

玉川大学EFLプログラム導入に向けた基礎的研究

高橋貞雄・小田眞幸・鈴木彩子・松本博文
TOH Glenn・日臺滋之・榎本正嗣・丹治めぐみ

Abstract

The rapid progress of globalization has made English a medium of global communication and not as a mere subject for learning or study. MEXT and many multinational corporations appreciate the need for English as a global language. Considering such current socio-economic demands, Tamagawa University decided to embark on a new English program, scheduled to begin in April 2012. This joint study sought to examine issues relating to ideologies of English teaching, goal setting, assessment procedures, course management, support systems and course design. In particular, the study team regarded the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) as a key resource for establishing the EFL program. It should be acknowledged, however, that the goals of the study are not directly related to day-to-day matters pertaining to program delivery.

キーワード：大学英語教育, 言語教育理念, EFL, 到達目標, CEFR, 教育支援, カリキュラム・デザイン

はじめに

大学の英語教育は混迷の時代を経て、一つの方向を明確に示す段階に来ている。社会のグローバル化が急速に進展し、英語が従来のような学習や研究の対象としてではなく、国際コミュニケーションや学びのツールとしての重要性を高めている。文部科学省や多くの企業も英語力強化に向かって圧力を強めている。この圧力は英語教育に対する期待値の表れでもある。大学英語教育は、大学としての教育アイデンティティを確認しながら、そうした社会の要請に応じていく責任がある。そうした要請に応える施策の一つとして、本学では本格的な英語教育プログラムを導入することにした。本共同研究は、そのプログラムを支えるための基礎的研究である。

その手がかりを求めて、我々がまず注目したのはCEFR (Common European Framework of Reference for Languages: ヨーロッパ言語共通参照枠) である。CEFRはヨーロッパにおける共通の言語到達度を構築するための試みであったが、現在では日本においても様々な場面で活用され始めている。日本の言語環境や教育環境はヨーロッパのそれとは異なるために、そのま

ま活用するわけにはいかないが、到達度を Can-do の形で示していくという点で参考価値が高い。当研究においては、大学の英語教育を意識して、Can-do リストの策定を試みる。英語プログラムの実施に際しては、評価基準・評価方法も重要になることから、その実施案も提案する。さらには、大学英語教育の課題、英語教育に取り組む姿勢・あり方、学生対象の意識調査、プログラムに必要な支援システム、カリキュラムのバリエーションについても提案を試みる。

I. 大学教育としての英語教育

かつて、大学の英語教育の目的を巡って、教養か実用かという論争があった。この力関係は実用論に向かって徐々に振り子が振られてきているように思われるが、実際に教養とは何か、実用とは何かについて本格的に議論がなされていないままに今日の大学英語教育が行われている。現在、大学の英語教育で使用されている教科書を見ると、リメディアルを目的とした、いわゆる「やり直し」を意図した教科書と、資格取得を意図した例えば TOEIC などの対策用の教科書が多いことに気付く。こうした傾向は一体何を物語っているのだろうか。

大学において、英語に限らずリメディアルにかかわるニーズは、いわゆる「ゆとり教育」に象徴されるように、学力の低下や動機の弱さを反映した結果であろう。確かに中学生程度の英語の活用がおぼつかない学生を見ると、リメディアルの必要を感じざるを得ない。このことを反映して、大学教員が中心になった「日本リメディアル教育学会」も盛況である。しかし、大学の英語教育の目的に照らして考えた時に、学び直しが大学教育の目的なのかどうか、さらに学び直しをした後にその英語を使ってどうするのか、といった議論がなされていない。ましてや、学び直しに対して、大学卒業に必要な貴重な単位を付与してよいものかどうか、あいまいなままである。一方、TOEIC などの資格向けの授業は学生の受けもよい。何となく役に立ちそうだし、就職にも有利そうだし、といった感覚である。確かに、役に立ちそうだという気持ちは動機づけにつながるわけであるから、その点は評価すべきであろう。しかし、「役に立つ」とはどういうことなのか、本当に就職に有利になるのだろうか、といった議論は必要である。TOEIC で 900 点を取った学生が会社で使いものにならない場合がある、という話もある。そうであるならば、そういった学生は他のどのような力が欠けているのであろうか。ここでも、なぜ大学の英語教育で TOEIC 対策をやるのか、またやらなければならないのか、しっかりと議論しなければならない。

大学の英語教育として考えなければならないことは沢山あるが、とりわけ以下の二点は重要である。第一に、英語教育を通して学生にどのような力をつけるべきかという観点である。学士課程教育として英語をはじめとする外国語能力が必要であると言われて以上、英語教育で育成すべき能力および資質について説明責任を果たさなければならない。第二に、身につけた英語力をどう活用すべきか、という観点である。そもそも、大学の英語教育は英語力を高めることだけが目的なのかどうか、あるいは大学教育（学士課程教育）の中でどのように統合的

に活用すべきなのか、より体系的に取り組むべき時期に来ていると思われる。後者については、後半で言及するEAP（学術的な目的のための英語）といった目的論の中で議論していきたい。

文部科学省は、平成15年度に「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」を出した後、平成23年度には「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」¹⁾を策定し、平成28年度にその目標の達成を目指している。この提言の中で、英語をはじめとする外国語を、グローバル社会を生きる我が国の子どもたちの可能性を大きく広げる重要なツールであるとともに、日本の国際競争力を高めていくための重要な要素である、ととらえ、「グローバル社会で求められる外国語能力とは、異なる国や文化の人々と外国語をツールとして円滑にコミュニケーションを図ることができる能力」と定義している。具体的な提言として以下の5つの施策を挙げている。

1. 生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する。
2. 生徒にグローバル社会における英語の必要性について理解を促し、英語学習のモチベーション向上を図る。
3. ALT、ICT等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす。
4. 英語教員の英語力・指導力強化や学校・地域における戦略的な英語教育改善を図る。
5. グローバル社会に対応した大学入試の改善を図る。

以上の提言は主として中高の英語教育改善を意図した施策のように思われるが、大学の英語教育にも当然のことながらかかわっている。平成28年度実現を目指していることから分かるように、こうした教育を受けた子どもが大学に入ってくることで、そして英語力の仕上げ、つまり出口の英語力の成果を大学の英語教育が期待されることになるからである。こうした点を踏まえると、大学の英語教育プログラムを充実させるために必要なことが明確になってくる。第一に、学生に期待する英語力を明確に（数値で）示すこと、そして英語教育の成果を検証すること。第二に、英語を学ぶ必要性を学生に認識させること。第三に、英語教員やICTなどのサポート体制を充実させ、留学等も含めて英語を活用する機会を確保すること。第四に、英語教員の指導力を高めること。第五に、英語力強化の取り組みと大学入試を連動させること。現在、大学教育において、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーを明示することが求められている。大学入試は多様化しているが、入学生に期待する英語力のレベル、カリキュラムのシステム、卒業時に必要な英語力、を明確に示していくことが重要になる。

従来の英語教育は、教室という密室の中で個々の教員のいわば職人技として行われてきた傾向がある。今後は、個々の教員の英知を結集しつつ、教授法の成果や応用言語学の知見を活用した一つのシステムとして行っていく必要がある。

