

九州大学全学教育における英語オンラインシラバス 分析

津田, 晶子
九州大学大学院比較社会文化学府

<https://doi.org/10.15017/4494626>

出版情報：比較社会文化研究. 18, pp.85-104, 2005-08-10. 九州大学大学院比較社会文化研究科
バージョン：
権利関係：



九州大学全学教育における英語オンラインシラバス分析

ツダ アキ ヨ
津 田 晶 子

0. はじめに

長年にわたり、「日本人の英語」については、様々な論者が多様な観点から論じてきた。「英語公用語賛成派・反対派」から、「(主にオーラルの) コミュニケーション重視賛成派・反対派」、「早期英語教育賛成派・反対派」、「大学入試英語の現状肯定派・批判派」「大学英語における必修英語の廃止派・必修英語強化派」「英語ネイティブ教員の大量導入賛成派・反対派」まで、様々である。

また、論者のプロフィールも、英語遣いの企業のビジネスマン、国際的な舞台で活躍する研究者、ジャーナリスト、英会話・予備校教師、海外の日本人補習校教師、自身の語学力を糧としている通訳・翻訳者などと多種多様である。しかしながら、英語教育を専門としている者が、データを元に現在、「大学英語で何が起きているか」を英語教育の理論に基づいて分析したものはむしろ少数で、多くが、「自分が受けてきた過去の英語教育の印象」や「一英語学習者としての自分の経験」のみをもとに、現状を把握せずに論じているものが多く、また、それが一般の英語学習者に受け入れられているようである。ここでは、大学の英語教育担当部門の中で何が起きているのかを、九州大学のオンラインシラバスをもとに英語教育学を専門とする一英語教員(筆者自身大学および専門学校で英語を教えている)の立場から論じるものとする。

以下、第1節でシラバスおよびオンラインシラバスについて概観し、第2節で分析方法と分析上の制限を説明し、第3節で分析結果に考察を加える。

1. オンラインシラバスの概略

ここでは、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。

1.1. 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)、ここではシラバスについて『英語教育用語辞典』にある以下の定義を用いることとする。

Syllabus (シラバス)

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。

(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)。

1.2. 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、2003）には、「1. 全学教育授業担当者へお願い」（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について、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、「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」、の入力項目がある。

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。各大学での必修英語のシラバスデザインを大きく分けて「シラバス固定型（大学より指示されたシラバスどおりに行う）」「シラバス半固定型（①サンプルシラバスを大学が提示する②共通テキストや共通テストなどの導入により、各教員の自由裁量部分を減らす。）」「シラバス自由作成型」の3つに分けるとすると、九州大学は「シラバス自由作成型」に当てはまる。

現在（2005年6月時点）において、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。大学によっては、教師によるシラバス作成を特に義務付けていない大学もある中で、オンラインシラバスを一般公開している大学、オンラインシラバスを設けていても学内向けだけに限っている大学、個々の講師に、授業内だけでの配布を義務付けている大学、全学的に紙やCD-ROMなどの形態で配布している大学と、シラバスの扱いは様々である。本稿では、九州大学の現行の英語カリキュラムの中で、個々の教員がどのようにシラバスを作成して

いるか分析する。（なお、2006年度入学生からは新しいカリキュラムが導入される予定である。）

1.3. 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（アカウンタビリティ）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シラバスデザインの参考にしたい教員、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、外国人数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数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。

2. オンラインシラバスの分析方法

2.1. 分析対象とデータ収集

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の英語科目前期198クラス、後期178クラス総クラス数376とした。これらの科目は、学部の1・2年生を対象とし、日本で「一般英語」や「必修英語」や「教養英語」と呼ばれてきた科目に相当する。したがって、少数であるが、科目分類は同じでも専門学部において開講している「技術英語」は除外した。なお、本研究のデータ収集時には、2003年度のシラバスは、まだ各教員が入力の途中であった。また、1997年～2001年のシラバスも引き続き公開中であったが、各教員が入力に慣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。

データの収集に当たっては、著者が直接オンラインシラバス（<http://hesvr.rche.kyushu-u.ac.jp/syllabus/>）を閲覧し、表示される項目を記録し、分類した。

2.2. 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、コース目的・目標とシラバスの整合性、各シラバスの分類、前学期までのシラバスとの比較、等の分析は扱わないこととした。

