

TEN

英語教師のための情報誌

Vol.42
SUMMER 2019

TEACHING ENGLISH NOW



特集

Reading 指導の提案

- 01 テクストファミリーとテキストタイプ別の指導：
ジャンル準拠リーディング指導の考え方 松沢 伸二
- 03 実践報告：‘共生’～各単元のUSE ReadをProjectの活動につなげる～ 久松千樹

連載

- 05 明日の授業と評価をブラッシュアップするQ&A 根岸 雅史
- 06 Essay Register Matthew Miller
- 06 リクツで納得! 学校英文法の「文法」 All the questions from each student in every class 巨理 陽一

SANSEIDO

Reading指導の提案

中学校学習指導要領外国語では、

読むことの言語活動の1つに「物語のあらすじや説明文の大切な部分などを正確に読み取ること。」が掲げられています。

物語や説明文などは文章としてある程度の長さをもち、まとまった内容を伝えようとするものです。

この指導においては、一語一語の意味や一文一文の解釈など、内容の特定部分にのみとらわれたりすることなく、

書き手の伝えようとするを正確に読み取る指導をすることが示されています。

この求められている物語や説明文などの文章を「読むこと」の指導を松沢先生に、

実践を久松先生にご紹介いただきます。

01 テキストファミリーとテキストタイプ別の指導: ジャンル準拠リーディング指導の考え方 松沢 伸三

03 実践報告: '共生' ~各単元のUSE ReadをProjectの活動につなげる~ 久松千樹

テキストファミリーとテキストタイプ別の指導 ジャンル準拠リーディング指導の考え方

松沢 伸三
(新潟大学)



平成28年度版NEW CROWN (以下28NCと呼ぶ)を用いて、まとまりのある文章(テキスト)の特徴を活用して適切に読むジャンル準拠リーディング指導(Genre-Based Reading Instruction, GBRI)を行うことができる。本稿はその考え方を説明する。

リーディングの授業の目的

読むことは書面のテキストの意味を理解する行為である。そのために私達は、単語や文やテキスト(口頭や書面の言葉の一編)のレベルで言葉を理解し、テキストが伝える意味を既有知識に結びつけて理解する。

読みの行為には、情報検索読み(scanning)、大意把握読み(skimming)、精読(intensive reading)、多読(extensive reading)、楽しみ読み(reading for pleasure)、言語学習読み(reading for language study)などがある。

読みの授業の最終目的は、こうした読みを目的や状況に応じて効率的に行える自立した読み手(independent reader)を育てることにある。その授業では言葉の習得に加えて、読む技能(reading skill)の様々な下位技能(subskill、未知語の意味を推測したり、テキストの構造を理解し

たりするなどの技能)を生徒に習得させる指導を行う。

中学校英語での読みの指導

28NCを用いるリーディングの指導は、まとまりのある文章を掲載しているGET、USE Read、Let's Read、Further Readingの4つのセクションのページで実施する。

GETのテキストは30~40語と短い文章であり、言語学習読みを指導する。USE Readのテキストは1年生の100語程度から3年生の300語程度まで段階的に分量が増える文章であり、精読を中心として指導をする。Let's ReadとFurther Readingでは、長めのテキストで多読と楽しみ読みを指導する。

28NCでリーディング指導の中心を担うのはUSE Readのページである。その授業には次の5つの目標が含まれる。①英語の文章の効果的な読み方を習得させる、②英語の語彙・文法・音声を習得させる、③英文の内容を日本語で表す力を習得させる、④異文化・自文化について理解を深めさせる、⑤人間・社会について理解を深めさせる。

この5つうち最も重要な目標は、①英語の文章の効果的な読み方を習得させる、である。それは教師の指導をとおして、生徒が読みの下位技能を習得し、英語のテキストをよりの確に読めるようにすることである。

テキストファミリーとテキストタイプ

コミュニケーションを行う目的は①情報を与える、②説得する、③楽しませる、の3種類に大別できる。話し手や書き手はこの3つの目的を達成する説明テキスト(information text)、意見テキスト(persuasive text)、物語テキスト(story text)を産出する。このようなテキストの目的に基づく分類はジャンル(genre)による分類とも言われるが、本稿はFeeze(1998)に倣って、テキストファミリー(text family)による分類と呼ぶ。

