

専修大学外国語教育論集

第 41 号

根間弘海 教授 退職記念号

目 次

- 根間弘海教授 経歴・主要業績…………… 根間 弘海 (1)
根間先生に贈る言葉……………成田 雅彦 (17)

論文

- Motivating Students Through Integrated EFL Instruction:
The Case of Low-proficiency University Learners…………… 上村 妙子 (21)
Fidelity Analysis of the Film Adaptation of “Yentl, the Yeshiva Boy”
…………… 清水 純子 (39)

研究ノート・その他

- 英文聞き取り小テスト自動作成・採点システム srtX の開発
…………… 佐藤 弘明 (55)
オーラル・コミュニケーションの授業における
効果的ペアワークを模索して……………山本満登香 (67)
日本語コースにおけるビジターセッションの学習効果と課題… 赤木 浩文 (87)
留学生に必要とされる「一般日本事情」のあり方……………小川 都 (105)
2012 年度 LL 研究室新規登録教材・図書…………… (115)
-

専修大学LL研究室

SENSHU JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

NUMBER 41

CONTENTS

- Professor Hiromi Nema: Academic Background and Achievements
..... *Hiromi Nema* (1)
- Good-bye, and Good Luck, Nema-Sensei !
..... *Masahiko Narita* (17)

Articles

- Motivating Students Through Integrated EFL Instruction:
The Case of Low-proficiency University Learners
..... *Taeko Kamimura* (21)
- Fidelity Analysis of the Film Adaptation of “Yentl, the Yeshiva Boy”
..... *Junko Shimizu* (39)

Notes

- srtX: A CALL System for English Listening Comprehension Tests
..... *Hiroaki Sato* (55)
- Seeking an Effective Way of Pair Work:
A Report of an "Oral Communication" Class..... *Madoka Yamamoto* (67)
- Effectiveness and Challenges of a Visitor Session in a Japanese Course
..... *Hirofumi Akagi* (87)
- Research on the State of Japanese Society Needed for International Students
..... *Miyako Ogawa* (105)
- List of Teaching Materials and Reference Books Acquired in 2012 (115)
-

Institute of Language Education, Senshu University

根間 弘海 教授 退職記念号



根間弘海 教授

根間 弘海 教授

経歴・職歴

★ 経歴

1943年2月12日 沖縄県宮古島生まれ。

★ 学歴

1965.3 琉球大学法文学部英語英文科卒業

1966.6～1968.1 聖マイケル大学大学院（バーモント州）

修士課程修了（英語教授法）

1970.6～1972.1 ハワイ大学大学院修士課程修了（言語学）

1972.2～1974.2 ハワイ大学大学院博士課程単位取得満期退学（言語学）

1974.4～1975.3 東北大学大学院文学研究科英語学専攻研究生

★ 職歴

1965.4～1968.3 コザ高等学校教諭（1966.5以降休職）

1968.4～1970.5 沖縄女子短期大学英語商業科講師

1975.4～1981.3 金城学院大学文学部講師・助教授（1976.4）

1981.4～1986.3 弘前大学人文学部助教授

1986.4～現在 専修大学経営学部教授

★ 主要業績

I 著書・翻訳書

- (1) 1978.8 『初歩生成音韻論』, 216頁, 中部日本教育文化会.
- (2) 1978.8 『初歩英語音声学』, 210頁, 中部日本教育文化会.
- (3) 1979.1 『生成音韻論接近法』, 184頁, 中部日本教育文化会.
- (4) 1979.6 『話題英作文』, 63頁 (TMあり), 中部日本教育文化会.

- (5) 1979.6 『英作文教本』, 63 頁 (TM あり), 中部日本教育文化会.
- (6) 1980.2 『生成音韻論』 (S.A.Schane 著 Generative Phonology の訳書, 桑原氏と共訳, 191 頁, 研究社.
- (7) 1980.9 『音声構造と規則性』, 193 頁, 文化評論出版.
- (8) 1980.12 English Through Listening and Speaking, Werner 氏と共著, 109 頁 (TM あり), 英宝社.
- (9) 1982.3 『音韻分析の周辺』, 221 頁, 晃学出版.
- (10) 1983.2 『現代英語の強勢体系』 (Halle & Keyser 著 English Stress の訳書, 桑原氏と共訳, 176 頁, 英宝社.
- (11) 1983.12 Explain It in English, Abe 氏と共著, 70 頁 (TM あり), 金星堂.
- (12) 1983.1 A Better Guide to Oral English, Abe 氏と共著, 112 頁 (TM あり), 金星堂.
- (13) 1984.3 『英語の強勢と定式化』, 204 頁, 晃学出版.
- (14) 1984.9 Practical English Aural-Oral Course 2: Step Grade 2 (Book 1), 144 頁, 日本英語教育協会.
- (15) 1984.9 Practical English Aural-Oral Course 2: Step Grade 2 (Book 2), 144 頁, 日本英語教育協会.
- (16) 1984.12 Teach Me How in English, Abe 氏と共著, 110 頁 (TM あり), 英宝社.
- (17) 1985.5 『韻律理論と英語の強勢』, 283 頁, 晃学出版.
- (18) 1986.10 『英語の発音演習』, 191 頁 (TM あり), 大修館書店.
- (19) 1987.12 Background to English Speaking Countries, Musman 著の注釈と設問作成, 126 頁 (TM あり), マクミランランゲージハウス.
- (20) 1988.2 『フレッシュ・英語の発音演習』, 103 頁 (TM あり), 大修館書店.
- (21) 1988.2 Effective English Writing, Logan 氏と共著, 93 頁 (TM あり), 桐原書店.
- (22) 1988.11 Communication Through English, Logan 氏と共著, 135 頁 (TM あり), 英宝社.

- (23) 1990.1 Life on Campus, Logan 氏と共著, 128 頁 (TM あり), 金星堂.
- (24) 1990.5 『最新米語会話教本』(上級編), Cataldo 氏と共著, 271 頁, 日本英語教育協会.
- (25) 1991.1 Daily Life in America, Logan 氏と共著, 129 頁 (TM あり), 英宝社.
- (26) 1991.2 English Writing for Better Speaking, Reniker 氏と共著, 120 頁 (TM あり), 桐原書店.
- (27) 1991.11 『英語音声学演習』, 149 頁 (TM あり), 大修館書店.
- (28) 1992.1 American Life from a New Angle, Cataldo 氏と共著, 90 頁 (TM あり), 金星堂.
- (29) 1992.1 What's Up in America?, Ball 氏と共著, 86 頁 (TM あり), 英宝社.
- (30) 1992.2 New College English Course, Anderson 氏と共著, 93 頁 (TM あり), 桐原書店.
- (31) 1993.1 Write for Fun, Phillips 氏と共著, 122 頁 (TM あり), 英宝社.
- (32) 1993.2 U.S. Scenes Today, Smillie 氏と共著, 103 頁 (TM あり), 三修社.
- (33) 1994.1 Expressing Japanese Culture, Smillie 氏と共著, 136 頁 (TM あり), 金星堂.
- (34) 1994.1 Freedom, Rights and Responsibility, Reveler 氏と共著, 130 頁 (TM あり), 金星堂.
- (35) 1994.2 Listening Network, Smillie 氏と共著, 111 頁 (TM あり), 三修社.
- (36) 1995.1 Thinking of Our World, Cataldo 氏と共著, 123 頁 (TM あり), 英宝社.
- (37) 1995.1 20 Short Listening Tests, Reveler 氏と共著, 44 頁 (TM あり), 金星堂.
- (38) 1995.1 Expressions for Everyday Life, Logan 氏と共著, 96 頁 (TM あり), 金星堂.
- (39) 1995.2 Rediscovering America and Canada, Reveler 氏と共著, 110 頁 (TM あり), 研究社.

- (40) 1995.3 Across the Border, Smillie 氏と共著, 106 頁 (TM あり), 三修社.
- (41) 1996.10 『英語の発音とリズム』, 194 頁 (TM あり), 開拓社.
- (42) 1996.1 『大学生のボキャビル・テスト』, Reveler 氏と共著, 96 頁 (TM あり), 金星堂.
- (43) 1996.1 Life and the Earth, Smillie 氏と共著, 126 頁 (TM あり), 英宝社.
- (44) 1996.2 Just the Way You Are, Ferris 氏と共著, 105 頁 (TM あり), 三修社.
- (45) 1996.1 Screening Current Issues, Reveler 氏と共著, 116 頁 (TM あり), 金星堂.
- (46) 1997.2 Twenty American Heroes, Serafin 氏と共著, 103 頁 (TM あり), 三修社.
- (47) 1997.2 Toefl-Style Listening Helper 20, Smillie 氏と共著, 44 頁 (TM あり), 英潮社.
- (48) 1997.3 『アクセス TOEFL』, トレヴィル氏と共著, 174 頁 (TM あり), 洋販出版.
- (49) 1998.4 『ここまで知って大相撲通』, 237 頁, グラフ社.
- (50) 1998.8 『Q&A 形式で相撲を知る SUMO キークエスチョン 258』 (岩淵デボラ訳), 205 頁, 洋販出版.
- (51) 1998.1 Enjoy Expressing Yourself, Smillie 氏と共著, 95 頁 (TM あり), 金星堂.
- (52) 1998.1 Your Ear for English, Smillie 氏と共著, 40 頁 (TM あり), 金星堂.
- (53) 1998.2 Listening, Shadowing and Speaking, McGrath 氏と共著, 87 頁 (TM あり), 英潮社.
- (54) 1998.2 American Sights and Sounds, Smillie 氏と共著, 93 頁 (TM あり), 三修社.
- (55) 1998.8 『口語表現で学ぶ速解英単語』, Smillie 氏と共著, 414 頁 (TM あり), 洋販出版.

- (56) 1999.1 Listen, Look and Answer, Clark 氏と共著, Haruhiko Miyajima (宮島晴彦) のペンネームで執筆, 50 頁 (TM あり), 英宝社.
- (57) 1999.2 Better Listening Through Rhythm, Smillie 氏と共著, 102 頁 (TM あり), 英宝社.
- (58) 1999.2 Reading into the Future, Smillie 氏と共著, 110 頁 (TM あり), 金星堂.
- (59) 1999.2 Daily Life Listening, Smillie 氏と共著, 61 頁 (TM あり), 英宝社.
- (60) 1999.4 『こうすれば通じる英語の発音』, Smillie 氏と共著, 175 頁 (TM あり), ジャパンタイムズ社.
- (61) 2000.1 Your Window on Listening, Smillie 氏と共著, 44 頁 (TM あり), 金星堂.
- (62) 2000.1 Listening Closer to English, Smillie 氏と共著, 50 頁 (TM あり), 英宝社.
- (63) 2000.1 『発音とリズムをマスターする英語音声学』, 鈴木氏と共著, 157 頁 (TM あり), 英宝社.
- (64) 2000.2 Changing Ideas Around Us, Smillie 氏と共著, 102 頁 (TM あり), 英潮社.
- (65) 2001.1 Toefl-Type Questions on Hot Topics, Reveler 氏と共著, 125 頁 (TM あり), 英宝社.
- (66) 2001.1 Our Changing World, Reveler 氏と共著, 102 頁 (TM あり), 南雲堂.
- (67) 2001.1 Listening and Self-Expression, Smillie 氏と共著, 95 頁 (TM あり), 南雲堂.
- (68) 2001.2 Listen In and Speak Out, McGrath & Patterson 両氏と共著, 90 頁 (TM あり), 英潮社.
- (69) 2001.5 『英語のリズムと発音の理論』, 241 頁 (TM あり), 英宝社.
- (70) 2001.11 Lively Writing, Reveler 氏と共著, 106 頁 (TM あり), 南雲堂.
- (71) 2002.1 First Steps to TOEIC Test Listening, Smillie 氏と共著, 43 頁 (TM あり), 桐原書店.

- (72) 2002.11 Keep on Listening, Reveler 氏と共著, 49 頁 (TM あり), 南雲堂.
- (73) 2002.6 『リズムで覚える英語のリスニング』, Nagatomo 氏と共著, 189 頁, ナツメ社.
- (74) 2003.1 A New Read on World Issues, Reveler 氏と共著, 71 頁 (TM あり), 英宝社.
- (75) 2003.3 『英語はリズムだ!』, Smillie 氏と共著, 188 頁, 創元社.
- (76) 2004.7 『リズムに乗せれば英語は話せる』, Smillie 氏と共著, 149 頁 (TM あり), 創元社.
- (77) 2004.1 EFL News Desk, Reveler 氏と共著, 64 頁 (TM あり), 英宝社.
- (78) 2004.1 Improving Listening and Pronunciation with Rhythm, Smillie 氏と共著, 62 頁 (TM あり), 英宝社.
- (79) 2004.1 Burning Issues, Reveler 氏と共著, 85 頁 (TM あり), 南雲堂.
- (80) 2005.1 Listening Through Rhythm and Folk Songs, Smillie 氏と共著, 50 頁 (TM あり), 英宝社.
- (81) 2005.1 Topical Topics for Toefl-Type Reading, Reveler 氏と共著, 122 頁 (TM あり), 英宝社.
- (82) 2005.1 Listening Workout, Smillie 氏と共著, 95 頁 (TM あり), 南雲堂.
- (83) 2006.1 Current History, Reveler 氏と共著, 77 頁 (TM あり), 南雲堂.
- (84) 2006.5 『大相撲と歩んだ行司人生 51 年』, 33 代木村庄之助と共著, 179 頁, 英宝社.
- (85) 2007.1 Advertisements, Postcards and Web Pages, Reveler 氏と共著, 117 頁 (TM あり), 英宝社.
- (86) 2009.2 English for the Digital World, Reveler 氏と共著, 94 頁 (TM あり), 三修社.
- (87) 2010.7 『大相撲行司の伝統と変化』, 352 頁, 専修大学出版局.
- (88) 2011.3 Reading the World, Reveler 氏と共著, 60 頁 (TM あり), 南雲堂.
- (89) 2011.11 『大相撲行司の世界』, 193 頁, 吉川弘文館.
- (90) 2012.8 『大相撲行司の軍配房と土俵』, 279 頁, 専修大学出版局.

II 論文

A. 英語や音韻関係

- (1) 1975.12 「形態論と生成文法(1)」『金城学院大学英米文学編』第17号, pp.93-111.
- (2) 1976.12 「自然音韻論の輪郭」『金城学院大学英米文学編』第18号, pp.109-26.
- (3) 1978.3 「日本語のピッチ・アクセント」『金城学院大学英米文学編』第19号, pp.99-121.
- (4) 1979.2 「基底分節音の配列をめぐって」『金城学院大学英米文学編』第20号, pp.139-59.
- (5) 1980.3 「なぜ弁別素性か」『金城学院大学英米文学編』第21号, pp.155-83.
- (6) 1980.7 「動詞活用変化の分析について」『表現学論叢』(表現学会編), pp.37-50, 中部日本教育文化会.
- (7) 1981.9 「動詞語形変化の分析をめぐる問題点」『表現研究』第34号(表現学会), pp.41-50.
- (8) 1981.3 「外来語の周辺」『金城学院大学英米文学編』第22号, pp.157-84.
- (9) 1983.3 「外来語と規則の正当化」『弘前大学人文学部文経論叢』第18巻3号, pp.25-46.
- (10) 1985.3 「接尾辞 -(at)oy と -ary を伴う語」『弘前大学人文学部文経論叢』第20巻3号, pp.163-90.
- (11) 1987.2 「句のリズム規則と韻律樹形図」『専修人文論集』第39号, pp.49-87.
- (12) 1991.8 「音韻論の空白」『専修人文論集』第48号, pp.69-98.
- (13) 1992.12 「リズム調整と強勢移動」『専修語学ラボラトリー論集』第21号, pp.37-64.
- (14) 1993.2 「複合語と句の強勢」『専修人文論集』第51号, pp.137-61

- (15) 1993.3 「言語教育と CAI」『専修大学情報科学研究』, No.13, 加藤・島田両氏と共著, pp.12-33.
- (16) 1993.7 「英語のリズム調整と強勢付与」『専修大学人文科学研究所月報』第 154 号, pp.1-34.
- (17) 1993.9 「複合語強勢規則と核強勢規則」『専修人文論集』第 52 号, pp.35-62.
- (18) 1993.12 「英語の強勢とリズム」『専修大学外国語教育論集』第 22 号, pp.57-88.
- (19) 1993.11 「CAI によるリスニングとスピーキング」『コンピュータ利用の外国語教育』, 加藤氏と共著, pp.170-9.
- (20) 1994.2 「英語の韻脚とグリッド」『専修人文論集』第 53 号, pp.143-80.
- (21) 1994.9 「英語の帯気化と弾音化と声門化」『専修大学人文科学研究所月報』第 160 号, pp.1-40.
- (22) 1994.9 「連続する機能後のリズム」『専修人文論集』第 54 号, pp.75-107.
- (23) 1995.3 「英語の子音連結と音節区分」『専修人文論集』第 56 号, pp.23-61.
- (24) 1995.3 「英語の子音連結と聞こえ度」『専修大学外国語教育論集』第 23 号, pp.65-94.
- (25) 1995.10 「英語の音節区分と両音節姓」『専修人文論集』第 57 号, pp.49-82.
- (26) 1996.3 「英語の音韻規則と適用領域」『専修大学外国語教育論集』第 24 号, pp.19-48.
- (27) 1996.10 「英語の母音推移と母音交替」『専修人文論集』第 59 号, pp.115-60.
- (28) 1997.3 「英語の子音交替」『専修大学外国語教育論集』第 25 号, pp.1-27.
- (29) 1997.3 「英語の無強勢化」『専修人文論集』第 60 号, pp.171-215.

- (30) 1999.3 「シャドーイングと逐次通訳による英語の LL 授業」 『1998 年 LL 研究室ワークショップ発表論集』, pp.1-8.
- (31) 2003.3 「英語のリズムで読む」 『専修人文論集』第 72 号, pp.301-36.
- (32) 2004.3 「英語のリズムと強勢表記」 『専修人文科学年報』第 34 号, pp.29-54.
- (33) 2005.3 「ブッシュ大統領の演説とリズム表記」 『専修大学外国語教育論集』第 33 号, pp.29-54.
- (34) 2006.3 「キング牧師の演説『私には夢がある』のリズム表記」 『専修人文論集』第 78 号, pp.141-60.
- (35) 2006.3 「英語のフォークソングとリズム表記」 『専修大学外国語教育論集』第 34 号, pp.17-40.

B. 相撲関係

- (1) 2003.3 「相撲の軍配」 『専修大学人文科学年報』第 33 号, pp.91-123.
- (2) 2003.9 「行司の触れごと」 『専修大学人文科学月報』第 207 号, pp.18-41.
- (3) 2003.10 「行司の作法」 『専修人文論集』第 73 号, pp.281-310.
- (4) 2004.3 「土俵祭の作法」 『専修人文論集』第 74 号, pp.115-41.
- (5) 2004.7 「行司の改姓」 『専修大学人文科学年報』第 211 号, pp.9-35.
- (6) 2004.10 「土俵祭の祝詞と神々」 『専修人文論集』第 75 号, pp.149-77.
- (7) 2005.3 「由緒ある行司名」 『専修人文論集』第 76 号, pp.67-96.
- (8) 2005.3 「土俵入の太刀持ちと行司」 『専修経営学論集』第 80 号, pp.169-203.
- (9) 2005.7 「行司の改名」 『専修大学人文科学月報』第 218 号, pp.39-63.
- (10) 2005.7 「軍配の握り方を巡って(上)」 『相撲趣味』第 146 号, pp.42-53.
- (11) 2005.10 「軍配の握り方を巡って(中)」 『相撲趣味』第 147 号, pp.13-21.
- (12) 2005.10 「軍配房の長さ」 『専修人文論集』第 77 号, pp.269-96.
- (13) 2005.11 「軍配房の色」 『専修経営学論集』第 81 号, pp.149-79.

- (14) 2005.11 「四本柱の色」 『専修経営学論集』 第 81 号, pp.103-47.
- (15) 2005.12 「軍配の握り方を巡って(下)」 『相撲趣味』 第 148 号, pp.32-51.
- (16) 2006.3 「南部相撲の四角土俵と丸土俵」 『専修経営学論集』 第 82 号, pp.131-62.
- (17) 2006.3 「軍配の型」 『専修経営学論集』 第 82 号, pp.163-201.
- (18) 2006.3 「譲り団扇」 『専修大学人文科学研究所月報』 第 233 号, pp.39-65.
- (19) 2006.10 「天正 8 年の相撲由来記」 『相撲趣味』 第 149 号, pp.14-33.
- (20) 2006.10 「土俵の構築」 『専修人文論集』 第 79 号, pp.29-54.
- (21) 2006.12 「土俵の揚巻」 『専修経営学論集』 第 83 号, pp.245-76.
- (22) 2007.3 「幕下格以下行司の階級色」 『専修経営学論集』 第 84 号, pp.219-40.
- (23) 2007.3 「行司と草履」 『専修経営学論集』 第 84 号, pp.185-218.
- (24) 2007.3 「謎の絵は南部相撲ではない」 『専修人文論集』 第 80 号, pp.1-30.
- (25) 2007.10 「立行司の階級色」 『専修人文論集』 第 81 号, pp.67-97.
- (26) 2007.11 「座布団投げ」 『専修経営学論集』 第 85 号, pp.79-106.
- (27) 2007.11 「緋房と草履」 『専修経営学論集』 第 85 号, pp.43-78.
- (28) 2008.3 「行司の黒星と規定」 『専修人文論集』 第 82 号, pp.155-80.
- (29) 2008.3 「土俵の屋根」 『専修経営学論集』 第 86 号, pp.89-130.
- (30) 2008.10 「明治 43 年 5 月以降の紫と紫白」 『専修人文論集』 第 83 号, pp.259-96.
- (31) 2008.11 「明治 43 年以前の紫房は紫白だった」 『専修経営学論集』 第 87 号, pp.77-126.
- (32) 2009.3 「昭和初期の番付と行司」 『専修経営学論集』 第 88 号, pp.123-57.
- (33) 2009.3 「行司の帯刀」 『専修人文論集』 第 84 号, pp.283-313.
- (34) 2009.3 「番付の行司」 『専修大学人文科学年報』 第 39 号, pp.137-62.

- (35) 2009.10 「帯刀は切腹覚悟のシンボルではない」 『専修人文論集』
第 85 号, pp.117-51.
- (36) 2009.11 「明治 30 年以降の番付と房の色」 『専修経営学論集』
第 89 号, pp.51-106.
- (37) 2010.3 「大正時代の番付と房の色」 『専修経営学論集』 第 90 号,
pp.207-58.
- (38) 2010.3 「明治の立行司の席順」 『専修経営学論集』 第 92 号, pp.31-51.
- (39) 2010.3 「改名した行司に聞く」 『専修大学人文科学年報』 第 40 号,
pp.181-211.
- (40) 2010.10 「立行司も明治 11 年には帯刀しなかった」 『専修人文論集』
第 87 号, pp.199-234.
- (41) 2010.12 「草履の朱房行司と無草履の朱房行司」 『専修経営学論集』
第 91 号, pp.23-51.
- (42) 2010.12 「上覧相撲の横綱土俵入りと行司の着用具」 『専修経営学論
集』 第 91 号, pp.53-69.
- (43) 2011.3 「天覧相撲と土俵入り」 『専修人文論集』 第 88 号, pp.229-64.
- (44) 2011.3 「明治時代の四本柱の四色」 『専修大学人文科学年報』 第 41
号, pp.143-73.
- (45) 2011.10 「行司の木村姓と式守姓の名乗り」 『専修人文論集』 第 89 号,
pp.131-58.
- (46) 2011.12 「現役行司の入門アンケート調査」 『専修経営学論集』
第 91 号, pp.1-28.
- (47) 2012.3 「土俵三周の太鼓と触れ太鼓」 『専修人文論集』 第 90 号,
pp.377-408.
- (48) 2012.3 「大正期の立行司を巡って」 『専修経営学論集』 第 94 号,
pp.31-51.
- (49) 2012.3 「明治と大正時代の立行司とその昇格年月」 『専修大学人文
科学年報』 第 42 号, pp.123-52.

- (50) 2012.10 「大正末期の三名の朱房行司」 『専修人文論集』 第 91 号,
pp.143-74.
- (51) 2013.3 「江戸時代の行司の紫房と草履」 『専修大学人文科学年報』
第 43 号. (近刊)
- (52) 2013.3 「足袋行司の出現と定着」 『専修人文論集』 第 92 号. (近刊)
- (53) 2013.3 「十両以上の行司の軍配」 『専修経営学論集』 第 95 号. (近刊)

III 短評・雑誌記事等

- (1) 1975. 『新言語学辞典』 (改訂増補版) の「WP」項, pp.597-8, 研究社.
- (2) 1979.10 「『フィーバー』の『フィ』をめぐって」 (月刊) 『言語』 10
月号, pp.126-8, 大修館書店.
- (3) 1980.1 寛・他著『生成音韻論』 (英宝社) の短評, (月刊) 『言語』 1
月号, 大修館書店.
- (4) 1984.6 月刊『英語青年』 (研究社) の「海外新潮」 (英語学) の項, 昭
和 59 年 6 月号, 9 月号, 12 月号と昭和 60 年 3 月号.
- (5) 1987.4 「(教師に) 望まれる音声の運用力」 (月刊) 『英語教育』 4 月号,
pp.126-8, 大修館書店.
- (6) 1987.8 島岡・佐藤著『最新の音声学・音韻論』 (研究社) の短評, 月刊
『現代英語教育』 8 月号, 研究社.
- (7) 1987.9 「一次ヒアリング・テスト (Part 2)」 (月刊) 『百万人の英語』
9 月臨時増刊号, pp.84-7, 日本英語教育協会.
- (8) 1988.5 「英検 3 級予想問題 (一次筆記試験)」 (月刊) 『百万人の英語』
5 月臨時増刊号, pp.39-46, 日本英語教育協会.
- (9) 1988.9 「英語発音の特徴」 (月刊) 『英語教育』 9 月増刊号, pp.26-8, 大
修館書店.
- (10) 1988.9 「英検一次ヒアリングテスト (準一級・一級)」 (月刊) 『百万
人の英語』 9 月臨時増刊号, pp.86-9/pp.111-2, 日本英語教育協会.
- (11) 1989.5 「1 級聞き取り力がモノになるワンポイント対策」 (月刊) 『百万
人の英語』 5 月臨時増刊号, pp.12-4, 日本英語教育協会.

- (12) 1990.5 「英検受験直前対策 (Step 8～Step 10) : 構文(1)～(3)」 (月刊) 『百万人の英語』 5月臨時増刊号, pp.52-63, 日本英語教育協会.
- (13) 1990.12 「文強勢と音調」 (月刊) 『英語教育』 12月号, pp.8-9, 大修館書店.
- (14) 1992.10 「英語らしいリズムとイントネーション」 (月刊) 『英語教育』 10月号, pp.20-2, 大修館書店.
- (15) 1993.4 月刊『英語青年』 4月号で安井著『音声学』 (開拓社, 1992) の書評.
- (16) 1995.8 「英語らしいリズム・イントネーションの獲得」 (月刊) 『英語教育』 8月号, pp.26-8, 大修館書店.
- (17) 1996.11 「英語の無強勢化」 『音韻研究』 (音韻論研究会編), pp.21-4, 開拓社.
- (18) 1996.11 島岡・他編著『音声学・音韻論』で Goyvaerts 著 Aspects of Post-SPE Phonology の項 (pp.169-70) と Goyvaerts & Pullum 編 Essays on the Sound Pattern of English の項 (pp.167-9) を執筆, 研究社.
- (19) 1997.3 「TOEFL 模試で力試し」 『週刊 ST』.
- (20) 2002.12 「ネイティブっぽく聞こえる発音のツボ 30」 月刊『English Journal』 (12月号), pp.27-40, アルク.
- (21) 2006.9 「行司と軍配」 『四角い土俵とチカラビト』, pp.50-1, 岩手県立博物館 (第 57 回企画展).
- (22) 2007.1 教養英語の発音教育 『中央評論 (特集 ほんものの外国語学習とは?)』, No.258, pp.68-77, 中央大学.

この他に, 「宮古方言における助詞の一部と代名詞の形態」 (40 頁, 1968), 「宮古方言における分節音その研究」 (37 頁, 1969.2), 「宮古方言における動詞と形容詞の語尾変化について」 (36 頁, 1969.11) を沖縄女子短期大学在職時に謄写版で発表している。また, 1978 頃には『愛知大学外国語研究室報』第 2 号で「英語学習と英語らしい発音」 (2 頁) を発表しているが, 正

確な発行年月とページ数は確かでない。

IV 学会発表

- (1) 1974.10 「基底分節音 /ʔ/ (SPE の前舌・低・張り母音) をめぐって」, 東北英文学会.
- (2) 1977.11 「外来語の『デモ』」, 大阪外国語大学言語研究会.
- (3) 1981.5 「動詞語形変化の分析をめぐる問題点」, 表現学会.
- (4) 1984.10 「接尾辞 -(at)ory と -ary を伴う語について」, 東北英文学会.
- (5) 1985.11 「句のリズム規則と韻律樹形図」, 日本英語学会.

