

総合英語：理論と実践

ジョン・ウィルトシャー, 鎌田 幸雄, 森 茂利

All-Round English: Theory and Practice

John WILTSHIER, KAMATA Yukio, MORI Shigetoshi

In 2000 at Sendai College a new English course was introduced. The new English course was called All-Round English (*Sogo Eigo* in Japanese). The design of this new course was fundamentally different from that of the old one. The aim of this article is to explain why changes were necessary and what changes were made together with the educational theory supporting them.

In the old compulsory English course, students had a poor attitude (low effort) and a significant minority of students was not punctual for classes. Students had to choose between a basic, a reading or a conversation class but were not allowed to take all three classes. Of the students, especially in the grammar class, an increasingly large number were failing the course and these failed students got no credit for any effort they made during the year. All of this had a negative effect on student motivation leading to an even more intense dislike of English.

In order to resolve the problems of the old system and to try to change the psychological environment of English classes, the new course was built on 3 fundamental concepts: choice, responsibility, and reward. Students were offered choices about what and how long they study among the nine different areas, but the students themselves must accept the responsibility for their own learning. The role of the teacher is a facilitator. The students' role is to do the work and if they get stuck to ask for help from the teacher. Any effort students make will be immediately rewarded with points, which accumulate week by week. Students with less than 500 points do not get a credit for the course, but keep all their points and continue the following year.

Students' attitudes to class have definitely changed. Teachers no longer spend anytime acting like 'classroom police'. Effort has been recognized as the only way to succeed and that only the students who make sufficient effort will pass. The points ranking each week gives on-going feedback as to a student's progress which in turn leads to a sense of academic achievement. The English teachers are pleased with the change in the majority of student attitudes and effort being made. Each week students can be seen queuing at the classroom door well before the class is due to start.

It is only the students who can motivate themselves. Students will do this in order to satisfy their current goals or needs. Hence teachers are limited to helping students to satisfy these current goals and needs. It is in this way and in this way alone, that teachers can affect students. Therefore teachers must create education systems that initially spark students into life and then ensure their motivation maintenance. It was with this aim in mind that the system of All-Round English was created using the four tools; clear goals: overall and proximal, feedback and reward, suitable environments and an adoption of a 'just do it' attitude.

Key words : English education, educational theory, motivation

0. はじめに

仙台大学では2000年に、新しい英語コースが導入された。新しいコースの名称は「総合英

語」である。この新しいコースの構成はそれまでのコースとは基本的に異なっている。この論文の目的は「総合英語」で行なわれている教育

的实践について詳細に報告し、その実践を教育理論的観点から説明することにある。初めに、「総合英語」導入以前の旧カリキュラムの英語科目について簡潔に説明し、その問題点を指摘する。次に、なぜ新しい英語コースに変える必要があったのかについて説明する。第3に、どのような変更が行われ、それらの変更がどのような教育理論に基づいて行なわれたかについて説明する。第4に、このコースでの教員と学生の具体的な役割について説明する。第5に、このシステムへの学生からのアンケート結果の一部を簡単に報告し、このコースの今後の展望について述べる。そして最後に、総合英語での教育的実践について理論的観点から幾分詳細に論ずる。

1. 1. 旧カリキュラムの英語科目

仙台大学の英語科目は1993年4月入学の一年生から2003年3月卒業の四年生に対して表1のカリキュラムで行なわれていた。

旧カリキュラムの英語科目を簡条書きで簡単に説明すると次のようになる。

1. ICでは後期以降のクラス編成のための導入の授業を行なった。具体的には、後期のクラス担当者がそれぞれのクラスで行なう授業の説明及び模擬授業を行なった。また後期のクラス編成のための「クラス分け試験 (placement test)」を行なった。ICの評価は出席が中心であった。

2. 1年生後期に学生はCCI、RCI、BCIのいずれかのクラスを受講した。そのクラス編成は受講者の希望を取った上で、クラス分け試験を2回 (①英文読解/文法と②Listening) 行い、それらの成績と学生の希望するクラスとを総合的に判断し決定した。
3. 1年生後期に英語I (CCI、RCI、BCI) を修得できなかった者は、次年度にBCIを受講することになっていた。
4. 旧カリキュラムでは「段階制」を採用しており、英語Iを修得できなかった場合、英語IIを登録できないことになっていた。
5. 2年生の英語II (CCII、RCII、BCII) では1年後期で受講したコースと同じコースを受講するのが原則であった。つまり、1年後期でCCIを修得したものは2年生でCCIIを受講するのが原則であった。コースを変更する場合は担当教員の許可を必要とした。
6. 英語IIを修得できなかった者は、次年度にBCIIを受講することになっていた。
7. 選択科目として3年生でCCIIIとRCIII、4年生でCCIVとRCIVが開講されていた。
8. 授業の教材や進行方法は、科目名に則った内容であれば、各担当教員の裁量に任せられていた。

1. 2. 旧カリキュラムの問題点

旧カリキュラムの問題点を簡条書きで示すと、以下のようなことが指摘できよう。

表1 仙台大学旧カリキュラム英語科目 (1993年4月～2003年3月)

学 年	1		2	3	4
期 間	前 期	後 期	通 年	通 年	通 年
種 別	必 修	選 択 必 修	選 択 必 修	選 択	選 択
単 位 数	2	2	4	4	4
科 目	I C	CC I	CC II	CC III	CC IV
		RC I	RC II	RC III	RC IV
		BC I	BC II		

