

短期大学の英語教育に関する一考察

—— 学生 の 視 点 ——

関 昭 典

Reflections on Junior College English Education : What We Can Learn Through Students' Feedback

Akinori Seki

1. はじめに

外国語学習には様々な要因が複雑に絡み合っており、「特効薬」のような教授法は未だ存在しない。第二言語習得理論自体が歴史の浅い学問分野であり、多くの学説や理論が非系統的に混在している段階である。それ故外国語教授者は、その時々々の学習者の状態と第二言語習得研究の成果を常に適切に把握しながら、学習者にとって最も効果的であると思われる教授法を自ら作成しなければならない。

そのためには、現状及び現状の問題点を適切にかつ客観的に把握することが不可欠である。教授者の教授信念や、経験に基づく直感はその場面では有効に作用するかもしれない。しかし、時によって学習者の意識とのズレを生じ、結果的に教授者の独りよがりだと学生に思わせてしまう恐れがある。学習者の能力や意識、そして学習者を取り巻く環境を考慮に入れない教授信念や直感は、教授者の単なる「思いこみ」に過ぎない。「思いこみ」に頼って授業を行い、学習者から批判的なフィードバックが戻ってきたときに、逆に感情的な学習者批判を行ってしまう恥ずかしい経験を私自身も持っている。

本稿の目的は、県立新潟女子短期大学の学生の過去から現在に至るまでの英語学習の一般的な傾向を把握し、それを本学の英語教育の改善の糸口とすることである。学生の英語学習経験を探り、さらに本学英語教育を学生の立場をふまえて考えることによって、必要な改善の一つの指針をだしてみたい。

本学の全学生を対象に「英語に対する意識調査」を行った¹⁾。本稿では、なかでも英文学科の学生の回

答に焦点をしばって考察する。²⁾

2. 調査の手順

2-1 調査対象

県立新潟女子短期大学の全学生計760名（生活学科260名、幼児教育科80名、国際学科200名、英文学科200名、専攻科20名）。

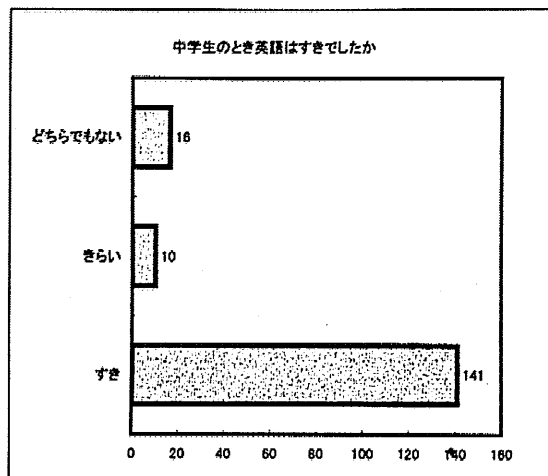
2-2 調査方法

本学内の教養科目検討委員会を通して1999年9月中旬から10月上旬にかけて回収。回収数は598（78.7%）。内訳は英文学科84%、国際学科74%、生活学科71%、幼児教育科99%、専攻科95%であった。本稿で考察する英文学科は、回収数167（1年生92 [92%]。2年生75 [75%]）であった。

3. 調査結果

3-1 英語の「すき」「きらい」

全体的に見ると、学生の英語に対する見方は中学・高校時代も現在も極めて好意的であることがうかがえる。英語が好きでなければ、わざわざ英文学科を進学先として選択する必然性はないのであるから、極めて当然の結果と言える。しかし、一つだけ気になることがある。それは、中学→高校→大学と進むに連れて、「すき」と答えた数が次第に減少していることである（中学で141名、84%。高校で121名、72%。現在105名、64%）。そのかわりに増加しているのが「どちらでもない」（中学で16名、10%。高校で33名、20%。現在54名、32%）の数である。筆者はこれまで高校生を対

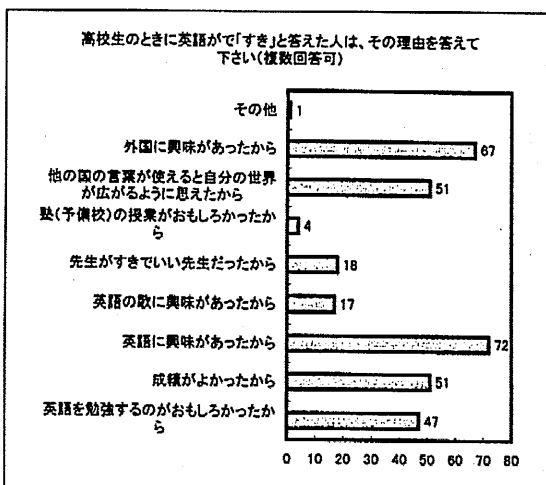
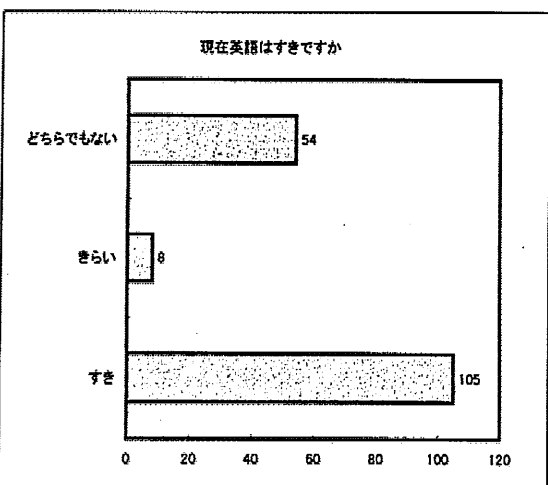
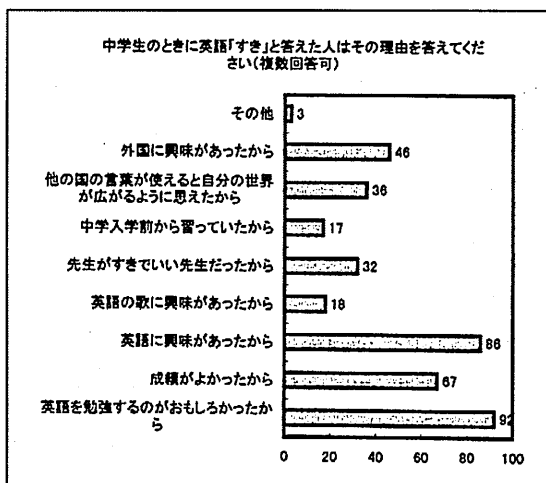
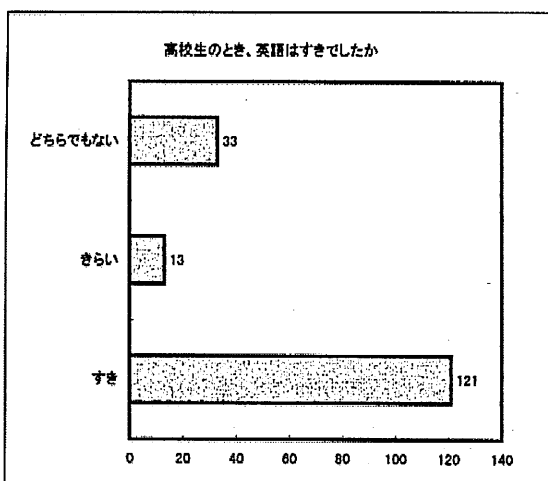


象に英語に関する意識調査を行ってきたが、「好き」→「きらい」、もしくは「きらい」→「好き」という変化は、長期間の縦断調査でも数は多くない。学習者の学習態度の変化が教授者の目から明らかに読みとれたときでも、「好き」「どちらでもない」「きらい」の3段階の質問に対する答えは変化がないか、もしくは1段階の変化が通常である。したがって筆者の経験上、「好き」群が「どちらでもない」群に次第に変わっていく現象を楽観視することはできない。

<中学・高校>

3-2 「好き」「きらい」の理由

なぜ英語が好きでしたか



中学時代に英語が「好き」だった理由として、「英語を勉強するのがおもしろかったから」(92名, 55%), 「英語に興味があったから」(86名, 52%) が最も多く、

「成績がよかったから」(67名, 40%), 「外国に興味があったから」(46名, 28%), 「他の国の言葉が使えると自分の世界が広がるように思えたから」(36名, 22%), 「先生がすきでいい先生だったから」(32名, 19%) が以下に続く。英語学習や授業が楽しく、よく理解できたことが、英語が「すき」だった原因であるとまとめることができる。

