

The “Classes Conducted in English” Debate Revisited: —From the Perspective of “Internationalization” —

Satoshi Oku*

Faculty of Media and Communication, Hokkaido University

北海道大学における「英語で授業」再考 —「国際化」との関係から—

奥 聡**

北海道大学大学院メディア・コミュニケーション研究院

Abstract — “Classes Conducted in English (CCE)” may sound very attractive to some ears. At present, there is a debate at Hokkaido University concerning how to increase the number of CCE. In this paper, I discuss three problems of the current debate on the CCE issue. The first is that no one seems to have been considering the “linguistic (human) rights” of both students and instructors, which is a very serious aspect of what language to use in education. The second problem is that CCE has two potentially conflicting purposes: increased English language proficiency for Japanese students and CCE for international students. The last problem is that CCE, if not properly carried out, may have serious negative effects on the entire education system at Hokkaido University.

(Received on 7 September, 2010)

1. はじめに

北大では現在「国際化」をキーワードにさまざまな活動・議論が行われていますが、その中に「英語による授業の充実」が含まれています^(注1)。筆者は平成21年度より「外国語教育の在り方検討WG」のメンバーとして参加させていただいておりますが、その中でいろいろなことを考える機会を得るこ

とができました。本稿は、北大における「英語による授業の充実」を検討する際に、大変重要なポイントが抜け落ちているのではないかという危機感から、検討すべき問題点を述べるものです。一つ目のポイントは「言語権」の問題です。このことが、大学としてほとんど話題になっていないことに大いに危惧を感じます。二つ目は、「英語での授業」を増やすことの「目的」が錯綜しているという点です。三

*) Correspondence: Research Faculty of Media and Communication, Hokkaido University, Kita-17 Nishi-8 Kita-ku, Sapporo 060-0817, Japan (e-Mail : satoshio@imc.hokudai.ac.jp)

***) 連絡先：060-0817 札幌市北区北17条西8丁目 北海道大学大学院メディア・コミュニケーション研究院

つ目は（二つ目と密接に関係しているのですが）「教育効果」に関するものです。この問題に関わる全ての人にお読みいただき実り多い議論の材料にしたいと考えております。

2. まず「言語権」を^(注2) (“Language Rights” Should Come First)

「英語による授業」を増やしてゆくということを議論する際に、まず大前提として考えておかなければならないことが、学生や教員の「言語権」の問題です。少なくとも現状の北大生は、英語ができなければある種の教育が受けられない、という前提で入学してきているわけではありません。したがって、本人が望まないにもかかわらず、受けた教育やトレーニング（の一部）が英語を通してしか受けることができない（それ以外の選択肢はない）という状況を、もし大学として作り出すことがあれば、それは学生の言語権を侵害することになります（英語弱者排除の原理）。また、現在いる教員の多くも、英語で教育をしなければならないという条件で採用されたわけではないはずですが、そのような教員に対し本人が望まないにもかかわらず（英語による専門授業の教育の有効性に疑義があると本人が考えているにもかかわらず）、英語による授業を行うことが強要されるようなことがあれば、それも教員の言語権を侵害することになります^(注3)。

日本は、言語（日本語）によるアイデンティティが安定している数少ない国の一つであるためか、個々人の生存権と密着しているはずの言語権に関する感度が著しく低い気がします（小学校への英語の導入、あるいは一昔前の英語公用語論、さらには最近の高校英語の授業は「全て英語で」など、みな言語権に関する認識が不十分なまま、議論されていることが多いと思います）^(注4)。当事者一人ひとりの言語権に関する慎重な配慮無しに、母語以外の言語を媒介に教育を行うということに関して論じることは、大変危険なことであると考えます。本稿では、この言語権を基調概念としながら全体の論考を進めて行きたいと思います。以下では、まず第3節で「国際化」、第4節で「バイリンガル」というキーワードを取り上げ、このような表現そのものが潜在的に

持つ問題点を論じます。第5節と第6節は、「英語で授業」ということに関して少し具体的に問題点を論じます。第7節はいくつかの具体的な提案です。また、補足資料として、筆者がこれまで北大で行ってきた英語による授業の簡単な実践報告を最後に第9節として加えました。

3. 「国際化 = 英語化」ではない (“Internationalization” is not “English”)

これはあらためて述べるまでもないことかもしれませんが、ここでの議論においてあえて次の2点を指摘しておきたいと思えます。まず、1点目として「国際化 = 英語化」であると考えている人も、一般社会の中には少なからずいるということです。そして、その結果、北大に入学してくる学生の中にも、漠然とそのように考えている人も少なくない可能性があります。そのような状況でもし大学として「英語優越主義」とも取られかねないメッセージを発信してしまえば、学生たちに与える負の影響は計り知れないでしょう。北大は英語という言語をどのように位置づけようとしているのかを真剣に考え、まっとうなメッセージを学生や社会に対して発してゆくべきであると考えます。考え方の一つのヒントになるのは、「英語」という言語の二つの側面をしっかりと分けて認識（議論）することではないでしょうか。すなわち、英語を母語とする言語文化圏の人々の生活言語という側面と、多くの研究分野やビジネスの世界における「共通の言葉」という道具としての側面です。前者に対して（他の言語や文化と同様に）敬意をはらうということは、国際理解・他者への敬意という点で大変重要であると考えますが、それは世界にあまたある言語の一つとして、という意味です。一方、後者の「英語母語国の枠を越えた共通の道具としての英語」は前者とは全く性格を異にするものです。共通の道具としての「英語」は、歴史的偶然から現在そのようになっているだけであり^(注5)、ただの道具に過ぎません。したがってその使い方は使う側の自由です。どの程度、どのように利用したいかによって、一人ひとりがその利用技術を自分に合わせて磨けば良いわけです。あるいは使わないと

いう選択肢もありますし、ほどほどに使う（たとえば、読めれば仕事に差し支えない）という利用法もあり、その意味で仕事や生活をしていく上で利用する他の道具と全く同じものです。道具としての英語と付き合いなければならない北大生が多ければ多いほど、その分だけ「英語だけが外国語ではない」「英語圏のものだけが文化ではない」といったことを、しっかりと学んでもらうべきでしょう。また、ディスカッション（授業・ゼミ）の参加者の中に1人でも、日本語よりも英語の方がよい（英語でないとできない）という人がいれば、その場の共通語は英語にしなければならない（すべきだ）という主張もあるようですが、このような考え方も「英語優越主義」のおいがるという点で大変危険な発想であると思います。現実問題として、妥協の策として、その場での「共通語として英語」を採用することは必要な場面は多いかもしれませんが、それは苦肉の策であり、その時に英語でのディスカッションに参加できる英語力があるかないかだけで、人に優劣をつけるような発想があってはなりません。そのような場面で、（準）母語者も含め）英語ができる人が、「英語共通語状態」を当然のことと考えたり（自分がその場での他の共通言語（日本の大学なので日本語）の可能性に歩み寄れない状況にあることに思いをはせることなく）、同時に、英語が苦手な人が肩身の狭い思いをするようでは、「国際化」とは正反対の状況であり、大いに問題があると考えます。

2点目は、上記の点と密接に関わってくることで、では具体的に「国際化」というテーマは何を意味しているのか、そして北大としてそれとどのように付き合っていくのかをしっかりと論じる必要があると考えます。「国際性の涵養」というときに、そもそも「国際性」とは何か、いかにしてそれを養っていくのか、を常に考え続けなければならないのではないのでしょうか^(注6)。少なくとも学生や社会に対して、北大のいう「国際性の涵養」とは「英語力養成」であるとか、あるいは「国際化」とは「英語がキャンパス内を飛び交っている状況」というような表面的な現象であるかのように理解されないように細心の注意を払わなければならないと考えます^(注7)。北大生にとって、身に付けたい数ある知識や技能の中の一つに過ぎない英語力（そしてその程度は一人ひとり多様であるはず）を、必要以上に重要視

することや横並びのレベルを要求するような風潮があっては、大学の「自己家畜化」という問題になってしまう恐れがあります（寺島(2009, p.20)）。

4. 「バイリンガル」をどのように理解すべきか (What does “Bilingual” Mean?)

