

大学での基礎英語教育について

～本学学生へのアンケート調査結果を交えての考察～

安井 健一郎

English Education for Low-Intermediate Students at University Level

YASUI Kenichiro

Abstract

The number of the students whose English abilities are not adequate for the average high school graduate level has been increasing. This paper describes how those students should study English at universities in Japan. Though the most of them are aware of their lack of English knowledge, they wouldn't like to study more than they do now. This is because many students haven't obviously found the significance of learning English.

Generally, learners of English are very much interested in communicating with foreign people in English. Japanese students tend to think that the grammatical competence of English is less concerned with the communicative one. This is one of the reasons why many of them dislike learning grammar. But, with poor grammar, we cannot communicate well. It is needed for lecturers to try to reduce their misunderstanding and help them to be willingly to study English.

キーワード

英語教育 English education / 英語力 English abilities / 文法 grammar
学力 academic attainments / コミュニケーション communication

目 次

はじめに

1. 学生の実態

- (1) 学生の英語力
- (2) 学生の英語に対する意識
- (3) 学生たちの自己認識

2. 基礎英語教育の手段

- (1) 劣等感の克服
- (2) 英語に対する関心度の高揚
- (3) 理解を促す授業展開

結 び

はじめに

本学では外国語科目は1、2年次の必修科目となっている。そしてほとんどの学生が英語を学習している。本学の学生便覧では、『インターネットやe-mailで、いつでも普通に国際情報に触れる時代』を見通して、語学教育に力を入れて」といるとその目標が示されている。しかし、学生を個々に見てみると、既習事項や理解能力について個人差が激しくなっており、一様の授業で学生の英語能力の向上を目指すことは極めて困難である。そこで本学では能力別のクラス編成を行っている。大別して、上位者は「英語インテンシヴ」を履修し、日本人とネイティブ・スピーカーの授業で英語総合力の向上を目指している。中位以下の学生は「英語総合講座」を履修し、日本人教員の「読む」、「書く」という技能に焦点を置いた授業を受けている。そして、「英語インテンシヴ」、「英語総合講座」の中でも、さらに能力別にクラスが分けられている。

筆者が主として関心を持っているのは、本学で言えば英語能力が学内で中位以下と位置付けられた「英語総合講座」を履修している学生、つまり英語を苦手とする学生に対する英語教育についてである。「学力低下」という言葉が頻繁に用いられる昨今であるが、本学学生の英語能力もそうした流れの中に位置付けられるのかもしれない。しかし、そのような状況を「世の中の流れ」と放置しては、先のような目標のもとに外国語科目を必修としている本学の理念とは異なってしまう。そこで、英語能力が低いとされる学生に対してどのような教育が有効であるのか検討してみたい。昨年、独自に行った学生に対する英語についての意識調査の結果分析を交えながら、劣等感の克服につながる授業展開、

英語に対する関心度の高揚、理解を促すための教材選択などについて考察を進める。

「学力低下」が世の中一般の潮流であるならば、英語教育についての苦悩は本学に限ったことではないであろう。この考察が、本学に限らず共通の問題を抱える他の教育機関においても、その対策を考える上で役立てられることを願う。

1. 学生の実態

(1) 学生の英語力

旧文部省『高等学校学習指導要領』(平成元年3月)では、外国語科目の目標を次のように定めている。

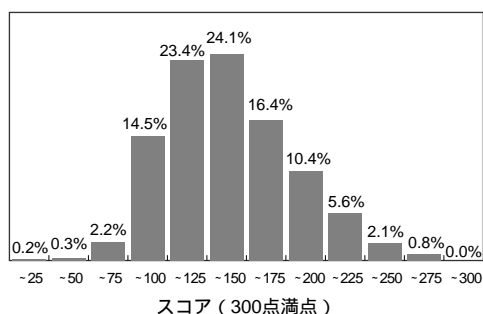
「外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める¹⁾。」

この目標に到達するために、英語科目では、例えば、2000語程度の単語を用いて指導することを目安としている²⁾。しかし、実際に本稿の考察の対象としている学生たちの語彙はあまりに貧弱で、2000語には遠く及ばない。少ない語彙であっても、それらを駆使してコミュニケーションを図ることはある程度は可能だろうが、彼らにとってはそれも困難なようである。これは、文法事項の理解と既習事項を利用する機会が不足しているためと思われる。

近年、国際英検とも呼ばれるG-TELP(ジエテルプ)³⁾を英語科目のプレイスメントテストとして取り入れている大学が増えており、現在のところ約70大学で実施されている。ここでは、ある大学におけるG-TELPの結果を用いてより客観的に学生の英語能力を見て

みたい。日本で実施されているG-TELPの試験はレベル1～4の4段階である。その中のレベル4の試験が868人の学生に対して実施された。図表1はその結果である。G-TELP日本事務局のホームページでは、レベル4のテストは、「Basic English in Normal Communication：日常生活の限られた範囲の表現方法を用いて、ネイティブとコミュニケーションができる」と紹介されている。評価基準等が異なるため安易に比較はできないが、英検の準2級位（高校中級程度）まで、TOEICの400点位までの英語能力を前提としているレベルのようである。また、G-TELP日本事務局によると、G-TELPを取り入れている大学のうち、約7～8割がこのレベル4を実施しているということである。

図表1 G-TELPスコア分布



G-TELPの問題は、文法（Grammar）、聴き取り（Listening）、読解・語彙（Reading & Vocabulary）の3つの分野から構成されており、すべての分野でそれぞれ75%以上正解すれば“mastery”、2つの分野が75%以上の正解であれば“near mastery”となる。各分野の問題数はそれぞれ20問で各100点満点、全体で300点満点である。この結果を見ると、300点の75%である225点以上のスコアの学生は、わずか2.9%の25人であった。さらにG-TELPの“mastery”の基準を満たしたものとすると10人（1.2%）のみであった。（“near

mastery”は31人〔3.6%〕）また、3分野全体の正解率の平均は45.4%（文法49.2%、聴き取り41.0%、読解・語彙46.1%）であった。レベル4が英検準2級程度の英語力を前提としているとすれば、これらの数値はいずれも、ほとんどの学生の英語力が、高校卒業者として不十分であることを表していると言ってよいだろう。