(高橋貞雄)

II. 言語管理 (Language Management) ととしての英語教育

応用言語学における言語政策 (Language Policy) の研究は「個人あるいは集団が様々なレベルで行う自ら、もしくは他者の言語の使用に関する意思決定」についての研究であると考えられてきた (Hall, Smith and Wicaksono 2011, p. 99)。母語の異なる夫婦が子どもにいつどの言語を使わせるのかという家庭内の問題から、国家における公用語の制定に至るまで、様々なレベルにおいて言語の使用、さらに言語の習得や学習についてなされる意思決定について、その方針を誰かが示すことにより、それぞれが好ましい方向に向かえるようにすることが政策の策定者の目指すものととらえられていた。

大学レベルで新たな英語教育プログラムを導入するにあたって最も重要なことは、適切な言語 (教育) 政策があらかじめ策定され、それをもとに具体的なプログラムが構築されていくことである。ここで重要なのが、Spolsky (2009) などが提唱する、言語管理 (Language Management) という概念である。一般的に使われている「言語政策」(Language Policy) という術語は実質的には計画 (Plan) を指し、これとよく同時に使われる「言語計画」(Language Planning) は計画の「実行」を指す。したがって、英語教育プログラムの指針を示し、実行する過程の全てを含む概念としては、言語管理の方が適当であろう。Spolsky (2009, p. 1) は、先に述べた言語使用に関する意思決定のうちのいくつかは、言語管理者 (Language Manager) のあからさまで意図的に選択の制限が反映された言語管理の結果によるものであると述べている。これだけでは言語管理はトップダウンの半ば強制的なものと解釈されるが、たとえ強制的であっても学生に誤った選択をさせなければよいのである (Shohamy 2006 も参照)。

言語教育政策の策定は、学生 (学習者)、教師、学校、社会などからの様々な要求を考慮しながら行われる。大学の外国語教育の場合、基本的には学士課程の4年間で英語を使って何ができることを目指せばよいのである (三浦2009参照)。しかしながら、入学時の学生の英語力、担当できる教師の資格と経験、履修可能な授業時間、開設できるクラスの数など様々な制約が考えられる (Spolsky 2009, p. 253参照)。新規のプログラムを導入する段階では、少なくともその開発にかかわっている筆者らの研究グループが言語管理者である。したがって言語管理者としていかにしてこれらの諸条件を処理してプログラムを作っていくという意味でのマネジメント・スキルが求められるのである。

まず、プログラムの政策として、「学生がなぜ英語を学ばなければならないのか」ということを担当教員、学生のみならず、大学全体、さらには社会に対して明確に示されなければならない。同時に学生のニーズが何であるかも調査し、教える側と学ぶ側の意思の統一をしておく必要がある (三浦2009参照)。大学の学士課程においては漠然と「外国の人と話ができる」というようなことが目標として設定されていても、説得力に欠けるであろう。なぜ「外国語」を学習し、その中でなぜ「英語」という選択なのかということから始め、最終的には4年間の学士課程在学中に学生が英語を使って何ができるようになることが最も望ましいのかを考えな

ればならない。

三浦（2009）は、外国語のカリキュラムには、その授業の「包括的目標（goals）」と、「具体的達成目標（Objectives）」がなければならないと述べている（p. 160）。後者には実際の指導方法や評価方法が含まれるため、当然プログラム開始までに明確に示されなければならない。また、佐藤（2009）は2003年に出された「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」についての議論の中で、この行動計画などに見られる「実用英語」政策の矛盾を指摘した上で、高校卒業時に必要な英語力について以下のように述べている。

……高校段階の卒業段階で最も必要なものは、英語が話せるようになっていることではありません。言葉に対する豊かな経験と、英語が好きになること、そして英語を学ぶ意味がわかっていることなのです（p. 249）……

新プログラムの対象となる大学1年生が佐藤が述べているようなことを理解しているかは分からない。大学生になってからでも、英語を学ぶ意味を明確にすることが大切なのではないだろうか。

（小田真幸）

Ⅲ. 学生の英語力に関する意識調査

EFLプログラム導入のためにCan-do Statementsを策定することとなった。策定に当たり、本学の1年生が自己の英語力についてどのような認識を持っているかを探るアンケート調査を実施することとした。

3.1 アンケート

3.1.1 アンケート作成の背景

アンケートは「大学生の英語力の自己認識に関するアンケート」と題し、大部分は日本英語検定協会（以下、英検）が発表している「英検Can-doリスト」（2006）を参照し作成した。英検Can-doリストを活用した主な理由は二つあり、一つは、文部科学省（以下、文科省）により高校卒業時の英語力の目安が英検準2級程度と示されているため、本学の学生の意識を比較検証するにあたり便利であること、もう一つは、多くの英語教材出版社が英検を基準に教材作成を行っていること（大学英語教育学会教材研究会2009）から、EFLプログラムの教材作成・選択を行う際にアンケートの結果を参照できることである。

3.1.2 アンケート概要

作成したアンケートは「リーディング」、「リスニング」、「スピーキング」、「ライティング」、「総合」の5つの項目からなり、各項目に8問ずつ質問を用意し、計40問とした。4技能に関する質問は英検Can-doリストを参照し、2問ずつ英検4級、3級、準2級、2級に該当するように作成した。例えば、3級のリーディングに相当する質問として「教科書に載っているような簡単な物語を読んで理解することができる」、2級のリスニングに相当する質問として「買い物で店員からサイズや割引などの簡単な説明を聞いて理解することができる」、というように級ごとに「できる」内容を具体的に記述した。最後の総合の項目には「中学校で習った単語・文法を使いこなすことができる」といった中学校・高校での単語・文法の学習成果を問う質問を6問、「街で英語で話しかけられた時、応対ができる」といった教室外での実践に関する質問を2問設けた。

ここで一言及しておきたいことは、4技能を問う質問を学生が回答した際に、どの質問項目がどの級に該当するのかを知ることはできなかった、ということである。アンケート自体には級が分かる情報は記述しなかった。また、質問の順番も級ごとではなく、ランダムに配置したことを強調しておきたい。

全ての質問は、1「全くそう思わない」、2「そう思わない」、3「あまりそう思わない」、4「少しそう思う」、5「そう思う」、6「強くそう思う」の6段階のリッカート尺度を用いた選択回答形式とした。より一般的である5段階尺度ではなく6段階を採用した理由は、偶数のスケールを用いることで、1・2・3の回答を「できない」、4・5・6を「できる」と学生が認識していると彼らの回答を二分することが可能になるからである(Cohen, Manion, & Morrison 2000 参照)。

3.1.2 回答者

回答者は本学の工学部、芸術学部、農学部、文学部に所属している1年生85名で、内訳は工学部23名、芸術学部4名、農学部27名、文学部31名であった。男女の内訳は男46名、女39名で、平均年齢は18.25歳であった。彼らは著者の一人である鈴木が担当した1年生対象の英語科目を履修していた学生である。85名のうち高校卒業時の英語力の目安とされる英検準2級以上を有しているものが16名（準2級9名、2級7名）であり、全体の2割以下に留まっていた。

