

Title	日本の大学ドイツ語教育のコンテンツ：カリキュラム策定のためのマトリックス
Sub Title	Ein Inhaltskatalog für den universitären Deutschunterricht in Japan : Überlegungen zu einer Matrix für die Curriculumsgestaltung
Author	三瓶, 慎一 (Sanbe, Shinichi)
Publisher	慶應義塾大学独文学研究室
Publication year	2003
Jtitle	研究年報 (Keio-Germanistik Jahresschrift). No.20 (2003. 3) ,p.125- 144
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	特別寄稿
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN1006705X-20030331-0125">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN1006705X-20030331-0125</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

# 日本の大学ドイツ語教育のコンテンツ

——カリキュラム策定のためのマトリックス——<sup>1)</sup>

三瓶 愼一

## 1. はじめに——大学教育におけるドイツ語教育の意義とは何か？

現代における大学教育の意義とは何だろうか。大学は、戦前のように未来の国家の指導者となる一部のエリートを養成する機関であった時代から、第二次大戦後にはベビーブームの流れなどで大衆化して一般的な高等教育機関に変容するという時代を経てきた。さらに現在では、少子化傾向の中で大学入学志願者総数が大学入学定員総数と一致してしまうという2009年を目前に控えている。<sup>2)</sup>

こうした時代にあって、しばらく前から学生の知的処理能力の低下や、知的好奇心の低さからくるモチベーションの欠如が指摘されてきた。<sup>3)</sup> 一方、ドイツ語教育の現場では、アメリカ中心のグローバル化の波の中で、ドイツ語に対する関心も低下し、履修者の減少やドイツ語授業の廃止、補充人事の凍結などの問題が起こっている。さらに悪いことに、現場を守ろうとするあまり、学生への迎合による教育レベルの低下や教材の幼稚化、中上級者の教育機会の欠如、中上級者向け教材開発の機会の欠如、高度のドイツ語職業人養成の可能性の欠如などが問題となり、日本の大学全体におけるドイツ語教育の状況悪化という悪循環に陥っている。<sup>4)</sup> (もっともこれには様々な原因があり、一概に論じることはできないがここでは立ち入らない。)

こうした状況の中で、フランス語の堀茂樹氏(慶應義塾大学総合政策学部教授)は2001年の日本独文学会秋季学会でのドイツ語教育部会企画シンポジウムの中で、フランス語教育における教材の陳腐化や、授業内容の低レベル化を嘆いておられた<sup>5)</sup>が、ドイツ語教育とて事情は同じである。

いかに時間数が限られているとはいえ、授業を受けた以上、それに見合った果実が生まれなければならないはずである。しかし果たしてどこまで目標が達成されているのだろうか。あるいは各現場でのドイツ語教育にそもそも目標などあるのであろうか。

1999年3月に発表された「ドイツ語教育の現状と課題——アンケート結果から改善の道を探る」によれば、1998年当時の教員側の意識として、おおむね次のような調査結果が出ている。すなわち、英語学習の意義を尋ねた質問（3つ以内の複数回答可）に対し、「実践的なコミュニケーション能力を身につける」と「国際交流の社会的要請に応える」という回答がそれぞれ21%で最も多く、これに「将来社会で役に立つ」（16%）、「専門科目の基礎教育として」（13%）が続く。<sup>6)</sup>

一方、ドイツ語学習の意義を尋ねた質問（3つ以内の複数回答可）に対しては、「異文化を理解する能力を養成する」（23%）、「教養を高め、人間的視野を広げる」（21%）が群を抜いて高く、「言語一般に対するセンスを高める」（13%）、「日本や日本人を考える視点を学ぶ」（10%）と続く。<sup>7)</sup>

すなわち、ドイツ語は、英語と異なり、実践的な言語行動と結びつくことを想定せずに教えられていることがわかる。

また学習の目標とする能力についての質問（複数回答可）では、「教養として基本的な知識を持つ」（28%）、「辞書を使って文献を読む基礎的な能力」（27%）の2つを合わせた「書齋派」はすでに50%を超える。また「旅行に役立つ程度の能力」（11%）、「ドイツ語圏で基本的な生活の能力」（9%）、「ドイツ語で私的な交流ができる能力」（9%）、「ドイツ語圏の大学に留学できる能力」（2%）、「ビジネスや仕事でつかえるくらいの能力」（1%）という「行動派」は約30%であると、調査報告書は分析している。<sup>8)</sup>

しかしながら、この調査報告書の「書齋派」と「行動派」という括り方を整理し直してみると、古典的な対立図式である「教養派」と「実用派」ということになるだろう。すると実用派は「辞書を使って文献を読む基礎

的な能力」(27%)、「旅行に役立つ程度の能力」(11%)、「ドイツ語圏<sup>ママ</sup>で基本的な生活の能力」(9%)、「ドイツ語で私的な交流ができる能力」(9%)、「ドイツ語圏の大学に留学できる能力」(2%)、「ビジネスや仕事でつかえるくらいの能力」(1%)を合わせると、過半数を超える結果となる。

ところがこれは、先に見たドイツ語学習の意義に対する回答と全く一致しない。この矛盾をどう考えるべきだろうか。推測の域を出ないが、理想とされるドイツ語学習の意義は「実践的な言語行動能力」などでは本当はないのだが、授業で学生の関心を喚起するためには、そうしたことも採り入れないとモチベーションが生まれず、教室運営が難しいので、しかたなしにそうした授業も行っている、という部分もあるのではないだろうか。

