

日本人中学生・高校生・大学生のドイツ像

—継続的な異文化理解能力養成のための横断的研究—¹⁾

藤原三枝子

1. はじめに

人は社会化のプロセスの中で、異文化やそこに住む人々について、しばしば共通した、固定的なイメージを作りあげている。ステレオタイプと呼ばれるこれらのイメージは、多くの場合、その文化や人々と直接的な接触がないにもかかわらず、かなり早い段階で形成され、それを修正したり、多様化したりすることが難しい。本研究は、ドイツあるいはドイツ人について、中学生・高校生がどのようなイメージを持っているのか、中学・高校の6年間を通して、異文化としてのドイツあるいはドイツ人に対するイメージは、どのように変化するか、あるいはしないのか、大学生が抱えているドイツのイメージは、大学における1年間のドイツ語学習を通して果たして変化するかを中心に、横断的に調査・分析した結果である。

中学校の教育でも高校の教育でも、実践的なコミュニケーション能力養成とともに異文化を理解しようとする態度の養成が、外国語教育の重要な柱として捉えられているにもかかわらず²⁾、その教育目標が十分に達成されているかどうかについての調査も実証的な研究も行われていない。また、異文化理解能力とは、そもそもどのような能力を指すのかの明白な定義づけもないままに、この表現だけが自明のことのようになり独り歩きしているように感じられる。加えて、昨今の英語万能主義や、その英語教育についても、もっぱら「聞く・読む・話す・書く」の4技能の習得を目標とするカリキュラムの背後には、異文化理解とは英語が使えること、実践的技能の習得であるという短絡的な思想が窺われる。

本稿では、異文化を理解する能力は、英語に堪能なことと必ずしも同じではないという事実に基づき³⁾、日本においても外国籍の人々が年々増えている現在、われわれの母語である日本語を含め、どの言語を使おうとも共通に養われるべき、広い意味での平和教育の一部として育成されるべきであると捉えている。また、異言語や異文化を理解しようとする態度の養成は、初等教育から中等教育、高等教育と継続的に培われるべきでものであるとの認識から、大学において初修外国語としてのドイツ語教育を行うにあたり、中学生・高校生がどのようなドイツ像を形成しているかを把握することが不可欠であると考えられる。

2. 外向きの国際化と内なる国際化

異文化理解能力は、日本を離れて海外で生活する者のみが身につけるべき能力ではない。日本在住の外国籍の人々が着実に増えているからである。1980年に外国人登録している人は782,910人で、総人口の0.67%に過ぎなかったのが、法務省入国管理局によると、家族を含めた2007年末現在の外国人登録者数は、2,152,973人で1.69%を占め、過去最高を更新している。10年前（1997年末）に比べると45.2%の増加で、ここ10年間で外国人登録者数は約1.5倍になった。国別にみると中国が全体の28.2%を占め、以下、韓国・朝鮮、ブラジル、フィリピン、ペルー、米国と続いている。しかし、米国の割合は全体の2.5%に過ぎない。ブラジル人が増えたのは、1990年に入管難民法の改正で日系人の自由就労が認められたことによるが、予想される深刻な日本の労働力減少を考えると、日本に住む外国人の数がますます増えることは間違いないだろう。

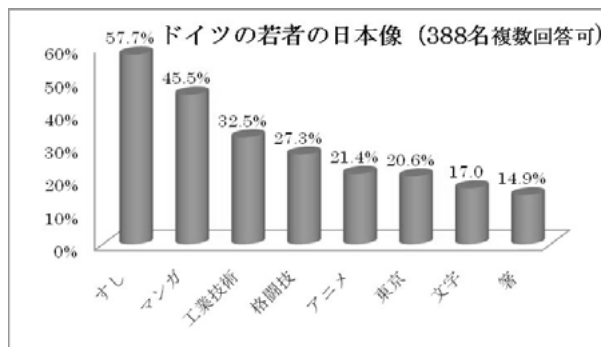
また、政府は、日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界との間にヒト、モノ、カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として、2020年を目途に、2007年現在の受入れ留学生118,498人を一挙に30万人にまで増やすことを数値目標とした「留学生30万人計画」を打ち出した⁴⁾。この計画は、日本の貴重な労働力として大学卒業後も日本に残り就職する外国人を増やすために、産学官が連携して就職支援や受け入れ、在留期間の見直しなどを行うことにより、社会全体で外国人の受入れを推進することも内容としている。

受入れ留学生増大の政府方針を推進するための方策として、英語で行う授業の増設、外国人教員の割合を増やすこと、宿舍や奨学金の充実など大学の受け入れ体制の整備が提案されている。しかし、留学生は大学を選ぶ前に国を選ぶ。そもそも国そのものに魅力がなければ、良い学生が留学先として日本を選ぶとは考えにくい。今や、過去のものになりつつある経済大国というイメージを広げ、日本の言語文化に対する理解者・ファンを増やしていくためには、長期的な視点に立った国レベルでの戦略が必要である。

それにしても、現在日本に留学している外国人は圧倒的にアジア圏の出身者であること⁵⁾を考えると、日本が、戦時中の行為や戦後処理の問題、歴史認識の問題などについて国際世論の矢面に立たされることが多いにもかかわらず、この点に触れずに、日本の実利だけを考えて、留学生獲得の数値目標を設け、その達成のために、宿舍の確保であるとか奨学金制度の充実などの小手先の対策に終始する姿勢を見るにつけ、日本は「国際化」の意味をどのように捉えているのか、疑問に思う。こと国際関係においては、過去のことを「水に流す」文化が世界に受け入れられるとは考えにくい。過去の行為と対峙しながら、世界に対して、自国の言語と文化の理解を取り付けていくことのむずかしさと重要性に対する認識が、日本は極端に低いように感じられる。

海外の若者が日本および日本人に抱いているイメージに関して、興味深いデータがある。在ドイツ日本総領事館広報部が、2006年後半にデュッセルドルフのギムナジウム（大学入学を前提とした中高一貫教育の学校）2校で実施し、388人が回答した調査によると、日本に対する彼らの関心はどの学年でも高く、関心分野も、「伝統文化」「食文化」「文字と言語」「ポップカルチャー」「しきたり・習慣」「大都会」「風景」「ファッション」など多方面に渡っていた。その一方で、日本人についての具体的なイメージは貧弱で、1977年に日本外務省が実施した調査とほとんど変わらない回答（勤勉・規律・礼儀正しさ・親切）や、メディアの影響と考えられる「厳格な教育制度」、「過労死」などに固定化している結果となった。また、どの学年でも、「すし」「マンガ」「ハイテク」が頻繁に回答された⁶⁾。この調査結果はドイツに限らず、世界の若者たちが日本の多様な分野に対して興味を持っているにもかかわらず、日本に対する具体的なイメージは単純化・ステレオタイプ化していることの証だと考えられる。