IC = Introduction Course (導入コース)、CC = Conversation Course (会話コース)
RC = Reading Course (読解コース)、BC = Basic Course (基礎コース)

- ① 上記2のクラス編成のルールは学生が必ずしも希望するコースを受講できない場合を生じさせ¹¹⁾、結果として学習意欲を減退させる一つの要因となっていた。
- ② 上記3、4、6のルールはBCクラスの受講者数を増大させる主たる要因となり、結果として授業運営の困難を増大させていた。
- ③ ある程度のコース変更を認めていたものの、5のルールは1年後期で決定されたコース編成を永続化する結果となり、複数の分野に関心のある学生や、学生の関心の変化に十分対応出来るものではなかった。
- ④ 評価に関して学生間に不公平感があった。それはBC、RC、CCそれぞれの評価として出されたものが成績表には「英語Ⅰ」及び「英語Ⅱ」の評価として表示されたことによる。

一般的に言えば、旧カリキュラムでは、学生には「自由な選択権」がほとんど無く、学生の英語への「多様な関心」に対応できるものではなかった点で、柔軟性に欠けていた。カリキュラム全体への教員の役割は結果的に学生の「管理」が中心となるシステムであった。このようなシステムの中で、全ての（少なくともなるべく多くの）学生の英語への関心や英語能力を向上させることは困難であったと言わざるを得ない。

2. 1. 改革が必要であった理由

旧カリキュラムでの必修科目の英語コースでは、何割かの真面目な学生はいたものの、大部分の学生は授業に対して消極的な態度（低い努力）で臨んでいた。また、学生が授業に遅刻することも稀ではなかった。またBC（基礎）、RC（読解）、CC（会話）が同一時間帯に開講されていたため、学生はそれらの授業の1つしか受講できず、その3種類の授業全てを受講することはできなかった。またBCクラスの学生の内多くの者は、それ以外のクラスを選抜できな

いという固定化したシステムと、初めから授業に対する意欲・動機が低いことが相まって、単位を修得できない状況に陥った。これは学生の動機に一層のマイナスの効果をもたらし、英語へのさらなる嫌悪を抱かせることになったと考えられる。

旧カリキュラムでは、IC（導入）での「クラス分けテスト」によって学生をある程度能力別に分けていたものの、必ずしも十分ではなく、結果的に各クラスには様々な英語能力を有する学生がいた。その状況の中で、同じ教材や教科書に沿って受講生に授業が行なわれていた。このことは、より有能な学生にはクラスの進行が遅すぎると感じさせ、英語が得意ではない学生にはクラスの進行が速すぎると感じさせていた。また教員は授業の進行上の理由から、しばしば学生が自分で問題を解く前にその「解答」を与えざるを得なかった。また、学生には、英語の学習の達成よりも「出席」が重視されているように見えていた。また、実際に出席は評価に使用されていたので、教員は出席カードを集めて、チェックする時間を費やさなければならなかった。

英語の上達のためには、より広い範囲の技能を短時間でより多くの練習をすることがもっと有益である。その意味で、90分のクラスでListeningやReadingといった一つの技能のみを練習する従来のやり方は必ずしも効果的ではなく、英語の技能を向上するためには適切とはいえなかった。

一般にこれらの問題は次の二つの事柄に起因していたと考えられる。第一に、従来のやり方が、出席を評価に使用するものの、学生の個人差や好みに対応していない「非常に柔軟性に欠けるシステム」であったこと。第二に、実際には大部分の学生がそうは思っていないにもかかわらず、学生達の英語の学習目標が「英語力の向上」であるという「仮説」に基づいて教員が授業を行っていたことである。

「動機づけが学習者の学習目標に置かれるとき、それは学問的な成功やコミュニケーションの成功の感覚に基づく動機づけよりも教員の影響を受けることははるかに少ない」⁽²⁾

言い換えれば、教員が学生に英語への本質的な興味を抱かせることは困難であるということである。しかし、「やればできる」ような課題を学生に自由に選択させ、その結果を即座にフィードバックするような柔軟なシステムを導入し、「やれた」という感覚を学生達に与えることによって、学生の英語への学習動機を増加さ

せることは可能と思われる。

2. 2. 総合英語の構成

2003年度の「総合英語Ⅰ」で開講している9つの分野とその課題内容を簡潔に示したものが表2である。

「総合英語」は、講義棟（B棟）2階のフロアを使用して行なわれている。以下の図1に「総合英語Ⅰ」（金曜日の2～4時限目に開講）の各分野の配置図と時間表を示した⁽³⁾。学生は毎週自分が学習する分野をその都度選択することに

表2 2003年度『総合英語Ⅰ』学習分野一覧表

分野	課題	ポイント
① Listening (聞き取り)	用意されている教材から自分で選択する	0～25
② Grammar (文法)	文法に関するあるテーマの講義を聞き、そのテーマの小テストを受ける	0～20
③ Vocabulary (語彙)	その日のテーマの単語の小テストを受ける (テスト範囲は前の週に掲示)	0～10
④ Speed Reading (速読)	その日に配布された問題を解く	0～16
⑤ Intensive Reading (精読)	45種類の読解問題から自分で選択する	0～30
⑥ Translation (翻訳)	自分で本を選択し、その中の1章を選び、内容を要約する	0～30
⑦ Writing (英作文)	廊下に掲示されている課題から自分で選択する (B205のWriting Boxに提出)	0～100
⑧ Speaking (会話)	廊下に掲示されている課題から自分で選択する	0～100
⑨ Extensive Reading (内容把握)	図書館にある指定された本から自分で選択する	0～100

