

ドイツ語圏の日本語教育におけるカリキュラムの連続性

中等教育機関と高等教育機関のアーティキュレーションー日本への留学を含めてー

(Kontinuität in den Bildungsgängen im Fach Japanisch als Fremdsprache: Abstimmung der Curricula zwischen Schule und Hochschule – unter Einschluss des Studiums in Japan)

田村直子 Tamura, Naoko (ボン大学 Universität Bonn) ・ ウンケル
モニカ Unkel, Monika (ケルン大学 Universität zu Köln)

要旨/Zusammenfassung

1999 年採択のボローニャ宣言に基づく学士・修士課程制度の導入によって、それぞれの教育機関を超えたカリキュラムの連続性という課題がドイツでも注目されるようになった。本稿ではドイツ語圏の中等教育機関と高等教育機関で提供される日本語教育の連続性、留学先で習得した語学能力の認定も含む同一教育機関内での語学コースの一貫性、つまり語学プログラムのアーティキュレーションについて調査した結果を報告する。その際、経験値の高いアメリカにおける Advanced Placement (AP) プログラムを参考にする。ドイツ語圏の教育機関については、まず中等教育での日本語教育について概観し、どのような教育成果が出ているかをまとめる。その後、18 の高等教育機関に行ったアンケート調査を基に、中等教育機関内で習得された日本語能力がどのように評価されているかを分析する。さらに、上記の機関では日本への留学がどのように位置づけられているか、留学前と留学中の語学コースに連続性は認められるか、留学中の語学コースは留学後どのように取り扱われているかをまとめる。

Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Universitäten hat in den vergangenen Jahren das Problem der Kontinuität der Bildungsgänge von den ersten Stufen in der Schule bis hin zum Studienabschluss ins Blickfeld gerückt. Der nachfolgende Beitrag beschäftigt sich mit der curricularen Abstimmung im Bereich Japanisch als Fremdsprache (JaF). Die Darstellung erfolgt vor dem Hintergrund des US-amerikanischen Advanced Placement (AP) Program: Dieses bietet Möglichkeiten, bereits vor Studienbeginn Qualifikationen zu erlangen, die für das spätere Studium angerechnet werden, und umfasst seit 2006/07 auch Japanisch. Daneben werden vor allem die derzeitige Situation von JaF an deutschen Schulen sowie der Umgang der Universitäten mit Kenntnissen und Fertigkeiten, die außerhalb der jeweiligen

Universität erworben wurden, dargestellt und diskutiert. Dazu wird auf die Ergebnisse einer Umfrage in 18 Japanologien an Universitäten im deutschsprachigen Raum zurückgegriffen. Betrachtet werden sowohl der Übergang von der Schule zur Hochschule als auch die Übergänge zwischen der deutschen und der japanischen Hochschule. Die Ergebnisse dieser Betrachtung bieten die Möglichkeit, den Status quo der curricularen Abstimmung abzuschätzen und künftige Kooperationen in diesem Bereich auszuloten.

1 問題の所在と先行プログラム

1999 年採択のボローニャ宣言に基づく学士・修士課程制度の導入によって、それぞれの教育機関を超えたカリキュラムの連続性という課題がドイツでも注目されるようになった。例えば、中等教育から高等教育への橋渡しの必要性が認識されるようになってきており、その必要性は日本語教育においても同様であろう。ドイツ語圏では中等教育機関においても高等教育機関においても日本語教育が行われている¹。特にドイツでは中等教育での日本語学習者の割合が 1 割強で、スイスやオーストリアに比べて高い。しかしながら、そのドイツにおいても中等教育での教育成果を生かして高等教育での教育を行うというカリキュラムの連続性はあまりみられない。同様に、ドイツ語圏から日本へ留学する際にも留学前と留学中および留学後の教育成果の相互認定の扱いは各教育機関によって異なる。そこには、日本語学習者一人一人の学びの積み重ねを大切にするという考え方も、社会全体で効率よく人材を育成するという視点もない。そこで第 1 節では、現状打開の鍵を握るアーティキュレーションという概念を説明し、第 2 節でその先行するプログラムを紹介する。第 3 節と第 4 節でドイツ語圏の日本語教育プログラムの連続性や一貫性を検討する際に指標とするためである。

1.1 アーティキュレーションの定義

アーティキュレーション (英語: articulation) は動詞「articulate」の「...を (...と) 関節でつなぐ、接合する、お互いに関連づける」[小西・安井・國廣編 1980: 106] という意味に由来す

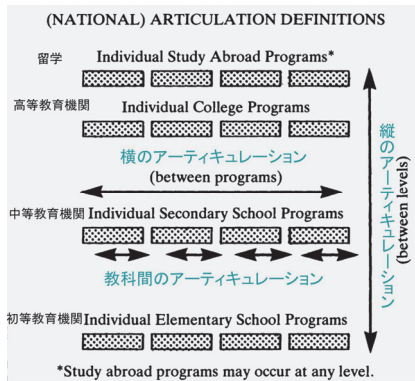
1 国際交流基金の 2012 年の調査によるとオーストリアの日本語学習者は中等教育で 33 人 (オーストリアの日本語学習者の 2.0%)、高等教育で 967 人 (オーストリアの日本語学習者の 57.3%) となっている。スイスでは中等教育で 107 人 (スイスの日本語学習者の 5.3%)、高等教育で 430 人 (スイスの日本語学習者の 21.1%) となっている。ドイツの日本語学習者は中等教育で 1949 人 (ドイツの日本語学習者の 13.5%)、高等教育で 6100 人 (ドイツの日本語学習者の 42.4%) となっている [国際交流基金 更新年不明]。

る概念である。教育現場の文脈で用いると学習目標、カリキュラム、教材、教具、教授方法、評価方法などを同一レベルに共存する複数のクラスの間で、または当該レベルとその前後のレベルと関連付け、連続性や一貫性を持たせることを意味するようになる。

アーティキュレーションには、縦のアーティキュレーションと横のアーティキュレーションと学際的アーティキュレーションの3種類が区別され [Lange 1982: 115-116]、図1のように示されている。

まず、縦のアーティキュレーションとは、レベル間のつながりを扱うもので、例えば中等教育機関と高等教育機関の間の学習内容や学習レベルの連続性を考える際に有用となる。次に、横のアーティキュレーションとは、同じ学習レベルにおいて、同時並行して提供されている教育プログラムの整合性を扱うものである。同じ学習レベルにおけるプログラムのはずなのに、隣のクラスや転校先で学習内容や学習レベルが異なる場合は、横のアーティキュレーションが欠けていることになる。横のアーティキュレーションでは、単位の互換性などが、その検討対象となりうる。最後に、学際的(教科間)アーティキュレーションとは、当該教科と関連するその他の教科とのつながりを扱うもので、例えば語学プログラムと社会科学の連携などが挙げられる。

このように、縦と横のアーティキュレーションが整っていると、学習者は常に自分の学習レベルに合った学びを実現できる。一方で、教育者は長期的な言語習得過程の一部を担うという視野を持つことができ、各段階で必要な教育を行うことができるようになる。また、教科間のアーティキュレーションが整っていると、ある分野での学びを別の分野での学びと有機的に結びつけ、学習を深めることができるようになる。



出典: Garza/Watzke [1997: 320]、日本語を追加

図1 アーティキュレーションの種類

さらに、教育政策立案者の立場からは、限られた時間的、人的リソースを最大限に活かし、より高い学習目標を目指すことができるようになる。

Identifying and applying the best ways to articulate proficiencies of students and teachers in language ability from one level to another is important for several reasons, which vary in importance according to the stakeholders. For students, learning language consumes energy and time that they might have invested in other pursuits. They can be more aptly rewarded for their efforts and motivated to continue learning languages if they can see their progress and have confidence that they are being guided in productive ways. Teachers are encouraged to perform their parts well when they have some assurance that their efforts contribute meaningfully to long-term development of proficiency. Parents and government policymakers are keen to see well-directed learning taking place within systems that make the most of precious education resources. [APEC Human Resources Development Working Group o. J.]