グラフ1



戦後、多くの国々は、自国文化の対外的な広報を積極的に行うことを国際的責任と考えるようになった。そのために、いわゆる先進国では、独立した専門の機関を設立し、言語と文化の広報活動に多くのエネルギーと資金を使ってきた。以下の表は、世界各地に置かれた英、仏、独、米および日本の対外広報機関の数を示している。

| | British Council (英) | Alliance française (仏) | Goethe - Institut (独) | American Center (米) | Japan Foundation |
|-------|---------------------|------------------------|-----------------------|---------------------|------------------|
| 1983年 | 133 | 181 | 111 | 210 | 2 |
| 2005年 | 220 | 223 | 144 | 178 | 3 |

(大谷泰照『日本人にとって英語とは何か』（大修館書店）⁷⁾を補足する形で作成)

日本文化を国際社会に発信し、日本に対する理解者を増やす役目を担って1972年に設立された国際交流基金（Japan Foundation）は、その海外拠点としてローマ・ケルン・パリの3か所に日本文化会館を置いているに過ぎない。確かに、日本文化会館よりは小規模の日本文

化センターおよび事務所が18か所あるが、これらを合わせても全世界にたった21か所と、他の先進国の文化機関と比べると極端に少ない。同じ敗戦国ドイツのGoethe-Institutは、すでに1951年に設立され、2008年現在で83の国々に147の拠点を持ち、言語文化の普及だけでなく、DAAD（ドイツ学術交流会）とともに、多様な年齢層・分野をターゲットにさまざまな奨学金を提供している⁸⁾。Goethe-Institutの年次報告書（Jahrbuch 2007/2008）を見ると、2007年度に助成を受けたドイツ語から他の言語への翻訳書は249、開講のドイツ語講座参加者数は196,888人、文化プログラム訪問者数は8,386,475人を数えている。また、世界各地のGoethe-Institutでは、派遣のドイツ人と現地の職員2,825人が、ドイツ文化と母文化・社会との橋渡しの仕事に従事している⁹⁾。現在、文化外交政策の力点はもはや先進国ではなく、人口の増大により高等教育へのニーズが高まっているアフリカ諸国を中心に、中国やインド、加えてオマーン、イエメン、レバノンの発展途上国で、ドイツ語の普及とドイツ文化の発信、当該国での対話に努めている。さらに、イスラム教の国々との平和共存を目指し、それらの国々に積極的に支部を開設している。GDPでは日本の3分の1以下の国になってしまったイギリスでさえも220か所の海外拠点を持ち、お隣中国では中国語と中国文化の普及のために2004年に孔子学院を設立し、中国国内の大学に実施運営を委託して、これらの中国の大学が世界各国の大学等と協定を結び、それぞれの地で孔子学院を設立する取り組みを推進している¹⁰⁾。2008年1月現在、世界で約200校存在するという。各国政府は、これらの機関を通して、自国の言語と文化の対外広報活動に力を注いでいるが、日本政府も長期的な展望に立った言語・文化政策を行うために、日本文化会館等、日本の言語・文化の発信と相互理解のための機関の充実を図る必要がある。

外に向けて日本理解を取り付けていく外向きの国際化と、現在、日本に暮らす外国籍の人々の人権を認め、共存していく内向きの国際化は同時に推進されるべきものである。受け入れ留学生の数値目標を定め、宿舎を造り奨学金制度を構築し、英語で行う授業を提供することで優秀な学生を受け入れ、それによって日本の国際化を図ろうとする姿勢は、本当の国際化をむしろ阻んでいるようにされ感じられる。異文化を受容・理解し、自文化を発信する能力を身につけるために今の日本の児童生徒にどのような教育が必要かを考え、地道に実行していこうという覚悟が政策としてあまり見えてこない。私立大学連盟の国際連携委員会が実施した「2008年度国際教育・交流調査」によると、日本の大学で受入れ留学生と日本人学生との相互交流を阻んでいる第一の要因は、日本人学生の参加意識の欠如という結果となった¹¹⁾。異なる文化を背景に持つ人々に対する我々自身の意識が変わらない限り本当の国際化は難しく、そして異文化に対して開かれた態度の育成は初等教育から継続的に行なわれなければならない。

3. 『ヨーロッパ共通参照枠』における異文化理解能力

ところで、外国語教育の目的として掲げられる「異文化理解能力」とはどのような能力を内容とするのであろうか？大学におけるドイツ語教育に関して、日本独文学会ドイツ語教育部会が全国のドイツ語担当教員および学生を対象に1997-1998年に実施した質問紙調査では、教員も学生も、英語学習の意義を実践的な使用に置いているのに対し、ドイツ語学習の意義は、むしろ異文化理解能力の養成や、教養を高め人間的視野を広げることに置かれている。ドイツ語教育においては、いわゆるコミュニケーション言語能力（communicative language competences）の養成と同程度に、あるいはそれ以上に、異文化理解能力の養成が必要と見なされているという結果となった¹²⁾。英語教育における実践的能力養成がますます重要視される中で、第2あるいは第3外国語としてのドイツ語教育の位置づけは、調査後10年を経過した今も、恐らくあまり変わっていないと思われる。

大谷（2007）は、現在の英語教育が、異言語の単なる運用技能や目先の実用効果にのみ向かっている姿勢を批判し、学校教育における外国語教育の本来的な目的を、「異言語の単なる技能や知識の教育にとどまらず、それを通して何よりも絶対的な自己中心の発想から、多様で相対的な世界の認識への脱皮を促すものでなければならないはずである。」¹³⁾とし、異言語を通しての異文化理解教育の必要性を論じている。日本の中等教育・高等教育における教育の重要な柱の一つが、異文化に対して開かれた態度の養成、つまり異文化理解能力の養成であるならば、戦後、一貫して続いている英語教育偏重主義が多くの問題を孕んでいることは疑う余地がない。経済・政治的大国志向から、強い言語を追い求めるこれまでの日本の言語教育は、それが徹底すればするほど、逆に言語教育本来のあるべき姿から遠ざかって、排他・単線・中央志向的傾向を強めるという皮肉な性格をもつこと、さらに、本来、言語教育こそが果たすべきその種の姿勢制御の機能が、日本では十分作動しないことが最も根本的な問題であると大谷は指摘している¹⁴⁾。

一方ヨーロッパは、その統合の歴史の中で、平和を維持するためには加盟国すべての文化や言語を同じように重要なものと考えなければならないとの基本理念に基づき、ECの時代から加盟国の公用語すべてをECならびにEUの公用語としてきた。現在、EU加盟27か国の公用語23言語がすべてEUの公用語として扱われている。言語・文化政策における効率化や政治・経済の大国志向は、EUの理念に反するものだからである。経済大国ドイツがマルクを放棄しフランスがフランを放棄して、共通通貨ユーロの導入に踏み切った背景には、戦後、政治責任者が交代してもずっと変わることなく引き継がれてきたヨーロッパ諸国に共通の理念がある。

