

第54回九州地区大学一般教育研究協議会議事録

<https://doi.org/10.15017/20633>

出版情報：九州地区大学一般教育研究協議会議事録. 54, 2006-03-10. 九州地区大学一般教育研究会
バージョン：
権利関係：

《 発表：外国語部会 》

Teaching Non-English Majors in English by Japanese

大分県立芸術文化短期大学 染矢 正一

Good afternoon, ladies and gentlemen. My name is Masakazu Someya.

The title of my presentation today is *Teaching Non-English Majors in English by Japanese*. I am going to give my speech in English so as to live up to the title, but please be patient with my less-than-perfect English. My English is still in the process of developing.

First, I would like to touch on 中学校学習指導要領 and 高等学校学習指導要領、or teaching guidelines for junior high school and for high school, respectively and point out that what these guidelines stipulate for English classes is not realized when the English ability of the average college student is considered.

Second, I would like to show you how the Japanese language is taught in a foreign country to improve communicative abilities, hoping to shed some light on how we might teach English more effectively in Japan.

Third, I would like to propose the use of classroom English as a good means of developing communicative skills of students studying English.

Lastly, I would like to point out that there are some difficulties in using classroom English in general English classes. I hope to get some useful advice from the floor on the use of classroom English.

Well, then, let me remind you of what is stipulated on English in 中学校学習指導要領. It says as follows:

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。

In the case of high school, there are many English courses such as Oral Communication I, Oral Communication II, English I, English II, Reading, Writing and so on. What course to teach depends on the school. Since many high schools, including vocational schools, seem to teach at least either Communication 1 or English 1, let's consider both Oral Communication 1 and English 1. The aims of the courses are stipulated as follows:

Oral Communication 1:

目標:

日常生活の身近な話題について、英語を聞いたり話したりして、情報や考えなどを理解し、伝える基礎的な能

力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。

English 1:

目標:

日常的な話題について、聞いたことや読んだことを理解し、情報や考えなどを英語で話したり書いたりして伝える基礎的な能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。

“Easier said than done.” It is easy to say, but it is difficult to put it into practice. The average college student in Japan has studied English for six years, three years at junior high school and three years at high school, and yet they have great difficulty in expressing themselves in English. To our regret, they don't try to speak English, either. The average student has trouble listening to and understanding even simple daily conversation, let alone speaking in front of others. They have not acquired the habit of actively communicating, either.

Traditionally, in English classes in Japan, a lot of time has been spent explaining things in Japanese and cramming knowledge rather than having students actively take part in class activities. I'm afraid this is why students are not able to carry on even basic conversations and this is why a lot of students come to dislike English after some years of studying English.

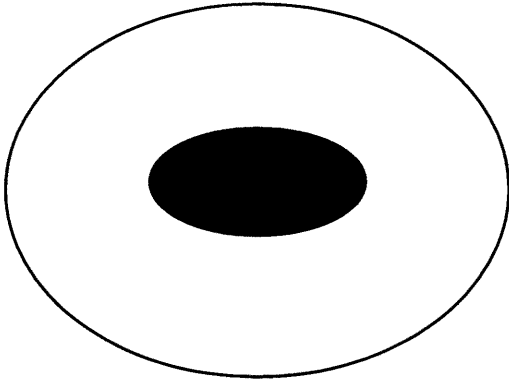
The proverb says “What one likes, one will do best.” (好きこそものの上手なれ) It is easy to teach English to those who are into English, but it is difficult to do this to those who are not.

Well, let me now move on to the second point I would like to take up. There is a good joke about Americans, by the way:

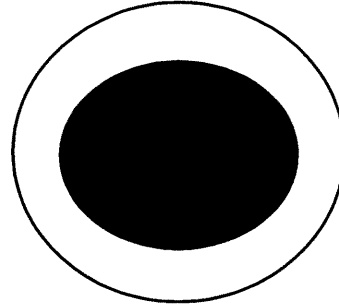
“What do you call a person who speaks three languages? Trilingual. What do you call a person who speaks two languages? Bilingual. What do you call a person who speaks one language? American.

This is a kind of sarcastic joke directed at Americans who are not eager to study foreign languages. For American people, it is not of absolute necessity to learn a foreign language as Japanese do English because English is the international language. However, once they are committed to studying a foreign language, they are adamant in their determination and are likely to be good speakers of their target language. On TV, it is not uncommon for us to see Americans fluent in Japanese from all walks of life. We are often astounded at the fact that their exposure to the language is usually much, much shorter than ours is to English. Why is that?

There seems to be a difference between the Japanese way of teaching language and how language is taught abroad. Let me show you this difference in terms of two diagrams:



A Language Education in Japan



B Language Education Abroad

Please look at Diagram A. Let's take English education, for example. The outer ellipse shows the amount of information about English students get at junior or high schools in Japan. The solid ellipse in the center shows the amount of English knowledge that is of practical use, or communicative skill, 運用能力. Diagram A shows that students cannot use English freely even if they know a lot about it.

Let's look at Diagram B. Diagram B shows language education in foreign countries. American students, for example, have good, practical use of Japanese if they have studied Japanese say for three years. Compared with Diagram A, the outer ellipse of Diagram B may be much smaller, but the inner solid ellipse, that is the amount of knowledge they can instantly use, is much larger than that of their Japanese counterparts.

What has been advocated in Japan, centering around the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 文部科学省, recently is how to enlarge the inner ellipse of Diagram A so that it will come close to the outer ellipse like Diagram B. That is to say, we are obliged to increase the amount of practical use of English, especially at high school. What should we do, then?

I have been to some foreign countries. Taking advantage of the opportunity, I have observed some Japanese classes abroad, hoping to get some new ideas on how I might teach English at home. In the booklet you have, I mentioned a high school in New Zealand, but let me take up a university in Australia instead, because the attendants here are all college instructors.

(Video Tape for three minutes)

Through these video clips, you must have noticed how much the target language, in this case, Japanese, is used throughout the class. To our surprise, the students you saw have studied Japanese for only two years. Their practical knowledge of Japanese

is extraordinary high.

It is clear by now that in order for students to acquire communicative English, it is best for us teachers to use English in class as much as we can. And at the same time, we should have our students use English to the fullest.

With this in mind, I have been trying to speak in English in my classes lately. When students are late to class, I ask them why they are late in English and tell them to answer me in English, too. This is good conversation practice, and I want to continue, but those students quickly turn into early risers and vow never to be late again. This dialog between the laggards and me seems just to be an eye-opener. Maybe they feel embarrassed when speaking in front of many people.

It has not been long since I began to conduct my classes in English, but I would like to make a few suggestions to those who intend to use classroom English:

1 Encourage students to speak in English

When your students speak in English, let's try not to find fault with their English. Rather, let's encourage them. When your students are worried about making a mistake, or they have made a mistake, you could say:

- Don't worry about making mistakes.
- Nobody is perfect.

When you want your students to try again, you might say:

- There's no hurry.
- You are on the right track.

After they try, you might want to say:

- That's far better than before.
- You took the words right out my mouth.

Everybody feels happy when they are praised for something they did. Why not praise your students, then?

2 Have your students answer in the form of sentences.

When students are asked questions in English, they tend to answer by using only a few words rather than sentences. For example, when you ask yes-no questions, they may simply say, "Yes" or "No" without giving the rest of the sentence or sentences. Instead, they should try to give reasons for their answer. For instance, if you ask them "Are you tired today?", you might try to have them answer "Yes, I stayed up until late last night." You can do this by asking them why they are tired. The same thing happens when you ask *what*-questions, too. Your students are likely to use only a noun as the answer without using a sentence.

3 Correct students' pronunciation if necessary

When students have not acquired basic English pronunciation, they cannot make

themselves understood to native speakers of English. This is discouraging and at times it will deprive them of their confidence in speaking English. In order to avoid this problem, it is best to correct big mistakes.

① Vowel Insertion should be avoided.

Owing to the Japanese phonological system, students are liable to insert vowels between consonants and put them at the end of words ending in a consonant.

They tend to say,

Tomu instead of saying *Tom*
sutoraiku instead of *strike*
ando instead of *and*

and so on.

② Students tend to replace the English sounds by the Japanese consonants that do not exist in English. For example,

[ϕ], [c], [ɾ]
floor, food, hood
hit, fit, heat
rabbit, rice, little

③ The consonants that only exist in English should be mastered.

Japanese students in general are not familiar with the following English consonants:

[f], [v], [θ], [ð], [l], [r]
flower, flight, find
vase, victory, every
think, theater, math
this, then, either
let, elephant, lesson
road, rocket, drive

Since these consonants do not exist in Japanese, students tend to replace them by their closest counterparts.

Another point that should be born in mind is that さ行 in the Japanese syllabary, サシスセソ。 In Japanese, [s] becomes [ʃ] in front of [I]. Therefore, students tend say “Please shit down “ instead of “Please sit down.”, but there are some vowels that only exist in English.

Some students have trouble distinguishing the vowels [ʌ], [æ], [ɑ]. They tend to mix them and as a result, they cannot make themselves understood to native speakers of English.

④ The vowels that only exist in English should be mastered.

cup, cap, cop

hot, hat, hut
luck, lack, lock

Well, I touched on classroom English on the assumption that it will be helpful in improving students' communicative skills. And I pointed out some of the things which may be necessary to have them gain confidence.

However, it is easier said than done. As you know, college students vary in English ability and their motivation. It is often claimed that the gap among students in English ability is getting larger and larger. In addition, students from different backgrounds are entering college these days. This has a great deal to do with school tactics. That is, schools say that they want to recruit a variety of students, but in reality, they merely are trying to cope with the ever-decreasing number of students. To take an example, in our case, some students are admitted through recommendation, 推薦入試, some through our college's own entrance exams, and some others through the Center exams. And to make matters worse, students with different abilities and motivations are taking the same General English class. How would you like to conduct classes like this? Do you have any good ideas how to deal with these problems? I would appreciate it very much if you could give me good advice. For the remaining time, you could give me your ideas either in English or in Japanese.

(Question-and-Answer Session)

Well, it's time to stop now. Thank you for your kind attention.

References

- 染矢正一. 2002. *教室英語表現事典*. 東京:大修館書店.
- Someya, Masakazu. 2003. *Basic English Pronunciation for Japanese*. Tokyo: Sanshusha.
- 染矢正一. 2004. *大分県立芸術文化短期大学研究紀要題2巻*
- 文部科学省. 2003. *高等学校学習指導要領*. 東京:独立行政法人 国立印刷局.
- 文部科学省. 2003. *中学校学習指導要領解説—外国語編—*. 東京:東京書籍.

英語（外国語科目）教育の現状と課題

熊本学園大学 小城 義也

1. はじめに

まず以下に述べることは研究発表というよりも現状報告である。ここ数年、本学の「共通科目連絡委員会」の外国語系列の委員をしている私が報告することになった。前もって本学の他の英語専任教員にも相談し、独断的にならないように心がけたが、本協議会の趣旨が「九州地区の各大学がかかえる一般教育の問題点を話し合い、改良していく」ということであれば、有りのままを提示するしかない。しかし、提示だけに終わらず、改善への第一歩になるよう念じている。

2. 共通科目連絡委員会

委員会ができたのは、以前「教養部」に属しながら、人文、社会、自然、体育系列の科目を担当していた教員がいずれかの学部・学科に分属することになったことに端を発する。これらの科目は分属後も引き続き全学部・学科で横断的に開講されるので、全学的な調整（たとえば、複数の学部・学科の合併授業にするべきか）が必要になる。そこで各系列の代表と学部・学科のカリキュラム責任者である学部長・学科長とが話し合うことになった。連絡委員の業務は委員会で決まったことを他のメンバーに伝えたり、各系列からの要望を委員会に持って行ったりすることである。この委員会に欠員になった専任教員の補充人事権はない。

3. 共通科目に対する学部・学科からの要望

学部・学科がそれぞれの特色を打ち出すために、各学部・学科のすべての開設科目を体系化することは当然である。しかしこの傾向が強くなりすぎると、学科ごとで学生に履修させたい「教養科目」の選別が始まる。英語も例外ではない。現在4学部・11学科を擁する本学の英語教育は外国語学部がすべての英語の科目を専門科目としているのに対し、他の3学部9学科の英語は基本的に旧教養部の外国語科目と同じ扱いであるが、カリキュラムを学部・学科で決定できるようになり、要卒単位は最も多かったときの半分に減ってしまった。必修、選択必修の扱いも学部・学科によってまちまちである。縦割りの結果、かつて教養部に属していた教員が、ともすると学部・学科の事情に左右され、思い思いに実施することにもなる（例：後に述べるクラス分けのプレイスメント・テスト）。学科独自の目標を立てることは大切だが、語学のような科目では専門性を云々する前に、共通した基礎力の養成に超学部・学科の体制で取り組むことが先決である。

4. 担当者：専任と非常勤の比率

平成17年度の英語の専任教員数は全学で16人である。そのうち11人が外国語学部英米学科所属。残りの5人が2学部5学科にひとりずつ分属している。英米学科は学科内の対応に追われ、