高校に入ると少し様子が変わる。「英語に興味があったから」(72名, 43%) が最も多いのは中学時代と同じであるが、「英語を勉強するのがおもしろかったから」(47名, 28%) は四番目に下がり、変わりに「外国に興味があったから」(67名, 40%), 「他の国の言葉が使えると自分の世界が広がるように思えたから」(51名, 31%) の数が増えている。また、「先生がすきでいい先生だったから」(18名, 11%) を理由としてあげた学生が約半数に減っている。英語学習や授業は何らかの要因で中学時代に比べるとおもしろくない。先生も中学校の先生に比べて違和感がある。しかし、英語という言語や日本以外の国や文化に対する興味や、英語に対する好意的な見方を継続させていたことが読みとれる。

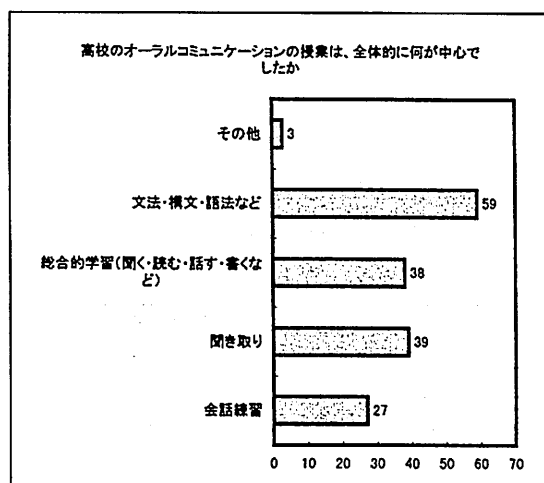
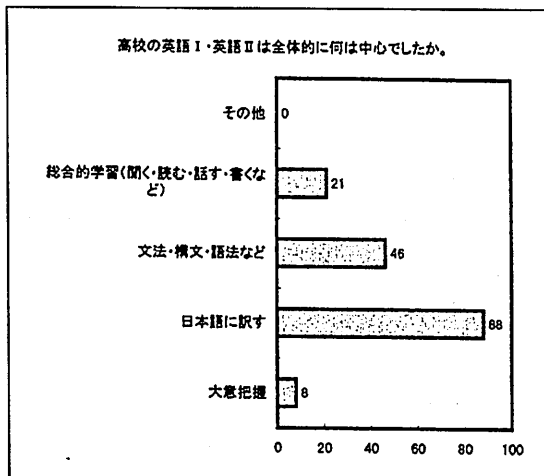
なぜ、英語がきらいでしたか

英語が「きらい」だった理由については、中学・高校・現在共に人数が少なすぎたため、傾向を見いだすことはできない。

3-3 授業内容

英語の授業内容は全体的に何が中心でしたか

高校の英語は科目が細分化されているため、質問を2つに分けた。英語Ⅰ・英語Ⅱの授業内容として圧倒的に多かったのが「日本語に訳す」(88名)。続いて「文法・構文・語法など」(46名)。そして「総合的学習(聞く・読む・話す・書くなど)」と答えた学生は、わずか21名にすぎない。「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育て」、「4領域(聞く・読む・話す・書く)を総合的に指導する」(文部省1988)ことを柱とする英語Ⅰ・Ⅱの目標が、高校英語教育の場面では必ずしもうまく機能していないことが推測される。オーラルコミュニケーションに関しても同じ傾向が見られる。オーラルコミュニケーションは、日常会話を中心とするA、聞き取りを中心とするB、そして自分の考えの発表や討論を中心とするCに分かれ



る。各高校は、生徒の実態や課程・学科の特色に合わせて適切なものを選択することができる。4)

オーラルコミュニケーションの授業内容として最も多くの学生が答えたのは、「文法・構文・語法など」(59名, 35%)であった。以下「聞き取り」(39名, 23%), 「総合的学習(聞く・読む・話す・書くなど)」(38名, 23%), 「会話練習」(27名, 16%)と続く。この結果は、学校教育に実践的英語運用能力の伸長を強く求める世間一般の目には、奇妙に写るかもしれない。指導要領改訂の際に、日本人の口頭でのコミュニケーション能力の不足を補う目的で設置された科目で、なぜ文法学習や構文学習が授業の中心になりうるのだろうか。4)

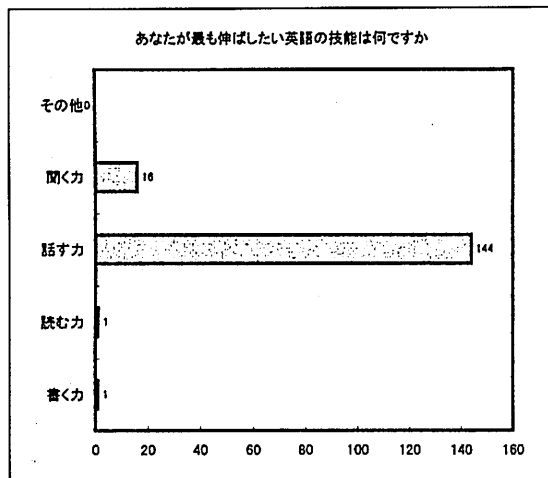
「英語を勉強するのがおもしろかったから」「先生がすきでいい先生だったから」を英語がすきな理由としてあげる学生の数が増えている原因の一つが、高校の英語授業の内容にある可能性を否定することはでき

ない。4)

<短大>

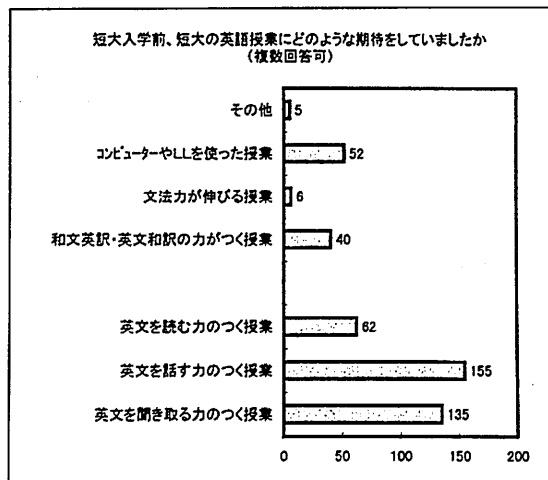
3-4 本学英語教育に対する期待

あなたが最も伸ばしたい英語の技能は何ですか



話す力をつけることを一番の目標に置く学生がほとんど (144名, 86%) である。

短大入学前、短大の英語授業にどのような期待をしていましたか

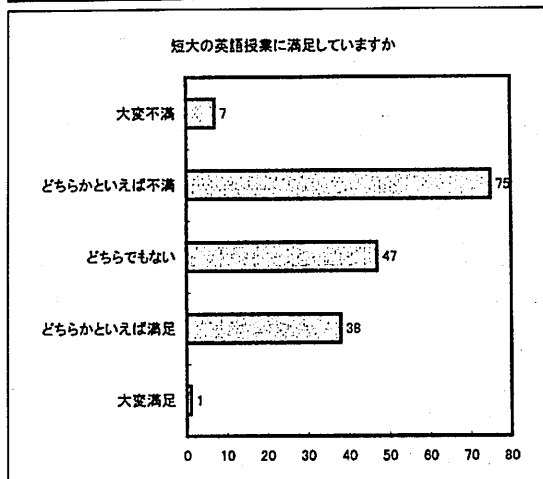


会話能力のつく授業を学生が強く期待していることは明らかである。155名 (92%) が「英語を話す力のつく授業」と答え、135名 (80%) が「英語を聞き取る力のつく授業」と答えている。以下の「英語を読む力のつく授業」(62名, 37%)「コンピュータやLLを使った授業」(52名, 31%)を大きく上回っている。これ