図1 B棟2階『総合英語Ⅰ』配置図&時間表 (2003年度)

B201 Intensive Reading Room 1st Session 10:15-10:50 / 12:30-1:05 / 2:05-2:40 2nd Session 10:55-11:30 / 1:10-1:45 / 2:45-3:20	Translation Area 10:15-11:35 12:30-13:50 2:05-3:25 (Extensive Readingのチェックはここで行なわれる)	WC	準備室	B205 Listening & Speaking Room 10:15-11:35 / 12:30-13:50 / 2:05-3:25 (Writingの提出用Boxが設置)
				B202 Speed Reading Room 1st Session 10:15-10:25 / 12:30-12:40 / 2:05-2:15 2nd Session 10:35-10:45 / 12:50-1:00 / 2:25-2:35 3rd Session 11:05-11:15 / 1:20-1:30 / 2:55-3:05 4th Session 11:25-11:35 / 1:40-1:50 / 3:15-3:25

なる。これにより学生は90分の授業時間の中で複数の分野を受講できるようになった。

3. 1. 新しいシステムを支える理論

教員として、我々は学習環境及びシステムを根本的に変えることによって、英語の学習に対する学生の意識を変えようと試みた。そのために、新しいコースである「総合英語」は次の3つの基本概念に基づいて考案された。

- ① 選択 (choice)
- ② 責任 (responsibility)
- ③ 報酬 (reward)

学生達には学習する事柄、時間、やり方に関する「選択」の機会が与えられる。しかし、学生は自分自身の学習に対する「責任」があることを受け入れなければならない。学生が英語の学習に対して行なった努力はすぐに、毎週ポイントという形で評価される。

① 選択 (choice)

「動機づけとは (a) 追求する目標に関する選択の範囲であり (b) その追求に注ごうとする努力である」⁽⁴⁾

総合英語のシステムの目標と枠組みは教員によって設定されたため、学生自らの目標を設置する選択権は学生に与えられていない。しかしその枠組みの中でどの種類の教材を、いつ、どのくらい行なうかに関しては学生に選択権が与えられている。毎週クラスに居る時間や、そもそも出席するかどうかを決定するのは学生である。学生は90分の授業時間内に様々な分野の教材に取り組むことができる。教員によって個々の学生の出席が取られることはない。Extensive Reading (内容把握) と Writing (英作文) は授業時間以外に出来る分野として学生に用意されている。

「動機は、自分自身で選択できるとき最も

高く、その選択肢が短期的であるか長期的であるかに関係はない」⁽⁵⁾

我々のシステムは、一つの教材を学生が短時間でこなうことを前提として構築されている。学生は学習する分野や教材を即座に決定し、すぐに教材に取り組む。そして、その成果には即座に評価が与えられる。

この英語のコースは2年間の必修科目である。つまり、学生は総合英語を受講することが強いられているのである。やることを自ら選び、努力をし、結果を出すことによってのみ、学生は総合英語の単位を修得することができる。学生の選択が間違っていなければ、彼らの動機は増大するという前提に基づいて、我々は「なにを」「どのように」「いつ」取り組むかに関し、学生に全面的な選択権を与えるシステムを作成したのである。

② 責任 (responsibility)

学習への責任は学生にある。学生は、選択の権利と引き換えに、学習への責任を引き受けなければならない。同様に、クラスの管理において、教員は学生が進んで「行なうこと」を疎外しないようにしなければならない。学生はまた教員に学習の支援を求めることによって自分が取り組んでいる問題を解決する責任を引き受けなければならない。それに対して教員は学生が努力した量に、学生が報酬として受け取るポイントが直接的に相関するように保証する責任がある。

③ 報酬 (reward)

評価はポイントを使用して行なわれる。学生は「可」の成績を得るためには500ポイント、「良」のためには700ポイント、「優」のためには900ポイントを獲得する必要がある。500ポイント未満の学生はその年度に単位を修得することはできないが、獲得したポイントは次年度に繰り越される。学生は不足分のポイントを次年度に獲得することになる。つまり、努力した分の報酬は無くなる事はない。また総合英語

には「定期試験」というものはない。毎週、学生が9つの分野のいずれかで得たポイントはすべてコンピュータに入力される。これに基づきすべての学生のランキング表が作成され、廊下の掲示板に毎週貼り出される。従って、学生は自分の獲得したポイントの合計をチェックすることができる。また自分のポイントを友人のポイントと比較することが出来る。単位を年度末までに修得するためには、1週間に平均20ポイント獲得することが必要である。ランキング表には毎週「緑の線」が引かれている。これは、年度末で500ポイントに達することが出来るか否かを示すためである。「緑の線」の上に位置している学生は今まで通りのペースで学習すれば単位を修得できるが、「緑の線」の下に位置している学生は学習のペースを上げる必要があることを示す。

