

## 高校と大学の間での外国語教育の連携は可能か

山崎 直樹

### 1. はじめに

#### 1.1 概要

この文章は、日本の通常の公教育における異なる段階の学校の間において、英語を除く外国語の教育の連携が可能かどうかを検討するものである。ここでは、「異なる段階の学校」の例として、高等学校と大学を取り上げる。なお、ここでいう「外国語教育の連携」とは、ある段階の学校の外国語教育で身につけた能力を、次の段階の学校での外国語教育で生かすことを指す。この文章は、効果的な連携のために必要な条件をいくつか検討し、問題点を整理することを目的とする。そして、最後に、理想的な外国語教育を展開しようと考えるとき、現在の公教育における外国語教育のシステムはむしろ障害となるのではないかという観点を提出する。

#### 1.2 なぜ英語を除くか

この文章で問題にする「外国語」は、主に、日本の高校や大学で教えられている英語以外の外国語（中国語、韓国語、ロシア語、スペイン語、フランス語、ドイツ語など）である。英語を除く理由は、この言語は、(1)義務教育で必修として課されている、(2)学習指導要領が存在する、(3)次の段階に進学する際の入試で必要となる（場合が非常に多い）という事情により、学習項目が非常に統制されており、その統制された学習項目に基づいて、能力標準が定められ、ある学習者群が特定の学校に進学することができた場合、その学習者群の能力は一定限度、均一であると考えられるからである。このような場合、この文章で扱う事項は該当しないことが多い。

#### 1.3 「連携」の意味

この文章でいう「連携」はしばしば「接続」とも称されるが、ここではより緩やかな関係を指す語として「連携」を用いたい。「外国語教育において、高校と大学の間で連携がうまくいっている」とは、例えば、次の状態を指すものとする。

- 高校の××語教育で何らかの能力を身につけた学習者が、大学に進学

して、その言語の学習を継続しようとした場合、高校で身につけた能力が、大学での学習に効果的に生かされる。

## 2 連携の現状について

この章では、筆者が比較的良好に事情を知っている、高等学校の中国語教育と大学の中国語教育の例に基づいて、話を進めていきたい。

「大学教員側の言い分」「高校教員側の言い分」と称して、次節以降に、双方の連携に対する不満を(ややカリカチュアライズして)まとめてみた。これは、筆者が中国語教育に関して見聞した経験であるが、同種の不満は各言語の教員が抱いていると思われる。

### 2.1 大学教員の言い分

高校の××語教育に対して聞かれる不満は、概略、以下のようなものである。

1. 高校でちょっとくらい勉強したかもしれないが、もういちど基礎をきちんとやり直したほうがよい。
2. 高校で中途半端にやった××語は邪魔になる。  
「もういちど基礎をやり直したほうが」には、次の2点の主張が含まれている。
  - a. 大学の××語の教育課程の<基礎>の部分を、高校ではきちんと習得させていない。
  - b. どのような××語教育を展開するにせよ、絶対外すことのできない<基礎>の部分が存在する。そこをきちんと習得させてほしい。

主張 a について注意すべきことは、「大学の××語の教育課程の<基礎>の部分」は多くの場合、「自分の大学の××語の教育課程の」という意味でしかないことである。中国語に限っても、<基礎>に関して複数の大学にまたがる共通認識というものは存在しない。

以下は余談であるが、多くの大学の英語以外の外国語の教育課程は、ゼロ初級者を想定した課程であることにも注意が必要である。そのため、中国語に関しては、「高校では発音だけをきちんとやってほしい(それだけをやっているだけでいいのだ)」のような意見も聞かれる。中国語の標準語の音韻体系は日本語のそれとはかなり異なるため、最小限の弁別性が得られる程度であっても、音声に習熟するにはかなり時間がかかる。それは確かであるが、「発音の練習だけをやっている」授業を受けてみたいと思う人が

どれだけいるだろうか。

主張 b の「絶対外すことのできない〈基礎〉」についても同様に共通の認識はない。ゼロ初級者向けの構造積み上げ型のシラバスに対しては、ある程度の共通見解はあるが、ゼロ初級者用の課程は構造積み上げ型のシラバスに基づかなければならないという共通認識はない。