28NCのUSE Readのページに貼られている「説明文」「意見文」「物語文」のラベルは、このテキストファミリーを示している(注:28NCの各種説明では「テキストタイプ」と言及されている)。28NCの全3学年のUSE Readには合計18のテキストがあるが、そのテキストファミリー別の内訳は、説明文(7)、意見文(6)、物語文

(5) である。

テキストはレイアウトや言葉の使用などの特徴からも分類される。このテキストの形に基づく分類はテキストタイプ (text type) による分類である。28NCはUSE Readの導入文でテキストタイプを示している。全18の文章のテキストタイプ別の内訳は、雑誌記事 (1)、メール (1)、ブログ (1)、絵日記 (1)、物語 (1)、講演資料 (1)、ウェブサイト記事 (2)、ガイドブックのコラム (1)、スピーチ原稿 (3)、発表原稿 (1)、新聞記事 (2)、インタビュー記事 (1)、伝記 (2) である。

この中で最多のテキストタイプはスピーチ原稿 (3) である。その3つの文章は、将来の夢 [意見文]、好きなことば [意見文]、ブラジル [説明文] と、テキストファミリー別では意見文が2、説明文が1である。

一方、USE Readで最多のテキストファミリーの説明文 (7) は、スポーツ紹介 (雑誌記事)、アメリカの中学校生活 (メール)、すし (ウェブサイト記事)、通信手段 (発表原稿)、インドの言語 (新聞記事)、フランスと日本の文化交流 (ウェブサイト記事)、ブラジル (スピーチ原稿) である。ウェブサイト記事が2、雑誌記事、メール、発表原稿、新聞記事、スピーチ原稿が各1で、合計6種のテキストタイプが用いられている。

このように、1つのテキストタイプで複数のテキストファミリーのテキストが書かれる。また、1つのテキストファミリーのテキストは複数のテキストタイプで書かれる。

ジャンルの知識を活用する読み書き

言語技能の指導において、テキストファミリーやテキストタイプの特徴を活用する実践が行われている。一つは我が国の学校国語教育での書く技能の指導である。ここでは「必要に応じて、文章の形式などを扱うこと」としている (文部科学省, 2018, p. 244)。文章の形式は、「文章の構成の仕方、論の進め方、段落の作り方、箇条書きや項目分けの仕方、見出しの付け方など、それぞれの文章の目的に応じて一般的

に用いられるようになっている書式やスタイル」を指す (同, pp. 244-245)。特に実用的な文章 (企画書、報告書、手紙や電子メールなど) には、目的に応じる一定の形式が完成しているから、「これらを活用していくと、必要な情報が漏れ落ちることなく、読み手の心理の動きに沿った構成の文章が書けるようになり、文章作成の効率化を図ることができる」 (同, p. 245) と、テキストの特徴を活用する指導を推進している。

英語教育での書く技能の指導もまた、文章の形式の習得を重視している。それはジャンル準拠ライティング指導 (Genre-Based Writing Instruction, GBWI) と呼ばれ、豪州を源として広く世界各地で実践されている。そこでは学習者がGBRIで習得したテキストファミリーとテキストタイプの特徴の知識 (GBWIではジャンルの知識 (genre knowledge) と呼ぶ) を活用すると、学習者が英語を書く技能を伸ばせるだけでなく、読むことも効率的に行えるようになることが判明している (Rose & Martin, 2012など)。

ジャンル準拠リーディング指導

28NCで2番目に多いテキストファミリーは意見文だが、そのGBRIはどう進めるべきだろうか。日本語同様に英語の意見文でも、「読み手に意見を伝える」目的用に特定の型が完成している。例えば2年6課 My DreamのUSE Readは、テキストファミリーが意見文、テキストタイプがスピーチ原稿、話題が将来の夢、のテキストである。その第1パラグラフは書き手の意見を述べ、第2パラグラフはその意見を支える一つの理由を具体例と共に説明し、第3パラグラフは同二つ目の理由と例を説明し、最終第4パラグラフで全体の要約と書き手の意見を、表現を変えて再度述べている (前後の挨拶を除く)。

英語のある種の意見文はこのように、意見→理由1→理由2…→結論という構成を採る。これをジャンルの知識として習得させ、「意見文の構成を踏まえ、内容を予想しながら読む」という下位技能を生徒に指導する。

