

英文学会誌

English Department Journal vol.50

第50号



宮城学院女子大学学芸学部英文学会
Miyagi Gakuin Women's University
2022年 3月

英 文 学 会 誌

第50号

2022年3月

目次

<英文学会誌刊行 50周年記念特集>

～特別寄稿～

ブリキのヘンリー・ミラー

肉からからだへの推移・・・・・・・・・・・・・・・・ 3

本田康典

「編集」の楽しみ — 『英文学会誌』第50号記念号に

寄せて・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 12

鈴木雅之

* * *

論文

Authentic material: From the Real World to the

Classroom・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 17

John Wiltshier

Putting Showcase Portfolios to Work・・・・・・・・ 28

Darren Kinsman

新任教員挨拶・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 50

Jennifer Green

英文学科生の活動

ESL (English Speaking Lounge)・・・・・・・・ 54

1年 本庄ななか 1年 森葉月

オンライン留学報告 (ハワイ大学マノア校)・・・・ 56

3年 赤間芽依

3年 工藤結花

4年 西平ゆう

4年 八重樫楓花

TOEIC eラーニング学習報告・・・・・・・・ 62

2年 小川愛加 2年 清水美里

2021年度英文学科活動報告

教員研究・教育活動報告・・・・・・・・ 66

英文学科講義題目・・・・・・・・ 78

英語英米文学専攻講義題目・・・・・・・・ 81

卒業論文題目・・・・・・・・ 82

英文学会活動報告・・・・・・・・ 89

English Certification 一私の勉強法ー・・・・・・・・ 92

編集後記・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 98

英文学会誌刊行 50 周年記念特集
～特別寄稿～



ブリキのヘンリー・ミラー 肉からからだへの推移

本田康典

(1) 出血しない肉

ヘンリー・ミラーの自伝的小説『南回帰線』（一九三九）の「間奏曲」という中間章に以下の奇妙な一節が出てくる。

一度、暗い通りで暴漢にぶちのめされ、ナイフでずぶりと刺されたこともある。シャワーを浴びたような感じだった。妙なことに、ぼくのからだにはナイフの傷跡は残っていなかった。あまりにもふしぎな経験だったので、家に帰ると体じゅうにナイフを突き立ててみた。やはり針状シャワーを浴びたような感じがするだけだった。すわりこんでナイフをぜんぶ引き抜いてみると、血も傷跡も痛みもないので、またしてもびっくりした。

当然のことであるが、ヘンリー・ミラーは出血する人間であったから、右の引用文をどこかで否定するような文章を綴ったはずである。別途に指摘することになるが、『南回帰線』に深く関係する作品がアメリカ紀行『冷暖房完備の悪夢』（一九四五）であり、同書の『木星を見た夜』と題する章に着目する必要がある。パリのヴィラ・スーラというアパルトマンに居住していた語り手は、屋上で木星を眺めたというエピソードについて述べている。「階段を踏みはずし、下のガラスのドアを突き破って転落した」という。「まるで誰かに背中からナイフで突きつけられたみたいだった。背中に手を伸すと大きなガラス片が刺さっていたので、すぐに引き抜いた」とあり、応急処置を施した友人たちがミラーをベッドまで送り届けた。ひ

と眠りしたミラーは、目覚めると血まみれになっていた。

自分の血が、下水みたいに自分から流れ出るなんて。ぼくは正気に返った。隣の部屋に駆けつけてノックした。「早く起きてくれ！」とぼくは叫んだ。「出血で死にそうだ！」

語り手はパリ郊外のヌイイに所在したアメリカン・ホスピタルに運ばれて一命をとりとめる。このあとで友人の占星術師が登場し、木星との関連でアドルフ・ヒトラーやミラーの運命について解釈している。

このエピソードは、晩年の食卓のおしゃべりをまとめた『回想するヘンリー・ミラー』（一九八一）においても語られていて、ヌイイの病院から帰宅する途中、レストランで軽食をとることになったが、スリッパをつっかけたミラーはバスローブをまとっていただけだった。

伝記作家ジェイ・マーティンのヘンリー・ミラー伝『いつも陽気に明るく』（一九七八）によれば、この転落事件は一九三八年八月に起きたとされており、事実であったと思われる。『南回帰線』の末尾に記載されている脱稿の年月は「一九三八年九月」である。つまり、ミラーは血まみれになってわずか一ヶ月後に『南回帰線』において、青年時代の自身を出血しない人間に仕立てあげたことになる。血まみれのミラーは、病院のベッドのなかで出血について思いをめぐらし、脱稿まぎわの改稿の段階で自身を出血しない人間に仕立てあげたのではなかろうか。「木星を見た夜」を所収する『冷暖房完備の悪夢』は、帰国後に執筆されたアメリカ紀行、アメリカ文明論であって、同書にパリ時代のエピソードが採り上げられているのは奇異であり、バランスがとれていない印象をあたえている。『南回帰線』と『冷暖房完備の悪夢』は相互に特異な関係にあり、別途に考察されるべきであろう。

ともあれ、ミラーは「木星を見た夜」を発表することによって、出血し

ない自身と出血する自身の差異を読者に示し、読者をミラーの世界に引き込もうとする。ミラーが血液に言及している文章を拾ってみよう。とりわけ興味深く思われるのは、ホキ・徳田という日本人女性に宛てた手紙である。彼女に求婚して悶々としていたミラーが書き送った一九六六年十二月の手紙のなかに以下のくだりが出てくる。

いま午前五時半です。ぐったり疲れています。まるで生理を迎えようとしている女性のように。ぼくは出血しようとしています——両脚のあいだからではなく、全身のありとあらゆる毛穴から。

『南回帰線』に続く自伝的小説『セクスス』（一九四九）と『ネクサス』（一九五九）から語り手自身の出血と無血または止血についての言及を少々たどってみよう。

ミラーは初恋のひとユーナ・ギフォード（実名コーラ・シワード）についてさまざまな作品のなかで言及している。彼女についてのミラーの思いが未発表（死後出版）の自伝的小説『モロック』、『プレクスス』（一九五二）、『ネクサス』、回想録『ぼくの自転車と友人たち』（一九七八）などの初期から晩年にいたるまでの諸作品に頻出する。

『セクスス』第十三章において、ミラーは「夜のうちにまことに巧みに止血された、しかし痛みを感じやすい傷だらけの状態」で目覚めている。彼は夢のなかでユーナに邂逅し、「傷口を止血し、癒される接吻」をしたという。この場面ではミラーは出血する人間である。最終章では作家志望の主人公と二人の女性が地下室で暮らしている状況が描かれている。主人公は女性たちに養われている身であり、屈辱的な扱いを受けて、孤独感を募らせている。女性たちの名前は明らかにされていないが、ひとり語り手の妻モーナ（実名ジューン・スミス）であり、もう一人は『ネクサス』に登場するスターシャ（実名ジーン・クロンスキ）である。ミラーは「恥

辱と屈辱の数か月間」について言及しつつ、「奇妙な生理的喜劇が起きた。ぼくの生理が始まった。ぼくのからだのありとあらゆる穴から生理の血が流れた。男のメンスの場合は数分間で終わる。汚れを後に残したりしない」と続く。この「生理的喜劇」は、ホキ・徳田に伝えた「全身のありとあらゆる毛穴」からの出血に通底している。恋の炎に身を焦がし、疼きやまない傷に呻吟していたり、「恥辱と屈辱」にまみれているときのミラーは、書簡においても自伝的小説においても「生理的喜劇」としての出血を表現していたことになるだろう。

(2) 出血するからだ

血液をめぐる意味深長な小説的展開は、『ネクサス』の第十章に描かれている状況を契機とする第十一章においてみられる。

第十章において、二人の女性たちがミラーに予告せずにヨーロッパに向けて出立し、おいてきぼりを食わされたミラーが歯ぎしりしながらパリからの手紙を待ち望む場面が描かれている。一九二七年五月、リンドバークの大西洋横断飛行の成功でアメリカ全土が歓声に渦巻く日の午後、ミラーは妻モーナの愛に飢えながら、いつかは書き始めようと思っていた本——「ぼくの土地台帳」——の梗概を泣き笑いしながら電文体で書き始める。モーナとの運命的邂逅以来の一連の出来事についての覚え書きを一昼夜、およそ十八時間をかけて作成しながら、愛の終焉という予感に襲われていた。

この覚え書きは二十三ページにおよび、現物はテキサス大学図書館に所蔵されている。この覚え書きには少々血液についての記述がみられる。一九二七年ころ貧困の極みに達したミラーは売血を試みようとするが、栄養不良で採血してもらえなかったことになっている。血まみれになって入院したミラーは十年以上も前にまとめた創作メモを思い起こし、採血されなかった自身の肉体を想い出していたのであろうか。

『ネクサス』の第十一章の内容は、覚え書きを作成した翌日の土曜の午後についての状況である。主人公はセントラル・パークを散策しているうちに眠気を覚え、日常性の感覚を喪失している。ここで語り手は別次元の領域に移行していき、彼のそばに「守護天使」が影のごとくに寄り添うことになる。いささか長文であるが、十一章から血液に関連するファンタジーを以下に引く。

しかし、いかなる領域にまでぼくは護送されているのか。どのような目的のために？ ゆっくりと、自分が血を流していることを、全身くまなく傷だらけなことをぼくは意識した。その時だった、ぼくが恐怖にうたれ、意識を失ったのは。ようやく両眼をあけると、驚いたことに、ぼくに付き添っていた存在がやさしく傷口を洗い、ぼくのからだに油を塗っていた。

ゆっくりと途切れなく、新しい活力がぼくの四肢に注ぎ込まれた。心臓の位置に異様な空虚感があるのを別にすれば、ぼくは完全に回復していた。(中略) 本能的に手を上げて、心臓のところに手を置いた。ぎょっとしたこと、心臓のあるべき場所に深い穴があいていた。血の流れない穴が。

死につつも死んでいないこの不思議な瞬間に、記憶のドアがさっと開かれ、時の廊下の奥に、ぼくは誰もが死ぬ瞬間まで見ることを許されないものを見た。あわれむべき弱さのあらゆる局面と瞬間においてぼくであったところのみじめ極まりない人間、そのみじめな小さな心臓を守ろうとかくも空しく下劣にあがいていたならず者、それ以下の何者でもない自分を見た。心臓が、想像していたように破れたのではなく、恐怖によって麻痺し、縮んでゼロ同然になっていたことを知っ

た。

またもや天使がぼくの前に現れた。天使の聖杯にも似た両手には、ぼくの貧弱な、縮んだ心臓らしきものがあった。天使はこのうえなくやさしい表情でぼくを見ながら、この死んでいるかにみえる赤みを帯びたものに息を吹きかけた。するとついに、それは膨張し、血が充満し、天使の指のなかで生きている人間の心臓のように脈打ちはじめた。心臓を元の位置にもどしながら、天使の唇は祝福を述べているように動いた。が、声は出なかった。ぼくの罪は許された。

語り手は心臓の欠落したおのれ自身について述べている。出血しなかったのは心臓が欠落していたからであるという。英和辞典によれば、心臓には勇気、愛情、思いやりなどの訳語があり、青年時代のミラーにはこうした人間らしさや美德が欠落していたことになるだろう。ギャングに襲撃されて、「ナイフでずぶりと刺された」にもかかわらず出血しなかったという『南回帰線』のヘンリー・ミラーは、かつてのおのれ自身が「下劣にさがっていたならず者」であったと告白し、懺悔していたことになる。『南回帰線』は語り手の「ならず者」から、別途に述べるように、「地上最後のひと」への変身の物語である。あるいは『南回帰線』を序とする「薔薇色の十字架刑」という自伝的三部作は、出血しない肉から出血するからだへの推移を描いた作品であるとみなしてもよいだろう。

(3) ミュージカル『オズの魔法使い』

心臓が欠落した人間という奇想天外な発想は、ミラーの奔放な思いつきによるものであったのか、それとも血まみれになったミラーがかつて読んだ文学作品のなかに心臓の欠落についての記述があったことを思い起こしたからであろうか。この課題のヒントは、ミラー作品のなかに張り巡らさ

れている伝達の回路に組み込まれているのか、いないのか？ 筆者がこの課題に逢着したのが一九八〇年代の前半のことであったが、二〇〇五年の夏に偶然にもヒントにたどり着いた。

カナダのヴィクトリア大学からバスで一時間くらいで到着するシュメイナス（Chemainus）という町の劇場でミュージカル『オズの魔法使い』を観る機会があった。

劇場。舞台ではブリキの木こりが「自分は空っぽだ。ハートがない」とカンザス出身のドロシーに幾度も熱っぽく訴えていた。雷に打たれたような感覚。脳裏を駆け抜けた思いはこうだった。ブリキの木こりはブリキ製だから空洞であり、心臓がない。『南回帰線』の青年ミラーはブリキの木こりの片割れだ。舞台では臆病ライオンがようやく胸に「赤みを帯びたもの」をつけることになった。ライオンは勇者になった。ブリキの木こりもついに胸に「赤みを帯びたもの」をつけて喜色満面となり、うれしそうにみえた。ドロシーが‘There is no place like home,’というせりふを繰り返していると、カンザスの田舎は輝きはじめた。

『南回帰線』と自伝的三部作は、児童文学の傑作とされるフランク・ボーム作『オズの魔法使い』（一九〇〇）に通底している。しかし、『わが生涯の書物』のフランス語版（ガリマール社、一九五七）の巻末に掲載されている五千冊におよぶ読書目録にはフランク・ボームの作品は載っていない。そこで英語版『わが生涯の書物』（一九五二）を繰ってみる。第十四章「演劇」は青年時代に劇場通いをしていたミラーについての語りである。「高校へ通学しはじめたころから二十歳前後まで」のミラーは土曜の夜にはブルックリンの劇場で観劇していたと述べている。「少なくとも二百本ぐらいの劇を観た」というミラーは二十本のタイトルを書き連ねているが、そこには『オズの魔法使い』が出てくる。同書の第十一章『わが心の物語』においても『オズの魔法使い』についての言及がみられる。少年時代の遊び仲間であったルイを追想するくだりがあり、「扉にまたがっ

ているルイ」の塀についてミラーは以下のように述べている。

塀には今後のイベントの広告、色鮮やかな巨大ポスター（『サニーブルック農場のレベッカ』、『東への道』、『オズの魔法使い』、バーナム&ベイリーのサーカス、バートン・ホームズの旅行談、フーデーニの奇術、ジェントルマン・コーベット、『道化師』、不朽の『ピーター・パン』に主演するモード・アダムズ、等々）が貼ってあった。

『南回帰線』に「ナイフをぜんぶ引き抜いてみると、血も傷跡も痛みもない」と書き込んだミラーは、かつての自分が心臓を失ったブリキのヘンリー・ミラーであることを自覚していたのであって、十年以上を経て用意周到に『わが生涯の書物』のなかに伝達の回路をそっと装着したのである。

