

第59回九州地区大学一般教育研究協議会議事録

<https://doi.org/10.15017/21034>

出版情報：九州地区大学一般教育研究協議会議事録. 59, 2011-03-01. 九州地区大学一般教育研究会
バージョン：
権利関係：



宮崎大学における中国語教育方法の論証

宮崎大学 姚 洪亮

1 要旨

昨今、日本における中国語への関心が高まる中で、中国語学習者の多様化及び中国語教育の大衆化への対応が多いに問われている。日本文部省をはじめ、各大学・高等学校などでも、より効果的な学習方法の確立が急務とされ、中国語教育の重要な研究課題となっている。本稿では、すべての語学の教育理念とも言える人材育成の実践学において、どのような教育方法を応用して、より良い成果が得られるかを実証し、論証する。そして、本稿でとりあげる教育方法が教育者をはじめ学習者の参考になればと考える。

2 はじめに

ここ数年、中国語教育が世界で大きく変遷を見せると同時に、日本でも日中の交流が深まり、中国語教育が凄まじい勢いで発展しつつある。今まで寂しい存在だった大学の第二外国語として中国語選択する学生も年々増えて、その結果、これまであまり注目されなかった中国語教育への関心もどんどん高まってきている。

本稿では、宮崎大学の学生の中国語学習成果及びアンケート調査をもとに中国語教育において、最も効果的な教育方法を論証する。調査対象としたのは、平成 22 年度、2 年生の選択中国語クラスの計 22 名である。(前期を姚洪亮担当) アンケートの調査より、学生の意見と成績を参考に、学習効果を分析した。そして、すべての分析結果をもとに本稿で取り上げる教育方法の利点と問題点を明らかにし、教育者及び学習者にとって、最適な利用法を探りたい。

3 先行研究

ここで、本研究に関する先行研究を簡単に分類し、概観してみる。まず、大抵の中国語学習者にとって最も苦手とするピンインの聞き取り小テストを導入した。この小テストの目的は発音を聞いてピンイン、四声、意味を明確にすることである。さらに学生相互に小テストの採点をさせることによって、学習者間の学業の達成や協働的態度の育成にプラスに作用し、学力向上においても効果が高いことを指摘しておきたい。これらの方法をとることにより教室活動における学生間での授業への満足度も高く、さらに、学生同士の主体的なやり取りも多くなることから、より能動的な授業活動になり、学ぶ楽しさを学生とともに共有することが出来る。結果として学習者の外国語習得により効果をもたらすことを示唆している。日本での中国語教育において、本稿で取り上げた方法を扱う研究は筆者の知る限り多くはない。このようなことから本研究では先行研究を踏まえた上で、実証的な検討を行うこととした。

4 研究課題

従来型の指導法は教師主体の指導法である。この指導法では一方的に教師から学習者に単に知識を注ぐため、学習者に学んだ知識を実際に適用する機会が少なく、授業中の学習者の発言頻度も少ない。学習者によっては受動的な授業となる。この問題点として、学習者の学習意欲が高くないことがあげられる。

これに対し、本稿で取り上げている指導法による授業では教育者と学習者、学習者同士で双方向的に行われ、学習者の主体性が重視され、授業の中で多くの発言の機会を与えられることから能動的な授業になる。その結果、知識の獲得の面でもプラスの効果をもたらされるものと予測される。以上から本稿の指導法は従来型の指導法に比べて学習者に役立つことが期待できる。

本稿ではこれらの点を実証的に調べ、以下の2点について検証する。第1は従来の指導法に比べ、本稿で取り上げる指導法がどう学習効果を高めることができるか、第2に、学習者に学ぶ楽しさを感じさせることで学習意欲とともに学習効果をも高めることができるかの2点である。

5 調査

5・1 調査の実施期間と対象者

調査は2010年4月から6月にかけて実施した。対象者となったのは2009年初修中国語授業を受けた2010年中国語選択のクラス、アンケート当日の欠席者を除いた、計21名である。

5・2 調査方法

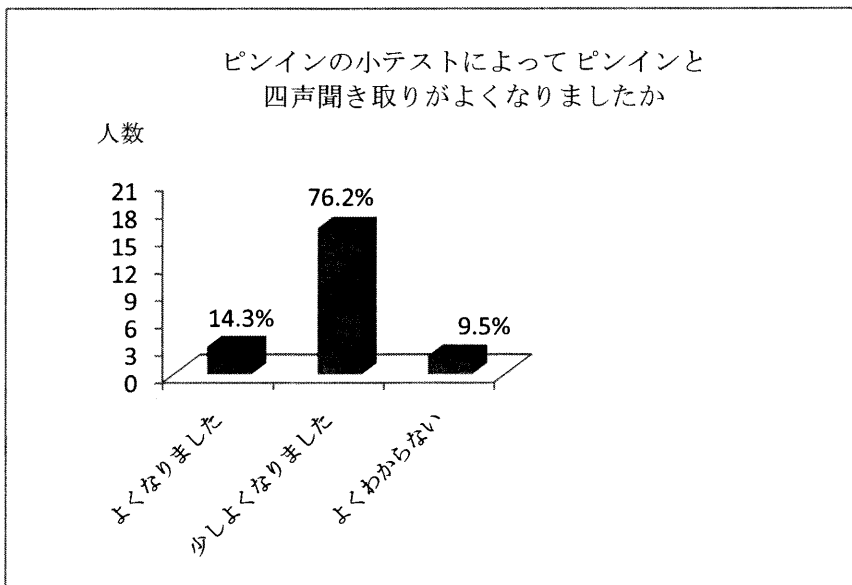
アンケートの作成、このアンケートは調査票を調査の目的に基づいて自作したものである。基本的には学習の基本状況、学習目的と目標、学習効果、教授法及び小テストに重点をおいて質問を設けた。アンケートは2回実施し、各々17問となっている。最後に学習者に感想、意見、提案なども述べてもらった。

6 結果分析

本稿では日本語を母国語とする中国語学習者にとって一番苦手とするピンイン、四声の聞き取りを重点に小テストに取り入れた。

「ピンインの小テストによってピンインと四声の聞き取りはよくなったか」の質問に対し、図1より、21人中19人の90.5%の学生が「よくなった、少しよくなった」と回答し、一方、「よくわからない」と答えた2人の学生は学習を始めたばかりか、度々欠席によってテスト予習をしていないことが、主な原因であると考えられる。

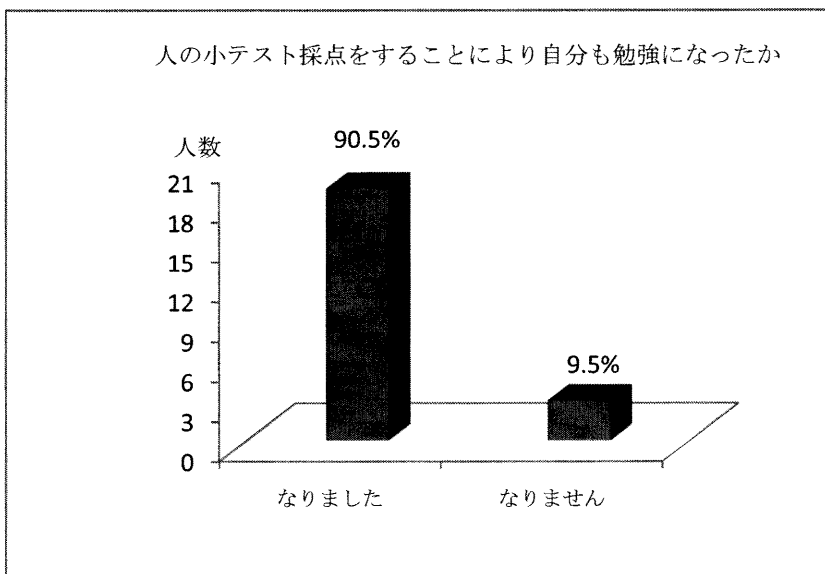
図 1



この小テストの採点実践は本論文の論証を目的とする。さらに、学生の学習意識を向上させる方法として、今年度から小テスト採点は小テスト実施後すぐ、学生たち自身に相互採点させることにした。メリットとして、正解を見ながらテストの見直し、また、他人の採点をするため、自分のものよりも、より慎重に見直すことが出来ることである。

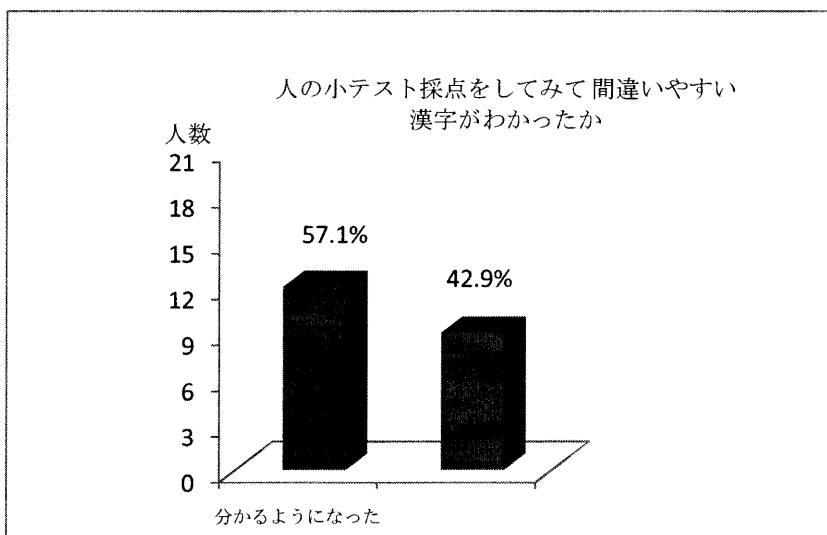
以上のメリットにより、「人のテストの採点をすることにより、自分も勉強になったか」の質問に対して、21人中19人の90.5%が「なった」と回答し、「ならなかった」と回答した学生はわずか2人2人の9.5%である(図2)。この結果により、採点方法で狙った学習意識の向上という目標はほぼ達成したと言える。

図 2



また、「人の小テストを採点して見て間違いやすい漢字がわかるようになったか」の質問に対し、図3より、「分かるようになった」と答えた21人中12人の57.1%に対し「分からない」と回答したのは全体の42.9%の9人である。

図 3



また、図 4 より、「人の小テスト採点をして漢字とピンインに関心を持ったか」の質問に対して、「持った」と回答した 21 人中 13 人の 61.9%に対し、21 人中 8 人の 38.1%が「分からない」と答えたことが分かった。

図 4

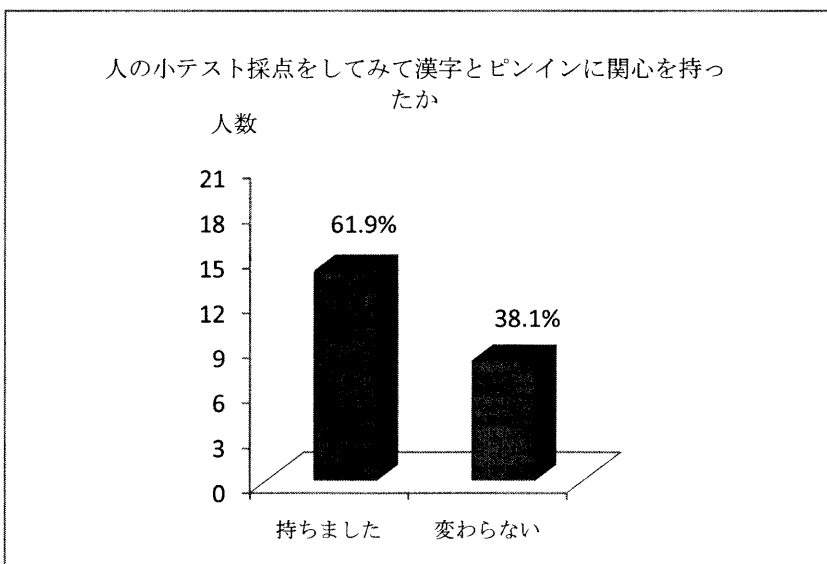


図 3 と図 4 の漢字に関する二つの集計データは「分かるようになった」、「関心を持つようになった」と答えた学生はクラス全体の半分以上を超えたが、ピンインと小テストに関する質問と比べるとまだ数値が低く、また漢字に関する「分からない」「変わらない」と答えた学生はまだ多い。考えられる主な理由として、中国語の漢字は大半が簡体字であり、そのため、日本語を母国語とする中国語学習者にとって簡体字の習得は難しいと考えられる。次に、考えられる理由として漢字に対しての学習意識が低下しつつある学生の続出である。近年、漫画、パソコン、携帯メールなど漢字を書かない傾向が若い世代に多くなっていると考えられる。第二回目のアンケート調査より、「毎日中国語の予習・復習をしていますか？」の質問に対し、17 人が「してない」と答え、「している」と答えたのはわずか 4 人である。そこで、どのようにして学生に簡体字への興味を持たせ、学習意欲を高められるかが、教育者としての課題となる。また、学生が中国語の漢字に対し

て、どう感じているかアンケート調査で聞いてみたところ、多くの学生が「日本語の漢字と似ているようで違う漢字があり、勘違いをしてしまう」と答えた。今後、漢字一つ一つの意味を解釈する上で、その由来にも関心を持たせる環境作りが今後の新しい授業の鍵になると考える。

7 まとめと今後の課題

本稿では主に、「ピンイン・四声を重点に取り込んだ小テストの実施」及び「学生に採点をさせる」の2点を重点に述べてきたが、以上のアンケート調査より、本来の目的である「人材育成のための実践学」はほぼ達成したと考えられる。しかし、結果分析の最後でも述べたようにまだ新しい課題として、「中国語の簡体字の克服」が挙げられる。またさらに、第二回目のアンケート調査により、「中国語の授業において楽しかった、あるいは為になったことは何か？」の質問に対し、「中国の文化に関するビデオが面白く、中国語にさらに興味をもつようになった」「先生の中国の話に興味を抱き、もっと中国語を勉強していつか中国に一人旅してみたい」などの意見があった。中国語を教えるだけでなく、中国の現状、また文化を教えることで学生の学習意識を高められることが分かった。結論、ピンイン・四声・簡体字にもっと力をいれるとともに、中国の文化・習慣などのエピソードを取り入れた映画またはビデオの観賞も今後の授業に取り込んでいきたい。

5-Step Editing for Effective Communication

福岡大学 Kate Parkinson

The Role of General Education English

For many of our students, General Education is the last time they will study English in a formal setting. After graduation, the role of English in the personal and professional lives of our students will change significantly. In place of grammar lessons and tests, graduates may find themselves exchanging e-mails with co-workers or customers in other countries, participating in social networking sites such as Facebook or MySpace, or using English language websites for shopping or travel. Following years of English education involving memorization and testing, many students underestimate their ability to communicate effectively in English: they incorrectly assume that their English must be perfect in order for it to be understood. It is a legacy of test-based curricula that many students are made more aware of their linguistic weaknesses than their strengths and feel discouraged from trying to communicate in English as a result. Much of this perceived inability to communicate in English comes from receiving low scores on tests designed to measure accurate recall of set language patterns, with points being deducted for each error.

In real-world communication, however, there are many levels of competence between the first English lesson and complete fluency. Learners of foreign and second languages develop personal strategies for communicating in a variety of situations: strategies that are effective, but not technically correct. It is the aim of this 5-Step Editing Checklist to help students develop these “interlanguage” strategies, that enable them to communicate confidently, if not perfectly, in English.

Test Skill Sets vs. Communication Skill Sets

Receptive vs. Productive Skills

It is a standard feature of most test-based curricula that emphasis is placed on the receptive skills of listening and reading. In order to produce standardized tests that can be used to generate comparable statistics on a large scale, it is necessary to limit the variable responses. The simplest, and most efficient, way to do this is to elicit responses that are either "correct" or "incorrect" to questions about set material that is read or heard by test participants. By extension, in order to achieve high scores, students are encouraged to memorize set language patterns and practice receptive language strategies such as scanning written material and anticipating aural material by reviewing the questions. Less attention is devoted to the productive skills of writing and speaking, unless students are preparing for a specific test that incorporates these elements. In contrast, productive skills gain greater significance once testing is removed from the process of language acquisition. In real-world communication, the ability to write, and especially speak, allows students to communicate in less-than-perfect English, soliciting additional information and clarification when required.

