

第二外国語教育の「新しい発想」

坂野 鉄也

序

第二外国語教育が消えていくかもしれない¹。これは大学の場で第二外国語を教える者の多くが言葉にしないまでも感じている危機感であろう。その端緒は、1991年7月に施行された大学設置基準の改正、いわゆる「大学設置基準の大綱化」（以下、「大綱化」と略す）と目されている²。大学が開設することを義務づけられていた授業科目の科目区分、すなわち一般教育科目、専門教育科目、外国語科目及び保健体育科目が廃止され、「学生の卒業要件として定められていた各科目区分ごとの最低習得単位数」がなくなった³。これを契機として、全国の大学にあった一般教育課程や教養部が改組、解体されていくと同時に、専門教育を中心とした学部教育の編成が押し進められた⁴。こうした改革の

¹ 「第二外国語」とは、一般的に、中学・高等学校などにおいて学習した英語（第一外国語）に対し、大学で新たに学習を始める外国語をさす。文部科学省の報道発表「大学における教育内容等の改革状況について」（2009年3月31日付）によれば、大学院大学を除く全国の国公私立大学719校で教育されている、英語以外の外国語には、開講している大学数の多い言語順に、中国語、ドイツ語、フランス語、朝鮮語（韓国語）、スペイン語、ロシア語、イタリア語、ラテン語、アラビア語がある（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/03/_icsFiles/afiedfile/2009/05/08/1259150_1_1.pdf アクセス日：2011年2月22日）。これらの第二外国語が必修科目であるのか、あるいは選択科目であるのかについては当該資料からは判明しない。

² たとえば、以下を参照。三浦 淳 「第二外国語教育を壊滅から救い、新たな制度とイデオロギーを生み出すために」 『人文科学研究』（新潟大学人文学部） 第114輯、2004年2月、75-96頁。

³ 「我が国の文教施策（平成3年度）」いわゆる「平成3年度教育白書」第Ⅱ部第四章第二節1 「大学設置基準等の大綱化と自己評価」（http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199101/ アクセス日：2011年2月22日）。

⁴ 林 正人 「大学設置基準大綱化後の共通（教養）教育のかかえる問題」 『大阪工業大学紀要 人文社会篇』 第48巻 第2号、2003年。http://www.oit.ac.jp/japanese/toshokan/tosho/kiyou/jinshahen/48-2/jin-sya_2/hayashi_masahito.html （アクセス日：2011年2月19日）林によれば、大綱化の5年後には、全国の国立大学では教養部・一般教育課程はほぼ姿を消した。林、前掲論文、4頁。

結果、第二外国語教育の制度的基盤が失われていったのである⁵。

制度的基盤の喪失とともに、第二外国語教育は大学の内部からの不要論にさらされている。実際、信州大学では2002年度から全8学部のうち6学部で必修単位から第二外国語をはずした。その理由は、カリキュラム見直しの際に、理工系学部の教員から「二カ国語は身に付かない」「英語以外は必要ない」「まずは英語を」などという強い意見が出たためだという⁶。また教育の受け手である学生も第二外国語への関心は総じて薄い。たとえば、東北大学で中国語教育を担っている張立波は、松山大学の中国語履修者アンケートの結果を引いて、「初習中国語の授業を受けようとする学生にとって、単位を取ることが一番の目的」と述べている⁷。そもそも学生は第二外国語がなぜ必要なのかという疑問を持っており⁸、概して第二外国語学習へのモチベーションは希薄と言える。

第二外国語不要論や学習意識の低さの根底には、「大綱化」以降の専門教育重視の大学改革と同じ発想があると考えられる。専門教育の重視によって目指されているのは、直接的に職業に役立つ知識やスキルの習得ということである。一方外国語学習には、英語教育・英語学習の目標に典型的にみられるよう

⁵ 三浦 前掲論文、75頁。その一方で、1990年に開設された慶応義塾大学湘南藤沢キャンパスにおいては、情報教育と外国語教育を二本の柱とする教育が始められた。「第二外国語」という枠組みは設けず、すべての外国語をいうなれば「第一外国語」と位置づけて教育がおこなわれている。平高史也ほか編『外国語教育のり・デザイン：慶應SFCの現場から』慶応義塾大学出版会、2005年。

