

实用英語教育学会紀要

SPELT JOURNAL

第1号

*The Society of Practical English Language
Teaching*

2011 4

实用英語教育学会

目次

巻頭言	実用英語教育学会会長	柴田晶子	2
President's Message	The Society of Practical English Language Teaching, President	SHIBATA, Akiko	
[研究論文]			
ビジネスに必要とされる実務英語と大学英語教育 —海外取引で使用された電子メールの分析から—			3
A Challenge to College English Education: From the Linguistic Analysis of Business E-mails			
	専修大学北海道短期大学	柴田 晶子	
	Senshu University, Hokkaido College	SHIBATA, Akiko	
英語を苦手とする学生に対するスピーキングの取り組み —言語レポートからわかる学生の心理と授業の改善点—			14
Developing Speaking Skills for English Learners at Lower Proficiency Levels: Understanding the Learners and the Speaking Lessons Based on the Language Report			
	北海道工業大学	三浦 寛子	
	Hokkaido Institute of Technology	MIURA, Hiroko	
海外研修の教育的効果と今後の課題 —コミュニケーション能力の育成—			26
Educational Effects and Future Issues of Study Abroad Programs: Developing Communication Skills			
	苫小牧工業高等専門学校	石川 希美	
	Tomakomai National College of Technology	ISHIKAWA, Nozomi	
ビジネス英語教育において語彙表が学習者の目標設定と動機づけ において果たす役割			38
Roles that a Vocabulary List Can Play in Setting Goals and Motivating Students to Learn Business English			
	北海道文教大学	久野 寛之	
	Hokkaido Bunkyo University	KUNO, Hiroyuki	
[投稿規程]			51

SPELT Journal 第一号の発刊に寄せて

SPELT Journal 第一号の発刊にあたり、一言ご挨拶申し上げます。実用英語教育学会（The Society of Practical English Language Teaching, 略称 SPELT）は、2011年2月、実用英語とその教育分野における研究及び、その研究成果の普及と応用に関する研究を進めることを目的にして、北海道内の大学英語教員が中心となって発足しました。英語教育に深い関心を寄せる仲間が集い、「実用」という言葉で指し示されるものを吟味した上で、様々な領域と水準での英語教育のあり方を再考し、何をどのように教えていくべきかについて、理論研究と教育実践を積み重ねていくことで、少しでも北海道の英語教育に役立てればと願って設立したものです。

経済のみならず様々な分野でグローバル化が進み、国際的な共通語としての英語が果たす役割はますます大きくなってきています。海外に進出して工場や支店を設置するだけでなく、日本国内でも積極的に海外から従業員を採用したり、英語を社内公用語としたりする企業さえも珍しくなくなりました。もはや英語の得意、不得意を云々していただける時代ではなく、できて当然と考えられる時代になりつつあるようです。「仕事で使える」英語力が求められているのです。「学校英語」なる用語が生み出されたことに象徴されるように、訳読式といわれる日本の英語教育は実際の社会では役に立たないとの声は多く挙がっていました。この批判に応えるかたちで、コミュニケーション重視の英語教育へと方向を転換し、高等学校ではオーラルコミュニケーションという科目が新設され、大学入試にもリスニングが科されるようになりました。もちろんの事ながら、指導方法の改善にも取り組んできました。しかし、残念なことに未だに目に見える成果を上げているとはいえないのも事実です。このような現状のなかで、いよいよ本年度から、小学校の5、6年生では、英語を取り扱うことが可能な「外国語活動」が必修化されました。「英語」を取り巻く状況は刻々と変わってきているようです。

英語教育に携わる私たちには、これまで以上に、実際に「英語を使う」という視点に立って、小学校から中学、高校、さらには大学にいたるまでの幅広いレベルで、学習内容の継続性に配慮しながら、それぞれが対象とする学習者の英語の運用力の向上に資する教育を実践していくことが望まれているといえます。そこで、実用英語教育学会の設立の趣旨を踏まえて、まずは会員の研究成果を広く社会に発信して行こうと、ここに機関紙 *SPELT Journal* の第一号を発刊しました。ご高覧の上、ご批判・ご指導をいただければ幸いです。

実用英語教育学会会長
専修大学北海道短期大学
柴田 晶子

ビジネスに必要とされる実務英語と大学英語教育
—海外取引で使用された電子メールの分析から—

柴田 晶子 (専修大学北海道短期大学)

A Challenge to College English Education:
From the Linguistic Analysis of Business E-mails

Akiko SHIBATA (Senshu University, Hokkaido College)

Abstract

The aim of this essay is to probe into how English education in tertiary level can help students who want to find jobs in Hokkaido and whose majors are other than English language and literature to develop fundamental level of English ability for business use. Firstly, both the needs for English language in the business world of Hokkaido and the fundamental level of English ability for business use are studied based on the results of surveys conducted by a Hokkaido-based study group, ESP (English for Specific Purposes) Hokkaido. The results show e-mail turns out to be the most frequently used communication tool in foreign trade and that high school graduate level or Eiken's 2nd Grade level is thought to be the desirable foundation for English ability in business world. Secondly, in order to clarify the vocabulary size and the sentence structures needed for business e-mails, 18 e-mails actually used in foreign trade are analysed in the light of the Course of Study for Lower and Upper Secondary Schools in Japan. The analysis shows that nearly 90% of the vocabulary is classified into from level 1 to level 4 by JACET List of 8,000 Basic Words and can probably be covered in the word list for high school graduates. As for the sentence structures, those used in the 18 e-mails are mostly assigned to lower secondary school in the Course of Study. Lastly, the effectiveness of e-mail writing in classroom teaching as a way of enhancing ability of practical English in business use is investigated.

1. はじめに

遡ること8年前の平成15年3月に、文部科学省は「英語が使える日本人」の育成のための行動計画を発表した。その冒頭で、急速なグローバル化が進み、人、物、情報、資本などが国境を越えて活発に移動し、国際的な相互依存関係が深まっている中で、母語の異なる人々の間をつなぐ国際的共通語として、英語が最も中心的な役割を果たしているとの認識を示した。したがって、子供たちが21世紀を生き抜くためには、英語のコミュニケーション能力を身に付けることが不可欠だと続けている。この行動計画は、その前年の7月に作成された『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』を踏まえて、平成20年度を目指した英語教育の改善の目標や方向性をあきらかにしたものである。

この行動計画の中には、「英語が使える日本人」に求められる英語力の目標が、各学校種との関連で述べられている。まず、国民全体に求められる英語力として「中学校・高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができる」ことを挙げている。具体的には、中学校卒業段階では「挨拶や応対、身近な暮らしに関わる話題などについて平易なコミュニケーションができる（卒業者の平均が実用英語技能検定[以下、英検]3級程度）」こと、また、高等学校卒業段階では「日常的な話題について通常のコミュニケーションができる（卒業者の平均が英検準2級～2級程度）」ことと表現されている。次に、専門分野に必要な英語力や国際社会に活躍する人材等に求められる英語力として「大学を卒業したら仕事で英語が使える」ことを目標として掲げ、「各大学が、仕事で英語が使える人材を育成する観点から、達成目標を設定」することを求めている。これらの目標実現のために、授業の改善、教員の指導力向上や指導体制の充実、英語学習のモチベーションの向上、入学者選抜等での評価の改善、小学校の英会話活動の支援、国語力の向上、実践的研究の推進の6つの観点から具体的な行動指針が示された。

このような施策が進められる中、大学英語教員の集まりでは、依然として新入学生の英語力低下が話題になることが多く、その最大の学会である大学英語教育学会全国大会でも、低学力者への対応に関わる発表が多く聴衆をひきつけているのが現実である。英語に限られたことではないが、大学教育の前提となる基礎力の底上げを目指して、リメディアル教育と称した補習授業が行われることは、今や決して珍しいことではなくなった。このような状況を踏まえて、「仕事で英語が使える人材の育成」のために、大学英語教育は何をすべきか、具体的には何ができるのかという疑問がこの研究の出発点であった。本論文は、ビジネスで必要とされる実務英語の実態を把握した上で、在学中に培うべき基礎力の具体化を試み、大学英語教育が担うべき役割を明らかにすることを目指したものである。

まず、北海道内の就業者を対象にしたアンケート調査やインタビュー調査から明らかになった道内産業界の英語の使用実態や、仕事で英語を使用している就業者対象のアンケート調査から明らかになった「英語の基礎力」像について紹介し、道内のビジネスパーソンに求められる英語力を考察する。次に、実際の海外取引に使われた文書の分析結果から、道内企業に就職を希望する学生たちが、卒業時までにとど

のような基礎力を培うことが必要なのか、そのためには在学中に何をすべきなのかを考察していく。以下、2章「ビジネス界の英語のニーズと求められる英語力」では、筆者が共同研究者として参加したESP (English for Specific Purpose) 北海道研究会 (以下、ESP 北海道) により実施された英語の使用実態や基礎力像に関する調査の結果から一部を紹介し、ビジネスパーソンに求められる英語力を考察する。3章「ビジネスで必要とされる実務英語」では、ESP 北海道の調査で重要性が高いことが明らかになった電子メールに限定して、実際に海外取引で使用されたメールについて語彙・文構造の分析を行い、4章「おわりに—大学英語教育にできること」の考察の土台とする。

2. ビジネス界の英語のニーズと求められる英語力

グローバル化が進む社会の中で、国際共通語としての英語の重要性が益々高まっていることは、メディアの喧伝を待つまでもなく広く社会に認識されてはいる。しかしながら、英語を使わずに不自由なく日々の生活を謳歌できている学生には、社会で求められている英語力に対して具体的なイメージが湧いてこないのも事実である。また、指導を担当する英語教員にしても、ビジネス界での経験を有しないために、実際のところビジネスで求められる英語に関する知識や情報はほとんどない。このことから、大学の英語教育のあり方を考える上で、まず初めに、実社会での英語のニーズをなるべく具体的に知る必要があると考えた。以下に、ESP 北海道が実施した調査の結果の一部引用して、北海道内の産業界の英語のニーズと、仕事で日常的に英語を使用している社会人が考える「英語の基礎力」のイメージを示す。

2.1 北海道の産業界の英語のニーズ (内藤他(ESP 北海道), 2007)

この項では、平成17年から18年の2ヵ年にわたりESP 北海道が実施した北海道の産業界における英語のニーズに関する一連の調査の結果から一部を引用する。

まず、平成17年10月に北海道在住の就業者を対象に実施したインターネットによるアンケート調査の結果から引用する。この調査では、有効回答を寄せた1,085名のうち職場で実際に英語を使用していると回答した372名に対し、様々な選択肢を用意して、英語のどのような技能が、どのような場面で使われているかを尋ねている。各技能についての上位3位までを表1に示す。

表1 職場における英語の使用技能と使用場面 (N=372) *表中数字は%

	1 位		2 位		3 位	
読む	ホームページ	43.0	マニュアル	37.6	電子メール	34.1
書く	電子メール	34.1	報告書	11.6	専門誌・論文	8.9
聞く	顧客対応	29.8	電話	16.4	社内コミュニケーション	12.9
話す	顧客対応	33.9	社内コミュニケーション	15.6	電話	13.7

「聞く」、「話す」については30%前後の利用者がいるのは顧客対応だけであった。

各技能のなかでは「読む」が一番多く使われ、3位までの全てにおいて3分の1を超える人に挙げられていることがわかる。特に、電子メールについては、「読む」と「書く」の両方の技能で34.1%の人が挙げていて、ビジネスシーンでもコミュニケーションツールとして多用されていることが明らかになった。

次に、平成18年8月から10月にかけて、道内11事業所の海外関連担当業務に従事する28名を対象に実施したインタビュー調査からの引用である。多岐にわたる質問の中から、英語使用の場面と目的に関わる部分のみを取り上げ、各項目で5名以上の回答者が選択したものを選択者の多かった順に表2に示す。

表2 職場における英語使用の場面と目的 (N=28) *表中数字は人数

項 目							
対話の媒体		会話の場面		文書の内容		情報収集	
電子メール	24	海外出張	11	契約書	13	ホームページ	18
電話	20	会議・打合せ	10	問合せ	13	専門誌	7
直接対話	17	プレゼン	10	交渉	10	論文	7
ビジネスレター	7	スモールトーク	9	通知	7		
		接待	8	クレーム	5		
		注文	8	申請・許可	5		
		挨拶	7	礼状	5		
		クレーム	6	挨拶	5		

この調査の対象者が、海外関連業務を集中的に担当する部署に所属していることから、海外出張なども高い割合で出ている。調査対象者や調査規模だけでなく調査項目も異なるため単純な比較は難しいものの、情報収集にはホームページが多く利用されていることなど、全体としてはインターネット調査と酷似した結果となった。また、この調査でも、対話の媒体としては電子メールが多用されていることが確認できた。

2.2 英語の基礎力 (内藤他(ESP 北海道), 2009)

ESP 北海道によるインタビュー調査(2007)を通して、ビジネスパーソンは英語の基礎力が重要であると考えていることが明らかになっていた。そこで、この「英語の基礎力」という言葉で表されるものの実態をより具体的に把握することを目指し、平成20年3月に、インターネット調査会社を通して、仕事で日常的に英語を使用している社会人を対象とした「仕事で使う英語と英語の基礎に関するアンケート調査」を実施し、455の有効回答を得た。実際の質問項目は多岐にわたっているが、ここでは、英語の基礎力像に関連する設問のみに限定して引用する。「英語の基礎」として具体的にイメージされる8項目とその他(具体的に記述を要求)のそれぞれについて、重要度については4段階、到達レベルについては4段階と英検の級やTOEICの得点との関係で選択してもらったものである。

まず、英語の基礎としてイメージされる項目のうち、「その他」を除く8つの選

択肢：単語・熟語（単・熟）、文法、発音、日常会話（会話）、リーディング（R）、ライティング（W）、リスニング（L）、スピーキング（S）について、それぞれの重要度と到達レベルの平均値を、重要度の平均値が高かった順に表3にまとめてみた。重要度についての選択肢は、重要(1)、どちらかというと重要(2)、どちらかというとならない(3)、重要でない(4)とする4段階、到達度については、中学校(1)、高校(2)、大学入試(3)、大学卒業(4)の4段階であった。

表3 英語の基礎力—重要度と到達度（N=455）*表中数字は平均値

項目	単・熟	R	L	S	W	会話	文法	発音	平均
重要度	1.56	1.74	1.76	1.87	1.95	1.98	2.22	2.23	1.91
到達度	2.33	2.50	2.44	2.38	2.48	2.22	2.16	2.24	2.34

表3からわかるように、仕事で英語を日常的に使っているビジネスパーソンは、単語・熟語の重要度を文法や発音より高く評価していることが分る。4技能については理解・受信系の「読む」「聞く」技能が表現・発信系の「話す」「書く」技能より若干高めの評価となっているものの、平均値が1.74から1.95と、ともに重要と認識されていると言える。到達度については、全ての項目で高校レベルの2は超えるものの大学入試レベル3までは達していない。一番低い文法が2.16と高校基礎レベルを少々上回る程度、一番高いリーディングでも2.50と高校基礎と大学入試の中間点のレベルである。また、英検やTOEICとの関連では、英語の基礎力として考えられるレベルは英検2.14級、TOEIC562点という結果となった。

3. ビジネスメールで必要とされる英語

前章で見てきたように、ビジネス界でのコミュニケーション媒体としては、電子メールが多用されている。このメールの重要性については、全国規模のビジネスパーソンを対象としたアンケート調査で、仕事で「読む」技能や「書く」技能が使われる場面として、ともに他と比べて圧倒的な高割合の91%の回答者が挙げていることから分かっている(小池他、2008; 国際ビジネスコミュニケーション協会、2009)。また、実際に仕事で英語を使用している社会人は実体験に基づいて、高校卒業あるいは英検2級程度を仕事で英語を使えるようになるための基礎力の到達度と考えていることも調査から分かった。

そこで、ビジネスで必要とされる実務英語の一端を明らかにするために、実際に海外取引で使用されたメールの分析結果を、「高校卒業レベル」との比較を通して考察してみたい。ここでは、ESP 北海道が日本学術振興会科学研究費補助金を得て、現在取り組んでいる「小規模事業所の海外取引に関わる実務英語の事例研究」の一環として、協力企業から提供いただいた電子メールについて語彙分析を行った研究結果(内藤他(ESP 北海道), 2010)と、文構造について新たに行った分析結果を示すこととする。

3.1 語彙

「高校卒業レベル」をより明確に把握できるように、文部科学省が定めた中学校学習指導要領、高等学校指導要領から、各英語関連科目について目安として示されている語彙数に注目する。具体的な単語については、中学校で学ぶべき 100 語についてしか言及されていないため、語彙数についてのみ表 4 に示す。

