

大学における異言語教育の新たな局面

——国際語を媒体とする教養教育と専門教育の 相即相入関係の構築——

英米学科 大森 裕實

教養教育における課題と処方箋

最近の大学教育においては、中央教育審議会の答申に看取できるように、学士課程教育の構築に向けて「学士力の向上」と「学習時間の保証」という課題が焦眉の急となっている。そこでは、専門教育は言うに及ばず、教養教育の充実ということが注視されている。確かに、「ゆとり世代」といわれる学生群(2003年度から実施された高等学校での「ゆとり教育」を受けた世代)を目の辺りにして、その基礎学力の低下に驚く時期はとうに過ぎ、そうした学生群が標準的な大学生人口を構成する以上、学部を卒業する学生の知力を何とかしなければならないとする焦燥感、大学教育における教養教育の主体である教養部の解体を促進し、高等学校教育においても現実性を伴わない「ゆとり教育」を推し進めた文部行政が内包した(瑕疵といっても過言ではないくらい)見通しの甘さを批判するだけではどうにもならないところまで達している。1991(平成3)年に断行された大学設置基準の大綱化により、大学の自律性に任されたはずの教養教育は、当初期待された重視の方向からはかけ離れて、むしろ劣化の一途をたどっている——もともと、旧制の高等学校や豫科を吸収した従前の教養課程が大学生の学力に十分な責任を果たしてきたとは言いきれないことも併せて指摘しておかねばならない。

事実、2000(平成12)年11月に出された答申『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について』の中では、「平成3年(1991年)の大学設置基準等の大綱化以来、多くの大学でカリキュラム改革が進んでいるにもかかわらず、教養教育の取り扱い方についての学内の議論が十分でなく、教養教育が軽視されているのではないか、或いは、このような状況と進学率の上昇に伴う学生の能力や適性の多様化などが相まって、大学生と大学卒業者の教養の低下が進んでいるのではないかと危惧の声がある」との指摘や、「新しい時代の教養とは何かを問い直し、これを重視する方向で学部教育の見直しを検討することが望まれる」との指摘が見受けられる。また、同答申における、「グローバル化が進展する中では、世界を舞台にして活躍し社会で指導的な役割を果たす、深い教養と高度な専門性に裏付けられた知的リーダーシップを有する人材が求められる」という指摘は、平成24年度から本格化した「グローバル人材育成推進事業」に反映している——愛知県立大学外国語学部もこのグローバル人材育成GPに採択され、五億円事業が走り出した。

ところで、旧大学設置基準では、第19条に「大学で開設すべき授業科目は、その内容により、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、及び専門科目に分ける」と規定されていたが、一方、現大学設置基準では、第19条に「大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上

の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする」、第19条の2に「教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」と規定された。このことは、個々の授業科目が、教員個人の責任に帰属する従来型から、大学・学部の理念や教育目的を達成するための教育課程の体系に帰属することを意味している。すなわち、いわゆる教養科目群(一般教育科目・外国語科目)と専門科目群における、授業科目相互の連関や調整が重視されるようになったと解釈できるが、そのことが大学関係者に十分に咀嚼されていないため、従来型の教養科目群(一般教育科目・外国語科目)の崩壊や減少に対応する善後策が効果的に講じられない問題が表面化してきているのだと言ってもよい。

