

5年次学生に対する長文読解およびオーラルレポートの実践

—英語の実用的読解力および表現力養成をねらって—

桑本裕二・菅原隆行

Passage Reading and Oral Reports for Senior-Year Students: Aiming at the Development of Reading and Presentation Skills in English

Yuji KUWAMOTO and Takayuki SUGAWARA

(2006年11月29日受理)

This paper focuses on the program for senior-year students: passage reading and oral reports. Against the current tendency of English education which gives too much weight to listening comprehension, this program aims at developing reading and presentation skills. The article also offers the way of introducing oral presentation into classes, claiming the following points: (i) passage reading and oral reports improve reading comprehension of students, (ii) the method achieves remarkable effects on their skills of oral presentation.

1. はじめに

高専の英語教育においては、5ヶ年という長い修学期間にあって、基礎から実践へという飛躍的な語学力の養成が期待されている。このような状況のもとで、筆者らは学年ごと、段階的に実践的な英語力を身につけさせることができるよう、現行の英語科のカリキュラムに則しつつ、様々な改善を試みてきた。

英語科全体としては、実用英語技能検定試験（以下、英検）、TOEICの受験指導に取り組み、これらの語学技能検定試験を客観的な英語力確認の手法として用いつつ、同時に受験指導を英語の授業に導入することで学生に対して英語力向上の動機づけを行い、成果を上げてきた¹。

現在、英語科のカリキュラム上は、低学年（1・2年次）に対しては高等学校で使用されている文部科学省検定済教科書を用いた読解・文法中心の授業を展開することになっている。そして、3年次には、2001年度に始めた新しい試みとして TOEIC 試験（IP テスト²）の全員受験を義務づけ、授業も

TOEIC 受験対策向けとして実施されてきている。

一方、高学年（4・5年次）に対しては、特に統一のカリキュラムは準備されていない。現行では、それぞれの担当教員が個別に教授法を考え、独自に実践が任されているという現状である。このような状況のもとで、筆者らは特に読解能力の養成に重点を置いて取り組んできた。筆者らが集中的に高学年の英語の授業を担当するようになったのは2004年度以降であり、本稿は、2004年度以降の3年間にわたる長文読解およびそれをオーラルレポート（口頭発表）で行った授業実践の報告と、それを受けての必要性を述べたものである。

以下、第2節で長文読解とオーラルレポートの意義について述べ、第3節で筆者それぞれの実践について報告し、第4節で全体をまとめ、今後の展望について述べる。

2. 長文読解とオーラルレポートの意義

筆者らが読解力養成に重点を置いたのにはいくつかの理由がある。一つは、文部科学省も英語教育の目標として考えている、「実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」ということに関して、読解力は無視することのできない重要性を持っていることである。「実践的コミュニケーション能力」という

¹ 英検については桑本・菅原・海上（2005）、TOEIC については菅原（2005）で成果を報告している。

² Institutional Program. 団体特別受験制度に基づく学校単位で実施できる準公式的なテスト。

と、リスニング・スピーキングという、音声を紹介するオーラルコミュニケーションのみを想起しがちである。しかし、高専の高学年次において、特に専門科目の教育に関連してより必要とされるのは、卒業研究にむけての英文論文の理解、検討といったことであるはずである。高専の学生が専門の授業で高度な知識を、時に英文で理解していかななくてはならない時期に、英語教育の面からもそれに連動して長文読解演習を行うことには十分価値がある。

また、昨今の高等教育機関においては、TOEIC、TOEFLなどの英語能力試験を授業科目に立てられる傾向にあるが、たとえば山田（2005: 181）は、これらは能力試験すなわち受験者の英語力を測るために作られたものであるから、それによって受験者の英語力を伸ばそうとするものではない、したがってその試験問題を使っていくら練習しても、それで英語力を訓練していることにはならない、と主張している。本校の英語科において科全体として取り組んでいるのは、英検（準2級：2年次³）およびTOEIC（3年次、専攻科1年次）に対する受験対策の実践ということになる。筆者らは、これらの語学技能検定試験に対して、第一義的には学生の客観的な英語力確認の手段と心得ており、これらの検定試験に対して授業で解法を訓練することは、最も初歩的な段階では導入は必要であると感じつつも、受験対策一辺倒でカリキュラムが編成されるべきではないと考える。そして筆者らは担当教員個別に教授法を考えられる高学年の授業において、長文読解を主眼に置いた授業を实践しようと発想したのである。