は本学英文学科のみの傾向ではなく、石田 (1993) や鳥飼 (1997) も指摘するように、全国的な傾向であるといえる。

3-5 短大の授業に対する満足度

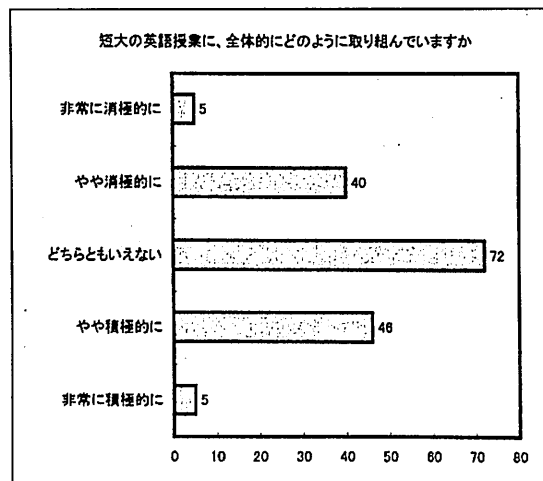
短大の英語授業に満足していますか

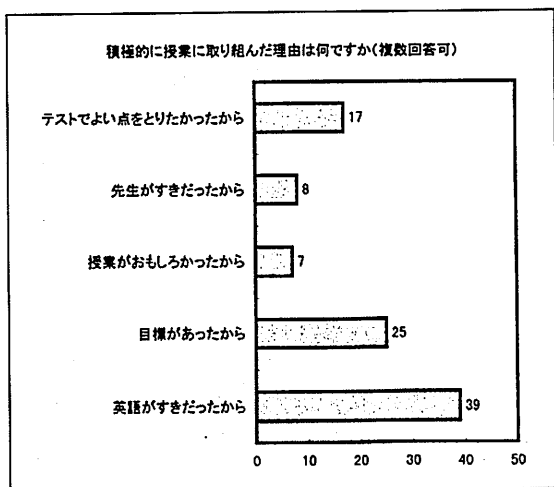
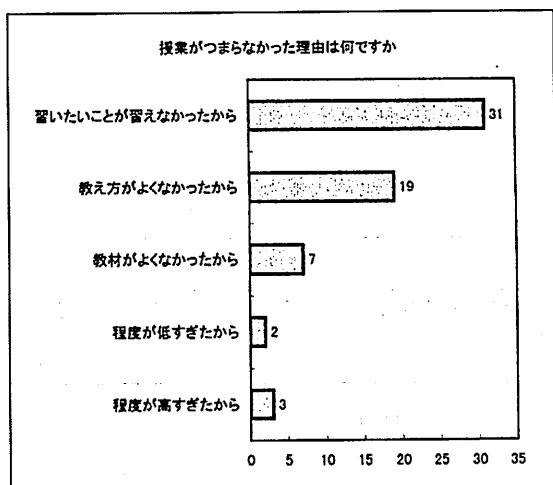
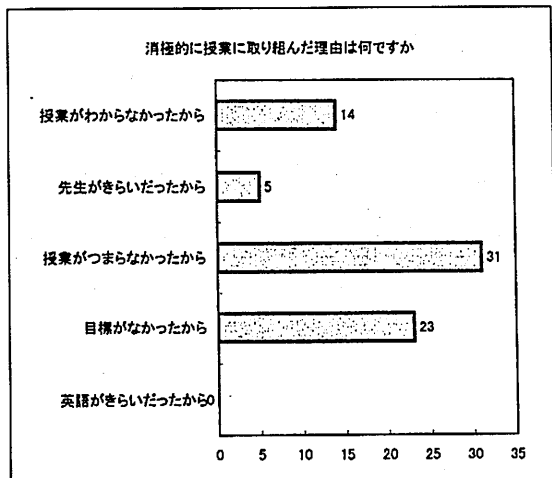


「大変満足している」と答えた学生は、驚くべきことにわずか1名である。「どちらかという満足」と答えた学生 (38名) を含めてもわずか23%に過ぎない。逆に「大変不満」(7名)、「どちらかという不満」(75名) と答えた学生は合わせて50%にも及ぶ。では、学生は本学の英語授業のどの部分に不満を感じているのであろうか。

3-6 英語授業への不満の原因

短大の英語授業に、全体的にどのように取り組んでいますか



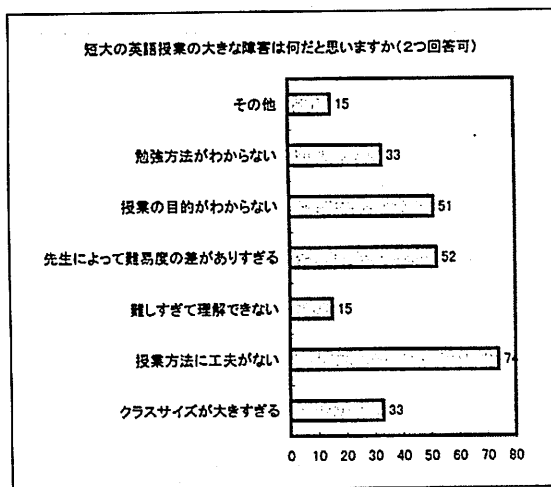


「やや消極的に」「非常に消極的に」と答えた学生(45名, 27%)にその理由をたずねた。すると、31名(68%)が「授業のつまらなさ」をあげ、最も多い回

答であった。さらに、授業がつまらなかった理由をたずねると、全員が「習いたいことが習えなかったから」と答えた。「教え方が悪かったから」(19名, 62%)が次に続く。ちなみに、これらの学生が、短大の英語教育に期待していた授業は、全員が「英語を話す力のつく授業」である。そして全員が、短大の英語授業は「大変不満」もしくは「どちらかという不満」と答えている。

一方、授業に「やや積極的に」「非常に積極的に」授業に取り組んでいると答えた学生はどうか。積極的に取り組んだ理由は、「英語がすきだったから」(39名, 77%),「目標があったから」(25名, 49%),「テストでよい点がとりたかったから」(17名, 34%)という学生自身の英語学習動機に帰因する要因が上位を占める。一方「先生がすきだったから」(8名, 16%),「授業がおもしろかったから」(7名, 14%)という教授者や授業内容に対する魅力は、積極的な授業への取り組みには大きく貢献していないことが予測される。この予測は、積極的に授業に取り組んでいる学生が、英語の授業内容に必ずしも満足していない事実(「大変不満」「どちらかという不満」が、「大変満足」「どちらかという満足」をわずかながら上回る)からも真実味を増す。

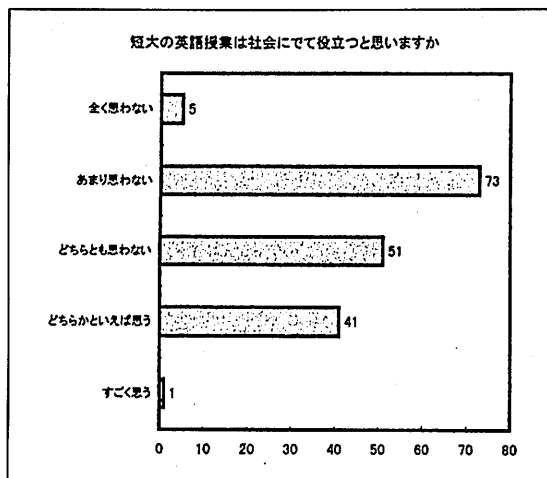
短大の英語授業の障害は何ですか



この質問に対しても、授業内容に関する指摘が最も多い。「授業方法に工夫がない」(74名, 44%),「先生によって難易度の差がありすぎる」(52名, 31%),「授業の目的がわからない」(51名, 30%)の順であった。

3-7 短大の英語授業の実用性

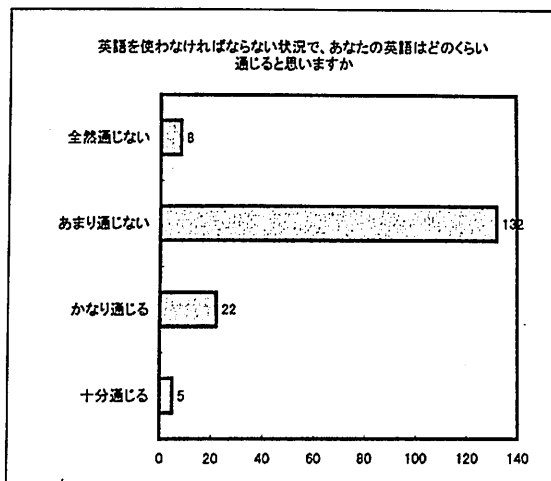
短大の英語授業は社会にでて役にたつと思いますか



「すごく思う」「どちらかといえば」思うの計42名(25%)に対して、「あまり思わない」全く思わないが計78名(47%)であり、否定的な見解が肯定派の約2倍である。

