

大学英語教育プログラム分析

津田, 晶子
九州大学大学院比較社会文化学府 : 博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/1654392>

出版情報 : 言語文化叢書. 16, pp.1-86, 2005-03-18. Faculty of Languages and Cultures, Kyushu University
バージョン :
権利関係 :

第1部

大学英語教育プログラム分析

津田晶子

本研究の意義・目的

今日、グローバリゼーションは、時間と空間を圧縮し、ヒト、モノ、カネ、そして情報がつかないほど国境を自由に越えることができるようになり、人々の生活に多大な影響を及ぼしている。これは日本の公教育の状況をも変え、国境を越えたコミュニケーションの道具として、国際語である英語の教育がかつてないほど、注目を集めるようになっていく。

グローバリゼーションに加え、日本の国立大学が少子化による入学者減、きたるべき独立行政法人化という二つの問題に直面している中で、九州大学は、2005年以降、よりよい研究・教育環境を求め、福岡市郊外の糸島地区へキャンパスを移転する予定になっている。現在、九州大学は大きな転換期にさしかかっていると見えよう。大学内外が大きな変革のうねりにある中、九州大学の外国語教育を主に担当する言語文化研究院では、2000年9月に九州大学の英語を履修する全学生が使用する共通教科書を初めて出版し、2003年10月には改訂版を出した。さらに、現在、2005年4月の新カリキュラムの全面実施に向けて作業を進めている（付録1「言語文化科目Ⅰ英語 カリキュラム改定案」）。¹

第1部の目的は、カリキュラム改革に資するため、九州大学の全学教育における英語科目の既存のプログラムについて、そのオンラインシラバス分析を中心にして、同科目の抱える問題を考察し、英語学習者を中心にしたさらに理想的な英語学習の環境づくりを提言することにある。

筆者は、九州大学のオンラインシラバスを、大学入試とならび、本学がその教育内容を社会に向かって発信する重要なメッセージの一つであると考え、インターネット上で公開されているオンラインシラバスは、受講学生にとって、学習上の指針になるだけでなく、学内外の者が、九州大学が実際に提供している教育内容を知る手がかりともなっている。九州大学の入試は、毎年、出題内容が新聞各紙に掲載されており、大学受験予備校が中心になって詳細に分析している。それに対し、オンラインシラバスについては、学生による授業評価で問う項目があるものの、教員相互によるオンラインシラバスの分析・評価は現在のところ、実施されていない。

¹ この研究が行われた時点では、新カリキュラムの導入は2005年4月が予定されていたが、その後諸般の事情により、導入は2006年4月に延期された。英語のカリキュラムについては、付録にある案がほぼそのまま全学教育関係の委員会などで承認された。ただし、現実の実施については外国語教育を担当する言語文化研究院のカリキュラム関係の委員会において検討中である。プレースメントテストによる能力別クラスや共通試験問題などカリキュラムの主要部分について予定通り実施できるか予断を許さない。（2005年1月26日 編者注）

この研究では、オンラインシラバスの分析を通じて、高校までの教育との接続性、専門課程への継続性、九州大学におけるアジア諸国・地域との協力・連携・国際性を中心に、学生と社会のニーズに応えるための全学教育の英語教育について検討する。

なお、本稿は、現在進行中の改定が実施される前の状態の分析・提言であるため、本稿で考察・指摘している部分も、新カリキュラム導入後は大幅に変わる可能性もある。また、本稿は、グローバリゼーションによる英語帝国主義、最近の日本における英語公用語論、大学における英語教育について、その是非を論じることを目的とはしない。

現状からみて実施が困難な提言をすることにもなると思われるが、筆者は、英語教育の現場に携わる九州大学の卒業生の一人として、九州大学の学生にとって、また、学生が卒業後、活躍する社会にとって、九州大学が、さらに魅力のある英語教育を提供するために必要なことは何か、考察したい。

第1部の構成

第1部の前半では、九州大学における英語教育の全体像を俯瞰するため、「九州大学の英語教育を巡る現況」について考察する。第1章で、アジアと日本の英語教育に関する言語政策を中心に「日本の大学英語教育を巡る社会事情」、第2章で、「九州大学とその学生の特徴」、第3章で「全学教育の必修科目「言語文化科目 I」としての英語」について扱う。後半は、前半での考察をふまえ、2002年前期（198件）・後期（178件）の全学教育における英語の授業のシラバスを分析対象として「全学教育言語文化科目 I 英語のオンラインシラバス分析」を行う。第4章でオンラインシラバスの意義やその制約を中心に「分析の概略」を規定し、第5章で「オンラインシラバス分析結果」を詳述する。最後に、第6章では、「結論：考察・提言」として、このオンラインシラバスの結果を中心として得られた知見を元に、今後の一層のカリキュラム改革に向けて、提言を試みる。

第1章 日本の大学英語教育を巡る社会事情

この章では、日本の大学英語教育を取り巻く状況として、まず、世界での英語の地位・現況、そして、アジアの英語教育を概括する。そして、先行研究を元に、アジアの中でも、英語の使用状況が似通った中国・韓国・日本の大学英語教育を比較する。最後に、文部科学省の「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」を中心に、現在の日本の英語教育政策の問題点を検討する。

1.1 英語のグローバル化と多様化

英語は国際語としての地位を確立し、今なお、勢力を拡大している。世界の郵便物の4分の3、電子メールの8割、世界の科学者の論文の3分の2が、英語で書かれており、現在、英語は世界の70カ国で公用語として指定され、100ヶ国以上で外国語として学校で教えられており、その数は現在も増えつづけている。前者の例としては、1996年、ルワンダで英語を公用語として指定されたこと、後者の例としては、1996年、フランスの旧植民地であるアルジェリアで、学校教育における主要な外国語であったフランス語が英語に取って代わられている例を挙げている。また、世界の英語使用者の3つの「サークル」として、内側のサークル（米国、英国、アイルランド、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドなど英語第一言語圏）に3億2000万人～3億8000万人、外側のサークル（インド、シンガポール、マラウイ他、50カ国以上の英語第二言語圏）に3億人～5億人、拡大サークル（中国、日本、ギリシャ、ポーランドなどの英語を外国語として学習する言語圏）に推定5億人～10億人がおり、この拡大サークルがさらに拡大する中で、英語のグローバル化が進むと考えられている。（Crystal, 2003）

その背景には政治、経済、文化など様々な要因があるが、1990年代後半の英語の世界的「サークル」の急速な拡大は、IT（情報通信）技術を中心にした技術革新による影響が大きい。コンピュータによって、人々の情報伝達手段が大きく変わり、インターネットを使用すれば、移動せずに、瞬時に国境を越えて、コミュニケーションを取ることができる。そして、インターネットを含むコンピュータ用語のほとんどが英語であることが、英語話者の拡大サークルがさらに、拡大していく大きな要因となっている。英語は、英語を第一言語とする者同士、または、英語を第一言語とする者とそうでない者との間の意思伝達のメディアとしてだけでなく、今後は、拡大サークルにいる英語学習者同士が、英語を共通語として使用するケースがさらに増えていくと考えられる。

英語のグローバル化が進むにつれ、英語を母語としない英語話者は英米人の母国語話者の英語をモデルとして忠実に模倣するのではなく、比較的、気軽にコミュニケーションを図ることが増えてきている。その結果、以前は英語の誤用として扱われていた第二言語の英語（外側のサークルの英語）または外国語として学んだ話者の英語（拡大サークルの英語）も、世界の英語（World Englishes）として認められる動きがある。このようにして、英語の多様化が起きる中、拡大サークルがさらに拡大する一方、英語使用人口に占める英語第一言語話

者の割合は減っている。Graddol (1999:61) は、英語を第一言語とするものの比率は、1950年には8%を超えていたのが、2050年には5%未満になるとし、Crystal (2003:71) は、英語の将来について、「特に、中国、日本、ロシア、インドネシア、ブラジルなど、人口の多い国で何が起きるかに多くは左右される」と予測している。ヒト・モノ・カネの国境を越えた移動が続く限り、英語のグローバル化と多様化は、ますます加速化していくと考えられる。

1.2 アジアの英語教育事情

英語のグローバル化・多様化はアジアにおいても著しい。アジアの英語人口は3億5000万人を超え、「英語はアジアの『共通語』」(本名, 2002a:82)としても、重要な役割を果たすようになっている。

英語はアジアの言語である。英語はアジアの政治、経済、貿易、観光、留学などの分野で重要な役割を果たしている。一中略—アジアは世界最大の英語地域なのである。事実、東南アジア諸国連合(アセアン)は英語を国際言語として振興するために、早くも1965年にSEAMEO (South East Asian Ministers of Education Organization 東南アジア文部大臣機構)を組織し、1968年にシンガポールにRELC (Regional English Language Centre 地域英語センター)を設立した。RELCは現在、地域言語センター (Regional Language Centre)と改名しているが、以前と同じアジア諸国の役人や教師のための英語学習のメッカである。日本人も国内外で、英語をアメリカ人やイギリス人とよりも、アジアの人々と使うほうがずっと多くなっている。

(本名, 2002b:3-4)

また、宮原 (1998:25-31) は、日本のビジネスパーソンとアジアの英語スピーカーとの関係について、日本人が「『付き合う相手』が急増している」ことに言及し、「これまではもっぱら先進国相手」であったのが、「対アジアで高まる重要度」を指摘している。日本の大学英語教育において、戦略的に英語のグローバル化と多様化に対応していくには、英国や米国出身の英語を第一言語とする話者による英語をお手本にするだけでなく、アジアの英語について、その歴史と現況を学ぶ必要があるだろう。

アジアの英語については、大別して、英語公用語国・地域(フィリピン、シンガポールなど)と英語国際語国・地域(インドネシア、タイ、ベトナム、中国、台湾、韓国、日本など)の2つに分けられる。英国や米国の旧植民地国である主な英語公用語国・地域の歴史的背景について、Crystal (2003: 46-49, 54-59) は、南アジアについて「インド亜大陸の英語話者の数は、おそらく、米国と英国を合わせた数より多い」とし、東南アジアについては、「フィリピンは1946年に独立したものの、アメリカ英語の影響は強い上、東南アジアの中でも英語話者人口が多く、世界の英語話者の総数に貢献している。東南アジアの旧英国領(香港、シンガポール、マレーシアなど)では、必然的に、速いスピードで、英語が影響力の強い言語になり、そして、英国の教育システムの導入により、学習者は、標準的なイギリス英語モデルに初期から触れるようになった。そして、20世紀になって、英語という媒体を通じて高等教育が行われるようになった」と述べている。

そして、インターネット時代に突入すると、多国籍企業は、海外から資材を調達し、製造を外注するだけでなく、ホワイトカラーの業務を海外に移管するようになった。アジアにおいては、他のアジア諸国に比べて英語の普及率が高い英国、米国の旧植民地（インド、フィリピン、シンガポール、マレーシアなど）が、多国籍企業の「バックオフィス」機能を担うようになった。（Friedman, 2000; 船橋, 2002）

これに対して、歴史的に英語教育を強制されてこなかったアジアの英語国際語国・地域では、さほど英語教育に熱心でなかった。これには、たとえば、自民族のアイデンティティーを大事にする母国語重視の言語政策や、宗主国が英語圏ではなかった（たとえば、フランス、日本など）ため、国内で外国語としての英語の地位が相対的に低かったといった理由があると考えられる。

しかし、アジアの英語国際語国・地域においても、1990年代になって英語教育熱が高まっている。これは、冷戦終結後、IT革命を動力としたグローバリゼーションの影響が大きい。「アジアを世界最大の英語地域」とし、アジアの非英語圏の英語教育の先鋒として、第1に中国（「英語を勉強するのは、自分自身が出世し、また、中国を強くするため」と主張するドキュメンタリー映画「クレイジーイングリッシュ」や、2001年のAPEC（アジア太平洋首脳会議）の開催前の上海の「100の英会話」運動の展開の例）、第2にベトナム（旧フランスの植民地だが、1997年のASEAN加盟以来、英語力向上に力を入れ、2000年には、中学1年から高校3年までの生徒を対象に、ベトナム教育省と、米国企業24社による「ベトナム教育のためのビジネス連合」が開発した新教科書を導入）を挙げている。なお、ASEAN（東南アジア諸国連合）では作業語が英語であり、年間、国際会議を300回ほど開催している。また、同じくフランスの植民地であり、フランス語を話すことがエリートの証であったカンボジアも、英語を「実質的な第一外国語」として扱うようになり、1999年、ASEANに加盟している。（船橋, 2000:34-70）英語教育の導入時期については、英語公用語国・地域では第二言語としての英語教育を小学校から導入していたが、英語国際語国・地域でも、1990年代後半になって、小学校から英語を教育に導入する国（インドネシア：1995年から、タイ：1996年から、ベトナム：1996年から、韓国：1997年から、台湾：2001年からなど）が増えてきている。（本名, 2002b:5）日本の小学校については、現在、3年生以上に対して、「総合的な学習の時間」で国際理解教育を行う場合に導入してもよいことになっている。まだ、英語は教科でないため、指導要領も検定教科書もなく、学校によってかなり扱いが違う。研究指定校では教科としての英語を始めており、将来的には教科化の可能性もある（竹下, 2002:146-147）としているが、小学校の英語教育導入については、他のアジア諸国に比べて、大幅に遅れを取っているのが現状である。

1.3 中国・韓国・日本の大学英語教育事情の比較

次に、先行文献を基に、アジア諸国の中で、中国、韓国を挙げて、日本の英語教育と比較する。この2国を挙げるのは主に3つの理由である。

- ① 英語を日常言語として学ぶ（English as a second Language/ESL）教育とは違い、英語を外国語として学んでいる点（English as a foreign language/EFL）が同じであること。

なお、『英語教育用語辞典』（白畑他, 1999:102-103）は、EFL（外国語としての英語）の特徴として、「1.母語の転移（transfer）を受けやすい 2.知能（intelligence）の影響を受けやすい 3.動機づけ（motivation）の影響を受けやすい」ことを挙げている。

② 同じ東アジアに位置し、日本と地理的に近いこと。

③ 九州大学の位置する福岡との人的交流が多い。

福岡県の外国人登録者の出身地は、1998年末で、多い順で1位は韓国・朝鮮で62.8%、中国がそれに続き、16.9%となっている。（岡戸, 2002:129）この2国の外国人登録者は、主に日本で教育を受けた者も多く含まれていると思われるが、彼らの出身国で現在どういった英語教育を行っているか知ることは意味があると思われる。また、この2国の出身者は、九州大学の留学生にも多い。九州大学公式ホームページ <http://www.kyushu-u.ac.jp/>によれば、中国からの留学生で441人（44.1%）、第2位は韓国の179人（17.9%）となっており、九州大学の国籍別留学生の1位、2位を占めている。

なお、この項の主要な参考文献とした『このままでよいか英語教育—中・韓・日3か国の大学生の英語学力と英語学習実態（宮原他, 大学英語教育学会九州・沖縄支部プロジェクトチーム, 1997）』では、九州大学を含め、表1-1「研究協力校」に示すように、中国4大学、韓国8大学、日本15大学の計27大学が研究協力大学として参加している。この被験者の特徴として、研究者が大学英語教育学会の九州・沖縄支部のプロジェクトチームのメンバーであるため、日本の大学については、九州・沖縄内に限られていること、中国・韓国については、その日本の大学と交流関係のある大学を主としていること、中国の場合は重点大学²のみから選ばれているという点が挙げられる。

表 1-1 研究協力校

国籍	研究協力大学
中国	北京科学技術大学、北京航空航天大学、吉林大学、東北工学院大学（現 東北大学）
韓国	梨花女子大学校、高麗大学校、韓国航空大学校、韓神大学校、建国大学校、光州大学校、全南大学校、紀全女子専門大学
日本	琉球大学、純心女子短期大学、長崎大学、鹿児島大学、熊本大学、熊本商科大学（熊本学園大学、西南女学院短期大学、西南大学、福岡女子短期大学、九州共立大学、福岡教育大学、九州工業大学、福岡大学、九州大学、筑紫女学園大学

（『このままでよいか英語教育』（宮原他, 1997）を基に筆者が作成）

また、九州大学の英語教育を考察する場合に九州の大学を中心に行われたこの調査は参考になると思われるが、考慮すべき点を3点挙げたい。

① 本調査が1992年9月から11月までに実施されたもので、現況を分析するための参考資料としてはデータがいくぶん古くなってしまっている。

・大学入試の多様化が進んでおり、九州大学でも推薦入試やアドミッションオフィス（以下、AO）入試が導入され、全国統一のセンター試験、九州大学独自の二次試験の英語科目

²重点大学とは、中国政府が、国内の1000強の大学のうちから、指定して重視する77大学を言う。

の受験を経ずに入学する学生がいる。また、編入学生、(英語圏、非英語圏からの) 帰国子女、社会人学生などが増えるにつれ、学生の英語力も多様化している。

・現在の九州大学に在籍している学生の多くが、高校で旧文部省によるコミュニケーション重視の英語教育を受けてきている。1994年に高校英語にオーラル・コミュニケーションが導入されているため、調査当時の1992年の日本の大学生とは、英語のレベル、スキル、学習歴、英語の学習スタイル、モチベーションなど、様々な面で異なると考えられること。

・1990年代初めと2003年では、日本社会が日本の大学・大学院の卒業生に期待する英語力とは大幅に変化している。また、グローバル化、国内の経済不況など、当時と日本の企業を巡る状況が大きく変わってきている。同調査では、英語と就職の関係について、就職先の企業や官公庁、大学卒業生を対象にした調査が実施されておらず、就職に関する一般書(『就職の赤本』95年度版)を基に考察しているに過ぎない。

②九州大学の検査対象者は医学部、法学部、工学部の3クラスのみ(94人、九州大学の対象者の在籍学年については、同調査では言及されていない)となっており、総合大学である九州大学の英語教育について、この調査だけをもとに考察するには、データ数が少なすぎる。

③プロジェクトチームが大学・短大の英語教員のみで組織されており、プロジェクトチームの中に、大学・大学院の専門教員、外国人教員、研究対象校の卒業生、企業、官公庁の採用担当者、小学校、中学校、高校の英語教員が含まれていない。

なお、九州大学で実施した「外国語教育ニーズ分析予備調査の結果について」(松村、山村、2003)から、英語教員と専門教員の間で、専門課程で必要となる英語の技能については、認識の差があることが分かっている。この認識のずれについては、第5章5.2「総合英語演習」「英語特別演習」(EGP)の「指導スキル」分析でも触れることとする。

以下に、中・韓・日の大学英語教育の実態の比較(表1-2)と中・韓・日の社会的背景の比較(表1-3)をまとめた。

表 1-2 中・韓・日の大学英語教育の実態の比較

	中国	韓国	日本
クラス編成	能力別クラス編成	部分的に能力別、跳び級あり	専攻分野別クラス編成
カリキュラム	国が指定	コース—体系的編成 シラバス—共同作成	コース—体系性不十分 シラバス—個々の教員の自由
4 技能の訓練	総合的 (Integrative)	個別的	個別的
教科書	共同採択	共同採択	個々の教員の自由裁量
授業の言語	原則として英語	自由	自由
試験	共同出題、共同採点	共同出題、共同採点	教員個人が出題・採点
継続学習	専門英語教育 (EAP)	3~4 年次に選択英語	専門英語ほとんどなし。 あっても、多くは選択科目
基本精神	専門教育の手段としての英語	実用主義	教官個人の自治 教養主義と実用主義の共存

(『このままでよいか英語教育』(宮原他、1997)と『事典 アジアの最新英語事情』(本名信行編・著、2002)を基に筆者が作成)

表 1-3 中・韓・日の社会的背景の比較

	中国	韓国	日本
国家の指導	あり。	直接はなし。	なし。
就職との関係	就職と直結。	就職の重要な要件	重大な関係はなし
教員養成	英語能力を中心とした国際性のあるしかも IT (Information Technology) に強い教師が求められおり、再教育が進んでいるが、薄給のため、英語が専門の教師の企業流出が激しい。	大学の教員には特定の教育資格は求められないが、高学歴が要求される。「外国語としての英語教育 (TESL)」分野での Ph.D. の学位を英米で取得した教員が数多く見られるようになっている。	外国語教師の大部分が英語学、英米文学の専攻であるため、言語素材についての専門家であっても、教育の専門家としての比重は低い。 なお、文部科学省が英語教員の資質の向上をめざし、さまざまな検討を重ねているが、大学教員が含まれているかどうか不明。

(「国家の指導」「就職との関係」については、『このままでよいか英語教育』(宮原他、1997)と「教員養成」については『英語教育の科学』(竹蓋幸生、1997)『事典 アジアの最新英語事情』(本名信行編・著、2002)を基に筆者が作成)

中国、韓国は、日本と同じく東アジアの EFL 教育を行う国であるが、大学英語教育の現況はかなり異なる。大学への進学率が低く、エリート養成を目的とする中国、大学進学率が 4

割近くあり、大学教員にアメリカ留学経験者が多く、実用英語に重点を置いた韓国、大学への進学率は高いが、少子化で 18 歳人口が減っているため、個々の大学が教育に工夫をこらす必要がある日本とは、大学生の層や、社会や学生本人の大学教育に対する期待度やモチベーション（動機づけ）も大いに違ってくる。このように、EFL の特徴である「知能の影響の受けやすさ」「モチベーションの影響の受けやすさ」について、3 つの国の大学生の間で明らかに差があるため、日本が中国や韓国の大学英語教育のモデルをそのまま無批判に模倣しても、効果は期待できないと考えられる。

1.4 文部科学省の英語教育政策

ここで、九州大学を取り巻く状況として、日本の英語教育に関する政策について考察する。1994 年より高校英語にオーラル・コミュニケーションが導入され、学習者のリスニング力の向上、及び日常会話、またはディスカッション、ディベートを活動と中心としてスピーキング力の向上に力を入れるようになった。旧文部省が発表した中学校学校指導要領案（1998）においても、「外国語（英語）」教育の「目標」として、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」ことを第一に挙げている。また、小学校における英語教育導入については、2002 年に改訂された新学習指導要領のもと、カリキュラムの中に新たに設けられた「総合的な学習の時間」において、文部科学省が提案するテーマの一つである「国際理解」に関する学習の一環として、「外国語会話」を公立小学校で行うことが可能になった。

文部科学省は、2003 年 3 月、「今後 5 ヶ年で『英語が使える日本人』を育成する体制を確立すべく、平成 20 年度を目指した英語教育の改善の目標や方向性を明らかにし、その実現のために国として取り組むべき施策を具体的な行動目標としてまとめた「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」を発表し、公式ウェブサイト（文部科学省,2003; URL : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm でも公開している。）

以下のように「日本人に求められる英語力」として、「国民全体に求められる英語力」と「国際社会に活躍する人材等に求められる英語力」の 2 項目を目標として挙げている。

①「国民全体に求められる英語力」として、「中学校・高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができる」

・中学校卒業段階：挨拶や応対、身近な暮らしに関わる話題などについて平易なコミュニケーションができる（卒業生の平均が実用英語検定（英検）3 級程度）。

・高等学校卒業段階：日常なことについて通常のコミュニケーションができる（卒業者の平均が英検準 2 級～2 級程度）

②「国際社会に活躍する人材等に求められる英語力」として、「各大学が、仕事で英語を使える人材を育成する観点から、達成目標を設定」。（下線筆者）

また、主な政策課題の中で、学習者のモチベーションの強化として、①英語を使う機会の拡充（国際交流、高校・大学生の留学促進施策など）②当行動計画には、大学の入学者選抜における評価の改善として、大学入試センター試験でリスニングテストを導入する（平成

18年度を目標)ことを挙げ、各大学の個別試験における外国語試験の改善・充実を唱え、外部検定試験の活用を促進するとしている。

この行動計画は、児童・生徒・学生だけでなく、英語教員や社会人の英語力に対する言及をもしており、「企業などの採用試験にも『使える英語力』の所持を重視するよう要請し、文部科学省においても、職員の採用、昇進等の際に英語力の所持を重視する」としている。また、英語教員の資質向上として、英語教員が備えておくべき英語力について、英語力の数値目標を設定している(英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点)。なお、中学、高校の英語教員については、英語力向上のための具体的な計画を盛り込まれているが、この文部科学省の想定する英語教員の中に大学教員が含まれるか否かは言及されていない。

教育内容の改善として、中学・高校には、「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール」を置き(九州大学のある福岡県では、福岡女学院高校が指定を受けており、卒業時に TOEFL550 点を目標に挙げている)、大学では英語による特別コースへの参加を促進すること(九州大学では、JTW、ATW などの英語で行われる留学生向けのプログラムがあり、日本人学生も受講が認められている)を上げている。

今回の「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」により、文部科学省が提示した戦略構想の中で、特に注目すべきは、①「使える英語の強調」②「生涯教育としての英語によるコミュニケーション力養成」③英語力の数値目標の設定という3点であると、筆者は考える。

①「英語が使える日本人」の名称が指すように、英語教育を一般教養や文学鑑賞を目的にしたものではなく、使うことに焦点を当てていることを明記していること。

「日本人は、英語は中学から大学まで10年間、勉強しても、実際に使うことができない」と言われ、英語の文法の規則を日本語で教えても、実際の使い方を教えることが少ないとこれまで批判されてきた(『論争・英語が公用語になる日』中公新書ラクレ編集部,2002)が、従来の日本の学校英語教育の反省から、「使用を前提にした英語教育」に変えるという文部科学省の方向性がうかがえる。

竹蓋(1997:24-56)は、日本のこれまでの英語教育の問題点として、解決策につながる「総合的」かつ「具体的」展望がなく、日本の英語教育が極めて非科学的であることを指摘しているが、筆者は、今回の「行動計画」の発表によって、文部科学省の総合的な展望はある程度見えてきたと考える。

しかし、今回の行動計画で何度も述べられている「使える英語」とは、具体的には何を目標・目的とし、また、どのような手段で使える英語を獲得するように、学校教育で取り組むのか、明示されていない。「国際社会に活躍する人材に求められる英語力」「仕事で英語が使える人材」といった漠然とした表現と、英語の資格試験の目標級・点数だけでは、「使える英語」を長期的に指導していくための具体的な方策が見えてこない。また、試験の結果は、「英語が使える英語学習者・英語教師」であることを示すものではない。教師が「使えない英語」を意図的に教えてきたという自覚がない限り、教育現場で実際に何をどのように変えるべきか、判断するのは難しい。

②日本人の外国語(主に英語)によるコミュニケーション力の養成を、小学校から中学・高校、大学、そして、卒業後の社会人というように、生涯にわたる教育として位置づけたこと。

日本の公教育の中では中学校から英語を導入されているが、2000年より、各校ごとに、小学校3年生以上のクラスの「総合的な学習の時間」で英語を導入してもよいことになった。しかし、現時点では、日本中の小学生が義務教育の一環として、系統だったカリキュラムの元で英語を学習しているわけではなく、外国語教育というより、外国の文化に親しむ側面の方が大きい。児童英語については、アジアの近隣諸国・地域に比べて、取り組みが遅れていることは本章「1.2 アジアの英語教育事情」でも述べた。また、小学校への英語導入に先駆け、現在の日本の小学生には就学前から英語を幼稚園・保育園の内外で学んできている者が多く、今後もその割合が増えていくと考えられること、言語習得には臨界期（Critical Period）の有無と、その時期を巡って論争（Long, 1990, Scovel, 1988 他）があることなどから、児童英語の導入年齢、その方法について、より一層の検討が必要だと思われる。