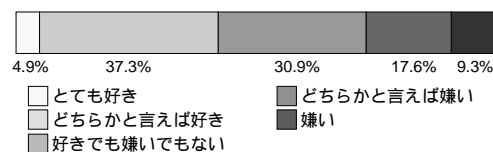
（2）学生の英語に対する意識

昨年、独自に本学で英語に関するアンケートを実施し、206人の学生から回答を得た⁴。ここでは、その結果から学生たちの意識を探る。

英語の好き嫌い

何かを学習する際、それが継続できるかどうかは、学習対象が好きであるかどうかが大いに影響する。そして、そのことを学習することについての必要性をどの程度感じているかということの影響も大きい。まずは、この2点について学生の意識を考えてみたい。

図表2 英語の好き嫌い



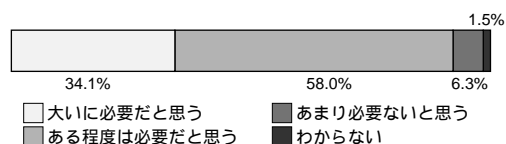
英語が嫌いという学生は、「どちらかと言えば嫌い」、「嫌い」を合わせて26.9%（図表2参照）である。先に見た学生の英語力の低さから考えると、英語に対する嫌悪感はそのほど強くはないように思われる。「どちらかと言えば嫌い」及び「嫌い」と回答した学生にその理由を尋ねてみた（複数回答）が、「難しいから」（80.0%）が圧倒的で、「中学・高校での英語の授業がつまらなかったから」

(30.9%) がそれに続いている。これらの回答は他を引き離している。このことは、彼らが英語そのものを嫌っているわけではないということを示していると考えてよいだろう。これまでの英語の学習の中で生じてしまった問題が、否定的な印象につながったのだと思われる。同様の調査はこれまで中学生や高校生にも行われてきた。そのような調査においても、英語が嫌いである原因として、多くの場合「難しいから」や「わからないから」がトップに挙げられている。これらの結果は、大学入学までの英語学習に何らかの問題があったことを示していると考えられ、当然、中学・高校での英語教育の改善が重要だということになるのだが、大学での英語教育を担当する者としては、これまでに生じてしまった「英語学習についてのトラウマ」を学生たちの中から取り除くことを考えたい。それができれば、学習意欲の向上につなげることができると考えるからである。

英語学習の必要性についての意識

英語の好き嫌いは別にして、学生たちが英語を学習する必要があると感じていれば、意欲も高まるであろう。そこで、「卒業後の進路において英語は必要だと思うか」という質問で、彼らの意識を尋ねてみた(図表3参照)。

図表3 卒業後の進路における英語の必要性



何と9割以上の学生が、卒業後の進路での英語の必要性を感じている。先の質問で、英語が「嫌い」、「どちらかと言えば嫌い」と答えた学生に限ってみても「大いに必要だと思う」、「ある程度は必要だと思う」と回答した

学生は合わせて81.8%にのぼる。さらに、「卒業までに英語の能力を高めたいか」という質問に対しては、87.3%の学生が「そう思う」と回答している。希望する進路が既に明確であり、そこでは英語が必要であると考えている学生から、進路についてまだあまり考えておらず、ただ漠然と将来、英語が必要だと思っている学生まで、実際の彼らの意識は多様であろう。従って、この結果から、一様に彼らの学習意欲が高められると言うことはできない。しかし、彼らが進路についてよりはっきりと意識できるようにさせ、現在の社会における英語の有用性を具体的に理解させていくことにより、少なくとも学生たちの学習意欲が高められる可能性があるということと言えるだろう。

学習意欲

総務省の「平成13年社会生活基礎調査」⁵によると、1日の中で大学・大学院生が学業に当てる時間は、平均2時間59分だという。小学生(10歳以上)の4時間41分、中学生の5時間26分、高校生の5時間21分、短大・高専生の3時間5分のいずれよりも短い。この数値は学校での授業も含めたものであるので、授業以外ではほとんど学習時間がないのだと思われる。このデータは、現在の大学生がいかに学業に消極的であることを露呈している。

では、学業に消極的な傾向があるものの、英語の能力を高めたいと思っている学生たちは、その手段としてどのようなことを考えているのだろうか。アンケートで、「卒業までに英語の能力を高めたい」と回答した178人に質問をしてみた(図表4参照)。

まずは必修の授業で努力するということとは、好ましいことであり、我々も彼らの期待に応えられるような授業を展開できるように

図表4 どのようにして英語の能力を高めたいか(複数回答)

大学の必修の英語の授業で努力する	60.9%
自分で学習する	40.8%
大学の選択の英語の授業 で努力する	27.4%
海外への語学研修に参加する	27.4%
大学のエクステンション・クラス に参加する	20.1%
学外の語学スクールへ通う	16.2%
言語教育センター を頻繁に利用する	8.9%
わからない	4.5%
その他	2.8%

「選択の英語の授業」

必修の英語の授業を履修後も引き続き英語の学力を伸ばしたいという学生のためのもので、正規の授業である。

「エクステンション・クラス」

正規の授業ではないが、英会話やTOEIC対策などのクラスがある。英語関係のクラスでは、教材費として3千円程度が必要である。

「言語教育センター」

英語のネイティブ・スピーカーを含めた英語教員が居り、学生たちの自主的な英語学習のサポートを行っている。また、英語に関する参考書類も備えている。

努力したい。そしてそれが、自分で学習する意欲をさらに高められるようであれば、次々と発展の可能性は見出されてくることだろう。

しかし、この回答をよく見てみると不安も生じてくる。それは、必修の授業以外で英語の学習をしようという意欲のある学生があまり多くないことである。海外への語学研修や学外の語学スクールでの学習には多くの費用がかかるため、希望はあっても実際には困難だということもあるだろう。しかし、それだけではなく、特別な出費がなく(あるいは僅かな出費で)学習することができる選択の授業やエクステンション・クラスへの出席、言語教育センターの利用についての意欲も高くはないのである。自分で学習するにしても、先の「社会生活基礎調査」で明らかにされたように、学習時間が少ない現在の大学生がどこまでできるのか疑問である。さらに、英語が苦手だと自覚している多くの学生にとって、自分で学習することには限界があるであろうし、それは学生たちもこれまでの学習経験の中で体験的にも感じていることである。

う。そうするとこの回答は、一面では、特別な努力をそれほどしたくないという、学習に消極的な傾向を表しているとも見ることもできるのである。

英語学習における先入観

アンケートでは、「英語の学習は難しいと思いますか」という質問もしてみた。これに対して、「難しい」と答えた学生が44.4%、「どちらかと言えば難しい」と答えた学生が42.4%であった。合計して86.8%の学生が英語の学習に対する難しさを感じているのである。ただ、これではあまりに漠然としているので、具体的に「英語の学習で最も難しいと思う点」を挙げてもらった。回答が広がりすぎないように、7つの選択肢を設けた(図表5参照)。