3.1.3 分析方法

今回は1から6のリッカート尺度を用いたアンケートであったため、それぞれの質問の平均、標準偏差を算出し、比較を行うことを中心に分析を行った。ここでは平均値が4以上であった場合、その項目を学生が「できる」と認識している、4未満であった場合、「できない」と認識しているとみなし、「できる」または「できない」とされたものが英検でどの級に該当しているのか検証した。また、項目ごとの8つの質問の平均値の平均、標準偏差値の平均も算出し、各技能を比較する方法を取った。アンケートの目的は学生の意識の全体像を掌握することだっ

たため、一つ一つの質問内容と回答の分析よりも、項目ごとに検証することを軸とした。

3.2 アンケート結果

3.2.1 4技能

4技能各項目の平均値の平均を見てみると、4.00とリスニングが一番高く、それにリーディング(3.90)、スピーキング(3.61)、ライティング(3.57)と続いた。このことから学生がリスニングに対し一番「できる」と感じており、リーディング、スピーキング、ライティングと彼らの自信度が下がっていくことが分かる。また、平均値のリーディングとスピーキングの間の差は、他と比較すると大きく(差0.29)、リスニング、リーディングのレセプティブスキル(receptive skills)とスピーキング、ライティングのプロダクティブスキル(productive skills)の間で自信度に差があることが伺える。

次に、学生が「できる」と認識している質問(つまり、平均値が4を超えたもの)が英検のどの級に該当するか見ていくと、平均値の平均が一番高かったリスニングでは、4級2問、3級2問、準2級1問の計5問あったが、平均が一番低かったライティングでは4級2問のうちの1問のみであった。リーディング、スピーキングは共に4級の2問が「できる」とされた。このことから、リスニングは比較的高いレベルのスキルを身に付けて来たと感じている学生が多い一方で、ライティングは初歩的なスキルを達成していないと感じている学生が多いことが分かる。また、中学3年レベルとされる3級の質問に着目すると、「できる」と認識されているのはリスニングのみで、他の3技能はこれに達していないと学生自身が考えており、基礎的スキル習得の時点(または、それ以前)で躓きがある学生が多いことが予想できる。

各技能で初歩的スキルである英検4級の質問(各項目2問)を「できない」とした学生がどの程度いたのか割合の高い順に見ていくと、ライティング32.5%(延べ170人中55人)、スピーキング20%(34人)、リスニング15.3%(26人)、リーディングは13.5%(23人)、となり、やはりライティングは初歩的スキルを十分に習得せずに中高での英語学習を進めてきた学生が複数いることが分かる。また、全体を見るとリスニングに対する自信度が一番高かったが、初歩的スキルを「できない」とする学生の割合はリスニングよりもリーディングの方が低かった。

そこで、高校卒業時の英語力の目安とされる準2級の質問を「できる」とした学生の割合も見てみると、リスニング71%(170人中125人)、リーディング64%(109人)、スピーキング54%(91人)、ライティング47%(80名)となり、ここではリーディングではなく、リスニングが一番高い割合となった。このことは、導入の時点ではリーディングは大多数の学生が確実にスキルを習得してきたが、レベルが上がるにつれ習得が進まなくなってきたと理解できる。

最後に、各技能の標準偏差値の平均を比較すると、ライティングは1.15と他の3技能の平均値(スピーキング1.06、リスニング1.04、リーディング1.00)から突出していることに気付く。この数値は、ライティングの質問への回答は他と比べてばらつきが大きかったことを示してお

り、このことにより学生の間でライティングに対する自信度に大きな幅があると言える。

3.2.2 総合

総合の項目8問中、回答の平均値が4を上回り、学生が「できる」と認識した質問は「中学校で習った単語は辞書を使わずに理解できる」の1問だけ（平均値4.08）であった。中学校での文法学習について尋ねた「中学校で習った文法を困難なく理解することができる」という質問は、平均値が3.89と4を下回った。同じく高校レベルでの学習について尋ねてみると、単語は3.39、文法は3.27と平均値が約0.6～0.7下がった。これらのことから、単語は高校レベルで、文法は中学レベルで習得に困難を感じた学生がいたことが分かる。

単語と文法の統合的スキルを問うた「中学校で習った単語・文法を使いこなすことができる」という質問は、3.72となり、高校レベルでは3.13まで下がる。より実践的スキルに着目した「街で英語で話しかけられた時、応対ができる」、「旅行先で英語を使い、観光や買い物ができる」の2質問は、それぞれ平均値が3.02、2.83となり、「できない」と考える学生が「できる」とする者を大幅に上回った。

3.3 まとめ

4技能ではリスニングに対し「できる」と感じている学生が最も多かったが、このことはセンター試験など多くの大学入試でリスニングが課されるようになったため、中学・高校でこれを視野に入れた指導が多くなされてきたことが影響していると思われる。その一方で、従来、偏重して指導されてきたと思われているリーディングは高度になるにつれて、習得に困難を感じるものが増えるが、これは総合の項目で問うた単語・文法の習得の問題に起因すると思われる。単語・文法の習得が不十分であるため、より使用頻度が低い単語・より複雑な文法が用いられるテキスト読解に問題が生じるのかもしれない。スピーキングは学生が大学で最も学びたいとするスキルである（大学英語教育学会実態調査委員会2007）が、自信度が4技能の中で一番低いわけではないことは興味深い。ライティングは初歩的スキルを達成していないと感じる学生が多数いる一方で、高校卒業レベルを達成したとする学生も半数近くおり、自己の能力に対する認識のばらつきが一番大きかった。これは中学・高校でライティング指導を受けた経験の差が影響していると考えられる。中高の指導で一番差が出るのがライティングだと言えるのかもしれない。また、先に言及した単語・文法の不十分な習得とも大いに関連があるだろう。

さらに、プロダクティブスキル（スピーキング、ライティング）、レセプティブスキル（リスニング、リーディング）を、総合の項目で尋ねた「単語・文法を使いこなせる」かどうかの質問結果を合わせて比較してみると、プロダクティブスキルは学校で英語を使い自ら発するという練習が多く与えられて来ておらず、十分に習得する機会がなかったと言えるだろう。

全体としては、学生たちの意識としては、中学校レベルの英語力（つまりは英検3級程度）

をレセプティブスキルと単語力ではほぼ達成しているものの、プロダクティブスキルは達成していないことになる。これらのことから、大学入学後の英語学習に不安を抱える、または、英語習得に対するあきらめを抱いている学生が多いことが予想できる。

(鈴木彩子)

IV. 到達目標と評価基準・評価方法

冒頭でも述べたように、本研究では英語運用能力到達度の指標を考える上で、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages : ヨーロッパ共通言語参照枠) を重要な基盤として位置づけている。これは、その全体的な枠組みおよび具体的な内容が長年の研究をもとに作成されており (小池2009参照)、英語運用能力の到達度を記述する上で具体的かつ客観的な基準として有用であると考えられるからである。またその影響力が発祥地のヨーロッパに留まらず、現在では日本を含め世界的に広がりつつあることを考えても、その意義は大きいと言える。したがって、本英語プログラムの到達目標および評価基準の設定もその枠組みに準ずるものとする。到達目標の詳細(Can-do リスト)は次節に譲り、本節ではその大きな枠組みをもとに、一連の授業科目においてどのようなレベル設定を行い、またそれに伴い評価基準・評価方法をどのようにするかについて論ずる。

