

学習者の中間言語の発達に貢献する英語の授業

岩 中 貴 裕 (大学教育開発センター准教授)

1. はじめに

現在、英語は特定の人々だけが使用する言語ではなく、幅広い場面で使用される国際共通語となっている。英語は所属する学部に関係なく、すべての大学生がその習得を求められるスキルである。今日、大学でどのような英語教育が求められているのかについて、日本学術会議（2010、34頁）は、以下のように述べている。

- i. 言語とその文化的背景—この場合、アメリカやイギリスの文化—を区別し、言語に結びついている文化的負荷をなるべく軽くすること。
- ii. 国際共通語としての英語は母語に根ざしているわけではないので、母語の習得過程を学習のモデルとして強調せず、特に、いわゆるネイティブ・スピーカーを万能視しないこと。
- iii. グローバル化した社会のコミュニケーションにおいては、情報通信技術の発展も相俟って、書き言葉が話し言葉と並んで、あるいはそれ以上に重要な役割を果たしている。それゆえ、音声言語と並んで書記言語（読み書き）の学習を重視すること。

「大学教育の分野別質保証の在り方について」より

大学における国際共通語としての英語教育は、「英語を通じて言語や文化に対する理解を深める」ことを目標のひとつに挙げている中学校、高等学校の英語教育とはその性質が異なると考えてよい。

グローバルな局面で他者と交流するためには、アカデミック・リーディング、アカデミック・ライティング、プレゼンテーションなどのスキルが求められるが、これらのスキルはそのスキルを集中的に練習するだけで身に付くのではない。広い意味での英語力の向上がありその上でスキル・トレーニングを行うことによって、最終的に必要とされる言語スキルが習得される。

大学で提供される英語の授業は、受講生の英語力を向上させると同時に彼等の人間としての成長をもたらされる場でなくてはならない。受講生の中間言語の発達を促すと同時に彼等の人間としての成長を促す授業の在り方について検討を加えることが求められている。

授業は担当者の個人的な経験や思い込みによって構成されるものではなく、実証的に明らかにされた研究成果に基づいたものでなければならない。第二言語習得研究はまだまだ発展途上段階の研究であり、その知見がすぐに日々の授業実践に活用できるという段階には至っていない。しかし、第二言語習得研究によってもたらされた知見の中には、英語教師にとって有益な情報が数多くある。本稿は、第二言語習得研究によって明らかにされた知見に基づき、大学で提供される英語の授業がどうあるべきかについて考察を加え、提言を行うことをその目的とする。

2. 言語的側面

学習者が英語を用いてコミュニケーションを行うための能力を習得する授業の在り方を提言するためには、その提言が第二言語習得研究に基づくものでなければならない。ここでは、「言語インプットを与えること」、「言語インプットを処理すること」、「言語を産出すること」、「言語処理のためにストラテジーを使用すること」という4つの観点から授業の在り方を検討していきたい (Moonen et al. 2010)。

この4つの観点は、第二言語習得研究によって明らかにされた知見に基づいたものである。英語教師が自分の授業が受講生の言語運用能力の向上に貢献するかどうかを判断する上で、参考になる点が多い。以下、「インプット」、「インプット処理」、「アウトプット」、「方略」の順でそれぞれを説明していきたい。

2-1. インプット

インプットとは言葉のサンプルのことである。授業で教科書を使用していればその教科書で使用されている英語がインプットとなる。日本における英語の授業では、日本語を用いて文法や語句についての説明が行われることが多いが、これはインプットではない。目標言語以外の言語でなされた説明は、それが重要な情報を含んでいたとしてもインプットとはなりえない。言語習得は説明によってもたらされるのではなく、インプットによってもたらされるということを銘記しておかなければならない。日本の英語教育ではこのインプットの絶対量が不足している。

インプットはまず意味的に豊かな内容を含んでおり、学習者にとって関連性の高いものでなければならない。文脈を考慮せずに単文を取り出してその文を和訳し分析するという学習方法は、学習者の言語に対する分析力の育成に貢献するが、コミュニケーションのために言語を使用する能力の育成に貢献する可能性はまずないと考えてよい。

