

未来を見据えたある教育者の輝かしい功績について
—慶應義塾大学法学部ドイツ語インテンシブコースの
三瓶愼一による革新的コンセプトへの「追悼文」—

ミヒヤエル・シャールト

法律学科では、将来の法律家を育てることにとどまらず、社会現象を法的にとらえ、論理的に思考する能力、すなわちリーガルマインドの涵養を目標とする。政治学科では、将来の政治家や公務員を育てることにとどまらず、個別の行為や事象を社会全体との関連で考察し、適切に位置づける能力の涵養を目標とする。

(慶應義塾大学法学部の「教育課程の編成及び実施に関する方針 (カリキュラムポリシー)」より；

<https://www.law.keio.ac.jp/about/policy.html>)

1. はじめに

教育プログラムであれば、いずれも明確なビジョンが必要である。学習者には当然のことながら、教員にとっても、ある学習対象との取り組みや特定の能力の育成に、自らの人生の時間を費やすことがいかに意義深いのかを、十分に理解し、納得できるものである必要がある。教育過程の目標設定は、ところが常に規範的な性質を帯びている。それらの目標は、社会や教育機関が持つ価値観と深く結びついている。法学部で三瓶愼一が成し遂げた大きな功績を正当に評価するためにも、まずはこうした基本的な関連性を押さえておくことが不可欠であると考える。

こうした背景を踏まえ、まずは冒頭で引用した文章に目を向けてみよう。これは慶應義塾大学法学部のホームページからの引用であり、同学部における教育課程の中核的な目標を要約している。これを読むと、これらの目標設定からどのようなドイツ語教育のコンセプトが導き出されるのかという問いが、おのずと浮かんでくる。かつて、日本の大学で法学や政治学を専攻する学生たちにとっては、勉学の一環としてドイツ語を習得することが不可欠だった時期があったかもしれない。というのも、この能力がなければ多くの専門的なコンテンツへのアクセスが事実上閉ざされていたからである。当時、ドイツ語教育を強く後押ししていた最大の要因は、明治政府が、模範としてドイツの法制度を手本とするという決定を下したことであった。現在でもノスタルジーや法制史上の意義を根拠にこの論拠が持ち出されることがあるが、数十年を経た今日では、そうした主張の説得力は大きく低下している。

今日では、そもそもなぜ法学部でドイツ語教育が必要なのか、という問いに対し、大学の一般教養の一環での価値を挙げて説明するのが通例となっている。ドイツ語の文法体系を学ぶことや、ドイツ語圏の文化（文学・音楽・建築など）に触れることが、学生の視野を広げるうえで重要な役割を果たす（と想定されている）からである。しかし、学生が語尾変化の表を暗記したり文学作品を直訳したりすることが、具体的にどのような教養体験をもたらすのかは、直ちには明確にならないのが実情だ。この点に関しては、日本の大学における長い伝統を仮定として拠りどころにしているにすぎず、実証的な裏づけがあるわけではない。こうして多くの大学は、教育的価値が確実なものとはいいがたい外国語教育に、多大なコストをかけ続けている。

このような日本の大学におけるドイツ語教育の不確かなカリキュラム上の状況を考慮すると、三瓶愼一が1990年代に打ち出した革新的なアイデアが、いかに先進的な試みであったかが明らかである。以下では、三瓶の構想の礎となった理念を明らかにするとともに、それらを国際的な外国語教育研究の現況に照らして位置づけたい。特に強調したいのは、三瓶が机上の空論に終わるような教育論を提示したのではないという点である。三瓶によ

