

海外短期語学研修で英語力はどのくらい 伸びるものか

小林 敏彦

SUMMARY

本稿は、1998年夏期に米国、カナダ、英国の公立大学4校の付属の3～4週間の外国語としての英語研修プログラムに派遣された小樽商科大学商学部2、3年生31名の出国前と帰国後の英語力のデータと英語学習に対するモチベーションの変化を報告するものである。前者についてはITP TOEFLの得点から、後者についてはポイントスケール式のアンケート法によって測定された。英語の運用力については、出国前受験の全体の総合得点の平均が459点から帰国後の受験では488点と29点向上し、T-testを用いた結果、この二つの平均値の差に統計上の有意差が確認された。またセッション別の平均値の比較では、語彙・文法力の向上が最も顕著であり、続いてリスニングと長文読解力が向上した。英語学習についてのモチベーションについては、外国人に対する違和感が解消され、さらに将来滞在地での留学や居住を希望する者が多数を占め、統合的動機づけが高まった。本稿では、調査の結果をもとに短期語学研修の意義を第二言語習得及び学習モチベーションの観点から考察し、本学の外国語教育と交際交流事業の有機的結合のための提案を行う。

1: INTRODUCTION

夏休みなどの長期休業を利用して海外の短期語学研修に参加する大学生が増えている。個人的な資格での参加も多いが、大学が組織的に団体で一定期間派遣するところも多い。本学の海外語学研修派遣の歴史は、1986年に行われた米国ニューヨーク州立大学バッファロー校への英語短期集中プログラムにさかのぼる。以来、英語以外の語系でも交換プログラムが発足し、言語センター及び国際交流センターの設置に伴い制度の整備と改善が進められてき

た。

1998年夏には、米国、英国、カナダ、中国、韓国、ドイツ、フランス、オーストリアの8カ国9機関に、学部及び大学院生合わせて47名が3週間から4週間派遣された。また、従来から使用されていた「語学研修」が「短期留学(夏期派遣)」という名称に改められ、参加者は正式な留学届け提出し、言語センターの教官の協力のもと国際交流センターで一括管理・運営されるようになった。研修から留学という名称の変更は、形式上や手続き上の単なる変更のみならず派遣先で受講する科目の質的・量的充実及び派遣者の募集や選考に至るまで従来の形式を踏襲した上で実質的な改善を計る必要があることも示唆している。

従来より夏休み、冬休み、春休みを利用した本学が管理する海外での語学プログラム参加に対して一定の条件を満たすことで2単位を与えるシステムが確立されていた。この2単位という単位数は、本学規定の単位数算出で求められる語学関連科目の2単位に相当する総授業時間の60時間が、3週間から4週間程度の短期の語学プログラムで満たされている。

また単位を授与する上での成績の決定については、現地プログラムでの成績等には例え同じ語系であっても機関やプログラム間での基準が異なるため表1にあるような本学での統一基準が1996年に制定され、本年度の英語圏への派遣分についてもこの基準を遵守することが求められた。

第二言語の習得(SLA)には、言語材料のインプット(input)、アウトプット(output)、そしてインターアクション(interaction)の三要素が不可欠である(Long, 1983)。インターアクションについては、教室内だけの提供では質的・量的に不十分である。この不足部分を補足する手段のひとつとして長期または短期間の学習言語圏での滞在が考えられる。学習言語圏での滞在には、社用、研究出張、観光旅行、留学などがあり、留学については、外国語学習と主たる目的とする場合は、一般的に短期語学研修と長期語学研修に二分される。この語学研修はあくまでも第二言語習得の三要素を促進するための手段であって、滞在そのものは学習の目的ではない。

表1 語学研修における成績の基準（英語のみ抜粋）

英語II		英語III	
TOEFL 得点	成績評価	TOEFL 得点	成績評価
495 点以上	優	510 点以上	優
485～494 点	良	500～509 点	良
475～484 点	可	490～499 点	可
474 点以下	不可	489 点以下	不可

