

大学教育における英語未修留学生のための
英語初級クラス：その実践と意義

近藤祐一・村杉恵子

『アカデミア』文学・語学編
第76号 抜刷 2004年6月
南山大学
名古屋市昭和区山里町18

ACADEMIA Literature and Language (76)
June 2004 Offprint
NANZAN UNIVERSITY
18 Yamazato-cho, Showa-ku, Nagoya, Japan

大学教育における英語未修留学生のための 英語初級クラス：その実践と意義

近藤祐一・村杉恵子

Abstract

This paper will discuss one of the attempts to diversify the English language program in the undergraduate program. Recent move to establish multiple streams of student intake has brought unexpected range of diversity in student's command of English. English language program on campus needs to have classes that match the student's ability in English and the goal of the class. Regrettably, no such courses have been offered until the authors were assigned to a class where students had no or little experience of studying English in their secondary education. The authors employed different approaches to this class from different background: one from linguistics and one from communication/international education. This paper is a summary of the attempt to create a new untraditional university English class; moreover, the discussion includes the needs for the modification of the one-fits-all language program.

1. キャンパスに英語を学んだことのない学生がいる

近年、日本国内の大学教育現場においては、多様性に対応できる柔軟なカリキュラムが用意される必要性があることが指摘されている。英語を共通語として習得する必要性が高まる中、国際化の波のもとで、日本の大学生の英語運用能力は極端な多様性に富んでいる。例えば、英語の母語話者と同等の力を持つ学生と、まったく英語を学んだことのない学生が、留学生別科の学

生としてではなく、日本文化学科などの本科の学生としてキャンパスに共存し、同じ「英語」という必修の授業に出席し、単位を取得しなくてはならない事態を迎えている。特に、アジアへの門戸を解放する近年、アジア諸国からの留学生をはじめとした、英語を学んだことのない留学生が増えていることは、多くの大学でも指摘されているところである。世界中ですべからく英語を義務教育の一部として教育しているのではなく、日本が英語を扱うように、日本語などの英語以外の言語を第二言語として教育する場所もあることを認識しなければならない。そして、大学は今、このような英語未修の学生に対して、初級英語を教える体制を整え、多様化する社会に対応する必要性に迫られている。また、いくつかの大学では既に「英語」の授業を多様化し、英語運用能力が高い学生に対してはより高度な「エリート養成」教育を用意する一方で、ヘボン式のローマ字で自分の名前が書けない、中学校程度の英語が書けないといった「底辺層」の学生のために、習熟度を考慮にいった英語初級クラスを設ける教育体制を整えている。

そのような社会背景の中で、南山大学はキャンパスに英語未修者がいるという事実への対応が教育現場での急務と考え、全学カリキュラム委員会、外国語委員会、共通教育委員会などの審議を経て、2000年度より本格的に、英語未修者のための初級英語クラス（週一度、90分）が開設された。将来なお一層留学生が増えることに鑑みて、英語未修の学生が本科の学生として入学した際、南山大学に在籍することによって、少なくともインターネットを使ったり、基本的な英語会話ができるようになって卒業することができるよう、国際的視点に立った、またよりきめの細かい授業科目が必要になった。このために、(1)のような教学上の措置が提案され、具体的に(2)のように運用されている。

- (1) 全学を対象として、英語未修生に対して英語の基礎力を養成することを目標とする特別クラスを設置する。

(2) 科目名

下記の必修外国語の4単位数分を開講し、卒業に必要な単位数に算入する。

英語I, II オーラルコミュニケーションB (副題として英語未履修者用)

英語I, II 総合 (副題として英語未履修者用)

本稿は、南山大学で2001年度に英語未履修者用初級英語クラスとして実践された授業における具体的な教育法について報告する。大学での本科留学生対象の初級英語教育について、ミクロレベルの具体的な教育方法を指摘した上で、さらに、この種のクラスが極端な少人数教育であるという点で大学運営にとってデメリットを持つ一方、大学教育の柔軟性を実証する上で重要な意味をもつことを指摘する。

受講者は、チベット語を母語とし、中国語を第二言語、日本語を第三言語とする30才の男子留学生1名である。前年度(2000年度)は、日本語を母語としない教員が1年を通してDirect Methodにより(英語のみを用いて)、日本の中学校での教科書に準拠するテキストを用いて小人数教育体制で授業を行った。それに対して翌年の2001年度は、同学生を対象にして、日本語を母語とする教員(春学期と秋学期各1名)が、週一度90分のクラスで1対1(秋学期は聴講生1名を加えて1対2)の少人数教育体制で、主に日本語を用いて指導した。

この英語初級クラスは以下の特徴を持つ。第一に、学習者が日本語を母語としない成人であるという点である。日本語以外の言語を母語とする成人の学習者が、学習者とは異なる言語を母語とする教師から初めて英語を学ぶ。第二に、この種のクラスは、その性質上、小人数教育の体制をもたざるをえない。英語以外の言語を第二言語とし、英語については学んだ経験のない学生の数は、本科には少ないのである。そして、第三点として、学習者の大学在籍期間や英語を実際に用いる必要性とその緊急性を考慮にいれるとき、目

標とされる基礎的な英語運用能力は、比較的短期間に育成されなくてはならない。

第2節では、上記の三つの特徴を考慮にいった具体的な教育方法とその内容を記述する。第3節では、2節で述べるマイクロレベルでの教育提言に加え、大学教育が柔軟に社会の多様性に対応するカリキュラムをもつことには、マクロレベルにおいて重要な意味があることを指摘する。大学レベルの留学生対象の英語初級クラスは、小人数教育体制をもたざるをえないという点で、大学経営上、少なくとも単年度的には、経済効率がよいとは言い難いものの、それが留学生教育と大学教育に及ぼす教育的効果が大きい点を指摘する。

