

某看護系大学における学生の英語力の実態と 英文読解力向上に関する実践研究

杉田 由仁

要 旨

本実践報告は、ESP (English for Specific Purpose) の概念に沿った看護系大学における外国語のカリキュラム構築の第一歩として行った英語力実態調査の結果と、初年度の実践研究として取り組んだ12回の英文読解指導の効果についてまとめたものである。英語力の実態としては、入学時の平均的日本人大学生レベルの能力が学年進行とともに下降傾向にあることが判明した。また、医療情報を正確に読みとる活動を中心とした読解指導については、これまでの文法訳読式指導からの転換を完全に達成するまでには至らなかったが、読解力の向上に一定の効果があることが確認された。

キーワード：職業別英語 (ESP)、看護学生、読解指導

I. はじめに

英語教育における新しくかつ中心的な傾向として、商業・産業・科学・工学の分野における国際的コミュニケーションの手段として英語をとらえる視点というものがある。特にイギリスを中心として研究開発が進められてきたESP (English for Specific Purposes) という概念は、この分野における代表的なものであり、EAP (English for Academic Purposes) とEOP (English for Occupational Purposes) の2つに分けることができる。EAPは学校教育における勉学に必要な英語でのコミュニケーション技能と関わっており、その内容は‘curriculum-oriented’である。一方、EOPは商人・医師・技師など特定の職業において要求されるコミュニケーション技能と関わっており、内容的には‘activity-oriented’で、EAPに比べてかなり専門化してきている。

本学の教育課程における外国語は、『2003 履修案内・便覧』によると「語学としての英語及び看護学の研究等に必要とする語学力を中心にカリキュラムを構築する。外国語の学修も看護学の専門教

育の進行に応じて年次構築する(25)。」という位置づけがなされ、具体的な科目として、1年生を対象とした英語ⅠAおよびⅠB(いずれも基礎英語)、2年生を対象とした英語Ⅱ(文献講読)、そして3年生を対象とした英語Ⅲ(医療英語)が開設されている。これらの科目の指導に際して、将来的に看護関連分野における活躍が期待される人材の育成という視点から、ESPの概念に沿った具体的な指導内容および指導方法を模索する必要があると考えられる。

本実践報告は、看護系大学における外国語のカリキュラム構築の第一歩として行った英語力実態調査の結果と、初年度の実践研究として取り組んだ英文の読解指導の効果についてまとめたものである。今後、看護大学における外国語指導のより一層の向上を図るための基礎的調査・実践研究と位置づけられるものである。

II. 研究目的

①某看護系大学に在籍する学生の英語力の実態について、実用英語技能検定試験(英検)に

よる調査をもとに考察する。

- ②看護学部教育における英語の文献講読に必要なとされる基礎的な英文の読解力向上をめざした指導方法の効果について検証する。

Ⅲ. 研究の方法

1. 調査および研究の対象

英語力実態調査については、平成15年4月現在、山梨県内の看護系大学に在籍する1～3年生(156名)を対象として行った。また、指導法の実践研究については、ESPの概念に沿った具体的な指導内容や方法が最も必要とされている「英語Ⅲ(医療英語)」の受講者(3年生・57名)を対象として行った。¹⁾

2. 調査期間

平成15年4月から平成15年7月(前期授業期間)

3. 実態調査の内容

調査問題として、平成10年度第1回実用英語技能検定(英検)準2級試験問題を用いた。各学年ともに4月最初の授業において、筆記試験65分、リスニング約20分で実施した。なお、この問題は、過去に県内の国立大学に在籍する大学1年生(非英語専攻)45名を対象として行った調査と同一のものであるため、看護学部生の学年間の比較に加え、他大学生との比較が可能となり、より客観的な分析ができるものと考えた。

4. 実践研究の内容

初年度の研究領域としてリーディング(英文読解)を選定し、医療情報を正確に読みとる技術の習得を目的とした授業実践を延べ12回にわたって行った。これまでの2年間、文法訳読式²⁾の授業が行われていたことを考慮し、全文訳を書き留める作業ではなく、英文そのものを読んで理解する「読解」の作業を授業の中心的な活動として位置づけるように努力した。具体的には、雑誌"TIME"の医事コラムより精選抜粋された文章によって編集されたテキスト³⁾の英文を「タイトルから内容を推測→テープを聴く→ワークシートによる読みとり→答え合わせ・解説→練習問題」という手順で指導した。授業の中心的な活動となる

