
コミュニケーション能力育成のための 大学英語教育カリキュラム作成

岡 崎 万紀子

はじめに

日本における英語教育は欧米の知識を取り込む必要から、伝統的に英文を日本語にする訳読がその中心であった。この訳読授業は時代が移り変わっても、長い間カリキュラムの中で主要な位置を占めてきた。しかしこうした英語教育の結果が、国際化社会に対応するには不十分であるという反省から「役に立つ使える英語を」、「コミュニケーションを目的とした英語を」という声が英語教育界内外で高まって久しい。こうした中で1989年に文部省学習指導要領が改定され、その基本方針は「中学校及び高等学校を通じて、国際化の進展に対応し、国際社会の中に生きるために必要な資質を養うという観点から、特にコミュニケーション能力の育成や国際理解の基礎を培うことを重視する」とされた（小池、1994）。高等学校英語科目の目標としては、「話し手や書き手の意向などを理解し、自分の考えなどを英語で表現する基礎的な能力を養うとともに、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」とされており、特に聞く及び話す能力の充実のために「オーラルコミュニケーション」という科目がA、B、Cの3つに分かれて「英語Ⅰ」、「英語Ⅱ」、「リーディング」、「ライティング」とともに独立して設けられている。

この新しい教育課程はすでに1994年から学年進行をもって実施されており、来年度からこの新課程教育を受けた学生が大学に進学してくることになる。この流れの中で、大学レベルでも1991年の大学設置基準の改正とともにコミュニケーションを主眼とした英語教育の様々な改革が行われている。本稿では、来年度の新課程教育を受けた高校生の大学入学という現実の中で本学部の英語教育カリキュラムのあり方を応用言語学の研究成果を参考にしながら検討する。

1 コミュニケーション能力を育成するカリキュラム

近年、コミュニケーション能力の育成を目的に各大学で英語教育カリキュラムが見直され、様々な試みが行われているが、その内容はコミュニケーション能力ということをどのように解釈しているか及び大学での英語教育の意義をどのように捉えているかによって違う。その内容は単に外国人教師やLL教室を充実させる、あるいは英会話のクラスを増やすといったものから大学における英語教育理念の再検討という本質的な改革にまで実に多岐にわたっており、後者は主に新設の学部あるいは学科の場合に多く当てはまるようである。ここではコミュニケーション能力を育成するカリキュラムの内容について応用言語学の第二言語習得の研究を踏まえて考察する。

第二言語習得研究の分野では様々なアプローチが試みられた後、1970年代からコミュニケーション能力獲得のための Communicative Approach が注目され、現在ではあらゆる学習者を対象とした英語教育においてその主流となっている。この Communicative Approach の理論的枠組みについては多くの研究者が様々な提示を行っているが、日本人の大学生が習得すべき英語コミュニケーション能力という観点から Dubin and Olshtain (1986) の分析を参考にすることができる。Dubin and Olshtain は、コミュニケーション能力を育成するカリキュラムには言語の社会言語学的要素、言語学習の認知心

理学的要素、そして教育の人間主義的要素の3つが必要であるとしている。

1・1 社会言語的要素

社会言語学的見地から分析したコミュニケーション能力とは次のようなものである。

...communicative competence entails knowing not only the language code or the form of language, but also what to say to whom and how to say it appropriately in any given situation. It deals with the social and cultural knowledge that speakers are presumed to have which enables them to use and interpret linguistic forms. (Dubin and Olshtain, 1986, p. 70)

文法という英語の型について熟知していても使うべき場面で適切に使用できなくては効果的なコミュニケーションができているとは言えない。これはスピーキングだけでなくライティングにおいても言えることで、日本企業の製品取り扱い説明書などに見られる文法書引き写しの陳腐な表現や、日本の受験参考書の現代ではほとんどつかわれることのない言い回しなどが良い例である。また Dubin and Olshtain はある場面においてどのような時に発言し、どのような時に黙っているかなどを含めて、あらゆるバーバル、ノンバーバルなメカニズムについての知識が必要と述べているが、こうした言語の背景にある社会・文化的知識を身につけることは異文化コミュニケーションという意味では英語のみならず他の言語においても非常に重要である。

