

初習外国語教育の新しい視点：改善のために何が できる

田畑，義之
九州大学言語文化部

<https://doi.org/10.15017/5417>

出版情報：言語文化論究. 8, pp.23-34, 1997-03-01. 九州大学言語文化部
バージョン：
権利関係：



初習外国語教育の新しい視点

— 改善のために何ができるか —

田 畑 義 之

1. はじめに

1991年の大学設置基準の大綱化以来、多くの大学で教養部廃止などの組織改革のみならず、教育内容の改革も行なわれてきているが、これまでのところ教養部・教養課程の廃止に伴って、旧教養課程で教えられていた一般教養科目や外国語科目の単位数がなし崩し的に削減され、その分専門科目の単位数が増えるだけ、というような例が数多くみられるようである。また、外国語科目については、かなりの時間と労力をつぎ込みながら、全く効果があがってないという批判の声が学内外からあがっており、英語以外の初習外国語に対しては、不要論すら公然と語られるようになってきている。¹⁾

そこで本稿では、まず現在の初習外国語教育の問題点を検討し、次に日本の大学における初習外国語教育にはどのような目標設定が妥当であるかを考察し、その目標を実現するためには現状をどのように改善すべきなのかを述べる。²⁾

2. 現在の初習外国語教育の問題点

まず日本の大学における初習外国語教育の問題点を、制度上の問題、教授法・教材の問題、授業を担当する教員の側の問題という3つの側面から考えてみたい。³⁾

2.1. 制度上の問題点

制度上の問題点として、ここでは、授業時間数、クラス編成、カリキュラムと単位制度を取り上げ、以下それぞれについて検討してみる。

2.1.1. 授業時間数の問題点

ほとんどの日本の大学では、初習外国語の授業は、90分授業が週2回、1年半ないし2年間で6～8単位必修という形が一般的であると思われるが、この授業時間数ではあまりに少なすぎるというのは、これまでも繰り返し指摘されてきた通りである。単に総時間数が少なすぎるという問題だけではなく、週にたった2回という頻度の小ささも大きな問題である。外国語の学習には繰り返しが重要であることは周知のことであるが、週2回しか授業がなければ、効果的な授業は期待できない。また、1回90分という授業時間は、講義科目とは違って、能動的に「演習」を行なうことが必要な外国語の授業には長すぎる。⁴⁾

2.1.2. クラス編成の問題点

1 クラスの人数については大学によってかなり差があり、一般的には私立大学の方がクラス規模が大きく、時には1クラス100人以上になることもある。また、多くの場合は、能力別や学習目的別のクラス編成ではなく、学部・学科ごとのクラス指定によって受講するクラスが決められているため、クラスの全員が満足するような授業がそもそも最初から不可能であるような場合が多い。学科ごとのクラス編成の最大の問題は、ある学科の入学者が、その年の入学辞退者が予想外に少なかった等の理由で急に増えた場合でも、そのクラスの人数がそのまま外国語の授業の人数になるという点である。⁵⁾

2.1.3. カリキュラムと単位制度の問題点

現行の制度では、とにかく決められた数の単位を集めればよいことになっていて、言い換えれば、単位の数だけが問題とされ、その中身は問われないことが多いが、外国語の学習は本来、基礎から積み上げていかなければならないものであり、体系的なカリキュラムに沿って受講し、単位を揃えていくことが不可欠であるので、アリバイ的に単位の数だけ集めても意味がないのだが、日本の大学では、そもそも初習外国語のための体系的なカリキュラム自体が存在しないことが多く、習得すべき単位数のみが規定されている場合がほとんどというのが現状である。⁶⁾

「カリキュラム＝必修単位数」と考えている教員も少なくないので、カリキュラムの改訂という場合でも、単位数の増減の話に終始することが多く、学会や研究会で他大学とのカリキュラムの比較をする場合でもこのような傾向が見られる。

また、体系的なカリキュラムを作るということになれば、共通教材⁷⁾や、教員相互の協力、役割分担によるチーム・ティーチングが不可欠であるが、自らを「外国語教師」ではなく、「文学研究者」ないしは「言語理論研究者」と位置づけ、片手間に外国語を教えている教員にとっては、そんな面倒なことはやりたくないのも、各自が勝手に授業ができるようにと考案されたのが、1年次には文法を一通り教え、2年次以降は担当する教員が自分の趣味で選んだ小説等を訳読するという、現行の方式である。ここでは、学習者がその言語を身につけたかどうかは問題ではなく、2年次に同僚の教員が文法など気にせず、好きなことができるようにするために、また2年次に担当する同僚から文句がでないように、とにかく文法を最後まで叩き込むことが重要であり、まさに教師中心の授業であると言えよう。

