

何が問われているのか？

—「大綱化」と大学の語学教育改革—

大塚 讓

はじめに

「大綱化」は、「教養教育」の運命という観点から見ると、日本の大学教育の将来に暗い影を投げ掛けているが、いま仮に「語学教育」に限って言えば、これをきっかけに長年の間に溜まった膿が一挙に噴き出した感が否めない。確かに、この責を、長年にわたって教育現場の手足を縛って来た文部省の文教政策に帰すこともあながち間違いではなかろうが、しかしそれだけでは「長いものに巻かれて来た側」の後ろ向きの自己正当化にはなっても、危機的現状を打開するための主体的な総括と構想は生まれまい。本稿はこうした展望を切り開くために積年の膿を点検し除去しようとするひとつの小さな試みである。

ところで、この危機的状況を最もよく象徴しているのは、大学の語学教育の目的をめぐる議論の噴出である。しかし、在来の「教養目的論」を排し「コミュニケーション能力」を中核とする総合的語学力の養成への転換を求める「時代の要請」を押し留めることはもはやできまい。海外に放り出された者が、日本の学校・大学で受けた語学教育のあまりの効用の無さを呪う事態がありふれたことであり続ける限り、語学教師はこれを己の恥じとし、こうした事態に終止符を打つシステムティックな教育の仕組みを創出することを己の責任とすべきであろう。これが私の基本的立場である。

1. 問題の所在

1991年7月1日に大学設置基準が改正され、新制大学の誕生以来、大学の開設科目を分かって来た区分、すなわち一般教育科目、外国語教育科目、体育教育科目、専門教育科目という区分が廃止された。これに伴い、開設科目の種類およびその履修方法は原則的に各大学の自由な決定に委ねられることになった。以来、国公立立を問わず多くの大学でカリキュラムの見直し作業が始まったが、大方の予想通り、大学全体の教育目標を設定する作業の中で各科目分野の位置付けを再検討する、という抜本的な見直しが行われるケースは少ない。むしろ専門科目以外の諸科目についてのみ、その存在意義が厳しく問われカリキュラム上の位置付けの見直しが強く求められるケースがほとんどで、そのため「新設置基準」=「教養部解体」という一面的認識さえ横行している。そして専門教育と並んで大学教育の支柱を成す教養教育を全学的営みとして推し進める、という（少なくとも建前上の）本来の意図がきれいに忘れ去られて、将来の大学院大学化をにらんだ専門教育の拡大強化のみが追い求められることが多い。

一番の矢面に立たされたのは一般教育諸科目であったが、英語を除いた外国語諸科目もその例外ではなかった。しかし本学では、同僚諸氏の先見の明ある努力と時の運とに助けられて、「大綱化」と同年の10月1日に「言語センター」が設立されたことにより、外国語科目に限っては、他の大部分の大学とは逆に、むしろより強固な将来的基盤が与えられたように見受けられる。しかし、将来的基盤を得たとはいえ、我が「言語センター」の語学教育の営みは今まさに緒についた

ばかりであり、今後に多くの課題を残していることは言うまでもない。俗に「仏に魂を入れる」と言うが、今この鬻に倣うことをお許しいただけるならば、私達はまだ「仏」に「魂」を入れていないのはもちろんだが、この「仏」そのものがまだ塑像の域をいくらか出ておらず、従って私達は「魂」を磨きつつ「仏」を彫琢し、また「仏」を彫琢することを通して「魂」を磨いていかなければならないであろう。

本稿もそうしたささやかな一彫り・一磨きに過ぎないが、ここでは、「大綱化」を契機によろしく露呈して来た大学における語学教育上の年来の根本問題を取り上げ、その解決の基本的方向性を示そうとした。我が「言語センター」に僥倖として与えられた時間的余裕が、より本質的な意味で教育改革のために振り向けられることを願うからである。ところで「大綱化」の狙いをやや定式化して言えば、それは、「各大学による、『一般教育』改革を伴った形での、カリキュラムと組織の両面における自由かつ自主的な枠組設計の促進」にあったわけだが、我が「言語センター」の設立は、(併設の夜間短期大学部の改組絡みであったことはひとまず脇に置いて)この両面において「大綱化」の部分的先取りと見なすことが出来る。すなわち、ひとつには、第一外国語と第二外国語の区別を廃し(しかし現状では時間割上英語は履修せざるを得ないが。)、二つの外国語とも週3コマ制により [I] の集中性を高め、逆に [II] [III] の履修に融通性を持たせるなど、カリキュラム上ある意味では大幅な手直しが行われたからである。ふたつには、「言語センター」が、一般教育・外国語教育・体育教育に携わる全教官の公的な組織であった「一般教育等」から分離・独立して、学部相当の独立性をもつ組織になったからである。しかしこれらはあくまでも「部分的先取り」に過ぎず、「新設置基準」の趣旨およびこの間の他大学の動向に照らして考えると、二つの最重要課題がいまだ全く手付かずの状態にあると言えよう。そのひとつは「言語センター」の教育改革と小樽商科大学全体の将来に向けた改革との兼合いが明らかではないことである。[この点は今回立ち入る余裕はない。] そのふたつは、これまで曖昧なまま放置されて来た外国語科目の教科目としての性格規定にかかわる。「新設置基準」によって在来の科目分野間の区分が廃止されてそれらのカリキュラム全体における位置付け・性格付けが自由化されたが、このことが特に外国語科目にとって重要であるのは、この科目が従来乱暴にも、「一般教育科目」の分野に一括りにされて、「技術的修練」と「内容的理解」の両面に跨がるその独自の、他の諸科目とは根本的に異なる多面的性格が真に顧みられないまま今日に至っており、そのことが戦後の大学における語学教育に及ぼして来たマイナスの影響は計り知れないからである。その意味において、この度、大学における語学教育全般に指導的役割を果たして来た「大学英語教育学会」(JACET)が、「新設置基準」施行からちょうど1年目に当たる1992年7月1日に、今後の大学における外国語(英語)教育に指針を与える「JACETハンドブック」を公にし、その冒頭で外国語科目の多面的性格を前面に打ち出しているのは、このうえなく象徴的で時宜に適っていると言わなければならない。