本校の学生の英文読解について経験的にいえることとして、英文の1文の長さが長くなると、途端に英語が読めなくなるということがある。短い文であればどうにか訳せるという状態であっても、構文が複雑で長い場合、前後の句や節同士のつながりがわからず、無理矢理英文の意味のつじつまを合わせ始めることになる。これが段落一つ分くらいのまとまりのある文章全体の訳読となると、今度は前後の文同士のつながりを検討しなければならぬ。構文をいいかげんにしか理解しないで、ただ適当に単語を並べた程度では結局段落全体で何が書かれているのか全くわからないという結果になってしまう。確かに英検、TOEICにも読解問題はあるが、一つ一つの問題文は互いに無関係で、そこから得られる情報は断片的である。また、文法のポイントもバラバラで、結局、断片的な知識の暗記作業となってしまうとの指摘もある（山田 2005: 181）。まとまりのあ

³ 2006年度からはTOEIC対策に切り替えられた。

る長文の読解演習に着目したのはこの点を補うという意味合いももっている。

二つめは、本校の学生の英語力を総体的にみた場合、聴解能力に比べて読解能力が低い傾向があり、これを補うという側面を持つことである。読解能力が低いという傾向は、本校で数年来積極的に取り組んでいるTOEICテスト、英検の分野別の得点分布からも知られる。TOEICテストでは、桑本（2006: 57表1）で示したように、高学年および専攻科、400点以上取得者、全体といった様々な母集団におけるリスニングパート、リーディングパートの平均点を比較した場合、どの母集団でもリーディングの得点率が低く、しかも一律同じ程度の得点差があることがわかった。英検に関しては高学年の2級受験の結果について桑本（2006: 59表4）で示した。こちらはリスニングに対するリーディングの得点差における劣性は有意にはみられなかったが、同表においては作文力の有意な劣性が示された。英検の作文問題は、語や句を並べ替えるというものであり、これには英作文力と同時に構文把握力が求められるので、結局この構文把握力の不足が不合格の主要な原因となっていると考えられる。

一般的にみて、日本における英語教育の現場（中学、高校、大学など）において読解力の著しい低下が指摘されているが、この傾向は韓国、中国との比較において顕著に表れるようだ（鳥飼 2006: 160ff.）。鳥飼（2006: 148ff.）は、この傾向について、1989年の学習指導要領改訂における「実践的コミュニケーション能力」重視の教育に原因があるとしている。つまり、ここ十数年来、日本の英語教育においては、リスニングや英会話に重点を置き、その見返りとして文法や読解の教育が手薄になってしまったといえる⁴。このような日本の英語教育界全体が抱える問題に歯止めをかける意味でも、長文読解の演習は是非とも必要である。

また、リスニング重視の弊害としての読解力の低下は、裏を返せば読解力重視から聴解力向上が望めるということになるはずである。文部科学省の打ち出す英語教育に関する「戦略構想」では、高等学校卒業程度（本校においては高学年進級直前）の到達目標として、「日常の話題に関する通常の会話（同

⁴ 山田（2005: 116f.）は、文部科学省が「戦略構想」として掲げる記述をもとにした場合、「実践的コミュニケーション能力の基礎」とは「簡単な会話のやりとり」と考えざるをえないことを憂え、英語によるコミュニケーションの基礎とは簡単な英会話の暗記ではなく、それを土台と考え、わかりやすい発音としっかりした文法、それを生かす語彙力こそ、基礎と考えるべきだと述べている。