さて、大学における教養教育と専門教育の *integration* をどのようにしたらよいかを考察するうえで、一つの示唆を与えてくれるものは、入学希望者の動向である。このところ、大学のオープン・キャンパスに参加する高校生(受験生)の関心が、入試情報の他に、キャンパスライフにおける物理的かつ表面的な快適さ(*amenity*)を追求するものから、専門教育の内容、留学、就職を問うものへと質的に変容してきていることに気づかされる機会は少なくない。しかし、それとは対照的に、どのような教養科目を履修することができるかを問う参加者は稀少である。このことは、現行の教養教育が置かれた立場を如実に反映している——すなわち、学びたい専門性からかけ離れたところにある「添え物」のような存在としての科目群として意識されていることを示していると言えよう。大学側は、どの学部に入學しても、当該大学の学生には最低限この程度の基礎的教養は修得しておいてもらいたいと標榜し、多様性に富んだ教養科目を開講している一方で、学生側は、履修する教養科目に興味を抱くことができず、現在受講している教養科目が、果たして将来の専門教育に関連性をもつのだろうかと極めて懐疑的である。このことは不幸にも、学習に対する心的態度の悪化に直結し、それが負の相乗効果を生んで、教養科目はますます無意味なもの意識され、ただ単に卒業必修単位を取得するための存在として認識されるのは時間の問題となる。このことは外国語科目についても例外ではない。

それでは、ここで、なぜ教養科目の運営がうまくいかないかの原因について洗い出し、その処方箋を考究してみたい。

(1) 教授者サイドにとっては、教養課程の成り立ちが旧制(6・4・3・3 制)の高等学校における教育課程を吸収し、そこに適当な人材を配したものに過ぎないとの意識が色濃く残っているため、教養教育を担当することは、将来に専門教育を担当するための予備的準備期間としての意識、あるいは、不当にも二級市民として見られていないか、教養教育で頑張れば頑張るほど足抜けするのが難しくならないかとの旧態依然とした猜疑心から、担当する授業科目に十分な精力を注ぐことができない現状がある。これに対して、最近では、専門の学部学生を擁さなくても、大学院研究科を設置して、担当者の専門性が発揮できる機会を保障することにより、教養教育教授者の被害者意識を緩和して、心理的バランスをとることが行なわれている。

(2) 教授者サイドにとっても、受講者サイドにとっても、1 クラス当たりの履修者数が多く——三桁100名単位の履修者が存在する場合が多く、双方が期待するような「白熱教室型授業」には遠く及ばない。この大人数クラス編成については、大学経営サイドからの要請(合理的経営)と大学教務サイドからの要請(時間割編成)という要因が影響していることは言を俟たない。大きな履修者数を抱えるクラスでは、どうしても教授者と受講者との間の意思疎通に支障をきたす場合も多く、

結果、FD アンケート等に教授者が想定していない不本意な学生授業評価を得ることであれば、専門教育課程における円滑な授業運営とのギャップに苦しみ、前向きに改善を行なうべく精力を傾けるというよりは、二度と教養教育を担当したくはないと後向きの姿勢を示すことも少なくない。この事態を解消するには、まずはクラスサイズを小さくすることが肝要であり、それが難しい場合には、後述するように、専門教育課程とのコラボレーションを考案すべきであろう。

(3) 受講者サイドにとって、おそらく最も大きな問題は、履修する教養教育科目に十分な興味と関心を抱くことができない環境が提供されている場合に内在する。学生は自身の専攻する専門領域の科目のみに、いわば視野狭窄に陥る傾向が強いため、「なぜ、今、専門科目とかけ離れたとしか思われないこの授業を履修しなければならないのか」という疑問に大学当局が明確な解答——教育的指針を示すことができなければ、教養教育は破綻する。かつて、平野前名古屋大学総長が FD 研修会において、「理科系の学生には是非とも文科系科目を学んでもらいたい——学生時代に読んだミルトンは、今になって振り返ってみると何と有意義であったことか」と教養教育の重要性を説くのを聞いたことがあったが、文科系学生にとっての理科系科目も同様である。とはいえ残念なことには、retrospective には教養科目の重要性を認識することはできるのだが、なかなか大学 1・2 年生で perspective をもつことが難しいという現実がある。また、学生自身が広い視野をもって学びたいと考える授業科目が開講されているとは限らない、開講科目の多様性の限界が問題をさらに複雑にしている。この複雑な問題を解消するには、教養科目を基本的には 1・2 生が履修すべきであるとする固定的観念から脱却して、在学する 4 年間を通して、自由に履修できる環境を構築することが重要であり、これは上述したように、教養教育課程を専門教育課程とコラボレーションすることにより現実性を増す。授業科目の多様化もこの方法により、補強することができるが、他大学との学術協定によるコンソーシアム方式により、当該大学が自前で用意できない授業科目についても、学生が広く履修することが可能となる。

