

ドイツ語教育における多様なドイツ語変種の扱い

— 日本における DACH 実践の可能性 —

The treatment of German varieties in German language education — possibilities for DACH practice in Japan —

高 橋 秀 彰
Hideaki Takahashi

Standard German is not a single variety but a set of varieties that vary from country to country. The importance of language descriptions that respect national standard varieties, which are closely related to the identity of each country, began to be recognized, and the ABCD thesis was published (Austria: A, BRD: B, Schweiz: C(H), DDR: D). The ABCD thesis stated that the diversity of national varieties of German is an essential bridge between language learning and area studies(Landeskunde) and that learners should be able to learn about its diversity through appropriate teaching materials. With the unification of East and West Germany in 1990, the ABCD thesis developed into DACH(L) (D: Deutschland, A: Austria, CH: Confoederatio Helvetica, L: Liechtenstein).

Although the DACH principle is based on recognizing the diversity of German and teaching each of its varieties, insufficient consideration has been given to how this diversity should or can be reflected in practice in the classroom. This paper examines how to address the diversity of the German language and discusses the implications of considering the DACH in DaF in Japan.

キーワード

外国語としてのドイツ語教育、DACH、標準変種、標準語、教育変種

Deutsch als Fremdsprache (DaF), DACH, standard variety, standard language, teaching variety

1. はじめに

… ausländische Deutschlerner müssen — wenn sie das erste Mal in ein deutschsprachiges Land kommen — die für sie schmerzliche Erfahrung machen, daß

das tatsächlich gesprochene Deutsch auch bei gebildeten Sprechern nicht dem entspricht, was z. B. der Duden oder das Große Wörterbuch der deutschen Aussprache als Standard beschreibt (König 1997: 247).

(外国のドイツ語学習者は、初めてドイツ語圏に到着すると、教養人の発話も含めて実際に話されているドイツ語が、例えばDudenやGroße Wörterbuch der deutschen Ausspracheなどの辞典に記述されているのと違うという辛い経験をしなければならない。)

こうした主張(他にも Durrell 1995: 425, Ehnert, Fuchs und Hertrampf 2000: 198 など)は、ドイツ語圏で実際に話されているドイツ語と、外国語としてのドイツ語(Deutsch als Fremdsprache, DaF)教育で伝達する「教育変種」(Lehrvarietät)の間に乖離があることを示唆している。つまり、教育変種は「本物の」(authentisch)多様なドイツ語とは異なるという批判である。ドイツ語には、地域的、社会的、また場面によっても区別される多くの変異形(Variante)があるので、学習者が本物のドイツ語会話に備えることができるように、DaFの授業でこうした変異形を取り上げることの重要性を主張している。

標準ドイツ語は単一の変種ではなく、国によって異なる複数の変種の集合体であることは特に1980年代ごろから多くの研究で示され、各国のアイデンティティーとも密接な関係にある国家標準変種を尊重する言語記述の重要性が認識され始めた¹⁾。こうした潮流はDaFにも反映され、1988年にオーストリア、旧西ドイツ、スイス、旧東ドイツ(Austria: A, BRD: B, Schweiz: C(H), DDR: D)の4カ国のドイツ語教員学会の代表者が集まり、ランデスクンデの再構築について協議した。そこで発表された21のABCDテーゼは、Schubert(1990)として刊行されている。21のテーゼのうち、ドイツ語の多様性に明示的に言及しているのは、第12項と第15項である。第12項では、ドイツ語の地域変種の多様性は、言語習得とランデスクンデの重要な橋渡しになるとしている。そこでは、ドイツ語は音韻的、語彙的、形態統語的に単一の規範に集約されるものではなく、適切な教材により学習者がドイツ語の多様性を学べるようにすべきであると指摘している。第15項では、ドイツ語圏の文化の特徴は、文化が特定の中心地に集中しているのではなく、ドイツ語圏諸地域の多様性と、多くの共通点がありながらも各地域がそれぞれ歴史的、政治的、文化的、言語的に独自の発展を遂げてきたところにあることが記されている。そのため、授業で取り上げる対象を一つの地域に限定するのは、ランデスクンデ教育の趣旨に反するとする。このように第12項では言語レベル、第15項はランデスクンデ全般のレベルで、ドイツ語圏の言語的多様性について授業を通じて伝達することの重要性が記述されている。ABCDテーゼは1990年に東西ドイツが統一したことで、DACH(L)(D: Deutschland, A: Austria, CH: Confoederatio Helvetica, L: Liechtenstein)(ドイツ、オーストリア、スイス、リヒテンシュタイン)へと発展的に移行した。DACH(L)はLを外してDACHと称されることもあるが、ドイツ語でDachは「屋根」を意味し、ドイツ語圏全体を屋根のように覆う

ことをイメージしている²⁾。こうした背景を受けて、ドイツ語の複数中心地性（Plurizentrität）と DACH の原則がドイツ語教員養成では基本項目として位置づけられ、DaF の授業で反映させるべきであると主張する論考が相次いで発表されている（Albrecht 2023, Boss 2005, Badstübner-Kizik 2020, Daftari-Hölzer 2023, Meirelles & Savedra 2023 など）。