この指導には28NCの3rd Readingの「将来の夢」「理由」「まとめ」を整理する学習指導用タスクと、Tips for Readingの「First, Second, In conclusionなど、道しるべとなる語句に注意して、文章全体の構成を意識しながら読んでみよう」、それに「各段落で具体例を示している箇所はどこかを考えながら読んで読みよう」という下位技能を用いる。

28NCの1年8課のUSE Readは、テキストファミリーが説明文、テキストタイプがメール、話題が米国の中学校生活、のテキストである。実生活では写真などの添付ファイル付きメールを読む。GBRIでは英文メールのテキストタイプに特有のジャンルの知識を習得させる。28NCではそれを1st Readingの「だれからのメールで、件名は何か」という問いや、「読む前に、タイトルや写真などから内容を予測してみよう」というTips for Readingで指導する。(なお、もう一つの「内容をできるだけ頭の中に思い浮かべながら読んでみよう」というTipは、説明文を読む際に動員すべき下位技能である。)

ジャンル準拠リーディング評価

GBRI実施後の定期考査などでのリーディングの技能の評価では、USE Readの文章と類似で初見のテキストを読み、習得した下位技能を駆使して目的に応じて読めるかを判定するジャンル準拠リーディング評価 (Genre-Based Reading Assessment, GBRA) を行う。GBRAの評価用タスクには28NCの3rd Readingなどと同様のタスクを課す。詳しくは大岩 (2013) やニュークラウン編集委員会 (編) の『ワークブック』 (三省堂) を参照されたい。

【引用文献】

大岩樹生. (2013) 『5つの提言』を受けて、今やるべきこと(1)―初見の文章による内容理解の評価(Reading)』 *Teaching English Now*, 25, pp. 16-18.
文部科学省. (2018) 『高等学校学習指導要領解説国語編』, <http://www.mext.go.jp>より
Feez, S. (1998) *Text-based syllabus design*. Sydney: MacQuarie University/AMES.
Rose, D. & Martin, J. R. (2012) *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK: Equinox.

実践報告

「共生」 ～各単元のUSE ReadをProjectの活動につなげる～

USE-Readを授業で扱う上で大切にしていること

(1) 指導理念の観点から

NEW CROWN (以下NC) のUSE-Readを単なる異文化の知識の紹介や本文理解の程度に留めることなく、自分のことや自国のことを生徒自身に考えさせる機会とするために、次のことを常に意識して授業づくりを行っている。

○【異質の中の同質】

異文化であっても、自分や自国と同じ文化や価値観が存在することがあること

○【同質の中の異質】

自国や同じ文化の中であっても、異なる文化や価値観が存在することがあること

言い換えれば、共生の意識を育てていくことである。

(2) 指導方法の観点から

USE-Readを単元の読み物資料として一過性的に扱うのではなく、各単元のUSE-ReadをProjectの活動につなげることを意識し、教科書に系統性・継続性の意味付けをもたせた指導を行う。(詳細実践は長崎市英語研究推進員の先生方が実践)

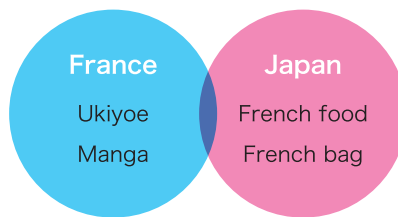
具体的実践 (NC Book 3)

(1) Lesson 2 France – Then and Now

① 同質と異質

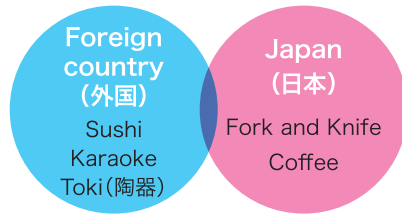
フランスと日本について、下図の例を生徒に示した後に、「異質の中の同質」及び「同

質の中の異質」は何かを生徒に考えさせる。



② 外国と日本

諸外国と日本についても同様に、「外国の中にある日本」「日本の中にある外国」を考えさせる。



③ 指導のポイント

前述した図の例(フォークやナイフ、コーヒーなど)のような生活に属するものみのイメージを避けるために、Lesson 1で取り上げられていたモットー的な言葉や、Let's Talkのシチュエーションのような海外の方が地元を訪れる場面を考えるよう指示をすると、それがヒントとなりイメージが膨らんでいく。次に生徒から出た意見を示す。