教育する側が定めた外国語学習の目的は、中学や高校に関しては文部省がはっきりとした目標や目的を指導要項¹⁾の中で定めているが、大学の英語教育においては明確なものはない。大学によっては、外国語教育カリキュラムがプログラム化され、ディレクターの指揮の下に教授内容、教授法、教科書の選定に至るまで統一されている機関を除いては、学習の目的は、各教官担当の授業シラバスの中での記述にとどまり、内容も教官の間でも個性の違いが相当あり、担当教官の裁量に任されている。ゆえに、受講する側も、漠然とした気持ちはあるものの、英語学習の目的については明確なビジョンを持っている学生は多いとは言い難い。これは悪く言えば放任であり、良く言えば、学習者個人のニーズや考え方を尊重した柔軟なシステムと捉えることもできる。

インターアクションは、学習言語圏での滞在に限らず、国内でも補足可能である。英語の場合は、英会話スクールやサークル、町中での英語母語話者との接触、通信など、日本国内においても工夫しだいで海外滞在に匹敵するほどのインターアクションを造り出すことは可能である。しかし、日本国内と学習言語圏でのインターアクションの間には、質的・量的相違が存在する

1) 高等学校学習指導要項第8節外国語目標「外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で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るとともに、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める」(p.108)

ことを忘れてはならない。

質的には教室内や国内のその他の場面では、英語の母語話者やその他の上級の英語の第二言語話者は、日本人の英語第二言語話者の上達度に応じた言語調整であるフォーレナートーク (foreigner talk) (Ferguson, 1971; Hatch, 1983; Long, 1983) を意識的に、または無意識のうちに行う傾向がある。これは音声、語彙、構文、語用というあらゆるレベルにおいて母語話者が第二言語話者に理解可能なインプットを与える行為である。これは、言語習得上、ある発達段階においては、母語及び外国語の習得を促進するものであるという正の側面を唱える見解があるものの、程度の行き過ぎた調整が長期間行われ学習者が慣れ切ってしまうのは好ましくない。これは、学習言語圏へ旅行や滞在してみると、その差は歴然とする。日本語母語話者が慣れていない、または外国人との異文化遭遇の経験の少ない母語話者の英語は日本語母語話者には聞きづらく、また対応の仕方も雑に思われることがしばしばある。特に教室英語に慣れてしまっている学習者は、紳士的で淑女的な教官をその学習言語圏での典型的な市民と思い込み、現地でも同様の待遇を無意識に期待してしまう。私はこの点を旅立つ留学生によく聞かせることになっている。

量的には、一般的に学習言語圏に滞在した方が国内より圧倒的なインターアクションの機会があるように信じられている。国内では、教室まで出かけ、外国人を探し出し、時間の都合をつけなければならない。また、インターアクション終了後は、また日本語の世界に戻ってしまうことになる。それに対し、学習言語圏では、あらゆる情報のインプットが学習言語を媒体として行われ、また応対もその言語で行われる。しかし、私自身の海外滞在経験と現地の日本人学習者の生活ぶりをつぶさに観察するとこれは必ずしも正しいとは言えなくなる。私は米国ハワイ州ホノルル市にある私立の4年生大学に設置されている英語準備コースで唯一の非母語話者として3年間英語を教授した経験がある。この間、市内の州立の付属英語教育機関や私立英語学校の授業を延べ70クラス以上見学し、また多くの日本語の母語話者と接する機会が

あった。そこで一日に英語でインターラクションを行う時間を20名ほどにランダムに調査したことがあったが、大半がわずか10分以下という回答であった。この中には米国に着たばかりの学生から滞在1年以上にもなる学生も含まれていた。ただし、これはけっして彼らはけっして模範とすべきタイプの学生でなく、日常の生活においても日本人同士だけのグループを形成し、テレビ、ラジオ、レンタルビデオに至るまで日本語の世界に漬かった、いわば海外の中華街ならぬ、「移動式ジャパニーズタウン」そのものの住民であったことを明記しておかなければならない。これでは、日本国内で必死にLL教室を活用し、またテレビ、ラジオの語学番組で学習している日本語母語話者の方が習得の成功率は高いのは明白である。ゆえに、学習言語圏に行きさえすれば、誰でも第二言語習得が成功するというのは妄想であり、ただちに修正されるべき偽りである。