程度の読む・書く・聞く)ができる(高校卒業者の平均が英検準2級~2級程度」と記述されている(山田 2005: 88f.)。山田(2005: 92ff.)は「通常の会話」とは「何でもあり」の会話であって、自分の表現したいことを自由に表現することであるから、実際にはかなり込み入った内容の表現も含んでいると言、「コミュニケーション能力の基礎」と「簡単な英会話」を同一視すべきではないと訴えている。鈴木(1999: 114f.)は、会話力を身につけるためにはその表現に必要な語彙力が豊富でなければならず、その達成のためには英語で書かれたものを多く読むことが必要であると主張している。実際に、本稿の実践を通して筆者らが経験的に感じたこととして、英文読解力は聴解力と大いに関連しているということがあった。読解力の備わった学生は、定期的に受験する TOEIC テストのスコアで、リスニングパートも得点を伸ばす傾向が見られ、また、本稿の授業実践を通して、適切な英文解釈ができない受講者からは、「読んで理解できない英文をリスニングで聞いても、理解できるわけがない」という感想を持つにいたった。

筆者らが、長文読解演習を行う上で、授業の形式上工夫したことは、担当箇所を教室の前で口頭で発表、説明するオーラルレポートを行ったことである。この形式では、それぞれの発表者はかなり長い英文の訳読、解説などを担当することになり、教室の前で口頭で発表するという責任感とともに、担当教員や他の受講者からの質疑などに適切に答えなければならないという緊張感をもって発表に臨むことになる。そして、講読している論理的な文章をしっかりと解釈して自分のことばで表現したり、自分の考えや意見をクラス全体に伝えたりということを実践する場を提供することとなった。つまり、オーラルレポートの形式を用いることで、筆者らは、長文読解という本来の英語能力の養成とならんで、学生が自ら能動的に思考し、それを表現するという、一般的な能力を養うことも目指したのである。

オーラルレポートの演習は、受講学生に対して、卒業後の一般企業への就職に際して十分通用する素地を与える機会と考えた。たとえば企業においては、実験結果等をプレゼンテーションさせる傾向が強い。その際には自分の意見や当該発表の詳細な内容を適切にわかりやすく表現することが求められる。注意する点は内容の構成にとどまらず、たとえば、目線、声の大きさ、姿勢、間合いの取り方など周辺的なことも含まれ、そのような項目について総合的に斟酌して実行することが必要となる。そして、このよう

なことは実際に演習してみなければ身に付きにくいことであり、その演習をカリキュラム全体の中でどこかに組み入れておくべきである。しかしながら、プレゼンテーションの実践を指導するような機会が、本校の他の授業では、目立った形では行われていないのが現状である。そのため、本授業の必要性はさらに強調されうる。

以上をまとめると、本授業は、英語を教材として、学生の英文読解力と同時に日本語でのプレゼンテーション力を向上させるということを目指しているといえる。さらに付随して、英語教育本来の目標に限定して考えるならば、学生の TOEIC リーディングセクションのスコアアップを見込むことができ、結果的に本校が卒業生に対して目標としている TOEIC の高得点取得⁵へとつながる。それらが達成されれば、オーラルレポート方式を授業に導入した効果はあったといっている。

3. 実践

3.0.

筆者らは共通して長文読解の重要性に注目し、同時期に同様の授業を展開してきた。両者とも受講者に担当を割り当てて教室の前でオーラルレポートをさせるという形式をとった。それぞれの行った実践について以下に詳述する。

3.1. 桑本の実践

以下では、桑本の行った授業について報告する。桑本が2004年度以降に行った5年次対象の英語の授業の実践は以下の通りである。

3.1.1. 概要

2004年度

「英語」

通年週2時間(100分)、2単位×2クラス

開講クラス(受講人数⁶):物質工学科(25人)、環境都市工学科(26人)

使用教科書:George Orwell, *The English People*, 南雲堂,(1957)(B6判81p.)

⁵ 秋田高専のJABEE基準(平成18年度11月審査済)では、専攻科のTOEIC 400点相当以上を修了要件としており、英語科では、本科においてはそれに連動してTOEIC 300点相当以上を卒業までの目標として示している。

⁶ 全受講者のうち、英検2級取得者、TOEIC 500点以上に対する単位認定(それぞれ2単位)を受けた者は実際には受講していない。また、中途休学者も含まない。

2006年度（原稿提出時開講中）

「英語」

通年週2時間（100分），2単位×3クラス

開講クラス（受講人数）：機械工学科（31人），物質工学科（36人），環境都市工学科（29人）

使用教科書：Harry Hoijer, *Language and Writing*, 北星堂書店, (1976) (B6判73p.)

