

国際化戦略としての英語

—東京大学短期交換留学プログラムの事例—

比較教育社会学コース

恒 吉 僚 子

東京大学総合文化研究科

近 藤 安月子

横浜国立大学留学生センター

丸 山 千 歌

English as an Internationalization Strategy

—The Case of the University of Tokyo Short-Term Exchange Program—

Ryoko TSUNEYOSHI, Atsuko KONDOH, Chika MARUYAMA

Despite the ideological and practical challenges accompanying the use of English as a medium of instruction in non-English speaking countries, this is one strategy which has been used in many parts of the world to attract international students from diverse linguistic and cultural backgrounds. This article focuses on the case of the University of Tokyo short-term exchange program (undergraduate) using English as a medium of instruction. Through an analysis of how the diversification of the student body as well as the use of English in such programs pressures the existing Japanese national university structure, the article examines some implications such findings have for analyzing the internationalization of Japanese higher education.

目 次

1 章 国際化戦略としての英語

2 章 東京大学の事例

A. 東京大学短期交換留学プログラム

1. プログラムの概要

2. 方法

3 章 圧力点を探る

1. 講義

a. 欧米スタンダードへの収斂

b. 欧米講義スタンダードからの逸脱要因

2. 英語のできる国際教育事務スペシャリストの不在

3. 講義担当者の確保

4 章 現地語教育としての日本語教育からの視点—英語による短期留学プログラムの日本語（現地語）教育の意義—

1. 英語による短期留学プログラム参加生の現地語学習への関心

2. 求められる現地語教育のあり方

3. 欧米の外国語教育のスタンダード志向と日本語教育

3-1. 北米の外国語教育改革：Standards for Foreign Language Learning in the 21st century(SFLL)

3-2. EU の外国語教育改革：Common European Framework for Reference(CEFR)

4. 外国語教育のグローバルな動向から見る「日本語（現地語）教育」の意義

5 章 短期留学プログラム設置による旧国立大学の現地語教育（日本語教育）の変容

1. 教室内の多様性と授業実践—現地語教育の変容①—

2. 単位互換に向けた日本語教育体制—現地語教育の変容②—

3. 日本語教育の変容から見る「戦略的英語プログラム」における現地語教育の意義

6 章 結語

1 章 国際化戦略としての英語

今日、英語帝国主義の批判をよそに、英語熱は各國で高まりを見せ、英語を国際化への戦略と結び付けて用いる場面も増えている。

日本の教育の文脈においても、国際化と英語を結び付ける発想は、様々な教育レベルにおいて見られる。例えば、周辺アジア諸国においても英語教育が早期化する中、日本でも2002年の学習指導要領の改訂で総合的な学習の時間に「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等」が位置付けられ、「外国語」が事实上英語と同一視され、小学校英語の普及につながったことは記憶に新しい。慎重論もある中¹⁾、現実には2006年の文部科学省の英語活動実施状況調査で93%以上の小学校が英語活動を行ない²⁾、2007年には文部科学省から学習指導要領改訂に際して高学年で「英語(外国語)活動」が週1コマ程度設けられると報道された³⁾。スーパーイングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール(SELHi)の指定、コミュニケーション重視の英語教育改革等も同種の路線に加えることもできよう。

高等教育段階において英語を国際化への戦略として用いようとした象徴的な例としては、教授用語として英語を用いることによって、多言語的な背景からの留学生を誘致することを可能にしようとする発想がある。この一環として、本稿の焦点である英語による国立大学における短期留学プログラムが最初に設置されたのが十年余り前である。

1970年代から80年代、日本社会は多くの分野で国際化が叫ばれた。1983年の8月、中曾根政権下での21世紀への留学生政策懇談会の「21世紀への留学生政策に関する提言」、翌年の留学生問題調査・研究に関する協力者の「21世紀への留学生政策の展開について」の提言等を踏まえ、文部科学省(当時文部省)は21世紀初頭に「留学生受け入れ10万人計画」を示した。短期留学に関しても、アメリカからの留学生増加を求める日米文化教育交流会議(The US-Japan Conference on Cultural and Educational Exchange, CULCON)の提案等を背景に、1995年には、当時の財團法人日本国際教育協会(AIEJ)の事業として、短期留学推進制度が設置されたのである。私立大学の中には、英語による講義・特別プログラムを提供することが大学の国際化の戦略的経営の一環として既に何十年間も位置付けられているところもあったが、前記経緯によって、国立大学にも次々と英語を媒介とした短期留学プログラムが設置されていった。九州大学で試行的にこの種のプログラムが設置されたのが1994年、翌年には筑波大学と共に東京大学教養学部にも同種のプログラムが設置され、第一期生を迎えた。それから十年余り、これらの試みは、一つの周期を迎えていた。

公用語はもとより、日常語や、国内における異なる

民族間の共通言語としてさえ英語が用いられていない日本において、英語を教授用語・共通用語としたプログラムが設置されること自体、今日の英語の国際的隆盛を反映するものであろう。こうした戦略は、多言語的な背景からの留学生を誘致すると同時に、自国の学生のトランスナショナルな能力の育成を目指したヨーロッパ諸国、アジア諸国、アフリカ、イスラエル他、様々な国によって採用されてきた⁴⁾。特に短期留学は学位を目的とするような長期留学と異なり、国際的通用性の低い言語が教授用語の場合、それを学部留学生が習得して来るのを期待するのは多くの場合難しい。

だが、英語と国際化を結び付ける議論は複雑なイデオロギー的対立の中に置かれてきた。英語と国際化や“国際人”を安易に結びつける論調の対極には、英語圏による非英語圏の精神的支配、英語帝国主義の批判⁵⁾もなされ、その両極の間には様々な立場がある。英語は一方では国家や個人の国際競争力の観点から必要だとされながら、他方では、民族言語、少数言語の保障や多言語主義の推進等と絡められて問題視してきた。そもそも、言語の普及は、支配的民族による少数民族の征服や、植民地支配等、支配と征服の歴史と深く結びついてきたことは旧植民地における言語状況が物語っている。この意味で、今日、「グローバリゼーション」の名のもとに、英語使用への圧力が多くの国でかかっているが、その様相は、かつて植民地支配を受けた国々で最も複雑な形で起きている。

一例を挙げると、マレーシアはタンザニア、ケニア等と共に、独立後、旧宗主国である英語を意識的に遠ざけてきた国である⁶⁾。こうした植民地においては、植民地時代、上級学校への進学には宗主国の言語が必要となり、宗主国の言語へのアクセスが、社会的上昇と一般に結び付いていた。1957年の独立後、マレーシアではマレー系の民族語であるマレー語(バハサ・マレーシア)を国語、教授用語とするマレー語化政策が進められ、初等教育では三民族の民族語で教える体制が維持されたものの、それ以後の教育レベルではイスラムの強化、独立国家マレーシアの建設作りと関連してマレー語化が強く打ち出された。だが、今日、「グローバリゼーション」のもとで、英語を用いる私立セクターの台頭、英語圏の大学のマレーシア進出、中等教育以下における英語による理数の指導等、再び英語使用への圧力がかかっている。マレー語化政策の下、国立大学でありながら、英語を教授用語として使用するために法律の例外規定措置をとったマレーシア国際イスラム大学も、西欧の物質主義、帝国主義(英語帝

国主義を含む)に対抗する理念を具現化するために、西欧帝国主義の最たる言語である英語を共通語に選んだことは象徴的である⁷⁾。

英語(や他の世界言語)をしゃべる一握りのエリート層と庶民との言語格差が権力格差、コミュニケーション格差に転換していくことを指摘する人々もいる。エリート層において、家庭でも英語が使われて民族語や民族文化が失われたり、精神の西欧化に拍車がかかることが危惧されているのである⁸⁾。しかも、社会的上昇を求める一定層の被支配者は、(旧)宗主国⁹⁾の言語が優位にある言語的な支配構造の中で、皮肉にもしばしば積極的に(旧)宗主国⁹⁾の言語を求めてきたのである。