また、文法的基礎力を身に付けぬまま高校を卒業後ただちに渡米した日本語母語話者が米国で英語を習得した例は少ない。外国語の基礎力養成には、帰納的な文法習得が神経言語学的にも社会心理学的にも困難となった臨界期(Lennenburg, 1967; Long, 1990)を過ぎた学習者には、母語による演繹的な学習が不可欠である。しかし、言語使用の演習をしなければ、その文法知識は宣言的知識(declarative knowledge)のレベルにとどまり、運用場面で必要な手続き的知識(procedural knowledge)の段階までは発達しない(Anderson, 1985)。すなわち、インプットだけでは、発話や語用の能力は期待できず、やはり残りのアウトプットとインターラクションが学習の過程に含まれなければならないのである。

教授法の歴史を見ると、文法訳読式への批判からダイレクトメソッド(Direct Method)、オーラルメソッド(Oral Method)(Palmer, 1921)、オーディオリンガリズム(Audiolingualism)(Fries, 1945)、ナチュラルアプローチ(Natural Approach)(Krashen&Terrell, 1983)等の学習者の母語の介在を否定した教授法が脚光を浴び、今日でも行われているものも多い。しかし近年ではナチュラルアプローチのような意識的な文法学習を否定したり、学習

や文法学習そのものを軽視した教授法への見直しが進んでいる。タスク(task)²⁾を中心とした文法教授法(Long&Crookes, 1992)などが注目されてきており、普遍文法の立場や、言語心理学の立場から文法学習の意識、無意識について論じた学術論文が多くの応用言語学関係の学術雑誌に掲載されてきている。

以上のことから、日本語を母語とする英語学習者は、国内にいる間に、文法と基礎語彙を中心とした宣言的知識を確立し、できる限り手続きの知識まで発達されることに努力した上で、英語圏へ旅立つべきである。ただ行くだけでは、意味がなく観光で終わってしまう。それだけの金銭的投資があれば、一生分の独習用の教材が買い揃えられるはずである。この点について、海外短期留学について、大学生はまず留学以前に何をすべきかを判断すべきである。また、別な見解としては、海外短期留学を帰国後の学習を促進される機会と捉える考え方がある。これは私自身、今から15年前大学入学後の夏に旅行代理店を通じて米国西海岸の家庭にロス五輪の真っ最中に1か月ほど民泊した経験からも一理あると思われる。中には決して友好的とは言えない店員の突き放したような話し振りや、ポップコーンを頼んでコーラが出てきた個人的体験など多くのインターアクションでの試行錯誤が後の学習ストラテジーや音声面でのよりいっそうの努力が必要であるなど、多くの教訓を与えてくれたからである。わずか1か月の滞在であったが、良いことも悪いことも英語を媒介に起きたことで語用レベルの学習には最適であると感じた。

日本国内で積極的に外国人とのインターアクションを求める者は、学習言語圏でも日本国内では不可能な買い物その他の更に多様な場面を求める学習姿勢を堅持できる意志があれば、海外語学研修の意義は十分に期待できる。

2) Task-Based Language Teaching (TBLT) Crookes はタスクを以下のように定義している “a piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, at work, or used to elicit data for research” (1986: 1)

しかし国内で消極的な学習姿勢の者が、国内にいるうちに改善する努力をしなければ、金銭的負担に見合った学習効果はむしろ期待しない方が落胆も少ないはずである。

1-1：本研究の目的

本研究では、1998年夏の派遣者47名中33名(全体の70.2%)を占める英語圏への派遣者に対して出国前と帰国後に行われたITP TOEFL³⁾と英語学習モチベーション調査をもとに留学の成果を報告し、短期語学研修の意義を第二言語習得及び学習モチベーションの観点から考察することで短期留学の意義を検証することを目的とし、具体的には以下2つの点(Research Questions)についての検証を行った。