3.1.2. 使用教科書について

"*The English People*" は, G. Orwell によって第2次世界大戦直後（1947年）に書かれたエッセイで, 英国の宗教, 道徳, 政治, 社会制度などを簡潔明晰に論じたものである。"*Language and Writing*" は, 文字の進化・発展を中心に据えた言語学の入門書である。いずれもある具体的なテーマに基づいて書かれたエッセイであり, それぞれの内容について論理的に秩序立てて陳述するという体裁をとっている, 標準的な論説文である。全体の長さはいずれの教科書もB6判の装丁で本文60ページ程度である。質的にも量的にも, 大学教養課程程度（つまりは高専高学年程度）とされ, 段落ごと, 章ごとの内容把握を行う読解演習としては適切であると思われる。

3.1.3. 授業の進め方

2004年度の授業では一人分1ページ程度（250語程度）を前・後期にそれぞれ1度, 2006年度の授業では一人分2ページ程度（500語程度）を前・後期を通して1度, 担当箇所として割り振ることとした。これを前・後期の第1回の授業であらかじめ割り振ったが, これにより, それぞれの担当者に対して十分な準備をして発表に臨むことをうながした。

1回の授業では, 約2ページの講読を行った。まず, 当該箇所担当者に教室の前に出てきてもらい, 当該箇所の音読, 日本語訳をさせた。その後で特に段落ごとの要約, 担当箇所全体の要約などをしてもらい, それに対して授業担当教員から構文解釈, 文法理解, 内容理解などに関する質疑に対するの応答を行った。最後に, 授業担当教員は本文の内容に関わる補足説明や全体的なまとめを行った。

授業の形態は, 担当箇所発表者が教室の前に出てきて口頭で内容を発表する, オーラルレポートの方式をとり, 授業担当教員は後方の席からコメント等を与えるという, ほぼ発表者主体の授業展開となるようにした。

3.1.4. 課題レポート

担当箇所のオーラルレポートを終えた受講者には

後日当該箇所に関してのレポートを課題とした。内容は, ほぼ授業において行ったことに関するレポートであり, 当該箇所に関して内容の正確さや, 発表時点での問題点（その時点で理解できていなかった点）をしっかりと克服したのかをレポートに反映させることを要求した。課題レポートの内容は以下の通りとした。

- ① 担当箇所の全訳
- ② 担当箇所の要約
- ③ 特に複雑な構文を選び, その構文解釈

このレポートは評価の対象とした。2004年度は全評価の50%, 2006年度は20%であり, 定期試験も含めた評価全体からするとかなりの重みを持つこととなった。そして評価を出した後, 受講者全員に返却し, 不備のものは再提出を求めるなどの対応をした。

3.1.5. 授業をふりかえって

2年度にわたって, 読解中心のオーラルレポートの演習授業を行ったが, もっとも痛切に感じられたことは, 学生の英語読解力の不足である。秋田高専における英語教育においては, 低学年次に長文読解の機会をもてない現状であり, それに対する経験の不足が感じられた。そのため, 本授業の必要性を改めて感じさせられることとなった。

内容理解を阻む主要な原因は, 基本的な文法力や構文把握力不足と, 段落ごと, 章ごとに要約することの稚拙さであると感じられた。単語やイディオムについては辞書で調べてどうにかなるとして, 文法の知識が不十分であることが特に長文読解を困難にしていると感じられる。本校においては英文法の教育は1年次に体系的に行ってきたが, 多くの学生は学年が進行するうちにそれらの文法知識が徐々に欠落していているという現状である。これは, 学生の不勉強もさることながら, 近年の中学, 高校の英語教育における国策的なリスニング偏重の傾向に対し, 高専の英語教育においてもそれを盲目的に追従しているということも追い打ちをかけていると言わざるを得ない（本論第2節も参照のこと）。

構文解釈に関しても, そのような文法知識の未熟さが大きく関連していると考えられる。本授業で扱った教科書に出てくる英文は, その陳述内容からして比較的長く, 従属節, 関係節, 挿入句, 長い前置詞句などが複雑に構成されているものが多い。基本的な文法知識を確実に理解しておかなければ, 長くて複雑な構文を正確に理解することはできなくなる。

