

## 鹿児島大学の共通教育外国語教育改革の模索

富岡 龍明（教育センター）

序：

鹿児島大学における共通教育の外国語教育は、全体的に組織性、統一性が欠落し、停滞・疲弊している印象があるが、その具体的状況を1で述べてみる。それを受けて2でそれらの問題解決の方向について論じることとする。さらに3で、鹿児島大学共通教育活性化戦略の一環として、外国語科目における必修の縛りをより少なくして、その分選択制を拡大し、学生の多様な語学ニーズに応えるための新カリキュラム案を素描したい。

### 1 システムの不備とそこから生じる問題点

#### 1.1 システムの不備

鹿児島大学には、平成17年現在、共通教育の外国語教育全体を統括する組織として、教育センターの下部組織のひとつである外国語教育推進部があるが、そこで教育・研究に直接携わる専従スタッフは平成17年4月現在で2名（日本人教授1名、英語母語話者助教授1名）に過ぎない。他大学における言語センター、外国語教育部局にあたるような、専従スタッフをマスとして抱えている組織が存在しない。この2名についても平成17年度によようやく実現した人事配置であり、それ以前の体制は、教養部解体後各学部に分属配置された教員が、所属学部での専門教育・研究のかたわら、兼務という形で共通教育の授業・カリキュラム作成・時間割作成等の業務に携わる、という方式であった（この体制に当面変化はないと思われる）。専任教員の業務の中心は所属学部での専門教育・研究であり、個々の専任教員の共通教育への熱意の有無にかかわらず、制度上共通教育は兼務としての付随的業務という位置付けでしかなく、共通教育における専任教員のプレゼンスは低く、それが共通教育空洞化の一因でもある。必然的に、これまで共通教育の外国語教育の主体的担い手は大学の部外者である非常勤講師であり、現在も、お

そらくは今後もその情勢に大きな変化はない。ところが、共通教育の外国語教育を統括するための確固とした、強力な中枢組織が存在しないことによって、非常勤講師を組織的、効率的に活用できていない状況であり、極論すれば、現在の鹿児島大学の共通教育における外国語教育は、非常勤講師に授業の多くをいわば丸投げしている、あるいはそうせざるを得ない状態であるといえる。結論として言えば、このような、共通教育を充実させるための体制が不十分であるという事実が、鹿児島大学における共通教育の外国語教育の停滞の根本的原因と考えられる。

#### 1.2 外国語教育の問題点

1.1で述べたシステムの不備の結果として、特に外国語教育の問題点を以下のように指摘することができる。

##### 1.2.1 外国語教育の目的の不明瞭さと学習動機の低さ

大学における外国語教育の目的は何か、という問題は鹿児島大学固有の問題ではなく、ひろく日本の大学全体が宿業的に抱えている一般的テーマである。これは、ひとつには日本の社会制度、とりわけ大学入試制度のあり方と深くかかわっている。大学を志望する学生にとっては、多くの場合外国語（特に英語）が多くの大学で受験科目として課されている現状から、大学入試突破のために外国語科目を学習する、という実態がある。この入試制度は、明確な学習目的と、学習動機を学生に提供しているという点において、ありがたの是非はともあれ、入試制度そのものがある意味において理想的な外国語学習環境であるといえる。

学生の立場から言えば、大学入試突破の段階で、外国語の学習目的・動機はいったん消滅するわけである。外国語・外国文化等を専攻している学生を除けば、一般的に大学生は明確な学習目的も学習動機も欠落したまま、必修単位化されている外

国語科目を、自ら主体的・意欲的にではなく、単に卒業要件として学習している、という状況であろう。大学入試制度の中に受験科目として外国語が組み込まれている状況と、大学の卒業要件の中に外国語科目が必修単位として組み込まれているという点は、制度と学習目的・動機の間を考えると、一見類似しているようであるが、実は大きな相違点がある。事態としては相当程度、人生の諸段階における人間の一般的な心理にかかわるものである。具体的に言うと、志望大学に合格したいという、人間としてのプライドをかけてひたすら受験科目である外国語を学習する心理環境と、受験のために大量の時間とエネルギーを注入してようやく大学に合格した後、一応プライドが満たされて人生の大きな段階をひとつクリアした（これは特にその大学が第一志望大学の場合）、という弛緩的心理（学生の一部には受験による'燃え尽き症候群'あり）の状態の中で、たまたま卒業要件の必修単位である外国語を学習するというのでは、特に学習動機面で大きな差があると考えざるを得ない。これを要するに、一般的に日本の大学における共通教育の外国語教育は、教育を提供する時期を考えると、一種のタイミングの悪さに常に悩まされているといえる。

