言語の国の生活や文化に対する理解を発展させる学習内容を含んでいる。そこには言語学も含まれる。

ブルガリア、ハンガリー、ポーランド：心理学、教育学は実践的言語習得と外国語教育法の他に、前期中等教育 (ISCED 2) の外国語教員のカリキュラムでの必修科目である。

ルーマニア：心理学、教育学、心理言語学は実践的言語習得と外国語教育法の他に、前期中等教育 (ISCED 2) の外国語教員養成のカリキュラムでの必修科目である。

2.3. 初期養成の一部としての外国滞在

外国語教員志望者の養成にとって、対象言語の国での滞在は、とても重要である。そのことにより、外国語教員志望者は自分の言語能力をより完全なものにし、異文化の中での生活を体験できる。そのことが将来ことばや文化の伝達能力をより良くするはずである。

しかしながらそのような活動には多額の費用がかかり、ほとんどの国々では、教員養成機関も他の公共の機関も、すべての外国語専門の大学生にその費用を負担することはできない。おそらくこのことが、大多数の国々でそのような外国滞在が選択になっている理由であろう。

例外なのは、対象言語の国々での滞在が、初期養成中かその前に義務づけられているドイツのいくつかのLänder (州)、スウェーデン、連合王国の多くの大学である。スコットランドでは、教員志望者は初期養成前に、選択した第1外国語の国での6か月間 (第2外国語の国では3か月間) 滞在していなければならない。さらにGeneral Teaching Council of Scotlandに受講登録するためには、第2外国語の国で6か月間滞在していなければならない。イングランド、ウェールズ、北アイルランドでは、ほとんどの中等教育の外国語教員志望者は、まず大学修了資格が授与される3～4年コースを修了した後で、1年間の連続方式の大学院養成コースに入学する。対象言語の国での1年以内の滞在は、通常最初の大学修了資格が与えられる養成コースに不可欠なものもある。

フィンランドでは、外国語教員に一定期間対象言語の国で滞在することが推奨されている。この外国滞在が必修であるかどうか、またどのくらいの滞在期間があればよいかは、各大学が個々に決定する。

ベルギーでは、3つのすべての地域の教員に対して、3地域の教育省とボードワン国王財団によって組織されているOperation Trèfleの一部として、交換が可能である。最後にベルギーのドイツ語地域では、1999/2000年度以後初等教育教員の養成カリキュラムに、対象言語の国での滞在が必修として含まれる。

この滞在期間は、数日間から数か月あるいは1年間まで (スペイン、アイルランド、スコットランド、アイスランド)、いろいろな可能性がある。教員志望者は目標国として、たいいていはEUの国々を選ぶが、アメリカ合衆国や南アメリカを選ぶ者もいる。

外国語教員が外国で滞在することがとても重要であることを考え、滞りに付随する財政的困難を克服するために、さまざまな国々で多様な試みが行われている。ヨーロッパの国々では、「助手期間」の制度が好まれている。この場合外国語学生には、対象言語の国で一定期間滞在する機会がある。通常彼らは、初等教育か中等教育の学校で1年間滞在し、自分の母語を教えるその国の教員を「手伝う」。

図表4.10に示されているように、さまざまな機関が外国語教員志望者の外国滞在に対して、財政援助をしている。特に**大学と教員養成機関**は、そのような対策を講じる際には、決定的な役割を演じている。これらの機関には、学生の外国滞在の計画、財政を支援する部門がある。一般に大学は、教員志望者のための相互交換プログラムを実施している。

国際関係の分野の**公共機関**も学生のための特別部門を持っており、時々宿泊費を引き受けている。連合王国では、Central Bureau for International Education and Trainingが、英語の外国語教員助手のためのプログラムに関わっている。スペインでは、外務省と教育省との協定により、一

定数の大学生が外国に行くことができる。ギリシアでは、留学のための財政に対しては、教育省の監督下で、国立の奨学基金財団が担当している。

財政支援をしている私立機関のある国は、ドイツ、ギリシア、フランス、ポルトガル、フィンランド、ブルガリア、チェコ、エストニア、ラトビア、リトアニア、ハンガリー、スロベニア、スロバキアである。

図表 4.10 初等教育と（前期および後期）中等教育の外国語教員の外国滞在を実施し、財政援助する機関と助手期間 - 1998/99年度

	大学／養成機関	公共機関	私立機関	助手期間
E U				
B fr				○
B de				○
B nl				○
DK	○			
D	○	○	○	○
EL	○	○	○	○
E	○	○		○
F	○	○	○	○
IRL	○			○
I		○		○
L		○		
NL	○	○		○
A		○		○
P	○	○	○	○
FIN	○	○	○	○
S	○			
UK (E/W/NI)	○	○		○
UK (SC)	○	○		
EFTA/EEA				
IS	○	○		○
LI		○		
NO	○	○		○
E U加盟申請国				
BG	○		○	
CZ		○	○	
EE			○	
CY	○	○		
LV	○	○	○	
LT	○	○	○	○
HU	○	○	○	
PL	○	○		
RO	○	○		○
SI	○	○	○	
SK	○	○	○	

出典：Eurydice

補註

ルクセンブルク：中等教育の外国語教員志望者は、対象言語の国で高等教育を修了していなければならない。

最後に、外国語教員が養成期間の一部を外国で過ごす機会について分析すると、確かに個人の主体性と公共および私立機関が重要であるが、それらはまだばらばらで、まとまりがない。一貫した財政援助があまりにもまれなことなので、外国滞在を規則的な活動や外国語教員養成の不可欠な部分とは考えられないことが明らかになった。

すべての国々が、EUのプログラムの存在と重要性に注目している。第6章に見られるように、いくつかの国々では、そのような外国滞在は、広くEUのプログラムの範囲内で行われている。

3. 外国語教員の現職教員研修

外国語教員の現職教員研修は、広範囲なイニシアティブとさまざまな科目内容を含んでいる。ヨーロッパでは長い間、外国語教員の現職教員研修は数多く、しかも他地域よりも多く行われていた。さまざまな公共機関や私立機関は、率先して教員に、彼らが教える外国語の言語能力の向上と教育法の改善の機会を与えてきた。各国では、大使館が受け入れ国の教員を活用することによって、自国の言語を普及させようと努めている。同様に大学や文化センターも他国の教員に対する現職教員研修を行っている。さらに教員自身もヨーロッパ諸語に視点を置いた組織を創設した。そのようなイニシアティブは、現在のヨーロッパすべての国々にあるように思われる。

念入りに準備しておくために、コースの種類や期間の長さを正確に調査することが、とても意味のあることである。そのことで、コース内容の特徴を知ったり、各国でどの機関が外国語教員のために上級コースや再研修コースを開設しているかを見て取ることができる。その際それらのコースの準備は、私立機関と官公庁のどちらがするのかという問題も興味がある。

3.1. 現職教員研修の特徴

ほとんどすべての国々では、教員の権利や義務と見なされている現職教員研修は、公的文書や採用契約書にさまざまな形で規定されている。

現職教員研修は、特に外国語教育の場合は、多額の費用がかかる。官公庁は多様な現職教員研修のほんの一部にしか財政支援をすることができない。それゆえいくつかの国々では、現職教員研修とそれに伴う教員に対する費用の重要性を考慮して、若干のコースを必修にして、それ以上のコースへの参加は、教員に任せることを決定した。

図表 4.11は外国語教員の現職教員研修への参加が必修であるのは、全体の半数にすぎないことを示している。

ギリシアでは、現職教員研修は、教育省、Pedagogiko Institouto、教育研究センターの管轄下で、地域養成センター（PEK）によって実施されている。しかしながらコース内容は、教育助言者や大学教授によって決定され、3か月ごとに改定される。

アイルランドでは、新プログラムが導入されると、教育省は国レベルで必修コースを実施するが、一方地方の役所、文化施設、外国語教員連盟、学校が実施するコースは選択である。

ハンガリーでは、最近の規則（1998/99年度以後施行）で、すべての教育レベルの国公立学校の教員は、7年ごとに試験を受けなければならないことが確定された。現職教員研修コースに参加することが、受験許可の条件になっている。

教員に対して選択である現職教員研修コースしか開設していない多くの国々では、率先して教員がより多く現職教員研修に参加できる条件を作ろうとしている。スペイン、ポルトガル、ブルガリア、スロベニアでは、選択コースに参加する教員は、さまざまな形で特別賞与がもらえる。

現職教員研修の期間は、各国で異なっている。また同一国内でも、コースの実施形態と内容により異なっている。

図表 4.11 初等教育および（前期および後期）中等教育の外国語教員の現職教員研修の地位と年間最小期間 - 1998/99年度

	コース	年間の最小期間
E U		
B fr	○	(:)
B de	○	(:)
B nl	●	(:)
DK	○	さまざま
D	●	さまざま
EL	● ○	1999/2000年度以後、若年の外国語教員に対して100時間必修； 新教育法に関する現職教員研修プログラムに対して、約20時間（選択） 1～3日間の養成コース、しばしば外国機関（British Council, Alliance française）と協力して 選択のインテンシブコースに対して40時間
E	○	さまざま（現職教員研修に対して10～100時間）
F	○	さまざま、現職教員研修プログラムの履修計画により （短期養成期間：1週間；長期養成期間：4週間）
IRL	○ ●	さまざま
I	○	さまざま
L	○	40時間のcrédit formation（履修単位）
NL	● ○	さまざま
A	○	Allgemeinbildende höhere Schule: 教員は最大2週間の研修のための休暇を取得する 教員は時間数を自分で決められる Hauptschule und Polytechnische Schule: 80時間
P	○	さまざま
FIN	○ ●	さまざま
S	○	120時間
UK (E/W/Nl)	○	教員が教育を担当する5日間のうち、少なくとも3日間は現職教員研修のために使われなければならない（イングランドとウェールズのみ）
UK (SC)	●	最低80時間
EFTA/EEA		
IS	● ○	2年間で80時間
LI	● ○	外国語教員に対する特別な規則はないが、教員は4年ごとに自分が教えている外国語のコース（最大4週間）に参加する権利がある
NO	○	さまざま
E U加盟申請国		
BG	○	さまざま
CZ	○	さまざま
EE	○	さまざま
CY	● ○	必修：年間4時間（中等教育教員のみ） 選択：各教員に対して15時間
LV	● ○	年間12時間

	コース	年間の最小期間
LT	● ○	必修：5年間で15時間。5年間（1日につき6授業時間）で80授業時間（45分間）に相当する。
HU	●	60～120時間
PL	● ○	さまざま
RO	○	48～96時間
SI	○	40時間
SK	○	2時間～1週間

出典：Eurydice

● 必修コース ○ 選択コース

補註

オランダ：年間履修時間（1659時間）の10パーセントは、「専門科目コース」のために割り当てられなければならない。教員にとって選択である現職教員研修は、必修コースの一部にすぎない。

ポーランド：外国語を教える資格がなく、現職教員研修により資格を取得する教員を除いて、現職教員研修は選択である。ただし、現職教員研修にコースに参加することが、その教員の給与や昇進の機会に影響を与える。

3.2. コース内容

図表4.12に示されているように、外国語教育法の分野のテーマが、すべての国々の現職教員研修コースの内容として最も多く扱われている。スウェーデンでは、現職教員研修コースのカリキュラムに含まれている新教授法ならびに特別な配慮の必要がある生徒に対する外国語教育に重点を置いている。連合王国（イングランド、ウェールズ、北アイルランド）では、最近の現職教員研修コースで、カリキュラムの改革、教育法、特別な教育的配慮の必要な生徒に対する外国語教育、就職に関連のある外国語の学習のような内容が含まれていた。

ほとんどのEU加盟申請国では、教育法が学習テーマの現職教員研修は、新教科書と新カリキュラムの分析を含んでいる。ルーマニアでは、1998/99年度以後施行された教育省による最近の勧告により、新カリキュラムの実施と新評価法の適用が、中等教育の現職教員研修の重要な部分を形成し、専門調査機関による定期的な評価の際に考慮されることが確認されている。スロベニアでは、とりわけ教育法、評価、新教科書の習熟度、教材がコースのテーマでになっている。スロベニアの教員に対する現職教員研修の際のその他の重要なテーマは、早期外国語教育である。

言語能力を向上させ、対象言語の国の文化についての知識を深めることは、明らかに多くの国々の上級コースのテーマである。ギリシアでは、例えば関心のある教員は、対象言語の国の文化の教育も含めて、異文化間に関するコースに参加する。

最後に、新しい情報工学とコミュニケーション工学の外国語教育法への応用が、多くの国々での現職教員研修の最近よく取り上げられるテーマである。

図表 4.12 初等教育および（前期および後期）中等教育の外国語教員に対する現職教員研修でのよく取り上げられるテーマ - 1998/99年度

	教育法	対象言語の上級コース	対象言語の国の文化	情報工学とコミュニケーション工学
E U				
B fr	○			
B de	○			○
B nl	○			
DK	○	○	○	○
D	○	○	○	○
EL	○		○	○
E	○	○	○	○
F	○	○	○	○
IRL	○	○	○	○
I	○			○
L	○			○
NL	○			○
A	○	○	○	○
P	○	○	○	○
FIN	○	○	○	○
S	○			○
UK (ENW/MO)	○	○	○	○
UK (SC)	○	○	○	○
EFTA/EEA				
IS	○	○	○	○
LI	○	○	○	○
NO	○	○	○	○
EU加盟申請国				
BG	○			
CZ	○	○	○	
EE	○			
CY	○			○
LV	○	○	○	
LT	○	○	○	○
HU	○			
PL	○		○	
RO	○	○	○	
SI	○	○	○	○
SK	○		○	○

出典：Eurydice

補註

エストニア：対象言語の上級コース，対象言語の国の文化に関するコース，情報工学とコミュニケーション工学に関するコースも，外国語教員が関心を持てば，開設することができる。

3.3. 対象言語の国での現職教員研修プログラム

3.3.1. 外国でのコースの機関と財政支援

ヨーロッパの多くの国々では、外国語教員に対する現職教員研修は、多くの様々な機関によって開設されている。そのような機関はコースを設置するだけでなく、渡航の実施や教材の作成と普及などのようなさまざまな種類の教育活動を行っている。このようにして、現職教員研修はそのコースの目的や内容にしたがって、さまざまな形態をとっている。

図表 4.13 初等教育および（前期および後期）中等教育の外国語教員のための外国滞在を実施し、財政支援する、あるいはそのどちらか1つを行う機関 - 1998/99年度

	大学／養成機関	公共機関	私立機関	教員連盟
E U				
Bfr	○	○		
Bde		○		
Bnl		○		
DK	○	○		○
D	○	○	○	○
EL	○	○	○	○
E	○	○		
F	○	○	○	○
IRL		○	○	○
I		○		○
L		○		
NL	○	○		
A	○	○	○	○
P		○	○	○
FIN	○	○	○	○
S	○	○		○
UK (EMWNI)	○	○	○	○
UK (SC)	○	○	○	○
EFTA/EEA				
IS	○	○		○
LI		○		
NO	○	○		○
EU申請国				
BG	○		○	
CZ		○		○
EE		○	○	
CY		○	○	○
LV	○	○	○	○
LT	○	○	○	
HU	○	○	○	
PL	○	○		
RO	○	○	○	○
SI	○	○	○	
SK	○	○		

出典：Eurydice

まずほとんどの場合、教員が自主的に外国の再教育コースを受講することは、注目に値する。外国語教員は自分の外国語能力を向上させるために、外国渡航をしようと努力している（いくつかの国々では、「自発的な」活動について話されている）。外国で特別な現職教員研修コースに参加しようと思っている教員は、そのようなコースを開設し、一まれではあるが一財政支援する様々な機関と連絡を取ることができる。

大学と教員養成機関は、外国での現職教員研修活動を支援することで、重要な役割を演じているように思われる。デンマークでは、*Danmarks Lærerhøjskole*およびその学科は、デンマークでも外国でも現職教員研修を委任されている。*folkeskole*教員の約20パーセントは、毎年この機関の支援で、コースに参加している。スペインでは、*Institutos de Ciencias de la Educación*は、（さまざまな独立共同体では、別の名称で呼ばれていることもある）*Centros de Profesores y Recursos*と協力して、研修目的で外国渡航をしたい教員に対して、技術的支援をしている。アイスランドでは、大学は研修のための外国渡航を支援する現職教員研修機関を持っている。

外国語教員の研修のための外国滞在の実施と財政支援をするために、公官庁は決して無視できない役割を担っている。それらの官公庁には、しばしば教育省、文化省、外務省が含まれている。

数年前からベルギーのフランス語地域で、教育省の主導により、外国語教員が外国での現職教員研修コースに参加できるようになっている。*Inspektorat pour les langues modernes*は*Centre d'autoformation et de formation continue*と協力して、成果を授業に反映させ、教育改善の方法を研究し、成果に基づいて作成される教材を発展させる機会を教員に与えるために、教員に対して独自の支援をしている。ドイツでは、研修コースは*Länder*（州）の教育省の委任を受けた*Pädagogische Austauschdienst*、外務省、ヨーロッパ委員会、ヨーロッパ会議によって開設されている。

アイルランドでも、教育省が大使館の文化局や外国語教育促進連盟と協力して、外国での夏期コースを実施している。オーストリアのような国々では、他の国々の教育省と共通の養成プログラムを作成した。そのような共同計画の下で、自発的に外国渡航をする教員は、財政支援を受けることができる。

すべての中央ヨーロッパおよび東ヨーロッパでは、いくつかの省が外国語教員の言語能力向上のために、ヨーロッパの他の国々と相互協定を結んだ。にもかかわらずこれらすべての国々では、限られた数の教員しか外国に渡航できない。例外はチェコで、70～80パーセントのフランス語教員と30～50パーセントのドイツ語教員（1990年～1998年）が、外国での現職教員研修コースに参加できた。一方リトアニア、ルーマニア、ポーランドでは、2～10パーセントの外国語教員しか対象言語の国での現職教員研修コースに参加できなかった。

同時に対象言語の国の言語と文化の普及のための公共機関も、技術的支援や教員のためのコースを開設し、その国への渡航を実施している。ヨーロッパのさまざまな国々に最も広く設置されている機関には、（英語の）*British Council*、（フランス語の）*Alliance française*、（ドイツ語の）*Goethe-Institut*、（スペイン語の）*Instituto Cervantes*、（イタリア語の）*Instituto italiano di Cultura*がある。ギリシアとキプロスでは、そのような機関は特に外国でのコースの実施のための技術的支援をする際に、教育省と密接に協力している。連合王国では、*British Council*の一部である*Central Bureau for International Education and Training*が、外国での現職教員研修コースについて助言し、調整する。

グラーツ（オーストリア）にあるヨーロッパ外国語センターは、EU加盟申請国も含め外国語教員の言語能力の向上のために有効な事業を行っている。

ほとんどの国々では、教員連盟も外国滞在の実施と財政支援に積極的に関与している。

若干の国々では、まだ多くの私立の教員養成機関が活動している。EU加盟申請国では、他の国公立や私立の機関の他にも、*Soros*財団がそのようなコースを開設している。いくつかの国々では、北アメリカ起源の機関も現職教員研修コースを設置している。

外国語教員の現職教員研修コースおよび再教育コースに対する参加の機会は、年ごとに増えつつある。すなわち、外国語教育の新しい試みについての情報と考察の可能性を教員に与える目的で、主導

的に教員養成の需要に応じて、コースが開設されている。大学、教員連盟、公共の機関、私立の専門機関も、教員がこの変化に気づき、対応できるコースを開設している。

3.3.2. 現職教員研修コースの調整の際の官公庁の役割

前節で述べたように、多くのさまざまな機関が現職教員研修コースを開設している。そのため官公庁はまた、コースの実施や調整が、外国語能力の向上という教員の要望を適切に満たしているかにも注意を払っている。

すべての国々で、外国語教員に対する現職教員研修コースに対して、教育省はコースの調整を中央または地方の機関に委任する傾向がある。その結果、コースは非常にさまざまな方法で実施されることになる。

教育省により設置され、調整された教員養成コース

教育省およびその下部組織が、現職教員研修コースの設置と、時には評価に対しても権限を有しているという状況が、頻繁に生じている。ギリシアでは、現職教員研修コースは16の教員養成センター（PEK）と協力して、教育省により開設されている。Pedagogiko Institutoutoと教育研究センターは、初等教育と中等教育の教員の現職教員研修を調整し、推進する権限を有している。イタリアでは、養成コースは類似の方法で、中央政府により調整され、推進されている。教育省は現職教員研修コースの目標と基準を定め、IRRSAE (Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi)、大学、地方の教育官庁に、正確な現職教員研修の課題を割り当てている。教育省はまた現職教員研修コースを開設している教員連盟と他の機関を認可している。にもかかわらず学校と教員は、各自の教育課題に最も適したプログラムを自由に選んでいる。

学校監督官庁は、ときどき他の機関と協力して、現職教員研修コースの開設と監督を担当している。ベルギーのドイツ語地域では、教育省は教育監督機関やPädagogische Arbeitsgruppeを通して、調整と財政支援を行っている。フランスでは、年度ごとにRecteur de l'Académieの責任の下に、現職教員研修計画が作成されている。その計画では、1年間の枠内で教育省が定めた方針と優先順位が考慮されている。にもかかわらずコースの内容は、地方レベルでのAcadémieの現職教員研修を委任された者と担当教育監督官によって決定されている。ポルトガルでは、研修コースは初等教育課、中等教育課、科学技術教育課、教育改革研究所、現職教員研修のための科学・教育会議のようなさまざまな行政機関によって調整されている。教育監督庁がこのコースを管理している。キプロスでは、教育文化省の外国語教育監督官が教育学研究所と協力して、研修コースの計画と実施を担当している。

EU加盟申請国に関しては、ある程度の地方分権化も見られる。ルーマニアでは、中等教育教員の現職教員研修コースを調整し、推進する責務は中央官庁にある。しかしながら地方分権化の過程を速める現在の改革は、現職教員研修プログラムの計画と開設および教員の職歴への影響についての評価も含めて、重要な責務を地区の教育監督庁に委任している。チェコでは、学校は教育省から現職教員研修コースのための運営費をもらっている。学校にはある程度の決定の自由があるが、教育省に許可されている機関しか使用できない。

地方官庁により設置され、調整された教員養成コース

広く地方分権が進んでいる政治体制の国々では、現職教員研修コースはさまざまな地理的レベルで設置され、運営されることができる。ドイツでは、現職教員研修は、中央レベルと地方のLänder（州）レベルで設置されている。現職教員研修コースは、学校で、あるいは指導を受けて独学の形で行われる行われることが可能である現職教員研修コースの活動組織を中央に集中させるために、すべてのLänderは教育省、文化省、科学省の管轄下にある国立の現職教員養成機関を創設した。地方レベルの現職教員研修は、各Länderで、教員養成機関とその部門、ならびに中等教育および初等教育レベルの学校監督庁（Schulämter）によって、異なった方法で管理されている。学校監督庁は、地方レベルでの現職教員養成機関の開設に対しても権限を有している。スペインでは、自治体が、

(さまざまな自治体では、別の名称で呼ばれていることもある、) 養成コースの需要と供給を調整する権限を有する地方の *Contros de Profesores y Recursos* で、現職教員研修コースを開設している。

フィンランドとスウェーデンでは、現職教員研修に関する権限が、一般的な行政の地方分権化の流れの中で、地方自治体に委ねられた。地方自治体は、すべての教員に対して、現職教員研修コースに参加する機会を保証している。アイスランドでは、大学および教員養成機関も、現職教員研修コースを監督し、調整する。リトアニアでは、教育省が地域の教育センターならびに外国語教員の現職教員研修に携わっている大学の現職教員研修所で、現職教員研修コースを財政支援し、調整している。

地方分権化が、個々の学校レベルにまで達することがある。オランダ、連合王国(イングランド、ウェールズ、北アイルランド)、エストニア⁽¹¹⁾では、現職教員研修コースに対する財政支援は、かなりの程度まで需要に適したコースと機関を選ぶ個々の学校に任されている。

すでに述べたように、官公庁は中央レベル、地方レベル、学校レベルで、絶えず増大する供給の調整と計画の際に、積極的に対応している。この目的のために、教育改革研究所、教育学科、現職教員研修センター、教育監督庁のようなさまざまな機関が、特別に創設された。それらの機関すべては、現職教員研修の他に、外国語教育の内容と教育法について議論したり、研究したりする機会を与えている。

官公庁は、国際関係も推進する。この点でヨーロッパのさまざまな国々の教育省と外務省との共同イニシアティブは、協力、教員の交流方法、外国の機関の養成コースについての協定に関して、特別重要な役割を演じている。

3.3.3. 教員の交換

教員の交流に関して、ほとんどの国々では、徐々に外国語教員の交流を容易にする計画を立てている⁽¹²⁾。しかしながらこの制度は、まだ低学年の学校でしか利用されていないし、ほんの限られた数の教員にすぎない。参考になる例を少しあげておく。

ベルギーでは、3言語地域で、Operation Trèfleの主導で、教員の交換が行われた。

デンマーク文化研究所は、1990/91年度以後、外国の教員との交換を希望している教員を支援する交換プログラムを実施している。

ギリシアでは、中等教育の外国語教員は、特別の初期養成および現職教員研修プログラム(EPEAEK)の中の交換プログラムに参加できる。この専門家同士の7~15日間の交換は、教育省が担当している。

スペインでは、教育省と外務省がドイツ、フランス、連合王国との外国語教員相互交換プログラムを実施している。教育省が実施している他のプログラムでは、教員にはアメリカ合衆国へ行く機会がある。

アイルランドでは、随分前からフランスと中等教育のフランス語教員の小規模な相互交換プログラム(3か月か1年間)、ドイツとのドイツ語教員の交換プログラム(3か月)がある。このプログラムは、フランスないしはドイツとアイルランドとの文化協定の一部であり、それぞれの大使館と合同で、教育省が実施している。

最後に連合王国では、Central Bureau for International Education and Trainingがオーストリア、フランス、ドイツ、スペイン、スイスとの教員の相互交換を担当している。

(11) エストニアでは、しかしながら運営費のごく一部は、現職教員研修の優先順位の関係で、省レベルか地方自治体レベルで、集中管理されている。

(12) 本節はEU言語プログラムの範囲外で実施され、財政支援された外国語教員の相互交換を扱っている。EU言語プログラムでの教員の交換については、第6章に載っている。