るプログラムは、何世代にもわたる学生たちのその後の人生を、極めて肯定的かつ持続的な形で大きく変えたのである。

2. インテンシブコースの教授法上のビジョン

三瓶愼一が慶應義塾大学のドイツ語教育に新たな方向性を示したこの理念は、日本の大学に広く浸透してきたドイツ語教授法の理解を2つの点で大きく覆すものであった。そのことは、毎年同じような体裁で数多く出版され、主にレベル A（初級レベル）の授業ばかりを対象としている教科書と三瓶の構想を比較すると、明瞭に浮かび上がる（日本独文学会 2013）。タイトルやデザインにこそ多様性が見られるものの、こうした教科書の内容はほとんど同一のパターンに基づいており、各課の中心をなすのは切り離されたバラバラの文法項目である。それらは日常的なコミュニケーションの場面と結びつけられ、非常に限定的な活動を通じて習得するよう構成されている。つまり、学生がドイツ語の言語体系の規則を身につけること、さらに日常生活のトピックについて簡単な表現で情報を伝える力を身につけることが授業の骨子となっているのである。ところが、こうした目標が大学教育の理念とどのように整合するのか、また語学学校などが提供するプログラムとどこが違うのかについては、こうした教科書でははっきりとは示されていない。

これに対し三瓶は、大学は学生を自立的かつ批判的な思考へと促す責務を負うという見解を示した。ドイツ語学習においてそれは、学生がドイツ語という複雑な言語システムに受動的に向き合うことを意味しない。単に規則を暗記し、求められればそれを再現できるだけでは決して十分ではない、と三瓶は考えていた。むしろ、言語学的な興味を喚起することが重要であった。ドイツ語を例に取りながら、思考することで言語現象を深く理解できること、ある文法規則と別の規則にどのような関連があるのかを発見できること、ある言語構造が生じるに至った背景の解明が可能であることを理解させようと考えたのである。さらに三瓶は、学生がドイツ語と向き合う過程を通じて、自らの母語や他の外国語をより深く理解する契機となるよう常に配慮していた。

このような「文法」の捉え方と、その大学教育における役割に関する理解が、三瓶の教授法コンセプトの第 1 の中核をなす。そして、ドイツ語教育のコンテンツに対する三瓶の独自の見解がもう 1 つの重要な要素となる。三瓶にとっては、法学や政治学を専攻する学生がドイツ語の授業においても、政治的・法的な観点から意義のあるテーマに取り組むことは当然の前提であった。このような言語学的分析と社会政治的思考の結合から、法学部におけるインテンシブコースの革新的な可能性が生まれたのである（三瓶 1996/2000）。

こうして三瓶愼一は、日本におけるドイツ語教育・学習の文脈で、ほとんど例のないプログラムを作り上げた。このプログラムは複数の学問領域を従来とは異なるかたちで結びつけたのである。というのも、学生がドイツ語だけでなく自らの専門分野—法学や政治学—のテーマにも深く取り組むことを可能にする学習空間を提供したからである。ここでは、外国語学習と専門分野の学習過程を結びつけることで生じるシナジー効果が活かされたのであった。

3. 専門分野と語学を統合したドイツ語学習

三瓶愼一の構想は、外国語教育研究の分野で「専門分野・言語統合学習」「内容・言語統合学習（CLIL）」「内容重視型教授法（CBI）」「内容重視型言語教育（CBLT）」（Bonnet/Breidbach 2013；Coyle et al. 2010；Schart 2024）などと呼ばれる教授法の要素を取り入れたものである。

すでに 19 世紀末、フランスの教育者 Gouin は「なぜ物理学や歴史の授業を、ドイツ語やフランス語の授業の題材にしてはいけないのか。」（Gouin, Kelly 1976: 289）という問いを投げかけていた。今日の視点から見ると、この問いかけ自体はもはや特筆すべきものではないかもしれない。実際、現在では世界各地のあらゆる教育段階で、多様な授業モデルが存在し、Gouin の問いかけに対する具体的な実践が行われている。たとえば数学、地誌、体育などの専門分野の学習と、外国語の習得とを同時に進める指導法が見られる。要するに、専門分野の学習過程

と言語の学習過程を統合することで生まれるシナジー効果を活用しようとするのが、こうした取り組みの核心である。

1980年代以降、専門分野と言語教育・学習を統合した教育方法の可能性と限界について、より活発な議論が展開されるようになった。とりわけヨーロッパ諸国の学校教育では、国境を越えた言語政策上の取り組みが、その普及を促す大きな要因となった。さらに、この動向を後押ししたもう1つの重要な要素は、コミュニケーションな外国語教育の実践現場で顕在化していた問題である。具体的には、学習内容の選択や教材・活動の構成が、言語的学習目標や個別の言語技能の強化を最優先に置く傾向が強く、それに伴って内容面が軽視されたり、それどころか形骸化されたりする傾向があったという問題である (Legutke/Thomas 1991: 15 ; Pennycook 1990: 13)。