⁶ 「変わりゆく『第二外国語』 英語以外は縮小傾向」朝日新聞、2008年5月26日付け朝刊、23頁。「第二外国語は不要？英語重点化の信大、復活求める声も」信濃毎日新聞、2003年7月8日 (http://supaa.com/news/030708_012.htm アクセス日：2010年5月12日)。こうした意見の背景には、英語が世界におけるリング・フランカであるという考え方とともに、「中学・高校の6年間を通じて学んできたにもかかわらず、日本人の学生は英語ができない。」という紋切り型の認識があるのであろう。しかし、第二外国語教育を捨て英語教育にのみ特化すれば英語が「できるようになる」というほど単純な話ではない。山田雄一郎が指摘するように、そもそも、英語が使えなくとも生きていける日本において、学校教育だけで事足りることはない。山田 雄一郎 『英語教育はなぜ間違っているのか』ちくま新書 519、2005年、217-218頁。また、英語圏の人々が培ってきた思考の仕組みや、母語によるものを含めた論理的思考力などが体得されなければ、高度な英語運用能力は身につかないという指摘もある。市川力 『「教えない」英語教育』中公新書ラクレ176、2005年、130-131頁。

⁷ 張 立波 「大学の第二外国語教育課程としての初習中国語教授法に関する試み——相原茂等著『一年生のころ』第六課を中心に——」『東北大学高等教育開発センター紀要』3、2008年、301頁。

⁸ インターネット上の質問サイトには、第二外国語をなぜ履修しなければならないのかという学生からの質問が多い。たとえば、以下を参照。「第二外国語の必修はなぜなくならない？ 教えて！goo」<http://oshiete1.goo.ne.jp/qa1288291.html> (アクセス日：2011年2月19日)

に、実用的コミュニケーション能力の習得という言葉がついて回る⁹。両者に共通するのは、「実用」というキーワードである。

この「実用」という言葉こそが第二外国語教育を擁護する人々にとっては弱点であった。実用的コミュニケーション能力とは主に、会話能力が想定されているのである。中等教育段階までの英語教育は会話を中心に据えた教授法へと大幅にシフトした¹⁰。それが圧力となり、この会話能力偏重は高等教育の第二外国語まで及んだ¹¹。そしてそれは、第二外国語不要論へと帰結する。たかだか大学の1、2年間のみ学ぶにしかすぎない第二外国語が「実用」のレベルにまで達することはできないと発想されるのである。

実用論の攻勢に対して、第二外国語教育を擁護する人々は実用はないかもしれないが教養になるという反論を繰り返してきた。たとえば、東京大学で外国語教育を担っていた斎藤兆史（英語）と野崎欽（フランス語）はその対談のなかで、1990年に東京大学の『教養学部報』において組まれた「〈特集〉教養課程の外国語」をひきつつ、外国語学習における「人格陶冶」という点を前面に押し出し、外国語学習の必要性を主張した¹²。また新潟大学でドイツ語教育

⁹ たとえば、2013年度から適用される新しい学習指導要領の英語に関する記述に見て取れる。「新学習指導要領・生きる力」 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/index.htm アクセス日：2011年2月23日)を参照。

¹⁰ ところが、このオーラル・コミュニケーション偏重こそ、もはや時代遅れであろう。インターネットが広範に普及した今日にあって、「実用」とされるのはeメールなどを通じた「読み書き」能力となっている。もちろん、インターネットを介したコミュニケーションは急速に変化しているので、オーラルへと再び舵を切る必要が出てくるかもしれない。

¹¹ 筆者はスペイン語を教え始めた2002年より毎年、スペイン語入門科目の初回の授業において新入生に対し、第二外国語としてスペイン語を選択した理由を書いてもらっている。サッカー、特にスペインのプロサッカーリーグ (Liga española) への興味やスペイン、南米の文化への関心などが示される一方、学生が最終的な目標としているのは、書かれたものを通じての情報収集などではなく、スペイン語を話せるようになることである。これは「英会話」からの発想であろう。ここで「英会話」という表記をするのは、「英会話」という名辞が日本語においてはきわめて一般的である一方、英語としては成立しづらい言葉であるという意を踏まえたものである。この点については以下を参照。チャールズ・ダグラス・ラミス 「イデオロギーとしての英会話」 『展望』 第194号、1975年2月、112-125頁。ダグラスの論考は1970年代をアツクったものであるが、今日もなお、英語に対する日本語話者の精神性は変わっていないと思われる。たとえば、以下を参照。山田、前掲書、20頁。また長谷川恵洋は、全員とは言わないまでも、日本人にとって「英会話」が特別な意味を持っているとする。長谷川恵洋 『英会話と英語教育』 晃洋書房、1997年、1-24頁。