このように考えると、本稿第三段落で言及した現行の大学設置基準第 39 条は必ずしも問題点を内包した条項とは言えない——卑近な言い方をすれば、それほど悪くはない。私達は 20 世紀末葉からしばしばグローバル(Global + Local の blending)という言葉を目にするようになったが、地域性・特殊性が国際性・普遍性につながるという発想は、本稿で問題とする教養教育にも適応できる。本稿筆者は基本的に、カリキュラムにおける教養教育と専門教育の segregation 廃止論者だが、これは上で言及した問題点を解決するための考え方というよりは、アメリカの大学の教育理念に近い考え方である。

日本の旧制大学がドイツの大学をモデルとして出発し、学問の府として「研究重視・教育軽視」の姿勢を採り、「人間形成」「人格陶冶」といった教養教育理念は意識されていなかったと思われる。しかし、戦後に設置された新制大学は、旧制時代に実質的に教養教育を実施していた旧制高校の教員組織を吸収した教養部を形成して、一般教育を義務化した。それは同一の大学機関内に二極分化を招き、必ずしも充実した教養教育が行なわれたとは言い難い。さらに、新大学設置基準の制定と教養部の解体は、実施責任部局が不在となった一般教育の崩壊を助長し、教養教育が形骸化したことは、すでに言及したとおりである。

本来、戦後の新制大学の多くが目指すべき理想像が、アメリカの大学の設立理念であるリベラル・アーツ教育(Liberal Arts Education)にあったことは想像に難くない。もちろん、研究が軽視されているわけではなく、その基盤として大学院制度をもつが、研究者としての広範な教養と豊かな人間性を育む場として学部教育が位置づけられていることを看過することはできない。すなわ

ち、現在においては、Harvard や Stanford のような 100 校程度の研究重点大学 (Research University) を別にして、その他の大学は教養教育重点大学 (Liberal Arts College) である。遅ればせながら、文部科学省及び財務省もこの点に気づき、旧帝大+筑波大を研究重点大学と見なし、その他の国公立大学を教育重点大学と位置づけている。その分類と位置づけの妥当性についての議論は別の機会に委ねるとして、アメリカの高等教育機関において、約 70% の教員が (研究よりも) 教育を重視するというリベラル・アーツ型の学部教育を真剣に検討しなければならない時代に至っているという客観的な現実を直視すべきであろう。

特に、外国語系や国際教養系の学部を擁する大学における教養教育は、いわゆる専門教育との区分がそれほど明確ではなく、国際共通語 (lingua franca) として認知される英語を媒体とした広範な知識の涵養が求められており、それがグローバル人材の育成に大幅に寄与すると一般に考えられるのも、あながち標的外れではない。

将来への展望——相即相入関係を示す 2 つの試みが示唆するもの

1. 学会での *featuring* から——教養科目と Content-based Programme

大学英語教育学会 (JACET) 中部支部が「英語教育フォーラム 2012」において、「英語で行なう Liberal Arts」と題するワークショップを (本稿筆者が中心となって) 企画・実施したことは、記憶に新しい (2012 年 6 月 2 日開催)。

当該ワークショップ企画の趣旨は、「教養教育 (Liberal Arts) の定義を広く採り、英語で実施する Content-based の授業を 3 種類紹介して、その長短について検討を加えながら、大学生の知的感性に訴える——単なるスキル習得型ではない——高等英語教育の在り方を考究する」ことにあった。実際、授業実践を伴う 3 件の積極的な取り組みが *Presentation in English* の形で提示されて、会場の聴衆を惹きつけたが、その概要は次のとおりである——それぞれの詳細については『JACET 中部支部紀要』第 10 号 (2012) を参照されたい。

