

# 日本の大学における初修外国語の現状と改革のための一試案

—— 主に、ドイツ語教育を例にして ——

岩崎克己

広島大学外国語教育研究センター

## はじめに

日本の高等教育機関における、ドイツ語を含む英語以外の外国語（以下初修外国語と略す）の教育が危機に瀕していることは、否定しようのない事実である。もちろん、現状批判ということであれば、英語教育に対する批判も大きい。しかし、その意味は本質的に異なる。英語教育に対する外部からの批判が事実上の国際共通語（lingua franca）である英語そのものや大学における英語教育の重要性を前提にしたうえで、もっぱらその内容や効率等を問題にしているのに対し、初修外国語教育に対する批判は、大学教育におけるその履修の是非も含む、より根本的なものだからである。したがって、こうした批判に答えようとすれば、社会的な文脈から説き起こしつつ日本における初修外国語教育の必要性やあるべき姿を論じるだけでなく、実現すべき方向についての何らかの責任ある提案を含まなければならない。筆者には、残念ながらこうした大きすぎる課題に真正面から取り組むだけの専門的な知識や能力はない。しかし、大学において実際にドイツ語を教えている者としては、こうした現状に目をつぶり、日々の授業のことだけを考えていけばいいというわけには行かなくなってきたのも事実である。実際、最近では、英語や専門科目の学習に集中できるよう学生の負担を少なくするという理由で初修外国語の必修枠をはずし、時間数を削減したり廃止したりする大学や高等専門学校が増えてきた。また、一部の工学系の学部学科や高等専門学校では、JABEE（日本技術者教育認定機構）の認定項目には英語しかないという理由で外国語の授業をすべて英語に切り替えようとする動きも出ている。筆者は、英語以外の言語や文化を広く学ぶ機会が、事実上大学等に限られている日本の現状では、国際化＝英語ができるという図式のもとに、英語以外の言語の学習機会が安易に削られていくことには大きな問題があると考えている。しかし、こうした流れの背後には、同時にこれまでの大学等における初修外国語授業に対する不満や批判も含まれており、それを無視して単に現状維持を求める後ろ向きの議論だけでは問題は解決しない。

そこで、本稿では、(1)「制度の産物として生まれた」（楠根 1998: 10）戦後の大学における初修外国語教育の枠組みの変遷を振り返ることを通じて、まず現状を把握するとともに、(2)今日の日本の社会で必要とされる初修外国語の能力とは何であり、大学においてそれに応え得る履修モデルはどうあるべきか、(3)また、そのモデルにおける実現可能な到達目標はどのあたりに設定すべきかについて、筆者の考えをまとめることで、今後の初修外国語教育の改革をめぐる議論のためのささやかな材料を提供したい。よって、本稿の構成は、以下ようになる。

1. 初修外国語授業を取り巻く枠組みの現状と歴史的な変遷
  - 1.1. 戦前：旧制高等学校時代
  - 1.2. 戦後：新制大学発足時の枠組み
  - 1.3. 戦後：1960年代～1970年代

- 1.4. 戦後：1980年代
- 1.5. 戦後：1990年代～現在
2. 今日必要とされる初修外国語授業の履修モデルとその到達目標
  - 2.1. 第1の課題：高いレベルでの外国語能力獲得の需要に応える
  - 2.2. 中・上級レベルの学習者を育てるための方策
  - 2.3. 中・上級レベルの授業の到達目標
  - 2.4. 第2の課題：多言語・多文化主義の時代への対応
  - 2.5. 基礎的な語学力と異文化コミュニケーション能力を育てるための方策
  - 2.6. ベーシックコースにおける到達目標

## 1. 初修外国語授業を取り巻く枠組みの現状と歴史的な変遷

初修外国語教育の最大の問題点は何かと問われた場合、多くの教員が最初にあげるのは、大人数授業の問題とともに、授業時間として確保された学習時間数が極端に少ないことであろう。そもそも、1997年の時点で、初修外国語の必修を維持している大学・学部は、すでに全体の65%程度に過ぎず<sup>1)</sup>、その場合も多くて週2コマ1年間(=4コマ90時間)、少なれば週1コマ1年間(=2コマ45時間)というのが典型的な履修モデルである(日本独文学会ドイツ語教育部会/ドイツ語教育に関する調査研究委員会 1999; 84)。私立大学に比べ初修外国語の履修時間数を比較的多く維持していると言われて来た旧帝大系の国立大学でも、東大文系・阪大文系・北大で8コマ、京大・東北大・名古屋大・東大理系・阪大理系・東工大で6コマの必修体制を維持していることを除けば、比較的学力水準の高いと見られている大学も含め、おしなべて4コマ以下である<sup>2)</sup>。しかし日本の高等教育における外国語教育の枠組みが常にこうだったわけではない。そのことは、日本における外国語教育の出発点となった戦前の旧制高校のカリキュラムと比較するとよくわかる。

### 1.1. 戦前：旧制高等学校時代

昭和6年の高等学校高等科外国語教授要目によれば(旧制高等学校資料保存会 1981; 160)、英語・ドイツ語・フランス語などの言語を第1外国語として選んだ場合、その履修時間数は文科の学生で約930時間、理科の学生で約840時間であった。また、第2外国語として選んだ場合は、文科・理科ともに約360時間であった。ただし、「第二外國語に就テハ時間數ソノ他ノ事情ニ鑑ミ、主トシテ讀書力ノ養成ニツトムベシ」(同; 161)という備考が示すように、外国語能力の総合的な養成のためには360時間では少なすぎるとの前提があった。現在から見ると考えられないような数字であるが、明治以降戦前までの外国語教育には、外国語の文献から進んだ科学技術や文化を効率的に吸収することのできる人材を育てるという明確な社会的な目的(大学基準協会編 1957; 355)があり、それを実現するために、記憶力に秀でたごく少数のエリート学生を集め、今日から見れば語学学校と思うばかりの集中的語学教育が施されていたのである。

### 1.2. 戦後：新制大学発足時の枠組み

こうした枠組みが大きく変化するのは、戦後である。専門教育・職業教育を重視するヨーロッパ型大学モデルではなく、伝統的に教養教育を重視するアメリカ型のリベラルアーツ・カレッジをモデルとして発足した戦後の新制大学では、人文・社会・科学の3領域を柱とする「一般教育」

が大きく取り入れられた。一方、旧制高校で行われていた外国語教育は、専門における学問の基礎となる学問語を学ぶための「補助科目」として位置づけられ、大学設置基準第6章第21条で「大学は、外国語科目に関する授業科目として2以上の外国語の科目を開設するものとする」とされた（文部省大学学術局大学課 1957; 9）。しかしながら、新たに導入された教養的教育科目との関係で、卒業要件となる単位数を圧迫しないよう（大学基準協会編 1950; 15）、その時間数は、8単位（週2コマ2年間約180時間）（同; 14）と、一挙に戦前の5分の1から2分の1に減らされることになる。しかも、こうした時間数の激減にも関わらず1学年における大学進学者の数は、戦前の旧制高校における数千人の規模から、戦後は数万人さらには、数十万人へと爆発的に拡大し、それに対応する外国語教員の確保が不可能であったこともあって、戦後の外国語教育のもう一つの問題点である大規模クラスが生み出されることになる。これにより、戦前の旧制高校では通常10人から20人程度であったクラスサイズが、戦後においては「一般に五〇人は少数クラスと見なされ、時には七、八〇人以上に及ぶ例も珍しくない」（大学基準協会編 1964; 22）という状況が出現し、その条件でも可能な文法訳読からなる授業スタイルが固定化する。

### 1.3. 戦後：1960年代～1970年代

戦後に確立された基本モデルは1960年代初めまではほぼそのまま維持されていたが、やがて、大学設置基準第7章第25条の二の「外国語科目は8単位とする。ただし2以上の外国語の科目を開設する大学にあっては、……2以上の外国語の科目は、4単位以上とすることができる」（文部省大学学術局大学課 1957; 9）を根拠として、比較的規模の小さな地方大学や単科大学を中心に、初修外国語履修時間数の削減が行われ、1970年代にはいと6割程度の大学で必修時間数をさらに半減させた4コマ化（90時間化）が進行する（田中 1994; 21）。ただし、クラスサイズは、依然として50人から70人が9割以上を占め、大人数授業は続いていた。必修単位数が減ったにもかかわらず、クラスサイズが変わらなかった理由は、ベビーブームと大学進学率の増加により総体としてのクラス数が減らなかったからであり、形骸化しつつあった初修外国語教育に対する批判から「押し寄せる学生の増大に見合う……教員の増大は、その必要性をあまり感じない大学当局や、同僚の抵抗にあって、値切られ、押さえられ」（楠根 1998; 10）だからである。その結果、教育環境は悪化し続け、時間数は減り、授業の改善・改革なども行われることなく、形骸化は一層進むという悪循環が繰り返された。

### 1.4. 戦後：1980年代

1980年代に入ると、国際化の進展を反映し、国際理解や外国語の実用的な運用能力に対する社会的な要請がクローズアップされ始める。また教授理論的にもコミュニケーション・アプローチがようやく日本の大学における初修外国語教育の中で話題になり、文法訳読法からの脱却をめざした啓蒙活動、教科書内容や授業形態の改善の試み等がなされ始める。この時期に改革の議論が出たもう一つの理由は、定員削減と臨増定員枠の返却の中で、停年や異動による外国語教員の後枠補充が必ずしも自動的に行われなくなり、何らかの改革を学内的にも必要としたからである。こうした事情を反映し、1984年と1985年に大学基準協会報53号と54号で相継いで、「大学における語学教育のあり方」や「大学における語学教育の位置づけ」についての特集が組まれる。また、1986年には、『国際化と大学教育の課題』と題した答申が出され、「訳読中心に偏ることなく……四技能の調和のとれた、総合的育成をはかる」（大学基準協会 1997; 197）ことの重要性がより強

