

全学共通英語科目における学習者のニーズ分析：
アンケート項目の作成過程について

森谷浩士・大年順子・寺西雅子・荻野勝

**An Analysis of Learners' Needs in University-wide English Courses:
The Process of Creating Questionnaire Items**

Hiroshi MORITANI, Junko OTOSHI, Masako TERANISHI, Masaru OGINO

要旨

総合大学の全学共通教育の英語科目は多様な受講生を想定していることから、一部の分野に特化することのない一般的な教授内容で構成されることが多い。そのため、通常、学習者のニーズ分析は行われぬ。しかし、動機づけと継続的英語学習支援の観点から学習者ニーズの把握は重要であるため、筆者らは、共通教育英語科目の受講者を対象としたニーズ分析に着手した。本稿では、ニーズ分析に用いるアンケートの24個の調査項目（記述文）の作成過程、ならびに、それらの記述文を検証するために行ったパイロット調査について報告する。パイロット調査では、43人の大学生が実際に記述文に回答した。その結果、記述文に大きな問題がないことを示した。

キーワード： 大学英語教育， 共通教育科目， ニーズ分析， アンケート調査， 記述文作成

1. はじめに

日本国内の大学英語教育においては、1・2年次に全学共通教育科目としての英語科目、3・4年次に各学生の専門分野で選択科目としての専門英語科目が提供されるのが一般的である⁽¹⁾。1・2年次の全学共通英語科目では、各学生が所属する学部の専門性の違いに関係なく、多様な学生が無理なく学習できるように、共通の到達目標や一般的な教授内容で構成されることが多いと思われる。受講学生はそれぞれ異なる英語学習ニーズを持っている可能性があるが、全学共通英語科目ではこの点は考慮されない。しかしながら、学習者の学習ニーズに合わせたプログラム構成は英語学習動機づけにも好影響を与えるため(Basturkmen, 2010)、その把握は重要である。一方、各学部での専門英語科目においては、それぞれの科目でニーズ分析が行われ、教育プ

プログラムが設計されることが望ましい (Anthony, 2018)。当該科目の受講学生（または、前年度の受講者）を対象にニーズ分析を行い、分析結果を授業内容に反映させることができるからである。この場合、当該科目を受講していない学生は調査対象ではないため、彼らがどのような英語学習ニーズを持っているのかを把握することはできない。そこで、筆者らは全学共通英語科目の受講者を対象とした英語学習ニーズ分析を企画し、調査研究に着手した⁽²⁾。通常ニーズ分析の対象として注目されない共通英語科目を受講する多様な学生に焦点を当てることで、彼らの英語学習動機が把握でき、さらには、3・4年次での継続的な英語学習の支援につながるのではないかと期待されたためである。本稿では、この研究で使用するために作成したアンケートの調査項目（記述文）の作成過程とそれらの項目の検証を目的としたパイロット調査の結果を示す。以下、理論的背景、調査項目（記述文）の開発過程、記述文の検証結果の順で報告する。

2. 理論的背景

ここでの目的は次の二つである。1) ニーズ分析研究の基盤となる理論的背景を概観し、調査準備段階で考慮すべき点についてまとめる。2) 日本国内の大学で行われたニーズ分析例を示し、参照する。

2.1 ニーズ分析

ニーズ分析（英：Needs analysis, needs assessment）は、教育プログラムの効果を左右しうる重要な基盤である (Basturkmen, 2010, Brown, 2016)。その目的は、学習者が将来必要となる言語上ならびにコミュニケーション上の知識や技能を特定し、その情報を基に学習内容を精査し、授業での教授法を最適化し、評価を見直すことである。Basturkmen (2010) は、学習者のニーズに沿った教育プログラムを提供することにより、学習者自身も授業内容、到達目標とその評価への関与を高められることから、ニーズ分析は教育プログラム設計のひとつの基盤であると述べている。

具体的には、表 1 が示すような枠組み (Basturkmen, 2010) で分析が行われる。この枠組みでは、学習者が、将来、英語を使用しそうな場面を調査し(a)、その場面でのやりとりの言語的特徴を把握する(b)。そのうえで、学習者の現在の英語力を特定し(c)、教育プログラムにおいて埋めなければならないギャップを見極める。学習者の動機づけの程度や学習スタイル、主観的学習ニーズの認識を把握し(d)、教育プログラムを運営するための環境的な分析を行う(e)としている。この一連の分析結果を基に教育プログラムが設計される。

表 1.