- One for all, all for one. (1人はみんなのために、みんなは1人のために)は同じ学級目標である。
- 長崎の中華街は華僑(中国)の方が経営していることが多い。
- 長崎の稲佐山は世界新三大夜景の1つだ。

- 世界遺産の軍艦島を見に、多くの外国人が訪れている。
- 大リーグに日本人野球選手がいる。同様に日本にも外国人野球選手がいる。ヤンキースの、ジム・アボットはピート・グレイと同じようなハンデをもってしたが1993年にノーヒッノーランを達成した。長崎にも同じようなハンデと戦う高校球児がおり、報道された。

④ Project①【先生にインタビューをしよう】につなげる

教科書に示されているインタビューの質問項目は、「出身地」「日本での滞在年数」「日本に来た目的」「日本での訪問地」「日本について興味をもったこと」であるが、既習のUSE-Readについてもふれたい。例えば次のような質問を生徒は実践している。

《Lesson 1 USE-Readより》

- My favorite words are 'Never give up'.

Please tell me your favorite words.

《Lesson 2 USE-Readより》

- I learned that France young people like manga. How about your country?

- What kind of manga do you read?

《Lesson 3 USE-Readより》

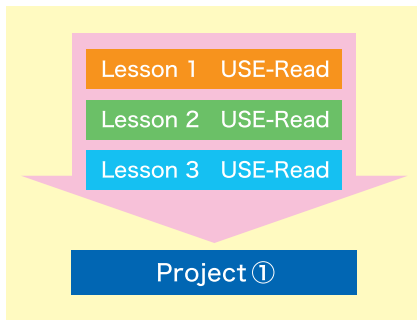
- Have you ever seen *rakugo*?



久松 千樹(長崎市立三重中学校)

長崎県長崎市立三重中学校教諭。長崎市教育委員会指導主事(平成24年度~27年度)時代は小中9年間を通じた英語教育の実践に力を注いだ。

○I know you have worked hard as an ALT. What is your next plan?



生徒が自校のALTに質問をする場合、教科書に示された質問項目は、普段の会話の中の情報として事前に分かっている場合が多い。既習の言語材料(現在完了)を使うインタビュー活動を通して英語力自体は高まると思うが、そこに「聞きたい」「知りたい」という気持ちがなければコミュニケーション活動とは言えない。

4月の段階で、Lesson 1, 2, 3で学習したことをもとにしてALTにインタビュー活動を行うことを伝える。また、各レッスンのUSE-Readの学習が終わるごとに、「ALTはどんな言葉をモットーにしているか。」「ALTの母国の若者は漫画が好きか。」「ALTの母国には落語や歌舞伎のような伝統的な文化はあるか。」など、Project①につながる質問を考えさせることにより、インタビュー活動への意欲を高めていく。同時に、ALTの「異質の中の同質」「同質の中の異質」に目を向ける機会ともしたい。

(2) Lesson 5 Places to Go, Things to Do

① Project②【日本文化を紹介しよう】につなげる

単に「日本文化を紹介しよう」では、着物や寿司などステレオタイプの紹介に留まってしまうことがある。だからこそ、USE-Readの学習時に後述の図(図A)にあるテーマについて考えさせる手順を踏み、最終的にはProject②の活動の中でサントス市の中学生に向けた「日本文化の紹介」というゴールを設定すれば、生徒はUSE-Readの本文を、「異質の中の同質」「同質の中の異質」に目を向けながら読もうとする。また、日本文化を紹介する相手(サントス市の中学生)がいるからこそ、目的意識と相手意識が高まりコミュニケーション活動も活発化する。

また、ワークシート(図B)に、Lesson 4の学習が終わると1・2の項目について記入、Lesson 5の学習が終わると3・4の項目について記入させる(日本語及び英語)ことにより段階的にメール交換への意欲を高めていく。最終的には1~4全ての項目について、英文で表現したものをサントス市の中学生に送信する。

最後に

学習指導要領解説には、書き手の伝えようとすることを正確に読み取ることの大切さが示されているが、USE-Readの指導にあたっては、本文のバックグラウンドに何があるのかを教師が読み取りながら、「異質の中の同質」「同質の中の異質」を意識して生徒に指導を行うことが、重要だと考える。

(図A)