読解に際して、前期前半は文章読み取りのポイントに日本語で答えを記入する形式(Reading Points形式と呼ぶ)のワークシートを、後半は文章中の各パラグラフに対して日本語で書かれた要点を選択する形式(Check of Understanding形式と呼ぶ)のワークシートを使用した。前期の最後の授業において、授業全般に関する6項目の質問に回答する形式のアンケート調査を行った(「資料」参照)。また、4月に英語力実態調査として実施した「英検」準2級試験問題と同一の読解問題⁴⁾を、英文読解力向上を判定するための資料とすることにした。

5. 分析方法

- 1) 実態調査に関しては、「語彙」「作文」「読解」および「リスニング」の各領域について、看護学部1年、同2年、同3年、他大学1年の4グループの得点を分散分析により比較した。
- 2) アンケート調査に関しては、項目ごとに度数と%による単純集計を行い、回答傾向の特徴を探った。

6. 倫理的配慮

英語力実態調査(1～3年)および読解力診断テスト(3年)に際しては、調査の主旨・目的、また単位認定に関わる評価とは無関係であること、プライバシーに対する配慮を行うことを学生に説明し、了解を得た上で実施した。3年生を対象としたアンケート調査については、調査結果の利用目的を説明し、無記名回答であることを申し添え、質問紙を配布し回収した。

Ⅳ. 結果と考察

1. 英語力実態調査の結果

表1は、「語彙力」に関する各学年および他大学生の平均と標準偏差を示したものである。分散分析(ANOVA)を行った結果、表2に見られるようにグループ間の語彙力の差は有意であった($F(3, 188) = 9.92, p < .01$)。さらに、LSD(Least Significant Difference)法を用いた多重比較検定を行ったところ、1年生と他大学生との語彙力に統計学的な有意差は認められなかったが、1年生および他大学生と2・3年生の語彙力には有意

な差があることがわかった (表3)。

表1 語彙力の平均と標準偏差 (Max = 30)

	1年生	2年生	3年生	他大学
人数	50	49	47	46
平均点	19.28	17.29	15.77	19.06
標準偏差	3.87	3.16	3.03	4.15

表2 分散分析表 語彙力のグループ間差

要因	偏差平方和	自由度	平均平方	F値
語彙力	389.89	3	129.96	9.92**
誤差	2463.31	188	13.10	
全体	2853.20	191		**p<.01

表3 語彙力のグループ間多重比較 (MSe = 13.10)

	1年生	2年生	3年生	他大学
2年生	<		<	<
3年生	<	<		<
他大学	=	<	<	

不等号p<.05, 等号n.s.

表4は、「作文力」に関する各学年および他大学の平均と標準偏差を示したものである。分散分析 (ANOVA) を行った結果、表5に見られるようにグループ間の作文力の差は有意であった ($F(3, 188) = 7.67, p < .01$)。さらに、LSD法を用いた多重比較検定を行ったところ、1・2年生と他大学生との作文力に統計学的な有意差は認められないが、3年生については1年生・2年生および他大学生の作文力と有意な差があることがわかった (表6)。

表4 作文力の平均と標準偏差 (Max = 5)

	1年生	2年生	3年生	他大学
人数	50	49	47	46
平均点	2.76	3.04	1.93	3.13
標準偏差	1.20	1.51	1.19	1.39

表5 分散分析表 作文力のグループ間差

要因	偏差平方和	自由度	平均平方	F値
語彙力	41.74	3	13.91	7.67**
誤差	341.06	188	1.81	
全体	382.81	191		**p<.01

表6 作文力のグループ間多重比較 (MSe = 1.81)

	1年生	2年生	3年生	他大学
2年生	=		<	=
3年生	<	<		<
他大学	=	=	<	

不等号p<.05, 等号n.s.