ところで、そのヨーロッパにおいて、コミュニケーション能力がどのように捉えられているのかを知ることは、日本における外国語教育の目的を考える際に示唆に富んでいる。『ヨーロッパ共通参照枠 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning,*

teaching, assessment』(以下 CEFRとする)は、コミュニケーションを行うためには、人間のすべての能力がかかわっていることを認め、教育および学習の目的として、コミュニケーション言語能力(言語能力・社会言語能力・言語運用能力)以外に－CEFRの記述順ではコミュニケーション言語能力の前に－、学習者の一般的能力としての4つのsavoirの養成を挙げている。これらは、叙述的知識(savoir: declarative knowledge)、技能とノウハウ(savoir-faire: skills and know-how)、実存的能力(savoir-être: 'existential' competence)、学習能力(savoir-apprendre: ability to learn)である。

この4つのsavoirのそれぞれに、異文化理解の観点から重要と見られる能力がある。まず叙述的知識では、「社会文化的知識」が重要と考えられている。なぜならば、「学習する言語が話されている地域の社会的・文化的知識というのは、他の知識とは違い、学習者にとって今までの経験によって得る機会のなかった知識である可能性が高く、ステレオタイプなどでゆがんでいる可能性があるからである」¹⁵⁾とし、日常生活に関する事柄だけでなく、対人関係や価値観・信条・態度に関する知識も当然ながらここに含まれる。また、「自分が育った世界」と「目標言語が話されている地域の世界」との関係に対する知識、意識、理解が、異文化に対する意識を作り出すことを述べ、単に「知識」だけでなく「意識」の重要性も指摘されている。「異文化間技能とノウハウ」に関わる具体的な能力としては以下のものが挙げられている：

- ・自分の出身文化と外国の文化とをお互いに関係づけることができる力
- ・文化に対する高い感受性と、他文化出身の人と接する時に使えるさまざまな方略を知っていること、また、実際に使える力
- ・自分の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力量と、異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができること
- ・ステレオタイプに基づいた人間関係を乗り越えることができる力

このような技術と叙述的知識を習得することによって、異文化に対する開かれた態度や、文化差に対する伝統的な態度から距離をおく意志と力、すなわち「異文化的性格」を発達させることが「実存的能力」の養成だろう。知識・技能・態度にかかわるこの3つの能力を可能にするのが、4番目の「学習能力」と考えられる。これは、「新しい経験を観察し、それに参加し、既に持っている知識に新しい知識を加え、必要に応じて以前から持っている知識を変えていく力」である。異文化理解についても、現在の知識やイメージを、新しい経験を通して新たなものに変化させていく能力は、異文化と自律的にかかわっていくために必要不可欠な能力といえる。

このような人間形成に関わる教育的な目標を、中等教育段階でも大学における外国語教育

においてもひどくなおざりにしてきた感がある。知識やスキルの習得に偏った外国語教育を異文化理解の観点から見直さなければ、ドイツ語教育に期待されている異文化理解能力の養成は単なるタテマエに過ぎなくなる。

4. 日本の若者のドイツ像に関する先行研究・調査

日本の若者がどのようなドイツ像を抱いているのかについての調査・研究は少ない¹⁶⁾。近年のものとしては、U. Shioji (2001) および M. Grünwald (2005a, 2005b) の調査を挙げることができよう。M. Grünwald の調査は、2000年4月と同年の12月に、松山大学の1年生を対象に実施した縦断的研究 (longitudinal study) で、その結果は博士論文として出版されている (2005b)。調査の結果、ドイツ像はかなり肯定的であること、他方、日本人についてはかなり悲観的なイメージが主流であること、また、ドイツに関する自由なイメージとして現われてきたカテゴリーとしては、多い順に：歴史 (ヒトラー・ナチスなど)、食文化 (ビール・ソーセージ)、スポーツ (サッカー)、経済 (車)、現代史 (ベルリンの壁) でほぼ8割を占めること¹⁷⁾、大学入学前に世界史の授業を受けた学生の方がそうでない学生よりもドイツに対する肯定的なイメージが強い傾向があること、ドイツ語の授業を受けることにより、ドイツ・ドイツ人に対する肯定的なイメージがより強まる傾向が見られたこと、またコミュニケーション型の授業を受けた学生の方がそうでない学生よりも、ドイツに対する関心が高まったこと、などが挙げられる。

高校生を対象とした先行調査・研究に U. Shioji (2001) がある。高校3年生312名が参加したこの調査で、ドイツに対する自由なイメージとして回答の多かったものを順に挙げると：ベルリンの壁・ドイツ統一、食文化、第3帝国、ドイツ車、医療であった。ベルリンの壁・ドイツ統一、第3帝国に関する回答が多かったのは、中等教育の授業でこれらのテーマを扱ったからだと分析されている。Shiojiの調査においてとりわけ注目に値するのは、「第三帝国：Drittes Reich」として括られている中身が非常に多様である (ヒットラー；ナチス；ユダヤ人迫害；ゲシュタポ (秘密国家警察)；アウシュビッツ；強制収容所；ガス室；ホロコースト) のに対し、食文化については、ほぼ「ソーセージ」と「ビール」に終始している点である。この結果を、Shiojiは「大3帝国関連の記述が多様なのは、彼らの関連知識が深く、強い興味を持っているからだろう」¹⁸⁾ と分析している。

ドイツ語教員の個人的な調査ではなく、ドイツの機関が行った最近のものとしては、2002年にNRW (Nordrhein-Westfalen) 州経済振興公社が実施した「日本におけるドイツのイメージ調査」がある。調査参加者は、経済関係で約170人、政治・行政、メディア、文化、大学関係 (教授および学生) でそれぞれ約80人で、年齢構成は、39歳以下：25%、40-49歳：23%、50-59歳：38%、60歳以上が14%であった。調査結果の一つとして注目に値するのは、ドイツを「非常に好感のもてる国」と感じている割合、および、ドイツをその「特別な技能」、

「誠実さ」、「革新性・創造性」から高く評価している割合が、年齢が下がるにつれて低くなっている点である¹⁹⁾。若い世代の気持ちがドイツから離れていることを示していると分析されているが、むしろ、ドイツに関する情報が少なく、若い世代はドイツをヨーロッパの一つの国として捉えているに過ぎず、以前日本人がドイツに対して抱いていた特別な感情を、今の若い世代はもはや持たなくなっていると考えられる。

Vondran (2006) も、「日本におけるドイツ年」(2005/2006) に先駆けて公的機関が実施した複数のアンケート結果として、中高年ではドイツが良いイメージを保持しているのに対し、若者層ではドイツの魅力がずっと低くなっていることを報告している²⁰⁾。

5. 日本の中学生・高校生のドイツ像

本研究の意義

Grünewaldの調査は、大学入学後1年間のドイツ語授業を受けることによって、大学生のドイツに対するイメージや意識がどのように変化するかを探った縦断的な研究であるが、多くの調査は、特定の学年の学生を対象として調査時点におけるドイツ像を分析するか、あるいは、様々な年齢層にアンケートを実施して、若者と中高年の間に見られる傾向を比較するものが多い。

