

大学英語教育における問題の明確化と 授業改善のための一考察

齋藤 義徳 / 小山田 隆信

A Study on Clarifying Difficulties of learning and Improving Classes in
University-Level English Education

Yoshinori SAITO/Takanobu OYAMADA

目 次

- | | |
|----------------|----------------|
| 1 序論 | 4 アンケート結果の考察 |
| 2 新しい学力観について | 5 因子分析の結果および考察 |
| 3 アンケート実施および結果 | 6 結論 |

1 序 論

日本の大学教育は近年大きな変革の時期に入っている。その改革のひとつである文部科学省の大学設置基準の改正は、各大学にそれぞれの理念や目的に基づき、研究教育組織や教育課程を独自の判断によって編成することを可能にした。それは後に、英語教育の実用的価値を重視する傾向を強く後押しする形となって現れてくる¹。現在、「コミュニケーション中心の英語教育、input 型から output 型の英語教育への転換、学生主導型の授業が、英語教育に最も適切である」という考えが大勢を占め、さまざまな大学がこれらの新しい考え方を取り入れ、時代の流れに沿った授業形態を整え始めている。

しかしながら、学習者の自己学習力の育成、個性重視に配慮した「新しい学力観」²に基づく英語教育の見直しにもかかわらず、実際の教育の場では、学力低下の報告が跡を絶たない。従来の表象主義的知識観を打破し³、新しい学力観に立脚すれば何かがどのように改善され得るのだろうか。このような流れの中で、新しい英語教育のあり方を問い直す作業が、大学英語教育の場

面においても必要とされているのである。

大学を「学習者の自律性を育成する協同的活動の場」として社会的文化的文脈の中でとらえ、大学という教育の場に適した独自の語学教養教育を目指していくために、今何ができ得るのか。本論文では、「新しい学力観」に触れながら、富士大学において平成17年7月に行われたアンケートの結果を踏まえた上で、新しい学力観に基づく大学英語教育への提言を行いたい。

2 新しい学力観について

言語運用能力を重視した1960年代のヨーロッパでは、当時の外国語教授法であったオーラル・アプローチ⁴に対する不満や不信が露になっていた。教師の与える「刺激」に対して学習者が「反応」する方法では、実際のコミュニケーションの場で意思を伝達することは困難な場合が多い。そのため、コミュニケーションを成立させる力を育てる方がはるかに重要であるという声が急速に高まっていたからである。

このような時代の要求に応えるため、ヨーロッパ協議会 (Council of Europe) は EC 加

盟国間の単位認定に互換性を持たせる Unit-credit system という新制度を採用する。制度の熟成の過程で、伝達能力を育てる言語教育を推進するためには、ことばの機能・伝達目的に着目した「概念/機能」が必要であるという提案が出される。この提案を機に、コミュニケーションを授業の中核に据える指導法が多く発表され、これらをまとめて、CLT (Communicative Language Teaching) あるいはコミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach)⁵ と呼ばれるようになったのである。

日本においても、1969年、「言語運用能力」という概念が、中学校学習指導要領の改訂で導入された。その影響を多大に受けた英語教育の現場では、「文法」(音韻、意味、統語を含む)を構築する諸能力を重んじながら、理性の場であるコミュニケーションを中心にそれらを活用していく方法論が主流を占めるようになったのである。

現在日本ではコミュニカティブ・アプローチという考え方が外国語教育の中心的考え方になっている。ここで Numan があげるコミュニカティブ・アプローチの5つの特徴を基に考えてみよう⁶。

- 1) 目標言語(英語)による、interaction があること。
- 2) 使われる教材や、交わされる会話等が authentic であること。
- 3) 授業の結果として身についた product よりも、それを身につける process が重視されていること。
- 4) 使われる教材や、交わされる会話等が、学習者一人一人にとって personalized されたものであること。
- 5) 教室外でも目標言語が activate されていること。

まず、1) の interaction (対話) についてであるが、これは単に出来合いのダイアログをロールプレーするのではなく、対話の参加者に

よって、新たな「意味」が創出されることを意味する。2) の authentic とは、使われる材料という観点から、言語を教えることを目的に書き換えられたものではなく、その材料本来の目的である「意味の伝達」の道具として書かれているものをいう。3) の product とは「出来上がったもの」、つまり学習の結果である。その学習結果よりも process が大切ということは、そこにいたるまでの「学び方」、「習得過程」のほうはるかに重要であるということを表している。4) の personalized とは、表面的な話題が個人化されたものを意味するのではなく、学生が真に関心のある内容および話題のことを表す。5) の教室外での activation は、単に教室という限られた空間でのコミュニケーションにとどまるのではなく、実際の社会で英語を使う機会を設けることの大切さを指摘している。コミュニカティブ・アプローチとは、教室を、ひとつの疑似体験の場とそのための言語的道具を身につける場と考え、そこで学んだことを、学生一人一人が、教室外で実際にコミュニケーションの道具として使う機会を与えることを重要視した方法論なのである。

オーラル・アプローチでは、学習者は単に刺激に対して反応を示すだけで、教師は、学習者が誤りを犯さないように学習の全領域をコントロールする「監督」(director) であり、学習者は「役者」(performer) とみなされる。対照的に、コミュニカティブ・アプローチでは、学習者は「折衝者」(negotiator) となり、自らの学習に対する責任が強調され、学習者中心の学力観が重視されている。新しい学力観とは、オーラル・アプローチに代表される、非常に制限された、受け身で反応的 (reactive) なもの、教師主導による知識・技能の教え込み、伝達中心の学習指導により身につけられた受身的な能力の評価ではない。新しい学力観は、コミュニカティブ・アプローチに見られるような一段と自由で自発的 (proactive) な活動を中心とし、主体的に学び続ける関心・意欲・態度、自己学習能力を重視しながら、一人一人の可能性を伸ば