逆に「アーティキュレーションの欠如は効果的な教育の障害」[J-GAP 更新年不明]となることが明白であろう。

1.2 アーティキュレーションの先駆け

アーティキュレーションにおける先駆的なプログラムは、1955 年から現在までアメリカ合衆国で継続的に実施されている Advanced Placement (AP) プログラムである。AP プログラムの内容構成の詳細は後述するが、アメリカの中等教育と高校教育の接続を促進するために設立されたシステムで、具体的にはアメリカの高校で大学レベルの授業を、人文科学系、社会科学系、自然科学系、芸術分野などから 20 科目 38 コース提供している [College Board AP 2016b]²。AP プログラムには約 60% の高等学校、90% 以上の大学が参加している [College Board AP 2016a]³。

このように AP プログラムの充実・拡大が進む中、フランス語、ドイツ語、スペイン語、ポルトガル語などの教員団体が主体となり、幼稚園から高校3年生まで (K-12) で習う外国語学習の指針が開発され、1996 年に「外国語学習スタンダード (Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century)」としてその成果が発表された⁴。アメリカで行われる初等及び中等教

2 このサイトに具体的なコースの一覧があり、個別のコースをクリックするとコース詳細が説明されている。

3 「AP Program Facts」[College Board AP 2016a]によると、2005 年度には 210 万の AP 試験が実施された。10 年前のデータではあるが、それでも AP プログラムの規模の大きさが想像されよう。

4 外国語学習スタンダードに関しては Annenberg Foundation [2016] のサイトで関連資料を見ることができる。外国語学習ナショナル・ス

育機関の日本語教育もこの外国語学習スタンダードに依拠することになる[外国語学習ナショナル・スタンダード プロジェクト 1999]。

1.3 アーティキュレーションの日本語教育における展開

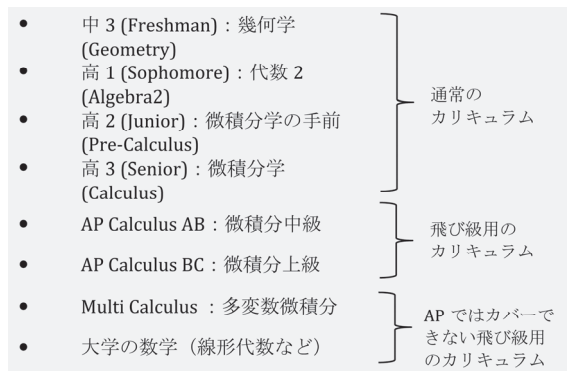
アメリカ合衆国だけでなく、全世界を視野に入れて日本語教育プログラムのアーティキュレーションを考える取り組みも2010年から始まっている。日本語教育アーティキュレーション・プロジェクト (Japanese Global Articulation Project, J-GAP) という名称で日本語教育学会の日本語教育グローバルネットワークが国際交流基金の支援を得て運営している。その目的は世界各国、各地域の日本語教育でのレベル間のアーティキュレーションの達成、ならびに各国、各地域と日本との間の日本語教育のアーティキュレーション達成にある⁵。ヨーロッパからは英国がモデル地区として参加している。

2 Advanced Placement (AP) プログラム

本節ではアメリカ合衆国で幅広く定着している AP プログラムを具体的に紹介する。次節以降でドイツ語圏の日本語教育現場の実情を分析する際に参照できるようにするためである。まずは AP プログラムの全体像を把握するために数学を例に説明する。図 2 はアメリカの高校から大学までの数学の学習内容の一覧である。上の 4 つの学習内容は高校での通常のカリキュラムのものであるが、この通常カリキュラムを修了しただけでは、一番下に挙げてある大学レベルの数学の授業についていけない。大学で数学を勉強するためには通常カリキュラム修了後、さらに 3 段階のレベルの数学を学んでいなければならない。この 3 段階のうち 2 段階までが AP コースとして高校でも提供されている。AP ではカバーできないレベルの授業は特別のオンラインプログラムや大学の授業の受講を認めることで補われている。

タンダーズ プロジェクト [1999] には全米日本語教師会と北米日本語学会が共同プロジェクトで「外国語学習スタンダード」に沿い、日本語教育独自の問題点について修正を加えた「日本語学習スタンダード」が日本語で公開されている。外国語学習スタンダードが幼稚園から高校3年生まで (K-12) の外国語学習を記述しているのに対して日本語学習スタンダードは幼稚園から大学4年生まで (K-16) を対象としているところが着目される。

- 5 J-GAP [更新年不明] ではプロジェクトの詳細が、また日本語教育学会のサイト [公益社団法人日本語教育学会 更新年不明] では各大会の詳細がたどれる。



資料: 冷泉 [2014: 119-120] の説明を参考に作成

図 2 数学の AP コースの位置づけ

では、実際にどのような高校生が AP 数学コースを受講するのだろうか。基本的に自然科学系の学部を受験する学生が受講する。これは大学で大学レベルの数学の勉強をするための前提条件を満たすことになるわけで、当然であろう。逆に考えると、前提条件を満たしていない場合は、大学入学後に補わなければいけないわけで、それでは学生個人の時間割が破たんしてしまい、学士課程の規定年数内に必要な授業科目を取りきれないということになってしまう。また、文系でも中堅私立以上の大学では少なくとも AP Calculus BC (微積分上級)まで取れていないと入学許可は出ない [冷泉 2014: 119-120]。つまり、AP コースはよほどできる生徒だけが受講する特別進学コースというわけではなく、(数学だけではなく)普通にできる生徒は受講すべきコースという位置づけのようだ。以上のように、数学のカリキュラムは中等教育から高等教育へまで接続しており、AP プログラムはその接続を保障する役割を担っていることが分かる。

2.1 AP プログラムの構成と AP Japanese Language & Culture

では AP プログラムとは具体的にどのようなプログラムなのだろうか。AP プログラムは教科内容を教授するコース (AP コース)と学習の成果を評価する試験 (AP 試験)の二本柱からなる。高校生の立場からは、特定の AP コースを受講するだけ (AP 試験は受けない)、AP コースを受講し且つ AP 試験も受ける、AP コースを受講せず AP 試験だけを受験するの 3つの利用の仕方がある。3番目の場合は、独自に AP コースの内容を学習した場合で、たとえば継承語として日本語を習得済みの高校生が AP 試験だけを受ける場合が該当する。AP コースは各学校・学区が独自に開設するものだが、AP 試験は全米共通の試験で学年の終わりに一斉に行われる。日本語の AP コースは 2006 年からスタートし、日本語の最初の AP 試験は 2007 年 5 月に行われた。日本