さらには、現行制度では、1年前期にドイツ語Ⅰを落とした学生は、原則として2年前期にもう一度ドイツ語Ⅰを再履修することになっているが、ドイツ語Ⅰを落とした（すなわちドイツ語Ⅰの学習内容が身につけていない）学生が、ドイツ語Ⅰの学習内容を前提として行なわれるドイツ語Ⅱの授業を受講できるというのはおかしいし、さらにドイツ語Ⅱの単位を取ってから、落とした単位をリカバーするためにドイツ語Ⅰを再履修して、1年生と一緒にABCからやり直すのは正にナンセンスである。本来は、ドイツ語Ⅰを落としたら、ドイツ語Ⅱには進めないようにすべきであり、ドイツ語Ⅱの授業を受ける代わりに1年後期にドイツ語Ⅰを再履修すべきなのだが、正規に開講されるクラス数に対して十分な数の専任教員のポストがなく、非常勤講師に依存せざるを得ない現在の体制では、1年後期に再履修生のために特別にドイツ語Ⅰを開講する余裕はないし、⁸⁾多くの大学では初習外国語は1年半ないし2年で単位を揃えておかないと専門に進めないようになっていることが多いので、留年生を出さないようにするため、このような変則的な形を黙認しているのだが、これでは小学校の授業についていけない児童をとりあえず中学に入れた

後で、もう一度小学校の授業を受けさせるのと同じであり、早急な是正が望まれる。

2.2. 教授法・教材の問題点

戦後、新制大学が発足した時に旧制高校のドイツ語の授業がそのまま大学の教養課程に受け継がれたため、学生の質や授業時間数は旧制高校の時代とは大幅に変わっているにもかかわらず、教授法は明治以来の文法訳読法がそのまま使われたことにそもそもの問題があった。もちろん個々の大学や、個々の教員のレベルでは、新しい教授法の導入を含む授業改善の試みが多数行なわれ、最近では学内外からの要請に応える形で、当該外国語の運用能力の養成を目指す授業も増えつつあるが、日本の大学全体としてみると、現在でもまだこの文法訳読法が主流で、教師中心の、知識の一方的伝達に終始する授業が広く行なわれているのが現状である。⁹⁾ 文法訳読法は、旧制高校でのエリートを対象とし、欧米先進国の進んだ文化や技術を早急に摂取できる人材を育成する方法としては優れた教授法であったし、ギリシャ語やラテン語などの古典語の教授法としては現在でも有効であるとしても、大衆化した今の大学生に、現代語をコミュニケーションの手段として教えるためには明らかに不適当な教授法である。

これは、前節で既に述べたように、体系的カリキュラムが存在しないため、2年生を担当した教員が「自由に」授業ができるようにするため、1年次に文法を一通りやってしまうことが至上命題になっていることにも原因がある。英語であれば少なくとも中学の3年間をかけて学ぶ文法を1年間で詰め込もうというのだから、学生がその文法項目を本当に理解し、自分でも使えるようになるまで練習をしている余裕など当然ないので、どうしても教師が一方的に教え込む形になる。

この他にも「文法」「講読」「会話」という、本来カリキュラムとは呼べない「カリキュラム」も多くの大学で採用されている。ここでも体系的なカリキュラムは存在せず、各授業が相互の関連なく、バラバラに行なわれるのが特徴である。ネイティブスピーカーが「会話」を担当することになっていけば、聞く力や話す力の養成は「会話」の役目であると称して「文法」や「講読」担当の教員は安心して明治以来の文法訳読に徹することができるのである。

また、ほとんどの場合は、教材、授業のやり方、評価の仕方が担当する教員に全て任されているので、先生によって到達度や単位の取りやすさが違う、ということになってしまう。多くの大学では、外国語の授業はクラス指定されていて、学生は履修するクラスを自分で選ぶことができないので、さらに不公平感を持つことになる。¹⁰⁾

2.3. 授業を担当する教員の問題点

外国語の授業を担当する教員は、学内外からは言語教育の専門家であることを期待されているが、採用の際には教育面の業績はほとんど評価の対象とならず、研究面の業績によってのみ評価され、採用されるというシステムになっている。また、英語以外の外国語の場合、〇〇語教育学を専攻できる大学院はほとんど存在しないので、好むと好まざるに関わらず、〇〇語文学や、〇〇語学を専攻した人を採用することになる。こうして採用された教員は、文学や言語理論の専門家ではあるが、言語教育については素人である。外国語教育担当の教員には、学生の学習タイプ¹¹⁾など、心理学や大脳生理学の知見を言語教育に応用していくことが求められているが、現状では外国語担当の教員のほとんどは言語教育の専門家ではないので、彼らにそのようなことを期待することはできない。すなわち、大学で外国語を教える専門家を養成する機関がないことが、

