

英語に関する大学生の意識調査と英語コミュニケーション能力育成についての一考察

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 古家, 聡, 櫻井, 千佳子 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/145

英語に関する大学生の意識調査と 英語コミュニケーション能力育成についての一考察

古家 聡・櫻井千佳子

1. はじめに

大学生は英語学習に関して、一般的にどのような意識を持っているのだろうか。また、自分の英語力について、どのような自己分析をし、どのような能力を身につけることを期待しているのだろうか。本研究では、武蔵野大学の2013年度新入生のうち、英語履修予定者に対してアンケート調査を実施し、英語学習者のニーズ分析を行った。本研究の目的は、その結果と10年前の武蔵野大学新入生との比較に基づき、コミュニケーションという言葉の意味を再確認し、英会話学校とは違う公教育としての大学英語教育におけるコミュニケーション能力の育成について考察することである。また、本研究では、大学英語教育において、学習者のニーズをふまえたうえで、教授者がコミュニケーションの意味を十分に理解して指導することが大切であるという立場に立ち、教授法の具体的な検討も行う。さらに、英語教育における学習者と教授者との関係を、異文化コミュニケーション研究の分野で活発に議論がなされている「フェイス (face)」という概念で説明することにより、教授者と学習者の相互理解を築くことの重要性を指摘する。このことは、英語教育の分野ではこれまであまり言及されることがなかったとらえ方であり、本研究は、教授者と学習者の関係性において、効果的な英語学習を実現するために「フェイス」理論を適用して分析したものとして、英語教育を考えるうえで新たな視点を提供していると考えている。

2. ニーズ分析の重要性

外国語教育におけるニーズ分析は、「学習者が将来どのような目的や状況で外国語を使うようになるのかを予測し、それをもとにどのような言語能力を伸ばす必要があるのか（ニーズ）を分析すること」（小池他、2003、p. 107）と説明されている。つまり、外国語を学習するにあたって、どのようなことを達成したいのかを調査し、そのためにふさわしい教材、タスク、評価方法などを考慮していくことがニーズ分析である。このニーズ分析は、清水（2010）でも述べられているように、特にESP（English for Specific Purposes）教育プログラムにおいて、特定の専門分野を学習する大学生には、どのような英語能力が必要かというニーズを把握することが重要であるとされており、ESPの発展に大きく貢献してきた。ESPにおけるニーズ分析の定義は、「ディスコースコミュニティにおけるニーズ調査・分析のことで、教授・学習の両目的に利用するジャンルを特定することを目的とする」（清水、2010、p. 17）とされている。このように、「教授」と「学習」の2つの側面が取り上げられていることが、ESPにおけるニーズ分析の特徴であると考えられる。ESP教育プログラム

においては、大学生は専門分野で使う英語をイメージしにくいいため、教員が専門分野において必要な英語能力を把握して導いていくという形を取りやすいのである¹⁾。

それでは、果たして、一般英語教育、EGP (English for General Purposes) におけるニーズ分析はどのような現状にあるのだろうか。清水 (2010) で指摘されているように、EGP では、教材が豊富に存在し、シラバスが教材に依存される形で作成されることが多いため、ニーズ分析の必要性が強く認識されてこなかったと考えられている。この現状に対して、本研究では、ESP の枠組みを超えて、EGP においてもそのニーズを把握することが重要であると考え、大学英語教育におけるニーズ分析の重要性について論じる。

EGP におけるニーズ分析では、どのように調査、分析をし、実際の英語教育に反映させていくべきなのだろうか。EGP は ESP とは異なり、学習者の専門分野も多岐にわたり、学習者が将来英語を使う状況にも多様性がある²⁾。そのため、一定のディスコースコミュニティを設定しにくく、そのコミュニティで必要な英語能力を育成するためのカリキュラムを策定するという方法はとりにくい。それならば、大学の教養教育課程で行われている EGP で想定されるニーズは、どのようなものが考えられるのであろうか。

本研究では、学習する主体としての学習者のニーズを出発点にして、EGP のニーズ分析を進めていくこととしたい。West (1994) が指摘するように、ニーズ分析においては、教師のニーズ、学習者のニーズ、職場やスポンサーのニーズという「ニーズ分析トライアングル」が知られている。本研究では、2つ目の学習者のニーズについて、大学生の英語に対する意識調査を実施し、それを分析することで、学習者が英語教育に望むことを明らかにする。そして、そうしたニーズがある現状をふまえたうえで、それが社会のニーズとどのように異なるのか、さらに、それぞれのニーズに大学の教養教育課程における英語教育では、どのように応えていくべきなのかについて論述する。

3. アンケート調査の分析

3.1. 2013 年度新 1 年生の英語に対する意識調査

本研究では、武蔵野大学に 2013 年度に新 1 年生として入学し、英語を履修する予定の学生 1153 人に、英語についての意識調査として行ったアンケートを分析する。アンケートの内容は参考資料 1 にある通りである。このアンケートは、プレイスメント試験である TOEIC Bridge の実施とともに行われたため、アンケート結果について、TOEIC Bridge のスコアによる英語習熟度との関連をみるのが可能である。本研究では、全体的な結果をまとめたうえで、その回答を行った学生の TOEIC Bridge スコアの平均点を出し、英語についての意識と習熟度に関連があるのか、また、その理由についての考察を加える。

このアンケートは、後述する古家 (2005) の英語履修者に対する英語についての意識調査で使用された質問項目に基づいて作成されたものである。本研究では、2013 年度の現状を分析することによって、ほぼ 10 年前のデータと比較し、英語に対する意識の変化についても考察を加える。

アンケートの「I 英語についてどう思うか」では、英語についての好き嫌いを問い、そ

の次に「Ⅱ 英語で実現できたらよいと思うことのうち、1つだけ選ぶとしたらどれか」、「Ⅲ 英語で実現できたらよいと思うことのうち、2番目はどれか(1つだけ選ぶ)」として、英語で何をしたいかというニーズを探った。このⅡとⅢの選択肢としては、「1. コミュニケーション(外国人と英語でコミュニケーションを図る)」、「2. 情報収集(英語で何かを検索したり、ウェブサイトニュースを視聴する、など)」、「3. 資格(TOEICの点数を伸ばしたり、英検などに合格する)」、「4. 仕事(英語を使った仕事につく)」、「5. 趣味(映画、音楽、芸術、スポーツなどの自分の趣味に、英語を生かす)」という5つを設けた。さらに、学生の自分自身の英語能力についての自己評価を探るため、「Ⅳ 得意な分野(1つだけ選ぶ)」、「Ⅴ 不得意な分野(1つだけ選ぶ)」、「Ⅵ 身につけたい分野(1つだけ選ぶ)」についての質問をした。この英語能力についての選択肢は、英語の4技能である、「1. リーディング(読む)」、「2. リスニング(聞く)」、「3. ライティング(書く)」、「4. スピーキング(話す)」に加え、「5. 語彙」と「6. 文法」を設定した。

アンケートの結果は参考資料2にある通りである。

「Ⅰ 英語についてどう思うか」という質問に対する回答は、全体の44%にあたる504名が「3. ふつう」としている。次に多いのが、全体の23%にあたる261名が回答した「2. 好き」である。近年、大学入試制度の多様化により、英語が嫌い、英語の基礎的な力が身につかないまま入学してくることが多いという議論がなされているが、そこから予想される結果に反して、「4. 嫌い」、「5. 大嫌い」という否定的な回答は合わせて全体の22%にあたる256名のみであった。英語習熟度との関連をみると、英語が「1. 大好き」と回答した学生のTOEIC-Bridgeスコアの平均点は138.3点、「2. 好き」は136.4点、「3. ふつう」は127.9点、「4. 嫌い」は117.5点、「5. 大嫌い」は109.6点、「0. 無回答」は118.0点、と、習熟度と好き嫌いには関連がみられ、英語が好きな学生ほど習熟度が高く、嫌いな学生ほど習熟度が低いことが明らかになった。