3-8 自分自身の英語運用能力に対する自信

英語を使わなければならない状況で、あなたの英語はどのくらい通じると思いますか

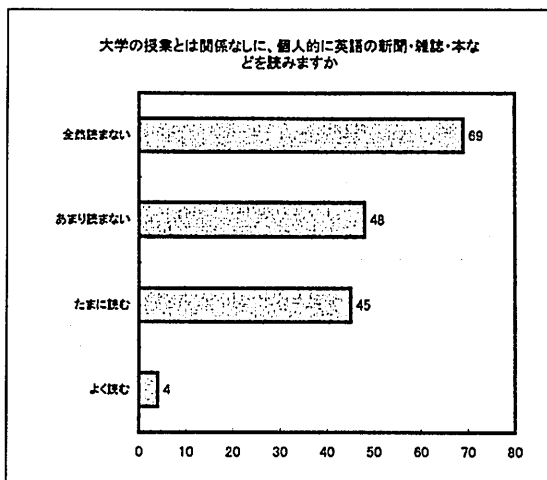


「十分通じる」「かなり通じる」(27名, 17%)を、「全然通じない」「あまり通じない」(140名, 84%)が圧倒的に上回っている。学生の実際の英語運用能力をこの回答から導くことはできないが、少なくとも、大

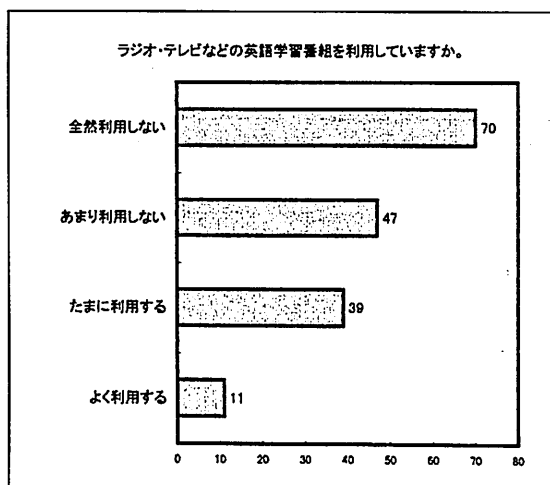
多数の学生が英語での会話能力に対してコンプレックスを抱いていることは明らかである。

3-9 学生自身の努力

大学の授業とは関係なしに、個人的に英語の新聞・雑誌・本などを読みますか



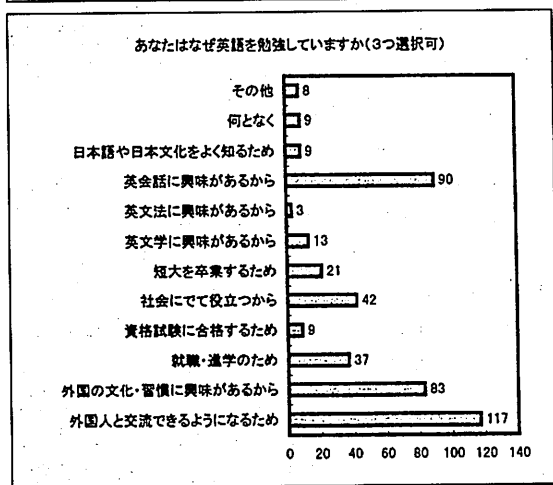
ラジオ・テレビなどの英語学習番組を利用していますか



70% (117名) の学生が、授業外で英語の書物にふれることがほとんどなく、英語学習番組もほとんど利用していない。多くの学生にとって、短大での授業が英語学習の唯一の場であることが読みとれる。

3-10 英語学習の目的

あなたはなぜ英語を勉強していますか



「外国人と交流できるようになるため」(117名, 70%)。「英会話に興味があるから」(90名, 54%)。「外国の文化・習慣に興味があるから」(83名, 50%)。この3項目が全体的にみると学生の主な英語学習の動機づけといえる。

今回のアンケート調査は、あくまで学生の意見のみに焦点をあてており、教授者の思いを一切考慮していない。従って、この結果のみで本学の英語教育の客観的分析をすることはできない。しかし、多くの学生がいくつかの点で本学の英語教育に対して共通の思いを抱いていることは、調査結果からわかった。これらの結果から、我々英語教員は何を学ぶことができるのだろうか。

4. 考 察

本学英文学科はすでに、実践的な英語運用能力を第一の教育目標にあげている。そのことは大学案内にも明記されている。

「実践的な英語運用能力の育成が英文学科の第一の教育目標です。ネイティブスピーカーによる英語コミュニケーションの授業、最新型のLL機器や視聴覚教材を用いた効果的な語学指導、発信型の英語に配慮した英作文の授業、英文法の授業などにより、話す・聞く・読む・書くの4技能をバランスよく伸ばします。」(県立新潟女子短期大学, 1998)

高校教諭として高校生の進路指導にも携わってきた経験から言うと、大学案内は、その大学の中身を知る

上で最も重要な資料である。体験入学も参考にはなるが、参加するのは生徒だけの場合が多いので、進路指導の際の客観的な資料にはなり得ない。

大学案内に書かれている教育目標に憧れ、「この大学の英文学科に入れば、英語運用能力を高めることができるはずだ」という強い期待をもって入学してくる学生も多いはずである。この期待に英文学科の授業が十分応えているであろうか。少なくとも、学生の半数が本学の英語授業に「不満足」とであるという調査結果をみる限り、十分に応えているとはいえない。学生の不満の最も主たるものの一つは、話す訓練の不足である。記述式で答えてもらった具体的な不満や要望(資料1参照)の中で最も多かったのが、「話す訓練の充実」である。また、「ネイティブスピーカーの授業を増やして欲しい」も4番目に多い要望である。

ところで、本学英文学科の授業に会話が占める割合が極端に少ないというわけではない。「話す力」のみならず英語の4技能の伸長を考え、さらに、英文学科の主要科目ある英語学、英文学をおろそかにするわけにはいかない。英語の母国語話者の教員のさらなる充実のための特別の予算があるわけではない。様々な制約の中で、学生や社会のニーズに応えるための(つまり実践的英語運用能力を高めるための)カリキュラムを作成するために、最大限の努力をしているはずである。にもかかわらず、学生は話す訓練が足りないという。では、学生の要望に応じて会話の授業の量を増やしたとしたり、本当に学生は満足し熱心に会話の授業に取り組むであろうか。

学生の要望に従って会話の授業を増やしたり、英語の母国語話者の授業を増やすなどのハード面の操作だけでは、状況の好転はほとんど期待できないというのが筆者の考えである。問題が、英文科のカリキュラムにあるわけではないし、会話の授業の量の少なさにあるわけでもない。問題解決の糸口は別のところにあると考える。それは何か。学習者と教授者の双方に焦点を当てて以下で議論する。

4-1 学習者に関すること

英語を話せるという結果に至るまでには、実は様々な努力と苦難を伴うことは、外国語学習経験者ならば誰でも知っている。英語の流暢な話し手になるためには、文法能力 (grammatical competence)、談話能力 (discourse competence)、社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)、方略能力 (strategic

competence)などの言語運用能力 (communicative competence: Canale & Swain, 1980) の他にも、十分な語彙力、聞き取り能力など様々な能力を自主的・かつ継続的に訓練することが必要である。いくら願望が強くても、かなりの努力を重ねなければ、流暢に話せるようにはならない。また、「話せる」「話せない」というのは極めて主観的なものであり、努力を重ねても進歩を実感しにくい。さらに、学習者の中間言語 (interlanguage) は、誤りを犯しながら少しずつ進歩していくと考えられている。つまり、学習過程で人前で堂々と間違う度胸も必要とされる。外国語習得には様々な精神的苦痛を伴うものなのである。外国語学習に伴うこれら様々なストレスをうまくコントロールし、学習者に常に自信と適切な目標を与え続けることによって、英語学習意欲や動機づけを維持させるのも外国語教授者の重要な役割であることを、近年の第二言語習得理論の様々な研究が証明している。

学生たちの「話せるようになりたい」という言葉は、まじめに勉強しているのに何で話せるようにならないのか、という心理的ストレスからでてくる言葉であろう。与えられたことをまじめにこなしているのに進歩を実感できないから、教授者を批判するのであろう。学生のこの批判に対して教授者がしっかりと答えあげないかぎり、学生の不満はますます大きくなり、教授者と学習者の心理的な溝が深くなってしまふことが懸念される。

