

NO. 96
SPRING
1991

英語展望

ELEC BULLETIN

[特集] テスト

言語テストとテスト得点

大友賢二

言語テスト理論と表計算ソフトによる分析

笠島準一

「数式に弱い」教師のために：簡便なテスト事後処理法と項目分析法

関 典明

誤りの評価と言語習得

金谷 憲

テストをする側の誤りと反省

名和雄次郎

大量に書くことはいいことだ：ライティングのテストについて

楠部知佐子

テストと現場の悩み

糸山あや子

オデュッセウスの髪の色 久保正彰

—2000年のなぞをさぐる

CALLのモデル 玉崎孫治

文法はどこまで教えるべきか 伊藤元雄

アメリカの人種と民族 國弘正雄

特集 テスト

言語テストとテスト得点	大友賢二	2
言語テスト理論と表計算ソフトによる分析	笠島準一	7
「数式に弱い」教師のために 簡便なテスト事後処理法と項目分析法	関 典明	13
誤りの評価と言語習得	金谷 憲	18
テストをする側の誤りと反省	名和雄次郎	22
大量に書くことはいいことだ ライティングのテストについて	楠部知佐子	25
テストと現場と悩み	糸山あや子	28
オデュッセイの髪の色—2000年のなぞをさぐる	久保正彰	30
1990年度 ELEC 英語教育研究大会・実演授業 高校1年生の授業	柳沢善敏	35
1990年度 ELEC 賞受賞論文抄 コミュニケーションをめざす英語教育	竹中重雄	42
Oral Approach と取り組んだ6年間—その実践記録	古川法子	46
ELEC 賞審査報告	太田 朗	41
言語政策としてのバイリンガル教育 英語の国シンガポール	大島 真	49
英和辞典の発音記号表記法について	高本裕迅	54
文法はどこまで教えるべきか Correctness から Appropriateness へ	伊藤元雄	56
アメリカの人種と民族(25)	國弘正雄	59
Teaching Eye 習熟度別授業の考え方—ある試み	松村慶子	52
英語教育の情報と資料(35) CALL のモデル	玉崎孫治	65
The Bookshelf of American Youth 1. An American Classic Revisited	Sherman Lew	72
新刊書評:『こどものことば』	石田雅近	76
<i>Team Teaching in English Classrooms</i>	池野良男	77
新刊紹介:『続 日本人の英語』	森住 衛	78
『英語のトレーニング』	田中典子	78
『ケリーさんのすれちがい100』	服部孝彦	79
展望通信		80

言語テストとテスト得点

大友賢二

英語教育における評価の機能は、いろいろと説明されていますが、ひとことで言えば、「英語教育に関する意志決定のための情報の収集と利用」ということになります。

たとえば、学習者間の英語能力・学力に大きな隔りがあるという情報が取得されれば、より効果的な指導を行なうためには、その能力に応じたクラスを編成して外国語教育を行なうという意志決定をします。一定期間の学習効果を測定して情報を収集し、従来の教授法よりもその期間用いた教授法がよいということが判断できれば、新しい教授法を採用して外国語教育を推進するという意志決定を行ないます。高等学校の最初の授業で、中学校で学習しているはずの内容をテストすることがあります。学習者がどの様な分野で弱いのかという情報を収集して、高校の英語の授業の目標のひとつはこれにしようか、という意志決定を行なうためのものです。また、入学試験では、受験者の成績その他の情報を収集して、ここまで合格にしようという意志決定を行なうわけです。

こうした、外国語教育に関する意志決定のための情報収集に関わることは、すべて、外国語教育の評価ということになります。言語テストは、こうした情報収集のひとつの手段であるといえます。ここで重要な課題は、収集された情報は、「適切な情報であるか」ということです。適切な情報でなければ、誤った意志決定が行なわれ、外国語教育のゆくえが危ぶまれるということになります。その意味で、外国語教育における言語テストの重要性は、計り知れないものがあります。

本稿では、言語テストのひとつである外国語としての英語のテストの基本的課題を取り上げ、そ

れをテスト得点という観点から少し考えてみることにします。

1. 難しい項目でなければ順位はつかないか

テスト問題は難しくないと順番がつけられないということをよく聞きます。入学試験はその最も典型的な場合です。これとはちがって、易しい問題から難しい問題まで満遍なく含めることが順位づけには必要だという声もあります。しかし、はたして、そうでしょうか。

テスト項目の難易度は、総受験者の中でどのぐらいの受験者が正解であったかによって決定されます。したがって、100名のうち85名が正解者であれば、その項目の難易度は $85/100=0.85$ ということになります。つまり、難易度は、正答率(proportion correct) ということですが、その p を使って、p-value とも呼ばれています。

さて、テスト項目の難易度という観点からテストの構成に関しては、ほぼ3つの型に分けることが可能です。第1をC型とし、第2をD型、そして第3をE型としましょう。C型というのは、難易度が0.5に「集中」している項目で構成されているテストです。第2のD型というのは、難易度が0.1から0.9というように、幅広く「分布」しているテストです。第3のE型は、難易度が0.2を中心にした項目群と、0.9を中心にした項目群というように、「両極端」の難易度を持つ項目から構成されているものを指します。

入学試験は、ある個人が、同じテストを受験した他の受験者と比べてみてどのぐらいの位置にあるかを中心に考えるわけですから「集団準拠測定」

(Norm-referenced measurement) ということになります。そうした目的で行なわれる入学試験では上にあげた3つの型のうちどれが最も適切でしょうか。

相対的位置づけが最も適切にできるのは、受験者の得点のばらつきが最も大きい場合です。得点のばらつきが小さく、ひとつのところに得点が固まっている場合には、少しの差でも位置が変わってしまう可能性が大きくなるからです。この得点のばらつきが大きいということは、とりもなおさず得点の「標準偏差」(standard deviation)の大きさを意味するものです。つまり、この課題の解決のカギは、3つの型のそれぞれの標準偏差にかかっていることとなります。この種の研究は今までも数多く見られますが、項目難易度が、0.5に集中した項目で構成されているテストの標準偏差が最も大きくなります。相対評価を目的とした「集団準拠測定」では、テスト項目の難易度が、0.5のものを集めて構成したテストが最も適切ということになります。

さて、この項目難易度に関連して、情報要素の大きさを示す式をひとつ取り上げてみます。

$$p*(1-p)*4 \dots\dots\dots (1)$$

ここでpというのはいわゆる項目難易度です。また、*は「掛ける」という意味です。たとえば、難易度が0.5の場合は、情報要素の大きさは $0.5*(1-0.5)*4=1.00$ となり最高になります。しかし、非常に易しい項目、たとえば、 $p=0.9$ の場合は、 $0.9*(1-0.9)*4=0.36$ となります。また、受験者が誰も解けないような難しい項目では $p=0.00$ ですから、 $0.00*(1-0.00)*4=0.00$ となり、相対的位置づけのための情報は、何も与えてくれません。

もちろん、これは、選択肢の無い場合を考えているものです。もし多肢選択形式のテストでは、当て推量による確率をも含めると、最適難易度はつぎのようになります。NCを、選択肢の数として、

$$\text{最適難易度} = 0.5 + 0.5 * (1/NC) \dots\dots\dots (2)$$

となります。たとえば、4肢選択の場合には $0.5 + 0.5 * (1/4) = 0.625$ となります。したがって、100人中63名ぐらいが正解を出す項目が最も適切といえましょう。

2. なぜテスト項目数は多いほうがよいか

項目数が15ぐらいでできている英語のテストに、たまに出会うことがあります。その作成者は、数は問題ではなくて中身の問題ですよ、と弁明します。テスト項目の質がよければ項目数は少なくてもよいというわけです。しかし、それに問題はないのでしょうか。

この課題はテストの「信頼性」(reliability)ということに関連します。テストの信頼性ということとは、ひとこと言えば、受験者の持っている「真の得点」(true score)の分散と「観測された得点」(observed score)の分散との比率を指しているものです。

$$\text{信頼性} = (\text{真の得点の分散}) / (\text{観測された得点の分散}) \dots\dots\dots (3)$$

個人の持つ真の得点というのは、実際は分からないのですが、同一条件で無限回独立に繰り返された測定値の平均値と考えることにします。観測された得点というのは、100点満点中75点というような英語の成績を生徒に与えますが、その75点という得点のことをいいます。問題は、その75点という得点が、その受験者の本当の力を示す得点、つまり、真の得点とどの程度のずれがあるかということです。もし、観測された得点が、その受験者の真の得点と一致するようなテストであれば、そのテストの信頼性は、完璧であり、その場合は、1.00という指数で示そうという考え方です。信頼性係数の計算は、実際問題としては、Kuder-Richardson Formula 20, 21,あるいは、Cronbach's Alphaなどで求めるのが普通ですが、信頼性の一般概念としては、このようなことを意味しています。

適切な意志決定をするためには、信頼性の高い

テストを用いて、正確な情報を手に入れることが必要であることは前にも述べた通りです。ところで、この信頼性の度合いに影響を与える要素のひとつがテスト項目の数です。現在のテストの項目数が15で、その信頼性係数が0.65であるとすれば、同じ程度の質の項目をさらに15増やして、項目の数を2倍にし合計30項目にしたならば、信頼性係数がどのようになってくるでしょうか。それは次の式で推定できます。

$$r_{nn} = (n * r_{11}) / (1 + (n-1) * r_{11}) \cdots \cdots (4)$$

ここで、 r_{nn} は、現在のテスト項目をn倍した場合に推定される信頼性係数です。 r_{11} は、現在のテストの信頼性係数です。したがって、 $r_{nn} = (2 * 0.65) / (1 + (2-1) * 0.65) = 0.79$ まで高めることができます。このようにして考えると、英語のテスト項目数もできる限り多い方がよいといえます。

3. コミュニケーション能力を測っているか

現在の外国語教育での最も関心の高いもののひとつとして、「コミュニケーション能力」の養成というものがあります。コミュニケーション能力を養成しようという論理は分かります。しかし、いったい、コミュニケーション能力というのは、どのような能力を指しているのかというと、必ずしも明快な答は見あたらなようです。

この解答としてしばしば引き合いに出されるのは、Canale and Swainの考え方などがあります。そのひとつは、「文法能力」(grammatical competence) というものです。内容としては lexical items, morphology, syntax, semantics, phonologyなどが含まれます。しかし、文法の能力だけでは意志伝達はできないことは、周知の通りです。次に考えられるのは「社会言語学的能力」(sociolinguistic competence)です。これには、言語使用の社会的・文化的規則や、談話の規則などが含まれます。そして、最後に「戦略的能力」(strategic competence)をあげています。文法能力や社会言語学的能力が十分でないために意志伝達が中断するようなことがあった場合、それを

埋め合わせるためのものです。手振り、身振りなどの非言語的な要素もここに入ってきます。

これを測定するのは大変です。さらにやっかいなことは、かりにその測定が可能であったとしても、それは「コミュニケーションの能力」を本当に測っているテストかということの検討が残されてきます。コミュニケーションの能力を測定していると言いながら、実は、文法能力を測っていたということはないでしょうか。これは、テストの妥当性の検討のうちでも、「構成概念妥当性」(construct validity)の検討という研究分野に入ってきます。構成概念妥当性の検討については、いろいろと考えられていますが、その中のひとつは、「多特性・多方法妥当性研究」(multitrait-multimethod validation)と呼ばれている方法です。

この方法の基盤をなしている考え方は次のようなものです。つまり、テスト得点というものは、テストが測定している特性とその特性を測定している方法との関数であるということです。ここで特性ということとは、コミュニケーションの能力を指しています。方法というのは、たとえば、口頭発表とか、自由英作文というようなテストの方法のことを指します。この特性と方法の相対的貢献度を検討するためには、2つあるいはそれ以上の特性が、2つあるいはそれ以上の異なった方法によって測定されなければならないということです。何故かということ、ひとつのテスト方法で測定した場合は、十分な能力を持っていながら、その方法に慣れていないがために得点が低いということがあり得るからです。

この方法では、その目的とするテストがコミュニケーションの能力を本当に測っているかを検討しようというのですが、少なくとも、もうひとつの別の特性が測定されるような実験計画を設定しなければなりません。それを、たとえば「文法能力」としましょう。そして、その特性を測る方法として、「多肢選択法」と「空所補充」を設定したとします。求めているそのテストがコミュニケーションの能力を測定するのに妥当なテストであるためにはどのような条件が満たされなければならないのでしょうか。

第1の条件としては、コミュニケーションの能力はひとつの方法：たとえば、口頭発表形式のテストで測った場合でも、それとは別の方法：たとえば、自由英作文形式のテストで測った場合でもそのテスト結果の間の相関係数は高いものでなければならないということです。このように、同一の特性を異なった方法で測定しその間の相関を求めて妥当性を検討することを、「収束的妥当性」(convergent validity)の検討といえます。

さらに、第2の条件が必要です。「文法能力」と「コミュニケーション能力」というものが独立した別個の特性であれば、文法能力テストで高い得点を取った被験者は、コミュニケーション能力テストでも高い得点を取ることにはないということです。もし、この間の得点の相関係数が高ければ、「コミュニケーション能力」と「文法能力」というように名称をつけた特性の相異に疑問があるということになります。異なった特性を同一の方法で測定した場合の結果の相関係数や、異なった特性を異なった方法で測定した場合の結果の相関係数は「弁別的妥当性」(discriminant validity)と呼ばれています。この弁別的妥当性は、前に述べた収束的妥当性よりも低いものでなければなりません。

コミュニケーション能力の養成と評価が問題にされていますが、それに関する構成概念妥当性の確立がどうしても必要です。そして、コミュニケーション能力を測定できるテストはこういうものです、ということを示すことが大きな課題でしょう。

4. 得点は努力の跡を明らかに示せるか

英語の指導を一定期間行なったが、本当に生徒の英語の力がついたのであるか。こうした疑問と不安にかられることは教師を経験したものなら誰にでもあることでしょう。そして、クラス全体のテスト得点や生徒個人のテスト得点を検討します。クラス全体の平均値の差は、確かにあるといえるかといった検討は、「t-検定」などでよく行なわれていますが、生徒一人一人の検討に関しては、余りよく行なわれていないようです。たとえば、いま2回のテストをして、生徒の英語学力の向上の

度合を「第2回目のテスト得点-第1回目のテスト得点」という方法で測ったとします。その場合、第1回目のテストで成績が良かった生徒の伸びは、第1回目のテストで成績の良くなかった生徒の伸びに比べて大きくないことに気づくことができるでしょう。これをどのように解釈するのがよいでしょうか。

ここで注意しなければならないことは、第1回目のテストで成績が良かったものの伸びが小さいというのは、見かけ上の現象であるということです。現在用いられているテスト得点は「正答数に基づく得点」(number-right score)です。100題のうち75の正答数が得られれば、75点ということです。この正答数に基づく得点を標準得点のひとつである、いわゆる、T-scoreに変換させても基本的には変わりません。

こうしたテスト得点では、目盛りの等間隔性は、保たれてはいますが、原点が任意に定められているということです。つまり、原点が0であってもそれが絶対な0を意味しているわけではありません。たとえば、英語のテストで0点をとった生徒がいても、その生徒の英語能力はまったく無いということの意味しているわけではありません。さらに、60点の生徒は、20点の生徒の3倍の英語能力を持っているということにもなりません。任意に定められた原点が50であれば、110(50+60)点と70(50+20)点になってしまうからです。

つまり、現在用いられているテスト得点は、間隔尺度であり、比率尺度ではないということです。英語の能力を正しく表しているかに見えるテスト得点は、長さや重さを測る計量器とは基本的に違うということに目を向けなければなりません。このように、同じ原点と測定単位を持つ共通の尺度が用いられていないということが見かけ上の現象を作っていることとなります。もうひとつ重要なことは、その2つのテストは、完全な信頼性を持ったものではないということです。

さて、この「正答数に基づく得点」、いわゆる素点(raw score)、という考え方に180度の転換を加えて、新しいテスト理論を構築する動きが急速になってきています。それは、「項目反応理論」(Item Response Theory)と呼ばれるものです。その考

え方の一部は、共通の尺度をつくるために、いわゆる素点を、「ロジット得点」(logit score)に変換して、それに基づく新しいパラメータを発見しようというものです。

いま50点満点のテストがあるとします。その場合、素点における25点と30点の差は5点あります。また、40点と45点の差も同じく5点です。ここで注目しなければならないことは、この2つの場合の5点の差というものは、同じ価値を持っているものかどうかということです。素点では、同じ5という数値で示されているけれども、その価値は、満点に近くなるにつれて大きくなります。しかし、そのことをどのようにして表現できるかという問題です。これに関して項目反応理論では、自然対数を用いています。

いま、LNを自然対数(natural logarithm)、bを個人の持っている能力を示す「ロジット得点」、rをいわゆる素点とします。

$$b = \text{LN}(r/(50-r)) \cdots \cdots (5)$$

として見ると、素点の25は、0.000 ($\text{LN}(25/(50-25))$)、30は0.405 ($\text{LN}(30/(50-30))$)となり、その差は0.405となります。これに対して満点に近い素点の40は1.386 ($\text{LN}(40/(50-40))$)、45は2.197 ($\text{LN}(45/(50-45))$)となり、その差は0.811とほぼ2倍になります。このことから、第1回目のテストでよい成績を取っている者は、素点を用いた場合は見かけ上伸びないように見えるが、ほんとうは伸びている、ということが表現できます。

もちろん、これだけでは個人の持っている能力を十分表現することはできません。これを基にしていくつかの手順を踏んで最終的な能力を求めることが必要です。このようにして、これまでのテスト得点の考え方に対して大きな転換が試みられています。

項目反応理論については、稿を改めなければならないほど興味ある問題が、数多く含まれています。(おおとも けんじ/筑波大学教授)

英語展望

バックナンバー

<p>第95号 (1990年秋号) 特集 外国人とのコミュニケーション</p>	<p>対人関係の論理・日本と英米の場合/欧米人とのつきあい方/English Has 'Keigo', Too/会議のすすめ方/AETと英語教育を話し合う/東南アジアの留学生を教える/日本人学校型異文化コミュニケーション</p>
<p>第94号 (1990年春号) 特集 新指導要領 —問われる教師の力量</p>	<p>新指導要領のめざすもの/地球市民への英語教育/基礎力をつけるための指導/コミュニケーションをめざして/表現力を伸ばすための試み/新指導要領とリーディング/コミュニケーション教育の今日的課題</p>
<p>第93号 (1989年秋号) 特集 アメリカ市民像の転換</p>	<p>英語教師のアメリカ像/アメリカをどうとらえるか/日本報道に見るアメリカ人の意識/日系アメリカ人と日米関係/アメリカ社会の深層心理/もう一つのアメリカ男性像/人々はなぜアメリカに行くのか/他</p>
<p>第92号 (1989年春号) 特集 コミュニケーションのための文法指導</p>	<p>コミュニケーションと文法・表現/コミュニケーション重視の英語教育と文構造の指導/テストと文法指導/読みの指導と文法/英語による授業の中での文法指導/英語教師の文法研究</p>

言語テスト理論と表計算ソフトによる分析

笠島準一

1 はじめに

英語教育に関係しているものにとって、「言語テスト理論」は大きく見て2つの側面を持つ。1つはHarris (1969), Cohen (1980), Heaton (1988)などで主に扱われているように、外国語としての英語能力を測定するためには、どのようなテストを課せばよいかという、問題の内容を検討すること。これは英語教育に関与している人の分野である。

もう1つの側面は、Henning (1987), Hatch and Lazaraton (1991), Woods, Fletcher, and Hughes (1986)などで主に扱われているように、テスト結果の統計的処理である。例えば、課したテストは信頼性が高いものか、個々の問題の難易度は適切だったか、テスト結果からどのような判断が可能なのかなどを検討することである。これは英語教育の分野だけに限ったことではない。数学のテストにも国語のテストにも当てはまる問題である。

英語のテスト理論には上記の2つの側面が必要である。いくら内容の優れたテストを作ったと思っても、統計的裏付けがなければ、もしかすると誤った判断を導くものかもしれない。しかし統計的手法のみでテストの優劣を判断するのも誤りである。英語のテストには言語や外国語の能力をどのように見るかといった言語観が反映されているはずである。言語はリスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの4つの技能に分析できるのか（後述の Discrete-Point Testing）、あるいはそのように分析することはできないのか（後述の Integrative Testing）など、統計

学の土俵とは離れた、別の土俵とする重要な議論をふまえなければならない。

英語教育の分野では、おそらく教員が主に文科系出身者であるという成り行きからであろうか、全般的に統計的な議論を避けてきた感がある。しかし最近パソコンの普及のおかげで統計処理が実に楽になった。そこで、以下では統計的側面を中心に、コンピュータを利用するとテスト分析がどのように容易になるかを示してみたい。用いるソフトは「ロータス 1-2-3 R2.2J」である。

2 ロータス 1-2-3 の基本操作

まず、ロータス 1-2-3 とはどのようなものかを見てみよう。このソフトは図1のように、縦横基盤の目のようなワークシートを利用する。画面を移動させると、Aから始まる縦列は全部で256列、1から始まる行は全部で8,192行もある。

列と行の交わる部分をセルと呼ぶ、このセルの中に数値や文字、数式を記入すればよいわけである。図2で「生徒氏名」と入力してあるセルはA 1、「校内テスト」と入力してあるセルはB 1といったふうに、列名と行番号を組み合わせると各セルの位置を表す。入力はすべて目で確かめて行うことができ、簡単である。

一例として、図2に示されている英語の「校内テスト」の平均点を求めてみよう。表示してほしい場所、例えばB 8のセルに次のように入力すれば一瞬にして平均値70が求まる。

@avg (b2. b6)

avg は average を表し、()の中にある「b2. b6」はB 2のセルからB 6のセルまで、つまり、90から50までの数値が入力されているセルを表している。大文字、小文字の区別は考える必要はない。

単にこれだけの操作で、何百人分のデータがあっても平均点がすぐに求められる。同様に、最高点、最低点、合計点、データ数を求めるときは次のように入力するだけでよい。

- @max (b2. b6)
- @min (b2. b6)
- @sum (b2. b6)
- @count (b2. b6)

3 ロータス 1-2-3 の集計作業

テスト結果を返却するときには平均点や最高点のほか、何点台が何名といった度数分布表も示すが、この何点台を手作業でするのは面倒だ。数え間違いをして、分布の人数の合計と受験者総数とが合わないため、また初めから数え直さなければならぬ羽目になった経験は誰もがしていることだろう。

しかしロータス 1-2-3 を用いると、このような作業はすぐにできる。通例行なわれているように、90点台何名、80点台何名といった10点刻みはもち

ろんのこと、95～100までは何名、90～94までは何名などと、もっと詳しく表示することも正確に、苦なく行なうことができる。

知らせることがよいか悪いかは別にして、クラス内の順位、全校での順位もすぐに求められる。もし教育的配慮をしないで機械的に5段階評価をつけようと思えば、これもパソコンがしてくれる。

4 テスト問題自体の分析

テスト結果の分析だけではない。テスト問題自体の分析もできる。例えばテストの信頼性である。信頼性を推定するにはいくつかの方法がある。同じテストをある期間あけて同一受験者に実施する再テスト法、内容・難易度が同様のテストを同一受験者に実施する平行テスト法——この2つは少し後で説明する相関係数を用いるので、求め方は容易である。

その他折半法、内的整合法と呼ばれる方法があり、スピアマン・ブラウンの公式、KR20、KR21 など、公式の名前を聞いたことがある方も多いと思う。この方法で信頼性を推定するときはロータス 1-2-3 で図3のような集計表を作るとよい。

図3で1は正答、0は誤答を表し、このような表示法は慣例となっている。この表を基に操作・入力し信頼性を推定するだけでなく、各問題ご

	A	B	C	D	E	F	G
1	→	→	→	→	→	→	→256列
2	↓						
3	↓						
4	↓						
5	↓						
6	↓						
7	↓						
8	↓						
9	↓						
10	↓						
11	↓						
12	↓						
13	↓						
14	↓						
15	↓						
16	↓						
17	↓						
18	↓						
19	↓						
20	↓	8192行					

図1 ロータス 1-2-3 のワークシート

とに正解した受験者の割合を示す項目難易度 (Item Difficulty), 上位グループと下位グループとを識別する項目弁別力 (Item Discrimination) など, いわゆる項目分析 (Item Analysis) も行なえる。更に, 項目反応理論 (Item Response Theory) の Rasch モデルも算出できる。

例えば, 図3の問題1の項目難易度を求めてみよう。B7のセルに次のように入力すればよい。

@sum (b2. b6)/ @count (b2. b6)