足りない分は学外からの非常勤に頼り、本学の他学部へ出講する余裕はないのが実情である。外国語学部を除く学部・学科の一年次の英語の必修／選択必修科目である英語Ⅰ、英語Ⅱのクラス数は74、選択科目英語Ⅲ、英語Ⅳが3コマ、他に一学科だけ専門科目扱いにしている英語Ⅰ、英語Ⅱ、英語Ⅲ、英語Ⅳの15コマ、英語Ⅰ、英語Ⅱの再履修クラス12となっており、計103コマの授業が春学期、秋学期に行なわれている。その中で、専任が担当するのは32コマ（一人当たり7コマ弱）で、残りの71コマは非常勤講師に頼っている。非常勤講師は他大学の専任教員、フリー（無所属）から成っていて、各学科の英語Ⅱ（リスニングとスピーキング）の15クラスをネイティブ・スピーカーが担当している。以前よりも一クラスの人数を少なくし、クラスの数を増やすことを快く認めてもらったこと、それに対応できる非常勤講師が確保できたことには専任教員一同感謝している。しかし、ここまで非常勤への依存度が高まると、時間割を各自の都合に合わせてなければならず、同一学科の同一科目は同一時間帯にまとめ、各クラスの授業の様子を把握することもむずかしい。ある学部ではこの問題を少しでも解消しようと、学期初めに非常勤講師との顔合わせと、授業に関する意見交換の会をもうけ、ある程度の成果を収めているが、依然として出席率や習熟度の低い学生の成績評定に関する問い合わせが後を絶たない。教材や到達目標、成績評定法について担当者同士でもっと率直な意見交換をしなければならないと感じている。

5. 多様化する入学者の習熟度：プレイスメント・テストとレメディアル教育

入学試験の多様化は定員確保のためやむをえないが、その結果入学者の習熟度の多様化を生み出している（大方の私立大学が同じ悩みを抱えていることは想像に難くない）。問題は一旦入学した学生にどのような教育をするかである。本学では従来「自然学級」だったが4年前から段階的にプレイスメント・テストを導入し、現在3学部9学科がその対象となっている。率直に言えば、問題を対象者の習熟度をもっと精確に計れるようなものに改良する必要がある。さらにクラス分けだけではなく、各セメスター終了時点でどれだけ上達したかをみることができるような方法が望ましい。精度の高いテストによってクラスと学生のミスマッチが減れば、多少は再履修者の数、引いては留年者の数も減ると考えられる。全国的な現状を踏まえ、いくつかの団体がプレイスメント・テストや能力測定テストの開発を行なっているが、本学でも利用を検討すべき時期が来ているのではないだろうか。また、諸般の事情で授業の水準に達しない学生への対応、すなわちレメディアル教育も現実的な問題である。

6. 継続的教育への指針

報告者が主に関与している英語の授業は英語Ⅰ、英語Ⅱという一年次の科目である。かつて、二年次には英語Ⅲ、英語Ⅳという科目があり、卒業にはこれらを合わせた8単位を取得しなければならなかった。しかし学生の負担軽減、初習外国語とのバランスをはかるという理由から必修は一年次の科目だけになり、ひとつの外国語を一つ選択必修にしている学科も複数ある。英語Ⅲ、英語Ⅳが選択科目になって数年になるが、受講者数は高く見積もっても英語Ⅰ、英語Ⅱの1割である。英語（もしくは外国語）に対する苦手意識がいかに強いかを雄弁に物語る数字である。専門科目の中で、英書購読やビジネス・イングリッシュなどが開講されているので、全く英語に接する機会がないわけではないが、学科によっては一年次で高いレベルのクラスに入っていた学生が

英語Ⅲ、英語Ⅳを敬遠する傾向がある。専門科目に努力を傾注し、語学まで手が回らないのだろうか。2年次以降の継続的学習は就職対策の観点からも大切だと思うのだが。

7. 自主学習

6で選択科目の受講者が激減していると述べた直後に自主学習を話題にすることには少し戸惑いがあるが、集団のペースに煩わされず学習する機会を組み入れることで、学習効果が見込まれる。本学にはLLが6室あり、図書館、情報教育センターでも自習ソフトの利用が可能である。ある学科では該当する学生の力に合ったレベルからはじめさせ、担当者がその学習過程を定期的にチェックする方法を導入する予定である。本学には外国留学制度がある。利用者は外国学部が圧倒的に多いが、学部枠を利用して毎年のように各学部から一名は留学している。またある学科は検定試験の受験を義務化しているが、自主的に受験する学生が増えるような機運を待望する。

以上、成果というより（本学がかかえる）課題の羅列に終始してしまっただが、ひとつひとつの課題解決への決意表明と受け止めていただきたい。それには学部・学科の枠を超えた（非常勤講師を含む）教員間の連携、それに教育現場に最も近い事務方（教務課）のいっそうの協力が不可欠であることを申しそえたい。

英語構造認識のキーワード、動詞限定形 (finite form)

宮崎大学 宮田 泰雄

He who can, does. He who cannot, teaches. – G.B.Shaw

0. はじめに (英語教育の前提条件の確認)

本論に入るにあたって、まず英語教育の一般論として、どのような学力レベルの学生を教えるのか、あるいは教える側のスタンスはどこにあるのかという前提条件を確認しておく必要がある。でなければ、英語教育論は話が噛み合わず、迷宮入りの不毛な議論に終わってしまう。

- ① 学生に品詞感覚があるかどうか (学生が「有精卵」か「無精卵」の決定的な差を、教える側が意識[理解]しているかどうか) → 品詞感覚がなければ、教わる方は (教える方も) 何を学んでも (教えても) 徒労に終わるであろう¹⁾。
- ② 「分かればいい (理解主義)」と「表現できればいい (表現主義)」の大きなギャップを考えるか → 前者は辞書の意味だけで十分であると学習者が錯覚する危険性がある (センター試験や TOEIC の選択肢がもつ試験形式の限界)。後者ならどんな簡単な表現でも丸暗記による再現でないかぎり、再現できる言語素材の確実な記憶とそれを組み立てる「文法力」を必要とする。従って、「表現重視 (軽視) = 文法重視 (軽視)」ということになる²⁾。
- ③ 外国語教授法と外国語学習法を同じと考えるかどうか → 「英語の正しい考え方を教える = 英語の正しい考え方で自己教育 self-teaching する」「自分が分かったとひらめいた視点 (考え方) = 相手もきっとわかる視点 (考え方)」「自分にとって効果があると自学自習で得た方法論 = 教室内にフィードバックすべき教授法」といった見方をすれば、「教え方 = 学び方」であるのだが、もしこの両者を別物とすれば、英語ができなくても教えられることになり、教わったこと (教授法) しか教えられなくなる。つまり語学教師はその外国語に対する新しい知見 (教授法) を新たに発見しなくても、教わった通りを教え続けることになる³⁾。
- ④ 「(丸) 暗記」に対する考え方の相違 (暗記したものを再現する能力といまここで考えて表現する能力は別物である) → 母語 (L1) のいわゆる国語教育がそうであるように、すでに文法力 (いまここで暗記した素材を正しく構築できる能力) がある学習者に文の暗記を強制しても問題はないが、文法力のない外国語学習者に文の丸暗記だけを強要しても表現する力 (文法力) はつかない⁴⁾。

1. なぜ誤訳するのか (構造認識不足の諸問題)

最近の英語学習においては、会話的コミュニケーション能力を性急に求めるあまり、言語がもつ構造認識の知識もないままに、英文を丸暗記してこれを再生できれば英語力が身につくという思いこみが教える側にも学習する側にも強い。しかし構造を持たぬ人間言語は存在しないという厳然たる事実を無視するかのような教授法 (学習法) は当然のことながら効果を発揮し得ない。

言語がメッセージの媒体であるかぎり、メッセージの意味が意識にクローズアップされその背

後にある文法（構造）は意識にのぼらない。母語において顕著なこの言語事実が学習者に単語の辞書的意味さえ暗記すれば英文が理解され表現できると錯覚させる。そういう状況で学習者は何を根拠に英文を理解しているかと言えば、意味の整合性、つまり意味のつじつま合わせ、要するに「文意が通ること」である。

(1) I saw him empty the bucket.

この英文を大学生に英訳させると3分の1から半数近くの学生は「私は彼の空のバケツを見た」と訳す。この誤訳が典型的であるように、彼らは辞書的意味「彼」(he/his/himはすべて「彼」と認識する)、「空の」「バケツ」という具体義から一切の構造的意味（文法）を無視して文意をでっち上げているのである。

しかし文意の通じる辞書的意味の組み合わせは原理的に大変な数になり、例えば、冒頭引用文

(2) He who can, does. He who cannot, teaches.

の誤訳例の多彩さ（→資料1）をみれば分かるように、誤訳した者は意味のつじつま合わせをもって分かったつもりでいるから誤訳したという実感が少ないことも多い（同時にこれが正解であるという確信もない）。つまり「文意が通じた」「意味的に分かった」という判断だけでは誤訳の危険性から免れることはできない。

例えば、G.B.Shawのアフォリズム(2)の誤訳例に共通することは、まず具体義である「彼」「できる」「する」「できない」「教える」という辞書的意味素材から、日常的価値観（常識）に照らし合わせて、「彼はすることができる。彼は教えることができない」などと原文の持つ逆説的なメッセージ性を無視して、凡庸だが日本語文法としては正しい「作文」をしてしまう。あるいはまた、構造的に正しいが、常識に従って語彙的逸脱を強行して「できないものは教わる」と誤訳したり、構造的にも逸脱して「できないものには教えろ」とこれまた日常的価値観が構造的意味を無視させる（目的語が他動詞の前に決してこない／動詞属性の一つである法(mood)の逸脱〔直説法→命令法〕）。

ではなぜ日常会話的英文では構造認識がなくても正しい解釈に至るのか。それは常識的価値観にもとづく照合が正解を選ばせているからである。事実、辞書的意味判断だけで日常的報告文なら正しく解釈することが多く、ここに学習者をして文法（構造）知識は不要と思わせる源がある。しかし、(2)が典型的に示すように、内容が常識の範囲内に収まらないとき、照合すべき日常的価値観は無力になり、構造認識（文法力）がないため、語彙的意味をもとに意味のつじつま合わせに頼らざるを得なくなり、結果的に各人が思い思いの誤訳をしてしまう。

2. 構造認識の重要性

近年、特に「使える英語」「話せる英語」が標榜されて以来、とみに「文法」軽視の度合いが強くなり、このことが学習者の英語力にどう反映してきたかが英語教育界で具体的に検討することがない。また「文法」という言葉でカバーする領域⁵⁾さえ具体的に議論されることなく、「文法」が英語学習においてあれこれ取り沙汰される。しかし、「文法」の授業で学ぶこと＝「文法」と勘違いしてはいないか。基本的に文法の授業で学ぶことは英語の「表現」と表現のための規則を学んでいるのだから、文法の軽視は「表現の軽視」のほかならないのに、逆に会話（コミュニケーション）という「表現の重視」を喧伝する自己矛盾を英語教育界は不問のままである。

では中学・高校の学校英語でおもに何を学んできたのかと言えば、大半の大学生の英語力から

判断するかぎり、書かれた英語を理解するために(理解主義)、具体義をもった語彙、つまり名詞・形容詞・動詞の意味を覚えることに学習の主力が注がれ、その結果として、品詞はおろか前置詞や接続詞といった機能語や名詞句の構造に深く関係する限定詞⁶⁾(determiners)は、具体的意味がないというだけでおろそかにされてしまう。そしてとりあえず大体の文意を具体義のつなぎ合わせで推測できるかぎり、構造認識(文法)の重要性にすら気付かない。この責任は英語を教える側にもある。日本人が日常的に日本語を使うときにその構造など意識しないように、いわば第二のネイティブスピーカー(quasi-native)になった英語堪能者は、言語原理(文法)すらないがしろにする、いや意識しないと言うべきか。

「辞書の意味と常識」が唯一の判断基準である多くの学習者にとっては、たまたま思いついた正解とおぼしき「作文」をもって正しく解釈したと思いきや、それが本当に正しい答かと問いつめると、その根拠を明確な言葉で説明できず、ただ「なんとなく」としか応えられない。

このような意味づけの暴走(資料1の誤訳例を参照)を防ぐのが構造認識(文法)である。構造認識にとって最大の武器は、まず①品詞感覚¹⁾である。このことに関しては拙稿「外国語教育における死角としての品詞論」⁷⁾にその詳細を譲ることにするが、さらに②名詞句(あるいは名詞相当語)の文中における働き、および③動詞限定形(finite)が構造認識に重要な意味を持つてくる。前者の②については次回の研究発表に期すことにして、本稿では後者の構造認識のキーワードとも言うべき動詞の限定形(finite; 定形・定動詞・時制形)がもつ構造的意味を考えてみたい。

3. 動詞限定形(finite)がもつ構造的意味

英語に関しては動詞の活用変化(仏語や独語の人称変化による6つの語形に相当)も極度に単純化されているため、仏独語のような複雑な人称変化を記憶する労力から解放されるが、ここに英語の「落とし穴」がある。動詞すらその辞書的意味だけにしか関心を払わない昨今の英語学習者⁸⁾には表現はもちろんのこと正しい解釈すら覚束ない。長文、特に文学作品において、複雑な文の骨格的構造を正しく理解する上で finite がもつ構造的意味は必須知識のはずだが、不思議なことに英語の教師がこのことに鈍感である。大学生の反応から判断すると、おそらく自明のこととして、中学校から大学にいたるまで、教室内で教えるあるいは注意を喚起する対象になっていないようだ。そこで具体的な資料によって finite が英文構造の理解にいかに重要であるかを例示して、学習者のみならず教える側のこの「死角」にスポットを当てみる。

finite がもつ構造的意味の基本知識は、筆者担当のいずれのクラスにおいても配布する教材「英語構造理解への基本事項」(8頁パンフレット)から finite に関連するところだけを抜粋、本稿末に転載した資料2を参照していただきたい。

3-1: finite の主語は明示しなければならない。

この当たり前の知識も多くの学生にとってはそうでないことは、特にアフォーリズムの英文を正確な日本語に訳させるときに露呈する。

(3) What one knows is, in youth, of little moment; they know enough who know how to learn. (Henry Adams) において、下線部を「ひとつのことを知っていることは・・・」と訳す学生がかなりいる。knows という finite があれば、主語が明示されており、それが one でなければならないという文法に違反し、しかも目的語が決して他動詞の直前に来ないという基本ルールにも抵触するという、二重のルール違反の結果である。

(4) The train ride to Miyazaki every morning is very tiring.