次に、「Ⅱ 英語で実現できたらよいと思うことのうち、1つだけ選ぶとしたらどれか」という、「英語で何をしたいか」というニーズを探る質問に対する回答の集計結果をまとめてみる。「Ⅱ 英語で実現できたらよいと思うことのうち、1つだけ選ぶとしたらどれか」では、全体の61%である697名に及ぶ学生が「1. コミュニケーション(外国人と英語でコミュニケーションを図る)」を選択した。次点の選択肢は、その4分の1の割合の15%になっている「3. 資格(TOEICの点数を伸ばしたり、英検などに合格する)」である。この結果から、英語を使ってコミュニケーションを図りたいという学生からの強い願望がみえてくる。また、これは、文法・訳読偏重であった日本の英語教育に対して、実際に英語が使えるという英語運用能力の向上が言われ、中高でコミュニケーション重視の英語教育を受けた学生による回答であるということと考え合わせると、英語運用能力が重要であるという考えが漠然とした形であれ、学習者にも浸透していることがわかる。しかしながら、コミュニケーションとは一体どのようなもので、何のためのコミュニケーションなのかを、学生がイメージできているかという、そのイメージは極めて抽象的であると考えられる。このアンケートのフォローアップとして一部の学生を対象に行われた、自由記述によるアンケート(回答数138)では、「英語は面白いと思うのはどんなときですか。具体的に書いてください」

という質問に対し、「出会った外国人に自分の英語が通じたとき」という回答が多く得られたことも考え合わせると、学生のイメージするコミュニケーションとは、日常会話レベルのコミュニケーションであることが推察される。この、学生が英語によるコミュニケーションをどのようにとらえているかについての考察は、次節で行うこととする。また、この質問項目については、英語習熟度との関連では、選択肢による習熟度の偏重はなく、どの習熟度においても、「1. コミュニケーション」を英語で実現できたらよいと思うことを第一にあげていることがわかった。

「Ⅲ 英語で実現できたらよいと思うことのうち、2 番目はどれか。(1 つだけ選ぶ)」という、「英語で何をしたいか (2 番目)」を問う質問では、回答が分散した。全体の 24% にあたる 273 名が「5. 趣味 (映画、音楽、芸術、スポーツなどの自分の趣味に、英語を生かす)」を選択し、22% にあたる 255 名が「3. 資格 (TOEIC の点数を伸ばしたり、英検などに合格する)」を選択している。また、21% にあたる 242 名が「1. コミュニケーション (外国人と英語でコミュニケーションを図る)」を選択しているので、設問Ⅱで「1. コミュニケーション」を選択しなかった学生の多くが 2 番目に英語でできたらよいこととして「1. コミュニケーション」を考えていることがわかる。これらの「5. 趣味」、「3. 資格」、「1. コミュニケーション」の選択肢で 67% を占めており、「4. 仕事 (英語を使った仕事につく)」は 17% にあたる 201 名、「2. 情報収集 (英語で何かを検索したり、ウェブサイトでニュースを視聴する、など)」は 9% にあたる 102 名であることをみると、英語学習の第 1 目的を仕事や情報収集の手段として考えている学生はそれほど多くないことがわかる。また、この質問項目についても、質問Ⅱと同様に、英語習熟度による大きな差は見られなかった。

次の 3 つの質問項目は、「Ⅳ 得意な分野 (1 つだけ選ぶ)」、「Ⅴ 不得意な分野 (1 つだけ選ぶ)」、「Ⅵ 身につけたい分野 (1 つだけ選ぶ)」を問うものである。

「Ⅳ 得意な分野」に関しては、「1. リーディング」を挙げた学生が全体の 33% である 380 名と最も多く、次いで 24% である 281 名が「2. リスニング」を挙げた。つまり、リーディングとリスニングという、Harmer (1991) が分類するところの *receptive* なスキルについては、学生自身は得意であると考えていることがわかった。それに対して、「Ⅴ 不得意な分野」については、「2. リスニング」を挙げた学生が全体の 23% である 269 名、「4. スピーキング」を挙げた学生が全体の 20% である 235 名、「6. 文法」を挙げた学生が全体の 18% である 213 名、「3. ライティング」を挙げた学生が全体の 16% である 179 名となっている。興味深いのは、「Ⅴ 不得意な分野」として、「1. リーディング」を挙げた学生は全体の 7% である 76 名、「5. 語彙」を挙げた学生は全体の 9% である 103 名にとどまっており、学生は、英語を読むことへの苦手意識は、あまりないように思われることである。むしろ、学生は、*productive* なスキル、特にスピーキングに対しての苦手意識が高い。英語で何をしたいかという要望を聞いた質問項目のⅡ、Ⅲと考え合わせると、英語でしたいことは「コミュニケーション」で、しかしながら、そのために必要なスピーキング能力には自信がない、という学生像が浮かび上がってくる。さらに、「Ⅵ 身につけたい分野」の回答をみると、「4. スピーキング」を挙げた学生が全体の 60% に及ぶ 696 名であり、過半数を占めている。この結果は、コミュニケーションのためにはスピーキングが重要だと考える学生の意識を反

映していると考えられる。また、この「Ⅳ 得意な分野」、「Ⅴ 不得意な分野」、「Ⅵ 身につけたい分野」については、習熟度による大きな差はみられていない。

3.2. 2003年度1年生の英語に対する意識調査との比較

古家(2005)では、2003年度に武蔵野大学人間関係学部人間関係学科、環境学科、保育学科の1年生269名に対し、今回のアンケート調査のもととなる英語履修者に対するアンケートを実施している(参考資料3)。本節では、古家(2005)で得られた結果と、10年を経て、学科の範囲を広げた今回のアンケート結果を比較する。

まず、「英語についてどう思うか」の質問に対しては、古家(2005)では、「好き」が41%にあたる109名と一番多く、「大好き」である5%にあたる14名と合計すると、全体の46%となりほぼ過半数になっている。「普通」は26%にあたる70名である。「嫌い」(22%)と「大嫌い」(6%)の合計は全体の28%で、今回の分析とあまり差はない。しかしながら、違いは、古家(2005)のアンケート結果のほうが、英語が好きであると肯定的にとらえている割合が高く、今回のアンケート結果は、否定的というよりはふつうであるにとらえている割合が高いということにある。この違いを説明するものとして、学科の特性が考えられる。実際に、今回のアンケート結果を学科別に集計すると、「大好き」と「好き」を足した回答数は、人間科学科(旧人間関係学科)で28.7%、環境学科環境学専攻で31.0%、環境学科都市環境専攻で46.1%、児童教育学科(旧保育学科)で32.7%という割合であるが、今回のアンケートの分析対象となった日本文学文化学科で19.7%、政治経済学科で20.8%、経営学科で23.0%、薬学科で29.5%、看護学科で31.3%であり、学科によっては20%程度にとどまる結果がえられた。これは英語習熟度とも関連があり、英語を「大好き」または「好き」と肯定的にとらえる学生が少ない学科は、TOEIC Bridgeのスコアも低いのである(参考資料2の平均スコアを参照)。

次に、「英語で実現できたらよいと思うこと」については、古家(2003)では、選択肢を10項目与え、複数回答可にしているが、「外国人と英語でコミュニケーションを図りたい」を選んだ学生が全体の83.3%、次が「海外旅行で英語を使ってみたい」の78.1%、同率2位で、「英語の映画を字幕なしで理解したい」の78.1%と続いている。今回の結果と同様、英語で実現できたらよいこととして、コミュニケーション能力をあげる学生が大多数を占めている。ここでのコミュニケーションも、「仕事」におけるコミュニケーションではなく、日常会話としてのコミュニケーションを想定していると考えられる。