／は割り算のことで, 結局, 正解者数÷全解答者数 = $3 \div 5 = 0.6$ となる。つまり, 60%の受験者が問題1を正解したことになる。

問題2から問題5はこの式を入力する必要はない。「複写」という便利な機能があり, B7の式をC7~F7まで一気に複写すると, 一瞬にして結果が出る。

5 相関係数を求める

ロータス1-2-3の様子が少しわかったところで, 相関係数を取り上げ, テスト結果や言語テスト理論の分析・検討法の例を示してみたい。目的は, これまで難しくそうに思われてきたことも, 今では

その気があれば容易にできることを知ることである。

仮に, 英語の「校内テスト」と, 地域レベル, あるいは全国レベルで実施された英語の「校外テスト」の結果が図4のようになったとしよう。

ここで2つのテストの相関係数を求めてみる。相関係数は1から-1までの値を取り, 1に近いほど, 校内テストでよくできた人ほど, 校外テストでもよくできたことになる。まずありえないが, -1に近いほど, 校内テストでよくできた人ほど校外テストでは悪かったことになる。

ロータス1-2-3で相関係数を求めたときはメニューで「回帰」を選ばばよい。結果は図5のようになる。

ここで私たちが利用したいのは「R2乗」である。これは相関係数の2乗になっているので, $\sqrt{0.804}$ を求めればよいわけである。次のように入力する。

@sqrt (0.804)

sqrtはsquare root (平方根) のことである。相関係数が正か負かはX係数の符号と同じで, 今の場合の相関係数は結局+0.897となる。これだけ

	A	B	C	D	E
1	生徒氏名	校内テスト			
2	阿部 一郎	90			
3	井上 昭子	80			
4	上田 二郎	70			
5	遠藤 広子	60			
6	小野 三郎	50			
7					
8		70	←@avg(b2.b6) と入力する		

図2 セルへの入力と平均の求めかた

	A	B	C	D	E	F
1	生徒氏名	問題1	問題2	問題3	問題4	問題5
2	阿部 一郎	1	0	0	1	0
3	井上 昭子	0	1	1	0	0
4	上田 二郎	1	1	1	0	0
5	遠藤 広子	0	1	0	0	1
6	小野 三郎	1	0	1	0	1
7		0.6	←@sum(b2.b6)/@count(b2.b6) と入力する			

図3 テストの採点結果と項目分析の例

の操作で相関係数は求まる。時間にして数秒である。

6 相関係数の意味

得られた相関係数は次のように解釈される。

0.00～±0.20	ほとんど相関がない
±0.20～±0.40	低い相関がある
±0.40～±0.70	かなり相関がある
±0.70～±0.90	高い相関がある
±0.90～±1.00	極めて高い相関がある

この表から見れば、先程の校内テストと校外テストとは高い相関があるといえる。

実際の相関係数の利用例を考えてみよう。アメリカやカナダの大学、大学院に留学する人が受ける TOEFL (Test of English as a Foreign Language) は次の3つのセクションからなっている。

Section 1: Listening Comprehension

Section 2: Structure and Written

Expression

Section 3: Vocabulary and Reading

Comprehension

従来、英作文の力はSection 2, つまり Structure and Written Expression で測定されるとされていたが、1986年より実際に作文を書くことを課す TWE (Test of Written English) が始まり、年4回実施されている。このテストは採点が大変で、採点者は答案を1枚1枚チェックしなければならない。マークシート式の TOEFL の採点と比べれば、時間的にも、人的にも、費用の点でも負

担が大きい。果たして TWE は必要なのだろうか。以前のように、英作力は Section 2 の結果から判断するだけでよいのではないだろうか。

このような問題に直面したとき、相関係数は判断を助ける材料となる。もし TWE と TOEFL の相関が高いとわかると、両者とも同じ結果を出すので、一方だけを実施すればよいことになる。同じテストを2度する必要はないわけだ。

さて、1990-1991 TOEFL Test and Score Manual によると TWE と Section 2 との相関係数は0.64となっている。他のセクションとの相関も0.6台である。このことから TWE と TOEFL の相関は高いといえず、結局異なる能力を測定していると結論できることになる。従って、両方のテストを実施するほうが望ましいということだ。

7 回帰分析

先程回帰に言及したので、どのようなものかに触れておこう。図4に示した校内テストの結果から、校外テストの得点を予測することができる。つまり、図5のX係数(0.88)とY切片(13)を利用して次の式が導かれる。

$$\text{校外テスト予測点} = 0.88 \times \text{校内英語テスト} + 13$$

例えば、もし病気か何かで校外テストが受けられなかった生徒がいるとしよう。その生徒の校内英語テストが75点だとすると、予測得点は

$$0.88 \times 75 + 13 = 79 \text{点}$$

ということになる。

	A	B	C
1	生徒氏名	校内テスト	校外テスト
2	阿部 一郎	90	95
3	井上 昭子	80	83
4	上田 二郎	70	65
5	遠藤 広子	60	75
6	小野 三郎	50	55

図4 英語校内テストと校外テストの結果

回帰分析の結果：

Y 切片	13
Y 評価値の標準誤差	7.9330532
R 2 乗	0.8039867
標本数	5
自由度	3
X 係数	0.88
X 係数の標準誤差	0.2508651

図5 校内テストと校外テストの回帰分析の結果

もちろん予測は100%的中しない。しかし、予測値の68%は±「Y評価値の標準誤差」以内、95%は±2×「Y評価値の標準誤差」以内にあると統計的に考えられる。

いずれにしても、この程度のことは、統計学の入門書の一部を読みさえすれば、もう自分で活用できるわけだ。

8 言語テスト理論の検証

言語能力の測定法に関しては、現在2つの相反する立場がある。1つはDiscrete-Point Testing (部分的測定)で、言語技能をリスニング、スピーキング、リーディング、ライティングに分け、さらに各技能で文法力、語彙力などのレベル分けをし、言語や言語能力を分析的に捉える。TOEFLが代表的な例である。

もう一方の立場はOllerを中心として提唱されているIntegrative Testing (統合的測定)で、言語や言語能力は分析することはできないとする。これはUnitary Competence Hypothesisと称され、ある1つの総合的な言語能力が言語使用に関与し、結局言語テストとはこの総合的な言語能力をtapすることだと主張する。

ディクテーションはIntegrative Testの一例である。Ollerは、ディクテーションにはeloquenceがelephantsに、scientists from many nationsがscientists' imaginationsなどの聞き誤りがあるが、これは学習者が受け身的にリスニングをしているのではなく、さまざまなskillや知識を動員していることを示すと言う。

Integrative Testの代表例はクローズテスト(Cloze Test)である。いわば穴埋め問題で、空白

にする語を5語目など機械的にする方法が原則だが、前置詞など特定の語を空白にする方法もある。文法力、語彙力、discourseの把握力など、さまざまな力を総動員して答えなければならないので、英語の総合的な能力を測定するのにふさわしいと主張するわけだ。

採点方法は原文の語を記入した場合のみ正解とする方法(Exact Replacement)と、原文通りではないが前後関係から適切な場合でも正解とする方法(Contextually Acceptable)とがある。

Discrete-Point TestingとIntegrative Testingの陣営間には激しい議論の応酬がある。しかしFarhady (1979)は両者には差がないと主張する。一体どのような根拠で差がないと言えるのだろうか。

実はこれも相関係数である。Farhadyは2種類のDiscrete-Pointテスト(GrammarとVocabulary)、それに2種類のIntegrativeテスト(Reading ComprehensionとDictation)の結果を利用し、図6のように各々のテスト間の相関係数を示している。

図6から分かるように、Discrete-Pointテスト間、Integrativeテスト間の相関係数どころか、理論的に相反するとされているDiscrete-PointテストとIntegrativeテスト間の相関係数もほぼ同じである。つまり、Discrete-PointテストでもIntegrativeテストでも結果はほぼ変わらないということになる。

この主張に関しては更に議論が必要となるが、ここでは深入りしないことにする。今や簡単に求められるようになった相関係数1つを使っても、従来の議論を一步なりとも進める方向性が生まれるということである。

Discrete-Point					Integrative	
Gram. Vocab.					Read. Dic.	
Gram / Vocab	Gram / Read	Gram / Dic	Vocab / Read	Vocab / Dic	Read / Dic	
.83	.83	.79	.81	.80	.83	

図6 Discrete-Point TestsとIntegrative Testsの相関係数 (Farhady 1979, p. 351 より一部引用)

9 終わりに

「テスト」と聞くと点数にこだわり、人に差をつけるものといった否定的なイメージがまつわりがちである。確かにNRT (Norm-Referenced Test, 集団準拠テスト) は中間・期末テストのように、学習者にランク付けをするのが目的である。前提として、学習者は異なる適性、能力、興味を持っているので、指導のある時点では達成度に差があると考える。100点満点の試験では平均を60点前後にし、結果は他の学習者と比べることになる。

しかしCRT (Criterion-Referenced Test, 到達基準準拠テスト) のようなテストもある。これは自動車免許の試験のように、一定の学習事項を学んだ学習者と、学んでいない学習者を見分けるのが目的であり、結果は他の受験者と比べない。合格基準点を満たせばそれでよいだけで、前提として、学習者は十分な時間と練習の機会が与えられれば学習できると考える。試験問題は85~90%は正解できる程度にし、難しくもなく、人との競争もないので、この主のテストには否定的なイメージは弱まるだろう。

NRTにしてもCRTにしても、テストは必要に応じて実施せざるを得ないものである。テストの目的は的確な判断を下す資料を提供することであろう。テストする側は、慎重にテストを考えなけ

ればならないのだが、多くの場合、出題者の主観的、独断的な判断で作成されていないだろうか。

これまで述べたように、今日では身近になったコンピュータを利用することにより、より優れたテスト作り、よりの確な解釈や判断ができる環境になったと言える。

(かさじま じゅんいち: 上智大学助教授)

引用文献

- Cohen, Andrew D. (1980), *Testing Language Ability in the Classroom*. Newbury House.
- Farhady, Hossein (1979), "The Disjunctive Fallacy between Discrete-Point and Integrative Tests" *TESOL Quarterly*. Vol. 13, No. 3, pp. 347-357
- Harris, David P. (1969), *Testing English as a Second Language*. McGraw-Hill. (訳: 『英語の測定と評価』大友賢二注訳, ELEC)
- Hatch, Evelyn and Lazaraton, Anne (1991), *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Newbury House.
- Heaton, J. B. (1988), *Writing English Language Tests*. New Edition. Longman.
- Henning, Grant (1987), *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*. Newbury House.
- Woods, A., Fletcher, P., and Hughes, A. (1986), *Statistics in Language Studies*. Cambridge University Press.

1991年度 ELEC 賞論文募集

A. 中学・高校などにおける英語教育の実践記録

B. 英語教育および英語教授法に関する研究論文

賞 各1席1名 賞状および副賞10万円

- ◎ 論文締切 7月31日 (当日消印可)
- ◎ 論文提出先 〒101 東京都千代田区神田神保町3-8 (財)英語教育協議会 ELEC 賞論文係
- ◎ 受賞者は1991年度 ELEC 英語教育研究大会において発表する。受賞論文は「英語展望」に掲載する。著作権は当協議会のものとする。
- ◎ 審査委員 太田 朗 (東京教育大学名誉教授)
伊藤健三 (文教大学教授)
牧野 勤 (青山学院大学教授)
大友賢二 (筑波大学教授)
清水 護 (ELEC 常務理事)

- ◎ 応募資格: 特に関わない。
- ◎ 分量:
 - (1)和文/400字詰原稿用紙(A4判)30枚以内(図、表などの資料も含める)に納める。
 - (2)英文/A4判にダブルスペースでタイプしたもの、10枚以内(図、表などの資料も含める)に納める。
 - (3)ワープロ使用の場合も、分量は上記に同じ。
- ◎ 論文の形式:
 - (1)表紙に、応募する部門(AまたはB)、論文名、氏名、住所、電話番号、勤務先(学生は在学名)名、およびその電話番号を明記する。
 - (2)2ページ目に、論文要旨を、和文は400字以内、英文は100語以内で添付する。その後論文本体を付ける。
- ◎ 論文は未発表のもの。オリジナルとそのコピー2部、合計3部を送る。応募論文は返却しない。

「数式に弱い」教師のために： 簡単なテスト事後処理法と項目分析

関 典明

はじめに

本稿では、まず現場の教師が自作した学校内テスト（中間・期末テストなど）の採点後の事後処理法について簡便で、計算上の誤りがほとんど生ぜず、かつ迅速にできる方法を紹介する。次に、テスト改訂のための基礎作業の一つ、項目分析の方法について、その準備段階の答案の「経済的な」コピーの方法をも含めて紹介する。

テスト問題の作成についても、その結果についての分析についても、常日頃から自作テストについて分析的に眺めることが習慣になっていれば、当然よいものが生れてくるはずである、というのが筆者の持論である。本稿の読者が、ほんのわずかでもテストの事後処理の計算について「得をした」気分を味わって下さり、他の統計処理法について興味と関心を持ってくださるのならば、本稿の目的の大半は達せられたと言える。

平均点の計算間違いにサヨウナラ……

テストの採点終了後、どのような事後処理がなされるだろうか。それは、テストそのものの性格によって根本的に異なるのであるが、通例、中間・期末テストでは、クラスの平均点を出すであろう。クラスの実態をよく知るためには、度数分布表を作ることがよいのだが、平均点を計算している人の全てがこれを作っているわけではない。しかし、度数分布表を作っている人で、平均点を計算しない人はまずあるまい。ここでは、平均点の計算と度数分布表の作成について、一般的によく行なわれている方法と、簡便な方法とを対比しながら示したい。

例題として1クラス40名分のデータを出すのは難

しいので、10名分のデータをもとにする。

表1は、100点満点のテストの生徒の得点の一覧である。このデータを用いて、平均点と度数分布表の計算方法を見ていこう。

- ①平均点 表1よりA～Jの生徒の得点の総和を算盤または電卓で計算し（=614）、生徒数（=10）で割ることで平均点（=61.4）を出す。
- ②②度数分布表 表のように、10点の幅で点数を区切った（級間）度数分布表を作る。次に、その各範囲内になる答案の数を数え、「正」の字などを利用しながら記入していく。

例えば、59-50の間には、B：58、I：57の2名が入る。最後に、度数の欄に数字を記入し、その合計を計算する。その合計と人数が一致しない場合は、どこかで数え間違えをしているから、もう一度やり直す必要がある。

①のような平均点計算の方法で、念の為に再度計

表1

生徒	A	63
	B	58
	C	46
	D	65
	E	73
	F	32
	G	80
	H	69
	I	57
	J	71

表2

級 間	算符	度数
100-90		
89-80	—	1
79-70	丁	2
69-60	下	3
59-50	イ	2
49-40	一	1
39-30	—	1
29-20		
19-10		
9-0		

算すると、合計点が一回目と違い、さらにもう一回計算し直すなどという経験を持たれた方が多いのではないだろうか。通例、こうした計算は、答案採点終了後の疲れた状態で行なわれるので、思いがけない数字の読み違いとか電卓のキーの押し違いが発生しやすいのである。

誤りを無くすためには、コンピュータにデータを入力し、それをプリントで印字し、原簿と照合するのが一番確実な方法といえるかもしれない。最近では、ワープロにも計算機能が付き、この程度の統計処理ができるものも登場している。

しかし、ここではそうしたものを一切使わないで平均点計算と度数分布表が同時にできる、簡便な方法を紹介しよう。なおこの方法は、筆者の勤務校の先輩教師から伝授されたものである。

1) 表3を作成する。(1)

は10の位を、(3)は1の位を表わす。(2)の欄の数字は、10の位と1の位の数字の級間を示すものとして用いられる。実際の記入例を図1で示そう。

2) 表1をみるとA君の得点は63点である。そこで(2)の～6の左(1)欄に算符を記入する。これで10の位が記入できたわけである。

表3

(1)	(2)	(3)
	～9	
	～8	
	～7	
	～6	
	～5	
	～4	
	～3	
	～2	
	～1	
	～0	

次に(3)の1の位の数の級間を表している～3の欄に算符を記入するのである(図1)。つまり、2桁の得点ならば、必ず(1)と(3)の欄のいずれかに算符が記されることになる。

このようにしてA～J生徒全員の得点の記入を終えたものが、図2である。

3) 図2の(1)の欄の算符を数字で書いたものが、度数分布表になる。

4) 次にこれを利用して平均点の計算をしてみよう。

(1) (3)の各欄の算符の数を基にして得点を出す。

(1)の～8は $8 \times 10 \times 1$ 人=80となる。(3)の～3は 3×2 人=6となる。以下同様にして計算したものが図3である。(1)(3)の得点の総和が、全受験者の総得点となる。(570+44=614)これを受験者数で割ると平均点が出てくる。(614÷10=61.4)

無駄を出さない答案コピーのしかた

さて次は、テスト問題の分析のために必要な答案のコピーの仕方についてである。

生徒の答案はテスト終了後すぐに生徒に返さなければならぬので、問題分析のためには返す前にコピーを残しておく必要がある。

ここでは、ある一部の問題だけを分析したい場合のコピーの取り方を示そう。テストの中のある問題(ここでは問題C)の解答傾向について調査をしたい場合、解答用紙(B4判)のレイアウトが図4のようにできないかを考えてみるのである。

これを、コピーをする際に、図5のように四つ折りにすれば、B4判のコピー用紙で4人分の解答につい

図3

(1)	(2)	(3)
0	～9	— 9
80	— 8	— 8
140	— 7	— 7
180	— 6	— 6
100	— 5	— 5
40	— 4	0
30	～3	— 6
0	～2	— 2
0	～1	— 1
0	～0	— 0
570		44

図1

(1)	(2)	(3)
	～9	
	～8	
	～7	
—	～6	
	～5	
	～4	
	～3	—
	～2	
	～1	
	～0	

図2

(1)	(2)	(3)
0	～9	—
1	～8	—
2	～7	—
3	～6	—
2	～5	—
1	～4	—
1	～3	—
0	～2	—
0	～1	—
0	～0	—

て、総合得点、問題ごとの得点、番号、氏名まですべてコピーできる。40人のクラスならば、10枚で済む。

以上、予めレイアウト上の配慮が可能であった場合であるが、原則としてテストの問題全体は、易から難へと配列すべきことを考えると、コピーの都合上のレイアウトを優先させすぎてはならないことは当然である。そこで、次のような方法を考えた。

まず、OHP用のトランスペアレンシー（以下TP）、OHP用マーカーを用意する。

例として、図4のBの問題のコピーを取るとしよう。問題B下の余白にあたる部分にTPを置き、その上に、マーカーで氏名、総得点など必要な情報を図6のように書く。コピー機のガラス面に、TPを置き（ただし裏側に）、その上に答案を置いてコピーを取る。このやり方のほうが、コピーを取ってから手書きで必要な情報の全てを記入するよりもはるかに能率的であり整理しやすい。

図4

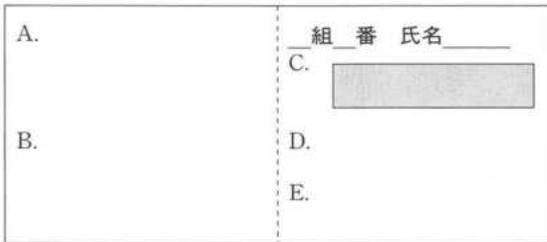


図5

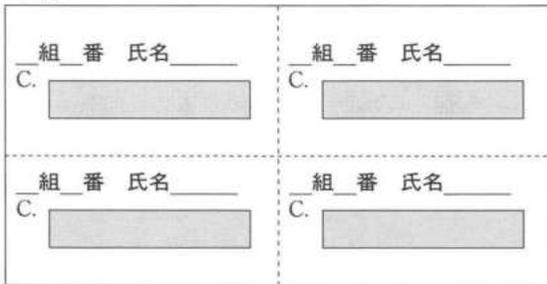
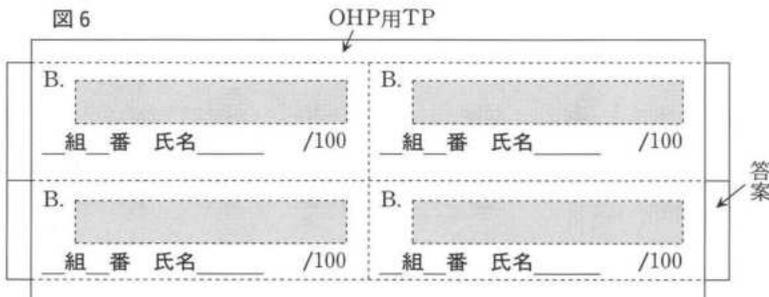


図6



項目分析：テスト問題改訂の基礎作業

項目分析とは、多肢選択問題型テストの中の項目について、困難度と弁別力とを計算し、その項目が望ましく機能しているかどうかを調査するものである。以下、その手順の概略を示そう。

- (1) 項目分析をする問題を決める。前節で述べたような方法でコピーを取っておくのがよい。
- (2) 100枚もしくはそれに近い枚数の答案を用意する。
- (3) そのテストで最高点を取った答案から最低点を取った答案まで順番に並べる。
- (4) 答案を成績によって上位：中位：下位が、27：46：27、もしくは、25：50：25の割合になるように3つのグループに分ける。その際、人数の都合で上記の割合にならない場合は、上位と下位グループの人数が同数となるようにし、残りは中位に入れる。
- (5) 項目ごとに、正解（＝1点とする：テストの実際の配点とは異なる）の得点集計表（表4）を作成し「正」の字を利用しながら記入する。
- (6) 筆者の勤務校で、最近実施された中学2年生のテストのうち、文法力を試すテストについて行なった項目分析の一部を、計算方法を含め表5で順を追って解説する。

表4

項目	上位群	中位群	下位群
1			
2			
3			
4			

(a) 答案総数：N=80

上位（下位）グループの数： $n = N \div \frac{25}{100} = 20$

(b) 上位，中位，下位グループ（この場合は，20：40：20となった）ごとに各項目の正答数をA，B，Cの欄に記入する。

(c) Dの欄にA+B+Cの合計を記入する。

(d) Eの欄に正答率を記入する。計算式は
正答数÷受験答案数（=N）×100である。

正答率の評価基準としては次のように言われている。「一般に正答率は50%が望ましいとされているが，現場ではとても無理であろうから30～90%の範

囲におさえるよう心がけるべきである。」（清川，1979）

(e) Fの欄にA-C，即ち（上位グループの正答数）-（下位グループの正答数）を記入する。

(f) Fの欄で求められた数字を，上位（下位）グループの人数の数字，即ち20（=n）で割り，Gの欄に記入する。

(g) Gで得られた数字を弁別力指数と呼び，+1.00～-1.00までの範囲にわたる。その評価基準はおおよ次のようになる。

表 5

項目	A 上位	B 中位	C 下位	D 正答数	E 正答率	F (A-C)	G 弁別力指数
1	20	36	9	65	81.3	11	0.55
2	13	20	7	40	50.0	6	0.3
3	17	26	15	58	72.5	2	0.1

表 6 ■：正解 ()：人数

項目	選択肢	a	b	c	d	無答
1	上位 (20)	0 (0)	0 (0)	100 (20)	0 (0)	0 (0)
	中位 (40)	0 (0)	0 (0)	90.0 (36)	10.0 (4)	0 (0)
	下位 (20)	10.0 (1)	15.0 (3)	45.0 (9)	35.0 (7)	0 (0)
	計 (80)	(1)	(3)	(65)	(11)	(0)
2	上位 (20)	0 (0)	0 (0)	30.0 (6)	65.0 (13)	5.0 (1)
	中位 (40)	2.5 (1)	7.5 (3)	37.5 (15)	50.0 (20)	2.5 (1)
	下位 (20)	0 (0)	10.0 (2)	55.0 (11)	35.0 (7)	0 (0)
	計 (80)	(1)	(5)	(32)	(40)	(2)
3	上位 (20)	0 (0)	0 (0)	15.0 (3)	85.0 (17)	0 (0)
	中位 (40)	5.0 (2)	0 (0)	30.0 (12)	65.0 (26)	0 (0)
	下位 (20)	5.0 (1)	0 (0)	20.0 (4)	75.0 (15)	0 (0)
	計 (80)	(3)	(0)	(19)	(58)	(0)

- 0.4以上 : きわめてよい項目
- 0.3~0.39 : かなりよい項目。しかし改善の余地があるかもしれない
- 0.2~0.29 : かりうじて認められる項目。おおむね、改善の必要がある。
- 0.29以下 : 弁別力のない項目。今回は用いないか、改善が不可欠である。

表5で算出された正答率、弁別力指数を見てみると、項目1は、正答率は高い方であるが、弁別力がある項目といえる。項目2は、正答率は、理想の50%ではあるが、弁別力があまり良いとはいえず、改訂の方向での検討を要するであろう。項目3は、正答率は項目2よりも高いが、弁別力のない項目である。次のテストでは、除くか改訂を要する問題である。