これまで日本の公教育における英語教育では、学習者の語学学習歴と、言語習得に適した年齢、他の教科との兼ね合いについては、あまり考慮されてこなかったように思われる。今後は、小一中一高一大大一社会人という「縦軸」と、学校教育の中では、英語以外の教科との関係という「横軸」を考えながら、カリキュラムをデザインする必要があるだろう。

2007年以降は、小学校の総合的な学習の時間で外国語に触れ、TOEIC や実用英検などの数値目標を与えられ、中学・高校で総合的な英語学習（English for General Purposes、以下EGP）をしてきた年齢層が大学に入学することを考えると、従来の「外国人教員は日常英会話、日本人教員は文法訳読法（Grammar Translation Method、以下文法訳読法）による英文和訳」でEGPを続けると学生が英語学習に対する興味を失うことになる。この行動計画に基づいて一貫した英語教育が行われれば、大学入学までに特定の目的のための英語（English for specific purposes、以下ESP）、学問的目的のための英語（English for academic purposes、以下EAP）を始めるための基礎作りはできているものと考えて良い。

しかし、野口（2000）が指摘するように、英語教師の圧倒的多数がEGP教師であり、ESPを担当している教師のほとんどがEGP教師としてのアプローチでESP教育を行っているにすぎないことが多いため、大学で全面的にESPを導入するには、まず、英語教師の養成、専門教員との連携など、十全な準備が必要になる。

③ 国民全体に求められる英語力（中学校卒業段階、高等学校卒業段階）と、英語教員の資質として、民間の英語資格試験を指定し、明確な数値目標（実用英検、TOEIC、TOEFL）を挙げたこと。

・英語の資格試験とモチベーションの関係

まず、文部科学省が数値目標を提示したことで、学習者や教師の道具的モチベーションを喚起できるという利点は評価したいが、英語という言語や文化への関心を含む統合的モチベーションとは異なり、この道具的モチベーションには目標が達成されれば、その後は学習する意欲を失ってしまうという側面がある。

『このままでよいか英語教育』（宮原他、1997：199）で中国・韓国の大学生に比べて、日本の大学生の英語の家庭学習の時間が少ない（授業外目的の個人学習をしているのは、中国で55.0%、韓国で59.6%、日本で21.9%）ことが明らかになった。これは、日本の大学生が大学入試の受験以降は、道具的モチベーションを失っていることも一因であろう。文部科学省がこの目標値を発表したことで、大学入試に代わって、学生や英語の教員が、この3つ

の試験を価値基準とする「資格試験至上主義」に陥り、学校教育に負の波及効果を及ぼす可能性を考慮すべきである。大学入試の英語を過剰に意識した高校の英語教育が批判されてきたように、TOEIC、TOEFL、実用英検を「現在の英語力を診断するために受ける」のではなく、試験そのものが学習の目的となり、学校教育がテクニックのみを教える資格試験対策の場になってしまい、一定の級・スコアを達成した後は、学生と教師の道具的モチベーションを失い、級・スコアに満足してしまうことも十分考えられる。

・民間の機関が運営する資格試験導入

文部科学省が今回、列挙した試験のすべてがあくまでも民間の機関による、偏差値による集団準拠テスト（Norm Referenced Test、以下 NRT）であって、日本語を日常の使用言語とする日本人の英語力を測る試験として、全国的に導入することが適切かどうか、また、評価の基準として信頼性、有効性は適切かどうか、まだ検討の余地があると思われる。

ETS（TOEFL、TOEIC を実施する米国の非営利テスト開発機関）と日本英語検定協会（実用英検を実施する日本の民間団体）のスコアおよび取得級を、文部科学省が、国の言語政策の一環として、日本の国民全体と、日本の英語教員の英語力の目標とすることに、筆者は違和感を覚える。

また、語学力を数値化することは難しい。たとえば、「英語が使える」英語母国語話者が、「英語があまり使えない」英語学習者と、同一の英語の試験を受けた時に、テスト馴れしている英語学習者が英語母国語話者よりもスコアが高いというのは十分あり得ることで、取得したスコアや級は一定の目安にしかない。

・英語教員の英語力判定試験としてみた、TOEFL、TOEIC、実用英検

文部科学省が、英語の教員の英語力の目安として挙げた3つの試験（TOEFL、TOEIC、実用英検）は、本稿執筆時点ではいずれも、4技能のすべてを網羅しておらず、また、日本の公教育で英語を教える者向けの資格としてデザインされたものではない。それぞれの試験の特徴は以下のとおりである。

TOEFL は、リスニング、リーディング、ライティングのスキルを診断する試験である。執筆時にはスピーキングが導入されていないが、ETS はスピーキングの導入を発表している。TOEFL は、北米の大学に留学を希望する者のための英語力を見るいわば留学生用の入試の一環として使用されており、語彙や内容も米国の大学生活に関するものが多く、総合的な英語力を測定するだけの試験ではない。Bachman (1990:153) は、TOEFL と英国系の英語試験である First Certificate in English を比較し、TOEFL のトピックの 58% が学術的 (academic)、30% が専門的 (technical)、23% が米国文化に関するものであるのに対し、First Certificate in English の出題には全くこれらのカテゴリーに属するものはなかった（すなわち、一般的な話題からのみの出題であった）としている。このことから、TOEFL は、大学の教員ならまだしも、中学や高校の現場の英語教員に必要な英語力を診断するのに適当な試験とは言いがたい。

TOEIC は、日本においては社会人と大学生を中心に普及している試験である。リスニングとリーディングという英語の受容能力に特化しており、発表能力が診断できないこと、試験のトピックも、ビジネスレターやビジネス現場でのアナウンスなど、国際的なビジネスに関

するものであり、中学、高校、大学という日本の教育現場の英語教員にはあまりなじみのない分野である。

実用英検は、一次試験はリスニング、リーディング、二次試験でコミュニケーション力をみる面接試験が課される。準 1 級、1 級の一次試験では、英語の作文（ライティング）が課されている。実用英検は、日本の団体が運営する資格試験で、受験対象は主に日本人である。そのため、当然ながら、国際的には認知度が低い試験であり、TOEIC や TOEFL と違って、海外の受験者と日本の受験者を比較できない。

また、外国語を指導する教員であれば、その外国語に通じているのは当然のことであり、英語力を判断する資格は必要条件であっても、十分条件ではない。英語教員の英語資格保有の有無に過剰に意味を持たせるのは危険だと思われる。また、外国語を積極的に使う機会がなければ、外国語の運用能力は低下していくものだ。外国語の試験はいわゆる「生涯」の免許ではなく、その受験時点の英語力の単なる「診断テスト」程度に解釈すべきである。英語教員が英語の資格試験を受験するのは、英語を第一言語としない教員にとっては、英語力保持のための良い道具的モチベーションとなると思われる上、また、生徒・学生にとっても、同じ英語学習者としての模範を示すことになる。しかし、語学試験の級・スコアが高い＝優秀な語学教員を示すものではない。

・大学の英語教育への影響

この「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」発表で、日本の大学教育の現場で TOEIC、TOEFL、実用英検を導入する動きにさらに拍車がかかることが予測されるが、大学の英語教育の現場からは、その問題点も指摘されている。鈴木（2003:99-100）は「① TOEIC、TOEFL を「目的」ではなく「成果」と考えることが必要であること、② TOEIC、TOEFL は受動的な英語の知識とスキルをはかるものであり、TOEFL には大学の授業で必要なリサーチやプレゼンテーション、ディスカッションなどの能力の査定ができないことから、（たとえば、TOEIC には高得点者の中に英語で商談やプレゼンテーションができない人が多く、パッシブな訓練に集中するあまり、アクティブなプロフェッショナルスキルを身につけることができない）TOEIC、TOEFL と並行して発信能力を評価する新しい評価システムの開発の必要である」とを指摘している。「使える英語の指標」としても、あくまでも、英語学習者の一面しか評価していないことを教員、学習者ともに、認識する必要がある。

大学への英語試験の導入については、Jordan(1997:362)は、EAP 試験のうち、世界中の大学が入試目的に使い、最大の受験者数を集めている 2 つのテストとして、米国の TOEFL と英国の IELTS を紹介している。なお、九州大学の共通教科書、『A Passage to English—大学生のための英語学習情報—第 3 版』（2003）でも、英国の検定試験、IELTS、ケンブリッジ英検を紹介している。英国本国だけでなく、欧州諸国や英国を旧宗主国とするアジア諸国などでは、イギリス英語が使われていることを考えれば、IELTS などの英国系の試験が入っていないのは片手落ちである。

Bachman (1990:142-143) は、言語テストを行う場合の重要な考慮すべき事項の一つとして、社会言語的特徴を挙げ、第二言語・外国語の熟達度テスト (proficiency test) を導入する場合に、テストで使用される言語の種類 (variety) は、学習者のニーズに合わせるべきであるとしおり、たとえば、米国の大学でのスペイン語の試験は、ラテンアメリカで話される英

語の種類でテストを行うのが適当であるが、英国でのスペイン語の学生については、標準スペイン語の方がふさわしいように、英語の場合は、たとえば、インドでは、インド英語、もしくはイギリス英語をテスト言語にするのが相応しいと述べている。

よって、日本の大学においても、英語の資格試験導入にあたっては、社会言語学的な配慮も、必要であると思われる。

1.5 まとめ

英語のグローバル化・多様化が進む中で、日本の大学でもグローバル化が進んでおり、九州大学においても、海外からの留学生が増え、また、語学教員としてだけでなく専門教科を教える外国人教員が増加するだろう。今後は、日本人教員を含め、英語が第二言語、外国語である教員（日本人教員を含む）が、英語を使用して講義をするケースが増えてくる。また、学生が大学・大学院を卒業・修了した後に社会で英語を使用して意思伝達する相手が非英語圏の話者である場合も増えていく。このように、九州大学内でも「英語のグローバル化と多様化」が見られると考えられる。学内・卒業後について、九州大学の学生とその卒業生を対象に、英語使用のグローバル化、多様化に関する調査を行い、その調査をもとに、英語を英米の言語としてだけでなく、**World Englishes** を題材として取り扱う英語の授業の可能性も考慮する必要がある。

英語はアジアの言語であり、英語はアジアの政治、経済、貿易、観光、留学などの分野で重要な役割を果たしている。EFL国である日本は他のアジアの英語母国語圏やESL圏をモデルにすることはできないし、同じ東アジアのEFL国である中国や韓国とも大学の英語教育の状況がかなり違うため、日本の大学英語教育は独自のモデルを確立する必要がある。すなわち、日本の大学の英語教育においては、大学生が高校までに習得してきた英語のレベル・スキルに基づき、卒業後に活躍する日本社会と国際社会に必要なニーズを分析しつつ、コースをデザインする必要がある。なお、九州大学の英語教育が典型的な日本型であるか否かについては第6章「結論：考察・提言」で考察する。

文部科学省は「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」で具体的目標を発表したが、「使うことに焦点をあてている」「生涯教育として位置づけた」「資格試験などのスコアや級を挙げて具体的な目標を提示した」点は評価できるが、英語資格試験のスコア・級で良い成績を得ることは「民間の英語試験の良い受験者（good test-taker）」の証拠ではあるが、日本の英語使用環境の中で、「使える英語の指標」や「英語教師の資質」を見る基準として、現場で過剰に評価されることがないか、危惧される。

第2章 九州大学とその学生の特徴

この章では、第2部で扱うオンラインシラバスの分析対象である九州大学とその学生の特徴を述べる。まず、学内の公式発表資料を元に歴史的、地理的背景と大学の特徴について、次に、学内 TOEIC テストの結果報告書を元に、九州大学の学生の英語のレベルについて考察する。

2.1 九州大学の歴史的、地理的背景

九州大学は、学部学生約 11,000 人、大学院学生約 5,700 人が籍を置き、10 学部を擁する国立の総合大学である。九州大学のメインキャンパスである六本松地区（学部低学年次中心の全学教育、大学院比較社会文化学府）、箱崎・病院地区（学部高学年次の専攻教育科目、各大学院学府）はともに福岡県福岡市に位置している。

なお、福岡市は、韓国との窓口である博多港、アジアを中心に多くの国際路線を有する福岡空港など、アジア向けの交通基盤が充実しており、特にアジアとの交流に力を入れる政令都市である。福岡市では 1987 年に「基本構想」を制定し、「海」と「アジア」をコンセプトに今後のまちづくりを進めている。1989 年の「アジア太平洋博覧会」開催に始まり、翌 1990 年より毎年 9 月に、福岡アジア文化賞受賞式、アジアフォーカス福岡映画祭、展示会などを行うアジアマンス、1999 年の「福岡アジア美術館」の開館など、アジア諸国・地域と数々の国際交流を行っている。

そして、福岡県の特徴として県内には、北九州工業地帯を擁し、九州大学のほか、九州工業大学、有明、北九州、久留米の 3 つの国立高等専門学校など、理工系大学等の高等教育機関の数が多い。

九州大学では、九州大学公式ウェブサイト(2003) URL:<http://www.kyushu-ac.jp> で、その沿革を以下のように、公開している。

九州大学は、東京、京都帝国大学に続く第3の九州帝国大学を設立するという建議に基づいて福岡医科大学が設立されたのに続いて、1911年に福岡県福岡市に設立された九州帝国大学工科大学・医科大学に始まる。創設以来 90 年以上の歴史を通して、西日本における基幹大学としての役割を果たしてきた。その間、我が国の内外並びに地域のさまざまな分野において指導的に活躍する人材を輩出するとともに、多くの学問分野をリードする優れた研究業績を挙げてきた。なかでも、近隣アジア地域との関係は深く、留学生教育や研究交流において高い実績を示している。（一中略一）1949年新制九州大学となった。伝統的な学問領域に対応している文学、教育学、法学、経済学、理学、医学、歯学、薬学、工学、農学の 10 学部は、いずれもが古来より大陸文化との交流拠点として培われた博多の地の開放的な進取の気風にのって拡充・改組を続けてきている。昭和 28 年に新制度による大学院が発足し、現在では、教育組織と研究組織の分離がはかられ、教育組織として人文科学府、比較社会文化学府、人間環境学府、法学府、経済学府、理学府、数理学府、医学系学府、歯学府、薬学府、工学府、

システム情報科学府，総合理工学府及び生物資源環境学府の計 14 の大学院学府を有するに至っている。

2.2 九州大学の特徴

全学教育の英語のカリキュラムを英語教育の「接続性」「継続性」「国際性」という観点から検討する際に、九州大学の持つ特徴のうち、「アジア諸国とのかかわり」「理系の学生数の多さ」「学生の卒業後の進路」について、特に考慮する必要がある。

i. アジア諸国とのかかわりの深さ

前述 2.1 の「九州大学の歴史的、地理的背景」だけでなく、「九州大学憲章」や、「九州大学に在籍する留学生」「アジアの大学との国際交流協定」などのデータなどからも、九州大学がアジアとのかかわりを志向する大学であることが分かる。

①「九州大学憲章」に見るアジアへの志向性

九州大学はその教育の基本として、2000年に、7カ条からなる「九州大学教育憲章」（付録2）を制定している。なお、「九州大学教育憲章」の下部目標として、全学教育には全科目の目標として「一般的目標」があり、また、その下部に「授業科目ごとの目標」がある。全学教育の「一般的目標」と「授業科目ごとの目標」があるが、これについては、3.1「九州大学の全学教育の一般的目標と授業科目ごとの目標」の中で扱う。「九州大学教育憲章」の項目は以下のとおりである。

第1条（趣旨） 第2条（教育の目的） 第3条（人間性の原則） 第4条（社会性の原則） 第5条（国際性の原則） 第6条（専門性の原則） 第7条（一体性の原則及び職責の遂行等）

この「教育憲章」の中で特に注目すべきは、第2章、第5章で、「アジアとの関係」を強調している点である。

第2条（教育の目的）

九州大学の教育は、日本の様々な分野において指導的な役割を果たし、アジアをはじめ広く全世界で活躍する人材を輩出し、日本及び世界の発展に貢献することを目的とする。

第5条（国際性の原則）

九州大学の教育は、秀でた国際性を有する人材を育成し、上記の目的を達成するために、次のことを指向することとする。

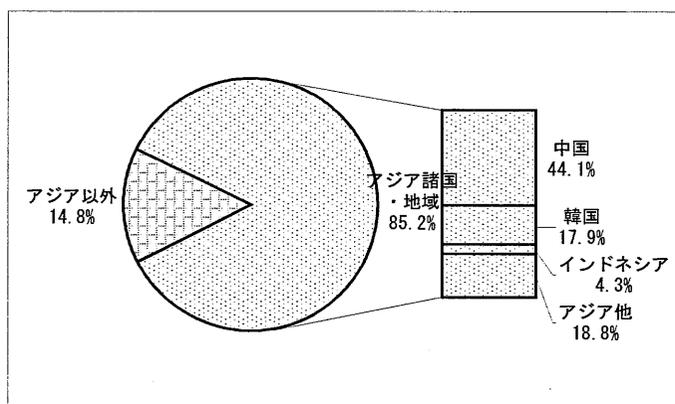
- (a) アジアをはじめ全世界の人々の文化的、社会的、経済的発展に寄与すること。
- (b) 種族的、国民的及び宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること。
- (c) 世界の平和に貢献し、将来の世代を戦争の惨害から守ること。
- (d) 国際連合憲章の謳う原則を尊重すること。

（下線筆者）

②九州大学に在籍する留学生について

2003年5月1日の時点で、九州大学には、68カ国・地域から999人の留学生が在籍しているが、アジア地域の留学生が851人で、85.2%にのぼる。第1位を占めるのは中国からの留学生で441人(44.1%)、第2位は韓国の179人(17.9%)、第3位はインドネシアの43人(4.3%)、その後も、台湾、ベトナム、マレーシア、バングラデシュとアジアからの留学生が続く。なお、英語圏のうち、英語を母国語とするアメリカ合衆国から13人、イギリスから7人、カナダからは4人、ニュージーランド2人、オーストラリア3人の留学生が九州大学に在籍している。

図 2-1 九州大学に在籍する留学生に占めるアジア系留学生の割合



③日本人学生の外国への留学数

平成14年度の日本人学生の外国への留学数は、公式サイト上は108人となっているが、大学を通さずに自分で手配して留学をした者はこの数に入っていないので、短期の語学留学を含めると、さらに数は多いと思われる。このうち、一番、渡航先として多かったのは、アメリカ合衆国の25人、次がフランスの18人、韓国16人、イギリス12人、中国11人、ドイツ11人となっており、渡航先は、欧州、米国、豪州、アジアと多岐に渡る。在籍する留学生の8割以上がアジア諸国・地域の出身であるのに比べ、日本人学生のうち、特にアジア諸国・地域に留学する学生の割合が目立って多くはないが、日本人学生のほとんどにとって、アジア諸国・地域の言語は大学入学までに学習したことのない未習外国語であることも影響しているかもしれない。

④大学間交流協定

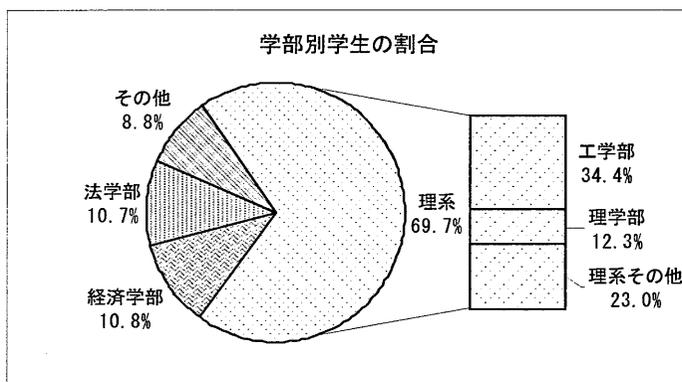
2003年5月1日現在で、大学間交流協定を結ぶ35機関のうち、19機関がアジア諸国・地域のもの(中国、韓国、タイ)、学生交流協定を結ぶ29機関のうち、8機関(中国、台湾、韓国、シンガポール)となっており、個人レベルだけでなく、アジアの大学機関レベルの交流も盛んである。

ii. 理系の学生数の多さ

総合大学である九州大学には理系の学生の人数が多い。高度経済成長期の社会のニーズや、2.1の「九州大学の歴史的、地理的背景」で述べたように、前身が九州帝国大学工科大学・

医科大学であったことも一因であろう。公式ホームページによれば 2003 年 5 月 1 日現在で、学部学生 10,772 人のうち、理系（理学部、医学部、歯学部、薬学部、工学部、農学部）の学部生の数の合計は、7,511 人で全体の 69.7%ととなっている。最も多いのが、工学部で 3,707 人で全学部生の 34.4%を占める。続くのが、理学部の 1,325 人（12.3%）、経済学部 1,163 人（10.8%）、法学部で 1,150 人（10.7%）となっている。

図 2-2 学部生に占める理系学生の割合



iii. 学生の卒業後の進路

学部生の理系は大学院進学傾向、しかし、修士修了後は就職も多い。

・公式ウェブサイトから見る学生の卒業後の進路傾向

九州大学公式ウェブサイト（2003）URL:<http://www.kyushu-ac.jp>によれば、平成 14 年度卒業生 2,311 人のうち、48.6%にあたる 1,122 人が九州大学を含む各大学院へ進学している。しかしながら、学部によって大学院への進学傾向、就職傾向はかなり異なる。

総じて、（学部の修業年限 6 年の医学部・歯学部を除き）理系は大学院への進学傾向が高い。学部生が大学院進学する割合の高い学部は順に、工学部の 77.1%（787 人中 607 人）、薬学部の 69.6%（79 人中 55 人）、農学部 67.7%（235 人中 159 人）、理学部 67.5%（283 人中 191 人）となっている。それに比べて、文系学部は総じて進学率は低く、一番進学率の高い教育学部でも 36.4%（55 人中 20 人）となっている。学部卒で就職した者は全学部あわせて 707 人で、民間企業に就職した者は 460 人（65.1%）、公務員 101 人（14.3%）、教員 19 人（2.7%）、その他 127 人（18.0%）となっており、民間企業への就職が全就職者のうち、6 割を超えている。

九州大学の大学院においては、修士修了後、博士課程後期へと進み、研究生活を続ける者は少なく、平成 14 年度は九州大学の博士課程前期修了者 1,575 人のうち、1,063 人（博士課程前期修了者の 67.5%）が就職、そのうち、846 人（博士課程前期修了者の 22.0%）が民間の企業に就職している。なお、九州大学の学部を卒業し、国内外の他大学の大学院に進んだ者のその後の進学・就職状況については、公式ウェブサイトでは公開されていない。このように、卒業後、企業人になる九州大学の学生の割合の多さも英語教育の中で考慮すべきだと考えられる。

なお、九州大学の大学院入試については、九州大学大学院修士課程(医学系学府および歯学府は博士課程)入学試験の外国語試験科目によれば、(「平成 15 年度全学教育科目履修要項」付録 8) (外国人留学生については、各学府ともに取り扱いが異なる。平成 15 年 1 月現在のもので、変更される場合もあり) が、全 14 学府のうち、語学試験を課さないものは数理学府(数理学専攻 1 コースのみの学府)と、医学系学府のうち、分子生命科学系コースのみであり、それ以外の 13 学府はすべて外国語試験を課し、そのすべてが選択肢の中に英語を含む。外国語として英語を必須として指定している専修・専攻・コースは、人間環境学府のうち、「都市共生デザインコース」「行動システムコース」「空間システムコース」経済学府の全専攻、理学府の全専攻、医学系学府の分子生命科学系コースを除く全専攻、歯学府全専攻、薬学府全専攻、工学部全専攻、システム情報科学府全専攻、総合理学府全専攻となっており、過半数を占める。また、工学府とシステム情報科学府は、英語検定試験(TOEIC または TOEFL)を受験しておくことを要求しており、大学院入試での英語重視傾向がわかる。

・進路に応じた英語教育目標の必要性

九州大学の場合は、入学後の学部の変更は困難であることを公式ホームページでも公表している。そのため、ほとんどの学生が 1 年次の専攻を変えずに卒業するため、専攻を問わない総合的な英語力というよりも、より専門進学後のことを考慮した英語のコースデザインをして、さしつかえないものと思われる。よって、英語科共通の目標を立てるだけでなく、学部ごと、専攻ごとの英語の教育目標が必要である。

学部・専攻ごとに教育目標を立てる上で、労働市場での九州大学の学生というニーズ分析も必要である。文部科学省は「英語が使える日本人」構想を発表しているが、九州大学でも、①学生や専門教員がどの程度「社会で使える大学の英語教育」を全学教育で期待しているかという調査と、②九州大学の学生を多く受け入れている企業・官公庁などの各機関や九州大学の卒業生を対象に調査を行い、現在、九州大学の卒業生が社会でどのような場面で英語を使用しているかについて、TOEIC のスコアという数値的なものだけでなく、スキル別に、英語で伝達する状況やその対象がどういったものか、(たとえば、「社外のインド人の技術者と、電子メールで英語のやりとりを毎日する(主にリーディング・ライティング)」「月に 1 度、シンガポールへの出張がある(四技能)」「不定期で行われる会議の報告書を英語で作成し、海外支社に送る必要がある(ライティング)」「米国の本社から電話が頻繁にかかってくる(リスニング・スピーキング)など」を調査したうえで、長期的なカリキュラム改革に生かすことを提案したい。また、この卒業生・各機関対象のニーズ分析を学生に対しても公開すれば、学生の自覚を促すことにもつながるだろう。

2.3 九州大学の学生の英語のレベル

ここで、まず、九州大学の学生の英語のレベルの把握度の実態、次に、1 年生の一部を対象に 2003 年 5 月に実施された学内 TOEIC の結果を元に、学生の入学時の英語のレベルの格差について考える。

i. 学生のレベル把握の現状

現在、英語科はカリキュラム改訂に向かっているが、その導入までは、九州大学の学生全体の英語のスキルの傾向の分析を行うのは現状では難しい。

①大学入試の英語の成績が一般公開されていない。また、英語の教員にも、大学入試の成績に関する情報が渡されていない。②入学時で英語力の考査を受けていない層がいるため、大学入試を元に分析する時に考慮が必要。③学内で学生が全学規模で受験する英語の統一試験がない。④全学教育の英語の定期試験は個人の教員が作成していることなどの理由から、九州大学の学生の英語のスキル・レベルはほとんど把握されていないのが実情である。

英語教員が個人的に TOEIC、TOEFL などの IP・ITP（団体受験用）テストなどを実施し、コース前後や、経年での学生のレベルの変化を見ていることも考えられるが、これは九州大学全体の情報として共有する目的で行われている訳ではない。そのため、たとえば、①過去と現在の学生の英語力の差をみる②入学時と卒業時の学生の英語力の推移をみる③学生間の英語のスキル・レベルの格差をみるということは現状ではできない。

なお、九州大学の一部の学生の英語のレベルを知るデータとしては、①言語文化科目Ⅱの受講を希望する学生を対象に、年2回、箱崎分室で行われているプレイスメントテスト②毎年行われている交換留学制度に応募する学生の TOEFL のスコア③全学教育の単位認定として、年2回、希望する学生が提出する各種資格試験の取得級・スコアなどが存在する。しかし、いずれのデータも、英語への学習欲がかなり高い一部の学生に関するものであり、①については、学部生、院生だけでなく、教職員も受講可であること、①②については、フィリピンや香港など、アジアの ESL 諸国・地域出身で九州大学に在籍している外国人留学生のスコアも含まれていること、③についても、外部試験を受けるようなモチベーションが高い学生はあえて単位認定を受けずに、英語のクラスの受講を希望する場合も多いことから、これらのデータだけで、九州大学の学生全体の英語力を分析し、現在の問題を提起するのは難しいことが分かった。

ii. 学生の入学時の英語力の多様化

現在、九州大学の入学者選抜には、従来からある一般選抜だけでなく、アドミッションオフィス方式（九州大学で 2000 年から導入されている総合評価方式、以下 AO 入試）による選抜、推薦入学、帰国子女のための特別選抜、外国人留学生のための特別選抜など、対象や選抜方法が異なった多様な選抜が用意されている。また、学部途中からの編入学の制度もあるほか、今後は、日本にある外国籍の学校からの入学者も受け入れていくため、九州大学の学生の中で、入学時点から英語のスキル・レベルの多様化がさらに進むことが予測される。