すための評価のあり方を目指すべきであるとする考えを、その礎としている。

3 アンケート実施および結果

本アンケートは、平成17年7月富士大学の基礎コース（初級・中級）に所属する1~4年生38名、展開コース（中級・上級）に所属する1・2年生24名を対象に行われたものである。実施に至った経緯は、新しい学力観に根ざした英語教育を目指すため、富士大生の英語学習の実態を理解し、大学の英語の授業ならびに学生が抱える問題点に関する具体的な資料を収集しようと考えたからである。以下は、アンケートの内容ならびに実施後の結果である。（質問によっては無回答や複数回答があったため、合計が100%にならないところがある。）

- (1) 英語の授業の欠席数はどのくらいですか？
 ① 0回(19.4%) ② 1回から2回(24.2%)
 ③ 3回から4回(21.0%) ④ 5回から6回(16.1%) ⑤ 7回以上(19.4%)
- (2) 英語の授業にまじめに取り組みましたか？
 ① まったくそのとおりに(32.3%) ② まあまあそのとおりに(48.4%) ③ どちらともいえない(18.1%) ④ あまり取り組めなかった(3.2%) ⑤ まったく取り組めなかった(0%)
- (3) 英語の授業で、わからないまたは疑問を抱いたところがあった時はどうしましたか？
 ① 先生に聞いた(19.4%) ② 自分で調べた(19.4%) ③ 友人に聞いた(40.3%) ④ そのまま放置(21.0%) ⑤ すべて理解できた(3.2%)
- (4) 英語の授業中の状況は静かで集中できると感じましたか？
 ① 強くそう思う(35.5%) ② そう思う(46.8%) ③ どちらともいえない(14.5%)
 ④ そう思わない(3.2%) ⑤ まったくそう思わない(0%)
- (5) 以下の英語の授業の方法についてどう思われますか？
 A) 一方的な講義調の授業について
 ① 非常によいと思う(17.7%) ② よいと思う(27.4%) ③ どちらともいえない(25.8%) ④ あまりよいとは思えない(24.2%) ⑤ まったくよいとは思えない(4.8%)
 B) 時々質問する授業について
 ① 非常によいと思う(14.5%) ② よいと思う(41.9%) ③ どちらともいえない(38.7%) ④ あまりよいとは思えない(4.8%) ⑤ まったくよいとは思えない(0%)
 C) メディア教室を活用した個別指導について
 ① 非常によいと思う(17.7%) ② よいと思う(51.6%) ③ どちらともいえない(24.2%) ④ あまりよいとは思えない(4.8%) ⑤ まったくよいとは思えない(0%)
- (6) 英語の授業の目的について、どのように考えていますか？
 A) 運用能力養成のため
 ① 強くそう思う(14.5%) ② そう思う(45.2%) ③ どちらともいえない(37.1%) ④ そう思わない(1.6%) ⑤ まったくそう思わない(1.6%)
 B) 教養を深めるため
 ① 強くそう思う(30.6%) ② そう思う(51.6%) ③ どちらともいえない(16.1%) ④ そう思わない(1.6%) ⑤ まったくそう思わない(0%)
 C) 海外文化の理解のため
 ① 強くそう思う(30.6%) ② そう思う(46.8%) ③ どちらともいえない(17.7%) ④ そう思わない(4.8%) ⑤ まったくそう思わない(0%)
 D) 希望する就職・進学に必要なため

- ① 強くそう思う (25.8%) ② そう思う (35.5%) ③ どちらともいえない (25.8%)
④ そう思わない (4.8%) ⑤ まったくそう思わない (4.8%)
- (7) 英語の勉強について苦労した点について質問します。
- A) わからない単語を調べるのが面倒だった
① 強くそう思う (27.4%) ② そう思う (27.4%) ③ どちらともいえない (17.7%)
④ そう思わない (21.0%) ⑤ まったくそう思わない (6.5%)
- B) 人前で英語を読むのに抵抗があった
① 強くそう思う (16.1%) ② そう思う (32.3%) ③ どちらともいえない (19.4%)
④ そう思わない (22.6%) ⑤ まったくそう思わない (9.7%)
- C) 英単語が読めなかった
① 強くそう思う (21.0%) ② そう思う (27.4%) ③ どちらともいえない (21.0%)
④ そう思わない (22.6%) ⑤ まったくそう思わない (8.1%)
- D) 授業が楽しくなかったのであまり興味をもてなかった
① 強くそう思う (14.5%) ② そう思う (9.7%) ③ どちらともいえない (27.4%)
④ そう思わない (33.9%) ⑤ まったくそう思わない (14.5%)
- (8) 初めて英語につまずいたのはいつごろですか？
① 中学1年～2年生 (54.8%) ② 中学3年～高校1年 (24.2%) ③ 高校2年～3年 (14.5%) ④ 大学入学後 (1.6%) ⑤ 今までのところない (4.8%)
- (9) その主な原因は何ですか？ (複数可)
① 授業が難しかったため (53.2%)
② 成績が思うように伸びなかったため (24.2%)
③ 受験に合格したため必要なくなったので (4.8%)
④ 単語を調べることに飽きたので (17.7%)
⑤ 暗記物が多く、うまく覚えられなかったため (53.2%)
- (10) 問題点および改善すべき点は何だと思いますか？ (複数可)
① 学生の意欲と学力低下 (67.7%)
② 教員の質 (17.7%)
③ 大学英語教育への過大なる期待 (1.6%)
④ 国の外国語指導政策 (21.0%)
⑤ 英語教育の目的・目標 (45.2%)
- (11) 現在大学における英語の授業を理解できていると思いますか？
① 強くそう思う (6.5%) ② そう思う (30.6%) ③ どちらともいえない (45.2%)
④ そう思わない (11.3%) ⑤ まったくそう思わない (6.5%)
→③, ④, ⑤と答えた方は (14) へ
それ以外の方は (15) へ
- (12) その理由について質問します。
- A) 差し迫った必要性がないため、勉強する意欲が湧かない
① 強くそう思う (9.7%) ② そう思う (19.4%) ③ どちらともいえない (21.0%)
④ そう思わない (17.7%) ⑤ まったくそう思わない (3.2%)
- B) 大学入学時からの学力不足のため
① 強くそう思う (24.2%) ② そう思う (29.0%) ③ どちらともいえない (12.9%)
④ そう思わない (1.6%) ⑤ まったくそう思わない (3.2%)
- C) 大学入学後の自己学習の不足のため
① 強くそう思う (25.8%) ② そう思う (32.3%) ③ どちらともいえない (9.7%)
④ そう思わない (1.6%) ⑤ まったくそう思わない (1.6%)
- D) 教え方がうまくない
① 強くそう思う (4.8%) ② そう思う (4.8%) ③ どちらともいえない (19.4%)
④ そう思わない (30.6%) ⑤ まったくそう思わない (11.3%)
- (13) 英語のどこに一番興味を引かれますか？ (複数可)
① コミュニケーション能力 (67.7%) ②