を「宮崎まで乗る列車は・・・」と訳す学生は半数以上にものぼるが、まず語彙の辞書的意味だけをつなぎ合わせた結果の「作文」であり、この誤訳に至るまでは、前後関係で主語が分かる限り主語を明示しないという日本語の論理を英語に適用し、しかも関係詞文なら finite とその主語を明示しなければならないという英語の基本的ルールを無視している。ちなみに、正しい訳をしたうえで ride が名詞であると判断してその根拠を言語化できる大学生の数は1割以下である。

(5) We are not the same persons this year as last; nor are those we love. It is a happy chance if we, changing, continue to love a changed person.(W.S. Maugham)

この文の下線部を正確に訳せる大学生は皆無に近い。日常的常識を越えた内容になれば、もはや彼らは語彙的意味をつなぎ合わせて、「作文」すらできない。主語の名詞句(代名詞を含む)と finite が意味的に「主語-述語」の関係であるという基本ルールをおさえれば、those(主)-are(述)/we(主)-love(述)という2つの finite 文からなる構造は、「また私たちが愛する人たちもそうである」と前文の否定文を受けて肯定的に訳できるのではあるが。ちなみに、この we love でさえ「私たちの愛」と訳す国立大生が出始めた。だから、we という格変化する主格は finite を要求するという基本ルールさえ無視して、if we, changing で if 節を切り、「もし私たちが変化すれば」と訳す多くの大学生の出現に筆者は驚かない。

(6) The boy the woman the man the girl loved kissed hated left.

という(怪物的?)「埋め込み文」も finite が決め手となるのがすぐ分かる。まず、the という限定詞が4つあることから名詞句が4つあることが決定的であり、その4つの名詞句に対応すべき finite がそれぞれ4つあり、名詞句を接続詞なしに並列できないという基本知識さえがあれば、3つの関係詞文が埋め込まれていると構造的に理解できる。ちなみにこの文を引用して文法の大切さを訴える鳥飼氏たち⁹⁾も構造的に finite が決定的に重要な役割を果たしていることを指摘しない。

(7) Who do you think ● speaks Japanese most fluently?

(8) I found out that the boy who I thought ● loved me was two-timing me.

などの例をあげて、「見えない要素を●の位置に見る」とネーティブの感覚を力説する大西氏¹⁰⁾も品詞や finite が何であるかはネーティブと同様、空気のように当たり前の知識であるかのように論を進めているが、構造認識力がない学習者には無力な論であるばかりか、finite に関する基本ルールを無視しているという点で misleading ですらある。

これも finite の基本ルールに従えば、(7)who-speaks/ do-you という2つの主語-述語の関係からなる英文であることは意味的にも構造的にも自明のこととなろう。(8)も I-found/ the boys-was/ who-loved/ I-thought という4つの「主語-述語」の finite 文からなり、finite の数を n とすれば、本来なら n-1 個の接続詞または関係詞が要求されるが、「挿入 finite 文」だけはその位置から接続詞的要素が明示できないがゆえに、(8)では3つのところ2つ(that[省略可能]と who[省略不可能])が明示されている。

3-2: finite か non-finite かで変わる英文構造

(9) I found a red BMW parked in front of his house.

における parked は「止まっている」という状態を意味するから non-finite つまり過去分詞でなければならぬ(park という動詞の主体は基本的に人間である)。従って、この文には finite が1つ

しかなく、いわゆる「単文」に属する。

(10) I found an old man seated alone on the bench in the park.

(11) I found all the members already assembled in the room.

(10)(11)も「結果の状態（座っている・集まっている）」を表すから、下線部の動詞はやはり過去分詞(non-finite)で、(9)と同様いわゆる第5文型の構造をなす。だからそれぞれの意味上の主語にあたる名詞句(an old man/all the members)をいまかりに代名詞で置き換えるなら、それぞれ him/them となり、finite とペアを組む he/they でないことから接続詞 that の省略された名詞節の構造にはなり得ない（表現主義をとれば、意味さえ分かればいいではすまされない）。

ところが、(11)の assemble がそうであるように、英語では他動詞と自動詞の両方に用いられる動詞がたくさんある。例えば、head for/be headed for; crouch/be crouched; poise/be poised; drain/be drained; huddle/be huddled; close/be closed; balance/be balanced; lock/be locked, etc. これらの動詞が文の展開の仕方では、finite(過去形)なのか non-finite(過去分詞形)なのか判断に苦しむことがある((12)~(16)は Arthur Porges: The Ruum から引用)。

(12) Jim staggered, his eyes closed.

(13) His muscles stiffened, locked into throbbing, burning knots.

これら2つの文における下線部の動詞は、コンマで finite 文をつなぐことはないという理由から、過去分詞と認定するのだが、同じ作品の中で、ストーリー展開のスピードアップとあいまって、(14)(15)のようにあきらかに複数の finite 文をコンマで並列している構文が見られることから、自動詞の finite(過去形)という解釈も捨てきれない。

(14) Sweat poured down his body, his clothes were sodden with it.

(15) Jim Irwin's body sagged all over, his chin sank towards his heaving chest.

最後につぎのような紛らわし例もあげておこう。

(16) He hit himself feebly on the nose, his eyes jerked open and he saw the explosive.

(17) When the eyes of Prince Prospero fell upon this spectral image (which with a slow and solemn movement, as if more fully to sustain its *rôle*, stalked to and fro among the waltzers) he was seen to be convulsed, in the first moment with a strong shudder either of terror or distaste; but, in the next, his brow reddened with rage. (E.A.Poe: The Masque of the Red Death) において多くのネイティブは下線部の reddened を過去形と理解するのだが、筆者には過去分詞の解釈も捨てがたい。なぜなら、文の平衡性(parallelism)による省略構文(ellipsis)を、つまり、he was seen to be convulsed, in the first moment with a strong shudder either of terror or distaste; but, in the next [moment], his brow [was seen to be] reddened with rage.と考えるからである（円舞者たちが目にしたのは2つのこと [けいれんと顔を赤らめたこと]）。

4. むすびにかえて

本稿で述べてきたことは一定水準以上の英語学習者にとっては常識に属することである。そういう人たちは辞書的意味の暗記にくわえて構造認識ができる学習者である。しかし、いまだこのレベルに達してない学習者にはこの両者を身につけないかぎり、いかなる言語も習得することができない。唯一例外は母語(L1)の場合であるが、構造認識は無意識のうちに身につくものではない。一般論として、意識（言語化）したことを行動としてアウトプットして、これを感覚的にフ

ィードバックしたものに脳が絶えざる検証と軌道修正を加えるというループ過程をへてスキルは完成していく。つまりなんとなく感覚にまかせるだけではスキルは身につかないのである¹⁾。

だから、英語も絶えざる意識化と練習（運動）によってやがて無意識に操れるスキルとして完成すると考えるとき、英語教育に携わる者の第一の責務は、とりわけ時間に限られた教室内では正しく判断できる、言い換えれば自学自習できる、ノウハウを教えなければならない。ノウハウを無意識のスキルにまで高めるための練習のモデルを提示しなければならない。

自学自習できる学習者にとって、語学は特別な才能を必要としない。生きていくうえで英語なら英語を、例えば、生活のため、職業のため、あるいは道楽のために使う必然性があれば、おのずと使えるようになる。逆にそういう必然性がなければ外国語はスキルとして顕在化しない（それゆえ国民レベルで英語のスキルを強要するような英語教育は間違っている）。その意味で語学はその前提条件として自学自習できる教育を受ければ、あとは人生における時間の優先問題であって才能の問題ではない。外国語教育は学習者を自立させるまでを受け持てばいい。

注

1) 「品詞感覚（語順を決定できる力）」と「品詞のラベルの知識（動詞・形容詞などの術語）」と混同してはいけない。文法＝品詞＝働き＝語順＝文の生成＝瞬間音声（無声）作文＝会話（思考）であるから、品詞感覚は文法（文生成）の中核にある。品詞感覚のない学習者を「無精卵」に類比するゆえんである。

2) 近年の著しい情報工学と辞書学の所産とも言える眩目すべき「(英語関係) 電子辞書」は、コンパクトなケースにペーパー辞書に換算すれば、リヤカーで持ち運びしなければならないほどの辞書群（その多くは表現のための道具）を収めているが、解釈主義ではペーパーの英和辞典で事足り、表現のための辞書群は「猫に小判」の無用の長物になってしまう（「分かればいい」で満足する英語学習者には、表現辞典群の、例えば「英和活用大辞典」や類語辞典などの必要性を感じることはなく、従ってそれらの活用の仕方も分からない）。

3) 「英語教授法」が「教室内授業運営法」に過ぎないのなら、将来、英語教師を目指す学生が生涯一冊のペーパーバックすら読まなくても教師が務まることになり、自ら新しい知見を発見することもなくなる。大西泰斗が『ネイティブスピーカーの英文法』（研究社）で、「(従来の) 悪しき英文法」をやり玉に挙げているが、これこそ明治以来の教室内で教わった英文法イメージを何世代にもわたって英語教師が再生産していることを雄弁に物語っており、裏を返せば、かつて中高で学んだ英文法のイメージを一步も出ない英語教師には「教授法」の進歩がないことを意味するが、その英文法さえ独立した科目として教わらない世代の学生は、将来、英語教師として教室内で果たして何を教えるというのだろうか。

4) 国語(L1)教育における暗記の効用と混同してはいけない。なぜなら、国語教育の対象とする児童は、言語障害者でない限り、全員文法を無意識に修得しているから。しかし、外国語の場合、文法力（品詞感覚があり、従っていまここで組み合わせできる力）は文や単語の丸暗記からは生じない。ただし、例えば「と一緒に」という概念を with=avec=mit など、その辞書的意味を対置させれば、文法属性（ここでは前置詞）もいわば込みにして習得できる近代西洋語間においては、「外国語の暗記」に対する考え方も少し違って来るであろう。ちなみに、具体義だけに関心のある日本人学生の多くは together と対置させるが、西洋人学生なら、=ensemble=zusammen,etc.のように意味のマッチングが無意識のうちに品詞の一致を来たすから、彼らの近代西洋語間での表現を容易にする大きな原因のひとつがここにあることがわかる（このことは彼らが品詞の重要性をあまり意識していないことを意味する。ちょうど英語の堪能な日本人が品詞は外国語学習において重要であると意識しないように）。

5) 予測不可能な意味やイディオム・不規則な語形などは丸暗記の対象となるのに対して、文法とは予測・推測・類推を可能にする法則集である。従ってその暗記した素材をいまここで組み合わせて表現できる力が文法力であり、その中核に語順を決定する品詞感覚がある。

6) 例えば (1) I saw him empty the bucket. を「彼の空のバケツ (を見た)」と訳す学生が非常に多いことは、「限定詞 the が名詞句の始まりを限定するからその前にくる empty はもはや名詞句を修飾できない位置 (語順) にある (従って品詞は形容詞ではなく、この位置にくるのは、まず他動詞あるいは前置詞であると考えなければならない)」という構造認識すら中学校以来大学に至るまで授業中に教わっていないこと意味する。つまり、教える側の無意識の常識が構造認識できない学生にとっては常識ではないことと認識して、教師は学生に意識化 (言語化) させる必要がある。

7) 第 49 回九州地区大学一般教育研究協議会議事録(2001)所収。

8) 彼らが例えばフランス語を学ぶとき、動詞を人称変化させずに不定詞形しか書けない (言えない) 学生が非常に多い。これは、まず理解主義にとどまる英語学習をしてきたことと、英語の動詞が極端に単純化された人称変化形(finite)のため、動詞とは変化するものという感覚がなく、不定詞形とその辞書的語彙を暗記すれば動詞を学習したと錯覚することに起因する。

9) 大津由紀雄・鳥飼玖美子『小学校になぜ英語?』(岩波パンフレット No.562)

10) 大西泰斗・ポールマクベイ『ネイティブスピーカーの英文法』研究社(1995)

11) 小学校で英語を学ばせることに筆者はあえて異議を呈さないが、文章を暗記させれば小学生なら無意識のうちに文法 (構造認識) も身につくであろうという思い込みには反論せざるを得ない。小学生に有効な外国語教授法があるとすれば、それは年齢に関係なく有効であり、小学生だけに有効な教授法はないということである。

●資料 1

He who can, does. He who cannot, teaches. (G.B.Shaw) [和訳せよ]