2. 英語未修留学生のための初級英語教育：その実践と方法

前年度（2000年度）の英語初級クラス（英語I, II 総合（英語未履修者用））では、中学1年生レベルの教科書を教材とし、日本語を母語としない教員が通年でDirect Methodにより、中学1年生前期レベルの文法、語彙、基礎会話を教授した。その翌年にあたる2001年度には、英語I, IIオーラルコミュニケーションB（英語未履修者用）が開講された。春学期は前年度の英語II, 総合で扱った教科書の残りの部分をひき継ぎ、中学1年生から2年生レベルの教科書を、また秋学期は英語検定試験4級用の教科書をメインテキストとし、以下に述べる三点の特徴をもつ初級英語クラスのための教育方法を導入し、副教材を準備した。

2.1. 現代文法理論の言語教育への応用

第1節で述べたように、大学レベルの留学生を対象とした英語初級クラスは、その特徴として、学習者が大人であり、かつ日本語以外の言語を母語とする点が挙げられる。大人の学習者が（学習者とは異なる言語を母語とす

る）教師から、初めて英語を学ぶのである。

英語未修留学生は、英語学習者として一般の大学生とは異なる特徴をもつ。第一に学習者の年齢が比較的高く、母語以外に中国語、日本語など複数の第二言語を高いレベルで既習している。この特徴に鑑み、春学期は現代言語学理論に基づき、英語と学習者の母語、あるいは英語と学習者の既習第二言語との間にある文法・音声に関する類似点および相違点を明示しながら文法や言語体系の比較をとり入れた教授方法を導入した。

新たな言語を学習する過程で、母語や既知言語からの干渉が働くことはLado（1957）をはじめ多く指摘される場所である。20世紀、行動主義を背景に、第二言語習得の過程は習慣の一部として考えられ、第二言語を習得している学習者は母語による干渉を受け、習得過程には転移現象が見られるとする仮説が提じられた。転移には大きく二種類あり、二つの言語が類似している場合には、母語が第二言語の習得を促進させる「正の転移」（例えば、スペイン語を母語とする人が同じロマンス語系のイタリア語を学ぶ時）がおこり、一方、母語が第二言語と体系的に異なる場合には「負の転移」がおこる。ブルームフィールドに代表されるStimulus-Response Theory（SR理論）では第二言語が刺激・反応・模倣・強化を経て習得されるとし、フリーズは言語教育を行う上で対照分析が必要であることを提唱した。そのような時代背景のもとで、母語と第二言語の類似点と相違点を比較する視点をもつ教材が開発されていた。

春学期に試みた教育法は、行動主義ではなく現代の生成文法理論（合理主義）に基づき、「正の転移」と「負の転移」になり得る要因をより明示的に学習者に示す試みとして位置付けられよう。20世紀に大きく理論的發展を遂げた生成文法理論は、文の構造や仕組みについて研究する分野である（Chomsky, 1957, 1965）。人間言語の文法は普遍的特性をもつとして、人が等質に生得的に担う普遍的な原理の体系と文法獲得装置の性質について研究を進めている。そして、言語間の相違のいくつかの部分には、パラメーターの値の

違いとして捉えることができることを示している。

原理とパラメーターの枠組みの中で、例えば句構造にも普遍的な原理と個別の文法を特徴づけるパラメーターがあると考えられている。当該言語の文をひとつひとつ見ていくと、一見、何十、何百という数の句構造規則が必要であるかのように見える。しかし実際は子供がそれだけの数の規則を学習するとは思えない。一見莫大な数に見える文の句構造規則には、更にそれらの規則を支配するよりシンプルな原理があることが提案されている (Jackendoff, 1977)。言語事実についての研究と生成文法理論の発展の中で、文 (IP) は、時制などを含む屈折 (Inflection) の最大投射であり、補文 (CP) は補文標識 (Complementizer)、限定詞句 (DP) は限定詞 (Determiner)、名詞句 (NP) は名詞 (N)、動詞句 (VP) は動詞 (V)、後置詞句や前置詞句 (PP) は後置詞や前置詞 (P) の最大投射との結論が導き出されてきた。そして、前者3つは機能範疇と考えられ、後者3つは語彙範疇と考えられている。すべての句構造規則を支配する原理とは、「すべての句の最大投射 (XP) は、指定部と X', そして、X' は、主要部 (X) と補部 (YP) から成る」というスキーマによって表される。人間は、普遍的に、そのシンプルなスキーマと、基礎的な文法範疇を持つのである。

では、すべての言語の語順が同じであるかといえば、そうではない。よく知られているように、日本語と英語の最も顕著な相違点のひとつは、文レベルの「語順」である。それは、日本語やチベット語の基本語順がSOVで、英語がSVOであるというような文のレベルに留まらない。より一般的に、句の中心となる主要部が日本語及びチベット語においては最後に来るのに対して、英語においては最初に来る。以下の例で、[]は句のまとまりを、下線は主要部を示している。

(3) 名詞句

- a. [背が高い男性]

- b. [the man who is tall]

(4) 動詞句

- a. 私は[日本語を教える]
b. I [teach Japanese]

(5) 後／前置詞句

- a. [東京に]
b. [to Tokyo]

(6) 補文

- a. 私は[ジョンが明日学校にくると]思う
b. I think [that John is coming to school tomorrow]

名詞句においては名詞が、動詞句においては動詞が、そして、後／前置詞句では後置詞あるいは前置詞が、補文においては補文標識がそれぞれの句の主要部となるが、どの句をとっても、日本語及びチベット語においては主要部が右側に、そして英語では左側にあらわれる。生成文法理論においては、これを句構造に関するパラメーターの値として捉える仮説や、英語が基本語順で日本語のような言語においては目的語が移動しているとする仮説などが提案されている。いずれにせよ、一見複雑に見える様々な範疇における語順の問題はよりシンプルな要因、すなわち、主要部に関するパラメーターの値の違い、もしくは、移動に関するパラメーターの値の違いなどに起因すると考えられている。そして、第一言語話者はこのパラメーターの値をわずか二歳ほどの段階で設定するのである。