表 4 中学校・高等学校で学習する科目と語彙数の目安 *表中数字は語数

	中 学 校		高 等 学 校			
	必修科目		必修科目		選択科目	
科目名 と 語彙数	英語	900	オーラル・コミュニケーション I	(+400)	オーラル・コミュニケーション II	(+500)
			英語 I	(+400)	英語 II	(+500)
					ライティング	(+0)
					リーディング	(+900)
累計数	900 語		1,300 語		1,300~2,200 語	

高等学校では「オーラル・コミュニケーション I」か「英語 I」が必修となっているため、全ての高校生が卒業するまでに学ぶべき語彙数の目安は、中学校の 900 語に 400 語が加わって 1,300 語となる。選択科目によっては、さらに 500 語、900 語と追加されることになるが、大学進学希望者を多く抱える高等学校では、「英語 I」「英語 II」「ライティング」「リーディング」の 4 科目を履修させることが多いため、大学入学時には最低限 2,200 語程度は学んできたことにはなる。

では、実際の海外取引でやり取りされるメールではどの程度の語彙が使用されているのかを分析結果から見ることにする。今回分析の対象としたのは、家具の製造・販売に関わる研究協力企業から提供を受けた、ドイツ、トルコ、シンガポール、台湾などの製造業者やデザイナーとの間で取り交わされた 18 通のメールである。具体的には、宛名や発信情報などを省いたメール本文から、さらに、数字や記号、都

表 5 レベル別語彙数

レベル	1	2	3	4	5	6	7	8	他	合計
index	346	82	38	49	18	9	6	3	29	580
%	59.7	14.1	6.6	8.4	3.1	1.6	1.0	0.5	5.0	—
累計%	59.7	73.8	80.4	88.8	91.9	93.5	94.5	95.0	100	—
tokens	2,081	154	74	104	29	18	14	4	47	2,525
%	82.4	6.1	2.9	4.1	1.1	0.7	0.6	0.2	1.9	—
累計%	82.4	88.5	91.4	95.5	96.6	97.3	97.9	98.1	100	—

- * 表中、レベル行の「他」には、8,000 語を超える記号や業種特有の専門用語などが含まれている。
- * 「index」は通称「見出し語・異なり語」などと呼ばれる、文中に出現する異なる語の数を示す。
- * 「tokens」は文中に出現する全ての語の数を指している。

市・会社・商品などの固有名詞を除いたテキストを分析の対象としている。分析に当たっては、大学英語教育学会が日本人英語学習者のために作成したレベル別基本語リスト（通称、JACET8000）の分析ソフトを使用した。このリストは、基本語彙 8,000 語を 1,000 語単位の 8 つのレベルで表示している。分析の結果を表 5 に示す。

「index」の行を見ると、レベル 4、つまり 4,000 語レベルの語で全使用語彙の 88.8%を占めていることがわかる。基本語ほど出現の頻度は高いため、「tokens」では 4,000 語レベルで実に 95.5%を占めることもわかる。分析対象となった 18 通のメールでの出現率に注目すると、レベル 4 とレベル 5 には大きな溝があり、各レベルとも同数の 1,000 語を含んでいるにもかかわらず、レベル 5 以降ではメール全体への貢献度が極端に下がっていることがわかる。

4,000 という数字は、指導要領で高校卒業まで学ぶ語数の目安として挙げている 2,200 を大きく上回ってはいるが、一般に使用されている高校生用英和辞典で調べてみると、大学受験や英検 2 級の合格を視野に入れた場合に習得が望ましいとされる語彙数は、5,900 語から 9,200 語にまで及んでいた。これらのことから、仕事で英語が使えるようになるための「基礎力」の到達度としてビジネスパーソンが挙げっていた「高校卒業レベル」とは、単語について言えば、メールの分析結果から分ったこの 4,000 語レベルを指していると考えてよいだろう。

3.2 文構造

次に、文構造についての「高校卒業レベル」を確認していく。学習指導要領では学年や科目ごとに言語材料を配当せず、各科目の目標を達成するためにふさわしいものを適宜選択して様々な言語活動を行うこととなっている。表 6 に、中学校・高等学校で学ぶべきこととして学習指導要領に挙げられている文型や文法事項をまとめ、さらに各項目が分析対象の 18 通のメールに出現した回数を併せて示した。なお、分析に当たっては、メール作成時に必要とされる文構造の抽出という観点から、文だけでなく節もその対象とした。

表 6 中学校・高等学校で学習する文構造と電子メールでの出現回数

《文型》			回数
S+V			25
S+V+C	be 動詞+名詞/代名詞/形容詞		57
	be 動詞以外の動詞+名詞/形容詞		2
	be 動詞+what など・that・if(whether)で始まる節	*	2
	be 動詞以外の動詞+分詞	*	0
S+V+O	目的語が名詞/代名詞/動名詞/to 不定詞/how(など)to 不定詞/that で始まる節		139
	目的語が what など で始まる節	△	1
	目的語が if(whether)で始まる節	*	4
S+V+O+O	直接目的語が名詞/代名詞		7
	直接目的語が how など+to 不定詞	△	1
	直接目的語が what など・that・if (whether) で始まる節	*	2

S+V+O+C	補語が名詞/形容詞		1
	補語が分詞及び原型不定詞	*	7
その他	There+be 動詞+～		8
	It+be 動詞+～ (+for～) +to 不定詞		4
	主語+tell, want など+目的語+to 不定詞		4
	It+be 動詞+～+that などで始まる節	*	4
	主語+seem など+to 不定詞/that で始まる節	*	0
《文法事項》			
代名詞	人称、指示、疑問、数量を表すもの		/
	名詞用法の句や節を指す it	*	/
関係代名詞	主格の that, which, who 及び目的格の that, which の制限的用法の基本的なもの	△	5
	関係代名詞の用法	*	11
関係副詞	関係副詞の用法	*	0
時制	現在形,過去形,現在進行形,過去進行形,現在完了形,助動詞などを用いた未来表現		/
	現在完了進行形,過去完了形,過去完了進行形,未来進行形,未来完了形	*	1
形容詞・副詞	比較変化		/
不定詞	to 不定詞の基本的なもの		19
	不定詞の用法	*	8
動名詞	基本的なもの		/
分詞	形容詞としての用法		6
	分詞構文の基本的なもの	*	2
受け身	現在形,過去形		11
	助動詞+受け身	*	9
仮定法	基本的なもの	*	22

* 表中の△印は中学校では理解の段階にとどめることになっている項目、*印は高等学校で新たに加わる項目である。

* 表中の「回数」列の斜線は、今回の分析では重要度が低いと判断し対象としなかった項目である。

表 6 から、基本的な文法はほとんど中学校で学習していること、高等学校では分詞や不定詞及び関係詞を含めた節の使い方に広がりが見られ、また、仮定法や分詞構文の基本的なものが学習内容として加わっていることなどがわかる。メールで使用されていた文構造は、「文型」欄の各項目ごとの出現回数から明らかなように、S+V+C や S+V+O の文型が圧倒的に多く、しかも、従属節を伴う複文は極めて少ない。高校で新たに学習することになる S+V+O+C の補語が分詞や原型不定詞の場合の出現回数はやや多いが、実際には、慣用句とも言えるような「let me/us know」が 7 例中 6 例で、残り 1 例が「have+O+過去分詞」の用法であった。文型については、中学校での学習範囲が大部分を占めていることが分る。次に「文法事項」であるが、ここでは高等学校で新たに学習するもので比較的多用されていた項目について

てのみ言及する。まず、基本的なもの以外の関係代名詞が 11 回と多いが、これは発信者の一人が「, which」を多用(8回)するスタイルを用いていたため、その他には「what」が2回、「whatever」が1回使われていただけであった。不定詞の基本的な用法以外のものとしては「in order to ~」が5回で、「be+to 不定詞」、「形容詞修飾の副詞用法」、「真目的語の用法」が各1回あった。仮定法が22回と多く出現しているものの、couldが推量の意で1回、「I wish you could~」で1回出てきたのを除けば、残りの20回は、慣用句の「would like to」の13回と「could you ~」の2回を含めた丁寧表現としての用法だけであった。

実際に使用されたメールから、画像や添付ファイルの活用で他の媒体より有効なツールになっていることや、即時性が高いことで相手との確認作業を容易にしていることもわかった。これらの利点が、インタビュー調査で挙がっていた「中学レベルの文法で十分」とか「短い文で簡潔に表現する」というビジネスパーソンの声につながっていることが今回の分析で証明された。メールに限定すれば、ビジネスで必要とされる英語の「基礎力」の到達度としての「高校卒業レベル」とは、表6に高頻度で出現している文型や文法事項を使いこなして、簡潔な文が書けることと言えそうである。

4. おわりに—大学英語教育にできること

英検の二次試験では文章と絵が書かれた面接カードをもとに面接試験が行われるが、面接カードの文章についての質問には流暢に答えられる高校生や大学生が、「あなたは~についてどう思いますか。」というような自分の立場での回答を要求された途端に言葉に詰まってしまうという場面に多く遭遇した。これは、社会人受検者には見られない傾向であり、強く印象に残ると同時に学校英語教育に携わるものとして考えさせられる相違点であった。原因としては、学生と社会人の英語学習に対する目的意識と訓練量の差が考えられる。社会人受験者には、使用場面について具体的なイメージがあり、伝えたいことを英語で言ってみるといった訓練経験もあることを知った。

指導を担当する短期大学において、卒業後は同一法人下の四年制大学の経済学部・商学部・経営学部編入することを希望している学生68名を対象に、「身につけたい英語力」と題して平成21年4月の入学直後に実施したアンケート調査の結果がある。「読む、聞く、書く、話す」の4つの技能について、具体的にどの程度のことまでできるようになりたいかを、英検が発行するCan-doリストの5級(5点)から1級(1点)までの7段階の記述を使い、級を明示せずに選択させた調査である。その平均値は「読む」が1.9級と少々高いものの、「聞く」が2.2級、「書く」と「話す」が2.1級で、全体としては2.08級となった。また、自分が考える英語力にとっての、単語・熟語、文法、発音のそれぞれの重要度を不要(0点)から重要(3点)までの4段階で選択させると、単語・熟語については平均値が2.79と重要性を高く評価していて、全員が「重要」「どちらかというとも重要」を選択していた。文法や発音についても、それぞれ2.53、2.34と、全体としては重要度が認識されていると言える一

方で、「重要でない」と考える学生も散見され、しかも、これらの学生はこの2つの項目について3:0や0:3あるいは3:1や1:3と極端に偏った選択をしていた。発音を低く評価した学生には「読める」だけでよい、逆に文法を低く評価した学生には「話せる」だけでよいとする誤解があることが推察された。

このアンケート結果から、学生が自らの到達度として望ましいと考えるレベルと、日常的に仕事で英語を使用している就業者が実感として捉えている基礎力のレベルには大きな違いはないことがわかった。であるならば、社会のニーズをより具体的に知らせることで学生の英語学習に対する目的意識を高めることは可能であろう。単語・熟語の重要性についても就業者と同様に十分認識していることを考えると、課題になるのは定着のさせ方ということになる。また、「文法」か「会話」かという二者択一的な考え方が、学校で学ぶ英語と外の社会で使われている英語が別物であると思わせるような学習経験から生じていることも危惧される。「道具」としての英語の重要性が高まっている社会のなかで、多くの卒業生が社会に巣立っていく大学や短期大学における英語教育は、英語を直接学問の対象としている場合を除けば、中学校・高等学校よりも社会のニーズに敏感であるべきだと考える。しかし、これまで地域の産業界の英語のニーズ調査が行われたことはなく、漠然としたイメージでしか捉えられていなかった。また、仕事をしていく上で、どのレベルまでの英語が必要とされているかについての情報も曖昧であった。まず社会のニーズや期待される英語力をより具体的に示すことが望まれるが、それと同時に英語の有用性を意識できるような学習活動を通して徹底的に訓練することが必要であろう。

業種特有の専門用語や正式な文書に必要とされる表現など、実際に仕事に就いてからでなければ学べないことが多いことや、業務での使用経験年数の多い就業者ほど英語でのコミュニケーションの難しさを実感していることなどもインタビュー調査からわかっている。時間の限られた大学の英語教育だからこそ、対応できることとできないことを認識した上で、どの業種や業務にも共通に必要とされるような「基礎力」を身に付けさせておくことが求められているものと考えられる。実社会での使用場面を意識させながら徹底的な訓練をどのようにして行っていくかが大学教育の大きな課題である。

その解決のための一助として、調査で明らかになった海外取引におけるコミュニケーション媒体としてのメールの重要性に注目し、ビジネスメールの作成を念頭に入れた授業を構築することは有効であると考えられる。メールの作成に当たっては、伝えるべき内容を明確にした上で、項目立てをし、効率的にしかも誤解を生まぬように、簡潔に書いていく必要がある。メールで使用される英文は従来のビジネスレターより口語的であることから、メール作成の訓練は、会話練習のためにも十分役立つことが考えられる。相手を意識して意味内容の伝達を重視するのは、コミュニケーション本来の姿であり、英語を使ってみる場を保障するこのような言語活動は、道具として「使える英語」を身に付けるためには不可欠の訓練である。ビジネスメールの作成であれば、「仕事で使える」という視点に立っても、実際に海外取引で使用されたメールの分析から明らかになったように、ほとんどの文が基本的な4,000語レベルの語彙を使ってS+V+C、S+V+Oなどの文型を用いて書かれていて、必ず

しも難しい単語や文法構造は要求されておらず、中学・高校での学習範囲を超えることはなかった。

英語そのものを学問の対象としない非英語専攻生、特に英語をあまり得意としていない学生の英語教育を考えると、復習と称して中学・高校と同じようなことを繰り返しても効果は薄い。現在持っている力を使っての試行錯誤を通してこそ、不足しているもの、必要なことに初めて気づくはずである。その意味から、ビジネス界で多用されるメールの作成を目指して、4,000 語レベルの語彙を簡潔な文法に載せて表現する訓練を徹底的に行うことは効果的な学習活動になり得る。「英借文」と揶揄されるような和文英訳で終わらせることなく、担当する学生の英語の基礎学力を把握した上で、表現の習熟・定着まで求める項目を十分吟味し、ビジネスメールのような実社会での使用場面に近い設定で、目的に沿った文章を作成する訓練を徹底することを通して仕事で英語を使う際の「基礎力」を在学中に培うことが、時間の限られた大学英語教育にできることであり、しなければならないことであろう。

引用文献

- 小池生夫、他 (2008) 『企業が求める英語力調査報告書』平成 16 年度～19 年度科学研究費補助金 (基盤研究(A))
- (財)国際ビジネスコミュニケーション協会 (2009) 『企業・学校における英語活用調査—2009 年』2011 年 1 月 10 日現在 : <http://www.toeic.or.jp>
- 大学英語教育学会基本語改訂委員会編 (2003) 『大学英語教育学会基本語リスト—JACET List of 8000 Basic Words』 大学英語教育学会
- 内藤永、吉田翠、飯田深雪、三浦寛子、坂部俊行、柴田晶子、竹村雅史、山田恵 (2007) 『北海道の産業界における英語のニーズ』平成 17 年度～平成 18 年度 財団法人北海道開発協会助成研究 ESP 北海道
- 内藤永、柴田晶子、坂部俊行、竹村雅史、山田恵 (2009) 『職場における英語使用者が抱く英語基礎力像』 第 48 回 JACET 全国大会シンポジウム発表資料 ESP 北海道
- 内藤永、三浦寛子、柴田晶子、坂部俊行、山田恵 (2010) 『グローバル企業で 사용되는書類の言語学的特徴』 第 49 回 JACET 全国大会シンポジウム発表資料 ESP 北海道
- 日本英語検定協会 (2006) 『英検 Can-do リスト—英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い—』財団法人 日本英語検定協会
- 文部科学省 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』
『中学校学習指導要領』
『高等学校学習指導要領』2011 年 1 月 10 日現在 : <http://www.mext.go.jp>

英語を苦手とする学生に対するスピーキングの取り組み
—言語レポートからわかる学生の心理と授業の改善点—

三浦 寛子 (北海道工業大学)

Developing Speaking Skills for English Learners at Lower Proficiency
Levels: Understanding the Learners and the Speaking Lessons
Based on the Language Report

Hiroko MIURA (Hokkaido Institute of Technology)

Abstract

The concern with speaking and listening skills in English has been growing remarkably for these fifteen years and its tendency has affected English teaching. Even though oral communication was introduced in English classes at high schools, students still have had an awareness that these two skills are hard to deal with. The purpose of this paper is to examine the scripts of the target learners' talks and verbal reports showing how they felt when they talked with peers in English, and to indicate three problems from a teacher's point of view in order to give suggestions for a better way of teaching speaking.