1・2 認知心理学的要素

認知心理学は、カリキュラム作成において、学習者に様々な認知活動を行うことができるようなタスクを取り入れるべきである、という考え方を言語教育に示した。Dubin and Olshtain は、言語学習には CALP (cognitive,

academic language proficiency) と BICS (basic interpersonal communicative skills) の2つの性質を異にする学習があるという Cummins (1978) の考え方を紹介している。BICS は日常のコミュニケーションを中心とした face-to-face のコミュニケーションで、その状況から言語的情報以外の情報も利用するものである。一方、CALP は、学校などの学習場面で行われる、より認知活動を伴う学問的な活動を行う際に必要な言語能力である。この中には創造力や論理的応用力なども含まれる。カリキュラム作成においてはこの2つのコミュニケーションスキルを学習者の習熟度やニーズに合わせて取り入れる必要がある。例えば英語を母国語としない学習者に対する英語圏での移民教育の場合には、BICS が中心になることが多いであろうし、また同じ状況でも大学での学習を目的としていれば CALP に重点が置かれることになる。

1・3 教育心理学的要素

教育心理学における humanistic psychology 学派の研究は言語教育に多くの示唆を与え、learner-centered (学習者主体) のカリキュラムを生んだ。この learner-centered の考え方では、学習者は自分の言語学習のあり方について考え、内容や学習活動を選択し、ニーズや嗜好を表明し、教師は知識を与えるというよりは学習者の学習を促進する役目を担う。learner-centered の提唱者の1人である Nunan (1988b) は理論的背景として、Bundage and Mackeracher (1980) の Adult Learning Theory を上げている。

Adults learn best when the content is personally relevant to past experience or present concerns and the learning process is relevant to life experiences.

Adults learn best when novel information is presented through a variety of sensory modes and experiences, with sufficient repetitions and varia-

tions on themes to allow distinctions in patterns to emerge. (p. 23 in Nunan, 1988)

この Adult Learning Theory には、「学生は自分にとって適切な内容が提示された場合よく学習する」という、当然のことであるが教える側が見逃しがちな重要な示唆が含まれている。大学での教育現場で、学生を大人として適切に捉えているかどうかカリキュラム作成の際に振り返ってみる必要がある。Dubin and Olshtain は learner-centered のカリキュラムは次の目的を達成するものとしている。

1. 学習者の視点から見て意義のあるコミュニケーションに重点が置かれる。テキストは語学学習用に修正されたものでなく実際に社会で使われているものを内容とし、タスクはコミュニケーション活動である。目標についてはあらかじめ到達点を設定するのではなく学習者と相談して決める。
2. 学習者が常に中心で個人が重視される。
3. 学習者が意思決定のプロセスに関わり、学習は自己実現の経験とみなされる。
4. 他の学習者はその学習者と関わり、助け、評価するサポートグループとなる。
5. 教師はシラバスや教材に固執するのではなく、クラスの雰囲気을考慮して学習者の学習を促進させる役割を担う。
6. 対象言語について概念的説明をする際、必要であれば母国語をその助けとする。

(p. 76, translated by the author)

この learner-centered の考え方は、「学習者はどの文法項目を教えられるべきか」あるいは「どの教授方法が公正な評価を出しやすいか」といった教師側中心のカリキュラム作成がうまくいかなかったことを反映して生まれて

いる。この learner-centered の視点は、学習者（特に大人）の学習意欲にも深く関わるだけにカリキュラム作成の際に十分留意される必要がある。

2 大学レベルにおける英語教育の意義と目標

大学という学習場面において英語教育を行う意義はどこにあるのだろうか。日本では、ビジネスとしての英語学校での英語学習機会を容易に利用することができる。この状況の中で、コミュニケーション能力の育成を掲げながら大学での英語教育の理念を適切に設定する必要があるだろう。前述の Dubin and Olshtain の分析を利用すれば、2 つ目の認知心理学的要素にその鍵が隠されているように思われる。創造力や論理的応用力も含んだ認知活動としての言語学習に重点を置くというところに大学教育の中での英語教育の意義が見出せる。欧米で盛んな第二言語習得研究はその学習者を主として自国内の移民としているため、その研究成果をそのまま日本の大学での外国語としての英語教育に当てはめることは難しく、日本の大学の事情、ひいては各大学固有の状況を考慮にいれる必要があることは明らかである。ここでは極めて日本と類似した状況にあるベルリンの Free University と、1989年に新設された日本の東洋英和女学院大学の例を検討する。