それに対して本研究は、中学1年から高校3年生を対象として時間的経過に伴う変化を探る横断的な調査・研究である。この時期は、誕生後、家庭教育から小学校教育における模倣と受け身の学習から、徐々に自ら積極的に世界に働きかけることにより学習し人格を形成していく心身の成長が目覚ましい時である。中学1年時のドイツ像は、その後の5年間でどのように変化していくのか、どのような要因がそこには関係している可能性があるのかを知ることが、大学におけるドイツ語の授業を単なる4技能の習得ではなく、異文化理解能力を養成すること、つまり「実存的能力」の養成にまで踏み込んで考える場合には必要不可欠である。中学から高校さらに大学教育を受ける人間は、別の人間ではなく青年期にある同一の人間である限り、異文化に対する態度の形成を成長の過程の中で継続的に見る視点が必要だろう。

調査の概要

【調査時期および対象】

2007年11月に、関西にある中学校1校および高校1校でアンケート調査を実施した。対象者は双方とも男子学生である。質問紙調査参加人数は949名で、内訳は、中学1年生171名、2年生121名、3年生151名、高校1年生196名、2年生145名、3年生165名であった。

【質問紙項目】

質問紙の内容は、構造化されたものではなく自由記述方式を採り、以下の2項目に限った：

- 1) ドイツと聞いて、頭に思い浮かぶことをいくつでも自由に書いてください。
- 2) ドイツ人と聞いて、頭に思い浮かぶことをいくつでも自由に書いてください。

【調査項目】

- ① ドイツおよびドイツ人に関するステレオタイプ的なイメージ「ビール・ソーセージ・勤勉・几帳面など」がすでに中学入学前に形成されているのか？
- ② 中学1年次のドイツおよびドイツ人像は学年が上がるにつれて変化するのか？多様化するのか？
- ③ 中学生・高校生およびそれぞれの学年のドイツ（人）像に特徴的なことがあるか？
- ④ 中学生・高校生のドイツ（人）像の形成には、どのような要因が関係していると推測されるのか？

【調査の結果】

I. ドイツに関するイメージ

1) の設問には949名が参加し、回答件数は2,341であった。回答された項目を次の9つのカテゴリーに分類した：①地理、②歴史、③ベルリンの壁、④経済・工業、⑤環境・科学、⑥食文化、⑦芸術・スポーツ、⑧特になし、⑨その他。地理としてまとめたものには、ヨーロッパ、ベルリン、国旗の色に関する記述が多く含まれるが、気候や自然に関する記述もこの項目に入れた。歴史のカテゴリーの中には、ナチスドイツ関連および東西ドイツへの分断が多く含まれている。ベルリンの壁を歴史の中に組み入れず、特にひとつのカテゴリーとして扱ったのは、どの学年でも非常に多くの生徒がこの項目を挙げていること、さらにベルリンの壁を彼らが歴史的に捉えているのか、象徴として捉えているのかが不明だったからである。同様に多くの生徒が挙げた「車」関連の記述は、経済・工業のカテゴリーにまとめた。環境・科学は、リサイクルなど環境問題への取り組みおよび（高度な）医療に関する項目が

グラフ2

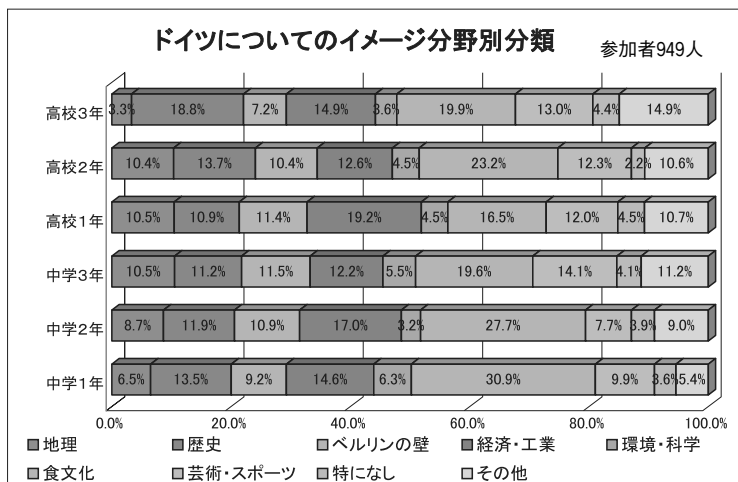


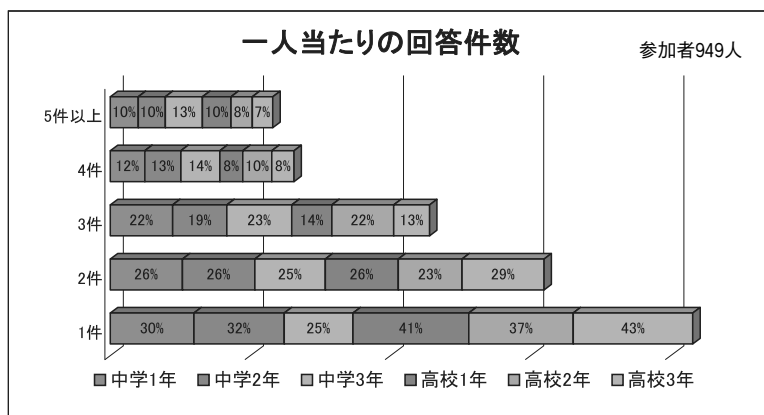
表1 分野別回答件数

| | | 中学1年 | 中学2年 | 中学3年 | 高校1年 | 高校2年 | 高校3年 |
|------|---------|------|------|------|------|------|------|
| 参加人数 | | 171 | 121 | 151 | 196 | 145 | 165 |
| 1 | 地理 | 29 | 27 | 44 | 47 | 37 | 12 |
| 2 | 歴史 | 60 | 37 | 47 | 49 | 49 | 68 |
| 3 | ベルリンの壁 | 41 | 34 | 48 | 51 | 37 | 26 |
| 4 | 経済・工業 | 65 | 53 | 51 | 86 | 45 | 54 |
| 5 | 環境・科学 | 28 | 10 | 23 | 20 | 16 | 13 |
| 6 | 食文化 | 137 | 86 | 82 | 74 | 83 | 72 |
| 7 | 芸術・スポーツ | 44 | 24 | 59 | 54 | 44 | 47 |
| 8 | 特になし | 16 | 12 | 17 | 20 | 8 | 16 |
| 9 | その他 | 24 | 28 | 47 | 48 | 38 | 54 |
| 合計 | | 444 | 311 | 418 | 449 | 357 | 362 |

主内容である。食文化には、ビールやソーセージ、じゃがいも関連の記述が主に含まれる。芸術・スポーツのカテゴリには、サッカーと音楽に関する記載が主である。調査対象が男子生徒であること、2006年にドイツでワールドカップが開催されたこともあってか、サッカーについての言及が多かった。「特になし」のカテゴリには、「なし」と回答したもの以外に、白紙回答も含まれる。

