

「学術研究に資する英語教育」

京都大学における英語新カリキュラム

平成 18 年 1 月

京都大学大学院人間・環境学研究科 英語部会
京都大学高等教育研究開発推進機構

目 次

はじめに	1
京都大学の平成18年度からの英語カリキュラム	2
1 理念と目的	2
2 新旧のカリキュラム	3
3 英語 I と II の再整理	4
4 開講科目, 定員, 開講コマ数	9
5 英語 I の評価について	10
6 各授業科目担当者について	10
参考資料	
英語のカリキュラム開発についての考え方	12
高等教育研究開発推進センター 教授 水光 雅則	
1 問題	12
2 これまでの京大の状況	
2. 1 京大で単位未修得者が多い原因についての調査—何を指すかを 明確に規定したカリキュラムの不在	15
2. 2 シラバスのまずさ	18
3 問題解消に向けて	
3. 1 カリキュラムの構成要素とその選択	21
3. 2 大学の理念からの出発	22
3. 3 言語習得からの帰結—授業の場所と形態, 教師の役割, 学生の 役割, 成績の規準など	29
4 自律学習型 CALL [別称, 教室なし CALL] に関して	
4. 1 学習時間の決定的不足	35
4. 2 対面指導の充実	36
4. 3 自律学習型 CALL の単位数	37
5 要約	39
6 補遺 京大の新カリキュラム	40
関連文書	40

はじめに

京都大学では、かねてより、全学共通教育実施責任部局の一つである人間・環境学研究科の英語部会と、全学共通教育の企画と運営を行う高等教育研究開発推進機構が連携し、本学の英語教育が今後進むべき方向を議論してきた。その結果、平成17年7月に、英語部会において、平成18年度から実施するための成案が得られ、高等教育研究開発推進機構の外国語教育専門委員会において了承を得た。

平成18年度から実施される英語の新カリキュラムは、新入生に配布される「(平成18年度)外国語の履修について」及び全学生に配布される『(平成18年度)全学共通科目履修の手引き』においても解説されている。

本冊子は、本学におけるこの新しい英語教育の方針について学内に周知させ、学外に情報提供することを目的として英語新カリキュラムの成案を収録し、あわせて、新カリキュラムの開発に携わった教員による解説を参考資料として添付するものである。

京都大学の平成 18 年度からの英語カリキュラム

平成 17 年 7 月 1 日

京都大学大学院
人間・環境学研究所
英語部会

1 理念と目的

京都大学では、「対話を根幹として自学自習を促し」、「教養が豊かで」、「優れた研究者と高度の専門能力をもつ人材を育成する」を基本理念として掲げている。すなわち、本学での教育は、基本的には、学術研究に資する教育を目指すものである。本学の英語教育もこの教育の一環である。よって、本学で目指す英語は「学術研究に資する英語」、すなわち「学術目的の英語」(English for Academic Purposes) (以下、EAP) である。

この考えに基づいて、総合人間学部が提供する全学共通科目^(注)の英語を「一般学術目的の英語」(English for General Academic Purposes) (以下、EGAP)、他の学部が提供する英語を「特定学術目的の英語」(English for Specific Academic Purposes) (以下、ESAP) と位置づけ、両者を EAP の下に有機的に関連づける。

EGAP とは、「学術的教養」と「学術的言語技能」を融合させたものであり、内容面においては、学問の場にいる者にふさわしい教養の涵養を、技能面においては、学問の場にいる者にふさわしい学術的言語技能の育成を目指すものである。すなわち、EGAP は、どのような内容を扱うかと、それを通してどのような学術的言語技能を育成できるかという双方の観点を同時に重視する。

2 新旧のカリキュラム

上記の理念と目的に従い、総合人間学部では、平成18年度より、「EGAPのカリキュラム」を実施する。今回のカリキュラム再編成により、従来の「EGP（一般目的の英語）対 ESP（特定目的の英語）」という枠組みで構築されたカリキュラムが抱える以下の問題点の解決あるいは改善が期待できる。

旧カリキュラムの問題点

- ① EGP は、とかく「無目的な英語」あるいは「なんでもありの英語」になりがちである。
- ② EGP と言っただけでは、大学の英語は中学や高校（以下、中高）の英語の単なる延長にすぎず、中高の英語と特に変わる点はないと誤解される恐れがある。
- ③ EGP には、大学は「学術を中心とする」研究教育機関であることが必ずしも反映されていない。（注。大学では「学術の中心」という概念のあることが中高と決定的に異なる。）
- ④ EGP と言っただけでは、大学1～2回生の教育が専門教育との有機的連関の中で学術研究の出発点と捉えられるべきだという立場が不明確である。
- ⑤ EGP と ESP の関係自体が必ずしも明確でなく、むしろ両者間は断絶したものと受け取られかねない。

新カリキュラムの特長

- ① EGAP は、「無目的な英語」あるいは「なんでもありの英語」でなく、学術研究に資する英語である。したがって、中高で行っている一般的コミュニケーション英語の指導は、主要な目的ではない。
- ② EGAP と ESAP は、連続体であり、両者間には本質的な断絶はない。すなわち、「内容」に関しては、個別専門分野の固有性が強いか弱いかの差はあるものの、「言語技能」に関しては、各専門分野に共通する側面が大きい。
- ③ EGAP は、言語技能に関しては、各専門分野に共通する読み方、書き方、提示発表の仕方、ノートのとり方やまとめ方などの技能を涵養するものである。内容に関しては、特定の専門分野にしか通用しない過度に特殊で難解なものは、取り扱わない。
- ④ 総合人間学部提供の英語 I と II を EGAP と捉えると、大学1～2回生の教育が中高の単なる延長でなく、学術研究の「出発点」であるという立場が明確になる。

3 英語 I と II の再整理

EGAP の基本方針に従い、英語 I と II を以下のように再整理する。ただし、以下は、厳密な規則ではなく、指針として提示するものである。

この指針に関してカリキュラム実施者（担当教員のこと）にとって重要な点は、具体的な教材、素材、指導法などの選択に関しては、従来どおり各教員の見識と関心が尊重されており、各教員の裁量に委ねられているということである。

英語 I（1 回生対象）

①アカデミックリーディング（E1R）

[目標] 大学の英語科目としてふさわしい内容とレベルを考慮しながら学術的教養の涵養及びリーディングを中心とし、ライティングを加味した学術的言語技能を養う。

[内容] 学術研究機関としての大学にふさわしい内容でなければならないが、EGAP は一般学術目的の英語であるがゆえに、過度に特殊で難解な専門的な内容は対象外とする。同時に、中高で扱われる一般的コミュニケーションの基礎能力の育成を目指した内容のリーディングも対象外とする。

この科目群は、リーディング技能の養成が中心であるが、教材の付属テープを使ったリスニングやシャドウイングなどの作業を取り入れながら、同じ受容技能であるリスニング技能を併せて養成することは有意義である。また、新出語句の確認や受容語彙知識に焦点を当てた語彙指導、図書館やインターネットを活用した関連情報の検索とデータ収集などの研究スキル、英語での内容要約（summarizing）など、関連諸技能の育成のためのタスクを併せて課すことも有意義である。

[英語の種類] 対象となる英語は、現代の英語とする。

[時間] 学生に課すべき作業量に関しては、テキストの質やレベル、課題、リーディングの種類（精読、速読、多読など）により異なるが、1単位の認定は30～45時間の勉学に基づくという原則から、学期ごとにおおむね30～45時間、年間で60～90時間を要するものとする。したがって、学生の勉学は、毎週3～4時間ほど要するものになるように課題量などを調整することになる。なお、30～45時間という数字は、教室での作業や自宅での予習などを合算した時間数である。

②アカデミックライティング (E1W)

[目標] 大学の英語科目としてふさわしい内容とレベルを考慮しながら学術的教養の涵養及びライティングを中心とし、リーディングを加味した学術的言語技能を養う。

[内容] 具体的には、話題文の提示、段落のまとめ方、段落の展開と全体の構成、あるいは話題との関連性と論理展開などから、さらには句読法に至るまで、幅広い意味でのアカデミックライティングの基礎的技能を養う。学術研究機関としての大学にふさわしい内容でなければならないが、EGAP は一般学術目的の英語であるがゆえに、過度に特殊で難解な専門的な内容は対象外とする。同時に、中高で扱われる一般的コミュニケーションの基礎能力の育成を目指した内容のライティングも対象外とする。

授業においては、話題設定に始まるライティングプロセス、エッセイや論文の構成、語彙選択、句読法など一般的なアカデミックライティング技能に関する幅広い指導を行うことが可能である。この科目群は、ライティング技能の養成が中心であるが、リーディング、新出語句の確認、発表(産出)語彙知識に焦点を当てた語彙指導など他の技能の要素を加味することは有意義である。

また、プレゼンテーションなどの作業を取り入れながら同じ産出技能であるスピーキング技能を養成することも可能である。教室においてある話題について口頭発表を行わせ、それに基づいて作文することを宿題として課し、教室ではその作文について評言を加えていくことも有意義である。また、図書館やインターネットを活用した関連情報の検索やデータ収集などの研究スキル、多様なジャンルの学術文献理解のためのリーディング技能など、関連諸技能育成のためのタスクの導入も可能である。

[時間] 学生に課すべき作業量に関しては、エッセイ、レポート、タームペーパーなどジャンルや課題により異なるが、1単位の認定は30～45時間の勉学に基づくという原則から、学期ごとにおおむね30～45時間、年間で60～90時間を要するものとする。したがって、学生の勉学は、毎週3～4時間ほど要するものになるように課題量などを調整することになる。なお、30～45時間という数字は、教室での作業や自宅での予習などを合算した時間数である。

英語Ⅱ（2回生以上対象）

①アカデミックリーディング（E2R, E2S）

[目標] 大学の英語科目としてふさわしい内容とレベルを考慮しながら学術的教養の涵養及びリーディングを中心とした高度な学術的言語技能を養う。

[内容] 学術論文読解に必要な技能を更に意識した高度な内容を扱う。

英語Ⅰのアカデミックリーディングと同様、この科目群は、リーディング技能の養成が中心であるが、教材の付属テープを使ったリスニングやシャドウイングなどの作業を取り入れながら、同じ受容技能であるリスニング技能を併せて養成することは有意義である。

また、新出語句の確認や受容語彙知識に焦点を当てた語彙指導、図書館やインターネットを活用した関連情報の検索とデータ収集などの研究スキル、英語での内容要約（summarizing）など、関連諸技能の育成のためのタスクを併せて課すことも有意義である。

[英語の種類] 対象となる英語については、現代の英語が望ましい。

[時間] 学生に課すべき作業量に関しては、テキストの質やレベル、課題やリーディングの種類（精読、速読、多読など）により異なるが、1単位の認定は30～45時間の勉強に基づくという原則から、学期ごとにおおむね30～45時間、年間で60～90時間を要するものとする。したがって、学生の勉強は、毎週3～4時間ほど要するものになるように課題量などを調整することになる。なお、30～45時間という数字は、教室での作業や自宅での予習などを合算した時間数である。

②アカデミックライティング（E2W）

[目標] 大学の英語科目としてふさわしい内容とレベルを考慮しながら学術的教養の涵養及びライティングを中心とした高度な学術的言語技能を養う。

[内容] 学術論文執筆に必要な技能を更に意識した高度な内容を扱うが、具体的には、アカデミックライティングの各ジャンル（例えば、論文、エッセイ）の構成、スタイルなどの指導を通して、学術論文執筆に必要な技能を養う。英語Ⅰのアカデミックライティングと同様、この科目群は、ライティング技能の養成が中心であるが、新出語句の確認や発表（産出）語彙知識に焦点を当てた語彙指導など他の技能の要素を加味することは有意義である。また、文献や情報の検索、図書館の使い方など研究スキルの養成という観点を導入することも有意義である。