RQ1：海外短期語学研修で英語力は向上するだろうか。また、どの技能がどのくらい向上するものか。

RQ2：海外短期語学研修で英語学習のモチベーションは変わるだろうか。

3) TOEFL (Test of English as a Foreign Language) とは、北米の大学やその他の英語圏の一部の大学の学部や大学院に入学を希望する英語を母語としない者に課される英語能力試験がであり、セクション1 (聴解力) セクション2 (語彙、文法)、セクション3 (読解力) の3部構成からなる。得点は、素点ではなく偏差値に基づいて算出され、500点が平均点である。ITP (Institutional Testing Program) TOEFL は、世界全国の指定会場で一斉に行われる正式な TOEFL に対する模擬試験であり、10名以上の受験者が確保できればいつでもどこでも主催者は試験実行マニュアルに従って実施できる。返送から10日前後で得点結果が得られる仕組みになっている。正式なものと異なり、あくまでも主催団体内における英語力の測定やその他の目的に使用されるものであり、受験料も正式な試験が平成10年度10月現在で1万3千円であるのに対して、わずか3千円余りで受験が可能である。正式な TOEFL のように、得点を大学進学のため要件として使用できないが、本学においては、提携大学間の送出し学生の選抜に、このスコアの使用を認めている。

2 : METHOD

2-1 : Subjects

本研究の対象とした被験者は、平成10年8月～9月に米国カリフォルニア大学バークレイ校(研修期間8/17～9/11)、米国カリフォルニア大学サンディエゴ校(研修期間8/3～8/28)、カナダブリティッシュコロンビア大学(研修期間8/17～9/4)、英国ロンドン大学(研修期間8/3～8/21)に夏期派遣された本学学生で帰国後の英語力測定試験を受けなかった者を除く31名の学部生である。うち2年生が15名、3年生が16名である。また男性は1名で、残り30名は全て女性である。各被験者の学年及び所属学科は、後出の表4にまとめてある。

2-2 : Procedures

被験者は、平成10年の7月と9月に2回本学のLL教室でITP TOEFLを受験し、また英語学習にするモチベーション(motivation)⁴⁾調査に回答した。出国前と帰国後のモチベーション調査には、表2にあるシートが使用され、8項目についてポイントスケール方式のアンケート調査を行った。

これらの8項目は英語学習態度の全般を記述するものであるが、項目4と7は道具的動機づけ(instrumental motivation)を、項目1, 3, 5は統合的動機づけ(integrative motivation)に関するものである。

4) 動機づけとは、個人の動因、達成と成功への必要性、好奇心、刺激や新しい経験への願望のことであり、道具的動機づけと統合的動機づけに分ける方法がある。前者は必要な資格や職業上有利であるという理由、進学や成績などの教育的な要請で学習することで、後者は、学習言語の共同体に純真な興味があり、彼等と意思伝達をはかり、接触し、彼等の文化に溶け込みたいという動因で学習することである。

表2 英語圏派遣留学生英語学習モチベーション調査（出国前／帰国後）

本日の日付：1998年__月__日__曜日

氏名：_____（学番_____） 現____年生 年齢____歳

派遣先大学：_____国_____大学_____校

参加講座名：_____

滞在期間：1998年__月__日__曜日から__月__日__曜日までの__日間

以下の英語学習に関する記述について、あなたの同意度に応じて主観で1から10の中からひとつを選び○で囲んでください。番号が大きいほど同意度が高くなります。

1) 私は英語が好きである。

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2) 私は自分の英語の運用能力に自信がある。

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3) 私は外国人とは違和感を感じることなく気軽に接することができる。

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4) 私は英語の運用能力は将来自分のキャリアに必要なものになると思う。

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5) 私は将来英語圏に留学したりまた暮らしてみたいと思う。

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6) 私は英語を上達させるためにはいかなる犠牲も払う覚悟がある。（時間的拘束、金銭的負担など）

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7) 私は国際語としての英語の機能を考慮すれば、日本人が英語を学習することは当然だと思う。

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8) 私は商大の他の一般学生の様子を見て、なぜもっと英語を勉強しないのかと苛立ちを感じている。