参考資料・文献

- Baum, Frank.. *The Wizard of Oz*: Culver City ; MGM/UA Home Video, Inc.
- Martin, Jay. *Always Merry and Bright The Life of Henry Miller* : Santa Barbara; Capra Press, 1978
- Miller, Henry. *Capricorn Notes*. Humanities Research Center; University of Texas
- *Les livres de ma* . Paris : Gallimard, 1957
- *Letters by Henry Miller to Hoki Tokuda Miller*. New York : Freundlick Books, 1986
- *Nexus*. Paris : Obelisk Press, 1960
- *Sexus*. 1949 : rpt . New York ; Grove Press, 1961
- *The Air Conditioned Nightmare*. New York : New Directions, 1945
- *The Books in My Life*. New York : Directions, 1952
- *Tropic of Capricorn*. 1939 : rpt. New York ; Grove Press, 1961
- フランク・ボーム『オズの魔法使い』 幾島幸子 訳、岩波少年文庫、

二〇〇八年。

フランク・ボーム『オズのふしぎな魔法使い』宮本菜穂子 訳、松柏社、

二〇〇三年。

J. T. B. ロビンソン『<からだ>の神学』山形孝夫 訳、日本基督教団出版局、一九六四年。

ヘンリー・ミラー『回想するヘンリー・ミラー』本田康典、小林美智代、泉澤みゆき 訳、水声社、二〇〇五年。

—— 『セクスス』井上健 訳、水声社、二〇一〇年。

—— 『ネクサス』田澤晴海 訳、水声社、二〇一〇年。

—— 『南回帰線』松田憲次郎 訳、水声社、二〇〇四年。

—— 『冷暖房完備の悪夢』金澤智 訳、水声社、二〇〇八年。

—— 『わが生涯の書物』本田康典、他七名訳、二〇一四年。

【付記】

本稿は構想中の作品『「南回帰線」物語』を構成する一章として意図されています。

「編集」の楽しみ — 『英文学会誌』第 50 号記念号に寄せて

鈴木雅之

宮城学院女子大学英文学科の機関誌『英文学会誌』第 50 号記念号、誠にお目出とうございます。心からお祝い申し上げます。美しい表紙の『英文学会誌』は、英文学科の重要なメディアであり、現在と未来の英文学科生に向けての大切なメッセージです。

* *

ご承知のように、東北初の女学校として 1886 年に誕生した宮城女学校は、創設時からキリスト教に基づく高等女子教育を目的とし、宗教教育、音楽教育、なかんずく英語教育においてとくに顕著な教育成果をあげてきました。英文学科は東京以北の女子大学のなかではもっとも伝統のある学科のひとつなのです。本学が「英語の宮学」と通称される理由もここにあります。かつては沢山あった英文学科も大学改組等でその名称を変えてしまったところが多く、「英文学科」という貴重な名称を現在も保持している大学は、全国でもそう多くはありません。1971 年創刊の『英文学会誌』のバックナンバーを読み返すことは、長い歴史をもつ英文学科の豊かな伝統を辿ることにほかなりません。

2009 年 10 月英文学科に赴任したわたしは、『英文学会誌』に強い関心をもちました。これまで研究書や学術論文集そして学会の機関誌編集にあれこれと携わってきましたので、英文学科の過去と現在を知るためには古い『英文学会誌』を読み様々な情報を入手するのが最適と思ったのです。『英文学会誌』の編集に携わるようになったのも、このようなわたしの関心の持ち方と無縁ではありません。最初に編集したのは、赴任した翌々年 2011 年度の第 40 号です。以来、特命教授を退職した 2020 年 3 月(第 48 号)

に至るまでの9年間連続して、幸い編集作業に関わることができました。その間、創立130周年記念号と題した第45号(2017)、Barbara Bourke先生の退職記念号の第40号(2012)、第47号(2019)では、英文学科を卒業後、イオン環境財団事務局長(2019年現在)に就かれた山本百合子さんから、「この地球を次世代に引き継ぐために」と題して在校生へのスケールの大きいメッセージをいただきました。

2011年3月11日の東日本大震災では、自然とは、慈愛あふれるだけでなく時には鋭い牙をむくもの、まるで二つの顔を持つヤーヌス神のようなものであることを骨の髄まで知らされました。当日の英文学科図書室の様子を活写した増富和浩先生の記事(第45号)や震災を卒論に結びつけた高橋佳代さんのエッセイ(第40号)などは、今後も貴重な記録となるでしょう。43年間アメリカ文学を講じてこられた両角千江子先生のご逝去を悼みまた36年間英文学科副手を務められた阿部ひとみさんのご退職を祝したのは、第47号です。『英文学会誌』の表紙デザインには、大英図書館のImage Onlineを利用して無尽蔵のイメージ・画像の宝庫を涉猟しながら気に入った絵を選びました。わたしの好きなイギリスの木版画家Thomas Bewick(1753-1828)の木版画を使わせていただいたこともありました(第48号)。

手元に赴任した年の『英文学会誌』第38号(2010)があります。この号にわたしは、“‘Practise is Art’: The Politics of Inscription in William Blake’s *Laocoön*”と題した論文を掲載していただきました。これが英文学科紀要『英文学会誌』に寄稿したわたしの最初の論文です。以後、第41号(2013)、42号(2014)、45号(2017)と、在職中、合わせ4度論文を掲載して頂きました。

編集作業の楽しみのひとつが「編集後記」です。せいぜい250~300字しか入らない空間ですが、そこに苦労話だけでなく寄稿者への感謝とか英文学科の未来への思いとか、多様な要素を詰め込むことができます。わた

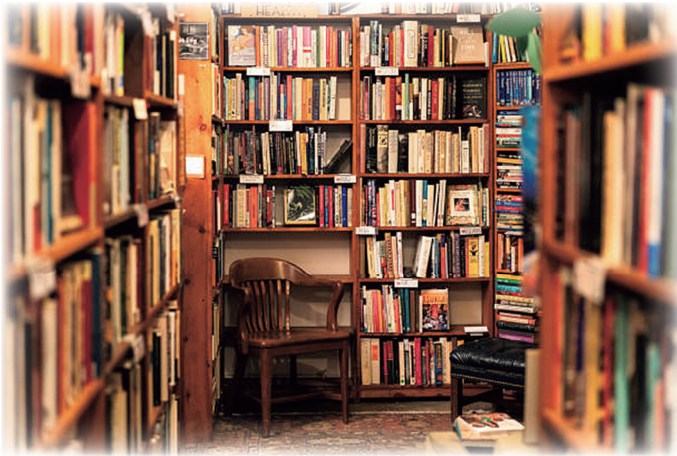
しが最後に編集した第48号(2020)では、編集後記の終わりに、わたし自身のこれからへの展望もこめて“Tomorrow to fresh woods, and pastures new”と書きました。ジョン先生も第49号(2021)の巻頭エッセイで取り上げて下さっていますが、これは英文学史で超有名な作品からの引用です。果たして、出典は誰の何という作品か、お分かりでしょうか？

「メディア(媒体)にしてメッセージ」である『英文学会誌』には、大きな可能性があると思います。編集は楽しいです。これから『英文学会誌』の編集を担当される方は、受験生にも楽しんでもらえるよういろいろと工夫をこらして下さい。

継続して欲しいことのひとつは、社会で活躍する先輩の紹介です。活躍する先輩の姿ほど後輩に勇気と希望を与えてくれるものはないでしょう。国内でも有数の長い歴史と豊かな伝統をもつ英文学科には、国内のみならず海外でも大活躍している先輩が沢山います。そういう先輩から時折、在校生に向けてのメッセージを発信していただくことは、学生たちのそしてわたしたちの視野を広げる良い機会になると思います。

(2021年12月17日記)

2021 年度 論文



Authentic material: From the Real World to the Classroom

John Wiltshier

Contents

Abstract	17
Type of text?	18
‘authentic’?	18
‘adapted’?	18
‘authentic-like’?	19
‘restricted’?	19
Context?	20
place?	20
audience?	20
Communicative purpose?	21
Type of task?	21
Using authentic texts	22
Arguments for using authentic texts	22
Difficulty level	24
Selecting Material	25
Summary	26
References	27

Abstract

If I ask teachers would you prefer to teach archaic, seldom-used English which only appears in ESL textbooks to illustrate grammatical points or authentic English that is used in the real world – there is only one answer, right? They want

to teach authentic English, real English as used by native speakers. However, classrooms are not the real world, and our learners are not at native-speaker level. So, is authentic language – taken from the real world -appropriate to use in the classroom? Isn't authentic material too difficult? How can we make such input comprehensible to our students? How does the communicative purpose change when language is moved from the real world into the classroom? And in such a new environment can it still be defined as 'authentic'?

Type of text?

'authentic'?

For clarity, it is important to define what is meant by the word 'authentic' when talking about authentic texts for use in language learning. Chris Hale the editor of a recent book to which I contributed, describes authentic texts as ones that; "are created with the native (or native like speaker) in mind... they are not designed (and therefore "graded") according to the needs of second language learners" [Wadden, P. & Hale, C. (eds.), 2019, p. 78]. In Jeremy Harmer's words; "authentic material is language where no concessions are made to foreign speakers", [Harmer, 2015, p. 306]. So, authentic materials are not created. They are un-simplified originals which are delivered at natural speed.

'adapted'?

Adapted authentic texts, as the label implies, refer to authentic texts which have been changed in some way. This is done to make the authentic text comprehensible to students. For example, idiomatic phrases may be replaced, accented English could be re-recorded, odd grammatical constructions could be changed to become regular etc. So, adapted-authentic materials are simplified versions of authentic texts and may be delivered at slower than normal speed.

'authentic-like'?

Authentic-like material is written specifically for the purpose of language teaching, but aims to contain the same features as authentic texts; i.e. repeats, false-starts, fillers etc. Authentic-like texts are written in a controlled, thoughtful way, but should sound natural, at least that is the aim. How closely 'authentic-like' resembles 'authentic' material will depend on how the material is created and the skill of the author. If material is semi-scripted or unscripted as opposed to fully written-out, it is more likely to resemble an authentic text in style.

'restricted'?

The fourth label 'restricted' I am borrowing from Jim Scrivener's book *Learning Teaching*. *Scrivener* uses the term 'restricted exposure' to contrast with the other three categories¹ defined above. By restricted he means; "*recognisably simplified... including an unnatural high number of examples of a specific target item*" [Scrivener, 2005, p. 113]. I think anyone who has taught ESL anywhere in the world knows the type of texts Scrivener is referring to here. All restricted material must be created using scripts.

Having now defined what an authentic text is and how it is different from three other text types commonly used in ESL materials, we can move on to issues that educators should be aware of related to the selection of authentic texts for classes. When an authentic text is transported into a classroom the *context* will change and the *communicative purpose* of the text may change.

¹ [Scrivener, 2005, p. 112]. more loosely defines authentic to mean "a text which is realistic – or reasonably like a normal natural text" (p. 113)" and therefore groups; authentic, authentic-like and adapted-authentic under the all-encompassing term *authentic exposure*.

Context?

The context for audio or video texts includes the place where the interaction or monologue took place and the original participants. The context for a written text includes the original publication and the intended audience whom the author had in mind when they wrote the piece.

place?

An ESL classroom should create a unique, positive environment for language learning. Compared to the real world classrooms are safe (or should be) and they can provide a low-stakes communication environment allowing students to focus on fluency without worry about making mistakes. However, an ESL classroom is not the same as the real world. It's only a pseudo-communication space. Therefore, any authentic material; material written for the real world, when moved into a classroom will automatically be extracted from its original context. For example, a conversation that originated from a dentist surgery, with all the emotions involved in visiting the dentist, may lose relevance when used in a classroom.

audience?

The other part of context is the original audience. Any communication spoken or written is not done in a vacuum, even for written scripts the writer has an audience in mind when writing. The new audience is our students. How far removed are our students from the original intended audience is something that needs to be taken into consideration when selecting texts.

For example, if I record a mother talking to her 6 month-old baby the language is authentic – generated by a competent native speaker- It is most definitely real language²

² probably an example of *motherese*– Simplified language that adults tend to use when talking to babies or young children

However, if I use this authentic language in a class with my students, there is a danger of it lacking relevance or being un-interesting because, quite simply, my students are not 6 month old babies!

No authentic text, by definition, was written for language learning. Hence the intended audience and the place (presuming you are teaching in a classroom) will change. Does this matter? This is a judgement call for the teacher or programme coordinator to make after assessing how changes to context may affect the relevance or interest of a text to their students.

Communicative purpose?

The second thing that may change is the original communicative purpose: i.e. Why the text was written in the first place. However, unlike 'audience', which definitely will change, the communicative purpose does not necessarily change when an authentic text is used in a classroom. Whether or not it changes will depend on what type of task is set.

Type of task?

If the task set is similar in nature to the communicative purpose the author intended, then I will argue this can be called an *authentic task*: i.e. reading an English newspaper in class to find out the headline news or the weather. The purpose the newspaper was written for and the purpose of the task match. Therefore, both the text and the task can be classed as authentic.

In contrast, if the task set is to circle all the examples of the past progressive tense on page one, the text is still authentic, it is the same newspaper, but the task is not. In such instances, the label authentic for both text and task would be inaccurate.

To summarize thus far, for language used in classrooms to be classed as au-

thentic it must be unaltered language that competent speakers have generated. The relevance to students of the material content will be affected by the degree of similarity between the original context and the teaching context. And finally how the text is used in the class, the task assigned, should share a similar communicative purpose to the original.

Using authentic texts

Arguments for using authentic texts

Having defined what a relevant, authentic text is, the advantages of using them can be considered. Alan Waters in *'Advances in Material Design'* reviewed course books at that time and concluded that the norm for course books was to include 'simple accounts'³ which;

"... have many of the attributes of authentic texts in terms of layout, subject-matter, cohesion, and so on, but, in most cases, the language, while naturally sounding, lacks the idiomaticity and complexity of normal native-speaker discourse... [Waters, 2009, p. 315]"

In the terms I defined above, what Waters is saying is that course books are being created using only *authentic-like* texts, rather than using authentic material taken from the real world and that this has some deficiencies. John Snow goes further;

"Exposing a listener only to graded material is like feeding a child exclusively on baby food and then wondering why the child can't cope with an

³ A label used by Henry Widdowson to describe texts that lacked complexity [Widdowson, 1979]

adult diet" [Wadden, P. & Hale, C.(eds.), 2019, p. 78].

Authentic-like materials though will probably continue to be written for course books⁴, especially lower level course books. Such material, if scripted, needs to be well-written to sound natural and be similar in character to authentic texts. Or the texts should be created unscripted. Unscripted or semi-scripted video or audio will tend to contain more of the characteristics of authentic texts than ones wholly scripted.

However, the argument is that unless students are exposed to authentic language they are never going to get used to processing it. Harmer states;

"it is vital for students to get practice dealing with written text and speech where they miss quite a few words but are still able to extract the general meaning" [Harmer, 2015, p. 306]

This perhaps challenges what we may think of as 'a difficult text'. What Harmer is saying is that the text needs to be difficult, more difficult than the students can easily cope with. That is what makes them active in the language acquisition process.

In addition, Scott Thornbury (2005) points out that written language is organised in sentences while authentic spoken language is usually organised in clauses, where longer utterances contain a series of clauses linked together by words such as; *and, but, so*.

