

大学英語教育のリアリティ
～オリジナル英語テキストが創り出す演劇空間～
Reality of College English Teaching
—Theatrical Space produced by an Original English Text—

西江 秀三
Hidemi NISHIE

基盤科学部門
Department of Comprehensive Sciences
(2009年4月8日原稿受理、2009年6月5日採用決定)

要約

現在の日本の大学英語教育は TOEIC/TOEFL に関連する授業が前面におしだされることが多く、それ以外の英語授業はその背後に押しやられる傾向にある。TOEIC/TOEFL は社会的に認知され企業も重視するので学生の要望も比較的高く、教師は一種の違和感を抱きながらも、それに対応しているというケースが一般的である。たしかに TOEIC/TOEFL 受験という契機が学生の学習意欲を高めている場合もあるが、これらのテストでの高得点がかならずしも英語の高い運用能力と直結しないこともよく指摘されている。しかし、TOEIC/TOEFL がシステムとしての力を持つことは否めない。本論では大学英語教育において、どのようにすればシステムとしての独自の英語プログラムが可能なのかを探る。日本の大学における先駆的な英語教育を実践している慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスと東京大学教養学部のケースも踏まえながら、この二つのケースとは異なる独自の英語教育を展開するための考え方とプロセスを具体的に提示し、その実践の方法を検証している。

キーワード：大学英語教育、リアリティ、スタイル、システム、オリジナル・テキスト

1. はじめに

大学という場所で英語を学ぶ、教えるというのはどのようなことなのだろう。

というのも、ほとんどの学生にとって英語はすでに6年余り学んでいる外国語であり、大学に入るころには目新しく、刺激的な対象ではなくなっているからである。新しい外国語をはじめて習い、ああこういうふうになっているのかと知るときの喜びや驚き、あるいはとまどい、はもうほとんどない。中学英語教育で基礎を築き、高校英語教育で応用力を培い、さらには受

験英語を通じて英語の読解力や単語力を装備し、そして大学の英語授業に出会う。彼らのなかには大学の英語授業について、高校と変わらない、予備校の英語授業のほうがずっと良かった、こんな授業を受けて英語力がのびるとは思えない、という者もいる。6年余りの歳月が批評を生み出す。

英語に関しては、科学技術を軸とするそのグローバル性、多言語・多文化間をとりあえずつなぎとめる仮縫いの能力¹、さらには英語を知らないと将来困ることになるかもしれないというそこはかたない不安感、英語ができると将来が開けるといった社会的風潮などによって、後押しされ、駆り立てられ、ほとんど闇雲に踏み出すしかないというのが現状である。そして大学英語教育も、このような波に押し寄せられ、その波にどのように乗るか、あるいはどのようにその波を防ぐか、といった選択を余儀なくされている。

日本の大学英語教育の一般的な構図を思い描いてみよう。主に注目をあびているのは、TOEIC等の英語能力検定試験を射程においた実用的英語教育とCALLやe-learningなどネット環境を利用するマルチメディア英語教育である。全国津々浦々、ほとんどの大学でこのふたつのシステムに関わるカリキュラムが企画・展開されている。

そしておそらくそれと並行して、一人一人の教師の主体性や創意工夫にもとづいた授業が展開されているのだろう。ニュースやドキュメンタリーを用い、英語を通じて現代世界の諸問題に関心を持たせる、映画やドラマを通じて英語を使う場と状況をシミュレートする、人文科学・自然科学・社会科学に関わるさまざまな種類の英書を読みこむ、児童文学、推理小説、あるいは英米の小説等を原書で速読する、あるいは学生の自主性を重視しプレゼンテーションを主軸にする等の授業である。そしてこのような授業の数々が大学英語教育の要と考えることもできる。英語はあくまで情報を受信・発信するためのメディアであり、内容そのものが重要で、英語力の増強はそれに付随する結果といった授業であれば、高校英語教育と一線を画することができる。

ただそのような授業群をカリキュラムの要諦とするためには、学生に授業の自由選択権がなければならない。逆の言い方をすれば、学生が自由に選択できてこそ、一人一人の教師の創意工夫に必然性が生じる。自由市場では、教師はみずからの創意工夫にもとづき、自由に店を開くことができる。店の商品がシェイクスピアやオースティン、ヘミングウェイやアップダイクであってもいっこうにかまわない。英語表現という点から見るとそれぞれ豊かな宝庫である。ただ選ぶのは客であり、店主は客を惹きつける店構え、商品展示法、照明の工夫、そして商品に関し客が納得する根拠を示さなければならない。それぞれに独自の魅力を持ったさまざまな

¹ ますますグローバル化する時代、英語を母語としない人々の間で英語をコミュニケーション媒介言語として使用することが多くなってきている。アジアのなかでも、たとえば中国人と日本人、韓国人とマレーシア人が仕事上のコミュニケーションを英語で行うケースがしばしば生じる。その際気をつけねばならないのは、英語という共通言語がお互いをきちんとつなぎとめているという錯覚に陥らないことである。同じ英語を使っているにもかかわらずそれぞれに固有のアクセントがあるように、互いの文化的背景は異なる。そこでは異文化にたいする意識的な理解が不可欠となる。その意味で英語教育が異文化理解教育と手を携えることには必然性がある。しかし実態的には英語と対になる異文化理解教育は国際理解教育という怪しげなものに変容し、「国際」という名の架空の場における一種の「ゲーム」や「馴れ合い」であることが多い。英語は異文化間をとりあえずつなぎとめる手段であると同時に異文化を顕在化させるメディアでもある。その二重性をしっかり認識しておかなければならないだろう。仮縫いの能力とはそのような意味である。

店が並び、客のほうは目移りしながら選ぶというのがあるべき姿だろう。そのような授業運営ができれば、大学英語教育の一環として、一定の独自性を主張できる。

このような授業形態はシステムというよりも、スタイルと呼ぶべきものである。そして筆者自身は、大学英語教育はこのようなスタイルで行うのがもっとも自然と考える。教師一人一人がその個性と独自性を縦横に駆使し、学生に英語修得の刺激を与える授業群が、あるいは屋台のように並び、あるいは一定の場所に点在するスタイルである。そして重要なのは学生が自由に選べるということである。それがなければどのように素晴らしい授業でも、その必然性を失う。

だが現実はいきびしい。第一に時間割の問題がある。

本学²の場合を考えてみよう。本学では1回生配当の英語授業科目は“English Acquisition IA”, “English Communication IA” (前学期)、“English Acquisition IB”, “English Communication IB” (後学期)、それぞれ1単位、計4単位になっている。必修科目であり、クラスが指定されている。特別クラス³を除けば、それぞれ19クラスからなるこの授業科目は、各課程⁴さらには同一課程内の各グループ単位に割り当てられ、時間割上に散在している。このような授業群を上記のようなスタイルで行うためには、それぞれの授業を一定の時間上に並べなければならない。最も望ましいのは例えば“English Acquisition IA”を本学すべての学生が履修可能な特定の時限に19クラス置き、学生が自由選択できるようにすることだろう。しかし現実的にはただ1箇所の特定時間に19クラスを置くのはきわめてむずかしいだろう。講義室や非常勤講師担当 (本学では全英語授業の約70%が非常勤担当である) に関わる時間配分の問題が出てくるからである。せいぜい2箇所の特定時間を設けるくらいが関の山かもしれない。その2箇所のそれぞれの時間帯にそれぞれ9ないし10の授業を置きその内容に従って学生の自由選択にゆだねる。

そのとき第二の問題として受講者数の不均衡が浮上する。極端な場合、あるクラスには100人を超える受講希望者が殺到し、別のクラスの受講希望者はかぎりなくゼロに近いということもありえる。そういう事態への対処の仕方も考えなければならないだろうが、いわゆる管理的発想は避けるべきであり、受講者数調整をする根拠は、講義室のキャパシティと担当教員が授業を適切に運営できるかどうかの2点だけだと思われる。すなわち授業の内容と方法によってはたとえ100人であっても対処できる場合もあれば、30人を越えたら困難という場合もあるからである。もしあるクラスに200人の受講希望者が来たとしよう。担当教員はまずこの人数で効果的な授業運営ができるかどうか検討する。可能と判断した場合は希望者をそのまま受け入れる。無理という判断の場合は受講希望者にたいしその判断の根拠を具体的に説明し、なんらかの方法で一定の学生に他の授業に移ってもらう。それ以外のやり方では、自由選択するそもその意味がなくなってしまう。少なくとも、一律的に1クラスの人数を規定し、それを少

² この論文が掲載されている学術報告書の発行元である京都工芸繊維大学を指す。

³ 英語力の比較的高い学生の選択肢として開講されているクラスのこと。

⁴ 京都工芸繊維大学には「応用生物学」、「生体分子工学」、「高分子機能工学」、「物質工学」、「電子システム工学」、「情報工学」、「機械システム工学」、「デザイン経営工学」、「造形工学」の9課程のほか、夜間主の「先端科学技術」課程がある。“English Acquisition IA”, “English Communication IA” (前学期)、“English Acquisition IB”, “English Communication IB” (後学期) は先の9課程に対して開講されている科目。「先端科学技術」課程には別の英語科目が開講されている。

