

国際的コミュニケーションのための英語教育プログラムと私の歩み  
— これまでとこれから —

サージャント・トレバー

A Personal Account of a Great Idea whose Time Has Come

: The English for International Communication Program

Trevor SARGENT

鳥取大学教育支援・国際交流推進機構教育センター紀要 サージアント教授退職記念号  
第15号 抜刷

Tottori University Education Center BULLETIN Special Issue in Commemoration of Professor Sargent  
Number 15

平成 31 年 3 月 発行 March 2019

# 国際的コミュニケーションのための英語教育プログラムと

## 私の歩み：これまでとこれから

サージャント・トレバー

### 1. はじめに

自分の定年退職が迫り、本学における28年間を振り返るといかに自分が幸運であったかと思わざるをえません。献身的な同僚たちとともに仕事をする事ができたことは素晴らしい経験であり、大変光栄なことでした。特に退職前の5年間は大変有意義な時期でした。この時期は私自身、国際的コミュニケーションのための英語(EIC)プログラムの推進に力を入れ、大変大きな満足感と達成感をえることができました。幸運な教員生活を送ることができたことに対して、多くの方々に感謝申し上げたいと思います。誠にありがとうございました。

この紀要の原稿が私の教員生活の最後の論文となると思います。ただし、いわゆる学術的な論文を書くつもりはありません。私はこの場をお借りし、EICプログラムの推進に焦点を当てながら、私の教員生活について個人的なお話をさせていただければと思っています。また同時に、本稿の読者としては同僚の教育センターの先生方、または英語教育にご関心をお持ちの本学の学部先生方を想定しておりますので、付録としてEICプログラムの説明やその背景の概略を付けさせていただきます。興味をお持ちの方はぜひご参照下さい。

EICプログラムは、全学生に対してオーラルコミュニケーションの英語の授業が必修となった(2003年)道上元学長の時代に端を発しています。当時は、そのカリキュラムが十数年後に4技能習得を目指す実践的なEICプログラムへと発展しようとは夢にも思いませんでした。現在、共通教育の英語においてEICプログラムに基づく授業が8割を超えています。次節では、まず私の経歴に触れ、本学における最初の10年、そしてEICプログラムの話を取り上げていきたいと思っています。

### 2. 私の経歴について

私は、6人の子供のいる大家族の5番目の子供としてニュージーランドに生まれました。我々家族は、父の昇進に伴いどんどんと大きな街へと引っ越しを続け、結果として転校を5回経験しました。引っ越しの度に兄と姉たちと協力しながら新しい環境に馴染もうとした結果、今でも兄弟は仲の良い関係を持ち続けています。

高校では、ラグビー部と水泳部、陸上部にも所属していました。また友達と車の修理の技能習得に興味を持ち、自分にとって初めての古い車を修理しながら独学で機械修理の知識を学んでいきました。同時期にギターの演奏にも興味を持ち、独学で練習を続けました。ギターは日々の気持ちを高める上での大切な友となり、今ではそれなしの生活は想像することができません。

私の興味関心は主に物理学と数学でした。しかし英語の教員に、のちに学校の歴史上最も成功したディベート

部に入部するように説得され、それがきっかけで哲学と文学について興味を持つに至り、さらにそれは最終的には自分の学術研究の興味関心における変化をもたらすこととなりました。

大学では哲学と心理学を専攻し、いわゆる人間の条件に関する探求に興味を持ちました。同時に言語にも興味を持ち、特にその起源や言語がどのように習得されるのか、またディベートや交渉、問題解決や対人コミュニケーションにおいて言語がどのように効果的に使用されるのかについて興味を持ちました。私は、ライティングの技能を磨き、自分の考えを言葉にすることが思考力を育む最善の方法だと気付きました。またそれらは自分の見方や意見に疑問を呈し、批判する能力の育成にもつながりました。

心理学を主専攻に、また哲学を副専攻として大学を卒業後も心理学は私の主たる関心事であり続けました。特に最近では人間の性格について大きな関心を持っています。人間の様々な特質は我々が共通に持ち合わせているものですが、どの特質が強いかは人によってその程度が異なります。例えば、その人の性格はその人の政治信条に大きく影響を与えることが知られています。興味深いことにその逆は真ならずと言えます。「経験上の開放性」という特徴を平均より強く持つ人は、左か右かという政治信条の選択においては左による傾向があり、「誠実性」を平均より強く持ち合わせる人は右寄りの信条を持つ傾向があります。進化心理学により、これらの特質が（そしてより多くの特質が）人間の精神・気質に大きな影響を与え、また我々の種の存続のために様々な、しかし、相補的な役割を果たしてきたことが明らかになりました。この事実を知れば、昨今の左・右といった現象が人間の性質の自然な反映であることをより建設的に理解できますし、昨今の「良い人たち対悪い人たち」といった両方の人々が陥りがちな単純な構図とは異なることもわかると思います。

言語学習者の間でも、より帰納的な方法論を好む学習者もいればより演繹的な学習方法を好む者もいます。前者は、第一言語習得の過程を説明するような自然な過程で学習をしますが、後者は特に思春期に開花する抽象的な推論論を用いて学習することを好みます。この違いは、教授法においても帰納・演繹両方の方法論の揺れをもたらし、結果として教授法のより良い理解と発展へと寄与することとなりました。現在、教授法の分野では両方の方法論のせめぎ合いは安定してきており、実践的かつ折衷的な方法論が目につくようになっています。このような方法論では、学習者の多様な学習スタイルの需要に応えるべく、教室内での活動や課題を設計します。上記のような言語の学習や教授法における心理的、認知的かつ行動学的な側面は私を魅了する興味を中心であり続けています。

私は妻と一緒に1980年代後半に来日し、妻の故郷である神戸に移り住みました。またそこで二人の子どもも生まれました。神戸では、語学学校や中高、また大学において非常勤として務め、TESOL（英語教授法）の分野で修士号を取得、1991年の春に今は廃止された教養部の英語教員になりました。

### 3. 本学における最初の10年

本学に赴任した時点において、私は5年前に赴任しておられたキップ・ケイツ先生について2番目のネイティブ常勤教員であり、主に共通教育の英語を担当していました。大部分のクラスはいわゆる読解中心のクラスで、同僚の日本人教員が担当していました。ケイツ先生と二人のネイティブの非常勤講師は、選択コースであったオーラルコミュニケーションを担当していましたが、私は日本人教員のポストの枠を使って採用されたので、最初の10年はオーラルコミュニケーションのクラスではなく、読解のクラスを担当しておりました。

1990年代は日本全国でコミュニカティブな方法論に基づく英語教育が強く押し進められた時代でした。何千人も

のALTがコミュニケーションな授業を実施するため、高校に、次に中学校にそして小学校へとやってきました。大学入試センター試験ではリスニングが導入され、社会では英語の到達度を測る手段としてTOEICが注目を集めました。実践的かつコミュニケーションな英語教育の必要性が年ごとに叫ばれるようになりました。