Basturkmen (2010) によるニーズ分析の枠組み

a. 目標使用場面の分析	学習者が英語を使う必要のある（であろう）課題，活動，技能の特定；理想的に学習者が知っておくべきこと，できるべきことの記述
b. 談話分析	上記の場面で必要となる言語特徴の記述
c. 学習者の現状分析	目標使用場面で要求される事項に対し，学習者が現在知っていること（知らないこと）やできること（できないこと）の特定
d. 学習者要因の分析	動機づけ，学習方法，学習者自身のニーズ認識といった学習者要因の特定
e. 教育環境の分析	教育プログラムが運営される環境要因の特定；現実的に教育プログラムや教師が提供できることの記述

Note. Basturkmen (2010)を基に筆者が翻訳した。

しかしながら，このような調査・分析を経て設計された教育プログラムであっても，その実施には様々な制約がある（Brown, 2016）。Brown (2016)によると，これには状況的制約，ステイクホルダーによる制約，理論的制約が含まれるという。それぞれの下位分類を示したものが表 2 である。以下，Brown (2016) を基に述べる。

表 2.

教育プログラムにかかる制約（Brown, 2016）

状況的制約	<ul style="list-style-type: none"> ● 社会的な状況 ● 国や教育機関の方針（ポリシー） ● 予算を含む資源全般 ● 当該プログラムを含む全体的なカリキュラムとの関連
ステイクホルダーによる制約	<ul style="list-style-type: none"> ● 学習者 ● 教師 ● 事務職員 ● その他（ティーチングアシスタント，保護者，専門教育の教員，将来の雇用主）
理論的制約	<ul style="list-style-type: none"> ● 教授アプローチ ● シラバス

Note. Brown (2016)を基に筆者が翻訳した。

状況的制約とは，教育プログラムを取り巻く社会的な制約のことである。教育プログラムが社会的な状況や方針と整合性がとれているか，実施のための十分な予算が確保されているか，学校全体のカリキュラム内で適切に位置づけられているかといった現実的な事柄がプログラム実施の制約となりえる。ニーズ分析を基に学習者に

理想的なプログラムを立案しても、このような制約が実現可能性を左右する。

ステイクホルダーによる制約とは、教育プログラムに関わる人たちに関する制約である。最大のステイクホルダーは学習者である。性別、母語、年齢、専門分野、到達目標、伸ばしたい技能（読む、書く、聞く、話す）等が異なれば教育プログラムの内容や実施方法は制約を受ける。実際に教える教員にも英語力に違いがあることも考慮すべきであり、過度な負担を避けるためにも雇用形態にも注意を払う必要があるだろう。また、教師のビリーフス（信念・信条）が教育プログラムの方向性や具体的なシラバスと概ね一致していなければプログラム実施上の制約になりえる。事務職員が協力的かどうかプログラムの変更に前向きかどうかなども重要な点である。加えて、保護者、専門教育の教員、将来の雇用主など実際には教室にはいないが、見えない影響を与える存在もある。

理論的制約とは、教育プログラムの具体化に影響する第二言語（外国語）習得論上の制約である。教授法の方向性（*approach*）、実際の指導法の基になる原理原則（*principles*）などにより、ニーズ分析の結果の具体化に影響を与える。

まとめると、ニーズ分析では、目標言語使用場面・言語形式、学習者の現在の能力、学習者要因、学習環境面といった教育プログラム設計の必要な情報を収集し分析する取組みである（*Basturkmen, 2010, Brown, 2016*）。分析結果をもとにプログラム設計する際には、ニーズ分析の結果のみならず、影響を及ぼしうる制約にも注意を払う必要がある（*Brown, 2016*）。また、ニーズ分析の段階からこのような制約を念頭に置いておくことが実現可能なプログラム設計に必要であると考えられる。

2.2 日本の大学でのニーズ分析例

日本国内の大学英語教育においてもニーズ分析は行われてきた。表 3 は過去 5 年間に日本の大学英語教育の文脈で行われたニーズ分析で入手可能だったもののリストである。

これらの先行研究を概観すると、少なくとも三点が指摘できるように思われる。一点目は、これらのニーズ分析は専門学部内の科目内容に関するものであるという点である。医療系学部、外国語学部、観光系学部などの専門分野で開講される科目のコース設計のために行われている。つまり、分析結果を授業内容の決定や吟味などに使うためである。二点目は、*Basturkmen (2010)* の「学習者要因の分析」（表 1 参照）に該当するニーズ分析が多い点である。*Willey 他 (2020)* や *Mori and Suzuki (2018)* のような客観的に目標言語使用場面を分析しようとする研究がないわけではないが、多くのニーズ分析研究は受講学生を対象に「一般英語と医療英語のどちらを学びたいか」「一般英語を受講したいか」、「伸ばしたい技能は何か」など学習者の認識を問う調査をしている。このような調査は、学習者のニーズに応え、動機づけを高める狙

いがあると思われる。つまり、専門性の異なる学習者には異なる英語学習ニーズがあり、学習者のニーズに沿ったプログラム設計が必要であることを示唆している。三項目は、アンケートを用いた量的手法のニーズ分析が多いことである。ニーズ分析ではインタビューや観察などの方法も用いられるが、学習者要因を分析するためには、比較的短時間で多くのデータが収集でき、回答の傾向が把握できるアンケート (Brown, 2016) が活用されることが多いようである。

表 3.