以上のように、DACH はドイツ語の多様性を考慮に入れ、それぞれの変種に配慮しながら教育を行うことがそのコンセプトの根底にある。しかし、実際にそうした多様性を授業でどのように反映すべきか、あるいは反映できるかについては十分な検討がなされていない。本稿では、ドイツ語の多様性の取り上げ方について検討したい。まずドイツ語教育に影響を及ぼす大学入学共通テストやドイツ語検定試験における DACH の扱いを概観し、これに続けて試験問題で変種を扱うことによる問題点について考察した上で、学習者のドイツ語変種に対する態度研究を振り返る。こうした考察を踏まえて、DACH を日本における DaF で考慮する意味について論じたい。

2. 検定試験関連

大学入試センターが実施する大学入学共通テストのドイツ語科目については、「英語以外の外国語〔ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語〕」に共通の問題作成方針が公表されている³⁾。それによると、高等学校学習指導要領（平成 21 年 3 月告示）から第 8 節「外国語」第 1 款「目標」にある記述をそのまま踏襲している。

教科としての外国語科の目標である「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う」に基づき問題作成を行う。

さらに、「問題作成に当たっては、CEFR 等を踏まえた力を問うことをねらい」とすることが「問題作成方針」に記されている。問題作成を担当する大学入試センタードイツ語分科会はこのように全体の方針に従いながら、「高等学校でドイツ語を学んだ受験者の基本的能力を正確に把握することを目標」⁴⁾としている。ここでいう「基本的能力」の中にドイツ語の多様な変種に関する理解を含めているかは不明であるが、CEFR に言及していることから、変種の扱いについては CEFR における記述に準拠しているものと考えられる。

ゲーテ・インスティトゥート（Goethe-Institut）が世界で実施しているドイツ語試験は、A1 から C2 まで包括的に網羅しており、ドイツ語圏の各大学で留学生の入学査定で使用する公的資格と認定されているだけでなく、ビザ申請や就職でも幅広く活用されている。ゲーテ・インスティトゥートによるドイツ語試験の説明には、ドイツ語の変種に関する記述はごく断片的

にしか見られない。例えば、B2 レベルでは、「明確な標準語」(klare Standardsprache) で話された内容が理解できることを合格の条件としている⁵⁾。C2 レベルでは、「超地域的な標準ドイツ語」(die überregionale deutsche Standardsprache) に習熟していることを証明すると記されているが、必ずしも標準語で話されていなくても、幅広い録音やラジオ放送も理解できることが求められている⁶⁾。その他のレベルでは、変種に関連する記述は全く見られない。

オーストリアが公認している「オーストリア・ドイツ語検定」(Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, ÖSD) も A1 から C2 までカバーしており、国際的に幅広い領域で承認されている。略語である ÖSD は、オーストリア・ドイツ語検定の頭字語であると同時に、オーストリア、スイス、ドイツ (Österreich, Schweiz, Deutschland) の頭字語でもあることがホームページ⁷⁾に記されている。ÖSD は複数中心地的視点から、オーストリア、スイス、ドイツの標準変種を対等に考え、読解や聞き取りの問題はこの3カ国のものを使用することが明記されている。ドイツ語の複数中心地性を取り入れることを記しているのは、ドイツ語検定試験の中では ÖSD だけであるが、各標準変種を試験問題にどのように組み込んでいるのだろうか。Glaboniat & Peresich (2020: 224-226) によると、語彙的な変種が解答に関係してくる場合には注記をつけ、聞き取りの問題では注記はつけないが解答に直結しない部分でのみ使用するなどの工夫をしている。また、文章作成や会話の試験において、仮に舞台設定がスイスであったとしても、スイス変種での解答は求めている (ibid: 227)。

公益財団法人ドイツ語学文学振興会が主催する「ドイツ語技能検定試験 (独検)」(Diplom Deutsch in Japan) は、日本全国の試験場で実施されており、1992 年に開始されてから累計で 40 万人が受験してきた⁸⁾。独検の出題方針において、変種に関する記述はほとんど見られず、各級のレベルと内容について、準1級 (B2 相当) は「ドイツ語圏の国々における生活に対応できる標準的なドイツ語を十分に身につけている」、1級 (C1 ~ C2 相当) で、「標準的なドイツ語を不自由なく使え、専門的なテーマに関して書かれた文章を理解し、それについて口頭で意見を述べることができる」とされている⁹⁾。

3. ドイツ、オーストリア、スイスの標準変種に対する態度

ドイツ語の多様性をランデスクンデで取り上げることの重要性を説いた DACH(L) が発表されてからは、DaF との関連でドイツ語の変種を考察する研究が増えてきた。本節では、複数中心地言語としてのドイツ語研究が教育領域でも一般的になった 2000 年ごろ以降、ドイツ語圏の話者が標準変種にどのような態度 (Einstellung) を持っているのかをみていきたい。

Baßler & Spiekermann (2001) は、ドイツ語を母語としない人を対象としてドイツ語の変種に対する態度について質問紙による調査を行った。被験者は、フライブルク (Freiburg im Breisgau) のゲーテ・インスティトゥート並びに Sprachenkolleg の教員と生徒である。「ドイ