この時までには、論文の執筆にも力を入れ、心理学と言語教授法に興味を持ち続けていた私は、Organizational Leadershipの分野で博士号を取得しようと考えていました。私の博士論文は、二つの異なる学際分野にまたがるものでした。一方の分野は異文化心理学であり、もう一方の分野は心理学的・社会文化的な対応に関する研究分野です。特に後者の分野は、海外で勉強をしたり、研究をしたり移住したりする機会が増えるに伴って、国際的なビジネス環境に関する研究で注目を集めていた分野でした。私は、特にこの分野における外国語学習の役割について関心を持っていましたが、本学での状況や出来事が、私の興味関心であった、変化におけるリーダーシップとマネジメントのスキルを違った意味で発揮させることとなりました。

その当時本学では、英語の教授法についての不満がますます高まり、同時に多くの議論がかわされましたが、意見の一致が見られず結果的に意味のある変化は見られませんでした。そして世紀が変わる頃、指摘したように当時の道上元学長が共通教育の英語におけるオーラルコミュニケーションに重要性を置き、1年次における全学生の必修科目としました。

#### 4. 必修のオーラルコミュニケーションの授業

突如として、私は読解クラスの教員ではなくなり、その代わりオーラルコミュニケーションの教員になりました。同時にケイツ先生と共にコースコーディネーターとして、新規に作られた多くのオーラルコミュニケーションクラスを担当できるネイティブの非常勤講師を探す必要が生じました。さらに、前期と後期の両方に開講されるそのコースのために大学独自のテキストを作成するように指示を受けた結果、私はもはや自分のクラスだけに責任を持つていけばよい教員ではなく、他の教員が使う教材、そして教授法にも責任を持つ必要が出てきました。

ケイツ先生と私は、我々が構築していた枠組みで非常勤の教員に働いてもらうために、基本的なコースに関する要項作成から始めることにしました。教員と受講生のためにコースの概要を作成し、特に非常勤講師には、口頭による面接試験に基づく評価方法や基本的な教室内での教え方、さらには課題に関する教授案を作って配布しました。新しい非常勤教員たちがどれほどの経験を積めるか、またケイツ先生と私が作り上げた枠組みに基づいてどれほど非常勤教員が授業を展開することができて、学生はどれほど前期で均質な学習が可能で、後期ではどれほど既習項目に加えて学習を進めることができるか、暗中模索な状態でした。もちろん、当時我々は将来的にEICプログラムに拡張される基礎を作り上げているなどと考える由もありませんでした。

その後まもなく、ケイツ先生は教育学部（現在の地域学部）に異動し、結果的に私はただ一人のオーラルコミュニケーションクラスのコーディネーターになりました。最初は予想しないことなどがあり若干混乱が生じましたが、それまでに作り上げた基礎のおかげで時間とともに物事も落ち着いていきました。これがコースコーディネーターとしての責任の始まりでした。

#### 5. コミュニカティブな方法論に基づく共通教育の英語

その後5年も経たないうちに、徐々にではありますが、私は共通教育の英語の8コース全てにおいて非常勤講師

を統括する立場となっていました。まずは、後期のコミュニケーション英語 IIA（前期から引き続きのオールラウンドコミュニケーションクラス）、そしてコミュニケーション英語 IIB（元々は、日本人教員による ALC 社の NetAcademy2 を用いた大人数クラス）、次にこれらの後継コース、実践英語 A（スピーキングおよびリスニング）、実践英語 B（リーディングおよびライティング）を担当しました。つまり、以前は日本人教員が担当していたコースにおいて、ネイティブの非常勤講師のお世話をしたり、自分も教えたりするようになりました。この流れは今でも続いています。

まもなく、二年次の読解の授業が新たに 4 技能のカリキュラムを取り入れた総合英語 I および II という授業に名前を変えました。これらのコースは最初は日本人英語教員のみが担当していたのですが、時間が経つにつれ、より多くの非常勤講師を総合英語 I と II の担当に配置するように依頼されました。今や総合英語 I と II の半分以上は非常勤講師が担当しています。

またすぐに、工学部の学生用のコースとして総合英語 III と IV が導入され、同様に非常勤講師も当該コースを担当することになり、そのため私はまたこのコースのコーディネーターとなりました。

さらに、80 人から 120 人規模のクラスであったコミュニケーション英語 B は、当時は日本人教員のみが担当していたのですが、受講者数を半分にすることが決まったため、さらなるクラス数を準備する必要が生じました。結果的に非常勤講師を用意することとなり、私はこれまでと同様にコースのコーディネーターを引き受けました。

このように徐々に私は、初年次のオールラウンドコミュニケーションのコースコーディネーターから、非常勤講師のためにすべての 8 コースのコーディネーターとなりました。新設コースのコースコーディネーターの役割を引き受ける度に、非常勤講師が担当するクラス数は増加していき、私がコースコーディネーターの責任を引き受けたことによって、また 4 技能クラスを担当可能な非常勤講師を割り当てることによって、結果的にコミュニケーション型の教授法が共通教育の英語の授業の約 3 分の 2 に広がることになりました。

## 6. 非常勤講師の増加

私が本学に赴任した当初は、常勤と非常勤教員が担当するクラスの割合は 8 対 2 程度でしたが、今は逆転して 3 対 7 となっています。これは劇的な発展であり、共通教育の英語の授業における非常勤講師の重要性を表しています。多くの非常勤講師が来ては去りましたが、ある一人の教員、デボラ・マスイ先生は私より長く本学で非常勤講師として教鞭をとってこられました。私は、本学における非常勤講師の間の雰囲気や意気込みについて好意的なことを聞く機会が多々あったのですが、その理由の一つとして彼女のたゆまない明るさがあったのではと思っています。結果として、彼女が私の仕事をよりやりやすくしてくれたことは確かです。

このような状況で私がとるべき最善のリーダーシップの役割は「支援型リーダーシップ (servant leadership)」と呼ばれるものです。私は、自分の仕事は他の教員が教室内で最善を尽くせるよう必要とされる手段を提供することだと思っていました。具体的には、iPad やノート PC などの設備を非常勤講師に提供し教室内で利用して頂いたり、どのような習熟度別クラス編成が良いのか、あるいはペアワークを実施できるようにどのように座席表を利用するかを考えたり、参加点の加点方法を考えたりといった構造的な支援も行いました。

現行のプログラムを形作る際に、非常勤講師の先生方のアイデアやフィードバックは大変貴重なものとなりました。この事実は、プログラムの発展自体がトップダウン型ではなく、草の根運動に近いボトムアップによる作業である主な理由です。同じコースを履修している学生が教員の違いによらず同じような教授法に基づく授業を履修で

きるように、各教員はアイデアを持ち寄り、採用すべき教授法を考え、コースや学期の進行を意識するカリキュラム作りを心がけました。我々のプログラムのおかげで、新任の非常勤教員も円滑に共通教育の英語の授業に順応できたようです。私たちが教室内ですべきであるといっていることと実際に行なっていることを一致させることで、プログラムを維持することも容易となったのです。