そもそも問題であり、また、文学部出身の文学や言語理論の研究者が、外国語を教えるという専門職に就職したにも関わらず、プロの外国語教師となるために言語教育を研究することなく、研究は自分の専門である文学ないし言語理論で行ない、外国語教育の方は、いわば「副業」としてしている、¹²⁾ という点も問題である。もともと言語教育の専門知識を持たない文学部出身者が、就職後もその方面の研究をしようとしないのであるから、当然そのような教員の授業は自分の経験のみに基づいたものにならざるを得ない。¹³⁾

3. 初習外国語学習の意義と目標設定

3.1. 日本の大学における初習外国語学習の意義¹⁴⁾

英語が事実上唯一の「国際語」として用いられている現代においては、英語以外の外国語の特に学術語としての実用性は英語とは比較にならないのは否定できない。理学部の中の先生の中には「論文も国際会議も全部英語だから、英語さえできればいい」と公言して憚らない人もいるが、だからと言って英語以外の言語を学ぶ必要がないと決めつけるのは、あまりに短絡的と言わざるを得ない。

まず学術語としての実用性にしても、専門によっては当然英語以外の外国語が必要となる。ドイツ現代史の研究にドイツ語は不可欠であるし、ロシア語なしで旧ソ連の経済を研究することはできない。理学部や農学部でも専門分野や所属するゼミによっては英語以外の外国語が必要になることもまれではない。もちろんそういう分野を避けて通ることも可能であるが、英語以外の言語ができれば、それだけ研究分野を広げ、人に一步先んじる研究につなげることができるのである。また、全ての学生が研究者になるわけではなく、多くの学生は卒業後は実社会に出ていくのであり、英語はできて当たり前というような時代にあっては、英語以外に何語ができるのがビジネスチャンスにつながってくる。

さらには、第2外国語の学習によって日本語、英語に次ぐ、第3の視点を得て、複眼でものを見ることができるようになる。特に知的エリートとしての大学生にとっては、複数の言語文化に接することによる自国の言語文化の相対化と共に、アメリカというフィルターを通さずに世界を見られるようになることがぜひ必要であろう。

また、初習外国語の授業は、新しい学習態度を身につけるのにも役立つ。英語の授業も含め、中学・高校の授業で身体中に染み込んでしまった、教師の話を黙って聞き、ひたすらノートをとるという従来の授業観・価値観を打破し、学習者が中心となり、問題を自ら発見し、積極的に意見を述べ、クラスメートと協力して問題の解決にあたるという学習態度を養成し、教えられたことを知識として暗記するのではなく、自ら創造的・批判的に考えるという態度を身につけさせるには、母語である日本語以外の言語を使う授業が最適である。もちろん言語学習の方法としては、辞書を使った暗号解読ではない外国語の学習法を学ばせ、言語はコミュニケーションの手段であることを認識させる必要がある。¹⁵⁾

3.2. 初習外国語学習の目標設定

それでは、日本の大学における初習外国語教育にはどのような目標設定が妥当なのであろうか？外国語学習の目的は、個人個人で様々なものが考えられるが、澤田(1984: 24f)は、外国語学習の客観的目的として、「知的訓練、教養促進、言語機能理解、情報収集、異文化理解、意志伝

達」の6つをあげている。また、この6つの目的のどれを追求するとしても、その大前提として備えていなければならないのは、「基礎的な語力」であり、「外国語学習の第一の、直接の、そして将来さまざまな進路を目指す人々に共通の目的は、文学的教養の増進ではなく、基礎運用力の体得である」¹⁶⁾としているが、筆者もこれに賛成である。前節で見たように専門分野によっては、専門文献を読むための読解力養成も必要になるが、これは基礎運用力を身につけてから、その次の段階で目標とすべきものであり、全ての学生に対する学習目標としては、「基礎運用力の体得」、言い換えれば、将来（研究、仕事、旅行などで）必要になったときに独習できるだけの基礎力の養成とするのが適当であろう。ただし、ここで言う基礎力とは、初級文法を一通り叩き込むというのではもちろんなく、あくまで「単に知識として知っている外国語ではなく、現実に使える実力、運用力としての語力」¹⁷⁾のことである。この基礎運用力を体得させる過程では当然学習している言語文化と自国の言語文化を比較することになり、異文化理解能力の養成につながるし、中学・高校までのような授業形式では運用力を身につけさせることはできないので、新しい学習態度も学ぶことになる。また、基礎の学習が終わった後で、さらに学習してみようというモチベーションを与えることも重要である。

