

教員養成学部の英語教育専修における 英語コミュニケーション科目のあり方について

An Examination of “English Communication Subjects” for the English Teacher-training Course of the Department of Education

岡村 仁一¹⁾・加藤 茂夫²⁾・成田 圭市³⁾・
Carmen Hannah⁴⁾・本間 伸輔⁵⁾・松沢 伸二⁶⁾

1. はじめに

新潟大学教育学部学校教員養成課程の英語教育専修は、主に中学校教諭一種免許状（外国語（英語））を取得して中学校英語教師を目指す学生（以後、中学校主免学生と呼ぶ）と、小学校教諭一種免許状と中学校教諭二種免許状（外国語（英語））を取得して小学校教師を目指す学生（小学校主免学生と呼ぶ）のために、学部4年間の教育課程を整備している。中学校主免学生にも小学校主免学生にも学部の卒業には124単位以上の科目の履修を求めている。教育職員免許法施行規則上の「英語コミュニケーション科目」は、専修専門科目として16科目（16単位）を開講している。その内訳は、英語教育リスニング演習Ⅰ～Ⅳ、英語教育スピーキング演習Ⅰ～Ⅳ、英語教育ライティング演習Ⅰ～Ⅳ、英語教育リーディング演習Ⅰ～Ⅳである。英語教育専修は「英語コミュニケーション科目」を演習科目に位置づけている。受講生は1科目につき、1回90分の授業を週に1度15週にわたって受講し、第16週に実施する試験に合格して1単位を取得する。「英語コミュニケーション科目」はまた選択必修科目である。英語教育専修は中学校主免学生には9科目9単位以上、小学校主免学生には6科目6単位以上の「英語コミュニケーション科目」の履修を卒業要件としている。

本稿は、「英語コミュニケーション科目」の授業を担当する6人の大学教師がこれまでの指導を振り返り、教材・指導法・評価法・その他について省察して、教員養成学部で中学・高等学校の英語教師や、英語専科の担当も可能な小学校教師を目指す学生向けに、英語コミュニケーション能力の育成を目的に開講している「英語コミュニケーション科目」のより良い授業のあり方について考察する。「英語コミュニケーション科目」が英語教育専修の専修専門科目に占める割合は、中学校主免学生で30%（30単位中9単位）、小学校主免学生で43%（14単位中6単位）であるから、各科目の授業者がその省察を行う意義は小さくない。

2. 英語教育リスニング演習Ⅲ

本セクションでは、英語の聞き取り能力の伸長を目的に開講されている4つの演習科目のうち、英語教育専修の学生が3つめの科目として受講することになる「英語教育リスニング演習Ⅲ」のあり方を検討する。

2.1 授業の実際

図1に「英語教育リスニング演習Ⅲ」のシラバスの一部を示した。本科目は「英語教育リスニング演習Ⅰ」と「同Ⅱ」を履修済みの学生向け上級リスニング演習を行う。本科目では受講生が聞く機会の少ないイギリス英語のリスニング力の伸長を目標にしている。聞き取る音声には、a. 学習者向けに調整された聞き取り

図2.1 英語教育リスニング演習Ⅲのシラバス（一部）

科目の概要	LL教室を使って上級リスニング演習を行う。
科目のねらい	衛星テレビ放送、インターネット、映画などから教材を選び、標準的なイギリス英語やアメリカ英語などの聞き取りを訓練するだけでなく、外国語または第2言語として話された英語の聞き取り能力も伸ばす。
学習の到達目標	BBC放送のニュースを8割以上聞き取ることができる。学習者向けビデオ教材を聞き取ることができる。使用した教材についてのlistening vocabulary testとvocabulary testに8割以上正解することができる。
登録のための条件(注意)	英語教育リスニング演習Ⅰ・Ⅱを履修済みのこと。
学習方法・学習上の注意	毎回のディクテーションの課題などで英語音声を繰り返し聞くことになるが、音源は電子ファイル（mp3）で供給されるので、mp3プレーヤーやコンピュータなどの環境を整えて臨むこと。授業の予習と復習でかなりの時間のリスニング学習を行うことになる。
成績評価の方法と基準	随時実施するlistening vocabulary test (30%), vocabulary test (30%), それにdictation test (40%) による。正当な理由のない遅刻は3点、欠席（及び欠席相当の事由）は5点減点する。
使用テキスト	無し。
内容	主に英国BBC放送のニュースと学習者向けビデオ教材の聞き取りをトレーニングする。毎回のディクテーションの課題に加えて、listening vocabulary test, vocabulary testとdictation testを随時行う。

教材に加え、b. ニュースで実際に聞くことになる本物の母語話者及び非母語話者の音声を用いる。各教材は2～3分の長さである。平成28年度は教材aにBBC Learning EnglishのThe English We Speakという中級レベルの教材（<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/the-english-we-speak>）を、教材bにBBC放送のビデオクリップ（http://www.bbc.com/news/video_and_audio/international）を各授業の一週間前に入手して使用した。

毎回の「英語教育リスニング演習Ⅲ」の授業は前時に学習した教材のLVTで始まる。LVTは聞き取り語彙テスト（listening vocabulary test）である。受講生は教材aとbのそれぞれについて、教師が選ぶ2語～7語のチャンクレベル（Field, 2008, p. 114）の音声をLL教室のスピーカーから聞き、その綴りと日本語訳を解答用紙に書く。2つの教材に各10問が出題され、1つのLVTについて「音声を聞く→解答を書く」を2回繰り返す。平成28年度の最終授業での教材aのLVTの第1問で受講生は、*You seem to be in a good mood*と「君は気分が良いようだね」、教材bの第1問で*noticeable from Day 1*と「第1日目から目立つ」と解答した。

次に授業では、採点済みの前週のLVTが受講生に返却され、解答確認が行われ、続いて新教材が提示される。新教材aではスクリプトが配られ、音声をLL教室のスピーカーから聞くとともに、新しい表現を確認する。新教材bではLL教室のスクリーンでビデオクリップを2回見る。必要な場合は背景知識が確認される。受講生には翌週までに新教材a、それに本時にスクリプトを確認する前時の課題の教材bのLVT向け学習と、新教材bの部分ディクテーションを行う課題（全体で100～150 words）が課される。新教材bのワークシートとmp3形式の音声ファイルは、大学の学習サイトからダウンロードする。ワークシートには課題のビデオクリップのURLが記されている。履修者は自宅などで何度もビデオを視聴して課題に取り組む。

授業の残りの時間は、教材bの部分ディクテーションのスクリプトの確認に当てられる。授業者は履修生のスクリプト案に対して、語彙・表現・文法・背景知識などとともに正解を示し、合わせて聞き取り力向上に役立つ音声変化（脱落、連結、変種など）の説明などを加える。

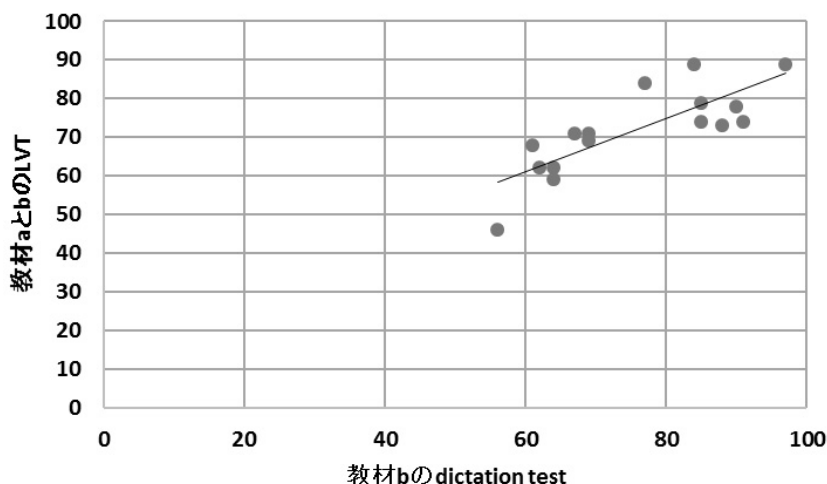
2.2 授業のテスト・評価

シラバスが示すように、「英語教育リスニング演習Ⅲ」の評価は、毎回のLVTの平均点、最終試験として実施する教材aとbのvocabulary test（教材aとbの全スクリプトから各25問出題、各100点）、それにdictation test（初見のビデオクリップの100 wordsの部分ディクテーションテスト）に基づいて決定する。

平成28年度の「英語教育リスニング演習Ⅲ」には英語教育専修3年生の中学校主免許学生16人が受講した。全部で11回実施されたLVTの16人の平均点は、教材aが81点、教材bが63点だった。平成28年8月3日の最終試験でのvocabulary testの16人の平均点は、教材aが67点、教材bが59点だった。また、教材bのdictation testの平均点は76点であった。欠席・遅刻などを加味した総合成績の平均点は100点満点で77点であった。最高得点は100点であり、60点未満の不合格者が3人（55点、56点、59点）だった。

図2に2つの教材のLVTの合計の平均点と教材bのdictation testの得点の散布図を示した。（試みに2つの得点についてピアソンの積率相関係数の値を求めたところ、 $r = .8, p = .0002$ であった。）