ポイントを与えるのは、一種の付帯的な報酬であり、積極的学生の行動パターンを、つまり英語の学習をする行動パターンを強化することを目的としており、行動主義理論に基づいている。ポイントは、結果をすぐに学生にフィードバックするために、課題を終了するとすぐに与えられる。授業の中では、原則的に、学生の意欲を削ぐようないかなる言動や懲罰も避けられている。毎週ランキングを発表することは学習を奨励するために学生間に過度の競争を強いているように見えるかもしれない。しかしすべての学生には同じ目標、すなわち、500ポイントが設定されており、この目標は始めから明確になっている。学生がこの目標を達成するか否かは、同学年の他の学生との競争とは無関係である。テスト用語では、これは「基準参照的評価システム (criterion referenced evaluation system)」と呼ばれるものである。しかし、毎週発表されるランキング表は、一度だけ行なわれる期末試験とは異なり、「継続的」な基準参照的評価システムである。週毎のランクは他の学生との相対的位置を示しているだけで、最終的な評価に関する限り、それ程重要なものではない。したがっ

て、ランキング表はある種の「余興 (side show)」である。学生にとっては興味深い余興であるかもしれないが、総合英語の「主要な主題 (main event)」ではない。

ポイントシステムは、学生の動機を喚起するために、簡単な報酬システムとして設計された。総合英語のポイント値は TOEIC や TOEFL または他のいかなる国内的・国際的に実施されているテストのポイントシステムにも基づいていない。しかし、我々がすべての (または、何人かの) 学生の TOEIC スコアを入手し、それを総合英語の最終的なポイントと比較すれば、ある種の相関関係を得ることが期待できるかもしれない。これは、英語の課題をうまく完成しない限り総合英語のポイントを得ることができない—これは TOEIC でスコアを取る際にも言える—のだから、単純に常識的予測である。

すべての学生に共通する明確な目標を設定し、継続的な「基準参照的評価システム」を使用することによって、単に定期試験を行なうよりも、公正で、妥当な評価を行なうことが可能であると考えられる。

4. 学生と教員の授業での役割

教員の役割は授業の円滑な進行を助けることにある。教員はすべての分野で学生が学習することを支援するために存在する (ただし、Grammar クラスは講義形式のクラスであるので、例外である)。教員はそれぞれの分野の課題が行なわれる教室において、学生は取り組む教材に関していつでも質問することが出来る。教員は、学生が取り組んでいる教材について個人的に質問をする場合にのみ学生を支援し、それ以外は学生の学習に介入することはしない。

学生の役割は課題に取り組むことであり、課題に行き詰まった場合に、教員に質問し、支援を求めることである。課題を終了すれば、学生は自由に教室を出て、別の教室に移動することが出来る。学生達は自分が出来ると思う教材を

自由に選択する。「何もしなければ、何も得ることはない (Do Nothing, Get Nothing)」というモットーが簡潔に総合英語のシステムを言い表している。

5. 1. 総合英語を導入した結果

このシステムは2000年4月に1年生(497名)を対象に始められた。2/3の学生が1年間で500ポイント以上を獲得し、「総合英語Ⅰ」の単位を修得した。平均の出席率はおよそ65%であった(この場合、出席はその週にポイントを獲得した学生の数と等しいものとした)。50%の学生はこのポイントシステムが「学習を促進した」と答えている。また、23%の学生はポイントシステムが「学習する自信を失わせることはなかった」と答えている。この事は、学生の大部分(73%)がこのシステムを、積極的であれ消極的であれ、有効であると見なし、それ故学習しようとしたことを示している。担当教員は大部分の学生の態度の変化と学生によって為された努力に満足している。以前にはなかったことであるが、毎週授業が始まる前に教室の前に学生が列を作っている。だが、導入年度の前半に、およそ20人の学生(4%)が不正行為を行い、再びゼロポイントから始めなければならなかった。その内2人の学生が再び不正行為をして受講者名簿から取り除かれた。我々は、学生達がそれぞれの担当教員に直接もっと課題に関する質問をしてくれることを期待している。授業時間以外での教員の準備時間は、新しいシステムの導入当初は増加したが、その後1週間あたりおよそ1時間で安定した。

授業に対する学生の態度ははっきりと変化した。教員はもはや「教室の警官(classroom police)」のような役割を行なう必要がなくなった。学生達には、総合英語では努力することが成功する唯一の方法であることが、また十分な努力をする学生だけが「通る」ことが認識された。毎週のポイントランキング表は学生の進歩

に関して継続的な助言を与え、その結果、学生に学力達成度の感覚を与えることになった⁽⁶⁾。

教員として、我々はこのシステムが学生の学習や大学生活や人生そのものへ何らかの影響を与えることが出来るかかもしれないと思っている。しかし、それはあくまでも希望であり、このコースの中で測定できる対象(学習目標)ではない。

5. 2. 今後の展望

今年度から「総合英語Ⅰ」ではVocabularyとTranslationが加わり、学生が選択できる分野がこれまでの7分野から9分野へと広がった。将来的に、我々は教材のレベルと分野を広げること考えている。また、学生の専攻に直接関係する、スポーツや健康や栄養に関する教材をもっと多くすることを考えなければならないかもしれない。総合英語は継続的プロジェクトである。今年度からListeningに使用していた教室が拡大され、そこにSpeakingとWritingの専用の場所を確保できるようになり、総合英語の物理的環境が向上した。物理的環境をそれぞれの特定の分野の目的と教育方法を反映させる空間に整備するとき、英語教育における我々の目標は一層実現可能となるであろう。