英語はこうして、民族・階層間の平等や国民・民族アイデンティティの問題、少数言語や少文化の保護と「言語の死滅」¹⁰⁾、多言語・多文化主義的な世界観、グローバル競争に対する国家や個人の戦略等、国際化やグローバリゼーションと共に、権力や支配の問題とも深く結びついているのである。

多様な背景からの留学生を誘引しようと、つまり、海外からの留学生に日本を知ってもらうために、英語を用いた国立大学における短期留学プログラムの先発例(東京大学)の分析を通して、国際化戦略として用いられた英語の視点から、日本の国立大学の国際化への課題について、いくつかの示唆を得ることが本稿の目的である。

2章 東京大学の事例

A. 東京大学短期交換留学プログラム

1. プログラムの概要

本稿の対象である学部レベルの短期留学では、留学生は必ずしも学位取得を目的とせず、自国の大学に在籍しながら、大学間交流協定等によって、一学期、一年等の比較的短期間を海外の協定校で過ごす。アメリカのジュニア・イナー・アブロード、あるいは、ヨーロッパのエラスムス計画、アジア太平洋地域のUMAP等がよく知られている。

いずれにせよ、ここ十年余りで設立してきた国立短期留学プログラムは、大学間交流協定に基づくため、従来の日本への留学生のパターン、つまり、圧倒的にアジア系(漢字圏)留学生が多いパターンから見ると出身国が多様化する傾向がある。東京大学も例外ではなく、東大全体においては、アジア地域の留学生が8割を占める(大学院中心)中、短期留学プログラムでは大

学間交流協定によるため、留学生が、欧米、アジア系とほぼ半々に分かれ、年間20数名と小規模ながら、オーストラリア、ニュージーランド、チリ、イギリス、中国、韓国、フィリピン、マレーシア、アメリカ、インドネシア、フランス、ドイツ、ベトナム、イタリア、シンガポール、カナダ、スイスと17カ国にまたがっている。日本人学生もまた、協定校に派遣される。

短期留学生(身分は特別聴講生)は英語による専門の講義、日本語力があれば学部が提供する日本語による通常の講義、日本語教育の講義から選択し、日本人学生も単位としてプログラムの講義を受講する形になっている。必修科目としては日本の文化に関する講義が一つと、教養学部の教員が交代で教えるオムニバス形式のリレー講義が設置されている。他に英語による専門講義を毎年用意するようになっている。

短期留学プログラムを運営する運営委員会が設置され、各ユニットから委員が参加する形になっている。運営委員会はその年度のカリキュラムの確認、受け入れ・派遣留学生の選定、講義担当者への依頼等を総括的に行っている。他国立大学においては、短期留学は留学生センターの中に担当者が位置付けられている場合が多く、委員会方式は東大の一つの特徴となっている。だが、運営母体は別として、プログラムの運営を中心的なメンバーが担い、全学的な協力を得ながら英語によるカリキュラムを提供しているところはこれらのプログラムに共通し、類似した可能性や課題に直面している。こうした視点から、東京大学の事例を通じて、国立大学の“人”的国際化の、ある断面についてより広く示唆を得ることができると考える。

2. 方法

本稿の筆者達と、東大の短期留学プログラムの関係は、完全なアウトサイダーではなく、創設時の運営委員会メンバーであり、一人は社会系専門講義を4年教えてからプログラムを離れ、日本語教育の二者はその後も日本語部分のプログラムを担っている(一人は日本語プログラムの責任者)。そのため、本稿では、筆者達が今までいくつか行ってきた既存の調査と、インサイダー的な実践者的情報を合わせた考察を行う。この種のプログラムが一サイクルを迎えた今日、いくつかの点について考察することが目的であり、新しい調査結果を提示するのが目的ではない。

東京大学は2006年(H18)5月現在、留学生は2,269人(95カ国・地域)で学部生ないし、学部研究生等は計272人(12%弱)に過ぎず、後の圧倒的多数は大学院生

ないし大学院研究生等である。この内、アジア諸国の留学生は1,825人で留学生全体の80%を占めている¹¹⁾。私立大学と異なり、大学院に比重があり、日本語運用能力の高い、専門性を求めてくる学生が従来の留学生の大半を占めてきた。こうした大学院志向、アジア系が過半数の従来の東大のパターンに対して、英語を授用語とするプログラムは学部レベルに設置されたものであり、その構成が従来の留学生と異なる。そのため本プログラムは、国際化戦略としての英語使用に伴って表面化する課題を極端な形で見るように好都合な事例となっている。

3章 圧力点を探る

こうしたプログラムが、英語を媒介とすることによって、これまで来日することができなかつた国の学部生や日本関係以外の専攻の学部留学生の受け入れを可能にしたことは、この種のプログラムの出身地域内訳を見ればわかる。東大全体では圧倒的にアジア漢字圏が多いパターンからすると、短期留学プログラムは18カ国(日本人学生含めて)からの学生が同じ教室に座る、高度に多様化された状況を可能にした。

同時に課題も多い。こうしたプログラムは英語を用い、学生も異質性が高いために、小規模ではあるものの、ある意味では極端な形で国立大学の国際化に関係した課題のいくつかを浮き彫りにする働きをしている。その中で、集中的に問題が表面化したいくつかの焦点、「圧力点」を例に、考察を進めていきたい。

1. 講義

a. 欧米スタンダードへの収斂

講義は最も留学生と大学側とのずれが目立っていたものの一つである。

形式としては、東大のみならず、国立大学の英語によるプログラムに共通して見られることとして、欧米の講義スタンダードへの収斂化傾向が挙げられる。これは、国立大学に先駆けて英語による特別プログラム方式の短期留学生を受け入れてきた私立大学において既に見られる。例えば、1963年にアメリカのジュニア・イナー・アブロードの受け皿として英語によるプログラムを開始した早稲田では、講義を英語にすることに伴い、協定校との互換性を求められる過程で、シラバスの作成、授業を休講した場合には必ず補講を行う、課題活動を積極的に取り入れる、インデペンデント・

スタディの設置等を求められ、カリキュラムも教授法も、当時の早稲田大学の中にあって、非常に異質なものであったという¹²⁾。

各国立の英語を共通語とするプログラムでも、調査した範囲では、この方向への動きが見られた¹³⁾。そもそも、日本の大学が諸外国の大学との大学間交流協定等に基づく関係を築く中で、日本の大学の教育指導方法が「国際化」することが当初の期待でもあった¹⁴⁾。

東京大学においても、当初の交渉で最も大学講義の定型化された均質なフォーマットを求めたのがアメリカの大学であり、同種のプログラム同様、英語によるアメリカ型(目的、評価、各週読んでくる論文のリスト等を記載した)シラバスは当初から運営委員会が講義担当者に依頼をしていた。それは、教員にとっては、東大の通常の講義では求められない週ごとの講義内容等、講義全体としての体系性を文字化しなくてはいけないことを意味すると同時に、英語で表現するために、それまでいわば日本語というヴェールで包まれていた講義計画が、海外に対して可視化されることを意味していた。これをもって、複数指標で評価しているか、どの課題文献を要求しているか等の判断を協定校ができるようになり、アウトプットもまた英語でのレポートであるため、その質もまた評価できるようになったのである。アメリカ、オセアニアにおいては、帰国した学生に対して帰国後アンケート調査を行い、また、レポート内容もチェックする大学が多かった。こうして、その学生が自国で書いたレポートと照らし合わせて日本でのレポート(その背後にある講義)のレベルを評価することも可能になっていた。

