

# 一般教養英語のためのリーディング教科書選択とその影響

志村美加

## はじめに

大学1・2年生を対象とする一般教養英語の授業は、学生の英語力によってレベル分けが行われていない場合も多い。様々な事情によりやむを得ない場合が多いのだが、その結果、同一クラスで授業を履修する学生の英語力に、TOEICのスコアで400点近く差が開いてしまうことも少なくない。レベル分けが行われていない場合、教科書としては平均的な学生の英語力に標準を合わせたものが使用されることが多いが、そのような場合、履修者の中で英語力が高い3分の1ほどの学生は、“学ぶことがない”あるいは“やりがいを感じられない”といった状態に置かれることになる。その結果、仮に英語力に応じたクラス分けが行われていたならば、活発に授業に参加したであろうと思われる学生のモチベーションが低くなり、授業が活気を欠いたものになってしまうこともある。

そこで、本研究では、レベル分けが行われていないリーディングのクラスにおいて、平均的な学生ではなく、英語力の高い学生に合わせたレベルが高い教科書を使用する際の影響を検討していきたい。分析に当たっては、英語力が異なる2つのグループをサンプルとして、その影響を比較分析することとする。こうした比較を通じて、英語力によるレベル分けが行われていないクラスで、効果的な授業を行うためのより良い教科書選択の足掛かりとしたい。

## 1. リーディング教科書とアカデミック・リーディング

### 1.1. リーディング教科書の選択

リーディングの教科書を選択する際、一般的には学習者の英語力よりも少し上の教科書を選ぶことがよいとされる。これは、Krashen (1985)のインプット

仮説によって説明されることが多い。学習者にとって効率的なのは、学習者の英語レベルである中間言語よりも少し上の要素を与えられること、つまり“i+1”だとする仮説である。この仮説によると、自分の英語力よりも少し上のレベルの英語を与えられると、状況や文脈などを手掛かりに未知の部分を推測しようとするため、英語習得の効率化につながるのである。

この仮説を授業という場において応用する場合、教師が質、すなわち、興味深く、自然な言語習得を促すことができるような教材や環境を準備し、かつ十分な量を与えることが重要であるとされる。また、文法項目を中心とした構成になっていない教材を用いることも重要である（森永 1996）。

インプット仮説は、近年注目されている多読においても言及されることが多い。しかし、多読の場合は、読むテキストのレベルを学習者の英語力よりも少し低めのレベル、すなわち、“i-1”に設定する。これは、ある単語や表現が様々なコンテキストで使用されるのを目にすることによって、その単語や表現を理解できるようになることを多読が目的としている（Harris & Sipay 1990）からである。

インプット仮説は、“i+1”という概念自体が曖昧であると批判されることもあるが、「脳の活性化」と結び付けて考えると、外国語学習経験者にとって、その意味が明快になる。つまり、インプットされる情報に未知の要素が含まれる場合は脳が活性化するのに対し、未知の要素がない場合は活性化レベルが低下するのである。ただし、未知の要素が多くなりすぎると、つまり“i+2”や“i+3”といった情報を与えられると、脳は活動をやめてしまう（染谷 2011）。したがって、あくまで“i+1”を超えないように教科書を選択することが重要とされる。

## 1.2. アカデミック・リーディング

英語を専攻とする学生に対する英語の授業とは異なり、一般教養英語の役割は曖昧になる傾向が強い。担当教員が英語学、英文学など、特定分野を専攻していることも多く、そのような場合には、担当するクラスの学生と専門が異なることも多いのが現状である（大学英語教育学会実態調査委員会 2003）。専

門が異なる学生を担当する場合、学生に何を学ばせるかということが問題となる。そのような場合にガイドラインとして用いることができるのが、「学術目的の英語（English for Academic Purposes, EAP）」という考え方である。EAPとは、あらゆる専門分野に共通する一般的な学術的言語技能を習得することを目的とする。EAPでは、スタディ・スキルの習得、つまり、講義の理解やノート作成、授業における質疑応答、文献の読解と解釈、データの分析と解釈、論文の執筆、口頭発表などの技術の習得が目的となる（田地野 2005）。