発音(12.9%) ③文法(6.5%) ④専門英語(0%) ⑤国際理解(22.6%)

(14)英語のどこが難しいと考えていますか?

A)文法

①強くそう思う(59.7%) ②そう思う(35.5%) ③どちらともいえない(4.8%) ④そう思わない(0%) ⑤まったくそう思わない(0%)

B)書くこと

①強くそう思う(27.4%) ②そう思う(21.0%) ③どちらともいえない(17.7%) ④そう思わない(25.8%) ⑤まったくそう思わない(8.1%)

C)話すこと

①強くそう思う(43.5%) ②そう思う(30.6%) ③どちらともいえない(12.9%) ④そう思わない(8.1%) ⑤まったくそう思わない(4.8%)

D)聞くこと

①強くそう思う(35.5%) ②そう思う(37.1%) ③どちらともいえない(8.1%) ④そう思わない(16.1%) ⑤まったくそう思わない(3.2%)

E)読むこと

①強くそう思う(22.6%) ②そう思う(24.2%) ③どちらともいえない(22.6%) ④そう思わない(21.0%) ⑤まったくそう思わない(9.7%)

(15)自分が英語の授業に集中できる時間はどのくらいですか?

①20分未満(12.9%) ②20分~40分(46.8%) ③40分~60分(33.9%) ④60分~80分(4.8%) ⑤何時間でも(1.6%)

(16)カタカナ表記で英語の発音を教えられることについて質問します。

A)和製英語と混乱してしまうので困る

①強くそう思う(14.5%) ②そう思う(22.6%) ③どちらともいえない(33.9%) ④そう思わない(24.2%) ⑤まったくそう思わない(4.8%)

B)生の英語の発音のほうがいい

①強くそう思う(24.2%) ②そう思う(37.1%) ③どちらともいえない(32.3%) ④そう思わない(3.2%) ⑤まったくそう思わない(3.2%)

C)単語を暗記するときに便利

①強くそう思う(16.1%) ②そう思う(27.4%) ③どちらともいえない(43.5%) ④そう思わない(8.1%) ⑤まったくそう思わない(4.8%)

D)読めないよりは読めた方がいいので効果的

①強くそう思う(22.6%) ②そう思う(43.5%) ③どちらともいえない(27.4%) ④そう思わない(3.2%) ⑤まったくそう思わない(3.2%)

(17)授業でビデオ教材を取り上げることについて、どう思いますか?

①非常によいと思う(48.4%) ②よいと思う(46.8%) ③どちらともいえない(4.8%) ④よいとは思わない(0%) ⑤まったくよいとは思わない(0%)

(18)取り上げるとしたら、どのようなビデオ教材がいいと思いますか?(複数可)

①映画(85.5%) ②英会話上達の教育テレビ番組(19.4%) ③ドキュメンタリー(8.1%) ④言語教育用ビデオ(出版社発売)(16.1%) ⑤外国のテレビドラマ(35.5%)

(19)ビデオを見ることで今後の英語学習に参考になると思いますか?

①大いにあると思う(32.3%) ②あると思う(58.1%) ③どちらともいえない(6.5%) ④あまりないと思う(3.2%) ⑤まったくないと思う(0%)

(20)以下の英語の授業の活動についてすすんで取り組めると思いますか?

A)声を出して音読することについて

①強くそう思う(19.4%) ②そう思う(29.0%) ③どちらともいえない(32.3%) ④そう思わない(16.1%) ⑤まったくそう思わない(3.2%)

B)生の英語を聞き取ることについて

- ①強くそう思う(16.1%) ②そう思う(41.9%) ③どちらともいえない(30.6%)
④そう思わない(8.1%) ⑤まったくそう思わない(3.2%)

C)英語を聞きながらそれを同じように繰り返すことについて

- ①強くそう思う(17.7%) ②そう思う(30.1%) ③どちらともいえない(40.3%)
④そう思わない(1.6%) ⑤まったくそう思わない(3.2%)

D)難しい英文を読むことについて

- ①強くそう思う(8.1%) ②そう思う(21.0%) ③どちらともいえない(37.1%)
④そう思わない(30.6%) ⑤まったくそう思わない(3.2%)

E)文法を理解することについて

- ①強くそう思う(9.7%) ②そう思う(25.8%) ③どちらともいえない(35.5%)
④そう思わない(19.4%) ⑤まったくそう思わない(9.7%)

F)短い会話の練習について

- ①強くそう思う(19.4%) ②そう思う(48.4%) ③どちらともいえない(24.2%)
④そう思わない(6.5%) ⑤まったくそう思わない(1.6%)

(21)文法中心の授業について、あなたはどのように考えますか？

A)各種試験に役立つ

- ①強くそう思う(21.0%) ②そう思う(46.8%) ③どちらともいえない(25.8%)
④そう思わない(3.2%) ⑤まったくそう思わない(3.2%)