このように4技能のスキルを備えた非常勤講師の担当する授業が増加したことと、彼らが8つのすべてのコースを担当していた唯一の教員集団であったことで、結果として、本学において均質な共通教育の英語の授業を展開することができたのです。これらは、発展への前向きな兆候であったとともに、私を悩ませる発展でもあったのです。

## 7. 大きくなる懸念

8つすべての共通教育の英語のコースにおいて、非常勤講師を統括するコースコーディネーターがたった一人だけであるという事実は、共通教育の英語を担当する誰にとっても懸念要因であったはずですが、これは英語の教員集団が私に頼んだことではありましたが、私はこれまで誰もしたことがない未踏の地に足を踏み入れています。これまでに、一人の教員がこれほどまでの責任を背負い込んだことはありませんでしたし、実際、一人の教員が行う業務には多すぎる業務を処理していました。非常勤の教員の皆さんが熱心で協力的であったおかげで表面上は物事がスムーズに進んでいるようでしたが、私自身の定年退職の時期が近づくにつれ、多くの不安要素が浮上してきました。

私が退職する前に、外国語部門の専任教員の誰かにこれらの責任を引き継いでもらう必要がありました。また、非常勤教員の皆さんに寄り添いコースコーディネーターとなってくれる教員を必要としていました。これは私のキャリアにける終わりの始まり、いわば一番興味深い終章です。この時点までは、リーダーシップ学における自分の知識を統一のとれたカリキュラムやプログラムの構築に使ってきましたが、それ以降は私のコースコーディネーターとしての役割を他の教員に引き継ぐことに使うことになります。その話に進む前に、本学において最も意味のある影響を与えてくれた後津先生についてお話ししたいと思います。

## 8. 私のよき助言者

本学に赴任してから、今から5年前まで私には後津先生という上司がいました。教養部から教育地域学部、そして教育センターに至るまで一貫して私が報告、相談して助言を求める最初の先生でした。私は前述の通り、コースコーディネーターとしての務めを果たしていましたが、私には自分がしていることを理解して下さり、事務的・運営的な面から支援して下さり、かつ他のコースにもコミュニケーション的な授業法を導入することを支援して下さった先生でした。現在の国際コミュニケーションのためのプログラムは彼の先見の明と不屈の精神のおかげと言っても過言ではありません。結局のところ、現行の4技能に基づくカリキュラムというのは、後津先生が時間をかけて作り上げたものの上に立っています。

後津先生ご自身は文学の畑のご出身でしたが、早くから国内の英語教育の動向に通じておられました。JACETの会員でしたし、頻繁に言語教育の学会にも通っておられました。コミュニケーション的な教授法を積極的に学ぼうとされていましたし、最新の知見を学ぼうとされていました。私の授業を参観して下さり大学から補助を受けて非常勤

講師の授業に iPad を導入する取り組みを支援して下さりました。結果的に非常勤講師も常勤同様に iPad などを使って授業をすることができました。後津先生は私より 5 年早くご退職されましたが、その結果 2 つの問題を抱えることとなりました。1 つは、私のコースコーディネーターとしての責任を喜んで引き継いでくれる同僚を見つける必要が出たこと、そしてすべてのコースにおいて非常勤講師の取りまとめと世話をしながら事務側や上層部の方々と様々なレベルにおける問題を検討することを助けてくれる同僚を探す必要がでたことでした。

## 9. 手助けをしてくれた先生(1)

私が退職する前に私の責任を誰かに引き継ぐ計画を立てる必要があることを同僚の英語の教員に話をするたびに、残念ながらもなぜか真剣に聞いてくれていないと感じていました。私も後津先生が自分がしていたことを詳細に知っている唯一の先生だったということを知らなかったのです。しかし幸運なことに、この状況は良い方向に変わりました。

およそ 10 年前に我々は付属中学校と本学の両方の英語教育に関わってくださるネイティブの英語教員を公募しました。シャーリー・リーン先生がこのポストに就任されて、当時私とともにコミュニケーションな授業を教える唯一の教育センターの専任教員となりました。自分の責任について話ができる同僚ができたことは大変心強かったのですが、付属中学の業務もあるリーン先生に自分のコースコーディネーターとしての業務の一部をお願いするのは気が引けていました。しかし、最終的にはコミュニケーション英語 B のコースコーディネーターをさせていただくことにしました。コミュニケーション英語 B は、当時アルク教育社の ALC Net Academy 2 という e-learning システムを用いていたため毛色の違うコースであったため、私自身思うほど上手にコースを管理できていませんでした。リーン先生は快くコースコーディネーターを引き受けて下さりました。残る責任は 7 コースとなりましたが、どのように私がその役割の引き継ぎを行なったかという話をする前に、日本人教員が、他の非常勤教員やリーン先生、私のようにオーラルコミュニケーションのクラスを教えるということに関して見ていきたいと思います。

## 10. オーラルコミュニケーションを教える日本人教員

伝統的に本学を含む多くの国内の大学では、日本人教員は読解形式の授業に割り当てられ、日本人以外の教員はオーラルコミュニケーションの授業を担当するといったように、日本人教員と外国人教員の担当授業に区別がありました。本学では道上元学長の指導による改革により、1 年次のオーラルコミュニケーションの授業はネイティブスピーカーが担当し、日本人教員はそれ以外を担当する、という流れが強まったように思います。

これは一見理にかなっているようですが、よくよく考えてみるとあまり意味をなさないことがわかります。少なくとも、この慣習が絶対的なものであるように扱われるのには合理的な理由があるには思われません。ネイティブスピーカーを 8 つ全てのコースに割り当てるとにはもちろん躊躇はありませんが、なぜ日本人教員はそうではないのでしょうか。基本的に、日本人教員と外国人教員の違いの方が、共通に持っているものよりも過剰に強調されているように思います。私が知っている全ての英語教員は、日本人であるか否かにかかわらず、彼らが望めば 4 技能を教えることができる教員たちでした。様々な国々のコミュニケーションな教員がいることに関する関心に伴い、我々も英語のネイティブスピーカーだけでなく、フィンランドやドイツ、エジプト、フランスなどの国々からの英語教員をスタッフとして擁していました。現在は、メキシコとボリビア出身の教員がおりますが、彼らは日本人教

員と同様に英語を外国語として学んでいます。この事実は日本人英語教員がオールラウンドコミュニケーションのクラスを教えることに何か問題があるのだろうか、という根本的な疑問を投げかけていると思います。実際、本学でも何年も日本人非常勤教員がオールラウンドコミュニケーションクラスを教えています。認識は変わっています。理由の一つは、おそらく、文科省がALTに頼るだけではなく日本人教員も英語のインプットを与えるために英語で教えることを推し進めているからであると思われます。文科省の2011年の改革案によると、「(高校の授業を) 英語で実施することで生徒の英語に触れる機会を増やし、授業が本当のコミュニケーションの場になる」(p. 9)ということが提唱されています。徐々に、しかし確実に日本中でより多くの日本人英語教員が生徒と英語でコミュニケーションをとるようになっていくことがわかります。