辞書の定義は、「2ヶ国語（使用）の」ですが、これは何についての形容詞であるかのよって意味が大きく異なります。そして、このことばほど、「国際化」というコンテキストにおいて、誤解を生みやすいものもないかもしれません。まず、国や地域などの行政単位や大学などの組織が、制度としてバイリンガルを採用するという場合には、2ヶ国語のどちらでも同等のサービスが受けられるという意味です。もし、日本が政治的に日本語と英語（英語でなくとも良いのですが便宜上英語としておきます）のバイリンガルの国ということになった場合、日本語しかできなくても、英語しかできなくても、受けられる教育・行政などのあらゆる公的サービスに差が生じないようなシステムになっているということです。一時、日本で（日本語に加え、英語も日本の公用語に加えるという）英語公用語論が盛んになりましたが、そのときに自分は英語があまりできないと不安になった日本人がいるという話を聞きました。これは大きな誤解ということになります。日本語と英語が公用語の国ということは、日本語（あるいは英語）しかできなくても何ら公的な不利益を受けない、という意味ですから。

もし、北大が上記の意味で「バイリンガル大学」になれば（ここでも便宜用日本語と英語と仮定します）、通常の日本人学生（あるいは、教育を受ける言語として日本語が一番使いやすい学生）も今までどおり望む教育を日本語で受ける権利が保障されており、かつ英語が教育を受ける言語としては一番使いやすいという学生も、同等の教育を英語で受けることができるということになるはずですが、したがって、北大がこの意味でのバイリンガル大学になっても、北大の普通の日本人学生の英語力が向上することは含意されません^(注8)。

ところが、「目指せ！バイリンガル大学」の報告書などを読ませていただくと、二つの全く性質を異

にする目的が混在したままに議論がされている場合があるように読み取れます。一つは、(日本語ではなく)英語を「学習言語」(＝教育を受けるために利用する言語)として使いたい学生(主に留学生)を増やしたいということで、これは上記の意味での大学の制度としてのバイリンガル化がきちんと実施されれば可能でしょう。ところがもう一方の目的として、日本語を通常の学習言語として選択している学生(主に日本人学生)の英語力を向上させるということも想定されているようです。この二つの目的は、全く異質なものであるため、何か一つのことを行うことによって(たとえば、全学教育に「英語での授業」を増やすことによって)この二つの目的を同時に実現することはきわめて困難であると考えます。この点に関しては第5節でもう少し詳しく論じます。

次に、バイリンガルという形容詞が個人を修飾する場合は、上記とは意味が大きく異なります。すなわち特定の個人が、何らかの形で2ヶ国語を利用していれば、その人は「広い意味で」バイリンガルということになります。したがって、北大にいる学生・教員は今の時点でほぼ全員(広い意味での)バイリンガルということになります。誰でも簡単な英語を辞書を引きながら読むことはできるでしょうし、簡単な挨拶や自己紹介は誰でもできるでしょう。一方で、二つの言語がともに流暢(fluent)に使えるのがバイリンガルの定義であるという考え方もあります(注⁹)。しかし、仮に幼い頃から二つの言語に日常的に触れながら育った人でも、両言語の能力が読み書き能力も含め全く同等ということはありません(注¹⁰)。必ず偏りがありますし、生活の仕方によってその偏りは絶えず変化しています。では、母語の他に生活のある場面で外国語の一つ利用している場合、「バイリンガル」と呼ばれるためには、その外国語がどの程度流暢であればよいのでしょうか。その「程度」を定める言語学的な客観的な基準は存在しません。つまり、個人に当てはめた場合の「バイリンガル」という用語は、それほど不確かであやふやな概念しか表していないものなのです。

以下では、上記、4節の議論をふまえて、「英語での授業」を増やしてゆこうということにまつわる、問題点を具体的に考えてみたいと思います。

5. 「英語で授業」を支える論理？(The Logic for “Classes Conducted in English” ?)

北大生の中には、現時点の英語力があれば、「英語での授業」を受けることがトータルで考えてプラスになる人は、大学院生にも学部生にも一定の割合でいるでしょう(具体的な数は第6節を参照)。しかし、だからといって、英語での授業を増やすことが無条件でよいことにはなりませんし、ましてや「修士の授業は一律英語で」という考え方には、上記の「言語権」の問題も含めさまざまな問題があります。以下では、その中のいくつかを述べていきます。

5.1 対象学生の区別 (Two Types of Students to be Distinguished)

まず、対象とする学生に関して少なくとも以下の二つのカテゴリーを明確に区別して考える必要があります。

- (A) 「学習言語」(＝教育を受けるための手段として用いる言語)として、日本語よりも英語の方が使いやすい学生(留学生、帰国生なども含む)
- (B) 日本語の方が英語よりも不自由なく使えるが、選択の自由機会(alternative)として学習言語に英語を加えたい学生

日本語よりも英語の方が学習言語として使いやすい学生をわずかであれ北大のコミュニティーに受け入れているのであれば(そして、その数を増やすことを考えているのであれば)、(A)タイプの学生のニーズに応えるのは、大学の姿勢として理にかなっています(注¹¹)。上記、第4節の大学の制度としての「バイリンガル」の一環ということになります。

一方、(B)タイプの学生に対しては、日本語以外の学習言語を介して学ぶという、選択機会として提供すると考えるべきだと思います。

ここで、重要なことは、(A)タイプの学生に英語での授業を提供するというのと、(B)タイプの学生に英語での授業を提供するというのと、全く異なる性格、理念を持っているということ、提供

する側は明確に認識しておくことです。以下から明らかなように、対象学生が(A)タイプと(B)タイプでは、授業を行う方法に大きな違いが出る可能性が高くなります。(B)タイプの学生の力量が十分に高い場合には、結果として、(A)タイプの学生と(B)タイプの学生が一緒に授業を受け、教育効果も含め両者を満足させることも可能でしょう。しかし、下手をすると、(B)タイプの学生にとっては、教育効果が大きく下がり(日本語で教えた方が、提供できる情報が質・量ともに充実している)、(A)タイプの学生にとっては、物足りないものとなり、トータルとして北大の教育力を下げることになってしまいます(注12)。(A)(B)両タイプの学生が一緒に授業を受けて、双方にとってプラスになるようにするためには、条件や環境を十分に検討しなければなりません。単に、英語で授業を提供できる教員の数を増やし、そこに(A)タイプと(B)タイプの学生を一緒に放り込めばよいという単純な話ではないはずで

5.2 選択の自由機会 (Alternatives)

「英語で行われる授業」に参加する・参加しない、ということが教育を受ける「選択の自由機会」であるためには、同じ(同等の)内容の授業(情報・トレーニング)が、日本語による通常授業でも提供されていることが重要です。英語による授業でなければ、ある種の情報・トレーニング(英語の実践利用というトレーニング以外)を得ることができないなどという事態にしてはなりません。

実践的に英語を利用する場に臨む覚悟と準備がある学生(下記の第6節参照)に、その機会を提供することが、「英語での授業」の目的であると考えます。まちがっても、「英語を介してでなければ良い教育が受けられない」あるいは「英語で行われている授業に参加すれば誰でも(現時点でのその学生の英語基礎力にかかわらず)英語力が向上する」という誤ったメッセージを発信しないように細心の注意が必要であると思います。

上記の考え方は教える側にもそのまま当てはまります。英語で授業をすることは、授業を行う上での選択肢の一つです。自分の授業を英語で行うかどうかは、その教員が授業を英語で行うことに研究教育上の必要性・便益があると判断した場合に、そして

英語での授業によって日本語での授業よりも提供できる情報・トレーニングの質・量が劣らないと責任をもって判断できる場合に、限られるべきだと考えます(注13)。北海道大学学術国際部国際企画課(編, 2010c)では「英語力のレベルが異なる学生が混ざっているクラスを教える場合」についての工夫が報告されています。これが「英語を教える」授業であれば問題ありませんが、「英語で教える」授業では大変大きな問題となる可能性があります。すなわち、もし日本語で教えれば、より高い教育効果が得られるのが明らかな場合に、あえて教育効果を犠牲にしてまで英語で教えることの意義を、慎重に検討する必要がありますと考えます。

自分の授業は(日本人学生に対しては)日本語で行うのが最も教育効果が高いと考えている教員が(やろうと思えば英語でできるかどうかはまったく別問題です)、「英語でやらなければならない」ということを強要されるようなことがあれば、教員の「言語権」が侵されることとなります。

以上述べてきたように、(A)(B)2つのタイプの学生を区別せずに、同じクラスに放り込むという方法は、一見、「一石二鳥」の方法のように見えるかもしれませんが、実際は「二兎を追う」ようなものであり、教育効果は低く、問題点の多い方法であるといわざるを得ません。

5.3 「英語で」? 「バイリンガル」? 「チャンポン」? (“In English”? “Bilingual”? “Mixture”?)