付 録

ジェネラリスト教員の初期養成のコアカリキュラムでの外国語（言語習得，教育法，教育実習）に関する時間割 - 1998/99年度

	専門科目関連の養成		教育学・教育実習養成	
	言語習得		外国語教育法	外国語教育実習
B de	実施していない（十分な言語能力を有することが前提条件）。学生は必修科目として、初等教育3年次からフランス語，1年次から外国語コースを履修している。		約6～10週間 フランス語教育法	すべての科目について 1年次：2～3週間 2年次：4～6週間 3年次：10～12週間
B nl	(-)		(-)	(-)
D	さまざまな学習プログラム		さまざまな学習プログラム	第1養成期間：数週間 第2養成期間：24か月予備実習
F	IUFMは正確な時間割を定めていないが，外国語教育を10才以上のすべての生徒に拡大することが進行中なので，学生と教員のための必修または選択の時間割の学生数を増やす傾向が強まっている。			
I	最小21の年間コース（1600時間）のうち，少なくとも2コースは言語習得の内容である。		最小21の年間コース（1600時間）のうち，少なくとも1コースは外国語教育法の内容である。	400時間の教育実習。外国語が加わるかは，まだ決まっていない。養成コースの内容と詳細は，各大学と教育省との協定に含まれている。
L	実施していない（十分な言語能力を有することが前提条件）。この養成時点で，志望者はすでにドイツ語とフランス語を完全に習得していなければならない。志望者は60時間のフランス語学かドイツ語学を選択する。		ドイツ語：180時間 フランス語：150時間	1年次：10時間 2年次：8週間 3年次：8週間 合 計：26時間
IRL	アイルランド語を選択した学生に対して110～280時間		約60時間	
NL	実施していない（十分な言語能力を有することが前提条件）。この養成時点までに，志望者はすでに7年間必修科目として英語を学習していること。むしろ外国語教育法に重点がある。		4年間で約40時間	必ずしも可能ではない。学生が行う教育実習時間数は，全年度で0～10時間である。
A	(-)		112時間	教育実習は初等教育学校での4週間の実習の一部である。そこでは英語は必修科目であり，それゆえ教育実習生により教えられる。
P	eusino básicoの第1教育レベルでは，時間割は機関ごとに異なっている。外国語教育は必修ではないので，言語習得，教育法，教育実習は選択科目になっている（すなわち，教員養成のコアカリキュラムには含まれていない）。			
FIN	Peruskoulu/grundskolaの初期6年間に対して：15学習単位（各40時間）＝600時間		Peruskoulu/grundskolaの初期6年間に対して：35学習単位（1400時間）の教育学。大学ごとに異なった比率で，理論と実習に配分される。	
S	40週間（1年間）は言語習得に定められている。			10週間（1学年40週間の枠内で）
UK (E/W/NI)	カリキュラムには言語習得は含まれていない。 北アイルランドでは，初期養成のための国のカリキュラムはない。			
UK (SC)	選択			825時間（Bachelor of Education）
IS	140時間		60時間	学期をまたいで4週間（＝40時間）
LI	12学習単位（45分間）；First Cambridge Certificateを取得するために，対象言語が話されている国で6週間の言語コース		外国語に対しては定められていない。	

	専門科目関連の養成		教育学・教育実習養成	
	言語習得		外国語教育法	外国語教育実習
NO	grunnskoleの第1教育レベルに対して：選択			
CZ	(-)		(-)	(-)
EE	英語かドイツ語の言語習得：475時間 作文：37時間 音声学：87時間 自宅講義：84時間 会話：50時間		英語かドイツ語の外国語教育法： 145時間	授業参観：3年間にわたり16時間 第2～第4教育レベル：14～15時間 第5～第6教育レベル：11～15時間
CY	70時間		カリキュラムには含まれていない	選択
LV	416時間		64時間	96時間
LT	4年間にわたり13.5～28.5学習単位 (1単位=40時間)		2～2.5学習単位	1学期間監督下で、3～4週間の教育 実習
SI	ジェネラリスト教員養成：必修外国語 で45～60時間。 早期外国語教育：615時間		ジェネラリスト教員養成： 必修時間なし 早期外国語教育：135時間	ジェネラリスト教員養成： 必修時間なし 早期外国語教育：50時間（2週間）

スペシャリスト教員の初期養成のコアカリキュラムでの外国語（言語習得，教育法，教育実習）に関する時間割 - 1998/99年度

	専門科目関連の養成		教育学・教育実習養成	
	言語習得		外国語教育法	外国語教育実習
B fr, B de	さまざまな学習プログラム 例えば，前期中等教育の教員養成 (régent)：1年次：75時間		さまざまな学習プログラム 例えば，前期中等教育の教員養成 (régent)：1年次：50時間， 2年次：100時間	さまざまな学習プログラム 例えば，前期中等教育の教員養成 (régent)：1年次：175時間， 2年次：175時間，3年次：350時間
B nl				1年間で3週間，3年間で16週間
DK	後期中等教育 (ISCED 3) の教員 養成：さまざまな時間割		後期中等教育 (ISCED 3) の教員 養成：2～4日間に加えて，2～4日 間の教育心理学	後期中等教育 (ISCED 3) の教員 養成：120時間
D	機関によって異なる		機関によって異なる	第1養成期間：一部は数週間 第2養成期間：24か月予備実習
EL	216時間（英語），264時間（フランス 語），250時間（ドイツ語），624時間 （イタリア語）		132時間（英語），144時間（フランス 語），50～100時間（ドイツ語），必 修65時間+選択78時間（イタリア語）	選択
E	初等教育：最低160時間 中等教育：最低240時間		初等教育：最低160時間 中等教育：ほとんどの大学で含まれて いる必修カリキュラムの一部ではない	初等教育：320時間 中等教育：選択
F	科目関連の養成で，2年間で400～750 時間，全科目養成で300～450時間		全科目養成と科目関連養成の2年次 で，教育法に重点が置かれている。	1年次：2～3週間 2年次：1週間に4～6時間
IRL	機関によって異なる。			100時間
I (13)	機関によって異なる。		機関によって異なる。	(-)
L	実施していない。ルクセンブルクで は，中等教育教員志望者の初期養成は ない（養成は外国で行われる）。		養成期間中に，教員志望者は指導教員 の監督下で，教育学，教育法のコース を受講する。	初期養成は外国で行われるが，30日間の 教育実習の養成機関は，ルクセンブ ルクで行われる。1年次：1週間に6 時間，2年次：1週間に12時間

(13) 1999/2000年度より，専門科目養成での外国語教育法；少なくとも5つの6か月の，将来の教育科目である教育学コース，（少なくとも700時間）。専門科目養成での外国語教育実習；少なくとも300時間。

	専門科目関連の養成	教育学・教育実習養成	
	言語習得	外国語教育法	外国語教育実習
NL	大学でない機関での養成：4年間で2217時間。その約3分の1が応用言語学、文明／文化に割り当てられている。言語習得、教育法は補充コースとして行われる。		大学でない機関での養成：教員志望者は最低200時間自力で教えなければならない。通常教育実習は4年間で1300～1680時間行われる。
	大学での養成：言語習得は入学許可の前提条件	大学での養成：1年間で840時間	大学での養成：教員志望者は最低120時間自力で教えなければならない。(たいてい教育実習に含まれる250～840時間はすでに学校で済ませていなければならない。
A	Allgemeinbildende höhere Schule : 68時間 (言語習得を優先) HauptschuleとPolytechnische Schule : 480～520時間	Allgemeinbildende höhere Schule : 105時間 HauptschuleとPolytechnische Schule : 128～146時間	Allgemeinbildende höhere Schule : 約100時間 HauptschuleとPolytechnische Schule : 192時間
P	前期中等教育に対して最大70パーセント 後期中等教育に対して最大80パーセント	最小20～30パーセント、教育実習の1年を含む	
FIN	機関によって異なる	35学習単位(1400時間)の教育学。大学ごとに異なった比率で、理論と実習に配分される。	
S	40週間(1年間)は言語習得に定められている。		20週間(その学年を含む40週間の枠内で)
UK (E/W/NI)	第1学位コース(通常Bachelor of Arts)のための学習時間数は必要ではない：ほとんどの言語学習コースは、毎年30時間で4年間続く。外国語の専門科目を含むPostgraduate Certificate in Education (PGCE)コースの志望者は、通常最初の言語研究の学位を有していなければならない。	イングランドとウェールズの初期養成の国のカリキュラムには、外国語教育法の時間数は載っていないし、北アイルランドでは、初期養成コースの国のカリキュラムはない。しかしイングランド、ウェールズ、北アイルランドで教員資格を取得するために、志望者は効果的な教育法を使うことを実証しなければならない。	全時間制のPGCEコースは最短で36週間続く。実践的養成と教育実習からなる少なくとも24週間は、学校で過ごさねばならない。
UK (SC)	志望者は自分が教える外国語に合格し、大学修了資格を有していなければならない。さらにPGCE養成の入学前に、その外国語が話されている国で、少なくとも6か月間、第2外国語については当該国に少なくとも3か月滞在していなければならない。		全時間制のPGCEコースは最短で36週間続く。そのうち少なくとも18週間は、学校での実習でなければならない。
IS	1170時間	650時間	60時間
LI	対象言語の国で4か月間、4年間の専門科目関連養成に充当される。	1年間(大学の1週間につき30学習時間)	60学習時間を2期間行う学校実習
NO	大学：連続コース：200～700時間 並列コース：50～100時間	大学：連続コース：50時間 並列コース：50～100時間	60時間
BG	1680時間(大学によって異なる)	120時間(大学によって異なる)	150時間
CZ	208時間(音声学、音韻論、文法、語彙論など)、対象言語で教えらるる歴史、文化、文学のコースに付加される。	110時間	150時間
EE	552～576時間(音声学、音韻論、文法、語彙論など)、対象言語で教えらるる歴史、文化、文学にコースに付加される。	128～160時間	32～60時間
CY	キプロス大学での英語の学位授与：140時間(言語学分野)+420時間(必修文学コース)=560時間	70時間	20時間

	専門科目関連の養成	教育学・教育実習養成	
	言語習得	外国語教育法	外国語教育実習
LV	1872時間	48時間	96時間 (2×6週間)
LT	並列方式：大学によって異なる。1～2の外国語を学習するかどうかも大学によって異なる。全養成の60パーセント (96～98学習単位)。	並列方式：4年間で約100時間 (25学習単位)。 連続方式：最初の大学修了後の1年間の教育学養成。	並列方式：320時間 (8週間) 連続方式：200時間 (5週間) 目下準備中の初期養成の新構想によると、学校での実習期間が少なくとも16週間に延長される。
HU	206時間 (と算定される)。しかし大学によって異なるし、選択された外国語によっても異なる。	52時間 (と算定される)、最近の1年間。	聴講生として15～20コース (と算定される)。
PL	1100時間	500時間	150時間
RO	811時間 (4年間で)	52時間	104時間 (2～3年次)
SI	大学で養成するスペシャリスト教員の2外国語：2160時間 (1外国語あたり1080時間) + 60時間マルチメディア教育。 大学で養成するスペシャリスト教員の1外国語：2445～2505時間 (教育法、心理学、マルチメディア教育、方法論研究の210時間を含む)。	大学で養成するスペシャリスト教員の2外国語：300時間 (教育法90時間、心理学90時間、方法論研究60時間)、1外国語につき150時間。	大学で養成するスペシャリスト教員の2外国語：4週間教育実習 (全部で6週間/150時間)。 大学で養成するスペシャリスト教員の1外国語：270時間～810時間 (授業実習と兆候の形での教育実習)
SK	機関により異なる；最低390時間	機関により異なる；最低160時間	機関により異なる；最低64時間

セミ・スペシャリスト教員の初期養成のコアカリキュラムでの外国語 (言語習得、教育法、教育実習) に関する時間割 - 1998/99年度

	専門科目関連の養成	教育学・教育実習養成	
	言語習得	外国語教育法	外国語教育実習
DK	folkeskole (ISCED 1と2)の教員に対して：0.55FTE=22週間 (プログラムの4学期間で)	folkeskole (ISCED 1と2)の教員に対して：0.60FTE=24週間	
p	ensino básicoの第2教育レベルに対して；さまざま (最低70パーセントは言語習得に割り当てられねばならない)。	ensino básicoの第2教育レベルに対して；さまざま (最低30パーセントは言語習得に割り当てられねばならない)。	
FIN	peruskoulu/grundskolaの6年次に対して：15学習単位 (各40時間) = 600時間	peruskoulu/grundskolaの6年次に対して：35学習単位 (1400時間) 教育学大学によって異なって、理論と実習へ割り当てられる。	
IS	1406時間	60時間	1学期で4週間 (=40時間)
NO	grunnskoleの第2教育レベル：選択		
CY	70時間	カリキュラムには含まれていない。	選択

第5章

外国語教育のカリキュラム

序文

この章では、初等教育及び前期中等教育における必修の外国語教育のカリキュラム及び公式の勧告について述べる。

第1節では、外国語教育カリキュラム作成におけるさまざまな段階について説明し、カリキュラム作成担当委員会の構成員や活動内容について詳細を述べる。

第2節では、外国語教育カリキュラムを載せた公式文書が公表された時期、状況、学習年数と対象となる外国語などについて取り上げる。

第3節は教育目標及び教育内容、カリキュラムの中で推奨されている教授法についての分析である。特にコミュニケーションと外国語教育の文法的・社会文化的側面に重点を置いて述べる。

最後の第4節は外国語教育の多様な観点についての国別調査と評価の結果についてである。このような調査により、カリキュラムが教育現場でどのように実施されているか確認することが可能になる。

1. カリキュラムの作成方法

外国語教育のためのカリキュラムの作成方法は、他の教科と違いがあるわけではない。作成過程の主要3段階は、現行カリキュラム改訂の決定、新カリキュラムの作成、新カリキュラムの採用である。それは法令、政令、通達、回状その他の法規定の形で行なわれる。外国語教育のための新カリキュラムを作成する当局は、通常他の教科のカリキュラム作成も担当している。新カリキュラムの作成と実施に携わっているのは、中央の当局、地方の当局、または各学校を管轄する当局など国によって異なっている。

外国語教育用カリキュラムの作成には、他の教科の場合と同じ方法が適用される。図5.1はカリキュラム作成を行なう委員会の国ごとの構成員を示している。カリキュラム作成は通常、教育省によって特別に任命され、教育省に対して責任を負う研究チームに委任される。ほとんどの国の研究チームは、多様な構成員で成り立っており、その顔ぶれは実にさまざまで、たとえば教員、学校長、視学官、教員養成者、教育学者、PTA代表または生徒の代表などで構成されている。しかしいくつかの国の研究チームは、教員または教育の専門家などの一部の教育関係者だけで構成されている。

数は少ないが、フィンランド、イギリス、ラトビア、リトアニア、ルーマニア、スロバキアのように教育省に附随する常任委員会が、カリキュラム作成を行なうか、またはそのための研究チームを任命している国もある。アイルランドとオランダではカリキュラムは教育省から独立した機関によって作成されている。

図5.1：外国語教育カリキュラム作成担当委員会（1998/99年度）

	教育省が任命したカリキュラム作成担当委員会または特別研究チーム
B fr	教員、視学官、研究者から成る研究チーム
B de	教員、視学官から成る研究チーム（研究者を含む場合もある）
B nl	教員、教員養成者、研究者、学校顧問から成る研究チーム
DK	教員、PTA代表、外国語の専門家、教育現場の専門家で構成される特別カリキュラム委員会。地方の当局の代表及び後期中等教育担当職員も参加。
D	主として教員（学校長を含む）、教育省の代表、各州の研究機関の代表、研究者で構成される委員会
EL	大学教員1名、Pedagogiko Institoutoの試補1名、英語担当の学校顧問1名、初等教育及び中等教育の教員5名で構成される委員会
E	教員、視学官、研究者から成る研究チーム
F	視学官、大学教員、中等教育の教員から成る研究チーム。この研究チームは研究結果をConseil National des Programmes（全国カリキュラム評議会）の審議にかけ、この評議会が各教育段階のカリキュラムに一貫性を持たせるようはかり、専門家として見解を表明する。
I	教員、保護者、公務員、政治家、専門家で構成される委員会
L	初等教育：教員、視学官で構成される委員会 中等教育：専科教員（フランス語、ドイツ語等）で構成される全国カリキュラム委員会
A	教員、教員養成者、視学官、研究者、保護者、公務員から成る研究チーム
P	英語、フランス語、ドイツ語のカリキュラムは均質な研究チームによって作成される。 スペイン語のカリキュラム作成者はスペイン大使館と連絡を取り合う。
S	専門家で構成される特別委員会。ただし文書の決定稿は、教育省の職員が作成する。カリキュラムの内容の重要な点については国会で決議する。教員、研究者、生徒は直接には新カリキュラムの作成に参加しないが、意見を求められる ^{注1} 。
UK (SC)	（1998年に教育省により設置された）Action Group for Languages は、教育現場における外国語教育の支援・促進を目的とする。この研究チームは、さまざまな教育分野、たとえば学校、大学、視学官、地方の当局、PTA、Scottish Consultative Council on the Curriculum、Scottish Qualifications Authority、Scottish Association of Language Teachers、及び行政官などの代表により構成されている。
IS	教育省職員が、教員、専門家から成る研究チームと共同で行なう。
LI	研究チームは教育省の監督の下、教員のチームと共同で作業する。研究チームのコーディネーターは教育省が任命する言語の専門家が務める。
NO	教員、大学教員から成る特別研究チーム。英語、選択外国語、ノルウェー語のカリキュラム作成に携わる各研究チームは緊密な共同作業を行なっている。また彼らは少数言語であるサミ語及び第2言語としてのノルウェー語のカリキュラム作成を担当する研究チームとも連絡を取り合っている。さらに作成の最終段階において教育省の研究チームがカリキュラムのクオリティに責任を持つ。
BG	専門家（大学教員及びその他の教員）の研究チーム
CZ	教育省職員、教職員組合あるいは教職員連盟、研究者、教育専門家、外国語専門家など
EE	教員、教職員連盟代表、教育省職員、研究者から成る研究チーム
CY	視学官、教員、教員養成者で構成される各委員会。さらに特別委員会が、各外国語のカリキュラム作成に携わる。英語教育統一カリキュラム担当委員会は、教育課程（初等教育及び中等教育）の枠を越え包括的に作業を行なう。フランス語のカリキュラム作成の際には、フランスの大学のアドバイザーが委員会に出席する。
HU	専門家チーム（教員養成者、教授法の専門家、中等教育教員）
PL	教員から成る均質な専門家チーム、あるいは、特定の外国語のカリキュラム作成に従事する多彩なメンバーから成る研究チーム
SI	研究者（大学教員及び外国語の専門家）及び外国語教員からなる研究チーム。作成されたものは、各段階において約80%の現役外国語教員とカリキュラムを管轄する国の当局にチェックされる。

注1 この方法は新カリキュラム作成の際に適用される。その後全国教育局が、カリキュラムを定期的に改訂する。政府は全国教育局の提言を受け、このようなカリキュラム改訂を決定する。

図5.1（続き）：外国語教育カリキュラム作成担当委員会（1998/99年度）

	カリキュラム作成や、そのための研究チーム・委員会の設置を担う教育省の常任委員会
FIN	Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen この国の専門家委員会は、教員、研究者、専門家、地方当局代表、被雇用者団体代表、PTA代表、その他の労使関連団体の代表らと協議する。
UK (E)	Qualifications and Curriculum Authority (QCA) は、法定機関であり、そのメンバーには教育労働省長官により任命され、一般教育機関及び職業教育機関、また商業実務、金融、職能的業務における経験を有する人物が含まれていなければならない。カリキュラム作成に際し、QCAのメンバーは教員やその他の関係者が参加している研究チームの助言を踏まえた上で、より幅広く社会の意見を聞く。
UK (W)	Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales (ACCAC) は法定機関であり、イングランドにおけるQCAと同じような業務を行なっている。メンバーはウェールズ国民議会により任命され、一般教育機関及び職業教育機関における経験を有する人物が含まれていなければならない。商業実務、金融、職能的業務における経験を有する人物が含まれていても構わない。カリキュラムの作成に際し、ACCACのメンバーは教員やその他の関係者の代表が参加している研究チームの助言を踏まえた上で、より幅広く社会の意見を聞く。
UK (NI)	Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA) は法定機関であり、そのメンバー（教育界、産業界、経済界の代表）は北アイルランド教育省により任命される。カリキュラムの作成に際し、CCEAのメンバーは教員やその他の関係者の代表が参加している研究チームの助言を踏まえた上で、より幅広く社会の意見を聞く。
UK (SC)	Scottish Consultative Council on the Curriculum 及び Scottish Qualifications Authority。これらの機関は、各委員会を運営する。また各教育分野、たとえば学校、視学官、大学、地方当局、PTA、教職員連盟、政府などの代表で構成される研究チームを設置することができる。
LV	カリキュラム・試験センター(Izglitiba satura un eksaminācijas centrs, Valodu zinību data)。同センターの外国語部門は主に教員、専門家、大学教員で構成されている。
LT	Pedagogikos institutas。研究者から成る均質な研究チーム、専門家チーム
RO	教員、視学官、教育専門家、研究者から成る研究チーム。この研究チームをコーディネートする委員会が、作成されたカリキュラムを国のカリキュラム評議会に提出する。
SK	Statny Pedagogicky Ustav。この機関は、研究者、大学教員の代表、Statny Pedagogicky Ustavの外国語部門代表から成る研究チームを設置する。

図5.1（続き）：外国語教育カリキュラム作成担当委員会（1998/99年度）

	教育省から独立したセンター、研究所、委員会に所属するアドバイザー
IRL	National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) は、初等教育及び中等教育の各教科のために委員会を召集し、そのメンバーを任命する。委員会を構成するのは、教員連盟代表、専科教員連盟代表、学校長連盟及び学校経営者連盟代表、視学官2名、大学教職員の代表である。
NL	Stichting voor Leerplanontwikkeling (SLO) は、教員、視学官、研究者、生徒で構成される研究チームを設置する。

出典：Eurydice

2. 外国語教育カリキュラムの主な特徴

2.1. 調査対象とした文書について

調査対象とした外国語教育カリキュラムのテキストは、担当の教育省が公表する公式文書に基づくもので、多くの場合、政令、通達、回状、法令などの形で公表されるものである。ほとんどの国において外国語教育は複数の文書によって規定されている。

この章においては、初等教育及び前期中等教育における必修外国語教育を扱った公式文書のみを調査する。そのためベルギーのオランダ語圏²²、ドイツ²³、イギリス（イングランド、ウェールズ、北アイルランド）、ブルガリアは、初等教育調査の対象にしていない。スコットランドでは初等教育における外国語学習は非常に奨励されている。しかし教員の指針となるカリキュラムは暫定的なもので、公式なものでも規範的な性格のものでもなく、唯一効力を持つものでもない。アイルランドは今回の調査対象に入っているが、厳密には必修の外国語教育を行なっている訳ではない。

公式文書の名称は国によって異なっており、「プログラム」「授業計画」あるいは「カリキュラム」などとそれぞれの言語で記述されているが、この章では一貫して上位概念である「外国語教育カリキュラム」及び「コア・カリキュラム」を使用する。

この調査は、義務教育の枠内で外国語教育を行なう教員に向けた最小限の規定を記載した、すべての公式文書を対象としている。

ほとんどの国では、このような公式文書の他に、同じく教育省から認可された別の各種文書や参考用の刊行物を発行している。これらは教員に方法的・教授法的助言を与えるのが主な目的であるが、このような刊行物は非常に数が多いため、今回の研究ではこれらの刊行物は調査対象に含めなかった。

外国語教育カリキュラムについて記載した文書は、特定の外国語または全外国語向けに教育目標や教育内容を定めたり、教授法についての助言を述べたり、評価基準²⁴を定めることができるが、さまざまなカリキュラムにおいてこのような観点すべてについて考慮されている訳ではない。通常は、生徒が到達あるいはマスターすべき教育目標と教育内容に重点が置かれている。

典型的なカリキュラムは以下のような構成で作られている：

序文	ここでは外国語習得の基本的問題について取り上げ、各教授法の選択の根拠が述べられている。また、しばしば現在の国際情勢において、なぜこの外国語（あるいはまた別の外国語）を教えることが重要であるかという問題についても触れられている。
一般的目標	ここでは、生徒がある教育段階の修了時に原則としてどのような言語的知識や能力を身につけているべきかについて書かれている。
特殊な教育目標と学習内容	ここでは4つの基本的技能（聴解、会話、読解、作文）及び、文法的側面また社会文化的側面にかかわる教育目標と教育内容について述べられている。
評価	ここでは、生徒が学習した外国語のさまざまな要素をどの程度習得しているかを判断する評価基準について記されている。このような記載は通常、外国語教育だけに限られるものではない。

上記の各項目において、教育目標と教育内容の間にいつでも明確な区別がある訳ではない。その表現形式において、外国語教育のための教育目標は、多くのカリキュラムの中で、特有の教育内容と密接に関連づけられている。たとえば教育目標についての文言が、習得すべき文法構造の例示に終始する可能性もある。本研究における国別の一覧表は、教育目標と教育内容を同じ見出し語にすることでこの問題を解決している。教授法上のアドバイスが文書化されている場合は、通常上記の見出しの中に入れられており、別枠での記載はされていない。

概要を記した国別の一覧表（URL:www.eurydice.org）には、コア・カリキュラムに含まれる最も

²² ブリュッセルの学校においてのみ、初等教育の外国語習得が必修となっている。

²³ ドイツでは各州に独自のカリキュラムが存在する。中等教育用だけで、英語及びフランス語のための約240のカリキュラムがある。これらのカリキュラムすべてを調査することはできなかったため、この章では主として、すべての州に適用される規定を取り上げる（Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache）。

²⁴ 評価基準についてはこの調査では考慮していない。通常、外国語に特有のものではないからである。

重要な規定が記載されている。この一覧表の中で特定のテーマについて何も言及されていない場合の解釈には注意が必要である。たとえばある国の欄には、方法論的観点に関する詳細がより多く記載されているが、それは、このような観点がその国のコア・カリキュラムに記載されているからである。別の国の欄にはそれについてまったく記載がないか、あったとしてもごくわずかであるが、それはその国のカリキュラムがそれらの観点到に触れていないからである。つまりこの一覧表は、各国のコア・カリキュラムの内容を再現しているにすぎず、教員向けにどのような情報が提供されているかどうかについて言及するものではない。

2.2. 現行のカリキュラムが公表された時期

以下の図は、現行の外国語教育カリキュラム⁸⁵のほとんどが90年代に公表されたことを示している。いくつかのものは最近公表されたばかりである。たとえばアイスランドとポーランドでは1999年に新カリキュラムが認可され、現在導入されつつある。

しかし今なお80年代あるいは70年代に作成されたカリキュラムに従って外国語教育を行なっている国もある。たとえばイタリアでは初等教育及び前期中等教育のカリキュラムはそれぞれ1985年と1979年に公表されたものである。ルクセンブルクでは初等教育におけるフランス語及びドイツ語教育は1989年のカリキュラムに従っている。オーストリアでは前期中等教育の英語及びフランス語教育は主に80年代末に公表されたカリキュラムに従っている。

いくつかの国では80年代のカリキュラムとそれよりも新しいカリキュラムとを併用しているが、後者は提供される外国語の種類増加に対応するものになっている。ベルギーのフランス語圏及びドイツ語圏では中等教育において、1985年に公表されたゲルマン語用カリキュラムが、1992年に公表されたロマンス語用カリキュラムと併用されている。アイルランドでも1985年の中等教育におけるフランス語及びドイツ語教育のための Junior Certificate Programme と共に1993年に公表されたイタリア語及びスペイン語カリキュラムが使用されている。後者は、その内容がフランス語及びドイツ語カリキュラムと調和したものになるように配慮されている。その他の国、たとえばフランスやキプロスではカリキュラムの公表時期の違いは、教育段階の違いに対応している。