図表5 英語学習で最も難しいと思う点

文 法	40.8%
会 話	16.9%
全 般	11.4%
単語の暗記	10.9%
読 解	9.0%
発 音	8.5%
わからない	2.5%

選択肢中、「文法」という回答が最も多かった。確かに授業中に学生の文法的知識の貧弱さを目の当たりにすることは多いが、語彙の少なさが感じられることも頻繁であり、どちらも深刻な状況である。先に示したG-TELPの結果では、文法、聴き取り、読解・語彙の各分野の平均正答率はそれぞれ49.2%、41.0%、46.1%であった。これらの数値も、概して学生たちに不足しているのは文法的な知識だけではないということを表している。しかし、語彙に通じる「単語の暗記」が最も難しいと答えた学生は10.9%で、「文法」と答えた学生の4分の1に過ぎない。これは、これまでの彼らの学習経験の中で作られてしまった

「文法は難しい(あるいは面倒くさい)」というイメージのためではないだろうか。このことは、英語が嫌いな理由として「中学・高校の授業がつまらなかったから」を挙げた学生の約6割が「文法」が最も難しいと答えていることからもうかがえる。文法の学習は段階を経ることが必要であり、基礎を身につけていない学習者がいきなり高度なものを理解することは難しい。彼らの多くは、学習の途中で挫折してしまい、その後の学習内容が理解不能になってしまったのだと考えられる。大学での授業ではあっても、こうした現状に目をそむけて高度な内容ばかり取り扱ってしまっただけでは、学生は中学・高校の授業に引き続いてまたしても消化不良をおこしてしまい、「大学の授業もつまらなかった」となってしまうことであろう。

また、「文法は実際の会話とはあまり関係がない」という先入観のもとに、文法事項の説明を嫌い、多くの会話文を文法的説明なしに授業で取り上げることが希望する学生が少なからずいる。特定の状況を想定して会話文を取り上げ、それを解説することも彼らの学習意欲向上のためには有効ではあるが、文法的知識を習得することを無意味と捉えることは誤りである。松畑熙一氏は、「基本的には、コミュニケーション能力 (communicative competence) の中核となるのは文法力 (grammatical competence) である。」⁶と述べている。実際のコミュニケーションの場面において、その状況をつかむためには、「広義の文法力 (語彙、発音、綴り、文・文型、文法事項などを含む)」がその核となるということである。本稿で用いている「文法的知識」という言葉は、松畑氏の言う「広義の文法力」とイコールではなく、その一部であるということになるが、これは「文法的知識」がコミュニケーション能力の中核の一端を成しているという

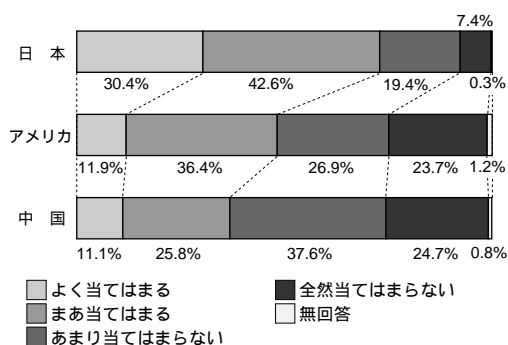
ことになるだろう。コミュニケーションの形態のひとつである会話において、文法的知識は状況を把握し、自己の表現の幅を広げる手助けとなるものである。従って、文法の学習が難しいからと言って英語の学習に積極的になれない彼らにとっては、「文法 = 難しい」という先入観を除去し、英会話でいかに有用であるかということを理解させる工夫が必要である。

文法など教えなくてもよいという主張も聞かれるが、その背景には、母国語習得の過程を重ね合わせ、文法的知識の形成を学習者の発見に任せておくという考え方があるようである。しかし、日本では英語が日常的に使用されておらず、多くの学生にとって英語に触れるのは授業時中心となる。これでは、英語について、いわゆる「豊かな言語環境 (rich linguistic environment)」を生み出すことは不可能であろう。従って、教員が何らかの形で学習者の文法的知識の形成に関わることは必要なことなのである。こうした教員の関与がない場合、自然に体得してきた日本語の文法的知識の干渉により、混乱を起こすなどの問題も考えられる。こうした点を理解させるために、英語が苦手と考えている彼らに対して、文法は難しい、文法と会話は別物という2つの先入観を取り除く工夫が必要なのである。

(3) 学生たちの自己認識

財団法人日本青少年研究所が今年2月に、「高校生の未来意識に関する調査 日米中比較」⁷を発表した。その分析によると、「日本の高校生はとても自己否定的である。『自分はだめな人間だと思うことがある』という者が73.0%にも達し、アメリカと中国を大きく上回っている」という(図表6参照)。さらに、「自分にはあまり誇りに思えるようなことはない」という質問への肯定率は52.7%で、ア

図表6 自分はダメな人間だと思うことがある



アメリカ (23.8%)、中国 (22.9%) よりも高い。逆に、「私には人並みの能力がある」という質問への否定率も41.9%と、アメリカ (8.0%)、中国 (4.6%) に比べて圧倒的に高い。日本の高校生はあまりに悲観的なようだが、同調査では他の質問への回答も総合して、日本の高校生は20年前と比べて「自己否定しながらも現状容認、自己満足となっている」と報告している。

こうした傾向はこれまで見てきた学生たちの英語についての認識にもよく表れている。自分は英語ができないが、将来、必要になるかもしれない、と思いつつも、今困っているわけではないので、学習に意欲的になれない。また、どうせ自分は学力が低いんだから、できるようになるわけがなく、それは仕方がないなどと思ってしまう。その結果、何も変わらないのである。このように開き直す傾向がある学生に対しては、現在の努力次第で将来の選択肢の幅が広がる可能性があることをもっと積極的に伝えるべきである。そしてその手段のひとつとして英語力の向上があることを理解させ、学習意欲の向上につなげたい。先に見たように、学生たちは将来における英語の有用性を、漠然としてではあるかもしれないが意識しているのである。これは彼らの学習意欲を向上させる大きな武器となるのではないだろうか。当面、学生である間に到達