以上の状況が基底としてあり、日本の大学における外国語教育の目標の明確化は容易ではなく、このことは鹿児島大学の共通教育の外国語教育にも当てはまるものである。

### 1.2.2 多人数クラス問題

鹿児島大学では教育学部と工学部の一部を除いては、共通教育において、英語が第一外国語として必修となっている。このことは、圧倒的大多数の学生は英語を履修しているということであり、共通教育の英語教育に携わる教員数が専任・非常勤ともに限られた数であるという事実から考えると、特に英語コアのクラスでは50人以上の多人数クラス（70人クラスが最も多く25クラス程度ある：また、英語オープンでも70人クラスが最も多い）が大多数を占めているのは当然の帰結である。実態としては、多人数クラスが多いため、教員・学生双方からの不満が多く、そのことが共通教育の

外国語教育が停滞する大きな原因のひとつであるといえる。

語学の授業においては少人数であればあるほど、教員と学生との双方性の高い授業形態をとりやすいため、授業効果を出しやすいということは経験的事実である。特にオーラル系のクラスでは20人以下の少人数が理想的であることを思えば、現在の鹿児島大学の、共通教育の英語クラスの多人数問題は早急に何らかの効果的な対策を講じなければならない大きな問題のひとつである。

### 1.2.3 カリキュラム・使用テキストにおける習熟度別思想の欠落

鹿児島大学の共通教育の外国語教育の特徴的な要素のひとつは、習熟度別のクラス設定、それに伴うテキストのレベル別使用がほとんど見られない点である。現在必修科目として外国語コア科目があり、選択必修科目として外国語オープン科目があるが、平成16年後期から開講された英語母語話者教員（非常勤）による英語オープン（初級・中級・上級の3クラス設定）以外はすべて非習熟度別クラス設定になっている。一般に語学は段階を追ってステップアップする形で系統立った学習が可能の場合、そうでない場合よりも学習効果が高いことが教育経験的事実である。実態としては、鹿児島大学における非習熟度別の多人数クラスの場合、学力・習熟度のばらつきが非常に大きく、この点が、教員の側からすれば絞りのきいた効率的な授業運営を妨げる大きな要因のひとつとなっていると考えられる。また学生の側からしても、当該授業が自分のレベルに必ずしもあっていないと思わせる大きな要因となっていると推察される。結論としては、鹿児島大学の共通教育の外国語教育は、教育機会を学生に提供してはいるが、その提供の仕方に組織的、有機的統一性・段階性がなく、極論すれば、各教員の各授業が、とにかく授業コマを埋めるために、いわば各個ばらばらに点在している、という景況である。

### 1.2.4 外国語履修期間の短さ

鹿児島大学の共通教育の外国語教育カリキュラムでは、必修科目外国語コア、選択必修科目外国

語オープンについては、学部によっては第2期（1年次後期）までの履修科目となっているところがあり（法文学部はコア科目のみ）その他の学部でも第3期（2年次前期）までの履修科目となっている。1.2.1で大学における外国語学習の目的の不明瞭さについて述べたが、後述するように、共通教育の外国語教育は一般的に、専門教育に橋渡しするための基礎的語学力要請と、社会が要求する幅広いニーズに応えるような、外国語によるコミュニケーション能力育成を目的とするというのが、特に近年大学に求められている外国語教育のあり方であることを考えると、鹿児島大学の主要外国語教育（特に英語教育）はあまりにも学年の早い時期に終わってしまっているとの印象がある。端的に言えば、2年次の後期以降、大学院生も含めて、コミュニケーション能力を高めるための英語などの主要外国語の授業を受ける機会が非常に乏しい状況である。

この点については、学部在学期間、大学院在学期間も含めて、常に、希望すれば自分が受講したい外国語クラスが受講できるような柔軟なカリキュラム編成が必要であろう。（2.2.4参照。）

## 2 問題点解決の方向性についての試案

### 2.1 システムの不備について

1.1で述べたシステムの不備は大学システムの根幹にかかわる非常に大きな問題であり、これを解決するには、かなり思い切った構造改革、教員の意識改革が必要となるであろう。