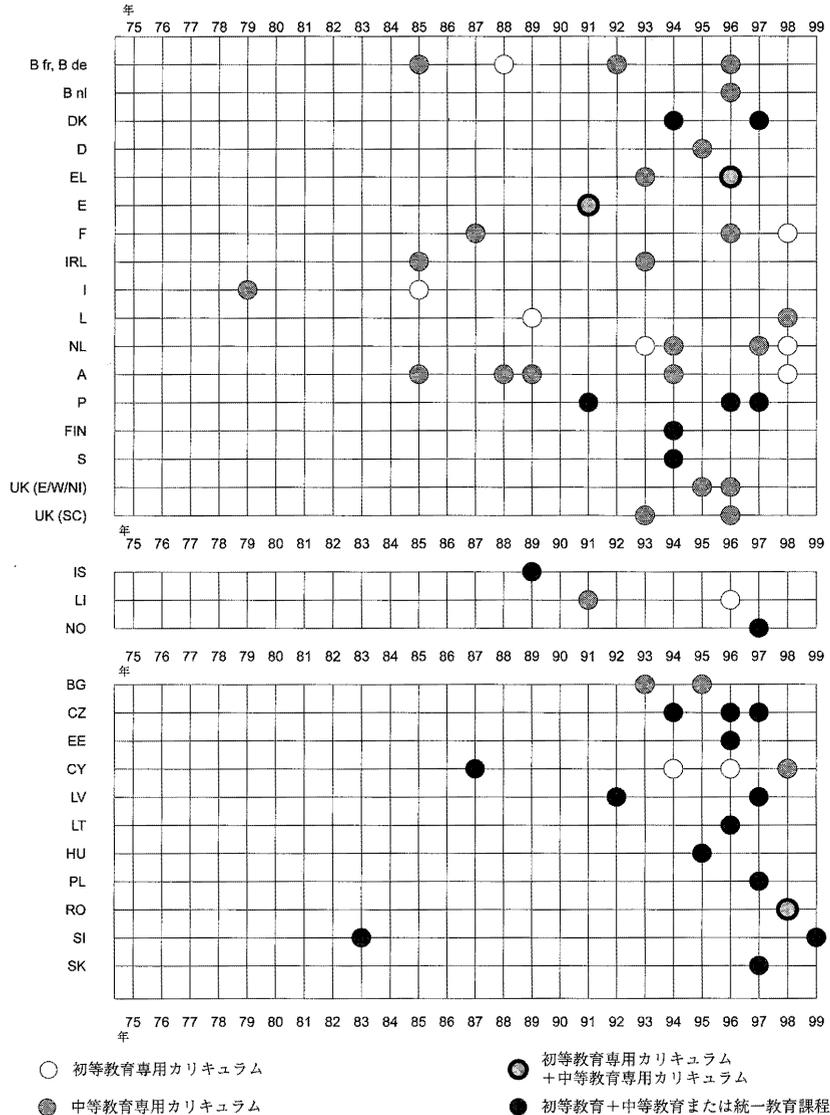
スロベニアでは Osnovna sola の第2段階の英語教育カリキュラムが1983年に認可された。このカリキュラムが教員によって利用されることはほとんどなかったが、教員は最初の数年間は、カリキュラムに沿った構想で作られた教科書を使用していた。80年代末には、しばしば公式カリキュラムから著しく逸脱した教科書が認可された。1999年4月に新カリキュラムが導入された。この新カリキュラムは公式には1983年のカリキュラムの新バージョンであり、旧カリキュラムを改訂するものとされている。

初等教育における外国語教育の長い伝統を持つ国々は、最近カリキュラムの改訂を行なっている。このような改訂は90年代後半によく行なわれた。さらに90年代初めに初等教育に必修外国語を導入した国は、それとほぼ同時にしかるべきカリキュラムを作成した。リヒテンシュタインでは英語教育のカリキュラムと、英語教育が8才から行なわれねばならないという規定が同じ年に採択された。スペインでは1990年に初等教育における外国語教育が導入され、翌年しかるべきカリキュラムが採択された。その他、ギリシャ、フランス、ポルトガルなどでも、同じような経過をたどった。つまりカリキュラム改訂の時期とその新カリキュラム公表時期との間にはあまり開きがなかった。

ベルギーのフランス語圏とイタリアにも言及しておかねばならない。両国では今なお初等教育において外国語が必修科目として導入（1998年/1992年）される前に公表（1988年/1985年）されたカリキュラムを使用している。新カリキュラムが導入されるまで両国の教育省は教員向けに外国語教育についての補足的勧告を文書の形で提供していた。

⁸⁵ フランスの初等教育における外国語教育はカリキュラムではなく *référentiels*（参考用文書）によって規定されている。

図5.2: 外国語教育カリキュラムが記載された文書の公表された年。1998/99年度に、初等教育と前期中等教育（一般課程）において施行されていたもの



出典：Eurydice

補註

ドイツ：1995年に、ドイツ語、数学、第1外国語の各科目における中等教育修了資格のための基準が公表された。これはすべての州に拘束力を持つ。

オーストリア：2000年9月以降、前期中等教育（基幹学校及びそれ以降の一般教育課程）において新しいカリキュラムが導入される。これはすべての外国語に対し共通の教育基準を定めている。

ポルトガル：2001/02年度に、義務教育のための新しいカリキュラムが発効する。

スウェーデン：2000年秋から、ヨーロッパ評議会での議論を土台に作成された新カリキュラムが発効する。

イギリス（E/W/Nl）：2000年8月以降、イングランド、ウェールズの学校において National Curriculum の改訂版が導入された。

イギリス（SC）：1993年から初等教育最終の2学年において外国語教育が導入されている。2000年夏にこの教育課程の教員向けにガイドラインが公表され、教員は現在、暫定的文書に従って授業を行なっている。

アイスランド：義務教育のための全国的規模の新ガイドラインが1999年春に公表された。各学校は、1999/2000年度に導入を始め、3年の年月をかけて完全に実施する。

ラトビア：英語、ドイツ語、ロシア語のカリキュラムは1992年のものである。フランス語のカリキュラムは1997年に公表された。すべての外国語のための新しいカリキュラムは2000年12月に完成予定で、2001/02年度の間に試験的に各学校において導入されることになっている。

ハンガリー：1998/99年度は、第1学年と第7学年におけるカリキュラム導入の最初の年である。

ポーランド：1999/2000年度から以下のカリキュラムが発効した。Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szeszcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów（6年間の初等教育及び3年間の gimnazja における一般教育課程のためのカリキュラム）。

スロバキア：統一教育課程及び8年間の gymnaziim のためのカリキュラムは両方とも1997年に公表されている。

2.3. カリキュラムに記載された教育内容の構成

一般義務教育（初等教育及び前期中等教育）の枠内におけるカリキュラムの内容構成は、図5.3にあるように、国により異なることもある。

図5.3: 外国語教育カリキュラムの教育内容の、学年、教育期間、教育課程による下位区分
—初等教育及び前期中等教育—1998/99年度

	カリキュラムで規定された教育内容が義務教育の全期間に適用される	カリキュラムの教育内容を区分する期間		
		教育課程	複数年にわたる教育期間	学年
EU				
B fr		▲	▼	
B de			▼	
B nl			▼	
DK	●			
D				▼
EL	●	▼		
E		●		
F				●
IRL		▼		
I		●		
L			●	
NL		●		
A			▲	▼
P			●	
FIN			●	
S			●	
UK (E/W/N)		▼		
UK (SC)			▼	
EFTA/EEA				
IS	●			
LI			●	
NO				●
加盟申請国				
BG			▼	
CZ			●	
EE			●	
CY	●	▼		
LV	●			
LT				●
HU			●	
PL			●	
RO				●
SI				●
SK			▼	●

出典：Eurydice.

▲ 初等教育 ▼ 前期中等教育 ● 初等教育及び前期中等教育または統一教育過程

補註

ドイツ：このデータはすべての州のカリキュラムの内容を示すものであり、一覧表に記載されている各州文部大臣の定例会議により出されたドイツ語、数学、第1外国語における中等教育修了資格の基準との関連はない。

ギリシャ：初等教育及び中等教育用の共通カリキュラム、英語のみ。前期中等教育用フランス語及びドイツ語カリキュラム。

スペイン：前期中等教育は、いわゆる「教育課程」ではなく、むしろ中等教育における「教育期間」である。

オーストリア：外国語入門（カリキュラムの枠を超えた科目または独自科目として設定されている）、及び外国語の読解力、作文力の習得に関連する初等教育カリキュラムは、いくつかの異なる教育期間に区分されている。
 エストニア：カリキュラムは、12才（第6学年）から義務教育修了（16才）の間に達成されるべき到達目標により区分されている。
 キプロス：初等教育及び中等教育のための共通カリキュラム、英語のみ。

義務教育の全期間に適用されるカリキュラムを持つ国は、デンマーク、アイスランド、ラトビアだけである。ギリシャ、キプロスには義務教育の全期間に適用される英語教育カリキュラムがある。しかしほとんどの場合、カリキュラムの内容は教育課程、数年ずつまたは1年ずつの教育期間によって細かく分けられている。教育内容が数年間の教育期間ごとに構成されている例が最も多い。オーストリアの初等教育カリキュラムは、外国語の読解力と作文力に関してのみ、いくつかの教育期間に区分されている。

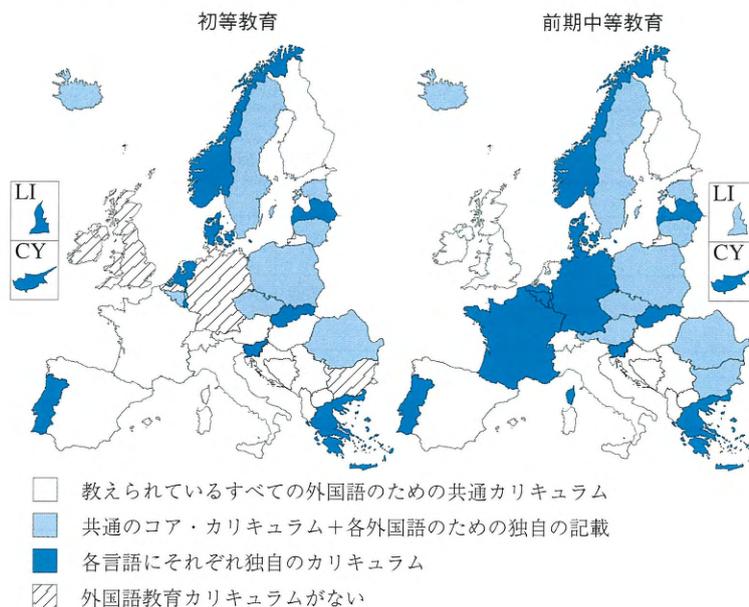
2.4. 外国語教育カリキュラムの各言語への対応状況

各国の教育制度の中で教えられる外国語が、カリキュラムの中でどのように扱われているかは国によって異なるが、図5.4に示したように3通りのケースがある：

- ・ひとつの共通カリキュラムがすべての言語に適用される。
- ・カリキュラムは共通のコア・カリキュラムと、各言語独自の記載部分から構成される。
- ・各言語にそれぞれ独自のカリキュラムがある。

最も多いのは、上記の2番目と3番目のケースである。

図5.4: 外国語教育カリキュラムの各言語への対応状況
 (初等教育及び前期中等教育、1998/99年度)



出典：Eurydice

解説

この章では、初等教育及び中等教育における必修外国語教育について記載のある公式文書のみを調査した。そのため初等教育の調査は、ベルギー (B nl)^{註6}、ドイツ、イギリス (E/W/Nl)、ブルガリアは対象としていない。スコットランドでは初等教育における外国語教育は必修である。しかし現在教員がカリキュラムとして使用している文書は暫定的なもので、公式なものでも規範的な性格のものでもなく、唯一効力を持つものでもない。

^{註6} 初等教育における外国語が必修なのはブリュッセルの学校だけである。

アイルランドでは前期中等教育のためのカリキュラムのみが考慮されている。

補註

ベルギー(B fr, B de)：中等教育向けに、各言語グループ（ゲルマン語及びロマンス語）に対しそれぞれ独自のカリキュラムがある。

ドイツ：すべての州が各外国語向けに独自のカリキュラムを作成している。

フィンランド：教えられているすべての外国語に対しひとつの共通カリキュラムがある。しかし、両公用語（スウェーデン語、フィンランド語）また（外国語としての）サミ語のための規定は、それぞれ別の章に記載されている。

イギリス(E/W)：2000年8月に導入された新カリキュラム National Curriculum には、（拘束力のない）初等教育用の外国語教育カリキュラムが記載されている。

イギリス(SC)：初等教育における外国語教育のための勧告が、Advice for Schools 及び Topic Frameworks という文書に記載されている。

ノルウェー：初等教育及び前・後期中等教育における英語教育向けに、それぞれ新しい独自のカリキュラムがある。前・後期中等教育におけるドイツ語、フランス語、フィンランド語向けにも、それぞれ独自のカリキュラムがある。

ラトビア：新カリキュラムが2000年12月に完成し、2001/02年度中に試験的に導入されることになっている。

リトアニア：教えられているすべての外国語に同じカリキュラムが適用されている。外国語のコミュニケーション機能については、各外国語ごとにそれぞれ独自の文書に規定されている。

ポーランド：教えられているすべての外国語に同じカリキュラムが適用されている。しかし各外国語または外国語群向けに、独自の文書を作成することができる。

スロバキア：zakladna skola 及び8年間の gymnaziunにおいて教えられている各外国語向けに独自のカリキュラムがある。

同じ国の中でも、異なる教育課程の間で違いが存在することもある。ベルギー（フランス語圏、ドイツ語圏）、フランス、オランダ、オーストリア、リヒテンシュタインでは外国語教育カリキュラムは初等教育向けと中等教育向けでは違う形になっている。初等教育では通常教えられているすべての外国語向けに、ひとつの共通のカリキュラムがあるが、中等教育では通常各言語用に独自のカリキュラムがある。（ただしオランダとリヒテンシュタインには共通カリキュラムまたは共通のコア・カリキュラムがある。）

今回調査の対象とした国の圧倒的多数は、生徒が選択できるように、外国語の詳細なリストを作成している。しかしいくつかの国は外国語専用のカリキュラムや、カリキュラムの中に独自の章を設けていない。そのことは特にEU加盟国についてあてはまることであるが、それに対しほとんどの加盟申請国では、外国語教育は各言語向けの独自のカリキュラムあるいは少なくとも独自の章において規定されている。スペイン、フィンランド、ハンガリーの3ヶ国だけは、詳細な外国語リストを作成していない。この3ヶ国は、各外国語のための個別のカリキュラムも独自の章もなく、すべての言語に共通のひとつのカリキュラムがあるだけである。

3. 外国語教育カリキュラムの内容の分析

調査の核心に入る前に、いくつか述べておかねばならないことがある。まず第一にここで調査したカリキュラムは、初等教育及び前期中等教育のものに限定される。第二にこの調査は、カリキュラムの文面よりも内容に²⁷ 重点が置かれている。第三に、カリキュラムの内容が制度上非常に多様であるため、教育内容や教育目標の教育期間内における進行については扱わない。教育目標や教育内容はカリキュラムにより異なる構成になっており、教育課程、または教育期間、あるいは学年で区分されている。調査の対象となったカリキュラムが非常に似通っているため、また得られたデータが多岐に渡わたっているため、焦点を絞って分析を行なうことが求められた。各カリキュラムの詳細についてはこの調査では詳しく検討することはできないが、詳細なデータは、一覧表（www.eurydice.org）で見ることができる。

この調査においては、比較対象としている事項の具体例はあまり多く挙げられていない。一覧表の中でそれが明示的に示されている国を例示しているだけである。しかしそれは他の国別の表の中で相応する事例が見られる可能性を排除するものではない。したがって挙げられた具体例をそれがすべてで

²⁷ アンケートによる情報収集の方法は、本研究の一般的序文で述べられている。

あると見なしてはならない。付録の表に記載された内容が本文中で無駄に繰返されるのを避けるため、このような方法を取っているのである。

次節は全4項から成る。第1項では一般的目標と教授法について述べる。第2項は独自の学習目標と教育目標、コミュニケーションに関連する教授法上のアドバイスについてである。この項では、コミュニケーションのための基本4技能（聴解、会話、読解、作文）及び言語の構造的要素（文法、発音、語彙）に重点が置かれる。第3項では異文化理解を視野に入れた教育目標と教授法上のアドバイスについて述べる。最後の第4項は、外国語を学習することによって生徒の人格的発達の促進を目指すという、カリキュラムの枠を超えた包括的な教育目標についてである。

3.1. 一般的教育目標と教授法

3.1.1. 教育目標

外国語教育の一般的目標は、3つの大きなカテゴリーに分けられる。外国語教育はまず何よりも、生徒に外国語をコミュニケーションの手段として使う能力を与えるものでなければならない。この目標は、国によってはさらに広い意味に解釈され、生徒は母語において、また場合によっては外国語においても必要な、一般的コミュニケーション能力を習得すべきであるとされている。第二に、外国語教育は生徒に異文化を発見し、自文化の特徴と向き合うことによって、自分自身の社会的・文化的アイデンティティを構築する可能性を与える。このような文化的視点を持つことで他者への寛容や尊敬といった価値観の発達も可能になる。また外国語教育は、いくつかの国においては生徒にその言語（場合によってはさらに多くの言語）の学習への動機づけを行ない、外国語を学ぶことが、職業にも個人的にも役立つものであることを認識させるという意味もある。外国語教育は同時に生徒の全般的な認識能力の発達を促し、特により自立的な学習方略を発達させる助けになる。

初等教育用に特別に作成されたカリキュラム⁸⁸の一般的目標は、すでに述べた教育目標とほとんど違いはない。学習目標が、段階的に複雑になることを除けば、それほど大きな違いは見られない。スペイン、ルーマニアのようないくつかの国のカリキュラムは、外国語教育の目標として、生徒を外国語に慣れさせ、外国語に対する鋭敏な感覚を持たせ、外国語に導くべきである、と述べている。

3.1.2. 教授法

ほとんどのカリキュラムには教授法上のアドバイスが記載されているが、これに従うかどうかは教員の自由裁量に任されている⁸⁹。特定の教科書が指定されているのはギリシャ、キプロス、ルクセンブルクのカリキュラムだけである（ルクセンブルクは英語のみ）。ドイツでは教員は使用する教科書を、文部省の認定を受けた参考リストから選択しなければならないが、自分が選んだ補助教材を併用することもできる。

一般的目標に関して見られたような一点集中の傾向は、どの教授法を推奨するかということになるとよりいっそう顕著である。実際、明示されているかどうかの差はあれ、推奨されているのはいつもコミュニケーション・アプローチである。この教授法によれば、コミュニケーションが成立することが、

⁸⁸ ベルギー（フランス語圏、ドイツ語圏）、スペイン、フランス、イタリア、ルクセンブルク、オランダ、オーストリア、リヒテンシュタイン、ルーマニアには初等教育用に独自のカリキュラムがある。スコットランドの初等教育における必修外国語教育は暫定的文書をよりどころにしているが、その文書は唯一の効力を持つものでもなく、公式なものとも規範的な性格のものとも見なすことはできない。今回の比較調査においては、このような暫定的文書からのデータは考慮していない。2000年夏以降5～14才の生徒のための外国語教育の新しいガイドラインが使用されるようになる。

⁸⁹ デンマークのカリキュラムは教育目標のみを定め、教授法に関する記述はない。しかし教育省が刊行している法的な拘束力がないパンフレットにはカリキュラムについてのガイドラインや推奨される教授法が記載されている。

形式的な正確さよりも重要である。この観点からは、文法、発音、語彙を教えることも最終的にはコミュニケーションに役立たせるためということになる。ギリシャの中等教育向けのカリキュラムでは、このような見解に賛同しながらも、集中的な復習、詩の1節全部の暗唱朗読、さらには翻訳も含めた伝統的な教授法も同時に推奨されている。ルクセンブルクでは、すでに初等教育から言語教育（フランス語とドイツ語）が始められるという特種事情のため、コミュニケーション・アプローチとともに、母語の授業で行なわれている方法も用いている。

コミュニケーション・アプローチでは、間違いの扱い方が独特であるが、これについてはこの教授法を採用しているすべての国のカリキュラムに記載されている。間違いは新しい言語システムを徐々に習得しつつある兆候と見なされる（スペイン、ノルウェー、スロベニアなど）。また、コミュニケーションの流れ、特にオーラルコミュニケーションの流れを遮らないよう（アイスランド、リトアニア、スロバキアなど）、また、生徒の間違いを訂正するのは、その間違いのために満足なコミュニケーションが不可能になる場合に限るよう推奨されている（ギリシャ、ポーランドなど）。ポルトガルのカリキュラムでは、当該の課題の特定の目標を逸脱するような間違いでなければ、間違いと見なしてはならないとされている。

コミュニケーション・アプローチにおいては、生徒ができるだけ頻繁に目標言語に触れることが非常に重要である。教員と生徒が、その外国語をできるだけ多く使い、母語に頼るのをできるだけ少なくすることが推奨されている。この点に言及しているカリキュラムはすべて同じような論拠をあげている。ただしいくつかは、教員が母語を使っても構わない以下のような特別な状況をあげている。すなわち、文法を説明するため（ベルギーのフランス語圏とドイツ語圏、ギリシャ、ブルガリア、ポーランドなど）、生徒が授業内容を理解したかどうか確認するため（ギリシャ、スロベニアなど）、授業時間をできるだけ効果的に利用するため（スロベニアなど）である。生徒が母語を使用してもよいのは、練習問題で母語の使用が想定されている場合（イギリスのイングランド、ウェールズ、北アイルランド、スロベニアなど）、あるいは考えを他の言葉で表現する場合（ベルギーのフランス語圏とドイツ語圏など）である。またブルガリアのカリキュラムには、外国語習得への母語の有害な影響をどのように避けるかについて一連のアドバイスが記載されている。

このような観点から、各カリキュラムは外国語教育に形の上でも内容的にも、可能な限り真正で多彩な教材（歌、映画、詩、料理のレシピ、広告文など）を使用することを奨めている。しかしブルガリアのカリキュラムは、非母語話者でも音声教材を作成できると指摘している。教材が子供たちにふさわしく、彼らの興味を喚起するものであることも欠かせない。また、多くの国が新しいテクノロジーを情報源、コミュニケーションの手段、生徒の自主学习を可能にする道具として活用することを奨励している。

最後に、カリキュラムには教授法についての一般的なヒントがいくつか記載されている。大多数のカリキュラムで、さまざまな方法を交互に用いることが重要であると強調されている。子供たちの日常的経験と関連のある練習問題、ゲーム（特に初等教育において）、「スパイラルな」つまり学ぶべき内容を周期的に採り上げる方法などによって、教員は授業を実地に近い形に作り上げることが求められる。実践的アプローチと理論的アプローチの組み合わせや、学際的なアプローチを支持するカリキュラムもある。さらには教員は授業を生徒が中心の活気あるものにする必要がある。生徒は学習・教育プロセスの出発点であり、同時に主役でもある。各生徒の個人的ニーズに適切に応えられる授業方法の重要性が強調されているカリキュラムや、教育目標達成のためには、生徒同士のインターアクションの役割を強調し、生徒が一人で、または二人で、あるいはグループで学習できるように、授業編成に変化を持たせるよう薦めているカリキュラムもある。

3.2. コミュニケーション

3.2.1 コミュニケーション能力：4つの基本技能

外国語で効果的なコミュニケーションを行なうためには、生徒がかなりのコミュニケーション力を有していることが前提となる。ほとんどのカリキュラムはこれらの技能を聴解、会話、読解、作文の4つの主要カテゴリーに区分している。しかしながら、これらの技能は別の方法で区分することもできる。たとえばアイルランドでは受容的スキル（聴解/読解）と生産的スキル（会話/作文）に区分している。スウェーデンでは「話しことば」（聴解/会話）に関する技能と「書きことば」（読解/作文）に関するものに分けている。

コミュニケーション能力は言語的な側面に限定されるわけではない。そのためカリキュラムには、ノンバーバル・コミュニケーション能力の習得を目指した一連の教育目標が定義されている。このような能力は、外国語における知識不足を補ったり、あるいは単に互いにメッセージを伝えあうのを容易にするためのものである。たとえばオーラルコミュニケーションでは、特定の身ぶりや表情の意味を理解することが重要になる。

4つの基本スキルに関する教育目標の記述は、表現は異なっているが、内容は非常に似通っている。たとえばフィンランドの教育目標は、ごく一般的な表現で、「生徒は peruskoulu/grundskola の第一期の終わりには、日常的な状況に第一外国語で対処できることが求められる」となっているが、逆に教育目標を非常に独特かつ具体的に記述している国もある。アイルランドのカリキュラムは、「動物について話す」「道を尋ねる」「他人に道を教える」など、あらゆるコミュニケーション機能を列挙している。この2つは両極端の例であるが、カリキュラムによって、また同じカリキュラムの中においてさえ、ごく一般的な表現から詳細な具体的記述まで、表現はまちまちである。しかしこのような形式上の相違にもかかわらず、コミュニケーションに関する教育目標は、ほぼ1つに集約されている。それは内容的に主に3つの要素であり、第一にコミュニケーション活動やコミュニケーション方略を含むコミュニケーション方法、第二にコミュニケーション内容、第三にその内容が作り出されるコミュニケーション状況の定義についてである。

多くのカリキュラムには、真正のコミュニケーション状況を作り出すことを目指した一連の教授法上のアドバイスが書かれている。真正のコミュニケーション状況とは、生徒が本当に言いたい事を表現するために外国語を使う状況のことである。しかしこの原則は、生徒に特定の技能、たとえば過去形の用法を習得させるための、いわゆる「前コミュニケーション的な練習」を排除するものではない。

聴解

「聴解」という基本スキルに関連するコミュニケーションのための教育目標は、次のようにまとめられる：聴けるということは、さまざまな種類のメッセージを理解するために、さまざまなコミュニケーション状況下でさまざまな方略を尽くすことである。

方法（行動と方略）	<ul style="list-style-type: none"> 理解：全体として理解する、詳細を理解する、など メッセージの内容を予測、推論し、コンテキストや予め持っている知識を活用し、構成要素を見分け、メッセージの鍵となる要素をとらえる、など
内容（形式とテーマ）	<ul style="list-style-type: none"> 長いメッセージ、簡単なメッセージ、生徒がよく知っている言語構造を含むメッセージなど さまざまな声、（社会的・地域的）方言を含むメッセージ。話される速度はゆっくり、中ぐらい、通常など 教員が指示を出す。教科書の本文、天気予報、広告など 生徒の年齢や興味に合うテーマ
コミュニケーション状況	<ul style="list-style-type: none"> 日常的状況：駅で、など カセットテープを使った、あるいは話し手がじかに語るメッセージ 理解してもらうために、話し手が行なうべき事柄など

いくつかのカリキュラムには、「聴解」という基本スキルをどうやって教えるべきかについて詳細な教

授法上のアドバイスが書かれている。カリキュラムに挙げられている口頭によるメッセージの多様な特徴もそのひとつである。たとえばいろいろな声を聴かせる、語彙や構文が難解過ぎない日常的な言葉によるメッセージを聴かせるなどである。そのような聴解の訓練を行なう方法についても繰り返し述べられている。ここで重要なことは、聴かせるメッセージを、しかるべきコンテキストに挿入し、生徒が積極的に聴くようにさせること、たとえばメッセージの内容について予想させる、仮定した内容を詳しく説明させることなどである。

会話

「会話」という基本技能に関連する教育目標は、「聴解」の場合と同様にさまざまな形で表現されている。これらの教育目標の達成のためには最低でも2つの基本技能を前提とするという点で、目標のいくつかは統合型の教育目標になっている。たとえばデンマークの例では「さまざまな種類のテキストを理解し説明する能力がある」となっている。ドイツのカリキュラムは、生徒が授業の中で外国語を使える状況を見つけれられるようになることを求めている。