①コース（「言語文化科目Ⅰ（英語）」）共通目的や具体的目標が欠如している。

Nunan (1999: 158) は、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す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 (こういった環境下で)、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』（九州大学、2000）には、英語の授業科目ごとに内容が記載されているが、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）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。

②入力形式が不統一である。

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、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り、外国人数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数員の中には、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。

③入力が不完全である。

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年の全学教育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いていたが、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、「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、どのカテゴリーに入るのか、分析できない。

統一教科書（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、2000/2003）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コマ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から、今回のシラバス分析では、シラバスをカテゴリー化するには至らなかった。

④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がある。

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。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考えられる。

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、受講者の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)

tives)を認識させることが可能である。

以上の条件の下、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、分析を試みた。

- 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--English for General Purposes）の「指導技能（スキル）」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）

次節では、以上の各項目について、分析結果を考察する。

3. オンラインシラバスの分析結果

3.1. 講師配置（日本人・外国人の比率）の分析

日本の学校教育における英語教育は、日本人の講師が日本語を教室言語として使用し、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、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2002年度においては、25人がいわゆる英語母語話者である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、一部の外国人教員はティーチングアシスタントの補佐があるものの、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1）。

表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% （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% （40/18/58）
総合英語演習	原則として1年生対象、大人数クラス（50人程度）	日本人担当57.8%、 外国人担当42.2% （52/38/90）
選抜英語演習	前学期の成績等による選抜学生対象、少人数クラス（10人程度）	日本人担当81.8%、 外国人担当18.2% （9/2/11）
英語特別演習	2年生、3年生、4年生の再履修者対象、70人程度	日本人担当43.8%、 外国人担当56.3% （7/9/16）
英文読解演習 A	21世紀プログラム1年生対象、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年生対象、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年生対象、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年生対象、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）

3.1.1. 外国人・日本人のクラス担当傾向

時間割作成に携わった教員によると、過去には、同一クラスについて、日本人と外国人数員の当たり方をできるだけ均等にしていた時期もあったが、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。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かかわらず、学生によっては、2年間で、全く外国人数員のクラスを受講しない(または、逆に外国人数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、外国人数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数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数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数員が、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、外国人数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数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、外国人数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、外国人数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、深山・野口他(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。

3.1.2. 外国人数員と外国人数員のそれぞれの利点

外国人数員の授業を通して「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4技能にわたって教授するのは、外国人数員の役目である。そういったことから、どのクラスに外国人数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教師に習うか、また、非母国話者の教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。外国人数教師が話す・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--English for Specific Purposes/EAP--English for Academic Purposes)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科目において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技能が必要か、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。

3.2. 指導技能の分析

上でも述べたように、「総合英語演習」「英語特別演習」は、高校英語の延長、もしくは接続としての機能を果たすEGPと位置づけることができる。「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に向かっ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、どういった「技能（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。

3.2.1. 分析の方法

「指導技能」については、シラバス上の「授業の目的」と「授業の概要」欄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」や「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思われる

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、次で考察する。

3.2.2. ReadingにおけるTranslation

3.2.2.1 「和訳」と「英文読解」の違い

今井（1997）は、表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2 読解と和訳について、学習者能力の違い

	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。

（今井（1997）の表を元に筆者が作成）

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。

3.2.2.2 「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、学習者の文法や語彙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、ごちないものとなる。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、読者は元の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、すなわち、「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。また、導入するのであれば、日英翻訳の取り扱い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。

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、単に英文を日本文に変換して、日本語で鑑賞するだけではない。大学で修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。

3.2.3. 指導技能の考察

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技能を表3・図1と表4・図2にまとめた。

表 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 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%)
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	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	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 1. 技能別担当教員割合