B)文法についてある程度の知識を身につければ、全部の単語が聞き取れなくても、相手の意図を類推しながら理解することができるので必要不可欠である

- ①強くそう思う(16.1%) ②そう思う(45.2%) ③どちらともいえない(32.3%)
④そう思わない(6.5%) ⑤まったくそう思わない(0%)

C)文の構造・形式が理解できるようになり、英語すべての最大公約数的効果が期待される

- ①強くそう思う(9.7%) ②そう思う(33.9%) ③どちらともいえない(50.0%)
④そう思わない(4.8%) ⑤まったくそう思わない(1.6%)

D)勉強しておかないと不安になるので必要

- ①強くそう思う(11.3%) ②そう思う(37.1%) ③どちらともいえない(27.4%)
④そう思わない(21.0%) ⑤まったくそう思わない(3.2%)

E)英語は難しいものという印象を持たされるので、何の役にも立たない

- ①強くそう思う(9.7%) ②そう思う(8.1%) ③どちらともいえない(29.0%)
④そう思わない(37.1%) ⑤まったくそう思わない(16.1%)

(22)どの程度の英語能力なら満足しますか？

- ①日常生活のニーズを満たし限られた範囲内で勉学・業務上の意思疎通ができる程度の英語力(30.6%)
②英語を母語としないものとして高度の英語を理解し、自らの考えを正確に表現することができる程度の英語力(17.7%)
③日常生活で最低限の意思疎通ができる程度の英語力(32.3%)
④ネイティブスピーカーに近い英語力を備え、国際的教養にも通じ感情表現の機微にいたるまで理解することができる程度の英語力(3.2%)
⑤特に考えたことはない(21.0%)

4 アンケート結果の考察

はじめに、本授業への取り組み方・姿勢について言及したい。欠席回数が3回以上の学生が半数を超えている。欠席が目立ち、出席状況は良好とは言い難い。出席率が低い一方で、授業にまじめに取り組んでいると感じている学生が80%近くに上るというのは、英語の授業に対

する意識の低さがうかがえる。事実、授業で生じた疑問点の解決に、先生へ質問する者よりも、放置したり友人に聞く程度で済ませている学生の方がはるかに多い。一方、彼らの英語そのものへの関心はそれほど低いわけではないことも明らかになった。一方的な講義よりも質問の出る授業のほうが支持され、さらにメディア教室などで集中的に指導されることが望まれている。

次に英文読解に関してであるが、わからない単語を調べるのが面倒で放置してきたため、授業が難しく感じられるようになり、結局そのことが読解離れの要因になっていると理解できる。英文読解が苦手という学生の多くは、その最大の要因が単語にあると比較的初期の段階から感じているようである。確かに、未知語の存在は彼らにとって最も自覚しやすい切実な障害であり、また上級レベルになっても容易に解決しない問題である⁷。しかしながら、単語を調べて暗記させるという指導効果は単文レベルのみに見られ、テキスト⁸全体の理解力の向上には影響しないという事例がある。また、読解の対象となる言語表現を単語という個々の部分に分けて、その1つ1つを音読しながら理解すれば、自ずとその総和として文章全体が理解できるという読解観に捉われている限りは、学生の読解能力は向上しない。文あるいは文章全体の理解に資することができる知識が学生に身に付かなければ、読解能力向上に結びついてこないということになる。

では、そのような知識とは、どのようなものなのだろうか。Block は、普遍的な読解のストラテジーとは ① テキスト構造を知っている、② 情報を統合でき、新しい情報と既に述べられている情報を結びつけることができる、③ 一般知識や連想を利用することができる、と提案している⁹。人がテキストを読むとき、効果的な普遍的な読解ストラテジーに頼るという事実は、同時に文章理解に関する普遍的な特性が、独立して存在することを意味する。適切な言語運用に支えられた読解能力には、文法知識以外に、言語と状況に関する「コンテキスト」の配慮や、言

語以外の文化的知識が必要とされてくるのである¹⁰。重要なことは、どのようなテキストにも、必ず何らかの文化的要素が含まれ、読み手がそのような知識を持ち合わせているかどうか、テキストの理解を大きく左右する、ということである。

読解と平行して文法¹¹は、学生がほとんど興味を引かれることのないものの一つのようなのである。彼らが、コミュニケーション能力や、国際理解に強く興味を引かれていることを考えれば、対極にあるものと言えよう。その背景には、「文法は、英文解釈の知識としてはある程度役に立つが、英語を話す相手とコミュニケーションを図るときには、その知識はあまり有効に作用しない」という意識が働いているようである。事実、現行の学習指導要領は、高等学校の課程から文法という科目を削除し、総合的な学習を通じて生きた会話能力を習得させようという目標を掲げている。しかし現実には、これまでのどの教授法を見ても、文法指導を全く無視しているものはない。特に、大学の英語教育における文法指導の占める位置は大きく、今後どのような教授法が出現するにせよ、文法指導を全く行わず、外国語として英語を教え続けることは、現実的なものとは言えないだろう。重要なことは、文法の知識は不必要であるということではなく、生きた文法能力を習得させる、ということである。

では、生きた文法能力とは、具体的にどのようなことを指すのであろうか。それは英語でコミュニケーションするための、英語の形式と意味の対応関係を表す知識のことである。アンケートを行った学生の約8割が「海外文化理解」を英語学習の目的と考えており、「日常生活」において意思疎通のできる英語力が身につくことを最終目的と考えている。コミュニケーション能力を養成するためには、コミュニケーション・アプローチの知見に配慮しながら、コミュニケーション活動を工夫する必要がある。重要なことは、コミュニケーション能力と文法とはお互い相補・相関関係にあるということである¹²。

Rutherford は、文法を観察し、それについて考察することを文法意識の高揚 (grammatical consciousness raising) と呼び、文法意識の高揚は英語教育の重要な役割の1つであるとしている¹³。実践的コミュニケーション能力の育成と文法意識の高揚の融合を目指した英語教育が望まれる。

