

言語を教えることは可能か—外国語教育の 限界とその克服の可能性について

人文学部 金子一郎

Can the Competence of Foreign Language be Taught? — Limits and Possibilities of Foreign Language Teaching

Ichiro KANEKO (Faculty of Humanities)

Three years after the first institutional reform of language teaching in the general education course, it is now evident, that with the introduction of small classes, this reform has had quantitatively positive effects in regard to the teaching situation. But there occurred very few qualitative improvements. It will be shown, that the lack of sufficient results in leveling up the reading competence only seemingly is due to the individual students themselves, but rather is founded in language teaching concepts. These will be discussed here, and some proposals will be made, how language learning can be freed from its lethargy and how students can be motivated to take a more active part.

Key words: Reading competence, W.v.Humboldt, Limits of traditional didactics, Students as subjects of language competence

1 はじめに

新潟大学における教養外国語教育は平成5年度にその改革の一步を踏みだし、3年を経た現在、この土台の上に真に実効のある、また安定的に機能する教育制度を確立すべく平成9年度に向けて議論が進められている。どのような形でこの改革が実現することになるにせよ、それは5年度改革と異なり、ほぼ恒久的な制度的枠組みとして本学における外国語教育のあり方を将来にわたって決定するものと思われる。従って今次の改革は、5年度に着手したものを完成させるというだけでなく、これまで本学におけると同様全国的に展開されてきた外国語教育をめぐる改革議論に対しても、いわば総仕上げ的な意味を持つことになる。改革が制度の安易な手直しで終わらないためにも、様々なレベルで外国語教育のあるべき姿について徹底した議論が必要な所以である。以下は外国語教育の限界とその打開の可能性について一教師の見解と提言を述べたものだが、議論に資することができれば幸いである。

2 外国語教育の「形骸化」をどう理解するか

まず外国語教育の現状の分析から始めたい。平成5年度の改革によって漸く教育の少人数化が図られ、それまでの講義形式のようなクラス規模が英語、初修外国語とも30~50人程度に縮小されたことは、教育状況に一定の改善をもたらした。しかしその後3年を経過した今明らかなことは、形骸化、空洞化という批判が指すものに多少の改善があったと言えるのであれば、それは多く量的なレベルでのものであり、教育の実体はそれが抱える問題とともに、本質的に変化がなかったということである。即ち大幅に縮小されたクラス規模という以前に較べればはるかに恵まれた学習環境にもかかわらず、この量的改善が必ずしも質的改善に結びつかなかったのである。8単位から4単位への単位数の半減という到達度における犠牲を払っても改革が目指したものは、一つに学生の学習意欲を喚起し、充実した教育を実現することで外国語学習の意義を回復することであったはずである。

この点である程度期待どおりの成果があったとすればそれは平成7年度に導入された初修外国語の全学集中コースであろう（クラス規模20-30人、週4回開講、尚このコースの制度の概要については本年報第一号で報告した）。このコースを受講した学生は前期で卒業要件単位を取得することになるが、目下判明しているところではドイツ語で受講生の半数、中国語では6割を超える学生が自由意志で後期中級科目を履修した。意欲的な学習の喚起という点で一定の成果があったと言ってよからう。

この例は、少なくとも少人数化に加えて集中化といういわば二重の量的改善が漸く教育の目に見える質的改善に効果のあることを示している。しかし、たとえ外国語教育を全て少人数集中クラスによって行うことが望ましく、また現実的に可能であるとしても、専らその量的側面にだけ依存した教育改革はやはり問題なしとはしない。以下に学生の意欲の減退という現象を手がかりに、外国語教育の質的改善が抱える課題について考えてみたい。

現在中級レベルの外国語授業の大半は英語、初修外国語とも読解力の養成に充てられている。ここで教師が直面している最も大きな困難の一つは、学生がテキストを読んでいない、ということであるとよく言われる。予習をしてこないということ以上に、予習してきたと胸を張る学生が、滑らかに訳しはするが内容の理解に意を払わない、つまり「読ん」ではないのである。機械的にコードを置き換えるだけの訳読は効率が悪く、ストレスのたまる作業であるばかりでなく、読解力に資するところがあるかすら疑問を抱かせる。しかし他方見方を変えればこの現象は現行の教育制度が生みだした必然的な結果でもあるとも考えられる。もう少しこの現象に立ち入って検討してみたい。