[時間] 学生に課すべき作業量に関しては、論文、エッセイ、レポート、タームペーパーなどジャンルや課題などにより異なるが、1単位の認定は30～45

時間の勉学に基づくという原則から、学期ごとにおおむね 30～45 時間、年間で 60～90 時間を要するものとする。したがって、学生の勉学は、毎週 3～4 時間ほど要するものになるように課題量などを調整することになる。同様に、毎週 2 回集まり、2 単位を認定すると指定されたクラスの場合は、1 学期で 60～90 時間の勉学を要するように課題量などを調整することになる。なお、30～45 時間あるいは 60～90 時間という数字は、教室での作業や自宅での予習などを合算した時間数である。

③アカデミックリスニング (E2L, E2C)

- [目標] 大学の英語科目としてふさわしい内容とレベルを考慮しながら学術的教養の涵養及びリスニングを中心とした高度な学術的言語技能を養う。
- [内容] CALL 教材を活用した自律学習を行う。(従来の CALL である。)
- [時間] 学生に課すべき作業量に関しては、1 単位の認定は 30～45 時間の勉学に基づくという原則から、学期ごとにおおむね 30～45 時間、年間で 60～90 時間を要するものとする。

④アカデミックオーラルプレゼンテーション (E2P)

- [目標] 大学の英語科目としてふさわしい内容とレベルを考慮しながら学術的教養の涵養及びオーラルプレゼンテーションを中心とした高度な学術的言語技能を養う。
- [内容] 具体的には、ゼミ、講義、学会などで求められる、発表や質疑応答などのオーラルプレゼンテーション技能を養う。特定のテーマについて、導入、情報提供、結論、議論などの一連の発表技能 (presentation skills) のみならず、発表者に対する説明の要求、質問、反論を行うための参加技能 (participation skills) も対象とする。
この科目群は、オーラルプレゼンテーション技能の養成が中心であるが、OHP やプレゼンテーションソフトウェアを使ったデータ提示などのメディア活用スキル、新出語句の確認や発表 (産出) 語彙知識に焦点を当てた語彙指導などの要素を加味することは有意義である。また、文献や情報の検索、図書館の使い方など、研究スキルの養成という観点を導入することも有意義である。
- [時間] 学生に課すべき作業量に関しては、1 単位の認定は 30～45 時間の勉学に基づくという原則から、学期ごとにおおむね 30～45 時間、年間で 60～90 時間を要するものとする。したがって、学生の勉学は、毎週 3～4 時間ほど要するものになるように課題量などを調整することになる。なお、30～45 時間という数字は、教室での作業や自宅での予習などを合算した時

間数である。

⑤テストテイキング (E2T)

[目標] 国内外の大学院への進学，学術研究を目的とした海外留学，及び留学中に受ける定期試験などで要求されるテストテイキングを中心とした高度な学術的言語技能を養う。

[内容] 単に受験対策 (test-taking strategies) の指導にとどまることなく，各試験問題で要求される読解力や聴解力などの諸技能を総合的に養う。海外の大学における定期試験，及び留学に必要な TOEFL® (Test of English as a Foreign Language) (TOEFL®には，最近アカデミックライティングの試験が加わった)，IELTS (International English Language Testing System)，ケンブリッジ大学一般英語検定試験 (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) (UCLES) を受験する際に要求されるスキルが含まれる。定期試験においては各問題に対する時間配分，論の展開，構成，内容の適切さなどが重要なポイントとなる。TOEFL®などの外部英語試験については，必要に応じて，各問題の内容，質，レベル，傾向を意識させることが重要であり，これらの点を考慮に入れて指導することが望ましい。なお，TOEIC® (Test of English for International Communication) を対象とすることも可能である。

テストテイキング技能の養成に，新出語句の確認や語彙指導など他の技能の要素を加味することは有意義である。また，文献や情報の検索，図書館の使い方など研究スキルの養成という観点を導入することも可能である。

[時間] 学生に課すべき作業量に関しては，1単位の認定は30～45時間の勉学に基づくという原則から，学期ごとにおおむね30～45時間，年間で60～90時間を要するものとする。したがって，学生の勉学は，毎週3～4時間ほど要するものになるように課題量などを調整することになる。なお，30～45時間という数字は，教室での作業や自宅での予習などを合算した時間数である。

4 開講科目，定員，開講コマ数

平成 18 年度の英語 I と II の開講予定は下表のとおりである。

開講科目（平成 17 年度，平成 18 年度）

平成 17 年度 科目名	定員	開講 数	人数	平成 18 年度 科目名	定員	開講 数	人数
英語 I (通年, クラス指定)				英語 I (通年, クラス指定)			
① E11 (S/L)	50	59	2,950	① E1R	50	59	2,950
② E12 (R/W)	35	87	3,045	② E1W	35	87	3,045
英語 II (半年, 選択制)				英語 II (半 年, 選択性)			
③ E2GA	47	56	2,632	③ E2RA	47	52	2,444
④ E2GB	47	56	2,632	④ E2RB	47	52	2,444
⑤ E2WA*	30	6*	90	⑤ E2WA*	30	6*	90
⑥ E2WB	30	6	180	⑥ E2WB	30	6	180
⑦ E2LA	200	2	400	⑦ E2LA	200	2	400
⑧ E2LB	200	2	400	⑧ E2LB	200	2	400
				⑨ E2PA	40	2	80
				⑩ E2PB	40	2	80
				⑪ E2TA	60	2	120
				⑫ E2TB	60	2	120
⑨ E2CA	200	6	1,200	⑬ E2CA	200	6	1,200
⑩ E2CB	200	6	1,200	⑭ E2CB	200	6	1,200
⑪ E2SA	60	7	420	⑮ E2SA	60	7	420
⑫ E2SB	60	7	420	⑯ E2SB	60	7	420
英語 II 計	前期 後期	77 77	4,742 4,832	英語 II 計	前期 後期	77 77	4,754 4,844

*E2WA: 開講コマ数=3 クラス x 週 2 コマ (2 単位)

R: アカデミックリーディング (Academic Reading)

W: アカデミックライティング (Academic Writing)

- L: アカデミックリスニング (Academic Listening)
 - P: アカデミックオーラルプレゼンテーション (Academic Oral Presentation)
 - T: テストテイキング (Test-taking Skills)
 - C: 単位未修得者用 CALL クラス
 - S: 単位未修得者用対面形式クラス
-
- A: 前期開講科目
 - B: 後期開講科目

5 英語 I の評価について

英語 I の評価については、クラス指定制という性格上、一定の評価基準を設けることが公平性の観点から望ましい。成績は、優良可のうち優に相当する者が履修者の 3 割いることを目安とする。(英語 II については、今のところ成績比率の目安は設けない。)

6 各授業科目担当者について

各科目担当者は、一定期間（例えば、少なくとも 3 年間）は同一科目を担当することが望ましい。(なお、教材は、毎年すっかり別のものを使わねばならないという理由はない。)

各科目担当者は、授業の改善に向けて、同一科目群内や異種科目間などの連繫を図ることが望ましい。

カリキュラム起草班 ☆は草案責任者

☆田地野 彰, 教育言語学 (英語教育学)
☆ロバート F. ファウザー, 外国語教育学
丸橋 良雄, 英文学
桂山 康司, 英文学
水光雅則, 英語学

—以上—

注。総合人間学部と人間・環境学研究科と昔の教養部がどういう関係にあるのか、及び英語はどの部局が提供しているのかなどについては、24 ページの注 1 を参照してください。

以下は、平成 17 年 12 月 10 日に、本学教員である水光 雅則が、本学の「特色ある大学教育支援プログラム (GP)」の取り組みの一環として開催したシンポジウムにおいて行った「英語のカリキュラム開発についての考え方」という講演のために用意したメモを敷衍したものである。本学の英語新カリキュラムの背景や考え方を解説しているので、ここに参考資料として収録する。

GP の名称	「外国語教育の再構造化 — 自律学習型 CALL と国際的人材養成」
シンポジウムの企画主催	人間・環境学研究科 外国語教育再構造化委員会 及び高等教育研究開発推進機構
シンポジウムの主題	「これからの大学の外国語教育 — カリキュラム開発の意義と実践」

この解説は、英語部会及び高等教育研究開発推進機構の公式な見解でなく、筆者個人の考えによるものであり、文責は筆者個人にある。

参考資料

英語のカリキュラム開発についての考え方

於 京都大学
平成 17 年 12 月 10 日

水光 雅則 すいこう まさのり
京都大学 高等教育研究開発推進センターの
全学共通教育カリキュラム企画開発部門
及び 人間・環境学研究科の外国語教育論講座
kotonton@mx.biwa.ne.jp

<断り>

以下の原稿は、筆者が、平成 17 年 12 月 10 日に、「特色ある大学教育支援プログラム (GP)」のシンポジウムにおいて行った講演のためのメモを敷衍したものです。内容は、筆者が、平成 17 年 6 月 23 日に、立命館大学 (草津) で行った「大学英語教育のカリキュラムと教育体制の考え方」という題の講演 (<http://www.ritsumei.ac.jp/lc/fd/suiko062305.pdf>) と同趣旨ですが、少し加筆修正を施しています。

1 問題

本日の話の問題は、次のとおりです。

(1) 本日の主要な問題

カリキュラムとは何か。英語教育のカリキュラムはいかなる要素で構成されているか(構成論)。その要素は、どこから生じるのか(根源論)。あるいは、選択がある場合、恣意的に選んでよいものか。

これらの問題は、究極的には、(2)の問題を解決するためのものです。

(2) 大学の英語教育を有意義にするには、何をどうすればよいか。

本日は、主題(1)のうち、カリキュラムの構成論もさることながら、構成に選択肢がある場合、その選択肢がどこから生じるのか、あるいはどういうことを考慮すれば当該大学にとって望ましい選択ができるのかという根源論が重要です。その答えは、基本的には、(3)から生じると論じます。さらに、根源から筋道を追って考えれば、そこからどういうことが帰結するかということを考えることが容易になると論じたく思います。

(3) カリキュラムの根源

- (a) 大学というものの定義
- (b) 個々の大学の基本理念
- (c) 個々の大学の種類(通信制大学と通学制大学)
- (d) 文部科学省の規定
- (e) 言語習得についての基本事実

注。ここでは、言語の「習得」と「獲得」は、同義語とします。「修得」は、単位を取るときに使いますが、言語を身に付けることには使いません。

カリキュラムの定義ですが、話を始める段階では(4)のように定義しておきます。

(4) カリキュラムの定義

何かの教育機関の一定の科目群について、どういうことをする科目を、どういう年月に渡り開講するか、対象者は誰か、週当たりの授業回数や時間割はどうするか、授業形態や場所などはどうするか、どういう教材を使うか、評価の方法や規準はどうするかなどを規定したもの。

国や学校の種類によっては、国や州(の教育委員会)などがその中の学校のカリキュラムを一律に決めることがあります。日本の大学に関しては、各大学で定めることになっています。今日の話では、日本の大学の場合、カリキュラムを(4)のように定義したのでは決定的に不十分であると論じるのですが、話を始めるに当たっての理解としてはこれで十分です。最終的には、カリキュラムには、当該大学の理念に沿った目的規定がなければならないと指摘します。なお、ここでの目的というものは、「進むべき方向」を定めたものとしておきます。[目的と、それを達成するために設ける「目標」の性質については、最後の要約で軽く触れるだけに留めます。]