しでも越えたら他のクラスに移すというようなやり方は避けねばならない。もし受講希望者がきわめて少ない授業があり、担当者がその事実には不満であるなら（もともと内容的に高度で人数が集まりにくく、担当者もそれを承知しているなら調整の必要はない）、その授業内容を再検討すべきであって、そこに学生を強制するのは許されないことである。自由市場で客がほとんど入らない店に権力によって購買者を強制するのと同じだからである。

自由選択の場合、学生は必ずしも内容によってのみ授業を選ぶとはかぎらない。どの授業が楽か、どれが単位を取りやすいかも大きなファクターになるはずである。そのような事態に対処するため、成績評価については一定の共通基準を導入しなければならないだろう。克服しなければならない運営上の問題はいくつか考えられるが、大学英語教育という枠組みではこのようなスタイルがもっとも自然と思われる。

しかしこの方法にも弱点はある。それはこれがスタイルであり、システムとは呼べないところにある。スタイルを「やり方」あるいは「様式」、システムを「体制」あるいは「組織」と言い換えてみよう。システムがシステムであるためには統一性と連関性が不可欠である。そしてシステムがスタイルよりすぐれている（おそらく唯一の）点はその「まとまり」なのだ。そして「まとまり」があれば、外部にたいし力をふるうことができる。全体を統べるコンセプトを持ち、そのコンセプトにしたがった教授資料を備え、その教授資料を使用する個々の授業の運営にも統一感があり、成績評価基準も一定の授業群であればシステムとして機能し、戦略的な強さを持つ。

現在多くの大学で英語教育の目玉になっているのは、TOEIC/TOEFLに関連するカリキュラムである。英語教育の刷新といっても、内から湧き出てきたものではなく、TOEIC/TOEFLの軒先を借りるかたちで展開されていることが多い。TOEIC/TOEFLを射程に置いた授業を大学英語教育に導入することに関しては、さまざまな議論がある。それを躊躇なく推進する教員もいるだろうし、真っ向から否定する教員もいる。しかし多くの大学英語教員は一種アンビバレントな想いを抱きながら、この風圧に対応しているはずである。文部科学省の英語戦略のなかにも TOEIC/TOEFL が登場し、社会の認知度も増している。各大学の中期目標・中期計画の英語教育の項目に TOEIC/TOEFL が出てこないことのほうがめずらしい。学生の TOEIC/TOEFL 的授業への要請も大きい。内心では TOEIC/TOEFL などは大学英語教育が担うものではないと思いつつも、現実的にはやはり対応せざるをえないというのが多くの大学英語教員が取るスタンスなのではないだろうか。そしてある意味では TOEIC/TOEFL によってとりあえず現在の大学英語教育が成り立っている側面もあるのである。

TOEIC/TOEFL はシステムである。そこにはコンセプトがあり、統一性と連関性があり、一定の客観的な評価基準がある。だからこそ力がある。力の点では、スタイルには拮抗できない。スタイルができるのはせいぜいこの世にはさまざまな価値があるということを示すくらいである。「こういう風にやっています」というのがスタイルの遣り口なのだから。そこにスタイルの柔軟性としたたかさがある一方、ばらばらになりがちで、戦略的にはまとまりにくい弱さがある。

TOEIC/TOEFL 旋風が大学英語教育を翻弄している現況を嘆き、批判する声は多い。しかし対案は少ない。あるにしても正論的なものが多く、具体性に欠ける憾みがある。批判の矛先は TOEIC/TOEFL 教材が一貫性なく断片的であることに向かうことが多いが、なかには

TOEIC/TOEFL 対策的《授業が大学で行われること自体、文化の衰退》⁵ というような意見もある。また、多くの企業等が TOEIC/TOEFL の点数を社員の英語力の指標にしている現状にたいし、《・・・TOEIC で 700 点とか 800 点なんていうのはどうにもならないレベルですよ。僕の周りで TOEIC 満点という人を何人も知っているけど、そのままでは使いものにならないもの。彼らは TOEIC 満点なんていうのがどんなレベルかわからないんですね。》⁶ といった指摘もある。いずれも傾聴すべき批判だが、具体的な授業実践のレベルで、一般の学生にたいし TOEIC/TOEFL 的授業とは別の価値観にもとづいた授業をどのようにしたらシステム化できるか、また具体的にどのようにしたら英語にたいする学生の意識を動かすことができるか、という大きな課題にたいする答はこのような批判からはなかなか生まれてこない。両者に共通する批判の根拠、すなわち英語教育は言語教育であり、言語に関わる教育は文化や教養の枠組みのなかで展開されなければ、本来の豊かさや深さを失う、というのはまったくの正論である。しかし問題はその文化や教養をどのようにしたら具体的に、リアリティをもって、学生に示すことができるかという点にある。正論の弱点はそれが原則論に陥りがちで、実際の具体的な事態にはうまく対処できないというところにある。私たちは英語をどのように学ばいいか、を伝えることはできる。それが日々の努力の積み重ねであり、成果は一朝一夕に出てくるようなものではない、とにかく時間をかけなさいと、学生の努力を促すことはできる。あるいは英語を学ぶとはことばを学ぶことであり、ことばは長年にわたり積み重ねられてきた文化と深くつながっている、それを度外視するかぎり真のことばの力を身につけることはできないと論ずることができる。しかしそのような指摘やかけ声だけでは、学生の意識は変わらないだろう。

授業というものが限定された時間のなかで提供される学びの場であるならば、そのつどの具体的な中身がたいせつになる。正論や原則論やたてまえでは相手は動かない。授業という単位で入口と出口を設ける必要がある。外国語に関するすぐれたエッセイ『やがて哀しき外国語』

⁵ 山田雄一郎『日本の英語教育』（岩波新書、2005）p.181 山田雄一郎氏にはこの他『言語政策としての英語教育』（溪水社、2003）、『英語教育はなぜ間違っているのか』（ちくま新書、2005）など、日本の英語教育の理念欠如を批判した一連の著作がある。いずれの著書においても、もっともな意見が展開されているが、文科省の英語政策批判にしる、現代英語教育の軽佻浮薄への警鐘にしる、それならばどうするという対案にリアリティが欠けているように思われる。山田氏は『日本の英語教育』のなかで TOEIC 等を大学のカリキュラムに取り入れることを批判した後、「私なら、学生に読書を勧める。音読を勧める。テープを聴いて書き取することを勧める。試験問題の解答に一喜一憂してはならないと論ず。」と書いている。いかにももっともである。しかしそれを生身の学生にたいし、どのように具体的に実際の授業で伝えていくのか、またはたしてそのようなことで学生が TOEIC 受験勉強の愚を悟り、正当なしかし労苦の多い英語学習に取り組むのかどうか、心もとなく感じるのは筆者だけではないだろう。

⁶ 斎藤兆史／野崎敏『英語のたくらみ、フランス語のたわむれ』（東京大学出版会）p.62 斎藤氏には英語に関わる多くの著作があり、英語の学び方にたいする見識は傾聴に値する。しかし基本的に氏の提唱する英語学習法は一人一人が自分でやっていくしかないものであり、授業の現場に応用するのがむずかしい。たしかに英語はその意志のある人間が努力して修得すべきものであり、必要としない、また努力をしようとする人間に英語を教えようとしても無駄とはいえる。しかし、現実的に大学に英語の授業があり、その授業をほとんどの学生がとり、なんとかその授業を運営していかねばならない（もちろん、大学から英語の授業をなくしてしまうという選択肢もある）という場合、なんらかのシステムの方策を考案しなければならない。その点では、斎藤氏の提唱はあまり助けにならない。

を書いている村上春樹氏はある小説の主人公に《物事には必ず入口と出口がなくてはならない》と語らせている。ひとつひとつの物事が内包する意義は、たしかに入口があり、出口があつてこそ、明確になる。入口だけがあつて出口がない場合、あるいは入口はないのに出口だけがある場合、停滞や惰性或混沌が生じる。英語授業科目のひとつひとつにもその入口にその授業のコンセプトと具体的な実施計画がはっきりと示され、出口の直前ではその成果を体感できるような仕組みを創り出す必要がやはりあるのだ。しかしこれにたいしてはつぎのような反論が出てくるかもしれない。

大学の全カリキュラムに占める英語授業時間数はわずかであり、その授業時間だけで英語の力を伸ばすことなどそもそも不可能である。授業というのは学生に自学自習のきっかけを与えるものでしかない。あるいは一人一人がみずから学んだことを試す場でしかない。半期で 15 回の授業の入口と出口のあいだにはっきりと差異をつけることなどできるわけがない。

そのとおりと筆者も考える。すぐれた語学の授業とは学生にそのことばへの関心を喚起し、動機を高める授業であり、表面的な数値化など意味がないという点で。入口と出口の変化がたとえばリスニング力が倍増するとか、リーディング力が 50% 高まるとか、ほとんど気休めとしか思えないような到達目標であるならナンセンスである。筆者が入口と出口の変化というのはもっぱら意識の変化である。そして意識の変化に伴う実質的な英語力の増強である。それはかならずしも数値化できるわけではない。重要なのはリアリティであつて、皮相な達成目標数値の提示、あるいはそれとは逆の大向こうを張る理念の開陳ではない。