表7は、「読解力」に関する各学年および他大学の平均と標準偏差を示したものである。分散分析 (ANOVA) を行った結果、表8に見られるようにグループ間の読解力の差は有意であった ($F(3, 188) = 22.60, p < .01$)。さらに、LSD法を用いた多重比較検定を行ったところ、1・2年生

と他大学生との読解力に統計学的な有意差は認められないが、3年生については1年生・2年生および他大学生の読解力と有意な差があることがわかった (表9)。

表7 読解力の平均と標準偏差 (Max = 15)

	1年生	2年生	3年生	他大学
人数	50	49	47	46
平均点	7.98	7.87	4.29	8.58
標準偏差	3.04	2.48	3.03	2.50

表8 分散分析表 読解力のグループ間差

要因	偏差平方和	自由度	平均平方	F値
語彙力	537.25	3	179.08	22.60**
誤差	1489.22	188	7.92	
全体	2026.47	191		**p<.01

表9 読解力のグループ間多重比較 (MSe = 7.92)

	1年生	2年生	3年生	他大学
2年生	=		<	=
3年生	<	<		<
他大学	=	=	<	

不等号p<.05, 等号n.s.

表10は、「リスニング」に関する各学年および他大学の平均と標準偏差を示したものである。分散分析 (ANOVA) を行った結果、表11に見られるようにグループ間のリスニングの差は有意ではなかった ($F(3, 188) = 0.569, p > .10$)。したがって、この分野については4グループの学生の能力に有意といえる差はないことがわかった。

表10 リスニングの平均と標準偏差 (Max = 20)

	1年生	2年生	3年生	他大学
人数	50	49	47	46
平均点	9.76	9.59	8.97	9.69
標準偏差	3.30	3.49	2.97	3.14

表11 分散分析表 リスニングのグループ間差

要因	偏差平方和	自由度	平均平方	F値
語彙力	18.30	3	6.10	0.569
誤差	2013.67	188	10.71	
全体	2031.97	191		p>.10 n.s.

表12は、「総合点」に関する各学年および他大学の平均と標準偏差を示したものである。分散分析 (ANOVA) を行った結果、表13に見られるようにグループ間の総合点の差は有意であった ($F(3, 188) = 13.50, p < .01$)。さらに、LSD法を用いた多重比較検定を行ったところ、1・2

年生と他大学生との総合点に統計学的な有意差は認められないが、3年生については1年生・2年生および他大学生の総合点と有意な差があることがわかった(表14)。

表12 総合点の平均と標準偏差 (Max = 60)

	1年生	2年生	3年生	他大学
人数	50	49	47	46
平均点	39.78	37.79	30.97	40.47
標準偏差	8.41	8.40	6.76	8.35

表13 分散分析表 総合点のグループ間差

要因	偏差平方和	自由度	平均平方	F値
語彙力	2662.24	3	887.41	13.50**
誤差	12357.0	188	65.72	
全体	15019.24	191		**p<.01

表14 総合点のグループ間多重比較 (MSe = 65.72)

	1年生	2年生	3年生	他大学
2年生	=		<	=
3年生	<	<		<
他大学	=	=	<	

不等号p<.05, 等号n.s.

2. 看護大学生の英語力に関する考察

図1は、今回の調査結果に示された領域別の得点をグラフ化してまとめたものである。この図を参照しながら、今回の調査対象となった看護系大学生の英語力の実態について、考察を試みることにする。まず、1年生の段階では、「語彙力」「作文力」「読解力」「リスニング」および「総合点」に関して、非英語専攻の他大学生との差は認められなかった。総合点の平均39.78点(他大学生は40.47点)は、英検準2級の合格ラインのめやす(満点70点の60%前後)と同程度であり、合格率44%(50名中22名)は平成10年度第1回～第3回準2級・大学生の合格率46.58%(12,607名中5,873名)と概ね一致するものである。これらの数値から、看護大学生の大学入学時の英語力は、高校中級程度の日本人大学生の平均的なレベルと言えそうである。

次に、2年生は1年生・他大学生に比べ、総合点においては統計学的に有意な差は認められなかったが、「語彙力」の得点が1年生・他大学生を下回るという結果があらわれた。これはおそらく、大学1年次に英語ⅠA・ⅠBという基礎英語の授業を履修しているが、週2回(50分授業4回

分)の授業時間、また家庭での英語の学習時間が高等学校時代に比べ減少傾向にあり、いわゆる受験勉強により、暗記を中心として身につけた英語の語彙の多くが忘却されてしまっていることに帰因すると思われる。