¹² 斎藤兆史・野崎欽 『英語のたくらみ、フランス語のたわむれ』 東京大学出版会、2004年、37-38、53頁。

をおこなう三浦淳は、教養として学ぶ人口の多さが実用としての語学を支えるという考えを示すとともに、「国際化時代における多様性の認識」をえるという「新たな教養」としての第二外国語学習を提唱する¹³。

「教養」に主眼をおいた考えにたいして、理系の学生を対象にロシア語や英語を講じた黒田龍之助は大学における第二外国語学習の役割を「新しい外国語を学ぶノウハウを身につけるためのシミュレーション」と捉える¹⁴。黒田の発想は、「実用的教養」という主張であろう。

「実用的教養」という外国語学習の効用をさらに前景化しているのは、書物、ブログを通じて自らの教育論を展開している内田樹である。彼は教養教育を「共通の用語や度量衡をもたないものとのコミュニケーションの訓練」と位置づけたうえで¹⁵、旧制高校における事例を引きつつ、外国語教育はそうしたコミュニケーションの訓練の柱でありうることを示唆する¹⁶。

本稿の目的は、「実用的教養」という黒田の提起や教養教育の要諦としての外国語教育という内田の立論をさらに敷衍して、第二外国語教育の新たな意義を示すことにある。これはもちろん、人格陶冶や多様性の認識といった教養の側面を否定するものではない。むしろこれまで述べられてこなかった点、大学入試を経て入学した学生に対する教育という視点から、第二外国語教育が担うことができる役割を提示したい。

¹³ 三浦 前掲論文、85頁。同様の見解を示すのは、広島修道大学で英語を教えている山田雄一郎である。彼は外国語学習を「未知の世界とのふれあい」と位置づける。対象言語が英語に限られることはなく、学習をつうじて「真のコスモポリタン」を育むことが目指されるべきであるとする。山田、前掲書、41頁。また静岡文化芸術大学でイタリア語を教える高田和文は、三浦が唱える「多様性の認識」を体験的に学びとるのが外国語学習であると述べる。つまり、ある外国語を「自分で聞き、話し、読み、書くことは、本国語あるいは母語で他の文化について学ぶのとは文化に対する接し方が根本的に異なる」というのである。高田 和文 「大学におけるイタリア語教育の現状と第二外国語学習の意義について」『静岡文化芸術大学研究紀要』6、2005年、5頁。

¹⁴ 黒田龍之助 『外国語の水曜日——学習法としての言語学入門』 現代書館、2000年、9-10頁。実用的言語運用という視点からの見解として、「英語学習のサポート」というものがある（たとえば、桑本裕二 「第二外国語教育の位置づけと効果的教授法」 『秋田工業専門学校紀要』 44、2009年、93-99頁）。たしかに第二外国語学習によって英語の理解が深まることあるが、第二外国語教育を論じる上で、それを前景に押し出すことは逆に、第二外国語教育を担う者が自らを否定する行為である。

¹⁵ 内田 樹 『街場の教育論』 ミシマ社、2008年、89頁。

¹⁶ 内田、前掲書、94頁。

第一章 大学生に足りないもの

2000年前後から大学生の学力低下が指摘されるようになった。その中で刮目すべき点は、高等学校までの段階でのいわゆる「読み書き算盤」にあたる基礎的な教育が十分になされていない、あるいは、学ぶ力が養成されていないという指摘である¹⁷。学力低下をめぐる議論は専門識者に委ねるが、大学は学習スキル教育を含めた基礎教育を無視することができない状況に追い込まれていることは確かである。