図2.2 LVTとdictation testの得点の分布



2.3 受講生の意見

最終試験日の1週間前の平成28年7月27日の授業時に10分ほどの時間をとり、受講生16人に次の問いに自由記述形式で回答する記名式アンケートを実施した。問1は「LVTはあなたのリスニングの力を伸ばすのに効果がありましたか？ それはどのようにですか？」、問2は「英語教育リスニング演習Ⅲの授業を履修して、あなたのリスニングの力はどう変わりましたか？ それはなぜですか？」であった。以下に受講生の解答を示す。（原文のママ）

学生A. — 1. 効果があったと思う。1回目は聞き取れなくても何回か聞くうちにわかることが多かった。また答えを確認したのちに聞いてみるとまたよい学習になった。2. 以前より向上したと思う。リスニングは苦手だが少しずつ聞こえる単語が増えたから。

学生B. — 1. 音を耳が覚えるという点では効果があるのだと思う。自分にはあまり効果がでなかったが。（練習不足）2. あまり変わっていない（練習不足）

学生C. — 1. あった 普段リスニングをする時は、全体を聞き流しているが、LVTの勉強の時は、1つ1つの音を細かく聞き取る練習ができたので、リエゾンなどにも注意して聞くことができた。2. 英語学習用ではなく、ネイティブが聞くような実際の英語をBBCでは聞くことができたので、より自然な発音を聞き取ることが少しできるようになったと思う。non-nativeやなまりの強い英語もあっていろいろ聞くことができてよかった。

学生D. — 1. ネイティブの普通の速さの英語に以前よりは慣れたと思う。2. 少しリスニング力が上がったと思う。宿題のBBCの聞き取りが最初よりは聞き取れるようになったから。

学生E. — 1. 効果があると思った。最初は聞き取ることができなかった単語も、授業で確認し、テストのために何回も聞いて練習することで、聞き取れるようになった。2. ネイティブな発音やスピードに

慣れることができた。実際に外国で使われている表現に多く触れることができたため、とても学習意欲が上がった。時事的なネタも多く、とりくみやすかった。

学生F. — 1. リスニングというよりはLVTの力がついたように思う。理由は毎回BBC, English We Speakどちらも何度も聴くが、時間内に回答欄を埋めることはできても、毎回の学習にかかる時間がさほど変わらないし、他で英語を聴く機会があっても劇的に聞こえるようになったとは思わないから。2. なまりの入った英語を聴く時など、より聴きとりにくい時が多かったので聴こえやすい話者の英語がより易しく感じるようになった。

学生G. — 1. 効果はかなりあったと思います。LVTテスト対策の際にnativeの方が話す英語（時にnonnativeの場合もあったが）何度も聞いて理解しようと努めることで、回を重ねる毎に話すスピードや発音、またなまりにもしだいに慣れていったことが実感できました。また、BBC Newsの方は自然な速度で話されていたのでとても刺激的でした。2. 自分はリスニングに苦手意識をずっと感じていましたが、くり返しになりますが、リスニング演習Ⅲを通して生きた英語（自然なスピードやイントネーション）に触れることで英語を聞くことにしだいに抵抗感がなくなり、それが分かる喜びにつながっていきました。実力はまだまだですが、リスニングにもっと力を入れて熱心に勉強しようと思えることができました。ありがとうございました。

学生H. — 1. 言葉のまとまりごとに意味を理解することができたと思います。2. ディクテーションだったので、言葉を正確に聞きとろうとすることが身についたと思います。

学生I. — 1. 最初の頃と比べて、聞き取れなくとも、ここにはこの単語が入りそうだという予測する力はついたと思われる。2. リスニングは苦手であるため、あまりやりたくなかったが、毎週課題として出されるため、必然的にリスニングすることになり、リスニングの習慣がついたとともに、リスニングをすることへの苦手意識は薄れたと思われる。しかし、リスニング力に関してはあまり伸びたという実感はない。

学生J. — 1. 毎回テスト勉強で何回も聞いたので、耳が少し慣れたと思います。自分はスペルミスが多いので単語の勉強になりました。2. English We Speakでは、毎回新しいイディオムやことわざを知ることができたので、楽しく取り組みました。ごいが増えて良かったです。BBCでは、ネイティブの自然なスピードを聞くのが、チャレンジングで良かったです。スピードに慣れてきたと思います。

学生K. — 1. 口語的な表現のストックを作ることができたので役に立ったと感じる。LVTの解答確認の際にもう一度テストの時の音源を流していただけるとよりよい振り返りになると思う。（答えをかくとき、見えづらい時があるのでスクリーンに答えを映すなどの方法を検討お願いします）2. テレビのニュースでたまに流れる外国人へのインタビューの映像において、聞きとれる箇所が増えたように感じられる。特に、公の機関や国のトップの方のスピーチは大部分を聞き取れるようになった。

学生L. — 1. はい。LVTのための勉強をする過程で多くの英語に触れることが出来たので半期ではあるが聞きとれる英語の幅が広がったと思います。2. リスニングに対して苦手意識がすごくあったがLVTやディクテーションで自分の力で聞きとれたと感じたとき自信につながりこれからさらに自分でも勉強したいと思えるようになった。

学生M. — 1. 今までほとんど聞くことがなかったニュースやE.W.S.の音声に触れ、ネイティブスピーカーの発音に少しずつ慣れることができた。正直、暗記テストのような部分は確かにあるが、それでも何度も聞きながら覚えることで、リスニング力を少しは伸ばすことができたような気がする。2. 今まで、ネイティブスピーカーの話す英語、あるいはノンネイティブスピーカーの話す英語に触れる機会はほぼなく、少し聞いただけでは全く意味がわからなかったが、2回目、3回目くらいで、なんとなく概要を知ることくらいはできるようになった気がする。LVTのために訳を覚えてから聞くとほぼ理解できるようになったので、少しはリスニング力が上がったような気がする。

学生N. — 1. 毎回のLVTでは、色々な単語を覚えることで、語彙を増やすことにつながり、結果聞きとれる語も多くなりリスニングの向上につながったと感じています。2. 毎週のLVTとdictationを通して、知っている単語が増えて聞き取る力をつけることができたと感じています。また、English we speakでは面白い表現をたくさん覚えることができました。

学生O. — 1. 効果がありました。興味深いネイティブの表現にたくさん触れ、習得することができました。また、聞きとりにくい部分も推測によってカバーできる力を多少身につけることができました。英語のラジオを聞き流すようになりました。2. どう変わったかと言われると、あまり自信がありません。しかしネイティブのスピードに慣れたり、リスニングそのものをする事への抵抗は軽減しました。

学生P. — 1. 3回目ということもあり、今までは前日にしか勉強していなかったが、今回は、土日から勉強しはじめ（試験などがあった日は除きます）ていたので、継続して、英語を聞く習慣ができた。2. 最初BBCのディクテーションはもっと白紙の状態であったけれど、今は、それが少しは埋まるようになりました。また、音にならない機能語も少しは予想できるようになったのではないかなと思っています。

2.4 考察

シラバスに示した「英語教育リスニング演習Ⅲ」の科目の学習の到達目標は、「BBC放送のニュースを8割以上聞き取ることができる。学習者向けビデオ教材を聞き取ることができる。使用した教材についての listening vocabulary test と vocabulary test に8割以上正解することができる」であった。第1の到達目標の「BBC放送のニュースを8割以上聞き取ることができる」は技能 (skill) の目標であるが、最終試験で実施した教材bの dictation test の平均点が76点であったから、目標はほぼ到達できたと言える。「学習者向けビデオ教材を聞き取ることができる」は評価しなかったが、教材aの中級レベルの聞き取りであり、到達できていた。

しかし図2.2の散布図から、dictation testの80点以上の上位集団と70点未満の下位集団が形成されていることがわかる。「英語教育リスニング演習Ⅲ」の授業者の意図は、LVTを可能な限り多く実施して、受講生の聞き取り語彙 (listening vocabulary) を増やすことで聞き取り能力の向上を図る、というものである。このことはアンケートの回答では、「毎回のLVTでは、色々な単語を覚えることで、語イ力を増やすことにつながり、結果聞きとれる語も多くなりリスニングの向上につながったと感じています」(学生N)と示されている。一方、学生Bの「音を耳が覚えるという点では効果があるのだと思う。自分にはあまり効果がでなかったが。(練習不足)」という回答に見るように、履修者の中にはLVTに熱心に取り組まず、結果として最終試験の vocabulary test と dictation test でも成果を上げることができずに履修を終えるタイプが存在した。dictation testの70点未満の下位集団を形成しがちなこうしたタイプの学生への毎回の授業での形成的指導が求められる。

リスニングの知識と理解 (knowledge and understanding) の面では、学生Cのように「英語学習用ではなく、ネイティブが聞くような実際の英語 ... non-nativeやなまりの強い英語」の特徴を理解できたとの回答が多かった。また学生Hのように、「言葉のまとまりごとに意味を理解する ... 言葉を正確に聞きとろうとすること」というボトムアップの方略 (Pachler, Evans, Redondo & Fisher, 2014, p. 222) への理解も深まっていた。

リスニングについては苦手意識を持つ履修者が少なくない (学生A, G, I, L)。しかし、「リスニングに対して苦手意識がすごくあったがLVTやディクテーションで自分の力で聞きとれたと感じたとき自信につながりこれからさらに自分でも勉強したいと思えるようになった」という学生Lのように、毎回のLVTと部分ディクテーションの課題への取り組みが自信を生み、「とても学習意欲が上がった」(学生E) 結果、「もっと力を入れて熱心に勉強しよう」(学生G) などと、リスニングへの積極的な態度 (attitude) が育まれていた。

3. Speaking Practicum Course I and II

3.1 Goals of the Course

In an attempt to answer the call from MEXT that junior high school English classes should be conducted primarily in the English language from 2018, with senior high school classes already 'officially' having adopted this policy, the need for university English education majors to receive high quality Speaking Practicum (SP) classes has never been higher. To this end, the SP course for first year university students has three main goals.