○解答者: 平成 12 年度入学・宮崎大学教育文化学部学校教育(中学)課程 39 名 + 1 名 (再受講生)

○正解: できるひとはする。できないひとは教える。(2 / 40)

○華麗なる誤訳例:

1-01:できる人は行う。できない人ほどよく教えようとする。【ほとんど正解だが後半部によけいな意味をつけ加えている】/ 1-02:できる人はする。できない人はおそわる。【構文理解は正しいが、将来教師になる学生のプライドが teaches の意味あるいは態(voice)を変えてしまった】/ 1-03:できるならやってみせる。できないなら教える。【分かったような分からないような・・・】/ 1-04:彼は (することが) できるが、教えることができない。(6)

【finite の数だけ finite 文があるのに、2つの finite 文をあたかも1つの finite 文のように訳した】/ 1-05:彼は解くことができるが、教えることができない。/ 1-06:彼は理解しているが、教えることができない。/ 1-07:彼は教えることができる。/ 1-08:かれはできる。かれは教えられるはずはない。/ 1-09:彼はできる人だ。彼は教えることができない。/ 1-10:彼はできる人だ。けれど先生にはむいていない。/ 1-11:できる彼。教えられない彼。【関係詞文を意識しているが、finite の構造的意味を理解していない】/ 1-12:彼はできることをする。彼は教えることができない。/ 1-13:彼はできることはするが、できないことは教えようとしな。/ 1-14:彼は自分のことだけする。教えるはずがない。/ 1-15:彼はできるだけのことはする。彼は教えることができない。/ 1-16:かれは自分ですることはできるが、人に教えることはできない。/ 1-17:彼は誰にでも教えられるが彼自信[sic]には教えられない。【現代英語にはSOVの語順は決してない/ハは目的語をも主題提示的に示すが、「～ハ」と訳せば英文の主語を訳したと勘違いしているのかもしれない/主語を明示しなくてもいい日本語の論理から生じる誤訳】/ 1-18:できる人はや

りなさい。できない人は教えなさい。【動詞の属性である、tense/voice/aspect/mood の無視】 / 1-19:彼は自分ができることができる。彼は教えることができない。 / 1-20:彼のできること、仕事をすること。彼のできないこと、教育すること。 / 1-21:できるからといって、教えられることではない。 / 1-22:やったことがなければおしえることはできない。 / 1-23:かれならやればできる。彼は先生ではない。 / 1-24:口で言うことと実際することは全く異なる。
1-25:白紙答案 (9)

(「外国語教育における死角としての品詞論」第49回九州地区大学一般教育研究協議会議事録[2001]より転載)

●資料2

英語構造理解への基本事項

©Y.Miyata,'05-11-28

◇動詞の時制形について

01:動詞の時制形 (<finite verb>) は英文構造理解のキーワードである。動詞の辞書的意味 (<eat>なら「食べる」という具体的な意味) だけ覚えても英文は作れないし、複雑な構文を正しく理解できない。

【finite verb とは、厳密に定義すれば、文の述語として用いられ、主語の数 number・人称 person、動詞の時制 tense・法 mood*によって、限定される動詞形である(限定形と言うべきか)。逆に言えば、定形(時制形)は動詞の時制や法、主語の人称・数を限定することになる。法 mood とは直説法・命令法・仮定法を指す。従って、命令文の動詞や仮定法の動詞も finite である)

02:時制形 (finite) とは動詞の語形(形態)の名称であって、動詞の種類の名前ではない(たとえば、「助動詞」と言えば動詞の種類を表す)

03:すべての動詞は時制形 finite になり得る。

04:英語の動詞の時制は形の上では「現在形」と「過去形」の2形だけである(意味を考えると、過去・現在・未来時制のほか、進行時制とか完了時制などと言うことがあるが)。

05:従って、動詞の他の語形、つまり「現在分詞」「過去分詞」「原形不定詞」「to-不定詞」のいずれも時制形ではない。これらの語形をまとめて、<non-finite> verb と呼んで一括する。

06:英語では三人称単数現在形以外の現在形 (finite) は原形不定詞 (non-finite) と同一であり、過去形 (finite) は、多くの動詞で過去分詞 (non-finite) と同形になる。このことは英語の構造を理解する上で、語形による構造への重要なヒント(手がかり)をなくしたことを意味する。語形上からは区別のつかないこの両者の違い、つまり finite か non-finite かを必ず文脈(context)から判断しなければならない(仏語や独語なら動詞の人称変化形が英語の時制形 finite に相当するから、両者は語形で区別できる。英語でも3単現の-(e)sの語尾や不規則動詞形は覚えるのがやっかいかもしれないが、時制形か否かを語形で分けてくれるありがたい目印になる。e.g. took, spoke, broke, went, came; goes, cuts, puts)。

07:英文中に使った(使われた)動詞要素は必ず finite か non-finite かを判断しなければならない。これによって英語表現を構造的にチェックできる。一般的に言って、日本語や英語を自然に理解している人は、無意識に法則性(文法)を判断していて、メッセージ(意味)だけが意識される。

08:「単文」においては、たとえ複数の動詞要素が使われても、時制形は1つだけで、しかも必ず羅列された複数動詞要素の最初に位置する。単文とは時制形が1つ用いられた文単位を指す。英文中の時制形を指摘せよ。

Do you like reading?/ Can you play the piano?/ I will be able to swim./ I must be going./ He will be killed./ He must have been killed by now./ I saw him swim across the river./ I felt her trembling in my arms. (「重文」「複文」→22)

- 09: 「法助動詞」(can,could;may,might;will,would;shall,should;must;ought to,used to)は時制形だけもつ特異な動詞群である(たとえば、<can>の-ing形?過去分詞?原形不定詞?—もちろんない!)。法助動詞が常に時制形 finite であることと、時制形が複数動詞要素の最初に位置することから、法助動詞は常に複数動詞要素の最初にくる(上例参照)。
- 10: 法助動詞と区別すべき助動詞がある。それは、完了形を構成する<have>、進行形、受動態(受け身)を作る<be>である。この2つの助動詞扱いの動詞は、他の一般動詞同様、原形(不定詞)、to-不定詞、ing形(現在分詞と動名詞)、過去分詞形をもつから常に複数動詞要素の最初に来るわけではない。
- 11: 疑問文・否定文の印として使われる助動詞の<do,does;did>は常に時制形であり、その後につづく辞書的意味をもった動詞要素は原形である。ここでも時制形は複数動詞要素の最初にくるという原則は守られている。
- ☆従って、次のような組み合わせの表現はない(間違いの理由を考え訂正せよ)。(×Do you eating?/×Did you jogging?/×Do you went there?/×Did you met him?)
- ☆なお、「めったに～しない、一度も～しない」のような表現に<seldom,never>などの頻度を表す副詞を用いると否定文の印としての<do,does;did>を使わない。(英訳せよ)「彼は決して/めったに両親に手紙を書かない」
- ☆疑問詞(e.g.what/who/which)を主語にした場合、疑問文の印である do,does;did は使わず、what/who を3人称単数扱いにする。Who went there? —He did. /Who is swimming now? —Yamada is. /Who can play the piano? —Takeshi can. /Who else has to go? —He does.
- 12: 疑問文・否定文を作るときの注意点: 肯定文で使う動詞が、①be 動詞・助動詞(法助動詞;完了・進行形・受け身の助動詞<have/be>)のときは、疑問文・否定文でそれを使う、②一般動詞のときは、do,does;did(これは助動詞で常に時制形である)を使う。従って、自分が作るあるいは既に作られた英文における時制形の種類(つまり一般動詞か助動詞か be 動詞か)とその時制(つまり現在か過去か)で疑問文や否定文の作り方の基本が決まる。疑問文・否定文の動詞の種類(助動詞か否か)とその時制が現在か過去かをチェック。
- 13: 時制動詞の主語は必ず明示する。関係詞文において主格の関係代名詞が省略できないのなこのためである。日本語では自明の主語は言葉で表さなくてもいいから、主語(や目的語)の代名詞はしばしば省略可能だが、英語では finite の主語は必ず明示しなければならない。
- (英語命令文における主語の省略/特別用法の<it>/会話文における主語の省略(Sounds great.))
- 14: 格変化のする人称代名詞の主格(I,he,she,we,they,who;you,it)は必ず時制形の主語となる。逆に、<I,he,she,we,they>の語形を使えば、必ず動詞の時制形を使わねばならない。
- 15: absent/angry/dead/hungry/ready/fond (found ではない)/able/pregnant/busy/ tired などは形容詞(分詞)の範疇に属するから、意味上「動詞らしき語」でもそれだけでは文を成立させることはできない。be 動詞や get などとともに述部を構成して、何らかの形で時制動詞を使ってはじめて文となる。つまり英文を作るとき、辞書的な意味を知っていても、品詞が分からなければ英文は作れない。「なぜ昨日学校を休んだの?」(英訳せよ)。
- 16: 「be 動詞」の使い方に注意せよ: 具体的な意味をもった動詞(一般動詞)とともに be 動詞を使うのは、①「進行形」(be+ing)、②「受動態(受け身)」(be+pp)である。だから、×I was swim.../×He is eat.../×Were they play...? のような、「be+原形」の組み合わせはない(「be+to-不定詞」はあるが、一般動詞の意味に can/should/ought to などの助動詞の意味が付加される)
- 17: 「be 動詞症候群」(英文構造上必要なときに使わず、使ってはいけない文脈で使ってしまう、日本語から辞書的意味だけ英文に置き換える悪癖からかかる英文作成不全症)に注意!
- 18: 「主語—時制形」は必ず「主語—述語」となり、文のレベルになる。従って、例えば「(とても)母に似ている女性」(ヒト表現;修飾関係)は「a/the woman who looks (very much) like my mother」と関係詞文を名

詞の後に置き、全体はまだ文のレベルではなく、名詞句のレベルである。これを、The woman looks very much like my mother.とすると全体が「主語－時制形」の構造になってしまうから、「その女の人は私の母にとてもよく似ている」という文になる。両者の違いを理解しない限りより複雑な英語を表現できない。

- 19:「主語－時制形」は必ず「主語－述語」の関係になるが、逆に「主語－述語」は必ずしも「主語－時制形」で表されるとは限らない。いわゆる「第5文型」における「目的語－目的補語」は意味上「主語－述語」の関係になるが(ネクサス→24)、意味上の述語(述部)になる目的補語には動詞の時制形は含まれていない。また、意味上の主語つまり代名詞の語形にも注意：

I found him playing the piano./ I made him go./ I let her go out with him./

I saw him run into the wall./ I saw him knocked down by her.

- 20:倒置がないかぎり時制動詞までが主語(主部)、時制動詞から述語(述部)が始まる。つまり時制形は「主語－述語」という文の骨格を示す重要な目印となっている。

- 21:一般動詞がさらに動詞を従える表現には注意すること。一般動詞の後にさらに動詞の原形を続けることはない(会話文や俗語ではときどきあるが)。ちなみに、原形を従える動詞は、法助動詞(→09)と疑問文・否定文を作る<do,does;did>; 命令法の動詞; 強調の助動詞<do,does,did>; また第5文型における原形不定詞の使用にも注意。

一般動詞が後に、①to-不定詞を従える、②-ing形(動名詞)を従える、③その両方を従える場合(意味が異なることが多い)がある。

① to-不定詞を従える動詞(意味的に、願望・意図・計画・努力などまだ実現していない行為・状態に向かう意味の動詞であることが多い/不定詞の未来性): want,wish,desire,expect,hope,/intend,mean,plan/try,attempt,endeavour/decide,determine/etc.

②-ing形を従える動詞: stop,finish,enjoy,avoid,(cannot) help,(cannot) stand/bear/imagine,fancy,visualize/etc.

③-ingとto-不定詞の両方を取り得る動詞(両者の意味の違いに注意) begin,start/like,love,prefer,dislike,hate/remember,forget/try/intend,mean/continue/etc.

☆それぞれの範疇に属する動詞を日頃の学習で補充記録しておくこと。

- 22:「主語－時制形」の文単位を複数使う(使われた)場合、接続詞(関係詞)をその単位の前に置かなければならない(重文・複文; cf.単文→08)。

☆「主語－時制形」の単位を学校文法では「節(clause)」と呼んでいるが、この節の始まりは接続詞または関係詞で明示されるのに対して、その終わりを明示する特別な語はない。しかし、節の終わりは、しばしば次の単位の始まりを明示する語(例えば、主格代名詞・時制形)によって示される。

e.g. That knowledge is power is true.

接続詞の中でも具体的な意味をもたない that や関係詞はよく省略されるが、具体的な意味をもった接続詞(if,when,as,because,though など)および主格の関係詞は省略できない。主格の関係詞が省略できない理由は「時制形の主語は明示しなければならない」(→13)ことと省略すると修飾関係(モノヒト表現)ではなくなる(→18)からである。

- 23:接続詞が使われているにもかかわらず時制形がない場合、省略が行われている。従属節において、主文の主語と同一の「主語代名詞とbeの時制形」は省略できる。また形式主語(非人称)の<it>+is/wasも省略可能(省略ルールの1つ)。例: Flowers soon fade when cut./ I want to avoid the rush hour traffic if possible./ You'd better avoid caffeine and other stimulants whenever possible.