2・1 Free University (Berlin) の英語教育

Communicative Approach の範疇に入る、Content-based Instruction¹⁾について詳しく解説した Content-based Second Language Instruction の中で Brinton et al. (1989) は外国語としての英語教育の例としてベルリンの Free University の例を挙げている。この大学の学生は日本と同じく入学以前に少なくとも 6 年間の英語教育を受けていることが前提となっている。さらにドイツの高校ではスピーキング、ライティングよりはむしろ文法構造の学習や訳読に重点が置かれているという点も日本の状況と類似している。日本の大

学と大きく異なる点は大学1年次の1学期に行われる週12時間のインテンシブコースであるという点である。Free University の英語教育の4つの目標は以下の通りである。

1. 学生の社会的ニーズ及びアカデミックニーズに関連した意義あるタスクとプロジェクトを通じて学生を英語に間断なく触れさせることにより、英語のスキルを活性化させ発展させる機会を提供する。
2. インテンシブコース修了後も大学及び将来の職業生活の中で継続して英語を学習し、また使用できるように言語プロセススキル及び学習ストラテジーを身につけ発展させる援助をする。
3. 大学において効果的な学習を可能にする一般的なアカデミックスキルを身につけ発展させる援助をする。
4. 英語圏に生活する人々への理解と異文化コミュニケーションを可能にするための文化・社会・政治的な洞察を深める機会を提供する。

このインテンシブコースの教材はすべて実際に英語圏で使用されているメディアからの、英語学習用に修正されていないもので、プリント、オーディオ、ビデオ、スライドなどあらゆる形態を利用し、その内容及び方言は多岐にわたっている。

このインテンシブコースは先に挙げたコミュニケーション能力を支える3つの要素の全てがカリキュラムに反映されており、全体的に言語学習の認知的側面を強調した Cummins の CALP に重点が置かれている。learner-centered という観点では、大学入学直後で専攻を決定する以前の学生が対象であるため、学生の多様なニーズに対応すること（専攻に適合した English for Specific Purposes）は事実上不可能であり academic learning skills に焦点を当てざるを得なかったということだが、これは学生のニーズの最大公約数であるという意味では learner-centered curriculum となっている。コースのレベルという観点では対象学生は日本と同じ6年間の英語教育を受けてきたものとなっているが、オーセンティックな教材でタスクやプロジェクト

をこなすわけであるから英語の基礎力自体には何ら問題のない習熟度の高い学生に最適なカリキュラムと言える。

2・2 東洋英和女学院大学における英語教育

日本においても従来のカリキュラムを見直し、国際化時代に合った新しい英語教育カリキュラム作成の試みが多く大学で見られる。その中でも英語教育の理念という点に焦点を絞って東洋英和女学院の例を挙げてみる。鳥飼・進藤（1996）の報告によるとカリキュラムの目的は2つあり、第1の目的は英語についての知識を得るのではなく、将来実際に使うことを念頭においた英語教育、第二の目的は、専門の勉強をするにあたって役に立つ英語教育である。特徴としては、授業の少なくとも90%は英語で行い、また Communicative Approach の発信型英語教育で、自分で何かを考え、自分で書き、話すといった学習者が主体的に参加する形態をとっている点が挙げられる。具体的にはリスニングでは英語でレクチャーを聞き、理解し、メモをとることを学ぶ。スピーキングではその講義に基づき、ディスカッション、ディベート、プレゼンテーション等を行う。リーディングでは日本語訳は行わずに英語のまま理解し、内容を把握し、サマリーやパラフレイズ、ディスカッションやディベートを行う。ライティングでは、和文英訳は行わず全てクリエイティブ・ライティングで、1年次、2年次を通じてリサーチペーパーを英語で書くための様々な訓練をする。授業時間数は1年次に必修6単位（1クラス＝2単位通年）、2年次に必修6単位である。このほかに、選択英語、上級英語、通訳入門、上級外国語の英語が設けられている。TOEFL（Test of English as a Foreign Language）のITP（Institutional Testing Program）により3段階に分けた進度別クラス編成がとられている。このカリキュラムの今後の課題は2つ報告されている。まず1つは英語学習に関して意欲が乏しい、または基礎力に欠ける学生への対応として、カリキュラムの目的を変えることなく学生のレベルに合った教育方法の確立をすること、もう1つは