「得意な分野(複数回答可)」については、古家(2003)では、1位はリーディングの36.4%であり、これも今回の結果と類似している。「不得意な分野(複数回答可)」の1位は、文法の59.0%であり、これは今回の結果とは傾向が異なる。この10年間で、中高の英語教育が文法訳読形式からコミュニケーションスキルを重視したものに変化したため、文法を苦手なカテゴリーとして認識しなくなっているということが考えられる。最後の、「身につけたい分野(複数回答可)」についての1位はスピーキングの90.3%、2位はリスニングの79.2%と続き、今回の結果と同じ傾向を示している。

このように、英語についてどう思うか、という英語全般についての意識に対する質問

や、不得意な分野についての質問には、10年前の結果とはやや異なる傾向がみられたが、英語を使ってできたらいいと思うことや、身につけたい分野に関しては、古家（2003）でも、今回の結果においても、コミュニケーション能力としてのスピーキングが学生からのニーズとしてあがっていることが注目すべきことである。

3.3. 教養教育の英語に期待されること

前述したように、ニーズ分析には誰がかかわってくるのか、という問いに対して、West（1994）では、教師が認識するニーズ、学習者が認識するニーズ、職場やスポンサーが認識するニーズという3つをあげている。本研究では、学習者が認識するニーズをアンケート調査により演繹的に分析することによって、学生は、英語を使ってコミュニケーションができるようになりたいと考えており、そのために必要なスピーキング能力を伸ばしたいという希望があることがわかった。また、学生がイメージするコミュニケーション能力とは、口頭による日常会話的なコミュニケーションである。

ここで明らかになった学生が認識しているニーズは、社会が大学英語教育に期待していることとは距離があると言える。例えば、平成15年3月に文部科学省が発表した「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」では、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」ことを目標として掲げている。しかしながら、今回のアンケート結果では、少なくとも新入生の時点では、英語を使って実現したいことは「仕事」や「情報収集」などである、と考える学生は少なく、「コミュニケーション」をその第1目的にあげる学生が多かった。このことから、学生自身は、自己の将来像として、英語を手段としてグローバルに活躍したいイメージよりも、むしろ、英語を使って外国人と話してみたいという漠然としたイメージを持っていることが推察される。また、昨今では、英語検定試験が大学の入学または卒業条件の指標として導入することが議論されているが、今回のアンケートでは資格取得を英語で実現したいことを第1目的にあげた学生は、全体の15%であった。このことを考えると、学生の意識は、新1年生の時点では、英語を実際に使ってコミュニケーションを図るところにあり、「資格」のための英語を最重要なものにとらえていないことがわかる。

このような現状をふまえ、教養教育の英語教育においては、学習者が認識する「英語で話してみたい」という認識と、社会が求める「英語を使って活躍できるグローバルな人材を育てる」という認識の距離を、どのように近づけていったらよいのだろうか。社会からの要請をそのまま大学生におしつけば、大学生の英語学習への期待と乖離することになり、英語を学習することによってコミュニケーションがとれるようになりたいという、大学生の健全な希望を無視することになるだろう。英語で話してみたい、という大学生の希望を、内発的動機づけとしてとらえうえて、様々な動機づけを与えることが、大学の教養教育課程における英語教育の役割であると考え³⁾。そのためには、日常会話がコミュニケーションであるという学生が持っているイメージを、より広義の文脈でとらえなおす必要がある。詳しくは次節で論じるが、コミュニケーションとは、単なる「会話」ではなく、情報、意見、感情などを多様な方法で交換することであり、英語を使ってコミュニケーションを図ることは、より広い意味でとらえなおすと、いわゆるアカデミックリーディングやライティング、プレ

ゼンテーションなどといった大学の教養教育課程において期待されるリテラシー教育につながると考えるべきなのである。

4. コミュニケーションの意味とコミュニケーションを実践する力の指導

武蔵野大学の多くの学生は、外国人と英語でコミュニケーションを図ってみたいと考えていることが、アンケート調査からも明らかになったが、では、このコミュニケーションとカタカナで表される言葉は、いったいどのような内容のことなのだろうか。大学生に限らず、一般的にはコミュニケーションを「会話」としてとらえることが多いかもしれないが、英語教育では、英語を単に「話す」ことだけに限定せず、「読む」ことや「書く」ことも含めた言語活動として考え、それらすべてを指導することが重要であるとしている（谷口、1998、鳥飼、2011）。古家（2005）でも指摘しているように、「会話学校では、主に『話す』『聞く』という要素が重点的に指導されるかもしれないが、大学でのコミュニケーション教育とはそれに加えて『読む』『書く』も指導する、つまり4技能すべてにわたる教育のことであり、大学ではこのことを意識すべき」（p. 93）であり、そのことが公教育と、いわゆる会話学校での教育との差別化につながると考える。

「コミュニケーション」の定義は、これまで多くの研究者によって様々になされてきている。例えば、久米（2005、p. 4）では、「自己と他者（人と人、あるいは人と動物、人と自然も含まれる）との言語・非言語を含むメッセージ（情報）のやりとりとその過程」としている。また、石井（2013）では、より専門的に、以下のように述べている。

「コミュニケーション」とは、一定の物理的および社会・文化的コンテキストにおいて、複数の参加者が、外的および内的障害物すなわちノイズの影響を受けながら、多様なチャネルによる言語メッセージおよび非言語メッセージの授受・交換行動により、情報・思想・感情・経験などを共有するために、相互に影響しあう動的な開放システムの相互過程である。（p. 2）

この定義からは、コミュニケーションとはけっして一方通行のものではなく、相互的な共有行動であることが読み取れる。英語の *commu* はラテン語に由来し、「共通の」という意味があるので、お互いが共有するという前提があり、そうした共通項を作り上げるということが重要なのである。だから、日本人大学生がコミュニケーションと言った場合には、日常の私的な会話や対話のことをイメージしているかもしれないが、実は相互的な共有行動であることを、今一度、確認しておく必要がある。さらに、英語教育で関係するのは、コミュニケーションと言っても、それは主に「異文化コミュニケーション」のことであろう。マツモト（2001、p. 190）では、「異文化間コミュニケーション」を「異なる文化背景をもつ人と人の間で行なわれる知識、アイデア、考え、概念、感情の交換」と定義している。つまり、ここでも、交換という相互作用が重要なのである。

こうした定義から、コミュニケーションの1つの形態である、スピーキングを中心にし

た英語でのやり取りを考えてみると、いくつかの指導すべき点が見えてくる。例えば、アメリカ人と日本人が会話を行う際に、日本人は質問する側に立つことが多いということがある。それは、あたかも警察官の質問のようだと言われたりするが、前述の定義からは、そのような一方通行の発話は、コミュニケーションとは呼べないことになる。「どこから来ましたか」「いつ日本に来ましたか」「日本は初めてですか」「日本の食べ物では何が好きですか」「刺身は食べてみましたか」という、日本人に典型的に見られる英語による質問を矢継ぎ早に行うことは、異文化コミュニケーションでは不自然であると受け取られる可能性がある。このような質問は、私的な会話における挨拶がわりの機能があると考えられなくもないが、「結婚していますか」「子どもさんはいますか」などの個人的なことに触れる質問は、異なる文化では、特に慎重になるべき内容の質問である（古家、2001）ことも指導していく必要がある。

また、日本人の英語での答え方についても、自然なコミュニケーションという視点で考えた場合に、大学でも指導すべきことがある。それは、多くの日本人英語学習者の答え方が、あまりにぶっきらぼうな印象を与えることがあることに対する指導である。例えば、YesやNoだけで、会話を終わらせていたり、“Thank you.”や“I don’t know.”だけで、そのあとが続いていないのに、本人は、それでコミュニケーションを取っていると勘違いしている場合がある。これでは、相手とやり取りを続けたいという意図が感じられない。