(以下省略)

《 発表：外国語部会 》

「英語が使える日本人」：チャットを秘密兵器として
The Struggle to produce “Eigo ga tsukaeru nihonjin”
—Using Chat as a Secret Weapon—

熊本学園大学 米岡 ジュリ
Judy Yoneoka Kumamoto Gakuen University

1. Introduction

In 2002, the Ad-hoc Council on Education (rinji kyoiku shingikai) for the Ministry of Education, and Technology (MEXT) again stressed communicative abilities in English education in Japan, with the goal of developing “Japanese people who can use English” (Eigo ga tsukaeru nihonjin). Specifically, after a university education Japanese should have a level of English matching the second level of STEP test; i.e. they should feel comfortable doing business in English. Unfortunately, this is far from reality, and the task of meeting these goals is indeed daunting, given the structure of university courses and departments today.

Even in departments geared towards communicative English, speaking classes meet only once a week and do not provide enough time and practice in communication to ensure that all students meet such stringent goals. It is essentially up to the student to continue practicing outside of class (English conversation schools, study abroad programs, private tutors, etc.) to obtain the necessary skills to be able to “use English” upon graduating.

Although conversation classes are usually conducted in groups of smaller numbers, much of the rest of the curriculum is often taught in large lecture classes where individual attention cannot be paid to students, and fostering inter-student communication is next to impossible. For example, a Current Events class taught by the author consists of around 80 students with varying levels and needs. In order to teach students to actively “use English”, they should be brought to the level where they would feel comfortable discussing news events and giving their own opinions in English. In such a big class, however, group discussions are impossible to control, and will most likely end up either in silence or in Japanese. Because of this lack of control, conversations can be neither guided nor evaluated. Moreover, most students find it extremely difficult to present and debate opinions on news items, and conversations cannot be sustained over a period of more than a few minutes, or at worst, do not even begin. Additionally, conversational mismatches may often occur: weaker students are paired with stronger ones, and whatever confidence they may have had in their English ability is likely to be dashed when they find themselves completely unable to follow the stronger students, who in turn are likely to be frustrated in their attempts to converse with students with lower ability.

The traditional “silent culture” of Japan is also largely responsible for this situation. Although debate and exchange of opinions is becoming more common in the classroom as well as in larger society, it cannot be said to have become an integral part of it yet. Without a basic societal change, however, meeting the needs of the Monkasho will be quite a difficult task, indeed.

2. Background: Chat as Silent Speech

With the advent of the Internet, however, today’s educational world is literally bursting at the seams. The Internet has made it possible, even preferable, to go online even in traditional classes, simply to avail oneself of the wealth of information and educational tools available. Nowhere else is this more true than in English language education, considering the sheer wealth and volume of information available on the Net in English.

Within EFL, certain classes are by their very nature geared towards the use of the Internet than others. Reading is probably the first candidate, but there is much to explore for listening classes and writing classes as well. Perhaps the least suitable course for online aid is a speaking-based class, in which students by definition need to interact with their peers in an active manner that is not easy to replicate online.

Or is it? There is actually a strong weapon in the arsenal of online tools that can be said to quite closely (if not exactly) replicate human speech interaction, to the extent that it may be used in the classroom to simulate peer-to-peer discussion. This weapon is “chat”. Table 1 shows how the characteristics of chat, which at first glance would seem to be a written discourse mode, are actually much closer to those of spoken discourse.

Mode	Features	transience	spontaneity	interjections	interactivity	fillers	topic shifting	repair	Colloquial expressions
Face to face talk		○	○	○	○	○	○	○	○
Business letter		×	×	×	△	×	×	×	×
Private chat (IM)		○	○	○	○	○	○	○	○

Table 1. Characteristics of chat compared with traditional spoken/written discourse (based on Hirota 1999, Yoneoka 2000, 2002).

Further, it has been shown that using chat allows for a more balanced distribution of conversation time between speakers. Table 2 summarizes the relative percentages of participation in face-to-face and chat discussions between students of different nationalities. As can be seen, the silent culture-oriented Japanese (and to a lesser extent, Chinese) fared poorly in the former, but gained a much higher percentage in chat. As an extension of this, chat can provide a platform for discussion in which students of varying

levels of English can participate equally (insofar as their typing skills permit).

	Face to face discussion	Chat discussion
Philippine (n=5)	41.7%	30.6%
Japanese (n=5)	11.0%	17.0%
Chinese (n=4)	19.9%	22.6%
Vietnamese (n=2)	28.4%	30.2%

Table 2. Percentage of participation in face to face and chat discussion by nationality (Warschauer 1996, Table 3)

Additionally chat, being as it were “silent speech” can provide a medium for students to express their opinions without fear of direct reprisal or ridicule. It can be seen as a tool to “fight fire with fire” –that is to fight the silent culture of Japanese students with a medium that maintains silence and yet encourages communication, expression of opinions and interaction.

Finally, it should be mentioned that chat is a valid medium with respect to the Ad-hoc Council on Education’s recommendation that university-educated Japanese should feel comfortable doing business in English. This is because in today’s business world, the use of chat as a communication tool has been expanding rapidly, overtaking the use of chat as a personal communication tool in 2003 (see Figure 1).

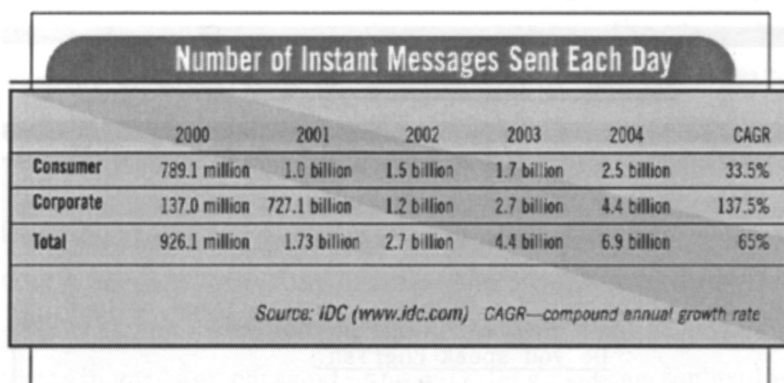


Figure 1. Comparison of use of instant messages (chat) in consumer and corporate contexts : 2000-2004.

3. Using Chat in The Current Events Course and Website

The current events course is a traditional year-long lecture course in a typical Japanese university. It is one of four courses possible to fill a required third-year credit for English majors. The number of students in the course varies from about 70 to 90 per year, which is well above the number of students enrolled in the other three electives.

Each 90 minute lesson of the course breaks down roughly as follows:

- ✓ Step 1 (homework) Students read one of four online articles listed on their homework page in preparation for class.
- ✓ Step 2 (short quiz) 5-15 minutes After students enter the classroom, they login and complete a short quiz on their article. They may take the quiz as many times as they like, but can only go on to the next step when they complete all answers perfectly. The first quiz results only are sent to the instructor.
- ✓ Step 3 (chat room discussion) 40-60 minutes Upon completing the quiz, students receive a set of passwords to use to enter the chat room(s) of their choice. They log into the rooms and discuss freely with the other students in the rooms.
- ✓ Step 4 (face to face discussion) 10-15 minutes Students are given time to discuss their opinions in real time groups with other students.
- ✓ Step 5 5-10 minutes Articles to be covered in the following week are introduced in class, and students are provided with printout copies of the article they wish to read.

Figures 1 and 2 show the organization of the website for the current events course. It opens with an “entry hall” for bulletins and assignments for the present and following weeks (Fig. 1), and then breaks into three formal areas representing preparation tools, communication tools and research tools respectively (Fig. 2). The preparation tools area contains links to domestic and international news sites around the world, and the research tools include links to search engines, dictionaries and translation sites. The communication area is placed strategically in the middle, and contains links that the

WELCOME TO CURRENT ENGLISH 2005

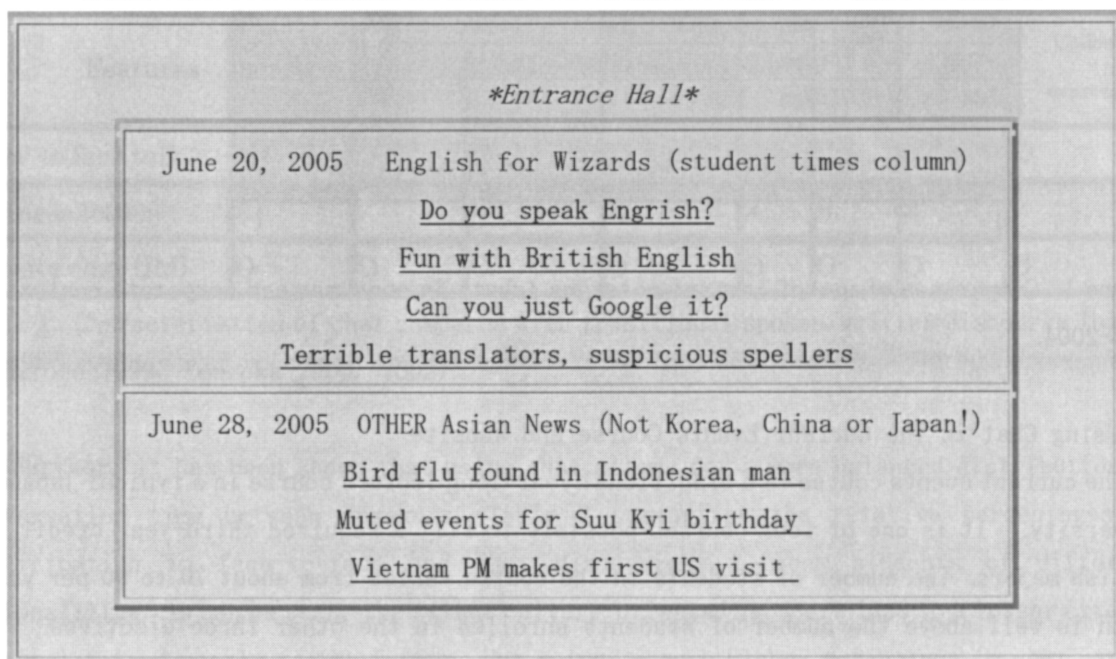


Figure 2. The Current Events Home page (part 1)

<i>PREPARATION ROOM</i>	<i>COMMUNICATION ROOM</i>	<i>RESEARCH ROOM</i>
US/British News: CNN BBC NBC ABC CBS	THIS WEEK' S QUIZ	Translation: Infoseek Excite Dictionaries: Goo Jeffrey's
Japanese News: JT ST Mainichi Yomiuri	OPINIONS CHAT	Opinion Polls
Other: World Arabnews Yahoo Korean Herald China Daily	ARCHIVES	Encyclopedias

Figure 3. The Current Events Home page (part 2)

students will need to use during the class: for the quiz site (Step 2), the chat rooms (Step 3) and the archives (Step 4).

Class grades are based mainly on the student chats, which are downloaded after the class and resorted by student using excel. The utterances of each student are then graded on a 0-2 point scale as follows:

points	response	example
0	Incomplete or in Japanese	こんにちは!
1	Contains supportive or discussion provoking information	What do you think about system of JR, everyone?
2	Contains reference to others' comments, agreement or disagreement and supportive information	I'm also afraid of getting trains.>3217yk Because I go to school by train everyday.

Students are aware of the fact that their goal is to produce at least 10 points worth of information a day, and that this information should be clearly related to the topic at hand. The comments can be either on the content of the article itself (e.g. asking the meaning of certain words or phrases), the quiz (e.g. asking for explanation of a difficult question), or their opinions on the article. By far and away, most of the student chat utterances fall into this final category.

4. Advantages of chat in the classroom

There are several advantages of using chat in the classroom, especially in a silent culture society like that of Japan. The main advantages found in the Current Events course were as follows:

- ✓ Anonymity. The lack of a threatening environment created by anonymity has often been cited as a strong reason for popularity of chat, and this coursework seems to be no

exception. Because of this, there seems to be less reticence towards disagreeing with others. Students also tend to feel less self-conscious about communicating with other Japanese students in English. In a similar class format in Korea, one student made the comment that "during the chat sessions I feel as if I were talking to a foreigner" (Chun 2003, online)

- ✓ Ability to participate in the class without having to be physically present. Students have joined from home, hospitals, and Internet cafes both in Japan and in other countries. They have joined during mourning periods and during school and private trips. Additionally, chat grades are not recorded until two days after the actual class so students may add comments for those two days without being "late". This is a great help especially to fourth year students who often have to sacrifice many class sessions in the first semester to the great god of job-hunting.
- ✓ Timing of chat. It is fast enough to allow a relatively smooth continuous conversation on a single topic, and yet slow enough that especially weaker students may take the time to think of their opinions, formulate sentences, look up words that they do not know (or ask other students in the chat room), and present their opinions. It is a common complaint of lower students at first that they cannot keep up with the conversation, but when they are reassured that they can just concentrate on commenting to one or two persons in the group, they quickly adjust and are able to participate actively.
- ✓ Availability of research tools while chatting. Some students use the translation tools, some use the dictionaries, while others use search engines to find information to supplement their arguments. They quickly learn how to maneuver two or more windows in order to make the best of the tools they have available to them, and all the information of the Net is literally at their fingertips.
- ✓ Relative freedom of movement between chat rooms. Although they are told to start out in the room assigned to them, they are also encouraged to "add" or "change" rooms if they feel that a different discussion would be of more interest to them. This aspect of the chat rooms gives an almost-party-like atmosphere to the classroom, with students opting in and out of conversations as they please.
- ✓ The needs of both weaker and stronger students are served simultaneously. Weaker students can concentrate on a single chat room and choose comments that they understand and wish to respond to. They may also ask their fellow students to explain things that they do not understand without fear of reprisal or ridicule. Stronger students, on the other hand, welcome the chance to answer such questions, and may join in as many chat rooms simultaneously as they feel they can handle. This ensures that the stronger students will never be bored, and will be able to get as much or more out of the class as any other student.
- ✓ The students themselves are the main driving force in the chats. The teacher is present simultaneously in all rooms, but his or her role is usually limited to providing stimuli

during lull periods and answer questions posed by the students. The students are aware that they are responsible for carrying on their own conversations.