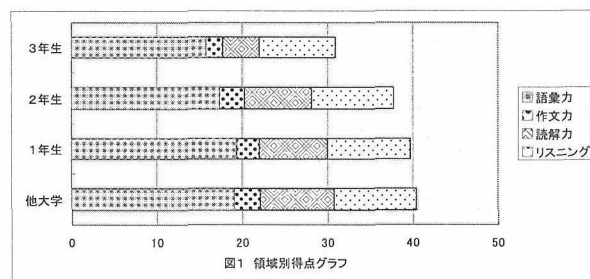


図1 領域別得点グラフ

さらに、3年生に関しては、「リスニング」を除く、すべての領域における得点が高他の3グループを下回り、「総合点」についても統計学的に有意な差が認められた。つまり、大学生としての2年間の英語学習は、実用英語検定を評価尺度とした英語能力という枠組みにおいては、あまり効果を持つものではなかったと推測できる。その理由として考えられることは、まず英語の学習時間という面で、大学2年次においては英語Ⅱ(文献講読)1科目のみを履修することとなり、1年次に比べ授業時数が半減し、それに伴い英語の学習時間そのものが著しく減少したということである。さらに、授業方法・形態および授業の効果という点について、任意の学生から聞き取り調査を行った。それによると、現在の2・3年生については、大学入学後「文法訳読式」の授業により、一語一語、一文一文を日本語に訳す練習が積み重ねられ、授業中の中心的な活動として、教師あるいは学生による日本語の全文訳を書き留める作業が行われてきたということである。したがって、段落ごとあるいは文章全体から情報を獲得するために英語の文章を読み、内容を理解するといった読解活動としてのリーディングはほとんど行われず、必ずしも実用的な英語力を伸ばす機会とはなっていなかったものと考えられる。

3. アンケート調査の結果と考察

表15は、7月の最終授業の際に英語Ⅲを受講

した3年生を対象として実施した全12回の授業に対するアンケート調査の結果である。2年間慣れ親しんだ文法訳読を中心とした授業方式から読解活動を中心とした授業への転換が、どの程度受け入れられたかを示すものと見ることができる。結果として、約3/4の学生には今回の授業方式が受け入れられたが、1/4の学生に関しては、受け入れ難い状況があったことがわかった。特にその理由として「文章の概要・要点の理解では不十分であり、全文の日本語訳が必要である」という、文法訳読式の授業経験に基づくコメントが記載されていた。

表15 「英語Ⅲ」授業アンケートの結果

4月からの授業方法		
	よい	2 (4.3%)
	どちらかといえばよい	34 (72.3%)
	どちらかといえばよくない	10 (21.3%)
	よくない	1 (2.1%)
授業用テキストのレベル		
	合っていた	0 (0%)
	どちらかといえば合っていた	17 (36.2%)
	どちらかといえば合わなかった	28 (59.6%)
	合わなかった	2 (4.3%)
読みとり用ワークシート		
	役に立った	19 (40.4%)
	どちらかといえば役に立った	23 (48.9%)
	どちらかといえば役に立たなかった	4 (8.5%)
	役に立たなかった	1 (2.1%)
ワークシートの形式		
	Reading Points形式	13 (27.7%)
	Check of Understanding形式	33 (70.2%)
	回答なし	1 (2.1%)
英語を読む力の伸び		
	伸びた	0 (0%)
	どちらかといえば伸びた	29 (61.7%)
	どちらかといえば伸びなかった	9 (19.1%)
	伸びなかった	8 (17.0%)
	わからない	1 (2.1%)

また、読解活動に際して使用したワークシートについては、約90%の学生の学習活動に役立ったということである。「あまり役立たなかった」「役立たなかった」という5名の学生については、授業方法を受け入れ難いと感じた11名と一致しており、その理由付けとして、ワークシートによる文章のポイントの理解では不十分であり、「全文訳」が必要であることを強調している。ワークシートの形式に関しては、前期後半に使用したCheck of Understanding形式の方が支持される結果となったが、この方式を評価した学生の中