東京大学教養学部の英語教育改革で主導的役割を担った佐藤良明、柴田元幸両氏が編纂した“*The Parallel Universe of English*” (東京大学出版局) のまえがきにつぎのような記述がある。

《現代日本の演劇を論じた内野儀の快著『メロドラマの逆襲』(勁草書房) に、英語教育について触れた一節がある。まず内野儀は、近年の大学英語教育でよく言われる 2 つの議論を要約してみせる。ひとつは、「現状批判型」。最近の学生は知的関心をもたず、せっかく教師が熱心にはたらきかけてもそれを受け入れる素養がない、ああ、嘆かわしい... もうひとつは「現状肯定型」。ほとんどの学生が企業に就職するのだから、大学でも「役に立つ」英語を教えるのは当然である... 「そしてぼくは、そのどちらにも違和感を覚える」と記した上で、内野儀はこう書く。

ことは至極単純なことで、たとえば、学生たちの顔を授業中に凝視するだけで事足りる。そのときぼくたち英語教師は、何を教えてよいのかわからないという事実を前にして、そしてまた、教育などというものはなから信じていない学生たちを前にして、まずはおびえ、たじろぐはずなのだ。教育を信じることを強要することなどできはしない。どうすれば教育が成立するのか、問題はそれしかない。ただしそれは、理念の問題ではなく実践の問題である。あらたな教育の理念ではなく、きわめて現場的な戦略と方法がまずは考えられねばならない。そしてそれは、これまでの英語教育をめぐるあらゆる理念はもはや失効しているという認識から生み出されなければならない。何を教えるのかは、そのあとに問われてくる問題である。

教育をめぐる、これ以上正しい議論を僕は知らない。》

(句読点は原文のまま：筆者)

最後の「教育をめぐる、これ以上正しい議論を僕は知らない。」という文は柴田元幸氏のものである。「正しい議論」は「正直な議論」と言い換えたほうがいいかもしれない。たしかに内野儀氏の議論にはリアリティがある。事態をあるがままに認識し、正直に受け止め、大義名分や理論化に逃げない、というのがリアリティである。認識そのものというより、認識を成り立たせる根拠のようなものだ。そしてなぜかこのようなリアリティは看過されがちである。

筆者がリアリティということばで意図していることをイメージ化するために、ここでもうひとつ引用しておきたい。ニーチェの『反時代的考察』第3部「教育者としてのショーペンハウアー」からである。

《・・・ショーペンハウアーに影のように付きまとった第一の危険はこのようなもの、すなわち孤立化だった。第二の危険は真理に対する絶望である。この危険は、カント哲学から出発するすべての思想家についてまわる。ただしその思想家が、カタカタうるさい思索機械や計算機械などではなく、力強くまっとうに苦悩し渴望する人間であるという条件の上での話だ。そしてこの条件には実に恥ずかしい事情があるのだということを、われわれはみなもうかなりよく知っている。すなわち私には、カントをあるがままに受け入れ、根源的な変容をこうむった思想家はごくわずかしかないと思えるのだ。この物静かな学者の業績以来あらゆる知的領域において革命が起ったのだという言辞を至るところで眼にするが、私には信じられない。なぜなら、何らかの領域全体に革命が起るためには、まずもって人間自体に革命が起らなければならぬ道理だが、それをはっきり見てとることができないからだ。カントが一般的に広い影響を及ぼし始めた時、それは心を苛み、粉々にする懐疑主義や相対主義の姿で現れた。そして懐疑ではなく、すべての真理に対する絶望に震撼したのは、懐疑のなかに留まり続けることを潔しとしない、きわめて活動的で高貴な精神だけであった。ハインリッヒ・フォン・クライストがカント哲学から受けた影響がその一例である。「少し前に、」とある時彼は友人宛の手紙に書いているが、われわれは強い感銘を受けずにいられない。「僕はカント哲学を知った。これから打ち明ける僕の考えは君を僕と同じように、深く動揺させ、苦しめるだろうが、伝えないわけにはいかない。僕たちが真理と呼ぶものだが、これがほんとうに真理であるのか、あるいは僕たちにそう見えるだけなのかを、僕たちは判断できない。もし後者であるなら、僕たちがこの世で集める真理は死後灰塵に帰すし、永遠不滅の財産を手に入れようとする努力は甲斐なきものになる。もしたとえ君がこの思想から鋭い痛みを受けないとしても、神聖な心の底でこのことに深く傷ついた他の人間を笑わないでくれ。僕のただひとつの最高の目標は失われてしまった。僕にはもう何の目標もない。」そう、いったいいつになったら人々はクライストのように自然に感じるようになるのだろうか？彼らはいつ哲学の意味をその「神聖な心の底」にそって測ることをふたたび学ぶのだろうか？》⁷

言うまでもなく、ニーチェは「思索機械」や「計算機械」の理知や論理ではなく、クライス

⁷ Friedrich Nietzsche: *Unzeitgemäße Betrachtungen*; in *WERKE IN DREI BÄNDEN*, Carl Hanser Verlag München, 8. Aufl. 1977, s.302-303

トの感性にこそ哲学の真髓があるのだと言っているわけではない。クライストには事態をあるがままに受け取る力があると言っているのだ。すなわちクライストのことばは、感性の表出ではなく、リアリティの顕現なのである。

このような意味でのリアリティは、思想的な、あるいは哲学的な問題にもなりえるが、そもそもは現実認識の問題である。そして内野儀氏のことばどおり、およそ教育において何よりも肝要なのはこのようなリアリティをどうすれば実践できるか、である。

2. システムとしての大学英語教育

大学英語教育をどのようなかたちで運営するかについてはさまざまな考え方があろう。クラスに集まる学生の英語力がほぼ同等であれば、一定の授業内容も成り立つが、それぞれに異なる英語力や経験や考え方を持っている学生たちに同じ授業をして、はたして意義があるのだろうか。やはりまずは形式的に英語習熟度別にクラス編成するか、内容的にさまざまなクラスを作り、学生に選択させるか、のいずれかが適切な対応なのではないか。このように考えても不思議はないだろう。前者はともかく、後者はのぞましい大学英語教育の一形式として本論でもすでに取りあげた。しかしこれをシステムとは呼べないということ、そしてシステムにはシステムとしての力があるということにも言及した。

日本の大学で行われてきた英語教育のさまざまな試みのなかで、システムとしての統一性と連関性のある程度、あるいは明白に備えているのは私見によれば、慶應大学湘南藤沢キャンパスおよび東京大学教養学部の実践である⁸。この章では両組織の英語教育プログラムを概観し、第3章で確認するコンセプトへの橋渡しとしたい。

2.1 英語でまずは発信する ～慶應大学湘南藤沢キャンパス英語教育の試み～

1990年新創設の慶應大学湘南藤沢キャンパス（SFC）で新機軸の外国語教育がはじまる⁹。この改革は英語教育に限定されたものではなく外国語教育全体の刷新で、当時としては画期的なものであった。しかしここでは英語教育改革にしばり、その意義や発足当時の状況から現在に至るまでの変遷の骨子を概観したい。

まずSFCの教育プログラムは受信型でなく発信型という大前提がある。これは英語教育にかぎらず、SFCすべてのカリキュラムの根幹で、教師が学生に教えるのではなく、学生が自ら問題を発見し、自ら解決するという方法である。

1990年度の新1年生を待ち受ける外国語カリキュラムは、まず1年次の春学期に受ける「総合講座：諸外国概説」からスタートする。この授業を踏まえ、学生は英語、ドイツ語、フラン

⁸ これ以外にもたとえば桜美林大学経済学部の「発信型英語教育の実践」など注目すべき試みはあるが、システムとしての統一性と連関性では、慶應大学と東京大学の試みが群を抜いている。

⁹ 以下の記述は、鈴木佑治『英語教育のグランド・デザイン ―慶應義塾大学 SFC の実践と展望―』（2003）、平高史也・古石篤子・山本純一編『外国語教育のリ・デザイン ―慶應 SFC の現場から―』（2005）（いずれも慶應義塾大学出版会）、慶應義塾大学総合政策学部・環境情報学部「SFC GUIDE 2008 vol.1」、「SFC GUIDE 2008 vol.2 講義案内」、「SFC GUIDE 2008 vol.3 言語コミュニケーション科目履修案内」および「SFC ENGLISH SECTION」（<http://english.sfc.keio.ac.jp/ES/index.html>）等のホームページを利用・参照している。

ス語、中国語、朝鮮語、マレー・インドネシア語（後にスペイン語とアラビア語が加わる）からどれかひとつの外国語を選択し、1年次の秋学期から実際の演習がはじまる。入学前の予備調査では、圧倒的多数が外国語としては英語を学びたいという希望を持っていたが、「総合講座」の導入によって、その数は大きく変化する。1990年度入学者約1000名のうち、入学前には86.6%が英語履修希望だった。しかし、「総合講座」を通過するとそれが50.3%になり、最終的な調整を経ての実際の受講者は56.2%になる。1993年度には入学前の英語履修希望者71.8%にたいし、「総合講座」後は21.4%になってしまう（ちなみにこの年はドイツ語20.9%、フランス語20.1%、中国語25.1%の履修希望だったが、実際の英語履修者が調整を経て43.2%になったので、結果的にはそれぞれ14.9%、17.5%、13.8%の履修者になる。情報の与え方によって学生の意識がどう変わるかという点ではおもしろい結果である）。しかし1994年度以降、入学前はだいたい70%程度の英語履修希望者、「総合講座」後の希望者は40%程度で、調整後もおおよそ40%、すなわち1学年約400人ほどの人数に落ちついてくる。