調されるようになった。同じ頃ドイツ語教育の分野でも、「必修をはずし少人数で集中的な授業を行う」という、いわゆる「轡田・三島・上田」提言（Kutsuwada/Mishima/Ueda 1987）が行われ、独文学会を騒然とさせている。この時期には、授業内容・教授法改革についての議論が始まっただけでなく、具体的な改革の動きとして、たとえば広島大学における Ringklasse（Dillmann 1988）のような自由選択制のインテンシブコース（＝教養教育において初修外国語を受講する1年生うち、希望者のみを対象として、通常の選択必修コースよりも学習時間数を増やして学ばせる特別コース）の設置や、学習時間を補填するための海外語学研修の導入の動きなど、その後90年代に広がっていく先駆的な改革も始まっている（根本 1998）（大河内 1994）。しかしその一方で外国語教育の形骸化に対し、手っ取り早くその時間数を減らすという形で対処する動きも続き、大学設置基準第6章第21条「大学は、外国語科目に関する授業科目として2以上の外国語の科目を開設するものとする。ただし、学部及び学科の種類により特別の事情があるときは、1の外国語の科目とすることができる」を根拠とした初修外国語の廃止や必修単位数の削減が進んだ。すでに1980年には、国公立大学では初修外国語の必修単位数がなお4単位から8単位の間に収まっていたのに対し、私立では、必修時間数をあらたに2単位（45時間）以下にする大学・学部が1割を超え、0単位から8単位以上のあいだで履修パターンの多様化が始まっていた（田中 1994; 37, 40）。

### 1.5. 戦後：1990年代～現在

こうした流れを一挙に加速させたのが、1991年の大学設置基準の改正、いわゆる「大学設置基準の大綱化」である。これにより、旧基準で詳細に定められていた個々の「授業科目の基準」と修得単位数に関する全ての条文が削除され、「教育課程の編成方針」と「教育課程の編成方法」についての一般的な指針と卒業に必要な総単位数（124単位以上）の枠内であれば、各大学がその裁量で授業科目と修得単位数を自由に決められるようになった（文部省高等教育局 1991; 74）。これを受け、その後数年のうちに、9割近くの大学・学部でカリキュラムの改訂が行われ、その結果、本節の冒頭で述べたように1997年の段階では初修外国語の必修をはずす大学が35%に上った。ごく一部の大学・学部でカリキュラムの多様化の一環として設置された自由選択制のインテンシブコースなどを除けば、残りの65%でも、基本的には多くて週2コマ1年間（90時間）、少なれば週1コマ1年間ないしは週2コマ半期（45時間）という履修パターンが一般化した。これは、時間数で言えば、戦後の出発点と比べても2分の1から4分の1であり、旧制高校の第1外国語時代の基準で計算すると実に10分の1から20分の1の数字でしかない。

このような歴史的経過を踏まえて現状を見るならば、社会的な目的とそれを実現するための手段が対応していた戦前の場合<sup>3)</sup>とは異なり、中等半端な「制度の産物として生まれ」（楠根 1998; 10）、実用レベルに達するには到底足りない時間数と大人数授業<sup>4)</sup>という制度的な矛盾を抱えながら続けられてきた戦後の初修外国語の教育は、国際化と多言語主義の流れの中で今日求められているその社会的な役割にふさわしい形で構造改革できるのか、それとも時間数の削減の果てに、英語や他の専門教科への重点移動の中で自然消滅していくのか、多くの大学で今やこの最後の選択を迫られているといっても過言ではない。

## 2. 今日必要とされる初修外国語授業の履修モデルとその到達目標

### 2.1. 第1の課題：高いレベルでの外国語能力獲得の需要に応える

ここで、改めて大学における初修外国語に対する社会的な要求とそれに応え得る（しかも実現

可能な)履修モデルのありようについて考えてみたい。現状の学習時間を前提にする限り、大学における初修外国語の選択必修制度の意義を、その導入当初の目的であった、専門研究に必要な学問語の能力をすべての履修者に付けさせるという点に置くことは、もはやあまり説得力があるとは言えないであろう。ましてや、学問語としての外国語を履修しなければ専門教育がほとんど成立し得ないようなかつての時代とは異なり、今日では、最先端の研究領域や特定の学問分野を除けば日本語だけでも一定レベルの学問はできる時代である。しかしながら、確かに必要とされる人数は比較的少数に限られるとはいえ、ある一定の領域や分野に限れば、高度な専門研究や社会的な活動に耐え得るような個々の言語の運用能力を持った人材の育成が今なお重要であることは間違いない。それどころか、後に述べるようなグローバル化と多言語・多文化主義が同時進行する現代世界にあっては、各々の専門を持ち、その高度な専門内容を発信しながら、同時に当該言語の文化圏と日本社会との直接的な架け橋となれるような人材を毎年一定程度輩出することが、今日の社会からは求められている。そのうえ、多くの総合研究大学では、教養教育課程を終えて専門課程にあがった後や大学院進学後に、研究分野等によっては留学・在外研究・国際交流等を通して、あらためて実用レベルの初修外国語を新たに必要としながら、適切な学習の場が大学に無いため独学を強いられている学生・院生・若手研究者が常に一定程度存在する。したがって、数は限られているとは言え、これらの高いレベルでの需要に応え得る、大学関係者全体を対象とした初修外国語教育の体制を構築することが、今後の履修モデルを考えるに当たり、まず重要であろう。

これまでの大学における外国語教育の体制には、ドイツ語、フランス語、中国語等の特定の文化・文学・語学を専攻する一部の学生に特化した専門の授業はあっても、全学の学生を対象とした初級を越えるレベルに到達するための段階的な学習プログラムは存在しなかった。そのため、初級段階の学習者数に較べ、中級以上の学習者は極端に少ない。ドイツ語をひとつの例としてあげるが、筆者が勤務する広島大学の場合、1年生約2300人のうち、教養教育におけるドイツ語履修者数は、ここ数年800名から900名の間で推移している<sup>5)</sup>。このうち、1年生後期の段階で、ドイツ語技能検定試験(=独検)4級を受験する学生数は50人程度だが、合格者の学力レベルから推定すれば少なくとも全学で400人程度の学生は、独検4級レベルに到達していると予想される<sup>6)</sup>。しかし、その上の独検3級以上のレベルに達する学生数は極端に少ない。実際の受験者数も、独検3級で約5、6名、2級で2、3名、1級になると大学院生レベルで例年1人いるかないかという程度に激減し、その大部分は、文学部や総合科学部のドイツ文化・文学・語学を専門とする学生に限られる<sup>7)</sup>。しかしその一方で、中級以上の授業の開講に対する問い合わせや、私的にドイツ語を習う機会に対する問い合わせが筆者個人に対してだけでも毎年10件近くあり、他の同僚への問い合わせ等を含めると潜在的な需要は決して少なくない。註5の表で示したように、言語によって履修者の全体数は大きく異なるが、中・上級の学習希望者のニーズに充分応えられていないという状況は、どの初修外国語の場合も共通している。

## 2.2. 中・上級レベルの学習者を育てるための方策

こうした現状を改善するための具体的な方策としては、既に90年代以降いくつかの大学・学部で見られる1年生向けのインテンシブコース(=教養教育において初修外国語を受講する1年生のうち、希望者のみを対象として、通常を選択必修コースよりも学習時間数を増やして学ばせる特別コース)などを上級の学年にも拡充する形で、初級から上級に至る一貫性のあるグレード制

(教養教育研究会 2002) に基づくカリキュラムを作り、それを自由参加型の選択制のコースとして学習意欲と能力に秀でた一定程度の学生に提供することなどが考えられる。

図1 中・上級レベルの学習者を養成するためのコースの一例

学 年	1年次	2年次	3年次	4年次
時間数	週4回	週3回	週2回	週2回
出 口	第1段階		第2段階	第3段階
累積コマ数 (×90 min.)	120コマ	210コマ	270コマ	330コマ
学習者の割合 (%)	全体の約5～6%		同2.5～3%	同2%

図1の表は、広島大学の現状をもとに構想した一つの実現可能なモデルの例である。広島大学では既に10年以上前から、ドイツ語・フランス語・中国語の3言語に関しては、1年生の希望者を対象に、選択必修の2コマの授業と自由選択制2コマの授業内容を有機的に関連させた週4コマから成るインテンシブコースを設け、学習意欲の高い学生を対象とした1年間の特別のメニューを提供している(図1の網掛けの部分)。これらの既存の授業を中・上級を目指す学習者用コースの入り口と位置づけ直し、2年次から4年次に至る授業を加えれば、4年間の一貫したコースを作ることができる。ここでは、学年が進むに従い各自の専門教育の授業が増えてくることを考慮し、2年次は週3回、3年次と4年次は週2回の授業を受けることを前提とし、それぞれの学習者が必要とする言語能力のレベルに合わせて最初の2年間で第1段階、次は1年ごとに第2、第3段階と到達目標(これについては、次節で詳述する)に合わせ、出口を3つに分けた。全体の学習者に占める受講者数の割合は、言語により差はあるであろうが、ここでは、ドイツ語の例を目安として、受講開始時点でドイツ語履修者数(800人から900人)の5、6%程度(1クラス当たり20人から25人の定員で2クラス)を対象とし、第2段階以降ではクラスを1つに絞り、最終段階まで続ける学生は全体の2%程度(20人弱)と想定してみた。その場合、実現に必要な追加の授業コマ数は、既存の全学向けの授業を効果的に再編すれば実質10コマ、2年次の段階でクラスを1つに絞るならば実質4コマで済み、充分実現可能な数字である<sup>8)</sup>。