本稿では、外国語科目の性格付けに焦点を当て、まず上記「JACETハンドブック」に沿って科目としての特異性およびこれを担当する大学語学教師に求められる能力と職分を整理し、次いでこれらを背景に据えて世上議論の絶えない学生と教師のモチベーションギャップを切口に大学の語学教育の危機を構造的に明らかにし、またこの危機克服の方途をも探してみたい。

2. 外国語科目の性格とその担い手

「JACETハンドブック」によると、外国語科目は、「言語運用能力つまり人間の言語によるコ

何が問われているのか？

コミュニケーション能力の養成を第一⁽¹⁾の目的とすべきであるが、ところでこの「外国語によるコミュニケーション能力」とは「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」を基礎とする総合的な能力である⁽²⁾。そして外国語科目の第二の目的ないし第一の目的と表裏を成す目的とすべきは、「異文化理解の能力付与」⁽³⁾である。こうした基調はここ数年来の JACET の公式的見解においても確認される場所である。この点をやや詳しく点検してみよう。すなわち外国語科目とは「一般教育科目や専門教育科目の補助科目的なもの」ではなく、「その独自の目的及び内容を持った科目」⁽⁴⁾であって、その独自性とは、外国語科目が「学習技能的面とさまざまな学問分野を越えて文化全般や人間社会の問題を考察する総合的面（異文化理解等の教養的面）との二面性をもった科目である」⁽⁵⁾点にある。言うまでもなく、ここで「(学習) 技能的面」とは「コミュニケーション能力」のことであり、「総合的面」とは「異文化理解」とそれを通した「人格形成」のことである。換言すれば、外国語科目は「器」をつくるだけではなく、その中に入れるべき「魂」をも育成する使命⁽⁶⁾を持っており、コミュニケーション能力という「技術」面と異文化理解やそれを通しての人格形成という「内容」面の教授が一体不離を成している点に外国語科目の独自性がある、というわけである。

教育組織論的にも外国語科目は際立って特異な科目である。すなわちこの科目は、各授業が相対的な自律性を有する他の分野とは異なって、それを構成するすべての授業が最終目標を目指していくつかの段階に分かれまた各段階でも相互に密接に連携する形で有機的・整合的に構成されなければならない。とりわけ「コミュニケーション能力の養成」を教育目標に据えるとき、4技能のバランスという語学力の総合性が問われてくるだけに、授業相互、段階相互の整合性・有機的関連性がさらに決定的意味を帯びてくるに違いない。従って、語学教育は本質的に共同的な教育活動であり、教師個人の「教育権の自由」はあくまでも共通の目標に沿った授業計画の枠内ではじめて尊重されるべきものであろう。むしろ将来的には非常勤スタッフも含めた全スタッフが教育プロセス全体へ「参加」する協働システムの創出こそが求められて来よう。（この項、大塚の考え）

さらに外国語科目の特殊な性格として決して忘れてはならないのは、それが特に行・財政的にも手間暇もかかればお金もかかる科目だということである。すなわち、外国語科目が抱える恒常的課題、例えば「クラスサイズの縮小（施設や教員の拡充）」、「ネイティブの必要性」、「教員の海外研修の充実」、「多くの機器の必要性」などどれひとつを取っても、特別の行政的・財政的措置を必要とするものばかりである。しかし、こうした多様な課題はこの科目の目的達成に直接結び付く本質的なものばかりであり、この科目の独自の複雑さを示しているのである。⁽⁷⁾