また、例えば、「どこから来ましたか（Where are you from?）」と聞いて、相手が“New York.”と答えた場合、そこで“I see.”などと言って、会話を終えてしまうことも散見されるが、このようなときも、その相手が言った“New York.”に対して、何らかの反応を示すのが、相互作用としてのコミュニケーションなのである。「そこにはまだ行ったことがないけど、いつか行ってみたい（I have never been there, but I would like to go sometime.）」でも、「きっとダイナミックな都市なのでしょうね（That must be a dynamic city.）」でも、何でもよいので、何らかの自分の反応を示す受け答えをすることがコミュニケーションであることを指導しなければならない。

学生のコミュニケーションを図りたいという希望をかなえるためにも、教授者が、コミュニケーションの本来の定義をもとに、その意味するところは、交換という相互作用や共有を前提にしていることを理解した上で、英語コミュニケーションの指導にあたることが望まれるのである。

さて、このような英語を話すことを含めたコミュニケーションの力とはいったいどのような要素を持っているのだろうか。ここで、大学生が身につけたいとしている「コミュニケーション能力」とその指導にあたる教授者の姿勢についても、再確認しておきたい。

コミュニケーション能力（communicative competence）という考え方を最初に提唱したのは、チョムスキーの言語能力（linguistic competence）だけではコミュニケーションが成立しないことを指摘した言語学者のデル・ハイムズであることはよく知られているが、文部科学省の「学習指導要領にコミュニケーションの文言を盛り込む際の理論的な支えになったと言われているのがM. カナール（Canale, 1983）の考え方」である（高橋、2010、p. 18）。高橋（2010）によると、カナールの考え方では、(1) 文法能力（grammatical competence）：

文を正しく操作できる能力 (2) 社会言語学的能力 (sociolinguistic competence) : 言語使用における適切さに関する能力 (3) 談話能力 (discourse competence) : 談話レベルでの一貫性や結束性に関する能力 (4) 方略的能力 (strategic competence) : コミュニケーションの効果を高めたり、不十分な知識を補ったりする能力 という4つの能力が、コミュニケーション能力として欠かせないとしている。つまり、文法や語彙を使う能力はもちろんのこと、状況に応じて言語を正しく使う能力、まとまりのある文章を話したり書いたりする能力、そして、相手の言うことがわからないときに何らかの対応ができる能力、これら4つがコミュニケーション能力の構成要素と言ってもよいだろう。

こうして見てくると、コミュニケーション能力を身につけるといのは、容易なことではないことがわかるだろう。母語であれば、文法的にも、あるいは、方略的にも、さらには社会言語学的にも、自分で判断し、試行錯誤を繰り返すことで、身につけてくるはずである。しかしながら、母語とは違う外国語としての英語によるコミュニケーション能力をどう指導すべきなのだろうか。我々は、このような多層的な能力の指導を限られた時間しかない授業のなかで行っているのである。教室というある特定の教授の現場で、英語のコミュニケーション能力を育成するために指導しているのである。また、山田 (2005) が指摘しているように「日本に英語を用いる実際的な環境があるわけではない。必要に応じて英語を使い始めるが、それは、多くの日本人にとって、あくまで偶発的な出来事であって日常のことではない」(p. 213) のである。ここで我々が留意しなければならないのは、「外国語の学習は、母語や第2言語の獲得とは異なり、意識的学習を基盤とするもの」(大津、2009、p. 29) であり、「学習や運用の基盤にあるのは意識化された知識」(同上) ということである。英語という外国語なのであるから、無意識のうちに能力が身につくというような「自動化」が行われる環境でなされる第2言語としての英語 (ESL=English as a second language) 教育と、外国語としての英語 (EFL=English as a foreign language) 教育を混同しないことである。母語ではない、外国語の学習であるから、間違えても構わないくらいの発想が求められ、そうした雰囲気の中で学習できれば、結果として、学生もより自信を持って学習することができるはずである。

5. 英語教育とフェイス理論

ここまで、学生がどんな英語能力を身につけたいのかという学習者のニーズを分析し、多くの大学生が考えるコミュニケーションの意味とその実態から教授法の具体例を示してきた。本項では、英語教育における英語学習者と教授者との関係を、社会学や社会心理学、そして、異文化コミュニケーション学などで研究され、注目されている「フェイス (face)」という概念を用いて、分析してみたい。フェイスは、面子や面目という日本語にほぼ相当するが、学問的にこの概念を体系化したのは、ゴッフマン (2002、原著は1967) であり、ブラウン & レビンソン (2011、原著は1978) である。末田 (2013) によれば、フェイスとは「他者にみせようとする社会的に価値のある自己の姿であり、ある程度普遍的に存在するものである」が、ここでは、ブラウン & レビンソンが提唱したポジティブ・フェイスとネ

ガティブ・フェイスという2つのフェイスを紹介しながら論を進める。

ポジティブ・フェイス (positive face) は、「積極的顔」(東, 2009)、「積極的面子」(田中・田中, 1996) などと訳されたりし、また、ネガティブ・フェイス (negative face) は、「否定的顔」(東, 2009)、「消極的面子」(田中・田中, 1996) などと訳されたりするが、要するに、ブラウン & レビンソンは、人間には2つのフェイスと呼ばれる欲求(願望)があり、コミュニケーションを取るうえで、それら2つのフェイスを使い分けているという仮説をたてた。簡潔に言えば、ポジティブ・フェイスは、「他者から認められたいという欲求」であり、ネガティブ・フェイスは、「他者から邪魔されたくないという欲求」である。そして、これらの欲求が侵されるとき、それはFTA (face threatening acts) と呼ばれる行為になるので、人間は、日常のコミュニケーションにおいては、できるだけ相手のフェイスを脅かさないよう行動するとしている。

このフェイスを脅かす代表的な例について、東(2009)では、以下のように述べている。

否定的な顔を脅かすものとして、他の人から指図されたり、命令されたり、頼みごとをされたり、あるいは、そうでなくとも、なにか自分の心の負担になることを相手からいわれたりすることなどがはいるといえよう。(中略)

肯定的な顔を脅かすものとしては、相手から理解されたい、認められたい、好まれたといった気持ちを脅かすもので、最もわかりやすいのは、馬鹿にされること、軽蔑されること、非難・批判されること、反対されることなどがあげられる。(pp. 122-124)

さて、英語学習者にとって、もし、学んでいる英語がよく理解できない場合には、自分の心の負担になるはずで、それは、ネガティブ・フェイスが侵されると言ってもよいだろう。さらに、英語が理解できないことを非難されると、それは、学生のポジティブ・フェイスが侵されることになるだろう。また、試験などでよい点数を取れなかったときに、そのことを批判されると、それは、学習者のポジティブ・フェイスを侵されることになる。特に、英語を外国語として学習している日本人にとっては、誰であれ、英語は母語ではないので、いくら学んでも、どこかで母語である日本語ほど、英語の言語学的な正誤、そして、文化差に基づくような社会言語学的な用法について、自信を持って語ることはできない。つまり、日本語で教授される他の科目の授業に比べて、英語や他の外国語の授業では、学習者にとって、いつでもその面子を脅かされる環境が前提としてあることを理解しておく必要がある。

末田(2012)では、フェイスが感情と密接に関わりがあるとして、シェイム (shame) と自尊心 (pride) を対置概念として設定している。「シェイムは自分が否定されたり否定されたときに伴う感情や、失敗あるいは不十分さを残念に思ったり悔しいと思う気持ちなども含んでおり (Scheff, 1997)、日本語で言うところの『恥』や『恥づかしさ』よりも意味の幅が広いと考えられる。一方、プライド (自尊心) とは横柄さや虚栄、あるいは自惚れではなく、上記のシェイムと対極にあるもの」(p. 34) と述べている。そして、「個人が持つ多面的な複数のアイデンティティを調整するにあたって、フェイスとその背後にあるシェイムとプライド (自尊心) という情動的要因が重要な役割を果たしている」(p. 127) としている。