日本の大学でのニーズ分析例

研究事例	調査対象者	所属学部	ニーズ分析の焦点	調査方法
林・出縄 (2022)	学習者	医療系学部	学習者要因：一般英語と医療英語	アンケート
吉田 (2022)	学習者	(記載なし)	学習者要因：発音	アンケート
平野 (2021)	学習者	外国語学部	学習者要因：特別プログラム (コンテンツと言語技能)	アンケート
Cook & Rutson-Griffiths (2021)	学習者	(記載なし)	学習者要因：一般英語, 伸ばしたい技能	アンケート
山本 (2021)	学習者	商学系学部	学習者要因：ビジネス英語	アンケート
Willey 他 (2020)	現役医師	—	目標使用場面：必要な技能	アンケート/ インタビュー
Bertorelli (2019)	学習者	観光系学部	学習者要因：一般英語と観光英語	アンケート
仲川 (2019)	学習者	外国語学部	学習者要因：ライティング	アンケート
Mori & Suzuki (2018)	現役看護師	—	目標使用場面：英語使用場面	アンケート
カレイラ松崎 (2016)	学習者	法学系学部	学習者要因：伸ばしたい技能とコース内容	アンケート

Note. 仲川 (2019) はアンケートに自由記述も含む

しかし、上記の例の多くに見られる受講学生を対象にしたニーズ分析では、当該科目を受講していない学生がどのような英語学習ニーズを持っているのかを把握することができない。継続的な英語学習を支援するためには、こういった隠れたニーズも掘り起こす必要があると思われる。さらに、共通教育科目としての英語科目におけるニーズ分析例は見当たらない。異なる専門性を目指す学生に共通に実施される授業であることから、汎用的なプログラム設計にならざるを得ないため、ニーズ分析は行われないのが通例であると推察される。

つまり、これらの先行研究例が示すのは、プログラム設計におけるニーズ分析の重要性である。特に、学習者要因、つまり学習者の主観的ニーズを把握し、プログラム設計に活かし、学習者の動機づけを高め、能動的な取り組みを引き出そうという狙いがあるように思われる。一方で、当該科目受講者以外の学生や共通教育の英語科目受講生など、より一般的な日本人大学生の潜在的な英語学習ニーズについては十分な調査報告が見当たらない。

3. 調査項目（記述文）の開発過程

上記のような問題意識のもと、筆者らは共通教育英語科目の受講生の学習者要因に着目したアンケート方式のニーズ分析研究を計画した。アンケートにした理由は、学習者の主観的ニーズに着目して、全体的なニーズの傾向を把握するためである。このような場合はアンケートが適していることを先行研究例が示している。アンケートの作成にあたり、調査に使用するための記述文の作成に取り掛かった。表 4 が示すとおり、記述文は最終的に 24 個作成した。記述文は、目標とすべき英語力の記述に対して学生がどの程度必要性を感じているか（21 問）と動機づけの強さを尋ねるもの（3 問）である。以下、これらの記述文の作成過程を記述する。

記述文は次の二つの理由で独自に作成した。ひとつ目は、先行研究例のなかに、筆者らが参照すべき総合大学共通教育における英語学習ニーズ分析例がなかったことである。これらの研究で用いられた記述文には参考になるものが多く含まれていたが、対象とする学生（特定 or 広範）や学習プログラムの性質（専門科目 or 共通プログラム）などが異なり、記述文そのまま援用することができないように思われた。もうひとつは、状況的制約を考慮したためである。教育機関の教育プログラムは、教育機関の方針（ポリシー）の制約を受ける（状況的制約、表 2 参照）。このような制約を全く無視して、学生のニーズのみを基にプログラムを設計することは現実的でない（Brown, 2016）。大学の方針に加え、筆者らの勤務先は国立大学であるため、ある程度、国の方針を考慮する必要もあった。

そこで、その方針の参照先として『総合的な英語力の育成・評価が求められる背景について』（文部科学省, 2021）を選んだ。この資料は、文部科学省が「大学入試のあり方に関する検討会議」で配布したもので、国際社会における英語の地位、我が国の英語教育の現状、大学での英語教育の 3 つの側面から英語教育を取り巻く背景が説明されている。これらの情報は、国や教育機関の方針決定に重要な役割を果たすものであると考えられることから、国立大学における学習目標の指針として参考になると考えた。また、同資料内の「社会が求める英語力」、「大学生の英語運用能力に関する自己評価」、「大学教育と『外国語を使う力』の育成」は、ニーズ分析の理論面における「目標言語使用場面の分析」と「学習者の現状分析」に該当すると考えられた

ことも理由であった（表 1 参照）。

表 4.