ほとんどの学生はすでに6年以上英語を学んできている。その点では他の初修外国語と学習プログラムがちがうはずだが、SFCでは英語を含めすべての開設外国語を横並びで考え、必修単位数は「インテンシブ外国語」12単位（原則的に1年秋学期、2年春学期、2年秋学期にそれぞれ4単位ずつI・II・IIIのかたちで履修）とインテンシブで履修した外国語とは別の言語で履修する「教養外国語」4単位でスタートする。すなわちこの時点では2言語必修である。1994年には「教養外国語」4単位の代わりに、インテンシブIIIレベル修了後の科目としての「中級外国語」、「上級外国語」を履修し4単位を満たすことができるようになる。また海外研修で2単位を取得する道も開け、結果的に必修1言語も可になる。さらに大きな変化としては、1997年度からインテンシブIIIを自由選択にし、外国語の必修単位数が16単位から12単位に減少する。そして2001年度には必修単位数は10単位になる（といっても講義単位を演習単位にしたので、履修時間数には変化はない）。そして1言語で8単位以上、別の言語で2単位以上という条件がつき、2言語必修制が復活する。同時に「中級外国語」、「上級外国語」が「スキル・モジュール」（1単位）「コンテンツ・モジュール」（2単位）に替わる。1990年から他の外国語と横並びで授業を展開しなければならなかった英語は、この「スキル・モジュール」と「コンテンツ・モジュール」という授業を導入することで、独自性を発揮できるようになるが、同時にインテンシブから離脱する。私見によれば、ここがSFCにおける英語教育の分岐点になる。そしてあらゆる分岐点がそうであるように、分岐した先が前進なのか後退なのかはなかなかわからない。

1990年から2000年にかけて、英語はインテンシブというくびきをかけられていたので、たしかに行動の自由は阻害された。しかしくびきは同時に工夫や発想の肥しにもなる。英語はほとんどの学生が6年以上学んでおり、英語力には個人差がある。したがってインテンシブという枠で一律に授業するには無理がある。この問題への対応としてSFCの英語スタッフは1990年の当初から新入生全員を対象にTOEFLのITPを行い、そのスコアに基づいてクラス分けをおこなう。レベルIを430点以下、レベルIIを431～450点、レベルIIIを451～500点、レベルIVを501～550点、レベルVを551点以上（PBTなので満点は約670点）という5段階に分ける。

SFCの英語プログラムで中心的役割を担った鈴木佑治氏は（脚注6参照）、1992年まではレベルVの学生を相手に授業をし、その成果をTOEICの研修会の講演で披露したとき、聴衆で

あった企業の人事部関連幹部から、そのレベルの学生ができるのはあたりまえで、企業が関心を持つのは英語ができない社員の英語力をどのように高めるかだと反論されたという。同じ頃、学部長からも「できない人の面倒を見てくださいよ」と言われる。1993年からは鈴木氏を含めた4人の専任教員はレベルIの学生用プログラム開発に専念し、その成果の具体的なかたちとして『発信する大学英语 —Activating College English—』（郁文堂、1994）というテキストができる。これはレベルIの学生たちがリサーチ、プレゼンテーション、ディベート、シンポジウムをするためのマニュアルであり、いま持っている英語力でどのようにコミュニケーションするかがテーマになる。英語を話したことさえないこのレベルの学生たちになんとか英語で発信してもらうには、英語能力だけにとらわれず、まずは発信したいことをリサーチし、それを人に伝えるためにはいかに表現するか考えることから始める。そのための定型的な表現はテキストにも載っているが、あくまで目安であり、学生自身が関心を持つ対象の中身をなんとか英語で伝えることに重点が置かれる。その要点は鈴木氏のつぎのような文にあらわれている。

《SFCの英語では、まず、カジュアル・インフォーマルなコミュニケーションの場を設定し、英語について改めて問い直した。英語ですべてを言えという脅迫感から解放し、英語が出てこなければ非言語メディアでメッセージを伝えるコツをつかむ場である。よって、英語ができてできなくてもすでに6年間も学習したのでそれなりの英語のストックを持っているはずであるから、そのストックをいかに活用できるかが重要になる。発音は下手でも、英語は間違っても、コミュニケーションを成立させればよい。そのほうが優先順位が高い。英語が不得手と思う学生ほど非言語的方法を駆使する。場合によっては、その方が自然なコミュニケーションに近いとも言えなくもない。》¹⁰

コミュニケーション能力の開発に重点を置いたこのような方法には賛否両論があるかもしれない。これでは英語力そのものはあまりのびないのではないか、という意見もあるだろう。しかし、重要なのはこれがそもそもはスタイルでありながら、システムになる潜在力を宿しているということである。英語もまたコミュニケーションのためのひとつの道具に過ぎないという考えは、学生を英語の重圧から解放する。この背景には、SFC外国語教育の発案者である鈴木孝夫氏の「SFCでは英語の授業ではなく英語を媒体とする授業が必要」であって、英語の授業は英語のできない学生だけがとればよいという発想があると思われる。ここでは発信のための英語は、英語力の増強ではなく、英語を媒体にしていかにコミュニケートするかということを目指している。

そしてそもそもSFC英語は各学期のインテンシブをコア・クラスとワークショップに分け、前者はプロジェクト型で問題の発見・解決を英語で行う授業、後者はそのために必要な英語のスキルをみがく授業とわけており、英語力の向上をないがしろにしているわけではないので、インテンシブ内における考え方は有機的といえる。その点からも、インテンシブというくびきのなかでのプログラム開発はシステムになりうる内容を備えている。

しかし2001年からの「スキル・モジュラー」と「コンテンツ・モジュラー」の導入は英語教育のシステム化に向かったとは必ずしもいえない。「スキル・モジュラー」は英語のスキルを

¹⁰鈴木佑治『英語教育のグランド・デザイン —慶應義塾大学SFCの実践と展望—』（2003）p.62

向上させる授業であり、「コンテンツ・モジュール」は英語を媒体とする内容に重点を置いた授業である。2001年度から必修10単位となった外国語単位のうち8単位を英語で履修する場合、TOEFL500点以下の学生は8単位を「スキル・モジュール」で受ける。「コンテンツ・モジュール」を履修できるのは原則的にTOEFL500点以上クラスの学生だけである。「スキル・モジュール」は話し・聞き・読み・書きのスキルやプレゼンテーションやディベートなどの英語スキルの向上を目指すものであり、一定のコンセプトに従った統一感あるシステムとはいえない。「コンテンツ・モジュール」は鈴木孝夫氏の「英語の授業ではなく英語を媒体とする授業」の実現で、“Africa: History, People, and Lifestyles”, “Documentary Film and American Culture”, “Cyberspace Ethnography”, “Introduction to Feminism”, “International Economy”, “Linguistic Thoughts”, “English in Social Context”等、多彩な授業が開設されている。これらの授業は従来の英語担当者だけでなく、英語で授業ができる専門科目の担当者の協力も得て設置されている。そして「スキル・モジュール」が汎用科目であるのにたいし、「コンテンツ・モジュール」は専門科目に位置づけられる。2004年からは前者が「スキル外国語」、後者が「コンテンツ外国語」に名称変更され、2006年まではこのかたちで授業が展開される。

2007年度からはしかし、スキルとコンテンツが別々の枠組みに位置づけられていた2001～2006年のカリキュラムは大幅に変えられ、英語は「英語基礎」と「プロジェクト英語」に分類される。前者はTOEFL424点以下の学生用のための基礎力集中強化コースであり、後者はTOEFLの点数によって、A(479以下)、B(480-524)、C(525以上)の三段階に分けられる科目群からなり、学生はそのなかから自由に選択する。この他にもD(レベル統合)という段階があるが、これは英語セクションで必要と判断した場合だけに開かれるものということである。ちなみに2009年度春学期 Level A classes は全部で31、Level B classes は27、Level C classes は13のクラスがある。Level Aには“Media English”, “Read & React”(I,II,III), (Contemporary Fantasy for Reading Development), “Explore the World of English Grammar”, “Business Writing Essentials”, “Active Listening and Speaking”, “THE LONG AND WINDING ROAD”, “Learning English Through Movies”などの授業が、Level Bには“Cross-cultural Communication between Men and Women”, “Introduction to critical media”, “Asian Security”, “Debating the Issues”, “Listening for Academic Purposes”, “Starbucks, YouTube, Hip Hop+... Their Marketing and Advertising Secrets”, “Presentation Skills”などの授業が、Level Cには“Advanced Writing and Presentation, Techniques For Academic, Journalism and Law”, “Post War and Contemporary Western Art”, “Public Speaking C”, “Asian Unity”, “American Studies”, “WINDOW ON AFRICA”などの授業がある¹¹。

