

JACET 授業学ジャーナル
JACET Journal of Developmental Education
Vol. 1

March 2021

JACET SIG 授業学研究会（関東・中部・関西）

目次

JACET 授業学ジャーナル 第1号

文脈を利用した文法指導	岡田 伸夫.....1
教室における就職面接英語学習モデル (JIELM) の効果	木村 美由紀.....18
大学英語教科書の実態とニーズ —本当に必要な教科書はどのようなものか—	馬場 千秋.....41 林 千代 小西 瑛子 松原 知子 杉田 千香子 仲谷 都 油木田 美由紀 渡邊 勝仁 倉田 綾香 陸田 絵里子 松家 由美子

Table of Contents

JACET Journal of Developmental Education Vol. 1

Context-Based Grammar Teaching	OKADA Nobuo.....1
The Effect of Job Interview English Learning Model (JIELM) in Classrooms	KIMURA Miyuki.....18
The Critical Analysis of the English Language Textbooks for Novice University Students: What Kinds of Textbooks are Needed?	BABA Chiaki.....41
	HAYASHI Chiyo
	KONISHI Yoko
	MATSUBARA Tomoko
	SUGITA Chikako
	NAKAYA Miyako
	YUKITA Miyuki
	WATANABE Katsuhito
	KURATA Ayaka
	RIKUTA Eriko
	MATSUYA Yumiko

文脈を利用した文法指導¹

Context-Based Grammar Teaching

岡田 伸夫（関西外国語大学）

キーワード：不可算名詞、唯一的同定可能性、主語位置の *that* 節、倒置文、強勢と意味

Abstract

This paper proposes a context-based approach to teaching the meaning of various grammatical forms, from words to phrases to sentences, found in reading comprehension texts for university students. Its essential feature is that teachers have their students search the context before and after the grammatical item in question and help them find its meaning by themselves. The context-based approach recommended here is based on the reasonable assumption that developing students' ability to find the intended meaning of various forms by inference is an important aim of language teaching. Some suggestions are given to teach grammatical items such as (i) deverbal compounds like *star-studded*, (ii) nominal coreference guaranteed by the definite article *the*, (iii) *that*-clauses in subject position, (iv) inversion as observed in *At the wheel was O'Connor*, and (v) transference of prominent sentence stress from its unmarked position. It is to be recommended that teachers try practicing the context-based grammar teaching advocated here in their own daily teaching of form-meaning associations in class.

はじめに

英語の形式（語句や構文）と意味の対応を表す知識を英文法と言うが、英文を正しく読解するには英文法力が不可欠である。実際、英文法力が低いと英語の読解力もなかなか伸びてこない。

大学の講読やリーディングの授業で文法力を身につけさせるにはどうすればよいか。いろいろな方法があるだろうが、場面や文脈を手掛かりにして語句や構文の意味を発見させるというのもその1つである。理解できない語句や構文が出てくる場面の中に、また、それらの前後の文脈の中にそれらの意味（文法的意味と語用論的意味）を知る手掛かりがある。学生にその手掛かりを探させ、学生自身がそれらの形式の意味を見つけることができれば、教員が拙い状況を設定して説明したり、的外れの説明をしたりする必要はなくなる。もちろんそれが唯一の文法指導法というわけではないし、また、必ず成功するというわけでもないが、適宜、授業の中で文脈や場面を利用した文法指導が実践できるよう前もって準備しておくといよい。本稿では、英語講読の授業で文脈を利用した文法指導を実践するにはどうしたらよいかについて具体例を挙げて考察する。

1. 可算名詞と不可算名詞

英語には可算名詞、不可算名詞という対立する文法範疇がある。可算名詞が指すものが1つあれば不定冠詞 a(n)がつき、2つ以上あれば複数形になる。しかし、大事なことは、同じ名詞がいろいろな文脈や場面の中で数えられると認識されるものを指したり、数えられないと認識されるものを指したりするということを認識しておくことである。

ピーターセン (1990) は、アメリカに留学した日本人の友人から届いた手紙の中にあった次の(1)の英語は、読み手に、友人が、昨夜、鶏を1羽捕まえて、そのまま丸ごと裏庭で食べたかのような印象を与えてしまう、裏庭でバーベキューをして鶏肉を食べたと言いたいのなら I ate chicken. とすべきであったと述べている (pp.10-11)。

(1) Last night, I ate a chicken in the backyard.

次の(2)の文の book と shelf は、その前に不定冠詞 a(n)がついていないので不可算名詞として使われていることがわかるが、この文はどんな人が言った文なのか。

(2) Johnny is very choosy about his food. He will eat book, but he won't touch shelf.

Gleason (1965) は、(2)は人間の世界の話ではなく、息子の偏食を心配するシロアリの母親の言葉かもしれないと述べている (pp.136-137)。

名詞 *hair* が頭髪全体を指すときには、毛髪を 1 本 1 本数える意味がないので、*salt*, *sugar*, *sand*, *rice*, *wheat* などと同様に、不可算名詞として使う。しかし、1 本の毛髪を指す必要があれば可算名詞として使う。次の(3)-(4)の文では *hair* を可算名詞として、また、(5)では可算名詞と不可算名詞の両方の用法で使っている。

(3) Fourthly, the sense of touch: crabs use hairs on their claws to detect vibrations and can understand if a tasty morsel of food is nearby. —Cleary et al. (2009, p.36)

(4) As Rusty is pulling a nail from the fence, the handle of the hammer he is using breaks. He gets another tool from his toolbox and starts to work again when he notices the hammer head is reddened and a blonde hair is sticking to it. He is shocked. —Pierson and Pakuta (1994, p.101)

(5) Should you notice a new gray hair in the mirror, think of the cancer patient in chemo who wishes she had hair to examine. —A memo from God (2002, April 1)

次の(6)は *rabbit* を *rabbit meat* を意味する不可算名詞として使っている。

(6) MABEL. (*Heard above the background.*) Were you the fricassee or the Cambridge steak?
MISS MEACHAM. What? Oh, it doesn't matter. Both are uneatable.
MABEL. What about the cold chicken, then?
MISS MEACHAM. *Cold* chicken? But we haven't had it hot yet.
MABEL. If I were you I'd have the fricassee. It's all right. It's rabbit.
MISS MEACHAM. The fricassee then.

—Rattigan (1985: 58)

テキストに *chicken*, *rabbit*, *hair* など、可算と不可算のどちらの用法でも頻繁に使われる名詞が出てくれば、これらを取っ掛かりにして、また、適宜、ピーターセン (1990) や Gleason (1965) の例も利用して可算名詞と不可算名詞の違いを指導するとよい。

2. X≠Y の「X is Y」構文

上の(6)のやり取りの最初の行に *Were you the fricassee or the cambridge steak?* という英

語がある。ホテルの給仕人が長期滞在客に夕食の注文を確認するのに「フリカッセでしたか。それともケンブリッジステーキでしたか」と尋ねる場面である。この文で *you ≠ the fricassee*、*you ≠ the cambridge steak* であることは自明である。英語には「ぼくはウナギだ」という表現法（ウナギ文）はないと言われることがあるが、実際にはある。Quirk et al. (1985, p.248) は、次の(7)-(9)の文の補語の位置で使われている *cosmetics*, *103*, *church*, *chapel* には、*cosmetics as opposed to toys, jewellery, etc. in the department store*, *the occupant of room number 103, as opposed to 104 etc.*, *a member of the Church of England or a nonconformist* のような他の名詞との対比の意味が含まれていると述べている。

(7) Are you cosmetics? (=Are you selling cosmetics?)

(8) Are you 103? [103号室の居住者]

(9) Are you church or chapel? [英国国教会の会員か、それとも非国教徒か]

テキストに *I am fricassee*. のような例が出てきたら、それを使って英語にもウナギ文があることを認識させるとよい。

3. 動詞由来複合語

既存の語を2つ以上並べて新語をつくることを複合 (*compounding*)、できた語を複合語 (*compound*) と言う。既存の自立語（独立して現れることができる語）に接辞（接頭辞や接尾辞）をつけて新しい語をつくることを派生 (*derivation*) と言う。

Sunkist (サンキスト) が米国の果実・ジュースメーカーの商標であると知っている学生は多いが、Sunkist という語が、*kissed by the sun* からできた複合語の形容詞 *sun-kissed* に由来する名詞であると知っている学生は多くない。複合語は、通例、右側の要素が主要部 (*head*) であるが、動詞が主要部になる *sun-kissed* のような複合語は動詞由来複合語 (*deverbal compound*) とされる。

講読のテキストの中には複合語がたくさん出てくる。次の(10)-(12)を見てみよう。

(10) Sky watchers from around the world are drawn to Hawaii by its star-studded sky.

—Cleary, et al. (2009, p.54)

(11) Snow-capped in winter—Mauna Kea means “white mountain” in the Hawaiian language—the barren mountain top is home to the astronomers and researchers who live and work at the Maura Kea Observatories. —Cleary, et al. (2009, p.29)

(12) As it is far from light-polluted urban areas, the summit of Mauna Kea is an ideal place for astronomical observation. —Cleary, et al. (2009, p.55)

(10)の star-studded は studded with stars から、(11)の snow-covered は covered with/by snow から、(12)の light-polluted は polluted by light からそれぞれできていると考えてよい。kissed by the sun のような動詞句の構造から sun-kissed のような 1 語の複合語の形容詞をつくるには次の(13)に挙げる 4 つの操作が必要になる。

(13) ①前置詞 (by, with など) を削除する。

②名詞 (sun など) と動詞 (kissed など) の順序を入れ替える。

③複数形 ((stars など) を単数形 (star など) に変える。

④前置詞の後ろに続く名詞 (sun など) の前の冠詞 the を削除する。

sun-kissed のような複合語は kissed by the sun のような動詞句より語数が少ない。また、sun-kissed の語順は日本語の「雪で覆われた」の語順とぴったり重なる。さらに、過去分詞の代わりに形容詞を使った user-friendly (←friendly to users), smoke-free (←free from smoke), cellphone-dependent (←dependent on cellphones) のような複合語もある。これらの複合語は使用頻度も高いのもう少し積極的に教えるべきだろう。

4. 異なる名詞による同一物の表現一定冠詞と不定冠詞

話し手が自分の発話の中で名詞に定冠詞 the をつけるのは、聞き手が文脈や世間一般の常識を使って、その名詞が何を指すかを唯一的に同定することができる (uniquely identifiable) と考えるときである (Quirk et al., 1985, p.265)。それに対して、話し手が自分の発話の中で名詞に不定冠詞 a(n)をつけるのは、聞き手が文脈や世間一般の常識を使って、その名詞が何を指すかを唯一的に同定することができないと考えるときである (Quirk et al., 1985, p.272)。この違いを 3 つの文からなる次の(14)の文で確認しよう。

(14) *An intruder has stolen a vase. The intruder stole the vase from a locked case. The case was smashed open.*

最初の文では初出の intruder と vase に不定冠詞 a(n)がついている。真ん中の文では intruder と vase が最初の文に出ている intruder と vase を唯一的に指すので intruder と vase に定冠詞 the がついている。最後の文の case に定冠詞 the がついているのは、この case が真ん中の文に出てきた case を唯一的に指すからである。

H.E. Bates の短編 A love story を読んでいるときに、学生に次の(15)の2番目の文に出てくる the portrait が何を指すかと尋ねられたことがある。

(15) At last the woman brought out a photograph, dusting it zealously with her long sleeve.

He had been a shoemaker, and the portrait depicted him standing by the side of a beautiful black mare. —Kuzumi (Ed.) (1991, p.4)

前に出ている photograph を指すと答え、学生になぜそのような質問をしたかと尋ねると、文脈から portrait は先行文中の photograph を指すと思ったが、なぜ作者が2番目の文で photograph を使わなかったのかがわからなかったとの答えであった。

学校では、通例、(14)に見られるように、同じ名詞 (intruder, vase, case) を使って不定冠詞 a(n)と定冠詞 the の用法の違いを説明するのでこの学生の疑問はもつともである。しかし、定冠詞と不定冠詞を使い分ける原理は「話し手と聞き手が共有している知識に基づき、唯一的に同定できるかできないか」であり、同じ名詞が使われているかいないかではない。Oxford Dictionary of English (3rd ed.) は portrait を a painting, drawing, photograph, or engraving of a person, especially one depicting only the face or head and shoulders と定義しているが、photograph の意味と portrait の意味には重なる部分があるので、学生が(15)の portrait が photograph を指していると解釈するのは難しくないはずである。この学生の躓きの原因は、学校で同じ名詞だけを使って定冠詞と不定冠詞の使い分けを学んできたことであつたのかもしれない。

ホテイアオイについて述べている次の(16)の一節も見てみよう。

(16) The water hyacinth is native to South America. Gardeners around the world loved how

they looked in ponds, but soon learned that the floating flower can double in size in less than a week. Since its leaves block out the sunlight and oxygen that fish and plants need to survive, this beautiful invader can easily destroy an aquatic ecosystem. The water hyacinth is on the list of “100 of the World’s Worst Invasive Alien Species” published by the World Conservation Union. —Cleary, et al. (2009, p.17)

(16)では、ホテイアオイが、定冠詞 the の持つ唯一的同定可能性の使用条件や指示代名詞 this の直示的 (deictic) 機能に支えられ、water hyacinth, floating flower, beautiful invader という3つの名詞で表現されている。この表現法は、1つのものにいろいろな角度から光を当て、そのもののいろいろな相を描き出すテクニックである。

次の(17)では、「見る」が see, observed, look, viewed の4つの動詞で、「顕微鏡で」が前置詞句 under a/the microscope と副詞 microscopically で表現されている。

(17) All organisms are made up of large numbers of cells. Cells are too small to see by eye, but can be quite easily observed under a microscope. You can scrape cells off the inside of your cheek and look at them under the microscope. A thin sheet of cells can be peeled off one of the inner layers of an onion and viewed microscopically. —Hill and Holman (1986, p.18)

(17)の書き手は表現のヴァリエーションを楽しんでいるかのようにも見える。テキストに(15)-(17)のような例が出てくれば、それらを同一物を異なる形式で表現する英語の文体に注目させる取っ掛かりにすることができる。

5. a number of = several

a number of X が「たくさんの X」という意味であると誤解している学生が少なくない。a number of X はもともと「ある（不特定の）数の X」という意味であるが、通常は「いくつかの X」という意味で使われる（岡田，2013年5月11日）。下の(18)-(22)に英英辞典の a number of X の例文を挙げるが、a number of X が several X, some X, more than a few, but not many の意味であることがわかる。

- (18) There are a number of [=several] different options to choose from. —*Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary* (3rd ed.)
- (19) You use a plural verb after a number of (=several): A number of issues were discussed. —*Longman Dictionary of Contemporary English* (6th ed.)
- (20) If there are a number of things or people, there are several of them. —*Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary* (8th ed.)
- (21) A number of (= some) problems have arisen. —*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (9th ed.)
- (22) A number of students (=more than a few, but not many) have part-time jobs. —*Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2nd ed.)

D. Crystal の *The wonderful world of language* の中に次の(23)に挙げる一節があるが、ここでは a number of X が several X で言い換えられている。

- (23) Or imagine a news story about a number of people who moved into an empty building because they had nowhere else to live. If it went like this:

Several vagrants now live in the building

the writer is making us think badly of their actions, because 'vagrants' has negative connotations. But if it went like this:

Several homeless people now live in the building

the writer is making us think well of them, because 'homeless' has positive connotations. It's more likely to make us feel sympathetic.

—Crystal (2011, pp.63-64)

学生が a number of X の意味を誤解していたら、適宜、このような例を使ってその誤解を解いておかなければならない。同時に、「たくさんの X」は a large/great number of X, large numbers of X, quite a number of X、「少数の X」は a small number of X, small numbers of X など表されることを教えておくとよい。

6. 「形容詞／副詞＋enough ... (so) that ～」構文

高校では、「形容詞／副詞＋enough to 不定詞」と「so＋形容詞／副詞＋that ～」の2つを教える。次の(24)-(25)の例を見てみよう（岡田，2003，pp.304-307）。

(24) He's still active enough to play tennis every Sunday.

(25) Lots of people talk so much that they never notice whether or not anyone's listening.

しかし実際の英語では、「形容詞／副詞＋enough to 不定詞」と「so＋形容詞／副詞＋that ～」が混交 (blending) した「形容詞／副詞＋enough that ～」や「形容詞／副詞＋enough so that ～」の形式が使われることもある。次の(26)-(28)を見てみよう。

(26) The school was small enough that there was no cut as such; you were supposed to figure out that you weren't good enough, and quit. —Greene (1989, p.46)

(27) With my children, they're young enough that they don't realize what my situation is yet. —Greene (1989, p.186)

(28) An examination which is to be fair to all must be difficult enough so that no student gets a perfect score and easy enough so that no student gets a zero. —American Society for Engineering Education (1968, p.35)

また、enough の代わりに sufficiently を使い、「sufficiently＋形容詞／副詞＋(so) that ～」とすることもある。「形容詞／副詞＋enough to 不定詞」と「so＋形容詞／副詞＋that ～」しか教えていないと、それ以外の形式は容認されないと誤解される恐れがある。適宜、これらの変種にも触れておくとよい。

7. 主語位置の that 節

that 節、不定詞節、WH 疑問詞節が論理的な主語 (logical subject) の場合には、通常、文頭の主語位置ではなく、文末に現れ、空き家になった文頭の主語の位置には先行の it (anticipatory *it*) と呼ばれる it が挿入される。次の(29)-(31)の a と b を見比べてみよう。

(29) a. That everyone got back safely was a great grief.

b. It was a great grief that everyone got back safely. —Eastwood (1994, p.344)

(30) a. To see them in the bath is good.

b. It's good to see them in the bath. —Biber et al. (1999, p.660)

(31) a. Which route would be best isn't obvious.

b. It isn't obvious which route would be best. —Eastwood (1994, p.344)

論理的主語の *that* 節などが文末に回されるのは、主語を短く、構造上、複雑でないもの、言い換えると「軽い」ものにしておき、「重い」ものは文末に回すという *end-weight* の原理が働くからだろう。重い *that* 節を文頭の主語の位置に置くと、その情報処理に手間取り、主節の述部の処理に取り掛かるのが遅くなってしまう (Biber et al., 1999, p.677) ということがその背後にあるのだろう。

Biber et al. (1999) は、*that* 節が文頭の主語の位置に現れるのは、*that* 節が文脈上、事実として受け入れられる情報、あるいは広く一般に受け入れられている情報 (*factual or generally accepted information*) を表すときであり、文頭の主語の位置に現れる *that* 節は *the fact that* 節とほぼ同義であると述べている (p.676)。「文脈上、事実として受け入れられる情報」、「広く一般に受け入れられている情報」というのは、従来、旧情報と言われてきた情報であり、文頭の主語位置に現れても情報処理に過度の負担をかけることはないだろう。次の(32)-(33)の例でこの説の妥当性を確認しよう。

(32) ... and they have a story in which they think I might be interested. He is circumspect, refusing to say anything about the story, except that he and Carolyn are willing to travel to Iowa to talk with me about it.

That they are prepared to make such an effort intrigues me, in spite of my skepticism about such offers. ...

—Waller (1995, p.2)

(33) In an average year, 11,000 tons of herbicides and 2,000 tons of insecticides are sprayed on British farms. A large proportion of this is washed into the soil or nearby rivers, but much is absorbed by the crops themselves, and thus eventually consumed by humans. That these chemicals are harmful to human health is no longer in doubt. Until

recently, however, it was assumed that farmers could not survive without using them.