カリキュラムを取り上げるのは、カリキュラムが大学全体に影響する大きな問題だからです。

カリキュラムが悪ければ、当該大学の学生全員が害を被り、カリキュラムがよければ、学生全員が恩恵を享受するからです。

教師側にしましても、例えば市販の教材のうちどれを選ぶか、あるいは自分で教材を作成する際にどのように仕立てるかなどの判断は、恣意的であってよいものではなく、元来カリキュラムに照らして行うものです。同様に、どのようなCALLをするか、CALLとCALL以外の授業との関係をどうするかなども、それがカリキュラムの実現にとってどのようによいことかということを考えなければ意味がありません。最近話題になっている自律学習をどのように実施して、何に基づいて単位を認定するかとか、はたまた教育を外注（アウトソーシング）してよいか、できるかなども、すべてカリキュラムに照らして考える問題です。

このように、カリキュラムは、学生側にとっても教師側にとっても、様々な点において支配的な力を持つものであるがゆえに、真面目に考える必要があるのだと受け止めています。

カリキュラムを考えると、その企画者と、実施者すなわち授業担当者を含めた組織のあり方を同時に考えなければ、その効果が期待できませんので、(5)の教育体制の問題も同等に重要になるのですが、本日は、時間の都合上、その問題については、カリキュラムを考えるとさらにと触れるだけにします。[教育体制とそこでの意思決定については、田地野と水光 2005、水光と田地野 2005 を参照してください。]

(5) 教育体制

教育体制とは何か。英語教育においてどのような教育体制を考えるとよいか。下記の問題をどのように考えるか。

- (a) カリキュラム実施者の専門分野、及びその集団の専門構成はどうするとよいか。英語を担当する教員の集団は、文学者と言語学者だけで十分か不十分かという問題です。
- (b) 学生数に対する専任教員数はどうなっていればよいか。国立大学でも、1学年の学生定員が2千数百名いるのに、英語担当の専任が9名しかいない大学があります。では、どれだけの学生に対してどれだけの専任が必要と考えるかという問題です。
- (c) 専任教員者と非常勤講師の比率はどのようになっているのが妥当であるか。これはカリキュラムの実効性、予算、大学のアイデンティティの問題にもなります。
- (d) 学部科目や研究科科目の担当量と外国語科目の担当量の均衡をどうするか。
- (e) カリキュラムの立案、指揮、管理、報告書作成などを主務とする専従者とそのような専従者が集まる組織が要るかどうか。
- (f) 両者を含めた組織構造と意思決定の仕組みはどのようになっているのが望ましいか。

2 これまでの京大の状況

2. 1 京大で単位未修得者が多い原因についての調査 ― 何を指すかを明確に規定したカリキュラムの不在

私は自分が勤務している大学のことがいちばん分かりますので、京大の話をしていきます。京大は、長い間、カリキュラムの改正を考えていました。そして、最近になってようやくその方向性が決まり、科目編成やその趣旨説明も文章化するに至りました。そこで、なぜカリキュラムを改正するようになったのかという切っ掛けの話から始めます。その切っ掛けのうち、学生からの評価、授業概要〔シラバス〕の問題点、これまでのカリキュラム（めいたもの）の問題点の三点を取り上げ、その順で話を進めます。

まずは学生からの授業評価ですが、この点につきましては、2001年に実施しました調査が参考になります（水光 2005a）。京大のことを細々と説明されても、興味がわからないかもしれませんが、この話にこそ、今日の主題に直接かかわっている問題が潜んでいますので、しばらく御寛宥のほどをお願いします。

この調査では、約 1,100 名の単位未修得者に、あなたはなぜ単位未修得者になったのですかと尋ねました。ここで言う単位未修得者というのは、普通は 1 回生のときに修得する単位を一つでも残した 2 回生や、普通なら 2 回生までに修得する単位を一つでも残した 3 回生以上を指します。履修登録もし、授業にも出席し、試験を受け、あるいは宿題も提出したが、成績が悪いために「落ちた」者については、再履修者と呼びますが、この調査では、その意味での再履修者は、単位未修得者の約半分です。

注。京大では、紛争時代以降、「四年一貫制」のもと、教養科目は、卒業するまでにどの学年で履修してもよいという制度でしたので、1～2 回生までに単位を修得し終えることを要求する規定は、医学部を除いてどの学部にもありませんでした。〔現在もおおむねそうです。〕そのことと学生の気質などがあいまってだと思いますが、教養部時代は、3 回生以上になってから英語を履修し始める者も多く、当時の単位未修得者は年間 2,400 名前後もいました。その後、経済英語とか農学英語など、専門英語の科目をいくつかの学部で開講したことと、自律学習型 CALL〔別称、教室なし CALL〕を導入したことにより、最近では、単位未修得者は 1,200 名前後にまで減りました。

この調査において、なぜ単位未修得者になったのかを探るために設けた質問事項は計 15 ですが、下記（1）の三つの範疇に分けることができます。

(1) 単位未修得者になった原因を探る質問の範疇

- (a) 範疇 1 学生側の姿勢や態度にかかわる質問
- (b) 範疇 2 教師側の素材やテーマの選択、難易度、授業の有益性、目標にかかわる質問
- (c) 範疇 3 教師の姿勢や態度にかかわる質問

各質問につき、「強く肯定、肯定、中立、否定、強く否定」の5段階で反応を求めました。下記(2)での各質問の末尾にある数字は、「強く肯定」と「肯定」を併せて計算した百分率です。以下、「強く肯定」と「肯定」を併せて、単に「肯定」とみなします。下記(2)の順位は、肯定の反応が多い原因から少ない原因へという順序で並べています。

(2) 単位未修得者になった原因の順位

順位		%
1	質問7 「クラブや他のことをするために、そもそも出席も受験もしなかったから」	47
2	質問9 「教師やテキストのせいでなく、なんとなく英語の勉強に真面目になりきれなかったから」	46
3	質問3 「内容やテーマが特殊すぎて、関心が持てなかったから」	43
4	質問5 「英語の力を身につけるのに役に立たない授業であったから」	30
5	質問10 「教師に、英語の何をどのように勉強するのが大事だと説く熱意が感じられなかったから」	29
6	質問15 「教師の要求が過大であったから」	26
7	質問6 「教養を身につけるのに役に立たない授業であったから」	24
8	質問4 「内容やテーマがばかばかしすぎて、やる気を失ったから」	20
9	質問8 「教師やテキストのせいでなく、そもそも英語を真面目に勉強する気がなかったから」	19
10	質問1 「英語が高度すぎて、ついていけなかったから」	19
11	質問11 「教師のいやみ、皮肉、悪い冗談が不快であったから」	17
12	質問14 「教師の性格が真面目すぎて窮屈であったから」	16
13	質問12 「教師が学生をバカにしたから」	11
14	質問13 「英語の教師としての力量に不信感があったから」	11
15	質問2 「英語が幼稚すぎて、やる気を失ったから」	5

四角で囲んだ質問は、学生の姿勢に原因があるものです。これは、興味がある結果[予測どおりの結果]ですが、カリキュラムとは直接的な関係はありませんので、評言を附せず飛ばし

ます。カリキュラムと直接関係するのは教師側の内容やテーマなどに関する質問です。以下に、その部分だけを取り出します。

(3) 単位未修得者を作り出した教師側の原因---テーマ選択, 難易度, 有益性など

4位「英語の力を身につけるのに役に立たない授業であったから」	30
7位「教養を身につけるのに役に立たない授業であったから」	24
3位「内容やテーマが特殊すぎて, 関心が持てなかったから」	43
8位「内容やテーマがばかばかしすぎて, ヤル気を失ったから」	20
9位「英語が高度すぎて, ついていけなかったから」	19
15位「英語が幼稚すぎて, ヤル気を失ったから」	5

第4位と7位は対です。京大では、教養部時代から、英語教育は教養教育の一部と位置付けており、英語技能と教養は分離不可能なものとしています。[現在の位置付けは後述しますが、これを進化させたものです。] よって、もし英語の授業が英語の力を身に付けることと、教養を身に付けることに役に立っていないという評価が出たのでは、教師側としては、何をしていたのだということになります。実際には、驚きはしませんが、厳しい評価を得ています。わずか6%の差ですが、教養は身に付いても英語の力を身に付けるのに役に立たなかったと思う学生が多いことについては、外国語教師としては、弁解せず素直に反省しなければなりません。

第3位と8位も対ですが、これはカリキュラムの不備を如実に表しています。教養部時代から京大の英語教育が何を指すものかということを示したカリキュラムがないに等しい状態でした。後述しますが、教養部の廃止以降、それらしいものを作りました。ただ、それらしいものがあったとしても、非常勤講師を含め英語担当教員と学生に周知できませんでした。とりわけ教員は、教養性を優先する傾向にありました。例えば、かなり昔のことですが、W. シェイクスピアの専門家は17世紀の弱強五歩格の無韻詩で書かれた原書で劇の解釈に浸り、W. B. イエーツの専門家はアイルランドの詩集を取り上げていても、何の違和感もありませんでした。同様に、言語学の専門家はN. チョムスキーやJ. R. ロスの原文を使って言語を論じていました。[その言語学者というのは昔の私です。]

言うまでもなく、昔から技能訓練を重視する授業もありましたが、専門性の豊かな授業の隣では、技能訓練をすると、いかにも場違いで、無味乾燥なものにさえ見えることがありました。おもしろいことに、学生には、専門性の高い英語の授業を理解し、おもしろがる者が多くいたようです。すると、自分も自分の専門を強く反映させた授業でないと、京大での英語の授業ではないのかもしれないとさえ思わされたものです。[専門性を反映させること自体は、間違ったことではないどころか、極めて正しいことだと思います。このことは後述します。]

また、これまでは、新たに非常勤講師を探すとき、何をされてもいいですからとにかく2コマでも1コマでも持ってもらえませんかという頼み方をすることがよくありました。すると、教

員側では、学生の関心はさておき、自分の関心に合う素材を選ぶ傾向が増長されます。こういう状況が続くと、学生の中には、おもしろがる者もいると同時に、内容やテーマが特殊すぎて関心が持てないと思う者が出てきても不思議ではありません。内容やテーマがばかばかしすぎてヤル気を失ったと答えた者が20%もいるわけですから、それは問題なのですが、内容やテーマが特殊すぎて関心が持てなかった者が43%もいたことのほうが、もっと問題です。

内容の難易度と言語表現の難易度は別の概念ですが、実際には、内容が難しいと表現も難しくなり、内容が幼稚だと表現も幼稚になる傾向があります。すると、第9位と15位の結果は、3位と8位のせいであると見ることができます。すなわち、授業の性格を支配する力は、英語自体の難易度より、内容とテーマのほうが強いと言えるでしょう。[学生が、幼稚すぎて耐えられないと思った授業は、京大の学生の知的程度をよく知らないために学生の英語力と知力を同一視してしまった担当者による授業である場合が多いです。]

京大のことを長々と述べましたが、このことにこそ、今日の主題の根底をなす問題がからんでいるのです。学生から悪い評価が出てきたのは、京大ではかくかくしかじかの英語教育をするという明示的な基本方針が不在であったからです。不在であったために、実質的にはすべてのことが担当教員の裁量となり、その結果、個々の教員が持っているはずの外国語教育についての見識や知見より、自分の関心による恣意性が強く表に出てくるようになったのです。また、昔と異なり、現在の学生の英語力が低くなってきている状況では、英語力を付けるにはどうすればよいのかという問題意識が求められるわけですが、その問題意識が個々の担当者ごとに大きく異なっていたのでしょう。言ってみれば、京大の英語の授業は、いつのまにか、なんでもありの混沌状態に陥っていたのであると言えます。[その混沌状態は実に居心地がよかったです。]