「読む」という行為が成立するためには対象が母語で書かれたものであれ、外国語によるものであれ基本的に同じ意識運動のメカニズムが働くと想定できる。通常このメカニズムはテキストを手にとり読む前に、何らかの目的、意図、動機、関心によるテキストの選択という形で動き始める。そしてこれが読書の精粗、スピードなど読み方の具体的な展開を決めることになるが、目的ないし動機が「読む」ために決定的に重要

なファクターであっても、予めテキストが決まっているか、選択の幅が限定されている外国語の授業では副次的な意味合いしか持たないので、ここでは実際の読書のプロセスに絞って、テキスト受容の条件を考えてみる。一般に言語学では「読む」という行為を可能にするために基本的に三つの能力が活用されるとしている。(Vgl. W. Michel: Zur Entwicklung der Lesekompetenz in Deutsch als Fremdsprache, in: Zielsprache Deutsch, 3/1979)

一つは純粹に言語的な能力であり、文字、語彙、文法などについての知識からなる。そもそも読むことを可能にする最小限の条件であり、他の二つの能力もこれを前提にして機能する。二つ目の能力はコンテキスト形成の能力で、第一の能力が文単位の解読に向かうとすれば、これはより大きな単位で意味連関を構成する力である。読みながら絶えず読書の意図に応じた過去把持と未来把持を繰り返す、その間に意味の有機的な関係を作り出してゆく能力である。テキストによって言語的な能力に多少の欠損が生ずるとき、例えば難解な語彙に遭遇した折りにそれでも全体の理解に大きな支障がないとすれば、これはこの第二の能力がカバーしていることになる。

そして第三はテキストの種類に応じてその都度最も適切な読み方をする能力である。例えば新聞を読むときには、我々は新聞というテキストのカテゴリーに固有な情報提示の構造に対して、いつ、どこで、誰が、なぜ、何をしたかという、その構造に見合ういわば情報の捕獲網を無意識のうちにも用意する。また同じ文章であってもそれが新聞、小説、エッセイ、広告など媒体の種類によって異なった意味を生ずることも知っている。更にテキストを構成する段落、改行、レイアウトなどの非言語的な情報を的確に読みとる能力もここに含まれる。

以上挙げた三つの能力は、母語で書かれたものを読む際には、読書の意図とテキストの種類によって変動はあっても通常大学生ともなれば十分に発達しており、一応過不足なく活用されていると仮定できる。しかし外国語で書かれたものを読むとなると事態は大きく変わる。多かれ少なかれ殆どの学生はテキストを専ら第一に挙げた言語的な能力だけで読もうとする、つまり

辞書と文法だけが頼りなのである。後の二つの能力が十分に活用されるケースは稀にしかない。言語的な能力は不可欠であっても読解力の一能力にすぎない以上、このような読み方から帰結するものが理解の伴わないコードの置き換えとなるのも当然のことでもある。持っている能力を用いず、また内容の理解から独立した訳読の作業は不経済なばかりかやがてストレスを伴って意欲の減退につながる。よく云われる「やる気がない」理由の一端はここにあるように思われる。

しかし問題とすべきは、ではなぜ外国語に当たっては言語的な能力一辺倒で読もうとするのか、なぜ母語で培った能力を活用しようとししないのか、ということであろう。

ところでW. フンボルトはその浩瀚な言語学の考察のなかで、言語の普遍性と他方その個性性、多様性という概念に依りながら、互いに一方が他方の存立の不可欠の条件であることを明らかにしているが (Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts, 1827-1829)、言語の定義のために用いられているこの中心的な概念は、今我々が抱えている外国語教育の問題を理解する上でも非常に示唆に富む。

普遍性とは一つの言語における全ての言語現象に共通する、それを支えると同時にそれによって支えられるいわば規範としての体系を指す。英語であれば今ロンドンの街角でわめき散らしている酔っぱらいの英語も、フォルスタッフの英語も時間、空間を超えて同一の体系の規範性に還元される。言語のこの普遍的性格に対して他方あらゆる言語行為、言語現象は、酔漢であれシェイクスピアであれ個別的でしかあり得ず、それによって必然的に多様なものである。

この個性性という言葉が含意するところは、言語行為は原理的に個人的営為でしかありえず、かつ言語は使われてこそ言語であり、使用されるために存在する、とも言い換えることができる。そして使用するためには自明きわまりないことだが、使用する主体がいることが不可欠の条件である。この自明なことが外国語教育においてさほど自明となっていないことに問題があるのである。例えば高校までの英語教育の中心に据え

