変わる現実、変わらぬ現実
——大学英語教育の現状と改革への方向性——

脇　田　博　文

▶キーワード
大学英語教育
言語政策
仕事で使える英語
カリキュラムデザイン
授業分析
改革の方向性

▼要　旨
大学英語教育の使命は「仕事で英語が使える人材の育成」という方向にある。これは実業界などからの強い要請もあって英語教育が言語政策の一環として考えられ始めたことによる。だが、大学には独自の教学理念や教育目標やレベルに応じて様々な対応の仕方があるので、即座にこの要求を受け入れるわけにはいかない。したがって、「コミュニケーションの英語」という最低限の合意に基づき、英語試験対策講座、能力別授業、外国人による授業などの具体策を実施することになるが、抜本的な改革にはなっていないのが現状ではないだろうか。

本稿は、まず大学の英語教育を取り巻く環境及び英語教育に関する言語政策について概観した後、具体的事例に基づき大学英語教育カリキュラムの現状と課題を開講形態から検討し、将来の可能性を探ってみる。さらに、英語学習及び授業に関する意識調査を本学瀬田学舎の学生を対象に実施し、学習者の視点から大学英語教育について分析・考察を試みる。最後に、それまでの議論や考察を踏まえて、大学英語教育改善への提言を行う。

1　はじめに

近年、国際共通語としての英語の存在や役割が急速に高まる中で、日本の英語教育のあり方や効果についての議論が頓に盛んになってきている。戦後の英語教育の歴史を振り返ると、社会経済の変化とともに周期的に何度か英語教育論議が交わされてきたが、今度は英語教育が言語政策として真剣に考えられ始めた点でこれまでとはずいぶん異なるように思われる。

中学校・高校の英語教育に関しては、前回の学習指導要領の改訂（1989年）以降コミュニ

ケーション重視へと転換したが、今回の改訂（1998年）はその方向性を一層推し進め、英語を必修科目として位置づけ、「実践的コミュニケーション能力」をスローガンにして「英語が使える日本人の育成」を図ろうとするものである。そして、この目的を達成するために文部科学省が国家的な戦略構想の一環として様々な行動計画を打ち出したことは周知の通りである。

では、このような状況の中で、現在大学英語教育を取り巻く環境や言語政策的な動向がどのように変化しているのか、大学英語教育の現状や課題はどうであるのか、このような問題意識が本稿の出発点である。これを踏まえて、龍谷大学などの英語教育カリキュラムを参考にしながら、大学英語教育のカリキュラムデザインの実態と今後の可能性を探りたい。一方、学習者の視点に立って大学英語教育の現状や諸課題について明らかする必要があるという考えから、龍谷大学瀬田学舎の教職志望者を対象に英語学習及び授業に関する意識調査を実施し、その結果を分析・考察する。最後に、それまでの議論や考察を総合して、今後の大学英語教育に求められる方向性について提言を行いたい。

2　大学英語教育を取り巻く環境

2．1　大学が直面する喫緊の課題

大学を取り巻く環境は予想以上に急速な展開を見せている。まず、2005年７月の文部科学省の発表によれば、少子化による18歳人口の減少（1992年205万、2002年115万、2010年以降120万）のために2007年には大学全入時代を迎える。また、大学のユニバーサル化にともない大学入試そのものも一層多様化していく方向にある。さらに、「2006年問題」に象徴されるように、新学習指導要領の下で、高校教育におけるカリキュラムの多様化や大幅な選択制のカリキュラムによって入学生の学習履歴の多様化が一層進むことが予想される（文部科学省 1999）。

しかし、これ以上に学校現場で最も顕在化する大きな問題は、目的意識や主体性の低下といった中学生・高校生の気質の変化、そして学習内容３割削減という問題とあいまって、学習習慣や学習態度の変化による学力低下である。このような状況の中で、各校種間の接続の問題は喫緊の教育課題であり、大学においては導入教育や学生に対するきめ細かな配慮や指導の工夫が今後ますます重要な課題となる。

一方、大学卒業後の社会に目を転じると、少子高齢化とともに長引く経済不況、急激な情報化・国際化の進展などにともない社会環境も大きく変化し、企業の雇用形態や求める人材像は多様化すると同時に、即戦力となる高い専門的資質能力が要求されている。

このように、大学教育は、社会の急速な変化に伴い、入口と出口の双方向からその在り方が問われていることをまず大学英語教育を考える上での前提として強く認識する必要がある。

2．2　進む大学英語教育カリキュラム改革

1991年の「大学設置基準の大綱化」以降、大学は社会のニーズを受け止め、独自の判断で弾力的かつ柔軟にカリキュラムを編成し、特色ある大学づくりをすることが可能になった。外国語教育については「１外国語８単位以上」という縛りがなくなり、外国語教育の改革や改善は急速に進んだ（田中 2004）。だが今や、上述のような新たな局面を迎えて、各大学は今までとは異なる生き方を迫られている。つまり、「大学冬の時代」の生き残りをかけた抜本的な「改

革」を行うことが焦眉の急の問題となっているということである。

このような状況に直面して、大学の改革は、国立大学の再編・統合、法人化、21世紀COEプログラムで世界最先端の大学院づくり、法科大学院、特色ある大学教育支援プログラムによる大学教育の質的向上、社会で通用する理工系技術者の養成に力を入れる大学をJABEE（日本技術者教育認定機構）認定、専門職大学院、第三者による認証評価制度などから入試レベルまであらゆる次元で進みつつある。今後、研究機関としての大学と学生の教育を行う大学という2つの役割を軸に、ますます各大学の役割分化が進行し、個性がより鮮明になるということが予想される。

だが、大学教育改革の根幹は、何よりもまず、独自の教育理念や目的に基づきどのようなカリキュラムを編成するかという点にある。外国語（英語）教育については、実業界からの強い要請や国家的な戦略構想としての英語教育改革という追い風もあって、多くの大学が改革の中心に据えている。この点についての詳細は、文部科学省が全国の大学（687大学1732学部）を対象に実施した「大学における教育内容等の改革状況について」の調査（2004）の中に見ることができる。

図1でわかることは、まずほとんどの大学で「目的別クラス」、「ネイティブスピーカーの活用」、「L.L.やビデオ等の活用」がすでに達成されていることである。さらに、最近の取り組みでは、「能力別クラス化」による差異化と、「TOEIC・英検等受験目的の科目」の授業が急速に増加してきていることが特徴的な傾向として見られる。

図2は外国語（日本語併用も含む）による授業が加速していることを示す。この傾向は、ともすれば訳読文法に基づく英文講読に陥りがちな授業を脱して、より実践的なコミュニケーション能力を養成しようとする意図に基づく。優れた実践例（文部科学省 2004）としては、小樽商科大学商学部や広島修道大学などの大学が「国際経済学」・「日本経済」・「現代日本社会の諸相」などの専門・教養科目を英語で実施している場合のように、「仕事で使える英語力」を育成するために明確なEnglish for Special Purposes（ESP）教育に取り組む大学、またTOEFLやTOEICの得点アップを目標にEnglish for General Purposes（EGP）に取り組む大学も多い。さらに、2004年に開学した国際教養大学のように、卒業時にTOEFL550点以上を目標に全ての授業を英語で行ういわゆるイマージョンプログラムを実施する大学もでてきている。卒業時に学生が身につける水準については、英語認定試験における一定水準の達成、英字新聞の理解や専門領域における英語での意思疎通の育成、能力別クラス毎の段階別達成目標の設定など、独自に何らかの達成目標を設定する大学も72大学に上り、今後ますます増加すると予想される。