Not any more. —Peaty (1995, p.34)

(32)の *That they are prepared to make such an effort* は、「彼らがそのような努力をする覚悟ができています」という意味だが、それは直前の段落の最後に出てくる「彼とキャロリンは私がお話を聞きたいと言えばアイオワまでやってくるのをいとわない」(*he and Carolyn are willing to travel to Iowa to talk with me about it*) という内容を事実として受け入れ、それを別の言葉で述べたものである。また、(33)の *That these chemicals are harmful to human health* は、「除草剤や殺虫剤などの化学薬品が人間の健康を損なうこと」という意味だが、これは現代社会の中では広く真実として受け入れられている内容である。(32)-(33)の下線部の英語はいずれも Biber et al. (1999, p.676) が述べている通りの内容を表している。学生には、論理的主語の *that* 節は通常は外置するが、文頭の主語の位置に置いたままにすることもある、ただし、文頭の主語の位置に置くのは、*that* 節の内容が先行文脈で事実として受け入れられている内容のとき、あるいは広く一般に事実として受け入れられている内容のときであると指導すればよい。

8. 「場所句+be 動詞+主語」構文

テキストの中に次の(34)のような「場所句+be 動詞+主語」の倒置文が出てきたらどのように教えているだろうか。(35)のような注を与えて終わりとしていないだろうか。

(34) *At the wheel was O'Connor.*

(35) 倒置文。もとの文は *O'Connor was at the wheel.*

ひょっとしたら、*at the wheel* が強調されている、あるいは、逆に、*O'Connor* が強調されていると付言するかもしれない。しかし、「強調」の意味を具体的に説明しない限り、学生がこの種の倒置文を談話の中で適切に使う力を身につけることは難しい。

(34)の倒置文は F. Forsyth の *Sharp practice* という短編の中に出てくるが、まず、(34)の倒置文がどのような脈絡で出てくるかを簡単に説明しておこう。カミン判事はいかさまポーカーで訴えられたオコナーという男の訴訟の審理を指揮することになる。その前日、

彼は、列車のコンパートメントの中でオコナーといっしょになり、同じコンパートメントにいた神父を交え、3人で賭けポーカーをした。ポーカーでは神父が一人勝ちし、カミン判事とオコナーの2人が大負けした。今、目の前にいるオコナーはトラリーの食料品屋にいかさまポーカーで訴えられているのだが、オコナーとその食料品屋がポーカーで負け、勝ったのは2人といっしょにポーカーをした農夫だった。いかさま師が負けるというのはつじつまが合わない。結局、陪審員は昼前に無罪の評決を出す。カミン判事は自室に戻って着替えをし、法廷を出て、旬のサーモンを味わうために通りの向かいにあるホテルに向かう。ここで次の(37)の英語が出てくる。

(37) He was about to cross the road to the town's principal hotel where, he knew, a fine Shannon salmon awaited his attention, when he saw coming out of the hotel yard a handsome and gleaming limousine of noted marque. At the wheel was O'Connor.

—Forsyth (1990, p.22)

翻訳家の篠原慎氏は(37)を次のように訳している（篠原, 1984, p.286）。下線部の「なんと」という感動詞に注目してほしい。

(38) 判事のめざすは町一番のホテルで、そこではシャノン産のすばらしいサーモンが食べられるのだ。彼がそのホテルに向かって道路を横切ろうとしたとき、一台のピカピカに磨きあげた高級車がホテルから出てくるのが見えた。なんと、運転しているのはオコナーではないか。

読み手は現れるはずの要素が現れないとサスペンスの状態に置かれ、それが何か知りたいという思いに駆られる。書き手は、読み手がそうなるのを期待して、先行文脈に出ている a handsome and gleaming limousine of noted marque から連想される at the wheel（ハンドルを握っている）を前に出し、前文とのつながりを確立したうえで、読み手に一番伝えたい情報である O'Connor を文末に置く。

学生に(37)の下線部の意味を理解させるには、まず、「通常、文頭に出てくる主語の O'Connor が文末に回されたのは O'Connor の情報価値が高いから」と推測させ、次に、「O'Connor の情報価値が高いのは、みすばらしい身なりをした O'Connor が高級車を運

転していることが意外だったから」と推論させるとよい（岡田，1985，pp.70-74；岡田，2010；岡田，2015，pp.209-210）。日本語では意外なことを表すときに「なんと...ではないか」のような感動詞付きの修辞疑問文が使えると付言してもよい。

もう1例見ておこう。次の(39)は2002年度（平成14年度）大学入試センター試験本試験外国語（英語）第6問の長文の中に出てくる一節である。

(39) When I was an eight-year-old girl, I was taken for my first music lesson. Ms. Grodzinska, the teacher, was a plain, elderly woman and her apartment was thick with dust. But in the corner stood a magnificent grand piano, and when Ms. Grodzinska sat down to play a simple melody for me, I was amazed to hear such beauty come from under her fingers. As she played, she altered from a plain woman to someone whose movements were as harmonious as the sounds she was creating.

(39)の下線部の英語が一番伝えたいのは a magnificent grand piano である。書き手がグロジンスカ先生の部屋に入り、最初に気がついたことは、部屋が質素で、ほこりだらけであることと、グロジンスカ先生が地味な老人であることである。ところが、部屋の隅に目をやると、この部屋とグロジンスカ先生には不釣り合いな豪華なグランドピアノが置いてある。書き手は読み手にこのコントラストから生じる驚きを共有させるために a magnificent grand piano を後出ししたのだろう。

9. 文強勢と意味

文の強勢と意味は密接に関係している。たとえば This is a book. の book に強勢を置いて This is a bóok. と発音すれば「これは本です」になり、this に強勢を置いて Thís is a book. と発音すれば「これが本です」になる（Milward, 1980, p.12）。複文の I thought you were a Celt. も、Celt に強勢を置くか、thought に強勢を置くかで意味が大きく変わる（岡田，2018）。次の(40)に挙げるのは、J. Galsworthy の The apple tree に出てくる英語であるが、まず、(40)の直前の場面を簡単に説明しておこう。アシャーストが大学卒業記念に友人のガートンといっしょにデボンシャーの田舎を徒歩旅行中、膝が痛み出し、歩き続けら

れなくなる。たまたま共有地から小道に降りてくる少女の姿を見つけて、このあたりに宿泊できる農家はないかと尋ねる。少女は、このあたりには自分の農家しかないが、そこに泊まってもらえるだろうと答える。(40)は3人が一緒に少女の家へ向かう途中でガートンが少女に尋ねるところから始まる。

(40) “Are you a Devonshire girl?” (きみはデボンシャーの人かい?)

“No, sir.” (いいえ)

“What then?” (じゃあ、どこから来たの?)

“From Wales.” (ウェールズです)

“Ah! I thought you were a Celt; so it’s not your farm?” (あー、やっぱりそうか。最初見たときからケルトの人だと思ったんだ。じゃあ、これから行くところはきみの農場じゃないね?)

—Galsworthy (1961, p.9)

(40)の *I thought you were a Celt.* では *thought* に強勢が置かれている (*thought* は原文ではイタリックで書かれている)。文の第1強勢は、通常、文末に現れる内容語(名詞、動詞、形容詞、大部分の副詞)に置かれる。たとえば *I met a dentist.* は、通常、*déntist* に強勢を置いて発音されるが、*dentist* が人称代名詞の *her* に変わると、人称代名詞は旧情報であり、通常、強勢を受けないので、強勢は1つ前の *met* に移され、*I mét her.* となる。(40)の *I thought you were a Celt.* で強勢が主節の *thought* に置かれるのは、この場面では従属節の *you were a Celt* 全体が旧情報で、代名詞的に扱われるからである。

A.A. Milne の *Tales of Pooh* に出てくる次の(41)の *I thought they liked everything.* ではどこに強勢を置くか。

(41) “Tiggers don’t like honey.”

“Oh!” said Pooh, and tried to make it sound Sad and Regretful. “I thought they liked everything.”

“Everything except honey,” said Tigger.

—Milne (1967, p.74)

ここは、ティガーが「蜂蜜は好きじゃない」と言ったのを受けて、プーさんが「蜂蜜が好きだと思っていたんだけど」と答える場面である。ここでは **they liked everything** は新情報と認識されるので、強勢は **thought** ではなく、通常通り、文末の内容語の **everything** に置かれる。文強勢の位置が変わると意味が変わることは講読やリーディングの授業でも積極的に取り上げたほうがよい。

おわりに

英文読解には英文法力が必要である。不十分な英文法力では読解力が伸びない。本稿では、英文読解力を高めるための文脈を利用した文法指導の例をいくつか見てきたが、文脈を利用した文法指導というのは、実は、母語習得中の子どもが実践している文法習得法をベースにした考え方でもあり、格別目新しいものではない。むしろ多くの教員が実践している指導法かもしれない。目新しいところがあるとすれば、それは近年の英文法研究で発掘されてきた事実や説明の仕方を積極的に取り入れ、それらを学生が理解できるように調理して学生の食卓に出しているところだろう。

書き手は何かのテーマでものを書くが、書き手と読み手がどのような知識を共有しているかに注意を払い、自分の考えを伝えるのに最適の語句や構文を選んで文をつくり、文を段落にまとめ、段落をつなぎ合わせて1つの有機的な文章に仕上げる。文章の完成度が高ければ高いほど、各部分が緊密に結び付き、過不足のない内容になる。講読の授業で使われるテキストの中には、学生の理解力を超える語句や構文が出てくるが、幸いなことに、それらの意味を知る手掛かりがその場面や文脈の中にある。学生がその手掛かりを見つけて、それらの形式の意味を推論で発見することができれば、教員が拙い状況を設定して説明したり、隔靴搔痒の説明をしたりすることが不要になる。もちろん文脈を利用した文法指導が唯一の文法指導というわけでもないし、最善の文法指導というわけでもないだろうが、教員は文脈や場面を利用した文法指導が臨機に実践できるよう前もって十分準備しておくことが望ましい。

注

1. 本稿は、2019年5月25日に東洋大学白山キャンパスで開催された大学英語教育学会（JACET）第1回授業学研究大会で行った「授業学研究の一実践例：場面・文脈を利用した文法指導」と題する基調講演の後半部分で論じた文脈を利用した文法指導の実践例を整理してまとめたものである。

引用文出典

岡田伸夫（監修）（2003）『英語の構文 150 Second Edition』美誠社.

A memo from God (2002, April 1). Retrieved February 24, 2020 from

<http://www.motivateus.com/stories/memo.htm>

American Society for Engineering Education (1968). *You and your students*. Washington, D.C.:

American Society for Engineering Education.

Cleary, K., Nozaki, Y., & Matsumoto, K. (2009). *Science square*. 成美堂.

Crystal, D. (2011). *The wonderful world of language*. 成美堂.

Forsyth, F. (1990). *Sharp practice and money with menace*. 篠崎書林.

Galsworthy, J. (1961). *The apple tree*. 大阪教育図書.

Greene, B. (1989). *Cheeseburgers*. 講談社インターナショナル.

Hill, G., & Holman, J. (1986). *Understanding basic science*. Edited with notes & study by I.

Okamoto, S. Nakano, & Y. Hatanaka. 英宝社.

Kuzumi, K. (Ed.) (1991). *A clean, well-lighted place and other stories*. 金星堂.

Milne, A. A. (1967). *Tales of Pooh*. 英宝社.

Peaty, D. (1995). *Environmental issues*. マクミランランゲージハウス.

Pierson, F., & Pakuta, A.J. (1994). *Presumed Innocent*. スクリーンプレイ出版.

Rattigan, T. (1985). *Table number seven: Separate tables*. 篠崎書林.

Waller, R. J. (1995). *The bridges of Madison County*. 松柏社.

参考文献

- 岡田伸夫 (1985) 『副詞と挿入文』新英文法選書 9. 大修館書店.
- 岡田伸夫 (2010年2月10日) 「enough (so) that 構文について」英文法 Q&A 51. 美誠社.
< <https://www.biseisha.co.jp/lab/qa/51>> (2020年2月25日)
- 岡田伸夫 (2010) 「教育・学習英文法の内容と指導法の改善」岡田伸夫・南出康世・梅咲敦子 (編) 『英語研究と英語教育：ことばの研究を教育に活かす』(pp.22-39). 大修館書店.
- 岡田伸夫 (2013年5月11日) 「a number ofは『たくさんの』?それとも『いくつかの』?」英文法 Q&A 61. 美誠社. < <https://www.biseisha.co.jp/lab/qa/61>> (2020年2月25日)
- 岡田伸夫 (2015) 「英文法教育の目的と内容と方法」井村誠・栢田清 (編) 『日本の言語教育を問い直す：8つの異論をめぐって：森住衛教授退職記念論集』(pp.207-216). 三省堂.
- 岡田伸夫 (2018) 「I thought you'd make it.の前提の違いによる強勢位置の違いについて」『英語教育』67(6), 75-77. 大修館書店.
- 篠原慎 (訳) (1984) 「悪魔の囁き」『帝王』(pp.247-287). 角川書店.
- ピーターセン、マーク (1988) 『日本人の英語』岩波書店.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow, England: Pearson Education.
- Eastwood, J. (1994). *Oxford guide to English grammar*. Oxford University Press.
- Gleason, H.A. (1965). *Linguistics and English grammar*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Milward, P. (1980). *This impossible language*. 金星堂.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.

The Effect of Job Interview English Learning Model (JIELM) in Classrooms

KIMURA, Miyuki (The Jikei University School of Medicine)

Keyword: 1, Job Interview English 2, Three Essential Focal Points 3, Job Interview English Learning Model (JIELM)

Abstract

This paper reports on an original teaching method of job interview skills. Gerstmann's (2002) three focal questions were adapted to this case study:

Q1. Does this individual have the ability to do the job?

Q2. Will this individual do the job?

Q3. Will this individual fit in the organization?

The author explored how these key questions can be handled and responded to. From this information, a working hypothesis and an original model were developed to give students a visual guideline to the overall procedure for handling the interview process. In examining the procedure, the author's coined phrase "Job Interview English" was defined to make students successful in the interview process. To show whether or not students' job interview English communication skills improved, pre- and post-tests were conducted. The data is as follows: Japanese **T university** students ($N=63$), with intermediate English levels, participated in the study in an English course during the second term in 2016. The model and the "Job Interview English" definition, were chosen for the test. Students' job interview communication skills, after having been given six lessons, were better and statistically significant at .001 level. The validity of the model is discussed in relation to practical teaching.

1 . Introduction

In Japanese universities, speaking confidently in public and how to debate and give effective presentations have been taught for long time, though they were treated as different skills (Hara, 2012). Having taught in England and Japan, the author realized that English used for interviewing that can be called 'Job Interview English' and basically has some similarity between debating and presentation skills. For example, speaking and behaving confidently in front of audiences is also essential for debating and presentation. The main purpose of these skills is to be able to effectively convey our own messages and opinions to the audience. Job Interview English can be considered as an extension of those skills. Therefore, teachers should just add some basic practices, such as letting students

think about the content, structure and main points of what they say and deeply analyze the features of Job Interview English. In fact, Job interview skills is practical and useful when a student wants to work at a foreign capital company. The aims of this paper are how to teach Job Interview English and to discuss effective teaching methods from a viewpoint of TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages).

The followings research questions are generated to bring clarity into the discussion.

Q1. Did the students improve their job interview skills after taking the job interview lessons?

Q2. Are the teaching methods and the model effective approaches for properly preparing students for the final job interview?

This paper introduces literature and the focal points for teaching Job Interview English and its usage. It also introduces an original job-interviewing model and discusses the role of other methodology in the teaching of the job interviewing process.

2. Literature Review

2.1 Past Studies in Various Areas

In the field of TESOL, it should be stressed that there appears to have been very few or no researches that specifically examined job interview skills for English language learners. Kawashima (2004) conducted a pair work interview practice of the EIKEN Test and found that the amount of utterances that his students made increased. However, their findings provided little guidance, as the basis of their research was not specific to the Job Interview English. Further, the question of what is an effective job interview skill seemed to have attracted the interest of psychologists, rather than TESOL researchers, and many of the researchers analysed how people coped with anxiety at job interviews from behavioural and psychological perspectives.

For example, McCarthy and Goffin (2004) developed a multidimensional measure of interview anxiety, called the “Measure of Anxiety in Selection Interviews (MASI).” They used a student sample ($N=212$) and tested using a sample of job applicants in a field setting ($N=276$). The MASI went beyond the measurement of “weak knees” and “sweaty palms” by providing an assessment of five interview anxiety dimensions: 1. Communication, 2. Appearance, 3. Social, 4. Performance and 5. Behavioral. The anxiety dimensions 1, 2, 4 and 5 are closely associated with the criteria that will be discussed in the later section of this paper.

Einhorn (1981) studied what behaviours a successful interview candidate displayed at a job interview and found that, compared with an unsuccessful candidate, a successful candidate showed behavioural patterns with which the employer could identify,

communicated his or her thoughts with reasoning and had the ability to clarify his or her ideas. All of these contributed to effective delivery of the candidate's message.

Hollandsworth, Kazelskis and Dressel (1979) used 338 recruiter ratings of on-campus interviews in a discriminant analysis procedure to determine the relative importance of the verbal, articulative and nonverbal dimensions of communication during job interviews. Correlation of the seven variables with the discriminant function indicated that appropriateness of the content, fluency of speech and composure were of the greatest importance in contributing to a favourable decision by the employer. Despite the value of these studies, as mentioned earlier, these studies and research provided little in terms of identifying teaching methods for Job Interview English.

3. Focal points in a Job Interview

3.1 Job Interview English

The author's focus in teaching job interview-related English is to assist students with acquiring English language communication skills typically used at a job interview, which for the purpose of this report, the author has broadly defined as "Job Interview English." Job Interview English should at least have the following characteristics:

- **Clarity**
At a job interview, an interviewee is usually provided with a limited amount of time in which to give information about his or herself. Therefore, an interviewee should endeavor to use easy comprehensible words and sentences.
- **Confidence**
At a job interview, the interviewer is evaluating the interviewee's personality while listening to the responses. If an interviewee speaks confidently it is likely to give the interviewer an impression that the interviewee is capable of handling the job.
- **Information order**
An interviewee is given only a limited amount of time to convince the interviewer that he or she is an appropriate candidate for the job. Under such a circumstance, the order of information may be critical to influence the interviewer's judgement. An interviewee should first provide the interviewer with an important piece of information and then move to the less important information.
- **Relevance**
Information and responses provided by an interviewee to the interviewer must be relevant to what the interviewer has asked.

3.2 Three Essential Focal Points in a Job Interview

According to Gerstmann (2002), a job interviewer essentially has three focal points when they are interviewing a candidate and, regardless of how their interview questions are worded or formed, the following are what the interviewer really wants to know:

Q1. Does this individual have the ability to do the job?

Q2. Will this individual do the job?

Q3. Will this individual fit in the organization?

Gerstmann suggests that the success at a job interview is dependent on how well interviewees handle these three questions. Therefore, the author stated the following 3 questions with the author's original interpretation as below.

3.3 Can This Individual Do the Job?

One of the Gerstmann's three essential interview questions is whether the interviewee can do the job for which the employer is recruiting. The interviewer's focus in this question is on finding out what skills and experience the interviewee has. So the questions are likely to revolve around the interviewee's qualifications, skills, job experience, job track records and job achievements. During the interview, the interviewer will also tend to evaluate if the answers to those questions will meet their needs. From an interviewee's point of view, this should be an opportunity to tell the interviewer what they have done in their working life and to prove that they possess the qualifications or job achievements that are pertinent to the job for which the interviewee is applying.

3.4 Will This individual Do the Job?

This question aims at finding an interviewee's approach to work. The interviewer wants to see whether the interviewee is able to fulfill his or her job requirements and how motivated, committed, loyal and hard-working the candidate will be once hired. In other words, by asking these attitudinal questions, the interviewer could ascertain the interviewee's thoughts and motivation to work. For example, to find out the level of interest the candidate may have in the job that he or she is applying for, the interviewer may look at how much information on the company has been collected by the candidate. The employer may also be interested in whether or not the interviewee has delineated his or her future career from that information.

Gerstmann concludes that if the answers given by the candidate to those questions are in line with the interviewer's expectations, he or she is likely to do well in the interview.

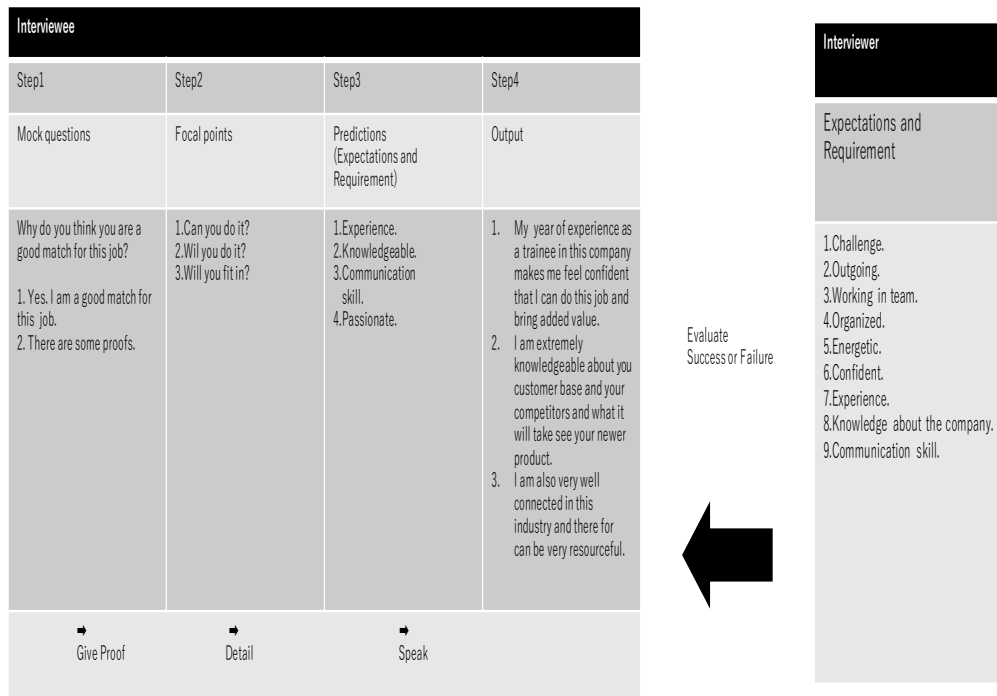
3.5 Will This Individual Fit in?