For the teacher, too, the following advantages can be stated:

- The ability to simply divide a large number of students into smaller groups. In large lecture halls, this task is virtually impossible unless teachers resign themselves to the fact that students will probably speak only with their best friends, and most likely in Japanese. The ability to monitor several conversations simultaneously, a task impossible with face-to-face conversations. Moreover, this monitoring may be performed anonymously, as the teacher is free to enter with any handle he or she chooses and can easily create one that looks like any other student handle.
- The availability of Internet resources, allowing the instructor to answer student questions with information from the Web and enhance the class with web-based audio-visual aids as well (MP3s, movie trailers, etc.)
- Chat as a classroom management tool. Records of chat transcripts may be used for taking roll, and are easily sorted and evaluated using excel.
- Feedback provided by the chat transcripts. Teachers can easily monitor student progress and make use of the transcripts to improve class effectiveness and choice of articles for each week.

5. Student feedback

Class evaluations performed in July 2005 gave the following results:

- ◆ I was able to concentrate in this class. 96.3%
- ◆ The class atmosphere was appropriate. 96.4%
- ◆ The class content was appropriate. 94.5%
- ◆ I was able to become more interested in the subject as a result of this class. 93.8%
- ◆ I want to use what I learned in this course in my future studies. 96.4%
- ◆ I would recommend this course to other students. 94.5%

Additionally, the final chat of the class in 2004 was devoted to “chatting about chat,” and these are representative student comments.

- ✓ *I really enjoyed this class. At first, I didn't know many news and I was not interested in news. So it was hard to me to discuss about news. But now I like discuss news. I could be interested in news.*
- ✓ *I want to recommend this class for our junior. As we take this class, we can be interested in news. And learning the news become interesting.*
- ✓ *We have to type faster to answer, so i became type faster.*
- ✓ *I checked the TV and newspaper. Before, I didn't have the habit to read the newspaper, but this class makes to do that!! I had good chance, I think.*
- ✓ *I enjoyed this class. So, I have no idea to improve this class.*

- *Does anyone want to take it if there is a class "current English 2"?*
- *I want to take it. How about you?*
- *Me, too! I do wanna take it. I like chatting with other people.*

6. Conclusions

Using chat in the classroom has proved to be an effective way to “fight fire with fire” ; that is to provide a silent, non-threatening method of communicating within the context of a silent culture. Additionally, it solves many of the problems present in English education in Japanese universities today, including large numbers of students in classes, time conflicts between class and other students obligations, and the growing gap between higher and lower level students.

Furthermore, there are many ways in which chat may be expanded to encourage further communication by inviting experts and guests to join chat rooms (from anywhere in the world), and by further encouraging further discussion outside class. Also, chat may be applied to other courses besides current events to further provide practice for students in this mode of conversation.

Bibliography

Chun, D. (1998) Using Computer Assisted Class Discussion to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence. In J. Swaffar, S. Romano, P. Markley & K. Arens (eds,). *Language Learning Online: Theory and Practice 2*. Austin, Tx: Labyrinth Publications. 57-80.

Cheon, Hee-Seok (2003) The Viability of Computer Mediated Communication in the Korean Secondary EFL Classroom. *Asian EFL Journal Volume 5*. Issue 1, Article 2. <http://www.asian-efl-journal.com/march03.sub2.php>

Crystal, D. (2004) *The Language Revolution*, Polity Press.

Hirota, R. (1999) “Chat” and e-mail as Discourse Media, *Kumamoto Gakuen Daigaku Fuzoku Toshokan Heisei 11 nen-do Gakusei Kensho Ronbunshu*, 33-51.

Mynard Jo. (2002) Introducing EFL Students to Chat Rooms *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, No. 2, <http://iteslj.org/Lessons/Mynard-Chat.html>

Warschauer, M. (1996) Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal* 13(2), 7-26.

Yoneoka, J. (2000) Chat in the Spoken/Written Discourse Paradigm: Turnaround Time as a Critical Factor, *Kumamoto Gakuen Daigaku Sogo Kagaku Ronshu* 8-1, 29-49.

外国語部会の報告

熊本学園大学 木下 隆雄

(1) 「コミュニケーション能力を高めるための授業例」

大分県立芸術文化短期大学教授 染矢正一

日本の英語教育は、伝統的にコミュニケーション能力の養成よりは知識のつめ込みに重点がおかれてきた。そのために、大学入学以前に6年間も英語教育を受けていながら、初歩的な会話さえおぼつかない学生を目にする。一方、ニュージーランドの高校での日本語教育を例にあげると、わずか6ヶ月間の学習で日本語を上手に操る生徒を目にする。ここでは、教える側も学習する側も共に学習当初から日本語でやりとりをしている。このことから、日本での英語教育においても、教授者も学習者も共に英語でやりとりすることこそがコミュニケーション能力を高めるためには必要だと思われる。

(2) 「英語（外国語科目）教育の現状と課題」

熊本学園大学助教授 小池義也

本学共通科目連絡委員会の外国語系列委員として、外国語学部を除く3学部9学科の英語（必修・選択必修・選択）の授業の担当者（専任、非常勤）の調整に当たっている小城氏の報告。9学科ともプレースメント・テストによるクラス分け、1クラス30人になって授業がやりやすくなったが、もっと精度の高いプレースメント・テストによってクラス分け（入学字、セメスターごと）を行い、それに基づいた現実的な目標を設定すれば、学習効果が上がり、ミスマッチと再履修者が減ると予想されるが、それを実現するには、学部に分離し、半減した専任教員と増えつつある非常勤講師間のいっそうの連携が重要である。さらに一部の入学者へのレメディアル教育、2年次以降の学習支援体制についての提言もあった。

(3) 「英語構造認識のキーワード、動詞限定形 (finite form)」

宮崎大学助教授 宮田泰雄

母語においては、メッセージの意味がクローズアップされその背後にある文法構造は意識にのぼらない。このことが、外国語である英語の学習にもおきている。単語の辞書的な意味さえ暗記すれば英文が理解でき表現できると、錯覚させてしまっている。学習者は意味の整合性、つまり意味のつじつま合わせで、英文を理解している気になっている。しかし、このつじつま合わせでは、誤訳の危険性からは免れることはできない。この誤訳は、常識的価値に基づく照合が引き起こしており、ここでは文法構造への意識が不足している。この誤訳を未然に防ぐには、動詞の限定形を意識することが重要となってくる。複雑な英文の骨格的構造を正しく理解する上で、動詞の限定形が持つ構造的意味は必須知識であるべきだが、不思議なことに、英語の教師もこのことの指導には鈍感である。

(4) 『英語が使える日本人』の育成に当たって～チャットを『秘密兵器』として』

熊本学園大学教授 米岡ジョリ

文部科学省が求めている「英語が使える日本人」は、どのような授業で達成できるかを議論する。多様化した学生の問題を抱え、大人数の講義形式の授業で、学生に英語を「使う」機会を与えることは非常に困難である。ディスカッションを効果的に行える人数（多くて10人ぐらい）まで人数を減らすことはできなくても、チャットというパソコン機能を使えばこのような状況でも学生が自発的に自分の意見を発言できる場が与えられる。オンライン記事を読んだ後、簡単なクイズで内容をチェックしたうえで、チャットのパスワードをもらって学生はチャット室に入り、ネット上で討論すると、いろいろな意見が出る。このように、新しい技術を取り入れながら従来のカリキュラムに新しい効果、つまり学生に英語を使わせるという効果を上げることができる。

健康・スポーツ科学科目再編成の理念と内容

九州大学 杉山 佳生

九州大学全学教育（一般教育）では、平成 18 年度にカリキュラムの改訂（改革）が実施され、それに伴い、健康・スポーツ科学関連科目の再編成も行われることになった。そこで、本報告では、健康・スポーツ科学科目再編成作業の経緯を振り返りながら、新カリキュラムの理念及び内容に言及するとともに、健康・スポーツ科学科目が教養教育において果たすべき役割について論議することにした。

1. 九州大学全学教育のカリキュラム改革

健康・スポーツ科学科目の再編成に言及する前に、その背景にある全学教育カリキュラム改革の経緯について触れておく。カリキュラム改革の要因としては、以下のものが挙げられていた。

- ・前回のカリキュラム改訂より、すでに 7 年が経過している。
- ・時代とともに、教養教育の重要性が再認識され、見直しが要求されている。
- ・学部（専攻）教育との連続性を確立する必要がある。
- ・理念と実態の乖離が生じている。
- ・体系性が欠如したところが見受けられる。
- ・非効率的な開講実態がある。
- ・国立大学法人化に伴い、教育理念に則った大学独自の個性的かつ効果的な教育を実施することが不可欠になってきた。
- ・平成 18 年度より、新高等学校学習指導要領に基づく教育を受けた学生が入学するため、学生の多様化が一層進行する。

このような背景を踏まえ、より明確で体系化されたカリキュラムに改訂することとなり、以下のように再構成された（注：協議会発表時以降、修正が加えられたため、発表時とは若干異なる箇所がある）。

<u>教養教育科目</u>	共通コア科目
	コアセミナー
	文系コア科目、理系コア科目
	総合科目、少人数セミナー
	言語文化科目
	健康・スポーツ科学科目
<u>基礎教育科目</u>	文系基礎科目、理系基礎科目
	情報処理科目

ちなみに、平成17年度までのカリキュラム構成は、以下のとおりである。

教養教育科目：コア教養科目、個別教養科目
言語文化科目
健康・スポーツ科学科目
基礎科学科目
情報処理科目

特に、新カリキュラムでの教養教育科目は、九州大学教育憲章が掲げる「人間性の原則」、「社会性の原則」、「国際性の原則」、および、総合性、学際性を実現するための科目と位置づけられ、必修もしくは選択必修科目を含む科目群で構成されることとなり、健康・スポーツ科学科目群も、その一環として位置づけられた（註：協議会発表時は、基礎教育科目に位置づけられていたが、その後の論議を経て、教養教育科目へと変更された）。

2. 健康・スポーツ科学科目の目的と目標

このような、全学教育全体のカリキュラム構成の改訂に合わせて、健康・スポーツ科学科目の目的と理念の改訂が必要であるかが検討されたが、これまでも基礎的な教養教育の実践を意図して目的・目標を設定していたため、特に変更を要しないという結論に至った。その目的・目標は、以下のとおりである。

健康・スポーツ科学科目の目的と目標

本学の教育憲章の「人間性の原則」の実現、とりわけ精神のおよび肉体的に健やかな人間性を有する人材の育成を目的とする。そのため、スポーツや身体活動が健康に及ぼす効果を身体的、心理的、社会的な観点から理解させ、学生が健康で充実した学生生活を送ることができる能力の育成を目標とする。

生涯を通じた健康・体力を作り出すための運動やスポーツに関する知識の修得およびその実践能力の獲得を目標とする。

ここで掲げられている目的・目標は、以下のようによにまとめられる。

目的・目標のキーポイント

- ・健康、身体、体力、運動：生涯教育、生活習慣病、ストレス対処
身体運動（身体活動）、スポーツ、心と身体の関係、人間性
- ・実践能力：日常生活（学生生活、社会生活）での活用
- ・正しい知識：理論的、実証的理解

このように、健康・スポーツ科学科目全体の目的・目標に変更はないが、それらを、新しい全学教育カリキュラムの中で一層効果的に達成していくために、また、時代や社会の要請にも適切

に応じていくために、健康・スポーツ科学関連科目の再編成が計画された。次節では、この新たな科目構成および各科目について、概観する。

3. 新カリキュラムの具体的内容

(1) 全体の構成

新カリキュラムで開講する予定の関連科目は、以下のとおりである。

平成 18 年度開講予定科目

・健康・スポーツ科学科目

[必修] 健康・スポーツ科学演習 (1 年次前期、2 単位、演習形式)

[選択] 身体運動科学実習 I～IV (1 年次後期～高年次、1 単位、実習形式)

健康・スポーツ科学講義 I・II (1 年次後期～2 年次前期、2 単位、講義形式)

・理系コア科目

[選択必修] 健康科学 I～III (1 年次前期～2 年次前期、2 単位、講義形式)

(注：協議会発表時は、「健康と運動」という名称であった。)