Memory vs. Research

By necessity, language testing requires students to recall material from memory, without the assistance of research tools such as dictionaries, the Internet, and discussion with others. While this is a valid and efficient method of evaluating students' ability, it does not represent real-world foreign language use. Following graduation, students will no-longer be expected to use English in isolation: research tools will be freely available and the required skill-set shifts from the ability to recall English material, to the ability to self-edit with the assistance of a variety of language resources. Some students who have achieved high scores on standardized test, thus demonstrating their ability to retain and recall vocabulary and grammar, have had little or no experience of drafting and editing their own written work, or engaging in conversation with an English speaker who is not a teacher or examiner, and is therefore free to answer clarifying questions and supply forgotten words.

Fixed vs. Flexible Time Constraints

Rigid time constraints are common to all tests. Students may be able to alter the order in which they choose to answer questions on the test, but the overall time limit is fixed. In contrast, time constraints are more flexible in professional and personal situations. Even an "urgent" response to a customer's e-mail can usually wait an hour or two, allowing time for research, editing and proof-reading. The time constraints imposed by tests create artificial communication situations in which a student's performance does not necessarily reflect their real-world communication ability.

Linguistic vs. Communicative Competence

Linguistic competence is the primary measure in most tests. Students are required to demonstrate, from memory, correct usage of a designated set of vocabulary and grammar. Because many tests are standardized, allowing scores to reflect universal standards independent of location or institution, such tests are necessarily unambiguous. Scores are calculated by assigning or deducting points for "correct" or "incorrect" responses, often in the form of multiple-choice responses that are scanned and calculated by computers. Although such tests are efficient and useful for tracking progress over a number of semesters or years of study, they ignore an important feature of language learning: effectiveness of communication. Since all questions on a standardized test can be worth equal points towards the final score, the underlying implication is that all English language errors are equally disruptive to communication. In real-world communication this is not the case. Communicative competence differs from linguistic competence in two important ways. The first difference is that English is not always "correct" or "incorrect": there are so many varieties of English around the world that none can truthfully be considered "standard". English is most commonly spoken as a second language around the world and English speakers are well-accustomed to hearing a variety of accents, dialects and errors, so much so that most errors are either unnoticed or instantly ignored, if they do not significantly interfere with communication. The second difference is that in real-world situations, anyone communicating in English has the opportunity to ask questions, seek clarification of ambiguous terms, and rephrase their utterances to ensure that the correct information is ultimately exchanged. Standardized tests offer no opportunity for such negotiations, which are consequently absent from many English courses.

The 5-Step Editing Checklist

To facilitate the transition from test-based curricula to real-world communication skills, the 5-Step Editing Checklist serves as a simple method for students to distinguish between major errors that interfere with effective communication, and minor ones that may be safely ignored. Its application is simple: students check their work for these five errors, and ignore the rest. Unlike traditional language programs, this method does not aim to produce perfect English, instead it is intended to correct some of the most common errors produced by students inexpertly using tools such as dictionaries.

Subject - Verb - Object (SVO)

A prominent feature of interlanguage development is the impulse to translate sentences from the native language into the target language. One frequent result of such translations from Japanese into English is the combination of English words and Japanese word-order. Students who use dictionaries to translate sentences word by word often produce unnecessarily complicated passive sentences, when a simple subject-verb-object sentence would serve them better. The simplest self-editing technique is for students to place their finger on the verb in a sentence, identify the subject and place it before the verb, identify the object and place it after the verb, and then conjugate the verb.

Pronouns (pro)

Pronouns are rarely explicit in Japanese and students frequently make errors. When students lack confidence in their own ability they reach for a dictionary, which invariably employs the genderless personal pronoun "one". However, pronouns are not unknown to most university students, they learned them in tables and drills at high school, and with a little prompting they start to recall them. Having identified the subjects and objects in the SVO step, students can more easily apply the correct pronouns.

Cause and Effect (CE)

Cause and effect are often identified by particles in Japanese, but in English they are identified by word order. Many students following the interlanguage impulse to translate word by word often produce

sentences with cause and effect reversed because they are following the Japanese word order, but without the necessary particles. Once students have rearranged their sentences into simple SVO sentences, it becomes easier for them to determine cause and effect, and then choose either “so” or “because” to link them together. When sentences are restricted to simple sentences and CE choices are limited to “so” and “because”, students are no-longer overwhelmed by the varieties of English available to them, and self-editing becomes faster and easier.

Prepositions (prep)

As with SVO and CE, word order is important when using prepositions in English, and direct translations frequently produce inverted sentences. Once students have identified a clear SVO pattern, however, choosing the appropriate pronoun becomes less problematic.

Verbs with pronouns are not specifically addressed during this exercise. Since the general philosophy is to help students prioritize their errors, it is felt that expressions such as “angry at”, “angry with” or “angry to” are not significantly disruptive to the overall understandability of the sentence. In addition, such subtle differences may be attributed to regional variations and could therefore be considered native speaker errors, rather than second language speaker errors, and can therefore safely be ignored for the purposes of this course.

Negation (neg)

Although most students can generally identify when a negative sentence is required, they often become confused about how, exactly, to create one. The greatest obstacle is usually identifying the SVO pattern, but once that is established it becomes easier to identify which words in a sentence need to be negated.

None of the language features on the Editing Checklist are new to the students. After six years of English study at Junior and High School, all the material is familiar, but swamped by all the other rules they also memorized. By repeatedly focusing on just five language elements, students learn to prioritize these elements and quickly begin to self-correct and self-edit as they write and speak.

Course Components

The emphasis of this course is to develop the productive skills of speaking and writing. The 5 - Step Editing Checklist is intended to help students use the English they already know, without becoming overwhelmed by their perceived inability to use it correctly. Such interlanguage development relies on students identifying their own errors and editing them out, so for this reason, a standard text is not used in the class. Instead, students follow an extensive reading program and use that material as the basis for their assessed tasks. Additionally, there is no test at the end of this course. Students’ grades are made up entirely of the work they do in class and for homework throughout the semester.

Graded Readers (GR)

During the semester, students will borrow 10 graded reading books from the university library and read them for homework between lessons. Students are free to select books of any level, and are encouraged to stay within their comfortable reading level. Reading homework should not be too challenging and students should not spend a long time looking words up in dictionaries, they should choose books that they can read fairly quickly and understand more than 80% of the words on every page. Graded Readers provide regular and frequent exposure to correct English language models, at a level that students can understand and reproduce.

Conversations (C)

Working in pairs, students construct dialogues based on their reading. After a preparation period, each pair “performs” their conversation without reading it from a script. Points are awarded for quantity over quality, and as long as the conversation is mostly understandable, students can increase their scores significantly by improvising when they stray from their planned script.

Presentations (P)

Working individually, students prepare and perform short speech presentations based on their weekly reading. They are discouraged from writing a speech and memorizing it, with more points being awarded

for improvising. In addition, students are expected to answer clarification questions from the teacher, during which points are awarded for giving detailed responses.

Journals (J)

Students write short, personal opinion essays on given topics concerning their reading homework. Dictionaries are permitted during this exercise, and linguistic accuracy expectations are much higher. During grading, students scripts are marked with SVO, pro, CE, prep, and neg, according to their errors. During the semester students are occasionally given opportunities to increase their scores by correcting their earlier errors and resubmitting their Journals for an increase of up to 10%.

Cumulative Assessment

By dividing the students' final grade into small, weekly components, students are motivated to attend every class. This ensures that their exposure to English is regular, frequent, and sustained throughout the semester. The system also allows for occasional, essential absences, and ensures that a student who is forced to miss a class through illness or club commitments will not lose a significant portion of the final grade. Every student who attends frequently and makes a sustained effort is likely to pass this course without undue stress.

Suggested Further Reading

Bamford, Julian and Day, Richard R., Extensive Reading: What Is It? Why Bother?, The Language Teacher, May 1997.

<http://jalt-publications.org/tlt/files/97/may/extensive.html>

Nelson, Charles, To Correct or Not To Correct, TESOL - SLW News, October 2007.

<http://www.tesol.org/NewsletterSite/view.asp?nid=4116>

Pellowe, William R., A Dialog-Based Approach Toward Interlanguage Development, The Language Teacher, December 1996.

<http://jalt-publications.org/tlt/files/96/dec/interlang.html>

《発表：外国語部会》

Engaging University Students by Promoting Good Language Learning Behaviour

鹿児島大学 トレマーコ・ジョン

Introduction

A great deal of concern over the decline in the motivation of Japanese university students has been voiced in recent times. Much of this concern has arisen from the worries surrounding the lack of engagement exhibited by contemporary Japanese students. This paper will put forward the notion that a major factor behind this perceived decline in engagement is a lack of awareness of the benefits of utilising appropriate ‘Learning Strategies’ coupled with an absence of ‘Good Language Learning Behaviour.’

In defence of this position, this paper will offer a brief description of ‘Learning Strategies’ hereafter referred to as LS; along with a discussion on the kinds of activities and ways of thinking that typifies the behaviour of the ‘Good Language Learner.’ Finally, the author will provide some insights and suggestions to help make our students’ studies a more profitable and worthwhile endeavour.

The first question to be addressed is: What are Learning Strategies (LS) and why are they important? Without doubt, this is a complex issue, there are many conflicting opinions on what constitutes a definition of LS; in the table below, we can see but a small sample. Indeed the discussion becomes so entrenched at times that even the term 'Learning Strategies' comes under scrutiny, with some commentators preferring the term 'Learner Strategies.'

Source	Definition
Stern 1983	<i>'In our view strategy is best reserved for general tendencies or overall characteristics of the approach employed by the language learner, leaving techniques as the term to refer to particular forms of observable learning behaviour.'</i>
Weinstein and Mayer 1986	<i>'Learning strategies are the behaviour and thoughts that a learner engages in during learning that are intended to influence the learner's encoding process.'</i>
Chamot 1987	<i>'Learning strategies are techniques, approaches or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning, recall of both linguistic and content area information.'</i>
Rubin 1987	<i>'Learning strategies are strategies which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affects learning directly.'</i>
Oxford 1989	<i>'Language learning strategies are behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self directed and enjoyable.'</i>

Fig 1: Ellis (1994:531)

Within the confines of such a short essay, we can but scratch the surface of LS definitions. Nevertheless, it is not unreasonable to suggest that we can encapsulate these opinions and those of many others by saying that LS are all about what students do and think in the language learning process and why they do what they do. As to the question of whether LS are important in the development of our students; we must examine the evolution of second language acquisition. Even a cursory glance at the developments made in this area over the past four or five decades will reveal that a great change has taken place in the way we teach languages. McDonough describes this transition as one in which a focus on the classical linguistic categories of grammar, phonology, semantics and the like, has shifted to a focus on how the learner deals with language learning from a behaviourist point of view. LS are important because of this very realization that the behaviour of the learner has a greater influence in the success of language acquisition than merely focusing on the

contents of a language course.

Following on from a general description of LS, there are many who have taken it upon themselves to develop a taxonomy of strategies that cover what students do and think as they are learning a language. Here we have one from Oxford; she divides LS into two distinct categories of direct and indirect behaviour.

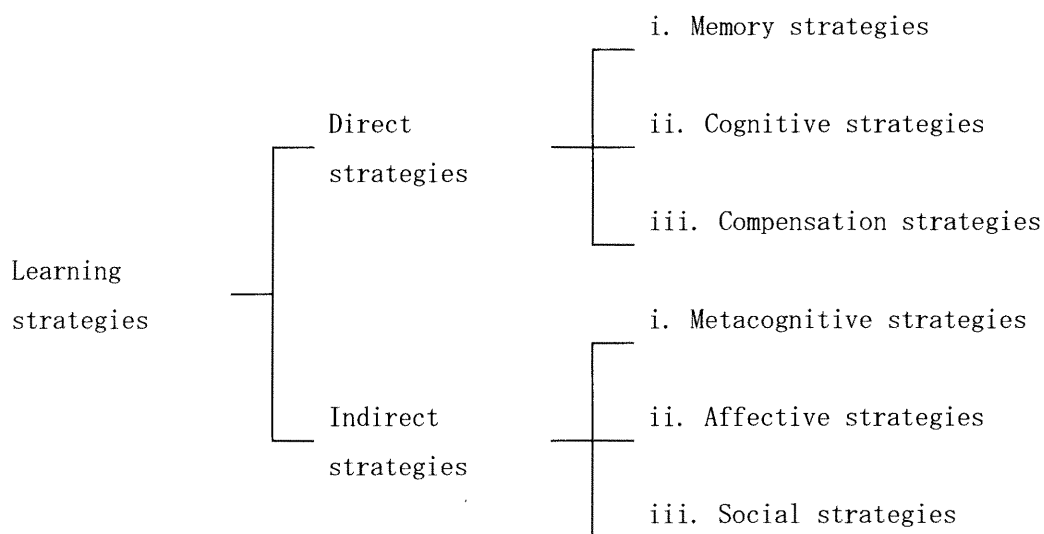


Figure 2: Diagram of a strategy system: Overview (Oxford 1990:16)

According to Oxford (1990:37) direct strategies are those that “*directly involve the target language*” in the sense that they “*require mental processing of the language.*” On the other hand, Oxford describes indirect strategies as those that “*provide indirect support for language learning through focusing, planning, evaluating, seeking opportunities, controlling anxiety, increasing co-operation and empathy and other means.*”

Others like O’ Malley and Chamot, break it down into many more categories. However, more important than discussions on which author or authors have managed to articulate the best and most useful description of what constitutes LS, perhaps we would be better employed in trying to find the most appropriate strategies that fit the profiles and needs of our particular group of students.

As a guide to helping us find the most appropriate LS, it might prove useful to look at the characteristics of the ‘good language learner.’ This is an example from the works of ELLIS (1994) that argues that a good language learner should have:

- a concern for language form
- a concern for communication (functional practice)
- an active task approach
- an awareness of the learning process
- a capacity to use strategies flexibly in accordance with task requirements

He maintains that there is some evidence from the studies to show that paying attention to formal properties of the target language contributes to success. These notions are reflected upon and refined by others in the field, including those of Naiman et al. 1978; Huang and Van Naersson, 1985; Wenden and Rubin, 1987; and Oxford, 1989.

Oxford (1989:235) suggests: “*that good language learners use more and better learning strategies than do poor learners.*” It is tempting to describe this statement from Oxford as ‘BLINDINGLY OBVIOUS.’ However, the truth is, that many of our students and perhaps even some of their educators are ‘BLINDINGLY UNAWARE’ of this simple fact.

Moving the discussion on to the types of strategy choice one is most likely to see in the Japanese classroom we need to address two questions:

Do our students engage in ‘good language learning’ activities? If not: why not?

Do we understand our students’ past learning behaviour and how it influences their present behaviour?

The short answer to the first question is a simple ‘no.’ Whilst it may be tempting to dismiss this viewpoint as little more than the author’s subjective opinion based on personal experience, it should be noted however, that the period of experience does cover the best part of two decades. Moreover, it is a view backed up with plenty of anecdotal and empirical evidence from fellow educators throughout Japan and many authors both here and abroad. As for the question: Do we understand our students’ learning behaviour both past and present? Perhaps this is a question best answered by each individual educator; however, it goes without saying that in order to provide us with keys to aid us in finding the best strategy instruction, it is imperative that we should endeavour to find out as much as we can about our students prior learning behavior. The plain truth is, the way many of us teach language at the tertiary level is vastly different to the way it is taught in junior and senior high schools. In many cases, the methods used at the secondary level of education run counter to the aims of improving communicative competence. Law for example, suggests that some translation methods introduce marked distortions and inefficiencies (not only in reading) if language is viewed in communicative terms.

Similar concerns are expressed by Locastro (1996), Sasaki (1986) and others. The significance of the messages these and other commentators bring us, is that we must be aware of the differences in what our students have been taught and how we teach them in terms of what we want them to do. This transition is not easy; furthermore, we should not assume that everything that they have learned has no place in our classrooms. On the contrary, authors like Tinkham have shown that some Japanese students are happy with some of their

traditional methods such as rote-learning. In fact, judicious use of such methods shows us that they have no adverse effects on their abilities and attitudes when engaged in creative communicative activities. Indeed, such instances can be witnessed at a number of institutions at all levels in Japan who have been carrying out innovative teaching methods; so the idea of utilising more traditional methods along with LS instruction will not be new to all of our students.