各オーラルレポートにおいては、かなりの分量の英文の中で、仮にある部分の解釈を間違えるとその前後のつながりがわからなくなり、すぐにその全体の内容を把握することができなくなる。また、意味の通らない訳文を作ると、それを音読する際に、発表者本人ですらその解釈不明さに気づくことになり、発表者自身が途中で考え直すということにもつなげられた。

構文解釈を確認するもっとも有効な手段は、担当箇所の英文の音読であった。英文を音読するという作業は、学年が進行するにつれてだんだんおろそかにされがち、または英語力の確認のためにそれほど注目されない項目である。本授業では、発表担当者に担当箇所の英文の音読を義務づけたが、単語レベルでの発音やアクセントの間違いが理解を阻む要因になったり、長い句や文をどのまとまりで切って読むのかということが、ひいてはその文の構文把握に結びつくことであったりするので、正確な音読を要求し、指導した。ほとんどの学生にとっては、長い文章を、通して音読する機会はそれまであまりなかったことだったようなので、これは貴重な機会となったはずである。

オーラルレポートの中でも特に重点を置いたことは要約であった。受講者に対する指示の多くは、段落ごとの要約を求めるものであったが、この作業が手際よく、簡潔明瞭に行える受講者はまれであり、多くはいきなり「全訳」をはじめたり、無秩序に抜粋した部分をつなぎ合わせたり、といった状態であった。首尾よく過不足のない要約が出来ることは、究極的には完璧な内容理解を示すことであり、総合的にみて十分な読解力を測る基準になると思われ、特に重要視したことである。

オーラルレポートの発表者が、教室の前である程度の時間を使って一人で口頭発表を行うというものはかなりの緊張感を伴うものである。その緊張感の中で、自分で考えてきた訳文や要約について、いい加減な訳文では不十分であることに自ら気づきながら、その場でもう一度考えたり論理的な組み立てを立て直していくという機会を与える結果となった。このことは、オーラルレポートの演習形式を用いた本授業の主要な利点の一つであったといえる。

3.2. 菅原の実践

この節では、菅原が2004年度、2005年度において5年次を担当した際の授業の実践に関して述べていくこととする。

3.2.1. 概要

2004年度

「英語」

通年週2時間(100分)、2単位×2クラス

開講クラス(受講人数):機械工学科(35人)、電気工学科(23人)

使用教科書:東京大学教養学部英語教室編, *The Universe of English*, 東京大学出版会(1993)(B5判208p.)

2005年度

「英語」

通年週2時間(90分)、2単位×2クラス

開講クラス(受講人数):電気工学科(32人)、物質工学科(29人)

使用教科書:東京大学教養学部英語教室編, *The Universe of English*, 東京大学出版会(1993)(B5判208p.); 東京大学教養学部英語教室編, *The Expanding Universe of English*, 東京大学出版会(1994)(B5判288p.)

3.2.2. 使用教科書について

"*The Universe of English*" "*The Expanding Universe of English*" は、東京大学教養学部で教養英語の大改造が行われ、その一環としてこの教科書が誕生した。内容としては、17世紀オランダ絵画、右脳と左脳、宇宙の膨張、DNAの二重らせん構造、ゲーム理論、カオス理論といった具合にバラエティに富み、英文、内容ともに高専生にとってはかなり難解に思えるものであるが、1文が3~5行にわたる長い英文を精読しながら、英文から新しい知識を得る練習を授業で行う上では適切な教材だといえる。進捗としては、教科書の約3分の1の分量(約70ページ)を1年で読むペースとした。

3.2.3. 授業の進め方

2004年度、2005年度の授業とも共通して、次のような方式でオーラルレポートの授業を行った。1回の担当としては1段落分(150語程度)とし、それを1人当たり年間3回割り振った。また、授業までに各担当部分のハンドアウトを学生に作成させ、その資料を基にオーラルレポートをさせた。

この授業方式の目的は、英文読解力の養成と同時にプレゼンテーションをする能力を養成することにある。そのため、発表時間を次のように決め、1回の授業で3人~4人の学生の発表をさせた。

- ①ハンドアウトを用いての担当者の発表 (15分)
- ②発表に対する質疑・応答 (10分)