CEFRでは、能力レベルをA1からC2までの6段階で表している。これは、従来からある初級・中級・上級という3つの能力レベルをもとに、それぞれをさらに高と低に分けたものと考えることができる (Council of Europe 2001, 2004)。

表1 CEFRの能力レベル

C 熟達した言語使用者 (Proficient User)	C2 (Mastery)
	C1 (Effective Operational Proficiency)
B 自立した言語使用者 (Independent User)	B2 (Vantage)
	B1 (Threshold)
A 基礎段階の言語使用者 (Basic User)	A2 (Waystage)
	A1 (Breakthrough)

この枠組みをもとに大学での英語教育を考える時、まず検討すべきは入口となる入学時の学生の英語運用能力と出口となる卒業時の英語運用能力を上記のどのレベルで設定するかということである。それにより一連の授業科目のレベルおよび到達目標を設定することができるようになる。

入学時の学生の英語運用能力は、当然のことながら中高での英語教育の積み重ねが前提となる。そのため、最も低い授業科目のレベルとして全くの基礎段階にあるA1を設定するのは、

大学教育としてのレベルを確保する上で問題があると言える。これに対して、A2はそれよりも上の比較的幅広い基礎段階の運用能力をカバーしており、対応するとされる外部標準テストのスコア等を見ても（表2参照）、おおよそ高校修了時の平均的かつ現実的な英語運用能力を表していると考えられる²⁾。一方卒業時、つまり大学英語教育の最終的な到達目標となる英語運用能力であるが、高ければ高いほどよいということはあるものの、少なくとも入口としてA1レベルを考えるのであれば、限られた時間の中、出口としてC1やC2といった熟達した言語使用者のレベルを設定するのは困難である。小池（2009：16）によれば、「B2は海外留学をせず、国内だけで英語力をつけることができる最高のレベルである」とされているが、第二言語というよりも外国語として英語が機能している日本の現状からすると、B2を日本の大学英語教育が目標とする到達レベルとして設定するのが妥当であると考えられる。

CEFRは英語運用能力の基準として重要な基盤となるが、その一方で、一般的に社会で理解される指標ではない。例えば、「私の英語力はCEFRのB2です」と言っても、それがどの程度のものであるかは、専門家を中心とする一部を除いては十分に理解されることはない。この目的には、TOEICやTOEFLといった外部標準テストの結果を用いるのが一般的である。そのため、CEFRを基盤として英語プログラムを開発する場合にも、外部標準テストを指標の一つとして併用するのは有用であると考えられる。その際に重要となるのはCEFRと各外部標準テストの対照である。これについては、近年各テストの運営団体などを中心に研究が進み、暫定的なものも含めその結果が公表されている。以下は、日本で比較的普及している外部標準テストとして、TOEIC、TOEFL iBT、IELTS、英検のレベル（数値は最低スコア）を比較したものである（Tannenbaum and Wylie 2008; IELTS 2011; Dunlea 2011）。

上に示した外部標準テストは、それぞれ目的およびテストの構成概念が異なるため、厳密にはあるテストのスコア・級を別のテストのものに対照することはできない（石川他2011）。しかしながら、大まかな目安としては参考になるものである。

表2を踏まえ、本英語プログラムでどの外部標準テストを指標として採用するかであるが、その目的、普及度、結果の形式、受験料の面から総合的に判断して、TOEICが妥当であると考えられる。TOEICは、主にビジネスや日常生活において使用される英語の運用能力をテ

表2 CEFRおよび外部標準テストの比較³⁾

CEFR	TOEIC ⁴⁾	TOEFL iBT ⁵⁾	IELTS ⁶⁾	英検
C2			8.5	
C1	945	110	7.0	1級
B2	785	87	5.5	準1級
B1	550	57	4.0	2級
A2	225	24 ⁷⁾		準2級
A1	120			3級～5級

トするもので、日本の企業においても入社や昇進の基準として広く活用されている。また英検では級という形式で結果が出るため、例えば準1級に合格しなかった場合にそれがどの程度準1級から離れた結果だったのかは外部に提出できる公式な形で得られないのに対して、TOEICでは990点まで5点刻みの連続的なスコアで示されるため、より分かりやすい形で結果を得ることができる。それに加え、TOEFL iBTやIELTSは受験料が15,000~25,000円程度と高いが、TOEICは公式なスコアが得られる公開テストでも6,000円程度と比較的安く、継続的な受験の可能性がより高まる。こうした状況を総合的に考えると、TOEICは結果の社会的な有用性に加え、現実性の面からも学習者の継続的な英語学習の動機づけとして機能することが期待できる。

ここまでCEFRとTOEICを中心に外部標準テストについて概観してきたが、問題はこれを実際の一連の授業科目・レベルの中で、英語運用能力・到達目標の指標としてどのように組み入れていくかということである。これには、評価方法との整合性の問題も含まれる。玉川大学では、最終的な評価をS (90%以上)、A (80%以上)、B (70%以上)、C (60%以上)、F (60%未満)といった形で示している。その為、例えば「授業Aの到達目標はB1である」あるいは「授業Aの到達目標はTOEIC 550点である」と言った時、それがその基準に満たなければFなのか、それともその基準を満たせばSなのか（つまり、それ以下でも一定の基準以上は合格となるCになりうるのか）、といった点を明確にしておく必要がある。本英語プログラムでは、後者の考え方を採用し、以下のような到達目標および評価基準の枠組みを作成した。なお、授業科目・レベル数は、卒業までに在籍を必要とする8セメスタ分をもとに、EFL 101からEFL 402までの8つを設定した。

表3ではこれまでの議論をもとに、本英語プログラムの最高到達目標をCEFRのB2、TOEICの800点としている。TOEIC 800点は企業などでもしばしば一つの目標値として提示されるものであり、学習者への目標設定・動機づけという点からも、CEFRのB2レベルと合わせて妥当なものであると考えられる。またこの枠組みで重要なのは、各授業科目・レベルのC評価のTOEICスコアの基準である。これはあくまでも目安であるが（後述）、仮にEFL 302までを履修する場合、合格となる最低ラインのC評価であったとしても、TOEICで500点相当の運用能力が要求されている。これにより、アウトカム評価にもとづく大学教育の質保証に対して、一定の指針を示すことができるものと考えられる。

ここで注意が必要なのは、表3があくまでも評価の際の一つの指標・目安の枠組みだという点である。授業の評価は、第一義的には授業で扱った内容について、知識やスキルをどの程度修得したかによって判断されるべきものである。したがって、例えば授業では一般的なリーディングのテキストを使用し、その評価をTOEICのスコアのみで決めてしまうといったことは妥当ではない。TOEICなどの外部標準テストは、その客観性から英語運用能力をテストする上で有用な手段であるが、授業という枠組みの中での評価となると、その点でどうしても制約が出てくることになる（石川他2011）。そのため、例えばEFL 301の授業においてTOEIC 650点