EAPの考え方を取り入れたリーディングは、アカデミック・リーディング（Academic reading）と呼ばれ、大学での講義や研究などで必要な読解技能の習得が目的とされる（Jordan 1997）。具体的には、1) 事実やデータなどの情報を得る、2) 理論や概念を理解する、3) 著者の見解や意図を理解する、4) 読者自身の主張の根拠とする、などを目的としてテキストを読み、これらの目的を達成するため、1) 読む速度を上げる、2) 特定の情報を探す、3) 概要を理解する、4) データを理解し分析する、5) メモを作成する、といったスタディ・スキルを習得することが求められる。

以上の考察をふまえ、本研究では、アカデミック・リーディングのスキルの習得を目的とした教科書を用い、かつ、その教科書の難易度が学生の平均よりも高い場合、つまり多くの学生にとって“i+1”以上である場合に、英語の学習効果に及ぼす影響を及ぼすかを検証する。教科書には、英語学習者用に制限された単語や文法項目を使用していないテキスト、つまり、オーセンティックなテキスト（authentic text）のみが含まれるものを使用した。文献の理解や解釈を目的とするアカデミック・リーディングでは、広範な語彙と複雑な構文が用いられるからである。

## 2. 被験者とデータ

本研究の被験者は、大学で英語の授業を初めて受ける1年生110名である。大学で他の英語の授業を受けたことがない学生に被験者を限定することによって、同一の条件のもとで、学生の英語力の平均よりもレベルが高い教科書を使

用した場合の影響を検証することが可能となる。また、英語・英文学以外の文科系分野を専攻とし、一般教養英語としてリーディング・クラスを履修する学生のみを対象とした。全ての学生は必修科目として授業を履修していた学生である。データは、1学期終了時と2学期終了時に行った学生へのアンケート2回分である。

### 3. 分析手順

4月に授業を開始するにあたり、教科書がオーセンティックなテキストから構成されており、難しいテキストが多いことを学生に説明した。また、高校までに全文を和訳するというスタイルをとってきた学生には、授業では和訳の必要はなく、むしろ全文和訳をしない学習法を身に着けてほしいと説明した。教科書のすべての英文の和訳を確認する、あるいはすべての和訳をノートに書き写す作業を授業中に行ってきた生徒は、どんなに易しい英文も和訳することを習慣とってしまうことが多く（卯城 2009）、大学では異なる英文の読み方が必要な場合もあることを強調する必要があったからである。

教科書には、*Tapestry 4* (Oxford & Sokolik 2010) を使用した。これは、アカデミック・リーディングの力を伸ばしながら、スタディ・スキルを習得することを目的とした教科書である。トピックとしては、「香港返還」、「アメリカの自然保護団体と移民問題」、「第二次世界大戦中の日系人収容所」、「プラグマティックス的言語分析」、「児童労働」、「メディア」など、多岐にわたる。また、スピーチ原稿、論説文、短編小説、雑誌記事など、ジャンルも様々である。

授業の形態としては、アカデミック・リーディングに必要なスキルを習得することを目的とした。したがって、1) 事実やデータなどの情報を得る、2) 理論や概念を理解する、3) 著者の見解や意図を理解する、といったことを中心にテキストを読み進めていった。精読を目的としていないため、授業の進め方も多少スピードが早めに感じられるものとした。上記の1) から3) に関連がない情報が書かれている部分に関して、学生の理解が十分でないと思われる場合も、学生から特に質問がない限り読み進める形をとった。

ただし、オーセンティックなテキストゆえの難しい英文もあり、要点を理解

していくうえで必要な箇所に関しては、日本語で意味を確認しながら進んだ。これは、英文を表面的に理解できたとしても、それが具体的に何を意味するのかを考えなくては、真に文章を理解できないことが多いからである。また、テキストが難しいため、3～4人のグループで話し合う機会を多く設けた。これは、学生の緊張をほぐすためだけでなく、「テキストを困難だと感じるのは皆同じである」という認識を持たせるためでもあった。