このように大学の英語教育改革は、国際化時代に合わせた単なるコミュニケーション志向の英語を超えて、将来の仕事を見据えたより実践的・専門的な英語へと急速な展開を見せている。

図１　外国語教育における取り組み

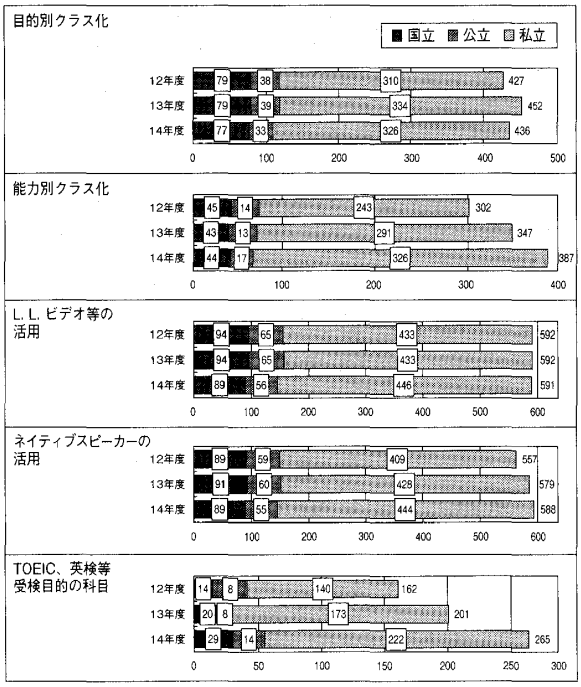
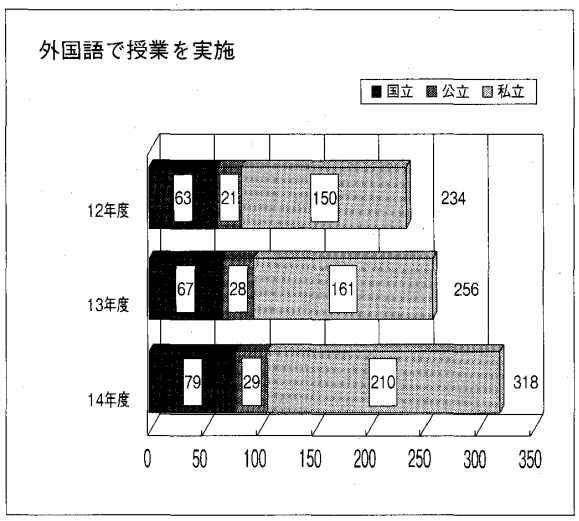


図２　外国語で授業を実施



出所：文部科学省HP
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/03/04032301.htm

2．3　言語政策としての英語教育

最近英語学習は新たなブームを迎えている。これは、いわば、国際化や情報化の進展に伴って、国際語としての英語が生存競争に不可欠な「道具」あるいは「武器」としてみなされ始めたことと密接に関連する。この背景には社会・経済的変化すなわちグローバル化への急速な進展があり、それが大学英語教育改革への推進力となっていると考える。ちなみに、このような状況は台湾・中国・韓国などの近隣東アジア諸国においてはさらに熱気を帯びた様相を呈しているが、この近隣諸国の動向はグローバル化時代の趨勢とはいえ日本の言語政策にとっても看過できないものがある。

さて、長年非効率的であると批判を受けてきた日本の外国語（英語）教育も、遅ればせながらようやく国家的な戦略構想、つまり言語政策の一環として真剣に考えられ始めた感がある。この英語教育の大きな転換への予兆は、2000年から引き続いて出された次のような４つの提案や施策に見て取ることができる（小池・大谷・豊田 2004；山田 2003）。

①「21世紀日本の構想」懇談会の最終報告書（2000年１月）

「英語が事実上世界の共通言語である以上、日本国内でもそれに慣れる他はない。第二公用語論にはしないまでも、第二の実用語の地位を与えて、日常的に併用すべきである。」とされ、英語公用語化論の提案がなされた。

②「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」提言（2001年１月）

「国民全体に求められる英語力と専門分野に必要な英語力や国際的に活躍する人材に求められる英語力は、目指すべき目標、内容・程度が異なっており、これらを分けて対応策をとる必要がある。」、そして「教員が授業を英語で行うことは、生徒・学生に好影響を及ぼすので一層推進すべきである。」との提言を行う。

③ 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」（2002年７月）及び「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」（2003年３月）

英語力を国民全体に求められるものと専門分野に必要な英語力や国際社会に活躍する人材等に求めるものに分け、英語力の目標値を、中学校卒業段階では「挨拶や応対などの平易な会話（同程度の読む・書く・聞く）ができる（卒業者の平均が英検３級程度）」、高等学校卒業段階では「日常の話題に関する通常の会話（同程度の読む・書く・聞く）ができる（高校卒業者の平均は英検準２級～２級程度）」と達成目標を定めた。また、英語教員が備えるべき英語力に関しては、英検準１級、TOEFL550点、TOEIC730点程度以上と目標値が初めて示された。そして2004年度から５カ年計画による英語教員悉皆集中英語研修が実施されている。

④ 構造改革特区推進本部から出された構造改革特区推進のための基本方針（2002年９月）

1991年12月に臨時行政改革審議会が初めて小学校英語教育の導入を提案してから10年以上経過した。しかし、2002年４月に導入された新学習指導要領においても結局教科化には踏み切れず、「総合的な学習の時間」の中で英語教育を行うことになった。とはいえ、これは一応正式な小学校英語教育開始の意思表示と受け止めることができる（山田 2004）。これに加えて、上記の提案が同年に出され、事実上小学校での学習指導要領の範囲を超える英語教育が解禁となったことは重要な意味を持つ。2005年４月には、いわゆる教育特区として第一号に認定された群馬国際アカデミーの小中高一貫英語イマージョンプログラムが始まった。2004年度には、構造改革特区申請102件のうち、宮城（角田市小）、群馬（郡山市小中）、茨城（水戸幼小中）、長野（下諏訪町）、京都市（小中一貫）、沖縄（浦添市）６件が英語教育特区として認定され、その後同様の認定申請が後を絶たない状況にある。だが、この小学校英語教育への新たな動きは、構造改革の一環としての「村・町・地域興し」、言い換えれば競争原理に基づくものであって、決して英語教育の将来展望を見据えた良心的な議論と合意による明確な言語政策があって実施されたものではないことに留意する必要がある。