さてそれでは、このような独自の性格をもつ外国語科目の教育はどのような教員によって担われるべきであろうか。「外国語教育の専門家以外は、コミュニケーション能力の養成について、その知識もないし、方法も知らない」⁽⁸⁾以上、「外国語によるコミュニケーション能力の養成には、外国語教育のため特に訓練を受けた教員による教育が必要である」⁽⁹⁾。「特に訓練を受けた教員」とは「外国語教育について優れた専門的知識や経験を有する者」⁽¹⁰⁾のことである。しかしこの者の教育者としての「能力」の養成は容易なものではない。すなわちこの者は第一に、「当該外国語についてコミュニケーション能力を身に付けてい」⁽¹¹⁾なければならない、この意味において「外国語教員の条件として外国での研修を義務付ける」⁽¹²⁾ことが必要であろう。しかしこれだけでは十分ではない。ネイティブ・スピーカーがそのままでは語学教師に成れないのと似たような意味で、「単に個人の経験や読書力だけによって」⁽¹³⁾この能力が養成されることはなく、「学習者に効率的な指導

を行うため⁽¹⁴⁾には彼は第二に「教育の技能と方法について熟知している必要がある⁽¹⁵⁾」り、その意味において彼は外国語教育のための「基礎的理論とその理論を応用して指導に生かす知識と技能⁽¹⁶⁾」を修得していなければならないのである。

このように大学における外国語教育が「コミュニケーション能力の養成」を主たる目標とするとき、上記の意味で「特に訓練を受けた教員による教育⁽¹⁷⁾」を必要とし、しかもこの教育実現のためには「効率のよい教育システムを開発するための研究、実践を奨励するようなシステムの導入⁽¹⁸⁾」、つまり教育のための研究・実践を正当に評価する制度の確立さえ必要であるとするれば、現在のように、この教員に同時に日々の「教育」実践とは全く掛け離れた「研究対象」に従事する「研究者」としての資格を要求することは果して現実的・合理的なことと言えようか。一部のエリート集団（主に文学部やその大学院で「研究」および「語学教員養成」に従事する人々）に対してだけならいざ知らず、これを大学の語学教員一般に対する資格要件とすることは間違い沙汰であろう。それだけでなく「語学教育」は、上に述べた科目としての特異な属性から明らかのように、「コミュニケーション能力の養成」を目差す場合はもとより、それが一定水準の目標を追及する限り、本来「教育専一的」なものであろう。「教授法」という学問分野が成立しているのは「語学教育」においてのみであることも、この職分の本来的な「教育専一性」を傍証していよう。「コミュニケーション能力養成」を標榜する場合にはなおさらである。「語学教師」一般に建前として「語学教育」と「文学研究ないし言語理論研究」という二つの専門職の全を要求するシステムを、私は寡聞にして日本以外には知らない。欧米諸国では、一般的には「言語」についての「教育」と「研究」は基本的に分業のはずである。まさにこの一人格に二つの専門を要求する「建前」と研究重視・教育軽視に陥っている「実態」との乖離から、日本の大学における「語学教育の不能」が発している。

3. 社会的ニーズと大学の語学教育

学習者のニーズと現実に大学で行われている語学教育とのギャップはきわめて大きい。以下の検討からも明らかになることだが、この度の JACET 案は、「教師」の側が社会・時代の要請の圧力に抗し切れずに、「ニーズ」の方へ大きく歩み寄る用意のあることを表明した、という程のことであろう。私達はまずこのギャップのありようをやや具体的に辿り、しかる後にこうしたギャップを産み出す背景、すなわち時代の要請とはあまりに乖離した大学の語学教育の抱える深刻な実情を洗い出してみたい。

このギャップはまず何よりも現役学生と教師との間の学習（教育）目標の明確な相違として現れる。大学生の英語学習の目標は第一位「コミュニケーションのため」60.1%、第二位「教養を高めるため」40.4%となっている。これに対して大学の英語教師の側の教育目標は、第一位「教養を高めるため」51.9%、第二位「コミュニケーションのため」47.0%となっており、学生側の「実用」指向と教師の側の「教養」指向というくっきりしたコントラストを浮かび上がらせる。この対立の構図は「授業形式」についても呼応していて、「教員の70.0%が旧来の訳読式をおこなっている」のに対して、「学生が希望する授業形式の第一位は『英語による内容理解』の44.5%、第二位は『速読・大意把握』の43.3%で、「訳読式を希望する学生はわずかの30.2%」にすぎず、「学生は英語によるコミュニケーションの能力の養成を強く希望していることがわかる」⁽¹⁹⁾。尚、大学のフランス語教育についても、ほぼ同様の調査結果が出ている。⁽²⁰⁾