平成 17 年度までの科目との対応は、以下の図のとおりである。

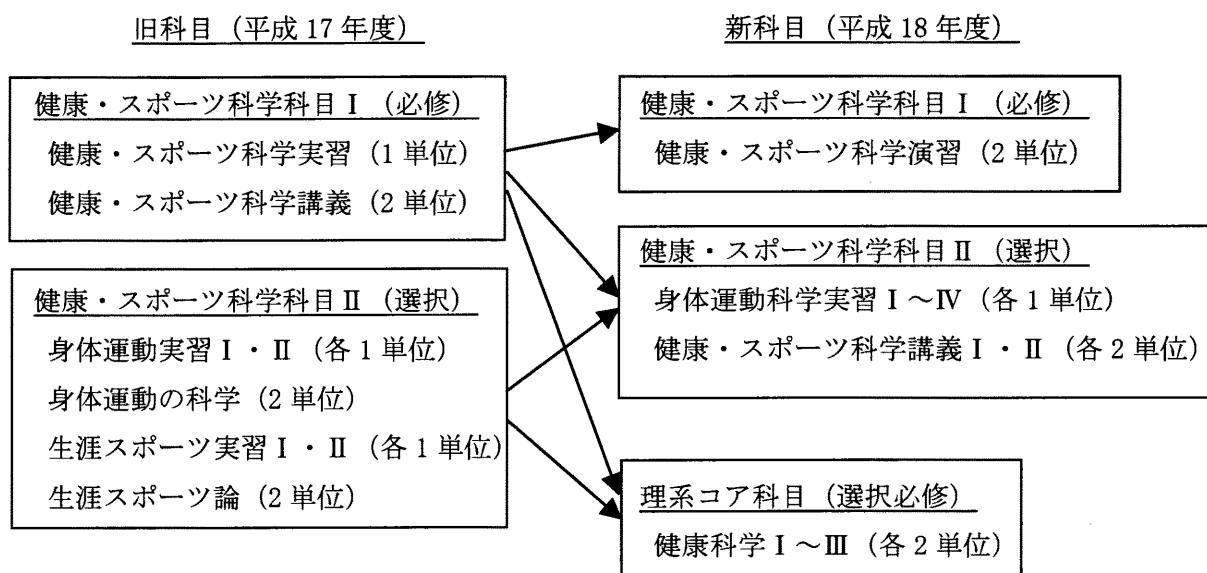


図 健康・スポーツ科学関連科目の新旧対照関係

(2) 健康・スポーツ科学科目 I (必修科目)

今回のカリキュラム改訂の最も重要なポイントは、全学生必修であった健康・スポーツ科学実習 (半期、1 単位) と健康・スポーツ科学講義 (半期、2 単位) を統合し、健康・スポーツ科学演習 (半期、2 単位) を新設したことである。

従来の健康・スポーツ科学実習では、以下の点が強調されて、その有効性については、ある程

度の理解が得られていた。

- ・健康、体力測定や身体的トレーニングを実際に体験し、「身体知」として体得する。
- ・測定、トレーニングの科学的背景を理解し、実践と結びつける。
- ・気分、感情やストレスといった心理的要因への運動、スポーツの効果を理解する。
- ・身体活動、スポーツが有するコミュニケーション促進機能を、教育で活用する。

しかしながら、必修科目の理念として謳われていた「講義と実習（知識と身体的理解）の有機的連携」については、必ずしも十分に達成されているとは言えない状態であった。この問題については、授業内容等の調整も試みてきたが、カリキュラムの編成の都合上（実習は前期のみ、講義は前期あるいは後期に開講、担当者も必ずしも同一にできない）、限界があった。そこで、同一授業内で講義と実習を行うことで、その融合を図ることになり、「健康・スポーツ科学演習」を立ち上げることとなった。

この授業の具体的な構成については、従来より掲げられていた健康・スポーツ科学実習の重点内容である「健康・体力づくりに関する基礎的な知識と、生涯にわたる積極的な健康・体力づくりのための具体的方法論について学びます。現代社会において健康問題が焦点となっている有酸素運動の意義とその実践方法、体力づくりのためのトレーニングの原理と実践方法の理解が主な学習内容です。また、栄養・食事、休養、ストレス対処法など、基本的な生活習慣に関することも学びます。このほかに、大学生活が始まったばかりの時期に開講されるこの授業では、同じクラスの仲間や他のクラスの人々と積極的に交流し、大学生活にいち早く適応するためのレクリエーションやスポーツも行われます。」（「全学教育科目履修の手引き」より）を踏襲する方針を立て、全身持久的運動（有酸素運動）の理解、身体理解、動きの理解、運動の心理・社会的意義の理解の4本の柱を設定することとした。そして、これらの柱を軸にセッションを組み、それぞれのセッションの中に、講義、測定、実習（処方）を含むような構成とすることにした。各セッションで扱う具体的内容としては、以下のものが、提案されている。

健康・スポーツ科学演習の内容案

- ・全身持久的運動の理解
 - 健康・生活習慣病と持久的運動との関係
 - 最大酸素摂取量の測定／ジョギング・ウォーキング実習
- ・身体理解
 - 発達・加齢・老化のメカニズム／栄養／心身相関
 - 形態測定／ストレッチング
- ・動きの理解
 - 運動能力／競技能力／トレーニング理論
 - 筋力・反応時間測定／筋力・筋持久力・敏捷性トレーニング
- ・運動の心理・社会的意義の理解
 - 心理・社会的測定評価（感情、メンタルヘルスなど）
 - コミュニケーションの理解と実践

これらの内容は、すべての学生が基礎的な教養（身体知）として身につけておくべきものであり、全学必修科目と位置づけられている。

(3) 健康・スポーツ科学科目Ⅱ（選択科目）

選択科目である健康・スポーツ科学科目Ⅱの目的は、以下のようなものであり、従来どおり、健康・スポーツ科学科目Ⅰを発展させるものと位置づけられている。

健康・スポーツ科学科目Ⅱの目的

健康・スポーツ科学科目Ⅰで修得した基礎的知識・実践能力を基盤に、健康・体力づくりやスポーツに対する科学的理解を一層深めること、身体運動・スポーツを生涯にわたって自発的に実践し、習慣化させる能力・技能を向上させること、および科学的理論に基づいて、高度なスポーツ実践能力を養成することを目的とする。

この科目群には、身体運動科学実習（Ⅰ～Ⅳ）と健康・スポーツ科学講義（Ⅰ・Ⅱ）が含まれている。

身体運動科学実習は、従来の「身体運動実習Ⅰ・Ⅱ」と「生涯スポーツ実習Ⅰ・Ⅱ」を再編したものである。実技・実習を主体とする科目であり、下記のような特徴が挙げられる。

- ・次第に専門性が高まるような内容を配置。
- ・健康、身体運動、スポーツの人間性、社会性、国際性に関わる側面の教育に重点を置く。
- ・実践活動を通して、健康、身体活動、スポーツ文化を科学的に捉えられるような教養を身につけさせる。

専門性の段階については、身体運動科学実習Ⅰを「実践基礎」、Ⅱを「中級」、ⅢとⅣを「上級」と位置づけた。それぞれの内容案を、以下に示す。

身体運動科学実習の内容案

- ・身体運動科学実習Ⅰ（実践基礎：1年次後期開講）
健康増進、運動継続、スポーツの体験的理解等に資する実践的な内容
（具体例）生活体力トレーニング／基礎競技体力トレーニング／エアロビクス／
ボディワーク／ボールゲーム／伝統スポーツ／保健コース
- ・身体運動科学実習Ⅱ（中級：2年次前期開講）
運動処方の実践、競技力向上、スポーツの文化的享受等に資する内容
（具体例）運動処方実習／実践競技体力トレーニング／運動・スポーツ栄養実習／
運動スキル学習実習／メンタルトレーニング／国際スポーツ実践実習
- ・身体運動科学実習Ⅲ・Ⅳ（上級：3～4年次開講）
最先端の健康・運動・スポーツ科学と連携する高度な内容
（具体例）身体運動適応論・実習／運動心身相関論・実習／運動・スポーツ文化論・実習

一方、健康・スポーツ科学講義Ⅰ・Ⅱは、従来必修であった健康・スポーツ科学講義と身体運

動の科学、生涯スポーツ論を再編成したものである。新カリキュラムでの方針は、健康、運動に関わる基本的な内容については、健康・スポーツ科学演習で扱うこととし、健康・スポーツ科学講義では、発展的内容（Ⅰ）、専門的内容（Ⅱ）を対象とすることとした。それぞれの内容および考えられるサブタイトルの例を、以下に挙げておく。

健康・スポーツ科学講義の内容案

- ・健康・スポーツ科学講義Ⅰ（発展：1年次後期開講）
健康・スポーツ科学演習で修得した知識を基礎とする発展的内容の教授
（サブタイトル例）健康学／体力科学／トレーニング科学／運動行動科学
- ・健康・スポーツ科学講義Ⅱ（専門：2年次前期開講）
健康、身体運動、スポーツに関わる専門的内容の教授
（サブタイトル例）健康生成論／運動処方論／運動生理・生化学／
運動・スポーツ心理学／スポーツ社会学

(4) コア科目（選択必修科目）

今回のカリキュラム改訂では、九州大学が従前より重要であると位置づけてきた、学問の中核をなすという意味での「コア科目」の充実が図られている。旧カリキュラムでは、「コア教養科目」が選択必修として設定されていたが、新カリキュラムでは、「共通コア科目（必修）」、「コアセミナー（必修）」、「文系コア科目（選択必修）」、「理系コア科目（選択必修）」が開講されることとなった。このうち、文系・理系コア科目の目的・目標は、以下のとおりである。

文系・理系コア科目の目的と目標

学問全体の中や社会との関わりの中で、高校を卒業したばかりの学生に対し、専攻する学問の位置づけとそれを学ぶ学生自身の位置を理解させること、また学問、人間、社会、自然への関心の幅を広げさせることを目的とする。そのため、各分野の知識や見解がいかなる問題意識から形成され、その形成にどのような方法やものの見方が働いているかという学問のコアを理解させるとともにテーマの探求を通して学問の面白さを理解させることを目標とする。

このような、関心を広げ、様々な領域でのものの見方を理解させるという目的・目標を鑑みると、「健康・スポーツ科学」に関わる内容をこの科目群内で開講することには意義があり、学問の啓蒙という点においても、当該領域を専門とする学部・学科がない九州大学では特に重要であると考え、新たに、「健康科学」を開講するに至った（注：当初は、「健康と運動」で申請をしていたが、その後、他の科目の名称との関係で、「健康科学」と改められた）。

このような経緯での開講であるため、方針としては、健康、運動、スポーツ科学（Health, Exercise, & Sport Sciences）の紹介や啓蒙を中核とすることが確認されている。すなわち、高校生には馴染みがあまりないこれらの学問領域での考え方や実践応用例を紹介するとともに、様々な基礎学問領域が基盤となって発展していることを理解させることを、授業の目標とした。

具体的には、理論的な内容としては、化学、生物学が基礎となっている健康・運動・スポーツの生理・生化学的理解を促すものや、心理学、社会科学を基盤としてメンタルヘルスやスポーツ文化などの理解を深めるようなものが含まれる。また応用的な内容としては、競技力向上やオリンピックの科学、運動学習やパフォーマンスの科学、身体知の人文・社会・自然科学的探求などといったテーマが検討されている。

このように、内容については流動的であるが、現段階（執筆段階）で提案されている具体的な科目の概要について、以下に示しておく。

健康科学の内容（科目の概要）案

・健康科学Ⅰ -身体の科学-

「身体」は、知的活動や文化的創造を含めた、あらゆる人間行動の基盤となるものです。その「身体」を、様々な観点から科学します。

・健康科学Ⅱ -こころの科学-

運動がメンタルヘルスに及ぼす影響やスポーツにおける心理的問題など、こころと運動、スポーツとの関係を探求します。

・健康科学Ⅲ -アスリートの科学-

アスリートの運動能力やパフォーマンスの向上に対し、運動・スポーツ科学がどのように貢献しているのかを概説します。

これらに加えて、医学的な視点や心理臨床学的視点を取り入れた内容が含められないか、検討しているところである。

4. 残された課題

以上のように、新カリキュラムでの健康・スポーツ科学関連科目の骨子はできあがったところであるが、そのプロセスを振り返ってみても、必ずしも教養教育において健康・スポーツ科学科目が果たすべき役割が明確になったというわけではないようである。そこで、ここでは、なお残されている解決すべき課題のいくつかに言及し、今後のカリキュラム改善の示唆を得たいと思う。

(1) 実用性カリベラル・アーツか

健康・スポーツ科学では、多くの場合、「実用性」が重視されている。九州大学の健康・スポーツ科学科目においても、自らの健康を維持・増進するための具体的な方法を修得させることが、重要な課題の一つとして挙げられている。「身体」、「健康」という具体的な事象を扱うというこの学問領域の性格から見ても、これは当然のことかもしれない。

しかしその一方で、大学の教養教育の目的として、しばしば、リベラル・アーツを学ぶことが挙げられている。リベラル・アーツは、必ずしも実用性を否定するものではないが、その目指すところには、いくらかの相違が認められる。もちろん、健康・スポーツ科学も、リベラル・アーツとして学修することができる科学領域であり、学術的に言っても、知的好奇心を満たしたり、「自由に学ぶ」に足る内容を有している。要は、そのバランスをどのあたりに見出すかという教

育哲学を明確にする必要があるということだろう。これは、健康・スポーツ科学科目の吟味のみで解決するような問題ではなく、それを包含する全学教育全体の課題であると考えられる。