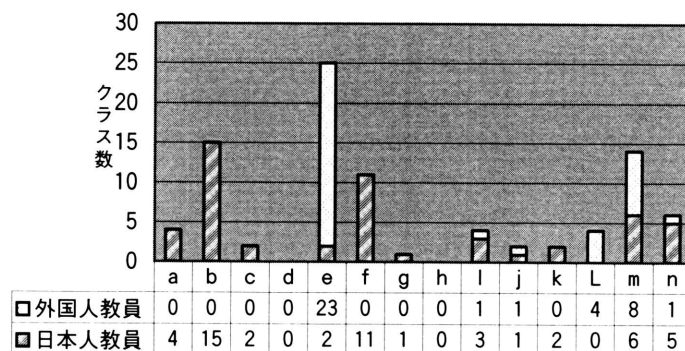
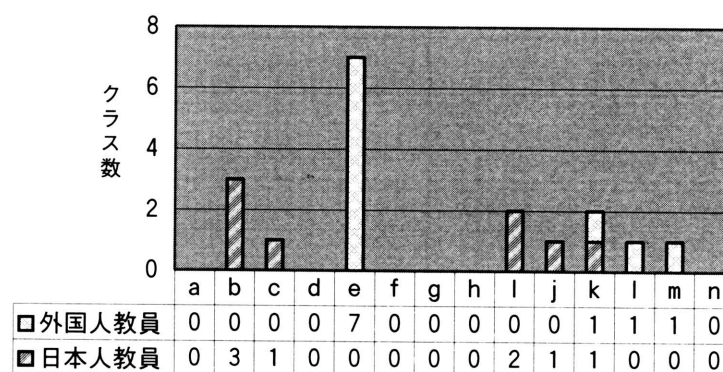


表4 「英語特別演習」指導技能一覧
(全16クラスうち、日本人担当7人、外国人担当9人)

グ ラ フ 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	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	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2. 技能別担当教員割合



以下、大きく2点について考察する。

3.2.3.1. 技能の種類

外国人教員が授業を受け持つ方が取り扱う技能の種類が多い。

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%であった。

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。

3.2.3.2. 日本人・外国人教員の重視する技能

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、と特徴づけられる。（表5、6参照）

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 外国人教員・日本人教員の技能重視傾向 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 6 外国人教員・日本人教員の技能重視傾向 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年になってどの技能を学

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年生でどの技能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、英語力を入試で考查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。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の、「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。

3.3. 取り扱いテーマの分析

以下に、「総合英語演習」と「英語特別演習」の取り扱いテーマを分類した（表7、8）。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」』（九州大学自己点検・評価委員会、2001）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）の項目を一部、参考にした。

表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

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。

3.4. 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割以上に当たる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。

3.4.1. 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、第3.1節「講師の配置」で指摘した教員だけでなく、教材についても、個人の学生レベルのみならずクラス単位で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うものは、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、別のものとする)

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ろ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、手腕しだいでは、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つて、教材を選んでいるということになるからである。

表 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

3.4.2. 日本人・外国人数員の教材選択傾向

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、外国人数員が日常英会話」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数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。

3.4.2.1. 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・技能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。

まず、内容面からは、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る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って、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の傾向であり、外国人数員で 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」を授業の目的の一つに挙げている「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。

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10 TOEIC 教材の導入傾向

授業科目 (日本人担当数)	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)

メディア面からは、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、より実際の (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。

3.4.2.2. 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も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。九州大学学内で実施した調査 (井上、2003) において、「言語文化科目 I の

授業方法に対する提案」についての質問に対し、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%) が挙げ、提案事項中9番目の頻度になっている。これに対し、専門教員は回答者55人のうち8人で(14.5%)で提案事項中14番目、英語教員では、回答者20人のうち3人で (15%) 提案事項中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、教材を選んでいくことも考えられる。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11にまとめた。

表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)

3.4.2.3. 特定の文化への言及

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)

全学教育の英語において、技能だけでなく、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。

3.4.2.4. 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」としたものが見立った。著作権の問題から Copyable Resources (コピー可能素材) 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、教材を複写しただけのものは、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、教材の内容と学生や教員による評価をデータベースにして公開し、教員間で情報を共有するというのも有益である。教員にとっても、教材の良し悪しは、使ってみ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。

3.5. 学生の成績評価

『九州大学「改革」サイクル』(2001)では、1998年度のデータを基にして、科目区分毎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毎の成績分布評価のデータを初めて作成している。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。

3.5.1. 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、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、同じ技能・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索。	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 受講前プレイスメントテスト	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、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。

- ①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
- ②プレイス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。