インプットを増やすためにはどうすればいいのであろうか。まず考えられるのはティーチャー・トークであろう。教材の内容を説明する際に、日本語ではなく目標言語である英語を用いて意味理解を促すようにすれば、学習者が触れるインプットの量を増やすことができる。

インプットを増やす効果的な方法のひとつとして、授業内読書 (Sustained Silent Reading、以下 SSR) が挙げられる。学習者が授業時間の一部を使って自分のペースで自分の関心のある本を読む SSR は、インプットの量を増やしその結果、学習者の英語力を向上させ、英語の授業に対する肯定的な態度の育成に貢献する (岩中 2011b)。日本のように教室以外では目標言語である英語に触れる機会が非常に少ない環境では、インプットの量を増やすことが困難である。授業における英語の使用、英語での読書を促す仕組みが、コミュニケーションのために英語を使用する能力を育成するために必要である。

2-2. インプット処理 (input processing)

インプットが与えられただけでは、外国語を運用する能力は育成されない。学習者は与えられたインプットから自分にとって必要な言語形式を取捨選択し、取り込んでいく。このプロセスによって取り込まれたものがインテイクと呼ばれる。更に、インテイクは既存知識と統合・整理されることによ

て学習者の言語知識を構成する。この学習者の目標言語についての知識体系は中間言語体系と呼ばれる。この中間言語体系に蓄えられた知識を用いて、学習者はアウトプットすることができる。

インプット、インテイク、中間言語体系、アウトプットへと進むに連れて知識の総量は減少していく。学習者がアウトプットのために使用できる言語知識は、インプットとして与えられた情報の一部である。授業で与えられた知識のすべてがアウトプットに使用できるのではない。この関係を図示すると以下ようになる（図1）。

インプット処理（input processing）は、インプットをインテイクにするために必要なプロセスである。これは2つの下位プロセスで構成されている。ひとつめが意味理解である。インプットがインテイクに転換されるためには、インプットの伝える意味内容が十分に理解されていなければならない。つまり、形式と意味のつながり（form-meaning mapping）が学習者の脳内に作られなくてはならない。

意味理解だけでは、インプットをインテイクに転換するのは不完全である。意味理解は言語形式への注意を伴わずに生じる可能性がある。これは、我々がリスニングやリーディングに従事している際によく経験することである。意味理解は細部を理解できなくても、背景知識や推論などを活用することによって達成できる。

ここで必要になるのが、言語形式の使われ方に対する理解である。ある言語形式がどのように使用されるのかについての理解が伴うことによって、インプットはインテイクへと転換される。つまり、学習者がある言語形式の伝える意味内容を理解し、その言語形式の使われ方を理解することが、インプットをインテイクに転換するために必要である。

インプットをインテイクに転換するためには、意味理解と言語形式の使われ方に対する理解という2つのレベルでの理解が必要である。意味理解を促す最も簡単な方法は、インプットを学習者の母語に訳すという活動であろう。しかし、意味理解を促すために学習者の母語を多用してしまうと、学習者が受け取るインプットの量は減ってしまうことになる。学習者の理解度を評価するための手段として英文和訳という活動は適しているが、授業での母語使用は必要最小限にとどめるべきであろう。むしろ大切なことは、多くの例文を与えることによって学習者自身の気づき（noticing）を促すことである。

2-3. アウトプット（output）

インプット仮説（Krashen 1994）は、アウトプットは学習の成果でありアウトプットそのものが学習に貢献することはないと主張している。しかし Swain（2005）は、アウトプットは学習過程であり、学習者の中間言語体系の伸長に貢献すると考えている。