以上の４つの言語政策に関する動きの中でも、特に「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想及び行動計画は、学校教育の根幹をなす学習指導要領に直接に関わることから、最も重要な意味を持ち、公教育全体に及ぼす影響は極めて大きい。確かに、この戦略構想と行動計画は今までにない大胆かつ具体性を帯びた内容である。しかし、よく考えると、「挨拶や応対などの平易な会話（同程度の読む・書く・聞く）」「日常の話題に関する通常の会話（同程度の読む・書く・聞く）」とあるが、中高の目標内容があまりにも曖昧でお粗末とは言えないだろうか。また、英語教員の英語力に関して言えば、実態的には妥当な目安であるのかもしれないが、政策的な観点からTOEFLやTOEICの基準が果たして目標値として妥当であるのか疑問がある。また本来教育に関する言説には慎重であるはずの文部科学省が、波及効果もよく考えずにTOEFLやTOEICといった外部指標になぜ安易に頼ったのか、その責任は問われるべきである。なぜなら、そもそもそのような試験は独自の目的を持って開発されたものであり、本当に英語教員に求められる英語力を測定できるのか、特にその内容的妥当性（content validity）において問題があるように思われるからである。

それよりはむしろ、多くの英語教育専門家（笹島 2004；山田 2005）が主張するように、このような指標に代わって、オーストラリアのESL教育や英国の言語スタンダード（National Language Standard）、そして最も代表的なものとしてEUの「外国語の学習、教授、評価のた

めのヨーロッパ共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) のように、一貫した技能別の到達度目標基準を構想・設定することができれば、それに付随して教材や指導法なども明確になってくるだろうし、学校教育においては初等・中等教育から高等教育さらには生涯教育へと続く長期的な展望に立って、それぞれの教育的役割や責任を明確にしながら外国語（英語）教育を推進することができると考える。また、笹島（2004）が言うように、そのような目標設定は何よりも学習者の目線に合わせたものであることに重要な意味がある。

2．4　現代的教育ニーズ取り組み支援プログラム
――「仕事で英語が使える日本人の育成」

大学については、上述の戦略構想の中で「各大学が、仕事で英語が使える人材育成の観点から達成目標を設定」するとされ、また優れた英語カリキュラムの開発・実践などを行う大学や、特に全課程を英語で授業する大学（又は学部）を重点的に支援すると明記されている。これを受けて、2004年９月に現代的教育ニーズ取り組み支援プログラム「仕事で英語が使える日本人の育成」の選定結果が発表され、73件の申請中国公立３件、私立10件の計13件が認定された。その具体例を挙げれば、通訳トレーニング法を用いて英語で４技能を母語に近いレベルまで鍛えるカリキュラムを展開する大学、ボランティア活動からインターンシップまで組み込んだカリキュラムを展開する大学、その他国際的医療人やグローバルエンジニア育成における英語教育を目指す大学など、専門性の高い教育内容が選ばれた。だが、このような動向は大学冬の時代のサバイバルと機を一にしており、この始まったばかり施策がどこまで成果を上げるか、あるいはモデル事業として大学英語教育にカンフル剤としてどこまでpositiveな波及効果を発揮するか未知数であり、今後、政策的な必要性や位置づけ、有効性や効率性が総合的に検証・評価される必要がある。

3　開講形態から見た大学英語教育カリキュラム

端的に言えば、大学の英語教育の使命は「仕事で英語が使える人材の育成」という方向にある。しかし、大学が持つ独自の教学理念や教育目標やレベルに応じて様々な対応の仕方があるので、全ての大学がこの要求を即座に受け入れ、達成できるわけではない。したがって、英語教育改革に関する各大学の合意はおよそ「コミュニケーションの英語」という無難な所にまず落ち着くことになり、TOEFL・TOEICの対策講座やネイティブスピーカーによる英会話、CALL、留学制度の充実といった所が当面の具体策として行われることになる（鳥飼 2004）。とはいえ、このような改善策も抜本的な改革というにはほど遠く、結局どの大学でもよく似た画一的なカリキュラムが展開されているのが現状ではないだろうか。

この大学英語教育カリキュラムの実態（改革）については、上述の文部科学省の調査結果から最近の動向が明らかになっている。また、これまでにも国立大学協会、大学基準協会、大学英語教育学会（JACET）、あるいは各大学などによって多くの調査が実施されてきた。しかし、本稿がそのような大規模な定量的分析を行うには限界があるので、敢えて大学英語科目の開講形態に注目をして、龍谷大学などの英語教育カリキュラムを参考にしながらカリキュラム改革

の実態を検証し、今後の可能性を探ってみることにする。

一般的に、大学での英語は開講形態によって共同開講型、独立教学型、センター型の３つの型におよそ分類することができる。これに加えて、これらとは独立した形で第４の形態、すなわち自律（立）学習支援のための英語教育が最近の傾向として注目される。

①　共同開講型

この形態は、大学設置基準の大綱化によりいわゆる教養と専門という区分けがなくなったが、かつての教養課程の英語という性格を保持している場合である。例えば、瀬田学舎の社会学部・理工学部では英語は１年次に週２回、２年次週１回合計６単位が必修であり、第２外国語は選択科目である。この必修英語は数十人の教員（多くは非常勤講師）が担当しているのが実状で、目標・教材・指導方法について特に統一したものはない。その他の必修・選択英語としては、若干学部の特色をだしながら、２年次以降に英語セミナーや外国書講読、時事英語、科学技術英語などが別途メニューとして設けられている。

一方、法学部・経営学部・経営学部の３学部を持つ深草学舎では、２年次までに12単位の外国語科目が必修とされ、英語専修型（英語12単位）、英語重視型（英語８単位、第２外国語４単位）、初修外国語重視型（英語４単位・第２外国語８単位）、初修外国語専修型（12単位）のコースを設け、選択外国語発展講座は２・３年次に若干ある程度である。このように、瀬田学舎の場合とは異なり、３学部間共通のカリキュラムを構築しようと努力は見られるが、基本的には１・２年次で英語学習は終了するので、英語教育の継続性に欠き、単位数も少なく、やはりかつての「教養課程の英語」の域をでていないと言ってもよい。

②　独立教学型

この形態は、そもそも大学・学部（学科）が独自の教学理念や目標をもち、それを実現するために特色ある教育課程を編成する場合である。外国語系大学はその端的な例であるが、近年、経済学部・経営学部、医学部、工学部などで将来英語を使って仕事をする人材の育成を前提にESPに力を入れている大学も増加していることは先に述べたとおりである。

龍谷大学国際文化学部もこの独立教学型の例である。その教育理念に「様々な国や地域の文化を理解し、幅広い分野の知識を身につけ、多角的な視点から研究・教育を行うこと、そして物事を幅広く国際的・文化的に捉え、考察できる人材の育成を目指す」ことを掲げる。この目的の達成のために、外国人教員の雇用、英語での専門科目の授業、海外語学研修・留学制度の充実など、手厚い教育を行っている。

外国語教育について言えば、少人数制・能力別の授業を展開し、外国語単位も２年次までに１カ国を必修科目24単位、さらに高い語学能力を有する学生のためにフリーゾーンとして４年次までTOEIC対策、異文化理解、会話力養成などのコンテンツ中心の語学セミナーや必修外国語以外の外国語を最大24単位まで、合計24～48単位まで履修可能である。１・２年次の必修英語は１セメスターに週３回計６単位の授業で、オーラルコミュニケーション重視の授業が週２回、Reading-Writing重視の授業が週１回行われる。また、2002年度からはPEC(Professional English Course）が発足し、原則として瀬田３学部共通の共同開講科目を除いて入学時から卒業まで全て英語で授業を行う。なお、このコースは卒業後は高いレベルの英語が必要とされる行政機関、NGO、外資系企業、観光業などの専門的な仕事で活躍できる人材養成を目的とする。