さて、一つの授業の中で「日英語が飛び交っている」授業、あるいは教員が日英語チャンポンで(難しい部分は日本語で、英語でもできそうな部分は英語でなど)行う授業は、どのような位置づけができるでしょうか。英語を学習言語とする学生のための授業ではありませんから、「英語での授業」と呼ぶことはできません。また、日本語のみが利用できる学生と英語のみができる学生双方に同じ情報を与えることができるという授業デザイン・運営になっていなければ、「バイリンガル授業」と呼ぶこともできません(上記第4節の制度としての「バイリンガル」の定義)。同時通訳がつく(字幕スーパーがつく、あるいは教員が全ての情報を英語と日本語で2回説明する)、資料も全て日英語併記などの条件が満た

されてはじめて、バイリンガル授業と呼べるようになります。もし、チャンポン授業を「英語での授業」あるいは「バイリンガル授業」とみなしたり、チャンポン授業が増えることによって北大が「バイリンガル大学」に近づいていると考えるのであれば、大きな問題であると考えます^(注14)。

5.4 ライデン大学のまねはできない (We are not in the Netherlands)

オランダは、非英語圏の国の中で、外国人にとってもっとも英語が通じる国の一つです^(注15)。それは、その地理的、歴史的要因及び、オランダ語という言語的要因によるものです。英語圏(英国)、ドイツ語圏、フランス語圏(さらには北欧諸語圏)に隣接し囲まれている地理的条件の下、海運や商業で生き延びてきたオランダでは、日常生活の場で、英語(その他の隣接言語)に触れる(使わなければならない)場面が過去も現在も、日本とは比べ物にならないくらい多く存在します。さらに、オランダ語は(そしてその一方言であるフリジア語は)言語系統的に英語に一番近い言語です^(注16)。

このように歴史的、地理的、言語的に英語との親和性が著しく(おそらく世界一)高いオランダですが、小学校から学校での外国語教育(英語だけでなく他の隣接言語も)の内容も大変充実しています(少人数クラスであり時間数も日本よりはるかに多い)^(注17)。そして、このように(英語国の植民地であった国を除けば)世界で一番英語との親和性の高い国オランダでさえ、大学の学部教育は(一部の語学のスペシャリストを養成する大学・学部・語学学校を除き)母語であるオランダ語で行われているのです。このように英語との親和性の高い国オランダのライデン大学でさえ、大学院の授業を英語で展開するためには、教員を鍛えるためのしっかりしたFDが必要なのです。ひるがえって日本は、地理的、歴史的、そして言語的条件からみた英語との親和性は、オランダとは正反対にあるといえるでしょう^(注18)。もし、ライデン大学のFDの方法を北大に応用しようとするのであれば、上記のような諸条件の違いに十分配慮をして、北大や日本の現状にあったやり方にアレンジして行うこと、そして予想以上の時間と労力がかかる可能性があることを覚悟して取り組むこと、が

重要であると思います^(注19)。

5.5 シンガポールのまねはできない (We are not in Singapore)

シンガポールでは、英語が公用語の一つです。その一番の理由は、母語を異にする(大きく分けて)三つの民族が共存している多言語多文化国家であることです(マンダリン(中国語)、マレー語、タミル語: これらもすべてシンガポールの公用語)。その結果、政治・行政上の理由から(そして、国家としてのアイデンティティの面からも)国を束ねるための必要な手段として、植民地時代の宗主国の言語(英語)を、公用語の一つとして採用したのです。そして、小学校から「学習言語」として英語を学び、高等学校以上の高等教育は英語で学ぶことが基本となっています^(注20)。

シンガポールの大学で、授業が基本的に英語で行われている(英語でしかできない)のは上記のような歴史的経緯からの帰結であって、その例を歴史的、社会的事情が全く異なる日本の大学にそのまま当てはめて考えるのは無理があると思います。

6. (B) タイプの学生の基礎的英語力 (English Proficiency of Type (B) Students)

「英語による授業」を増やしてゆくことが、トータルで考えて学生にとってプラスになるためには(そして、結果として北大の教育力を低下させないためには)、受講対象となる学生のその時点の英語力を十分に配慮した選抜を行う必要があると考えます。具体的には、学習言語に英語を用いても、日本語で行われる場合と同程度の情報(質・量ともに)を受け取ることができるだけの基礎的な英語力がある学生を対象を限定すべきです。多少興味のある学生が、英語で行われる授業に参加さえしていれば、楽に英語力が上がる、楽しく留学生と交流できる、と考えているとすれば、大きな誤解です(下記「補足」の「実践例」参照)。あるいは、全学教育の1-2年生に対する英語による授業機会を増やせば、将来的に院生の英語力がおしなべて向上すると期待されて

いるとすれば、それも大きな誤解です。具体的な数字で、基準を示すのは難しいのですが、たとえば、TOEFL-ITP で 500 点に満たない学生が、(A) タイプの学生と一緒に授業を受けても、授業についていくのは困難です。大学入学までに身につけた基本的な英語力（語彙・文法も含んだ読解力と聴解力）が一定のレベル以上でなければ、英語での授業を受けてもついてこれないだけで、教育効果は期待できません。内容の理解がおぼつかないばかりではなく、英語力の向上にもつながりません。

さらに、(B) タイプの学生しかいない授業で、学習言語としての英語のレベルを下げで授業運営をして、結果として日本語で行う場合よりはるかに少ない情報・トレーニングしか提供できなかったということになっては本末転倒でしょう。トータルとして、北大の教育力低下の一因になる恐れすらあります^(注21)。「易しい英語」で教えればよい、という考え方もあるようですが、そもそも、北大生にふさわしい、抽象的な思考や概念が要求される内容を、「易しい英語」で教えることは可能なのでしょうか。もし、「難しい議論は日本語でもよい」というのであれば、どの部分を「英語で」するのか、その意味は何か、その教育効果はどのようなものか、をしっかりと検討する必要があると思います。

大学院（特に理系）では、講座やゼミによっては、次のような状況がすでに存在している場合が少なくないようです。母語を同じくしない学生が混在し、共通の「学習言語」として日本語を用いるよりも英語を用いた方が、学生全体のトータルとして不便さが少ない、という場合です^(注22)。このような環境で、すでに英語を利用している教員（ゼミ・講座）で、より良い授業のためのサポートが必要であるという教員には、そのようなサポートを提供することを大学としては検討すべきでしょう（学会の発表や論文書きに英語を使っているということと、英語で授業をするということ（さらに、授業以外のさまざまな場面で学生の研究を英語でサポートしてゆくこと）は、かなり異なることをしっかりと認識する必要があります^(注23)）。

いずれにしても、学生が持っている基礎的英語力などを考慮し（以下を参照）、トータルとしての教育効果が下がらないように細心の注意を払う必要があります。

6.1 学部生の英語力 (Undergraduate)

北米（米国・カナダ）の大学留学（「語学留学」ではなく、学部や大学院で専門の勉強をするための留学）において、多くの大学で TOEFL (paper-based) 550 点（TOEFL-iBT 換算で 80 点）以上を英語非母語話者に求めています。そして、550 点ぎりぎりでも留学しても、英語力をさらに高めなければ、大学生としてやっていくのに相当苦勞します（つまり、相当の努力をすればついていける、最低限のスタートラインとしての英語力が 550 点程度であるということです）。金谷（2008, p.153）も日本の大学での英語による授業に関して、「大学で英語による教育を受けられるだけの英語力（例えば TOEFL で最低 500 点、望ましくは 550 点以上）」と述べています。では、現状での北大 1 年生の英語力は、どのくらいでしょうか。2008 年 6 月に 1 年生を対象として行った TOEFL-ITP では、2617 人中、550 点以上は 60 人（2.29%）、500 点以上でも 448 人（17.19%）。2009 年 6 月では、2521 人中、550 点以上は 42 人（1.66%）、500 点以上でも 465 人（18.4%）です。

すなわち、本人にそれ相応の動機付け（やる気）と覚悟があることを前提に、英語での content 授業で効果が上がると考えられる学生の割合は、現状で数パーセントにすぎないのです。500 点（TOEFL-iBT 換算で 61 点）以上にまでレベルを下げた場合でも、対象となる学生は 2 割にも満たないのです。そして、後者のカテゴリーの学生に対して、英語のみによる授業をもし行ったとした場合、（日本語による授業に比べ遜色のない程度に）教育効果を上げるためには、学生側の相当の努力と同時に、教える側に相当の工夫と力量が求められるのは明らかでしょう。