記述文一覧

アイテム 番号	記述文
1	学会等の学術的（アカデミック）な場面において，英語でコミュニケーションをとる力は必要だ。
2	英語で書かれた学術的（アカデミック）な資料（論文等）を読み取る力は必要だ。
3	英語で論文やレポートなどの学術的（アカデミック）な文章を書く力は必要だ。
4	調査，研究，実験などの場面で，英語を使って海外の人とともに作業を遂行する力は必要だ。
5	英語を使って，学術研究会の議論を進行し話をまとめる力は必要だ。
6	英語で研究上の話題について調べたことの要約を書く力は必要だ。
7	ビジネス場面や職場において，英語でコミュニケーションをとる力は必要だ。
8	英語で書かれたビジネス文書を読み取る力は必要だ。
9	英語でビジネス上の e メールや社内レポートなどの文章を書く力は必要だ。
10	ビジネス上のプロジェクトの場面で，英語を使って海外の人とともに作業を遂行する力は必要だ。
11	英語を使って，ビジネス上のプロジェクト会議を進行し話をまとめる力は必要だ。
12	英語でビジネス上の話題について調べたことの要約を書く力は必要だ。
13	日常的な会話（生活・趣味等）において，英語でコミュニケーションをとる力は必要だ。
14	英語で書かれた日常的な資料（生活・趣味等）を読み取る力は必要だ。
15	英語で e メールなどの日常的な文章（生活・趣味等）を書く力は必要だ。
16	ボランティア活動や学校活動の場面で，英語を使って海外の人とともに作業を遂行する力は必要だ。
17	英語を使って，ボランティア活動や学校活動の話し合いを進行し話をまとめる力は必要だ。
18	英語で日常的な話題（生活・趣味等）について調べたことの要約を書く力は必要だ。
19	外部の英語検定試験（英検，TOEIC，TOEFL，IELTS 等）で高いスコアをとることは必要だ。
20	自分の専門分野の内容を英語でプレゼンテーションする力は必要だ。
21	英語で行われる自分の専門分野の講演会や講義を理解する力は必要だ。
22	英語を学ぶのに，たくさんの時間を使っても構わない。
23	必修でなくても英語を勉強したい。
24	英語の勉強に努力を惜しまない。

実際の記述文のうち、表 4 中のアイテム 1~18 は、上述資料内の「大学英語教育と『外国語を使う力』の育成」が基になっている。そこでは、外国語（英語）能力に限らず「大学教育で身につける能力」としての観点が列挙されているが、「社会が求める英語力」で挙げられた能力と重なる概念もあり（例、円滑にコミュニケーションをとる力、英語でリーダーシップをとる力）、到達目標としての記述として妥当であると考えた。以下がその記述である。

- 英語で円滑にコミュニケーションをとる力
- 英語で資料収集を迅速に行う力
- 英語で論理的に文章を書く力
- 英語で協働して作業を実施する力
- 英語でリーダーシップをとる力
- 英語で資料を読んで、要点をまとめる力

続いて、上記の記述に文脈要因を加えることとした。上記の記述では **Basturkmen (2010)** の枠組みの談話分析（表 1 参照）が反映されていない。英語でコミュニケーションをとるといっても、学術場面なのか、ビジネスの場面なのか、一般的な日常生活上のコミュニケーションの場面なのかによって、使用される言語形式、レジスター、丁寧度などが異なる（Swales, 1990）。そのため、談話の場面を明確にする必要があった。研究の対象となる筆者らの勤務先は研究大学を志向しており、学生の学術的能力の向上に力を入れている。しかし、全ての学生の進路が学術分野だというわけではない。公的機関を志望する学生、一般企業に就職してビジネスの世界に入る学生もいる。また、学術面でもビジネス面でも英語を使うことは考えていないが、それ以外の一般的な日常生活で英語を必要とする学生もいるかもしれない。このような考えのもと、3 つの場面を想定した記述文となっている。表 4 中の 1~6 が学術場面、7~12 がビジネス場面、13~18 が日常生活を想定した記述文である。

これらに加え、外部試験に関連する記述文を加えた（アイテム 19）。この項目は、前述の資料の「大学生の英語運用能力に関する自己評価」との関連で含めることとした。そこでは、日本人英語学習者の英語力が外部試験成績で示されていたが、このような指標も学習者にとっては到達目標のひとつでありえると考えたからである。

上述の記述文だけでは英語の技能面を網羅することができなかつたため、独自に作成したものもある（アイテム 20, 21）。記述文を技能別に分類した際（表 5）、欠けている項目があった。当初「話す」と「聞く」が空欄で、これらの技能に対するニーズが把握できない恐れがあった。

表 5.