大学における教育という点に焦点をあてた場合、「読み書き算盤」的な基礎学力の低下以上に、学習意欲を含めた学ぶ力の減退は大きな問題である。高校生たちの学習意欲の乏しさは、次のデータからも明らかである。

東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センターがおこなった全四回にわたる「高校生の進路についての調査」は現代の高校生や大学生の学習について非常に有用なデータを提供している。この調査は、2005年11月に全国の高校三年生男女各2,000名、計4,000人を対象として始められた。その後、2006年3月、2006年11月、2008年1月の計三回の追跡調査がおこなわれた。つまり、高校三年生の秋、卒業時、卒業8ヶ月後、卒業1年10ヶ月後という段階でそれぞれ調査がおこなわれたことになる¹⁸。

学習意欲という観点でこの調査を見た場合、注目すべきは回答者の学習時間である。第一回調査（回答者3,493人 回答率87.3%）の問い27において、「自宅や図書館で1日に平均どのくらい勉強していますか。『a. 高校1年生のとき』、および『b. 現在』につき、平日についてお答えください（テスト期間中は含めません）。」という形で学習時間の調査がおこなわれている。回答者の平均学習時間は、高校一年時、高校三年時、それぞれ0.51時間、1.69時間であり、高校三年時においてもほとんどしないという学生が40.5%を占めている。学校や塾・予備校などといった強制的に学習しなければならない場合を除

¹⁷ たとえば、大野 晋・上野健爾 『学力があぶない』 岩波新書712、2001年。戸瀬信之・西村和雄 『大学生の学力を診断する』 岩波新書756、2001年。など。

¹⁸ 東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策研究センター 「高校生調査」 <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat81/>（アクセス日：2011年2月3日）

いた学習時間がほとんどないという学生の比率の高さは驚くべきである。

しかも学校外学習時間の短さは、学生たちが自由になる時間が減少した結果でない。教育心理学者の藤澤伸介は、1999年時点での中学二年生相当の子供たちの国際比較に基づいて、日本の子供たちがどのように時間を使っているかという点に関して、「家の仕事をする必要もなく、余暇時間は普通に確保されているのに、テレビやビデオなどの娯楽に時間を多く割き、学習にはあまり時間を割かない。」と記述している。残念ながら管見のかぎり近年の調査はないが、携帯電話やインターネットが調査時よりも普及した2011年の今日において、学習に向けられる時間はさらに減っている可能性もある。

学習時間の少なさは、当然のことながら、高校卒業後に進学した場合も変化しない。第三回調査（高校卒業8ヶ月後）では、四年制大学のみならず専門・各種学校、短期大学を含めておもに学校に通っている人々に対する調査（回答者数2,197名）が行われたが¹⁹、一週間の過ごし方を尋ねた問12において、「授業や課題に向けた準備や復習」に週1-5時間しか充てていない学生が59.1%と最大の割合を示している²⁰。また、第四回調査（卒業1年10ヶ月後）ではおもに大学に通っている人々（回答者数1,139名）にたいして同様に、問4において一週間の過ごし方を尋ねている。授業や課題に向けた準備や復習に充てられる時間は、全体の55.8%が1-5時間と回答している²¹。高校生の場合と同様に、自らの意思による学習時間はきわめて少ない²²。

こうした学習時間の少なさに深刻な問題がある。それは、学習という行為にたいする誤解である。学生たちは高校までの段階において覚えることと分

¹⁹ 第一回調査の回答者のうち、第二回調査時点で医学、歯学、獣医学などの六年生課程を含む四年制大学へ進学したものは49.2%であった。高校在学時の学習時間と四年制大学への進学との相関関係は調査からは定かではない。

²⁰ ちなみに授業への出席は21-25時間が最大値の20%を占め、その前後の16-20時間、26-30時間を加えると53.2%と全体の半数を超える。

²¹ ここでは授業への出席が16-20時間が26.2%を占め最大となり、その前後の11-15時間および21-25時間の割合を加えると59.3%となり過半数を超える。

²² 第三回、第四回調査では授業とは関係のない学習に充てられる時間も調査されている。しかし、「なし」がそれぞれ58.0%、50.1%であり、総じて授業時以外では学習に充てられる時間はきわめて限られている。