なお、この種のコースは、1年生の時点で始める学生のみならず専門課程の学生、大学院生、教職員にも門戸を開き、プレースメントテストなどによって、一定水準に達していることがわかれば、どの段階からも随時参加できるよう開かれたものにしておかなければならない。こうしたコンセプトのカリキュラムには、学部学生のみを対象としたものとはいえ、たとえば慶應義塾大学法学部で行われている4年制インテンシブコースのようにいくつかの先駆的な例(三瓶 1996; 2004)がある。実施に当たっては、これらの先行例のカリキュラムも参考にする必要がある。なお、本節の最後に、こうした中・上級者用コースを導入しようとする際に、克服しなければならない課題についても触れておきたい。

### 1) 授業時間枠の確保

総合大学における中・上級者養成用カリキュラムの導入にとって最大のネックは、どの学部学科の学生でもこの授業が取れるようにするための指定時間帯の確保である。特に、1年生の場合、週4回と授業数が多いので、大学全体あるいは学部全体として、専門過程の必修科目等を入れない初修外国語専用の時間帯を確保することがむずかしい。たとえば広島大学の場合、現状の1年

生用のインテンシブコースだけを見ても、受講できるようにするための指定時間帯の枠組保障が文学部と総合科学部に限られているため、教育学部・法学部・医学部・薬学部などを中心に潜在的に受講を希望する他学部の学生の多くが、受講できないという問題が生じている。1年生のうちから専門の授業を多く取らせるため、外国語の指定時間帯等の専門以外の時間割枠はできるだけ減らしたいという学部レベルの意向が強いことからして、初修外国語の能力の養成を大学全体としてどう考えるかという課題に対する全学的なレベルでの合意と政策的な判断がなければ、この問題の解決は難しい。また、場合によっては、ヨーロッパの大学のように夜の授業を認めるなど、カリキュラム策定上の柔軟な工夫も必要であろう。

## 2) 受講できる言語の多様化

2つ目の問題は、集中的に学習できる言語に限られていることである。広島大学では現状のインテンシブコース自体もドイツ語・フランス語・中国語という戦後の初修外国語教育において伝統的に主流であった言語に限られ、たとえば、潜在的な受講希望の多い韓国語や、日本にきている南米日系人の言語として日本国内での実務的な需要が増えつつあるスペイン語（あるいはポルトガル語）などの他の言語におけるコースの提供が遅れている。中・上級レベルでの学習者を養成できる言語コースの多様化には、長期的に見れば、中心となってカリキュラムを組み立てる専任教員の確保が望ましいが、短期的には、たとえば非常勤講師の採用という形でも実現可能であり、早期に実現されるべき課題であろう。

## 3) 統一的なカリキュラムの開発

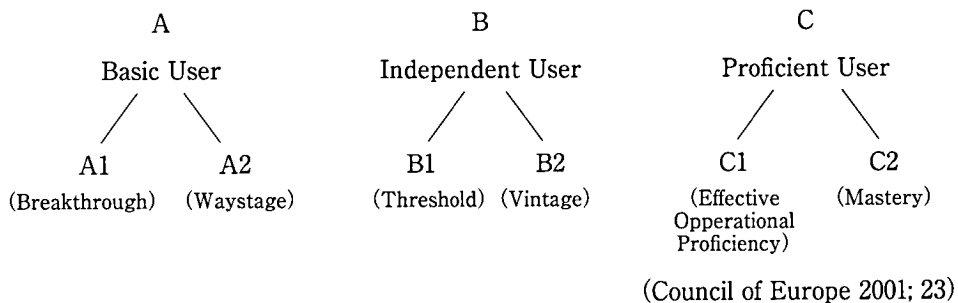
広島大学の初修外国語教育の場合、既に何度も述べているように、入り口としての1年生用の週4回のインテンシブコースはあるものの、それ以降の中・上級者用のプログラムはなく、統一的なカリキュラムも存在しない。2年生向けに出される選択制の「総合コミュニケーション」はあるが、それらの内容は個々の教員に任せられ、全体としての統一性に欠ける。これらの既存の授業を再編して有効活用することと、新たな授業を加え、4年間の一貫性のあるカリキュラムを作ることが重要である。既存授業の有効活用の試みとして、フランス語では、2年次の学生に対しても、2年生向けの「総合コミュニケーション」1コマと総合科学部の専門の授業2コマを組み合わせることで統一したカリキュラムに基づく週3回の授業を提供している。また、新たな授業の試みとして、ドイツ語では2007年4月から到達目標型教育プログラム「HiPROSPECTS（ハイプロスペクツ）」の一環として、全学の2年生以上の学生を対象とした「ドイツ語プロフェッショナル養成特定プログラム」を開始し、初級段階を超えるドイツ語能力養成のための全学的な授業として、2年次で週2コマ、3年次で週1コマを新たに提供するための枠組み作りを始めている。

### 2.3. 中・上級レベルの授業の到達目標

前節では、初修外国語授業のモデルとして一貫性のあるカリキュラムに基づく中・上級者用の授業モデルを提案したが、カリキュラムの策定においては、その到達目標をどのあたりに設定するかということをおおきく決めておかなければならない。到達目標を論じる際に、ひとつの有力な目安として、考えられるのは、欧州評議会が2001年に作成した『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment）』（以下 CEF と略す）の中で提案された外国語能力の6段階

規準である (Council of Europe 2001) (吉島/大橋 訳・編 2004)。CEF は、ヨーロッパの市民が外国語を学習する際の到達度の規準を言語知識、機能、使用の全ての領域にわたって、包括的かつ明示的に定めたものである。その制定は、歴史的には、ヨーロッパ評議会の委託を受けて 1971年に開始された Modern Languages プロジェクトにおいて、外国における日常生活の諸場面で自立的にコミュニケーションを遂行するために最低限必要な言語能力の段階を、Threshold Level と規定し、その内容を言語材料と言語機能・概念・言語表現などを含めた具体的に示したことにさかのぼる (Baldegger/Müller/Schneider/Naef 1980) (Ek/Trim 1975)。その後、Threshold 以外のレベルも規定され、基礎から母語話者に準じた高度な言語能力のレベルまでが Breakthrough, Waystage, Threshold, Vintage, Effective Operational Proficiency, Mastery の 6 段階に区分された (Ek/Trim 1998) (Ek/Trim 1990)。これが、2001年の CEF において、A：基礎レベルの言語使用者 (Basic User)、B：自立レベルの言語使用者 (Independent User)、C：熟達レベルの言語使用者 (Proficient User) という 3 つの大きな区分と、それをさらに 1 と 2 に分ける下位区分の組み合わせによって再定義され、上記の 6 段階に対応する形で下から A1, A2, B1, B2, C1, C2 言語使用レベルが決められた。

図2 CEF による言語能力の6段階規準



ドイツ語を例にとると、B1レベルの終了試験として国際的に通用する Zertifikat Deutsch (ドイツ語基礎統一試験、通常 ZD と略される) の場合、合格に必要なとされる最低学習時間数は45分授業に換算して400コマ以上、C1レベルの Zentrale Mittelstufenprüfung (ドイツ語中級統一試験、通常 ZMP と略される) の場合800コマ以上、C2レベルの Zentrale Oberstufenprüfung (ドイツ語上級統一試験、通常 ZOP と略される) の場合1200コマ以上とされている<sup>9)</sup>。これを、前節の図1で提案した中・上級者用コースのモデルの授業時間数と比較するため、90分授業で計算した累積授業コマ数を45分授業に換算したものを図3として再掲する。図3からは、このモデルの学習時間が、B1から B2程度のレベルに到達するのに必要な学習時間には相当するが、C1レベルに到達するには少し足りないことがわかる。

図3 中・上級レベルの学習者養成コース例とその累積授業コマ数 (×45 min.)

学年	1年次	2年次	3年次	4年次
時間数	週4回	週3回	週2回	週2回
出口	第1段階		第2段階	第3段階
累積コマ数 (×45 min.)	240コマ	420コマ	540コマ	660コマ



ただし、このコースの学習者が認知的能力の比較的優れた学生で、かつ学習意欲も特に高いことなどを考慮し、ここでは、平均的な数値よりもやや高い成果が出ると仮定し、さしあたり、B1からC1レベルの到達度について検討してみたい。

CEFでは、共通参照レベル（全体的な尺度、自己評定表、話し言葉の質的側面）からはじまって、様々な具体的場面やコミュニケーションの形態を想定した4技能（スピーキング・ライティング、リスニング、リーディング）とそれぞれにおけるモニタリング能力、利用可能な言語ストラテジー、語彙、文法、意味理解、音声、正書法、言語使用における社会的適切性、正確さと流暢さ等の詳細な評価規準を用いて、それぞれの言語使用レベルごとに何ができるかを記述している。ここでは全て引用することはできないが、中級から上級にあたるB1からC1までに関し、個々の到達レベルにおける共通参照レベルの全体的な尺度、使用語彙領域、文法的正確さ、音素の把握の項目に関する記述を選んで、その原文と和訳をそれぞれ図4としてあげることにする。

図4 CEFにおけるB1、B2およびC1レベルの記述（抄）

LEVEL B1: Threshold

(Council of Europe 2001; 24, 112, 114, 117)

<b>COMMON REFERENCE LEVELS</b>
Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
<b>VOCABULARY RANGE</b>
Has a sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on most topics pertinent to his/her everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.
<b>GRAMMATICAL ACCURACY</b>
Communicates with reasonable accuracy in familiar contexts; generally good control though with noticeable mother tongue influence. Errors occur, but it is clear what he/she is trying to express. Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations.
<b>PHONOLOGICAL CONTROL</b>
Pronunciation is clearly intelligible even if a foreign accent is sometimes evident and occasional mispronunciations occur.