記述文の技能別分類

	読む	書く	話す プレゼンテーション	聞く	やりとり	その他 (外部試験)
学術	2	3, 6	20*	21*	1, 4, 5	19
ビジネス	8	9, 12			7, 10, 11	
日常生活	14	15, 18			13, 16, 17	

Note. 数字は表 4 のアイテム番号と一致している。*印が当初空欄だったところである。

そこで記述文を加えることとしたが、その際、使用場面を分けずに記述文を作成することとした。理由は二つある。ひとつ目は「話す・聞く」については「やりとり」の項目と重なりがあるからである。つまり、「やりとり」の項目で場面ごとの「話す・聞く」に対するニーズが部分的に把握できる可能性がある。

二つ目は、話すだけの言語活動、聞くだけの言語活動を回答者がどの程度想像できるかという懸念である。わかりやすいと思われる話す活動を取り上げて説明する。一方的に話す活動としてはスピーチやプレゼンテーションが思い浮かぶ。大学生の場合、授業で学術的なプレゼンテーションについてはイメージがつかめるかもしれないが、ビジネスプレゼンテーションや日常生活が話題のプレゼンテーションについてはイメージしづらく、回答の負担になると考えた。そこで場面ごとにわけるのはなく、統一的に「自分の専門分野の内容を英語でプレゼンテーションする力は必要だ。」という表現にした。この記述に対する回答では、学術的なことを想定して回答しているかビジネス場面を想定して回答しているかを判断することはできないが、学術・ビジネスのどちらに重きがあるかは他の項目への回答から判断がつくものと考えた。これらの理由でプレゼンテーションを学びたいかどうかについてのみニーズを把握する項目とした。「聞く」についても同様の理由である。

最後に、アイテム 22～24 は学生の動機づけに関わる項目である。本調査は学習者要因の分析（表 1 参照）が主目的であり、学習者のニーズ認識のみならず、動機づけもプログラム設計の重要な調査観点のひとつであると言える。これを調査するための記述文には、妥当性がすでに検証済みの Taguchi, Magid, and Papi (2009) の記述文を利用した。

出来上がった記述文は、筆者らによる相互チェックを行い、Dörnyei (2003) が指摘する、誤解が生じる文言、曖昧な表現等の修正を行った。例えば、「円滑に」のように判断の基準が回答者それぞれで異なるような表現を削除したり、「まとめる」のように書くのか話すのか回答者が回答に困るような表現は、より具体的な「書く」など

に修正した。なお、調査参加者の回答方法はリッカート形式 6 件法を採用することとした。それぞれの参加者が記述文を読んで、記述の内容に対して、1:「全くそう思わない」～6:「とてもそう思う」の 6 段階の中から自身の考えを最も適切に表すものを選んでもらう形式である。このような過程を経て、共通教育英語科目の受講生を対象とした英語学習ニーズ分析のためのアンケート（試案）を作成した。

4. 記述文の検証（パイロット調査）

作成した記述文が信頼に足るものかどうか検証するために、パイロット調査を行った。アンケート（試案）を実際に実施し、得られた回答を統計的に分析した。

4.1 協力者

43 人の大学 1 年生がパイロット調査に参加した。これらの学生は、筆者の一人が開講している科目の受講生（科目は英語(Writing)）である。社会科学系を専攻する学生で、英語レベルは CEFR の「B2」レベル相当と推定される。

4.2 データ収集法

データは Learning Management System を利用してオンライン形式でデータを収集した。上述の授業時間中にアンケートへの協力を呼びかけ、ボランティアとして研究協力の依頼をした。また、授業の成績には影響しないことやその他の不利益がないことなどを授業中に説明し、研究倫理の配慮をした。

データ収集の際、記述文は、表 4 の順序とは異なるランダムに並べ替えた順序で提示した。これは、似たような記述文が並ぶと、項目間の相対的な判断で回答してしまうのではないかと懸念があり、これを避けるために行った。