専任・非常勤を含めた40人近いスタッフの教育内容の格差を少なくすることである。

以上2つの大学の英語教育カリキュラムを挙げた。両者に共通している英語教育カリキュラムの理念は、大学及び将来の職業生活で役に立つ認知活動を伴うコミュニケーション能力の育成を目指している点である。まさにこれは大学での教育意義に合致した理念とすることができる。しかしこうした理念に基づいたカリキュラムの直面する問題は、鳥飼・進藤も今後の課題であると述べているように、基礎力の不足した学生、学習意欲の低い学生への対応の問題である。これは一部の大学を除けば、日本のほとんどの大学が多かれ少なかれ抱える問題であろう。英語の基礎力が低いということは、中学・高校と6年間英語教育を受けてきた事実を考えれば、英語という教科に関する学習ストラテジーを身につけていないということとはできるかもしれないが、認知的・学問的活動に対する関心がないということにはならない。従って基礎力のない学生にはやさしい英会話やゲーム、単純な和訳や簡単な日本語からの英作文をさせるというのでは明らかに不適切で、そうしたカリキュラムでは学生の学習意欲も自ずと減退していこう。また、たとえ入学時に認知的・学問的なものに対する関心が薄かったとしても、そうしたものに対する興味や関心を引き出し、育てることは、現代の多くの大学にとって大変重要な教育の意義であるに違いない。

3 神奈川大学経営学部の英語カリキュラムの現状と課題

本学経営学部の英語カリキュラム（経営学部教員が同キャンパス内の理学部の英語教育も同じカリキュラムにて担当）は入学時と1年次修了時のプレイスメントテスト（経営学部教員が独自に作成）の結果による習熟度別A、B、Cの3ランクのクラス分けをした上で、様々な開講講座（資料）から学生が自分の興味関心に合ったクラスを選んで履修することができるというシス

テムになっている。各開講講座には15人から45人程度の定員が設けられているため、講座によっては学生の第1希望に合致しないこともあるが、その場合でも学生の第3希望までにはほとんど対応できる状況である。この英語カリキュラムは英語を入学試験で必要としていない学生から、すでに高い習熟度を持つ学生、または海外ですでに英語をある程度身につけた帰国子女の学生にまで対応できる点と、また学生が受講講座を選択できるという点で、多くの他の大学と比較してかなりきめ細かなカリキュラムであると言えることができる。

本稿の導入で述べたように来年度から新教育課程に基づく教育を受けた学生が入学してくる。こうした状況で現行カリキュラムをさらに改善していく場合、英語カリキュラムの目標を習熟度別に明確にし、それに合わせて各講座の内容を非常勤講師を含めた全スタッフとともに検討し、さらにそれを学生が履修決定をする際に役立つように「講義計画」（理学部は講義要綱）に提示していくことが重要である。この習熟度別のカリキュラム目標の設定の背景には、習熟度のAとCとの間には相当の幅があり、1つの目標を設定できないという事情がある。入学試験に英語を必要としなかった学生がその多くを占める習熟度Cでは英文の構造の仕組みから復習する必要があるが、習熟度Aの場合にはもはや英語について教える段階ではなく、既存の英語力を使って意義ある知的活動をさせることに重点を置くほうが効果的である。

具体的には各習熟度の学生の特性とニーズを考慮して以下のような点を盛り込んだ目標を提案したい。

各習熟度共通の方針：

学習者主体の、コミュニケーション能力育成を目的とするカリキュラム

習熟度A：

1. 学生の社会的ニーズ及びアカデミックニーズに対応する。
2. 英語を使って学生にとって意義ある知的活動をさせることにより既存の英語力を発展させる。

習熟度 B:

1. 基礎力の確認をしつつ実際に学生にとって意義あるコミュニケーションタスクを行うことにより基礎力を定着させる。
2. 履修修了後の大学生活や職業生活の中で英語学習を継続できるように学習ストラテジーを身につけさせる。

習熟度 C:

1. 中学、高校までの文法内容を実際に使う中で丁寧に確認させる。
2. 学生にとって意義あるコミュニケーションタスクを行う中で学習意欲を向上させ、持続させる。
3. 履修修了後の大学生活や職業生活の中で英語学習を継続できるように学習ストラテジーを身につけさせる。