B1レベル (Threshold)

(吉島/大橋 2004; 25, 121, 124, 128)

<b>共通参照レベルの全体的な尺度</b>
仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、大抵の事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈略のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
<b>使用語彙領域</b>
家族、趣味や関心、仕事、旅行、時事問題など、本人の日常生活に関わる大部分の話題について、多少間接的な表現を使ってでも自分の述べたいことは述べられるだけの語彙を持っている。

<b>文法的正確さ</b>
馴染みのある状況では、割合正確にコミュニケーションを行うことができる。多くの場合高いレベルで駆使できるが、母語の影響が明らかである。訛りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。比較的予測可能な状況で、頻繁に使われる「繰り返し」やパターンのレパートリーを割合正確に使うことができる。
<b>音素の把握</b>
時には外国語訛りが目立ったり、発音を間違えることもあるが、大体において明確に理解できるくらい明瞭である。

**LEVEL B2: Vintage**

(Council of Europe 2001; 24, 112, 114, 117)

<b>COMMON REFERENCE LEVELS</b>
Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and Independent disadvantages of various options.
<b>VOCABULARY RANGE</b>
Has a good range of vocabulary for matters connected to his/her field and most general topics. Can vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution.
<b>GRAMMATICAL ACCURACY</b>
Good grammatical control; occasional 'slips' or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect. Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make mistakes which lead to misunderstanding.
<b>PHONOLOGICAL CONTROL</b>
Has acquired a clear, natural, pronunciation and intonation.

**B2レベル (Vintage)**

(吉島／大橋 2004; 25, 121, 124, 128)

<b>共通参照レベルの全体的な尺度</b>
自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主な内容を理解することができる。お互いに緊張しないで母語話者とやりとりできるくらい流暢かつ自然である。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、様々な選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
<b>使用語彙領域</b>
本人の専門分野や大部分の一般的な話題に関して、幅広い語彙を持っている。語彙に不足があるために、時々詰まったり、間接的な表現をすることもあるが頻繁な繰り返し避けられるように、言い方を変えることができる。
<b>文法的正確さ</b>
高い文法駆使能力がある。時には、「言い間違い」や、文法構造での偶然起こしたな誤りや些細な不備が見られる場合があるが、その数は少なく、後で見直せば訂正することができるものが多い。
<b>音素の把握</b>
はっきりとした、自然な発音やイントネーションを身につけている。

**LEVEL C1: Effective Operational Proficiency**

(Council of Europe 2001; 24, 112, 114, 117)

<b>COMMON REFERENCE LEVELS</b>
Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognize implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
<b>VOCABULARY RANGE</b>
Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; little obvious searching for expressions or avoidance strategies. Good command of idiomatic expressions and colloquialisms.
<b>GRAMMATICAL ACCURACY</b>
Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot.
<b>PHONOLOGICAL CONTROL</b>
Can vary intonation and place sentence stress correctly in order to express finer shades of meaning.

**CIレベル (Effective Operational Proficiency)**

(吉島/大橋 2004; 25, 121, 124, 128)

<b>共通参照レベルの全体的な尺度</b>
いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現をすることができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確でしっかりとした構成の詳細なテキストをつくることができる。その際、テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
<b>使用語彙領域</b>
広い語彙レパートリーを使いこなせるし、言い換えて語彙の不足を埋めることができる。言葉を探したり、回避方略がはっきりと分かることはない。定形表現や口語表現の使い方も上手である。
<b>文法的正確さ</b>
常に高い文法的正確さを維持する。誤りは少なく、見つけることは難しい。
<b>音素の把握</b>
より微妙なニュアンスを表現するために、イントネーションを変化させたり、文の特定部分を正しく強調することができる。

前節で提案した中・上級コースのモデルの場合、2年次を終えた第1段階の出口における到達目標としては、累積学習時間が45分授業に換算して420コマになるという学習時間数から見ても、外国における日常生活の諸場面で自立的にコミュニケーションを遂行するために必要な言語能力という内容記述の観点から見ても、B1レベルとするのがふさわしいであろう。ちなみにB1レベルの獲得語彙数は約2000語<sup>10)</sup>である。また3年次を終えた時点では、45分授業に換算して540コマと学習時間数はやや足りないが、アカデミックな学習に必要なレベルを目指すという内容面から言えば、その到達目標は、B2レベルに設定することが妥当であろう。ドイツ語の場合、B2レベルは、ドイツの大学において正規学生になるために必要な最低限度の言語能力のレベルとして認定されている Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (留学生のための大学入学資格ドイツ語試験で、通常、DSHと略される)の合格レベルでもあり、長期留学をする学生の大部分が3年生の後期から留学する現状からしても学習者のニーズに合致する。その上に、4年

次の授業を積み上げることで、最終的には、C1レベルの Zentrale Mittelstufenprüfung（ドイツ語中級統一試験、通常 ZMP と略される）に合格する水準を目指したい。重要なことは、このレベルになると、単なる基礎的な対人コミュニケーション技能 BICS（Basic Interpersonal Communicative Skills）の養成にとどまらず、学習に必要な言語運用能力 CALP（Cognitive/Academic Language Proficiency）（鳥飼／進藤 1996: 35）（Cummins 1980）の養成が目指されなければならないということであり、授業科目としてもたとえば「アカデミックプレゼンテーション」や「アカデミック・ライティング」などの専門研究や高度職業人としての実務に約立つような特化したカリキュラムが必要となる。以上の議論をもとに、中・上級レベルの学習者養成コース例とその到達目標をまとめると、図5のようになる。

図5 中・上級レベルの学習者養成コース例とその到達目標

学 年	1 年次	2 年次	3 年次	4 年次
時間数	週 4 回	週 3 回	週 2 回	週 2 回
出 口	第 1 段階		第 2 段階	第 3 段階
到達目標	B1レベル		B2レベル	C1レベル

ここでは、主としてドイツ語教育の分野での例をもとに議論してきたので、ドイツ語以外の初修外国語の場合は、学習時間や到達目標のレベルなどの設定に関しては、言語ごとに異なる条件があるかもしれない。ただし、CEF 自体は、必ずしもヨーロッパの言語だけを想定して作られたものではなく、たとえばこうした指標は日本語教育の分野でも注目されており、韓国語や中国語などのアジア系の言語教育の場合にも、ある程度参考になるのではないだろうか。

なお、C1を超えたC2のレベルや母語話者並の運用能力に相当するC2+<sup>11)</sup>のレベルの言語能力を持つ学習者の養成に関しては、学習者の関心も専門ごとに習得すべき語彙等も特殊化してくるので、特殊な訓練が必要な同時通訳の養成コース等と同様、個別の大学で対応できるレベルを超えられる。こうしたレベルの語学教育に関しては、たとえば、ドイツ語の例であれば、ドイツ外務省の外郭団体であるドイツ文化センター（Goethe-Institut）のような専門的語学学習機関や、独文学会のような当該言語の学会や教育学会等が中心になって、特別のコースを設けるなどの形で対応すべき（相澤 2001）であろう。

## 2.4. 第2の課題：多言語・多文化主義の時代への対応

2.1から2.3の各節の中では、総合研究大学にふさわしい中・上級レベルでの語学教育の必要性とその履修モデルについて検討してきた。それに対し、週1コマ1年間（45時間）ないしは、週2コマ1年間（90時間）という形でかろうじて、「広く薄く」維持されている現状の初修外国語の選択必修体制は、今後も維持する必要があるのだろうか。2.1の冒頭で触れたように、「学問語として必要だ」という制度発足時の位置づけは、学生全員に必修を義務づける根拠としては、もはや説得力を無くしている。また、それと両輪のようにして言われてきた、「外国語学習を通じての……古典講読による教養の深化」（臨時教育審議会第三次答申 1986）や「ヨーロッパ近代」から生き方を学ぶための「教養としての外国語」必要性論も、もはや歴史的な過去のものでしかない<sup>12)</sup>。しかし、戦後の社会の変化は、選択必修としての初修外国語が日本の高等教育において導入された当時に考えられた重要性の社会的な根拠をいくつか失わせると同時に、新たな必要性

をもたらしたと思われる。たとえば、1980年代に始まる本格的な国際化は、1980年代末以降の冷戦の崩壊によって加速したいわゆる経済のグローバル化と1990年代半ばに突如として出現したインターネットの普及による情報のグローバル化を経て、情報と物と人が頻繁に行き来する直接的な国際コミュニケーションの時代をもたらした。そこでは、単に書かれたテキストから情報を読みとり、自分たちの都合の良い形で解釈し利用するという受け身的な能力ではなく、多様な文化的背景を理解し、それらを背景とする人々との間での交渉や協調的な課題解決に必要な異文化理解と異文化間コミュニケーション能力 (intercultural communication competence) (Knapp-Potthoff/Liedke Hrsg. 1997) の養成が求められている。