あるいは逆に、現状では「実践的な言語行動能力」など養成することは不可能だ、という諦めに近い認識のもとに、教室ではドイツ語も少しは勉強するが、後できれいさっぱり忘れてしまっても一向に構わない、というような宣言までされてはいないだろうか。

さらに、この授業の内容が問題である。極めて不明確な「教養として基本的な知識を持つ」というのが外国語授業の第一目標であるというのは論外としても、27%の回答を得た「辞書を使って文献を読む基礎的な能力」は本当に実用に堪える形で達成されているのだろうか。またどのような文献を読む能力が想定されているのだろうか。合計すればそれとほぼ同じくらいの回答があった「旅行に役立つ程度の能力」(11%)、「ドイツ語圏<sup>ママ</sup>で基本的な生活の能力」(9%)、「ドイツ語で私的な交流ができる能力」(9%)は、本当に実現しているだろうか。もしもこれらの数字が、本当の目標到達の度合いを正しく反映しているなら、日本のドイツ語教育の前途は大いに明るいはずである。

ところが、現実はそうではない。なぜならこれはおそらく教員が抱く期待感の現れであり、現状とはほど遠い理想を表明したものに過ぎないのではないかと思えるからである。授業の現状でできるのはせいぜい「教養として基本的な知識を持つ」くらいなのだが、できれば「辞書を使って文献を読む基礎的な能力」がつけば言うことはないし、それに加えて「旅行に

役立つ程度の能力」や「ドイツ語圏での基本的な生活の能力」や「ドイツ語で私的な交流ができる能力」まで身についたりしたらもう望外の幸せといったところが実情なのではないだろうか。だがそうした望外の幸せは、なぜか授業中に目を輝かせていて、幸か不幸かドイツ語の魅力を発見して取り憑かれてしまったような学生、いわば突然変異的な学生によって、数年に一度、かなえられることがある。そうすると、こうした偶発的なケースを目の当たりにしてドイツ語の実用的側面も教育目標として設定する余地もなくはない、というような思いが回答に現れているのではないか、といった読み方もできるように思う。

さて、私はここで、大学教育が危機に瀕したこの時代、そして大学教育の存続よりもドイツ語教育の存続の方がさらに危機に瀕しているこの時代にあって、3つのテーゼを提示して大学におけるドイツ語カリキュラム策定に向けた提案をしたいと思う。その大前提となるのは、大学での外国語の授業には、ある一定程度を超える達成度を実現することが潜在的に社会から求められ、教育の成果が社会還元されることが要請されている、というものである。<sup>9)</sup>

## 2. ドイツ語教育で盛り込むべき教育内容（コンテンツ）とそれに対するアプローチ： 3つのテーゼ

1. 人文科学指向のドイツ語教育から社会科学指向のドイツ語教育へ！
2. 動機付けから入るのではなく、達成効果からの動機付けを！
3. 日本における外国語能力を個人資産から社会資本へ！

### 2. 1. 人文科学指向のドイツ語教育から社会科学指向のドイツ語教育へ！

#### 2. 1. 1. 旧来の教養主義的ドイツ語教育の弊害

外国語教育、特に大学におけるそれはそのコンテンツなしには存在し得ず、人文科学、社会科学、自然科学の分野とのクロスオーバーはドイツ語教育が存続するためには不可欠である。従来外国語教育は、制度上、

そうした3分野科目とは別の「外国語科目」という枠組みに置かれることが普通であったと思われるが、にもかかわらず、これまで極度に人文科学指向であり、それが教養主義的ドイツ語教育の存在理由となってきた。

従来のドイツ語教育では、19世紀的ドイツ文化の果実を教養主義的に賛美し摂取することが第一義であった。それは明治以来、英独仏の3言語を通じて西洋の技術や制度といった文明を摂取する努力を続けてきた結果、日本において移入された西洋文明がすでに飽和状態に達したこと由来する。<sup>10)</sup>その後、文明の移植という役割を終えたドイツ語教育を制度として維持し続けるには、決して飽和状態に達することのない人文科学的・教養主義的側面を強調する必要があった。西洋文明の吸収源がヨーロッパから、その後アメリカに移っても、教養主義的ドイツ語教育がしばらく生き残ることができたのはそうした理由によると考えられる。

ところが19世紀的指向を保ったこうした教養主義的ドイツ語教育では、現代ヨーロッパと対峙するために必要な関係論が欠落していた。例えば、ナチス時代の御用芸術が批判的な研究の材料として教材にならないことはなぜだろう。第二次大戦中のドイツには鑑賞に堪える文学作品がないから、ドイツ語教材の埒外だったのだろうか。それとも教える側に、19世紀的な古き良きドイツが本来のドイツの姿であって、20世紀中庸のあの「不幸な」「忌まわしい」事件は、「ドイツ史の誤作動」だったとして、目を背けてしまうような態度がなかっただろうか。しかしそれではドイツの保守反動の学者の受け売りでしかなく、右派の政治家を元気づけるだけでしかない。こうした保守主義的な動きは、たびたび頭をもたげながらも、それに対して常に健全な批判力を保っているドイツの社会のあり方を学ぶことが、まさにドイツ語を通じて得られる「教養」ではないかと思うのだが、日本流の選択的教養主義のドイツ語教育ではそれは不可能であった。日本のドイツ語教育が無内容になってしまったのは、20世紀後半の、すでに変化を遂げたそれ以前とは異なるドイツ語圏の人間性との相互理解が、十分可能にならなかったことによる。