その影響は現在も多くの教科書に表れている。しばしば、関連性に乏しく断片的に並べられた、どちらかと言えば表面的に扱われたテーマの寄せ集めが散見される。そうした構成にすれば、学習者の多様な興味に対応する可能性は増すものの、コンテンツの掘り下げは十分ではない。たとえば、どんな学習対象でも、異なる視点との対峙を促し、それによって差異を経験できるようにするために、潜在的可能性を提供するものだが、これが十分に活用されていない傾向があるのである。

このようなコミュニケーションな外国語教育の問題点に対する明確な批判は、すでに1980年代に始まっており、その後、特に文学的・異文化的学習可能性に関する議論 (Bredella/Legutke 1985 ; Kramersch 1993) によって推進されてきた。今日に至るまで、その説得力は衰えていない (Byram/Wagner 2018)。もちろん—このような批判を脇に置いて—一外国語教育を日常的な使用を想定した言語技能トレーニングに特化する意義は大いにある。実際、日本の大学におけるドイツ語教育の多くは、そのような形態を取っている (JGG-Komitee 2013: 32)。しかし、その場合、コミュニケーション・アプローチが持つ可能性が非常に限られた範囲にとどまることになる。専門分野と言語教育・学習を統合する視点は、コミュニケーション・アプローチが、学習の場での相互作用がもつ意義を根拠として正当化されていることを想起させる。学習者は、単に外国語の運用を練習したり、使用場面を模倣したりするのではなく、新たな見方や考え方を獲得したり、自らの自己理解を深めたり、他者と協働して行動するための道具として言語を活用していくのがよい。そのためにも、トピックが恣意的・瑣末的である場合、コミュニケーションな外国語教育の根幹が揺らぎかねない (Grenfell 2002: 26 ; Stoller/Grabe 2017)。

したがって、専門分野と言語教育・学習を統合するアプローチは、コミュニケーション・アプローチによる外国語教授法に対する対抗概念ではなく、そのバリエーションの1つであると位置づけられる。ここでは、特定の指導手順を厳密に規定するのではなく、学習者が外国語による談話能力を育む際に、コンテンツがもつ中心的な役割に、一貫して光を当てる (Brinton/Snow 2017: 15)。専門分野と言語教育・学習を統合した指導は、外国語をある機関で学ぶ場合、コンテンツに関する問題提起を扱うために、その言語が道具として用いられる時にこそ、その言語が効果的に習得される、という前提に基づいている。つまり、授業の原動力は、学習者がコンテンツに認知的にコミットすることにあり、高度な思考プロセスと、アカデミックなレベルをめざす言語発達を結びつけることが重要である (Llinares/Morton 2010 ; Llinares et al. 2012: 47)。そのため、形式的なシラバスや個別の言語技能を切り離して強化する方法論は、このアプローチではあくまで補足的な位置づけに過ぎない。

専門分野と言語教育・学習を統合した授業の大きな利点は、外国語学習者が多様な使用場面やテキスト形式の中で、常にあるテーマと結びついた形で対象言語の形態や機能に触れることにある。こうしたアプローチによって、言語習得プロセスがより持続的になり、言語使用もより言語事実に即したものになることが期待されるという。さらに、学習者が、自分にとって意義があり、かつ挑戦的だ、と感じられるコンテンツから生じる学習意欲の効果も期待されるのである (Brinton/Snow 2017: 4)。