In addition, spoken authentic speech may only loosely follow grammatical rules and will normally be two-way involving turn-taking, unless one person is

⁴ The reasons include; cost and ease of production as well as appropriateness.

dominating (mansplaining!) the conversation. There will be feedback through back-channelling, showing the listener is understanding (*i.e. aha, yeah, no-way*) and evaluations (*i.e. that's terrible!*). Authentic speech will also likely contain some idiomatic expressions and perhaps some local dialect items. Pronunciation may also vary from standard forms with delivery in a regional accent. If authentic materials are used in class such features naturally remain and our students can benefit from being exposed to them.

These positive benefits were found when Lansford [Lansford, 2014] interviewed teachers to find out their thoughts after having used authentic material in class. He sums up his teacher's thoughts as follows; Authentic material ...

1. helps prepare learners for the 'real' world of communication.
2. guides learners toward the language they need for their particular context.
3. motivates learners to communicate, because they help make communication 'real'.

Two specific teacher quotes summarize some of the benefits;

'The advantage of authentic materials is that they give higher-level students exposure to unregulated native-speaker language – the language as it is actually used by native speakers communicating with other native speakers. [Lansford, 2014]

and

'I see authentic materials as key in receptive skills and learning conventions – “authentic listening” to speakers, ideally on video, in particular... The authenticity of the materials makes them authoritative. [Lansford, 2014]

Difficulty level

Difficulty level of a lesson or unit for students comes from a combination of the difficulty of the text combined with the difficulty of the task. A difficult text with a very simple task has an overall level of being fairly easy, and vice versa. Just looking at the text alone can be misleading. In addition, the level of support provided by the teacher will affect the difficulty felt by students.

Authentic material comes in various levels of language difficulty, not all is difficult. In fact, some are quite simple in terms of language construction. More often than not the perceived difficulty is with the delivery speed. Normally spoken conversations, speeches, presentations will be incomprehensible to students whose ears have not got used to material delivered at native speaking speeds.

Difficulty of a task is determined by the outcome required, combined with the overall design and complexity of the task itself. A well-designed task should have a series of steps which guide students. By accomplishing each step, the students become prepared to successfully complete the final task. This is the design of the Connections series with each stand-alone lesson preparing students to complete the 'Final Project' at the end of every unit.

On the contrary, where tasks are too difficult or are vague, or the task rubric is not clear, this only serves to confuse, or worse, produce feelings of *'I can't do this, I'm not good at English'* which leads to demotivation. Active participation and successful completion of the tasks is paramount.

Selecting Material

The teacher or programme coordinator is responsible for selecting appropriate material. Appropriate means challenging, but not beyond the students. Students should be able to understand the text sufficiently in order to complete the task and must feel they have a chance to succeed at the task as this is vital to

maintaining motivation.

When making a course book, first a theme is selected, this is the easy part. Then the finding and selecting of the most appropriate material begins. There is a huge amount of material available on the web, in articles, books, films etc. so selecting appropriate short audios or video segments and blending them into lessons and ultimately into cohesive units of study is no small undertaking. Experienced teachers may be able to do this, but it is a very time consuming process. A quicker way is to find a course or series that has already done this (i.e. Connections) allowing the teacher to channel their energy into teaching and supporting students learning.

Summary

This article has defined authenticity in terms of both text and task and has raised awareness of how changes to context affect relevance and interest. Benefits of using authentic material were outlined and things to be aware of when selecting authentic texts explained. In conclusion, ideal material uses an authentic text (unaltered) whose original context is not too different from your students' and combines it with a task that preserves the original communicative purpose of that text.

Authenticity should be considered when selecting material, but it is, of course, not the only thing. Equally important is how intrinsically interesting, engaging and relevant a specific text is and how well a teacher uses the text with their students.

That said, I do believe, that designing a course around authentic materials cultivates students' cognitive processing of language, unlocking language that students already possess at a knowledge level. This unlocking process enables students to move from being English learners to become actual English users, boosting confidence and preparing them for the real world outside the classroom.

References

- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching (5th Edition)*. Harlow: Pearson.
- Lansford, L. (2014, May 16th). *World of Better Learning*. Retrieved from Cambridge University Press: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2014/05/16/authentic-materials-classroom-advantages/>
- Long, M.H. & Doughty C.J. (2009). *The Handbook of Language Teaching*. UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching (2nd edition)*. Oxford: Macmillan Education.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. London: Pearson.
- Wadden, P. & Hale, C. (eds.). (2019). *Teaching English at Japanese Universities*. New York: Routledge.
- Waters, A. (2009). Advances in material design. In M. & Long, *The Handbook of Language Teaching* (pp. 311-326). Blackwell.
- Widdowson, H. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Putting Showcase Portfolios to Work

Darren Kinsman

Introduction

Overview of the writing classes

In the second semester of the 2020-21 academic year, I taught two second-year, academic writing classes at Miyagi Gakuin University. I assisted students with the writing process in two principal ways: by giving feedback and guidance on their essay drafts and by taking an unorthodox approach to showcase portfolios.

Showcase portfolios in the context of the writing classroom are meant to house a student's finest written work. Since portfolios are often embedded within a larger pedagogical approach favoring student reflection, students are commonly required to look through their completed written assignments at the end of the semester and select their best writing samples to populate the newly created showcase portfolios. In addition, students are also asked to include a written justification for their choices. Because they are simply meant to display the products of the writing process, these portfolios can exert no influence on the writing process itself.

In contrast, my students started creating their portfolios at the beginning of the semester and were expected to add all of their final submissions to it throughout the academic year. This approach supplied the motivation necessary to spend the time needed to create writing samples that were sound in relation to structure, style, and content. Once an assignment reached this level of quality, I would grade it and request that the student add it to their portfolio. It was hoped

that this approach would result in quality writing, a good grade, a sense of closure, and a feeling of satisfaction when adding a completed assignment to the portfolio and seeing it in situ. In this way, the showcase portfolio is no longer a passive repository for writing products, but instead takes on an active role in the writing process.

It was hoped that any frustration the students might feel because of the high standards would be offset by the potential motivation and satisfaction supplied by the portfolio. I suspected that the students would not differentiate between the writing process itself and the portfolio since there were so tightly interwoven.

The Process

In the first week, students downloaded an example showcase portfolio from Microsoft Teams that I had created using (MS) Word. It employed the stylistic elements the students were to use in their own portfolios: Times New Roman, 12-point font and 1.5 spacing. It included a title page, an automatic table of contents, and five short writing samples. It could serve as a valuable reference document for students when creating their own portfolios and could be referred to for teaching purposes. In addition to this example portfolio, students also downloaded a showcase portfolio template that I had made. It was a copy of the example portfolio without any writing samples included. These two documents were used to decrease the cognitive load on the students during the portfolio creation process and to make effective use of class time. Soon after going through these documents with them, the writing activities began.

I supplied students with an essay type: descriptive, process, narrative, and so on and then asked them to choose their own topic. Students then used MS Word to do prewriting tasks, followed by multiple drafts submitted via MS Teams. After each submission, I gave feedback using MS Teams and in the classroom. Once a

student's submission met the required standards, I graded it and asked the student to add it to their showcase portfolio. Draft copies and other writing activities were no longer needed at that point since the process itself was not being evaluated.

By the end of the semester, the students had copies of all their writing assignments in their portfolios. I helped them to update the automatic table of contents before they submitted their portfolios. Although I made comments on the portfolios, I did not grade them.

Grading

It is common for teachers who use portfolios in process writing classes to have students make a working portfolio, which houses everything they are currently producing in their writing class. It includes prewriting tasks and multiple drafts of the same assignment. All or part of this portfolio can serve as the student's assessment portfolio, which is assembled by the student to demonstrate to the teacher that they have met all of the learning objectives. This approach is based on the view that formative assessment is a more authentic way of evaluating a student's writing abilities than summative assessment, which normally involves students writing an essay within a set time limit at the end of the semester as an indicator of writing ability.

In contrast to this form of assessment, I simply graded the writing samples that the students added to their portfolios. Thus, the product of the writing process was evaluated rather than the process that created it and no summative assessment was used. This approach was a compromise between formative assessment on the one hand and summative assessment on the other.

Survey

At the end of the semester, I invited my students to participate in an online Google Docs survey in which they could give their opinions on the writing

process and the showcase portfolios. Although the participation rate was small, the reactions were informative. The survey responses will be presented, analyzed, and discussed later in this paper.

Literature Review

This section considers primarily three sources: Farrell (2011), who traces the mutations and migrations of the portfolio into various contexts over six centuries; Barrett (2011), who advocated for ePortfolios in the 1990s and 2000s; and Batson (2017), who favors a complete replacement of the educational system with new theories of learning embedded within an electronic portfolio environment.

Overview of portfolios

The word “portfolio” has its origins in the 18th century Italian term, *portafogli*, a combination of *portare* meaning “carry” and *foglio*, meaning “leaf” in the stationery sense (Collins Dictionary, n.d.). In “From Portafoglio to Eportfolio: The Evolution of Portfolio in Higher Education,” Orna Farrell traces the history of the portfolio from Renaissance Italy, where it served as a tool for artists and architects, to the present day ePortfolio in education (2020, p.2). How has the unassuming portfolio been able to transition from a flat case designed to hold and carry artistic and architectural samples during the Italian Renaissance 600 years ago to an online existence in Web 2.0?

The portfolio’s adaptability and resilience lie in its elegant underlying concept. Unlike a book, whose leaves are bound together, preventing subsequent evolution and reorganization post creation, a portfolio’s unbound nature allows for its contents to be changed and rearranged, giving it extensive adaptability and functionality.

Another important aspect of portfolios is their ability to allow for chronological sequencing of everything from written assignments to a student's entire academic career, revealing how learning experiences are interconnected (Batson, 2017). However, there is nothing inherent in the portfolio concept that necessitates chronology. An alternative grouping could be thematic, for example.

Origins of the portfolio and eventual adoption by educators

During the Italian Renaissance, artists and architects used portfolios to gather and carry samples of their work to various locations for viewing or submission (Farrell, 2020, p. 2). Over time, the portfolio's contents were also referred to as a portfolio. The portfolio concept would eventually spread to other European countries and be adopted into vastly dissimilar contexts, from finance and government to education (Farrell, 2020, p. 2).

By the 1970s, centuries after the portfolio made its debut, it found its way into the US education system (Farrell p. 2). Portfolios were compatible with novel educational paradigms emerging at that time and in subsequent decades. Many educators were seeking new and more authentic assessment approaches, particularly in relation to writing, which they considered to be a process activity (Farrell pp. 2–4).

Initially a large manila envelope, the student portfolio was used as an assessment tool by teachers and showcased a students' best work (Farrell pp. 2–4). In the 1980s it was used to document "...student progress, process, competency, and achievement over time" and served as a way for students to reflect on their learning (Farrell, 2020, p. 5). Use of electronic portfolios grew from the late 1980s to the late 1990s as computers began becoming more mainstream (Farrell, 2020, p. 6).

Competing conceptions of the portfolio

Clearly, portfolios are flexible tools that can be effectively used within a wide spectrum of educational approaches. Because of this, and the exponential growth in computer and digital network technology, there are countless conceptions of what portfolios should include, as well as how to utilize and access data within them. Perhaps the most salient aspect of digital and online portfolios is unlimited capacity. Without data limits, one can create a complex interconnected multilayered network.

The portfolio, being essentially a container, is limited by its physical size. However, its digital offspring has no physical boundaries. It can house an unlimited amount of data of any digital media type, which can be easily copied and shared over a global network. It has also made it possible for students to add to their portfolios, experiences that are part of school life but happen outside of the classroom (Batson, 2017). The gulf between a physical portfolio and an online one is like comparing a physical photo album and a digital photo library capable of containing every image one has ever taken.

In the digital environment, the disembodied portfolio functions as a metaphor, just as a Microsoft Word folder is a digital stand-in for the once ubiquitous paper folder. The ability to establish links between various documents and different media types, and to access them instantly on single device, has led many to abandon the physical object entirely.

The ability to build large, diverse portfolios was made possible with the advent of computers, and the internet. Although Web 1.0 ePortfolios were digital versions of paper-based portfolios, they could accommodate the addition of video files evidencing student “progress and achievement” (Farrell p. 6). Helen Barrett advocated for the use of ePortfolios in the early 1990s since they could offer

instant access to both portfolios in progress and product portfolios which demonstrated student competency (Farrell, 2020, p.9). By the late 1990s student portfolios had become mainstream, morphing into student-created hypertext networks (Farrell, 2020, p. 7). In addition, portfolios developed a public face as they became part of the world wide web (Farrell, 2020, p. 7). This version of the portfolio was popular in writing classes but did not go mainstream until the 2000s when education technology itself became mainstream within the larger context of eLearning (Farrell, 2020, pp. 7–8).

The migration of portfolios to the web allowed for more connectivity, links to other online digital data, and a greater audience for the portfolio. By the time Web 2.0 materialized, digital technology was so ubiquitous that focus could shift to portfolio pedagogy (Farrell, 2020, p. 8).

Farrell cites Abrami and Barrett's (2005) position that there are three main purposes for ePortfolios: to show process, for assessment, and to showcase students' work (Farrell, 2020, p. 9). Process and personal development portfolios can provide an environment well suited for learning (Farrell, 2020, pp. 9–10). Between 2010 and 2020, studies on ePortfolios offered empirical support of the various theoretical arguments underpinning their use in education (Farrell, 2020, p.10). Although portfolios were initially used to showcase a student's work or for assessment purposes, ePortfolios are used by some educators as a learning tool, employing concepts like student reflection, student curation of contents, and manager mentors (Farrell, 2020, p. 9).

Barrett (2011) advocated heavily for rubric-based ePortfolios for use in schools that established both outcomes and criteria. She believed that e-Portfolios had two faces: process and product. With teacher feedback and student reflection, a student's mastery of skills is meant to improve over time. With the goals of the

course in mind, the student selects samples of their work that serve as evidence of goal acquisition. These writing samples are accompanied by justifications for their selection, and together, form the locus of the teacher's evaluation. Barrett maintained that implemented as prescribed, the portfolio could engender in students: identity; ownership; self-awareness; judgment; responsibility; educational development; sharing; meaning making; and management skills, attributes which purportedly readies the students for knowledge work in the information age. However, some educators wanted to go even further.

In 2011, Batson called for the complete replacement of the current educational paradigm with one built on a type of discovery learning, buttressed by social interaction, and digital technologies within an ePortfolio framework. He maintained that the internet has not only vastly increased the amount of information but has altered the very nature of information itself, necessitating a new educational paradigm that shifts the focus from teaching to learning experiences, which take place both inside and outside of the classroom. In Batson's conception, the student has agency and is responsible for showing evidence of their learning in an electronic portfolio, which can integrate all the imputed data and make it searchable. He maintains that the skills used to create such a portfolio are in demand in the knowledge economy.

Although there is no universal agreement on how to define a portfolio or how to use one in the classroom, many scholars on the subject often discuss the need for portfolios to be purposeful, and for the students to reflect on their work and justify the choices they make regarding portfolio inclusion. Metacognition, student ownership, and an emphasis on process, student-centered classrooms, and formative assessment are also common themes in portfolio scholarship. Many of these aspects are discussed by Barrett (2011). These ideas represent a shift from

students as empty vessels to active and conscious creators of knowledge. As a result of this shift in mindset, the teacher becomes a facilitator and mentor who evaluates student intellectual growth over time (Barret, 2011).