語順以外においても、日本語（及びチベット語、中国語）と英語には様々な相違点がある。例えば、日本語、チベット語、中国語は「音声的に実現さ

れない項 (pro)」を許すが、英語では許されない。*は当該の文が非文法的であることを示す。

- (7) a. (私は) (中国語を) 勉強します
- b. I study Chinese
- c. *study
- d. (我) 学 (中文)

日本語 (及びチベット語、中国語) では、(コンテキストが明確であれば) 動詞の項である主語や目的語が pro として音を伴わずにあらわれることができる。別な言い方をすれば、動詞の項は「省略」できる。それに対して、英語の場合にはそれが許されない。英語で「中国語を勉強する」内容を記述しようとして、(7c) のような文を言ってしまえば、その人は非文を産出したか、「勉強」あるいは「書斎」という名詞句を産出したかのいずれかであって、中国語の勉強をするという内容を聞き手に伝える発話行為は成り立たない。

英語が音形を伴った項を必ずもたなくてはならないことは、いわゆる「天候の it」とよばれる不可思議な代名詞の存在をも説明する。

- (8) a. It rains
- b. *rains

日本語、中国語、チベット語においては、「天候の it」は必要ない。また、スペイン語は日本語/中国語とは異なり、主語の項のみが pro であらわれることができるが、このような言語においても英語に見られる「天候の it」は必要がない。英語のようになんらかの形で必ず音形をもつ (代) 名詞を必要とする言語だからこそ、代名詞の中でデフォルト的な it がここで用いられ、

指示するものがないにも関わらず主語として文の中で機能するのである。(Huang, 1989, Jaeggli and Safir, 1989)

日本語 (およびチベット語、中国語) と英語の違いについては、他にも移動に関するものや削除に関するもの、また (関係節などの) 構造に関するものなどいくつかの仮説が提案されている。これらの相違点のすべてが、そのまま第二言語学習者にとって困難なものとなるとは限らない。むしろ、第二言語のどこが母語と異なり、どこが同じであるのかを意識的に知ることができる年齢/レベルにある学習者にとっては、少なくとも文法について (あるいはパラメーターの値について) そのメタ言語的な学習方法が効果的である可能性がある。

Scarcella and Oxford (1992) は、言語学習において、流暢さや発音については年齢の低い学習者が有利であるが、統語や形態においては、むしろ年齢の高い学習者のほうが有利であるとしているように、学習者の年齢や言語経験は、言語の教育方法を考える上で重要な要因となる。本稿で扱うクラスでは、学習者が、既に母語を獲得し、メタ言語意識の高い大人であること、更に、学習者が第二、第三言語についても運用レベルが高いことに鑑み、学習者の既知文法と英語の文法を現代の言語理論に基づき比較し、英語と同じ部分 (すなわち正の転移の要因となる文法) と、異なる部分 (すなわち負の転移の要因となる文法) を明示することで、英語の文法を習得させることを試みた。具体的には、今回対象となる学習者は母語としてチベット語を、第二・第三言語としては中国語と日本語の言語背景を持つ。これらの言語には多くの共通点が存在する。例えば、中国語の (時制を含む) 文や前置詞 (介詞) 句に関しては、語順をはじめとして英語との共通点も多く見られる。(4) 及び(5)の例文に中国語の例を加えると、それぞれ以下の(9)及び(10)のように示される。

(9) 動詞句

- a. 私は[日本語を教える]
- b. I [teach Japanese]
- c. 我[教日語]

(10) 後／前置詞句

- a. [東京に]
- b. [to Tokyo]
- c. [到東京]

一方、名詞句については、日本語と同様の語順をもつ場合が多い。しかし、英語との共通項もまた少なくない。例えば、数詞などの修飾句は名詞句に前置する点では英語と同様であるが、(11b)などの修飾句の順番なども一致する場合が多い。

- (11) a. two mountains 两座山
- b. those two flutes 那两管笛
- c. Professor Lee's book 李教授的書

また、疑問文、否定文、完了、受動態、使役文などの時制や態、移動などを含む項目についても、英語と中国語の例を平行して提示した。(12)は否定文に関する説明と練習の例である。() 内には学習者に適切な文を書かせ、その上で全文を音読させる。

(12) 否定文の作り方

否定(や疑問)には、not (不) 以外に do/ does (= do の三人称単数現在) が付加される。一人称、二人称、三人称複数には do。三人称単数

には does が付加する。既に、does において、人称／数／時制の一致が es であらわれているので、本動詞の屈折はおきない。

I do not teach Japanese. 我不教日語

He does not teach Japanese. 他不教日語

注：

*He does not teaches Japanese.

*He do not teaches Japanese.

He does not study Chinese.

Professor Lee does not teach you Chinese.

You do not teach Japanese.

<平叙文の be 動詞 (是) の用法>

一人称単数 am, 一人称複数 are (I am/ We are)

二人称単数 are, 二人称複数 are (You are/ You are)

三人称単数 is, 三人称複数 are (He is, She is, John is / They are)

That is a school. 那是学校

This is a book. That is a book. They are students.

I am Keiko Murasugi. We are students.

You ().

He ().

be 動詞 (是) と否定形 : not (不) と be (是) の語順が、中国語とは異なる。

That is not a school. 那不是学校

This is a book. → ().