つまり、アメリカ・オセアニア型のシラバスを求められ、各週の講義内容や課題図書等の、通常よりは詳細な講義計画の記載を教員が用意するようになり、海外に対しては講義内容(やそこから推測される講義の質)が可視化され、留学生に対しては講義内容についてのガイドラインが与えられたのである。

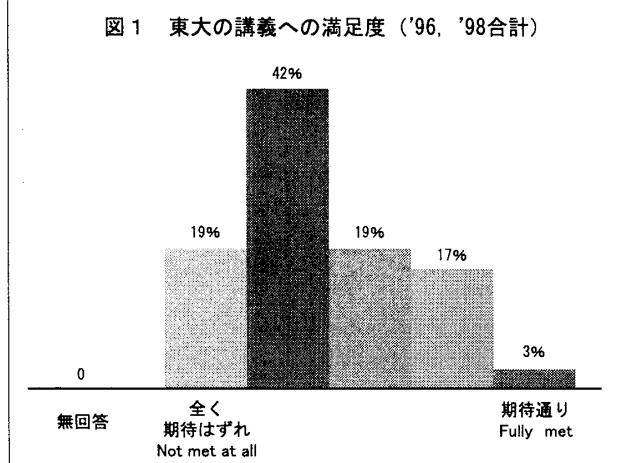
b. 欧米講義スタンダードからの逸脱要因

だが、実際は欧米型(特にアメリカ型)のシラバスが出来たところでそれを「アメリカ式」に実施できるわけではない。そこでは個別教員を越えた文脈が関わってくるからである。本稿では構造的な課題に关心があるため、この点に絞って、まず講義を軸に例示する。

日本の大学の講義は欧米留学生にとって評価が低い傾向があるが、その例にもれず、1996年(21名、回収率86%)、1998年(22名、回収率77%)に東大の短期留

学生に行なった講義への満足度調査では、「期待はずれ」と感じる学生が多く(図1), その理由は、前記アンケートの自由記述、留学生が全員受講する社会系の最終講義での4年間行っていた筆者のヒアリング(第1-4期生)記録からまとめると、1)講義の形態や運営に関するもの(例 一方的に教員がしゃべる講義が多い、講義の焦点が不鮮明な講義が少なくない、シラバスに沿っていない、教員の英語力不足), 2)講義の評価の正当性に関して(例 レポート一本で評価する講義が多い、レポートが返却されない、評価の基準が不透明、努力しなくてもA), 3)教員の指導意欲に関するもの(例 少人数クラスでも学生が寝ていたり、欠席しても怒らない、準備不足、課題を出さない), 4)日本人学生の学習姿勢に関するもの(例 発言しない、出席が一定しない、学習意欲が低い)¹⁵⁾におおよそ分けられた。

図1 東大の講義への満足度 ('96, '98合計)



同時に、講義によってバラつきが非常に大きいため、留学生がどの講義を指しているかで印象が大きく変わっていた。また、これらの留学生が、専門性の高い大学院レベルではなく、学部レベルであること、また、の中でも日本研究関係学科に在籍しない学生が多く、日本関係の専門家になるわけでもないため、日本関係の講義内容に阻害要因があった場合でも(例 教員の英語がわかりにくい), 学習意欲を維持できる学生ばかりではないこと、日本語運用能力が欠けているため、蔵書が多い日本語による文献を用いることができないことも指摘する必要があろう。

だが、ここで注目すべきは、日本人教員による講義に対する厳しい評価が、特定個人を越えて、構造的な問題に關係していると思われることであろう。

その第一が講義を取り巻く「日本スタンダード」の講義のやり方であり、第二にこれと関連した日本人学生

の英語による講義への参加しやすさ、第三が留学生の関心やニーズの多様性を支援する制度に關係し、第四が教員の講義負担に關係する。

第一の点についてであるが、通常の講義は、教員によって違いはあるものの、必ずしも出席を毎回記録されるわけではなく、授業も指定図書を毎週読んでくる習慣にはなっていない。毎年プログラム開始時に日本語担当者はプレースメント・テストを行い、それ以外の中核委員でオリエンテーションの個別面談を行なっていたが、その際、留学生が最も心配することの一つは日本の「最高峰」である東大の講義についていけるかと言うことであった。だが、実際学期が始まると、日本人学生は課題図書を読んでくるわけではなく、必ずしも全出席でもなく、図書館は早々と閉まり、データーをはじめとする日本人学生は、それほど努力しなくともAは取れるものだと留学生にアドバイスし、一学期の最後にはそれが事実であることを留学生は身を持って知るのである。生まれて初めてオールAを取った学生も出てくる。

以上のような緩いシステムは一教員が左右できるものではなく、与えられた条件として存在している。プログラムが隔離空間でない限り、こうした周囲のコンテクストから無縁でいることはできない。

この第一の点は第二の日本人学生の英語での講義への参加しやすさにも関係している。プログラムの講義は、厳密な意味でのアメリカ(欧米)スタンダードに固執すると、他の講義とのバランスの中で、東大生の受講できない講義になってしまうというという問題を抱えていた。

日本人学生にとって英語による講義は、通常の日本語による講義以上の単位にはならない。そして、周囲の講義がアメリカ・スタンダードではない以上、最後の一回のレポート提出や試験で評価する場合が多い。日本人学生の視点からすると、例え最後にレポート一つ書くだけであっても、プログラムの講義は英語で討論し、英語で読ませられるだけで他の講義と比べて負担が重いのである。負担が重く、評価が厳しい講義は必修でない限り受講生が少なくなるのは通常の講義でも言えることであり、プログラムの講義の場合、ことさらこれが問題であったのは、日本人が脱落していくと、留学生だけの教室が形成されて国際交流の本来の目的を果さないからに他ならない。

第三の点については、日本人教員にとって、英語での講義を行うことは、外国語(この場合は英語)で、母語が英語の留学生を含む集団を教えることを意味し、

その点に限っても日本語での講義よりもかなり負担が重くなる。詳細なシラバスに準拠するという、通常の日本語での講義では求められないことを依頼され、その意味でも、語学の問題を除いても負担が重い。さらには、欧米スタンダードに完全に準拠して複数課題を英語で課してコメントを付けて返却した場合、通常の講義よりもかなり負担が重くなるにも関わらず、それを支えるシステムはないのである。つまり、1)英語力の問題や英文での論文の書き方に慣れていない等の実に多様なアシスタンスを必要としている学生のニーズに応える補助をするTA等はない。学生の背景が多様であることは、それだけニーズも多様であることを意味し、個別の対応が本来は必要になってくる。補助がない中、アメリカ(欧米)スタンダードに準拠すると、それを行なった教員が対応することになり、教員にとっては処理できる範囲に限度が出てくる。2)アメリカ式に毎週の課題図書を出しても、それを支える図書制度が整っていない。同じ課題図書を複数そろえ、図書館で読めるようなシステムがなく、課題論文集を入手できるシステムもなく、極端な場合は一人が借りると後は誰も借りられなくなる。プログラム事務室ではこの問題に対応するため、論文のコピーを事務室で用意するようになった。

第四の点としては、英語による講義を提供することが国際化戦略の中に位置付けられ、大学への貢献として高く評価されるタイプの私立大学と異なり、そうした視点は薄く、制度的な支援もない結果、教員の負担感も大きく、講義担当者探しに苦心しているのが東大だけでなく、調査した国立大学プログラムの共通した状況であった。これは、留学生アドバイザーの専門性が認められる以前のアメリカに類似しており、何かしらの理由(例 国際化に使命感を持つ、自分も留学してお返ししたい等)で個別教員が制度的な不備を補っている形になっていた。類似した状況が関連事務職員でも起きていた。私立大学の老舗プログラムにおいては、国際教育事務の経験が豊富な中核的職員が継続的にしばしば活躍しているものの、国立にはそうした職員が育つシステムは整備されていなかった(下記参照)。だが、以後十年、国立大学への国際化努力にも拍車がかかる中、状況は変化しつつある。