例えば、コミュニケーション能力の育成を到達目標においた課程<sup>1</sup>では、その目標から逆に学習項目を選択していくことになるが、言語体系に関する知識のどの部分を選択し、どの順序で導入するかは、その目標の性質に依存する部分が多い。その目標が、特定の話題領域と密接に関連するコミュニケーション能力であったり、文化的な学習項目を多く含むことを要求するコミュニケーション能力であったりすれば、なおさらである。

これらを考えると、「大学側の言い分」の根底には、次の問題があると思われる。

- i. 大学の英語以外の外国語を教える課程は、その言語への接触歴／学習歴がある学習者を想定していない。
- ii. よって、教員はそのような学習者に対してとまどいを隠せない。

## 2.2 高校教員の言い分

概略、以下のようなものである。

1. 高校でやったことを生かしてくれない。
2. 教え子が大学の××語の授業に出たら下手になった。
3. 高校でやった××語は邪魔になると言われた。

「高校でやったことを生かしてくれない」には、次の 2 点の要望が含まれると推測できる。

- a. 高校の段階で身につけた能力を正しく評価し、それを尊重した授業をしてほしい。
- b. 高校の段階で学習した内容を継承・発展させるような教育課程を用意してほしい。

要望 a は正当だと思われる。「～は邪魔になる」発言は、「尊重しない」ほうの態度の最たるものだが、「基礎からやり直す」発言も同様に「尊重しない」態度の表明であることは、もっと留意されてよい。これは、教師が学習者に向かって「あなたたちが高校でやったことは、いい加減で無駄なことだった」と言っているに等しいのであるから。

要望 b も正当であるが、実現は困難である。これについては後述する。

---

<sup>1</sup> 例えば、国際文化フォーラム(2012)に示された目標に基づいて設計された課程などはこれに該当する。

なお、「大学の授業に出たら下手になった」という主張を解釈すると、「高校の(わたしの)授業で重視したスキルにおいて、当該の学習者は一定のレベルに達した。しかし、大学の授業ではそのスキルを重視しておらず、また評価の対象にもならないため、訓練の機会が与えられず、レベルが下がった」ということであろうと思われる。学習項目の選択においても、また、重視するスキルにおいて、高校と大学の間では不一致があることの意味であろう。

以下 §3 と §4 では、上述の「対立する言い分」の妥協点を探るため、上述の「言い分」を申し立てる人々が外国語教育を行っている機関の教育システムと、その教育システムが暗黙のうちに前提としている外国語能力のモデルについて考えてみたい。

### 3 それぞれの教育システム

#### 3.1 高校

ここでは、筆者の見聞した範囲の経験に基づいて、高等学校の英語以外の外国語の教育のシステムを描写してみたい。

まず、次のような特徴をもっている。

1. 少人数。数人～十数人のクラスが多い。
2. その言語を必修にして専攻するコースでない限り、週 1～2 回の授業で行われる。
3. その言語を必修にして専攻するコースでない限り、学習期間は、1 年間～2 年間。
4. その言語を必修にして専攻するコースでない限り、大学進学に使う外国語として学ばれることは少ない。
5. 教師は、授業以外でも学習者と接する機会が多く、学習者の個人的な状況を把握しやすい立場にある。
6. 教師は、授業をデザインするに当たり、直接チームを組む教員以外の教員との調整を必要としないことが多い(=その高校のその学年の××語の授業を担当しているのは、そのチームだけである)。

5と6の特徴は重要である。例えば、国際文化フォーラム 2012 で提唱されているような「総合的コミュニケーション能力の育成」を目指すタイプの外国語教育が実現しやすい環境であることは注意されてよい。