られているものは言うまでもなく、個別の言語主体を超えた規範の体系の学習であり、試験で問われるのはこの普遍性のレベルでの知識量である。これは端的に点数という形で数量化できるレベルであり、多くの生徒が専ら関心を持つのはこちらであって、言語の個性性、多様性として現れる個別主体の言語行為ではない。これは容易に点数化できない能力でもある。

読解力の問題に戻ると、このような外国語を個別言語主体を超えたところに設定し、教育してきた事情が、先ほど挙げた三つの能力の中で第一の言語的な能力だけが一人歩きする習性を生み出したと言えないであろうか。

読解が「読む」という主体的な言語行為になりにくいもう一つの理由も、学生が言語的な能力以外の能力をいわば副次的なものに見なしていることに由来する。例えばシェイクスピアなりゲーテなりを読む読解力の授業で学生は何を学ぼうとしているのか考えてみよう。その授業が高校のそれと大きく異なることのない教授法に基づいて行われるならば、制度的には「英語」ないし「ドイツ語」の授業である以上、学生にとって学ぶべきことは何よりも英語でありドイツ語なのであり、その言語についての知識であって、決して「マクベス」ないし「ヴェルター」の作品の受容が授業の主目的であるとは了解されない。制度上どのような文学作品も哲学書も詰まるところ「語学教材」に過ぎないのだから。テキストという個性性から出発して体系という普遍性についての知識に至ろうとする経路を辿る限り、むしろこの経路を普遍から個別へと逆に辿るのでない限り、現在の制度的条件は学生がテキストを「読む」のではなく、ひたすら言語的な能力で対応しようとする傾向を更に助長するだけである。

3 言語を「教える」、「教わる」ことの限界

このように外国語の普遍性のレベルに強く依拠した教育は、外国語は教えられるものであり、また教わるものである、という教育と学習上の習性を自明なことにしてしまった。確かに教えるものと、教えられるものがいて、その間で教えられるべき外国語が媒介されるということは、他の全ての教科におけると同じよう

に当然かつ自明のこのように思われる。しかし果たして外国語は本当に教えることが出来るのであろうか。無論その概念化された体系について、またその様々な言語現象については教えることは出来る。その量はおそらく無限と云ってもいいであろう。しかし外国語を一つの言語としてみるならば、その言語について教えられた知識を積み上げていくことが、そのまま学習者一人一人の個別的な言語能力（Sprachvermögen）を培うことになると思じていいのであろうか。英文法の知識において日本の受験生を凌駕するアメリカ人を捜すとすれば言語学者を引っ張り出さなければならない、とはよく云われることである。

確かに外国語を習得するに当たっては、その言語についての知識は言語能力の発達にとって不可欠の要因である。しかし決して無条件の前提ではない。学習者の置かれた境遇によっては文法学習などを經由せずとも十分な外国語能力を身に付けることは可能である。外国語教育の目標が、レベルの如何を問わずその言語を母語がそうであると同じように主体的に使用する能力を育成することであるならば、知識の学習はこの能力習得のための手段、学習環境が余儀なくする不可避的な、かつ有効な手段として明確な位置付けがなされるべきである。このことはしかし独学で外国語を習得しようとしている者には全く無意味な議論であろう。外国語は独学によって最も成果をあげやすい科目だとよく言われ、事実学生の中にも数は少ないが成功したケースは毎年見られる。明確な目的意識を持って励む独学者にとって外国語についての知識が手段でしかないことはなから当たり前のことである。教育においてだけこの自然の理が等閑にされているのである。ここで外国語教育不要論を唱えたいのではない。手段でしかないものを目的化し、外国語は教えるもの、教わるものという自明さに寄り掛かってきたこれまでの教育制度と実践の中にこそ、外国語教育の空洞化、形骸化の遠因が潜んでいると言わざるをえない。

しかし制度と教授法における手段と目的の混同は一昔前まではさほど問題にされることはなかった。これを外国語教育の形骸化と関連させなければならないところに今日に固有の状況があると思われる。

明治期に卓抜な外国語教育論を書いた漱石（「語学

養成法」、明治44年）の英語教育改善についての提案は、とりわけ教授法の限界と教師の養成の必要性について今日の我々も大いに傾聴すべきラディカルなものであるが、彼にしても学習者の言語能力、つまり言語の個別性、多様性への配慮は教育論の外に置かれている。この時代における外国語の社会的また個人的な有用性、それによる豊富な学習の動機付け、そして知的エリートである学習者、という恵まれた環境においては、いわば普遍から個別、多様へ至る回路の形成は議論するまでもなく当然のこととして学習者に委ねておいて良かったのである。