語の AP 試験と中国語の AP 試験は他の科目の試験と異なり、コンピューター上で行われている。

日本語の AP プログラムの正式な名称は「AP Japanese Language & Culture」で、カリキュラムは前述の外国語学習スタンダードに加え、現代外国語の能力判断基準となっている「ACTFL Proficiency Guidelines」に依拠して組まれている⁶。AP 試験で目標とされている言語レベルは上述の ACTFL のガイドラインによる「中級の下から中級の中」[College Board AP 2015: 4] ということになっている⁷。具体的に言語レベルのイメージを持てるように、以下に AP 試験から自由記述式に書く能力を測定する設問を一つ紹介しておこう⁸。

問題の指示文は英語で書かれている。課題は日本の高校生と同期型のチャットをすることで、条件は相手のチャットメッセージが現れてから 90 秒間以内に返事を書くことである。図 3 に具体的な設問を挙げておく。試験の時には上の設問から順番に設問が画面上に現れ、90 秒毎に設問が入れ替わる。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Respond.
それでは、よろしくお願ひします。最初の質問です。大学を卒業してから、どんな仕事をしたいと考えていますか？2. Respond.
そうですか。では、次の質問です。大学では何を専門に勉強しようと思ひていますか？3. Describe a specific example.
わかりました。次の質問ですが、社会にでてからあなたがやりたい仕事のために今、どんなことをしていますか？4. Explain your preference.
わかりました。次の質問にいきましょう。もし、大学に入る前に1年間休みがとれるとしたら、どんなことをしたいですか？5. Justify your opinion.
あなたは、高校生が卒業した後、すぐ大学に入ったほうがいいと思ひますか。それとも大学に入る前に一年間休んだほうがいいと思ひますか？6. Ask a specific question.
ありがとうございます！ところで、日本の大学について何か質問がありますか？ |
|--|

出典: College Board AP [2015: 20]

図 3 日本語の AP 試験の例

6 ACTFL のホームページ [ACTFL o. J.] で日本語に関する詳細な技能別能力記述が参照できる。

7 「AP Japanese Language & Culture」の概要に関しては College Board AP [o. J.] を参照されたい。

8 この他にも試験の設問はサンプルが公開されており、受験生も参考にできるようにになっている [College Board AP 2015]。

全米日本語教育学会のサイト [American Association of Teachers of Japanese 1998-2016] は、日本語の AP プログラムを提供するメリットとして、高校と大学の縦のアーティキュレーション以外にも、日本語教育の質の向上と教師研修活動を挙げている。AP 試験が全米統一の試験なので、その準備コースとしての性格を持つ AP コースも全米で同等の質を持つ授業を展開せざるをえないことになる。必然的に横のアーティキュレーションも活発となり、その効果は AP コースばかりではなく、AP コースの前の段階の各語学プログラムにも及ぶことが期待されていることが窺われる⁹。

2.3 AP プログラムを高校生が取る動機

先ほど数学を例に見たが、AP プログラムを高校生が取る理由は大学教育を受ける準備という実質的な側面に加え、大学受験時に有利であることが挙げられよう。内申書に AP コースを受講したことが記載されるだけでも有利になると言われているが、AP 試験を受験した場合はなおさら有利である。さらに、AP 試験の結果次第で次のようなメリットもある。AP 試験は 5 段階評価で結果が出る。一番上の評価が 5 で一番下の評価が 1 であるが、評価 5 と 4 と 3 は大学の単位として認定される資格がある。通常は大学 2 年次の授業科目と同等とみなされる。大学の単位として認定されると、その分個々の学生の時間割にゆとりができ、各学生はより高いレベルの授業をとったり、専攻をもう一つ加え、ダブルメジャーとすることができたりする。また、卒業に必要な単位数を最低年限で取得して、早めに卒業し、学費を節約することもできる。ただし次に見るように、単位認定は大学に一任されているので、大学によって扱いが異なることに注意が必要である。

では、ここで具体的に二つの大学で AP 試験の結果がどのように認定されているのかを見てみよう。一つ目の大学はヴァージニア州にある George Mason University という、当州内最大の公立大学である。同大学のホームページには丁寧に数学、歴史、物理など 37 の AP 試験科目について単位互換の情報が示されている¹⁰。日本語の場合は表 1 に示すように AP 試験の結果が 3 である場合は JAPA 101 という科目に読み替えられており、3 単位認めてもらえることになっている。試験結果が 4 の場合は 5 の

9 「Articulation between high school and college programs」 [American Association of Teachers of Japanese 1998-2016] とあるので AP コースを含む中等教育と高等教育の語学コース全体のアーティキュレーションが目指されているようだ。

10 George Mason University [2016] を参照されたい。なお、フランス語やドイツ語なども日本語と同等に単位認定が行われている。

場合と同じく JAPA 210 と 250 という二つの科目に読み替えられており、6 単位が取得できることになっている。AP 試験の受験者をこのような一定のルールで受け入れることができるのは、AP 試験の信頼性が高いからであろう。また、受け入れる大学側の日本語プログラムが AP プログラムに接続するように設計されているからであろう。このような条件下では受け入れ大学が AP 受験者一人一人に個別対応する必要はない。

なお、100 番台の科目はどの科目であっても主に 1 年生が学ぶ初級レベルである。そして科目番号が高くなるに従って専門性が高くなる。この講義番号システムは全米的な了解事項で、大学間の移籍などをする際に目安となるもので、横のアーティキュレーションを促している。

表 1 日本語の AP 試験結果の単位認定例

AP Exam	試験結果 (5段階評価)	読み替え先の コース	認定される単位
Japanese Language & Culture	3	JAPA 101	3単位
	4もしくは5	JAPA 210, 250	6単位

資料: George Mason University [2016]

二つ目の大学は私立大学で、アイビーリーグに属している Princeton University である。当大学では日本語に関しては独自のプレースメントテストを実施しており、AP 試験の結果を自動的に読み替えたり、単位を認定したりすることはしていない [Princeton University, Department of East Asian Studies 2012]。しかしながらフランス語やドイツ語など 6 か国語に関しては AP 試験結果が 5 であれば 100 番台のコースとの読み替えができ、2 単位が認定されている [Princeton University 2016]。このように AP 試験結果の扱いが大学毎に一任されているだけでなく、同一の大学内でもそれぞれの部署が個別に AP の利用を判断できるのは AP プログラム制度の柔軟性を示すものであり、参考になろう。

3 ドイツの現状

前節までに見たように、アメリカの AP プログラムを中心とするアーティキュレーションは歴史も長く、成果が蓄積されているようだが、ドイツの現状はどうなっているのだろうか。ドイツでのアーティキュレーションを考えるにあたってドイツの日本語教育事情を反映させた図 4 をみられたい¹¹。