1つだけ例を挙げれば、「ドイツの文化」を「ドイツ文化」と単純化、

一般化してしまうことの問題がある。ドイツ語で Kultur(leben) in Deutschland と言えば全く抵抗はないが、Deutsche Kultur と言われると、とたんにナショナリズム的な臭いを感じるのは私だけだろうか。2000年秋のドイツ政界の騒動を想起しよう。gewachsene freiheitliche deutsche Leitkultur に対する信仰告白を移民に求めるという、CDU/CSU 会派代表の Friedrich Merz の発言である。<sup>11)</sup> あたかも実体を持つそうした具体的な概念であるかのように作られた Deutsche Kultur が独り歩きし、その普及のみが日本のゲルマニスティックとその教育の視野にあり続けるのならば、その流れは文化的な独自性や個性をヨーロッパの政治経済的統合の文脈の中でどのように尊重するかという思潮とも没交渉の状態にあると言わざるを得ない。

さて、そのようなわけで、人文科学、社会科学、自然科学とドイツ語教育の連携には、従来とは異なるアプローチを考えてみる必要がある。しかし、すべての分野をドイツ語教育のコンテンツとして網羅することは到底できないから、しかるべき順位づけが必要となる。

## 2. 1. 2. 社会との接点を求めるドイツ語教育のあり方の模索

現代の学生が、現代のドイツ語圏の社会やそこに暮らす人々とつきあうためには、まず社会科学的なアプローチでドイツ（語圏）を考えることが重要である。このアプローチを採ると真っ先に変わることは、学生自身の生活そのものである。日本で新聞を読まないような学生が、ドイツへ行ってまともな Akademiker の社会人であると評価されるはずもない。常に話題を持ち、日本とドイツ（語圏）の双方の事情に通じていて、議論することを厭わない姿勢は、専攻を問わず重要な社会人としての最低の要件であり、これこそが現代的教養というべきものだ。<sup>12)</sup>

従って、日本のドイツ語教育におけるドイツ（語圏）の文化の扱いをこれまでの人文科学的アプローチから社会科学的アプローチに変えることがまず先決である。それも時間軸的には現代から始め、必要な限りにおいて歴史的に遡上していくのがよい。限られた時間を有効に使うとはそうしたことである。そして社会科学的アプローチを支えるために、必要な限りに

において人文科学的な視点を導入する。よってドイツ語教育のコンテンツは「社会科学 → 人文科学 → 自然科学」の順位で考えるのがよいと思われる。

なぜなら、大まかに言えば人文科学は「人間の内面」を研究するものであり、社会科学は「人間と人間の関係」を研究するものであり、自然科学は「自然界の法則」を研究するものであるとすれば、社会科学だけは「関係論」だからである。言語教育の目標である「コミュニケーション能力」は、まさにこの関係論の中で力を発揮する。

例えば和辻哲郎がその「風土」<sup>13)</sup>の中で述べた自身の感動の描写と分析の方法は、まさにこの関係論的アプローチであった。つまり、ある社会の制度や建築物といった、比較的目に見えるものの背後には、人間の内的文化としての精神構造がある、しかしそうした、精神構造を決定するのは自然条件としての風土である、というのである。だが和辻のこの論は、決して机上の推論によって立てられたものではなく、自身の体験に基づくフィールドワーク的なものであったと言えよう。

また最近ドイツ語学習のための強い動機として働くのが環境問題である。しかし単に人文科学的アプローチをとり続ける限り、ドイツ語を学ぶだけではグローバルイシューとしての環境問題への洞察は深まらない。当然、政治学、法律学、経済学をはじめとする社会科学の知識に加えて、自然科学の知識も必要になる。こうした諸分野の知の総合を図る場面で、ドイツ語教育も何らかの貢献をできる準備がなければならない。

このようにドイツ語教育のコンテンツとしては、「関係としての学」である社会科学が中核となって、人文科学や自然科学がこれを支えることが、社会人として巣立っていく学生にとっては、その後の自己研鑽にあたって最も有効な、大きな手がかりとなるのではないだろうか。

慶應義塾大学法学部ではこのコンセプトに則って、1993年度からドイツ語インテンシブコースを開設し、成果を挙げている。その構想と具体的な運営については、あちこちで述べているのでここでは繰り返さないが、人文科学的に偏りすぎた内容のドイツ語教育、あるいは人文科学の一部となってしまったかの感があるドイツ語教育、そして基本的・標準的な言語能力を養成する姿勢のないドイツ語教育に大規模な軌道修正を試みたもの



である。<sup>14)</sup> このコース設計に最大限に反映されているのは、私自身の経験である。なぜなら、ドイツ語の運用能力を身につけたいと考えていた私自身は、こうした旧態依然たる教育コンセプト、あるいはむしろコンセプトの全く存在しない教育の体制に悩まされながら、かつての学生時代を送ってきたからである。

## 2. 2. 動機付けから入るのではなく、達成効果からの動機付けを！

### 2. 2. 1. 学習動機の変化と目標の変遷

教養主義的ドイツ語教育以前、いわば初期の教育システムであった旧制高校時代には、ドイツ語教育は読解力に特化した極めて実用主義的な教育であり、エリート教育の一部であった。当時の状況では、学生というステータスの持つ重み、知的に背伸びしようとする若者など、前提条件がもちろん今とは全く異なるものであったと思われる。ある老教授から聞いた話では、旧制高校時代、ドイツ語の授業の第1時間目で、まさに今、ABCから授業が始まろうというその時、先生が、次回の授業までにレクナム文庫のゲーテの「ファウスト」を買って来るようにと言った、次の時間、買ってこなかった者は、それだけで時間中廊下に立たされた、という。どうやら、1年後にはこういうものが読めることを目標にこれから授業がスタートするのだ、ということを伝え、学生にもそれだけの気概と覚悟を求めようとしたものらしい。