Even if an interviewee has managed to provide answers, which the employer may consider “appropriate,” there still remains a key question, "Does the candidate fit in with the organization?" No matter how good or promising an individual may be as a job candidate, the interviewee is unlikely to get the position if he or she does not fit in with the company's culture or image. Like people, an organization has some personalities and value systems. Companies with certain personalities and values are likely to attract individuals who can share those personalities and values. Therefore, it is important for an interviewee to take every opportunity at their interview to show how well they can fit in with the company. It is often suggested that it is usually very difficult for an interviewee to succeed in an organization whose workplace culture does not agree with the candidate and, therefore, the interviewee should carefully consider how well they would fit into the organization when deciding on a job offer.

4. Job Interview English Learning Model

The author has found, through the course of teaching job interview English communication skills, that many of the students have hardly experienced a job interview, lack general knowledge on what information needs to be included in responses to job interview questions and don't know how information should be communicated to the interviewer. Therefore, the author developed a learning aid called, "Job Interview English Learning Model (JIELM)." This JIELM is based on the concept of Gerstmann's three essential focal points of an interviewer at a job interview. By following the steps in the JIELM, students will be able to visually learn what preparation is needed before attending a job interview and what information an interviewer expects from the interviewee (see Figure 1).

Figure 1. Job Interview English Learning Model (JIELM)



In Step 1, titled "mock questions," students are given homework of 12 mock interview questions that have been compiled by Martin (2005) as commonly asked interview questions. Martin's 12 questions have been selected for the JIELM because they provide sample questions and answers, which the students can refer to in creating their own responses by reference to the focal points. How these questions were actually used in classes will be explained in section 5 of this report. The most important process in this step is for students to analyse the underlying meaning of the mock questions and to understand what information they are expected to give to their interviewer. So, the author encourages the students to break each question into parts and analyze the meaning of each part in an expectation that such exercise will ultimately help them come up with appropriate responses in their own words.

The aim of Step 2 is to help students understand what their employer or interviewer is possibly looking into at a job interview – an interviewer's three essential focal points at a job interview. This is the most crucial step for teaching job interview skills, as a successful interview will depend on how much an interviewee will satisfy these focal points at the interview.

Step 3 is basically a refinement stage where students think about their knowledge, skills and experiences and incorporate those into the responses they have created.

However, the information they provide in this step must marry up with the interviewer's requirements. So, students collect detailed information on the company including, for instance, a company's motto, required skills and experiences, personality and qualifications. The information on the company is inserted into the box titled "expectations and requirements," which is on the far right of the diagram. Then students think through the expectations and requirements that are likely to be relevant to the position they are applying for and, then, select the relevant information to list in the Step 3 "Predictions."

Step 4 is an output stage in which students put together the information they have collected and selected to create their original responses to Martin's 12 interview questions in step 1. Students are encouraged to go over these steps for a second time to ensure that they have come up with responses that are appropriate to the interview questions. In this process, students typically ask themselves questions such as:

**Have I correctly understood the questions?*

**Do I have facts and materials to back up my responses?*

**Have I included in my responses the sentences referencing Gerstmann's three essential focal points?*

**Is the collected company information relevant?*

**Do my answers match with the company's expectations and requirements?*

Once students have fully answered these questions, they start writing answers for the 12 questions. The students are also instructed to write out their answers as clearly and succinctly as possible so that their interviewer will understand the information. After this task, students are asked to read aloud the draft responses until they become comfortable enough to give oral interview question responses to their mock interviewer without referring to the written responses or notes.

5. Schedule and Lesson Plan

The author teaches Job Interview English at the T University. The first-year students take "Practical English 1" in the first term and "Practical English 2" in the second term. Practical English courses use the textbook called "Widgets- *A task-based course in practical English*" (Benevides & Valvona 2008). This textbook comes with a DVD disc containing examples of business activities including presentations, marketing activities and infomercials. By viewing these sample activities on the DVD, students can compare and evaluate their own work. Lessons in this textbook are based on the business activities of "Widget," which is an imaginary international company in which students are supposed to be a trainee employee. Widgets has a company motto, "bring ideas to life" under which its products are developed, produced and sold to enrich people's lives. In classes, students

are allocated with a series of practical tasks from the textbook that are spread over 6 business activities (Stages). From Stage 1 through to Stage 5, presentation skills are the main focus of the activities. Students develop infomercials and prepare presentations. After that, students give presentations to their classmates. In the final stage, Stage 6, students learn job interview skills under a scenario that they are to apply for a full-time employment status with Widgets at the end of their traineeship. The tasks set for each stage are performed either on an individual basis or on a small group basis depending on what is involved in those tasks. For stages 1 through 5, at the end of each stage, students are tested on their presentations. At the end of stage 6 their interview skills are tested. The following table illustrates the series of practical tasks in the textbook.

Table 1

Final Tasks at Each Stage

Stage	Tasks (Individual and small groups of 3 to 4 students)
Stage1	A presentation by an individual student (introducing oneself)
Stage2	A group presentation by students (a new product development)
Stage3	A group presentation by students (presenting pros and cons of a group's product)
Stage4	A group presentation by students (conducting market research and reporting the results)
Stage5	A group presentation by students (making an infomercial)
Stage6	A practice job interview

The lesson plan the author implemented for the six stages, which is the focus of this report, is described in Table 2 below in a chronological order.

Table 2

Lesson Plan

Date	Lesson plans with tasks
9 Dec 2016	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pre-interview test (To identify the level of students' job interview skills). 2. Review of grammar. 3. Reading aloud practice—using model job interview answers (Martin). 4. Error correction time.
16 Dec 2016	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reading aloud practice—using model job interview answers (Martin). 2. Shadowing practice with model job interview answers. 3. Listening practice from textbook. 4. Mock interview practice in pairs. 5. Error correction time.
23 Dec 2016	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reading aloud practice—using model job interview answers (Martin). 2. Shadowing practice with model job interview answers. 3. Listening practices from the textbook. 4. Reading aloud practice—using model job interview answers. 5. Mock interview practice in pairs. 6. Error correction time.
20 Jan 2017	<ol style="list-style-type: none"> 1. Read aloud practice—using model job interview answers (Martin). 2. Shadowing practice with model job interview answers. 3. Answering interview questions by using DVD. 4. Learn job interview manner. 5. Error correction time.
27 Jan 2017	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reading aloud practice—using model job interview answers (Martin). 2. Shadowing practice with model job interview answers. 3. Learning interview manners and etiquette. 4. Mock interview practice in pairs. 5. Error correction time.
3 Feb 2017	<ol style="list-style-type: none"> 1. Holding an actual job interview with the teacher (acting as an employer).

As described in section 4, in step 1 of the JIELM, students worked through 12 commonly asked interview questions developed by Martin. The 12 mock questions were spread over 12 sessions (during the 16 week term) and students had to draft a written response to one question each week as their homework. Then, the author reviewed students' written responses and corrected spelling and grammatical errors as well as incorrect English sentences. Students memorized the revised responses as their script for their mock job interviews. This activity was carried out in the second term that commenced on the 30th of September 2016. In classes, students also went through

pronunciation and speaking practice in pairs as their warm-up practice activity. Table 3 (below) describes the underlying purpose of the questions together with the dates on which each exercise actually took place.

Table 3

Martin's Job Interview Questions

Underlying purpose	Practice exercises
Getting to know (30 Sep)	Q1. Tell me about yourself?
Getting to know (7 Oct)	Q2. Are you familiar with our company?
Getting to know (14 Oct)	Q3. How would you describe yourself?
Past experiences (21 Oct)	Q4. What are three words that describe you?
Past experiences (28 Oct)	Q5. Why do you think you are a good match for this job?
Past experiences (11 Nov)	Q6. What makes you think that you can do this job?
Career goals (18 Nov)	Q7. What goals have you set for yourself in your career?
Strengths (25 Nov)	Q8. What do you consider your strengths?
Communications (2 Dec)	Q9. How would you describe your communication style?
Problem solving (9 Dec)	Q10. How would you describe your problem-solving ability?
Ability to work with others (16 Dec)	Q11. How would you describe your ability to work with others?
Time management (23 Dec)	Q12. How do you approach a long-term project?

It should be noted that the above 12 questions share the same purpose in one way or another with the three essential focal questions mentioned in Section 3 and therefore, Martin's questions and Gerstmann's three essential focal points *are not mutually exclusive*.

6. Teaching Methods

6.1 Effect of Task-Based Textbook

The Widgets textbook incorporates task-based lessons. In this section, the author will briefly explain what a task-based lesson is and how that has been incorporated into the JIELM. In task-based language teaching (TBLT), the lessons are based around the completion of various tasks given in classes through which language learners are encouraged to use, or actually use, English language as their tool of communication. This TBLT method is said to be effective during the course of completing the tasks in classes because the language learners are forced to communicate in the language they are learning.

The strong features of the TBLT approach are as follows (Nunan, 2004):

1. An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
2. The introduction of authentic texts into the learning situation.

3. The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself.
4. An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.

6.2 Fluency Through Shadowing and Reading Aloud

In a real job interview, the communication is virtually oral. Therefore, it will be very important for a candidate to have effective oral presentation skills, which include correct pronunciation and good voice inflection. Voice inflection is the way the voice changes to emphasize key words. The tone, pitch and cadence at which words and sentences are spoken are all part of voice inflection. Murphy (2013) claims that pronunciation and voice inflection is an important part of English speaking skills, which students need to acquire.

The author observed that students generally paid little attention to these skills and they spoke English with a heavy Japanese accent. Further, it was particularly the case when students were regurgitating what was in their written work, they spoke in monotone with virtually no inflection in their voice. If an interviewer is spoken to in this manner, he or she may find it difficult to understand the spoken English and ultimately may lose interest the candidate.

Therefore, one of the tools that the author used to improve students' oral presentation skills was the shadowing exercise. Shadowing is an oral English learning technique in which students speak directly after the speaker as soon as possible. The aim of this exercise is to enable students to approximate their English accent to that of a native speaker. In the shadowing task, students repeat a native speaker's speech immediately after hearing it.

The author used two kinds of DVDs in the lessons. The first DVD disk was the textbook DVD. In this DVD, the actors play roles of Widget employees. Those actors show some examples of what students are supposed to say and do. The second DVD was designed for British native speakers to practice job interview skills and contained "135 interview answers." The author considered that this second DVD would provide the students with some mental images of how a job interview is conducted in English and what role voice inflection plays in job interview communication.

The author should note that some researchers such as Ohki (2014) and Iino (2014) recognise the benefit of the shadowing exercise. For instance, Iino (2015) used shadowing in his lessons and saw significant improvement in his students' pronunciation and improvement in the quantity of utterances as well as the quality of their speech. Moreover, Iino (ibid.) compared a group of students participating in a shadowing exercise with

another group of students doing a listening exercise and found that the students who went through the shadowing exercise did not have to rely on written language and were able to pay more attention to their spoken English.

In addition, the students rehearsed a speaking drill in which they read their manuscript aloud in order to improve their pronunciation and fluency. Nakagawa (2016), for example, appears to support the author's aim and claims that repeated reading aloud will make the learner's mouth movement smoother and might polish his or her fluency in spoken English.

6.3 Grammatical Review Task for Understanding of English Structure

Thomson and Martinet (1986) claim that learning grammatical rules can improve conversational forms. A job interview essentially involves an oral presentation and the ability to speak correct English may influence the judgment of an interviewer. For this reason, a grammatical review task was carried out. The author found from students' written work submitted for review in the first term that many of them had difficulty with using present perfect, infinitives and articles correctly. So, the author gave lessons with topics that focused on the grammar issues mentioned above. In addition, the author paid particular attention to the use of tense. This is because an interviewee is often expected to present their work history or other information in a chronological order and the incorrect use of tense is likely to confuse the interviewer. Students were provided with a textbook "English Grammar in Use" by Murphy (2004) for self-study. This textbook has good examples of how the grammatical rules are used in practice and has some helpful exercises for those rules.

6.4 Manners and Etiquettes in an Authentic Job Interview

The way an interviewee handles a job interview can be taken by the interviewing employer as a reflection of how the interviewee will behave at their workplace, once hired. For that reason, virtually all interviewers will pay good attention to an interviewee's manners and etiquettes. Tagami (2015) lists several job interview manners and etiquettes for an interviewee and recommends a candidate to:

1. Smile naturally at appropriate times
2. Give a clear picture of why he or she wanted to work for the employer
3. Provide specific examples with actual numbers (if required)
4. Be clear, precise and succinct
5. Avoid jargons and slangs
6. Proactively explain things
7. Avoid long explanations

8. Ask questions
9. Thank the interviewer for their time
10. Do research on the employer and its products, and be prepared to respond to the related questions
11. Avoid evasive language
12. Speak plainly

Students practiced these above interview manners and etiquettes, which according to Tagami, are often a determinant in a successful job interview. These manners and etiquettes were also used as one of the criteria for the statistical analysis in Chapter 8 in this paper.

7. Method (Pre- and Post- Lesson Tests)

7.1 Participant

In order to measure the effectiveness of the teaching methods, pre- and post- lesson tests, that were identical in content, were conducted on 63 samples. The students' level of English is intermediate. They were first-year students at T University in Kanto region, participated in the study in a business English course during the second term in 2016.

7.2 Instrument

The instrument is described below. The four assessment criteria are as follows: (A) three essential focal points; (B) fluency; (C) grammar; and (D) manner. Students were evaluated on a bipolar adjectival scale of 1 to 5 with 1 = very poor, 2 = poor, 3 = fair, 4 = good, and 5 = excellent. The related samples are measured twice on the dates mentioned above. They are measured in the ordinal scale. Thus, nonparametric statistics, Wilcoxon matched-pairs signed-ranks test was used.

The assessment criteria (A) was to measure to what extent students were able to respond to the three essential focal points in a job interview, put out by Gerstmann. Since these form the basis of an interviewer's questions posed by Gerstmann, it was important that the students acquired the skill to give answers that fit with the questions. Criteria (B) was to measure students' fluency in English. Their pronunciation was also evaluated under this criteria category. Criteria (C) focused on their grammar to find out students' expository skills in English. The assessment criteria (D) evaluated students' manners at a job interview. The author observed students' behaviors by reference to the interview manners suggested by Tagami (*ibid.*) mentioned in section 7.4. Except for criteria (A), all three criteria namely, (B), (C) and (D) are related to the purposes and functions of discourse (Nunan, 1999). Assessment criteria (B) and (C) focus on evaluating students' oral English skill in a job interview situation. Finally criterion (D) was designed to

evaluate students' psychological behavior and elements of anxiety at a job interview conducted in English.

Given a limited class time, in the pre- and post-lesson tests students were asked to respond to the following three questions selected from the 12 questions established by Martin (See Table 3 Martin's Job Interview Questions):

- Why do you think you are a good match for this job? (Q5)
- What goals have you set for yourself in your career? (Q7)
- What do you consider your strengths? (Q8)

These three questions were chosen for the tests as they appeared to be most closely related to the three focal points of Gerstmann.

7.3 Procedure

The procedure is reported below. The tests were based on Martin's 12 interview questions and answers as explained before. In the first round of the tests, which was held on 9 December 2016 (*pre-lesson test*), students had a mock job interview with the author and gave responses from the interview question answers they had prepared as their homework.

After the first test, the author gave those students lessons on job interview English by using the JIELM in Chapter 4 and other teaching methods discussed in Chapter 5. After completing these lessons, the students were given a second mock interview and were tested on the four interview skills that were used as the assessment criteria. The second mock interview was held on 3 February 2017 (*post-lesson test*). The author recorded the mock interviews with an IC voice recorder and took notes of some of their noticeable behaviours. The author compared the data collected from the pre-lesson test with the post-lesson test.

8. Results

8.1 Statistical Results

The author found that all criteria from (A) to (D) were statistically significant at the .001 level (See Table 4). The results reveal that students' answers at the post-lesson job interview test improved significantly.

Table 4

Statistical Analysis – Pre- and Post-Lesson Tests

Classification sign	Content of criteria	z value	Significant level
(A)	Three Focal Points	− 6.85	p.001***
(B)	Fluency	− 6.76	p<.001***
(C)	Grammar	− 6.90	p<.001***
(D)	Manner	− 6.90	p<.001***

The results also suggest that students understood the aim of the course/research very well. They also comprehended the reasons why so many activities were included in the curriculum, and actually experienced the process through their answers, while their confidence in attending a job interview improved.

The prototype answers of three focal points are latently laid out in the JIELM model in Chapter 4. Therefore, the lesson became a kind of “experiment” in that the students were likely to predict the right answers for the mock interview. The model became a nice guideline for the trial and error of the interview process.

Grammar improvement may depend on students’ decision to change swiftly to a more English way of thinking (Hammer, 2001), suggesting that they tend to develop a linear train of thoughts through Step 1 to Step 4 with the right support from the teacher.

The fluency and the manner during the interview were likely to be influenced by a “theatrical effect” engendered in the job interview stage. In a sense, they became a little like an “actor/actress” enjoying the spirit of the interview through a variety of lesson plans.

In terms of numbers and quantity, the answers to two research questions (See Introduction) are definitely positive. The data implies that this job interview course was successful as the original teaching approaches were working appropriately.

Finally, Table 4 shows that the themes are legitimately verified. Now some qualitative accounts are colorfully illustrated in the next section to give a general atmosphere of the research findings. The following scripts and account are extracted from the data and categorized along with the research theme and demonstrated narratively.

8.2 Pre-Test Result (Description)

The box below contains some parts of the actual dialogue, which took place during the first (pre-lesson) interview with Student A (male student) who was chosen at random. The teacher was the interviewer (listed as T below) and the student was the interviewee (listed as A below).

Teacher as an interviewer (abbreviated as T below) and student as an interviewee (abbreviated as A below) :

T: Hello. Let's start our interview.

Do you know anything about Widgets?

A: I...I know...I saw your your company's project project product any store, so I...I...impressed your company project...or your unique product and unique idea.

T: OK, A. Why do you think you are a good match for this job?

A: I...I expla...my...I think my experience is useful useful for your companies?

T: Why?

A: I...(long pause)

T: What kind of experience do you have?

A: I was...I was... I was student's council in high school student, so I met them I I make many product I made many accessory and many ideas for school.

T: Good. What goals have you set for yourself in your career?

A: One more, please

T: Any goals have you got?

A: Ah...my...my...I... my dream my dream is manage of company because I graduated for graduate a university, so my...I hope to I hope to leave my name for history

T: So that is your goal? To leave your name in the history?

A: My future is...(long pause)

T: Ok. Next question. A. What do you consider your strengths?

A: My strength is ah...my strength is leadership. I in I was I always leader in university in... in any (long pause)

T: How can you say you have a leadership?

A: One more time.

T: What do you consider to be your strengths?

A: Consider?...consider?...(long pause) WAKARANAISU(I don't understand).

T: Leadership? Anything else?

A: Yes, leadership and my economic skills

T: Anything else?

A: My challenge challenge my challenge BAITO (part-time job)

In the author's opinion, the interview with Student A seemed to be a typical speech of answering questions. His sentences included a lot of long pauses. He could not listen to what the questions were. He could not speak fluently and lacked in accuracy.

During the first round of the test, only a few students were able to demonstrate their interview skills. They did not provide specific examples of their past experiences, failed to smile at the appropriate time, and were unable to fully recapitulate the interview responses that they had memorized. Most students generally performed poorly in the first test. Table 5 shown below are some of the examples of the poor performances.

Table 5

Reaction to Pre-Test in a Narrative Form

Classification sign	Content of criteria	Narrative account
(A)	Three Focal Points	<ol style="list-style-type: none"> 1. Their responses were too short to be considered as an answer to any of <i>Gerstmann's three questions</i>; 2. Their responses <i>lacked relevancy</i> to the questions they had been asked; and 3. They failed to communicate their conclusions <i>clearly to the interviewer</i>.
(B)	Fluency	<ol style="list-style-type: none"> 1. Their responses were <i>repetitive</i>; 2. They took an extremely <i>long time</i> to respond to the interview questions; and 3. They paused too often, which disrupted the <i>flow of their speech</i>.
(C)	Grammar	<ol style="list-style-type: none"> 1. They made too many grammatical errors (for example, incorrect use of tense, word order, and words and phrases); 2. They overused a Japanese verbal connector such as “<i>etoh</i>” (meaning “well” in English); and 3. They used phrases that did not sound accurate in English i.e., literal translation from Japanese to English.
(D)	Manner	<ol style="list-style-type: none"> 1. They failed to maintain eye contact with the interviewer and often looked at the ceiling; 2. They failed to speak confidently; and 3. They failed to speak clearly and often mumbled.