プロジェクト英語は大学英語科目群としては内容的に多彩で豊かであり、学生が自由に選べるという点では大学英語教育のあるべき姿のひとつといえるが、やはりスタイルとしてのプログラムであり、全体に統一感があるわけではない。システムになりえるのはむしろ「英語基礎」のほうだろうが、かといってこちらにはシステムとしての明らかな特徴があるとは思われない。ただし、この「英語基礎」が英語によって講義されるということはシステムとしての特徴とは言えないまでも、注目される取り組みではある。

¹¹ cf) <http://english.sfc.keio.ac.jp/ES/syllabus/>

以上見てきたように、慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスの英語教育は、かなり目まぐるしく変化しており、最初の段階でクローズアップされた「発信する大学英語」的核がシステム化されたわけではない。たしかに日本の大学英語教育としては先取的であり多彩ではあるが、核のようなものが形成されたわけではないという印象は残る。

ただ 2007 年以降、外国語科目は総合政策学部で英語以外の科目が 4 単位必修という以外何の制約もなくなり、学生はいくらでも外国語を履修できるし、逆に履修しなくてもいいというカリキュラムにしたことは高く評価できると思う。英断といえる。ただその背景には大学外国語教育の困難が見え隠れしており、その意味では予断を許さない英断ではある。

2.2 英語の宇宙を探検する ～東京大学教養学部英語教育の試み～

1993 年に出版された東京大学教養学部英語教室編 “The Universe of English” の Preface はつぎのような編者のことばではじまる。

《東大教養学部で英語の授業の大改造を行った。その一環として、教師自身で統一教材を編むことになった。ほぼ一年の編集作業を経てできあがったのが、この The Universe of English である。1993 年入学の東大生は原則として全員、週一時限このテキストにもとづき、かつ（これも教師の自主制作による）ビデオを活用した授業を受ける。

とかく「教養英語」の教科書というものは……という無意味な一般論はやめにして、編集にたずさわった教師たちのところごしを述べておこう。

私たちはまず、十分な分量と内容のバラエティがほしいと思った。そして教師の専門の都合ではなく、最大多数の学生の関心にそった内容の文章を、できるだけ幅広く集めることをめざした。総合大学には、さまざまな方面の勉学を志す学生たちが集まっている。経済的にも文化的にも国境が消えつつあるこれからの時代、社会の最前線に飛び出ていこうという若者たちが今読んで損のない、話題性と知的レベルを兼ね備えた文章を探そう。文体は素直で標準的なものに限る。語数は 1500 語程度を標準にする。そんな掛け声のもとに私たちは、自室や研究室や図書館や洋書店の書棚と睨めっこを繰り返した。》

この時の東大教養部英語教育改革はマスコミでも大きく取り上げられ、“The Universe of English” は東大の授業で使われるだけではなく、他大学でも広くテキストとして使用されたこともあって、ベストセラーになった。およそ一大学の「英語 I」という授業のテキストがベストセラーになるなど前代未聞のことだったので、そのときの熱気のようなものもまだ記憶に新しい。

上記のような方針に基づいて集められた英文は、たしかにさまざまなジャンルの「話題性と知的レベルを兼ね備えた文章」で、読んで興味・関心を刺激される。文体も「素直で標準的」、何度も読んで暗記してもいい類の英文である。当初のもくろみは達成されているといえよう。しかしもしこれだけであれば、しょせんはさまざまな英語データから選りすぐったアンソロジーである。これを読本として使い、和訳をさせ、ひととおり内容を理解して終りということであったなら、改革という名の輝きに翳りがさしたことだろう。しかしそういう風にならないための工夫がテキストそのものにも、また実際の授業運営にもほどこされる。まずは英文をひととおり読むことに慣れる、テキストは授業の前にあらかじめ読んでくる約束である、そのため

にも一々辞書を引かなくてもすむようにちゃんとした「注」をつける。どこにどんな「注」をつけるかについても特にこの企画の牽引役であった佐藤良明氏と柴田元幸氏のあいだに何度もやり取りがあったようだ¹²。まずはこの注のつけ方がなかなかである。注をつけるにあたっては、《英語がフツーにしかできない学生の身になり、しかもお節介にならない、このあたりのサジ加減はほんとうにむずかしいが、教材のよしあしは大方それで決まってしまう》(p.37)と佐藤氏は言う。たとえば *incomprehensible* という単語。

《*incomprehensible* は、東大生なら知っているかということ、そうでもないことを柴田君は知っていた。で、その注なのだが、「學者」は知識の伝授に走りがちだ、「この語は *comprehend* から来ていて、*in-*は否定を意味する。*comprehend* はフランス語の *prendre* などと同じく、つかむという語源から来ている」とか。柴田君が提案したのは、実に簡単、

incomprehensible: [a. understandable / b. not understandable]¹³

これには佐藤君も呆れて逆提案をしたらしく、最終版は、

profoundly incomprehensible: [a. easily understandable / b. much too difficult for us to understand]

となったけれど、格好の良し悪しを別にすれば、ラディカルなシバタイズム¹⁴のほうが、効果において優れていたかもしれない。》(p.37-38)

このように現実的で柔軟な取り組みが可能であったこと、それがこの東大教養学部英語教育改革を推進した機動力であったと思われる。

その機動力は文字テキストだけでなく、ビデオ教材やリスニング教材の自作にも向けられる。これがテキスト作り以上に生半可なものでないのは、佐藤氏の上掲書を読めばひしひしと伝わってくる。ビデオ教材は著作権の問題もあり、テキストのように市販されていないので、佐藤氏の叙述と写真から推し測るしかないが、メディアで放映されたカット等も使用するにせよ、まさに手作りのものでそれにかかる労力が並大抵のものではないことは容易に理解できる。また、リスニング教材に関しては東大教養学部英語教室構成員をはじめ、英語をしゃべる人間は片っ端から借り出されたようで、佐藤氏は《当時は「東大でリスニング」というと、「それはイギリス英語ですか、アメリカ英語ですか？」と聞かれることがよくあったが、そういうときには、「めちゃくちゃです」と答えた。これまでおそらく、30人ほどのスピーカーには出してもらっているけれど、イングランド人、スコットランド人、オーストラリア人、カナダ人、アメリカ東部人、南西部人、韓国系カリフォルニア人、米国／英国帰りの日本人、日本で育った日本人……と、まさに雑種のオンパレードだった。》(p.56-57)と書いている。

この東大の英語教育改革だけではなく、先にあげた SFC での外国語教育改革でも、何か新しい統一的なことを立ち上げるときにかかる労力はすさまじいもので、たいていの場合その労力は特定の何人かに重点的にかかってしまうようだ。

¹² 佐藤良明『これが東大の授業ですか。』(研究社、2004) 参照 以下このあたりの引用はこの本からのもので、引用箇所には頁数を()で示した。

¹³ これは原語が a.か b.のどちらの意味に近いかを問うかたちでつける注で、“The Universe of English”に散見される。

¹⁴ 《佐藤君が“シバタイズム”と呼んでいる理念がある。「偉ぶって話をむずかしくすることはやめよう」主義。とにかく、何であれ、偉そうなことは口にしない。でかい口をきくかわりに、目の前の具体的なマテリアルを円滑に、スピーディに流すことに腐心する。》(p.32)

東大の「英語 I」は、1993年に“The Universe of English”、翌1994年に2年生用教材として“The Expanding Universe of English”が出版され、1998年に“The Universe of English II”、2000年に“The Expanding Universe of English II”、とそれぞれの改訂版が出た。2006年度からはUniverseシリーズを受け継ぐかたちで“On Campus”、“Campus Wide”が「英語 I」の新たなテキストとして作成される。このようなかたちで15年間ひとつのコンセプトが展開されつつ継続しているのは見事というほかない。そしてこの「英語 I」に関して重要なのは、この授業が1クラス150人ほどの大人数クラスであることである。このようなクラスができあがったのはそもそも少人数クラスを作り出すため、大人数クラスは各教師の個性が発揮できる少人数クラスを確保するための担保のようなものだった。そしてそれをきちんと動かすために、統一教材を作り、統一のスケジュールで授業を行ったのである。佐藤氏は「英語 I」の授業運営についてつぎのように書いている。

《・・・授業を担当する先生は、悪く言えば、歯車のコマのようになってしまった。教材を与えられ、毎回の「予習用セット」「授業用セット」（佐藤注：ビデオテープと印刷物からなるセット。予習セットは封筒で、授業用セットは箱で渡された。）を与えられ、あてがわれたTAと一緒に、マニュアル通りに作業をこなし、学生が解答したワークシートを持ち帰って翌週返却する。もちろん、みんな生身の学生を前にして、主体性を発揮すべく奮闘されたわけだけれど、「メニュー」のしぼりはきつい。試験も“中央”で制作実施し、一般教師は「借り出される」だけだ。採点も、そのうち、運営班の教師とTAでまかなうようになった。

ほんと、ラディカルな試みだった。見方によっては過激な少数派による授業占拠とも思える。

それで軋轢はなかったの？なかったはずはない。でも英語 I は突っ走った。それが突っ走っているということは、“一般の”先生にとって利点もあった。英語 I とは、言ってみれば、授業を一括大量処理して何千人分の単位を振り出す機構である。それが動いている限り、のこりのクラスは少人数の好環境で実施していくことができる。》(p.14)