こうして学生側と教師側との目標意識のギャップはいよいよ明らかになって来たが、以下に見

何が問われているのか？

る大学を卒業し社会人となった者たちの意見は、学生側の「コミュニケーション指向」が実は社会的ニーズ、時代的ニーズと結び付いたものであることを明示しているように思われる。学生の「コミュニケーション指向」を、日頃「軽薄で根柢のあやふやな動機」としてまともに取り合おうとしない多くの語学教師たちはこれにどう答えるであろうか。卒業生たちが「大学時代に〔外国語（英語）科目の中に〕あればよかつと思う授業」として挙げているのは、第一位「話す力をつける授業」75.1%、第二位「聞く力をつける授業」67.8%であって、在学生以上に「コミュニケーション能力」に関心が集中している。社会的ニーズをよく知る立場にある卒業生たちが描き出すありうべき英語教育の目標は、まさにこの慚愧の念を投影している。それによると、中学・高校の段階では何としてもまず「コミュニケーションの基礎力養成」（88.9%）をすべきである（因に第二位は「諸外国の文化・事情の理解」（24.7%）と大差がついている）。そして大学の段階ではこの基礎の上に「コミュニケーション能力」（78.3%）にさらに磨きを掛けるべきである（因に第二位は「国際人の養成」（33.4%））。しかし両段階の第二位「諸外国の文化・事情の理解」と「国際人の養成」はともに広い意味で「コミュニケーション能力」と相補的なもので一括りにして考えてもよいはずであるから、ここではほぼ「コミュニケーション指向」一色と言ってもよいだろう。こうなると事態は実に深刻と言わなければならない。すなわち、いまだ学校教育の枠内に身を置く在校生たちの「コミュニケーション指向」がやや不徹底でなお伝統的なものを引きずっていた〔第一位「コミュニケーションのため」60.1%、第二位「教養を高めるため」40.4%〕のに対して、外国語（とりわけ英語）に対する社会的ニーズを身をもって知った卒業生たちが、自らがこれまでに受けた語学教育全体を真向から否定していることが分かるからである。⁽²¹⁾

こうした卒業生の、「文法訳読法」による「読解力養成」を目指す語学教育を廃して「コミュニケーション能力養成」を目指すそれを求める断固たる意見は、社会的に決して孤立したものではなく、むしろ時代の要請に合致したものである。それは、戦前・戦後の古い流れはさておいても、1974年に公表された「平泉試案」以来一貫して勢いを失うことのなかった学校・大学語学教育に対して実用能力を求める傾向と軌を一にするものであって⁽²²⁾、最近では例えば次のような有力な公的見解と同じ方向を指向している。「英語教育については、中学校、高等学校、大学等長期にわたって実施されるにもかかわらず、多くの学習者にとって身についたものになっておらず、極めて非効率的であるとの不満の声が強い。また、中学高校においては、文法知識の習得・読解力の養成に重点が置かれすぎ、会話力を養成する面が十分でないとの指摘がある。とくに大学においては、文学作品の和訳中心の授業が行われ、実践的な英語教育に欠けていることが学生の学習意欲を失わせているとの意見もある」⁽²³⁾。そして先に見た JACET のハンドブックの中の諸見解は、大学における語学教育全般に指導的役割を果たす「大学英語教育学会」自らが、「新設置基準」を受け内外の要請を踏まえて、遂に（遅まきながらではあるが）「コミュニケーション能力養成」を目指す画期的な方針を打ち出し、これを大学等で語学教育を担当する全関係者に指針として提示しているのである。

このように、卒業生を含む学習者たちのモチベーションの背後で話しているのは「時代」そのものであることをよく聞き分ける必要があるだろう。いまさら言うまでもなく「先進文化を一方的に摂取するための受信用外国語教育とりわけ訳読式教育」⁽²⁴⁾の時代がとうに終わり、「文化間の相互理解を目指す受信と発信の両能力を養成するために、教育の目的と方法を大転換」⁽²⁵⁾すべき時代がすでに久しい以前から到来しているからである。

こう見て来ると、教師の側が時代の要請に応えられず、時代遅れになった「文法訳読法」とい

う受信型のコンセプトとともに取り残された、というのが事の真相かもしれない。ただし、上に見た大きなモチベーション・ギャップからも容易に推察されるように、教師たちの中には、この時代の変化を認めようとせず古いやり方に居直る者やそもそも変化そのものに気が付かない者も少なくあるまい。大学の語学教育は深く病んでいる。この新しい方向に大学の教育体制が適応できるか否かは予断を許さない。我々は次にこの深刻な実情を点検してみよう。

4. 大学の語学教育の問題点

日本の大学の語学教育においては、いくつかの要因が結合し合って時代の要請に頑なに背を向ける一つの悪循環を形作っている。その要に位置するのが「文法訳読法」に基づく一方通行でスタティックな授業方法で、これに「大きすぎるクラスサイズの放置」「一貫した授業計画の不在」「海外研修制度の不備」といった諸要因が付け加わって「構造化された教育軽視」という徒勞のシステムを完結させている。