4.3 データ分析法

得られた回答は、「まったくそう思わない～とてもそう思う」を 1～6 の数値に読み替え、統計的に分析した⁽³⁾。その分析では、二種類の統計処理を行った。ひとつは記述統計量である。平均値、標準偏差、中央値、最頻値、最小値、最大値、歪度、尖度を算出し、極端に回答が偏る（天井効果、床効果）項目がないか、弁別力の劣る項目がないか確認した。回答の偏りの確認には、平均値、中央値、最頻値、回答傾向の偏りを示す歪度を参考にした。弁別力について、回答の集中度合いを示す尖度を参考にした。歪度と尖度には明確な基準はないが一般的に±2 に収まることが望ましいとされている（竹内・水本, 2014）⁽⁴⁾。もうひとつは内部一貫性の確認である。記述文には、複数の記述文でひとつの概念を測定するものがある。表 5 が示すとおり、学術、ビジネス、日常の 3 つの場面範疇にそれぞれ記述文がある（例、学術場面の場合、ア

アイテム1～6)。これらの複数の記述文に対する回答が、各回答者内で一貫しているかどうかを確認した。回答が一貫しない場合、記述文の文言が誤解されて回答されている恐れもあり、修正の対象となる。この分析が必要な範疇は次の4項目である。

- (1) 学術場面 (アイテム1～6)
- (2) ビジネス場面 (アイテム7～12)
- (3) 日常場面 (アイテム13～18)
- (4) 動機づけ項目 (アイテム22～24)

この検証の指標には Cronbach α を用いた。最大値が1で0.8以上になるのが望ましい (平井, 2017)。なお、これらの統計処理には SPSS Version 26 を使用した。

4.4 結果

表6はすべての記述文に対する回答の記述統計量である。

表 6.

記述統計量

アイテム 番号	平均値 (<i>M</i>)	標準偏差 (<i>SD</i>)	中央値 (<i>Median</i>)	最頻値 (<i>Mode</i>)	最小値 (<i>MIN</i>)	最大値 (<i>MAX</i>)	歪度 (<i>skewness</i>)	尖度 (<i>kurtosis</i>)
1	4.67	1.04	5	5	2	6	-.62	.33
2	4.53	1.01	5	4	2	6	-.25	-.36
3	4.14	1.13	4	4	2	6	-.18	-.46
4	4.37	0.98	4	4	2	6	-.19	.35
5	4.05	1.13	4	4	2	6	.21	-.57
6	4.19	1.10	4	4	2	6	-.27	-.18
7	4.44	1.05	4	4	2	6	.03	-.64
8	4.37	1.02	4	4	2	6	-.13	-.02
9	4.49	1.03	5	4	2	6	-.44	.03
10	4.70	1.12	5	4	2	6	-.52	-.27
11	4.12	1.16	4	4	2	6	-.14	-.72
12	4.12	1.12	4	4	2	6	-.02	-.66
13	4.58	1.12	5	5	2	6	-.59	-.33
14	4.63	0.90	4	4	3	6	.21	-.88
15	4.37	1.05	4	4	2	6	-.29	.27
16	4.05	1.11	4	4	2	6	-.31	-.52
17	4.53	0.96	4	4	2	6	-.10	-.09
18	4.28	1.10	4	4	2	6	-.03	-.59
19	4.42	1.18	5	5	1	6	-.98	.90
20	4.12	1.10	4	4	2	6	-.01	-.49
21	4.51	0.96	4	4	2	6	-.37	.69
22	4.53	1.08	5	4	2	6	-.39	-.20
23	3.95	1.36	4	4	1	6	-.56	-.11
24	3.79	.989	4	4	2	6	.29	.37

Note. $n = 43$

平均値が 5.0 を超えたり、中央値や最頻値が尺度の最高得点である 6.0 を示すような項目はないことがわかる。歪度・尖度も基準値を超えるものはない。問題になりそうな項目は見当たらない。

しかしながら、気になる項目がないわけではない。例えば、中央値と最頻値がともに 5 を示している項目が 3 つあった（アイテム 1, 13, 19）。これらについては、分布が若干偏っていると思われる。

アイテム 1: 「学会等の学術的（アカデミック）な場面において、英語でコミュニケーションをとる力は必要だ。」（ $M = 4.67$, $Median = 5$, $Mode = 5$ ）

アイテム 13: 「日常的な会話（生活・趣味等）において、英語でコミュニケーションをとる力は必要だ。」（ $M = 4.58$, $Median = 5$, $Mode = 5$ ）

アイテム 19: 「外部の英語検定試験（英検, TOEIC, TOEFL, IELTS 等）で高いスコアをとることは必要だ。」（ $M = 4.42$, $Median = 5$, $Mode = 5$ ）

表 7 で分布を確認すると、確かに偏りが確認できる。回答選択肢 1-3 は相対的に少ない。しかし、6 が最頻値でないことから、天井効果が現れているとまでは言えないように思われる。

表 7.