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. RESULTS AND DISCUSSION

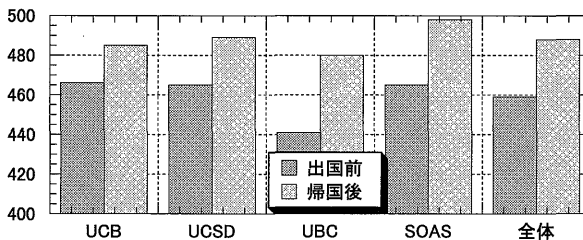
3-1 : ITP TOEFL の得点結果

ITP TOEFL の帰国前後の派遣者全体及び各派遣先別の総合得点の平均は表 3 とグラフ 1 にまとめた。個人得点は総合得点及びセクション別の得点は表 4 のようにまとめられる。総合点及びセクション別の得点について、母平均の差の検定：対応のない二標本・t 分布の結果、総合点での母平均の差 29.2 点は、5%水準で有意であると判定された。またセクション別の得点についても同様に 5%水準で、有意と判定された。

総合点については、31 名中 5 名を除いてすべての研修参加者の得点が上昇した。この得点が下がった 5 名中、4 名がカリフォルニア大学バークレイ校の参加者である。異常な分布形態と思われるが、これは同大の研修参加者の

表 3 出国前と帰国後の ITP TOEFL の派遣先別総合得点の比較

派 遣 先	出国前の得点	帰国後の得点	得点差
カリフォルニア大学バークレー校 (UCB)	466	485	+19
カリフォルニア大学サンディエゴ校 (UCSD)	465	489	+24
ブリティッシュコロンビア大学 (UBC)	441	480	+39
ロンドン大学 (SOAS)	465	498	+33
全体総合得点平均	459	488 点	+29
標準偏差	31.4	34.4	+3



グラフ 1 出国前と帰国後の ITP TOEFL の派遣先別総合得点の比較

表 4 出国前と帰国後の ITP TOEFL の個人得点比較

被験者	派遣先	学科	学年	SECTION I		SECTION II		SECTION III		TOTAL		得点差
				前	後	前	後	前	後	前	後	
#1	米国 UCB	商業	3	48	48	48	53	51	56	490	523	+33
#2	米国 UCB	経済	3	41	41	42	42	39	35	407	393	-14
#3	米国 UCB	商教	3	44	45	47	45	54	51	483	470	-13
#4	米国 UCB	商教	3	48	54	53	55	54	57	517	553	+36
#5	米国 UCB	企法	2	44	51	49	51	45	55	460	523	+63
#6	米国 UCB	商業	2	51	50	54	52	50	47	517	497	-20
#7	米国 UCB	経済	2	43	44	44	47	49	51	453	473	+20
#8	米国 UCB	商業	2	39	51	48	51	46	51	443	510	+67
#9	米国 UCB	商業	2	46	45	39	48	43	34	427	423	-4
#10	米国 UCSD	商業	3	42	47	44	47	47	48	443	473	+30
#11	米国 UCSD	商業	3	48	51	54	52	47	55	497	527	+30
#12	米国 UCSD	企法	3	46	43	43	49	50	48	463	467	+4
#13	米国 UCSD	企法	3	44	43	51	55	49	55	480	510	+30
#14	米国 UCSD	商業	3	46	50	50	51	48	55	480	520	+40
#15	米国 UCSD	企法	2	46	48	42	47	48	51	453	487	+35
#16	米国 UCSD	商業	2	43	47	52	53	47	51	473	503	+30
#17	米国 UCSD	企法	2	48	47	47	46	47	50	473	477	+4
#18	米国 UCSD	社情	2	45	43	42	43	41	44	427	433	+5
#19	カナダ UBC	社情	3	42	45	38	48	44	52	413	483	+70
#20	カナダ UBC	経済	3	42	47	49	45	46	52	457	480	+23
#21	カナダ UBC	商教	3	42	47	43	49	31	51	387	490	+103
#22	カナダ UBC	商業	2	47	46	39	44	49	50	450	453	+3
#23	カナダ UBC	企法	2	41	47	47	47	45	47	443	470	+27
#24	カナダ UBC	商業	2	46	43	50	50	47	49	477	473	-4
#25	カナダ UBC	企法	2	44	49	45	51	50	53	463	510	+47
#26	カナダ UBC	経済	2	44	43	43	51	44	49	437	477	+40
#27	英国 SOAS	経済	3	41	44	42	45	47	52	433	470	+37
#28	英国 SOAS	商業	3	43	48	44	57	46	54	443	530	+87
#29	英国 SOAS	社情	3	48	48	55	55	53	55	520	527	+7
#30	英国 SOAS	企法	3	43	49	47	54	47	55	457	527	+70
#31	英国 SOAS	経済	2	47	48	48	51	46	49	470	493	+23
平均				44.6	48.4	43.3	49.5	46.8	50.4	459.2	488.4	+29.2