考慮すべき別の重要な問題は「説明責任(accountability)」であろう。すなわち、このシステムの成否を測定する何らかの方法である。500ポイントを獲得するという基準は一つの基準である。しかし、次の段階は学生が獲得したポイントと学生の英語の上達との間の相関関係を、さらには学習一般との相関関係を示すことである。このことへの「質的なアプローチ」は、何人かの学生を選び、彼らがそれぞれの週にどのような活動を行なったか、その時どのような困難に直面し、どのように感じたか、また次に何をしたいかを「日誌」に記録してもらうことかもしれない。一方「量的なアプローチ」として、無作為に選択した学生に事前試験と事後試験を行なうことであろう。この問題は現在

検討中である。

6. 1. なぜ新しいシステムが学生を動機づけることが可能なのか？

Dornyeiによると、「動機づけ (motivation)」は人間行動の方向と大きさ、換言すれば、「選択 (choice)」、「持続性 (persistence)」、および「努力 (effort)」と関連している⁽⁷⁾。この考えに従えば、ある教育機関における学生の動機づけに関して論ずる場合、それは学生が特定のクラスやコースの中で行なう「選択」、「持続性」、「努力」を指し示している。

このように定義すると、何をするか、それをどのくらいの時間行い、どの程度の努力をするかを、実際に決めることができるのは個々の学生自身であることが明確になる。このことは非常に重要である。なぜなら、もしこのことが受け入れられるなら、学生を動機づけることができるのは主として教員や教育機関であると広く信じられている考えが必ずしも妥当ではないことが明らかになるからである。

このことは、教員が学生に全く影響を与えないと言っているのではなく、教員が与える影響が限られているということの意味しているのである。クラスでは、教員は多くのことを行なうことができる。新しい教材を紹介したり、授業を面白いものにしたたり、さまざまな方法で学生を指導・支援することが出来る。しかし、学生を動機づけることができるのは唯一学生自身しかいないのである。

学生が動機づけられる理由は複雑である⁽⁸⁾。一般的な人間の動機について説明する初期の理論は生物学的分類に基づいていた。例えば、「本能理論 (instinct theory)」⁽⁹⁾ や「行動欲求理論 (behavioral needs theory)」⁽¹⁰⁾ である。これらの理論に続いて、意識を動機理論に組み入れるために「欲求 (needs)」を「目標 (goals)」に変えた理論が提案される⁽¹¹⁾。それは「目標理論 (goal theory)」として知られるようになる。

他の理論は動機というものをただ一つで説明しようとしている。例えば、「自負理論 (self-worth theory)」⁽¹²⁾ や「自己決定理論 (self-determination theory)」⁽¹³⁾ である。

人々を動機づけるための Ford の「目標志向理論 (goal orientation theory)」と彼の 17 の原則は、総合英語のシステムや総合英語の中で作り出された環境がなぜ学生の動機を喚起することが出来たのかを説明するのに、少なくとも理論的には、極めて有用である。以下に、Ford の 17 の原則に基づいて、「総合英語」の実践について理論的な説明を試みたい⁽¹⁴⁾。

Ford は、人々 (学生) を動機づけるどんな試みにおいても、管理 (control) ではなく促進 (facilitation)こそが大切であると考えた。そしてそれは彼の 17 の原則すべての基礎となっている。このことは総合英語の基礎となっている原則でもある。教員は学習の促進役 (facilitator) である。総合英語において、教員は学生に何をすべきで何をすべきではないかは言わない。また学生の行動を管理するいかなることも行なわない。出席は取られていないし、学生は自分が好きなように自由に授業に来て、去ってゆくことが出来る。教員は学生を管理する役割から開放されたため、一層の労力と時間を学生の個別指導に向けることが可能となる。

6. 2. 目標

「目標の設定は第二言語の学習を動機づけるうえで非常に重要であると言える。それ故、第二言語の教室で目標設定に対してほとんど時間や労力が費やされていないことは驚くべきことである」⁽¹⁵⁾

Ford の 4～7 の原則は「目標」についての考え方を扱っている。目標は明確であるべきである。クラスにおける課題は個人的な目標の実現に関連するものでなければならない。一つの

課題は、できるなら、社会的・認知的・感情的に多様な目標を活性化するものでなければならない。しかしながら、それらは相互に競合しないように配置されなければならない。

総合英語には明確な目標がある。すなわち、少なくとも500ポイントを獲得することである。この目標は各学生にとって同一であり、仙台大学の全ての学生は卒業するためにはこの目標に到達しなければならない。つまり、500ポイントを獲得するという目標は個人的であり、なおかつ全ての学生に共通している。総合英語を構成する全ての学習分野のあらゆる課題はポイントによって報酬を与えられる。この事は学生に500ポイントの目標に向かって前進する機会を提供することになる。このようなシステムは、第二言語の運用能力（ネイティブスピーカーや他の英語使用者とのコミュニケーション）という究極の目標に到達する途上において必要である。その意味で総合英語のシステムはそれ自身が目標であると同時に最近接目標でもあるのである。しかしながら、そのような目標は多くの学生にとって現実的であるとは言い難い。仙台大学の学生の50%以上が英語の試験を受けずに入学したことを忘れるべきではない。英語が必修科目でなければ学生の大部分は英語の授業を取らない可能性がかなりある。