(2) 「科学的理解」(科学知)を重視するのか、「体得」(身体知)を重視するのか

健康・スポーツ科学には、身体を使った実践的教育、あるいは身体そのものへの教育をどの程度重視するのかという課題も存在している。いわゆる「身体知」は、「言語知」、「科学知」、「文化知」など他の様々な知の基盤となっていると考えられ、身体知教育の重要性は、従前より認識されている。しかしながら、高等教育では、身体知教育の意義に対する理解は必ずしも高いとはいえず、科学知教育等に重点が置かれがちである。九州大学の健康・スポーツ科学科目においても、このような一般的動向を踏まえ、これまで科学知や文化知教育の充実を図ってきたが、今後は、健康・スポーツ科学が最も得意とする身体知教育の充実へと回帰することの意義を再検討する必要があると思われる。

(3) 学生の専門性との関係

教養教育は、基礎的な人間教育を幅広く行う場であるが、専門教育の基礎とも位置づけられており、専門性に資する内容を含んでいることも期待されている。健康・スポーツ科学は、本質的には、専門に関わらず、すべての学生に有用な内容を教授する領域であるが、特定の専門に間接的に役立つ内容を用意することも可能であり、今後は、このような視点でのカリキュラム構成を検討する必要があるかもしれない。以下、その考えられる内容の例を示す。

- ・実験系学部：長時間の実験や作業に耐えうる体力の養成
- ・心理・教育関係学部：心身の発達や状態と「動くこと」、「運動」との関係についての理解
- ・人文科学系学部：身体性の文化的考察、運動感覚（コツ、勘、熟練ワザなど）の捉え方

以上のように、なお検討すべき課題もまだ多く残されているが、これらの問題に対処するためには、以下に示すような健康・スポーツ科学科目の特質を理解しておく必要があるだろう。

健康・スポーツ科学科目の特質

- ・「身体」という、人間のあらゆる活動の基盤となる存在を主テーマとしている。
- ・人間性、社会性、国際性、および専門性といった様々な側面に資する可能性を有している。
- ・理論（講義）と実践活動（実習）を連携させやすい。

今後は、このような特質を生かしたカリキュラム構成や授業内容を、さらに検討していくことが望まれる。

熊本大学における体育・スポーツ科学の課題 —授業改善のためのアンケート結果から—

熊本大学 小澤 雄二

1. 体育・スポーツ科学について

熊本大学において、体育実技関連の科目として体育・スポーツ科学が開講されている。その教育目標は、体育・スポーツの理論を具体的なスポーツ教材を通して調査・発表しながら学ぶと同時に、技術学習の計画立案・実践などを併せて学び、理論と実践を統合して理解していくことである。

体育・スポーツ科学は教養教育の主題科目 I（現代社会を知る科目）に含まれ、1 年次開講の選択科目として位置付いている。授業形態は演習（講義・実技含む）、単位は半期 2 単位とし、平成 17 年度は 24 コマの授業を専任教員 8 名、非常勤講師 4 名で担当している。なお、受講学生は年間 1,000 人を超えている。

2. 熊本大学における授業改善のための取り組み

①授業担当教員の取り組み

熊本大学教育委員会は、受講学生のアンケートに対する回答の集計結果を授業担当教員に伝える。授業担当教員は集計結果に対してコメントし、集計結果およびコメントを WebCT 上で公開している。

②教科集団（授業担当教員の集まり）の取り組み

熊本大学教育委員会は、受講学生のアンケートに対する回答の集計結果を教科集団代表に伝える。教科集団（授業担当教員の集まり）は集計結果を基に、どのように授業改善に役立てるのかを、授業担当教員を交えて検討している。

3. 目的

今回、平成 16 年度の後期開講科目に対して熊本大学教育委員会が実施した、授業改善のためのアンケート（資料 2 参照）結果を集計したものをを用いた。そのため質問には、体育実技関連の科目にはそぐわない部分もあるが、主に受講学生の反応からみた体育・スポーツ科学の課題を検討する。

4. まとめ

平成 16 年度の後期開講の体育・スポーツ科学についての、授業改善のためのアンケート（資料 2 参照）結果を、教科集団（授業担当教員の集まり）の立場から検討した。

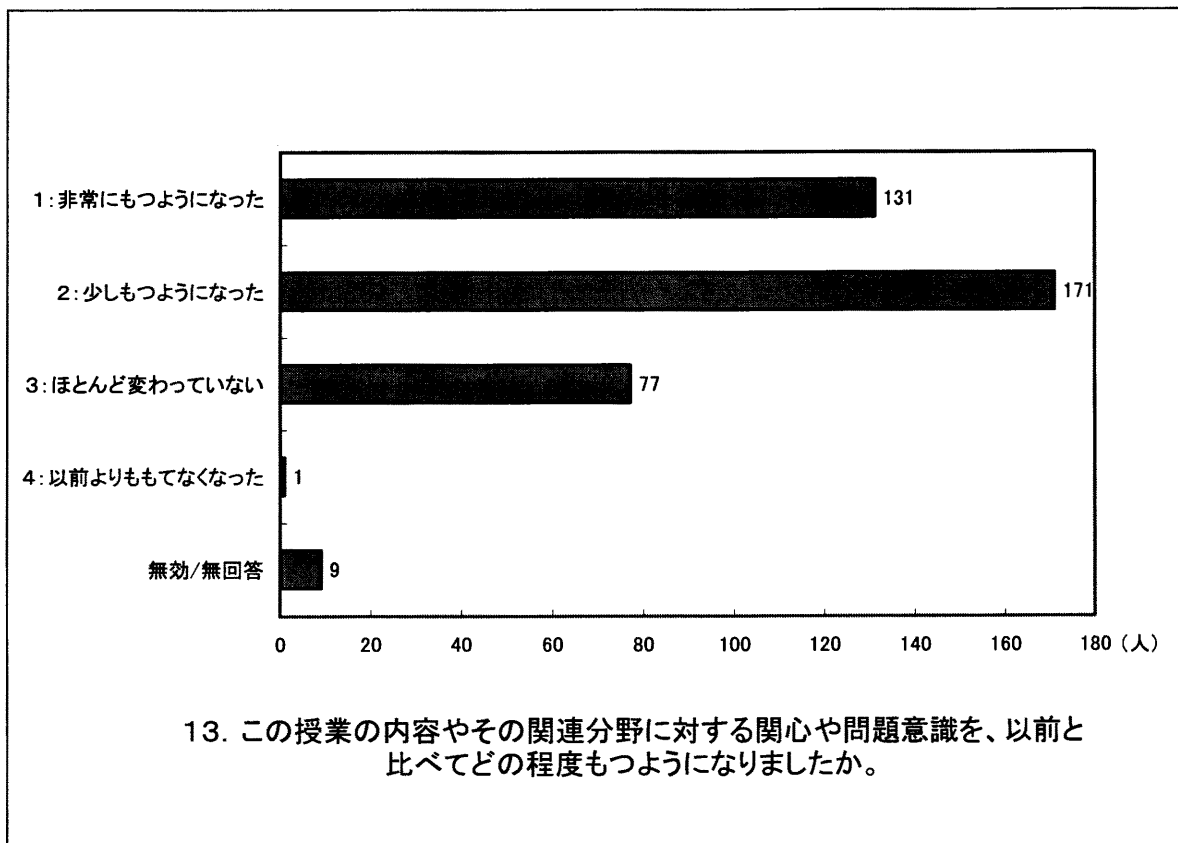
①分析結果

質問 13（この授業の内容やその関連分野に対する関心や問題意識を、以前と比べてどの程度もつようになりましたか）について、着目した。理由として、この項目の結果を高めることで、生涯スポーツを志向し、スポーツを生活化（習慣化）することにつながると考えたからである。

アンケート総数 389 人中、「非常にもつようになった」131 人（約 35%）、「少しもつようになった」171 人（約 45%）の回答が多く、概ね良好な回答が得られた。しかし、「ほとんど変わっていない」77 人（約 20%）の回答も目についた。また、「非常にもつようになった」の割合がまだ少なく、改善の余地があると考えた（資料 1 参照）。

②改善策

スポーツと生活に関する講義を必ず初回に義務づける。また、生涯スポーツ論、文化論、健康、知識などの内容を授業の中に少しずつ取り入れるなどが考えられる。



(資料 1)

授業改善のためのアンケートの質問項目（資料2）

質問 1～15 については、1～4 または 1～5 の回答例の中からあてはまる番号を一つ選んでください（本報告書では質問 13 を除き、回答例は省略）。ただし、該当しない質問については、回答しないでください。

授業の内容・方法について

- 1) この授業の難易度は、適切でしたか。
- 2) この授業の進行の速さは、適切でしたか。
- 3) 教員の説明は、聞き取りやすかったですか。
- 4) 板書の仕方は、適切でしたか。
- 5) 教材・教具（教科書、配布資料など）は、授業内容を理解するうえで、有効でしたか。
- 6) 視聴覚機器などの使用は、授業内容を理解するうえで、有効でしたか。
- 7) 教員は、授業内容をわかりやすくする工夫をしていましたか。
- 8) この授業において、教員との双方向的なやりとり（積極的な質疑応答、受講生のレポートと教員のコメントなど）が、どの程度図られていましたか。
- 9) この授業に対する教員の熱意は、どの程度感じられましたか。

あなた自身について

- 10) シラバスや授業中に示された目標を、どの程度把握していましたか。
- 11) この授業について 1 週間あたり平均して、どの程度予習・復習などをしましたか。
- 12) あなた自身は、授業の目標をどの程度達成したと思いますか。
- 13) この授業の内容やその関連分野に対する関心や問題意識を、以前と比べてどの程度もつようになりましたか。
1 非常にもつようになった 2 少しもつようになった
3 ほとんど変わっていない 4 以前よりももてなくなった
- 14) この授業にどの程度出席しましたか。

総合

- 15) 全体として、この授業はどの程度有意義でしたか。

保健体育部会の報告

九州東海大学 米沢 久

保健体育部会は9月16日（金）に行われ、以下の2題の発表があった。発表者3の福岡義之先生は緊急の事態により欠席であった。尚、出席者は座長を含め20名であった。

発表者1 杉山佳生（九州大学 助教授）

（テーマ）「健康・スポーツ科学科目再編成の理念と内容」

発表者2 小澤雄二（熊本大学 助教授）

（テーマ）「 熊本大学における体育・スポーツ科学の課題
－授業改善のためのアンケート結果から－ 」

発表者3 福岡義之（熊本県立大学 教授）

（テーマ）「教養体育の課題」

発表概要は以下の通りである。

九州大学、杉山佳生先生の発表は、九州大学の全学教育（一般教育）に位置づけされている、健康・スポーツ科学関連科目における平成18年度カリキュラム改訂に伴う再編成に関する内容であった。

新カリキュラムにおける最大の変更点は、従来全学必修となっていた「健康・スポーツ科学実習（半期、2単位、必修、演習形式）」と「健康・スポーツ科学講義Ⅰ・Ⅱ（半期、2単位、必修、演習形式）」を合併させ、「健康・スポーツ科学演習」へと再編成したことである。これは、実習と講義の有機的連携の一層の充実であり、従来の講義内容をさらに高度化させることである。即ち、特定の学部に属しない領域の「健康・スポーツ科学」に関する内容を、全学教育として学生に提供することである。内容は「健康学」「体力科学」「運動行動科学」等の分野になる予定である。

一方、健康・スポーツ・運動に関する内容に関しては、「文理融合コア科目」で開講する予定の「健康と運動（半期、2単位、必修、演習形式）」で取り扱う計画である。

また、実習科目では、「生活体カトレーニング実習」「ボディワーク」「競技体カトレーニング」「スポーツ栄養実習」「スポーツ文化論実習」が開講予定である。

質疑応答は、各大学が改組改変・カリキュラム改訂等が進んでいるため、関心が非常に高く、カリキュラム改訂と再編成に関し微入り細に入り多くの質問が多く寄せられた。

熊本大学、小澤雄二先生の発表は、平成 16 年度における熊本大学で実施されている、体育実技関連科目の中の「体育・スポーツ科学」で実施された「授業改善のためのアンケート結果」に関する内容であった。

質問内容は「授業の難易度」「授業進行の適切さ」「教員の説明方法とわかりやすさ」「板書・教材教具・視聴覚機器の効果」「教員との双方向的やりとり」「教員の熱意」「シラバスと授業内容」「予習復習」「授業目標の達成度」「授業への関心度比較」「授業の出席状況」「授業の有意義度」であった。

授業改善のためのアンケート調査は、今日多くの大学で実施されているため、発表 1 杉山佳生先生発表の「改組改変・カリキュラム改訂」と同様、多くの質問がよせられ関心の高さが窺われた。

尚、熊本大学では、体育実技関連科目として取り扱っている「体育・スポーツ科学」における教育目標は、運動技術学習の計画と実践並びに体育・スポーツ理論が各種スポーツ教材を通して正しく実践されているのか等について調査・発表することにより、理論と実践の融合化について学生が学習することである。

体育・スポーツ科学は教養教育科目の主題科目 I の現代社会を知る科目に含まれ、講義実技を合併させた演習形態で半期 2 単位の選択科目である。平成 17 年度は 24 コマの授業を専任教員 8 名、非常勤講師 4 名で担当している。

尚、今回のアンケート結果は熊本大学教育委員会が平成 16 年度後期に開講した内容に関するものであった。