8.3 Post-Lesson Test Result (Description)

The box below highlights the actual dialogue with the same Student A, which took place in the post-lessons test. As can be seen from the dialogue, Student A spoke in complete sentences.

T: Hello. Nice to meet you. Have a seat. OK. The first question is “Why do you think you are a good match for this job?”

A: I have been working as a trainee of Widgets and I think that abilities required by the company is having an imagination and objective views. I think I have those. I have an ability to create an original goods. Actually, I have got many awards in some contests of design since I was young, I can also hear the customer’s point of view. So, this job matches my ability.

Student A was confident about his speech. There was a good flow of sentences and he seemed to understand what he should do during the post-test.

Generally speaking, in the post-lesson test, the students' performance had improved noticeably and significantly. A few prominent students' answers are shown in *italics* below to highlight their improvement. The students' potential behavior is noted in Table 6.

Table 6
Reaction to Post-Test in a Narrative Form

Classification sign	Content of criteria	Narrative account
(A)	Three Focal Points	<ol style="list-style-type: none"> 1. Almost all the students could include the sentences referencing Gerstmann's Three Focal Points; 2. Their answers were relevant to the questions they had been asked ; 3. Their answers were agreeable to listen to ; e.g. <i>I had a variety of jobs while I was at the university, and since I was paying on my own, I sometimes took up more than one job. I worked as a waiter, a door-to door sales-assistant, and a data entry clerk. I learned a lot about interacting tactfully with different people, and I also developed computer skills;</i> and 4. The interviewer was convinced because their thoughts were very persuasive.
(B)	Fluency	<ol style="list-style-type: none"> 1. They were likely to speak smoothly without any interruption or hesitation; 2. They were able to construct sentences and express their rich emotions; 3. They could connect English sounds and words in a fast and smooth fashion; and 4. They had a tendency to speak succinctly and plainly.
(C)	Grammar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Their answers included very few grammatical errors; 2. Their answers appeared to be logical and easy to follow; 3. They used a variety of sentence structures; and 4. Almost all the students used appropriate and accurate sentence structures.
(D)	Manner	<ol style="list-style-type: none"> 1. Their responses seemed to be proper, positive, and satisfactory; e.g. <i>I want to work for a company that is growing, in a position that allows me to use my skills to aid that growth. I know your company is trying to expand the teen market. My experience in selling to that market will help your company achieve its goals.</i> 2. They made eye contact and often smiled naturally.

9. Discussion

It was mentioned in the literature review in this paper, it appears that there has been no research specifically examined about job interview skills in the field of TESOL. Thus, it is highlighted that study of the job interview skills is valuable for university students in the viewpoint of TESOL.

Again, the aims of this study are to clarify the two research questions below.

Q1. Did the students improve their job interview skills after taking the job interview lessons?

Q2. Are the teaching methods and the model effective approaches for properly preparing students for the final job interview?

Regarding Q1, the result was reported in the Result's Chapter. The author found that all criteria from (A) to (D) were statistically significant at the .001 level (See Table 4). The results reveal that students' answers at the post-lesson job interview test improved significantly. In relating to McCarthy and Goffin (2004), practices through three focal points tended to reduce some anxiety among the students. Also, three focal points used in the study seemed to make the student clarify his or her ideas, as proposed by Einhorn (1981). In terms of appropriateness of the content, fluency of speech and composure put forward by Hollandsworth, Kazelskis and Dressel (1979), the data appeared to be in accordance with their argument.

However, it seems that more explanation and discussion, with regard to Q2, can be needed why good manuscript is so essential. Therefore, in this chapter, I would like focus on importance of writing practices.

One of the main reasons why the findings are strongly significant is that because the lessons were designed and created by improving writing skills (Rao, 2007). In other words, the core theme of this course was how the student was able to write a strong, original, and impressive answer, not only on the paper, but also in his "brain." Therefore, the understanding of "*Three Focal Points*" in a written format was the fundamentally essential key for the success of this job interview lessons, and all the activities used in the lessons worked as secondary supporting elements which would result in enhancing their final draft.

It can be imagined that if a second language learner applies for the job, the most basic element he/she needs to focus on can be how *grammatically accurate* his/her English is and proof that his/her answers meet employers' needs in a logical way. This is not easy for a second language learner unless his/her written text (answers) could reach a satisfactory level. There would be a major difference between a native speaker taking up a job interview and a non-native speaker doing the same (Larsen-Freeman, 2002). It is needless to say that all the students are not native speakers of English.

For instance, when an English native student is learning his native language, he can learn by reading something or listening to other people's conversations (Richards & Schmidt, 2002). Each opportunity motivates him to speak well as he can certainly confirm which language is correct or incorrect. He has a "good language acquisition environment." However, when an English non-native girl wants to learn ESL, the story is rather different. In general, her lessons start with learning the English text. Every time she speaks, reads, listens, and writes, the text is the only reliable source for her. She can only confirm the correct way of speaking by referring back to any kind of text, including her own composition. Thus, written English provides and becomes the most powerful language source for acquiring English. After writing in English, she can always come back and confirm her English performance visually and physically.

Furthermore, writing and speaking appear not to be directly related with each other, but they seem to have a deep implicit association between them. Writing a script could be most helpful in that reading a well-prepared scenario aids a student in *speaking fluently* and smoothly without a pause. With regard to *the manner*, writing down a scenario makes a student aware of the "drama" of the interview and invites him/her to play an active role (Al-Arishi, 1994) in the interview.

Another reason for the success of the research is that the students conducted a self-error correction which deemed to raise the high degree of motivation and participation. Students took the initiative to review their written work and sought advice from the author when required. The author believes that time should be set aside to assist students with their written work, so that any error can be corrected in a timely manner.

Therefore, in order to succeed in a job interview, the author believes that the following four aspects (Three Focal Points, fluency, grammar, and manner) should be measured and, appear to be meaningful and elucidating.

10. Some Issues Challenges for Future

Students went through Martin's interview questions and answers in the classes before the post-lesson test. During the practice, it was found that students often used the ideas that were expressed in Japanese and applied those in writing English sentences. As a result, their written work often did not make much sense in English. Further, students generally seemed to lack the ability to rephrase or paraphrase and responded to the questions using similar answers, which made their responses sound and look "unorganized." Students also continued to make grammatical mistakes despite the amount of time spent in the error correction.

Having experienced this, the challenge for the author is to find and maintain the right balance for the course between the amount of time spent on correcting students'

written work and the amount of time for practicing job interview skills to enable students to acquire the necessary skills for a job interview conducted in English as well as to be able to use good English.

11. Conclusion

Throughout the course, in an attempt to give students the necessary skills to handle job interviews, various exercises were conducted both in class and at home. Students generally appeared to have tried their best in acquiring those skills and made considerable improvement in the second simulated job interview test.

Having completed six lessons and the pre- and post-tests, it is emphasized that the main theme of these lessons is to ensure students thoroughly acquire the interview procedure and focal points in presented in Chapter 3 and 4 of Widgets textbook. They reflect the principle and successful essence of the real English job interview.

In Japanese universities, presentation and debate skills are mainly taught and job interview skills appear to be given less attention. It is true that globalization is expanding, making teaching job interview skills an important ones for students to learn. In the course of doing these lessons, it was found that learning English job interview skills not only helped students to improve their English language and English job interview skills, but may also help them to deal with future job interviews conducted in Japanese. What may be inferred from this is that the tasks taken by the students in the course indeed assisted them in dealing with all kinds of interviews. Thus, this kind of research has meaningful and beneficial applications for university students.

Future work will explore the very important topic of the differences between the English and Japanese cultures as it relates to job interviews.

Part of this paper was presented at The first conference of Jyugyougaku-kenkyu-kai in Toyo University on 25th May in 2019.

References

- Al-Arishi, A. (1994). Role-Play, Real-Play, and Surreal-Play in the ESOL Classroom. *ELT Journal*, 48.4, 337-346. doi: org/10.1093/elt/48.4.337
- Benevides, M., & Valvona, C. (2008). *Widgets - A Task-based Course in Practical English*. Hong Kong: Pearson Longman.
- Einhorn, L, J. (1981). An inner view of the job interview: *An Investigation of Successful Communicative Behaviors*, 30.3, 217-228. doi:org/10.1080/03634528109378473
- Gerstmann, P. (2002). *Tricky Job Interview Questions and Answers. Principal Occupational Psychologist*. Slough: PGA.

- Kawashima, T. (2004). The impact of interview practice on student utterances. *STEP Bulletin*, 16, 43-57.
- Hara, T. (2012). The Level of English Language and Learning Competences. *Annual Report of Kagoshima-Ken University Educational Center*, 9, 40-44.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman.
- Hollandsworth, J., Kazel, S., Stenvens, J., & Dressel, M, E., (1979). Relative contributions of verbal, articulative, and nonverbal communication to employment decisions in the job interview setting. *Personal Psychology*, 32.2, 359-367. doi: 10.1111/j.1744-6570.1979.tb02140.x
- Iino, A. (2014). The effect of “Shadowing” on speaking skills. *Bulletin of Chubu-Chiku English Education*, 43, 37-42.
- Iino, A. (2015). How Shadowing Practice Affects Speaking Performance. *Bulletin of Chubu-Chiku English Education*, 44, 25-32.
- Larsen-Freeman, D. (2002). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, C. (2005). *Perfect Phrases for the Perfect Interview*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- McCathy, J. & Goffin, R. (2004), Measuring Job Interview Anxiety: Beyond Weak Knees and Sweaty Palms. *Personnel Psychology*, 57.3, 607-637. doi:10.1111/j.1744-6570.2004.00002.x
- Murphy, J. (2013). *Teaching Pronunciation*. Verinia: TESOL International Association.
- Murphy, R. (2004). *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakagawa, T. (2016). Analysis and Introduction on Practice of Reading Aloud. *Bulletin of Tsukuba International Research*, 22, 41-49.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohki, T. (2014). How Shadowing Practice Affects Speaking Performance: The effects of Shadowing Practice of Speaking Performances. *Bulletin of Hakuou University*, 28, 169-187.
- Rao, Z. (2007). Training in Brainstorming and Developing Writing Skills. *ELT Journal*, 61.2, 100-106. doi : org/10.1093/elt/ccm002
- Richards, J, C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (3rd.) London: Longman.
- Tagami, T. (2015). *The Practical Guidebook to Job Interviews* (15th ed.). Tokyo: Bele Publishing Company Ltd.

Thomson, A.J., & Martinet, A.V. (1986). *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

大学英語教科書の実態とニーズ

—本当に必要な教科書はどのようなものか—^{1,2}

The Critical Analysis of the English Language Textbooks for Novice University

Students: What Kinds of Textbooks are Needed?

馬場千秋 (帝京科学大学)
林千代 (国立音楽大学)
小西瑛子 (帝京科学大学 (非常勤))
松原知子 (成蹊大学 (非常勤))
杉田千香子 (中央大学 (非常勤))・
仲谷都 (東洋英和女学院大学 (非常勤))
油木田美由紀 (東洋英和女学院大学 (非常勤))
渡邊勝仁 (東洋大学)
倉田綾香 (女子栄養大学)
陸田絵里子 (日本工業大学 (非常勤))
松家由美子 (静岡大学)

キーワード：英語リメディアル教科書の実態・スキル別傾向・教員と学生のニーズ

Abstract

The purposes of this study are (1) to provide a content analysis of English textbooks published for novice university students, and (2) to conduct a needs analysis of English textbooks through teachers' and students' points of view respectively. And then, 81 university teachers and 600 university students were asked to answer the questionnaires in order to investigate their needs for English textbooks. The results of the textbook analysis showed that tasks of four skills (listening, speaking, reading, writing), grammar and vocabulary were evenly included in each textbook, and topics of the passages were familiar to students. As for the needs analysis, the results indicated students liked English conversation, but don't want to tackle presentations. Teachers would like students to work on both conversation and presentations. Teachers' responses to a question on how they use textbooks revealed that 38% of the teachers basically follow textbook instructions and that some of them do not add any tasks or practices appropriate

for their students. Since teachers should flexibly improvise their classes, it is recommended that teachers choose suited tasks and textbooks to improve novice university students' English proficiency.

1. はじめに

近年、大学入試が多様化し、英語の試験を受験することなく、大学に入学する大学生が増加している。そのため、be動詞と一般動詞の区別がつかないなど、入門期の英語も理解ができていない大学生が社会問題になっている。馬場他(2010)は、一般教養の英語を担当している大学教員 89 名に、大学英語授業の実状について、アンケート調査を行った。その結果、回答者の 90%以上が、大学生の「中学で学ぶ文法と語彙の知識不足」を指摘している。要因として、学習者を取り巻く環境と入試制度、学習習慣が挙げられている。問題点として浮き彫りになったのは、クラスサイズの大きさ、カリキュラム、学習者のレベルに合っていない教材であった。この調査の回答者には、非常勤講師も多く含まれており、問題点を抱えながら、また、指導をしにくい大学生を目の当たりにしながら、工夫を重ねて授業を行っている状況であった。本研究グループでは、このような状況下で「英語を不得意とする大学生」に対してどのように指導をしていくべきかを検討した。その一環として、近年多く出版され、需要が多い「リメディアル大学英語教科書(以下、リメディアル教科書)」に着目し、実態とニーズを調査することとした。本論文では、その結果を報告し、今後、どのような英語の教科書が必要かについて言及する。

2. 先行研究

英語教科書の分析は、中学、高校、大学、それぞれを対象に行われているが、それぞれ観点も異なる。

酒井・和田(2012)は、平成 18 年度版中学校外国語科用文部科学省検定済教科書 6 種類 3 学年分、計 18 冊のジャンル・テキストタイプを分析した。その結果、頻度の高いジャンル・テキストタイプは、会話、スピーチ、自己紹介、放送、散文、電子メール、手

紙、ウェブサイトであったが、6種類の教科書すべてで扱われているジャンル・テキストタイプは少なく、会話、自己紹介、散文のうち物語文などが挙げられる。

大和・アダチ (2016)は、平成18年度版の *Sunshine English Course I, II, III* (開隆堂)の本文を発話行為別に分類した。その結果、最も多く表れているのが「説明する・報告する・描写する」であり、3学年を通して493例、全体の62%であった。次に79例、全体の10%を占める「情報を求める・質問する」、その後、「相づちを打つ」、「話の流れを示す・前置きをする・話題を変える・話題を元に戻す・発表する」の双方が32例ずつ、「注意を引く」が22例と続いている。「言語の働き」というカテゴリーでは、「情報を伝える」ことが525例と最も多く、「相手の行動を促す」が125例と続いている。一方、「気持ちを伝える」「考えや意見を伝える」というカテゴリーは出現が比較的少なかった。この分析により、「言語の働き」や表現の分布には偏りがあること、文脈が十分に提示されているものではないことも明らかとなっている。

高等学校の検定教科書を扱った研究では、1980年代と2000年代の英語I、II、英語IIB、リーディングの検定教科書の語彙の比較分析を行った中條・西垣・長谷川・内山(2008)、リーディング教科書に見られる読後の設問を分析した深澤(2010)など、リーディングパートを1つの観点から分析した研究が目立つ。また、荒金(2015)では、オーラル活動に着目し、オーラルコミュニケーションI、英語会話、コミュニケーション英語I、英語表現Iの教科書において、「コミュニケーション活動」「タスクを志向した活動」「タスク活動」「焦点化されたタスク」「焦点化されていないタスク」のそれぞれの出現率について扱っている。さらに、塩川(2015)では、「英語表現」の教科書に着目し、コミュニケーションを促す表現活動、4技能、言語の使用場面と働き、文法、日本語、それぞれの扱いと教員の信条の変化について分析を行っている。中でも文法の扱いと採択率に相関が見られ、教員が文法説明に時間をかけたいという信条は変化がないことも明らかとなっている。

大学英語教科書に目を向けてみると、五十川(2011)が4冊の教科書のクリティカル・リーディングに関する設問数の分析、吉田(2012)が4冊の教科書のコーパス分析を行っ

ている。いずれも扱っている教科書数が少なく、大学で使われている英語教科書の全貌が見えているわけではない。

上述のように、教科書分析は、ある特定の観点から行われていることが多く、実態とニーズを検討している研究は、特に大学の英語教科書においてはほとんど見受けられないと言える。そこで、本稿では、英語リメディアル教科書に焦点を当て、実態とニーズを分析することとする。

3. 研究の目的

本研究の目的は、リメディアル教科書の実態および教員、学生それぞれのニーズを調査し、実態とニーズの間で合致するのはどのようなことかを明らかにし、今後どのような教科書が望まれているかについて考察することである。

4. 研究方法

4. 1 参加者

教員 81 名、大学生 600 名

参加した教員 81 名の教歴は、5 年以内が 24 名、6 年から 10 年が 20 名、11 年から 15 年が 11 名、16 年から 20 年が 8 名、21 年から 25 年が 3 名、26 年から 30 年が 8 名、31 年以上が 4 名である。大学での教歴については、5 年以内が 8 名、6 年から 10 年が 13 名、11 年から 15 年が 8 名、16 年から 20 年が 7 名、21 年から 25 年が 3 名、26 年から 30 年が 7 名、31 年以上が 4 名である。

学生は、7 大学 10 学部の学生で、学部の内訳は音楽学部、外国語学部、文学部、経済学部、生命環境学部、医療科学部、教育人間科学部、国際社会学部、人間科学部、国際地域学部である。

4. 2 研究の手順

(1) 主な出版社より出版されている教科書のうち、2010 年 4 月以降、2016 年度に使

用できるよう出版された教科書のうち、「リメディアル英語授業」を想定した教科書で、レベルも、初級、TOEIC450程度までに限定し、選定する。

- (2) 上記の作業により選定された86冊について、出版年、価格、レッスン数、1レッスンの頁数、補助教材の有無（教員用・学生用）、指示文の言語、カラー版か白黒版か、まとまった長さの英文（読解用英文・会話文）の語数、扱われているスキルについて、量的分析を行う。各教科書について、出版社や著者による特徴を分析すると同時に、使いやすさについて検討を行う。
- (3) 2の結果を元に、教員向け、学生向け双方のアンケートを作成する。教員向けアンケートは、「学生に身につけてほしい能力」「教科書で扱ってほしい内容」「授業中に行いたい活動」「宿題として課したい活動」「(扱いたい)トピック」「教科書の体裁等」をリッカートスケールで、教科書をどの程度活用しているかを自由記述で調査する。学生用アンケートは、「身につけたい能力」「授業中に行いたい活動」「宿題として行いたい活動」「(学習したい)トピック」「教科書の体裁等」をリッカートスケールで作成する。
- (4) 3で作成したアンケートに、教員はWebで回答してもらい、学生は教室内でアンケートを実施する。アンケートの実施対象は、一般教養としての英語を担当している教員と、TOEIC450・英検準2級以下の学生とする。
- (5) 4で行ったアンケートを集計し、集計結果を元に、教員、学生それぞれの傾向について、分析を行う。
- (6) 上記2および5の結果をもとに、大学英語教科書の実態と教員、学生のニーズを「身に付けたいスキル」「言語活動」「トピック」「その他」の4つの観点から分析する。