The first of these is to tap into and (hopefully) extend the existing language students bring with them when enter university. This goal encompasses several aspects of L2 language learning including L2 fluency, accuracy, and

awareness-raising leading to increased competence and confidence in speaking ability. The second, to create “real communication scenes” (MEXT, 2011, p7) within the classroom through a judicious balance of L2 teacher input and L2 student output (Swain, 1985) through ample and meaningful interactions which are essential for target language acquisition (Long, 1996). The third and overriding goal is to marry the first two goals together, and firmly fix in the minds of the students that as both university student language learners and future EFL teachers, input rich English Medium Instruction (EMI) can be (if done properly) pedagogically effective and a powerful motivational tool for improving the speaking ability of L2 learners.

3.2 Course Outline: Two Week Cycle

The SP course runs on a repeating two week cycle known simply as “A” Week and “B” Week. In “A” Week, in keeping with general SLA theories, the main thrust of the lesson is on student output. Students are issued with a print, containing visual and written stimuli, which introduces a topic (pre-decided by the teacher) on which they will be given some limited planning time before engaging in a conversational activity with four different partners. Reflection/planning time is also given between each partner changeover. Prior to the initial individual student planning time, the teacher engages in a short language input session to both activate the existing language knowledge students have and also orient them to concepts and ideas related to the topic. Once the students have completed the conversation activity with all of their partners there is a feedback session during which four randomly selected students share their ideas on the topic with the entire class. In lieu of the feedback session, during 3 of the classes in each semester, the students undertake a recording activity, wherein their first and final conversations are recorded for personalized reflection. A written homework assignment is given to help consolidate the language used during the lesson, and this can also be used for exam preparation.

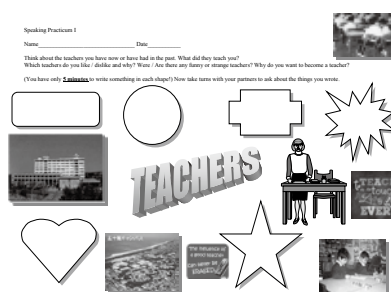
The structure of the “B” Week lesson, again aligning with SLA theories of input, interaction and output (Krashen, 1982), aims at a balance of L2 teacher input to reconfirm and extend student knowledge and L2 student communicative output. The L2 input comes in the form of EMI with a specific focus on one linguistic aspect such as vocabulary, grammatical structure or idiomatic language. This EMI input session is then practiced and consolidated with a communicative activity targeted at eliciting accurate language forms. Regarding L2 output, students pair up for an unplanned conversation with a partner of their choice after which there is a feedback session similar to that held in “A” Week.

Although the SP course does run on a two week cycle, given the constraints of this paper, focus will be given to the student speaking tasks, primarily the planned speech activity in “A” Week, but also to a lesser extent the unplanned speech activity in “B” Week.

3.3 Pair Conversation Activity Structure and Organization

For all of the speaking activities, pedagogic consideration must be given to how the students carry out tasks to facilitate maximum linguistic input and output benefits. However, it is not enough for English education majors to only practice and improve their speaking skills in class. There should be also be clear and overt connections made with the how and why behind the activities so that there may be some pedagogical carryover into their future careers as EFL teachers. In terms of procedural organization, the print issued to the students is designed to give both a structural framework to less able students and freedom to more competent students. During their planning time, students are encouraged to write only key words or phrases in the spaces provided. Before they begin the speaking activity, the students exchange prints and decide on who will be the initial “conversation leader”. The conversation leader is in control of the conversation, in that they can choose which of their partner’s keywords they wish to talk about. At the halfway point the partners switch roles, thus giving each of the interlocutors the opportunity to be in charge of the direction the conversation takes. At the start of the course the combined pair

speaking time is six minutes and this is gradually increased to a maximum of 10 minutes for each conversation by the end of the semester. The topics on which the students converse are intended to be of interest to the students and also able to be connected to their area of study and life with some examples being; Teachers, Shindai Life, Mistakes, Time, Personality, Scary Things, Music, Hometown, and the Environment.



3.4 Focus on Fluency

In agreement with many researchers, the construct of fluency can be difficult to define (Freed, 2000), however this does not stop speech fluency being one of the goals of many L2 learners, a major pedagogic objective for language programs and an ever increasing requirement for EFL teachers from MEXT. As such, studies show that task structure and design can have a tremendous impact on the improvement of L2 fluency and performance (Ellis & Yuan, 2005). Through the addition of planning time the operationalization of L2 can be enhanced and short term language gains recorded (Bygate, 2001). Having initial planning time before speaking, and subsequent reflective planning time between partners, allows students to consider their own language use in terms of some of the linguistic, sociolinguistic and psycholinguistic factors involved in L2 production.

Given that short-term language gains are often evident with the introduction of planning time before speaking, clearly in-class tasks should also be a vehicle through which students can achieve long-term gains as well. This can be accomplished through task repetition. By speaking with four different partners on the same topic, students become more confident, and experience greater ease or automaticity in speech which is manifested in flow, continuity and smoothness (Tavakoli, 2011). The fact that the interlocutors change ensures that the MEXT condition of “real communication scenes” inside the L2 language classroom is being met. Given the dynamic nature of oral communication, students can control their own speech acts, but also need to react in real time to the utterances of each of their different partners. Meaning has to be negotiated, and there needs to be a willingness to communicate (WTC) by both sides, in order for the conversation to be successful. In an effort to increase WTC, students are allowed to choose their speaking partners but are constantly encouraged to speak with new people whenever possible.

The unplanned conversation activity (during “B” Week) requires that the students hold an extended conversation on a topic that is negotiated with their particular partner. The lack of planning time means the students need to mobilize planning and production simultaneously, and so are affected by cognitive demands. Now there is greater chance of reduced *speed fluency*, the speed with which the speech is performed, and *breakdown fluency*, the pauses and silences that break down the flow of speech. This in turn increases the need for *repair fluency*, hesitations, repetitions, and reformulations that are used to repair speech during the production process (Skehan, 2003). This in-class activity provides students with a safe practice space and an opportunity for noticing the fluency gaps between their planned and unplanned speech spilling over into consideration of solutions and strategies for improvement. Finally, this type of “real communication” is exactly the kind of thing they will experience outside of the classroom.

3.5 Recording

In an effort to have the students engage in a reflective communication cycle in which they plan, record, view, analyse, reflect and correct (Robb, 2016), recordings are made during 3 classes in each of the two semesters. The students record their first and final pair conversation on a personal recording device (usually a smartphone). Given the very fleeting nature of speaking, this use of technology is a valuable method through which students can,

individually and privately, raise their awareness of problematic areas in their speaking and overall communication, by listening to the recordings back to back. When areas of inaccuracy or weakness are discovered, this type of reflective practice is vital for L2 learners to be able to identify objectives to focus on and consider strategies for improvement and pathways to future success. When students notice improvement in both accuracy and fluency between their first communicative attempt in conversation 1 and their final attempt in conversation 4, they become motivated to keep making progress. The need for university students who are planning to become EFL teachers to have competence and confidence in their L2 speaking ability is increasingly essential, and this recording activity goes some way to meeting this end. Finally, having their language preserved allows them to use the recordings as a barometer against which all future language performances can be compared.

3.6 Pedagogic Intervention

In the SP course, one of the forms of teacher L2 input occurs at the beginning of the planning time sessions and during the feedback session in each lesson. With regard to the former, the teacher moves around the class listening and making note of language items that require correction or structures deemed particularly useful. Prior to the students working on their own in the reflective planning time, the teacher will provide overt instruction on the particular points picked up on during the conversation activity. In this way, targeted correction can be carried out lockstep, as well as useful structures or strategies shared. This type of pedagogic intervention follows a more personalized approach which has the linguistic needs of the learners at the center of the process (Alden, 2015). Without disturbing the L2 learners' conversation event, the language being worked on in class is selected according to the successes or difficulties the learners presented while producing it.

The same is true for the feedback session, the judicious correction or reframing of language illustrates for all learners correct language use. In addition, during the correction and/or reframing process, students are asked to notice the way in which the teacher executed the correction of the target language. By drawing attention to not only the actual language structures being corrected which is appropriate for them as L2 learners, it also orients the students to the various pedagogic techniques and EMI that they can employ as future EFL teachers.