ツ、オーストリア、スイスにはそれぞれ異なる（国別）標準変種があると思うか？」の問いに、多くの回答者（教員 86.6%、生徒 70.2%）があると思うと回答している。「（国別）標準変種を DaF で教えるべきか？」での教師の回答は、「教えるべきではない」（46.2%）と「一つの標準変種のみ教える」（46.2%）の 2 つに集中しており、自由記述では DaF の授業が行われている国の標準変種だけを教えるべきであるとの回答が多かったとしている。生徒の回答はやや分散しており、「教えるべきではない」（35.2%）と「一つの標準変種のみ教える」（24.5%）が最も多かったが、「あらゆる標準変種を教えるべきか？」も 20.8% の生徒が支持している。なお、「ドイツ、オーストリア、スイスにはそれぞれ異なる（国別）標準変種があると思うか？」（BaBler/Spiekermann 2001）は、高橋（2010: 67）における「ドイツ人、オーストリア人、スイス人は同じ標準ドイツ語を話すべきか？」と裏表の関係にある。高橋（2010: 67）では、ドイツ、オーストリア、スイス、ハンガリーのいずれの回答者も否定的に回答しており（ドイツ 85.0%、オーストリア 76.5%、スイス 84.0%、ハンガリー 64.4%）、BaBler/Spiekermann（2001）に近い結果を示している。ただし、ドイツ語国であるドイツ、オーストリア、スイスと比較して、ハンガリーでは比較的多くの回答者（35.7%）が「同じ標準語を話すべき」と回答している。ハンガリーは歴史的にドイツ語圏と密接な関わりがあるが、この回答には外国語として学習する側の視点も入っていることが考えられる。

Takahashi（2006）では、東京の大学で第二外国語としてドイツ語を学んでいる学生を対象として、ドイツ語の標準変種に対する態度を調査している。DaF における複数中心地性を考慮するには、ドイツ語が 7 つの国・地域で公用語の地位を占めていることを知っていることが前提となる。まず「ドイツ語が使用されている国は？」への回答（自由記述）は、上位からドイツ 98.6%、オーストリア 89.4%、スイス 90.1%、ルクセンブルク 29.4%、リヒテンシュタイン 22.2%、その他¹⁰⁾ 18.5%、ベルギー 12.3%、イタリア 6.5% であった。ドイツ語国としてはドイツ、オーストリア、スイスが主要な 3 カ国ということは幅広く認識されているが、他の国や地域はあまり知られていないことがわかる。「ドイツ語のネイティブ教員の出身国はどこがいいか？」に対する回答は、「こだわらない」（60.3%）、「ドイツ」（34.1%）、「オーストリア」（3.1%）、「その他」（2.1%）となっていた。「どの国でドイツ語を学びたいか？」には、76.5% がドイツと回答し、オーストリア（21.5%）とスイス（6.1%）を大きく上回っている。8 割近くの回答者がドイツを選択しているにもかかわらず、6 割ほどの回答者がネイティブ教員の出身国は問わないと回答していることをどのように解釈すればいいだろうか。学習者はそもそも教員の出身国を基準にクラスを選ぶことはできず、教員が専門家として適切に授業を行えば出身国は関係ないということであろう。また、ドイツ語教員であれば出身国に関わらず、ほぼ同じ標準語を話すことを期待しているのではないかと推測される。これに対して、どこの国でドイツ語を学ぶかは、学習者が希望することができる。ドイツでドイツ語を学びたい学生が多いところに、ドイツ語圏の非対称の関係が垣間見られる。

Hartmann & Holzmann (2020) は、Österreich Institut (ÖI) のポーランド、セルビア、ハンガリー、ボスニア＝ヘルツェゴヴィナ、スロバキア支部でドイツ語学習者を対象として調査を行った。「ドイツ、オーストリア、スイス、リヒテンシュタインに興味があるか？」の問いに対しては、10点を最高点として、中央値はドイツ7.4、オーストリア7.3、スイス6、リヒテンシュタイン4.3となっている。「ドイツ語圏のそれぞれの国に独自の標準語がある」については、84%の回答者は興味がある（とても興味がある17%、興味がある67%）と回答しているが、そもそもそれぞれの国に独自の標準語があることについて88%があまり知らない（少し67%、全く知らない21%）。国別の標準語について知っておくことを重要と考えた回答者は58%（重要44%、とても重要14%）であるが、42%はあまり重要ではないと回答している。

以上の研究によると、ドイツ語圏には複数の標準変種があることは比較的多くの学習者に認識されているが、複数の変種を学ぶことを必要とは思っていないという状況は20年前から変わっていない。

4. 各国標準変種の違い

ドイツ語の多様な地域変種は、国別の標準変種と区別しなければならない。かつてはドイツの標準ドイツ語がドイツ語圏全体を代表するという単一中心地的言語観が優勢であったが、ドイツ語の複数中心地性に関する研究成果が徐々に受け入れられて、1980年代ごろから複数の対等の標準変種が存在するという考え方が徐々に一般的になってきた。言語的な違いは文法、語彙、発音などあらゆるレベルで存在するが、ここではその違いの一部を紹介したい。

(1) と (2) はドアを「押す」という動詞の違いを示している。ドイツでは (1) のよう drücken だが、スイスでは stossen を使う。さらに、スイスではエスツェット (ß) を使用しないという正書法規則があるので、他のドイツ語圏のように stoßen ではなく、stossen と綴るという違いもある。語彙レベルでの違いは、他にも Tomate (トマト) をオーストリアでは Paradeiser、Kartoffel (ジャガイモ) をオーストリアでは Erdapfel というなど数多い。

(1) Warum man so oft an Türen drückt, an denen man ziehen müsste.

(2022年7月17日、*Der Standard*)¹¹⁾

(引かなければいけないドアを押すことが多いのはどうしてか。)

(2) Im Moment stossen wir auf zu viele geschlossene Türen.