(1) *Cultural Diversity in the U.S.: Regions, Ethnicity and Music* (by Kayoko Yoshida) は、一般教育科目を英語によるオンデマンド教材をインターネット上に展開して行なうモデルケースを示した。教養教育を英語で教授するという点からも、また、Content-based の英語教育を実施するという点からも、その相乗効果と将来性が期待される。[*JACET Chubu Journal*, 10, 17-28]

(2) *Globalising Japanese History: The Significance of Teaching in English in Japanese Universities* (by Eleanor Robinson) は、日本の歴史について英語で学ぶ授業が、グローバル化時代において、外国人学生と日本人学生の双方にとって重要かつ有効であることを指摘した。これもまた、教養教育と専門教育のコラボレーションを英語で図るという点からも、Content-based の英語教育を実施するという点からも、その発展性と将来性が期待される。[*ibid.*, 29-41]

(3) *Using Shakespeare to Raise the Language Awareness of EFL Students* (by Keita Kodama) はコミュニケーション能力の涵養には、真の意味で、文学的ディスコースが外国語学習者の言語意識を高めるうえで重要な役割を果たすという考えに基づいて行なった Case Study を紹介した。これは、かつて教養課程で行なわれた文学偏重の英語教育がグローバル人材育成に役立たないという根拠のない偏見を払拭し、文学をどのように利用するか次第で、教養豊かにして実践的な英語教育が高大連携で可能になることを示唆している。[*ibid.*, 43-53]

2. 東京外国語大学の挑戦から——グローバル人材の育成と国際教養 Programme

最近の産業界及び教育界において頻繁に言及される「グローバル人材」とは何を意味するのであろうか。文部科学省・経済産業省のグローバル人材育成委員会による「報告書」に基づけば、「グローバル化が進展している世界の中で、主体的に物事を考え、多様なバックグラウンドを持つ同僚、取引先、顧客等に自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、更にはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を引き出すことができる人材」と定義される。また、文部科学省の Global Human Resource Development 事業における定義では、「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」をグローバル人材と位置づけるのだということが分かる。

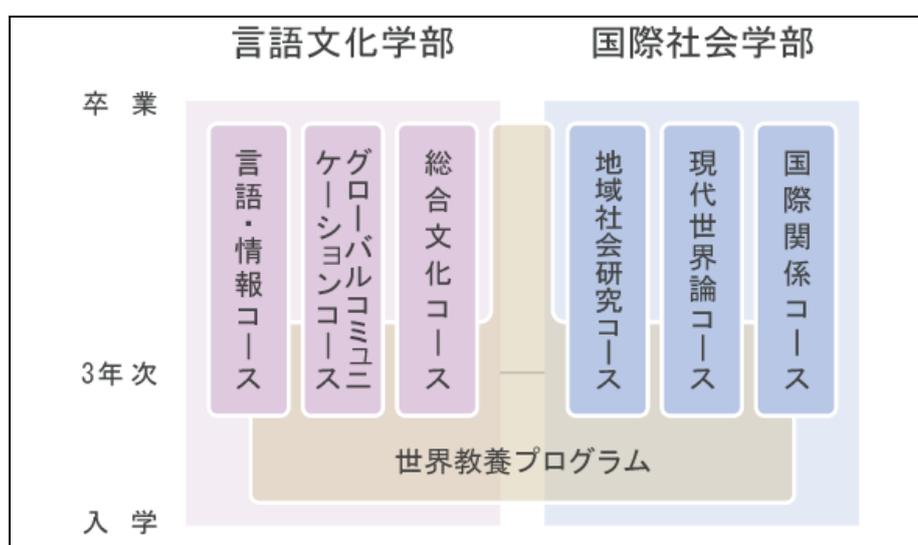
こうした社会の要請に応えるべく、東京外国語大学は「自らがグローバル社会に対応した存在となるとともに、教育内容や教育方法を改善し、世界の学生にとって魅力ある高等教育を提供する。また、日本人学生の海外留学を推進するとともに、優秀な外国人留学生を獲得するための環境整備を行なう」ことを大学の指針として定めて、大学改革に着手したという(亀山郁夫学長講演 2012)。具体的には、2012年4月より、従来の外国語学部を解体して、言語文化学部と国際社会学部の2学部を設立し、それぞれ3コース制とした——言語文化学部には「言語・情報コース」「グローバルコミュニケーションコース」「総合文化コース」、国際社会学部には「地域社会研究コース」「現代世界論コース」「国際関係コース」が設置された。コース選択は第3年次から実施されるため、学生は入学時からそれまでは(場合によっては卒業年次まで相当の程度)「世界教養プログラム」を中心に履修することになる。