一方、英語の文字は少なくとも表面上、発音と一対一の関係をもたない。(13)に示すように、同じ[u]と発音しても、foot, put, hoodというように、つづり字は異なる場合が多い。

(13)				
[u]	foot	put	hood	
[u:]	food	boot	cool	

このクラスでは、学習者が大人であることを前提に、現代音声学に基づき、音声記号 (IPA) と発音法を指導した。その上で phonics を導入し、どのようなつづり字の場合にどのような音声をもつのかを具体的に説明した。たとえば、“oo”には moon ([mu:n]), room ([ru:m]) のように長い [u:] と、cook ([kuk]), book ([buk]) のように短い [u] の 2 つの読み方があることを示し、発音記号を教えながら、英語の発音とつづり字の関係を教え、独学でも辞書を用いて英語の文字が発音できるようになることをめざした。これは年齢の低い学習者を対象とする場合に比べ phonics をより直接的な形で教授する方法であるといえる。幼児に比べ、より分析的に言語学習が可能である大人の初級英語学習者においては、実際に英語の音声と発音記号をふんだんに与えながら、意識的に発音記号と調音法・調音点を教えることは有効であるように思われる。

第1節でのべたように、これらの試みは学習者が複数の言語を既に獲得・習得しており、かつ言語学習において分析的なアプローチできる大人であるという学習者側の特徴を前提として行われている。したがって、この方法はこの種の受講者特有の「学習者側のもつ要因」と、「学習言語と既知言語との類似点・相違点についての現代言語理論に基づく体系的説明」とが織りなされて作り上げられる教育方法であるといえよう。

ここで、学習者が大人ではなく、年齢の低い子供が対象となる場合の初級

英語の導入について簡単に触れておきたい。

学習者の年齢が低く、メタ言語能力を利用して、言語を分析的 (analytic) に学習することができない段階にある場合、今回我々が試みた現代言語理論に基づく比較言語学的な文法説明は、別の方法に置き換えられる必要がある。学習者の年齢が低い場合、外国語教育の現場においても、第一言語獲得のメカニズムを考慮にいれ、工夫する必要がある。

では、どのような工夫がなし得るのか。その方向性を考える上で、言語習得のメカニズムは重要な鍵となる。例えば、今、日本から遙か遠くの見知らぬ土地にしているとしよう。回りの人達は、発音の仕方も想像がつかないような音も使いながら、聞いた事のない言語を話している。そのとき、人は絶えまない音の連鎖を認知し、文や文章の中でどこが区切りなのかを音調等を頼りに、語や文の意味を理解しようとする。これは、第一言語獲得においても第二言語習得においても、初期段階における重要な戦略である。

まず言語獲得のメカニズムを考えてみよう。言語音を含めた音は胎児に届いているが、幼児は、生後、より鮮明な音と多様な意味に触れるようになる。生後ほぼ10ヵ月から12ヵ月頃までに、幼児は喃語を産出する。喃語期には幾つかの段階があると言われるが、最終的にコミュニカティブな喃語が出てくると、音声化された一語が伴われ、一語文が生ずるようになる。幼児はわずか生後1年で、果てのない音の連鎖から、独立した単位となるうる語彙を抽出し意味付けることができるようになる。更に、意味をもつ語彙とジェスチャーを組み合わせることで、一定の命題を発話するようになる。個々の語や語句の意味が細かいチャンク (意味のまとまり) に分化できずとも、文、あるいは文章全体に一つのまとまりの単位となり、話し手と聞き手との間に、命題が伝えられるようになる。その後、言語獲得の段階で、チャンクの単位は小さくなり、語や句の音と意味が統語的に結びつく。そして、その過程で、第一言語話者は多くの「誤り」をおかす。

例えば、Peters (1985) は、Wizard of Oz の主人公は Voz であると発話した

英語の母語話者（幼児）の例を報告している。また、Brown (1973) は、2歳頃の幼児が、It's を一つの単位として認識し、誤用する例を観察している。

- (14) a. It's fell.
 b. It's has wheels.
 c. There it's goes.

他に、この種の例としては、"Please be good" という意味の "Please behave" という文を聞いた子供が、I was [heyv] (I was good の意味) と答えた例もよく知られている。

このような誤った文節化はなぜおきるのだろうか。人は、果てのない音の連鎖を区切る時、音節や音調などの音韻的要素を鍵にするようである。Peters (1985) は、英語を獲得する幼児が、音節やアクセントに注目する事実を報告している。

- (15) Mother: Jane, Here's a bottle. Where's the bottle? Here's a bottle.
 Jane: wah-wah (=bottle)
 Mother: Bottle
 Jane: bah-bah

文や文章から、誤った単位を抜き出す例は、実は第一言語習得に特有のことではない。第二言語習得においても、第一言語獲得の相似点がある。例えば、ラボ教育センターで行われているラボ活動での観察を例にとろう。ラボ・パーティ活動は、「ことばがこどもの未来をつくる」「第一言語と同じように第二言語も獲得される部分がある」という理念のもとで、1966年に発足し、テーマ活動において、さまざまな年齢層と一緒に、英語の歌、ナーサリーライム、ゲーム、劇活動を楽しみ生きた英語の感覚を養っている。ここ

で英語に触れるこどもと第一言語獲得途上の幼児の両方に見られる典型的な「誤り」が観察される。果てのない音の連鎖から、語彙の単位を抽出する過程で、ラボで英語を第二言語として学ぶ子供も英語を母語とする幼児もある誤りをおかす。

中谷友美氏（南山大学大学院院生）は、ラボっ子（小5）がラボライブラリーの物語（ノアのはこぶね：GT22）のナレーション部分を以下のように書き取ったと報告している。

- (16) アン ノア ザック フォクア アッペン ダウン ウアタアフ
 And Noah's Ark bobbing up and down on it.