問題の実際と選択肢の検討

表6で示された項目1~3の問題、及び選択肢をさらに検討してみたい。

1. What language is () there?
[a. speak b. spoke c. spoken
 d. speaking]
2. The man is () English.
[a. speak b. spoke c. spoken
 d. speaking]
3. You need () English.
[a. speak b. spoken c. speaking
 d. to speak]

テスト実施直前の既習の文法項目は「受動態」である。これをヒントに、上記の問題の各選択肢のおよその選択比率を予想していただいた上で、表6を見て頂きたい。

項目2について、正答率が低い理由の一つは、この問題に、日本語で「意味」が与えられていないことがあげられよう。次に、「受動態」学習直後という状況とあいまって、選択肢cのspokenを選んだものが多かったと考えられる。

項目3については、needという動詞との結びつきについて学習してから比較的時間が経過しており、知識が曖昧になったため、選択肢c. speakingを選んだものが多かったと考えられる。また、選択肢bを選択

した者が一人もいないので改訂の必要があると言える。この項目を、この時点でテストする必要があったのかを含めて反省させられることの多い出題であった。

むすび

本稿で事例として取り上げた問題の選択肢の選択比率や、正答率など、比較的経験年数が多い教師には検討がおよそつくものである。しかし、校内でのテスト問題作成は、経験年数の多少とは関係なく全員で当たらなければならないことであろう。その際「良くない」問題を出題してしまつては「良く」学習した学習者が気の毒である。そのことに、経験年数の少ない教師は、一日も早く気付いてほしい。本稿で述べたテストの事後処理法と項目分析法とを取り入れて日頃実践を重ねていくことで、比較的短期間で「良い」問題作成が可能になると筆者自身の経験から申し上げたい。

最後に、テスト全般及び統計処理法について関心がある読者に参考図書を2点紹介しておこう。

- (1) D. ハリス, 大友賢二訳 (1972) 『英語の測定と評価』 E L E C

原著は、1969刊。既にこの分野では古典の一つであるが、この訳本の特筆すべきは、巻末30頁以上ある訳者注である。Testing 独特の専門用語にこれまでなじみがなかった方には分かり易い。

- (2) 羽島博愛他編 (1979) 『英語指導法ハンドブック ④—評価編』 大修館書店

索引を含めて643頁の本であるが、内容は、二部構成で、理論編、事例編となっている。理論編では「ヒアリング(リーディング)テスト作成上の留意点」(大井上滋:羽島博愛)、「評価と研究のための基礎統計法」(清川英男)などが有益であろう。事例編では、82の文法項目について、4技能のいずれかに重点を置いた出題事例が豊富に収録されている。出題の留意点もついているので、非常に参考になることは間違いない。(せき のりあき:成城学園中学校教諭)

* * *

誤りの評価と言語習得

金谷 憲

はじめに

学校におけるテストやそれ以外の評価と外国語習得の理論や研究から得られた知見との間にはへだたりがある。またテストや練習のやり方によって誤りが引き起こされることもあり得る。この稿では英語教育における誤りの評価と問題を単純な評価技術（発問の仕方など）という観点と言語習得研究によって得られた知見とから検討する。

テスト——発問の仕方——

まず単純な評価に関する技術から見て行こう。テストにおいて、発問の仕方によって難易度が変わったり、答えられなかったりすることが起こることは経験的事実である。

片山(1990)は書き換え問題における発問方法による難易度の変化を実証的に研究している。彼は高校の1, 2年生各90人ずつ、2種類の書き換え問題をやらせた。1つは、「so that 構文」を「too～to 構文」へ、もう1つは「能動文」を「受動文」への書き換えである。この書き換えに際して、指示を3種類にして解答率の変化が指示によって見られるかを試した。

生徒たちに与えられた指示は次のようなものだった。「so that → too～to」については、1) 単文にせよ、2) to 不定詞を用いて、3) too～to 構文にせよ、の3種類、「能動文→受動文」の書き換えでは、1) 態を変えよ、2) 受動態にせよ、3) 受身にせよ、の3つだった。

結果は高校1年生で見ると、「単文にせよ」に対する正解率が約39%であるのに比べて、「too～to 構文に」に対しては88%の正解率を得た。態

の変換はこれほどの差はないにしても、「態を変えよ」が74%の正解率であるのに対して、「受動態にせよ」が92%の正答率となっている。このように指示の仕方によっては出来が50%近くも異なるわけである。

これ以外にも、テストや練習問題などにも使われる例として関係代名詞による2文結合というのがある。現在でもごく普通に行なわれている。しかし、この練習あるいは試験において生徒が2文のうちどちらを主文にすべきか迷うことはよくある。それもそのはずで、どちらを主文にするかは、2文を結合せよという以上の指示がない限りどちらでもよいわけである。自然な発話ではおそらく起こり得ない「戸惑い」ではなからうか。

teacher-induced error

必ずしも、テストの影響というわけではないが、formal instruction上の指導方法、説明方法などによって誤りがもたらされることは教師たるもの経験的にわかっていることである。

多少古いがNancy Stenson(1974)ではこうした誤答を、教師によって引き起こされた誤答(teacher-induced error)という分類をしている。

この類の誤答はよく見られる。例えばshouldとhad betterの違いは有名である。had betterの方がshouldより弱いという説明によって、「～した方がいい」とやんわり言う時に、生徒が教えられたとおりhad betterを使ってしまうということがよくあった。あるいは、こういうことは、今だにあるかもしれない。

諏訪部他(1979)は、中学生の主語把握の発達を調べる研究の中で、低学年の生徒がthis isという

語の連続を一まとまりとして憶えてしまっているため、this, that, these が指示代名詞として使用されている時は正答率は90%を超えるのに、これらが指示形容詞の時は正答率が20-30%低下すると言うのである。たとえば、中学2年生では This Mike's watch には90%の生徒が正しい位置に be 動詞を挿入することができるのに対して、This watch new という語連鎖について正しく be 動詞を挿入できる生徒は62%しかない。諏訪部たちは、こうした誤りを「This is 型の誤り」と呼んで、教育における効果かも知れないとしている。これなども一種の teacher-induced error あるいは teaching-induced error の種類に属するものかも知れない。

ここで注意すべきことは、この種の問題が議論されるとき、これまではもっぱら教師の英語についての知識、教え方の良し悪しなどが強調されることが多かったように思う。けれども、もっと重要なことは英語の習得過程に対する洞察の欠如である。つまりは長期的な過程として外国語習得を捉えるという観点を持っていないことである。

つまり、教育現場に長期的な指導計画が十分に立てられていないことが問題なのである。その都度その都度の教え方は問題にされるが、長期的視野に立った教え方の問題はほとんど無視されてきている。このことは、現在広く流布している「導入主義」カリキュラムという考え方に深く関係していると筆者は考える。このことに関しては後で詳しく議論する。

習得順序の研究

ここまで述べてきたのは、テストの仕方、教え方などによって、生徒の学習結果が左右されることであった。これに反して、教え方、教える順序などにかかわらず、生徒の一定の変化が起こることも知られている。

近年、多くの研究者によって研究されてきている、形態素の習得順序を例にとろう。grammatical morpheme の習得順序の研究によると概略次のような習得順序が明らかになりつつある。Krashen & Terrell (1983) はこの順序を次の図1のようにまとめている。

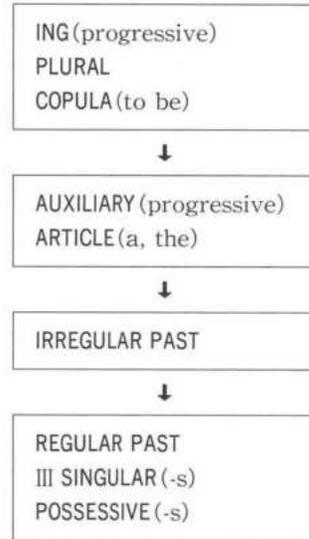


図1 Krashen & Terrell (1983 : 29)

これによると-ing, plural, copula が初期の段階で習得され、auxiliary, article がそれに続き、irregular past が次に来て、regular past, III singular, possessive などの順になる。それぞれの四角で囲まれた形態素の中での変動はあっても、大きな順序には変わりはないというのである。そして、こうした順序は学習者の母語、年齢、使っている教材の導入順序にあまりかわりなく、ほぼ一定しているということである。

一定しているというところが重要である。Makino (1981) は、Dulay & Burt (1973, 1974) がアメリカにいて、英語を第二言語として習得しつつある学習者について行なった形態素の習得順序についての研究を、日本人中学生を対象として行なっている。結果として習得順序にはかなり高い相関が見いだされた。この研究の中で、彼の被験者の中学生は2種類の教科書を使っていたが、習得順序に教科書による差は見いだせなかった。また、中学2年生と3年生による差もなかったことを報告している。

その後、このMakinoの結果については批判や反証も出され、日本人の形態素習得順序は、冠詞の習得が遅く、所有格のsが早いことが特徴として挙げられることが指摘されてきている。

富田(1989)は、日本人の習得順序として次の図

2のような順序を想定し、この習得順序と Makino (1981) の被験者の使っていた教科書とは別の教科書における各形態素の出現頻度との比較を行なっている。

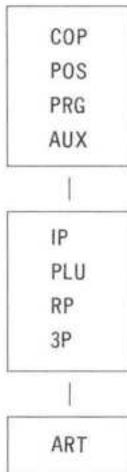


図2 富田 (1989: 8)

これによると、教科書の頻度による順位と Krashen & Terrel の順序との間には有為な逆相関 ($-0.70 p < .05$) が観察されている。富田はまた、教師にアンケートをとり、教室での各形態素についての指導上の強調と度合の順序と習得順序との間の関係も調べている。こちらについては、ほとんど相関関係 (-0.04) が見いだせなかった。

このこともまた、生徒に与えられている英語のインプットと、習得順序とは必ずしも関係しないということを表して興味深い。

もちろん、習得順序に関する研究も、まだまだ始まったばかりである。これからの研究によってもっとはっきりとしたことを突き止めて行かなければならない。これらの研究は表面上に現れる形態素の研究であって、それによって文法規則そのものの習得が直接的に理解されるというものではない。

それにしても、学習者のさまざまな要因にかわりなくほぼ一定の習得順序が観察されるということは無視できない事実である。

ピーネマンの仮説

自然な習得順序という考え方を一歩進めて、

Pienemann (1985) は学習・教授可能性の仮説 (Learnability / Teachability Hypothesis) を提唱している。この仮説は、第二言語習得のある側面については、段階を踏んで行なわれるので、教えることによって、段階を一つ上に進めることは可能だが、ひとつ段階を飛び越してふたつ上の段階のことを教えても学習者はそのことを習得することは出来ないとするものである。

この研究の中で Pienemann は、ドイツ語の語順関連の習得段階をいくつかに分けて、第二言語としてドイツ語を学習している10名の被験者について実験を行なっている。この実験ではドリルやテストによって一つ上の段階へ持ち上げることは全員について成功したものの、一挙に2段階上には持ち上げることが出来なかった。

この研究はドイツ語についてであり、しかも被験者の数も極めて少ない。また、各国での学校教育の仕方、風土といったものにも相違点が多い。したがって、このことによりすぐに、誤りの評価について直接的で具体的な方針が導き出せるというわけではない。

しかし、Pienemann が提案しているような発想は是非、評価を考える側の人々の心の中にも明記されるべきことであると思う。

導入主義と定着主義

現在最も一般的に普及しているカリキュラムは、いわば導入主義とでも言うべき方針に基づいて作られている。どの事項をいつ導入するかということがカリキュラム編成上の基礎になっている。

この基本方針には「暗黙の了解」として、導入した時期からあまりかけ離れない時点において、その事項の定着が実現されるという考え方である。そして、その「あまりかけ離れない時点」とは、通常、導入された学期中、あるいは、次の定期試験ということのようである。時には、導入された週の内という極端な場合もあろう。

この導入主義の問題点は、英語の習得を点的バラバラに捉えていて、導入と定着の時間差を考慮せず、長期的な一つの過程という認識をしていない点にある。

導入と定着のギャップ

導入と定着との間のギャップを大規模に検証しようとした研究で、時制と相の定着についての研究には Hatori ed. (1987) がある。これは日本人の中学2年生から大学2年生までの1万5千人を対象に中学3年間に導入される時に関する表現（現在、過去、未来、現在進行、過去進行、現在完了）について、同じ問題に答えさせることによって、その定着の経年変化を調べたものである。同種のものでは、現在まで知られている研究のうち最も大規模なものである。

それによると、導入から定着までの期間が最も短いものは現在進行形であり、次に過去形が来る。最も定着度の低いものには現在形があるなどということがわかった。現在の時制関連の評価がどの程度こうした「時差」を考慮に入れているかは疑問である。

長期的視点に立った評価体制

ここで、長期的な評価体制の研究の推進を提案したい。一番理想的には中学・高校・大学（あるいはそれ以外の教育機関）を通したものである。

と言ってもあまり長期にわたったものを作るのは難しいだろうから、取り敢えずは、中学3年間、高校3年間ずつの評価システムを構築するための研究を始めるべきであると思う。

残念ながら、この稿で具体的なシステムの内容を網羅的に提案する用意はない。

この長期的評価体制を作り上げる上で大切なことは、個々の文法事項の導入より完全定着(?)までの段階的評価という考え方である。

長期評価の例

長期的評価体制といっても具体的なイメージが湧きにくいと言われるかも知れないので、筆者が長期的評価と言うことでどんなことをイメージしているかを例を挙げて説明しておきたい。

例えば、現行の学習指導要領では、中学1年でのいわゆる三単現のsというものを習うことになっている。しかし、前に述べた grammatical morpheme の習得についての研究では、三単現の習得

はかなり遅い時期に来ている。ところが、中学では前述の導入主義のために中学1年の時から、学年内での定着を期して、これについてテストを行なっているのが現状であろう。

もし、定着主義に立ち、またこれまでの morpheme 習得研究の成果を信ずるとすると、そこから引き出される評価の仕方としては、たとえば中学1年生では導入するがテストでは直接このことに関しての誤答は無視する。2年生のテストでは、減点はしないが誤答については指摘をする。3年生では誤答を減点の対象にするといった段階的評価も可能であろう。ここで長期的評価体制という言葉で筆者の意図していることはこのようなことである。

評価に示唆を与える誤答研究

こうした評価体制を作る上でどうしても必要になる誤答研究の形として、自発的発話に見られるがテストの解答には見られない誤答とその逆のタイプを比較することが考えられる。

この種類の研究は自発的発話を得るのが難しいが、是非とも推進しなければならないものであるということを目指してこの稿の締めくくりとした。

(かなたに けん：東京学芸大学助教授)

参考文献等

- Dulay, Heidi C. and Marina K. Burt (1973), "Should We Teach Children Syntax?" *Language Learning*, Vol. 23, No. 2, pp. 245-258.
- (1974), "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition," *Language Learning*, Vol. 24, No. 1, pp. 37-53.
- Hatori, H. (ed.) (1987), *Acquisition of English Tense and Aspect—In the Case of Japanese Learners of English*. Tokyo Gakugei University Interlanguage Development Research Project Report No. 1.
- 片山七三雄 (1990), 「コミュニケーションの手段としての文法用語」『東京学芸大学紀要』第2部門 41, pp. 167-180.
- Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell (1983), *The Natural Approach Language Acquisition in* (79頁へ続く)

テストをする側の誤りと反省

名和雄次郎

はじめに

テストを教師と生徒のコミュニケーションの手段としてとらえ、その視点からテストする側の教師の姿勢について考えてみます。

学校教育の中でのテストの占める重みは、生徒にとっても教師にとっても大変大きいものです。このテストを、教師のほうからの一方的な評価あるいは評定のための資料を得る手段とだけ考えるのではなく、テストの結果をよく分析・診断し、教え方に問題がなかったかどうか反省するとともに、生徒には理解度や習得度を知らせ、これからの勉強の方向づけをしてやる資料として役立てなければなりません。つまり、テストは学習の終点ではなくて、よりよい学習をめざす出発点であると教師も生徒も考えるべきものです。

1. 事前指導

(1) 予告しているか

試験の範囲は言うまでもなく、問題の傾向や形式についても前もって知らせておくのは当然のことです。これは生徒を甘やかすことではなく、学習の目標、重点の置き所を再確認させることです。もちろん新しい課に入る時や各時間ごとに学習目標を知らせてあるはずですが、中間あるいは期末テストというのは、学習事項を整理・総括する機会ですから、学習目標や重要事項を再確認させるとともに、学習の方向づけをしてやる必要があるのです。それを「夏休み以降やったこと全部」などと言うだけで済ますのは言語道断です。

また、「どこから出されても、どんな形式で出さ

れてもいいように、全部暗誦して書けるようにしておきなさい」では、一部の優秀な生徒はいざ知らず、大半の生徒には通用しません。特に中学1年の最初は、初めて経験する英語のテストがどんなものか、非常に不安に感じるものです。高校1年生の場合も同じですし、新しい先生に替わった時もそうです。そういう時余裕があれば、小規模な模擬テストをやってやるのもよいでしょう。いずれにしろ、教師の側からのコミュニケーション不足で、生徒に不必要な緊張を強いることは避けたいものです。

(2) 生徒の心身状態に気を配っているか

緊張のあまり試験の前夜熟睡できなくて朦朧とした状態で受験したり、試験期間中夜昼反対の悪循環に悩まされる生徒も少なくありません。極端なあがり症の生徒もたいていクラスに数名はいます。1学期のうち、よく前の学年次の出席番号を書く生徒もいます。“鈴木〇〇”という成績のよい女生徒があがって“金木〇〇”と書いていたのを見つけたこともあります。このように、かなりの生徒が身体的あるいは精神的に変調をきたすことに気がつけば、テストについての事前指導の大切さが分かるはずで

す。予告なしの不意のテストはどうでしょうか。これは邪道です。生徒の普段の学習状態を知りたいのなら、毎時間の小テストや観察によるべきです。予習・復習ノートなどの点検によっても分かります。そういうことを怠って、抜き打ちテストをして喜んでいるようでは生徒に嫌われるだけです。

2. 出題

出題は指導目標を踏まえて行なうべきことは言うまでもありませんが、特に次のような点に注意しなければなりません。

(1) 教えたことを教えた方法でテストしているか

普段授業でやらないことを試験の時だけやらせるのは間違いです。例えば、授業でディクテーションをやっていないのに試験でディクテーションをやるようなことです。授業中いくらオーラル・ワークをやっていたとしても、聞き取った英語を理解することと、聞き取ったことをさらに文字で表すことの間には大きな差があります。ディクテーションは単なるリスニングよりも一段進んだ技能を要求します。こういうことは低学年の場合ほど慎重にならなければなりません。とにかく、生徒が問題を見た瞬間あわてたり、うろたえたりしないように充分気を使ってあげましょう。

しかしながら、生徒の学力をできるだけ多角的に捉えることも必要ですから、できるだけヴァリエティに富んだ方法・形式でテストするように心掛けます。その必要度は学年が進むにつれて増えます。高校などでは、大学入試を意識して新しい方法・形式を取り入れることになりませんが、その場合でも、例をつける配慮が望まれます。

(2) 出題内容に偏りがいないか

教えたことの一部を抽出して、どういう方法で、どんな学力を測定するかという問題は、出題者の英語観、学力観を反映します。なくて七癖と言われますが、誰の英語観にも学力観にも偏りはあるものです。その点は謙虚になって、同僚の先生の問題を見せてもらったり、標準テストや入試問題を参照したりして、普段から作問の研究を怠らないようにしたいものです。

また、出題の内容や形式は生徒の学習を規制します。生徒はテストの傾向に敏感に反応し、それに応じた勉強をします。テストに出ないことは勉強しません。スペリングの問題を出さなければスペリングの勉強はしません。したがって、学習内容を踏まえたうえで、発音、語彙、理解、表現の

各分野をカバーするように、しかも四技能のバランスを取ってヴァリエティに富んだ出題を心掛けます。前置詞とか時制とかの特定の項目に関する部分的 (discrete point) テストだけではなく、文脈をそなえた内容的にまとまりのある文章を材料にした統合的 (integrative) テストも出します。形式上から言えば、客観テストばかりでなく、主観テストも含めます。客観テストにしても、多肢選択や組み合わせのような再認テストと、完成や整序などを要求する再生テストを併用します。

(3) 難易度を考慮しているか

受験者の平均点は大体 60 点前後になるものが理想的です。極端に低いのも高いのも問題の妥当性が低いことを意味し、生徒にとっても教師にとってもフィードバック (feedback) する資料が得にくくなります。つまり、学習の到達度を調べたり、どこが強いかわか弱いか診断したりするには、平均点が 60 点前後になるような問題が適当です。

そういう問題を作るには、各問 5 題ずつあるとすれば、2 題はほぼ全員ができ、次の 2 題は 5、6 割ができ、最後の 1 題は 2、3 割ができるような見当で作問するのがよいようです。

(4) 配列は適当か

全問題とも、易しいものから難しいものへ、短時間で解答できるものから長時間かかるものへと配列します。全体の流れも同じことです。この点、大学入試センターの問題の配列が参考になります。

単独で作る教師自作のテストでは、この常識がなかなか守られません。その原因は、自分が好きな問題や良い問題だと思い込んでいる問題を最初に持ってきてしまうからです。ところが、そういうのはたいがい生徒がひっかかりそうな問題です。これを避けるには、問題の草稿ができた後、時間をおいてもう一度難易度を吟味して並べ換えるようにします。なお、草稿は少し多めに作っておくと、難易度ばかりでなく、全領域のバランスを調整するのも好都合です。

(5) 選択肢は適当か

○×式の true-false test は、偶然に当たる確

率が50%と高くなります。授業中の学習活動や小テストでは利用価値があるのですが、定期試験のような時は用いない方が賢明です。また、選択肢が多ければ多いほどよいというわけでもありません。一見して誤答とわかるものが増えるだけで、無意味だからです。選択肢はやはり4つぐらいが適当です。それでも問題数が少ない場合は偶然性の入り込む余裕が大きくなります。そこで、素点の調整処理を行なう必要が生じてくるわけです。

選択肢の作り方にも注意を要します。4つの選択肢を作る時、まず最初に頭に浮かぶのは正答と正反対の誤答です。次にそのどちらかと紛らわしい誤答、そして最後に面倒になってどうでもいい捨て石的誤答を作るのが心理です。生徒がこの心理を読んで消去法で攻めれば、二者択一問題のように易しくなります。したがって、選択肢を作る時は、この心理を警戒しながら作るようにします。

(6) 配点は適当か

配点もまた内容・形式の問題と同様に、教師の英語観・学力観に左右されます。重要視する項目は配点が大きくなりますから、生徒の勉強も配点の大きい方へと傾くのは当然です。問題数を増やして内容、形式とも多様性を持たせれば、各問題の間の配点格差が小さくなりますが、50分のテスト問題では自ずと限界があります。

これからは、測定しようとしている項目が単なる語法的知識なのか、それとも実際の英語の運用につながる技能を含んでいるのかというコミュニケーション視点からの適正な配点が課題です。

3. 採点

問題は主に主観テストの採点にあります。数多くの答案を採点しているうちにどうしても採点基準に狂いが生じてきます。最初のうちは慎重に見るので辛く、慣れるにつれて甘くなり、途中でそれに気づいて辛くなり、終わりに近づくにつれて甘くなるというのが通常のパターンです。その間、完璧な答案の直後にくる不完全な答案は大きく見劣りします。また、一人の答案についてみても、どこか特に優れた部分があると残りの部分もよく見え、逆にひどく悪い所が目につくと残りの部分

も劣って見えます。教師自身が得意な分野の採点は辛くなり、逆に不得手な分野は甘くなりがちです。すし、良いか悪いか迷ったあげく判定を下す時は中間点を与えてしまいます。

これを防止するには、最初の数枚は仮の点にしておき、基準が定まったところで本格的な点を与える方法、上位、中位、下位と思われる数枚ずつを調べて基準を定める方法、小問ごとに順番を5人とか10人ずつずらせて採点する方法などがあります。いずれの場合も、代表的な誤答例と点数をメモしながら採点するようにします。

4. 事後指導

(1) 答案の返却は迅速か

答案の返却が早ければ早い程よいのは、いわば病気の早期治療と同じことです。誤りはできるだけ早く訂正します。答案の誤りを訂正させ自己評価を書かせて再提出させるのも良策です。学期末のような時は、解説をつけた正解表を配布します。