学生の批判にどのように答えるべきか。第二言語習得理論の研究成果や筆者自身が前任校で行った実践研究をもとに、いくつかの方策を提案する。

(1) 英語の効果的な学習方法を定着させる

まず、英語を流暢に話せるようになるための学習方法を紹介することである。与えられたことをこなすという受動的な気持ちだけでは「話せる」ようには決してならないこと。外国語習得はあくまでも自主的な作業であること。そして「話せる」という結果は、読み書きを含め様々な技能を十分に訓練した後でもたらされるものであることを十分理解させた上で、最新の第二言語習得理論に基づく効果的な学習方法を、授業の一環として学生に伝授することである。「英語学習方法論」などの講座を開くのも一つの方法であると考えられる。実践的英語運用能力を高めるための自分に合った学習方法に出会い、それがを習慣的に行うことができる状態まで訓練すれば、仮に英語の母国語話者による英会話の授業が今より少なくなったとしても、学生の

英語運用能力は、学生自身の自主的な努力によって確実に向上するはずである。水野 (1995)、ジョン・ルービン他 (1998)、日野 (1987)、矢野 (1992)、Brown (1991)、Oxford (1990) など、外国語学習法を知る上で教授者にとっても学習者にとっても参考になる良書も数多く出版されている。

(2) 英語を話させる

次に、「話したいと願っている」学生であるから、どんどん話させればよい。Swain (1985) は、当時世界中に大きな影響を及ぼした「インプット仮説 (input hypothesis)」(Krashen, 1985) を補強する形で、「アウトプット仮説 (out-put hypothesis)」を提唱した。Krashen が重視した「理解可能なインプット (comprehensible input)」は意味内容を理解する能力は高める効果があるが、理解する過程で統語分析を十分に伴わないために、文法能力が上達しない。正確で流暢な外国語運用能力を十分に高めるためには、「理解できるアウトプット (comprehensible output) を発するようにある程度強制されなければならない」と主張する。そして、この仮説を否定する新しい理論は15年余経過した現在も現れていない。つまり、学生に(強制的にでも)英語をたくさん話させることは、学生の要望をかなえるだけでなく、上手な英語話者になるための一番の近道なのである。

しかし、「話したいと言っているが、いざ話さそうとするとたんに消極的になってしまう」というのが本学のみならず全国的な傾向であるようだ。

(3) 明確な目標を持たせ、学生を内発的に動機づける方策を考える

英語学習に必ずつきまとう心理的なストレスを乗り越えるためには、それを乗り越えてまで英語学習をする目的が必要である。中学・高校のときには、よくも悪くも入試という大きな目標があった。本学に入学後はどうか。学生は、自らの目標に向かって英語学習に取り組んでいるだろうか。

調査結果をみる限り、本学の学生にとっては「外国人との交流」「異文化への興味」「英会話への興味」が現在の英語学習の動機づけになっていると思われる。しかし、外国人や外国文化との直接の交流が日常的に行うことが容易ではない本学の学生にとって、これらは目標に据えるには曖昧すぎる。より身近で具体的な目標が必要である。資格試験や四年制大学への編入試験などの明確な目標に向かって、熱心に英語学習に取り組んでいる学生もいる。しかし目標を見失ってただ

漫然と与えられたものだけをこなし、受動的な姿勢で授業に取り組む学生もいるのではないか。そのような学生は、明確な目的もなく何となく「話せたらいいな」と思っているのだから、他人に下手な英語を披露するという心理的苦痛にあえて挑戦はしないであろう。目的が明確でないから、願望と努力が結びつかないであろう。「本学の英語授業にどのような姿勢で取り組んでいますか」という質問に対して「非常に消極的」「やや消極的」「どちらでもない」と答えた117名(70%)はすべて、上記の傾向をもつ可能性を秘めた学生である。

このタイプの学生たちを、具体的な目標に向かって自主的に学習する「自立した学習者 (independent learner)」に変容させるのは困難な作業であるが、かといって目標を失っている学生を放置しておくわけにはいかない。学生が自らの力で目的を見つけれない場合には、教授者の適切な助言が欠かせない。英語学習者の英語運用能力上達の妨げになっている要因を取り除いてあげることは、プロの英語教育者としての我々の大切な仕事である。

目標を設定できない学生には、教授者が仮の短期目標を与えてあげる方法もある。どのような目標をもった外国語学習者が成功するかを考える、英語学習動機づけの研究が1970年代から進められているが、未だに混沌とした状態であり安心して英語教育現場に持ち込める理論は見つかっていない。しかしそんな中でも、クック (1993, pp105.) の以下の主張は参考になる。

「動機づけと学習の関係は決して一方通行ではない。高い動機づけは、学習を成功させる一つの因子である。しかし、学習がうまくいくことが高い動機づけを引き起こすこともある。後者の過程、すなわち、学習を成功させることで高い動機づけを引き出すことは、教師のコントロールの及ぶ範囲である。教材の選択と授業の題材内容などは、生徒の動機づけと対応したものであるべきである。」

つまり、学習者の動機づけを考慮した題材を用いた授業に明確な目標をもって望み、その授業で満足のいく結果をだすことで、より高い動機づけが学習者の内部に発生するという主張である。教授者が一方的に与える目標であったとしても、それを実現させる経験を重ねることにより、消極的に英語学習に取り組む学生の自主性、言い換えれば内発的動機づけを少しずつ成長させることができるのかもしれない。英語検定・TOEIC・TOEFLなどの資格試験での合格を、その目

標に置くことは一つの方策であろう。これらの資格試験は、ある程度客観的に英語運用能力を計れるものであるし、目標を達成したときに英語運用能力の向上を目に見える形で実感できるからである。

(4) あいまいさに寛容になれる力をつける

授業外で自主的に英語の新聞や書物に触れたり、テレビなどでの英語学習番組を活用する学生が少数であることが、調査結果から明らかになった。これは「話せるようになりたい」と言う願望と自主的な努力が結びついていないことを明示するものであるかもしれない。しかし、本学赴任後に出会った学生をみる限り、学生の努力不足のみに帰因する問題ではないと感じている。つまり、学生のある特性が気軽に英語に触れることを妨げているという印象をもっている。その特性とは、「あいまいさへの寛容 (tolerance of ambiguity)」に関するものである。

目標言語と母国語の間に言語的な差が大きいほど、意味内容や発音など様々な点であいまいな点が多くてくる。そしてあいまいであることが「不安」につながりやすい。外国語学習の際には、あいまいな点があってもそれを受け入れて取りあえず次に進む姿勢が大切であるというのが、これまでの研究結果である (Chapelle & Robert, 1986)。

四年制大学への編入を希望する学生や資格試験を目指す学生を指導しているときに、あいまいさへの寛容度が低い学生に多く出会った。文章を読むときに、一つの文 (ときには一つの語) が理解できないと、その文 (語) にいつまでも固執し先に進めない。全体的な内容を理解することが先決で、一つの文 (語) の細かい意味はその後でいいと伝えても、学生はなかなかその文 (語) から離れてくれない。そして無理矢理先に進ませても、理解できなかった一文 (一語) が気になり、焦点を他に移すことができないのである。このような姿勢では、英字新聞や英語の雑誌など楽しめるはずがない。一つの記事を読むだけで莫大な時間を要し、さらにわからない文や単語に多く出くわすと自信を失ってしまうからである。英語を自主的に訓練するためにせつかく購読をはじめた英字新聞が、開かれることなしに部屋の片隅に山積みになっているケースも珍しくないようである。あいまいさへの不寛容は本来的に備わった性格に依る所もあるかもしれないが、学生がこれまでに置かれてきた環境も影響を与えている。その環境とは英語学習に当てはめて言えば、母国語への翻訳 (もしくは母国語から英語への翻訳) と文法理解

が、主な学習方法として定着してしまうような環境（言い換えれば、文法訳読法が大半を占める英語教育環境）である。このような環境で長期間英語学習に取り組むと、母国語を通じて英語を理解する習慣が身についてしまい、母国語に頼ることができないと強い不安を感じるようになってしまう。英文学科のすべての学生がそうであるかどうかはわからないが、筆者が関わった学生の姿勢、今回の調査結果、そして中学・高校の現状などから判断する限り、翻訳が英語学習の中心になってしまっている学生が多くいることが推測される。