かることの弁別ができなくなっている。学習には外国語の文法や数学の公式などのような覚えなければならない内容とその覚えた内容に照らして事象を理解するという二つの側面がある。しかし高校までの学習過程をつうじて、この二側面を区別することを身につけていない学生が増えているのである。

その要因について、学力低下の警告を發した一人である上野健爾は数学を例に以下のように記す。

「多くの学生は高校時代、数学の問題を理解して解いてきたのではなく、解答のパターンを暗記して、意味が分からないままに、なにがしかのことを書いて先生に正しいかどうか判定してもらって過ごしてきたためである。」²³

同じことは、大学における第二外国語教育の場面でも見られる。学生たちにスペイン語の作文をさせるとする。授業で提示した文例と全く同じ文をスペイン語に訳させるならば、彼らは難なく作文できる。しかし、文例と文法的に同じ構造を持った文であっても、元になる日本語を少し変えると書くことができない。正しく作文できないという意味ではなく、まさに書くことができないのである。そこに現れるのは、「わかりません」という言葉のみである。これは語彙の問題ではない。必要な単語を提示しても結果は同じである。あるいは、文例と全く同じ文を作文させると語彙のレベルがあがってしまうために、語彙のレベルを下げた作文問題を試験に出す。学生たちの解答の大半は、例文と全く同じ文である。彼らは、文例における文の構造を理解し、出題された個々の日本語文の内容に合わせて作文しているのではなく、文例を丸暗記しているに過ぎないのである²⁴。

丸暗記しているだけなのではないかという疑念は、大学入試における採点や大学における授業や試験という経験から多くの大学教員が感じているであろう

²³ 大野・上野 前掲書、54頁。

²⁴ こうした丸暗記を助長しているのは、受験勉強だという批判もあろう。上野も、大学へ合格することのみが目的となった高校時代における学習を問題視する。範囲の限られた入試においては、暗記さえすれば試験でよい点数をえられるのである。大野・上野 前掲書、59頁。ただ一方で、「受験」があるがゆえに基礎学力の低下に歯止めがかかっているという指摘もある。市川 伸一 『学力低下論争』 ちくま新書359、2002年、171頁。

ことだが、それに科学的な裏付けをあたえようとしているのが藤澤伸介の『ごまかし勉強（上・下）』（2002年）である。藤澤は学習参考書の変化や1990年代に中学や高校を過ごした学習者への調査をとおして、彼らの学習方法の変容を論じている。そこでは、学習方法を「正統派の学習」と「ごまかし勉強」とに区分し、中学校段階において「ごまかし勉強」をする学習科目の比率が1992～94年度に中学校に在学していた人々を境に「正統派の学習」のそれを超えたことのがを指摘する²⁵。

ここで言う「ごまかし勉強」とは次のことである。藤澤はまず、「ごまかし」を次のように定義する。「目標が達成されたかどうかについて、すべてが点検されない限界があるときに、点検箇所のみ基準を合格するように処理し、点検者が点検できない、またはしない箇所については、目標達成行動をとらないか、またはいい加減に行うこと」²⁶。そして、「ごまかし勉強」と「正統派の学習」を次の表のように整理している。

ごまかし勉強	正統派の学習
①学習範囲の限定	①学習範囲の拡大
②代用主義	②独創志向
③機械的暗記志向（暗記主義）	③意味理解志向
④単純反復志向（物量主義）	④方略志向
⑤過程の軽視傾向（結果主義）	⑤思考過程の重視

藤澤 伸介 『ごまかし勉強（上）』 新曜社、2002年、113頁。

要するに「ごまかし勉強」とは、最小限のコスト（学習時間）によって、最大限のベネフィット（テストでの高得点や受験での合格）を得ようとする行為を志向しているにも関わらず、それが本当に最小限のコストなのか、あるいは、

²⁵ 藤澤 伸介 『ごまかし勉強（上）——学力低下を助長するシステム』 『ごまかし勉強（下）——ほんものの学力を求めて』 新曜社、2002年。特に、上巻を参照。

²⁶ 藤澤 伸介 前掲書、上巻、103頁。

目指されるベネフィットが真に正しいのかなどは全く検討されていない学習行為である。そして、「ごまかし勉強」は理解なく工夫なく、ただただ反復する「丸暗記」へと帰結する。