課	各レッスンで生徒に与えるテーマ
Lesson 4	テーマ例「現役のアメ리카大統領が広島に、現役の日本の首相がパールハーバーを訪問した。今、長崎に住む私たちにできることは何だろうか?」 【 <u>広島のことだけではなく、長崎市やアメリカ、または世界の平和について考えるためにUSE-Readを読む</u> 】
Lesson 5	テーマ例「長崎市はブラジルサントス市と姉妹都市である。2つの市の間でサッカー交流も行われている。今、長崎に住む私たちにできることは何だろうか?」 【 <u>姉妹都市であるブラジルのことを知るためにUSE-Readを読む</u> 】
Project ②	日本文化を紹介しよう ブラジルサントス市の中学生とメール交換をしよう!

(図B)

1 自分自身の紹介	2 長崎の紹介 平和について
3 日本の紹介 (オリンピック等を含む)	4 ブラジルについて 知っていること

Question

文法問題に関する質問です。文法問題と言えば、空所補充問題をずっと出題してきていますが、マンネリ化してきています。何か文法力を測るいい問題はないでしょうか。



Answer

まず、空所の中身を確認してみましょう。その中身が動詞の形や前置詞や熟語というように混在していたら、大問ごとに中身を整理してみましょう。その上で、その文法知識が実際の場面で使えるかどうかを判断させる問題も出題してみるといいでしょう。



根岸 雅史 (東京外国語大学)

確かに、日本では文法問題はよく出題されており、その出題に困っている先生はいないかもしれません。しかし、その一方で、文法問題の結果がうまく利用されているかという、必ずしもそうとは言えません。「マンネリ」が必ずしも悪い訳ではありませんが、この際にもう一度文法問題のあり方を考え直してみましょう。

そもそも、定期試験などの結果が、生徒個人の診断や教師の授業の成否の振り返りに十分に利用されていないという問題がありますが、文法問題に限っても、その結果から、生徒の文法学習の問題点を把握しているというような話を聞くことは意外とありません。その原因は、いわゆる「文法問題」の構成にあるかもしれません。

典型的な「文法問題」としては、「空所補充問題」が挙げられるでしょうが、実は、どこを空所にしているかで測っていることが変わってきてしまいます。定期試験の空所補充問題を見てみると、動詞の部分であったり、前置詞であったり、熟語の一部であったり、が空所になっていて、いろいろな言語知識を測ろうとしていることがわかります。この中身が多様であればあるほど、結果の解釈は難しくなってきます。たとえば、前述の3つが混じってい

れば、その空所補充問題の結果に問題があった場合、動詞の時制の理解が問題なのか、前置詞の理解が問題なのか、熟語の知識が問題なのか、わからなくなってしまう。ですから、問題構成を整理するときに、単に「空所補充問題」というように問題形式をそろえるだけでは不十分で、その中身を採点后に解釈したい単位(たとえば、時制・前置詞・熟語など)でまとめておく必要があります。

さらに、伝統的な文法問題が測っているような、「文法に関する形式的な知識」を持っているだけでは、その知識を必要とするときに使えるということにはなりません。たとえば、「日本語に合うように、下線部に適切な語句を入れなさい。」という指示に対して、以下の問題があったとしましょう。

京都には3回行ったことがあります。

I _____ to Kyoto three times.

仮にこの問題に正解することができたとしても、実際のコミュニケーションでは、こうした文を発することができるとは限りません。

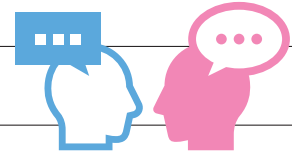
このような文を発するには、発話の中身を考える以外にも、どのような単語を用い

るのか、どのような文法形式を用いるのかなどについて、正しく判断できなければなりません。動詞の形で言えば、単純過去なのか、現在完了なのか、などの判断が必要です。こうした判断をさせたいのであれば、「あなたたちは留学生と一緒にこの週末にどこに行くか、話し合っています。なるべく、誰も行ったことのないところに行こうとしています。」というように場面を設定して、次の会話中の下線部を完成させれば、どういう動詞の形を選択するかを生徒が判断しなければなりません。

留学生：How about Kyoto?

あなた：Well, no. I _____ there three times.