V その他 (記憶に残る学外の主なもの。個人的活動も含む。リストの中には主催者と年月日が確かでないものもあるかもしれない。)

- (1) 1987.4 以降 (2013.3 まで) 中央大学理工学部で非常勤講師 (一般英語).
- (2) 1987.4 以降 (2012.9 まで) 東海大学文学部で非常勤講師 (英語音声学).
- (3) 1988.9 後期に美唄市の北海道短期大学で講演 (英語力をつけるには). 日付は確かでない.
- (4) 1989.5 前期に玉名市の玉名高校で訪問懇談 (英語教育について英語教師と語り合う). 日付は確かでない.
- (5) 1991.9 福島県郡山市の奥羽大学文学部で4日間の集中講義 (英語音声学).
- (6) 1997.6 横須賀市主催の市民対象の講演 (相撲). 日付と主催者名は確かでない.
- (7) 1998.5 墨田区の市民講座で2カ月間 (8回ほど) 講座担当 (相撲). 日付は確かでない.
- (8) 2001.9 岩手県立博物館で講演 (相撲の行司).
- (9) 2001.7 ボストンで二カ月ほど短期在外研究 (言語学).
- (10) 2009.7 エルサレムで二カ月ほど短期在外研究 (ユダヤ教). その後, 2010.7 にも二カ月ほどイスラエル滞在 (ユダヤ教). 2011.8 にはシリアを10日間ほど旅行 (中東の宗教).

- (11) 2010.3 テレビ局 TBS のクイズ番組でビデオ出演（板番付の解答と解説）。撮影は研究室。

立教大学文学部（「英語の発音」担当）や日本大学商学部（「一般英語」担当）でもしばらく非常勤講師をしていたことがある。他には、金城学院大学に勤務していたとき、1977年の7月から8月にかけてヨーロッパとイギリスを一か月ほど引率して研修旅行している。英語と関係ある学会には若い頃いくつか（たとえば、英語学会、英語音韻論学会、JACET、表現学会など）に入ったり辞めたりしているが、正確な年月日は覚えていない。全国英語学会や東北英語学会のシンポジウム（音韻論の部）で幾度か司会を務めたこともある。専修大学に赴任して間もなく、英語を話せる海外の人と交流するためにハムの免許を取得したが、必要な器具を購入することもせず、結果的には免許を活かすことができなかった。

なお、このリストの各項目には主だったことを記してある。研究室に所蔵してあるものや記憶にあるものを頼りにまとめてある。かなり正確なリストにはなっているが、記入されていないものがあるかもしれない。そのことを最後にお断りしておきたい。

根間先生に贈る言葉

成 田 雅 彦

平成 24 年度をもって根間先生が専修大学をご退職になる。英語教育を通じて、また LL 室長までも務められて専修大学に多大な貢献をされてきた先生のご退職に際し、まずは型通りお祝いを述べるのが筋であろう。しかし、入職以来 20 年以上も同じ学部の後輩としてお世話になってきた身には、寂しいという思いばかりが強い。教授会の後など、時々ご一緒させていただき一杯やるのが楽しみだった僕は、何かわからないことがあると「今度、根間先生と会った時に訊いてみよう」などと思うのが常だった。それがもうかなわないとなるとある戸惑いを感じないではいられない。思えば、根間先生とは一緒にいて実に安心できる方であった。先生といるとそこにゆったりとした時間が流れ始める。先生が沖縄のご出身のせいもあるのだろうか。その的確な助言、ゆっくりとした語り口や物腰にどれくらい助けられてきたろうと今になって思う。その先生が専修からいなくなってしまう。本当に寂しいことだ。

平成のはじめ、専修の英語教師になったばかりの僕は、多くの教員がそうであるように出版社から送られてくる教科書の見本を頼りに教科書を選んで授業をしていた。これも多くの教員に当てはまると思うのだが、そうして選んだ教科書は、授業をやってしばらくすると選んだことを後悔することが多い。不備が目立ったり、学生たちのレベルとそぐわなかったり、単純に内容がつまらなかったり、というのが後になってわかるのだ。しかし、そんな教科書の中に、不思議に使いやすい一冊があった。誰が書いた教科書なのか気にもしないで使っていたのだが、それが根間弘海という先生の手になるものであり、その方が自分のいる経営学部の同僚の先生であるということを知っ

たのは、うかつにももう前期も終わる頃であった。調べてみると、根間先生は、実に多くの大学英語教科書、また英語教材を書いておられる先生であった。ほとんどどの出版社のカatalogをみても先生の名前が出て来るというほどの数である。というわけで、僕の根間先生の刻印付けは、まず、英語教科書分野のエキスパートとして行われたのである。

しかし、実は、根間先生とは、英語音韻論の大家なのであった。専修に来られる前は、国立大学の英文科の教授であったし、立派な音韻論の専門書を出され、立教の文学部などでも音声学を教えておられた。その後、親しくお話しさせていただくようになってから、「学問の進歩について行くのは大変だよ、半年、一年と気を抜いたらもうついて行けないね」と伺ったことがあった。分野は違うものの自分も気を引き締められたことを覚えている。あるいは、毎朝、大学に出て来る前にご専門の論文を一本は必ず読んでくる、というお話などを伺って、自分の不勉強を反省させられたりもしたものだ。ただ、根間先生という方は、そういうことをけっして高所から語るということとはされない。「朝、早く自宅を出て車で大学に向かう途中、例えば、ロイヤル・ホストに入って朝食を食べる。そのあと、コーヒーを飲みながら論文を読むんだよ」などと言われるのだ。聞いている側は、リラックスした雰囲気勉強されているんだな、などと思うのだが、実はその背後には、まさに根間先生の学者魂としか言いようのないものが隠されているのだということの後には僕は知るようになった。

先生のご研究は、英語音声学や英語一般から、大相撲研究に大きくシフトしていった。もともとは、相撲を海外に英語で紹介したいというお気持ちから始まったと伺った記憶がある。しかし、根間先生にとって、相撲とはまさに日本の象徴的な文化儀礼のごときものであり、それを通して日本をご研究なざりたいという思いもあったようだ。いまや二時間もあれば東京から飛行機で飛んでいくことができる沖縄であるが、その故郷をいつも心の中で大切にされている根間先生はそこから日本というものを見つめたいという思いもおりだったのであろう。先生の学者的追求は、この分野でも飽くことを知

らないようであった。吉川弘文館から出版された『大相撲行事の世界』(2011)や33代木村庄之助と共著で英宝社から出された『大相撲と歩んだ行司人生51年』(2006)など数冊の相撲関係のご著書は、今や、この分野での貴重な基礎文献と見なされているものであり、専修大学の紀要を中心に発表された多数の相撲関係のご論文とともに先生を相撲研究の第一人者に押し出した業績である。また、これは、今後、様々な形でのご発展を期待したいが、根間先生は、キリスト教やユダヤ教に関するご造詣も深く、幾度かイスラエルを訪れられて調査などもなさっている。分野は様々ではあれ、そこに一貫して感じられるのは、根間先生がまさに学者としか言いようのない方であり、その学究心の赴くままに大学教員としての生活を歩んでこられたということである。僕などは、そこに大学教員としての一つの模範を見る思いがする。

数年前、先生と大相撲観戦をしたことがあった。四人で棧敷席を取り、土俵のすぐ近くで相撲を見た。力士のことだけではなく、相撲界のあらゆることについて先生に解説していただき、僕は、普段何気なくテレビで見ただけの相撲の世界が、意外な奥行きと複雑な側面を持って今日まで引き継がれていることをわずかではあるが感じる事ができた。根間先生は、何人かの行司の方とも親しく相撲部屋ともつながりをお持ちなので、そのお話はインサイダーならではのものもあつたと思う。お話を伺いながら、僕は、この世界と学者としてかかわるようになった根間先生という方のことを考えたりしていた。その後、ちゃんこ鍋を囲みながら、角界の話はさらに続いた。先生は嬉しそうであった。しかし、きっとあの日も、行司の格好や土俵の形などを見て、新たな学問的ヒントを得られていたに違いない。大学を退職されても、おそらくそれはずっと続いていくことだろう。根間先生のご健康と、ますますのご健筆を祈りつつ、拙稿を終わりたい。先生、いろいろお世話になりました！

Motivating Students Through Integrated EFL Instruction: The Case of Low-proficiency University Learners¹

Taeko Kamimura

1. Introduction

Due to a decline in the number of births in recent years, an increasing number of Japanese universities have admitted students who would have been rejected if they had applied in the past (Yajima, 2005). Under these circumstances, Japanese universities now emphasize *shonenji kyoiku*, which means special education for first-year students and aims to foster the basic academic skills needed by students to study in their majors. In terms of English education, so-called “remedial English education” is prepared for students who have not reached the adequate English proficiency level as viewed from traditional standards.

Remedial education is designed to help these students develop their basic English skills, usually by reviewing English grammar and vocabulary items that have been covered up until high school. Different researchers and instructors conducted studies in which they designed and implemented different types of remedial/developmental education, which yielded various results. While several researchers reported positive results, such as Takeda, Ikegashira, and Saitoh (2007), who examined the effects of remedial vocabulary instruction on junior college students, others pointed out some problems, including large classroom sizes and students’ low attendance rates in remedial classes (Ueda, 2011).

The present study reports on an attempt to develop the academic English

¹ This study was supported by a Senshu University Individual Research Grant in 2010 entitled “Teaching Academic Writing for Japanese University Students”.

abilities of Japanese first-year university students with low English proficiency levels. The instruction provided for these students stressed the integration of the four English language skills in order to motivate them to study English, by familiarizing them with different uses of English in a presentation task.

2. Procedure

2.1 Subjects

Nineteen first-year Japanese university students participated in the present study. They majored in English at a four-year university in Japan. The mean score on the TOEIC® (the Test of English for International Communication) that they took at the beginning of the first semester was 327 points, and based on this score, their English proficiency was judged to be at the basic level and belong to the category of unskilled EFL learners.

The instructor of the students had a Ph.D. in English and 25 years of experience in teaching EFL and applied linguistics at a Japanese university .

2.2 Theoretical backgrounds of the study

The students received two months of EFL instruction. The instruction was grounded in several theories in applied linguistics, namely motivation as a learner factor, task-based instruction, performance studies, and integrated instruction.

2.2.1 Presentation task

The ultimate goal of the instruction was to motivate the unskilled EFL learners to study English at the university level. Considering this goal, the students were given a task in which they were to explain their own strong points to their peers as the audience. This task was deliberately chosen for several reasons.

First and most importantly, from the perspective of learner factors, it was thought that if students were required to search for their own strong points and explain them in English to others, that would encourage them and therefore motivate

them to learn English. Several past studies have maintained that learners' lack of motivation is the most crucial psychological factor behind the decline in English ability (Ozeki, 2012a). Successful learners can be considered to be those who actively make an effort to generate and sustain motivation that is needed to select tasks to achieve their goals; in addition, successful learners try to maintain positive self-evaluation when reflecting on their past experiences and performances. This positive self-evaluation in turn leads them to generate further motivation; thus, motivation is not a static state, but a dynamic cyclical process (Dörnyei, 2005; Cohen, 2010). On the other hand, low achievers often lack positive self-evaluation, and this prevents them from generating and sustaining motivation. This process is not a productive cycle; instead, it is a vicious circle. For this reason, in this study it was first considered to try and give the students the self-confidence and positive self-evaluation that would eventually enable them to be autonomous learners (Ozeki, 2012b).

Second, the presentation task was chosen by following an instructional approach called task-based instruction, which claims that assigning an authentic task can help students find real communicative purpose in using English (Ellis, 2003). In the presentation task, the students attempted to communicate their messages by taking turns playing the roles of speaker and real audience. Such a student-centered task is often difficult to find in traditional teacher-oriented classrooms (Muranoi, 2009).

Third, a presentation task is a type of task commonly used in the field of performance studies. Nishikata (2011) maintains that it is of utmost importance for Japanese learners to practice expressing their ideas and emotions to others in English. Due to the recent economic recession in Japan, finding a job has become extremely competitive. Therefore, the task of explaining their own strong points was considered to be beneficial for the participants, who would have to write their resumes and have job interviews in the future in which they would need to advertise

themselves in interpersonal communicative contexts.

With these theoretical backgrounds, the present study reports on a pedagogical intervention aimed at raising the basic-level EFL achievers' self-confidence and thereby motivating them to learn English and become autonomous learners, by setting an authentic task in which they could try to search for their own strong points and perform a presentation in front of their peers in a persuasive manner.

2.2.2 Integrated instruction

In this study, the students received integrated instruction, in which four language skills—listening, reading, speaking, and writing—were taught in relation to each other.

The importance of integrated instruction has been stressed in the field of L2 writing. Several writing researchers have called for integrated writing instruction. However, these researchers were mostly concerned with academic literacy; therefore, to them, “integration” meant the connection solely between writing and reading, as the titles of their studies suggest, such as “Reading and Writing Relations: Second Language Perspectives on Research and Practice” by Grabe (2003), “Linking Literacies: Perspectives on L2 Reading-Writing Connections” by Belcher and Hirvela (2001), and *Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction* by Hirvela (2007). In a Japanese context, in order to relate literacy instruction to oral/aural instruction, Kamimura (2012) attempted a study in which integrated instruction in the four language skills was given to Japanese students who engaged in a picture book production task. The present study is another attempt, in which through integrated instruction, students attempted to practice the four language skills in performing a presentation task.

The importance of integrated instruction is now strongly asserted, especially at the secondary school level in Japan (Kogo, 2011). The new national teaching

guideline, named the “Course of Study for Junior High Schools/High Schools, Foreign Languages (English)” notified by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan” (2008 for junior high school and 2009 for high school), emphasizes the integration of the four skills in teaching English. “The Course of Study for Junior High School, Foreign Languages (English)” asserts as follows:

With regard to teaching materials, teachers should give sufficient consideration to actual language-use situations and functions of language in order to *comprehensively* cultivate communication abilities such as *listening, speaking, reading and writing* [emphasis added].

For high school English education, new subjects called “English Communication I” and “English Communication II” are taught, which are designed to develop high school students’ four English skills by following the objectives designated in “the Course of Study for High School High School, Foreign Languages (English).” “The Course of Study” sets the goal of teaching English as follows:

To develop students’ basic abilities such as accurately *understanding* and appropriately *conveying* information, ideas, etc., while fostering a positive attitude toward communication [emphasis added].

“The Course of Study” further specifies the content to be covered in reading, listening, speaking, and writing activities in “English Communication I” and “English Communication II.” It is, therefore, critical for university English education to respond to such a shift in emphasis on integrated instruction in English at the secondary school level.

In the present study, reading and listening activities were prepared to give the students sufficient amount of input. Much care was taken to provide the students

with comprehensible input which was relevant to them in both the spoken and written modes (Muranoi, 2009). Speaking and writing activities were designed to give them opportunities to produce comprehensible output (Swain, 1985) in a presentation task where they were expected to deliver speeches comprehensible enough to be understood by their peers as the audience.

3. Activities in the integrated instruction

This section explains the content of the actual activities used in the present study.

3.1 Stage 1: Reading

The task assigned to the students was to give a presentation where they would explain their own strong points to their peers as the audience. At the first stage, the students were told to engage in a reading activity in which they had to read the passage shown below; this was used as a model which the students could refer to when composing their own drafts as a writing activity in the next stage.

Passage 1

About Myself

Hello, everyone. What kind of person do you think I am? Today I would like to introduce myself. I have two strong points.

First, I am an independent person. I try to do things without relying on others. For example, when I was a high school student, I had an e-mail friend who lived in Calgary in Canada. When I became a university student, I decided to meet her in Canada. I worked part-time at a restaurant and saved enough money to go to Canada. I was afraid of going abroad alone, but finally I went to Canada to meet her. I talked to her in English face-to-face for the first time.

Second, I have a broad outlook on life and the world. I am interested in the various lifestyles of people in different cultures. I have been to Canada, America, Australia, Korea, and Britain. When I visited these countries, I closely watched how people there ate, dressed, and lived. By doing so, I always learned new ways of life, and at the same time I relearned Japanese culture from an outsider's point of view.

In conclusion, I am an independent person with a broad perspective on life and the world. I would like to know more about myself and discover my possibilities. Thank you.

In this reading activity, the students were instructed to pay attention to several points, including the structure of the English essay and paragraph organization. They were then given Sheet 1, which graphically illustrated the organization of English essays (see Figure 1), and were told that the English essay consists of three parts. Specifically, they learned the following points which are usually covered by academic ESL/EFL writing textbooks (e.g., Oshima & Hogue, 1997; Oi, Kamimura, & Sano, 2011). The introductory paragraph generally provides background information and always presents a main idea in a thesis statement. The body paragraphs develop the main idea, and the concluding paragraph restates the thesis statement and is sometimes followed by a final thought. Each paragraph is further composed of a topic sentence and supporting sentences. The topic sentences in the body paragraphs substantiate the main assertion presented in the thesis statement, and the supporting sentences further develop the topic sentences by the use of facts and examples as supporting details. The abstraction level is highest in the thesis statement, and lowest in the supporting details.

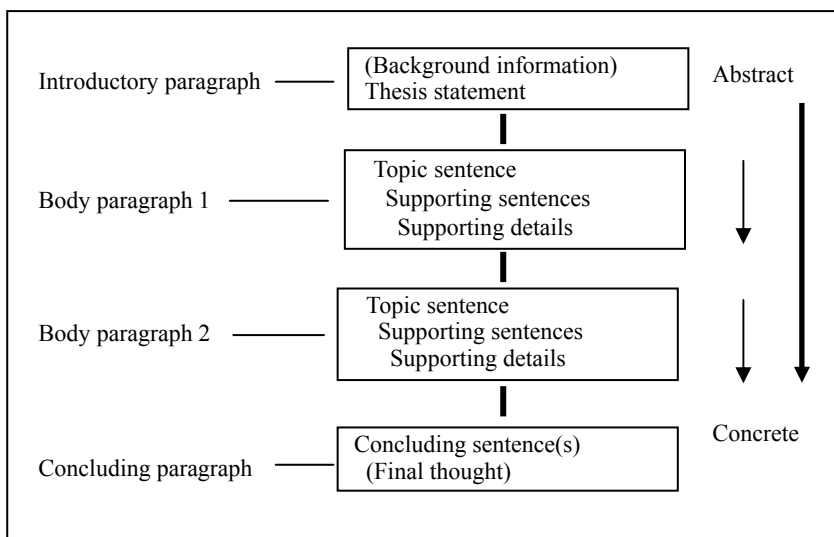


Figure 1. Organization of the English essay.

Next, the instructor distributed Sheet 2, an outline prepared for the students to analyze the passage. Sheet 2 is shown in Appendix A. A possible complete outline is shown in Figure 2. Through this activity the students learned not only the content but also the form of the reading passage.

Outline of Passage 1

I. Introductory paragraph

A. Background information: What kind person do you think I am?

B. Thesis statement: I have two strong points.

II. Body paragraphs

A. Body paragraph 1

1. Topic sentence: I am an independent person.

a. Supporting sentence: I try to do things without relying on others.

i. Supporting details: I earned enough money on my own to meet an e-mail friend in Calgary in Canada.

B. Body paragraph 2

1. Topic sentence: I have a broad outlook on life and the world.

a. Supporting sentence: I am interested in the various lifestyles of people in different cultures.

i. Supporting details: I visited various foreign countries such as Canada, America, Australia, Korea, and Britain, and by watching how people in these countries ate, dressed, and lived, I always learned new ways of life. At the same time I relearned Japanese culture from an outsider's point of view.

III. Concluding paragraph

A. Concluding sentence: I am an independent person with a broad perspective on life and the world.

B. Final thought: I would like to know more about myself and discover my possibilities.

Figure 2. Outline of Passage 1.

Several writing studies have pointed out that personal anecdotes should be avoided in English argumentative essays because they create the quality of subjectivity (Isogai, 1998; Kamimura & Oi, 2006; Kamimura, 2012). In the present

study, however, the use of personal experiences was intentionally encouraged. The task prepared for the students in the next Stage 2 required them to explain their own strong points. In this kind of task, referring to personal experiences was considered to function as a persuasive appeal to the audience. Furthermore, it was hoped that the students would gain self-confidence by looking back at their own pasts and finding a positive self-image in their accomplishments.

3.2 Stage 2: Writing

Through the reading activity, the students learned what kind of messages they would need to include in their drafts and how the draft should be organized. Based on this knowledge, at the second stage they engaged in a writing activity, in which they composed drafts for a presentation contest. The students were first given Sheet 2 (outline) as an aid for brainstorming, upon which they were told to write their ideas. Referring to this outline, they composed a first draft. Peer editing was not adopted because an oral presentation contest was scheduled, and it was therefore considered to be desirable for the students not to know the content of each other's speech drafts. The students revised and produced multiple drafts until they completed a final speech draft.

3.3 Stage 3: Speaking and listening

As a speaking and listening activity, a presentation contest was held. Each student gave an oral presentation as a speaker, and the rest of the students listened to it as listeners. In order to enhance the audience's understanding of the speakers' messages, students were told to prepare presentation slides by using a presentation software package (such as Microsoft PowerPoint). Before the contest was held, the students were given Sheet 3, "Evaluation Sheet," as is shown in Appendix B. Following Kamimura (2012), the evaluation sheet contained the following five criteria:

- (1) Was the content of the speech persuasive?
- (2) Were the facts and examples used in the speech effective?
- (3) Did the speaker speak with appropriate English pronunciation and intonation?
- (4) Did the speaker use slides effectively?
- (5) Did the speaker memorize his/her draft and maintain eye contact with the audience?

As speakers, the students were told to focus on those criteria when they delivered their speech. As listeners, they were asked to rate each student's speech according to these five criteria on a six-point scale, with six being the highest and one being the lowest. They also wrote comments about their peers' speeches—specifically what they thought was particularly effective and what they wished to suggest for further revision and improvement.

3.4 Stage 4: Writing and wrapping-up

After the contest, the evaluation scores were calculated. A week later, the three students who obtained the highest scores were honored with best speaker awards. All the students submitted final written drafts of their speeches.

4. Sample manuscript

This section discusses a sample writing produced as a speech manuscript. Sample 1 is the draft written by Student A, who won first prize in the presentation contest. The sample is displayed with all the errors left intact.

Sample 1 is well-organized and as seen, uses the three-part structure: introductory, body, and concluding paragraphs. The main idea—that he has two strong points—is claimed in the thesis statement. This main idea is developed in the following two body paragraphs, each of which explains one of his strong points with the effective use of concrete examples as supporting details. In the first body paragraph, he insists that he is a person who accomplishes what he has decided once

he decides it. He uses the example of when he worked two part-time jobs in order to earn enough money to buy a character costume he had found at an auction sale. In the second body paragraph, he argues that he is a considerate person who takes good care of his pets. Here he introduces his pet hamster, adding a detailed explanation about how he cared for it. He concludes by restating that he is a person of strong will, and says that he will keep his strong will in the future. Although several errors are found in Sample 1, it was worth the prize both in terms of content and form.

Sample 1

Hello everyone! What kind of person do you think I am? Today I would like to introduce myself. I have two strong points.

First, I am a person who carries out what I have decided once. For example, one day I wanted to buy a character costume which cost forty-five thousand yen at auction. I decided to earn money in order to buy it. But because it was auction's article, I had to earn money for short period. I couldn't achieve it by having only one part-time job because of the labor standard law. So I worked at two different places one day, for five hours at each place. After one and a half month, I earned forty-five thousand yen and finally could get the character costume. I had only four days before the closing of the auction. It was very hard!

Second, I am a person who is busy taking care of animals. I have one hamster. His name is Nyoshi nyoshi. He is my partner. If we have pets, we have to keep them in a narrow place. It is a pity for pets. So I wanted to provide him with several kinds of foods. I give him about thirty kinds of foods in total. For example, green beans, dried small sardines, dried eggs, dried potatoes, dried sweet potatoes, dried pumpkins, sun flower seeds, peanuts, almonds, yogurt snacks, dried strawberries, dried pineapples, etc. I haven't forgotten to clean his house. I always clean his house before I go to bed. Once I decide to cherish him, I take care of him until the end.

In conclusion, I am a person who persists in my own will. I always achieve what I decided. I will do so forever! Thank you.

The student A also showed the largest number of slides in the presentation. He used several photos he took himself, for example, a photo in which he was wearing the character costume he bought and one in which he was feeding his hamster. He delivered his speech while displaying these slides effectively and succeeded in attracting the attention of his peers, who eagerly listened to his speech

and attentively watched the accompanying slides.

5. Conclusion

This study reports on an attempt to motivate Japanese EFL university students with a basic level of English proficiency through integrated instruction. For this purpose, a presentation task was chosen. The instruction comprised of five stages, each of which focused on different language skills, covering reading, writing, speaking, and listening skills. The instruction seemed to have had a positive effect on the students. Due to the limited time schedule, a questionnaire to assess the effects of the instruction could not be administered in class. However, compositions written by the students as answers to a final exam question at the end of their first academic year revealed their eagerness to continue to study English. In this question, the students were told to write about what their goals in their university life were and how they would try to accomplish them. Although the question simply asked them about “their goals in university life,” rather than “their goals related to studying English at university,” 16 out of 20 students, or 80% of the students, wrote their goals as somehow relating to studying English. The following Sample 2, produced by Student B, is one example of the compositions.

Sample 2

I want to go America in a school program. I'm interested in foreign countries and another people, culture, language. The reason why I select America, I went to Guam two times when I was child. So I would like to another city in America. Another reason is I want to speak English fluently. I should do many things to go to America. First, I must study English more. I think my skills need English words more. So I have to remember 10 words in a day. Second, I must take the TOEFL TEST. If I don't take 430 points, I can't go to America. I have to study English due to go to America. I'll study English with ABC university teachers in ABC University at March. ABC University have TOEFL programs. I'll take part in the program. I hope my skill will be better than before I take part in the program. I have to do many things. I want to go America in a school program. I'll do my best!!

As seen in Sample 2, Student B maintains that she hopes to go to America because she wants to visit an American city and because she wants to speak English fluently. She notes that to reach her goal, she will memorize ten English words a day and also study for the TOEFL in a special program prepared at her university.

The other students also mentioned that their goals in university life were to study English harder, although their reasons varied: some students wished to be English teachers, while others wanted to have international friends. To achieve their goals, the students noted that they would write a diary in English, read English books, or watch English movies.

As these compositions reveal, it was found that through the integrated instruction, the students in the present study grew as motivated, autonomous learners of English. They succeeded in setting learning goals on their own and finding ways to achieve them. This result offers several pedagogical implications. First, learners of English at the basic level tend to lack motivation and self-confidence; therefore, the first thing that teachers need to do is to search for ways to motivate them. Care should be taken to design tasks to which the students can relate and in which they can make use of their own experiences. The presentation task used in this study is an example of such a task. Second, integrated instruction is effective to motivate students whose English proficiency is limited. Through integrated instruction students can gain opportunities both to receive input and to produce output in English, thereby developing their receptive (reading and listening) as well as productive skills (writing and speaking).

This study has several limitations. The number of participants was limited, and only the presentation task was prepared in the present study. A questionnaire was not used to assess the students' reactions to the integrated instruction. To confirm the present results, future studies that involve a larger number of participants, employ different types of tasks, and systematically examine the effects of integrated instruction are certainly warranted.

Acknowledgement

I would like to thank Masashi Takada and Yusuke Arano, who helped me hold the presentation contest. I would also like to thank for an anonymous reviewer for his/her valuable comments and suggestions.

References

- Belcher, D., & Hirvela, A. (Eds.) (2001). *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cohen, A. D. (2010). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (2nd ed.) (pp. 161-178). London: Hodder Education.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W. (2003). Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 242-262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirvela, A. (2007). *Connecting reading and writing in second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Isogai, T. (1998). *Academic writing nyuumon* [Introduction to academic writing]. Tokyo: Keio University Press.
- Kamimura, T. (2012). *Teaching EFL composition*. Tokyo: Senshu University Press.
- Kamimura, T., & Oi, K. (2006). A developmental perspective on academic writing instruction for Japanese EFL students. *The Journal of Asia TEFL*, 3(1), 97-129.
- Kogo, H. (2011, July). *Yonginoutougou ni okeru speaking shidou wa douarubekika*

- [How should speaking be taught in integrated instruction?]. *The English Teachers' Magazine*, 60(4), 10-13.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan. (2008). *The Course of Study for Junior High School, Foreign Languages (English)*. Retrieved September 9, 2012 from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afiedfile/2011/04/11/1298356_10.pdf
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan. (2009). *The Course of Study for High School, Foreign Languages (English)*. Retrieved September 9, 2012, from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-s/youryou/eiyaku/___icsFiles/afiedfile/2011/04/11/1298353_9.pdf
- Muranoi, H. (2009). *Daini gengo shuutoku kenkyuu kara mita koukatekina eigo gakushuuhou shidouhou* [SLA research and second language learning and teaching]. Tokyo: Taishuukan.
- Nishikata, K. (2011). Performance gaku ni motozuku jyugyou jissen jirei—prosody shidou o chuushin to shite [Sample lessons based on performance studies—with special attention to instruction in prosody]. In N. Yamagishi, S. Takahashi, & M. Suzuki (Eds.), *Eigo jyugyou design—Gakushuu kuukan zukuri no kyoujyuhou to jissen* [Lesson design for learning EFL—Theories and teaching practices to create a humanistic atmosphere for classroom learning] (pp. 125-141). Tokyo: Taishuukan.
- Oi, K., Kamimura, T., & Sano, K. M. (2011). *Writing power* (Rev. ed.). Tokyo: Kenkyusha.
- Oshima, A., & Hogue, A. (1997). *Introduction to academic writing*. (2nd. ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Ozeki, N. (2012a). Eigo gakushuu to shinri youin [English learning and psychological factors]. In E. Kanno (Ed.), *Tougouteki eigoka shidouhou* [Integrated English teaching] (pp. 163-179). Tokyo: Seibido.
- Ozeki, N. (2012b). Jiritsu gakushuu ron [Autonomous learning]. In E. Kanno (Ed.),

- Tougouteki eigoka shidouhou* [Integrated English teaching] (pp. 142-162). Tokyo: Seibido.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Cambridge, MA: Newbury House.
- Takeda, S, Ikegashira, A., & Saitoh, M. (2007). Eigoka ni okeru remedial kyouiku no kisoteki kenkyuu. *Yamawaki Studies of Arts and Science*, 45, 17-45.
- Ueda, M. (2011). Remedial education in English at Biwako Kusatsu Campus of Ritsumeikan University. *The Ritsumeikan Economic Review*, 60(2), 224-231.
- Yajima, H. (2005). A study of students' adaptation to college. *Bulletin of Human Science*. 27, 19-27.