一人当たりの回答件数は、どの学年でも1件だけの生徒が多いが、とりわけ高校生は1件のみの回答者の割合が高かった。

グラフ3



II. ドイツ人に関するイメージ

ドイツのイメージに関する回答数が2,341であったのに比べて、ドイツ人についての回答

件数は、その半数以下の1,018であった。回答された項目を ①身体的特徴、②外見、③内面的特徴、④物質的特徴、⑤心的態度、⑥生活様式・習慣 に分類した。身体的特徴には、肌の色・身長・体型などが属し、目に見える客観性の強い記述をまとめた。一方、外見には、回答者の主観性が強く出ている項目、たとえば、きれい・かっこいい・ダンディなどが含まれる。内面的特徴のカテゴリーには、外からは見えにくい性格（明るいなど）や能力（頭が良い、サッカーがうまいなど）についての言及をまとめた。物質的特徴は、物質的な豊かさに関する記述、心的態度は、ドイツ人の価値観とその帰結としての行動に関わる記述（環境に配慮、自律的、〇〇主義など）を内容とする。生活様式・習慣には食生活の傾向などに関

グラフ4

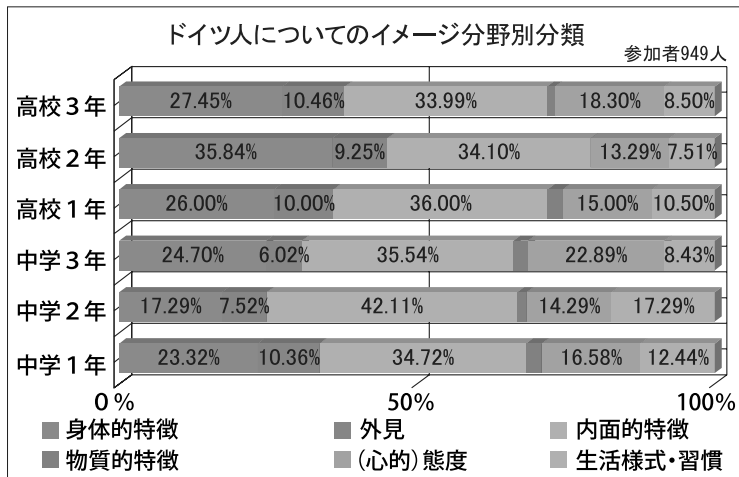


表2 分野別回答件数

| | 中学1年 | 中学2年 | 中学3年 | 高校1年 | 高校2年 | 高校3年 | 合計数 |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|
| 参加人数 | 171人 | 121人 | 151人 | 196人 | 145人 | 165人 | 949人 |
| 身体的特徴 | 45 | 23 | 41 | 52 | 62 | 42 | 265 |
| 外見 | | | | | | | |
| 肯定的 | 17 | 7 | 4 | 15 | 7 | 11 | 61 |
| 否定的 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 中立的 | 3 | 3 | 6 | 5 | 8 | 5 | 30 |
| 内面的特徴 | | | | | | | |
| 肯定的 | 47 | 36 | 39 | 52 | 42 | 31 | 247 |
| 否定的 | 10 | 8 | 5 | 6 | 10 | 6 | 45 |
| 中立的 | 10 | 12 | 15 | 14 | 7 | 15 | 73 |
| 物質的特徴 | | | | | | | |
| 肯定的 | 5 | 1 | 4 | 3 | 0 | 1 | 14 |
| 否定的 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 中立的 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| (心的)態度 | | | | | | | |
| 肯定的 | 22 | 16 | 28 | 26 | 13 | 15 | 120 |
| 否定的 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 3 | 8 |
| 中立的 | 9 | 2 | 9 | 4 | 8 | 10 | 42 |
| 生活様式・習慣 | 24 | 23 | 14 | 21 | 13 | 13 | 108 |
| 合計数 | 193 | 133 | 166 | 200 | 173 | 153 | 1018 |
| なし | 10 | 10 | 15 | 5 | 8 | 12 | 60 |

する記述をまとめた。外見、内面的および物質的特徴、心的態度の4カテゴリーについては、肯定的・否定的・中立的の3つの捉え方に分けて集計・分類した。

【結果の分析】

I. ドイツに関するイメージ グラフ2・3・表1

① ステレオタイプ的なイメージの形成時期

1) ソーセージ・ビール・ドイツ車などの固定的なドイツ像は、12歳までにすでに出来上がっていることが分かった。中学1年生では全項目の3割が食文化に関することであった。車に関する記述の割合は、学年によって程度の違いが多少みられるものの、12%~19%を占め、ドイツのイメージと強く結びついていることが分かる。

② 学年が上がるにつれ、ドイツ像は多様化されるのか？

1) 中学1年生ですでに形成されているイメージ（ビール・ソーセージ・車・ナチス・ベルリンの壁・サッカー）は、回答項目と頻度を見る限り、高校3年生まで基本的に維持されるといえる。

また、質問紙参加者一人当たりの回答件数は、イメージの多様性を表す指標のひとつと考えられるが、この点では以下のことが分かった：

2) ドイツのイメージとして、ただ1項目のみを挙げている学生の割合がどの学年でも一番高い。ドイツに対するイメージが豊かではないことを窺わせる。

3) 一人当たりの回答件数は中学生に比べて高校生で低い。とりわけ高校3年生でドイツのイメージとして1項目のみを挙げている割合は43%にのぼる。アンケートに対する取り組みの熱心さの度合いに起因するとも考えられるが、いずれにせよ、異文化に対するイメージは学年が上がるにつれて豊かになったり多様化するわけではないことを示している。その一方で、中学生で一人当たりの回答件数が多いことから、この段階で様々な文化に触れることが、異文化理解に対する開かれた態度の育成にとって重要であろうと思われる。

4) 総じて、6年間の中学校・高等学校の教育では、ドイツを含む異文化についてのイメージが大きく多様化することは難しいことが分かる。

③ 中学生・高校生および学年で、特徴的なことがあるか？

1) 中学1年生の回答を見ると、食文化（ビール・ソーセージ）についてのイメージがほぼ3割を占めて、一番大きい割合となっている。食文化がどの学年でも非常に強いが、その割合は、中学1年生をピークに減少傾向にある。それと対照的に、「その他」に振り分けている個別のイメージは、学年が上がるにつれて増える傾向にあることは注目に値するだろう。ただし、この中には、「ドイツ」についてのイメージとして、「ドイツ人」に関係するイメージを挙げたものも含まれている。

2) どの学年でも歴史およびベルリンの壁についてのイメージが強い。1989年のベルリンの壁崩壊からすでに19年も経過しているにもかかわらず、中学生・高校生にとってはドイツのイメージと強く結びついているようだ。世界史の教科書で、冷戦が終結に向かう契機となった象徴的な出来事として壁崩壊が言及されていることも強く影響しているものと思われる。