3.7 Homework

It has been noted that L2 learners are often more accurate when writing than when speaking. This can be attributed in part to the fact that oral skills are usually more immediately required than written skills. For the SP class the students need to write a 250 (approx.) word report on the topic that was discussed in class. The written nature of the homework assignment which is corrected, graded, and returned to the students, has three central aims. The first is to consolidate and solidify the language and structures used during the four in-class conversations. Undertaking the homework report requires that students revisit the language and content of their communicative efforts in class leading to potentially greater long-term linguistic gains. The second is to promote linguistic accuracy that the written form of language, through looser time constraints related to production can achieve. The third is to provide the students with something concrete to have as evidence of their in-class efforts and also use when preparing for the final assessment at the end of the course.

3.8 Assessment

At the end of each semester students are given a speaking test. The Oral Communication Exam takes the form of a six-minute pair conversation mirroring the type of oral communication activities carried out in class. The six topics used during the "A" Week class, for which the students also have written homework reports on, are used in the exam. Each pair of students is randomly assigned one of the topics on which they will have a "real conversation" with their partner. The use of notes is prohibited. As the test takes the form of a communicative task, students are assessed on their ability to "structure information effectively and communicate smoothly in a socially acceptable

manner” (Luoma, 2004, p187). This oral exam, combined with their homework assignments makes up the bulk of their final grade for the SP course.

3.9 Conclusion

During the SP courses taken by first year students in the English Teacher-training Course of the Department of Education, it is hoped that the students have made use of and extended their language skills, engaged in meaningful and real communication and connected their own L2 learning with how they will teach in the future. The perfect balance between procedural (how to teach) and declarative (what to teach) knowledge in a teacher-training course is always difficult to achieve. That said, there is a clear case to be made for making SP courses compulsory for students during the entirety of their university life. An increase in SP classes would enable these future Japanese EFL teachers leave to university with appropriately high(er) proficiency in English, carry good L2 teaching practice into educational institutions, and conduct their English language classes in English, especially when the principle focus of the lesson is communication.

4. 英語教育ライティング演習Ⅰ,Ⅱ

4.1 英語教育ライティング演習Ⅰ,Ⅱの履修状況

「英語教育ライティング演習Ⅰ」および「英語教育ライティング演習Ⅱ」はともに、他の英語コミュニケーション科目と同様、教育学部の専修専門科目に位置づけられ、英語教育専修小学校主免の場合は選択必修科目、同中学校主免の場合は、「英語教育ライティング演習Ⅰ」が必修科目、「英語教育ライティング演習Ⅱ」が選択科目に指定されている。さらに、教育学部他専修で副免許状として中学校英語二種の取得を目指す学生（以下、副免の学生）向けの科目の1つとして、「英語教育ライティング演習Ⅰ」が位置づけられている。

英語教育専修中学校主免の学生は、2年次において「英語教育ライティング演習Ⅰ」（1学期）に加えて「英語教育ライティング演習Ⅱ」（2学期）の両方をほとんど全員が履修する他、小学校主免の学生も、英語一種免許取得を目指す学生を中心に大部分が「英語教育ライティング演習Ⅰ」、「英語教育ライティング演習Ⅱ」の両方を履修している。「英語教育ライティング演習Ⅰ」の場合は以上に加え、副免の学生も履修するため、ここ数年では25名から35名程度の履修人数で推移しており、履修人数の多さが問題となっている。「英語教育ライティング演習Ⅱ」は、英語教育専修の学生のみが履修するため、15から20名程度で推移している。

4.2 科目のねらいおよび内容

「英語教育ライティング演習Ⅰ」、「英語教育ライティング演習Ⅱ」における科目の内容は以下の通りである。まず、科目のねらいおよび学習の到達目標を、シラバスで以下のように定めている（平成28年度シラバスより）。

<科目のねらい>

構文と語彙を適切に使用し正確な英文を書く技能は、英語教員が求められる重要な資質の一部である。本科目では、これまでに学習した文法事項・語彙を英文ライティングにおいて適切に使用する力を伸ばし、さらには効果的な表現方法を身につけることを目指す。

<学習の到達目標>

構文と語彙を適切に使用し、もとなる日本語の意味をできる限り反映した、分かりやすい英文が書けること。

以上のねらいと目標を達成するために、和文英訳演習を主体としたテキストを用い、授業で以下の活動を行っている。

1. パッセージの内容確認
2. パッセージ内の主要な英文の再構成
3. 2の内容の小テスト
4. 和文英訳問題の添削および解説

さらに、和文英訳問題を宿題として課し、解答の提出を全員に義務づけている。この提出課題は、添削後に返却している。パッセージの難易度は、大学入試センター試験の長文問題と同程度かやや易しいくらいであろう。和文英訳問題は、新潟大学個別入学試験前期日程「外国語（英語）」の和文英訳問題と同程度からや

や難しいと思われるものを含んでいる。

さらに「英語教育ライティング演習Ⅱ」では、実用英語技能検定（英検）準1級のライティングの問題を使用し、与えられた課題について150語程度の英文を書く演習も取り入れている。この演習では、論理的な英文構成のしかたや、つなぎ語の使用法などについても指導を行っている。

4.3 頻出する英語の誤りの例

本科目では、学習の到達目標として構文と語彙を適切に使用することを挙げているが、受講者の書いた英語を分析することによって、重点的に指導を行うべき構文や語彙の種類が把握できる。そこで、頻繁に起こる誤りの種類を把握するために、平成28年度1学期開講の「英語教育ライティング演習Ⅰ」での提出課題（7回分）のうち和文英訳問題の解答を分析し、各問題における主な誤りの種類とそれぞれの件数を算出した。

この科目の履修人数は35名であり、英語教育専修2年次21名、同3年次以上（再履修者）2名、副免学生（2～4年次）12名という内訳である。教材として市販のテキスト *Believe in YOUR English! Thinking about Japan*（『日本人学生のための総合英語』、山下広司他著、朝日出版社）を使用している。各章の内容のうち、「練習4」（和文英訳問題）とChallenge（英文の誤りを正しく直す問題）が提出課題となっているが、このうち和文英訳問題である「練習4」の解答を分析の対象とした。なお、この提出課題は宿題として課しているものであるため、受講者は辞書などを調べながら解答を書くことが可能である。

目立つ誤りの例としては、①可算名詞の用法の誤り、②制限関係節・非制限関係節の区別に関する誤り、③誤った時制形式の選択、④等位接続詞を用いずに重文を構成する、⑤主語と動詞の数の不一致などが見られた。これらのうち、特に件数の多かった①可算名詞の単数形・複数形の区別に関する誤り、②制限関係節・非制限関係節の区別に関する誤りの例を以下に記す。

4.3.1 可算名詞の単数形・複数形の区別に関する誤り

英語における可算名詞には、単数形と複数形の2種類の形式がある。指示対象が単一の個体と認識できる場合は単数形を用い、複数の個体である場合は複数形を用いる。

- (1) a. John saw a child. (a childは一人の子どもを指す)
- b. John saw children. (childrenは複数人の子どもを指す)

提出課題においては、この区別にもかかわらず、複数の個体を指す場合でも単数形の名詞を使用するという誤りが複数の受講者に見られた。

- (2) 日本文：車が増えるにつれ、大気汚染が深刻になっています。(Chapter 1の4番)

解答例：As the number of cars increases, air pollution is becoming a serious problem.

誤りの例（計5件）：

- a. As the number of car increases [is increasing], the air is more polluted.
- b. As a result of increasing car, air pollution is becoming serious.

- (3) 日本文：この問題を解決するには、もっと先進国に学ぶ必要があります。(Chapter 1の5番)

解答例：To solve this problem, we must learn more from the experience(s) of the developed nations.

誤りの例（計6件）：

- a. We need study from experience of developed country to solve these problem.
- b. To solve this problem, we need to learn from developed country.

- (4) 日本文：1882年に日本に帰国した時、彼女は日本の社会における女性の地位の低さに直面しなければならなかった。(Chapter 4の2番)

解答例：When she returned to Japan in 1882, she had to be faced with the fact that the social status of women were lower than that of men in Japan.

誤りの例（計3件）：

- a. In 1882, she came back to Japan, she had to be faced with inferior position of woman in Japanese society then.
- b. She went home to Japan in 1882. She noticed that woman didn't deal with equal as man.

誤りの件数が一番多かった(3)の「先進国」は複数の先進国を指すと理解するのが自然であるため、英語で

は複数形の developed countries [nations] を用いなければならないが、6名もの受講者が単数形を用いていた。(2), (4)の例も同様の誤りと考えられる。

以上の誤りにおいては、結果的に可算名詞が決定詞を伴わずに単数形で現れていることになるが、このような決定詞を伴わない単数形可算名詞の場合は、もう一つの可能性として、単数の個体を指すために単数形を用いているが、決定詞が脱落しているために誤りになっている場合もありうる。下記(5)のように可算名詞の単数形は何らかの決定詞を伴わなければならない。

(5) a. John saw a/the/every/Bill's child.

b.* John saw child.

このケースに該当すると考えられる誤りは1例が確認できた。これは、定冠詞の the + 単数形名詞となるべきところ、定冠詞が脱落し結果として決定詞のない可算名詞が現れていると考えられるものである。

(6) 日本文：昔は、日本で収穫された米は全て政府によって買い上げられた。(Chapter 2の2番)

解答例：In the past, all the rice harvested in Japan was purchased [bought up] by the government.