このように、難易度の高い教科書を使用するにあたり、難しいテキストを読んでいるのだという自覚を学生にもたせ、授業を進めた。そのような中で、テキストの全訳が欲しいという要望や、文法をもっと細かくおさえていきたいという要望が出たが、精読が目的ではないことを説明し、授業の形態の変更は行わなかった。全訳をしないことに関する不安は学期末試験に関連していることも多かったため、試験はあくまでも授業で学んだ点为中心となることを説明し、不安要素を取り除くよう努めた。

アンケートは、1学期終了時と、2学期終了時の2回にわたって実施した。自由記述形式とし、1) 英文の読み方に変化があったと思うか、あった場合は、具体的にどのような変化があったか、を問う項目を設けた。その他の項目として、1学期終了時には、2) どの課が好きだったか、そして、3) この授業を履修する目的は何か、という2項目を加えた。

教科書の難易度の影響を分析するにあたり、被験者を TOEIC 450-550 点のグループ（以下、450 点グループ）と 350-450 点未満のグループ（以下、350 点グループ）の2グループに分け、それぞれランダムに 55 名を選出した。日本人大学生の TOEIC スコアの平均 450 点（国際ビジネスコミュニケーション協会 2012）を中心とした2つのグループに分けて分析することにより、最も人数が多い学生層の分析を行うためである。

## 4. アンケートの結果分析と考察

### 4.1. 読み方の変化

アンケート分析を行うにあたり、まず、2回のアンケートに共通する「英文の読み方に変化があったか」という項目に関する分析を行った。下記の表1は1

学期終了時のアンケート結果である。

表1：1学期終了時の読み方の変化 (人)

	変化があった	変化がなかった
450点グループ	33	22
350点グループ	27	28

1学期終了時には、450点グループで60%の学生が読み方に変化があったと回答し、350点グループは約49%の学生が変化があったと回答している。350点グループの方が読み方に変化があった人数が少ないが、これは英語力の差が反映されていると考えることができる。ただし、350点グループの学生にとっては教科書の難易度がかなり高いにもかかわらず、半数近くの学生が読み方に変化があったと回答している点は興味深い。Krashen (1985) のインプット仮説によれば、自分の英語力よりもかなりレベルが高い教科書で学ぶことは非効率的な学習とされるが、「精読ではない方法でテキストを読む」という機会を設けるという点では意義があると思われる。特に、文法訳読式の授業を行う高校が多い日本の現状(金谷 2011)においては、学生に早い段階で文法訳読式以外の読み方を習得させることが重要となる。そうすることで、英語で専門書や論文を読む際の学生の負担を小さくすることができる場合も多いからである。また、そのような機会を設けることが、マイナスの要因とはなっていないことが、それぞれのグループが挙げた理由(表2)により示されていると言えるだろう。

表 2：読み方に変化があったと思う理由

グループ	理由	人数	理由の詳細（人数）
450点グループ	大意をとらえる重要性	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全てを理解しようとするのではなく、内容に注意するようになった(6)</li> <li>・重要そうなところを探せるようになった(4)</li> <li>・わからない単語があってもすぐに調べず、先を読んで推測するようになった(2)</li> </ul>
	全訳の必要性	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全てを訳さず、内容を理解することができるようになった(4)</li> <li>・全訳する必要がないことに気付いた(2)</li> <li>・意識をする重要性に気付いた(2)</li> </ul>
	その他	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全文を理解しなくてもよいのであれば、英文に親しみやすい(2)</li> <li>・他のクラスで英文を読む際に抵抗がなくなった(2)</li> </ul>
350点グループ	大意をとらえる重要性	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全体的な内容に気をつけるようになった(8)</li> <li>・分からないところはうまく読み飛ばせるようになった(4)</li> <li>・100%わからなくてもし推測して読むようになった(3)</li> </ul>
	全訳の必要性	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全訳をしなくなった(3)</li> <li>・完全に直訳できないことがあることに気付いた(2)</li> </ul>
	その他	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英文に対する抵抗感が減った(3)</li> <li>・（ ） や / を書き込まずに読めるようになった(2)</li> </ul>