3) 中学から高校へと進むにつれて、歴史に関する記述が多くなる。量だけでなく、内容が豊富になることが特徴的である。中学1年生の場合歴史に関する事柄は、ベルリンの壁を除けば、東西分断と第二次世界大戦に集中しているが、高校生になると神聖ローマ帝国・30年戦争・ワイマール憲法・ナポレオンのベルリン入城・フリードリヒ2世・オーストリア継承戦争等、非常に多様な歴史的事実が回答されると同時に、「ワイマール憲法の社会権」のように、同じことがらでも記述が詳しくなる傾向が進む。

II. ドイツ人に関するイメージ グラフ4・表2

① ステレオタイプ的なイメージの形成時期：

Krumm (1992) の主張とは異なり、対象文化・言語圏から離れた日本においては、「人」についてのイメージは「国」についてのイメージよりも乏しい。ドイツのイメージに関する回答数が2,341であったのに比べて、ドイツ人についての回答件数は、その半数以下の1,018であった。距離的なへだたりから直接的な接触がほとんどないドイツ人についてのイメージは形成されにくいと思われる。また、回答に際して、欧米諸国の人々とドイツ人とを区別したかどうかとも疑問である。

今回の調査から、中学1年生から高校3年生すべての学年について「白人で体格がよく、格好がよい」ドイツ人、「環境に良い行動を心がけ、サッカーが強い」ドイツ人像が見えてきた。内面的特性に分類された回答のなかには、ドイツ人の基本的性格としてよく挙げられる「勤勉や厳格さ、几帳面さ」に類する記述も見られるが、そう頻繁ではなかった。いわゆるステレオタイプ的なドイツ人のイメージさえも薄くなってきているように見えるが、これは、日本におけるドイツの重要度の後退からか、ドイツに対する関心が日本の社会全体において、とくに若い世代において低くなっているためだろう。

② 学年が上がるにつれ、ドイツ人像は多様化されるのか？

地理的に遠い国の人々についてのイメージは、直接的な接触がないために多様化される機会も少ない。中学1年生に見られる「白人で体格がよく、格好のよいドイツ人、環境に良い行動を心がけ、サッカーが強いドイツ人」像は高校3年生まで基本的に変わることはない。ドイツに関する情報そのものが少ないことから、いったん形成されたイメージは固定化する傾向がある。環境およびサッカーについての言及が多かったのは、質問紙調査実施が、環境関連の講演会前であったことや、2006年にドイツでワールドカップが開催されたことなどが、回答に大きな影響を与えていると思われる。

どの学年においても、ドイツ人についてイメージがないと答えた生徒、無回答の生徒が一定数いる。質問紙に回答した中学1年生171名中10名が、また、高校3年生では165名中12名がこの設問に回答していない。直接的な接触の機会がほとんどないドイツやドイツ人について、具体的なイメージが形成されにくいことを示している。

③ 中学生・高校生および学年別で、特徴的なことがあるか？

どの学年でも、身体的特徴とその評価（外見）を合わせた件数をもっとも多い。外見についてはほぼ百パーセント肯定的にとらえられている（きれい、かっこいいなど）。高校生では中学生に比べ、「サッカーがうまい」というドイツ人像がかなり強くなる。「頭がよい」というイメージも、学年によって強く表れている（中学1年生・高校2年生）。

ドイツ人については、学年を問わず肯定的なイメージが強いことは、Grünwald (2005a)の調査結果と同様である²¹⁾。しかし、内面的な特徴については肯定的なイメージが確かに強いものの（頭が良い、明るいなど）、否定的なイメージも少なくない（怖い、恐ろしいなど）。生活様式・習慣としてまとめた項目は、どの学年でも食生活に関するものが多く（お酒に強い、じゃがいもをよく食べる）、ドイツについてのイメージがやはり食文化と強く結びついていたのと同じである。

高校生の場合、中学生と比較して、身体的特徴とその評価（外見）を合わせた件数の割合が高い。彼らが心身の成長期にあることを考えると、興味の自然な方向性として理解できよう。

④ 中学生・高校生のドイツ（人）像形成に関係していると思われる要因

今回の調査からドイツについて一般的なステレオタイプのイメージ（ビール・ソーセージ・車）は、中学入学前に出来上がっていることが分かった。その一方で、食文化についての回答がビール・ソーセージ・じゃがいも以上には広がらないことは、車についての回答が中学生段階でも高校生段階でもメーカーについての詳しい記述をしていることと対照的である。これは、後に述べる、大学生が例年作成しているドイツに関するコラージュからも推測されるが、雑誌などでドイツ車の広告を見る機会や他のメディアでも多様な車種が話題に上ることが多いという事情からだろう。また、学年が上がるにつれて、歴史関連の回答が多くなり、しかも多様化するとともに記述が詳細になる傾向から、学校教育における世界史や地理の授業およびこれらの科目の受験勉強が異文化に対するイメージ形式に与える影響が窺える。

すべての学年において、サッカーに関する記述が多いことは、調査対象者が男子生徒であったこととともに調査前年の2006年にドイツでワールドカップが開催されたことも大きく影響していると思われる。

また、どの学年の回答にも、環境に配慮して行動する人々というイメージが強く表れたのは、明らかに、質問紙調査が環境講演の折に実施されたことと無関係ではない。

NRW州経済振興公社の調査では、日本ではドイツに関する情報が不足していると感じている人が大多数であった²²⁾。また、直接ドイツ人と接する機会は、少なくとも高校生までは非常に少ない。このような環境の中で、地理や歴史の時間がドイツに関する知識の形成に果たす役割が大きいと同時に、特定のイベントによって若者のドイツ像が単純化される可能性が高いことを、今回の調査は示している。

物事の単純化自体は、新しい情報の取り入れと処理のために自然なプロセスだとしても、イメージの固定化を防ぐためには、世界の国々とその文化は多様であることだけでなく、同じ文化圏であっても実は人のあり様はさまざまであることを推し量ることができるように学生たちを育てていくことが求められる。本来外国語の授業がその目的を果たすべきであり、若い世代の異文化理解の能力を継続的に養成するために、中等教育においてそのための具体的な教育のコンセプト作りが待たれる。

6. 大学生のドイツ像

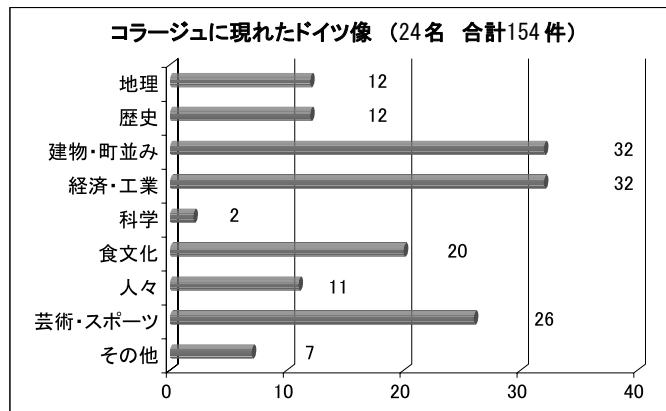
さまざまな動機からドイツ語を選択必修の第2外国語として学習し、さらに必修の枠が外れても、2年次以降自由意思でドイツ語の学習を続けたり、ドイツの文化・社会事情を学ぶ学生のドイツやドイツ人への関心は低くないと思われる。ドイツ語圏の文化を学習することを目的とした「ドイツ事情クラス」²³⁾ および「言語と文化・ドイツ」²⁴⁾ に参加している学生が、授業始まりの