方法（行動と方略）	<ul style="list-style-type: none"> ・再現する、報告する、描写する、質問する、要約する、批評する、説得する、補足する、答える、歌うなど。 ・話し手に、もう一度繰り返して言うよう、あるいは別の言い方を使うよう頼む、メモを使うなど。
内容（形式とテーマ）	<ul style="list-style-type: none"> ・日常的なテーマ、生徒自身のこと（好きなもの、嫌いなもの、要求、意見）彼らの国など。 ・外国語の簡単、多様、流暢な用法 ・言語の規範に合った、首尾一貫した明確なメッセージ、メッセージの一部の暗記
コミュニケーション状況	<ul style="list-style-type: none"> ・すべての日常的状況 ・1人または複数の対話相手とのディスカッション、他の母語を話す人とのつきあいにおける、対話相手の（不足している）経験の考慮、コミュニケーション状況における予測できる要素と予測できない要素など ・基本的な（社会的）ルールへの注意

教授法上のアドバイスでは、生徒が授業中にできるだけ多く、自発的に発言するよう促すよう求められている。フランスなど、いくつかのカリキュラムでは、再現練習よりも先に発信練習を行なうべきであると述べられている。生徒の自由な表現が、適切な励ましによって促されるような口頭表現の訓練も推奨されている（チェコなど）。反復練習（ドリル）も、特に学習の初期段階では非常に役に立つ可能性がある（キプロスなど）。

読解

「読解」という基本技能に関する教育目標は、通常2つの観点と関連がある。まず第一に、文字によるメッセージを理解するために、生徒がどのようなタイプの読解ができなくてはならないか、そしてどの方略や技術を使わなくてはならないかという問題である。第二点目は、形式と内容の両面から見たテキストの特徴である。読解能力にかかわるコミュニケーション状況は、何を目的として読むかによって決まり、読む目的に合わせて適切な方略を用いる必要がある。つまり読む目的はある特定の読み方という形につながるのである。アイスランドとノルウェーのカリキュラムの独自性は注目に値する。両者はあるテキストをデンマーク語で読む能力を習得させることが、他のスカンジナビア語でテキストを読む能力を与えることになると指摘している。ルクセンブルク、スウェーデンなどいくつかの国では、中等教育課程の生徒が外国語のテキストを、他の教科の情報源として読めるようになることが期待されている。

方法（行動と方略）	<ul style="list-style-type: none"> ・大意をつかむために読む、あるいは細かいところまで理解するために読む、楽しむために読む、特殊な情報を探し出すために読む、テキストの美的側面を認識する、大きな声で読むなど。 ・行間を読むことを覚える、事実と意見を区別できる、言語の論理的構造を認識する、テキストの内容を予想する、知らない単語の意味を文脈あるいは派生語から推定するなど。 ・いろいろな辞書を使って自力で読む ・読む速さを読む目的に合わせる ・情報を比較する
内容（形式とテーマ）	<ul style="list-style-type: none"> ・簡単なテキスト、真正のテキスト、あるいは手を加えられたテキスト ・文学的テキストあるいは実用的テキスト；生徒にとって興味深いテキスト；授業で行なう課題について書かれたメッセージなど ・日常語や標準語

カリキュラムには読解の技術や方略について数多くの教授法上のアドバイスが書かれている。教員は生徒に、個々の単語の意味をすべて知らなくてもテキストを理解できること、その都度読む目的に合わせたいろいろな読み方があることを教える必要がある。リヒテンシュタインでは読解（と作文）は、2年間の授業を経てようやく徐々に導入される。いくつかのカリキュラムでは音読についての見解が述べられている：特にチェコでは教員は、学年が進むにつれ音読をやめ、静読に移行するよう求められている。それに対しアイルランドでは静読は全く奨励されていない。

作文

その他の基本技能の場合と同様、作文に関する教育目標もかなり似通っている。文字による表現能力の習得に加え、デンマークなどいくつかのカリキュラムは、書き言葉と話し言葉、あるいはフォーマルな言葉とインフォーマルな言葉の基本的な違いに対する理解をも生徒に奨励することを求めている。ルクセンブルクでは初等教育のドイツ語教育の目標は、部分的に母語の教育カリキュラムに書いてあるものに非常に似ている：特に「正確で調和のとれた文を書けるようにすること、活字体が読めて、書けるようにすること、筆記体も徐々に書けるようにすること」が求められている。このようなカリキュラムになっているのは、ルクセンブルクの生徒たちがドイツ語で読み書きを習うことも理由の一つである。

方法（行動と方略）	<ul style="list-style-type: none"> ・書き写す、メモを取る、用紙に記入する、独自のテキストを作成する、予め設定されたパターンにしたがって書く、自由に書く、など ・接続詞を使い、論理的構成を作る、テキストの構成を考える ・読んだもの、生徒自身が口頭で表現したもの、あるいは辞書で得た知識を活用して書く
内容（形式とテーマ）	<ul style="list-style-type: none"> ・首尾一貫した、論理的な、構造的な、簡単な短いメッセージ、大なり小なり記憶しているものから取り出した内容に基づくもの ・会話の場合よりも、形式上の正確さに気を配ること ・個人的またはフォーマルな手紙、意見や判断を表現するためのテキスト、空想をテーマにした作文など
コミュニケーション状況	<ul style="list-style-type: none"> ・受け手に合わせて ・コミュニケーションのニーズに合わせて

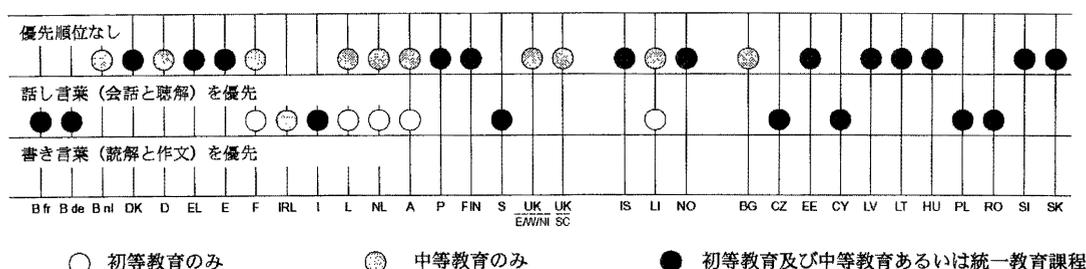
教員は生徒がよく知っているテーマについての短くて簡単な作文練習をさせるよう求められている。これらの短い練習問題はたびたび行なわれ、教員はそれをできるだけ即座に添削すべきである。教育目標との関連では、基本技能「作文」の役割がそれほど重要でないことは、いくつかの教授法上のアドバイスにも記されている。リヒテンシュタインの初等教育では、作文は他の基本技能の習得を促進

するという機能を果たしている。イタリアの初等教育カリキュラムは教員に対し、生徒に筆記によるテキスト作成を促すことを求めているが、過大なプレッシャーをかけてはならないとも述べている。

3.2.2 4つの基本技能の重要性とその相互依存

教育目標の記述にあたっては大多数のカリキュラムが4つの基本技能に優先順位をつけることはしていない。特に作文を優先させているカリキュラムはひとつもない。初等教育及び中等教育向けに異なる文書が存在し、この問題について異なる立場を取っている場合には、初等教育用文書では通常「話し言葉」の技能の習得により重点が置かれているのに対し、中等教育用文書では4つの基本技能が同格に扱われている。

図5.5: 教育目標の設定における「話し言葉」または「書き言葉」の技能の優先順位



出典: Eurydice

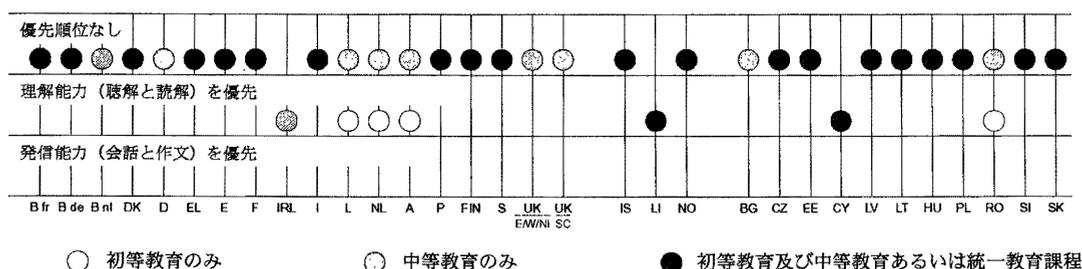
補註

ドイツ: このデータはすべての州のカリキュラムの内容を示すものであり、一覧表に記載されている各州文部大臣の常設会議によるドイツ語、数学、第1外国語における中等教育修了資格の基準との関連はない。

イギリス (SC): 前期中等教育では口頭表現、聴解、読解が優先されている。また作文は前期中等教育では必修ではないが後期中等教育では必修である。

理解能力を優先させて国々が少数あるが、発信能力を優先させている国はない。理解能力を重視しているのは、初等教育専用のカリキュラムであることが多い。また、特筆すべきことであるが、オランダの初等教育カリキュラムは、「作文」という基本技能が教育目標としてまったく挙げられていない唯一のものである。

図5.6: 教育目標の設定における「発信能力」または「理解能力」の優先順位



出典: Eurydice

補註

ドイツ: このデータはすべての州のカリキュラムの内容を示すものであり、一覧表に記載されている各州文部大臣の常設会議によるドイツ語、数学、第1外国語における中等教育修了資格の基準との関連はない。

イギリス (SC): 発信能力に関しては、前期中等教育ではまだ必修ではない筆記表現より、口頭表現が優先される。

「話し言葉」（聴解と会話）の技能及び理解能力（聴解と読解）を優先させ、それにより「聴解」と

いう基本技能の重要性を強調しているのは以下の国々である；ルクセンブルク、オランダ、オーストリア、リヒテンシュタイン、ルーマニア（初等教育）、アイルランド、スコットランド（前期中等教育）、キプロス（初等教育及び前期中等教育）。したがってこれらの国々では、「作文」という基本技能の重要性はそれより低く位置づけられている。

図5.7: 教育目標の設定における「話し言葉」「書き言葉」の技能と発信・理解能力の優先順位

		理解・発信		
		優先順位なし	理解の明示的優先	発信の明示的優先
「話し言葉」「書き言葉」の技能	優先順位なし	B nl, DK, D, EL, E, F (s), L (s), NL (s), A (s), P, FIN, UK, IS, NO, BG, EE, LV, LT, HU, SI, SK	LI (s)	
	「話し言葉」の技能優先	B fr, B de, F (p), I, S, CZ, PL, RO (s)	IRL, L (p, first stage), NL (p), A (p), LI (p), CY, RO (p)	
	「書き言葉」の技能優先			

p = 初等教育 s = 中等教育

出典：Eurydice

表の説明

「初等教育」あるいは「中等教育」という注意書きが示されているのは、両教育課程に異なるカリキュラムがあり、これらのカリキュラムがこの問題について異なる立場を取っている場合のみである。

補註

ドイツ：このデータはすべての州のカリキュラムの内容を示すものであり、一覧表に記載されている各州文部大臣の常設会議によるドイツ語、数学、第1外国語における中等教育修了資格の基準との関連はない。

大多数のカリキュラムが教育目標を4つの基本技能ごとに別々に設定しているが、その多くは教授法上のアドバイスを記述する際には、教育におけるこれらの技能の相互依存性を考慮に入れている。スペイン、イギリス（イングランド・ウェールズ・北アイルランド）、ノルウェー、キプロスは教員に、4つの基本技能を統合したアプローチを行なうよう求めている；また外国語の理解能力と会話能力を同時に向上させる口頭練習を推奨している。読解練習は口頭表現あるいは筆記表現の練習に先行しても構わない。いくつかのカリキュラム（イタリア、スロベニアなど）は、読解と作文は、生徒が新しく学習した言語に「話し言葉」で習熟してから導入するよう奨めている。

3.2.3. コミュニケーションに必要な知識：言語の構造的観点

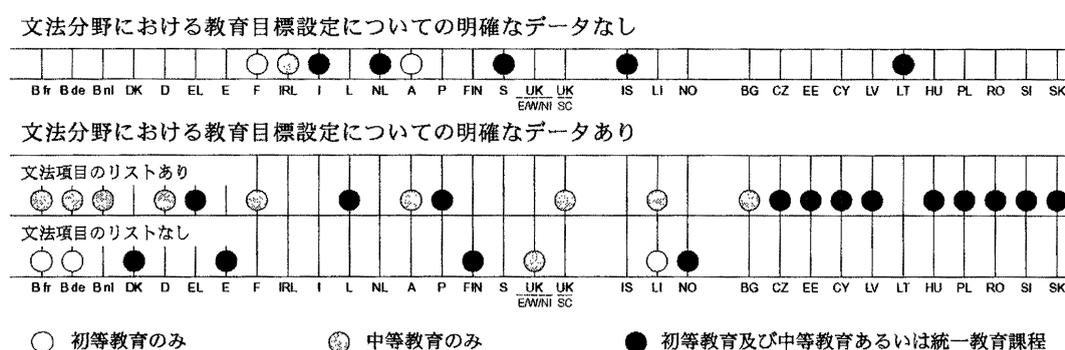
外国語でコミュニケーションするためには、言語の構造や本質に関する基本的知識が必要である。これらはカリキュラムの中では文法、発音、語彙の3つの領域に大別されている。この3つはそれ自身のためではなく、コミュニケーション能力の獲得のために教えられるものであるから、これらの領域の教育目標は、どのカリキュラムにおいてもコミュニケーションという教育目標に従属するものとして位置づけられている。この点で外国語教育のカリキュラムはコミュニケーション重視の教授法の基本原則に沿うものであると言える。言語の構造的な要素を習得することは、自己表現のための手段にすぎないのである。言語の構造に関する教育目標が、コミュニケーションに関する教育目標に対してどの程度従属するものとして位置づけられているかは、カリキュラムごとに異なっている。いくつか

のカリキュラムでは言語の構造に関わる教育目標が全く記述されていないか、ごく控えめに示されているにすぎない。

文法

全体の半数以上のカリキュラムで、文法についての目標設定と教育内容が明示的に記述されている。このような目標が明示されているカリキュラムには、ほとんどの場合文法構造の一覧表が含まれている。リトアニア以外の加盟申請国は、すべてこのカテゴリーに含まれることは注目に値する。このような一覧表を公表していない国々のカリキュラムは、達成目標のみを記載したものか、あるいは教育政策権限が地方に分散化しているために、最小限のカリキュラムになっている。

図5.8: カリキュラムにおける文法項目



出典: Eurydice

補註

ドイツ: このデータはすべての州のカリキュラムの内容を示すものであり、一覧表に記載されている各州文部大臣の常設会議によるドイツ語、数学、第1外国語における中等教育修了資格の基準との関連はない。

この意味において多くのカリキュラムの教授法上のアドバイスでは、習得すべきコミュニケーション技能を念頭において文法項目を教えることが求められている。ベルギー（フランス語圏とドイツ語圏）、オーストリア、フィンランドでは、その言語がどのような規則に従っているかを生徒に自分で発見させるような形で文法の問題を扱うことが推奨されている。ブルガリアなどのいくつかのカリキュラムは、学習の初期段階では文法は非明示的に提示されるべきであるが、後の段階でより明示的に教えても構わないとも指摘している。イタリアのカリキュラムは、母語の教員と外国語の教員が同じ文法用語を使うことを奨めている。

発音

アイルランド、イタリア、オランダ（中等教育）、スウェーデン、リヒテンシュタインのカリキュラムは、発音に関連する明確な教育内容を定めていない。それ以外の国のカリキュラムでは、言語のアクセント（強勢）、リズム、イントネーション、各言語に特有の音素と書記素の対応関係が音声学的及び韻律論的に重要であるとされている。多くのカリキュラムが、生徒の発音ができるだけ正確で、できるだけ標準的なものに近づくべきである（オーストリアなど）、またできるだけ多くの人々が理解でき、誤解を招かないものである（ドイツ、アイスランド、ハンガリーなど）べきことを強調している。しかしスロベニアのカリキュラムでは、生徒が母語話者と同じように発音できることは期待されていない。ノルウェー、ブルガリア、ラトビアなどのカリキュラムは、学習した外国語の地域的・民族的な変種を理解できることも重要である（ただしそれを再現できる必要はない）と指摘している。また、オーストリア、ラトビア、リトアニアなどのカリキュラムでは、生徒が国際音標文字を使えるようになることが教育目標の1つになっている。ノルウェーでは教員は生徒をこの音標文字に習熟さ

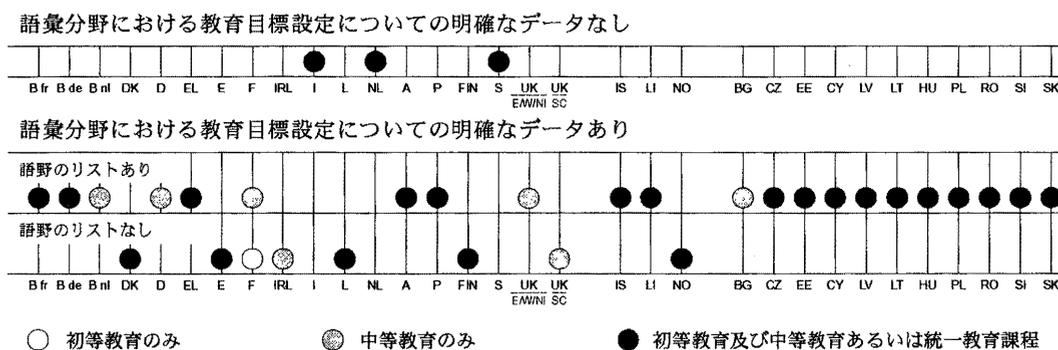
せるべきであるとされているが、その使用についてはカリキュラムには記載されていない。

発音に関する教授法上のアドバイスでは、生徒をその言語の本物の発話にできる限り多く触れさせることの重要性が強調されている。フィンランドのカリキュラムは、生徒にいろいろな種類のなまりを聞かせることも提案している。オーストリア、スウェーデン、チェコなど多くのカリキュラムが、よい発音を身につけるための訓練は学習の初期段階から行なわれるべきであり、その後も常に継続されなければならないと指摘している。また教員に対しさまざまな活動（調音練習、識別練習など）を通して発音の技能を個別に訓練したり、あるいは（大きな声で読ませる、模倣させるなどによって）発音を総合的に練習させることを奨めている。ブルガリア、チェコなどいくつかのカリキュラムの指摘によると、学習対象の外国語の特徴を明確にするためにその言語独特の音声を母語の音声と比較するのも意味のあることである。

語彙

語彙の問題についてカリキュラムの中で明確な教育目標と教育内容を記載していないのは3つの国だけである。圧倒的多数の国々のカリキュラムが、習熟すべき語彙を列挙しており、加盟申請国のカリキュラムには、いずれもそのようなリストが含まれている。語彙リストを持たないカリキュラムの多くには、文法的目標の明示的記述や文法構造の一覧表も欠けている。

図5.9: カリキュラムにおける語彙



出典: Eurydice

補註

ドイツ: このデータはすべての州のカリキュラムの内容を示すものであり、一覧表に記載されている各州文部大臣の常設会議によるドイツ語、数学、第1外国語における中等教育修了資格の基準との関連はない。

語彙に関する明確な教育目標を文言化しているカリキュラムは、実際の日常的コミュニケーション状況（家庭生活、家族、余暇の過ごし方、食べ物など）で使用され、生徒も興味を持つような基本語彙を習得することの必要性を強調している。この基本語彙集は、学年が進むごとにますます幅広いものになり、最終的には非常に多彩な同義語、反義語、同音異義語と専門用語をカバーするまでになる。ベルギー（フランス語圏とドイツ語圏）やチェコなどいくつかの国は、生徒が習得すべき正確な語彙数を定めている。またベルギー（フランス語圏とドイツ語圏）とルクセンブルクは、生徒が能動的あるいは受動的に習得すべき語彙を区別している。

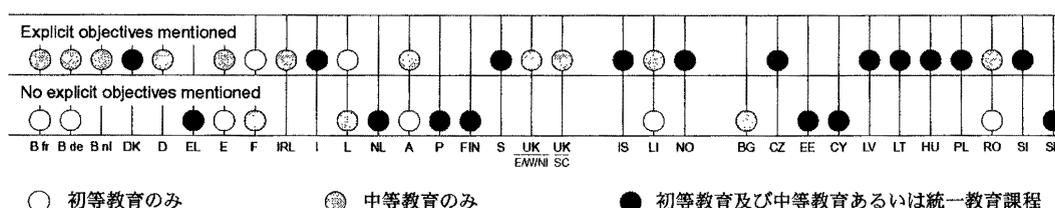
多くのカリキュラムが、語彙の学習はそれだけを切り離して行なわれるべきではなく、コミュニケーションのコンテキスト・状況の中で語彙を習得させるべきであると強調している。しかしながら生徒の語彙力を強化したり語彙の知識を再び活性化させるような、語彙に特化した練習問題を使用することは否定されていない。そのような活動は、ゲーム的要素を取り入れたり（ハンガリー、スロベニアなど）あるいはまた伝統的な方法で読解とテキスト学習（フランス、ルクセンブルクなど）を行なう

など、多様なものであるべきである。複数のカリキュラムが、教員が教えるべき語彙についての助言を与えており、語彙は生徒が習熟すべきテーマやコミュニケーション状況にふさわしいものになるよう保証すべきである（ベルギーのフランス語圏とドイツ語圏など）、教員は能動的語彙と受動的語彙とを区別すべきである（フランスなど）、母語の場合と同様な概念を構築できるようにするべきである（ギリシャなど）、などとされている。オーストリアとブルガリアのカリキュラムは、翻訳を言葉の意味を教えるための唯一の手段にすべきではないと指摘している（推奨されているのは、同義語やジェスチャーなどの利用である。）

言語についての考察

言語の構造に関する以上の3つの分野の他に、ほとんどのカリキュラムが、教育目標として言語について考えることを挙げている。ただし、初等教育専用とされるカリキュラムでそのような目標設定がされているものはほとんどない。例外はフランス、イタリア、ルクセンブルクのカリキュラムである。

図5.10: 言語についての考察に関する目標設定



出典: Eurydice

補註

ドイツ: このデータはすべての州のカリキュラムの内容を示すものであり、一覧表に記載されている各州文部大臣の常設会議によるドイツ語、数学、第1外国語における中等教育修了資格の基準との関連はない。

言語について考えることによって、生徒は外国語がどのように機能するかをよりよく理解し、母語の知識を深め、もっと一般的に言えば、言語能力とコミュニケーション能力をより発達させることができる。2つの言語の言語的特徴を比較することは、そのような考察に取りかかるための非常に有効な手段である。アイスランドのカリキュラムはデンマーク語を学習する生徒に、スウェーデン語、ノルウェー語、アイスランド語との類似性に気づかせることを奨励している。

3.3 異文化に対する開放性: 異文化を持つ人々を知り、理解すること

外国語を学ぶことは、その言語を話す共同体の文化に心を開くことである。そのような開放性が新しい知識の獲得だけでなく、異なる文化的背景を持つ相手への尊敬と理解の気持ちが生まれることをも可能にするのである。外国語教育についての章で、文化的洞察力の習得に関する教育目標を明示的に挙げていないのは、ごく一部の初等教育カリキュラム（ベルギーのフランス語圏とオランダ）だけである。リヒテンシュタインは1999年に導入された新しいカリキュラムの中で、そのような教育目標を取り上げている。尊敬や理解の態度の養成を教育目標として明示していない国はかなりある。ベルギー（オランダ語圏）、フランス（中等教育）、アイルランド、ルクセンブルク（初等教育）、オランダ（初等教育）、スウェーデン、イギリス（スコットランド）、エストニア、ラトビアである。これらの国々ではこのような目標設定は通常一般的教育目標の中で行なわれている。

生徒はまず何よりも、言語と文化の関係の認識することを求められる。彼らが習得すべき文化的知識は極めて多様であり、目標言語が話されている国や地域の日常的なしきたりから、地理学、政治

制度にまで及んでいる。アイスランドのカリキュラムは、生徒がデンマーク語とデンマークの文化の学習を通して、あらゆる北欧系民族の慣習や文化について概観できるようになるはずであると述べている。文化的知識に関する目標設定がこのような内容的に非常に異なっていることの原因のひとつは、文化的知識の活用の仕方が国によって異なっているためである。ベルギーのフランス語圏とドイツ語圏、ルクセンブルクなどいくつかのカリキュラムは、生徒は、誤解やコミュニケーションの決裂を避けるため、文化に特有の行動規範に習熟すべきであるとしている。ポルトガル、ブルガリアなどのカリキュラムは、異質の文化と向き合うことで、考えるきっかけが数多く生まれると強調している。たとえば、生徒自身の文化が持つある特定の側面をより客観的に評価したり（アイスランドなど）、多文化・多言語社会の利点と問題を認識したり（ドイツなど）するきっかけを与えられるのである。

異文化の様々な側面を学ぶことで、他者とのコミュニケーションや他者について考えることに対して生徒に興味を持たせるだけでなく、他者への尊敬と理解の態度を涵養することができる。この何より重要な教育目標は、ひとつの連続体として表わすことができ、その一方の端は好奇心や開放性であり、もう一方の端は他者への共感能力である。これら2つの間に、別の価値観への寛容性、偏見や先入観を持たないこと、ステレオタイプの克服、違いを受け入れることなどの目標がある。ポルトガル、ハンガリーなどのカリキュラムには、ヨーロッパの価値観に対するポジティブな姿勢の形成や連帯のような価値観の涵養について述べられている。

カリキュラムには、他者に対する知識を深め、他者への理解を促すという教育目標を達成するために、いくつかの教授法上のアドバイスが書かれている。教員は、現実に即したものと生徒にふさわしいテーマから始めることが求められ、教員中心の教育、知識を詰め込むだけの教育、観念的な教育を行なうべきでないとされている。そのためフランスのカリキュラムでは、文化的側面を外国語教育一般（コミュニケーション能力、文法力及び語彙力の向上）から切り離すべきではないと述べられている。イタリア、オーストリア、リトアニアなどのカリキュラムでは、自身の文化と外国の文化との比較を通して生徒の寛容性や開放性を養うことが推奨されている。フィンランド、アイスランド、スロベニアなどいくつかの国は、教科の枠に捕われない教員間の協力を促進することを薦めている。さまざまな国の生徒同士の文通や交流活動の支援・促進によっても生徒の視野を広げることができる（ギリシャ、ポーランドなどが推奨）。またフランスのカリキュラムは、他者の言語を正確に知ることとは、それ自体がすでによりよい相互理解のための大きな一歩であると指摘している。

3.4 自主学習と人格形成の促進

すべての国において自主学習の奨励と生徒の人格形成が教育一般における包括的目標とされている。これらの目標は外国語教育カリキュラムの中だけでなく、他の教科のカリキュラムにも見られるが、この調査では、外国語教育カリキュラムに記載されているものだけを扱う。

複数のカリキュラムが、生徒をより自主的な学習に導く手段についての教育目標を掲げている。これらの教育目標のいくつかは非常に一般的で、他の教科のカリキュラムにも見られるものである。たとえば、生徒の分析的・統合的思考能力並びに問題解決方略と観察力を向上させる、などである。それ以外の教育目標は外国語教育に特化したもので、たとえば、学習した他の外国語の知識と経験を応用させる、辞書や文法書の効果的な使い方を学ばせる、口頭及び文字によるメッセージを細部にこだわらずに理解できるようにする、外国語の学び方について考えさせ、自分に最も適した勉強方法と学習テクニックを見つけ出せるようにする、などである。ノルウェーなどいくつかのカリキュラムは、生徒が自ら学習目標を定め、学習成果を自己評価できるようになることをも求めている。

自主学習の場合と同様に、人格形成に関連する教育目標の大部分も非常に一般的で、外国語学習と直接に関係のある教育目標はごくわずかである。社会的技能、創造性、集中力、忍耐力や外国語に対するポジティブな態度を身につけさせ、できれば外国語学習への動機づけをすることが期待されてい