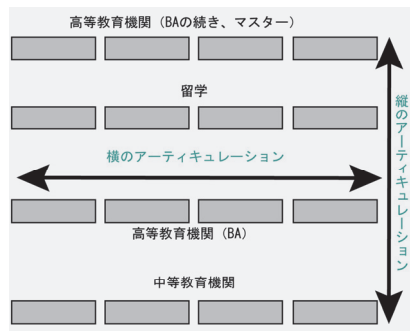
11 学士・修士制度の導入以来、ドイツでもアーティキュレーションが着目されている。中等教育機関・高等教育機関の連携に全面的に取

まず、一番下に並んでいるのは中等教育機関 (weiterführende Schule) である。詳細は後に譲るが、日本語教育は主にギムナジウム (Gymnasium) と呼ばれる卒業時に大学入学資格を得られるタイプの学校で行われている。次に大学の学士課程、その上に留学先の日本の大学、一番上に修士課程の日本語教育プログラムを配置した。ただし、留学は学士課程中に行われる場合が多いと思われるし、修士課程では日本語の授業が提供されていない場合もあるので、この図はドイツにおける日本語教育の一例と理解されたい。

なお、本稿では詳しく扱わないが、高等教育機関での大きな課題としては学際的 (教科間) アーティキュレーションがある。つまり、日本学の中の専門科目と語学教育の連携の問題である。語学授業を担当している講師の役職がなかった当時、多くの日本学科では教授が自分の専門の授業をしながら日本語の授業も提供しており、訳読法を使って専門に関係あるテキストを読ませていた。このことがすなわち日本語の授業と見なされていた。1990年代から、コミュニケーションアプローチの影響を受けた、口頭能力を重視した授業の導入とともに語学授業の専門家が日本語の授業を担当するようになり、専門科目の授業と語学の授業は担当教員が別々になる傾向が出てきた。それに従い、授業内容も互いに独立するようになり、専門科目で学んだ知識を語学の授業で活かせなかったり、語学の授業で養成した語学力が専門科目で必要とされる文献読解能力と一致しなかったりするケースがでてきた。このようなアーティキュレーションの欠如に対する対策として近年着目されるのは、専門分野の知識習得を語学の授業でも可能にする教材群や言語教育と専門教育を統合する学習理論である¹²。

り組んでいるプロジェクト [Bornkessel/Asdonk 2011] や科目別のプロジェクト [数学に関して cosh 2014] も実施されるようになってきている。

- 12 日本語教材の分野からは日本語学習から専門的日本研究へ繋げるシリーズとしてくろしお出版から出されている『日本語学習者のための日本研究シリーズ』[高橋 2014、平野 2014、林 2016] や日本人と留学生との合同授業を念頭に置いた『日本で学ぶ国際関係論』[初瀬・野田 2007] が、日本語学習理論の分野からは内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Language Instruction/CCBI) などが挙げられる。CCBI に関しては『未来を創ることばの教育をめざして』[佐藤他編 2015] に理論の説明と実践例が挙げられている。



出典: Garza/Watzke [1997: 320] の図をドイツの状況に応用

図4 ドイツのアーティキュレーション

3.1 ドイツでの横のアーティキュレーション

ドイツの日本語教育における横のアーティキュレーションが最も進んでいるのは中等教育である。そこでは全16州の教育大臣の集まりである全州文部大臣会議 (Kultusministerkonferenz) が1999年にギムナジウム卒業試験 (アビトゥア, Abitur¹³) に関して「アビトゥア試験統一基準」[KMK 2000]¹⁴を発表し、全ドイツに有効である教育標準 (Bildungsstandards) を2003年、2004年及び2012年に相次いで採択した¹⁵。これに基づいて各州は教育ガイドラインを制定し、科目別のガイドラインを逐次改定している。日本語に関して全ドイツに有効である教育標準はないが、英語の標準を参考にしてガイドライン作成が行われている。ノルトライン＝ヴェストファーレン州 (NRW) を例に日本語教育のガイドライン (Kernlehrplan) を後述するが、その前に NRW のギムナジウムで行われている日本語教育の3つの形態を紹介する (表2を参照)。

13 アビトゥアはドイツのギムナジウムの卒業試験で、同時に大学入学資格を得る試験である。そういう意味では、アビトゥアの目標は幅広い分野での一般教養の獲得と大学入学時に必要な能力や知識の習得である。アビトゥア試験は4つ (場合によって5つ) の科目からなる。その中には筆記試験が少なくとも3つ、口頭試験が1つ含まれており、(母語としての) ドイツ語、数学及び外国語という3科目のうち、2科目が必須である。その上、言語・文学・芸術分野、社会科学分野、自然科学分野からそれぞれの科目を1つずつ試験科目としなければならない、受験者に3つの分野からバランスよく科目を選択させる仕組みとなっている。

14 上記の「アビトゥア試験統一基準」の日本語訳はインターネットで閲覧できる [ドイツ連邦共和国各州文部大臣 常設協議会事務局 2002]。

15 教育標準の詳細に関しては KMK [o. J.] を参照願いたい。

表2 NRWの中等教育機関での日本語教育

コース	中等教育機関 (単位: 校)	生徒数 (単位: 人)	Abitur 2015 年 (筆記) (単位: 人)	Abitur 2015 年 (口頭) (単位: 人)
8～9年生 対象の コース	Gymnasium: 1	30	--	--
10～12年生 対象の 基礎コース	Gymnasium: 7	Gymnasium: 390	20	8
クラブ活動*	≥ 10	≥ 100	-	-
総数	≥ 13	600	20	8

注: * = 正確な数字は公表されないの、推計された生徒数 (2014 年 10 月現在)
資料: MSW NRW [2016: 82, 196]

日本語を教科として提供している中等教育機関にはギムナジウムのほか、総合学校 (Gesamtschule) 及び職業教育機関 (Berufskolleg) もあるが、今現在、高校卒業試験かつ大学入学資格試験であるアビトゥアで日本語を提供しているのはギムナジウムのみである。そのため、以下ではギムナジウムにしばって説明を進めたい。

ギムナジウムにおける日本語教育としてはまず、Arbeitsgemeinschaft (AG) と呼ばれるクラブ活動が挙げられる。2014 年 10 月現在、10 前後の教育機関で 100 人以上の生徒が日本語の AG に所属している。クラブ活動としての日本語教育は普通、学年に指定がないので、どの学年の生徒も自由に参加ができる。そのシラバスはガイドラインに依拠するというよりは生徒の興味に従って組まれており、AG はむしろ習い事に相当すると言える。

5 年生から 9 年生まで (Sekundarstufe I) で可能なのは第 3 外国語として日本語を勉強することである。実際には第 1 外国語¹⁶と第 2 外国語¹⁷が軌道に乗ったあとの 8 年生から履修することができる。NRW で日本語を第 3 外国語として提供しているギムナジウムは 1 校で、31 人の生徒が所属している [MSW NRW 2016: 82]。

10 年生から 12 年生まで (Sekundarstufe II) では 2 通りの形態がある。一つは 8 年生から継続して日本語を第 3 外国語として取り続ける方法で、もう一つはゼロスタートの第 4 外国語としての日本語を勉強する方法である。いずれも基礎コース (Grundkurs) としての受講で、後述するアビトゥアの科目となりうる。この学年の日本語教育は NRW の 8 校のギムナジウムで提供されており、438 人の生徒が登録している [MSW NRW 2016: 82]。