これを読むと、東大の英語教育改革がシステムであることが如実にわかる。「授業を一括大量処理して何千人分の単位を振り出す機構」はまさにシステムなのだ。そして佐藤氏はこのシステムがあるからこそ、スタイルの授業が生きると言っているのである。ここにはリアリティある戦略が脈動している。

一般的に言えば、ほとんどの教師は統一授業を嫌う。主体性を出せない授業などもってのほかというのが通り相場である。しかし、東大教養学部のように教師の主体性を発揮できる少人数クラスを創出するために、あえて大人数クラスを作り、その内容の充実を支えるために並々ならぬ労力を注ぎこみ、これまで日本になかった英語教育システムを作り上げるというケースが現実にある場合、われわれはもう一度原点に戻って考える必要がある。

特に英語が必修の上、クラス指定もあって学生のほうは身動き取れないにもかかわらず、それでもそれぞれの教師の主体性や好尚ややり方に重点を置くのはどう考えても正当とは思えない。教師の主体性や好尚や独自のやり方は、学生のほうも自由に選択できる授業で発揮すべきなのだ。

とはいえ東大の方法が十全なわけではない。非常にすぐれた実践であり、その維持に費やされる労力は敬服に値するが、どちらかというところ「知的好奇心」に訴えかける東大の英語教育を

そのまま他大学に適用できるとはかぎらない。英語力を拡大する以前に、英語の基礎力をいま一度培う必要があるケースが多いのである。それは東大といえども例外ではあるまい。

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスと東京大学教養学部の英語教育改革を概観すると、学ぶべきことはいろいろある。しかしそれらをそのまま模倣することはできないし、またする必要もない。

つぎの章ではこのふたつの具体的実践のほかにもどのような試みが可能かを探る。

3. コンセプトの確認

ある日の英語授業風景、その一。4月のはじめは教室に入る前もそこに学生が集まっているのかどうかわからないくらい静かだった。5月の連休も終わり、しだいに夏の気配を感じるようになって、おたがいに気心も知れてきたのか私が教室に入ってもおしゃべりがなかなか止まらない。一回生の授業である。テキストは大学用英語教科書を出版している会社のリストからイギリス BBC ニュースを編纂し、DVD が付属しているものを選ぶ。ニュースは約 1 年前のものだが、注釈も詳しく、ニュースの内容についての選択問題も準備してあるので TOEIC にも役立ちそうであり、学生には取り組みやすいのではないかと考えた。DVD を流すと最初は多くの学生が集中して見る。しかし内容把握のために何度かくりかえすと学生たちはしだいにだれてくる。寝てしまう学生もいる。ニュースはすでにスクリプトのかたちで教科書に掲載されているが、ところどころに空所がある。学生に授業参加させるためあらかじめ何人かの学生を指定し、担当箇所の空所を埋め、日本語に訳してもらおう。当たっている学生はたしかにちゃんとやってくる。しかしそれ以外の学生が積極的に仲間の解釈を聴くわけではない。寝ている学生はあいかわらずいる。あまりにひどいと起こすが、やがてまた寝てしまう。DVD を見て、学生による和訳の後、私が内容を説明し、もう一度 DVD を見るというパターンで授業が進む。やったところはちゃんと声に出して何度も読んでくれるようにと伝えるが、実際にそれをやる学生は数少ないだろう。そろそろ定期試験の問題を考えなければならない。どういう風にしたらこの授業の成果を試せるだろうか？

ある日の英語授業風景、その二。二回生の英語授業。大学英語授業のテキストは編纂された教材ではなく、オリジナルなものを使いたいという理由から、またこのクラスは電子系の学生なので、JOHN GRIBBIN: *DEEP SIMPLICITY ~ Chaos, Complexity and the Emergence of Life* をテキストに選んだ。230 ページ余りの洋書である。このページ数は本来たかがしれたものだが、これまで断片的な英文を読むことしかしてこなかった学生にとってはいきなり冷水を浴びるようなページ数である。さらに内容的にもかなり高度である。このようなテキストを選ぶ理由はふたつある。ひとつは本質的なことで、いやしくも大学英語教育なのだからこれくらいのもは読んで当然という考えから。もうひとつは形式的なことで、この授業はクラス指定だが必修ではなく嫌なら受けなくてもいいからである。これくらいのもは読んで当然というたてまえが実情と乖離していることは承知の上。最初から最後のページまでたとえわからなくても通読しよう、とにかくまずはこれくらいのものに慣れよう、さもなければいつまでたっても教習所で車を運転しているようなもので、実際の道路に出ることなく終わってしまう、といった説得力があるのかないのかわからないことを学生に言う。ただ成績評価に関しては、各自で作ってもらおう単語・熟語ノートを主な判断材料にするので、読みながら立派な単語・熟語ノ

ートを作るよう伝え、どれだけノート作りに時間をかけたかが判断の基準とつけ加える。すると学生は少し安心する。全部で7章なので、1回で1章、残りの授業時間は映画やドキュメンタリーなどを使う。英語の勉強の仕方についても話す。授業に入る前に、プレゼンテーションをしてくれる学生を募ったが、恐れをなしたのかだれも手を上げない。仕方なく、私がそれぞれの章について、内容の概略説明、英文解釈上重要な部分の詳しい説明などをやる。このパート、1・2章あたりはまだみなそれなりに聴いている様子だったが、後半になると寝てしまう者がちらほら、寝てはいないが電池切れ状態の者が相当数になる。たぶん私の説明の仕方がまずいのだろうと思ったりもするが、しかしテキストがテキストだからなあ、とテキストのせいにしたたりもする。このような授業は無謀かもしれないが、学生の意識を目覚めさせるには必要と私は信じている。しかし学生の一般的な英語力を考えたらなあ・・・

ある日の英語授業風景、その三。TOEIC 対策授業なのでテキストは問題集形式のものを選んだ。しかしそれだけではしゃくなので、映画も使う。LEONにする。かならずしもナタリー・ポートマンのファンだからではない。授業のメインはとにかく TOEIC 形式の問題を解いていくこと。そして採点した後、次回の授業で内容を再確認する。TOEIC の問題集だと内容的に連関性がなく、断片的な対応にならざるをえない。ほんとうはあまり望ましくない英語への接し方だ。でも学生は社会的風潮や大学院試験（TOEIC の点数を換算し英語の点数にする）の影響でこのような授業には比較的熱心である。少なくとも他の授業より英語の勉強をする。それは教師から見れば、ありがたいこと。でも本来なら TOEIC 対策授業など大学で行う英語教育ではないはず。LEONはみな熱心に見る。部分的なリスニングにもそれなりに参加しようとする。でも映画の授業もむずかしい。どうしたら効果的に映画を使えるのだろう。TOEIC にしろ映画にしろ、その場かぎりで終わってしまい、後になにも残らない感じだ。こんなことでいいのだろうか。

この三つの授業風景はおそらく特別なものではなく、ごくありふれたものだろう。教師のほうはなんとか学生に働きかけようとするが、学生のほうは教師が期待するようには反応しない。特に講義形式の授業になると、よほどおもしろくメリハリがないかぎり、多くの学生は睡魔に襲われる。そしてほとんどの学生は戦おうとする気配も見せず、素直にそれに屈する。教師がテキストの説明に没頭し、ふと眼をあげると起きているのは一人で後の数十人は夢の途中状態になっていることすらある。起きている一人も眼がしょぼついている。さあどうしたらいいだろう。

対策的な方法はもちろんある。一番オーソドックスなのは根気よく注意するというものだろうが、寝た者は減点する、単位を与えないなど懲罰的なものや、刷毛でくすぐる、寝ている学生の耳元にラジカセを置き、椎名林檎の『幸福論～悦楽編～』を突然大音量でかけるなどびっくりさせる手もあるだろう。さらには寝ているならまだ静かでもいい、と「起きぬなら そのまま永遠（とわ）に とこしえに」と突き放すこともできる。しかし対策的な方法には限界がある。それに疲れる。対応は構造的なもののほうがいい。すなわち学生が寝ることができない環境を作り出すほうがずっと健康的である。それはカンニングを取り締まるよりも、カンニングができない状況を作るほうがはるかにすっきりするのと同じである。

拙稿『大学外国語教育に関する一考察』（工芸学部研究報告人文第54号）において、英語教育におけるオリジナル英語テキスト作成を提案した。オリジナルの意味は、その大学独自とい

うことである。このようなテキスト作成を提案した遠因は、TOEIC 等に対抗できるシステムを作るためにはどのような方法があるだろうかと考えはじめたことだが、それ以外にもどのようにしたら大学英語教育らしい枠組みのなかで英語の基礎学力をきたえなおすことができるだろうかという問がある。この問題も対策的に考えれば、英語の習熟度の低い学生用に特別クラスを作り、中学校英語レベルからやりなおすという方法もある。形式的には英語習熟度の高い学生用に特別クラスを作るのと同じやり方だが、このようなクラスを作っても特に前者の場合モチベーションが下がり、うまく機能するとは思えない。高いレベルの英語クラスも実際の運営はかなりむずかしいはずである。