この事実は大いに理にかなっていることがわかると思います。ネイティブスピーカーはもちろん流暢に英語を話しますが、これは必ずしも彼らが英語を外国語として学習している日本人学習者の唯一のロールモデルであることを意味しません。事実、日本人で英語を話す教員の方が、ネイティブスピーカーより現実的なロールモデルと見ることが可能だと思われます。さらに、研究によると「非ネイティブの英語に触れ、日本人として英語を使う機会を与えられることで、英語でコミュニケーションする肯定的な態度や自信を育むことが可能となる」(Yoshida, 2013, p. 7) ことがわかっています。実際、これはまさに私が英語で学生を教える日本人教員の授業を直接参観した時に見たことに他なりません。彼らには、私のクラスにはないような、学生との親密度があることにすぐ気がきました。もちろんそれは各教員の性格によることも大きいですが、学生は教員に対して親近感を持ちやすくなり、教員も学生に親近感を持ちやすくなるからではと思っています。私は、日本人英語教員の方がある意味ネイティブスピーカーより、学生が英語でのコミュニケーションを学ぶためにふさわしいと感じるようになりました。実はこのような考えに至ったのは私が初めてではありません。この問題の先行研究を調べている間に日本における非ネイティブスピーカーの役割が大いに増していることを述べた Murahata (2006) などの論文がありました。もし学生が、日本人教員が英語でコミュニケーションをしている様子を見たことがないならば、ネイティブスピーカーだけが英語でコミュニケーションをできるのだという間違ったメッセージを暗に学生に発することになります。オールラウンドコミュニケーションはネイティブスピーカーの領域であり、英語を外国語として学習した者の領域ではないというメッセージです。これは日本人教員が学生と英語でコミュニケーションをしないことを選んだ結果による避けられない副作用だと思われます。

我々の4技能カリキュラムの中で、日本人教員が英語でコミュニケーションをしているのを参観することによって、学生はネイティブスピーカーと日本人教員の両方が英語で授業をする講義を受講することでより良い学習ができるとの思いを強くしました。このようにして日本人教員が8コース全ての担当するようになり、これは今や標準的になりつつあります。多くの非常勤講師とともに、日本人教員も8コース全てを担当することにより、共通教育における2年間の連続性のあるプログラムを作り上げることに成功しました。このことは、我々の教育を一段上のレベルへと引き上げたのと同時に、4技能で8コースを全て担当する日本人教員とそれ以外の日本人教員の違いを際立たせることにもなりました。この違いは、ネイティブスピーカーか否か、あるいは常勤か否かなどといった違いよりもっと根本的で重要な違いでありました。何故ならば8コース担当可能な教員には、ネイティブスピーカーも日本人教員も両方がおりますし、常勤も非常勤も両方が含まれているからです。

## 11. 手助けをしてくれた先生(2)

最終的には、私は残りの全てのコースコーディネーターの責任を引き継ぐことができました。前述の通り、折に触れ同僚の先生たちにコースコーディネーターとして私が引き受けている責任とそれを引き継ぐための具体案が必要であることを繰り返し述べましたが、何も具体的な案は出てきませんでした。しかし、私が定年退職する前に私の背負っている責任を常勤の誰かに引き継いでもらう必要がありました。さもないと現在の各コース間の接続性や統一性が失われてしまいます。

ある日の英語教員の会議において、私が自分の定年退職に関する懸念を再び述べると、会議後に同僚の小林先生が私の発言の意図を尋ねにきました。私の説明を聞くと彼はショックを受けながら、私の責任があまりに多いことと、この状態のまま私が退職をすれば大変な頭痛の種になりえると言いました。彼はできることがあれば言ってほしいと助け船を出してくれました。篠津先生の退職が近づいていたことと、何より篠津先生からの勧めもあり、小林先生の申し出を受けることにし、篠津先生に頼っていたことを小林先生に頼ることにしました。

小林先生が非常勤の先生方や私がしていることを学ぶにつれて、言語の教授法や教室内活動など様々なことに關してともに議論をするようになりました。お互いこれだけ一緒に仕事をしてきたか、今思うと驚くほどです。2年生の総合英語の授業でも彼はオーラルコミュニケーションの活動を部分的に取り入れていました。教室外では、彼は他の先生方の授業参観をして様々な教授法を学んでいました。彼はまた、教室内の座席表作成 excel マクロプログラムを作成し、今や全ての非常勤講師の先生方がペアワークが有効に機能するように excel プログラムを使用しており、このプログラムは他大学でも使われています。事態は好転し始めたようでした。

同時期に滝波先生も非常勤講師としてスタッフとして加わり、オーラルコミュニケーションのクラスを担当することになりました。滝波先生と小林先生とともに3人で相互授業参観のプロジェクトを開始し、成果を後ほど発表しました (Sargent, Takinami & Kobayashi, 2014)。数年後、滝波先生は常勤として我々のスタッフに加わってくれました。

それと同時に小林先生はオーラルコミュニケーションのクラスを担当し始め、私から総合英語 I と II のコースコーディネーターとしての役割を引き受けてくれました。私も同じタイミングで総合英語 I と II を教えるのをやめました。これで残るコースは5クラスとなりました。間もなく、滝波先生が自発的に総合英語 III と IV のコースコーディネーターを引き受けることを申し出てくれました。残りはコミュニケーション英語 A と実践英語 A と B となりました。

この時期に、小林先生と私は学期ごとに米子キャンパスを訪れ授業参観を始めました。米子キャンパスでコースコーディネーターをしている Tim Wiltshire 先生に湖山キャンパスで取り組んでいる我々の FD 活動を紹介し、米子キャンパスの先生方に学生が湖山キャンパスで何を学んでいるのかを説明したりしました。米子の学生との面談において、彼らが各キャンパスの授業内容にギャップがあることを指摘しておりましたので、我々の訪問は両キャンパスにおいて共通のスキームを導入することにつながり、米子の非常勤講師が我々との共通の認識を持つ手助けとなったと思います。我々は米子に国際コミュニケーションのための英語プログラム (EIC Program) を導入し、学生と教員両方から肯定的なフィードバックを得ることができました。

湖山キャンパスでは、過去数年間、小林先生と私が一緒に実践英語 A と B を担当してきましたが、現在は両方とも小林先生がコースコーディネーターとして責任を負っています。2年前にグラシエラ・クラビオト先生が当セン

ターに異動してきましたので、2019年よりコミュニケーション英語Aのコースコーディネーターの役割を引き継いでもらうことになっています。この5年間、8つのすべてのコースのコースコーディネーターとしての責任を小林先生、リーン先生、滝波先生とクラビオト先生という同僚の先生に引き継ぐことができました。私の後任が採用された場合は、本学の共通教育英語プログラムに慣れ親しみながらもコースコーディネーターとしての役割を引き継いでくれることと思います。