帰国時間が試験前日の深夜近くであったため、体調が万全ではなかった者が多かったことが考えられる。母集団の数が少なく比較の意味はあまりないが、派遣先別の得点比較（表3参照）を見ると、出国前ではグループ中最高だった同校派遣者の帰国後の得点が下位になっていることから尋常ではないことが伺える。このことから、全研修参加者の出国前と帰国後の得点差29.2点は被験者の実力からすると低く出たものと理解することも可能である。UCバークレイ校参加者を除く参加の平均が32点であることから、帰国後の試験日が帰国後数日程度の肉体的回復を経た期間に実施されていれば、平均値は30点を上回っていた可能性が大いにある。

セクション別得点(セクションIはリスニング問題, セクションIIは語彙・文法問題, セクションIIIは読解問題)については、各セクションでの得点差の中でもセクションIIが6.2点と最も向上し、これにセクションIの3.8点, セクションIIIの3.6点が続いた。これらの得点差を見てわかるように、語彙・文法問題は短期間の学習で得点の向上が可能であることがわかる。これはTOEFLの指導に係っている教育者間での常識と一致する。また、総合点が下がった5名に関して、セクション別での動向を見ると、カナダUBCに参加した#24の被験者以外、すなわちUCバークレイ校派遣者は共通してセクションIIIの点数が下がっており、体調不全が速読速解が求められる同セクションの点数に反映されたようである。

3-2: 英語学習モチベーションの変化

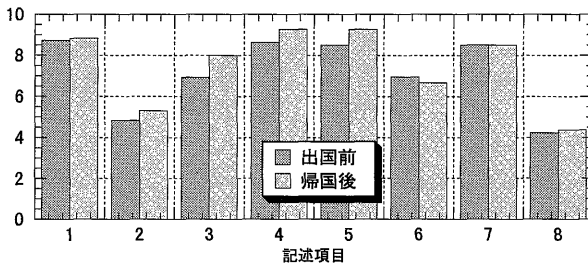
同一の記述項目に回答する形式で出国前と帰国後に行われた英語モチベーションの変化については、全体の動向を表5に個人別の動向を表6とグラフ1にまとめた。母平均の差の検定: 対応のない二標本・t分布の結果、記述項目3と5が出国前と出国後との平均値の差が5%で有意であることが判明した。

項目6と7を除いて全ての項目で平均値が上がっているが、統計的有意差があったのは項目3と5のみである。項目3では1.07という比較的大幅な上

表5 出国前・帰国後の英語学習モチベーションの変化の全体比較

記述項目	1	2	3	4	5	6	7	8
出国前	8.73(1.57)	4.83(1.66)	6.93(2.39)	8.63(1.9)	8.5(1.74)	6.96(1.75)	8.5(1.5)	4.23(2.01)
帰国後	8.83(1.46)	5.31(1.42)	8(1.87)	9.27(1.25)	9.27(1.28)	6.67(1.75)	8.5(1.48)	4.37(2.22)
差	0.1	0.46	1.07	0.23	0.76	0.3	0	0.13
判定(5%)			有意		有意			

() 内は標準偏差



グラフ2 出国前・帰国後の英語学習モチベーションの変化の全体比較

がり方をしており、3～4週間で滞在地での外国人に対する違和感がなくなった学生が多かったことを示している。海外での滞在地では、事故や犯罪等の別の側面もあり得るが、今回の参加者の中にはそのような事態に巻き込まれたという報告はなかった。全体として滞在地について好印象を抱いたものと考えられ、項目5の英語圏での留学や滞在を希望したものが多かったことにも反映されている。滞在地に対して好感を得ることで、英語学習の統合的動機づけが高まったものと考えられる。またこの2つの項目の出国前と帰国後の平均値の標準偏差について、帰国後のものが大幅に小さくなっていることから、より個人差のばらつきが縮小し、より均衡化した見解になっていることがわかる。