目標志向理論では、そのような学生は総合英語に対して「自我関与志向 (ego-involved orientation)」⁽¹⁶⁾を持っていると思われる。「自我関与志向」は「外発的動機 (extrinsic motivation)」に例えることができる。その場合、学生は報酬のために、すなわち、単位を取るために課題に取り組むのである。これは「学習志向 (learning orientation)」⁽¹⁷⁾を示す学生と対照的である。「学習志向」は「内発的動機 (intrinsic motivation)」の概念に例えることができる。そのような学生は、友達より優秀であることや単に単位を得ることに興味はなく、その科目（我々の場合は英語）を「習得」するという考えによって動機づけられているのである⁽¹⁸⁾。

総合英語では、これらの二つの志向は互いに排他的ではなく、補完的である。なぜなら英語を習得する事とポイントを蓄積することは総合英語のシステムでは矛盾しない目標であるからである。多様な目標が並置され、互いに衝突しないなら、それらは行動に「相乗効果 (synergistic effect)」をもたらすことが可能である⁽¹⁹⁾。ポイントを与える事によって学生の英語を習得する目標が損なわれる事はない。なぜならポイントと習得は実際には全く同じものであるからである。学生Aが習得志向を持って、英語を習得するのを望んで課題を行なうなら、その学生は付带的にポイントを取得することになる。逆に、学生Bが自我関与志向を持って、単位のためにポイントを獲得するためだけに課題を行なうにしても、その学生は付带的に（ある程度の）英語を習得する事になる。教員として我々がしようとしていることはこれらの目標の1つがすべての学生の中で活性化される可能性を増加させることに加えて、もう一方の目標を活性化させることでもある。Fordはこれらの2つの原則を「多重目標の原則 (multiple goals principle)」と「目標並置の原則 (principle of goal alignment)」と呼んでいる⁽²⁰⁾。

総合英語には、コースのための「全体目標 (overall general goal)」はもちろん、最近接・副次目標の使用が含まれている。「最近接目標 (proximal goals)」は個々の学生が自分の進歩を評価する事を助け、より大きな目標へ学生が向かうことを支援する。最近接目標は、全体目標と同様に、「成績志向 (performance orientation)」や「習得志向 (mastery orientation)」を有する事が可能である。

成績志向的な最近接目標は毎週のポイントランキング表に、前の週に獲得したポイントを示す事によって与えられる。このランキング表はどのくらい進歩し、目標まであとどれくらいなのかを示している。学生間の競争は成績志向の学生にとって本質的目標として機能し得る。コースが基準参照的であるため、競争が過度に

深刻になることはありそうにない。つまり、一人の学生が目標を達成したからといって、別の学生が落第するわけではないのだから、学生は互いに過度に競争する状況の下にはない。単位修得の評価基準は500ポイントを獲得する事であり、全ての学生がこの基準に達することが求められている状況下にあつては、学生が互いに競争するよりもむしろ協力することが予想される。

毎週のランキング表が最近接目標として機能しているのと同様に、毎週の授業の中で学生は自分自身の最近接目標を設定する。すなわち、Listening クラスで聞き取りの課題を完全に行なうことや Translation クラスで首尾よく英語を翻訳すること、あるいは Speed Reading クラスで3分間で正しく課題に答える事などである。学習分野の種類は年度内には変わらない。それは、学生が徐々に課題のやり方に慣れ、より難しい教材に挑戦することを意図しているからである。

6. 3. フィードバックと報酬

フィードバックを含むあらゆる報酬には2つの側面がある。「管理的側面」と「情動的側面」である。ポイント制と毎週のランキング表は管理的側面と情動的側面の両方を持っている。一方授業中に教員によって直接個々の学生に与えられるフィードバックは主に情動的側面である。

ポイントのランキング表は、それが最終的目標に向けての学生の進歩を示している限りで、情動的である。しかしランキング表は、学生その後の行動に影響を与えるという点では、管理的でもある。このことは、ある課題のポイントを変えることで例証される。ポイントを下げるとその課題に取り組む学生数は減少し、上げると増加する。ポイントを得るのに必要な努力と時間の量はある課題を行なう学生の数と直接的な相関関係を示している。

もし学生が、ポイントを得るためにだけ努力

していると感じるなら、学生達は自分が決めてそのように努力しているとは感じないかもしれない。なぜなら学生が自分の行動を自分以外の要因（報酬であるポイント）にあると考えるからである。このことは、学生が英語の習得を第一にするという強い欲求を持っている場合のみ、起こり得る問題である。また、学生には「いつ」、「どこで」、「なにを」学ぶかに関する選択権があるため、自己決定の喪失の感情は限定されるであろう。

別の危険性は、報酬を与えることがマイナスの方法で本質的な動機づけに影響し、学生がポイントを取る努力に対して不満を感じてしまうことである。しかし、我々が学生に行なったアンケート調査から判断すると、この事態は生じていない。約80%の学生はこのシステムに満足しており、実際に高校までに経験してきた授業のやり方よりもこのシステムを好んでいる。

6. 4. 環境

Rousseau や Dewey (1938) は学習環境の重要性を強調したが、その事を最もうまく強調したのはおそらく Montessori (1964) であろう。環境は物理的設定、教材、およびクラスの雰囲気を含む。Ford の3番目の原則である「応答的環境の原則 (responsive environment principle)」は、教員が個人に応答する環境を作るべきであることを指摘している。環境の応答性を判断するのに使用可能な指標としては次の4つがある。