だが、同学部の自己点検報告（2004）によれば、外国語に関しては他学部よりかなり恵まれた環境にあるにもかかわらず、外国語教材の内容が理解できない学生が増加していること、また将来の進路を明確にして、英語を学ぶのではなく、英語で何を学ぶのかより具体的に学生に提示し、学習意欲を高めていくことが今後の課題であるとしている。これは、専門教育や就職との関連に立った明確なビジョンをカリキュラム全体の中に位置づけて、英語や他の科目相互間の有機的関連を図る重要性を示唆するものである。

③　センター型

この形態は「教養課程の英語」の悪弊を脱し、大学としてカリキュラムを統一し、語学担当者間の意思疎通もよくし、より機能的に特色ある語学教育を行おうというものである。神戸大学、甲南大学、近畿大学などは近年このセンター方式（近畿大学は語学教育部）に踏み切った。だが、本来的に大学自治権は各学部にあるので、このように独立すると当然疎外感があり、語学担当者には心理的な抵抗があるのも事実である。それゆえに、重要なことは、独立した教授会組織を持つことである。これにより各学部間と調整を図りながらも、干渉されずに独自の語学教育が展開できることになる。その反面、各学部の教学理念や目的を考慮しながら、専門科目との有機的連関を図った授業を展開することが難しくなる可能性もないわけではない。

この方式のメリットは、外国語教育の責任の分散をなくし、専門家集団による責任ある体制が組めるし、また統一した教材や指導法やテスト評価がシステムとして可能になることにある。さらに、この方式は、大学全体の学生の英語運用能力を伸ばすためだけでなく、意欲と適正のある学生の支援、そして将来の仕事・専門的勉強・留学準備等のために語学学習を望む高学年の学生や大学院生の支援等において、あるいは英語以外の外国語学習においても同様に、柔軟かつ積極的に対応ができるという利点も大きい（沖原 2003）。もちろん、これらの多様なニーズに応えるために、センターは独自のプログラムや教材等を常に開発していくことが求められる。

④　自律（立）学習支援型

この形態は学生の自律（立）学習を支援するものであり、本来の語学教育とは別の路線にある。しかし、限られた語学単位数、能力などの制約や学生の語学学習ニーズの多様性を考慮すると、大学としては今後一層充実発展させなければならない。運営の主体や大学全体の教育との有機的な連関を図るためには、上述の語学センターがこの機能を備えていることが理想的であろう。

神田外国語大学の例を挙げると、Self Access Learning Centerを設け、語学学習のための各種教材・資料・視聴覚機器・PCなどを充実させ、3人の外国人アドバイザーが、学生のニーズを踏まえて学習スタイル・使用教材・計画などの相談にあたり、学生が自律（立）型プログラムに基づいて行った学習は最大20%まで単位として認定されるようになっている（Cooker 2004）。

このような自律（立）学習支援については、多くの留学生を受け入れる欧米の大学ではLanguage Centerがそのような機能を果たしており、日本の大学でも、今後、様々な学習履歴やスタイルまた学習者のニーズに柔軟に対応し、学習者自らが自分の学習を常に反省・評価し、次のステップへとつなげていくLearner Autonomyを高めるために有効な方法だと思われる。

以上、4つの形態から大学英語カリキュラムを検討してきたが、今後一層仕事で英語が使え

る人材の育成という要請が強まり、そして大学冬の時代を迎えて各大学が特色を鮮明に打ち出す必要がある中で、まず各大学は教育理念や目的を改めて明確にし、それをカリキュラムに反映することが求められる。英語教育カリキュラムについてもその例外ではなく、むしろ重要な改革の鍵となると思われる。とすれば、少なくとも従来のような教養課程の英語を脱して、独立教学型あるいはセンター型のような形態をとりながら、カリキュラム全体の中に有機的・効果的に位置付けられなければならない。これに加えて、自律（立）学習を推進するシステムを構築することが極めて重要なポイントとなるだろう。

4　龍谷大学生の英語学習及び授業に関する意識調査

以上は言語政策的・言語計画的な立場からの議論であったが、社会的要請だけで一方的に大学英語教育の方向性を判断・決定することは学習者の実態や求めを無視することになる。言い換えれば、大学英語教育の改革を授業というレベルで、あるいは学生のニーズを通して分析・考察することがなければ、大学英語カリキュラムの実効性は本当に検証・評価されない。この疑問に答えるために、筆者は龍谷大学瀬田学舎の学生を対象にして英語学習及び授業に関する意識調査を実施した。

4．1　計画の概要

まず、対象は龍谷大学瀬田学舎教職志望者（社会学部・理工学部・国際文化学部）178名である。学年の内訳は２回生147名、３回生17名、４回生８名、大学院生６名であり、学部の内訳は、社会学部46名、理工学部71名、国際文化学部61名となっている。調査は2004年11月12日に実施した。質問内容は以下の４点である。

① 自分の将来にとってどの程度英語が必要だと思いますか。（５段階品等尺度法）
② どのような英語をどのような方法で学びたいと思いますか。（自由記述回答）
③ 今授業以外に何か英語を勉強していますか。あれば、どのような方法ですか。（自由記述回答）
④ 大学の英語授業の現状と課題について自由に書いてください。（自由記述回答）

4．2　結果の分析

図３は英語の必要度について尋ねたものである。全体では69％の学生が将来英語を必要だと強く感じている。消極的な者は11％しかいない。３学部を比較すると、理工学部が58％、社会学部が65％であるのに対して、その創設理念・教育目標あるいはカリキュラムからも容易に推測できるように、国際文化学部の学生の87％が英語を積極的に生かしたいと考えている。

図４－１はどのような英語を学びたいかを尋ねたものである。その結果は、「日常会話」58％と「使える英語」（日常会話と同レベルのコミュニケーション英語）25％を合わせると合計83％を占め、圧倒的にコミュニケーション志向を示す。一方、将来の「仕事で使える英語」力を養成したいとする者は11％、「専門英語や論文英語」などのアカデミックな英語を志向している者は４％にすぎない。