文法訳読法は、しばしばアカデミックスタイルと呼ばれることからわかるように、上級者により高度な専門知識を教授するときにはやり方次第では効果を発揮する。英語学や英文学などのより専門性の高い授業がそれに相当する。また上級者に限らず、必要に応じて適度に母語を干渉させることによって理解力を高めることもできる。しかし、基本的には、実践的な運用能力を身につけるための直接的効果が少なく、さらに学習者の学習意欲を減退させたり、英語使用の障害になるレベルまで母語の干渉を高めてしまうなどの悪影響を伴う教授法なのである。学生の、訳読や文法指導を中心とした授業内容に対する強い不満は、第二言語習得の視点からみれば極めて的を得たものであるといわざるを得ない。

では、あいまいさに寛容になる力をつけるためには何をすればよいか。それは、余計な時間を与えない活動を充実させることである。必要以上の時間を与えると、学生は翻訳作業をはじめってしまうので、短い時間で「読み」「聞き」「話し」「書く」作業を行わせることである。それも継続的にである。限られた時間の中で内容を理解するためには母語を介在させる余裕はない。この訓練を継続的に行うことにより、母語の干渉を少しずつ減らすことができる。またこの活動は、少なくとも最初は学生の自主性に任せるべきではない。強制的にやらせる方が効果が高い、というのが筆者の意見である。母語に依存する学習法を長い間続けているために、自らの努力のみでは直すことができないほど「重症」になっている可能性が極めて高いからである。自分の意志に反して無理矢理始めさせられた活動であっても、それが英語運用能力に役立つことがいつか実感できれば、学生は次第に自主的にその活動に取り組むようになることは、筆者の研究 (seki, 1999) でも明らかになっている。

4-2 教授者に関すること

Daulton (1998) は、本学英文学科の教員が授業の中で、コミュニケーションに必要な技能をどの程度重視しているかを知るための調査を行った。各教員は11の英語の技能⁶⁾を提示され、授業で重視する順に並べ替えるように指示された。調査の結果、教員の特に口頭でのコミュニケーションに必要な技能に対する意識が、「実践的英語運用能力の育成」を第一目標に掲げる教員集団としては、驚くほど低いことが判明した。以下が結果の概要である。

- ・「話すスキル」は1年次の授業では11項目中9番目であるが、2年次になると10番目である。
- ・「聞くスキル」は1年次では5番目。2年次は8番目である。
- ・「発音」は1年次で7番目だが、2年次には最下位に落ちる。

教授側が学生の動機づけを十分な考慮した授業を行っているとはいいたいことをこの調査結果は示している。そして、教育目標と実際の授業の間にはかなりのギャップがあることは明らかである。特に「話すための技能」に関しては、学生と教員の意識の間に深い溝がある。「話す訓練の充実」を強く求める学生の声は、まったく根拠のないものではなさそうだ。本学の英語教育改善のためには、学生だけでなく教授者も、必要に応じた意識改革を迫られているのではないかと。では具体的には、学習者の英語の実践的な力をつけることを目指す教授者として、どのような意識が必要なのであろうか。

(1) 英語を積極的に使う姿勢

「理解できる入力」に豊富に触れることによって目標言語が発達すると主張する入力仮説は先に触れたが、Long (1983) は、理解できる入力を得るための手段として、意味交渉 (negotiation of meaning) を重視する。意味交渉とは「インタラクションの際に、相手が正しく理解したか尋ねたり、相手の発言を正しく理解したか確認したり、相手の発言を理解できない時に明確にするように求めたりする」(小池他, 1994, pp.180.) プロセスのことを指す。そして、意味交渉が「第二言語や外国語における言語の発達の鍵となる」(岡, 1999, pp.304.) ことを示す研究結果が数多くだされている (Long, 1985, 1996. Pica et al, 1987. Allwright & Bailey, 1991, pp122. Pica, 1994. Mackey, 1999)。また筆者の研究 (seki, 1996) では、母国語話者が介入しない (学習者間、及び非母国語話

者の教授者対学習者)場面での意味交渉でも、母国語話者が介在した時の効果には及ばないものの、理解できる入力に貢献することが判明している。教授者が英語の母国語話者であろうとなかろうと、授業内で学習者と英語を使ってインタラクションを行うことが英語習得のためにどれほど大切であるか、これらの研究結果から理解できるであろう。

英語の授業を英語で進めることはごく当然のことである。初級段階の学習者や英語学習につまずいた学習者に対しては、母国語を介さなければやむを得ない状況も多々あるが、本学英文学科の学生は、それには当てはまらない。中学高校を通して英語の基礎学習をすでに終えており、さらに人並み以上の成績を修めてきた学生である。実用英語技能検定で2級(日常生活や職場に必要な英語を理解し、特に口頭で表現できるレベル)の資格を一年時に取得する学生も少なくない。筆者が前任校で教えた生徒たちの中には、実用英語技能検定で3級を取得のに苦勞する者が数多くいた。そんな彼らでも、英語使用中心の授業に必死に取り組み、確実に英語運用能力を高めることができたのである。本学の学生は、教授者の日本語を多く介さない授業に十分ついていける力をもっていると確信している。

「読むこと」や「書くこと」、もしくは「文法」を中心とした授業でも、90分間ひたすら書いたり読んだりするわけではあるまい。教授者と学習者の間に頻繁なインタラクションがあるだろうし、発表する活動もあるだろう。授業のはじめや活動と活動の間に、余談もあるであろう。教授者が学習者と英語でコミュニケーションを行うチャンスはいくらでもあるのだ。ちなみに、Ellis (1984) は、入力が言語習得に果たす役割を考察した多くの研究結果をもとに、第二言語習得のために「最適な」教室環境を以下のようにまとめている。

- (1) 多量のインプットが学習者に与えられる。
- (2) 第二言語によって意志伝達を図ろうとする強い意欲が学習者にある
- (3) 学習者が自分で意味内容をコントロールする
- (4) 少なくとも初期段階では身の回りの状況にあてはめた会話を中心にする
- (5) 母語話者・教師及び学習者が、様々な言語内行為 (speech acts) を行う (つまり学習者にはさまざまな言語機能を駆使させるために、言葉聞き、話す機会が必要である)。
- (6) 多量の指示文 (命令文) を聴く。

- (7) 「学習者が表現できる構造を拡張させる」発話を多量に聴く (説明の要求と確認、言い換え、拡張など)。
- (8) 自由な練習の機会が与えられる。

(2) 教授者間の連携

教育目標が明確なものであれば、教授者は一致団結してその目標達成に向けて努力しなければならない。英文学科について言えば、「実践的な英語運用能力の育成」に向けて授業内容も含めて綿密な協体制が必要である。そして、ときには個人の考えに反することであっても受け入れる姿勢が必要である。教授者の一部だけが目標を声高々に叫んでも、全体の共通理解がなければ200人という大人数の学生をうまく導くことはできない。

カリキュラムは教育目標を実現するための手段である。英文学科のカリキュラムもその目標実現のために工夫されている。従って各授業は、一見全く異なる授業のように見えても最終到達目標は同一であるべきだし、また学生にもそれが感じられるような授業でなければならない。

短大の英語授業の障害として「先生によって難易度の差がありすぎる」と回答した学生が52名 (31%) いた。また「先生によって授業内容に違いがありすぎるので統一して欲しい」という要望も多くあった。これらの回答から2つの異なる状況を想像することができる。一つ目は、実際は同じ目標に向かった授業内容なのに学生がそれを理解していないケースである。もしそうであれば、違う人間が教えるのだから当然教授法は異なるが、1年後にたどり着く地点は同じなのだとして学生に説明し納得させればよい。

二つ目は、個々の教授者が独自の英語 (英語教育) 観に基づいて独自の目標を設定し、さらにその目標が必ずしも共通目標と合致していないケースである。このケースの場合、教授者間の共通理解が急務である。同じ技能を複数の教授者が教える場合、その複数の教授者が違う方向を向いていれば、同じ目標に向かって協力することが難しくなるし、学生も混乱してしまう。近年、いくつかの大学で大がかりな英語教育改革を行っているが、いずれの改革でも教授者間で共通理解をもつことの重要性和その困難さを指摘している (鳥飼&進藤, 1996, pp.160.)。大学によっては、個々の教授者の自由裁量を制限する形で共通理解を作り出す方法をとる例も見られる。つまり、教科書もテストも

評価方法もすべて統一にしてしまうのである。この方法では個々の教授者の個性を出しにくくなる欠点がある反面、全教員が同じ方向に向かうことができるし、学生にとっても公平感があるという長所がある。この方法の具体的な効果を示す資料は乏しいが、検討する価値はあるかもしれない。