Appendix A

Outline of Your Draft

I. Introductory paragraph

A. Background information:

B. Thesis statement:

II. Body paragraphs

A. Body paragraph 1

1. Topic sentence:

a. Supporting sentence:

i. Supporting details:

B. Body paragraph 2

1. Topic sentence:

a. Supporting sentence:

i. Supporting details:

III. Concluding paragraph

A. Concluding sentence:

B. Final thought:

Appendix B

Presentation Evaluation Sheet

Poor ←————→ Excellent

1.	Was the content of the speech persuasive?	1	2	3	4	5	6
2.	Were the facts and examples used in the speech effective?	1	2	3	4	5	6
3.	Did the speaker speak with appropriate English pronunciation and intonation?	1	2	3	4	5	6
4.	Did the speaker use slides effectively?	1	2	3	4	5	6
5.	Did the speaker memorize his/her draft and maintain eye contact with the audience?	1	2	3	4	5	6

Good points:

Suggestions:

Fidelity Analysis of the Film Adaptation of “Yentl, the Yeshiva Boy”

Junko Shimizu

Abstract: Isaac Bashevis Singer (1904-1991), a Polish-born American author and Nobel laureate, could not veil his displeasure at Barbra Streisand’s film adaptation of his short story “Yentl, the Yeshiva Boy.”¹ Singer is dissatisfied for four main reasons: (1) the film’s adaptation into a musical, (2) Streisand’s rejection of Singer’s film script, (3) Streisand’s monopolizing the screen, and (4) Streisand’s altered ending losing the essence of the story. Singer’s principal motif is traditional life in the vanished world of Eastern European Jews; therefore Singer regards the adapted film as unfaithful to the original story. In Singer’s words, “Miss Streisand is always present, while poor Yentl is absent,” and “the whole splashy production has nothing but a commercial value” (“I.B. Singer Talks to I.B. Singer about the Movie *Yentl*.” *Isaac Bashevis Singer: Conversations*. 224-25). In this paper, I inquire into the question of the film’s fidelity to the source text in reference to the fidelity/infidelity

¹ Plot of “Yentl the yeshiva Boy”

Yentl, an intelligent Jewish girl living in the shtetl of Yanev, decides to study Torah at a yeshiva. As Jewish law strictly prohibits women from studying Talmud, Yentl dresses as a man and takes her late uncle’s name, Anshel. In the yeshiva at Bechev, Yentl/Anshel becomes friends with Avigdor, and Yentl/Anshel secretly falls in love with him. However, Yentl/Anshel must marry Hadass, who is Avigdor’s ex-fiancée—Hadass’ parents called off the marriage because of the suicide of Avigdor’s brother. As Avigdor still loves Hadass and wants to be near her, he asks Yentl/Anshel to marry Hadass. Over time, Hadass develops feelings of love for Yentl/Anshel; Yentl/Anshel feels guilty of his/her transgression against and deception of Hadass, Avigdor, and the people around. Yentl/Anshel finally disrobes in front of Avigdor to let him know her true gender and identity. Rejecting Avigdor’s proposal of marriage, Yentl sets out to find some place else where she can study Talmud. Nobody except Avigdor in the village knows the true reason for his/her disappearance. Avigdor and Hadass get married as planned and have a son named Anshel.

analyses in several works of film criticism. In regard to the issue of fidelity, to what degree should a film be faithful to its source text and to what extent is fidelity a measure of cinematic success or merit? Some concrete examples of suitable and unsuitable adaptations of literature into film will be also introduced and analyzed.

1. The Original Author's Criticism of the Film Adaptation

Regarding the film adaptation of the short story "Yentl, the Yeshiva Boy," its author, Isaac Bashevis Singer, harshly criticizes Barbra Streisand—the film's director, leading actor, producer, and screenwriter. Singer gives four main reasons for his dissatisfaction with the film.

1.1 Adaptation into a musical

I never imagined Yentl singing songs. The passion for learning and the passion for singing are not related in my mind. There is almost no singing in my works. One thing is sure: there was too much singing in this movie, much too much. It came from all sides. As far as I can see the singing did nothing to bring out Yentl's individuality and to enlighten her conduct. The very opposite, I had a feeling that her songs drowned the action. My story "Yentl the Yeshiva Boy," was in no way material for a musical, certainly not the kind Miss Streisand has given us. Let me say: One cannot cover up with songs the short comings of the direction and acting.

(I. B. Singer Talks to I. B. Singer about the Movie *Yentl* 224-25)

1.2 Streisand's rejection of Singer's script

Q: Is it true that you wrote a script of the play which Miss Streisand rejected?

A: It is true, and when I read her script and saw the movie I understood

that she could not have accepted my version.” (About the Movie *Yentl* 224-25)

1.3 Streisand’s monopolizing the screen

In my script Yentl does not stay on stage from beginning to end. The leading actress must make room for others to have their say and exhibit their talents. No matter how good you are, you don’t take everything for yourself. I don’t mean to say that my script was perfect, or even good. But at least I understood that in this case the leading actress cannot monopolize the stage. We all know that actors fight for bigger parts, but a director worth his name will not allow one actor to usurp the entire play. When an actor is also the producer and the director and the writer he would have to be exceedingly wise to curb his appetites. I must say that Miss Streisand was exceedingly kind to herself. The result is that Miss Streisand is always present, while poor Yentl is absent.

(About the Movie *Yentl* 224-25)

1.4 Streisand’s alteration of the ending losing the essence of the story

Those who adapt novels or stories for the stage or for the screen must be masters of their profession and also have the decency to do the adaptation in the spirit of the writer. You cannot do the adaptation against the essence of the story or the novel, against the character of the protagonist....This is what Miss Streisand did by making *Yentl*, whose greatest passion was the Torah, go on a ship to America, singing at the top of her lungs. Why would she decide to go to America? Weren’t there enough yeshivas in Poland or in Lithuania where she could continue to study? Was going to America Miss

Streisand's idea of a happy ending for Yentl? What would Yentl have done in America? Worked in a sweatshop 12 hours a day where there is no time for learning? Would she try to marry a salesman in New York, move to the Bronx or to Brooklyn and rent an apartment with an ice box and a dumbwaiter? This kitsch ending summarizes all the faults of the adaptation. It was done without any kinship to Yentl's character, her ideals, her sacrifice, her great passion for spiritual achievement. As it is, the whole splashy production has nothing but a commercial value.

(About the Movie *Yentl* 225-26)

1.5 The root of Singer's discontent

The root of Singer's discontent lies in the notion that the film owes fidelity to the original work. Among Singer's four objections to the film version, Streisand's rejection of Singer's script appears most salient. Singer was displeased by the film's failure to follow his original version. However, Singer praises the theatrical production of *Yentl*, in contrast to his strong criticism of the film: "I must say that Miss Tovah Feldshuh, who played Yentl on Broadway, was much better. She understood her part perfectly; she was charming and showed instinctive knowledge of how to portray the scholarly Yentl I described in my story. Miss Streisand lacked guidance" (About the Movie *Yentl* 225). Indeed, Singer wrote the stage adaptation in collaboration with Leah Napolin; thus, his satisfaction with the result is not surprising. He was able to be the chief architect of Yentl's story, both on the stage and on paper.

2. Objective Commentary on Adaptation

However, the theater reviewer of *The New York Times*, Bruce Weber, did not highly regard the 1975 theatrical performance ("Yentl: A play based on Isaac

Bashevis Singer’s short Story ‘Yentl the Yeshiva Boy’”).

Singer wrote in an extraordinarily acerbic commentary in *The New York Times*, adding, “Miss Streisand is always present, while poor Yentl is absent.” But actually, “Yentl,” as the film and the play are called, doesn’t work terribly well onstage either.... But the brilliance of the original story—its economy, its breadth of concern and depth of resonance—is, perhaps inevitably, rendered pedestrian by a literal, rather sprawling script that concedes to the incompressible real time of the stage. The production, directed by Robert Kalfin, the same man who directed the show on Broadway, runs nearly three hours long, even longer than Ms. Streisand’s self-indulgent work.... Fewer than 25 pages long, Singer’s original story is so wry, so virtuosically understated and so grandly resonant on complicated issues involving sexuality, gender, godliness, social justice and faith, that it really is a testament to the kind of artistic economy that is possible on the page. Whatever visual and aural elements are conjured in the story exist in the imagination of the reader, a very private place. This expansive privacy is, of course, unavailable to us when we become embers of an audience, replaced by what we share with each other. And the titillations intellectual and sexual -- that Singer’s story allowed to tingle and spread become rather blunt and stolid on the stage. (Willis)

3. Difficulties in Film Adaptation

3.1 Singer’s misplaced notion of fidelity

Although I have only read the script of the play and did not see it performed

at the PCMH Theater in 1975, I think that Weber's theater review pinpoints some of the difficulties in adapting good literature into plays and films. Furthermore, Weber's comments suggest that the original author and the audience do not always give an adaptation the same reception—the author's vision is not always preferred by the audience. In spite of Singer himself admitting that “[m]usic and singing are not [his] fields” (About the movie *Yentl* 224), he nonetheless insists upon fidelity to his original story. Singer clings to the misplaced notion of fidelity in regard to the film adaptation of his story. Although Singer appears to lack expertise in filmmaking strategies, he still insists that the filmmaker faithfully adapt his short story, without questioning the feasibility of such fidelity.

3.2 The issue of fidelity

The issue of fidelity is a hurdle to adapting great literature into films because traditional critics have not grasped the meaning of successful film adaptation: such critics fail to recognize the difficulty of transforming the narrative elements of a story into suitable alternatives in the film format and hold the misconceived notion that faithfulness to the essence or spirit of the original work is required for the vitality of the film. Indeed, the superiority of a great work of literature over the film version is attributable to “the whole history of the reliance on the novel as source material for the fiction film” (McFarlane 11). McFarlane points out cinema's long-standing and considerable debt to great novels of immense popularity and respectability; instead of writing an original script, some filmmakers have preferred borrowing from known quantities by buying rights from novelists (McFarlane 7). This reliance on prominent and high-quality literature as source material has often led to lucrative business for filmmakers.

3.3 Robert Stam's contradiction in film adaptation

Robert Stam describes the contradictions in film adaptation as follows:

The language of criticism dealing with the film adaptation of novels has often been profoundly moralistic, awash in terms such as infidelity, betrayal, deformation, violation, vulgarization, and desecration, each accusation carrying its specific charge of outraged negativity. Infidelity resonates with overtones of Victorian prudishness; betrayal evokes ethical perfidy; deformation implies aesthetic disgust; violation calls to mind sexual violence; vulgarization conjures up class degradation; and desecration intimates a kind of religious sacrilege toward the “sacred word.” (Stam 54)

3.4 Doubt on the notion of strict fidelity

Due to the differences between these media, strict fidelity is almost impossible; portrayals of characters and events in a novel evoke mental images—no matter how vivid—that differ from reader to reader. These images are not photorealistic portraits, but filmmakers must adapt the metaphysical images of literature into concrete visuals, captured on film, by choosing specific performers, settings, sounds, and elements of *mis-en-scène*. Thus, what is “possible on the page” (Weber) does not always work well on the screen or stage where “visual and aural elements” (Weber) dominate.

Fidelity of a film to its literary source may sometimes give the impression that the film is “rather blunt and stolid” (Weber). Robert Stam points out the “automatic difference” between film and literature:

The words of a novel...have a virtual, symbolic meaning; we as readers, or as directors, have to fill in their paradigmatic indeterminances. A novelist’s portrayal of a character as “beautiful” induces us to imagine the person’s features in our minds. Flaubert

never even tells us the exact color of Emma Bovary's eyes, but we color them nonetheless. A film, by contrast, must choose a specific performer. Instead of a virtual, verbally constructed Madame Bovary open to our imaginative reconstruction, we are faced with a specific actress, encumbered with nationality and accent, a Jennifer Jones or an Isabelle Huppert. (55)

Stam casts further doubt on "the notion of fidelity" by pointing out the impossibility of being faithful to every detail of the plot in the original text: the filmmaker must condense many events in a novel to fit within a running time of a few hours; not all actors can perfectly match the author's physical descriptions of the characters; authors tend to dexterously hide their true intentions behind tropes or symbolism for personal, psychological, or censorious reasons, and accordingly readers must always be mindful of whether the words actually reveal the author's deepest and true intentions. (Stam 57-58)

Film adaptations of literature are common, and so intertextual comparison between a source text and its adapted screenplay, and the relationship between the two media, are often sources of contention. An adapted film incorporates stories or the plot from the source text and brings the adaptable elements into the film medium. As for the question of fidelity, my concern is that "outcome of the film" can be interpreted as "the resolution of the plot." Films should not be criticized or judged from the simplistic, traditional viewpoint of fidelity or infidelity to the original text. When a film is adapted from literature, there are inevitably similarities and differences between the two media: screenwriters may make sweeping changes in the setting, plot, and characters; delete scenes and episodes from the original; or add entirely new ones. However, when the purpose and design of the filmmaker doing the adaptation achieve good results and produces an engaging film, the film adaptation can be deemed a success, regardless of its fidelity to the original text.

4. Questions about Singer’s Discontent with the Film *Yentl*

Next, Singer’s discontent with the adapted film will be discussed and the validity of his criticism will also be questioned.

4.1 (1) Conversion into musical

Singer is deeply dissatisfied with the musical adaptation, stating that Yentl is not a singer and that her passion for song is not delineated in his story. However, a musical is “a play or film in which singing and dancing play an essential part” (*Oxford Dictionary of English*), and since it was adapted for film as such, it is quite natural that he considers there is “too much singing in this movie” (Singer 224). Singer did not enjoy the singing because “[m]usic and singing are not my fields” and none of Streisand’s singing reminded him of his youth and the story’s environs (Singer 224).

Singer’s criticisms are rooted in the film’s disconnection from his personal life and memories which he vividly reconstructed in his story. Singer’s insistence on fidelity to the original appears unreasonable since he ignores the differences between the two media and the independent function of the film. The unique and characteristic aspects of film have been widely recognized; for instance, Stam points out that “[e]ach medium has its own specificity deriving from its respective materials of expression. The film has at least five tracks: moving photographic image, phonetic sound, music, noises, and written materials. In this sense, the cinema has not lesser, but rather greater resources for expression than the novel, and this is independent of what actual filmmakers have done with these resources.” (Stam 59)

Nonetheless, Singer would have us believe that the film should reflect the original story like a camera recording the exact image of its subject. Even the most precise camera, however, can produce images that give a variety of impressions when the subject is shot from different angles by a skilled photographer. In other

words, Singer does not approve of the individuality, independence, and inherent qualities of films, especially musicals: Like a respectable father who begrudgingly consents to his son marrying a girl of lower class, Singer is unhappy about the marriage but no doubt enjoys the dowry.

As for the transformation into a musical, Alan and Marilyn Berman's lyrics and Michel Legrand's music are successfully united in songs sung by Streisand. The thirteen songs on the soundtrack are beautiful, touching, and engaging (1. Where Is It Written? 2. Papa, Can You Hear Me? 3. This Is One of Those Moments; 4. No Wonder; 5. The Way He Makes Me Feel; 6. No Wonder (Part 2); 7. Tomorrow Night; 8. Will Someone Ever Look at Me That Way? 9. No Matter What Happens; 10. No Wonder (Reprise); 11. A Piece of Sky; 12. The Way He Makes Me Feel (Studio Version); 13. No Matter What Happens (Studio Version)). These songs aptly illustrate Yentl's struggle against rigid gender roles in Judaism, her defiance of them, and her apprehension about transgressing the sacred laws of her ethnoreligious group, her prohibited passion for knowledge of the Torah, her fear of being revealed to be a woman disguised as a man, her predicament of having a woman's body and man's soul, the love triangle between Yentl/Anshel (woman/man), Avigdor (man), and Hadass (woman). Streisand's powerful singing voice, accompanied by the visuals of the film, leaves a lasting impression on the audience. My appraisal is that Streisand, as a producer, director, writer, actor, and singer, succeeded splendidly in making the film adaptation.

4.2 (2) Streisand's rejection of Singer's script, (3) Streisand monopolizing the screen, and (4) Streisand's alteration of the ending losing the essence of the story

Streisand's rejection of Singer's script can likely be attributed to the conflicting intentions of the two authors in their respective roles of adapter and original author. Singer criticizes the film, but does not appear knowledgeable about

the film business. After granting film rights to a filmmaker, the original author can do nothing but sit back and watch; filmmakers, in contrast, are responsible for the film’s profitability at the box-office. Filmmaking has two facets: art and business. Accordingly, a filmmaker must be an expert on both artistic and financial matters. Streisand’s partial infidelity in the adaptation was vindicated by the film receiving many awards and nominations. At the 56th Academy Awards in 1984, the film received the award for Best Original Score or Adaptation Score (Michel Legrand for music, Alan Bergman for lyrics, and Marilyn Berman for lyrics), and was nominated for Best Actress in a Supporting Role (Amy Irving) and Best Art Direction/Set Decoration (Roy Walker, Leslie Tomkins, and Tessa Davies); in addition, the film received two nominations in the Best Original Song category (for “Papa, Can You Hear Me?” and “The Way He Makes Me Feel”). For her work on the film, Barbra Streisand became the first woman to receive a Golden Globe Award for Best Director. The film *Yentl* was nominated for four other Golden Globes, winning in the Best Picture (Musical or Comedy) category. (“Yentl –Cast, Crew, Director and Award -NY Times. Com.” <http://movies.nytimes.com/movie/55765/Yentl/awards>). *Yentl* was also a great box-office success, with a total U.S. Box Office gross of \$40,218,899 (“Yentl (1983)” *Box Office Mojo*. <http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=yentl.htm>).

The success of the film adaptation, both artistically and financially, proved right Streisand’s decision to be partially faithful to the original. The altered ending in particular is noteworthy. Singer criticizes the ending where Yentl heads to America as “kitsch” and “commercial” (Singer 226). However, Singer is concerned about neither the film adaptation being released to target a broad American audience that prefers “kitsch” art, nor about filmmaking being a risky endeavor where “commercial” success is crucial. Singer’s ending in which Anshel (Yentl) suddenly and mysteriously disappears and only Avigdor knows about Yentl’s female identity would not provide a clear, satisfactory conclusion for a broad American audience; in

contrast, Streisand's ending in which Yentl goes to the New World where freedom and independence are esteemed would be better received by such an audience. Watching Yentl make a clear decision to become an American citizen will raise the morale and pride of a contemporary American audience through their feelings of familiarity and affection toward the heroine, Yentl. In short, while Singer's uncertain ending reminds him of his deserted shtetl in Poland and stirs his nostalgia, Streisand's choice heightens the empathy of a modern American audience and the film's popularity.

5. Unsuitability for Adaptation into Film

Literature and film are the two most popular narrative modes, but because of their differences, the words and concepts written by the author often must be replaced or transformed in the audiovisual medium of film. In Singer's "*Yentl*," the difficulty of visualization exists in the scene where Anshel (Yentl) deflowers Hadass. Singer writes in his story: "At daybreak Anshel's mother-in-law and her band descended upon the marriage chamber and tore the bed sheets from beneath Hadass to make sure the marriage had been consummated. When traces of blood were discovered, the company grew merry and began kissing and congratulating the bride. Then, brandishing the sheet, they flocked outside and danced a kosher dance in the newly fallen snow. Anshel had found a way to deflower the bride. Hadass in her innocence was unaware that things weren't quite as they should have been" (*Yentl* 161). A film adaptation that remains completely faithful to this source text would make this scene seem lascivious and grotesque, comically perverting the image and concept of the original text. The fairy tale unrealism of Singer's narrative defies direct visualization in the film format. If Streisand had tried to faithfully adapt the ambiguous episode into an audiovisual scene, she would have ended up unintentionally parodying the original text: How could Anshel/Yentl take Hadass' virginity? Did Anshel/Yentl use some improvised sexual implement in the dark?

Although, in the film, Anshel/Yentl actually drips red wine on Hadass’ bed sheets, only a careful viewer will suspect what the deeds signifies. Avoiding unrealism and obscenity on the screen, Streisand let the young couple remain virgins and wait until the time is right; Anshel persuades Hadass of the need for abstinence till their love matures. Through the avoidance of the fake love-making scene, the emotional impact of the true union of Hadass and Avigdor and the birth of their son Anshel is touching: the young couple on screen, as well as the audience, can enjoy the happy ending.

6. Conclusion

Mary H. Snyder contends that fidelity/infidelity analysis “depends on how the degree of fidelity or infidelity influences the outcome of the film and in what ways and why” (Snyder 252). According to Snyder’s definition, Streisand succeeded in adapting Singer’s literature into the film *Yentl*; Streisand was well acquainted with the similarities and differences between the two texts (literature and film), so she could adapt the original into a suitable film form by cutting episodes from the novel and adding new ones. As a result, her film received many awards and was applauded by audiences worldwide. Although the original author, Isaac Bashevis Singer is a Nobel laureate for literature and I greatly admire his works, a great writer has sometimes to keep his opinions to himself when his great works are adapted by others for another medium. In this sense, film adaptation occasionally needs the original author to remain mute.

7. Suggested Topics for Discussion in Class

7.1 Do you think the merits of an adaptation depend on the film’s fidelity to the original literary text? Give reasons why or why not.

7.2 Do you think truly faithful adaptation can result in a successful film? Give

reasons why or why not, as well as examples.

7.3 After reading I. B. Singer's short story "Yentl, the Yeshiva Boy" and watching Streisand's film adaptation, compare the two and list similarities and differences between the two different art forms. Based on this comparison, note which parts are retained, omitted, and newly added, and then give possible reasons for the filmmaker's choices: analyze how economic or market considerations affect the adapter's decision; which elements from the literary text were easy to adapt to the screen and which were difficult?

7.4 Why did the original author, I. B. Singer strongly criticize Streisand's film version? Do you accept Singer's explanation for dissatisfaction at face value? Give some plausible reasons that Singer himself did not openly mention: did Streisand wound his pride, fail to indulge in his nostalgia, or harm his business concerns?

References

- McFarlane, B. (1996). *Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation*. Oxford: Clarendon Press.
- Napolin, L. & Singer, I. B. (1977). *Yentl.: A Play based on Isaac Bashevis Singer's short story "Yentl the Yeshiva Boy."* New York: Samuel French.
- Singer, I. B. (1953). "Yentl the Yeshiva Boy." *Isaac Bashevis Singer: The Collected Stories*. Farrar: The Noonday Press.
- Singer, I. B. (1992). "I.B. Singer Talks to I. B. Singer about the Movie *Yentl*." *Isaac Bashevis Singer: Conversations*. .Ed. Grace Farrell. Jackson: University of Mississippi.
- Snyder, M. H. (2011). *Analyzing Literature-to-Film Adaptations: A Novelist's Exploration and Guide*. New York: The Continuum International Publishing

Group.

Stam, R. (2000). “Beyond Fidelity: The Dialogics of Adaptation.” *Film Adaptation*.
Ed. Naremore. J. New Brunswick: Rutgers University Press.

Film (VHS)

Yentl: A film with music. (1983). Dir. Streisand, B. Perf. Streisand, B., Patinkin, M.,
Irving, A., Persoff, N., Hill, S., Corduner, A. and Margolye, M., United Artists.

Music (CD)

Legrand, M. (1983). *Original Motion Picture Soundtrack Yentl*. Prod. Streisand, B.,
Bergman, A & M. CD-ROM. New York: Columbia.

Online document

Weber, B. “Theater Review; A Yeshiva Boy Trapped in a Nice Pious Girl’s Body.”
The New York Times. New York. (Nov. 2, 2002). Apr. 8, 2011, from <<http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9507EFD61F3FFF931A35752C1A9649C8B63>>.

“Yentl (1983).” *Box Office Mojo*. Sept. 1, 2011, from <<http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=yentl.htm>>.

“Yentl –Cast, Crew, Director and Award-NY Times. Com.” *The New York Times*.
New York. Sept. 1, 2011, from <<http://movies.nytimes.com/movie/55765/Yentl/awards>>.

Fidelity Analysis of the Film Adaptation of “Yentl, the Yeshiva Boy”

Junko Shimizu

Abstract: Isaac Bashevis Singer (1904-1991), a Polish-born American author and Nobel laureate, could not veil his displeasure at Barbra Streisand’s film adaptation of his short story “Yentl, the Yeshiva Boy.”¹ Singer is dissatisfied for four main reasons: (1) the film’s adaptation into a musical, (2) Streisand’s rejection of Singer’s film script, (3) Streisand’s monopolizing the screen, and (4) Streisand’s altered ending losing the essence of the story. Singer’s principal motif is traditional life in the vanished world of Eastern European Jews; therefore Singer regards the adapted film as unfaithful to the original story. In Singer’s words, “Miss Streisand is always present, while poor Yentl is absent,” and “the whole splashy production has nothing but a commercial value” (“I.B. Singer Talks to I.B. Singer about the Movie *Yentl*.” *Isaac Bashevis Singer: Conversations*. 224-25). In this paper, I inquire into the question of the film’s fidelity to the source text in reference to the fidelity/infidelity

¹ Plot of “Yentl the yeshiva Boy”

Yentl, an intelligent Jewish girl living in the shtetl of Yanev, decides to study Torah at a yeshiva. As Jewish law strictly prohibits women from studying Talmud, Yentl dresses as a man and takes her late uncle’s name, Anshel. In the yeshiva at Bechev, Yentl/Anshel becomes friends with Avigdor, and Yentl/Anshel secretly falls in love with him. However, Yentl/Anshel must marry Hadass, who is Avigdor’s ex-fiancée—Hadass’ parents called off the marriage because of the suicide of Avigdor’s brother. As Avigdor still loves Hadass and wants to be near her, he asks Yentl/Anshel to marry Hadass. Over time, Hadass develops feelings of love for Yentl/Anshel; Yentl/Anshel feels guilty of his/her transgression against and deception of Hadass, Avigdor, and the people around. Yentl/Anshel finally disrobes in front of Avigdor to let him know her true gender and identity. Rejecting Avigdor’s proposal of marriage, Yentl sets out to find some place else where she can study Talmud. Nobody except Avigdor in the village knows the true reason for his/her disappearance. Avigdor and Hadass get married as planned and have a son named Anshel.

analyses in several works of film criticism. In regard to the issue of fidelity, to what degree should a film be faithful to its source text and to what extent is fidelity a measure of cinematic success or merit? Some concrete examples of suitable and unsuitable adaptations of literature into film will be also introduced and analyzed.

1. The Original Author's Criticism of the Film Adaptation

Regarding the film adaptation of the short story "Yentl, the Yeshiva Boy," its author, Isaac Bashevis Singer, harshly criticizes Barbra Streisand—the film's director, leading actor, producer, and screenwriter. Singer gives four main reasons for his dissatisfaction with the film.

1.1 Adaptation into a musical

I never imagined Yentl singing songs. The passion for learning and the passion for singing are not related in my mind. There is almost no singing in my works. One thing is sure: there was too much singing in this movie, much too much. It came from all sides. As far as I can see the singing did nothing to bring out Yentl's individuality and to enlighten her conduct. The very opposite, I had a feeling that her songs drowned the action. My story "Yentl the Yeshiva Boy," was in no way material for a musical, certainly not the kind Miss Streisand has given us. Let me say: One cannot cover up with songs the short comings of the direction and acting.

(I. B. Singer Talks to I. B. Singer about the Movie *Yentl* 224-25)

1.2 Streisand's rejection of Singer's script

Q: Is it true that you wrote a script of the play which Miss Streisand rejected?

A: It is true, and when I read her script and saw the movie I understood

that she could not have accepted my version.” (About the Movie *Yentl* 224-25)

1.3 Streisand’s monopolizing the screen

In my script Yentl does not stay on stage from beginning to end. The leading actress must make room for others to have their say and exhibit their talents. No matter how good you are, you don’t take everything for yourself. I don’t mean to say that my script was perfect, or even good. But at least I understood that in this case the leading actress cannot monopolize the stage. We all know that actors fight for bigger parts, but a director worth his name will not allow one actor to usurp the entire play. When an actor is also the producer and the director and the writer he would have to be exceedingly wise to curb his appetites. I must say that Miss Streisand was exceedingly kind to herself. The result is that Miss Streisand is always present, while poor Yentl is absent.

(About the Movie *Yentl* 224-25)

1.4 Streisand’s alteration of the ending losing the essence of the story

Those who adapt novels or stories for the stage or for the screen must be masters of their profession and also have the decency to do the adaptation in the spirit of the writer. You cannot do the adaptation against the essence of the story or the novel, against the character of the protagonist....This is what Miss Streisand did by making *Yentl*, whose greatest passion was the Torah, go on a ship to America, singing at the top of her lungs. Why would she decide to go to America? Weren’t there enough yeshivas in Poland or in Lithuania where she could continue to study? Was going to America Miss

Streisand's idea of a happy ending for Yentl? What would Yentl have done in America? Worked in a sweatshop 12 hours a day where there is no time for learning? Would she try to marry a salesman in New York, move to the Bronx or to Brooklyn and rent an apartment with an ice box and a dumbwaiter? This kitsch ending summarizes all the faults of the adaptation. It was done without any kinship to Yentl's character, her ideals, her sacrifice, her great passion for spiritual achievement. As it is, the whole splashy production has nothing but a commercial value.