入試が多様化するにつれて、学生の英語力のレベルも、多様化していると思われるが、ここで、大学入試の負の波及効果について考慮することが必要だと考える。すなわち、入試に英語が出題されるから高校で勉強するが、大学入試で出題されないのであれば、学習する必要なしとして、高校での勉強を怠ってしまう、また高校側も指導に力を入れないという悪影響が考えられる。九州大学において、英語はほとんどの学生が履修する重要科目の一つであり、学部生の多くが大学院に進学しており、九州大学の大学院の多くの学府で院試には英語を課しているというのが実情である。しかしながら、英語が大学の入試科目になれば、

「九州大学においては、英語は入学後もあまり重要視されない科目」と、入学希望者や、高校などの学校関係者に誤解される可能性もある。

また、大学入試によって英語科目を全く考查されないままに合格している層がいるため、入学後、本人が英語の学習を怠った訳でも、また、教師側の指導力が足りなかった訳でもなく、そもそも特別な支援なしには、大学生として英語の授業を受けるのに必要な最低限のレベルに達していない学生が在籍している場合も予想される。これについては、「一般選抜以外の学生についても、高校時代の内申書から、在籍校での英語の成績をある程度はうかがい知ることにはできる」という反論も予想されるが、今後は絶対評価が進むとはいえ、現状の日本の高校の成績はあくまでも、その学生が在籍していた学校の中での相対評価でしかない。高校での英語の成績は、大学で授業を受けるレベルに到達しているかどうかを診断する材料にはならない。

・学内 TOEIC の結果に見る、入学時の英語レベルの学生間格差

「TOEIC テストによる入学時における九州大学の学生の英語能力評価」が実施され、「財団法人九州大学後援会助成事業報告書」として文書にまとめられた。2003年5月26日、27日、28日の3日間、九州大学の学生（法学部、21世紀プログラム、工学部、農学部 197人、なお、報告書には所属の内訳は明かされていない）が TOEIC IP テストを受験している。得点分布は以下の通り（表 2-1）である。

表 2-1 TOEIC の得点分布

100～	200～	300～	400～	500～	600～	700～
1人	10人	43人	74人	54人	13人	2人

（「財団法人九州大学後援会助成事業報告書」より）

TOEIC は、日本の企業人の英語力を見る試験として認知度が高くなり、新聞、雑誌などで取り上げられることが多くなっている。たとえば、2003年6月24日付「日経産業新聞」は、「国内受験者は 2002 年度に 132 万人を超えた」と報じ、TOEIC の点数と英語能力レベルを載せている。

表 2-2 TOEIC の点数と英語能力レベル

受験者カテゴリー	スコア
TOEIC 団体受験 (IP) の平均点	443 点
大卒新入社員の平均点 (2002 年度)	466 点
企業が期待する TOEIC スコア (新入社員)	400 点～550 点
技術部門	550 点～750 点
営業部門	600 点～750 点
海外部門海外駐在員	650 点～800 点
九州大学 1 年生 (2003 年 5 月)	458.4 点

(日経産業新聞の記事と上掲「報告書」をもとに筆者が表を作成)

なお、「財団法人九州大学後援会助成事業報告書」は、試験結果を以下のように、分析している。

①結果は最高得点が 720 点、最低得点が 175 点、平均点が 458.4 点であり、470 点で「通常会話で最低限のコミュニケーションができる」とされているので、九州大学の学生の英語力の平均値はその点数に若干足りない。730 点で「日常生活のニーズを充足し、限定された範囲内では業務上のコミュニケーションができる」とされているが、最高得点者がこの点数に若干足りない。

②リスニングとリーディングに関しては、リスニングの平均点は 247.2 点、リーディングの平均点は 211.2 点で、リスニングの点数がよかった。リーディングは問題の分量が多く、日本語を介さず英語を英語で考える能力がなければ、最後まで回答できない。大学入試の問題は精読が多いが、今後は、英文速読の授業形態を増やす必要がある。

この分析に基づき、同「報告書」は、将来の九州大学の英語授業について、「最高点が 710 点、最低点が 175 点という学生が同じ教室で学習することはかなり困難であると思われる。言語文化研究院では、このような客観テストの結果を利用して、能力別テストを作ることにもっと積極的になる必要がある」とこと、「英文速読 (多量の英文を読み、それを英語で要約する) の授業をさらに増やす必要がある。精読と速読のバランスを取ることが肝要である」とことの 2 点を指摘している。

この 2 点に加え、九州大学の 1 年生が、今回の TOEIC-IP テストで高得点を得られなかったことについて、推定される理由 2 つをここで指摘しておきたい。

①TOEIC テストの受験形式に馴れていなかった。

センター試験と同じマークシートテストではあるが、試験方式の説明から、マークシートの記入の説明まで、すべて英語であるため、それだけで緊張してしまい、受験者の不安感が増えることもある。また、日本の高校を卒業したばかりの者だと、多量の英文を読む形式の試験が初めての経験だったことも容易に想像できる。

マークシートテストに共通することだが、テスト馴れ (Test-wise) すると、それだけでスコアが増えることも考えられる。Backman (1990:114) は、試験馴れとして、意識的な時間配分、問題文を読む前に問いに目を通す、選択肢問題での消去法など、能率的な受験方法な

どのような総合的な戦略を挙げている。今後の参考資料として、受験者データを活用するために、受験者の過去の TOEIC の受験回数を記入させるなどの工夫も必要である。

②TOEIC テストは、ビジネス関連のトピックを扱った問題が多く、内容に馴染みがなかった。

TOEIC のリスニングの素材は、たとえば、「航空機の機内アナウンス」「企業の留守番電話のテープ」「空港の搭乗案内」、リーディングの素材は、たとえば、「社内メモ」「新聞の求人広告」「請求書」などで、平均的な九州大学の 1 年生、すなわち、高校卒業直後、就業経験のない 18 歳の日本人学生には、たとえ日本語であったとしてもなじみのない

内容であり、TOEIC では、国際ビジネスの知識の有無が、スコアに影響されることを留意しておきたい。このことから、九州大学の英語の授業で、TOEIC を意識したクラスをデザインする場合は、単に受験のテクニックを教えるのではなく、「卒業後、社会で英語を使用する状況」をも学生に考えさせる内容にすると、学生の「TOEIC のスコアを上げたい」という道具的モチベーションだけでなく、統一的モチベーション、すなわち、社会で英語を使用しコミュニケーションをする場面に興味や関心を喚起するのに有効であろう。

・ TOEIC の結果の活用

1 年生は大学受験から間もなく、文法や語彙などの高校英語の既習事項はまだ覚えているが、多くの学生が専門課程進学後は、履修する英語の時間数が少なくなるため、3 年次、4 年次の学生の平均点のスコアはもっと低い可能性も十分考えられる。大学入学から卒業後までという長期的な視点に立って、TOEIC など、国際的な認知度が高く、企業などの就職でも考慮される英語試験を導入すれば、学生の実際のスコアと社会の求める英語力と比較しながら、今後のカリキュラムデザインに役立てることができるといえる利点がある。

ただし、第 1 章で述べたように、TOEIC などの英語資格テストはあくまでも、学習者のその時点の英語の運用能力の診断テストであり、到達度テストではない点を踏まえて、その試験の運用に関しては、教員も学生も、万能のテストとして、拡大解釈することのないように留意が必要だと考えられる。また、結果分析の際には、受験者の試験の受験回数、所属学部・学科、学年、海外の滞在歴だけでなく、卒業した高校、九州大学の入試での選考方法（英語が受験科目にあったか、否か）別に、追跡調査としてデータを利用するならば、今後の学生選抜の方法、英語プログラムのカリキュラム作成の参考データとして有効活用することができる。

九州大学の学生の英語力の多様化が進む中で、学習意欲が高い者には、言語文化科目 II の受講、交換留学制度、外部の資格試験による単位認定という選択肢が用意されている。しかし、TOEIC のスコアが低いからといって、その学生が英語のニーズを理解していない、または、モチベーションが低いということの表れではないため、1 度のみの試験で判定しない、希望者には補習授業を行うなど、何らかの救済手段が必要であり、不利益を被ることのないように留意が必要である。

2.4 まとめ

九州大学は、歴史的、地理的に、特に、アジアとの結びつきを強調し、多くのアジア系の留学生を抱える、九州の国立総合大学である。アジア重視が九州大学の大きな特徴であり、

「九州大学の教育憲章」でもそれを謳っている。第 1 章で述べてきたように英語はアジアの共通語としての地位を高めているが、九州大学の英語教育の中で、日本を含めたアジア諸国のコミュニケーション言語としての英語教育をどのように実施しているか、考察が必要である。これについては、第 5 章の「5.3.使用教材の分析」で述べる。

学生の専門分野については、理系の学生数が多いこと、また、学部卒業後の進路については、各学部によって、かなり傾向が異なることも、九州大学での英語教育のカリキュラム開発で考慮すべき要素であると考えられる。理系は大学院に進学する者が多いため、九州大学で 6 年以上学ぶことを前提にしたカリキュラムデザインが必要である一方、文系は学部卒業後、就職する者が多いため、学部卒業後、社会人として使える英語力（実用的なコミュニケーション・スキルを中心に）の育成が必要だと考えられる。

現状では、九州大学の学生の英語のレベルを十分把握できていないが、1 年生に行った学内 TOEIC の結果から、入学時にすでに、学生の英語力にかなり差があることが分かった。多様化する九州大学の学生の英語力の現状を把握する手段として、今後、TOEIC などの外部の英語試験（TOEIC または TOEFL テストなど）の導入によって、レベルのばらつき、経年時での学習の成果をある程度、把握することができることが期待されるが、運用については、十分な留意が必要である。

第3章 全学教育の必修科目「言語文化科目Ⅰ」としての英語

この章では、シラバスの分析対象である、全学教育「言語文化科目Ⅰ」の英語について、その学内での位置づけを考察し、全学教育の一般的目標と授業科目「言語文化科目Ⅰ」の目標、言語文化科目Ⅰの英語のクラス編成、授業内容、一般的な履修例について、九州大学公式ホームページと『履修の手引き』を参考に、概略を述べる。最後に、現在の英語プログラムの接続性、継続性、国際性について考察する。

3.1 九州大学の全学教育と言語文化科目Ⅰの位置づけ

九州大学の授業科目は、「全学教育科目」と「専攻教育科目」に分けられ、有機的な連関のもとに、4年（医学部、歯学部は6年）一貫の教育として行われる。専攻教育が各学部・学科ごとに行われるのに対し、全学教育は全学的に協力して実施されている。九州大学全学教育機構「平成15年度全学教育科目履修要項」によれば、「全学教育は学部専攻教育ならびに大学院での学習へとつながる勉強意欲をつくりだし、そこでの効果的学習を可能にする広い範囲の基礎的役割を培う役割」を持つとしている。

全学教育科目は、「教養教育科目」「言語文化科目」「健康・スポーツ科学科目」「基礎科学科目」「情報処理科目」の5科目に分かれ、外国語の授業は、「言語文化科目」になる。

この言語文化科目は、「言語文化科目Ⅰ」、「言語文化科目Ⅱ」、「外国語コミュニケーション科目」の3つに分かれている。大学入学後、所属の学部・専攻クラス単位で学ぶ全員必修の第一外国語・第二外国語は「言語文化科目Ⅰ」であり、「言語文化科目Ⅱ」と「外国語コミュニケーション」は、「言語文化科目Ⅰ」を履修後の一部の学生が履修する選択科目である。「言語文化科目Ⅱ」（クラス分けのためのプレースメントテストあり）は「言語文化科目Ⅰ」の履修に引き続きさらに向上を目指す学生や、第一外国語、第二外国語以外の外国語を学習したい学生向けのものであり、「外国語コミュニケーション」についても、選抜試験が実施されている。

3.2 全学教育内での英語の位置づけ

全学教育においては学生の学部・専攻によって、科目の種類、取得しなければならない単位数は異なる。英語は、全学教育科目のうち言語文化科目Ⅰに当たるが、取得単位数は文系（文理共通の21世紀プログラムを含む）12単位、理系10単位となっており、そのうち、第一外国語は文系で7単位、理系で6単位と指定されている。全学教育科目に占める言語文化科目Ⅰの単位数は以下の表3-1のとおりであり、学部により総数に対する割合に差があるとはいえ、全学教育の必要単位数の約4分の1から2分の1を占める重要な科目と言ってよい。履修単位数が多いため、低学年次の学生の学内外での学習時間にも大きな位置を占める上、成績でも大きな割合を占めている。

表 3-1 学部別必要取得単位数一覧

項 目	全学教育科目での必要取得単位数					
	教養教育 科目	言語文化 科目 I (内、第 1 外国語)	健康・ス ポーツ科 学科目 I	基礎科学 科目 I	情報処理 科目 I	総数
文学部	8	12 (7)	3	0	1	24
教育学部	8	12 (7)	3	0	1	24
法学部	8	12 (7)	3	0	1	24
経済学部	8	12 (7)	3	4-8	1	28-32
理学部	10	10 (6)	3	18	1	42
医学部医学科	10	10 (6)	3	20	1	44
医学部保健学科	10	10 (6)	3	8	1	32
歯学部	10	10 (6)	3	20	1	44
薬学部	10	10 (6)	3	18	1	42
工学部	10	10 (6)	3	17-19	1	41-43
農学部	10	10 (6)	3	18	1	42
21 世紀 プログラム	8	12 (7)	3		1	24

*経済学部と工学部は、専攻学科により基礎科学科目 I の単位数が異なる。

*医学部と歯学部は、第一外国語に英語を指定している。

*21 世紀プログラムは学部・専攻にとられない文・理共通プログラムである。

この「言語文化科目 I」では、7 カ国語の外国語（英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語、朝鮮語、スペイン語。これに加え、留学生は日本語を選択可能）のうち、10 学部のうち、医学部、歯学部の学生（留学生を含む）は英語を第 1 外国語として指定されているが、それ以外の学生は、第一外国語、第二外国語を自由に選択できる。しかしながら、日本人大学生は、一般的に、中学、高校で 6 ヶ年間の英語の授業を受けているためか、『言文フォーラム』第 26 号（2002）によれば、九州大学の 1、2 年生の実に 97.20%が、英語を第 1 外国語として選び、第一外国語、第二外国語で英語を選んだ者は 99.4%にのぼり、全学科目の必修科目として英語を履修せずに卒業する九州大学の学生は極めて少ないことが分かった。（表 3-2）

表 3-2 平成 14 年度「言語文化科目 I」履修状況（人数）

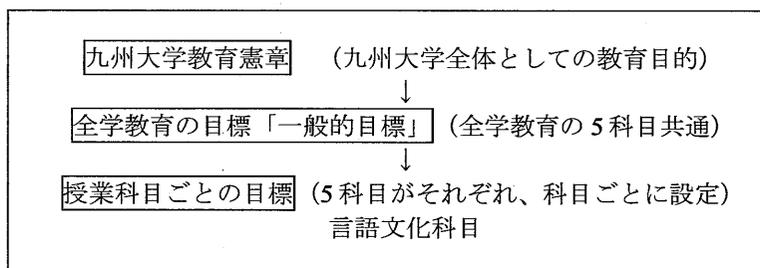
	在籍学生	英語	ドイツ語	フランス語	中国語	ロシア語	朝鮮語	スペイン語	日本語	履修者合計
第一外国語	4,781	4,647	48	23	20	1	6	8	12	4,765
第二外国語	4,781	106	1,790	949	1,134	28	441	290	27	4,765
合計		4,753	1,838	972	1,154	29	447	298	39	9,530

このように、九州大学の全学教育において、英語は極めて重要な位置を占めていると結論づけることができる。なお、英語で既定の単位数を取得するまでは、再履修の学生向けの「英語特別演習」を何度でも再履修しなければならないことになっている。

3.3 全学教育の一般的目標と言語文化科目 I の目標

『平成 15 年度全学教育科目履修要項』³では、「九州大学教育憲章」（付録 2）とならび、全学教育の目的と構成を規定し、「一般的目標」と「授業科目ごとの目標」を提示している。目標ごとの関係は以下の図 3-1 のとおりである。

図 3-1 目的・目標ごとの関係



なお、この「授業科目ごとの目標：言語文化科目」は全学教育で行われている 7 カ国語の外国語（英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語、朝鮮語、スペイン語）共通であり、全学教育の英語教育において、「英語科全体共通の一般的な教育目的および具体的な教育目標」「学年ごとの具体的な英語習得目標」「学部・専攻ごとの具体的な英語習得目標」は、現在のところ、特に公表されていない。英語は九州大学のほとんどの学生にとって既習であり、中学校の英語教育から、（そして、今後は小学校の英語教育から）続く継続学習の途上と考えれば、18 歳以上になって初めて学習する未習外国語とは別に、英語科目で個別に一般的な教育目的、具体的な目標を設定する必要性も考慮すべきだと筆者は考える。

³最新版は 2005 年 1 月現在、<http://mail.rche.kyushu-u.ac.jp/~rdche01/index-j.html> から閲覧可能。

ここで、「一般的目標」と「授業科目ごとの目標：言語文化科目 I」について考察してみたい。

全学教育の目標（一般的目標）

1. 高校教育との接続を円滑にし、大学教育との適応を促進する。
2. 社会の変化と学問の進展に対応しうる感性と能力を育成する。
3. 学問への理解を深めるとともに、関心の幅を広げ、大学における学習の意欲を高め、自ら学び取る能力を養う。
4. 大学院においてあるいは社会において継続的に学習を進める上で、基礎となる能力を培う。
5. 国際社会の一員としての自覚の醸成とその基礎となる能力を養う。

（授業科目ごとの目標：言語文化科目 I）

言語文化科目は、「教育憲章」の「国際性の原則」の実現、とりわけ、秀でた国際性を有する人材を育成する上での基礎となる科目となっている。

言語文化科目は、国際社会を積極的に生きるために必要な、また、専門分野を学習するために必要な外国語運用能力を涵養・向上させ、グローバルな異文化理解と豊かな国際的感覚、国際的教養を育むことを目標とする

（下線筆者）

言語文化科目は、「国際性」を実現するにあたり、全学教育の中で最も重要な科目である。第 1 章で述べたように、外国語の中でも、特に英語は国際語として重要な位置を占めていることから、とりわけ、学生の国際的感覚、国際的教養を育む目標を達成するために、非常に重要な科目である。

「一般的目標」と「授業科目ごとの目標」の中で、注目すべきは、全学科目の「一般的目標」の 1 に「高校教育との接続」という大学教育の橋渡しとして「接続性」の役目が挙げられていること、そして、「一般的目標」4 で「大学院においてあるいは社会において継続的に学習を進める上で、基礎となる能力を培う」、「言語文化科目」の目標で「大学院においてあるいは社会において継続的に学習を進める上で、基礎となる能力を培う」と、専門課程進学後、そして、卒業後までと、「継続」学習を視野に入れた目標となっていることである。全学科目で履修する多くの科目のうち、大半は学生にとって大学で初めて触れるものと思われるが、英語は既習科目であり、大学入学前までの学習を全く無視してカリキュラムを組んでも、高い効率は望めない。また、全学科目で触れる多くの科目の中で、英語は全学科目で履修した後も、専門課程進学後、そして、卒業後、社会において、また、大学院において、継続して学びつづけなければならない科目の一つである。

このため、英語はコースデザインをする上で、「国際性」、「学習の接続性」、「学習の継続性」を特に考慮する必要がある。

3.4 言語文化科目Ⅰの英語のクラス編成

プレイスメント（クラス分け）テストのある「言語文化科目Ⅱ」や選抜試験のある「外国語コミュニケーション」と違って、基本的に、学部・専攻別のクラス固定制が「言語文化科目Ⅰ」の特徴である。九州大学の場合、公式ホームページでも公表しているように「入学後の学部・学科の変更が容易ではない」ことから、クラス固定制によって、学生の専門を意識したカリキュラム作りができるという利点がある。同じ学部・専門に所属する学生は、多くの進学校が採用する文系・理系別の受験クラスで、九州大学の入試に備えて同じような学習をしているという「接続性」や、専門課程進学後に必要となる英語のニーズが同じであり、ある程度、予測できるという点で「継続性」を達成するためのカリキュラムを作成するには、このクラス固定制は都合が良いといえる。

その反面、学科、専攻単位のクラス固定制のため、開講前に診断テストや、クラス分けのためのプレイスメントテストがなく、再履修学生のための「英語特別演習」と、教員による推薦を受けた学生のための「選抜英語演習」を除くと、学生の英語力はほとんど考慮されていないという欠点がある。また、自分の在籍するクラスがどういった内容の授業を受けるか、というのは学生側に選択の余地は少なく、個々の学生がその個人の興味、レベル、ニーズに合わせて授業を自由に選べるわけではない。少人数制「インテンシブ英語演習」（インテンシブ英語演習Ⅰは1年前期では割り当て）、大人数クラス「英米言語文化演習Ⅱ」は、自分の在籍クラスが割り当てられた複数のものから、ある程度、選択することができるものの、その割り当てられた内容が自分のニーズやレベルに合っているものがない場合もありえる。このため、本人のニーズ・レベルと実際の所属クラスの不一致による弊害、たとえば、学生のモチベーションの低下、指導効率の悪さなどもある。

現行のシステムでは海外在住経験のある学生や、英語に重点を置いた高校を卒業した学生であっても、日本の文部科学省のカリキュラムに沿った日本の平均的な英語教育を受けて、大学入試向けの英語を勉強してきた、日本の高校を卒業したばかりの学生と同じクラスに配置されている。その結果、クラス内でのレベルの差はかなり大きいことが予測されるが、第2章の表2-1「TOEICの得点分布」が示すTOEICのスコアからもクラス内格差が明らかになっている。また、教員側にとっても、クラス固定制は講義式の一方通行の授業形式だとあまり問題はないが、学生同士のインターアクションを中心に置くコミュニケーション重視の授業形式だと、教員側に指導上の工夫が必要となってくる。

また、クラス編成について、開講前に診断テストやプレイスメントテストがないだけでなく、大学入試の成績、民間団体の英語資格試験のスコア・取得級などは事前に担当教員に知らされていないため、この言語文化科目Ⅰでは、受け持つ学生のレベルを把握しないままに、各教員がシラバスを作成し、教材を選定し、過去の経験を元に手探りのまま、開講に備えているものと思われる。また、クラスごとの授業内容を盛り込んだオンラインシラバスは、その年度毎に発表されるので、1年次に全学教育の英語2年間でどういった内容を学ぶかということは教員・学生ともに予想がつかないため、双方にとって長期的な目標を立てるのが難しいのが現状である。

3.5 言語文化科目 I (英語) の授業内容

「履修の手引き」をもとに、大学入学後の初めの 1、2 年次の全学教育の中で行われている英語の授業内容を以下の表 3-3、3-4 にまとめた。

表 3-3 授業内容 (すべて週 1 回、1 コマ 90 分)

授業科目名	目的	対象者、クラスサイズ
インテンシブ 英語演習 I	主に書く・話すなどの英語発信能力を習得すること。少人数のメリットを最大限に生かし、例えばエッセイ・ライティングや会話練習などをおして、よりきめ細かい指導を行う。	1 年生対象 小人数クラス (20 人程度)
インテンシブ 英語演習 II	英語の読む・書く・聴く・話すの 4 技能を修得すること。	2 年生対象 小人数クラス (20~25 人程度)
英米言語文化 演習 I	実用的な英語文法および英米文化事情の解説を通してより深い英語認識をつけること。1 年生に共通の基礎知識を与えることをねらいとしているため、共通教科書 (A Passage to English) を使用。	1 年生対象 大人数クラス (70~110 人程度) (第二外国語に選んだ場合であっても) 全 10 学部 (21 世紀プログラムの学生を除く) の学生が 1 年次に必ず履修。ただし、21 世紀の学生も、共通教科書は、「英文読解演習 A」で使用している。
英米言語文化 演習 II	英語の検定試験をめざした能力の向上をめざすクラスや日本文化と英米文化との違いの認識を通してより深い国際的な視点を涵養することをめざすクラスなどを設ける。	2 年生対象 大人数クラス (60 人程度)
総合英語演習	英語の読む・書く・聴く・話すの 4 技能を総合的に訓練すること。LL 教室や CALL 教室を活用するクラスもあり。	原則として 1 年生。大人数クラス (50 人程度)。
選抜英語演習	高度の英語能力と国際感覚の修得を目的とする。	高い能力と学習意欲を兼ね備えた学生を対象。教員が各クラスより数人程度選抜 ⁴ 。10 人程度の少人数クラス。この選抜英語演習クラスに選抜され、受講するチャンスは 2 年間で 1 回。

⁴教員が選抜する時点では、次期のシラバスと担当教員が決まっておらず、選抜されても、学生のニーズや興味に合ったクラスが開講されるとは限らない。

英語特別演習	英語基礎項目の徹底指導を行い、厳しい成績評価を行う。	上記の英語科目で単位を取得できなかった再履修の学生を対象。この科目を履修できるのは、単位を取得できなかったクラスで3分の2以上、授業に出席した学生。(2年生、3年生、4年生)人数は約70人
英文読解演習 A	エッセイや時事問題などの高度な英文を購読し、分析的あるいは批判的な読解力を習得することを目的とする。	21世紀プログラムの学生の1年生を対象としたクラス。約20人
英文読解演習 B	同上	21世紀プログラムの学生の2年生を対象としたクラス。約20人
英文作成演習 A	ビジネス英語およびパラグラフ・ライティング、エッセイ・ライティングを学習し、英語による論理的な文章作成法を習得すること。	21世紀プログラムの学生の1年生を対象としたクラス。約20人
英文作成演習 B	同上。	21世紀プログラムの学生の2年生を対象としたクラス。約20人

名目上は全学共通科目としての単位になっているが、実際には箱崎キャンパスで開講されている高学年次向けに工学部の教員が担当する「技術英語」の科目がある(表3-4)

表3-4 技術英語 (工学部向け)

授業科目名	目的	対象者
技術英語	主として、機械工学・航空宇宙工学で必要となる技術英語の修得。単なる専門用語の羅列ではなく、技術的な文章をどのように読み、書き(数式の読み方も含む)また、どのように聞き話すかを指導。	原則として、工学部機械航空工学科の2年次後期以降の学生が対象。

3.6 言語文化科目 I (英語) の履修例

英語を第1外国語に選んだ場合、授業回数は文系・理系ともに1年前期で週2回、1年後期で週2回、2年前期は文系週2回、理系週1回、後期は文系・理系ともに週1回(すべて1コマ90分)となっている(表3-5)。また、以下に、一般的な履修例を示す(表3-6)。

表3-5 言語文化科目 I 第1外国語の学期別履修一覧

	第1外国語 の単位数	各学期修得単位数			
		1年前期	1年後期	2年前期	2年後期
文系	7	2	2	2	1
理系	6	2	2	1	1

表 3-6 平均的な学生の履修例

学期	1年前期	1年後期	2年前期	2年後期
コース(単位)	英米言語文化演習 I (1)	総合英語演習 (1)	(文系 2、理系 1)	1 単位
	インテンシブ英語演習 I (1)	インテンシブ英語演習 I (1)	英米言語文化演習 II (1) または インテンシブ英語演習 II (1)	英米言語文化演習 II (1) または インテンシブ英語演習 II (1)