How do the respective methodologies found in the secondary and tertiary levels differ? Autonomy is one obvious difference, not only in autonomy of actions, but also of thought. The system in junior and senior high schools promotes reliance on the teacher, textbook and fellow pupils. This is not bad in itself of course, but it does stifle independent thought and action which can run contrary to the idea of the 'Good Language Learner.' Passivity is also encouraged in junior and senior high schools which is why so many students find it difficult in adapting to a more active approach at university, an approach that they need to adopt, if they are to prosper at this level.

Thinking back to the idea of direct and indirect strategies, it is fair to say that our students tend to be limited in their range of strategy choice relying heavily on the more direct type of strategies. Great care must be taken in the ways we use to encourage our students to expand their range of LS during a transition period; too much modification too soon can overwhelm them.

The defining and efficacy of LS programmes are not without their problems; a number of pertinent factors make it a complex and difficult endeavour:

- the variance in educational goals
- the far from clear conclusions regarding the relationship between strategy choice and acquisition
- the resultant conclusions themselves being tentative due to the differences in learner profiles
- the vast differences in procedures and evaluations

The fact that such an endeavour is demanding, is not a valid excuse to leave things as they are. Despite the complexity and the fact that some students are facing a whole new way of learning, we must do all we can to make our students' experience in the classroom an enjoyable, meaningful and profitable one.

Conclusions and Discussion

We have learned that the issues surrounding LS regarding their definition and efficacy are indeed complex. Having acknowledged this, we must also readily acknowledge the wealth of evidence that supports the notion that judicious use of LS and the encouragement of 'Good Language Learning Behaviour' can not only improve the acquisition of English in our students, but it can also motivate them and enhance their learning experience. If we are to improve the language acquisition of English in our students through the introduction of LS, we should not simply limit our efforts to weaning them off their present strategy use and replace it with a whole range of new ones as this may suggest to the students that there is 'something wrong' with their present procedures; thereby creating an atmosphere of doubt in the classroom. Indeed, this is a dangerous path to follow as there is still uncertainty over 'best strategy use' in particular skill areas. Moreover, there is a tendency in the literature to concentrate on what some observers describe as the negative aspects of the Japanese English language teaching classroom. Whilst it would be foolish to ignore their discussions, we should not overlook the positive aspects of Japanese English language education either. If we are to improve the effectiveness of our students' learning, we must choose methodologies, syllabi, strategy instruction and materials that take into account not only our perceived weaknesses of them, but also their strengths, attitudes and cultural background. Educators should aim to introduce methods to students and colleagues that illustrate convincingly the benefits of judicious LS choice. This must be done with a patient committed ethnographic outlook. For example, it may well be the case that Japanese students and teachers with their aversion to autonomy will not be able to engage in self-assessment, or be equipped to deal with a wide range of LS use. Educators may have to contemplate the implementation of a compromise that will include some form of teacher-centred direct instruction. Such a conclusion begs the question: What practical steps can we take to help our students?

Firstly, we should make ourselves aware of LS and the role they can play in our students' education. We can find out what LS our students presently use, or have used by simply asking them. Once this evaluation has been carried out, great care must be taken in deciding both the most effective method of LS instruction and the range and appropriateness of any given LS; forever mindful that it is most likely a new concept for many of our students. We can make goals that encourage good strategy use; for example, when setting an exam or an assignment, devise tasks that don't rely on memory alone (this also has the added benefit of cutting down on cheating). Take an interest in your students; get to know their names and backgrounds. It may seem of little consequence, but knowing your students' names, where they are from, their likes and dislikes etc. can make a difference. If we take a genuine interest in our students, they are more likely to take an interest in their studies.

We should focus on what our students CAN DO, not on they CAN' T DO. This is not a recommendation to lower your expectations and/or your educational values, simply that we should tailor our LS instruction and evaluation methods to the individual profiles and learning methodologies of each class. At the beginning of each term, we should take care to let our students know that they are in for a new educational experience by explaining to them that one of the secrets to language acquisition is 'learning how to learn.' It may not seem to make much sense to them in April or October, but by July or February hopefully it will.

Bibliography

- Chamot, A. U. (1999), Learning Strategy Instruction in the English Classroom, *The Language Teacher* (JALT) 23/6: 6-8
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press
- Huang, X. and M. Van Naerssen. (1985), Learning strategies for oral communication, *Applied Linguistics* 6:287-307
- LoCastro, V. (1996), "English Language Education in Japan" in Coleman, H (ed) *Society and the Language Classroom* Cambridge: Cambridge University Press
- McDonough, S. H. (1999), Learner Strategies, *Language Teacher* 32: 1-18
- Naiman, N. M. Frohlich, H Stern. and A. Todesco. (1978), The Good Language Learner. *Research in Education series No. 7* Toronto: the Ontario Institute for Studies in Education
- O' Malley, J. M. and Chamot, A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press
- O' Malley, J. M. and Charnot, A. et al. (1985a), Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language, *TESOL Quarterly*, 19/3: 557-584
- O' Malley, J. M. and Chamot, A. et al. (1985b), Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL students, *Language Learning*, 35/1: 21-46
- Oxford, R. (1985), *A new taxonomy of second language learning strategies*, Washinton D. C. : ERIC Clearing House on Languages and Linguistics
- Oxford, R. (1986), *Development of the strategy inventory for language learning*, Manuscript, Washington D. C. : Center for Applied Linguistics
- Oxford, R. (1989), Use of Language Learning Strategies: a Synthesis of Studies with Applications for Strategy Training, *System*, 17/2: 235-247
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*, Rowley, Mass: Newbury House
- Rubin, J. (1975), What the "good language learner" can teach us, *TESOL Quarterly* 9: 41-45

- Sasaki, C. L. (1986), Teacher Preferences of Student Behaviour in Japan, *JALT Journal* 18/2: 229-239
- Stern, H, (1983), *Fundamental Concepts of Language*, Oxford: Oxford University Press
- Tinkham, T. (1989), Rote Learning, attitudes and Abilities: A comparison of Japanese and American Students, *TESOL Quarterly* 2/4: 695-698
- Weinstein, C. and Mayer, (1986) *The teaching of learning strategies in Wittrock (ed) Handbook of Research on Teaching (3rd Ed)* New York: Macmillan
- Wenden, A. and Rubin, J. (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs: Prentice Hall International

鹿児島大学における英語共通アチーブメントテスト導入の意義と今後の展望

鹿児島大学 富岡 龍明, 高橋 玄一郎
G-TELP 日本事務局 福井 拓

0. はじめに：平成 19[2007]年度までの状況

鹿児島大学の共通教育における英語の授業は、全 8 学部、総数約 2000 名(1 年生)については、1 年間で必修として 4 単位、4 科目(作文、総合、オーラル、読解)の履修が基本となっており、平成 19 年度まで概略、以下のような状況であった。

- ◎習熟度別クラス編成なし
- ◎平均 60-70 名のクラスサイズ
- ◎テキストの自由選択も含めて、授業・期末評価は、担当教員の自由裁量
- ◎前期・後期の開講科目は、各学部によって異なる。

0.1 平成 20[2008]年度からの鹿児島大学での英語教育改革の眼目

平成 19 年度までの状況を改善すべく、平成 20 年度より以下の 4 項目を改革の眼目として、鹿児島大学教育センターを中心に全学の協力体制の中で、達成、実現に向けて努力している。

- ◎必修コア英語の少人数化
- ◎全学規模での習熟度別クラス編成
- ◎全学規模での共通アチーブメントテスト実施
- ◎新たな成績評価システムの構築

0.2 全学規模でのアチーブメントテストの実施

従来型の各教員による定期試験とは別途に、学力推移・到達度の客観的検証を主たる目的として、1 年生全学・全クラス共通実力判定テストとしてのアチーブメントテスト [G-TELP (国際英検) レベル 3] を前期・後期それぞれ期末に通年で計 2 回、クラスごとに、当該授業担当教員が実施している。受験料は受益者負担となっている。

0.3 なぜ、G-TELP か (G-TELP の概略)

◎G-TELP とは (<http://www.g-telp.jp/> あるいは、info@g-telp.jp)

正式名称は、General Tests of English Language Proficiency といい、ネイティブスピーカーでない人が、実際的な状況の下で、どの程度、英語をコミュニケーション手段として駆使する能力を有しているかを測定するテストである。

◎主管・管理

G-TELP Services (San Diego, CA, U.S.A.)

現在は、サンディエゴ州立 生涯学習学部 アメリカ言語学科の教授らが作成。日本では約 90 大学でプレースメントテスト等として利用されている。

◎テスト内容と形式

Grammar (20分), Listening (20分), Reading & Vocabulary (35分) の3セクションで4技能を測定(計75分)。四肢択一のマークシート形式。

◎テストレベル

レベル1(高い)から5(低い)までの5段階設定。鹿児島大学ではレベル3(TOEIC 400点~600点程度、英検準2級~2級程度)を使用。

1. 新たな英語成績評価システムの構築：評価の平準化

英語の成績評価は、これまでのように各教員による個別定期試験だけでなく、個別定期試験の結果とG-TELPの結果を適正に織り交ぜる形で実施する。その混合評価は以下の比率とする：

- ◎個別定期試験 80%
- ◎G-TELP(レベル3) 20%

G-TELP 20%の内訳としては、具体的には、個々の定期試験科目と最も関連性の高いG-TELPのセクションを当該領域として抽出する方式を採用している。すなわち、左の表ようになる。

		G-TELPの3つのセクション		
G-TELPは3部門それぞれ100点で計300点(素点)の試験		Grammar	Listening	Reading & Vocabulary
ネ レ シ ン	コアC	●		
	コアU	●	●	●
	コアO		●	
	コアR			●
	インテンシブ英語I	●	●	
	インテンシブ英語II	●		●
	英語特別演習	●		●

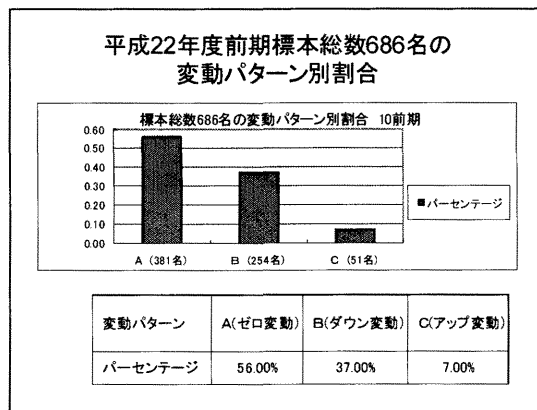
たとえば、成績評価の例として、前期開講科目のコアCとコアUを受講したA君の場合を次に示しておく。

コアC(作文):G-TELPのGrammarの得点:82(100点満点) =G-TELPによる成績評価:16(20点満点)
 これに80点満点の個別定期試験結果が加算されて最終期末評価となる。コアU(総合):G-TELPの3つのセクション合計点:211(300点満点) =G-TELPによる成績評価:14(20点満点換算) これに80点満点の

個別定期試験結果が加算されて最終期末評価となる。

G-TELPの成績結果20%が期末評価全体に与える影響としては、3つのパターンが考えられる。なお、期末評価の点数の最終評価は、GPAの次のような点数の枠組みに従う:100~90点(秀);89~80点(優);79~70点(良);69~60(可);59~0(不可)。100点満点の定期試験のみで最終評価を下した場合と比較すると、G-TELPの20%分の加味によって、評価が変わらない場合(パターンA:ゼロ変動)、評価が下がる場合(パターンB:ダウン変動)、評価が上がる場合(パターンC:アップ変動)がありうる。

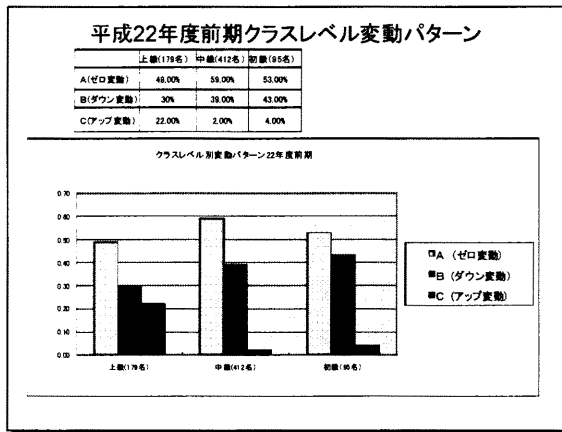
パターン	学生	(定期試験)	(G-TELP)	期末評価	評価の変動
A	吉田太郎	59 / 80 (= 74 / 100) (良)	14 / 20 (= 70 / 100) (良)	73 / 100 (良)	ゼロ変動
B	佐藤花子	72 / 80 (= 90 / 100) (秀)	9 / 20 (= 45 / 100) (優)	81 / 100 (優)	ダウン変動
C	鈴木一郎	54 / 80 (= 68 / 100) (可)	18 / 20 (= 90 / 100) (良)	72 / 100 (良)	アップ変動



平成22年度前期の成績結果のデータをもとにこの変動パターンを見てみると、半数以上がゼ

ロ変動である一方、4割弱がダウン変動となっている。評価の平準化に役立っていると考えらる。

G-TELP の 20%分の成績を期末評価に加味することが、評価の平準化に役立っていることは上級、中級、初級といったクラスレベル別で比較したデータをみると、より鮮明にわかる。



初級、中級、上級の順でダウン変動は増えている。初級のクラスだから良い評価が得られるとは限らない、あるいは、上級だから良い評価が得られにくいというわけではない、という実情が示されている。

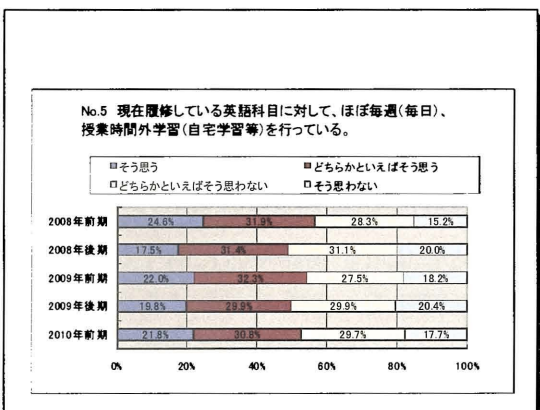
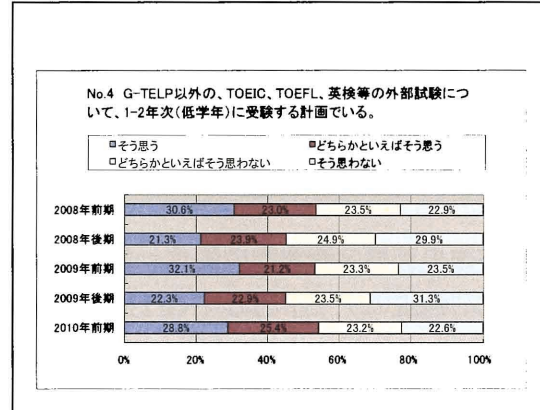
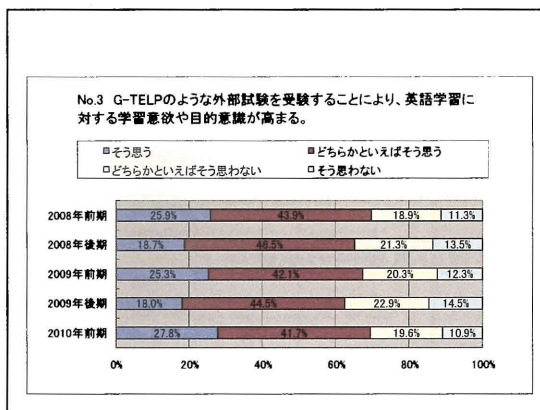
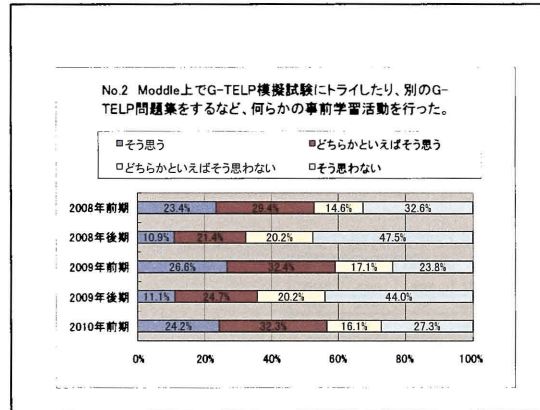
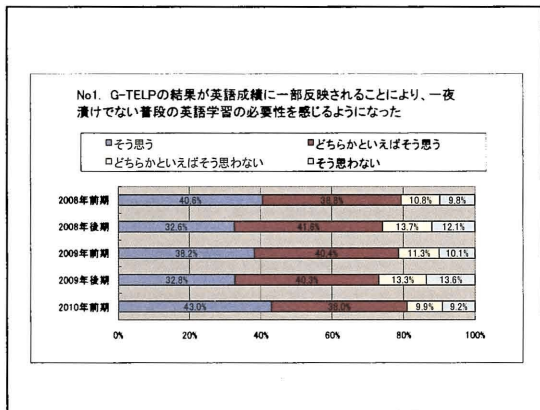
2. 学生の英語学習意識の変化：自学自習の継続的学習の重要性の認識向上