すべての学生に同じテキストを使いながらも、テキスト内容、授業運営法、成績評価方法を工夫すれば、さまざまな習熟度の学生にそれぞれのモチベーションを持たせるのは不可能ではない。そのための第一歩は、テキストが展開される場所をすべての学生が共有できるものにするることである。すなわち大学キャンパスおよび大学が位置する地域である。一般的な大学キャンパスという意味ではない。固有の大学であり、その大学の建物や施設、歴史や組織であり、日々のキャンパス風景であり、実際の教育プログラムであり、食事をとる場所である。さらにはその大学がある場所の周辺やその大学が属する地域の特徴である。毎日のように接する具体的な環境をいわば舞台として、英語表現を学び、発信するわけである。具体性がとても重要なのだ。学生はテキストや授業をとおし習い覚える英語表現を自分の周りの具体的な環境でたしかめることができる。そのようなテキストを作り、授業資料にすれば、英語がかなりできる留学生でも授業に参加する意味がある。自分が学んでいる大学や自分が住む街の情報がテーマになるのだから。一般的な英語テキストであれば、英語圏の諸事情や、英語圏におけるコミュニケーションの問題などがテーマになることが多く、学生が自分たちの直接の問題として意識できにくい。日本の情報を発信するテキストであれば日本人としての共通性が出てくるだろうが、少なくとも最初の一步はもっと具体的に足元を固めることができる場所、すなわち自分が日々接する環境に根ざすほうがいい。大学英語教育ですべての学生が関わる共通テーマは自分たちがいる大学環境である。そこを基盤にする。

モチベーションを持たせるためのつぎのステップはテキストに事実をそのまま記述する部分に加え、学生をキャラクターとしてテキストのスキットに登場させることである。キャラクターには一般の日本人学生だけではなく留学生も登場する。人数的にはむしろ留学生のほうがメインになるだろう。これは第一に、英語教育を英語という枠内に限定せず、異文化理解教育および初修外国語教育と連動させるためである。第二に、大学キャンパスという限定された空間のなかに広がり多様性を持ちこむためである。具体的には、日本人学生男女各 1 名に加え、ドイツ・フランス・中国・韓国・マレーシア出身の留学生を登場させる¹⁵。留学生の国籍を選ぶ基準はその大学で開講されている初修外国語カリキュラムに置くといいだろう¹⁶。授業展開

¹⁵ ここでとりあえず 7 人の登場人物を選んだ理由は、男女日本人学生については受講者の大半が日本人であること、ドイツ人はヨーロッパのゲルマン系の代表者として、フランス人はラテン系の代表者として、中国人、韓国人は同じアジアに属し、歴史的にも文化的にも日本と密接な関係にあったし、今後もあり続ける国であること、またマレーシア人は特にイスラム文化圏に属していること、などである。さらにスペイン語圏出身の留学生を登場させれば、内容的にもっと広がりが出てくるだろう。

¹⁶ 2008 年度現在、本学では初修外国語としてドイツ語、フランス語、中国語しか開講されていな

のなかで受講者がそれぞれの国の学生を演じるとき、その社会・文化的背景に関する情報も身につける必要が出てくるので、少しでもそのことばを知っているほうがいいからである。

4. 具体化のプロセス

とにもかくにもテキストを作る必要がある。テキストの基本的な形式と内容はつぎのようなものになる。

- 1) 前学期分として 10 課、後学期分として 10 課の計 20 課からなる。
- 2) 各課は舞台となる大学および大学が位置する地域等についての客観的情報がきちんと英語で記述されている部分と、学生たちをキャラクターにした英語による会話の部分からなる。
- 3) 登場するキャラクターはそれぞれの出身国の社会や文化を体現する。
- 4) テキスト上で日本人学生と外国人留学生の交流が一定の場（同じ課外活動等）で生じるようにし、特に日本人学生の異文化にたいする意識の活性化をもくろむ。
- 5) 発信のための英語力（話す・書く）が不足している学生が身につけるにふさわしいベーシックな英語表現をテキストに集積する。

大学に関する客観的情報は利用できるものはできるだけ利用したほうがいい。大学で発行されている英語パンフレットをはじめ、一定の水準に達している英語は利用するのが効率的である。それでも情報は不足するはずなので、新たに英文を書きおこす必要は出てくる。それをどれくらいの分量にするか、あるいは何を記述対象にするかは、やはりすでにある資料を集めた上で、あるいは学生たちが登場するスキット作成に応じて、決めていくしかないだろう。

より手間ひまがかかるのはスキット作成のほうで、前・後期あわせて 20 課分のテキストを作りだしていかなければならない。登場人物に多くの外国人留学生を登場させるのは、留学生 30 万人計画などというものが取り沙汰されながら、キャンパスにおける留学生と日本人学生の日々の交流は活発とはいえ、日本人学生が外国人留学生の出身地の社会や文化に関心を抱くことも少ないからである。英語テキストというかたちではあるが、スキットのなかにそれぞれの国や文化を体現した留学生が登場すれば、日本人学生がそれぞれの国や文化に関心を持つ契機となる。そのようなかたちで異文化理解を英語教育のなかに取り入れる。

まずは第 1 課で登場人物が出会い、それぞれに簡単な自己紹介をするところからはじまる。第 2 課以降は、季節の移り変わり、大学における授業の進行、課外活動や各種行事の展開等にあわせながら、テキストを作成する。1 年という単位の流れのなかでキャンパス内外の動きを取り入れながら、登場人物たちを動かしていくわけである。短いスパンの時事問題は取り入れないほうがいいだろう。テキストはいったん作成したら少なくとも 4 年間はそのまま使えるようなものにしたほうがいいからである。

テキスト作成段階で一定のチームが組めるとしても、最初はやはりだれかが原案を作り、それをチームで検討・修正・翻案していくというプロセスがいいと思われる。

い。筆者はこれにまずは韓国語を、ついでスペイン語を、そしてできれば東南アジアにおける共通語的性格を持ち、イスラム文化圏に属するマレーシアやインドネシアの言語であるマレー語を加えるべきだと考える。

ここではまだテキスト自体の原案を示すことはできないが、いずれ最初の一筆（あるいは一打）を開始しなければならないだろう。

5. テキストにおける異文化体験と運用スタイル

この章は第4章で提示したプロセスにもとづき作成されるテキストを実際の授業でどのように運用するかについての筆者の考えである。テキストはともかく、それをどのように運用するかは一人一人の担当教師の自由裁量であると言われればそれまでだが、ここで提示する運用方法は第3章の冒頭で述べた授業風景、あるいはこれと似通った授業の現場にどのように対処できるかという問いに対する筆者のとりあえずの方法であり、もっと有効なやり方があるかもしれないということを踏まえた上での、私案である。

テキスト上の登場人物はとりあえず7人、日本人学生が2人、外国人留学生が5人という構成である。外国人留学生を主に日本人学生用の英語テキストに登場させる理由については前章で述べた。ここでは具体的にどのようにそれを根拠づけるかについて検討する。

5.1 異文化体験

英語教育は二重の意味で異文化への意識喚起が重要になる。ひとつは英語そのものがグローバルなコミュニケーションスキルとしての扱いをますます受けつつあり、異国語としての側面がなおざりにされつつあるためであり、もうひとつは注1で書いたように、英語によるコミュニケーションが国や地域を越え特に政治・経済・学術の分野であたりまえになってしまい国と国、地域と地域の差異をなくしつつあるからである。前者は英語を母語とする生活・文化圏へのまなざしを開いていくことによって異和感覚をとぎすませていくという地道な方法しかないだろうが、具体的には冒頭で述べた一人一人の教師が個性や創意工夫を発揮して展開する授業群に英語圏の生活・文化に直接かかわる授業を増やしていくというやり方が考えられる。英語教育のリアリティをシステムのなかで追究する本論の試みでは後者が主要テーマとなる。

いわゆる異文化理解という場合、文字通りたんに理解にすぎないことが多い。異文化をただ情報として受信するだけで、自分の意識はほとんど変わらないのである。本来の異文化体験はその異文化のなかに直接身を置くのがもっとも望ましいシチュエーションだろうが、ここでは日本にいながらどのように異文化にさらされるかという工夫が必要になる。

5.2 運用スタイル

テキストを使った授業の運用例のひとつを考えてみよう。

まずは受講者を7人ずつのグループに分け、それぞれに日本人男子学生、日本人女子学生、ドイツ人男子学生、フランス人女子学生、中国人男子学生、韓国人女子学生、マレーシア人女子学生の役割をふる¹⁷。人数が合わないところは、一人で数役をやるか、登場人物を割愛すれ

¹⁷ ここでドイツ人を男性、フランス人を女性、中国人を男性、韓国人を女性、マレーシア人を女性にしたことには、深い根拠はない。そのほうがテキストを作りやすそうだなという筆者の考えのためで、その意味で偏見である。入れ替わってもかまわないが、最後のマレーシア人だけは女性にしたほうがいい。マレーシアでは女性がヘジャブを身につけるのは一般的であり、ヘジャブによって日常にあらわれる宗教のちがいが明らかになるからである。男性にしたらこのちがいが表面には出