表3 各授業科目・レベルおよび評価のCEFRおよびTOEIC対照

授業科目	CEFRレベル	S	A	B	C
ELF 402	B2	800	750	700	650
EFL 401	B1	725	675	625	575
EFL 302	B1	650	600	550	500
EFL 301	B1	600	550	500	450
EFL 202	B1	550	500	450	400
EFL 201	B1	500	450	400	350
EFL 102	A2	450	400	350	300
EFL 101	A2	400	350	300	250

を取れなかったとしても、それがすぐにS評価の排除につながるべきではないと言える。そう考えると、表3で示したTOEICのスコアは、評価の際の一つの指標・目安であり、総合評価の一部として組み込むなどの形で部分的に活用していくことが妥当である。

以上、本節では到達目標および評価基準・評価方法について、特にCEFRとTOEICを参照しながら、基本的な枠組みを提示した。今後は実際に英語プログラムを走らせるなかで、継続的かつ柔軟に基準を見直していく必要がある。

(松本博文)

V. Can-do Statementsの策定

This section of the report concerns the construction of the Can-do Statements for the EFL program.

Following the discussions in the previous sections, we have produced Can-do Statements for the proposed EFL program at Tamagawa University. While we referred to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001), it was not our intention to carbon-copy their framework. As discussed in Chapter IV, our Can-do Statements have been designed considering various constraints we could think of, including but not limited to those of students, teachers, facilities as well as time.

The Can-do Statements for the four skills of Reading, Writing, Speaking and Listening were constructed first before the set of statements relating to the integration of the four skills. The writing of the statements were guided by (1) desired goals and attainments for each level - from EFL 101 to

EFL 402; (2) scores corresponding to bands of achievement in the TOEIC achievement test; (3) levels of language proficiency to be envisaged for students enrolled on EFL programs at tertiary level; (4) skills levels beginning with basic comprehension and production progressing towards different aspects of academic literacy, including exposition, argument, critical thinking as well as meaning construction and deconstruction. Below is an example of 'integrated skills' description for EFL 101.

... Students can make simple basic connections between what is heard or read about personal or familiar matters with output in the form of simple spoken utterances as well as simple written text. Marked variation in levels between the four skills may result in noticeable disjunctures or truncations in terms of students' ability to link the four skills.

In general, the Can-do Statements sought to provide concrete and gradated descriptors of goals and attainments to serve as a guide for course planning, materials selection and course evaluation. At each level, the statements aimed to capture performance based behaviors beginning with basic tasks and progressing towards higher order skills that include independent thinking and creativity in and through language.

At entry level, the descriptors sought to recognize that students will be challenged in the areas of listening and reading comprehension as well as spoken and written production, while at the most advanced level, the descriptors sought to capture, beyond fluency, the importance of viewing language in terms of it being (1) an integral part of contextualized and intertextual practice (2) a source of expression of individual voice and individual ideas - as is important for tertiary study (3) a socio-historical phenomenon and hence a tool of construction of meaning and knowledge (4) ideally speaking, taught as part of engendering students' sensitivities to different cultures and communities of practice of which they will hopefully be active participants.

Notwithstanding the function of the Can-do Statements as clear curricular guidelines, it is to be held as desirable that both curriculum planning and course delivery take into account that language teaching and learning are actually dialogic activities and that every opportunity needs to be given to students to work on meaningful tasks that would engender and enhance language acquisition.

(ODA Masaki, TOH Glenn)

VI. 期待される支援システム

EFLプログラムを導入するにあたっては、授業以外にも様々な支援体制を準備しておく必要

がある。新たに支援システムを構築するよりも既存のシステムを発展的に活用していくことが現実的である。EFLプログラムは全学で導入することを視野に入れたプログラムであるが、文学部にはすでにチューター制度を活用した学習支援室が設けられており、成果を上げている。ここでは、その取り組みを紹介することから始めたい。

6.1 学習支援室について — remedial work で bottom-up を図る

6.1.1 現在の学習支援室の支援体制・利用状況について

学習支援室は、「就職のためにTOEICを受けているけど、なかなかスコアが上がらない」、「英検用のテキストって、何があるの?」、「留学したいけど、どうやって勉強すればいいの?」(以上、語学分野)、「論文の課題……でもどうやって書くの?」、「調べなくちゃいけないのに、いい本がなかなか見つからない……」(以上、論文・文献検索分野)などの悩みを抱えている学生のために、月・火・木・金の午後開かれ、チューター(支援室教員)が常駐している。TOEIC、TOEFL、英検、NHKのラジオ講座やCDが準備されており、学生の要求に応えられるように教材等の予算措置もされている。

実際に2011年度の4月~12月までに延べ98人の学生が担当教員からアドバイスを受けているが、相談内容では、留学制度について一番多く、続いてTOEIC、英検などの資格試験に関連してテキストを借りに来ている。しかし、学科での授業についての質問は少ない。授業担当教員に質問し、全て解決済みという学生もいるかもしれないが、そういう学生ばかりではないはずである。

6.1.2 新プログラム導入後の学習支援室への提言

新プログラムでは、ぜひ、EFL科目の担当教員とチューターとの連携方法に工夫の余地がないか検討したい。EFLの導入科目である101、102の授業でremedial workを要すると見受けられる学生がいた場合、担当教員からチューターに連絡がいき、remedial workをチューターが行うといった、教員間の関係プレーを検討する余地がある。その際、101、102で使用しているテキストを使うのも方法であるし、思い切って、remedial用に編集した特別テキストを作成し学生に無償提供し利用するという手も考えられる。

Remedial workが行われる場合、学習教室の確保も必要となろう。現状においてもチューターが常駐する支援室の他に、学生が自由に利用できるStudy Roomが設けられている。しかし大規模なEFLプログラムが導入された場合には、支援室や学習室は質量ともに拡充させていくことが求められる。新たな学習環境では、参考図書などの教材や機器が備えられ、チューターの指導のもとにきめ細かな支援のための個別学習が行われることを期待したい。そうしなければremedial workとして成果を期待することは難しい。Remedial workは医者が患者を診察し、カルテを作成し、1人1人の状況に応じて薬を処方するのと似ている。Bottom-upを図る上で重

要かつ労力を要する仕事である。

6.2 e-learningについて—授業との合わせ技により学力アップを図る

6.2.1 現在のe-learningにおける学習支援について

現在、文学部では英語の学習時間を確保し、自律的な学習を促すためにe-learning活用している。EFLプログラムにおいてもe-learningはぜひ導入すべきであると考えている。そこで、現在行われているe-learningの状況を報告し、今後の課題を明らかにしたい。

現在は、まとめ役の教員が、年間カリキュラムを作成し、Blackboard上で、学生に対して、TOEIC Web一斉テストの実施日やラーニングシートの提出日についてきめ細かな指示を出している。授業担当教員はラーニングシート回収日のリマインドメールを受け、授業時に学生からシートを回収し、まとめ役の教員に提出している。回収後、まとめ役の教員は未提出学生情報などの情報を担当教員に提供し、担当教員は、授業時に、未提出者に対して個別に声かけし、継続して取り組むように励ましている。現在までに、TOEIC Web一斉テストは、大学のコンピュータ室で4月～12月までに予定していた4回を実施することができた。