2. 2 シラバスのまずさ

そこで、学生からの授業評価と切っても切り離せないシラバスを見ていきましょう。シラバスとは、授業概要を記したものであり、英語では **course description** とか **course outline** というのも多いようです。私は個人的な嗜好の問題としてシラバスという表現には少しひっかかりを覚えますので、以下では、シラバスでなく、授業概要と言うことにします。[シラバスという語を初めて学内で耳にしたとき、いかにもその教育的な響きが肌に合わないと感じたのですが、こういう教育関係の仕事をするようになって、いまだにその感じがくすぶっています。]

京大では、英語は1回生用の英語Ⅰと、2回生以上用の英語Ⅱに分かれています。英語Ⅰでは、どの学部の中のどの学生が何曜日、何時限の、どの先生のクラスに入るかが、あらかじめ指定されており、学生が選択する余地はありません。これに対して、2回生以上になると、各教員が書いた授業概要を見て、どの英語Ⅱのクラスで履修するかを決めます。すると、授業概要の良し悪しが、学生の選択やヤル気に大きな影響をもたらすことになります。

そこで、授業概要がどのように書かれているかを覗いてみましょう。以下の授業概要は、実例ではありません。実例を基に、個人が特定できないように書き換えたものです。

(科目名) 英語IIA (英訳) English IIA	(群) C群 (単位数) 1単位 (開講期) 前期
(所属部局) (職名) (氏名)	(週コマ数) 1コマ (授業形態) 講義 (対象回生) 2回生以上 (対象学生) 全学向 (曜時限) 水5 (教室) 4共30
(授業のテーマと目的) 今世紀の英米の著名な作家による「家族についての」短編をいくつか鑑賞する。	
(授業計画と内容)	
(成績評価の方法) 期末試験一回	
(コメント)	
(履修要件)	
(教科書)	
(参考書等)	

この授業概要に特徴的なのは、「授業のテーマと目的」の欄に「今世紀の英米の著名な作家による『家族についての』短編をいくつか鑑賞する」とあり、また「授業計画と内容」の欄には記述がないことです。これでは、学生からすると、教養の部分に関しては何をするのかの見当がついても、外国語技能の養成として何をするのかについては、何も手がかりがありません。例えば聴解力養成なのか、読解力養成なのかが分かりません。多くの学生に決定的に不足してい

る語彙の習得については、どう考えているのかを想像することもできません。一つの学期でどれだけの頁数あるいは入力量なのかも分かりません。毎回の授業で学生は何をするのか、何を準備してくれればいいのかなどについても、何の情報も与えられていません。このように情報ははなはだしく不足しているため、学生とすれば、外国語の授業として何を期待したらいいのかが「さっぱり分からない」書き方になっているのです。

このように「授業計画と内容」の欄に何も記載がないのは、外国語教育の担当者としては、怠慢と言うべきでしょう。このままでは、どこかの学部科目用の授業概要になり得ても〔それでも問題ですが〕、外国語科目用の授業概要にはなり得ません。この担当者には外国語教育として何をするのがよいのかという問題意識が欠落しているのです。

同様に、この担当者は、外国語の授業で、期末に1回の試験で何をしようというのでしょうか。〔小試験を何度も行うなら理解できます。〕その試験で外国語についての何を問うのでしょうか。まさか、この作品の鑑賞のポイントを論じなさいなどのように、文学部で授業しているかのようなことを問うのではないとは思いますが、案外、そのとおりかもしれません。

この授業概要は実際の例ではないのですが、ほとんどこれと同じ程度の情報しかない授業概要は、残念ながら散見されます。学生の言葉では、「何のための授業かさっぱり分からない」だけでなく、個々の教員ごとに、課題の難易度も、英語の難易度も「ばらばらであり、不公平である」と指摘しています。試験についても、外国語の授業として「なんでこんなことを問うのか、ばかばかしい」と侮蔑的に評価されるのです。〔こういう仕事をしていなければ、他人の授業概要を見るという余計なことは一切しないのですが、この仕事のために過去の例を調査しました。すると、なんだ、この書き方は — 誰の概要なのかという例がありました。それは昔の私の概要でした。〕

問題は、なぜこういう授業概要になるのか、なぜこういう授業概要が多いのかです。ここでも、原因は、京大の英語教育では何を指すのかが十分に明解にされてこず、何をするかはすべて担当者任せであったことにあると思われます。換言すると、カリキュラムというものがないに等しい状況であったことが原因です。ないに等しい状況であったために、非常勤講師を含め担当教員に京大の英語教育はかくかくしかじかのものですと周知させることがなく、また、新規に非常勤講師を探す際も、授業では、なんでもいいですからお好きなようになさってくださいと申し上げる傾向が生じたのです。さらに、好ましくない授業概要があっても、カリキュラムではこうなっていますので、かくかくしかじかのことを考慮してくださいとお頼みすることもできなかったのです。

このことを教育体制という観点から見ますと、いちばんの原因は、カリキュラム企画管理者が不在であったことにあると思われます。カリキュラム実施者とカリキュラム企画管理者の区別もなく、カリキュラムの企画管理は実施者全員の仕事であるとしたために、結局は、誰もカリ

キュラムの企画管理の責任を進んで担おうとすることがなかったのです。

3 問題解消に向けて

3. 1 カリキュラムの構成要素とその選択

教育体制のことはここで詳述する余裕はありませんが、次にカリキュラムの構成要素を考えます。カリキュラムには、次の(1)の事項が含まれます。

(1) カリキュラムの構成要素

- (a) 大学の教育理念〔教育目的〕に沿った英語教育の理念〔目的〕
- (b) その目的に沿った科目編成と履修年次
- (c) 目的にとって好都合な授業の場所
- (d) 目的にとって好都合な授業形態
- (e) 目的にとって好都合な学生の学習量
- (f) 目的にとって好都合な単位認定の原則

これらについて、どういう選択肢を選ぶかは、第1節の(3)に挙げたことに関する命題を前提とします。構成要素と言いましても、どの大学でも共通に成り立つように固定される部分はわずかであり、選択の幅のある構成になっています。そして、可能な選択肢からどれを選んで組み合わせていくかは、個々の大学の問題です。[私は京大の人間ですので、京大に即して考えます。同様に、他大学の方々は、それぞれの大学に即してお考えになるでしょう。もし私が私学の先生であれば、その職場が抱える問題を解決するための仕事をしますので、以下とはまったく異なることを言い出すことでしょう。]

上記(1)では、特に「目的に沿った」とか「目的にとって」ということを繰り返していますが、今日の話では、それが大事だからです。特に、大学の教育理念〔教育目的〕に沿った英語教育の目的の規定が何よりも優先されるものであり、その目的に照らすと、選択の幅がおのずから限定されるということがいちばん重要な点だと指摘したく思います。[英語教育学の世界でカリキュラムをどのように捉えているのかは、知りません。先賢の知見については、自分の考えが整理できたら勉強します。何事につけ、まずは自分なりに納得するものを自分で考えることが先決だと決めています。]

以下で重要なことは、カリキュラムにおける可能な選択肢の選び方により、帰結が異なるということです。実際、カリキュラムをどう規定するかによって、個々の授業の目標や、題材や教科書などの選択範囲が限定されます。成績認定のための試験で何を問うかも、カリキュラムからの帰結です。同様に、もし外部検定試験を利用するならどの試験を利用するのかという問題

に対する答えも、カリキュラム規定から導出されます。そして、何を指す英語教育であるかが明確になると、その結果として、授業概要の書き方もおのずから変わるといえるものです。そうなれば、前節であげつらったたぐいの授業概要も減ると期待できます。

3. 2 大学の理念からの出発

次に、カリキュラムを大学の理念から考えるという話に進みます。これには、まず大学とはいかなる機関であるかということを見る必要があります。現存する大学には様々な種類がありますが、大学の目的は、学校教育法というもので規定されています。[学校教育法では、小中高についても、それぞれがいかなる組織であるかが規定されています。]

(2) 大学の定義

大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。(学校教育法第 52 条)
[なお、第 69 条の 2 では、別の目的の大学も認められている。]

第 52 条は、約 10 個の原始命題の複合ですが、ここで特に注意したいのは、「学術の中心として」という部分です。現存する個々の大学をこの文言に照らして考えると、「学術の中心として」という文言をどのように解釈するのが問題になります。例えば、みずから学術研究を行うことにより新たな価値、例えば新しい治療法、新たな物理理論、文化歴史を見るための新たな視点などを創出する機関という意味なのか、みずから新たな価値を創出するわけではないが、他者が創出した新たな価値を理解し、享受し、広める機関を意味するのかなどが問題になり得ましょう。しかし、こと京大やそれと同じ性格の大学に限ると、解釈に迷うことはないでしょう。以下は京大の基本理念です。

(3) 京大の基本理念

「京都大学は...対話を根幹として自学自習を促し、卓越した知の継承と創造的精神の涵養につとめ...優れた研究者と高度の専門能力をもつ人材を育成する。」(京大公式サイト)

注。テンテンテン (...) の箇所は、それが実際の教育にどのように関係するのか、反映されているのか、反映させる可能性があるのかなどが、私には理解できないので、省きました。

簡単に言いますと、京大は学術研究を行う大学 (research institute) であるということです。このことが学校教育法と合致していることは注釈を要しません。実際、京大の歴史もそのことをあかしていますし、社会の認識と期待からもそうです。すると、京大での教育については、以下の論理が成立します。

(4) 京大の英語の目的 [性格付け]

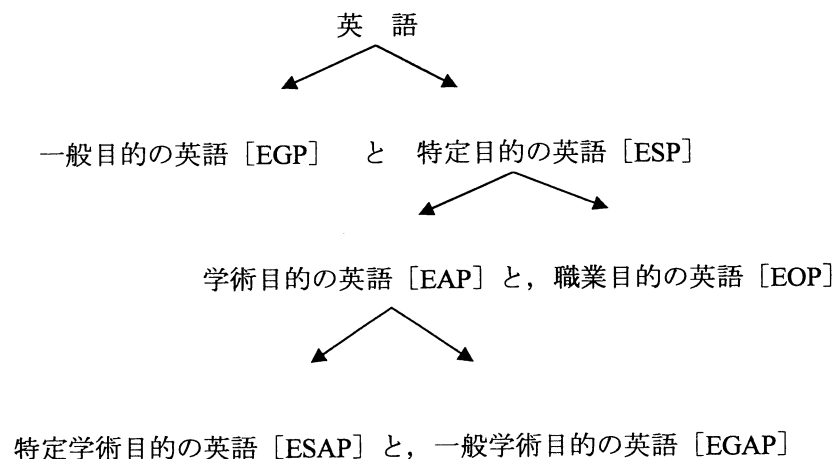
大学で行う教育は、その大学の基本理念を具現することを目指すものである。京大は学術研究を行う大学である。したがって、京大の教育は、学術研究に資する教育を目指すものである。京大の英語教育もこの教育の一環である。したがって、京大で目指す英語は「学術研究に資する英語」である。

注。それゆえに、京大での教養とは「学術的教養」を意味します。カルチャーセンター的な教養ではないということです。

この性格付けは一種の論証 (argument) ですが、確立されている規範的な推論形式にのっとっていますので、論証の出発である「大学で行う教育は、その大学の基本理念を具現することを目指すものである。」という命題が議論の余地なく受け入れることができるものである限り、「京大で目指す英語は学術研究に資する英語である。」という結論は、反駁の余地のないものだと思います。