第二言語習得と第一言語獲得との共通項を示唆する証拠が、習得過程に見られる「誤り」にもあるというのは、なんともはやパラドキシカルな話である。

このような「誤り」の過程を経て、学習者は言語を学習していくが、では、教師は、学習者が自らの力で大きな単位をより小さなチャンクに分けていくためになにができるのか。

まず、第二言語を学習する過程の最初の段階において大切なことは、「全体として」意味的にまとまった大きな単位で、意味のある命題をできるだけ与えることであろう。学習者の年齢に関わりなく、自然な英語を、できるだけ意味のまとまりをもったお話やコンテキストが明確な文章で、学習者にインプットすることは肝要であろう。第二言語学習の場合には、実際の母語獲得の場面に比べ、言語活動が題材や頻度等において限られる。しかし、意味のあるコンテキストと英語の生きた音が、具体的な場面（絵など）を伴って、子供に与えられ、子供は聞こえてくる音の連鎖を自分のもつ背景知識（スキーマ）や言語知識に基づきチャンクに切り、自分のスキーマに基づき理解し、取り入れた内容を自分の運用方法（表現）で産出する。このような

過程を繰り返すことにより、第二言語習得は実際の母語獲得と共通項をもった獲得段階を経ることができる可能性がある。

その上で、学習者は、音の連鎖をどのようにチャンクに切り、語や句、音と意味を統語的につないでいくかを会得していかなければならない。これが教師の工夫しなくてはならない点である。教師は、第二言語を獲得する環境をどのように整えていけばよいか。文節化を例にとれば、母語話者は入力量(頻度)が極めて多いことから、語と語の切れ目を自然に獲得できる可能性は大きい。しかし入力量の少ない第二言語獲得の場合は、どのように頻度を高めればよいのだろうか。語や句の単位を、いつ、どのように意識的に教えることが効果的なのか。

この点において、学習者の年齢やメタ言語能力が大きな要因となる。インプットをIntakeできる学習者の能力あるいは年齢を考慮する必要性が生じる。学習者の年齢が低い場合、分節化を意識的に分析的にインプットしても、学習者にそれを内在化させることは難しい場合がある。しかし、学習者が、成人である場合、多くの「自然」なインプットを与えるのみならず、それをより細かい単位に分節化し、母語との比較などを施した分析的な提示効果は大きい。今回、成人の留学生を対象として試みた教育法は、この点において意義をもちうるように思われる。

2.2. コミュニケーション能力の養成

英語未修者用のクラスの第二の特徴として、小人数教育の体制をもたざるをえない点が挙げられる。南山大学の本科に入学する留学生においては、英語以外の言語を第二言語とし、英語をまったく学んだ事がないというケースは少ないのが現状である。また、学習者の英語運用の必要性が緊急であるという要因を考慮にいれるとき、基礎的な英語運用能力として書く技能も聴く技能も比較的短期間に育成する必要がある。小人数クラスでいかに効率のよい英語教育が行われ得るのか。我々は教師と学生が英語によるスムーズなコ

ミュニケーションができるようになることを目的として、いかに効果的に基礎的な英語運用能力と語彙学習を伸ばすことができるのかを模索した。

学習者のリスニング能力と読解能力、語彙量の増加を短期間に効率よく養成するにはどうしたらよいか。Joe, Nation and Newton (1996) などで指摘されるように、第二言語の語彙学習においては語彙それ自体を単語帳や反意語などとの対比などによって記憶するよりも、文章(コンテキスト)の中や、クラス内でのコミュニケーションアクティビティの中で語彙を学ぶことが効果的であるとする仮説がある。この仮説に基づき、春学期には学習者の英語力に応じた身近なトピックに関する短い話を教師が作成し、秋学期には、英検4級の教科書で基本的文法と語いを網羅しながら、中学生むけに書かれたよく知られている物語文などを用いて語彙増強をはかった。春学期・秋学期を通じ、現代の読解に関する理論に基づき、トップダウンの読みをできるだけ可能にする題材を選択し、かつ英語の文法項目と語彙を学生に段階的に教授できる題材を選定することで、一般読解能力を高める方法を試みている。また、秋学期には英語をあまり得意としない留学生1名を同クラスに聴講で加えることによって、より自然なコミュニケーションの場を設定し、英語運用能力の育成を試みた。

春学期においては、前年度使用された中学1年生から2年生レベルの教科書をメインテキストとし、それに加えて運用能力(英作文)とリスニング能力を伸ばすため、(i)教師と学生は身近な話題を題材にした英語の作文を毎週交換し、(ii)教師は学生の文法・語彙レベルにあった文章を作成し、(iii)教師は毎週テープに録音した。内容的には身近な題材を用いてコミュニケーションをとりながら、文字の読みと書き、および音(個々の語いの発音と文・文章のリスニング能力)の3つの技能を学習させることをめざした。具体的には、宿題として毎週身近なトピックについて教師と学生が文章(中短文)を英語で書き、手紙として交換し、読みあうタスクを行った。毎週、教師が学習者の文法知識のレベルにあわせて英語の文章(中短文)を書き、タイプし

て、その手紙を音声テープに録音して学習者に渡す。その際、文章の難解度に応じて日本語の訳や文法・語彙の註を付ける。クラスの授業時間内に一度英語と日本語と両方を教師が音読し、学習者もあとにつけて音読する。その後、学習者は自宅で辞書を用いながらその文章を読み、テープを聴き、そして翌週までにその文章をモデルにして同じトピックに関する英作文を書く。そして、学習者はクラスでそれを音読し、教師からコメントを受けるといった内容のタスクである。このタスクは、前期12回のクラスで持続して行われた。(14)はその一例である。

学生は(17)の英文とその日本語訳、及び、新たな文法についての簡単な説明を書いた資料と、これらすべての文章を吹き込んだ音声テープが渡され、授業内で教師と読む。その後学生は、これを自宅で読み、理解し、自分でも母国に伝わる物語について英作文を書くことを課題として与えられる。

(17)

June 26, 2001

Today, I will write you a story which is well known in my hometown, Nagano. The title of the story is "Obasute-yama (御婆捨山)." It means "the mountain where the old women are thrown away." There are a lot of mountains in Nagano, and Obasute-yama is one of them.