基本的にこれが私の定年退職に伴うコースコーディネーターとしての役割の推移の話です。これまで非常勤講師を含めて我々が学んだことを一つのプログラムとして有機的に機能させるために、我々5人はともに働いてきました。この一連の内容がEICプログラムの解説として付録にあります。我々はこのプログラムを国際的なコミュニケーションのための英語プログラムと呼んでおり、TOEICが測る4技能の英語教育を提供しています。しかしながら、本プログラムとTOEICの関係には誤解を招かないようもう少し説明を要すると思います。特に本学の英語教育とTOEICの関係に関しては、多くの誤解がありました。プログラムの内容を説明する前に、この点をはっきりとさせていただければと思います。

## 12. TOEIC を用いて何をすべきか

TOEICが本学に導入されてすぐ、全学生は卒業するためには300点をクリアする必要があるという取り決めがなされました。その目的は、本学の学生に英語の学習に真面目に取り組んでもらいたいという願いからでした。しかし後述の通り、結果としてこの方針は問題を多く引き起こしたため、後ほど撤廃されました。私は、外国語部門を代表して各学部の代表者と議論を重ねる中、我々のEICプログラムはTOEICが計測しようとしている4技能教育に焦点を当てたものであることを明確に主張しました。しかし、英語の授業の中でTOEICのテスト対策はしないことにしました。

このことにより、我々英語教員がTOEICに反対の立場をとっていると感じた方々もおられるかもしれませんが、全くそうではありません。全学生はTOEICを受験し続けておりますし、学内において大学がTOEICの受験を支援するコースを提供することは、学生の英語学習の動機を高め、将来のためのスコアアップにつながると思っています。実際我々は、EICプログラムの趣旨にそって、単位とは別個のTOEIC演習コースを開講しております。そこでは学生はTOEICのテストそれ自体について学びながら、テストの演習をしています。テストの性質に精通することとよく練習することは受験生の英語力に見合うスコアを獲得するには必須です。現在、500点以上のスコアを持っている上級者向けクラスとそれ以下の中級クラスの2レベル編成を提供しており、受講生のスコアの伸びをみてもコースの意味合いは明らかです。

しかしながらTOEIC演習はその性質から、これまで特にTOEICの準備をしてこなかった学生にとってはスコアアップにつながるとは思いますが、すでに受講した学生がもう一度受講して同じ効果が期待できるものではありません。一度受講した学生は、TOEICのための準備ではなく、EICプログラムを通して根本的に英語力を向上させる方が結果的によいスコアを獲得することにつながります。

## 13. 国際的コミュニケーションのための英語 (EIC) プログラム

本稿の初めに、私はEICプログラムを4技能の授業を有機的に関連したカリキュラムに統合する努力の産物だと

述べましたが、この努力はその他にも多くの教室内の関連要因を生み出しました。これらはすべて Gupta and Govindarajan (2003)に述べられているグローバルマインドセットを養うという観点からプログラムに導入されています。これはまさに共通教育英語のカリキュラムにおける全体的な統一性を生み出しています（詳しくは付録をご覧ください）。

重要なことは、このグローバルマインドセットを養うプロジェクトは革新的な日本人教員と外国人教員の協力によって成り立っていることです。したがって、プログラム自体には日本人対外国人という考えはなく、皆が関連するグローバルマインドセットという理念に沿っています。この考え方は、英語の授業だけではなく、大学における他の分野にも興味深いモデルになるのではないかと思います。

共通教育の英語をプログラムへと体系づけることは、コースコーディネーターの助けとともに、主に教室内での活動において教員の助けになるという意味がありましたが、同時に大学が様々なレベルで英語教育に求める期待を各教員に伝える業務内容の規定書のような役割も果たしています。2年間の共通教育において、我々は最大限に各教員の創造性を尊重しながら組織だった、統一性がとれたコースを提供したいと願っています。以下、EIC プログラムに必須と考える5つの条件となります。

1) 組織:

これは、1年生の必修のコミュニケーション英語Aにおいて、非常勤講師が教材を開発する際にコースコーディネーターの役割が必要となったことに端を発しています。今や、コースコーディネーターはすべての共通教育の英語のコースへと採用されています。

2) 4技能のカリキュラム:

1年次の前期・後期ともにAコースとBコース2コース制による4技能のカリキュラムが2年次の総合英語につながり、全体として8コースの統合型4技能カリキュラムが提供されています。

3) TOEIC: 学生の英語力を測る手段としてTOEICを導入する。英語教員と学部において、TOEICが測る英語の4技能を育成する英語教育を共通教育の英語の目標として設定するという事で合意しています。

4) 4技能・8コース担当可能な教員:

すべてのコースを担当できる教員によって、初めて統合的な2年間の英語プログラムの実施が可能となりました。彼らとともに、初めて具体的に2年間の統合的な存在物としての共通教育の英語の連携について議論することができました。

5) 4技能・8コース担当可能な日本人教員: これによってプログラムが耐久性のあるものとなりました。特に、常勤の日本人教員が特定のコースだけではなく、プログラム全体のリーダーシップをとることにより今までかけていた重要な視点を提供できるようになりました。

実は、皆がEICプログラムの発展に好意的なわけではなく、いくつか反対意見も挙げられています。結果として、これらの反対意見がプログラムの全体像を明確にする役割を果たし、プログラムの目的が何であるかを定義することを助けてくれるので、これら反対意見をここで議論することも有益かと思えます。

#### 14. 4技能やコミュニケーション型な教授法に対する批判と我々の挑戦

日本国内には、英語教育をよりコミュニケーション型なものにしようとする努力にたいしていつも後退させようとする

る動きがあるという意見もあれば、そのようなより戻し (Sato, 2015) に反対する意見もあります。例えば本学では最近、授業内での学生に対するアンケート結果において、英語の授業での使用言語が英語ではなく日本語を好むような結果が出たようです。この結果は、日本人英語教員が英語を教える際に英語で教えるか日本語で教えるかを選択できる場合は、学生のために日本語を選ぶのが好ましいという主張をするために使われていました。意見は、新しいものではないにしろ、理解できることです。しかし、この結果は別の意味にも解釈できます。学生が日本語による授業を望んでいるのであれば、鳥取大学においてコミュニカティブな英語を必修にするべきではなかったという見方です。しかし、増加する社会の需要を鑑みると、学生に将来のためによりよく備えてもらう必要があります。我々も大学上層部と交わした4技能・コミュニカティブクラスを共通教育の英語の柱とするという合意を忘れるべきではありません。

ネイティブスピーカーがコミュニカティブなクラスを担当することにより、学生が教室内で日本語に頼る機会を減らし、英語を話す環境を作り上げる効果があります。日本語で英語の授業をすることが好ましい学生もいるかもしれませんが、それはその方が学生のよりよい学びに直結するからでしょうか、それとも彼らの英語でのコミュニケーションスキルを磨く苦勞を減らしてあげるためでしょうか。英語教育の全体像から見ても、この調査の結果は、コミュニカティブな教員が直面している課題を端的に表しています。英語の必修科目において、コミュニカティブな教員は学生が自己発生的な発話を日本語で行いたい状況を英語の各種タスクを通して英語で行う環境を作り出すことを期待されています。学生がそのような活動をするのを促すことは時に教員にとって大変な仕事ですので、教員が避けたがるのかもしれませんが。