2. 英語のできる国際教育事務スペシャリストの不在

当初、東大だけでなく、インタビューした各大学で問題となっていたのが、英語で対応できる留学生事務不足の問題である。ポストを異動していく国立大学

の事務体制にあって、英語力はもとより、留学生問題に関して専門的な知識を持っている事務官がたまたま当初はいたとしても異動でいなくなり、恒常的な解決とならないことが多かった。そのため、プログラムの中核的な教員メンバーに事務の負担が過度にかかるパターンが繰り返されていた。それまでのアジア系(特に漢字圏)、学位取得予備軍の留学では、留学生が日本語ができることが前提となっていたために、問題になっていたことが、英語を共通用語とすることによって浮上してきたのである。

だが、問題の所在は決して語学力だけの問題ではない。国立大学がもともと国際教育の事務職のスペシャリストを育てる仕組みになっていない中で、英語という特殊スキルが求められるため、なおさら課題が浮き彫りになったのである。

今日のアメリカにおいては、その領域で勉強し、実績を積み、専門性が認められた国際教育関係をこなすスペシャリスト達がいる。しかし、日本の国立大学は、こうしたスペシャリストの専門性を認め、活躍の場を与える制度に必ずしもなっていない。文部科学省の国際教育交流担当職員長期研修プログラム(LEAP)等も行なわれるようになっているが、国際教育関係のスペシャリストは特殊な知識・スキルや語学力が必要にも関わらず、まだ国立大学の中でその価値や専門性を制度的に保障されていない。

確かに、1990年以降の東京大学、京都大学等の留学生センター設置による指導援助、大学院入学前の予備教育、日本語指導・日本事情等の実践、事務職系への留学生課の設置、学部・研究科によっては専門教育教官が配置され、留学生センターにも生活指導、日本語教育の担当者が配置されてきた。こうして、かつては「指導教官、チューター等によるいわば『研究室内』の仕事」¹⁶⁾のインフォーマルな仕組みによって担われていた支援がより制度化されている。しかし、まだ日本の国際教育関係者は、世界最大の留学生受入国であるアメリカにおける留学生アドバイザー等に比べて、その専門性が認められていない。留学生専門教育教官のポストが講師に限られ、一般的の専任教員ポストとして流用されていることが多い¹⁷⁾。しかも、関連分野で修士以上の訓練を受け、その担当領域で評価されるアメリカの留学生アドバイザーに比べて、日本の国立の留学生専門教員は研究者の系列に置かれ、研究業績によって評価され、しかも「留学生サービスが個人の研究に結びつく領域の教員と全くそうでない場合があり、後者の方が圧倒的に多い」¹⁸⁾と指摘されている。

短期留学関係でもコーディネーションを行っている教員の業務と評価される業績分野が一致しないという状況は珍しくない。いずれにせよ、本問題に関しては、東大の短期プログラムにおいては、その後、プログラム担当講師を配置している。

この種の状況は、実は公立学校における日本語教室担当についても類似したものであり、根底において問題が共通している。位置付けが不安定で安定したキャリアとして築けなかったり、担任教師によってその専門性が認められなかったり、力のあるスペシャリストが、安定して育っていくけるシステムになっていないのである。

もっとも、この領域で先進的モデルであるアメリカにおいても、20世紀初頭、かつての留学生アドバイザーは今のような専門性を認められていたわけではなく、教育機関によって多様であり、時にはそれが単なる親切な教師であり、大学によっては委員会やアドバイザーが置かれるという具合だったようである¹⁹⁾。

大学の国際化を推進するにあたり、「人」の国際化を支えるこうした事務、実践両面での国際教育スペシャリストの専門性が認められ、地位が安定し、それをキャリアとしていくける状況が求められよう。

3 講義担当者の確保

同じ問題の別の側面として、東大だけでなく、他短期留学プログラムでも、英語で講義をする担当者を確保することが大きな課題となっていたことには既に触れた。英語による講義であるために、英語圏留学経験者、しかも、協力的な特定個々人に講義依頼が集中する傾向が見られたのである。国立最大規模の短期留学プログラムのコーディネーターによると、「日本人の先生にとって英語で講義することは四、五倍の負担であり、それに見合った保障がされていない」ために負担感が大きく、一学期持ちこたえられずにオムニバス形式になったり、非常勤を余儀なくされたりしている(2002年2月インタビュー)。フィールド・トリップを組み入れた場合は2講義分に数えたり、講義の終わりに留学生にアンケートを取り、授業評価がよかった教員には断わられ続けても何度も行く等のコメントが、インタビューした短期留学プログラム担当者からは出ていた。東大教養学部は留学経験者も多く、英語での講義を担当できる教員も多かったが、相応の保障、支援体制に関して同じ問題を抱えていた。

また、英語によるプログラムにおいては、日本語が共通語として用いられていないだけに、現地語として

の日本語教育は特別な意味を持ってくる。留学生は英語を共通語とすることによって来日し、講義を受講できたとしても、現地理解に必要なのは、日本では日本語であるからである。こうした視点から、東大のプログラムでは、日本社会系講義と日本語教育プログラムを連携させ、専門知識と日本語運用能力の育成を補完させる試み等を行った²⁰⁾。第4、5章では、日本語教育から見た課題を考察する。

4章 現地語教育としての日本語教育からの視点—英語による短期留学プログラムの日本語(現地語)教育の意義—

本稿が対象とする学部レベルの短期留学では、日本語既習を参加生の選抜条件とはせず、来日時の日本語運用能力は問題とされない。しかし、現実には、短期留学プログラム参加生のほぼ全員が、短期留学プログラムが提供する日本語授業の受講を希望する。本章と続く5章では、原則的に英語を共通語とする短期留学プログラムを、現地語教育、すなわち日本語教育の視点から捉えて論じることとする。本章では、英語による短期留学プログラムの現地語教育、すなわち日本語教育を、近年の欧米の外国語教育の動向の中でよりグローバルな視点から捉え、英語を共通語とする短期留学プログラムにおける日本語(現地語)教育が提起する問題を考察する。

1. 英語による短期留学プログラム参加生の現地語学習への関心

本稿が事例とする東大の短期留学プログラムは、参加する留学生の来日時点での日本語(現地語)既習を応募条件とはせず、受け入れ生の選考にあたって日本語学習歴は参考程度に留め、あくまでも英語をプログラムの共通言語とし、来日以前に日本との接点が一切なかった者にも留学の門戸を開いている。また、日本語授業を履修しなくてもプログラムを修了することが可能である。

本プログラムでは、来日してから日本語学習を始める、いわゆるゼロ初習者から、出身大学で数年間日本語受講経験を持って来日する上級レベルの既習者まで、参加留学生の来日時の日本語運用能力の幅は極めて広い。プログラムでは、日本語授業は選択科目の一つに位置づけられているが、運用能力のレベルや学習目的はさまざまであっても、毎年参加生のほぼ全員が日本語授業を受講し、留学生の日本語(現地語)学習への動