次に学生の意欲について考察してみたい。アンケートでは、学年が進むにつれ英語学習への非好意的態度の割合が増加し、それが学力低下に拍車をかけている、という結果が得られた。この非好意的態度の主要原因が「学力不足」にあるという回答は極めて多い。加えて、大学生の場合、大学入試を終えて英語学習の動機をなくしてしまう例が少なくない。学生自身が学習意欲の低下を自覚している一方で、大学英語教育の目的・目標は、はっきりと明確化されておらず、「なぜ英語を勉強しなければならないのか」という疑問が常に彼らの頭の中に渦巻いているようである。学習を成功に導く最も重要な要因が、モチベーションである¹⁴ことは多くの人が認めているところである。心理学者 Maslow¹⁵によれば、欲求は階層を成しており、最も基本的な生理的欲求が基盤になり、その上に安全の欲求、所属と愛情の欲求、自尊の欲求が重なり、一番上に来るのが自己の可能性を実現しようとする自己実現の欲求であるという。そして、下位の欲求が充足されてはじめて、次の上位の欲求の実現に取り掛かるのだと提言している。このことは、それぞれの学生がどんな種類の欲求を持っているかを把握し、それぞれを満たす方法を授業の中で講じることが、学生の学習へのモチベーションを高める有効な手がかりになることを示している。この点に関する Dörnyei の提言¹⁶は参考になる。

モチベーション重視の英語授業

Stage 1 モチベーションの条件整備

- ・教師の適切な行動と学習者との良好な関係を作る
- ・教室内に楽しい、支持的な雰囲気を醸成す

る

Stage 2 学習開始時のモチベーションの喚起

- ・学習者の英語に関する価値観を高め、肯定的な態度を養う
- ・目的を明確にして、それに向かって努力しようとする目的志向性を高める

Stage 3 モチベーションの維持

- ・最接近目標 (proximal goal) を設定する
- ・学習体験の質を向上させる
- ・学習に積極的に自主的に取り組む自律性を高める

Stage 4 学習体験の総括・肯定的な自己評価の推進

- ・学習結果を能力よりも努力に起因する立場を盛り上げる
- ・学習の進歩を点検し、成功を誉めて満足感を高め、適切な報酬を与える

モチベーションを高めて維持させていくにはそれぞれのステップをきっちり踏まえる必要がある。

次に学生の感じる英語の難しさについては、「読解」、「文法」に次いで「聞くこと」、「話すこと」という結果になった。注目すべき点は、「文法」は、できるだけ避けて通りたいと考えているのに対し、「聞くこと」、「話すこと」に関しては「進んで取り組みたい」と考えられている点である。近年、相手の話を聞いて理解する場面では自分から話す場合と異なり、コミュニケーションがうまくいかない、という問題点からリスニング指導の重要性が指摘されている。使われる語句、文法形式、内容は、すべて相手によってコントロールされているため、聞く能力の訓練は話す能力によって肩代わりさせることはできないからである。この立場を強く主張している Krashen は、英語学習者の現在のレベルより進んだ項目が含まれた英語を十分聞くことによって「聞く」「話す」の両方の能力を習得できると説いている。Krashen の説くこのインプット仮説 (Input Hypothesis)¹⁷ は、「聞くこ

と」の指導は、「聞くこと」だけを一定の期間先行させたほうがよいという考え方がその背骨となっている。インプット仮説が示唆していることは、「聞くこと」と「話すこと」とは切り離して考えるべきだということである。理解可能な英語をたくさん入力すると自然に言語活動に必要な文法規則が形成されるという考え方¹⁸は、その分析の機密さゆえ近年世界中から強い支持を得ている。「聞く」という行為は決して受身の行動ではなく、積極的で自発的な行為と認められる。また、聞く力はそれ自体重要であるばかりか、英語能力を形成するのに役立ち、話す能力の基礎になるのである。

次に、「読み」の練習に「カタカナ表記」で発音を教えられることについてどう感じているかを考察してみたい。「生の英語の発音のほうが良い」という学生が6割を超える一方、「読めないよりは読めたほうがいいのでカタカナ表記は効果的」と考える学生が同じく6割を超えている。最終的には正確な発音を習得したいが、とりあえず読めなければ前に進めない、という学生の積極的な気持ちの表れと判断したい。英単語へのカタカナ表記について、1980年代初頭までの論議は「効果的ではない」「混乱を招く」というのが主流であった。近年、声を出して読めるということが重要であると認められ、英語へのカタカナ表記が位置づいてきている。教科書でも新出単語にカタカナ表記をしたものが数多く登場し、英語が苦手な学生が多い学校から歓迎され採用が多くなっている。カタカナ表記による英単語の発音練習には、必ず正確な発音も後々確認させるという付加義務がついてまわる。しかし、発音させることのスタート地点としてカタカナ表記を読ませることは非常に効果があると思われる。

最後に「ビデオ教材」の使用についてであるが、この質問からは明確に答えが出た。授業に映画を使用することは、英語学習に非常に効果的で参考になる、と8割以上の学生が考えている。これほどまで注目されている理由に、「何よりも学生の感性に訴える」という点が挙げられ

よう。本を読むことが少なくなり、何かを感じるという機会が奪われている学生にとり、映画が与えるインパクトは計り知れない。そのインパクトにより、彼らに記憶が定着する。また、映画を通じ、学生たちとのコミュニケーションが広がるという副次的効果も期待できる。加えて、生活体験が乏しくなっている学生たちにとり、映像を通しての疑似体験もまた、学習を深める上で重要な要素となっている。映画を教材として使用する大きな利点の一つは、活きた英語を例示してくれる点である。またビデオ教材は、言葉では分かりにくい抽象的な概念を分かりやすく伝えてくれ、場面にふさわしい英語が語られ、表現の適切さが映像や音声で示される。それらを見ることは理解を大いに助け、全体的な意味や雰囲気というものは、顔の表情や身振り、その他の視覚的な手がかり (visual clues) から判るものが大半だ、ということも学生に認識させてくれる。さらにイントネーションがどのような顔の表情と符合しているのか、などといったパラ言語的特徴 (paralinguistic features)¹⁹ をうまく応用できるようになる。ビデオ教材を使えば、意味理解が容易となり、耳で聞いた内容を越えたより深い理解ができるようになるため、非常に有益なのである。