図４－２は上の質問と連続する質問で、学習方法を尋ねたものである。その結果は、「外国

図3　自分の将来にとってどの程度英語は必要だと思いますか

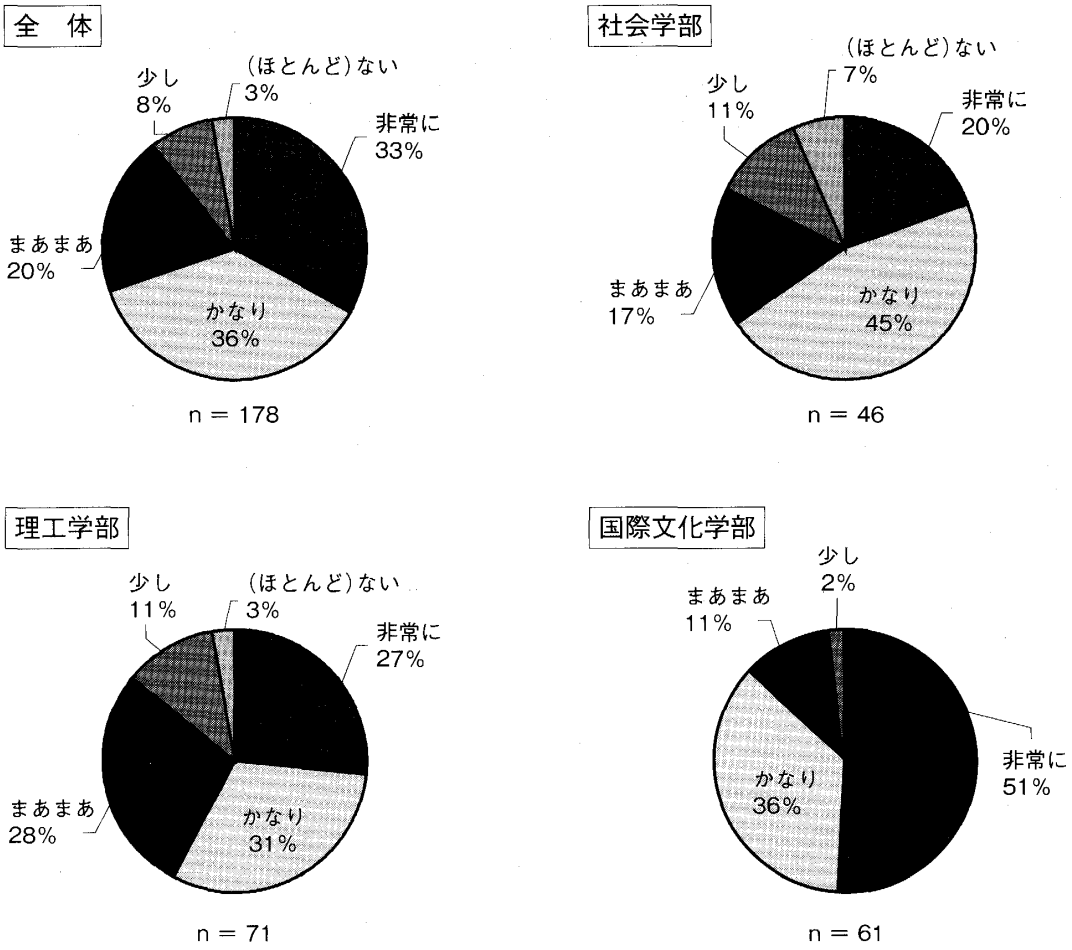


図4－1　どのような英語をどのような方法で学びたいと思いますか

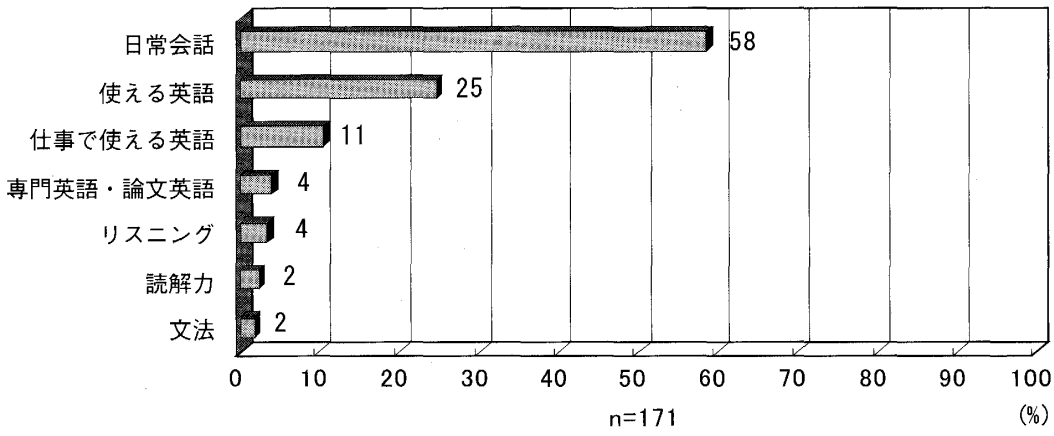


図４－２　どのような英語をどのような方法で学びたいと思いますか

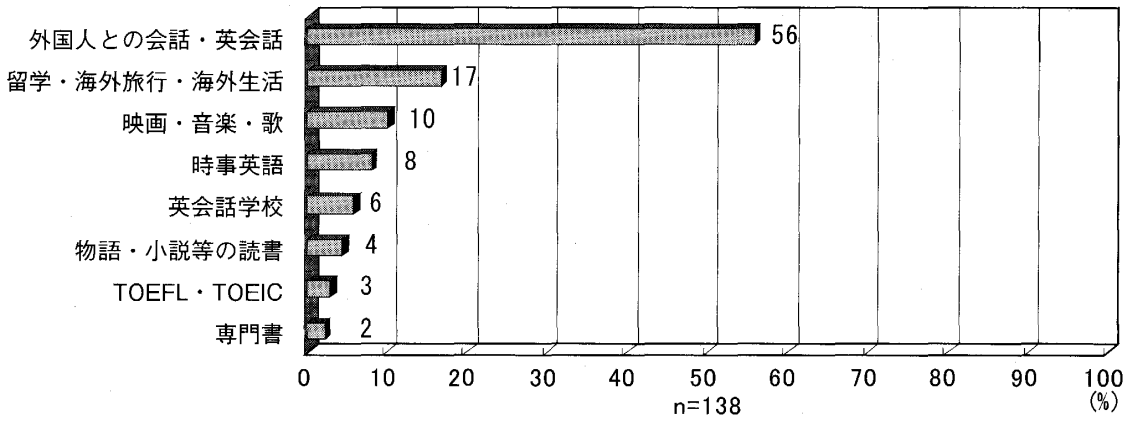
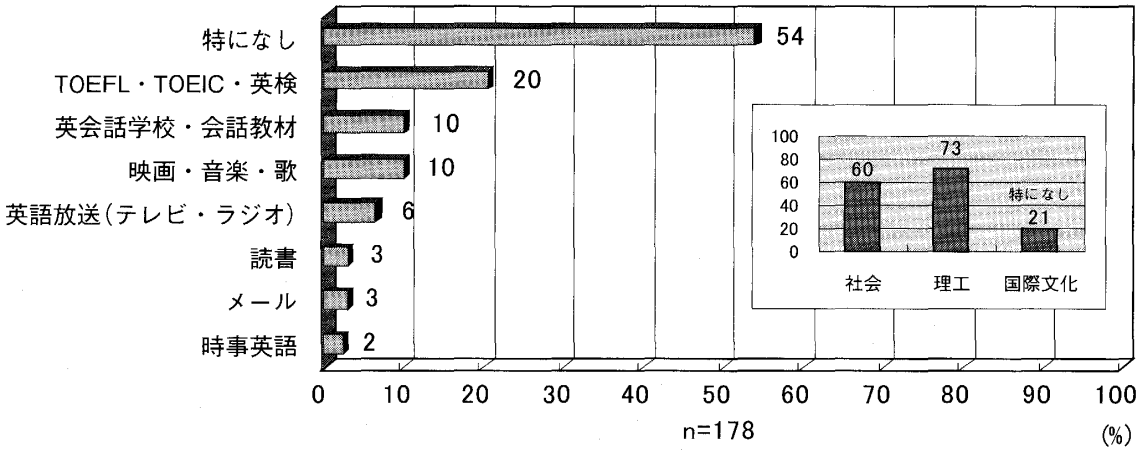