The relationship between the portfolio and the writing process

Articles on portfolio use in the writing classroom commonly involve the writing process since teachers often use portfolios for formative assessment purposes, and the writing process is a formative approach to teaching writing. However, these portfolios can become complex and difficult to manage when more than one type is involved and portfolio assessment is employed. As Farrell (2020) states, “Portfolios are a good idea, but should not be made complicated.” Considering this, the writing process can be effective without being embedded within a portfolio assessment model. Assessment can be achieved in other ways, for example by grading a student’s final draft, a viable compromise between portfolio assessment—which often evaluates the process—and summative assessment, which often takes place at the end of the semester in test-like conditions. Using a showcase portfolio to motivate students to produce quality writing samples and then grading the product, rather than the process, is a simple and effective use of portfolios in a writing class where the process writing is used. Creating a showcase throughout the year can motivate students and give them a sense of satisfaction.

Methods

At the end of the 2020 fall semester, English undergraduate students in two of the author’s second-year academic writing classes in Miyagi Gakuin’s English Department were invited to participate in a Google Forms survey about the use of portfolios in the class but were under no obligation to do so. A link to the survey

was available online. The opening and closing dates and times for the survey were also given. Students who did not wish to participate in the survey had the choice of declining after entering the Google Form survey environment and reading the rationale which was supplied both Japanese and English. Names and student numbers were not collected in order to ensure the anonymity of the participants. Of the 32 students in both classes, 12 took part in the survey, which was composed of 5 sections, all of which were translated into Japanese. Survey results are in the form of charts and graphs generated by Google Forms.

The Survey

Section 1 carried the title of the survey:

ポートフォリオアプローチ 評価調査 *Portfolio Approach- Evaluation Survey*

Section 2: *Survey Rationale*

この調査は、ライティングクラスでのポートフォリオの使用に関する学生の見解を評価するためのものです。これには、インストラクターによるポートフォリオの例、ポートフォリオテンプレート、学生が作成したポートフォリオが含まれます。このデータは、インストラクターが論文を書くために使用し、宮城学院の英文学部の出版物である英文学会誌に提出され、査読者により掲載するかどうか検討されます。学生の個人名は論文では使用されません。参加することで、学生のライティングコースがより良くなります。

This survey is to assess the students' views on the use of portfolios in the writing class. It includes the instructor's use of a portfolio example, a portfolio template, and a showcase portfolio. The data will be used by the instructor to write

an article which will be submitted to Miyagi Gakuin's English Literature Department's English Department Journal (英文学会誌) for consideration. Students' names will not be used in the article. Participation will help make the writing course better for you and other students.

This was followed by a checkbox for informed consent.

Section 3 was called *Personal data* and requested: age, current year of program, first language, and previous portfolio experience.

Thirty-two percent of the students from the two classes took part in the survey. They were either 19 or 20 years of age, 58% and 42% respectively. All participants chose Japanese as their L1. Only 8% of them had any previous experience with portfolios.

Section 4 was called 調査の質問 *Survey Questions* and included a Likert scoring table for reference:

1 = まったくそう思わない / strongly disagree

2 = 同意しない / disagree

3 = 賛成でも反対でもない / neither agree nor disagree

4 = 同意する / agree

5 = 強く同意する / strongly agree

Survey results: Likert statement 1-7

1. I am glad that I could create a portfolio of my essays.

エッセイのポートフォリオを作成できてうれしいです。

12 responses

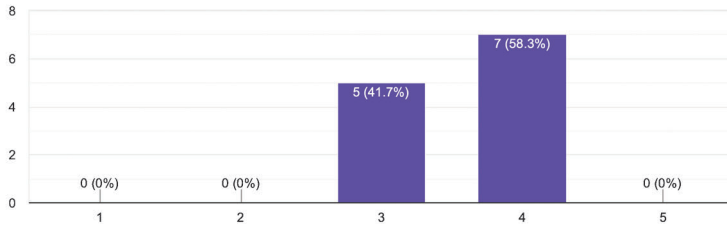


Chart 1

Nearly 42% of those surveyed neither agreed nor disagreed with the statement that they were glad that they could create a portfolio for their essays. However, most students agreed with the statement. No one strongly agreed or disagreed.

2. I felt satisfaction when I added completed essays to my portfolio.

完成したエッセイをポートフォリオに追加したとき、私は達成感を感じました。

12 responses

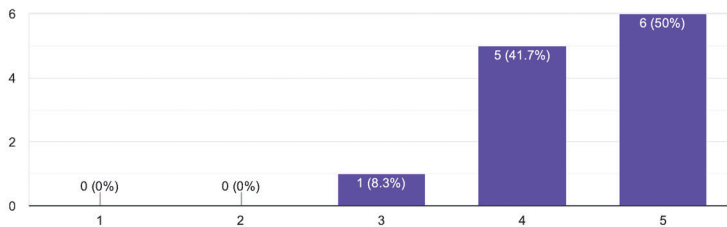


Chart 2

“Completed essays” refers to the student essay submission that I graded and asked the student to add to their portfolio. Students overwhelmingly agreed with the statement that they felt satisfaction when they added completed essays to their portfolios, with 50% agreeing and 41.7% strongly agreeing.

3. Revising essays with feedback from others helped me to become a better writer.

他の人からのフィードバックでエッセイを改訂する...ティングスキルが改善することに役立ちました。

12 responses

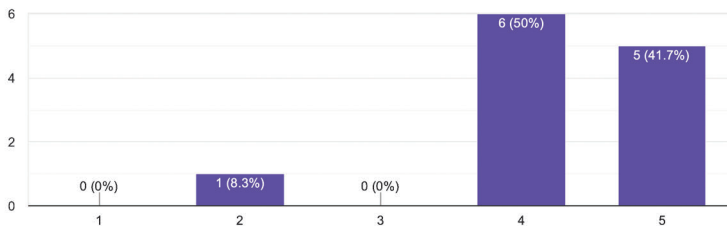


Chart 3

Students viewed the writing process, which was influenced by the portfolio, as beneficial, with 92% agreeing or strongly agreeing with the statement that revising essays with feedback from others helped them to become better writers. Only one student disagreed with the statement.

4. My portfolio demonstrates how my writing skills have improved.

私のポートフォリオは、私のライティングスキルがどのように向上したかを示しています

12 responses

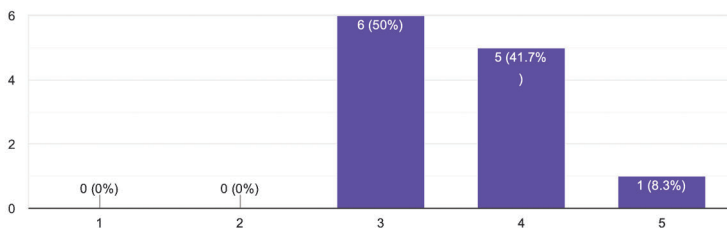


Chart 4

Fifty percent neither agreed nor disagreed that their portfolio demonstrates improvements in their writing skills.

5. The example portfolio was useful. サンプルポートフォリオは役に立ちました。

12 responses

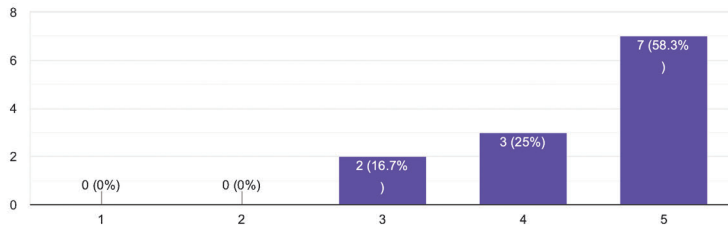


Chart 5

To give the students a clear conception of what a completed portfolio should look like, an example portfolio created with MS Word was made available at the beginning of the semester on Microsoft Teams. The author referenced it for teaching purposes throughout the semester. No one disagreed that the example portfolio was useful 16.7% neither agreed or disagreed, 25% agreed, and 58.3% strongly agreed. Since nearly 92% had no previous experience in creating a portfolio, it is likely that having a model to refer to greatly reduced their anxiety level.

6. The portfolio template helped me to create my own portfolio.

ポートフォリオテンプレートは、自分のポートフォリオを作成するのに役立ちました。

12 responses

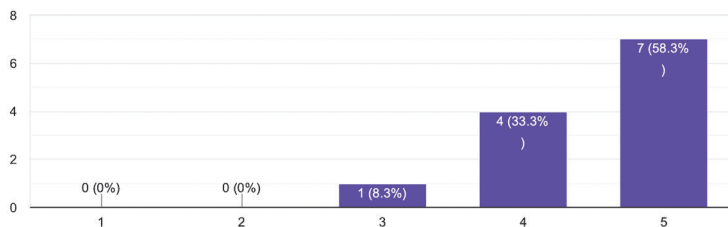


Chart 6

The portfolio template, an MS Word document modeled after the example

portfolio, was made available to students on MS Teams at the beginning of the semester. It was formatted, so students needed only to copy and paste final draft essays into it. The statement that the portfolio template helped them to create their portfolio elicited more agreement than any other in the survey, with nearly 92% agreeing and 58.3% strongly agreeing. This high agreement rate was likely due to the students' lack of experience with portfolio creation.

7. Portfolios should be used in every writing class.

ポートフォリオはすべてのライティングクラスで使用する必要があります。

12 responses

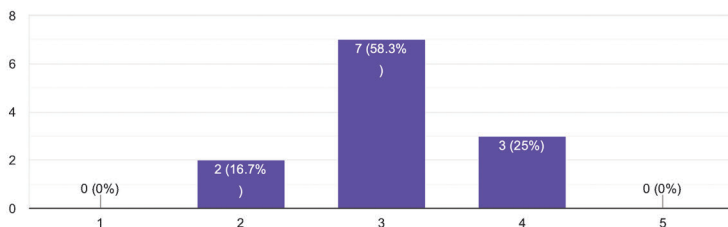


Chart 7

When confronted with the statement that portfolios should be used in all writing classes, only 25% agreed, while 16.7% disagreed, and most students at 58.3%, neither agreeing nor disagreeing.

The reason for these responses may be the apprehension that agreeing with the statement could result in these time-consuming portfolios being adopted in other writing classes. Some students had told me that a greater amount of homework was being given in their classes since classes went online due to measures taken to limit the spread of the coronavirus.

Survey results: Open questions 1 &2

The final section of the survey consisted of 2 questions, “What did you like about this portfolio approach?” and “What did you dislike about this portfolio approach?” The questions were written in both Japanese and English and students were free to respond in either language.

*Responses in Japanese have been translated into English.

Question 1: What did you like about this portfolio approach? このポートフォリオアプローチの何が気に入りましたか? (Misprinted in the survey).

Student 1: 英語のライティングスキルが上がったこと / My English writing skills have improved.

Student 2: 自分の書いたものがまとまっているところ / My writing became more organized.

自分の好きなトピックについて書けたこと / I could write on topics that I liked.

Student 3: 自分が書いたものを見直すことができ、成長が感じられるのでいいと思いました。 / I think it's good because I can review what I wrote and see the improvement.

Student 4: We could decide the topics freely.

Student 5: 自分が書いたものを見直すことができ、成長が感じられるのでいいと思いました。 / I think it's good because I can review what I wrote and my development.

Student 6: フィードバックがしっかりしてたところ / Getting helpful feedback

Student 7: 達成感が得られた。 / I got a sense of accomplishment.

Student 8: I liked my writing skills to rise.

Student 9: Easy to make.

Student 10: 自分のポートフォリオを見て、達成感がでた。 / Looking at my portfolio, I felt a sense of accomplishment.

Student 11: 自分のライティングスキルが向上していることが見てわかること。まとめて見ることが出来るので見返しやすい。 / You can see that your writing skills are improving. / It is easy to look back because you can see them all together.

Student 12: まとめることで達成感が生まれた。 / Looking at my portfolio, I felt a sense of accomplishment.

Figure 12

Question 2: What did you dislike about this portfolio approach? このポートフォリオアプローチの何が嫌いでしたか？

Student 1: 特にありません。 / Nothing in particular.

Student 2: Nothing special.

Student 3: ポートフォリオの作り方が分からなくて困惑した。もう少し細かく教えてもらえると助かる。 / I was confused because I didn't know how to make a portfolio. It would be helpful if he could teach me a little more.

Student 4: 他の人のミスをチームとして負うこと。 / To bear the mistakes of others as a team.

Student 5: 作る過程が大変だった。難しかった。 / The process of making was difficult.

Student 6: 何回も修正・提出すること。 / Correct and submit many times.

Student 7: 例文が欲しかった。 / I wanted an example sentence.

Student 8: It was a difficult to make a portfolio.

Student 9: 特にありません。 / Nothing in particular.

Student 10: Sometimes the submission deadline was short, so I couldn't think

about essay or review it.

Student 11: 細かい修正が多くて面倒だった。 / Making many small corrections was troublesome.

Student 12: ポートフォリオの作り方が分からなくて困惑した。もう少し細かく教えてもらえると助かる。 / I was confused because I did not know how to make a portfolio. It would have been helpful if you could have taught me in a little more detail.

Conclusion

Over hundreds of years, the portfolio has expanded well beyond its initial use as a case to hold artistic and architectural items and is currently being used by many educators who promote student agency and place more emphasis on process than product. However, even in such educational contexts, the showcase portfolio has little or no impact on the writing process itself. By having writing students begin creating one at the beginning of the semester and requiring that all of their essays be of showcase portfolio quality, the portfolio takes on an active role in the writing process, encouraging a deeper engagement with the drafting process and generating models of writing created by the students themselves. This leads to motivation to produce even more quality writing and elicits a sense of satisfaction when essays meet those quality standards.

The survey regarding my writing class reveals that overall, the students' attitudes toward the writing process as well as my particular use of the showcase portfolio were positive, particularly in terms of the value students placed on the completed portfolio itself; the sense of satisfaction when adding essays to it; feedback during the drafting process; and the usefulness of the example portfolio and the accompanying portfolio template.

In conclusion, portfolios can be a powerful educational tool and can have complex, digital and online iterations encompassing thousands of data points. However, for teachers who wish to access some of the benefits of portfolios while avoiding complexity, giving the showcase portfolio an active role in the writing class is a viable option. It occupies the middle ground between more traditional summative assessment approaches and portfolio assessment models. The author is currently researching additional ways of employing portfolios to further access their potential in improving writing classes.

References

- Barrett, H. (2011). Balancing the two faces of ePortfolios. *British Columbia Ministry of Education: Innovations in Education, 2nd Edition, 2*, 291-307.
- Batson, T., Coleman, K. S., Chen, H. L., Watson, C. E., Rhodes, T. L., & Harver, A. (Eds.). (2017). Field guide to eportfolio. *Washington, DC: Association of American Colleges and Universities*.https://drive.google.com/file/d/1Igh-2bh47wHN_LMXV3gBTlyh-WT7IMOmD/view
- Batson, T. (2011). Situated learning: a theoretical frame to guide transformational change using electronic portfolio technology. *International Journal of ePortfolio* 1(1), 107-114. <http://theijep.com/pdf/IJEP34.pdf>
- Burner, T. (2014). The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature. *Studies in Educational Evaluation* 43,139-149. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.03.002>
- Collins Dictionary. (n.d.). Foglio. In *Collinsdictionary.com dictionary*. Retrieved November 27, 2021, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/portfolio>

Farrell, O. (2020). From portafoglio to eportfolio: the evolution of portfolio in higher education. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1)19, pp. 1–14.

DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.574>

2021 年度
新任教員挨拶



新任教員挨拶

Jennifer Green

My name is Jennifer Green, and I started working as an assistant professor with the English Department this school year. I received my master's from the University of Oxford, where my research focused on Japanese EFL learners' knowledge of and encounters with English taboo language. It is my goal to research more into areas of English that have had little attention. This includes some of the so-called "darker" sides of English and how they are often misunderstood by EFL learners.

However, my main priority has been and always will be teaching the new generation to become skilled users of English, guiding students from my experiences as both a learner and a teacher. As a learner of Japanese that struggled in the past with speaking, I understand the frustration and loss of self-identity that can happen when learning a language. As a teacher that has been teaching English in Japan over the past 7 years, I also understand the unique difficulties that Japanese language learners face. From these experiences, I am able help students strategize ways to counteract any language difficulties that they face.

Moreover, I hope to be a positive role model for students both as a woman and as an immigrant. Life as a woman is not always easy, nor is life living in a foreign country where the majority do not speak your language. However, these challenges and how I have dealt with them have made me into a better and more empathetic person. I hope that students can see how I overcame difficulties in my life and similarly turn their own difficulties into experiences that foster their growth as perseverant and open-minded individuals.

I am delighted to teach at this university, where I get to play a part in the

lives of what will become a group of strong, well-educated women that will go out into the world and be successful in whatever endeavors they choose to do.

2021年度 英文学科生の活動



ESL (English Speaking Lounge)

伝えたい思い

1年 本庄ななか

ESL を始めてはや7ヶ月。

現在の英語運用能力は入学前とは別物になったと感じています。難しい英単語や英文法だけでなく、日常使われている英語フレーズやネイティブの発音を耳にすることによって、授業などで培われた英単語や文法をアウトプットする機会が増え、自分の英語力に自信がもてるようになってきました。

英文学科で学んでいても、日本で過ごしている限り日常で使うのは90%以上が日本語です。この環境下で、今以上にもっと語彙を増やして海外の人とコミュニケーションをとれるようになりたいと思い、入学当初から頻繁に ESL を利用し始めました。

初めは、文法や語彙を意識しすぎて会話に間ができて苦労していました。



Steven 先生と ESL で話す本庄さん（本人右）

現在は、一番大切なことは正しい英語を使うのではなく、いかに相手に伝えようという意思をもっているかだと思います。

コロナ禍で人と人の距離が大きくなりましたが、ESL という機会を設けていただけていることに感謝したいです。

The Importance of Speaking Actively

1年 森 葉月

ESL の存在は入学前から知っていて、とにかく英語を話せるようになりたいという思いで利用し始めました。高校時代から英語が得意だった私は、自分の英語運用能力は悪くない方だと思っていました。

しかし、いざネイティブの先生と話すと、意味が理解できなかつたり、理解できても間違った文法で話すのが怖かつたりと、言いたいことを的確に伝えることができませんでした。そこで、このままではいけないと思い、まずは失敗を恐れずに話すことを心がけました。すると、回を重ねて



Alex 先生と ESL で話す森さん（本人右）

いくうちにだんだんと自分の考えを言えるようになり、入学当初に比べると、積極的に発言できるようになったと感じています。

最近、授業で学んだフレーズを使うことで、学んだ英語をより自然に使えるように努力しています。私には「スラスラと英語を話せるようになる」という目標があります。それを叶えるために、身につけた積極性でこれからも精進していきたいです。

オンライン留学報告

I was an English User because I was passive.

3年 赤間 芽依

ハワイ大学マノア校（オンライン）

(2021.2.9-2021.2.27)

約10か月の留学が確定した矢先、新型コロナウイルスの感染拡大により、留学を断念させられました。「留学」という1つの大きな夢が壊され落ち込んでいたところ、先生から「オンライン留学に参加してみませんか」とお誘いを受けました。私はすぐに参加することを決意しました。私が即決断をした理由は、留学という夢を諦めたくなかったからです。そして3週間、1日2時間ネイティブスピーカーのもとで、オンライン留学に参加することになりました。

1日の活動は大きく2つありました。前半1時間はテーマを与えられた中で、ハワイ大学の学生と会話。後半1時間は、先生1人と約15人の留学生でテーマについて話すというものでした。留学初日、先生から「このクラスでは恥ずかしがってはいけません！間違えを恐れなくてください！自信を持って！」と言われました。このことは当たり前のように思えて、実はとても重要なことです。先生からは留学中、常にこのことを言われま

した。わからない表現などがあればハワイ大学の学生に聞き、生の英語を身に付けていきました。また、ハワイの文化なども教えていただき、英会話教室とは違う学びも得られました。そして日を重ねるごとに積極的に発言することができるようになりました。

特に印象的だった活動は、留学生各自で1分前後の動画を作成し、みんなに見せるというものでした。作成する動画のテーマは自由で、料理、趣味、自宅周辺についてなど様々でした。私はハワイの方々の方が多くが雪を見たことがないとおっしゃっていたので、雪が降っている様子の動画を作りました。この活動も各自の自信を高めるものでした。

この留学を通し、英語力が上がったことはもちろん、積極性を高めることが出来ました。自分から学びにいかないと、成長はしません。この経験から、失敗を恐れずに何事もチャレンジをしようと意識が変わりました。英語力だけでなく、積極性も得ることができた留学でした。



オンライン留学中の写真（本人2段目の左から2番目）

オンライン留学を通して

3年 工藤 結花

ハワイ大学マノア校（オンライン）

(2021.2.9-2021.2.27)

私は2年次の春休みに、ハワイ大学のオンライン留学に3週間参加しました。元々1年間の交換留学を予定していましたが、コロナウイルス感染拡大の影響を受け、留学が中止となってしまいました。大学生活の中で留学が一番の目標だったので、どんな形でも良いからそれを実現したいと思い、オンライン留学に参加させて頂きました。

オンライン留学ではハワイ大学の方と様々なテーマでディスカッションをしたり、日本のことを紹介したりしました。また自分でテーマを決め、それにまつわる1分程度の動画を作るなど今までやったことのないことに挑戦することができました。

私はプログラムの中で「一番に発表する」という目標を立てて参加していました。最初は物怖じしてしまい先生の言っていることが分かっているのに喋れなかったり、間違っていたらどうしようと勇気が出なかったりしました。けれど、先生が繰り返し「間違っても良いから話して」と仰ってくださったおかげで少しずつ授業に積極的に参加できるようになり、最終日に目標を達成することができました。また、毎日英語で会話をしていたので単語の引き出しが増え、留学参加前より内容の濃いディスカッションができるようになりました。

今回このプログラムには英語力向上のために参加しましたが、それ以外にも積極性が身に着きました。直接会っていないからこそ、自分の考えや感情が伝わるように表情や身振りを意識したり、たくさん言葉を重ねてお互いが理解しあえるようにしたり、オンライン留学だからこそ得られた経

験がありました。また、対面の留学とは違い自宅で受講できるので、気持ちに余裕を持って参加できました。留学に行ってみたい方はもちろん、興味はあるけど海外に行くのは不安な方にもぜひチャレンジしてみてください。

オンライン留学を経て

4年 西平 ゆう

ハワイ大学マノア校（オンライン）

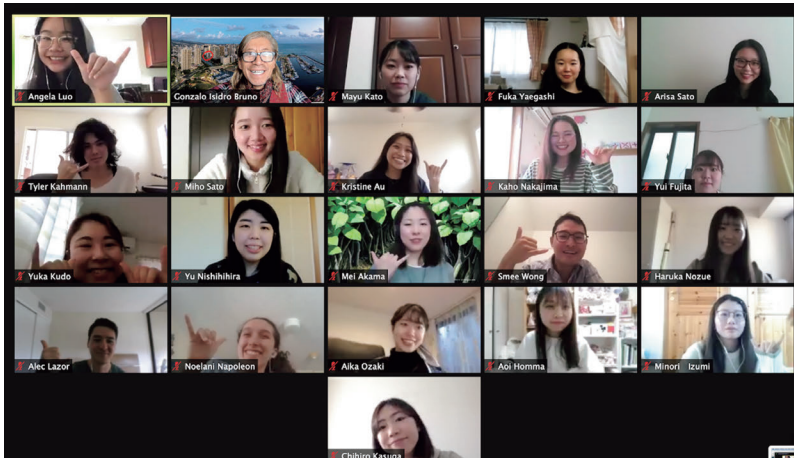
(2021.2.9–2021.2.27)

まずは、どのような授業を受けたのかを簡単に説明します。授業が始まると、まずは30分間事前に決められたトピックをハワイ大学の学生とフリートークしました。ここでの会話で英語力とコミュニケーション力を大きく向上させることが出来ました。ハワイの文化やスラング、ボディランゲージ等を教えてもらい、一方、私は日本文化を現地学生に教え、異文化交流を楽しみました。それが終わるとオンライン留学生同士でペアを組み、現地学生とどのような会話をして、何を学んだかを報告し合いました。人から聞いたことをさらに人に伝える必要があるので、ここでも相応の英語力が求められ、英語を勉強するモチベーションを上げることが出来たと思います。そして最後にクラス全体でその日の成果をそれぞれが発表するような形でした。

私はオンライン留学を通じて、予め目標を設定することの大切さを学ぶことが出来ました。初回の授業では、初対面の人と30分間話すことだけでもハードルが高く感じ、ましてネイティブの方と英語で話すとなると緊張して受身の姿勢で臨んでしまいました。ですが、せっかくの機会を無駄にするまいと反省し、毎日自分で目標をたてて取り組むことにしました。

例えば、「今日は5回自分から質問しよう」とか「一番初めに発言してみよう」などです。日々目標を達成していくことで自身の成長を感じ、また当初は抵抗があったフリートークも楽しみになりました。オンライン留学中だけに限らず、今後はあらゆる物事に対して事前に目標をたて、達成できるよう努力を重ねていきたいです。

現在はコロナ禍で留学が難しい状況ですが、交換留学以外にも自身の語学力を高める方法はたくさんあると思います。オンライン留学もその一つのツールとして、意欲のある方はぜひ挑戦して頂きたいです。



ハワイ大学生・交換留学生全員で撮った写真（本人3段目の左から2番目）

オンライン留学での学び

4 年 八重樫風花

ハワイ大学マノア校（オンライン）

(2021.2.9–2021.2.27)

私は 2 月初旬から 3 週間、ハワイ大学マノア校のオンライン留学 (GEO) に参加しました。オンライン留学の受講を決めた理由は、自己成長に繋がることをしたい、コロナを理由にやりたいことを諦めたくないと思ったことです。私は、3 年生の前期にハワイ大学に留学予定でした。しかし、コロナの影響で渡航できず中止となってしまいました。コロナ禍で留学を中断、中止せざるを得なかった学生は私だけではありません。多くの学生たちが辛く、悔しい決断をしてきました。そのような状況下に置かれた私達に、英文学科の教職員の方々がこのオンライン留学を提案してくれました。

授業は火曜日から土曜日までの週 5 日、ハワイと日本をリアルタイムで繋ぐオンラインレッスンでした。受講した内容は Speaking に重点を置いた授業で、英語での Discussion やハワイ大学の学生との交流、課題で Vlog 撮影などを行いました。さらに、私は GEO のレッスンの他に International English Conversation Club にも参加し、ハワイ大学の学生だけでなく、韓国やメキシコの学生たちとの交流もしました。授業内で特に印象的だったのは、ハワイ大学の学生との交流です。画面越しではありましたが、現地の学生との交流を通して文化や価値観の違い、多様性を感じることができ、視野を広げることに繋がりました。

オンライン留学を通して、現地に行くことだけが留学ではないと感じました。コロナ禍でもできる新しい形の留学を体験し、「学びたい」「成長したい」という気持ちがあればいつでも挑戦できる環境があるということ

に気が付きました。何かを理由に自分がやりたいことを諦めるのではなく、広い視野から物事を見つめ、できることに挑戦していくことが大切だと思います。

最後に、私達にこのような機会をくださり、サポートしてくれた英文学科の教職員の皆様には本当に感謝しています。ありがとうございました

TOEIC e ラーニング学習報告

私の e ラーニングの活用法

2年 小川 愛加

私は e ラーニング受講にあたり、一度解いた問題は徹底的に理解するということを意識し、TOEIC 学習に取り組みました。膨大に知識が広がる英語学習において、出題される英単語や文法はひとつの出会いだと捉え、出会ったものは吸収すべきだと考えています。e ラーニングを学習し終わることを目標にするのではなく、徹底的にひとつひとつ覚えていく方法によって TOEIC の点数を大幅に上げることができました。

e ラーニングを受講しようと思ったきっかけは、コロナ禍の生活にあります。コロナによって在宅の時間が増える中、e ラーニングのオンラインで TOEIC 学習を集中的にできるという点がとても魅力的に感じました。私は学習意欲の低下や生活の怠けを自覚していたので、e ラーニングの受講を機に TOEIC 学習のモチベーションをあげようと思い、受講を決断しました。

e ラーニングのシステムはとても利用しやすく、実際の試験に即した問題を通して実践的かつ効率的な学習をすることができました。私はひとつの問題、特に間違えた問題には徹底的に取り組む方針をとっていたので、間違えた問題を一覧にして再度取り組めるシステムはとても有効でした。

また、ひとつのセクションの問題の種類が豊富で、取りこぼしなく実践できるものだったと感じます。

以上の学習を踏まえて、個人的な単語練習・文法・訓練なども併せて、TOEIC の点数を短期間で 200 点ほど上げることができました。実際に点数の向上に努めて大切であると思うのは、TOEIC の仕組みを知り、形式に慣れる、徹底的に着実に知識を積むことの 3 点です。この 3 点で効率的に学習にコミットできる eラーニングはとて素晴らしい教材であったと感じています。個人的な学習で補うべき点もありますが、eラーニングの活用は結果が伴うとても有益なものになりました。

TOEIC eラーニングは点数を上げるチャンス！

2 年 清水 美里

長期休みに勉強しようと思ったけれど、実際に勉強を始めてみると三日も続かなかったという体験をした方は少なからずいらっしゃると思います。私はそれを体験したことのある一人です。そのため、重い参考書を開かずに、オンライン上で学習することができ、さらに学校に資金を負担していただけるのであれば、TOEIC のテスト対策をし、点数を上げる良い機会になると思い、TOEIC eラーニングに申し込みをしました。

申し込んだ結果は大成功でした。受講後、「こんな点数が自分でも取れるのか」と驚くほどに高い TOEIC の点数を取得することができました。TOEIC eラーニングを持続的に続けるうえで、大学内での受講者内順位や、自分自身が 1 日に行った時間が表示されることが、学習を続けるモチベーションに繋がったと思います。毎日何分勉強していたかを見ることで、「今日も頑張った」と自分を褒めることにつながり、毎日受講をする活力へとつながりました。

そして、受講中は、長文読解や 5W1H の聞き取りをする問題に重点を置き、問題を解きました。それにより、TOEIC の試験本番では、長文を早く読む力がつき、リスニング問題では、5W1H の部分に集中して聞き取る癖がついたことによって、問題が解き易くなりました。また、これだけではなく、点数が大幅に上がった要因として、受講中に問題の解説がすぐに見られることや、問題の復習が何度も手軽にできることがあったと感じます。

最後に、TOEIC e ラーニングは、オンライン上での学習でありながらも、しっかりと取り組んだだけ、紙の参考書に取り組んだ時と同じように、良いテスト結果が出ると身をもって体感しました。また、パートごとの学習により、長文読解が私の弱点となっていることが明らかとなりました。TOEIC だけでなく、他の英語関連のテスト対策をするときも、オンライン学習を活用しながら長文問題に重点を置き、学習していきたいと思いません。

2021年度 英文学科活動報告



2021 年教員研究・教育活動報告

遊佐典昭

研究活動

コロナの影響で研究課題「文法性の錯覚から見た第二言語処理の解明と、その英語教育への応用」(科研基盤 (B)) を延長した。実験ができないうちに、研究は予定の目標までは達成していないが、zoom を利用して多くの国内外の学会や研究会に参加し、有益な情報を得ることができた。また、従来の研究をまとめて来年度中に複数の論文を発表予定である。また、今年度実施できなかった複数の実験を来年度は実施するために、共同研究者と打ち合わせを行った。

発表

1. Koichi Otaki, Manami Sato, Hajime Ono, Koji Sugisaki, Noriaki Yusa, Yuko Otsuka, and Masatoshi Koizumi. "Case and word order in children's comprehension of wh-questions: A cross-linguistic study," International Symposium on Issues in Japanese Psycholinguistics from Comparative Perspectives (on line), September 11th. 2021.
2. Cornelia D. Lupsa, Noriaki Yusa, Jungho Kim, Kuniya Nasukawa, Masatoshi Koizumi, and Hiroko Hagiwara. "Effects of annual quantity of second language input on pronunciation in EFL environments," International Symposium on Issues in Japanese Psycholinguistics from Comparative Perspectives, September 12th. 2021.