5 因子分析の結果および考察

アンケート結果の内容を、さらに分析・確認するため、回答結果のうち、5段階評価の形式になっている設問に対して主因子法による因子分析を試みた²⁰。変数の値は設問2, 4, 5, 6, 11, 16, 19, 20, 21のA~Dでは①を5, ②を4, …, ⑤を1とおき、それ以外については①を1, ②を2, …, ⑤を5とおいた。設問14は回答者を限定しているため本論文では除外した。領域ごとに因子を抽出した後、ノーマル・バリマックス回転を行った。その分析結果を表1に示す。なお以下の考察においてはすべて絶対値0.400以上のものを高い因子負荷量として取り扱うこととした。

表1 因子分析結果

	共通性	独自因子	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4
2	0.18068	0.81932	0.06836	-0.0958	0.38586	-0.13394
4	0.24538	0.75462	0.00279	0.00748	0.49287	-0.04896
5A	0.12459	0.87541	0.0554	-0.18838	0.14967	0.25225
5B	0.39561	0.60439	0.52414	0.07015	0.34049	-0.00509
5C	0.33433	0.66567	0.14647	-0.10317	0.52115	-0.17504
6A	0.35301	0.64699	0.50768	-0.0681	0.16602	-0.25114
6B	0.28963	0.71037	0.34541	0.07028	0.40494	0.0375
6C	0.26099	0.73901	0.13357	0.14882	0.46869	0.03654
6D	0.26418	0.73582	0.44566	0.11035	0.22999	0.02222
7A	0.32818	0.67182	0.01103	0.53986	0.15485	-0.11242
7B	0.32588	0.67412	0.29317	0.30768	0.15024	-0.35028
7C	0.49836	0.50164	0.18594	0.67315	0.06401	-0.081
7D	0.48837	0.51163	0.15792	0.45903	0.31843	-0.38901
11	0.30278	0.69722	0.02873	0.39338	-0.03398	-0.38217
14A	0.18996	0.81004	0.04626	0.20197	-0.38345	-0.00137
14B	0.48665	0.51335	0.20603	0.54494	-0.2923	-0.2486
14C	0.31526	0.68474	-0.12154	0.52871	-0.10017	-0.10452
14D	0.33909	0.66091	-0.20083	0.53986	-0.06643	0.05383
14E	0.514	0.486	0.41515	0.57303	-0.11524	-0.00167
16A	0.63673	0.36327	0.75102	-0.15899	-0.06665	-0.20729
16B	0.47837	0.52163	0.63594	-0.22114	0.15333	0.03915
16C	0.30115	0.69885	-0.02487	-0.1014	0.42943	0.32533
16D	0.29065	0.70935	0.00575	-0.1635	0.47789	0.1884
17	0.30457	0.69543	-0.00358	0.00386	0.52601	0.16692
19	0.42386	0.57614	0.34446	0.09457	0.51345	0.18065
20A	0.44795	0.55205	0.524	0.22871	0.19083	0.29094
20B	0.6655	0.3345	0.56291	0.2654	0.45853	0.26067
20C	0.42872	0.57128	0.37804	0.14439	0.48466	0.17338
20D	0.49322	0.50678	0.63937	0.23603	0.14523	0.08728
20E	0.45545	0.54455	0.63563	0.05836	-0.06425	0.2095
20F	0.39266	0.60734	0.22466	0.23013	0.48126	0.24003
21A	0.50406	0.49594	0.5477	-0.07108	-0.02982	0.44512
21B	0.52502	0.47498	0.1855	-0.01758	0.14891	0.68419
21C	0.53825	0.46175	0.22573	-0.06239	0.08778	0.68971
21D	0.41749	0.58251	0.62943	-0.04264	-0.03537	0.13504
21E	0.22936	0.77064	-0.00987	0.47068	-0.02078	0.08541

まず、第1因子で高い負荷量を示す項目は表2のとおりである。

これらは、学生が生の英語の発音を学び、発話を中心とした、能動的な授業が重要であることと同時に、学生自身の自分に必要な手段であるという目的意識、英文を読むことに苦勞した

経験、ならびに文法理解もまた重要であることを示している。

次に、第2因子で高い負荷量を示す項目は表3のとおりである。これらは、学生が様々な形で英語の勉強に苦勞した経験が逆に現在の彼らの英語学習に好影響を与えていることを示してい

表2 第1因子で高い負荷量を示す項目

5B	時々質問する授業はよいと思うか
6A	英語の授業の目的は運用能力養成のためだと思うか
6D	英語の授業の目的は希望する就職・進学に必要なためだと思うか
14E	英語の中で読むことが難しいと考えているか
16A	カタカナで英語の発音を教えられることは和製英語と混乱してしまうので困るか
16B	カタカナで英語の発音を教えられるより生の英語のほうが良いと思うか
20A	声に出して音読することに、すすんで取り組めると思うか
20D	難しい英文を読むことに、すすんで取り組めると思うか
20E	文法を理解することに、すすんで取り組めると思うか
21A	文法中心の授業は各種試験に役立つと思うか
21D	文法中心の授業は文法を勉強しておかないと不安になるので必要だと思うか

表3 第2因子で高い負荷量を示す項目

7A	わからない単語を調べるのが面倒だったので苦労したと思うか
7C	英単語が読めなかったので苦労したと思うか
7D	授業が楽しくなかったのであまり興味をもてなかったので苦労したと思うか
14B	英語の中で書くことが難しいと考えているか
14C	英語の中で話すことが難しいと考えているか
14D	英語の中で聞くことが難しいと考えているか
14E	英語の中で読むことが難しいと考えているか
21E	文法中心の授業は英語は難しいものという印象を持たされるので何の役にも立たないと思うか