英語教育界では、英語教育の目的を以下のように分けることがあります。

(5) 目的別の英語



注。矢じりつきの枝は、当該の概念に下位範疇があることを示すだけであり、左右関係は意図されていません。すなわち、枝分かれの下の概念のどちらを右に書こうと左に書こうと、等価です。

EGP (English for General Purposes) 「一般目的の英語」

ESP (English for Specific Purposes) 「特定目的の英語」

EOP (English for Occupational Purposes) 「職業目的の英語」

EAP (English for Academic Purposes) 「学術目的の英語」

ESAP (English for Specific Academic Purposes) 「特定学術目的の英語」

EGAP (English for General Academic Purposes) 「一般学術目的の英語」

この名称を使うなら、京大の英語は EAP [学術目的の英語] であることとなります。EAP には ESAP [特定学術目的の英語] と EGAP [一般学術目的の英語] の二つの下位範疇があるのですが、総合人間学部が提供する英語を EGAP とし、他学部が提供する英語を ESAP とするのが妥当であることになりましょう (田地野 2004, 田地野 2005, Tajino et al 2005, 田地野と水光 2005)。

注1。京大の教養部は、改組により、総合人間学部と人間・環境学研究科になりました。現在、京大では、教員は研究科に所属することになっており、教養部時代からあった英語 I と英語 II を担当する専任教員は、人間・環境学研究科に所属しています。[ごく一部の者は高等教育研究開発推進センターに属しています。] この研究科の教員は、同時に総合人間学部の教員でもあります。

全学共通教育は学部生に対する教育ですので、その科目を提供する部局は研究科でなく、学部であるとしています。そして英語 I と英語 II は、総合人間学部が提供していることになっています。

総合人間学部提供の英語に加えて、その他の学部から次の専門英語の科目を提供しています。ついでながら、この提供の仕方は、全学共通教育のために採っている「全学出動体制」という方針の具現例です。

文学部英語、英語 (教育科学)、経済英語、科学英語 (医学)、薬学部の科学英語、科学英語 (地球)、科学英語 (電気電子)、科学英語 (数理)、科学英語 (化学工学)、科学英語 (創成化学)、科学英語 (工業基礎化学)、科学英語 (農学)

注2。京大では、全学共通教育の企画運営を行う責任は、高等教育研究開発推進機構の委員会組織が担っています。[この委員会を支える専任は高等教育研究開発推進センターという部署に所属しています。] この機構では、京大の全学共通教育の目的を「学術的教養…」と「文化的言語力…」と「基盤的知力…」という三つの鍵語で捉えています。言語が文化と関係しているということは正しいのですが、言語は、歴史、社会、世界についての知識、信念など、他に多くのことと不可分の関係にあり、文化だけを際立たせる理由がありません。よって、「文化的言語力」は、よくて意図が不明であるので、素直に「(学術研究に資する) 外国語運用力」と言い換えるべきでしょう。

では、これまで京大の英語はいかなるものであるとする規定がなかったのかと言いますと、実はあったのです。改組後の 1996 年の文書では (水光 1996)、総合人間学部だけでなく、他学部にも英語を開講するように訴えました。その英語は、外書講読などの専門科目の一部としてではなく、あくまで外国語科目の英語として位置付けました。そして、他学部が提供する英語を ESP [特定目的の英語] と位置付け、EAP [学術目的の英語] と同義としたのですが、総合人間学部が提供する英語については、「学術」が抜けた EGP [一般目的の英語] としていました。

注。このときは、他学部に英語を開講してもらうことに必死であり、その位置付けを ESP とすることを力説しましたが、肝心の総合人間学部提供の英語をつきつめて整理するには及んでいませんでした。できることなら、総合人間学部提供の従来の英語を「いじる」という面倒なことは避けたいという気持ちもありました。

しかし、EGP と EAP の分け方には問題が多いことが、時が経つにつれて分かってきました。とりわけ総合人間学部提供の英語を EGP とすることには放置できない問題がありました（水光 2005a）。以下は、同僚の田地野さんの指摘をまとめ直したものです。

(6) 総合人間学部提供の英語を EGP とすることの問題点

- (a) EGP は、とかく「無目的な英語」あるいは「なんでもありの英語」になりがちである。
- (b) EGP と言っただけでは、大学の英語が中高英語の単なる延長にすぎなく、中高英語と「方向性」において特に変わる点はないのだと思われがちである。
- (c) EGP には、大学は「学術を中心とする」研究教育機関であることが必ずしも反映されていない。
- (d) EGP と言っただけでは、大学 1～2 回生の教育が中高の単なる延長か、学術研究の「出発点」であるかについて、立場が不明確である。[大学には「学術の中心」という概念のある点が高中と決定的に異なる点です。]
- (e) EGP と ESP の関係自体が必ずしも明確でなく、むしろ両者間には断絶さえ感じさせる。

これらの結果、個々の教員の授業が、程度や内容において恣意的になり、ばらばらになったのです。これに対して、総合人間学部提供の英語を EGAP とすると、以下の利点が得られます。

(7) 総合人間学部提供の英語を EGAP とすることの利点

- (a) EGAP は、「無目的な英語」あるいは「なんでもありの英語」までを許してしまう無制限的な英語でなく、学術研究に資する英語であると限定することができるようになる。
- (b) 「内容」の個別分野の固有性に関しては、ESAP では強く、EGAP では弱いという度合いの差があるが、「言語技能」に関しては、各分野に共通する側面が大きいということから、ESAP と EGAP はともに EAP であると言えるようになる。すなわち、両者間には本質的な断絶はなくなる。
- (c) EGAP は、言語技能に関しては、各分野に共通する読み方、書き方、提示発表の仕方、ノートのとおり方、まとめ方などの技能を涵養するものであり、内容に関しては、特定の分野にしか通用しないものを対象としないので、特殊で難解な専門的な内容を扱う

ことはなくなる。

- (d) 総合人間学部提供の英語を EGAP とすると、大学 1～2 回生の教育が中高の単なる延長でなく、学術研究の「出発点」とであるという立場が明確になる。

総合人間学部の英語を EGAP とすることから系 (corollary) がいくつも導出できます。

(8) 英語を EGAP とすることから導出される系

(a) 題材について

個々の授業で「買い物の英語」「旅行で困らない英語」「500 語の中学英語で通用する英語」などの教科書を使うことは、必要でもなければ妥当でもない。

(b) 授業内容について

文学鑑賞や文化理解だけの授業は除外される。[ただし、文学作品は、料理の仕方によっては、EAP に使うことができる。しかも、使い方によっては、よい教材になり得る。その点はこの系とは別のことであるが、重要である。]

(c) 科目編成全体として

日常的な話すことと聞くことを行う授業が大半を占めるカリキュラムは許容されない。[学術研究のためには、しっかりした題材と文章による読解や、文書作成も必要である。同時に、学会での口頭発表や質疑応答なども必要になる。]

(d) 検定試験と単位認定について

英検は EAP と無縁なので、京大で英検を利用するかどうかという問題は、そもそも生じない。一方、トーフルは留学する人のための英語力検定試験であるので、EAP の領域に入れることができる。

(e) 外注について

学外の英語学校では EAP をしていないので、京大の英語を外注するかどうかという問題は、そもそも生じない。[EGP なら、街の英語学校の英語と本質的に変わらないので、外注してももつともである。]

これらの系は、個々の教員の思想や意向と関係なく、また論じ合うまでもなく、大学の教育理念とそれに照らして策定される英語カリキュラムから論理的に帰結するわけです。

なお、EAP の文脈では、英語が「使える」とは、学術研究に使えるということです。このことは、ビジネス界に就職した人が仕事で必要になる種類の英語を無視するものではありません。EAP で英語が使えるようになっていけば、その英語力は、ほんの少しの努力で、ビジネス英語

に転移すると期待できますが、その逆は必ずしも真ではないと思われます。例えば、学会での口頭発表や質疑応答が英語でできるなら [そこまで教育でもっていけるのかどうか]が問題ですが、それは目的規定とは別の話です]、会社で新商品についてのプレゼンテーションを英語で行うことも、ほんの少しの努力でできるようになることでしょう。そして、このような転移関係があるなら、学術大学でビジネス英語をカリキュラムに組み込むことは、筋が通らないだけでなく、不要でしょう。

ここで、考え方の対比的な例示のために、以下のような架空の基本理念を掲げるとどういう結末に至るかを考えてみましょう。

(9) 架空の基本理念

当大学は、学術云々より、一にも二にも、企業に就職されやすい人材を養成することを教育の基本理念とする。

こういう大学を、便宜上、学術大学に対して就職大学と呼んでおきます。就職大学においても、英語教育を大学の目的に合致させることとなりますので、すべての英語のクラスで例えばトーイック [これはビジネスマンの英語力を測る検定試験であり、就職の際、多くの企業でその得点の提示を求めます] で高得点を取ることだけを目指しても妥当であることとなります。そして、トーイックなどの検定試験で高得点を取るための訓練は、街の英語学校でもしますので、その大学の英語教育はそのような学校に外注して、学生をそこに行かせることになっても、反対する理由がなくなります。その結果、その大学でそれまでいた英語専任教員は不要であるということになっても、不思議ではありません。

さらに、仮にそのような就職大学の中で独自の英語教育を継続することが必要だと経営者に説得することができたとしても、これまで論じていなかったことですが履修年次計画を改めることが必要になるでしょう。言うまでもないことですが、大学生の英語力は、入学時に頂点に達し、その後は下がります。人間・環境学研究科の外国語教育論講座の院生が京大生の受容語彙を調べたところ、入学時には6,000語弱です。[ベビーブームにより受験戦争があった頃と比べると、数割減になっていると推定されます。]しかし、授業に出ているにもかかわらず、わずか5カ月で18%も減ります。年末には更に減っています (Okamoto 2005)。この調査では、被験者が3回生や4回生になったときにその語彙がどうなっているかは調査できていませんし、他の推定方法による検証もできていませんが、更に減っているか、途中で下げ止まりがあるかのいずれかであることは容易に推測されます。

一般にトーイックなどの検定試験では、他の条件が同じであれば、得点は語彙の大きさに比例します。すると、もしその大学で英語の履修期間を2年間とするなら、1～2回生時より3～4回生時に行ったほうがよかろうということになるでしょう。もしそれにもかかわらずその大学で英語の履修を1～2回生時で打ち切っているとするなら、その大学は、カリキュラムが大

学の基本理念に沿っているかどうかを再吟味すべきでしょう。そして、そのことを教育体制の観点で換言しますと、カリキュラムの企画管理を行う責任者が大学に存在しているかどうかを調べ直すべきだということになります。

ここまでは、学術大学と就職大学を比較して、大学の理念に沿うカリキュラムということの意味を考えたのですが、ここで少し視点を変え、学術大学の教育を学術大学の教師の属性から見ることにします。重要な点は、京大などの大学では、大学の教師は研究者なのですから、大学の教育は、長い年月を経て研究していることを反映している教育であつてこそ、意味があると思われまふ。もしすべての英語のクラスで、例えば統一教材で統一的な解説の仕方や指導をし、試験で何を問うかや評価基準まですべて統一し、誰が担当しても同じ教育になる技能偏重の教育があつたとしたら、それは大学の研究者兼教師が行う教育ではないでしょう。同様に、もし検定試験の受験技術だけを取り上げ、個々の研究者兼教師の長年の研究をどこにも反映させる余地がない授業なら、大学に求めるべきではないはずでふ。そういう教育を求めるなら、他の種類の学校や施設を利用することを考慮すべきでふ。あるいは、そういう学校と学術大学とで機能の分担を明確にすべきでふ。このことは、学術大学において、意思統一ができる教員が集まり、特定の小さい科目群を設定し、そこで統一教材云々をすることを否定するものではありません。