4. 改善のための提案

それでは、これまで取り上げた問題点を解決または改善し、上に述べたような学習目標を達成するためには何が必要なかを考えてみよう。

まず、教師が言語教育の専門家でない、という問題については、外国語教育学を研究する専門家を養成する大学院を設置することが急務であり、この大学院の任務としては、将来の専門家としての外国語教師の養成だけでなく、現役の外国語担当教員の再教育も重要である。その場合、現役の外国語教員が働きながら研修を受けられるように、休暇中の集中講座や、通信教育、あるいはインターネットやスペースコラボレーションシステムの活用も考慮する必要があるだろう。また、現役の外国語教員は、たとえこのような研修を受ける機会がなくても、お互いに協力して体系的なカリキュラムを作るようにする必要がある。大塚(1994: 37)が指摘するように「外国語教育」は、「本来『外国語教授・習得』を研究と教育の対象とする独立不可分の専門分野であって、特別に『養成』された者だけがこの営みに携わるべき」なのである。¹⁸⁾

さらには、外国語教員の採用や昇任の人事の際には、教育面の業績を正當に評価するシステムを確立する必要がある。学生による授業評価の導入も検討する必要があるかもしれない。このような改革によって、外国語担当教員が真の専門家集団となったとき、外国語の授業は入念な準備や専門的な研究なしでも片手間でできるというとんでもない誤解も解くことができるであろう。¹⁹⁾

次に、モチベーションの欠けた大人数の学生とあまりに少ない授業時間という制約の中での授業、という問題については、轡田・三島・上田(1986)では、「制度に起因する問題を個人の努力で解決することはできない」と称して、「健全な規模縮小」という名のもとに、初習外国語を必修からはずし、自由選択にするという提案がされている。²⁰⁾ 三氏によれば「この選択制によって学生数は減少し、教員数はそのまま、現状よりも小さなクラスをもつことで、よりインテンシブなドイツ語授業が可能に」なる、²¹⁾ というのだが、これはあまりに楽観的な見方であろう。確かに必修の枠を外せば学生数は減少するだろうが、我々が希望する程度に減少するという保証はどこにもない。むしろすでに選択制に移行した大学の例をみると、壊滅状態になるというのが実

情である。²²⁾「少数の意欲的で能力の高い」学生を集中的に教育しようと思っても、「『多数』の履修取り止めの中に通常『少数』の学生も含まれてしまうのであって、単にクラスが減少する結果を招くに過ぎない」²³⁾のである。こうして1クラスの人数が一桁になった場合、私学は言うに及ばず、国公立の大学でもそのクラスを存続させることは不可能であろう。これは、初習外国語担当の教員数の大幅削減に直結する自殺行為と言わざるを得ない。

しかしながら、18歳人口の減少により、大学の入学定員が大学入学希望者を上回るのもそう遠い将来ではない、という現在、ますます大衆化していく全ての新生児に対して、今まで通り初習外国語を必修として一律に課したうえで、それなりの学習効果を期待するというのは、やはり非現実的であり、この点に関しては、響田・三島・上田(1986: 9)の言う「現行の授業態勢では、毎年30万人もの学生が、一定の満足のゆく成績と成果を挙げられると考えるのは非現実的だからである」に賛成である。すなわち本来はドイツやドイツ語に関心を持たせるための科目であるはずなのに、「学生の圧倒的多数は2年にわたる苦しい強制的ドイツ語学習が終わるとホッとし、その後は決してドイツやドイツ語に何の関心ももとうとはしない」(同書、3頁)という現状の改革が必要であるのは明らかなのだが、それでは、教員、学生の双方がかなりの時間を費やしなが、全く効果があがらないという現状の「ルーチンと化した浪費」を改めるにはどうすればいいのだろうか?以下に私案を2つ述べる。