国際社会のグローバル化は、言語面では一見すると英語のひとり勝ちのように日本では受け取られがちであるが、実際には、英語の事実上の国際共通語化と並行して国際社会の多言語・多文化主義の流れを加速している。たとえば、グローバル化を象徴するメディアであるインターネットを例にとっても、当初は英語以外の言語の入力・表示を行い得る普遍的なシステムがなかったため、国際的な情報発信においては、多くの場合英語に頼らざるを得ないという技術的な制約があった。しかし、最近では、ユニコードの導入に見られるような、多言語化への対応が進み、言語マイノリティの社会的発言力を強化するメディアとしての側面が注目されている。西垣/ルイス (2001) が述べているように、確かに、株式情報や日々のニュースなどの瞬時に伝達・応答しなければ、その情報価値が無くなってしまいうフロー情報 (flow information) を扱う際には、翻訳している時間的余裕がないため、今でも英語が主として使われている。しかし、インターネット上の情報の大部分を占めるのは、ある程度の時間に耐えうるストックとしての情報 (static contents) であり、このレベルでは、自分がかつとも得意とする母語による情報発信が増えてきており、インターネット全体における英語サイトの比率も英語人口の比率もむしろどんどん下がってきている (西垣/ルイス 2001; 73) (河原/山本編 2004; 125)。他方、対面コミュニケーションの例でも、たとえば、EU 諸国などの国境を接する2つの国の言語の話者が実際に対面しながら会話するケースでは、使われる言語は英語ではなく、むしろそれぞれの国の言語である場合が多い。EU 統合により国境が事実上存在しなくなる中で、境界に近い地域では生活レベルでの相互の言語の浸透はかなり進んでいる。また、国際学会等でも発表そのものは英語で行われることが多いが、発表後の私的な討論やレセプション等では、数カ国語があちこちで飛び交うのが普通である。他方、国内における言語政策の面でも、ヨーロッパ諸国では、日本のアイヌ語や沖縄語のような言語的マイノリティー (少数言語の話者の共同体) を抱えている場合が多いが、言語的マイノリティーが比較的多く居住している地域では、それらの言語の放送、その言語での教育の権利が認められているだけでなく、最近では、道路標識などの複数言語表示など事実上の準公用語化の動きが進んでいる。西垣/ルイス (2001) は、公用語としてのフランス語を中心に「単一の言語に基づく近代国家形成を行ってきた」フランスにおいてさえもそうした言語政策がとられるようになってきていることを、原 (1997) を挙げながら紹介している (西垣/ルイス 2001; 19)。さらにアジアにおいてもたとえば、香港・シンガポール・マレーシアの大都市で人混みの中にいけば、広東語・中国語・福建語 (台湾語) 英語・日本語・タガログ語・マレー語などの言葉が耳に飛び込んでくる。日本でも留学生が増え、東京などの大都会の飲食店やコンビニエンス・ストアのアルバイト店員が外国人である場合もまれではない。また、一人の女性が生涯に産む子どもの数である特殊出生率が1.26 (2005年) に落ち込み、厚生労働省自身が、2055年には65歳以上の高齢者が総人口の41% を占めると予測している<sup>13)</sup> ことからして、出生率を急カーブで回復

させるような思い切った政策が採られない限りは、急激な労働人口の不足を補うために、今後30年以内にかつてドイツで行われたような大規模な外国人労働者の導入は不可避である。このように、時期と地域と進行の程度に差はあれ、日本も徐々にこうした多言語多文化状況に直面して行くのは間違いない。したがって、社会化（socialization）の過程で最も重要な役割を果たす教育を通じて、いずれかの時期に多様な言語文化にも直接触れ、学習して行く機会を保障することは、日本の社会にとって非常に重要であろう。

各国における外国語教育政策を見ても、こうした世界的な多言語化の流れを反映し、アジア・ヨーロッパの大多数の諸国では、英語以外の外国語を初等教育から高等教育に至る長い教育課程のいずれかの段階で学ぶことが義務づけられている。たとえば、統一における多様性を強調するヨーロッパ連合（EU）（2004年現在、加盟国25）では、自国語以外に最低2カ国の言語の運用能力をつけることを市民の目標とし、1990年に開始された「リングア・プログラム（Lingua Program）」では、外国語学習年齢の引き下げを通じ、中学校卒業までに母語以外に2カ国語の運用能力を付けるプログラムが導入され、またそれらの学んだ言語を実際に使うための交流計画「エラスムス（Erasmus Program）」が実施されている（ウルリヒ・タイヒラー 2004）（大谷他編著 2004; 241-245）。こうした事情を受け、ドイツなどでは、高等学校段階であるギムナジウムの場合、文系では3カ国語が必修とされているほどである（大谷他編著 2004; 241-245）。他方、日本周辺のアジア諸国の場合も、韓国では第2外国語としてドイツ語・フランス語・中国語・スペイン語・日本語・ロシア語・アラビア語の中から1語を選択し、高校1年から必修で履修している（大谷他編著 2004; 9-13）。また、台湾でも1994年以降は、中学校に当たる国民中学で選択必修による日本語・フランス語・ドイツ語などの第2外国語の学習が始まっている（大谷他編著 2004; 98）。国民の多くがトリリンガル（trilingual）になることを目指しているシンガポールでも英語や各民族の母語の他に中学・高校での第2外国語習得を奨励している<sup>14,15)</sup>。しかも注目すべきなのは、台湾における中学校段階での第2外国語教育の導入や、韓国の高等学校における近年の履修可能言語の多様化（ロシア語1992年、アラビア語2002年以降）および高校における選択必修授業の2年生から1年生への前倒し（2002年）、さらには中学校への第2外国語の選択制の導入（2001年）など、第2外国語教育がこの間むしろ強化されて来ていることである。

第2外国語が主として高等教育以前のレベルで履修されているという事情を反映し、たとえば世界各国のドイツ語教員の再研修のためにドイツ本国で行われる「外国語としてのドイツ語教育（DaF: Deutsch als Fremdsprache）」をテーマとしたゼミナールなどでは、その参加者は、中学校や高校の教員であることが多く、日本のように大学教員である場合はむしろ少ない。ただし共通しているのは、初等教育から高等教育におけるいずれかの段階で、第2、第3外国語として英語以外の外国語を義務的に習わせていることである。日本の場合、大学以前の段階でそうした機会が事実上無い以上、大学における初修外国語授業の選択必修制をはずしてしまえば、誰もが多様な言語や文化の中の最低ひとつには直接触れられるような学習の機会が、教育課程の中から無くなっていくことを意味する。しかし、こうした学習は、国際コミュニケーションの道具としての英語教育だけで置き換えられるものではない。というのも、たとえば、日本人の多くが英語をコミュニケーションの手段として習った場合も、実際にその英語を使って、コミュニケーションする相手は、英米人とは限らないからである。アメリカやイギリス等の英語圏に行く場合を除けば、会話の相手は韓国人やシンガポールのビジネスマンであったり、中国人や華僑系の留学生であったり、日本で働くフィリピン人や日系ブラジル人やイラン人であったり、旅行や留学で出

会ったり、国際協力隊などの派遣先とともに働く世界各地の人たちであったりするからである。そうした多様な歴史的・文化的背景を持った相手を理解し、異文化摩擦を起こさずどうやって、協調的にコミュニケーションを行って課題を解決していくかということは、コミュニケーションの道具としての英語を学ぶということは別次元の問題である。英語を話せるかどうかということが、そのまま、日本の国際化につながらないことは、2003年春に中国における日本人留学生の劇の出し物を発端として起こった日本人排斥事件や2005年の反日暴動や小泉前首相の靖国神社参拝問題や領土問題を巡る中韓における反日感情の高まりなど、この間の近隣諸国との軋轢を見れば明らかであろう。そのうえ、事実上の国際共通語としての英語教育は、今日の日本の社会において、外国語教育 (Foreign Language Education) というよりはむしろ第2言語教育 (Second Language Education) 的な位置づけを志向し、授業において扱われるトピックも英米文化圏に固有な題材から、環境保護や人権などの国際的な課題 (global issues) へとシフトされる傾向が強まっている (杉谷 2005; 15)。このことからしても、英語教育における普遍的なアプローチだけでは不十分であり、そのうえに個々の言語文化に対する理解に重点を置く初修外国語教育の個別文化的なアプローチが加わった両輪がそろってはじめて、国際社会で通用する異文化コミュニケーション能力は鍛えられるのである。

## 2.5. 基礎的な語学力と異文化コミュニケーション能力を育てるための方策

このように見てくると戦後ますます形骸化を深め、いったんはその歴史的使命を終えたかに見えた初修外国語の選択必修制度を、もう一度位置づけ直す必要性が見えてくる。文部科学省も英語の早期導入と連動させ、実験的な形ではあれ、諸外国のように第2外国語をより早い段階で学習させることに関心は寄せており、それを受け、英語以外の第2外国語科目を高等学校レベルで開設する高校も中国語を中心に少しずつ現れてきた。しかし、全体数から見れば、それは事実上まだほとんど無いに等しい (大谷他編著 2004; 166)。将来、日本でも初修外国語の履修時期が前倒しされ、中学校や高等学校段階で第2外国語の選択必修制度が導入されれば、その方が早期学習という教育的な観点からは望ましく、いずれ普遍的な初修外国語教育は大学の課題ではなくなるかもしれない。しかし、それまでは、大学における現在の初修外国語の選択必修制度が、それに代わる機能を当面果たす必要があるだろう。したがって、大谷他編著 (2004; 167) でも指摘されているように、「諸外国において外国語教育の一層の強化・充実がはかられている中で、その逆を行う日本の大学における外国語教育の削減・縮小の傾向」は、研究や経済の観点からは英語さえあれば良いという短絡的な発想とならんで、やや近視眼的と言わなければならない。

しかしながら、全学生を対象とした選択必修としての初修外国語を、中・上級者養成コースと並ぶベーシックコースとも言うべきもう1つの履修モデルとして、改めて位置づけ直す必要があるということは、これまで「広く薄く」行われてきた初修外国語教育の現状を肯定するということは別であり、上記に述べた課題を実現するためにも、いくつかの改革が必要である。

### 1) ベーシックコースとして選択可能な言語の多様化

選択必修としての現状の初修外国語教育を、個別の言語文化を実例とした異文化コミュニケーション能力を養成するための新たなベーシックコースとして位置づけ直すために、まず必要なのは、選択可能言語の多様化であろう。その必要性は、すでに、(田中 1994; 13) や (教養教育研究会 2002; 43) でも指摘されているが、国連の公用語や EU の公用語、歴史的あるいは地政学的

に今日の日本に影響の大きい言語を中心に、中国語、韓国語、インドネシア・マレー語、アラビア語、ペルシア語、スペイン語（ポルトガル語）、ドイツ語、フランス語、ロシア語、イタリア語、ヒンディ・ウルドゥー語などの多様な言語を開講することが必要であろう。もちろん、大学の規模により、提供できる言語の数に限度があるのはやむを得ないが、提供する言語の現状における比率を大胆に見直すことで、ある程度の多様化は可能であろう。