いずれにしても英語教育の性質を考えると、教授者間の連携が学生全体のレベルアップのために欠かせない要素であると考えられる。

(3) 学習者と教授者の相互理解

学習者の立場を一方向的に重視すると、安易な方向に迎合することになりかねない。授業内容への不満は堂々と表明するにも関わらず、自主的な努力は怠っていることを示す今回のアンケート調査の結果をみると、その思いが強くなる。かといって教授者の立場のみを重視すると、学習者を抑圧することになりかねない。教授者の意識と学習者の意識を一致させることが無理ならば、意識のズレを互いに理解しあい、そのズレを拡大させないような努力が双方に必要なことになるであろう。

今回のアンケート調査で、学生は様々な要望や不満をぶつけてきた。その中には、「確かにもっともな意見だ」と思う項目もあるであろうし、逆に「こんな勝手な要望を受け入れることはできない」と思う要望もあるであろう。大切なことは、その思いを学生と共有することである。教授者は学習者の成長のために「必要なこと」を教授する。しかし、その「必要なこと」の捉え方が教授者と学生の間で異なることは多々あるであろうし、またそれが自然なことであろう。しかし、それを放置していたら「必要なこと」を教えてもらえない学生の不満やそれに伴う虚脱感はますます大きくなるばかりである。授業内外での学生との交流の場面を有効に活用し、教授者の思いと学生の思いを互いに理解する努力が、学生の英語学習意欲を高めるために大切であると考えられる。

5. おわりに

大学を含め、学校での英語教育に対する批判が後を立たない。中学・高校で6年間、大学の英語学（英文学）科で4年間勉強しても、まともに手紙を書けない。基本的な会話すらできないなどの実用的な側面からの批判がその多くである。

豊富な海外経験を持ち、英語を駆使しての国際的活動に従事したことのある実業界関係者で組織する「学

校英語改革研究会」が一昨年、文部大臣と教育課程審議会に「学校英語教育改革のための提言」を提出した。その趣旨を学校英語改革研究会は次のように説明する（学校英語改革研究会、1998、PP.28）。

「通信と交通の発達で急速に一体化する世界経済において、今や英語が世界共通の言語として確立されつつある。多国人が集まる国際的な会合で使われる共通語は通常英語で、通訳を使えないことが多い。例え使えたとしても費用がかさみ、激増している国際交流に対処できない。「英語下手」の日本人の現状が続けば、世界とのコミュニケーション不足の欠陥が次第に大きく露呈してきよう。それでは、経済、科学、スポーツ、文化活動などのあらゆる分野において、21世紀の激化する国際競争に日本がハンディを迫ることになる。（中略）このような提言が結実するか否かは、先生方の意識改革と工夫に大きく依存している。（後略）」

中学校と高等学校の新学習指導要領が告示された。外国語科が初めて必修教科となり、「実践的コミュニケーション能力の育成」が目標の柱となった。「外国語科を必修科目にするのは、外国語教育の成果として、どの生徒にも育成すべき資質・能力があると考えられたからである。その資質・能力こそ、実践的コミュニケーション能力である」と新里（1999、PP.8-10.）が解説するように、外国語能力、とりわけ実践的な運用能力の育成に国を挙げて本格的に立ち上がったわけである。これからの日本の英語教育は、ますます実践力重視の方向に向かっていくことが予想される。

社会状況や中等教育との連携を考えたとき、大学の英語教育も実用重視の流れを無視することはできない。本学が新潟県の語学教育の中核としての責任を果たすためにも、英語に関する知識と同時に実践力を高めるための様々な方策を探っていく必要がある。筆者自身も、常に自らの教授姿勢を反省し、本学の学生にとって最も有益な授業を行うために、最大限の努力をしていかなければならない。

謝 辞

調査を行うに当たって、県立新潟女子短期大学の教養科目検討委員会や英文学科の先生方をはじめ、多くの方々のご協力をいただいた。この場を借りて心からの感謝の意を表したい。

注

- 1) アンケート調査作成に際して、羽鳥・松畑 (1980) が行った全国の中学生・高校生を対象とした実態調査、及び英語教育実態調査研究会 (1993) が行った全国実態調査を参考にした。
- 2) アンケート調査の詳細については、資料2を参照のこと。
- 3) 新潟県内の高校では、75校がOral Communication A, 65校がOral Communication B, そして2校がOral Communication Cを採択している (1999年度1年生採択分)。
- 4) 高校現場、特にいわゆる「進学校」と呼ばれる高校の中には、Oral Communicationの科目の一部を、受験対策という名目で英文法の授業にすり替えているケースが珍しくない。文部省はこのようなすり替えを認めているわけではない。
- 5) 質問作成段階での筆者のミスにより、学生の中学時代の英語授業の内容は把握することができなかった。
- 6) 11の技能は具体的には以下のものである：reading, writing, listening, speaking (ability to express ideas), pronunciation, vocabulary knowledge, grammar knowledge, special knowledge (e.g. literature, linguistics, etc.), ability to translate (Japanese into English and vice versa), ability to study English (i.e. study skills such as dictionary skills), (high) interest/motivation in English.

参考文献

- 石田雅近 (1993) 「授業の改善と生徒・学生の意欲の喚起」『英語教育』別冊, 大学英語教育学会内英語教育実態調査研究会編, pp.63-76. 大修館
- 学校英語改革研究会 (1998) 「世界に通用する英語教育を」『英語教育』8月号. pp.28. 大修館
- 小池生夫監修, SLA研究会 (1994) 「第二言語習得研究に基づく最新の英語教育」大修館
- ジョン・ルービン, アイリーン・トンプソン著西嶋久雄訳 (1998) 「外国語の効果的な学び方」大修館
- 大学英語教育学会内英語教育実態調査研究会 (1993) 「21世紀に向けての英語教育」『英語教育』別冊 大修館
- 鳥飼玖美子 (1997) 「大学で英語ぎらいは直せるか」『英語教育』9月号. pp.26-28. 大修館
- 鳥飼玖美子, 進藤久美子 (1996) 「大学英語教育の改革, 東洋英和女学院大学の試み」三修社
- 日野信行 (1987) 「TOEFLで650点: 私の英語修行」南雲堂
- 新里眞男 (1999) 「新学習指導要領のねらい 21世紀の英語教育への指針」『英語教育』6月号. pp.8-10. 大修館
- 水野光晴 (1995) 「外国語習得 その学び方100の質問」研究社
- 羽鳥博愛, 松畑熙一 (1980) 「学習者中心の英語教育」大修館
- 文部省 (1988) 「高等学校学習指導要領解説 外国語編英語編」教育出版
- 県立新潟女子短期大学 (1998) 「県立新潟女子短期大学大学案内 1999」
- 矢野安剛 (1992) 「やり直しの英語上達法」日本放送出版協会
- Allwright, D. and Bailey, K. M. (1991) *Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1991) *Breaking the Language Barrier. Creating Your own Pathway to Success*, International Press.
- Canale, M & Swain, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics*, 1.
- Chapelle, C. A. and Roberts, C. (1986) "Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language." *Language Learning*, 36, pp.27-45
- Cook, V. (1991) *Second Language Learning and Language Teaching*, Edward Arnold Ltd. [米山朝二訳「第二言語の学習と教授」研究社, 1993]
- Daulton, F. (1998) "Skills and Curriculum." 『県立新潟女子短期大学共同研究中間報告書』県立新潟女子短期大学英文学科
- Ellis, R. (1984) *Classroom second language development*, Oxford: Pergamon Press.
- Gass, S. M. and Madden, C.G. (eds.) (1985) *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- Johnson, K & Johnson, H. (1998) *Encyclopedic*

- Dictionary of Applied Linguistics*, Blackwell. [岡秀夫(他)訳「外国語教育学辞典」大修館, 1999]
- Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Long, M. H. (1983) "Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom." in M.A. Clarke and J. Handscombe (eds.) *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching*. pp.207-25. Washington, D.C.: TESOL.
- Long, M. H. (1985) "Input and Second Language Theory." in Gass, S. M. and Madden, C.G. (eds).
- Long, M. H. (1996) "The role of the linguistic environment in second language acquisition." in Ritchie & Bhatia (eds.) pp. 413-468.
- Mackey, A. (1999) "Input, Interaction, and Second Language Development." *Studies in Second Language Acquisition*, 21/4, pp.557-587.
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies. what every teacher should know*: Newbury House.
- Pica, T., Young, R., and Doughty, C. (1987) "The impact of interaction on comprehension." *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Pica, T. (1994) "Research on Negotiation: What does it reveal about second language acquisition?" *Language Learning*, 44.
- Ritchie & Bhatia (eds.) (1996) *Handbook of research on second language acquisition*, New York: Academic.
- Seki, A. (1996) "Comparison of negotiation of meaning in NS-NNS and NNS-NNS interaction." *The Bulletin of the Kanto-Koshin-Etsu English Language Education Society*, No.10, The Kanto-Koshin-Etsu English Language Education Society.
- Seki, A. (1999) "A longitudinal investigation of the development of attitude towards English learning of underachieving learners." *The Bulletin of the Kanto-Koshin-Etsu English Language Education Society*, No.13, The Kanto-Koshin-Etsu English Language Education Society.
- Stern, H.H. (1992) *Issues and opinions in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). "Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." In Gass, S and Madden, D (eds).