できる目標を彼らが納得できるように提示し、そこに到達した場合、どのようなことが可能になるのかということをやより具体的に示せるようにすることが必要であろう。

自己否定的な傾向がある学生たちではあるが、自分たちの英語能力をやや過剰に評価している一面も見られる。中学・高校で説明されたであろう事項のうち、特に基礎的な事項を取り上げると、「そんなことはわかっている」という態度が示されることがある。しかし、よくよく確認してみると、この「わかっている」とは、「説明は理解できるが、うまく使うことはできない」ということを意味していることが多い。語彙を例にとると、聞いたり読んだりする際に理解できる語彙 (理解語彙 recognition vocabulary) と自由に運用できる語彙 (発表語彙 production vocabulary) との間には大きな差異があることは容易に想像がつくであろう。学生たちの語彙はただでさえ貧弱なわけだから、その中で自由に運用できる発表語彙となるとかなり限定されてしまうことになる。

そこで、彼らの望む英会話力をつけるためにも、理解語彙の中から発表語彙を増やすことが必要になってくるわけだが、すでにある程度理解されているものであるだけに、そのさらなる理解は面倒で不要なものの捉えられてしまうことが多い。「そんなことはわかっている」となってしまうのである。ただ、自分たちが「わかっている」と考えていることについて、教員がそれを不十分な理解として否定するようなことは避けるべきである。語彙に限らず、すでにある程度理解されている事項を応用することによって、より多様なことが表現可能であるということをうまく感じ取らせる工夫を考えるべきである。

以上をまとめると、英語について、高校ま

でに習得すべき内容を概ね理解しているとは言えない段階の学生が相当数存在する。このことは学生たち自身も自覚しているようだが、一方で、英語への嫌悪感はそれほど強くなく、英語習得の必要性も程度の差はあれ感じている。しかし、それが学習意欲を高めるまでには至っていない。その結果、英語能力の向上のために特別な努力をするという意識は低くなっている。そして英語習得の手段としては、会話的フレーズをやみくもに取り上げることが上達への近道と考えがちで、基礎的文法事項や語彙の習得を遠回り、あるいは英会話とは別のものと捉えている学生が少なくない、ということになるだろう。では次に、こうした学生に対してどのような教育が有効か考察してみたい。

2. 基礎英語教育の手段

(1) 劣等感の克服

教育内容が基礎的であれ、相手が大学生であるということは忘れてはならないことである。英語総合講座では、例文に用いられる語がやや難しいこともあるものの、「読む」、「書く」の能力を高めるために基礎的な文法事項が説明されていることは彼らも認識している。しかし、「大学生でありながらこんなことも解らないのか」といった態度をとる事は控えたい。彼らは学習に関して少なからず劣等感を感じており、それを煽ってしまっ

ては学習意欲などわくはずもない。このような劣等感を克服させるために、まずは「誤り」に対する寛容な態度をとることが必要である。谷口賢一郎氏は、「日本の英語学習者の productive な面における『誤り』を、度忘れなどによる「非系統的な『誤り』」=「ミスタイク」と区別し、「エラー」としたうえで、エラーに対する厳しい態度の

4つの弊害を挙げている。

ア・Shyness を作る

授業中エラーをして恥ずかしい思いをしたことがあるため、エラーを恐れ積極的に発言しようとはしない。

イ・言語習得を妨げる

エラーをすることに恐怖心を持っているため、説明事項を理解はしても感情がその深い浸透を妨げ、言語の習得には達しない。

ウ・意味のない(meaningless)発話になる

エラーを恐れるあまり創造的、ダイナミックな発話を避け、陳腐で表面的な意味のない発話をしがちである。

エ・流暢さを妨げる

一言一句に気を使い過ぎ流暢さを失う。

(谷口賢一郎『英語教育改善へのフィロソフィー』〔1998〕大修館書店 p.5)

授業において、学生が自ら発言をすることは少ない。問いかけに対しても小さな声で答えるか、首を傾げるだけで「わからない」との意思を表そうとする。このような様子は、英語能力が低いクラスに多く見られる。教員やクラスの雰囲気の影響もあるが、これはこれまでの学習の中で Shyness が作られてしまったことも大いに影響しているだろう。

授業後に学生に対して個別に尋ねてみると、授業内容の理解は完全ではないもののその場ではなされていることが多い。しかし、定着しない。これは、大学においては、「イ・言語習得を妨げる」に挙げられた要因よりも、週1回程度の授業回数と学習意欲に因るところが大きいであろう。

既習事項を駆使し自分なりの文をアレンジして試みることができるようになればよいのだが、聞いたことのある英文をそのまま、あるいはごく一部を改めてしか文を作ろうとしな

い様子が学生たちにはよく見られる。これはまさにエラーを恐れてのことであろう。これでは、会話で、自分が本当に言いたいことを英語で表現するまでにまでたどりつけない。さらに、一部を改めることさえも不安に感じているは、流暢な発話などできるはずもない。

また、教員が特定の学生に対して、それまでの様子などから判断して、答えられそうな質問しかしないという場合がある。そこには、学生に誤った答えをさせないようにする、さらには低学力と思われる学生にも答えられたという充実感を味わってもらいたいという気持ちが存在することが多いであろう。しかしこうした行為は、周囲にこの学生の学力は低いのだと示しているようなものであり、場合によっては劣等感をさらに増幅してしまうこともあると考えられる。

学習に対する積極性を阻害する要因の1つが、それまで誤りを厳しく戒められてきたことと、それにより醸成された劣等感にあることは間違いないであろう。従って、教員が誤りに対して寛容な態度をとることは、学生の学習意欲を低下させず、劣等感を克服させていくための環境をつくる有効な手段であると考えられる。また、教える側が、誤りに対して寛容であるということと、誤った発言をさせないということとははっきりと区別しておくことも重要である。

誤った発言により恥をかくことを極端に恐れている学生に対して、授業中に積極的な発言を求めることは困難であり、急激に変化を促すことも難しい。段階を経ることが必要である。そこで次に、その段階を考えてみることにする。

自分のことを知っている友人というのは、誤りを受け入れてくれ易く、同じクラスに友人がいることによって授業中の発言に当たっ

ての緊張感もやわらぐことが多いと思われる。つまり、shynessの緩衝材となりうる存在なのである。しかし、大学での必修の外国語の授業というものは、学生はクラスについてほとんど選択の余地がない。つまり、同じクラスに友人がいるとは限らないのである。