コミュニカティブな指導に対するまた別の批判としては、訳読式の指導の方がコミュニカティブな指導より日本人学生に適しているという意見が挙げられます。しかしながら、実はこれら二つの指導法は相反する、二者択一的な指導法ではありません。問題は、どちらの指導法が日本人学生に適しているかではなく、どちらが共通教育の4技能英語カリキュラムに適しているかということです。また、訳読式の指導はとても有益なので、学生はその恩恵を最大限に享受すべきであり、コミュニカティブな指導は慎むべきであるという意見です。これは、コミュニカティブな指導は時代遅れだという奇妙な主張を伴うことが多く、外国語教育においては間違いであるとすでにみられています。

私は日本人教員がコミュニカティブな指導を行っている授業を参観し、その利点を述べました。もちろん、第二言語学習者は学習の過程において、どこかの時点で課題を通して訳読や文法的な活動をしており、外国語学習においては避けることのできないものです。しかし教授法としての訳読は昨今では珍しいです。コミュニカティブな指導やその派生であるタスクに基づく指導やイメージングプログラムなどがアジアを含む世界中で広く採用されている指導法です。10か国を対象とした最近の研究は「これらの国々では強い合意が得られている - 最も直感的で広く用いられている指導法はコミュニカティブでタスクに基づくイメージングプログラムであり、訳読式の指導は好ましくないとされ、下から2番目に位置付けられている」(Pym, Malmkjaer & Gutierrez-Colon, 2013, p. 34)。つまり、最近の外国語学習において、訳読式の指導法にはあまり触れることがないという事実がマイナスに働いているとは思えません。

数年前、著名な言語指導の研究者である Guy Cook (2010) は訳読式の指導法を利点と欠点の両方の観点から再評価する試みを行っております。その中で Cook は、決して従来の訳読式の指導に立ち返ろうと主張しているわけでは

なく、かつコミュニケーションな指導が間違いであると主張しているわけでもありません。訳読式の問題点はそれが訳読を用いているからではなく、あまりにも訳読に偏りすぎていて、対象言語のコミュニケーションな機能を全く無視していることなのだとしています。

すでに指摘したとおり、4 技能でコミュニケーションな教育は高度に実践的になり、取捨選択的な指導法になっています。実際の授業では、訳読が必要な場面では訳読を取り入れることが可能となっています。必要とあれば母語の使用を上手にタスクの中に取り入れることも可能です。したがって、特に我々の4 技能を目指した共通教育の英語プログラムの中で、明らかに非コミュニケーションな指導法の何がそのような特別であるとされるのか単純に理解できないのです。私がこれらの反対意見に共通して見て取れるものは、視野の狭い、悲観的な見解です。学生が英語で意思疎通できる能力に対する信頼が見られませんが、その結果試みようとしません。他に現実的な別の指導法があるわけではないのに、学生が英語で意思疎通をする仕方を学習する、一般的に採用されているコミュニケーションな方法論に対する信頼も見られません。これらの反対意見の性質を鑑みても、私にコミュニケーションな非常勤教員を本学のコースに動員させた人たちが今になって訳読式指導を支持しコミュニケーションな言語指導に反対意見を唱えるのか理解できません。これらの反対意見は、現在のカリキュラムが明らかに4 技能を志向しているなかで、本学の英語教育の目的は、学生に英語から日本語へと翻訳をさせる方法を教えることであるという見方に行きついてしまいます。実際にはこれらの反対意見と道上元学長がオールコミュニケーションの必修コースを導入する以前の英語教育の間には本質的な違いはみられません。したがって、これらの反対意見は現状を前に推し進めるのではなく、むしろ全く退行させているように思われます。

日本の英語教育の歴史において、コミュニケーションな側面が日本人英語教員の間で支持を得るのに長い時間がかかったのは偶然ではありません。日本語で英語を教えるより、英語で教える方がはるかに難しく準備が必要とされます。過去 25 年間の歴史を振り返ってみても、進展はあまりにも遅かったと言わざるを得ません。しかしながら、幸運なことに、進展は確実に進行し、その流れは今では確かなものになっています。4 技能をコミュニケーションな方法で教える教授法について興味をお持ちの方は、Jack Richards (2006)をお勧めいたします。様々な側面から詳細にアプローチの仕方を論じています。

英語教育において、大学入試も改革の対象となっています。4 技能試験を視野に入れた外部試験の導入など、よりコミュニケーションな方向性を考える議論が進んでいます。結果として、コミュニケーションな指導法は中学・高校においても強化されるでしょう。この動きが減速する兆しはなく、この指導法で学んできた生徒たちが大学に進学しようとしています。本学における2年間の英語教育プログラムは、そのような4 技能習得に備えた学生が世界に飛び立つ前に外国語を学習するプログラムとしてとてもよく合っていると思います。

## 15. チャレンジングなコミュニケーションな授業を担当するやりがい

コミュニケーションな指導を採用する教員が直面する困難の性質や大きさを考えてみると、本学においてコミュニケーションな指導を採用する教員が担当する英語の授業が、それが日本人か日本人でないかに関わらず、普段から学生による授業評価がとて高いことはとても重要なことだと思います。この事実とさきほどの調査の結果、つまりもし選べるのであれば学生は英語より日本語で英語を教えてほしいという意見とはどのように説明されるのでしょうか。矛盾が存在するのでしょうか。私はそうは思いません。

プログラムの観点から見ると、このことは驚くにあたりません。うまくいっているコミュニケーションな授業は、多大な準備や経験が必要とします。教員は教室内の様々な変化などに対応するために、準備された指導案を定期的にチェックして変更する必要があります。プログラムにおいて、我々は、学期の前に習熟度によるクラス分けをしたり、毎回のクラスでペアワークのための座席表を作成したり、参加点の評価方法やスライドの使用など様々な枠組み的な支援を行っております。さらには、お互いを支援するために教員間で様々なコラボレーションが行われています。時間をかけて様々な教員からのアイデアや意見を取り入れています。これら一連のプロセスから生まれる協働作用は指導の効率性の観点からも過小評価されるべきではありません。

## 16. 結論

国内の大学において共通教育の英語プログラムは広くいきわたっています。それらは維持するのがとても困難と言えるでしょう。うまく機能することが期待されるなかで、奮闘する大学もあれば、うまくいかない場合もあります (Prichard and Moore, 2016)。それらがどのように導入され、その後維持されているかによるところが大きいです。本学においては、多少逆説的ですが、EIC プログラムの強さは、それがもともと計画されていなかったという事実からきていると思います。教員たちが自発的にお互いを助け協力し合う共同作業に応じてボトムアップ的に有機的に発展してきました。教員たちが最終的に8つのすべてのコースを統合された形で教えるまでは我々が実際にプログラムを作り上げているなどは気づきませんでした。我々はそれに名前をつけ、我々がしていることとなぜそれをしているかについて記述と説明をしてみた結果、EIC プログラムという形になりました。お互いに周りを見渡して、我々が共通教育の英語の8割を担当していることに気づいたときには大変驚きました。それは私というただ一人の常勤教員から始まったことですが、時がたつにつれ、より多くの常勤教員が湖山と米子のキャンパスにおいてコースコーディネーターとして参加するようになりました。