(2) 進歩した点を見つけてほめているか

間違いを知らせるだけでなく、進歩した点をほめてやるのが大切です。クラス全体から見れば低い得点の答案でも、少しでも良い所を見つけてほめてやるのです。ほめられることほど励ましになるものではありません。答案にコメントを書くのもよし、返す時に口頭で言うのもよし、「動詞の変化をよく覚えたね」とか「単語の意味は満点だね」のように具体的な言葉で、惜しみなくほめてやることです。これこそ教師がテストを通じて行なうべき最も重要なコミュニケーションです。

おわりに

これまで主として定期試験の時の総括テストについて述べてきましたが、生徒はとかく一夜漬けで対処することが多いので、なかなか本物の力になりません。総括テストを本当に生かすのは、日々の授業の中で行なう形成テスト、つまり小テストです。小テストを継続することは生徒にとっても教師にとっても大変なことです。このことを肝に銘じて頑張りたいものだと思います。

(なわ ゆうじろう：拓殖大学教授)

大量に書くことはいいことだ

—ライティングのテスト—

楠部知佐子

1. テストの働き

私達英語教師は何のためにテストを行なうのか。主たる目的は生徒の英語力の測定であるが、それ以外に次のような点でもテストは役に立っている。

第一に、その試験までに教えようと計画していたことを教えられたかどうか教師自身の達成度を計ってくれるという点。次に、生徒の学習への影響が絶大であるという点である。テストは、生徒にとって勉強の動機付けになりうる。どういう問題が出されるか、教師が何を重視するか試験前や試験中、生徒達の注意は集中している。この時テストポイントを予告しておけば、私達は普通の授業よりもはるかに効果的に生徒の意識を意図するところに向けさせることができる。また、答案返却の時も、アドバイスに対する生徒のレディネスは高まっている。これらのチャンスは最大限利用すべきである。

2. 書くことのテストポイント

では何がライティングにおけるテストポイントなのか。テストは普通の授業の反映である。そもそもライティングの授業では何を教えるべきなのだろうか。

よく英作文の訓練として行われるものに、1文単位の、和文英訳や書き換えがあるが、これらの方法で書く力を付けることができるだろうか？ 答えは“No!”である。現実生活での「書く」という活動には、必ず書く理由と、想定される読者が存在し、それらが、内容・構成・表現を決定しているはずである。逆に言えば、書くことのテスト

では、内容・表現等が状況に合っているかどうか採点基準になる。1文単位の作業には、書くことに不可欠な「状況」が欠けている。

メモは読み手と自分だけに分かる言葉で書けばよいが、子供あての手紙にはそれなりの言葉があり、就職のアプリケーションには丁寧さとスマートな自己アピールとが込められていなければならない。これらの「違い」を授業で指導し、テストポイントとする。

3. 授業の実際

従って、授業でのティーチングポイントは次の3点である。

- (1) 正確な言葉を見つける技術
- (2) その言葉を正しい語順、語法で使う力
- (3) 状況に応じて段落構成、文体、表現を使い分ける力

「うちの生徒はとてもそのレベルではない」と考える方もいるかもしれない。勤務校の生徒達も4月当初は語順がしっかりせず、訳の分からないものを書いてきた。が、細かい間違いにはめくじらをたてない方針でとにかく色々書かせてきたところ、夏頃には段々と語順がしっかりしてき、秋以降は、語法の誤りを指摘することよりも、より面白くするためのアドバイスをコメントすることの方が多くなってきた。その上達ぶりは不思議なくらいであった。

授業では様々な状況を与えて大量に書かせることで、場面に合った英文を書く技術を指導する。例えば悩み相談の回答者として書かせてみる。必要なのは質問者を安心させる説得力である。英米

の雑誌の実例を見せ、その説得力がどこから来ているかを探らせる。“I definitely advise you to～”や“You don't have to worry any more.”などの表現を生徒は見つけるだろう。それらを上手に取り入れて自分の意見を書かせる。テストの採点基準は説得力のあるなしである。

新聞記事はパラグラフ構成を意識させる良い教材となる。第1段落では普通1～2文の中に5W 1Hが具体的に記され、第2段落以降は事件の経過の描写、最後の段落は関係者のコメントや、その事件から得られる教訓で締めくくられる。このことを、実物を読ませ実際にそれらしく書かせる中で指導する。テストとしては、例えば日本語の新聞記事を与えて英字新聞の第1段落を書かせ、短い文でばらばらと書いていないかどうか、5W 1Hが代名詞でなく具体的に書かれているかどうかなどを見ることが出来る。日本語の記事から何を拾い上げるかは生徒に任せる。時間をかけて沢山拾い英語にしても、高い得点は得られない。要は不足がないかどうかである。

何よりも大切なのは、生徒が本気で書きたいと思える教材を用意すること。そして書いたことを楽しかったと思えるようアフターケアすることである。生徒どうして作品にコメントさせたり、クイズなどは全員で解いてみたり、最寄りの駅から家までの道案内を書いた時は交換させ、指示にしたがって地図を描かせたり、とその時々工夫を心がけた。

4. 適切な表現の選択

正確な言葉を見つける技術には訓練が必要である。英語と日本語の意味が1対1の対応をしていると思込んでいる生徒は、日本語にひきずられすぎて、自分の意図することとは違うことを書いてしまうことがある。日・英の単語では、同じに思えるものでも守備範囲が異なることが多く、適切な言葉を探すことは実はなかなか難しいのだということとは、しっかりと教えなければならない。

その練習としては、和文英訳が役に立つ。但し1文単位のものは前述の理由で望ましくない。ある程度まとまったものを訳させる。特に料理のレ

シピや、工作の指示の英訳では、動詞、前置詞の選択を誤るととんでもないことになることがよくあり、作品を交換させて互いに指示に従わせてみると、曖昧な部分や誤解を生じかねない部分が生徒達にも分かり易く浮び上がってくる。もちろん辞書指導が行なわれなければならない。和英辞典で見つけた単語をそのまま使うのではなく、英和辞典で引き直して守備範囲を確認してから使うという指導も必要である。

5. 資料持ち込み可の試験

これらの力をテストするために、先日の定期考査では次頁のような問題を出した。

この試験は辞書等持ち込み可で実施した。暗記してきた語法や単語を吐き出すのではなく、辞書などを効果的に使って自分の力で単語を選び、文章を構築する力を見るためである。語法などを暗記させる動機付けとして試験をするのは小テストのレベルである。定期考査のレベルでも暗記を強要し、言葉を使うことと暗記とを同一視させてはなるまい。

この初めての持ち込み可の試験の後で、生徒達に(1)何を持ってきたか、(2)持ってきたもののうち何をよく使ったか、(3)一般的な感想、などについてアンケートをしてみた。いろいろなものが持ち込まれたが、結果的には、英和辞典が最もよく利用された。

このテストでは、元の文体を生かした語りかける口調も採点基準とした。また、文法上の正確さも同じ程度に考慮した。芸術点と技術点というわけである。

今まで特に「書く」授業や文法の授業を受けたことのない生徒を対象に、1年間「英語II C」を教えた実践を基にこの小論を書いてみた。少しでもご参考になれば幸いである。

(くすべ ちさこ：大妻多摩高等学校教諭)

* * *

次の日本語を、意味をよく考えた上で上手な英語に訳しなさい (ただし“こたつ”は“KOTATU”とする)

年中大活躍！

テーブルとしても使いたい

こたつ

冬のリビングはこたつが主役。最近では家具調やモダンなモノトーンなど、こたつとしても使えるテーブルといった感じのものがほとんど。こたつの“オフシーズン”にも大活躍してくれます。こたつぶとんなどのファブリックも充実しているので、お部屋のイメージに合わせて選んでみては？

解答例

1

HERO AROUND THE YEAR "KOTATU"

— It go well on table —

In your living room in winter, who is a hero? Children, M-mmr hot soup? No, It's just 'KOTATU'. There're lots of those which is suitable for KOTATU and table furniture and modernize none coloured. KOTATU is the hero around the year when no requirement for it are. And not good news, there're variable KOTATU-POTEN and so on as fabric. Why don't you try 'KOTATU' with your taste of a room?

(tel: ☎ 03-200-322
NIPPON-PUNKA-CENTER)

2

PLAYING A GREATLY ACTIVE PART
THE WHOLE YEAR!
Be wanted to work as a table:
KOTATU

A KOTATU is a ^{star} in your living room during winter. You can say most of KOTATU being on the market today are tables which can work as KOTATU. Because some are giving out tones of furniture, others are simple in terms of color. In seasons when you don't use KOTATU they must play an active part. There are enough accessories such as quilts for KOTATU. What about choosing which one you should buy considering with the air of your room?

3

All season can use!
. want to use as a table

K O T A T U

KOTATU plays an important role for winter living. Nowadays, Most KOTATU have furniture-like design or modern-monotone design, which can be used as a table. That kind of KOTATU will make you satisfy in the "Off-season of KOTATU" spring, summer, autumn. We prepare a lot of fabrics like KOTATU cloth, so How about choosing them for your room's image?

テストと現場の悩み

糸山あや子

現場におけるテストの制約

我々は何のためにテストをするのだろうか。もちろん生徒の学習の成果を測定・評価するためである。我々の行なっているテストは理論的には学力検査 (achievement test) と位置づけられるものである。学力検査とは「過去の一定の期間、一定の教育目標を持って行なわれた学習指導において、その目標をどの程度到達したかを測定し、評価するために用いられるテスト」⁽¹⁾である。生徒の到達度を計るテストであるから、全員が100点を取ってもよいはずだし、それが望ましいことであるはずだが、そうはいかない。平均点が50点なり60点なりになるようにテストは作られる。最も現実的な理由は、通知表に成績をつけなければならないからである。平均点が50点ということは、半数の生徒が教えたことの半分以下しか分かっていないという憂慮すべき事態なのだが、平均点が60点台になると、筆者はうまくいったと自己満足する。平均点が80点以上になると生徒の力の差が点数の差となって顕著に表れず、評価をつける際に悩む。したがって生徒の力の差が出るように操作することもある。全体に教材が易しく、平均点が高くなりそうなときは、問題をわざと複雑にしたり、配点に操作を加えたりする。そのようなテストが「過去における学習の形態と内容を十分に反映するもの」⁽²⁾であるかどうかは疑わしいが、現実問題として評価ということは避けて通れない。

一方で、テストで勉強させたいという気持ちがある。自分の学生時代を振り返ってもテストがなければ勉強しなかっただろうし、テストの前に、いやいや頭に詰め込んだことが、今となっては非

常に役に立っていることも多い。

普段の小テストなら、最小限覚えておいてもらいたいという項目のみをテストして、生徒全員が満点に近い点を取れるようにもしてやれるのだが、定期テストとなるとそうはいかない。学力の不十分な生徒が「今回は勉強したんだよ。でも、いつもと変わらないや」と言ってくる。「中1からの積み重ねだから、1日や2日じゃだめよ。勉強を続けていれば、少しずつ出来るようになるよ」と言いつつ、またテストでやる気をくじいてしまったかと苦いものが残る。せいぜい出来ることと言えば、コメントを書いたり、返却時に一声かけて励ますことだろうか。それだけでも、随分救いを感じる生徒もいるようだが。

テストは生徒の学習を方向づける。訳ばかり出していると日本語訳だけを覚えてくる。前置詞ばかり出すと必死になって前置詞を覚えてくる。心しなければならぬ。生徒の学力が測定できればよいのだからと、応用問題を多くすると、生徒は何を勉強してよいのか分からず、勉強しなくなる。かと言って、教科書に忠実に出題し、教科書の丸暗記を奨励することが、英語運用力と結び付くのか、疑問もある。

このように、我々の作るテストは種々の役割を担わされている。いろいろな役割、制約を担わされて、どっちつかずの中途半端なものになってしまうようである。

テストの実際

筆者の勤務校における過去のテストは、おおよそ次のような形をとる。

まず、いわゆる総合問題が全体の半分近くを占

める。そして、文法、イディオムを中心とした書き換え・穴埋め・誤文訂正問題、語順整序、発音・アクセントの問題といったものが主なところである。

いわゆる多肢選択問題は少ない。多肢選択テストは、「すぐれた信頼性と妥当性を持つ」⁽³⁾とされているので作りたいが、作成が難しい。選択肢は4つがよいと言われる。2つや3つはなんとか考えつくのだが、4つとなると苦しい。必然性のないばかげた選択肢だと自覚しつつ、出題することになる。

したがって、次のような書き換え、穴埋め問題の方が出題しやすい。

We are wasting a lot of water today.

⇒ A lot of water () () wasted today.

能動態を機械的に受動態に書き換えることの是非はともかく、このような形式だと、事前に予想しなかった解答が出てきたり、文法・構文上は正しいのだがスペリングが間違っている場合どう扱うかなどすっきりしないところもある。

次に誤文訂正問題はどうか。生徒が正確な知識を持っているか問うものだが、これが本当に英語力を反映しているのか疑問であるし、細かいことばかりにとらわれて実質的な英語運用力に目のいかない生徒を作り出しているように思う。

語順整序問題は、低学年において基本的な構文を身につけさせたいときには有効であるが、上級学年になって文が複雑難解になってくると、パズルを解くようで運用力のテストとは言えなくなるといわれている。⁽⁴⁾

ペーパーテストで発音、アクセントを問うことは、よく非難的になる。いくらテストで答えられても実際に正しく発音できるという保障はないというわけである。確かにそのとおりである。しかし、発音にも目を向けてほしいと思う時、面接テストをするか、それが不可能なら、今のような形でペーパーテストで出題ということになるのである。

最後に、いわゆる総合問題であるが、これにもいろいろ批判が多く、欠点を持つことは確かである。しかし、授業で扱ったテキストを用いてテストする場合に作成しやすい形式ではある。指摘さ

れているように⁽⁵⁾一度授業で扱ったテキストを用いてテストする場合、真の意味での読解力テストにはなりえない。記憶力のテストという色彩が濃くなる。従って、テキストの内容よりも、そこに出てくるイディオムや文法事項が定着しているかテストしようということになりがちである。まとまった長さの文章を読ませる以上、それだけの文脈を提示する必然性のある問いでなければならない。代名詞や関係代名詞などの指示するものを問う、key word や topic sentence を指摘させる、また、その内容や具体例を抜き出させたり、文中の別の表現に言い換えさせたり、また、その内容や具体例を抜き出させる、などが一般的な方法であろう。上級学年には、なぜ筆者はこのようなことを述べているのか、なぜ主人公はこのような行動をとったのかといった問いをすると、採点はやや面倒になるが、生徒がどれくらい深く読んでいるかわかっておもしろい。

おわりに

指導法については、種々な研究が行われているが、それに比べるとテストに関しては、やや低調であるようだ。「テストが学習を方向づける」というテストの重要性を考えると、日本の英語教育の現状にあったテスト作成のノウハウを開発していく必要を強く感じる。

(いとやま あやこ：東京都立町田高等学校教諭)

注

- (1) 大友賢二(1979)「外国語テストの基本的課題」『英語指導法ハンドブック ④評価編』大修館書店、p. 22.
- (2) 上掲書、p. 23.
- (3) David P. Harris 著、大友賢二訳(1972)『英語の測定と評価』ELEC、p. 7.
- (4) 上掲書、p. 29.
- (5) 若林俊輔、根岸雅史(1990)「英語テスト問題作成の手引き6 読解問題」『英語教育』9月号、大修館書店。

オデュッセウスの髪の色

—2000年のなぞをさぐる

久保正彰

古代ギリシャ、ローマの文学作品、歴史記述、哲学など、現在に残っている作品の中でも、わけでも有名なものにホメロスの叙事詩『イーリアス』と『オデュッセイア』があります。その『オデュッセイア』の中で直面する一つの小さな問題があります。『オデュッセイア』の主人公オデュッセウスの髪の色が何色なのか、ということです。

これはどちらでもいいことのようにも思えるのですが、しかしこれについては、実に長い間いろいろな分野の学者たちが、頭をひねって、いろいろな材料を集めて、何とか答えが出ないものかと苦労している事柄なのです。

オデュッセウスは長いあいだ海上冒険を重ねる人物ですが、さまざまの特技を持っています。弓の名人であるとか、嘘つきであるとか。その特技の一つに、これはあまり言われていないことですが、変装の名人である、つまり姿を変えることが非常にうまい、ということがあります。トロイ戦争の前夜には気の違った振りをしまして、徴兵忌避というのをやってのけようとしています。ですがこれは失敗して結局戦争に行くことになりました。そして、この長いトロイ戦争の間に、攻める側にいたオデュッセウスはこれから先どうなるか分からない、敵の内情も分からないというので、自分自身が乞食姿になって、逃亡兵だという触れ込みでトロイの城内に潜入します。しかし御存じのトロイの美女ヘレネーがそれを見破った。そういう話も『オデュッセイア』第4巻の中に書かれています。

自分の置かれた状況に合わせて姿も形も変えるのが彼の得意の手なのですが、彼はすぐ乞食に化



久保正彰氏

けます。これは人の疑いを受けないための変装だったのかも知れませんが、しかし乞食ばかりでは人に馬鹿にされるものですから、時には神様の助けを借りて非常にハンサムな男に変身したりします。こういうことをこの長い叙事詩の『オデュッセイア』の中では6回やっています。

その中でも有名な例があります。オデュッセウスは漂浪を繰り返しながら、戦争が終わって10年目に家に帰ってきます。魑魅魍魎、神々、美女、ニンフが住む不思議の世界から脱出して、初めて人間の世界にたどり着くのが『オデュッセイア』の第6巻ですが、その時に彼は難破した船乗りとして浜辺にたどり着きます。体には藻だとか塩の汚れなどがこびりついて、荒ぶれたライオンのような姿で人間の世界に現れます。しかもその国の美しいお姫様（ナウシカ）たちが鞠遊びをしているその真ん中に、素っ裸の姿で現れるのです。まさに美女と野獣の対決か、という場面が繰り広げられます。

ホメロスは、人間と人間の交わりは見掛けではない、お互いの心を思い遣ること、そこから始まる、という哲学を持っていたようです。オデュッセウスは巧みに美しい乙女の心をつかみ、姿はこのようであるけれども、決して心卑しい人間ではないということを相手に認めさせて、受け入れられるのです。そして受け入れた乙女たちはオ

デュッセウスの体を洗って、きれいな服を着せて、その様子を整えてやります。乙女たちがオデュッセウスをきれいにしている間に、神様も手を貸して下さる。そこの描写はこうなっています。

ゼウスから生れた女神アテーナーは、その彼の背丈をいかにも大きく見えるようにしむけ、また体もふっくらと膨らんで見えるようにした。そしてその頭の上からは、縮れた髪の毛を垂らした。あたかもヒュアキントス（ヒヤシンス）の花さながらに。

(『オデュッセイア』6. 229-31)

このところはポーブの1725年の有名なホメロス訳では His hyacinthine locks descend in wavy curls となっています。

1791年のカウパーの訳では His curling locks like the hyacinthine flowers となっています。

この近世の英語でいわれるヒヤシンスは、*OED*によりますと、1596年以前に既に存在しています。本来的に自生していたものではなくて、オランダの植物栽培家たちが作り出したもので、16世紀、17世紀に大変もてはやされて、18世紀になると信じられないくらい高価な値段で売買されたという記録が残されています。高いものでは、球根一つが500ギルダーとか600ギルダーしたと書いてあります。非常に珍重された花であったようです。ですから、もしかしたらポーブはそういう花を想像して訳していたのかも知れません。

このように、ヒヤシンス(hyacinth)は近世の栽培種であって、古代の文学に現れてくるヒュアキントス(hyacinthus)はそれとは明らかに違うものであった、ということだけは判ります。問題は、



Hyacinth

では一体ホメロスがいつているヒュアキントスとはどんな花であったのか、つまり何色であったのか、どんな形をしていたのか、ということです。

アリストテレスは『詩学』の中で、「比喩というものは、比喩を使う詩人・作者の心の中だけに宿るものである」と言っています。したがって詩人の個性とか固有の世界も、比喩の中にとらえられるものでしょう。

ホメロスが主人公オデュッセウスの魔化不思議な変容をとらえよう、描き出そうと思った時に、彼の心の中に非常にシャープな映像を結んだに違いないヒュアキントスとはどんなものであったのか。そのことがわかれば、多少ホメロス自身の世界についても知ることができるとも知れません。

ホメロスの比喩の中では、オデュッセウスの髪は「ヒュアキントスの花さながらに」といわれております。しかし、一体その比較のポイントはどこにあったのか。色であったのか、形であったのか、ということは原文でははっきりとは分かりません。また、花の色も形もはっきりと語られていない。翻訳家はそれで非常に苦しむのです。また教室でも熱心な学生さんに、「これはどんな色の花ですか」と聞かれると、教師は立往生してしまいます。このように、訳者や教師の困惑が度重なって、ヒュアキントスの花というものは、古代ギリシャ文学の中では非常に込み入った詮索の対象になってしまっているのです。

ギリシャ・ローマ神話などにご興味のある方はご存じでしょうが、ヒュアキントスの神話を文学的に完成させたオヴィディウスという古代ローマの詩人がおります。彼は『メタモルフォーセス』(変容譚)という大変長い作品を書いております。その十巻の200行ぐらいのところに、ヒュアキントスの物語が、文芸的な、完成された物語として書かれております。オヴィディウスはアウグストス皇帝の時代の人でありますから、その話を書いたのは、キリスト生誕の前後、ホメロスより700年ぐらい後のことです。

ヒュアキントス(Hyacinthus)は非常に美しい少年であって、神アポロンの寵愛を受けていました。ある時少年とアポロンは一緒に円盤投げをしていた。ところがアポロンが投げた円盤が、遠い

ところまで飛んでいったので、ヒュアキントスはそれを走って行って掴まえようとした。ところが円盤が岩に跳ねて、逆にヒュアキントスの頭を打ちました。その一撃でヒュアキントスは致命傷を受けて、血を滴らせながら命を失いました。

それを見て悲しんだアポロンは、おまえの命だけは永遠に地上に留めたいと叫びます。すると、大地に吸われた少年の血から花が生まれました。その形は、ラテン語でいうリリア（百合）の形となった。しかしリリアであれば白銀のように白い色になるはずだったが、この新しい草花には、紫、濃い紫というか赤紫というか、プルプレウス（英語の purple の語源）の花が咲いた。しかし美しい少年が花に生まれ変わったというだけではアポロンは満足しないで、自分の悲しみの声、ギリシャ語で AIAI（悲しい、悲しい）という嘆き文字を花びらに刻んだ、だから今でもヒュアキントスの花びらには AIAI という字が書いてある。これがオヴィディウスの語るヒュアキントスの伝説であります。

美しい話ですが、厄介な点もあります。今日私たちの知るヒアシンスの花びらをいくら調べても、そこには AIAI という字は書いてない。少なくともそう見られるような斑紋はないのは仕方ありません。そこで、こうではないか、ああではないかという例のとおり学者たちの議論が生じ、それから、もう二千年もの時が経っています。

ローマ帝政期（西暦 1 世紀～2 世紀）の植物学者とか、薬草学者、博物学者という学者たちがヒュアキントスとは一体何かということについてさまざまな研究を行なったあとが、非常に断片的であります。文献に残っています。しかしすべて文字で書かれたものばかりで、実物というのが実に少ない、あっても役に立たない有様です。そのうち、薬草学者のディオスコリデスが残した挿し絵入り書き物の一つが、今ウィーンに写本として残っています。そこにヒュアキントスの挿し絵があったはずの紙面がありますが、絵が長年の間にすっかり擦り切れてしまっていて、今となってはヒュアキントスの姿を再現することは出来ません。ディオスコリデスは厳密な記述家ですが、それでもヒュアキントスという植物を特定することはできません。

紀元前 4 世紀のエトルリア（イタリアのティベリ川の北側にあった国、ギリシャ文字を使っていたが、ギリシャ人でもない、ラテン人でもない、まだ言語が十分に解明されていない古代民族の一つ）から発見された遺物の中に、イギリス人の古典学者ガウは、ヒュアキントスらしい絵が描いてある壺を見つけています。白い花で、つぼみの形となっている絵が描いてあります。AIAI という字が、花びらではなくて軸に小さく描いてあるのです。しかしこれをもって花の種類を特定するのは不可能です。君子蘭のように見えるのですから。しかし少なくとも紀元前 4 世紀、つまりアリストテレスとかプラトンの時代には花びら(?)に字が書いてあるという伝説がかなりよく知られていて、エトルリアのような異文化の地にまで広まっていった、という証拠になることは確かです。

ヒュアキントスの絵がなければ文献でいくよりしょうがないということで、文献学者が調べてきたのですが、この 100 年の間に植物学者、博物学者との協力のもとに研究した結果、有力候補が 3 つ現われてきました。