Firstly, previous studies of discourse/conversation and use of verbal reports will be discussed to explain how this study was motivated. Secondly, background knowledge of the target learners and how opportunities were provided for them to use English orally will be discussed. This section also includes importance of speaking English even among language learners at lower proficiency levels. Thirdly, verbal reports expressed positively by the learners and their scripts will be presented. Then the reports will be divided in three groups based on the issues that teachers find important: lack of vocabulary, problems of making pairs and insufficient attention to English grammar. Lastly, these issues will be considered to make the speaking practice more effectively in classes.

1. はじめに

日本人は中学校、高等学校、さらに大学や専門学校で英語を勉強してもまともに

話せないと嘆く声を耳にする。実際、日本では一般的であった訳読式の英語教育を受けてきた中高年にとって、英会話を取り上げるような授業は無縁であり、いざというときに口から英語が出てこないのも容易に理解できる。一方、音声面を重視した教育を受けてきたはずの若い世代も、「内向き」、「コミュニケーション能力の不足」が問題視され、必ずしも英語が話せるようになっていないのが現状である。

かつての「詰め込み教育」による弊害に対する批判から、1990年代後半に、いわゆる「ゆとり教育」へと方針転換された。この時期から、英語教育では「コミュニケーション」が重視され、1994年に高等学校では、実践的コミュニケーション能力の育成を目指して「オーラルコミュニケーション」という科目が登場した。平成生まれの大学生たちは、中学校、もしくは小学校からALT (Assistant Language Teacher) による指導を受けた経験があり、修学旅行で海外にも行っている世代である。2006年度からは大学入試センター試験でも英語のリスニングテストが導入され、コミュニケーションの名の下に音声面に力を入れた教育がなされている。

しかし皮肉なことに、このコミュニケーション重視の授業を受けた高校生が卒業する時期から、若者は海外に出かけなくなってきたことが、法務省による年代別出国率の推移からわかる。20代の出国率は長年右肩上がりの傾向が続いていたが、1997年の24.1%をピークに減少に転じ、2007年には19.4%にとどまっているのである。さらに2010年度に経団連が実施し、425社が回答したアンケート調査によると、「コミュニケーション能力」は企業が新入社員の選考時に最も重要視するものとして7年連続で第1位となっている(日本経団連, 2010)。つまり、英語の授業で「話すこと」に重点を置いた授業を受けてきた世代は、そもそも母国語であっても対人コミュニケーションを苦手とする傾向にある、とも言えそうである。

このコミュニケーション重視の教育を受けてきた高校生を受け入れる大学では、まだ到底十分とは言えない「話す力」を継続して指導する意義があろう。本論文は、一年間にわたって記録した非英語専攻学生の英語を使った会話の中で、学生自身が「楽しかった」「うまくいった」などのように肯定的にとらえたものに着目し、学生にとっての好印象の要素と教員の視点から見た問題点を明らかにし、一層の教育的効果が期待できる指導法を考察するものである。

まず、これまでの談話分析研究について述べ、本研究での分析は談話のどのような点に焦点を当てるのかを明確にする。また、学生の心理的側面を理解するために本研究で用いた言語レポートについて、欠点も含めて、その概要を説明する。その後、学生の肯定的なコメント、実際の会話のスク립ト、該当学生を理解する助けとなりうるその他の情報を提示する。最後に、取り上げた実例から見える問題点を「語彙」「パートナー」「エラー」の視点から3つに分類し、より効果をあげるための指導法の改善点について考察する。

2. 先行研究

「談話分析」は文を越える単位の研究として、1960年代から始まった。McCarthy (1991) による定義では、言語とそれが使われる文脈との関連の研究とされ、文法

的な間違いや言いよどみ、母語の使用など、言語を通して行ったコミュニケーション活動の全てが、研究の対象となる。具体的には自分や相手の発言を修正したり、話し手と聞き手が交代したりするやりとりの分析や、社会言語学的視点から見た会話分析、談話の標識の研究、質問、間違いの修正、言葉の言い換え、教室で教師が使う英語の分析など多岐にわたっている (Canale, 1983; Brown & Yule, 1983; Schiffrin, 1987; Cullen, 1998)。

このような研究を受けて白畑他 (2010) は、比較的知覚されやすい言語項目を中心に研究が進められてきたことを指摘し、抽象的な言語項目についての調査の必要性を説いている。抽象的な事柄を扱うというのも、実は談話分析が人類学、心理学、教育学、社会学、社会言語学をはじめ、さまざまな研究分野で利用されていることを考えれば、重要な調査要素であることがわかる。

この抽象的な側面を理解するために、心理的側面を文字で書き記して記録する、という言語レポートが利用できる。会話のインタラクションはスクリプトとして文字化されるが、このような記録からは読み取りにくい、心的で内的な過程に関するデータを得たい場合に有効である、とされている (竹内, 2003)。ただし、言語レポート法にも問題点がある。それは、①言語化する際に思考が変容してしまう危険性、②時間の経過にともない報告内容に編集が生じる危険性、③被験者が事実と反してでも研究者を喜ばせようとする報告をしてしまう危険性、④場当たりのレポートすることによる信頼性の低下、などである。学習者の心理面をコントロールすることはできないので、これらの問題点を解決するのは難しい。インタビューを取り入れるなど時間をかけて調査をすることも効果的に思えるが、会話のスクリプト作成には時間がかかるため、その時の心理状態を後から聞き取り調査をしても学習者の記憶が曖昧になっている可能性が高い。

本研究においては、教員が注目した言語項目に焦点を当てるのではなく、他とのやり取りに対して被験者である学習者が、自分たちが行なった談話をどう評価し、どう感じていたかを見ていく。そのため、本研究では言語レポートから得られるメリットを評価し、これを採用することにした。

3. 研究の背景

3.1 対象学生について

必修の英語の授業を履修した、非言語専攻学科の 2 年生 45 人と他学年の再履修者 (前期は 3 人、後期は 5 人) を対象とした。クラスは学生番号順にほぼ半数になるように二分割した。45 人のうち 5 人が工業高校の出身で、高校 2 年生の段階で英語の授業は終了している。また、在学する大学への入学試験で英語を受験しなかった学生が少なくとも 39 人含まれている。

対象学生は英語に関心が無いわけではないが、英語の力は高くない。ちなみに、実用英語検定試験の準 2 級を取得している学生は 1 人、3 級は 6 人、4 級は 2 人である。他の資格試験を受けたことのある学生はいない。学科では 2 年次の年度末に 1 ヶ月にわたる米国での語学研修を実施しているが、ここ 2 年間の参加希望者は 1、

2名である。学生が参加できない理由として挙げるのは、まず金銭面の問題であるが、次に来るのは語学力に対する自信の無さである。

3.2 英語力の低い学習者への授業について

英語の基礎基本に自信の無いこれらの学生への対策として、1年時より毎授業前までに予習として「英語に苦手意識のある人向け」と銘打ったITを活用した教材に取り組むことを義務付け、授業ではその確認テストを行っている。会話はこの確認テストの直後に行なうという流れである。授業はコミュニケーション能力の基礎を培う科目として、文法や語彙、発音などの基本的な言語形式の理解と運用を目指して英語の四技能（聞く、話す、読む、書く）を扱うよう組み立てられている。

英語力の低い学習者に会話をさせる点について、白井（2004）は、外国語能力がまだ一定のレベルに達しないうちに無理に話しをさせると、学習者は母語に頼り、第二言語の語彙を母語の文法に当てはめて話す、と問題点を挙げている。白井はその解決策として、すでに学んだ表現だけでコミュニケーションがとれるような活動を考えるなど、工夫が必要であると述べている。英語を習いたての小中学生なら、授業で学んだ表現を用いた活動を考えるのが普通であろう。しかし、大学に入学してくるのは普通高校、工業高校、通信制高校などさまざまな高校の卒業生であり、彼らがこれまでに学んできた英語量は当然異なる。したがって、学生自身が難易度を調整できるような活動が求められる。

Swain（1993, 1995）は、言語を産出することにより、話者は言えることと言えないことのギャップに気づき、インプットの言語形式に注意を向けるようになるという「アウトプット仮説」をたてた。また、Takeuchi（2003）は、初級レベルの学習成功者の例を分析し、言語使用の機会をできるだけ多く持つことの必要性を見出している。これらのことから、英語力の低い学習者に対しても英語で話をさせる機会を与えることには意義があると考えられる。

3.3 対象学生の会話練習について

英語での会話は、4月から1月の終講までほぼ毎回継続して取り組ませた。授業開始時には必ず二人一組で座っていることとし、奇数の場合は教員が相手に加わった。学習者は指定された時間内で自由に選んだ話題で話し、その会話はICレコーダーに録音させた。会話が終わると個々に言語レポートを作成させ、毎回提出させた。ICレコーダーには音声のみならず、録音された日時、会話の長さがデータとして保存されるため、後から言語レポートと照らし合わせる事が可能である。

会話練習のさせ方については、試行錯誤を繰り返した。まず第1段階として、4月当初は教員が1分間英語で話し、その内容を学生がペアで協力しながらまとめて話す練習をした。その際、教員が使った英単語や文章を再利用してもいいし、理解した内容を自分の言葉で表現してもよいものとした。これは単語やチャンク、文章などを再利用することで、自らの表現の幅を広げさせるねらいからであったが、聞き取れた単語を脈絡なく並べるだけで、うまくいかなかった。

第2段階はその改善策として、教員の話ではなく、学生が話題を見つけて1分間話しをするようにし、相手がその内容をまとめるようにした。しかし、1人が1分間

話し続け、相手が黙って聞いているのは不自然であるため、第3段階として、今度は時間を3分間とし、相手に対して質問したり、自分の意見を言ったりしながら会話を進めるよう変更した。その後、もう一人が会話をスタートさせる側となり同様に3分間話をさせた。中には一方的に話して終わってしまうペアや、沈黙の時間が長く、時間だけが過ぎているペアもあった。その問題点を解消するために、第4段階として、ペアで話した内容を今度は別の相手に伝えることにした。これにより、最初のペアでの会話の際に、曖昧な箇所を聞き返したり質問したりするなど、真剣に相手の話す内容を理解しようとする姿勢が生まれることを期待した。

上記で説明した4つの段階のうち、本研究ではインタラクションが成立している第2段階以降のものを研究対象とする。次の章ではその会話の段階を明示しながら、実際のデータを詳しく見ていく。

4. 分析結果

この章では、ICレコーダーに録音されたデータとその時の言語レポートを照らし合わせる。データは記録された日時の順で提示する。まず、取り上げた会話とその学習者にもたらした変化を解説し、その後、①録音日時 ②会話の段階 ③会話時間 ④パートナー（そのパートナーと組んだ回数） ⑤スクリプト（ ）内はパートナーの発言 ⑥学生が書いた言語レポート、の順で示す。同じような例が他の学生にも見られる場合には、スクリプトの後に解説を加える。

4.1 Jさんのケース

事前に何を話すのかを決めておき、使いそうな単語をあらかじめ調べておいたおかげで会話がスムーズに進んだこの学生は、「辞書を調べて多くの単語を知りたい(6/1)」とレポートして以来、語彙に対する意識が高まった。ここでは実際に事前準備をした会話を取り上げる。この会話以降も「もっと単語の幅を広げたい(10/19)」「何かを人に伝えるには、文法とかよりも単語を知っていないとダメだと思いました(11/2)」「単語をぱっと思い出せるように勉強したい(11/30)」など、語彙を増やす必要性を感じていることを記している。

① 6月22日	② 第2段階	③ 53秒	④ K君(8回目)
⑤ I'm going to talk about today. (Oh, today.) I'm doing the promise to meet the friend at high school days today. (High school friend?) Yes. (Yes. Oh, yeah.) She is a companion of badminton club. (Oh.) It is very the enjoying of me because it is after an interval of three month. (Three months?) Yes. (Oh...) She is living alone. Her house is.... we visit by car. It is the enjoying.			
⑥ 事前にしっかり準備していれば、スムーズにできると思った。準備するということは、辞書で調べたりするので、語彙の幅が広がって自分のためになると思う。			

4.2 Iさんのケース

Iさんは英語に対する関心が高く、新しい表現を使ってみたり、言い間違いをしたことを反省したりしている。例えば、映画で使われていた表現を会話で使ってみて、「この場合 **This is my favorite.** って言ってもおかしくないですか (10/13)」という質問をしたり、「文法難しい！ **I like English when I was a child.** って **I have been** ～. なのかな。中学英語から復習して上手に英語を使えるようになりたいって思います (7/21)」「**was** と **is** がぐちゃぐちゃになったり、**a, an, the** をつけ忘れたりした (10/27)」「**Is he** ～? ってわかっているのに、**He is** ～? って言っちゃう (11/17)」と自分の発話を思い出して誤りを反省している。

以下の会話は、IさんがKさんと会話した後に、その時の内容を筆者に伝えるというものである。今回教員に尋ねられたことに答えられなかったことで、次からは相手の話す内容を具体的に知ろうと思うようになったことがわかる。教員からエラーを訂正されても、不快な感情は述べられていないことも特記すべき事項である。

① 10月20日	第4段階	② 1分37秒	③ 筆者 (1度目)
④ I'm going to talk about what her... (she...), she, she, ...she yesterday. (What she did yesterday.) what she did yesterday. (Okay.) She went to college in the morning. (Uh-huh.) She speak to (spoke to), speak to, spoke to my, ...her friends in the library (Uh-huh.) after class. It's, it was very fun. (Okay. What did she talk about?) I don't know. (Ah, I see. How many friends did she find in the library?) I don't know. (Okay. Okay.) Then she went to a circle. (Uh-huh. What circle?) Badminton. (Oh, I see.) The... this circle name is Tampopo. (へえー) She played badminton hard. 終わり！ (All right. Thank you.) うん。			
⑤先生と話したー。緊張した。Kさんの話しにたくさん質問しなかったので、先生に聞かれてもわからなかった。今度からどンドン質問しようと思います。			

話が途切れた時に、質問をして会話の進行を助けることで、会話のモデルが提示できる。「今日は先生とコンビを組んだので、いつもより英語を話しやすかった」「先生みたいにしゃべりたい！」というコメントから、英語を話せる身近な存在としての役割を教員に期待していることがわかる。

4.3 S君のケース

S君は「文章を考えてから、英語に変換して話すのはやっぱり難しいと思った (4/20)」「やっぱり単語が頭から出てこないの、苦手です (6/22)」「久しぶりにやったので、単語を忘れていた部分が多いので、少しでも取り戻せるようにがんばりたいです (10/19)」などのコメントにみられるように、言いたいことがあっても表現できないもどかしさを抱えていた。この授業以降は、「3年生とやって少し緊張したけど、楽しかったです (11/16)」「英語で他の人の話を聞くのは、とても面白いものだというのを改めて実感しました (11/30)」「今回は人数が多くて楽しか

ったです。ぜひもう一回やりたいです (12/14)」という肯定的なレポートが目立つようになっている。これは、初めて組んだパートナーが自分の言っていることを理解し、反応が良かったために楽しく会話ができた経験によるものと思われる。

① 10月26日	② 第3段階	③ 2分35秒	④ Y君 (1回目)
⑤ I am going to talk about my hobbies. My hobby is ... are sports, reading a book. My favorite sports is basketball and baseball and soccer. (Me. too, Me, too.) Baseball is fun, very very fun. Basketball is very very tired. (鈴木義貴 Yeah.) Soccer is soccer is ...er... I don't know. (I don't know?) I don't know. Er... my hobby is book is ... Harry Potter. (Harry Potter?) Harry Potter. Happy Potter is cool. (Yeah.) Er... comic book is メジャー and スラムダンク. Japanese manga. Japanese comic manga. And ワンピース. (ワンピース is beautiful.) ワンピース is beautiful. I'm going to talk about what I did yesterday. I don't... didn't sleep. So I am very very sleepy. (Yeah?) Tired.			
⑥ 意外に楽しかったです。会話が弾むので、とても面白かったです。またやりたいです。			

その他の学生も、初めて組む学生に対するコメントで「いつもやっている人とは違ったので、新鮮だった。うなずいて聞いてくれたのでやりやすかった」「ペアの人とはユーモアを交えながらコミュニケーションがとれたので、あっという間だった。やっとペアの会話が楽しいと思えるようになった」「Dさんは話を汲み取ってくれるので話しやすかった」「パートナーとうまく話が盛り上がり楽しく話すことができた」「今日は英語が話せる人と話して勉強になった」「違う人とやることで、自分の力がわかる」など、新鮮な気持ちを抱いたことを述べている。