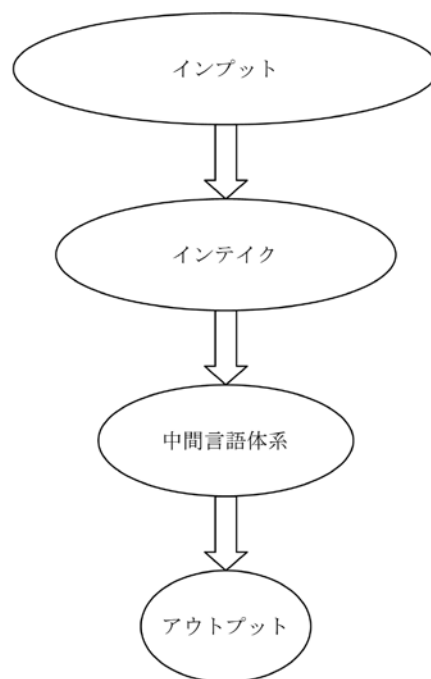


図1 インプットからアウトプットまでのプロセス

アウトプットは、下位レベルの技能の発達に貢献するものと上位レベルの技能の発達に貢献するものの2つに分けることができる。ドリルなどのような機械的な発話練習は、下位レベルの技能の発達に貢献すると考えられる。例えば繰り返し口頭で文型練習を行えば、音韻レベルの処理の自動化が促されるであろうし、言語形式へのアクセスが効率化されるであろう。しかしこのような活動だけではコミュニケーションのために英語を使用する能力は育成されない。学習者の中間言語体系の発達を促すためには、伝えるべき内容を伴った意味のあるアウトプットを発する練習をしなければならない。意味のあるアウトプットは上位レベルの技能の発達に貢献する。意味のあるアウトプット活動の具体的な例としてディクトグロスを代表とするテキスト再生タスク、プレゼンテーション、ディスカッション、レポート、ディベートなどが挙げられる。

授業では文型練習や音読など、下位レベルの技能の発達を促す活動をした後で、意味のあるアウトプットを行うことが必要である。意味のあるアウトプットは、気づき機能、仮説形成・検証機能、メタ言語的機能という3つの機能を持っている (Swain 1995)。

アウトプットの重要な機能のひとつとして、気づき機能 (noticing function) が挙げられる。アウトプットを行う際、学習者は自分が伝えたい意味内容を言語化するために必要とされる言語知識を、自分が持っていないことに気づく。これは問題への気づきと呼ばれ、学習者の言語形式に対する意識を高める働きを持っている。問題への気づきが生じた後で必要とされる言語形式が提示されると、その言語形式に対する気づき (形式への気づき) が生じる。学習者は自分が知っている言語形式と新たに与えられる言語形式の違いに気づく (違いへの気づき) こともある。気づきはインプットからアウトプットへと向かう第二言語習得過程 (図1参照) を促進する役割を持っている。

アウトプットが持つ2つ目の機能として、仮説形成・検証機能 (hypothesis formulation and testing function) が挙げられる。アウトプットを行う際に問題への気づきが生じると、学習者は既存の言語知識を用いて言語的実現を達成する。その際に、仮説を形成して検証するという作業を行う。仮説を形成し検証することによって得られた知識は、ただ単に与えられた知識よりも深く定着する可能性が高い (Crain & Lockhart 1972)。

アウトプットが持つ3つ目の機能としてメタ言語的機能 (metalinguistic function) が挙げられる。インプットの理解は言語外の情報がその助けとなる場合が多い。アウトプットをする際は、学習者は伝えたい意味内容をどのように言語化するかについて考えなくてはならない。つまり、言語形式そのものについて考えることが求められる。言語について語る言語はメタ的語り (metatalk) と呼ばれ、これは形式と意味と機能の結びつきを強める働きを持っている (Swain 1998)。

授業では、文型ドリルなどのような下位レベルの技能の発達に貢献するアウトプット活動と同時に、学生にとってチャレンジングであり意味のあるアウトプット活動を行わなければならない。

これら2つのアウトプット活動は、両方とも学習者の中間言語体系の発達を促すために必要である。現在、日本の英語教育では意味重視のアウトプット活動が不十分な場合が多いが、下位レベルの技能の発達に貢献するアウトプット活動も重要である。両方をバランスよく授業に取り入れることが大切である。