まず第1の案は、積極的な一言語必修制である。一言語のみを必修とすることにより、初習外国語の受講者は減少し、小人数クラスが実現すると共に、モチベーションを持った学生が集まる。²⁴⁾一言語のみを必修として課す、という点では、上記の「初習外国語を必修から外す」という「健全な規模縮小」案と同じであるが、大きく異なるのは「健全な規模縮小」案では、必修となるのは常に英語であるのに対して、この案では、英語を含む既習・初習の外国語の中から学生が必修とする一言語を自由に選択するという点である。また、「健全な規模縮小」案では、現在の英語と初習外国語の必修単位の中から初習外国語の分が削除されるだけなので、英語の必修単位数は変わらないが、この案では、現在の英語と初習外国語の必修単位数の合計を学生が選択した一言語の必修単位数とするので、今までのおよそ倍の単位数があり、かなりの程度まで運用能力をつけさせることが期待できる。ただし、学生に必修とする言語を選ばせる際には、学生の希望が英語のみに集中しないようにして、適正な数の初習外国語の受講者を確保するために、慶応大学湘南藤沢キャンパスで実施している「諸国語概説」のような講義を通じて、英語以外の言語の魅力アピールする必要があるだろう。²⁵⁾

第2の案は、二言語必修という体制はそのまま残しながら、初習外国語は、「インテンシブコース」と「基礎十言語文化」の2本立てとし、モチベーションを持った希望者のみにインテンシブコースを受講させて徹底的に鍛えたと共に、その他の学生に対しては最低限の単位のみを必修として「基礎十言語文化」を学ばせるというものである。インテンシブコースでは、受講者は減少し、モチベーションを持った学生が集まる小人数クラスが実現する。また、「基礎十言語文化」を受講した学生も、高年次において興味と必要に応じていつでも「インテンシブコース」を自由選択科目として受講できるようにする。

「大綱化」によって教養課程と専門課程の垣根が取り払われ、4年一貫教育が謳い文句となっているが、4年一貫教育とは、専門科目が低年次まで降りてくるだけではないはずであり、今までは教養課程、すなわち低年次のみ固定されていた外国語科目の履修時期を高年次にも拡大すべきである。²⁶⁾外国語の学習においては、学習者がモチベーションを持っていることが非常に

重要であるが、やっと大学入試のための受験勉強から解放されて、晴れて自由の身となった新入生は、いわば「遊びたい盛り」であり、そのような学生達に一律に初習外国語を必修として課しても大きな効果は期待できない。しかしながら、その同じ学生達が専門に進んでから、あるいは就職を意識するようになった段階で、英語以外の外国語が必要になることもあるので、学生がニーズを感じた時にいつでも学べるように受け皿を用意しておくことが重要である。²⁷⁾ 初習外国語担当の教員の増員がとても期待できない以上、いつでも初習外国語が学べる体制作りのためには、1、2年次に必修として課す単位数を最小限とすることで余力を生み出して、それに充てる必要があるだろう。そこで1年次においては、大部分の学生に対する初習外国語の授業は基礎のみを必修とし、それ以降は選択とするのである。ただし、ここで言う「基礎」は、今までのような文法を一通りやる、というのではなく、既に述べたように体系的カリキュラムによって「基礎運用力」の養成を目指すべきである。²⁸⁾ またそれと合わせて当該言語の文化を紹介する「言語文化」も必修とすべきである。この授業も、講義形式の単なる一方的な紹介ではなく、学生に考えさせ、自国の文化と比較させることが必要である。さらにはひとつの言語文化圏のみを扱うのではなく、その大学で開講されている全ての初習外国語についての輪講のような形にすれば、学生はさらに多くの言語や文化に触れることができるようになる。また、この授業をマルチメディア等を活用した大人数の授業とすることで、もう一方の「基礎」を小人数クラスとすることが可能になる。

この必修の段階では「基礎運用力」、文化的背景知識と共に、さらに続けて学習したいというモチベーションを与えるように努め、より高度な運用力については、選択制の高年次での学習に委ねることとする。モチベーションの有無は、外国語の学習にとって決定的とも言える役割を果たすが、予め学生がきちんとモチベーションを持って入学してくることを期待するのではなく、学生にモチベーションを与えられるような、学生の興味・関心を発掘するような授業をするべきであり、さらには学生がモチベーションを持った時に教育できる体制を作ることが重要なのである。「健全な規模縮小」案や、「一言語のみ必修」案では、入学時に初習外国語を選択しなかった学生は、その時点で切り捨てられてしまうのに対して、この案では、やる気のない学生を切り捨てるのではなく、彼らがやる気になったとき、その外国語を必要とするようになったときにいつでも学べる体制を作ることがポイントである。²⁹⁾

また、少数ながら、入学時からすでに将来の専門や就職との関係を意識して、(あるいはたんなる趣味で) 英語以外の外国語をきちんと学習して使えるようになりたいと希望する学生もいるので、そのような学生に対しては1年次からインテンシブコースを設けて鍛えることが望ましい。³⁰⁾