授業中にグループワークを行わせることにより、友人あるいはそれに近い人間関係を構築することも可能であろう。本学の場合で考えると、1クラス20数人から30数人で、「読む」「書く」という技能に焦点を置いた授業を行う英語総合講座ではグループワークは馴染みにくい。こうした学生同士の関係が希薄なクラスでは、学生は、解答を述べるのではなく、教員に質問をすることであっても、「こんなことを聞いたら笑われてしまうかもしれない」という意識が働いてしまうようである。そこでまず、教員による気楽に質問できる雰囲気づくりが重要であると考えられる。初めは、「質問がある人は手を挙げなさい」などと他の学生の前で質問をさせるのではなく、机間巡視しながら、あるいは授業後に個別に教員から問いかける形で行うべきであろう。授業中に質問の時間を設け、個別に質問に応じることも有効である。ただ、適度な緊張感を維持させることも必要である。それは、先に見たような学生の学習意欲の低さを野放しにしないためである。そのためには、適宜、学生に質問をしながら授業を進めるのがよいであろう。その際は、完全な解答を求める必要はなく、彼らが自分で考える作業を行わせることができればよい。

個別に問いかけても、初めのうちは反応がないことも多いが、やがて教員との間に打ち解けた雰囲気が感じられるようになれば、一歩前進である。愚かと思われるかもしれない質問をしても大丈夫だという安心感が、劣等感を軽いものにしてくれるであろう。そこに

学習意欲があれば、劣等感を感じてはいても、何とかしようとする意識が芽生えてくる。また、能力別クラスであるならば、学生間のクラス内での能力差は、当初はそれほどないはずである。このことを意識させることで、少なくともクラス内における劣等感は多少は緩和させられると思われる。こうして、授業中に教員からの問いかけに対し、それが誤りであったとしても何かを答えようとする学生がでてくるであろう。授業中だけであっても劣等感を意識せずに学習できるようになれば、劣等感を克服したと言ってよいのではないだろうか。多様である学生たちすべてが変化するとは考えにくい、全員ではないにしてもその学習意欲を高めることができれば、それは大きな進歩であると考ええる。

真剣に考えた上での質問であるならば、どのようなものであっても「愚問」と言うことはできないであろうし、歓迎すべきである。しかし、手元の辞書を引けばすぐにわかることを聞いてみたりするなど、自分で考えるという作業抜きに、「面倒だから」と何でも質問をしてくる学生との区別ははっきりすべきである。前者の場合に、質問者が満足できるような回答を与えられるように気を配る必要があるのは当然だが、後者の場合でも、その場で切り捨てるようなことはせず、どのような手段で調べればよいかなどというアドバイスを与えるなどして対応するべきであろう。

(2) 英語に対する関心度の高揚

英語という言葉が世界の多くの国々で多様に用いられているものの、それらがすべて同じものであるわけではないということは言うまでもない。このことについて、鈴木孝夫氏は以下のような「英語の三変種」という区別を行っている。

ア・土着英語 (Native English)

[母語である、日常使う、同国人相手に使う、外国人相手に使う]

イギリス、アメリカ、オーストラリア、カナダなどで使用され、国により発音・語彙・文法などが多少異なる。

イ・民族英語 (Ethnic English)

[母語でない、日常使う、同国人相手に使う、外国人相手に使う]

インド、フィリピン、ナイジェリア、シンガポールなどで使用され、それぞれ独特の民族臭が、いろいろな点に見られる。

ウ・国際英語 (English as an international auxiliary language)

[母語でない、日常使わない、同国人相手に使わない、外国人相手に使う]

その使用は特定の地域に限定されず、使用者に固有の言語や文化の影響よりも、個人差の方が大きい。

下線は筆者による

(鈴木孝夫『日本人はなぜ英語ができないか』
〔1999〕岩波書店 pp.54-55)

「民族英語」としての英語が用いられている地域では、多くの場合、かつて英米の植民地であったという背景がある。さらに、複雑な言語事情により、国内共通語として英語が引き続き用いられているという場合もある。つまり、こうした地域で英語を流暢に使える人が多いということは、それまでの歴史と生活上の必要性というものが背景にあるわけである。

一方で、日本における英語事情を考えてみると、それらの地域とは大きく異なる。英語を話すように強制された歴史もないし、英語が話せないから困るというようなことも、少なくとも一般的な日本人の日常生活ではほとんどないのである。鈴木氏の区別で言えば、

日本人が用いる英語は「国際英語」という範疇に入ることになる。同国人（日本人）相手に使うことはなく、外国人を相手にする時にだけ英語を用いる必要性が生じるのである。教員にとって、この視点は重要である。学生は週1～2回の英語授業時以外はほとんど英語に触れない。外国人と話すこともほとんどない。つまり、放っておいていて学習するような環境にはないのである。そこで次に、外発的、内発的それぞれの面から英語についての関心度を高める方法を検討する。

日常生活上、英語を話せなくても何も困ることがないという環境での英語教育においては、英語を学習する必要性を学習者が明確に理解できるような説明が必要である。「国際化の時代に備えて」というような言葉はあまりに抽象的である。本学の学生便覧に書かれているように『インターネットやe-mailで、いつでも普通に国際情報に触れる時代』を見通して」と言っても、現在、英語でホームページの閲覧やEメールのやり取りを行う必要がある学生はごく僅かであり、実感がわからないという学生が大半であろう。そこで、卒業後の進路における有用性をもっと理解させることに力を注ぐことが有効であると考え。進学や留学には語学力が不可欠であることは当然であるが、多くの学生が選択するであろう就職においても語学力がマイナス要素になることはまずない。またこれは、本学が英語教育に力を入れている趣旨にも合致するはずである。そこで、進路というものを外発的動機づけの要素としてみてはどうであろうか。

アンケート結果を見ると、「卒業後の希望進路」について、「大学院へ進学」、「留学」を選択した学生は合計3.9%であり、「未定」も少なからずいるものの、大半が企業等への就職を考えていることから、これ以後におい

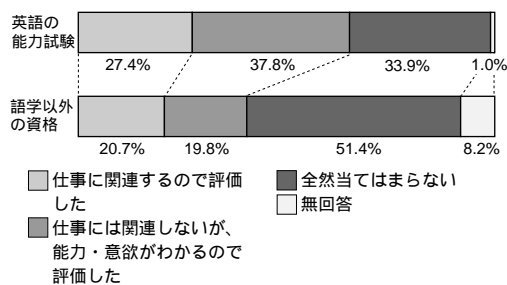
て「大学卒業後の進路」は「就職」を前提として検討を進める。

就職先において、どのような形で英語を使う可能性があるのか、英語が話せることでどのようなメリットがあるのか、さらには就職先となりうる企業がどの程度の英語力を求めているのかなどの情報を、より具体的に提供できるようにしておくことを提案したい。学生からの情報提供の希望を待つだけでなく、積極的にそうした情報提供の機会を設けることも重要である。例えば、日本IBMでは2001年から課長職昇進の条件としてTOEIC 600点以上、次長職では730点以上としており、建設機械のコマツも2000年から課長昇進にはTOEIC 500点を必要条件としている⁸。海外で事業をする会社でつくられている日本在外企業協会の会員企業に対する調査によると、「企業は社員の英語力アップに力を入れていて、社員対象の英語研修や、一部は英語テストの点数を昇進の条件にしている。」⁹という。