誤りの例(計5件)：

a. All rice harvested in Japan were purchased [bought] by government.

b. In the past Japanese government purchased all rice produced in Japan.

4.3.2 制限関係節と非制限関係節の区別に関する誤り

英語における関係節は、制限関係節と非制限関係節の2種類に分類できる。

(7) a. John has three children who became doctors. (制限関係節)

b. John has three children, who became doctors. (非制限関係節)

このうち制限関係節は人名や地名といった固有名詞を先行詞にできないという制約がある。固有名詞に後続する関係節は非制限関係節でなければならない。

(8) a. *Paris which I love is a beautiful city.

b. Paris, which I love, is a beautiful city.

制限関係節に関するこの制約は、高校において学習する事項と思われるが、提出課題の問題中、日本文で「関係節+固有名詞」となっている箇所を、カンマを用いずに「固有名詞+制限関係節」とした受講者がかなり多く見られた。

(9) 日本文：世界の共産主義国の一つである中国は、経済を拡大するために最大限の努力をしています。

(Chapter 1の2番)

解答例：China, which is one of the communist nations in the world, is making every effort to expand its economy.

誤りの例(計13件)：

China that/which is one of the communist nations of the world makes every effort to expand the economy.

(10) 日本文：太郎は、日本の老人介護をどのように向上させたらよいのか研究するために、老人介護サービスが進歩しているスウェーデンをこれまでに何度も訪ねている。(Chapter 5の5番)

解答例：Taro has often visited Sweden, which had the most advanced elderly care services in the world, to research how to improve elderly care in Japan.

誤りの例(計12件)：

a. Taro have visited Sweden where the elder care service is advanced many times to study how he should improve the Japanese elder care.

b. Taro has visited Sweden which is known for the advanced elderly care service many times in order to research how to improve the elderly care in Japan.

c. Taro have visited Sweden that known as advanced elderly care to learn how to that country developed elderly care.

誤りの例には、関係代名詞 which または that を使う場合と、関係副詞 where を使った場合とがあるが、いずれも非制限的関係節に必要なカンマが脱落しているので、制限関係節を誤って用いているか、あるいは制限

の関係節と非制限的關係節との区別がなされていないと言える。

以上は、平成28年度1学期の「英語教育ライティング演習Ⅰ」における和文英訳提出課題の分析の結果の一部であるが、「英語教育ライティング演習Ⅱ」で行う英検準1級ライティング問題のような課題英作文の場合にも同じような誤りの傾向が見られるかどうかは今後の課題としたい。さらに調査対象を拡大し、過年度の同科目や、「英語教育ライティング演習Ⅱ」を対象にすることにより、新潟大学教育学部英語教育専修および英語の副免許を希望する学生たちの英語力の実態を明らかにすることが期待できる。

5. 英語教育ライティング演習Ⅲ, Ⅳ

5.1 コースの概要

本セクションでは、平成28年度第1期に開講された「英語教育ライティング演習Ⅲ」コース終了約2か月後（平成28年10月）に、当該授業単位取得者を対象として実施した質問紙調査の結果についての考察を行う。まず、当該授業のシラバスを図5.1に示す。使用テキストはWriting to Communicate Level 2: Student Book (Boardman & Frydenberg, 2008, Pearson Japan)である。授業は基本的にテキストの内容に沿って進めていく。授業の概要としては、アカデミック・ライティング技能の獲得、伸長を念頭に置き、3段階のライティングプロセス（pre- / in-writingおよびrevising）に対する意識付けから、各段落の構造（introductory, body, concluding parts）の認識を経て、主要テキストタイプ（主にchronological, descriptive, expository writings）の構成に慣れ親しみ、そのうえで実際のエッセイ・ライティング活動に繋げていくことを目指す。コースの後半では、さらに具体的な論理構成（process, classification, persuasion, comparison and contrast）を扱い、第2期の「英語教育ライティング演習Ⅳ」における卒業論文制作準備へと繋げていく。

図5.1 「英語教育ライティング演習Ⅲ」シラバス

The aims of Writing Practicum Ⅲ are:

- 1) to encourage students to pay attention to style through presentations and activities on coherence, transitions, and the use of signal words;
- 2) to give opportunities to have guided practice in each stage of the paragraph writing process, including specific techniques for pre-writing, in-writing, and revising;
- 3) to give opportunities to practice numerous and varied paragraph writing.

Students will be:

- 1) familiar with the basic organisation of paragraph;
- 2) familiar with the writing process, i.e. pre- / in-writing, and revising;
- 3) able to perform straightforward paragraph writings, along with the three stages of the writing process;
- 4) able to write straightforward narrative / descriptive / expository paragraphs, along with the three stages of the writing process.

5.2 質問紙調査の概要

5.2.1 被験者

本調査は平成28年度第1学期の当該科目を履修し、単位を取得した19名の被験者を対象に当該年度10月初旬に実施された。被験者は本学英語教育専修3年次に在籍する男子10名、女子9名、計19名である。

5.2.2 調査の目的と内容

本調査はシラバスで示されている当該科目のねらいが、コース終了後においてどの程度達成されているかについて考察することを目的として行われた。具体的には、前半部（問3および問4）の調査として、4技能についての自己評価（「リスニング／スピーキング／リーディング／ライティングが得意である」、「ライティングの活動（作業）が好きである／楽しい」という6つの項目について「非常にそう思う」「かなりそう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「ほとんどそう思わない」「全くそう思わない」の7つのリッカート尺度で尋ねた。後半部では、本コースのねらいに鑑み、テキストの構成や内容の一貫性に関する項目やライティングプロセスがどの程度意識されているかについて尋ねることを主眼に置いた。詳細には、問7では「アイデアを明瞭に流暢に効果的に伝える」ライティングの8つの要素、すなわち「ライティング課題の目的」「想定された読み手」「プロセス」「内容（適切さ・明瞭さ・論理性・

Coherence)」「構成(主題と指示文・パラグラフ構造)」「統語法(文構造・文体の選択・Cohesion)」「語彙(単語・イディオム)」「操作(手書き・スペル・句読点等)」「望月他, 2010, p. 150より)について、「非常に意識している」「かなり意識している」「やや意識している」「あまり意識していない」「ほとんど意識していない」「全く意識していない」の6段階のリッカート尺度で尋ねた。さらに問8において、「ライティングのプロセスに関して書く前にマインドマッピングを作るなど、ブレンストーミングを行っている」「推敲を行っている」「見直し(校正作業)を行っている」の3項目について、「非常に当てはまる」「かなり当てはまる」「やや当てはまる」「どちらともいえない」「あまり当てはまらない」「ほとんど当てはまらない」「全く当てはまらない」の7段階のリッカート尺度で尋ねた。調査は第2期開講の「英語教育ライティング演習Ⅳ」授業時間内に被験者全員に一斉に行った。所要時間はおおよそ15分間であった。

5.2.3 結果

調査を行った全項目の記述統計を表5.1(問3, 問4), 表5.2(問7, 問8)に示した。また, 表5.2で示した問7(効果的なライティングの要素)および問8(ライティングプロセス)の記述統計結果を図5.2および図5.3に示した。グラフについては, 質問紙の尺度(1~6/7)を逆転させ, グラフの数値が大きい方が肯定的(即ち, 「非常に意識している」「非常に当てはまる」)になるよう操作を行った。

問3について一元配置の分散分析(対応あり)を行ったところ, 4技能全体で有意な違いが認められた($F=3.35, *p < .05$)。さらにボンフェローニの多重比較分析によりリーディング自己評価がスピーキングの自己評価に比べて優位に高いことが示された($*p < .05$)。他の3技能については有意差が認められなかった。さらに, 問7について同じく一元配置分析(対応あり)を行った。その結果, 8要素全体での有意な違いが認められた($F=4.99, **p < .0001$)。続いてチューキーの多重比較を行ったところ, 「読み手」に対する意識度

表5.1 問3(4技能の自己評価)および問4(ライティング活動が好きである, 楽しい)の記述統計(n=19)

	リスニング	スピーキング	リーディング	ライティング	好き	楽しい
平均	4.79	4.84	3.68	4.16	3.37	3.32
標準偏差	1.78	1.12	1.25	0.96	1.07	1.11
最小値	2	3	1	2	2	2
最大値	7	7	7	5	5	5

最小値, 最大値の尺度幅は1~7である。

表5.2 問7(効果的なライティングの要素)および問8(ライティングプロセス)の記述統計(n=19)

	目的	読み手	プロセス	内容	構成	統語他	語彙	スペル他	ブレンストーミング	推敲	校正
平均	3.05	3.95	3.05	2.37	2.47	2.58	2.53	2.89	4.58	3.68	3.16
標準偏差	0.91	0.91	0.91	0.96	1.07	1.26	0.96	1.05	1.17	1.20	1.01
最小値	1	3	1	1	1	1	1	1	2	2	2
最大値	5	6	5	4	4	5	5	5	6	5	5

図5.2 問7(ライティング要素の項目別意識度)