英語共通実力テストとして G-TELP を導入したことで、学生の英語学習意識はどのように変化したかをアンケート調査を通じて見てみる。次のような 5 項目のアンケートを実施した。

アンケート項目

- No.1 G-TELP の結果が英語の成績に一部反映されることにより、一夜漬けでない普段の英語学習の必要性を感じるようになった。(普段からの英語学習の必要性)
- No.2 Moodle 上での G-TELP 模擬試験にトライしたり、別の G-TELP 問題集集をするなど、何らかの事前学習活動を行った。(事前学習活動)
- No.3 G-TELP のような外部試験を受験することにより、英語学習に対する学習意欲や目的意識が高まる。(英語学習意欲・意識の向上)
- No.4 G-TELP 以外の、TOEIC, TOEFL, 英検等の外部試験について、1-2 年次(低学年)に受験する計画でいる。(外部試験受験への意欲向上)
- No.5 現在履修している英語科目に対して、ほぼ毎週(毎回)、授業時間外学習(自宅学習等)を行っている。(授業時間外学習)

G-TELP 導入をはじめた 2008 年度前期から直近の 2010 年前期までの各項目ごとのアンケート結果を以下に示す。



普段からの英語学習の必要性(項目 1)や英語学習意欲・意識の向上(項目 2)の点では、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合わせた肯定的回答が7~8割に達している。前期に比べて後期に数値が全体的に落ちる傾向があるが、前期に一度受験した経験による気の緩みが一因と考えられる。

3. G-TELP の成績推移からみる、週 2 回授業と週一回授業との比較

同一学生の3期分(1年前・後期、2年前期)の総合成績推移(G-TELP)
 <対象学生: 5学部962名(全体の約48%相当)>

学部	09前期(1年次週2コマ)				09後期(1年次週2コマ)				10前期(2年次週1コマ)			
	GRM	LST	RDG	TTL (G+L+R)	GRM	LST	RDG	TTL (G+L+R)	GRM	LST	RDG	TTL (G+L+R)
5学部	58.0	41.0	53.4	152.4	65.8	46.0	53.1	164.8	62.9	49.8	54.1	166.8

セクション	2009前期—2009後期		2009後期—2010前期	
	差	有意差	差	有意差
TTL	12.4	あり	1.9	あり
GRM	7.8	あり	-2.9	あり
LST	5.0	あり	3.8	あり
RDG	-0.4	なし	1.0	あり

ここからは、同一学生の3期分(すなわち、1年前期・後期、2年前期)の総合成績推移について、G-TELP 結果にもとづいて見てみる(cf. 09年度前期 G-TELP 実施時期: 6月第4週;09年度後期:12月第3週;2010年度前期:6月第4週)。まず、2009年前期から2010年前期までの推移について左の表で記す。

対象学生は、8学部中、5学部 962名で、

これは、全体の約48%に相当する。5学部というのは、教育、工学、水産、農学、理学であり、法文学部、歯学部、医学部は入っていない。この表の中心テーマは、コア英語という週2回授業と英語オープンという週1回授業の比較である。

2009年前期と2009年後期は、1年次が対象で、週2回の授業、90分2コマで、コア英語という授業である。

2010年前期は、2年次対象で、週1回授業、90分1コマで、これは、英語オープンという授業である。この英語オープンクラスというのは、8学部中、5学部の2年生対象の、週に一回の英語選択必修クラスで、一般総合英語(general English)を扱い、2010年度から標準クラスと発展クラスという2種の習熟度別クラスを設けている。コア英語の応用・発展版の一般総合英語とみてよい。ただし、8学部中5学部の2年生が対象である(教育、工学、水産、農学、理学 cf. 法文学部、歯学部、医学部は入っていない)。2010年度より、この2年生対象の英語オープンクラスにも、G・TELPを実施することとした。

同一学生の3期に亘るトータルの成績の推移を見てみると、週2回授業であった2009年前期から後期にかけての伸びと、実質週一回授業であった2009年後期から2010年前期までの伸びは、前者が12、4、後者1、9ということで伸びの大きさに差はあるものの、とにかく伸びている。しかもその伸びには有意差がある。このことから、週1回授業でも学力の伸びが期待できるとすれば、授業のあり方等を含めて今後のカリキュラム改編に向けて、検討を要する課題なりえると思われる。今後さらなるデータの蓄積と分析を進めたい。

やや細かくみると、09年前期～後期のRDGの伸びは-0.4とマイナスであったが、t検定による有意差は無いため、統計上、誤差の範囲内ということになる。他方、09後期～10前期のGRMのマイナス2.9点には有意差がある。つまり、受験者の文法力に、意味のある明確な差があった、ということを示している。現時点では、2010年度前期で使ったG・TELPのテストformにおいて、接続詞の用法がkeyとなる問題を間違えた学生が比較的多かった点が響いていると思われる。このあたりは英語力の弱点補強対策に活かしていきたい。

3.1 週一回の英語オープンクラスとその可能性について：2009年度後期～2010年度前期

週2回授業と週一回授業との比較について前節で触れたが、このセッションでは、英語オープンという週一回授業を行うクラスについて、話を進めていく(ここでの議論は、英語オープンの担当教員のうち、本学専任教員のアン・ブレイジア氏と村山陽平氏からの授業関連情報に負うところが大きい)。

英語オープンにおける授業形態の比較(1)2009後期～2010前期:通常クラスとe-learning

セクション	通常クラス(745名)		e-learningクラス(212名)	
	2009後期	2010前期	2009後期	2010前期
TTL	161.9	163.8	174.6	176.8
GRM	64.3	61.6	70.8	67.6
LST	45.4	48.9	48.0	52.8
RDG	52.2	53.4	55.8	56.4

セクション	2009後期-2010前期			
	通常クラス(745名)		e-learningクラス(212名)	
	伸び	有意差	伸び	有意差
TTL	2.0	あり	2.1	なし
GRM	-2.8	あり	-3.3	あり
LST	3.5	あり	4.8	あり
RDG	1.2	あり	0.6	なし

実は、英語オープンは、去年と今年の2年に亘って、pilot study 的に、通常授業形態のクラスとは別にE-learningを意識したクラスを設けて授業を実施してきた。英語オープンを授業形態別に比較して若干の考察を行う。E-learning クラスは、総数212名…5クラス(一クラス平均約42名;発展が3クラス、標準が2クラス)の編成であり、他方、通常クラスは745名…17クラス(一クラス平均43名;発展が

7 クラス、標準が 10 クラス)の編成であった。E-learning クラスの教材は、オンラインで行う Longman English Interactive (略して、LEI)の level 4: 文法、会話、ビデオリスニング、語彙、発音、reading, writing 等、4 技能すべてを学習できる内容であった。LEI の教材は、外部のインターネットサーバーに収められており、すべての ICT 関連の管理は、アメリカのピアソン・ロングマンが行っている。学生はいつでも学内、自宅を問わずに、どこからでも LEI にアクセスできるようになっている。教員の役割としては、学生の取り組み状況を全体的に見守りながら、何か問題がありそうなところへ声をかけたり、必要に応じ、特定の unit 内の内容を隠したり、表示したりするなどの管理、また、各学生の学習状況を確認できるグレードブックのチェックなどが、挙げられる。また、e-learning クラス 5 クラスのうち、一クラスでは、いわゆるブレンド型になっていた。それは、たとえば、授業半分の 40 分程度は、対面式の通常型の授業を行うというものであった。E-learning での学習に関わる文法内容について話をする、というケースが多かった。2009 年後期から 2010 年前期の G-TELP のトータル成績はここにある通り、トータルの伸びは、2.0 と 2.1 であった。これに t 検定をかけたところ、通常クラスにおける得点の伸びには有意差があったが、e-learning クラスにおける得点の伸びには有意差はなかった。つまり、2.1 伸びてはいるけれども、それは、誤差の範囲である、ということの意味している。

3.2 週一回の英語オープンクラスとその可能性について(その 2):2008 年度後期～2009 年度前期

ところが、その前年、2008 年度後期から 2009 年度前期にかけて、pilot study 的に行っていた、通常クラスと e-learning クラスでは、次の表にあるように母数は少ないが、それでも、9.9 と 13.0 という具合に、それぞれトータルの得点の伸びに、有意差が認められた。

英語オープンにおける授業形態の比較(2)2008 後期～2009 前期: 通常クラスと e-learning

セクション	通常クラス (93名)		e-learning クラス (88名)	
	2008 後期	2009 前期	2008 後期	2009 前期
TTL	159.0	168.8	165.8	178.8
GRM	62.1	65.0	64.1	69.5
LST	46.1	40.8	48.0	43.3
RDG	50.8	63.0	53.6	65.9

セクション	2008 後期-2009 前期			
	通常クラス (93名)		e-learning クラス (88名)	
	伸び	有意差	伸び	有意差
TTL	9.9	あり	13.0	あり
GRM	2.9	なし	5.4	あり
LST	-5.2	あり	-4.7	あり
RDG	12.2	あり	12.4	あり

ちなみに、通常クラス 93 名というのは内訳が 2 クラスで一クラスが約 46 名； e-learning クラス 88 名というのは、内訳が 3 クラスで一クラス平均約 30 名であった。点数(素点)だけをみると、去年も今年も、e-learning クラスのほうが、通常クラスより高く、一見、効果が明確に出ているように感じられるが、実際には、オープンで e-learning を受講している学生のほうが、1 年後期の点数がかなり高いので、1 年次後期から 2 年次前期の点数の伸びを比較すると、

昨年も今年も、通常クラスも e-learning クラスも、同じように学力は推移していると考えられる。明確な差は見られなかったとみてよいと思われる。通常クラスに対する e-learning クラスの優位性(学習効率)は、過去 2 年をみる限り、今のところ不明である。ただ、見方によっては、一見 face to face の通常クラスのほうがよいかもしれないと思われるところであるが、実態は、通常クラスと比べて e-learning クラスも遜色がない、意外にも健闘している、といえるかもしれない。今後の調査や考察が継続的に必要である。

4. G-TELPの経年平均推移

5期に亘る全学のG-TELP平均点推移
(2008年前期～2010年前期)

セクション	2008年		2009年		2010年	
	前期(7月) (2,007名)	後期(1月) (1,832名)	前期(6月) (2,010名)	後期(12月) (1,758名)	前期(6月) (1,880名)	
全学	TTL	159.8	170.7	161.4	171.6	160.2
	GRM	61.2	67.9	61.5	68.5	60.6
	LST	41.6	47.9	42.2	47.4	42.0
	RDG	57.0	54.9	57.7	55.7	57.7

前期・後期G-TELPテスト比較
(2008年、2009年)

セクション	前期(08年7月)	後期(08年1月)	得点差	有意差	セクション	前期(09年6月)	後期(09年12月)	得点差	有意差	
全学	TTL	157.4	170.7	13.3	有り	TTL	158.2	171.6	13.4	有り
	GRM	60.3	67.9	7.5	有り	GRM	60.2	68.5	8.3	有り
	LST	41.0	47.9	6.9	有り	LST	41.6	47.4	5.8	有り
	RDG	56.0	54.9	-1.1	有り	RDG	56.4	55.7	-0.7	有り

上記の点数は、前期、後期ともに受験した学生の平均点(前期のみ、もしくは後期のみ受験した学生は対象外)。

上左の表は、5期にわたる、各回の、受験者全員の点数の比較である。2008年度、2009年度とそれぞれ前後期で、得点が伸びているが、2010年度、予断をもっていえば、後期は前期よりも得点が上がるとみている。

上右のスライドは、t検定による平均点の検定結果の表である。年間で前期、後期両方とも受験した学生の点数を示している。上左の表と比較すると、トータルのところ、2008年と2009年の各前期の数字が異なっている。これを見て、興味深いのは、2008年、2009年ともに前期の点数は全受験者数の方が、2回とも受験した学生より高いという点である。つまり、比較的前期に高得点を取った学生が、後期に試験を受けていないということが点数だけからはいえる。これは、前期のうちに、比較的に学力のある学生が、英検やTOEIC、TOEFLなどの技能検定を受けて、必修英語の単位に読み替えるという動きと関係があると思われる。

5. 全学部同期のG-TELP成績比較

全学部同期のG-TELP成績結果
(3年度分・各前期ごとの比較)

学部	2008年前期				2009年前期				2010年前期			
	GRM	LST	RDG	TTL	GRM	LST	RDG	TTL	GRM	LST	RDG	TTL
全体	61.2	41.6	57.0	159.8	61.5	42.2	57.7	161.4	60.6	42.0	57.7	160.2

※ 2008年前期、2009年前期、2010年前期の3回のテストのTTLの平均点の間には、統計的な有意差が無い(分散分析結果より)

左の表に示されているように全体としては、2009-2008年の間、2010-2009年の間、2010-2008年の間で、それぞれ有意差はない。少なくとも過去3年間、英語に関しては毎年大体同レベルの学生が入学してきていると考えられる。

6. Moodle 上での G-TELP 模擬問題へのアクセス件数

平成20年度よりG-TELP導入と同時に、教育センターではG-TELPの模擬問題をMoodle上にアップしている。学生に対して、授業時における教員からの直接の案内や学内ポスターに加え、教務課窓口から学生の携帯端末へ連絡をいれるなどして、幅広く、模擬問題へのアクセスを、呼び掛けている。

次の表は、年度の前後期ごとに数字を示しているが、21年度前期には、英語オープン2年生他(院生など)も含まれている。また21年度後期と22年度前期には、英語オープン2年生や院生、ならびに学内一般に呼びかけた3、4年生等も含まれている。

Moodle上でのG-TELP模擬問題への 学生のアクセス件数の推移	
20年度前期	4135件
20年度後期	1695件
21年度前期	5751件
21年度後期	2142件
22年度前期	6259件

* 20年度前期と21年度前期の同期比較では、+39%
 * 21年度前期と22年度前期の同期比較では、+8.8%

純粋に1年生だけで、数を整え直せば、次のようになる。

20年度前期:4135(変わらず):1年生2000として
一人あたりの平均アクセス回数は、2回(以下同様)

20年度後期:1965(変わらず):一人一回弱

21年度前期:5528 :一人2.7回

21年度後期:1834 :一人一回弱

22年度前期:4986 :一人平均2.4回

20年から22年度前期までの5期をとおしてみると、

前期で平均2~3回である。後期になると、どの年度も前期に比べてアクセス数が落ちる傾向がある。その背景には、G-TELPを前期に一度受けたことによるある種の安心感、自学自習の姿勢に関する気の緩みなどが考えられる。

7. まとめ

以上みてきたように、鹿児島大学における英語共通アチーブメントテスト導入の意義として4点あげることができる。

- (1) 習熟度別クラス編成に伴う、いわゆる単位の質の問題(例えば、上位レベルはいい成績がとりにくく、下位レベルは良い成績をとりやすい)に一定の解決の方向を与えた(評価の平準化)。
- (2) 英語の授業の与えられたテキストの学習だけでなく、英語の実力を身につけていくという自らの気概をもって自学自習に継続的に取り組むことの重要性を一層認識できるようになった(継続的な自学自習の習慣化)。
- (3) 客観的な学力推移の検証・学習成果の確認が客観的データによって把握できるようになった(学習成果の可視化)。
- (4) 学生の英語学力の弱点に関する知見の蓄積とそれに基づく補強対策への備え(英語教育の質の向上への布石)。