5の「個人的状況」とは、学習者個々人の言語的背景、ニーズ、意欲、学習環境、得意な分野／苦手な分野、などのことである。

4については、中国語に話を限ると、大学入試センター試験において英語に代わる

外国語として中国語を選択する受験者が、毎年度、一定数存在することと矛盾するようである。しかし、筆者が、センター試験の中国語の筆記試験問題を見ると、上述の学習環境で中国語を学習した受験生が大挙して受験した場合、7割を超えるような平均点を示すとは考えられない(参考までに、センター試験の外国語の平均点のデータを下に掲げる<sup>2)</sup>)。

【センター試験・外国語 受験者数・平均点の推移(点数は100点満点に換算)】

	2012年度		2013年度		2014年度	
	受験者数(人)	平均点	受験者数(人)	平均点	受験者数(人)	平均点
英語	519,867	62.07	535,835	59.57	525,217	59.43
ドイツ語	125	72.05	123	75.77	147	77.68
フランス語	142	65.84	151	75.29	134	77.85
中国語	389	77.04	445	79.63	449	74.04
韓国語	151	73.18	180	70.14	161	72.41

このセンター試験受験者層は、高校におけるごくふつうの中国語学習者とは異なる層の受験者であると推測できる(一般に、中国語のコースが開設されている高校はいわゆる進学校ではないということも指摘しておきたい)。

### 3.2 大学

多くの大学では、第2外国語が開設されている。どのような形態で開設されているかという特徴をまとめると、以下のようになる。

1. 比較的大人数のクラスでも許容される(30人~40人?)
2. 第2外国語が必修である場合も、自由選択であるところもある。一定数の単位だけを必修として課す場合もある。
3. 単位数は2単位だけの場合もあれば、4単位の場合もあり、あるいは複数年にわたって、8単位を課す場合もある。
4. 教師は、授業以外で学習者と接する機会が少なく、学習者の個人的な状況を把握したくてもできない環境にある。大学の外国語教育では、実際にクラスを担当するのは、多くの場合、非常勤講師であるので、その場合はこの傾向がさらに顕著になる。

<sup>2</sup> 『大学入試センター』「受験者数・平均点の推移(本試験)平成24年度センター試験以降」  
<http://www.dnc.ac.jp/data/suii/h24.html> (最終確認: 2014.10.31)

5. 同じコースのクラスが複数開講されるのが常であり、大学によっては、各クラス間でなにがしかの統一感を持たされることがある（例：統一教科書の採用、共通問題による学期末試験の実施、など）

ここで少し、大学における「単位数」と、それが外国語教育の課程にどのような意味を持つかを考えてみたい。第 2 外国語を必修にしている多くの大学は、必要な単位数を設定しているが、それが例えば 8 単位だった場合、その 8 単位が持つ意味は、次の 2 通りが考えられる。

- a. この大学では、ゼロから当該の外国語の学習を始め、8 単位分のコストを費やして得られる能力を、第 2 外国語の能力として要求する。
- b. この大学では、任意のレベルから学習を始めても、8 単位分の学習ができる課程を用意している。

この a と b は、本来、相反する方針のはずである。しかし、筆者の勤務する大学ではこの 2 つの方針が混在している。

例えば、外国語の能力を測る数種類の検定試験で、一定以上の得点／級を得た学生は、教育課程の下から数えて何単位かの履修を免除される（＝その分の単位が検定試験の結果により与えられる）。この施策は上記の方針 a に沿っている。

また、筆者の勤務校では、第 2 外国語のクラスは、1 から 6 まであり、8 単位が必修であれば、1 から 4 までが必修となるが、面接試験により一定以上の能力を持っていると判定されれば、1 年次に配当された科目（1 と 2）をスキップし、2 年次のクラス（3 と 4）から履修を始めることができる。しかし、この場合も、当該の学生の所属する学部が 8 単位の第 2 外国語の単位を要求している場合は、3 と 4 だけでは単位数が不足するので、さらに 5 と 6 を履修する必要が生じる（＝スキップはできても、その分の単位数が認められるわけではない）。この施策は上記の方針 b に沿っていると考えられる。