そもそも文法だけを取り出してテストすることの意味も考えてみる必要があるかもしれません。実際の言語使用では、文法知識だけを何の文脈もなく使うことはありません。ですから、その意味では、「聞く」「読む」「話す」「書く」活動の中で、「文法」も見ればいいのかもかもしれません。しかし、「文法」だけにフォーカスして見たいのであれば、その結果が見えるようなテスト問題と構成でなければなりません。



Matthew Miller (Tokyo Woman's Christian University)

Register essentially means formality in language. As a student of Japanese, I find learning the language for different levels of formality difficult, however it is clear when to use them. As for my students, some are surprised that English also has different levels of formality and many find when to use them unclear.

Linguist Martin Joos (1967) introduced five levels of English formality. The top two levels (Frozen and Formal) include poetry and speeches. The middle level (Consultative) is semi-formal. The last two levels (Casual and Intimate) include language used by friends, family, and lovers. More recently, Dr. L. Kip Wheeler (2018) designed a formality spectrum ranging from Slang to Stuffy. He said Slang might sound “uneducated or unprofessional” and Stuffy can be “pretentious or robotic” (ibid.). The chart below shows his examples.

Wheeler's Spectrum of Formality and Informality (ibid.)

Slang	<i>Tough luck, pal, yer ol' lady's bit the dust!</i>
Informal	<i>We're really sorry, but your wife's suddenly died!</i>
In-Between	<i>We are truly sorry, but your wife has died unexpectedly.</i>
Formal	<i>We regret to inform you of the untimely death of your spouse.</i>
Stuffy	<i>With commiseration, we send condolences regarding the demise of your marital unit.</i>

In discussion classes, I focus on teaching language in the Informal and In-Between categories as they are the most common forms in conversation. I add Slang to listenings, as it is important to understand. However, I do not encourage the use of it as it is so culturally and situationally specific that it is easy to make awkward mistakes. In writing classes, I teach In-Between for opinion or personal experience essays and Formal for academic/research reports. In reading courses, all levels are found – Slang and Informal in short stories and novels and Formal to Stuffy language in journalism, government forms, and some prose/poetry.

It is important students are aware of register's various forms and when to use them. As there are often no clear borders between levels of register in English, I instruct my students to follow the lead of the speaker with whom they are conversing and, if in doubt, to choose In-Between.

L. Kip Wheeler. “The Spectrum of Formality and Informality.” *Carson-Newman University*, <http://web.cn.edu/kwheeler/formality.html>. Accessed 4 September 2018.

NATTOKU!

4

リクツで納得! 学校英文法の「文法」 巨理 陽一 (静岡大学)

All the questions from each student in every class



タイトルが描写している状況をクリアにイメージできただろうか。これと、例えばeach question from every student in all the classesが表している状況に違いはあるのだろうか。単数・複数には英語のものの方が見方考え方がよく表れており、それだけで何回でも稿を重ねられるトピックである。中でも、学習者の私を長い間悩ませたのは、「すべて」、「それぞれ」という意味で必ず複数の事物を指し示すのに、eachとeveryの後ろに来る名詞はなぜ単数形なのかということだった。NEW CROWN(以下NC)で、Brown先生が彼女の父について“He knows **every** street there.” (NC 1, p.70)と言う際、all (the) streetsと言わないのはなぜなのか。落語家の大島希巳江さんが落語について“One performer tells a story and plays **all** the characters in it.”と説明する際 (NC 3, p.26), each characterでは何がかわるのか。今回はall, each, everyの意味の違いを考えることで、悩める当時の私を納得させてみたい。

数学的概念の解説のようだが、「すべて」、「あらゆる」という言葉には、「まとめて」という意味と、その全体を構成している「一つひとつ」という意味が両方含まれている。さらに、例えば停電で電気が

すべて消える際は「いっぺんに」だが、椅子や机を教室からすべて運び出す際は「一つずつ」である。Allとeach, everyを分ける鍵はこの「個性」と「順次性」に求めることができる。

すべて	All	Every	Each
個別に	±	+	+
順番に	±	-	+

つまりallと違って、everyとeachは指し示している事物・事態一つひとつにフォーカスがあり、それが名詞の単数形を従えることに反映されているというわけだ(Radden, G., & Dirven, R., 2007, *Cognitive English Grammar*, John Benjamins, pp.121-122)。さらに、everyがそれに同時・一律に当てはまるものとして言及するのに対して、eachは順に適用されていくものとして言及するという違いがある(久野暉・高見健一『謎解きの英文法: 冠詞と名詞』くろしお出版, 2004年)。このことは、every dayのような慣用表現だけでは気づきにくいだが、それとall day(一日中)やall (the) days(その日数ずつ)とを対比するとハッキリする。習慣的な行為なら“I play it at school every day.” (NC 1, p.37)だが、一日中やっていたならI was playing it at school all day. というわけだ。