一つは野生のアイリスです。日本語でジャーマン・アイリスといわれている *iris germanica* が有力候補に擬せられています。これは濃い紫の花びらをもつあやめの一種で、花びらには確かに白い筋が入っています。A とも読めるような、I とも読めるような、時には Y とも読めるような斑紋が入っています。そしてこの花は古代のギリシャにも生えていたし、今も残っている、ということが知られています。

もう一つは、the blue larkspur、学名 *delphinium hyacinthus* とよばれているものです。これはキンポウゲ科の花で、ヒエン草とよばれてい



Iris

ます。色は青、黄色、ピンク、白などで、低い山などによく咲いています。これも花びらに斑紋があり、読もうと思えば AIAI と読めます。ギリシャをはじめ地中海沿岸の諸地域に自生している植物の一つであります。

地中海沿岸たとえばギリシャに夏訪ねてみれば、青草など一本も生えていない荒涼たる荒れ地、一番植性の悪い、環境破壊が徹底的に進んだ地域という印象がのこります。しかし春3月4月の頃はギリシャは野も山も大変美しい草花に覆われます。その色彩の鮮やかさは、真っ茶色に焼けてしまった夏のギリシャからはとても想像できないほどです。ヒエン草も何種類か咲くようです。

第三の候補は英語で wild hyacinth, 一般には blue-bell, bluebell (青い釣鐘草) と呼ばれているものです。

このような話は、今日から見れば甚だしく暇な好事家だけの問題といえましょう。しかしこれは古代から続いている大問題だと思って、もう少し辛抱して下さい。

ドイツのペーマーという大学者はオヴィディウスの『メタモルフォーセス』の注釈を表わし、10頁に余ほどの文献を挙げて、この三つの可能性について記述しております。また上に述べたエトルリアの壺の存在を、この問題との関わりにおいて初めて紹介したイギリスのガウも、ギリシャの詩人テオクリトス注釈の中でこの植物特定に関わる文献資料を網羅的にあげておりますので、もっと詳しく研究したい方は、そちらをごらん下さい。

今日はこの三つの候補の中から、wild bluebell がそうではないかという、私の考えをご紹介しますと思います。

アポロンの花びらに、嘆きの文字を刻んだという神話が生まれ、そこから iris とか larkspur の名前が挙がってきたことは、上に述べました。そもそも花びらに文字を刻むということが、一体太古からあったものでしょうか。アルファベットが使われる以前に、古くからの神話にアルファベットが出てくるはずがありません。最も先端的な研究によると、アルファベットがギリシャに初めて導入されたのは、紀元前730年前後だそうです。この時代はホメロスが実際に活躍したと言われる時代

であります。しかしこの時代の詩人はまだアルファベットは使っていないのです。アルファベットが文学作品の記録のために使われるようになるのはホメロスよりもかなり後、恐らく紀元前600年以後のことだと思われまます。

この推論によれば、文字を書いた iris や、文字の斑紋らしきものが見える larkspur がヒュアキントスであるという話は、アルファベット導入以前には存在しなかったものと考えないわけにはいきません。

それでは先程お話した紀元前4世紀のエトルリアの壺があるのはなぜか。ギリシャ語圏以外のところにまでその伝説は広まっているのではないかと、という反論が生じてきます。ところが、アルファベット(文字)を使って冗談とか謎々を言うことをギリシャ人がやり始めるのはアルファベット導入よりもかなり後のことで、特に、紀元前の4世紀初め頃、プラトンやアリストテレスの時代になって盛んになります。

その頃の喜劇や悲劇の中に、文字を知らない人間にアルファベットを教える場面があります。例えば、「わしの名前はこう書くんだ」といって「まず卵形を書け。ちょうどその真ん中のところに短い棒を書け(Θ)。その次は梯子形の字を書いて棒を引け(H)と言って、文字を知らない人間に自分の名前(ΘΗΣΕΥΣ)のスペルを教えるコミックシーンがあります。あるいは書き物を受け取って、仲々つながらない字母を苦心惨憺してつなぎ合わせて文章をたどる場面があります。そういった文字をモチーフとしての笑い、あるいは文字を媒体とした神話の解説という知的な遊戯は、まさに紀元前4世紀の特徴的な現象であって、ホメロスの時代のものではないと思います。

こういった大雑肥な線を引いてみますと、larkspur や、iris は、ホメロスの言うヒュアキントスの候補としては、かなり退くことになるのではないかと思います。しかし、それではヒュアキントスはすんなりと bluebell に決まるかという、そうでもありません。

この bluebell という一つの名前で呼ばれる花も4つか5つの異なる種類があります。スコットランドとイングランド、またアメリカでも東岸と

西側では各々違うものを、bluebellと呼んでいるようです。そして全部合わせますと、野生のものでは知られているのが約200種類、栽培種で20から30種類あります。

しかし実はただ一見非常に似たものが多数あって、それらがみんなbluebellと呼ばれているのです。OEDによりますと、その中で地中海全域に広がっている花はみなcampanula(釣鐘草)といい、それが約300種類あります。日本語ではキキョウ科の蛍袋属にあたります。信州や山梨の山あいに、夏になると紫色の花をつけます。蛍袋にはいろいろな変種がありますが、形は皆同じで釣鐘です。それと非常によく似た別の花がイギリスのharebellです。野うさぎの釣鐘という意味で、野うさぎが行ったり来たりする山あいで、野うさぎの足跡から生えるという話ですが、これは同じキキョウ科ですが、釣鐘草属に入るようです。これもbluebell, heathbell, woodhyacinthなどと呼ばれています。このほかに百合科の一種のムスカリ(muscari)もそうです。ムラサキ科の弁慶草の一種もbluebellと英語で呼ばれています。

つまり、英語で「青い釣鐘草」と呼ばれているものがイギリス本土の中でも何百種類というバリエーションを持ち、ヨーロッパ大陸、アメリカ大陸でも違うものが同じ名前と呼ばれている。それらは各々、花が一つだけとか、多いとか、葉が交互につくとか環状につくとか、あるいは、花や葉が大きい小さいという違いはありますが、花はいずれも共通の釣鐘の形状を持っていて、下向きに咲いています。そして花びらに斑紋はないが、濃い紫、赤紫、時には赤く見える、という色を持っています。

このようなことを考え合わせてみますと、ヒュアキントスの花さながらに」は、釣鐘のように外

側に花びらの縁がそって咲いている形、つまり、オデュッセウスの髪の毛が横で短くカールを巻いている、という形を指していると思われます。それから色ですが、髪の毛の色は、濡れたり油を付けたりとしますと、同じブラウンの髪の毛でも、時には茶色に見える。時には赤っぽく見える。時にはプルネットに近く見えるという場合もあり、一定色を表わしていると決めるのは難しいのですが、釣鐘人参とか、蛍袋とか、我々が知っている野の花、山の花が帯びうる色彩のパラエティを考えてみますと、地中海の人間たちの髪の毛の色とそれほど離れていないようです。

古代の文学は、なにかも非常に迂遠で、靴を隔てて足を搔くという感じの事柄ばかりが多いのですが、今日この話を選んだわけは、そういった迂遠さを強調するためではありません。むしろそれをふと忘れさせてくれる一つの例ではないかと思ったからです。

夏のころ甲州や信州の山を歩きますと、蛍袋やキキョウが樹の陰や茂みに咲いているのが見えます。そういうのを見ますと、「ヒュアキントスの花さながらに」という比喩が、古代の文献学など知らん顔で、素直に生きづいているような気持ちがします。

これから先は全く私の想像ですが、ホメロスは山を歩いていてキキョウか蛍袋をふと見つけ、眼があまりよく見えなかったので、指先でそれに触れてみて、「ああ外側に向かって花びらが巻いている、若い子供の髪の毛のようだ」と思ったのかも知れません。これは視覚的というよりもむしろ触覚的なものであります。アリストテレスではありませんが、こういった比喩を使う瞬間のホメロスだけが感知した小さい一つの真実が、何千年経っても書物の中から現れ出でて、自然の営みのなかに甦るかのような気がします。

アポロンの刻んだAIAIという文字もirisと共に生きています。優れた文学とか詩とかが持っている命は、人間の中だけではなく、むしろ大自然の命の甦りの中に永遠性を主張しているのではないだろうか、という気がします。

(くぼ まさあき：東京大学教授／
1990年11月10日、ELEC英語教育研究大会における講演要旨)



Muscari

実演授業を顧みて

フェリス女学院高等学校1年生の授業

柳沢善敏



〈初めに〉 昨年の ELEC 英語教育研究大会 (1990. 11. 10) から数か月たった今でも、当日のビデオを見ると、会場の熱気に圧倒される。緊張と冷や汗の50分だった。

テキストの *NEW PROGRESS IN ENGLISH* は全6巻 (中1～高3用) からなる教科書で、大阪のエデック社が出版している。「教材は教授法を左右する」と言われる。中学の授業では、ある程度私も oral approach を取り入れているが、この教科書の高校用 (Book 4 以上) ではやや無理がある。そこで、今回の授業 (Book 4 を使用) は、教材によりこういう方法も取り得る、という例として見ていただきたい。以下この授業の狙いと反省を述べたいと思う。

Teaching Plan

I. Date: Saturday, November 10, 1990
II. Class: 1st year students of Ferris Girls'
Senior High School

III. Text: *NEW PROGRESS IN ENGLISH*
Book 4 Lesson 3
Ex. 14 HIT-AND-RUN

Review Material: Ex. 8 FROM DIRT ROAD TO SUPERHIGHWAY (page 37 *II*. 16-26)

It was in 1907 that the first concrete road in North America was laid. It was only two miles long! It was not in the United States but in Canada that this two-mile concrete road was laid.

New marvelous roads extend from coast to coast both in the United States and in Canada. You can travel, for instance, from New York City to Chicago (a distance of some 900 miles) without stopping for even one traffic light or

crossroad. A splendid four-lane highway takes you all the way. On this highway there are no steep hills or sharp curves, and so as to make driving safer and even pleasanter, there is a broad green lane of grass separating the cars traveling west from those traveling east. Soon one will be able to drive from the Atlantic to the Pacific without stopping—except for a rest.

Mr Gray, the mayor, had a lot of things on his mind that evening as he drove along Maple Road in the rain. His campaign for re-election was not going well. To be sure, he felt certain of being re-elected, but it was going to be closer than he had expected. Moreover, there were the problems of inflation and pollution. And last but not least, a few of his assistants at city hall were being charged with dishonest activities.

The rain bounced sharply off the windshield, while the wipers danced back and forth in vain. "Ugh! What weather! Rain like this is the last thing I need at the end of a busy day," he sighed.

Suddenly from a side street a boy on a bicycle came riding right into the path of his car.

"Watch out!" cried the mayor as he stepped on the brakes. But it was too late. The car struck the back wheel of the bicycle and sent the boy flying.

"Good God!! What have I done?!" the mayor cried. And then he panicked. Instead of stopping to look after the injured boy, he stepped on the gas. Something within him urged him, "Stop. Look after the boy. He needs help." But something else whispered, "Hurry away from the scene. It's not your fault. And a traffic accident is the last thing your campaign needs. Besides, there is nothing to be done about it."

In his panic he drove right through a red light, but fortunately there was little traffic on the road that rainy evening.

By the time he reached home, he had gained control of himself. Although he was worried about the boy, he kept saying to himself, "There was nothing to be done about it. And

considering my re-election campaign, what on earth could I have done?"

On entering his house, he lit a cigarette, poured himself a small glass of brandy, picked up the newspaper, and turned on the radio. "Ah, a little music. Now relax and forget about it," he said to himself.

All of a sudden the music on the radio was interrupted by an announcement: "*We interrupt this program to bring you an announcement... This evening a hit-and-run driver ran over a boy on a bicycle at Redwood Street and Maple Road. The injured boy was not found until half an hour later. He was rushed to the hospital, but it was too late to save him. He died at 6:35 p.m. He was the mayor's son.*"

IV. Major aim:

- A. To help the students grasp the main idea and outline of the story.
- B. To review and practice some emphatic expressions <HOW TO EXPRESS FEELINGS is the main point of Lesson 3>
- C. To help the students learn the usage of the new words and phrases.

V. Items to be stressed in this period:

- A. Pattern:
 - the last thing...
 - Rain like this is the last thing I need at the end of a busy day.
- B. Phrases:
 - on earth, have~ on one's mind, step on the gas, last but not least

Teaching procedure in detail

A. Review

1 Recitation

- a. Tape listening [*p.37 11.16-18*]
- b. Reading the same paragraph
- c. Recitation

2 Listening

- a. Tape listening [*through the text*]
- b. Questions and answers
 - ① How long was the first concrete road?
 - ② Can we travel from New York to Chicago without stopping for a traffic light?
 - ③ Are there any steep hills or sharp curves on this highway?

3 Reading

- a. Choral reading after the teacher
- b. Individual reading

4 Practice [*Books closed*]

a. Oral practice

- ① We like this song best.
—*It is this song that we like best.*
〈以下、同様に〉

- ② Mr. Okano composed it.
- ③ He composed it in 1914.
- ④ He was born in Tottori.

b. Language use practice

(Begin your answer with *It is/It was..*)

* Teacher: Which subject do you like best?

Student: It is English that I like best.

* Teacher: Were you born in ……………, Miss ……………?

Student: No, it was in Yokohama that I was born.

* Now talk with your friend using *It is/It was*. 交互に問と答を出しあうこと。

c. Writing practice

It is / It was を使って、次の内容の英文を作りなさい。

1) 中国で最初に紙が作られた。

2) 1990年に私は高校に入った。

d. Singing

(*My Old Home* by Teiichi Okano)

(私訳「故郷」)

この授業では暗唱から復習に入った。暗唱に伴う生徒の精神的重荷を早く降ろしてやるため、また復習の要点を明確にするためでもある。暗記させた文章は *It...that~* の強調構文を含むもので、その後の口頭練習・作文練習でも同じ構文を集中して取り上げた。

口頭練習は work sheet に印刷してある英訳の唱歌「故郷」とその作曲者をめぐる内容の置き換え練習にした。language use practice も同じ構文を使い、生徒同士が自分の好きな科目・生れた場所について問答し合うものである。作文も単なる英作文ではなく、一種の language use practice になるよう配慮した。

復習だけで15分以上かかり、特に暗唱と作文に時間を費やした。新教材が高度であることを考えると、復習はもっと簡単に済ませるべきだったかも知れない。

B. Presentation of the New Materials

1 Oral introduction (*Books closed*)

One evening, Mr Gray was driving a car. It was raining very hard. He was the mayor of a city. Soon there was going to be an election (選挙). So Mr Gray was thinking about a lot of things. He *had* a lot of things *on his mind*.

Suddenly a boy riding a bicycle came out from a side street. The boy came out right in front of his car. Mr Gray tried to stop, but it was too late. His car hit the boy! Mr Gray *ran over* him. Well, did the mayor stop and look after the boy? No! Instead he *stepped on the gas*. He speeded up his car and ran away. Why? If people knew about the acci-

dent, would they elect him as mayor again? Would they *re-elect* him? Maybe not. So he was very afraid. He *panicked*. Mr Gray reached home and turned on the radio. He wanted to *relax* and forget about the accident. Then the radio announcer said something very shocking. What did he say?

2 Practice

a. Pre-reading questions (*Books closed*)

- ① Was it snowing or raining that evening?
- ② What was Mr Gray?
- ③ What was the boy riding?
- ④ Did Mr Gray's car hit the boy?
- ⑤ Did Mr Gray look after the boy?
- ⑥ When he reached home, did he turn on the TV or the radio?

b. Pronunciation of the new words and phrases (*Books open*)

- ① The new items written on the blackboard
- ② The new items in the word groups of the text: campaign, re-election, his campaign for re-election (1-3), path, the path of his car (1-13), etc.

口頭導入は、既習の言語材料から段階的に導入される新教材を耳で聴かせて、その概略を理解させようとするものである。生徒の抵抗感なるべく少ないように、日本語も適宜入れ、理解の程度を確認しながら進めた。この作業に生徒達は非常によく反応してくれたので助かった。

現職の市長が、多くの問題を抱えつつも、再選をかけた選挙戦を行なっている。その最中のある夕、大雨の中を車で家路につく途中、一人の少年を轢いてしまう。「助けねば……」「いや、選挙戦中に事故など起こしたら……」激しい心の葛藤——しかし、結局悪の心が勝ち、市長は逃げてしまう。家に着いてラジオをつけると、臨時ニュースで「ひき逃げ事件発生。犠牲者は市長の息子……」と報道される。これが物語の概要である。

今回の口頭導入ではストーリーと語彙・表現の両方を導入してみた。ストーリーの導入に当っては、末尾の部分はぼかして、読者の興味をそがないようにした。導入した新しい語彙は板書しておき、B後半の音読練習の最初に使った。

C. Reading

1 Reading for comprehension

a. Silent reading (*The reading points are on the work sheet*)

- ① Why did Mr Gray have a lot of things on his mind?
- ② Did he welcome the weather?
- ③ How did Mr Gray feel when he ran over the boy?
- ④ Why did he run away from the place?
- ⑤ At home, how did he try to relax himself?
- ⑥ What was the radio news about?

b. Model reading

- 1) The teacher reads through the text pointing out the pauses, intonation, etc. esp. how the emphatic expressions are to be read.
- 2) He reads again the specific sentences containing the main reading points.

3) Interpretation

a) Translation

- ① To be sure, he felt certain of being re-elected, but it was...
- ② And last but not least, a few of his assistants at city hall...
- ③ Rain like this is the last thing I need at the end of a busy day.
- ④ Something within him urged him, "Stop. Look after the boy..."
- ⑤ Besides, there is nothing to be done about it.
- ⑥ On entering his house, he lit a cigarette, poured himself...

b) The main idea of each paragraph

c) Inference

- ① Is this hit-and-run driver 'a bad man'?
- ② What kind of dilemma is he in, both as the mayor and an individual?
- ③ To whom did he say, "Watch out!"?
- ④ What are 'something' and 'something else'?
- ⑤ Why was his son riding a bicycle on a rainy day like this?
- ⑥ Why did none of his family welcome him as he got home?

2 Reading aloud with comprehension

Choral reading after the teacher
(the paragraphs important in the story)

高校の授業では一般に読解が最も大切となる。最初に reading points を手がかりに、テキスト全体を黙読させた。黙読は新教材の読解に入る前に行なうと、予習が不十分な者にはかなり有効である。高度な教材では、十分に予習してある者でもこれを喜ぶ。model reading は、まず教師がテキストを通して音読する。生徒には文の区切り目に斜線を入れさせるなど、注意して聞かせる。この音読の最大の目的は、音を聴かせることで文章の意味を推測させることにある。

更に、改めてテキストを読みながら生徒達とのやり取りを通して読解上のポイントを押えた。ここで、文の数をしばって（構造上困難なもの、口頭練習で取り上げるもの、等）和訳もさせた。普段の授業でも全ての文の和訳はしない。「訳す」こと即「わかる」ことではないからである。

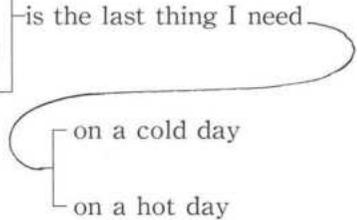
最後に inference として、いわゆる行間を読む作業をさせた。「なぜ被害者の少年は、大雨の日に一人で自転車に..?」等の点である。この教材のように含みのある表現が多い読み物では不可欠の作業である。最後にコーラスで音読させた。高校でもなるべく音読をさせたいし、「感情表現」という課のテーマに沿うためにも徹底した音読の指導が必要である。今回は時間の都合で部分的なものに終わった。

D. Practice

1 Pattern practice

a. the last thing/one... ワークシート使用

- ① Ice cream
- ② Coca-cola
- ③ Sukiyaki
- ④ A sweater
- ⑤ A stove



b. on earth

Nobita's mother has found his test paper in the waste basket. It seems that he got a zero again. She talks to herself in an angry voice.

Emphasize with *on earth*.

- ① What is this?
.....What *on earth* is this?
- ② Who put it here? <以下、同様に>
- ③ Why does he always get a zero?
- ④ What shall I say to him?
- ⑤ How can he get better marks?

2 Language use practice

今の季節に一番ふさわしくないものを考えて、ワークシートに2つ以上の文を書きなさい。

E. Consolidation

1 Tape listening

2 Reading

a. Choral reading after the teacher

(the same paragraphs that were read in C)

b. Individual reading by students

3 Assignment of homework

Work Sheet

Class () No.() Name()

1) _____

2) _____

----- CUT HERE -----

My Old Home

- 1) Oh, how I chased hares
Over those hills!
How in the streamlets
I caught small fish!
My dream still recalls
The scenes I loved so dear.
My old home
'Tis the place e'er in my heart.

Reading points

- ① Why did Mr Gray have a lot of things on his mind?
- ② Did he welcome the weather?
- ③ Where did the boy come out from?
- ④ How did Mr Gray feel when he ran over the boy?
- ⑤ Why did he run away from the place?
- ⑥ At home, how did he try to relax himself?

1) _____

2) _____

高校の授業では読解に時間がかかるため、新教材の口頭練習までは、なかなか手が回らないのが実状である。本授業でも、最も大幅に予定を変更せねばならなかったのはこの部分であった。唯一できたのは、the last thing の練習であったが language use practice に至っては、宿題に回すしかなかった。

consolidation はテープを聴かせただけに終わり、学習内容の「強化」の役割は殆ど果たせなかった。また、本教科書附属のテープは読み方・録音状態ともかなり改善の余地があり、その意味でも、この consolidation で使うには適当でなかったかも知れない。

〈終わりに〉 以上、研究大会での実演授業を振り返り、私の意図・反省点を述べてみた。ビデオを見ると、生徒の声より教師の声が目立つ。生徒の方の録音レベルがやや低かったのかも知れないが、全体的に interaction よりは「伝達」の要素が強かったためと見るほうが当たっているだろう。ELEC の研究大会での実演授業者としては、自分の学校で日頃から ELEC の理論を忠実に実践している人の方が望ましい。しかし、私自身が今回の授業を通して得たものは非常に大きかった。単なる良い思い出にせず、少しでも実際の授業の場で生かして生きたいと思う。この機会を与えてくださったエレック同友会、また教案作成の段階からご指導くださった伊藤元雄先生、その他関係者すべてに誌上をお借りして御礼申し上げます。

(やなぎさわ よしとし：フェリス女学院中学校・高等学校教諭)

上記の柳沢先生の授業をはじめ、1987年度からの ELEC 英語教育研究大会における実演授業のビデオテープを販売しています。授業研究にご利用下さい。授業の教案および解説は「英語展望」に掲載されています。

1990年度 高校1年生の授業

授業者：柳沢善敏（フェリス女学院高等学校）

1989年度 高校3年生のティーム・ティーチング

授業者：古川法子/S. Hawkins（大妻高等学校）

1988年度 中学2年生の授業

授業者：関 典明（成城学園中学校）

1987年度 中学3年生の授業

授業者：静 哲人（大妻中学校）

各巻とも6千円（ELEC 同友会員は5千円）。ご希望の方は、ベーターかVHSかを明記のうえ、ELEC 同友会（〒101 東京都千代田区神田神保町3-8、ELEC 内）まで、郵便振替（東京1-17863）をご利用下さい。

審査報告

審査委員

太田 朗 (東京教育大学名誉教授)

伊藤健三 (文科大学教授)

牧野 勤 (青山学院大学教授)

大友賢二 (筑波大学教授)

清水 護 (ELEC 常務理事)

1990年度の応募論文は、「A. 中学・高校などにおける英語教育の実践記録」の部で8篇、「B. 英語教育および英語教授法に関する研究論文」の部で2篇、計10篇あった。審査委員会では慎重審議の結果、Aの部で2篇が受賞、Bの部には該当作なしと決した。以下に受賞作の内容の概略と評価とを述べる。

竹中重雄「コミュニケーションをめざす英語教育」

【概要】新学習指導要領が示すコミュニケーション重視の英語教育を高校で推進するには多くの困難があるが、筆者は様々な創意、工夫により、その困難を克服して、実効をあげるべく努力をしている。

例えば、(i) Oral introduction は教師から生徒への一方交通でなく、漫画や地図を使いながら、生徒との対話を交えたものにするとか、(ii) Comprehension check は、テープを適宜とめながら、英語の語順に従って内容確認をし、そしてその際英問日答、英問英答、日問日答とりまぜて行なうとか、(iii) Q & Aにおいては、単なる従来の‘finding facts’型から‘making inferences’型のような程度の高いものまで取り入れるが、後者は宿題として与えて、考えて来させるとか、(iv)教材のコミュニケーション化を図るため、教材に登場する人物宛の手紙を生徒に書かせるとか、(v) 4コマ漫画を見せて、そのstoryを英語で書かせる自由