表2が示すとおり、それぞれのグループが挙げている理由を人数的に見た場合には、グループ間で大きな相違はないように見受けられる。大意をとらえる重要性も、全文を和訳する必要がないことも、同じような人数が理由として挙げているからである。しかし、「大意をとらえる重要性」の詳細な理由では、2つのグループの異なった特徴が示されている（「理由の詳細」には同様の回答が

複数あったもののみを挙げた)。どちらのグループも、内容理解の重要性が最も人数が多くなっているが、450点グループの場合、テキスト内の重要な箇所を探せるようになった、未知の単語の推測をするようになったなどの“テキストを読むためのスキル”に関する理由が続いている。それに対し、350点グループは、テキストのわからない部分を読み飛ばす、推測するなどといった“英語力の欠如を補って読むことが可能になった”という理由が続いている。

授業は学生の英語力の差に考慮することなく行ったため、すべての学生が同じ情報を得てテキストを読み進めている。そのような中で、それぞれのグループが異なった読み方のヒントを学んでいると言える。テキストの大意をとらえるということに関しては、文法構造を無視して意識をし、精読ができなくなることがあるとも指摘されているが(木下 2007)、一般教養英語では大意をとらえる重要性を示すことに意義があるであろう。精読をするべき時と、大意をとらえて読み進めるべき時とを使い分けるスキルを身に着けることが、学生が専門分野における資料を読む際には必要とされるからである。

また、大意をとらえて読み進めるということと、全文和訳を行うということは、正反対の作業であるが、ここでの分析結果は、大学入学までに行われてきた授業がいかにか全文和訳に重点をおいていたものであったかをも示している。読み方が変わったと思う理由の中に、全訳をしなくなった、全訳をしなくても内容が理解できるようになったといった理由が挙げられており、高校まで全訳ノートを作成した影響は大きい。「大意をとらえることの重要性」においても、すべてを理解しようとするのではなく、内容に注意するようになった、また、「その他」においても全文を理解しなくてもよいというのであれば、英文に親しみやすいという理由が挙げられていることから、全文を完全に理解すべきだとする英文の読み方、つまり精読が学生の間に浸透していることがわかる。

1学期の始めは全訳ノートを作成しようと努力する学生が少数ながら見受けられ、全訳をしない不安を訴える学生もいたが、2学期にはそのような学生が見受けられなくなったのは、難度の高いオーセンティックなテキストを使用したことにもあると思われる。このようなテキストでは、すべての英文をきれいな日本語に訳すことが難しいうえ、授業では全文和訳が行われないため、学生

が自分の和訳を確認する手段がなくなる。また、学生はすべての英文を詳細に理解できる状態にもない。そのような状況に置かれ、学生は高校まで行ってきた全文和訳をあきらめ、全文和訳を行わないという選択をするようになると考えられる。したがって、全文和訳をせずに英文テキストを読む機会をつくるためには、学生の英語力よりもレベルの高いテキストを読ませるということも有効な手段の1つとなりえるだろう。

また、1学期終了時には約半分の学生が読み方に変化があったと回答し、必ずしも高い割合であるとは言えないが、2学期の終了時には下記の表3が示すように、多数の学生が読み方に変化があったと回答した。

表3：2学期終了時の読み方の変化 (人)

	変化があった	変化がなかった
450点グループ	52	3
350点グループ	48	7

450点グループの約90%、そして350点グループの約87%が読み方に変化があったと回答している。これは、1学期の終了時に学生に英文の読み方の変化が見受けられなくても、授業の形態を変えることなく継続させる必要性を示している。新しい読み方に慣れる、あるいは新しい読み方を習得するためには時間が必要であり、1学期という時間は十分ではない。特に、週1回の授業が1学期15回という状況は、時間的に十分であるとは言えないであろう。