4.1. マスプロ教育向きの「文法訳読法」

第一の問題は、先に見た通り、大学の英語の授業では大体において「文法訳読法」が用いられており（もっと集約的に教えなければならない初習外国語の場合にはその割合はもっと高いかもしれない）、しかもこの事態は今後とも容易には変わりそうにない、という点にある。この語学教育への時代の要請・学習者の希望（＝「コミュニケーション能力の養成」）と現実の授業の教養主義的・受動的あり方との食い違いは、早急な改善が望めないだけに、語学教育の社会的責任という意味合いにおいて、今後ますますその深刻さの度合を増して行くであろう。すでに上で示唆したように「先進文化輸入主義」⁽²⁶⁾の時代は過ぎ去り、「文化間の相互理解を目指す」⁽²⁷⁾相互発信の時代を迎え、それに伴い外国語教育も、外国語による受信能力（そもそもこれを養成するのが「文法訳読法」の使命だった）のみに留まらず発信能力の養成、すなわち「外国語で考えや感情を表現する能力と積極的態度の開発」⁽²⁸⁾をも求められているのである。これに対してそもそもこの「文法訳読法」とは、中世末期以来主にラテン語の学習方法をモデルに、先進文化の吸収を目的にいわゆる文化語を学ぶ方法として築き上げられて来たもので、その眼目が「文法の理解と翻訳にあるので、目標言語と母国語の違いはよく理解できるようになり、そのような文字言語（リーディングやライティング）についての技能は養成されるが、口頭言語技能（ヒアリングやスピーキング）の訓練にはならないし、文法規則の暗記は学習者に過度の負担を強いて、学習への興味を失わせるなどの批判がある」⁽²⁹⁾。つまりはこの方法は、「書きことばに（原文傍点）極端に比重がおかれて」⁽³⁰⁾おり、もともと運用能力、特に口頭発表能力の養成を全く予定していないのである⁽³¹⁾。従って「発信能力」の養成の重要性が叫ばれている時代に、我国の語学教育界のように、「文法訳読法」の独占的地位を放置すれば、その産物である「受け身型の訳読主義と過度の文法意識」⁽³²⁾が時代の求める語学力養成の妨げとなって、この方法が「外国語教育の非効率性と非生産性」⁽³³⁾の元凶として批判的になるのは当然の帰結である。西欧ではこの方法が今世紀初頭にはすでにその語学教育に占める独占的地位を弱めつつあった⁽³⁴⁾のは地政学的背景の相違によるとしても、我国の語学教育界が今後とも現状を放置し続けることは自らの存在理由を自ら否定するに等しいと言わざるを得ない。⁽³⁵⁾

「文法訳読法」は、その思想と方法における時代の要請との不一致によって、我が語学教育界を窮地に陥れているばかりではない。それは教師に一種の安直さを許容することによっても今日の

何が問われているのか？

語学教育の荒廃をもたらして来た、もしくは少なくとも荒廃を今日まで引き延ばす仕掛けの役割を果たして来た、と言わなければならない。すなわち、「文法訳読法」の一大特徴は「教師の負担が非常に軽い」⁽³⁶⁾ことで、「二日酔いでもテキストの意味がわかれば何とかお茶を濁せる」⁽³⁷⁾ほど楽だから「この指導法にいったん浸ってしまうとなかなか抜け出られなくな」⁽³⁸⁾と言われるが、世界にも類のない「『研究』と『(語学)教育』の両立」という日本の大学の語学教師に求められる二重の職分の擬似的成立を支えているものこそ、この負担の軽い「文法訳読法」という仕掛けに他ならない。つまり「文法訳読」授業＝語学授業（これはひょっとしたら一種の「国語の授業」と言うべきかもしれないのに）という広く浸透した安易な認識が、この「二つの職分の両立」という非常識な建前を一応成り立ったように見せ掛けているだけのことで、当然ながら、この建前は「『教育』軽視・『研究』重視」というアンバランスな実態を帰結させるのである。この「教育軽視」から、以下に述べる「大きすぎるクラスサイズの放置」や「一貫した授業計画の不在」といった語学教育上の致命的な荒廃もたらされ、他方「海外研修制度の不備」は遺憾にも大学の語学教育界が「文法訳読法」という古いコンセプトから脱却するのを今だに困難なものにしているのである。

4.2. 大きすぎるクラスサイズの放置

第二の問題点は、クラスサイズが大きすぎ、これが授業方法の工夫を極めて困難なものにしていることである。まず統計によってその現状を確認してみよう。欧米では語学授業のクラスサイズは20名を限度とする（それを越えればクラスを割るのもっと少人数のクラスも珍しくない）ケースが大半で、我国でしばしば基準として用いられる40名というクラスサイズ自体すでにあちらでは水準の倍に達する大規模クラスの部類なのだが、ここではひとまずこの日本的基準に従って考察を進める。40名以内20.9%；60名以内59.0%；80名以内12.3%というやや古い数字があるが、クラスサイズについてのドラスティックな変化の報も伝えられていないので、現状もほぼこの程度と考えていいだろう。すると80%近いクラスが40名を越える大規模クラスであることが分かる。教員の意識調査によると、一般に40名を境にそれより人数が増えるにつれて授業に対する不満も増大し、逆にこれを下回るに従って授業に対する姿勢も活発になり「英語使用度」も高まる。このクラスサイズと教師の姿勢との相関は、積極的に授業法を工夫している教員数をクラスサイズ毎に追った別の調査によっても裏付けられている。すなわち、80名以内→21.3%；60名以内→26.2%；40名以内→32.0%；20名以内→61.1%という具合に、クラスサイズが小さくなるにつれて授業に工夫を凝らす教員の数も増えることが分かる。またクラスサイズが大きすぎて思い通りの授業法が使えないことに不満を持っている者が65.2%にものほり、さらには実に92.9%にものほる教員が少人数制を希望しているという。いずれにしる以上の調査結果からははっきり見て取れることは、大学の大部分の英語教師が大きすぎるクラスサイズのもとで授業をしており、しかもまたそれを本来の授業遂行への障害と見て強くその改善を望んでいる、ということである。こうした事情を抱えている点は、他の外国語科目の場合も同じだろう。⁽³⁹⁾