今後の展望としては、(1)引き続き学習成果の経年推移を観察していくこと(英語学習環境の継続性の確保)、(2)カリキュラム改編をにらんだ on-line 学習の拡充の可能性を探ること(週の授業時間数と対学習効果の問題)、(3)学力の弱点補強の具体的施策の検討、(4)一連の英語教育改革に伴う制度上の制約と教員の自由裁量をどう調整し、FDを実効あるものとしていくか(例えば、推奨テキスト制度の維持と協力体制の構築)といった点があげられる。今後ともさらなる英語教育の改善と学生の総合的な英語力の向上に努めていきたい。

《発表：外国語部会》

地域に根ざした英語教材作成とリーディング指導
—『幕末・近代化の先覚者たち—幕末の長崎を英語で読みとく—』—

長崎大学 小笠原 真司

1. はじめに

英語テキスト『幕末・近代化の先覚者たち—幕末の長崎を英語で読みとく—』*Pioneers of Western-Style Medical Education and Modern Technology in Japan —Nagasaki in the Last Years of the Tokugawa Shogunate—* (英光社、CD付 1900円) は、幕末の長崎を舞台にしたリーディング教材です。

本書は、平成19年11月12日、長崎大学創基150周年記念講演会として長崎大学中部講堂で行われた講演会のレジュメ集を基に作成しました。この講演会は、文部科学省現代的教育ニーズ取組支援プログラム「現代『出島』発の国際人養成と長崎蘭学事始」取組事業の1つとして実施されたものです。記念講演会では、オランダのライデン大学、ハーグにあるオランダ軍事歴史研究所やドイツのヴェルツブルク大学の先生や研究者による英語の講演があり、内容は幕末、オランダから長崎への工業技術の移転や西洋医学教育開始のようすなどを扱ったものでした。長崎海軍伝習所、長崎製鉄所、医学伝習所の設立に関する発表もあり、大変興味深い内容でした。

そこで、多くの学生や幕末の長崎に興味をもつ方々に講演内容を知ってもらいたいと思い、本書の作成に取りかかりました。当日のレジュメ集の英文に必要な修正を施し、さらに解説を加えることにより、読みやすい英文テキストが誕生しました。さらに、英文テキストを読みながら、医学、薬学、工学系の専門用語や英語基本構文の習得も可能になるように、様々な練習問題も作成しました。テキストを読むための英文法の説明や幕末から明治初期に関する様々な情報コーナーも用意し、内容理解の手助けになるようにしました。

2. 3つのESPの視点とコンテンツ

ESPとは、English for specific/special purposes の略で、ある特定の目的をもって学習され使用される英語のことを意味し、一般的目的の英語 (English for general purposes/EGP) と対照をなす概念とされています。科学・工学英語 (English for science and Technology)、ビジネス英語 (English for business)、看護英語 (English for nursing)、医学英語 (English for medicine) などがその代表と言えます。今回の教材作成の意図は、このようなESP教育で教科書として利用でき、中上級学習者向けの Authentic なリーディング教材を作りだすことにありました。実際の講演会のレジュメの英語がオリジナルであることもあり、かなり読み応えのある英文を使用することができました。

また、別の意味で、さらに2つのESPも実現することができました。それは、English for special places と English for special periods とも言えるものです。ある地域に根ざした、しかも、

ある特定の時代を扱った教材ということです。この教科書は、長崎を舞台に、幕末の時代、日本の近代化に貢献したオランダ人、日本人を描いています。

扱われた内容は、7つですが、英文の文量を考慮し、1回の講義でひとつのUnitが終了するように、15のUnit構成としました。テキストの内容は以下のようになっています。

- Unit 1～2. Dr. Jan Karel Van den Broek as a Teacher of Western Technology (1)(2)
西洋技術を伝えたブルック博士 (1)(2)
- Unit 3～4. Pompe van Meerdervoort: Founder of the First Medical School in Japan (1)(2)
日本最初の医学校の創始者ポンペ博士 (1)(2)
- Unit 5～8. The Dutch Navy and the Transfer of Technology to Japan (1)(2)(3)(4)
オランダ海軍と日本への技術移転 (1)(2)(3)(4)
- Unit 9. The Introduction of Western-Style Chemistry and Pharmacy 西洋式化学と薬学の導入
- Unit 10～12. The Dutch Steamship Company Fijenoord and its Dealings with Japan (1)(2)(3)
オランダ蒸気船会社フェイエノールトと日本との関係 (1)(2)(3)
- Unit 13～14. Steam Factory Nagasaki 1856, Growth 1861-1865
長崎製鉄所(長崎三菱造船所)1856年、そしてその発展 1861年-1865年
- Unit 15. Further Reading Medicine around 1850 - an Overview
1850年頃の医学の概観

3. 本書の構成

本書は、効率的にリーディング指導および語彙学習ができるように、3つのActivityを用意しました。各内容は以下のとおりです。特に、本文、語彙学習、基本構文学習のKey Sentencesの部分は、ネイティブスピーカーによるCDをつけ、音声面の学習も十分に行なえるようにしました。

- Pre-reading Activity

内容紹介 Key Words

- In-reading Activity

Skimming and Scanning Exercises

Words and Phrases Key Sentences 英作文法・目のつけ所

- Post-reading Activity

Vocabulary Check, Vocabulary Build-Up, Writing Practice,
Background Information for Bakumatsu, Additional Reading

本書は、現在長崎大学の一般教育の英語(総合英語 I, III)において、医学部、薬学部、歯学部、工学部の一部のクラス(工学部習熟度別上級クラス)で使用しています。長崎の歴史を知りながら、ESPの英語を学べる本書は、なかなか学生に好評のようです。ただ、リーディング用の教科書としては、中上級用なので、「内容は面白いが、やや難しい」という意見もかなりあります。

なお、本書は本学以外にも、鹿屋体育大学、近畿大学、大阪芸術大学等でも使用していただいております。参考までに、次ページから、Unit 1を載せておきます。

Unit 1

Dr. Jan Karel Van den Broek as a Teacher of Western Technology (1)

西洋技術を伝えたブルック博士 (1)

Herman J. Moeshart (Leiden University)
ヘルマン・ムースハルト (ライデン大学)

Pre-reading Activity

出島に4年間滞在したブルック博士の職業は、何だったのでしょうか。また、どのような分野で日本に貢献したのでしょうか。シーボルトに比べて、名前もあまり知られていないブルック博士の長崎での4年間をムースハルト氏に紹介してもらいましょう。



ドンケル・クロチウス (長崎歴史文化博物館蔵)

主な登場人物

Dr. Jan Karel Van den Broek	ヤン・カレル・ファン・デン・ブルック博士 (?)
Donker Curtius	ドンケル・クルティウス (長崎オランダ商館長)
G. Fabius	ゲルハルダス・ファビウス (オランダ海軍士官)

□ Key Words CD 2

次にあげる英語は、テキストを読む際に大切な単語や専門用語です。テキストの中でどのような意味で使われているのかを考え（テキストの中では太字になっています）、選択欄からその意味を表す最も適切な日本語を選び、下線に書きましょう。その後、CDを聞いて発音練習をしてみましょう。

- | | |
|------------------------------|---------------------|
| 1. Dutch | 2. technology |
| 3. steam engine | 4. technician |
| 5. the Netherlands | 6. encyclopaedia |
| 7. electromagnetic telegraph | 8. Governor General |
| 9. conflict | 10. naval officer |
| 11. voyage | 12. atmosphere |

選択欄	海軍士官	環境	技術	航海	蒸気機関	総督
	オランダ	オランダの	技術者	衝突	電磁電信機	百科事典

In-reading Activity

□ Skimming and Scanning Exercises

次の質問文を読んでから、テキストを読みましょう。

- (1) ブルック博士の職業は何でしたか。
- (2) 当時、日本の大名は何をすることに興味がありましたか。
- (3) 当時は、どんな先生がとても必要とされていましたか。
- (4) ブルック博士は、日本ではどんな役割を演じましたか。
- (5) ブルック博士は、どんなことをして商館長の信頼を得ましたか。
- (6) ブルック博士と商館長との中が悪くなったのは、いつごろからですか。
- (7) 日蘭和親条約で、許可されることになっていたことは何ですか。

□ Words and Phrases 1

次の単語やフレーズは、各パラグラフで使用されているものです。テキストを読むときの参考にしましょう。

- ③ **negotiations** 通商 / **rulers of domains** 大名 / **students of western sciences** 蘭学者 / **import** 輸入する / **foremost** 主要な、第一級の
- ④ **indispensable** 絶対必要な / **the director of the trading post** 商館長 / **steadily** 着実に / **extraordinary** 卓越した
- ⑤ **onwards** = onward ~以降 / **meddle** (他人のことになどに) 干渉する / **hothouse** 温室 / **proportion** 規模 / **natural science** 自然科学 / **endeavour** 努力、試み / **thwart** (計画などを) 防止する / **Dutch-Japanese treaty** 日蘭和親条約 / **workshop** (小規模の) 工場、仕事場

CD 3 Dr. Jan Karel van den Broek (1814–1865), was a Dutch physician who spent four years in Japan on the island of Dejima from 1853 to 1857. During these four years he instructed many Japanese pupils in the use of western technology and science. In this period Japanese were trying to cast guns and build steam engines. Under the threat of western nations trying to open negotiations with Japan, many daimyō (rulers of domains) turned to the production of modern arms and the building of ships. They found most of the needed technology in imported Dutch books and magazines, many of which had been in use already for some time in Japan among the rangakusha (students of western sciences). The need for a teacher who could explain the texts and solve problems for the Japanese technicians was great. Dr. Broek, who had been one of the foremost members of the Physical Society in the town of Arnhem in the Netherlands, performed the role of a living encyclopaedia in Japan.

CD 4 From August 1853 till November 1857 Dr. Broek worked to satisfy the demands of the Japanese for information on western science and technology. He made himself indispensable to the director of the trading post, J.H. Donker Curtius, by providing demonstrations for high placed Japanese visitors to the island and even more so by repairing the royal present to the Shōgun of Japan, an electromagnetic telegraph, that arrived damaged on Dejima in 1854. Year after year, the number of his Japanese pupils and the number of questions posed by the Japanese grew steadily. Because of his extraordinary performance he was raised in rank by the Governor General of the Dutch Indies.

CD 5 During the first two years in Japan Dr. Broek was quite satisfied with this new role in which he found himself. However, from 1855 onwards conflicts with Donker Curtius occurred more and more frequently. The meddling in these conflicts by the Dutch naval officer, G. Fabius, who made voyages to Japan in 1854, 1855 and 1856 worsened these conflicts until the director recommended Van den Broek's recall to the government in Batavia at the end of 1856. The conflicts themselves were of minor importance but in the hothouse atmosphere of the small island where it was impossible to avoid each other, they grew into affairs of gigantic proportions. Dr. Broek who lived for his love of natural science saw many of his endeavours thwarted by the measures of the director. Even when the Dutch-Japanese treaty of 1856 came into force, granting freedom to the Dutch to take walks in Nagasaki without being followed by Japanese spies and reporters (metsuke), the Japanese continued to follow the Dutch. The director did nothing to make it possible for Dr. Broek to visit the workshop of his pupils which was of great importance to him to see the work being done there. (476 words)

● Notes ●

the Physical Society: 物理学会。彼は、オランダアーネムの町で、Tot Nut en Vergenoe-
gen (For benefit and pleasure) という名前の物理学会のメンバーだった。/ encyclopaedia:
= encyclopedia / the director of the trading post: 出島商館長。/ an electromagnetic
telegraph: 1854年、ファイブスがスンピン号にて持ち込んだ将軍への贈呈品。/
the Governor General of the Dutch Indies: オランダ東インド会社総督。

□ Key Sentences (CD 6)

次の英文は、テキストの中で使われている重要表現です。CD を利用しながらリピーティン
グし、暗記につとめましょう。

1. He made himself indispensable to the director of the trading post.
(彼は、商館長にとって必要欠くべからず人となった)
2. The number of questions posed by the Japanese grew steadily.
(日本人から提出される質問の数が、確実に増加した)
3. Because of his extraordinary performance he was raised in rank by the Governor
General. (彼の卓越した仕事ぶりのおかげで、彼は総督により地位をあげてもらった)
4. The conflicts themselves were of minor importance
(争いそのものは、あまり重要ではなかった)

英作文法・目のつけ所 1

“of importance” のように、of のあとに抽象名詞がくると形容詞の働きをし、important の
意味になります。of no use, of great use, など名詞の前にいろいろな形容詞を入れると多
様な表現もしやすくなります。

1. Experience is of no importance in applying for this job.
(この仕事に応募する際には、経験は重要ではありません)
2. Your career as a journalist will be of some use in the future.
(ジャーナリストとしての経歴は、将来何らかの役に立つでしょう)

Post-reading Activity

□ Vocabulary Check 1

テキストで使われた基本語彙について、対応する英語を枠内から選んで下線部に書き込みま
しょう。

- | | | | |
|-----------|-------|-----------|-------|
| 1. 努力、試み | _____ | 2. 工場、仕事場 | _____ |
| 3. 航海 | _____ | 4. 脅威 | _____ |
| 5. 自然科学 | _____ | 6. 技術 | _____ |
| 7. 雰囲気、環境 | _____ | 8. 技術者 | _____ |
| 9. 輸入する | _____ | 10. 規模 | _____ |
| 11. 卓越した | _____ | 12. 業績 | _____ |

選択欄 (正解に使った英語以外のものも意味を確認しておきましょう。)

import technician extraordinary voyage meddle hothouse atmosphere
proportion performance natural science endeavour thwart workshop
threat technology director

□ **Vocabulary Build-Up** 

医療関係者の英語の呼び方を学びましょう。英語に対応する日本語を選択欄から選び、解答を書き入れたら、CDの後について発音練習をしてみましょう。

- | | | | |
|------------------------|-------|---------------------------|-------|
| 1. internist | _____ | 2. paramedic | _____ |
| 3. dentist | _____ | 4. pharmacist | _____ |
| 5. veterinarian (=vet) | _____ | 6. occupational therapist | _____ |
| 7. surgeon | _____ | 8. physical therapist | _____ |
| 9. pediatrician | _____ | 10. nurse | _____ |

選択欄 理学療法士 外科医 小児科医 医療補助者(救急救命士) 看護師
作業療法士 歯科医 薬剤師 獣医 内科医 (9. = (英) paediatrician)

□ **Writing Activity 1**

Key Sentences やテキストの中で学習した表現を参考にして、次の日本語を英語で表現してみましょう。カッコ内の語句を用いて、英文を作成してみましょう。

1. 彼が日本に紹介した技術は、とても重要でした。(of importance)

The technology _____

2. エンジンの騒音がひどくて、私の声は聞こえなかった。(make, myself, above)

I couldn't _____

3. 中国語を選択科目として選ぶ学生の数は、着実に増えています。(optional, steadily)

The number _____

Background Information for Bakumatus

ヤン・カレル・ファン・デン・ブルック博士

ファン・デン・ブルック博士は、出島の商館医として1853年から1857年まで勤務しました。彼は、外科医でしたが、同時に物理学に造詣が深く、物理学専門雑誌の編集を担当していたくらい物理学が得意でした。そのため、彼は、近代医学教育に貢献したポンベとは対照的に、医者でありながら、日本では物理学の進歩に貢献しました。彼は、幕府関係者や当時隔年で長崎警備を担当していた佐賀藩、福岡藩の藩士たちに、出島で電磁電信機の修理と実験、蒸気機関の理論と雛形製作、反射炉の理論と雛形製作、石版印刷機の操作指導など、多岐にわたって指導を行ないました。ブルック博士は、日本へ物理や化学の分野で大きな貢献をしたと言われています。

Batavia (バタビア)

この当時、インドネシアはオランダの植民地でした。当時日本に来るオランダ艦船はインドネシア経由でできていました。バタビアは、今日のインドネシアの首都ジャカルタの当時の呼び名です。バタビアは、当時人口は約20万人で、オランダ領東インド随一の都市でした。町には洋館が建ち並び、ガス灯が灯り、石畳の通りを馬車が通る、まさしく小さなヨーロッパでした。