(2021年2月2日、*Solothurner Zeitung*)¹²⁾

(今のところ、私たちはあまりにも多くの閉ざされた扉を押している。)

名詞の文法性においても国別標準変種で違いが見られる。「語彙」を表す Vokabel は、ドイ

ツとスイスでは女性であるが、オーストリアでは多くの場合中性である。ドイツでの使用例を示す（3）では4格で女性不定冠詞 eine が使われているのに対し、オーストリアでの使用例を示す（4）では4格で中性不定冠詞 ein が使われている。文法性の違いは、他にも Service（サービス）はドイツとスイスでは男性だが、オーストリアでは女性、Prospekt（パンフレット）はドイツとスイスでは男性だが、オーストリアでは中性であるなど数多くある。

- （3）Nicht zufällig muss man sich im Griechischen für „Vernunft“ und „Wort“ nur eine Vokabel merken: logos. (2024年7月20日、*Die Tagespost*)¹³⁾

（ギリシア語では、「理性」と「語」を一つの語として覚えなければならないのは偶然ではない。）

- （4）Jene Personen, die ein Vokabel noch nie gehört oder bereits wieder vergessen hatten, konnten aufgrund der Gespräche Verknüpfungen herstellen.

（2023年9月18日、*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich*）¹⁴⁾

（ある語をまだ聞いたことがなかったり、すでにまた忘れてしまったりした人は、会話を通してそのつながりを築き上げることができる。）

語を繋ぎ合わせて複合語を作る際に語と語の間に挿入する要素を「接合要素」(Fugenelement) というが、ここでも国別標準変種で違いがある。（5）と（6）により、Aufnahme（受け入れ）と Prüfung（試験）を繋ぐ方法がドイツとオーストリアで違うことがわかる。ドイツの用法を示す（5）では Aufnahmeprüfungen において接合要素を挿入していないが、オーストリアの用法を示す（6）では間に s を挿入して Aufnahmsprüfung となっている。他にも Wartesaal（待合室）をスイスでは Wartsaal、Zeigefinger（人差し指）をスイスや南西ドイツでは Zeigfinger、Auslandsreise（外国旅行）をスイスで Auslandsreise ということがあるなど、基本的な語でも違いが見られる。

- （5）Die Aufnahmeprüfungen finden ab März digital und vor Ort statt.

（2024年3月11日、Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle）¹⁵⁾

（入学試験は、3月からはデジタルで現地（＝試験会場 H. T.）で行われる。）

- （6）1971 wurde die Zulassung zum Gymnasium, die sogenannte Aufnahmsprüfung, wie das geheißen hat, abgeschafft. (2023年12月13日、Parlament Österreich)¹⁶⁾

（いわゆる入学試験と呼ばれていたギムナジウムへの入学許可は、1971年に廃止された。）

発音に関しては、例えばオーストリアとスイスの変種では d/t、b/p、g/k は全て無声軟音が許容されている（Mayer 2006: 27, ÖWB 2022: 847）。そのため、Gepäck（手荷物）と Gebäck（クッキー）、dangen（感謝する）と tangen（給油する）のミニマルペアにおいては、オーストリアでは下線部の発音にほとんど差がなくなる（Muhr 2016: 49）ので、単独での区別が困難になる。

5. 試験問題での変異形

DACH を尊重し、各変種の発音を DaF で考慮するとどうなるだろうか。実際の問題を例に検討してみたい。

大学入学共通テスト（大学入試センター）の問題を見てみよう。

- (1) 下線部の発音が他の三つと異なるものを、次の①～④のうちから一つ選べ。

Habt ihr schon einen Blumenstrauß für den Geburtstag eures Bruders gekauft?

①

②

③

④

（2024 年度追・再試験、第1問、問2）

- (2) 下線部の発音が他の三つと異なるものを、次の①～④のうちから一つ選べ。

Es ist gut, dass es noch gunstige Karten für das Konzurt am Samstutagabend gibt.

①

②

③

④

（2023 年度追試験・再試験、第1問、問2）

- (3) 下線部の発音が他の三つと異なるものを、次の①～④のうちから一つ選べ。

① Abendessen

② Handaruberund

③ Bundeustug

④ Mundaurt

（2022 年度本試験、第1問 問1）

(1) では b、(2) では g がそれぞれ有声音、無声音として具現化される形を問う問題で、ドイツの標準変種を基準に考えれば (1) では① Habt、(2) では③ Samstagabend が正解であることがわかる。しかし、オーストリアとスイスの標準変種も考慮するならば、いずれも無声軟音で差がほとんどなくなるため解答できなくなる。(3) では、語中の形態素境界での語末音 d の発音に関する問いであり、③だけが有声音となることを理解できているかを問う問題である。しかし、オーストリアや南ドイツの地域（特にバイエルン州の南部と東部）、一般的にスイスでは、語末・文節末で中和あるいは硬音化（Auslautverhärtung）されないことが Duden 発音辞典の「ドイツ語標準発音の変異」で記述されている（Duden 2023: 72）。そうすると①、②、④と③の差が無くなるため解答できなくなる。