英作文の工夫とかが、それぞれの狙い、実例、生徒の反応、効果について詳細、明確に述べてある。そしてこのような活動を効果的に行なうには、日頃の学習活動が大切であるという適切な指摘を加えることを忘れていない。

【評価】 ややもすればマンネリ化、形骸化する傾きのある高校の授業形態に、コミュニケーション重視の観点から、教師と生徒の interaction を図り、生徒の興味を喚起する様々の工夫を取り入れ、実践した点を高く評価する。生徒への愛情に溢れた心と頭で考え出された工夫であり、足が地についた実践報告であるという感が強い。筆者は、結果として教師と生徒の間の心の交流が得られるという大きな実りをもたらしたといっているが、さもありませんと思われる。

古川法子「Oral Approach と取り組んだ6年間」

【概要】 これは大妻中学校・高等学校に勤務する筆者が1884年から6年間、中学1年から高校3年で、一貫して行なってきた Oral Approach の実践記録である。

目標は、バランスのとれた4技能の習得による総合的運用能力の獲得にあり、そのために次のような指導を行なったとある。

入門期は音声による指導に重点を置き、特に英語を話すことの楽しさを生徒に実感させるように留意する。中学後半からは、自分の英語で要約させたり、また hearing, speaking のテストも行なう。Reading は、英文和訳でなく、内容の概要を把握させる指導をする。直読直解、速読、多読を心掛ける。定期テストに英文和訳は出題しない。Writing も和文英訳ではなく、自分の意見、考えを英語で表現するように指導する。テストもそうした趣旨の英作文を入れる。Team Teaching による debate の訓練なども行なう。

【評価】 以上にスケッチした事柄には、特に目新しい点はないかもしれないが、6年間の一貫した誠実な努力は敬服に値する。更に多方面にバランスのとれた目配りが利いている点、教師間の協力がうまく行っていることを伺わせる点もよい。教
(51頁へ続く)

A部門 中学・高校などにおける英語教育の実践記録

コミュニケーションをめざす 英語教育

竹中重雄

はじめに

新指導要領は、英語Ⅰ・Ⅱ及び新設 Oral Communication A, B, C の共通の目標として、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」ことを掲げている。しかし、そうした趣旨に沿った英語教育を進めるに当り、我々を取巻く状況は決して容易ではない。「難解な教科書」「大学入試」「生徒の学力」「教師の力量」「学級生徒数」等、多くの困難な問題が立ちまわっている。今後の指導の在り方を考えるとき、我々は不安と動揺を禁じ得ないのが現実であろう。

ところが生徒たちの意識は、我々の逡巡をよそに、英語教育の変革に大きな期待を寄せている。「英語の学習で今後伸ばしたい力」として、①英文和訳力 ②直読直解力 ③和文英訳力 ④自己の考えを自由に英語で書く力 ⑤外国の人とコミュニケートする力 ⑥文法力、の中から3つを挙げさせた筆者の調査によると、表の如く、③の選択率は学年を通して高く、しかも、大学入試という目先の目的に埋没している筈の3年生の69%が、これを選んだことは注目に値する。

	1年 (88名)	2年 (89名)	3年 (85名)
①	23%	35%	45%
②	6.4	6.4	7.9
③	5.1	4.7	2.8
④	7.0	6.1	6.0
⑤	6.6	6.4	6.9
⑥	2.6	2.7	2.2

英語学習に寄せる生徒の健全な期待に応えるべく、我々は困難な現状に屈せず、創意工夫を凝らして、新しい指導の方法を開拓していくべきであろう。本稿は、主として英語Ⅰ・Ⅱの指導の中で、コミュニケーションをめざす英語教育として何ができるか、を模索した筆者の試行錯誤的実践の記録を、本誌に掲載するに当り、約1/4に要約したものである。



竹中重雄
1936年京都市に生まれる。
京都学芸大学英文学科卒業。大阪市立豊崎中学校・大阪府立島上高等学校を経て、京都教育大学附属高等学校教師。

Ⅰ. コミュニケーションをめざす試み

コミュニケーションを志向する活動として筆者は次のような実践を試みてきた。

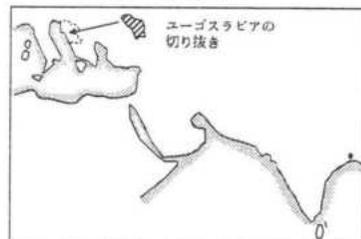
(A) 'Communicative' Oral Introduction

従来の Oral Introduction は平易な英語で新教材の内容を口頭導入した後、Test Questions を行なうが、これは理解確認テストの働きはしても、コミュニケーションとは言えない。Oral Introduction を通してコミュニケーションを図るため、(1)音声だけに頼らず、できる限り漫画や略画など視覚に訴える物を併用し、楽しい雰囲気の中で生徒の緊張をほぐし自意識の殻を打破させる (2) Test Questions は廃し、Oral Introduction の中へ適宜質問を混入する、の2点を心掛けることにした。

実践例 (対象：高1)

- *Sunshine English Course I*,
Les. 3 Mother Teresa in Japan

- 自作略地図とユーゴスラビアを切り抜いた色厚紙(裏に小磁石)を用意



From today we're going to read about Mother Teresa. Do you know Mother Teresa, S₁? (Yes.) What is she doing? (She is working in India.) Yes, she is helping poor and sick people in India. Where do you think she was born, S₂? (She was born in India.) No, she was not born in India. She is not an Indian. She was born in Yugoslavia. Do you know where Yugoslavia is? I drew a simple map. [地図を黒板に貼る] This is 'Yugoslavia'. [切り抜いたユーゴスラビアを取り出す] Can anyone put this 'Yugoslavia' onto the map? You try, S₃. [S₃とんでもない所へくっつける] (一同爆笑) Anyone else? S₄, how about you? [S₄ほぼ正確な所へくっつける] Yes, you're almost right. Mother Teresa was born in a city in Yugoslavia in 1910. [黒板に1910と書く] How old is she now, S₅? (She is 80.) Yes, she is about 80 years old, but she is still active. She was born in a rich family, and she was named... [少し間をおいて] Agnes. When she was 12, she heard there were a lot of poor people in India, and she wanted to help those people. When she was 18, she became a Christian and was given a Christian name. Her Christian name was... what do you think it was, S₆? (Teresa?) Yes. Teresa is her Christian name. When she became 19, she decided to go to India at last. She left Yugoslavia and arrived in Calcutta [地図でユーゴスラビアからカルカッタへ指を移動さす] and she became a teacher there. But most of her students were from very rich families. Do you think she was happy, S₇? (No.) Correct. She was not happy. So, when Mother Teresa was 38 years old, she thought she must help poor and sick people. She went into the poorest part of Calcutta. She began to save the poor people dying on the streets. She has been doing the same thing until today. In 1979, when she was 69, she was given a prize. What was the name of the prize, S₈? (Nobel Prize.) Yes, she was given the Nobel Prize. But that hasn't changed her at all. Do you know she came to Japan, S₉? (No, I don't know.) She came to Japan in 1981. Now open your textbooks to page 19.

(B) 'Communicative' comprehension check

高校の英語授業で最大の躓きになりやすい comprehension check にもコミュニケーションの要素を取り入れ、授業の活性化を図ってみた。具体的な方法は、概ね、次の通りである。

実践例 (対象: 高2)

- Unicorn English II, Les. 5 Water Shortage
- テープレコーダーを利用し、適宜テープを停めて英語順に従った内容確認をする。下線部はテープ音声。
Ⓢはテープ停止。
〔 〕は教師、()内は生徒の発言。

As satellite pictures Ⓢ [What's 'satellite picture'? In Japanese, S₁.] (衛星からの写真です。) [Yes, you are right.] of the blue-green earth show Ⓢ [What color does the earth look in the pictures sent from the satellites, S₂?] (Blue-green.) [Yes, that's it.] the earth has a lot of water. But 97.3% of the world's water is ocean Ⓢ [What does 'ocean' mean in this case, S₃?] (I think it means 'sea-water'.) [Good!] and therefore Ⓢ [and so] not good for drinking and agriculture. That means only 2.7% of the world's water is fresh. Ⓢ [What does 'fresh' mean? In Japanese, S₄.] (「真水」です。) [Yes. '真水' is 'fresh water' in English.] Besides, more than three quarters Ⓢ [What is 'three quarters' in Japanese, S₅?] (4分の3です。) [Exactly!] of the fresh water Ⓢ [世界の真水の4分の3以上がどんな状態なんだろう?] is locked either in glaciers or polar ice. Ⓢ [S₆, please?] (氷河か極地の氷の中に閉じ込められています。)[Very good. Let's go on.] A large part of the rest Ⓢ [残りの大部分はどうなっているんだろう?] is held in underground reservoirs. Ⓢ [S₇?] (地下水層にためられています。)[That's right.] Indeed, of all the world's fresh water, Ⓢ [How much can we use easily?] only .36%, which is in rivers and lakes, can easily be used by man.(以下省略)

[Could you understand we can use only very little of the water the earth has? O.K. Then, let's calculate.]
〈次の文を板書する〉

The water we can use is only ()% of the world's total water.

[Can you fill in the blank? 〈少し時間を与え〉 S₈, I hear you are good at mathematics. Will you try?] (Maybe 0.00972%.) [Wonderful! How could you get it?] (2.7×0.0036=0.00972) [Thanks for your trouble. Now, I'm sure all of you have changed your idea about our water. S₉, how about you?] (...I think we must use our water... very carefully.) [Good! I think so, too.] (以下省略)

いろいろ活動を盛り込み、本来なら和訳に頼らざるをえない箇所も、せめて「英問日答」「日問日答」という形でコミュニケーションの要素を保持しようと苦心している。

(C) コミュニケーションとしてのQ&A

教科書内容に即した‘Finding Facts’型のQ&Aは形式的・機械的になりやすく、コミュニケーションとは呼び難い。‘Making Inferences’型や‘Personal Involvement’型のQをすると、今度は生徒の英語力が伴わず、答えたくても答えられない、という矛盾が生じる。この壁を打開するために、QからAの間に「時間的余裕」を与えてみた所、効果があった。例えば

Kenichi cooked his rice in beer and salt water when he had used up his drinking water. Why do you think he used beer? (*Sunshine* I, Les. 4 より)

といった推測を要する問いを出し、その答を考えて来させ次の時間に発表させてみると、普段なら ‘I don’t know’ しか言えない生徒が、

- Because if he used only salt water, it is too bad for health.
- Because he would become sick for too much salt.
- Because people must not have salt too much.
- Because he liked beer very much.
- Because he wanted to keep food completely clean.

のような立派な答を返し得る事を発見した。「高度」な答を要求する質問は、まずこのような形でスタートし、訓練を重ねて徐々に即答できるようにしていくのが、コミュニケーションの態度を養う見地から大切であると悟った。

(D) 教材のコミュニケーション化

英語教室のコミュニケーションの形態として、教師 ⇄ 生徒 や 生徒 ⇄ 生徒 があるが、英語 I・II の授業活性化に役立つのは 教師・生徒 ⇄ 作者・作中人物 のコミュニケーションではないかと考え、英語 I の教科書 (*Sunshine*) で学んだマザーテレサと堀江謙一の両名が生存人物なのを幸い、どちらか

を選び手紙を書かせた。その中からマザーテレサへの手紙を数例、部分的紹介になるが、次に掲げる。(作品はすべて原文のまま)

その1

Dear Mother Teresa,

I read the story about you and I was shocked. Why can you so kind to the people who are poor? Why are you so active? I marveled at your kind act.

I didn't know that you had gotten the Nobel Peace Prize and had come to Japan in 1981. I was quite indifferent to the poor who lived all over the world. (以下省略)

その2 (前半省略)

You said "The wish to help is a natural one." I think so, too. And it's very very important. If all the people in the world love other people as ourselves, there are no wars and no poverty, I think. It is a wonderful world.

I want to do something to help other people. What can I do? I have to think about it. And the people in the world should think to make a happy world.

I could know that I can do something to the other. Thank you very much.

その3

Dear Mother Teresa

I read about you out of our English text books. You told me some important things. I learned what real helping is. It's not only giving something for the poor but also working for them, isn't it?

When you came to Japan you said "I'm shocked and very sad that no one tries to help the poor lying in the streets." Regretably it's a fact, and I reflect on myself. I've known that I must help the poor and more or less I've wanted to help. But I haven't do anything. I must be more active. (以下省略)

生徒の手紙は素晴らしかった。成績下位の者も熱心に書いた。従来の「要約」や「読後感」はコミュニケーションとは程遠く、作中人物との生き生きした魂の交流は望めなかった。生徒達の手紙を文集にして兩人に送ることも考えている。それが実現し返書でも戴ければ、なんとスケールの大きいコミュニケーションが成立することだろう。

(E) コミュニケーションへの自由英作文

コミュニケーションに繋がる自由英作文を求めて漫画を活用してみた。一つの題 (My Family 等) を与えて書かせる場合と違い、漫画を使うと生徒の発想が俄然奔放になり、誤りを恐れず意欲的に書き出す。ここでは『いじわるばあさん』の1例を紹介するに留める。

次の漫画の story を外国の子供に説明してあげる気持ちで平易な英語で書きなさい。

(1 学年中頃に実施)



(作品 1) One evening, when Mr. Takenaka stayed at a sleeping train, he found a pair of high-heels in front of the bedrooms under his room. And when he was climbing up to his room, he saw a woman's hand under his room. The curtain was closed and he could not see the woman. But he thought in his room, "It must be a beautiful young woman. When I think of her, I can not sleep." So he could not sleep that night.

Next morning, when he looked at under his room, he saw an old woman there. She said, "Good morning. Did you sleep well?"

(作品 2) When Mr. Smith was taking a trip, he had to spend a night on the train. When he was going upstairs to his bed that night, he saw a pair of lady's shoes and a hand with a beautiful glove. He thought there was a young beautiful lady sleeping downstairs, so he couldn't sleep well that night. But the next day he found out that an old lady with wrinkles all over her face was sleeping downstairs.

II. コミュニケーション授業への留意事項

私が実践から学んだ事は、(1)コミュニケーションの本質は心の結びつきである。形骸的言葉のやりとりではコミュニケーションと呼び難く、稚拙なものでも立派にコミュニケーションが成立し得る (2)コミュニケーションをめざす授業は教師と生徒の一体化を生み、教える喜びを増す (3)英語 I・II の枠内ではやはり限界があり、今後 Communication A, B, C との相補的連携が望まれる、といった点である。

最後に、こうした指導を進める上で留意すべきことを挙げると、(a)早く生徒の名前を覚え、個性・学力を掌握し柔軟な対応をすることが成功につながる (b)指導する側に相当な英語運用力がないと不可能だと思わぬこと。大切なのは自ら努力し英語を使用する教師の姿勢であり、それが生徒に誤りを恐れず英語を使用する気を起こさせる (c)中途からでは成功しない。必ず新学年最初の授業から始める (d)いわゆる「学習活動」も決して軽視してはならない。せっかくコミュニケーションの態度が養われても、意思表示の'tools'を欠いては何にもならない、といった点であろうか。

(たけなか しげお)

1991年度の ELEC 賞を募集しています。
募集要領は12ページをご覧ください。

以下は最近の ELEC 賞受賞論文です。いずれも『英語展望』に論文(抄)が掲載されています。(勤務先のうちの数字がその掲載誌です)

1988年度

A部門 "How We Produced Our Own Text-books—Developing a More Communicative Approach" 岡田公恵(トキワ松学園中学・高校) (No.92)

1989年度

A部門 「教育実習までの英語科教育法の授業計画と実践」関 典明(成城学園中学・成城短期大学) (No.94)

B部門 "The Role of Learned Knowledge and Monitoring in Second Language Acquisition" 白畑知彦(常葉学園大学) (No.94)
(勤務先は受賞当時のもの)

Oral Approach と取り組んだ 6 年間——その記録

古川 法子

0. はじめに

筆者の勤務校の大妻中学・高校は、生徒数が中学・高校を合わせて約1,900名の私立女子校で、大妻女子大学の併設校である。筆者は1984年に中1の担任になり、その学年が高校を卒業するまで6年間持ち上がった。その間、英語科教員の協力を得て、Oral Approach による指導に取り組んできたのである。今回卒業生たちからその効果がいかに大きいかを聞き、意を強くしている。本文はこの6年間の実践記録である。

1. 大妻中・高における英語週時数 (現行のもの)

中学1,2年—4時間, 3年—5時間, 高校1,2年(英I, II)—5時間, 3年(必修)II B—3時間, II C—2時間, 3年(選択)II A, II B, II C—各2時間。なおこれらの時間数には、中1～高2の全学級と高3の選択II AにTeam Teachingが1時間と、中学全学級と高3の選択II AにLLの授業が1時間含まれている。

2. 指導目標

中・高一貫教育を目指し指導する。すなわち中学で基礎学力を養成し、高校でその学力をさらに伸長するように指導する。特に受験英語や日常の英会話に偏らず、言葉としての英語の総合的な運用力をつけることを目標とする。

3. 中学英語の指導

3-1. 入門期における指導

入学後一か月間は特に音声だけで授業を行ない、

英語の音や表現に慣れさせる。教室内ではリアルな言語行動はできないが、リアリスティックな場面でコミュニケーションできればよいのではないか。

また音声でWh-questionを導入する場合、英単語がわからない時は日本語を使用する。

[例] **Wh-question:** 日本語も使って質問する。

T: When you eat spaghetti,
what do you use? **P:** (No answer)
T: Do you use *hashi*? **P:** No.
T: What do you use? **P:** Fork.
T: Very good. Please say,
"I use a fork." **P:** I use a fork.

3-2. Oral Introduction から Summarizing へ

内容を指導した後、英語で要約させるようにした。

[例] Oral Introduction : Lesson 4 「白魔の悲劇」
(TOTAL ENGLISH REVISED EDITION 3)
Do you know the man named Roald Amundsen?
Then how about Robert Scott? OK? This is a very sad story about Robert Scott. Listen to me carefully.

○黒板にアムンゼンとスコットの名前を書く。
In 1911 Roald Amundsen and Robert Scott started for the South Pole.

○語り掛けながら黒板に年号を書き、地球を描いて南極を提示する。

When Robert Scott reached the South Pole, he found Amundsen's tent there. Scott was very sad because he wanted to be the first....

○テントを描き、吹雪の様子なども描く。
Oral Introduction を終えても黒板を消さない。
Reading の指導後、黒板に残した文字や絵をヒントに、内容を言わせる。英語が言えない時は、次

のような質問をヒントに与える。

○ Did Amundsen and Scott go to the North Pole in 1911? Then where did they go?

○ Did Robert Scott reach the South Pole first? Who was the first?

うまく言葉がでなくなったら別の生徒を指名し、続けさせる。少しでもできれば Very good! と褒めながら数多くの生徒にやらせるとよい。

3-3. ヒアリング・テスト

中1より各学期の定期テストに必ず20~30点分のヒアリング・テスト(所要時間は10~15分)を実施した。テスト内容は、主として部分ディクテーションと聴解力テストである。

4. 高校英語の指導

4-1. Team Teaching

英語で自分の考えを表現できるようにすることを目標とした。高1, 2年を通して教科書から題材を取るように心掛け, AETと協力して skit, discussion, debate 等を指導した。

[例] 初歩の debate: Proposition——

“The Japanese Should Stop Killing Whales!” For と Against の意見を板書し, AET と JTE で見本を示す。次に生徒を For と Against に分け意見を言わせる。

高2では1チーム5人とし2チームずつ争わせ、他の生徒には挙手で勝敗を決めさせる。

古川法子

東京生まれ(1930年)、津田塾大学文学部英文学科卒業(1953年)、ロンドン大学音声学部セミナーに参加し、ギムソン博士から発音指導を受ける(1984年)。ELEC同友会常任理事及び語学教育研究所の研究員。現在、大妻中学校・高等学校の英語科教諭。



4-2. スピーチの導入

高1の半ばから1分間スピーチを毎授業行なった。友人の話を聴き、理解できると楽しいということは、英語を学ぶのに大いに役に立つ。次にそのやり方を示す。

[例] スピーチ: Speaker と Chairperson を決める。

Teacher: Who is today's speaker?

(毎時間促す)

Chairperson: Today's speaker is Miss Abe.

She will tell you about her pet. Miss Abe, please. (スピーチが終わると皆に向かって)

Chairperson: If you have any questions, raise your hands, please. Then I will ask you some questions.” (用意した質問を皆にする)

教師はできれば原稿のチェックをする。スピーチの後で原稿を提出させ、印刷してクラスに配布する。

5. リーディングの指導

文の概要・要点を把握させること、英語を英語で理解させることを目標とした。なお担当者間で英文和訳は翻訳であり、4技能より高度の技能や別の導入法を必要とすることを確認した。そこで和訳をするだけの授業を避けるため、教科書の訳を生徒に配布した。

テキストとして教科書以外に英字新聞、雑誌、物語等を取り上げ、授業中に読ませたり、家庭学習用の課題に与えたりした。扱い方は速読、Q&A、要約、トピックセンテンスの指摘等テキストによって異なる。

また読解力は、ヒアリング、スピーキング、ライティングの能力を養成するのに、重要であることを忘れてはならない。

5-1. 定期テストにおけるリーディング問題

テスト問題は概要・要点の把握、内容の説明、要約、文の並べ換え、パラグラフの指摘、タイトルの選択などである。次に文脈による文の並べ換え問題を示す。

[例] 意味が通じるように並べ換えなさい。

- a. No.
- b. We have some other ways.
- c. We use language for communication.
- d. We have gesture, pictures, sound, colors, and so on.
- e. But is language the only way for communication?