我々は、日常的には、こうしたシェイムとプライドをそれほど意識することはないかもしれない。しかし、英語学習者にとっての授業とは、こうしたシェイムとプライドを日常的に感じる場になっているのではないだろうか。自分が英語を間違えれば、シェイムを感じ、自分の英語が正しければ、プライドを感じる。つまり、英語を理解できなければ、情動的側面として、シェイムを感じるであろうし、英語を理解できた場合には、もし、そのことで褒められたりすれば、ポジティブ・フェイスを満たすことになり、そこから、プライドも生まれてくることになるのである。教授者は、こうした学習者のフェイスを念頭において授業にあたれば、よき学習者を育てることになるのではないかという結論が導き出せる。

また、このことに関連して、教授者と学生（英語学習者）の間には、圧倒的な権力格差（英語では power）があることも意識しておかなければならない。普通に考えれば、教授者のほうが英語に関する知識も言語運用能力も高いはずである。そうすると、その事実だけで、母語ではない英語を教える側と教わる側で、すでに権力格差が生まれているのである。また、大学においては、学生の成績は、すべて、教授者の判断で決められるわけであるから、この点でも、すでに教授者には権力があり、極論すれば、学生の学習全般についても、その学習スタイルから学習観まで、すべてに影響を与えることができると言っても過言ではない。教授者は、往々にして、自分が学んできたスタイルや学習観を、今、教えている学生に対しても教授することになるが、時代とともに、学ぶスタイルや英語学習観も変化している可能性もある。したがって、教授者も对学习者との関係性を意識し、相手のフェイスを脅かしていないかどうか確認していくことも重要であろう。

一般的に、学習者は褒められれば、英語学習の動機づけも高くなるが、それは、これまでに述べてきたポジティブ・フェイスを満たしているからという解釈もできるだろう。そして、否定されたり、馬鹿にされたりすると、学習者は、そのフェイスを侵されていることを教授者も理解すべきなのである。そのことは同時に、英語学習の困難さを乗り越えて行けるような強い動機づけのために何をしなければならないかを考えていくことにもつながる。古家・櫻井（2013）で指摘したような内発的動機づけと外発的動機づけをこうしたポジティブ・フェイスとネガティブ・フェイスとの関連で検討することもできるだろう。

日本語母語話者が外国語である英語を習得するのは、容易なことではないが、英語が日本人学習者にとって母語ではないことをうまく利用することが可能であることも強調しておきたい。大津（2013）では、「日本語と英語は違いが大きいからこそ、ことばの分析的理解に適しており、外国語学習の重要な機能であることも忘れてはなりません」（p. 60）としている。古家（2005）では、日英語対比による言語感覚を養うための実践例を紹介したあとで、「日本語と英語の文構造の違いや英語に特有の文法を教えることにより、言語感覚を養うこともできる。このやり方は、特にレベルの高い学生にとっては有効である。会話学校では即効性を追求し、英語のコミュニケーション能力を訓練することが中心であるが、こうした物事をじっくりと考えることになり言語感覚を養うことは、知的訓練の方法として、大学での英語授業では可能なのである」（p. 93）としているが、こうしたことを実践する際にも、絶えず、学生のフェイスを意識するという前提があれば、教授者と学習者の相互理解が生み出され、効果的な授業が成立することになる。斎藤（2013）では、「私は、自分の仕事の重点

を英語教師としての責務に置いているので、一人でも多くの日本人の英語学習を手助けしたいと思っています。日本人にとって英語学習の道はかなり険しいものですが、先人たちが辿った、最終的に山頂に続く道に案内することにしています。それをどこまで登るかは学習者の自由です。ただ、彼らが道を踏み外したり、間違った小道に迷い込むことがないように、案内にも気を使い（原文ママ）ます」(p. 29)と述べ、教師としてのあるべき姿を比喩的に描いているが、この姿勢に共感を覚えるのは、やはり、学習者のことを気遣っていることが伝わってくるからであろう。

6. おわりに

本研究では、英語学習者に対するアンケート調査を行うことにより、ニーズ分析を試みた。その結果、学生が英語学習へ期待することは、スピーキング能力を向上させることによって、英語を使ってコミュニケーションを図ってみたいということであった。また、これは英語習熟度のどのレベルの学生にも同様にみられる傾向であった。この結果から、学生がイメージする英語を使うコミュニケーションとは、仕事や情報収集といった具体的な目的のために英語を使うことではなく、日常生活において外国人と英語で会話をすることであることがわかった。このような学生のニーズがある一方で、社会からの大学教育への要請として、英語を使ってグローバルに活躍できる人材の育成が求められており、それは本研究で得られた、学生がイメージする英語を使うコミュニケーションとはかなり距離があるものである。この距離を近づけるためには、コミュニケーションをより広義の文脈でとらえなおし、情報、感情、意見のやりとりとしてのコミュニケーション能力を育成することが必要であることを述べた。

また、コミュニケーションという言葉が内包する意味を分析し、コミュニケーション能力を身につけるための指導にあたって、第2言語としての英語教育ではない、外国語としての英語教育であることを意識することの重要性も論じた。そして、コミュニケーションに関連する実践で生かす指導法や教授者の姿勢の問題にもふれた考察を提示した。さらには、異文化コミュニケーション研究でも用いられる概念である「フェイス」理論を、英語教育における学習者と教授者に適用して、その関係性を論じてみた。英語学習者は、絶えず、外国語である英語に対する不安感があり、理解できない、わからないということが、心の重荷になっているのである。だから、「新たな認識を得た、内容が分かった、理解できたという時に、実はその理解の媒体の役割を果たした言語が身につくのである」(田近、2010、p. 77)という指摘は、英語教授者として大いに納得するものである。学生がわかるための工夫をすることが、極めて重要で、そうした教授法が、個々の教授者に求められているのである。要するに、医者が患者の不安を和らげることが1つ重要なコミュニケーションであるのと同様、英語の教授者も英語という未知の言語に対する学生の不安感をできるだけ和らげることが、その教授法の基盤にあるべきなのである。それが実現できているクラスであれば、学びの姿勢も積極的なものになり、クラスの雰囲気もよい方向に進んでいくことであろう。

我々が、英語教授者として常に考えなければならないことは、「これをやれば必ず成果が

出るといふ万能薬的な英語教授法は未だ存在しない」(河合、2010、p. 215) ことを認めつつも、公教育としての大学英語教育において、レベルもモチベーションも多様な英語学習者を意識し、その学習者のニーズを理解したうえで、カリキュラムを編成し、何をどう教えるのかを検討していくことである。そして、それは会話学校とは違う公教育としての大学英語教育を社会的にも認知させる大きな意義があると考えている。

註

- 1) ESP においては、専門分野の教員が描くニーズが、実際の学習者の英語能力と乖離している場合がみられることも問題点として指摘されている(清水・松原、2007)。
- 2) 櫻井・岡野(2012)で論じられているように、この多様性は実際は、EGPにだけみられるものではなく、ESPでも考慮すべき点である。資格取得を目的とする分野以外では、学習者が卒業後もその専門分野に関わる割合は低いため、専門分野で想定されたディスコースコミュニティに属するとは限らない。このような観点からも、ESPの枠組みを超えたところにある、大学の教養教育の英語教育におけるニーズ分析を行うことが有意義であると考えられる。
- 3) 英語学習における動機づけの枠組みについては、Gardner and Lambert(1972)が知られており、「統合的動機づけ(integrated motivation)」と「道具的動機づけ(instrumental motivation)」という枠組みがあるとされている。統合的動機づけとは、その言語社会に属する人々と交流したいという肯定的な気持ちから学習するための内発的動機づけであり、道具的動機づけとは、仕事や就職に役立つなどの実用的な目的で学習するための外発的動機づけである。大学の教養教育課程の英語教育における内発的動機づけの重要性、及びその動機づけを可能にするアプローチについては、古家・櫻井(2013)で論じている。