また、大学入学共通テストや独検などでもよく見られる母音の長短を問う問題でも、解答が困難になることがある。

（４）下線部の母音の長短が他の三つと異なるものを、次の①～④のうちから一つ選べ。

- ① dachte ② Jagt ③ gehabt ④ Obst

（筆者作成）

（４）は①だけが短母音であることが理解できているかを問う問題であるが、もしスイス標準変種も考慮に入れるとすれば、②、③、④も短母音で発音されうることから解答不能となる。また、①は、スイス標準変種では長母音で発音されることもあるので、必ずしも①が正答とはいえない。このように、変種によって長母音と短母音の両方がありうるので、問題としては不適切ということになってしまうだろう。他にも接尾辞 -atik、-atisch（例えば、Thematik 主題、programmatisch プログラム通りの）は、北ドイツでは長母音となるがオーストリアでは短母音となり、接尾辞 -it、-iz、-ik、-tum（例えば Profit 収益、Notiz メモ、Kritik 批判、Wachstum 成長）は、ドイツでは長母音だがスイスでは短母音になる傾向がある（Ammon et al. 2016: LXVII）。

上述の例以外にも、さまざまな変異形が各変種には存在するので、DACH に配慮した問題作成は容易でないことがわかる。公平性が強く求められる入学試験や検定試験などでは、地域変種や国別標準変種を考慮することにより評価が複雑になるだろう。

Shafer（2019）は、北部ドイツ、オーストリア、スイスの話者の発話を録音して、A2 前後レベルのドイツ語学習者を対象とする聞き取りテストを行い、学習者の理解に差が生じるかを確認している。緻密な実験ではあるが、使用したテキストに語彙、文法レベルの国別変異形が含まれていないため、発音だけが調査対象となっている。また、発音で国別の差があったとしても、中立と思われる発音形式への発話者によるアコモデーションが生じる可能性を排除できない。もし聞き取りテストを受ける被験者がオーストリアでの定住を目的とするドイツ語学習者を前提とすれば、オーストリア出身の発話者はより自然なオーストリア変種を使用していたかもしれないだろう。例えば、ÖSD においては、DaF ではオーストリア変種の使用により受験者が不利にならないように国別変種の使用には抑制的であるのに対して、ドイツ語の習得を義務付ける統合協定（Integrationsverfahren）により実施される DaZ（第 2 言語としてのドイツ語）の読解と聞き取り問題では、「オーストリアの標準語」（österreichischer Standard）が中心となっている（Glaboniat & Peresich 2020: 226）。DACH の変種を試験で取り上げた場合、変種によりどのような違いが生じるかについては追加検証が望ましい。

また、授業環境で教員が学習者の発音を修正する際の対応についても考えねばならない。DACH の変種は多岐にわたるので、そうした変種に配慮しながら指導するのは極めて困難であ

ろう。単一の標準変種であっても、教員が発音規則を包括的に掌握し、多様な変異形についても理解することは容易ではないのに、多様な地域変種や国別標準変種まで知悉するのは母語話者の教員にとっても難しいだろう。

6. CEFR における言語変種の扱い

国際的に幅広く活用されているヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages, CEFR）（Council of Europe 2020）では、言語変種をどのように捉えているのだろうか。CEFR では「標準語」（standard language）、「馴染みのある変種」（a familiar variety）、「馴染みの少ない変種」（a less familiar variety）、「その変種に馴染みがあれば」（if the variety is unfamiliar）、「地域変種」（a regional variety）などの表現が使われている。表1のように、特にBレベルにおいて「標準語」と「馴染みのある変種」に関する記述が多く、馴染みがない変種や地域変種に関してはごく一部にとどまっている。CEFRには多数の表が挙げられているが、こうした変種関連の記述は表によっては全く記述が見られないものが多く、同じ表であっても変種関連の記述が一部のレベルにとどまるなど変種関連の記述は全体的に不統一である。さらに、CEFRで記述されている「標準語」は不明確であるといわざるを得ない。CEFRでは、「言語」（language）に加えて「変種」（variety）も使用しているが、この区分はどのようになされているのだろうか。「馴染みの少ない変種」では、標準変種と地域変種の両方が含まれると解釈される。それならば、標準語と標準変種をどのように捉えているのであろうか。例えば、「標準語あるいは馴染みのある変種が理解できる。」（Can understand standard language or a familiar variety）とB2レベルの「総合的な口頭理解」（Overall oral comprehension）（Council of Europe 2020: 48）で書かれているが、「標準語」と「変種」が並列して挙げられており、正確性を欠く記述ということになる。また、両者を「あるいは」（or）で繋いでいることから、いずれかができれば良いと解釈される。そうすると、「馴染みのある変種」として地域方言が理解できれば要件を満たすことになる。また、「標準語」（standard language）は無冠詞での使用（表1）が可能であるが、「標準変種」では単数形（a standard variety）・複数形（standard varieties）を明記せねばならず、単数形を選択すれば単一の標準変種の習得を、複数形を選択すれば複数の標準変種の習得が目的となると理解され、より明確な説明が求められることになるだろう。Council of Europe（2020）では274ページにわたって詳細に各レベルの記述がなされているが、「標準語」はCEFRの根幹に関わる概念なので、自明の概念であるかのように扱うのは好ましくない。

なお、「地域並びに社会言語変種」（regional and sociolinguistic varieties）（Council of Europe 2020: 260）という表現が、巻末の「補足的記述」（Supplementary Descriptors）で使われている。「音韻的制御：音声認識」（Phonological control: sound recognition）では、「地域並びに社