機は非常に高い。結果的に、日本語(現地語)カリキュラムはプログラム全体のカリキュラムの中核の一つに位置することとなる。短期留学プログラムに参加する短期留学生が日本語(現地語)学習についてどのような意識を持って来日しているのかを、来日時に行われるニーズ調査に見ることができる²¹⁾。回答者(日本語未習者49名、既習者103名、合計152名)の背景は、日本語の既習歴の有無だけでなく、出身地域、母語、専攻分野が多様である。その中で、日本語既習者103名には、2~3年の日本語学習歴を有する日本語主専攻・副専攻の学生はもとより、日本研究に関連しない専攻であっても、日本への個人的な関心や最近の日本のアニメやポップカルチャー等に触発されて来日する者までいる。いずれも日本語学習(の継続)を強く希望し、日本語未習者も留学中の日本語(現地語)学習に強い動機を有することが前記調査に示されている。

2. 求められる現地語教育のあり方

こうした条件の中で、東大のような英語による短期留学プログラムに求められる現地語教育とはどのようなものかを本節では考察する。まず、短期滞在者の現地語ニーズを滞在中のサバイバル言語として捉える立場があるが、例えば、東大のプログラムの参加生20数名は、例年そのほぼ3分の2が来日前になんらかの日本語学習歴を有し、とりわけ日本語の主専攻・副専攻生は、留学経験を自らの日本語学習経験の延長に位置づけて来日する。彼らの日本語学習動機は極めて高く、サバイバル日本語はふさわしくない。

日本語学習動機が高い日本語主専攻・副専攻生の存在は、短期留学プログラムに良質な現地語教育プログラムの提供を迫る。つまり、彼らが留学中の日本語(現地語)学習経験を留学以前の日本語(外国語)学習の継続として位置づけ、留学終了後帰国して、送り出し大学で再開する日本語(外国語)学習へと無理なく繋がるようなプログラムを提供することが短期留学プログラムの日本語教育に求められていると考えられる。それは、「外国語としての日本語 - 現地語としての日本語 - 外国語としての日本語」という連続した学習経験をボーダーレス化することであり、日本(この場合は東大)における経験にのみ焦点を制限することなく、長期的かつ継続的な学習の可能性を射程に入れた日本語教育カリキュラムの構築が求められることを示唆する。

日本語(現地語)教育プログラムが留学生の多様なニーズすべてに応えることは不可能であるが、このボーダーレスな外国語・現地語学習を可能にする学習環境を提

供するためには、学生の送り出し機関の外国語としての日本語カリキュラムと受け入れ機関、すなわち短期留学プログラムの日本語カリキュラムの間の教育連携の実現に向けた基礎となるべき情報交換のルートの確保が最重要課題となる²²⁾。この教育的連携の手がかりの一つとして、次に、近年、欧米諸国で議論されている、外国語教育を取り巻く動向に触れることとする。

3. 欧米の外国語教育のスタンダード志向と日本語教育

欧米では、外国語教育を取り巻く大きな流れが二つある。いずれも外国語教育のスタンダード構築を指向するものである。第一は、アメリカ外国語教育審議会(American Council on the Teaching of Foreign Languages, 以下 ACTFL)が推進する外国語教育の参照枠で、幼稚園から大学までの継続した外国語学習を視野に入れた改革への動きである。第二は、ヨーロッパ審議会(Council of Europe)が推進する、EUの外国語教育の共通化計画とも言える動きである。日本の短期留学プログラムの現地語(日本語)教育も、このような海外の日本語教育プログラムが志向する、グローバルな外国語教育の動向に無関心であることはできない。

3-1. 北米の外国語教育改革 : Standards for Foreign Language Learning in the 21st century(SFLL)

北米では、20世紀後半から21世紀にかけて、ACTFLが推進する標準準拠の外国語教育の動きがあり、単に言語能力だけでなく、言語習得の過程も含めて評価する方法が検討されてきた。外国語教育の目的が、従来の発音、語彙、文法などの知識の獲得から外国語の母語話者との現実的なコミュニケーション能力を育成する方向へと向かうにつれ、外国語学習者の習熟度を重視する大きな動きとなった。その結果、学習者が外国語を使って何ができるかを評価する基準や方法が提案されるに至った²³⁾。同時に、学校教育のさまざまな教科の到達目標を明示し、それを確実に達成するような教育を行うことで、北米の教育全体の質を高めようという全国的な改革の動きが外国語教育にも及び、幼稚園から大学までの外国語教育に一貫した教育目標を設定する企てへと発展し、熟達度に照準を合わせた外国語教育の具体的な到達目標の参照枠(以下 SFLL)が示された²⁴⁾。

SFLL に見る外国語教育改革は、これまで英語使用者が社会の中心にあり、外国語運用能力や異文化知識

の有無が社会的に問われることの少なかった北米において、内なる多様性がもたらす社会の成員間の意思疎通と共通理解の必要性また国際的な競争力維持の必要性を重んじ、英語以外の言語や他文化の学習に目を轉じた、外国語の教育方針の大転換である。現在、短期留学プログラムが交換協定締結先とする北米の大学での外国語としての日本語教育が SFLL に即したプログラム作りを志向していることは想像に難くない。

3-2. EU の外国語教育改革：Common European Framework for Reference(CEFR)

ヨーロッパ連合(以下 EU)内で実質的な国境がなくなり、ヨーロッパ市民は、EU 内での移動が自由になり、自由に経済活動が行えるようになった。人口の流動性が促がされた結果、一地域に多文化・多言語の混在が生じ、多文化・多言語間コミュニケーションの必要性と必然性が格段と高まった。人の流動性は、異なる文化圏・言語圏で、個人の資質や能力の評価方法に問題を投じることとなり、EU 内で共通の外国語運用能力評価基準を作るという動きへと発展し、2001年にヨーロッパ審議会による Common European Framework for Reference of Language Learning, Teaching, Assessment, 以下 CEFR) に結実した²⁵⁾。

CEFR は、ヨーロッパの外国語教育のシラバスやカリキュラム、教材開発、試験作成とその実施また学習者の評価に共通の基準を提供し、外国語の運用能力をその言語を使って何ができるかによって測定する、Can-Do-Statement の視点に立つことで、外国語の言語知識の量ではなく、外国語使用の質に重点を置く教育の基本姿勢を表している²⁶⁾。参照枠に過ぎないものの、近年の EU 地域の大学の外国語としての日本語教育プログラムが CEFR に準じたカリキュラム作成を志向していることは疑う余地がない。

4. 外国語教育のグローバルな動向から見る「日本語（現地語）教育」の意義

今日では、北米も EU もともに、地域内の外国語教育のスタンダード化を志向していると述べた。この欧米の外国語教育の動向は、日本の短プロにおける現地語(日本語)教育のあり方に次のような示唆を与える。すなわち、欧米の大学からの短期留学プログラムの参加生は、多かれ少なかれ、出身大学で、北米であれば SFLL の参照枠、EU であれば CEFR の参照枠など、当該地域の外国語教育の変革の動向に即した、外国語としての日本語教育を受けて来日する可能性が大きい

ということである。

このような外国語教育経験や教育環境を背負って来日する留学生は、SFLL や CEFR に依拠した外国語としての日本語教育カリキュラムで学習し、単に語彙の数や文型の数等といった言語的知識の量だけでなく、その外国語を使ってどのような状況でどのようなことが可能であるかということを基準に、外国語の熟達度を評価されてきた学生であると考えられる。そして、このような学習者は、留学中の日本語(現地語)学習を自らの外国語としての日本語学習の延長に位置づけ、留学前と同質の学習経験、教育環境を短期留学先の日本語(現地語)教育カリキュラムに期待することが予想されるのである。とりわけ日本語既習で来日する、日本語主専攻・副専攻の留学生にとっては、短期留学中の日本語学習経験を「外国語としての日本語－現地語としての日本語－外国語としての日本語」という、日本語学習の連続体に位置づけて来日する可能性が高い。英語を共通語とする短期留学プログラムの日本語(現地語)教育は、そのような留学生の日本語学習経験への期待に応えるべく、海外の外国語教育改革の流れに目をむけ、彼らの連続した日本語学習経験の一貫性、すなわちボーダーレス化が実現する方向に、プログラムを開拓する努力をすることが必要となろう。