5. 研究結果と考察

5. 1 身に付けたいスキル

教員が学生に身につけさせたい英語の能力を図1、学生が身に付けたいと考えている

英語の能力を図 2 に示す。

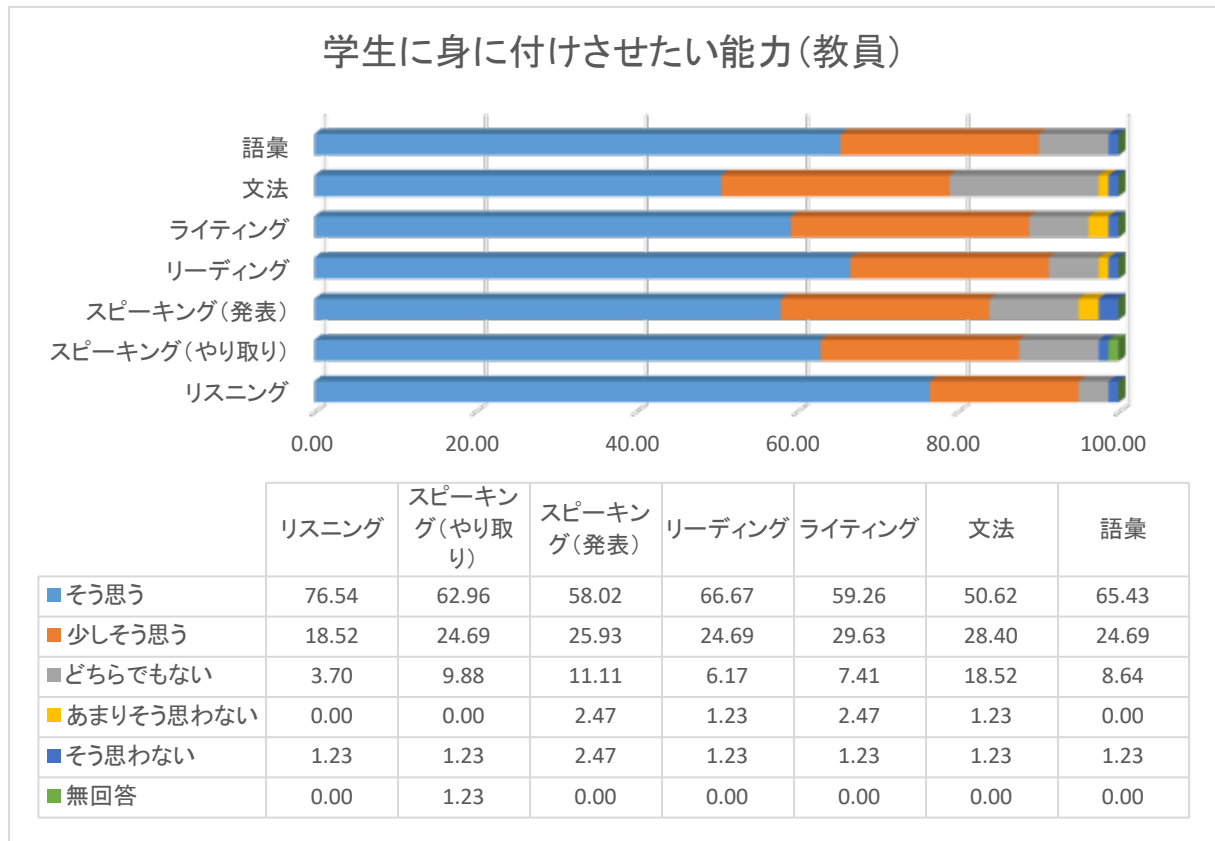


図 1：教員が学生に身に付けさせたいと考えている英語の能力

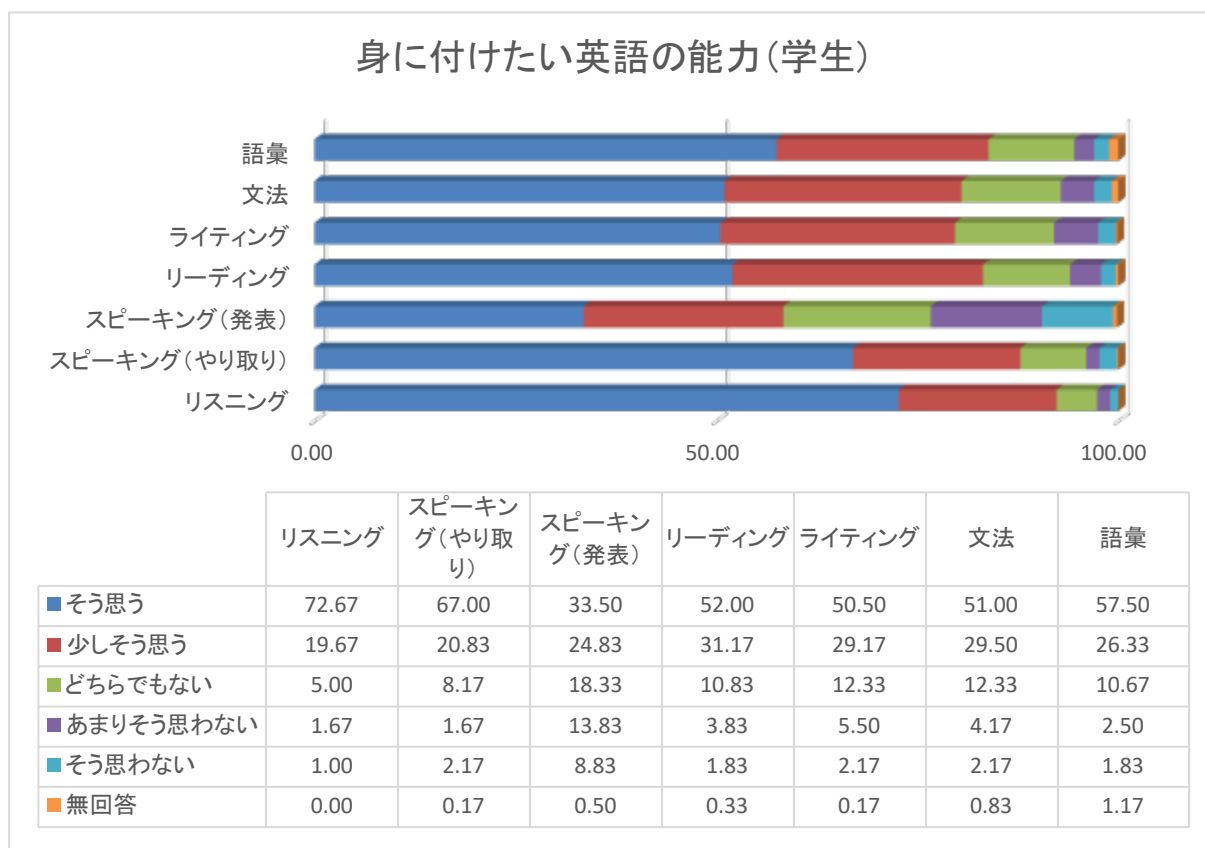


図2：学生が身に付けたいと考えている英語の能力

教員は全体的にどの能力も身に付けさせたいと考えているが、特にリスニングやリーディングといった、receptiveな活動と語彙に重きを置いていると言える。一方、学生はリスニングとスピーキングのやり取りを身に付けたいと考えているが、発表をする能力を身に付けることに対して消極的である。「英語を話せるようになりたい」と考える学生は多くいるが、会話をしてコミュニケーションを図りたい、という気持ちが強く表れているといえよう。

次に、リメディアル教科書で扱われているスキルについて、図3を見てみたい。

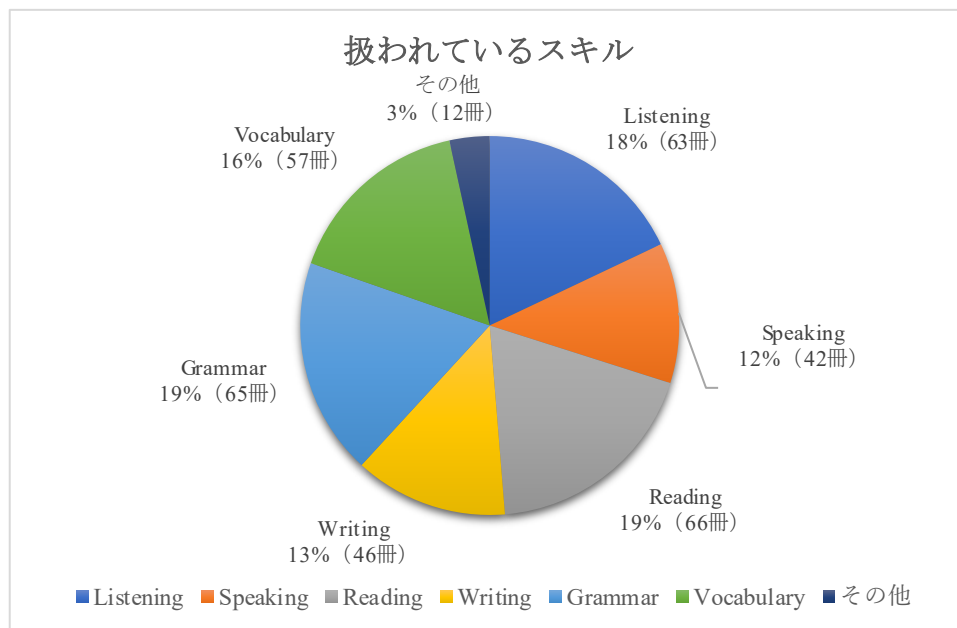


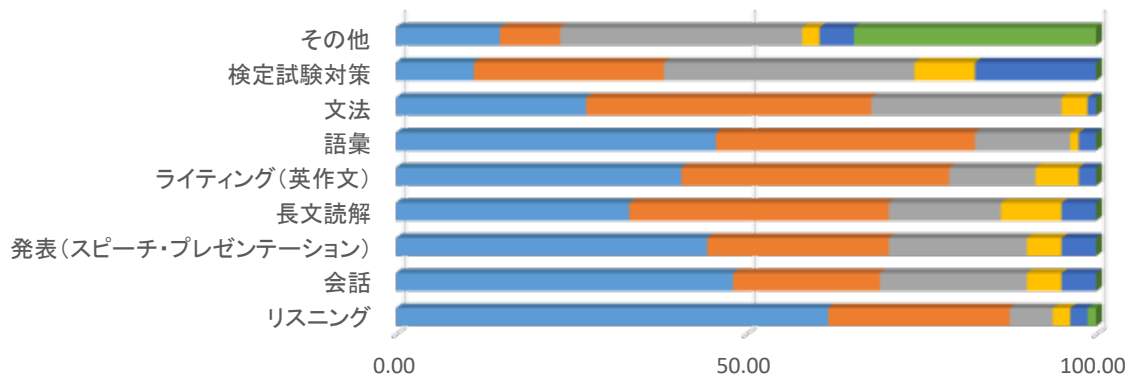
図3：リメディアル教科書で扱われているスキル

特定のスキルに偏るのではなく、どのスキルも扱われている。したがって、教科書の利用によって、学生の四技能をしっかりと伸ばすことができる授業展開が可能であると考えられる。また、リスニング、リーディングといった **receptive** な活動と文法、語彙に比べ、スピーキングとライティングという **productive** な活動が少ないのは、図1でも概観した、「教員が学生に身に付けさせたい能力」の傾向と同様と言える。

5. 2 言語活動

次に、教員が教科書内で扱ってほしい言語材料と授業中に行いたい言語活動、実際に教科書で扱われているコミュニケーション活動、そして学生が授業中に行いたい言語活動についての調査結果を概観する。

教科書で扱ってほしい内容(教員)



	リスニング	会話	発表(スピーチ・プレゼンテーション)	長文読解	ライティング(英作文)	語彙	文法	検定試験対策	その他
■ そう思う	61.73	48.15	44.44	33.33	40.74	45.68	27.16	11.11	14.81
■ 少しそう思う	25.93	20.99	25.93	37.04	38.27	37.04	40.74	27.16	8.64
■ どちらでもない	6.17	20.99	19.75	16.05	12.35	13.58	27.16	35.80	34.57
■ あまりそう思わない	2.47	4.94	4.94	8.64	6.17	1.23	3.70	8.64	2.47
■ そう思わない	2.47	4.94	4.94	4.94	2.47	2.47	1.23	17.28	4.94
■ 無回答	1.23	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	34.57

図4：教員が教科書で扱ってほしい内容

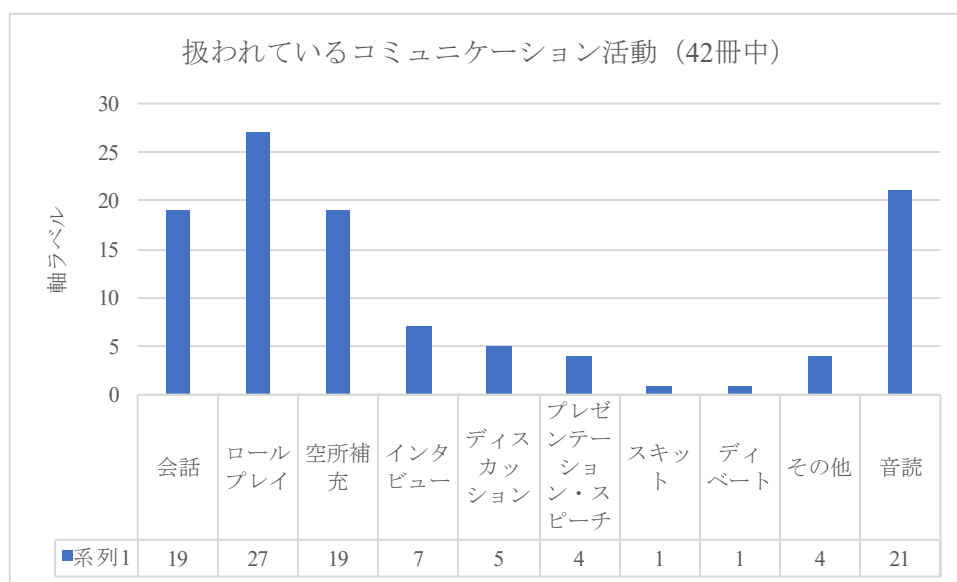


図5 リメディアル教科書で扱われているコミュニケーション活動

リメディアル教科書では、listening, speaking, reading, writing および grammar, vocabulary がバランスよく扱われ、総合教材として出版されているものが多い。一方、教員が教科書で扱ってほしいと考える内容で最も多いのはリスニングであり、その次に語彙、会話、発表が続いている。つまり、コミュニケーション活動に重きを置いた授業展開を想起させる。実際に教科書の中で扱われているコミュニケーション活動を見ると、ロールプレイ、音読、空所補充、会話など、教員が扱いやすい活動が多い。

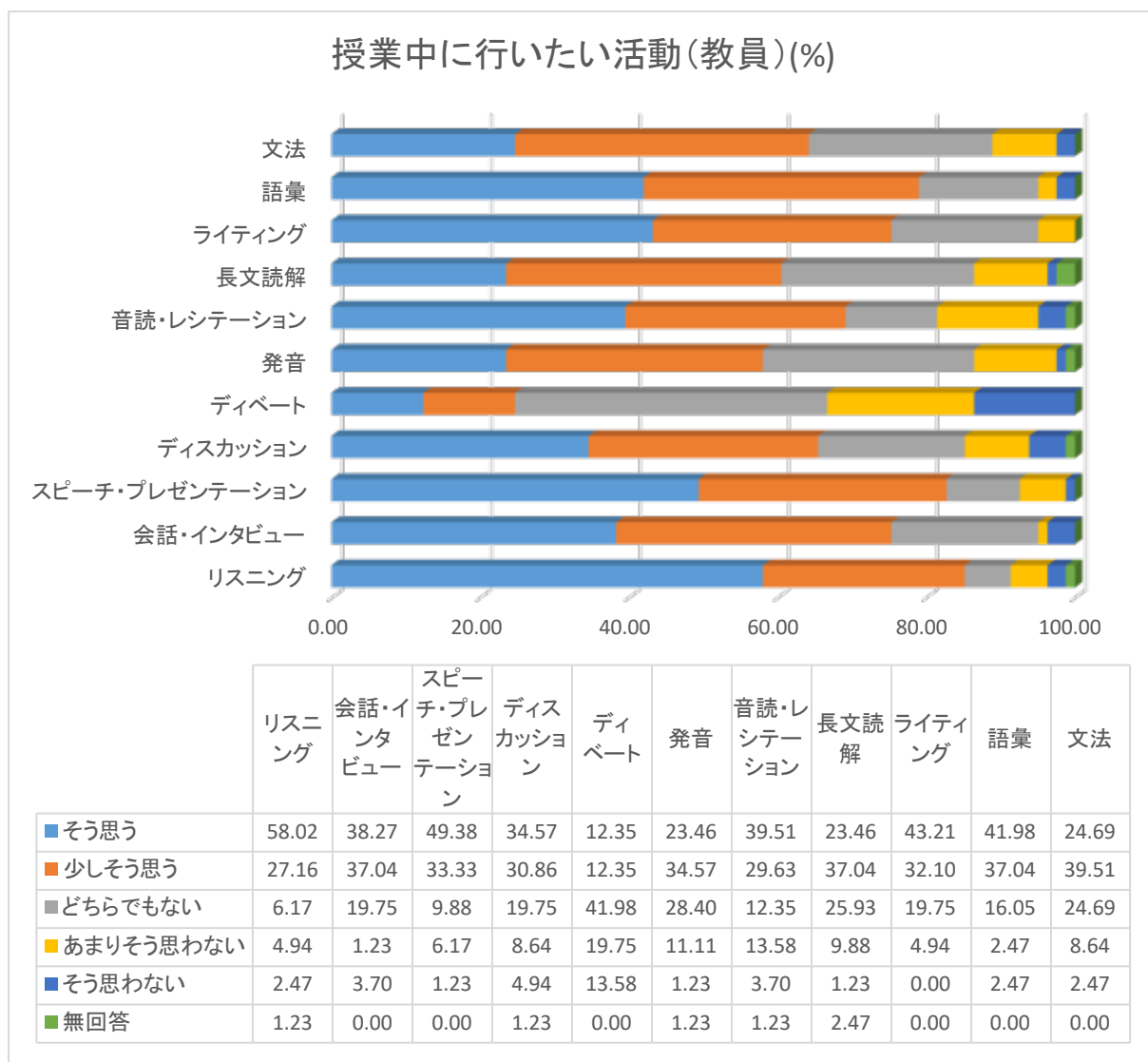
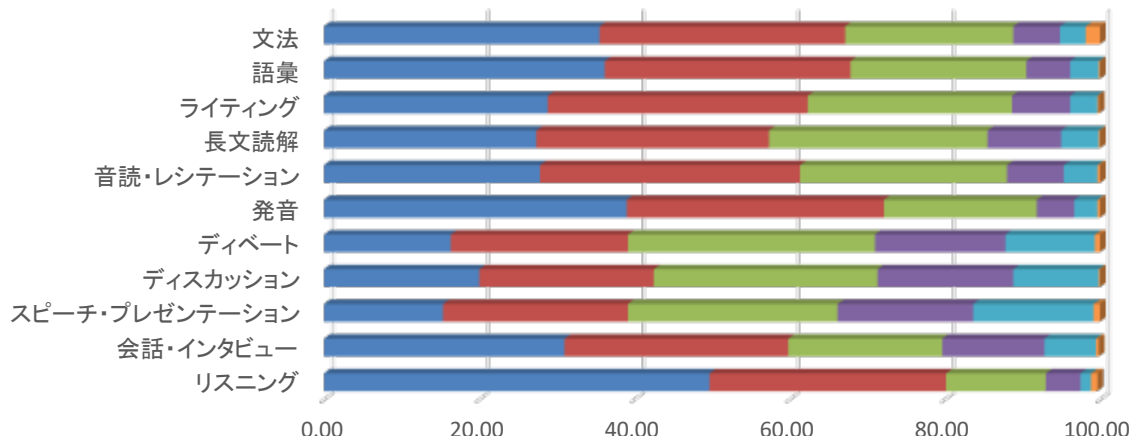


図6 授業中に行いたい活動 (教員)

授業中に行いたい活動(学生)(%)



	リスニング	会話・インタビュー	スピーチ・プレゼンテーション	ディスカッション	ディベート	発音	音読・レシテーション	長文読解	ライティング	語彙	文法
■ そう思う	49.67	31.00	15.33	20.00	16.33	39.00	27.83	27.33	28.83	36.17	35.50
■ 少し思う	30.50	28.83	23.83	22.50	22.83	33.17	33.50	30.00	33.50	31.67	31.67
■ どちらでもない	12.83	19.83	27.00	28.83	31.83	19.67	26.67	28.17	26.33	22.67	21.67
■ あまりそう思わない	4.50	13.17	17.50	17.50	16.83	4.83	7.33	9.50	7.50	5.67	6.00
■ そう思わない	1.33	6.67	15.50	11.00	11.50	3.00	4.33	4.83	3.50	3.67	3.33
■ 無回答	0.83	0.33	0.83	0.17	0.67	0.33	0.33	0.17	0.17	0.17	1.83

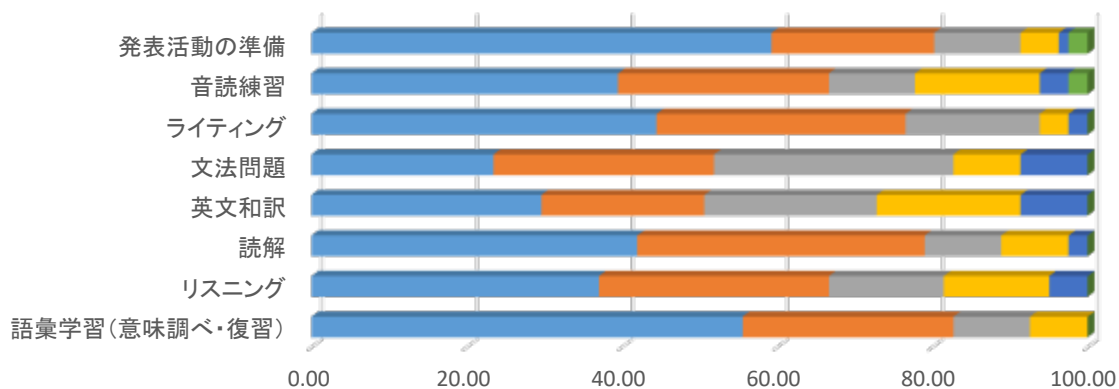
図7 授業中に行いたい活動 (学生)