度数分布表（アイテム 1, 13, 19）

回答選択肢	度数		
	アイテム 1	アイテム 13	アイテム 19
1	0	0	1
2	2	2	3
3	2	6	3
4	14	9	12
5	15	17	18
6	10	9	6

Note. $n = 43$; 回答選択肢: 1 = まったくそう思わない; 2 = そう思わない; 3 = あまりそう思わない; 4 = 少しそう思う; 5 = そう思う; 6 = とてもそう思う

アイテム 14 も気になる項目かもしれない。アイテム 14: 「英語で書かれた日常的な資料（生活・趣味等）を読み取る力は必要だ。」（ $M = 4.63$, $MIN = 3$ ）であるこの項目は、最低点が 3 点となっており、「1. まったくそう思わない」「2. そう思わない」を選んだ回答者はいない。回答が狭い範囲に集中し、ニーズの強さを弁別しづらい項目かもしれないが、尖度に問題はない（ $kurtosis = -.88$ ）。本研究は、回答者を弁別する

目的ではなく、ニーズの傾向把握を目的とすることから、問題とはならないように思われる。

つまり、上記4項目は、ニーズの傾向把握という研究の目的に照らすと、すぐに除外を検討する必要はないように思われる。また、今回のパイロット調査の参加者には、こういった項目にニーズを強く感じている学生が、偶然多くいたということも考えられる⁽⁵⁾。

続いて、内部一貫性の検証である。対象となる4つの範疇における結果は以下の通りである。

- (1) 学術場面 (6 アイテム, Cronbach $\alpha = .932$),
- (2) ビジネス場面 (6 アイテム, Cronbach $\alpha = .915$)
- (3) 日常場面 (6 アイテム, Cronbach $\alpha = .898$)
- (4) 動機づけ項目 (3 アイテム, Cronbach $\alpha = .791$)

(1)(2)(3)については、高い Cronbach α が得られた。従って、それぞれ6アイテムが各範疇の概念を適切に測定していると考えられる。一方、(4)動機づけ範疇においてはやや低い数値が得られた。この範疇の項目を平均値とともに再度示す。

アイテム 22:「英語を学ぶのに、たくさんの時間を使っても構わない。」($M = 4.53$)

アイテム 23:「必修でなくても英語を勉強したい。」($M = 3.95$)

アイテム 24:「英語の勉強に努力を惜しまない。」($M = 3.79$)

分析結果では、3つのうちのどの項目を除いても、Cronbach α は改善しないと示していた⁽⁶⁾。しかし、平均値を見ると、アイテム 22 ($M = 4.53$) がアイテム 23, 24 に比べてやや高い数値を示し、0.5 ポイント以上高い。この項目の文言が協力者を惑わしている恐れがあるため、文言修正を検討すべきと考えられる。

検証結果をまとめると、記述文には問題となるようなものはほとんどないと思われる。回答の分布が少し偏っている項目もあったが、天井効果が現れているとまでは言えず、許容範囲と考えられる。ただし、文言修正が必要と思われる項目がひとつ見つかった。

5. おわりに

ニーズ分析は、プログラム設計の重要な一過程である (Basturkmen, 2010 ; Brown, 2016)。しかしながら、共通教育英語科目でニーズ分析が行われることは多くない。異なる専門性を目指す学生は異なる英語学習ニーズを持つ可能性があり、ニーズを

把握できたとしても、それを反映した共通の英語教育を見出すことが困難であるからだと推察される。そうだとした場合、ニーズの把握は、プログラム設計において貴重な資料であることに変わりはない。筆者らはこのような問題意識のもと、勤務先の国立大学で共通英語科目におけるニーズ分析研究に着手した。本稿では、その調査で使用するアンケートの調査項目（記述文）の作成過程を記述し、その記述文を検証した結果を示した。検証の結果、ひとつの記述文に修正の必要があることが示されたが、その他については問題がないことが示された。今後は、この記述文の修正を行い、大規模な調査を行う予定である。その際には、再度記述文の検証を行うこととする。