この案の成否の鍵となるのは、このインテンシブコースを、モチベーションを持った少数の意欲的な一年生のための科目としてだけでなく、1年次に「基礎+言語文化」を履修した学生の中の希望者も、2年次あるいは3年次以上でいつでも受講できる科目として位置づけることである。「4年一貫教育」になってから、ほとんどの大学で高年次にも一般教養科目や外国語科目を履修することもできるようにはなっているが、ごくわずかな単位数であったり、開講できる曜日や時限が極端に制限されている場合が多い。³¹⁾ したがって全学部の学生が受講できるようにするためには、高年次学生向けのインテンシブコースは、休暇中に開講するのが妥当であると考えられる。³²⁾ 休暇中であれば、専門科目の授業を圧迫することもなく、学部の教員から文句が出ることもない。また、休暇中に集中講座として実施することにより、週2コマとか、1コマ90分という制約を受けずに自由にカリキュラムを組むことが可能になる。さらには、外国語学習に対する社会人のニーズは非常に大きいので、このインテンシブコースを学生・教職員だけでなく、社会人も受講でき

ようにすることは、生涯学習や大学の地域社会に対しての貢献という観点からも望ましいことである。

このようなインテンシブコースが現在の広域選択科目の枠を拡大する形で、副専攻として認められるようになれば、例えばドイツ語を副専攻にした法学部の学生は、法学の専門知識に加えて、ドイツ語も外国語学部の卒業生並にできるようになることが期待されるが、外国語担当の教員が、外国語教育の専門家としてのプロ意識を持ち、体系的なカリキュラムを持ったインテンシブコースが実現すれば、それは不可能なことではないのである。

注

- 1) 轡田・三島・上田 (1986:1) は、現在の効果のあがらないドイツ語教育を「ルーチンと化した浪費」と呼んでいる。
- 2) 本稿においては、主に筆者の担当するドイツ語の授業について、筆者が所属する九州大学の場合を念頭に置いて述べるが、ここで論じられる問題点および改善策は、基本的には他の初習外国語の場合にも当てはまることであり、文中で「ドイツ語」とある箇所は適宜「フランス語」や「中国語」等と読み替えることが可能である。
- 3) この他にも、教室環境の問題（机が固定式のためグループ作業が困難、ビデオやOHPなどの機器がない）があるが、ここでは紙幅の関係で扱わない。なお、理想の語学教室については Marshall (1992) 参照。
- 4) 90分授業の非効率性と、それに代わるものとしての45分授業の試みについては、田畑 (1995) および Kimball (1993) を参照。
- 5) 時間数とクラス規模の問題は、誰もが指摘する問題点であるが、この2つを改善するだけでは、教える側の教師にとっては教えやすい環境ができて上がるかもしれないが、効果的な授業のためには、次節で取り上げる体系的なカリキュラムの作成が不可欠である。
- 6) 九大でも、1年生のドイツ語Ⅰ・Ⅱと2年前期のドイツ語Ⅲの間には何のつながりもなく、しかもドイツ語Ⅲは、クラス指定であったため、ドイツ語Ⅰ・Ⅱをドイツ人教官と日本人教官のペアクラスで履修した学生がドイツ語Ⅲで日本人クラスの学生と一緒に文法訳読法で小説を読まされることもあったが、この問題は、ドイツ語Ⅲの選択制（予め公表された授業内容に基づき、学生が自由に受講したい授業を選べる制度）の導入で解消された。
- 7) 九大の中国語科では、共通教材、共通テストを既に実施している。
- 8) また、外国語担当の教員は他の文系や理系の教官と比べて著しく不公平で過重なノルマを強いられているので、ノルマ外の「サービス」として再履修クラスを開講することなど全く不可能である。
- 9) 文法訳読方式の問題点については、田中 (1992) も参照。
- 10) 大学の授業のいいかげんさ（独裁者としての教師）と授業評価の必要性については武田 (1995) 参照。
- 11) 学習者の学習タイプ (Lerntyp) については Vester (1978) を参照。
- 12) 大塚 (1994:35) が指摘しているように、本当は外国語教育の方が「本業」である。
- 13) 外国語担当の教員の中には、教材開発や教授法の研究に熱心な教員を「インストラクター」と呼んで蔑視する者さえいるが、現状ではインストラクターの資格を持たない人が外国語を教