次に授業中に行いたい活動であるが、教員、学生ともにリスニングという回答が最も多く、ディベートが最も少ない。文法、語彙、ライティング、長文読解、音読など、比較的行きやすい活動については、教員、学生ともに行いたいと考えている。両者の違いが顕著に現れているのが、スピーキング活動である。教員は会話やインタビューだけでなく、スピーチ、プレゼンテーション、ディスカッションなどの活動も取り入れたいと考えている。その一方で、学生は、会話やインタビューなど、ペアやグループなどで行うスピーキング活動を好む傾向にあり、スピーチやプレゼンテーションなどの発表活動に対して消極的である。先に述べた「身に付けたい能力」においても、スピーキング（やり取り）を身に付けたいと思っても、スピーキング（発表）には消極的であるのと比例しており、自分の意見を他者に対して英語で伝えることよりも、英語で他人と楽しくコ

コミュニケーションを図ることを重視していると言えよう。

次に、授業の延長上にある宿題に関する調査結果を見てみたい。教員が宿題として課したい活動は、発表活動の準備、音読練習、語彙学習、ライティング、読解など、多岐にわたる。中でも発表活動の準備や音読練習、ライティングといった活動は、発表活動を授業で扱う場合に、授業内に終わらなかった原稿作成と音読の練習も想定されていると考えられる。また、語彙の意味調べや読解については、リーディング教材を用いた授業における予習を想定していると言えよう。一方、学生が宿題として行いたい活動であるが、語彙学習がかろうじて半数以上を占めるが、それ以外は半数にも満たない。これは、本調査の参加者である学生の大半がリメディアルレベルであり、自宅での学習習慣がないことに起因していると言える。学習習慣がなければ、当然ながら、自宅で学習しようとも思わないので、宿題を教員が課しても、やってくることはない。宿題をしたいとも思わないし、中には、どのようにして自宅で学習したらよいか、わからない学生も存在するので、宿題として行いたい活動については、消極的な回答が多いと言える。

宿題として課したい活動(教員)(%)



	語彙学習 (意味調べ・復習)	リスニング	読解	英文和訳	文法問題	ライティ ング	音読練習	発表活動 の準備
■ そう思う	55.56	37.04	41.98	29.63	23.46	44.44	39.51	59.26
■ 少しそう思う	27.16	29.63	37.04	20.99	28.40	32.10	27.16	20.99
■ どちらでもない	9.88	14.81	9.88	22.22	30.86	17.28	11.11	11.11
■ あまりそう思わない	7.41	13.58	8.64	18.52	8.64	3.70	16.05	4.94
■ そう思わない	0.00	4.94	2.47	8.64	8.64	2.47	3.70	1.23
■ 無回答	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.47	2.47

図8 宿題として課したい活動 (教員)

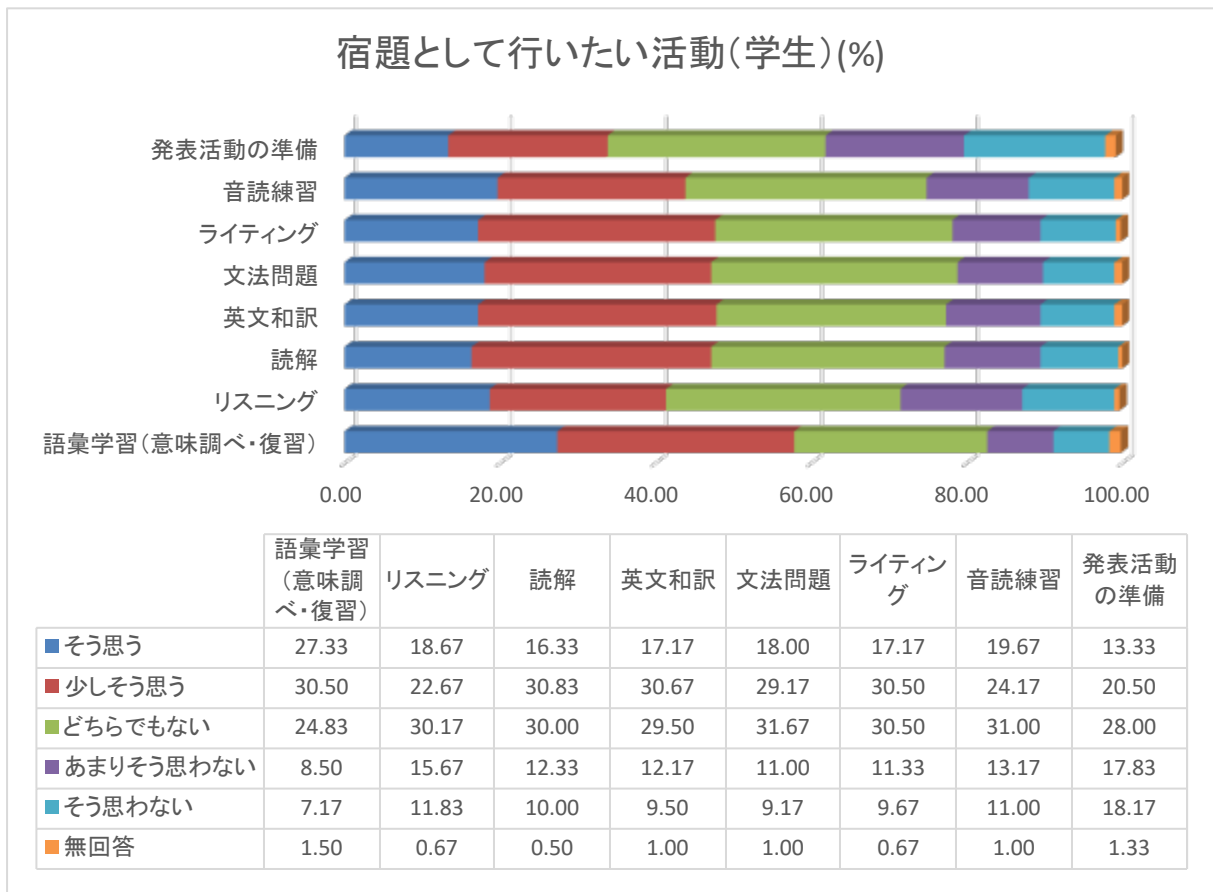


図9 宿題として行いたい活動(学生)

5.3 トピック

次にトピックという観点から分析をする。リメディアル教科書で扱われているトピックを調査したところ、「学生に身近な話題や学生生活に密着したもの」「様々なトピックを扱ったもの」が多く、次に「外国人とのコミュニケーション」「異文化理解」「旅行(観光)」が続いている。リメディアル教育を主眼としているため、TOEIC形式や時事問題を扱っているものは少ない。

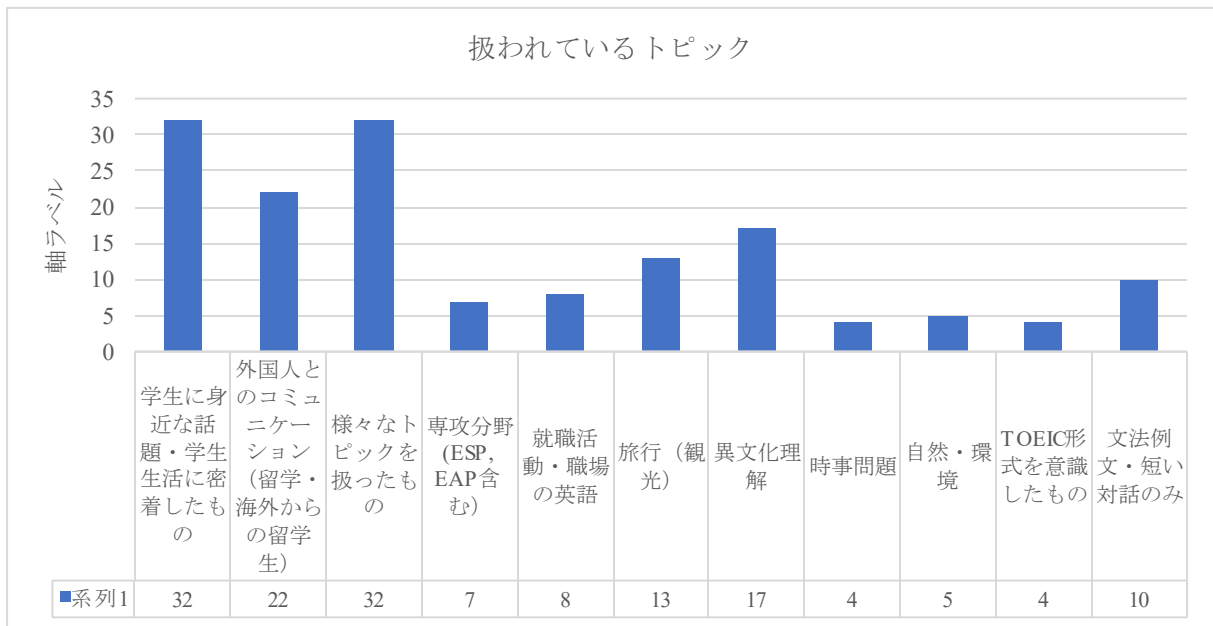
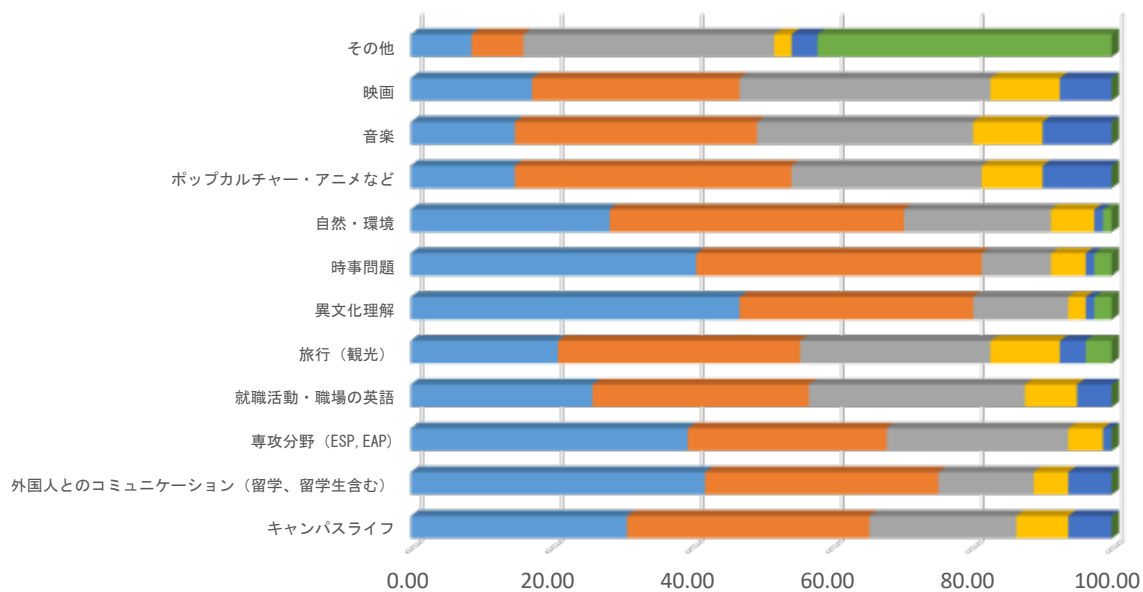


図 10 リメディアル教科書で扱われているトピック

授業で扱いたいトピック(教員)(%)



	キャンパスライフ	外国人とのコミュニケーション(留学、留学生含む)	専攻分野(ESP, EAP)	就職活動・職場の英語	旅行(観光)	異文化理解	時事問題	自然・環境	ポップカルチャー・アニメなど	音楽	映画	その他
■ そう思う	30.86	41.98	39.51	25.93	20.99	46.91	40.74	28.40	14.81	14.81	17.28	8.64
■ 少しそう思う	34.57	33.33	28.40	30.86	34.57	33.33	40.74	41.98	39.51	34.57	29.63	7.41
■ どちらでもない	20.99	13.58	25.93	30.86	27.16	13.58	9.88	20.99	27.16	30.86	35.80	35.80
■ あまりそう思わない	7.41	4.94	4.94	7.41	9.88	2.47	4.94	6.17	8.64	9.88	9.88	2.47
■ そう思わない	6.17	6.17	1.23	4.94	3.70	1.23	1.23	1.23	9.88	9.88	7.41	3.70
■ 無回答	0.00	0.00	0.00	0.00	3.70	2.47	2.47	1.23	0.00	0.00	0.00	41.98

図 11 授業で扱いたいトピック (教員)

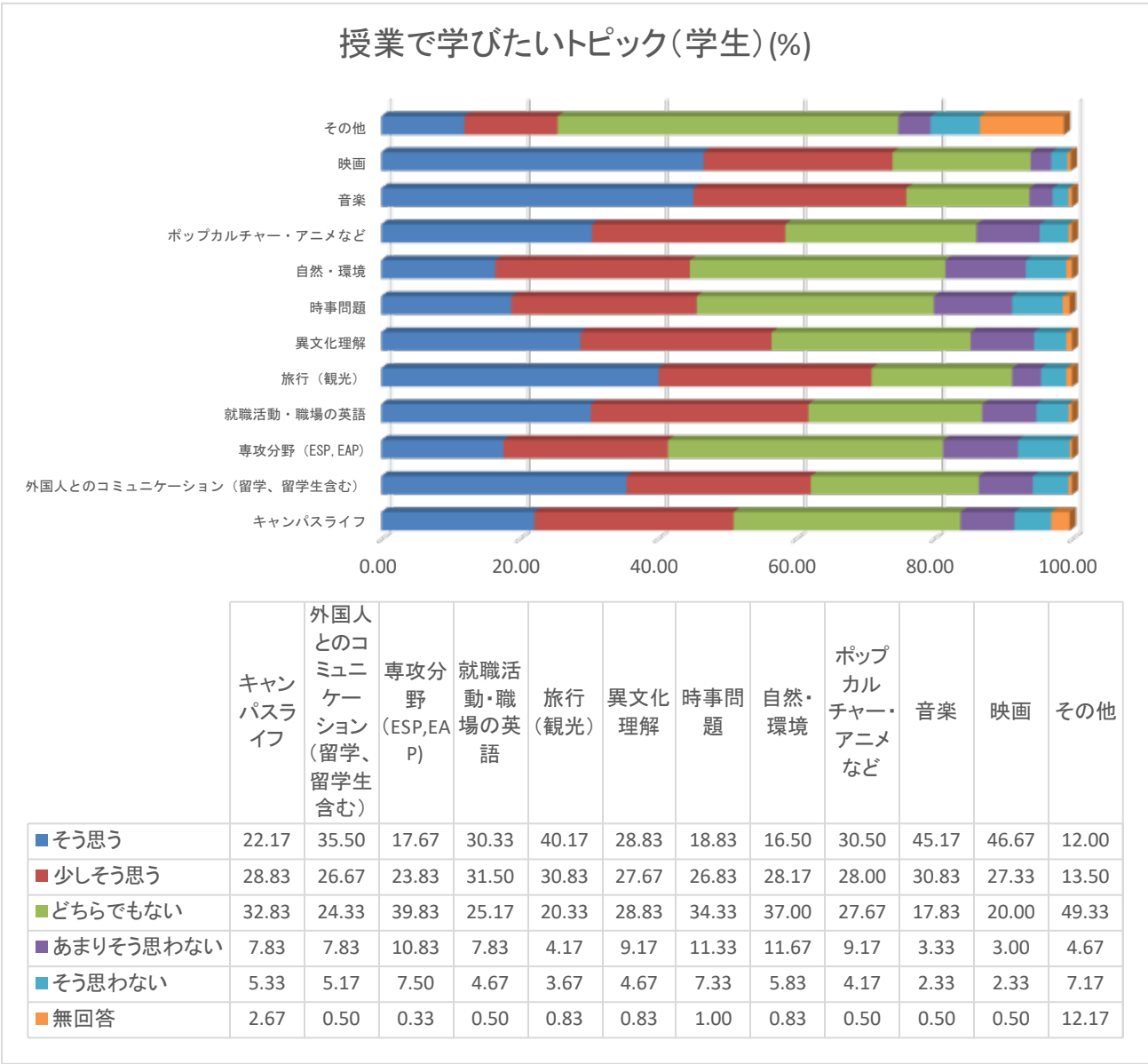


図 12 授業で学びたいトピック (学生)

教員の観点から授業で扱いたいトピックと、学生の観点から授業で学びたいトピックについてそれぞれ調査を行った。教員の観点と学生の観点は対照的である。教員は全般的に今回調査したトピックを扱いたいと回答し、特に自然・環境、時事問題、異文化理解等を重視している傾向にあるが、これらの項目をリメディアルレベルの学生は好んでいない。一方、映画、音楽、ポップカルチャー・アニメ、旅行(観光)などを学生が好んでいるが、これらのトピックを教員は重視していない。英語授業のリーディング活動では、読解力を養うだけでなく、扱われているトピックから、様々なことを学ぶことが

できる。しかし、日本語での理解も難しく、リメディアルレベルの学生が「背景知識」が不足していると思われるトピックについては、学生も敬遠をする傾向がある。

この他、自由記述として挙げられたトピックには、English for Academic Research、Situation Comedy、スポーツを題材としたもの、偉人、著名人の伝記、高校時代とは違ったアカデミックな内容、科学、言語・コミュニケーション、World Englishes、日本の国技などがある。

5. 4 その他

次に、補助教材、価格、色使い等、いくつかの観点から分析を行う。

まずは、補助教材について調査を行った結果を報告する。教師用補助教材として用意されているものは、CD、Teacher's manual が大半の教科書に、その他、テストやウェブでの音源、ウェブサイトでのテストなどが挙げられる。学生用は CD とウェブでの音源や e-learning などが挙げられる。

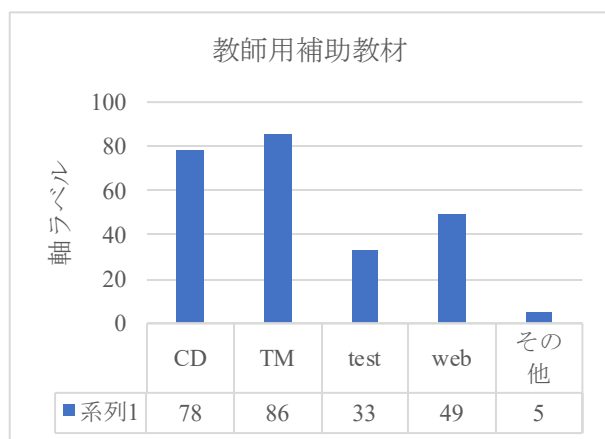


図 13 教師用補助教材

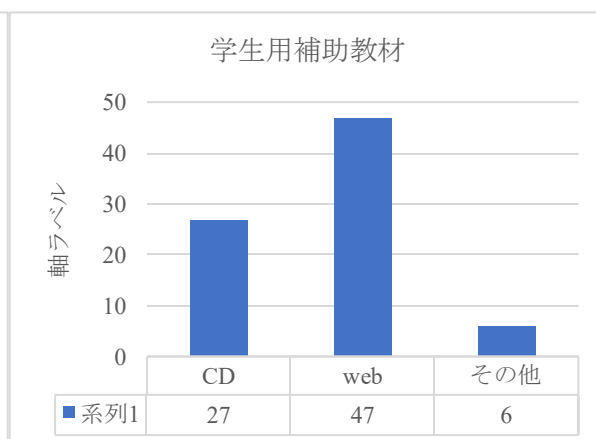


図 14 学生用補助教材

教師が教科書付属の教材で必要と考えているものを図 15 に、学生が必要と考えているものを図 16 に示す。音源については、教師用、学生用ともに必要であるという回答が多数を占める。特に近年、CD よりもダウンロードでの音源提供が増えているため、CD