図５　今授業以外に何か勉強していますか。あれば、どのような方法ですか



人との会話・英会話」（56%）が他を圧倒し、「留学・海外旅行・海外生活」（17%）、「映画・音楽・歌」（10%）がこれに続き、これらを合計すると83%を占める。一方、「時事英語」、「英会話学校」、「TOEFL・TOEIC」「専門書講読」など、明確な目的をもって具体的に努力している学生は23%にしかならない。最初の質問（図４－１）の結果を踏まえると、学生のコミュニケーション志向は強いが、それはどちらかといえば‘English for fun’への志向であること、言い換えれば、漠然と楽しく英語を話せるようになりたいという憧れがあっても、明確に将来の進路を意識して学ぶ段階には至っていないことが理解できる。

それでは大学の授業以外に何か英語を勉強しているのかということになると、図５が示すように、「特になし」という学生が全体で54%にも達する。これを学部別にみると、社会学部は60%、理工学部は73%とかなり多く、一方国際文化学部は21%と少ない。次に勉強をしている者の回答を見ると、「TOEFL・TOEIC・英検」の試験対策として20%、「英会話学校・会話教材」での学習が10%、「映画・音楽・歌」が同じく10%と続く。「英語放送（テレビ・ラジオ）、「読書」、「時事英語」などを利用した学習はほとんどしていない。以上の結果から、学生は大学入学後授業以外ほとんど英語を勉強しておらず、明確な動機をもった自律（立）的な学習は

表１～５　大学の英語授業の現状と課題について自由に書いてください

表１　授業内容（上位10項目）　n＝121

順位	項　　目	人数(%)
1	文法訳読中心の授業である	23(19%)
2	※満足である	12(10%)
3	高校英語の延長である	11(９%)
4	読解中心の授業である	9(７%)
5	教師により授業内容･方法が様々である	9(７%)
6	TOEFLやTOEIC対策をしてほしい	9(７%)
7	楽しい授業をしてほしい	7(６%)
8	課題をだすなどもっと厳しく	6(５%)
9	英語で授業をしてほしい	6(５%)
10	実用的なOC中心の授業をしてほしい	6(５%)

表２　クラス（上位３項目）　n＝75

順位	項　　目	人数(%)
1	※適当である	35(47%)
2	人数が多い	34(45%)
3	レベル別の授業をしてほしい	19(25%)

＊表１～５は複数回答あり。

表３　教員（上位10項目）　n＝68

順位	項　　目	人数(%)
1	外国人教員に習いたい	25（37%）
2	※現状に満足している	6(９%)
3	教員により個人差がありすぎる	6(９%)
4	教員が一人自己満足している	6(９%)
5	意欲がない	4(６%)
6	自分で教員を選びたい	3(４%)
7	外国人教員は日本語を話すべきだ	3(４%)
8	日本人教員の方が意思疎通が図れる	2(３%)
9	教員に実力がない	2(３%)
10	外国人･日本人教員の利点を生かす	2(３%)

表４　テスト・評価（上位５項目）　n＝54

順位	項　　目	人数(%)
1	教師により評価や基準が様々である	14(26%)
2	テストがなく、楽である	10(19%)
3	暗記中心のテストである	8（15%）
4	意欲や態度･発表等を評価してほしい	7（13%）
5	※適当	4(７%)

表５　教材（上位５項目）　n＝48

順位	項　　目	人数(%)
1	簡単である	17(35%)
2	内容が面白くない	15(31%)
3	※適当である	8（17%）
4	使用が曖昧である	4(８%)
5	難しい	2(４%)

ほとんどできていないことがわかる。

最後の質問は大学の英語授業の現状と課題に関するものである。他の質問と同様に、自由記述回答の中から共通因子を抽出し、それに基づき回答を整理・分類をしたものである。その結果、回答の多い順から、「授業」（121名：68%）、「クラス」（75名：42%）、「教員」（68名：38%）、「テスト・評価」（54名：30%）、「教材」（48名：27%）となった。表１～５はそれぞれの項目の詳細を示す。

まず、とりわけ授業内容に関する回答数は一番多い。これは、授業内容が大学の教育内容を具現化する最も重要な点であるという証拠に他ならない。表１が示すように、授業は「文法訳読中心の授業である」（19%）が最も多く、「高校の延長である」（10%）、「読解中心の授業である」（10%）という回答がこれに続く。ここから学生が求めるコミュニケーション英語とは違う伝統的な「教養英語」方式で多くの授業が行われていることが推察できる。さらに「教師

により授業内容や指導法が様々である」（７％）を含めて全体の回答を見ると、大学英語カリキュラムの実践者である教員の間に一貫した意思統一がないこと、言い換えれば授業が教員の自主裁量に任せられていることが理解できる。

クラスについては75名の回答の内、適当とする者と少人数を望む者の割合はほぼ同じである。また、能力別授業を望む声も少なくはない。クラス人数に関して適当とする者は国際文化学部に多いが、それは一クラスの人数20～30名を基準にクラスが構成されていることによると考えられる。一方、社会学部・理工学部は１クラス40名を基準としている。さらに、国際文化学部のクラス分けはTOEFLのITP（Institutional Testing Program）テストの成績で行い、PEC１クラスを除いて残りを２段階に分ける。社会・理工学部は最上位及び最下位１クラスを取り、残りは同一レベルの設定である。したがって、中間のクラスはかなり能力差が大きいことが容易に想像できる。

教員については、「外国人教員に習いたい」とする者が37％と圧倒的に多いことは学生のコミュニケーション志向から考えても予測の範囲内である。しかし、外国人教員が英語だけで授業を行うことに不安を持つ者がいるのは、その他の「外国人教員は日本語を話すべきだ」あるいは「外国人・日本人教員の利点を生かす」などの回答を考え合わせると、日本語の適切な使用が英語による授業でも求められることを示唆すると言えよう。それから教員の個人差や自己満足な授業、意欲のなさを指摘する者、また自分で教員を選びたいとする者も若干いる。

テスト・評価はある意味で学生の最大の関心事である。だが、「教師により評価や基準が様々である」という回答が26％あり、評価基準を明確にし、かつ統一してほしいという不満が多いことがわかる。また実際にテストがなく楽な場合（19％）やテストがあっても暗記中心である場合（15％）もあり、テスト・評価についてはかなり問題が多い。

最後に、教材に関する意見は高校より簡単で面白くないという声が合計66％と大勢を占める。それゆえに教員は授業を行うにあたって、事前に学生の能力を適切に評価すること、また実際の授業観察や学生へのアンケート等で高校英語の実態についてよく理解しておく必要がある。また、以上の課題の他に授業回数を増やしてほしいという要望が多かったことを付記しておく。

４．３　若干の考察

以上の調査はサンプリングが龍谷大学瀬田学舎教職希望者に限定され、しかも標本数がさほど多くない点で、安易に結果を一般化することは危険である。また学生の英語力や質問項目内の相関を考慮にいれてクロス集計や特別な検定を行ったわけでもないので、信頼性に欠けるところがあるのも事実である。しかし、この調査の目的は、学生の英語学習に関する意識や大学の英語授業の実態について率直に自由に記述してもらうこと、すなわち学生の声に耳を傾けることにあった。そして、その結果には一定の特徴が顕著に認められたことからも、ある程度の信憑性はあると考える。それでは、上述の調査結果を踏まえてさらに考察を加え、大学英語教育の現状や課題について議論を行うことにする。