日本の語学教育（ばかりではないが）について「教育の貧困がサイズそのものにあらわれている」⁽⁴⁰⁾という手厳しい指摘がなされ、また筆者自身、日本の語学教育の現状に通じたドイツ人の友人に「日本の教育条件は第三世界並だ。」という直截な指摘を受け返答に窮したことがあった。確かに、クラスサイズがもっと小さければ、時代遅れの「文法訳読法」だってもっとその真価を発揮したであろうし、上の数字が示すようにさまざまな授業法上の工夫がなされもし、もちろん「コ

コミュニケーション能力」を重視する方向へ遥かに早く脱皮を図ったであろう。それでは何故今日まで大きすぎるクラスサイズが放置されて来たのか。それは語学教師たちが本気で声をあげなかったからだ。本気で声をあげなかったのは、「主たる『研究』・従たる『教育』」という実態を仕切るシステムによって「文法訳読法」で「お茶を濁す」ように促され、そして結局それに従って来たからだった。ここでも「文法訳読法」は暗い仕掛けの役割を果たした。教育理念からあえてこの方法が選ばれたわけではもちろんなかった。この方法ならばマスプロ教育(本来30名を越えれば「語学教育」にとって「マスプロ」であろう。)でも形ばかりはさばけるからだった。

こんな中であって、この度 JACET がクラスサイズについて、次のような大方の目安となる画期的な基準を提示しているのは特筆に値する:「コミュニケーション能力の養成」を教育目標に掲げるとき、「必然的に学生とのインタラクションが多くなるので「一クラスの人数が多くては不可能であり」、「おおむね10~30人が妥当であろう」⁽⁴¹⁾。

4.3. 一貫した授業計画の不在

第三の問題は、大学の語学教育界に教育目標についてのコンセンサスが無く、個別大学が独自の語学教育目標を真に一貫性をもってシステムティックに追及している例も極めてまれであり、結局のところ実態としては、個々の教師の「教育権の自由」に基づく裁量に委ねられて授業相互に計画された関連性を欠いているケースがほとんどである、ということである。例えば「英語教育に責任を負っている教員の中で、英語教育の位置づけや目標が定まっていない」⁽⁴²⁾ ために、「英米文学専攻者は「精読・構文把握・作品鑑賞・和文英訳」型が多く、英語教育学専攻者は「4技能の総合的把握、速・多読、英問英答」型が多い。」⁽⁴³⁾ といった思い思いの目標観に従って授業が営まれるので、授業相互の整合性や各段階相互の有機的関連性を達成することは事実上不可能なのである。この事情は、英語よりも一貫性が実現し易いと見なされがちな初習外国語の場合にもさして変わらない。大きすぎるクラスサイズ、安易な「文法訳読法」への依存、教師の「教育権の自由」なる不見識の跋扈、「非常勤講師」への高い依存率⁽⁴⁴⁾ 等の、教育上の怠慢から来る積年のマイナス要因が相乗的に作用して目的合理的な授業計画の自由な策定とその実現を阻むことが多いからである。要するに本当の語学教育が行われている所は稀なのである。そのことを誰よりも語学教師自身がよく知っているはずである。

しかしながら、「2. 外国語科目の性格とその担い手」の項で述べたように、外国語科目は他の諸科目以上に、明確な最終目標とそれに至る諸段階の設定および各段階を構成する授業相互の有機的関連性を必要とする。この骨の折れる教育組織論的な課題が恒常的に実現されるためには、教師個人の「教育権の自由」についてのまことに野放図極まる従来の理解が訂正され、むしろ非常勤スタッフも含めた全スタッフが教育プロセス全体へ「参加」する協働システムの創出こそ不可欠である、という広範なコンセンサスが形成される必要がある。しかしこれもやはり教育をおろそかにしない土壌の存在が前提になろう。

4.4. 海外研修制度の不備

第四に海外研修制度のひどい立ち遅れが挙げられる。例えば英語専任教員のうち研修経験者は31.0% (うち3カ月以内39.6%) にすぎず、約65%が不満足な研修または文字通り未経験という不本意な状態に苦しんでいる。⁽⁴⁵⁾ 従って研修制度に不満を抱く者も多く、勤務校の研修制度の不備を訴える者は69.0%にのぼっている。また研修の機会が増加すれば教員の質も改善されると考