英語力の低い学生(M君)と組んだA君は、その学生のためにゆっくり話したり、ジェスチャーと使ったり、単語を言い換えたりして会話したことを振り返り、勉強になったと言っている。また、M君も別の日に「今回はZ君とやったが、新たな発見があった。彼は英語力が無くても相手に伝えようとしている」と、一生懸命にコミュニケーションをとろうとする相手の姿勢に感心したことを述べている。ここからわかることは、英語の苦手な学生と組んだり、苦手同士であっても、学べることはあるという点である。

4.4 D君とN君のケース

いつもは話す内容を自由に決めさせているが、一度だけ決められた内容について話すよう指示したことがある。ペアに別々の紙を配り、それぞれの絵の説明をすることで7つの間違いを見つけるというものである。そのタスクに使えるような文型として **There is /are ~.** や進行形の説明、位置を表す前置詞の確認をしてから活動に入った。事前にいくつの間違いがあるかは知らせなかった。実際に話し始めると、

事前に解説をして練習をした表現が正しく使われず、間違いを探し出すことにばかり意識が払われている。

① 10月27日	② その他	③ 6分35秒	④ 1回目
<p>⑤ (前略)</p> <p>N: Boys are looking for elephants. D: Er... boy, a, two? One, two? N: One elephant. D: No, no. no, boy, boy. N: Boy? Boys. D: Boys? Two? N: Two. (中略)</p> <p>N: Yes. ...Panda, panda, let's panda. N: Let's panda? Yes. Panda is eating 笹. D: 笹? Oh, no, er... this panda is ぼーっと. This panda is just sit. N: Just sit? D: うん. Not eating. N: じゃあ、the girl, じゃないな. なんだろう. Woman is pushing baby car. D: ああ、ああ、ああ. N: 同じかな. The same? This is the same? D: Same, same. Two girls look two bird. Two girl see two bird. N: No. (以後省略)</p>			
<p>⑥ D君</p> <p>7つの間違いを見つけることができました。文法が合っているかは別として、思った以上にスムーズに会話ができたとと思います。細かいところまで考えて説明しないとだめだとわかりました。途中で言葉がつまらなければ、もっとよかったと思います。</p>			
<p>⑥ N君</p> <p>少し難しかったけれど、面白かった。次回もこれをお願いします。</p>			

4.5 Kさんのケース

Kさんは、前期には「文章力はまだまだだ (5/25)」「自信が無い (6/1)」などのコメントが続いていたが、後期に入ってから「英会話が楽しいと思えるようになってきました。もっと上手になりたいです (12/14)」という記述から、気持ちの変化が見られる。今回は、会話の中で言葉をさがしながら母語と英語が交錯しているケースを取り上げる。この会話からは、外国語話者が経験する試行錯誤の発話の様子が見て取れる。

① 11月30日	② 第4段階	③ 2分58秒	④ Sさん(1回目)
<p>⑤ I'm going talk, I'm going to talk about my favorite character. I like Miffy. えっと、She, she is ...特徴、特徴、(特徴...) えっと～、character? character? characteristic? is mouth (mouth...) バッテン. (バッテン) Cross. Cross. (Cross.) She 何だろう、is, she loves, じゃない, she is loves by えっと、world, world people. (世界の人が大好き) Okay, okay. それで、何だろう、She was written by, written by Bruna さん. (ブルーナさんが書いてるの?) Dick Bruna さん. (ブルーナさん) He lives in Utrecht, オランダ. This company is very beautiful. 町のいろんなところに、around, around, (country?) country に Miffy の銅像とか、旗? (旗?) Paint? (Paint?) Paint がある. (Flag. Flag) There is, there are Miffy's goods. いろんなところに. (Why do you like?) なんで好きみたいなの? Er... it is simple. (Simple.) Simple, ...and colorful. かわいい. (かわいい) ちなみに、next year is 卯年. (Okay.) Miffy's year. (Miffy's year.) Thank you.</p>			
<p>⑥ 単語がなかなか出てこなくて、話がつまりました。ごめんなさい。でも会話は楽しかったです。</p>			

4.4 で紹介した会話でも、「Panda is eating 笹。」にみられるように、知らない単語を母語で置き換えてそのまま会話を続けたり、「同じかな。The same? This is the same?」のように母語で考えてから、英語に切り替えるケースがあった。

5. 考察

これまで言語レポートに書かれた肯定的なコメントとそのスクリプトを見てきたが、英語を使って楽しかった体験やそれを通して抱いた達成感が、必ずしも学習効果をあげているわけではない。そのためこの章では、上記のケースを教員の視点から考察し、その問題点を洗い出して、解決策を探ることで、より効果的な学習方法を探る。まず、第4章で取り上げたケースを「語彙」「パートナー」「エラー」の3つの観点で分類し、そこから見えてくる問題点を洗い出してみたい。その後、その問題点を解消するために授業で考慮すべきことを論ずる。

5.1 語彙不足の問題

1つ目は、事前準備をしたJさんのケース(4.1)と文法や英語表現に注意を払っていたIさんのケース(4.2)、さらに母語の使用が目立ったKさんのケース(4.5)である。これらに共通していたことは、未知の単語や表現を意識しており、語彙の不足が自己認識されている点である。

事前に使えそうな単語を調べておいたり、文を組み立てたりした学生は複数いた。しかし、これを機会にその単語や表現を覚え、その後必要があれば使っていたかというところでもない。これは、話し言葉は書き言葉と違い、口に出したと同時に消

えてしまうというスピーキングの特徴のためである。学生には新しく知った単語、何と言っているかわからなかった表現などを記憶しておけるノートを用意させ、振り返らせるべきであろう。

土屋 (2008) は、電子辞書のヒストリー機能を活用することを推奨している。辞書で調べるのは意味が分からなかったり、綴りがうろ覚えだったり、文中でどのように使うかわからなかったりなど、自分で確認したい点がある時である。調べた語はヒストリー機能に残っているので、それを空いた時間に眺めるだけでも自分がわからなかった語彙を反復することができる。大学では電子辞書を持ってない学生がいるので、それをノートで代用することが可能である。このノートの作成のために、会話の後には十分に時間をとり、まだ記憶に新しいうちに辞書で調べたり、教員に聞いたりして正しい知識を身につける時間を確保することには意味があろう。これは学習成功者に見られる「語彙を増やす」、「新たに学んだ単語を文の中で使う」、「語彙リストを作成し、覚える」(Takeuchi, 2003) につながる。

5.2 パートナーが原因となる問題

2つ目は、新たなパートナーと組んで会話が弾んだ経験を持つ S 君のケース (4.3) と、自分よりも英語を不得意とするパートナーと組んだ A 君のケース (4.3) である。あまり親しくない人と会話するのは、母語であっても緊張するものであるが、そうかといって毎回同じパートナーとペアを組んでいると、既述にあるような驚きにも似た感情を得ることは少ないかもしれない。相手の反応を見て、簡単な言葉で言い換えたり、ゆっくり話したりなど話し方を変えるのは母語では普通にしていることである。英語力のある学生は、慣れてくると、相手の反応を見てコミュニケーションのとり方が変わるようになる。このような経験をさせるためにも、パートナーの選び方には指導が入っていいのではないだろうか。

学生同士の対話では、自分の発言に対して質問をしたり、感想を述べてくれたりするパートナーと組むとは限らない。そのため、ペアがお互いに良きパートナーになれるように、質問力や共感を表すための言葉を鍛える必要がある。例えば、I went shopping yesterday. のような英文を提示し、考えられる応答 (Where did you go?、Did you find anything good?、That sounds good. など) を思いつく限り出させて、ペア、グループ、クラス全体で共有するなどの方法が考えられる。

5.3 エラーの見逃しの問題

3つ目は会話の内容を指定した 4.4 のケースを取り上げる。このケースでは、英語を使う目的は間違いを見つけることであり、ゴールがはっきりしている。学生はゲーム感覚で、夢中になってタスクに取り組む。しかし、ゲームが面白ければ面白いほど、学生は英語表現への意識がうすれがちになる可能性がある。事実、進行形の説明をしたにもかかわらず、This panda is just sit. という文が使われている。

4.4 のようなケースは、使われる語彙や表現はある程度推測できるものの、表現の方法は様々であり、やはり学生が言いたい表現全てを事前に提供できるわけではない。しかし、目標言語の定着をはかれなかったのは問題であり、その表現を使ってゴールにたどり着けるような事前指導は必要である。

その意味でも、教員からのフィードバックの効果を忘れてはならない。学生は使った英語表現が正しいかどうか自信が無かったり、学習方法の悩みなどを書いてきたりすることがある。それに対してコメントをつけて返したり、直接声をかけるなどの対応が求められる。学生を前に出して教員との会話をモデルケースとして他に示したり、授業中やスクリプト作成時に気がついた学習者のエラーを正したりなど、心理的、および言語的にサポートする必要がある。たとえ学生からの反応とフィードバックの間に時間差ができたとしても、学生の満足度は高い。

6. おわりに

英語の力がまだ弱い段階で英語での会話をさせることに対して、反対意見を述べる人もいる。しかし、一定のレベルに達するまで英語での会話の楽しさを体験できないのは不幸である、とも考えられる。楽しいという経験は、実社会に出た時に使ってみようという気持ちにさせることができるのではないだろうか。

本研究では英語で話すことを特別なことと感じさせないように、毎回授業で取り入れた結果を考察した。自由に話をさせたことで当然のことながら、初期の言語レポートには「話題が無い」「話すことが無い」といった内容が多くみられた。確かに、顔なじみの相手に自己紹介や好きな食べ物の話しを繰り返すわけにはいかないため、話題を探さなければならない。しかし、慣れてくると、いつも常備している菓子、今日の服装、子供の頃に読んだ昔話、週末に見た映画、アルバイトなど、様々な話題を取り上げていた。

上記のような話題で会話を進めるにあたり、使えそうな単語を準備したり、パートナーから教えてもらったりしながら、言いたいことを伝えようとしたが、学習者はそれをその場限りの知識としてしまうことが多い。語彙力を高めた方がいいとはわかっている、そのための努力をすることはなかなか難しい。そうであれば、授業という場でその機会を提供すべきであろう。

授業という環境では、日本人同士で英語を使うという無理が生じるが、心配していた母語でのおしゃべりのケースはほとんどなかった。学習者は自分よりも英語の力がある相手からのみならず、英語の力が弱いと感じた相手からも、例えば、一生懸命に話そうとする姿勢を感じ取っている。授業を通して教員が与えるアドバイスやエラー修正などのフィードバックも、学習者の英語への興味を強めたり、学習者を励ましたりすることができるという点で、無くてはならないものである。

仲のいい友達とおしゃべりはいくらできても、実は他とのコミュニケーションが苦手だとする世代の若者を、あえて英語の勉強という名目で話をさせたが、クラスメートのアルバイトや兄弟のこと、出身地などお互いに知らなかったことがわかって相互理解が進んだ。これもコミュニケーションのツールとしての「英語」の大切な役割であると言えよう。

引用文献

- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). New York : Longman.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52, 179-187.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good foreign language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385-392.
- 白井恭弘 (2004) 『外国語学習に成功する人、しない人』 東京 : 岩波書店
- 白畑知彦、若林茂則、村野井仁 共著 (2010) 『詳説 第二言語習得研究 理論から研究法まで』 東京 : 研究社
- 竹内理 (2003) 『より良い外国語学習法を求めて』 東京 : 松柏社
- 土屋雅稔 (2008) 『英語学習最強プログラム』 東京 : ベレ出版
- 総務省統計局 (2008) 「政府統計の総合窓口」 (2011年1月31日アクセス)
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001035550>
- 日本経団連 (2010) 「『新卒採用に関するアンケート調査』集計結果を公表」日本経団連タイムス No.2993 (2011年1月31日アクセス)
<http://www.keidanren.or.jp/japanese/journal/times/index.html#20100415>

海外研修の教育的効果と今後の課題 ーコミュニケーション能力の育成ー

石川 希美 (苫小牧工業高等専門学校)

Educational Effects and Future Issues of Study Abroad Programs: Developing Communication Skills

Nozomi ISHIKAWA (Tomakomai National College of Technology)

Abstract

This paper reviews past research on study abroad and its effects on second language acquisition, focusing on Japanese students. Pre- and post-program test results indicate that the improvement in test scores and speaking skills is more apparent regardless of the length of stay. The positive effects are also observed in affective variables such as lowering anxiety for language use and increasing motivation toward language learning. Even though short-term study abroad programs are growing, the educational benefits are the issue that students as well as researchers are most concerned with. We will further discuss a study abroad program and research in this area, and suggest that making a model curriculum or syllabus is one of the important themes for future research.

1. はじめに

海外留学者の数が減少の一途をたどっている一方で、大学や高校など多くの日本の教育機関が海外での教育の機会を提供するようになっている。最近では、長期間の研修や留学は減少傾向を示している^{注1}が、高校レベルでは、海外への修学旅行が増加してきており(文部科学省, 2009)、大学では、短期間の海外研修プログラムへの参加者数が増えている(JASSO, 2009)。

これまで海外研修といえば、「その国で使用されている言語の学習」を考えるのが一般的だったが、今では研修の趣旨や内容も、国際交流、ボランティアやインターンシップなどの仕事に関するものまで多様化してきている。また、国内においても、国際交流などの国際的なイベントへの参加などで、学生が言語を実際に使う機

会、異文化を体験し理解を深める機会が設けられている。

海外旅行そのものが身近になって、海外に渡航するだけでは英語習得にはつながらないということも認識されている(吉村・中山, 2010)。学校として実施する海外研修は、通常の授業以外に行われる研修活動であるため、たとえ期間は短期化している傾向があるとしても、その効果が問われるようになってきているのは当然の流れだといえる。

海外研修の教育効果に関しては、スタディ・アブロード (study abroad) の分野において研究が進められてきているが、まだ実証的研究の数が少ない。本論文では、スタディ・アブロードおよび日本人の英語学習という観点から語学習得や情意に与える効果を扱った先行研究を概観し、海外研修に参加した学生のアンケート結果から、海外研修に学生が期待していることを考察する。最後に、今後海外研修プログラムをより効果的なものにしていくための課題点を述べる。

2. スタディ・アブロードと言語学習の3つのコンテキスト

Kinginger (2009) は、スタディ・アブロードを “a temporary sojourn of pre-defined duration, undertaken for educational purposes” (p.11) と定義している。自国での教育に加えて海外でも教育研修を受ける場合や、海外で学位を得るために学んでいる場合なども相当する。

Collentine and Freed (2004) は、言語学習のコンテキストを3つに分類している。まず1つ目は、‘at home (AH)’と呼ばれるもので、自国における教室での学びの環境のことである。2つ目は、‘intensive immersion (IM)’で、自国にしながら外国語を使う必要がある環境での研修活動を指す。例えば、日本にしながら英語集中学習プログラムや国際交流プログラムなどに参加することである。3つ目は、‘study abroad (SA)’で、自国を離れて海外で言語を学ぶことで、いわゆる海外語学研修や留学はこれに相当する。

海外での研修活動およびそれに準ずる教育活動は、学生にとって英語を使いながら、その国の人々や他国の人々とコミュニケーションをとる実体験の場である。留学や海外研修といった場合には、語学研修はもとより、ホームステイをはじめとした様々な活動や経験が言語習得に良い効果をもたらすだろうと思われてきた。海外研修が語学力向上につながるという Carroll (1967) の研究結果がそのまま信じられてきた経緯もある。しかし、近年になって言語習得上、海外研修が具体的にどういった点で効果があるのかについて調査が進められるようになった。さらに、言語学習に関わる動機づけや態度などの情意面では、どのような影響や変化が見られるのかも調査されるようになった。

3. 先行研究—日本人学習者の場合を中心に—

3.1 言語習得への効果

スタディ・アブロードのもたらす言語習得への効果については、欧米の研究者を

中心に調査がすすめられている。ここでは、これまでの研究結果を取り上げながら、日本人学習者を主に扱った研究をまとめていく。

スタディ・アブロードが言語習得に与える効果を調べるために、研修の前後で語学力テストを実施している研究が多くみられる。Tanaka and Ellis (2003) は、15週間の海外研修に参加した166名の大学生に対して、研修の3ヶ月前と研修の最後の方の2回TOEFLテストを実施した。平均のTOEFLスコアは18.55点上がり(426.73点から445.28点)、統計的に有意な差がみられた。各セクションでは、文法セクションが最も伸びが大きく(2.48, 5.88%)、リスニングは最も小さかった(1.15, 2.65%)。

同じく文法の伸びが顕著で、最も伸びが小さいものはリスニングにあるという結果を得たのは、小林(1999)の事例である。3、4週間の語学研修(英語圏4か所)に参加した31名の学生は、TOEFLテストスコアの伸びにおいて統計的に有意な差が出た(平均453点から488点)。また、リスニング以外では、リーディングも伸びが小さいという結果が出ている。