習熟度 A のクラスでは先に述べた理由から、CALP にその重点を置くことが妥当だと考えられる。また、リーディング、ライティング、スピーキング、リスニング、のように個々のスキルに焦点を当てた Skill-Getting Strategies (Dubin and Olshtain, 1986) ではなく、むしろ学生の将来の職業生活や学問・研究生活での実際の英語の使われ方を想定してより実際の使われ方に近い形で 4 技能をすべて統合した形のシラバスを作成できれば学生の知的探求心を刺激し、学習意欲の向上につながると考えられる。シラバスのデザインとしては特定の知識やスキルを身につけることを目的とした product-oriented よりも学習経験のプロセスそのものを目的とした process-oriented (Nunan, 1988b) のほうがこの場合より適している。例えば 1 つのテーマについて資料を読み、ビデオを見、テープを聞いて情報を得た上でそれらの情報をもとに自分の考えをまとめて書き、グループディスカッションをし、その結果を発表するといった一連のシラバスや、自分の興味のあるテーマでグループを作り、新聞、雑誌、データベースなどあらゆるメディアを利用して調べ、専門家や諸機関にインタビューをしたり、アンケートを行うなどのリサーチをし、それを効果的な表現方法で発表するといったリサーチ・プレゼンテーション

などの content-based シラバスが挙げられる。またリサーチペーパーの書き方を教え、1年をかけてきちんとしたリサーチペーパーを書き上げる task-based シラバスも考えられる。Dubin and Olshtain (1986) は、この言語を使用することに重点を置く process-oriented の教育方法を学習者の全体的な言語獲得を高めるものであるとし、その重要な要素を10列挙しているが、ここではそのうち先に述べた content-based、task-based シラバスに関係のある3つを引用してみる。

...Information-Centered Tasks enable learners to use the language naturally while being fully engrossed in fact-gathering activities.

...Problem-Solving Tasks involve learners in making decisions about issues while using the target language, enabling them to focus on the features of the activity rather than on language usage. In this type of activity, learners are involved in a 'whole-task' process in Littlewood's (1981²⁾) terms.

...While similarly 'whole-task' focused, workouts which involve transferring and reconstituting information emphasize cognitive uses of language. (p. 96)

Dubin and Olshtain は情報を収集しそれを組み立てたり問題解決をするという認知活動の中で、学習者が言語の使い方について学ぶのではなく、自然な形で言語を使用する能力を高めることができる点を強調している。言語のそのものや言語の使い方についての知識はすでに習得している習熟度 A のクラスに、この process-oriented の教育方法が適していることが確認できる。

習熟度 B は、基礎的な文法知識も各言語スキルも十分に定着していない学生がその大半を占める。また学生によってどのスキルがどの程度不十分であ

るかも様々である。このレベルではやはり基礎の確認と skill getting に焦点を当てざるを得ない。しかしその場合でも Bundage and Mackeracher (1980) が前述の Adult Learning Theory で述べているように、学習者にとって意義のある適切な information を様々な sensory modes で提示して学習意欲を向上させ、4 技能全てを使った意義ある認知的コミュニケーションへと繋げていく努力をシラバス作成上で示すべきである。

学習ストラテジーという点については最近研究が盛んであるが、一般的な見解として学習者に学習ストラテジーを教える意義が主張されている。実際習熟度 B の場合、「英語の勉強の仕方がよくわからない」という点が学習意欲低下の原因である例も多い。学習ストラテジー研究では Oxford (1990) の Strategy Inventory for Language Learning (SILL) が最も頻繁に使用されているが、これは ESL の環境をその前提としており、EFL の環境である日本の学習現場には合わない点もすでに指摘されている³⁾。Oxford 自身は EFL 環境にも応用できると述べているが、今後日本の環境、さらには本学部のそれぞれの習熟度の学生に適したものを開発していく必要があるだろう。早急に必要なものとして、metacognitive strategies の強化が考えられる。例えば、文章の正確な読解ができなかった場合、なぜできなかったのか、どこが間違いなのかを分析、認識しようとせずに、正解をノートに写しそれを丸暗記しようとする学生が多く見られる。「どこがわからないのかわからないので取りあえず丸暗記して試験に臨む」という習慣が高校までに身につけている学生に self-monitoring、self-evaluating の習慣をつけさせ、さらに問題を自分で解決させる力をつけさせなければ、履修修了後に学習を継続できるようにはならない。

習熟度 C の学生の一般的な特徴は、高校までの英語の授業についていけなくなって途中で諦め、従って大学入試では英語を受験しなかったということである。実際には中学校で習得しておくべき文法知識が大幅に不足あるいは全く欠落している場合がほとんどである。しかし学習意欲が低いというわけ