注

- (1) 筆者らが勤務する岡山大学でも同様のシステムが採用されている。
- (2) 将来、全学的なカリキュラム改正があった場合の基礎資料にもなりえると考えている。具体的には、3・4年生（高年次）のための新たな英語科目を設置する場合の参考資料となる。例えば、学部ごとのニーズの違いが明らかになれば、それを基にしたプログラム設計が可能になると思われる。
- (3) リッカート尺度は本来順序尺度であるが、以上のリッカート尺度は間隔尺度としてみなして問題ないとされている（Mizumoto & Takeuchi, 2010）。つまり、得られた数値の加減乗除を行っても問題ない。
- (4) この基準は分布の正規性の基準として使われる。
- (5) 回答者特性に影響を受けずに項目を検証する統計手法にラッシュモデルがある。しかし、この手法には、比較的大きなサンプルサイズが必要となるため、今回用いていない。
- (6) アイテムを一つ除いた2アイテムの場合の内部一貫性は以下の通りであった。アイテム 21, 22 のみの場合：Cronbach $\alpha = .763$ ；アイテム 21, 23 のみの場合：Cronbach $\alpha = .748$ ；アイテム 22, 23 のみの場合：Cronbach $\alpha = .633$

参考文献

- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. Routledge.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Springer.
- Bertorelli, C. (2019). A needs analysis for a university-level English for specific purposes program. *The Bulletin of the Institute of Human Sciences* (東洋大学人間科学総合研究所紀要), 21, 189–199. https://www.toyo.ac.jp/-/media/Images/Toyo/research/lab-center/ihs/bulletin/kiyou21/21_p189-199.ashx?la=ja-JP&hash=89F924FC6B5A4DC26

09869C311D56608B8F31C5C

- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Routledge.
- Cook, G. & Rutson-Griffiths, Y. (2021). Investigating the English language needs of first and second year Japanese university students. 『広島文教大学高等教育研究』 7号, 1–14. <http://dx.doi.org/10.51095/koto.07.01>
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing (Second language acquisition research)*. Lawrence Erlbaum.
- 林響子・出縄貴良 (2022). 「英語のカリキュラム改正と学生の英語に対するニーズの検証」『了徳寺大学研究紀要』 16号, 163-176. <http://doi.org/10.18933/00000454>
- 平井明代 (2017). 『教育・心理系研究のためのデータ分析入門 第2版』 東京図書
- 平野亜也子 (2021). 「『特別英語』カリキュラム開発のための学生に対するニーズ分析：英語習熟度と選好性との関係」 『京都産業大学論集』 54号, 197–209. <http://hdl.handle.net/10965/00010533>
- カレイラ松崎順子 (2016). 「法学系の学生を対象にした英語学習に対するニーズ調査」 『人文自然科学論集』 (東京経済大学人文自然科学研究会) 139号, 1–20. <http://hdl.handle.net/11150/10857>
- Mizumoto, A. & Takeuchi, O. (2010). Comparing frequency and trueness scale descriptors in a Likert scale questionnaire on language learning strategies. *JLTA Journal* (日本語テスト学会研究紀要), 12, 116–136. https://doi.org/10.20622/jltaj.12.0_116
- 文部科学省 (2021). 『【参考資料4】総合的な英語力の育成・評価が求められる背景について』 2022年10月30日アクセス https://www.mext.go.jp/content/20210216-mxt_daigakuc02-000012828_11.pdf
- Mori, H. & Suzuki, S. (2018). Needs analysis of English for hospital nurses. *Journal of Japanese Red Cross Toyota College of Nursing*, 13 (1), 109–119. https://rctoyota.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=247&item_no=1&attribute_id=22&file_no=1
- 仲川浩世 (2019). 「一般目的の英語専攻の中級レベルの日本人学習者を対象としたライティングのニーズ分析」 『日本教科教育学会誌』 42号1巻, 27–34. https://doi.org/10.18993/jcrdajp.42.1_27
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, (66–97). Multilingual

matters.

竹内理・水本篤 (編著) (2014). 『外国語教育研究ハンドブック—研究手法のより良い理解のために[改訂版]』 松柏社

Willey, I., Tanimoto, K., McCrohan, G., & Nishiya, K. (2020). An English needs analysis of medical doctors in western Japan. *JALT Journal*, 42 (2), 143–169. <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jj2020b-art3.pdf>

山本雄一郎 (2021). 「大学のビジネス英語教育におけるニーズ分析—課題と方向性—」 『明大商學論叢 (明治大学商学研究所)』 103 号 1 卷, 1–16. <http://opac.lib.meiji.ac.jp/webopac/ctlsrh.do?listcnt=5&maxcnt=100&bibid=SB00006058>

吉田桂子 (2022). 「英語発音授業における大学生の学習ニーズと指導法への反応—リズム指導ストラテジー—」 『言語と文化』 (甲南大学国際言語文化センター) 26 号, 39–55. <http://doi.org/10.14990/00004174>