*このほかに、教員から選ばれた者が受講できる選抜英語演習と、再履修生のための英語特別演習がある。

3.7 考察

ここまでで、言語文化科目 I の英語は、全学教育の中で大きな位置を占め、その影響性からみて、他の授業科目以上に、高校教育との「接続性」、九州大学内の一貫教育における「継続性」に対する配慮をし、九州大学の学生の「国際性」を培う場としての観点が必要であることが分かった。現行の英語科目の授業科目の配置と目的、対象者・クラスサイズ、共通テキストの内容から、「接続性」「継続性」「国際性」が考慮されているかどうか、考察する。

i. 高校教育との「接続性」と、専門教育への「継続性」への考慮

『全学教育科目履修の手引き』に記載された言語文化科目 I の英語の各授業科目の「目的」から、全学教育で英語の「接続性」と「継続性」が考慮されているかどうか、検討してみたい。

「目的」ごとに分類する手段として、ここでは、English for General Purposes (以下、EGP) と、English for Specific/Special Purposes (以下、ESP) という概念を使用する。『英語教育用語辞典』(白畑他, 1999:105) では、English for General Purposes (以下、EGP) について、以下のように定義している。

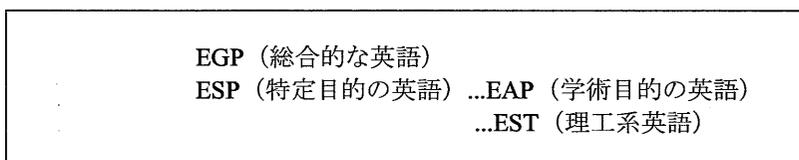
ある特定の目的を定めずに学習する英語のこと。特定の目的のための英語 (English for Specific/Special Purposes/ESP) と対照をなす。日本の中学校や高等学校および、多くの大学の教養課程における英語教育では、特定の具体的な目的 (例: 看護教育のための英語など) は特に定められていない。学習者はいかなる分野における英語の使用にも対応できる英語力を身につけるという目的で、英語の授業を受けている。これは一般的目的の英語の典型的な例である

また、EGP に対する English for Specific/Special Purposes (以下、ESP) の例として、「学問的目的の英語 (English for Academic Purposes/EAP)、科学および工業英語 (English for science and Technology/EST)、ビジネス英語 (English for business)、看護英語 (English for nursing) など」を挙げている。

他の EFL 諸国に比べて、日本で ESP が軽視されてきた実情について、野口（2000：9-10）は、ESP を 20 世紀の産物とし、「特にこの 20 年間、アフリカ、東南アジア、東ヨーロッパ、西アジア、南アメリカ、さらに日本を除いた東アジアの国々では、英語そのものを専門としていない学生を対象にした大学または大学院レベルで、ESP は発展を遂げ、多くの ESP が作り出されてきた。一方、日本では、詩、小説、劇などの文学作品を解釈することを長い間英語教育の柱としてきた」と述べ、「特にインターネットを通じリアルタイムに世界を相手にコミュニケーションをとる 21 世紀には、実用性を重視した英語の習得は日本人にとっては必要不可欠のものとなっている。まずは社会全体のニーズとして ESP が求められていることに耳を傾けるべきである」と主張している。

現在、日本の総合大学で行われている英語教育をその目的毎に分類すると、以下のように図示できる。

図 3-2 目的別、日本の総合大学の英語教育



ここで、全学科目の英語のうち、授業科目の名称と「履修の手引き」に掲載されているその「目的」と「授業内容」をもとに、以下の表 3-7 で分類を試みた。

表 3-7 目的別、授業内容の分類

カテゴリー	授業科目名
EGP	総合英語演習、英語特別演習
ESP (EAP) +EGP	英米言語文化演習 I
ESP (EST)	技術英語（工学部のみ対象）
ESP (EAP)	英文読解 I・II 英文作成 I・II (21 世紀プログラムのみ対象)
ESP (EAP)	英文読解 I・II 英文作成 I・II (21 世紀プログラムのみ対象)
EGP/ESP 不明瞭	インテンシブ英語演習 I・II、選抜英語演習、 英米言語文化演習 I

①高校英語との「接続性」

ここでは、「総合英語演習（原則として 1 年生、大人数クラス）」「英語特別演習（再履修生向け、大人数クラス）」の 2 科目の性質は、特定の目的を定めず、英語力を総合的に伸ばす EGP に分類した。なお、高校英語の延長とも考えられる EGP の 2 科目を個々の教員がどのように取り扱っているか、実際に各教員がデザインしたシラバスを元に、5.2「総合英語演習、英語特別演習（EGP）の指導スキル」5.3「総合英語演習、英語特別演習（EGP）の取り扱いテーマ分析」で扱う。

「英米言語文化演習Ⅰ」では、全クラスで共通教科書『A Passage to English—大学生のための基礎的英語学習情報』を用いており、1年生に共通の基礎知識を与えることを目的としている。共通教科書は、高校英語と大学英語のいわば橋渡しの役割を果たす内容であることから、大学での英語のスタディー・スキルを教える場として、学問的目的の英語（EAP）としての機能が期待できる。2003年10月に改訂された同教科書の内容は以下の通りである。このほか、リーディングの別冊がつく改訂版の教科書の各章について、EAPの素材として、そのまま活用できるかどうか、分析し、表にまとめた（表3-8）。

表3-8 『A Passage to English—大学生のための基礎的英語学習情報』の章立てと分類

	章の内容	EAPの素材としてそのまま活用できるか
第1章	英語の勉強方法:参考文献や検定・この本の説明	Yes。学習ストラテジーの紹介
第2章	英語の発音	
第3章	語彙力をつけよう	
第4章	動詞に関する知識	
第5章	構造の知識	
第6章	英文解釈・英作文で誤りやすい文法項目	
第7章	電子メールでの英文の書き方	
第8章	英語の諸相	
第9章	英語圏の社会と文化	
第10章 ～ 第16章	日常生活の語彙〔ほか、語彙関係〕	Yes。学習ストラテジーの紹介。学部別語彙表現がある。
第17章	英語論文の書きかた*第3版（2003年10月）より追加	Yes。アカデミックライティング
第18章	ニュースの英語*第3版（2003年10月）より追加	
第19章	英語によるディベート*第3版（2003年10月）より追加	Yes。アカデミックディベート

なお、九州大学の全学教育の中で、英語学習の土台づくりとなるEAPには、上記の共通教科書で取り上げられているもの以外にどういったものが考えられるか、例を挙げておきたい。

- スタディー・スキル(英語の講義のノートのとりかた、パラグラフライティング、英語でのリサーチの仕方など)
- リーディング・スキル (クリティカルリーディング、スキミング、スキヤニングなど)
- 英語による講義のリスニング
- テストテイキング

2003年10月の改訂により、共通教科書は、アカデミックスキルを学習するリソースとしてさらに補強されている。しかし、この共通教科書を使用する英米言語文化演習Ⅰのシラバスは現在のところ、共通でなく、半年で10数回の授業で教科書のすべてを網羅することはできないため、どの章を選ぶかは、個々の教員に任されている。別冊を中心に訳読用の素材として、特に目的を意識せずに使用してしまうと、スタディー・スキルを教える場でなくなり、EAPというより、EGPとして扱われる可能性もある。

現行のプログラムでいえば、「総合英語演習」「英語特別演習」「英米言語文化演習Ⅰ」といった高校とのブリッジとなる科目が、互いに相補しながら機能すれば、高校英語との接続は十分、図られる。今後のカリキュラム改革では、小・中・高という縦軸の英語教育を考慮しつつ、オーラル・コミュニケーション重視になった高校英語の変化に柔軟に対応することが望まれる。

②専門教育への「継続性」

全学教育でのESPの導入は、専門教育への「継続性」実現の一つの手段となる。現在の全学教育での英語は、多くのクラスが学部・専門単位になっているため、ESPを導入するには理想的なクラス配置である。工学部の教員が担当している「技術英語」はESP/ESTにあたるが、これ以外には明確にESPに限定した英語の授業科目は特に設定がなく、現在のクラス配置の長所が十分に生かされているとはいえない。

「インテンシブ」「英米言語文化演習」「選抜」といった授業科目の名称や、「履修の手引き」の授業内容の説明では、言語文化科目として、EGPまたはESPのどちらの種類の授業を想定しているか、限定することはできなかった(表3-7)。そのため、各教員によって、全く同じ授業科目を担当していても、教員各自の解釈次第によって、特に目的を定めず「英米文学作品の鑑賞」「日常英会話」といったEGPを実施しているもの、「TOEIC・TOEFL、実用英検などの英語資格試験対策」「専門(理系、法学部など)に応じたテーマ別英語」「アカデミックディベート、スピーチ、プレゼンテーション」などの特定の目的に焦点を絞ったESP(EAPまたはEST)を実施しているもの、さまざまであると思われる。言語文化科目Ⅰにおいては、英語科全体で「継続性」を目標にして取り組むというより、個々の教員に「継続性」への配慮を任せていると見てよいだろう。

ii. 「国際性」の涵養への考慮

「九州大学教育憲章」のうち、「国際性の原則」に則り、九州大学の学生に国際性を身につけさせるのに、外国語の中でも、第一、第二外国語としてほとんどの学生が履修し、しかも、履修単位数が多い英語の授業を通じて行くと、大きな効果が期待できる。また、第1章で述べてきたように、英語は国際語としての地位を確立し、アジアをつなぐ言語でもある。

外国語を習得することそのものが、国際性を身につけることになるか否かという議論はさておき、言語文化科目Ⅰの英語では、各「授業科目の目的」から、どういった文化の内容を扱うことを目標としているか検討したい。『履修の手引き』の「授業科目の目的」に、言語学習の目的だけでなく、文化や国際性について言及しているのは、16種類ある英語の授業科目のうち、「英米言語文化演習Ⅰ」「英米言語文化演習Ⅱ」「選抜英語演習」の3つである。

- 英米言語文化演習 I：実用的な英語文法および英米文化事情の解説を通してより深い英語認識をつけること。
- 英米言語文化演習 II：英語の検定試験をめざした能力の向上をめざすクラスや日本文化と英米文化との違いの認識を通してより深い国際的な視点を涵養することをめざすクラスなどを設ける。
- 選抜英語演習：高度の英語能力と国際感覚の修得を目的とする。

(下線筆者)

上記の目的の中で「英米」が強調されているのは、日本の大学英語教育の現場では、日本人の英語教員には英米文学出身者が多いこと、また、外国人の英語教員には英国人、米国人が多いことから、当然のことと思われる。

しかし、①九州大学がアジアとの関連を強調する大学であること、②テーマの「接続性」から言えば、高校の英語の教科書の題材も、英米一辺倒から、世界の文化を扱うように変化してきていること（第 5 章 5.3「使用教材の分析」で後述）、③「継続性」から言えば、英語は国際語としての地位が高まり、英語を母国語としない者同士のコミュニケーションが増えている（第 1 章 1.1「英語のグローバル化と多様化」）ことから、必修のクラス固定の英語の授業の中では、「英米」の「言語・文化」のみにとらわれず、グローバルコミュニケーションとしての英語教育を通じて、国際性を養うという発想への転換が望まれる。むしろ、英米の言語・文化のみに限って焦点を充てる授業科目は「言語文化科目 I」履修後、モチベーションの高い学習者が集まる選択科目での扱いにした方が、学生のニーズと授業内容の不一致が減るだろう。

鈴木は、慶応義塾大学 SFC の英語プログラムについて述べた『英語教育のグランド

デザイン』(2003 : 148-149)で、英米のエリートを目指した 20 世紀の英語教育の問題点を指摘している。

20 世紀の英語教育は、ネイティブを手本に英語を話したり、書いたりすることを目標にした。これが訳読教育に繋がった。21 世紀に入ると事情が変わってきた。世界の国々から日本の顔が見えない、声が聞こえないという批判が上がりはじめた。一生懸命真似ごとで済んだ時代は終わり、主張しなければならぬ時代に突入した。

そして、日本の大学で外国の学者の授業を聞いていた若者が直接外国の大学に行き、アメリカの大学が授業をオンライン化して売り始めている大学のグローバル化の現状から、今後、日本の大学はアジアの視点が必要であると説く。

日本の大学が生き残れるとしたら道は限られている。ひとつはアジア独自の視点で学問を見直すことである。アジア・バージョンの学問を広げることである。もうひとつ、外国から買うオンライン授業は知識伝授型であり、外国の有名学者の理論を学ぶだけである。よって、問題発見・解決型の発信型授業で立ち向かえばよい。すなわち、アジアの視点で問題発見・解決型の授業を行えばよい。

アジアの他大学との連携を推進している九州大学の場合は、さらに、専門課程に進学後、学生がアジア諸国の学生たちと、英語を使用して同じ講義を聴き、共同研究をすることを念頭に置き、その基礎作りとして、英語教育を通じた「国際性の涵養」を目標にすべきである。

iii. 「接続性」「継続性」「国際性」を目指した「英語科全体の共通目標」の欠如

言語文化科目 I において、英語独自の共通目標は現在のところ、特に公表されていない。英語は九州大学のほとんどの学生にとって既習であり、中学校の英語教育から、（そして、今後は小学校の英語教育から）続く継続学習の途上であり、また、九州大学の大学院入試でも多くの学府が英語を重視していることから、18 歳以上になって初めて学習する未習外国語とは別に、英語科目だけの共通目標の必要性も考慮すべきである。「接続性」「継続性」「国際性」を考慮するために、「英語科目の共通目標」はもちろんのこと、「半期ごと・学年ごとの英語習得目標」「学部・専攻ごとの英語習得目標」を専門教官と協議しながら、できるだけ具体的に策定することが望ましい。

3.8 まとめ

第 2 部のシラバスの分析対象である、全学教育「言語文化科目 I」の英語は、九州大学の大多数の学生が履修し、単位数も多いことから、九州大学の全学教育の中で、極めて重要な位置を占めることが分かった。現在の英語プログラムの接続性、継続性、国際性については、現行の英語科目の授業科目の配置と目的、対象者・クラスサイズ、共通テキストの内容から見て、組織的に十分に考慮されているとはいえ、各教員に任されているのが現状である。これは、英語科全体の共通目標がないことも一因である。各教員が、接続性、継続性、国際性について、どのようにシラバスに盛り込んでいるかは、第 2 部の「全学教育言語文化科目 I 英語のオンラインシラバス分析」で扱う。

第4章 全学教育言語文化科目Ⅰ英語のオンラインシラバス分析

この章では、まず、シラバスという用語を定義し、九州大学内でのオンラインシラバスの扱いとその分析の意義を述べる。次に、分析対象であるオンラインシラバスの概略を述べ、分析を実施する上で制約となった事項を列挙する。

4.1 シラバスの定義

シラバスには様々な定義があり、シラバスデザインとカリキュラム開発の区別についても、また多様な意見があるが (Nunan, 1999: 5)、ここでは、シラバス (Syllabus) について、以下の定義を用いることとする。

特定の教育課程の教育内容、学習項目の選択・配列を具体的に示した授業計画。より総合的に教育の目的や学習内容・方法・評価についての方針を示したものはカリキュラム (curriculum) と呼ぶ。文法、機能、話題、タスクなどのいずれかを柱としてシラバスを構成するのが一般的である。

(『英語教育用語辞典』(白畑他、1999: 297))

シラバスの一般的な特徴として、Ur (1996) は、以下の7つの項目を挙げている。

1. 内容項目 (単語、文法、トピック)、プロセス項目 (タスク、メソッド) の総合一覧から構成されている。
2. 順序だてられている。(簡単な項目、より基本的な項目が先にくる)。
3. 明示的な目的・目標 (Explicit Objective) がある。(通常、冒頭で示される)。
4. 公式の文書である。
5. タイム・スケジュールを示す場合がある。
6. 好ましい方法論やアプローチを示す場合がある。
7. 教材を推薦する場合がある。

「教師はどんなアプローチを採用しようとも、計画を立て、組織化し、何を第一に、第二に、第三に指導するのは何か、決定しなければならない。シラバスは、その組織化する手段」であり、(Brown, 1995:5) 「作成の意図は、学生の履修科目選択のための情報提供と教室外での準備学習の指針となることであり、この意味から、シラバスは授業についての契約書であり指導書でもある」といわれている。(大佐古、白川、2003: 16)

4.2 学内でのオンラインシラバスの扱い・シラバス分析の意義

『平成15年度全学教育科目担当教員要項 (九州大学全学教育機構)』には、1.全学教育授業担当者へのご願い (p.1) として、「本学は授業改善の方策の一つとして、学生に授業に

臨むにあたって、授業進行の流れを把握させ、必要な準備を行わせることを重視して、授業計画（シラバス）を前もって学生に提示する」「全学教育のシラバスシステムは授業の進行に合わせていつでも訂正入力ができる」と記載している。また、シラバス・データベースへの入力として、具体的に九州大学におけるシラバスを定義して、「授業担当教員がその担当クラスごとに授業の具体的な内容、授業進行の予定、成績評価の方針、その他必要な事項を履修学生に示すために作成するものがシラバス」「シラバスの作成の目的は、それを学生に事前に知らせることによって、授業や試験に臨むにあたっての準備や事前学習などを行わせ、効果的に学習を進めさせること」「各担当教員が相互に閲覧することによって、授業改善に役立てることも期待される」と詳述している。現在、九州大学の公式ホームページ上に公開されているオンラインシラバスには、教員の所属情報、対象学年、開講曜日などのクラス情報の他に以下の入力項目がある。

「授業の目的」「授業の概要」「授業計画」「授業の進め方」「教科書及び参考書」「試験・成績評価等」「ホームページ」「その他」

九州大学の全学科目では、個々の教員が、その経験年数や、専任であるか非常勤であるか、また、日本人教員か外国人教員かといった違いを問われず、シラバスのデザイン、教科書および参考書、試験・評価方法を各自で決め、九州大学の公式ホームページ上で時間割と共に一般に公開している。大学によっては、英語の授業を固定したシラバス・教材に従って統一したシラバスで授業を進めているところもあるが、各教員が自分以外の者がデザインしたシラバスの「消費者」になることなく、自由にコースをデザインできるのが九州大学の必修英語の特徴である。

現在、1997年度分以降の全学教育全科目のオンラインシラバスは、九州大学の公式ホームページ上で一般に公開されており、特にアクセス制限を設けていないため、九州大学関係者以外の者も、自由に閲覧できる。本調査時は、オンラインシラバスをウェブサイトで一般向けに公開をしている日本国内の大学はまだ少数派で、九州内では立命館アジア太平洋大学のみであり、（2003年12月30日現在）、このオンラインシラバスは学生や教員へのより良い教育環境を提供する手段であるだけでなく、学内の教育情報の一般公開という点で先進的な試みと言える。

なお、「学生による授業評価」で、シラバスに対する質問項目はあるが、教員相互によるオンラインシラバスの評価は、現在のところ公式には実施されていない。本稿では、九州大学の現行の言語文化科目 I の英語のプログラムの中で、個々の教員がどのようにシラバスを作成しているか分析し、今後のカリキュラム開発の参考となるよう、提言をしたい。

4.3 分析対象

今回の調査対象は 2002 年度前期、後期の全学教育の言語文化科目 I の英語科目（箱崎キャンパスで開講されている「技術英語」をのぞく）前期 198 クラス、後期 178 クラス総クラス数 376 とした。なお、本稿執筆時には、2003 年度のシラバスは、まだ各教員が入力の過程にあり、また、1997 年～2001 年のシラバスも引き続き公開中である。なお、1997 年～2001 年のシラバスについては、各教員が入力になれていなかったためか、未入力項目が多いものが目立った。

4.4 分析上の制約

今回、実施したオンラインシラバスの分析にあたっては、以下に挙げる制約があったため、本稿では、1.コース目的・目標とシラバスの整合性、2.各シラバスの分類 3.前学期までのシラバスとの比較は本稿では扱わないこととする。

i. コース（「言語文化科目Ⅰ（英語）」）共通目的、具体的目標の欠如

Nunan は（1999:158）、目的（Goals）とは「教科書の背後にある広範で、全般的なねらい（purpose）」で、達成目標（Objectives）とは、「授業の結果として、学習者ができるようになることを言及した言明で、公式の目的（Formal Objective）には、行為（学習者が行うこと）、状況（どういった環境下で）、基準（どの程度、学習者が実行できるか）が必要である」としている。Nunan（1999）は、語学プログラムの開発における重要なステップは学習目標の認定であり、プログラムの一貫性を保つためには、目的（Goal）、達成目標（Objective）、学習活動（Task）のリンクが必要であると主張し、また、Dubin and Olshtain（1986）は、具体的な方針がなければ、誤解と無駄な労力を生じ、たとえば、コースの達成目標（Course Objective）の作成において、教師や計画者が基本的な目標に合意していないならば、議論は期待はずれに終わり、無益なものになるため、関係者すべてが同意するコースの目的（Course Goal）こそが重要であると述べている。

『履修の手引き』には、英語の授業科目ごとに内容が記載されているが（第3章、表3-3、3-4）、全学科目の英語共通の教育目的（Goals）と達成目標（Objectives）については、『履修の手引き』とオンラインシラバスのどちらにも全く記載がないため、コースや授業科目共通の「目標・目的」と各教員が個人でデザインした各シラバスの整合性について、分析できなかった。また、現在、各シラバスの内容をモニター・評価する総合的なシステムもない。このため、異なる科目（たとえば、大人数クラスの「総合英語演習」と少人数制の「選抜英語演習」）であっても、同じ教官が、全く同じ「授業計画」「授業の進め方」「教科書及び参考書」でシラバスをデザインしているケースも存在する。

ii. 入力形式の不統一

教員が各自、シラバスに手作業で打ち込んでおり、英語科独自の詳細なガイドラインやサンプルフォーマットがないため、入力形式は統一されていない。また、九州大学の公式ホームページは日本語と、一部英語が併記になっているが、全学共通科目の英語科目のシラバスについては、日本語で入力している教員と、英語で入力している教員がある。外国人教員の場合は全員が英語で入力をしているが、日本人教員の場合は、247 コマある日本人教員の担当授業のうち、英語での入力は 20 コマのみとごく少数である。日本語を理解しない外国人教員の中には、日本人教官のシラバスをほとんど読んでない教員もいる可能性がある。

iii. 入力不完全である。

1997 年～2001 年のシラバスについてはまったく入力していないものが目立つため、2002 年のシラバスとの比較をすることはできない。なお、2002 年の全学科目での英語関係のものは全教員がシラバスの入力をしてしたが、入力ミスや入力もれの項目があるもの、項目によって「授業で説明」としているものもある。これも、各シラバスの内容の組織的なモニター・評価システムがないためと考えられる。

また、授業の進度を学生に知らせるため、使用教材のページ数や章の番号のみを羅列した「テキストブックベース・シラバス」が多く見られた。この場合、実際に各教材を手にとって吟味してみないと、そのシラバスが「文法シラバス」「状況シラバス」「概念／機能シラバス」「タスクシラバス」など、そのシラバスがどのカテゴリーに入るのか、分析できない。

統一教科書を採用している「英米言語文化演習 I」以外は、すべての教材の選択が個々の教員に任されているため、400近い授業で使われている英語の教材すべてに目を通し、分類するには膨大な時間がかかること、また、実際にその教材を採用した教員自身の中には、教材がどういったアプローチでデザインされているか意識せずに選択している場合も考えられることから、今回のシラバス分析では、全シラバスをカテゴリー化するには至らなかった。

iv. 教員がシラバスどおりに講義を進めていない、また、学生がシラバスを見ていない可能性もある。

オンラインシラバスどおりに講義を進めていないことについて、これは指導する側にもやむを得ない事情があるだろう。詳細なニーズ分析や英語能力の判断テスト、クラス分けテストもなく、学生のレベルを把握する前にシラバスをオンライン上で発表しなければならないことから、発表したシラバスどおりに講義を進めたくても学生のレベル・ニーズが予想と違ったため、実情に合わせて変更するに至ったというケースも多々あるものと予想される。

また、学生のシラバス閲覧の度合いについては、九州大学自己点検・評価委員会（2001）の「九州大学改革サイクル」の「英語科目についての学生による授業評価（1999年1月実施）」によると、シラバスを閲覧した者は19%に留まっている。シラバスの重要性が周知されていない時期の調査だったということもあるが、139クラスのうち、70%以上の者がシラバスを閲覧したと答えているクラスもあるため、教員の授業での指示によっては、シラバスを積極的に利用し、学生に授業の目標（Goals）・目的(Objectives)を認識させることが可能である。

4.5 まとめ

九州大学の全学教育におけるオンラインシラバスの公開は、大学教育の教育内容の説明責任（アカウントビリティ）を果たすという意味で、意義ある試みだと言えるが、「シラバスは学生と教員間の契約」という概念は元々、日本の大学では薄いため、詳細なシラバスを公開していても、そのとおりに授業を進めているものとは限らず、シラバスの重要性に対して、教員間、また、学生間で、かなり認識の差があることが予想される。

シラバスをオンラインで公開する重要な利点の一つに、教員間での情報の共有化がある。オンラインシラバスの読者は履修中の学生や科目履修を検討している学生だけではない。同一科目を担当している教員や、同じクラスを別の曜日で担当している教員、前年度の授業内容を下にシラバスデザインをしたい教員、全学教育での英語教育の内容を知りたい専門担当の教員にとって、有益な情報となりえる。他の科目と違い、外国人教員を多く抱える九州大学の英語科については、日本語を理解しない外国人教員に対する配慮も必要だろう。

また、このオンラインシラバスが、編・入学を考えている高校生・大学生、教育機関の専門家、企業の採用担当者など、学外の厳しい目にさらされていることも、意識すべきである。

このことから、シラバス入力については「読者を意識して」できるだけ詳細に、完全な形で公開されることが望ましい。

第5章 オンラインシラバス分析結果

このオンラインシラバス分析では、「より効果的な指導を提供するための工夫」という観点から、以下の項目について、分析を試みる。

- ① 講師の配置（日本人・外国人の比率）（全クラスを対象に）
- ② 「総合英語演習」「英語特別演習」（EGP）の「指導技能」分析（EGPである2科目を外国人、日本人教官別に）
- ③ 「総合英語演習」「英語特別演習」（EGP）の「取り扱いテーマ」分析（EGPである2科目を外国人、日本人教官別に）
- ④ 使用教材（全クラス、外国人、日本人教官別に）
- ⑤ 学生の成績評価（全クラスを対象に）
- ⑥ その他、各教員による講義の工夫（全クラスを対象に）

5.1 講師の配置（日本人・外国人の比率）

日本の学校教育の英語教育は、日本人の講師が日本語をクラスルーム言語として使用し、文法教育と訳読を中心とする「文法訳読法」が中心であった。竹下（2002:142）によれば、「日本の近代化には英語が不可欠であると考えた明治政府が1872年、5年制の旧制高校に英語学習を導入した。当初、英米人による授業が行われたが、日本人の英語教員が育つにつれて、日本人による英文和訳中心の英語教育が一般的になっていた」としている。しかしながら、1994年に高校英語にオーラル・コミュニケーションが導入されており、現在は、日本の中学校や高校の英語の授業で外国語指導助手が授業の支援をしているため、「大学の英会話の授業で初めて英語のネイティブスピーカーの英語に触れた」という学生は、現在はほとんどいないと考えられる。