表 1 CEFR における言語変種に関する記述（Council of Europe 2020 より筆者が作成）

表中の数字はページ番号を示す。空欄は記述がなかったことを表す。

	A1	A2	B1 +	B1	B2	C1	C2
standard language		74, 260	216, 218	50, 75, 76, 259	48, 51, 73, 177		
a familiar variety				50, 50, 75, 76	48, 50, 51, 73	49, 53	
if the variety is unfamiliar						48, 73	
a less familiar variety							73, 257
a regional variety				260			
regional usage							50

会言語の発音変種の重要な特徴を意識して的確に組み込むことができる（C2）」、「地域並びに社会言語の発音変種の重要な特徴を認識し、最も顕著な特徴を意識的に組み込むことができる（C1）」、「自分にとって馴染みのある変種とは異なる地域変種で発音された一般的な語（common words）を認識できる（B2）」、「地域変種の発音により理解が困難であることを認識できる（B1）」などの記述がある。このように、B1 と B2 では地域並びに社会言語の発音変種の受容レベル、C1 と C2 ではそれに加えて産出レベルが徐々に要求される記述となっている。しかし、冗長になること、それぞれのレベルを十分に網羅する記述が開発されなかったこと、協議段階で意見が出されたことなどにより、全体的な説明記述からは除外されたとしている（Council of Europe 2020: 259）。除外された理由についてはこれ以上の説明がないのでわからないが、CEFR は「質の高い複言語主義教育」（ibid.: 11）の促進を企図しており、「地域並びに社会言語の発音変種」は実際の教育にも直結することなので、どのような協議があったのかを詳述すべきだろう。

7. 結論

DACH の原則は、ドイツ語習得とドイツ語圏の文化理解の両方を促進することを目的とした専門科目であれば意義が認められ、教育で取り上げることも可能であろう。しかし、日本における DaF の学習目標に設定すれば多くの学習者に過剰な負担を強いることになりかねないので、地域研究等の枠組みで多様な変種をテーマとして取り上げ、言語文化の理解を深めることを目標とするのが望ましいだろう。ÖSD では複数中心地性を考慮に入れたとしても、読解では注記を付けたり、聞き取りでは解答に影響がない範囲内で取り入れるなどして、国別変異形についての知識がなくても不利にならないように工夫している。つまり、多様な変異形の知識や運用力を問うのではなく、受験者がそうした多様性に触れることに重点が置かれているの

である。日本における入学試験や検定試験においては明示的な説明が見当たらないが、ドイツの標準変種を基準として出題しているのは現実的だろう。しかし、ドイツ語の複数中心地性を踏まえたドイツ語教育に関する論考が日本ではほとんど見当たらないことを考えると、DACHコンセプトを検討した上でドイツの標準変種を基準としているというよりは、ドイツ語の単一中心地性を暗黙の前提として受け入れているだけだと思われる。今後は、少なくとも頻度の高い国別標準変異形については、注記をつけるなどしながら取り入れる可能性について研究を進める必要があるだろう。

また、日本で出版されているドイツ語教科書では、オーストリア人やスイス人がドイツ人と並んで対話に登場したとしても、国別標準変種の言語的特徴を音声教材に反映させるのは容易ではないだろう。こうした教科書中の対話については、オーストリア人やスイス人も母語としてドイツ語を話すことを学習者が認識できれば十分と考えられる。いずれにせよ日本のように、日常環境でドイツ語を使用することが全くない環境で、初級学習者に多様な変種に慣れさせることには無理がある。ただ、上級の学習者にはそうした変種の受容に慣れるように、異なる標準変種を含む教材を提供できれば有益だろう。そのためには、オーストリアやスイスの変種のどのような変異形をどの程度教材に取り入れるかについて、十分な研究が必要となる。

なお、ドイツ語教員養成で、標準変種による文法や発音、語彙などの違いを理解し指導する能力を求めるかについては検討が必要であるが、少なくとも「標準ドイツ語」が多様であり、これは方言の多様性とは別であることへの理解は不可欠である。ドイツ語の多様性については標準変種と地域変種の多様性を区別し、成文化された言語形式を志向して学習することの意味を理解することが重要である。同じ成文規範を志向したとしても、学習者は自分の母語の転移（Transferenz）を受けることになる。もし学習者がそれぞれ多様な規範に従えば、そうした転移の影響も加わり他言語の話者との発音の差がさらに広がって、両者間の理解が困難になる恐れがある。このような問題を防ぐためには、学習規範の相違を最小化するのが望ましい。そのようにして学習者が習得した変種について Huneke & Steinig（2010）は、学習者の発音がドイツ語母語話者に許容されるかは、言語的な要因だけではなく、その言語の権威や言語共同体との文化的距離も影響するとしている。そのため、イギリス英語、アメリカ英語、オランダ語、フランス語の訛りは、トルコ語、アラビア語、日本語の訛りよりも許容されると指摘している（Huneke & Steinig 2010: 161）。しかし、こうしたことがあるとすれば、むしろそうした態度を是正するための研究を推進する必要があるだろう。

日本における DaF 研究ではあまり触れられていないが、リンガ・フランカとしてのドイツ語の役割についても検討が必要だ。DaF を学ぶのは、ドイツ語の母語話者だけではなく非母語話者とコミュニケーションするためでもある。世界のドイツ語学習者数は約 1540 万人（Auswärtiges Amt 2020: 9）であり、地域別で見るとヨーロッパ 72.7%、アジア 11.5%、アフリカ 10.6%、南北中アメリカ 5.3%（Auswärtiges Amt 2020: 6）となっている。これは教