16 第 1 外国語は通常初等教育で開始され、5 年生で継続される。

17 第 2 外国語は 6 年生で開始することが通常であるが、5 年生で開始する場合もある。

日本語ガイドラインもギムナジウム・総合学校の各 Sekundarstufe 毎に公表されている。Sekundarstufe I (8 年生～9 年生)用の第 3 外国語としての日本語ガイドライン [MSW NRW 2009] は 2009 年に発表され、Sekundarstufe II (10 年生～12 年生)用の日本語ガイドラインは 2014 年に発表されている [MSW NRW 2014]。これらのガイドラインにおいては表 3 に示すように運用能力別に習得が期待される技能・知識が記述されている。機能的コミュニケーション能力については CEFR を参照に記述がなされており、それぞれの授業形態での到達目標が表 4 のように設定されている。

ガイドラインによると、10 年生から日本語を勉強し始める生徒は 3 年間の間に全体的に CEFR の A2 レベルに到達することが分かる。また、聞くこと、話すこと (やり取り、まとまった話をする) に関しては部分的であれ B1 レベルの能力記述文もその学習目標に含まれている。8 年生から日本語を勉強し続けている生徒は高校卒業までに B1 レベルに到達することになっているが、口頭能力に関しては B2 レベルの能力記述文も散見される。

表 3 NRW の日本語ガイドライン (Kernlehrplan)

運用能力	技能・知識
機能的コミュニケーション能力	聴解・視聴解、読解、話すこと：やり取り・まとまった話をする、書くこと、言語仲介、言語知識 (文法、語彙・漢字、発音・イントネーション、文字・表記) の応用
異文化間コミュニケーション能力	社会・文化に関する知識、異文化間態度と気づき、異文化理解と行動
テキスト／メディア・リテラシー	様々なコミュニケーション場面とテキストジャンルの基本となる特徴の把握
言語学習能力	ストラテジー、自律学習の能力
言語アウェアネス	既習言語のルールを日本語に応用 (複言語学習)

資料: MSW NRW [2014: 34-49]

表 4 日本語ガイドラインでの到達目標

	8/9 年生	10 年生	12 年生
第 3 外国語としての日本語	A1+/A2	A2+/B1*	B1+/B2**
第 4 外国語としての日本語	---	A1	A2+/B1*

注: * = 部分的に B1 (特に口頭能力) ** = 部分的に B2 (特に口頭能力)

資料: MSW NRW [2009: 19-30]、MSW NRW [2014: 13]

ここに挙げられている到達目標がアビトゥアで試されるレベルである¹⁸。日本語は筆記試験である第3科目として、もしくは口頭試験である第4科目として受験することができる。2015年のアビトゥアでは20人が日本語の筆記試験、10人が日本語の口頭試験を受験した [MSW NRW 2016: 196]。

以上、NRW を例に見てきたが、中等教育機関の横のアーティキュレーションにおいては一定の成果が上がっている。しかしながらその第一歩ができたと言っても、目標の到達水準の統一化はこれからの課題であるだろう¹⁹。そして次節に見るように高等教育機関の横のアーティキュレーションは各大学の制度の相違もあり、まだ課題が多い。既に述べたように、アビトゥアは同一州内での共通試験で、全国的に共通のものではない。これは教育分野が地方分権の対象であり、教育政策決定権および教育予算が州の管轄にあるからである。しかし、同じく教育分野が各州の管轄にあるアメリカでは全米統一の外国語学習スタンダードや AP プログラムが定着しており、大きく事情が異なり興味深い。もっとも、前述したようにドイツの語学教育においてはそのレベル目標が CEFR に依拠したカリキュラムに基づいており、各州の教育政策の比較が可能である。

3.2 ドイツでの縦のアーティキュレーション

縦のアーティキュレーションでは3つの接続が特に着目される。第1にギムナジウムから高等教育機関への移行である。近

18 NRW では2007年までアビトゥア試験統一基準 [KMK 2000] に従って各学校がその学校の試験を作成したが、それ以降の試験は同一州内での共通試験 (Zentralabitur) として実施されている。つまり、試験問題を作成するのは各学校ではなく、州レベルの委員会などである。同一州内での共通試験によって、州レベルでは横のアーティキュレーションを確保できるようになったと言える。ただし、この共通試験が採用されるのは筆記試験のみであり、口頭試験の問題作成は相変わらず学校単位で実施されている。その上、共通試験は各州ごとに行われており、全ドイツ的に共通なものというわけではないことも念頭に置いておくべきである。

19 以下の例でより明確になると思われるが、2011年にドイツ語圏中等教育日本語教師会がギムナジウムの卒業試験に関して同一基準として A2・A2+ レベルに同意した。それにもかかわらず、2014年に発表された NRW の日本語ガイドラインの到達目標は口頭能力に関して B1 レベルとしている。その理由は、他の NRW の中等教育機関が提供している外国語 (英語やフランス語やスペイン語など) との教科間のアーティキュレーションにある。

い将来、日本語教職課程²⁰の卒業生が教員となって、ギムナジウム等の中等教育機関に赴くことにより、中等教育機関において日本語の授業がより幅広く提供されるようになることが見込まれる。それに伴い、中等教育機関と高等教育機関のアーティキュレーションもより重要となっていくと思われる。

第2に問題となるのはボローニャ宣言によってドイツの高等教育に導入された学士課程と修士課程の接続である。この大学改革は、ヨーロッパ圏において学生の移動を促すためだけでなく、同じ国の内部においても、学士課程卒業後、別の大学の修士課程に入学しやすくするためのものであった。それゆえ、どこの大学で学士課程を卒業しても、卒業生が同じような基準を満たしていることが期待されるようになった。

第3に挙げられるのは、ドイツ語圏の大学と留学先である日本の大学との連携である。学生は日本へ留学することによって、なるべく短期間で高いレベルの言語習得を達成しようとしているが、その目標の達成は簡単ではない。留學生の送り出し機関と受け入れ機関の間のアーティキュレーションが欠けているからである。

以上の縦のアーティキュレーションの3つの問題点について、以下にUnkel [2017]で行ったアンケート調査結果を基に実際の日本語教育現場の現状を把握していきたい。

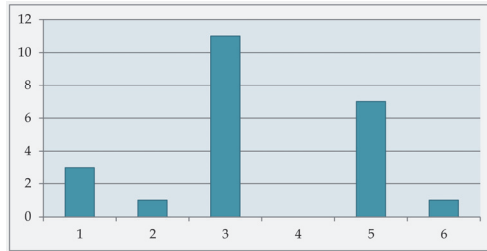
3.2.1 中等教育機関から高等教育機関への連続性

アンケート調査には2015年7月から8月にかけてドイツ語圏の大学18校の日本学科に協力をしてもらった。回収率は100%で、内7校には不明なところなどをメールで問い合わせた。調