一方、これまで紹介した事例とは異なる結果を示した研究もある。Iwakiri(1993)は、5週間のオーストラリアでの研修に参加した96名の短大生を実験群、参加しなかった96名を統制群として、研修前と後にTOEFL問題集に載っているテストを実施した。実験群について、研修前後のスコアを比較すると、リスニング、リーディング、文法、テストスコアのすべてで伸びが見られているが、リスニングが、テストスコアに次いで平均点の伸びが大きかった。また、実験群と統制群を比較した場合、研修前にはグループ間のスコアに有意差は見られなかったが、研修前後のテストを比べると、リスニング、リーディング、テストスコアにおいて有意差が見られた。このことから、SAの研修前後の比較においても、SAとAHの比較においても、実験群は研修後にリスニングが伸びたことが示されている。

また、田浦他(2009)も3週間のニュージーランド研修の前後で大学生20名のTOEFLテストのリスニングの得点を比較したところ、有意な得点の伸びが見られたとしている。野中(2005)は、20日間の短期海外研修ではPre-TOEFLスコアに具体的な伸びが見られなかったが、3か月、6か月の語学留学プログラムの参加者は同じくPre-TOEFLテストにおいて、リスニングで最も顕著な伸びが見られたと報告している(野中他, 2001、2002)。

これらの研究から、研修後に全体的なスコアに伸びが見られたことはおおむね共通している項目である。しかし、各スキルに注目すると、特にリスニングについては、伸びが最も顕著という場合、伸びが最も小さいという場合の両方の結果があり一致した傾向は見いだせない(cf. DuFon & Churchill, 2006)。いずれの場合も海外滞在期間については3週間程度から半年間程度と幅があり、研修期間の長さがリスニング力の伸びに影響するとも断定できない。このようなリスニング力の伸びに相違が生じる要因の一つには、渡航時の語学力が低いほうが、肯定的な効果につな

がりやすくなることが言われている (Freed, 1995)。例えば、吉田・小寺 (2009) の研究で、2 週間のオーストラリア研修に参加した高専生 15 名について、研修前後に受検した CASEC^{注2}テストの結果を分析したところ、下位の学生のほうが上位の学生より伸びていることを示した。また、この結果を久野 (2011) が *t* 検定を実施したところ、特に聴解での大意把握と総合得点の 2 つについて、下位の学生に有意な差が見られたとあり、Freed (1995) の指摘を支持する結果が出ている。

ライティングとスピーキングについては、上記の TOEFL を用いた研究では扱われていないため、他の研究事例を検討する。ライティングについて、Kohro (2001) は 6 ヶ月間アメリカの大学で学んだ 5 名の女子学生とその期間日本で学んでいた 5 名の学生の英語ライティングを比較した。2 名のネイティブスピーカーの評価者が、内容、構成、語彙、文法、技法 (mechanics)、論理的一貫性 (coherence) の 6 項目について、全体的および分析的評価を行い、さらに T-unit analysis を実施した。その結果、二つのグループの間の違いは T-unit あたりの文の長さに見られたが、研修グループには期待されたほど大きな変化は見られなかったとしている。

Sasaki (2004) は、2~8 ヶ月間アメリカまたはカナダで研修をうけた 6 名と同期間は日本で学んでいた 5 名からなる合計 11 名の日本人学生について、3 年半の長期にわたりライティング力を調査した。その結果、時間の経過に伴い、どちらのグループの学生にもライティングの伸びが見られたが、海外研修の効果は、ライティングストラテジーの使用やライティングスタイルといったプロセスに関わる変数 (process-oriented variables) にあると結論づけている。

Freed (1998) によれば、これまで、1 セメスター期間の SA はライティングの能力にはあまり効果をもたらしていないという結果が示されている (Freed, Lazar & So, 1998; Freed, So & Lazar, 1999)。しかし、Kohro (2001) の研究から、日本人学生も同様の傾向を示していることがわかり、Sasaki (2004) の研究からは、3 年半もの長期間の研究によって、SA がライティングの能力に影響を与えた点が具体的に示された。しかし、日本人学生を中心的に扱ったライティングに関する研究は、まだ非常に数が少ない。

スピーキングについては、Yashima and Viswat (1997) が、1 年間アメリカで過ごした高校生 15 名について、1 対 1 のインタビューを研修前と後で実施した。そのデータを 4 名のネイティブスピーカーに評価してもらったところ、流暢さが目立って進歩したという結果を得た。具体的には、言い淀み (hesitation) が少なくなり、一分間当たりの発話語数が増え、ポーズ (unfilled pause) が減ったとの結果を挙げている。このような内容が、結果として流暢さが増したとの評価につながったのではないかと結論づけている。さらに、八島 (2004) は、1 年間アメリカに留学した高校生 16 名について、発話速度が上がって、サイレントポーズの総発話時間に対する割合が減り、またインタビューの質問への反応時間が早くなったとしている。質的变化としては、ディスコースマーカの使用が増えたといった点などが

挙げられている（塩澤他, 2010）。

大塚（2009）は、2週間の海外語学研修に参加した24名について、被験者同士3名1組でのインタラクシオントスクを設定して、研修前と後の2回、被験者の発話を躊躇現象と時間的な変数の2観点6項目について分析した。その結果、語学研修後には、長時間英語で話せるようになり、発話のスピードが上がり、スピーキングの流暢さが大きく向上したと報告している。

これらの研究から、スピーキングについては、SAは短期間であっても流暢さの向上に効果があるという結果が共通して示されている。また、スピーキングの能力の成果には、学習者要因や言語接触の性質や度合いも要因になりうると言われている（cf. DuFon & Churchill, 2006）。

3.2 情意要因の影響：英語使用不安と動機づけ

スタディ・アブロードについての研究は、言語そのものの能力の側面だけでなく、学習者の個人差について、特に情意面に関わる態度、学習動機や英語使用不安についての研究がすすめられている。

小林（1999）は、3, 4週間の海外研修に参加した学生は「外国人に対する違和感が解消」、「将来、留学や居住を希望するものが多数」といった点から統合的動機付けが高まったと指摘している。また、酒井・小池（2008）は、自己決定理論に基づいて、日本国内で行われた数日間の国際イベントに参加した学生を調査したところ、英語学習の動機づけを高められたという結果が出た。「英語そのものの有用性を認識したり、英語使用を通して英語や英語学習そのものに興味が強まったことを示している」（pp.63-64）と述べている。国内で行われる国際イベントというIMのコンテキストにおいても、動機づけが変化することが明らかになった。

大塚（2009）は、英語を使うことに対する不安を、英語を使用することに対する不安と、英語で授業を受けることに対する不安とに分け、その2観点の不安の変化について、語学研修参加者35名、非参加者34名の合計69名を、研修開始3週間前、研修後3週間後、および研修後5ヶ月後の3回にわたって調査した。研修参加者は、英語使用に対する不安と英語授業に対する不安のどちらも減少させており、「海外語学研修が不安の減少に与える効果が一時的なものではない」（p.28）としている。語学研修によって、英語使用の不安が減少し、それを一定期間経過した後も保持していることがわかる。

Yashima et al. (2004) による166名の日本の高校生を対象にした調査では、英語でのコミュニケーションに対する自信があるほど「第二言語で自発的にコミュニケーションを図る意思 (Willingness to Communicate, 以下 WTC)」が高く、国際的志向性が高いほど WTC が高いという結果がでている。さらに、八島 (2009) は、国際ボランティア参加者の英語使用の不安や WTC を調べ、そのプログラムに参加する以前に海外ホームステイの経験がある方が、英語使用の不安が低く、WTC が

高いという結果がでている。また、初めて参加する群については、イベントに参加することで生じる変化が大きく、異文化接触のインパクトが大きいということがわかっている。学習者は、語学研修ではなく、国際ボランティアという仕事に関わる研修活動に参加しており、八島は「滞在先の言語文化の学習者としてホストから学ぶ「生徒」の立場に安住できるホームステイと異なり、他国からの参加者と対等に議論をし、プロジェクトを運営することが求められる。すなわち英語を用いて積極的にコミュニケーションを行うことがより必要な状況といえる」(pp.57-58)と述べている。

このように、海外研修などを体験することは、情意面の変化に影響を与えることがわかってきている。また、言語使用不安は言語習得に負の影響があることがいわれており (Yashima et al., 2004)、SA によって言語使用不安が減ると、言語習得には良い影響を与えている可能性が示唆されている。

また、英語を使いながら何らかの作業をすること、プロジェクトを遂行することなどを目的とした研修は、日本国内で、または海外で行われる場合や、海外語学研修に含まれている場合などがある。こういったプロジェクトなどは、内容中心の学習 (content-based learning) であり、八島 (2009) の指摘にあったように、学生は、言語の使用について英語学習の授業を受けているときとは違った姿勢が求められる。よって、言語接触の場面やその内容に応じて、言語習得や情意面に与える影響も異なってくる可能性がある。

4. 海外研修に求められていること

これまでの研究成果から、海外研修は言語学習や情意面に影響を与えていることがわかった。ここでは、学生は海外研修にどのような成果を期待しているか、また研修に参加することで何を得られたのか、という2点について、研修前後に実施したアンケートの結果をもとに考察する。

4.1 海外研修への期待：研修参加の動機

筆者の勤務校では、英語の授業、ホームステイ、科学実験授業という3つを柱にした17日間の海外研修プログラムを実施している (石川・松田, 2010)。海外研修は平成18年度に開始され、平成21、22年度はほぼ同じ内容のプログラムを実施した。この2カ年の参加者が研修プログラムに応募した理由について調査したところ、その結果は次頁表1のようになった。

この研修プログラムの参加者は、海外研修に参加することによって、英語を使用する環境に身を置き、言語接触の機会を多く持ちたいと思っていることがわかる。研修前のアンケートで、「さまざまな人と交流を深めることと併せて積極的に英語を話したい」、「ホストファミリーと積極的に話して仲良くなりたい」という記述も見られる。学生は、言語習得を目指すというよりは、英語を用いながら、海外の人々との交流や友好を深めることに動機があるといえそうだ。これは、研修期間が非常に

短期間なためである可能性もある。また、平成 22 年度においては、姉妹都市交流などの海外交流事業や海外旅行の経験がある学生も多く、海外や英語への接触機会を繰り返し持つ傾向がみられた。また、同じ年度に「親に薦められたから」という回答があった。うち 1 名はこれまで海外渡航の経験があるが、小学生の時に「観光」、「親戚の結婚式」のためという理由だったことから、保護者同伴の元での渡航と判断される。こういった過去の経験により、保護者から海外接触機会をもつことを促された可能性が考えられる。また、海外研修はこれまで 5 年間継続して行われ、活動内容はホームページで報告されたり、学校広報誌で特集されていることで、保護者や学生に周知されてきたことも要因ではないかと考える。

表 1 海外研修に応募した理由

大項目	小項目	平成 21 年度 参加者 9 名	平成 22 年度 参加者 9 名
1. 研修先	計	8	6
	海外に行けるから	4	5 (1)
	NZ だから	1	1 (1)
	英語圏だから	1	1
	海外協定校だから	1	0
2. 研修内容	計	5	7
	語学研修	4	3
	ホームステイ	4	5 (2)
3. 費用		5	4 (2)
4. 日程		0	1
5. 薦められた	保護者（親）	0	2
6. 学校のプログラムだから	安心だから	3	0
7. 海外渡航経験あり		1	6
		グアム	(NZ 2) 米国 4

※7つの大項目から、応募理由としてあてはまるものを3つまで選択することができる。小項目は選択した大項目の詳細について、あてはまるものを選択することができる（複数回答可能）。ここでは、すべての大項目と回答のあった小項目を挙げている。

※平成 22 年度には、21 年度に引き続き参加した学生が 2 名いる。回答にはこの 2 名を含んでおり、小項目の欄では（ ）で別に記載している。

4.2 海外研修で得たこと

研修後のアンケートでは、英語学習面については「英語を積極的に使ってもっと話せるようになりたい」、「英語での会話を楽しめるようになりたい」、「まずは、単語力をつけたい」、「英検に挑戦したい」など、英語力不足を自覚していたり、今後の学習への目標を挙げているものが多い。態度や動機づけ、英語使用に対する不安

といった情意面の変化については、「英語が聞き取れなくて不安だった」、「単語がわからなくて大変だった」という苦労があったようだが、研修後には「英語に対する抵抗がなくなりました」、「コミュニケーションをとるには気持ちが大事だと思いました」といった英語使用不安の減少を示唆する記述や、「積極性がついたので、何事にも積極的に行動したい」、「異文化交流したということ自信を変えていきたい」といった自己の変化を表す記述がみられる。

Miura et al. (2003) は、短期インターンシップ留学プログラムに参加した学生は、英語力向上には授業という回答よりも、ホームステイ、インターンシップが役に立ったという回答が大半を占めていたことから、「インタラクションが伴う形で、しかも、自分と何らかの形で関連した有意味学習が成立していることが大切」(塩澤他, 2010, p.39) だと述べている。つまり、学生個々に関係している活動であり、英語を使いながら相手との交流を深めていくことであるかどうかが、異文化接触や英語使用の機会の教育効果を考える上での要点になるといえる。

5. 今後の課題－海外研修プログラムの効果を高めるために－

これまでの研究成果を総合すると、海外研修の効果については、情意要因が語学習得にも影響を及ぼすことが示唆されている。肯定的な影響としては、言語使用への自信が高くなるほど、コミュニケーションを取ろうとする意思が強くなり、その結果言語使用機会が増えれば、言語能力の向上につながる。こういった肯定的な効果が示されている例が多くみられる一方で、逆に言語使用への不安が高ければ、コミュニケーションを取る意思も消極的になり、言語使用機会も少なく、言語能力は向上しないという負のサイクルに陥ることもありうる。

英語学習を主な目的にしている研修の場合には、海外研修が語学習得にプラスになる環境であるかを特に確認しておきたい。学校単位で学生集団を海外に送り出すような場合には、‘Japanese College Overseas’ (Tanaka & Ellis, 2003, p.81) とよばれるような日本人学生だけで構成される授業形態では、日本で行われる授業との違いが明確ではない。研修先の学校以外でもいろいろな場面で英語使用の必要性があるとはいえ、「外国という環境を十分活かしている」(塩澤, 2010, p.41) ものが望まれることはいうまでもない。日本からの引率者つきの団体研修学生と個人留学生を比較したところ、団体研修学生は個人留学生に比べて英語力を低く評価しており、英語でコミュニケーションをとろうとする気持ちが弱く、また言語接触および言語使用への自信は個人研修学生の方が優位であることがわかっている (Kobayashi, 2009) が、同じ学校から来た仲間と一緒にいることに満足してしまっ

て、実際に英語を使う機会を十分持っていないとしたら問題である。また、短期間の研修では、英語の運用能力テストで測れる効果は限定的なものであると言わざるを得ない。そこで、テスト以外の評価方法 (例えば、英検の Can-Do リストなど) を導入して、学習者自身や団体研修であれば教員が研修前・中・後に学生の変化や状態を把握する方法を検討する必要がある。これには、言語能力の観点以外の海外研修者に望まれる行動、例えば現地の人との接触など異文化間コミ

コミュニケーションに関わる事柄などを盛り込むことも検討できるだろう。こういった評価方法を用いることで、テストスコアでは見えない達成点・改善点などを認識することができ、研修期間中でも改善を促す手立てになるほか、研修後の学習へ具体的な目標を持つことにつながられると考える。

さらに、情意や心理面に関わるところについては、事前研修に注意が必要であろう。Ayano (2006) は、イギリスの大学に1年間の予定で留学している日本人大学生たちに滞在期間中の状況を調査したところ、留学前にイギリス人と友人になりたいと思っても、実際に留学すると上手くいかず、日本人留学生との近すぎる関係に悩んでいることや、留学期間中はずっとホームシックや疲労感をかかえ、悩みを相談する場合には圧倒的に日本人の仲間や家族である場合が多いという結果を得ている。研修期間が長期にわたる場合には、深刻な問題につながりかねない。Woolbright et al. (2006) が行ったアメリカの ESL 教員へのインタビューからも、日本人学生は周りに助けを求めない傾向があることが言われている。勤務校の海外研修についても、学生は研修自体には満足しているという評価をしている。しかし、事後アンケートでは「ホストファミリーが出す料理の量が多かった」、「勉強部屋が寒かった」とか、「自分からホストファミリーに質問したくても上手く（質問を）返せない」といった記述がみられる。意見を述べる、依頼をする、または交渉すべき場面で、何も言わずに過ごしているため対処できていない（問題が解決できていない）状況や、英語力不足からコミュニケーションが深まっていかないことに悩んでいる状況を読み取ることができる。異文化体験を知識として教え込みすぎてはいけないうが、異文化理解や新しい環境への適応を促す手立ては必要だと感じる。