引用文献

- 東照二(2009)『社会言語学入門(改訂版)』研究社
- 石井敏(2013)「コミュニケーション」石井敏・久米昭元(編集代表)『異文化コミュニケーション事典』(p.2)春風社
- 大津由紀雄(2009)「『戦略構想』、『小学校英語』、『TOEIC』—あるいは、ここが正念場の英語教育」大津由紀雄(編著)『危機に立つ日本の英語教育』(pp.14-61)
- 大津由紀雄(2013)「英語教育政策はなぜ間違っているのか—認知科学・学習科学の視点から」大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史・鳥飼玖美子(著)『英語教育、迫り来る破綻』(pp.51-81)ひつじ書房
- 河合靖(2010)「多様な学習スタイルへの対応に向けて」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人(編)『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』(英語教育学大系第6巻、pp.215-217)大修館書店
- 久米昭元(2005)「異文化コミュニケーション研究を始めるにあたって」石井敏・久米昭元(編)『異文化コミュニケーション研究法—テーマの着想から論文の書き方まで』(pp.1-14)有斐閣
- 小池生夫他(2003)『応用言語学辞典』研究社
- ゴッフマン、E.(2002)『儀礼としての相互行為(新訳版)』(浅野敏夫・訳)法政大学出版局[原著: Goffman, E.(1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. Anchor Books. Doubleday and Company Inc., New York]
- 斎藤兆史(2013)「もう一度英語教育の原点に立ち返る」大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史・鳥飼

- 玖美子（著）『英語教育、迫り来る破綻』（pp. 29-50）ひつじ書房
- 櫻井千佳子・岡野恵（2010）「環境英語科目の事例：英語教育と専門教育の協働を目指して」『THE BASIS 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要第1号』（pp. 67-83）
- 清水裕子（2010）「第2章 ESPの理論と実践」寺内一・山内ひさ子・野口ジュディー・笹島茂（編）『21世紀のESP：新しいESP理論の構築と実践』（英語教育学大系第4巻、pp. 17-43）大修館書店
- 清水裕子・松原豊彦（2007）「経済学部卒業生の英語仕様に関するニーズ分析」『立命館経済学』56（3）（pp. 169-181）
- 末田清子（2013）『多面的アイデンティティの調整とフェイス（面子）』ナカニシヤ出版
- 高橋貞雄（2010）「第2章 コミュニカティブ・アプローチの生成過程とその意味」山岸信義・高橋貞雄・鈴木政浩（編）『英語授業デザイン—学習空間づくりの教授法と実践』（英語教育学大系第11巻、pp. 12-22）大修館書店
- 田近裕子「第8章 内容中心の指導法」山岸信義・高橋貞雄・鈴木政浩（編）『英語授業デザイン—学習空間づくりの教授法と実践』（英語教育学大系第11巻、pp. 73-82）大修館書店
- 田中春美・田中幸子（1996）『社会言語学への招待—社会・文化・コミュニケーション』ミネルヴァ書房
- 谷口賢一郎（1998）『英語教育改善へのフィロソフィー—21世紀の国際教育—新指導要領に向けて』大修館書店
- 鳥飼玖美子（2011）『国際共通語としての英語』講談社現代新書
- 古家聡（2001）『〈日本人英語〉はこうして身につける』明日香出版
- 古家聡（2005）「大学における英語教育改革—武蔵野大学人間関係学部の事例研究」『武蔵野大学人間関係学部紀要第2号』（pp. 87-97）
- 古家聡・櫻井千佳子（2013）「日本の大学における英語教育の役割：教養教育の観点から」『The Basis 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』（pp. 5-19）
- ブラウン、P・レヴィンソン、S.（2011）『ポライトネス—言語使用における、ある普遍現象』研究社
[原著：Brown, P. and Levinson, S. C. (1978). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press]
- マツモト、D.（2001）『文化と心理学—比較文化心理学入門』北大路書房
- 文部科学省（2003）『英語が使える日本人の育成のための行動計画』
- 山田雄一郎（2005）『日本の英語教育』岩波新書
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-language Learning*. Michigan: Newbury House Publishers.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching* (New ed.). Harlow, UK: Longman.
- West, R. (1994) Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27, pp. 1-19.

参考資料 1

英語プレイズメント試験 (TOEIC BRIDGE) におけるアンケートについて

武蔵野 BASIS 外国語委員会 (英語)

このアンケート結果は、クラス分けや成績に反映されるものではありません。新入生の英語についての意識を調査する重要なものですので、必ず回答するようにしてください。

I 英語についてどう思うか。

1. 大好き 2. 好き 3. ふつう 4. 嫌い 5. 大嫌い

II 英語で実現できたらよいと思うことのうち、1つだけ選ぶとしたらどれか。(1つだけ選ぶ)

1. コミュニケーション (外国人と英語でコミュニケーションを図る)
2. 情報収集 (英語で何かを検索したり、ウェブサイトニュースを視聴する、など)
3. 資格 (TOEIC の点数を伸ばしたり、英検などに合格する)
4. 仕事 (英語を使った仕事につく)
5. 趣味 (映画、音楽、芸術、スポーツなどの自分の趣味に、英語を生かす)

III 英語で実現できたらよいと思うことのうち、2番目はどれか。(1つだけ選ぶ)

1. コミュニケーション (外国人と英語でコミュニケーションを図る)
2. 情報収集 (英語で何かを検索したり、ウェブサイトニュースを視聴する、など)
3. 資格 (TOEIC の点数を伸ばしたり、英検などに合格する)
4. 仕事 (英語を使った仕事につく)
5. 趣味 (映画、音楽、芸術、スポーツなどの自分の趣味に、英語を生かす)

IV 得意な分野 (1つだけ選ぶ)

1. リーディング (読む) 2. リスニング (聞く) 3. ライティング (書く)
4. スピーキング (話す) 5. 語彙 6. 文法

V 不得意な分野 (1つだけ選ぶ)

1. リーディング (読む) 2. リスニング (聞く) 3. ライティング (書く)
4. スピーキング (話す) 5. 語彙 6. 文法

VI 身につけたい分野 (1つだけ選ぶ)

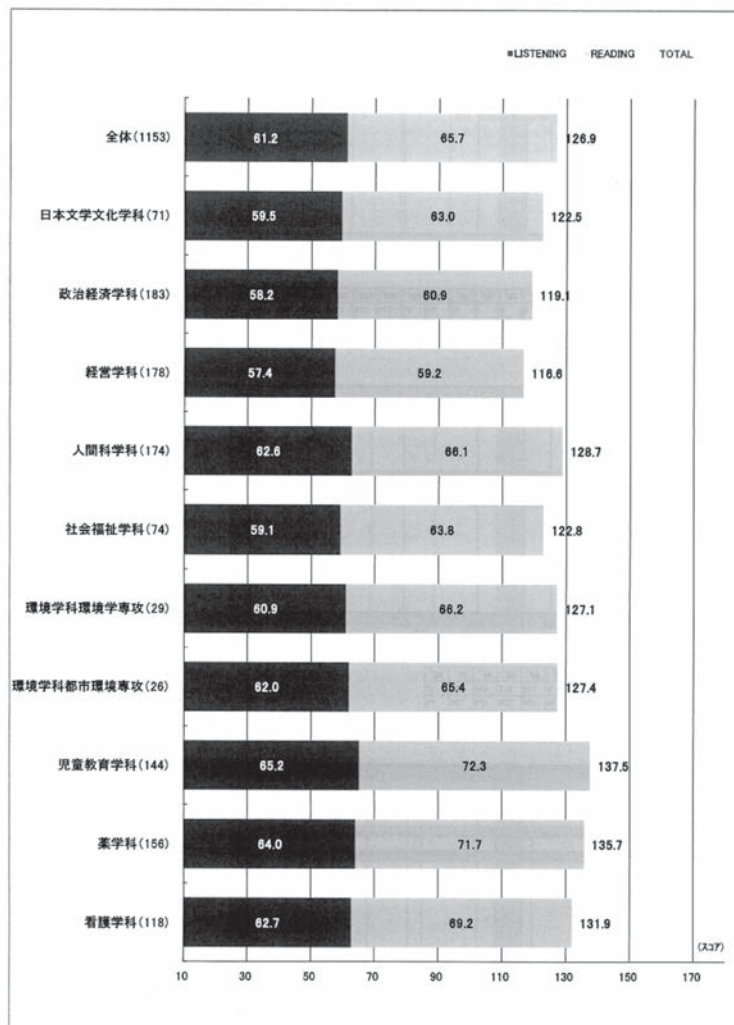
1. リーディング (読む) 2. リスニング (聞く) 3. ライティング (書く)
4. スピーキング (話す) 5. 語彙 6. 文法