4. 批判的思考

本インテンシブプログラムの主要な目標の1つは、言語的・社会政治的なテーマとの取り組みを通じて、学習

者が批判的思考を身につけるよう促すことであった。これは、「所与の事象に関して前提となっている仮定を、さまざまな観点から意識化し、論理的、経験的、認識論的、倫理的、建設的なレベルで分析し、自立的かつ意識的に判断・行動できる」(Jahn 2019: 28) 能力を指す。批判的思考は、新しく、馴染みのないものに対して開かれた姿勢をもつことや、問題に取り組む際の独創性や行動主体の自立性という点に示される (Willingham 2007: 11)。民主主義を標榜するあらゆる社会において、批判的思考は、このように理解すれば教育過程の中核的な目標であることが望ましい。というのも、民主的な政治制度が機能するためには、意見を持った個人が社会の現状を疑問視し、公共的な議論で能動的に代替案の模索に参加することが前提だからである。本稿の冒頭で引用した法学部の教育目標からも分かるように、批判的思考は慶應義塾大学においても、大学の勉学の中で育成すべき能力として位置づけられているのである。

三瓶愼一のコセプトに則り、本インテンシブプログラムではこの考え方を一貫して実践してきた。入学当初から4年間にわたって、学生たちは自らのアイデンティティや社会環境と批判的に取り組む多様な働きかけを受け続けた。ドイツ語に関する一見中立的な知識や、ドイツ語圏諸国の地域事情に関する情報の伝達にとどまりがちな、多くのドイツ語教科書とは大きく異なり、このインテンシブプログラムでは、大学教育が本来要請するものを常に重視することで、大学のドイツ語教育の矮小化を防いだ。つまり、大学で行われるドイツ語教育は、単にドイツ語文法の知識を教えたり、日常会話能力を養ったり、旅行に役立つ地域情報を提供したりすることに終始してはならない、という考え方に基づいていたのである(三瓶 1996/2000)。このインテンシブプログラムでは、外国語の教育・学習の過程に特有の潜在的可能性を実現することによって、先に述べた慶應義塾大学のカリキュラムの枠組みにまごうことなき貢献をしようとした。学習者が、これまでは未知であった形の発話や解釈、体験のありかたに出会うことで、自己を拡張していく、という過程である。そこで、あらゆるレベルにおいて、学生たちは知的に高度なコンテンツと向き合い、個人や社会にとって重要な意義をもつコンテンツについて、外国語という媒体で意見交換を行った。たとえば、自己や他者の価値観や人生設計を深く吟味し、(ジェネレーション、ジェンダー、ナショナリティといった) 集団的アイデンティティが、異なる文化的文脈においてどのように構築されるのかを考察した。さらに、社会的な事象、プロセス、構造を多様な、特に未経験の視点から捉え直し、新しい解釈の可能性を主体的に見だし、学習者同士で意見を交換し合いながら代替的な思考や行動、あるいは紛争解決の方法を模索するよう求められたのである。そして常に何よりも重要なのは、ドイツ語学習の場でもこうした取り組みを通して、民主主義社会における相互尊重による共存関係を支える力を、発展させようとしたことである (Brookfield 2003: 143)。

5. インテンシブコースにおけるカリキュラム上の目標設定の概要

三瓶愼一が構築したプログラムの特徴を概括的に示すため、プログラムの目標を下の表に整理して示す。ここでは、これらの目標を、能力別および授業プロセス別に一覧化した (三瓶 1996/2000 ; Richter 1999/2000 ; Schart 2010)。

1. 知識・能力の獲得

a) 言語知識と言語能力

- ・ドイツ語に関する体系的かつ合理的な知
 - ・単なる機械的な知識ではなく、自由に活用できる相互に関連し合った有機的な知識体系
 - ・自律的な継続学習 (生涯学習) や誤りの修正の基礎
- ・すべての言語技能における言語行動能力/言語構造の創造的活用能力
 - ・ディスカッションに堪える力とディスカッションの能力
 - ・日常コミュニケーション場面での翻訳能力

- ・ドイツ語による学術的な文章作成やプレゼンテーションの能力
 - ・ドイツ語メディアからの情報を目的に応じて収集する能力
 - ・状況や対象者に合わせた、適切なコミュニケーション能力
 - ・多様な学習者のスタートレベル（初学者から上級者まで）に応じた支援
 - ・外部試験を活用したコースの効果測定
 - ・初級：A1/A2；独検3級（大学1年次）
 - ・中級：A2/B1（大学2年次）
 - ・上級：B2/C1；独検2級，TestDaF（大学3～4年次）
- b) 専門知と専門的能力
- ・社会的な関連性を踏まえた思考力
 - ・ドイツ語圏諸国の歴史・現状に関する社会文化的背景知識
 - ・専門分野に即した社会問題の論究