(About the Movie *Yentl* 225-26)

1.5 The root of Singer's discontent

The root of Singer's discontent lies in the notion that the film owes fidelity to the original work. Among Singer's four objections to the film version, Streisand's rejection of Singer's script appears most salient. Singer was displeased by the film's failure to follow his original version. However, Singer praises the theatrical production of *Yentl*, in contrast to his strong criticism of the film: "I must say that Miss Tovah Feldshuh, who played Yentl on Broadway, was much better. She understood her part perfectly; she was charming and showed instinctive knowledge of how to portray the scholarly Yentl I described in my story. Miss Streisand lacked guidance" (About the Movie *Yentl* 225). Indeed, Singer wrote the stage adaptation in collaboration with Leah Napolin; thus, his satisfaction with the result is not surprising. He was able to be the chief architect of Yentl's story, both on the stage and on paper.

2. Objective Commentary on Adaptation

However, the theater reviewer of *The New York Times*, Bruce Weber, did not highly regard the 1975 theatrical performance ("Yentl: A play based on Isaac

Bashevis Singer’s short Story ‘Yentl the Yeshiva Boy’”).

Singer wrote in an extraordinarily acerbic commentary in *The New York Times*, adding, “Miss Streisand is always present, while poor Yentl is absent.” But actually, “Yentl,” as the film and the play are called, doesn’t work terribly well onstage either.... But the brilliance of the original story—its economy, its breadth of concern and depth of resonance—is, perhaps inevitably, rendered pedestrian by a literal, rather sprawling script that concedes to the incompressible real time of the stage. The production, directed by Robert Kalfin, the same man who directed the show on Broadway, runs nearly three hours long, even longer than Ms. Streisand’s self-indulgent work.... Fewer than 25 pages long, Singer’s original story is so wry, so virtuosically understated and so grandly resonant on complicated issues involving sexuality, gender, godliness, social justice and faith, that it really is a testament to the kind of artistic economy that is possible on the page. Whatever visual and aural elements are conjured in the story exist in the imagination of the reader, a very private place. This expansive privacy is, of course, unavailable to us when we become embers of an audience, replaced by what we share with each other. And the titillations intellectual and sexual -- that Singer’s story allowed to tingle and spread become rather blunt and stolid on the stage. (Willis)

3. Difficulties in Film Adaptation

3.1 Singer’s misplaced notion of fidelity

Although I have only read the script of the play and did not see it performed

at the PCMH Theater in 1975, I think that Weber's theater review pinpoints some of the difficulties in adapting good literature into plays and films. Furthermore, Weber's comments suggest that the original author and the audience do not always give an adaptation the same reception—the author's vision is not always preferred by the audience. In spite of Singer himself admitting that “[m]usic and singing are not [his] fields” (About the movie *Yentl* 224), he nonetheless insists upon fidelity to his original story. Singer clings to the misplaced notion of fidelity in regard to the film adaptation of his story. Although Singer appears to lack expertise in filmmaking strategies, he still insists that the filmmaker faithfully adapt his short story, without questioning the feasibility of such fidelity.

3.2 The issue of fidelity

The issue of fidelity is a hurdle to adapting great literature into films because traditional critics have not grasped the meaning of successful film adaptation: such critics fail to recognize the difficulty of transforming the narrative elements of a story into suitable alternatives in the film format and hold the misconceived notion that faithfulness to the essence or spirit of the original work is required for the vitality of the film. Indeed, the superiority of a great work of literature over the film version is attributable to “the whole history of the reliance on the novel as source material for the fiction film” (McFarlane 11). McFarlane points out cinema's long-standing and considerable debt to great novels of immense popularity and respectability; instead of writing an original script, some filmmakers have preferred borrowing from known quantities by buying rights from novelists (McFarlane 7). This reliance on prominent and high-quality literature as source material has often led to lucrative business for filmmakers.

3.3 Robert Stam's contradiction in film adaptation

Robert Stam describes the contradictions in film adaptation as follows:

The language of criticism dealing with the film adaptation of novels has often been profoundly moralistic, awash in terms such as infidelity, betrayal, deformation, violation, vulgarization, and desecration, each accusation carrying its specific charge of outraged negativity. Infidelity resonates with overtones of Victorian prudishness; betrayal evokes ethical perfidy; deformation implies aesthetic disgust; violation calls to mind sexual violence; vulgarization conjures up class degradation; and desecration intimates a kind of religious sacrilege toward the “sacred word.” (Stam 54)

3.4 Doubt on the notion of strict fidelity

Due to the differences between these media, strict fidelity is almost impossible; portrayals of characters and events in a novel evoke mental images—no matter how vivid—that differ from reader to reader. These images are not photorealistic portraits, but filmmakers must adapt the metaphysical images of literature into concrete visuals, captured on film, by choosing specific performers, settings, sounds, and elements of *mis-en-scène*. Thus, what is “possible on the page” (Weber) does not always work well on the screen or stage where “visual and aural elements” (Weber) dominate.

Fidelity of a film to its literary source may sometimes give the impression that the film is “rather blunt and stolid” (Weber). Robert Stam points out the “automatic difference” between film and literature:

The words of a novel...have a virtual, symbolic meaning; we as readers, or as directors, have to fill in their paradigmatic indeterminances. A novelist’s portrayal of a character as “beautiful” induces us to imagine the person’s features in our minds. Flaubert

never even tells us the exact color of Emma Bovary's eyes, but we color them nonetheless. A film, by contrast, must choose a specific performer. Instead of a virtual, verbally constructed Madame Bovary open to our imaginative reconstruction, we are faced with a specific actress, encumbered with nationality and accent, a Jennifer Jones or an Isabelle Huppert. (55)

Stam casts further doubt on "the notion of fidelity" by pointing out the impossibility of being faithful to every detail of the plot in the original text: the filmmaker must condense many events in a novel to fit within a running time of a few hours; not all actors can perfectly match the author's physical descriptions of the characters; authors tend to dexterously hide their true intentions behind tropes or symbolism for personal, psychological, or censorious reasons, and accordingly readers must always be mindful of whether the words actually reveal the author's deepest and true intentions. (Stam 57-58)

Film adaptations of literature are common, and so intertextual comparison between a source text and its adapted screenplay, and the relationship between the two media, are often sources of contention. An adapted film incorporates stories or the plot from the source text and brings the adaptable elements into the film medium. As for the question of fidelity, my concern is that "outcome of the film" can be interpreted as "the resolution of the plot." Films should not be criticized or judged from the simplistic, traditional viewpoint of fidelity or infidelity to the original text. When a film is adapted from literature, there are inevitably similarities and differences between the two media: screenwriters may make sweeping changes in the setting, plot, and characters; delete scenes and episodes from the original; or add entirely new ones. However, when the purpose and design of the filmmaker doing the adaptation achieve good results and produces an engaging film, the film adaptation can be deemed a success, regardless of its fidelity to the original text.

4. Questions about Singer’s Discontent with the Film *Yentl*

Next, Singer’s discontent with the adapted film will be discussed and the validity of his criticism will also be questioned.

4.1 (1) Conversion into musical

Singer is deeply dissatisfied with the musical adaptation, stating that Yentl is not a singer and that her passion for song is not delineated in his story. However, a musical is “a play or film in which singing and dancing play an essential part” (*Oxford Dictionary of English*), and since it was adapted for film as such, it is quite natural that he considers there is “too much singing in this movie” (Singer 224). Singer did not enjoy the singing because “[m]usic and singing are not my fields” and none of Streisand’s singing reminded him of his youth and the story’s environs (Singer 224).

Singer’s criticisms are rooted in the film’s disconnection from his personal life and memories which he vividly reconstructed in his story. Singer’s insistence on fidelity to the original appears unreasonable since he ignores the differences between the two media and the independent function of the film. The unique and characteristic aspects of film have been widely recognized; for instance, Stam points out that “[e]ach medium has its own specificity deriving from its respective materials of expression. The film has at least five tracks: moving photographic image, phonetic sound, music, noises, and written materials. In this sense, the cinema has not lesser, but rather greater resources for expression than the novel, and this is independent of what actual filmmakers have done with these resources.” (Stam 59)

Nonetheless, Singer would have us believe that the film should reflect the original story like a camera recording the exact image of its subject. Even the most precise camera, however, can produce images that give a variety of impressions when the subject is shot from different angles by a skilled photographer. In other

words, Singer does not approve of the individuality, independence, and inherent qualities of films, especially musicals: Like a respectable father who begrudgingly consents to his son marrying a girl of lower class, Singer is unhappy about the marriage but no doubt enjoys the dowry.

As for the transformation into a musical, Alan and Marilyn Berman's lyrics and Michel Legrand's music are successfully united in songs sung by Streisand. The thirteen songs on the soundtrack are beautiful, touching, and engaging (1. Where Is It Written? 2. Papa, Can You Hear Me? 3. This Is One of Those Moments; 4. No Wonder; 5. The Way He Makes Me Feel; 6. No Wonder (Part 2); 7. Tomorrow Night; 8. Will Someone Ever Look at Me That Way? 9. No Matter What Happens; 10. No Wonder (Reprise); 11. A Piece of Sky; 12. The Way He Makes Me Feel (Studio Version); 13. No Matter What Happens (Studio Version)). These songs aptly illustrate Yentl's struggle against rigid gender roles in Judaism, her defiance of them, and her apprehension about transgressing the sacred laws of her ethnoreligious group, her prohibited passion for knowledge of the Torah, her fear of being revealed to be a woman disguised as a man, her predicament of having a woman's body and man's soul, the love triangle between Yentl/Anshel (woman/man), Avigdor (man), and Hadass (woman). Streisand's powerful singing voice, accompanied by the visuals of the film, leaves a lasting impression on the audience. My appraisal is that Streisand, as a producer, director, writer, actor, and singer, succeeded splendidly in making the film adaptation.

4.2 (2) Streisand's rejection of Singer's script, (3) Streisand monopolizing the screen, and (4) Streisand's alteration of the ending losing the essence of the story

Streisand's rejection of Singer's script can likely be attributed to the conflicting intentions of the two authors in their respective roles of adapter and original author. Singer criticizes the film, but does not appear knowledgeable about

the film business. After granting film rights to a filmmaker, the original author can do nothing but sit back and watch; filmmakers, in contrast, are responsible for the film’s profitability at the box-office. Filmmaking has two facets: art and business. Accordingly, a filmmaker must be an expert on both artistic and financial matters. Streisand’s partial infidelity in the adaptation was vindicated by the film receiving many awards and nominations. At the 56th Academy Awards in 1984, the film received the award for Best Original Score or Adaptation Score (Michel Legrand for music, Alan Bergman for lyrics, and Marilyn Berman for lyrics), and was nominated for Best Actress in a Supporting Role (Amy Irving) and Best Art Direction/Set Decoration (Roy Walker, Leslie Tomkins, and Tessa Davies); in addition, the film received two nominations in the Best Original Song category (for “Papa, Can You Hear Me?” and “The Way He Makes Me Feel”). For her work on the film, Barbra Streisand became the first woman to receive a Golden Globe Award for Best Director. The film *Yentl* was nominated for four other Golden Globes, winning in the Best Picture (Musical or Comedy) category. (“Yentl –Cast, Crew, Director and Award -NY Times. Com.” <http://movies.nytimes.com/movie/55765/Yentl/awards>). *Yentl* was also a great box-office success, with a total U.S. Box Office gross of \$40,218,899 (“Yentl (1983)” *Box Office Mojo*. <http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=yentl.htm>).

The success of the film adaptation, both artistically and financially, proved right Streisand’s decision to be partially faithful to the original. The altered ending in particular is noteworthy. Singer criticizes the ending where Yentl heads to America as “kitsch” and “commercial” (Singer 226). However, Singer is concerned about neither the film adaptation being released to target a broad American audience that prefers “kitsch” art, nor about filmmaking being a risky endeavor where “commercial” success is crucial. Singer’s ending in which Anshel (Yentl) suddenly and mysteriously disappears and only Avigdor knows about Yentl’s female identity would not provide a clear, satisfactory conclusion for a broad American audience; in

contrast, Streisand's ending in which Yentl goes to the New World where freedom and independence are esteemed would be better received by such an audience. Watching Yentl make a clear decision to become an American citizen will raise the morale and pride of a contemporary American audience through their feelings of familiarity and affection toward the heroine, Yentl. In short, while Singer's uncertain ending reminds him of his deserted shtetl in Poland and stirs his nostalgia, Streisand's choice heightens the empathy of a modern American audience and the film's popularity.

5. Unsuitability for Adaptation into Film

Literature and film are the two most popular narrative modes, but because of their differences, the words and concepts written by the author often must be replaced or transformed in the audiovisual medium of film. In Singer's "*Yentl*," the difficulty of visualization exists in the scene where Anshel (Yentl) deflowers Hadass. Singer writes in his story: "At daybreak Anshel's mother-in-law and her band descended upon the marriage chamber and tore the bed sheets from beneath Hadass to make sure the marriage had been consummated. When traces of blood were discovered, the company grew merry and began kissing and congratulating the bride. Then, brandishing the sheet, they flocked outside and danced a kosher dance in the newly fallen snow. Anshel had found a way to deflower the bride. Hadass in her innocence was unaware that things weren't quite as they should have been" (*Yentl* 161). A film adaptation that remains completely faithful to this source text would make this scene seem lascivious and grotesque, comically perverting the image and concept of the original text. The fairy tale unrealism of Singer's narrative defies direct visualization in the film format. If Streisand had tried to faithfully adapt the ambiguous episode into an audiovisual scene, she would have ended up unintentionally parodying the original text: How could Anshel/Yentl take Hadass' virginity? Did Anshel/Yentl use some improvised sexual implement in the dark?

Although, in the film, Anshel/Yentl actually drips red wine on Hadass’ bed sheets, only a careful viewer will suspect what the deeds signifies. Avoiding unrealism and obscenity on the screen, Streisand let the young couple remain virgins and wait until the time is right; Anshel persuades Hadass of the need for abstinence till their love matures. Through the avoidance of the fake love-making scene, the emotional impact of the true union of Hadass and Avigdor and the birth of their son Anshel is touching: the young couple on screen, as well as the audience, can enjoy the happy ending.

6. Conclusion

Mary H. Snyder contends that fidelity/infidelity analysis “depends on how the degree of fidelity or infidelity influences the outcome of the film and in what ways and why” (Snyder 252). According to Snyder’s definition, Streisand succeeded in adapting Singer’s literature into the film *Yentl*; Streisand was well acquainted with the similarities and differences between the two texts (literature and film), so she could adapt the original into a suitable film form by cutting episodes from the novel and adding new ones. As a result, her film received many awards and was applauded by audiences worldwide. Although the original author, Isaac Bashevis Singer is a Nobel laureate for literature and I greatly admire his works, a great writer has sometimes to keep his opinions to himself when his great works are adapted by others for another medium. In this sense, film adaptation occasionally needs the original author to remain mute.

7. Suggested Topics for Discussion in Class

7.1 Do you think the merits of an adaptation depend on the film’s fidelity to the original literary text? Give reasons why or why not.

7.2 Do you think truly faithful adaptation can result in a successful film? Give

reasons why or why not, as well as examples.

7.3 After reading I. B. Singer's short story "Yentl, the Yeshiva Boy" and watching Streisand's film adaptation, compare the two and list similarities and differences between the two different art forms. Based on this comparison, note which parts are retained, omitted, and newly added, and then give possible reasons for the filmmaker's choices: analyze how economic or market considerations affect the adapter's decision; which elements from the literary text were easy to adapt to the screen and which were difficult?

7.4 Why did the original author, I. B. Singer strongly criticize Streisand's film version? Do you accept Singer's explanation for dissatisfaction at face value? Give some plausible reasons that Singer himself did not openly mention: did Streisand wound his pride, fail to indulge in his nostalgia, or harm his business concerns?

References

- McFarlane, B. (1996). *Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation*. Oxford: Clarendon Press.
- Napolin, L. & Singer, I. B. (1977). *Yentl.: A Play based on Isaac Bashevis Singer's short story "Yentl the Yeshiva Boy."* New York: Samuel French.
- Singer, I. B. (1953). "Yentl the Yeshiva Boy." *Isaac Bashevis Singer: The Collected Stories*. Farrar: The Noonday Press.
- Singer, I. B. (1992). "I.B. Singer Talks to I. B. Singer about the Movie *Yentl*." *Isaac Bashevis Singer: Conversations*. .Ed. Grace Farrell. Jackson: University of Mississippi.
- Snyder, M. H. (2011). *Analyzing Literature-to-Film Adaptations: A Novelist's Exploration and Guide*. New York: The Continuum International Publishing

Group.

Stam, R. (2000). “Beyond Fidelity: The Dialogics of Adaptation.” *Film Adaptation*.
Ed. Naremore. J. New Brunswick: Rutgers University Press.

Film (VHS)

Yentl: A film with music. (1983). Dir. Streisand, B. Perf. Streisand, B., Patinkin, M.,
Irving, A., Persoff, N., Hill, S., Corduner, A. and Margolye, M., United Artists.

Music (CD)

Legrand, M. (1983). *Original Motion Picture Soundtrack Yentl*. Prod. Streisand, B.,
Bergman, A & M. CD-ROM. New York: Columbia.

Online document

Weber, B. “Theater Review; A Yeshiva Boy Trapped in a Nice Pious Girl’s Body.”
The New York Times. New York. (Nov. 2, 2002). Apr. 8, 2011, from <<http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9507EFD61F3FFF931A35752C1A9649C8B63>>.

“Yentl (1983).” *Box Office Mojo*. Sept. 1, 2011, from <<http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=yentl.htm>>.

“Yentl –Cast, Crew, Director and Award-NY Times. Com.” *The New York Times*.
New York. Sept. 1, 2011, from <<http://movies.nytimes.com/movie/55765/Yentl/awards>>.

英文聞き取り小テスト自動作成・ 採点システム srtX の開発¹

佐藤 弘 明²

1. はじめに

佐藤(2012)では、**英単語小テスト実施ソフトウェアキクCALL**を紹介し、このパソコン用自作ソフトウェアを使用して行った**平成23年度専修大学英語授業**について報告した。キクCALLの特徴は、**同じ試験範囲から設問と難易度の異なる複数の小テストを自動作成**して、学生の解答を瞬時に採点する機能である。この機能により、欠席や遅刻をして小テストを受けられなかった学生に対して、同じ試験範囲で設問が異なる再試験を実施でき、**採点も自動的に**行われるため、**英語教員の設問作成と採点の負担が減った**。また、個々の学生の英語力に合わせて難易度の異なる小テストを自動作成できるため、通常の授業では対応できなかった**英語力の低い学生**に対しても、簡単な設問を出題することができた。

平成24年度は、キクCALLと同様の機能を持つ**英文聞き取り小テスト自動作成・採点システムsrtX**を開発して、**英語力の高い学生**が履修する2つの英語授業で利用した。本稿では、srtXの基本機能について紹介し、srtXとキクCALLを使用して行った**小テスト中心の英語授業**について報告する。

¹ 本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金研究課題「英語構文検索ソフトウェアの開発」(研究代表者: 佐藤弘明, 期間: 2011年度~2014年度, 種目: 基盤研究(C), 課題番号: 23520592)の研究成果の一部である。具体的な研究成果は、本稿で述べるJavaScriptによるスクリプトの一部とユーザーインターフェースの統合である。本稿で使用するシステム名, 製品名, ソフトウェア名は、それぞれ個人または組織の商標または登録商標である。なお本文では、®, TM, ©マークを省略した。

² 専修大学・商学部・教授, E-mail: thc0408@gmail.com

2. 授業の実施方法

平成24年度の2つの英語授業では、授業時間の大半をsrtXとキクCALLの小テスト実施に当てた。その1つは**専修大学商学部1年生**の授業で、「演習レベル」と呼ばれる**英語力が比較的高い**学生30名が履修するクラス（以下、**24年商1演習クラス**と表記）である。授業は、学生各自がパソコンを使用できる専修大学生田校舎**LL教室**を使用した。

英文聞き取り小テストsrtXに使用した素材は、スティーブ・ジョブズが行った『スタンフォード大学卒業式辞』(Steve Jobs' 2005 Stanford Commencement Address)とマイケル・サンデルの『ハーバード白熱教室』「殺人に正義はあるか」(The Moral Side of Murder)である。これらの映像は、英語字幕や日本語字幕が付いたものが動画視聴サイトYouTubeなどで公開されている。それらのURLを授業で学生に紹介して、自宅や専修大学のパソコンで日本語訳を確認しながら英文聞き取り練習をするように指導した。**著作権法36条1項**では、小テストなどの**試験問題で他人の著作物を無断で使用**することが認められているので、これに従って素材を使用した。

毎回の授業では、学生に**srtXの英文聞き取り小テストを1回**、**キクCALLの英単語小テストを2回**受験させた。24年商1演習クラスの**前期授業では31回**の小テストを実施し、各学生は約**1,300題の設問**に解答した。小テストは瞬時に採点されて、得点が学生のパソコンに提示される。小テストの受験履歴は私の研究室に設置したパソコンMacintoshで管理され、毎回の授業で学生全員に履歴を提示した。

3. srtXの基本機能

srtXの小テストでは、学生は**ヘッドフォンから流れる英語音声**を聞いて、パソコンの**Webブラウザ**に表示される図1のような設問の*********に入る英単語を選択肢から選び、マウスでクリックして解答する。図1の設問は『スタンフォード大学卒業式辞』の冒頭の英文を使用したものである。

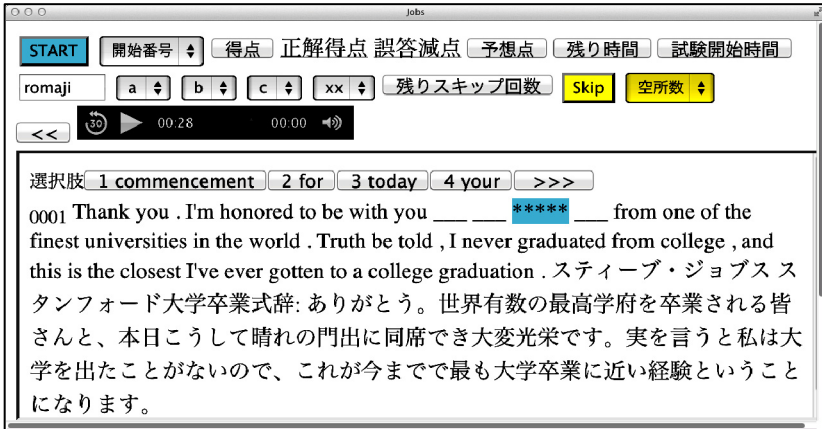


図 1: srtX の初期画面

図1の下枠に設問が表示され、上部にはボタンやメニューが2列に並び、3列目に音声再生制御ボタンが並ぶ。1列目の左上端の[START]は小テストを開始するボタンである。[開始番号]メニューでは、受験する小テストの試験範囲を選択する。欠席や遅刻をして小テストを受験できない学生や、他の学生よりも学習進度が早い学生がいるため、[開始番号]メニューでそれぞれの学生が異なる試験範囲を選択して小テストを受験できるようになっている。

[得点]部分には、小テスト開始後に得点が表示される。採点は学生が選択肢をマウスでクリックした瞬間に行われ、その結果が[得点]部分に表示される。[正解得点]部分には、解答中の設問を正解した時に得られる点数が表示される。[正解得点]は空所数に比例して増減する。空所数の少ないやさしい設問を選択した学生は、正解得点が低くなるのに対して、空所数の多いより難しい設問を選択した学生は、正解得点が高くなる。このように正解得点を変更することにより、学生が安易に空所数の少ない設問を選択しないように工夫した。[誤答減点]部分には、解答中の設問を誤答した時に減点される点数が表示される。誤答に対して減点する理由は、マウスで選択肢を数千回クリックして得点を増す行為を防ぐためである。[予想点]の部分には、これま

での解答の正答率を基にして予想される最終得点が表示される。小テスト実施中に**学生のパソコンがフリーズ**した場合に、[予想点]を参考にして学生の成績評価を行うようにしている。[残り時間]の部分には、小テスト開始後に小テストの残り時間が表示される。

2列目に並ぶ[romaji], [a], [b], [c], [xx]は、**学生の成績を管理**するために使用する受験番号である。[romaji]欄には名字をローマ字で入力し、[a], [b], [c], [xx]のメニューには3桁の数字とアルファベット1文字が入る。[残りスキップ回数]の部分には、設問をスキップできる回数が表示される。難しい設問が出題された場合、[残りスキップ回数]で認められた回数まで[Skip]ボタンをクリックしてその設問を抜かすことができる。

[空所数]メニューで、学生各自が小テストの空所数を指定して、**設問の難易度の調整**を行う。例えば、図1と同じ箇所の設問の空所数を2にすると、図2のような空所数が2箇所の設問が作成され、**図1の下枠の設問表示部分**に表示される。srtXでは空所数が多いほどその設問の正解得点が増すように設計している。学生に対しては、得点を上げるために出来るだけ多くの空所数を選ぶように指導している。

選択肢 <input type="text" value="1 with"/> <input type="text" value="2 you"/> <input type="text" value=" >>> "/>
0001 Thank you . I'm honored to be ***** ____ today for your commencement from one of the finest universities in the world . Truth be told , I never graduated from college , and this is the closest I've ever gotten to a college graduation . スティーブ・ジョブス スタンフォード大学卒業式辞: ありがとう。世界有数の最高学府を卒業される皆さんと、本日こうして晴れの門出に同席でき大変光栄です。実を言うと私は大学を出たことがないので、これが今までで最も大学卒業に近い経験ということになります。

図2: 空所数の少ないやさしい設問

学生がクリックした選択肢が正答の場合は、[正解得点]に表示された点数が加算され、誤答の場合には[誤答減点]に表示された点数が減点され、[得点]部分に表示される。採点結果表示と同時に図3のように正解の英文や得点が

表示され、英文音声は1回自動的に再生される。

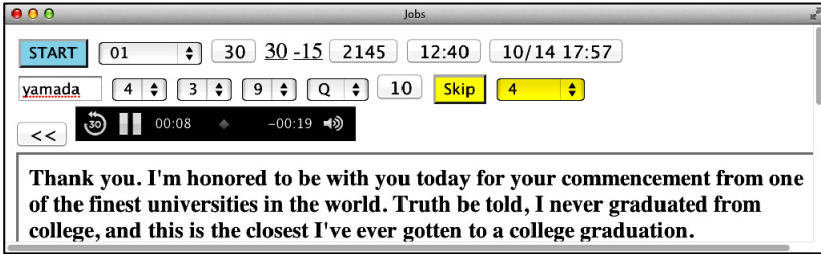


図3: 正解表示

誤答した設問はパソコンに記憶され、数問後に図4のような空所と選択肢の異なる設問が図1下枠に再出題される。学生には、誤答した設問の正解画面と英文音声に集中するように指導している。

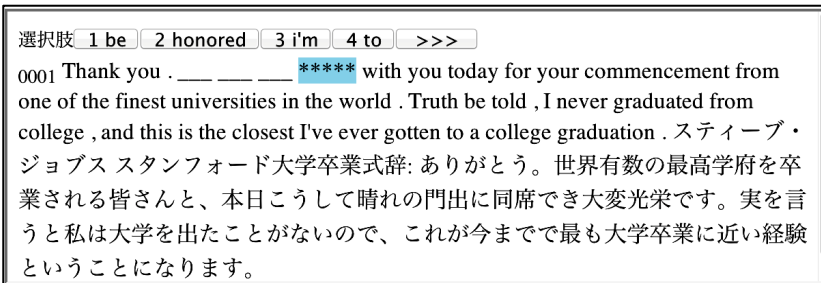


図4: 図1の設問を誤答した学生に対して出題される設問

図1と図4は同じ範囲の英文の聞き取り問題だが、空所の箇所が異なる。srtXは、このように空所の箇所が異なる設問を自動的に作成するため、欠席や遅刻をして小テストを受験できなかった学生に対して、同じ試験範囲で異なる設問の小テストを実施することができる。

マイケル・サンデルの「殺人に正義はあるか」を素材にした英文聞き取り問題も図5のような形式で小テストを実施した。



図5: 「殺人に正義はあるか」の設問

4. システムの開発方法

『スタンフォード大学卒業式辞』を例にsrtXの開発方法について説明する。図1, 2, 4のような設問を作成するために、まず英文のテキストファイルと日本語訳のテキストファイルと英語音声の3つの資料を用意した。テキストファイルは、多くのインターネット上のサイトで公開されているので、それを利用することができる。例えば、『スタンフォード大学卒業式辞』の英文テキストファイルは、<http://eslmaterials.langrich.com/ted009-1/>などがからダウンロードできる。また、日本語訳のテキストファイルは、<http://stayfoolish.jp/stay-hungry-stay-foolish>などからダウンロードできる。これらの2つのファイルをワープロで加工して、(1)のような形式の**68組の英日対訳テキスト**を作成した。図1, 2, 4の設問は、すべて(1)の英日対訳テキストを使用して設問と選択肢が自動作成されている。図3の正解も(1a)の英文から作成されている。同じような形式の設問と正解が、68組の英日対訳テキストから自動作成される。

- (1) a. Thank you. I'm honored to be with you today for your commencement from one of the finest universities in the world. Truth be told, I never graduated from college, and this is the closest I've ever gotten to a college graduation.
- b. スティーブ・ジョブス スタンフォード大学卒業式辞: ありがとう。世界有数の最高学府を卒業される皆さんと、本日こうして晴れの門出