6. まとめ

これまで述べてきたことをふまえ、今後の研究課題として、海外研修の教育効果をより高めることを目指した研修プログラムのカリキュラムやシラバスを作成していくことを挙げたい。これは、スタディ・アブロードの研究成果や学生のニーズを英語教育の場面に反映させていく取り組みである。また、教育の場面においては、さまざまな海外研修に関する事例研究を一度総括していくことも考えたい。

スタディ・アブロードの研究については、実証的な研究を進めるにはさまざまな要因の調整が難しいことが言われているが、まだまだ研究が進められるべき分野になると考える。また、海外研修や国際交流のイベントへの参加が、長期間を経て言語習得面および情意面においてどのような影響を与えているのかも課題になるだろう。一度海外研修や国際交流を体験したのちに、海外留学を希望する、海外インターンシップに参加する、外国人留学生たちとの交流に積極的に臨むなど、異文化との接触機会や英語使用の機会に意欲的に取り組んでいたり、また半年後～1年後には TOEIC スコアを大幅に伸ばしたなど当初の目標以上の結果を出している学生もいる。研修前後だけでは見えてこない長期的な波及効果について調査していくことも、海外研修の教育効果を考える上で重要であると考えられる。

注

- 1) 朝日新聞「草食化? 学生、米留学に尻込み 10年で1.3万人減」(2009年12月20日)
- 2) CASEC(Computerized Assessment System for English Communication)とは、財団法人日本英語検定協会と教育測定研究所によって開発されたインターネット上で受験できる英語コミュニケーション能力判定テストである。(2011年1月16日現在 : <http://casec.evidus.com/test-summary/index.html>)

引用文献

- Ayano, M. (2006). Japanese students in Britain. In Byram, M. and Feng, A. (Eds.), *Living and Studying Abroad* (pp. 11-38), Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Carroll, J. B. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1 (2), 131-151.
- Collentine, J., and Freed, B. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-171.
- DuFon, M. A., and Churchill, E. (Eds.). (2006). *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Freed, B. (Ed.). (1995). *Second language acquisition in a study abroad context*. Philadelphia: John Benjamins.
- Freed, B. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers: Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4, 31-60. (downloaded in December 2009).
http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4/vol4-02_Freed.pdf
- Iwakiri, M. (1993). Effects of a study abroad program on the English development of Japanese college students, *JACET Bulletin*, 24, 41-60.
- Kinging, C. (2009). *Language learning and study abroad*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Kobayashi, Y. (2009). Accessibility of the sojourn experience and its impact on second language study, education, and research, *JALT Journal*, 31(2), 251-259.
- Kohro, Y. (2001). A pilot study of the linguistic impact of study abroad experiences on the writing of Japanese college ESL learners in America, *JACET Bulletin*, 33, 57-72.
- Sasaki, M. (2004). A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers, *Language Learning*, 54(3), 525-582.
- Tanaka, K., and Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning, *JALT Journal*, 25 (1), 63-85.

- Yashima, T., and Viswat, L. (1997). Acquisition of “fluency in L2” though overseas study program, *JACET Bulletin*, 28, 193-206.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. and Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication, *Language Learning*, 54, 119-152.
- Woolbright, D., Hayashi, Y., and Nishioka, K. (2006). Preliminary report on linguistic readiness of Japanese students studying at an American university, *Bulletin of Seinan Jo Gakuin University* (西南女学院大学紀要), 10, 133-142.
- 石川希美・松田奏保 (2010) 「苫小牧高専における海外研修プログラムの構築」, 『全国高等専門学校英語教育学会研究論集』 29, 101-110.
- 大塚賢一 (2007) 「短期海外語学研修は学生を変えるか?: 英語力と学習不安に関する調査からの検証(予備研究)」, 『茨城工業高等専門学校研究彙報』 42, 29-36.
- 大塚賢一 (2009) 「茨城工業高等専門学校における海外短期語学研修の言語学的教育効果検証—2年間のデータ分析から—」, 『茨城工業高等専門学校研究彙報』 44, 23-30.
- 久野寛之 (2011) 「3週間の短期海外語学研修が大学生の英語能力に及ぼす効果について」, 『北海道文教大学論集』 12, 127-145.
- 小林敏彦 (1999) 「海外短期語学研修で英語力はどのくらい伸びるものか」, 『小樽商科大学人文研究』 97, 83-100.
- 酒井英樹・小池浩子 (2008) 「日本語話者大学生の英語学習動機の変化—国際イベントへのボランティア参加の効果」, 『JALT Journal』 30 (1), 51-68.
- 大学英語教育学会 (監修) 塩澤正・吉川寛・石川有香(編) (2010) 『英語教育学大系第3巻 英語教育と文化—異文化間コミュニケーション能力の養成』 大修館書店
- 独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO) 「平成20年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」 (2010年2月1日アクセス : http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data09_s.html)
- 野中辰也 (2005) 「海外語学研修の効果測定」, 『新潟青陵大学短期大学部研究報告』 35, 7-12.
- 野中辰也・田中ゆき子・隅田朗彦 (2001) 「短期語学研修プログラムの効果測定 (1)」, 『新潟青陵大学短期大学部研究報告』 31, 71-78.
- 野中辰也・田中ゆき子・隅田朗彦 (2002) 「短期語学研修プログラムの効果測定 (2)」, 『新潟青陵大学短期大学部研究報告』 32, 33-38.
- 文部科学省 「平成20年度高等学校等における国際交流等の状況について」 (2011年2月1日アクセス : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/01/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1289270_1_1.pdf)
- 田浦秀幸他 (2009) 「ニュージーランド短期英語研修の効果に関する一考察」, 『大阪府立大学人間社会学部言語文化研究 (言語情報編)』 4, 1-22.
- 八島智子 (2009) 「海外研修による英語情意要因の変化: 国際ボランティア活動

- の場合」, 『JACET Journal』 49, 57-70.
- 吉田三郎・小寺光雄 (2009) 「短期海外語学研修が高専学生の英語力にもたらす効果」, 『福井工業高等専門学校研究紀要人文・社会科学』 43, 111-122.
- 吉村紀子・中山峰治 (2010) 『海外短期英語研修と第2言語習得』 ひつじ書房

ビジネス英語教育において語彙表が学習者の目標設定と動機づけ において果たす役割

久野寛之 (北海道文教大学)

Roles that a Vocabulary List Can Play in Setting Goals and Motivating Students to Learn Business English

Hiroyuki KUNO (Hokkaido Bunkyo University)

Abstract

The importance of vocabulary learning in language learning cannot be overemphasized, but its roles in foreign language acquisition have not been given the proper attention and have not been sufficiently explored. This paper discusses in general terms the importance of goal setting in motivating students to study a foreign language and how teachers should help their students set their own goals so that they can continue to be motivated to higher goals. The creation of a vocabulary list will be presented and discussed as one of the possible—and perhaps the most effective—ways to help students in a particular business English course be clear about their final goal, break down the goal into smaller ones, and keep trying to achieve the smaller goals to finally reach their highest goal. The paper shows that the vocabulary that the average college students are thought to possess is much smaller than what would be required in the real business world of English. This paper attempts to demonstrate that a carefully created specialized vocabulary that covers 95% of the written and spoken texts in TOEIC tests, if presented to learners of business English as their goals, would be highly useful in motivating the learners to reach the reasonable goal of achieving the 7,000-word level in reading comprehension and the 5,000-word level in listening comprehension.

1. はじめに

「語彙知識は、ことばを理解する上で最も重要な知識で、内容そのものについて

の知識や文法知識よりも重要な知識である」(Milton, 2009, p.50)。外国語学習において語彙知識が必要不可欠であることは改めて言うまでもないが、語彙を増やすのは、それほどたやすいことではなく、一朝一夕にできるものではない。それだけに、語彙の効果的な教育と学習を実現するための工夫が必要になる。しかし、それほど重要かつ困難なものであるにもかかわらず、語彙は「聞く」・「話す」・「読む」・「書く」という4つの言語活動を行なうための構成要素としては重要視されるものの、それ以上のものとしては認識されてこなかったし、今もその認識には変わりがない。Nation (2001) の “Vocabulary learning is not a goal in itself; it is done to help learners listen, speak, read or write more effectively.” (p.362) ということばは、そのことを実に端的に述べている。しかし、あえて語彙を目標として見直してみると、今までは気がつかなかった語彙習得の面白い側面と可能性が浮かび上がってくる。本小論は、動機付け、学習者の語彙サイズ、語彙表という3つの観点から語彙学習を見直し、ビジネス英語の習得に必要な語彙の学習目標を設定して、その目標を意識化することが、学習者の学習意欲を高め、必要な語彙の効率的な習得に寄与しうることを明らかにしようとするものである。

2. 目標設定と動機付け

2.1 ESP としてのビジネス英語教育の困難さと克服の可能性

科学英語、医学英語など、特定の専門分野で必要とされる英語は、ESP (特定目的のための英語/専門英語: English for Specific Purposes) と呼ばれている。もともとは、今現在従事している仕事や近い将来携わることになる仕事で求められる知識や技能の習得を切実なニーズとしてかかえる学習者のために生まれ、60年代以降発展を遂げてきた (大東, 2006)。英語の学習に専門性が加わるため、EGP (一般的な目的のための英語: English for General Purposes) 以上に真剣さとやる気が求められ、切実なニーズがあればこそ取り組める技能分野であると言える。「ただ漠然と日常会話を勉強するよりも、特定の目的があれば英語は学びやすい。……『英語が苦手だ』と悩む人に、ESP…を」^(註) などという声がある。EGP を学ぶことに関心を示さないからと言って、切実なニーズを持たない学生に、専門の要素を取り入れた ESP を学ばせれば、英語学習への動機付けが高まるかもしれないが、それは根本的に本末転倒の考え方であり、専門的な語彙や内容が学生のレベルにそぐわず、かえって学生のやる気を失わせてしまうことにもつながりかねない (Sugiura, 2009)。

ビジネス英語の場合、学習者に切実なニーズがあるかないかという問題は一層重い意味を持つ。一般的に、科学技術などを専門とする理系分野では、その分野で必要とされる語彙や言語機能が比較的特定しやすいが、ビジネスの分野では、英語を使用する業務が多岐にわたり、英語のニーズは職種によって偏りがある (内藤他, 2007; 柴田他, 2008) ので、特定が難しい。いきおい、全ての業務に共通する一般的な学習目標を設定することが難しくなるため、個々の学習者のニーズ分析をしっかりと行い、そのニーズに基づいた教育を組み立てることが求められるという (大東, 2006, p.158)。したがって、学習者のニーズが、将来ひよっとしたら必要になる

かもしれないから学んでおこうかという程度の、切実でも明確でもないものであるなら、学習者のニーズを分析しようもなく、ニーズがわからなければ、ESPとして実効性のあるビジネス英語教育を提供することは困難になる。

学習者が自分のニーズをわからないなら、教える側が、多岐にわたるビジネス実務の現場でも求められる最大公約数的な知識と技能の総体を調べ上げ、その総体を学習者の目標として提示し、その目標に向かって学習者を動機づけるということが考えられる。しかし、現実にそのような《総体》を把握する作業は容易な作業ではないため、従来は、ビジネス英語用の教材を書く人間が頭の中で創り出す主観的なシナリオによって学習項目が決められ、ビジネスの現場での英語の使用実態を反映していないことが指摘されていた。しかし、95年以降は、ビジネス英語コーパスに基づく教材が続々と出版されつつある (Bargiela-Chiappini et al., 2007 参照)。日本でも、EFL 環境下にある国内 (北海道) のビジネス現場における英語使用の実態調査とニーズの分析が本格的に始められている (柴田, 2008; 内藤他, 2006, 2007a, 2007b)。

2.2 動機付けにおける語彙リストの役割

前節において、ビジネス英語の学習者を動機づける一つの方法として、多岐にわたるビジネス業務で求められる英語の知識と技能の総体を調査し、その最大公約数を学習目標として学習者に提示し、意識させるという方法が考えられることを指摘した。以下では、動機付けの観点から見て、その総体をどのような形で提示することが効果的であるかを探っていく。

2.2.1 目標設定の重要性とその原則

人間の能力の 20~30%から 80~90%までは動機付けによって影響されるという (ハーシィ他, 2000, p.11)。言い方を変えると、どんなに優れた外国語習得適性 (Carroll, 1981) を持って生まれ、並はずれたスピードで外国語を習得する能力を備えた学習者でも、やる気がなければ、その生得能力を言語習得につなぐことはできないし、逆に、外国語学習に人並み以上の努力が必要な人でも、やる気さえあれば、かなりの成果を上げることができるということである。その意味で、学習者を動機づけることは教育者にとって決定的に重要であるが、そのために欠くことのできない要因の一つが目標を設定することである (Oxford & Shearin, 1996, p.129)。目標の設定にあたっては、次の四つの原則をよく覚えておく必要がある。

2.2.1.1 実現可能な最高目標

ハーシィ他 (2000) は、一般的な動機付けの知見として、マックレランドとアトキンソンの研究を紹介し、「意欲の強さと努力の程度は成功率が 50%に至るまで高まり、成功率がそれ以上高まっても下がっていく」、つまり、「目標がほとんど達成不可能と思われたり、達成確実と思われたりすると、動機づけは弱まる」。よって、学習者がその目標を「背伸びしてようやく達成できる程度に高く、しかし達成可能な程度に低く設定」し、「本人が真に努力を傾注できる現実的なもの」に設定することが重要だと述べている (p.35)。Schmidt et al. (1996) も、外国語習得の見地から、Crookes & Schmidt (1991) の研究を引いて、同じことを述べている (p.18)。

2.2.1.2 一つの高い長期目標よりも、実現可能な複数の短期目標

目標が高いほど人は強く動機づけられ、すぐれた結果を出す (Locke & Latham, 1990; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992)。また, Bandura (1997) によると, 人は一つの目標が達成できると, 自己効力感が増し, 「自分はできる」という自信が生まれ, さらに高い目標を目指すようになる (Gollwitzer & Bargh, 2005)。これは, 長期にわたる努力の末にやっと一度目の成功を体験するよりも, 複数の短期目標を達成することで何度も成功を体験する方が, 学習への動機づけは強くなり, 高い目標により早く到達できる可能性があるということの意味する。

2.2.1.3 目標達成度のフィードバック

Nation (2001) は, 語彙学習の進捗状況を学習者が常に確認できるような環境を整えることを語彙指導の 8 大原則の一つに掲げている (pp.403-406)。また, 動機付けの高い学習者は, 自分がどれだけ目標に近づいているかをより頻繁かつ適切に自己評価しているということがわかっている (Schunk, 1982, p.93; Oxford & Shearin, 1996, p.128; Zimmerman, 2005, p.516)。学習者が, 達成までに長期的努力を要する高い目標を設定したら, それを複数の実現可能な短期目標に分割して, できる限り頻繁に達成感を経験できるよう助け, 自分の現在位置と次の目標までの距離を絶えず意識させながら学習を継続させることが重要だということになる。

2.2.1.4 自分で設定できる目標

目標設定は, 教員がしても学習者本人がしても動機付けへの効果は同じだとする研究がある (Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981)。一方, 学習者が, 強く動機付けられた自律的な学習者になるためには, 前項でも触れたように, 学習者自身が自ら目標を調整, 設定し, それを視覚化して常に意識する技能を習得することが重要である (Zimmerman & Schunk, 2001, p.107)。その技能の習得を助け, 学習者を自律的な学習者として成長させるためには, 学習目標を, 教員でなければ設定できないようなものではなく, 学習者自身が簡単に設定したり, 設定し直したりできるようなものとして提示する必要がある。

2.3 目標としての語彙リスト

前節で見た動機付けと目標設定に関する先行研究から, 学習者を外国語学習へと動機づけるために, 次のような学習環境を整えることが望ましいと考えられる。

- (1) 明確な学習目標が, 学習者が実現可能だと思える最も高い所に設定されている。
- (2) 達成までに時間を要する高い長期的な目標が, 複数の短期的目標に分けて提示されている。
- (3) 学習者が各短期的目標と現在の到達度との開きを自分で確認, 評価しながら, 必要に応じて, 自律的に目標設定の調整ができるようになっている。

そこで, 次に考えなければならないのは, 英語でビジネス活動を行う上で必要な知識と技能の《総体》を上条件を満たすような形で学習者に提示するとすれば, それはどのような目標であるべきか, という問題である。