しかし、その後20世紀後半、教養主義を標榜しながら十分な時間数をも与えられなくなった新制大学の教育課程の時代を経て、外国語教育はおしなべて形骸化してしまった。そしてドイツ語の授業は、言語能力養成の教育としては大いに不十分であったことが露呈した。また1年に数ページのドイツ語を訳すだけでは、結局教養も身には付かなかった。つまり膨大な時間と労力をかけた大なる無駄であったと言われてもしかたがない。今、21世紀を迎え、履修者が減少しドイツ語教育は危機に瀕していると言われるようになるまで、なぜ手をこまねいてきたのか、それを批判しても始まらない。いったいどういう方策を採るべきだろうか。

履修者が減少していくことは、ドイツ語をめぐる状況の外部的な構造変

動の結果であるから、これを大幅に食い止めることは難しいだろう。だとすれば、教育のコンセプトを変えることしか、ドイツ語教育の生存の可能性はない。それはとりあえず「薄く広く」の教育を当面「深く狭く」の教育に変えること、換言すれば「量」から「質」への転換を図ることである。これにはある程度「エリート主義の復活」を考慮に入れる必要もある。

2000年秋に南山大学で行われた日本独文学会秋季研究発表会での教育部会企画シンポジウムで、相澤啓一氏（筑波大学助教授）は、大学には、初級レベルの教育について様々な議論はあっても、上級者をどのように育てるかについては、そうした現場も、そのための用意も存在しないことを憂いている。<sup>15)</sup> 現状でもドイツ語に対する社会的需要は存在する。にもかかわらず十分なドイツ語の運用能力を持った学生が育たないから、やむなく英語により仕事が処理されていくという悪循環が存在する。このままでは、ドイツ語が実務で使われる場面は、ますます少なくなるであろう。その責任の一端は主として、そうした社会的要請に応えられるだけの最低限のハードルを課し、十分に高い能力を持った修了者を出さずにくた、ドイツ語学科、ドイツ文学科と呼ばれるセクションにあると言える。

しかし一方で、それ以外の学部にも、十分なドイツ語能力を養成することなど不可能だと当初から決めつけて、そうしたカリキュラムをあえて組もうとせず、単に初級クラスに一定数の履修者が確保できれば、それで事足りりとしてきた責任がないだろうか。

## 2. 2. 2. 教育カリキュラムに欠けていた3つの原理

今後ドイツ語履修者の爆発的増大はあり得ないであろう。多くのドイツ語教育関係者が期待を寄せる2006年のサッカー・ワールドカップのドイツ開催や2005年の「日本におけるドイツ年」が多少の貢献をするのだろうか。<sup>16)</sup> もしもこのような否定的な予想が裏切られ、ドイツ語学習者が増加する可能性があるとするれば、それはドイツが国連安全保障理事会の常任理事国となり、安保理の公用語としてドイツ語が採用され、中欧諸国が地政学的利害関係からドイツの立場の支持母体となる、というシナリオが現実化する遙か先の話だろう。だとすれば当面は、数は少ないながらもドイツ語を選択してくれた奇特定の学習者を大切に育て、社会の要請に十分に応

えうる能力と知識を持った卒業生を、少数でも良いから送り出すことにしか、外国語教育としてのドイツ語教育の生存の道はない。

これまでは学習者が多いこと、ドイツ語が必修であることの上で胡座をかいてきた教員には、ここへ来て風当たりが強くなってきた。学生による授業評価や外部の第三者評価に身をさらさなければならなくなったこともある。<sup>17)</sup>しかし逆にいえば、ここで初めて、学生に消費者としての自己理解が生まれたこと、そして公正な競争原理と製造物責任原理が導入されることになったのは、大いに喜ばしいことなのである。<sup>18)</sup>

「学生消費者原理」「公正な競争原理」「製造物責任原理」の3点について説明しておこう。

「消費者としての自覚が目覚め、コストパフォーマンスの高い商品を選ぶ意識が生まれた」とは、具体的に言えば「勉強したらそれだけ身につく教育を受けられ、学んだことが実践に結びつく教育を要求する」ことを意味する。大学は、カリキュラムという名の下に必修科目をすべてパッケージとして履修することを要求するが、外国語がこのパッケージから消えて無くならない、またドイツ語がそこから消えて無くならないという保証はない。それが維持されるためには、英語以外の言語の学習の意義、またドイツ語学習の意義を常に強調し続けることが必要である。それと同時に必要なのは、提供しているカリキュラムに従って履修すれば、必ず一定程度の達成度に到達することが可能であるという最低限の出口レベルの保証である。

一例として、ある人が「消費者」として生命保険に加入するとしよう。その場合、誰も考えることは、できるだけ少ない掛金でできるだけ大きな保障が得られ、それもできるだけ長期に渡って安定した保障を得られる商品を選びたい、ということであろう。外国語の選択もそれに似ている。未知の言語のどれを選択するかという段階で働く判断基準は何だろう。その言語圏や言語文化にすでに特別の思い入れを持つ人は、放任しておいても自律的に学習するから、こういう人の場合は別とすると、どんなにナイーブすぎると非難されようとも、一般的には、できるだけ有用性の高い言語を、できるだけ少ない労力で、できるだけ高い達成度が保証されているカリキュラムのもとで学ぶことができるかどうか、というものではないだ