振り返ってみると、カリキュラム改革こともない、共通教育の英語教育に関する最も重要な進展は最近生じた新しい形の英語教員の出現、つまり、4技能を教え、8コースを担当できる英語教員の出現だと個人的に思っています。このことはすべてを根本的に変えました。最後に簡単にまとめを行い、将来に関する展望を述べたいと思います。

道上元学長が必修のオーラルコミュニケーションの授業を導入してから10年以内には、常勤教員が担当していたクラス数は80%から30%になり、非常勤教員のクラスは20%から70%となりました。時を同じくして非常勤教員と私は2つのオーラルコミュニケーションのクラスから8クラスすべての授業を担当するようになりました。その一方で、常勤の教員は1年次の2コースと2年次のコースを教えるままで大きな変化はありませんでした。

この変化は、共通教育の8つのコースに関してどれほどの経験を有しているかという観点から英語の教員の根本的な区別が生まれたと思います。非常勤教員とともに私は新しいタイプの4技能の8つのコースを教えるに至りました。これによって全体を俯瞰する見方を得ることができたと思います。また、この全体的な見方が単なる個の集まり以上の新しい現象としてのプログラムを生み出しました。それ以来、日本人か否かに関わらず、多くの常勤教員がコースコーディネーターとして非常勤教員とともに8つのコースに関わるようになりました。このため、4技能に対応している教員とそうでない教員との違いがより明確になってきました。前者はプログラムと関連して教える一方、後者はそうではないという状況です。

ここでもう一度、コーディネーターとしての役割を負っている常勤の教員は皆自発的にプログラムに参加してい

るということを思い出していただく必要があります。彼らは4技能をコミュニカティブに教えたいと思っていて、プログラムはそれを助ける枠組みというわけです。彼らは同じ考えを持つお互いを助け合う共同体としてプログラムを見ていて、これまでプログラムに入らなければならない、あるいは入るべきではないなどといった強制的な方針は存在せず、いつも自発的な取り組みでありました。常勤の先生方の中には、コミュニカティブな指導法やコーディネーターに興味はないと明言される方々もおります。ただし、明確にしたいのは、プログラムに自発的に参加したいと思っている教員は、プラスアルファとしての業務と責任を負っているということです。プログラムに関わらない先生方は、プログラムから何の影響や制約も受けずに、過去15年間そうであったように、単に自分の受け持ちのクラスを教えるというだけのことです。そのような先生方にもプログラムにお誘いしたことはあったのですが、はっきりと断られました。もちろんお誘いのドアはまだ開いています。自発的な関わりという性格の結果、プログラムの風通しのよさははっきりとしていて、プログラムに関わりたいか否かということに関わらず、個々の教員の決断を尊重しています。

もちろんこれは理想的な姿ではないでしょう。英語の常勤教員がコースコーディネーターの責任を分け合い尊重し合うというのが一般的なやり方かと思います。しかしながら、仮に我々が、プログラムのコアであるこの自発的な精神を変更して責任に関する不公平性を正そうとするために、嫌がる人をコースコーディネーターとして組み込むとすると、非協力的なコースコーディネーターというリスクを持ち込むこととなり、状況が悪化してしまうでしょう。プログラムに満ちているやる気というのは、確固としたプログラムの原理原則からきています。真にプログラムに関わりたいと思っている教員がプログラムに関わっているのであり、強制されているわけではありません。言うならば、仮に公平でないとしても、現在の状況を受け入れて前に進むのが最善かと思っています。2年前に小林先生が私から新たに英語プログラムの長としての役割を引き継ぎました。彼はEICプログラムに反対しない教員というだけではなく、他のコースコーディネーターと一緒にそれを運営している人間です。それに加えてプログラムのために座席表作成プログラムのコードを書き、他の教員と学生のために電子教科書の技術的な問題を解決する手伝いをしたりしています。また、私がプログラムを去ることで失うことよりも、小林先生がプログラムに参加したことによりもたらされるものの方が大きいと思っています。本学のEICプログラムは、国内のあらゆるレベルにおける4技能のコミュニカティブな英語教育の興隆を受けて、今後も新たな挑戦に挑み、発展していく準備ができていると思います。

## 17. おわりに

「はじめに」の節で述べたように、本学で研究・教育に携われたことは何にもまして幸運なことでした。皆様の親切さ、温かいお心に感謝しております。教育センターの同僚の先生方だけではなく、上層部の先生方や事務の方々にも心より御礼を申し上げます。EICプログラムに表されるような貢献に携わることができたことは大変実りの多いことでした。同僚の先生方は私を信頼してくださり、8コースすべてに渡る非常勤講師を取りまとめる責任を任せてくださいました。彼らの信頼がなければEICプログラムは今存在していないと思います。また非常勤の先生方による献身的な取り組みや温かい心がなくてもプログラムの存在は難しかったことでしょう。何よりも一緒に英語教育を前に進めるべく取り組んでくれたコースコーディネーターに感謝を申し上げたいと思っています。皆様方の今後のご活躍をお祈りしてお別れの言葉としたいと思います。どうもありがとうございました。(小林 昌博：訳)

## 参考文献

Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford University Press.

Gupta, A. K. & Govindarajan, V. (2002). Cultivating a Global Mindset. *Academy of Management Executive* 16(1) 116-126.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2011). Five Proposals and Specific Measures for Developing Proficiency in English for International Communication. [http://www.mext.go.jp/component/english/\\_ics/Files/afieldfile/2012/07/09/1319707\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/english/_ics/Files/afieldfile/2012/07/09/1319707_1.pdf)

Murahata, Y. (2006). What do we learn from NNEST-related issues? Some implications for TEFL in Japan. *The Language Teacher* 30(6), 3-7.

Prichard, C. & Moore, J. (2016). The balance of teacher autonomy and top-down coordination in ESOL programs. *TESOL Quarterly* 50(1) 190-201.

Pym, A., Malmkjær, K. & Gutiérrez-Colon, M. (2013) *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*. Publications Office of the European Union.

Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Sargent, T., Takinami, W. & Kobayashi, M. (2014). Teacher skill development through peer observation in the EFL classroom: A case study. *Journal of Education Center Organization for*

*Supporting University Education (19)*, 65-70.

Sato, R. (2015). The case against the case against holding English classes in English. *The Language Teacher* 39(5), 15-18.

Yoshida, K. (2013) *Reconsidering Japan's English Education Based on the Principles of Plurilingualism*. Selected Papers from the Twenty-second International Symposium on English Teaching. 121-129.