育機関で学んでいる学習者の統計であり、実際には教育機関での学習を修了した多くのドイツ語話者がヨーロッパを中心に世界中に存在している。また、東アジアでは1991年以来アジア・ゲルマニスト会議（Asiatische Germanistentagung）が3年ごとに開催され、日本や韓国、中国などのドイツ語学研究者が交流している。この会議ではドイツ語をリング・フランカとして使用しながら、学術活動を展開している。こうした取り組みを一般のドイツ語学習者や使用者にまで広げることができれば、ドイツ語を活用しながら国際交流にも貢献できるだろう。

学習者にとっては、ドイツ語圏で使用されている多様な地域変種よりも、まずは標準変種を理解して使えるようになることの方が重要である。標準変種を習得すれば、必要に応じて日常的な場面で使われている多様な地域的表現にも慣れていき、学習者固有の変種が徐々に確立されていくことになる。こうして習得される学習者の変種は、多面的な要因の複合作用により形成される変種である。その過程では多様なレベルで母語からの転移を受け、ドイツ語教員が使用するドイツ語変種や、ドイツ語圏での留学経験など学習者の経験にも影響を受けながら形成される。しかし、学習者がドイツ語圏での長期滞在を前提に学習する場合には、標準変種だけではなく、現地の地域変種をある程度理解できれば有益であることはいうまでもない。こうした学習者に対しては、ドイツ語授業で地域変種の重要な表現だけでも学べるよう示唆を与えることは有益だろう。一方、将来的にドイツ語圏に長期滞在する予定がないドイツ語学習者にとっては、ドイツ語の多様な変種への理解を学習目標と掲げても習得が困難であるばかりではなく、有効性の実感を得るのも難しいだろう。だが、そうした学習者にとっても、ドイツ語の多様性への言語意識（Language Awareness）（Takahashi 2024: 944-945）の涵養は重要である。ドイツ語の多様性への言語意識は、学習者のドイツ語圏の文化に対する理解を深める動機づけにもなり、人間の多様性を尊重することにもつながるが、これは複言語主義の趣旨にも当てはまる。DaFを通じて、ヨーロッパの多文化主義と複言語主義への理解を深め、学習者のコミュニケーションの幅を広げることもできるだろう。

注

- 1) *Österreichisches Wörterbuch* の初版が1951年に出版され、1969年にはSiebs第19版が、ドイツ語発音辞典として初めて多様な変異形を記述した。Kloss (1952)、Clyne (1984)、Ammon (1995) など多くの研究が複数の標準変種を対象としている。また、Ebnerによる*Wie sagt man in Österreich* の初版が出版されたのは1969年で、タイトルが変更された最新の第5版が2019年に出版されている。
- 2) これはKloss (1976) が提唱したÜberdachung（屋根化）やdachlos（屋根なし）（Kloss 1976 など）を想起させるが、異なる概念である。
- 3) 「令和6年度大学入学選抜に係る大学入学共通テスト問題作成方針」（大学入試センター試験2024: 13）<https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?d=677&f=abm00004546.pdf&n=> 令和6年度大学入学選抜に係る大学入学共通テスト問題作成方針.pdf（2024年9月20日参照）

- 4) 「第3 問題作成部会の見解」(大学入試センター 2024: 402) <https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?d=677&f=abm00004604.pdf&n=R6> 本試験_ドイツ語_自己評価.pdf (2024年9月20日参照)
- 5) Goethe-Institut 2024 https://www.goethe.de/de/spr/prf.html#accordion_toggle_24858121_3
(2024年9月20日参照)
- 6) Goethe-Institut (Hrsg.) (2014). *Goethe-Zertifikat C2: Großes Deutsches Sprachdiplom – Handbuch*. München: Goethe-Institut. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Pruefungsziele_Testbeschreibung_C2.pdf (2024年9月10日参照)
- 7) Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. <https://www.osd.at/das-oesd/ueber-uns/>
(2024年9月20日参照)
- 8) 公益財団法人ドイツ語学文学振興会 <https://www.dokken.or.jp/about/index.html>
(2024年9月20日参照)
- 9) 公益財団法人ドイツ語学文学振興会 <https://www.dokken.or.jp/about/level.html> (2024年9月20日参照)
- 10) 「その他」としては、ナミビア、オランダ、ポーランド、オランダ、ハンガリー、南チロル (イタリア)、チェコなどが挙げられていた。
- 11) <https://www.derstandard.de/story/2000137491971/warum-man-so-oft-an-tueren-drueckt-an-denen-man> (2024年9月20日参照)
- 12) <https://www.solothurnerzeitung.ch/solothurn/thal-gaeu/aus-gaeuer-sicht-verschlossene-tueren-loesen-keine-hochgefuehle-aus-ld.2093277> (2024年9月20日参照)
- 13) <https://www.die-tagespost.de/leben/glaube/die-mutter-aller-wahrheitstheorien-art-253606> (2024年9月20日参照)
- 14) <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/18607-being-green-methodische-einblicke-aus-der-praxis.php> (2024年9月20日参照)
- 15) <https://www.burg-halle.de/hochschule/information/aktuelles/a/anmeldung-zur-aufnahmepreuefung-an-der-burg-6/> (2024年9月20日参照)
- 16) https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/NRSITZ/243/A_-16_52_19_00312100.html
(2024年9月20日参照)

参考文献

- Albrecht, Sandra (2023). „Der plurizentrische Ansatz in DaF-Kursen.“ *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik* 37/1, 17–28.
- Ammon, Ulrich (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*, Berlin. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (letzter Zugriff 11.10.2024)
- Badstübner-Kizik, Camilla (2020). „Das DACH-Prinzip im Kontext DaF. Erfahrungen und Desiderata.“ Naomi Shafer, Annegret Middeke, Sara Hägi-Mead & Hannes Schweiger (Hrsg.). *Weitergedacht- das DACH-Prinzip in der Praxis*. Universitätsverlag Göttingen, 13–21.
- Baßler, Harald & Helmut Spiekermann (2001). „Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht.