6.2.2 e-learningのこれからの課題

一つの課題は、e-learningは学生任せにしては思ったほどの効果が得られない、ということである。そのため統括教員が他の授業担当者と連携し、上述したようなきめ細かい対応をしていくことが必要である。とりわけ、まとめ役教員は、学生の学習管理、Web一斉テストの運営、受験人数の確認、欠席学生への対応など業務負担が大きい。そのため、今後はe-learning担当の専属教員・スタッフといった人的配置が必要になってくる。

成果としては、e-learningの効果で家庭学習の習慣が付き、学力を伸ばす学生が出てきたことである。一方、ラーニングシートの未提出、家庭学習の時間が極端に少ない学生もおり、担当教員からの声かけに、素直に「すみません」と言って、家庭で通り組もうとする学生がいる反面、実行が伴わない学生も多数見受けられる。全学生のbottom-upを図るためには、e-learningの習慣形成が必要で、教室にコンピュータを持参させ、週に1回でも、30分でも行うなどの取り組みは今後検討する必要がある。最初が肝心で、大学1年次、2年次に習慣形成し、大学3年次以降は将来の展望を考えた上で、希望者を対象に受講を募集することが考えられる。

現状では、TOEIC Web一斉テストは、比較文化学科の1学年全員を、大学でコンピュータが完備している複数の教室に振り分けて実施しているが、試験監督者や、試験会場の確保の面で苦慮している。新プログラムでは、学生各自がラップトップ・コンピュータを授業教室に持ち込んで受験する方法を検討したい。一斉にアクセスするとなると現状の授業教室の回線等の整備を急ぐ必要があるかもしれない。また、各教員が指導できるようにするための教員研修も必要となる。

e-learningの評価は、現状の春学期のIntensive Englishの評価項目のIn-class pointsとして20点を設定した。内訳は、4月と7月の一斉テスト（1回5点×2計10点）、2回のラーニングシート提出（各5点×2計10点）。今後は、点数、伸び、進捗度の情報をもとに評価の公式を作成するなど評価方法を検討する必要がある。また、101、102といったEFLの授業の中に加味して評価していくことが肝要である。評価されることにより、e-learningへの取り組みが強化されるその波及効果を期待したい。

（日臺滋之）

Ⅶ. カリキュラム・デザイン (1) : EGP・EAP連携型

大学における英語教育は教養主義的アプローチから実用主義的アプローチへの転換が図られている。この中で従来のEGP (English for General Purposes, 以降EGP) 方式からEAP (English for Academic Purposes, 以降EAP) あるいはESP (English for Specific Purposes, 以降ESP) の内容重視型への移行に関して議論が多くなされている。しかしながら、この転換の実現には多くの障害が存在する。その一つは「ゆとり教育」実施以降取沙汰されている大学生の学力不足である。大学入学時から原書を用いてCBI (Content Based Instructions: 内容重視の語学教育) 方式で授業を進めるアプローチも可能であるが、この方法は2つの点で効果が薄いと言えよう。一つは学生の英語力と教材の難易度があまりにかけ離れているがために進度が極度に遅くなり、年間に十数ページしか進まず、本来のアカデミックな内容の教育が達成できないことが多いことが挙げられる。さらに、学生に過度の予習、復習を課すために多くの学生がドロップアウトしてしまうということもある。したがって高校までのEGP教育から大学におけるEAPへのスムーズな移行のためには、大学におけるさらに学問研究の基礎となるようなEGPプログラムをEAPと並行して行う形が理想的であろう。

大学におけるEGPはEAP同様本来CBI (Content Based Instructions) を基本としたものであるべきであろう。その目的が不明瞭であったためにENP (English for No Purposes) というような批判にもさらされてきた。従来の大学教養英語でも部分的には特定分野の教育に沿った形の英語教育が存在したが、他の科目から独立した、教養主義的内容のテキストを利用するものが多かった。また、通常語学科目は週1時間の設定で、実用主義的アプローチを行うには十分な時間が与えられてきたとは考えにくい。一方、すでに述べたように大学入学時からCBI教育を行うことに関しては批判も多い。大学入学段階ではまだアカデミックな内容を十分に理解する能力が備わっていないため、十分な教育効果が得られないというものである。原因としては、学生の能力不足以外にも高校までの英語教育と大学教育の連携が十分でないことが挙げられる。高校英語教育の目的はもちろん大学教育のみを前提にしたものではなく、高校で完結するという側面も持つ。このような観点から、高校までのEGPに対し、大学教育における一般英語教育にはよりアカデミックなEGAP (English for General Academic Purposes) の必要性も

提言されている。(田地野2004)も指摘するように、高校英語教育での指導要領はその目的として、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、……実践的コミュニケーション能力を養う。」(『学習指導要領』文部科学省、平成11年)を挙げており、従来のEGPはこれを踏襲してきたと言える。しかしながら、大学におけるEGPはアカデミックな活動の基礎となるべき語学力をつけるものであると定義した場合、その教育方法は異なった内容を持つべきである。田地野 (ibid.) は大学1、2年の英語教育をEGAPと定義し、3、4年生にESAP (English for Specific Academic Purposes) を設定すべきであると主張している。

以上のような点から、大学におけるEGPは学部間共通のリベラルアーツ科目としての機能を持つべきであり、これらの科目を「語学センター」等の施設でEFLを基本とした独自のカリキュラムのもとで専門的、集中的に行うことが重要であろう。この考え方はすでに多くの大学で実践されてきたが、通常、大学1、2年で基礎となるEGP (EGAP) を行い、3、4年での専門科目を勉強するために必要な英語能力の育成を図る方法である。これらの方法において過去の教養英語的アプローチと異なる点は、集中的に語学教育を行う点である。この方法は2年間完結型であるが、ドロップアウトしない限りさらに語学の勉強をする機会を与えられない可能性がある

そこで考えられるのがEGP/EAP (ESP) パラレル型カリキュラムである。この方式では学部カリキュラムと独立したEFLカリキュラムと学部カリキュラムを並行して行う方式である。従来型と異なる点は大学における各学年に対応した100番台から400番台のEFL科目を用意し、学生の英語の到達度別クラスにすることにより履修開始番台を決め、さらに上のクラスに進むことができる。実際には最低履修単位を決め、300番台までを必修とすることにより、学生がEFLに費やす単位は異なってくる。200番台の場合には3年次で400番台の科目まで履修可能となる。その他の場合でも、専門教育に進んだ段階で自己チェックという意味で4年までEFL科目を履修することが可能となる。独立した語学カリキュラムであるからこそこのような併行型が可能となる。以下に図式化してみる。

1年	EFL 100	⇔	EAP (introductory)
2年	EFL 200	⇔	EAP(secondary)
3年	EFL 300	⇔	ESP
4年	EFL 400	⇔	ESP