すでに述べたように、日本語(現地語)学習が短期留学プログラム参加生の留学動機に占める割合は大きい。日本語既習者は、半年から 1 年という短期間のうちに、異質な日本語学習環境の間を行き来することになる。また、日本語未習者は、来日直後に始まる日本語(現地語)学習が留学先の文化との現実的な接触の場になる。彼らにとっては、日本語(現地語)教育の質が帰国後の日本語学習の継続への動機付けとなる可能性が高い。

本プログラムの日本語コーディネーターによる過去 12 年の AIKOM 参加留学生の観察からも、既習者・未習者を問わず、短期留学中に日本語学習動機を維持し、日本語学習で成功した者が、毎年行っているアンケート(満足度を含む)やカウンセリングでも高い満足度を示して帰国し、帰国後も日本語学習を継続するよう見える。本事例の短期留学プログラムでは、国際化戦略として英語を共通語とし、日本語既習を条件とせず、また日本語教育を選択科目とするということによって、留学生の受け入れの裾野を広げることを可能にした。だが、日本社会の日常語が日本語である以上、共通語である英語に過度に依存することは、留学生と短期留学プログラムを取り巻く日本社会との接触を阻むであ

ろうことは、言うまでもない。そして、来日後の留学経験では、日本語(現地語)の学習が大きな位置を占めることになる。その意味で、英語による短期留学プログラムにおいて長期的かつ継続的な言語学習を可能にするような良質の日本語(現地語)教育を提供することの意義は大きく、短期留学生の受け入れが内包する教育の一貫性・連続性の課題について問題を提起するものとなろう。

5章 短期留学プログラム設置による旧国立大学の現地語教育(日本語教育)の変容

さて、第4章では、留学経験の連続性の視点から問題提起したが、本章では、英語を共通語とした短期留学生受け入れによって日本の現地語教育である日本語教育の変容という視点から、日本の国立大学の国際化に関して考察したい。

1. 教室内の多様性と授業実践—現地語教育の変容①—

第一に、短期留学生の受け入れが現地語教育すなわち日本語教育の現場に与えた影響として挙げられるのは、教室の多様化である。

第3章までに触れたように、2001年度(平成13年度)現在の受け入れ留学生全体で見ると、アジアからの留学生数は9割を超えており²⁷⁾中で、筆者らの1998年度までに短期留学プログラムを設置した14機関(旧国立大学)を対象としたインタビュー調査では、短期留学受け入れ生の出身地域は、アジアは40%以下にとどまり、北米、オセアニア、ヨーロッパの割合が大きいこと、また一校あたりの受け入れ人数は1~2名が多いため、1回に受け入れる学生の背景は、地域だけでなく機関も多様であることがわかる²⁸⁾。第1~3章でも触れたこの多様化は、当然現地語教育である日本語教育の現場でも影響が見られる。具体的には中国語、韓国語を母語とする学習者がほとんどであった教室に、英語、フランス語、マレー語、インドネシア語等が母語の学習者が少数ではあるが混在するようになったのである。これにより、学習者の母語の多様化が進み、教育上の配慮、工夫が必要となる。

また、成績の算出方法の説明責任を教師に負わせる考え方や、授業評価アンケート等で学習者から教師への具体的なフィードバックが行われる教育風土がある北米、オセアニア等からの留学生を、単位互換を前提として受け入れることにより、授業計画や評価基準を明示した授業開始時のシラバスの配布、必要に応じた

評価の開示体制の整備等が求められるようになったことは前述の通りである。これは留学生の送り出し校への説明責任という点でも必要となる。

こうした授業内容に関わる観点からも、短期受け入れ留学生の日本語学習のニーズの多様性の影響が指摘できる。短期留学生受け入れ以前は、高等教育機関で学んでいる留学生の多くのニーズが、日本で「数年間学んで学位を取得すること」にあった²⁹⁾。学部レベルで学位取得を目的としない留学(日本語・日本文化研修留学生)の場合でも日本研究等「日本」に関連する研究を行っている留学生の受け入れであるため、前提となる日本語レベルも、学習者のニーズも照準を絞りやすかったが、短期留学受け入れ生の場合は、学位取得ではない上、受け入れ留学生の専攻、日本語学習目的は様々である³⁰⁾。したがって、短期受け入れ留学生専用の日本語クラスを新設する場合には、学習者の専攻の多様性への配慮が必要となった。

2. 単位互換に向けた日本語教育体制—現地語教育の変容②—

第二に、単位互換を伴う日本語教育体制の整備も、短期留学生受け入れによる日本語教育の現場の変容の一つである。本稿が対象とする短期留学プログラムは、専門科目等の講義科目は英語で行われるプログラムであるが、ほぼすべての旧国立大学の短期留学プログラムでは日本語科目が選択科目として開講されている³¹⁾。短期留学プログラム参加生用の授業科目として始まった日本語科目は、新設以降10数年の間に大学の協定校の拡充や、短期受け入れ留学生の背景や日本語学習へのニーズ・レベルの多様化に敏感に反応し、短期留学プログラム設立時の体制を変容させる工夫を行ってきたことが観察できる。

まず、単位認定という観点から短期留学受け入れプログラム発足当初の日本語教育をとらえると、図1のように、「特化型」「連結型」「開放型」に類型化できる³²⁾。

「特化型」とは短期留学受け入れ生専用の日本語プログラムのことである。本稿が事例とする東京大学がその典型例である。東京大学 AIKOM プログラム日本語の場合、初級、中級、上級の3つのレベルを設け、各レベルで週5コマ(1コマ90分)の授業を行う。「特化型」採用の背景としては、AIKOM プログラムが教養学部(学部3・4年生)に設置されていることがある。教養学部には、外国語としての日本語科目で初級、中級は開講されておらず、短期留学プログラム設置にあたっては、短期留学受け入れ生を対象として新たに日

本語クラスを用意する必要があった。「特化型」の利点は、日本語クラスの運営方針を短期留学プログラム参加生のニーズに合わせていくことできることがある。短期留学受け入れ生に照準を合わせているので、ニーズ調査に基づいたカリキュラム開発や、第3章で述べたような専門の講義と日本語教育プログラムの連携によるカリキュラム開発、教材開発が可能である。AIKOM 日本語はこの利点を生かし、中級以上のレベルにおいて短期留学生を主な対象とする教材(例『日本への招待』『文化へのまなざし』)を開発した。

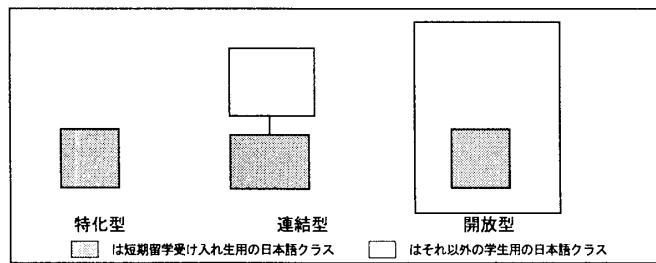


図2 短期留学プログラム日本語プログラムの三類型

次に「連結型」を説明したい。「連結型」とは、上述の「特化型」クラスに、他の「特化型」の日本語プログラムを連結させたものである。複数の「特化型」クラスを連結させることで多様な日本語レベルへの対応が可能になる。東京外国语大学がその例に挙げられる。東京外国语大学は、日本語未習者を対象とした「特化型」クラスでスタートしたが、短期留学プログラム参加生の多様化に対応するため、既存の日本語・日本文化研修生対象の上級日本語クラスとの相互乗り入れを行った。短期留学プログラム参加生からは、上級日本語受講への道が開かれることになる。連結する日本語クラスは、単位が認定できるクラスであるため、短期留学受け入れ生の日本語クラス受講に際して、単位認定の手続きが容易である。