Once upon a time, there was a kind man. He was living with his old mother. In the village, there was a rule. The oldest woman in the village had to be thrown away in the Obasute-yama at the end of each year. And his mother was the oldest woman in the village that year.

The man was kind. He could not take his mother to the mountain. However, his mother said to her son, "You have to take me to the mountain. This is the rule in the village."

On the last night of the year, at last, he decided to take his mother to the

mountain. He had his mother on his back. He climbed up the mountain with his mother on his back.

It was dark in the mountain. It was a quiet night. They did not say anything. He could just hear some sound from the trees while he was walking.

At last, they reached the top of the mountain. It was dark and cold. His mother said, "Thank you very much. Go back home now. As it is very dark, watch your step. If you lose your way, look for the trees with a broken branch. I cut the branches of the trees that I touched on the way here. Walk along the trees with broken branches, and you will find your way easily."

The sound he heard from the trees when he was climbing up the mountain was made by his mother. She was cutting the branches of the trees from home to the top of the mountain for him.

日本語訳

今日は、私のふるさと、長野でよく知られているお話を書きます。そのお話の題名は、「御婆捨山」です。それは、「年老いた女性が捨てられる山」という意味です。長野には沢山の山があり、御婆捨山はそれらのひとつです。

むかしむかし、あるところに、心の優しい男性がいました。彼は、年老いたお母さんと一緒に暮らしていました。その村には、掟がありました。その村で、一番年をとった女性は、その年の最後の日に、御婆捨山に捨てられなければならないのです。そして、彼のお母さんが、その年、村で一番年をとった女性だったのでした。

その男性は、心の優しい人でした。彼は、お母さんを山に連れていくことができませんでした。でも、お母さんは、息子に言いました。「あなたは、私を山に連れていかねばなりません。それが、村の掟なのです。」

その年の最後の晩、ついに、彼は、お母さんを山に連れていくことを決めました。彼はお母さんを背中に負いました。彼は、お母さんをおんぶして、山を登っていきました。

山の中は、とても暗く、とても静かな夜でした。彼等は、なにも言いませんでした。歩きながら、木々からなにかの音がするのが、ただ、聞こえました。

ついに、彼等は、山のとっぺんに着きました。暗く、寒いところでした。彼のお母さんは、いいました。「ありがとう。もう、うちへ帰りなさい。とても暗いから、足下に気をつけて。もし、道に迷ったら、枝が折れた木を探しなさい。私は、ここに来る途中で触った木々の枝を折っておきました。折れた枝にそって、歩いていきなさい。そうすれば、簡単に、(帰り)道がわかります。」

山道を登っていたときに、彼が木々から聴いた音は、彼のお母さんが出していた(作っていた)音でした。彼女は、彼のために、家から、山のとっぺんまで、木々の枝を折り続けていたのです。

関係節

a story [which is well known in my hometown]
 お話 [“的” よく知られた (の中) で 私のふるさと]
 (私のふるさとで、よく知られた (“的”) お話)

I cut [the branch of [the trees [that I touched
 私は 切った 枝 “的” 木々 “的” 私が触った
 on the way here]]].
 で道 ここ (折った)
 (私は、[ここまでの道で、私が触った[(的)[木々[の枝]]]を折りました。)

[the sound [① (that) he heard from the trees [② when he was climbing up the mountain]] was made by his mother.

「音は、彼のお母さんによってつくられた。」が①と②によって修飾されています。

・「音」(the sound) を修飾する関係節—①彼が木々から聴いた (的) (音)

・「聴いた」(heard) を修飾する副詞節—②彼が山を登っていたときに (聴いた)

全体の訳：彼が山を登っていたときに、木々から聴いた音は、彼のお母さんによって作られた (出された) ものだった。

*但し、中国語の的とは、異なり、英語の関係節のthatは省略することができます。

最上級

old (年をとる, 古い) (the) oldest (最も年をとった)
 young (若い) (the) youngest (最も若い)

命令形

Go back home now.
Look for the trees with a broken branch.
 (breakの過去分詞：壊された)

Walk along the trees with broken branches.

仮定形

[If you lose your way], look for the trees with a broken branch.

[もし、あなたが、あなたの道がわからなくなったら], 折れた枝をもった木々を探しなさい。

この副教材においても、関係節の説明部分にあるように、英語の関係節には補文であることを示す標識（関係詞）があることを中国語の「的」と対比させて指導している。また、日本語では、関係節が補文標識をもたない（Murasugi, 1991）ことと対比させることで、意識的な対比による文法の指導を導入している。

また、クラスの中で語彙の意味内容を提示し、その意味内容をもつ適切な語彙を想起させるクイズ・ゲームによって、語彙増強を試み、コミュニケーション能力の育成を図った。(18)がその一例である。

(18)

- ① This is round. It is very big. A lot of people and animals are living there. Tibetan, Chinese, Korean, American, Mexican, Japanese, and all the people are living there. What is it?
- ② He is Japanese. He is 43 years old. He teaches English and Communication theory at Nanzan University. He speaks English, Chinese, Japanese and some other Asian languages. He likes traveling, eating Asian foods, and airplanes. He will be your teacher. Who is he?
- ③ It is in the United States of America. The city is influenced by French culture, and you can listen to Jazz music on the street. You can eat the crocodile meat there. Where is it?
- ④ This is an animal. It lives in China. It is black and white. It is very big and cute. It eats bamboo leaves. Which animal is it?