ろうか。

次に、私の言う「公正な競争原理」とは以下のようなことである。先に見たように、かつては英独仏の3言語が、大学生の学習する外国語としての必要十分条件であった。<sup>19)</sup>しかし今はそうではない。「英語」と「それ以外の言語」という2項対立であり、英語以外の言語は、かつての独仏語のように、選択肢としてさして優遇されるべきプラスのハンデも持たない代わりに、独仏語以外の中国語、スペイン語を初めとする諸言語が、すべて同等の選択肢として独仏語とともに消費者の目の前に並んでいる。見慣れぬパッションフルーツには手を出さず、食べ慣れたリンゴや梨や柿を買っていた消費者が、供給内容の多様化の中で、そうした珍しい果物を日常的に購入して食するようになってきたと考えればいい。そうになると、従来、黙って並べておけば売れた在来種の果物も、美味しさや栄養価の宣伝とその品質向上の努力を迫られることになる。

さらにこの競争原理は外国語の語種間だけに起こるわけではない。外国語授業とそれ以外の授業、たとえば一般教育の講義科目や、場合によってはいわゆるかつての専門教育科目の授業とも競合し、こちらの方がはるかに魅力的だという授業を提供することにしのぎを削ることになる。カリキュラム的な履修指導として、学生の履修を促すのに「必修」という制度はある程度は必要かもしれない。しかし、必修の授業が十分魅力的であれば、なにもわざわざ必修にする必要はないのである。必修でない授業の中には魅力的であろうと常に努力しているものがある。まさに選択科目としての外国語インテンシブコースの上級クラスなどは、そこで学んだ学生が留学奨学金を獲得する、内外の検定試験に合格するなどの目に見える成果に直結しているからこそ、その存在意義を主張できることになる。

またこの競争原理は、学部間、そして大学間に働くものとなる。こうした努力を組織として行っているか否かが、外部からその学部や大学を見たときの評価基準となることは明らかである。<sup>20)</sup>目下、大学の外部評価や学生による授業評価が行われつつあるが、この結果が、開設されている科目間相互の競争に始まり、学部間、大学間の競争へと発展していくものであることをもっと認識すべきだと思う。個々の授業に対する満足度が高くならなければ、大学全体の評価が高くなるはずはないからである。

最後に「製造物責任原理」とは、出口における品質管理を徹底し、もし出荷後に商品の欠陥により、消費者の人身・財産に被害が生じた場合、その損害賠償責任を製造者が負うというものである。この考え方を大学での外国語教育に応用するなら、卒業生が一定程度の外国語運用能力を持って卒業していくために、卒業時での量的・質的な外国語能力の程度に最低限を保証するということであり、もし卒業後、この期待値に満たないものがあれば再度大学で再研修を義務づけるということになる。電気製品が爆発して人命が失われた、などというのとは異なるので、もちろんそこまで厳密に回収と修正の義務を大学が負うものではない。しかし、卒業時の一般的な程度の外国語能力を持った修了者が、その後の職業上、研究上の様々な必要からさらに高度の外国語運用能力を身につけたい、あるいは分野に特化した専門的な外国語運用能力を身につけたいという場合、大学はその後の再研修の機会を提供することを考えても良いのではないだろうか。

### 2. 2. 3. 教育の質的向上の必要性

数値的に言えば、かつて存在したドイツ語学習者数の大部分は、現在では中国語に流れてしまった感がある。<sup>21)</sup> 隣国であり、しかも経済発展のただ中で「世界の工場」から「世界の市場」に変貌しつつある中国の言語であればこそ、中国語学習者が増加するのは当然のことである。しかしながら、あたかも中国語という統一体としての言語が存在するかのような錯覚と、漢字だから易しそうだという認識不足、言語経済力と接触密度の無視<sup>22)</sup>などにより、単に「12億人と喋れるから有用だろう」という甘い期待と大いなる幻想のもとに中国語を選んでいる学生は、かつてなら「大学に入ったら、なぜかはよくわからないが、ドイツ語だろう」と訳もわからずドイツ語を選んでいた学生であった。そのようなモチベーションの低い学生がみな中国語に流れてしまったことは、ドイツ語教育の現場にとっては僥倖であると言わねばならない。だからこのチャンスを最大限に生かせなければ、ドイツ語教育はその無力さを真に証明し、その息の根を完全に止められてしまうことは想像に難くない。まず必要なのは教育の質の向上である。まずは「量から質へ」の転換を成し遂げ、カリキュラムの整備、出口レベルの管理をきちんとし、卒業生の質的担保を十分にした後で、それ

からまた量的拡大に転じれば良いではないか。

#### 2. 2. 4. 動機付けの問題

ここで考えなければならないのは、そこまでの能力を習得するには学習者は相当な努力をしなければならないということであり、いったいそれだけの学習継続のための強固なモチベーションを教員側が与えることができるのかという不安であろう。

これまでモチベーションについては様々な議論が為されてきたように思う。<sup>23)</sup>しかし、どのようなものであっても、それが外部から与えられるモチベーションである限り、多くの場合長続きしないのではないだろうか。コミュニカティブという美名のもとに、何でも許容されるようになってしまった教室で行われている、一見楽しそうな授業で定着することは何だろう。文法体系もきちんと教えていないから実は応用能力も育ておらず、授業時間数が少ないからさして効果も現れずと、本当の意味でドイツ語の言語能力養成につながる授業とは言えない場合も少なくないようだ。授業時間数が少ないということは、授業に来て何かを学ぶこと、授業中だけで何かを学ぶことが難しい、ということの意味する。それに加えて、学習を継続させるためには、常に何らかのモチベーション喚起のための材料を提供しなければならないから、授業はもはや授業の体を成さなくなる。