何が問われているのか？

える者は72.2%にもものぼるが、実際の経験者がわずかであることを考えると、この数値の高さはむしろ不満を抱く者の多さ、研修を通じて自己研鑽が果されないことへの欲求不満の強さを裏書きしているようにも思われる。実際、研修の経験が教育上の問題関心への刺激につながることは広く知られている。例えばそれは、教授法へ関心を持つ者の割合が、研修経験者の場合76.5%にのぼるのに対して未経験者では58.8%にとどまる、といった数値にも現れている。従って、研修の回数が増えれば増えるほど教授法への「関心」も高まる(1回69.3%、2回78.0%、3回86.9%、4回以上90.9%)。またこの「関心」の内容はといえば、「教育目標」「教育方法」の大転換(例えば「構文中心、精読主義」から「英語で解説、英問英答」へ、「Reading」から「4技能のバランス」へといった)、新たな教育理念(例えば「国際人の養成」などといった)の設定、さらにはLLやAVメディアへの開眼といった形をとることが多いようである。⁽⁴⁶⁾

人は教わったようにしか教えない、と言う。上の数字はこの格言を改めて裏書きしているように思われる。特に大学教員のための教員養成制度を持たない我国では⁽⁴⁷⁾もともと自分が教わった方法を客観化するチャンスに乏しいので、この格言の持つ意味はまた格別に重い。それだけでなく、「教師」たるもの自らの教育の質を磨こうと思えば何度「教わる側」に身を置き直してみても多すぎることはないだろう。しかし中でも「語学力の社会的還元」を生業とする語学教師が現地で「生徒」となることは、本来遥かそれ以前の自明の修練に属するだろう。その意味では「海外研修制度の不備」もまた我国の「教育の貧困」のひとつにちがいない。そしてそれが、機会を逸した者たちを多くの場合「文法訳読法」の圏内におし留めることになる、という事態は上で見たとおりである。

ところで「コミュニケーション能力の養成」を教育目標とするときの海外研修の意義・効用についてはいまさら言うまでもなく、むしろ、それが大学院における大学の語学教員養成制度(まずこの制度ができることが先決であるが)のプログラムの根幹を成す時代が到来しなければならないのである。

5. むすびに代えて

「大綱化」は、こと「語学教育」に限って言えば、改めて外国語科目の複雑多岐にわたる属性を明らかにし、またそれにふさわしい教育実践の契機となりつつある点において、正に画期的な歴史的意味を持っていよう。この科目としての性質の複雑多様さに対応して、語学教師に求められる職分も極めて多様な知識・技量にわたるものであることが明らかになり、改めて我国における語学教師と文学(ないし言語理論)研究者の職業的未分化に問題を投げ掛けているように思われる。大学における語学教育の荒廃の一因が現在の研究に傾斜した職業的未分化のあり方にもあるとすれば、語学教師という職分が本来的に「教育専一的」なものである、という仮説がかなり説得性を帯びて来るであろうし、同時に語学教師にとって研究とは何かが改めて問いただされることにもなる。大学における外国語学習のモチベーションが教養主義的なものから「コミュニケーション能力の養成」へ重点を移し、実用的な実効性が問われるようになると、ますますこの点が懸案となって来よう。いずれにしろ、「教育」が掛値無く問われる日がもうそこまで来ている。しかし、正直に言って、大学では従来「研究」が嫡子で「教育は」庶子、日陰の存在であった。「高校以下の教育機関に比べ、大学においては「教育」の問題はそれほど重視されてこなかった」⁽⁴⁸⁾のは紛れもない歴史的事実であり、「外国語教育担当者の教育上の研究や教育実践を評価しない」ことが「戦後の一般教育の実践の中で大きなはずみ」⁽⁴⁹⁾となって来たのであった。私達は、

それが必然となった場合、本当に私達の職業的営み全体の重心を「教育」の方へ移せるであろうか。しかしそのためには、まず研究業績に劣らず教育業績を評価するシステムを創出する必要がある。具体的に言えば、第一に言語教育（理論）研究を文学研究や言語理論研究と同等の、ないしはそれ以上に重要な専攻領域として認知し、語学教員の募集・採用に当たってもこの点を明示すべきである。第二に募集・採用に際しては、応募者に語学教育に関する小論文の提出を求めてその教育観を確認すべきである。第三に採用後も昇任等に当たっては教育業績が十分に評価されるべきであって（教育業績を評価するルールを持たないことが大学における教育荒廃の最大の原因と言えよう。）その評価の対象としては日常的教育実践、シラバス、作成された教材・教科書、教育に関する研究、学生による評価、授業方法や授業計画の改革等が考えられる。第四に、文学部の大学院に大学の語学教員養成制度を設置する必要があるだろう。従来大学院が単に研究者養成機関であり院生に教育に関心を向けさせないまま教師として大学に送り込んで来たことが、教育の面で様々な弊害となって現れて来たからである。その意味で、大学院スタッフたちが自らの社会的責任を直視することもこの「改革」のひとつの重要な出発点になろう。こうして大学の語学教育界に「教育重視」の土壌が徐々に形成されて行くことが期待されるのである。[この項(5.)は、本来2章にまたがっていたものをスペースの都合でこのように圧縮せざるを得なかった。舌足らずな点も多いので是非他日を期したいと思っている。]