ばいいだろう。とにかく、半学期の間その役割は固定し、それぞれの役割になりきってもらう。日本以外で上記の国籍を持つ外国人留学生はそれぞれの国籍ごとの役割をやってもらってもいいが、想像力の発揚という観点からは別の国籍の学生を演じてもらうほうがいいかもしれない。一人一人が演技者になるのである。一匹の白い犬が人間家族の父親の役割をつとめているコマーシャルが市民権を得ているご時世でもあり、他国の人間を演じることはそれほどむずかしいことではないだろう。そしてこの役割はテキスト上だけのものではなく、少なくとも半学期のあいだその学生個人の自学を縛る。すなわち自分が演じる学生の出身国の情報をできるだけ集め、その国の政治・経済・文化等について英語で説明できるように訓練する。その自学は授業の場と成績評価のための試験の場で必要になる。

授業はつぎのように展開されると効果的だと思う。

まずは予習。あらかじめ決められたグループで授業の前に集まり、つぎに授業で行う予定のテキストに眼を通す。テキストに関し、疑問等があればそれをまとめておく。そしてひととおりテキストの読み合わせをしておく。これにどれくらい時間をかけるかは各グループの判断だが、かければかけるほど後が楽になるだろう。

授業では、最初の 30 分程度で教師がまず質問を聞き、それに答えるとともにテキストで注意すべき点を説明する。つぎの 30 分程度を各グループにテキストのスキットを演じてもらうための準備時間にあてる。どこで練習するかは各グループの判断に任せる。時間のロスを考えれば、教室内で行うのがもっとも効率的だが、周囲が気になるならキャンパス内の別の場所でもいいだろう。しかしもちろんあらかじめ決めた時間には教室にもどらなければならない。つぎの 30 分程度で各グループにスキットの内容をテキストなしで演じてもらう。これはいわば規定演技である。テキストが半学期で 10 課なので、このような規定演技はすべてのグループが 10 回行うことになる。時間配分は具体的状況にあわせ調整する必要があるだろう。

上記のようなルーティンの授業が 10 回分終わると、2~3 回分の授業時間を使い、やはりグループ単位で今度は自由演技をやってもらう。テキストを基盤にしながらもテキストから離れ、グループで自由にシナリオを作り、それを発表してもらうわけである。このとき最初に決めた配役の束縛がものを言うことになる。たとえばある学生が中国人男子学生の役割を自由に演じるためには、中国に関する情報と理解が不可欠になる。自学はこの自由演技で生きてくる。

このような授業形態をとるのは、なによりもまず学生が授業に参加せざるをえない環境作りのためである。グループ単位であれば一人一人の学生は自分が属するグループにたいし責任をおうことになる。すなわちグループとの連帯感、そして実際にやらなければならない演技のための練習、ということを考えれば学生はおちおち眠ってはいられないし、さぼることもできない。さらには自由演技のためのシナリオ作りという難題が控えているので、それぞれの役割にたいする責任が生じる。

テキストにもとづいた規定演技とテキストとは別ヴァージョンの創作シナリオにもとづいた自由演技を組み合わせることによって、基本的な英語表現をくりかえし練習するパートとみずから英語によるあらたなコミュニケーションを創作するパートを現出する。このような方法は、英語教育に規律と自由というふたつの要素を並存させることができる。

しかし、このようなグループ単位の活動だけでは、一人一人の受講者がテキストを十二分に

なくなってしまう。

学習することはないだろう。それを促すために成績評価方法が重要になってくる。

6. 成績評価の方法

授業内容や授業運営に負けず劣らず、成績評価の方法は重要である。留意すべき点はふたつ。ひとつは授業で行うこと、行ってきたことがうまく評価できる方法であり、もうひとつは公正さである。そして公正さは、教師側はもちろん学生側も要求される。そして教師の公正さは採点基準の均一性にあり、学生が公正であるとは、不正行為がないということである。そして不正行為はどのように考え、どのように注意しようともかならず起こると考えたほうがいい。また不正行為防止のために監督者を増やし警戒するという方法は対策的な方法でしかなく、本来構造的な方法、すなわち不正行為がそもそもできない、あるいは不正行為をしても意味がない方法を考えるべきである。しかしまずは最初の方法、すなわち授業内容や運営がうまく活かせる成績評価方法について考えよう。

授業においてテキストをどのように使うのかは前章で述べた。そしてグループ活動による規定演技と自由演技についても触れた。後はこれをどのように評価するかである。またさらにそれに加え、一人一人の学生が勉学にいそしむモチベーションをどのように成績評価に導入するかである。具体的に配点率を決める必要がまずある。そしてつぎにあげるのは筆者の考えである。

まず教室における毎回の規定演技は全体を 100%とした場合、10~20%が適切だろう。すなわち 100 点満点なら、10 回行うことになる毎回の規定演技は 1~2 点になる。これはグループに出す点数であり、10 回行うことを考えれば、やはり毎回 2 点という配点が妥当かもしれない。完璧あるいはほぼ完璧であれば 2 点、なんとかこうにかは 1 点、カタストロフであれば 0 点、くらいの基準でいだろう。そして授業の最後に行う自由演技は 10%、すなわち 1 回のパフォーマンスにグループとして 10 点満点で評価することになる。以上の 30 点はグループとしての評価であり、グループとしてのまとまりが要求されるので、おたがいに責任が生じる。一人や二人だけよくてもだめで、全体が会話として成り立っていないと点数にならないからである。

そして残りの配点は個人単位である。すなわち約 70%を一人一人の学生の評価にあてる。そしてそれを評価するには英語による個別面接試験以上のものはないと筆者は考える。グループ単位の評価の場合は、自分の役割をきちんとこなすことが重要になるが、本来自分の役割をこなすためには、他の役割についても十分理解していなければならない。しかしグループでの演技だけでは、それをきちんとたしかめるのはむずかしい。その意味でも、個別面接による個人の成績評価の際には、テキスト全体の理解に関する質問が重要になる。それに加え、割り当てられた役割に関する質問もたいせつな要素になる。試験は対話形式で行う。質問事項に関してはあらかじめ実際に使用する質問の 3 倍くらいを用意し、適宜組み合わせるという方法をとらなければならないだろう。相手によって基準が変わってしまっては意味がないので、複数のクラスで実践するとしたら一種のマニュアルをあらかじめ作る必要がある。

いずれにせよテキスト内容に関して、また自分が演じた人間の母国に関して、学生に質問し、学生から発信してもらおうというこの形式は、学生の英語力をじかに知ることができるので、成績評価方法としてはすぐれたものだろう。欠点は時間がかかることである。あらかじめ試験時間のスケジュールを学生一人一人と調整しなければならない。一人 30 分は割り当てておく必

要があるので、30人のクラスでは試験に正味15時間かかる。実際にはもっと時間がかかるだろうし、再試験のチャンスを与えたとしたら、さらに時間が必要になる。しかし教室ではどうしても学生を一人一人の単位ではなく、集合体と見てしまいがちであり、試験も集団で受けるペーパーテストにしてしまうと一人一人をほとんど識別することなく授業が終わってしまう。その点では、個別面接試験は対一の関係で学生を個人として認識し、コミュニケーションを図ることもできる。それはやはりこの試験形式の利点であろう。

これが現時点で筆者が考えている成績評価方法である。

7. おわりに

ここで展開したオリジナルテキストによる大学英語教育の試みは果たしてうまく機能するのだろうかは実際にやってみなければわからない。かけた労力のわりにはうまくいかずに終わるかもしれない。あるいは労力に見合った効果をあげるかもしれない。その意味では冒険である。

第一にテキストがどれほどのものになるかによって大きく左右されるだろうし、また統一授業・統一評価を展開するとしたら、多くの非常勤講師をかかえた現在の英語教育体制が大きな足かせになり、よほどの覚悟と工夫が必要だろう。

しかし現状の日本における大学英語教育の多くはこのままではいずれ不要というレッテルを貼られると思われる。あるいはすでに貼られているのかもしれない。それを崩すためには、明確なビジョンと適切な実践をともなった英語教育プログラムの導入が必要なのである。大学における英語教育はやはり教養や文化という軸にそって展開されなければならないと唱えても、具体的でわかりやすい実践をともなわなければ意味がない。TOEICやTOEFLを軸にした英語教育は表面的には現在の大学英語教育の不備を担保しているともいえるが、しょせん借り物である。

筆者はある拙稿のなかで「日本の言語教育にとってもっとも必要でありながら、もっとも欠けているのは思想と遊びである」と書いたことがある。東大英語教育改革がすぐれているのはこの「思想」と「遊び」を兼ね備えているからである。

これからはそれぞれの大学がそれぞれのやり方で「思想」と「遊び」にもとづいた英語教育プログラムを考え、実践していく必要があるだろう。それをやらないかぎり、大学英語教育の現場から惰性或あきらめや空転する熱意や居直りがなくなることはないだろう。

SUMMARY

In the program of college English teaching today, classes focused on TOEIC/TOEFL have been more and more popular and in better and better repute. Socially recognized and accepted quite well among students as they are, getting a high score in TOEIC/TOEFL doesn't necessarily ensure English proficiency. As a system, though, TOEIC/TOEFL may be more consistent and (at least for students) attractive than ordinary English classes and consequently, in a sense, may be of help to support an English program in college as a whole. This paper seeks for a way an original system in college English teaching can be constructed. After surveying two pioneering English programs in Japan, i.e. the programs at Keio University and Tokyo University, a different system of college English teaching will be proposed and practical ways of its implementation will be presented.

Keywords: college English teaching, reality, style, system, original text