6. ライティングの指導

目標は英語で事柄の概要・要点を伝えられること、英語で自分の考えや意見を表現できることとした。

一般にライティングは和文英訳と考えがちである。確かに書く練習をするのに初めは和文英訳が必要であろう。しかし和文英訳も英文和訳同様翻訳であり、しかも高度の技術を要する。与えられた日本語を英語で表現しても、また文脈のない短文を書く練習をしても、自分の意見や考えを表現できるとは言えない。

そこで次のような指導をした。

- ☆対話を説明文に書き換えさせる。
 - ☆スピーチを聴いたあとで、その内容に関連する事柄を書かせる。
 - ☆4コマ漫画の内容を物語文で書かせる。
 - ☆笑い話のパンチラインを伏せておいて、自分なりの「おち」を書かせる。
 - ☆外国の友人に学園祭について手紙を書かせる。
- この他に教材にある話題、授業中に話し合った事柄、課題で読んだ本の感想、生徒の身近に起きたことなどについて、定期テストに出題した。

6-1. 英作文の採点・評価

英作文を定期テストに出題した場合、どのように採点し、評価したかを次に示す。

- ☆採点の方法：スペリングや文法上の誤りは減点せず、作文の内容が読者にわかればよい。
- ☆評価の基準：分量の多いものを高く評価する。3, 4段階とし、細かく点数をつけない。

内容の良いものにボーナス点を与える。

6-2. 定期テストに出題した英作文問題

[例] 中3 夏休み課題テスト：We Are Not the Same のStory 6または7の読後感を英語で書きなさい。自分の主張が表現できていること、量が多い方がよい。

[例] 高1 1学期中間テスト：女性の仕事や生き方について、日本の現状とあなたの考えを、英語で述べなさい。文法上の間違いは、大目にみます。たくさん書いたものを高く評価します。

[例] 高3 2学期期末テスト：自分の将来について計画していることを書きなさい。

7. 今後の課題と展望

6年間の実践を振り返ってみると、英語の総合運用能力を付けるためにOral Approachによる指導法が効果があることがわかった。だが、今後の課題として次のことが挙げられる。

第1にどの教師に指導されても指導法は変わらないこと。すなわち原則としてOral Approachによる指導法を行なうことである。担当の教師が変わると勉強の方法も変わるというのでは、効果は期待できない。

第2にはテストの採点に関する考えを統一すること。これまで減点されなかったことが、教師が代わったために点が貰えなくなるのでは、生徒のやる気がなくなる。これらのことを解決するには、英語科全員で指導法について納得のいくまで話し合うべきである。

大学の入学試験が高校の英語教育に対してマイナスの波及効果を及ぼしているのは衆知のことである。受験英語を指導しなくても、英語の総合的な運用能力がつけば受験に十分対処できる。文脈のない短文ばかり学んでも効果は少ない。生徒に運用能力をつけるためにはできるだけ多くの英語の文章を読ませたり、書かせたりすべきである。それには3年または6年の長期にわたるビジョンをもって、年間に読ませるサイドリーダーを決め、

(64頁へ続く)

言語政策としてのバイリンガル教育

——英語の国シンガポール——

大島 真

1. バイリンガル言語政策

シンガポールの言語政策の一大特徴はバイリンガル教育である。そのバイリンガル教育の対象となる言語は英語と中国語である。中国語とはこの場合華語ともよばれる北京語である。しかしこのバイリンガル教育に関して驚かされることが2つある。1つはバイリンガル教育といっても、英語と中国語の比重は同じでなく、英語をあくまで優先させる言語政策だということである。端的に言えば国民総英語化である。しかもそれが成功しているということである。2番目におどろかされることは人口265万人といわれるシンガポールで、たしかに中国人は77%を占めているが、そのうち母国語として中国語すなわち北京語を母国語として話す人はわずかに0.1%にすぎない。ほかの中国系シンガポール人は福建語(30.0%)、潮州語(17.0%)、広東語(15.1%)、海南語(5.2%)、客家語(4.6%)を母国語としている。ということはシンガポール人は言語政策のために3つの言語を話すようにしむけられているということである。すなわち英語・中国語・母国語の3つである。

2. 初等教育の学力試験

上記においてシンガポールのバイリンガル教育の実情を概観したが、重要なことはどうしてこのバイリンガル言語政策が成功したのか、言いかえるとどうして国民総英語化が実現できたのかということである。その簡潔な答は、英語を最重要選別科目とした熾烈な競争原理によってなされたこと

いうことである。以下そのことを詳述する。

まず小学校入学以前に2年または3年の幼稚園コースで、シンガポールの児童は英語60%、中国語40%からなるカリキュラムを体験する。そして小学校に入り、3学年のときに第一言語である英語と第二言語である母国語、算数からなる第1回目の統一試験を受ける。その試験結果に基づいて3つのコースに振り分けられてしまう。一番成績上位の生徒は3年課程の「通常2言語コース」(The Normal Bilingual Course, 以下Nと略す)に入れる。次の成績中位の生徒は5年課程の「長期2言語コース」(The Extended Bilingual Course, E)に入れる。最後の成績下位となってしまった生徒は5年課程の「単一言語コース」(The Monolingual Course, M)に入れられてしまう。この単一言語とはどの言語を指すのかというと英語のことである。英語だけを学習するコースで、中国語を学習することはないということである。以上の3つのコースを上からNコース、Eコース、Mコースと呼ぶことにするとその振り分けられた割合はそれぞれ、92%、5%、3%である。上のNコース、Eコースの生徒は、6または8学年のときに受ける第2回目の統一試験である小学校終了試験の結果次第で中等教育の学校に進学できる。しかしMコースの生徒は小学校終了後には職業訓練校に入ることになる。

小学校であっても終了時期はコースによって異なるわけで、Nコースの生徒の場合は6学年の時に、そのとき第一言語である英語、第二言語である中国語、理科、算数を試験科目とした小学校終了試験という統一試験を受ける。Eコースの生徒

はそれより2年遅れて8学年のとき同じ試験を受ける。その試験の結果、上位成績者5%以内のものが「中等特別コース」(The Secondary Special Course, S S)に進学できる。それに続く成績中位の生徒57%が「中等至急コース」(The Secondary Express Course, S E)に進む。最後に残った38%の小学生は「中等通常コース」(The Secondary Normal Course, S N)に入れられる。

これらの4年課程の中等教育の3つのコース、S Sコース、S Eコース、S Nコースはどのような点で異なるのであろうか。S Sコースの生徒だけが英語も中国語も第一言語として学習できる。それに反してS Eコース、S Nコースの生徒は英語は第一言語として学ぶことができるが、中国語は第二言語としてしか学ばないということである。

3. 中等教育の学力試験

中学生として受ける統一試験は第3回目に当たる。「一般教育試験」(Singapore-Cambridge General Certificate of Education, GCE)の「Oレベル」(Ordinary Level, O)がそれである。この試験に合格した中学生はシンガポールにある13校の2年課程のジュニア・カレッジか、21校ある3年課程の大学予科センターに進学する。1985年度におけるこれらのジュニア・カレッジ、大学予科センターの入学者は、24,699人に達し、前者に29%、後者に71%、それぞれ進学した。ジュニア・カレッジでは人文系、理系それから数学から興味ある科目を3つ学習し、Oレベル科目から2科目計5科目を学習する。

このようにOレベルを合格してジュニア・カレッジ、大学予科センターに入学してから次に受ける試験は第4回目に当たる統一試験で、さきの「Oレベル」の上の「Aレベル」(Advanced Level, A)試験である。この試験結果に基づいて国立シンガポール大学、南洋工科大学、2つのポリテクニク(Singapore PolytechnicとNgee Ann Polytechnic)に進学する。国立シンガポール大学の入学定員は4,500人である。それは小学校入学人数から判断すると、国立シンガポール大学に到達できる割合はおよそ10人に1人ということが

できる。

4. 大学の学力試験

国立シンガポール大学の進級制度は単位制ではなく学年制である。学年制というのは学年末に行なわれる8科目にそれぞれ3時間にわたる試験に合格しなければ、同じ学年をまた繰り返さなければならないという制度である。学生はあたかも入学試験を受けるかのように、試験開始時間よりよほど早くから試験場に到着して、最後の追い込みにはげむ。そして座席カードを受け取って試験場に入って行く姿には厳肅さを感じずらいである。教員はその試験結果の評価を100点満点の素点で大学当局に報告し、かつ採点した答案をも提出する。8科目のうち1科目だけ不合格となった場合の時だけ追試を受けることができ、その追試の成績次第では進級をかなえることができる。大半の学生は3年次で卒業して職につく。ほんの成績上位10%の学生は4年目の大学生活を送れる。このような学生はHonoursと呼ばれる。

さらに日本の大学生と異なることは入学時の男子学生と女子学生の年令差である。女子学生は順調なコースをたどって大学に入った場合には日本の現役組の大学入学者と同一年令であるが、男子学生は大学入学前に2年の兵役につかなければならないので、それだけ年令的に遅れて大学に入ってくるということである。そのために男子学生は女子学生に比較して大人であるといわれる。

また大学でどんな専攻のしかたをするかを検討してみる。人文学部を例に取ると1つの主要専攻に、2つの副専攻を取っているのが分かる。例えば統計学は主要専攻で、経済学と日本語を副専攻としているといった具合である。日本語をも選考できるということは公的教育機関が英語と中国語を第一言語として学習してきた人だけに与えられる特権とも見ることができる。

5. 南洋大学廃校問題

今まで、シンガポールのバイリンガル教育の有様を初等教育・中等教育・高等教育の各段階ごと

に見てきた。英語が各段階を通して学習科目・選抜科目としていかに重要であるかを見てきた。この傾向に決定的な拍車をかけたのが南洋大学とシンガポール大学との強引な合併による、南洋大学の消滅という1980年の出来事である。シンガポールにはそれまで初等教育の段階・中等教育の段階に中国語で教える学校系列と英語で教える系列があり、南洋大学はその中国語系列で学ぶ生徒・学生の目標であったのである。その南洋大学を廃校することによって、かれらの目標が失われてしまったのである。そして政府の一貫した英語化政策のため、中国語系列の小学校、中学校、ジュニア・カレッジ、大学予科センター、大学は一掃されてしまった。

従って例えば20才代後半以上の人で、中国語系列の学校出身者は英語をものにするのに苦労したし、今もって苦労しているようである。さらに深刻なのは中国語系列の学校の先生はどの科目といえども、英語で教えなければならなくなり、その時の先生たちの狼狽ぶりは想像を絶するものである。南洋大学が、シンガポール大学との無理矢理な合併により、国立シンガポール大学となった時、旧南洋大学の教員はまことにこの悲劇的現象の象徴と見なすことができる。というのは英語で十分に講義ができない旧南洋大学の教員は雇用契約期間が切れると解雇され、終身雇用の資格を持つ場合は他の身分へと移籍させられたりしているからである。

そのようなわけで国立シンガポール大学に入ってくる学生は当然英語のできる学生に限られるということで、このことはキャンパスにある英語訓練センター(The English Proficiency Unit, NUS)の規模を見てもすぐ分かることである。すなわちセンターに属するスタッフの数は20名もいないと思われる。それと対照的なのが、マレーシアのマラヤ大学の語学センター(The Language Centre, U. of Malaya)、タイのチュラロンコン大学(The Chulalongkorn U. Language Institute, CULI)で、各々およそ200人、120人の大スタッフを揃えているのである。

では一般国民の英語に対する関心はどうか。これも非常に興味深い現象がある。一般の

国民も人より少しでもよい英語を話せるようになりたいという願望に絶えずかれるところがあり、それは一部のシンガポール人にとってパラノイア的と思えるぐらいであるということである。そのためブリティッシュ・カウンシルのような英会話教室は大変人気がある。

6. 国民の総英語化

シンガポールは言語政策としてバイリンガル教育を押し進めてきた結果、国民の総英語化に成功できたと考えられる。しかし、常に苛烈な競争原理によってしかこの成功は達成できなかったのである。そして更に注目すべきことは、シンガポールの国民が政府の言語政策にただ従ったというより、英語を学ぶことの有意義さを、水をも輸入しなければならぬ、資源もなく小さな多言語社会のシンガポールにあって肌で納得してきたということであろう。(おおしま まこと: 都留文科大学教授)

参考文献

- George, F. (1985), *The Singapore Saga*. General Printing & Publishing Services
太田勇他 (1987), 『東南アジアの地域社会』創立100周年記念論文集, 東洋大学
Yee, A. (1989), "Cross-Cultural Perspectives on Higher Education in East Asia: Psychological Effects Upon Asian Students," in *J. of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 10, No.3, 203-232.
Ministry of Education, Singapore (1986), *Education in Singapore*.

(41頁より続く)

師間での指導法に関する意見の調整、統一、それに関連するテスト基準の統一の重要性の指摘があるが、それは教師間の協力なしに成達は難しい。これらの指摘も含めて、writing 指導, debate の指摘など参考になる点が随所ある。何よりも Oral Approach はもっぱら会話の訓練を事とするというような誤解が間々あるのに対し、reading, writing などの多面的な活動を行なってはじめて実効があるという認識がしっかりしている点が良い。

(太田 朗)

習熟度別授業の考え方—ある試み—

松村慶子

英語の習熟度別授業を実施している私立校は近年少なくないと思う。筆者の勤務校でも1981年度入学生から1・2年次の英語の授業を習熟度別で実施してきた。今年で丁度10年になる。そこで、その概要・問題点等を述べてみたい。

概要

本校は東京農業大学および東京情報大学に併設された男女共学の普通高校で、卒業後の進路についてほとんどの生徒の希望は大学進学である。世田谷区の住宅街にあり、東京及び近県の生徒が通学して来る。

生徒数 3学年計 1,525人

クラス数 35クラス

英語科専任教 10人 英語科講師数 11人

本校に入学して来る生徒の英語のレベルは高くもなく低くもなく、まさに中堅どころの生徒が主体になっているが、中堅どころと言っても上限と下限では開きがあるし、入試3教科(英数国)の中で足切りしていないので、英語だけ甚だしく劣る生徒もかなりいる。

本校の習熟度別授業の形態は、1・2年次の英語の授業を、ホームルームクラスを2クラスずつ合体し、それを習熟度別に3クラスずつに分けて行なうというものである。教科書・進度・定期試験の内容・評価の基準等はすべて学年で統一、年3回学期ごとに入れ替えをする。

この多少なりとも少人数編成の習熟度別授業が実現したのは、英語が大学入試の鍵を握る教科だからである。だからといって、我々英語担当者は1・2年次に大学受験用の何か特別な英語を教えるわけではない。国際化時代に対応するためであ

ろうと、大学入試のためであろうと、要するに基本的な英語力を高めれば良いと思っている。

経緯

習熟度別授業を始めたのは1981年度1年生からである。そもそものスタートは、1クラス30~32名のやや少人数と言えるクラスサイズで、きめの細かい指導を行なうということであって、習熟度別ということではなかった。

最初の1学期が過ぎ、1年の英語担当者から「生徒の学力差があり過ぎるため、折角少人数編成になったのに、十分効果をあげられない。習熟度別にすることが望ましい」という考えが出てきた。実は英語科のスタッフの中で以前から学力差の問題は出ていて、習熟度別授業という考えも浮かんでいたが、誰も敢えて言い出さなかったのは、クラスサイズがそのまま習熟度別の編成にした場合にslow learnersを集めた授業がどうなるかという危惧のためだったろう。やや少人数と言えるクラスサイズが実現して、初めて習熟度別授業というものが現実味を帯びた。職員会議で英語科の提案が通り、2学期から習熟度別授業を実施した。即ちS(standard)コース1つとB(basic)コース2つを作り、以後1986年度入学生まで、1・2年生に対してこの方式で英語習熟度別授業が実施された。

1987年度入学生は、従来のように2クラスを合わせて2段階3クラスに分けるのではなく、3段階、即ちA(advanced)コース、I(intermediate)コース、E(elementary)コースの3つに分けた。以後、例外はあったが概してA・I・Eの3段階で習熟度別授業を実施してきた。

実施に当たって考慮すべき点

- 1) 生徒の学力差の実態
- 2) 生徒の気風——抵抗感がないか
- 3) 職員間に意思統一ができるか
- 4) ホームルームクラスを習熟度別編成にするのか、授業だけをするのか
- 5) 授業だけ習熟度別にする場合、同時開講が必要になるので時間割編成上の問題がある
- 6) 習熟度を何段階にするか
- 7) クラスサイズ
- 8) 少人数にする場合、教室数の問題
- 9) 少人数にする場合、教員の補充の問題
- 10) 全学年に実施できない場合、どの学年に実施するか
- 11) 教科書と進度
- 12) 授業のやり方
- 13) 評価の基準
- 14) 入れ替えをどうするか
- 15) 習熟度別授業の功罪

これらは学校により生徒により、一つ一つ事情が異なるので、一般論で包括することは出来ないが、本校の試行錯誤の中で考えたことを記してみる。

1) については既に述べた。

2) 3) 15) について、校内には「習熟度別は生徒に差別感を与え、下のクラスの生徒はやる気をなくす」という根強い反対意見も少数ながらある。しかし本校の生徒は自分の能力についての意識は謙虚で、教員が思うほどにはこだわっていない。確かにEコースの生徒の中にはコンプレックスを持っている者もいるし、やる気のない生徒がEコースに集まり易いのが悩みだが、習熟度別にする以前から slow learners の中にはコンプレックスもやる気の無さも見られたのであって、それが習熟度別導入によって助長されたとは言えない。むしろ新学期に廊下をすれ違いながら「今度上になりました。頑張っています」とか「下に降りちゃったけど、次は come back するからね。見てて」などと挨拶して行く生徒達を見てると、良い刺激にもなっているのだ、と思えてくる。

4) 11) 13) 14) について、本校では従来、併設大学への優先入学を決める際に評定平均値の比重が大きかったので、不公平感を抱かせないために、定期試験の問題と評価の基準を統一することが必要だった。

生徒の間で比較的コンプレックスが少ないのは、習熟度別がホームルームクラスでなく英語の授業だけであること、教科書・進度・定期試験の問題・評価の基準が統一されていること、学期ごとに入れ替えがあること、等もあずかっていると思う。

5) 6) 7) 8) 9) 10) について、本校で最初に英語の少人数授業を考えた時、予備の教室数と、講師依存度から来る時間割編成上の制約から、3学年のうち2学年について、2クラス合わせて3クラスに分けることなら可能だと言われたので、議論の余地はなかった。2・3年次でなく1・2年次にしたのは初期の段階を大切にしたいからである。

12) 15) について、習熟度別にしながら同じ教科書を使うのは無茶のようだが、そうとも限らない。同じ教科書でも準備に時間をかけ、言語活動の内容を工夫すれば、レベルは何とでもなる。例えば、Eコースでは基礎的な部分に絞ってみっちり practice をし、高度な部分は内容を理解するにとどめる。Aコースでは高度な部分をより膨らませて、応用力を伸ばす。内容について、Aコースは Answer in English. でやるところをEコースは日本語で答えても良い、という具合に。

ここで一つ興味深いのは、特にAとEを比べてみて、生徒の能力が単純な優劣の関係だけでは割り切れないことである。Aコースの生徒が比較的理性と感性のバランスがとれているのに対して、Eコースの生徒は感性が上回っていることが多い。情感が豊かだったり発想が伸び伸びしている生徒がいる。彼等は語学的な手助けを少々すると、内容の深い読みにおいてAコースの生徒に勝るとも劣らないことがある。そういう時、彼等も成就感を味わっているに違いない。またEコースの生徒はAコースに比べて外向性が強いので、音声面の practice に容易に乗ってくる。

異なったタイプ・異なった習熟度の生徒に対し
(71頁へ続く)

英和辞典の 発音表記法について



高本裕迅

1 発音表記への接近法

日本語辞典のように、仮名から漢字へ、つまり表音文字から表意文字へと検索できる言語の辞典と異なり、現代英語の場合は、かつての表音性が外面史・内面史上の変化と共に希薄になったため、その発音表記にはそれ相応の困難が伴う。これまで、書記体系と音声体系の較差を解消すべく様々な解決法が提案されてきたが、例えば遠くアメリカの歴史を振り返ると、誠に好対照な二人の spelling reformers を見いだすことができる。18世紀のいわばルネッサンス人 Benjamin Franklin は、独自に考案した音標文字で、既存のアルファベットを代替しようと試みた。この計画を知ったもう一人の愛国的改革者 Noah Webster は、二転三転の後、結局 Franklin の計画を普及させるのを断念してしまった。その後の二人の残した足跡は、我々に大変象徴的な教訓を与える。つまり、Franklin の計画は、あまりに急進的で民意にそぐわなかったために失敗したのであるが、Webster の表記法は、従来のアルファベットに若干の区別符号を付加するという比較的抵抗の少ない実際的な方法であったので、彼の *Blueback Speller* はアメリカ英語発音に永く多大な影響を及ぼすことになったのである。

英語の非表音性を克服する第三の接近法は、綴り字と発音表記を別個に考え、綴り字による見出し語の後に、(通例 IPA に基づく)発音記号を併記するという方法である。勿論、「言語はまず音声である」と考えれば、綴りと発音を逆に並べるやり方もあり、瀬谷廣一編の *A Phonetic Dictionary of English* (桐原書店、

1981) はその一例であるが、この辞典はおそらく発音から綴り字を確認するのを主目的としていて、語義や用例などの情報を調べる一般的な辞典ではないので、議論の対象にはしない。以上をまとめると、綴り字と発音の関係改善に対し三通りのアプローチが可能な訳だが、実用(あるいは学習)辞典という観点から考えれば、Webster 的な方法か、もしくは見出し語に発音記号を併記するかのどちらかになる。ただ、後者のやり方は現行の英和辞典の殆どが採用しており、ことさらに述べるまでもない。従って、本稿においては、日本では珍しく Noah Webster 的な方法を用いた辞典『表音小英和』(三省堂、1980)を取り上げ、この辞典成立の背景理念や表記上の工夫などについて述べ、もしこの体系のより一層の完成への余地があるとすれば、その辺りも模索してみたい。

2 SPD の基本理念・発音表記法

『表音小英和』は英名を *Sanseido Pocket English-Japanese Dictionary With Self-Pronouncing Entry Words* (以下 SPD と略す) と言い、タイトルの示すとおり、見出しを見るだけで、綴りと発音が同時にわかる仕組みになっている。筆者の知る限り、この辞典成立の背景は、本誌89号(1987年秋号, pp. 32-40)に掲載された上西俊雄氏の論文“Pronunciation Notation Without Respelling”に明らかにされており、今回はこの論文を分析することによって SPD の特色・課題などに触れる。

SPD のような大変小型の辞典を編集する際に問題となるのは、いかにして少ないスペースにより多くの情報を盛り込むかであろう。辞典という性質上、語彙数はできる限り多い方が望ましいし、現に SPD には新語・専門語のほか俗語も多数収録されている。そこで、通例ではごく基本的な語彙や、また類推のきくものがまず省略の対象になるが、更に情報量を増やすとなると、別の手段によらざるを得なくなる。上西の着想は、辞典から発音記号をできるだけ一掃することであった。つまり、見出し語の綴りに発音を乗せてしまえば、従来発音の表記にさかれていた膨大なスペースを他のより重要な情報に譲ることが可能になる。ただ、前節で述べた Franklin のように、全く新しい表記法を考案すれば、辞典使用者は直ちに拒絶反応を示すであろうから、英国で用いられてきた様式をできるだけ踏襲し、それを使用者の抵抗感を最小限に押えた範囲内で改善するという方法を取っている。発音記号偏重

を危惧する傾向が徐々に増大しつつある昨今では、この着想はむしろ健全といえる。例えばフォニックス推奨の旗手である竹林滋氏の『英語のフォニックス』（ジャパントイムズ、1981）も、この様式を記号設定の際の参考にしているし、実用性を考慮した発想と言ってよい。

上西論文のタイトルにもあるように、この辞典の基本的な理念は、綴り字を発音記号に綴り直すこと（re-spelling）なしに、英語の発音体系を把握させるところにある。方法としては、数種類の区別符号を綴り字に付加したり、あるいは若干の規約や細則を設定することによって、9割以上の発音表記が可能となる。幸いにして、これに漏れた綴りは、大方非常に基本的な語彙が多いので、ほぼ完全な表記が実現されると言うてよかろう。「ほぼ」という表現は、音と記号との一対一の対応を要求する専門家には許容されぬかも知れない。しかし、この辞典の使用者が一般の英語学習者であることを考えれば、完全に近い発音体系を習得でき、しかも発音記号という綴り字とは全く別個の記号体系を覚える必要がない訳で、学習負担の大幅な軽減と学習効果を勘案すると、この表記法の優位性は明らかであろう。また、発音記号自体が、残念ながら現状では厳密な一対一の対応は実現できていないのであるから、その意味でもSPDの方式はIPAなどの音標文字と対等であると言える。更に、発音記号と綴り字を併記してしまうと、ともすると学習者の目が発音記号まで届かない可能性がある。これは、現行の日本の英和辞典のほとんどが発音記号を表示しているのにもかかわらず、そのわりには自由に記号を読みこなせる人口が少ないことから裏付けられよう。その点、SPD方式では、見出し語の綴りを見れば、いやおうなしに発音も見えてしまう訳なので、発音表記体系の習得も早くなる。つまり、識字力と識音力が同時に向上することが期待できる。

SPDのコードは、区別符号、orthographicals, conventionals, それに運用細則の4種類から成る。区別符号は、macron, breve, arc, dotであり、その他幾つかの補助記号がorthographicalsに含まれる。conventionalsには、概して綴りから発音が容易に得られる文字連続も多く、またこのようにリストとして整理してあると、特殊な綴りも比較的記憶に残りやすい。ただ、以上の3つのコードだけでは足りない部分、例えば、'w'が後続母音の音価を変える機能を持つといったような注意すべきルールについては、これらを

運用細則としてまとめている。J.C.Wells編の近刊の発音辞典 *Longman Pronunciation Dictionary* も、最近の grapho-phonemics のブームを受けてであろうか、綴りと発音に関して大変詳細な解説をしているが、数十ページに及ぶスペースをさいており、またその記述もいささか羅列的という印象を与える。一方SPDは、これだけの体系を僅か数ページでまとめあげて、簡潔性の点からも優れた表記体系と言えよう。

ここでSPDの実際に触れるため、いわば悪名高い綴りである“ough”の色々な発音の表記を例示し、本表記法の体系としての完成度を検討したい。bough → bough, bought → bought, cough → cough, enough → enough, hiccough → hiccough[-p], though → though, thorough → thorough, through → through となり、従来の発音記号の助けを借りているのはhiccoughである。“gh”を[p]と発音するのは例外的でもあり、またこの体系の基本理念を考え合わせても、この綴りに対する記号を持たないことは、大きな問題と言えない。

3 提 案

SPDの表記法は、上述Wellsの発音辞典の解説と比較しても簡潔であり、また“ough”の例からもその整合性の高さは認めてよいのであろうが、整合性は保ちつつ更に簡潔性を増す可能性もあるような気がする第一点は、黙字に対する配慮である。上西論文(p. 36, 1.33)にも述べられているように、黙字はやはりイタリックにするなりして、視覚的に明示性を高めたほうがよいと思われる。そうすれば、leisureの2つの“e”、また-bt, -gm, -gn, -mb, -mn, ps-, pt-などの黙字に関し、conventionalや運用細目に謳う必要はなくなるはずである。第二点は、“t”の3種類の発音についてである。確かに、運用細目の10(i)～(iii)で詳しく“t”の口蓋化について述べてはいるものの、これでもできれば視覚に訴える区別符号を付けたほうが分かり易い。先に述べた竹林(1981)では、黙字については“answer”のように斜線を用いて明示的にしており、また“t”に関しては、[ʃ]を表わすときには“tʃ”のような記号を与えている。ただ、竹林においても、natureやpictureの[tʃ]には、特に記号を設定していない。