①～④の答えは、それぞれ、the earth, Professor Kondo, New Orleans, a panda, である。それぞれの問題はそれまでの授業の中でトピックとなったことがあるものから選ばれている。

以上のように、春学期においては毎週副読本として、教師が学習者の英語の知識のレベルにあわせながら、身近なトピックを扱う文章を書き、音声テープをつけて与え、それをモデルに学習者が英文を書く、という「手紙（および音声テープ）作業」や、教師と学習者が英語で「なぞなぞ」や「クイズ」をするなど、会話による語彙学習を行った。これらはいずれも文章としてのコンテキスト、あるいは、より広い意味でのコミュニケーションの場の中で、基礎的な英語運用能力と語彙増強をめざした試みであるといえる。1対1という特殊な授業環境に鑑みたとき、毎週の英語中短文の交換は教師と学習者とのコミュニケーションをはかる上でも有効であるように思われる。

秋学期においては、英語検定（英検）4級用の教科書を用い、各授業のはじめに復習のためのドリルを行うことで積み上げ方式に基本的文型と動詞の活用、語彙を学習させた。また、物語文などを題材にして動詞活用の表をつくりながら読解能力の養成を行った。題材は、「101匹わんちゃん」「アラジンと魔法のランプ」「小人の靴屋」「クリスマスの物語」などの中学校レベルの文法で書かれた短い物語文から選び、物語の構成をもった纏まりのある文章の理解をすすめた。春学期においては、2パラグラフから4パラグラフ程度の短い文章を題材にしたのに対し、秋学期には、春学期で用意したテキストよりも長く、フォーマルな形式をもつ文章を題材として、読解能力の養成を試みた。

春学期と秋学期では、初級英語を導入する上での方法論にも違いがある。春学期は現代言語学理論に基づくものであるが、秋学期は学習者の語学学習に対する文化的期待を特に重く見たものである。また、外国語必修科目としての英語の単位が取得できる最後の学期となる秋学期においては特に、学習

者が持つ緊急性をも考慮した。学習者は、進学・就職等で英語力が試されるからである。

更に秋学期には日本語を第二言語として選択したために英語はあまり得意ではない留学生にも参加を許可した。この学生は未修者ではないため、授業に登録はしていないが、聴講生をクラスに入れることにより、1対2のクラスとして、学生が級友からも刺激を受けられるような授業の環境をつくった。同クラスに別の留学生を加えることで文化的にも、より自然なコミュニケーションの場を設定した。教師と学生が1対1でむきあった2000年度や2001年度春学期とは異なり、2001年度秋学期にはピア（仲間）との学習の場を設け運用能力が活性化される可能性（Dulay, Burt and Krasen, 1982）を試みた。

その上で、教員と学生はまず学期終了時の到達点について協議した。学生から初歩的な文法事項をマスターしたいとの希望があった。前述したようにこの学習者はこの秋学期で、2年間の初級英語の履習を終える。したがってこの学期は学習者にとって外国語必修科目として履習できる最後の学期となる。2001年度秋学期は、それまでの1年半の学習の総括として、文法事項が簡潔にまとまっている英語検定4級用の教科書を用い、単語についても同じ教科書の巻末にある単語表から毎週小テストを行うという形で授業を行うことにした。学期末には、英語検定4級の模擬テストを行い、おおむね良い成績を修めることができた。この授業計画の長所は、目標が明確であること、短期にまとめられ、文法や基礎的語彙が偏りなく体系的に学習できること、これまで行ってきた母国での語学学習方法に沿っていることなどである。

このような授業で問題となるのは、副読本の教材の内容である。秋学期に用いた教材は普遍的でわかりやすいテーマを題材とした中学生用の物語文である。一般に、英語教科書の中の物語の文章は、原本が日本人教師等によって学生に理解されやすいように、指導要領に添って編集される。一方、アメ

リカの高校で使用されている移民用の英語の教科書の中の物語は、原本をそのまま抜粋したものや一般の読者向けの短編小説である場合が多い。秋学期の後半に使用した副読本は、上に紹介したように比較的世界各国で知られている寓話などから選択している。これらは内容的にはおもしろいものではあるが、成人が読み進める動機をもてる程度のものかどうかに疑問も残る。今後の課題として、米国などで試行されている成人移民のための英語学習教材などの領域を研究すべきであると考えられる。

さらに、外国人留学生に英語を教授する場合に考慮しなければならないのは、初級から中級にかけては教授内容の確認に日本語を使わなければならない点である。特に読解については文法事項を理解した上で解釈が成り立っているかどうかを知るために「訳す」という作業に頼ることが多い。留学生の日本語訳が間違っていた場合、「英文が読みとれていない」または「日本語の訳が間違っている」のどちらに問題があるかを的確に知ることは難しいであろう。このような問題を避けるために、英語で教授するという方法を採用することも可能ではあるが、Direct Methodは学習者がその方法に合った学習方法を学ばなければならなければ効果的ではなく、かえって授業の構造がわからずに混乱する。

このように、いくつか解決しなければならない問題はありますが、秋学期もこの授業に参加することは有意義であったようである。今後は、この種のクラスが受講できる学生について本科の英語未修者に限定するのではなく、留学生を中心に英語があまり運用できない学生にも門戸を広げる必要がある。外国語必修科目の英語のクラスを習熟度別に編成する必要性は緊急なものであると、我々は考えている。

3. 大学に於ける本科留学生用英語クラスの意義

大学教育が社会から求められていることは、南山大学も掲げるリベラル

アーツ教育による全人的な教育で、自己責任により物事を考えることができる人間を育成しを社会に送り出すことであろう。また、それを下支えする技能としてコンピューター教育や語学教育があると考えられる。南山大学の卒業生として最低限の質の保証が求められている。

ここでは、語学教育だけに焦点を当てて考える。社会の当然の期待として、日本人学生には英語の高い能力が求められている。外国人留学生は、卒業後日本で就職するにしても母国または海外で就職するにしても、社会生活を送る上で充分の母語の能力、日本語の能力が求められる。しかしながら、英語のリングフランカ現象を考えると、今後留学生も英語運用能力が当然求められることは疑いがない。したがって、近い将来、英語を未修の留学生もまた、英語を用いて一定のレベルの社会生活を送る必要があるかもしれないのである。