6.2 院生の英語力 (Graduate Students)

大学院生の場合は、問題はもっと深刻である可能性もあります。すなわち、英語力のばらつきが学部生以上に大きいのではないかと、いう懸念です。正確なデータが手元にあるわけではないのですが（一度大学としてきちんと調べてみると良いと思います）、北大の学部生以上に英語力が低い大学院生（理系文系問わず）が少なくないように感じています。個人的な実感ですが、筆者の所属する大学院入試の

英語成績は（平均すると、日本人・留学生・社会人問わず）、北大の学部入試の成績と同程度か、場合によっては低い可能性もあるように思います。少なくとも、著しく英語力が低い学生が何割かはいます（そして、他の科目の成績が優秀であれば、合格します）。「大学院生なのでおしなべて学部生よりも英語の基礎力が高い（べき）」というのは明らかに幻想なのです。英語基礎力がそれなりにしっかりしている院生もいるでしょう（受験勉強でがんばり、学部時代も英語力の維持や向上に少しずつ努力し、大学院に入ってからも、研究の必要上鍛えられているし、自分でも努力している（理想的なケース））。このような学生に対して、さらにワンステップ上を目指す意味で、「英語論文書きの集中指導」「英語による発表の集中指導」「英語によるゼミや講義」は、教育効果が高いでしょう。一方で、「英語演習初級」（＝外国語教育センター提供の「外国語特別講義初級」）を開講すると、日本人・留学生問わず、英語に自信のない大学院生が必ず何名か受講しに来ますが、彼らの英語基礎力は、相当に低いです（北大を受験する高校生の平均よりもはるかに低いと思います）。そのような院生に対しては、北大を受験する高校生がやっている程度の基本的な英語のトレーニング（たとえば、語彙・文法に裏打ちされた読解力の向上）を、どこかの段階で徹底的に施してやる必要があると考えます。

大学院では、それぞれの講座やゼミの実情に合わせて、少人数で小回りのきくケアが可能なのではないかと思いますが、「修士の授業は一律英語で」という乱暴な方法では、（すでに述べたように、平均的な英語力の院生にとっても大きな効果は期待できないだけでなく）上記のような英語力が著しく低い院生は、完全に蚊帳の外に置かれることになるでしょう。

大学院において、本当に必要な言語政策は、上記のような英語力の多様性を正確に把握し、それぞれのレベル（たとえば、TOEFL550以上の実力のある院生、TOEFLで430点に満たない院生、その他大多数を占める中間層など）の実情にあった、英語力トレーニングの方法を検討し、しっかりしたカリキュラムで提供することではないでしょうか。「一律英語で授業」は、解決策ではありません。

7. いくつかの提案 (Proposals)

世間には「英語」や「英語学習」に関して、さまざまな言説（俗説）が飛び交っていますが、何が正しく何が不確かなことであるのかということに関して、できるだけしっかりと理解をしておくことが必要であると感じています^(注24)。特に不確かな情報に振り回されることは、個人としても大学としても、大きな問題となってしまふ恐れがあります。誤った前提に基づいて、何かを始めても望ましい結果が得られないことは明らかでしょう。英語教育・英語学習に関して、まず最初にはっきりとさせておかなければならないことは、どのようにすれば外国語学習がうまく行くのか、そのメカニズムに関してはよく分かっていないことが多いということです。したがって、当然「これさえやればOK」という方法論もありませんし、外国語学習に成功した人の方法論であっても、別の人にそのままうまく作用するとは限らないわけです^(注25)。

では、大学としては何ができるのでしょうか。できるだけ具体的な目標や目安とそれにいたるための方法を複数示して、それを参考にしながら、学習者一人ひとりが自分の能力と目標にあった方法を見つけ出してゆく、ということ側面から支援するしかないのではないかと考えています。

7.1 「英語による」授業より必要な「プラスαの授業」(Step by Step; Not Necessarily “Conducted in English”)

専門の内容の授業に英語を少しずつ加えてゆく「プラスαの授業」の発想が一つの有効な方法であると思います（上記、第5節で述べた「チャンポン授業」もやり方によってはそのような性格の授業であると考えられます）。専門の勉強や研究をする上で、どのような英語が本当に必要であるのか（下記7.3節参照）をしっかりと見定めた上で、その学生の現段階での英語力を勘案しながら、具体的なプランを立てる必要があると思います。

たとえば、英語力があまり高くない学生には、授業で使う英語の資料をまとめる（最初は日本語で、徐々に英語で、など）という作業をたくさんやらせるところからはじめると良いでしょう。現状よりも

ワンステップだけプラス α を加えるという考え方です。

授業での説明を一部英語で行い（あるいは英語によるビデオ利用）その内容を書いてまとめる（最初は、1分程度でもよい）という作業を、これもはじめは日本語で徐々に英語でというかたちで授業の一部に加えてゆけばよいでしょう。

もう少し中級レベルになれば、英語でまとめた内容をクラスで英語で報告（最初は1分でもよい）するという作業を加え、徐々に時間を増やしてゆくのもよいでしょう。また、英語で行われた良いレクチャー・講演会（いまは、インターネットを通してよいものがたくさん手に入ります）の一部を学生にまねをさせて発表させるという方法も有効です。レクチャーの内容がきちんと理解できていなければ、きちんと発表できないような仕掛けをしておけば、専門の内容も理解しつつ、英語による発表のモデル練習にもなります（現在の高校までの英語教育に、暗唱・朗読という外国語学習にとって不可欠な練習・訓練が大いに不足している点を補うことができる可能性があります）。

一部の上級の英語力（語彙力・文法力を含めた読解力）をすでに持っている学生以外に対しては、経験のある教員が日本語を使って、英文論文の指導や英語による口頭発表の指導を、少人数で集中的に行うのも効果的でしょう。

上級を目指すレベルのクラスであれば、上記の英語による活動の時間や内容を増やしてゆけばよいと思います。

大切なことは、現状よりもワンステップだけ上の英語利用の作業を少しずつ加えてゆく（プラス α ）ということです。このようなことを実現するために時間と労力とお金を大学としてはかけるべきです。一足飛びにいきなり一律「英語での授業」である必要はありません。

7.2 具体的な目標：学習時間 (How Many Hours?)

具体的な数字を述べることは本当に難しい（そして数字が一人歩きをする危険性もある）のですが、議論の参考にあえて数字を挙げます（以下は、羽藤(2006)、寺島(2009)を参考にしています）。北大

に入学した学生が4年間毎日1時間（一日も欠かさず）英語の勉強をしたとしましょう。自分の現状の英語力をしっかりモニターしながら、勉強の方法を工夫してやってゆくという前提です。すると卒業までに、1460時間勉強することになります。「中級レベル」に達するまでに、最低2100時間の学習が必要であるという説にしたがうと、大学入学前の英語の勉強量が550時間以上であれば、大学卒業までに「中級レベル」(注26)に達するということです。ある調査によると中学高校の6年間での授業時間は550時間～950時間ということです。したがって、高校卒業までの間に最低限度の英語学習しかしてこなかった学生（おそらく英語がものすごく苦手な学生）でも、学部4年間の過ごし方次第で、大学卒業までには「中級レベル」(上記注26の定義)の英語力をつけることが可能であるということです。もちろん学習の仕方や内容にもよりますが、これは実感として十分に現実的な話であると考えます。

では、平均的な北大生が毎日最低1時間の英語学習をしているのでしょうか。答はおそらく「ごく一部の学生だけ」ということになると思われます。必須の英語授業だけを週2コマ(一生懸命)受けたとして、週2回(90分 \times 2=3時間)プラス予習復習3時間で、週6時間足らずです。2年生になり、必須の英語授業がなくなれば、英語学習を授業だけに頼っている学生の学習時間はさらに減るでしょう。そして、これは授業が活発に行われている学期中の14週間の話です。長い夏休み、冬休み中は含まれません。一日たったの1時間ですが、それを学期中休み中を問わずやり続けるには相当の動機付けと強い意思が必要になると思われます。一方、一日たったの1時間ですが、本当に4年間やり続けられれば、入学時点の英語力がかなり低い学生でも、(注26の意味での)「中級レベル」の力をつけることができる可能性が十分にあるということです。これは学生にはつばをかける一つの材料になるかもしれません。

7.3 具体的な目標：どのような英語力を？ (What Aspect of English Proficiency do You Need?)