また、志望する仕事に英語は関係ないという学生もあろうが、明治大学の就職・採用行動研究会が企業に対して行ったアンケートでは、興味深い結果が示されている。就職試験の判定における企業の重視度において、「語学力や国際経験」は1～5点の5段階評価で平均3.1ポイントとなっており、「熱意や意欲」（平均4.8ポイント）、「性格や人柄」（平均4.7ポイント）などに比べて相対的に低い。しかし、学生が保有している資格評価となると、英語の能力試験（TOEICや英検）は約3分の2の企業が評価している（図表7参照）。これは、語学以外の資格を「特に評価しなかった」の51.4%とは大きな違いである。英語の試験についての内訳を見てみると、「仕事に関係するので評価した」が27.4%、「仕事に関連しないが能力・意欲がわかるので評価した」が37.8%となっており、仕事上での必要性が低

い場合でも、英語の能力試験は評価される事が少なくないということがわかる。さらに、電通総研が2001年秋に首都圏大学生の就職内定者を対象に行った調査によると、選考に占める外国語のウェイトが高まっており、「TOEICの点数の高い学生ほど内定を獲得している傾向」がみられたという¹⁰。このようなデータの収集と利用は、就職指導部との連携が不可欠であり、今後の検討課題とするべき問題である。

図表7 企業の資格への評価



明治大学就職・採用行動研究会

「大学生の就職行動と企業の採用行動に関する調査研究
新規大卒者の採用活動に関する調査」¹¹

以上からわかるように、現在はTOEICへの注目度が高い。先の日本在外企業協会の調査では、「回答企業はTOEIC 500～600点台の英語力を社員に求めているが、00年度新入社員のTOEIC平均は472点。全社員の平均も同水準の478点」¹²ということである。TOEICを日本で実施している財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会によると、1999年に約200の大学で行われた団体用のテストTOEIC-IPでの平均点は450点だという¹³。同協会のホームページを見ると、2000年度のTOEIC-IPの大学生の平均点は428点となっている。学生の英語力は概ね企業が求めるものよりもやや低いということが言えるだろう。そこで、就職活動時までにTOEIC 500点を越えることを目標にすることを勧めたい。

ここで2つの不安が生じる。まず、先に見たように、本学の学生の大半が「卒業後の進路における英語の必要性」を感じているのだから（図表3参照）、多くの学生が耳を傾けるかということ、それほど事は容易ではない。特別な作業を面倒くさがる傾向がある学生にとって、特別な時間を設けて説明をしようとしてもどの程度の学生が集まるか不安が生じる。また、アンケート結果を見ると、1・2年生対象ではあるものの、卒業後の希望進路が見出せていない学生が32.7%（音楽表現学科21.5%、情報表現学科32.1%、総合政策学科45.8%）いることも不安を感じさせられる。3・4年生と話をしても、就職についてあまり考えていない学生が少なくないのである。こうした怠惰な傾向がある学生たちや、卒業後の進路についてあまりに悠長に考えている学生たちの目を向けさせるためには、よりリアリティーのある具体的な話が必要である。就職活動を有利に進められる可能性がある、就職後の仕事に生かすことができる、この2点についての理解を促すことで、意識の高揚が図れると思われる。特に後者については職業別に例を示せるようにしておきたい。

これまでは外発的動機づけについて検討したが、次に内発的に意識を向上させる手段について検討してみたい。

学生たちの話を聞いてみると、「会話を勉強したい」あるいは「会話ができるようになりたい」という言葉を頻繁に耳にする。その背景には、彼らの外国人とのコミュニケーションへの憧れがある（「外国人」とは言っても、それはもっぱら欧米人を指しており、非常に狭義であることは承知しているが、今回はそれについての検討は行わない）。

図表8は、アンケートで英語が「好き」または「どちらかと言えば好き」と回答した学

図表8 英語が好きな理由(複数回答)

外国人とコミュニケーションがはかれるから	65.9%
英語の歌や映画が理解できるから	55.3%
英米など英語を話す国またはその国の人が好きだから	31.8%
外国旅行を楽しめるから	27.1%
なんとなく格好いいから	27.1%
外国の情報が理解できるから	23.5%
中学・高校での英語の授業が楽しかったから	9.4%
特に理由はない	3.5%
その他	11.8%

生にその理由を質問した結果である。国際情報に触れられるようになるためにという本学の目標に関心を示している学生(「外国の情報が理解できるから」と答えた学生)はやや少ないが、一方で、彼らの多くが外国人との交流に興味をもっている様子がわかる。英語総合講座ではネイティブ・スピーカーによる授業はない。そこで、英語で外国人教員と話してみたいという英語総合講座の学生に対して、数分間ではあるものの授業外でコミュニケーションを促すことがある。初めは躊躇し、表情もこわばっている学生たちだが、思いつく限りの単語を駆使して何とか話してみても、自分の意思が相手に伝わったことがわかるととても嬉しそうな表情に変わる。これが、相手が教員ではなく、日常生活の中でのことであつたならば、なおさら嬉しいことであろう。つまり、外国人とのコミュニケーションにおいて、自分の英語が理解してもらえたときの喜びを感じさせることが、内発的な英語学習意欲向上の1つのきっかけとなると考えられる。しかし、その際に克服しなければならない問題が2点考えられる。そのような機会をどのようにして作るかということと、学習意欲を維持させる難しさである。

まず、外国人とのコミュニケーションの機会作りであるが、ネイティブ・スピーカーと日本人の英語教員が常駐し、いつでも学生の英語学習を援助できるような場所(便宜上以

後、「英会話スペース」と呼ぶ)を設置することは大学としてできることであると思われる。英語学習の場というだけではなく、「外国人との英語によるコミュニケーション」の場であることも主旨とすると、「英会話スペース」に常駐するネイティブ・スピーカーは必ずしも教員に限定する必要はないだろう。しかし、そのような場所に出入りする学生は固定化されてしまう傾向がある。そうになってしまうと、他の学生にとっては徐々に敷居が高く感じられるようになってしまうことであろう。また、英語能力についての劣等感もその利用を躊躇させてしまうだろう。そこで、日本人の教員も常駐する必要性が生じる。固定化されたメンバーのなかで、他の学生の誘導をうまくはかり、劣等感を持つ学生のアシストをするためである。「英語が話せる学生のための場所」として位置付けられることは避けたい。