に同席でき大変光栄です。実を言うと私は大学を出たことがないので、これが今までで最も大学卒業に近い経験ということになります。

『スタンフォード大学卒業式辞』の英語音声は、米国スタンフォード大学 iTunes U(<http://itunes.stanford.edu>)で配布されている映像の音声部分を利用した。この音声ファイルを映像・音声編集ソフトウェア `ffmpeg` で**68個の音声ファイル**に分断して、68組の英日対訳テキストに対応させた。

次に、コンピュータ言語 `python` で作成したスクリプトを利用して、68組の英日対訳テキストから小テストで使用する**68個のhtml**ファイルを作成した。この68個のhtmlファイルに、コンピュータ言語 `JavaScript` で作成した約860行のスクリプトを読み込ませた。`JavaScript` のスクリプトは、同じ試験範囲から難易度の異なる複数の小テストを作成したり、学生の解答を自動採点している。

図1, 2, 4の設問は、同一のhtmlファイルをWebブラウザで表示したものである。同一のhtmlファイルにもかかわらず空所の位置が異なる理由は、htmlファイルを表示する際に、`JavaScript` で作成したスクリプトに**乱数を発生**させ、その乱数に基づいて空所_____と*********の位置を決めているためである。

作成した68個のhtmlファイルと `JavaScript` のスクリプトと68個の音声ファイルは、専修大学生田校舎の私の研究室に設置されたパソコンMacintoshにインストールし、そのMac OS X 10.8に付属するWebサーバー `Apache` で生田校舎LL教室のパソコンだけからアクセスできるように制限した。学生は、生田校舎LL教室のWindows XPのWebブラウザInternet Explorerで私の研究室のMacintoshにアクセスすると、図1のような画面が表示されて、小テストを行うことができる。

5. 2つのシステムの統合

24年商1演習クラスでは、書籍版『聞いて覚える英単語 キクタンTOEIC Test Score 600』に対応したキクCALLを使用して英単語の小テストも行った。佐

藤(2012)で述べたように、キクCALLでは英単語の知識を問う10種類の設問が出題される。例えば、図6は**英単語propertyの音声**を聞いて、その意味を選ばせる設問であり、図7は英単語propertyの例文と和訳を使用した英作文の設問である。



図6: 英単語の意味を問う設問



図7: 英作文の設問

図7の英作文の設問は、(2)の英日対訳テキストから自動作成される。

- (2) a. The man has a lot of property in this town.
 b. その男性はこの街に多くの不動産を所有している

キクCALLでの____と****の空所も、srtXと同様にJavaScriptで作成したスクリプトに乱数を発生させ、その乱数に基づいて(2)の英日対訳テキストから作成される。

キクCALLは、佐藤(2012)で述べたものに3つの大きな変更を加えた。その1つは、キクCALLのユーザーインターフェースをsrtXと共通化して、2つのシ

システムを統合した点である。2つ目は、学生により多くの英語に慣れさせるために、キクCALLで学生に聞かせる英語音声をもイギリス英語だけでなく、アメリカ英語、オーストラリア英語、南アフリカ英語を加えた点である。どの発音もMac OS X 10.8付属合成音声作成ソフトウェアsayを用いて作成した。3つ目の変更点は、選択肢数を2から9まで選べるようにして、設問の難易度の変更幅を大きくしたことである。この変更により、英語力が比較的高い**24年商1演習クラス**と、英語力が低い「**基礎レベル**」と呼ばれる**商学部1年の2クラス**とで、同じ教科書『聞いて覚える英単語 キクタンTOEIC Test Score 600』を使用することが可能となった。

6. 平成24年7月実施の授業評価アンケート

24年商1演習クラス前期授業で授業評価アンケートを行った。アンケートは、平成23年度に実施された**専修大学法学部「学生による授業評価」**の外国語科目のアンケートと同じ項目を使用した。実際のアンケートには、10項目の質問事項があるが、ここでは学生の予習と授業に対する評価を見るために、(3-4)の項目に対する回答の集計結果を紹介する。受講者数30名中22名がアンケートに回答した。

(3) 問2 この授業の予習と復習をしていますか

- | | |
|-------------|----------|
| ①まったくそう思わない | 05% (1人) |
| ②あまりそう思わない | 23% (5人) |
| ③どちらともいえない | 27% (6人) |
| ④ややそう思う | 36% (8人) |
| ⑤強くそう思う | 09% (2人) |

(4) 問9 この授業で言語の知識や能力が身につきましたか

- | | |
|-------------|----------|
| ①まったくそう思わない | 00% (0人) |
| ②あまりそう思わない | 09% (2人) |

③どちらともいえない	23% (5人)
④ややそう思う	59% (13人)
⑤強くそう思う	09% (2人)

(5) 問10 総合的に評価してこの授業を受講してよかったですか

①まったくそう思わない	05% (1人)
②あまりそう思わない	14% (3人)
③どちらともいえない	09% (2人)
④ややそう思う	55% (12人)
⑤強くそう思う	18% (4人)

質問項目(3-5)に関して「強くそう思う」または「そう思う」と肯定的な評価をする学生数が「あまりそう思わない」または「まったくそう思わない」と否定的な評価をする学生よりも多いことが分かる。

7. 今後の課題

佐藤(2012)で報告した小テスト中心の英語授業は、一部の学生の英語力が低く、学習意欲が低く、授業態度が悪く、欠席が多い「基礎レベル」の授業で実施したものである。(3-5)のアンケート調査では、英語力が比較的高い24年商1演習クラスでも、小テスト中心の授業が一定の評価を得られた。「普通レベル」と呼ばれる平均的な英語力を持つ学生が履修する英語授業でも、キクCALLとsrtXを使用した小テストの有効性が期待できるため、平成25年以降は、より多くのクラスでキクCALLとsrtXを使用した小テスト中心の授業を行い、その有効性を確かめたい。

生田校舎LL教室の数は限られているため、より多くの授業でキクCALLやsrtXのような小テストを行うためには、パソコン設備のない普通教室でも実施する方法を検討する必要がある。1つの可能性としては、パソコンの代わりに学生たちのスマートフォンでsrtXとキクCALLの小テストを実施する方法

が考えられる。この可能性を検討するために、現在、srtXとキクCALLをアップル社のiPhoneやiPod touchなどに対応させる作業を行っている。図8は図5に対応する設問を、iPod touchで実施しているものである。図6, 7などの短い設問もiPod touchの画面で正常に実施できるが、図1などの長い英文を含む設問は、iPod touchの小さな画面では正しく表示できない。

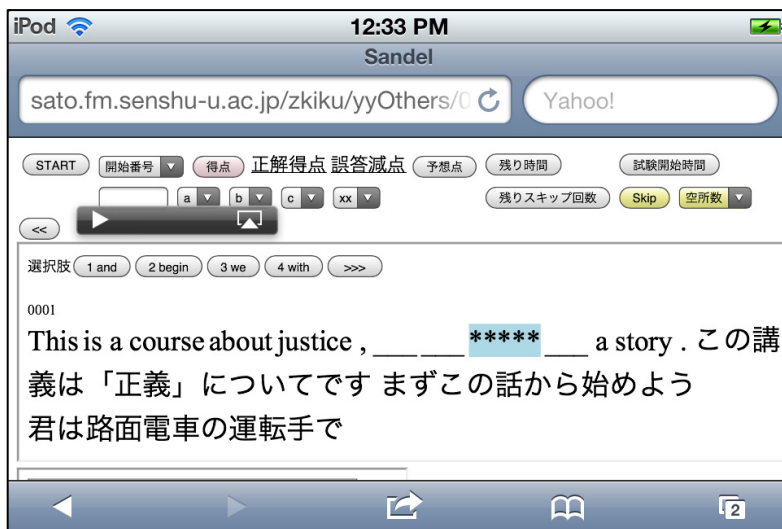


図8: iPod touchでのsrtX英文聞き取り設問

これまでの作業で、キクCALLやsrtXをiPhoneやiPod touchなどに対応させるためには、現在、64個に分断している『スタンフォード大学卒業式辞』のテキストファイルと音声ファイルを、英文が短くなるようにより細かく分断する作業が必要となることが分かった。一方、コンピュータ言語pythonとJavaScriptで作成しているスクリプトを大きく変更しなくても、iPod touchでsrtXとキクCALLを実行できた。

現在、キクCALLやsrtXの小テストを行っているLL教室のパソコンは、有線LANでインターネットに接続しており、40名の学生が一斉に私の研究室のパソコンMacintoshにアクセスしても、十分な早さで学生のリクエストに対応

できる。専修大学の多くの普通教室では、Wi-Fi無線LANが使用できるが、40名の学生が一斉アクセスすることは想定していない。そのため、多くの学生がWi-Fi無線LAN接続でキクCALLやsrtXを利用する場合には、問題が発生する可能性が高い。普通教室でのキクCALLとsrtX小テスト実施のためには、この問題を解決しなければならない。

参考文献

- 一杉武史(編)(2008)『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 600』東京: 株式会社アルク.
- 法学部「学生による授業評価」実施委員会(2011)『法学部「学生による授業評価」平成23年度前期外国語科目マーク回答集計結果』東京: 専修大学法学部.
- Jobs, S. (2005). *Steve Jobs' 2005 Stanford Commencement Address*. Stanford University, June 12, 2005. http://www.youtube.com/watch?v=UF8uR6Z6Klc&feature=player_embedded.
- Sandel, M. (2009). *The Moral Side of Murder. What's the Right Thing to Do?* WGBH and Harvard University. <http://www.justiceharvard.org>.
- 佐藤弘明(2012)「英単語小テスト自動作成・採点システム キクCALL」, 『専修大学外国語教育論集』40号, 85-105. 東京: 専修大学LL研究室.

参照ソフトウェア・Webサイト

- Mac OS X 10.8付属合成音声作成ソフトウェアsay ver 1.0. Cupertino: Apple Inc.
- 映像・音声編集ソフトウェアffmpeg. ffmpeg.org. <http://ffmpeg.org>.
- WebサーバーApache. The Apache Software Foundation. <http://www.apache.org/>.

オーラル・コミュニケーションの授業における 効果的ペアワークを模索して

山 本 満登香

1. はじめに

本稿で紹介する授業の形式は、「英語表現」と題される講座を複数の大学で数年間担当し、試行錯誤する中で発案したものである。特に専修大学においては1年生を対象に、2011年度、2012年度と引き続き実践し、効果的であることを実感したスタイルであるため、紹介させていただく。

本授業は、学生のコンスタントな家庭学習を促すためのアサインメントと、基礎力を固めるためのペアワークを柱とする。特に、ペアワークは、学生達が自由に発話できるようになるという目標の前の基礎固めをするという意味で、重要な柱となっている。

筆者がオーラルコミュニケーションの授業においていろいろ試行錯誤をする中で実感したことは、学生達がペアワークを行う際、フリーディスカッションのような形式をとるより、基礎的な文型をなるべく即座に口に出す練習をする方が、結果的に多くの英語を発話することになる、ということだ。シンプルな文でも多くの量を発話すること、その際、単純な暗記ではなく、シンプルな英文を自分で「即座に」発話できるようにすること。その重要性を学生に認知させるためにペアワークを実践することが本授業の特徴である。

2. 授業の展開方法

英語の授業では、教員と、それを受講する学生が、以下のような意識を持って授業に臨むべきだと筆者は考えている。

＜学生にとって必要な意識＞

1. 英語力を上げるために必要なことは、基礎力を重視し、中学、高校で学んだ文法事項を含め、英文を何度も反復することである。
2. そのために、なるべく多くの英語を聞き、耳を鳴らす必要がある。
3. 更に、なるべく多くの英文を声に出して読み、練習をする必要がある。
4. その上、コンスタントに勉強し、予習よりも復習に、より多くの時間を割くべきである。

＜教師に必要な意識＞

5. 上記の点を学生に自覚、実感させる必要がある。
6. そしてその上で、上記のことを学生に実行させることが重要だ。

このような考えを実行するためのテキストが持つ要素として、筆者は、以下のポイントに留意している。

1. 基本的な英語表現（英会話表現）が数多く載っていること。
2. CDブックであること。

テキストがCDブックである必要性は非常に高いと考える。学生が、自宅でも何度も聴くことを可能にするからである。

3. 家庭学習とアサインメント：ペアワークの前に行うこと

以下が、本講座のクラスレベル、クラスサイズ、授業で使ったテキストである。

講座名：英語表現 a,b

講座レベル：普通

受講者：経済学部1年生 約40名

使用テキスト：*Everyday English Grammar (Revised Edition)* 南雲堂

使用テキストで扱う文法項目は以下のようなものである。

使用テキスト CONTENTS

Unit 1	be 動詞 (現在形)	Unit 13	代名詞
Unit 2	一般動詞 (現在形)	Unit 14	前置詞
Unit 3	be 動詞 (過去形)	Unit 15	形容詞
Unit 4	一般動詞 (過去形,規則変化)	Unit 16	副詞
Unit 5	一般動詞 (過去形,不規則変化)	Unit 17	比較(1)
Unit 6	命令文,There is[are]~, it の特別用法	Unit 18	比較(2)
Unit 7	注意すべき疑問文	Unit 19	接続詞
Unit 8	進行形	Unit 20	受け身 (受動態)
Unit 9	未来形	Unit 21	不定詞
Unit 10	助動詞(1)	Unit 22	動名詞
Unit 11	助動詞(2)	Unit 23	分詞
Unit 12	名詞・冠詞	Unit 24	現在完了

以上の文法項目に焦点を当てながら、だいたい、一講義に 1 Unit を解説しながら進めていく。最初の 4 章を費やし be 動詞と一般動詞を扱うのである。通年の開講時間 (回数) を考慮して、2 章分をまとめて扱う回もあるが、基本的には 1 回の授業で 1 unit を扱う。

テキストを購入した時点では、テキストのレベルが低いのではないかと、という印象を持つらしい学生達も、新学期の授業が始まると、いかに自分の英語の基礎がないかということを思い知らされることになる。以下は本テキストの、第一章 (Unit1) の概要である。まず各課の最初に、以下のような 25 個前後の例文が並ぶ。

資料①

Unit 1

be動詞（現在形）

私は大学生です。

彼女は短大生です。

彼は高校生です。

彼らは大阪出身です。

私たちは図書館にいます。

これは私の新しい携帯電話です。

日本は島国です。

私の専攻は経済学です。

私は大学1年生です。

東京ディズニーランドは千葉県にある。

私は高校生ではない。

相撲は私の一番好きなスポーツではない。

彼らは北海道出身ではない。

準備はいいですか。

彼らはあなたの友人ですか。

健は学食にいますか。

「アルバイト」は英語で何と言いますか。

A: あなたはこの学生ですか。

B1: はい、そうです。私は1年生です。

B2: いいえ、違います。私は教員です。

A: あなたのメールアドレスは何ですか。

B: aiko@abc.ne.jp です。

A: 彼女の名字は何ですか。

B: 鈴木です。

A: スミス教授はどこにいらっしゃいますか。 Where's Professor Smith?

B: (彼は/ 彼女は) 研究室にいらっしゃいます。 He's in his office. / She's in her office

I am a university student.

She is a junior college student.

He is a high school student.

They are from Osaka.

We are in the library.

This is my new cellphone.

Japan is an island country.

My major is economics.

I am in my first year at university.

Tokyo Disneyland is in Chiba Prefecture

I am not a high school student.

Sumo is not my favorite sport.

They are not from Hokkaido.

Are you ready?

Are they your friends?

Is Ken in the school cafeteria?

What is the English for "arubaito"?

Are you a student here?

Yes, I am. I'm a freshman.

No, I'm not. I'm a teacher.

What's your e-mail address?

It's aiko@abc.ne.jp.

What's her family name?

It's Suzuki.

各 unit の最初のページにこのように、20～25 個の例文が並ぶ。そして本テキストは CD ブックであるから、学生たちはあらかじめ授業の前に、これらの例文を CD の音声を一通り聞いてくるという形の「予習」が義務として課せられている。

ところで、上記のような例文の日本語を英訳するよう求められると、たいていの学生はすらすらと即答することができない。「私は大学生です」「彼は高校生です」くらいは言えても、「私たちは図書館にいます」「健は学食にいますか」となると、ほとんどの学生は正解できない。存在を表す be 動詞の用法をしっかりとマスターしていないという理由もあるが、このように基礎的でシンプルな文を口に出して言う練習をほとんどしていないからでもあろう、と筆者は推測している。

また、この第一章の中だけでも、「私の専攻は経済学です」「私は大学一年生です」など、大学生として有用な英語表現が含まれている。また、What is the English for “arubaito”? という文などは、応用範囲が広く、覚えておくとき非常に便利な表現だ。これらの表現の正しい英文をすらすらと正解できる学生は、初回の授業時には皆無と言ってよいが、それは基礎知識がないからではなく、基礎練習が足りないからなのである。

自分に基礎力がないことを自覚し、基礎力を固めることの必要性を痛感することは、学生の英語学習に対する動機づけという点で非常に大切である。しかし筆者は学生に、自分の基礎力のなさを実感させることよりも、基礎練習の大切さに気付かせることを重視している。自分が基礎的な英文すら言えないと、学生はとかく自信をなくしてしまいがちだが、筆者は、的確な英文をすぐ言えないのは知識がないからではなく、基礎練習が足りないのだということを授業内で繰り返し説き、その上で、先に挙げた英語学習に対する「学生に必要な意識」の各項目の重要性を説くようにしている。そのようにしても、これらの項目を素直に実行する学生、つまり、「なるべく多くの英語を聞き」、「なるべく多くの英語を声に出して反復練習し」、「これらのことをコンスタントにし続ける」ことのできる学生はなかなかいないと言ってよい。

そこで、そうしなければならない状況を本授業では作っている。

ひとつは、毎授業ごとのアサインメントの提出を課している。それは、各課の文法事項に関する練習問題をルーズリーフ等、1枚の紙に手書きで書いて提出させるだけのことである。これを毎回課すだけで、学生たちはコンスタントに英語の勉強に時間を割くことになる。「宿題」という形にすることは、学生たちに勉強させるための有用な強制力となる。

以下が、1課分のアサインメントの課題である。テキストには、この他に「基本問題」という題の、その課の文法事項の基礎事項を確認する練習問題もほぼ同じ量用意されている。しかしアサインメントとして提出することを課しているのは、以下に挙げる「発展問題」と題される方の3問である。「基本問題」の方は、その文法項目の基礎事項に関して自信がない場合、学生各自が前もって学習しておくように、という指示を出している。

資料②

発展問題 (Unit 1)

[1] 次の語句を並べかえて、日本語に合う英文を作りなさい。

1) A: 田中教授の研究室はどこ？

(is, Professor, office, where, Tanaka's)?

B: あの建物の3階だよ。

(on, that building, it, the third floor, of, is)

2) あちらにいる男性は私たちの大学の学長先生です。

(the president, is, the man, our university, of, over there)

3) 人生の意味とは何か？

(life, the meaning, what, of, is)?

[2] 次の日本語を英語で表現しなさい。

1) 彼女の両親は公務員です。

2) あなたの一番好きな食べ物は何ですか。

3) 日本の総理大臣はだれですか。

[3] 太一さんが自分と友人について話しています。CDを聞いて、次の質問に対する答えを英語で書きなさい。

1) What year of university is Taichi in?

2) What is Taichi's major?

3) What subject is difficult for Taichi and his friends?

学生たちは毎週、この程度の難易度と量の問題を家庭学習のタスクとして課せられているわけであるが、一見、易しそうな問題も、完全な正解を書くことは、彼らにとってそうたやすいことではないようだ。[1]の問題は課によって出題形式が様々に違っているが、[2]、[3]の問題はそれぞれ決まって簡単な英作文と、リスニングの問題である。英作文の3文の英文を、3文ともほぼ間違いなく書ける学生はかなり少ない。筆者の印象では1割にも満たない。また、[3]のリスニングは、リスニングを家でまじめにやった学生はある程度正解することができる。教科書に付随したCDを丁寧に聞けば、そのリスニングの課題に対する3問の質問に正しく正解することは十分に可能なはずである。実際、学生の正解率は[2]の英作文の問題よりかなり高い。ただし、学生達の3~4割はこのリスニングを実行していないようである。リスニングを実行しなかった旨を正直にレポートに書く学生もいる一方、友人の解答を丸写ししている気配が読み取れるレポートが続出する、というのが実情である。英語力の向上のために音声を聞く必要性を常に説いている本授業において、この実情は決して望ましいことではないが、CDを聞く機材を所有していなかったり、CDを聞く環境に恵まれていない学生もいるらしく、なかなか全員にリスニング学習を徹底させるに至っていない。

そうは言っても、このアサインメントの提出は、毎回課せられているので、筆者は、学生の出来、不出来に対し（あるいは不勉強に対し）、内容の評価をしていない。たとえ友人のレポートの丸写しであっても、自らの手でレポート用紙に英文を書く労力だけは割いているのであるから、まったく何もせずに授業に臨むよりましであろう。そういう意味で、このアサインメントに対する評価は、「提出したか、しなかったか」という観点だけで点数をつけるにとどめている。

さて、その日に提出すべきアサインメントの回収は授業のいつの時点でするのがいいか。筆者は、こういうタスクを毎回課すようになった初期の頃には、授業が終わる頃に回収していた。しかし最近では、授業の始めに、まず何よりも先に回収することになっている。宿題を忘れた学生は、授業内にその

課の宿題を自力で完成し、授業の終わり頃に「出し忘れました」などと言いながら持ってくることもある。そういう場合は受け取るが、授業の最初に提出した場合よりは減点をするをルールとし、そのことを学生全員にも前もって周知させておくことにしている。

授業の最初にアサインメント回収を行い、その課の文法事項の簡単な解説、前回の授業で学んだ英語表現の復習などを、ほぼ 30 分行う。文法事項の解説と言っても、中学時代に習ったはずの、ごく基礎的な文法事項であるため、改めて文法の解説をするのではなく、各課の例文の中で、実際のコミュニケーションに使い易い例文を指摘し、「応用範囲の広い英文はどれか」、「日本人学生が間違いやすい英文はどれか」、といった観点からの解説を行う。学生達には、「勉強の材料としての英語」、「単位をもらうための英語」といった意識を捨てさせ、「近い将来、自分がキャンパス内や街の中で実際に使うことのできる、役立つ英語」を身につける、という意識を持たせるようにしている。4 月に授業を開始して最初の 1, 2 回ぐらいはざわついていたクラスの雰囲気も、回を重ねるごとに、学生の目つきが変わってくる。この、たかだか 20 分あまりの、文法項目に関する解説の時間も静かに、真剣に聞くようになる。

このようにペアワークの前段階の準備、すなわち、家庭での予習と、授業での解説はおおかた終わる。次章では本講座で行っているペアワークの方法を紹介する。

4.1 ペアワーク：現在の形に至るまで

さて、大学の一般教養としての英語の授業、特に「英語表現」とか「オーラル・コミュニケーション」などと称されることの多い、「会話表現力」を上げる目的の授業においては、学生たちにペアワークをさせるのが有効とされている。その場合、どのような教材を選び、どのようなタスクを課すのが適当であろうか。こうした問いに明確なひとつの答えを出すことは不可能であろうが、筆者自身は大学教員になって以来、複数の大学で会話表現系の授業を担当する機会に恵まれたこともあり、自分の中でこの問いを続けながら

何度も試行錯誤をしてきたつもりである。

その試行錯誤の中で、某大学で実践していたことであるが、以前は、よくある標準的な形式のペアワークを何年か行っていた。学生を二人組に組ませ、テキスト中のテーマに沿ってそれぞれディスカッションさせるという方法の「フリーディスカッション」である。テキストの各課のテーマに沿って毎週あるいは隔週ごとにディスカッションさせるのである。ディスカッションのテーマは「喫煙の是非」、「ニート問題」、「女性の仕事と結婚の両立」、「学生のアルバイトの是非」、「裁判員制度」等々であり、現代の若者にも関心があるはずの重要な社会問題であった。筆者自身がかつて英文科の大学生時代に、ネイティブの先生から受けた英語表現の授業はこれに非常に近いスタイルであった。つまり筆者は、自分自身が学生時代に受けた授業のスタイルをそのまま応用してみたのである。こういう難しいテーマを英文で読み、自分自身が英語で議論できるようになれば、学生たちも、大学で英語の授業を受けることのありがたみを実感できるに違いない…教師の立場からはそのように考えたのだが、現実はなかなかうまくいかなかった。二人組になってもほとんど目を合わさず、沈黙してしまうペアがある一方、楽しくなりすぎて母語である日本語で雑談ばかりしてしまうペアが、教室内のあちこちに出現する。これではとても、理想的な授業とはいえない。

このような形式のペアワークをさせる時、クラスのサイズが20人以下くらいの比較的小さい規模であり、学生の学力とモチベーションが比較的高い場合には、ある程度うまくいく。しかしこういう条件にあてはまらない場合には、ほとんどうまくいかないのである。その失敗の原因の一つは、ディスカッションのテーマが難しすぎるということである。たとえ日本語で議論してもよい、と言われても、学生の多くは二人組になって活発に議論を交わすことはほとんどできないであろう。それには、日本人学生特有の「議論下手」の性質も関わっているかもしれない。また、ひとつには、学生の英語力の絶対的不足という問題もあるだろう。大学という教育機関に身を置くと、教師も学生も、「大学らしい」質とレベルの授業を提供したい、それを享受した

い、という欲求を互いに持っている。だが、英語学習に限らず、外国語学習においては、こうした欲求は地道に学力を上げて行く際の妨げにすらなるのではないかと…筆者は最近そのように考えるようになった。

学生たちの基礎学力がフリーディスカッションを十分にこなすだけのレベルに達していないことが明らかな場合（それは、筆者が担当した複数の大学のほとんどすべてのクラスにあてはまることなのだが）、そして、クラスサイズが20人以上になり非常に大きいクラスの場合、ペアワークはどのような形態が適当であろうか。一時期、筆者は、上記のようなクラスを担当した場合、教室内のペアワークを完全に放棄していた。しかしそうすると、学生の授業態度はより一層「静的」で「受動的」なものにとどまってしまうことになる。扱う教材が「会話表現」であっても、教師が一方的に話し、学生はただ座って聞いているだけであれば、一年間を通して、学生が実際に自分の口を動かして英語を話す機会は非常に少なくなってしまう。たとえ教師が頻繁に、CDなどを使ってモデルとなる英語音声を読み流し、学生にリピートやシャドウイングの練習をさせたりしても、その発話形態は限りなく「受動的」なものである。その頃は「小テスト」、つまり、“pop quiz”という形でペーパーテストを行う回数を増やすことで、学生の家庭学習の成果を見るようにしていたが、そういう形で疑似コミュニケーションのようなものを紙の上でやらせてみても、各学生のコミュニケーションの相手は教師のみとなり、学生同士の横のコミュニケーションを生み出すことはほとんどできなかった。これでは、学生が「自分も英語を話せるんだ」と実感したり、「誰かと話してみよう」と思ったりすることはなかなか難しい。教室内の雰囲気としても沈滞感を拭い去ることができない。これはなんとかしなければいけない。…そう考えた結果取り組み始めたのが、2011年度に始めた以下のような形式のペアワークである。

4.2 ペアワーク：現在の形式

以上のような経緯の後、2011年度から、筆者は専修大学の英語表現の授業

において、ペアワークを積極的に取り入れることを再び始めた。クラスサイズもクラスレベルも 2012 年度とほぼ同じ(約 40 名)であるので、以下、2012 年度に実践している形式を紹介する。

ペアワークを始めるにあたって、まず第一に工夫していることは、ペアの組ませ方である。ペアを作るにあたって筆者が特に留意していることがある。それは「仲の良い友達同士をペアにさせない」ことである。多くの英語教師の方が経験していることであろうが、学生達は、勝手にペアを作れと指示されると、多くが仲良しで気の合う友人同士でペアになる一方、クラス全体を眺めると、ペアの相手を見つけれずに「あぶれる」学生が何人か出てくる。

「あぶれた」学生同士が自主的にペアになるようにすばやく行動すればよいが、そうはならずただ茫然と立ち尽くしている学生も多い。そうってから、あぶれた学生たちをペアにさせたりすることに費やす時間は無駄となる。また、学生達に「主体的に」ペアを作らせると、結局、毎回同じ相手とペアを組み、仲良し同士ペアになると、肝心の英語の練習をまったく怠ったりする場合も多くある。そういう事態を避けるため、筆者は、学期の最初に各々の学生に作らせる「ネームカード」を使用して、そのカードを毎回トランプのようにシャッフルすることにより「新鮮なペア作り」を行うことにしている。まさに完全な「偶然」を利用してのペア作りなのだが、偶然に仲良し同士がペアになりそうだとわかると、筆者は、彼らの前で露骨にカードを一枚送って、無理やりにも仲良し同士のペアをできないようにする。毎回そうしていれば、学生達も、そのことを笑って受け入れ、仲良しの友達とはペアになれず、毎回「知らない人」とペアワークをするということを自然に受け入れるようになる。毎回、よく知らない相手とペアを組むことは、いきなり外国人と話さなければならないことへの拒絶感をなくすことにもなり、「知らない相手と話す」ことに慣れることは、日本人の学生には必要なことだと考えている。

このようにしてペア作りが終わると、学生たちには、ペアワークがしやすいよう、好きな所に移動するように指示をする。そうするとたいていの学生

[Student A]

Unit1&3---Worksheet

Student A No. [] Name []

My Partner ... []

]