ドンケル・クルティウス (長崎オランダ商館長)

ドンケル・クルティウスはオランダのライデン大学法学部の出身で、来日の前はバタビア高等法院司法官を務めていました。彼は、嘉永5年(1852年)出島に赴任し、オランダ商館長となります。長崎奉行水野筑後守忠徳ただのりに数々の提言を行ないました。特に、幕府海軍の創設の必要性を説き、スンピン号の艦長ファピウスと協議し、長崎海軍伝習所の開設に尽力しました。また、イギリス、フランス、ロシアの3カ国との外交交渉では、日本側の顧問の役割を果たし、長崎奉行を助けました。安政2年(1855年)、日蘭和親条約が締結されオランダ商館が閉鎖されると、最後のオランダ商館長から初代オランダ在日領事となり活躍します。彼は、8年間日本に滞在し、日本の近代化を助けました。

オランダ通詞^{つうじ}

オランダ通詞とは、江戸時代出島でオランダ語の通訳や外交交渉の実務にあたった人たちのことをいいます。正式には、阿蘭陀通詞とか紅毛通詞とかいいます。身分としては長崎奉行の組織の中で、長崎町年寄の配下の蘭方に属します。通詞の仕事は、世襲制であり、基本としては、大通詞おあつうじ、小通詞こつうじ、稽古通詞けいこつうじのような3つのランクに分けられていました。しかし、時代とともに細分化が進み、諸立会通詞、御用通詞、通詞目付、小通詞助、小通詞並、小通詞末席、稽古通詞助などがありました。

意識的な語彙・文法学習を取り入れた多読プログラムの構想

福岡県立大学 水野 邦太郎

1. 第二言語における多読と語彙学習

英語教育において学習者が自らのレベルと興味に照らし合わせて読む本を選択し、読書を進めていく多読授業は、Reading for pleasure の考え方に基づきこの 20 年間世界的に広く一般に普及してきた (Day & Bamford, 1998; 小林 他, 2010, 高瀬, 2010)。そして多読の効果として、(1) 英語に対する苦手意識が払拭され英語に親しみを持つきっかけが生み出されること、(2) 読みの fluency の側面が向上し、大量の英文を消化し続けていく好循環を生み出すことが様々な実践研究を通して示されてきた。水野 (2005) は (1) と (2) の好循環にさらに拍車をかけることをねらい、ICT を活用して多くの他者と洋書を読み合い語り合う「互恵的な読書環境 (IRC: Interactive Reading Community)」をインターネット上に築き多読授業の効果を示した。

また多読の効果として、未知語や文法の学習ができるということが、世界中の様々な学習者を対象に報告されている (高瀬, 2010)。そしてそのような多読の効果が現れるには 100 万語読む必要があり、そのための指導方法が提案されている (酒井 他, 2005)。

一方、外国語学習における多読は母語における多読の付随的語彙学習とは異なり、多読だけでは語彙の習得率が低く不適切であることが指摘されている (Roszell, 2006): (1) 知らない言葉をとばすため語彙知識の増大にはほとんど貢献していない (Stahl, 1999)、(2) 未知語の意味を推測することを奨励するが「誤った推測」が行われる危険性を伴う (e.g. Nassaji, 2003; Parry, 1991)、(3) 語彙の「定着・習熟・深さ」に対する効果は疑問視されている (e.g. Folse, 2004; Laufer, 2003; Nation, 2001; Roszell, 2006)。

したがって、上記の背景およびこれまでの研究成果が示す教育的示唆として、次のような研究課題を引き出すことができる。それは、「授業外」で行われる多読を通じた付随的語彙・文法学習をより効果的に促進するために、「教室」という場所で「どのように語彙・文法に対する気づきと感受性を高める教育的工夫を施すことができるか」という課題である。

そこで本稿は、多読による付随的語彙・文法学習をより効果的に促進するために、ICT を活用して多読用教材 (Graded Readers) の語彙・文法を明示的、意識的に学習できるシステム開発を考案する。そしてそのシステムを活用して、「明示的、意識的語彙・文法学習と併行した GR の多読プログラム」をデザインし、学習者の語彙・文法に対する気づきと感受性を高め、英語力に変化を生み出すことを目指した新しいスタイルの多読プログラムを提案する。

2. Graded Readers の “Graded” の解明

多読プログラムにおいては、学習者が自らのレベルと興味に照らし合わせて読む本を選択するために、Language Learner Literature と呼ばれる Graded Readers(GR)をいかに上手に活用できるかがプログラム成功の鍵を握っている。GR は様々な EFL 教材出版社が独自にシリーズを開発して発達段階ごとに書き下ろした読み物で、世界中の学校の多読プログラムで使われてきた。しかし各出版社が示す GR の “Graded” に関する情報は、各段階の Headwords の数と簡単な文法項目のリストにとどまっている。また、GR の “Graded” の実態を系統的に実証的に考察した研究もなされていない。そのため教師たちは、各段階の GR を生徒たちが読むことを通して、どのような言語リソースをインプットできるのかよく知らないまま GR を読ませてきた。

一方、日本の英語教育のカリキュラムの中に GR の読書が積極的に取り入れられてこなかった原因のひとつとして、GR の “Graded” に関する情報が具体的に提供されていないことが挙げられる。中学・高校検定教科書で学ぶ言語知識を「定着」させるための GR の読書を、中学・高校の語彙・文法のカリキュラムの中に、さらに大学の教養教育の中にどのように組み入れることができるか、GR の “Graded” に関する情報が明らかになればその情報を基に、中高大を連携させた「発達の多読プログラム」の内容と方法をデザインすることが可能となる。そのためにはまず、「GR の英語」が各段階ごとにどのような語彙・文法によって配分され編成されているかを具体的に見える存在にする必要がある。

そこで、たとえば Penguin Readers (PGR) を例にとれば、レベル 1 から 6 までレベルごとに 10 冊を選び 60 冊の「PGR コーパス」を構築し、以下の観点から「PGR の英語の性質特徴」をまず明らかにすることが必要である。

- (1) **語彙調査**：各本における単語リストと出現頻度を調べる。さらに、第二言語習得において重要な役割を果たす「語彙チャンク (Schmitt,2004)」の観点から、一冊ごとにその本を読むことを通してインプットされる語彙チャンクを質的・量的に明らかにする。
- (2) **文法調査**：各本における文法項目の配分リストと各文法項目の出現頻度を明らかにする。
- (3) **概念表現の調査**：各本において Roget's Thesaurus で使われている概念がどのように表現されどれくらいカバーされているかを調査する。
- (4) **機能表現の調査**：日常的なやりとり(言語行為)がどのような表現で表されているか、一冊ごとに調査する。
- (5) (1)~(4)から得られた各本のデータをもとに、「レベル が上がっていくごとに、語彙、文法、語彙チャンク、概念・機能表現がどのように変化し発達して行くか」を具体的に系統的に明らかにし、PGR の “Graded” の実態を明らかにする。
- (6) (1)~(5)で明らかとなった PGR の言語リソースの性質特徴は、「PGR データベース」としてネット上に構築し、学生がアクセスして参照できるようにする。

このようにして、各出版社の GR の “Graded” が意味する「教育的価値(インプットとしての栄養価)」を「単語」「語彙チャンク」「文法」「概念・機能表現」の観点から質的・量的に分析する

ことにより、その GR シリーズの読書を通じて得られるインプットの期待値の上限を具体的に見える存在にすることができる。そしてそうした情報は、世界中の教師や学習者たちに、その GR シリーズの多読による学習内容の「明確な指針」と「保障」を具体的に与えることにつながる。

また GR の “Graded” の解明は、以下の観点から教育的、社会的に非常に意義のあることである。

- (1) 各 EFL 出版社が GR シリーズの改善を行い優れた読み物を生み出す上での参照資料として活用することが期待できる。
- (2) 各 EFL 出版社の GR シリーズには、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) と英検の各級が対応づけられている。以下は、PGR のレベルごとの対応表である。

Level	Headwords	TOEIC	TOEFL iBT	英検	CEFR
Level 1	300	250	26-27	4 級	A1
Level 2	600	350	36-37	3 級	A2
Level 3	1200	400	40	準 2 級	A2
Level 4	1700	500	52	2 級	B1
Level 5	2300	600	62-63	2 級 - 準 1 級	B1
Level 6	3000	730	79-80	準 1 級	C1

表 1 : Pearson Longman : Penguin Readers の各レベルと、資格試験のスコア・CEFR との対応表

したがって、「PGR データベース」が示すレベルごとの「単語、文法、語彙チャンク、概念・機能表現の一覧表」は、英検や CEFR がレベルごとに設定している Can-Do(能力記述文)に対応する言語リソースを作成する上で役立つことができる。さらに「PGR データベース」のような「GR データベース」は、小中高大一貫の英語教育において、各発達段階において学ぶ言語リソースの期待値の上限を決める上での基礎資料にもなりうる。

3. GR データベースを活用した明示的、意識的な語彙・文法学習の授業

「授業外」で学生たちが PGR シリーズの読書をする場合、物語で使用されている語彙・文法を味わい(appreciate)ながら楽しく読み進めていけるために、「授業」の中で「PGR データベース」をどのように活用できるか、そのアイデアを提案してみたい。

クラスのレベルに相応しい PGR の本を 1 冊選び、その本を「教科書」としてクラス全員で読み進めていく。教師は、「教科書」の個々の事例(全英文)を「語彙」「文法」「語彙チャンク」「概念・機能表現」の観点から詳細に分析し、各事例の「英語の特性(単語、文法、語彙チャンク、概念・機能表現)」を明らかにする。そして、その事例と類似した特性をもつ他の事例が、教科書の他の場面で、同じレベルの他の本を読む際に、さらに下のレベルの本を多読する際に「どれくらいの頻度で登場するか」を「PGR データベース」で調べる。

「高頻度」で出会う英語の特性については、授業で明示的に取り立てて教える。そのために、

その特性と類似した事例を「PGR データベース」から引き出して提示しながら、英語のその特性について焦点を当て意識化を図る。

PGR の多読を通じて高頻度で出会う単語の例として、look、see、watch を取り上げてみたい。教室で全員で読む教科書としてレベル3の *Matilda* を例にとると、*Matilda* では、see が 19 回、look が 33 回、watch が 13 回、使用されている。これだけの量に触れられることがわかる。しかし、それら 65 回を単に「見る」という日本語訳だけで済ますのではなく、授業の中でそれぞれの持ち味や使い分けについて、以下のように明示的、意識的に教えることができる。

E-Gate 英和辞典(田中, 2003)をひもとくと、3つの違いは以下のように説明される。

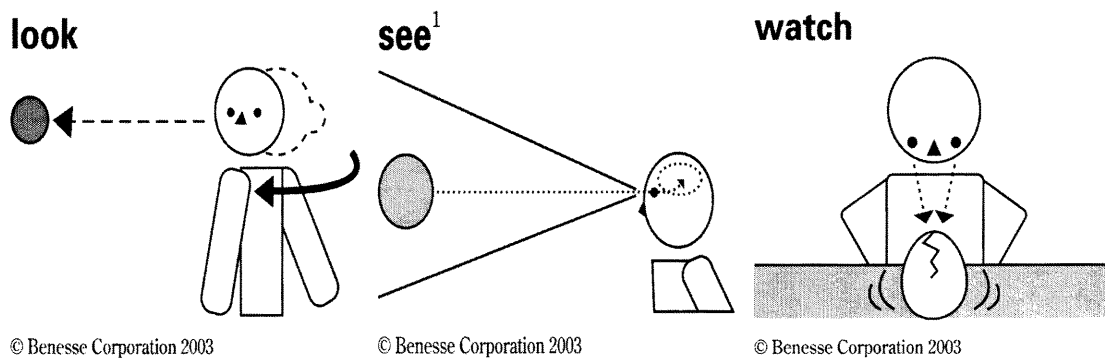


図 1: E-Gate 英和辞典による look、see、watch のコア・ミーニング

look は「目を一定の方向に向けて見る」、see は「あるものが視界に入ってきて見える」、watch は「何らかの変化を注意深くじっと見つめる」というように、「見方の違い」が説明されている。すなわち、私たち人間は目を使ってさまざまな認知活動を行っており、英語では 3 種類の単語で使い分けられていることがわかる。その点を *Matilda* の以下の場面を例に挙げると次のように説明することができる。

Everybody watched her lift up her large glass of water and look carefully at it. 'I'm glad to see there's nothing in it today,' she said. She looked round at them with an unpleasant smile on her face (p.32).

この場面は、小学1年生の教室でのある日の出来事である。生徒たちは椅子に座り、巨漢の校長が教卓の後ろで仁王様のように立っている。校長は、教卓の上に置かれた水の入った大きなコップを持ち上げて(lift up her large glass of water)、注意深くそのコップに目を向けている(look carefully at it)。その校長の姿を、一部始終、子どもたちがかたずを吞んでじっと見つめた(Everybody watched)。コップの中に何も入っていないことが校長の目に映り(see there's nothing in it today)、校長は、生徒たちに目を向けてぐるりと見回した(She looked round at them)。

このように、look、see、watch のそれぞれの持ち味が活かされながら、物語が描写されていることがわかる。換言すれば「類義語の使い分け」を意識しながら読むと、ストーリーをよりいっそう深く味わうことができ、英語で書かれた世界をより楽しめるようになる。そして *Matilda* の

他の場面を読んでいるとき、他の本を読んでいるときに「ここではなぜ look が使われて、see や watch が使われていないのか?」といったことに意識を働かすことができる。それは、英語独自の物の見方・捉え方を理解し味わう(appreciate)ことにつながる。

さらに、授業で look、see、watch が巧みに使い分けられている場面と英文を、「PGR データベース」を活用して学生のレベルに合った他の PGR の本から取り出して学生たちに見せることにより、look、see、watch のそれぞれの持ち味を集中的に焦点を当てて観察する機会をつくることができる。そして look、see、watch の使い分けに対する気づきと感受性を高めるエクササイズを PGR データベースの英文を活用して用意し解くことにより、look、see、watch の意味の差異に対する理解を促進し意識化を図ることができる。

一方、*Matilda* から“look”という動詞と相性が良い単語を抜き出すと、最も相性の良い単語は“at”という前置詞であることがわかる。“look at”は 23 回登場する。そして、その多くは次のような「副詞」と一緒に使われていることがわかる: look *angrily* at(1 回):にらみつける、look *across* at(1 回):見渡す、look *carefully* at(3 回):よく見る、look *down* at(3 回):見下ろす、look *hard* at(2 回):真剣な顔で見る、look *quickly* at(1 回):急いで見る、look *round* at(1 回):見回す、look *straight* at(1 回):真っすぐ見る。イタリックで示された副詞には、look の際の(ある方向に目を向けるときの)「しぐさの様子」が表現されている。

上記のようなチャンク表現を *Matilda* からたくさん発見し抽出することができる。以下に「動詞+名詞」「形容詞+名詞」の例を示す: make a terrible noise/ make a strange noise/ make a small noise。“noise”という「名詞」に“make”という「動詞」が結合して「物音を立てる」という意味がつけられている。そして、“noise”に“terrible(とても不快な)”、“strange(変な)”、“small(小さな)”という形容詞がついて物音の様子が描写される。

このように中学で「look at = ～を見る」「make = 作る」のように一対一対応で覚えていた知識を、GR の読書を通じて unlearn (学びほぐす)こと、それが高校までの実力から背伸びしジャンプするために欠かせない大学の教養教育で学びであると思われる。

そのための道具として、教師は「PGR データベース」を活用し学生のレベルにあった理解しやすい英文を引き出して、英語のある特性に集中的に多く触れられるインプット環境を創出することができる。換言すれば「PGR データベース」は、繰り返し使用される具体的な事例群から語彙・文法力を獲得していく用法依存モデル(usage-based model)に基づいた言語習得を支援する道具として働く。

一方、学生は PGR データベースにアクセスし、選択した本を読むことを通してどのような「語彙チャンク」と出会えるか、脱文脈化されたかたちで「語彙チャンク」の「形式」と「意味」のペアに触れることができる。そして、データベースに実装された「語彙チャンク」の「呼び起こし(Nation, 2001; Folse, 2004)」のタスクをコンピュータ上で繰り返し行うことを通して、「語彙チャンク」の「形式」と「意味」への「気づき」と「定着」を向上させることができる。