2-4. 方略 (strategies)

自分の伝えたい意味内容を正確に言語化することができないという現象は、母語を使用している際にも起こることである。そのような時、我々は「近似表現を使う」、「説明的に言い換える」、「ジェスチャーを使用する」などの方略を用いてコミュニケーションを継続させている。方略の使用は言語使用から切り離せないものであり、コミュニケーションを成功させるために必要不可欠である。分からないことがある場合は聞き返す、伝えたい意味内容を言語化できない場合は、ジェスチャーや既知の表現を用いて自分の伝えたい意味内容を相手に伝える努力をするように、日常的に学習者に働きかけることが教師の役割である。方略は母語で既に使用しているものであり、第二言語学習において改めて指導する必要はない (Bialystok 1990) という考えがあるが、これは少なくとも日本のように英語が外国語として用いられている国には当てはまらない。方略を使用する能力は母語から第二言語へと自動的に転移するものではなく、ある特定の文脈で目標言語を使用するプロセスにおいて獲得される能力であると考えべきである (Kitajima 1997)。

授業そのものをコミュニケーションと意味交渉の場にしようとするのであれば、学習者に方略を用いる能力を習得させることが、授業を成功させるための必須条件となる。

3. 情意的側面

英語の授業は、学習者が言語運用能力を向上させる場であると同時に、人としての成長がもたらされる場なくてはならない。自己決定理論 (Deci & Ryan 2002) は、生理的欲求と心理的欲求を区別し、すべての人が生得的に持っている心理的欲求として、「有能さへの欲求」、「関係性への欲求」、「自律性への欲求」の3つを想定している。自己決定理論は、これらの心理的欲求が同時に満たされる環境において、人は積極的になりその結果、社会的、人格的な発達が促されると考えている。授業はこれらの心理的欲求を満たすように配慮されていなくてはならない。

有能さへの欲求が充足されないと、人は無力状態になりその結果、非動機づけられた状態になる。授業において学習者が有能感を感じることができるような場面の構築が、教師に課せられた最初の課題である。近年、高校までに習得すべき内容が十分に理解できていないまま大学に入学してくる学生が増えている。そのような学生に基礎から英語の指導をやり直すという方法は、期待される成果をもたらさないことが多い。既に英語学習に対して意欲を失っている学習者に、大学入学後に中高の基礎事項を学習させようとしても、彼等がその学習に積極的な意味を見出せない (酒井他 2010) からである。基礎からやり直すことは大切であるが、中高とは異なった方法が取られなくてはならない。

自律性を支援するということは、端的に説明すれば学習者に選択の機会を与えるということの意味する。授業の中に学習者が能動的に学習する時間を確保することによって、彼等の自律性への欲求を充足することが可能になる。これに対して関係性支援は、学習者に関心に向け、心的または物理的資源を費やすという行為を伴う。自律性支援が「他者に受け入れられている」という認知をもたらすのに対して、関係性支援は「他者から与えられている」という認知をもたらす (長沼 2004)。

自己決定理論をその理論的な根拠として、学習者の動機づけを高めようとした実践研究は、既にい

くつか存在している。岩中 (2011a)、田中 (2010)、廣森 (2003)、築瀬他 (2010) はいずれも、授業活動を通して自己決定理論が想定する3つの心理的欲求を満たし、学習者の動機づけの向上を試みた研究である。これらの実証研究はいずれも、教育的介入によって自己決定理論が想定する3つの心理的欲求を充足させることが、価値の内在化に貢献すること、つまり学習者の動機づけの向上に貢献すること示している。

4. 言語指導の役割

言語形式について説明を加える、学習者の母語を使って意味内容を確認するなど、教師は授業で様々な指導を行う。教師による指導が授業において重要な役割を果たすことは間違いない。しかし、教師による指導が具体的にどのように学習者の英語運用能力の向上に貢献するのかについて、正しく理解されていないことが多い。教師による説明や解説などの言語指導は、3つの役割を持つ (Gass & Selinker 2008) と考えられている。