「丸暗記」以外の学習方法を知らず、それでいて学習に時間を費やすこともその意欲をも欠いている大学生を前にしているという前提に立ったとき、第二外国語教育が担うことができる役割が自ずと見えてくる。

第二章 第二外国語教育が担いうる新しい役割

「ごまかし勉強」で大学入試の関門をくぐり抜けてきた学生たちは、そもそも学習がどのような行為なのか、あるいは、自らが身につけるべき能力がどのようなものであるのかを考えたこともなければ、全く関心を持つこともない。彼らは「暗記」を絶対視しており、「暗記」していることが知識の総量であって、「暗記」量＝知識量が少ないものを馬鹿だと理解している。暗記していることが少ないとテストで良い点が取れないし、「いい大学に行く」こともできないからである。他方で学生を受け入れている大学では今日、「役に立つ」こと＝「実用」が偏重され、学生が就業するために必要な能力を身につけさせることが優先される傾向にある。これでは学生は、何ら学習態度を変えることをせず、「ごまかし勉強」を続けてしまう。この連鎖を断ち切るために、中等教育から高等教育へと入っていくことになる初年次において、丸暗記を否定し、知識量の多寡のみならず知識を運用することの大切さを身につけさせねばならない。そして同時に、学習を習慣化させることが目指されなければならない。そのときに、第二外国語教育が重要な役割を担いうるのである。

言語修得は大まかに母語型と非母語型の二形態に分けることができるであろう。母語型とは、乳幼児が母に代表される周囲の大人たちとのコミュニケーションを繰り返しながら時間をかけて言語を身につけるものである。他方、非母語型とは第二言語として言語を学習するものであり、一般的に文法学習という方法がとられる。母語を身につける際には、膨大な時間を充てることのできるため、大人たちが使う言葉を繰り返し耳にししながら、あるいは自分が犯した

過ちを訂正したり、されたりしながら、母語のルール、すなわち文法を見出していくことができる²⁷。しかし、非母語では日常的に生活の中で当該言語に接する機会を持ち得ないことが多いため、言語使用の反復によるルール抽出過程をとらず、代わりにすでに編まれた文法書を利用し学習する²⁸。

文法に着目すると外国語科目を教育のツールとする利点の一つが見えてくる。文法は言語のルールであると同時に、ある言語の論理を示すものである。その論理を理解しているかどうかは書かせたり、話させたりすればおのずと確認できる。つまり、外国語科目は、「ごまかし勉強」によって消し去られてしまっている、論理的理解、藤澤の用語法にしたがえば「意味理解」の有無を容易に確認できるのである。

作文や発話によって論理的理解を容易に検証できることは、単に教える側にとっての利点に留まらず、学ぶ側に対しても直接的に作用する。つまり、学生自身が誤りを確認し、なぜ誤ったのかを考えるという作業を短期間で繰り返しおこなうことができるのである。それはまさに、細切れの知識を蓄積する、「丸暗記」するだけでは無駄であるということを何度も身を以て体験する機会なのである。いくら語彙やイディオム、個々の文法事項を知っていても、それが相互に結びつけられて理解されていなければ無意味である。英語の名詞には数の概念があり、可算名詞と不可算名詞とがあるという文法の知識と日本語で

²⁷ 母語の学習がオウム返しによってではなく、ルールの理解によっておこなわれるということを山田雄一郎は以下のように例証する。彼のこどもが「きれいくない」という言葉を使った。これは文法的に正しくないことから明らかなように大人の話す言葉を模倣したものではない。「おいしい——おいしくない」「おもしろい——おもしろくない」といった言葉の関係を観察して抽出した否定形のルールに則って生み出された表現なのである。山田、前掲書、153頁。

²⁸ 近年の日本においては、この二類型が十分に理解されていないように思われる。外国語学習では、特に英語において顕著だが、文法学習や日本語を排除したダイレクト・メソッドを重視されつようになっていく。2013年度からは高等学校においても日本語ではなく英語で授業をすることが基本とされる。菅原克也 『英語と日本語のあいだ』 講談社現代新書2086、2011年、46-47頁。また、「高等学校学習指導要領」 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf アクセス日：2011年2月19日) を参照。外国語（つまり、英語）については、第8節（87-92頁）で示されている。教授言語についての記述は、第3款、4（92頁）にある。「英語に関する各科目については、その特質にかんがみ、生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるよう十分配慮するものとする。」（下線は筆者による。）なお、この指導要領によって「英語」という科目名もなくなり、「コミュニケーション英語」「英語表現」「英語会話」という形で示されることになる。