全学教育では、現在、約70人の教員が言語文化科目Ⅰの英語を担当している中、シラバス分析対象の2003年度においては、25人が英語母国語話者である英国人または米国人が外国人教員として授業を担当し、そのうち、5人が九州大学の常勤の教員である。現在、英語の授業では、特に、日本人教員と外国人教員のチームティーチング制を採用していないため、外国人教員にはティーチングアシスタントの補佐はあるものの、基本的にはクラス規模・クラスのレベルと関係なく、シラバス作成から学生の評価にいたるまで、クラスルーム・マネジメントを1人で任されているのが実情である。なお、科目別、日本人教員、外国人教員の担当割合は以下のとおりである（表5-1）

表 5-1 科目別、日本人教員、外国人教員の担当の割合

授業科目名	対象者、クラスサイズ	日本人担当クラス、 外国人担当クラス (%) (日本人/外国人/総クラス数)
インテンシブ 英語演習 I	1 年生対象、小人数クラス (20 人程度)	日本人担当 63.4%、 外国人担当 36.6% 64/37/101
インテンシブ 英語演習 II	2 年生対象、小人数クラス (20~25 人程度)	日本人担当 61.5%、 外国人担当 38.5% 総クラス数 40/25/65
英米言語文化 演習 I	1 年生対象、大人数クラス (70~110 人程度)	日本人担当 100% 全 31 クラス
英米言語文化 演習 II	2 年生対象、大人数クラス (60 人程度)	日本人担当 69.0%、 外国人担当 31.0% 総クラス数 40/18/58
総合英語演習	原則として 1 年生。大人数クラス (50 人程度)	日本人担当 57.8%、 外国人担当 42.2% 総クラス数 52/38/90
選抜英語演習	少人数クラス。 (10 人程度)	日本人担当 81.8%、 外国人担当 18.2% 総クラス数 9/2/11
英語特別演習	2 年生、3 年生、4 年生の再履修用クラス。70 人程度	日本人担当 43.8%、 外国人担当 56.3% 総クラス数 7/9/16
英文読解演習 A	21 世紀プログラム 1 年生 20 人程度	日本人担当 100%
英文読解演習 B	21 世紀プログラム 2 年生 20 人程度	日本人担当 100%
英文作成演習 A	21 世紀プログラム 1 年生。 20 人程度	日本人担当 100%
英文作成演習 B	21 世紀プログラム 2 年生 20 人程度	日本人担当 100%
総クラス		日本人担当 65.7%、 外国人担当 34.3% 247/129/376

考察

・外国人・日本人のクラス担当傾向

過去には、同一クラスについて、日本人と外国人教員の当たり方をできるだけ均等にしてきた時期もあったが、講師の出講希望（可能）日と科目の開講時間の制約によって、時間割が組みにくいと、現在のシステムでは外国人講師と日本人講師のいずれが担当するか、考慮が難しくなっている。現行のシステムでは「文理共通」で開講されている「英語特別演習」を除けば、ほとんどのクラスが学科、専攻別のクラス固定制であるのにかかわらず、学生によっては、2年間で、全く外国人教員のクラスを受講しない（または、逆に日本人教員のクラスを全く受講しない）場合もありうる。また、1年生を対象とした「総合英語演習」や再履修生を対象とした「英語特別演習」はいずれも大人数クラスであり、具体的な学習目的（ESP）ではなく、総合的な英語力を伸ばす（EGP）ことを目的にしていると思われるが、どちらも、外国人教員が担当する割合が他のクラスに比べて、比較的多く、「総合英語演習」で42.2%、「英語特別演習」で56.3%となっている。「総合英語演習」の対象者である1年生は2年生に比べて、講義形式の大人数クラスに馴染んでいないこと、「英語特別演習」の対象者である再履修生は1度以上、英語の単位を落としているため、総じて履修学生のレベルは比較的低く、英語に対する苦手意識を持っていると思われることから、大人数クラスを、授業を英語のみで行う外国人教員が担当することが適当であるか否か、再度、検討が必要だろう。

大人数クラスを外国人教員が担当するのであれば、日本語を授業で使用しない外国人教員が、大人数の講義形式の授業でも使用できる教材やメソッドを開発するなどの工夫や、外国人教員向けの共通教科書の採用も考慮すべきである。日本語と英語の両方を解するティーチングアシスタントが外国人教員を支援することも可能ではあるが、ティーチングアシスタントが、外国人教員の学生に対する指示をすべて通訳してしまうのであれば、外国人教員が授業を担当する必然性はなくなってしまう。

また、クラスサイズについて、野口（2000：89）は、「学習効果とクラスサイズは通常反比例する、すなわち、学生の人数が多くなるほど、学習効果は半減するとし、自立した学習者を育てるための環境として、とりわけ、教師と学習者の共同作業は必要なESPにおいては、Coordinator型講師とグループワークが必要」と主張している。カリキュラム改革後は、クラスサイズに合わせた対象者、教員を配置するようにし、また各教員はクラスサイズに応じて、教材を選定し、シラバスデザインをする必要がある。

・外国人教員と日本人教員のそれぞれの利点

外国人教員の授業を通して「英語を英語で考える」ことももちろん必要であるが、「英語から日本語へ、日本語から英語へ」縦横に行き来できる高度な能力を四技能にわたって教授するのは、日本人教員の役目である。そういったことから、どのクラスに外国語教員、または日本語教員を充てるか、適材適所を考えた人員配置が望ましい。

外国語学習においてその言語を母国話とする講師に習うか、また、非母国語話者の講師に習うかというのは大きな差がある。民間の英会話学校では、「講師はすべてネイティブ」を売り物にする学校が多いが、外国人教員が話す・書く自然な外国語に触れること（exposure）ももちろん重要であり、それによって英語をさらに勉強したいという欲求を促

し、学生の統合的モチベーションが上がると考えられるが、外国語教育においては、ノン・ネイティブスピーカーの教員の果たす役割もある。小林（1997:77-87）は、学習者と第一言語が同じである「ノン・ネイティブの英語教師だけが持つ特性・利点」として、「①生徒が現実的に到達できる、英語学習のモデルになることができる、②自分の英語学習経験を通じて、学習ストラテジーを教えることができる。③自分が英語学習過程で抱いた、英語に関する疑問点や知識などを生徒と共有できる④生徒たちが難しいと思う箇所を予想でき、またなぜそう思うのか理解できる。⑤英語学習に伴う苦痛など、精神面での大変さを生徒と一緒に感じあうことができる⑥母国語を共有することで、生徒とのコミュニケーションが容易で、生徒の何気ないつぶやきから、不平や疑問などのフィードバックを察知することができる」ことを挙げている。

特に、高校英語（EGP）から、より専門的な英語（ESP/EAP）への「接続性」を考えれば、日本語を第一言語とし英語を外国語として習得している日本人の英語教員が、学生と同じ立場の外国語学習者としてロールモデル（前述「ノン・ネイティブの英語教師だけが持つ特性・利点の①」）になり、学生が自立した“Good Learner”になるため、大学での英語学習を継続していく上での高度な学習ストラテジーを紹介する（前述ノン・ネイティブの英語教師だけが持つ特性・利点の②）ことは非常に重要だろう。また、専門課程進学後の持続的な英語学習の土台づくりをする上で必要な、より高度な文法項目や抽象的な語彙については、母国語を介して説明した方が理解しやすい場合もある。

また、九州大学は大多数の講義を日本語で授業を行う日本の大学であり、全学教育はその土台となるものである。卒業生を、日本語が理解できる者として日本社会・国際社会で、日本語と外国語を使用して活躍する企業人や研究者へと育成することを目指すべきである。英米の大学の留学生向け予科としてのESLコースや、日常英会話の習得を売り物にした民間の英会話学校の英語ネイティブ中心の授業形態をそのまま模倣しても、学生や社会が要求するニーズを満たすことはできないだろう。

専門課程に進学した後には、英語の論文を日本語へ、またはその逆に、日本語の論文を英語へと、要約または翻訳する能力が求められ、また、読み書きだけでなく、日本語で思考した研究に基づく発表を海外で英語を使用して行う学生もいるだろう。英語で聞き取った情報を日本語に要約して書面で発表、それについて日本語で得られたフィードバックをもとに、英語で口頭発表というように、英語と日本語で、リスニング・ライティング・リーディング・スピーキングと4技能を駆使して、発信・受信できる高度な言語処理能力を養成することを目指すべきである。進学・卒業後、具体的にどういったスキルが必要か、さらに全学部の専門教員や卒業生を対象にした詳細なニーズ分析をし、それに基づいたカリキュラム開発が必要である。

5.2 「総合英語演習」「英語特別演習」（EGP）の「指導スキル」分析

第3章で、「総合英語演習」「英語特別演習」を、高校英語の延長、もしくは接続としての機能を果たすEGPと分類した（表3-7）。「英語の読む・書く・聴く・話すの4技能を総合的に訓練する（下線筆者）」（「履修の手引き」より）「総合英語演習」と再履修用の「英語特別演習」は、今後、ESPに向かつて継続学習をするための重要な土台づくりをする

科目である。ここでは、各担当教員が、オンラインシラバス上に、こういった「スキル（読む・書く・聴く・話す）」を指導内容として入力したか、分析する。

i. 分析の方法

「指導スキル」については、シラバス上の「授業の目的」「授業の概要」上の記載内容をもとに分析した。なお、今回、授業の見学、質問紙調査、教材の内容分析は実施しておらず、あくまでも、教員がオンラインシラバスで公表した内容のみの分析である。

・「日常会話」「コミュニケーション能力の習得」となっているものは、リスニング＋スピーキングに分類した。「コミュニケーション能力の習得」には、もちろん、「読み」「書き」の文書コミュニケーションも含まれる。しかし、これを「授業の目的」としてあげているのは主に外国人教員であること、教材に英会話の教材を使っていることから、**Daily Conversation** の婉曲表現と解釈した。コースワークの一環として、「読み」「書き」を導入していないかぎり、実際には「英会話」の授業のみを行っていると予想されるためである。

授業では英会話の授業を主に扱うが、課題として、レポートなどの提出を義務づけていることをシラバスに明記している場合（一部の外国人教員の授業がこれに該当）は、自宅で文書コミュニケーションの学習を義務づけているものと判断し、4技能統合型に分類した。

・日本人教員担当のオンラインシラバス上の項目が「翻訳」「（英文）和訳」「訳出」となっているものは英語をインプットするため、リーディング、「英訳」となっているものは英語をアウトプットするため、ライティングとして、便宜上、分類した。なお、「和訳と英文読解の違い」と「（文法訳読法）の和訳と英日翻訳」の違いについては、iiで考察する。

ii. 日本人教官の担当する Reading における Translation について

・「和訳」と「英文読解」の違い

今井（1997）は、表 5-2 のように、英語を日本語に訳す「翻訳」「英文和訳」は、実際には、「英語の意味が理解できること」（読解）とは違うものとし、読解ができるためには、「語彙」「文法・構文」「背景知識」が必要であると指摘している。九州大学においても、学生の外国語の学習歴が多様化しているため、たとえば、英語の意味が英語では 100%理解できているのに、日本語に訳すことに時間が取られている学生にとっては、和訳中心の授業形態であれば、英語の授業というよりも日本語の授業になってしまうということも十分、考えられる。

表 5-2 読解と和訳について、学習者能力の違い（今井、1997 の表を元に筆者が作成）

	読解	和訳	学習者能力
A	○	○	読解、和訳ともできる。
B	○	×	意味は理解できているのに、日本語に移しかえることができない。（日本語が不得手、表現力が未熟な場合に起こることも多い）
C	×	○	主に背景知識がないために、文章の意味は理解できていないが、英語の文法、語彙の知識によって、機械的に日本語に移しかえることができる。
D	×	×	読解、和訳ともできない。

日本語では通訳 (interpretation) と翻訳 (translation) を明確に区別するが、英語では一括して translation (異なる言語で言い換えること) と呼ぶこともあり、Reading とは別の技能だと考えられている。なお、外国人教員は授業で日本語を使用せず、当然のことではあるが、外国人教員でシラバスの「授業の目的」「授業の概要」に、Translation (翻訳・通訳) を挙げているものは、この「総合英語演習」「英語特別演習」だけでなく、全シラバスを通して皆無であった。

・「(文法訳読法による) (英文) 和訳」と「英日翻訳」の違い

オンラインシラバスを見ると、日本人教員は、英語から日本語に移す書面の作業について、「和訳」「翻訳」「訳出」など、さまざまな日本語の表現を用いている。なお、この表現を英語ではすべて Translation となる。

日本の英語教育で従来、文法訳読法に基づいた英文和訳を行ってきた。これは、既習の文法事項や語彙を意図的に訳す方法である。この教授法の長所は、①知的に行動な内容の教材を扱うことができる②母語への置き換えによって意味内容を明確に把握させることができる③文法構造を体系的に指導することができることであり、批判されている点は、①母語に対する依存度が高いため、母語に注意が傾きすぎ、目標言語の運用能力が高められない②書き言葉に重点が置かれるため、話し言葉の能力が高められないことである。(『英語教育用語辞典』1999:129-130)

日本の高校の授業や大学入試では、主に、学習者の理解力を見るための文法訳読法による訳出が行われ、英語と日本語の両方が理解できる読み手を対象にして、英語と日本語を並べてみることを前提にして書かれる。そのため、日本語としてはかなり、ぎこちないものとなる。それに対して、研究者や社会人に必要な英語力の一つとして、英語を理解しない読者や、日本語で内容をつかんでおきたい読者のために、英語を日本語に翻訳・要約する技能が必要である。この場合、読者はソース言語である英語には目を通さないことが前提で、「読者に優しい」日本語が求められる。

しかし、教養としての英文学であれ、企業内で使われるマニュアルであれ、海外の研究報告書の紹介であれ、文法訳読法による逐語訳では完成品として成り立つ翻訳とは言えない。さらに、日本語としての滑らかさを出すため、たとえば、主語は省略する、代名詞は省く、日本語としての語呂のよさを考えるなど、高度なテクニックを必要とする。いってみれば、「和文和訳」(中村、2003)の作業が必要となる。つまり、英日翻訳の場合は、日本の学校英語の文法訳読法による訳出よりも、さらに日本語に注意を傾ける必要がある。学習者の文法・語彙の日本語による理解度を見るには「英文和訳」も有効であろうが、研究者、企業人として必要なのは後者の「英日翻訳」である。Translation も全学教育の英語の必修科目として学ぶべきリーディングの一部だとするのなら、「英日翻訳」と「英文和訳」の違いまで考慮した上でコースデザインが必要だと考える。外国語のプロ養成を目的とした他大学の外国語学部では、「通訳演習」「翻訳演習」を語学プログラムのカリキュラムの一環として扱うコースもあるが、九州大学の全学教育の中で Translation を扱うべきかどうかは、専門進学以後の継続性を考えながら、詳細なニーズ分析に基づき検討していくべきだろう。そして、外国語から日本語へ、また、日本語から英語へという翻訳作業そのものの習得をリーディングとして認め、今後も、英語の必修科目に取り入れるか、それとも、翻訳技法として選択科目

にするか、また、導入するのであれば、日英翻訳の取り扱いは日本人教員が担当するか、外国人教員が担当するか、そのペアにするかなど、詳細な検討が必要である。

また、大学のクラスで導入できる英語のリーディング活動とは、単に英文を日本語に変換して、日本語で鑑賞するだけではない。大学で取得すべきアカデミックスキルとしてのリーディングには、スキミング、スキヤニング、サマライジング、タイムドリーディングなど、多種多様であり（ウォレス、1991）、これは、専門課程、大学院、社会人となった時に、大量に英文を読まなければならない時に身につけておきたい、いわば、学界でのサバイバルスキルの一つである。能動的な読解力を養成する授業を必修科目にし、専門的な翻訳技術の習得は少人数の選択科目として導入する方がより効果的であると筆者は考える。

iii. 指導技能の分析と考察

授業見学や質問表による調査を行わず、シラバスのみの分析だったにもかかわらず、担当教員が日本人か外国人かによって、授業で指導する技能の数と種類は、かなり異なっていることが明らかになった。以下に総合英語演習と英語特別演習について、日本人教官と外国人教官別に、シラバスに言及されたスキルを表 5-3 と 5-4 及び図 5-1 と 5-2 のグラフにまとめた。

表 5-3 「総合英語演習」指導技能一覧

(全 90 クラスうち、日本人担当 52 クラス、外国人担当 38 クラス)

グラフ項目	技 能	件数 (割合) 日本人担当クラス数 (割合) 外国人担当クラス数 (割合)
a	ライティング (発表能力のみ) (文書コミュニケーションのみ)	4 件 (4.4%) 日本人担当教員 4 (7.7%) 外国人担当教員 0 (0%)
b	リーディング (受容能力のみ) (文書コミュニケーションのみ)	15 件 (16.7%) 日本人担当教員 15 (28.8%) 外国人担当教員 0 (0%)
c	リスニング (受容能力のみ) (オーラル・コミュニケーションのみ)	2 件 (2.2%) 日本人担当教員 2 (3.8%) 外国人担当教員 0 (0%)
d	スピーキング (発表能力のみ) (オーラル・コミュニケーションのみ)	0 件 (0%) 日本人担当教員 0 (0%) 外国人担当教員 0 (0%)
e	リスニング+スピーキング (受容+発表) (オーラル・コミュニケーションのみ)	25 件 (27.8%) 日本人担当教員 2 (3.8%) 外国人担当教員 23 (60.5%)
f	スピーキング+ライティング (発表のみ) (文書+オーラル)	11 件 (12.2%) 日本人担当教員 11 (21.2%) 外国人担当教員 0 (0%)
g	スピーキング+リーディング (受容+発表) (文書+オーラル)	1 件 (1.1%) 日本人担当教員 1 (1.9%) 外国人担当教員 0 (0%)

グラフ項目	技能	件数 (割合) 日本人担当クラス数 (割合) 外国人担当クラス数 (割合)
h	リーディング+リスニング (受容のみ) (文書+オーラル)	0件 (0%) 日本人担当教員 0 (0%) 外国人担当教員 0 (0%)
i	3技能統合型 (ライティング+スピーキング+リーディング) (受容+発表) (文書+オーラル) リスニング (受容、オーラル) への言及がない	4件 (4.4%) 日本人担当教員 3 (5.8%) 外国人担当教員 1 (2.6%)
j	3技能統合型 (スピーキング+リスニング+リーディング) (受容+発表) (文書+オーラル) *ライティング (発表、文書) への言及がない	2件 (2.2%) 日本人担当教員 1 (1.9%) 外国人担当教員 1 (2.6%)
k	3技能統合型 (リスニング+ライティング+リーディング) (受容+発表) (文書+オーラル) *スピーキング (発表、オーラル) への言及がない	2件 (2.2%) 日本人担当教員 2 (3.8%) 外国人担当教員 0 (0%)
l	3技能統合型 (スピーキング+リスニング+ライティング) (受容+発表) (文書+オーラル) *リーディング (受容、文書) への言及がない	4件 (4.4%) 日本人担当教員 0 (0%) 外国人担当教員 4 (10.5%)
m	4技能統合型 グラフ項目 m	14件 (15.6%) 日本人担当教員 6 (11.5%) 外国人担当教員 8 (21.1%)
n	技能についての言及なし グラフ項目 n	6件 (6.7%) 日本人担当教員 5 (9.6%) 外国人担当教員 1 (2.6%)

*各割合は、該当教員数に対してその項目が当てはまる教員の割合

図 5-1 「総合英語演習」技能別担当教員割合

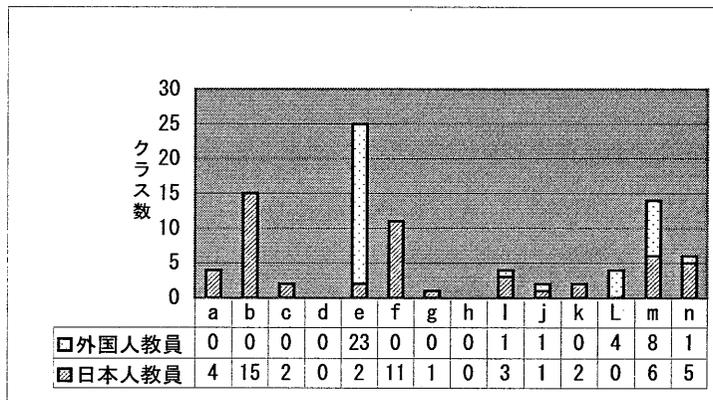


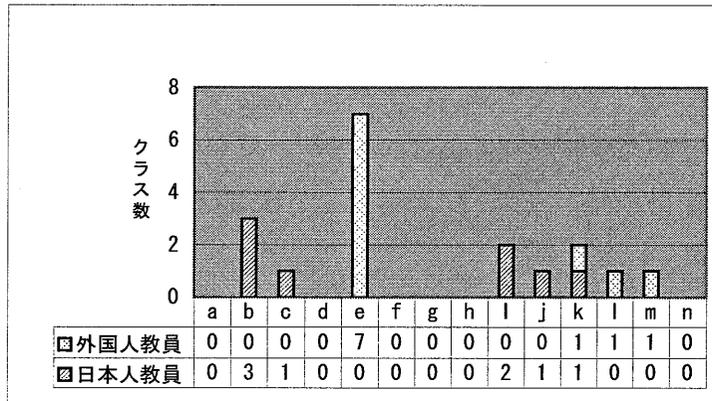
表 5-4 「英語特別演習」指導技能一覧

(全 16 クラス担当教員 16 人のうち、日本人担当 7 人、外国人担当 9 人)

グラフ項目	技 能	件数 (割合) 日本人担当クラス数 (割合) 外国人担当クラス数 (割合)
a	ライティング (発表能力のみ) (文書コミュニケーションのみ)	0 件 (0%) 日本人担当教員 0 (0%) 外国人担当教員 0 (0%)
b	リーディング (受容能力のみ) (文書コミュニケーションのみ)	3 件 (18.8%) 日本人担当教員 3 (42.9%) 外国人担当教員 0 (0%)
c	リスニング (受容能力のみ) (オーラル・コミュニケーションのみ)	1 件 (6.3%) 日本人担当教員 1 (14.3%) 外国人担当教員 0 (0%)
d	スピーキング (発表能力のみ) (オーラル・コミュニケーションのみ)	0 件 (0%) 日本人担当教員 0 (0%) 外国人担当教員 0 (0%)
e	リスニング+スピーキング (受容+発表) (オーラル・コミュニケーションのみ)	7 件 (43.8%) 日本人担当教員 0 (0%) 外国人担当教員 7 (77.8%)
f	スピーキング+ライティング (発表のみ) (文書+オーラル)	0 件 (0%) 日本人担当教員 0 (0%) 外国人担当教員 0 (0%)
g	スピーキング+リーディング (受容+発表) (文書+オーラル)	0 件 (0%) 日本人担当教員 0 (0%) 外国人担当教員 0 (0%)
h	リーディング+リスニング (受容のみ) (文書+オーラル)	0 件 (0%) 日本人担当教員 0 (0%) 外国人担当教員 0 (0%)
i	3 技能統合型 (ライティング+スピーキング+リーディング) (受容+発表) (文書+オーラル) リスニング (受容、オーラル) への言及がない	2 件 (12.5%) 日本人担当教員 2 (28.6%) 外国人担当教員 0 (2.6%)
j	3 技能統合型 (スピーキング+リスニング+リーディング) (受容+発表) (文書+オーラル) *ライティング (発表、文書) への言及がない	1 件 (6.3%) 日本人担当教員 1 (14.3%) 外国人担当教員 0 (0%)
k	3 技能統合型 (リスニング+ライティング+リーディング) (受容+発表) (文書+オーラル) *スピーキング (発表、オーラル) への言及がない	2 件 (2.2%) 日本人担当教員 1 (1.9%) 外国人担当教員 1 (2.6%)
l	3 技能統合型 (スピーキング+リスニング+ライティング) (受容+発表) (文書+オーラル) *リーディング (受容、文書) への言及がない	1 件 (6.3%) 日本人担当教員 0 (0%) 外国人担当教員 1 (11.1%)
m	4 技能統合型 グラフ項目 m	1 件 (6.3%) 日本人担当教員 0 (0%) 外国人担当教員 1 (11.1%)
n	技能についての言及なし グラフ項目 n	0 件 (0%) 日本人担当教員 0 (0%) 外国人担当教員 0 (0%)

*各割合は、該当教員数に対してその項目が当てはまる教員の割合

図 5-2 「英語特別演習」技能別担当教員割合



考察

- ・外国人教員が授業を受け持つ方が取り扱うスキルの種類が多い。

外国人教員が授業を担当する場合、この教員が日本語で授業を運営しない限り、学生は、すべて教員の英語による説明の聞き取り（リスニング）をし、また、学生は、教員とのコミュニケーションを取るのに英語で発話（スピーキング）しなければならないため、必然的に2つ以上の技能を修得することになる。しかし、日本人教員が日本語で授業を行っている場合、外国人教員が担当するクラスに比べて、意識的に授業運営をしなければ、授業で取り扱う技能は減る。ただし、日本人教員が、英語で授業を行う直接教授法で授業運営すれば、条件は外国人教員と同じである。また、外国人教員であっても、TOEIC 対策などで、講義型の一方通行の授業スタイルをとってしまい、学生が発話するよう促さなければ、スピーキングは扱わないことになる場合もあると思われる。しかし、それぞれの教員の授業スタイル（使用言語が日本語か英語か、また、講義型か学生参加型か）については、実際に授業を見学しなければ分からない。外国人教員の授業で1技能だけ扱わないものは皆無だが、日本人教員の場合、総合英語演習は日本人教員の40.3%が、英語特別演習では日本人教員の過半数の57.2%が、1技能のみにしか、言及していなかった（グラフ項目 a, b, c, d）。1技能のみに言及した日本人教員のうち、最も言及が多かったのがリーディングで、総合英語演習で日本人教員の28.8%、英語特別演習で42.9%だった。

文法訳読法による授業で、訳出を日本語で行うだけの授業になると、大学入学前までに日本式の英語教育を受けていない者（帰国子女、留学生、エマージョン校の卒業生など）にとっては、英語の授業というより日本語の授業になってしまう可能性もあり、場合によっては、成績評価が極端に低くなってしまいうことも十分考えられる。現行のシステムでは、実際には総合的な英語力が高い者が、総合英語演習のクラスで文法訳読法による英文和訳に特化した授業を行う教員に当たったために、実力が正当に評価されず、再履修するというケースも考えられる。

- ・日本人教員は「受容」重視、外国人教員は「オーラル・コミュニケーション」重視。

これについては、現行カリキュラムのインテンシブ英語演習Ⅰ・Ⅱが、過去のカリキュラムの「表現演習」（発信能力）の流れを汲むと考えられているため、今までの経緯を知る日本人教員が意識的に、総合英語演習と英語特別演習では受容能力を重視している可能性もある。

日本の学校教育における英語の授業は、「読み書き重視」と批判されてきた。しかし、4技能を総合的に伸ばすことが目的のEGPとして、2つの授業科目を分析してみると、日本人教員は「読み書き重視（リーディング、ライティング）」というより、「読み」のみ、または「受容（リーディング、リスニング）」重視、外国人教員は、「発信（スピーキング、ライティング）重視」というより、「オーラル・コミュニケーション（スピーキング、リスニング）重視」という傾向があることが分かった。

表 5-5 外国人教員・日本人教員のスキル重視傾向 1

	総合英語演習		英語特別演習	
	1番多い型	2番目に多い型	1番多い型	2番目に多い型
日本人担当	Rのみ	L+R（受容のみ）	Rのみ	3技能統合型（R, S, W）
外国人担当	L+S （オーラルのみ）	4技能統合型	L+S （オーラルのみ）	4技能統合型 3技能統合型（L, S, W）