その他、統計的有意差は確認されなかったものの、項目2での母平均の差は比較的大きく、インターアクションの機会が豊富に提供され、滞在地中に発

表 6 出国前・帰国後の英語学習モチベーションの変化の個人別比較

記述項目	1		2		3		4		5		6		7		8	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
#1	8	10	6	5	8	10	8	10	10	10	8	5	10	10	7	6
#2	4	5	2	5	5	5	4	6	7	7	6	3	7	5	6	5
#3	8	8	7	6	9	8	8	8	10	9	7	6	10	9	7	7
#4	8	10	7	8	9	10	10	10	10	10	8	9	8	9	6	5
#5	10	10	5	6	8	8	9	8	5	7	5	3	6	8	3	7
#6	9	9	5	4	9	9	9	10	9	10	7	7	7	6	4	6
#7	10	10	7	6	10	10	10	10	10	10	10	9	10	8	5	4
#8	10	8	7	7	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	5	5
#9	10	10	4	6	10	9	10	9	10	10	8	8	9	10	1	1
#10	8	9	6	6	6	5	6	7	8	10	4	7	8	9	4	7
#11	10	10	9	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	7	5
#12	9	9	6	6	8	7	7	7	6	8	7	7	10	9	7	6
#13	7	10	4	5	5	9	10	8	10	10	6	7	10	10	1	1
#14	9	7	4	4	4	8	9	7	5	9	5	7	8	10	7	8
#15	10	10	6	5	6	8	10	8	9	9	8	6	7	8	4	1
#16	10	10	5	4	3	6	10	9	7	5	5	5	10	7	3	2
#17	10	10	4	5	5	10	10	10	8	10	7	6	8	10	2	1
#18	9	10	5	4	7	8	10	9	8	10	6	5	5	8	1	1
#19	9	9	3	5	10	8	10	9	10	7	8	6	7	7	5	5
#20	8	7	2	5	2	6	5	7	8	10	7	7	8	7	2	3
#21	6	6	4	6	6	10	5	10	7	10	7	6	10	10	7	7
#22	10	10	5	5	5	10	10	10	5	10	5	5	10	5	1	5
#23	8	7	4	3	5	5	9	9	10	10	10	7	8	8	4	5
#24	8	7	5	5	6	7	10	10	10	8	5	7	8	8	3	5
#25	10	10	2	2	10	10	10	10	10	10	8	6	10	10	3	1
#26	5	10	3	5	5	10	8	10	7	10	4	5	7	10	4	6
#27	10	10	6	6	8	9	10	10	10	10	8	8	10	8	5	5
#28	9	9	5	8	8	9	8	9	7	10	7	8	10	9	7	7
#29	10	8	5	6	8	7	5	7	10	10	9	9	9	10	4	2
#30	10	10	3	3	3	3	7	9	10	10	6	6	9	9	3	3
#31	8	7	5	5	8	7	10	10	9	9	6	5	6	8	6	5

達したと考えられるチャンク (chunk) の自動化など、短期滞在で習得が一般的に可能な側面で自信をつけた者がいたようである。また項目 4 では、滞在中に経験したと思われるあらゆる場面での英語の活用性、有用性に触れることにより、将来の自画像との間に結合をみた者がいたようである。

項目 6 は、統計的有意差はないものの唯一平均値が下がった項目である。その背後にはこの夏期派遣について、各自総額で 50 万から 60 万円の自己負担があったことと関係があるようである。また日本においても経験可能な学習場面などが部分的にあり、そのため大金を叩いてまでという意識が部分的にあったものと思われる。項目 1, 7, 9 について平均値の差は、判断できない結果である。