では、大学は、どこまでの英語力を、本科に入学した英語未修の留学生に求めることができるだろうか。一つの目標は、日本の高校卒業程度であろう。南山大学に在籍する外国人留学生は二つ以上の言語を母語同様に話す学生もおり、その上に日本語、さらに英語を求めるのは確かに求めすぎであろうし、そのような学生の言語的資質に対する価値は既にあると考えても良い。

今回の授業を受講した学生のケースのように、母語及び日本語については問題がないが、英語が日本の中学校レベル、または未修である場合、南山大学の社会的な責任を考えれば、彼らの英語をできれば高校卒業程度までに引き上げることが望ましい。確かに経済的コストはかかるが、このような授業があること自体、大学の教育に対する姿勢が明示できる利点はあろう。

留学生は南山大学がもつ国外との重要な接点である。グローバル化が進む現在、大学の評価は国境を越えて行われ始めている。そしてその結果、国内の大学評価が、国際的な大学評価と大きくずれる現象も生じている。このような時代の中で、今、南山大学はこれまで培ってきた留学生に対する教育と

サービスの評価を、もう一度広く世界に問い、省みることが必要である。我々は大学にとって卒業生が一番の宣伝媒体であることを理論的にも経験的にも知っている。これは、外国人留学生についても同じことが言えるであろう。これまで国内の評価を作ってきた日本人の卒業生と同様に、国外での評価を作るのは外国人留学生である。授業効率の悪さというミクロ的な観点のみで、今回のような授業を評価するのは「木を見て森を見ず」である。

更に、今回、英語未修の留学生（本科生）に対する英語教育現場に立ち、近年日本人にも今回の留学生と同様な学生がいる事への対処の必要性も気付かされる。現在のカリキュラムのシステムでは、このような学生の補習授業を組むことはできないが、将来的に南山大学に於ける教育のアカウンタビリティを問われた場合、大学として、補習授業、あるいはレベル別（習熟度別）の授業を制度化する必要が出てくるであろうし、それは緊急度が高いものと考えられる。

大学の経営にとって重要なことは、いかに多くの「卒業生」という生産物に大学の使命や特徴を浸透させて社会に送り出すことができるかであろう。特に南山大学にとって、これまでの国際性や語学といった特徴をどのように低下させずに維持するのか、または更に強化するのかが課題であろう。当然のことながら、従来の「看板」に加えて、更に大学を特徴づけることができる新たな「看板」ができれば、そちらにリソースをつぎ込むことは当然であると考えられる。

現在日本の大学の競争力が問われている。他のアジア諸国の大学において、授業を英語でどの程度開講しているのかが、一つの大学の評価基準となっている。アジア太平洋大学は開設当初から、英語による授業を開講する方向をうちだしている。そして、南山大学も早晚そのような要請に応えざるを得なくなると考えられる。英語での授業を率先して開講する国は、自国の公用語で高等教育ができないからという誤解に基づいた批判もあるが、南山大学においても、この小さな授業が、英語教育の内容と教育方法を再考する

きっかけになればと考える。

4. 結びにかえて

本稿では、南山大学で2001年度に開講された英語未修留学生（本科生）のための英語教育法とその意義について考察した。日本語を母語とせず、英語以外の第二言語を既習する大人の学習者を対象とし、小人数クラスで、短期間に英語運用能力を身につけさせる英語未修者留学生用の英語授業について、独自の教育方法を提言した。春学期と秋学期の授業を通し、文法、語彙、読解能力、聴解能力、コミュニケーション能力の技能向上をめざして、秋学期の終了時点で英検4級程度の英語力を養成した授業方法について報告した。その上で、大学教育全体においてこの種のクラスがもつ意義について考察した。

大学教育の多様化を考えるとときには、いかに大量の学生に効率よく知識を与えられる授業を行うかを模索すると同時に、個々の学生のニーズに応えるための授業方法も案出し実行しなければならない。教授する内容も含め、教育の方法自体を現実に合わせて、その対象の学生にとってよりよい授業を提供し、高い満足度を得る努力を日常的にしなければならない時代となった。南山大学においてもまた、大学教育について、理論的、実践的な再考が迫られている。

謝 辞

本稿を執筆するにあたり、岡部朗一氏、天満美智子氏、Tim Murphy氏、有元将剛氏、深谷計子氏、中谷友美氏から貴重なコメントを頂いた。本稿は南山大学パッへ研究奨励金I-A、ならびに科学研究費補助金基盤研究(B)(1)No. 15320071（聖路加看護大学 深谷計子代表）の援助を受けて執

筆されたものである。ここに記して感謝する。

参考文献

- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chomsky, N. 1955. *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York: Plenum Press. (published in 1975)
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S. 1982. *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Huang, C.-T. 1989. "Pro-drop in Chinese: a Generalized Control Theory." In Jaeggli, O. and Safir, K. (eds.) *The Null Subject Parameter*. Dordrecht: Kluwer.
- Jackendoff, R. 1997. *X' syntax: A study of Phrase Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jaeggli, O. and Safir, K. 1989. "The Null Subject Parameter and Parametric Theory." In Jaeggli, O. and Safir, K. (eds.) *The Null Subject Parameter*. Dordrecht: Kluwer.
- Joe, A., Nation, P. and Newton, J. 1996. "Vocabulary Learning and Speaking Activities." *English Teaching Forum* 34 (1)
- Nation, P. and Warning, R. 1997. "Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists." *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Schmitt, N. and McCarthy, M. (ed.) Cambridge: Cambridge Primary Geography.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*, University of Michigan Press, Ann.
- Murasugi, K. 1991. *Noun Phrases in Japanese and English: A Study in Syntax, Learnability and Acquisition*. Ph. D. dissertation. University of Connecticut.
- Peters, A. 1985. "Language Segmentation: Operating Principles for the Perception and Analysis of Language." *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 2. D. Slobin. (ed.) Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Scarcella, R. and Oxford, R. 1992. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.