漱石の時代からほぼ一世紀近く経過した今日、大学の外国語教育をとりまく歴史的、社会的条件は大きく変化した。その中でただ一つ変化しなかったものがあるとすれば、それは言語の普遍性に依拠した教育制度であり、教授法と言ってよかろう。かつてはそれなりに問題なく機能していたものが、今では上で見たように様々にその限界を露呈している。

その理由は様々に議論できるだろう。教養課程における外国語教育に対する形骸化の批判の高まりと、大学の大衆化の進行が時期的に重なり合うことを指摘することもできる。また異文化と言語に対する社会的需要と受容の変化、それに伴う学習の動機の個別化、受験英語の制度的な自明化、などについてこの限界の打開を求めて議論することは大切なことである。しかしそれと同時にこの限界は一世紀以上続いた外国語教育の基本姿勢の中にもともと胚胎していたということを見過ごしてはならないだろう。そして読解力の例で見たように、外国語についての知識の習得から個別の言語能力へ至る回路の形成を学習者に委ねたままでは外国語教育は最早実効をあげることが困難になっている。とするならば、今日我々が直面する課題は、いかにしてこの回路の形成を教育制度と教授法の中で実現することができるか、ということを描いてはないと思われる。

4 個別性、多様性に配慮した外国語教育 とは - 提言

この回路の形成には言うまでもなく、学習者が学ぶ対象である外国語に対して自らが言語主体であるとい

う意識を持つことが不可欠である。この自覚を抜きに意欲的な学習もありえないであろう。この点で大学における外国語教育は高校までのそれと明確に一線を画すことになる。英語あるいはドイツ語などをそれ自体を自己目的として学ぶ習癖を改め、言語主体としての意識を回復するためにも、まず外国語を手段として、読解であれ、表現であれ使用されてはじめて学習する意味がある手段として、制度と教授法において位置づけることから始めなければならない。

制度上最低限必要な措置は更なる少人数クラスの実現である。クラス規模の大小がそのまま言語の普遍性によるか個別性によるかという教育のあり方を規定する（経験的にも50人の受講者に対して個別的な言語能力の育成を企てることは、5人を前に個別性を無視した教育をすることと同様に不可能なことである）とすれば、外国語教育の成否にとって適正なクラス規模は、与えられた学習環境の中でより高い効率を図るだけの教授法以上に重要である。できる限り設置基準が規定する少人数クラス（20人以下）の実現を図るべきである。真に実効ある外国語教育を目指すならば、教員数によってクラス規模を決定するのではなく、逆に適正なクラス規模を維持できるだけの教員を確保すべきなのである。いずれにしてもクラス規模を犠牲にして成り立つ外国語教育を続ける限り実効ある改革はあり得ない。

初級ではまず発音、文法、語彙などの規範性としての言語の体系の学習が中心となるが、これらについての知識を常に学習者の個人の言語能力の手段として習得させ、低いレベルながら使えるという意識を絶えず実践的に育むことが重要であろう。この方法は体系の習得にとってそれ自体を目的として学ぶより言うまでもなくはるかに効果的である。

これに対して中級では、既に到達したレベルで外国語を学習者の主体的な興味、関心に基づく言語行為の手段として用いることができる。これには、何のために外国語を用いるのか、という明確な目的の設定がなされなければならない。この意味でこれまでの外国語科目と各専門科目の截然とした住み分けを見直すことも有効な方法の一つであろう。平成8年度に開講を予定されている「心理学英語」、「生物学系英語」など

それぞれの専門分野において知見を深めることを主目的とした授業では、英語という外国語はそれが本来占めるべき手段としての正当な位置を与えられることになり、それによって「読む」という主体性の回復と、学ばれるべき言語体系についての知識のより効果的な習得が期待される。同様に英語Icとして開設される英語による講義科目「科学と技術」、「言語学」は国際共通言語としての英語を、より高次の目的のため使用される手段として、講義というこれまでの外国語教育の枠を超える授業形式に依りながら、英語の最も実践的な教育の在り方の一つを示すことになるはずである。

外国語教育の教材として依然として主流をなす文学作品についても言語行為の同様な位置付けが可能である。例えば読解でシェイクスピアを読むならば、そのテキストによって英語の学習を主目的とするこれまでの教育は改めなければならない。これは既に述べたように、テキストの個別性と、「読む」主体の個性性を等閑にする二重の意味での非言語的行為に他ならないからである。逆に英語を手段としてどこまでシェイクスピアの作品を解明するなり、その面白さを味わうことができるか、ということが目的とならなければならない。これが前述した読解における「読む」能力を展開する条件ともなろう。そのためには従来の狭義の英語教授法に加えて、文学の教授法の工夫が必要である。このようにして特定の目的のための手段として位置づけられることによって、体系について学ばれるべき知識も、より効果的に習得される。