20 これまでは、日本語の教員免許を、教職課程を卒業して取得する方法がなく、現在中等教育機関で教職についている教員のほとんどには特別な処置がとられている。ボローニャ改革後、教員免許を取得するには、学士課程を卒業し、教職課程の修士課程である Master of Education (M. Ed.) を修了し、18ヶ月間のレフェレンダリアート (Referendariat) と呼ばれる教育実習を行って、国家試験に合格しなければならなくなった。ドイツの最初の日本語教職課程は2011年にケルン大学に導入された。そこでは学士課程から日本学ではなく、教職課程を選択し、日本語ともう一つの授業科目 (Unterrichtsfach) と教育学を専攻することができる。ボーフム大学には修士課程だけであるが、日本語教職課程が2014年に置かれた。テュービンゲン大学はすでに2つの授業科目で教職課程を修めている学生が、日本語を第3科目 (Beifach) として授業する資格が得られるように、2010年よりコースを提供していた。当大学の教職課程に学士・修士課程が導入されたことによって現在、第3科目の日本語は提供されていないが、再導入が検討されている。

査の目的は現状把握のために信頼性のあるデータを入手することと、今後のカリキュラム調整の協力相手を確認することである。調査内容は日本語の前知識のある学生への対応と在学中の日本留学の扱い、およびその後の対応である。

まずは、ギムナジウムから高等教育機関へ移行する接続部分を見てみよう。調査では前知識のある学生に各大学がどう対応しているかを尋ねた。結果を図5にまとめる。



注:1=個別書類判定のみ、2=書類判定に不服の場合、プレースメントテスト可能、3=プレースメントテストあり、4=ゼロスタートの学生と同じ扱い、5=1学期目の授業は免除、期末試験は受験、6=免除された学生は代わりに日本学の別のコースを履修
出典: Unkel [2017:127]

図5 日本語の前知識のある学生への対応

調査の結果まず言えるのは、各大学とも前知識を持つ学生に対して、なんらかの対応をしているということである。何も対応せず、初心者と一緒に授業を受けることを義務化している大学はない。では、各大学は前知識を持つ学生に具体的にどう対処しているのだろうか。一番多いのは、飛び級 (Einstufung) をさせるためにプレースメントテストを課すことで、18校中11校までがこのような対応をしている。次に多いのは1学期目の授業参加は免除するが、期末試験は受験させるというもので7校からこのような回答があった。さらに個別に書類判定を行う大学が3校、書類判定に不服の場合にのみプレースメントテストを受けさせる大学が1校である。ここから窺われるのは、前知識を持つ学生が日本語の習得の際に一定の労力 (Workload) をかけたことを前提とし、それを単位 (Credit Points) として認めるという姿勢である。しかし、成績に関しては認定の対象とはならない、ないしは認定対象が存在しないので、各大学の試験で評価をするというやり方である²¹。

21 場合によっては認定する意味がないこともある。大学によって各語学コースの成績が学士課程修了時の最終成績に合算される場合も、合算されない場合もあるからだ。したがって成績に関しては、各大

もっとも、日本語の授業を免除された学生に、語学の授業の代わりに日本学の別のコースを履修させる大学も1校ある。これは、本来であったら日本語の授業を受講することによって得られる単位を、別の形で補うということである。いずれにせよ、当該学生は自分の語学レベルに合わないコースの履修を強制されることなく、より適切な語学レベルのコースを受講したり、日本学の内容を深めるコースを受講したりできている。なお、調査結果の総数が18校を上回るのは、日本学関係の2つ以上の専攻を提供している大学により複数回答があったためである。

次に、飛び級を許す、あるいは授業免除をするためのプレースメントテストを課す13校ではどのような試験が行われているのか見てみたい。レベル判定を筆記試験として行う大学は8校で、口頭試験と筆記試験を組み合わせで行うのは5校である。いずれの場合も通常行っている期末試験あるいは追試、またはそれをアレンジしたものを使用している大学が多いが、プレースメントテスト用に試験を独自に開発している大学も3校あった。ちなみに、プレースメントテストとしていくつかの日本の大学で使われているJ-CAT²²のような、インターネット上の日本語能力自動判定テストはドイツ語圏の大学では使用されていない。

以上のように、ギムナジウムから高等教育機関へ移行する接続部分について各大学はある程度対策をとっており、アーティキュレーションの必要性を認識していることが分かった。また、対応の在り方もプレースメントテストを学期前に行う大学と、1学期目の授業参加を免除するが、期末テストは受験させるという大学が多数派であることが分かった。

修得に向けた労力は認め、成績は認めないという傾向の背景にはいくつかのドイツ語圏特有の事情が考えられる。まずは、日本語を中等教育機関で履修した生徒が、そもそもオーストリアやスイスでは少ないことである。ドイツ語圏で一番学習者数の多いドイツであっても、中等教育機関で日本語を履修し、さらに、日本語をアビトゥアの受験科目とする生徒はなかなかおらず、アビトゥアの日本語に関する成績を提示できる学生が少ないということがある。つまり、中等教育における日本語学習者は大多数が日本語をアビトゥア科目として受験しない。そのような生徒に対しては成績の認めようがそもそもないのである。また、アビトゥア受験生であっても、アビトゥアの内容は州によって異なる。その上、アビトゥア試験を受けようとする生徒

学、各学部によりそもそもその位置づけが異なることに留意すべきである。

22 J-CATの詳細はJ-CAT Japanese Computerized Adaptive Test [更新年不明]を参照されたい。

は、必ずアビトゥアに向けてのコースを受講しなければならない、AP コースを受講せずに AP 試験だけを受験することが許されているアメリカの教育事情と異なる。

3.2.2 ドイツ語圏の大学と日本の留学先との連続性

ここでは調査結果を踏まえ、ドイツあるいはオーストリア、スイス本国の大学と留学先である日本の大学との連携を考えると同時に、学士課程と修士課程の間の接続に関する問題点にも触れていく。

まずは日本への留学を各大学がどう捉えているかを調査したところ、テュービンゲン大学、デュースブルグ・エッセン大学、ハンブルク大学及びベルリン自由大学が日本への留学を義務化しており、学士課程の規定年数 (Regelstudienzeit) を 4 年間としているという回答を得た²³。その他の大学は日本留学を勧めはするものの、義務化はしておらず、したがって学士課程の規定年数は 3 年となっている。ここからまず分かることは、学士課程を修了した学生間で統一の日本語習得レベルを期待できないということである。留学が義務化されている上記 4 校の卒業生と、なんらかの理由で留学をしなかったその他の大学の卒業生の間には制度上日本留学半年から 1 年分の差が存在している。日本留学がどのぐらい本人の語学習得や研究に寄与するかは個人差があるが、それでも修士課程の受け入れ側大学としては、その差に対応しなければならないわけである。留学後に修士課程に入学してきた学生にとっては、場合によって、留学未経験の同級生と日本語のクラスや専門のクラスで机を並べることになる。学生がこのような状況をどう捉え、どう学習意欲を維持するのか今後の調査が待たれるところであろう。

次に留学をした場合、ドイツ語圏の大学と留学先である日本の大学との連携はどうなっているのだろうか。まず送り出す側のドイツの日本語プログラムと受け入れ先である日本の大学の日本語プログラムがカリキュラム上接続しているかを問い合わせたところ、テュービンゲン大学だけから接続しているとの回答を受けた。テュービンゲン大学では 1993 年より京都の同志社大学キャンパス内に「テュービンゲン大学同志社日本研究センター」(「テュービンゲン大学同志社日本語センター」から 2013 年に改称) を運営しており [濱田・小山 2011: 27-28]、3 学期修了