ここで発想を変えてみよう。モチベーションとは内発的なものであり、この内発的モチベーションを持つことができた学習者は、自転車の練習で補助輪をはずすことができたのと同じ状態にあると言っている。あとは自分で自転車を漕いでどこへでも行くことができる。学習を継続しようとする内発的モチベーションは、学んだことが実際に役立ったと実感することで生まれる。ドイツ語を話してみたら通じた、ドイツ人の言うことが聞き取れた、など達成感を味わわせることが手っ取り早い。しかしこれは教室で毎週対面するドイツ語母語話者教員が相手では、思うような効果が挙がらない。学習者が教室外でそうした体験をすることが重要である。ドイツ人の友達と（教室外で！）会う、ドイツ映画を映画館で（教室外で！）

見る、ドイツ語で歌われるポップスを（教室外で！）聞いて口ずさむなど、そうした体験から、教室内で起こっていることも実は現実のドイツ語の世界とつながっているのだという確認を学習者自身ができたとき、これは学習者にとっては新しい発見であり、学習者を感動させる事実となり、学習者はある程度の達成感を抱くことができる。この体験をしたうえで教室に戻ってきた時には、すでに学習を継続しようとする内発的な、それも強固な意志が備わっているのである。（我々が、英語を習って初めてどこかで喋ってみたら通じたという瞬間の感覚を思い出すべきなのだ。）この域に達した学生は、もはや放っておいても勉強をするし、むしろ授業とは関係なく、言われなくてもドイツ語の世界を自らで開拓している。学内のドイツ人やオーストリア人の留学生を探して友だちになったり、ドイツでのインターンシップに応募したり、ドイツ系企業の就職口を探してきたりする者もある。

これは他律的な学習から自律的な学習への転換である。『面白いから学ぶ』と言わせるためには、これまでのなんとかして『面白いと思わせる』という発想を『学んだから面白くなる』という発想に変えること、つまり無理矢理にある程度できるようにしてしまうことが先決で、乱暴な言い方をすれば、方法はどうでもいい。その代わりある程度のところで、教室外でのドイツ・ドイツ語との接点を与えてやる演出をすることだ。Kaffeeklatsch、Fete、合宿など、教師ではない同世代の母語話者との出会いが可能になるような演出をするのが、コーディネイターとしての教師の腕の見せ所である。

日本国内にいる限り、英語ですら現実に使う機会は多くない。ドイツ語を使う機会はそれ以上に少ないわけで、そうした機会を意図的に作り出さない限り、教室内でのモチベーションが高まることは期待できないだろう。最近では、インターネットがまさにこの教室外の疑似体験を提供してくれるメディアとして機能する。また電子メールによるコミュニケーションやディスカッションも容易である。たとえば私の学生は、アジア圏のドイツ語学習者との電子メールによる文通をスタートさせているが、これなどは、ドイツのゲーテ・インスティトゥートにでも行かなければ体験できない、ドイツ語をコミュニケーション言語として位置づける有意義な試み

だと考えている。

方法はいろいろあろうが、教室内と教室外の両方のアクティビティを総合したこうしたプログラムこそが、大学のドイツ語教育のカリキュラムに必要とされていると考える。

## 2. 3. 日本における外国語能力を個人資産から社会資本へ！

最後に、大学におけるドイツ語教育の枠組みからは少々はずれるかもしれないが、重要と考えられる言語政策的な視点を検討してみたい。

大学における外国語教育が、学生個人に満足感を与えることに終始し、そのレベルで終わっていけば、いずれは、制度上、無用の長物であると非難されても、それに反論することはできない。<sup>24)</sup>

例えば、「ドイツ語圏を旅行した時に何とか通じる」程度の旅行会話の習得が、大学でのドイツ語教育の最終到達目標だとするなら、これは膨大なコストと時間と労力をかけた大いなる無駄であるとも言える。もちろん旅行会話の習得も無意味ではないのだが、費用対効果の点からいって、得られる効果があまりに少なすぎるのである。そのようなプロジェクトは見直しを迫られ、場合によっては打ち切りになるのが必定である。

「教養として基本的な知識を持つ」といった実証不可能、計測不可能な奇妙な論拠で、外国語教育なのにその外国語ができるようにはならないという看板を堂々と掲げてしまえば、存在意義を問われてもしかたがない。つまり、ドイツ語業界内部でのこうした Argument は一般社会には通用せず、このままではドイツ語教育が衰退、絶滅しても、どこからも同情は得られない。

重要なことは、教育の成果として「量」的ドイツ語能力の実を挙げ、これを具体的に示すことである。「量的」というのは、ドイツ語検定の何級に合格した、ZD や ZMP などのゲーテの試験に合格した、という客観的に計量可能なドイツ語能力をとりあえずの目標とすることである。

こういう言い方をすれば反論があるかもしれない。これまでは質を重視してきたのであって、軽薄なるドイツ語の運用能力、「praktisch にできる」ことなどを追求しては来なかったのだ、と。ではこれまでの教育は本当に