ではなく、この状態では将来困るであろうという危機感を十分持っており、また同時に現実的な問題として必修である英語で単位をとらなければ卒業できないという問題に直面しているので、ある意味では切実な学習意欲が伝わってくるレベルである。この習熟度Cレベルこそ社会に送り出す前のラストチャンスとして基本的なことを適切な指導で丁寧にわかるまで行うべきである。同時に様々な方法で刺激を与え、英語を習得することによる様々な可能性の広がりを実示しながら学習意欲を上げる努力をすべきなのは他の習熟度の学生への対応と同じであり、また学習ストラテジーもより詳細に指導する必要があるだろう。

お わ り に

近年30年間の間に欧米での第二言語習得研究はめざましい進歩を遂げ、多くの実証的研究に基づいた理論が展開されてきた。こうした動きは先の文部省学習指導要領の改訂にも確実に影響を与え、さらには大学での英語教育にも変革の必要性を迫っている。特に本学部は「国際社会で活躍し得る人材の育成」をその目標に掲げており、この意味で英語を含めた外国語教育に課せられた責任は重大である。本学部の英語教育のさらなる発展のために時代の流れや学生の状況、ニーズに応じてカリキュラムの評価・分析を行い、常にカリキュラムを改善していかなければならない。本稿で述べた以外にも、学生による授業評価、講義計画の記述内容の充実、再履修者への適切な対応など今後の課題は山積する。また、1年次生の全員、2年次生の70%、理学部1年次生、2年次生の全員を担当する関係から、多くの非常勤講師に依存せざるを得ない現状であるため、授業内容の必要な範囲での統一がとりにくいという問題もある。こうした問題を解決していくためには、カリキュラムを作成し実施していく際に、専任・非常勤を問わずすべての英語教育スタッフが状況を報告し、意見を交換し合い、綿密に打ち合わせをする必要があるこ

とは言うまでもない。curriculum development は professional development であるという Nunan の言葉を励みに試行錯誤しながらより学生主体の英語教育を目指したいものである。

資料：神奈川大学経営学部英語開講講座

1 年次配当の講座

英語Ⅰ	総合英語 AA	英語Ⅱ	総合英語 AA
	英文講読 A		英語会話 A
	時事英語 A		英文作成 A
	L・L 演習 B		L・L 演習 A
	時事英語 B		英文作成 B
	基礎英語表現 C		基礎英語表現 C
	基礎講読 C		基礎講読 C
	留学生クラス		留学生クラス

2 年次配当の講座

英語Ⅲ	総合英語 AA	英語Ⅳ	総合英語 AA
	英語会話 A		英文講読 A
	映像英語 A		英文作成 A
	時事英語 A		教養英語 A
	英文講読 B		英語会話 B
	英文作成 B		映像英語 B
	教養英語 B		時事英語 B
	英語表現 C		英語表現 C
	英文講読 C		英文講読 C

注

- 1) 4 技能のどれかに焦点を当てる授業内容や文法項目ごとにシラバスを作成するのではなく、あるテーマについて、様々なアプローチで教授する教授方法。Brinton (1989) らが「銃規制」をコンテンツとして挙げた例に次のようなものがある。「銃規制」について、まず必要なボキャブラリーを学習した後でラ

ジオ番組を聞き、ノートを取り、ワークシートの質問に答える。次にロールプレーを行って、それぞれの意見の相違点をつかみ、作文を書き、センテンスレベルの文法指導を受ける。次に新聞や雑誌の記事を読んで情報を得、ディスカッションを行う。最後にそれまで得た情報をもとに、自分の意見をまとめて書く。

- 2) Littlewood, W. T.(1981) *Communicative language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 3) 木村松雄「CELТ 及び英語学習調査から見る大学生(教養課程)の英語学力諸相に関する継年的研究(Ⅱ)」第35回(1996年度)大学英語教育学会全国大会。

引用文献

- Brundage, D. H. and D. Mackeracher (1980) *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*. Ontario : Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1978) Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-cultural Psychology*. 9, pp. 131-49.
- Brinton, D., Snow, M., and Wesche, M. (1989) *Content-Based Second Language Instruction*. New York : Newbury House Publisher.
- 小池生夫監修 SLA 研究会編(1994) 『第二言語習得に基づく最新の英語教育』大修館書店。
- Dubin, F. and Olshtain, E. (1986) *Course Design*. New York : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988a) *Syllabus Design*. Oxford : Oxford University Press.
- Nunan, D. (1988b) *The Learner-Centred Curriculum*. New York : Cambridge University Press.
- 鳥飼玖美子 後藤久美子(1996) 『大学英語教育の改革』三修社。
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle & Heinle Publishers.