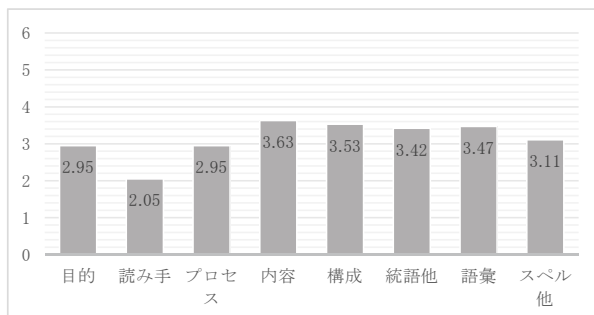
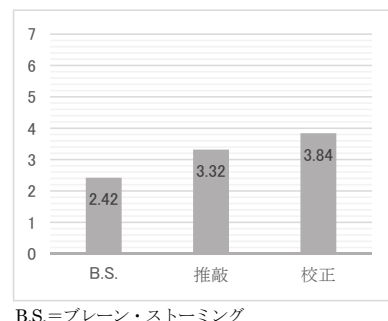


図5.3 問8(ライティングプロセス意識度)



が「目的」「プロセス」を除く他の5つの要素に対する意識度に比べて有意に低いことが分かった(対「スペル」のみ $p < .05$ 。他の4要素に対しては全て $**p < .01$)。最後に問8について同じく一元配置分析(対応あり)を行った。その結果、3要素全体での有意な違いが認められた($F=7.65, **p < .01$)。続いてチューキーの多重比較分析を行ったところ、「ブレンストーミング」に対する意識度が「推敲」「校正」に対する意識度に比べてそれぞれ有意に低かった(対「推敲」= $*p < .05$, 対「校正」= $**p < .01$)。

5.2.4 考察

本調査の結果から以下の3点が示唆された。

- ・「アイデアを明瞭に流暢に効果的に伝える」ライティングの8つの要素(望月他, 2010)についての意識レベルが、コースの履修後に行った調査であることを鑑みて全体的に低いこと。とりわけ、ライティング活動の初期設定とも言える重要な項目であるところの「目的」「想定された読み手」についての意識レベルが低いことが判明した。この点については、今後の当該授業における指導の在り方に重要な示唆を与えるものであろう。
- ・3つのライティングプロセスについても、全項目において十分な意識が向けられているとは言い難い。とりわけ、ライティングの最初の段階でのブレンストーミングに対する意識が低いことが示された。しかしながら、ブレンストーミングの必要性については課題内容にも依存するため、本調査結果の一般化は必ずしも適当でないかもしれない。
- ・さらに詳細な調査(とりわけ細かいテキストタイプ・ジャンルに対する意識など)が必要である。また、今回は事後調査のみであったが、授業前の事前調査とともに履修の効果比較測定を行うことが必要である。

6 英語教育リーディング演習Ⅰ,Ⅱ

6.1 授業のねらい

本演習は、多読を通して、学生にできるだけたくさんの英語に触れさせることを主要な眼目としている。平易に書かれた英語の本を、受講生自らの選択に従って、楽しみのために読み進めていくという活動により、知識として学んできた文法・語法が活性化されるとともに、語彙知識の増大や、広い意味での読解力の深化、読む速度の向上などが期待される。また、活字離れが見られる学生たちに、日常的な読書習慣を身に付けさせるという副次的な効果も狙っている。さらに、易しい英語で書き直された段階別教本(graded readers)には、『小公女』、『若草物語』、『不思議の国のアリス』、『ロビンソン・クルーソー』、『ガリバー旅行記』、『秘密の花園』、『オズの魔法使い』、『宝島』、『オペラ座の怪人』、『シャーロック・ホームズ』、『嵐が丘』、『ジェーン・エア』、『高慢と偏見』、『黒馬物語』、『オリバー・ツイスト』、『クリスマス・キャロル』、『フランケンシュタイン』、『白衣の女』、『虚栄の市』、『ジキルとハイド』、『怒りの葡萄』、『グレート・ギャツビー』、『チップス先生さようなら』、『足長おじさん』、『トム・ソーヤーの冒険』、『シェイクスピア物語』などなど、英語圏の古今の名作が多数収められており、たとえオリジナルの形ではないにせよ、そうした作品に慣れ親しんでおくことは、英語を専攻する者にとってかけがえのない教養の一部となろう。

6.2 背景

英語を専門とする英語科や英文科の学生であっても、一步教室の外に出ればほとんど英語を使わずに済む環境で暮らしている限り、自主的・自律的に相当の努力をしないとなかなか英語の力を伸ばすことは望めない。外国語に上達するには、その外国語にできるだけ触れ、その外国語をできるだけ使う以外に道はないからである。

その目的にうまく合致するのが、英語多読である。易しい英語で書かれた読み物を楽しみながらおおざっぱに読んで100万語読破しようと主張する酒井(2002)が勧めている、「辞書を引かない、分からなければとばす、つまらない本はすぐ止める」などの具体的な多読の方法に、学生たちは初めは大いに戸惑ったようである。これまでは主に、必ずしも興味が持てるとは限らないお仕着せの教材・テキストに即して精読を旨に辞書を最大限活用して英語学習に励んできたわけだから、これは当然といえば当然の反応であろう。また、一冊の本を読み通すには、英文和訳のようにいちいち英語を日本語に翻訳するのではなく、できる限り英語のまま理解する「直読直解」が求められるが、そうした訓練もほとんど受けたことがないのが学生たちの

実情である。さらには、日本語での読書習慣すら身に付けていない学生も少数ながらいるため、日本語だろうと英語だろうと、一冊の本を読み上げるという作業そのものが未知の世界への挑戦となるような場合すらある。つまり、読み書き能力は持っているものの、本の読み方というリテラシーが未発達という学生が少なからず存在するのである。

こうした状況で多読を導入する場合、学生たちの興味を喚起し持続させるためには、多読用に用意する教材の選択が非常に重要な鍵となる。

6.3 使用教材

多読指導に際しては、本をあまり読むことのない学生たちをどのように動機付けて英語の多読へと向かわせるか、そしてその興味をいかにして持続させるかがもっとも重要である。多読授業を何年か続けてきて、学生たちの反応やアンケート結果から導き出せた結論は、結局、そのために一番必要なのは、学生たちが興味を持って読むことができる、読んで面白いと思う本を用意するということに尽きる。つまり、内容から生じる動機付けを最優先させるということである。半期に読むべき冊数やページ数、あるいは読んだ語数を競わせるといった外的動機付けも、学生の学習意欲を維持するのにある程度は必要だが、それだけでは、半ば強制していることにもなり、先ず追求すべき「英語を読む楽しみ」という第一の目的が損なわれてしまいかねないからである。

多読用の本は、大ざっぱに2種類に分けられる。一つは、段階的にレベルアップできるように語彙や文法を制限して書き換えられたいわゆる Graded Readers (段階別読本)。英米の大手出版社から多数出ており、古典的名作や著名映画をノベライズしたものやらが手軽に読めるのが何より魅力だが、語彙・構文の制約が災いしてかえって読みにくい不自然な英語になっているものとか、オリジナルの物語を大幅にはしょっていたりするものなど、当たりはずれがあるのが難点である。高梨・卯城(2000, p.98)も指摘しているように、文学作品などのリトルド版は、本物らしさを損なうばかりか冗漫でかえって複雑になる可能性もあるのだが、その一方では、学生のレベルによっては、指導上リトルド版を使う必要性も生じてくるのである。

初級向けのレベル1～3くらいのものだと、本文40ページ～60ページ程度、総語数も1万語前後、使用語彙も基本的なレベルに限られているので、英語科の学生なら2時間くらいで読み切れる分量である。より上のレベルのものでも、使用語彙は4千語レベル程度で、総語数2万語から3万語くらいのものが多く、100 wpm (分速100語)で読んだとしても、5～6時間で読めるものである。原著だと300ページ以上にぎっしりと活字が詰まった本でも、その10分の一以下の分量で大まかな粗筋が追えるわけなので、邪道といえば邪道だが、楽しんで読めるのならこういう読書も大いに推奨される。易しいものから始めて徐々にレベルを上げていくのが効果的なのは言うまでもない。

一方、英語学習者向けに平易に書き換えた英語ではなく、オーセンティックな英語で書かれた本の中にも、多読に使えるものがある。それは、英米の子供向けに書かれたいわゆる絵本や児童書の類である。内容が幼稚っぽいものもある反面、ティーンズ向けの児童書の中には、人生や人間を深く考えさせる中身の濃い作品もあり、子供の日常世界を描いた児童書に親しむことは、これから教師あるいは親あるいはその両方になる学生に大きなプラスともなるであろう。また、「おさるのジョージ」や「がまくんとかえるくん」、あるいは「ドリトル先生」シリーズなど幼年期の必読書を読まずに寂しい子供時代を過ごした学生にとっては、読書体験の遅れを取り戻す絶好のチャンスともなりうる。語彙・文法の面で英語学習者向けの気配りがなされていないため、子供向けの絵本であっても難しい表現や馴染みのない語彙に出くわしたりするものの、添えられた挿絵が物語の理解に大いに役立ってくれるので、この点でも絵本は多読にぴったりである。デイ&バンフォード(2006, p.72)も、オーセンティックな教材と平易化された教材の長所が結び付いているテキストとして、英米の児童・青少年向けの読み物を推奨している。会話や文章が自然であり、しかも、若年層向けに書かれたテキストなので、言語と内容の双方において適度に易しいからである。