これをできるだけ明確に意識しつづけることが、外国語学習を長続きさせる上で重要なポイントであ

ると考えます。どんなに勉強をしても、母語と同じように「楽々」使えるようにはなりません。外国語ですから。したがって、自分の仕事や研究、日常生活でどのような英語力がどの程度必要なのかを明確に意識して、「いつまでにどの程度」ということを優先順位をつけながら具体的な目標とすべきです。たとえば、日本の国内線旅客機の客室乗務員が仕事をする上で必要な英語力と、日本の企業に勤めて時々国際学会で発表する人が必要とする英語力とは、そのタイプが大きく異なるでしょう。どちらの英語力が高いか、という問題ではありません。大学院生であれば、専門の論文を今よりも少しでも早く正確に読めるようになる、自分の研究内容に関して、簡単な Abstract を書くことができるようになる、専門の内容の講義であれば、6～7割程度はあ理解できる（後は資料や論文などを読むことによって理解を補う）、原稿を用意してしっかり練習をつんでゆけば10分間の口頭発表ができる、などが、さしあたっての現実的な目標となる人が多いのではないのでしょうか。研究内容に関しての活発なディスカッションに積極的に参加できる、というのはその先にあるかなり高い目標でしょう。ましては、どのようなトピックであれ、母語話者に負けない程度に流暢に話すことができるようになる、というのは、平均的北大生の目標設定としては、現実的ではありません。このような違いを明確に意識せずに、ただ「英語力を高めよ」といっても、現実的ではないと考えます。

大学院の上級生や教員が、学部生や若い院生に向けて、自分の専門分野で、どのような英語を使って何をしているのかを、できるだけ具体的に示してやれば、「どのような英語を」「どの程度」身に付けると「何ができるのか」を明確にイメージすることができ、学生の動機付けを少しでも高めることにつながっていくのではないのでしょうか。

<研究者や大学院生に「日常会話」は必要か？> ("Daily Conversation" ?)

国際学会のレセプションなどで、他国の研究者と楽しく談話ができないという日本人研究者は少なくないかもしれませんが、それが出来るか、したいか、そのための「日常会話」の訓練をするかどうかは、その人個人が決めることであって、大学がすること

ではないでしょう。学会で内容が興味深い発表をすれば、レセプションで先方から話しかけてくれるでしょうし、話が聞きたい研究者がいれば、こちらから話しかければよいことです（英語がうまいかどうかとは別の問題です）。口頭でのやり取りが苦手な、「英会話」の練習をする暇もない（研究・教育が忙しくて！）人は、名刺を交換して、後日メールを通してやり取りをすればよいのです。そもそも「日常会話」が自由にできるようになるのは、外国語学習における最高レベルの到達点です。ホームステイをしたことがある人なら、ホストファミリーの家族同士の日常会話が、学校の講義を受けるよりもはるかに理解が難しいことを知っているでしょう（注27）。

学会のレセプションで、自分の専門の研究の話しか出来ないのはさびしい、ということは理解できません。しかし、「専門以外」の話をする・できるのは「英語力」の問題以上に、その人の「教養」（他の研究分野、芸術、文化、社会、人間、スポーツなどに対する深い興味と関心・洞察）によるものであり、まさに北大の「全人教育」が目指すところではないのでしょうか。しかし、本稿で述べてきたように、英語基礎力が十分ではない学生に、英語による授業を無理におこなっても、「科学、文化、芸術、社会、人間」などに対する深い理解と洞察力を育むことはできないでしょう。

7.4 教育効果を下げない？ (No Negative Effects ?)

日本のように日本語で日常生活のすべてを行うことができる環境で、現在の生活でさまざまな時間配分を一切変えることなく、英語をある程度できるようにすることは不可能でしょう。毎日最低1時間、もし2年間で「中級レベル」（上記注26の定義）をめざすのであれば、毎日最低2時間は、その外国語の学習に時間と労力をつぎ込まなければなりません。これは個人のレベルの問題です。何をやる時間を削って、毎日の英語の学習時間を確保するのかという問題です。

一方、「英語での授業」を増やしてゆくということは、教える側も教わる側も、それに割く時間と労力を捻出するために、何かを犠牲にしなければなりませんし、日本語で行うよりも、与えることのできる情報量やトレーニングが、大きく減少することは、

多くの場合避けられないでしょう。外国語教育の在り方検討 WG の検討事項の中に、「教育効果を下げない方法の検討」という内容のものがありませんでしたが、そもそも個人が使える有限の時間と労力を何らかの形で英語学習に振り向けることなしに（つまり何かを犠牲にすることなしに）、英語力を高めるということは基本的に不可能であると同様に、母語ではない「英語で」何かを学ぶ、あるいは教えるためには、母語である日本語で教えた場合に比べ、ある面での教育効果が下がるのは当然であることを認識する必要があります。

また、英語力の向上に役立つのであれば、教える内容は日本語で行った場合の 6～7 割り程度でも構わないという考え方もありえると思います。その場合も、何をどの程度犠牲にするのか、そのような犠牲を払っても総合的に考えた場合のプラスの効果があるのか、ということを経験的に検討する必要があると考えます。

8. まとめ：「英語力」と「国際性の涵養」 (Conclusion: "English" and "Global Perspectives")

ちまたでは、「英語さえできれば」あるいは「英語くらいできなければ」という根拠のない言説（俗説）にあいかわらず日本人は振り回されているようです^(注28)。このような無批判な「英語崇拜」や「脅迫観念」から北大の学生を解放してやることこそ、本当の意味での「国際化」の第一歩ではないでしょうか。このような観念から学生を解放し、「崇拜」でも「脅迫」でもなく、自分自身を高めるための数ある方向性の一つとして、本気で外国語（「英語」に限定せず）の力を付けたいと考える学生には、質の高い外国語教育を提供することを考える必要があります。また、英語を「学習言語」として（一部でも）取り入れた授業を提供する際は、学生・教員双方の言語権に関して、慎重な配慮が必要であることも、忘れてはなりません。

上記のような英語に対する誤った（歪んだ）認識を助長させないためには、北大として「英語力＝経済力」という誤ったメッセージを発信しないこと^(注29)、「英語力＝研究力」という誤ったメッセージを

発信しないことが、大切です^(注30)。さらに「英語を使うこと＝国際理解教育、国際性の涵養」という誤ったメッセージを発信しないことも重要でしょう^(注31)。「英語による授業」（ここでは、100% 英語による授業のこと）によって学習・教育効果があるのは、実践的な英語利用の訓練を受けられる程度に、基礎的英語力が備わっており（TOEFL-ITP550 点以上）、かつそのような実践的英語利用のトレーニングを受けることに意義を感じ、努力をする覚悟（動機づけ）がある学生に限られる、ということを経験する側が明確に意識することも大切であると考えます。

上記のことをしっかり認識せずに、英語で授業ができる（やってもよい）という教員や「英語による授業」の数をただ増やすことで、北大の「国際化」が進む、あるいは「国際的流動性」が増す、と考えているとすれば、それには大きな問題があることは、本稿で何度も述べてきた通りです。

北大において「英語による授業」（100% 英語という意味で）を提供する場合は、これまで本稿で述べてきた点（他にも考慮すべき点は多々あるかと思いますが）を十分に考慮した上で、数ある「選択肢の一つ」として充実した内容の質の高い授業を提供し、それに耐えられる学生に選ばせる、というものであるべきだと考えます。また、そのように授業を現在の英語力ゆえに取ることができない学生に、教育上何ら不利益にはならないような配慮も必要です。同時に、現在大多数を占める英語力中程度以下の学生に対しては、自分の授業で少しでも英語力を付けさせたいと考える教員が、授業の中に少しずつ英語力をつけるための作業や練習を加えるなどして、授業を工夫してゆくことが、現実的かつ効果的な方法であると考えます。上記第 7.1 節で述べたのは、その具体的な方法の一つの提案です。

北大には、長い歴史と伝統があり、そしてそれに伴う研究教育上のさまざまな資産が蓄積されているはず（もちろん、歴史や伝統の上に胡坐をかいてはいけません）。英語（だけ）による教育や英語コミュニケーション力の養成を「売り」にしている、一部の新興の大学や教育機関とは異なるはずです。学生から、母語で学び母語で深く考察するという機会や時間を奪ってまで、英語力を付けさせることが北大にとって本当にプラスになることでは