1. 教室の環境が学生の個人的な目標と一般的な目標を実現するものとなっているか
2. 学習空間・カリキュラム・教育方法が学生の能力を考慮しているか
3. 課題が現実的で適切であるか
4. クラスの雰囲気が教員と学生との信頼を醸成しているか

Ford は1が最も実現困難であると述べている。彼は、20から30人のクラスの中には、ク

ラスの学生に多くの異なった目標が存在し得ると述べている。認識的目標、科目指向的目標、社会的・感情的目標などである。教員はまず最初に学生の目標を明確にするために何らかの形の評価をしなければならない。そしてクラスの中にあり得る多様性に対応するために、様々な小グループや個々の学習プログラムを設定しなければならない。Fordはこれを実践するのは難しいと認めているものの、代替手段を全く提供していない。

代替手段は比較的簡単である。総合英語では、学生は個人的な目標をポイントを取得することか、英語を習得することかのいずれか（通常これら二つは一体となっている）にしなければならない。そして、学生は単位を取ることに責任を引き受けなければならない。一方教員は学生が単位を取れるように様々な機会を提供しなければならない。

2は学習空間やカリキュラム、教育方法に関係している。総合英語では、教室に必要なものが適切に用意されているか、また学生の教室移動はスムーズに行われているかが考慮されなければならない。学生が行列を作り順番を待っている状況は可能な限り避けられなければならない。また、Grammarは講義用教室で行なわれ、Speakingは小グループ形式で、ListeningやTranslationやExtensive Readingは個人ブースで行なわれるといったように、分野毎に様々な教育方法が使用されなければならない。

3の側面に関しては、各分野の課題が英語習得を実現するために、現実的なものでなければならないということである。Listeningでは実際に使用されている英語を聞き取る練習をすべきである。また、Extensive Readingは優れた文章で書かれた面白い本を使用すべきである。学生には適切な課題が用意されて、Vygotskyが言う「発達の最近接領域 (zone of proximal development: ZPD)」⁽²¹⁾の中で学生が英語学習を行なえるようにしなければならない。注意すべきことは、各分野によってそのような「領域」

が異なるということである。例えば、Extensive Readingでは、教員は学生が自分の読書レベルより少し下の本を選び、辞書をあまり使用せずに速く流暢に読むように促すべきである。一方、Intensive Readingでは、教員は個々の学生が辞書を使用しながら時間内で十分取り組める課題を選択するように促すべきである。また、課題が英語を習得するために適切であるのと同様に、各課題に与えられるポイントも、課題を完成するために必要な時間や難易度を考慮しながら、適切である必要がある。このような事柄はフィードバックと報酬に関連する。

4の側面に関しては、クラスの雰囲気は積極的・挑戦的ではあるが、支援的なものでもなければならないということである。このことは旧カリキュラムのシステムとは大きく変わったことである。以前は、例えばCC (Conversation Course)の授業では、すぐに課題に取り組み、もっと一生懸命に学習するように学生に強要することに教員は多くのエネルギーを取られていた。現在教員はこのような「取り締まり」的役割から完全に免除されている。これにより、教員は、学生が課題に対して疑問を持ち、行き詰まっている時に、集中して学生を支援することができるようになった。新しいシステムによって教員と学生の間にはるかに強い関係が確立され、学生にとってより支援的な教育環境が可能になった。教員と学生が共通の目標を持ち、その結果、自分たちを同じチームのメンバーと見なすことが可能になったと言うことが出来るかもしれない。

6. 5. “Just Do It” 「とにかくそれをやってみよう」の原則

明確な目標とフィードバックと報酬の組み込まれたシステム、そして柔軟で支援的な十分に完備した環境のほかに、ある教育システムが成功するためにはなくてはならない要素があるとすれば、それは「とにかくそれをやってみよう」

という原理である。学生達には、自分に責任があり、英語に対して感じるどんな消極的な姿勢も自分で克服しなければならず、実際に課題に取り組み、必要な努力をしなければならないことが周知されていなければならない。従って、総合英語のオリエンテーションではしばしば次のスローガンが引用されている：

“Do nothing, Get nothing” 「何もしなければ、何も得ることはない」

Fordの原理14はまさにこの事を言っている。彼はそれを「それをしようの原理(‘do it’ principle)」と呼んでいる。この原理が強調していることは、実際に人を意図された行動に移すことの重要性である。この事は、過去に苦い経験や失敗への不安を持つ人にとってはとくに重要である。ある行動を起こしたとき、予期されたまずい結果や困難が起らず、逆に良い結果が出たなら、人はその行動を繰り返そうとするだろう。「とにかくやってみよう」ということがなければ、そうした経験をすることすらないだろう。