ただ、こうした児童書の難点として先ず挙げられるのは、オーセンティックな英語であるが故に、英語学習者に対する配慮がなく、馴染みのない語彙や構文が頻出する点である。語彙の面での困難さは、いわゆる日常語彙と分類される語彙が、学生たちが受けてきた英語教育の中で教えられてきた語彙と微妙にずれているために生じる。母語話者の子どもたちなら当然日常的に使っている身近な事物や動作を表す語彙が、英

語教育において決定的に欠如しているのである。例えば、Osbornの"Magic Tree House", Sacharの"Marvin Redpost", Greenburgの"Zack Files",あるいはRon Royの"A to Z Mysteries"などは、いずれも学生に人気の高いシリーズ形式の児童書で、古川・他(2005)ではOxford Bookworms Stage 1ないしStage 2と同レベルと分類されているが、使用されている語彙に限っていえば、学生の語彙力から見るとかなりレベルの高いものが含まれている。試みにこれらの児童書を受講生に読ませて未知の単語を抽出させてみたところ、語彙頻度のあまり高くない語(『ジーニアス英和辞典』の語彙レベルでいうと、中学・高校学習語や大学生・社会人に必要な語以外のDランクに相当する)がぞろぞろと出てきた。そのうちのほんの一部を以下に引用する。

awning, binocular, blabber, blotch, bonkers, brat, burp, creak, creepy, cursive, dinky, fanny, fishy, gargle, gawk, geek, gimmick, goon, griddle, grouch, heck, hiccup, hurtle, jiffy, jiggle, lanky, lapel, loony, lousy, munch, muss, nook, nutty, ooze, pantry, pee, perky, pharmacy, piranha, plop, plush, saliva, screech, slimy, slob, slurp, smirk, snoop, spiffy, spooky, squinty, stomp, swish, swivel, tingly, tomcat, tushy, twitch, urinal, waddle, whimper, whiz, wiggle, wobble, yikes, zilch

もちろん、わからない単語があっても辞書を引かない、わからなければとばす、というのが多読の鉄則であるから、こうした単語はそのまま放っておいても良いし、前後の文脈から何となくその意味が推測できればなお良いであろう。後述する受講生のフィードバックからも明らかのように、特に頻出する語は、何度も遭遇するうちにいつの間にか学生たちの身に付いていったようである。日常表現でよく使われるこういった語彙は、これまでの英語教育から漏れていた語彙であり、それらに自然な文脈で触れるというのはきわめて重要なことであろう。

また、語法や文法などの面でも、段階的読本と異なって制限が加えられていないため、かなり上級の事項が出てきたりする。特に厄介なのは、会話に特有の慣用的な口語表現や俗語の表現である。一例だけ引用するが、前後の文脈や挿絵からこの表現の意味合いを近似値的に推測できる読者もいるだろう。

"Well, you're gonna cry when I give that videotape to the football team!" shouted Mr. Krupp. "I've had it with you two!" (D. Pilkey, *The Adventures of Captain Underpants*, Scholastic, 1997, p.114)

こうした慣用表現やそのほかの文法事項に関しても、上述した単語の場合と同様に、わからなければ取り敢えずはそのまましてとばすという方策をとるしかなかろう。多読においては100%の理解は初めから要求されていないのであり、物語の大まかな筋道を追えればそれで良しとするような、テキスト全体の大雑把な理解で満足すべきだからである。

6.4 受講生のフィードバック

実際の授業では、教室および私の研究室に揃えてある千冊以上の多読用書籍の中から毎週1冊を選んで自宅で読み、決められた書式に従って読書レポートを提出することを受講生に課している。あまりに煩瑣なレポートを義務付けることは避け、著者名・書名・ページ数・総語数・評価に加えてあらすじと感想を数行記すくらいの簡単なレポートにしているのは、あくまでも英語を読んで楽しむことが主眼だからである。ただ、教室では、各受講生に読んできた本の内容や感想を5分程度語らせることにより、本の情報の共有のみならず、各人の読書嗜好や読書スタイルの違いについても、相互理解を深めるようにしている。

以下に、授業に対する受講生のフィードバックを引用しておく。

- ・ 高校でもサイドリーダーを読まされたが、試験のために読むという思いが先行して全く面白くなかった。娯楽のために読むというような気軽に洋書を読める機会があるのが良い。
- ・ 間違いなく英文を読むスピードは上がったと思う。また自分が興味がありそうな内容の本を読むことで英語に楽しんで触れることができる。速読力はリスニング力を養うのにも優れている点で価値を見出している。
- ・ 英語に多く触れることで抵抗感が少なくなり、さらに英語を読むことへの自信が付き益々英語に触れた

いという動機づけになった。

- ・ 友達がどんな本を読んだか知ることができた事は、次の本を探すときに役に立った。読む力の育成というよりは読むきっかけづくりの面が大きかった。
- ・ 読むスピードが明らかに上がった。最初のうちは頭の中で日本語にかみ砕いて内容を理解していたため、文を読むスピードが遅かったが、そのころに比べ今は、英語で読んでそのまま英語で大雑把に理解して話を読み進めることができるようになったため、1冊を読むスピードが格段に上がった。
- ・ 分からない単語が出てきても、何回もその単語が出てくるうちに意味が分かってくるようになって、自然に英語が身についてくると思うので、多読は英語学習に効果的だと思う。
- ・ 速読力と推測力がついた。未知な語に出会っても、すぐに辞書をひいて調べるのではなく、速読を意識して、今までの話の内容や前後の文脈からだいたいの意味を予測する必要があったため、語彙の推測力がついた。
- ・ 中学高校では習ってこなかったが、英語圏で生活するならば必ず使うであろう単語、特に動詞にたくさん出会った。例えば、munch, poke, giggle, rattle, slurp, chuckle, snuffle, stammer, wiggle, cuddle などである。毎週目にすることで、このような単語を覚えることができて本当に良かった。

総じて、授業の狙いはある程度達成されていると言えるが、今後は、この読書コミュニティーを英語科全体の規模で形成できればと期待している。

7. 英語教育リーディング演習Ⅲ,Ⅳ

7.1 はじめに

英語のリーディング教材を用いた授業ではどのような点に着眼して授業を進めるべきか、筆者が担当している「英語教育リーディング演習Ⅲ」を例として採り上げたい。「英語教育リーディング演習Ⅲ」は新潟大学教育学部の専門科目として開講されている。平成28年度の授業ではJohn Steinbeckの二作品を採り上げた。文学作品を解釈するのではなく、英語のリーディング力を養うことを主だった目的とする授業であるため、テキストはオリジナルを用いずに標準的な現代英語で書き換えられたRetold版を用いることとした。使用したテキストは

① John Steinbeck, *Of Mice and Men*. Retold by Martin Winks. (2009) (Macmillan Readers : Level 6)

② John Steinbeck, *The Red Pony*. Retold by Nancy Taylor. (2009) (Penguin Active Reading : Level 4)

の二冊であった。

①のMacmillan Readers版テキストの難易度は1: Starter 2: Beginner 3: Elementary 4: Pre-intermediate 5: Intermediate 6: Upperの6段階中最上位に位置する。またオリジナルはカリフォルニア方言を交えたAmerican Englishであるが、このMacmillan Readers版はBritish Englishで書かれている。

②のPenguin Active Reading版テキストの難易度はEasystarts: 200 headwords, Level 1: 300 headwords Beginner, Level 2: 600 headwords Elementary, Level 3: 1200 headwords Pre-intermediate, Level 4: 1700 headwords Intermediate中最上位に位置する。*Of Mice and Men*のMacmillan Readers版と対照的にこちらのテキストはAmerican Englishで書かれている。

授業では

- (1) American EnglishとBritish Englishの違いを認識する。
- (2) 中高生に教える立場から、基本語の意味、文法事項等を再確認する。
- (3) 英語の度量衡に慣れる。
- (4) authentic textとしてオリジナルのテキストも参照し、生きた英語を学ぶ。
- (5) 文学的解釈を試みる。

という5点に留意したが、本論では、(1)～(3)の3点について考察したい。

7.2 American EnglishとBritish Englishの違い

日本の大学生の多くは中学・高校とAmerican Englishをスタンダードとして学んで来ている。中には

American English と British English には違いは無いと思っている学生もいるかもしれない。そのような学生に対し、British English で書かれたテキストを読ませることは、American English との違いを認識させ、英語の奥行きを感じるとともに更なる英語への関心を育むきっかけとなるかもしれない。

まず引用符に関して、であるが、登場人物たちの会話が出てきた際の引用符に注意を向けさせる必要がある。Retold 版 *Of Mice and Men* では物語が始まると、ほどなく二人の主人公、George と Lennie との間で会話が始まる。その会話文の表記は、例えば以下の様になっている。

'Have you forgotten? Do I have to tell you again?'