注

- (1) (基準項目, ハンドブック, 6 ページ) 以下書名もページも示さない場合は「JACET ハンドブック」からの引用。
- (2) (同上)
- (3) (基準項目, 8)
- (4) (「大学教育部会における審議の概要」(その2) 32)
- (5) (「大学教育部会における審議の概要」(その2) 31-32)
- (6) (「大学教育部会における審議の概要」(その2) 33)
- (7) (「大学教育部会における審議の概要」(その2) 36) 事実, 外国語科目を「実験講座」ないし「実験科目」に匹敵する扱いを求める意見もある。] (16 および 20)
- (8) (「大学教育部会における審議の概要 (その2)」に関する意見 (H 2 10/15) 33)
- (9) (基準項目 7)
- (10) (同上)
- (11) (「大学教育部会における審議の概要 (その2)」に関する意見 (H 2 10/15) 33)
- (12) (「大学外国語 (英語) 教育改革の方策に関する意見」(H 1 10/16) 29)
- (13) (「大学教育部会における審議の概要 (その2)」に関する意見 (H 2 10/15) 33)
- (14) (「大学教育部会における審議の概要 (その2)」に関する意見 (H 2 10/15) 33)
- (15) (同上)
- (16) (「大学教育部会における審議の概要 (その2)」に関する意見 (H 2 10/15) 33)
- (17) (基準項目 7)
- (18) (「大学外国語 (英語) 教育改革の方策に関する意見」(H 1 10/16) 29)
- (19) (この段落のデータ, 古田他著「異文化コミュニケーション」有斐閣 261 ページ中の「大学英語教育学会」による大学 [一般英語] 教育実態調査研究会(『大学英語教育に関する実態と将来像の総合的研究(二)』からの数字。)
- (20) 尚, 大学のフランス語教育についても, ほぼ同様の調査結果が出ている。
日本フランス語フランス文学会編, 第4回フランス語教育に関する調査集計報告書 22-23 ページ, 44-45

何が問われているのか？

ページ。

- (21) (この段落のデータ, 「職業人から見た英語教育に関する実態と将来像の総合研究 (H 3.31) 24-25)
- (22) (高梨・高橋, 「英語教育学概論」金星堂, 6-10 ページ)
- (23) 『臨教審だより』一六号 (古田他, 261 ページ)。
- (24) (古田他, 262 ページ)
- (25) (同上)
- (26) (古田他, 260 ページ)
- (27) (同上, 262 ページ)
- (28) (同上, 262 ページ)
- (29) (高見澤孟, 「新しい外国語教授法と日本語教育」アルク刊, 3-4 ページ)
- (30) (J.V. ネウストプニー「外国人とのコミュニケーション」岩波書店 129 ページ)
- (31) (高梨・高橋, 63 ページ)
- (32) (古田他, 260 ページ)
- (33) (同上)
- (34) (ネウストプニー, 133-134 ページ)
- (35) そのうえ日本の場合には, この方法が受験英語と結び付くことによって目標言語についての総合力の養成の重大な障害となっている可能性がある。というのは精密な逐語訳主義を指向するあまり解読的読解に陥ることが多く, 「国語教育」としての意義はともかくとして, 未知の語彙への過度の拘泥の習慣化によって, 学習者がパラフレイズ能力や聞き取り能力の形成に際して手痛いハンディを背負うことになりうるからである。
- (36) (高梨・高橋, 63 ページ)
- (37) (同上)
- (38) (同上)
- (39) (以上この段落のデータ, 「大学英語教育に関する実態と将来像の総合研究(1)-教員の立場-[S. 58, 3.31.] より。19)
- (40) 同上
- (41) (9)。
- (42) (17, 「大学英語教育に関する実態と将来像の総合研究(1)-教員の立場-[S. 58, 3.31.] より。)
- (43) (同上, 18)
- (44) (21)
- (45) 4年前のフランス語教師についての調査では, 90%が生活経験があり, 内70%は1年以上との結果が出ている。日本フランス語フランス文学会編上記調査 11 ページ。
ドイツ語教師については現在学会レベルで調査中。
- (46) (以上この段落のデータ, 18-19, 「大学英語教育に関する実態と将来像の総合研究(1)-教員の立場-[S. 58, 3.31.] より。
- (47) アメリカでは, どんな学問分野の大学教師になるためにも, ティーチング・アシスタントとして何年も訓練を積まなければならない (刈屋剛彦, 「アメリカの大学, 日本の大学」玉川大学出版部, 7-79 ページ)
- (48) (刈屋, 209 ページ)
- (49) (28, 「大学外国語 (英語) 教育改革の方策に関する意見」(H 1 10/16)