EGP から EAP へ

大学1年の段階では大学教育へ方向付けとしての「大学教育入門」科目を設定している大学が増えているが、このスタディスキル科目もEAP科目とすることも可能であろうし、実際に行なわれてもいる(池田2011)。スタディスキル科目はその本質上入学年度に設定するのが一般的であるが、大学1、2年が基礎科目であるならば2年次にも同様の科目を設定する必要があるだろう。それぞれの科目はそれぞれ異なった目的を持つべきで、1年次は「大学教育入門」科目、2年次科目は3年からの専門科目へ向けてのさらにアカデミックな内容の科目となる。これらの科目はEAP科目として設定されるべきであるが、実際には日本語と英語の組み合わせ(前期、後期)の可能性も考えられる。これらの段階を経て3年からのさらに専門性を持ったESP科目へと進んでいく。すでに述べたように、ここで提案する併行型では3、4年の段階においても英語の基礎力アップのためにEFL科目の履修が可能となる。

(榎本正嗣)

Ⅷ. カリキュラム・デザイン (2) : CLIL型またはスキル・コンテンツ パラレル型

CLIL (Content and Language Integrated Learning 内容言語統合型学習) は、「教科を語学教育の方法により学ぶことによって効率的かつ深いレベルで修得し、また英語を学習手段として使うことによって実践力を伸ばす教育法の中で、学習スキルの向上も意図されている。様々な教育原理・技法を有機的に統合することで、高品質な授業を実現する洗練された教育法である。」(渡部他2011, p.12) と定義される。CLILの背景には、人とモノの移動が自由化され多言語・多文化社会が進むヨーロッパにおいて、個人が母語の他に別の言語を使用できることを旨とする複言語主義が広まったことがある。それぞれの言語を重視しながら異文化間の相互理解を深めるという観点から、CEFR (the Common European Framework of Reference for Languages ヨーロッパ言語共通参照枠) による言語教育政策が各国で実施されている。CLILでは言語と内容という二つの焦点があり、それをいかに統合するかが重要であり、そのために「... development of a special approach to teaching that the non-language subject is not taught *in* a foreign language but *with* and *through* a foreign language」(Coyle *et. al.* 2011, p. 3) が求められる。

この考え方は日本の英語教育でどのように実践されうのだろうか。CLILにおいて学習の目的は言語スキルの修得ではなく、英語を使って、あるいは英語を通して、ある分野の内容を学習し理解することが意図される。いわゆるオール・イングリッシュの授業である必要はなく、日本語の介在が前提となる。一部の小・中・高等学校では、すでにCLILの考え方を取り入れた授業が実践されている。そのような特別の事例でなくとも、一般に使われている中学校・高等学校の英語科教科書は自然・社会・異文化・伝統文化・言語などのテーマを取り上げ、生徒にとって未知の事柄を扱う文章を教材としており、その意味で導入のCLIL型とみなすことが

できる。しかし、大学教育でCLILを実践するには、いくつかの問題がある。一つは、大学レベルにふさわしい内容を扱おうとする時、学習者に相応の英語力がない場合である。内容理解が不十分で、対象への関心や学習意欲の減退を招いたり、教師による日本語での説明に終始して授業の双方向性が失われたりする可能性が考えられる。無理なく使える英語で学習しようとするれば、専門的な内容のある教材を扱うことができない。したがって、CLILは専門導入のプログラムとしては機能しても、より高い専門性が求められる段階では運用が難しくなると言えよう。もう一つの問題は、一人の学習者の英語力に強い部分と弱い部分があり、その差が大きいことが少なくないという点にある。CLILでは「最初に学習内容を提示して理解させ、次に様々なタスクでそれを学び深化させ、最後に口頭や文章での活用につなげる、といった手順」(渡部他2011, p.21)を取るが、大学生の場合、ある程度の読解力があっても自分の考えを口頭や文章で表現することは不得手、といった学習者が少なくないため、本来意図される学習プロセスを踏めない場合が多い。また、文法項目の取り上げ方が散発的で、系統だった基本文法の学習を望めないのも難点の一つと言える。つまり、学習者の英語力と求められる専門性のレベルによってはCLILのカギとなる、内容と言語を同時に・統合して学習するという意図が十分に生かされず、焦点がはっきりしないプログラムになる可能性がある。

大学英語教育にCLILを導入した先進例である上智大学のプログラムでは、学生は春学期に「アカデミック・イングリッシュⅠ」、秋学期に「アカデミック・イングリッシュⅡ」を履修する。Ⅰは「基本的な英語運用力をつけるために学術のための英語(EAP)を集中的に鍛えるコース」で、Ⅱは「自然科学、社会科学、文学、言語・異文化間コミュニケーション」などの学問領域で「Ⅰで修得した知識、技能を専門分野で運用する」科目と位置づけられている(渡部他2011, p. 128)。日本語で示された「英語で文学」「英語で科学」「英語で学ぶ異文化間コミュニケーション」などの個別の授業科目名にCLILの意図が端的に現われている。プログラム全体はスキルの養成を第一段階とし、その上にCLILを積み上げる形である。前述の、学習者の英語力が未熟なために内容のレベルを思うようにあげられない事態を避ける方策として機能すると考えられる。上智大学の場合は、「語彙、文法力、基本的な読解力など、外国語としての英語力においては、普通の日本の高校までの授業を通してかなりのレベルにある学生を想定」(渡部渡部他2011, p. 128)しているので、1学期のEAPに続く1学期のCLIL履修で成果を上げることが期待されている。また、このプログラムは全学部生が対象であり、特定の学問領域のカリキュラムに組み込まれているものではない。

「英語力において……かなりのレベルにある学生を想定」せず、英語を使って特定の学問領域を学ぶカリキュラムとして、言語と内容を同時に・統合するのではなく、この2つの要素を並行させる、いわば英語スキルとコンテンツのパラレル型が考えられる。学生はEFLプログラムを履修し、英語運用の4技能習得に集中する。それと並行して、学科専門科目として配置された英語を使って学ぶコンテンツ科目を履修する。コンテンツ科目における英語の使い方は一様である必要はなく、講義からタスクまで全て英語で行われてもよいし、英語の文献を講読

する、あるいは講義は英語で行いディスカッションやレポート作成は日本語など、科目内容や教員の授業運営方針によって異なってよい。この場合コンテンツ科目は、特定の学問領域の学びを目的とするという意味においてESP (English for Specific Purposes) の一種とみなされる。ESPで学ぶために求められる英語運用能力を養成するEFLを第一段階としてその上にESPを積み重ねるのではなく、この2つのコンポーネントを横並びに配し、単学期・単年度ではなく4年間の学科教育課程を通して並行して学ぶことを可能にするのが、スキル・コンテンツパラレル型カリキュラムの特徴である。パラレル型では、どの学問領域のESPにも求められる共通の核となる英語スキル養成プログラムとしてEFLを位置づけ、それを複数学部で共有することが可能である。人文科学・社会科学・自然科学のいずれを専攻する学生も同じEFL科目を履修し、並行して各々の学部において英語を使って専門的な内容を学ぶ科目を履修することが考えられる。EFLが持つ汎用性を生かし、「知識の活用能力」を重視する学士課程教育の要請(2008年12月中央教育審議会答申)に応えるものと言えよう。