「質」だけは高かったのだろうか。1年に何ページかのドイツ語を訳すだけで終わってしまい、それについてドイツ語で議論できるわけでもなく、ドイツ語でレポートを書けるわけでもない。ドイツ語で書かれたものを日本人としてどのように受容したのかをドイツ語で主張することも、書き手に反論しようとする態度もまるで養われてはこなかった。人格陶冶や精神性の向上など、お題目は立派でもまるで実質が伴わない。そもそもドイツ語で書かれた文学作品を読むと人格が陶冶されるというのは、私は論理的にどうしても理解することができない。これが言語教育であるはずのドイツ語教育を人文教育へと換骨奪胎した元凶である。そしてこれこそが、ドイツ語教育が大いなる無駄と卑下されて、絶滅寸前に追い込まれる原因となったのである。

しかしながらその対極に、軽薄なドイツ語能力と言われようが何だろうが、praktisch にできることのみを追求して、日常生活的ドイツ語の習得を目標とする授業がある。教員自らの持つルサンチマンからなのか、文法訳読式などは以ての外で、学生には体系的な文法を一切教えず、思考の成果としての論理的な文章よりも、考える前に喋ることを優先する方式である。学生がドイツ語圏に旅行に行って多少ドイツ語が通じたら、それも無駄ではないのだという強固な信念があるから、これは将来生まれるかもしれないモチベーションを期待した、いわば「先物買い」と言える。もしも、こうした初級の目標設定が上級の言語運用能力に結実するための、有機的なカリキュラムが本当に存在するなら、それは有効かもしれない。しかしそうしたカリキュラムが4年間を通じて一貫している例は希有であろう。将来その学生たちが全員ドイツに行くことが前提であればこれもいいかもしれない。しかし単位を取ってドイツ語よさらば、となれば、この先物取引は大失敗したことになる。明らかに回収の見込みのない投資というのはしないものである。

もちろんこうした授業は、まるでドイツに関心を持たなかった学生を目覚めさせて、ドイツに行かせてしまおうというところまで画策する意気込みに、大きな意義がある。しかしながらそれが系統だって保証されておらず、制度的な枠組みが欠けていることが多い。先行投資は、少なくともハ

イリスク&ハイリターンでなければならない。現在のドイツ語教育は、発想を変えて終着点の議論、目標値に関する議論を尽くしたうえ、そのための枠組みを整備しない限り、いずれの方法によっても、ハイリスク&ローリターンのプロジェクトなのである。

この種の実用主義的教育は、巷の外国語学校で行われるのであれば、何の批判も受ける謂われはない。しかし、こと大学における外国語教育となると、話は違って来る。大学教育は、現今のような時代にあっても、その教育の成果が社会に還元されることを目的として行われるものだとすれば、個人的な趣味の手助けをすることに留まってはならないはずである。

ドイツ語教育、いや英語以外のすべての外国語の教育を日本の社会に対して認知させるためには、いったいどのような理論武装が可能であろうか。

私は、外国語能力を個人資産から社会資本に組み替えることを理念的に想定し、これを目標とするべきだと考えている。個人がドイツを旅行したり、ドイツ人の友人とお喋りしたり、というのは、これはこれで意義のある民間交流の一部である。しかし、日本国内に潜在的に存在するドイツ語に対する大きな需要に応え切れるものではない。それは個人資産としてのドイツ語能力では、公共の場に出したり、他人の役に立ったり、お金を稼いだりということができないからだ。現在までのドイツ語教育は、こうした個人資産を増やすことには貢献してきたが、ドイツ語能力を社会的共有財として考え、それを増殖することを考えてはこなかった。

日本における外国語能力の総体が、社会資本として共有され整備されるということを考えてみよう。外国語教育は現在よりもはるかに目標の明確なものとなり、設定されたゴールから逆算して、必要なスタートの方法が選択され、必要なカリキュラムや教材が決定されるようになる。こうして外国語能力を社会資本として整備することは、道路や橋の建設、港湾整備などと同じ公共事業である。平成13年度の国の一般会計予算での一般公共事業費は9兆3625億円（一般会計に占める割合は11.3%）であった。IT事業費などもここに含まれる。<sup>25)</sup> 仮にこれだけの事業予算の100分の1でも外国語教育基盤整備に投じられるとどうなるだろうか。日本という国

の、国内の外国語能力インフラストラクチャーが大幅に改善され、のみならず対外的な各言語圏別のパイプが強化されることになるから、情報収集能力と発信能力が格段に向上する。日本がその経済大国としての規模に見合った発言ができるようになり、危機管理能力も増すことになる。

このように成果が必ず社会に還元される、費用対効果のバランスがとれた資本投下が公共事業投資である。外国語教育にも公共投資をすることにより、本業界にとってはドイツ語教員の雇用の創出にもつながるわけで、まさに一石二鳥であると言えるであろう。

#### 注

- 1) 本稿は、2002年6月1日に獨協大学で行われた日本独文学会春季研究発表会でのドイツ語教育部会企画のシンポジウム「日本におけるドイツ語教育の座標軸を考える——ゴールから決めるスタートとプロセス」において行った同名の発表の原稿に、加筆修正を施したものである。あえて講演の際の文体を、完全な文章語には変換しなかったことをお断りしておく。
- 2) この予測は大学審議会が1996年に発表したものだが、その後、旺文社教育情報センターの試算で、この予測が今でも有効であることが判明した。（「変革迫る100%合格時代」朝日新聞2003年1月3日付朝刊）
- 3) 社団法人 私立大学情報教育協会「平成13年度 私立大学教員による情報機器を利用した授業改善に関する調査の報告」（2002年5月）
- 4) 相澤啓一「ドイツ語に対する社会的ニーズに、ドイツ語教育はどう答えるのか？」（「ドイツ語教育」第6号、2001年、日本独文学会ドイツ語教育部会、140-152頁）
- 5) 堀茂樹「コミュニケーション・アプローチからトランスカルチャーへ」（2001年10月20日、信州大学において行われた日本独文学会秋季研究発表会でのドイツ語教育部会企画シンポジウム「外国語教授能力の多様性——多言語化の進展とドイツ語教育の活性化を求めて」における口頭発表）
- 6) 日本独文学会ドイツ語教育部会 ドイツ語教育に関する調査研究委員会編「ドイツ語教育の現状と課題——アンケート結果から改善の道を探る」（1999年3月）37頁。
- 7) 同書、37頁
- 8) 同書、33頁