うか。数学者ピーター・フランクル氏がNHKの番組で次のように語っていたそうです。

「自分が学生としてまだハンガリーにいた頃、高名な日本の数学者が来るということで講演を聞きに行った。下手な英語で聞きづらかったけれど、みんな必死に聞いた。いま日本人学者の発音は良くなったが、聞くに値するものはほとんどなくなった。」(寺島 (2009, p.291))

実りある議論ができることを切に願うのみです。

9. 補足：三つの実践例

筆者は、北大において、100%英語で行う授業がある程度の年月やってきました。個人的な体験であり、大変限定的ですが、北大生に対して「英語で授業」をするということがどのようなことであるのかを示す事例として、以下、実践例を三つ報告します。

<実践例1：学部教育（2003年1学期～至現在）>

- ・対象：文学部の3-4年生+ HUSTEPの留学生+ 国際交流科目として履修する日本人学生
- ・授業名：(A)「英語学：生成文法の理論と実践 I (Linguistic Science and Language Acquisition)」または (B)「英語学：現代言語学：音韻と形態の分析 (Contemporary Linguistic Analysis: Speech sounds and structure of words)」((A)(B)を隔年で交互にやっています)。
- ・受講生(平均)：文学部の学生を中心に「英語教員免許」の要件科目「英語学」として履修。10名前後。
- ・HUSTEP 留学生：理系文系問わず、10名前後。
- ・国際交流科目として履修しようとする他学部の学生：例年、最初は大勢押しかけるが、1~2回目でdropout。最後まで履修する人はほぼゼロ。
- ・テキスト：米国の学部教養レベルの言語学の入門

教科書。

授業の構成：講義(宿題のreviewも含む)、ディスカッション、宿題(毎週A4で1枚程度)は、全て英語で。

・授業の工夫：毎回くじで、日本人学生と留学生とがペアで座るようにする。授業中に2~3回、ペアで考える簡単な課題を与え、ディスカッションさせる。(例：テキストで英語を例として明らかになった、ある文法原理が、自分の母語にも当てはまるか、自分の母語を例に考えてもらう=>どの言語にも共通する文法原理があることを発見的に理解する)

・コメント：

多くの学生が予習復習宿題に4~5時間かけているようです。時間さえかければしっかり英語が読める学生は、授業に十分ついてくることができていることを実感しています。平均すると、英語力は留学生がやや上、内容理解(理論言語学の概念や方法論)に関しては日本人学生の方が若干上であることが多いと感じています。また、留学生の方が宿題の出来不出来にばらつきが大きいことが多いようです。アメリカ人(英語母語話者)でも、内容についてこれない学生がいたこともあります(まじめな学生でしたが、能力不足でした。このことから、英語力だけが問題ではないことは明らかです)^(注32)。

ここに参加する日本人学生の多くは、英語の読解力語彙力などは、北大生のなかでも上級クラスであることが多いと思われます。さらに、英語の教員免許取得など、明確な動機付けもあり、英語や英語学習に興味のある学生が中心です。多少の大変さも乗り越えられ、それなりに教育効果もあると考えています。留学生に関しても、毎回の授業後のアンケート、学期末のアンケートなどから、満足度はかなり高いものになっています。

言語権、教育権に関して

この授業を本当は取りたいが、英語で行われているために取れないという学生はいるかもしれませんが(実際の訴えを聞いたことはありませんが)。しかし、文学部では、筆者の授業内容と同じ理論的背景で提供されている授業がほかにもあり、また、教員免許

取得に必要な「英語学」もこの授業以外にも提供されています。したがって、筆者がこの授業を「英語だけで」行っていることが、トータルで考えて、学生の不利益にはなっていないと理解しています。(一方、(授業で教わる内容そのものに興味があるというよりは) この授業が「英語で行われている」あるいは「留学生と一緒に学べる」という理由だけで、この授業を履修しようとする学生も毎年少なからずいるようですが、そのような学生はほぼ全員1~2回目でdropoutします)。

<実践例2：一般教育演習（一年生対象の教養授業）（2004年1学期）>

実践例1の内容を、一般教養授業用に少し軟化させて、一般教育演習とHUSTEPとの抱き合わせ授業として行いました。

・受講生：

- (i) 教養1年生：6名（最初は10名以上いた）。
- (ii) HUSTEP留学生：理系文系問わず、10名前後。

・コメント：

上記実践例1と同様のクラス運営をし、内容的には、予定よりもさらに軟化させたのですが、結果として、1年生には難しすぎ、留学生には物足りない、ということになってしまいました。このような授業を選択で履修し、最後まで参加した日本人学生は、それなりに興味もあったようですが、1人を除き基本的な英語力不足で、テキストの読み取り、宿題を英語で書いて出すなど、相当に困難であったようです。口頭による講義内容もどの程度理解できていたか不明な部分があります。授業中の質問やディスカッションにも積極的に参加できる場面は少なかったです。

成績は、留学生は全員「優」（「秀」制度導入以前）。日本人学生は、1名「良」、その他は全員「可」にせざるをえませんでした。

言語権・教育権に関して：履修した日本人学生は、自ら選択し、最後まで参加し続けたのですから、本人にとっては（強制されたわけではないという意味で）言語権は侵されていないと考えます。一方で、日本人学生に合わせ、内容、レベル、進度を当初の

予定より大幅に下げたために、内容的に物足りないと感じた学生（留学生）にとっても、望ましい教育環境であったとは、言い難いと思います。

以来、一般教育演習とHUSTEPとの抱き合わせ授業はやらないことにしました。学習言語として使えるまでに基礎的英語力が身につけていない学生と、身に付いている学生とが、混在しているクラスで、双方に有意義な授業を提供することの困難さを思い知りました。現在の筆者の力量では、このような授業を15回きちんと行うことは難しいと感じています。

この授業の内容（理論言語学・生成文法）は、物理学や統計学の入門などと同じように、教えられるべき基本概念やカリキュラムに関して、国際的にかなり共通であり、英語で書かれたテキストもかなり整備されています（柳町智治先生のご指摘）。それにもかかわらず、日本人の教養1年生には、ハードルがかなり高いようでした。このことは、理系の基本的な科目においても（高校の復習ではなく、大学に入ってから新しい考え方や概念を学ぶ場合）、英語力が「学習言語」として使えるレベルに達していない学生を対象にしては、授業運営が難しくなるであろうことを示唆していると思われます。英語力や熱意が高い先生がやっても、あるいは英語母語話者を雇ってきてやらせても、表面的なことばのやり取りではなく、内容のある思考・概念が身につくためには、学生側に一定以上の基礎的な英語力があることが、重要な前提条件であると考えます（注33）。

<実践例3：大学院国際広報メディア学院での授業（2000年～至現在）>

- ・授業名：「多言語比較論演習」、2007年から「言語研究方法論演習」と改名。
- ・対象：国際広報メディア大学院修士学生。
- ・内容：理論言語学の考え方と方法の基礎と実践を学ぶ。
- ・テキストは、米国大学院の入門レベルの教科書と問題集をアレンジ。
- ・授業、ディスカッション、宿題を全て英語で行う。
- ・コメント：

言語学、英語学、英語教育学の専攻を目指す修士の学生、現役の中学や高校の英語教員（社会人学生）などが主な受講者となります。したがって、英語力及び動機づけは高い学生が多いです。宿題には、毎週平均5～8時間はかかっているようです。ただし、仮に日本語で書かせてもかかる時間はそれほど変わらないと思われます。

言語権・教育権に関して：この授業と同じ理論的背景で行われている日本語による授業が少なくとも二つ開講されています。また、オムニバス式の概論、特論を一部担当しているの（この授業は日本語で行っています）で、この授業内容のエッセンスは一部伝えることもできています。しかし、「英語で行われているのでなければ、この授業を取りたかった」という学生からの声も時々あります（日本語学、日本語教育を専攻している学生）。そのような学生の教育権・言語権を侵害している可能性があるということであり、常にその点に関しては悩んでいます。結論としては、高い動機付けと、それなりの英語の基礎力があれば、英語圏での授業内容と同じ内容を英語で行うことも可能であると思われる。

謝辞

「外国語教育の在り方検討WG」の諸先生、及び脇田稔先生には、本稿の元となった拙稿「意見書」に対して、貴重なご意見をいただきました。特に、柳町智治先生には有益なコメントをいただきました。また、慶應義塾大学経済学部 Professional Career Programme コーディネータの嘉治佐保子、中村慎介、松岡和美の三先生との面談は、北大における「英語での授業」を考える際に、大いに参考になりました。Phil Seaton 先生とのディスカッションも本稿の執筆の上で、大変参考になりました。みなさまに心より感謝申し上げます。本稿に不備などがあれば、その責任はすべて筆者に属するものです。