る。コミュニケーション能力それ自体の他に、他の言語で自分の考えを表現できる喜びは、生徒に自信を与えるはずである。また外国語は、別の現実世界を広く見渡せる窓のようなものであり、外国語を学ぶことは、個人的にも将来の職業にも多くの可能性を与えてくれることが強調されている。

4. カリキュラムの実践をチェックするためのメカニズム

どの教育制度でも、カリキュラムがきちんと実践に移されているかどうかをチェックするための独自の管理機構を持っている。しかしこの機構とその機能の仕方はさまざまである。多くの国では、視学官がそれを担当している。そのような機関を持たない国では、管轄の教育当局が別の対策を講じて教育目標の達成を保証している。カリキュラムがきちんと実施されているかどうかは全国規模で行なわれる外部テストの結果によってもチェックできる。このやり方は視学官のある国でもない国でも用いられている^{註10}。

各教科の定期的チェックの他に、非常に多くの国では全国規模で教育現場におけるカリキュラムの実施状況と外国語教育一般についての調査や評価を行なっている。これらの全国調査や評価は主に以下の3つの観点に関して行なわれる。

- ・生徒の技能と姿勢
- ・授業の特徴
- ・公式文書の入手しやすさ

これらの3つの観点に関する調査は、ほとんどの場合教育省や教育関係者の関心や優先順位に従って、それぞれ別の日時に行なわれた。しかしいくつかの国では3つの観点すべてを一緒に、外国語教育のあり方の包括的点検の形で調査した。

このような全国規模の調査、あるいは数カ国を加えた比較調査によって、カリキュラムに述べられている規定と教育現場の現実との対比が可能になる。もっと一般的に言えば、このような調査は外国語教育の長所や短所を明らかにしてくれる。この種の情報は、政策決定権を持つ人々が授業の運営、教員養成、カリキュラムそのものなどに関して適切な措置を取る必要があるときには非常に役立つものである。

4.1. 生徒の技能と姿勢の評価

外国語に関する生徒の技能と姿勢とは、しばしば全国規模の調査と評価の対象となる。

教育政策に携わる人々は、英語のように広く話されている言語に関する生徒の能力レベルを評価することが必要であると考えている。1995年～96年に、スペイン、フランス、ポルトガル、スウェーデン、フィンランド^{註11}などの国が、少なくとも5年間英語を履修した生徒の言語能力の調査を行なった^{註12}。調査の結果明らかになったのは、生徒は筆記による自己表現に苦勞している、また男子と女子の間の違いが見られ、女子の方が男子よりもよくできていたということである。それ以前にも同様の調査を実施していた国は、数十年間で能力レベルがいかに変わったかを観察することができた。フィンランドとスウェーデンでは、能力レベルは過去10年間にはっきりと向上したことが確認されたがフランスでは以前と同じだった。

^{註10} ここでは無作為に抽出されたものをもとにした全国規模の調査や評価だけを対象とする。

^{註11} 別の1999年に実施された全国規模の調査は、peruskoulu/grundskola 第9学年の生徒の英語の知識について再度調査したものである。調査結果は国の教育当局によって2000年9月に公表された。
(Opetushallitus(2000), Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin(A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi)

^{註12} これらの調査結果は G. Bonnet (1998) に記載されている。

そのような全国規模の調査を、他の国も含めた調査によって補完しているケースもある。スペイン、フランス、スウェーデンは、15才と16才の生徒の英語の知識と技能の評価についての比較研究^{註13}を共同で行なった。この研究の結果は、スウェーデンの生徒がフランスとスペインの生徒よりも高い能力であったこと、フランスとスペインは同程度だったことを示している。

また別の調査は、特定の言語に限定せずに生徒の外国語能力評価を実施した。1996年、イギリスの^{註14} OFSTED (Office for Standards in Education) は研究論文^{註15}の中で、Key Stage 3 (11~14才) からKey Stage 4 (14~16才) にかけての生徒の技能レベルが、十分には向上しなかったという結論を発表した。

1998年には、Scottish Executive Education Department が、スコットランドの後期中等教育における外国語の人气が下がった原因についての調査を依頼された^{註16}。その調査によると、大学進学を目指している生徒たちは外国語の習得を必要不可欠なものだとは考えていないことがわかった。1998年にスコットランドの視学官により出された別の報告は、1994年~1998年^{註17}の初等教育及び中等教育における外国語教育の質に関するもので、これが外国語教育のための特別活動チームの設置へとつながった。この活動チームの目的は、スコットランドの学校における外国語教育とその一貫性について調査する^{註18}ことだった。さらに1998年には言語運用能力レベルの評価のためのプログラムの枠内でパイロット・プロジェクトが設けられ、2001年まで幅広い研究が続けられた。外国語のための Assessment of Achievement Programme (AAP) は、初等教育の第7学年 (11才) の生徒のドイツ語とフランス語における口頭表現及び聴解能力を評価するもので、中等教育の第2学年 (13才) の生徒のフランス語とドイツ語の読解、聴解、口頭及び筆記表現の能力評価も行なうことになっている。

また1995/96年度に実施されたブルガリアの全国規模の研究も、生徒の能力のレベルに関するものであった^{註19}。この研究のために選ばれたのは、一般中等教育の最終学年あるいは後期中等教育の2ヶ国語教育を受けている生徒である。この調査結果を基に、担当当局が全国的に有効な生徒の能力評価のための統一基準を定めることになっていた。この調査は読解能力と筆記能力だけを測るもので、カリキュラムの規定と生徒の能力レベルとがほぼ一致していることが確認されたが、口頭表現能力が全く評価されていないという点で、不完全なものである。この調査を担当した研究者チームは、口頭表現能力についても評価すべきであると指摘していた。

キプロスでは、1997/98年に教育文化省が British Council^{註20}と共同で、初等教育及び中等教育における英語教育の評価を行なった。その結果報告書には、生徒の能力に関して、各教育課程向けに定められた4つのコミュニケーション能力についての教育目標は、もっと具体的に定義しておくべきであったと書かれていた。報告書はさらに義務教育の全期間における各学年及び各分野のために、標準

^{註13} Evaluación comparada de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. España, Francia, Suecia. 報告書作成は Guillermo Gil Escudero 及び Isabel Alabau Balcells, INCE, Madrid, 1997

^{註14} イギリスの外国語教育及び外国語習熟度に関するナフィールド財団による最終報告 (Languages: the next generation) が2000年5月10日に刊行された。この研究は政府から依頼されたものではないが、政府はこの調査の提言を生かすため、省庁の枠を超えた研究チームを設置した。

^{註15} OFSTED.(1996) Subjects and Standards: Issues for School Development Arising from OFSTED Inspection Findings 1994-5: Key Stages 3 & 4 and Post-16. London: HMSO.

^{註16} Foreign Languages in the Upper Secondary School: A Study of the Causes of Decline (SCRE), 1998

^{註17} Standards and Quality in Primary and Secondary Schools, 1994-1998, Modern Languages.

^{註18} 研究チームの報告は2000年に刊行予定。

^{註19} Stefanova P., Schopov T. (1996). Foreign Language Teaching in Secondary Schools Level: Results Survey. Foreign Language Teaching, Nr6.

^{註20} Review of English Teaching in State-funded Schools and Institutes in the Republic of Cyprus という題名の文書が1998年9月に教育省に提出された。

的達成基準を定めるべきであると指摘している。外国語としての英語に対する生徒の姿勢も調査されたが、数学と体育に次いで3位にランクされているという点で人気のある教科と言える。

ベルギーのドイツ語圏は現在初等教育と前期中等教育の生徒の知識水準についての調査を行なっている（調査の目的は特に、新しい最低合格基準を定めることと、学力調査モデルの立案である）^{註21}。スペインでも現在 INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) が各教育課程における英語教育の評価を準備中である。

4.2. 教育の特色の評価

教員の見解や教育の実践についても教育担当当局の依頼による調査の対象となった。この研究の中心は教員によるさまざまな授業方法、特に授業中の目標言語の使用、授業で使用される補助手段や教材、授業及び能力評価における文法の役割などについてであった。

アイルランドでは1992年に^{註22} 外国語担当視学官が報告書を刊行した。出された結論は以下の通りである。

- ・フランス語教育では、特に聴解と読解について著しい進歩が見られた。
- ・表現の正確さ、たとえば発音や文法にもっと留意すべきである。
- ・効果の高かったフランス語教育には、次のような特徴があった：生徒と教員の相互作用がうまくいっている、教員は一貫して上手なフランス語を話している、4つの基本技能が統合的に教えられている、教科書の使い方は教員に任されている、能力評価テストのための練習問題や課題が教授法に大きな影響を与えていない、教科書を使った学習の際には、適度なペースが保たれている、活気にあふれ、やる気を引き出す教授法や興味深いテキストなどにより生徒は高度な学習動機を持っている。

1992年にオランダの視学官が、前期中等教育 (basisvorming) の外国語教育において4つの基本技能（口頭・筆記表現力、聴解・読解力）がどのような位置を占めているかを調査した。分析の重点は口語表現力と聴解力であった。この調査では、生徒が4つの基本技能に関する重要な目標を達成できるようになる前に、文法と語彙の基礎をしっかりと教える必要があると非常に多くの教員が考えていることがわかった。しかしその後の流れの中で、基本4技能の指導と評価が、文法や語彙に直接関係する技能の指導よりも優先される傾向が見られるようになった。視学官は、これを正しい方向への第一歩であるとしてとらえている。視学官の1997年^{註23}の年次報告では、意思疎通の手段としての授業中の目標言語の使用が、1992年のときと同様に、わずかなものにすぎないことが確認された。1999年、視学官は再度同じ結論に至った。教員が目標言語を使用しても、生徒がいつでも同様に目標言語を使うわけではなかった。また1999年の年次報告では、82%の生徒が最低合格基準に達したか、それを上回ったことが確認された。

イギリスでは上述の OFSTED が1996年に公表した外国語教育の組織運営についての研究が以下のような結論を出した。

- ・Key Stage 4の多くの生徒にとって経験や活動の幅は十分なものではなかった。
- ・授業はしばしば目標言語で行なわれ、それは生徒にとって非常に有益だった。ただし目標言語を使用したのはKey Stage 4の教員よりもむしろKey Stage 3の教員だった。
- ・ほとんどの学校において外国語のクラスは、生徒の外国語能力別に編成された。一部の学校では各

^{註21} 視学官はこの調査の結論を2001年に公表する予定である。

^{註22} Observation and advice on the teaching of French in post-primary schools, 1992.

^{註23} Moderne vreemde talen, p.30 - 31, Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 1997. 's-Gravenhage: SDU-Uitgeverij, 1998. - Inspectie van het onderwijs.

教科に共通の別の基準でクラス編成を行なったが、この方法は効果的でないことがわかった。

- ・さまざまな補助教具をどの程度備えているかは各学校によって非常に差があった。National Curriculum に適合した教科書がないこともまれではなかった。学校に十分なコンピューター設備を持っている外国語科はわずかであり、コンピューターが計画どおりに利用されることはまれであった。

1996年には National Foundation for Educational Research (NFER)も、授業中の目標言語使用の実態と目標言語使用に関する教員の見解を調べるため、外国語教員に対する調査を実施した^{註24}。調査の結果、ほとんどの教員が、原則的にできるだけ授業中に目標言語を使用すべきであると考えているにもかかわらず、授業ではそれが実践されていないという矛盾が明らかになった。

キプロスの教育文化省と British Councilとの上述の共同研究では、授業方法も調査の対象となったが、それによると言語のオーセンティックな使用は、用いられた教材の中に限られていたという点で、表面的なものにとどまっていたことが確認された。

ルーマニアでは1995年から1998年にかけて、教員がどのような方法でカリキュラムを自分の授業環境に適合させているのかが調査された。調査の結果、カリキュラムには生徒の達成度についても規定が必要であることが明らかになった。採点・評価の型は変更すべきであり、10段階評価のシステムを放棄し、教科ごとに生徒の達成度を記述するシステムに変えることが推奨されている。そのため、全国カリキュラム評議会に以下の提言が出された。

- ・全国的に通用する評価システムを作るため、カリキュラムの中に達成度評価基準を組み入れるべきである。
- ・カリキュラムには教授法上のさまざまな提案やアドバイスも取り入れるべきである。これは特に非常に年齢の低い生徒（7才）の外国語教育には必要である。
- ・カリキュラムに記載されている選択科目に関しては、選択や授業実施の助けになるように、より明白で意味のある提案がなされるべきである。この提案は、外国語については、一般的傾向、テーマ、教具が対象となる^{註25}。

スロベニアは1990年に11-15才までの生徒の英語教育についての研究を公表した^{註26}。この研究は1983年のカリキュラムを対象にしたものであるが、このカリキュラムは1999年に完全に改訂され、新カリキュラム変わった。この研究で興味深いのは教授法の問題についての結論である。

- ・義務教育の最後の2年間の授業時間数（週2コマ）は不十分だった。
- ・学習はあまりに機械的で、独創的、創造的な活動を取り入れる余地がほとんどない。授業では視聴覚的アプローチがよく用いられていた。
- ・学習プロセスの中では文法に重点が置かれていたが、各文法項目は必ずしも実生活のコンテキストとの関連づけがなされていないし、評価の対象は文法のみであって、外国語学習の他の側面はまったく考慮されていなかった。
- ・目標言語ではなく、スロベニア語が主要な授業言語となっていた。
- ・使用されている教材は学校によってまちまちであった。OHPやテープレコーダーはよく使用されていたが、ビデオやコンピューターはめったに使用されていなかった。全体的に、教員が自由に使える視聴覚教材や参考資料はわずかだった。
- ・通常教員の授業の準備状態はよかった。特殊な教育目標を設定することに教員はある種の困難を感じ

^{註24} Dickson, P.(1996). Using the target language: a view from the classroom. Slough: NFER.

^{註25} Noul curriculum national: statut, componente, structura. 刊行: Programe scolare pentru invatamantul primar, MEN, Directia Reratii Publice, bulentinele informative 24, 25, 26, 27, 28. (外国語教育カリキュラムの実践についてのガイドラインと解説付き)

^{註26} Nevenka Seliskar (1990). 刊行: Angleski jezik. Evalvacija zivljenja in dela osnovne sole. Zavod RS za solstvo, p. 163 - 169所収。

じていた。ほとんどの教員は十分な能力・資格を持っていた。

その他の国々、ベルギーのフランス語圏^{注27}やイタリアも現在、外国語教員の教育実践についての調査を実施している。

4.3. 公式文書の入手しやすさの評価

リトアニアでは1996年教育省に認可された義務教育のカリキュラムが複数の調査の対象になった。これらの調査は1995年と1996年に実施され、新しいカリキュラムの有効性・合目的性の検証がねらいであった。

キプロスとルーマニアの教育当局は、外国語教育カリキュラムが記載されている文書を教員がどの程度入手（利用）可能であったかを調査した。キプロスでは1997/98年に実施された調査の結果、カリキュラムには教育目標が明確に記述されていたこと、教員だけでなく、教員養成者、出版社も容易にカリキュラムを入手できたことが明らかになった。

ルーマニアで最も定評ある教育雑誌のひとつである *Tibuna Invatamantului* の記事では、1998年に公表された新外国語教育カリキュラムに対する、教員たちのポジティブな姿勢が指摘されていた。カリキュラムの形式と内容を教員たちは適切なものであると評価していて、教員たちはカリキュラムの実践に意欲的だった。しかし彼らは問題点も指摘している。すなわちカリキュラムの中の特殊な用語を簡素化し、あまりに分析的になっている教育目標の記述を改めるよう全国カリキュラム評議会に提案したのである。

^{注27} Évaluation des compétences linguistiques en néerlandais des bruxellois francophones terminant l'enseignement primaire, p. 48 - 98, J. L. Wolf.

第6章 ヨーロッパ共同体のアクション

序文

加盟国の中での言語能力の向上は、EUの成功のための重要な要素であるということはこれまでも一貫して認識されてきた。EUは、その設立の歴史の中でさまざまな機会に、言語教育を促進する必要性を確認してきた。

ソクラテス・プログラムとレオナルド・ダ・ビンチ・プログラム（これらはそれぞれ、学校教育と職業教育にかかわっている）の第2段階は、2000年に始まり、2006年迄の7年間にわたる予定である。2001年は「ヨーロッパ諸言語年」と宣言された。そこで、言語教育に関する成果を検討してみることが緊急の課題となった。

この章では、まず、言語教育と言語学習の分野でのEUの政策の発展を辿り、実際に企画された実践的アクションを概観する。特にソクラテス・プログラムの中のリングア・アクションの詳細にふれ、外国語教育の分野での主な改革を考察し、最後にこの分野における今後の全体的動向を展望してみる。

1. ヨーロッパ共同体の政策の発展

EUの言語学習の分野での最初の活動は、人・資本・もの・サービスが自由に流通する単一市場を創設することを目的にした一連の作業の中で行われた。ヨーロッパ市民間に真の意味でのコミュニケーションが成立するときのみ初めて、人の自由な往来が事実上可能になるということが当初から強く認識されていた。外国語と外国文化の知識は、コミュニケーションの成立のために、あらかじめ獲得されているべきものと見なされていたし、現在もそうであることに変わりはない。

1976年²¹に教育閣僚会議は、加盟国に、言語教育と学習を推進するための実践的アクションを実行するように要請した。具体的には、すべての生徒が少なくとも1つのヨーロッパの外国語を学ぶこと、あるいは、外国語教育担当の教員とアシスタントの外国での研修期間を促進を保証することであった。1983年²²、ヨーロッパ理事会は、ヨーロッパ共同体は、加盟国の外国語教育を推進、奨励し、サポートする必要性を認めた。1984年教育閣僚理事会²³は、外国語教育ならびに学習の新しい飛躍のためのさまざまな勧告の中でも、生徒達が、義務教育修了迄に2つの外国語を習得し、その後の教育段階でその水準を維持することができるような対策の必要性について合意した。

ヨーロッパ共同体の最初のアクションは、国境を取り払ったヨーロッパでは多言語主義が経済的・文化的に重要であることを加盟国に認識させることを目的としていたが、その後は、言語学習のためのアクションがより広範な社会的・文化的背景の中で行われるようになった。1985年のミラノでのヨーロッパ理事会²⁴は、一般市民からなるヨーロッパの設立に多言語がもたらす本質的貢献を指摘し、言語の早期習得の重要性を強調した。そして大多数の生徒が、2つの外国語学ぶべきであり、

²¹ 1976年2月9日の閣僚会議決議(Official journal NoC38of19 02 76) これは教育の分野でのアクション計画と外国語教育と学習に関する多数の目標を含んでいる。

²² 1883年のシュツットガルトにおけるヨーロッパ理事会: EUに関する正式宣言の文化的協力に関する部分において国家元首あるいは政府の首脳達は、加盟国の言語教育を促進、奨励、助成する必要性に特別に言及した。Bulletin of the EC6/83.1.6.1

²³ 1984年6月4日のEU理事会内での閣僚会議の決定

²⁴ 1985年のミラノでのヨーロッパ理事会会議: 特別委員会の最終報告『人民のヨーロッパ』を採択 Bulletin of the EC6/85.1.4.4.

国際交流に参加する可能性を持つべきであると明言した。

1989年7月28日²⁸⁵、リングア・プログラムが採択された。その目的は、EUの言語教育を量的・質的に改善することにあった。1990年にそれは、実際に施行されるようになった。このプログラムの詳細については後で述べることにする。

1992年のマーストリヒト条約²⁸⁶は、126条で教育の分野に言及している。こうして初めて教育の分野がEUに関する条約に含まれることになった。条文は「ヨーロッパ共同体は加盟国の協力関係構築を奨励することによって、質の高い教育の発展に貢献する。」また、「ヨーロッパ共同体のアクションは (...) 特に、加盟国の言語の学習と普及によって、教育のヨーロッパ次元の展開を目指すべきであると。」と述べている。

1995年、EU理事会決議²⁸⁷は、この分野でヨーロッパ共同体に与えられた新しい権限を評価し、言語の多様性の促進が教育の核心の一つであることを確認した。そしてヨーロッパの市民個人が、EUの言語の多様性の中に深く根ざしている文化の豊かさを享受できるようにという希望を表明している。さらに、ヨーロッパ共同体の中での言語能力の量的・質的改善と加盟国の言語教育の多様化の奨励の必要性を強調し、特に次の点に言及している。

- ・ 教員と学習者の流動性の促進
- ・ 革新的教育方法の開発の奨励
- ・ 早期言語教育
- ・ 言語教員の能力の定義化
- ・ 生徒が母国語以外の2つ言語を最小限2年間学習する必要性
- ・ 普及の程度が低く、教育の機会も少ない言語を学校で開設する必要性

上記の課題はそれぞれその後のヨーロッパ共同体のアクションの対象となった。以下にそれを見る。

1996年は「ヨーロッパ生涯学習年」であった。それは、言語学習も含めた学習は、学校や大学修了時に終わるのではなく、生涯にわたり、個人の人間としての発展に重要な役割を果たすということを広く訴えるためであった。EUの目的は、後にアムステルダム条約に記されるように、その中で個人が、生涯にわたり自分の人生設計をする事ができるような知の集積されたヨーロッパを創出する事である。知の獲得は、もはや限られた期間にのみならずべきことではなく、持続的で豊穡で多様性に富んだ冒険としてとらえられることになる。

学校教育と生涯職業教育に関する欧州委員会の白書『教育と学習-生涯学習社会へ』²⁸⁸は、言語能力をふくめたいくつかの主要能力は、未来の社会の中で活動するためにすべてのヨーロッパ市民に必要となるであろうということを強調している。白書は、そのために、すべてのEUの市民が、母国語以外にEUの2つの言語をマスターすることを目的とすることを提案している。

EUに関する条約では、公式にヨーロッパ市民権が規定された。加盟国は、ヨーロッパ市民権の中に、「ヨーロッパの人々が絶えず緊密さを深めていく連合であり、その中で、物事の決定が、解放性の原則を可能な限り尊重し、できる限り市民に近いところで行われる」²⁸⁹ことを確認した。その結果、加盟国と企業間の通商関係を促進するためのイニシアチブは市民間さらにはEUと市民間の新

²⁸⁵ 閣僚理事会決議 89/489/CEE, Official JJournal 239, 1989年 8月 16日

²⁸⁶ マーストリヒト条約 第126条

²⁸⁷ EUの教育制度の中での言語学習と教育の促進と多様化に関する1995年3月31日EU理事会決議; Official Journal No C207 12 08 95

²⁸⁸ 白書: *Teaching and learning - Towards a learning society* (COM(95)590final, 29 Nov 1995), EUR-OP, Lux., 1996

²⁸⁹ アムステルダム条約: EU条約A条項の第2段落の修正

しい関係によって補足されるべきであるとしている。これらの新しい関係が有効に成立するには、市民が自らの属する地方共同体あるいは国家の境界の外でくり広げられる政治的議論に参加できることが必要であるが、そのためには、ヨーロッパ市民がいくつかの外国語を身につけていれば、議論することも容易になる。言語は文化的アイデンティティの媒体であるので、言語を学ぶことによって、市民は、自己を他者へ開示し、異なる視点で世界を見ることができるようになる。すなわち、別の文化、世界の別の見方、別の価値体系を理解することができるようになるのである。

1996年には、緑書『教育・職業教育・研究：国を越えた流動性の障壁の克服』^{註10}は、「ヨーロッパ市民が、単一市場の実現が彼らに開く職業上のあるいは個人的な可能性を享受するためには、少なくともヨーロッパ共同体の中の2つの言語の習得が必要不可欠の条件になった」と結論づけている。

ヨーロッパのすべての言語の学習を推進するためのアクションを欧州委員会が企画する理由は、人々のコミュニケーションをよりよいものにし、交易において言語の障壁をなくし、人の往来を容易にするという願いのためだけではない。もちろんそれらは非常に重要なことである。しかし、それ以上に、これらのアクションの創出は、言語能力が、明日のヨーロッパ市民に大切な数々の能力を彼らに自身にもたらすことになるという確信に根ざしているのである。

2. ヨーロッパ共同体のアクションの概観

2.1.1990-1994年のリングァ・プログラム

1989年7月28日、リングァ・プログラムは採択された。その目的は質・量ともに、EUの中の言語教育を改善することであった。このプログラムは1990年1月1日から実行に移された。リングァ・アクションは5つの局面からなる。すなわち、言語教員養成機関間の協力、言語教員個人の養成のための奨学金、言語教員の現職教員研修の支援、職業世界での言語能力の促進、言語学習を目的とした若者の交流、普及度が低く、教育の機会も少ない言語学習のための教材の開発と補足的対策である。

1990年から1994年迄のリングァ・プログラムは：

- ・ 19000人の言語教員がそのキャリアの途上で、外国で研修に参加することを可能にした。
- ・ 83000人の若者とその教師が外国の学校と連携した教育プログラムを実行するのを支援した。
- ・ 外国語教員の養成を促進する800の国を越えたのパートナーシップを創出した。
- ・ 32000人の大学生の留学のために奨学金を支給した。

2.2.1995-1999年のソクラテス・プログラムの中のリングァ・アクション

より包括的な2つの新しいプログラムが始動した(1995年3月14日に始まった学校教育の分野のソクラテス・プログラムと1994年12月6日に始まった職業教育の分野でのレオナルド・ダ・ビンチ・プログラムである)。リングァ・アクションはこれらのプログラムそれぞれを横断する措置として強化され、また部分的にこれらのプログラムに組み込まれた。

ソクラテス・プログラムの中でリング・アクションは以下の5つの異なった言語教育に関するアクションに分かれる。その詳細については第3章で触れる。

- ・ 言語教員養成機関の間での連携プログラム
- ・ 現職教員の外国での研修のための奨学金

^{註10} <http://www.europa.eu.int/comme/education/lvhp.html>.