1. 私は東京出身です。
2. 私は大学一年生です。
3. 私の専攻は経済学です。
4. 彼らは私の父と兄です。
5. (写真の中の二人を指さしながら) 彼らはあなたのお母さんとお姉さんですか？
6. これは良い本です。
7. この辞書は良い。
8. これは正しくない。
9. あれは本物の花 (1輪) ではない。
10. これは本物の花 (複数) ではない。
11. あの男性は日本人ですか、それとも中国人ですか？ —彼は日本人です。
12. 「アルバイト」は英語で何と言いますか。
13. 彼らはどこにいますか？
14. 彼女の名字は何ですか？—鈴木です。
15. 彼は先週欠席でした。
16. 彼らはとても親切で楽しみやすかった。
17. 私は昨日疲れていました。
18. 私たちはとても疲れていた。
19. 英語のテストは難しかったです。
20. どこにいたの？
21. 彼女はどこ？
22. 高校で一番好きな科目は何でしたか。—国語でした。

22. What was your favorite subject in high school?
—It was Japanese./My favorite subject was Japanese.

資料⑤

(Student B)

Unit1&3---Worksheet

*Student B No.[]	Name []	My Partner ... []
1. I'm from Tokyo.		1. 私は東京出身です。
2.		2. 私は大学一年生です。
3. My major is economics.		3. 私の専攻は経済学です。
4.		4. 彼らは私の父と見です。
5. Are they your mother and sister?		5. (写真の中の二人を指さしながら) 彼らはあなたのお母さんとお姉さんですか？
6.		6. これは良い本です。
7. This dictionary is good.		7. この辞書は良い。
8.		8. これは正しくない。
9. That is not a real flower.		9. あれは本物の花 (1輪) ではない。
10.		10. これは本物の花 (複数) ではない。
11. Is that man Japanese or Chinese?—He is Japanese.		11. あの男性は日本人ですか、それとも中国人ですか？ —彼は日本人です。
12.		12. 「アルバイト」は英語で何と言いますか。
13. Where are they?		13. 彼らはどこにいますか？
14.		14. 彼女の名字は何ですか？—鈴木です。
15. He was absent last week.		15. 彼は先週欠席でした。
16.		16. 彼らはとても親切で親しみやすかったです。
17. I was tired yesterday.		17. 私は昨日疲れていました。
18.		18. 私たちはとても疲れていた。
19. The English test was difficult.		19. 英語のテストは難しかったです。
20.		20. どこにいたの？
21. Where is she?		21. 彼女はどこ？
22.		22. 高校で一番好きな科目は何でしたか。—国語でした。

学生たちは、自分が studentA をやるのか、studentB をやるのかを決めたら、氏名を書き、自分が担当する役にチェックを入れたチェックシートのみ交換する。その際前もって、A を担当する学生はチェックシートの細めの欄に奇数番号 (1,3,5,7,...21) を記入し、B を担当する学生は偶数番号 (2,4,6,8...22) を記入しておく。そして、A を担当する学生は A 用のワークシートを持ち、B を担当する学生は B 用のワークシートを持つ。そして交互に、自分が言わなければならない英文を、日本語を見ながら言っていくのだ。

つまり、A 担当の学生は、ワークシートの右側の欄の日本語の文の中で、奇数番号の、太字の文を見て、「なるべく即座に」英文を言わなければならない。1 番の「私は東京出身です」という文を見るやいなや、即座に “I’m from Tokyo.”と言わなければならないというわけだ。A の学生がひとつの問題文（日本文）に対して答え（英文）を言ったら、B の学生がその時に担っている役は、その発話に対するチェック役だ。A が答えた各問に関して、「○」「△」「×」の三段階の基準で評価を下し、手元のチェックシートに記入しあげなければならない。評価を下すにあたり、筆者が学生に前もって指示しているおおよその指針は次のようなものだ。

○…すらすらと間違いなく正解を言えた。

△…なんとか正解を言えたが時間がかかった。

あるいは、(B の) 助けを得てなんとか言えた。

×…まったく言えなかった。答えたが、まったく間違っていた。

「○」をつける基準の「すらすらと」と判断するおおよその基準として、学生には、「3 秒以内に言えたら」と言っておくが、ペアワーク中の教室を巡回して観察してみると、多くの学生がパートナーに与える評価は実際にはかなり甘めで、「すらすらと」英文を言えているとは言い難い答え方に対しても、「○」をつけていることが多いようだ。だがそれでも構わない、と筆者は考えている。このペアワークのアクティビティで大切なことは、学生た

ちが他人（ここではパートナー）の目を意識しながら、何か言いたいこと（日本文）を頭に浮かべ、それを瞬発的に英語で言おうと努力することであり、学生同士の評価の正確さは問題ではないと考えるからである。学生同士の評価だと、評価自体はとかく甘くなりがちだが、教師にもクラスメートにも弱みを見せたくない、恥をかきたくない、という、「羞恥心」というか、「自意識」の非常に高い日本人の学生には、評価が甘いことはかえってプラスに働くようだ。学生たちが気遅れすることなく、活発に発話できるからである。

また、学生たちは答える役とチェック役を、交互に繰り返すのだが、答えなければならぬ学生が正解を言えずに立ち往生した場合、チェック役の学生が積極的に助け舟を出してよい、と指示している。筆者は、ペアワークをさせる場合、ペアになる者同士の英語力のレベルは、なるべく同等がよいと考えているが、二人とも十分な英語力を有していない場合、チェック役の学生が、助けようにも的確なヒントを出せないことも多くなる。あるいは、答えとして出された英文が正しいか正しくないか、その判断を正しくできないという事態も十分にあり得る。そういう問題を解消するために、資料④と資料⑤に示したワークシートの作りになっている。

たとえば **studentA** 役の学生の立場から見ると、1 番目の問題には日本文を見て英語で答え、2 番目の問題にはチェック役としてパートナーの英語を聞き、チェックしなければならない。その際、自分の持っているワークシートに印刷してある正解の英文を見ながらチェックすることができるのである。また、パートナーが答えに窮した時、その正解文を見ながらヒントを出せるわけである。たとえチェック役の学生も本当は正解できない場合でも、相手にヒントを出し、助け舟を出しながら、同時に自分も学ぶことができるようになっている。

このようにして交互に答え役、チェック役を繰り返しながらペアワークを進めると、順調なペアなら 10 分足らずでアクティビティを終わらせてしまう。早く終わったペアには、ワークシートを交換して（役割を交換して）、

更にアクティビティを続けるようにと、いつも指示している。こういうペアワークに慣れないうちは、やり方がわからず戸惑いの表情を見せる学生たちも、前期の半ば頃にはすっかり慣れ、知らない相手とのアクティビティもスムーズに行うようになる。教室中の学生たちが、沈黙することなく英語を口に出して言っている様子を見ると、教師としてはまことに爽快な気分になる。アクティビティの終わり頃になると、英文も日本語も全て埋まった形の“full text”版のワークシートを改めて全員に配り、全員で音読練習をする形で授業を終える。

このような対話方式の授業を平均4回ずつ行ったところで、“mid-term test (中間テスト)”を1回行い、各学期に2回はそのような中間テストを行うことにしている。学生たちには、2回の中間テストのうち、各人にとって高い点数をとった方の回を平常点のスコアとして成績に採用することを前もって伝えておく。中間テストの出題範囲はテキストの学習済みの課の中にある例文全部と、毎回行ったペアワークのワークシートの問題全部の英文である。それだけでも相当な量の英文を覚えることになる。それとは別に期末テストも行い、期末テストでは各学期に扱った課全部の例文と、毎回のアサインメントの範囲(各課の発展問題)の英文全部が出題範囲となる。いずれも、文法知識を問う問題というより、各例文をどれだけ正確に覚えたか(マスターしたか)を見る出題形式になっているので、毎回のペアワークをするたび、また、テストを受けるたびに、学生たちは、「英文をひとつひとつしっかり暗記すること」の大切さを実感するようである。そして彼らにとって、覚えなければならない英文の量が多ければ多いほど、筆者が授業内に繰り返し強調すること、すなわち、「CDを使って何度も英文を聞いて覚える」ことの有効性に気付いていくことになる。

以上が、2011年度と2012年度に実践してみてかなりの効果を上げていると実感したペアワークの方式である。授業内で取り扱う大部分の英文は、中学レベルの英文とも言えるかもしれない。しかし学生たちは、これらを大量にインプットすることの大切さや、短くシンプルな英文でも瞬発的に口に出

して言えることの大切さを実感したことはそれまであまりなかったらしく、本授業に対して「新鮮だった」「ためになった」というような感想を寄せてくれる。そういう感想を聞くにつけ、学生たちがいかに基礎練習を怠ってきたかということに気付かされる。それはおそらく、彼らだけの責任ではなく、このような基礎練習の大切さに気付かされる機会がほとんどなかっただけなのだろうと感じている。

5. おわりに

「これは大学での授業レベルではない」という批判があると思う。しかし、筆者自身が大学生として受けた授業を振り返り、また筆者が長く実践してきた「大学での英語授業にふさわしいと思った授業」を顧みた時、その結果学生達が十分な英語コミュニケーション能力を身につけたとは言い難い、という反省がある。外国語の習得にあたって必要なことは、学習者各人の地道な努力による基礎固めであることは言うまでもないが、日本の大学生の多くはそのことを知って知らずか、まったく怠って大学まで来てしまう場合がほとんどであるという現実、大学教員の側も気付く必要があるのではないか。

学生たちが英語で、フリーディスカッションという形で自由に自分の意見を言い合えるようになる—それは教師にとっても学生にとっても英語学習の理想的な最終着地点であろう。しかしその地点に行く前に、地道な基礎訓練—野球やテニスなどのスポーツでいえば素振り練習のような—を十分にする必要がある。そのことに無自覚な学習者を相手にして、高尚な教材だけを与えても、結局は徒労に終わってしまう。そう気付くまで、筆者自身も、長い時間を要したと思う。

また、日本人学生は日本語の議論であっても、自分の意見を積極的に言ったり、人前で発表したりすることが、もともと苦手なようである。まして、英語で発言しなければならなくなると、もともとの「発言嫌い」な性質に加え、教師や多数のクラスメートの前で間違いを犯したくない、恥をかきた

くない、といったような自意識も相まって、口を閉ざしがちになる。そのような理由から、とかく沈滞気味になるフリーディスカッションやペアワークのアクティビティを、少しでも効率的で活気のあるものにできないか、と思索した末に思いついたのが本授業のスタイルだったが、今のところ狙った効果は得られているようである。

今後の課題としては、学生たちがもっと自由に「自分の意見」を英語で言えるレベルにまで到達できるような授業を、学生数が40人前後というサイズのクラスであっても実現できないものかどうか、そのことを考えていきたいと思っている。

参考文献

- Doff, A. (1988). *Teach English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching (Fourth Edition)*. Essex: Pearson Education.
- Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (Second Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 國弘正雄(1999)『英語の話しかた』東京：たちばな出版.
- 大学英語教育学会授業学研究委員会(編)(2007)『高等教育における英語授業の研究』東京：松柏社.
- 富田かおる・小栗裕子・河内千栄子(編)(2011)『リスニングとスピーキングの理論と実践：効果的な授業を目指して』東京：大修館書店.
- 森沢洋介(2006)『どンドン話すための瞬間英作文トレーニング』東京：ベレ出版.

オーラル・コミュニケーションの授業における 効果的ペアワークを模索して

山 本 満登香

1. はじめに

本稿で紹介する授業の形式は、「英語表現」と題される講座を複数の大学で数年間担当し、試行錯誤する中で発案したものである。特に専修大学においては1年生を対象に、2011年度、2012年度と引き続き実践し、効果的であることを実感したスタイルであるため、紹介させていただく。

本授業は、学生のコンスタントな家庭学習を促すためのアサインメントと、基礎力を固めるためのペアワークを柱とする。特に、ペアワークは、学生達が自由に発話できるようになるという目標の前の基礎固めをするという意味で、重要な柱となっている。

筆者がオーラルコミュニケーションの授業においていろいろ試行錯誤をする中で実感したことは、学生達がペアワークを行う際、フリーディスカッションのような形式をとるより、基礎的な文型をなるべく即座に口に出す練習をする方が、結果的に多くの英語を発話することになる、ということだ。シンプルな文でも多くの量を発話すること、その際、単純な暗記ではなく、シンプルな英文を自分で「即座に」発話できるようにすること。その重要性を学生に認知させるためにペアワークを実践することが本授業の特徴である。

2. 授業の展開方法

英語の授業では、教員と、それを受講する学生が、以下のような意識を持って授業に臨むべきだと筆者は考えている。

＜学生にとって必要な意識＞

1. 英語力を上げるために必要なことは、基礎力を重視し、中学、高校で学んだ文法事項を含め、英文を何度も反復することである。
2. そのために、なるべく多くの英語を聞き、耳を鳴らす必要がある。
3. 更に、なるべく多くの英文を声に出して読み、練習をする必要がある。
4. その上、コンスタントに勉強し、予習よりも復習に、より多くの時間を割くべきである。

＜教師に必要な意識＞

5. 上記の点を学生に自覚、実感させる必要がある。
6. そしてその上で、上記のことを学生に実行させることが重要だ。

このような考えを実行するためのテキストが持つ要素として、筆者は、以下のポイントに留意している。

1. 基本的な英語表現（英会話表現）が数多く載っていること。
2. CDブックであること。

テキストがCDブックである必要性は非常に高いと考える。学生が、自宅でも何度も聴くことを可能にするからである。

3. 家庭学習とアサインメント：ペアワークの前に行うこと

以下が、本講座のクラスレベル、クラスサイズ、授業で使ったテキストである。

講座名：英語表現 a,b

講座レベル：普通

受講者：経済学部1年生 約40名

使用テキスト：*Everyday English Grammar (Revised Edition)* 南雲堂

使用テキストで扱う文法項目は以下のようなものである。

使用テキスト CONTENTS

Unit 1	be 動詞（現在形）	Unit 13	代名詞
Unit 2	一般動詞（現在形）	Unit 14	前置詞
Unit 3	be 動詞（過去形）	Unit 15	形容詞
Unit 4	一般動詞（過去形,規則変化）	Unit 16	副詞
Unit 5	一般動詞（過去形,不規則変化）	Unit 17	比較(1)
Unit 6	命令文,There is[are]~, it の特別用法	Unit 18	比較(2)
Unit 7	注意すべき疑問文	Unit 19	接続詞
Unit 8	進行形	Unit 20	受け身（受動態）
Unit 9	未来形	Unit 21	不定詞
Unit 10	助動詞(1)	Unit 22	動名詞
Unit 11	助動詞(2)	Unit 23	分詞
Unit 12	名詞・冠詞	Unit 24	現在完了

以上の文法項目に焦点を当てながら、だいたい、一講義に 1 Unit を解説しながら進めていく。最初の 4 章を費やし be 動詞と一般動詞を扱うのである。通年の開講時間（回数）を考慮して、2 章分をまとめて扱う回もあるが、基本的には 1 回の授業で 1 unit を扱う。

テキストを購入した時点では、テキストのレベルが低いのではないか、という印象を持つらしい学生達も、新学期の授業が始まると、いかに自分の英語の基礎がないかということを思い知らされることになる。以下は本テキストの、第一章(Unit1)の概要である。まず各課の最初に、以下のような 25 個前後の例文が並ぶ。

資料①

Unit 1

be動詞（現在形）

私は大学生です。

彼女は短大生です。

彼は高校生です。

彼らは大阪出身です。

私たちは図書館にいます。

これは私の新しい携帯電話です。

日本は島国です。

私の専攻は経済学です。

私は大学1年生です。

東京ディズニーランドは千葉県にある。

私は高校生ではない。

相撲は私の一番好きなスポーツではない。

彼らは北海道出身ではない。

準備はいいですか。

彼らはあなたの友人ですか。

健は学食にいますか。

「アルバイト」は英語で何と言いますか。

A: あなたはここの学生ですか。

B1: はい、そうです。私は1年生です。

B2: いいえ、違います。私は教員です。

A: あなたのメールアドレスは何ですか。

B: aiko@abc.ne.jp です。

A: 彼女の名字は何ですか。

B: 鈴木です。

A: スミス教授はどこにいらっしゃいますか。 Where's Professor Smith?

B: (彼は/ 彼女は) 研究室にいらっしゃいます。 He's in his office. / She's in her office

I am a university student.

She is a junior college student.

He is a high school student.

They are from Osaka.

We are in the library.

This is my new cellphone.

Japan is an island country.

My major is economics.

I am in my first year at university.

Tokyo Disneyland is in Chiba Prefecture

I am not a high school student.

Sumo is not my favorite sport.

They are not from Hokkaido.

Are you ready?

Are they your friends?

Is Ken in the school cafeteria?

What is the English for "arubaito"?

Are you a student here?

Yes, I am. I'm a freshman.

No, I'm not. I'm a teacher.

What's your e-mail address?

It's aiko@abc.ne.jp.

What's her family name?

It's Suzuki.

各 unit の最初のページにこのように、20～25 個の例文が並ぶ。そして本テキストは CD ブックであるから、学生たちはあらかじめ授業の前に、これらの例文を CD の音声を一通り聞いてくるという形の「予習」が義務として課せられている。

ところで、上記のような例文の日本語を英訳するよう求められると、たいていの学生はすらすらと即答することができない。「私は大学生です」「彼は高校生です」くらいは言えても、「私たちは図書館にいます」「健は学食にいますか」となると、ほとんどの学生は正解できない。存在を表す be 動詞の用法をしっかりとマスターしていないという理由もあるが、このように基礎的でシンプルな文を口に出して言う練習をほとんどしていないからでもあろう、と筆者は推測している。

また、この第一章の中だけでも、「私の専攻は経済学です」「私は大学一年生です」など、大学生として有用な英語表現が含まれている。また、What is the English for “arubaito”? という文などは、応用範囲が広く、覚えておくに非常に便利な表現だ。これらの表現の正しい英文をすらすらと正解できる学生は、初回の授業時には皆無と言ってよいが、それは基礎知識がないからではなく、基礎練習が足りないからなのである。

自分に基礎力がないことを自覚し、基礎力を固めることの必要性を痛感することは、学生の英語学習に対する動機づけという点で非常に大切である。しかし筆者は学生に、自分の基礎力のなさを実感させることよりも、基礎練習の大切さに気付かせることを重視している。自分が基礎的な英文すら言えないと、学生はとかく自信をなくしてしまいがちだが、筆者は、的確な英文をすぐ言えないのは知識がないからではなく、基礎練習が足りないのだということを授業内で繰り返し説き、その上で、先に挙げた英語学習に対する「学生に必要な意識」の各項目の重要性を説くようにしている。そのようにしても、これらの項目を素直に実行する学生、つまり、「なるべく多くの英語を聞き」、「なるべく多くの英語を声に出して反復練習し」、「これらのことをコンスタントにし続ける」ことのできる学生はなかなかいないと言ってよい。

そこで、そうしなければならない状況を本授業では作っている。

ひとつは、毎授業ごとのアサインメントの提出を課している。それは、各課の文法事項に関する練習問題をルーズリーフ等、1枚の紙に手書きで書いて提出させるだけのことである。これを毎回課すだけで、学生たちはコンスタントに英語の勉強に時間を割くことになる。「宿題」という形にすることは、学生たちに勉強させるための有用な強制力となる。

以下が、1課分のアサインメントの課題である。テキストには、この他に「基本問題」という題の、その課の文法事項の基礎事項を確認する練習問題もほぼ同じ量用意されている。しかしアサインメントとして提出することを課しているのは、以下に挙げる「発展問題」と題される方の3問である。「基本問題」の方は、その文法項目の基礎事項に関して自信がない場合、学生各自が前もって学習しておくように、という指示を出している。

資料②

発展問題 (Unit 1)

[1] 次の語句を並べかえて、日本語に合う英文を作りなさい。

1) A: 田中教授の研究室はどこ？

(is, Professor, office, where, Tanaka's)?

B: あの建物の3階だよ。

(on, that building, it, the third floor, of, is)

2) あちらにいる男性は私たちの大学の学長先生です。

(the president, is, the man, our university, of, over there)

3) 人生の意味とは何か？

(life, the meaning, what, of, is)?

[2] 次の日本語を英語で表現しなさい。

1) 彼女の両親は公務員です。

2) あなたの一番好きな食べ物は何ですか。

3) 日本の総理大臣はだれですか。

[3] 太一さんが自分と友人について話しています。CDを聞いて、次の質問に対する答えを英語で書きなさい。

1) What year of university is Taichi in?

2) What is Taichi's major?

3) What subject is difficult for Taichi and his friends?

学生たちは毎週、この程度の難易度と量の問題を家庭学習のタスクとして課せられているわけであるが、一見、易しそうな問題も、完全な正解を書くことは、彼らにとってそうたやすいことではないようだ。[1]の問題は課によって出題形式が様々に違っているが、[2]、[3]の問題はそれぞれ決まって簡単な英作文と、リスニングの問題である。英作文の3文の英文を、3文ともほぼ間違いなく書ける学生はかなり少ない。筆者の印象では1割にも満たない。また、[3]のリスニングは、リスニングを家でまじめにやった学生はある程度正解することができる。教科書に付随したCDを丁寧に聞けば、そのリスニングの課題に対する3問の質問に正しく正解することは十分に可能なはずである。実際、学生の正解率は[2]の英作文の問題よりかなり高い。ただし、学生達の3~4割はこのリスニングを実行していないようである。リスニングを実行しなかった旨を正直にレポートに書く学生もいる一方、友人の解答を丸写ししている気配が読み取れるレポートが続出する、というのが実情である。英語力の向上のために音声を聞く必要性を常に説いている本授業において、この実情は決して望ましいことではないが、CDを聞く機材を所有していなかったり、CDを聞く環境に恵まれていない学生もいるらしく、なかなか全員にリスニング学習を徹底させるに至っていない。

そうは言っても、このアサインメントの提出は、毎回課せられているので、筆者は、学生の出来、不出来に対し（あるいは不勉強に対し）、内容の評価をしていない。たとえ友人のレポートの丸写しであっても、自らの手でレポート用紙に英文を書く労力だけは割いているのであるから、まったく何もせずに授業に臨むよりましであろう。そういう意味で、このアサインメントに対する評価は、「提出したか、しなかったか」という観点だけで点数をつけるにとどめている。

さて、その日に提出すべきアサインメントの回収は授業のいつの時点でするのがいいか。筆者は、こういうタスクを毎回課すようになった初期の頃には、授業が終わる頃に回収していた。しかし最近では、授業の始めに、まず何よりも先に回収することになっている。宿題を忘れた学生は、授業内にその

課の宿題を自力で完成し、授業の終わり頃に「出し忘れました」などと言いながら持ってくることもある。そういう場合は受け取るが、授業の最初に提出した場合よりは減点をするをルールとし、そのことを学生全員にも前もって周知させておくことにしている。

授業の最初にアサインメント回収を行い、その課の文法事項の簡単な解説、前回の授業で学んだ英語表現の復習などを、ほぼ 30 分行う。文法事項の解説と言っても、中学時代に習ったはずの、ごく基礎的な文法事項であるため、改めて文法の解説をするのではなく、各課の例文の中で、実際のコミュニケーションに使い易い例文を指摘し、「応用範囲の広い英文はどれか」、「日本人学生が間違いやすい英文はどれか」、といった観点からの解説を行う。学生達には、「勉強の材料としての英語」、「単位をもらうための英語」といった意識を捨てさせ、「近い将来、自分がキャンパス内や街の中で実際に使うことのできる、役立つ英語」を身につける、という意識を持たせるようにしている。4月に授業を開始して最初の1, 2回ぐらいはざわついていたクラスの雰囲気も、回を重ねるごとに、学生の目つきが変わってくる。この、たかだか 20分あまりの、文法項目に関する解説の時間も静かに、真剣に聞くようになる。

このようにペアワークの前段階の準備、すなわち、家庭での予習と、授業での解説はおおかた終わる。次章では本講座で行っているペアワークの方法を紹介する。

4.1 ペアワーク：現在の形に至るまで

さて、大学の一般教養としての英語の授業、特に「英語表現」とか「オーラル・コミュニケーション」などと称されることの多い、「会話表現力」を上げる目的の授業においては、学生たちにペアワークをさせるのが有効とされている。その場合、どのような教材を選び、どのようなタスクを課すのが適当であろうか。こうした問いに明確なひとつの答えを出すことは不可能であろうが、筆者自身は大学教員になって以来、複数の大学で会話表現系の授業を担当する機会に恵まれたこともあり、自分の中でこの問いを続けながら

何度も試行錯誤をしてきたつもりである。

その試行錯誤の中で、某大学で実践していたことであるが、以前は、よくある標準的な形式のペアワークを何年か行っていた。学生を二人組に組ませ、テキスト中のテーマに沿ってそれぞれディスカッションさせるという方法の「フリーディスカッション」である。テキストの各課のテーマに沿って毎週あるいは隔週ごとにディスカッションさせるのである。ディスカッションのテーマは「喫煙の是非」、「ニート問題」、「女性の仕事と結婚の両立」、「学生のアルバイトの是非」、「裁判員制度」等々であり、現代の若者にも関心があるはずの重要な社会問題であった。筆者自身がかつて英文科の大学生時代に、ネイティブの先生から受けた英語表現の授業はこれに非常に近いスタイルであった。つまり筆者は、自分自身が学生時代に受けた授業のスタイルをそのまま応用してみたのである。こういう難しいテーマを英文で読み、自分自身が英語で議論できるようになれば、学生たちも、大学で英語の授業を受けることのありがたみを実感できるに違いない…教師の立場からはそのように考えたのだが、現実はなかなかうまくいかなかった。二人組になってもほとんど目を合わさず、沈黙してしまうペアがある一方、楽しくなりすぎて母語である日本語で雑談ばかりしてしまうペアが、教室内のあちこちに出現する。これではとても、理想的な授業とはいえない。

このような形式のペアワークをさせる時、クラスのサイズが20人以下くらいの比較的小さい規模であり、学生の学力とモチベーションが比較的高い場合には、ある程度うまくいく。しかしこういう条件にあてはまらない場合には、ほとんどうまくいかないのである。その失敗の原因の一つは、ディスカッションのテーマが難しすぎるということである。たとえ日本語で議論してもよい、と言われても、学生の多くは二人組になって活発に議論を交わすことはほとんどできないであろう。それには、日本人学生特有の「議論下手」の性質も関わっているかもしれない。また、ひとつには、学生の英語力の絶対的不足という問題もあるだろう。大学という教育機関に身を置くと、教師も学生も、「大学らしい」質とレベルの授業を提供したい、それを享受した

い、という欲求を互いに持っている。だが、英語学習に限らず、外国語学習においては、こうした欲求は地道に学力を上げて行く際の妨げにすらなるのではないか…筆者は最近そのように考えるようになった。

学生たちの基礎学力がフリーディスカッションを十分にこなすだけのレベルに達していないことが明らかな場合（それは、筆者が担当した複数の大学のほとんどすべてのクラスにあてはまることなのだが）、そして、クラスサイズが20人以上になり非常に大きいクラスの場合、ペアワークはどのような形態が適当であろうか。一時期、筆者は、上記のようなクラスを担当した場合、教室内のペアワークを完全に放棄していた。しかしそうすると、学生の授業態度はより一層「静的」で「受動的」なものにとどまってしまうことになる。扱う教材が「会話表現」であっても、教師が一方的に話し、学生はただ座って聞いているだけであれば、一年間を通して、学生が実際に自分の口を動かして英語を話す機会は非常に少なくなってしまう。たとえ教師が頻繁に、CDなどを使ってモデルとなる英語音声を流し、学生にリピートやシャドウイングの練習をさせたりしても、その発話形態は限りなく「受動的」なものである。その頃は「小テスト」、つまり、“pop quiz”という形でペーパーテストを行う回数を増やすことで、学生の家庭学習の成果を見るようにしていたが、そういう形で疑似コミュニケーションのようなものを紙の上でやらせてみても、各学生のコミュニケーションの相手は教師のみとなり、学生同士の横のコミュニケーションを生み出すことはほとんどできなかった。これでは、学生が「自分も英語を話せるんだ」と実感したり、「誰かと話してみよう」と思ったりすることはなかなか難しい。教室内の雰囲気としても沈滞感を拭い去ることができない。これはなんとかしなければいけない。…そう考えた結果取り組み始めたのが、2011年度に始めた以下のような形式のペアワークである。

4.2 ペアワーク：現在の形式

以上のような経緯の後、2011年度から、筆者は専修大学の英語表現の授業

において、ペアワークを積極的に取り入れることを再び始めた。クラスサイズもクラスレベルも 2012 年度とほぼ同じ(約 40 名)であるので、以下、2012 年度に実践している形式を紹介する。

ペアワークを始めるにあたって、まず第一に工夫していることは、ペアの組ませ方である。ペアを作るにあたって筆者が特に留意していることがある。それは「仲の良い友達同士をペアにさせない」ことである。多くの英語教師の方が経験していることであろうが、学生達は、勝手にペアを作れと指示されると、多くが仲良しで気の合う友人同士でペアになる一方、クラス全体を眺めると、ペアの相手を見つけれずに「あぶれる」学生が何人か出てくる。

「あぶれた」学生同士が自主的にペアになるようにすばやく行動すればよいが、そうはならずただ茫然と立ち尽くしている学生も多い。そうってから、あぶれた学生たちをペアにさせたりすることに費やす時間は無駄となる。また、学生達に「主体的に」ペアを作らせると、結局、毎回同じ相手とペアを組み、仲良し同士ペアになると、肝心の英語の練習をまったく怠ったりする場合も多くある。そういう事態を避けるため、筆者は、学期の最初に各々の学生に作らせる「ネームカード」を使用して、そのカードを毎回トランプのようにシャッフルすることにより「新鮮なペア作り」を行うことにしている。まさに完全な「偶然」を利用してのペア作りなのだが、偶然に仲良し同士がペアになりそうだとわかると、筆者は、彼らの前で露骨にカードを一枚送って、無理やりにも仲良し同士のペアをできないようにする。毎回そうしていれば、学生達も、そのことを笑って受け入れ、仲良しの友達とはペアになれず、毎回「知らない人」とペアワークをするということを自然に受け入れるようになる。毎回、よく知らない相手とペアを組むことは、いきなり外国人と話さなければならないことへの拒絶感をなくすことにもなり、「知らない相手と話す」ことに慣れることは、日本人の学生には必要なことだと考えている。

このようにしてペア作りが終わると、学生たちには、ペアワークがしやすいよう、好きな所に移動するように指示をする。そうするとたいていの学生

[Student A]

Unit1&3---Worksheet

Student A No. [] Name []

My Partner ... []

1. I am in my first year at university. / I'm a freshman at university.
2. They are my father and brother.
3. This is a good book.
4. This is not right.
5. These are not real flowers.
6. What's the English for "arubaito"?
7. What's her family name?—It's Suzuki.
8. They were very kind and friendly.
9. We were very tired.
10. Where were you?
11. What was your favorite subject in high school?
—It was Japanese./My favorite subject was Japanese.