そして、言語技能養成を十分考えた授業をするという条件付きでふ、大学の英語教師は、自分の長年の専門研究をもっと堂々と前面に出すべきだと思われまふ。現在、京大で進めようとしている「学術目的の英語」では、そのことを、明示的には言つていませんが、基本姿勢として大切にしようとしていふ。このことを具体的に考えまふと、例えばアカデミックライティングをすとなつた場合、誰が担当することができるのかという問題もこのことと関係していることが分かります。アカデミックライティングは、学術論文の一つも書いたことがないのに、ただ英語を話すことができるというだけの理由で英語教師になつていふ人には担当できません。しかし、大学の教師は、ずっと学術論文を書いてきていふので、その経験で得たライティングの技術と知見を学生に還元することなら、誰にでもできるはずでふ。その意味では、日本人の教師が担当することに何ら問題はありまふ。むしろ、アカデミックライティングを担当するのは日本人か英語母語者かという質問は、そもそも非本質的な質問でふ。

研究者兼教師云々の話をカリキュラム開発での意思決定の観点から換言しますと、あるべき英語教育について関係者が有している異なる価値観の交錯で折り合いをつけたカリキュラムであるというだけでは不十分であり、また例えば単に言語習得などからして根拠があるカリキュラムであるというだけでも不十分でふ。カリキュラム開発では、カリキュラム実施者すなわち授業担当者の資質、気質、力量などと合致していふものでなくてはなりません。もしそれらと相容れないカリキュラムであるなら、無理に実施しても、成果らしいものを期待することはできないでふ。

3.3 言語習得からの帰結 — 授業の場所と形態，教師の役割，学生の役割，成績の規準など

そろそろカリキュラムの内部のことに目を向けましょう。次年度の授業を計画する際、何コマあるいは何クラス開講するかとか、何曜日の何時限にどの教室を使うかなどが必ず問題になります。クラスサイズが大きい、小さくしたいということなどが問題になることもあります。CALL は既に多くの大学で実施されていますが、これからだという大学も多いです。CALL を始めようとする大学では、どの教室を営繕しようか、何教室だけ必要かなどが真っ先に話題になりがちです。初期投資予算と毎年の維持管理費は結局どれほどになるかなども問題になることでしょう。日々の技術補助は誰がするのか、インターネットの保全対策はどうするのかなども問題になります。ここで指摘しなければならないのは、この種の授業計画では、以下のことが前提になっているという点です。

(10) 上記授業計画の前提

- (a) 教師は教育を教室で行うものである。
- (b) 学生の外国語習得は、教室でないとできない。
- (c) 授業で使う設備はすべて学校でまかなうものである。

しかし、これらの前提は、どれも妥当なのでしょう。もし何らかの理由で妥当でないことになれば、上述の種類の授業計画は、根本が崩れることになります。そこで、まず教育の場所を考えましょう。大学では、科目によっては、野外研修をします。例えばサル学では、離島や山中に出かけてサルの生態を観察します。文化人類学では、都会に出て祭を調べることもあれば、孤立した山村に出かけることもあります。体育では、運動場やスキー場にも行きます、これらの場所の選択は、恣意的に与えられたものではなく、当該科目にとって都合のよい場所はどこかという問いから出てきた答えであるということは、強調するまでもありません。

このように見ますと、外国語教育は教室だけで行わなければならないということも、本当にそうなのかと問うことになります。しかし、よく考えるまでもなく、これにはどこから見ても根拠がありません。それどころか、言語習得ということからしますと、教室は、疑いなく不自然な環境です。また、個々の授業においても、学生に予習と復習をしてもらうようにと求めることがあります。そのこと自体、外国語の勉強は教室だけでなく家ででもできるということを前提にしているのです。すなわち、外国語の教育と指導は教室だけでしなくてはならないということをも前提にする授業計画やカリキュラムは、自己矛盾に基づくものです。もっと場所の可能性を広げることを考慮すべきであるということになります。これを否定すると、通信制の放送大学も否定することになるでしょう。

教育に使う道具についてはどうでしょうか。コンピュータが高価であった昔では、教育と学習に必要なコンピュータをすべて学校で揃えるというのは、ごく当たり前の発想でした。しかし、多くの学生が自分用のコンピュータか家族で共有するコンピュータを持っている今では、そのコンピュータを利用することが可能であり、利用してはいけない理由もありません。

また、CALL でのコンピュータはネットワークの端末として使うこともできれば、単体 (stand alone) で使うこともできます。CALL ではネットワークを使わねばならないということは、どこからも出てきません。[私は、1990年代の後半に、外国語の学習サイトらしいものをいくつか調べましたが、外国語教育としての理論も検証もないものばかりでした。外国語教育に素人なのに、ただITが使えるからという理由だけで開設したサイトにすぎませんでした。こういうものを使うCALLなら、しないほうがいいでしょう。ただし、現在では、ネットワークを使うCALLを有意義にする研究が大阪大学、北海道大学、九州大学などで進められていることを付け加えないと、公正な記述になりません。]

このように考えますと、もしよい手立てがあるなら、学生のパソコンを利用するCALLをしてはいけない理由はないことになります。それを利用したのが京大方式の自律学習型CALLです。また、自宅のパソコンを単体で使うCALLでは、CD-ROMとかDVDなどの媒体に納めた教材が必要になります。[その開発についてここでは割愛します。]すると、京大方式は、「特定の教材を使った自律学習型CALL」ということになります。別名では、「教室なしCALL」です。

すると、学校で用意する設備としては、自宅で使えるコンピュータがない学生がいつでも出入りできる自習室さえあればよいことになります。その結果、学校での基盤整備 [インフラストラクチャ] のために莫大な金額を初期投資する必要がなくなり、保守契約や維持管理のために毎年一定の予算を確保することも不要になります。ネットワークの安全管理は誰がするのかという問題も生じません。そして、何よりも、コンピュータに強い「一部の物好きな先生にしかできない個人的なCALL」と揶揄されるCALLでなく、どの先生にもでき、「組織として取り組むことができるCALL」というものが可能になります。

注。京大方式の自律学習型CALLでも、コンピュータを学校で用意することになります。京大では、自宅で使えるパソコンがない2年生以上の学生は、学部によって多少の差があるのですが、10~15%です。すると、学校では、10~15%の学生がいつでも自由に使えるコンピュータを用意しておけば、それだけでいいのです。もしこのCALLで1,600名の学生が履修すると仮定するなら、160~240名の学生がいつでも使えるコンピュータを用意しておけばいいのです。では、何台あればよいか。京大での経験では、その人数であれば、50台ほどあれば十分であることが分かっています。これを機会にパソコンを購入する学生が急増しますので、実際のところ、それより少なくとも十分まかなえます。これを置いた部屋を自習室として開放すればいいのです。

このように考えますと、(10)の(a)～(c)は、どれにもそうでなければならぬ理由がないこととなります。すなわち、思い込み、ないしは偏見です。また、このように見ますと、京大方式の自律学習型CALLは、外国語教育としてとんでもないことをしているのではなく、吟味し直していない思い込みに束縛されることなく、元来当たり前のことを当たり前のものとして実施しようとしているにすぎないことになるでしょう。

教育と学習は教室で行うものであるという思い込みと結びついている問題に、以下の問題があります。これは外国語教育の根幹に関わりますので、重要な問題です。以下では、そのことについて対立する考えを並べて考えていきましょう。

(11) 教室拘泥と結びついている問題

(11-1) 教師の役割

- (a) 教師とは、教室で講義する人である。教室で授けるという意味の「授業」をする人である。
- (b) 教師とは、学生に勉強させる人である。

(11-2) 学生の役割

- (a) 学生とは、教室で教師の講義を聞く人である。受けるという意味の「授業」をする人である。
- (b) 学生とは、自分で作業する人である。自分の耳で英語を聞いて理解し、自分の目でアルファベットを読んで理解しようという行為をみずから行う人である。話す、書くことについても同様。

(11-3) 成績規準

- (a) 成績判定は、学生の出席回数ないしは教師の出講回数に基づく。一学期当りにつき一定の回数だけ教室に行かないと授業したことになる。
- (b) 成績判定は、学生がどれだけ勉強したか、あるいはどれだけ成果があったかに基づく。

教師の役割、学生の役割、成績規準についての選択肢を組み合わせ得られる一つの典型的な型は、(11-1a)、(11-2a)、(11-3a)をカツの関係でつないだものでしょう。すなわち、教師というものは、教室に行って、何かを講義あるいは解説する人であり、学生は、それを聞くだけの人であるということであり、成績は、教師が何回教室に行ったかとか学生が何回出席したかに基づくというものです。ここでの教師は「授ける」という意味の「授業」をし、学生はそれを受身的に聞くという意味の「授業」をする人です。

しかし、これでは、言語運用力を構成する要素のうち「教養」を授け、身に付けさせることができて、外国語の技能を身に付けさせることは期待できません。教師が、この単語は辞書的

にはかくかくしかじかの意味であるが、文化背景としてはこうこうであるといくら説明しても、学生がそれだけでその語が使えるようになるわけではありません。この構文はこうこうだと思っている人が多いと思うが、本当の意味はこうこうだといくら説明しても、それを聞いているだけでその知識が使えるようにはなりません。すなわち、技能は習得されません。技能は、みずから耳や口を使って当該の作業をし、しかも何度も何度も繰り返して初めて身に付くのです。しかも、言語の場合は、その知識の大半が無意識の自動化されたものになっていなければ、いざというとき瞬時に発動する技能になりません。

言語技能の自動化と、他の技能の自動化が心的仕組みとしては同じなのかどうかは難しい問題なので、定かに言明するつもりはありませんが、野球、パソコン、地図などから類似の例を挙げて参考にはできるでしょう。例えば子どもが、長島さんや王さんが投球、捕球、打撃などを言葉で説明するのをいくら聞いても、それでその子どもが翌日からイチローやマツイになれるわけではありません。子どもがみずからボールを投げ、つかみ、打つという作業を何度も繰り返さないかぎり、サマにならないのです。

パソコンを指導するとき、パソコンに精通した人が一方的に説明するのを入門者が聞いて分かった気持ちになっても、入門者がいざ自分でしようとすると、スイッチがどこにあるのかさえ分からないということはよくあります。一方、教師が教えようとせず、まずは入門者にキーボードを触らせ、分からないことがあった時のみ教師がヒントを出すという方式だと、基本的な操作はあっというまに習得できます。

しつこくなりますが、A 地点から B 地点に行く際、誰かが運転する自動車で送り迎えしてもらっているだけでは、AB 間の地図は、なかなか頭に入りません。しかし、この角を右に曲がるのだったかな、いや違う、戻って左だ、ここはどこまで直進すればいいのかななどと考えながら自分の足と目を使って目標に向かうと、たちまち道順が頭に入り、そのうち、その道順の歩行が無意識の自動化された手続きになります。

これらは筋肉運動の調整を伴う自動化された手続きなのですが、大脳のいうよりも、小脳的なものです。言語の運用、特に一種の筋肉運動である「話す」という行為は、これと似た側面を共有していると推測されます。