ここでいう「世界教養プログラム」には3つの特徴的ポイントがある——①地域に関する専門性が高いこと(地域言語科目はベンガル語を新たに加えた27言語に及び、地域基礎科目は14地域を網羅する)、②グローバル言語(=英語)の強化を施したプログラムを提供すること(後述するGLIP[グローバル人材育成言語教育プログラム]の充実)、③世界の視点に立った教養知の体系化を図ったことである。

特に、GLIP[グローバル人材育成言語教育プログラム]は一大特徴を呈している。その構成は「英語科目群」と「世界教養科目(英語開講科目)群」から成る——「英語科目群」には、Interactive English(ネイティブによる少人数教育)/ Academic English / Career English が設置され、一方、「世界教養科目(英語開講科目)群」には、(A) Global Liberal Arts[言語文化学部系:I-1. Language and Information Studies; I-2. Communication, Translation, and Education; I-3. Literature and Arts / 国際社会学部系:II-1. History and Society; II-2. Politics and Culture; II-3. International Relations]が2学部6コースに対応し、その後、(B-1) Perspectives on Japan 及び (B-2) International Studies といった Lecture & Seminar が組まれている。当該GLIPの機能としては、①英語力の強化、②留学前準備プログラムの充実、③留学生とともに学ぶ環境設定が期待されている。次頁の図は、「世界教養プログラム」が2学部6コースにどのように関わるかをイメージ化したものである。

結局のところ、当該プログラムを瞥見するだけでも、大学の抱える人的資源(知的資源)を十分

に活かして、いわゆる専門教育との垣根がそれほど厳格ではなくなった教養教育というものが、国際語として認知される英語を媒体とした「英語開講科目」の形態で提供される実態が再認識されるが、こうしたプログラムの理念と設計には、今後我々が国際化時代における大学教養教育と異言語教育の方向性を探究する際に示唆するところが少なくないことは、改めて強調しておかねばならない。



(東京外国語大学公式 HP より)

参考文献

- 阿部謹也(1997)『「教養」とは何か』東京:講談社
- 阿部謹也(2001)『学問と「世間」』東京:岩波書店
- 大谷泰照(2012)『時評 日本の異言語教育』東京:英宝社
- 大森裕實(2002)「教養主義と実用主義の相即相入関係」中部応用言語学研究会(編)『言語研究と英語教育』6, 13-41.
- 大森裕實(2012)「国際教養大学(秋田)視察報告——問題解決能力を涵養する学習プログラム及び環境の構築」愛知県立大学高等言語教育研究所(編)『ことばの世界』4, 92-95.
- 大森裕實(2012)“Liberal Arts Education in Universities: Problems, Tasks, and Perspectives”(総論)『JACET 中部支部紀要』10, 11-16.
- 尾高邦雄[訳](1980)『職業としての学問』東京:岩波書店 [orig., Max Weber, *Wissenschaft als Beruf*, 1919]
- 亀山郁夫(2012)「グローバル人材育成のために 2(一東京外国語大学の挑戦)」『名古屋外国語大学講演会(2012.12.10)資料』12-26.
- 鈴木佑治(2003)『英語教育のグランド・デザイン』東京:慶應義塾大学出版会
- 田中慎也(1994)『どこへ行く? 大学の外国語教育』東京:三修社
- 山田雄一郎(2006)『英語力とは何か』東京:大修館書店