このような方針の混乱は、おそらく日本の大学ではあちこちで見られると思われる。

### 3.3 簡単な考察

ここで簡単ではあるが、「高校教員の言い分」で取り上げた、次の 2 点の要望が可能かどうか考えてみたい。

- a. 高校の段階で身につけた能力を正しく評価し、それを尊重した授業をしてほしい。
- b. 高校の段階で学習した内容を継承・発展させるような教育課程を用意してほしい。

a は、現在の大学の第 2 外国語の制度（多数を相手に規格化された授業を展開する）の下では、対応がなかなか難しいだろうと思われる。大学の外国語の授業は、個人化さ

れた授業をすることが難しい環境下にある。実は、a の難しさは、「能力を正しく評価し」というところにもあるのだが、それについては、後で述べる。

b も難しい。「高校で学習した内容を継承・発展」させるための対応のパターンを設定するところにも困難さがあるが(これも後述する)、第一、必要な単位数と能力の関係をどう考えるかという点においても、明確な方針が定まっていないように思われるのであるから。

#### 4 外国語能力のモデル

この章では、高校や大学の外国語教育に関わる人々が、どのような外国語能力のモデルを想定してきたか、その最大公約数的イメージを簡単にまとめてみたい。

##### 4.1 学習者像

外国語の能力のモデルを論じる前提として、まず、これまで日本の大学教育で暗黙のうちに想定されてきた学習像をまとめておきたい。それは概略、以下のような学習者である。

- 日本で生まれ、日本で育った。
- 第1言語は日本語。
- 家庭、地域、学校の使用言語は日本語。
- 中学校に入り、「外国語」として英語を勉強し始めた。
- 大学に入り、英語以外の言語をゼロから始めた。

少し前まで、日本の大学教育は、入学者がほぼ均一的に上述の学習者であることを前提として、外国語教育の教育課程を設計してきた(現在でもそうかもしれない)。依然として、このような学習者が多数派であることは確かだが、現在では、大学入学者の言語的背景はかなり多様化している。その多様化の要因の代表的なものは次の2点であろう。

- 高校を卒業するまでに英語以外の外国語の教育を受けた入学者が増加している。
- 留学生でなくても母語が日本語ではない入学者が増加している。

後者の要因に対する検討はさておき、前者の入学者の増加に対して、大学側の対応が十分にできないところに、この文章でこれまでに述べてきた「大学側の言い分」と「高校側の言い分」の対立の原因がある。

## 4.2 客観的な尺度

高校と大学の間で外国語学習の接続が可能だと考える人の多くは、無意識のうちに次の前提を設定していると考えられる。

- 外国語の能力は客観的な尺度で表せる。
- 外国語の能力全体を構成する個々の能力は一次元的な尺度で表せる。
- 送り出す側は、ある「尺度（能力標準）」上における当該の学習者が到達した水準を示せばよい。
- 受けとる側は、その「尺度（能力標準）」上における当該の学習者が到達した水準を出発点にすればよい。

つまり、ある尺度を示し、水準を示せば、学習者の受け渡しが可能だと考えられているわけである。高校と大学の緊密な接続が可能であると考えている人は、多かれ少なかれ、このようなモデルを想定していると考えられる。

## 4.3 学習時間による尺度

この種のモデルで問題になるのは、どのような手段で能力を客観化するかということだが、かつては、学習時間と知識の量で測る方式が一般的だった。今でも、各種の検定試験の能力記述にその名残がみられる。中国語の能力試験の例を挙げよう。下記(1)は、中国語検定試験準4級の認定基準である<sup>3</sup>。(2)はHSK1級(筆記試験)の「試験の程度」と「語彙量の目安」である<sup>4</sup>。

(1) 学習を進めていく上での基礎的知識を身につけていること。(学習時間 60～120 時間。一般大学の第二外国語における第一年度前期修了、高等学校における第一年度通年履修、中国語専門学校・講習会などにおいて半年以上の学習程度。) 基礎単語約 500 語(簡体字を正しく書けること)、ピンイン(表音ローマ字)の読み方と綴り方、単文の基本文型、簡単な日常挨拶語約 50～80。

(2) (試験の程度) 中国語の非常に簡単な単語とフレーズを理解、使用することができる。大学の第二外国語における第一年度前期履修程度。(語彙量の目安) 150 語程度の基礎常用中国語及びそれに相応する文法知識。