4. CONCLUSION

出国前と帰国後に行われた ITP TOEFL 及び英語モチベーション調査により、英語の運用力については、出国前受験の全体の総合得点の平均が 459 点から帰国後の受験では 488 点と 29 点向上し、T-test を用いた結果この二つ平均値の差に統計上の有意差が確認された。ITP TOEFL のセクション別の平均値の比較では、語彙・文法力の向上が最も顕著であり、続いてリスニングと長文読解力の向上はわずかであった。英語学習についてのモチベーションについては、外国人に対する違和感が解消され、将来滞在地での留学や居住を希望する者が多数を占め、統合的動機づけが高まった。

5. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

本学の外国語教育と国際交流の有機的結合のための以下 7 点の提案を行いたい。

- 1 外国語の学習目的については、さまざまな見解があるが、異文化間コミュニケーション技能の習得を第一の目的であることを明確にし、学生に国際交流の機会をなるべく多く提供し、外国語学習の進行状況、習得段階を自ら認識できるように計らうべきである。

- 2 現在のような定期試験によるペーパーテストでは、第二言語習得に不可欠なインターアクションそのものは評価の対象にされておらず、現行のカリキュラムにおける外国語の成績評価は、言語能力の一部を評価しているのに過ぎず、コミュニケーションコンペテンスを反映しているものとは言い難い。評価法の多様化と柔軟化を進め、短期語学研修の一部単位化を今後とも促進させるべきである。
- 3 コミュニカティブな技能の習得と目的とした外国語学習を奨励するには、短期語学研修のみならず、実用英語検定や TOEFL, TOEIC などの試験の結果にもならぬの便宜を計ることが、動機づけにもなるものと思われる。英検については、既に全国の大学で単位化が相当進んでおり、試験の内容もあらゆる技能と知識が試され理想的なものである。TOEFL については前述の ITP TOEFL を大学が主体となって定期的に希望者に実施する。できれば入学時と卒業次に実施し、大学在学期間中の英語力の上達状況を本人に告知する。
- 4 短期留学は、留学制度として単位認定まで行うのであるから、無制限に派遣することは再考しなければならない。ある程度の人物選考と学習態度を確認してから選抜するシステムを確立すべきである。これを単に動機づけの手段として希望者全てを派遣することをよしとするならば、担当教官の負担減などの制度改善を平行して行わなければならない。
- 5 英語教員免除取得希望者に短期、長期の海外語学研修を義務づけるべきである。近年のように、教員志望ではない学生が教職科目を履修し、教職試験合格者が激減している状況は極めて不健全である。質の高い将来の教育者の養成のために少数精鋭化を徹底し、大学側から財政的援助を割り当て、海外での語学研修を制度化させるべきである。
- 6 英語を母語とする短期プログラム参加留学生在が今後とも増えてくるので、チューター制度を日本語母語話者の英語補習についても活用する。このため、米国の大学で常設されている学習センターを創設し、円形テーブルがいくつか置かれた空間にチューターが時間交代で待機し、希望学

生が、英語のみならず初習外国語においても補習が受けられる体制を整えるべきである。

- 7 本学の国際性と外国語学習の有機的結合がきちんとはかられているかを討議する場を創設する。この場には、言語センターの各語系の担当教官、国際交流センターの担当官、事務官、チューター、国際交流関係のサークルの学生代表などが参加者が望まれる。

REFERENCES

- Anderson, J. (1985). *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York: W.H. Freeman.
- Crookes, G. (1986). Task classification. *Technical Report 4*. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa.
- Ferguson, A. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk, and pidgins. In D. Hymes (Ed.), *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.
- Hatch, E. (1983). Simplified input and second language acquisition. In R. Andersen (Ed.), *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. New York: Newbury House.
- 国際教育交換協議会 (Council) TOEFL 事業部. (1995). TOEFL 模擬テスト (ITP) 取扱説明書.
- Krashen, S. & T. Terrell. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Palmer, H. (1921). *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: Heffer.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in

- the second-language classroom. In M. Clarke and J. Handscomebe (Eds.), *On TESOL '82*, 211-12. Alexandria: TESOL.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 126-41.
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 273-4.
- Long, M. & G. Crookes. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- 文部省. (1989). 高等学校学習指導要項.