にも「リーディングの力を伸ばすという意味ではReading Points形式の方がよい」とコメントした学生が複数存在した。これらの学生たちは、Reading Points形式の場合、授業中の読解活動をスムーズに進めるために、未知語の意味の下調べなどある程度の授業準備が必要となるが、看護専門領域の授業とのかねあいにおいてこの準備作業にける時間確保が困難であるため、準備をあまり必要としないCheck of Understanding形式の方を支持するという実情を報告している。

今回の授業実践の目標である「英語を読む力」の向上については、前期12回の授業を通して、約60%の学生が「どちらかといえば伸びた」と回答している。この回答を裏付けるデータとして、4月よりも7月の方が得点が上昇した学生は38名(80.85%)、下降した学生6名、同一の学生は3名であり、「どちらかといえば伸びた」と感じた学生の割合を、実際に得点を伸ばした学生の割合の方が上回るという結果が得られた。また表16は、4月と7月に実施した読解問題の得点の平均と標準偏差を示したものである。t検定の結果、両テストの平均の差は有意(両側検定: $t(46)=2.68$, $p<.01$)であり、今回の調査対象となった学生は全体として4月の段階よりも7月における方が、読解力を向上させていると見ることができる。

表16 テスト得点の平均と標準偏差 (Max = 15)

		4月	7月
人	数	47	47
平	均	4.29	8.65
標	準	3.07	2.52

V. 総括的考察

今回の調査および研究の目的と照らし合わせ、看護系大学における今後の英語教育実践に向けて、最終的な総括を試みたいと思う。

①看護大学に在籍する学生の英語力の実態について、実用英語技能検定試験(英検)による調査をもとに考察する。

英検による実態調査から、入学時には平均的な日本人大学生の英語能力レベルを持ちながら、学年進行とともに能力が減退する傾向が明らかになった。ただしこの傾向は、同一グループの学生

を縦断的に調査した結果ではないので、断定的な結論とは言えず、今後も継続的に調査をしていく必要がある。現時点における仮説としては、入学時にはほぼ平均レベルの英語力を持ち合わせている学生が、学年進行に伴い英語力を低下させるという傾向は、英語の授業時数減少という英語学習の時間的要因によるものではないかということ。さらに、看護専門領域の学習時間を学年進行とともに増大させる必要があり、周辺科目である英語の学習時間確保は困難になるということ。こうした現状の前に、学生たちは英語力の維持・向上を望みつつも安易な授業方法・ワークシートを支持する傾向にあるということである。試みに、前期前半に家庭での英語学習時間を増加させる目的で、Reading Points 形式のワークシートを宿題形式にしたところ、多数の学生から否定的なコメントが寄せられた。看護系大学生を取り巻く英語の学習条件というものを考慮しつつ、まず何よりもカリキュラムに位置づけられている週に1回の授業内容を充実させるということ、また英語力の維持・向上を図る目的において課題等を与える場合には、学生にとって過度の負担とならない、効率的な英語学習につながる内容を考えるべきであろう。

②看護学部教育における英語の文献講読に必要とされる基礎的な英文の読解力向上をめざした指導方法の効果について検証する。

ESPの考え方に基づく、カリキュラム構築の第一歩として、今回はリーディングに関する実践研究を行った。その結果として、読解活動そのものを授業の中心とする授業方法については、一定の評価を得ることができた。しかし今回の方法は、これまでの文法訳読式の授業と比較すれば、読解活動という読むことそのものを目的とした授業方法であり、それなりの効果も認められたが、ESPの概念と照らし合わせるとまだまだ内容的には不十分であると言わざるを得ない。ESPの中でも特定の職業において要求されているコミュニケーション技能の習得を目標とするEOPを勘案すると、改善の方向性としてより‘activity-oriented’な内容を模索していかなければならないと言える。

すなわち、今回の読解活動のように、与えられた質問に対する解答を作成する、解答を教材の中に求めるといった限られた読み方では不十分であり、読み手である学生に、読む目的を持たせるということ、なぜ読むのかという理由、目的意識を持たせることを‘activity-oriented’な読む活動の前提とする必要があるということである。そして、このような読ませ方への配慮が、学生の学習意欲をかき立て、いっそうアクティブな読解活動へと進ませるものと考えられる。この点に関連して、今回の実践に際して使用したテキストについては、60%以上の学生が「どちらかといえば合わなかった」「合わなかった」と回答していることから、必ずしも学生のアクティブな読みにつながる題材とは言えなかったことを反省したい。今回の実態調査によって把握された看護系大学生の英語力のレベル、看護学を専攻する学生の興味・関心等を考慮して再検討し、適切なものを採用していくことが望まれていると言えよう。