は「りんご」と呼ぶものが英語は”apple”であるという語彙の知識が別々にあったところで、目の前にある「りんご」をなんと言えよのかはわからない。この二つの知識が結びつくことによって、”a apple”、”the apple”、”apples”、”the apples”の中から一つの表現を選び採ることができる。「私はりんごを一つ持っている。」ということを伝えたい、あるいは伝えなければならないという意識が働いたとき、自らが持つ知識を総動員して相互の関連を頭に入れながら作文や発話をしたときはじめて、”I have an apple.”という正しい文をつくることのできるのである。単なる断片的な知識ではなく、それらの知識が論理＝文法の総体の中でどのような位置を占め、相互にどのような連関があるのかを理解していなければ、知識を運用することはできない。これに気づく機会を何度も体験できるのが、外国語の授業なのである。

外国語科目は「ごまかし勉強」をやめさせるためには絶好の科目なのだが、残念ながら、英語はそれに向いていない。大学入学以前から学習されている「第一外国語」では、学生に「ごまかし勉強」以外の学習方法をとらせることは難しい。学生は習慣化されたとおり、丸暗記に頼ってしまう。また初習ではなく、「役に立つ」外国語であるために、科目開始以前や大学以外での学習内容を教員が把握できず、学生の正しい表現は授業を論理的に理解した結果によるのか、別の学習あるいは丸暗記によるのかを判断することが困難となる。また英語が、就業につながる科目であることが「ごまかし勉強」を助長することになってしまうかもしれない²⁹。

そこで登場するのは、「役に立たない」第二外国語科目である。そもそも「ごまかし勉強」とは「役に立つ」、すなわち結果を得ることを目的としておこなわれるものであり、結果そのものがないのであれば「ごまかし勉強」を発動する必要はなくなる。単位を得るといふ成果があるではないか、そのために

²⁹ スペイン語の授業をしていると、学生からしばしば聞かれることがある。それは、英語が苦手だが、スペイン語を学ぶ上で支障はないのか、ということである。筆者は自信をもって、支障はないと答える。英語が苦手であっても、きちんと授業に出席し、授業外でも学習をしていれば良い成績を収められる学生が多いからである。英語が苦手だと感じている学生の多くは、単に暗記が苦手だというにすぎない。

学生が「ごまかし勉強」をするだろうという批判はもちろんある。これには、「ごまかし勉強」を防ぐ、つまり、結果のみではなく過程を重視し、知識の運用体験を感じさせる単位認定の仕組みを導入すればよい。知識量＝暗記量を問う形のテストをやめたり、解答をすぐに提示し先に進めるのではなく、じっくり時間をかければよい。何しろ「役に立たない」のであるから、具体的な知識量や文法事項の総量にこだわる必要はない。さらに、第二外国語科目の場合、教員が学習過程を正確に評価することは比較的容易である。これまで習ったことのない言語の学習であることが多く³⁰、また「役に立たない」ために大学以外の教育機関で学ばれることが少ない。そのため、学生の学習経過やその形態をかなり正確に評価することができるのである。

また大学で初めて出会う外国語を一から学ぶことは、知識相互を関連づけていくことを訓練するのに向いている。一年や二年の学習では、そもそも知識の総量が多くない。しかもそれを少しずつ学んでいく。そのため、知識の相互の結びつきを明確に捉えやすいのである。たとえば、スペイン語には名詞に数だけでなく性があることを学ぶ。その後、形容詞について学習する。スペイン語の形容詞にも性や数という概念があり、形容する名詞に性や数を合わせる必要だという知識を与えられる。そして、名詞に合わせて形容詞を性数変化させる練習をした上で、フレーズや文を提示し、形容詞が修飾している名詞はどれなのかを考えさせる。学習の順序は、名詞、形容詞の順であるが、逆に形容詞の学習が名詞の特性を照射することもあるのだと認識させることができる。名詞と形容詞、たった二つの文法事項で、両者が結びつき、いずれの知識が欠けても正しい表現は生まれないことを知る。知識は単独では無意味だということが