まず、授業については、少なくとも日本人教員の場合、相変わらず訳読中心の講義が多く、英語で授業をするのは例外的である。そして４技能を統合的に扱うことはおろか、一部の技能に特化して教えることもほとんどないように思われる。これは、コミュニケーション能力の育成という方向性は理解していても、その一方で教養主義が根強く残っていることがその要因と

して考えられる。テキストについても、共同採択や独自教材ではなく、その採択は各教員の自由裁量である。したがって、当然のことであるが、テスト・評価についても、教員が独自の判断でテストを作成し、評価を行うことになる。たまたま同じ教科書を使っていても相互に試験問題を協議・調整するようなことはない。クラス編成については、基本的に能力別編成を行わず、したがって学生の入れ替えも行われない。また、一部選択としては若干存在するが、一般英語の後に、専門的な英語を大学（学部）として継続的かつ系統的に学習するようなシステムが設けられていない。

以上のことから、一般論として、大学の語学教育カリキュラムは授業レベルにおいて一貫性・体系性がなく、曖昧であることが理解できる。特にシラバスを作成するにあたっては、その授業カリキュラムの重要な要素である目標・目的、内容、方法、評価の全てにおいて教員の自主的判断に任せられている実態があるのは問題である。この実態は、実用的な英語を主眼として、中国のように国家としての到達目標を定めテキスト・試験・使用言語など国家が統制する場合や、韓国のようにやや緩やかではあるが大学や学科で共同管理している場合とは大きく異なる（大学英語教育学会九州・沖縄プロジェクトチーム 1997)。さらに、その問題は、大学・学部には教学理念や目的は存在していても、卒業後の進路を見据えながらどのような人材を育成するかという一貫した明確なビジョンと具体的方策がないことと深く関連すると考えられる。

ちなみに、嶋林・岡田（2004）や高橋（2004）は、学生のレベル（端的に言えば英語力）により英語学習そのものの志向にかなりの格差、開きがあることを指摘している。つまり、「英語が得意でない学生の多くが娯楽（楽しさ）志向の授業内容、教材を好み、英語学習に明確な目標を持っていなかったのに対して、英語が得意な学生は楽しい英語よりは、実用英語、さらに専門英語への志向が強く、英語を将来に向けての必須アイテム（標準装備）と考えている者が目立つということである。」このことは、「今後大学における英語教育が入学してくる学生のレベルをしっかりと捉えた上で、一般教養といえども学生の大まかな志向に応じて誂えの英語教育に向かう必要があるということを示唆するものである。だが、残念ながら、そのようなニーズの把握が現時点では十分でなく、またニーズに対応するテキストもないため、担当者任せの訳読式に代表される旧態依然たる授業展開になるか、十把一絡げの全学カリキュラムで最低ラインだけ担保する形になるかのどちらかになっているのが現状ではないだろうか。」この調査結果に対する嶋林の指摘には全く同感である。

5　大学英語教育改善への方向性

以上の考察から何が浮き彫りになってくるのであろうか。まず何よりも、改革がマクロレベルで急速に進行しつつあるにもかかわらず、総論として、その波が教育の最前線である授業にまで届かず、英語教育そのものは旧態依然として変わらないという皮肉な現実が存在することが理解できる。もっともTOEFL・TOEIC対策の授業、ネイティブスピーカーによる授業、CALLなど新たな英語教育への動きはあったとしても大勢は変わっていない。では、この変わらない現実の原因はどこにあるのか、あるいはどのようにすれば変わるのか。

① 求められる実行力―教員の意識改革

何と言っても、最大の問題は教員自身にある。大学に関して言えば、多くの大学では英米文学グループが支配的で、授業は精読中心の教養主義的傾向が強い。一方で英語学・英語教育グループは全体として少数派である。さらに、研究業績重視の風潮が根強い大学の中では、ツールとして英語を教えることについてその位置はかなり低い。つまり研究評価はあっても教育評価はないに等しいのである。ここから、入学当初から専門英語を専門教員が教えるという英語教員不要論もでてこないわけではない。

しかし、問題は、教員の専門分野ではなく、英語教育に関する問題意識を持たず、問題との直面を回避しようとする一部教員の消極的な態度にある。近年、FD（Faculty Development）が重要な課題として叫ばれ、授業評価や授業改善がそれなりに進んでいるが、それも形だけのものに終わり、本当に学生に還元されるものになっていないと思う。この状況を考えると、英語教育改革はトップダウンの政策も重要であるが、教員の意識改革から図られて始めて本当に成果があがることは明らかである。要するに、大学・学部のみならず、各教員が真摯な姿勢で教育に臨み、その教育内容と成果に対して説明責任を負うべきことは当然である。

② 教員の授業力の向上

生徒や学生は教員を選べない。1時間の授業であっても生徒や学生にとっては後に戻らない貴重な1時間なのである。しかも学費に見合う代価を要求されれば教員はどうするのであろうか。教育は人格形成という重要な役割を負っているが、高校、ましてや大学にあっては将来社会人となった時に役立つ学力を保証することが大事である。この点に欠ければ、信用を失うことは必定である。それゆえに、全体的な教育目標・目的を踏まえて、短期的・中長期的な目標を立て、責任をもって一貫性のある指導を行うことが教員や大学に求められる。

指導については、どこでもいつでも通用するというような魔法はない。教室で教えたことがある者ならばこの厳しい現実をよく知っている。ただし、今後の英語教育の改善に向けて最低限共通理解すべきことは、先述の英語指導方法等改善の推進に関する懇談会の提言を待つまでもなく、まず英語を教える者が十分な英語力を持ち、できるかぎり英語で授業を行うことである。英語を使って授業を行うことは閉塞的な事態を打開するための試みとして悪くはない。伝統的な訳読だけで、あとは修行を行うがごとくじっと我慢をしながら努力を重ね、最終的にそれに耐え選ばれた者だけが英語を極めるという形の教育がまだ行われているとすれば、大学がユニバーサル化した時代にあっては時代遅れであるし、またこれからの社会の英語に対するニーズを考えても非効率的・非生産的であると言わざるを得ない。

さらに、本当に英語力をつけるためには、英語を使って授業するだけでなく、4技能を統合してバランスよく伸ばし、そして将来何のために英語を使う、使えるのか、すなわち英語学習の意義や目的を理解した上で自主的に学習するための動機付けを与えることが教員の使命ではないだろうか。今後、大学にあっても指導法の改善、教育技法の研修を制度としてFDの中に位置づけてもよいだろう。大学教員のみが教育を一人個人に任せられ、評価改善する必要に迫られないとすれば問題である。

ちなみに、大学英語教育学会が2004年4月に授業学研究特別委員会を設立し、会員の経験や知見を総動員して「高等教育における英語教育の研究」に本格的に取り組み始めたのは、教員の授業力の向上が大学英語教育改善への喫緊の課題であることを示唆するものである。

③　キャリアデザイン意識の開発と自律（立）的学習

龍谷大学生の英語学習意識調査でわかったように、実用志向は強いが勉強をしていない学生が非常に多いのはなぜだろうか。これは、簡単に言えば、一つには勉強の仕方がわからないこと、もう一つは自分の将来像が明確に描けていないからではないかと推測する。