R=リーディング L=リスニング S=スピーキング W=ライティング

表 5-6 外国人教員・日本人教員のスキル重視傾向 2

	発表能力	受容能力
オーラル・コミュニケーション	スピーキング （外国人教員）	リスニング （外国人教員） （日本人教員）
文書コミュニケーション	ライティング	リーディング （日本人教員）

インテンシブ英語演習Ⅰが必修のため、そこでライティングが部分的にせよ行われていれば学習することも考えられるため、この2つの授業科目のシラバス分析からだけでは断言できないが、所属クラスによっては、2年間、ある一技能（主にライティング）を全く、授業で習得することをせずに進学してしまう学生もいる可能性がある。現行のシステムでは、1年生の時点では、2年になってどのスキルを学習することになっているか決定していない、また、2年生になった時点では、担当教員が調査をしない限り、1年生でどのスキルを学習してきたかが分からないこともある。

リスニングやリーディングであれば、受容能力であるので、学生のレベルにばらつきが見られる大人数クラスでも、（技能を実際に学生が効果的に習得しているかどうかは別にして）一方通行の授業をしていれば、教員の負担は少なくとも済む。それに対して、ライティングについては、英語力を入試で審査されていない層を含む、50人以上のレベルがばらばら

な学生に指導するのは困難である。毎回のライティングの作業結果を教員が目を通すのも時間がかかる上、レベルがあまりにも違う学生の間では、学生同士が添削しあうことも難しい。

第1章で述べたように、インターネット上の言語における英語の割合は多く、進学後、また、卒業後、インターネットで英語を使用して、海外に発信するスキルの発達とともに、英語を書く能力はさらに必要になっている。なお、日本人教員がすべてのクラスを担当する1年生の半期のコース英米言語文化演習Iで使用する共通教科書では、第7章の「電子メールでの英文の書き方」を扱い、2003年10月の改訂で、第17章に「英語論文の書き方」が追加されている。しかし、第3版の教科書は全部で19章あり、このほかにリーディング別冊がつき、どの章を指導するかは各教員に委ねられている。このため、10数回の半期の授業で、この2つの章が必ず、扱われているとは限らない。将来の研究者や社会人として必要な情報発信力を養成するためにも、日本人教員、外国人教員の両方が、組織的に、ライティング力の養成をするためのカリキュラム作りが必要であると筆者は考える。

この日本人教員に見られる、リーディング重視、ライティング軽視の傾向については、英語科教員と専門教員の間、「専門課程授業での英語使用」認識の食い違いからくることも十分、予想される。「外国語教育ニーズ分析予備調査の結果について」（松村、山村、2003）で、学生と、専門教員、英語教員では、外国語教育に対するニーズや認識の差があることが報告されている。専門課程で必要とされる英語の技能について、リーディングに関する項目が上位を占めるのは予想されたことであったが、英語教員の9割以上が和訳に関する項目を挙げているのに対して、専門課程教員の回答では4割程度であり、認識のずれが明らかになっている。また、英語教員は専門課程でのライティングを低い位置づけと予想しているのに対し、専門課程の授業での英語使用の中では上位にある。今後のニーズ分析により、継続性を考えて、外国人教員と日本人教員の指導の特性を活かしつつ、学生が4技能のすべてを効率よく学ぶことができるためのカリキュラム開発が求められる。

英語学習者のロールモデルとしての立場から日本人教員が日本人英語の「発信」（スピーキング、ライティング）の問題点について述べ、また、外国人教員が、英語のネイティブスピーカーの立場から、アカデミックな英語の「文書コミュニケーション」（リーディング、ライティング）のコツを指導するという場をぜひ、全学教育の中で学ぶ機会が必要である。

5.3 「総合英語演習」「英語特別演習」（EGP）の「取り扱いテーマ」分析

以下に、総合英語演習、英語特別演習の取り扱いテーマを分類した。なお、カテゴリーの項目については、九州大学「改革サイクル」2001年3月の「英語科目についての学生による授業評価」（平成11年1月実施）の項目を一部、参考にした。

表 5-7 総合英語演習の取り扱いテーマ一覧

カテゴリー	取り扱いテーマ
英語圏（および外国の）文化や習慣	ニュース英語、映画、歌詞、テレビ、様々な国の文化
英米文学の魅力	イギリス文学、アメリカ文学
言語としての英語の特徴	現代アメリカ英語、和製英語とアメリカ英語の違い
学習ストラテジー	TOEIC 対策、ライティング力養成、語彙力養成、発音練習、シャドーイング
英語を使ったコミュニケーションの実践	日常英会話、インタビュー、プレゼンテーション、ディベート、コミュニケーションギャップ、日本文化を英語で紹介、ビジネス環境での英語
専門分野の英語（ESP）	科学英語の基礎

表 5-8 英語特別演習の取り扱いテーマ一覧

カテゴリー	取り扱いテーマ
英語圏（および外国の）文化や習慣	アメリカ滞在
英米文学の魅力	イギリス文学
英語情報の検索と収集	インターネットを使った英文検索、読解
言語としての英語の特徴	日本人が間違いやすい表現
学習ストラテジー	口語英語の聴解
英語を使ったコミュニケーションの実践	日常英会話、プレゼンテーション
専門分野の英語（ESP）	科学論文の読解

考察

EGP であるこの2つの授業科目について、特に全学での目標（Goals）を設定していないことから、取り扱うテーマは、外国人教員は「日常英会話」、日本人教員は「英文学」とい

った、旧来どおりの無難な選択が多いことを想像していたが、予想に反して、テーマは多岐に渡っており、各教員の工夫が見られる。しかしながら、全学教育の英語の EGP のテーマにふさわしいものは何か、全体でのコンセンサスを元にガイドラインを作ることも必要である。

また、技能だけでなく、取り扱いテーマについて、全体的なカリキュラムの中で縦断的に考える必要がある。たとえば、現行のシステムでは1年で取り扱ったテーマと重複するテーマに、2年生になって再び当たるクラスもある。

学部を問わず再履修として受講する「英語特別演習」の場合は、あまりテーマが専門的なものであると、学生のニーズや興味に合わない場合も出てくる。この科目を履修しない限り卒業できないことを考えると、大学生として学んでおきたい最低限のものをおさえるのにふさわしいテーマを選ぶ方がよい。また再履修の「英語特別演習」についても、他の授業科目同様、ニーズやレベルの不一致という運・不運がある。学生の再履修については、大人数クラスの中で、興味もなく、専門分野とかけはなれた内容を強いられ、学生の英語嫌いを助長することのないような配慮が必要である。

新カリキュラムのもとで、高校英語と大学英語の接続の機能を持つ「総合英語演習」と、九州大学の学生の最低限の英語習得レベルを全員に身につけさせるべき「英語特別演習」と類似する機能を持つ科目が採用される際には、個々の教員に教材選択や目標 (Goals) の設定をすべて委ねるのではなく、共通教科書を使うことによりある程度のレベル、指導内容の一致を図っている「英米言語演習 I」と同様、ある程度、目的 (Goal) に応じてテーマの選択を定めた方が望ましいと思われる。

5.4 使用教材の分析

『九州大学の改革サイクル』(2001)所収の「英語科目についての学生による授業評価」(1999年1月実施)によれば、開講クラス139クラスのうち、1割以上にあたる15クラスで、「教材に興味を持てない」という指摘がクラスの30%以上から出ているが、それから3年を経た2002年のシラバスの中で、この学生からの指摘がどの程度反映されているか、考察する。

現在、全学科目の英語において、共通教科書を使用する「英米言語文化演習 I」以外の授業科目はすべて、使用教材の選択は、専任・非常勤、日本人・外国人の別なく、担当教員の自由裁量に任されている。ここで、オンラインシラバスの「教科書および参考図書など」の入力項目を元に、授業科目毎に、教材使用の傾向を分析した。

・同一授業科目での使用教科書のばらつき

同じ授業科目であっても、5.1「講師の配置」で指摘した教員だけでなく、教材についても、個人の学生レベルだけでなく、クラス単位で考えても、ニーズやレベルの不一致が出ていると考えられる。同一授業科目で、どれだけ多様な教科書が採用されているか、表5-9にまとめた。なお、自作教材、プリント配布、授業で指示といったものは、数の中には含まれていない。同じ教科書でレベルが違ふものは、別の教科書として計算している。(たとえば、同じシリーズの本で、Vol. 1, Vol. 2は、別のものと考え)

授業の開講クラス数と教科書の種類が一致していない理由は以下の通りである。

①同一教員が同じ授業科目で複数の開講クラスを担当する場合、同じ教科書を使っている場合があるため

②教員が異なっても、同じ授業科目で同じ教科書を使っている場合があるため

③1つのクラスで教員が2冊以上を教科書として指定している場合も、それぞれ、冊数として数えているため

④未入力、授業で指示、自作教材、プリント配布は数に入っていないためである。

なお、「同一教員が同じ授業科目で複数の開講クラスを担当する場合」であるが、すべての教員が、自分が担当する同じ授業科目で同一の教材を使っているわけではないことが分かった。つまり、学生の所属学部によって教材を変えるという工夫をされている例（たとえば、法学部向けには法律関係のものを、理系には科学の読み物をなど）である。

また、逆に、教員によっては、授業科目に関係なく、教材選びをしていることも考えられる。それぞれの授業科目の目的や、対象者、クラスのサイズが異なっているにも関わらず、同一レベルの同じ教材を使用している例で、たとえば、2年生の選抜された少人数クラスで使う教材と、入学したばかりの1年生の大人数クラスと全く同じレベルの同じ教材を使うという場合である。ESPのうち、特殊な専門分野を扱うものや講義形式のものであれば、学年やクラスの人数を問わずに、同じ教材が利用できるという場合も多く、教員の工夫、手腕だけでは、どちらのクラスでも、同様の効果が得られるのかもしれない。しかし、少なくとも、シラバス上では英会話を中心にしていると目される授業で、1年生と2年生で、同じレベルの同じコースブックを使用する、ということは通常では考えられない。なぜならば、2年生が1年生と同じ英会話の教材を同時に使用するのなら、九州大学の1年生と2年生は同じレベルである、すなわち、1年間、九州大学の英語の授業で何も学ばなかったという前提にたって、教材を選んでいるということになるからである。

表 5-9 授業科目ごとの教科書の種類

授業科目（開講クラス数）	対象者	教科書
総合英語演習 (90クラス)	1年生、大人数クラス (50人程度)	43種類
インテンシブ I (101クラス)	1年生、小人数クラス (20人程度)	72種類
英米言語文化演習 II (58クラス)	2年生、大人数クラス (60人程度)	48種類
インテンシブ II (65クラス)	2年生、小人数クラス (20～25人程度)	62種類
選抜英語演習 (11クラス)	1、2年生の選抜生。 小人数クラス (10人程度)	13種類
英語特別演習 (16クラス)	再履修生、大人数クラス (70人程度)	15種類

・日本人教員と外国人教員別、教材選択の傾向

大学英語は現在でもあいかわらず「日本人教員が英文学の古典を文法訳読法で、外国人教員が日常英会話」を教えているという、部外者からの固定観念が今もあると思われるが、授業で使われている教材を見れば、ある程度、指導内容の傾向が分かると考え、ここで、日本人教員と外国人教員に分けた教材選択の傾向、特定の文化への言及を分析し、それをもとにして教員による自由選択の問題点について考察する。

①日本人教員担当のクラス

教材の名称が抽象的かつ漠然としていて、実際に扱うテーマ・スキルが何なのか全く判断できないものが多々あった。日本人教員の教材選択は、簡単にグループ分けすることができないほどに、多様化していた。内容面とメディア面で考えてみたい。

[内容面]

明らかに「英文訳読」用の英米文学のリーダーと言えるもののみを指定教材にしている教員は少数派となっているようである。また、文学作品を使ってリスニング、スピーキング、ライティングなどのタスクもするようになっていく教材も多く出版されているので、教材のタイトルが文学作品の名前になっていても、文法訳読法のための訳読専用の教材であるとは一概にはいえない。たとえ、訳読用の教材を使用していても、ビデオや音声テープなど、補助教材を導入することにより、単調さを避けることもできる。

伝統的な英文訳読用の教材に代わり、日本人教員が選ぶ教材の中で特に目立っていたのは、TOEIC 対策の教材である(表 5-10)。TOEIC 対策の教材は、授業科目とは関係なく、選択されているようで、統一教科書を使用する「英米言語文化演習 I」と再履修の「英語特別演習」を除くすべてのクラスで、学年、クラスの規模を問わずに、選択する教員が見られた。これは日本人教員のみ傾向であり、外国人教員で TOEIC 教材を選択しているクラス数は 2 クラスのみ(インテンシブ英語演習 I で 1 クラス)(総合英語演習で 1 クラス)だった。

なお、ビジネス寄りの TOEIC 対策の教材を選択するクラスが増えているのに対し、米国留学向けのアカデミックな TOEFL 対策を教材に選んだ例は予想に反して、2 クラス(選抜英語演習)のみであった。TOEIC は、特に日本国内での受験者の多い集団準拠テストであり、北米の大学の留学志望者を主たる対象にした TOEFL よりも、受験者の英語のレベルが多岐に渡り、点数の幅も広く設定されているため、日本の大学生の相対的な英語力やコースの前後でどれだけ実力がついたかを見るには有効である。そのため、副教材として問題練習をするのは効果的である。しかし、主教材にすえて、TOEIC 対策そのものを授業の中心に据えることについては、全体のカリキュラムの中で適切かどうか、検討する必要がある。

また、大人数クラスほど、TOEIC 教材が指定されている傾向にあることも明らかになった。当然のことながら、「英語の検定試験をめざした能力の向上」を授業の目的に挙げている「英米言語文化演習 II」で、TOEIC 対策教材を使用する割合が一番高かった。少人数クラスで目的意識が強いと思われる「インテンシブ英語演習 I (64 クラス中 2 クラス (3.1%))」「インテンシブ英語演習 II (40 クラス中 2 クラス (5.0%))」よりも、大人数の固定クラスである「総合英語演習 (52 クラス中 5 クラス (9.6%))」「英米言語文化演習 II (40 クラス中 7 クラス (17.5%))」の方が TOEIC 教材を使う日本人教員が多い。市販の TOEIC 対策問題集の多くは学習効果を考えて、レベル別の構成になっていることや、また、EAP として、

アカデミックスキルの一環として系統的にテストテイキングのスキルを教えることを目的にするのであれば、むしろ、少人数で、できればレベルの揃った学生を対象に実施する方が、さらに効率が良く、かつ、効果的である。

TOEIC は、ビジネスパーソンに有益なコミュニケーション・スキルを測る試験であるため、TOEIC 対策を大学の授業に導入する場合、単なるリスニング・リーディング・文法の問題練習に終わらず、学部卒業後は民間企業に就職する学生が多い法学部、経済学部を中心に、大学卒業までに知っておくべき、英語のビジネスライティングやビジネス基本用語を紹介する ESP として機能してこそ、民間の英会話学校との差別化が図れる。民間の英会話学校でも TOEIC 対策は行われており、TOEIC の対策の教材は容易に書店で手に入るため、学生は容易に自学自習も可能である。「なぜ、九州大学の全学教育の必修クラスで行うか」「どうすれば、大人数クラスのダイナミクスを利用して、効果的な授業ができないか」を検討すべきである。

表 5-10 TOEIC 教材の導入傾向

授業科目 (日本人担当の クラス数)	主教材、副教材で TOEIC 対策本を使用 (使用クラス/日本人担当の クラスに占める割合)	対象者
総合英語演習 (52 クラス)	5 クラス (9.6%) (うち、主教材として 採用しているもの: 3 クラス)	1 年生。大人数クラス (50 人程度)
インテンシブ英語 演習 I (64 クラス)	2 クラス (3.1%) (うち、主教材として 採用しているもの: 2 クラス)	1 年生。小人数クラス (20 人程度)
英米言語文化 演習 II (40 クラス)	7 クラス (17.5%) (うち、主教材として 採用しているもの: 6 クラス)	2 年生。大人数クラス (60 人程度)
インテンシブ英語 演習 II (40 クラス)	2 クラス (5%) (うち、主教材として 採用しているもの: 2 クラス)	2 年生。小人数クラス (20~25 人程度)
選抜英語演習 (9 クラス)	1 クラス (11.1%) (うち、主教材として 採用しているもの: 0 クラス)	1、2 年生の選抜生。 小人数クラス (10 人程度)
英語特別演習 (16 クラス)	0 クラス (0%)	再履修生。大人数クラス (70 人程度)

[メディア面]

特に日本人教員に見られる傾向として、いわゆる紙のテキストブックではなく、CD-ROM やウェブサイトなどコンピュータを使用するメディアや、映画、ビデオなどの視聴覚教材を主教材に据えるものも見られた。オンラインシラバスに記載しないで単発的にマルチメディア教材を使用するケースも多数あることが予想される。各教員が、より実際的な (authentic) 英語に学生を触れさせるための工夫をしていると思われる。

②外国人教員担当のクラス

外国人教員は、英国や米国の大学で出版された ESL のコースブックを選択しているケースが多く、また、こういった教材は市販されているため、民間の英会話学校で使用されていることも多い。九州大学の現在のシステム（レベル別クラス編成なし、大人数クラスがほとんど）を考えれば、少人数制でレベルチェックによってクラス分けをされている民間の英会話学校の授業に比べて、同じ教材を使用しているにもかかわらずかなりクラスの学習環境は劣る。そのうえ、海外（おもに、米国と英国）で出版されている ESL の教材のほとんどは、日本の大学のマスプロ授業で使うことを考えてデザインされている訳ではない。

学生の中には民間の英会話学校に通っている者もいるため、今後は「英会話学校を単位として認めて欲しい」という学生から声があがることも予想される。前述の「外国語教育ニーズ分析のための予備調査報告」において、「言語文化科目 I の授業方法に対する提案」についての質問で、学外の語学学校などでの学習を単位化するという項目は、工学部の学生回答者 60 人のうち 15 人（25%）が提案事項の 9 番目に挙げている。これに対し、専門教員は回答者 55 人のうち 8 人で（14.5%）で提案事項の 14 番目、英語教員では、回答者 20 人のうち 3 人で（15%）提案事項の 16 番目となっている。

現在、全学教育で学んでいる九州大学の学生の多くが、高校のオーラル・コミュニケーションで日常英会話には触れてきている世代である。小学校から英語を教える時代に、九州大学の全学科目の時間を使って、海外旅行で困らない程度の日常英会話を教えつづけ、単位を与えることに意味があるのかどうか、十分な議論が必要である。全学教育の必修科目に必要なのは、アカデミックな世界でサバイバルできるレベルの英語力を学生に身につけさせることであると筆者は考える。

また、外国人教員は非常勤講師の割合が多いためか、日本人教員以上に、授業科目や対象学生の違いやシステムそのものを事前に十分、理解できないまま、教材を選んでいることも考えられる。違う授業科目で、クラスサイズや学年が違っていても、同一レベルの同一教材（主に英会話教材）を使用する傾向は、外国人教員に特に多く見られる特徴である。多くの外国人教員が選んでいた英会話のコースブックについて、以下の表 5-10 にまとめた。

表 5-11 外国人教員が多く選ぶ教材の例と使用クラス

教材名（出版社）	クラス数	内 訳
<i>Crossroad</i> (Macmillan Language House)	9 クラス	インテンシブ英語演習 II(3) インテンシブ英語演習 I (2) 英米言語文化演習 II (2) 総合英語演習 (2)
<i>English Firsthand 2</i> (Longman)	8 クラス	インテンシブ英語演習 II (3) インテンシブ英語演習 I (1) 英米言語文化演習 II (2) 英語特別演習 (2)
<i>English Firsthand 1</i> (Longman)	5 クラス	インテンシブ英語演習 I (1) 総合英語演習 (4)

③特定の文化への言及

第2章で九州大学のアジア諸国との関連の強さについて述べた。また、高校の教科書については、学習指導要領における教科書題材に関する記述が、1955年には「英語を常用語としている人々」と限定していたのに対し、1989年には「その外国語を日常使用している人々を中心とする世界の人々及び日本人」まで対象を広げるようになっており、実際の高校用英語の教科書は、かつての欧米一辺倒から、日本を含めアジアや、アフリカの国々を題材に採るようになってきている。(今橋、1997: 24-32)

これに対して、九州大学で教員が各自自由に採用している教材はどういった文化を主に取り上げているか。これについては、教材のタイトルからは内容が全く窺い知れないものも多い。

教材の名称から判断する限りでは、オーストラリア、カナダ、ニュージーランドといった英国、米国以外の英語母国圏、シンガポール、マレーシア、フィリピンなどのアジアのESL圏、台湾、韓国などのアジアのEFL圏を紹介する教材は特定できなかった。これは、授業科目の名称に「英米言語文化演習Ⅰ・Ⅱ」とあること、採用されている教材の出版社が英国または米国の大学付属機関であることが多いこと、外国人教員は英米人がほとんどであることが主な理由として考えられる。

それに対し、教材の名称から、英国、米国に的を絞っているものは多く見られた。たとえば、*What America Is Talking About*, *Listening to America*, *Twelve Modern Eminent People from Britain*, *English Conversation for Staying in Britain* などである。(下線筆者)

また、英米言語文化演習Ⅰの共通教科書『A Passage to English』では、第8章で「英語の諸相」でアメリカ英語とイギリス英語の違い、世界語としての英語の将来や役割などを説明しながらも、次に続く第9章で「英語圏の社会と文化」を紹介している中で、ここで前置きとして、「英語圏の文化情報として、ここでは紙面の都合でイギリスに限定しています。アメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、インドなどについては他の文献を参照してください」と断っている。

全学教育の英語において、スキルだけでなく、取り扱うテーマについても、中学、高校からの英語の授業との「接続性」が必要である。今後は、九州大学の学生が英語で国内外に向かって発信するため、日本文化やアジアの文化を英語で考える教材の採用・開発を望みたい。

④教員による自由選択の問題点

教材の入力項目には「自作教材」「プリント配布」としたものが目立った。著作権の問題から Copyable Resources 以外は、学生に購入させていると思われるが、「自作教材」「プリント」とは、全く、教員が作ったオリジナルの素材なのか、教材を複製しただけのものかは、内容の言及がないので分からない。教員による自由選択を行っているため、前学期までに使用された教材を同じクラスで採用しないように、毎回、確認作業が行われているが、配布資料としてすでに使ったものが、教材としてまた同じクラスで採用されるということは十分、考えられる。

また、学生や講師による教材について、その内容と評価をデータベースにして公開し、講師間で情報を共有するというのも有益である。講師にとっても、教材の良し悪しは、使って

見なければ分からないということもある。特に学生から苦情の多かった教材については、今後、九州大学の授業で採用する教材リストから外すという選択肢もある。

5.5 学生の成績評価

『九州大学「改革」サイクル』（2003）では、平成 10 年度のデータを基にして、科目区分後との成績評価分布のデータおよび主要な科目についてのクラスごとの成績分布評価のデータを初めて作成しており、これにより、全学共通教育科目の成績評価の実態が明らかになっている。同報告書では、科目によって違いが見られること、また、同じ科目によっても違いが見られることを示し、学生がクラスを選択できないこと、また、コース決定等が行われる学部においては、成績が判定の資料になることから、クラスによって成績評価が大きく違うことにより、学生の不公平感を生じ、大学教育への不信につながりかねないことを指摘している。ここで、言語文化科目 I の英語について、2002 年の成績評価の実態をオンラインシラバスの入力内容から考察する。

・学生が学内で受ける英語テストとその属性

九州大学の全学教育でオンラインシラバスが導入されたことにより、定期試験を含む学生の成績評価方法について開講前から公開していることは、学生にとって非常に有益である。選択必修の場合は評価の方法やテストの手段・内容によって、学生が履修するかどうかを決定する要因になることもあるが、テストは語学学習の上で道具的動機づけとしての役割があり、学習者が、翌週、特定の素材についてテストされることを知っている場合は、ただ単に勉強するように言われる時よりも、入念に学習する動機づけとなる。つまり、過剰にストレスを与えず、頻度が多すぎなければ、テストは有益な動機となる（Ur, 1996）。

このことから、オンラインシラバスであらかじめ試験内容を事前に公開しておくこと、学習者の到達目標レベルを示し、学習する機会を提供することにもなる。また、教員の側からしても、担当クラスが同時期に受講している授業のシラバスを見れば、同じスキル・内容のテストをするなどの効率の悪さ（たとえば、別々の授業科目で単語テストを週 2 回、実施するなどの重複）が避けられる。

ここで、九州大学の学生が入学から、卒業までに受ける英語のテストを表にし、その中で、言語文化科目 I の英語テストの位置づけを考えてみたい。次の表 5-12 は、*The Elements of Language Curriculum* (Brown, 1995) を参考に、九州大学の学生が大学入試から、学部卒業までに経験すると思われる英語のテストの種類について、判定目的とテストを対応させた表である。

表 5-12 九州大学の学生が学内で受けるテストの判定の種類

判定の種類・テスト				
テストの属性	熟達度 (Proficiency) テスト	クラス分け (Placement) テスト	到達度 (Achievement) テスト	診断 (Diagnosis) テスト
試験内容	かなり全般的	全般的	具体的	非常に具体的
着眼点	プログラム参加への必要条件となる全般的スキル	プログラム全体での学習ポイント	コースまたはプログラムの教育目標	コースまたはプログラムの教育目標
判定目的	個人を他の集団や他の学習者と全体的に比較する。	各学生に合ったレベルのクラスを探す。	プログラムの教育目標について、習得した量を判定する。	学生と教師に、未習得の教育目標を知らせる。
実施時期	プログラム実施前または実施後	プログラムの開始時	コース終了時	コースの始めまたは途中
スコアの解釈	スコアの分布	スコアの分布	教育目標がどれだけ、習得されたか。	教育目標がどれだけ、習得されたか。
九州大学では	入学試験 (センター試験、二次試験) 大学院入試	言語文化科目 II 受講前プレイズメントテスト	言語文化科目 I 定期試験	言語文化科目 I コース期間中の小テスト
テストの種類	集団準拠テスト (NRT) 相対評価		目標準拠テスト (CRT) 絶対評価	

上記の表に加えて、単位互換の交換留学の学内選抜でも、NRT である TOEFL のスコアを使用している。そのほか、就職試験に備えて、また、自己啓発の目的で、TOEIC、TOEFL、実用英検などの集団準拠テストを自発的に受けている学生も多数いるものと思われる。

現在、大学入試以降は、全員が受験する英語の統一試験を実施していないため、九州大学の学生の熟達度について把握できておらず、(前述 2.3 九州大学の学生の英語のレベル) 大多数の学生にとっては、履修科目の単位取得のために、各教員が作成する定期試験や小テストが、学内で英語のテストを受ける機会となっている。

なお、半期ごとの到達度テストである定期テストはその主旨から、絶対評価となるべきであるが、日本の学校教育の文化では、「テスト=集団内での順位」づけという固定観念があるせいか、オンラインシラバスを見る限りでは、絶対評価をするか相対評価をするかについて、言及している教員はほとんどいないので実態のほどはわからない。現行のシステムで相対評価をすることについて、以下の問題が考えられる。

- 選抜英語演習のような少数精鋭クラスで相対評価をされると、選ばれてしまったばかりに評価が低くなってしまうという不公平感がある
- プレイズメントテストもせずに、偶然の要素で集まったクラス内で、相対的に評価して、順位づけしても、意味はない。
- 同一科目名、共通教科書使用で開講されている英米言語文化演習 I について、相対評価、絶対評価のどちらを教員がどちらを選ぶか、クラスによって違うのは不公平である。