23 ただし、4 年間の学士課程を履修した学生は修士課程に入学した時、一年目の単位を認定されるのが通常である。そして、その 4 校の大学では、副専攻としての日本語を履修する学生や別の学科からの履修者など、なんらかの形で日本留学を義務化されない履修者もいる。

後全員一度に留学し、4～5 学期の一年をそのセンターで過ごすシステムとなっている。留学先のカリキュラムは学士課程の一環で、語学の授業とゼミナールからなり、そこで取得される単位も成績も認定される。このような恵まれた状況にあるのは、ドイツ語圏の大学ではチュービンゲン大学だけで、その他の大学からはカリキュラムに関しての連携はないとの回答を得た。実際、語学プログラムに関しては受け入れ先の日本の大学が通常独自にプレースメントテストを行っており、カリキュラムの連携はないものの、個々の学生の習得レベルの接続は実現されているものと見ることもできる。その一方で、送り出し校の教育目標と受け入れ校の教育目標のずれにより習得分野別に見ると接続が機能しない場合もある。例えば、送り出し校では漢字の習得、特に手で書くことに重点が置かれていたが、受け入れ校では漢字が書けることより漢字の理解が重要視されたため、日本滞在後、漢字を書く能力が落ちてしまった場合などが挙げられよう。

では留学後の日本の大学とドイツ語圏の大学の接続はどうかだろうか。日本で取得した単位 (Credit Points) を認定するかどうか、あるいは成績を認定するかどうかという 2 点に関して調査した²⁴。前述のチュービンゲン大学以外はいずれの大学も複数の日本の大学に学生を送り込んでおり、したがって、学生が取得してくる授業の在り方や評価の在り方も千差万別である。そこで学生に個別対応をしている大学が多く (9 校)、単位を認定するかどうかもある一定の傾向を認めることができなかった。しかしながらベルリン自由大学、デュースブルグ・エッセン大学、ハンブルク大学では、留学を義務化していることもあり、36 から 50 単位を認めている。それに対し、留学を義務化していない大学では単位を認めない大学があったり認めても 5 単位ぐらいまで、と認定率は低い。また、取得してきた成績を認定するか、つまり留学先での成績が学士課程の最終成績に組み込まれるかという問いには、前述のチュービンゲン大学の他に、ハレ大学、ウィーン大学から認定しているという回答を得た²⁵。また、ボン大学、ボーフム大学、ミュンヘン大学からは独自の換算率を用いて日本での成績を読み替えて認めているとの回答を得た。この調査結果から見えてくるのは、各大学の担当者が受け入れ先の日本の大学毎にプログラム内容を検討し、学生が持ち帰った日本留学の成果をなんらかの形で所属大学の単位や成績に換算してあ

24 詳細は Unkel 2017 を参考にされたい。

25 ただし、ハレ大学の学士課程の学生は留学する前に既にすべての日本語の授業を履修していることが多いので、日本で取得した日本語の単位を認めるケースは少ないという指摘があった。

げようとする姿勢である。アーティキュレーションの負担が担当者に直接かかっている構図が明らかである。アメリカの大学で AP 試験結果が自動的に換算され、単位認定に結び付いているのとは対照的である。しかも、日本の受け入れ先の大学はドイツ語圏の複数の大学から留学生を受け入れているわけであるから、ドイツ語圏の送り出し校は、各大学に蓄積されている経験値を共有するというような横のアーティキュレーションを検討する価値もあると思われる。

4 今後の課題と可能性

以上、本稿では日本語プログラムのアーティキュレーションについてまず AP プログラムを概観した。縦のアーティキュレーションは、中等教育機関と高等教育機関の間のように、レベル間のつながりに関わるもので、日本語教育プログラムに連続性と一貫性を持たせることに寄与し、横のアーティキュレーションは同レベルの教育機関同士の間でのつながりに関わるもので、同レベルでの日本語教育の質の向上・標準化に寄与することを見た。そしてアーティキュレーションの促進は学習への動機づけ、特に前知識を持って入学してくる学生の学習意欲を維持することにつながるのではないかという点を指摘した。

このようなメリットの多いアーティキュレーションであるが、ドイツ語圏の高等教育機関ではアーティキュレーションを制度的に考えてはこなかった。むしろ各大学が個別に対応しており、またその情報や経験も集積されていない。したがって、まずは現在の中高等教育・大学の関係者がアーティキュレーションについての理解を深め、今後、以下の接続への対応について共に検討する必要がある。

- ・中等教育機関から高等教育機関への接続
- ・学士課程から修士課程への接続
- ・日本の受け入れ校から送り出し校に戻る時の接続

その際には学生の経験を生かすという視点が大切であると思われる。大学入学前に日本語を学習した学生の日本語学習経歴や動機の調査や日本留学後の学生の意識調査などが体系的に行われる必要がある。特にこの点は、大学受験システムが中等教育の前面に出ているアメリカで、高校生が AP プログラムをとる動機とは大きく異なっている可能性が高いので、丁寧に調べる必要がある。

また、上記の 3 つの接続は、縦のアーティキュレーションだけでなく、横のアーティキュレーションも必要とする。ドイツ語圏での中等教育機関と高等教育機関の連携も、日本とドイツ語圏およびドイツ語圏内での高等教育機関同士での連携も不可欠である。連携のレベルで言うならば、実際に教壇に立つ教師

はもちろんだが、各教育機関の政策決定者との協力も欠かせない。

課題が山積みではあるが、本稿を通してドイツ語圏での日本語プログラムのアーティキュレーションの問題点がまず整理され、スタート地点に立てたことは評価できると思われる。いつかアーティキュレーションの成果が蓄積され、大学での日本語教育を現在より高い語学レベルからスタートできることを夢見つつ、本稿を終わることにする²⁶。

お礼

今回の知見を得ることができたのはひとえにアンケート調査にご協力くださった方々のおかげである。ご協力いただいた担当者の方々にこの場をかりて厚くお礼を申し上げたい。

【参考文献】

- 外国語学習ナショナル・スタンダード プロジェクト 1999.
「Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century・
21 世紀の外国語学習スタンダード『日本語学習スタンダード』」国際交流基金日本語国際センター(日本語版発行).
https://www.jpfl.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-2USA.pdf (2016 年 9 月 16 日)
- 公益社団法人 日本語教育学会 更新年不明.「日本語教育グローバルネットワークの活動」<http://gnforjle.wiki.fc2.com/> (2017 年 11 月 26 日)