4. 研究計画・方法

本稿で提示した多読プログラムを図解にすると、以下のように描くことができる。

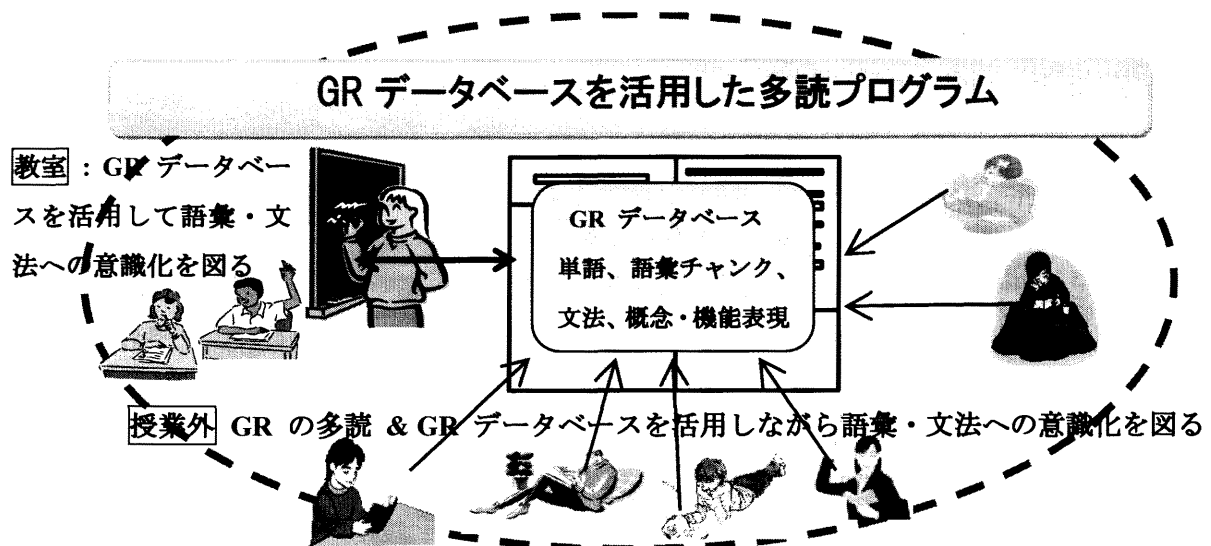


図2. 意識的な語彙・文法学習を取り入れた多読プログラムのデザイン

このような多読プログラムを次のように3年計画で実施し、以下の3つのテストを使用して英語力の伸びを測り、テスト結果を量的・質的に考察する。そして、このような多読プログラムの教育的効果を検証し明らかにする予定である：A Vocabulary Levels Test(Schmitt 他, 2001)、Edinburgh Project on Extensive Reading Test(Hill, 1992)、実用英語技能検定。

平成23年度

GRの中でも、特に人気の高いOxford Bookworms Library(OBW) シリーズの多読を通じた付随的語彙・文法学習を平成24年度と25年度に行う。そのための準備として、OBWシリーズの多読を通して触れることのできるインプットの中身(言語リソース)を、各本、各Stageごとに「単語」「語彙チャンク」「文法」「概念・機能表現」の観点から質的・量的に分析する。そして、OBWの読書を通じて得られる「インプットの期待値の上限」を具体的に明らかに示す「OBWデータベース」を構築する。

平成24年度

「OBWデータベース」を活用した多読プログラムを、初級クラス、中級クラス(lower intermediate level)で実施し、英語力の伸びを測る。

平成25年度

「OBWデータベース」を活用した多読プログラムを、中級クラス(higher intermediate level)、上級クラスで実施し、英語力の伸びを測る。平成24年度と平成25年度を比較検討する。

このような3年間の研究計画を立て、明示的、意識的な語彙・文法学習を取り入れた多読プログラムが学習者の語彙・文法に対する気づきと感受性をどのように高め、英語力に変化を生み出すか、その教育的効果を検証し明らかにしたいと考えている。

GR の“Graded”に関する情報を、各 EFL 教材出版社が「単語」「文法」「語彙チャンク」「概念・機能表現」の観点から具体的に示していない現状がある中で、本研究が GR の“Graded”の実態を解明し、それをデータベース化して多読プログラムで活用するという点で、本稿が考案した多読プログラムは、非常に特色のある多読プログラムの実践的研究になると思われる。

参考文献

- Day & Bamford. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.
- 小林めぐみ 他. (2010) 『多読で育む英語力プラスα』東京: 成美堂..
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 565-585.
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645-670.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 水野 邦太郎. 2005. 「本と人・人と人との 絆を結ぶ互恵的な読書環境の創出」『コンピュータ & エデュケーション』 Vol. 19. 75-84.
- Parry, K. (1991). Building a vocabulary through academic reading. *TESOL Quarterly*, 25, 629-653.
- Pearson Longman. http://www.longmanjapan.com/penguin/readers_j.html
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary Development*. Newton Upper Falls, MA: Brookline Books.
- 高瀬敦子. 2010. 『英語多読・多聴指導マニュアル』東京: 大修館書店.
- Schmitt, N. (ed). (2004). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. Amsterdam: John Benjamins.
- 酒井 邦秀・神田 みなみ 編者. (2005). 『教室で読む英語 100 万語—多読授業のすすめ』東京: 大修館書店.
- Rosszell, R. (2006). The role of Extensive Reading in second language vocabulary acquisition. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) *JALT2005 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- 田中茂範 編. (2003). 『E-Gate』東京: ベネッセコーポレーション.

ESP導入による英語

長崎県立大学 山内 ひさ子

1. はじめに

日本の大学の英語教育において、英語を専攻としない学部や学科の学生対象に開講されている「一般英語」の最大の問題点は、学生の学習動機の低さである。これは宮原文夫等（1997）が行った日本、韓国、中国の大学生の英語学習に関する実態調査でも明らかである。日本の大学生へのアンケート調査の項目の中で、「一般教育」における英語学習の目的を「特になし」と回答した学生が38.3%を占めていた。つまり、日本の大学生の多くは入学試験を境に、英語学習動機を失うことを証明している。これは、中学・高校での英語学習が、入学試験に合格することを目指すEGP (English for General Purposes) であったのが最大の原因であると考えられる。本発表では、ESP (English for Specific Purposes) を大学英語教育のコアカリキュラムにすることを提言する。また、ESPを専門英語ではなく、「一般教育」の英語教育に導入することは、中央教育審議会から2008年12月24日に出された「学士課程教育の構築にむけて」という答申の中に見られる「専門分野を学ぶために必要な語学力の修得を目指した教育活動」という文言に対応した取り組みでもある。

2. 学習動機の問題

英語を専攻としない学生の大半は大学入学試験が終了と同時に、英語学習動機を失う。それは、中、高校で学習した英語学習は、学校英語であり、それはEGPであったからだろう。そのため、大学入学後も中、高校での学習内容とあまり変わらない教育であれば、「入学試験合格のために勉強する」という目標がないため、学習意欲が低下するのは当然である。もし、その英語科目が必修科目であれば、「単位取得ができればよい」という方向へと流れてしまう。EGPによって、一旦消えた学習動機を学生に再喚起させることは難しい。

近年、大学・短大への進学率が高まり（54.3%、2010年、文科省調べ）、日本の大学はすでに大衆化しており、中・高校で身につけておくべき英語力が備わっていない学生が多数大学へ入学してくるようになった。そのような学生対象に英語の「リメディアル科目」を設ける大学が増えているが、多くの学生は「リメディアル科目」を受講する必要はなく、単に学習意欲を失っただけである。そのため、「リメディアル科目」の開設は大半の学生には直接的な影響がない。

しかし、学生の専門分野に関する内容に特化した英語教育（ESP）を導入することにより、日本の大学生の英語学習動機が低いという問題の解決が図れる。それは、一部の大学を除き、学生は入学時から〇〇学部△△学科所属となるからである。つまり、入学時から学生の専門分野が決まっているのである。つまり、学生は専門分野の学習を目指して入学してきているため、専門分野に関する内容の英語教育を行うことは、学生の大学入学の動機と一致すると言える。

1991年の大学設置基準大綱化以前は、大学1, 2年生対象に、主として教養教育が行われ、その後、2年生の後期頃から専門分野の教育が開始されていた。しかし、近年では、大学1年生から、専門分野の導入教育が行われるようになってきている。従って、専門分野の導入教育を受けている学生に対して、英語教育においても専門分野に関係のある語彙や内容を取り扱う初歩的なESPを1年生の英語教育から導入することが可能である。

3. EGPの問題点とESPの効用

3.1 EGPの問題点

Jordan (1997) は英語教育を目的別に図1のように分類している。

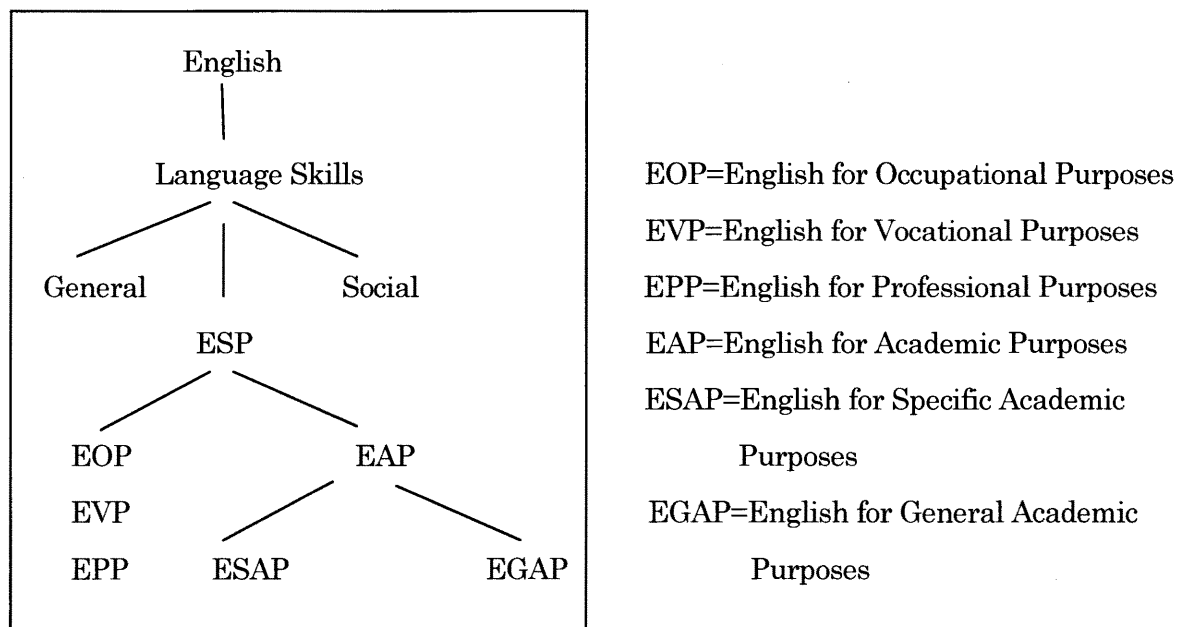


図1. Jordanによる英語の目的別分類

Jordanによれば、EGPは主に、初等中等学校において外国語としての英語教育であり、English for Social Purposesは「会話」目的であり、Survival Englishの学習などがこの範疇にはいる。また、EGPの特徴をAbbot (1981)は“In some situations, English for General Purposes has been named ‘TENOR’-‘the Teaching of English for No Obvious Reasons,’ no reasons obvious to the learner...” (p.4)と説明している。つまり、学校英語であるEGPは試験以外に目的が学習

者にとっては「特にない」というのである。これは、先に述べた宮原等による日本の大学生のアンケート調査結果とも一致する。EGP は大学生にとって期末試験に合格して単位修得をするという目的以外の目的がないことを意味している。

3.2 ESP の効用

EGP 対して、ESP は次の点で効用がある。第 1 に ESP は学生の専門分野に関する英語を取り扱うため、学習者の学習動機がすでに備わっている。たとえ学生自身が専門分野に関する英語の学習動機を持っていると認識していない場合でも、教員が「この授業では、専門分野に必要な英語学習を行う」と宣言すれば、簡単に学生に学習動機を認識させることが可能である。

第 2 に ESP は学生の英語力に合わせて学習内容を決めることが可能である。「リメディアル科目」に ESP を利用することも、高度な英語力を必要とする英語の研究論文作成や研究発表のための専門的内容を含む専門英語としても、授業の目標を定めることができる。たとえば、「リメディアル科目」として ESP を利用する場合は、専門分野の基本的な語彙を使った短文を用いて、基礎的な英文法を教えることが出来る。基礎的な英文法は既習文法項目であるが、専門分野の語彙を用いるという点が学生にとっては目新しいので、学生は新たな気持ちで学習に取り組むことができる。また一般の学生には、図 2、図 3 のような専門分野の基本的な英語の語彙 (sub-technical vocabulary) 学習とそれを用いた英文を使った授業を行うことができる。

computer	machine
wheel	engine
digital data	hybrid

図 2. 工学英語語彙の例

immigration	customs
destination	flight schedule
round-trip	adult fare

図 3. 観光英語語彙例

一般英語の場合と同じく、ESP でも語彙は意味だけではなく、その語彙を用いた文章の学習が重要である。たとえば、工学系の学生の場合、次のような英文を使うことができる。”A computer is a machine that can process a large amount of data in a short time.” この文では ‘pen’, ‘desk’, ‘book’ というような語彙ではなく、‘computer’, ‘machine’, ‘data’ というような sub-technical 語彙を使って、関係詞の使い方や、文の意味を把握する学習をさせることが可能である。このような語彙や文法事項の学習の後、図 4 のような簡単なパラグラフの読解が可能となる。このように、ESP 導入の時点では、語彙レベル→センテンスレベル→パラグラフレベルへと、同じ語彙を用いて段階的に展開する学習 (山内ひさ子、2001) が適当であると考えられる。

第 3 に ESP はインターネット上の情報や ESP の CALL 教材などを組み合わせたブレンド学習

This is a (my) new computer. I bought the computer (it) last month.
 I can process a large amount of data more quickly than my old computer (the old one). This is the computer that I really wanted to have. Now, I am quite satisfied with it (this new computer).