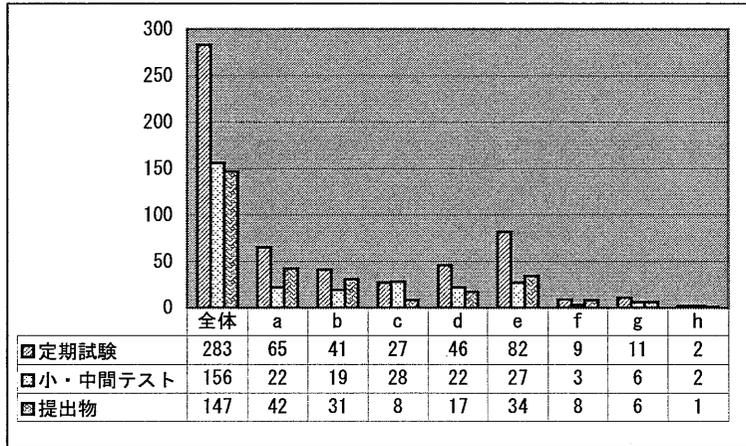
・授業科目ごとの成績評価の傾向

平成 15 年度『全学教育科目担当教官要項』の「成績報告書等について」(p.39)では、「成績は、試験の結果と平素の学習状態とを総合して」判定となっている。なお、英語科では、評価についてのさらに詳しいガイドラインを日本語・英文で作成し、各教員に配布している。以下、オンラインシラバスをもとに授業科目ごとに成績評価の傾向について表 5-13 と図 5-3 のグラフにまとめた。

表 5-13 授業科目ごとの成績評価の傾向

授業科目名 (クラス数)	試験の種別 クラス数 (%)
全体 (376 クラス)	定期試験実施 283 (75.3%) 小テスト・中間テスト実施の言及あり 156 (41.5%) 小テスト 10 回以上 33 (8.8%) 評価に関係のある提出物 147 (39.1%)
インテンシブ英語演習 I (101 クラス) グラフ内 a	定期試験実施 65 (64.4%) 小テスト・中間テスト実施の言及あり 22 (21.8%) うち、小テスト 10 回以上行うことを明記しているもの 4 (4%) 提出物も評価対象 42 (41.6%) * (平常点のみで評価 1 クラス)
インテンシブ英語演習 II (65 クラス) グラフ内 b	定期試験実施 41 (63.1%) 小テスト・中間テスト実施の言及あり 19 (29.2%) うち、小テスト 10 回以上行うことを明記しているもの 3 (4.6%) 提出物も評価対象 31 (47.7%)
英米言語文化演習 I (31 クラス) グラフ内 c	定期試験実施 27 (うち小テスト不合格者のみ、受験するもの 1) (87.1%) 小テスト・中間テスト実施の言及あり 28 (90.3%) うち、小テスト 10 回以上行うことを明記しているもの 8 (25.8%) 提出物も評価対象 8 (25.8%)
英米言語文化演習 II (58 クラス) グラフ内 d	定期試験実施 46 (79.3%) 小テスト・中間テスト実施の言及あり 22 (37.9%) うち、小テスト 10 回以上行うことを明記しているもの 7 (12.1%) 提出物も評価対象 17 (29.3%) * 期末試験のみで評価 1 クラス
総合英語演習 (90 クラス) グラフ内 e	定期試験実施 82 (91.1%) 小テスト・中間テスト実施の言及あり 27 (30.0%) うち、小テスト 10 回以上行うことを明記しているもの 8 (8.9%) 提出物も評価対象 34 (37.8%) * 期末試験のみで評価 3 クラス
選抜英語演習 (11 クラス) グラフ内 f	定期試験実施 9 (81.8%) 小テスト・中間テスト実施の言及あり 3 (27.3%) うち、小テスト 10 回以上行うことを明記しているもの 1 (9.1%) 提出物も評価対象 8 (72.7%)
英語特別演習 (16 クラス) グラフ内 g	定期試験実施 11 (68.8%) 小テスト・中間テスト実施の言及あり 6 (37.5%) うち、小テスト 10 回以上行うことを明記しているもの 1 (6.3%) 提出物も評価対象 6 (37.5%)
21 世紀プログラム 4 (英文読解演習 A・B 英文作成演習 A・B) (4 クラス) グラフ内 h	定期試験実施 2 (50%) 小テスト・中間テスト実施の言及あり 2 (50%) うち、小テスト 10 回以上行うことを明記しているもの 1 (25%) 提出物も評価対象 1 (25%)

図 5-3 成績評価の傾向



考察

九州大学のオンラインシラバスの入力どおりに全教員が試験をしているとは限らないが、オンラインシラバス上は定期試験が実施されているクラスが多く、平常点だけで成績評価するものは全クラスのうち、1クラスしかなかった。また、1回の定期試験実施だけで成績評価するクラスは少数派で、全クラスのうち、4クラスしかなかった。

全体でみると、総クラス数 376（前期 198 クラス、後期 178 クラス）中、定期試験実施 283 クラス（75.3%）、小テスト・中間テスト実施の言及ありが 156 クラス（41.5%）、小テスト 10 回以上が 33 クラス（8.8%）評価に関係のある提出物に言及が 147 クラス（39.1%）となっている。

科目によって顕著な特徴が見られたのは、共通教科書を使用する英米言語文化演習 I で小テストを導入するクラスが多かったこと（90.3%）、少数精鋭の選抜英語演習では、レポート、学習日記など、提出物も評価対象にするクラスが多かったこと（72.7%）である。それぞれの教員が、授業科目の特色によって、試験の実施形態・回数を選んでいることが分かる。その他の工夫として、「インタビュー」「プレゼンテーション」など、筆記試験以外のものや外部試験の「TOEIC の模擬試験」を定期試験に導入している例も見られた。

成績評価を事前にオンラインシラバスで公表することで、各教員は学生に対して、学生の予習・家庭学習・望ましい学習態度について、メッセージを送っており、学生の英語学習が週 1、2 回の授業出席のみに終わらないようにすることが可能になっている。

・成績評価が学生に与える影響

吉岡（2002:37）は、「日本の大学の特徴と問題点」の学部教育の中で「日本の学生は多くの場合、授業に何度も欠席しても、通り一遍の期末試験を受けるだけに単位を取得できる。それに対してアメリカでは大量の宿題が課せられ、単位認定も厳しい。一中略一このように成績評価がいい加減であるため、日本の大学の卒業証書は、その知的能力の品質保証書としては社会的に通用しない。『優』『良』『可』の成績評価も当てにならない。そこで企業は、入学試験で発揮した能力を信用して、有名大学卒業者を優遇する傾向がある」としている。

平成 15 年度『全学教育科目担当教官要項』の「成績報告書等について」(p.39)によると、出席が実授業数の 3 分の 2 以上でなければ、試験を受けることができないことになっている。しかし、この規則の実際の運用については、各教員に任されており、大人数クラスでは授業中に出欠を取るだけで、時間がかかってしまう。今回分析したシラバスの中には、欠席と遅刻に対して警告しているもの、個別にルールを設定しているもの(成績評価の上で、出席点を与える、または、欠席・遅刻は減点する、一定の時刻より遅刻した者は出席を認めないなど)も見られた。シラバスに記載していなくとも、授業中に出席のルールについて、学生に告げている場合もあるだろう。また、小テストや提出物、授業での発表が出席がわりに使われている場合もあると考えられる。

九州大学の成績評価のあり方について、卒業生はどう見ているか。理学部の卒業生(卒業後 1 年～5 年、8 年後、15 年後の 7 学年の卒業生全員)を対象にした「卒業生へのアンケート」(伊藤、2003)によれば、「一定の『厳しさ』を求める意見が多く、安易な単位の乱発を決して歓迎しない傾向にあり、好ましいことである。厳正・厳格な評価をすることを心しなければならぬ」とし、「学生と社会に対する説明責任(アカウントビリティ)が求められ、シラバスを充実し、客観性のある内容にすること、学生からの説明に対応し、その後のケアの必要性、バランスのとれた成績評価システムの検討の必要性」を述べている。

たとえ過去には「就職との関係一重大な関係なし」(宮原、1997:261)傾向にあったとしても、終身雇用制が崩れ、大学名だけでは入社できない昨今では、大学で何を学んできたかが重視され、成績も加味されることも考えうる。また、入学時に所属先が決定していない文学部、経済学部経済・経営学科、理学部物理学科、農学部については、1 年次終了時または 2 年次前期終了時に専攻や所属コースが決定される。定員以上の志望者があった場合には、それまでの成績により選考のうえ決定されること、奨学生、海外への留学を考える学生にとっては、成績評価が選考に影響を与える。第 3 章で述べたように、九州大学の全学教育では第一外国語の単位が大きなウェイトを占めるが、「一度取得した単位は、学生の希望によって取り消すことができない。また、一度修得した単位をさらに修得することができない(『平成 15 年度全学教育科目担当教官要項』)ため、成績評価を与える教員は、学生の将来に対する影響を十分に認識し、説明責任を果たさなければならない。

・テスト結果のフィードバック、テスト内容のデータベース化の必要性

「可能であれば試験答案等は本人に返却するよう、心掛けること」(「担当教員要項」p.15) ことになっている。しかしながら、定期試験後には講義がないため、特に九州大学内に研究室を持たない非常勤講師などにとっては、個々の学生に答案を返却するのが物理的に困難な場合もあるが、学生にとっては、自分の学習に対する講師からのフィードバックを受け取る機会を逃してしまうことになる。試験を学生の到達度を測定するチャンスとして、学生や教員自身や九州大学の英語科全体の今後の学習・指導上の指針にするということを目的に考えるのであれば、定期テスト後に必ず、学生にフィードバックを与え、定期テストの問題をデータベース化することも必要である。

現状では、定期試験のすべての問題が公開されているわけではないため、試験分析に必須である「信頼性」「妥当性」「実用性」「波及効果」「コース目的と試験の一貫性」「採点方法」「おもしろさ」「(レベルがバラバラなクラスで、それぞれのレベルの学生の程度を

見るために)不均質性」(Brown, 1995; Ur, 1996)については、現状では分析できない。テスト問題のデータベース化によって、テストを分析でき、教員内の情報共有のため、また、試験問題の質向上のため、テスト作成のガイドラインに役立てられる。

5.6 講義の工夫

オンラインシラバス分析を通じて、各教員が様々に工夫をこらしている。コンピュータ、オーディオビジュアル教材の導入が明言されているものの他に、特筆すべきものは以下のとおりである。

①エクストラ・アクティビティ

課外授業、TOEICセミナー参加やゲストスピーカーの招待

②専攻、学年への配慮 (Vertical Syllabus, Horizontal Syllabus)

専攻に合わせた教材の選択、また、一年生に授業参加や家庭学習の心構えや学習ストラテジーを指導する内容。

多くの授業科目がクラス固定制であることから、有意義な特別活動については、全学的に取り入れ、すべての学生が自由意志で特別活動に参加できるような配慮が望まれる。

5.7 まとめ

・講師の配置 (日本人・外国人の比率)

現在のカリキュラムでは、時間割の編成が難しいため、日本人・外国人のどちらがクラスを担当するかは考慮されていないのが現状であり、クラス固定制の利点が十分に生かすことができていない。日本人教員と外国人教員の特性を生かした講師配置の検討が必要である。

・「総合英語演習」「英語特別演習」(EGP)の「指導技能」と「取り扱いテーマ」

シラバスからだけでは、実際にどの技能を指導しているかは判別するのは難しいが、外国人教員と日本人教員で、シラバスで言及している技能に明らかな差があることが分かった。外国人教員が授業を受け持つ方が取り扱うスキルの種類が多く、日本人教員は「受容」重視、外国人教員は「オーラル・コミュニケーション」重視という特徴がある。取り扱いテーマは多岐に渡るが、固定クラスということを考えれば、テーマについても、個人の裁量に任せるのではなく、全体的な視点が必要であることが分かった。

・使用教材

現在、テキストは英米言語文化演習 I を除き、教員による自由選択になっているため、同一科目でもテキストが多種に渡る。テキスト名からだけでは、内容が量りかねるため、詳細な分析はできなかったが、日本人担当クラスで、TOEIC 対策のテキストを使用している、また、外国人担当クラスでは、英会話のテキストと考えられるテキストを使用している傾向が見られた。テキストの名称から、英米の言語・文化を素材にした教材が多いようであるが、今後は、九州大学の特色に合わせて、アジアの文化を英語で考える教材作成を提案したい。

- ・学生の成績評価

現在、成績評価は各教員に委ねられており、同一科目でも、教員によって、評価方法が違う。今後は、成績評価が学生に与える影響、説明責任を十分に認識することが必要であり、テスト結果のフィードバック、テスト内容のデータベース化も有益である。

第6章 結論：考察・提言

6.1 考察

第5章までの分析を通じて、全学教育の言語文化科目Ⅰの現行の英語プログラムは、典型的な日本の大学英語のスタイルであることが分かった(表6-1)。シラバスデザインや使用教科書、授業での使用言語、試験が教員の自由裁量に任されており、4技能の訓練も個別に行われている。九州大学の英語教育が抱える問題は、また、日本の他の大学の多くが直面しているものと想像される。現在、言語文化科目Ⅰの英語のプログラムでは、新しい試みとして、共通教科書の導入、工学部の学生対象の技術英語が開講されてはいるものの、全体的なコースの体系性はまだ不十分であり、改善の余地がある。

表6-1 大学英語教育の実態：日本の大学の一般的傾向と言文Ⅰ英語の比較

	日本	言文Ⅰ英語
クラス編成	専攻分野別クラス編成	専攻分野別クラス編成
カリキュラム	コース一体系性不十分 シラバス一個々の教官の自由	コース一体系性不十分 シラバス一個々の教官の自由
4技能の訓練	個別的	個別的
教科書	個々の教官の自由裁量	個々の教官の自由裁量 (共通教科書を採用している英米言語文化Ⅰを除く)
授業の言語	自由	自由
試験	教官個人が出題・採点	教官個人が出題・採点
継続学習	専門英語ほとんどなし。あっても、多くは選択科目	専門英語は工学部機械航空工学科の2年次後期以降の学生が対象の「技術英語」のみ。
基本精神	教官個人の自治 教養主義と実用主義の共存	教官個人の自治 教養主義と実用主義の共存

九州大学の全学教育の英語のプログラムの最大の問題点は、「英語科の具体的な共通目的(Goal)の欠如」と「学生の多様なレベルやニーズへの配慮不足」の2点であることが分か

った。今後のより良い英語教育を提供するためには、多様なニーズ・レベルの学生について考慮しつつ、共通目標を定め、その目標達成に向かって、「連続的」「継続的」「国際的」な大学英語教育を実現するシラバスデザインが必要であると筆者は考える。

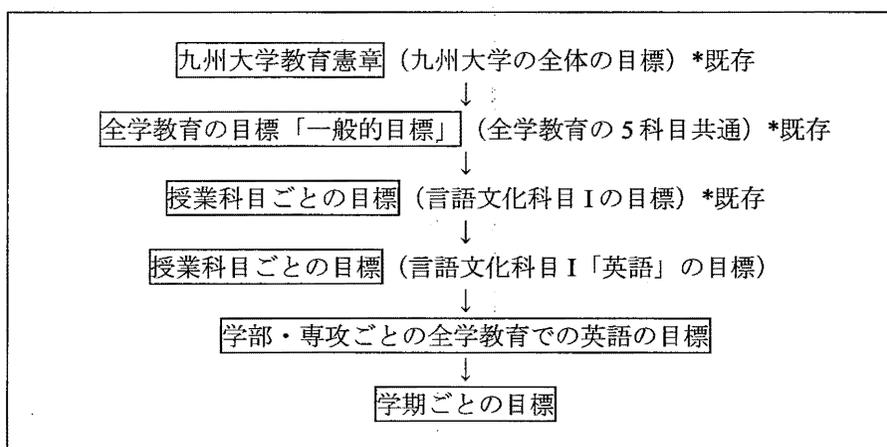
問題点 1：英語科共通の目標 (Goals) の欠如

シラバス分析を通して、九州大学の全学教育の英語のプログラムの最大の問題点は、英語科の具体的な共通目標がなく、そのため、一貫した系統的なカリキュラム (または方針) が不在のまま、教員それぞれが、シラバスを手探りで作成しなければならないことにあると考えられる。

第 3 章 3.3 「九州大学の全学教育の一般的目標と授業科目言語文化科目 I の目標」で述べたとおり、「平成 15 年度全学教育科目履修要項」では、「九州大学教育憲章」とならび、全学教育の目標を「一般的目標」と「授業科目ごとの目標」を記載しているが、現在、全学教育の英語科共通の目標はない。

ここで、英語科のカリキュラムを策定する前に必要とされる目標を次にまとめた。

図 6-1 目標相互の位置づけ



専門教官からの助言やニーズ分析の結果をもとに、あらたに「授業科目ごとの目標 (言語文化科目 I「英語」の目標)」「学部・専攻ごとの全学教育での英語の目標」「学期ごとの目標」を決定し、各教員および学生に対し、目標を公表し、その実現のために最善を尽くすべきである。各教官は、この 6 つの目標をもとに、担当科目の達成目標を決定し、それに合わせ、教材を選定し、シラバスのデザイン、評価方法を決定する。

また、現行のプログラムでは同一授業科目の中でシラバスデザイン、教材選定でかなりバラつきがあることが分かった。学生側から見れば、どの教師に当たるかで、授業内容、成績評価が大きく異なることから、不公平感が生じ、ひいては、モチベーションの減退を引き起こしていることが予想される。シラバス作成や、教材選定、成績の評価方法については、言語文化研究院で、教員向けの英日併記の詳細なガイドラインやチェックリストを作成し、学生に選択の余地のない科目については、同じ授業科目でクラスによって内容に極端な差が出ない工夫も必要である。

問題点 2：学生の多様なニーズ・レベルへの配慮不足

学生個人に合わせ、きめ細かい学習指導を行うためには、まず、学生の多様化に対処する必要があるだろう。しかしながら、現在のプログラムでは、クラス固定制のため、学生の多様化に対する対処が難しいことが分かった。今後は、ますます、大学の国際化に伴い、外国在住・滞在経験のある学生が増え、九州大学の学生の英語のスキル・レベルは多様化していくと考えられる。「第 1 章 1.4 文部科学省の英語教育政策の現況」で見てきたように、今後、文部科学省は高校での留学を推進する方針であり、また、社会人学生、帰国子女、英語重点校（スーパーランゲージハイスクール）卒業生の学生も増えることが予想される。また、全科目を英語で学んできたインターナショナルスクールの学生も国立大学への入学資格を得ており、また、その他の外国人学校の受け入れも進んでいく。文部科学省のカリキュラムに基づいて本の教科書を英訳した教材を使って教育する、いわゆる英語イマージョン校を卒業した学生の入学も考えられる。

従来の日本の大学入試の制度内での英語の考査というテスト基準だけで新入学生の総合的な英語力は十分に図れていたとは言えないが、その反面、英語の考査を全く受けずに推薦・AO 入試で入学・編入している学生もいるため、大人数クラスでの英語の一斉授業についてこられない学生の選別が行われていない。従来の九州大学で少数派であった、英語の読み書きが日本語のそれよりも得意な学生が増える一方で、日本の高校程度の英語をマスターしていない学生もこれからも、増えていくだろう。そのため、以前のように、九州大学の学生は、「中学、高校で 6 年間、日本人教員から文法訳読法により日本語で英語を習い、ほとんど日常生活で英語に触れることもなければ、海外渡航経験がない、同じ年齢集団のグループ」と一般化して集団で扱うことは難しい。たとえば、英語は英語として理解できるが、和訳は苦手という層も出てくることを考えると、成績評価を「英文和訳」力だけに限ると、日本語の表現力評価に陥るおそれもある。しかし、九州大学が日本の大学であることから、専門課程や大学院進学後、英語と日本語を 4 技能で行き来できる能力もまた必要である。英語を英語で考える能力だけが、専門進学後や、卒業後の日本の社会で求められているものではないと考えられるが、これについては、また、詳細なニーズ分析が必要になる。

再履修生向けに開講されている英語特別演習の授業内容、到達目標については、現在、教員に一任されているため、クラス間で統一が見られていなかった。まずは、九州大学の低学年次の学生に必要な英語のスキル・レベルについて、専門教官のアドバイスを受けながら、英語教員内でのコンセンサスを得る必要がある。

問題点 3：英語教育の「連続性」「継続性」「国際性」への配慮の欠如

・連続性

第 1 章 1.4 「文部科学省の英語教育政策の現況」で述べたように、文部科学省は、i. 「国民全体に求められる英語力」として、「中学校・高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができること、高等学校卒業段階で日常的なことについて通常のコミュニケーションができる（卒業生の平均が英検準 2 級～2 級程度）ことを目標にし、外国人の英語科指導助手の増員を計画している。また、大学入試のセンター試験でのリスニングの試験導入も、平成 18 年度開始を目標としている。今後は、小学校への英語教育の正課としての導入も考えられる。

そのため、英語のアルファベットも知らずに中学に入学するものが減ると同様、外国人講師に全く接したことなく大学に入学する学生もいなくなる。学生によっては、学外で英会話学校で学ぶ者、就学前教育の場から長期間にわたり、英会話を学んでいる者も増えることから、いわゆるサバイバルレベルのスピーキング・リスニングを中心とした日常英会話を九州大学で必修の単位として認める必然性は今後なくなるだろう。また、既習項目を同じアプローチで類似した教材を使用し、しかも、大クラスというさらに悪い環境で習うと、学生のモチベーションが下がるのは当然である。

金森（2003:188-195）は、『小学校の英語教育—指導者に求められる理論と実践』の中で、小学校からの英語教育が、中学、高校、大学の英語教育に与える影響と、小-中-高-大の英語教育の連携の必要性を主張している。

中学校・高校での英語教育が変われば、大学における英語教育も大きく変わらざるを得ない。

大学英語教育に対する批判は強く、その改善が求められている。主に母語話者だけを講師にした英語プログラムを売りにした大学もでてきているが、今後はその内容も問われることになるはずである。高校までに積み上げていく内容にするためには、学生の専門との関係まで考慮した指導内容にする必要が出てくる。つまり、ESP（English for Specific Purposes）であり、その実施のためのEAP（English for Academic Purposes）である。—中略—小学校から英語を始めた子どもたちが大学に来るころに入門英会話のようなことをやっていたはどうしようもない。学生の専門に合った英語による教育が当然のこととして求められる。

しかし、九州大学には大学付属の小学校、中学校、高等学校を持たないため、大学入学までの英語教育について、十分なデータ・情報を学内で定期的に得ることは難しいのが現状である。

・継続性

シラバスから判断して、専門での教育内容を意識した授業を計画している教員は、一部であり、各教員の判断に任されている。これは、担当クラスの学部・学科が決定される前に、それぞれの教員が教材やシラバスをある程度、事前に考えておかなければならないため、しかたのない面もある。開講前に時間的な余裕がなければ、継続性を配慮したシラバスデザイン、教材選定をするのが難しいが、これは、九州大学に限らず、多くの英語プログラムに共通する問題であろう。

・国際性

九州大学がアジアの大学と、学部生レベルで共同研究を行い、大掛かりな単位互換制度を導入し、アジアのトップレベルの教授陣を招聘する場合に、九州大学の学生の英語力や、アジア諸国に対する理解の不足が問題になる。また、九州大学と交換留学制度を持つアジアの大学の中には、TOEFLのスコアを要求している大学・学部もある。九州大学がアジアの他大学とさらに連携を進めていくためには、英語科の支援が必須であることから、従来の英米文化一辺倒の英語教育から、英語を介したアジア文化紹介の授業を徐々に取り入れていく必要性があると考える。

現在日本で市販されている大学教育向け英語教材の内容は、英国系・米国系の出版社のもの、日本の出版社のものを問わず、英・米の文化に偏りがちであることが明らかになった。

まず、九州大学の教員、学生ともにアジア諸国の学界でのサバイバル言語としての英語という認識を持つことが必要であると筆者は考える。現在、採用されている英語教材は英米よりであるが、日本やその他のアジアの諸国の文化を紹介するものを積極的に採用し、英語の授業を介して、アジアの大学生としての文化を読み解く力（**Cultural Literacy**）を学生に身につけさせるべきである。

6.2 提言

九州大学の多数の学生が履修する全学教育における英語を、「九州の優秀なリーダーを育成するための英語教育」として位置づけ、「外国語教育での産学連携」を実践するために、各企業の採用担当者や卒業生から、定期的にニーズを聞き取る調査を続け、刻々と変わりゆく社会のニーズに合わせて、カリキュラムに反映させる。全学教育の英語の授業が、学習者のレベル、ニーズに合わせた学習者を中心にしたコースとして機能するよう、組織的にさらに改革する。学生が高校との接続的、専門課程との継続的な英語の学習を自立的に行い、教員は、学生が国際感覚を磨くための支援者として、さらにそのネットワークを強化させる。「外国語教育での産学協同」が実現されれば、学生個人の将来だけでなく、九州、そして、日本、アジアを含む国際社会に大きな影響をもたらすことができるだろう。

九州大学がその教育憲章に則り、今後、全学教育において、学習者を中心にした英語プログラムの構築をする上で必要だと思われることについて、「連続性」「継続性」「国際性」への考慮と、「学習者のための学習支援プログラムの開発」「教員へのサポートシステム」について、以下に提言を試みる。

提言1：「連続性」「継続性」「国際性」への考慮

・接続性のための提案

付属学校を持たない九州大学では、地域の小学校、中学校、高校と積極的に連携をはかり、定期的な交流を実施することが必要である。地域の中学校、高校（今後は小学校も含め）の英語の授業で具体的にどういった教材を使用し、どの程度の授業時間数を割り、どの程度の学習目標（語彙数、文法項目など）を掲げているか、データベースにし、英語の教員間で相互に利用できるよう共有化することも、連携の一助となるだろう。この際、ぜひ交流の結果、得られたデータや情報は英訳し、外国人教員と共有することが必要であると考え。なぜなら、外国人教員の多くが、日本の大学の教育現場でのみ経験を積んでおり、九州大学の学生が入学までにどういった学習内容を習得してきたか、どういった選考を経て入学・編入してきたか、具体的に知る機会が日本人教員に比べて極めて少なく、その結果、無難に日常英会話を選択せざるをえない可能性も考えられるからである。

・継続性のための提案

専門教育や卒業後の継続性については、現在、実施中のファカルティデベロップメントやニーズ分析の他に、専門教員による英語の授業に対する評価の導入も提案したい。「外国語教育ニーズ分析のための予備調査報告」によれば、専門教員の中には、九州大学卒業者も見られ、教員自身が学部生時代に受けてきた英語の授業経験から意見を述べている例があり、現在の全学教育の英語の授業の実態があまり知られていないという印象を受けた。オンライ

シラバスと合わせ、英語の授業を専門教員に公開し、意見交換する機会があれば、さらに実情に応じた有益な意見を得られることと思われる。

・国際性のための提案

言語的な変種としてのアジア英語の紹介や、日本との違いを強調する単なる異文化紹介に終わるのではなく、アジア各国・地域の現在を考えさせる内容を扱った英語教材の開発を提案したい。これは、英語科が単独で作成するのではなく、言語文化研究院のアジア言語・文化を担当する教員や、アジア諸国・地域からの留学生の支援も有用である。

また、英語の授業のゲストスピーカーとして、九州大学に在籍中の留学生の中から、英米の学生だけでなく、アジア諸国の留学生を積極的に活用することも考えられる。シラバス分析の中で、準 ESP として、理系向きの教材を使用する教員も散見したが、専門教員でない英語教員が、専門的な内容説明をするには限界がある。たとえば、九州大学の大学院に留学中のアジアの ESL 諸国・地域の留学生にゲストスピーカーとして参加してもらい、工学部には工学部の留学生が担当するというように、学部・専攻固定制の英語のクラスに参加してもらって、専門課程の内容や出身国・地域の事情を英語で話してもらおう機会を作れば、専門課程での英語のニーズを学生自身が認識し、モチベーションも上がる。