論文

1. Yusa Noriaki (2021) "Review of *An Invitation to Second Language Acquisition Research: From Theory to Experiment*," *Journal of Japanese Linguistics* 37(1). 125-131. <https://doi.org/10.1515/jjl-2021-2035>

社会活動

1. 日本英語学会理事、評議委員
2. 日本英語学会学会賞(著書)審査委員
3. 日本第二習得学会顧問

4. 言語科学学会企画委員
5. Canadian Journal of Linguistics (論文査読委員)

科学研究費の受領

1. 「文法性の錯覚から見た第二言語処理の解明と、その英語教育への応用」(基盤研究(B)、代表)
2. 「OS 言語からみた「言語の語順」と「思考の順序」に関するフィールド認知脳科学的研究」(基盤研究(S)、分担)
3. 「動詞先行型危機言語と日英語から見る身体運動・言語・認知の関係とその普遍性」(基盤研究(B)、分担)

教育活動

今年は、例年通り英文学科の『ことばと人間』『英語音声学』『生成文法』『英語学基礎セミナー』『生成文法』『卒業論文セミナー』、これに加えて大学院の『英語学演習』および他学科の『特殊研究』を担当した。コロナの影響で、後期の『卒論論文セミナー』以外は遠隔で講義を行った。学部の講義(zoom 使用)は、講義が一方的にならないように、毎週課題を事前に掲示し、グループワークを毎週行い、講義後に課題を提出することで、講義が一方的にならないように工夫した。

増 富 和 浩

研究活動

本年度は、学科長を担当したが、昨年度から引き続きコロナ禍での学科運営であったため、一年を通して様々な案件への対応に相当な時間を割くことになった。このため、従来取り組んできた英語名詞句の統語特性を中心とした研究課題に思うように取り組むことができなかった。当初は、これまでの研究成果を総括した上で、新たな視点を加えた研究課題に取り組む予定であったが、それらを来年度以降に持ち越さざるを得ない結果となったことは大変残念に感じている。

一方で、学科教員間のコミュニケーションを十分に取ながら学科運営を進めることができたことで、コロナ禍においても、在学生の学習環境への影響は最小限にとどめることができたと感じている。この点は幸いであった。

今後の感染状況は依然として不透明ではあるが、来年度に向けて研究計画を再検討するとともに、今年度の経験をもとに研究活動の時間を確保するように努力したいと考えている。

論文

本年度の研究活動が上記のような状況であったため、今年度は具体的な論文等を示すことができず残念ではあるが、現在準備中の研究内容を来年度の早い時期に論文等にまとめて発表したいと考えている。

社会活動

今年度、日本英語英文学会の評議員に選出されたため、総会および役員会議を通して当該学会の運営に参加した。また、本学の併設校ではあるが、宮城学院高校の学生に対して高大連携授業の学科担当として高校2年生および高校3年生を対象とした授業の運営を行った。

教育活動

新型コロナウイルス感染拡大対策として、今年度の前期はほとんどの授業を遠隔で行い、後期は対面授業と遠隔授業が混在する状況での授業運営となった。本学において、遠隔授業が長期化することは初めての経験となるため、様々なトラブルの発生が予想されたが、英文学科の学科長として、学生および教職員間の連絡等が円滑に進むように配慮し、概ね支障なく英文学科全体の授業運営を行うことができた。

また、私自身が担当する1、2年生対象の文法関連科目、および3、4年生対象の「英語学基礎セミナーⅠ・Ⅱ」、「卒業研究セミナーⅠ・Ⅱ」等のゼミ科目に関しても、ほぼ例年どおりの学習成果を達成できたと考えている。

John Wiltshier

研究活動

This year I continued my work as an educational consultant for the new series *Connections* published by Pearson Canada. <https://www.pearsonerpi.com/en/elt/integrated-skills/connections>. The series is a task-based course which integrates the 4 skills; reading writing speaking listening and includes project work in each

unit. The series is being used by teachers in North America, South America and the Middle East. In addition to acting as consultant for this series, this year I am co-authoring level 5.

In Japan I have been involved with updating the online resources; *My Mobile World* that accompany the English Firsthand series of which I am co-author.

研究発表

Wiltshier, J.M. (2021, March). "Authentic English: from the real world to your classroom". Pearson Canada Teacher Workshop, Toronto, Canada (online).

教育活動

Disruption to normal teaching continued this year due to the COVID19 pandemic. Despite becoming more familiar with online delivery platforms (Microsoft Teams / Zoom) it has been good to be able to get back in the classroom for over half the classes this year. The Listening class continues to use a 'time-free' style where work is set online for the week, with review and test classes held on campus.

Once again the Pearson Progress test was not administered this year as planned due to administration difficulties caused by COVID19. However, like last year the TOEIC test was held online in May and December. The English Speaking Lounge (ESL) in the department was moved online last year and has remained largely so but a fall-off in numbers suggests it is more effective face to face. From 2022 the ESL will have both online and Face to face times. Hawaii University stopped offering their 'Online study abroad' programme so we are currently looking for an alternative.

British Hills for the 1st years again had to be cancelled because of the COVID19 situation.

I am hoping that things can return to normal in 2022.

酒井 祐輔

研究活動

2021 年度は昨年度に引き続きヴァージニア・ウルフ (Virginia Woolf) の作品『灯台へ』 (*To the Lighthouse*, 1927) に関する論文執筆に取り組んだ。当初に想定していた以上の時間を要したものの、英語論文として形にする目途がつき安堵している。学内で『幕間』 (*Between the Acts*, 1941) について研究発表をさせて頂く機会を得、その成果を紀要論文にまとめることができた。研究会でフィードバックを頂いた先生方にはこの場を借りて感謝申し上げたい。今後は『波』 (*The Waves*, 1931) に取り組み、2022 年度中の論文化を目指す。

論文

Yusuke, Sakai. “‘That Razor Edge of Balance’: Liberalism, Community and the State in *To the Lighthouse*.” *Studies in English Literature*. English Number 62. 2022 年 3 月 (掲載予定) .

酒井祐輔「ヴァージニア・ウルフの『幕間』におけるリーダーシップとオーサーシップ」『人文社会科学論叢』第 31 号、2022 年 2 月。

研究発表

酒井祐輔「ヴァージニア・ウルフの『幕間』におけるリーダーシップとオーサーシップ」2021 年度第 2 回人文社会科学研究所新所員研究会、2021 年 8 月。

その他

コラム：酒井祐輔、カリヨンの調べ第 32 回「私たちの共通の生」『河北新報』、2021 年 11 月 6 日、朝刊、21 面。

教育活動

昨年度から一気に進んだ教育現場への ICT 技術の浸透をいかに生かすかを考えさせられた 2021 年度だった。今年度は、全学的な要請に応じる形で主に 2 年生を対象とする「英米文学の世界」の授業にアクティヴ・ラーニング的な手法を取り入れることに取り組んだが、そこで役立ったのが、LMS による課題提出機能だった。外国文学の授業にアクティヴ・

ラーニング的な手法がどの程度通用するか、当初は不安が大きかったが、LMS の課題提出機能を駆使して条件を整えることで、内実のあるディスカッションが成立することが判明した。学生の満足度も高いようであり、今後は実施方法をさらに洗練させていきたい。

3・4年生向けのセミナーにおけるレポートや論文の執筆支援に関しても、LMS 等を使うことで内容や書式についてのアドバイスをを行うことが容易になったが、執筆はやはり孤独な作業になりがちで、セミナーが研究・執筆についての苦労や悩みを学生同士が共有する学び合いが重要であると再確認させられた。今後は学生によるプレゼンテーションやディスカッションの機会をより充実させていきたい。

田島優子

研究活動

今年度は、ナサニエル・ホーソーンの中期以降の作品、特に『緋文字』と『七破風の屋敷』を取り上げ、女性登場人物がもたらす「シンパシー」が、ホーソーンの「ロマンス」という文学ジャンルの変遷にどのように影響を与えているかという点に着目して研究を行った。口頭発表でいただいたご指摘をもとに今後考察を重ね、来年度以降に論文として発表する予定である。

書評

「山口ヨシ子著『異性装の冒険者たち——アメリカ大衆小説にみるスーパーウーマンの系譜』（彩流社、2020）」『アメリカ文学研究』第58号、日本アメリカ文学会、pp. 104-109、2022年3月。（印刷中）

講演

「「シンパシー」による共同体——ナサニエル・ホーソーンの『緋文字』に見るロマンスの「中間領域」」宮城学院女子大学人文社会科学研究所第30回公開講演会、Zoom ミーティングによるオンライン開催、2022年1月。

口頭発表

「「シンパシーによる和解——『七破風の屋敷』における中間領域」」日本ナサニエル・ホーソーン協会東京支部7月例会、Zoom ミーティングに

よるオンライン開催、2021 年 7 月。

科学研究費の受領

「19 世紀アメリカン・ルネサンス期の小説に見る病の隠喩」（基盤研究(C)、代表)

社会活動

1. 日本ナサニエル・ホーソーン協会役員
2. 日本アメリカ文学会東北支部役員
3. 宮城学院女子大学人文社会科学研究所文学部門委員、編集委員

教育活動

今年度の「英米文学・文化基礎セミナー」では、19～20 世紀の主要なアメリカ文学の作家（Kate Chopin, F. Scott Fitzgerald, Truman Capote など）によって執筆された短編小説を取り上げた。精読を通してそれぞれの作品を深く味わうようにしたことに加え、学生同士でのグループ・ディスカッションによる作品の考察をしてもらい、テキストで述べられている内容を根拠として示しながら論理的に説明／発表してもらおうという取り組みを重点的に行った。前期のはじめは双方向ウェブ会議システムを利用した遠隔授業で行うという制約があったため、教員と受講者や受講者間での意思疎通が難しい面もあったが、ディスカッションでは対面／遠隔にかかわらず受講者が積極的に議論を交わしてくれた。作品ごとに合計 5 回ほどレポートの提出を求め、フィードバックのために今年は新たにルーブリックを導入したが、複数ある評価基準が受講者側から明確になったのは良かったように思う。

「英米文学の世界（19～21 世紀）」では Ernest Hemingway の短編小説を精読した。こちらは家で落ち着いて受けられるとして昨年度の受講者からの評判が良かったことと、土曜日 1 校時の授業だったこともあり、今年度も非同期型のビデオ配信での授業を行った。反転授業の要素を取り入れて、ミニレポートを授業の後ではなく予習の段階で提出してもらい、また動画視聴の後に簡単な視聴確認クイズを出題するようにして、遠隔授業のデメリットをカバーするようにした。家庭の学習環境に左右されてしまうため、ビデオ視聴の際の集中度合いは人それぞれかもしれないが、レポートに関しては受講者が例年以上にテキストをしっかりと精読して執筆してくれた印象を受けた。「友人の作品解釈が自分のものとは全く異なるので興

味深かった」というコメントがアンケート等で毎年寄せられるため、今年もレポートは毎回採点の上返却し、次の授業で紹介、フィードバックするようにした。

清水菜穂

研究活動

昨年（2020年）に引き続き、アフリカ系アメリカ人女性劇作家 Adrienne Kennedy の戯曲の研究に携わった。2021年6月に日本アメリカ文学会東北支部の例会で、Kennedy 作品について、オンラインにより口頭発表した。また、2022年3月には、6月の口頭発表を大幅に加筆修正した論文を『東北アメリカ文学研究』第45号に発表した。アフリカ系アメリカ人作家の戯曲については Kennedy 以外にも視野を広げ、新たなテーマについてさらに分析を始めたところである。

研究発表

清水菜穂「Adrienne Kennedy の『劇中劇』の手法——*The Alexander Plays* の四部作をめぐる」日本アメリカ文学会東北支部6月例会、2021年6月（オンライン）。

学術論文

清水菜穂「Adrienne Kennedy の *The Alexander Plays* における劇中劇が示唆するもの——ポストコロニアル・アイデンティティの危機からの解放」『東北アメリカ文学研究』第45号、日本アメリカ文学会東北支部、2022年3月。

社会活動

多民族研究学会（MESA）大会運営委員長

教育活動

前期は「アメリカ文学史Ⅰ」「アメリカ文化史Ⅰ」「Academic Reading 1」「英米文学・文化基礎セミナーⅠ」「卒業研究セミナーⅠ」を担当した。後期は「アメリカ文学史Ⅱ」「アメリカ文化史Ⅱ」「Academic Reading 2」「英米文学・文化基礎セミナーⅡ」「卒業研究セミナーⅡ」を担当した。前後期

とも主として対面式授業を行ったが、昨年度のオンライン中心の授業形態に比べ、受講者との距離が縮まり、より細かな指導ができたのではないかとと思われる。

「アメリカ文化史」も「アメリカ文学史」も昨年より受講者が増え、期末試験の結果や期末レポートの内容が例年より質の高いものが多く、指導する立場として非常に喜ばしいことであった。