2. 大学生の学習能力（中心的技能）の獲得

- ・創造力，主体性，粘り強さ，信頼性
- ・批判的思考能力
- ・論理的思考能力，論理的な論究能力
- ・問題解決能力
- ・（自己およびコース全体に対しての）責任感
- ・自分自身の強み・弱みの把握
- ・自学自習能力（学習能力）
- ・教えることにより学習する能力（教授能力）
- ・学習作業技法／プレゼンテーション技法
- ・学術的作業スキル（学術的文章作成，フィールドワーク）
- ・ニューメディアの活用能力

3. 異文化間能力の獲得

- ・立場や視点の差が文化の差によるものであることを理解し，伝え合う能力
- ・社会における自らの役割や人生設計を省察する能力
- ・曖昧さに対する寛容（不確定要素に柔軟に対処する能力）
- ・倫理的判断力
- ・自己肯定感を高め，日本人としてのアイデンティティを強化する能力

4. 社会的能力の獲得

- ・対立や批判に対処する能力
- ・チームワーク能力
- ・共感能力
- ・異なる意見や立場を尊重する態度
- ・自分の意見を表明する能力
- ・すべての参加者にとって有意義な情報交換を行う姿勢

5. 価値観の方向性の獲得

- ・ 共同体験の機会を提供
(例：オリエンテーション合宿，国内での研修合宿，ドイツへの研修旅行など)
- ・ 学生が「ホームルーム」と感じられるような，活気あるコース文化の醸成
- ・ 柔軟な対応姿勢や外国語学習の成功例として模範となる，高いモチベーションをもつ教員
- ・ クラスの枠を超えた関係構築
(例：メーリングリスト，学習プラットフォーム，研修旅行，合同イベントなど)

6. 授業運営

a) 学習形態・学習環境（方法論）

- ・ 「鳥瞰的視点から」(Sambe 1996) 文法を考察するように促す授業
- ・ 各種言語技能をバランス良く，状況に即して育成する授業
- ・ 学生が意見やアイデアを提案できる授業
- ・ 学生の自立性を要求し，育む授業（プロジェクト，フィールドワーク）
- ・ 開放的で相互尊重と信頼に基づく授業の雰囲気
- ・ モチベーションを高め，好奇心を喚起し自主性を育む授業
- ・ 創造性を発揮できる授業（タスクベースの授業など）
- ・ 問題解決能力を要する授業
- ・ 学習者が同時に教え手にもなる授業（学生による発表，教えることを通じて学ぶなど）
- ・ 協働学習を実現する授業（グループワーク，プロジェクトなど）
- ・ すべての参加者によって評価され，すべての参加者が自己評価を行う授業
- ・ ドイツやアジアの大学との連携を取り入れた授業（タンデム学習，メールによる共同プロジェクトなど）

b) コンテンツ

- ・ 学生の専攻分野と密接に関わるテーマ
- ・ 学習者の生活と結びついたテーマ

c) 教材

- ・ 批判的思考を促す教材
- ・ 複数の文化が相互認識することを反映した教材

[表 1：慶應義塾大学法学部インテンシブコースのカリキュラム目標と重点事項 (Schart 2010)]

6. 実証的な裏づけ

このような教育プログラムの目標を一覧にすると，しばしば単なる意図表明ないし紙上の理念などとみなされがちである。実際，獲得能力の枠組みや授業デザインの原則をいくら記述しても，それがどのような成功事例や失敗事例を伴って具体的に実現されているのかについては，何も示してはいない。しかし，その点においても本インテンシブコースは例外的であったとすることができる。三瓶の開かれた姿勢と献身的な取り組みによって，このインテンシブコースは 20 年以上にわたって，徹底的に研究されるプログラムへと発展し，常に自己批判的な視点で自らの授業実践を見直す努力が続けられたからである。三瓶は，目標の設定と体系的な調査による検証を切り離すことなく，同時に進める必要性を強く認識しており，本インテンシブプログラムの枠内での研究活動を積極的に推進・支援してきた。