さて、英語教育の目的に英語の技能養成が含まれているなら、そしてそれが大きな部分でなければ英語教育にはなりません。技能養成に関する限りでは、(11) の (b) の系列をつなぎ合わせたものが望ましいということになるでしょう。すなわち、学生は、みずから英語に接して、自分自身で聞くとか話すなどの作業をする人であり、教師は、それをしやすくさせる人であるということです。すなわち、技能養成に関しては、上述の意味での「授業」も「受業」も適していないということになります。また誰が主役かと言いますと、主役は、学生であり、教壇で蘊蓄を披露する教師ではないということになるでしょう。さらに、成績を、学生がどれだけ勉

強したかに基づかせるなら、学生も張り合いがあるというものでしょう。[大学の科目分類では、外国語科目を、演習や実習でなく、講義科目としていることがあります。訂正が必要です。]

ここまでの話は、言語習得についての基本的な事実に基づいていました。そのことを以下にまとめておきます。

(12) 言語習得の基本事実

- (a) 言語は、誰かがその言語について説明しているのを聞いているだけでは、習得できない。
- (b) 言語習得する者は、自分で一次言語資料 [例文とか入力とも呼びます] に接し、使いながら自分で頭の中に言語システム [文法とも呼びます] を構築していく。
- (c) 自然な言語習得では、子どもは、(親や先生の) 教育による矯正は受け付けない。

「自分で頭の中に言語システム [文法とも呼びます] を構築していく」の部分は、大雑把に言って「英語の技能が身に付く」とか「英語が使えるようになる」ということの換言です。また、(c) はここでは説明しませんでした。が、(b) の裏返しです。

注。これらを更に詳しく解説し直す時間がありませんので、以下の本をお勧めするに留めます。この本ほど言語習得の基本問題を多様な視点から、しかもどっしりした議論により、分かりやすく説いた本はそうないだろうと思います。ただし、いわゆる臨界期が過ぎてからの外国語習得のことを直接に論じているではありません。

Jackendoff, Ray. 1993. *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*. New York: Harvester Wheatsheaf. (水光 雅則 (訳)。2005。『心のパターン』岩波書店。)

さて、(11-3) の成績の規準についての話がまだでした。よく学生は、「何回欠席したら単位が出なくなるのですか」と教師に尋ねます。教師も「3回までが限度だな」などと返事をするところがあるでしょう。これと根が同じことなのですが、京大で教室なしの自律学習型 CALL を始めたとき、他の科目のある先生がある会議の席で、「この CALL とかで、一体英語の教師は何回教室に行くのか」と怒りを込めて叱責しようとされたことがあります。教室に行かない授業など、とんでもない、CALL はオマエラがサボるためにしようとしているのではないかという主旨の暴言もありました。しかし、自律学習型 CALL を実施するには、教材の開発や部数の調達、自習室の設計と教材の搭載、自律学習のための理論武装、同僚や管理監督者への説得、TA の確保と指導、学生の動機付け、コンピュータ操作に不慣れな学生への対応、試験作成、成果報告書作成、はたまた事務側との相談などなど、エベレストほどの仕事があります。もしサボルためということが目的なら、殉職も覚悟しなくてはできないこんな「死事」でなく、新しい試みは何もしないことを選ぶことでしょう。

ここまでの話から推測されたと思いますが、これらの教師も学生も、外国語教育は教室でなくてはいけないのであるという思い込みに呪縛されているにすぎません。素人の偏見に拘束されているのです。外国語の勉強はどこするのが最適か、技能養成のためにはいかなる教育や学習の形態が最適かという基本的な問題について考えたことがないのでしょうか。英語教育は、そういう素人の無思考な発言に惑わされているわけにはいきません。

成績は、学生が何回教室に来たかに基づくのではなく、どれだけ学生が勉強したか、あるいはその結果、どれだけ達成できたかなどが主たる根拠であるべきでしょう。教師が何回教室に行ったかということは、そのことにどのように関係するのかが説明できたときにしか意味をなしません。

単位認定が何に基づくかについては、大学設置基準という省令に規定されていますので、参考のために覗いてみましょう。

(13) 大学設置基準の単位と場所の規定

第二十一条 各授業科目の単位数は、大学において定めるものとする。

2 前項の単位数を定めるに当たっては、一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもつて構成することを標準とし、授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、次の基準により単位数を計算するものとする。

一 講義及び演習については、十五時間から三十時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて一単位とする。

二 実験、実習及び実技については、三十時間から四十五時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて一単位とする...)

(文部科学省令、大学設置基準)

もし外国語科目の授業を実習や実技に相当するものとするなら、単位認定において、学生が30～45時間の勉強[上記の用語では「学修」]をしたかどうかを確認せず、あるいはそれを考慮せず、出席回数に重きを置くことは、技能習得の基本事実にもとるだけでなく、大学設置基準に違反しているとさえ解釈することができます。

大学設置基準を取り上げたのは、日本は法治国家であり、法律や省令などを心得ておかないわけにはいかないからですが、この節は、カリキュラムなどを言語習得から考えようとするものですので、話頭を言語習得に戻します。言語習得についての基本事実でカリキュラムの設計に関わるものには、下記のものもあります。

(14) 言語事実の基本事実

他の条件が同じであれば、言語習得の到達度 (y) は当該言語に浸っている時間 (x)

の関数である。 $y=f(x)$

言語習得にどれだけの時間 [年数でなく時間] が必要であるかを説明する理論というべきものはまだ存在しませんが、様々な経験事実からすると、目標言語に 2,000 時間±数百時間ほど漬かっていることが必要です。その経験事実というのは、例えば脳が大人なみに発達した 6 歳からどこかの国に移住した場合に、どれだけの時間で当地の言語が使えるようになるかとか、イスラエルのウルパン (ulpan) [イスラエルに移住してきた人にヘブライ語を習得させるプログラム] で大人の移住者が日常的な言語使用ができるようになるまでにどれだけの時間がかかっているかなどです。戦時中のアメリカの軍隊方式 (Army Method) による外国語習得も参考になります。留学先の国でどこかの家庭で世話になる留学生在が留学してからどの程度の時間で当地の言語が使えるようになるかということも含まれます。留学と言いましても、留学生と同国の人としか付き合っていない人とか、大学の寮や図書館に閉じこもる人の場合は参考になりません。また、必要時間に個人差があるということは既知のことですので、ここで繰り返して指摘するまでもありません。

約 2,000±数百時間というのは、そういうことから推定した時間数ですが、これに比べると、日本の学校の教室という不自然な環境では時間が更に余計にかかるはずですが。しかるに、中高を終えるまでに、英語の授業で教師が日本語で何やら説明している時間などを除き、生徒が実際に英語に浸っている時間は、高々数百時間 (300~400 時間か) にすぎないと推定できます。[中高で英語の予習と復習をしている時間は、ごくわずかだそうです。]そして、大学での英語の単位数や勉強の実時間数からすると、「使える」レベルに至ることを本当に意図するならば、不足の時間を上手に補うことが決定的に重要な課題になります。すると、いよいよ教室に閉じ込めて行う授業だけではどうにもならないということは自明なはずですが。自明だと分かっておきながら、放置するわけにはいきません。[使えるレベルに達するというのはあくまで目標であり、ほんの少しそれに近づけばそれで十分という同意があるならば、教師としては、あくせくする必要がなくなり、楽でいいのですが。]

4 自律学習型 CALL [別称、教室なし CALL] に関して

4. 1 学習時間の決定的不足

時間の不足を補うには、教師としては教室で授業をした後は「ほったらかし」でなく、上手に設計した宿題を確実に定期的に課すことが有効な手段になり得るでしょう。また、CD-ROM などの媒体に保存した教材で自律学習をさせるのも有効です。さらに、カリキュラムの限界を超えるために、カリキュラム外でも学生が必要に応じて自主的に自律学習をする環境を整えることも考慮できればすばらしいかもしれません。カリキュラム外のこととはともかく、制度としては、1 単位は 30~45 時間の学習に基づくことを認識し、その時間を目一杯有効に使うように指

導を設計することができたら、それだけでも成果が確実に得られるでしょう。

カリキュラム外の自主的学習までは学校の責任ではないかもしれませんが、むしろ、そういうことにまで教師が手取り足取り世話をするのは、学生が自立していくことの妨げにさえなるので、してはいけないことであると言うこともできるでしょう。また、仮に自立の妨げにならないと言えても、現在の大学の教師は、超多忙であり、カリキュラム内のことだけでも満足にできないので、大学における教師の時間の使い方というものが問題にされ、研究時間を保証する制度を考え出さない限り、これは実行不可能な案に終るでしょう。いずれにしましても、時間の決定的不足のことからしますと、教室で何やらしていればそれで終わりだと学生に思わせることがないようにすることが必要なのでしょう。

4. 2 対面指導の充実

今日の話は、カリキュラムというものをどのように考えるかということが目的であり、特定の方式の CALL を正当化すること自体が目的ではないのですが、ここまでの話で、京大方式の自律学習型の CALL には、それ相当な根拠があってこそ行っているのだということが示せたのではないかと思います。そこで、次に自律学習型 CALL の波及効果を取り上げてみようと思います。

京大方式の自律学習型 CALL では、少数の専任教員と何人かの TA で大勢の学生を一度にまなかうことが可能です。平成 17 年度では、8 名の専任と 15 名の TA で 1,600 名の履修者をまかっています。仮に 1 クラスの定員を、通常の伝統的な授業の場合では 40 名だとすると、履修者が 1,600 名というのは 40 クラスに相当しますので、対教員数に対する履修者数からしますと、この CALL は極めて効率がよい方式であることになります。すると、この CALL の担当教員数と履修者を上手に按配すると、その分だけ教室での対面指導に適したクラスを小さくすることが可能になり、対面指導を充実させることができます。これは、この方式の CALL の重要な副産物です。そして、CALL を他の授業から切り離して考えるのではなく、他の授業との関係を考えることが、カリキュラム設計において重要なのです。[京大の自律学習型 CALL は、CALL のための CALL ではなく、計画の段階から、この副産物を得ることをいちばん大事な目標にしています。]

ここで、押入れに閉じ込めておくべきかもしれない内輪の恥のようなことについて注釈を補います。京大で自律学習型の CALL を案出するに至らせた直接の切っ掛けは以下の問題です。

- (1) 自律学習型 CALL 実施の直接の切っ掛け
 - (a) クラスサイズを小さくせよという要請
 - (b) 非常勤を減らせよという要請

(c) 専任のコマ数負担をこれ以上大きくするなという要請。[前期4コマと後期4コマ以上でも苦しい]

組織再編の結果、一時は、英語Ⅱのクラスが平均で90名になりました。クラスによっては120名ということもありました。これは異常そのものであり、破綻した状態であったと言えます。専任が21名（+外国人教師2名）に対して非常勤講師は70名に達していました。非常勤への依存率が常識の範囲を越えていただけでなく、非常勤のための予算も限度を超えていました。

しかし、クラスサイズを小さくするという問題と、非常勤を減らすという問題を常識的な方法で解消しようとする、相反する方向に行くように思えました。このパズルを解消するために考えたのが、教育と学習は何曜日の何時限にどこそ教室で行わなければならないという暗黙の了解を捨てることでした。そもそもクラスサイズが問題になるのは、教室を使うことに拘泥するからです。そこで、自律学習型CALLというものを設計し、そこで少数の教員で大勢の学生を吸収し、その分だけ対面指導に向いているクラスのサイズを小さくするというのを考えたのです。

なお、CALLを実施するには、外国語の技能養成のうちCALLに適した部分と対面指導に適した部分を選び分けることが先決事項です。その意味で、CALLを実施するということは、カリキュラム全体を再考することをも意味します。