- 9) 三瓶慎一「設置基準大綱化以降の大学のドイツ語教育における基本理念——社会科学系学部におけるコンセプトとその実践」(「教養論叢」第104号、1996年、慶應義塾大学法学研究会、1-28頁)；同「日本におけるドイツ語教育のランドスケープを鳥瞰する——変容を迫られる大学カリキュラム」(「ドイツ語教育」第4号、1999年、日本独文学会ドイツ語教育部会、36-49頁)
- 10) 鈴木孝夫は、その時点を東京オリンピックの開催された1964年と考える。(鈴木孝夫「日本人はなぜ英語ができないか」(岩波新書、1999年、75頁以下))
- 11) Ernst Christian Schütt: Chronik 2000. Tag für Tag in Wort und Bild. Chronik Verlag, 2001. S. 167.; Aktuell 2002. Dortmund, 2001. S. 431.
- 12) 三瓶慎一：前掲論文(1996)
- 13) 和辻哲郎「風土——人間学的考察」(岩波文庫、1979年)
- 14) たとえば、初級での文法速習授業、中級での論理的な連関、内容的な整合性、事実認定の正しさ、プレゼンテーションの方法などを重視したReferatの指導態勢、上級での社会・文化の日独対照研究を目的に、議論の能力を養成する態勢などの特色がある。(三瓶：前掲論文(1996))
- 15) 相澤啓一：前掲論文
- 16) 筆者は懐疑的である。サッカー・ワールドカップ大会のドイツ開催については、日本のサッカーファンのWebサイト上の掲示板で次のようなやりとりが見られる。ドイツに試合を観戦しに行くのにドイツ語を勉強しておく必要があるだろうか、という質問に対し、ドイツサッカー通で自らドイツへのサッカー観戦旅行経験があると思われる投稿者が、ドイツでは英語が十分に通じるからドイツ語を学ぶ必要は全くない、と断言している。ドイツ語教育関係者の努力よりもはるかに影響力が大きいこうしたサイトでの発言は、無視できない。また「日本におけるドイツ年」については、2002年7月2日の東京都内のホテル・グランドパシフィック・メリディアンにおける東京ドイツ商工会議所の創立40周年記念式典で、Johannes Rau 連邦大統領により呼びかけが行われたが、その後具体的な動きはまだ出ていない。
- 17) 文部科学省高等教育局大学課大学改革推進室による報道発表「大学における教育内容等の改革状況について」(2002年11月8日)によると、自己点検・評価を実施しているのは596大学(約92%：平成12年度)から616大学(約92%：平成13年度)に、自己点検・評価の結果を公表しているのは481大学(約74%：平成12年度)から505大学(約75%：平成13年度)に、また外部評価を実施しているのは217大学(約33%：平成12年度)から264大学(約39%：平成13年度)に、

- いずれも増加している。(http://www.mext.go.jp/a\_menu/koutou/houdou/index.htm)
- 18) 三瓶愼一：前掲論文 (1996)；加藤寛「教育改革論」(丸善ライブラリー、1996年)
  - 19) 英語を筆頭に独仏両語がこれを支えるこうした態勢を、鈴木孝夫はロシアの3頭立ての馬車になぞらえて「トロイカ方式」と呼んでいる。(鈴木孝夫「武器としてのことば——茶の間の国際情報学」(新潮選書、1985年) 81頁；鈴木孝夫：前掲書(1999年)、82頁以下。
  - 20) 全学部のほとんどの授業に対する学生による授業評価の結果を、担当教官の実名とともに公開する一橋大学の取り組みは注目される。(「教官の『通知表』一橋大学全公開」、朝日新聞 2003年1月5日付朝刊)
  - 21) こうした問題の正確な調査は行われていないが、議論の材料を提供するために、早急な調査の実現が望まれる。
  - 22) Ulrich Ammon: Die Stellung der deutschen Sprache in Europa und Modelle der Mehrsprachigkeit. (IN: Die sprachliche Zukunft Europas. hrsg. v. Heinrich P. Kelz, Baden-Baden, 2002. S. 19-35)
  - 23) 2002年11月に改訂されてアップロードされたドイツ語教育・教授法関係の文献リスト(<http://www.soc.nii.ac.jp/jgg/kyoiku-bukai/liste.html>)の中には、動機づけ、学習促進、自発的・自立的学習などに関わるものは10点以上が登録されている。
  - 24) 鈴木孝夫：前掲書(1985年) 68-85頁
  - 25) それに対して「文教及び科学振興費」は6兆6472億円(一般会計のうち8.0%)であった。(財務省「財政法第46条に基づく国民への財政報告」<http://www.mof.go.jp/jouhou/syukei/46houko/h13/h13c.htm>)

(慶應義塾大学法学部助教授)