よりもダウンロード音源の割合が高くなっている傾向がみられる。一方、学生で教科書付属の音源の必要性を感じているのは、50%にも満たない。

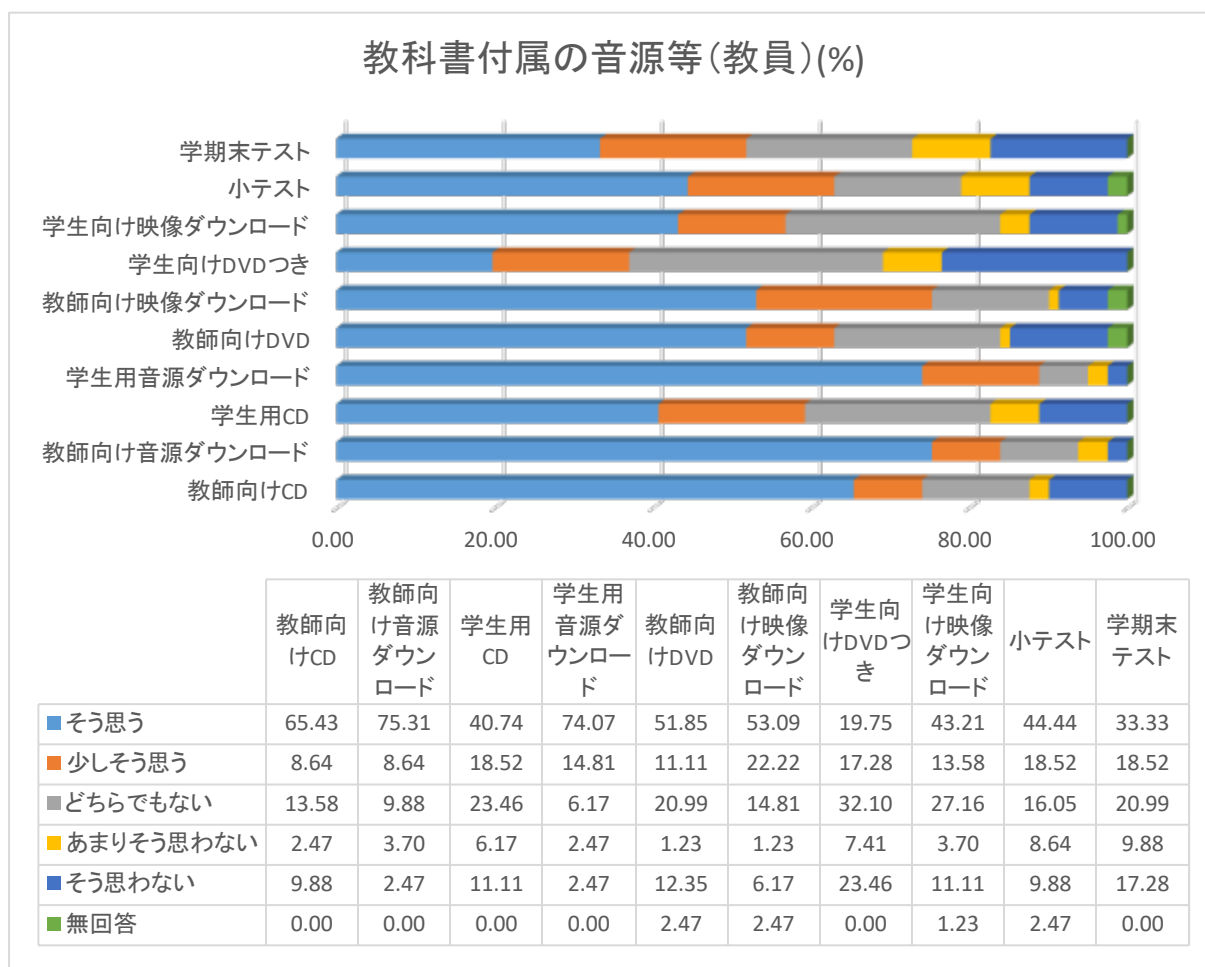


図 15 必要と考える教科書付属の音源等 (教員)

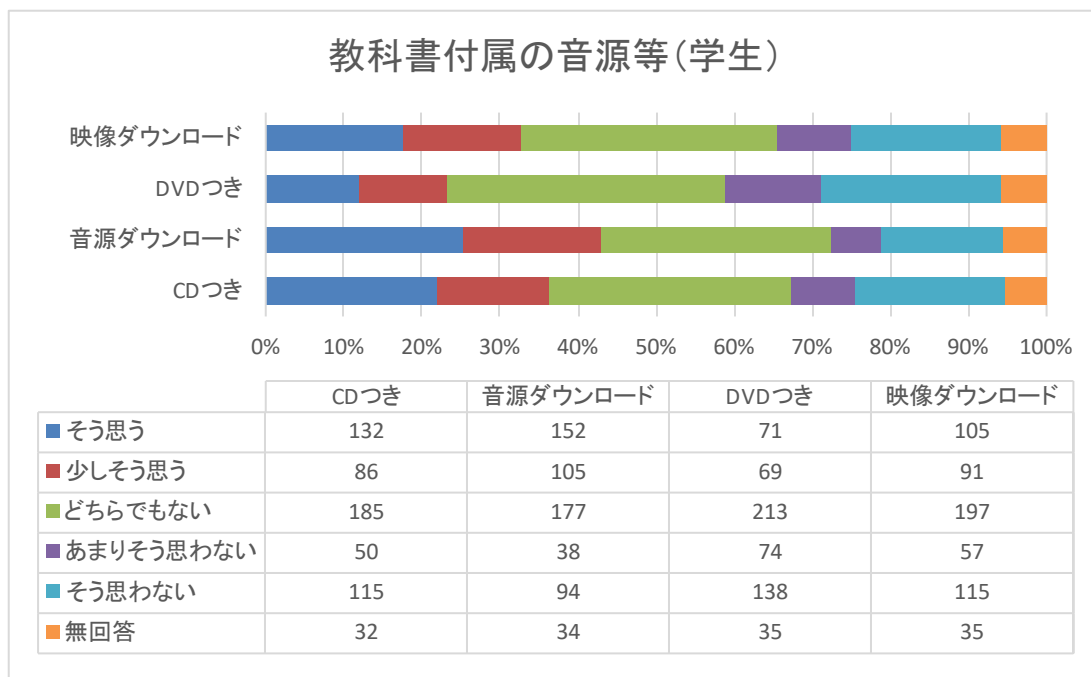


図 16 必要と考える教科書付属の音源等 (学生)

映像については、教師用を求めている教師は 70% 近くいるが、学生用は 50% 程度にとどまる。教員側は授業中にのみ、映像を用いた活動をすることを前提に考えていることが想定される。しかし、2020 年度以降のオンライン授業やハイブリッド授業導入とともに、この傾向は変化すると予想され、学生側にも映像の提供が求められるであろう。

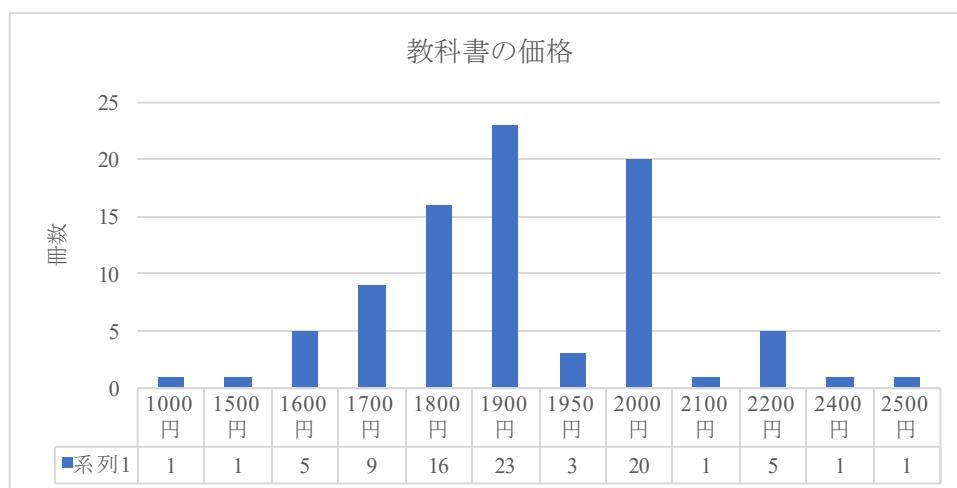


図 17 リメディアル教科書の価格

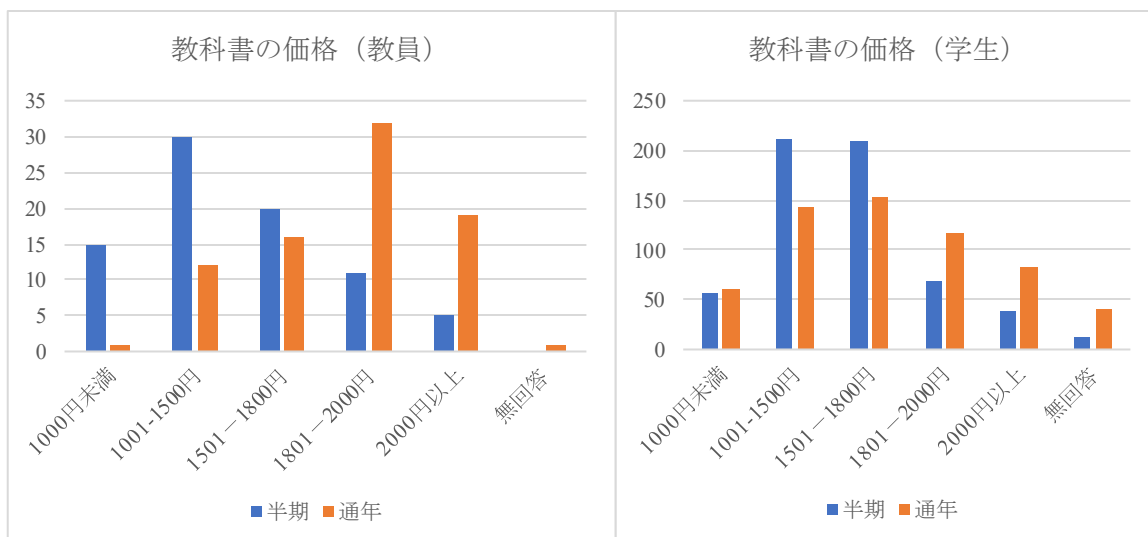


図 18 望ましい教科書の価格（教員）

図 19 望ましい教科書の価格（学生）

教科書の価格は、1800 円から 2000 円程度が主流である。大学に併設されている生協や書店で販売される場合、1 割引になることが多いので、実際に学生が手にするときには、2000 円以内に収まることになる。教員側も通年使用であれば、2000 円程度の価格がよいと考えているが、半期の場合はそれよりも安価なものが出てくるとよい、という回答である。学生側は、半期、通年共に 1500 円から 1800 円程度であり、高価な教科書は敬遠されがちである。今回の調査では、日本の出版社の教科書の現状のみを扱っているが、学生の声を聞くと、海外の出版社から出版されている ESL のコースブックなど、3000 円を超える教科書は「高い」と感じており、半期に 1 冊購入することが求められる場合は、教科書代の支出が負担になる学生もいることは否めない。近年、日本学生支援機構の奨学金を貸与している学生数も多く、さらにコロナ禍でアルバイトができなくなるなど、学生の経済状況も考慮して、教員側も教科書選択をしていくことが望まれる。

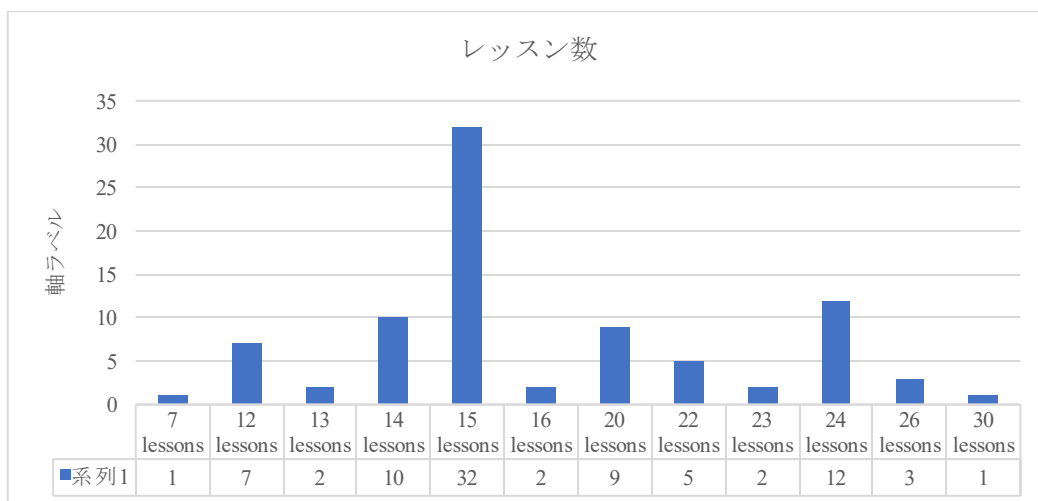


図20 リメディアル教科書のレッスン数

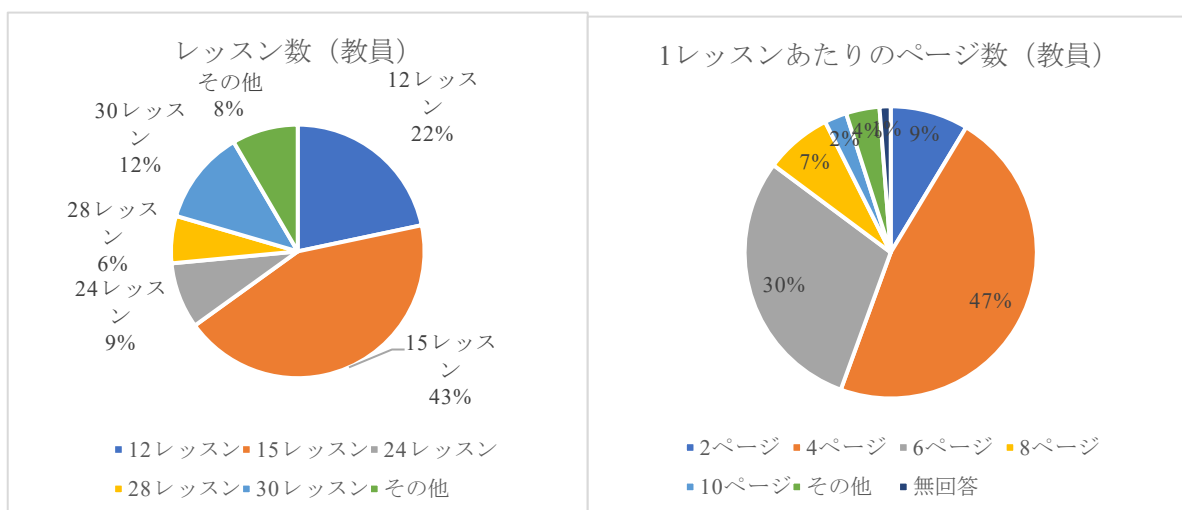


図21 望ましいレッスン数

図22 望ましい1レッスンあたりのページ数

次にレッスン数について見てみたい。実際に使用されている教科書のレッスン数は、15 レッスンが最も多く、24 レッスン、14 レッスンが続いている。教員からのニーズも15 レッスンが43%と最多であり、12 レッスンが22%である。実態とニーズが合っているのは、半期15回の授業で1冊を終える、という計画で授業が組まれていることが要因であることは一目瞭然と言える。14 レッスン、あるいは12レッスンの場合は、1週目のオリエンテーション、7~8週目の中間試験、15週目の期末試験を計画に入れている場合に、15レッスンでは教科書1冊が終わらなくなってしまうため、試験日等を除いた日

程で終了できるレッスン数での想定と言える。

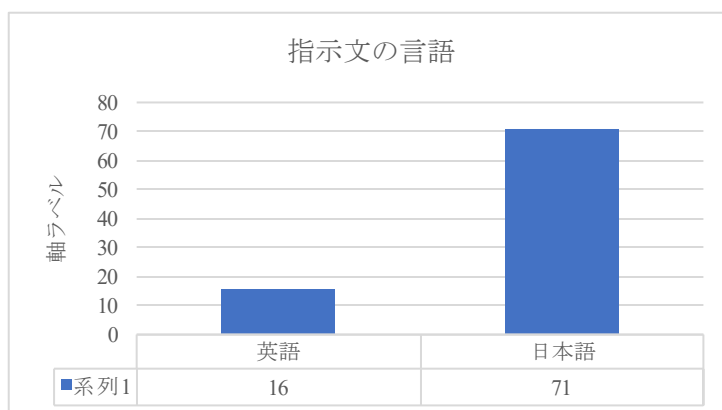


図 23 リメディアル教科書の指示文の言語

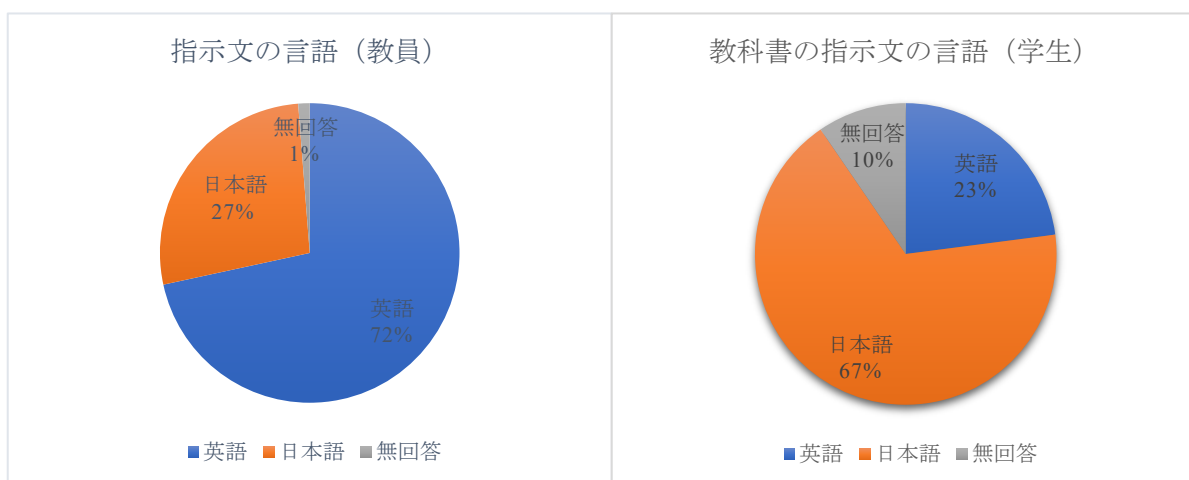


図 24 望ましい教科書の指示文の言語 (教員)

図 25 望ましい教科書の指示文の言語 (学生)

指示文の言語は、リメディアル教科書の場合、94%にあたる 71 冊が日本語での指示である。教員が望ましいと考えるのは、英語での指示が 72%、日本語での指示はわずか 27%であった。その一方で、学生側は、67%が日本語での指示を、23%のみが英語の指示を求めている。元々英語に対して苦手意識を持っている学生にとって、指示が英語の場合、何をどうしたらよいかわからない、という状況になってしまう。また、後に述べるが、パッセージの語数が多すぎる場合も、英語を読む意欲が失せてしまい、ほとんど手をつけることができない、ということもある。少しでも英語授業や英語の教科書へのハード

ルを下げることも考慮し、日本語での指示が多いと考えられる。

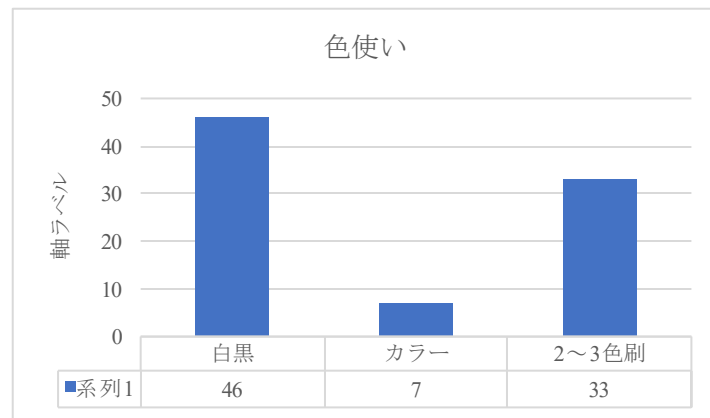


図 26 リメディアル教科書の色使い

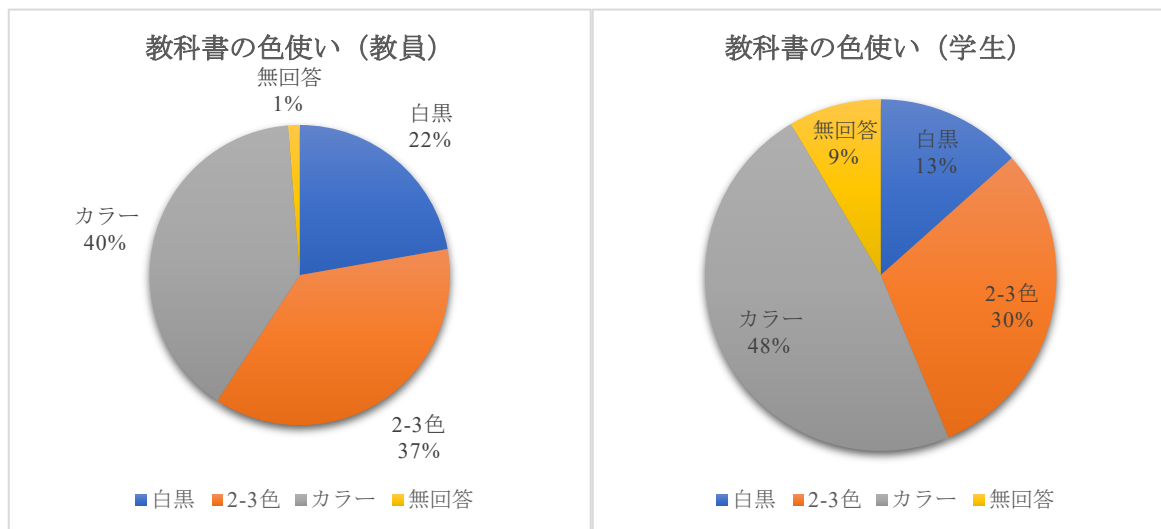


図 27 望ましい教科書の色使い (教員)