③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。

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13と図3にまとめた。

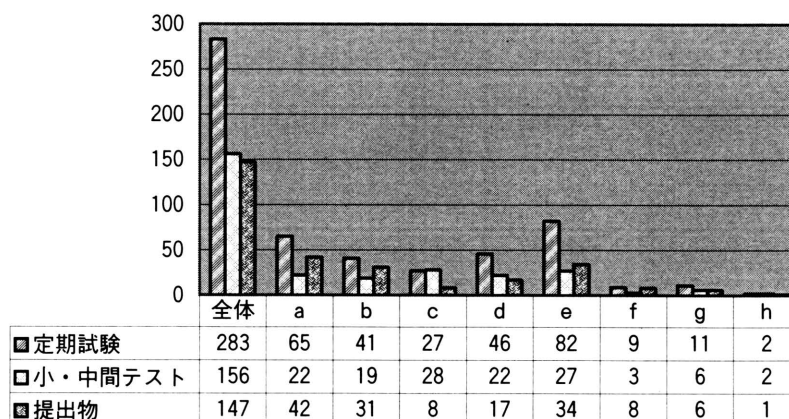
3.5.2. 授業科目ごとの成績評価の傾向

平成15年度『全学教育科目担当教官要項』の「成績報告

表13 授業科目ごとの成績評価の傾向

授業科目名 (開講クラス数)	試験の種別 クラス数 (%)
全体 (総クラス: 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回以上行くと明記しているもの 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回以上行くと明記しているもの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回以上行くと明記しているもの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回以上行くと明記しているもの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回以上行くと明記しているもの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回以上行くと明記しているもの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回以上行くと明記しているもの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) グラフ内 h (4クラス)	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回以上行くと明記しているもの1 (25%) 提出物も評価対象 1 (25%)

図3. 成績評価の傾向



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があり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。

3.5.3. 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—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欠席を取るだけで、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学年の卒業者全員)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ない」とし、「学生と社会に対する説明責任(アカウンタビリティ)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—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、大学名だけでは就職できない昨今では、大学で何を学んできたかが重視され、成績も加味されるだろう。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、成績により専攻・コースが決定されることや、奨学生や留学を目指す学生にとっては、成績評価が選考に影響を与える。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、説明責任を果たすべきである

3.5.4. 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り、学生にとっては、自分の学習に対する教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、分析できなかった。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。

3.6. まとめ

以上のオンラインシラバスの分析結果の考察をまとめると、次のようになる。

①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。

②「指導技能」と「取り扱いテーマ」

EGPに相当する「総合英語演習」・「英語特別演習」を担当する外国人教員と日本人教員では、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技能の種類が多く、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から、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。

③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、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。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。

④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。

4. おわりに

以上、シラバス分析をもとに、「シラバス自由選択型」の大学英語の利点、問題点を列挙した。今後は、実際のオンラインシラバスにそって各授業が行われている現実の教室の状況を、教員の立場と学習者の立場から観察し、また、全学教育終了後の専門課程進学後や、卒業後の社会や大学院でのニーズについてさらに調査を進めることが必要であると考えている。

付記

本稿は、筆者の修士論文（津田、2004）第2部第4章、第5章をもとに加筆、修正したものである。修士論文の研究結果全体は、井上（2005）に収録されている。

参考文献

- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum : A systematic Approach to Program Development*. Boston : Heinle & Heinle.
Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). *Course Design*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1999). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- 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) 「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.
- 井上奈良彦 (編著) (2005) 『国際化時代の大学英語教育—現状の足枷と新たな可能性』言語文化叢書 XVI. 九州大学大学院言語文化研究院.
- 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.
- 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英語共通教科書編集委員会 (編) (2000/2003) 『A Passage to English—大学生のための英語学習情報』初版/第3版, 九州大学出版会.
- 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.
- 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、白畑知彦、富田祐一、村野井仁、若林茂則 (1999) 『英語教育用語辞典』大修館書店.
- 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.
- 津田晶子 (2004) 『九州大学全学教育における EFL プログラム分析—「接続的」「継続的」「国際的」な英語教育を目指して』九州大学大学院比較社会文化学府修士論文.
- 中村保男 (2003) 『英文翻訳の原理・技法』日外アソシエーツ.
- 深山晶子 (編)、野口ジュディー (総監修)、寺内一、笹島茂、神前陽子 (監修) (2001) 『ESP の理論と実践—これで日本の英語教育が変わる』三修社.
- 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.
- 宮原文夫、名本幹雄、山中秀三、村上隆太、木下正義、山本廣基 (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』松柏社.
- 吉岡 斉 (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.