---

<sup>3</sup> 『日本中国語検定協会』「出題内容」 <http://www.chuken.gr.jp/tcp/grade.html> (最終確認: 2014.10.31)

<sup>4</sup> 『HSK』(日本向け公式サイト)「各級レベル一覧」 <http://www.hskj.jp/level/index.html> (最終確認: 2014.10.31)



なお、HSK1 級は、CEFR の A1 相当であるとのことである<sup>5</sup>。

この方式の問題点は、以下の 3 点であろう。

1. 学習時間による能力基準は、学習すべき内容の標準が存在し、それに対する共通理解が存在してはじめて、異なる教育機関の間での共通の尺度となりうる。

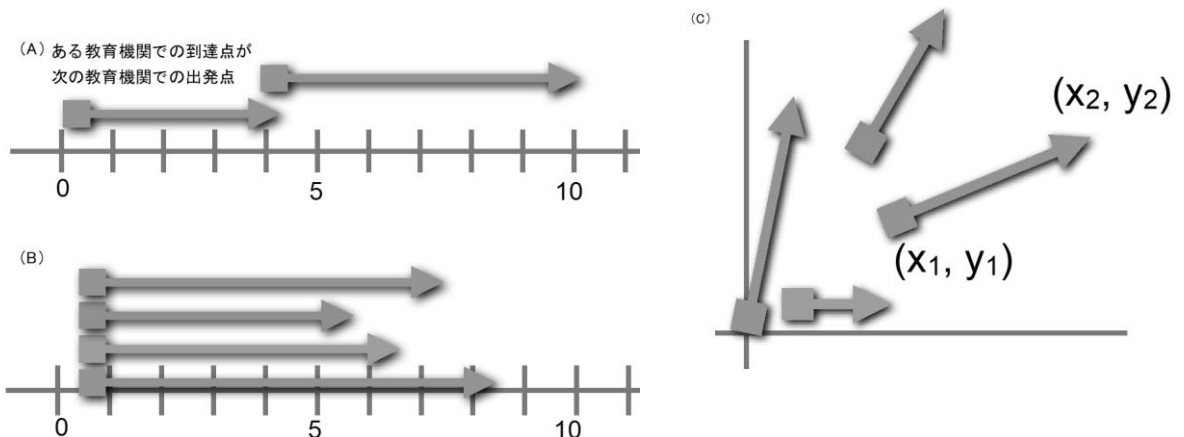
2. 学習時間と到達水準は比例しない。同じ時間をかけて同じ教材を用いて学習しても、到達できる水準は一樣ではない。

3. 「教室での学習」以外の環境で当該の外国語を習得した場合、学習時間による基準は適用できない。例えば、家庭内の使用言語として、その言語を習得した場合。

3 については、母語話者としてその言語を使用する者の能力は別に測られるべきだ、という見解もあろう。しかし、現実問題として、当該の言語を使用する地域に居住した経験がある、あるいは、家庭内での使用言語のうちの 1 つが当該の言語であるなどの環境によりその言語を(ある程度)習得した学習者が、高校や大学の第 2 外国語として、その言語を選択する例は多い。この現実に対処するためには「母語話者の問題は別」と言うてはられない(ある言語が、その話者にとって母語かどうかの判定も難しいという問題もある)。

#### 4.4 「多様な能力」のモデル

外国語の能力を一次元的な尺度で表すことは、(A)の図のようなモデルで捉えられる。外国語の能力が多様な能力の複合体であっても、それを構成する単一の能力にまで分解すれば、(B)の図のようなモデルで捉えられるかもしれない。しかし、実際は、(C)の図で示すようなモデルのほうが現実に即していると筆者は考える。理由は、以下の通りである。



って異なる。ある評価者は X 軸の数値の変化だけを評価するかもしれないし、別の評価者は Y 軸の変化だけを評価するかもしれない。また別の評価者は、 $(x_2, y_2)-(x_1, y_1)$  の変化を評価するかもしれない。