## 2) 異文化コミュニケーション能力の養成

2つ目の課題は、言語学習を単なる言語学的な言語体系の学習に留めることなく、異文化理解や言語文化的な背景を異にする人たちとの間での問題解決能力を学習する場でもあるという視点を導入することである。そのためにも、従来型の受動的な文法・訳読や単なる会話トレーニングだけでなく、より多面的な学習の局面を含んだ授業カリキュラムを考えていく必要がある。

## 3) 将来的な学習のパスpekティブの確保

限られた時間しかない選択必修授業の時間枠では、扱える内容には限界がある。それ故、ベーシックコースの授業は、より広く言語と文化を学び極めていくための出発点と位置づけ、学習の動機付けを図るとともに、授業の枠組みを越えてその後も自発的に学んでいけるよう、学習者の自律性 (learner autonomy) を育てる開かれたカリキュラムと学習方法を考えていかなければならない。また、ベーシックコースにおける学習者でも、学習の過程で、より高いレベルを目指したいという意欲とそれに見合う習熟度を備えるようになった学生に対しては、2年次以降中・上級のコースに移れるような複線的なルートの確保も重要である<sup>16)</sup>。また、学習者と社会に対するアカウントビリティを高めるために、1年間の学習による到達目標を普遍的な形で明示することも不可欠である<sup>17)</sup>。

## 2.6. ベーシックコースにおける到達目標

本節では、前節でその必要性とコンセプトを述べたベーシックコースについて、現実的に確保可能な履修時間を基礎に、その到達目標のレベルを考えたい。

再び、ドイツ語を例に取るが、先に引用したCEF (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) の最初級段階のA1レベルの終了試験として国際的に通用するStart Deutsch 1 (スタートドイツ語1, 通常SD1と略される) の場合、合格に必要とされる最低学習時間数は45分授業に換算して85コマ以上であり、A2レベルのStart Deutsch 2 (スタートドイツ語2, 通常SD2と略される) の場合170コマ以上とされている。これを、週2回1年間のベーシックコースの学習時間数と比較するため、90分授業で計算した累積授業コマ数を45分授業に換算したものを図6としてあげる。図6からは、このモデルの学習時間は、A1レベルに到達するのに必要な最低学習時間数よりは多く、A2レベルに到達するには、少し足りないことがわかる。

図6 平均的なベーシックコースとその累積授業コマ数 (×45 min.)

学 年	1年次
時 間 数	週2回
総コマ数 (×45 min.)	120コマ



具体的な到達目標について検討するため、CEFの初級段階のA1およびA2に関しても、個々の到達レベルにおける共通参照レベルの全体的な尺度、使用語彙領域、文法的正確さ、音素の把握の項目に関する記述を選んで、その原文と和訳をそれぞれ図7としてあげることにする。

図7 CEFにおけるA1およびA2レベルの記述(抄)

**LEVEL A1: Breakthrough**

(Council of Europe 2001; 24, 112, 114, 117)

<b>COMMON REFERENCE LEVELS</b>
Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.
<b>VOCABULARY RANGE</b>
Has a basic vocabulary repertoire of isolated words and phrases related to particular concrete situations.
<b>GRAMMATICAL ACCURACY</b>
Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire.
<b>PHONOLOGICAL CONTROL</b>
Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by native speakers used to dealing with speakers of his/her language group.

**A1レベル (Breakthrough)**

(吉島/大橋 2004; 25, 121, 124, 128)

<b>共通参照レベルの全体的な尺度</b>
具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船をだしてくれるなら簡単なやり取りをすることができる。
<b>使用語彙領域</b>
それらをうまく結び付けることはできなくても、特定の具体的な状況に関して、基本的な単語や言い回しのレパートリーを持っている。
<b>文法的正確さ</b>
学習済みのレパートリーについて、幾つかの限られた単純な文法構造や構文を使うことはできる。
<b>音素の把握</b>
非常に限られたレパートリーの、学習・練習済みの単語や言い回しなら、当人の言語を聞き慣れている母語話者であれば、多少努力すれば理解できる。

**LEVEL A2: Waystage**

(Council of Europe 2001; 24, 112, 114, 117)

<b>COMMON REFERENCE LEVELS</b>
Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.

<b>VOCABULARY RANGE</b>
Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics. Has a sufficient vocabulary for the expression of basic communicative needs. Has a sufficient vocabulary for coping with simple survival needs.
<b>GRAMMATICAL ACCURACY</b>
Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes - for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless, it is usually clear what he/she is trying to say.
<b>PHONOLOGICAL CONTROL</b>
Pronunciation is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time.

A2レベル (Waystage)

(吉島／大橋 2004; 25, 121, 124, 128)

<b>共通参照レベルの全体的な尺度</b>
ごく基本的な個人的情報や家族情報, 買い物, 近所, 仕事など, 直接的関係がある領域に関するよく使われる文や表現を理解できる。簡単で日常的な範囲なら, 身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況や, 直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
<b>使用語彙領域</b>
馴染みのある状況や話題に関して, 日常生活上の交渉を行うのに十分な語彙を持っている。基本的なコミュニケーションの要求を満たすことができるだけの語彙を持っている。生活上の単純な要求に対応できるだけの語彙を持っている。
<b>文法的正確さ</b>
いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが, 依然として決まって犯す基本的な間違いがある。一例えば, 時制を混同したり, 性・数・格などの一致を忘れてしまう傾向がある。しかし, 本人が何を言おうとしているかはたいていの場合明らかである。
<b>音素の把握</b>
話の相手は時々, 当人に繰り返しを頼まなければならないが, 大体的場合, 発音は明らかな外国語訛りが見られるにもかかわらず, 理解できる程度にははっきりとしている。

日常的に必要な最低限度の基礎的な語学力と異文化コミュニケーション能力を育てるという授業の趣旨からすれば, ベーシックコースの到達目標は単なる日常的な定型表現の使用に留まる A1 レベルではなく, A2レベルがふさわしいであろう。しかしながら, 既に述べたように, 最低必要な学習時間数を基に考える限りは, ベーシックコースの時間数は, 獲得語彙数500語程度の A1 レベルよりは多いが, 獲得語彙数1200語程度<sup>18)</sup> の A2レベルに到達するための時間数から見れば, その3分の2程度しかない。もっとも, 大学における授業単位数算出の前提として, 授業の前後にそれと同じ長さの予習と復習をすることが義務づけられていたはずである。現実には, 初修外国語の授業外学習時間は平均で15分以下(吉田 1992)であり, 実態としては, この前提は全く守られていない。しかし, もし, たとえば CALL 等を利用した自学自習環境の整備(岩崎 2005)や自律した学習者を育てるような「授業と自習をリンクするカリキュラム」の整備などを通して, 単位設定時に考えられたような本来の学習時間を授業外に一定程度確保できるならば, 週2回1年間のベーシックコースの到達目標を A2レベルとすることもある程度は可能である。もちろん必修授業の宿命として学習への動機付けが弱い学生も常に一定の割合で存在することからすれ

ば、全ての学習者を対象にする場合、現実的に到達可能なレベルはずっと低いであろう。したがって、単位取得の最低ラインはA1レベルとし、できるだけ多くの学生がA2レベルに到達できるような方策を考えるというあたりが現実的であろう。

図8 平均的なベーシックコースとその到達目標

学 年	1年次
時 間 数	週2回
単位取得の最低基準	A1レベル
到達目標	A2レベル

なお、ドイツ語の例であるが、CEFを受けて、新たにStart Deutsch 1とStart Deutsch 2のテストを導入したドイツ文化センターは、A1とA2のそれぞれのレベルごとにその学習のガイドラインとして、言語行為、学習方略、概念、テーマ、語彙、文法などに関する詳細な規準を公表している(Perlmann-Balme/Kiefer 2004)。また、テーマの例としても、人物、人体/健康、住まい、環境、旅行/交通、食べ物/飲み物、買い物/物品、公共サービス、学校教育/職業教育/学習、仕事/職業、余暇/娯楽の11領域が選ばれ(Perlmann-Balme/Kiefer 2004: 139)ており、こうした国際標準の指標は授業においても役立てることができる。ただし、当該言語の話されている本国における外国語教育とは異なり、日本の大学におけるベーシックコースにおいては、国際標準の指標に準拠した到達目標を利用しながらも、それをそのままあてはめるではなく、日本における外国語教育固有の条件<sup>19)</sup>を考慮したその地域化(regionalization)も同時にはかる必要がある。紙幅の制約があるので、この問題については、稿を改めてまた論じたい。

以上、大学における初修外国語教育の現状と改革の方向性について、私案を述べてきた。今後の議論のたたき台になれば幸いである。

注

- 1) 日本独文学会が1997年に、全国の308の大学・学部(高専を含む)を対象に行った調査報告から、英語を含む外国語全体の必修単位数に関するデータと英語の必修単位数に関するデータを抜き出すと以下ようになるが、この調査結果から、初修外国語の履修状況が推定できる(日本独文学会ドイツ語教育部会/ドイツ語教育に関する調査研究委員会 1999: 13, 15)。

表1 英語を含む外国語全体の必修単位数(調査年:1997 回答数308)

必修単位数	大学・学部数	その比率
0単位	7	2.3%
2単位	10	3.2%
3-4単位	16	5.2%
5-6単位	24	7.8%
7-8単位	73	23.7%
9-10単位	25	8.1%
11-12単位	49	15.9%
13単位以上	87	28.2%
無回答	17	5.5%

表2 英語の必修単位数 (同上)

必修単位数	その比率
0 単位	13%
2 単位	1%
3 - 4 単位	19%
5 - 6 単位	12%
7 - 8 単位	31%
9 - 10 単位	5%
11 - 12 単位	3%
13 - 14 単位	1%
15 単位以上	11%
無回答	4%