だから、Kenがブラジルのサンバパレードを“**Each** team makes beautiful costumes and floats.”と描写する時 (NC 3, p. 61), 全チームを一緒にたにして捉えているのではなく、そこには「順に登場する200以上の各チームすべて」というニュアンスが込められている。一方、Brown先生が“He knows **every** street there.”と言うとき、タクシー運転手のお父さんは、順を問わず、ロンドンのどの通りもよく知っているということを言わんとしている。一方、“One performer ... plays **all** the characters in it.”と説明するのは、一人の演者が登場人物全員を演じるという落語の特徴を説明しているのであって、ここでは登場人物一人ひとりに焦点を当てているわけではない。同様に、飾り巻き寿司の作り方 (NC 2, p.47)は、1本1本別々にではなく最後に6本を一緒に巻いてこそ完成するので、“Roll **all** six together.”という指示になるわけである。

巻き寿司の例のように、togetherやseparatelyといった副詞を加えることでそれぞれの意味を明確にすることができ、allでも個性・順次性を表現し得る。All the teachers arrived.と言う時、一緒に到着したのか別々に到着したのかは文脈により曖昧なのだ。行動は別々でも仲良くあってほしい。

中学英語 まるまるリスニング BOOK 基礎 標準 木村達哉 著



基礎 B5判 定価(本体880円+税)
本冊104ページ(別冊解答・解説24ページ)

標準 B5判 定価(本体880円+税)
本冊104ページ(別冊解答・解説32ページ)

- ◎ 付属品
- ▶ 全スクリプトのテキストデータ
 - ▶ ディクテーションシート(2種類・データ提供)
 - [全文ディクテーションシート
穴埋めディクテーションシート]

！「導入編」「練習編」「実践編」の3ステップで丁寧に学習することで、
着実にリスニング力UP! 仕上げの「テスト編」も用意!

問題演習に終わってしまいがちなリスニングについて、「どのようにしたらリスニング力が上がるのか?」「どういったトレーニングをすればよいのか?」を丁寧に解説。しっかりと着実にリスニング力をアップすることができます。

！中学校教科書の文法配列・題材に配慮して英文を作成!

中学校教科書の文法配列・題材に配慮して、英文を作成しているのので、どの学年からでも無理なく取り組みます。

基礎 中学校2年生までの文法事項から
英文を作成しています。

標準 中学校3年生までの文法事項から
英文を作成しています。

中学英語まるまる総復習 BOOK 木村達哉 著



！「単語編」「文法編」「長文編」の3パートから構成!

本書は、中学重要単語 300語を学ぶ「単語編」、中学で学んだ文法事項を項目ごとに学ぶ「文法編」、仕上げの「長文編」の3パートから構成されています。

！高校英語の土台となる基礎を4技能でしっかり復習!

「文法編」では、各UNITに文法解説や基本問題・標準問題のほか、和訳問題・リスニング問題・英作文・スピーキング活動が収録されており、各文法事項を4技能(読む・聞く・書く・話す)でバランスよく学習することができます。

B5判 定価(本体1,000円+税)
本冊136ページ
(別冊解答・解説96ページ)

- ◎ 付属品(いずれもデータ提供)
- ▶ チェックシート(単語編・文法編)
 - ▶ 確認テスト(長文編) ▶ 本文データ

三省堂 教科書・教材サイト

<https://tb.sanseido.co.jp/>

三省堂

〒101-8371 東京都千代田区神田三崎町2-22-14 TEL 03(3230)9411(編集)・9412(営業)

■大阪支社 〒530-0002 大阪市北区曽根崎新地2-5-3 TEL 06(6341)2177

■名古屋支社 〒460-0002 名古屋市中区丸の内3-21-31協和丸の内ビル2F TEL 052(953)9211

■九州支社 〒810-0012 福岡市中央区白金1-3-1 TEL 092(531)1531・1532

■札幌営業所 〒060-0042 札幌市中央区大通西15-2-1ラスコム15ビル3F TEL 011(616)8722