以下に項目毎に述べてみる。

#### 2.1.1 共通教育に関する教育評価導入

一般に日本の大学においては、教員の意識からすれば、大学院での研究教育、学部での研究教育、それから共通教育という順に優先順位が下がってくる傾向がある。これは大学教員にとってはそれぞれの専門分野研究こそが第一義的業務であり、教育は二義的である、という考えが現在もおお根強く残っていることが第一の原因である。このような階層意識があるため、どこの大学でも多かれ少なかれ共通教育の空洞化を経験しているものと

思われるが、鹿児島大学もこの例外ではなく、まさに上記の理由によって、共通教育のなかでもとりわけ外国語教育の空洞化が起きているといえる。たとえば英語の教員は専門が英米文学、英語学、英語教育学のいずれかである場合がほとんどであり、当然ながら、自分の専門研究を業務の中心に据えたいとの心理が強く働いている。実際、研究業績評価こそが昇進昇格人事のもっとも大きな根拠となっているという事実もあり、教員にとっては専門研究に励む動機はきわめて十分であるといえる。それに対して、教育業績評価はほとんどなされていないため、教育に熱意を注ぐ動機はなほだ微弱な場合が多い。通常教員はいずれかの学部にも所属しており、もっぱら大学院、学部での研究教育には意を注ぐが、共通教育に対しては、上記の理由からあまり関心を示さない傾向がある。

この点を是正して、専任教員の共通教育への積極的関与（単に共通教育での持ちコマ数を増やすかどうかということだけでなく、学生の視点に立って質の高い授業を提供しようとする態度）を導き出すためには、制度的支援として、積極的な教育業績評価導入を検討する必要があると思われる。その導入についてはFDの専門家に方略を研究してもらい必要がある。

#### 2.1.2 外国語教育推進部の組織的充実について

1.1で述べたように、平成17年現在、教育センター直属の外国語教育推進部で教育・研究に直接携わる専従スタッフは平成17年4月現在で2名（日本人教授1名、英語母語話者助教授1名）に過ぎない。これから将来に向けて、共通教育の外国語教育の研究・開発、教育実践、各学部専任教員、非常勤講師との業務連絡等を充実させて、共通教育の外国語教育全体を統括する強力な中枢組織にするには、少なくともさらに数名の日本人、外国人専任スタッフが必要である。（数名必要との根拠については2.2.4参照。）

#### 2.1.3 非常勤講師の再編について

平成17年現在、共通教育の外国語教育のおよそ60%は非常勤講師が担当しているという事実がある。この数字から見ると、実質において、鹿児島

大学の外国語教育は非常勤講師が支えているといっても過言ではない。良くも悪くも、非常勤講師の先生方の授業実践力次第で、鹿児島大学の外国語教育は大きく変わる可能性がある。今後の方向としては、個々の非常勤講師の授業パフォーマンスを洗い直し、今後のカリキュラム改変（授業丸投げ方式を改める）の趣旨に合う授業担当能力があるかどうかを審査した上で、適、不適を判断し、旧来の人事のしがらみにとらわれることなく、必要に応じて退職・新規採用人事を实践することが肝要であると思われる。

## 2.2 外国語教育の問題点解決の方略について

1.2で列挙した外国語教育の問題点解決へ向けての試案を以下に述べる。

### 2.2.1 学習動機支援策としての短期海外研修制度

1.2.1で大学生の外国語学習目的・動機付けの問題に触れたが、21世紀の今日、インターネットによる通信の globalization の趨勢の中で、平成14年7月に文部科学省が「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想を打ち出し、これまでのように受信能力育成に重きを置く英語教育から、話す、書く発信能力育成に重点を置くべきだとの考えを示した。文部科学省のこの戦略構想をめぐっては特に大学英語教育関係者の間で、さまざまの議論が戦わされているが、世の中の趨勢としていわゆる実地的言語運用能力すなわちコミュニケーション能力の育成が外国語教育、とりわけ英語教育の中心的目標であるべきだとの声が近年いよいよ強まってきている。大学での外国語教育もこの流れの中で、いわゆる学生の実用的な言語スキルを高めることに主眼を置くことがこれまで以上に求められてきている。

学生に生きた外国語にじかに触れさせ、実用運用力を身につけることの楽しさと重要性を認識させる意味で、また大学入試が終わって受験外国語の呪縛から開放された学生のさらなる語学学習動機を引き出す意味で、春季あるいは夏季の4週間程度の短期海外研修制度を提唱したい。現在鹿児島大学では半年、1年の長期留学制度はあるが、これは入学のハードルが高く TOEFL 等でかなり