大学の英語教育科目の学習到達目標を書く際によく参照するのは, 外国語能力のレベルを記述した能力基準表であろう。現在, 日本語教育や英語教育に携わる教育

者の間で頻繁に言及されている外国語能力基準は、ヨーロッパ評議会 (the Council of Europe) のヨーロッパ共通言語参照枠 CEFR (Common European Framework of Reference, 以下 CEFR) と、アメリカ外国語教育評議会 (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 以下 ACTFL) の言語運用能力ガイドラインである。前者では 6 段階、後者では 10 段階のレベルで詳細な能力記述がなされている。具体的には、CEFR では、「言語機能 (その言語でどんなことができるか)」・「語彙力」・「文法的正確さ」・「音素の把握 (正しく発音できるか)」・「正書法の把握 (正しく字が書けるか)」など 10 項目について、ACTFL の能力基準では、4 技能毎に「場面」・「話題」・「ことばの正確さ」・「発話の単位 (単語・文・段落・複段落の主にとどのレベルでその言語を使えるか)」の 4 領域で計 16 項目について、それぞれ 6 段階と 10 段階に分けて詳細な能力記述が示されている。CEFR には、利用者のために “Can-do Statements” (「私は～することができる」) と呼ばれる言語能力チェックリストが別途付け加えている (http://jfstandard.jp/pdf/CEFR_Cando_list.pdf)。チェックリストは大変使いやすいが、項目が多くなりすぎると、結局自分は何ができるのかがつかみにくい。しかし、能力記述文は、評価のためのテストの基準にも用いられるため、どうしても包括的かつ詳細になり、項目も多くなる。しかし、目標は、学習者が簡単に覚えられるようなものが望ましい。

また、CEFR の “Can-do Statements” のようなチェックリストを用意すれば、チェック自体は学習者自身が行うことができるが、問題はそのチェックの信頼性である。能力記述文に基づく自己チェックには、予め決まった「解答」はなく、自己評価が正しいかどうかを知るには自分の主観に頼るしかないため、訓練された教員が時間をかけてチェックしない限り、その信頼性は保証されない。

このように、ビジネス英語で求められる知識や技能の《総体》を一般的な言語能力記述文で学習者に提示することには、わかりにくさや手間といった困難が伴う。そこで、ひとつの大胆な代替案として注目すべき方法が、語彙による提示である。すなわち、ビジネスのどの領域で英語を使うにしても、全体としてこれだけの語彙を知っていればビジネス活動は十分にできる、という形で目標を提示する。語彙知識の量を技能の質に換算、翻訳して、それを学習目標として活用するという大胆な方法である。まず、これならば目標の到達度を測る自己チェックも簡単にできる。語彙サイズテストの研究では、自分が知っていると思う語彙をチェックさせる自己申告方式は、信頼性・妥当性・実用性の全てにおいて問題ないとする報告がある (Nation, 2001, pp.347-348)。語彙力の低い学習者ほど、本当は正しい定義を知らないのに知っていると報告する傾向がある (Tsubaki, 2003) ということが事実だとしても、語彙サイズテストには、自己チェックの正誤を確認できる「解答」がつけられる。語彙数が目標なら意識しやすい。さらに、繰り返しになるが、語彙力は、CEFR の言語能力要因の一つに挙げられるほど、言語能力と相関性がある。

3. 到達目標としての語彙表

未知語の割合が全体の 2~5%以内であれば、読んだ内容をほぼ正しく理解するこ

とができるということがわかっている (Nation, pp.144-148; Schmitt et al., 2011 他)。そのような研究から、既知語彙の量は言語運用能力のレベルと一定の相関を持っているということが合理的に推論できるだけでなく、実証的な研究によって、語彙と言語運用能力の間には高い相関があることが明らかにされている (Zimmerman, 2004)。その意味で、語彙力または語彙の知識量という要因を言語学習の目標として設定することはきわめて妥当であると言える。

3.1 最終目標の必要性

「あなたは今約 N 個の語彙を知っている」と言われた時、学習者はその言葉の意味を理解し、自分の語彙知識の量がどの程度なのかを把握するためには、判断の基準となる最終目標としての語彙量を知る必要がある。習得すべき語彙の総量が最終目標としてわかるようになっていけば、現在の自分の語彙知識の量 (語彙サイズ) を知ることが次の目標を決める上での手がかりとなり、学習の道標となり得る。そこで、次に考えなければならないのは、その目標となる語彙の総量をどこに据えるかという問題である。

3.2 目標としての語彙の総量

3.2.1 ビジネス英語の語彙目標の設定に必要な情報

大学で教える「ビジネス英語」の語彙目標として、最終目標はどの程度のところに設定すればいいのか。語彙目標の設定を考えるには、二つの情報が必要である。まず、ビジネス英語が「ビジネスで使いものになる英語」という意味であるとすれば、そのために必要とされる語彙量。もう一つは、その英語を習得しようとする学習者の現在の語彙量。この二つの差を埋めることがビジネス英語プログラムの使命となる。

3.2.2 ビジネス英語に必要な語彙量

2002年に発表された「英語が使える日本人の育成のための戦略構想」(文部科学省)によると、大学生の英語力の到達目標は「仕事で使えるレベル」とされている。この「仕事で使えるレベル」の英語力を持つためには、具体的に、どの程度の英語語彙を知っていなければならないのだろうか。当然ながら、その答えは、この「仕事」が具体的にどのような内容を指すのかによるわけだが、一般的に、テレビやラジオで流れてくる英語のニュース、仕事上の電話や会議での会話が難なく理解できたり、英字新聞や英文雑誌、仕事で交わされる印刷文書や電子書簡が無理なく読めることなどが想定される。

そのためには、中條他 (2003) は、BNC (British National Corpus) の出現頻度上位 7,000 語を読んで理解できること、出現頻度上位 5,000 語を聞いて理解できることが必要であろうと推定した。

中條他 (2002) によれば、竹蓋順 (2000) は、TOEFL (Test of English as a Foreign Language) の PBT で 430 ~600 点の英語力を有する学生 29 名を被験者として、TOEFL の Reading Comprehension Section の中の未知語を調査し、北米のほとんどの大学で留学を許可される基準値となっている TOEFL550 点の学生は約 24 語に 1 語の割合で未知語に遭遇すると報告した。「24 語に 1 語の割合とは 7,000~

8,000 語の語彙力があることを意味するので、...英語圏の人たちから外国人でもある程度の英語力があると認められる語彙力（大学への入学許可条件のひとつ）は 7,000～8,000 語であると推定された」（p.106）。

以上のことから、読み書きも含めたビジネス英語を難なくこなせるようになるための最低限度の目安を 7,000 語前後に設定することができそうである。

3.2.3 学習者の語彙量・語彙サイズ

一方、学習者の語彙量はどうか。高校 3 年生と、高校を卒業して大学に入ってきたばかりの学生を対象にした先行研究を中心に見てみることにする。

竹蓋他（2002）によると、「今日の短大生，大学生の語彙力は 1,500～2,000 語に過ぎない...（Shillaw,1995；中西他，1997；Borrow, Nakanishi & Ishino,1999）」（p.4）というのが、日本でのほぼ一致した結果だという。また、山内（1996）は「高校 3 年の 12 月の段階で約 60%の被験者が 2,000 語，またはそれ未満の語彙レベルにある」と報告している（中條他，2002，p.106）。実際に，かりに文部省が改訂前旧学習指導要領で定めていた語彙量 2,200 語（中学 900 語，高校 1,300 語）を完全に習得した学生がいたとしても既得語彙量は 2,200 語。そのうちの 70%を完璧に暗記し，習得していたとしても，1,500 語程度にしかならない。さらに，日本の高校生を調査対象として，10 個の新出単語が 3 週間で完全に忘却されたことを報告した上岡（1982）の忘却率を加味して考えれば，語彙量が 2,200 を相当程度下回るという推定は確かに納得がいく。この範囲の妥当性を支持する報告はほかにもいくつかある。五十嵐（2003）は，新潟医療福祉大学の 5 学科の 1・2 年生（1 年生 315 名，2 年生 162 名）に語彙テストを行い，全対象者の推定認識語彙数の平均は 1,797 語であった（最大 2,141 語～最小 1,542 語）と報告している。

その一方で，このような低い推定値をはるかに上回る報告もある。八島（2002）は，都立高校の 1 年生～3 年生の平均語彙サイズを望月（1998）の語彙サイズテストを用いて調査した。その結果，3 年生の平均語彙サイズは，ワードファミリー換算で，3,700～3,800 語であった。これらの高校生は偏差値の高い，優秀な学生で，平均的な高校生を代表してはいないのかもしれない。そこで，Benesse[®]の GTEC for Students Basic（以下 GTEC）というテストで全国平均とほぼ同じ英語力を示したという高専 1 年生～3 年生を，八島（2002）と同じく望月（1998）の語彙サイズテストで調べた大湊・茅野（2008）の調査を見てみよう。テストの結果，高専 3 年生たちの平均語彙サイズは 2930.1 語（標準偏差 543.4）であった。大湊・茅野（2008）は，2005 年と 2006 年にも同様の語彙サイズを調査している。その報告から，我々の直接の研究対象である大学生にもっとも近い高専 3 年生のデータ 3 年分を拾い上げて見てみると，2005 年の 3 年生 80 名の平均は 2648.8 語，2006 年 198 名の平均は 3,417 語である。2005 年と 2006 年に観測された数値が，全国平均と同程度の英語力を持つとされた 2007 年の高専 3 年生の平均語彙数の±標準偏差内にすっぽりと収まっている。その意味で，2007 年の数値 2930.1 語はかなり妥当なものであると言えるだろう。

それでは，学力偏差値で入学時に全国平均以上の学力が要求される難関校に入学した大学生はどうだろうか。Okamoto（2005）は，京都大学の学生について調査し，

「同大学一回生の受容語彙サイズは、入学直後の 5 月時点で平均 5,895 語（ワードファミリー換算）であったが、約半年後の 10 月には約 25%の減少が見られた」と報告している（田地野, 2005, p.37）。一方, Westrick & Lake (2004) は, 66 名の九州大学の 2 年生に, Brown Corpus に基づいて独自に作成した 1000 語レベルの語彙テストと, Schmitt (2000) の VLT (Vocabulary Level Test) の version 1 の 2000 語・3000 語レベルの語彙テストを実施した。その 66 人の推定語彙数は 2,696 語となった（論文中に推定語数の記載はないが, 正答率の記載データから筆者が計算した）。仮に Okamoto (2005) の報告通り, 6 か月で 25%もの語彙知識が喪失しうるとして, そのような語彙の減少が Westrick & Lake (2004) の被験者となった九州大学の学生にも起こり, 6 か月目以降は下げ止まりしたとすると, 彼らの入学時の語彙量は 3594.7 語となり, 八島 (2002) の調査した都立高校生の平均よりも少ないことになる。この推定値は疑わしく, 恐らくは, 媒介言語に英語だけを使用したことによる影響ではないかと考えられる。Daller et al. (2007) や Stewart (2009) によると, 初級レベルの学習者の場合, 英語だけのテストをしたときと英語と日本語によるテスト（以下, バイリンガル版）をした場合とでは, スコアが異なり, バイリンガル版の方がより正確に語彙サイズを測定できるとしている。いずれにせよ, 京都大学と他大学の数値差は, 一口に「大学生」と言っても, 測るサンプル（標本群）の学力によってその平均語彙サイズがかなり異なることを示している。

3.3 ビジネス英語の習得に必要な語彙表

3.2.2 と 3.2.3 で見たように, ビジネス英語には約 7,000 語の語彙が必要である一方で, 大学入学時点での大学生の平均語彙保有量は 1,500~3,800 程度だということがわかった。このように, 「仕事で使える」英語力を習得するのに必要な語彙量と, 学生たちが中・高 6 年間の英語学習を通して習得する語彙量の実態を比べると, 現状の大学生の語彙量を多めに見積もっても約 2 倍隔たりがある。この隔たりを大学 4 年間で埋めることは可能だろうか。

中條 (2003) は, ビジネス英語, 医療英語, 学校教科書の英語, 女性雑誌の英語などなど, 実にさまざまな分野で使用される英語語彙を観察, 分析し, その結果, 語彙は使われる分野によって相当異なり, 「どの分野に進んでも活用できるオールラウンドな “General English (GE : 一般英語)” の語彙習得をめざしても, 英語教育に費やされる時間が非常に限られているため, GE で用いられる大量の語彙を習得することは現実的にほとんど不可能である」が, 「学習者の明確な目的に合わせて分野を限定すれば, その分野特有の語彙は比較的少量であるため, 限られた時間内で大きな学習効果を上げることが可能である」と結論づけている (p.28)。中條 (2003) の示唆に従って, 学習者の学習目的に合わせて語彙の分野を限定し, その分野の限られた数の語彙を「必須語彙」として選定した語彙リスト, 語彙表が作成できれば, そうしてできあがった語彙リストの全体を最終到達目標として上限に, また, 学習者の最低語彙サイズ (1,500 語程度) を下限にして, その間をいくつかの等間隔で区切り, 4 年間ないしは, 教員が学習者に対して責任を持つ期間内に, その語彙区間内のどこかに到達できるよう目標を立てることができるようになる。

3.3.1 語彙表の役割

一般に語彙サイズテストは、よく使われている語彙ほど早く習得されるという信念に基づいて作られている (Milton, 2009, p.28)。その方法が妥当であることは多くの学習者を調査することによって実証されているが、習得順序を決定する要因は他にも存在する (Daller et al., 2007, pp.48-50)。学習者のニーズもその一つかもしれない。学習者の語彙習得の順序が語彙サイズテストの基となっている語彙表の基準とずれればずれるほど、そのテストは学習者の語彙知識を正確に測定できなくなる。先に述べた日本の大学生の語彙サイズについての測定値の差も、異なるコーパスまたは語彙表に基づいて作られたテストが使われたことによる可能性もある。その意味で、学習者の目標となると同時に、目標が達成できたかどうかを測定する語彙サイズテストの基ともなる語彙表をどのようにして作るかは、極めて重要な問題であると言える。また、予め習得順序の基準を示した語彙表を学習者に提示し、それに従って学習者が語彙習得を進めていけるようにしておけば、学習者の語彙習得の進捗度の把握やフィードバックもより正確に行えるようになる。

それでは、最後に、ビジネス英語の語彙表については、どのような語彙リストをどのように作成することが考えられるだろうか。

3.3.2 ビジネス英語に特化した語彙表

20世紀の初頭以来、数多くの語彙表が発表されている。日本でも、竹蓋 (1988) の「キーワード 5000」、中條 (1991) の「現代英語のキーワード」5000、JACET (大学英語教育学会) の JACET8000、ALC の Standard Vocabulary List (以下 SVL) 12,000 などがある。詳細は中條 (1991) や石川 (2007) を参照されたい。

本小論では、ビジネス英語のための語彙表を作成するにあたって注目したいのは、Chujo & Genung (2004) の報告にある語彙リストである。彼らは、(1) NHK のラジオビジネス英語番組「NHK ビジネス英語」のテキスト (異なり語数 3,042)、(2) TOEIC 公式問題集その他の練習問題集 16 種 (異なり語数 5,016)、(3) BNC のビジネス会議、コンサルティング、面接の場面から取った会話データ (異なり語数 6,878) という 3 種類の言語資料から語彙リストを作成し、(4) 中高で使用されている英語教科書で出てくる単語 (異なり語数: 中学校 3 学年分 1,124, 高校 3 学年分 3,478, 中高全体での異なり語数 3,747) の占めるパーセンテージを計算した。

(1) ~ (3) の 3 つのビジネス英語語彙グループの異なり語数 9,108 のうち 1,798 語が (1) ~ (3) の 3 グループ全てに出現し、その 1,798 語のうち 535 語は (4) の中・高教科書語彙に含まれていなかったため、この 535 語を大学のビジネス英語教育で必須の語彙とすべきことがわかった。また、さらに分析を進めた結果、中高の教科書で学習する語彙に、NHK の「ビジネス英語」の語彙を加え、TOEIC 語彙リストから抽出した 300 語の特別優先語彙リストを加えてできあがる語彙リストを完全に習得すると、TOEIC テストに出てくる語彙 5,016 語のほぼ 95% がカバーできるレベルに達することが明らかになった。

TOEIC テストの 95% がカバーできればビジネス語彙がすべて網羅できるわけではない。3.2.2 で見たように、ビジネス英語として必要な語彙のレベルを 7,000 ~ 8,000 語 (竹蓋, 2000) とすれば、5000 語程度では十分とは言えない。しかし、BNC

の出現頻度上位 7,000 語を読んで理解できること、出現頻度上位 5,000 語を聞いて理解できることが「仕事で使える」レベルだという中條 (2003) の推定が正しいとすると、異なり語彙数 5,016 語の TOEIC 語彙の 95%を網羅する Chujo & Genung (2004) の語彙リストは、一つの妥当な目標だと言える。