参考資料 2

「武蔵野大学 TOEIC Bridge IP テスト実施データ集計」

一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会 より

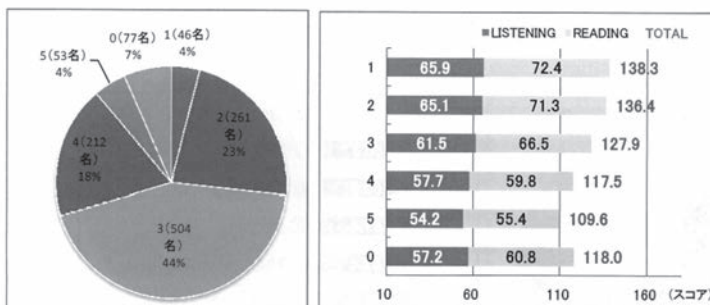
■平均スコア(全体・学科別)



■アンケート結果と平均スコア①

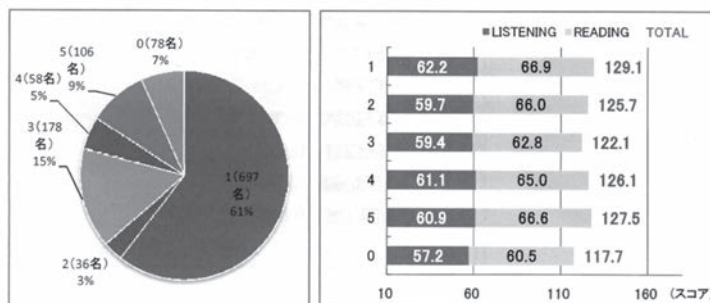
質問Ⅰ 英語についてどう思うか。

1:大好き 2:好き 3:ふつう 4:嫌い 5:大嫌い 0:無回答



質問Ⅱ 英語で実現出来たらよいと思うことのうち、1つだけ選ぶとしたらどれか(1つだけ選ぶ)

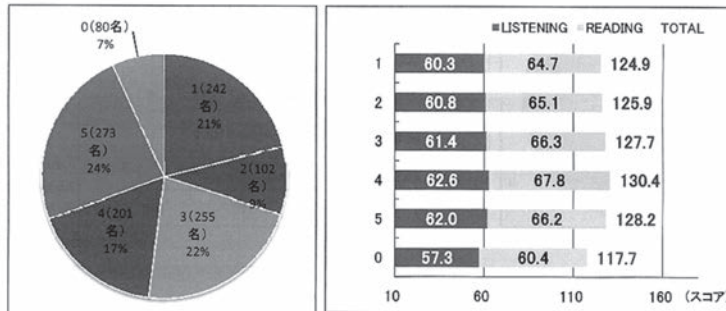
- 1:コミュニケーション(外国人と英語でコミュニケーションを図る)
- 2:情報収集(英語で何かを検索したり、ウェブサイトニュースを視聴する、など)
- 3:資格(TOEICの点数を伸ばしたり、英検などに合格する)
- 4:仕事(英語を使った仕事につく)
- 5:趣味(映画、音楽、芸術、スポーツなどの自分の趣味に、英語を生かす)
- 0:無回答



■アンケート結果と平均スコア②

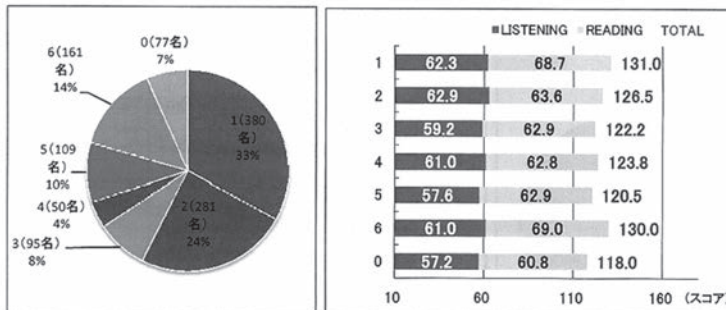
質問Ⅲ 英語で実現出来たらよいと思うことのうち、2番目はどれか(1つだけ選ぶ)

- 1:コミュニケーション(外国人と英語でコミュニケーションを図る)
- 2:情報収集(英語で何かを検索したり、ウェブサイトでニュースを視聴する、など)
- 3:資格(TOEICの点数を伸ばしたり、英検などに合格する)
- 4:仕事(英語を使った仕事につく)
- 5:趣味(映画、音楽、芸術、スポーツなどの自分の趣味に、英語を生かす)
- 0:無回答



質問Ⅳ 得意な分野(1つだけ選ぶ)

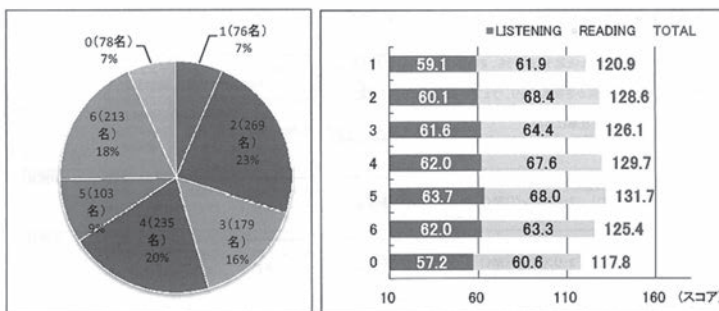
- 1:リーディング(読む)
- 2:リスニング(聞く)
- 3:ライティング(書く)
- 4:スピーキング(話す)
- 5:語彙
- 6:文法
- 0:無回答



■アンケート結果と平均スコア③

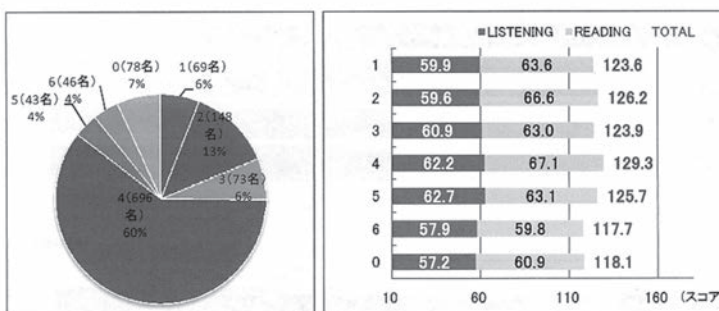
質問V 不得意な分野(1つだけ選ぶ)

1:リーディング(読む) 2:リスニング(聞く) 3:ライティング(書く)
4:スピーキング(話す) 5:語彙 6:文法 0:無回答



質問VI 身につけたい分野(1つだけ選ぶ)