参考文献

ヴィゴツキー、レフ・セミョノヴィッチ（2001）『思考と言語』（新訳版）（新読書社）

- 大津由紀雄（編）（2009）『危機に立つ日本の英語教育』（慶應義塾大学出版会）
- 大津由紀雄（2010）「日本の英語教育：文法定着へ演習強化を」（北海道新聞（夕刊）2010年8月21日）
- 金谷憲（2008）『英語教育熱：過熱心理を常識で冷ます』（研究社）
- 河原俊昭（2008）『小学生に英語を教えるとは？－アジアと日本の教育現場から』（めこん）
- 津田幸男（1993）『英語支配への異論』（第三書館）
- 津田幸男（編）（1994）『英語支配の構造』（第三書館）
- 津田幸男（2010）「「幸せな奴隷」になってはいけない」朝日新聞「オピニオン」（朝日新聞朝刊2010年9月3日）
- 寺島隆吉（2009）『「英語で授業」のイデオロギー：英語教育が亡びるとき』（明石書店）
- 鳥飼玖美子（2010）『「英語公用語」は何か問題か』（角川書店）
- 成田 一（2010）「英語の社内公用語：試行及ばず、情報格差も」朝日新聞2010年9月18日（土）朝刊『私の視点』
- 羽藤由美（2006）『英語を学ぶ人・教える人のために－「話せる」のメカニズム』（世界思想社）
- 北海道大学学術国際部国際企画課（編）（2010a）『ライデン大学FDプログラム報告書』（目指せ！バイリンガル大学シリーズ Vol.1）
- 北海道大学学術国際部国際企画課（編）（2010b）『国際化加速に向けたFD～目指せ！バイリンガル大学～報告書』（目指せ！バイリンガル大学シリーズ Vol.2）
- 北海道大学学術国際部国際企画課（編）（2010c）『文学研究科向け：英語による授業に関するFD報告書』（目指せ！バイリンガル大学シリーズ Vol.3）
- 茂木弘道（2001）『小学校に英語は必要ない』（講談社）
- 茂木弘道（2004）『文科省が英語を壊す』（中公新書ラクレ）
- 山田雄一郎（2005）『英語教育はなぜ間違えるのか』（ちくま新書）
- Seaton, Philip（2010）The Degree Program in the School of International Liberal Studies (ILS): Potential Problems and How to Make It Work (ms. Hokkaido University)

注

1. 北海道大学学術国際部国際企画課 (編) (2010a, 2010b, 2010c)

2. 「言語権」(language rights/linguistic (human) rights) とは、概略、意思疎通のために使用する言語を自分で選択する権利のことです。特に、ここでは、学生が教育を受ける際に使用する言語を自分で選択する権利、および教員が自分で教育に用いる言語を自分で選択する権利、と考えます。世界言語権宣言 (Universal Declaration on Linguistic Rights) (1996) を参照 (<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf>)。 (最終確認日: 2010年12月10日)

3. 学生に対して、教員に対して「英語くらいできて当然」「英語くらいできなければだめである」というメッセージを、大学として出すようなことがあつては、「英語支配」を肯定することとなります。また、ある種のインセンティブを与えるという条件で、英語で授業を行う教員を募るという方法も同様の「英語優越主義」を醸成する可能性があるという点にも、私たちは常に敏感でなくてはならないと考えます (津田幸男 (1993, 編 1994, 2010) を参照)。

4. 欧州の多くの国は、英語を含む外国語教育が日本よりも充実しています (少なくとも時間数やクラスサイズにおいてははるかに恵まれている) が、同時に、英語優越主義に対する危機感、自国語と英語とのバランスに関する意識は日本よりもはるかに高いようです。たとえば、ベルギーはオランダなどと並んで、小学校からの外国語教育 (数ヶ国語) が充実している国ですが、ベルギーの中のオランダ語圏に属する大学は、高等教育に耐えうるオランダ語を守るために、大学の授業は基本的に全てオランダ語で行っているということです。また、世界には自国にいながらにして、自分の母語では高等教育を受けることができない国が数多くあることは周知の事実であると思います。

5. 西洋社会では17世紀頃までは、ラテン語がそのような「共通の言語 (lingua franca)」の一つでした。たとえば、ニュートンの『プリンキピア』(1687年) はラテン語で書かれています。

6. 「北海道大学の基本理念と長期目標」(平成15年9月17日北海道大学評議会) ([http://www.](http://www.hokudai.ac.jp/bureau/info-j/kihonrinen.html)

[hokudai.ac.jp/bureau/info-j/kihonrinen.html](http://www.hokudai.ac.jp/bureau/info-j/kihonrinen.html)) に「国際性の涵養」が掲げられています (最終確認日: 2010年12月10日)。その中で「～を養う」の目的語になっているのは「自文化の自覚にもとづいた異文化理解能力」です。「英語力」でないことは確かですが、このままではまだ抽象的です。その内容に関しては、一人ひとりが、具体的に考えてゆく必要があるということでしょう。教育という場面を考えた場合、ユネスコ「国際教育・勧告」(1974)

(<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040e.pdf#page=144>) (最終確認日: 2010年12月10日)、及び「国際教育・指針」(1991)

(<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100178m.pdf>) (最終確認日: 2010年12月10日) が一つの参考になるでしょう。

7. 北大にいる留学生の母語の割合を考えれば、アジア諸国からの留学生に対する北大としての言語政策をどのように考えるのかは、「英語による授業」以上に、北大の「国際化」にとって重要な課題であると思いますが、本稿ではこの点については扱いません。この件に関しては、Seaton (2010) の論考が参考になります

8. 間接的な影響はあるかもしれません。英語が中心言語である学生が回りに少し増え、大学から配布される事務文書や掲示が全て日本語英語併記になることによって、意欲のある学生は、英語による情報交換を行ったり、日英併記の文書を読み比べたり、英語だけの方を先に読もうとしたりするかもしれません。しかし、それはごく少数でしょう。そして、北大がそのような大学にならなくても、周りにいる留学生や外国人の先生と積極的に交わろうとする学生や、あらゆる機会を利用して英語の文章に日常的に触れようとしている学生は、現時点でもすでにそのようにしていると思われます。一方、英語利用に積極的でない学生は、日英併記の文書がいくら出回っても、日本語の部分しか読まないでしょう。したがって、北大がバイリンガル大学になっても、北大の通常の日本人学生の英語力に対する影響は、現状と大きく変わらないと予測されます。

9. The Oxford Advanced Learner's Dictionary の定義によると “able to speak two languages equally well because you have used them since you were very young.” とあります。

10. 平成 22 年度北海道大学前期試験の英語の問題（大設問 [1] のエッセイ）を参照。

11. 留学生に対して「生活言語」としての日本語を身につけることを奨励し、そのための支援をすることも当然必要でしょう（基本的な現地語を身につけるのは当然のことであるということを大学として示すのは、大切な「国際理解教育」であると考えます）。しかし、高度で抽象的な思考・概念を扱う「学習言語」のレベルまで日本語力を引き上げるのは、本人の熱意、努力、語学の才能などに大きく左右され、相当の時間も必要となってきます。よって全ての留学生にそれを要求するのは非現実的であると思われる。ただし、それを望んでわざわざ日本に留学してくる学生がいる可能性もあります。学習言語として何語を用いるかは、本人が選択するものです。つまり「言語権」の問題であるわけです。現実問題として、全ての留学生の言語権を北大が制度として保障することは不可能でしょうが、大学の言語政策を検討する際には、この点に関して常に敏感である必要があると考えます。

12. 実際にそのようなことはすでに起こりました。第 9 節の「実践例その 2」を参照のこと。

13. その教員が、英語で授業が「うまく」できるか（発音がうまいか、ネイティブらしくはなせるか）などは、あまり本質的な問題ではありません。本当に必要であると考え人（この分野で大学院レベルの教育研究を行うには、英語による授業が日本語で行われるよりも効果的、学生のためになると思う人）は、努力をしてその準備をするでしょう。一方で、多少英語がうまく出来ても、自分の授業を英語で行うことに、研究教育上の必要性・便益を感じていないのであれば、行う必要はないでしょう。