26 夢とはいふものの、実現不可能な夢ではない。大学で提供されている他の外国語教育では既に実現している。例えば、ロマンス語系文化学部 (Romanistik) などでは実際に、大学入学資格に満たない語学力の学生には予科コースを提供し、語学力不足が研究の支障にならないように配慮しているところがある。たとえば、ケルン大学で 2014 年以前に入学した学生にとって有効であった規定によると、入学時に B1 レベルを満たさない語学力の学生は 2 学期の期末までに予科コースを履修することになっていた [Philosophische Fakultät, Universität zu Köln 2009]。しかし、2015 年に規定の更新・認定があり、それ以来、フランス語・スペイン語学科では、語学力の足りない学生は各自が自己責任でその能力を補わなければならなくなった。一方、同じ学科でもイタリア語やポルトガル語など、中等教育機関であまり提供されないロマンス語の言語の場合は、2015 年以降入学する学生も、B1 レベルを達成しない学生はプレースメントテストの結果により、予科コースでその能力を身につけることになっている [Philosophische Fakultät, Universität zu Köln 2015: 1]。したがって日本語が中等教育で十分浸透すれば、日本語においても B1 レベルを入学時に想定できる日がくるかもしれない。

- 国際交流基金 更新年不明. 「日本語教育 国・地域別情報 2014 年度」 <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/index.html> (2016 年 9 月 16 日)
- 小西友七・安井稔・國廣哲彌 (編) 1980. 『小学館プログレッシブ英和中辞典』 小学館, 東京.
- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 2015. 『未来を創ることばの教育をめざして』 ココ出版, 東京.
- J-CAT Japanese Computerized Adaptive Test 更新年不明. 「J-CAT 日本語テストへようこそ」 <http://www.j-cat.org> (2016 年 9 月 17 日)
- J-GAP 更新年不明. 「日本語教育アーティキュレーション・プロジェクト (J-GAP) の Wiki によろこそ！」 <http://j-gap.wiki.spaces.com> (2016 年 9 月 16 日)
- 高橋武智 2014. 『日本語学習者のための日本研究シリーズ 1 日本思想におけるユートピア』 くろしお出版, 東京.
- ドイツ連邦共和国各州文部大臣常設協議会事務局 (武田醇一訳) 2002. 「アビトゥア試験統一基準『日本語科目』」 国際交流基金日本語国際センター (日本語版発行). https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/sy_tra.html (2017 年 11 月 26 日)
- 初瀬龍平・野田岳人 (編) 2007. 『日本で学ぶ国際関係論』 法律文化社, 東京.
- 濱田朱美・小山洋子 2011. 『テュービンゲン大学の京都留学制度とその支援プログラム』 *Japanisch als Fremdsprache* 2, 27-44.
- 林四朗 2016. 『日本語学習者のための日本研究シリーズ 3 日本古典の花園を歩く』 くろしお出版, 東京.
- 平野共余子 2014. 『日本語学習者のための日本研究シリーズ 2 日本の映画史』 くろしお出版, 東京.
- 冷泉彰彦 2014. 『アイビーリーグの入り方』 阪急コミュニケーションズ, 東京.
- ACTFL (= American Council on the Teaching of Foreign Languages) o. J. ACTFL Proficiency Guidelines 2012. <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/japanese> (19.09.2016)
- American Association of Teachers of Japanese 全米日本語教育学会 1998-2016. About AP® (For College Teachers). Background Information on AP (Advanced Placement) Japanese. <https://www.aatj.org/prodev-ap-japanese-background-information> (19.09.2016)
- Annenberg Foundation 2016. Teaching Foreign Languages K-12. Standards for Foreign Language Learning. <https://www.learner.org/libraries/tfl/about/standards.html> (16.09.2016)

- APEC Human Resources Development Working Group o. J. Articulation of Language Proficiency Programs. http://hrd.apec.org/index.php/Articulation_of_Language_Proficiency_Programs (15.09.2016)
- Bornkessel, Philipp und Asdonk, Jupp (Hg.) 2011. *Der Übergang Schule – Hochschule: Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: VS/Springer.
- College Board AP 2015. Japanese Language and Culture. Course Description. Effective fall 2015. <https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/ap/ap-japanese-course-description.pdf> (16.09.2016)
- College Board AP 2016a. AP Central. The Advanced Placement Program. <http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/program/index.html> (16.09.2016)
- College Board AP 2016b. AP Students. AP Courses. <https://apstudent.collegeboard.org/apcourse> (16.09.2016)
- College Board AP o. J. AP Japanese Language & Culture: Curricular Requirements. http://www.collegeboard.com/html/apcourseaudit/courses/japanese_curricular_requirements.html (16.09.2016)
- cosh (= Arbeitsgruppe cooperation schule: hochschule) 2014. Mindestanforderungskatalog Mathematik (Version 2.0) der Hochschulen Baden-Württembergs für ein Studium von WiMINT-Fächern. https://www.hs-karlsruhe.de/fileadmin/hska/SCSL/Lehre/makV2.0B_ohne_Leerseiten.pdf (25.09.2016)
- Garza, Thomas J. und John L. Watzke 1997. Inter-Level Articulation: Toward a Process-Focused Model for Russian Language Programs. *The Slavic and East European Journal* 41 (2): 303–320.
- George Mason University 2016. Transfer Credit Policy. <https://www2.gmu.edu/admissions-aid/how-apply/transfer/transfer-credit-policy> (26.11.2017)
- KMK (= Kultusministerkonferenz) o. J. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (16.09.2016)
- KMK (= Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hg.) 2000. *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Japanisch*, Neuwied: Luchterhand.
- Lange, Dale L. 1982. The Problem of Articulation. In: Higgs, Theodore V. (Hg.) *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*, Skokie, Ill.: National Textbook Co., 113–137.
- MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) 2009. *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Japanisch*. (Heft 3434). Düsseldorf. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_japanisch.pdf (19.09.2016)

- MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) 2014. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Japanisch*. (Heft 4733). Düsseldorf. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/k/KLP_GOST_Japanisch.pdf (17.09.2016)
- MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) 2016. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2015/16*. (Statistische Übersicht Nr. 391), Düsseldorf. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2015.pdf (19.09.2016)
- Philosophische Fakultät, Universität zu Köln 2009. Anhang A 19. Fachspezifische Bestimmungen für das Bachelorfach Romanistik. <https://www.portal.uni-koeln.de/12168.html> (27.11.2017)
- Philosophische Fakultät, Universität zu Köln 2015. *Modulhandbuch Romanistik. Zwei-Fach-Bachelor of Arts*. http://phil-fak.uni-koeln.de/sites/phil-fak/lehre_studium/bachelor/modulhandbuecher/2015BA2F_Rom.pdf (16.09.2016)
- Princeton University 2016. Advanced Placement and Advanced Standing. Reference Table for AP Credit Accepted at Princeton. Academic Year 2016–17 – Class of 2020. <http://www.princeton.edu/pub/ap/table/> (19.09.2016)
- Princeton University, Department of East Asian Studies 2012. Japanese Language Studies. <http://www.princeton.edu/eas/undergraduate/language/japanese/> (19.09.2016)
- Unkel, Monika 2017. Japanisch in Schule und Hochschule – Kontinuität in den Bildungsgängen. In: Unkel, Monika (Hg.): *Beiträge zum Japanologentag 2015 in München, Sektion Japanisch als Fremdsprache* (Schriften der Gesellschaft für Japanforschung, Band 2). Köln: Gesellschaft für Japanforschung, 113–138. http://www.gjf.de/netzpublikationen/SGJF_Bd2_Unkel.pdf (29.11.2017)