提言 2：学生のための学習支援プログラムの開発

全学教育の英語で、学習者を中心とした学習支援をしていくために、Remedial（補習）クラスの開設と、個人の目標の設定とそれに基づく学習カルテの作成を提案したい。

・補習クラスの開設

九州大学の学生の英語力の最低レベルを保証するシステムづくりとして、英語の学習支援が必要な学生を広く受け入れるクラスの開講を提案したい。英語特別演習は現在、教員の自由選択に任されているため、内容・レベルに統一が見られていない。今後は、徹底的な EGP に限定した補習クラスを開講し、九州大学の学生が専門課程に進むまでに最低限のスキル・レベルをクリアさせる。これによって、将来、専門課程に進んだ後、学生が原書購読や英語による講義についてこられない、また、専門分野では優秀であるのに、英語力のなさのために大学院進学ができないという学生側の不利益をある程度、解決することができる。

・個人の目標の設定とそれに基づく学習カルテの作成

大学入試合格後、低学年次の日本人の学生の多くが、何のために英語の学習をするのか、目標を失っている状態であるだろう。日本における英語学習の目的や理由が希薄なため、学習意識に切迫感を欠き、これが、TOEFL の成績で、中国や韓国の学生より、日本人の学生が劣るのは当然である。（宮原他、1997）就職や大学院入試など、自分の将来の進路について実感として感じられない低学年次の学生が、具体的な目標もなく、自分の現在のレベルも知らずに、日常使用することもない外国語の家庭学習をおろそかにしがちなのは容易に想像できる。

また、九州大学では全学的に学生の英語力を測る定期的な学習者評価（Learner Assessment）は行われていないことから、大学入試の受験後、本人が学外で TOEIC、TOEFL、実用英検などの資格試験を受験する、英会話学校に通う、語学留学をするなど、本人が自分

の意思で自分の英語力を把握していなければ、大学側だけでなく、本人自身も、自分の現在の英語能力を把握していない状態だと思われる。

Ellis (1994) は、第二言語習得時の学習者の外的要因として、社会的要因と、インプット、インターアクションを挙げている。社会的要因については、英語の教室を一步でると、英語を使用することはほとんどないという EFL 環境であるため、教室の内外での大量のインプット、インターアクションが必要である。九州大学の全学科目では、他の科目に比べて英語の授業数が多いと言っても、90 分 1 コマ、週に 1~2 コマしかないのが現状である。学生が英語力を維持・向上させるためには、自己学習による大量のインプットを前提にして、大学の授業はその学習結果の発表の場、他の学生とのインターアクションの場という位置づけでなければ、目に見える効果は期待できない。

ここで、学生が個人の目標に向かって継続的な英語学習を実行することを支援するため、まず、各学生に、長期的目標（進学後、卒業後）、短期的目標（半期ごと）の英語学習の目標（学習時間、TOEIC・TOEFL・英検などの数値目標と、スキル別の目標）を自由に決めさせ、それに基づいて日々の自己学習の内容を決定し、半期毎に自己評価する学習カルテの作成を提案したい。ここで提案する学習カルテには、長期目標、短期目標、目標を達成するための自己学習の内容と自己評価だけでなく、九州大学での英語の履修記録とその成績評価、学内外で受けた英語の資格所得、語学・交換留学などについて書き込み、学生が九州大学で 4 年間以上の在学中に自律的な語学学習をするために使用することを目的とする。カルテを定期的にティーチングアシスタントがチェックし、英語の担当教員がクラスの学習カルテのコピーを自由に閲覧できるようにすれば、教員のシラバスデザインやクラスマネジメントにも有効だと思われる。

提言 3：教員に対するサポートシステム

九州大学内の新しい試みを報告した「農学研究院・言語文化研究院合同 FD を実施して」（山田、2002）では、「言語文化 II の認知度が低い」「九州大学の学生は就職に弱い」ことが指摘されている。こういった専門教員側からの貴重な意見、提案、情報は、専任・非常勤、日本人・外国人といった区別なく、英語の授業を担当する教員内で共有することが望ましい。非常勤講師が英語科目のコマの半数を占めているという現状から考えれば、なおさらのこと、授業を行うに当たって有益な情報をすべての講師に伝え、意思統一をはかることが重要である。開講前には、全教員に対して、担当のクラスについて、その専門とレベル、今まで（前学期まですべて）受けてきた英語のクラスのクラス名、目標、シラバスと教材、試験の内容、および、週 2 回、授業を受けているクラスの場合は、もう一方のクラスについての情報など、クラスのプロフィールを配布することを提案したい。これにより、過去や現在の授業との重複が避けられ、今まで学習してきたことを積み上げる形で、現在受けている他の英語と試験内容、スキル、教材が重ならないようにしつつ、より効果的な英語の授業作りを目指して、シラバスデザインを行うことができる。

英語教員に対するサポートシステムの一環として、日本人教員と外国人教員間を含む英語教員内だけでなく、英語教員と専門教員間の相互支援、情報交換の場があれば、英語の授業がさらに、継続性を意識した内容になり、また、九州大学の ESP/EAP を導入する土台づく

りになるだろう。現在のオンラインシラバスだけでなく、九州大学の入試や定期テスト、教材などをデータベース化するのも有用である

このほか、Richards (2002 : 212) は、効果的な指導を提供するための教師への支援として、以下の 11 項目を挙げている。著者が ESL 環境を想定していると考えられるため、すべてが日本の大学ですぐに導入できるものではないが、特に、九州大学の全学教育の英語では、教員の数が多く、教育の均等な質確保が急務であることを考えれば、これらの推奨項目は参考になるだろう。

1. **オリエンテーション**：プログラムの目標、アプローチ、リソース、予期される問題、解決策を明確化するため、新規採用の教員向けに必須。
2. **教材**：市販のものであれ、大学が準備するものであれ、良い教材が必要。教材の選択には教員も関与すべきであり、プログラムでの教材の役割について、ガイドラインが必要だと思われる。
3. **コースガイド**：コースに関する情報、目的と目標、推奨する教材とメソッド、学習活動の提案、評価の手順について、各コースごとのコースガイドを提供するべきである。
4. **責任の分担**：授業以外の義務については、適材適所で分担。
5. **研修**：教員は必ずしも、プログラムが必要とする特別の知識やスキルを常に保有しているわけではないので、ニーズを満足させるため、特別研修にスタッフを選別して送ることが必要。
6. **授業からの解放**：教師が、教材開発やメンタリングなどの重要な役割を担当する時は、その業務に専心できるよう、授業担当から免除する。
7. **メンタリング**：経験豊かな教師が、あまり経験のない教師に対して、アイデアを提供し、問題を共有し、アドバイスを与える。
8. **フィードバック**：教師には、授業がうまくいっているか、問題があるかを知る必要がある。否定的なフィードバックの場合、建設的で、脅迫的でないフィードバックを提供する方法を考えなければならない。
9. **報酬**：授業のパフォーマンスが優れている教師は認められるべきである。報酬の形態としては、会議や研修への派遣、教員の公報で名前を公表などが考えられる。
10. **ヘルプライン**：教師は、比較的孤立した状態で、長期間働かなければならない。問題が発生した時に、その問題の種類毎にだれに助けを求めれば良いか、正確に知っておく必要がある。
11. **レビュー**：プログラム、問題解決、コースの反省について、定期的なレビューに時間を割くこと。レビューは現実の問題を解決し、スタッフ間で協力しようという意識を育むのに役立つ。

おわりに

著者が九州大学の文学部に入学したのは昭和 60 年（1985 年）のこと。大学入学前の英語の授業とえば、福岡市の公立の中学、高校では文法訳読法で教科書を解説するのみ、現在のように、中学や高校には外国人の英語指導助手もいない時代である。大学入試の英語では、共通一次のマークシート方式、二次試験の英文和訳と和文英訳を経験し、1 年半の教養部の英語の授業とえば、クラス単位で受講する日本人教員による英米文学の購読だった。もちろん、英語の授業でシラバスが配られることはなかった。これは、おそらく、1980 年代の日本の地方の国立大学では、どこも同じような状況だったのではないか。

当時、九州大学内に英語を含め外国人教員の数は非常に少なく、外国人による英会話の授業は抽選だった。英会話学校も福岡市内にまだ少なく、もの珍しさもあってか、多くの学生が大学の英会話の授業の受講登録に殺到した。筆者は運よく抽選に当たり、2 年前期で 1 回、週に 1 度の外国人による英会話の授業を受講することができたが、卒業するまで、外国人教員に九州大学の学内で英語を習うチャンスはその 1 度のみであった。この研究を通じて、当時に比べて、予想以上に現在の九州大学の英語の授業が多様化し、その量、質ともに、格段に向上しており、学習環境が改善されていることが分かった。

今回、分析対象とした 376 件のオンラインシラバスは、自分自身で教材や学習活動を選択し、シラバスをデザインしている英語講師にとっては、アイデアの宝庫だ。また、分析したシラバスの中には、シラバスを学生との重要なコミュニケーション手段として位置づけ、学習の心構え、参考図書等を詳細に紹介しているものもあったため、一英語学習者としても学ぶことが多く、その量に圧倒されながらも、一つ一つのシラバスを読み進めていくのは楽しい作業であった。そして、シラバス分析を通じ、諸先生方が、その信念に基づき、工夫ある授業を提供されていることを知り、深く感銘を受けた。

現在、筆者は、主に英語を使って仕事をしているが、九州大学に入学当初は英米の文化に対する憧れが特別に強かった方ではないように思う。外国の言語や文化に興味を持ったのは、大学の教養部で岩佐昌暉先生の中国語の授業を履修したのがきっかけである。日中間で国交は回復していたとはいえ、当時は福岡から中国への国際線もなく、また、現在とは違って、中国と日本で、一般の人々が観光や語学留学で気軽に行き来する時代ではなかった。授業で紹介された中国映画を観に行き、中国人留学生が講師を務める中国語会話の授業を受講して、アジアの中国語圏への興味を深めた。二年生の夏休みには、岩佐先生が企画された北京第二外国語学院（現北京第二外国語大学）の語学研修に参加した後、本学の中国文学科へと進学した。そして、三年生の春休みにまた北京に語学留学をし、帰国時に香港に滞在した。

二度の中国への語学留学で発見したことの一つに「英語はアジアの共通語である」ということだった。北京でも航空会社や外国資本のホテルでは英語を理解する者が必ずおり、中国返還前の香港では、普通話（北京語）よりも英語の方が通りがよかった。中国語だけでなく、アジアの共通語である英語を学ぶ必要性を感じた筆者は、九州大学の ESS に入部し、四年生の春休みにはロンドンの語学研修へと参加することに決めた。筆者が学部生だった 80 年代半ばでも、九州大学にはすでに多くのアジアの留学生が在籍しており、中国文学科で中国語

圏の留学生と席を並べ、北京大学の客員教授による演習を受講し、アジアに開かれた大学のすばらしさを実感していた。現在、九州大学では当時よりさらにアジアの大学との連携を深めている。筆者と同じようにアジアの言語・文化を体験し、それがきっかけとなって英語の学習に向かう九州大学の後輩がおそらくは多数、いることだろう。

学部卒業後は、中華航空勤務を経て、現在は英日の産業翻訳をしながら、九州および中国地方の企業や、大学や専門学校で、英語の講師を務めているが、英語は世界の、そして特にアジア諸国の共通言語であり、多様化が進んでいると日々感じている。たとえば、筆者が2003年に手がけた英日翻訳は、英語圏の母国語話者が書いた原稿よりも、非英語圏から発信されたものの方が多かった。英国で書かれた原稿の発注以外に、インド、フィリピン、シンガポール、中国などのアジア諸国や、ドイツ、スイス、フランスなどの英国以外の欧州の非英語圏で書かれた英語の原稿を翻訳する機会があった。企業の英語研修についても、5年くらい前には英国、米国に留学するビジネスパーソン向けの研修が多かったのが、現在では、アジア諸国・地域のエンジニアと電子メールでやりとりをするための英文ライティング研修や、アジアの企業との合弁事業に向けた異文化コミュニケーション研修の講師依頼が増えてきている。アジアから受信し、また、アジアへと発信する英語については、機会があれば、まとめてみることにしたい。

現在、講師としてお会いする受講生や人事部の研修担当者の中には九州大学の同窓生が多く、大学卒業後に社会で必要となる語学力についてお話を伺う機会も増えているが、卒業生に対して、社会が期待する英語力のレベルが上がり、ニーズは具体化かつ多様化しているように思う。今後は、九州大学の卒業生には、さらに、実戦力としてアジアへ発信するための英語のスキル・レベルが求められていくだろう。この研究が、何らかのかたちで、九州大学の英語教育の中で、役立てていただくことができれば幸いである。

最後に、大学院進学前から今日に至るまで、暖かく見守ってくださった諸先生方にお礼を申し上げたい。研究に対する姿勢について常にご指導くださり、また、グローバルゼーションについて、各方面から考察する機会を与えてくださった清水展先生、九州大学の英語教育の現状に基づくご指摘やご指導、資料、情報提供で援助してくださった井上奈良彦先生、日本の英語教育が抱える問題について貴重なご意見をくださった毛利嘉孝先生、外国語を学び、教える喜びを教えてください、外国語教育の実践者として、私にとって師であり、ロールモデルである岩佐昌暉先生に、深く感謝の意を表したい。

参考文献

- Backman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum-A systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dubin, F. & Olshtain, E (1986). *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Friedman, T. (2000). *The Lexus and the Olive Tree*. London: Harper Collins.
- Graddol, D. (1999). *The Future of English*. London: The British Council.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. (1997). *English for Academic Purposes* Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-286.
- Nunan, D. (1999). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2000). *Curriculum Development in Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press.
- Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: a Psycholinguistic Enquiry into the Critical Period for Human Speech*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* Cambridge: Cambridge University Press.
- 伊藤明夫 (2003) 「卒業生へのアンケート」実施・結果・考察. 『大学教育』第9号 九州大学教育研究センター (<http://science.scc.kyushu-u.ac.jp/Information/rigakukyouiku.PDF>).
- 井上奈良彦 (2003) 「大学英語教育における『新しい』教育の試み—教師の実践と考察から—」 『大学教育』 (第9号 九州大学教育研究センター), 第9号, pp. 61-79.
- 井上奈良彦 (2003) 「外国語教育ニーズ分析のための予備調査報告」九州大学言語文化研究院言語教育学講座.

- 今井隆夫 (1997) 「英文『読解』に必要な 3 つの要素—高校・大学 (教養レベル) の場合」『英語の授業実践—小学校から大学まで』大修館書店, pp. 274-284.
- 今橋典子 (1997) 「学習指導要領の改訂と教科書題材の変遷」『英語の授業実践—小学校から大学まで』大修館書店, pp. 24-32.
- ウォレス, M. J. (1991) 『スタディー・スキルズ—英米の大学で学ぶための技術—』大修館書店.
- 大佐古紀雄、白川優治 (2003) 「大学改革がわかるキーワード 50」『大学改革がわかる』朝日新聞社, pp. 162-169.
- 岡戸浩子 (2002) 『「グローバル化」時代の言語教育政策』くろしお出版.
- 金森強 (2003) 『小学校の英語教育—指導者に求められる理論と実践』教育出版.
- 九州大学 (2000) 『全学教育履修の手引き』九州大学.
- 九州大学大学院言語文化研究院公報メディア委員会 (2002) 『言文フォーラム』 (九州大学大学院言語文化研究院) 第 26 号.
- 九州大学大学院言語文化研究院英語共通教科書編集委員会 (編) (2003) 『A Passage to English—大学生のための英語学習情報』第 3 版 九州大学出版会.
- 九州大学公式ウェブサイト (2003) URL:<http://www.kyushu-ac.jp>.
- 九州大学自己点検・評価委員会 (2001) 『九州大学改革サイクル』九州大学.
- 九州大学全学教育機構 (2003) 『平成 15 年度全学教育科目担当教官要項』九州大学.
- 国際交流基金 (1999) 「アジアとの国際交流・福岡市の歩み」『文化事業通信』 (国際交流相談室) 第 37 号.
- 小林葉子 (1997) 「学校英語教育における目的・目標・ノン・ネイティブ教師モデル論」諏訪部 真, 白畑 知彦, 望月 昭彦『英語の授業実践—小学校から大学まで』大修館書店, pp. 77-87.
- 白畑知彦、他 (1999) 『英語教育用語辞典』大修館書店.
- 鈴木祐治 (2003) 『英語教育のグランドデザイン—慶応義塾大学 SFC の実践と展望』慶応義塾出版会.
- 竹蓋幸生 (1997) 『英語教育の科学—コミュニケーション能力の養成をめざして』アルク.
- 竹下裕子 (2002) 「日本」『事典 アジアの最新英語事情』大修館書店, pp. 141-156.
- 田崎清忠 (編) (1995) 『現代英語教授法総覧』大修館書店.
- 田中慎也 (1994) 『どこへ行く? 大学の外国語教育』三修社.

- 徳見道夫、他（2003）「財団法人九州大学後援会助成事業報告書」九州大学言語文化研究院。
- 中公新書ラクレ編集部（2002）『論争・英語が公用語になる日』中公新書ラクレ編集部。
- 中村保男（2003）『英文翻訳の原理・技法』日外アソシエーツ。
- 日経産業新聞（2003）『日経産業新聞』6月24日付。
- 野口ジュディ（2001）『ESPの理論と実践』三修社。
- 船橋洋一（2000）『あえて英語公用語論』文藝春秋。
- 本名信行（1999）『アジアをつなぐ英語』アルク。
- 本名信行（2002a）「英語はアジアの共通語」『論争・英語が公用語になる日』中央公論新社。
- 本名信行（2002b）「プロローグ：アジアの英語事情」『事典 アジアの最新英語事情』大修館書店, pp. 3-9.
- 松村瑞子、山村ひろみ（2003）「外国語教育ニーズ分析予備調査の結果について」『Radix No. 35 (九州大学全学教育公報)』九州大学高等教育総合開発研究センター。
- 宮原宗七（1998）『いま、なぜビジネスコミュニケーションか』アルク。
- 宮原文夫、他（大学英語教育学会九州・沖縄支部プロジェクトチーム）（1997）『このままでよいか英語教育—中・韓・日3か国の大学生の英語学力と英語学習実態』松栢社。
- 文部科学省ウェブサイト（2003）URL:
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm
- 吉岡齊（2002）「第2章 国際的視点から見た日本の大学」『大学とは何か—九州大学に学ぶ人々へ—』海鳥社。

付録1 言語文化科目Ⅰ英語 カリキュラム改定案

言語文化研究院・英語カリキュラム検討専門委員会（2003年7月8日）

言語文化研究院・英語教室会議（2003年7月18日）⁵

I. 改革の基本方針

1. 言語文化科目Ⅰ（以下、言文Ⅰ）の英語の中心は学部・大学院での学習・研究に必要な英語（English for Academic Purposes）の基礎を中心とする。国際理解や教養は内容を通じて、また、選択科目によって教育することを目指す。
2. 共通の科目内容と評価基準を設定することで説明責任を果たせるようにする。
3. 必修科目の内容について担当教員への強制力を持たせる。
4. 現行の開講単位などの枠組みはそのまま利用する。

II. 2004年（平成16年）4月から試験的实施項目

*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。

1. 1年生のクラスを入試に基づいてインテンシブⅠを能力別編成（入試が使えない場合は簡単なテストを実施する？）
1年生文系のクラスについて TOEFL ITP を実施し、運用能力の変化を追跡する（次回は2年生前期修了時点）
2. 共通教科書クラス（英米Ⅰ）の共通シラバス作成、担当教員に対して強制力を持たせる。
3. 共通教科書の小テスト問題を共通化（英語教室で「共通教科書授業運営委員会」のようなものを設置）。
4. 共通教科書の期末試験問題を共通化（英語教室で「共通教科書授業運営委員会」のようなものを設置）。

III. 2005年（平成17年）4月から全面実施開始の主な項目

- 1年生から全学のカリキュラム改定と同期して言文Ⅰの新カリキュラム 全面実施

英語Ⅰ（大学英語初級）

*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。

- 共通教科書の使用法は上記に同じ。大人数クラスでの講義、共通小テスト、共通期末試験

英語ⅡA/ⅢA（英語表現演習中級・上級）

*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。

⁵ このカリキュラム案はその後、大学全体の教務関係の委員会で承認され、その過程で「*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。」の注記は消えている。

- ライティングとスピーチについて到達項目を設定して共通の評価基準を設ける（英語教室で「英語表現演習運営委員会」のようなものを設置）
- 20人以下の能力別クラス分け
- 初級（1年前期）は入学時の試験（入試？TOEFL-ITP?）による
- 中級（1年後期）は初級の成績による

英語 IIB/IIIB（英語リスニング・リーディング中級・上級）

*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。

- TOEFLなどの点数を目安に共通の評価基準を設定する
- すでに到達目標に達している学生は受講を免除
- 能力別クラス分け
- 教員による講義・演習とコンピューターシステムによる演習を組み合わせる

英語 IV（英語選択内容）

*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。

- 開講科目の内容のバランス（多様性）を確保しつつ、担当教員独自の授業内容を提供
- 学生は授業内容に基づいて選択（現行の英米 II・インテンシブ II 相当）

標準化テストによる能力測定

- TOEFL ITP (?) を入学時、2年生前期終了時、3・4年生の間に1回、合計3回実施し、学生の能力の推移を測定する。

移行完了時における言文 I 英語カリキュラムの全体

	第1学期	第2学期	第3学期	第4学期
現行 6単位 7単位	2単位	2単位	1単位 +文系1単位	1単位
科目	英米 I インテ I 総合	英米 I インテ I 総合	インテ II 英米 II	インテ II 英米 II
現コマ	109	137	85	61
改定案 6単位 7単位 (文系)	English I (大学英語初級) (1単位必修) English IIA (表現中級) (1単位必修)	English IIB (聴・読中級) (1単位必修) English IIIA (表現上級) (1単位必修)	English IIIB (聴・読上級) (1単位必修) English IV (選択内容) (1単位選・必)	English IV (選択内容) (1単位選・必)

(再履修者には下の学期の科目の履修を認める)

クラス人数対策

*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。

1. 英語 I (共通教科書) は大人数。英語 II A/III A (表現演習) は 20 人以下。
2. II B/III B (リスニング・リーディング) においては、検定試験および同等の学内試験による「認定」を増やす。

科目概要 (共通シラバス)

担当教員は下記の内容を満たす範囲で各自の個別シラバスを作成する。

英語 I (大学英語初級) 1 学期必修

*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。

共通教科書を用い、次の内容を含む

文レベルの文法や発音および語彙

大学入学以降の英語学習方法・情報入手方法

文章の構成 (パラグラフ、エッセーの構成)

言語と文化の関係についての理解

成績の 60% 以上は共通試験問題によって査定する。

英語 II A (表現演習中級) 1 学期必修

*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。

ライティング

パラグラフ構造の基礎の理解

エッセーの構成の基礎の理解

出典の示し方等の理解 (自分の意見、前提とできる情報、出典の必要な情報の区別)

口頭発表 (スピーチの基礎)

スピーチの構成の理解

発表方法 (発声など) の理解

成績はエッセーと口頭発表によって評価する。

英語 II B (リスニング・リーディング中級) 2 学期必修

*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。

NetAcademy や CD-ROM 教材による自習

TOEFL450 点もしくは TOEIC500 点程度 (?) を到達目標とする。

テストのみによる単位認定にはより高い点数を設定する (?)。

成績は共通の客観テストを 70% 以上とし、自習記録と教室活動 (小テストを含む) が 30% とする。

英語 III A (表現演習上級) 2 学期必修

*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。

学生は簡単な学術論文を独自に書くことができるようになる。

学生は簡単なスピーチ（情報提供、説得）を独自に発表することができる。
学生は批判的思考の基礎（議論の根拠や推論の検査）を理解する。
成績はエッセーと口頭発表によって評価する。

英語 III B（リスニング・リーディング上級）3 学期必修

*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。

NetAcademy や CD-ROM 教材による自習

TOEFL500 点もしくは TOEIC600 点程度（?）を到達目標とする。

テストのみによる単位認定にはより高い点数を設定する（?）。

成績は共通の客観テストを 70%以上とし、自習記録と教室活動（小テストを含む）が 30%とする。

英語 IV（選択内容）3 学期文系選択必修 4 学期全学選択必修

*以下は「例」です。具体的内容・方法は今後の検討課題で、変更されることがあります。

学生は指定された時間帯に開講される複数の教官の授業から 1つを選択する。内容はたとえば次のようなものを含む。ある程度内容がバランスよく開講されるように調整する。

諸分野の内容のリーディング

文学・評論の鑑賞

様々なライティング（説明文、説得文、創作）

日英・英日間の翻訳

スピーチ

ディスカッション・ディベート

ドラマ（劇を演じる）

オーラル・インタープリテーション（口頭による表現活動・作品解釈）

異文化トレーニング

付録2 九州大学教育憲章

(http://www.gk.ofc.kyushu-u.ac.jp/ec/charter_j.html)

第1条 (趣旨)

九州大学は、日本国民のみならず、世界中の人々からも支持される高等教育を一層推進するために、この教育憲章を定めることとする。

第2条 (教育の目的)

九州大学の教育は、日本の様々な分野において指導的な役割を果たし、アジアをはじめ広く全世界で活躍する人材を輩出し、日本及び世界の発展に貢献することを目的とする。

第3条 (人間性の原則)

九州大学の教育は、秀でた人間性を有する人材を育成し、上記の目的を達成するために、次のことを指向することとする。

- (a) 人間の尊厳を守り、生命を尊重すること。
- (b) 人格、才能並びに精神的及び肉体的な能力を発達させること。
- (c) 真理と正義を愛し、個性豊かな文化の創造をめざすこと。
- (d) 自然環境を守り、次世代に譲り渡すこと。

第4条 (社会性の原則)

九州大学の教育は、秀でた社会性を有する人材を育成し、上記の目的を達成するために、次のことを指向することとする。

- (a) 自由な社会に積極的に参加し、勤労を尊び、責任ある生活を送ること。
- (b) 基本的人権を尊重すること。
- (c) 両性の平等を尊重すること。
- (d) 必要な政治的教養を含む市民的公共性を育成すること。

第5条 (国際性の原則)

九州大学の教育は、秀でた国際性を有する人材を育成し、上記の目的を達成するために、次のことを指向することとする。

- (a) アジアをはじめ全世界の人々の文化的、社会的、経済的発展に寄与すること。
- (b) 種族的、国民的及び宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること。
- (c) 世界の平和に貢献し、将来の世代を戦争の惨害から守ること。
- (d) 国際連合憲章の謳う原則を尊重すること。

第6条 (専門性の原則)

九州大学の教育は、秀でた専門性を有する人材を育成し、上記の目的を達成するために、次のことを指向することとする。

- (a) 人間性の原則、社会性の原則及び国際性の原則並びに実際の生活に即して、専門性を深化、発展させること。
- (b) 科学技術の発達と学術文化の振興を融合させること。
- (c) 独創性、創造性を重視すること。
- (d) 専門家としての職業倫理を育成すること。
- (e) 学問の自由及び専門家の自律性を尊重すること。

第7条 (一体性の原則及び職責の遂行等)

九州大学は、全学一体となって、上記の教育目的及び原則の達成に取り組むこととする。九州大学の教職員及び学生は自己の使命を自覚し、その職責等の遂行に努めなければならない。前項の職責を遂行するために、教育研究組織の自治及び構成員の身分は尊重されなければならない。