いずれにせよ、我々教員にとって重要なことは、この語彙リストのような学習目標としての語彙表を (1) 先ず持つことであり、(2) その妥当性を示す根拠とともに学生に明確に提示して、目標達成のための段階的達成計画を立てさせ、語彙習得へと動機づけることである。さらに、その語彙表を (3) 授業で使う教材の語彙表 (なければ作成する) と比較し、各段階での目標達成にふさわしい教材かどうかを判断するために活用することであり、(4) 同時に、定期的に語彙サイズテストを実施して学生の進捗状況をモニターしながら、その結果を学生にフィードバックし、目標の達成計画の調整を行わせ、達成までの動機付けを維持させていくことである。

4. まとめと今後の課題

本小論では、言語学習において決定的に重要な語彙を学習者のニーズに基づいてリスト化した専門語彙表を、ビジネス英語の学習者に、分かりやすく、覚えやすい学習目標として提示し、学習を動機づけるために活用する可能性を論じた。平均的な大学生の語彙能力からすると、相当高い語彙力を求められるビジネス英語の習得に向けて、持続的な学習を続けさせるためにはどうしても学習者に強い動機付けを与えることが必要になる。そのための語彙表の作成と利用の妥当性について、いくつかの先行研究を見ながら、概念的な根拠は示せたと考える。今後は、具体的な専門語彙表の作成に取り組むと同時に、語彙表を学習目標として活用する場合の利点について、次のような観点からさらに研究を進めていきたいと考えている。

1. プレースメントに役立ち、ITP TOEFL などのテストの代わりに簡単に実施することができる (Westrick and Lake, 2004, p.103)。
2. 適切な教材の選択に役立てる。語彙だけが教材の難しさを決めるのではないが、「教材の難易度と学習者の習熟度レベルとの間のズレが TOEIC で 100 点程度あると、学習効果がほぼ半減する」(竹蓋他 2005, p.152)。学習者の語彙力と教材の語彙レベルを正確に把握できれば、より効果的な指導が可能になる。
3. 目標としての専門語彙表と、その語彙表に基づいた語彙サイズテストを作り、それによって定期的に学生の語彙サイズを測定することで、学生の進捗状況がこれまで以上に客観的に把握できる。
4. 語彙サイズを測定し、その結果を学習者にフィードバックすることで学習者の目標達成動機を維持し、高めることができる。(Nation, 2001, pp.403-404 参照)
5. 同時に、他の習熟度テストも定期的に受験させ、学習者の得点と語彙サイズとの相関を確立していくことで、入学から卒業までの学習者の変化を的確に把握して、英語カリキュラムの改善や学習者のための学習指導の向上に役立てることができると。

注

2011年1月19日アクセス：<http://www.alc.co.jp/eng/feature/080725/about.html>

引用文献

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C., & Planken, B. (2007). *Business discourse*. New York: Palgrave Macmillan.
- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five Years of Research on Foreign Language Aptitude. In K.C. Diller (Ed.), *Individual Differences in Language Learning* (pp. 83-118). Rowley, MA: Newbury House.
- Chujo, K. & Genung, M. (2004). Comparing the three specialized vocabularies used in 'Business English,' TOEIC, and British National Corpus Spoken Business Communications." *Practical English Studies*, 11, 1-15. Retrieved 1/10/2011 from <http://www5d.biglobe.ne.jp/~chujo/data/business-english.pdf>
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (Eds.). (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gollwitzer, P. M. & Bargh, J. A. (2005). Automaticity in goal pursuit. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.) *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 626-646). New York: Guilford Press.
- Koizumi, R. (2005). Predicting speaking ability⁸ from vocabulary knowledge. *JLTA Journal*, 7, 1-20.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological Science*, 1, 240-246.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L.M., & Latham, G. P. (1981). Goal-setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1996). Language learning motivation in a new key. In Oxford, Rebecca L. (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 121-144). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., Jiang, X. & Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*. 95, 26-43.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In Oxford, Rebecca L. (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 9-70). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.

- Schunk, D. H. (1982). Progress self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*. 51(2), 89-93.
- Stewart, J. (2009). A comparison of test scores between monolingual and bilingual versions of the Vocabulary Size Test: A pilot study. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT2008 conference proceedings* (pp. 1262-1269). Tokyo: JALT.
- Sugiura, K. (2009). Needs analysis of EFL students and teachers: Towards making connection among academic reading class, seminar class and lecture. 『静岡文化芸術大学紀要』 10, 11-21.
- Tsubaki, M. (2003). Self-assessments of vocabulary knowledge : Partial replication 『文京学院大学外国語学部文京学院短期大学紀要』 3, 55-69.
- Zimmerman B. J., Bandura A., & Martinez-Pons M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman B. J. & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. In Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 509-526). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, K. J. (2004). The role of vocabulary size in assessing second language proficiency (未刊行修士論文). Brigham Young University, USA. (2011年2月10日アクセス : <http://contentdm.lib.byu.edu/ETD/image/etd518.pdf>)
- Westrick, P. & Lake, J. (2004). The development of a vocabulary test at the 1000 word level. 『言語文化論究』 19, 97-112.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
- 五十嵐 紀子 (2003) 「大学生の英語語彙力と英文読解に対する不安」『新潟医療福祉学会誌』 3 (1), 17-23.
- 石川慎一郎 (2007) 「英語教育のための基本語をどう選ぶか：コーパス言語学からの視点」『英語教育』 55 (13), 10-13.
- 小泉利恵 (2004, 6月) 「スピーキング能力における語彙知識の役割：日本人英語初級者の場合」筑波英語教育学会第24回大会研究発表資料 (於筑波大学)
- 上岡光雄 (1982) 「英単語は学習された後、どのように忘れられていくか」『英語教育』 31(8), 42-47
- 柴田 晶子, 三浦寛子, 渡辺真美, 内藤永 (2008) 「ビジネスマンの英語教育に対する自由回答の量的分析 (大会テーマ: グローバルな英語コミュニケーション能力とは-英語教育再考)」『JACET 全国大会要綱』 47, 95-96.
- 大東真理 (2006) 「専門教育を支援する大学英語について：ESPの実践例からの一考察」『大東文化大学 語学教育研究論叢』 23, 151-166.
- 竹蓋幸生、与那覇信恵、草ヶ谷順子 (2005) 「e-learning の光と影に関する実証的研究」、『文京学院大学外国語学部文京学院短期大学紀要』 5, 147-162.

- 中條清美 (1991) 「英語教育基本語彙の選定に関する研究」 (未刊行博士論文) .
千葉大学 (2011 年 1 月 10 日アクセス: <http://contentdm.lib.byu.edu/ETD/image/etd518.pdf>)
- 中條清美 (2003) 「英語初級者向け『TOEIC 語彙 1, 2』の選定とその効果」
『日本大学生産工学部研究報告 B』 36, 27-42.
- 中條清美, 竹蓋順子, 高橋秀夫, 竹蓋幸生 (2002) 「語彙力と実用コミュニケーション能力の関係」 *Language Education & Technology*, 39, pp.105-115 (外国教育メディア学会)
- 内藤永, 吉田翠, 飯田深雪, 三浦寛子, 坂部俊行, 柴田晶子, 竹村雅史, 山田恵. (2007a) 「海外進出を果たした北海道内企業における英語使用実態の調査研究」, 『平成 18 年度助成研究論文集』財団法人北海道開発協会開発調査総合研究所. (2011 年 1 月 10 日アクセス: <http://www.esp-hokkaido.org/report2.pdf>), 1-27.
- 内藤永, 山田恵, 三浦寛子, 坂部俊行, 吉田翠 (2007b) 「北海道の産業界における英語のニーズ: 質的研究 (小中高大を見通した大学英語教育一貫したカリキュラムを求めて)」 『JACET 全国大会要綱』 46, 212-213
- 内藤永, 吉田翠, 飯田深雪, 三浦寛子, 坂部俊之, 柴田晶子, 竹村雅史, 山田恵 (2006) 「北海道の企業及び産業界における英語の使用実態とニーズに関する調査研究」, 『平成 17 年度助成研究論文集』財団法人北海道開発協会開発調査総合研究所 (2011 年 1 月 10 日アクセス: <http://www.esp-hokkaido.org/report1.pdf>), 1-32.
- ハーシィ・P, ブランチャード・K・H, ジョンソン・D・E (2000) 『入門から応用へ 行動科学の展開—人的資源の活用』 (山本成二, 山本あづさ訳) 東京: 生産性出版
- 望月正道 (1998) 「日本人学習者のための語彙サイズテスト」 『語学教育研究所紀要』 12, 27-53.
- 八島等 (2002) 「日本人高校生の語彙サイズ」 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』 16, 29-42.

SPELT JOURNAL 投稿規定

1. 執筆者は会員であることを原則とする。
2. 投稿論文は、未発表のものに限る。ただし、口頭発表したものでも、その旨を明記してあれば、審査の対象とする。
3. 投稿分野は、学術的な実験・調査および理論的考察等をまとめた「研究論文」と、教育実践にもとづく知見を報告する「実践研究」との2部に分ける。
4. 原稿は、ワープロを用いて、A4縦長の用紙に以下の書式で作成すること。
 - (ア) 上下左右に3cmずつ余白を設ける。
 - (イ) 横書きで、文字の大きさは、和文・英文とも12ポイントで作成する。
 - (ウ) 和文の場合37字40行でフォントは明朝体、英文の場合74字40行で、フォントはCenturyを使用する。日本語に英数字が混じる場合、全て半角を使用する。
 - (エ) 最初の頁に、3行空けて論文タイトル(16ポイント、ボールドは不要)、1行空けて氏名、改行して括弧書きで所属(共著の場合は改行せずにまとめて可)、さらに1行空けてAbstractと書き、次の行から300語程度の英文Abstractを一つの段落にまとめて置く。論文タイトル、氏名と所属、Abstractの語句はセンタリングを施すこと。Abstractの後、1行空けて本文に入る。
 - (オ) 英文タイトルは、語頭を大文字、他は小文字で表記する。英文著者名はHiroyuki KUNOの要領で表記すること。
 - (カ) 各章・節のタイトルには番号をふる。章タイトルはセンタリングし、前後1行ずつ空ける。節タイトルは左寄せし、前後で行を空けない。番号は、ローマ数字ではなく、アラビア数字を用いる。章タイトルの前に付す番号の直後にはピリオドをふる(例: 3. 調査の方法)。また、章と節を示す番号の間には、ハイフンの代わりにピリオドを用いる。例: 2.1.3
 - (キ) ページ番号は不要。ただし、査読用に印刷したものには、用紙右上に鉛筆で記入する。
 - (ク) Abstract、本文、注、文献リスト、図、表等の資料すべてを含め、研究論文の場合10枚以上20枚以内、実践研究の部の場合5枚以上10枚以内とする。
 - (ケ) 図、表には一連の番号をつける。脚注はつけず、全ての注は本文と文献リストの間にまとめておく。また、表の前後は一行ずつ空ける。
 - (コ) 英文原稿、英文Abstractは、必ずネイティブチェックを受けたものを提出する。
 - (サ) 文献リストは、本文中に言及あるもののみを「引用文献」(日本語論文)あるいはReferences(英語論文)と左寄せして掲げた後に続けて書く。配列は、英語文献を先に著者名のアルファベット順に並べ、次に日本語文献を「あいうえお順」で続ける。論文中の引用の方法や引用文献の書式、図や表の作成方法については、American Psychological Association発行の*APA Publication Manual(5th Ed.)*を参考にすること。参考までに、文献リストの書式例を以下に掲げる。なお、

- ①日本語文献の発行年のあとのピリオドは不要。
- ②紀要等の号数を表示する際、「第～号」のようにする必要はなく、数字だけでよい。
- ③インターネット上の資料を挙げる場合には、閲覧日又は取得日を（～年～月～日アクセス：[URL]）又は（～年～月～日現在：[URL]）のように必ず記載する。

Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.

伊田勝憲（2002）「学習動機づけの統合的理解に向けて」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』49, 65-76.

Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning* (pp. 25-43). Harlow: Pearson Education Limited.

池田 央（1989）「階層クラスター分析」池田央（編）『統計ガイドブック』（pp. 199-200）東京：新曜社

5. 論文本体の構成は以下を基本とする。これ以外の構成の論文投稿を妨げるものではないが、その構成が妥当か否かの判断は査読者の判断に委ねられる。

(ア) 調査・実験等によるデータ収集を伴う研究論文

- ① 「はじめに」または「序論」として、研究の目的及び意義を述べる。
- ② 「研究の背景」や「先行研究のまとめ」等として、当該分野におけるこれまでの関連する研究を概観し、研究課題の新規性・独創性を述べる。（①と②は1つの章にまとめてもよい。）
- ③ 「調査の方法」や「研究の方法」等として、研究課題・仮説（②の最後に述べるか、独立した章を設けてもよい）、調査参加者・実験被験者、データ収集に用いた試験・質問紙等の道具、調査・実験の手続き、教育介入の内容と手順、分析の方法等を述べる。
- ④ 「結果と考察」や「結果と分析」等として、得られたデータのまとめ、その解釈、先行研究で得られた知見との比較等を述べる。「結果」と「考察／分析」の2章に分けてもよい。
- ⑤ 「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、新しい知見の概要、教育への示唆、結果解釈上の留意点、今後の研究課題を述べる。

(イ) 理論的考察を行う研究論文 (ア) の論文構成のうち③と④の代わりに、内容に応じて適宜章のタイトルを設け、新しい概念や研究の方向・方法の提示、複数の理論・方法の比較、入手可能な知見による妥当性の考察、当該研究分野に与える影響の説明等を議論する。

(ウ) 教育実践に基づく知見を報告する教育論文

- ① 「はじめに」または「序論」として、取組の動機・目的、普遍的問題としての一般化の可能性等を述べる。
- ② 「問題の所在」や「解決すべき問題点」等として、取り組んだ教育実践上

の問題点を、深刻さ、解決すべき理由、原因の考察等を述べる。ただし、①と②は1つの章にまとめてもよい。

- ③ 「実践の内容」や「取組」等として、授業計画、教材、教授の手順、評価方法等を具体的に示しながら、実践の内容を説明する。
- ④ 「効果」や「結果と解釈」等として、観察、評価資料、質問紙・面接・授業評価等の学習者からのフィードバック、第三者の評価等をもとに問題点がどのように、どの程度解決したか、新たな問題は生じなかったか、考えられる理由は何かなどについて説明する。
- ⑤ 「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、報告した教育実践の概要と今後の取組の展望を述べる。

6. 原稿を以上の要領で作成し、MSワードの添付ファイルで下記電子メールアドレスへ、また、一部印刷したものを下記住所へ2月末日必着で送付すること。(ワードが使用できない場合は、電子メールにて個別に相談に応ずる。) 件名には、*SPELT JOURNAL*原稿と書き、メール本文に「研究論文」か「実践研究」かの別と、執筆者、所属、連絡先住所を明記すること。査読者には、氏名・所属を伏せた原稿を編集委員にて作成し送付する。

spelt.info@gmail.com

久野寛之 (*SPELT JOURNAL*編集委員)

〒061-1449

恵庭市黄金中央5丁目196-1

北海道文教大学久野研究室気付 電話：0123-34-0019 内線247

7. 原稿の採否は、査読後決定する。原稿が採用され、掲載される場合には、請求に応じて掲載費(1編5,000円)を支払うこと。
8. 投稿された原稿は、B5版に縮小してそのまま印刷し、製本する。提出された原稿の返却には応じられない。
9. 審査後、修正を指示した上で採用する場合、指定された期日まで(通常1週間後)に印刷用原稿を再提出すること。応募段階で届け出た執筆者を採用通知後に変更することは認めないので注意すること。
10. 抜刷を希望する場合は、原稿提出時に希望部数(10部単位で30部以上)を明らかにして申し込むこと。費用は、執筆者の実費負担となる。ただし、第1号 *SPELT Journal 2011*については抜刷の希望は受け付けない。第2号以降については、抜刷り実費を参考価格として本投稿規程に掲載する。なお、抜刷希望がない場合は、応募時にその旨明記すること。

学会誌委員

久野 寛之

査読協力者

石川 希美

久野 寛之

柴田 晶子

三浦 寛子

2011年4月30日 印刷

2011年4月30日 発行

編集者 実用英語教育学会学会誌事務局

発行者 実用英語教育学会

事務局 〒061-1449

恵庭市黄金中央5丁目196-1
北海道文教大学久野研究室気付

電話 (0123) 34-0019 内線 247

FAX (0123) 34-2636

E-mail spelt.info@gmail.com