前者の問題としては、高校までの学習スタイルがtest-orientedな受動的な学習になっていて、授業の中で学んだ知識や技能を統合的に使って小さな成功の体験や有用性のようなものを獲得する場が与えられなかったからである。つまり、何のために学ぶのか、という問いや要求に応える必要があるのである。この意味で、今回の学習指導要領はいみじくも「実践的」という冠をつけてコミュニケーション能力育成への指針の示したのであるが、教員が意識を変革し、日頃から今学んでいることがどのような場面に生かせるのかイメージできる創造的なトレーニングの機会を与えるように実行に移さなければ、絵に描いた餅に終わってしまう。これは大学英語教育においても同様である。例えば、リーディングの学習にあっても、全文の要旨や各パラグラフの意味の把握、必要な情報の検索など内容を重視し、今やっていることが将来どのように現実に応用されるのか意識させ、有用感や成就感を味わうようにさせること、さらに英語を使うという観点から4技能を統合した総合的な活動を工夫することが大事である。

次に、将来像が明確に描けていないという問題である。ベネッセの日本・韓国・中国の高校生の英語力比較調査（2004）によれば、自己概念の成熟度（アイデンティティの確立）が中国や韓国の学生に比べて未熟で、自分の将来像を定め目標を持って意図的な学習をするといういわゆる「達成型」の生徒は非常に少ないことが判明した。つまり、日本の高校生、そして必然的に大学生もある意味で「おさない」ということであり、自分らしさを追求する自我の確立と、さらにその自我を他者や社会に働きかける社会性の確立とのバランスのよい発達が遅れているということである。そのような状況の中では自己有用感（肯定感）が持てず、意欲的な学びができないのである。一般教養的に語学学習を進める是非はともかくとして、特に大学生になると、将来のビジョンが描けているか否か、つまり自己概念の成熟度と語学学習との相関はかなり高くなると考えられる。要するに、英語学習は学生一人ひとりのキャリアデザインの意識形成に深く関わることによって、動機付けは高まり、自律（立）的な学習が推進されると考える。

④　Learner Autonomy 育成のための支援

大学英語教育学会九州・沖縄プロジェクトチーム（1997）によれば、日本における英語学習の目的は、「国際交流と教養のための英語」を特徴とし、中国や韓国と比べて切迫感が欠け、それゆえに学生も必死で勉強することはないという。これは欧米や日本のように成熟した社会ではそれほど特別なことではないのである。このような状況の中で、大学でも中高の現場でも、いくらカリキュラムや教材が系統的に組織立てられ、優れた指導法のもとに学習がなされていても、週に数時間の学習だけでは効果はあまり期待できない。したがって、大学では、中高の英語学習の上に立って、自律（立）的学習が一層進められるように支援を行うことが今後もっと真剣に考えられてもよい。そのためには、学生それぞれの自律（立）学習を支援する体制（自律（立）学習支援プログラム）を作ることが切に求められる。ただし、これは学生の個別ニーズがあってことであり、就職や専門研究など何のための学ぶのかという目的を、またそのためにはどのような技能を特に伸ばしたいのかといった明確な意識を学生が持つことが重要である。もちろん、繰り返しになるが、大学側も求める学生像を明確にする必要があることは言

うまでもない。

⑤　共通の達成目標と系統的な指導（一貫カリキュラム）

動機付けという観点から言えば、定期試験や外部試験という動機付けは外発的動機付けであり、短期的に見れば一時的効果があがるかもしれないが、その動機付けは持続しない欠点がある。いわゆるバーンアウトする可能性が高い。最近TOEFL・TOEICを活用する例は増加の一途をたどっているが、一定の得点を指標として示し、「がんばれ」と声高に叱咤激励することにもやはり限界がある。重要なことは、やはり、中学校・高校・大学を問わず、それぞれの学習段階や発達段階を踏まえて、語学学習の到達目標レベルを各技能別にどのようなことができるようになるべきか、段階別に明確に示すべきである。つまり、すでに述べたEUの例のように、国家的な共通の達成目標とこれに基づいて系統的な指導を行うための一貫したカリキュラムを、大学のみならず、小・中・高・大を通してきちんと作ることが今一番期待されることである。

※本稿は京都高大連携研究協議会による第２回高大連携教育フォーラム（2004年12月10日、於キャンパスプラザ京都）における発表及び報告書に加筆・訂正を加えたものである。

参考文献

沖原勝昭（2003）「大学の外国語教育：神戸大学における改革の試み」JACET関西支部「海外の外国語教育研究会」７月例会。

学事出版（2003）『月刊高校教育』12月号。

Cooker. Lucy（2004）*English Education in Universities and Colleges-Practice and Problems,* Kansai JACET Symposium.

小池生夫・大谷泰照・豊田昌倫（2004）「動き出した英語教育」JACET関西支部講演会シンポジウム。

笹島茂（2004）「「戦略構想」と（小）・中・高・大の連携」『桜美林シナジー』第２号、51-61頁、桜美林大学大学院研究科。

塩澤正（2004）「Affective Competenceのすすめ」『英語教育』７月号、12-14頁、大修館書店。

嶋林昭治（2003）「深草学舎英語教育プログラム―大学英語教育と深草英語教育プログラム」『龍谷紀要』、第25巻、第１号、37-50頁、龍谷大学。

嶋林昭治・岡田圭子（2004）「Fostering Learner Autonomy」『龍谷紀要』第25巻、第２号、65-74頁、龍谷大学。

白井恭弘（2004）『外国語学習に成功する人、しない人』岩波ライブラリー100、岩波書店。

鈴木佑治（2003）『英語教育のグランド・デザイン　慶應義塾大学SFCの実践と展望』慶應義塾大学出版会。

大学英語教育学会九州・沖縄プロジェクトチーム（1997）『このままでよいか大学英語教育　中・韓・日３か国の大学生の英語力と英語学習実態』松柏社。

高橋妙子（2004）「学生たちは授業に何を期待しているのか」『英語教育』７月号、28-29頁、大修館書店。

田中慎也（1994）『どこへ行くの？大学の外国語教育』三修社。

田中慎也（2004）「高等教育と英語力強化」『桜美林シナジー』第２号、11-20頁、桜美林大学大学院研究科。

鳥飼久美子（2004）「大学改革の哲学」『英語教育』７月号、８-11頁、大修館書店。

深山晶子（2004）「企業が求める英語とは」JACET関西支部秋季大会。

ベネッセコーポレーション（2003）『ベネッセが見た教育と学力』日経ＢＰ社。

ベネッセコーポレーション（2004）「日本・韓国・中国の高校生の英語力」進研ニュース『VIEW21』６月号。

文部科学省（1999）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」http://www.mext.go.jp/b_menu/

shingi/12/chuuou/toushin/991201.htm
文部科学省（2004）「大学における教育内容等の改革状況について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/03/04032301.htm
山田雄一郎（2003）『言語政策としての英語教育』淡水社。
山田雄一郎（2004）『日本の英語教育』岩波書店。
吉島茂・大橋理枝他（2004）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment） 朝日出版社。
龍谷大学国際文化学部（2004）「自己点検報告」。
脇田博文（2005）『第2回高大連携教育フォーラム報告集』63-68頁、京都高大連携研究協議会。