(2) 出発点は、学習者によって異なり、能力によっても異なるかもしれない。近年、母語と第 2 言語との間には「共通基底能力」とでも呼ぶべき能力が存在しているという仮説が検討されている(経験的事実とも符合するため、妥当であると受け入れる人も多い)<sup>6</sup>。この仮説が正しければ、ある外国語を習得しようとする際、その個々の能力の出発点が一律にゼロであるとは、むしろ考えにくい。

さて、学習者が(C)の図で示されるような能力をもっていると考えると、異校種間の連携はより難しいものになる。特に、送り出す側は、一定の能力基準に沿って、学習者の多様な能力を、それを構成する個々の能力に還元して客観的に記述することが必要になり、受け入れる側はその能力基準に沿って、その学習者の個々の能力を正当に評価しなければならないからである。

## 5 将来に向けての検討

### 5.1 「共通の尺度」について

これまでに述べてきたことをまとめると、高校と大学の間で外国語教育の連携を行うためには、次の 2 点が前提として必要であると思われる。

1. 外国語の能力を客観的に示せる能力標準の存在
2. その能力標準の異校種間での共有

少し補足すると、「共有」は必ずしも同じ能力標準に基づいて教育課程を設計することでもなくともよいと言える。受け入れ側が、送り出し側の採用している標準と、受け入れ側で採用している標準との違いを説明し、学習者にそれを納得させられれば、それでよいのかもしれない(その結果、学習者は落胆するかもしれないが)。

さて、異なる学校が共有できる能力標準の必要性はどのような形で実現すればよいのか。英語の事例を見ると、学習指導要領と大学の入学試験が共通尺度の基盤を成しているように思われる。では、英語以外の外国語においても指導要領を定めればよいのだろうか。

指導要領が存在することの利点はここで述べるまでもないであろう。が、次の点は強調しておきたい。

---

<sup>6</sup> 例えば、Dual Iceberg Hypothesis などがかこれにあたる。Cummins(1980)、山田(2006)を参照。

- 学習指導要領という形で、公的な制度にならない限り、現在の大学の××語の教員のすべてが、何らかの能力標準を、高校と大学で、あるいは大学間で共有することに同意することはありえない。

逆に、以下の問題点も考えておく必要がある。

- 現在、高等学校で教えられている英語以外の外国語は、高等学校で教えられるようになって以来、一定の歴史を持つ。その間（指導要領がない期間）、個人の教師が、個々の学校の事情、その学校の生徒の背景に合わせて、いろいろな、いわばオーダーメイドの工夫を重ねてきた。また、§ 3.1 で述べた高等学校の学習環境は、それを容易にするのに預かってきた。中国語や韓国語に話を限れば、§ 3.1 でも触れた国際文化フォーラム 2012 のような能力標準を採用したアプローチが高等学校において広まりつつあるのも、そのような歴史と無縁ではない。

そこに、指導要領という規格が持ちこまれた場合、現在、高等学校で英語以外の外国語を教えている教師にとって、授業がやりやすくなるのか、そうではないのか、あるいは逆に、どのような指導要領なら教育がやりやすくなるのか、という点は考えておく必要があると思われる。

あるいは、指導要領は、§ 2.1 の「大学教員の言い分」で言及した〈基礎の部分〉を定める基準になるのでは、という予測もできる。しかし、やはり、そのような指導要領が、高等学校でこれまでに行われてきた外国語教育の資産を受け継ぐものかどうかは、検討する必要があるだろう。

## 5.2 多様な背景と能力への対応

§ 5.1 で述べた、

1. 外国語の能力を客観的に示せる能力標準の存在、
2. その能力標準の異校種間での共有、

……が実現したとする。そうなると、送り出し側がすべきことは、「学習者がどのような能力標準に基づいた教育を受け、どの水準にまで達したか」を明示する証明を付けて学習者を送り出すことであろう。これも一種の説明責任である（理想的なのは、学習者が自分でそれを説明できることなのだが）。