1:リーディング(読む) 2:リスニング(聞く) 3:ライティング(書く)
4:スピーキング(話す) 5:語彙 6:文法 0:無回答



参考資料 3

古家聡 (2005) 「大学における英語教育改革—武蔵野大学人間関係学部の事例研究」

『武蔵野大学人間関係学部紀要第2号』より

英語履修者に対するアンケート結果

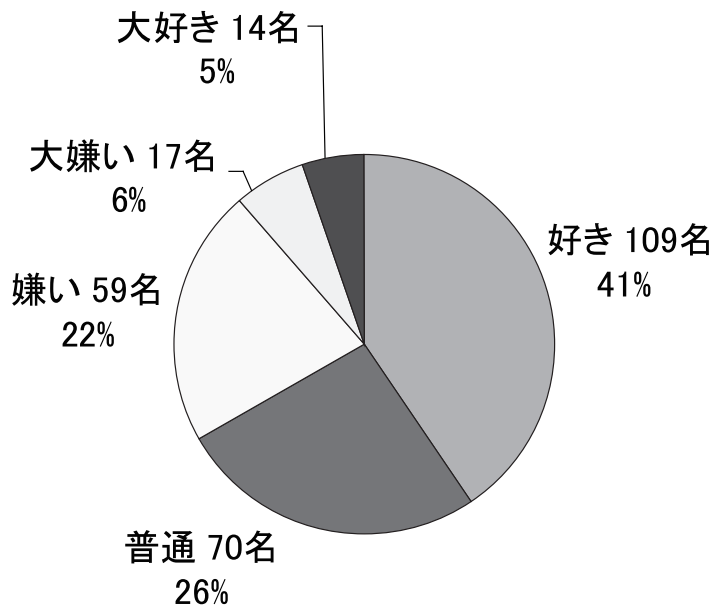
(武蔵野大学人間関係学部 2003 年度 1 年生)

●人間関係学科 回収 148 名 ●保育学科・環境学科 回収 121 名
合計 269 名 (% はいずれも 269 名に対して)

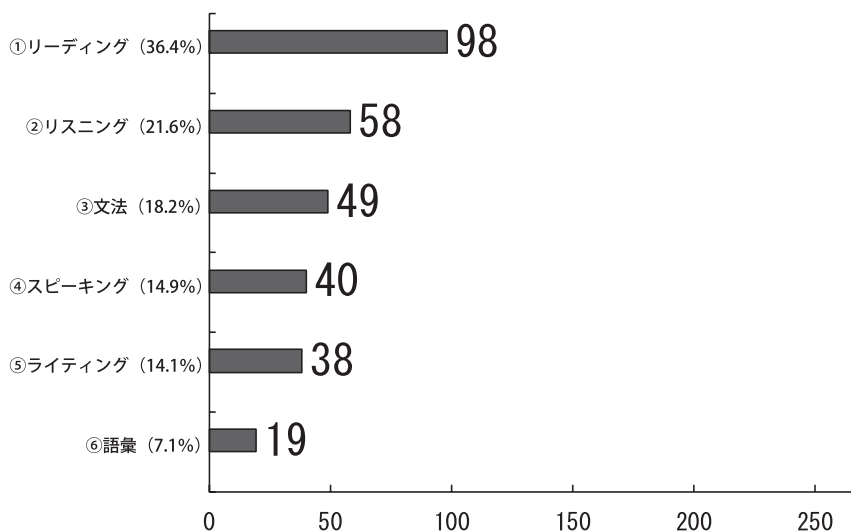
a. なぜ、中国語や朝鮮語ではなく、英語を選択したのか。(記述、複数回答)

① 将来、(就職などに) 一番役に立つから	144 名 (53.5%)
② 今まで勉強してきた英語を続けたいから	55 名 (20.4%)
③ 英語が好きだから	25 名 (9.3%)
④ 英語は世界の共通語だから	24 名 (8.9%)
⑤ TOEIC を受けたいから	18 名 (6.7%)

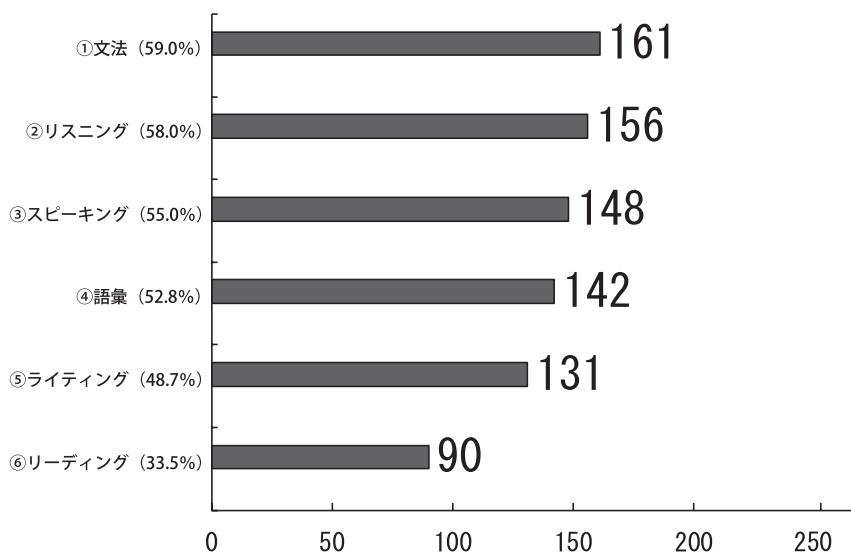
b. 英語をどう思うか。(1つのみ選択)



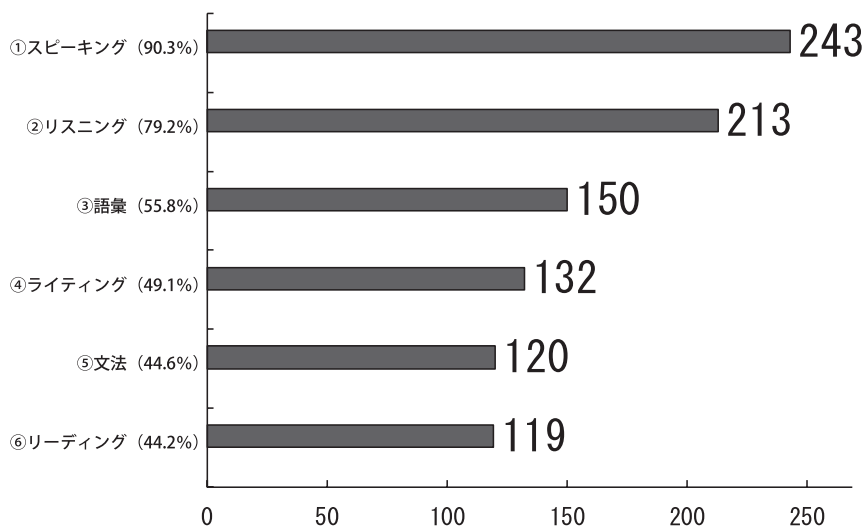
c. 得意な分野 (複数回答)



d. 不得意な分野 (複数回答)



e. 身につけたい分野（複数回答）



f. 実現できたらいいと思うもの（複数回答）

① 外国人と英語でコミュニケーションを図りたい。	224名 (83.3%)
② 海外旅行で英語を使ってみたい。	210名 (78.1%)
③ 英語の映画を字幕なしで理解したい。	210名 (78.1%)
④ 英語の本が読めるようになりたい。	154名 (57.2%)
⑤ 英字新聞が読めるようになりたい。	87名 (32.3%)
⑥ 海外で英語を使って仕事をしてみたい。	77名 (28.6%)
⑦ 国内で英語を使って仕事をしてみたい。	72名 (26.8%)
⑧ BBC や CNN などの海外放送を理解したい。	54名 (20.1%)
⑨ インターネットの英語を読めるようになりたい。	49名 (18.2%)
⑩ eメールを英語で出してみたい。	46名 (17.1%)