1. 私は東京出身です。
2. 私は大学一年生です。
3. 私の専攻は経済学です。
4. 彼らは私の父と兄です。
5. (写真の中の二人を指さしながら) 彼らはあなたのお母さんとお姉さんですか？
6. これは良い本です。
7. この辞書は良い。
8. これは正しくない。
9. あれは本物の花(1輪)ではない。
10. これは本物の花(複数)ではない。
11. あの男性は日本人ですか、それとも中国人ですか？——彼は日本人です。
12. 「アルバイト」は英語で何と言いますか。
13. 彼らはどこにいますか？
14. 彼女の名字は何ですか？——鈴木です。
15. 彼は先週欠席でした。
16. 彼らはとても親切で楽しみやすかった。
17. 私は昨日疲れていました。
18. 私たちはとても疲れていた。
19. 英語のテストは難しかったです。
20. どこにいたの？
21. 彼女はどこ？
22. 高校で一番好きな科目は何でしたか。——国語でした。

資料⑤

(Student B)

Unit1&3---Worksheet

*Student B No.[]	Name []	My Partner ... []
1. I'm from Tokyo.		1. 私は東京出身です。
2.		2. 私は大学一年生です。
3. My major is economics.		3. 私の専攻は経済学です。
4.		4. 彼らは私の父と兄です。
5. Are they your mother and sister?		5. (写真の中の二人を指さしながら) 彼らはあなたのお母さんとお姉さんですか？
6.		6. これは良い本です。
7. This dictionary is good.		7. この辞書は良い。
8.		8. これは正しくない。
9. That is not a real flower.		9. あれは本物の花(1輪)ではない。
10.		10. これは本物の花(複製)ではない。
11. Is that man Japanese or Chinese?—He is Japanese.		11. あの男性は日本人ですか、それとも中国人ですか？—彼は日本人です。
12.		12. 「アルバイト」は英語で何と言いますか。
13. Where are they?		13. 彼らはどこにいますか？
14.		14. 彼女の名字は何ですか？—鈴木です。
15. He was absent last week.		15. 彼は先週欠席でした。
16.		16. 彼らはとても親切で親しみやすかったです。
17. I was tired yesterday.		17. 私は昨日疲れていました。
18.		18. 私たちはとても疲れていた。
19. The English test was difficult.		19. 英語のテストは難しかったです。
20.		20. どこにいたの？
21. Where is she?		21. 彼女はどこ？
22.		22. 高校で一番好きな科目は何でしたか。—国語でした。

学生たちは、自分が studentA をやるのか、studentB をやるのかを決めたら、氏名を書き、自分が担当する役にチェックを入れたチェックシートのみ交換する。その際前もって、A を担当する学生はチェックシートの細めの欄に奇数番号 (1,3,5,7,...21) を記入し、B を担当する学生は偶数番号 (2,4,6,8...22) を記入しておく。そして、A を担当する学生は A 用のワークシートを持ち、B を担当する学生は B 用のワークシートを持つ。そして交互に、自分が言わなければならない英文を、日本語を見ながら言っていくのだ。

つまり、A 担当の学生は、ワークシートの右側の欄の日本語の文の中で、奇数番号の、太字の文を見て、「なるべく即座に」英文を言わなければならない。1 番の「私は東京出身です」という文を見るやいなや、即座に “I’m from Tokyo.”と言わなければならないというわけだ。A の学生がひとつの問題文（日本文）に対して答え（英文）を言ったら、B の学生がその時に担っている役は、その発話に対するチェック役だ。A が答えた各問に関して、「○」「△」「×」の三段階の基準で評価を下し、手元のチェックシートに記入してあげなければならない。評価を下すにあたり、筆者が学生に前もって指示しているおおよその指針は次のようなものだ。

○…すらすらと間違いなく正解を言えた。

△…なんとか正解を言えたが時間がかかった。

あるいは、(B の) 助けを得てなんとか言えた。

×…まったく言えなかった。答えたが、まったく間違っていた。

「○」をつける基準の「すらすらと」と判断するおおよその基準として、学生には、「3 秒以内に言えたら」と言っておくが、ペアワーク中の教室を巡回して観察してみると、多くの学生がパートナーに与える評価は実際にはかなり甘めで、「すらすらと」英文を言えているとは言い難い答え方に対しても、「○」をつけていることが多いようだ。だがそれでも構わない、と筆者は考えている。このペアワークのアクティビティで大切なことは、学生た

ちが他人（ここではパートナー）の目を意識しながら、何か言いたいこと（日本文）を頭に浮かべ、それを瞬発的に英語で言おうと努力することであり、学生同士の評価の正確さは問題ではないと考えるからである。学生同士の評価だと、評価自体はとかく甘くなりがちだが、教師にもクラスメートにも弱みを見せたくない、恥をかきたくない、という、「羞恥心」というか、「自意識」の非常に高い日本人の学生には、評価が甘いことはかえってプラスに働くようだ。学生たちが気遅れすることなく、活発に発話できるからである。

また、学生たちは答える役とチェック役を、交互に繰り返すのだが、答えなければならぬ学生が正解を言えずに立ち往生した場合、チェック役の学生が積極的に助け舟を出してよい、と指示している。筆者は、ペアワークをさせる場合、ペアになる者同士の英語力のレベルは、なるべく同等がよいと考えているが、二人とも十分な英語力を有していない場合、チェック役の学生が、助けようにも的確なヒントを出せないことも多くなる。あるいは、答えとして出された英文が正しいか正しくないか、その判断を正しくできないという事態も十分にあり得る。そういう問題を解消するために、資料④と資料⑤に示したワークシートの作りになっている。

たとえば **studentA** 役の学生の立場から見ると、1 番目の問題には日本文を見て英語で答え、2 番目の問題にはチェック役としてパートナーの英語を聞き、チェックしなければならない。その際、自分の持っているワークシートに印刷してある正解の英文を見ながらチェックすることができるのである。また、パートナーが答えに窮した時、その正解文を見ながらヒントを出せるわけである。たとえチェック役の学生も本当は正解できない場合でも、相手にヒントを出し、助け舟を出しながら、同時に自分も学ぶことができるようになっている。

このようにして交互に答え役、チェック役を繰り返しながらペアワークを進めると、順調なペアなら 10 分足らずでアクティビティを終わらせてしまう。早く終わったペアには、ワークシートを交換して（役割を交換して）、

更にアクティビティを続けるようにと、いつも指示している。こういうペアワークに慣れないうちは、やり方がわからず戸惑いの表情を見せる学生たちも、前期の半ば頃にはすっかり慣れ、知らない相手とのアクティビティもスムーズに行うようになる。教室中の学生たちが、沈黙することなく英語を口に出して言っている様子を見ると、教師としてはまことに爽快な気分になる。アクティビティの終わり頃になると、英文も日本語も全て埋まった形の“full text”版のワークシートを改めて全員に配り、全員で音読練習をする形で授業を終える。

このような対話方式の授業を平均4回ずつ行ったところで、“mid-term test (中間テスト)”を1回行い、各学期に2回はそのような中間テストを行うことにしている。学生たちには、2回の中間テストのうち、各人にとって高い点数をとった方の回を平常点のスコアとして成績に採用することを前もって伝えておく。中間テストの出題範囲はテキストの学習済みの課の中にある例文全部と、毎回行ったペアワークのワークシートの問題全部の英文である。それだけでも相当な量の英文を覚えることになる。それとは別に期末テストも行い、期末テストでは各学期に扱った課全部の例文と、毎回のアサインメントの範囲(各課の発展問題)の英文全部が出題範囲となる。いずれも、文法知識を問う問題というより、各例文をどれだけ正確に覚えたか(マスターしたか)を見る出題形式になっているので、毎回のペアワークをするたび、また、テストを受けるたびに、学生たちは、「英文をひとつひとつしっかり暗記すること」の大切さを実感するようである。そして彼らにとって、覚えなければならない英文の量が多ければ多いほど、筆者が授業内に繰り返し強調すること、すなわち、「CDを使って何度も英文を聞いて覚える」ことの有効性に気付いていくことになる。

以上が、2011年度と2012年度に実践してみてかなりの効果を上げていると実感したペアワークの方式である。授業内で取り扱う大部分の英文は、中学レベルの英文とも言えるかもしれない。しかし学生たちは、これらを大量にインプットすることの大切さや、短くシンプルな英文でも瞬発的に口に出

して言えることの大切さを実感したことはそれまであまりなかったらしく、本授業に対して「新鮮だった」「ためになった」というような感想を寄せてくれる。そういう感想を聞くにつけ、学生たちがいかに基礎練習を怠ってきたかということに気付かされる。それはおそらく、彼らだけの責任ではなく、このような基礎練習の大切さに気付かされる機会がほとんどなかっただけなのだろうと感じている。

5. おわりに

「これは大学での授業レベルではない」などという批判があるかと思う。しかし、筆者自身が大学生として受けた授業を振り返り、また筆者が長く実践してきた「大学での英語授業にふさわしいと思った授業」を顧みた時、その結果学生達が十分な英語コミュニケーション能力を身につけたとは言い難い、という反省がある。外国語の習得にあたって必要なことは、学習者各人の地道な努力による基礎固めであることは言うまでもないが、日本の大学生の多くはそのことを知って知らずか、まったく怠って大学まで来てしまう場合がほとんどであるという現実、大学教員の側も気付く必要があるのではないか。

学生たちが英語で、フリーディスカッションという形で自由に自分の意見を言い合えるようになる—それは教師にとっても学生にとっても英語学習の理想的な最終着地点であろう。しかしその地点に行く前に、地道な基礎訓練—野球やテニスなどのスポーツでいえば素振り練習のような—を十分にする必要がある。そのことに無自覚な学習者を相手にして、高尚な教材だけを与えても、結局は徒労に終わってしまう。そう気付くまで、筆者自身も、長い時間を要したと思う。

また、日本人学生は日本語の議論であっても、自分の意見を積極的に言ったり、人前で発表したりすることが、もともと苦手なようである。まして、英語で発言しなければならなくなると、もともとの「発言嫌い」な性質に加え、教師や多数のクラスメートの前で間違いを犯したくない、恥をかきた

くない、といったような自意識も相まって、口を閉ざしがちになる。そのような理由から、とかく沈滞気味になるフリーディスカッションやペアワークのアクティビティを、少しでも効率的で活気のあるものにできないか、と思索した末に思いついたのが本授業のスタイルだったが、今のところ狙った効果は得られているようである。

今後の課題としては、学生たちがもっと自由に「自分の意見」を英語で言えるレベルにまで到達できるような授業を、学生数が40人前後というサイズのクラスであっても実現できないものかどうか、そのことを考えていきたいと思っている。

参考文献

- Doff, A. (1988). *Teach English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching (Fourth Edition)*. Essex: Pearson Education.
- Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (Second Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 國弘正雄(1999)『英語の話しかた』東京：たちばな出版.
- 大学英語教育学会授業学研究委員会(編)(2007)『高等教育における英語授業の研究』東京：松柏社.
- 富田かおる・小栗裕子・河内千栄子(編)(2011)『リスニングとスピーキングの理論と実践：効果的な授業を目指して』東京：大修館書店.
- 森沢洋介(2006)『どンドン話すための瞬間英作文トレーニング』東京：ベレ出版.

日本語コースにおけるビジターセッションの 学習効果と課題

赤木 浩文

1. はじめに

協定校を中心とした短期留学生を対象に開講されている専修大学集中日本語・日本事情コース¹では、専修大学の日本人学生がクラス活動に参加するビジターセッションを教室活動の一つとして採用している。当コースでビジターセッションを行う目的²の一つとして、学習者に母語話者とのインターアクションの機会を提供し、実際の場面での言語使用を体験させることが挙げられる。第二言語の学習における実際場面でのインターアクションの重要性は、ネウストプニー（2002）をはじめ多くの研究者によって主張されている。本稿では当コースにおけるビジターセッションの過去5年間の統計的な報告を行い、全体を概観する。そして実施されているコースの中からビジターセッションを中心したシラバスで授業を行っている春コース³に焦点をあて、ビジターセッションの学習効果と課題について考察する。

2. ビジターセッションとは

ビジターセッションとは、言語教育の現場に母語話者を招いたり、母語話者のコミュニティーを訪れたりして、母語話者との実際場面で目標言語を使

¹ 専修大学日本語・日本事情プログラムでは、春期4週間、夏期7週間、冬期12週間、冬期7週間及び9週間の日本語集中コースを開講している。

² 当コースのビジターセッションの目的には、日本語学習の動機づけ、教師以外の日本語母語話者に接する機会の提供、日本語母語話者との接触による異文化理解の促進などがある。

³ 口頭能力の養成に焦点をあてた会話を中心としたコース。

用させる活動である。母語話者との接触によって自然なインターアクションが起きることから、インターアクション教育の有効な活動として考えられている。インターアクション教育を提唱するネウストプニーは、学習プロセスを一つの「訂正過程」として考えている（1995, 2002）。母語話者とのインターアクション中に「問題」が起こった場合、それを解決するために「アクティビティー」を適用することが必要だという。インターアクション教育に必要なアクティビティーとして、教師の説明などによって問題の解決の仕方が直接提供される「解釈アクティビティー」、目標言語習得のために行うロールプレイやシミュレーションなどの練習によって、学習者にインターアクション行為を生成させる「練習アクティビティー」、そしてインターアクション・ルールの本当の使用場面を言語教育の中に導入した「実際使用アクティビティー」を挙げている。三つ目の実際使用アクティビティーでは、実際場面での母語話者とのインターアクションにおいて、学習者は教室で得られた言語・社会言語知識をそのまま使用するだけでは、不十分、不自然であることに気づき、インターアクション・ルールを意識、考慮せざるを得なくなるという。そして、実際場面のインターアクションを教室活動に取り入れた効果的な活動の一つが、ビジターセッションであるとしている。

3. 先行研究

日本語教育現場のビジターセッションを研究対象に取り上げた論文が数多く発表されているが、学習者のインターアクション能力⁴に注目したものに村岡（1992）がある。村岡（1992）は学習者のコメントと会話録音テープを分析し、ビジターセッションの有効性と問題を分析している。そして、学習者がビジターセッションに対して肯定的なこと、母語話者と実際の接触場面は教室での練習より自然だと評価されたこと、総合的な日本語の使用が促進されたことを述べ、実際場面でのインターアクション活動を日本語の授業に導

⁴ 言語能力，社会言語能力，社会・文化・経済的な文化行動能力を実際に行うための能力。

入することの有効性を確認した。

横須賀（2003）は、日本の大学の中級日本語学習者を対象としたクラスで行ったビジターセッションの実例を挙げ、学習者、セッションに参加した日本人ビジター（以降、ビジター）の評価から、ビジターとの共同作業が学習者の日本語、日本文化、社会能力⁵を向上させると同時に、自己能力の不足分を認識させ、学習動機を高める効果があったことを報告している。ビジターセッションはインターアクション能力の向上に有効だとし、ビジターセッションのデザインを体系化した。

レベル差のあるクラスでのビジターセッションの学習効果について報告したものに、赤木（2011）がある。赤木（2011）では、レベル差があるオーストラリア人短期留学生を対象としたクラスにおいてビジターセッションを行い、学習者のアンケート及び教師の授業観察を分析し、学習者のモチベーションが向上したこと、学習者、ビジター双方に気づきや学びの効果があること、母語話者とのペア活動によって学習者のレベル差を軽減させることができたことを報告している。

学習者とビジターの「対等な関係」作りの重要性を主張したものでは、関（2007）の研究報告がある。関（2007）は初級初期レベルのビジターセッションをコミュニティー作りと日本語学習活動という視点から捉え、学習者とビジターに双方向的な学びのある「対等な関係」を目指した活動を行い、その授業の結果報告を行った。ビジターの気づきを通して分析を行い、双方の対等な関係作りにはビジターに支援意識を持たせないこと、自分を語らせること、ビジター自らの日本語運用への振り返りを促すことが有効であったと結論している。

またビジターセッションを大学で行うことの意義をグローバリゼーションの視点から考察した研究にファン（2005）がある。ファンは留学生を対象とした日本語クラスのビジターセッションに参加したビジターの意識の変化を分析した。その結果、日本語学習者と同様にビジターである一般学生も異文

⁵ 社会言語・社会文化能力を指していると考えられる。

化理解を深めることを確認し、ビジターセッションを大学でのグローバルセッション教育⁶の一環として考えることができるとした。そして学内ネットワークの構築、学課間の協体制作りの必要性を説いた。

本稿は、ビジターセッションによる学習効果と課題を検証することを目的とする。そのために、まず過去5年間の統計的な報告を行い、当コースのビジターセッションを概観する。そして、具体的な授業をより複眼的かつ統合的に観察するために、学習者・ビジター・教師の三者の評価から分析を行う。

4. 当コースビジターセッションの統計的報告

4.1 実施状況

当コースのビジターセッションは、国際交流事務課の事務と連携し、ビジター募集の告知と参加者の募集を行っている。また、文学部日本語学科とも連携し、日本語教育実習ゼミの学生が実習生として参加している。過去5年間に行われたビジターセッションは合計すると808回、参加者は延べ3310名にのぼる。各コース別のセッション実施回数、ビジター参加者数は表1のようになっている。開講年・学期で開講されるクラス数及びコースの期間が異なるので、表1にその年に開講されたクラス数と開講期間を示した。

表1. 過去5年間のセッションの実施回数・参加者数（延べ人数）

コース	川崎研修 ⁷	春コース	夏コース	秋コース	冬コース	計
期 間	3 週間	4 週間	7 週間	12 週間	9 週間	
クラス数	5	18	23	22	24	92
実施回数	38	178	136	235	221	808
参加人数	61	881	791	906	671	3310

⁶ ここでは、日本人学生が外国人とのインターアクションの基準は一つでないこと、インターアクションの普遍性は多様な基準が共存できること、問題と共存して積極的にインターアクションを進めることを学び、異文化理解を深めることを指していると考えられる。

⁷ 専修大学日本語コースが2005年より川崎市国際交流協会から委託されている3週間の日本語コース。対象はオーストラリア・ウーロンゴン大学の学生。

4.2 活動内容

活動内容は、会話・インタビューの相手などのペアワーク、意見交換、留学生の調査発表などを聞き質問やコメントを行う、プレゼンテーションの準備補助、タスク、発音練習に渡っている。ここ5年間のビジターセッションを川崎研修・春・夏・秋・冬コースに分類してまとめたものが表2である。春と川崎研修は他のコースとシラバス・カリキュラムが異なっている。

表2. コース・活動別ビジターセッション回数 (2008年冬～2012年夏)

	川崎研修 3週間	春コース 4週間	夏コース 7週間	秋コース 12週間	冬コース 9週間	計
クラス数	5	18	23	22	24	92
ペアワーク(会話)	24	94	70	108	102	398(49.2)
意見交換	4	18	4	17	20	63(7.7)
発表を聞いて質問	2	18	28	63	62	173(21.4)
プレゼン補助	7	39	29	41	35	151(18.6)
その他	1	9	5	6	2	23(2.8)
計(回)	38	178	136	235	221	808

ビジターセッションで行われた活動はペアワーク（会話・インタビューなど）が最も多く、全体の49.2%、順に発表を聞いて質問が21.4%、プレゼンテーション補助が18.6%、意見交換が7.7%、その他2.8%となっている。それをレベル別に集計したのが表3である。

表3. レベル別・活動別ビジターセッション回数 (2008年冬～2012年夏)

クラス名	川崎研修	初級 (J1)	初中級 (J2)	中級 (J3)	上級前 (J4)	上級後 (J5)	計
クラス数	5	21	22	19	16	9	92
ペアワーク	24	66	116	95	71	26	398
意見交換	4	0	5	22	20	12	63
発表を聞いて質問	2	20	34	34	59	24	173
プレゼン補助	7	30	32	28	45	9	151
その他	1	5	4	6	7	0	23
計(回)	38	121	191	185	202	71	808

さらに、レベル別に活動内容の割合をグラフにしたものが図1である。これをみると初級では圧倒的に会話などのペアワークを行うことが多く、レベルが上がると他の活動の割合も増えている。但し同じ会話ペア練習であっても初級の場合と中・上級の場合では内容が異なる。初級の場合はモデル会話の練習、初級文型の練習や既習項目のできるインタビューなどが中心となるが、中級では機能別会話の練習や学習した会話表現を用いて会話を行う練習、あるトピックについて自由に話すなど、より自然で自由度の高いインターアクション場面になる。ビジターは、担当クラスの教師から授業の初めに学習者のレベル、使用日本語の注意点、学習項目などの説明を受けて、ビジターセッションを行うが、特に初級クラスでは使用する日本語に対してコントロールを指示されるのが一般的である。プレゼンテーション補助はレベルに関係なく行われている。当プログラムでは学習の成果として最後にプレゼンテーションを行うため、その補助にビジターセッションを活用している。具体的には、原稿チェック⁸、発音・資料のチェックなどである。発表について質問は、調査活動の結果発表を聞き、質問や意見を述べる活動である。意見交換は、あるトピックについてペアやグループで意見交換、情報交換などを行う活動である。統計では初中級の段階でも行われていることがわかる。

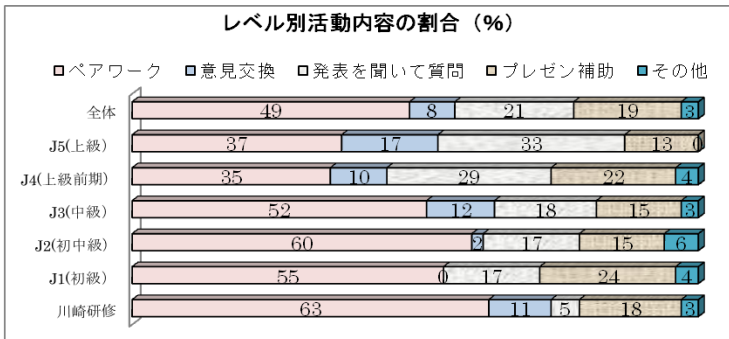


図1 レベル別ビジターセッションの活動内容の割合

⁸ 原稿の中で意味不明の箇所にしるしをつける、ケアレスミス、文法の実を指摘するなどの作業が主である。

5. 実践研究

5.1 研究目的

本稿では、前述のような形で行われている当コースのビジターセッションの学習効果を検証するために、筆者が担当した2012年春コース中級(J3)で行われたビジターセッションの授業の分析を行う。春コースのビジターセッションは、実際場面での学習項目の使用が目的の一つであるが、このような目的で行う場合でも、ネウストブニーがいう実際場面アクティビティーターとして機能し、村岡(1992)で確認された総合的な日本語使用の促進が見られるのか。また、ファン、赤木らの報告にあった学習者・ビジター双方の気づきや学びが、会話に焦点をあて、学習項目が明確に設定されたクラスでも見られるのか。このような点に注目して、ビジターセッションを学習者・ビジター・教師の評価から分析し、その学習効果を考察する。学習効果に関しては、①教室活動としてどのような効果があったか、②学習目標は達成されたか、③活動内容が実際場面として有効か、④インターアクション教育という視点から気づきや学びがあったのかを検証する。さらに、ビジターセッションを大学の日本語教育で行う意義についても考える。

5.2 分析方法

分析に関してはコース終了後のアンケートによる学習者の評価及び学習者とビジターによる自由記述のコメント、コメントに関するフォローアップインタビュー、教師による授業観察記録を用いる。コメント及び観察記録に関しては4ステップコーディング(SCAT⁹)による質的分析を行う。4ステップコーディングは小規模データにも適用可能な理論化の手続きとして大谷(2007)が提案している手法で、観察記録や面接記録などの言語データを4ステップのコーディングによってテキストの抽象度を高め、そのテーマや構成概念を作成し、最終的にストーリーラインと理論を記述する分析手法であ

⁹ Steps for Coding and Theorization

る。手順は次の通りである。<1>文字化されたデータから注目すべき語句を切り出す、<2>その語句についてデータで使われていない語句を用いて言い換える、<3>それを説明するための概念を記述する、<4>それら全体を表すテーマ・構成概念（コード）を割り当てる。テーマ・構成概念はそのテキストに潜在する意味や意義の記述であり、これをつなぎ合わせたものがストーリーラインとなる。この手法は一つだけのケースのデータやアンケートの自由記入欄などの比較的小さな質的データの分析にも有効であるとされる。そのため今回のような少規模なデータの質的分析に有効であると考え、採用した。

5.3 学習者に関して

対象とする春コース中級（J3）クラスの学習者は10名で、国籍はカナダ4名（男性2名、女性2名）、シンガポール（女性）1名、ベトナム（女性）1名、ドイツ（女性）2名、フランス（女性）及びスペイン（男性）1名の多国籍のクラスである。母語は英語、ベトナム語、ドイツ語、フランス語、カタルーニャ語である。このうちカナダ、シンガポール以外は短期留学ではなく、学部聴講生で、ドイツ、フランス、スペインの学生は来日後半年が経過している。

5.4 ビジターセッションの活動内容

2012年春コース中級（J3）のビジターセッションの回数は表4のようになっている。全体の活動別実施回数では、全体、春コース中級ともに2番目に多い「発表を聞いて質問する」は行われておらず、中級以降割合が高くなる意見交換も1回のみであった。

表4. 活動別ビジターセッション回数

ペアワーク	意見交換	発表を聞いて質問	プレゼン補助	その他	実施回数
8	1	0	3	1	13

春コースは口頭能力の養成に焦点をあてた機能別会話シラバス¹⁰によってデザインされた4週間コースで、会話やタスクなどの授業でビジターセッションを行う。具体的な内容を表5に示した。

表5 ビジターセッションの活動内容

課	トピック	ビジターセッション活動
1課	自分について話す	自己紹介, 国, 町の紹介
2課	誘う・断る・約束する	ビジターを誘い, 約束をする
3課	気持ちを伝える	若者言葉について情報交換を行う
4課	依頼する	ビジターに頼む
5課	意見を述べる	イベントを決める・意見をまとめる
6課	説明する	映画や小説のストーリーを説明する
プレゼン準備・リハーサル		原稿・資料・発音・話し方のチェック

春コースでは、当コースで作成したFSJ¹¹というテキストを用いて授業を行っている。各課に3～6個の会話表現の学習項目があり、その意味や使い方を学んだ後、練習などを経て、その表現を使う文脈を設定した会話やタスクをビジターと行う。ビジターセッションで学習項目が正しく文脈に沿って使えることが目標である。また、あるトピックに関して話し合いや情報交換をする活動も行う。ビジターセッションはほぼ毎日行った。

ビジターセッションの流れは、活動内容によっても多少違いがあるが、基本的にはまず学習者とビジターに活動内容を説明する。その際、活動の目的、焦点を当てるべき学習項目、時間配分などを明確にし、活動を行うグループを決める。活動は1セッションまたは相手、グループを変えて2セッション行う。また、ワークシートを準備し、セッションで学んだことを記述する欄を設けた。最後にまとめの時間を設けて、全体で発表、情報の共有、感

¹⁰ 1日4コマ(1コマ50分)を週5日行う。1コマ目は漢字・発音・スピーチなどのルーティンワークを行い、残りの3コマが会話に当てられる。

¹¹ 『日本語会話 Functional Spoken Japanese』

想述べ、アドバイス、日本人同士のモデルの披露などを行った。活動はペア、グループ、全体で行い、その形態は活動内容・ビジターの参加人数によって決定した。授業とビジターセッションの流れを図2に示した。

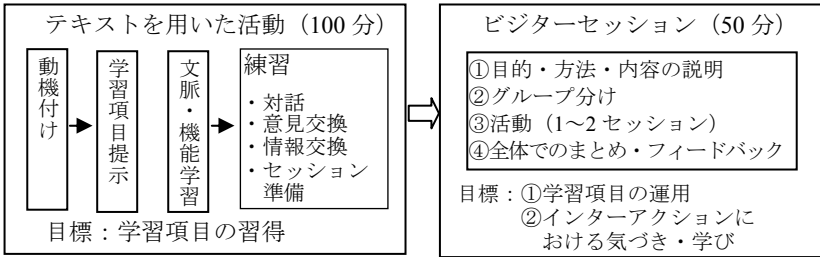


図2 授業及びビジターセッションまでの流れ

5.5 結果と分析

5.5.1 学習者の評価

コース終了後、授業に対するアンケートを行い、学習者に満足度、達成度(学習項目が使えたか)、役に立ったかに関して、5段階で評価してもらった(図3)。活動別にも5段階評価をしてもらい、同時に自由記述でコメントしてもらった。さらにコースの終了時にインタビューを行った。結果から全体的に高い評価だと言える。