一例を挙げる。今年度の人文学部ドイツ語集中コースで学生に興味、関心に従って各々が読むテキストを選ばせてみた。雑誌記事、童話、小説、歴史書からニーチェに至るまで30の異なったテキストに各人が取り組み、授業ではその半分を割いて各人の質問に答えた。詳細は省くが、結果的には単一のテキストを全員で読むこれまでのやり方に比べて、学習の成果には目を瞠るものがあった。一人は2週間でミヒャエル・エンデの50頁あまりの小編を読み終え、ある者はユースホステルの歴史を、またオーストリアの社会事情を調べるなど、すべてドイツ語を介してしか入手できない情報をいわば本邦初訳としてレポートにまとめ、発表した。

無論初級を終えたばかりのレベルであるから間違いなども少なくない。これは一冊を読みこなすという意欲の前では些事とすることもできるが、それ以上に個別の言語能力にとっての間違いと、普遍性のレベルにおける誤りはその性格を全く異にするということも了解しておかなければならないであろう。このことを理解しないと最近話題になっているいわゆる客観評価が外国語教育を歪めるばかりか、むしろ個別的な言語能力の展開を封殺してしまう危険をはらむことを看過しかねない。旺盛な意欲があればそれだけ間違いも不可避免的に増えるのであり、これを安易な客観評価で点数化しようとするならば学習者を再び確実な知識へ、即ちあの普遍性のレベルへと突き戻してしまうことになる。意欲が言語の習得を導くならば正誤の評価、また教授法、場合によっては教師も不要になる、ということが学生の発表を聞いた際の率直な感想である。読み進める過程で当然各々が少なからぬ未知の文法事項に遭遇したが、それらの理解は読むという主体的な目的に対する手段として了解され、これまでの授業形式におけるよりはるかに効率的に習得されたようである。この実験的な授業はまた、何のために外国語を学び、使うのかという目的意識が、意欲的な学習への取り組みに不可欠であることを明瞭に示した。

この目的意識という点で制度上初修外国語は英語にないハンディキャップを負っている。現行制度では入学手続きに当たって履修する外国語を申告しなければならないが、多くの学生は何のために学ぶのか、何語を選択すべきかの判断の資料もないまま、いわば偶然から一つの外国語の学習を始めることになる。このことは単に学生に不親切というだけではなく、履修開始後の学習意欲、学習効率、そして到達度の上で大きな障害要因となって反映することになる。ここでも読解

について述べたと同じように、興味、専攻との関連など何らかの主体的な判断に基づく動機付けが意欲的な学習とその成果のためには不可欠である。ではどうするか。以下に一つの具体案を述べる。

a) イニシエーション・コース（仮称）を開設する。このコースの目的は先ず各外国語（ドイツ語、フランス語、ロシア語、中国語、朝鮮語）についての情報を十分に与えることである。入学後の第Ⅰ期に講義形式で各外国語の紹介、即ちその言語の歴史的、文化的な概要、各専門との関連性、国際言語としての位置などから始め、音韻体系の基礎、統語論的な特徴から学習の要点を教え、教材の紹介、モデル授業などもおこなう。単位はⅠ期で2単位となる。

b) Ⅱ期で学生は講義で得た情報をもとに履修する外国語を選択することになる。ここで考えられることは、一方で意欲を持って一外国語を選択する学生がいると同時に、他方外国語についての必要な情報を得た後、必ずしも全受講者が一外国語の履修を積極的に希望することになるとは限らない、ということである。共にこれまでとは異なり、学習対象についての十分な情報を基にした判断であるとするれば、それぞれに尊重しなければならないであろう。その上で現行制度のままでは一律4単位であるものを学生の意欲に応じて2～6単位まで幅を持たせることができれば、外国語の履修に意欲的に取り組む学生の期待に応えるため最低必要な3～4単位の教育がⅡ期だけで可能となる。

外国語教育が学生の個別的な言語能力の育成によってその意義を回復しようとするのであれば、教育の成否が大幅に学生の主体的な学習意欲にかかると、いうことは繰り返し述べた。このイニシエーション・コースは意欲の喚起のために考えられ得る数少ない方策の一つであり、真剣な検討を願う所以でもある。