1つ目の役割として言語形式への気づき (noticing a form) の促進が挙げられる。学習者の心理言語的レディネスにあった適切な言語指導は、インプット処理 (input processing) を促進し学習者の言語形式への気づきを促す。インプット中に頻出する文法形式について教師が説明を加えれば、学習者がその文法形式に気づく確率は高まるであろう。説明偏重の授業は学習者の中間言語の成長に貢献しないが、十分なインプットを与えながら行う説明、つまり言語指導は学習者の気づきを促し、その結果、学習者の中間言語の成長を促進する。

2つ目の役割として、ギャップへの気づき (noticing the gap) の促進が挙げられる。これは、自分が既に知っている言語形式とインプット中に含まれる言語形式に対する気づきのことである。このギャップへの気づきは、先述の形式への気づきよりも高いレベルの気づきとみなされている。例えば、(1) と (2) は言語的実現の段階では異なっているがほぼ同じ意味内容を伝えている。

(1) I usually have a part-time job at a convenience store on weekends.

(2) I usually work part-time at a convenience store on weekends.

ある学習者が、(1) を既に知っていると仮定してみよう。与えられたインプット中に含まれる (2) と自分が既に知っている (1) は、同じ意味内容に異なった言語的実現を与えられたものであると気づくのがギャップへの気づきである。ギャップへの気づきは認知比較 (cognitive comparison) を促す。認知比較は学習者の中間言語の成長を促す上で重要な働きをする (Nelson 1987) と考えられている。教師による適切な言語指導はギャップへの気づきを促す可能性が高い。

言語指導のもうひとつの役割は、アウトプットをモニターする能力の育成である。言語指導によって獲得した知識を用いて、学習者は自分自身のアウトプットを分析し、必要な場合は自分で修正を加えることができるようになる。自分のアウトプットを再処理 (reprocessing) し、そのアウトプットを正確さと適切さという点でより良いものにする (reformulate) ということを学習者が自分で行えるようになれば、学習者は自分でインプット、インテイク、中間言語体系、アウトプットという一連のプ

ロセス（図1参照）での言語習得を促進することになり、結果として中間言語体系の成長がもたらされる。

教師による言語指導が重要な役割を担っているのは間違いない。しかし、教師による指導は、授業内で意味のあるインプットが提供され、なおかつ意味のあるアウトプットを産出する機会があって、はじめて機能する。言語指導がインプット理解やアウトプット活動に取って代わることはない。

5. 言語形式と内容の統合

言語形式とそれが伝える内容はコインの裏表の関係にあり、両者を切り離すことはできない (Coyle et al. 2010)。言語と内容を統合的に学習させようとする試みは内容言語統合型学習 (Content and Language Integrated Learning、以下 CLIL) と呼ばれ、近年注目されている。内容 (content)、言語 (communication)、思考 (cognition)、協学 (community) の4つを有機的に結合した枠組みに即して教材を作成し、指導を行えば受講生は内容に対する理解を深めると同時に英語力も向上するというのが CLIL の要諦である (池田 2011)。CLIL の実践は、必然的に受講生に豊かなインプットを与える。CLIL は第二言語習得研究の観点から見て、学習者の中間言語の発達を促す可能性が高いと考えてよい (和泉 2011)。

厳密な形で CLIL を導入するのはハードルが高いが、受講生が興味を持つと思われる教材を使用して内容重視の授業を行うことは可能である。国際補助語としての英語の学習が大学共通教育の英語の授業の目的であるならば、地球規模の課題 (global issues) は授業で扱う題材として相応しい。人権、貧困、環境、紛争など全世界が協力して解決することが求められる題材を教材として、内容言語統合型の授業を展開すれば、これらの題材に対する理解が深まるだけでなく、英語力の向上も期待できる (村野井 2006)。このような授業を提供することによって、地球規模の課題の解決に向けて討議に参加し、アイデアを出し、身近な所からでも行動していこうとする人材 (渡部 1995) を育成することが可能になる。