表4 第3因子で高い負荷量を示す項目

4	英語の授業中の状況は静かで集中できると感じたか?
5C	メディア教室を活用した個別指導はよいと思うか
6B	英語の授業の目的は教養を深めるためだと思うか
6C	英語の授業の目的は海外文化の理解のためだと思うか
16C	カタカナで英語の発音を教えられることは単語を暗記するときに便利だと思うか
16D	カタカナで英語の発音を教えられることは読めないよりは読めたほうが良いので効果的だと思うか
17	授業でビデオ教材を取り上げることに、どう思うか?
19	ビデオを見ることで今後の英語学習に参考になると思うか?
20B	生の英語を聞き取ることに、すすんで取り組めると思うか
20C	英語を聞きながらそれを同じように繰り返すことに、すすんで取り組めると思うか
20F	短い会話の練習に、すすんで取り組めると思うか

表5 第4因子で高い負荷量を示す項目

21A	文法は各種試験に役立つと思うか
21B	文法についてある程度の知識を身につければ、全部の単語が聞き取れなくても、相手の意図を類推しながら理解することができるので必要不可欠
21C	文法は文の構造・形式が理解できるようになり、英語すべての最大公約数的効果が期待される

る。

次に、第3因子で高い負荷量を示す項目は表4のとおりである。これらは、教養や海外文化理解のためという学生の目的意識、およびビデオなどのメディア教材の駆使のみならずカタカナ表記も含めた、英語への抵抗感を取り除くための教師側の努力も重要であること、さらに生の英語の聞き取りやその反復、短い会話の練習といった初歩的学習が重要であることを示している。

次に、第4因子で高い負荷量を示す項目は表5のとおりである。これらも、文法習得に対して

学生の意識が高いことを示している。

6 結 論

英語は、英語圏の文化を受容するためのだけの手段ではなく、国際的な場で、自分の意見を表明し、相手の考えを理解するための言語として、その有効性が増している。本論文の中心であった、「発信型」、「自立型」の英語教育が、今日の大学英語教育で最も強く要請されていることも確認された。これらの観点から、「すべての英語教育プログラムが組替えられる必要に迫られて

いる」と言うのは言い過ぎであろうか。受けるだけでなく、現実に飛び込み、あるいは、現実的な状況設定の中に飛び込ませ、その中で英語を実際に使いながら、英語を習得していくストラテジーが、いよいよ重視されてきている。他の教育機関との有機的連携を視野に入れながら、それぞれの大学の教育理念や置かれた環境などを反映させる必要があるにせよ、大学英語教育の目的は、将来どのような方面に進んでもその方面で必要とされる英語を使いこなせるようになる素地を作っておくことであろう。

アンケートでは、富士大学における英語教育の現状について、調査結果に基づいて問題を明確化し、解決に向かうための有効な意見を吟味してきた。結果として、諸問題は単独で存在するのではなく、相互に影響し合う関係にあったことが窺える。英語教育の問題点の解決には個別的な対処ではなく、問題間の関連性を把握し、より全体的な視点から対処することが必要となってくる。

因子分析の結果から、大学での英語の授業で重要な事項は以下の6点に整理できる。

- 1) 学生が生の発音を学ぶこと
- 2) 発話を中心とした能動的な授業
- 3) 学生自身の目的意識
- 4) 学生自身のさまざまな形で苦労した経験
- 5) 英語への抵抗感を取り除くための教師側の努力
- 6) 文法の理解

授業ではこれらのことに関連させた指導を行うことにより、学生の自主性が促進され、モチベーションが喚起・維持された学生の望む授業へ近づくことが可能となるのである。

授業改善の提案の中には、すぐに実行へ移せるものもあれば、長い間時間をかけて取り組まなければならない事柄も数多く含まれている。今回は、比較的短期間で授業に適応させられる提案事項を、本格的に授業に取り入れた結果、学生の英語力はどう変化してくるのか、学生の

反応はどうであるか、など適応後の授業の評価を中心に論じてみたい。

注

- 1 英語の実用面を強調する社会的要請が英語教育に及ぼす影響は、文部科学省の「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」(2003年)にも見られる。これは、同省の「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想—英語力・国語力増進プラン」(2002年)という新しい英語教育施策を受けて作成されたものであり、2003年度から5カ年計画で、日本の国民全体に一定の英語力を身につけさせる体制を確立するための行動計画である。その背景には、経済や社会など様々な面で急速に進展するグローバル化とIT革命の中で、国際的共通語としての英語の基礎的で実践的なコミュニケーション能力をもつことが日本国民にとって不可欠であるという認識があると思われる。
- 2 平成元年の中学生学習指導要領、平成3年の指導要録の改正を受けて生まれてきた比較的新しい観。教師主導による知識・技能の教え込み、伝達中心の学習指導に変わって、これからの教育指導は、生涯にわたって主体的に学び続ける関心・意欲・態度、自己学習能力を重視し、一人一人の可能性を伸ばすための評価のあり方を目指すべきであるとする考え方。
- 3 心理学において盛んになってきた方法論であるフィールドワークス (fieldworks) やエスノメソドロジー (ethnomethodology) は、近年海外の英語教育・応用言語学においても注目されている。このような手法を用いた研究の増加に伴い、英語教育・応用言語学の分野においても、従来の定形化された議論の形式をとった報告の限界を論じ、新しい報告形式を提案する論文が見られるようになった。詳しくは、Canagarajah, A.S. (1996) "From critical research practice to critical research reporting," *TESOL Quarterly* 30(2), 321-330. を参照のこと。
- 4 オーラル・アプローチは、ミシガン大学のフリーズ (Charles C. Fries 1887~1967) が構造言語学の成果を背景に作り上げた外国語教授法である。フリーズは、講演・テキスト