今年度が初めての担当となった「Academic Reading」では、アメリカ文化関係の様々な英文を講読した。英文の内容からその背後にある社会や文化を読み取ることを目標にしたが、受講者の読解能力が非常に高く、予想した以上の成果があった。同じく初めての「卒業研究セミナー」は16名、「基礎セミナー」は15名の受講者を数え、各自の選んだ幅広いテーマに対する指導は大変ではあった。しかし、自分自身の勉強にもなり、また受講者の柔軟な発想や思考に教えられることも多かった。論文やレポートが徐々に完成に近づくにつれ、受講者の研究能力が目に見えて向上していき、彼女たちの努力に頭が下がる思いがした。

今後は、文化論および文学研究に対する受講者の多様な関心に役に立てるよう、一層努力していきたいと考えている。

藤崎さなえ

研究活動

批判的リーディング力（CRS）を育成するための読解授業実践研究を、全国語学教育学会（JALT）のCritical Thinking SIGに発表した。批判的リーディング力を育成する授業を行いたい英語教員は、これを基にして担当する受講生にマッチする英文記事を選ぶ事により、CRSを育成する目的の授業が可能になる。現在執筆中の論文は、これまでの批判的リーディング力の評価方法に加えて、批判的思考に関する事前事後のアンケート調査、思考力テスト、授業後のレポートと希望者への口頭インタビュー結果の分析を追加した評価結果をまとめたものである。

論文

Sanae Fujisaki (2021) "Nurturing Japanese University Students' Critical Reading Skills in English Classes Using a Check Sheet" 全国語学教育学会（JALT）Critical Thinking SIG 第8号（オンライン掲載決定）

口頭発表

1. 藤崎さなえ「大学生のクリティカルリーディング（CR）を向上させる授業の開発・実践的およびその評価-CR チェックシートを用いて-」日本グローバル教育学会第 28 全国研究大会 2021 年 8 月（オンライン）
1. 藤崎さなえ「日本の大学で後期博士課程研究を行ってきた総括」全国語学教育学会（JALT）仙台支部 2021 年 9 月（オンライン）

社会活動

全国語学教育学会（JALT）仙台支部会計担当

教育活動

本年度から新たに担当したのが「卒業論文セミナー」である。受講生の中には、これまでに、書いてきた academic paper としては最長の 20 ページを書くことに対し、4 月 5 月と大きな不安を抱いていた様子も見られた。今回改めて実感したのは、自分自身が論文作成を始めたばかりの時と同様に、論文作成初心者には自分の書いたものを客観的に読んでくれる第 3 者の力が大きい点である。個人差はあるが、書いている本人たちは「大きな木全体」を見失い、「枝と葉っぱだけ」を凝視し混乱する傾向がある。授業ではこの点を繰り返し学生に説明してきた。授業が進むにつれ、何を書くかの概略 outline が徐々に明確になり、ほとんどの学生はコツコツと読み、書き進めてきた成果が実りつつある。

また、本年度の「英米文学・文化研究セミナー I・II」のトピックは前年と違いイギリスメディアの研究だったので、ほとんどの学生たちが興味を持っているイギリス皇室メーガン妃に関するイギリスの新聞社が書いた記事を比較読解し、媒体の違いによる記事のスタイル・構成の違いを学習した。後期では、様々なイギリス関連のトピックの中から、グループ単位・あるいは個人で選んだクラス（階級）、gender equality、LGBTQ、人種問題等についてグループワーク、グループ発表、クラス全体での Q-A を行った。ゼミ生たちは、既に学習していたイギリス文化に関する知識に加え、また新しい側面での理解が深まったと答えている。このゼミを通して真摯にかつ自発的に学ぶ学生の姿と、それによる成果がはっきりと見えた学生が多く、おかげで教員冥利に尽きると感じる事が出来た。

授業以外の分野では、本年度は国際交流委員会のメンバーとしてコロナ後の留学再開へ向けて手続きの見直し等のための会議を重ねてきた。

Jennifer Green

研究活動

This year has been spent setting up research to come. I was previously awarded the CUE Research Grant to conduct research on knowledge and encounters with English profanity in Japanese EFL learners, which is currently being written up for publication. I am also currently working with Paul Mathieson at Nara Medical University, who is conducting a modified replication study based on previous research that I did related to attitudes on English profanity by Miyagi Gakuin English Dept. students. We are also in discussion about working together on another project related to medical English.

In addition to written research, I have also been active at many JALT conferences this year. I gave two presentations, one at JALT Okayama and the other at the JALT national conference, where I was also conferred the Best of JALT award for the JALT Sendai chapter.

研究発表

Green, J. L. (2021). What the f*ck do I know?: Knowledge of and encounters with English profanity by Japanese learners [Master's thesis, University of Oxford]. Oxford University Research Archive.

教育活動

The majority of my lessons are skill-based, where I support students in developing the basics necessary to become English users. Of these skill lessons, I am the lead for the extensive reading program that first and second year students partake in. Students are challenged to read 450,000 words from books of their choosing over the course of two years, some of whom read far greater amounts. I have introduced book discussions to the program, along with motivational messages and weekly progress reports that include recommended reading amounts for each week. I am also looking at adding an in-person component to the class for the upcoming school year, recognizing that many students are facing fatigue from distance education due to the ongoing pandemic.

In addition to the four-skill lessons, I am also teaching the lecture course American Life & Culture. In this course, my aim is to not only provide students

with knowledge of everyday cultural customs of the United States, but also to generally raise their cultural awareness. The focus of the lesson is on America, but throughout the course, students' worldviews are questioned, and they learn to be better international citizens.

2021 年度開講 英文学科講義題目

✂ 英文学科専任教員 ✂

遊佐典昭

ことばと人間
英語音声学
生成文法 (2 年生)
英語学基礎セミナー
卒業研究セミナー

増富和浩

Grammar (1 年生)
Grammar (2 年生)
Academic Reading
生成文法 (3 年生)
英語学基礎セミナー
卒業研究セミナー

John Wiltshier

Speaking (1 年生)
Speaking (2 年生)
Listening & Vocabulary (1 年生)
イギリスの生活と文化
英語教育 (TESOL)
英語学基礎セミナー
卒業研究セミナー

酒井祐輔

Intensive Reading (2 年生)
Academic Reading
イギリスの生活と文化
英米文学の世界 (15-18 世紀)

英米文学・文化基礎セミナー
卒業研究セミナー

田島優子

Intensive Reading (1 年生)
Intensive Reading (2 年生)
英米文学の世界 (19-21 世紀)
英米文学・文化基礎セミナー
卒業研究セミナー

清水菜穂

Academic Reading
アメリカ文化史
アメリカ文学史
英米文学・文化研究セミナー
卒業研究セミナー

藤崎さなえ

Speaking (1 年生)
Writing (1 年生)
Intensive Reading (2 年生)
Listening & Vocabulary (2 年生)
Academic Reading
Academic Writing & Presentation
英米文学・文化基礎セミナー
卒業研究セミナー

Jennifer Green

Speaking (2 年生)
Writing (1 年生)
Writing (2 年生)

Reading Activity (1 年生)
Reading Activity (2 年生)
アメリカの生活と文化

吉村典子

サバティカル

✂ 非常勤教員 ✂

有光秀行

イギリス文化史
英米文学・文化研究セミナー

大貫隆史

イギリス文学史
英米文学・文化研究セミナー

岡田 毅

コーパス言語学

小倉悠輝

Intensive Reading (1 年生)
英米文学講読 (詩・演劇)

金子義明

Grammar (2 年生)
英語学研究セミナー

菅野幸子

文化交流論
英米文学・文化研究セミナー

菅野雅代

Listening & Vocabulary (2 年生)

木村春美

英語学研究セミナー

木山幸子

心理言語学
語用論

熊谷優克

英米文学・文化研究セミナー

小泉政利

日英語対照研究
心理言語学

越川芳明

英米マスメディア論

佐藤 恵

英米文学講読 (小説・批評)

島 越郎

Grammar (1 年生)
Grammar (2 年生)

鈴木 涉

英語科教育法 (2 年生)

高橋久子

Intensive Reading (1 年生)

野村忠央

英語の歴史

那須川訓也

社会言語学
英語学研究セミナー

福地和則

英語教材研究
英語科教育法 (3 年生)

熊可欣

外国語としての日本語

Alex Write

Writing (2 年生)
Reading Activity (2 年生)
文化研究 (オーストラリア・カナダ)

Barry Kavanagh

Speaking (1 年生)
Speaking (2 年生)

Bruce Leigh

Academic Writing & Presentation

Darren Kinsman

Speaking (2 年生)
Writing (1 年生)
Writing (2 年生)

Daniel J. Eichhorst

Academic Writing & Presentation
Discussion Seminar

Diego Dardon

Writing (1 年生)
Writing (2 年生)

Jerry Miller

Speaking (1 年生)

Tomomi O'Flaherty

Writing (2 年生)

2021 年度 英語英米文学専攻講義題目

☞ 指導教員 ☞

遊佐典昭

英語学演習 (心理言語学)

増富和浩

英語学演習 (統語論・意味論)

John Wiltshier

英語学演習 (児童英語教育)

田島優子

米文学演習

木口寛久

英語学特殊講義 (統語論・意味論)

☞ 非常勤教員 ☞

Bruce Leigh

英語アカデミックライティング

2020 年度 卒業論文題目

★ 遊佐ゼミ (英語学)

青木 若菜 ……The English Prepositions *In* and *With* in Japanese Cooking Names

甲能 万結 ……The Head of Japanese Compound Nouns: Prosodic Structures, Metanalyses and Sequential Voicing.

笹竹 春奈 ……The *Way*-Construction in English Education

佐藤 有咲 ……Innate Constraints on Level-Ordering

佐藤 美歩 ……The Speech Learning Model and L2 Acquisition of Voice Onset Time

瀧 由紀乃 ……The Overuse of the Definite Article in Restrictive Relative Clauses by Japanese Learners of English

匹田明花律 ……The Application of Generative Grammar to English Pedagogy: Knowledge of Phrase Structures

渡部明日香 ……Effects of Japanese Dialects on English Intonation

秋山沙耶香 ……The Structure of Japanese-English from the Perspective of Prepositions

大内 由紀 ……L1 and L2 Acquisition of Japanese Unaccusative Verbs

木村明日香 ……The Comparison of Japanese and English Passives from the Viewpoint of Adversity

佐藤恵里香 ……Corpus Research on Passive Unaccusative Verbs in Second Language Acquisition

冨手 晶 ……Cognate Object Constructions from a Pedagogical Grammar Perspective

松木 沙羽 ……Emotional Coloring on the Progressivization of State Verbs

八重樫風花 ……Linguistic Universals of Sound Symbolism: A View from
Brand Names

★ 増富ゼミ (英語学)

大槻 好 ……英語の品詞転換の発生についての研究 —形態論及び英
語史の観点からの分析—

菊地多香菜 ……英語のゼロ派生に関する英語史の観点からの考察

小関 莉緒 ……英語名詞句における形容詞の語順に関する研究

坂内 美月 ……日英語間での訳しづらさが生じる理由

村上 有紗 ……事態把握におけるスル言語とナル言語

秋山 彩葉 ……アメリカで生まれた方言に関する研究

阿部 真琴 ……英語の法助動詞が示す時制に関する統語論的研究 —must
と他の法助動詞の比較—

太田 莉乃 ……A Study on the Background and the Characteristics of Made-
in-Japan English

鎌田 楓 ……Received Pronunciation and Social Classes in Britain

佐藤 響 ……第一言語の獲得と第二言語の習得について

庄司 七海 ……日英語の動詞の用法における相違とそれを利用した英
語学習法に関する研究

高橋さくら ……日英語における主語省略の研究

樋渡 千紘 ……英語のイントネーションの習得に関する研究

堀越 佳奈 ……英語と日本語における表現形式の相違に関する研究

★ Wiltshier ゼミ (英語学)

佐藤 花歩 ……Current Circumstances and Improvements of English Gram-
mar Teaching in a Junior High School in Japan

- 中村 好美 ……The Actual Voices about English Education in Japanese Elementary Schools
- 早坂 咲 ……Effects of Extensive Reading on English Skills and the Teacher's Role in the Extensive Reading Class
- 浅野 結花 ……An Investigation of Effective Methods to Acquire a Language Naturally Through Listening in Senior High Schools and University.
- 小山 結菜 ……Materials for Effective English Vocabulary Study
- 佐藤 千紘 ……What can be Learned from English Conversation Schools and Applied to Junior High Schools and Elementary Schools
- 小松 良子 ……An Investigation into Acquiring a Second Language Through Extensive Reading Using the X-reading Website
- 佐藤 仁美 ……An Investigation into How To Motivate Students using Goal-Setting Theory in the 4-Skill Classes of Miyagi Gakuin Women's University's English Literature Department
- 米沢 梨乃 ……Creations and Evaluations of Three Types of Teaching Plans –PPP, TBLT and PT – in Japanese Junior High School English Classes

★ 田島ゼミ (英米文学・文化)

- 仙波 麗奈 ……トニ・モリスンの『青い眼がほしい』におけるピコーラの悲劇 –白人優位主義に支配された黒人社会–
- 梶谷 那菜 ……F・スコット・フィッツジェラルドの『グレート・ギャツビー』にみるアメリカン・ドリームの光と闇
- 加藤 真佑 ……エドナの人生の本質 –ケイト・ショパンの『目覚め』に見る女性の解放–

- 佐々木真理乃……トルーマン・カポーティの『遠い声 遠い部屋』における
ジョエルの自我の確立についての考察
- 佐藤 茜……F. スコット・フィッツジェラルドの『グレート・ギャ
ツビー』におけるギャツビーの死の要因
- 鈴木 梨央……ケイト・ショパンの『目覚め』にみる女性の抑圧と解放
- 高橋 優香……生き方を変えられてしまった人々 – イーディス・
ウォートンの『エイジ・オブ・イノセンス』における
社会規範による抑圧 –
- 武田奈那美……マイノリティへの憐れみ – *Other Voices, Other Rooms* に
見る少年の成長 –
- 佐藤 優花……Pecola が求めていたものは「青い眼」だったのか – *The
Bluest Eye* における人種をめぐるステレオタイプ –
- 渋谷 真由……F. スコット・フィッツジェラルドの描くアメリカンド
リーム – 『偉大なるギャツビー』におけるギャツビーの
魅力 –
- 清水芙蓉菜……ヘンリー・ジェームズが描く自我の暴走 – 「ねじの回
転」における虚像に囚われた女性家庭教師 –
- 寺澤 未帆……家庭教師の作り出した世界 – ヘンリー・ジェームズの
『ねじの回転』における幽霊の役割 –
- 中津山莉子……フラッパーに起こった悲劇 – F. スコット・フィッツジェ
ラルドの『グレート・ギャツビー』における女性達の
葛藤 –
- 沼田 さら……ジョエルの苦悩 – トルーマン・カポーティの『遠い
声 遠い部屋』における理想と現実 –

★ 清水ゼミ (英米文学・文化)