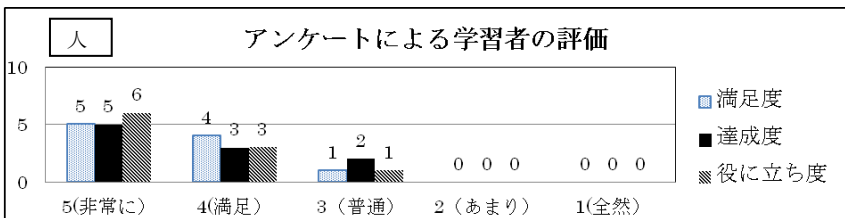


図3 学習者によるビジターセッションの評価

自由記述をそのテーマ・概念から大きく分類すると、①心理的な側面に関するもの、②活動内容に関するもの、③自分の日本語や日本語使用に関するもの、④ビジターに関するものの4つに分けることができた。心理的側面に

関して、楽しい、面白いなどほとんどが肯定的なものだったが、苦手、たいへんといった心理的負担を示す記述も見られた。活動内容に関しては、日本語の練習として役に立ったという意識が強いことがわかった。活動内容を学習者が5段階で評価した平均値をグラフにしたものが図4である。

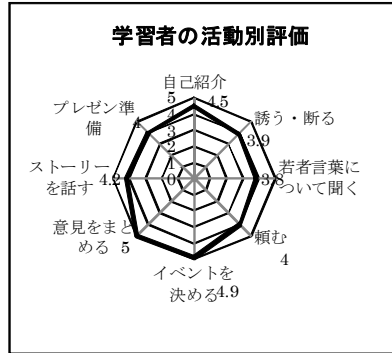


図4 学習者の活動別評価

評価の高いものは、5課のイベントを決める、意見を述べるであった。前者は留学生と日本人の親睦を深めるためのイベントをグループごとに考え、最終的にクラスで意見をまとめる活動である。後者は全員に悪い部分がある4人の登場人物を許せる順番に並べるタスクで、グループで話し合い、意見をまとめる活動である。評価した理由として多く上がったのが、「難しかったが、自分の考えを日本語で言えた」、「ビジターとたくさん日本語が話せた」というものだった。他にタスクそのものの面白さ、母語話者と対等に議論できた満足感などがあった。一方、活動時間が短いとの指摘も見られた。ビジターに関するものでは、ビジターへの感謝が多く、一部に話す相手によって活動に差が出るという指摘もあった。自分自身の日本語や日本語能力を振り返るコメントやインターアクションを通じて気づきがあったコメントも見られたが、一部の学生に限られていた。具体的には、日本人の意見の述べ方、終助詞のバリエーション、文末イントネーションなどに注目したコメントだった。イントネーションは学習項目が実際場面で確認できた例である。

これらのことから学習者は一般的にビジターセッションを肯定的に捉えており、ビジターやビジターの役割を高く評価していることがわかる。そして同世代の母語話者との交流を楽しみ、日本語を話すよい機会あるいは練習と考えている。これが学習者のモチベーションにつながったと言える。また、活動内容では会話の流れが予測しやすい会話よりも相手の反応を受けて即座

に発話する、負荷はあるが真正性が高いものを高く評価していた。またインターアクションのルールなどを意識した学習者や自分の日本語をモニターしていた学習者もいたが、一部に限られており、中には、ビジターセッションそのものに苦手意識を持つものもいることがわかった。

5.5.2 ビジターの評価

2012年春コース中級（J3）クラスにビジターとして参加した専修大学の学生は、1年生から4年生の延べ84名だった。授業終了後にビジターにコメントシートを渡し、自由にコメントをしてもらったところ、32の回答があった。コメントは、①学習者と学習者の学習態度に関するもの、②学習者の日本語に関するもの、③授業・クラス活動に注目したもの、④自分自身の役割や意識の変化に関するものの4つに分類できた。

まず、学習者と学習者の学習態度に関しては、学習者の熱心な態度や積極性、少数ではあるが、「しゃべる前に辞書を引く回数が多かった。間違えてもいいので、たくさんしゃべることが大事だと思う」といった学習者の学習態度に対する意見があった。

学習者の日本語については、その能力を評価するものが多く、自分自身の英語の能力と比較した記述も多かった。また、学習者の誤用に注目したもので、「助詞や人・物に使う単語の混同などに間違いがあった」というコメントがあった。

授業やクラスに注目したものでは、心理的なコメントが多く、不安だったが、楽しかった、面白かった、盛り上がったなどの記述が多かった。全体ではビジターセッションをいい経験、国際交流と捉える傾向が強かった。また、自分自身の意識の変化や自分の役割に関するコメントも目立ち、「日本語について再認識した」、「日本のことをもっと知らなければならないと思った」のほか、役に立てた満足感、反省なども見られた。具体的には、「わかりやすく簡単な言葉で質問できるように努力したい」、「教える立場になると日本語が難しく感じた」などである。ビジターは自分自身の役割を教える立

場であることやクラスでの貢献を意識して参加していることがわかった。ほとんどの回答には「もう一度参加したい」というコメントがあった。

インターアクションによる気づきとして、学習者の情報による学びのほか、意見の述べ方、発話ターンの取り方の違い、発想のユニークさがあり、「文化を学べた」という表現が多く使われていた。

これらの結果から、ビジターはビジターセッションを楽しみ活動だとしながらも、自分を教える立場、クラスに貢献すべき立場だと意識する傾向があること、インターアクションでの気づきや内省が多いこと、それが次回へのモチベーションに結び付いていることがわかった。

5.5.3 指導者側の評価

指導者側からの評価として、担当教師の授業観察の記述、学習日記を用いて分析する。記述内容は、①授業観察ではクラスの雰囲気やモチベーションに関するもの、②学生の学習や習得に関するもの、③教室運営、指導内容を分析したもの、④クラスでの気づきや学びに関するものに分類できた。学生の学習態度は、楽しそう、積極的、にこやかななどの肯定的な表現で、クラスが活性化し、リラックスした雰囲気になったこと、学習者の参加度が高まった記述が多い。また、普段発話が少ない学生の発話が増えたこともメモされていた。ビジターセッションがクラスの学習ストレスを軽減させ、発話しやすい雰囲気を作り出していたことがわかる。学習項目に注目した記述では、教師が期待した通りの結果ではなかったことが記述されている。学習項目の実際場面での使用が活動内容によっては思ったほど行われなかったとしている。しかし、ビジターへの注意を促したクラスでは、ビジターの意識的な学習項目の使用が学習者に意識化を促し、使用を促進したとの記述もあった。活動内容の分析に関するコメントでは、教師の内省が中心で実際の使用場面とタスクのずれ、学習者が練習の意識を超えていないことなどが反省とともに見られた。課題として時間不足やビジターの説明の不理解などが挙げられていた。インターアクションの観察では、意図を伝えるために学習者及びビジタ

一が、言い換え、類推、図示、ジェスチャー、文字使用などのストラテジーを用いていたこと、実際のやりとりで、話したいこと、伝えたいことが生まれ、さらにやりとりが進んだこと、それが自然なインターアクションに繋がったこと（1課：自己紹介）、学習者・ビジター・教師間のコミュニケーションが促進されたことが記されていた（5課：意見をまとめる）。逆にグループによっては、インターアクション上の問題の解決に至らず、途中で諦めた例（6課：説明する）が観察され、ワークシートに記述された学びは、新しく知った語彙か表現に限られていたと記述されていた。

このことから、教師はビジターを活発なコミュニケーションが行える活動と捉えているが、学習項目を実際場面でどう使わせればよいのかに意識が集中していることがわかった。インターアクション上の気づき、クラスの雰囲気など評価していることも多いが、教室活動としての効果やクラス運営に課題があると考えていることがわかった。

5.4 考察

学習者・ビジター・教師の評価の分析をもとに、①教室活動としてどのような効果があったか、②学習目標は達成されたか、③活動内容が実際場面として有効か、④インターアクション教育という視点から気づきや学びなどの学習効果があったのかに注目して、2012年春コース中級（J3）で行われたビジターセッションの学習効果を考察する。

まず、ビジターセッションに対する学習者の評価は村岡（1992）と同様に肯定的であり、ビジターセッションを役に立つ練習と考えている学習者が多く、それがモチベーションを高めている。学習者・ビジター・教師に共通する評価に、クラスがリラックスした雰囲気になることが挙げられる。それが学習者の学習ストレスやビジターの緊張をほぐす働きをし、発話ややりとりが行いやすい環境を生み出したと言える。今回の調査で学習者、ビジターにとっての異文化接触の場面は心理的なインパクトが強いことがわかる。異文化を背景に持つ同年代との活動は、双方に「新しく、楽しい場」を作り出し、

初対面で活動を行う緊張や不安を軽減させた。この心理的インパクトとリラックスした環境が学習者とビジターの積極的な発話を促進し、モチベーションも高めたと言える。重要な学習効果として、学習ストレスの軽減、モチベーションの喚起が挙げられるだろう。

一方、学習目標の達成に関する教師の評価はあまり高くなく、活動内容、学習者、グループによる差が出たことが報告された。活動の真正性が高くなると、学ばせたい表現や語彙の使用が忘れ去られると教師は考えている。さらに、学習項目の実際場面での自然な使用という点に注目し、活動内容、設定場面、タスクなどを検討する必要性を感じている。これらから教師は学習項目の習得に最も注意を払っていると言える。しかし、ビジターに学習項目を使用するよう注意を促すと、学習者が意識して使用するようになる例があり、ビジターの協力がこの問題を解決する可能性を示唆している。今回のビジターセッションが、実際場面アクティビティーとして機能しているのかという点について、教師は学習項目を焦点化し、その使用を目標にした場合、インターアクションの自然度は低下すると判断した。しかし、実際に実際場面アクティビティーとして機能は低下し、練習アクティビティーの枠に留まったのだろうか。今回の活動では、個人差や活動内容による差はあるが、学習者とビジターの気づきやインターアクションでの問題解決の様子が観察されていることから、ある条件では実際場面アクティビティーとして機能したと言ってもよいのではないだろうか。また、実際場面での問題解決に注目すると、インターアクション能力の使用も見られた。活動内容に関する学習者の評価や教師の観察から、活動をより真正性に高いものするには、個人に関わる要素、流れを予測しにくいものを盛り込むことが解決の一つと考えられる。

インターアクションにおける学びに関しては、学習者のコメントには具体的には現れなかったが、教師に観察されていることを考えると、学習者にインターアクションで気づきがあってもインパクトが小さい場合は、活動後記憶に残らない可能性があるのかもしれない。学びとして意識され、記憶に留

まるには、教師による意識化の促しや振り返りでインパクトを与える必要がある。例えばコメントに多く現れた「文化を学んだ」についても、より具体的に何を知り、どのように解釈したかを、確認させるだけでも学びの意識化に結びつくだろう。

今回インターアクションで特に注目すべきことは、ビジターの内省、学びである。ビジターは自分の役割を教える立場であること、クラスに貢献する立場であることを意識する傾向が強かったが、これは関（2007）が効果的だという学習者とビジターが対等な関係ではなかったことを示すのだろうか。ビジターがこのような意識を持って行う活動は、効果が低いのだろうか。しかし、より詳しくみると、セッションの間、ビジターの立場が常に「教える立場」であったというわけではないことがわかる。情報の発信は双方向的で、ビジター自身が教えられる立場になることも多かった。つまり、立場が状況によって変化していた。日本語能力という点に注目しがちなため、ビジターは教える立場を意識することが多かったが、実際のコミュニケーションでは対等な関係が成立することもあったと言ってもよいだろう。今回の調査では留学生と接触する機会を得たビジターに気づきや学び、振り返りがあったことが証明された。ファン（2005）の言うように、ビジターセッションが日本人学生の異文化理解を促進する可能性は大きい。

これらの考察からビジターセッションの学習効果として、①モチベーションの喚起、②学習ストレスの軽減、そして、活動内容や指示の仕方によって差はでたものの、③学習項目の習得及び④インターアクションによる気づき、学びが挙げられる。③については、教師がコントロールできる範囲の工夫で改善が期待でき、④は活動内容やタスクを工夫することで解決できるだろう。今回調査したビジターセッションは概ねコースで設定した目的を達成した。焦点化した学習項目を実際場面で使用させることが目的のビジターセッションも実際場面アクティビティーとして機能し、インターアクション教育としても有効だと言える。コース改善のための課題としては、ビジターセッションが苦手な学習者の対応やより真正性の高い実際場面を作り出すシラバス、

教師の役割やビジターとの連携の見直しなどが考えられる。時間不足の問題については、時間内にできる活動をデザインするか、セッション実施時の時間割を変更¹²し、長めに時間を取ることも可能だろう。また、ビジターセッションの学習効果をより明確に証明するには、授業でのやりとりを録音し分析する必要がある。また今回のような質的分析については、判定者を複数にすることが必要かもしれない。

6. 終わりに

当コースのビジターセッションに関して統計的報告を通じ全体を概観し、実際の授業で行われたビジターセッションの学習効果や課題を考察した。その結果、当コースのビジターセッションは目的がほぼ達成されていること、インターアクション教育という視点からも学習効果が期待できることがわかった。また学習者だけではなくビジターにも学びがあることが証明された。大学はそのような場を比較的容易に提供できるという利点を持っている。ビジターセッションは日本語学習者に対する日本語・日本事情の教育というだけではなく、日本人学生の気づきや学びを促す教育の場でもある。そして留学生、日本人学生のグローバル教育、コミュニケーション教育などにも波及効果が期待できる。当コースのビジターセッションに参加した日本人学生は5年間で延べ3000名を超えている。専修大学が目指す社会知性の教育という視点からも、当コースでビジターセッションを行う意義は大きいと言えるだろう。

参考文献

- 赤木浩文(2011)「専修大学ウーロンゴン日本語コースに関する実践報告」、
『専修大学外国語論集』第40号、123-136. 専修大学LL研究室。
大谷尚(2007)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の

¹² 当コースでは1コマ50分のため、ビジターセッションも1コマの時間で行うことが多い。

提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」,
『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第54巻第2号, 27-44.
名古屋大学.

関真美子(2007)「初級レベルのビジターセッションにおける学習者とビジター
ーの「対等な関係」作りービジターへの「働きかけ」の試みー」, WEB
版『2007年度日本語教育実践研究フォーラム報告』.

トムソン木下千尋・舛見蘇弘美(1999)「海外における日本語教育活動に参加
する日本人協力者ーその問題点と教師の役割」, 『世界の日本語教育』第
9号, 15-28.

中井陽子(2003)「談話能力の向上を目指した会話教育ービジターセッション
を取り入れた授業の実践報告」, 『講座日本語教育』第39分冊. 79-100.
ネウストプニー, J.V. (1995)『新しい日本語教育のために』東京:大修館書店.
ネウストプニー, J.V. (2002)「インターアクションと日本語教育-今何が求め
られているか」『日本語教育』第112号, 1-14.

バンダ, ナビン(2005)「ビジターセッションの効果と日本人協力者の役割
ーMOSAI 日本語学院におけるアンケートの分析からー」電子媒体 2012
年9月参照.

ファン, サウクエン(2005)「開かれた日本語教室-ビジターセッションと外語
大のグローバリゼーション」, 『外語大における多文化共生:留学生支援
の実践研究』神田外国語大学電子媒体 2012. 9月参照.

宮崎里司・J.V. ネウストプニー共編(1999)『日本語教育と日本語学習 学習
ストラテジー論に向けて』東京:くろしお出版.

村岡英裕(1992)「実際使用場面での学習者のインターアクション能力につい
て:ビジター・セッション場面の分析」, 『世界の日本語教育』第2号. 115- 127.

横須賀柳子(2003)「ビジターセッション活動の意義とデザイン」宮崎里司/
ヘレン・マリオット[編]『接触場面と日本語教育 ネウストプニーのイン
パクト』明治書院. 335-352.

横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクションリサーチ』東京:凡人社.

留学生に必要とされる「一般日本事情」のあり方

小 川 都

1. はじめに

近年、日本の文化や習慣などに興味を持つだけでなく、将来日本に関連した仕事に就きたいという目的で日本語学習を始める学習者が増加傾向にある。また、日本との貿易・経済関係の中で自分の日本語能力を生かしたいと考え、日本の歴史・文化・習慣、および日本人の考え方で理解したいという要望も増えた。そのため、日本語教育の一環としての「一般日本事情」の内容も変わりつつある。これらの授業では、日本語学習者がことばの勉強だけではなく、現代の日本を理解し、日本社会・日本人の意識や行動に対して関心や疑問を持ち、それについて真剣に考える力を養うことをその到達目標としている。

今までの「一般日本事情」は、日本の地理・歴史・社会現象などの内容を知識として一方的に伝えるものが多かった。しかし、コンピュータなど電子機器の普及やインターネットの利用の増加に伴い、入手できる情報量が著しく増えたため、日本語学習者は授業で習得した知識に物足りなさを感じているように思われる。その上、日本で生活している学習者は日本の文化と自国の文化の狭間において、日本の文化背景や日本人の考え方を深く理解する必要がある。そこで、単なる日本語教育の一環としてのことばの教育だけではなく、これからの「一般日本事情」を学習者が主体的に異文化と自文化の関係を体得する総合学習として捉えたい。そのためには、教師が学習者の実際に議論したい内容を把握し、関心のある共通テーマを取り上げ、教師と学習者、および学習者同士の協働によって知的好奇心を刺激し活発な授業を展開することが望まれる。

2. 先行研究

「一般日本事情」の定義は固定されておらず、極めて緩やかである。外国人が日本に住みながら日常生活での問題解決に必要なコミュニケーション能力から、普通の日常生活を送る上で必要な社会的知識、また「日本文化」への理解など様々な内容が考えられる。

細川(1999)は「一般に『日本事情』と称される分野の扱う領域はきわめて広い。」と述べていた。また、細川氏は「その中には、日常生活一般をはじめとして、文学・哲学、経済・政治あるいは科学技術文化というものも含まれてくるように、あらゆる学問分野にかかわる学際的な領域である。」と分析していた。さらに、「いずれにしても、『日本事情』が第二言語習得を目的とした学習者のための学習／教育の領域分野であることは否定できない。」と定義した。

ことばを学ぶには、そのことばの背後にある文化を学ぶことが極めて大切である。したがって、文化の理解とことばの習得とは切り離せないものである。細川氏は日本語教師が担当する「一般日本事情」では、ある程度学習者の日本語能力の見極めについて出来ても、授業内容に悩みが生じ、既成のテキストを無反省に与える傾向が強いと指摘する。

また、「一般日本事情」の教材不足が依然として訴えられ、改善が求められている。さらに、教材だけではなく、教授方法の変革にも関心が寄せられている。それについて、細川氏は教材を教えるだけではなく、自律的にテーマを持ち、担当者と学習者とともに問題意識を持つことが大切であると主張している。

3. 本研究の位置づけ

学習者の日本語能力のレベルや日本での滞在期間などによって、学習者に求められる「一般日本事情」の内容が異なる。学習者を主体として考える際にその学習者の違いによって「一般日本事情」の学習内容も異なる。「一般日本事情」に関しては、今までたくさんの理論と実践研究が行われた。本研

究は諸先達の貴重な研究成果を取り入れ、大学で学習する留学生(以下留学生とする)に求められる「一般日本事情」のあり方について実践研究を行った。本論文は留学生に関心のあるテーマを取り上げてもらい、それについて突き詰めて話し合い、問題を認識することによって深い探求の糸口を提供するような「一般日本事情」の1学期の授業内容、およびその授業評価を報告するものである。

4. 授業内容

4.1 受講者について

授業は2011年後期の1学期の授業で、全15回である。受講者は28人で全員4年制大学の1年生で、日本語能力は上級である(表1を参照)。

表1 受講者情報

学部別	人数	出身国別	人数	性別	人数
経済	9	中国	11	男子	13
経営	4	韓国	17	女子	15
商	5				
文学	5				
ネットワーク情報	3				
人間科学(心理学)	2				
合計					28

4.2 教室活動

日本文化を理解するためには、様々な場面や環境において相手の発するメッセージを十分に理解し、かつ自らの考えを相手に的確に伝えられるコミュニケーション能力の獲得が必要である。またそれらは日本語教育の目的でもある。コミュニケーション能力には、聞く・話す・書く・読むとの4つの技能が必要不可欠である。大学の「一般日本事情」の授業で、留学生が総合的な訓練によってコミュニケーション能力を上達させながら、日本の社会や経済・文化など様々な事情への理解を深めることができれば非常に理想的であ

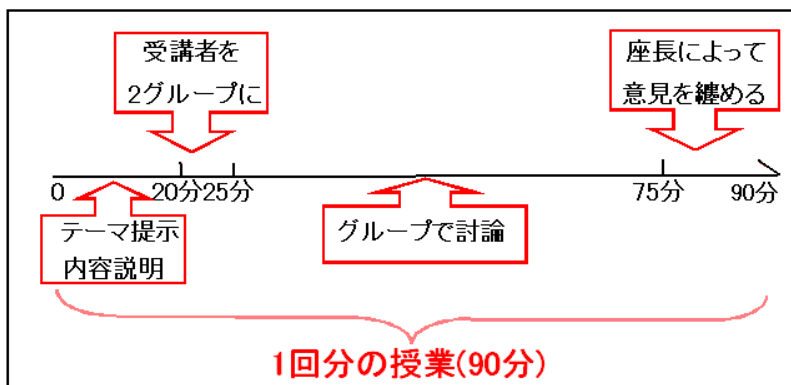
る。

そこで、本研究における「一般日本事情」の授業は、従来の教師から留学生へ一方的に知識を伝達する形ではなく、また単なる留学生の個人発表でもない「座長制」という留学生を中心とする教室活動の形を取り入れた。

「座長」とは会の進行や取りまとめなどをする役のことである。それに対して、本研究で取り上げる「座長制」とは、授業のテーマの提示からその内容説明、またテーマについての討論、最後にその結果の纏めまでの一連の作業を全て留学生に任せるというやり方である。

受講する28人の留学生全員に座長を体験する機会を与えるため、毎週の授業では留学生を2人1組とし「座長」を務めさせた。テーマの提示に関しては、「座長」である2人によって決めてもらうことにした。「座長」がテーマに関する背景知識を事前に調査し発表を行う。その上、受講する留学生全員を2グループに分け、それぞれのグループに「座長」1人を配置する。「座長」はグループ討論の進行役として、最後に討論によって得られたグループの意見を纏めて報告を行う。具体的な授業の進行について図1を参照する。

図1 授業の進行



教室活動について、細川(1999)は「『教室は教師が教えるところではな

い』。教室は学習者それぞれが自分で考えたこと、調べたこと、集めたことなどの諸情報をもちより、それらを他の参加者に公開して皆と意見交換をするところである。」と述べている。

本研究の教室活動は授業の進行を留学生に任せることによって、学習の事前準備の大切さが認識され、また留学生が直接授業に関わることによって授業への参加度が高まった。

留学生が「座長」を務め、自ら日々の生活の中で持った問題意識をテーマに取り上げることは、その物事に自分の「なぜ」という問題意識を掘り起こして、それについて深く考えるきっかけとなる。また、事前に自ら取り上げたテーマについてその背景情報を徹底的に調べることによって、情報の選別や情報へのアクセス能力の向上に繋がる。さらに、テーマについて調べた情報を説明することによって自分の考えていることを他者に的確に伝える能力の養成に繋がる。そして、最後にグループ討論の意見を纏め、それを発表することによって、自分からの発信力だけではなく、他人の発するメッセージから必要な情報を紡ぎだし纏める能力の養成にも繋がる。

教師は授業の一週間前に次週の「座長」とテーマの打合せをすることで全てのテーマを事前に把握し、「座長」による内容説明の不足や受講者にとって理解しにくい部分について補足説明を行った。また、留学生の学部別・国別・性別までも考慮しながらグループ分けし、1人でも多くの留学生がより多く発言できるような環境を整えた。さらに、グループ討論時、教師がそれぞれのグループに入り、討論の進み具合を確認し話の途中で横道に逸れることのないよう注意し、授業がスムーズに進行するように時間のコントロールを行った。

4.3 授業内容

テーマについては、受講する留学生に「日本の文化・社会・経済など様々な分野に関心を持つことをテーマとして取り上げよう」という課題を課し、学習者が日々の生活の中で疑問を持つようなことに注目するよう助言した。

1 学期終了時点で全 15 回の授業内容は(表 2)のようになった。

表 2 テーマ

授業回数	内 容
1	授業内容、成績の評価基準の説明
2	日本語の「すみません」の意味について
3	日本人の心ー「本音」と「たてまえ」
4	捕鯨は本当に悪いのか
5	草食男子と乾物女子
6	日本の核家族について
7	日本の TPP への参加について
8	日本のアニメ・ドラマ・映画
9	日本の普天間問題
10	割り勘について
11	日本の年金問題
12	日本の働き方について
13	日本の原発問題
14	日本の地域格差
15	日本のパチンコ屋

15 回の授業のテーマを総覧すると、留学生在が日本の社会に対して持っている関心の方向性が見えてくる。今までの「一般日本事情」の教科書に取り上げられてきたテーマよりも具体的で、今日の日本の社会問題を反映しているテーマばかりである。

例えば、7 回目の「日本の TPP への参加について」や 11 回目の「日本の年金問題」、13 回目の「日本の原発問題」などのような難しい社会問題にも一歩踏み込んだ問題意識を持ち、しっかりと意見を出し合って討論を行った。

また、3 回目の「日本人の心ー『本音』と『たてまえ』」や 10 回目の「割り勘について」、12 回目の「日本の働き方について」のような日本人との付き合い方についても高い関心を持っているように見受けられる。それは留学生在が将来日本における就職やこれからの日本での長期的な滞在を意識し、日本人についてより深く理解したいという要望があるからと考えられる。

さらに、9 回目の「日本の普天間問題」のような敏感な政治問題にも挑戦し、日本の法律や外交問題、また留学生の自国のそれ¹との比較まで真剣に議論を行った。

5. 成績・評価

成績評価に関しては、各自座長として取り上げたテーマについてレポートを提出させた。レポートの形式も勿論のこと、さらにその内容に注目し、論理的な考えや分析、また文章の表現力を重視し採点した。また、出席率や授業への貢献度も加味し、総合的に評価した。

6. 授業評価

1 学期の授業が終了した後、アンケート調査によって留学生の授業に対する意見を集めた。「『座長制』は新しい。最初は慣れてなかったが、だんだん面白くなりました。」²、「テーマは自分で決められるのがよかった。」「他人の発表を聞いたり、自分も発表したり、幅広く勉強になりました。よかったです。」「さまざまなテーマの発表を聞くことができ、しかも他の学生たちの考えを知るようになりとてもよかったです。」「自分の考えをちゃんと話せて、とても自信を持つようになりました。」などの意見があった。また同時に「日本語が足りないから、討論するテーマの事前提示が必要。」といった意見もあった。

7. 考察

討論は最終的に結論を出すことが目的ではない。毎回 90 分間という限られた時間の中で、それぞれのテーマを深堀分析することはできない。テーマによって留学生がお互いの意見に納得できないまま討論が終了してしまったこともあった。しかし、留学生自身によって関心度の高いテーマを取り上げ

¹ 在韓米軍の事例との比較

² 留学生のアンケートの文章をそのまま引用している。

たため、授業へ積極的に参加する姿勢が見られた。

また、留学生はグループ討論によって固定観念に拘束されずに自分自身の視点を獲得することで自分と他人との違いやその関係性について認識し、社会集団におけるコミュニケーションを行う訓練ができた。同時に、留学生同士の討論によって様々な意見を引き出し、自国と他国の異文化背景にある人々と異なるものの見方や考え方に気付き、共生することの難しさ、一方では分かり合える喜びを体験できたことは非常に有意義であった。

さらに、討論を通じて自分なりの考えを纏め、言葉で表現するといった論理的な思考・表現力の向上もこの授業の目的であり、その効果も見受けられた。

「座長」になった留学生は、テーマの提示からその下調べ、また他者への説明、そして討論の纏めといった一連の作業を行うことによって、自ら責任を感じながら授業に参加することができた。さらに、留学生を授業に巻き込み、今まで経験したことのない学習スタイルを体験させ、彼（彼女）らのアイデアを生かすこともでき、達成感を与えることもできた。

8. 今後の課題

授業評価アンケートでも指摘されたように、受講する留学生の日本語能力にはばらつきがあるため、今後、取り上げるテーマについて、教師が確認するだけではなく「座長」以外の留学生にも事前提示する必要があると思われる。

また、授業の初期段階では、テーマへの関心度の違いやグループ討論という教室活動への不慣れなどによって、一部の留学生から消極的な受講態度も見られた。しかし、授業回数を重ねるにつれ、ほとんどの留学生は授業の目的に対する理解が深まり、積極的な授業への参加が見られた。今後は留学生に対して授業説明を徹底し、教室活動の目的をもっと明確にすることが必要である。

さらに、留学生の日本語能力や個人の性格などによって、グループメンバ

一の構成についても考慮する必要があると感じた。そのため、教師による授業進行へのサポートについて再検討すべきだと思われる。

参考文献

- 東照二・小川邦彦・西蔭浩子(2003)『日本の社会と経済を読む』研究社出版
- 桂島宣弘(2007)『留学生のための日本事情入門』[第2版発行]，文理閣
- 永田由利子(2009)『Voices From Japan ありのままの日本を知る・語る』くろしお出版
- 日鉄ヒューマンデベロプメント／日本外国語専門学校(2001)『日本を話そう－15のテーマで学ぶ日本事情』[第3版]，The Japan Times
- 細川英雄(1999)『日本語教育と日本事情－異文化を超える－』株式会社明石書店
- 細川英雄(2002)『日本語教育は何をめざすか－言語文化活動の理論と実践－』株式会社明石書店