えているのである。

- 14) 初習外国語を学習する意義というテーマになると、必ず「教養」か「実用」かという議論が繰り返されてきたが、この議論の不毛さについては、武井(1992)に詳述されているので、ここでは取り上げない。
- 15) ここでいうコミュニケーションは、会話などの音声によるコミュニケーションだけでなく、読解など、文字によるコミュニケーションも含む。
- 16) 澤田、前掲書、30頁。
- 17) 同書、25頁。
- 18) 大塚(1994:36)は、外国語教育を『『外国語習得』という複雑な要素の絡まりあったプロセスに学問的かつ体験的に通暁した『専門家＝外国語教師』が、その研鑽を通じて獲得した諸々の方法を駆使して、学習者の困難に満ちた外国語習得のプロセスに同伴し助け・導く営み総体』と定義している。
- 19) 実は当の外国語担当教員自身がこのように誤解しているために、他の分野の教員と比べて多大なノルマの負担を甘受しているのではないだろうか。吉田(1995:53)は、外国語教育の専門性が正しく認識されずに、語学教師が「専門教育の下請け的な立場としてあたかも二級市民のように認定されて」いることを指摘している。
- 20) 響田・三島・上田(1986)およびこれに対する反論である中山(1987)、藤井(1987)、濱崎(1987)、森・田中(1987)も参照。
- 21) 響田・三島・上田、前掲書、9頁。
- 22) 必修から外すことによって、いかに受講者が激減するかについては斎藤(1988)及び照木(1988)を参照。
- 23) 照木(1988:33)。
- 24) この方式は、周知の通り慶応大学湘南藤沢キャンパス(SFC)で実施されており、大きな成果をあげている。SFCの授業については、関口(1993)を参照。
- 25) ここで述べた「一言語のみ必修」案とは異なるが、千石(1988:9)は「入学選抜の段階で、(フランス語、ロシア語、中国語と並んで)ドイツ語を第一外国語とする一定数の学生を、文科・理科にわたって、別個に募集する」ことを提案している。
- 26) 外国語の履修時期が低年次に固定されているのは、教養課程と専門課程が分離していた時代の遺物であり、改善されなければならない。
- 27) 3年生や4年生になってはじめて、ある言語が必要になることも多いし、留学する前に集中して学習したいというニーズもあるだろう。
- 28) ただし、時間数は最小限に限定されるので、「基礎運用能力」のごく基本的な部分に限られることになる。なお、担当教員の人数の関係で、この「基礎」に充てる単位数が十分確保できない場合は、中途半端に初級文法をやるのではなく、むしろ「教養〇〇語」的にその言語の特徴を日本語や英語と対照しながら教える方がいいだろう。藤井(1987:36)は、現在の週2コマの時間数についても「少なくとも制度上からは全く違った次元の目標設定が期待されていると解釈すべき」であると指摘している。
- 29) 詳しく学習する前に一通り俯瞰的にその言語の特徴を概観しておくことは学習効果からみても意義があると言える。
- 30) 外国語を集中して学習することの意義については、澤田(1984)、佐伯(1992)、関口(1993)を

参照。

- 31) 例えば九大では高年次の一般教養科目や外国語科目は、「広域選択科目」として卒業単位に数えられることになっているが、その単位数は学部によって異なり、一番少ない工学部では、たった2単位しかない。また、この広域選択科目のために全学部共通で空けてある時間帯は火曜日の1時限目だけである。
- 32) 夏期集中講座は、香川大学ではすでに1988年から実施されている。九大でも本年度(96年度)から選択科目の「ドイツ語入門」を試行的に夏期集中講座として実施したが、これは来年度以降も継続して行なわれる。香川大学の夏期集中講座については、高木(1989)参照。