4月に作成しているコラージュは、先立つ1年間あるいはそれ以上の言語学習を経てどのようなドイツ（人）像を獲得したのかを知る手掛かりとなる。これらのクラスを履修している24名の学生が2008年4月に作成したコラージュを分析した結果はグラフ5のようになった。これは2003年度の受講生作成のコラージュ分析とほぼ同じような結果である²⁵⁾。

主に大学2年生が作成したコラージュにも、確かに食文化や車関連が頻繁に現れているが、同じほどの頻度で、建物（お城）、町並み、自然の風景が登場し、それらがしばしば台紙の中央を占めている。2003年度のコラージュで強く表れた歴史（ヒトラーなど）関連のイメージは、今回はそう頻繁ではないが（154件中10件）、やはりはっきりと登場している。2003年度の分析と比較すると、今回は人間関連の写真が多く登場していること、食文化として括られた内容が多様であること（オープンカフェ：複数回答、デザート類、チーズ類など）が特徴といえるだろう。

グラフ5



コラージュ作成はほぼ10年間続けているが、どの学習者も活動自体を楽しみながら、自分の頭にあるドイツ像を自由に表現しているように見える。質問紙でドイツ(人)像を尋ねる場合には、自分が意識化している事柄をことばで伝えるため、関連の「知識」を探ることは適しているかもしれないが、言語化しにくいイメージを探ることができない。知識を問われているのではなく、芸術的・創造的な活動を行っていると感じるとき、学習者は意識的なドイツ像だけでなく、無意識に持っているイメージの部分も開示している可能性が高い²⁶⁾。

大学2年生(以上)のドイツ語学習者のイメージ形成には、実際どのような要因がかかわっているのだろうか? 学校外の生活の中で、ドイツに関する情報を得る機会やドイツ人との直接的な接触が少ない状況のなかで、入学後のドイツ語の授業で得る情報なり、ネイティブ教員との関わりが与える影響は大きいと思われる。2008年度の学生が作成したコラージュの中に、ドイツのイメージとして、建物(お城)、町並み、自然の風景の写真が多用されているのは、1年生の段階で使用した教科書が少なからず影響している可能性がある。2007年度に共通教科書として使用した『ユネスコ遺産で学ぶドイツ語』には、テキストにもまた併用のビデオにも、今回のコラージュに見られるようなドイツの町並みやお城が頻繁に登場する。1年生でドイツ語学習を開始するまでに、これらのイメージが学習者の頭の中にあっても、この種の教科書の使用によって、既存のイメージが強化されたことも考えられる。

授業の最初の活動としてドイツ像のコラージュを作成させる目的は、学生たちが自分のドイツおよびドイツ人のイメージが多くの場合かなり偏っていることを確認することにある。その意識化の後で、学生たちは、それに続く1年間の授業の中で、歴史なり社会なりについてより深く知り、現在のドイツあるいはヨーロッパがどのような課題に直面し、個としてのドイツ人がどのようにそれらと対峙しているのかを学習することになる²⁷⁾。既存の知識やイメージは新しい体験や学習によって修正されたり、豊かになっていくべきである。ステレオタイプの形成は、新しいことの理解のためには必要なプロセスであり、問題なのはそれが個

人の中で固定化してしまうことだろう。知の新たな構造を常に造り出していく学びのサイクルを形成する手助けをすることが、大学教育がその限られた時間の中で果たすべき重要な役割の一つだろう。

7. まとめ

今回の調査では、ドイツおよびドイツ人に対する固定的なイメージは、中学校入学前にすでに形成されているという結果となった。1970年代末に、日独の小学生たち550人がそれぞれの国についてのイメージを描いた作品展“Hagenkreuz und Butterfly”²⁸⁾でも、日本人の子供たちの絵には、ノイシュヴァンシュタイン城やソーセージ、ヒトラーとベートーベンが一緒に大ジョッキでビールを飲んでいる絵、かぎ十字やペンツなどが頻繁に登場していた²⁹⁾。30年前も今も子供たちのドイツについてのイメージは変化することなく固定化されていることになる。

ところで、私たち日本人はいつ頃からドイツやドイツ人に対する固定的なイメージを形成するようになったのだろうか？評論家大宅壮一（1900-70）は、『文藝春秋』の1958年（昭和33）7月号で、ドイツ人と長野県人の類似性を指摘し、次のように書いている：「ドイツ人の基本的性格として、鈍重であるが研究心の強いこと、自由を望み、不羈独立を喜ぶ個人主義者であること、陰鬱で、求心的で、唯我独尊的で、社交性を欠いていること、堅実であるが、重く、柔軟性に乏しいこと、内省的、倫理的、哲学的で、快的な流動性はないが持続性をもっていること、意志力、忍耐力、義務観念が強く、勤勉でよく訓練に耐えること、こういったような点をあげることが常識になっている。これらの特性の大部分は信州人についてもいえることだ。」³⁰⁾これは、当時すでに「常識」となっていたドイツ人像があったことの証である。それにしても知識人のこのようなメッセージが、同時代の人々のドイツ人像の一般化と強化に与えた影響は小さくないと思われる。

当時も現在も、メディアを通じて発信される情報が、直接的、間接的に私たちのステレオタイプ形成に大きな役割を果たしていることは間違いない。この構造が簡単には変わることがない以上、外国語の授業においては学生たちの実践的な語学スキルの養成とともに、彼らの異文化能力の養成を教育の目標とすべきであろう。そこでは、当該国・地域についての知識を伝えるだけでなく、異文化とそこに住む人々をタイプ化して把握しようとする一般的な姿勢を、むしろ個の視点から捉え、同じ文化圏であっても人々は非常に多様であることを理解しようとする姿勢への転換を促すことが重要になる。大学における外国語の授業でも、『共通参照枠』に挙げられている一般的な能力、とりわけ実存的能力 (savoir-être: ‘existential’ competence) の養成は重要であり、そのためにも学習能力 (savoir-apprendre: ability to learn) の意識的開発が必要である。この能力が、学校教育終了後も自律的に、既存の知識やイメージを新しい知識や体験を通じて修正したり豊かにしたりすることを可能にしてくれるからで