参考資料：

## **English for International Communication**

Program Basics 2018

Head of General Education English: Masahiro Kobayashi

Course Coordinators:

- Communication English A: Trevor Sargent/Graciela Cravioto
- Communication English B: Shirley Leane/Masahiro Kobayashi
- Jissen Eigo A: Trevor Sargent/Masahiro Kobayashi
- Jissen Eigo B: Trevor Sargent/Masahiro Kobayashi
- Sogo Eigo I & II: Masahiro Kobayashi
- Sogo Eigo III & IV: Wakako Takinami
- Eigo Jyokyu: Masahiro Kobayashi
- Yonago Campus: Tim Wiltshire

Historically, distinct groups of English teachers have taught specific General Education English courses depending on each course's syllabus regarding which skills (reading, writing, speaking and listening) were emphasized. In other words, the skills were taught in different ways, by different teachers. This is no longer the case. Through reorganization and scheduling innovations, most English teachers now have the experience needed to teach 4-skills and are prepared to teach any General Education English course. Course

Coordinators with 4-skills teaching experience are assigned to each course and work together to maintain the overall integrity of the Program. This has resulted in the integration of all the various English courses into a 4-skills oriented, cohesive whole. In the process, teachers involved have also improved the quality of their English lessons by observing each other's classes, discussing and sharing ideas, consulting with one another, collaborating and cooperating with lesson planning, and so on. A number of basic ideas and practices that support Program cohesion and course integration emerged from this process and have been incorporated into the Program. English classes in the Faculty of Medicine in Yonago, previously separate, have also been successfully assimilated into the Program. The Program is firmly grounded in the existing provisions for General Education English as outlined in the syllabus statements for each course, and further reinforced by an overall commitment to the English Language Teaching profession as a basic guiding principle.

### **1. Learning Goal**

The English for International Communication Program aims to cultivate students who can communicate effectively in English in an international environment—either inside or outside Japan. The focus is on integrating the 4 skills of speaking, listening, reading and writing through communicative instruction as explained below (3.2). Another way of expressing this is the aim of having students further develop the kind of competence in the 4 skills of English that is routinely measured by such proficiency tests as TOEIC.\*

### **2. Comprehensive and Cohesive**

The Program is comprehensive, comprising all core courses in General Education English at both campuses. Designated Course Coordinators coordinate the curriculum, learning materials and course scheduling for the sake of continuity from course to course, semester to semester and year to year. Cohesion is thus established and maintained by Course Coordinators working together to organize successive courses based on each course's particular syllabus and the foundation created by previous courses.

### **3. Managing Learning in the Classroom**

Through discussion and feedback, five basic learning-related classroom practices have emerged to complement the 4-skills oriented curriculum and further promote Program cohesion. These practices mutually support the creation of a learning environment in each classroom that is conducive to pursuing the overall aims of the Program.

### **3.1 Learner-centered Classrooms**

This means having teachers carefully and deliberately structure classroom practice and lessons in such a way that students are placed front and center of their own learning. Teachers plan lessons that give students ample opportunities to initiate and respond to each other through meaningful communication in English. At the same time, they bolster motivation by planning challenging activities that lead to incremental success on the part of individual students.

### **3.2 Communicative Instruction (“Diversity through Versatility”)**

In the hands of versatile, multi-skilled teachers, Communicative Language Teaching (CLT) and its offshoots, such as Task-Based Instruction and Content-Based Instruction, provide a comprehensive basis for a cohesive, 4-skills oriented Program. CLT has proven to be highly robust, evolutionary and eclectic, readily incorporating many diverse practices and procedures, including translation oriented activities. With a 4-skills oriented curriculum, students can expect to actively share ideas and information with the teacher and with each other, in English, in all courses. Still, while keeping firmly in mind the overall goal of the Program, the specific objectives of the course, and the cohesion between courses, teachers themselves are in the best position to determine just how much English and how much Japanese is appropriate for each class.

### **3.3 Seating Arrangement for Pair and Group-work**

The large classes at Tottori University can be a challenge for creating learner-centered classrooms.

To maximize communication in the classroom:

- seating plans are used (either the teacher’s own, or the Excel “app” available on-line)
- teachers are easily able to address each student by name
- each student has a designated partner and/or group to work with in each lesson
- partners are rotated either during lessons, between lessons or both

Significantly, seating arrangements provide opportunities for lower level students to receive a certain amount of focused input, support and guidance from a partner with greater proficiency. This dovetails with the two-tier streaming explained below (4.1). Seating arrangements can help save time with attendance-taking as well. Feedback from students invariably shows widespread support for seating arrangements and changing partners.

### **3.4 Individual Student Participation**

Through the use of clear seating arrangements, teachers are able to monitor and keep a record of various activities and contributions made by individual students, such as answering questions, asking questions, sharing ideas, or otherwise making contributions to the class. Seating arrangements can also help support a student-centered environment where communication in English can be noted as part of the participation component of grading. Experience shows that explicitly showing, explaining and demonstrating the role of participation in grading to students, greatly increases their engagement with the teacher, the lesson materials, and other students.

### **3.5 Academic Assessment**

As part of general education, the Program also aims to support the promotion of academic values, such as intellectual curiosity, diligence and students taking personal responsibility for their own learning. Participation in lessons is essential in a learner-centered environment and records of such participation can help to actively promote these academic values in our classrooms as well. Assessment for each course is mainly based on mastery of the course objectives, with the focus on achievement testing along the lines of “test what you teach”. One common assessment plan is: Participation - 30%, Mid-term test - 30%, Final test - 40%. Interview tests, presentations and weekly quizzes are also often used in conjunction with mid-term and/or final tests, with classroom participation as a staple component in all courses.

## **4. Key Characteristics**

### **4.1 Streaming into Advanced and Intermediate Levels**

Currently, classes are streamed into two levels, advanced and intermediate. This is a complex issue involving the practicalities of suitable streaming criteria, ensuring GPA consistency and fairness, as well as providing a rich learning environment for learners with differing abilities.

### **4.2 Textbooks/Materials**

Various materials are matched to the syllabus for each course by Course Coordinators while considering the cohesion between courses across the two-year Program. Course Coordinators welcome suggestions for suitable materials from teachers for the courses they coordinate and changes are made year to year on a case by case basis.

### **4.3 Peer Observation, Collaboration, Coordination**

This Program owes its existence to all the teachers who have contributed to the effort to

reform and improve our English lessons over the last few years. This has come about through cooperation and collaboration, observing each other's classes and working to coordinate our efforts. Ongoing cooperation, collaboration and innovation will help ensure that the Program continues to evolve and develop.

#### **4.4 Screen Projection in the Classroom**

Projection is being used to control and support comprehensible input and make use of e-books where available and appropriate, by using laptop computers. They are also used for developing teaching materials. Through a recent change of policy by the University, part-time English teachers are now provided with laptop computers.

\*To avoid any confusion, it should be noted that while the Program aims to help students further develop the kinds of 4-skills English abilities that tests such as TOEIC aim to measure, this is quite distinct from the kind of test preparation courses that prepare learners for taking specific tests (TOEIC, TOEFL, IELTS, etc.). Test preparation courses help students obtain a score that is truly reflective of their English ability and not unduly hampered by unfamiliarity with the test itself. General Education English classes aim to boost students' fundamental English ability, not necessarily their test-taking skills. At Tottori University, non-credit TOEIC Preparation Courses designed to boost students' test-taking skills are offered separate from, but complementary to, General Education English courses.