14. 筆者は「チャンポン授業」そのものの教育効果を否定するものではありません。むしろ、日本語を中心的な学習言語とする学生を相手に、授業の一部に英語を加えてゆく（その程度は学生のレベルなど諸条件によって大きく変わるとは思います）「チャンポン授業」は、学生の英語力を高める上で有効な方法となる可能性が高いと考えます（第 7 節参照）。そもそも、授業の資料の一部が英語であればそれはすでに「チャンポン授業」でしょう。問題はむしろ、そのような授業を「バイリンガル授業」であると考えたり、そのような授業が「留学生の増加」に結び

付けられると（漠然と）考えている可能性があることであると思います。

15. オランダを旅行したことのある人なら、多くの人がこのことに気がついていると思います。イギリスの下町英語や地方の英語、アメリカ南部の英語やヒスパニック系の人たちが話す英語に比べ、非英語母語話者にとっては、大変クリアで分かりやすい英語を話してくれる人が多いのがオランダという国です。

16. 英語・オランダ語どちらもゲルマン語派の中の西ゲルマン語に属し、オランダ語はその中の低地ドイツ語に、英語とフリジア語（政治地理的にはオランダ語の一方言とされる）は、アングロ・フリジア語に属します。類似性を示す分かりやすい例の一つだけ挙げると：Danke ‘ダンケ’（ドイツ語）－ Dank u ‘ダンクウ’（オランダ語）－ Thank you（英語）。

17. 一方で、オランダの初等中等教育における、数学や理科教育などを含む語学以外の教育レベルがどのようになっているのかは、興味深い問題です。

18. たとえば、羽藤（2006）の述べる英語との「言語的距離」と「学習に必要な時間」との関係を考慮に入れると、北大でライデン大学と同じ効果を上げるには、単純計算で、3～4 倍の時間と労力がかかると予測されます。

19. ライデン大学式の FD で、英語による授業力が短期間で高まる教員は北大になら少なからずいるでしょう。しかし、そのことと、学生たちに、英語による授業を受けて学習効果が上がるだけの基礎的英語力があるかどうかは別の問題です（下記、第 6 節の問題）。

20. 山田（2005）を参照。

21. 「コミュニケーション」の名の下に、単純な構文と語彙だけによる練習を中心とし、語彙力や文法力に支えられたしっかりした読解力を養うための時間を減らし続けた中学・高校の英語教育の結果（ここ 20 年の流れ）、日本の中高生の平均的英語力が大きく低下し続けているという事実から学ぶべきことは多いと思います。（大津由紀雄（編）、2009）、（2010）、茂木弘道（2005）参照）

22. ただし、このような場合であっても、英語を「学習言語」として使うのは、（他の共通言語がないための）苦肉の策（鈴木孝夫によれば「必要悪」）であっ

て、英語（準）母語話者以外の学生たちにとっては、「言語権・教育権」が脅威にさらされている可能性が常にあるということを、教員はしっかりと認識しておくべきでしょう。

23. 専門家の集まり（すなわち、必要な専門知識や考え方の基礎（パラダイム）を共有している聴衆）に対して、15分で行う学会発表と、これからその分野に必要な高度な専門知識を学ばなければならない学生に対して、90分の授業を15回行うこととは、明らかに異なります。さらに、言語だけでなく、文化的な背景も異なるさまざまな国からの学生たち（指導教員との距離感や指導教員に要求することなど国や文化によって大きく異なります）に、研究上のサポートをしっかり行ってゆくことは、単に授業やゼミでの使用言語を英語に切り替えるという単純な話ではありません。第4節で述べた、制度としてのバイリンガルが機能するためには、指導教員には総合的な国際理解の力量が求められると思います。

24. 一つの目安は、英語学習法や教育法について述べている本の著者が、どのような学会でどのような内容の研究を発表しているのかをきちんと調べることだと思います。世の中に出ている「英語学習」に関する本や説には、大いに参考になると思われるものの少なくありませんが、同時に怪しいものも多いように思います。

25. そもそも、一人ひとりのその時点での英語力も、おかれている環境や、英語の必要性、動機付けなど、みなばらばらなのですから、英語学習方法に「万能薬」がないことは明らかでしょう。

26. ここでの「中級レベル」とは「ときおり辞書の助けを借りる程度で、新聞や興味のある本が読め、テレビやラジオを理解し、会話の中でまずまずの対応ができる」と定義されています

27. ロシアの心理学者ヴィゴツキー（2001）は、「自由な会話」は外国語学習の最後の到達目標である、という主旨のことを述べています。つまり、外国語を用いて行う活動として、「自由な会話」がもっとも難しいことだということです。このことを認識せずに「日常会話」というレッテルを貼ることによって、いかにも誰でもすぐにできなければならない技能であるかのように（そして、それが簡単にできるようにならないような英語学習や英語教育の方法には欠陥があるに違いないと）考えているとすれば、

大きな問題であると思います

28. 2002年に文部科学省により策定された『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan）（最終確認日：2010年12月10日）とそれに基づく「行動計画」（<http://www.e-jes.org/03033102.pdf>）（最終確認日：2010年12月10日）は、学校英語教育現場に甚大な影響（混乱?）を与えてきました。「戦略構想」「行動計画」がいかに問題をはらんだものであるか（たとえば、「戦略構想」に述べられている達成目標は、文部科学省が別に定めている、中学校高校での学習内容・語彙数や文法項目と照らし合わせてみると、整合性の取れない部分が散見されます）に関しては、すでに多くの優れた論考があります（大津（編）（2009）など多数）。上記は、高校までの初等中等教育にかかわるものが主ですが、北大の英語との付き合い方を考える際にも、このような論考から参考にすべき点が少なくないと考えます

29. たとえば、英語が公用語（の一つ）であり、学習言語であるフィリピンの経済力と、日本の経済力とを比べてみましょう。また、日常会話が英語でできて、母語で高度な思考ができない場合の問題点が、河原（2008, p.192）で述べられています。茂木（2001）も参照。また、社内の公用語を英語にするという会社もでてきているようですが、そのような方策には大きな問題があることは、成田（2010）が指摘する通りです。鳥飼（2010）も参照。

30. 世界で活躍する非英語母語話者の研究者たちは、（歴史的偶然からたまたま）英語が研究コミュニティの共通語になっている場合が多いので、意思疎通の道具としてそれを利用しているだけです。英語力があつたから（ついたから）良い研究者になったわけではありません。益川敏英先生がノーベル賞を取ったのは英語力のおかげではありません。益川先生の受賞を知り、若年者への英語教育に日本以上に熱心な韓国で、母語（韓国語）による高等教育の重要性を見直せという声も出たそうです（韓国日報2008年10月9日）。鈴木章先生のノーベル賞も英語力のおかげ？

31. 益川先生のノーベル賞受賞式で、ノーベル財団が3人の日本人受賞者を日本語で紹介し、益川先生には日本語でのスピーチを認めたことは、ス

ウェーデンという国（あるいはEU諸国）の文化的な懐の深さを感じます。まさに「国際理解教育」「国際性の涵養」の範とすべきものでしょう。そもそも「国際理解・国際性」とは言語や文化を異にするもの同士が、お互いの違いを認め合い、尊重しあうということです。「英語さえできれば」（崇拜）や「英語くらいできなければ」（脅迫観念）という意識は、「国際性の涵養」とは正反対のメンタリティであることは明らかです。英語圏の大学で教鞭をとっている非英語母語話者（日本人も少なくない）は、英語力で採用されたわけではなく（最低限度の英語力は必要ですが）自分の専門分野の研究・教育力によって、評価され採用されているわけです。

32. 慶應義塾大学経済学部では、3－4年生に対して、全て英語で授業を受け卒業をするというコースを（選択肢の一つとして）提供しています

(Professional Career Programme (PCP) <http://www.econ.keio.ac.jp/lecture/pcp/ja/>) (最終確認日：2010年12月10日)。コーディネーターの先生にお話を伺ったところ（2010年3月）、学生の英語力もさることながら、1－2年生の段階で専門の経済学の基礎学力を（日本語による授業で）どれだけしっかり身につけているかが、学生がこのプログラムでどれだけしっかりやっつけていけるかに大きく影響しているとのことでした。学習言語に英語を積極的に加えてゆく際にも、母語による専門教育が重要性であることを示しているよい例であると思います。

33. 英語を母語とする教員による英語演習上級は、HUSTEPとの抱き合わせで行われているので、その授業内容、受講生の内訳、満足度などを調査すると良いかも知れません。