Schunk (1991) や Bandura (1986) によれば、人が第一に為さねばならぬことは、個人的な活動に関わる問題を一般的な見解で解決しようとするのではなく、そうした問題を引き起こす行動を目指さなければならないということである。この事を教育に当てはめて言うなら、教員はだらだらと的を得ぬやり方でどうやったら自信はつくのか、どうやれば自尊心あるいは信頼は高まるのかを学生に教授するのではなく、先ず生徒を自信や自尊心あるいは信頼をなくす結果になった行動それ自体に立ち向かわせることである。言い換えるなら、教員は「兆候」ではなく「原因」を扱わなければならないということである。もし、学生が「とにかくやってみよう」と思い、そして実際に成功すれば、必然的により積極的な姿勢というものは生まれてくるのであり、それまでであった自己の活動に関わる問題は消滅する。Fordはこれについて原理11、すなわち「直接証拠の原理(principle of

direct evidence)」として言及している。

この段階で教員が果たす役割の重要性は、「とにかくやってみよう」とする学生が自らの経験に対して満足し自信をもつようにする点である。この事は、とくに学生がなにか新しいことあるいはちょっとだけ難しいことを初めてやってみようとするとき重要となる。教員は、個々のそうした学生にどのような支援をどの程度与えるかに細心の注意を払わなければならない。

この事を総合英語について言うなら、例えば、Speakingが得意でない学生が教員に強制されるのではなく自らSpeakingに挑戦し、「うまくやれた」と実感することである。往々にして、そのような学生は同じ行動、すなわちSpeakingをさらにやってみようとする。

本節のはじめに述べたように、動機づけができるのは学生本人だけである。学生がそうするのは、当面の課題を達成したいがためである。この点で、教員の役割は限られているが、それ以外に教員が学生を動機づけることはできない。とすれば、教員の為すべき事とは、学生を生き生きとさせ、常に動機づけ続けるような教育システムを構築することである。我々の総合英語はまさにこうした理念のもとに、「明確な全体目標と最近接目標」、「フィードバックと報酬」、「適切な環境」、そして「とにかくやってみよう精神」を基軸として運営されているのである。

註

- (1) 例えば、1996年度入学者の第一希望の回答結果はCC 134名、RC 18名、BC 175名(未回答20名)であったが、各科目の担当教員数(CC 1名、RC 2名、BC 2名)やクラス分け試験の結果等の調整を経た上での実際受講者数(ICが不可であった6名を除く)は、CC 79名、RC 156名、BC 106名であった。なおここでのBCの受講者数は1年生の人数であり、再履修者は含まれていない。
- (2) “Motivation that is dependent on learners’ learning goal is far less amenable to influence by the teacher than motivation that derives

from a sense of academic or communicative success” Ellis (1985:119)

- (3) それぞれ時間が3つ示されているが、最初が2時限目、2番目が3時限目、最後が4時限目を示している。
- (4) “Motivation is the extent to which you make choices about (a) goals to pursue and (b) the effort you will devote to that pursuit.” Brown (1994:34)
- (5) “Motivation is highest when one can make one’s own choices, whether they be in short-term or long-term contexts” Brown (1994:37)
- (6) ここでは導入年度の学生へのアンケート結果の一部を紹介するに留めた。アンケート結果については別の機会に稿を改めて詳細に検討したい。
- (7) Dornyei (2001: 8) を参照。
- (8) Weiner (1984: 18) を参照。
- (9) McDougall (1923) 等を参照。
- (10) Murray (1938)、Maslow (1954) を参照。
- (11) 例えば、Locke and Latham (1990) や Ford (1992) である。
- (12) Covington (1992) を参照。
- (13) Deci and Ryan (1985) を参照。
- (14) ここでは Pintrich and Schunk (2002:208-213) を参照した。
- (15) “Goal setting can have exceptional importance in stimulating L2 learning motivation, and it is therefore shocking that so little time and energy are spent in the L2 classroom on goal setting” Oxford and Shearin (1994:19)
- (16) Nicholls (1984) を参照。
- (17) Dweck and Leggett (1988) を参照。
- (18) Ames (1992) を参照。
- (19) Wentzel (1999) を参照。
- (20) Pintrich (1996: 210) を参照。
- (21) Vygotsky (1978) を参照。なお、Pintrich and Schunk (2002:409) は ZPD を次のように定義している：The amount of learning possible by a student given the proper instructional condition.

参 照 文 献

- Ames, C. (1992). “Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation”. *Journal of Educational Psychology* 84:261-271.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- _____ (1993). “Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning”. *Educational Psychologist* 28: 117-148.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principle*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. and R. M. Ryan (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier McMillan.
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Dweck, C. S. and E. L. Leggett (1988). “A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality”. *Psychological Review* 95: 256-273.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ford, M. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park CA: Sage.
- Glasser, W. (2001). *Choice Theory in the Classroom*. Quill.
- Locke, E. A. and G. P. Latham (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation & Personality*, 3rd Edition. USA: Longman (original 1954 Addison Wesley).
- McDougall, W. (1923). *Outline of Psychology*. New York: Scribner.
- Montesorri, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schoken Books.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nicholls, J.(1984). “Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience,

- Task Choice and Performance”. *Psychological Review* 91: 328-346.
- Oxford, R. L. and J. Shearin (1994). “Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework”. *Modern Language Journal* 78:12-28.
- Pintrich, P. R. and D. H. Schunk (2002). *Motivation in Education*. 2nd ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall/ Pearson.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning Theories: An Educational Perspective*. New York: Merrill/ Macmillan.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1984). “Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework”. In R. Ames and C. Ames (eds.) *Research on Motivation in Education: Student Motivation. Vol. 1*. San Diego, CA: Academic Press, pp15-38.
- Wentzell, K. (1999). “Social Motivational Processes and Inter-Personal Relationships: Implications for Understanding Students’ Academic Success”. *Journal of Educational Psychology* 91: 76-97.

(平成15年6月27日受付,平成15年8月26日受理)