- Wie Schüler urteilen- wie Lehrer urteilen.“ *Linguistik online* 9, 2/01.
- Boss, Bettina (2005). „Plurizentrischer DaF-Unterricht, aber wie? Die Sprache der Deutschschweiz in drei Lehrwerken für die Grundstufe.“ *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 32/6, 546–555.
- Clyne, Michael (1984). *Language and Society in the German-Speaking Countries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, (www.coe.int/lang-cefr)
- Daftari-Hölzer, Bharati (2023). „Zur Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in gängigen DaF-Lehrwerken.“ *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik* 37/2, 89–105.
- Durrell, Martin (1995). „Sprachliche Variation als Kommunikationsbarriere.“ Heidrun Popp (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. Iudicium, 417–428.
- Ebner, Jakob (1969). *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten*. 2. neubearb. Aufl. (Duden-Taschenbücher, 8) Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Ehnert, Rolf, Stephanie Fuchs und Daniela Hertrampf (2000). „Regiolekte in der Ausbildung von LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache. Ingrid Kühn & Marianne Lehker (Hrsg.). *Deutsch in Europa- Muttersprache und Fremdsprache*. Peter Lang, 197–222.
- Glaboniat, Manuela & Carmen Peresich (2020). „Das DACH-Prinzip in internationalen DaF-Prüfungen: Beispiele zur Umsetzung im Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD).“ Naomi Shafer, Annegret Middeke, Sara Hägi-Mead & Hannes Schweiger (Hrsg.). *Weitergedacht- das DACH-Prinzip in der Praxis*. Universitätsverlag Göttingen, 217–234.
- Hartmann, Susanne & Thomas Holzmann (2020). „Was interessiert Sie in Ihrem Deutschunterricht? ‘eine Umfrage mit DACH-Bezug unter den Kursteilnehmer/innen des Österreich Institut.“ Naomi Shafer, Annegret Middeke, Sara Hägi-Mead & Hannes Schweiger (Hrsg.). *Weitergedacht- das DACH-Prinzip in der Praxis*. Universitätsverlag Göttingen, 163–178.
- Huneke, Hans-Werner und Wolfgang Steinig (2010). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 5. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Kloss, Heinz (1976). „Abstandssprachen und Ausbausprachen.“ Joachim Göschel, Norbert Nail & Gaston van der Elst (Hrsg.). *Zur Theorie des Dialekts. Aufsätze aus 100 Jahren Forschung mit biographischen Anmerkungen zu den Autoren*. Wiesbaden: Steiner, 301–322.
- Kloss, Heinz (1978). *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. 2. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- König, Werner (1989). *Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland*. 1. Aufl. 2 Bde. Ismaning: Max Hueber.
- König, Werner (1997). „Phonetisch-phonologische Regionalismen in der deutschen Standardsprache. Konsequenzen für den Unterricht ‚Deutsch als Fremdsprache‘.“ Gerhard Stickel (Hrsg.). *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. Berlin/New York: 246–270.
- Meirelles, Camila & Mônica Savedra (2023). „German as a Pluricentric Language in Teacher Education at the Universities of Rio de Janeiro.“ Marcus Callies & Stefanie Hehner (eds.). *Pluricentric Languages and Language Education- Pedagogical Implications and Innovative Approaches to Language Teaching*. London/New York: Routledge, 151–165.

- Meyer, Kurt (2006). *Schweizer Wörterbuch: So sagen wir in der Schweiz*. Frauenfeld: Huber.
- Muhr, Rudolf (2016). *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch – Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische*. 2. Aufl. Wien: öbv&hpt.
- Österreichisches Wörterbuch (ÖWB) (2022). Hrsg. im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 44. Aufl. Wien: ÖBV.
- Shafer, Naomi (2019). „Wie gehen Deutschlernende beim Hörverstehen mit Standardvariation um?“ Jutta Ransmayr & Elena Vasylchenko (Hrsg.). *Sprachliche Variation im Deutschen-Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven*. (Jahrbuch für Internationale Germanistik Bd. 132), 99–117.
- Takahashi, Hideaki (2006). „Welche Varietät/en sollten Lehrende im DaF-Unterricht vermitteln?: eine soziolinguistische und sprachpolitische Überlegung.“ Pawel Karnowski & Imre Szigeti (Hrsg.). *Sprache und Sprachverarbeitung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 381–392.
- Takahashi, Hideaki (2024). „Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Japan.“ Michael Szurawitzki & Patrick Wolf-Farré (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache- ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter, 933–947.
- 高橋秀彰 (2010) 『ドイツ語圏の言語政策 — ヨーロッパの多言語主義と英語普及のはざままで』 関西大学出版部.