共通教育の英語の授業で扱う範囲ではなくなるが、各学部の専門教育のニーズに応えた英語の授業を提供するのも内容重視の英語教育である。例えば理工系の学生であれば、学生たちに求められるのは、専門分野の論文を読み、論文のアブストラクトを英語で書き、英語で研究発表をする能力である。このようなスキルの習得を目的とした英語の授業を提供すれば、学生の動機づけは高まるであろう。

堀部・杉村 (2011) は、入学時から科学英語を題材としたオリジナル教材を使用し、それが学生にどのように受け入れられたかについて報告している。調査の結果、英語に対して苦手意識を持っている学生がより達成感を感じたと報告している。学生の専門性を考慮してコースを立案し教授法を考える ESP (English for Specific Purposes) は、一般的には英語を得意とする学生に対して有効とされている (Dudley-Evans & St. John 1998)。英語を苦手と感じている学生が、「難しいけれども、おもしろい」と感じていたという堀部・杉村 (2011 50 頁) の指摘は示唆に富む。大学入学以前に英語学習で躓いた学生の英語学習に対する動機づけを向上させるひとつの手段として、ESP は有効かもしれない。

6. 望ましい英語の授業

どうすれば、受講生の英語力を向上させると同時に、彼等の動機づけを高めることができるのだろうか。以下、望ましい英語の授業の在り方について検討する。

6-1. 英語で行う授業

授業で学習者に提供するインプットの量を増やすためには、どうすればいいのであろうか。まず思いつくのは、授業を原則として英語で行うという試みである。

平成20年12月22日に、新しい高等学校学習指導要領（外国語）案が公表された。その第8節外国語第3款の4に「英語に関する各科目については、その特質にかんがみ、生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるように配慮するものとする。」と記されている。これに対しては様々な批判が出ているが、筆者は基本的にこの考え方に賛成である。

筆者の個人的な見解になるが、よい英語の授業では基本的に目標言語である英語が多く用いられている。そして必要に応じて、学習者の第一言語である日本語が効果的に用いられている。第一言語の使用は学習者の不安を軽減すると同時に、彼等の理解を促進する役割を担っている。ほぼすべての学習者が第一言語を共有しているおかげで、彼等の第一言語を授業内で使用できるということは、教師にとって大きなメリットである。特に文法形式の説明は複雑で抽象的になることが多く、目標言語のみで行うのは困難である。メタ言語については学習者の第一言語を使用するということでもまったく問題はないと筆者は考えている。しかしそれ以外の部分については、英語を用いて授業を行うことは可能である。読解の授業においてはしばしば本文を学習者の母語に訳すという活動が行われる。これは学習者の理解を促す方法としては優れているかもしれないが、中間言語の発達を促す可能性は低い。視覚資料を用いて簡単な英語で本文の内容を説明する、本文の一部を平易な表現を用いてパラフレーズする、新出語彙については英英辞書の定義を紹介する、などの活動を行えば、学習者の理解を促しながらインプットを提供することが可能である。英語の授業を英語で行うことの是非については、これからも議論が続いていくものと思われる。「ますます英語ができない生徒が増えてしまう」、「教師の英語力が十分でない」などの意見があるが、インプットを増やすことは英語力向上のために必須である。筆者は、説明や解説などの言語指導は学習者の第一言語である日本語を用いて行い、それ以外の部分は英語で授業を行うというのが最も現実的であり、効果的であると考えている。

6-2. PCPP

第二言語知識の習得プロセスは非常に複雑であり、学習者は与えられた知識をすぐに使えるわけではない。与えられた知識は、理解され既存知識との調整を受けた後に学習者の中間言語体系に蓄積される。授業の展開は、インプット、インテイク、中間言語体系、アウトプットという一連の習得プロセスを促進するように配慮されていなければならない。