³⁰ 「第二外国語」教育をおこなう高等学校は、近年増加しつつあるが、まだ多くはない。文部科学省初等中等教育局国際教育課 「平成20年度高等学校等における国際交流等の状況について」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/01/1289270.htm アクセス日：2011年2月21日)によれば、英語以外の外国語を開設する高等学校等の数は729校（公立540校、私立189校）であり、平成20年度の高等学校数5,243校（文部科学省 「学校基本調査：平成20年度結果の概要」 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1278417.htm アクセス日：2011年2月21日）の14%弱である。また、開設されていても必修でないことも多く、受講者数はそれほど多くないと思われる。後藤 雄介ほか 「高等学校におけるスペイン語教育の現状と展望」 『早稲田教育評論』 第24巻1号、2010年3月、45-61頁。

たやすく理解できるのである。

外国語科目の長所に加え、「役に立たない」科目がゆえの、そして大学で初めて習うがゆえの利点をもつ第二外国語教育の性格を考慮するならば、選択科目にするのは惜しいと考えられるであろう。高校あるいは大学入試までの「ごまかし勉強」と決別させ、大学で学ぶことを準備するのであるから、初年次教育の一つと位置づけることもできる。

結

2006年には大学・短期大学進学率男女ともが50%を越え³¹、大学はもはやエリートを教育する機関ではなくなっている。大衆化した大学には、学習の習慣をほとんどもたないものや学び方を知らないものも入学してくる。こうした大衆化に対して大学は、「実用」をキーワードに専門教育や英語教育の充実を図ってきた。しかし、根本的な教育様式にはほとんど変更がないように思われる。半期15回の授業とその後の定期試験による成績評価という仕組みが徹底され、授業内容を問わずその形を採ることが求められている。結果として、入学試験と同様に、大学教育においても知識量を問うことのみが続けられ、学び方についての検討が充分になされてこなかった。これでは、大衆化を背景とした学生の変容に対応できないであろう。

「大綱化」以降の20年のあいだに大学生の学びは大きく変化してきた。2000年前後から指摘されてきた学力の低下、つまり、「読み書き算盤」的能力の低下、そして学ぶ力の減退、学習態度の変化がおこったのである。学生であるにも関わらず彼らが学ぶ時間は極めて短い。学生は学習における無駄を嫌い、点検されないかぎり過程を省き、できるだけ少ない労力で成果を手に入れようとする。そのために採用される方法が丸暗記である。「ごまかし勉強」である丸暗記には、論理的理解や学習の発展性はない。学生は様々な方途を駆使し学習範囲を限定しようとし、その限られた範囲に関連する事項をただ

³¹ 総務省統計局・政策統括官（統計基準担当）・統計研修所 「日本の統計2010 第22章教育 22-17 進学率と就職率」 <http://www.stat.go.jp/data/nihon/22.htm> アクセス日：2011年2月21日

闇雲に暗記する。そして、丸暗記された内容の多くは時間とともに、あるいは必要が済めばあっさりと、学生の頭から消えてしまう。学習した経験や記憶さえも残らないこともある。

学習時間を出来るだけ短くし成果のみを得ようとする学習形態はなにも、大学生になったから始めるのではない。初等教育、中等教育の過程で徐々にそれに染まっていく。学生が一番欲している、大学に合格するという成果は「ごまかし勉強」で充分、手に入れることができるからである。

「ごまかし勉強」によって、学習とはどのような行為なのかということを手につけずに大学に入った学生に対し、第二外国語教育は働きかけることができる。彼らに「ごまかし勉強」に替わる学習方法を提示できるのである。今日の大学において「役に立たない」という位置づけを与えられつつある第二外国語教育には、英語教育や専門科目教育にある「実用」という拘束がない。「ごまかし勉強」の誘因が相対的に強く作用しない。「正統派の学習」を提示できるとともに、学生がそれを身につけているのかを容易かつ詳細に確認できる。第二外国語教育は、丸暗記と決別する機会を提供し、学習とは本来いかなるものであるのかを説き、真の学びへと誘うことも可能なのである。