資料 1

「短大の英語授業で改善すべき点は何ですか」「短大の英語教員への要望はありますか」この2つの質問にそれぞれ記述式で答えてもらった。回答が2つの質問でかなり重複していたので1つにまとめ、多い順に列挙したのが以下のリストである。

	1年生(人)	2年生(人)	合計
英語を話す訓練の充実	24	17	41
読んで訳すばかりの授業はやめてほしい	18	11	28
授業に洋楽・洋画を取り入れてほしい	8	9	17
ネイティブスピーカーの会話授業を増やしてほしい	9	5	14
社会にでて役に立つ英語を教えてほしい	8	5	13
会話の授業はもっと工夫してほしい	9	3	12
授業が文法に偏りすぎ	9	2	11
目的のわからない授業がある	1	9	10
先生によって授業内容が違いすぎる	4	6	10
答え合わせばかりの授業はやめてほしい	6	2	8
もっと少人数制の授業を	5	3	8
高校の授業と違う授業をしてほしい	5	3	8
説明がわかりにくい	2	6	8
資格試験対策の授業をつくってほしい	6	1	7
先生だけが一方的に話す授業はやめてほしい	5	2	7
英語を聞く訓練の充実	5	2	7
会話のクラスはもっと少人数に	0	7	7
音声学の授業をもっと工夫してほしい	5	1	6
毎回同じパターンで単調すぎる	4	2	6
授業のペースが速すぎる	4	1	5
ゼミをやりたい	0	5	5
音声学の授業で練習の機会が少なすぎる	4	0	4
発音がおかしい先生はなおしてほしい	4	0	4
教科書だけを教えるだけの授業はやめてほしい	3	0	3
大切なポイントがしっかりわかる授業を	3	0	3
クラスによって教材費に開きがありすぎる	3	0	3
黒板の使い方を工夫してほしい	3	0	3
学生の興味を考えない題材選びはやめてほしい	3	0	3
必修科目の先生を選ばせて欲しい	2	1	3
もっと文法を教えてほしい	2	1	3
討論の授業をつくってほしい	2	1	3
生徒と教員の距離がありすぎる	1	2	3
技能別の授業にしてほしい	1	2	3
暗記が授業の目的ですか	1	2	3
間違った答えを言ったときに怒るのはやめてほしい	2	0	2
少人数制を生かすような授業展開を	1	1	2
緊張感ばかりで英語を楽しむ余裕がない	1	1	2
選択科目を増やして欲しい	0	2	2
質問しやすい雰囲気をつくってほしい	1	0	1
授業を習熟度別にしてほしい	1	0	1
英語で大切な連絡をしないでほしい	1	0	1
授業中に先生の体験談なども話してほしい	1	0	1
90分は長いので途中で息抜きの活動がほしい	1	0	1
もっと好奇心をそそる授業を	1	0	1
もっと活気のある授業をしてほしい	1	0	1
計画的な授業をしてほしい	1	0	1
授業内容を工夫してほしい	1	0	1
日本人の先生ももっと英語を使ってほしい	1	0	1
現在の英米の生の話題をもっと知りたい	1	0	1
発表の授業の時期を変えて欲しい(就職活動のため)	0	1	1
コンピュータを使った授業をしてほしい	0	1	1
うるさい学生は注意してほしい	0	1	1

資料2 調査の質問一覧

1. これまでに取得した資格について答えて下さい。
2. 今後受験を希望している資格試験はどれですか。(いくつでも選択可)
3. 今年度第2回実用英語技能検定の受験を希望していますか。
4. 「希望している」と答えた人に質問します。
二次の面接試験のための練習会を設定した場合、参加を希望しますか。
5. TOEIC という試験の名前を聞いたことがありますか。
6. TOEIC で高得点をとるとどのようなメリットがあるか知っていますか。
7. 四年制大学への編入を希望していますか。
8. 希望していると答えた人に質問します。
(1) 編入試験科目に英語は含まれていますか。
(2) 編入試験対策の講座(英語)が設定されたら、参加を希望しますか。
9. 今後、海外への留学を希望していますか。
10. 海外英語研修に参加したことがありますか。
11. 質問10で「ある」と答えた人に聞きます。
(1) 該当する研修を選んでください。(2つまで選択可)
(2) 海外英語研修に参加した結果、英語力が伸びたと思いますか。
(3) 海外英語研修で身につけた英語力が、帰国して落ちてしまうことを心配していますか。
(4) 10月から海外研修でつけた英語力を維持する補習講座があったら、参加しますか。
12. 英語の学習方法を知っていますか。
13. 英語の力をつけるには、どのような方法が最もすぐれていると思いますか。
14. 高校の英語Ⅰ、英語Ⅱの授業は全体的に何が中心でしたか。
15. 高校のオーラルコミュニケーションの授業は、全体的に何が中心でしたか。
16. 短大入学前、短大の英語授業にどのような期待をしていましたか。(3つ選択可)
17. 短大の英語授業に満足していますか。
18. 短大の英語授業に、全体的にどのように取り組んでいますか。
19. (質問18で1か2と答えた人に)積極的に授業に取り組んだ理由は何ですか。
20. (質問18で4か5と答えた人に)消極的に授業に取り組んだ理由は何ですか。
21. (20で3と答えた人に)授業がつまらなかった理由は何ですか。(2つ選択可)
22. 大学入学以来向上したと思うあなたの英語力はどれですか。(いくつでも選択可)
23. 大学入学以来低下したと思うあなたの英語力はどれですか。(いくつでも選択可)
24. あなたが最も伸ばしたい英語の技能は何ですか。
25. 大学の授業とは関係なしに、個人的に英語の新聞・雑誌・本などを読みますか。
26. ラジオ・テレビなどの英語学習番組を利用していますか。
27. あなたはなぜ英語を勉強していますか。(3つまで選択可)
28. 短大の英語授業は社会にでて役立つと思いますか。
29. 短大の英語授業の大きな障害は次のどれだと思いますか。(2つまで選択可)
30. 次のような考えをどう思いますか。
(2) (書く・話す・読む・聞くなど)技能別の授業にする。
(3) (初級・中級・上級など)学力別の授業にする。
(4) 英語学力検定試験を設け、その結果を成績に反映させる。
31. 今まで授業や試験以外で、英語が必要な状況に出会ったことがありますか。
32. 英語を使わなければならない状況で、あなたの英語はどのくらい通じると思いますか。
33. (1) 中学生のとき、英語は好きでしたか。
(2) (1)で「好き」と答えた人にそれはなぜですか。(3つまで選択可)
(3) (1)で「きらい」と答えた人にそれはなぜですか。(3つまで選択可)
34. (1) 高校生のとき、英語は好きでしたか。
(2) (1)で「好き」と答えた人にそれはなぜですか。(3つまで選択可)
(3) (2)で「きらい」と答えた人にそれはなぜですか。(3つまで選択可)
35. (1) 現在英語は好きですか。
(2) それはなぜですか。(自由に書いて下さい)
36. 質問7で「編入を希望している」と答えた人は、編入希望の大学・学部・学科名を書いてください。
37. 短大の英語授業で良い点は何ですか。(自由に書いて下さい)
38. 短大の英語授業で、改善すべき点は何ですか。(自由に書いて下さい)
39. 短大の英語教員への要望はありますか。(自由に書いて下さい)
40. こんな英語授業があったらいいな、という希望はありますか。(自由に書いて下さい)