そこまでしても、特別な時間を作ってそんな面倒なことをしたくないという学生は多いであろう。そこで、積極的に学生の足を向けさせる方策も必要になってくる。例えば、通常授業でネイティブ・スピーカーによる授業が行われていないクラスでは、1セメスターに1～2回程度のネイティブ・スピーカーとのチーム・ティーチングを導入して、「英会話スペース」への誘導をはかるなどの工夫が考えられる。

次に、学習意欲の維持であるが、これにはまず、「1.(4)英語学習における先入観」で述べたように、多くの学生たちの中の「面倒な文法学習」と「楽しい英会話」は別物とする先入観を除去する必要がある。以前から、よく用いるであろうあるいは知っておいたほうが良いであろう英文を集めた本が多く出版されている。日常の会話全般を扱ったものから旅行やビジネスなどと用途を限定したもの

まで内容はさまざまだが、特定の状況や場面を前提としているという点では共通している。これらは設定の状況下においては非常に便利であるだけでなく、決まり文句も知ることができるなど勉強になる。しかし、人と話をするということは、銀行のATMのように、すでに決められた用途のもとで利用者に対してお決まりのフレーズのみを一方的に話すのとは訳が違う。ATMは処理ができなくなると、「係員をお呼びください」となってしまう。特定の文の暗記だけでは、すぐにこうした状態となり、他に助けを求めることになるのは容易に想像がつく。英文の丸暗記が悪いと言っているのではなく、それだけでは英語でのコミュニケーション能力は高まらないということである。人と人とのコミュニケーションにおいては決まり文句だけでは不十分であり、その過程もあれば、さまざまに内容が発展することも一般的にあるからである。先に引用したように「コミュニケーション能力の中核となるのは文法力」なのである。

せっかく英語に関心を持ち始めた学生が、文法の指導を始めた途端に関心が薄らいでしまうというようなことはぜひ避けたい。そのためには、教材選択も重要であるが、それをもとにどのような授業展開をするかということが一層重要である。指定した教科書を淡々と進めていくだけでは関心が高まるとは考えにくい。それぞれの教材で解説されている内容そのものだけでなく、それがどのように英語による実際のコミュニケーションで生かされるのかということの理解を促すことも必要なのである。英語の教科書は多くの場合、エクササイズが含まれている。そのような視点がなくエクササイズを行うと、「こういう問題にはこう答える」というパターンで解答されがちで、現実性の認識を欠いたものになってしまう恐れがある。沼野一男氏は「当ても

の学習」という言葉でこのような学習を招く指導を批判している。沼野氏の定義によると、『『当てもの学習』』というのは、自分の経験や思考によって問題を解決するのではなく、この問題にはどう答えたら先生のお気にいりだろうかを当てようとする学習¹⁴⁾ということである。たとえ「当てもの学習」ではあっても、知識は増えるであろうし、理解が進むこともあるであろう。しかしそれが、自発的な学習意欲の向上につながるとは考えにくい。つまり、教科書や他の教材の内容を淡々と教えるのではなく、それらを道具として学生の学習意欲を高められるようなアプローチを考えることが重要なのである。大学における基礎英語教育の場合、それは、現在の学習事項が実用的な英語につながっているのだということを感じさせられるようなアプローチということになるだろう。

本学の2学部3学科（芸術情報学部：音楽表現学科、情報表現学科 総合政策学部：総合政策学科）において、英語科目は主専攻とは直接的な関係はない。しかし、どのような進路であれ、基本的な英語能力が身につけていることが役に立つという思いが学生にあることは先に見たとおりである（図表3参照）。直接、英語で商談ができるなどというもののだけが進路で役に立つ英語力だというのは少々狭い捉え方であると思われる。もちろんその域に達することができれば、それはそれで望ましいことではあるが、英語で書かれた文書を、辞書を使いながらも正確に理解できたり、逆に日本語の文書を、多少の時間はかかってもビジネス・ユースに耐えうる英文書類にしたりできる能力も、職場での役に立つ英語力であると考えられないものであろうか。従って、本学の『『インターネットやe-mailで、いつでも普通に国際情報に触れる時代』』を見通し

て、語学教育に力を入れて」いるという英語教育の目標は理にかなったものであると考えられる。そのことをより現実的に理解させ、英語の学習の過程で英語を通じてのコミュニケーションの広がりとしさを感じさせていくことを、英語学習の動機づけにうまく利用したい。そのためのカリキュラム編成などには、まだ大いに工夫すべき点があるだろう。必ずしもバイリンガルを目標とする必要はないのである。

（３）理解を促す授業展開

1980年代後半から、それまでの文法訳読法（grammar-translation method）中心の英語教育への批判を踏まえて、ネイティブ・スピーカーが英語指導助手（ALT: Assistant Language Teacher）として中学・高校の教育現場へ送り込まれるようになった。そして、コミュニケーション中心の「楽しい授業」への転換を図ってきた。それにより生徒たちは英語が好きになったのかというと、基本的に変化はなく、特に「中学三年の場合、英語嫌いはかえって増加している」¹⁵ということである。これは、単に文法的要素を排除し、学生が望むように会話的要素を多く取り入れれば、学生たちが満足するような授業になるとは必ずしも言えないということを表していると思われる。本稿で取り上げている基礎英語教育が必要である学生に対して、会話で頻繁に用いられる表現ばかりを文法的知識を深めずに次々と紹介することは、消化不良を招いてしまうことだろう。英語の言語構造の解説をバランスよく並行させていくことが重要なのである。そうすることによって、英文を単に「暗記」するのではなく、「理解」することにつながっていくのである。

とはいえ文法事項の解説というものは、ただでさえ学生たちが拒絶反応を示しがちであ

るのに加えて、一方的な授業となりがちで、退屈さを感じさせてしまうこともあるであろう。そこで、教える側の工夫も不可欠である。ここでは、機器の積極的利用をすすめたい。OHPを利用した授業は、以前から指導の効果が高められると言われてきた。板書代替法、記入消去法、実物投影法、色彩効果法など、その利用法はいろいろ提案されている。その効果について異論はないが、パソコンが次々と教室に導入されつつある現在、OHPに換えて、プレゼンテーション・ソフトの積極的利用も提案したい。OHPで用いられる方法のほとんどがプレゼンテーション・ソフトでも可能であると言ってよいだろう。OHPに比べ、その使用には慣れが必要であると思うが、視覚に訴える効果はいっそう高められることであろう。筆者は授業においてプレゼンテーション・ソフトを多用しているが、学生による授業評価を見ると、概ね好評である。