振り返ってみれば，おそらく日本国内では，これほどまでに包括的かつ実証的に研究された外国語プログラムは存在しないであろうという結果となった。研究の範囲は，エスノグラフィー的アプローチ (Mori 2007) やアク

ジョンリサーチ (Schart 2008 ; Waychert 他 2010), 評価研究 (Schart 2010 ; Orlando/Hamano 2020) などにまで及ぶ。さらに、タスク研究 (Schart ら 2010) やインタラクション研究 (Liebscher/Marsh 2020 ; Czyzak 2020 ; Schart 2021) においても、本インテンシブコースの授業データが分析対象として用いられた。

このような数多くの研究成果を本稿ですべて概説することは難しいが、その中から特に注目すべき論点として、法学部における学習・研究過程の枠内で、本インテンシブコースが果たした役割と、プログラムにおける教員の重要性の2点を強調したい。

まず1点目については、長期的な受講生の評価結果から見ると、受講生が本インテンシブコースに高い満足度を示していることがわかる (Schart 2010 ; Orlando/Hamano 2020)。しかも、その評価はほとんどの場合、学部全体の学習・研究の評価を上回る水準である。これは、専門科目の履修を中心とする学習・研究の過程の中でも、言語プログラムが大きな価値を担い得ることを示唆している。特に大学入学直後の学生にとって、本インテンシブコースは学びの指針を示すとともに、居場所を提供してくれる重要な空間になっている。つまり、コースそのものがドイツ語学習の範囲を超え、学習・研究の初期段階において大きな機能を果たしていることがわかる。こうした成果は、日本の大学における外国語教育の正当性をより強固にする重要な論拠となることは疑いない。

さらに、多くの学生は、定期的に行われるアンケート調査に、ドイツ語学習を意義あるものだと答えている。そもそも任意選択のインテンシブコースを選んだ学生なのだから、この結果は、一見、当然とも思える。しかし、より精緻に検討していくと、この結果は注目に値する。なぜなら、受講生の多くが大学の4年間を通じて、法学や政治学の専門的学習を補完するうえで、このインテンシブコースが有益だと感じていることが明白だからである。研究成果からは、学生たちが言語そのものや言語学習に対して新たな見方を獲得するとともに、学習のプロセスにおいて、ドイツ語との取り組みが自分自身のアイデンティティを拡張し、入学前には想像し得なかった将来の可能性を開いてくれるという体験をしていることが指摘されている (Orlando/Hamano 2020)。実際、卒業後に有名企業や官庁で活躍し、そこでドイツ語の言語スキルやドイツ語圏との交流の能力を活かしている卒業生が数多く存在することは、本インテンシブコースの成果を裏付ける証左と言えよう。

第2の論点として、これら各種の研究成果から、このようなプログラムにおいて教員が果たす特別な役割が読み取れる。Hattie (2008/2023) の先駆的研究を引くまでもなく、国際的な教育研究において、授業のプロセスの成功には教員の持つ意義が中心的なものであることが知られている。本インテンシブコースに基づく多様な研究でも、具体的なプログラムをもとにしたそうした認識が示されている。授業評価の研究も、インテンシブコースにおけるインタラクションに関する種々の研究も、教師の教育能力が学習過程の成功にとっていかに決定的なものであるかを示している。まさに教員こそが、プログラムに生命を吹き込み、持続させる鍵を握っているのである。

だからこそ、三瓶慎一が退職した後の空白はとて大きいものである。三瓶は、その情熱、専門的知見、そして特に学生に対する親しみやすい人柄によって、多くの世代の学生たちに多大な影響を与えてきた。本インテンシブコースは30年あまりにわたり、三瓶慎一の人間性とは決して切り離せないものであった。三瓶の退任後は、プログラムを再創造していくが必要になるが、その際には三瓶慎一が30年にもわたって体現してきた真摯な姿勢を後進が引き継ぎつつ、新たな教授法のビジョンが生み出されることを願うものである。

[参考文献はドイツ語版を参照のこと]

(奥山 美穂 訳)