の高得点力がなければ利用できないシステムであり、一般のレベルの学生にはほとんど無縁のシステムである。普通レベルの学力の学生が参加できる4週間の海外の大学での集中研修で外国語必修科目の単位認定ができるような教務上の仕組みを作れば、意欲的な学生は参加する可能性が高く、経験的に言えば、海外研修の経験のある学生の半数前後は大いに刺激を受け、それが高い学習動機となってさらに意欲的に外国語学習に取り組む傾向がある。財政的に可能ならば、海外研修で特に優秀な成績を修めたものには褒賞の意味で、海外研修参加費用の一部（数万円程度）を還付する、などの措置も、海外研修参加を促し、学生の外国語学習意欲をさらに高める上で効果があると思われる。

### 2.2.2 多人数クラス問題解消のための方略

1.2.2で述べた鹿児島大学の抱える多人数クラス問題解消に向けては、最も即効性がありかつ効果が大きいのは外国語担当（特に英語担当）教員を新規に大量にあてがうことであるが、巨額な財政負担となるので、まず財政面で非常に実現性が困難である。そこで巨額の財政支出を伴わず（ある程度の支出は必要であるが）多人数クラス問題に対処する方略について述べてみる。

方略1：必修第一外国語として、これまでの英語、ドイツ語の他に新たに中国語、韓国語を加える。

現在鹿児島大学では教育学部と工学部の一部で、英語とドイツ語を第一外国語として選択必修科目としている。しかし近年の政治、経済、文化の趨勢から見てドイツ語の需要は小さなものでしかなく、圧倒的多数の学生は英語を必修第一外国語として履修している現実があり、そのことが英語必修クラスの多人数化という現象となっているメカニズムがある。これを解消する一策として、英語、ドイツ語に加えて、新たに中国語、韓国語を必修第一外国語とする案を提唱したい。現在から将来における東アジア情勢の中で、中国は政治、経済の面でさらに台頭してくることが予測される。それに伴い中国語学習の需要は年を追って高まっていくことが予想される。また、現在、将来の韓

国、北朝鮮と日本との関係を考えるとき、韓国語学習の重要性も、特に鹿児島大学が韓国とは一衣帯水の九州地区の大学という観点から見逃すことはできない。ドイツ語、中国語、韓国語を英語と同じく選択必修第一外国語とすれば、学生の20 - 30%は英語以外のその3つのうちのいずれかを履修すると予想される。これによって、英語の履修者が減り、英語科目の多人数クラス解消に大きく役立つと考えられる。それが実現すれば、教員にとっての授業環境、学生にとっての学習環境が大幅に改善される可能性がある。これに伴う財政措置としては、教育センター所属の中国語、韓国語の専任教員を少なくとも各1名（できれば各2名）それと非常勤講師若干名が必要となる。

方略2：e-learningの有効活用によって通常授業クラスの人数を減らす。

昨今e-learningが様々な領域で活用されるようになったが、その大きな特徴のひとつは、時間と場所の制約のもとに行われるいわゆる一斉型・同期型の通常クラスに対して、時間と場所の制約に必ずしも縛られないいわゆるマイペース・非同期型の新たな学習形態が可能となる点である。さらにe-learningの場合、通常型授業よりも音声、動画がより多く利用でき、このことは昨今のいわゆるファミコン世代といわれる若者にとっては学習コンテンツに対する興味付けという点で、かなり有効であることが様々な領域で報告されている。実態としてはe-learningは非常に幅広いコンセプトであり、活用方もさまざまであるが、ここでは多人数クラス解消に向けての活用のあり方について論じてみる。

端的に言えば、従来型の、一斉型・同期型授業の束縛からある程度学生を解放することが多人数クラスの解消に向かう方略であると考えられる。例えば現在の英語コア必修4単位のうち、1単位はe-learningによるマイペース・非同期型学習を選択可能にする。`e-learning講座を選択した学生は、大学の情報演習室かあるいは手持ちのPC端末で自分に都合のよい時間帯に学習し、定期試験（これは通常の形態で通常に実施する）を受けて合格すれば単位認定をする。

理論的には上記のようなe-learning活用は可能と思われるが実施に当たってはいくつかの問題が予想される。まず、どのようなコンテンツをどのように使うかの問題がある。