参考文献

- 藤井文男：大学に於ける一般教養と外国語教育：その理念と現実の問題点—轡田・三島・上田著「日本におけるドイツ語教育の状況をめぐって」について（『ドイツ語教育部会会報』第31号1987）, S.34-39.
- 濱崎一敏：轡田収、三島憲一、上田浩二の3氏に問う（『ドイツ語教育部会会報』第32号1987）, S.29-32.
- Kimball, Jack : From Deference to Dialogue: Shifting the Dynamics for Asian Learners of European Languages. In: The Reorientation of Foreign Language Education (韓・日国際学術会議発表論文集) 1993.
- 轡田収、三島憲一、上田浩二：日本におけるドイツ語教育の状況をめぐって（『ドイツ語教育部会会報』第30号別冊1986）
- Marshall, Richard J. : The Ideal Language Classroom. In : THE LARK HILL No.14 (1992), S.79-86.
- 森光昭、田中雄次：ドイツ語教育改善論議に必要な視点（『ドイツ語教育部会会報』第32号1987）, S.33-35.
- 中山純：ドイツ語教育を巡る議論に対する所感—轡田・三島・上田論文に対する反論—（『ドイツ語教育部会会報』第31号1987）, S.29-33.
- 大塚讓：ドイツ語教育の自立のために—「大綱化」が問い掛けているもの（『ドイツ語教育部会会報』第45号1994）, S.34-41.
- 佐伯智義：科学的な外国語学習法（講談社）1992.
- 斎藤はるの：ドイツ語教育の現状と私の見解（『ドイツ語教育部会会報』第33号1988）, S.14-17.
- 澤田昭夫：外国語の習い方（講談社）1984.
- 関口一郎：慶応湘南藤沢キャンパス・外国語教育への挑戦（三修社）1993.
- 千石喬：日本におけるドイツ語教育—制度の変遷と展望—（『ドイツ語教育部会会報』第33号1988）, S.4-9.
- 田畑義之：学生の積極的参加を促すビデオ教材の利用法（『ドイツ語教育1992』, Goethe-Institut Tokyo/Osaka 1992） S.111-127.
- ：「45分ペアクラス」の試み —現在のカリキュラムの枠内での改革—（『言語文化論究』No.6, 1995） S.11-19.
- 高木文夫：集中授業を担当して（『香川大学一般教育研究』第35号1989）, S.174-177.
- 武田修志：「学生による授業評価」と授業改善（『ドイツ語教育部会会報』第47号1995）, S.21-26.

- 武井隆道：「大綱化」と外国語教育改革—筑波大学の事例（『ドイツ語教育 1992』, Goethe-Institut Tokyo/Osaka 1992), S.148-165.
- 田中裕：“訳読”は時代おくれではないのか？—タテマエと実情の落差—（『ドイツ文化』第47号, 1992）S.77-88.
- 照木健：フランス語教育の問題点とフランス文学会の対応（『ドイツ語教育部会会報』第33号 1988), S.31-34.
- Vester, Frederic : Denken, Lernen, Vergessen. München 1978.
- 脇阪豊：ドイツ語教育について考えるとは？（『ドイツ語教育部会会報』第33号 1988), S.35-41.
- 吉田和比古：ドイツ語教育の反省点と今後の展望—新潟大学における一般教育改善の試み—（『ドイツ語教育部会会報』第47号 1995), S.51-56.

Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts in der 2. Fremdsprache an japanischen Universitäten

TABATA Yoshiyuki

In Japan wird an der Mittel- und Oberschule fast ausschließlich Englisch unterrichtet, die zweite Fremdsprache wie Deutsch, Französisch, Chinesisch lernt man meist erst an der Universität. Die Rahmenbedingungen für den Unterricht in der zweiten Fremdsprache sind jedoch sehr schlecht. Die Studenten haben nur zwei Doppelstunden pro Woche und lernen die Zielsprache nur anderthalb bzw. zwei Jahre lang. Die meisten Studenten sind unmotiviert und die meisten Lehrer "unqualifiziert", d.h. sie haben keine Fachkenntnisse über Sprachlehrforschung, da sie reine Literatur- bzw. Sprachwissenschaftler sind. Deshalb geben sie sozusagen "nebenbei" Sprachunterricht. Außerdem gibt es fast keine systematische Curricula. Die Studenten pauken im ersten Jahr die Grammatik, um sich im zweiten Jahr schon mit literarischen Texten zu beschäftigen. Daher kann man kaum erwarten, daß die Studenten die Zielsprache effektiv lernen. In diesem Sinne wird der Sprachunterricht an japanischen Universitäten auch als "reine Zeitverschwendung" bezeichnet.

Seit 1991 gibt es darüber hinaus, im Rahmen der Uni-Reform in Japan, auch Tendenzen, diese an sich schon viel zu geringen Unterrichtsstunden noch weiter zu reduzieren.

Um den Sprachunterricht an japanischen Universitäten zu verbessern, und eine Verschlechterung der Situation zu verhindern, schlage ich in dieser Arbeit vor, das Unterrichtssystem folgendermaßen zu verändern. Entweder sollten die Studenten nur eine Fremdsprache lernen, oder nur die Studenten, die diese Sprache wirklich lernen wollen, sollten eine zweite Fremdsprache intensiv lernen. Die anderen sollten nur ganz grobe Grundlagenkenntnisse in der zweiten Fremdsprache und in der Landeskunde ihres Sprachgebietes lernen. Wenn diese Studenten die zweite Fremdsprache weiter lernen wollen, sollte ihnen dazu natürlich die Gelegenheit gegeben werden.

e-mail: tabata@rc.kyushu-u.ac.jp