では、それらが実現したとして、§ 2.2 で述べた「高校側の言い分」に含まれる次の要望は実現するのであろうか。それを次に考えてみたい。

- a. 高校の段階で身につけた能力を正しく評価し、それを尊重した授業をしてほしい。

- b. 高校の段階で学習した内容を継承・発展させるような教育課程を用意してほしい。これらを実現するためには、受け入れ側が、次の 2 点を行わなければならない。
  - i. 学習者の多様な能力を正当に評価する。
  - ii. 学習者の多様な能力を活かすのにふさわしい教育課程を整備する。

§ 4.4 で掲げた(C)の図を見ていただきたい。大学に入ってくる××語学習歴をもつ学習者の能力がこのようなものであるとしたら、それに対応するためには、かなり個人化した内容のインストラクションが必要になる。そして、それは大学の第 2 外国語のような実施形態の授業には、最も不向きなインストラクションである。つまり、能力に応じた多様なコースを設けることも、クラスの中で個人の能力に合わせた指導をすることも、大学の第 2 外国語にはもともと不向きな対応であるということである。それは、単に「2 年生のクラス」に編入させるとか、「未習者クラス」と「既習者クラス」の 2 つに分けるなどという単純な話ではない。

もう少し具体的に考えてみたい。例えば、国際文化フォーラム 2012 に示されたコミュニケーション能力指標<sup>7</sup>のいくつかを達成することを目標にした学習に取り組んだとする。仮に以下の話題領域の指標を使ったプロジェクト型学習だとする。

**話題領域:** 地域社会と世界

**能力指標:** 2-a. 自分たちの住んでいる町や都市について紹介する簡単な資料(位置、都市／農村、産物、人口などの特徴)を作ることができる。

**話題領域:** 交通と旅行

**能力指標:** 2-c. 目的地までの交通機関、ルート(乗降駅、乗換駅など)について、尋ねたり、口頭でまたは書いて教えたりできる。2-j. 旅行の簡単な日程表を作って、相手に知らせることができる。

**取り組んだプロジェクト:** 自分の住む街の観光名所へのアクセスガイドとそこへの半日ツアープランを××語で作成し、××語でプレゼンテーションをする。

このプロジェクトを成功させるために、学習者は、相手の国ではどのような観光地が人気があるか、相手の国になくて、日本にあるものは何か、彼我の交通機関の差異、食事に関する習慣なども調べ、習得目標言語での資料の作成からプレゼンテーションまでこなしたとする。この過程で、言語項目の学習のみではなく、ICT を使った調査、フィールドワーク(相手となる国の留学生へのインタビューなども行ったかもしれない)、食事や観光に関する文化の差異の学習、また、グループワークの進めかたの学習なども

---

<sup>7</sup> 次のサイトで見ることができる。『実践サポートめやす web』「レッスンプラン&リソース」  
<http://www.tjf.or.jp/meyasu/support/resource/index.html>(最終確認: 2014.10.31)

行ったかもしれない。

このような学習の過程から得られた成果を適切に評価し、そこから得られた能力のどれをも軽視することなく、それらを次の段階の学習に生かす……もし、40人のクラスの中に、このような学習の経験者が数人(しかも、それぞれが違う場所での経験者)存在したら……規格化された多人数の授業でこれに対応することはかなり難しいことがおわかりいただけたと思う。

### 5.3 課題の整理

これまでに述べてきたことを整理すると、次のような課題が浮かびあがってくる。

1. 高校と大学の連携のためには、外国語の能力を客観的に示す何らかの能力標準が必要である。
2. その能力標準は、高校間で、また、大学間で、そして、高校と大学の間で共有されていなければならない。
3. 送り出し側(高校)は、学習者個々人について、その能力がいかに多様であっても、その能力の水準を客観的に示さねばならない。
4. 受け入れ側は、学習者の能力がいかに多様であっても、その能力を正當に評価し、その能力を尊重した教育を行わねばならない。

もっとも困難な課題は4であろう。「教育を行う」の意味が、個々の授業の中での個人化した対応を指すのであっても、大学の制度自体がそれをやりにくくしている。筆者がこれに対して提案できる解決策は、「既存の大学教育の枠の中で外国語教育を行うことを考え直す」である。これを次章で述べる。