言語を理解するためのものであるにも関わらず、文法が会話とは別のものであるかのように捉えられてきた背景には、あたかも文法規則を理解することが英語学習の目的であるかのような錯覚を生んでしまった学習経験があるのだろう。そのような学習では、学習者にとってリアリティが感じられない教材が用いられてきたのではないだろうか。実際の会話を想定した教科書は多くあるが、特に基礎的な内容を扱ったものは、よそよそしい会話文が多い。ただ、教え方次第ではそうした教科書も十分に生かせるはずである。教科書の中だけという狭い範囲にとどまってしまうのは、学習者がその英文が他にどのように使われているかを知ることができず、リアリティを感じることは困難であろう。

その点、映画やテレビ番組は、日常的に英語が話されている場面を見るわけで、これ以

上リアルティを感じさせる教材はないとさえ思われる。ただ、話すスピードが速すぎる、単語の難易度が統一されていない、基礎的な文法的知識だけでは理解できない文が混在するなど、教材としては扱いにくい点も多い。しかし、すべてをわからせる必要などないのである。発音練習にしても、文法の解説にしても、必要な部分だけ取り出せばよいのである。自分たちが学習していることが、実際の英会話で用いられている、そう実感させることができれば、「英語を話せるようになりたい」と思っている学生たちの学習意欲は高まることだろう。学習内容を踏まえて、ネイティブ・スピーカーの話す英語を一文でも理解できれば、授業に対する満足度も高まることだろう。

結 び

本稿では、英語が苦手だという学生に対しての指導方法を、学生たちの意識を踏まえながら検討してきたが、実際の教育現場は一樣ではない。教員にも学生にも、そしてその集合体であるクラスにもそれぞれ個性がある。従って現場においては、状況にあわせた授業展開をする必要があることを忘れてはならない。

普通に日本語が話せる人は、普通に英語を話せるようになる素地を持っていると考えられる。その前提においては、学力だけでなく、英語に接する時間の長さも英語力の向上に影響するだろう。本稿においては、学生たちの学習意欲の向上については触れてきたが、いかに学習意欲を継続させるかという点については直接的には触れなかった。授業が年間30週程度であり、長期の休みがある大学においてはこの視点は重要であると考えられるので、今後の検討課題としたい。

Notes

1. 1999年（平成11年）3月に新『高等学校学習指導要領』が告示されているが、これは2003年（平成15年）以降の高校入学者を対象としている。新学習指導要領での外国語科目の目標は、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。」とされており、外国語を通じてのコミュニケーション能力の養成をより強く打ち出している。
2. 旧文部省の『高等学校学習指導要領』（平成元年3月）によると、英語では「中学校で学習した語に、500語程度までの新語を加える」、英語では「英語」の新語の数に「500語程度までの新語を加える」とされている。『中学校学習指導要領』（平成元年3月）では、「1000語程度までの語」を用いて指導するとされているので、高校卒業までに合わせて2000語程度の単語が紹介されてきたことになる。
3. G-TELP (General Tests of English Language Proficiency) 英語を外国語として学ぶ人の英語能力を評価するためのテスト。アメリカサンディエゴ州立大学内のITSC (インターナショナル テスティング サービスセンター) によるテストで、日本だけではなくアジアや南米の各国で実施されている。
4. アンケートの実施にあたっては、高杉忠明先生、富岡次郎先生、マイケル・ファド先生に多大なるご協力を頂いた。
5. 総務省の社会生活基本調査は、「国民の生活時間の配分及び自由時間等における主な活動（「インターネット」、「学習・研究」、「スポーツ」、「趣味・娯楽」、「ボランティア活動」、「旅行・行楽」）について調査し、国民の社会生活の実態を明らかにすることにより、各種行政施策の基礎資料を得ることを目的とするもの」（総務省ホームページより）で、1976年から5年ごとに行われている。
(総務省統計局統計センター『社会基本調査』
URL <http://www.stat.go.jp/data/shakai/>)
6. 松畑熙一、『英語授業学の展開』、大修館書店、1991年、139頁
7. 高校生の生活実態、将来計画とその実現方法を分析し、「日本の高校生が置かれている社会状況と問題点を解明していくことを目的としている」（「高校生の未来意識に関する調査 調査

の目的と方法」より)調査で、アメリカ、中国での調査、及び、1980年の調査との比較も行われている。

8. 朝日新聞、2000年2月22日、朝刊
9. 朝日新聞、2001年5月17日、朝刊
10. 読売新聞、2002年3月6日、朝刊
11. 明治大学就職・採用行動研究会「大学生の就職行動と企業の採用行動に関する調査研究 新規大卒者の採用活動に関する調査」
(URL <http://www.kisc.meiji.ac.jp/~naganosm/sensei/research1.htm>)
株式会社上場企業で2001年4月の大卒新卒者数が5人以上の企業など2,442社を対象に調査票を送付し、回答があった658社(回収率26.9%)のデータをまとめたもの。
12. 朝日新聞、2001年5月17日、朝刊
13. 読売新聞、2000年6月19日、朝刊
14. 沼野一男、『情報化社会と教師の仕事』、国土社、1986年、166頁
15. 読売新聞、2001年8月23日、朝刊

参考文献

伊藤健三、島岡丘、村田勇三郎、『英語学と英語教育』、大修館書店、1982年
斎藤栄二、『英語を好きにさせる授業』、大修館書店、1984年
片山嘉雄、遠藤栄一、垣田直巳、佐々木昭、

『新・英語科教育の研究』、大修館書店、1985年
YULE, George, The Study of Language, Cambridge University Press, 1985

ジョン・デニス、島岡丘、『統合的英語教授法』、大修館書店、1986年
松畑熙一、『英語授業学の展開』、大修館書店、1991年
市川伸一、『学習と教育の心理学』、岩波書店、1995年
斎藤栄二、『英文和訳から直読直解への指導』、研究社出版、1996年
JORDAN, R. R., English for Academic Purposes, Cambridge University Press, 1997
谷口賢一郎、『英語教育改善へのフィロソフィー～21世紀の国際教育-新指導要領に向けて』、大修館書店、1998年
鈴木孝夫、『日本人はなぜ英語ができないか』、岩波書店、1999年

URLs

財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会
<http://www.toeic.or.jp/toeic/>
G-TELP 日本事務局 <http://www.G-TELP.jp/>
総務省統計局 <http://www.stat.go.jp/data/>