眞壁優莉亜 ……History and Culture of British Tea

相原亜梨紗 ……Hat Culture in Europe: The 15th century to the 17th century

阿部あゆみ ……化粧文化から考察する西洋人と日本人の美意識 –相違点と共通点をめぐって–

小野あすか ……児童文学の発展とジョン・ニューベリーの貢献

熊谷 未来 ……William Hogarth の絵画作品 –18 世紀イギリス社会を読み解く–

坂本 有理 ……1950-1960 年代の公民権運動から見る黒人差別 –ローザ・パークス、キング牧師の活動を中心に–

高橋 恵都 ……イギリスの子ども観の変遷と Kate Greenaway の子ども観

田中 暑真 ……西洋音楽史におけるイギリス音楽 –Edward Elgar と Gustav Holst を中心に–

安田 成美 ……ウィリアム・モリスのデザイン –平面デザインと自然描写–

菊池はるか ……先住民族と多文化共生 –同化政策の裏側を見る–

熊谷 美紅 ……Why Does Banksy Draw on the Wall?: His Messages and Popularity

佐藤 彩香 ……「メメント・モリ」から見る Hans Holbein の人生と作品

澤舘さくら ……タータンの歴史と文化 –英国文化に与えた影響–

西平 ゆう ……The Secret of the Beauty of *Ophelia*

山崎 遥 ……イギリスにおけるフットボールの歴史とフーリガン

吉田 彩華 ……庭園文化から見る日英の自然観

★ 酒井ゼミ (英米文学・文化)

- 安喰あゆみ …… A Coincidental Ending in *Oliver Twist*: Orphaned and Adopted by a Wealthy Family, the *Oliver Twist*
- 小山 梨紗 …… マクベス、破滅 一心の正しいマクベスはいかにして破滅したのかー
- 木口友加里 …… 『フランケンシュタイン』における現実と非現実 ー性別、出産、人物ー
- 西條 遥子 …… The Role of Two Faces: Metamorphosis, Human Nature and Evil in Robert Louis Stevenson's *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*
- 齋藤四季野 …… Challenges of British Society as Seen from Jane Eyre's Life: Women's Independence
- 佐藤 京 …… 『ジェイン・エア』における家庭教師の役割 ー階級・理想・自由ー
- 千田 彩加 …… キリスト教社会の中で生きるユダヤ人
- 熱海 加帆 …… 『高慢と偏見』における女性教育の重要性 ー世代や男女の価値観の違いー
- 阿部 夏実 …… 『両方になる』におけるジェンダー、固定概念 ー2つのパートの相互作用ー
- 今川奈々花 …… 現代からみる『ヴェニス商人』ーシャイロックの存在ー
- 齋藤 優花 …… 戯曲『ピグマリオン』においての理想の女性像
- 平塚可奈子 …… 『嵐が丘』の自然と自伝性
- 堀 結菜 …… 『高慢と偏見』における女性の在り方の変化 ー自分の幸せは自分で決めるー
- 箕浦 夏美 …… ジェーン・オースティンが『高慢と偏見』に込めた理想の恋愛・結婚 ーそれぞれの結婚を比べて明らかになったことー

三宅 亜実 ……『ドリアン・グレイの肖像』における美しさー肖像画の
役割ー

★ 藤崎ゼミ (英米文学・文化)

遠藤 真央 ……日本における LGBT と同性婚への理解と今後の課題

雁部 幸恵 ……Analyzing Critical Thinking and 21st Century Skills: Discuss-
ing the Reasons Why Critical Thinking are Not Taught in
Most Junior High School in Japan

戸松 美咲 ……日本に根深い「集団主義的な考え」が原因で起きる問
題を改善する方法の考察

青木 友花 ……社会心理学の観点からみた日本人とアメリカ人の心理
と行動の違いーパンデミック禍のもとでー

石川 麻紀 ……Solving Gender Inequality Problems in Japan

尾崎 美櫻 ……日本の貧困層が発生する原因とその防止策について

英文学会活動報告

2021 年

- 4 月 13 日 オンライン「はじめての TOEIC」(1 年生対象)
佐藤明宏氏
- 7 月 16 日 英文学科 OG による就職講演会①
「Web マーケティング」 四倉朱音氏
- 8 月 19 日、26 日
TOEFL ITP スキルアップセミナー
鬼頭和也氏
- 10 月 8 日、22 日、29 日
声と話し方講座 (2・3・4 年生対象)
「面接対策・話し方実践コース」
赤間裕子氏
- 10 月 27 日 英文学科 OG による就職講演会②
「高校教諭」 高橋あかり氏
- 10 月 29 日 英文学科主催
「月輪まり子 アイリッシュハープ演奏会」
- 11 月 19 日 声と話し方講座 1 年生コース
「伝える・伝わる声と話し方基礎講座」基礎編
赤間裕子氏
- 11 月 26 日 声と話し方講座 1 年生コース
「伝える・伝わる声と話し方基礎講座」展開編
赤間裕子氏
- 12 月 22 日 英文学科 OG による就職講演会③
「ホテル業界」
三浦千紘氏

English Certification

—私の勉強法—



私なりの英語学習について

4年 佐藤恵里香

TOEIC スコア：825

私は大学入学前に TOEIC 900 点を超えることを目標にしていました。せっかく大学の英文学科に入ったのだから、ただ何となく卒業するのはもったいないと思ったからです。残念ながら目標には及びませんでした。入学前と比べ、400 点程伸ばすことができました。ここでは、今回の私の取り組みを振り返りたいと思います。

まず、3 年生の春休みに TOEIC の公式 e-learning というものに申し込みました。それは文法・読解・Listening のように分野別に分かれており、本場のテストと同じような形式で問題に取り組めるものでした。しかもそれが無料で受けられると学科からお知らせが来たので、とりあえず受講することにしました。新しい勉強方法を試している時に、「これ何の意味があるの?」と思うことがあるでしょう。正直、私も何度か思ったことがあります。しかし、とにかく挑戦する、そして続けていけば意味のあるものになるのではないかと思います。実際私は、今回のテストではこの e-learning しか利用していませんが、結果につながりました。たとえその勉強方法が合わなくても、「この方法は自分には合わないのだな。」と学ぶこともできます。意味がないと決めつけず、挑戦し、続けていくことが大事なのではないかと考えます。

次に心の切り替えです。これが一番大事なこともかもしれません。英語の勉強だけの話ではありませんが、何か不安を抱えているときには人は何にも集中できません。私も勉強しているときに色々なことが頭によぎり、何も身に入らないことも多々ありました。当たり前ですが、そのような状態では無駄な時間を過ごすだけです。何か一つに集中するというのは案外難

しいです。しかし、自分がやると決めたことに取り組む時くらいは、余計なことを考えず、ひたすら取り組むしかないのだと思います。

効果的な学習方法というより、学習への向き合い方に近いですが、これが私の学習に対する振り返りです。在学中に目標の点数に届くことはありませんでした。今後も勉強を続けていこうと思います。

私の英語学習法

4年 佐藤 美歩

英検準1級取得

TOEIC スコア：805

私が TOEIC スコアアップのために意識したことは3つあります。それは単語力強化、公式問題を何度も解くこと、日常生活に英語を取り入れることです。単語やイディオムは語句問題や長文問題で重要であり、そこで時間をかけずに解くことがスコアアップにつながると思います。そのため、私は問題集を解く前やすきま時間に単語帳を読み、同時に音を聞くことで発音もできるように練習しました。また、単語集だけでなく、英単語を勉強できるアプリを入れて音を聞いたり、苦手なものはメモに残して後からまとめて見られるようにしました。他にも単語学習で意識したことは、1つの単語でも複数の意味を覚えたり、用法にも気を付けて勉強しました。同じ単語でも品詞によって意味が微妙に変わる場合もあるので1つの意味だけでなく、他の意味も付随して覚えることで文意を理解しやすくなります。

そして一番意識したことは、時間を計って一通り問題を解いて慣れることです。私自身、集中力があまり続かないのでこれまでは部分的に勉強することが多く、本番のように問題を解くことがあまりありませんでした。

しかし、時間を計り配分を意識して解くことでスピード感をもって解くことができるだけでなく、苦手な分野を見つけてどのような勉強が必要なのか、課題を見つけることもできました。また、問題集を1度解いて終わりにならないように、復習した後は時間を空けて解きなおすことを心掛けました。

3つ目は勉強以外で英語に触れることです。私は洋楽を聞いたり、海外の映画やドラマを見るのが好きなので、時間があるときはそれで英語を聞くようにしました。内容も楽しみながら実際にネイティブの話し方やフレーズを聞くことはリスニングにも役立つと思うのでおすすめです。勉強だけでなく、自分なりの楽しめる学習法を見つけて取り組めるとよいと思います。

誰よりもシンプルな TOEIC 勉強法

3年 藤田 悠衣

TOEIC スコア：755

私にとって、今回の受験は4回目でした。それもあってか、個人的に今回の受験は入学当初の初受験よりも色々なことに気を配りながら解答を進めることが出来たと思っています。誰かに紹介するほど特別なものではありませんが、ここでは僭越ながら私の TOEIC 勉強法を書かせていただきたいと思います。

まず、英語の勉強全体を通して私が最も力を入れていることは、単語の暗記です。なぜなら、単語力が無ければ何も出来ないと考えているからです。単語はシャドーイングを行いながら例文ごと覚えます。そうすることで、意味はもちろんのこと、その単語の使い方も覚えることが出来ます。また、リスニング力を鍛えることにも繋がります。全ての単語を、自分で

発音できるようになれば、リスニングでも聞き取れると考えています。そのため、必ず自分が発音出来る且つ、意味も理解できるようになるまで勉強するようにしています。

次に、リスニングとリーディングのそれぞれに分けてお話します。まず、リスニング問題は一度で聞き取れるようにしています。音声が流れる回数は決まっている上、次々に流れてくるため、1問あたりの解答時間を自分で自由に決めることが出来ません。そのため、ネイティブの発音とスピードに慣れ、一度で聞き取れるように練習する必要があります。具体的な練習方法としては、Ted Talk やポッドキャストなどを英語字幕付きで見聞きすることで、ひたすら耳を慣れさせました。

一方、リーディングに関しては、時間設定を自由にすることが出来ます。短文穴埋め問題が出題される Part 5 は、1問あたり 10 秒、長くても 20 秒を目標に解答出来るように練習をしていました。Part 6 は長文の穴埋めになりますが、Part 5 の練習をしておけばすぐに解ける問題が多いので、ひたすら文法に重点を置いて勉強すれば良いと思います。私は文法問題が苦手だったので、ひたすら量をこなすようにしていました。間違えた問題には印をつけて、何度も復習するようにしていました。

私は入学したとき、「必ず卒業までに 860 点以上獲得する」という目標を立てました。今回の点数は目標にはまだほど遠いので、残りの 1 年半で確実に達成できるように、勉強を続けていきたいと思っています。

私の TOEIC 勉強法

3 年 松永 帆奈

TOEIC スコア：730

私は今年度、短期大学から 3 年次編入学をしました。今回の TOEIC は

私にとって5回目の受験で、学内オンライン TOEIC は初めての受験でした。短期大学1年で初めて受験した TOEIC は 550 点で、今回その点数から 180 点あげることができました。2 年生で点数が伸び悩んでいたため、今回は点数を少しでも伸ばすことを目標に取り組みました。

私の勉強法は「場数を踏む」ことを重要視しています。何度も解くことで TOEIC の問題に慣れ、感覚や傾向をつかむことが一番の攻略法だと考えます。

具体的に短期大学時代の講義と、自己学習について説明します。短期大学時代、私は TOEIC 対策と異文化コミュニケーション理解学習を主に行うゼミに所属しており、TOEIC に関する勉強を講義内で行っていました。まず、ゼミでは『公式 TOEIC 問題集』を購入し、それを活用して勉強をしていました。私は現在 ver.4、5、6 の合計 3 冊を持っており、それぞれ最低でも 3 周は繰り返し解き直しました。Listening については「読めなければ聞き取ることができない」と教わり、音読に力を入れていました。また、TOEIC において重要になる「言い換え」を重点的に、問題に出てくるある単語と似た他の単語は何かを考える勉強法を何度も行いました。Reading に関しては、1. 黙読する、2. 意味をなんとなく読み取る、3. 精読する、4. 音読する、5. スピードを上げて黙読するという順序で勉強しました。予習として先に問題を解き、講義内で精読・音読をし、その後復習としてもう一度黙読をして問題を解きました。自己学習としては、寝る前に TOEIC 英単語の暗記、対策問題集を解くことができるアプリでの勉強をしました。また、時間のある日に、時間を計って通して問題集を解いて時間感覚を覚えこませ、その後間違えた部分がなぜ間違えたか、その根本の文法などに戻って勉強し直しました。

私の目標は卒業前に 830 点以上まで点数を上げることです。苦手としている Speaking についても勉強法をさらに模索して、L&R に偏らず総合的な英語力を高めて行きたいと思います。

English Certification A・B・C

「English Certification A・B・C」は TOEIC 等のスコアや英語関係の検定試験合格等により単位を認定する制度です。

2015 年度以前の入学者は TOEIC のみが単位認定の対象でしたが、2016 年度以降の入学者より下記の英語検定が単位認定の対象となります。

	TOEIC	英検	TOEFL paper	TOEFL iBT	IELTS
English Certification A	600 以上 720 未満	2A 級	500 以上 550 未満	65 以上 79 未満	5.5 以上 6.5 未満
English Certification B	720 以上 830 未満	準 1 級	550 以上 600 未満	79 以上 96 未満	6.5 以上 7.5 未満
English Certification C	830 以上	1 級	600 以上	96 以上	7.5 以上

2016 年度以降の入学者で English Certification A で単位申請者：13 名

2016 年度以降の入学者で English Certification B で単位申請者：9 名

2016 年度以降の入学者で English Certification C で単位申請者：2 名

編集後記

今年も皆様に『英文学会誌』をお届けできることを嬉しく思います。さらに嬉しいことに『英文学会誌』は今号で第50号を迎えることができました。このことを読者の皆様と大いに喜びたいと思います。今号では、第50号記念として「英文学会誌刊行50周年記念特集」という企画を組んでみました。この企画にご賛同いただきお忙しい中で寄稿くださった本田康典先生と鈴木雅之先生に心よりお礼を申し上げます。50号は1つの節目ですが、本誌はこれからも年度ごとの英文学科の活動実績や英文学科生の活躍の様子を皆様にご紹介していきますので、引き続きご愛読くださいますようお願いいたします。今年度は、Jennifer Green 先生が新たに英文学科のメンバーとられたことも嬉しいニュースでした。また、今号の編集にあたっては、前号に引き続き酒井祐輔先生と副手の木川奈緒さんに大変お世話になりました。このような若い力に支えられ、本誌はこれからも号を重ねていくことと思います。

編集委員 増富和浩

執筆 者 紹 介

本 田 康 典 宮城学院女子大学名誉教授
鈴 木 雅 之 宮城学院女子大学元教授・
京都大学名誉教授
John Wiltshier 宮城学院女子大学教授
Darren Kinsman 宮城学院女子大学非常勤講師

編集委員

増 富 和 浩
酒 井 祐 輔
木 川 奈 緒

英 文 学 会 誌 第 50 号

発行	2022 年 3 月 10 日
編集	代表 増 富 和 浩
発行所	宮 城 学 院 女 子 大 学 学 芸 学 部 英 文 学 会 仙 台 市 青 葉 区 桜 ヶ 丘 9 丁 目 1 番 1 号 電話 (022) 279-1331 (代)
印刷所	プ リ ン ト コ ー プ KOPAS 電話 (022) 727-1760