## 6 枠組みの再検討

### 6.1 学校教育と外国語教育

日本で外国語教育に携わる人々は、多く、学校という制度の中で外国語教育に携わってきた。ゆえに、その人々にとって外国語教育の改善とは、学校教育の中での外国語教育をいかに良いものにするか、と同義である。この場合、とくに公教育 Mass education における外国語教育が焦点になっている。

しかし、これらの考えかたとは逆に、以下のように考えることもできる。

- 高校や大学の教育制度が、外国語教育に悪影響を与えているかもしれない。

つまり、「我々は、高校／大学の××語教育の改善のためにがんばってきたが、ほんとうに××語教育の改善を考えるのであれば、高校や大学の既存の教育システム自体を捨てることも考えたほうがよいのではないか」と考えてみるということである。

「既存の教育システム」とは、多人数による規格化された授業などを指す。これを捨て去るということは大問題であるように思えるが、実は、このような教育システムはさほど古いものではない。そのことを次節で述べる。

## 6.2 多人数による規格化された授業

Toffler(1981: 45)は、現在のような公教育 mass education は、産業革命後の社会にふさわしい労働者を育成するためのシステムだと規定している<sup>8</sup>。日本語版によってその主張の概略を示すと以下の通りである(第2章, pp.50-51)。

主要な労働の場が工場に移ると、子供たちには工場での生活に備えて教育を施す必要が生じた。

- 思春期を過ぎてしまうと、優秀な工場労働者に育てあげるのは不可能だと考えられた。
- 若者をあらかじめ産業制度用に育てられれば、後の職業教育の手間が省ける。
- そのために公教育 mass education が誕生した。
- 「表のカリキュラム Overt curriculum」では、基礎的な読み書き算数、歴史その他の科目を少しずつ教える。
- 「裏のカリキュラム Covert curriculum」では、時間順守、従順さ、機械的な反復作業を教え込む。
- 工場型学校での集団教育は、電気機械技術と流れ作業の要求する従順で集団的な人間を育てあげた。

これが正しいとすれば、現在の大学の第2外国語の教育の形態も、産業革命以降に発達した「より良い工場労働者」を育てるための教育の残滓だと考えることもできる。よって、そこからの脱却を図ることは、別に大それた改革なのではなく、時代の流れなのかもしれない。

## 7 まとめ

---

<sup>8</sup> Toffler の著作にこのような指摘があることは、當作靖彦先生(カリフォルニア大学サンディエゴ校)にご教示いただいた。ここに記して感謝を申しあげたい。

この文章では、主に高等学校と大学の間での外国語教育の連携について、現状を概観し、適切な連携を阻む問題点を検討し、課題を整理した。そして、最後に、最も困難な課題「学習者の能力がいかに多様であっても、その能力を正当に評価し、その能力を尊重した教育を行わねばならない」を解決するためには、現在の大学の教育制度の中に収まる外国語教育を見直したほうがよいかもしれないという提案を行った。

(関西大学)

### 参考文献

- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. *Current issues in bilingual education*, 81-103.
- Toffler, Alvin. (1980). *The third wave*. New York: Morrow. [日本語訳]A・トフラー、徳岡孝夫監訳. (1982). 『第三の波』. 中公文庫. 東京:中央公論社.
- 国際文化フォーラム. (2012). 『外国語学習のめやす 2012—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』. 東京: 国際文化フォーラム.
- 山田雄一郎. (2006). 『英語力とは何か』. 東京: 大修館書店.公

## Is It Feasible to Link Foreign Language Education between High School and University Levels?

This paper studies a feasible linkage of education of foreign languages other than English between secondary and post-secondary schools in the current public educational system in Japan. The term *linkage of education of foreign languages* refers to the articulation of the instructional goals and contents from lower school level to higher school level of foreign language education. This paper examines several conditions required for creating an effective linkage, and suggests that the current system of teaching foreign languages in public education is posing an obstacle for establishing the linkage and achieving the ideal state of foreign language education.