理系学部ならば、2年次までEFL科目を履修し、並行して学科教員が自分の専門分野から導入的なトピックを選び、英語を使って授業を行うカリキュラムが考えられる。その際、当該分野の学習に必要な基本語彙や頻出構文を選定し、コンテンツ科目の共通の基盤とすることが考えられる。文系学部で英語を重視する場合は、3年次まではEFL科目を履修し、一般的なトピックからより専門的なトピックへと進むようにコンテンツ科目を配置する。比較文化研究を例にとると、1年次には英語教員が担当する言語や文化あるいはコミュニケーションなどを題材とする科目を、2年次には学科教員が自分の専門分野から題材を選ぶリーディング科目を置く。3・4年次にはさらに専門性の高いコンテンツ科目を用意する。文化研究という学問領域の性質上、教員の専攻分野も専門科目の内容も幅が広いため、基本語彙など共通の基盤を構築することは容易でないことが予想される。

スキル・コンテンツ パラレル型の課題は、2つのコンポーネントが文字通り平行線をたどって終わることのないように配慮することにある。EFLの担当教員は、学生がEFLの教室で獲得した英語スキルを様々な分野の学習に活用することを意図して授業を行う必要がある。コンテンツ科目の担当者は、学生がEFLプログラムのどの段階にあり、どのようなスキルを獲得しているかを把握するべきであろう。パラレル型はCLILのように言語スキルとコンテンツの統合を意図するものではないが、4つのC (content, communication, cognition, culture) からなるCLILの枠組み (Coyle *et. al.* 2011, p. 41) やCLIL実践例から学ぶ点はある、教材開発も含めて教師の創意工夫や教師間の連携が求められることは言うまでもない。

(丹治めぐみ)

おわりに

本共同研究のメンバーは、何年も前から大学の英語教育のあり方について様々な観点から研

究を行ない、その都度、教材の出版や研究発表を行なってきた。今回、玉川大学で新たなEFLプログラムを立ち上げることになり、その支援を行うことを意図して研究が行われた。教育プログラムを導入するにあたっては、社会ニーズの分析、関連研究成果の活用、教育理念の確認、教員・スタッフ、教授法・教材、資金、などの様々な要因が関与する。この研究は、限られた時間のなかで、我々が取り組んできたことを報告したものである。新プログラムの導入にあたって少しでも貢献できることがあれば幸いである。

和文参考文献

- ダンリー・ジェイミー (Dunlea, Jamie) (2011) 「英検とCEFRとの関連性について：研究プロジェクト報告」財団法人日本英語検定協会〈<http://www.eiken.or.jp/eikentimes/special/20091101.html>〉(最終アクセス2011年12月23日)
- 欧州評議会 (Council of Europe) (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』(吉島茂・大橋理枝他訳・編) 東京：朝日出版社。
- 佐藤学 (2009) 「言語リテラシー教育の政策とイデオロギー」大津由紀雄 (編著) 『危機に立つ日本の英語教育』東京：慶應義塾大学出版会 pp. 240-277.
- 笹島茂 (編) (2011) 『CLIL 新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える!?』東京：三修社。
- 三浦孝 (2009) 「『戦略構想』への2つの懸念」大津由紀雄 編著『危機に立つ日本の英語教育』東京：慶應義塾大学出版会 pp. 156-163.
- 小池生夫 (2009) 「CEFRと日本の英語教育の課題」『英語展望』116, pp. 14-17.
- 石川祥一・西田正・斉田智里 編 (2011) 『テストと評価：4技能の測定から大学入学まで』東京：大修館書店。
- 大学英語教育学会教材研究会 (2009) 「シンポジウム：大学生の英語基礎学力と教材—賛助会員へのアンケート調査から」第48回大学英語教育学会全国大会 北海道 2009年9月。
- 大学英語教育学会実態調査委員会 (2007) 『わが国の外国語・英語教育に関する実態の総合的研究：大学の外国語・英語教員—学生編』大学英語教育学会実態調査委員会。
- 田田野彰 (2004) 「日本における大学英語教育の目的と目標について—ESP研究からの示唆—」MM NEWS No. 7, 京都大学大学院人間・環境学研究科マルチメディア教育運営委員会 pp. 11-22.
- 渡部良典・池田真・和泉真一 (2011) 『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻 原理と方法』東京：上智大学出版部。
- 日本英語検定協会 (2006) 英検can-doリスト〈http://www.eiken.or.jp/about/cando/cando_02_0.html〉(最終アクセス2011年12月28日)
- 文部科学省 (1999) 『高等学校教育指導要領』〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301d.htm〉(最終アクセス2011年12月26日)

欧文参考文献

- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison. 2000. *Research Methods in Education* 5th edn. London: Routledge.
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Educational Testing Service (ETS) (2010) 'Linking TOEFL iBT Scores to IELTS Scores – A Research Report', Educational Testing Service. <http://www.ets.org/s/toefl/pdf/linking_toefl_ibt_scores_to_ielts_scores.pdf> (最終アクセス2011年12月23日)
- Hall, C. J., Smith, P. H. and Wicaksono, R. (2011) *Mapping Applied Linguistics: A Guide for students and practitioners*. London: Routledge.
- IELTS (2011) 'Common European Framework', IELTS. <http://www.ielts.org/researchers/common_european_framework.aspx> (最終アクセス2011年12月23日)
- Shohamy, E. (2006) *Language Policy: Hidden agenda and new approaches*. London: Routledge.
- Spolsky, B. (2009) *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, R., J. E. and Wylie, C. (2008) 'Linking English-Language Test Scores Onto the Common European Framework of Reference: An Application of Standard-Setting Methodology', Princeton, NJ: Educational Testing Service. <<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-08-34.pdf>> (最終アクセス2011年6月8日)

注

- 1) 平成11年に文部科学省が「外国語能力の向上に関する検討会」(座長: 吉田研作上智大学教授)を設置し、平成23年6月に出した答申。
- 2) 近年頻繁に議論されている学力低下の問題や、リメディアル教育の重要性が増している状況を考えると、A1レベルの授業科目を設定するのが現実的であるという議論もありうる。これは、高校までの学習内容の復習を、大学教育の基礎の確認などの名目で大学教育の一部として取り込むことが妥当であるかによるかによることである。
- 3) 本表は、各外部標準テストをCEFRと直接対照する研究・資料をもとにまとめたものである。その為、例えばTOEFL iBTとIELTSを直接対照した研究(ETS 2010)では、本表と異なる対照の結果が出ている点に注意が必要である。
- 4) リスニング、リーディングの各セクションは5~495点で、満点は990点である。
- 5) リーディング、リスニング、スピーキング、ライティングの各セクションは0~30点で、120点満点である。
- 6) 1.0~9.0のバンドで表される。
- 7) 4技能ではなくスピーキングとライティングのスコアのみである。

(たかはし さだお)

(おだ まさき)

(すずき あやこ)

(まつもと ひろふみ)

(トウ グレン)

(ひだい しげゆき)

(えのもと まさつぐ)

(たんじ めぐみ)