図 28 望ましい教科書の色使い (学生)

教科書の色遣いは、白黒、あるいは2~3色刷という現状に対し、教員、学生共に全体の30%以上が2~3色が望ましいという回答である。最も回答が多いのは、教員、学生共に、カラーのテキストであるが、実態では、日本の出版社から出版されている教科書で多色を用いたカラー版はかなり限られているので、海外の出版社のESLコースブックなども想定し、回答をしていることも予測される。カラー版の教科書であれば、練習問題等、内容そのものの以外にも目で楽しむことができるが、その一方で価格が高くなってしまったため、先に述べた、望ましい価格での提供が難しくなる可能性があるだろう。

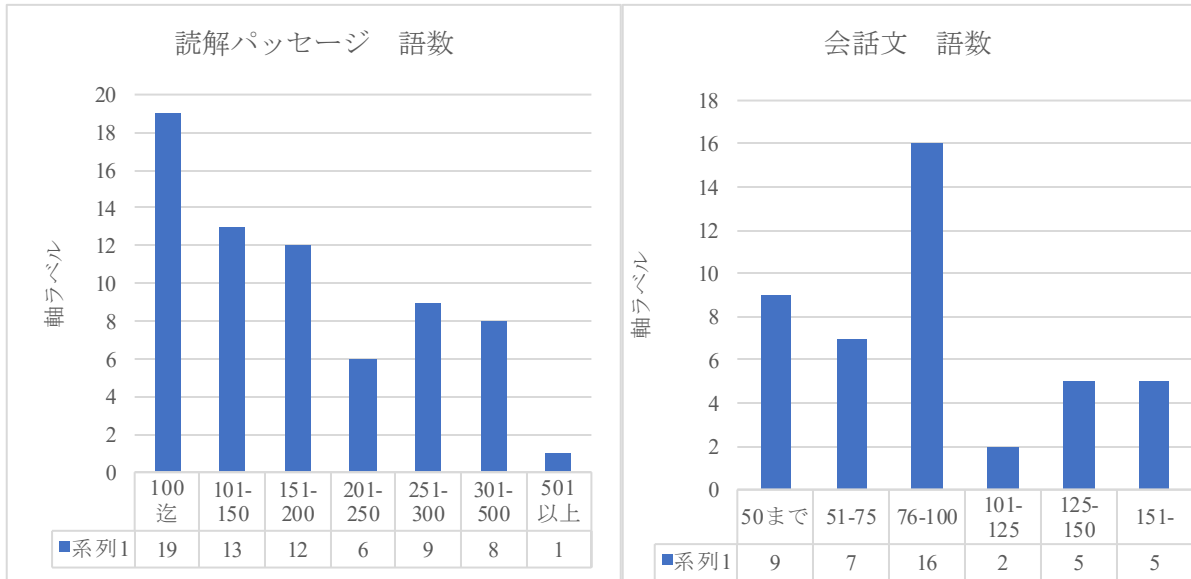


図 29 読解パッセージの語数

図 30 会話文の語数

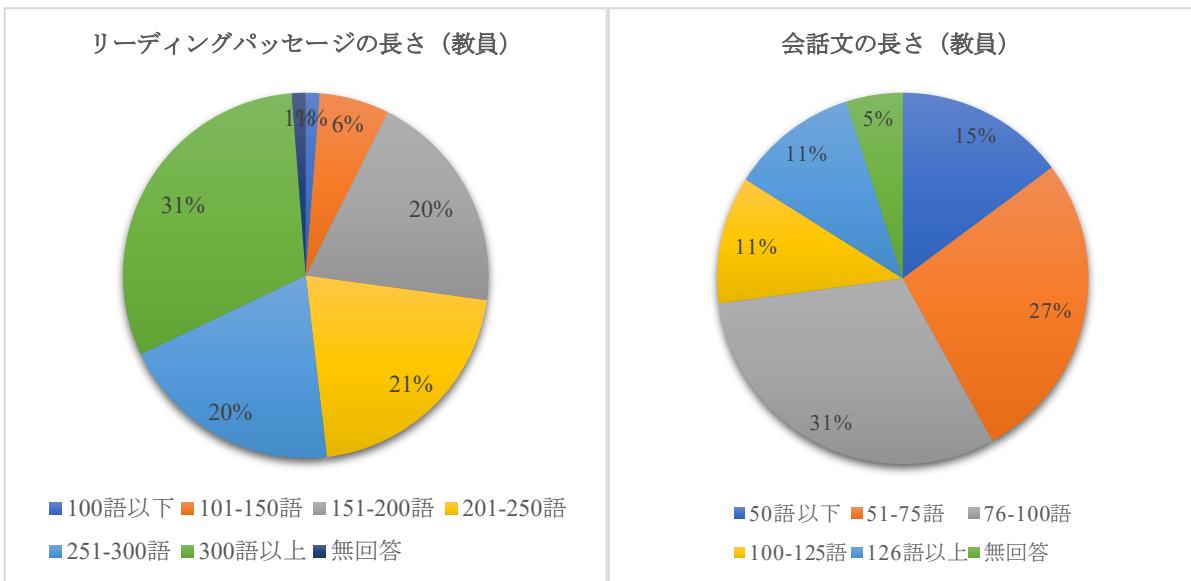


図 31 望ましいリーディングパッセージの長さ

図 32 望ましい会話文の長さ

読解パッセージの語数は、100 語以内の教科書が最も多く、全体でも 200 語以内の教科書が 65%である。教員の意見では、200 語まで、250 語まで、300 語までという回答がそれぞれ 20%程度で、最も多いのが 300 語以上である。

会話文の語数も 100 語以内の教科書が多く、全体の 73%が 100 語以内である。教員の回答も 73%が 100 語以内と回答しており、ほぼ同率であり、意見が一致していることが

わかる。

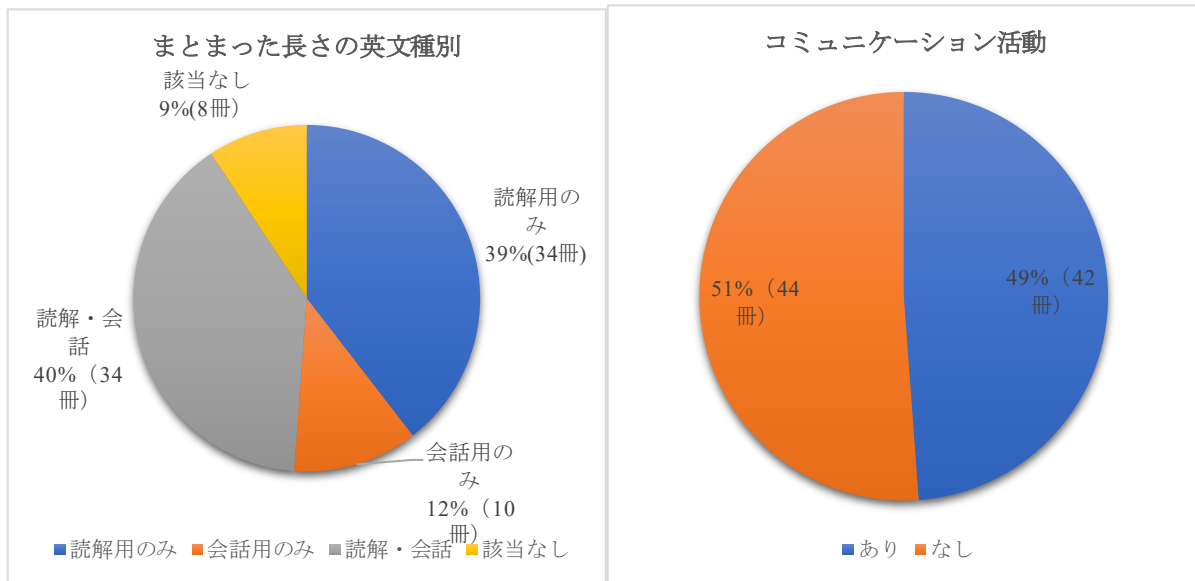


図 32 まとまった長さの英文種別

図 33 コミュニケーション活動の有無

まとまった長さの英文種別の状況を考えると、読解のみの教科書の場合、100語以内というのは授業中に読ませる語数としてはかなり少なく感じる。しかし、コミュニケーション活動を扱っている教科書が49%あり、会話やスピーチなどの活動が取り入れられている。そのため、まとまった長さの英文として、40%が読解パッセージと会話文の双方を扱っている。1つのレッスンの中で双方のセクションがあれば、100語程度の読解パッセージと会話文の双方を扱うことになるので、リメディアルレベルの学生にとっても負担にはならないと考えられる。特に英語のリーディングパッセージが長い場合、リメディアルレベルの学生は英文を見るだけで嫌になってしまい、英文を読むのにも苦痛を感じてしまうことが予想される。英語へのハードルを下げるために、読解のパッセージも少なめに提示し、取り組みやすい練習問題を掲載すると同時に、会話文も提示し、コミュニケーション活動を行うことによって、授業中に複数の言語活動を行うことができるという利点もある。多くのリメディアルレベルの大学生は、集中力が持続するのは10～15分程度であるので、集中力が切れる前に次の言語活動に入るという授業展開が可

能となる。

5. 5 教科書の使用状況

教員向けのアンケートでは、教科書をどの程度、授業内で使用しているかについても調査を行った。その結果、次の3つの点が明らかとなった。

1つ目は、統一教材の場合は、100%が教科書を使用し、決められた進度に従って、教科書を進めている。この場合、統一教材、統一試験となっているため、教科書に提示されている練習問題をそのまま使用して、期日までに決められた範囲を終わらせる必要がある。

2つ目としては、使用状況を回答してくれた73名のうち、28名(38%)が主として教科書を使用している。中には、教科書なしでは授業ができないという回答もあった。先にも述べたが、近年、日本の出版社から出版されている教科書には *teacher's manual* のほか、テストなども付いていることが多い。本調査では、7社から教科書の提供をいただいているが、依頼をする中で、7社の編集、営業担当者と話をする機会も得ることができた。その際、複数の出版社から、*teacher's manual* が充実し、小テストや期末テストが付いている教科書が採択されることが多いこと、また、教科書がなければ授業ができないという声を多く聞くことなども話題となった。その結果として、教科書の付属教材が年々充実してきていると言える。

3つ目に、教科書を上手く利用している教員からは、レベルに合わせて、教科書内のタスクを取捨選択する、自主教材と教科書の併用をする、授業内の半分や3分の1程度の時間のみ教科書を使用する、目の前の学生に合わせた授業展開をするために教科書を使わない、という意見が挙げられた。学習者のレベルやニーズと教科書が合わない、ということもないとは言えないので、その場合は、自主教材との併用や補足のハンドアウトなどの使用も不可欠になる。

6. 教育への示唆

本稿では、英語リメディアル教科書の分析結果と、教員と学生のニーズの調査結果を述べてきたが、その上で、どのように教科書を使っていくべきか、またどのような教科書がよいのかを述べる。なお、本稿の執筆中に新型コロナウイルス感染拡大により、本研究グループのメンバーをはじめ、全国の大学教員は、オンライン授業を行うという状況になり、さらに授業の工夫が必要となった。したがって、本項では、今後の with コロナ、after コロナも見据えた上での見解を述べることとする。

リメディアル教科書に限らず、近年の大学英語教科書は、ページに沿って言語活動を行うことで、90分の授業が成り立ってしまう傾向にあることは、先の研究結果で述べた。しかし、教科書に書かれたそのままの言語活動が目の中の学生のレベルに合っているとは限らないので、レベルに合っていない場合は、補足教材を用いるなど、少し変えていく必要がある(Ur, 2016)。また、従来行ってきた授業デザインについても個々の教員が振り返る(Richards, 2017)必要があり、with コロナの状況下で「従来と同じようにできる活動」「変えていかななくてはならない活動」を考えながら、使用する教科書で扱われている活動の中で実際に使えるものを取捨選択(Ur, 2016)していく必要がある。さらに、教科書の言語活動を with コロナの状況でより効果的に使えるように、リサイクルしたり、変えたりする(Ur, 2016)ことにも、教員一人一人が取り組んでいくことが望まれる。リメディアルレベルの学生の多くは、自宅での学習習慣がないので、そのような学生が何とか取り組める言語活動は何かを考えながら、教科書の言語活動を行わなくてはならない。自宅での学習習慣がない学生の場合、やる気もなく、英語力も低いことが多いので、易しめで取り組みやすく、自信を持てるようなレベルの言語活動から取り入れていくことが大切である。さらには、ウェブで行うことが可能な課題から取り組ませることも検討していく必要がある。その際、考慮しなくてはならないことは、パソコンを所有しておらず、スマートフォンで課題を行う学生の存在である。対面授業では表面化しなかったが、コロナ禍でオンライン授業を行うことにより、顕在化した。このような学生の場合、パソコンとは異なり、Microsoft Word や pdf で作成された課題ファイルを読むことや文

字を打ち込むことにも時間を要し、苦痛を感じることも多々あるので、音声だけ、画面だけ、という、デバイスへの負担を減らした形で提示することも必要であろう。パソコンを所持している場合も、コンピュータリテラシーが低い学生もいるので、課題の入手・提出方法の提示も詳しく丁寧に行っていかなければならない。コロナ終息後も、自宅学習等を課すときにも考慮すべきことである。

では、リメディアルレベルの学生に対し、どのような教科書がよいのであろうか。今回の調査では、四技能が扱われている教科書が複数見受けられた。このような教科書をページに沿って進めていくのではなく、90分の授業の中で、学生を飽きさせることなく、教科書「で」教えられるように教員が工夫するためには、やはり言語活動を取捨選択していくことも検討すべきであろう。1冊で全ての言語活動をパッケージにするのではなく、言語活動別、レベル別に教科書を編纂し、教科書を使う教員が取捨選択して使用する、という形ができれば、学生のレベルとニーズに見合った授業展開が可能となると考えられる。さらに、安価なものであれば、学生の金銭面の負担も軽減されるであろう。

7. 終わりに

毎年、授業のシラバスを作成する時期になると必ず、使用する教科書をどうするのか、どのような授業展開にしていくのかを考えることになる。教科書を選定するにあたり、1冊の教科書「を」そのまま使って教えることを望む教員も一定数いるという現実がある。学生の英語への興味関心を高め、少しでも英語力をつけさせるためには、教員にとっては使いやすいかもしれないが、学生目線で見えた場合、言語活動が取り組みにくいものではないかどうか、学生の状況に合わせた言語活動があるかどうかということも検討していく必要がある。さらに、コロナ禍により、自学自習のことも考慮しなくてはならないため、自宅学習をする場合に、学習方法を提示しやすい言語活動が含まれているかどうか、ウェブでの言語活動（容易に取り組むことができ、分量も多すぎない）が付いているかどうか、ということも教科書選定には必要な要素となったと言えよう。

リメディアル教育という観点から考えると、英語の学習方法を知らない学生には、「手

を変え品を変え」「スパイラルに」同じようなことを練習させる必要があるので、そのような言語活動があるとよりよいであろう。その際、学生にとってハードルが高すぎる活動は敬遠されるので、「これならできる」と自信をつけさせる活動が取り入れられるとよい。場合によっては、適宜、補足資料や自作教材などとの併用をすることで、目の前の学生に見合った授業展開が可能となるといえる。

注

1. 本研究は、大学英語教育学会第 54 回（2015 年度）国際大会、全国英語教育学会第 42 回埼玉研究大会、全国英語教育学会第 43 回島根研究大会、第 1 回 JAAL in JACET 学術交流集会、第 3 回 JACET ジョイントセミナーにて発表した内容を加筆修正したものである。
2. 本研究を行うにあたり、株式会社朝日出版社、センゲージラーニング株式会社、株式会社金星堂、株式会社桐原書店、株式会社南雲堂、株式会社三修社、株式会社成美堂の各社には、分析する教科書をご提供いただきました。厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 荒金房子（2015）「高校英語教科書におけるオーラル活動の分析—文法指導とオーラル活動の面から—」*JBAET Journal*. No. 19. pp. 49-67. 日英・英語教育学会.
- 馬場千秋（2021, March）「With コロナにおける英語リメディアル教材とは」第 3 回ジョイントセミナー(2020)—第 47 回サマーセミナー&第 8 回英語教育セミナー 発表資料.
- 馬場千秋・林千代・仲谷都・油木田美由紀（2010, September）「学生の英語力低下に対する教員の意識：英語授業実状調査より」『JACET 全国大会要綱』49, pp.126-127.
- 馬場千秋・林千代・杉田千香子・仲谷都・松原知子・油木田美由紀・渡邊勝仁（2015, August）「リメディアル英語教科書分析（第一次報告）」大学英語教育学会第 54 回(2015 年度)国際大会 研究会ポスターセッション 発表資料.

- 馬場千秋・林千代・小西瑛子・松原知子・杉田千香子・仲谷都・油木田美由紀・渡邊勝
仁・倉田綾香・陸田絵里子・松家由美子 (2018, December) 「大学英語教科書の実態
とニーズ—本当に必要な教科書はどのようなものか—」第1回 JAAL in JACET 学
術交流集会 ポスターセッション 発表資料.
- 中條清美・西垣知佳子・長谷川修治・内山将夫 (2008) 「「ゆとり教育」時代の高校教科
書語彙を考える—1980年代と2000年代の高校英語教科書語彙の比較分析からの考
察—」『英語コーパス研究』第15号 pp. 57-79. 英語コーパス学会.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. CUP.
- 深澤清治 (2010) 「高等学校英語リーディング教科書分析—推論および自己表現を促す発
問を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部 第59号, pp.195-202.
- 五十川敬子(2011) 「英語教科書のポストリーディング問題の分析」『立命館言語文化研
究』22(4) pp. 187-196.
- Richards, J.C. (2017) *50 Tips for Teacher Development*. CUP.
- 酒井英樹・和田順一(2012) 「中学校英語教科書のジャンル・テキストタイプ分析」JALT
Journal, Vol. 34, No. 2. pp.209-238.
- 塩川春彦 (2015) 「高等学校「英語表現」教科書分析—新学習指導要領はどのように具現
化されたか—」*JABAET Journal*. No. 19. pp. 69-86. 日英・英語教育学会.
- Ur, P. (2016) *100 Teaching Tips*. CUP.
- 大和知史・アダチ徹子 (2015) 「中学校検定教科書の語用論的観点からの分析：平成 28
年度改訂版「Sunshine English Course」を例に」『神戸大学国際コミュニケーション
センター論集』12, pp.79-89.
- 吉田国子 (2012) 「コーパス分析から見た大学英語教科書」『東京都市大学横浜キャンパ
ス情報メディアジャーナル』第13号 pp.122-125.

査読委員（アルファベット順・2021年3月現在）

馬場 千秋	（帝京科学大学教授）
林 千代	（国立音楽大学教授）
松家 由美子	（静岡大学講師）
村上 裕美	（関西外国語大学短期大学部准教授）
佐藤 雄大	（名古屋外国語大学教授）
渡邊 勝仁	（東洋大学講師）

編集後記

JACET 授業学ジャーナル 第1号がようやく完成いたしました。2019年度に開催した第1回授業学研究大会後、論文の投稿を受け付けたところ、3本の応募がありました。厳正なる審査の結果、1本の採択となりました。予定より遅れての発行となりましたが、今後は年1回、3月に発行をする予定です。

また、今回は、第1回授業学研究大会での岡田伸夫先生のご講演内容、授業学研究会（関東）のプロジェクト（査読済み）を掲載しております。

新型コロナウイルス感染拡大により、先が見えない日々が続いております。関東、中部、関西の3支部の授業学研究会により授業学研究大会も、コロナ禍により、第2回より対面ではなく、オンラインで開催いたしました。全国の先生方が参加しやすくなり、功を奏したと言えるでしょう。本ジャーナルも今後、投稿数が増えていくことを期待しております。

(C.B.)

JACET 授業学ジャーナル 第1号

2021年3月31日 発行（出版地：東京都足立区千住桜木）

編集兼発行：一般社団法人大学英語教育学会 授業学研究会（関東・中部・関西）

代表：佐藤 雄大（名古屋外国語大学）

編集委員長：馬場 千秋（帝京科学大学）