- ・教育機関での言語教員志望者のためのリンギア・アシスタント制
- ・言語学習と教育と言語能力評価のためのツールの開発
- ・加盟国の中の異なる国の生徒のグループの言語学習を目的とした連携プロジェクト

リンギア・アクションの中でのプロジェクト以外にも、コメニウス（学校教育における連携）やエラスムス（高等教育の連携）といった他のアクションも同様に言語教育等を目的とする局面をもっていた。

2.3.1995-1999のソクラテス・プログラムの中のエラスムス・アクション

ソクラテス・プログラムの予算のかなりの部分が、学生が、パートナーシップを結んだ他の国の大学の授業を受けるための費用の支援として使われている。交流の充実のために学生が言語の前準備を必要とケースが多い。学生の出身大学は、学生の留学準備のために、出発前に必要な言語の授業を提供することができる。さらに、受け入れ大学は、言語の分野でない学生も含めて、より多くの学生が、パートナーシップを結んだ受け入れ国で話されている言語も学ぶことができるように、言語の授業を用意することができる。

1996年に開始された言語の集中準備講座のおかげで、教育において、普及度が低く、教育の機会も少ない言語が使用されている国へ行っても、学生は速やかに授業についていくことができた。現在迄に、1年に約1000人の学生が、このアクションの恩恵を受けている。

2.4.1995-1999 のレオナルド・ダ・ビンチ・プログラムの言語アクション

レオナルド・ダ・ビンチ・プログラムにおいても、言語は職業教育における協力関係の構築のため、主要な要素の1つである。このプログラムは国家間のパイロット・プロジェクトと交流プログラムを通して職業世界における言語能力の促進をはかることを目的としている。

この分野では、多言語使用能力が主要な目標となっている。というのも、自由な往来のヨーロッパ、とりわけ労働者のヨーロッパという観点からみて、いくつもの言語をマスターしておくことは、個人の発展だけでなく、特にヨーロッパ市民であるという実感を持つことに寄与する。多言語使用能力は国境を越えた雇用や職業上の流動性に新しい展望を開くことになる。また、多言語使用能力により、若者はヨーロッパが職業教育に関して提供するチャンスをより有効に活用することができる。なぜなら、職業教育が行われている国をいくつも選ぶことができるからである。さまざまな調査研究が、かなり多くの企業が、顧客の言葉で話せないために、無視できない数の市場を失っていることを指摘している。（とりわけ普及度の低い言語の場合がそうである。）

レオナルド・ダ・ビンチ・プログラムの最初の段階において、このプログラムから資金を受けた3733の国を越えたパートナーシップのうち、特別に職業のための外国語教育の推進を目的としたものは、174のパイロット・プロジェクト、13形態の交流あるいは交流の締結であった。同じ期間中に、およそ23,5百万ユーロの予算、すなわちレオナルド・ビンチ・プログラムの同年の予算の5%が上記の企画の実行のために与えられた。

レオナルド・ダ・ビンチ・プログラムの言語教育プロジェクトは、健康や環境といった職業分野、あるいは、経理担当者や人事担当者といった職務グループを対象としている。各プロジェクトにおいては、会社であれ他の何らかのグループであれ、一国の研修の提供者は、パートナーシップの中での契約者として行動することになっている。

すべての言語がレオナルド・ダ・ビンチ・プログラムの中では支援を受ける資格があるので、少なくとも一回は支援の対象になった。少なくとも25以上のプロジェクトの目標言語になったものは、デンマーク語（26）、ギリシャ語（40）オランダ語（28）ポルトガル語（33）であるが、そのほか

に、北欧の言語、特にスウェーデン語とフィンランド語への関心も高くなっている。しかし1995年と1999年の間に支援を受けた数の多さでは最もネイティブスピーカーの多い3つのヨーロッパの言語が上位のランクを占めている。すなわち英語が147のパートナーシップの目標言語となり、ドイツ語が114、フランス語が93であった。それに続いてスペイン語が79、イタリア語が57であった。

多くのプロジェクトが同じ産業部門間の連携により行われた。そのことは「商業用言語研修」、「中小企業（SMEs）のための言語研修」という研修の名称に伺える。これらのプロジェクトは、プロジェクトの提案を呼びかけた際強調された主要ないくつかの能力に配慮しながら、多くの職種と職務に通用する数々の専門能力養成を優先したものであった。

注目すべきことは、観光や海外旅行など明らかに外国語が必要な部門よりもかなり多くの産業部門がプロジェクトに参加していることである。たとえば、建設部門（CD-Romでの多言語対応の個人学習用の教材開発）、養殖部門（経営者と従業員のための言語教材）、大学と産業部門の興味深い共同作業の中では、フィンランドにおける紙の製造部門（従業員の英語での教育）がある。中小企業（SMEs）はこれらの連携プロジェクトのすべてに参加している。

かなりの数のプロジェクトが、恵まれていないグループの要求に対応した。そのいくらかは特に雇用者連合あるいは労働者連合の専従スタッフのためのものであった。これらのプロジェクトもまたパートナーシップの中で企画し応募されていた。

最近の職場での言語教育は柔軟性に富んでいる。すなわち、多くのメソッドやさまざまな教材が用意され、通常それらは組み合わせて使用されている。イマージョン方式、シミュレーション方式等数々の教育方法が現れた。それらは、学生が、教師とあるいは教師なしで、学習することができるようになることを学ばせるためのものである。

プロジェクトの中で多くの刷新的な試みが行われ、情報技術（IT）の新しい進歩によって与えられた可能性を余すところなく活用した。1995年と1999年の間の言語学習のためのソフトウェア開発のプロジェクト数は伝統的な紙に頼るプロジェクトの数を大幅に超えていることが1999年に判明した。とはいえ、印刷された資料は、学習形態がどうであれ、やはり魅力あるものである。それらはソフトウェアによる学習の補助教材として使用されている。オンライン教材の増加に伴い、インターネットや電子メールの利用や地域のネットワーク構築が急速に盛んになっている。

すべての人々が最新の技術を知りそれを十分に活用できるためには、それらを普及させることが必要である。そのために、多くの国際的なセミナーが開催された。具体的には、ITを使った言語学習について、言語・コミュニケーションにおける競争力や能力について、情報技術や言語教員の養成者についてなどバラエティに富んでいる。

2.5. 地域・少数言語のためのアクション

ソクラテス・プログラムはEUの公用語とアイルランド語、リュクセンブルグ語、新しい参加国の国家公用語を対象にしている。しかしその他の多くの言語も勿論EUでは話されている。

1983年から、EU加盟国の一部の人々によって伝統的に話されている土着的な言語を支援し奨励するプロジェクトへの資金が提供された。60の言語共同体の約45の言語がそれに関係している。方言、移民の言語と人工言語は含まれていない。採用されたプロジェクトの例を挙げると、言語講座、教育用と自習用教材、テレビ・ラジオ番組、教員の養成と交流、文化的イベント、出版物、言語の標準化の作業、地域あるいは少数言語・文化の存在の意識化等に関するものであった。欧州委員会はこの領域での経験や情報の交換も支援した。

2.6.2000-2006 第2段階のソクラテス・プログラムの言語に関するアクション

リングァ・プログラムの措置は2000-2006年の第2段階のソクラテス・プログラムでも堅持されている。

言語学習はこのプログラムを通して存在する主要なテーマである。言語教育と学習の促進は、学校教育（コメニウス）、高等教育（エラスムス）、成人教育あるいはその他の教育コースによる教育（グーテンベルグ）を対象にしたアクションを通して実行されることになる。

アクション4（リングァ）はこのプログラムの全体を通して言語学習と言語の多様性の促進を遂行方針として採用した。このアクションはEUの中での言語の多様性を奨励・擁護し、言語教育・学習の質の改善に寄与し、また、生涯にわたり個人の必要に応じた言語学習を促進する対策を講じることで他のソクラテスのアクションを支援しようとしている。

また、このアクションは、ヨーロッパ市民に言語習得の利点を理解させ、言語学習のモチベーションを喚起し、そのためのよりよい機会が与えられるようにし、言語教育の最良の技術に関する情報を普及するいくつかの新しい活動も取り込んでいる。

2.7.2000-2006 第2段階のレオナルド・ダ・ビンチ・プログラムの言語アクション

言語教育に関する対策は、ソクラテス・プログラムと同様に、2000-2006年の第2段階のレオナルド・ダ・ビンチ・プログラムの中でも、堅持され、新たな展開をみせている。

プログラムの主要な対策の一つは、「職業教育の中で、普及度が低く、教育の機会も少ない言語をも含む言語能力開発の促進と異文化の理解」を目的としている。その目的は仕事や職業訓練の場における多言語・多文化コミュニケーションを活発にすることである。プロジェクトは職業分野また経済の部門に固有のニーズに対応できる教育教材や革新的な言語学習用のテキストの考案、その試験的使用、承認、評価、普及を目的としている。これらのプロジェクトには必要とされる言語教育について調査することや、言語の自主学習のための革新的方法やそれらの普及なども含まれている。

その内容は職業教育における特定のグループにターゲットを絞っており、特定の職業に固有の環境に必要なコミュニケーションと仕事に関する能力に関したものでなくてはならない。これらのプロジェクトは、会社の経営者、特に中小企業（SMEs）の経営者に、仕事の中で外国語で効果的に意思を伝達することの重要性に気づかせること、また適切な言語教育のために必要なツールを提供することにもなるであろう。

以下のタイプのプロジェクトはヨーロッパ共同体の支援を受ける可能性がある。

- ・言語とコミュニケーションに必要とされる教育についての調査・診断(企業、特に中小企業(SMEs)、行政当局、産業部門がコミュニケーションに関するニーズを明確にし、必要な言語の講座や自主学習のプログラムを作成する際の手助けとなる調査・診断ツール、言語とコミュニケーションのためになされるべき教育に関して調査・診断する必要性を広く認識させるための企画、言語とコミュニケーション教育に関する調査・審査員養成のための教育ツールや手引きの開発)
- ・学習や教育のためのツール(教育プログラム；言語能力を評価・証明・承認するシステム/言語

と異文化理解能力の教育と学習のための教材、方法ならびにメソッド/ 教員やチューター
の養成のための教育ツール/国を越えた移動に必要な言語と文化についての準備学習のためのツ
ール)

- ・普及のためのプロジェクト このプロジェクトの目的は他のプロジェクトによって得られた
成果の適用範囲を広げることであり、それにより、メソッドやツールを他の職業分野あるいは
他の言語へ応用することが可能になる。

3.1995-1999のソクラテス・プログラムの中のリングァ・アクション

この章では2.2で触れたソクラテス・プログラムのリングァ・アクションの5つのアクションの結果
や成果について詳述する。

3.1. 目標言語

目標言語はEUの公式言語とリュクセンブルグ語とアイルランド語である。ノルウェー語とアイスラ
ンド語はこのプログラムに参加しているヨーロッパ経済地域 (EEA) の言語であり、同様にこのプ
ログラムの支援の目標言語となっている。

このプログラムではヨーロッパ共同体の中で普及度が低く、教育の機会も少ない言語が優先され
る。普及度が低く、教育の機会も少ない言語の定義は、実際には加盟各国の中の地域によって違い
がある。たとえば、EU全体から見れば、デンマーク語は盛んに教育が行われている言語とはいえな
いが、ドイツのいくつかの州では学校教育のカリキュラムにしばしば存在する言語である。その他
の多くの言語に関しても同様のことが言えるが、全体的に見た場合、次に挙げる言語が普及度が低
く、教育の機会も少ない言語である：デンマーク語、フィンランド語、ギリシャ語、アイルランド
語、リュクセンブルグ語、オランダ語、ポルトガル語、スウェーデン語

この数年、ソクラテス・プログラムはEUに加盟の申請をしているキプロスと中・東ヨーロッパの
国々も対象にしている。従って現在は、ブルガリア、チェコ、エストニア、キプロス、ラトビア、
リトアニア、ハンガリー、ポーランド、ルーマニア、スロベニア、スロバキアの公用語もプログラ
ムの支援の対象となりうる言語となっている。

リングァ・アクションの主要目的は次の2つである。

- ・言語の教育と学習を容易にする環境を整備するための支援
- ・ヨーロッパ市民が外国語としてのEUの言語を学び話すために
さまざまな利用可能な手段を活用することを奨励する。

従って、言語学習用のツールの開発のためのリングァ・アクションは、EUのすべての言語について
教育・学習用の適切な教材を提供することを保証している。その他のリングァ・アクションは言語
教員の養成の改善を支援している。また、特に、若者が外国語を学ぶことと、実際にその外国語を
使用することとを奨励している。

次章では5つのリングァ・アクションのそれぞれについて企画実行された活動を概観する。

3.2. 言語教員の養成の改善のために

第4章で見たように、外国語教員の役割は近年大きく変化してきたということが言えよう。そして
この傾向は今後も続くものと思われる。ヨーロッパの多言語状況の認識は深まっており、多言語能
力の必要性によって言語教員の需要がこれまで以上に増してきた。新技術によるさまざまな可能性

によって、言語教員は教育に関する情報と学習ツールのマネージャーのようなこれまでになかった役割も担うことになった。国を越えたプロジェクトや交流の媒体としての彼らの役割は広く認められている。今日、ますます多くの小学校や幼稚園の教師は子供達に最初の言語の授業を行うように要請されている。これは大きな責任を伴うことである。

教員に任せられた多言語の文化を促進する役割はきわめて重大である。教員は自らが教える外国語の読む、話す、書く、理解する能力を伝授しなければならないだけでなく、外国語を学ぶ動機づけを与えなければならない。低学年の生徒を外国語学習にエネルギーを投じるよう励ますことは容易なことではないし、それなりの準備も必要である。1995年のヨーロッパ理事会は外国語教員は最小限の研修を受けるべきであることを明言した。しかしながら、外国語教育は常に効果が上がっているわけではない。約90%の若者が学校で外国語を学んではいるが、その言葉で持続的に会話ができることなく学校を卒業するケースが多いのである^{注11 注12}。それ故ソクラテス・プログラムの第一の段階におけるリングア・アクションでは、教員の養成が最優先課題であった。それは今後も優先課題である。5つのアクションのうち3つはこのための活動であった。外国語教員の教育の質を改善するために、ヨーロッパ共同体は以下の方法で加盟国と協力している。

- ・ヨーロッパ全体の中で最も有効な実践からヒントを得た教員養成の授業のための教材、モジュール、カリキュラムやコースの創出を加盟国のさまざまな外国語教員養成機関が連携して行うことを奨励
- ・言語能力、教育能力を改善するために外国に2-4週間滞在ができるよう教員個人への奨学金付与
- ・言語教員志望者が3-8ヶ月間外国の学校に滞在し、言語並びに教育能力を高め、かつ、受け入れ学校の言語教育に貢献することを可能にする手段の提供

3.3 言語教員養成機関間の共同企画^{注13}

言語教員教育のヨーロッパ共同プログラムのおかげで、言語教員養成機関はヨーロッパの同様の機関とより緊密な仕事上の関係を築くことができ、ヨーロッパ全体の最も良質な経験に基づいた実践的な養成コースや教材を開発している。

1991年から2200万ユーロが、外国語教員の養成や研修を改善することを目的としたプロジェクトのための協同基金に付与された。このプロジェクトは就学前、初等、中等教育、職業教育、成人教育の教員の教育を改善することを目的としている。

ヨーロッパの連携プロジェクトは、リングアが対象とするすべての言語を対象とし、多くの企画が、どの言語にも適用できる方法論に基づくものであった。これらの企画から生み出されたもののいくつかを以下に例としてあげてみる。

- ・外国語アシスタントと、それ以外で、言語教育のための教育を受けていないが学校で言語の授業をするよう要請されたネイティブスピーカーを教育するための9言語に対応した新しい教材
- ・3才から8才迄の子供に対して、外国語で外国語以外の内容・科目を教える教員のための研修用教材
- ・若者向けの外国語の授業で文学を有効に利用した講座
- ・言語教育の授業におけるITの有効な活用に関する教員のための研修プロジェクト
- ・外国語以外の教科（地理、科学、数学等）を外国語で教えている教員の研修モジュール
- ・「外国語の授業における差異化された教育」（レベル分けしたグループの教育）の

^{注11} 『ユーロ・バロメーター41』1999年7月、次の資料も参照のこと『ヨーロッパの教育のキーデーター1994』

欧州委員会/Eurydice・ユーロスター編 1995年リュクセンブルグISBN92-826-9142-X

^{注12} 『ヨーロッパの若者達』=『ユーロ・バロメーター47.2』1997年(実地調査1997年4月-6月)

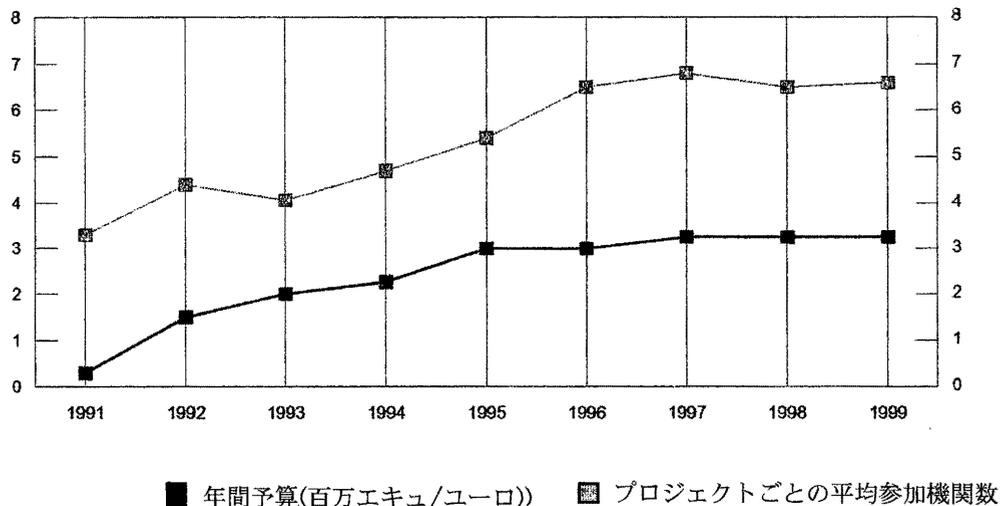
^{注13} 旧リングア・アクションA；2001年からはコメニウスの学校教育スタッフ養成のためのヨーロッパ連携プロジェクト

運営に関する10カ国をカバーする教員のネットワーク形成

ヨーロッパ連携プログラムへの参加の利点は教員向けの教育の新しいツールの開発だけではない。参加機関にとって、参加国の言語教員の養成方法・方策のより深い理解、国境を越えたアイデアやよりよい実践の交換、新しい知識と方法の開発のための共同企画への参加などさまざまな可能性を孕んでいる。

教員養成機関側からの需要はずっと高かったし、各プロジェクトに参加した養成機関の平均数は年毎に増え続ける一方であった。そのことは各プロジェクトに与えられた助成金の平均がコンスタントに増え続けていたことにも表れている。

図6.1 言語教員養成を担当する機関の協同プロジェクト



出典:欧州委員会

3.4 在職中の教員の研修のための奨学金^{注14}

1995年から1999年迄に3900万ユーロが在職中の教員の研修のための奨学金として与えられている。1995-1999年の間に34600人のEUと欧州自由貿易連合の国々の教員が在職中に外国での研修に参加している。^{注15} 上記の数に1991-1994年の旧リング・アプログラムに参加した19000人を付け加えねばならない。

プログラムで認められた講習期間は2-4週間であった。教員はEUの奨学金を、旅費、滞在費、研修費として受け取った。奨学金の額のほとんどは、500-1500ユーロで、平均すると1100ユーロであった（奨学金の額は、各国のソクラテス・プログラムの専門仲介機関^{注16}で決定される）。

多くの場合、講習は教授法と言語力の向上を目的とするものであった。ただ、いくつかの講座、特に普及度の低い言語に関する講座には、言語能力の向上だけに特化したものがあつた。

このアクションには参加希望者がとても多かった。完全なデータが入手可能なこの数年だけを見ても、62%の希望者が奨学金を得たことがわかる。外部評価の報告は、参加者が特にこのアクションを評価し、定期的にこのような研修に参加しようと決め、職業上大きなプラスになったと評

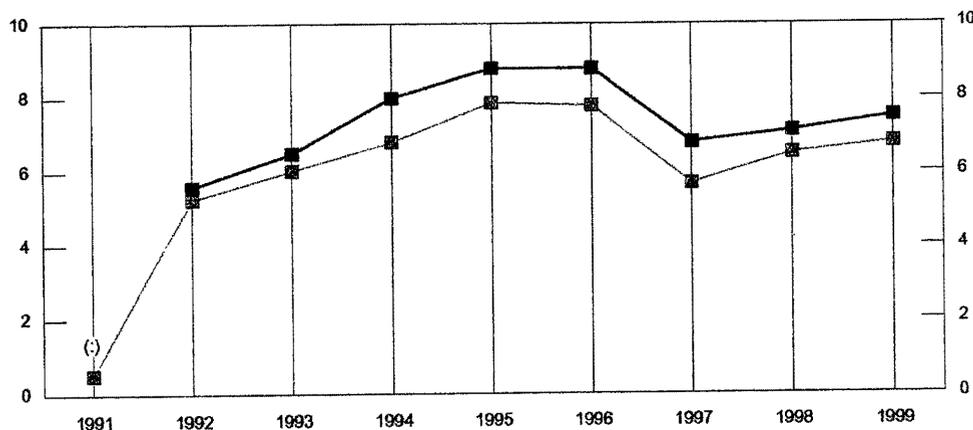
^{注14} 旧リングア・アクションB；2002年からはコメニウスの個人研修奨学金

^{注15} 1998年から中・東欧の加盟国との協定によってこれらの国の人々もその国の財政負担に応じて参加できる。参加の程度についてはまだいかなる数字も入手できていない。

^{注16} 各国のソクラテス・プログラムの専門仲介機関は各国におかれた公式の機関で、欧州委員会のためにソクラテス・プログラムのいくつかの部分管理・運営している。

働いていることを明らかにしている。特に半数以上の参加教員が、イギリスとアイルランドでの講習に参加していることに留意しなければならない。このことは第3章で見たように、EUの国々の中の学校教育の中で英語の重要性を反映している。多くの人々に話され、学校でよく教えられている英語以外の言語の講習にも希望者が多い。全体の約20%の参加者がフランスあるいはベルギー、約10%がスペインとドイツ語圏、4%を越える人々がイタリアでの講習に参加している。しかしながらすべての資格ある言語がアクションの支援を受けており、およそ4%がデンマーク語、フィンランド語、ギリシャ語、アイスランド語、オランダ語、ノルウェー語、ポルトガル語、スウェーデン語の研修に参加している。これらのあまり普及していない言語を教えている学校数がきわめて少ないことからみて、この数は、多様な言語を選択できる教育の促進という点で1つの前進であったと言える。そしてまた、まだその数は少ないが、これら普及度が低く、教育の機会も少ない言語を学校に導入することを願いかつその能力を持った教員の能力を改善するという点においてもまた、一つの前進であったことを示しているといえる。

図6.2. 言語教員の現職研修のための奨学金



出典： 欧州委員会 ■ 年間予算(百万エキュ/ユーロ) ■ 参加人数(単位:千)

3.5. 言語教員志望者のためのアシスタント制^{註17}

1995年(制限つき予算の試験年)と1999年の間に、1320万ユーロがこの新しいアクションに充当された。1995-1999年の期間にEUと欧州自由貿易連合の国々の2800人の外国語教員志望者が、リンガ・アシスタント奨学金制度^{註18}に参加したと見積られている。その多くが将来自国で教えることになるであろう言語の一つがその国の主要言語である国に行ったことが報告されている。ただし、普及度の低い言語が話される国へアシスタントとして行くことを奨励するために、いくつかの例外的な措置が採られた。

アシスタントの期間は3ヶ月から8ヶ月である。旅費は後払いで、アシスタントは、受け入れ国の物価に応じて算出された生活費を月々受け取る。一人につき平均総受給額は約4000ユーロであった。参加者による評価報告は、リンガ・アシスタント奨学金制度が本人にとっても受け入れ学校にとっても実り多いものであることを裏付けている。アシスタントは、自らの教育技術と受け入れ国で話されている言語能力をきわめて有効に向上させることができる。このことによって、彼らは、外国語教員志望者としての研鑽を積み実力をつけることができるし、彼らが将来担当する生徒達は彼らの高い能力を享受できることになる。普及度の低い言語の国へ行くアシスタントは、帰国後もそれらの言語の学習を続けることに意欲を持っており、彼らもまた、将来学校にこれらの言語を導

^{註17} これは旧リンガアクションCである。2001年からコメニウス言語アシスタント制となる。

^{註18} 1998年以来中・東ヨーロッパの加盟申請国との協定により、これらの国のアシスタントと受け入れ学校も、関係国の財政的負担にもとづいて、参加できる。この参加に関してはいかなる数字もまだ入手できていない。

入するための貴重な人材となるであろう。

受け入れ学校は、授業に研修中の教師である母語話者を導入することができ、教育プログラムに新しい言語を補足したり、既存の言語の教育を改善したりする事ができる。しばしばアシスタントは、EUの他のプロジェクトの催しに参加する。特に共同教育プロジェクトにおける交流の場合がそうである。さらに、彼らは勤めている学校の地域を含むプロジェクトでは大いに活躍することになる。

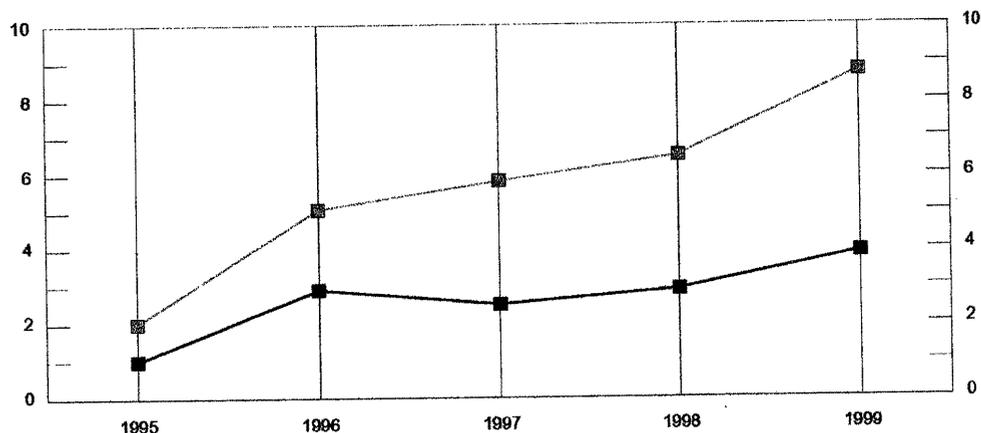
リングア・アシスタント制度はいくつかの国々の間で以前からある2国間協定で行われているアシスタント制とはかなり性質を異にする。リングア・アシスタントは外国語教員志望者である。アシスタントが受け入れ学校でまだ教えられていない言語の話者であるケースがしばしばある。その場合、アシスタントは、学校と地域が彼の存在なしには享受できない言葉と文化をもたらす存在になる。生徒達にヨーロッパのあまり知られていない他の文化への感受性を培い、彼らの偏見をうち破る役割の重要性は、EUの拡大の中でますます重要になるであろう。そのことは加盟申請国のアシスタントと学校がすでにソクラテス・プログラムに参加していることから伺える。多くのリングア・アシスタントが授業を主な仕事の間としているが、さらに意表をついた活動や革新的な活動を行うことも可能である。

EUのプログラムによるアシスタントが学校にいることによって、EUの効果・恩恵とそのさまざまな可能性を生徒達が直に感じることができるし、生徒達自身が同様なプログラムへの参加方法についてより詳しい情報を得たいと思うようになるだろう。それに多くのリングア・アシスタントはヨーロッパに関することをよく知っているので、生徒達にEUの現実について多くの知識を与えることができるし、EUについてのステレオタイプな見方と戦いながらも同時に彼らがEUについて批判的視点を持つようにすることができるだろう。

リングア・アシスタントはソクラテス・プログラムに参加しているすべての国へ行っている。アシスタントの36%近くが、その主要言語が一般的にみて普及度の低い言語（デンマーク語、フィンランド語、ギリシャ語、オランダ語、ノルウェー語、ポルトガル語、スウェーデン語）の国へ行き、これらの言語を勉強したり、レベルアップを計った事実は、これからのこのプログラムの継続に希望を与えてくれるものである。

このアクションの当初から、希望者は飛躍的に増加している。統計が可能なこの数年に関しては、アシスタント制への希望者数は、アシスタント制への割り当て人数の6倍以上であり、受け入れ学校の希望数は2倍になった。

図6.3. 言語教員志望者のためのアシスタント制度



出典: 欧州委員会

■ 年間予算(百万エキュ/ユーロ)

■ 参加人数(×100)

3.6 多様なニーズに対応する教材ならびにテスト^{注19}の開発と普及

このアクションは、言語教育の質の向上と、学習者数、並びに教えられ使用される言語数を増やすことによって言語の多様性を促進することを目標にしている。この目的のために、言語教育と言語能力との評価のための新しいツールの開発と普及を奨励している。