4. 3 自律学習型CALLの単位数

ここで、今後CALLが「のさばる」のではないかと危惧する向きもあるようですので、そのことを少し考えておきましょう。CALLに利点があるからとて、そもそもCALLのクラスをむげに増やすことはできません。一つには、先ほども触れましたが、技能養成には、機械に任せるのに適した部分と、対面指導に適した部分があるからです。機械に適しているのは、主として受容技能です。例えば聴解力です。同じ文章を3回以上も聞かなければ分かるようにならない学生に一齐に2回しか聞かせないなら、結局その時間はその学生にはいたずらに終わります。逆に、1回聞けば分かる学生に2回聞かせるのも無駄です。このような聴解力では、何に気をつけて聞けばよいかなどが十分考慮されたよい教材があれば、一人一人の実力に応じて異なる時間のかけ方を容易にするCALLのほうが教室での対面指導より有利です。同様に、例えばトーフルの読解問題程度のことのできる読解力は、文章を往復して内容を咀嚼するまでもなく線状的に読み進めばよい読解力ですので、わざわざ全員が教室に集まって対面で指導するほどのものではありません。[他の種類の読解なら、例えばもし批判的思考(critical thinking)を組み込んだ読解教育が可能であるなら、教室で議論し合う部分が大きくなると予想されます。]

機械に任せれば効果が高いことを教室で行うのは、人力と時間の浪費です。そういうことを対

面式の教室で行うと、元来教室で行うべき種類の指導が十分に行えなくなります。実際、ここで列挙しませんが、対面指導に適した部分や、対面指導でないと実質上行えない部分がたくさんあります。よって、CALL ですべての必要単位をまかなうという可能性は、ありません。CALL がのさばることは、少し考えたらあり得るはずがありません。

また、そもそも「CALL がのさばる」という言い方は、カリキュラムを英語教師の意思で決定しない、あるいはできない状況でしか意味をなしません。CALL にせよ何にせよ、何を行う科目をどのように編成するかとか、単位数をどうするかなどは、まさにカリキュラムの問題であり、英語のカリキュラムは英語の専門家が見識と責任において決める問題です。言ってみれば、CALL がのさばるかもしれないという危惧は、自分らで決めるべきカリキュラムを自分らで決めることを放棄している人の危惧でしょう。

ここで、もし自律学習型 CALL を実施すると決めた場合、何単位までが適切かという問題に移行します。大学には、大学設置基準にあるように、通信制大学と通学制大学があります。通信制は放送大学です。京大は通学制の例です。通学制では、生身の学生と生身の教師がじかに接触することを基盤にして成立します。学生は、新学期の授業に出るにあたり、京大の先生って、どんな授業をするのだろう、大学の先生って、どんな人たちなのだろうなどと期待するということを前提にしています。[それで満足させることができるか失望させるかは別の話です。]

このような通学制大学で、「教室に来なくてもよい、教師なし CALL」は、因習に縛られたものの見方をする限り、とんでもない形態であるとも言えます。しかし、そういう形態が確実に成果をあげ、かつそれを実施することにより通学制での教育の限界を補うことができるなら、してはいけないどころか、むしろ奨励してもいいはずですが、しかし、あくまで通学制大学の基盤を尊重する範囲内で許容すべきものです。

このことを単位数に落として考えてみましょう。もし CALL の単位が卒業に必要な英語単位の半分を超えたら、素直な解釈では、人間同士の接触という基盤を尊重したことにならないでしょう。よって、通学制ということから、自動的に CALL の単位数の幅が限定されるのであり、この意味でも、CALL がのさばることは、あり得ません。

同様なことは、自律学習型 CALL をどの学年で行うかについても言えます。もし人間接触を基盤とする通学制大学でこの CALL を1回生に対して行うなら、入学直後の授業において、「入学おめでとう。でも、来週から学校に来なくていいのです。」とすることになりますが、これは許容できません。このように、履修年次についても、CALL が全面的にのさばることはあり得ません。

これと関連することですが、自律学習型 CALL が増えたら、専任教員の解雇につながることを心配して、理不尽に反対し続ける人が存在するようです。しかし、繰り返しになりますが、CALL

をどれだけ開講するかとか、どれだけの単位を認定するかなどは、英語担当者の責任で決めるものです。専任は、このカリキュラムで CALL ではできない重要な部分を対面指導でかくかくしかじかのように行っており、成果もあげているということを示せば、何も恐れる必要はないはずです。CALL で大勢の学生を吸収した分だけ、対面指導のクラスをこのように小さくして、指導が緻密になったということを示せばいいのです。もしそのことで人を説得することができなければ、CALL の責任ではなく、その人（の属す担当者集団）の問題です。その人の無能力の結果にすぎません。

確かに、この種の CALL を、経営的な観点から専任を減らすことに利用することは可能ですが、CALL の適正な開講コマ数や単位数、あるいは対面型のクラスサイズを少し冷静に計算すれば、この CALL で減らすことができる人力はわずかであり、非常勤講師を少し減らすことにつながっても専任を減らすことにはなりません。もし強権を有した経営者が専任を本気で減らすつもりなら、CALL をするかどうかに関係なく減らすことができるでしょう。

5 要約

話をいろいろ関係する話題に広げましたが、今日の主題は、カリキュラムというものをどのように考えるか、何を考慮するのがよいのかということですので、その点に絞って、重要点をまとめます。ここまではっきり指摘してこなかった別の帰結も丸括弧に入れて少しだけこっそり補います。

- (一) カリキュラム規定には、当該大学の基本理念に沿った目的の規定がなければならない。その目的は、短期に達成でき数量化できるものというより、むしろ進むべき「方向」を示すものである。(方向であるがゆえに、数量化ができ直ぐ手の届くものとして捉えないのがよい。)
- (二) 英語カリキュラムを基本理念に照らして考えると、細部の選択の幅が限定できる。例えばどのような素材や題材を選ぶか、何に焦点を合わせた授業をするかの選択幅が限定できる。利用する外部試験という問題においてさえ、特定の検定試験の性格と基本理念から、ある検定試験が除外され、あるものが許容される。
- (三) 英語カリキュラムは、言語習得の基本事実を照らすと、その細部の幅が限定できる。技能養成に本気なら、「授業」と「受業」だけでは済まない。履修時間数や履修年数の計画でも言語習得の基本事実を考慮することになる。(方向性と履修時間の規定があれば、その時間で達成できる数量化可能な目標を定義することが、部分的に可能になる。)
- (四) 英語カリキュラムは、大学の種類から帰結する部分がある。通学制大学では、人間接触が基盤であるので、その基盤を壊すカリキュラムは除外される。
- (五) 英語カリキュラムは、学校教育法という法律や大学設置基準という省令などから限定される。

このように、カリキュラムを考える際には、根底になるものとその帰結の関係を考えていくことが大事であると強調したく思います。ろくに根拠を考えずに適当に決めたカリキュラムほど学生にとって迷惑なものはありません。

6 補遺 京大の新カリキュラム

京大では、3年ほど前から、英語のカリキュラムを見直し始めました。これは、京大の性格、英語担当専任教員の研究分野と気質、それに外国語教育学の分野で蓄積されている知見などに照らして、異なる価値や視点の「折り合い」をつけながら、これからの京大にふさわしいものを明確に再定義しようとするものでした。その結果、どういうことを目指す科目編成にするかなどについて英語部会で同意形成が得られましたので、平成18年度より実施することになりました。今後は、専任教員も非常勤講師も、このカリキュラムを実現させる授業を考えることとなります。新たに非常勤講師を探す場合も、このカリキュラムを理解してくださる方に協力を依頼することとなります。

京大のカリキュラム文書がどれだけ他大学に参考になるかどうかは分かりませんが、もの考える際に多少なりとも参考になることを期待して、ここに前文を紹介させていただきます。部分的に、これまでの提示と重複します。

ただし、これは繰り返したい論点なので繰り返しますが、重要なのは、カリキュラムの具体的な選択肢や文言自体ではなく、これらがどういうことを考えて得られるのかということです。すなわち、カリキュラムというものをどのように捉えるのかということです。「考え方」です。本日の話に、その点に関していささかでも参考になる点がありましたら、幸いです。

〔「京都大学の平成18年度からの英語カリキュラム」につきましては、この文書の冒頭に移動させましたので、ここでは省略します。〕

関連文書

Okamoto, Mayumi .2005. “University Students' Lexical Acquisition and Attrition in English as a Foreign Language,” MA thesis, Kyoto University.

水光雅則。1996。「京都大学における英語教育の現状認識と正常化」未公開。

- 水光雅則。2000。「英語自習用 CD-ROM を使用して英語教育に関する諸問題を解決することに向けて」、『京都大学総合人間学部マルチメディア教育運営委員会 MM News』, 3, pp.1-8.
- 水光雅則。2001。「英語教育と英語学」, 『英語青年』, 147 (1), pp.46-48.
- 水光雅則。2002。「CALL 教材 Listen to Me! を使った『授業』と『自習』と教師の役割」, 『京都大学総合人間学部マルチメディア教育運営委員会 MM News』, 5, pp.1-17.
- 水光雅則。2003a。「京都大学における再履修者用 CALL 2001 の評価 (中間報告)」, 『京都大学総合人間学部マルチメディア教育運営委員会 MM News』, 6, pp.8-21.
- 水光雅則。2003b。「京都大学における英語教育の現状認識 (2)」, 『京都大学総合人間学部マルチメディア教育運営委員会 MM News』, 6, pp.22-32.
- 水光雅則。2003c。「教室なし CALL, 外国語教材の条件, 京都大学で外国語教育論講座創設」 『京都大学総合人間学部マルチメディア教育運営委員会 MM News』, 6, pp.33-42.
- 水光雅則, 田地野彰, ロバート・ファウザー, 中森誉之, 浅田健太郎。2004。「京都大学における自律学習型 CALL (平成 15 年度) の実施報告」, 『京都大学大学院人間・環境学研究科マルチメディア教育運営委員会 MM News』, 7, pp.1-10.
- 水光 雅則。2005a。「京都大学の英語に関する単位未修得者 (平成 13 年度) の原因と問題解決に向けて」 『MM ニュース』 8, 1-26。京都大学 人間・環境学研究科 マルチメディア教育委員会。
- 水光 雅則。2005b。「自律学習型 CALL 学生用資料」
- 水光 雅則と田地野 彰。2005。「これからの英語教育に向けて」竹蓋幸生, 水光 雅則 (編)。2005。『これからの大学英語教育』 (岩波書店) の第 5 章 1 節。
- 水光 雅則。2005。「自律学習型 CALL 学生用資料」
- 田地野 彰。2004。「日本における大学英語教育の目的と目標について—ESP 研究からの示唆」 『MM ニュース』 7, 11-21。京都大学 人間・環境学研究科 マルチメディア教育委員会。
- 田地野 彰。2005。「一般学術目的の英語 (EGAP) のコース設計について」 『MM ニュース』 8, 33-41。京都大学 人間・環境学研究科 マルチメディア教育委員会。
- Tajino, Akira, Robert James and Kyoichi Kijima. 2005. “Beyond Needs Analysis: Soft Systems Methodology for Meaningful Collaboration in EAP Course Design,” *Journal of English for Academic Purposes* 4(1), pp.27-42.
- 田地野彰と水光雅則。2005。「大学教育への提言」--カリキュラム開発へのシステムアプローチ」竹蓋幸生と水光雅則 (編), 2005, 『これからの大学英語教育』 (岩波書店) の第 1 章。



「学術研究に資する英語教育」京都大学における英語新カリキュラム

平成18年1月発行

編集 京都大学大学院人間・環境学研究科 英語部会
京都大学高等教育研究開発推進機構

発行 京都大学共通教育推進部共通教育推進課
〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町 TEL075-753-6513