すなわち、

- (1) 外国語の総履修単位数が4単位までの場合は全て英語履修である
- (2) 英語より初修外国語の単位数が多くなることはない
- (3) 総履修単位数のうちの初修外国語の比率は、英語の履修単位数の出現率から推定できると仮定し、表2にある英語の必修単位数の出現率を表1の英語を含む総単位数の各々の階級の度数に掛け合わせて集計し、初修外国語の履修単位数の推定値を出してみた。たとえば、初修外国語語の必修が4単位である学部数の推定値を算出する場合、英語と初修の比率が4:4, 6:4, 8:4, 10:4の4とおりの可能性を想定して、それぞれの数値を足せば良い。4:4の場合は、8単位までの学部が表1より73あり、一方、英語の必修単位数が4単位まで、6単位まで、8単位までの比率は表2より各々19%、12%、31%であるので、3つのどれかの間で英語が4単位となる確率は、 $19/(19+12+31)$ となる。ここから、総単位数が8単位までの時に英語と初修外国語の比率が4:4になる学部数は、 $73 \cdot 19/(19+12+31) = 22.4$ と推定できる。以下同じ方法で、表1と表2から外国語の総単位数が、10単位までの場合、12単位までの場合、13単位以上の場合も、それぞれ初修外国語語の必修が4単位となる時の数を出して加算し全体数でわれば推定値(%)が出る。

以下の表3はそれをまとめたものであるが、ここから、すでに1997年の時点で35%程度の大学・学部が初修外国語の必修をはずしている実態が読み取れる。

表3 初修外国語全体の必修単位の推定値 (1997)

単位数	全大学
0 単位	約35.4%
2 単位	約17.7%
4 単位	約21.9%
6 単位	約 6.9%
8 単位以上	約18.2%

なお、調査時点で、既に6分の1を越す大学で語学単位の2単位化が行われており(前掲書1999: 10)、その傾向は、名目上の必修単位数の多いところに、より顕著に見られる。そこで、全体の半分を占める、履修単位数が2単位までの大学・学部では、語学単位の2単位化は行われていないと仮定して、上記の数字をさらに補正すると、最終的に0コマが約35%、年間2コマ

(45時間) が約25%, 年間4コマ(90時間) が約30%という推定値が得られる。

- 2) 2003年春の時点での筆者による主要な国立大学30校の学務係に対する電話での聞き取り調査と学習便覧の記述から得たデータである。
- 3) 蛇足ではあるが、筆者は、ここでは、欧米の技術文化を吸収できるエリートを育てるという目的とそのための言語教育政策(=手段)が現実的に対応していたということを述べているだけであって、戦前の外国語教育の目的や方法自体を肯としているわけではない。「和魂洋才」のスローガンのもとに、一方では、欧米の技術を取り入れつつ、他方の社会規範やイデオロギーの面では排外主義的なナショナリズムを肥大化させ、その果てに無謀な戦争に突入していった戦前の政策を肯定するわけにはいかない。
- 4) クラスサイズについては、大綱化以降のカリキュラム改革が学習時間数を減らすことと引き換えに少人数クラスを作るという目的あるいは、名目で行われたこともあり、戦後一貫して50人を越えていた平均的なクラスサイズがはじめて40人以下となった。しかしこれも、依然として理想とはほど遠い数字である。
- 5) 過去4年間の広島大学の昼間部1年生の初修外国語履修者総数と各言語の履修者数の推移を表にまとめると以下ようになる。

	2003年度	2004年度	2005年度	2006年度
ドイツ語	895	802	883	890
フランス語	396	408	341	351
スペイン語	160	136	135	180
ロシア語	20	21	17	30
中国語	648	714	738	713
韓国語	148	204	229	159
計	2,267	2,285	2,343	2,323

- 6) 実際にドイツ語技能検定試験を受験する広大学生の数は、4級の場合も50名程度と受講者の1割に満たないが、ドイツ語の学力という点では、たとえば筆者が担当する週2回のクラスの場合、例年1クラス約40人のクラスで15人程度が受験しほぼ全員が合格する。厳密なデータではないが、合格者と通常テストの相関度から見て少なくとも全学習者の50~75%は合格レベルには達する。文法や語彙にややシフトした独検の試験内容から見て、他の教員の授業でも同じ程度の学生が合格できると考えられるので、おおざっぱに見積もって1年に400人から650人程度の広大学生が、ドイツ語技能検定試験4級に合格するレベルに到達できると予想される。
- 7) ここではドイツ語技能検定試験の例だけを挙げたが、ドイツ文化センターが全世界で実施している最初級レベル(A1)の試験である Start Deutsch 1の場合も、内容はスピーキングやリスニングの方にかなりシフトしているが、扱われる語彙や表現は比較的簡単で、対象となる言語能力の具体的な分野も限られている。したがって、文法の解説や訳読だけでなく発音や対話練習なども含む通常の授業を受けている学生であれば、独検4級に受かる程度の学力で充分合格できる。しかし、それが、中級レベル(B1)のオーストリア独検の ZD や Zertifikat Deutsch になると、受験者自体が年間1,2名程度に激減してしまう。
- 8) 計算の根拠は、2年次の2クラス×前後期各3コマ=12コマと3,4年次の1クラス×前後期各2コマ×2学年分=8コマを加えた計20コマから、現在前後期各2コマずつ出されている「総合コミュニケーション」4コマとドイツ語特定プログラム計6コマを加えた10コマ分を引

いた数である。2年次のクラスを1クラスにすれば、全体数も6コマ減るので、実質的な増加数は4コマとなる。

- 9) ドイツ文化センターのホームページの各種検定試験の前提条件の記述による。  
(<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/zmp/vor/deindex.htm>)
- 10) オーストリア・クラゲンフルト大学 (Universität Klagenfurt) のサイトより引用。  
詳しくは <http://www.uni-klu.ac.at/dia/ksb.htm> 参照。
- 11) ドイツ語の場合、それぞれC2はドイツ語上級統一試験 (Zentrale Oberstufenprüfung) やドイツ語小ディプロム試験 (Kleines Deutsches Sprachdiplom) の、C2+ はドイツ語大ディプロム試験 (Großes Deutsches Sprachdiplom) の合格レベルに相当する。
- 12) 日本と諸外国との文化的な接触が、事実上、翻訳により日本に紹介された文学・哲学・思想等に関する書籍の内容を通してのみ行われていた時代には、そうした翻訳を主として担っていた大学における語学教員および語学に堪能な教員は文化や教養の媒介者としての専横的な地位を占めていた。その場合、文化の受容もそうした書籍を自分たちの問題意識で読み込んで解釈するというのが一般的な形態であった。たとえば、ヨーロッパ教養小説 (Bildungsroman) の明治以降の日本における近代的個人の確立を巡る精神的課題に引き寄せた受容 (池田 1979) 等がその典型例である。しかしこうした状況を前提に成立していた「教養としての外国語」という考え方は、異文化との接触のチャンネルが多様化し、直接的交流が可能な現代からすれば、すでに歴史的な過去に属する。
- 13) 2006年12月20日の社会保障審議会人口関連会議での報告より。
- 14) 『憤せざれば啓せずーシンガポールの第3外国語教育ー』(財)自治総合センター理事兼事務局局長平谷英明氏の報告による。( <http://www.clair.or.jp/j/forum/forum/chouryu/168/> )
- 15) なお、イスラム教を国教とする複合民族国家であるマレーシアでは、多数派の住民が話すマレー語の習得が国語として義務づけられているが、タミール語を母語とするインド系住民や中国語を母語とする華僑系住民にとっては事実上外国語の習得と変わらない。必修とされるマレー語と英語以外では、イスラム教の教義言語であるアラビア語とそれぞれの自分たち以外の民族の言語を選択的に学習しているにすぎないが、事実上二つ以上の外国語を学習していることにはかわりがない。ちなみに、マレーシアでも、日本語・フランス語・ドイツ語などに対する関心は高く、学校教育の外のカルチャーセンター等の場でこれらの言語が学ばれているとのことである (大谷他編著 2004; 142)。
- 16) また、週2回と時間割上の制約が比較的小さいので、1年生だけでなく、2年生以上の学生や大学院生、教職員などにも門戸を開き、学習時期をずらすことで希望者には複数の言語のベーシックコースの履修も認めるような仕組みも必要であろう。
- 17) この点に関しては、現在、広島大学では、外国語教育研究センターカリキュラム実施専門部会が中心になって、2007年3月末を目前に、専任スタッフのいるドイツ語・フランス語・スペイン語・中国語・韓国語について、語彙・文型や表現、文法項目や言語機能リストなどを使った「ベーシック・初修外国語授業」の到達目標の設定を進めている。
- 18) 同じく、註10参照。
- 19) 考慮すべき条件としては、たとえばドイツ語の場合も、ヨーロッパやドイツ本国におけるドイツ語教育の場合とは異なり、ドイツ語圏に行って実際に生活したり休暇を過ごしたりすることだけが目的ではないこと、授業自体は初級の段階で終わってもその段階での運用能力の獲得

が最終目的ではなく将来のパースペクティブを与える必要があること、文化的な接触チャンネルとしてはインターネットや email を通じた文字によるコミュニケーション能力の重要性がより高くなってきていること、言語学的な意味で母語と学習言語の隔たりが大きい場合は文法的な枠組みの占める比重が相対的に大きくならざるを得ないこと、学習集団の特殊性（二十歳前の大学生であること、社会化の過程で伝統的に知識偏重の学習スタイルに慣れていること、英語の知識があること）にも一定の考慮が必要なことなどが挙げられる。