変化があったと思う理由としては、1学期と同様の理由が挙げられており、新しい読み方に慣れるスピードは学生によって異なるが、2学期も継続して読み続けることで、多くの学生が読み方の変化を自覚する状態になることを示していると考えられる。

## 4.2. 好まれる課

450点グループと350点グループの相違は、読み方の変化を感じた割合の違いだけではなく、教科書のどの課を好むかという点にも表れている。表4は、それぞれのグループによって好まれる課を集計したものである。

表4：好まれる課

(人)

	好みの課		
	香港	日系人	その他
450点グループ	16	32	7
350点グループ	24	27	4

“香港”は、エリザベス女王の香港返還時のスピーチ原稿であり、単語は難しいものが含まれているものの、当時の英国と香港との関係が理解できれば読みこなせるテキストとなっている。それに対し、“日系人”は、第二次世界大戦直後に日系人収容所からカリフォルニアに戻った日系人女性がバスの中で経験した出来事が短編の形で描かれている。大戦直後のアメリカの社会状況を理解するだけでなく、文学特有の難しい言い回しや、登場人物の心理描写を理解する必要があり、読み応えのある短編となっている。

表4が示す通り、450点グループでは読み応えのある“日系人”が“香港”の約2倍好まれ、350点グループでは“香港”と“日系人”がほぼ同数となっている。450点グループは、英語力が高いため、読み応えのあるテキストを楽しむ余裕がある学生が多くなるが、350点グループは読み応えのあるテキストを楽しむ余裕がある学生が減り、比較的理解することが容易なテキストを好む傾向が強くなっていると考えられる。

また、どちらのグループも、新しい概念と知識を駆使することが必要な課（アメリカにおける移民問題）を好みの課として挙げる学生が極端に少なかった。また、言語学的分析を取り上げた課も好まれなかった。したがって、限られたデータではあるが、学生は社会的要素を含むテキストを好む、ただし、新しい

概念や知識が極端に必要とされないテキストを好むと推察される。

### 4.3. 履修の目的

450点グループと350点グループの差は、教科書以外の面でも見受けられる。表5は、授業を履修している目的に関してまとめたものである。

表5：授業の履修目的

(人)

	目的					
	ある					ない
	旅行・留学・友人	専門分野の文献	TOEIC・英検	将来・就職後	単位	
450点グループ	13	10	5	9	12	4
350点グループ	7	3	5	17	12	10

450点グループでは、海外旅行や留学、外国人の友人を作りたい、そして専門分野の文献を読みたいという回答が多いのに対し、350点グループではそのような回答は少ない。それに対し、将来役に立つかもしれないため、あるいは就職後に必要かもしれないためという回答は350点グループで明らかに多くなっている。また、目的がないと回答している学生は単位取得のために履修していると解釈すると、単位を目的としている回答は450点グループでは16人、350点グループでは22人となり、350点グループの方が多くなる。その一方で、TOEICや英検を目的としている回答数はグループ間の相違がなく、回答数も多くはない。

海外旅行や留学、外国人の友人を作るために英語を学ぶ、そして専門分野の文献を読むという目的はかなり具体的なものであり、外国文化に関心があることを示している。アンケートの記述にも、イギリスに留学したい、アメリカに行ってみたいなどの具体的な目的が述べられている。一方、将来役に立つかもしれない、あるいは就職後に必要となるかもしれない、という目的は漠然としており、具体性に欠けている印象を受ける。アンケートにおいても、それ以上

の具体的な目的は述べられていない。

外国語学習の動機づけについては、伝統的な分類法として Gardner & Lambert (1972) の統合的動機づけと道具的動機づけが広く知られている。統合的動機づけは、目標言語が使用されている社会の一員とみなされたいというような融合・同化の願望を含む動機、一方、道具的動機づけは、生活や仕事の上で有利になるので学びたいという動機である。450点グループと350点グループを比較した場合、450点グループは統合的動機づけがリーディングの授業を受講する際の誘因となっているようだが、350点グループは道具的動機づけが誘因となっているようであるように見受けられる。ただし、道具としてどのように使用することになるのか、具体的なイメージがわからないために簡潔な回答となり、重要な誘因となり切れていないようである。