最後に「開放型」を説明する。「開放型」は、上述の「特化型」授業を、既存の日本語プログラムの一部に取り込み、どの日本語レベルの短期留学プログラム参加生も日本語学習が可能な形にしたものである。「開放型」には、短期留学プログラム参加生が登録するクラスを指定し、そこから参加生の日本語レベルに応じたレベルに送り出す方式と、短期留学プログラム参加生が受講できるクラスを複数コマ限定する方式がある。前者の事例には横浜国立大学が、後者の事例には東北大学が挙げられる。横浜国立大学の場合は、短期留学プログラム発足時は「特化型」であったが、短期留学プログラム参加生の多様なニーズに対応するために全学

補講クラスへの開放型に切り替えた。後者の東北大の事例は、短期留学プログラム参加生が受講できるクラスを限定することにより、単位認定の問題を克服した事例として位置づけられる。

このような短期留学プログラム発足当時の日本語プログラムのあり方は、時局や協定先からの要請によって姿を変えている。例えば、本稿の事例である東大 AIKOM プログラム(特化型)は、来日前に学習者とコンタクトを取り、日本語学習歴についての詳しい情報(ニーズを含む)を得て、それをコースデザインに生かすことにつなげている。また、科目名も初めは通年で「日本語1」のように同じ科目名を掲げていたものを、前期は「日本語1」、後期は「日本語2」というように、学習進度を反映した科目名に変更した。日本と海外の大学で単位互換に向けた、科目内容の捉えやすさの点での改善の成果である。

学習者の日本語学習のニーズに応えた変容の例は、横浜国立大学(開放型)の例がある。こちらのプログラムは日本語認定単位の上限を2単位から6単位に引き上げ、学習動機が高さに応じて日本語学習へのエネルギーの軽重をつけられるよう柔軟性を持たせた。また補講プログラムを単位認定が可能な体制に整備し、受け入れ留学生、協定校にわかりやすいシステムを構築した。

このように、短期留学受け入れが日本語教育に与えた影響は、様々な観点から観察されるが、その変革の核は日本語学習者を介した国内の日本語教育機関と協定校の日本語教育機関との連携に向けた工夫に集約される。前章で、外国語としての日本語教育と第二言語としての日本語教育のボーダレス化と、それへの対応としてのスタンダードの構築、受け入れ機関と送り出し機関の連携に向けた考査がなされたが、受け入れ留学生の多様化と協定校の日本語プログラムとの連携の場としての短期留学プログラムにおける日本語教育は、今後も変革が行われる可能性がある。

3. 日本語教育の変容から見る「戦略的英語プログラム」における現地語教育の意義

以上見てきた短期留学プログラムの中の日本語教育の変容の視点から、「戦略としての英語」プログラムにおける現地語教育の意義をまとめたい。

まず、日本語学習者にとって留学に際して、従来立ちはだかっていた「日本語」という高いハードルが取り外され、半年から1年の留学制度ができたことにより、自国の大学に在籍しながら日本に留学するという

道が開かれた。日本語学習者は、1970年代は10万人程度だったのが、1990年代後半には200万人の大台を突破したとも報告され³³⁾、その裾野を広げている³⁴⁾。このことは潜在的な短期留学受け入れ生の集団の規模の大きさを示唆しており、このような「日本語」の世界の拡大と多様性に応えるには、短期留学プログラムにおける現地語教育が担う今後の役割は大きい。

日本語のハードルを下げたことに関連して、初級から上級に至るレベルの日本語科目を開講し、かつ単位互換システムの中で単位認定を行うことにより、日本語教育が世界との連携を視野に入れながら教育を展開することが意識されるようになった。短期留学による留学生の受け入れは、私立大学に先行例があったが、旧国立大学で実施することにより、受け入れ人数が急増、その存在が顕在化することで、日本語教育における教育研究指導方法のさらなる改善が促されたと言えよう。このような現地語教育の体制づくりは、前章で述べられたような海外の外国語教育からの要求に応えるプログラムの提供につながるであろう。

短期留学プログラムの中の日本語教育の変容は留学政策という観点においても意義を見いだすことができる。グローバル化が進み、世界情勢が急激な変化を遂げると同時に、多様な価値観が混在する現代において、様々な分野に「知日家」「親日家」を育成することは国際戦略として重要な課題であり、ここに多岐にわたる領域の留学生を受け入れる短期留学プログラムが「戦略」ととらえられる所以がある。短期留学プログラムにおける日本語教育では、受け入れ生が日本語や日本社会・文化に触れる機会になるだけでなく、受け入れ生の再来日を促す一要素として機能している³⁵⁾。半年から1年の間での成果は見えにくいとしても、長期的視野から見たとき、将来の「知日家」「親日家」の育成を目指んだ短期留学受け入れ生における日本語教育の役割は大きく、彼らの再来日は短期留学受け入れ生の現地語教育の成果として評価することもできる。短期留学受け入れの成否の一端は現地語教育が担っていると言っても過言ではないであろう。

大学が受け入れる留学生の「多様性」と、日本語と世界各国の大学間の協力・提携の強化、日本人学生の国際的資質の向上、教育研究指導方法の大幅な改善をキーワードとして大学の国際化を目指す短期留学プログラムは、英語を前面に打ち出した「戦略としての英語」プログラムとしてとらえられるが、以上の観点で整理すると、これは長期的視野に立った「戦略としての現地語」プログラムであるとも言える。この戦略がより確

実な成果をもたらすには、日本と世界各国の大学間の協力・連携という課題に、人的交流による情報交換・共有の取り組みを伴う戦略的な現地語教育が展開されることが望まれる。

6章 結語

以上、英語を共通語として用いた国立短期留学プログラム、特に東大のプログラムを中心に、英語を用いた国際化の実験を通して、日本の国立大学の国際化への示唆をいくつか検討した。

英語が日常語に全く使われていない日本社会で、英語を共通語、教授用語として用いるのは確かに多くの困難を伴う。また、日本語が世界的に通用性が英語に比べて相対的に低い言語である等の国際的支配構造と関係した苦悩やジレンマをも抱え込む。しかし同時に、今日の言語支配構造の中では、英語を媒介としてこそ学部レベルにおいて多様な背景からの留学生受け入れが可能である面もあり、また、それが日本人学生にとっても、多様な背景の学生と学ぶトランクションナルなスキルを育てる場としても、教員が多様な背景からの学生を教える機会ともなりうる面も持っている。

本稿では、東京大学の学部レベル短期留学プログラムの事例を通して、英語を用いることによって浮き彫りにされる象徴的な課題を制度面と日本語教育の側面からいくつか取り上げた。しかし、注目すべきは、これらの要因の多くが、英語によるプログラムによってより鮮明に浮き出ているかもしれないが、本来、必ずしも英語を媒介としたプログラムに限定された問題ではないということである。それは、日本の国立大学が海外の大学と互換性を求められたり、留学生の経験の継続性や多様性に対応することを求められる中で生じる問題なのである。