提示 (presentation)、理解 (comprehension)、練習 (practice)、産出 (production) というプロセス（以下、PCPPプロセス）で展開される授業は、学習者の認知プロセスに効果的に働きかけるとされている（村

野井 2006)。

岩中・高塚 (2011) は、英語を専攻としない大学生を対象に授業実践研究を行い、PCPPプロセスによる授業展開が受講生のリスニングスキルにどのように影響を与えたかを明らかにしている。調査では CBS News を素材とした教科書が使用されている。調査の結果、このプロセスで授業展開することによって受講生のリスニングスキルが向上したと報告している。毎回の授業は以下のようなプロセスで実施された。

(1) 提示 (presentation)

- Oral introduction : 教師がニュース本文の内容に関係のある情報を平易な英語で提供して受講生の背景知識を活性化する。
- Key Expressions : 教師がニュース本文で使用される重要な語句を説明する。

(2) 理解 (comprehension)

- Cloze Dictation : 受講生は各自のペースで cloze dictation (空所部分の語句の聴き取り) を行う。
- Watching DVD : 受講生がニュースを DVD で見る。
- Vocabulary Exercise : ニュースで使用されている重要語彙を受講生が理解できているかを確認する。
- Comprehension of the News : ニュース全体の理解が出来ているかを確認する。

(3) 練習 (practice)

- Parallel reading : 受講生はニュース音声を聴きながら各自のペースでパラレルリーディングを行う。

(4) 産出 (production)

- Composition : 単文レベルの和文英訳を行う。
- Dictogloss : 受講生はペアで教師が読み上げたテキストの再生を行う。ニュース本文を要約したものをテキストとして使用する。

これはあくまで一例であり、これ以外の方法を否定するものではない。しかし、受講生の中間言語体系の発達を促すためには、授業はこの PCPP プロセスを考慮した上で展開されるべきである。

6-3. 動機づけ

授業は受講生が英語を運用する能力を養成する場であると同時に、彼等がより英語学習に対して積極的かつ自律的になるように働きかける場でなくてはならない。3で触れたように、自己決定理論が想定する3つの心理的欲求を充足するように配慮することによって、受講生の動機づけを向上させることが可能である。それぞれの欲求を充足するために具体的にどのような点に考慮すべきか考えてみたい。

有能さへの欲求を充足すること、つまり有能さ支援は受講生の学習意欲を高めるために最も重要な要因である。大学入学以前に英語学習に躓いた学生は、大学で中学校や高等学校の内容の学びなおしを行うような授業が提供されると、英語の授業という脅威から自己防衛し自尊心を守るために、あえて英語の授業に積極的に参加しない態度をとる (清田 2010)。

受講生が有能感を感じるためには、敢えてやや難易度が高い教材を採用することが必要となる。難易度の高い教材を分かりやすく提示するという技能が、教師には求められている。筆者の経験である

が、簡単であってもクラス内の指示等を英語で行うとそれが有能さ支援につながることが多い。大学入学以前に英語に躓いた学生ほど、大学の英語の授業に対して新しいものを期待している傾向がある。

関係性への欲求を充足するためには、受講生同士が協力して作業する時間を確保することが考えられる。問題解決型のタスクを授業に導入すれば、受講生が力を合わせて課題を達成する機会が増加する。受講生間に好意的な関係が構築されれば、彼等の関係性への欲求が充足される可能性が高い。教師と受講生間の関係も重要である。受講生の発表等に対して適切なフィードバックを与える、受講生の努力を正当に評価する、受講生がミスを恐れずに積極的に発言したくなる雰囲気を作る、これらはいずれも関係性支援に貢献する。

自律性を支援するという事は、選択の機会を与えるということである。受講生中心の活動を授業内に確保することによってこれが可能になる。例えば、2-1で紹介した SSR は受講生が触れるインプットの量を増やすと同時に、彼等の自律性への欲求を充足する活動である。自律的に学ぶ能力の育成に貢献する学習活動と言える。