例えば、数年前に京都大学などが使っていた国費開発（文部科学省主導）のコンテンツ‘Listen to Me’はいわゆるスタンドアローンのCD-ROM教材であり、これはオンラインで使う教材ではないために、学習記録管理の面で相当厄介な問題が惹起している（学習記録はいちいちフロッピーを学生に提出させていたということであるが、他大学でそのやり方を経験した教員によれば、その手間と労力は（学生にとっても教員にとっても）膨大なものということである。）したがって、学習記録管理の面からはweb配信型のオンライン教材が望ましいということがいえる（オンライン教材であればフロッピー提出などは不要で教員が端末で一括管理ができる）。また、非同期型学習とはいっても、完全に学生の自習に任せきりで、途中教員のなんらのサポートも得られないということでは、学生側の不満が高まる傾向があるとの報告も多い。非同期型の学習を導入する際、教員側のサポートをどのような形で実現していくか、ということはe-learningを有効活用する上での最重要課題のひとつである。さらにe-learning導入によって、通常型の授業での教務方の業務とは別種のあらたな業務が発生する可能性が極めて高く、これがあらたに教務処理上の負担になって、事務サイドに重くのしかかってくるということも予想される。

### 2.2.3 習熟度別クラスの実現に向けて

1.2.3で指摘したように、鹿児島大学の共通教育の外国語教育は、教育機会を学生に提供してはいるが、その提供の仕方に組織的、有機的統一性・段階性がなく、各個ばらばらの状態であるといえる。その大きな原因のひとつとして、習熟度別のクラス設定がほとんどなく、それと同時に習熟度別クラスに見合う習熟度別テキスト選定もほとんどなされていないという現実をあげることができる。

一般に習熟度別クラスを有効に設定して、高い

学習効果を上げるには以下のファクターが重要であると考えられる：

- a) 前提として、習熟度別クラス設定にふさわしい科目であること。
- b) 習熟度判定資料として信頼度の高いプレイスメントテストを活用すること。
- c) クラスのレベルに見合ったテキストを使用すること。
- d) 各クラス担当の教員がそのクラス担当の意義と意味を十分理解・納得した上でクラスのレベルとテキストのレベルに合った授業を展開すること。

上記のうち a) は、学生の言語スキルにかかわる問題で、例えばオーラルイングリッシュのクラスなどは会話力という絞りのきいた領域なので、典型的に習熟度別クラス設定が妥当な科目であるが、例えば英語学概論などは習熟度別クラス設定には不向きである。その意味では、現在の外国語コア科目のうち、O (オーラル)、C (コンポジション) R (リーディング) は習熟度別クラス設定が妥当な言語領域を扱うものであるが、U (総合) は絞りの利いた言語スキルを扱うかどうかという点でやや疑問があり、近い将来習熟度別クラスを実施する際、コアUをどうするかについて検討の余地があるものと思われる。

(試案としては、習熟度別設定とするに妥当なものとは何かという観点から、また学生のコミュニケーション能力育成の観点からはコアUをリスニング科目としてコアLとして設定し直すというカリキュラム改変は検討の意義があると考え。あるいはコアUを廃止してその浮き上がったコマ割り当て分をまったく新たな習熟度別クラス郡のスキームに吸収し再編するということも考えられる(3参照))。

b) については、ひとつの方略として入試の結果をそのままプレイスメントテストとして使うことが考えられる。しかし、それは新一年生の場合はある程度妥当であろうが(果たして入試問題がコミュニケーション能力を適正に計る物差しとなっているかどうかは別問題として検討の要がある) 2年次生以上の学生のためのプレイスメントテ

ストとして使うことは適切とはいえない。したがってプレイスメントテストとしては定評ある資格試験の中から妥当なものを選んで使用する必要があると考える。(試案としてG-TELP(国際英検)の活用を提案したい。この試験のメリットは英語によるコミュニケーション能力を適正に図ることを目的としてアメリカで開発されたものであり、成績がクラス分けを実施するにふさわしく適正な分布で出てくるなどの理由で、現在日本の多くの大学でプレイスメントテストとして活用されている実績がある。このテストのメリットとしてさらに、受験料が廉価であること(受験者数500名を超えれば一名あたり1,500円以下)、試験結果報告が迅速かつ詳細で分析が的確であること、などをあげることができる。)

c) については、せっかく習熟度別クラス編成を実現できたとしても、そのクラスのレベルに見合ったテキストを使わなければ実質において習熟度別クラスの意味がなくなる、という点で非常に重要なポイントである。その際テキストの選定を、これまでのように担当教員に一任するというやり方ではいろいろな問題が生じることが予測されるため、センター教員が統括する形で使用可能テキストをあらかじめそれぞれのレベルのクラス用に複数選定しておいて、その中から担当教員に最終的に一冊選ばせる、などの方式をとる必要がある。

d) は主として担当教員の心理に属する問題である。一般に教員は高いレベルのクラスを担当したがる傾向がある。高いレベルを担当することが自己のステイタス・プライドと連動し、一般に高い授業意欲を発揮するが、逆に低いレベルのクラス担当はそれが自己評価と連動してしまい、結果として教員の授業意欲が高まらないことが多い。この問題を克服するのは容易ではないが、高いレベルの学生をさらに引き上げることと同じくらいに、低いレベルの学生に適正な興味付けを行い、学力向上に寄与することが高い教育業績評価につながる、などの制度的支援体制を確立することで、教員の心理を補強してやるのが肝要であると思われる。