英語が将来必要であると多くの学生が考えているという調査結果は、小林(2007)でも既に指摘されているが、近年は楽天やユニクロといった企業の英語重視の影響もあり、さらにその傾向が強くなっている(鳥飼 2010)と思われる。ただし、学生の相当部分は英語を学ぶ誘因として具体的なイメージを描けていない。したがって、少しでも具体的なイメージを形成する機会を提供していくことで、学生の授業に対するモチベーションが変化し、学ぶ姿勢に変化が生じる可能性も高くなると考えられる。

## おわりに

本研究では、平均的な学生の英語力よりも難度が高い教科書を使用した場合、英語力の高いグループのみならず、低いグループでも、「和訳を伴う精読」ではなく、「大意をとらえて読む」方法があることを自覚し、英語力の違いに応じて、その方法を習得できることを示唆した。また、1学期という期間はそうしたスキルの習得に十分ではなく、2学期終了時までの1年間をかけることが必要であることが示された。また、450点グループと350点グループでは、英語力の差から、好むテキストの難易度に差が生じ、また、授業の履修目的にも相違がみられることが分かった。したがって、レベル分けを行わなくとも、教科書を工夫することによって、アカデミック・リーディングの目的をある程度達成す

ることは可能であるが、こうした学生の好みの違いに着目すると、やはり、学生の英語力によってレベル分けを行うことができれば、学生にとってより適切な学習環境を提供できることは否定できない。レベル分けを行うことにより、より最適なテキストを用いながら学ぶ動機づけを強化することが可能になると考えられるからである。

本研究では、TOEIC スコアの学生平均を軸に 2 グループの分析を行ったが、さらに詳細なスコアによるグループ分けを行った上での分析が今後の研究として必要であろう。TOEIC における 100 点の差は大きいことから、50 点ほどの幅でグループ分けをした分析を行い、更に最適な教科書選択やレベル分けへの足掛かりとなる分析が必要になると思われるからである。

## 参考文献

- 大学英語教育学会実態調査委員会（2003）『わが国の外国語・英語教育に関する実態の総合的研究—大学の外国語・英語教育個人編』 東京：丹精社。
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*, MA: Newbury House.
- Harris, A.J. & Sipay, E.R. (1990) *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*. New York: Longman.
- Jordan, R.R. (1997) *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*, Cambridge University Press.
- 金谷憲編著（2011）『高校英語授業を変える！』東京：アルク。
- 国際ビジネスコミュニケーション協会（2012）TOEIC<sup>®</sup>テスト DATA & ANALYSIS. <http://www.toEIC.or.jp/toEIC/pdf/data/DAA2011.pdf>
- 木下晴美（2007）「高等学校における英語多読プログラムの成果と課題」 広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 第 56 号 pp.167-172.
- Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- 森永正治（1996）『英語教育を変える 6 章—インプット理論からのメッセージ』

(英語教師叢書) 東京：大修館.

Oxford, R.L. & Sokolik, M.E. (2010) *TAPESTRY Reading 4*, Shohakusha.

酒井邦秀 (2004) 「座談会”めざせ100万語”とは!?—多読は授業で実践できるか—」 英語教育 52 pp.8-16.

染谷泰正. (2011) 「英語教育におけるプロダクション訓練の方法論とその理論—インプットからアウトプットへの橋渡し—」 関西大学外国語学部紀要 5 pp.93-132.

田地野彰 (2005) 「一般学術目的の英語 (EGAP) のコース設計に向けて」 MN News, No.8.

鳥飼玖美子 (2010) 『「英語公用語」は何が問題か』 東京：角川書店.

卯城祐司編著 (2009) 『英語リーディングの科学』 東京：研究社.

吉田国子 (2009) 「語学学習における動機づけの一考察」 武蔵工業大学環境情報学部紀要 10 pp.108-113.