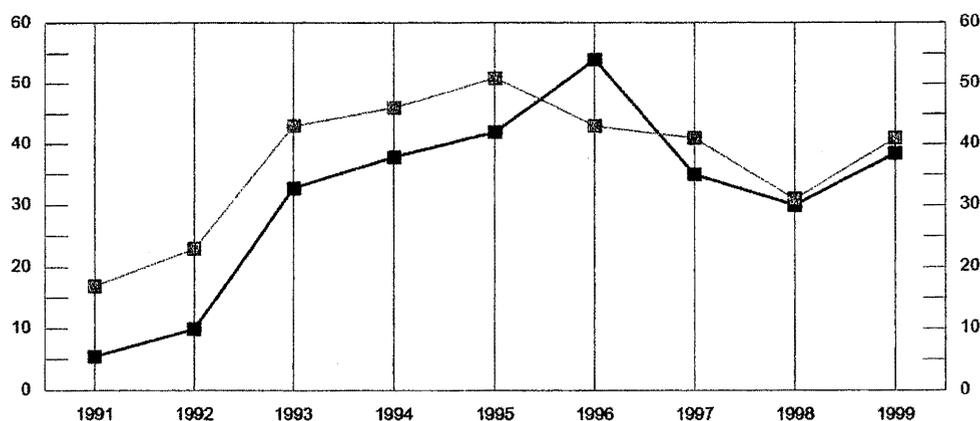
EUは、まだ市販されていない学習用教材開発を目的とした、国を越えた共同プロジェクトを支援している。普及度が低く、教育の機会も少ない言語に関するプロジェクト、革新的な方法論に基づくプロジェクト、あるいは生徒のいくつかの特殊なニーズに対応するためのプロジェクト等、その対象が限定されているために商業的な文脈の中で開発・生産が難しいものを企画しているプロジェクトを多く支援している。言い換えれば、このリングア・アクションは、一般市場が必要なものを提供していない、あるいは、その特質が伝統的な生産と配給のルートでは不可能な領域において、授業用テキストや学習ツールを開発し普及するのを支援しているといえる。

プロジェクトの活動としては、新しい教育方法や教材やカリキュラムの開発、あるいはすでにあるものを別の言語あるいは別の学習グループのための応用的活用、さらに評価ツールの開発も含まれている。

以下に挙げるのはプロジェクトの数例である。^{注20}

- ・言語学習への積極的な態度を培い、メタ言語学的能力を発達させることにより、言語の多様性に対する子供の感受性を高めることを目指した教材
- ・13の言語と社会文化的知識の習得のためのマルチメディアセット
- ・学習者の口頭表現能力の向上と評価のための教育教材
- ・インターネットで配信可能な14の言語の言語能力診断テストの開発
- ・中等教育の生徒に少なくとも2つのロマンス語系言語を教えるための教材 (多様な組み合わせが可能)
- ・原文を用いた、ドイツ語、デンマーク語、オランダ語の読解講座
- ・聴覚障害の学生のためのデンマーク語でのマルチメディア学習教材

図 6.4. 言語学習・教育・能力評価のための教育ツールの開発



出典：欧州委員会

■ 年間予算(×100000エキュ/ユーロ)

■ 採択されたプロジェクト数

^{注19} 旧リングア・アクションD；2001年からはリングア・アクション2

^{注20} 現在開発されているプログラムの詳細については、欧州委員会の教育と文化部門のウェブサイトのLingua Catalogueを参照のこと：

http://www.europa.eu.int/comme/education/socrates/langua/tcatalogue/home_en.htm

3.7. 意欲ある若い学習者と学校で教えられる言語の数の増加を目指して^{注21}

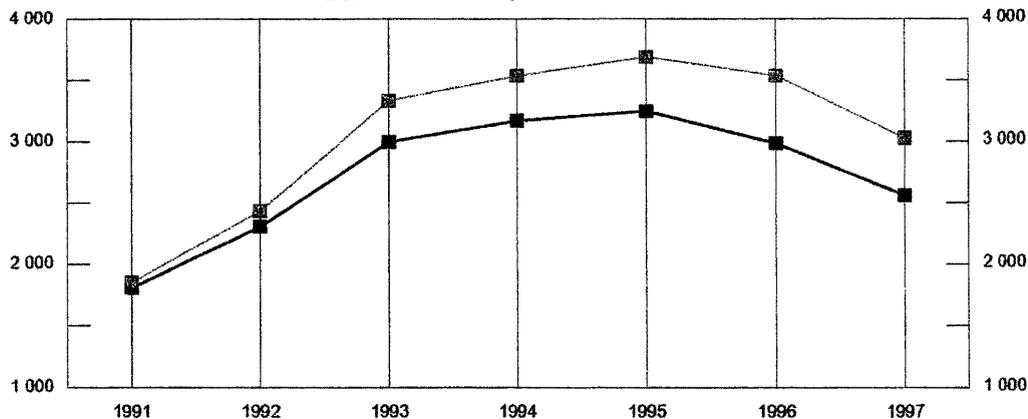
毎年、平均して約30000人の14才以上の年齢の若者が彼らの学校教育あるいは職業教育に関連したプロジェクトに他の国の生徒達と共同参加している。これは、生徒自らが実際に外国へ行き、相手国の生徒の家庭に滞在して生活しながら勉強するという共同教育プロジェクトである。外国語を実際に使うことによって、生徒は言語能力を向上させることができ、自己の言語能力への自信を深め、さまざまな言語を学ぶ意欲をさらに強く持つようになる。

パートナーシップを結んだ国で話されている言語がこのプロジェクトの目標言語である。プロジェクトの中での言語学習の役割はカリキュラムの中にパートナーシップを結んだ国の言語があるかないかによって大きく左右される。もし、その国の言語が教育カリキュラムになければ、参加する生徒は、滞在前にその国の言語の基礎的授業を受ける。受け入れ家庭に滞在する事によってその国の言語や文化を学ぶ意欲を高めることになる。すべてのリンガ・アクションがそうであるが、EUの中で、普及度が低く、教育の機会も少ない言語が使用されている国がパートナーとして参加しているプロジェクトが優先される。結果として、このアクションは、多くのヨーロッパの生徒に学校では学ばなかったであろう言語に接し、それを使う可能性を与えることになっている。

さらに、生徒にとって、プロジェクトの間に使われるさまざまな言語の話し言葉の知識が改善されることも確かである。いくつかの学校ではこのアクションに参加した後、新しい言語をカリキュラムに導入するというケースも現れ、言語の多様化に関しても好ましい結果が生まれている。1990年代初頭には、参加したすべての学校の中の40%がイギリスとアイルランドとの学校と連携していたが、1997年にはすべてのプロジェクトの中で英語圏の国とパートナーシップを結んだものは20%以下であった。フランス語に関してもやや減少傾向を見せている（23%から15%へ）。フランス語は1997年にはドイツ語、スペイン語、イタリア語と同じ程度であった。

ソクラテス・プログラムの最近の外部評価の際に、質問された教員達によると、すべての参加者が言語学習のモチベーションを高めたと述べている。このアクションはすべてのヨーロッパの言語がカバーされ、職業コースの生徒を優先的な対象にしている（半数以上が職業コースである）という点で、付加価値の重要性はさらに高くなっている。参加者もこのアクションの実際的成果を肯定的に見ている。リンガへの参加は生徒達にポジティブな影響を与えたといえる。その第一の理由として、質問に答えた98%の参加者が、このアクションに参加したことによって言語学習への意欲が刺激されたと述べている。75%の関係者が、生徒が話し言葉の理解と口頭表現において進歩を遂げたと述べている。明らかに、一貫した言語教育という文脈の中に、流動性を導入したことは、生徒の言語運用能力を高め、彼らの教育の質を高めたといえる。

図6.5. 言語学習のための連携プロジェクト



出典:欧州委員会

^{注21} 旧リンガアクションE;2001年からはコメニウス言語プロジェクト

4.言語教育促進のための新しい試み

欧州委員会はソクラテスとレオナルド・ダ・ビンチ・プログラムだけを外国語教育と学習のために奨励しているわけではない。欧州委員会はEUが支援していきたそれ以外のいくつかの最近の企画にも取り組んでいる。

4.1白書『教育と学習』

多くの国で3つの言語を使用することができるのが当たり前だと考えている人が多い。EUでは、3言語使用者は、ヨーロッパ市民権と単一市場を十分に活用できる理想的な立場にいることになる。彼らにとっては、職業上、教育上あるいは他の理由から外国に赴くことが他の人よりも容易だからである。彼らの言語能力に雇用者は興味を示すことになる。

欧州委員会は、各自がこれらの利点を享受することを願っており、1995年に、欧州委員会の学校教育と職業教育に関する白書『教育と学習-生涯学習社会に向けて』の中で、EUのすべての市民が3つの言語を学ぶのを支援することを目標として掲げた。

白書はあらゆる年齢層の言語学習を考察の対象にしており、革新的なアイデアと最も効果ある実践を重要視している。そこで、白書は最も効果ある実践に「ヨーロッパ認証ラベル」を授与することにより、それを促進することを提唱し、現在実際に実行に移されている。(4.2を参照)

さらに白書は次にあげる5分野での重要な開発と連携を行った。就学前段階と初等教育段階での言語の「早期」学習 / 外国語を使った外国語以外の教科の学習 / 多言語理解 (さまざまな言語話者間での) / 言語教育のカリキュラムと教育ツールの質の向上 / 情報の交換
これらは部分的にはソクラテス/リングァ・アクション並びにレオナルド・ダ・ビンチ・プログラムによって財政的支援を受けた。

4.2.言語教育・学習のための革新的試みに対する「ヨーロッパ認証ラベル」

このラベルの目的は、就学前の段階から成人の教育迄のどの段階の教育であっても、言語学習のための革新的プロジェクトに脚光を当てることで言語学習への興味を引き起こすことである。認証ラベルは、この企画の試験年(1998年)に初めて与えられた。選抜されたプロジェクトはブリュッセルでのEUのイベントに招待され、そこで、自らのプロジェクトの内容を披露した。この試験年の成功により、すべての参加国は認証ラベル計画を堅持し、発展させていくことに同意した。

認証ラベルは欧州委員会によって運営されているが、その管理は、EU加盟国、ノルウェー、アイスランドによってそれぞれ分散的に行われている。このラベルはヨーロッパ固定基準と各国の追加基準に従って、加盟各国の審査員によって与えられる。プロジェクトの発案がどのようなタイプの組織によるものであっても、言語教育と学習の分野であればすべての企画が選考の対象になる。応募した中で選ばれたものは、認証ラベルとそのロゴを自らが開発したものにつけることができるし宣伝パンフに書き込むこともできる。

4.3.言語の早期学習

外国語学習が小学校で早期にあるいはそれ以前に開始されれば、マルチリンガルな市民のヨーロッパを創出する可能性はより大きくなることは確かであろう。「早期学習 - そして、その後」という会議が専門家や言語政策決定者を集めて1997年リュクセンブルグで開催された。EUの教育閣僚会議は、加盟国に言語の早期教育と、早期教育を実施している学校間のヨーロッパ規模での協力関係の

構築の促進する決議(98/C/1)を採択した。

欧州委員会は『就学前・あるいは小学校での外国語：その条件と結果』^{注22} と題する研究書の完成に貢献した。ドイツ語、英語、フランス語で出版されたこの本は、すでに行われていたプロジェクトの分析を基に、成功する早期外国語学習の条件を明らかにしている。この本は、主に小学校と就学前の段階の外国語教育の政策、提供、実践に関して責任あるポストにいる人々に向けて書かれている。

4.4. 外国語による他教科の学習

言語能力を向上させる優れた方法は、その言語そのものを目的とするよりも、道具としてある目的に達するために使うことである。つまるところ我々は母語をそのように使っているのである。言語と内容を統合した学習は(Content and Language Integrated Learning- CLIL) は外国語で特定の教科(地理や理科系教科のような)を教えることである。欧州委員会は「ユーロクリック/Euroclit」と名付けたネットワークの構築に協力した。この「ユーロクリック/Euroclit」は、教員と研究者、教員養成者、その他、学校で教科を外国語を介して教えることに関心のある人々によって構成されている。このネットワークは定期的に会報を刊行しており、毎号1つの特別テーマを扱っている。そのインターネットサイト^{注23} は、特に、教育教材のデータベースやイベントの日程の掲示板となっている。また、特に言語教員と言語アシスタントがよく利用している討論の場ともなっている。

4.5. 多言語理解

一般的に言って、外国語は流暢に話すより理解することの方がたやすい。歴史的な理由から、オランダ語とドイツ語、あるいはイタリア語とスペイン語のように緊密な言語の場合特にそうである。ヨーロッパレベルあるいは国際的なレベルでのコミュニケーションは、多言語の会話や通信への参加者が自らの言語で話し、書くことができるように、より多くの人々が、自らも充分理解されながら、他の言語を理解できるようになれば、大いに改善されるだろう。それに、ある言語で自らの考えを述べるためには、まずその言語を聞いてよく理解できなければならないというのも事実である。

1997年、ヨーロッパにおける多言語理解に関するセミナーが欧州委員会の支援を受けてブリュッセルで開催された^{注24}。欧州委員会はこの分野における進展と情報の交流のためのウェブサイト^{注25}の構築に協力した。多言語理解の目的は大多数のヨーロッパの人々が、自らの言語で話しながらも、理解し合え、相互に影響を与えあうことができるようになることである。これは、多くの言語が話されているEUの中での現実を見据えた1つの選択である。

4.6. 優れた指標と優れたシステム

言語学習あるいは教育のプログラムと教材の評価とデザインのための優れたガイドブックが開発された。このガイドブックは、特に現代の外国語学習と教育についてのすぐれたコンセプトへの関心を高めることを目的としている。すなわち、教材や養成コースの作成者、教員、教員養成者、出版

^{注22} Blondon 1998

^{注23} <http://www.euroclit.net>.

^{注24} 大学関係の読者用のレジュメはパリのCentre de recherche en ingénierie multilingue, 2 rue de Lille, 75343 PARIS (e-mail : crim@inalco.fr)

^{注25} <http://crim.inalco.fr/recomu/>

社、研修プログラムの責任者の参考あるいは刺激剤として役に立ち、また、教員、教育あるいはプロジェクトの主任が授業を構想したり、評価したり、教育・研修教材等を再検討したりするのを手助けするツールを提供しようとしている。このガイドブックはCD-ROMとして入手できる。これはメソッドや教育ツールを開発する人だけでなく、それらを利用する人にも役に立つものである。

^{注26}。

4.7. 情報の交流

欧州委員会はLingu@netEuropaの開発に資金を提供している。これは外国語教育・学習のためのバーチャル・リソースセンターである。10カ国の合弁企業が現在その立ち上げのための仕事をしている。^{注27} Lingu@netEuropa は、初期段階は、教員、教員養成者、政策決定者、教育ツールの開発者に、そして長期的には、言語学習者にも、有用な情報を提供することになるだろう。

このセンターはヨーロッパや他の地域からの保証付きの情報、ならびにオンライン・リソースへのリンクも提供することになる。これによって、生の教材や、講演会、催しの詳細だけでなく、政策や計画立案に関する資料、研究のための参考文献を含む、リソースの一大総体へのアクセスが可能になるであろう。

多言語アクセスとなるが、当初は4言語（ドイツ語・英語・フランス語・オランダ語）でアクセス可能である。アクセスしやすい共通のインターフェイスと他の注目すべき関連サイトへのリンク集が現在構築中である。このサイトの質に関しては、専門家の意見と利用者の反応とのやりとりで保証されることになるであろう。

4.8. 国際間の共同作業

欧州委員会は言語教育・学習の分野で他の機関がもたらすことのできる協力を特に関心をはらっており、定期的に、国ごとのあるいは国際的な教員や組織の団体、また、ユネスコのような国際機関との共同作業を行っている。さまざまな活動の他に、特に、40以上の加盟国の言語教育と学習の支援活動を行っているヨーロッパ評議会と緊密な連携を取りながら活動を行っている。たとえば、欧州委員会は、自らのプロジェクトの中で、ヨーロッパ評議会が開発した「外国語の教育、学習、評価のためのヨーロッパ共通参照基準」の使用を奨励している。

4.9. 2001年ヨーロッパ諸言語年

ヨーロッパ評議会との協力関係の一つの例が、2001年ヨーロッパ諸言語年で、この1年間、ヨーロッパの諸言語は、様々なイベントの主役になるだろう。その目的は、言語学習が扉を開くということ、そして誰もがその扉を開くことができるというメッセージを伝えることによって、人々が外国語を学び話すことを奨励することである。

^{注26} このガイドブックに関する情報は次のサイトで入手できる：[http :](http://www.europa.eu.int/comme/education/langages/lang/teaching.html)

[//www.europa.eu.int/comme/education/langages/lang/teaching.html](http://www.europa.eu.int/comme/education/langages/lang/teaching.html)

^{注27} その原型は次のサイトですで見ることができる www.linguanet-europa.org.

付録

リングアAアクションの主要統計(言語教員養成機関の提携)

	旧リングアプログラム					ソクラテス/リングアプログラム				
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
参加希望数	51	62	39	42	56	45	76	68	50	
採択されたプロジェクト		12	25	32	38	43	31	38	40	33
採択されたプロジェクトに参加した機関数	40	110	130	178	231	200	260	260	219	
1プロジェクトごとの平均機関数	3,3	4,4	4,06	4,7	5,4	6,5	6,8	6,5	6,6	
年間予算 (百万エキュ/ユーロ)		0,3	1,5	2,0	2,26	3,00	3,00	3,25	3,25	3,25
1プロジェクトへの平均助成金			57 240	59 369	58 866	69 000	93 500	85 172	80 625	100 606

出典:欧州委員会

リングアBアクションの主要統計(言語教員現職再研修のための奨学金)

予算と参加者数

	旧リングアプログラム					ソクラテス/リングアプログラム					総計 ソクラテス リングア
	1990	1991	1992	1993	1994	1995 ^(*)	1996	1997	1998	1999	
年間予算 (百万エキュ/ユーロ)		-	6,5	6,5	8,0	8,8	8,8	6,8	7,1	7,5	39,0
参加人数		516	5 257	6 037	6 802	7 867	7 790	5 684	6 500*	6 800*	34 641*

出典:欧州委員会

* 推算

リングアCアクションの主要統計(言語教員志望者のためのアシスタント奨学金制)

予算と参加者数

	ソクラテス/リングアプログラム					Total
	1995**	1996	1997	1998	1999	
年間予算 (百万エキュ/ユーロ)	1,0	2,9	2,5	2,9	3,9	13,2
参加人数	201	507	582	650*	875*	2 815*

出典:欧州委員会

* 推算

** パイロット年

リングアDアクションの主要統計(言語学習・教育・能力価のための教材・機材開発)

	旧リングアプログラム					ソクラテス/リングアプログラム				
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
参加希望数		58	52	93	78	162	111	93	76	100
採択されたプロジェクト		17	23	43	46	51	43	41	31	41
採択されたプロジェクトに参加した機関数							238	220	176	263
1プロジェクトごとの機関総数							5,5	5,4	5,7	6,4
年間予算 (百万エキュ/ユーロ)		0,55	0,99	3,28	3,79	4,2	5,4	3,5	3	3,85

出典:欧州委員会

リングアEアクションの主要統計(学習、教育、言語能力評価のための教材・機材開発)

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
外国に行った生徒数		1 857	23 053	29 979	31 670	32 466	29 840	25 592		
外国に行った教員		1 852	2 435	3 334	3 534	3 693	3 537	3 025		
外国に行った生徒と先生		19 909	25 488	33 313	35 204	36 159	33 377	28 617		

出典:欧州委員会

(注26) アクションB,C,Eに関しては年度は学校年すなわち8月から7月である

総括と結論

この調査研究で定義されているような外国語教育の始まりは18世紀に遡るが、外国語が普通中等教育課程のカリキュラムの中に正式に組み入れられたのは、ようやくその1世紀後 — 産業革命とそれに続く国際的取引の飛躍的發展の間 — のことである。第2次世界大戦後、外国語教育は新たな飛躍を遂げ、その傾向は80年代以降にさらに加速した。西ヨーロッパでは、こうした状況は、EUの成立とその必然的結果である、人・もの・サービスの、域内での自由な移動を十分に活用できる多言語使用者への需要の高まりに伴って生じた。中・東ヨーロッパでは、数十年もの間、外国語教育教育においてはロシア語が圧倒的に支配的だったが、90年代になって、政治的大変動とヨーロッパの統合への動きに伴って、外国語教育は多様化の方向へ大きく躍進した。こうした変化は、地域・少数言語と、増え続けているEU加盟国以外の国々出身の居住者の言語の役割を、さまざまな教育制度の中でヨーロッパという視点から見直したことによって生じたものである。

このように外国語能力と異文化理解能力の必要性の高まりが、参加国（訳者注:この本の考察対象国）の教育政策に影響を与え、また、ヨーロッパ共同体の多くのアクションがそのために創設されることになった。また、それは、カリキュラムの作成に影響を与え、すべての教育段階でより高い能力と資格を持った教員の需要の高まりを促した。外国語能力の重要性が強調されることにより、外国語教育の義務化が一般的になり、早期に外国語教育が行なわれ始めたり、そうでなくとも、少なくとも異なる言語、異なる文化への気づきのための授業が早期に行われるようになってきた。同時に、外国語教育に充てられる時間の増加、提供される外国語の多様化現象も現れてきている。異なる言語・文化を背景とする人々間のコミュニケーションと理解を促進するという目的を常に見据えたこれらのすべての対応策が、程度の差はあれ、参加国それぞれの教育政策を形作ってきた。

ヨーロッパ: 言語と文化の多様性からなる地域

第1章で考察されたヨーロッパにおける言語と文化の混成の豊かさは、すべての関係国がそれぞれの教育制度を通して保持し促進しようとしている貴重な財産である。40以上の土着的言語の存在と教育制度の中でのそれらの積極的な使用はこのヨーロッパの言語遺産を守ろうとする意志の明白な証である。すべての国は教育方法として、1つあるいは複数の国家言語に優先的役割を与え、生徒にそれを習得することを奨励しているが、同時に、それ以外の言語の話者が母語能力を維持し強化するための多くの対策も講じている。

少数言語の普及促進:カリキュラムの中への教科としての導入から全面的イマージョン

国家言語のほかに、地域・少数言語は、そのための教育のインフラが最も発達した言語である。過去20年間で多くの研究、資料、勧告が、ヨーロッパのさまざまな機関から出版され、住民が話している1つあるいは複数の地域言語あるいは少数言語で教育を行うこと(少なくとも部分的に行うこと)を各国に強く勧めてきた。そのことによって、本書の考察対象国のすべてにおいて、地域語あるいは少数言語での教育を要求をした学校に対して、十分な数の生徒がいた場合、国は地域言語あるいは少数言語の教育を導入することを約束するという状況が生まれた。十分な資金と資格を持った十分な数の教員、あるいは、そのいずれか1つの条件を満たすことを示すことが必要とされる場合もある。

地域・少数言語支援の3つの異なる方法が確認された。(i)全面的イマージョン、すなわち、地域・少数言語が唯一の教育用言語で、国家言語は1つのカリキュラム教科として教えられているケース (ii)部分的イマージョン、すなわち、地域・少数言語と国家言語がいずれも教育用言語として用いられているケース (iii)それ以外のタイプの支援措置(多くの場合、地域・少数言語はカリキュラムの中の教科となっている)。個々の地域が上記3つのタイプを提供しているケースが多いが、必ずしもす

すべての教育段階、すべての学校においてというわけではない。さらに、国家言語だけが教育用言語である学校もあるので、保護者は子供の必要性和希望にあった学校を選ぶことができる。ほんの一握りの地域だけが全面的イマージョンあるいは部分的イマージョンで少数言語を教育用言語として義務づけている。

母語が外国語である子供の統合を促すための対策

母語が外国語の生徒を普通教育の中に組み込ための措置は、過去数十年の間に、EU内での自由な往来の原則が適用されるに至ったことと、EUへの非加盟国の人々の流入が増大したことによって、完全に見直しがなされた。以前は、大多数の人々と異なる言語と文化を背景としている子供達を対象に、彼らをできるだけうまく普通学級に組み入れることだけを目的とした措置がとられていた。相互尊重、異文化への気づき、それに多様な文化にまたがる能力に主眼をおいた異文化教育モデルに各国が方向転換したのはつい最近のことである。この教育モデルは生徒の文化、言語の背景に関係なく、彼らが教育によって経験を豊かにすることを目指している。

とはいえ、在住国の公用語能力の向上は、現在も外国語を母語とする生徒に向けてのさまざまな措置の中心にあることに変わりない。しかし、この目的の達成のための最善策については、国によって考えが異なっている。本調査研究の対象国の大多数は、これらの子供を、国家言語あるいは他の公用語が教育用言語である普通の教育制度の中に即座に組み込むことを奨励している。多くの場合、学校は生徒が教育用言語を習得するのをサポートするために補助的授業を提供している。しかしながら、生徒は学校環境の中でその言語に晒されるだけで必要なレベルの能力に到達することができると思われている国も少ないながらもあり、これらの国では、必要な場合の追加的サポートは生徒とその保護者側の裁量で見つけなければならない。別個の受け入れクラスを設けて、生徒が教育用言語を徐々に習得するのをサポートするという方法が取られている国もいくつかあり、そこでは、生徒は、普通教育の中に完全に組み入れられる前に、1-3年受け入れクラスで過ごし、普通クラスに入った後も継続して教育用言語でサポートを受けている。

生徒が母語と出身地の文化を堅持しかつそれを強固にするための配慮もまた、母語が受け入れ国の言語と異なる生徒に対する教育政策のきわめて重要な要素である。過去においては、出身国に帰国する場合に、その帰国を容易にするために母語を維持させるというのがその主要な動機だった。現在の措置は、生徒が、言語もその一部をなしている自らの民族的・文化的アイデンティティを存分に生きていけば、生徒の学校教育と社会への適応はきわめて容易になるという確信に基づいている。生徒の母語能力向上の責任は、受け入れ国の責任とされている場合もあるし、出身国との相互協定の対象となっている場合や、その言語の話者たちの共同体によって引き受けられている場合がある。

学校教育の中で重要性を増している外国語教育

早期教育の早期化、2つの必修外国語と外国語の専門的な学習の可能性

第3章で明らかにしたように、本調査研究の対象となっているほとんどの国で、最初の必修外国語教育は8才から11才の間に始まっている。大多数のヨーロッパ自由貿易連合とヨーロッパ経済地域の国々と加盟申請国では義務教育の過程で第2外国語を必修としているのに対し、EUでは半数の国だけである。初等教育段階での1つの必修外国語の教育の導入、あるいはより早い時期での外国語教育の必修化が1990年代に多くの国で行われた。すべての生徒に2つの外国語を必修科目として義務化していない場合、少なくとも1つの外国語を必修科目あるいは選択必修科目としている国もある。

外国語教育を学校制度の中により早い段階で導入しようとする動向は、カリキュラムによって外国語がすべての生徒に義務化されていない課程においては、次の2つの措置として現れている。1つは、

主に就学前の段階あるいは初等教育段階で、教育省によって計画・準備され、かつ資金を与えられたパイロット・プロジェクトであり、もうひとつは、すべての生徒に1つの外国語を必修科目としてあるいは選択必修科目として課すためにかなりの国で行われてる学校に独自のカリキュラムを認めるという方法である。