I'm sorry, George. I tried hard not to forget, but I don't remember things easily.' (p. 5)

このように Retold 版テキストでは会話文には single quotation marks が用いられていることに注目させた後、American English では double quotation marks が用いられるのに対し、British English では single quotation marks が用いられていることを学生に認識させる。また引用が二重になるときは、British English では 'Perhaps . . . Curley might not like his wife to be in the barn talking to "tramps".' (sic) (p. 62) となり、原文の American English の表記、"I might of knew . . . Curley maybe ain't gonna like his wife out in the barn with us 'bindle stiff'." (p. 77) とは single quotation marks と double quotation marks の位置関係が逆になることも指摘する。

次に British English と American English では綴りの違いが見られる点にも注意を喚起させる。例えば Retold 版 *Of Mice and Men* の p. 27 に出てくる "waggon" は British English の綴りで、学生に馴染みのある "wagon" は American English の綴りであること、動詞 "realize" は、British English で "realise" (p. 63) と綴られていること、等が挙げられる。このような綴りの違いは機能語である前置詞 "on to (Br.) = onto (Am.)" (p. 30) や "towards (Br.) = toward (Am.)" (p. 58) にも見られる。

更に British English と American English の違いは動詞の活用にも見られ、"lean - leant - leant (Br.) = lean - leaned - leaned (Am.)" (p. 55) や "travel - travelled - travelling (Br.) = travel - traveled - traveling" (Am.) (p. 68) などが登場する。

最後に British English と American English の言い回しの違いに注目すると、例えば Steinbeck の原文では

"I could *pet* it with my thumb while we walk along," said Lennie. (Italics mine) (p. 7)

となっているところが、Retold 版では 'I like *stroking* it while we are walking along.' (Italics mine) (p. 6) と、American English で愛玩動物を愛撫する際等によく用いられる動詞 "pet" から British English で用いられる "stroke" に書き換えられている。同様に原文では

"I *guess* Lennie done it, all right," he said. (Italics mine) (p. 94)

と、American English で "I think (that)..." のより根拠の弱い表現、"I guess (that)..." が用いられている箇所が、Retold 版では

'I *suppose* Lennie must have done it,' he said. (Italics mine) (p. 76)

と British English でよく使われる "I suppose (that)..." に換えられている。また原文で "nonsense" を意味する American English である "baloney" (p. 76) が使われている箇所では、Retold 版は British English である "rubbish" (p. 60) に書き換えられている。

7.3 中高生に教える立場からの基本語の意味・文法事項等の再確認

Retold 版 *The Red Pony* では、物語の冒頭で主人公の少年の農場の使用人、Billy Buck の様子が以下の様に描かれている。

He stood in the yard and checked the sky. Then he walked down to the barn and began brushing two saddle horses in the stalls. . . . Then he walked up to the house for breakfast. (Italics mine) (p. 1)

このように、Billyが物語の中心である母屋(the house)近辺から一端離れ、再度そちらに向かう様子が前置詞down及びupによって示されている。「下方へ」「上方へ」という意味以外に“down”と“up”の持つ意味「(話題の中心)から離れて」と「(話題の中心)へ近づいて」を理解させるには、このような実例に多く触れていくのが効果的である。また「下方へ」「上方へ」の意味であっても、例えば“climb up”は判っても“climb down”とはどのような状況なのか判りにくい。これについては主人公の少年が隣接する牧場の主、Jessの馬の後ろに乗せてもらっている次のような場面を見ると、手足を使って馬から降りる状況が思い描けるはずである。

Jess laughed softly. “She’ll be all right. Maybe you’d better *climb down* and go up to the house for a little. You could get a piece of cake up there.” (Italics mine) (p. 44)

同様に、高等学校で文法事項として習う「習性」を示す“will”も、以下の様な実例に遭遇したとき、それと判らなければ活きた知識として定着しない。

“It’s not likely to rain today. Those clouds are empty now,” Billy said. “But a little rain *won’t* hurt a horse.” (Italics mine) (p. 15)

また、例えば中学校で習う“be going to”は、「その場で生じた予定」を示す“will”と対比して「すでに決めである予定」を示すとされるが、Retold版*Of Mice and Men*でも、行き先を忘れてしまったというLennieに対し呆れて自分たちの行き先を告げるGeorgeの以下の様な実例が登場する。

‘For God’s sake! Listen. We’re *going to* work on a ranch. We worked on a ranch in Weed.’ (Italics mine) (p. 6)

文学教材を使うことにより、例えば日本語で「あの女は男から離れられねえみてえだな」という意味の英語はI think she cannot keep away from men. というよりもRetold版*Of Mice and Men*に出てくる“I don’t think she can keep away from men.” (p. 39)という実例を見て、そちらがより自然な英語だと感じる機会を与えることになる。

高橋(2015)によれば、中学校英語検定教科書をみると「1990年代後半から2000年代初頭にかけて文学教材減少に拍車が掛かった」(p. 37)と同時に、高等学校検定教科書からは「2009年版学習指導要領では科目名が刷新され、『リーディング』という科目自体がなくなる」(p. 47)現状が指摘されている。将来中学・高校の教壇に立つ学生たちには是非とも文学教材の良さに目を向けて欲しいところである。

7.4 英語の度量衡に慣れる

日英の度量衡の違いについても具体的な場面で感覚として把握しておきたい事項である。

Retold版*Of Mice and Men*で目的の農場から“four miles” (p.5) (≒ 6.4km) も離れた地点でバスから降ろされたGeorgeとLennieは農場から“a quarter of a mile” (p. 12) (≒ 400m) の地点まで辿り着きながら、なぜか農場まで行かずにその晩、川の畔で野宿する。この距離感がつかめないとGeorgeの深謀遠慮が判らない。また農場の親方の人柄を示すエピソードとしてクリスマスに“a gallon of whisky” (p. 16) (≒ 3.8literのウィスキー)を差し入れてくれたこと、Lennieの怪力を示す指標として“a four hundred pound bale of straw” (p.17) (≒ 180kgの麦藁の俵)を持ち上げることが出来ること等が実感としてつかめないと物語についていけない。

7.5 英語教育リーディング演習Ⅳについて

平成28年10月から始まった第2学期では「英語教育リーディング演習Ⅳ」を担当しているが、テキスト

には

Herman Melville, *Moby Dick*. Retold by John Escott. (2008) (Macmillan Readers : Level 6)

を使用し、上記で触れた5点のうち

(4) authentic textとしてオリジナルのテキストも参照し、生きた英語を学ぶ。

(5) 文学的解釈を試みる。

という2点に重点を置いて進めていきたいと考えている。

引用文献

- デイ, リチャード&ジュリアン・バンフォード (榊井幹生訳). (2006) 『多読で学ぶ英語』 東京: 松柏社.
- 古川昭夫他. (2005) 『英語多読完全ブックガイド』 東京: コスモピア.
- 酒井邦秀. (2002) 『快読100万語! ペーパーバックへの道』 東京: ちくま学芸文庫.
- 高梨庸雄, 卯城祐司 (2000) 『英語リーディング事典』 東京: 研究社.
- 高橋和子. (2015) 『日本の英語教育における文学教材の可能性』 東京: ひつじ書房.
- 望月昭彦, 久保田章, 磐崎弘貞, 卯城祐司. (2010) 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』 東京: 大修館書店.
- Alden, E. (2015) Restructuring Teaching From Within. *English Teaching Professional*, 99, 12-13.
- Boardman, C. A., & Frydenberg, J. (2008) *Writing to communicate Level 2 student book*. Tokyo: Pearson Japan.
- Bygate, M. (2001) Effects of Task Repetition on the Structure and Control of Language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Task-based Learning: Language Teaching, Learning and Assessment*. London: Longman.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2005) The Effects of Careful Within-task Planning on Oral and Written Task Performance. In R. Ellis (Eds.), *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Field, J. (2008) *Listening in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freed, B. (2000) Is Fluency, Like Beauty in the Eyes (and Ears) of the Beholder? In H. Riggenbach (Eds.) *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie, & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Luoma, S. (2004) *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEXT (2011) The Course of Study for Foreign Languages-Upper Secondary School. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/eiyaku/_ics-Files/afildfile/2011/04/11/1298353_9.pdf
- Pachler, N., Evans, M., Redondo, A. & Fisher, L. (2014) *Learning to teach foreign languages in the secondary school: A companion to school experience*. London: Routledge.
- Robb, K. (2016) Using Mobile Device Video to Improve Oral Presentation Skills. *Modern English Teacher*, 25, 31-33.
- Skehan, P. (2003) Task-based Instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Steinbeck, John. (1937) *Of Mice and Men*. Published in Penguin Books 1994.
- . Retold by Martin Winks. (2009) *Of Mice and Men*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- . Retold by Nancy Taylor. (2009) *The Red Pony*. Essex: Pearson Education Ltd.
- Tavakoli, P. (2011) Pausing Patterns: Differences Between L2 Learners and Native Speakers. *ELT Journal*, 65, 71-79.

担当執筆箇所

岡村仁一：7. 英語教育リーディング演習Ⅲ，Ⅳ

加藤茂夫：5. 英語教育ライティング演習Ⅲ，Ⅳ

成田圭市：4. 英語教育リーディング演習Ⅰ，Ⅱ

Carmen Hannah: 3. Speaking Practicum Course I and II

本間伸輔：4. 英語教育ライティング演習Ⅰ，Ⅱ

松沢伸二：1. はじめに， 2. 英語教育リスニング演習Ⅲ