註

- 1) 大津由紀雄・鳥飼久美子 2002 『小学校でなぜ英語?—学校英語教育を考える』岩波ブックレット No.562, 岩波書店。
- 2) 文部科学省 2006 「平成17年度小学校英語活動実施状況調査」の結果について, <<http://ensaku.mext.go.jp>>, retrieved May, 2006.
- 3) 「小学校授業30年ぶりに増」朝日新聞2007年8月31日, 第1面。
- 4) Crystal, David. 1997. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, p.103
- 5) 津田幸男 1990 『英語支配の構造』第三書館, 2003 『英語支配とは何か—私の国際言語政策論』明石書店, Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press。

- 6) Crystal, 1997, p.115。
- 7) Rosanni Hashim. 2006. "English Language as Strategies for Development in Malaysia: From an Instrument of Colonial Imperialism to an Engine for Economic Growth," 恒吉僚子 2007 「国際化戦略としての教授用語の英語化—短期留学プログラムの多国間比較研究」平成15-17年度基盤B(2)(15330174), pp.163-185。
- 8) Pennycook, Alastair. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London and New York: Longman (an imprint of Pearson Education); Phillipson 1992, p.27。
- 9) Mfum-Mensah, Obed. 2005. "The Impact of Colonial and Postcolonial Ghanaian Language Policies on Vernacular Use in Schools in Two Northern Ghanaian Communities." *Comparative Education*, Vol.41, No.1, Feb.: 71-85.
- 10) Crystal, David 2000. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 11) <http://www.u-tokyo.ac.jp/res03/d03_02_02_j.html>, 2007年8月入手。
- 12) 田辺洋二「早稲田大学と短期留学の30年—カリキュラムの推移を中心に」『IDE 現代の高等教育』4-5月号, 1994, p.44, 小松芳喬 「国際部の創設に際して—外国学生に対する教育』『早稲田学報』5月号, 1963, pp.5-7。
- 13) 九州大学, 名古屋大学, 広島大学, 東工大, 同志社, 関西外大, スタンフォード日本センターの短期留学担当者・関係者インタビュー, 恒吉僚子2007『東京大学短期留学プログラム調査』基盤研究B(2)(15330174)(国際化戦略としての英語の教授用語化研究会・東京大学AIKOMプログラム共同発行)。
- 14) 短期留学推進に関する調査研究協力者会議『短期留学の推進について—短期留学推進に関する調査研究協力者会議報告』平成7年3月28日。
- 15) 恒吉僚子 2006 「短期留学プログラムのカリキュラム開発・データベース化に向けての研究」平成9-11年度基盤B(2)(09410067), 恒吉僚子 2007 「大学国際化への実験—東京大学短期留学プログラムを切り口に」「国際化戦略としての教授用語の英語化—短期留学プログラムの多国間比較研究」平成15-17年度基盤B(2)(15330174), pp.52-79。
- 16) 白土悟1991 「日本の大学における留学生受け入れの現状と諸問題」『世界の留学—現状と課題』権藤与志夫編, 東信堂, p.304.
- 17) 横田雅弘 1997 「留学生担当者の育成はどうあるべきか」『留学生交流』9, p.3。
- 18) 三宅政子 1997 「短期留学推進のポイント」『留学交流』17, p.8。
- 19) Glazier, Lori and Lari Kenshaft. 2002. "Welcome to America: The World War I Era and the Rise of International Education in the United States" *International Educator* XI, pp.5-11。
- 20) 恒吉僚子 2001 『専門・語学統合カリキュラム。教材開発に向けての組織的日米共同研究』(課題番号 10551009)基盤研究B2, 平成10-12年度。
- 21) 東京大学教養学部短期留学プログラム3期生(1997年度)から7期生(2003年度)計152名の回答をもとに分析した。詳細は、近藤安月子2006 「『戦略としての英語』プログラムにおける現地語教育の意義—英語による短期交換留学特別プログラムの日本語教育の視点から—」, 恒吉僚子2006『国際戦略としての教授用語の英語化—短期留学プログラムの多国間比較研究』(課題番号 15330174)基盤研究B2, 平成15-17年度, pp.28-39。
- 22) 近藤安月子・丸山千歌・東伴子・バルバラ・ピツィコニー 2007「日本と海外の教育機関の教育連携の模索—短期交換留学プログラムの学習者アンケートから—」, 第16回小出記念日本語教育研究会パネルディスカッション, 2007年6月30日, 於東京女子大学。
- 23) 評価基準の代表的なものとしては ACTFL の提案する熟達度ガイドライン(ACTFL 1986 *Proficiency Guidelines*)がある。
- 24) ACTFL, 1999. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st century*, ACTFL. 管英昭 2004 「アメリカにおけるK-12外国语教育の現状と展望」, 吉島茂・長谷川弘基編2004『外国语教育Ⅲ—幼稚園・小学校篇』pp.85-97, 朝日出版社。
- 25) Council of Europe, 2001. *Common European Framework for Reference of Language Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.(吉島茂・大島理恵(訳・編) 2004 『外国语教育Ⅱ—學習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参考枠』, 朝日出版社。)
- 26) 吉島茂・金森強・近藤安月子 2005 「客観的な到達目標の設定について」, 『英語が使える日本人の育成のためのFORUM2005』資料, 文部科学省主催, 2005年3月26日。
- 27) 留学交流事務研究会 2002 『留学交流執務ハンドブック』第一法規 p.22
- 28) 近藤安月子・丸山千歌 2004「短期留学プログラム・カリキュラムにおける日本語の位置づけ」『短期留学制度の多国間比較—日本語教育のグローバル・スタンダードの模索(課題番号13571047) 平成13年度～15年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)(海外学術)研究成果報告書』研究代表者 近藤安月子 pp.89-99
- 29) 留学交流事務研究会 2002 『留学交流執務ハンドブック』第一法規 p.271
- 30) 近藤安月子 2000 「専門科目と連携した上級日本語教育—東京大学教養学部短期交換留学プログラムでの試み—」『異文化間教育14』アカデミア出版会, pp.142-153, 鹿島英一編著 2004 『大学生のための短期留学—オセアニア・アジア・中東—』風間書房
- 31) 近藤安月子・丸山千歌 2004 「短期留学プログラム・カリキュラムにおける日本語の位置づけ」『短期留学制度の多国間比較—日本語教育のグローバル・スタンダードの模索(課題番号13571047) 平成13年度～15年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)(海外学術)研究成果報告書』研究代表者 近藤安月子 p.95
- 32) 近藤安月子・丸山千歌 2004 「短期留学プログラム・カリキュラムにおける日本語の位置づけ」『短期留学制度の多国間比較—日本語教育のグローバル・スタンダードの模索(課題番号13571047) 平成13年度～15年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)(海外学術)研究成果報告書』研究代表者 近藤安月子 pp.95-97, 近藤安月子・丸山千歌・四方田千恵・平川八尋・荒川洋平 2004 「短期留学プログラムの第二言語としての日本語教育(JSL)—日本語教育プログラムの位置づけと事例: 国立大学短期留学プログラム日本語教育の実践とその課題—」『短期留学制度の多国間比較—日本語教育のグローバル・スタンダードの模索(課題番号13

- 571047) 平成13年度～15年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)
(海外学術)研究成果報告書』研究代表者 近藤安月子 pp.101-
114
- 33) 国際交流基金日本語事業部『日本語教育スタンダードの構築をめ
ざす国際ラウンドテーブル(第3回)』 2006年3月25日では,
2003年度は235万人に達したという報告があった。
- 34) 国際交流基金日本語事業部 2005 「日本語教育スタンダードの
構築をめざす国際ラウンドテーブル(第1回)」資料 2005年5月
14, 15日 p.3
- 35) 「国際化戦略としての英語の教授用語化」研究会 2004 『東京大
学短期留学プログラム調査』, 野水勉 2001 「名古屋大学短期
交換留学受け入れプログラムの5年目を振り返って」『名古屋大
学留学生センター 年報 8号』pp.59-70