最後に、今回の実践報告は、一看護系大学における平成15年度の英語関連科目受講生から得られたデータの範囲にとどまるものであり、調査および実践研究の継続とデータの積み重ねが不可欠であることは言うまでもない。今回の取り組みを第一歩として、ESPを念頭に置いた看護系大学の外国語カリキュラム構築に取り組んでいきたいと考える。

- 註 1) 平成15年度の大学3年生の在籍数は57名であるが、内10名は4月からの編入生であり、編入前の英語学習歴が異なるため、今回の調査および実践研究のデータからは除外した。
- 2) 文法訳読式の指導は、①指名された生徒の音読（教師訂正）、②同一生徒の訳読、③教師範読、④教師による日本語訳（生徒筆記）というパターンで行われることが多く、生徒の授業における最大の関心事は教師訳となる。そしてその教師訳をノートに速記することが生徒にとって最も大切な作業となる。

- 3) 川 端 一 男 編 (2002) . "Health and Medical Topics Now." 『健康の科学』南雲堂.
- 4) 4 月の実態調査実施後、答案返却・解説などのフィードバックは全く行わずに、ほぼ 4 ヶ月が経過していることから、同一問題による測定上の誤差は少ないものと判断した。

参考文献

- 浅野 博:日本人の英語読解力—大学生の実態から—,『現代英語教育』9月号, pp29-31, 研究社, 1994.
- 垣田直巳他:英語教育学研究ハンドブック, 大修館書店, 1990.
- 金谷 憲他:英語リーディング論, 河源社, 1995.
- 斉藤栄二:英文和訳から直読直解への指導, 研究社, 1996.
- 静 哲人:英語授業の大技・小技, 研究社, 1999.
- 日本英語検定協会:平成10年度全国受験情報,『STEP '99 英語情報』11・12号, pp51-63, 1999.
- 松村幹男他:英語のリーディング, 大修館書店, 1998.
- Brown, H. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents.
- Wallace, C. 2001. "Reading," (eds.) Carter, C. & Nunan, D., *Teaching English to Speakers of Other Languages*, 21-27, Cambridge University Press.

資料

英語Ⅲ 授業アンケート

※看護大学での英語の授業も残り少なくなりました。英語の担当教師が替わり、何かととまどった面もあったと思いますが、授業へのご協力ありがとうございました。今後の授業の参考資料として、ぜひ皆さんの感想を聞かせて欲しいと思います。成績とはいっさい関係がありませんので、正直に回答してください。

[質問1] 4月からの授業の方法（タイトルから推測→テープを聴く→読み取り→答え合わせ・解説→練習問題）についてどう思いましたか。

（ よい どちらかといえばよい
 どちらかといえばよくない
 よくない ）

理由[]

[質問2] 自分の英語力と授業内容・テキストのレベルについてどう感じましたか。

（ 合っていた どちらかといえば合っていた どちらかといえば合わなかった 合わなかった ）

理由[]

[質問3] 読み取りに使用したワークシートについてどう思いましたか。

（ 役に立った どちらかといえば役に立った どちらかといえば役に立たなかった 役に立たなかった ）

理由[]

[質問4] どちらの形式のワークシートがよいと思いましたか。

A. Reading Points 形式（質問に対する解答を作成する形式）

ア 1976年、N. Cousinsが医学雑誌に発表した論文の内容はどのようなものか。

B. Check of Understanding 形式（各段落の要点を選択する形式）

[] インターロイキン2による養子免疫療法が、末期癌患者の症状を飛躍的に改善するという2つの報告が掲載された。

理由[]

[質問5] 2年生までの授業と比べて、どのように感じましたか。（自由記述）

[質問6] 前期の授業を通して、自分の「英語を読む力」は伸びたと思いますか。

（ 伸びた どちらかといえば伸びた どちらかといえば伸びなかった 伸びなかった ）

An Investigation of Nursing College Students' English Proficiency and the Improvement of Reading Ability

SUGITA Yoshihito

Key words : English for Specific Purpose, Nursing students, Reading