発表者は、まず担当部分の日本語訳と構文解説をできるだけ他の受講者に分かりやすく、しかも15分以内で発表することが要求される。これは、担当部分の英文の重要な部分を把握し、15分という制限時間の中でどのように発表を工夫するかという視点を学生に身につけさせるためである。また質疑応答では、聞き手(学生)から質問された内容に論理的に回答できる練習を行った。

この授業形態は、発表者主体の授業となるため発表者以外の学生は授業を聞くだけになりがちである。それを防ぐために、質疑・応答の時間ではなるべく多くの学生に質問をさせ、議論を活発に行うことで発表者以外の聞き手の学生を授業に参加させるようにした。

3.2.4. ハンドアウトとオーラルレポートの評価方法

前節において述べたように、学生に対して授業までに各担当部分のハンドアウトを学生に作成させ、その資料を基にオーラルレポートをさせた。

学生がハンドアウトを作成する上で課した内容は次の通りである。

- ①担当部分の全訳
- ②あらかじめ指定した英文箇所 の文法、または構文解析
- ③その他

③の「その他」においては、学生が自分の担当箇所を発表する上で聞き手の理解を深めるために工夫する項目とし、発表者の自由記述とした。

評価方法としては、2004年度、2005年度共にオーラルレポートの発表を30%、定期試験を70%で評価した。オーラルレポート30%の評価の内訳は次の通りである。

- ①ハンドアウトの内容 (10点)
- ②発表内容・説明する際の聞き手に理解させるための工夫 (15点)
- ③質疑・応答に対する答え方 (5点)

この授業方式では、発表者が制限時間の中でどのように発表を工夫するかを重要視しているため、「②発表内容・説明する際の聞き手に理解させるた

めの工夫」の配点を高くしている。一方で、「③質疑・応答に対する答え方」に関しては、学生間でほとんど差がないことを考慮し、配点を少なくした。

3.2.5. 授業をふりかえって

2004年度、2005年度の5年次学生に対してオーラルレポートの授業を行ったが、ここではこの授業方式導入の目的である「英文読解力の養成」と「プレゼンテーションをする能力の養成」という点を中心に、授業をふりかえることにする。

はじめに、英文読解力養成という点から述べる。この点において感じたことは、英文が長文化するに比例して日本語訳が正確さから離れていくことである。3.1. 節の桑本の実践にもあるように、基本的な文法力や構文把握力の不足がその主な原因であると思われるが、そのことは、例えばカオス理論やファジー理論といった工学系学生になじみのある話題に関しては日本語訳が正確なものから大きくずれることはないのだが、芸術論、言語論といったなじみの薄い分野の英文になると、とたんに日本語訳が迷走してしまうことから伺える⁷。つまり、個人の文法力・語彙力を用いて正確に英文を理解し、そこから新しい知識を得るというレベルにはまだ達していないのである。

次に、プレゼンテーションをする能力を養成する点においてであるが、これに関してはオーラルレポートの担当する回数が進むにつれてかなりの進歩が見られた。個人差はあるものの、「制限時間内に自分の主張したい点を聞き手に最大限にアピールする」ための工夫の跡が見られ始め、その視点を卒業研究の研究発表に応用し始める学生まで現れた。聞き手に対して自分の考えや意見を論理的に伝えることは、発表回数を重ね個人が試行錯誤を繰り返してはじめて身につくものであり、その練習の場になったという点でこの授業形式は役目を果たしたといえる。

最後に、オーラルレポートという授業方式に対する反省について述べると、英語力の弱い学生にとってはこの授業方式はかなりきびしいということが分かった。発表の際の、発表内容の稚拙さは言うまで

⁷ 鈴木(1999)は、英文理解の基本となる背景知識を考えた場合、たとえば国際理解のために外国の新聞や雑誌を読むことはむしろ困難で効果は望めず、それよりは、背景的なものも含めて事情のよくわかっている日本の英字新聞などで表現力を身につけるべきだと述べている。つまり、あまり理解のない、または興味のない内容を読解することに比べると背景的なものも含めて理解のある内容、または興味を持ちやすいものを題材にすることは読解に関して極めて有効に作用することがいえる。