ある。

注

- 1) 本論は、2008年10月12日に、日本独文学会秋季研究発表会においてポスター発表したものを論文としてまとめたものである。
- 2) 例えば中学校の学習指導要領外国語において、「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、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。」ことが目的として掲げられ、教材の選択の際には、「多様なものの見方や考え方を理解し、公正な判断力を養い豊かな心情を育てるのに役立つこと。世界や我が国の生活や文化についての理解を深めるとともに、言語や文化に対する関心を高め、これらを尊重する態度を育てるのに役立つこと。広い視野から国際理解を深め、国際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つこと。」に配慮する必要性が述べられている。
- 3) 明治以来の歴史において、英語の達人の中に「排外」的な英語文化一辺倒の日本人や「排外」的・民族主義的な日本人が少なくないことを、大谷（2005）は明らかにしている（S.170 ff）
- 4) 平成20年7月29日付6省（文部科学省、外務省、法務省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省）による『留学生30万人計画』骨子より
- 5) 国別留学生数：中国（71,277人）、韓国（17,274人）、台湾（4,686人）、ベトナム（2,582人）、マレーシア（2,146人）、タイ（2,090人）、米国（1,805人）、インドネシア（1,596人）、バングラディッシュ（1,508人）、ネパール（1,309人）、その他（12,225人）
- 6) Jäschke（2006）S.42 ff.
- 7) 大谷（2006）S.249
- 8) DAADは、学術的な奨学金とは別に、学部生や大学院生を対象に1か月から数か月のドイツ語とドイツ文化の学習のための奨学金を授与している。毎年25人の日本人学生がこの奨学金でドイツへ短期語学留学している。
- 9) Goethe-Institut（2008）S. 8f
- 10) 札幌大学孔子学院ホームページより：<http://www.sapporo-koshi.jp/about/index.html>
- 11) 日本私立大学連盟2008年度国際教育・交流推進協議会「国際連携委員会報告資料集」より
- 12) ドイツ語教育部会（1999）S.35ff, 65f
- 13) 大谷（2007）S.141
- 14) 大谷（2007）S.152
- 15) 以下、訳は吉島他訳・編『ヨーロッパ共通参照枠』（2004）による。
- 16) 詳しい先行研究については、Grünwald（2005b）S. 55ffを参照。
- 17) 多い順に：歴史（ヒトラー・ナチなど）、食文化（ビール・ソーセージ）、スポーツ（サッカー）、経済（車）、現代史（ベルリンの壁）、地理・自然（きれいな自然、森・酸性雨）、文化（音楽）、観光地（城、街並み）、社会・日常生活（医療、ごみ分別）、政治（EU、ヨーロッパ）、Grünwald（2005a）S.40ff.
- 18) Shioji（2001）S.11
- 19) NRW州経済振興公社（2003）S.4, 9, 10
- 20) Vondran（2006）S.8
- 21) Grünwald（2005a）S. 40
- 22) NRW州経済振興公社（2003）S.26
- 23) 1年間の基礎ドイツ語を修了した学生が自由に選択できる中級科目である。1週間1回（90分）の授業で、

- 原則、学生が自分でテーマを決め、それについて調べて発表する形式をとっている。詳しくはFujiwara (2008年)を参照。
- 24) 1年間の基礎ドイツ語を修了した学生で、2年生以降、ドイツ語と文化を学ぶ「国際言語文化コース」を選択した学生が主に履修するクラス。ドイツ語圏の文化を、前後期各1テーマに絞り、深く学習する講義科目である。
- 25) 藤原 (2004年)を参照。
- 26) たとえば、ドイツおよび日本のイメージを両国の小学生に絵で表現させたものがある。注28)を参照。
- 27) 授業のコンセプトは、Fujiwara (2008)に詳しく紹介されている。
- 28) ドイツのギムナジウム教師Dr. Paul Schwarzが中心となり、1970年代後半に企画実施し、550人の小学生たちが描いたこれらの作品群は、„Hagenkreuz und Butterfly“と名付けられ、1981年にSchwarz氏の住むStuttgartで展示されたのち、4年に渡りドイツの13都市で展覧会が催された。筆者は、かつてStuttgartの氏の自宅でこれらの作品を見せていただいた。
- 29) Yoshida (2006) S.35
- 30) 中埜 (2006) S.1

参考文献

- Council of Europe, Modern languages Division (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge
- Council of Europe, Modern Languages Division, Goethe Institut Inter Nationes (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt
- Fujiwara, Mieko (2008): Interkulturelle Kompetenz als Lehr- und Lernziel im Fremdsprachenunterricht - Vom Abbau der Stereotypen zum reflektierten Umgang mit der fremden Kultur -. In: 大葉大学 (台湾) 『欧州語文国際学術検討会論文集』
- Goethe-Institut (2008): *Jahrbuch 2007/2008*. München: Goethe-Institut
- Grünewald, Matthias (2005a): Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender – Konzeption und ausgewählte Ergebnisse einer Longitudinalstudie. In: *Deutschunterricht in Japan* 10. Tokyo: Der Japanische Deutschlehrerverband, S.34-47
- Grünewald, Matthias (2005b): *Bilder im Kopf*. Dissertation an der Universität Bielefeld. München: Iudicium Verlag
- Krumm, Hans-Jürgen (1992): Bilder im Kopf. In: *Fremdsprache Deutsch* 6. München: Klett Edition, S.16-19
- Jäschke, Ruth (2006): Das Japanbild junger Deutscher: Nur Manga und Sushi, Geisha und Samurai ? In: *Deutschland in Japan 2005/2006 Was hat es gebracht? Wissen und Praxis Nr.20*, Düsseldorf: Deutsch-Japanischer Wirtschaftskreis (DJW), S.40-46
- Shioji, Ursula (2001): Welt ist immer „Welt im Kopf“ – die Auseinandersetzung mit fremden sprachlichen und kulturellen Phänomenen. In: Morita, M. (Hrsg.), *Landeskunde als integrierter Bestandteil im DaF-Unterricht. Lernziele, Materialien und Methoden*. Tokyo: Japanische Gesellschaft für Germanistik, S. 5-25
- Vondran, Ruprecht (2006): Helle Farben und klare Konturen. In: *Deutschland in Japan 2005/2006 Was hat es gebracht? Wissen und Praxis Nr.20*, Düsseldorf: Deutsch-Japanischer Wirtschaftskreis (DJW), S. 7-10
- Yoshida, Shingo (2006): Das Deutschlandbild der japanischen Jugend. In: *Deutschland in Japan 2005/2006 Was hat es gebracht? Wissen und Praxis Nr.20*, Düsseldorf: Deutsch-Japanischer Wirtschaftskreis (DJW), S. 32-39
- NRW州経済振興公社 (2003): 『日本におけるドイツのイメージ』 NRW Japan
- 大谷泰照 (2007): 『日本人にとって英語とは何か 異文化理解のあり方を問う』 大修館書店

ドイツ語教育部会 (1999) : 『ドイツ語教育の現状と課題』

中埜芳之 (2006) : 日本人のドイツ像 —その歴史の変遷をめぐって—, 『言語と文化の饗宴』 英宝社, S.1~17

藤原三枝子 (2004) : 外国語教育における文化社会学習—知識伝達型から学習プロセス重視型へ, 板山真由美他編 『学習者中心の外国語教育をめざして』 三修社, S.137~154

吉島茂他訳・編 (2004) : 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*』 Council of Europe, 朝日出版社