以上、習熟度別クラス実現のための重要ファク

ターについて述べてきたが、鹿児島大学の学生数の規模からみて、また現在の外国語教育推進部の体制から見て、全学部全学科で外国語科目すべてを一気に習熟度クラス別編成にするというのは非常に困難である。考え方としては、試験段階として、いずれかの学部のコア科目群クラスを習熟度別に編成しなおし、新学期の授業開始時にプレースメントテストを実施し、第2期の終了時に同じテストをアチーブメントテストとして用いて成績動向を綿密に調査・分析し、その結果を見て他学部にも漸次拡大適用していく、という方針が妥当であると考えられる。(あるいは2.2.4で述べる、新たなスキームの中で習熟度別の実施を図るということも考えられる。)

#### 2.2.4 鹿児島大学コミュニケーション外国語講座 (Kagoshima University Language Classes [KULC]) (仮称) の設置について

1.2.4で述べたように、鹿児島大学の共通教育の主要外国語教育(特に英語教育)はあまりにも学年の早い時期に終わってしまっているとの印象がある。実態としては、2年次の後期以降、大学院生も含めて、コミュニケーション能力を高めるための英語などの主要外国語の授業を受ける機会が非常にとぼしい状況である。ここでは、2.2.3で触れた習熟度別クラス実践の具体的な場として、鹿児島大学学生、一般社会人の幅広い語学ニーズにこたえることを意図した、教育センター主管の鹿児島大学コミュニケーション外国語講座(Kagoshima University Language Classes [KULC]) (仮称) を設置する案を提起したい。

1.2.1で一般に日本の大学生は外国語学習の目的・動機が希薄である、という事実に触れたが、そのこととは別に、逆にどこの大学でも何割かの学生はそれなりの明確な目的と動機を持って自主的に外国語習得に向けた努力をしているということも、今後、鹿児島大学の外国語教育を体系的に再構築していく上で考慮しなければならない重要なポイントであると考えられる。端的には、現在の鹿児島大学の共通教育の外国語教育のありかたでは、それらの意欲的な学生が満足するような適正な外国語履修機会を与えていないといえない。

ここで注目すべきは平成16年度後期から開講した英語母語話者教員による英語オープンである。この講座は2年次から受講可能で、プレースメントテスト実施により、初級、中級、上級の3クラスに分けている。受講生は2年次生から大学院生まで幅広く在籍している。この英語オープンの考え方は、コミュニケーションの道具としての実際の英語力を身につけさせようとするもので、2年次以降の、これまでの外国語によるコミュニケーション能力養成クラス不足を補う意図が明快に存在している。

ここでこの英語オープンのあり方をさらに敷衍する形で教育センター主管の鹿児島大学コミュニケーション外国語講座 [KULC] (仮称) の設置を試案として提起したい。この講座群の受講生は鹿児島大学2年次生以上学部生、大学院生、さらに一般社会人も含む。一般社会人にも門戸を開くのは、近年特にいわれている大学の社会貢献という社会的要請に応えるためのものである。

これは完全選択制であり、受講希望者はプレースメントテストによってクラス分けを実施する(受講科目による)以下に具体的な設置講座例を一覧にして示す(それぞれの開講科目について将来このスキームが拡大すれば複数開講 [例: 初級、中級、上級各々3クラス] の可能性あり):

#### 鹿児島大学コミュニケーション外国語講座 (Kagoshima University Language Classes [KULC]) (仮称)

- \* この講座は選択科目であり、1科目履修につき1単位(卒業要件単位として認定)。
- \* 受講生は2年次後期以降の学部生、大学院生、一般社会人。
- \* 一般社会人の場合受講資格は科目等履修生となる。
- \* レベルは、英語の場合初級英検準2級、中級英検2級、上級英検準1級以上。
- \* 受講生は(科目によって)プレースメントテストを受験すること。
- \* この講座の一クラスの受講生は原則として30名以内とする。