自己決定理論が想定している3つの心理的欲求を充足するように配慮された授業が、受講生の動機づけの向上に貢献することは、既に先行研究によって実証されている。授業での活動を検討する際に考慮すべき視点である。

7. 結語

本稿は、第二言語習得研究によって明らかにされた知見に基づき、大学で提供される英語の授業がどうあるべきかについて考察を加え、提言を行うことを試みた。前述したように、英語をコミュニケーションのために使用する能力は、限られた一部のみに求められる能力ではなく、すべての大学生にその習得が求められている。従来、日本の大学で提供されてきた英語教育は、受講生の言語を分析する能力と異文化理解力の育成を重視した内容であった。それが大きく変わりつつあると言える。

本稿で提言した授業が、受講生の動機づけと英語力の向上にどのように貢献するかについては、稿を改めて紹介したい。

参考文献

廣森友人、2003、「学習者の動機づけは何によって高まるのか—自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討—」*JALT Journal*、25 (2)、173-186 頁。

堀部秀雄、杉村醇子、2011、「技術系学生のための英語入門教材の開発と使用」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』、第8号、41-56 頁。

池田真、2011、「CLIL の基本原理」渡部良典・池田真・和泉伸一（共著）『内容言語統合型学習：上智大学外国語教育の新たなる挑戦』1-14 頁、東京：上智大学出版。

岩中貴裕、2011a、「学習意欲の向上に貢献する教室活動—考慮すべき3つの心理的欲求—」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』、第8号、1-16 頁。

- 岩中貴裕、2011b、「英語学習における多読の役割－授業内読書が受講生の英語力と授業評価に与える影響－」『四国英語教育学会紀要』、31号、59-68頁。
- 岩中貴裕、高塚成信、2011、「日本人大学生のリスニング能力の向上－ディクトグロスの効果－」『第37回全国英語教育学会山形研究大会発表予稿集』42-43頁。
- 和泉伸一、2011、「第二言語習得研究からみた CLIL の指導原理と実践」渡部良典・池田真・和泉伸一（共著）『内容言語統合型学習：上智大学外国語教育の新たなる挑戦』31-72頁、東京：上智大学出版。
- 清田洋一、2010、「リメディアル教育における自尊感情と英語学習動機」『リメディアル教育研究』、第5巻1号、37-43頁。
- 村野井仁、2006、『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』東京：大修館書店。
- 長沼君主、2004、「自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究」上淵寿（編）『動機づけ研究の最前線』30-60頁、東京：憫北大路書房。
- 酒井志延・中西千春・久村研・清田洋一・山内真理・間中和歌江・合田美子・河内山晶子・森永弘司・浅野亨三・城一道子、2010、「大学生の英語学習の意識格差についての研究」『リメディアル教育研究』、第5巻1号、9-20頁。
- 田中博晃、2010、「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」*JACET Journal*、50、63-80頁。
- 渡部淳、1995、『国際感覚ってなんだろう』東京：岩波書店。
- 築瀬歩・加藤渡・角田和代・市野聖治、2010、「体育学習における学習者の動機づけと教師の指導行動に関する基礎的研究－外発的動機づけの自己決定理論を手がかりとして－」『日本教科教育学会誌』、32(4)、59-68頁。
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Craik, F., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci, & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Kitajima, R. (1997). Influences of learning context on learners' use of communication strategies. *JALT Journal*, 19, 6-23.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45-77). New York, NY: Academic Press.
- Moonen, M., Caspers, J., Cords, A., de Graaff, R., de Kraay, T., & Mantel, A. (Eds.). (2010). *Four-leaf language clover*. Expertisecentrum MVT (National Center for Modern Languages), ICLON, Leiden

University Graduate School for Teaching.

- Nelson, K. (1987). Some observations from the perspective of the rare event cognitive comparison theory of language acquisition. In K. Nelson, & A. Kleeck (Eds.), *Children's language*, Vol. 6 (pp. 289-331). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). New York, NY: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.