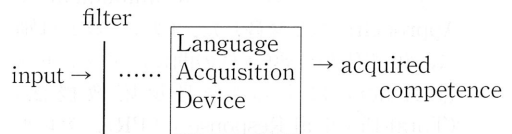
- づくりなどを通じてオーラル・アプローチの普及につとめ、わが国の教育に多大の影響を与えた。フリーズは、オーラル・アプローチの「オーラル」は達成すべき目標を示す言葉であって、「手段」を示しているのではないと言っている。また、「アプローチ」は、目標を達成するためにあらゆる有効なものを含む「手段・道具」のことを意味すると述べた。オーラル・アプローチは、どう教えるか (how to teach) よりもまず何を教えるか (what to teach) を問題にし、理想的教材の準備を第一としている。
- 5 20世紀初頭の10年間、教授法の主流は、「文法訳読法」(Grammar Translation Method)であった。その主流も、20年代か30年代にはオーラル・アプローチへと変わり、50年代から60年代には「オーディオ・リンガル・メソッド」(Audio-Lingual Method=ALM)、そして、70年代から80年代には「コミュニケーション・アプローチ」(Communicative Approach)へと交替した。また、これとは別に、60年代から80年代の間に、アッシャー(J. Asher)による「全身反応教授法」(Total Physical Response=TPR)、テレル(T.D. Terrell)とクラッシュン(C. Krashen)による「ナチュラル・アプローチ」(Natural Approach)、ガッテニョ(C. Gattegno)による「サイレント・ウェイ」(Silent Way)、また、ロザノフ(G. Lozanov)による「サジェストペディア」(Suggestopaedia)、さらに、カラン(C. Curran)による「コミュニティ・ランゲージ・ラーニング」(Community Language Learning=CLL)など、多様な「デザイナー・メソッド」が、非主流ながらも支持者を集め、成功を取めた。これらのメソッドやアプローチは、提案されている学習活動と教育活動の種類、推奨されている教材のタイプと役割、基礎となっている言語理論と言語学習理論、そして、教師と学習者の役割の諸点において異なっている。
- 6 Numan, D. (1991) "Communicative tasks and the language curriculum," *TESOL Quarterly* 25, 279-296.
- 7 平均的な英語話者の語彙は、約50,000語だとされている。詳しくは、Aitchson, J. (1994) *Words in the Mind* (2nd ed.), Oxford, Backwell. を参照。
- 8 我々は、活字に取り囲まれた生活をしている。新聞、雑誌、本、書類、テレビでの番組名、映画の字幕、インターネットでも夥しい量の情報が飛び交う世界の中で、手書きのメモや手紙も含めて、われわれは膨大な量の文字情報を受け取っている。これら書かれたものすべては、テキストと呼ばれる。
- 9 Block, E. (1986) "The Comprehension Strategies of Second Language Readers," *TESOL Quarterly* 20, 463-494.
- 10 Brown, G. & Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, 190-191.
- 11 これまでの文法指導は、文の構造・形式を理解させ、これを繰り返させるだけの、最大公約数的効果を期待した操作中心のドリルの域を出ていないものが多かった。故に、文法指導がいつのまにか、文法用語の解説となってしまう、文法用語の乱用によって、期待すべき学生の文法観を阻害するばかりでなく、「英語は難しいもの」という印象を学生に与えてしまうことも少なからずあったのである。外国語教育の目標が伝達能力の養成に置かれている現在、文法指導の在り方も、これまでのような、1文の構造の理解・再生に終始するのではなく、function や use の観点をも考慮に入れた実際の言語運用能力養成のための文法指導であることを意識しておく必要がある。
- 12 Canale, M and Swain, M (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language and Testing," *Applied Linguistics*, vol.1, No.1. Canal and Swain は、言語使用 (performance) のための伝達能力 (communicative competence) を構成する各要素の中のひとつに、文法能力 (grammatical competence) を位置づけながら、文法能力が伝達能力を構成する他の能力から完全に切り離されたものではなく、相互補完的に関連機能し合いながら伝達能力を作り上げていることを示唆している。我々は、文法能力を駆使し、たとえ聞き取れない部分があっても無意識的に修正をしたり、補ったりして聞いているのである。



- 13 Rutherford, William and Michael Sharwood Smith (1988) "Theoretical Considerations," *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*, ed. By William Rutherford and M. Sharwood Smith, 9-13, Newbury House Publishers, New York.
- 14 Brown, H.D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*, 161-162.
- 15 Willams, M. and Burden, R.L. (1997) *Psychology for Language Teachers*, CUP, 111-113. Maslow の説によれば, 英語学習のきっかけになるモチベーションには, 一般的に次のような2つの種類があると推測される.
- (1) 内発的モチベーション (Intrinsic motivation)
→ 学習そのものに意義・楽しさを見つけて行う学習
- (2) 外発的モチベーション (Extrinsic motivation)
→ 外部からの報酬を得るため, または罰を避

けるために行う学習
学習を長期的に持続させるためには内発的モチベーションが有効である。罰則を与え学習を強要することは内発的モチベーションに害を与える可能性があるが, 逆に勇気付けられたり, 高得点を得たりという外発的モチベーションにより, 学習成果が上がることで内発的モチベーションに転化する場合もある。

- 16 Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*, 116-140, Longman.
- 17 Krashen, S.D (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, 4, Longman.
- 18 Krashen, S.D. & Terrell, T.D., *The Natural Approach*, 39. Krashen の「理解可能な英語をたくさん入力すると自然に言語活動に必要な文法規則が形成される」というインプット仮説を簡略化したものが, 以下の図式である。



- 19 Cook, G (1989) *Discourse*, Oxford University Press.
- 20 田中豊, 垂水共之, 脇本和昌: 「パソコン統計解析ハンドブック II 多変量解析編」共立出版株式会社, 1984年.