## 参考文献

- 相澤啓一 (2001)：ドイツ語に対する社会的ニーズに、ドイツ語教育はどう答えるのか？。『ドイツ語教育』第6号（『ドイツ語教育部会会報』第54号），p.140-152.
- 有本章 (2002)：新しい時代の教養教育—学士教育の視点から—。『広島大学教養的教育改革の全学研修会報告書2002』，p.11-20.
- 池田浩士 (1979)：『教養小説の崩壊』，現代書館。
- 岩崎克己 (2005)：新しいメディアを利用したドイツ語学習—CALL, その可能性と実例—。太田達也編 (2005)：『日本独文学会研究叢書』028 ドイツ語教師トレーニングプログラム，日本独部学会，p.63-91.
- ウルリヒ・タイヒラー (2004)：EU 諸国の大学政策の変革。IDE 現代の高等教育2004年3月号，民主教育協会，p.61-65.
- 大河内朋子 (1994)：ドイツ語研修旅行について—意義と問題点—，『ドイツ語教育部会会報』第45号，p.63-68.
- 大谷泰照 (1997)：なぜ、いま第二外国語なのか—言語・文化の三角測量—。英語教育1997年5月号，大修館，p.8-9.
- 大谷泰照／相川真佐夫／沖原勝昭／林 桂子／東真須美 他 (2004)：『世界の外国語教育政策—日本の外国語教育の再構築にむけて』，東信堂。
- 河原俊昭／山本忠行 編 (2004)：『多言語社会がやってきた 世界の言語政策 Q&A』，くろしお出版。
- 旧制高等学校資料保存会編 (1981)：『資料集成 旧制高等学校全書 第三巻 教育編』，昭和出版。
- 教養教育研究会編 (2002)：『教養教育グランド・デザイン—新たな知の創造—』，文部科学省委託研究教養教育研究会報告書。
- 楠根重和 (1998)：大学改革はドイツ語教育改革の“チャンス”である，『金沢大学教養教育機構研究調査部報』第2号，p.7-19.
- 慶應大学湘南藤沢学会編 (1994)：『Keio SFC Review 特集 多言語主義の可能性—国民国家を超えて』第5号。
- 三瓶慎一 (1996)：設置基準大綱化以降の大学のドイツ語教育における基本理念—社会科学系学部におけるコンセプトとその実践，教養論叢 No.104，慶應義塾大学法学研究会，p.1-28.
- 三瓶慎一 (2004)：研究対象としてのインテンシブコース—慶應義塾大学義塾大学法学部ドイツ語インテンシブコースにおける研究プロジェクト構想，慶應義塾 外国教育研究，創刊号，p.97-124.
- 杉谷眞佐子 (2005)：複数外国語教育とドイツ語教員養成—ドイツ語教員養成カリキュラム構築のための予備的考察—，太田達也編 (2005)：『日本独文学会研究叢書』028 ドイツ語教師

- トレーニングプログラム, 日本独部学会, p.6-16.
- 杉谷真佐子 (2002): ヨーロッパ統合とドイツにおける多言語教育政策, 『ドイツ文学』 No.108, 日本独部学会, p.12-23.
- 大学基準協会編 (1950): 『大学に於ける一般教育 —— 一般教育研究委員会第二次中間報告一』 大学基準協会.
- 大学基準協会編 (1951): 『大学に於ける一般教育 —— 一般教育研究委員会報告一』 大学基準協会.
- 大学基準協会編 (1957): 『新制大学の諸問題』 大学基準協会.
- 大学基準協会編 (1997): 『資料に見る大学基準協会五十年の歩み』 大学基準協会.
- 大学基準協会編 (1964): 大学基準協会 会報第6号.
- 大学基準協会編 (1964): 大学基準協会 会報第8号.
- 大学基準協会編 (1984): 大学基準協会 会報第53号.
- 大学基準協会編 (1985): 大学基準協会 会報第54号.
- 田中慎也 (1994): 『どこへ行く? 大学の外国語教育』, 三修社.
- 田中慎也 (2003): 大学「外国語教育」と「大学外国語」教育. 『産能通信』 No.56, p.23-25.
- 鳥飼玖美子/進藤久美子 (1996): 『大学英語教育の改革—東洋英和女学院大学の試み』, 三修社.
- 西垣通/ジョナサン・ルイス (2001): 『インターネットで日本語はどうなるか』, 岩波書店.
- 日本独文学会ドイツ語教育部会/ドイツ語教育に関する調査研究委員会 (1999): 『ドイツ語教育の現状と課題 平成9~10年度科学研究費補助金(基盤研究 C1)(課題番号09610516) 調査報告書』.
- 根本道也 (1998): 学生のドイツ研修旅行を通して見た大学教育のあり方, 『大学教育 (Kyushu Journal of Higher Education)』 第4号, 九州大学教育研究センター, p.29-37.
- 原聖 (1997): フランスの地域言語, 三浦信孝編 (1997): 『多言語主義とは何か』, 藤原書店, p.82-85.
- 文部省高等教育局 (1991): 大学資料第117号.
- 文部省高等教育局 (1992): 大学資料第118号.
- 文部省大学学術局大学課 (1957): 大学設置基準とその解説, 大学資料第5号.
- 山田雄一郎 (2003): 『多言語社会の言語文化教育』, くろしお出版.
- 山田雄一郎 (2005): 『日本の英語教育』, 岩波新書.
- 山田雄一郎 (2005): 『英語教育はなぜ間違えるか』, ちくま新書.
- 山田雄一郎 (2005): 『日本の小学校英語を考える』, 三省堂.
- 吉島茂/境一三 (2003): 『ドイツ語教授法』, 三修社.
- 吉田光演 (1992): 外国語教育へのハイパーメディアの応用, 『言語文化紀要 (琉球大学教養部)』 第1号, p.91-101.
- Baldegger, M. & Müller, M. & Schneider, G. & Naef, A. (1980). Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache [Threshold for German as a foreign language]. Berlin: Langenscheid.
- Council of Europe (2001). Common European framework of preference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: CUP. (邦訳『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 吉島茂/大橋理枝 訳・編, (2004) 朝日出版社.)
- Cummins, J. (1980): The cross-lingual dimension of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue, TEDOL Quarterly, 14, p.175-187.
- Dillmann, G. (1988): Institutionelle und organisatorische Probleme des Deutschunterrichts an



- japanischen Hochschulen, am Beispiel eines Reformprojekts an der Universität Hiroshima. Mit einem Anhang: der Curriculumtext zum "Ringkurs Deutsch"-Programm, in: Brenn, W./ Dillmann, G. (Hrsg): Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Japan, DAAD, p.211-246.
- Ek, J. A. van & (1975): The Threshold Level, with an appendix by Alexander, L. G., Council of Europe, Strasbourg.
- Ek, J. A. van & Trim, J. L. M. (1990): Threshold 90, Cambridge: CUP.
- Ek, J. A. van & Trim, J. L. M. (1998). Waystage 1990 (revised edition). Cambridge: CUP.
- Knapp-Potthoff, A. / Liedke, M. (Hrsg.) (1997): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, iudicium verlag, München.
- Kutsuwada, O. / Mishima, K. / Ueda, K. (1987): Zur Situation des deutschunterrichts in Japan, in: Deutsch als Fremdsprache weltweit, Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, M. / Kiefer, P. (2004): Start Deutsch - Deutschprüfungen für Erwachsene -, Goethe-Institut, München.
- Weiterbildungs-Testsysteme GmbH / Goethe-Institut / Österreichisches Sprachdiplom Deutsch / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (1999): Zertifikat Deutsch – Lernziele und Testformat. Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, München.

## ABSTRACT

### The Current State of Second Foreign Language Education in Japanese Universities, and One Tentative Plan for Its Reform

Katsumi IWASAKI

Institute for Foreign Language Research and Education  
Hiroshima University

This paper consists of the following two sections:

1. The historical changes in second foreign language\* education
  - 1.1. Prewar-days: The old high school system
  - 1.2. Postwar period: Creation of a new university system after World War II
  - 1.3. Postwar period: From the 1960s to the 1970s
  - 1.4. Postwar period: The 1980s
  - 1.5. Postwar period: From the 1990s to today
2. Required second foreign language learning models and their level descriptions
  - 2.1. The 1st task: To meet societal needs for acquisition of higher level language abilities
  - 2.2. How to foster intermediate/advanced language abilities
  - 2.3. Attainment targets in intermediate/advanced courses
  - 2.4. The 2nd task: To meet the needs of multilingualism and multiculturalism in today's world
  - 2.5. How to develop fundamental language ability and cross-cultural communicative competence
  - 2.6. Attainment targets in basic courses

In the first section, by looking back on the historical changes in second foreign language education in Japanese universities mainly after World War II, we try to grasp how the present conditions and problems have come into existence. In the second section, we discuss, at first, what kind of second foreign language abilities are needed in Japanese society today and, in response to the demands, we propose two types of learning models which could be realized by feasible limited reforms in the current situation:

1. An elective three-stage course of four years for a limited number of students who want to acquire the intermediate or advanced language competence necessary for their own diverse research or professional fields,
2. A compulsory basic course for bringing up not only fundamental language ability, but also for cross-cultural communicative competence in broader varieties of languages, such as Chinese, Korean, Indonesian-Malay, Arabic, Persian, Spanish (Portuguese), German, French, Russian, Italian, and Hindi-Urdu.

We also discuss, on the basis of the *CEF (Common European Framework of Reference for Languages)* (Council of Europe 2001), attainment targets for each course, and propose as follows:

#### Elective Intermediate/Advanced Course

Semester	1st / 2nd	3rd / 4th	5th / 6th	7th / 8th
Class Frequency (per week)	4 times	3 times	2 times	2 times
Cumulative Class Numbers (x 45 min.)	240	420	540	660
Stage	1st Stage		2nd Stage	3rd Stage
Target Level of Attainment (by <i>CEF</i> )	B1		B2	C1

#### Compulsory Basic Course

Semester	1st / 2nd
Class Frequency (per week)	2 times
Cumulative Class Number (x 45 min.)	120
Minimum Level to be attained (by <i>CEF</i> )	A1
Target Level of Attainment (by <i>CEF</i> )	A2

\* Second foreign language means, in the Japanese context, non-English foreign languages, such as German, French, Chinese, Korean, Spanish, and Russian.