図4. Sub-technical vocabulary を用いた簡単なパラグラフの例

に適している。大半の大学においては、授業は週1回、90分単位で行われることが多い。また、ほとんどの大学はCALL教室を持ち、市販のCALL教材を使用する大学もある。しかし、90分間の授業をすべてCALL学習に当てるより、CALLと紙テキスト教材を用いたface-to-face授業や、紙テキスト教材とインターネット資料を利用するなど、ブレンド学習の方が、単一教材を用いた授業よりも効果的であるといわれている(Sharma & Barrett, 2007)。また、今日、専門分野に関する最新の情報がインターネット上で検索できるので、それを授業に利用することにより、効果的な授業展開も可能である。

3.3 学生へのアンケート調査結果に見られるESPのニーズ

ESPは学生のニーズに適合している科目である。図5は筆者の工学系のESP授業を受講した学生対象に行ったアンケート調査結果(山内, 2001)の一部である。このK工業大学の学生の大半は英語嫌いであり、英語力が低い学生が大半ではあるが、自分の専門分野にかかわる英語の必要性を認識していることが分かる。

- K工業大学の学生アンケート調査結果(2001年) (N=38)
1. 工業大学なので工業英語科目があるのは良い。(63.2%)
 2. 工業英語より一般的な英語を学習したい。(28.9%)
 3. 工業英語が役に立つと思う。(52.6%)
 4. 工業英語は必要と思う。(52.6%)
 5. 将来英語は必要と思う。(63.2%)

図5. 工業系大学生のESPのニーズ調査結果

図6はS大学の国際交流学科1年生対象に行ったアンケート調査結果(山内, 小田, 河又, 2010)である。この調査では「英会話」の項目を入れていない。それは、「英会話」がどの程度のレベルを表すのか不明であるため、意図的に選択項目から削除した。この学科の学生のように、文系で英語に力を入れている学科の学生の場合、「映画」、「TOEIC対策」、「英語の歌」、「リスニング」、「観光ガイド英語」の順に学習希望が多かった。それに対して、「英文学」や「アメリカ文学」を学習したいと希望する学生は少なかった。その後、オーロラを扱った観光英

語の試作 CALL 教材を用いた授業を行ったの後のアンケート調査では、87%の学生が「観光英語を学習したい」と回答した。この学科の学生は卒業後に旅行業や航空産業、官公庁の国際課、外資系企業などへの就職を目指す学生が多いことを考慮すれば、学生からの ESP のニーズは高い。ことは明らかである。

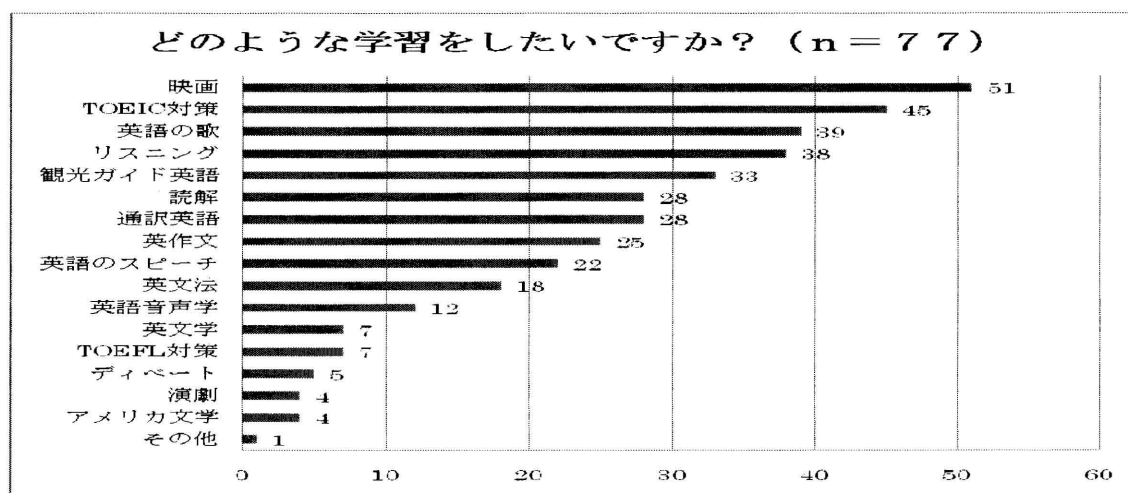


図6. 国際交流学科の1年生のニーズ (複数回答可)

3.4 学生の英語レベルに合わせた ESP

ESP 授業では学生の英語レベルに合わせた教材の選択や授業展開が可能である。この点において筆者は Dudley-Evans & St John (1998) の提唱する図7のような一般英語 (General) と専門英語 (Specific) の連続体 (Continuum) 中に、学習内容を位置付け、大学における ESP は“Position 4” と“Position 5” であるという考え方には反対である。Dudley-Evans & St John も述べている

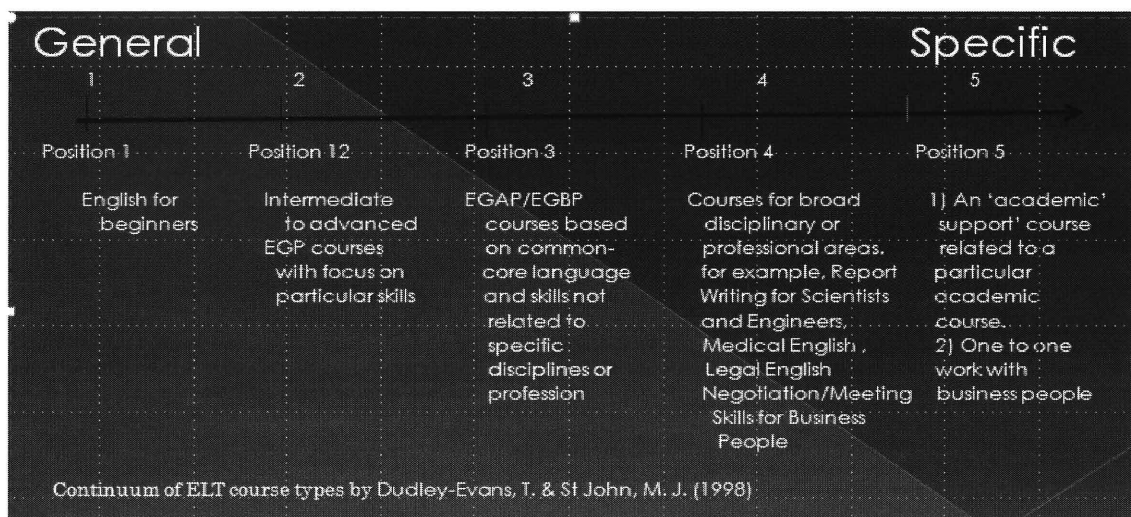


図7. Dudley-Evans & St John による ESP 度合いの表示

ように、beginners 対象に ESP 教育の実施は可能である。大学生の場合、英語力が低い学生であっても、英語学習を受けたことがないまったくの初心者とは異なる。中・高校時代で期待されるほどの英語力が伴っていない、いわゆる、false beginners である。従って、英語力が低い学生は一般英語 (Position 1、2 など) を学習するべきであるという考え方には賛成できない。また、かなり英語力があるからといって、いきなり 3、4 年生対象の英語科目や大学院生対象の専門英語で “Position 4” や “Position 5” の授業を行っても、多くの学生はついていけない。特に “Position 5” は専門教員が担当するべき分野 (Robinson, 1991) である。

図 1 の Jordan の英語教育の分類では、図 6 の “Position 4” や “Position 5” は ESAP に相当する。ESAP は ESP の最終到達目標となる学習内容であるには違いないが、その途中には「初級 ESP」、「中級 ESP」、「上級 ESP」と順序を追った学習が必要ではないだろうか。そのためには、大学 1 年生にはそれまでの EGP 学習から ESP 学習の「橋渡し」をするような ESP 導入学習から始め、学習を重ねる毎に上級 ESP へと近づくような英語のカリキュラム展開が必要であるし、また重要でもある。このような観点からも ESP 導入には、専門教員と英語教員の連携が重要である。

今日、大衆化した大学では、すべての大学生が英語で専門の論文を作成できるほどの英語力があるわけではない。また、そのような英語力を身につけなければ大学を卒業できないという必要性もないので、学生の英語力に合わせた ESP 教育を行うことが必要である。大学院を目指す学生、大学院の学生の到達目標は EGAP や ESAP となってくる。しかし、卒業後の職業に必要な英語力の修得を目指す学生には、EVP や EPP の方が適している。

4. IT 利用の ESP の可能性

ESP 授業では IT 利用の授業が有効である。最近では、ESP の CALL 教材も市販されてきている。また、インターネットで入手できる最新情報を取り入れて、自作の CALL 教材を作成して ESP 授業を行っている教員 (安浪誠祐, 2009) もいる。筆者のように、情報系の教員と協力して、独自の CALL 教材を開発 (山内、小田、河又, 2010 a) している例もある。

またインターネット上の最新情報を利用した授業も展開できる。例えば、工学系の学生に新車の情報を利用した授業が可能である。ヤフーの車に関するサイト (autos.yahoo.com) には、世界中の主要自動車会社が製造した車の情報が掲載されている。その中から学生に自分が乗ってみたい車を選ばせ、その車の仕様などについての情報を読み取らせることができる。図 8 は T 社の車の例である。“MT”、“AT”、“mpg” などの略号などを説明すれば、学生は積極的に学習に取り組む。

図 9 は S 大学で学生が利用したサイトの例である。この授業では日本国内の世界遺産に指定されている場所を紹介するプレゼンテーションを最終課題とした。学生は図 9 のような情報を集め、

MSRP
\$19,720 - \$29,370

Invoice
\$18,240 - \$26,432

XLE 6-Speed AT shown
The 2011 Camry is a 4-door, 5-passenger family sedan, available in 10 trims, ranging from the Base 6-Speed MT to the XLE V6 6-Speed AT.

Upon introduction, the Base 6-Speed MT is equipped with a standard 2.5-liter, I4, 169-horsepower engine that achieves 22-mpg in the city and 33-mpg on the highway. A 5-speed manual transmission with overdrive is standard. The XLE V6 6-Speed AT is equipped with a standard 3.5-liter, V6, 268-horsepower engine that achieves 20-mpg in the city and 29-mpg on the highway. A 6-speed automatic transmission with overdrive is standard.

The 2011 Camry is freshened for 2011

図8. <http://autos.yahoo.com/> で検索できる車の情報例

図10のような英文スクリプトを作成し、教員が英文の添削を行う。学生は修正した英文を使って発表練習を行った後、本番のプレゼンテーションをする。このように、ESP授業には様々なタイプの授業にIT活用が可能である。



図9. 白神山地ビジターセンターのウェブサイト

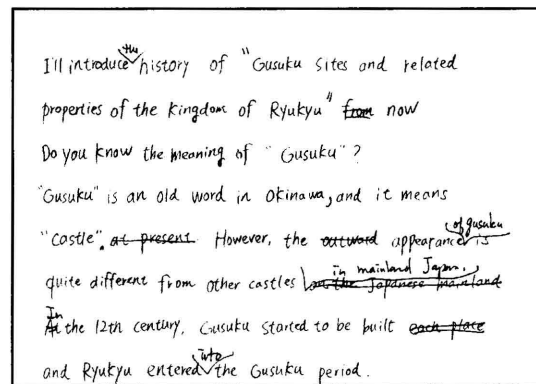


図10. 学生作成のスクリプト例

5. ESPのコアカリキュラム化への提言

ESPを非英語専攻の学生対象の英語教育の中にどの程度導入するのが適当であろうか。筆者は英語のカリキュラムの3分の1から2分の1程度を導入することを提案している。学生に英語学習の希望調査を行うと、65%以上の学生が「英会話」（山内ひさ子、2001）と回答する。学生が望んでいる「英会話」の内容や程度が大学生として相応しいものであるかどうか、あやしいところであるが、学生の希望を、今日、大学全入時代において、完全に無視することはできない。また、一般的なライティングやリーディングも重要である。それらの延長線上に図1のEGAPがあり、そこで取り扱われるアカデミックライティングは、ESAPにも重要となってくる。

次に、ESP科目を1年生から英語のカリキュラムに導入し、「基礎」→「中級」→「上級」へと進行するESPを複数科目開講することを提案する。中・高校時代のEGPと大学でのESPの

「かけ橋」となる「基礎」的 ESP 科目の開設は重要である。そして徐々に段階を追って専門分野の論文購読や専門分野のプレゼンテーションの指導へとつながるカリキュラムが必要である。また、図7のポジションにとらわれることなく、それぞれの大学、学部、学科に応じた内容を選択し、学生の英語力に応じた学習内容を選択した ESP 科目を開講するのが良い。また、学生の英語レベルや将来の目標に合うカリキュラムにするために、「基礎」と「中級」の ESP 科目までを必修科目とし、「上級」科目は選択科目とすることが望ましい。

各大学が実情に合わせて柔軟に対応することにより、ESP を英語のコアカリキュラムとして導入することは可能である。

参考文献

- Abbot, G. (1981). Encouraging communication in English: a paradox. *ELT Journal* 35 (3).
- Dudley-Evans, A. & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: Practitioner's Guide*. Printice Hall.
- Sharma, P, & Barrett, B. (2007). *Blended Learning*. Macmillan.
- Yamauchi, H. & Oda, M. (2008). The Effectiveness of Blended Learning: CALL and Paper-Based Materials. *Annual Review of English Learning and Teaching, No.13*. JACET Kyushu/Okinawa Chapter, pp. 71-82.
- 宮原文夫、名本幹雄、中山秀三、村上隆太、木下正義、山本廣基.(1997). 『このままでよいか大学英語教育—中韓日 3 カ国の大学生の英語学力と英語学習実態』松柏社.
- 安浪誠祐. (2009) 「LMS を用いた英語学習支援—高校英語学習支援から大学EMPまで」『全国調査から見た ICT 教育—実践・評価・理論— 2008 年度 ICT 活動報告書』、大学英語教育学会 ICT 特別委員会、255-264.
- 山内ひさ子、小田まり子、河又貴洋.(2010 a) 「観光英語教材の開発」『研究紀要』長崎県立大学シーボルト校. pp. 305-317.
- 山内ひさ子、小田まり子、河又貴洋. (2010 b) 「On-Line & Off-Line 学習によるリテンション〈想起・記憶〉の改善効果—観光英語教育におけるブレンド学習教材の開発—」『2010 年日本社会情報学会 (JASI & JISI) 合同研究大会 研究発表論文集』 pp. 189-192.
- 山内ひさ子 (2001). 「ESP 教材論—False Beginners のための ESP 教材」『ESP の研究と実践』大学英語教育学会九州沖縄支部 ESP 研究会. pp. 6-17.

<http://autos.yahoo.com>

<http://www.mext.go.jp>

<http://www.shirakami-visitor.jp>

《発表：外国語部会》

福岡・九州から世界へ向けて発信する英語教育の試み：LSPアプローチによる英語プログラムの実践報告

中村学園大学短期大学部 津田 晶子

中村学園大学短期大学部食物栄養学科では、H19年度より学生の基礎学力の強化を目指して、専門教員と語学教員（英語）による共同研究（プロジェクト研究）を実施し、学生の学習実態調査、卒業生・専門教員の英語ニーズ分析を行っている。その結果、1.学生の語学レベル・語学学習経験・海外渡航経験の多様化、2.現行プログラムと栄養系学生の語学ニーズとのミスマッチが明らかになった。

この調査と授業観察に基づき、H20年度より当学科では外国人非常勤教員と連携して、学外実習や卒業後のニーズに合致した英語コミュニケーション能力の育成を目指して、LSP (Language for Specific Purposes) アプローチに基づき、カリキュラムや教材の開発に取り組んでいる。

表：食物栄養学科の英語新カリキュラム(2009年度より実施)

開講時期	科目名	担当教員	
1年前期	英語基礎	日本人教員	EGP
1年後期	英語コミュニケーション基礎	外国人教員	EGP
1年後期	海外研修（ハワイ大学リーワード校）	現地研究・ハワイ大教員 事前・事後研修：日本人教員	EGP
2年前期	実用栄養英語	日本人教員	ESP
2年前期	英語コミュニケーション	外国人教員	EGP
2年夏季休暇期間中 校外実習（病院、企業、保育園など）			
2年後期	TOEIC	日本人教員	スコアによる単位認定

教材やタスクのデザインに際しては、1.本学の学生の出身地ならびに就職先が主に福岡県を中心とした九州地方であること、2.校外実習先や就職先で保育園、病院などで園児や栄養指導対象者に対する『食育』に携わるため、即戦力としてプレゼンテーション技術を身につけさせる必要があることから、福岡県を始めとした九州地方の食文化を英語で発信する言語活動を1年次から積極的に導入している。

本発表では、特に、2年前期に実施しているESP (English for Specific Purposes) プログラムである「実用栄養英語」の授業内容を中心として、英語プログラムの授業内容や教材や授業例を紹介した。「実用栄養英語」の授業では、毎回、福岡の郷土料理の英語レシピや食育や栄養学に関

する新聞や雑誌記事の読解を通して、英語で発信するための語彙・表現を学ぶ。期末課題として①グループプロジェクトとして「英語が理解できる外国人を対象に、栄養学や食育、日本や福岡の食文化に関するテーマについて紹介する」と想定して、15分間、英語でプレゼンテーションの実施、②期末レポートとして「和食のレシピの英訳」（自分で調理したものをステップごとに紹介する）を課している。

今後は、1年前期、2年後期の外国人教員が担当する授業向けに、ニーズ分析に基づく英語コミュニケーション教材の開発を計画しており、外国人教員や専門教員と協業しながら、日本文化を発信するESPプログラムを構築したいと考えている。

参考文献

「日本を英語で紹介したい」、津田晶子、『英語教育』、平成21年12月号、大修館書店、2009.

『英語で楽しむ福岡の郷土料理』、津田晶子、松隈紀生、トーマス・ケイトン、海鳥社、共著、2009.

「地域の国際化に貢献する栄養士のための教材開発：実践報告」、津田晶子、松隈紀生、トーマス・ケイトン、『中村学園大学・中村学園短期大学研究紀要』、査読有、第42号、共著論文、2010.