中等後期段階では、外国語教育は、生徒が選択する進路別コースによっていくつかのバリエーションがある。生徒はすべての生徒に課せられた数の言語より多い数の言語を学ぶこともできるし、コースとして、外国語に特化した外国語コースを専攻することもできる。中・東ヨーロッパのすべての国に特徴的なことは、外国語教育を専門とする学校があることである。ほとんどの場合、これらの学校への入学には入学試験に合格しなければならない。EUの半数の国でもこのような学校が存在するが、加盟申請国と違って、試験に合格するという条件がない。

提供言語の種類の数と選択上の制約

大多数の国では生徒はカリキュラムの中の外国語のリストの中から自分が学ぶ言語を選択する。提供言語が2つから6つのケース(英語・フランス語・ドイツ語・スペイン語・ロシア語・イタリア語・オランダ語)がもっとも多い。特に1990年代には提供外国語の多様化への大きな努力がなされたが、実際にカリキュラムにあげられている言語のすべてを提供している学校はごく少数である。いくつもの国で、生徒は第1、それどころか第2必修外国語さえも自分で選ぶことができないことは注目しなければならない。その場合、英語が義務づけられているケースが最も多い。

学ばれている外国語ごとの生徒数の分布に関して入手できる統計によると、初等・中等教育を通して英語を学ぶ生徒が最も多い。EUの国で特にその割合が高くなっている。EUの数力国だけはフランス語あるいはドイツ語が第1外国語になっているが、他の国々では第2外国語として学ばれている。中・東ヨーロッパでは、ロシア語、ドイツ語、英語が第2外国語である場合が多い。

国によっては政策担当者が第1外国語を強制的に課しているところがある。その理由の1つに、国際的コミュニケーションの言語として認められた言語に習熟していることを要請する経済のグローバル化がある。しかしこの目標設定は、ヨーロッパ市民によって学ばれる言語の多様化を尊重し、押し進めるという方針に逆行する。こうした状況の中で、すべての生徒に必修第2外国語を課することがこれらの対立する動向を両立させる1つの方法となるだろう。このシナリオの中で、普及度の低い言語の学習を推進するための政策を強化することによって、ヨーロッパの生徒達自身が納得してこれらの言語を学ぶようにさらなる努力をすることが必要である。

学校教育のすべての段階での外国語教育のための時間の増加

必修第1外国語に充当された週あたりの授業時間は、その外国語の導入教育の時期と義務教育後の中等教育の最初の外国語教育の期間で増加の傾向にある。一般的に、3-4時間が割り当てられているが、言語の教育開始の最初の数年間は、これよりいくらか少なくなっていることが多い。

他の特徴として挙げられるのは、外国語教育は中等教育段階で初めて主要科目になることである。そのため、カリキュラムの主要2教科(母語と数学)に対して外国語に充当される時間は学校教育課程を通してコンスタントに増え続けている。10才では数学と母語に充てられている時間より少ないが、16才ではそれらと同じかそれ以上になり、状況は逆になる。

学校教育の中に外国語教育をより早い時期に導入する理由は、すべての若者が確実な外国語能力を獲得することを目標としているからである。それゆえ、外国語科目を学校教育課程の初期からカリキュラムと時間割の中でより中心に据えることで教育当局によって現在まで遂行されてきた取り組みはよ

り多くの成果を得ることができるだろう。

新たな需要に対応する教員養成

特に初等教育教員の需要の増加

ほとんどの国が第1外国語をできるだけ早期に開始する必要性を感じており、そのために、初等教育の初段階を担当する教員の養成の政策にもその影響が現れ始めている。初等教育初段階の外国語教育がずっと以前から行われていた国では、すべての教育段階で外国語教員の数は十分に足りている。反対に、最近開始した国では大量に養成する必要性に直面している。

加盟申請国では、教員の不足が大きな問題となっているが、教員養成のカリキュラムの改革と同時に採用に関する緊急の解決策も打ち出している。大多数の国では、外国語教育を行える教職員であれば誰でも、すなわち最小限の外国語教育と教育学の教育を受けていれば、外国語教員として採用できることになっている。

より高いレベルの資格と能力を持った教員を求める傾向

今日各国で盛んな議論が繰り広げられている。すなわち、外国語との最初の接触が単なる外国語の存在への関心の呼び起こすものであるべきか、それとも、すでに専門的教育とみなして遂行すべきかという議論である。この2つのどちらを選択するかで教員像も変わってくる。

第4章の分析によれば、初等教育で最も多い教員のタイプは、すべてのカリキュラム教科を教える免許を持ち、目標外国語を専門としている教員である場合と、そのどちらか一方の条件を満たしている場合のいずれかである。

初等教育の教員養成の専門機関では、カリキュラムの中に必修科目として徐々に外国語を取り込んでいる。これらの機関が、小学校の外国語教育を専門とするモジュールあるいは課程を設けているケースもある。教員養成の専門機関が今後は外国語を教えることができる教員の養成という新たな任務を引き受けようとしていることの現われといえる。

中等教育段階の外国語教員の初期養成は小学校の教員の場合とは違う問題を抱えている。特に中等前期段階において、外国語教員が他の教科も教えるケースがいくつかの国で見られるが、大多数の国では外国語教員は外国語教科を専門とする人である。

中等教育段階においては、ほとんどの国の教育当局は、初等教育段階が直面しているような教員の補充と不足の問題には直面してはいない。この段階の教員養成機関では、言語教員志望者が外国語そのものの十分な能力と、それを教えるために必要な教育方法並びに教育学的能力を獲得できるような教育を行うことにこれまで以上に取り組んでいる。

カリキュラムの刷新へ

初等・中等教育段階のカリキュラムに規定された教育(第5章)を行うために、教員は新しい知識を獲得し、新しい教育方法のスキルを修得しそれを展開させなければならない。実際、今日、外国語教員は担当外国語に堪能でその外国語の背景となっている文化的要素を知っているだけではなく、その言語が話されている国や国々について実際の滞在を通して熟知し、生徒達自身の文化と彼らが学ぶ言語の文化との交流によって生じるさまざまな問題を理解できていることが要請されている。これらの知識を伝達するために、教員は、コミュニケーションを促し、外国語学習における文化的側面と異文化

間に存在するさまざまな側面へ生徒の関心を高める教育方法を授業に取り入れる術を学んでいなければならない。最後に、教員は若者にこれらの知識とノウハウのすべてを伝えなければならない。そのために、教員は、外国語学習における心理的メカニズムと教育方法上のメカニズムに深く精通していなければならない。

従って、心理言語学が初等教育段階の外国語の教員養成の中に組み入れられることになった。現行の外国語教育カリキュラムの中で提起されている異文化の諸問題も新しく教員養成の中に取り込まれている。大多数の国では、言語学、目標言語の話されている国や国の文化、文学、歴史についての教育は中等教育段階の教員養成の中で行われている。このタイプの教育には言語や文化の比較研究も含まれているケースもある。

現職教員研修: 教育方法の刷新を実現するための最優先課題

現職教員研修の分野は初期教員養成よりよりダイナミックでより革新性に富んでいる。必ずしも強制的ではないが、すべての国で、多くの講習が用意されている。民間や公立の機関は、教員の外国語能力の向上と外国語教授法についての新しい研究成果の知見の深化、さらにカリキュラムが推奨している新しい教育方法の授業への応用方法を修得するためのさまざまな手段を用意している。

諸官庁、教員養成機関、大学はそれらをコーディネートし、推進する役割を果たしている。しかしながら、参加は教員の自由意志にまかされているので、これらの講習の普及の可能性は限られている。

現職教員研修は、カリキュラムによる新しい要請と傾向を授業で実践するために中央教育当局によって導入された措置のなかでも主要なものである。ヨーロッパの現職の教員の大多数が初期養成教育を20年以上前に受けている。彼らの多くが、今日放棄しなければならない伝統的な教育法の教育を受けている。それ故、新しい教育方法の採用の成功は、現職教員研修の質とそれに現職の教員達が容易に参加することができるか否かにかかっている。現職教員研修が義務化されていない国ではできるだけ多くの教員が講習に参加するための対応策を検討することが重要である。

コミュニケーションと異文化への自己開放:外国語科目のカリキュラムの優先目標

外国語のカリキュラムの作成、中央当局の責任

ヨーロッパのほとんどの国で、カリキュラムの作成の責務を負う専門家達は教育省によって任命され、その監督の下で作業を行うワーキンググループを結成する。国によっては教育省直属の常設機関がある。2つの国だけがカリキュラムの作成を教育省から独立した機関に委ねている。

1998/1999年度のほとんどのカリキュラムが過去10年間に作成されたものである。中・東ヨーロッパで現行のものは、この10年間に起こった大きな政治変動に続く教育制度の変化のため、とりわけ最近作成されたものである。外国語教育の必修化をすべての学校に広げる決定は新しいカリキュラムの公表とほとんど同時に行われていることがわかる。

学校の外国語教育の中心をなすコミュニカティブ・アプローチ:その条件と評価

第4章で行ったカリキュラムの比較分析によって、外国語教育の基本的な目的とその教育方法上の大きな方向性はすべての国で共通しているということがわかった。事実、すべての国のカリキュラムは、明白にあるいは暗々裏のうちに、コミュニカティブ・アプローチに確実に言及している。その第1の目的は、学習者が外国語でコミュニケーションを行い、自らの考えを表明できることである。よって、すべてのカリキュラムではコミュニケーション能力の目的と内容が優先的に記述されている。それは、聴く、読む、話す、書く(これらは4技能といわれる)の4つの分野にわたる技能として記述されており、ほとんどの場合、これら4技能のうちのどれかを優先させているようなことはない。しかしながら、話す・聴く能力を重視している国もあり、それらは読む能力に結びついているものとされていることがある。文法の知識は、どの国でも、コミュニケーション能力を獲得する手段とみなされている。それゆえ、文法の地位と重要性は、コミュニケーションの能力獲得という目標より下位にある。この分野で国家間にみられる相違としては、文法の教育をどの程度コミュニケーション能力の手段と見るかという程度の差だけであった。従って、カリキュラムの中には、文法学習の目的をはっきりと打ち出さず、コミュニケーション能力に関する目的だけに限って明白にうたっているものもある。その場合、コミュニケーション能力獲得のためには文法をあるレベルまでマスターしておく必要があることを暗黙のうちに述べている。はっきりと目標としての文法習得を表明し、さらには、教えるべき文法項目のリストを載せている国もある。

文化的側面: 外国語教育の重要な一側面

ほとんどすべての国の最近のカリキュラムが規定している外国語教育では、コミュニケーション能力に加えて、生徒が、教えられている外国語を話す人々とその習慣や生活様式についての知識を広げかつその理解を深めることができるようにしなければならないことになっている。これらの目標は、異文化への自己の開放という言い方で表されているが、同時に、そのことが自らの文化を個人的に見つめ直すための訓練にもなることに言及しているケースが多い。

同時に、多くのカリキュラムが、外国語の習得を通じたある程度の自律性や自主性の獲得、さらに一般的には、個人の人間の成長を目標としてうたっている。かなり多くのカリキュラムが1つあるいはいくつもの外国語の知識は個人生活の上でも職業上でも豊かな実りをもたらすものだとして強調している。

コミュニカティブ・アプローチの実践: 条件と評価

コミュニカティブ・アプローチの実践は、実際にそれを行う教員にとっても教育当局にとっても、それが適切な手だてを必要とすることから、大きな課題である。自らが教える言語を授業でできる限り頻繁に使うことができるためには、教員の言語運用能力が高くなければならないし、教員は生徒ができる限りその言語で自らの意見を述べるような授業を行わなければならない。教室あるいは学校を、可能な限り本当の現実に近いコミュニケーション状況で外国語が習得できるような場にすることがもう1つの大きな課題である。こうした状況の中では、この目的のために行われるべき組織の改革についてよく考えてみる必要がある。いくつかの既存の学校機能の形態を維持するかどうかは、コミュニカティブ・アプローチによって新たに生じた必要性との関連で見極められなければならない。

第5章では外国語教育に関して行われたいくつかの評価に触れている。これらの調査、研究は、国あるいは国際的レベルで行われたが、生徒が獲得した外国語能力と、外国語学習への彼らの姿勢だけでなく、現行の授業の特徴も知りたいと願っている中央教育当局にとってきわめて有用なものとなっている。生徒の言語運用能力に与えた影響をみる比較研究は、獲得された外国語能力の質におけるコミュニカティブ・アプローチのメリットについての議論のためにも、また、コミュニカティブ・アプ

ローチの実践を促す条件を厳密に判断する材料としても必要なものであることがわかる。

ヨーロッパ共同体のアクションと外国語教育のための各国の政策:共通の目的

EUは、加盟国がEU設立の過程において多言語主義の重要性を認識し、外国語教育の分野でのアクションを実行するように促す必要性を折に触れに確認してきた。

教育の分野での協同作業として、ヨーロッパ共同体が提唱した最初のイニシアティブは、第6章に述べているように、EUの中での言語・文化の豊かさの重要性を人々が認識することを目標とした。そこで、多くの機会に、域内のすべての国で話されているすべての言語に支援措置を行った。ここ数年、いくつかのヨーロッパ共同体のプログラムへ新たに参加する国々があり、そのことが、外国語教育の発展に新鮮な刺激となっている。外国語能力は、今日、個人生活においても職業生活においても常にその上達のために努力を続けていかなければならない能力とみなされるようになってきている。さらに、外国語習得はヨーロッパ市民の形成のための主要な要素の1つと見なされている。

1990年代はヨーロッパレベルでも、各国レベルでも、外国語教育の促進のために多くの試みがなされた時期である。第2章で強調されているように、外国語教育に関する大きな改革がヨーロッパのさまざまな教育組織の中で行われた。ヨーロッパ共同体レベルでも、教育に関して新しい一連のプログラム(リングァ、ソクラテス、レオナルド・ダヴィンチ)が創設され、外国語教育もこれらの教育プログラムの中になんかなり大がかりに組み込まれた。

外国語教育分野での各国の教育改革とEUの数々のイニシアチブは同じ方向性を示している。最近の数年間で、複数の外国語能力の獲得の奨励、できるだけ早い時期からの教育の開始、カリキュラムの中で提供される外国語の多様化による多言語主義の文化の推進への意志が各国に共通して見られるようになった。ヨーロッパ共同体のさまざまな機関と各国の機関は、これらの新機軸の導入には外国語教員が主要な役割を果たすので、彼らの養成の質の向上が今後は最優先課題であると認識している。ヨーロッパ共同体側が外国語教育の分野で取り組んでいるアクションの大部分は、教員養成機関の間のさらに緊密な協同作業を進展させることを必要としている。それは、人は勿論であるが、専門的知識や技術の流動性も促進させるためである。ヨーロッパ共同体レベルでの措置は、流動性を促進するプロジェクトの実行にあたってより多くの困難をかかえている国々の努力をサポートすることが目的である。

ヨーロッパ共同体のアクションはヨーロッパを、各人が母語以外のヨーロッパ共同体の言語を少なくとも2つ駆使してコミュニケーションできる名実ともに多言語地域にすることである。外国語学習を容易にする環境の創出や、すべてのヨーロッパ市民が生涯にわたり外国語能力を向上させることができるような手段の提供に関しては大変な進歩を遂げた。

これまで見たきた動向から、近い将来、ヨーロッパが、各人の多言語習熟によって、人々がより緊密になることができる地域、自由な往来、相互理解、連帯意識が言葉の障壁によって阻害されることのない地域になることを願っている。

参考文献

Baneres, J. Strubeil, M. (1998) *Discussion Manual on lesser-used languages*. Brussels, The European Bureau for Lesser Used Languages.

Blondin, Ch. et al. (1998) *Foreign languages in primary and pre-school education: context and outcomes*. London, Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).

Bonnet, G. (ed) (1998) *The effectiveness of the teaching of English in the European Union. Report and background documents of the colloquium held in Paris on October 20th and 21st 1997*. Paris, Ministère de l'éducation nationale.

Bratt Paulson, Ch. Peckham, D. (1998) Linguistic minorities in central and eastern Europe. *Multilingual Matters*, 109. Clevedon, *Multilingual Matters*.

Breathnach, D. (ed) (1998) *Mini guide to lesser used languages of the European Union*. Dublin, The European Bureau for Lesser Used Languages.

Centre International d'Etudes Pédagogiques (1994) Les langues régionales et l'Europe. *Revue internationale d'éducation*, 3. Sèvres, CIEP.

Centre International d'Etudes Pédagogiques (1995) Enseignements bilingues: dossier. *Revue internationale d'éducation*, 7. Sèvres, CIEP.

Centre International d'Etudes Pédagogiques (1996) Des langues vivantes à l'école: dossier. *Revue internationale d'éducation*, 9. Sèvres, CIEP.

Council of Europe (1992) *European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg, 5.XI.1992. *European Treaty Series*, 148. Strasbourg, Council of Europe.

Council of Europe (1999) *Mise en oeuvre de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. *Langues régionales ou minoritaires*, No 2. Strasbourg, Council of Europe.

De Groof, J. Fiers, J. (ed) (1996) *The legal status of minorities in education*. Leuven, Acco.

Decision No 1934/2000/EC of the European Parliament and of the Council of 17 July 2000 on the European Year of Languages 2001 (OJ No L232, 14.9.2000, pp.1-5).

Available on the World Wide Web:

<<http://www.europa.eu.int/comm/education/languages/actions/decen.pdf>>

Doyé, P. Hurell, A. (1997) *Foreign language learning in primary schools*. *Série Education. Modern languages*. Strasbourg, Council of Europe.

European Commission. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth (1996) *Euromosaic: the production and reproduction of the minority language groups in the European Union*. *Document*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth (1996) *White Paper on education and training. Teaching and learning - Towards the learning society*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth (1997) *Learning modern languages at school in the European Union*. *Studies*, 6. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture, Eurydice & Eurostat (1999) *Key Data on education in the European Union - 1999/2000*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture (2000) Eurobarometer. Public opinion survey in the European Union. *Report*, No 52. Brussels, European Commission.

European Parliament (1998) The teaching of immigrants in the European Union. Working document. "Education and Culture" Series, EDUC 100 EN. Brussels, European Parliament.

Eurydice (1997a) *A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984-94)*. Brussels, Eurydice.

Eurydice (1997b) *Secondary Education in the European Union: Structures, Organisation and Administration*. Brussels, Eurydice.

Fink, B. (1998) *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: which diversification and how can it be achieved? Proceedings of the second colloquy of the European Centre for Modern Languages, Graz (Austria), 13-15 February 1997*. Strasbourg, Council of Europe.

Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Herreras, J.C. (1998) *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union européenne*. Louvain-la-Neuve, Peeters.

Holec, H. Huttunen, I. (ed) (1997) Learner autonomy in modern languages. Research and development. *Modern Languages*. Strasbourg, Council of Europe.

Institut Robert Schuman pour l'Europe (1995) Quelles langues pour quelle culture en Europe? Symposium international de Chantilly. *Collection Europe-Cultures*, Vol. 4. Chantilly, Institut Robert Schuman pour l'Europe.

Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (1998) L'apprentissage précoce des langues... et après. *Courrier de l'éducation nationale*. Luxembourg, Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle.

Oudin, A-S. (1996) *Inventory of educational systems in which teaching is provided partly or entirely through the medium of a regional or minority language*. Brussels, The European Bureau for Lesser Used Languages.

Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education (OJ No C38, 19.2.1976, pp.1-5).

Available on the World Wide Web:

<http://www.europa.eu.int/eur-lex/en/lif/dat/1976/en_476Y0219_01.html>

Resolution on the languages and cultures of regional and ethnic minorities in the European Community (OJ No C318, 30.11.1987, pp.160-164).

Siguan, M. (1996) L'Europe des langues. *Psychologie et sciences humaines*, 211. Liège, Pierre Mardaga.

Weinstock, N. Sephiha, H.V. Barrera-Schoonheere, A. (1997) Yiddish and Judeo-Spanish. A European Heritage. *European languages*, 6. Brussels, The European Bureau for Lesser Used Languages.

Willems, G.M. (1994) Attainment targets for foreign language teacher education in Europe. *ATEE Cahiers*, 5. Brussels, ATEE.

本書の完成のために尽力された以下の方々に謝意を表します。

Eurydice ヨーロッパユニット

本書の作成に関わった人々

監修: Arlette Delhaxhe

予備調査のコーディネーター: Maria Luisa Garcia Minguez

執筆: Maria Luisa Garcia Minguez, Nathalie Baidak, Angelika Harvey, with the cooperation of Teresa Longo, Paul Holdsworth, European Commission, DG Education and Culture (Chapter 6).

翻訳: cApStAn Sprl / Translation services – Linguistic Quality Control

参考文献・資料の検索: Colette Vanandruel

実務補佐 Brigitte Gendebien, Helga Stammherr

コーディネーター: Gisèle De Lel

Eurydice 各国ユニット—各国の協力者

EU	各国ユニット	各国ユニットの相談に応じた専門家・機関
Belgique/België • フランス語圏 • ドイツ語圏 • オランダ語圏	Fédéric Beine Suzanne Küchenberg 複数者協同担当	André Baeyen Edie Kremer
Danmark	複数者協同担当	Elisabeth Rise, Researcher, National Library of Education
Bundesrepublik Deutschland • Bund • Länder	Beatrix Sauter	
Ellada	Elene Mathiopoulou	
España	Carmen Morales Gálvez, Laura Ocaña Villuendas, Alicia López Gayarre	
France	Thierry Damour	教育省, 財務監督庁:学校教育総局; 高等教育総局
Ireland	Mairead De Faoite	
Italia	Daniela Nenci, Antonella Turchi	
Luxembourg	Raymond Harsch	
Nederland	Anneke Van Dorp	Drs. Gé Stoks (SLO)
Österreich	複数者協同担当	Felberbauer, Fritz Tiefenbrunner
Portugal	Ana Machado de Araújo, Maria Luisa	Maia Manuela Perdigão, Departamento do Ensino Básico; Anália Gomes, Departamento do Ensino Secundário, Maria de Lourdes Neto, Inafof
Suomi/Finland	Petra Packalén	Kalevi Pohjala, National Board of Education
Sverige	Bodil Bergman	Catharina Wettergren
United Kingdom • England, Wales and Northern Ireland • Scotland	Sigríd Boyd Douglas Ansdell, Sue Morris	Isobel McGregor
ヨーロッパ自由貿易連合/ヨーロッパ経済地域の国々		
Island	Maria Gunnlaugsdóttir	
Liechtenstein	Hans Peter Walch	Hildegard Kaufmann
Norge	Monika Kubosch Dahl	
加盟申請国		
Bálgarja	Rossitza Velinova	Pavlina Stefanova
Česká Republika	Stanislava Brožová	Pavel Cink
Eesti	Joint responsibility	Kristi Mere, Ulle Türk Kypros
Latvija	Aija Lejas-Sausas	Ilze Trapenciere
Lietuva	Jolanta Spurgiene	中学・高校並びに 教員の初期養成・在職研修のための省の代表
Magyarország	Zoltan Loboda	公教育局の専門家
Polska	Anna Smoczyńska (コーディネーター)	Prof. Hanna Komorowska
România	Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu	Ecaterina Comisel, Dan Ioan Nasta
Slovenija	Tatjana Plevnik	Berta Kogoj (第5章:外国語のカリキュラム), Zdravka Godunc (協同 チェック, 外国観察)
Slovenská Republika	Marta Ivanova	PhDr. Danica Bakosova, Daniela Drobna

Eurydice ネットワーク

出版

Eurydice ヨーロッパユニット

Avenue Louise 240

B-1050 Brussels

Tel. 32-02-600.53.53

Fax 32-02-600.53.63

E-mail: info@eurydice.org

Internet: <http://www.eurydice.org>

Eurydice ネットワークユニット

EU

BELGIQUE / BELGIE

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction générale des Relations internationales
Bureau 6A/002
Boulevard Léopold II, 44
1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5C13
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel

Ministerium der deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur Eurydice / Agentur für Europäische Programme
Quantum Centre
Hütte 79 / Bk 28
4700 Eupen

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 25D
1220 København K

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Eurydice – Informationsstelle beim
Bundesministerium für Bildung und Technologie
Heinemannstrasse 2
53175 Bonn

Eurydice – Informationsstelle der Länder
im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn

ELLADA

Ministry of National Education
and Religious Affairs
Direction CEE – Section C
Eurydice Unit
Mitropoleos 15
10185 Athens

ESPAÑA

Ministerio de Educación y Cultura
CIDE – Centro de Investigación
y Documentación Educativa
Unidad de Eurydice
c/General Oráa 55
28006 Madrid

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et à la coopération
Centre de ressources pour l'information internationale
Rue de Grenelle 110
75357 Paris

IRELAND

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

ITALIA

Ministero della Pubblica Istruzione
Biblioteca di Documentazione Pedagogica
Unità di Eurydice
Via Buonarroti 10
50122 Firenze

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche (CEDIES)
Route de Longwy 280
1940 Luxembourg

NEDERLAND

Eurydice Eenheid Nederland
Afd. Informatiediensten D073
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Postbus 25000 – Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer

ÖSTERREICH

Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Eurydice – Informationsstelle
Minoritenplatz 5
1014 Wien

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação,
Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland
International Relations Branch
Scottish Office Education and Industry Department
Area 2 – A (CP) Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ

ヨーロッパ自由貿易連合/ヨーロッパ経済地域**ÍSLAND**

Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
Eurydice Unit
Sölvhólgata 4
150 Reykjavík

LIECHTENSTEIN

Eurydice – Informationsstelle
Schulamnt
Herrengasse 2
9490 Vaduz

NORGE

Royal Norwegian Ministry of Education,
Research and Church Affairs
Eurydice Unit
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo

加盟申請国**BÁLGARIJA**

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education, Science and Technology
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box c.1
110 06 Praha 06

EESTI

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education
9/11 Tonismägi St.
5192 Tallinn

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Pedagogical Institute
Latsia
P.O. Box 12720
2252 Nicosia

LATVIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration and Co-ordination of
International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Zupanciceva 6
1000 Ljubljana

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava

EURYDICE ヨーロッパの教育に関する情報ネットワーク

Eurydice ネットは教育に関するそれぞれの国の制度と政策に関する信頼でき、かつ比較を可能にする情報を収集し提供している。また、各国の教育制度の多様性と共通した傾向の両面を浮き彫りにする観測所の役割を演じている。

政策決定者と教育界のための仕事を遂行しながら、次に挙げることを準備し、出版している。

- ・ 教育制度の編成の記述的分析の定期的更新
- ・ ヨーロッパが関心を持つ特別のテーマの比較調査研究
- ・ 就学前段階から、高等教育迄さまざまな段階についての情報提供

これ以外にも**Eurydice**は自ら**EURYBASE** というデータベースを持っており、ヨーロッパの教育制度の詳細なリファレンスソースとなっている。

調査研究の結果を広く公開することによって、**Eurydice**は各国の制度の多様性並びにそれらの制度を貫く共通の問題の相互理解を図っている。

Eurydice は1980年に設立され、1995年ソクラテス・プログラムの中に統合された。この情報ネットは各国ユニット)とヨーロッパ・ユニットから構成されている。各国ユニットは各国教育省によって設立され、現在30カ国がこのネットワークに加入している。EU15カ国、ヨーロッパ自由貿易連合(EFTA)/ヨーロッパ経済地域(EEA)の中の3カ国、中・東欧の10カ国、キプロス、マルタである。これらの各国ユニットはネットワークの作業に必要な基礎情報を与え、またそれらの真偽を確かめる。欧州委員会のイニシアチブで創設されたヨーロッパ・ユニットはブリュッセルに置かれ、このネットワークの活動を運営、コーディネートし、比較分析とデータベースの作成を担当している。

Eurydice ・インターネットサイト：<http://www.eurydice.org>