もないが、聞き手になった際は、自分の英語力に自信がないため発表者に対する質問ができない状況に陥っていた。この点に関しては、今後の検討課題にしたい。

4. まとめ・今後の展望

では最後に本論のまとめとして、桑本、菅原がそれぞれ行ったオーラルレポート方式の授業に対し、共通して見られるプラス面、マイナス面を述べることにする。

両実践に共通しているオーラルレポート方式の授業のプラス面は、次の3点が挙げられる。

①質的、量的に高度な英文の精読を主たる目標として掲げていること

英文のテーマが高度に専門的、論理的であった為、オーラルレポートを通して聞き手に伝えるためには自分の言葉で反芻することを余儀なくされた。その結果、高度な内容の英文に対応できる思考力の養成につながった。(特に菅原、桑本1回目では複数回の担当により段階的な学習の成果を確認できた。)

②プレゼンテーション能力の養成

聞き手に対して自分の考えや意見を論理的に伝える能力を養成する場となり、この授業で得た能力を5年次の年度末に行われている卒業研究の研究発表に活用する学生もいた。このことは、本校の学習・教育目標 D「産業社会におけるグローバル化に対応するため、正しい日本語で表現(記述・口述・討論)し、かつ国際的に通用するプレゼンテーション能力を持つ技術者の育成」の役割を担う1科目としての重要な成果の一つといえる。

③主体的な考察、主張、応答を促したこと

発表者に教室の前で発表させ、口頭発表、それに対する自分の意見や考えを求めたことは主体的な考察を行う習慣を身につけさせることにつながった。

次に、両実践に共通したマイナス面について考察する。

①英語が出来ない学生にはつらい授業方式である

この点に関しては、プラス面と表裏一体という感がある。オーラルレポートは英語の基本的な運用能力があることを前提としている為、英語力が不足している学生にとっては、発表の準備段階で挫折して

しまう可能性が高い。したがってこの授業方式は、英語力が低い学生にとっては得るべきものを把握しにくい危険性をはらんでいるといえる。

②英文読解力養成に偏重している

読解力を養成する目的で行われている授業であるため、リスニング・スピーキングなどの音声コミュニケーション、さらにライティングの能力養成という視点に欠けている。前述の通り、本校では本科3年次において TOEIC 対策の授業を展開しており、そこにおいてリスニング力の強化に重点を置いている。よって、音声コミュニケーション力養成に関しては3年次で既に導入しているため、5年次まで継続して行う必要性はないという見方もできるが、英語の音声に接触しない期間に比例してリスニング力が落ちることを考慮すると、多少なりとも継続的に導入する必要があるのかもしれない。またライティングの能力養成に関しては、本科の英語の授業においては中心には行われていないのが現状である。週1回2時間という制約された時間の中で、どのように音声コミュニケーションとライティングの能力養成を授業に組み込むかが今後の課題といえよう。(英作文に関する桑本の2006年度の取り組み、及び英作文の必要性、実践については桑本(2006)で詳述。)

英語教育は、現在会話力向上を重視し、その結果として英語を「読む・書く」能力よりも「聞く・話す」能力に偏重する傾向にあり、その結果として学生の英文読解力が年々低下する傾向にある。この論文が、現在の行き過ぎともいえる「聞く・話す」能力偏重主義に対する1つの警鐘となってくれることを願う。

参考文献

桑本裕二「高学年・専攻科における英作文指導の必要性和そのあり方—秋田高専における現状をふまえて—」『秋田工業高等専門学校研究紀要』第41号, 56-62, (2006)

桑本裕二・菅原隆行・海上順代「実用英語技能検定試験受験者の推移と現状—秋田高専における実践より—」『秋田工業高等専門学校研究紀要』第40号, 128-134, (2005)

菅原隆行「低学年における英語の基礎力と TOEIC の成績の関連性」『全国高等専門学校英語教育学会研究論集』第24号, 55-63, (2005)

鈴木孝夫『日本人はなぜ英語ができないか』岩波新

5年次学生に対する長文読解およびオーラルレポートの実践

書, (1999) (2006)
鳥飼玖美子『危うし！小学校英語』文春新書, 山田雄一郎『日本の英語教育』岩波新書, (2005)