(71頁へ続く)



文法はどこまで教えるべきか

Correctness から Appropriateness へ

伊藤元雄

文法はことばの仕組みや働きを理解したり、表現したり、説明したりするのになくてはならない知識体系の一つです。中・高の英語教育で文法という場合には、いわゆる、学習文法を想定しています。最近、コミュニケーション活動が重視される中で、文法指導がそれを阻害する一因となっているとも言われますが、本当にそうなのか、また、学習文法では、なぜ文法を、文法のどれだけを、どんな方法で文法を教えるかについて考えてみましょう。

1. 外国語学習は自覚と意図から始まる

一体、文法の学習はなぜ必要なのでしょう。私たちが日本語を使って、いろいろな用を足している時には、日本語の文法を考えながら話したり、書いたりすることは滅多にありません。言葉は一般に、それが使われる言語環境と使用頻度が言語習得に大きな関わりを持っていると言われます。この二つの要素が整っていれば、たとえ文法の知識が無くても自由にその言葉を使うことができるようになるでしょう。日本語の場合は丁度これに当てはまります。しかし、英語のような外国語では、これら二つの要素が満たされている学習環境は極めて少ないのが実状です。

ヴィゴツキーという学者は、「子どもは母国語を無自覚的、無意図的に習得するが、外国語の学習は自覚と意図から始まる」と言っています。大切なことは「自覚と意図」ということです。学習者は、英語が話せるようになりたい、とか、外国へ留学したいとか、日本語と英語の違いを研究したいという気持を持って学習をするということです。これは英語学習への動機づけとしても大切なことです。だから、この自覚と意図を失ったところに

は英語学習も指導も成果を上げることは難しいのです。つまり、日本語を習い覚えた気の遠くなるような自然習得の時間も、適切な場合も英語学習では用意することが無理なのです。

こうした学習上の宿命的な不備を補うものが「文法」と考えてもよいでしょう。

2. 文法は言語の根底にある共有の知識

人類を他の動物と区別する重要な尺度の一つが高度に発達した言語の使用であることは言うまでもありませんが、その知識を使用する人々が言語の根底にある知識をお互いに共有していなければ、意志を通じあうことはできないし、今日の文明を築き上げることはできなかつたはず。このことは旧約聖書の「バベルの塔」の故事に明らかです。世界の国々が言葉を異にしていることが国際的な不幸を惹き起こしている要因の一つと考えることもできます。文法とはこのような言葉の根底にある規則、または知識と言えるでしょう。

では、私たちが文法を教えるというとき、何を教えているのでしょうか。次の3つの語の連鎖を取り上げてみましょう。

- a. pie little blue mud make eye girl was
- b. the little pie with mud eyes was making a blue girl
- c. the little girl with blue eyes was making a mud pie

a は単なる語の集まりで文ではなく、まとまった意味もありません。b は文らしい形を整えているが、どうも意味が分からないものです。a, b に比べて、c の語の連鎖にはまとまった意味もあるし、文としての形も整っています。もし、これら3つの語連鎖を記憶しようとする、どれが最



も記憶しやすいのでしょうか。aは他の2つに比べて語数は3語少ないにもかかわらず、覚えるのに最も苦労します。cはbと比べて語数は同じですが、最も覚えやすいのです。このことは英語を指導する際に非常に重要な示唆を与えてくれます。つまり、cの語連鎖には「構造」があり、しかも「意味」が介在しているという事実です。構造と意味をもつ語連鎖、言い換えれば「文法」を持つ語連鎖は学習しやすいということです。

では、ここでいう文法とは何でしょうか。まず、主題と陳述という思弁的な構成の中でS・V・Oの語順が確立され、機能語と接尾辞という2つの標識によって品詞の固定や語と語との関係を明示したり、動作の進行や複数などの意味の表示をしています。分かりやすく、覚えやすい語連鎖にはこのような文法があり、これらの規則を暗黙のうちに知っていたら、英語を自然習得することができるわけです。R. Quirkは「言語習慣とは、暗黙の規則 (implicit rule) であろう」と言っていますが、外国語話者である私たちはこれらの規則を意識的に習得しなければならないのです。

3. 文法は人為的に体系化されたもの

文法というのは言葉の論理のことです。言葉が初めに話されていて、それを後から体系づけ、論理として整理したものが文法なのです。 에스เปラント語のような人工言語は別として、すべての自然言語の文法に例外や逸脱や曖昧さがあるのは当然のことと言えるのです。このことは文法を教える際に、先ず心得ておくべき重要な事柄です。

文法には大別すれば、言語資料の首尾一貫した科学的記述をめざす記述文法と、言語使用の方法と正誤の判断の基準を示す規範文法がありますが、中・高で扱う学習文法は当然、後者に属します。規範としての文法では实用価値が先行し、理解しやすい提示方法が必要になります。五文型・八品詞はそのための便宜と考えてもよいでしょう。この絶対と思われる枠組も、R. Lowth (1762) が「一言語の文法とは、その言語で正しく意志表示する方法を教え、語句や構文が正しいか否かを判定するためのものである」として以来、C. T. Onions (1904) の五文型を原型として、今日の形式にま

とめられてきたものです。

およそ、無限にある表現を五文型・八品詞の枠組に全てまとめようとすることに無理があり、首尾一貫性を欠くことは当然のことと言えます。

学習文法が実用的なものであるということは、表現を変えれば、文法はあくまでも手段であって目的ではないということです。特に高校では、文法を独立させて教えることが多いので、いつの間にか文法という激しい渦の中に先生も生徒も巻き込まれてしまい、一体、なぜ自分は文法を教え、学んでいるのかという本来の目的を見失ってしまいがちです。このことは、どんな作業をする場合でも同じですが、あまりにも対象に接近しすぎると極端に視界が狭くなり、全体を視野に納めることができないものです。それに加えて、文法は生徒を論理的に納得させるのに、麻薬のように、とても良く効く便利なものであるだけに、つい多用しがちで、気がついてみると、いつの間にか麻薬中毒患者のように「文法」というドラッグを多量に用いなければ授業が成り立たなくなっている場合が多いのです。

実際は、中・高の英語の授業は、料理の味付けと同じで、文法を「隠し味」として利用するのがよいのです。生徒は教室で、耳で聞き、口で言い、目で読み、そして手で書く総合的な学習作業の中で教師の意図する文法性を自然に探り当てるように授業を構成したいのです。しかし、高校では、時には規則を先に出し、生徒の認知力を利用しながら演繹的に論理を展開し、その思考プロセスを重視する授業も必要になるでしょう。

いずれにしても、文法偏重主義の授業では、五文型・八品詞の学習文法の体系に収め切れない例外をどのように処理したらよいかという教師自身の悩みが、自縄自縛となって円滑な授業進行を妨げる恐れが生じるかもしれません。

4. 知的好奇心を喚起する

勉強したいという意欲を起こさせ、学習を維持させる原動力は、その対象に興味を持ち、自分で発見する喜びと感動を体験することでしょう。文法はその発見の感動を体得するのに大変適した学習の対象なのです。文法は音声と意味の間に介在

する抽象的概念であり、生徒が英文を聞いたり、話したりしているときには目に見えないし、気付くこともない概念に過ぎません。つまり、隠されている言葉のメカニズムを生徒自身に発見させるところに文法指導の楽しさがあるのです。この場合、おおよそ3つの方法があると思われます。

(1) 英語の文法として扱うだけではなく、日本語を含めた「ことば」全体の形式や機能を視野に入れて学習への示唆を与える。

中心となるのは日英語の発想の差異を惹き起こす文化的、風土的背景などに目を向けさせることとなります。語順、受身、主語の立て方、無生物主語構文、名詞化構文など格好な対象になるでしょう。

(2) 文法規則を教えこむのではなく、多くの用例を与えながら、文法性を自分で発見するように誘導する。

この方法は教師自身が文法的知識を豊富に蓄え、文法性を推論させられるだけの妥当な文脈を提示することができる条件になります。文法の授業が楽しく、英語が好きになる授業は概して、この方法によるものが多いのです。英語が嫌いでも毎時間苦痛の連続であった生徒が、担当する先生が代わると急に英語に興味を示し、大学の英文科進学を目ざすという風景が現われることになるでしょう。

(3) 文法を理解し、発見する思考過程を大切にします。

文法の時間が面白くないと言われるのは、授業の内容が文法用語の説明と例文の和訳及び暗記という単調な繰り返しの過ぎないところにあると思われる。もっとも、こうした文脈を欠く文法項目の例文は英語力の基礎を固める重要な表現を内在させているので、できるだけ多く覚えなければならぬことは言うまでもありません。しかし、これだけでは学習上、最も大切な思考活動が全く欠けているのです。

What do you call this flower in English?
という文を生み出すためには、生徒の頭の中で次の過程が設定されているはずで、

- ① You call this flower *a rose* in English.
- ② You call this flower *what* in English?

- ③ *Do you call this flower what* in English?
- ④ *What do you call this flower* in English?

もし、生徒が②か③の文を作ったときに、教師はどう対応するのがよいかということです。つまり、これらの文は変形の過程で生じた文で正誤の判断基準では明らかに誤文なのですが、思考過程そのものに価値を認めるなら、評価すべき余地があるということなのです。評価の方法によって生徒の学習方法や意欲が左右されるとすれば、その面からも考慮すべき問題であろうと思われます。これは誤答分析や中間言語の考え方にも関連してきます。

5. 文脈・場面にあった言語使用を考える

学習文法はこれまで一途に、文の形成と意味の関わりを追求してきていますが、コミュニケーション活動のための文法を考える場合には、特定の文脈における文の働きという機能面に目を向けることが必要になります。文法は極めて拘束力の強いコードであり、規範としての価値があるのは当然ですが、ことばの正誤の用法 (correct use of language) だけではなく、適切さ (appropriate use of language) の面に指導の目を向けたいと思います。

“Is that your car?”と言ったとき、話者の意図は状況によって多様に変化してきます。

“Your car is blocking my gateway
—move it!”

“What a fantastic car
—I didn’t know you were so rich!”

“What a dreadful car
—I wouldn’t be seen dead in it!”

今日コミュニケーション活動が重視され、学習文法が存在がやや薄れた感がありますが、それを支えているのが基礎的文法力であり、音声、語彙、文型・文法事項などの言語材料の習得であることを忘れてはならないと思います。文法無用論に対する W. Rivers の言葉がその全てを語っているようです。

“It is like saying that you can have a chicken walking around without bones.”

(いとう もとお：白百合女子大学講師)

アメリカの 人種と民族

25

國弘正雄

前回の本稿でご披露した1990年7月6日号の『朝日ジャーナル』誌には、同じ1990年5月下旬から6月上旬にかけてアメリカの3都市で開かれた日米マイノリティ会議についての報告が、柏木宏（日本太平洋資料ネットワーク）理事の手で寄せられています。「国境を越えた非差別グループの連帯」がその記事名です。

「日本が単一民族社会であるという神話を打ち砕き、日本におけるマイノリティの存在と彼等の運動を米国に紹介すること、米国におけるマイノリティの実態と長年の公民権運動の成果などを日本に紹介すること」の2点を目的として、ニューヨーク、サンフランシスコ、それにロサンゼルスで開催されたのがこの会議です。

日本からはアイヌ民族の代表、部落解放同盟の代表、指紋押捺反対運動に携わってきた在日韓国人の聖職者、それに日本のセックス産業で働くフィリピン女性の問題などに取り組んできた専門家、他方、アメリカ側からは日系米人などアジア太平洋系の人々をはじめとして、黒人、ヒスパニック系、native Americans の代表らが出席したとのことです。

Search for Common Ground—Minorities in Japan and the U.S.と銘打ったこの会議も、ご多分に漏れず一般のマスコミからは殆ど何の注目も浴びませんでした。アメリカの人種民族問題を鏡に、日本の少数被差別集団の問題をも視野に収めとっていこうという本稿にとっては、無視できない重要性を持つと言えます。

Black-Jewish Feud

ところで前回ご紹介した黒人とユダヤ系との——角逐と言うよりはむしろ——確執についていまいし用例を挙げてご紹介することにします。このテーマ、社会学や比較文化の立場から見て興味深いだけではなく、アメリカ政治の今日と未来を考える際にもきわめつきの重要性を持つからです。

以下の見出しに出てくる Black-Jewish Feud という表現はこの辺の事情を反映しています。なお、この組み合わせ以外に小生の手元には、“fanning black-Jewish hostility” (*Time*: Aug. 27, 1979, p.11) “a foolish black-Jewish rift” (*Pacific Stars & Stripes*: Aug. 15, 1984)など、この辺の事情を裏書きするのが数個あります。昨日の友は今日の敵、悲しいことではあります。

Black-Jewish Feud Moves to World Stage.

When two key minorities clashed on the Mideast issue, it divided old allies—and raised new problems for U. S. diplomacy in years ahead.

America's *black and Jewish* leaders are finding themselves at odds as never before in their long alliance on social and political goals.

Now it's a foreign issue that divides them: A venture in black diplomacy aimed—as Jewish leaders see it—at giving a full voice to the claims of Palestinian Arabs for territory now held by the Jewish state of Israel.

The venture has sent a parade of black politicians, clergymen and activists to the Middle East.

To the dismay of many Jews—and some blacks—the search for peace has found itself caught up in an all-out Palestinian welcome that now appears to identify blacks as the Palestinians' ally in the United States.

(U. S. News & World Report: Oct. 15, 1979, p.14)

(黒人对ユダヤ系の軋轢，ついに世界舞台に：中東問題をめぐり二大少数民族がぶつかったことで，かつての盟友関係はひび割れし，今後の米外交に新たな難問を提起：

アメリカの黒人ならびにユダヤ系の指導者は，社会・政治分野での長年にわたる連帯においてついぞ見られなかったような陰悪な関係に陥っている。

さて彼らをさらに分裂させるのは外交関係の問題点である。黒人が自前の外交に乗り出し，現在ユダヤ系国家のイスラエルが占領しているパレスチナ地区の領域に関しパレスチナ人の要求に全面的に応えるべきであるとユダヤ系指導者の目には映る黒人サイドの動きがその原因である。

この外交の試みに従って，多くの黒人政治家や宗教家さらに活動家が中近東に送られた。黒人による平和への探究は，パレスチナ人の全面的な歓迎を招くことになり，ユダヤ系の多くと一部の黒人の戸惑いをさそっている。パレスチナ人にしてみれば，黒人こそはアメリカ合衆国における自分たちの盟友と映るのである。)

このテーマについてのいま一つの用例を。

The chasm between U. S. blacks and Jews widened in late August and threatened to grow even worse amid continued fallout from the resignation of U. N. Ambassador Andrew Young.

Tensions grew as a small delegation of blacks engaged in a week of tumultuous meetings with Israeli, American Jewish and Palestine Liberation Organization representatives. The meetings in New York grew with the arrival on August 22 of nearly 200 other black leaders from across the U. S. (U. S. News & World Report: Sept. 3, 1979, p.5)

(アメリカの黒人とユダヤ系との間の確執は8月下旬にさらに拡がり，アンドリュウ・ヤング国連大使の辞任の余波の中でより悪化の気配を見せた。

少数からなる黒人の代表団が，イスラエル，アメリカのユダヤ系，ならびにP L Oの代表団と一週間にわかって激しくやりあう過程で，緊張は高まるばかりだった。8月22日に至り，200人近い黒人指導者が全米各地からニューヨークに到着するに及んで，会合はその頻度を加えた。)

なおこのヤング大使という人が，南部はジョージア州アトランタ出身の黒人聖職者で，カーター大統領の盟友として国連大使ポスト(閣僚クラス)

に任命され，後にアトランタ市長を勤めたアメリカ黒人中の有力者であることを付け加えておきます。

彼が辞任に追い込まれた理由としては，P L Oのアラファト議長の国連代表団と私的に会っていたことで，それがイスラエルならびにユダヤ系社会の反撥と圧力を買ったからだ，とされました。ユダヤ筋やイスラエル側は，そんな圧力を加えたことはないとして必死に否定したものでしたが，黒人の公民権運動に従来は熱心な支持を惜しまなかったユダヤ系が，黒人サイドが——ユダヤ系の魂の拠所たるイスラエルの不倶戴天の敵である——P L Oないしはアラブ世界への連帯と支援を深めていくことにともなって反撥をつよめ，黒人とユダヤ系との間の伝統的な友好関係が際立って冷却している，というわけです。

次の用例はヤング大使の辞任について少し違った角度から眺めたもの。

Angry as they were, most black leaders recognized that fanning black-Jewish hostility would benefit no one and quickly began taking steps to defuse the issue. Hooks, for example, speculated that Carter was not necessarily "giving in" to Jews when he accepted Young's resignation. Said he: "In light of all the recent Cabinet resignations, it seemed to be another test of Carter's ability to lead." The fact was that only a few prominent Jews had called for Young's head, while most Jewish leaders praised the Ambassador's work at the U. N.

(Time: August 27, 1979, p.11)

(怒ってはいたものの，大半の黒人リーダーは，ユダヤ系との確執を煽り立てても誰の得にもならぬとわきまえた上で，この問題をできるだけ沈静化させるための手を打つことにした。

例えばフックス氏は，カーター大統領がヤング大使の辞表を受理したのは，必ずしもユダヤ系の圧力に屈したからではないと判断，「このところ閣僚の辞任が相次いでいるところから見て，ヤング辞任もまたもや大統領の指導力の有無が問われているケースと見なすべきだろう」と述べている。現に有力なユダヤ系の中でヤング辞任を求めたのは少数にすぎず，大多数のユダヤ系指導者は，ヤングの国連での業績を高く評価している。)

以上のいくつかの用例は，何れもユダヤ系と黒

人との間の葛藤や軋轢に関するものですが、アメリカにおける人種と民族との関係の複雑さや微妙さが垣間見られようというものです。

次の用例は副大統領候補者の選定をめぐるものですが、黒人でしかもユダヤ系——恐らくはユダヤ教徒——という比較的珍しい存在についてです。

My own leaning at the moment is toward Baker, but I would like to see if he hangs in there during a fierce, month-long campaign. A sixth choice is always possible—a Gov. Milliken, a Sen. Lugar, or a *black Jewish* woman from a border state who is a strict constructionist—but the point is that an innovative campaign for the number two slot would produce the first “earned” vice-presidential nomination and show the nation that the action is on the right. (*Pacific Stars & Stripes*: May 29, 1980)

(ぼく個人の現段階での選定はベーカーだが、果たして彼が何か月にもほる長期の、苛烈極まりない選挙運動に耐えられるかどうか留保がないわけではない。六番目の選定はいつだって可能なので、例えばミリケン知事、ルーガー上院議員といったところで十分だし、南北隣接州出身でユダヤ教徒の黒人で憲法を狭義に解釈する婦人法律家も悪くはなからう。

要は副大統領候補探しを創造的に行なうことで、史上初めて「おあてがい扶持」でなく、当然の資格のある候補者を指名することで、全国民に対しその行動の正当性を示すことが大事なのだ。)

なおこの border state というのは例えばケンタッキー州やメリーランド州のように、南部とも北部ともつかぬ境界線上にある州で、特にかの南北戦争当時に分裂したり態度を変えた州を指します。南部の票も北部の票も期待できるという点で、政治的なメリットが考えられるからでしょう。

balanced ticket の実体は……

なお話がここで大きく脱線するのですが、大統領選挙にあたってよく言われる balanced ticket の実体について、小生自身が体験したエピソードをご披露しておきます。

時は1980年8月、レーガン・ブッシュ両氏が正副の ticket を組んで11月の大統領選に臨もうという時でした。ブッシュ氏に会う折のあった私は、

同氏のレーガン評を求めたのでした。ブッシュ氏がかねてレーガン氏の経済政策、いわゆる Reaganomics について “voodoo economics” などと酷評していたことを知っていたからです。この voodoo というのは御存じ中米ハイチの原住民の間で行なわれる呪術性の高い原始民族信仰のこと、したがって “voodoo economics” とは、なんの科学的根拠もない、迷信さながらの経済学、ということで、すさまじいほどのレーガン批判でした。当初、ブッシュ氏はレーガン氏の有力対抗馬で、ナンバーワンのポストを二人で激しく争っていたのです。

ところがこれが政治というのでしょうか。——そういえば Politics makes strange bed-fellows. という俗諺があります——ブッシュ氏はレーガン氏の要請に応じ、実にあっさり副大統領候補者としておなじ ticket に名を連ねたのでした。そういった背景を踏まえた上での前述の質問だったのです。

驚くことにブッシュ氏の答えは、「実にあの人——無論レーガン氏のこと——をよくは知らないのです」というのでした。啞然とする答えでした。でも、アメリカの政治学のテキストには必ず顔を出す。かの balanced ticket なるものの実体が何であるかが明白でした。単なる政治的な便宜 (political expediency) にすぎぬ、という実体です。どんな有名大学の大学院の政治学コースも、あれほど端的に balanced ticket の内実を教えてはくれぬでしょう。私にとっては大変な勉強のチャンスだったと、この機会をいまに感謝しています。

blacker-than-thou

ではこれからアメリカにおける黒人のあり方を見せてくれるような用例を次々に紹介、大意とともに背景的な解説を試みるつもりです。

最初は holier than thou という慣用表現をもじったもの (take-off) です。この holier than thou というのは、「汝よりも聖なる存在」というのが字義通りの意味で、相手より優位に立っている旨を誇る際に用いられる表現です。

で、この holy という形容詞をそれ以外の形容詞に置き換えることが可能でして、以下の用例は black という形容詞を挿入したものです。アメリカの黒人社会にあつては、白人と間違えられそうな淡い色の黒人から、文字通り黒色そのものの黒人まで多種多様にわたります。先祖に白人やその他の非黒人の血液が混じりあっているものから、黒人としての純粋性を保ち残しているものまで、一口に十把一からげ的に黒人と呼びかねるほどのヴァリエーションがあるのです。そして従来は淡い色の黒人のほうが優位に立つことが多く、現に白人と見紛うのをよいことに、白人として通す (pass for) 者も少なくありませんでした。しかも白人だとばかり思い込んでいた両親から生れた子供が、思春期を迎える頃になって、急に祖先の黒人の血が表面化し、黒人としての特徴が顕著になってくる、というようなケースもしばしばでした。

黒人になったから、というわけではなくても、多感な思春期に、所属人種が突如として変わってしまう、というのは悲劇といえます。黒人だと思っていたのが白人にヘンシーンという逆のケースはあまりないようで、これが何故なのかは、遺伝人類学者の解明を俟つ必要がありそうです。

それはさておき、最近では、Black is beautiful! というスローガンが堂々と行なわれるだけあつて、むしろ濃い色の黒人のほうが、少なくとも黒人仲間では尊重される、という傾向が目立ってきました。

以下の用例は、このあたりの事情を背景としています。

The focus of interest is the Democratic primary. Since registered Democrats in the District outnumber registered Republicans 5 to 1, the Democratic winner is virtually certain to defeat the Republican candidate, a lawyer named John A. Nevius, in the general election on March 23. The chemistry of the election is racial. In the predominantly black District, all of the candidates—except Nevius—are black. And the two current front runners are well known clergymen whose campaigns are symptomatic of what District sophisticates call the “black-

er-than-thou” syndrome.

(Newsweek: Jan. 11, 1971, p. 23)

(関心の主たる対象は民主党の予備選挙である。ワシントン特別区にあつては、登録済の民主党員と共和党員の比率は5対1と圧倒的な優位にあるので、民主党の予備選の勝者が3月23日の本選挙で、共和党候補者のJ. A. ネビウスなる弁護士に勝つことは決まったも同然である。

この選挙の基調は人種がらみである。黒人が圧倒的な多数派を占めるワシントン特別区だけあつて、候補者はネビウス一人を除いて全部が黒人である。そしていま先頭を走っている最有力候補の二人は高名な聖職者で、彼らの選挙運動のやり方たるや、ワシントンの分け知り連中が「俺の方がもっと黒いぜ」症候群と言うところのものである。)

つまり、黒さ比べ、ということなのです。

なおここで holier than thou の短い用例の一つ。黒人問題はなにも南部だけに限らない、という点を強調した北部出身の政治家の発言の一部です。

We didn't come here to be *holier than thou*. We have a serious problem of our own up North.

(Time: Sept. 7, 1962, p.60)

(我々は皆さんに対して偉そうな態度を取るために伺ったものではありません。北部にだって厄介な問題があるのです。)

そしてこの holier than thou をもじった同じく短い例を。

The trouble with Jack is that he has a *humbler-than-thou* complex.

(George Johnson: *The Real Jack Paar*, p.7)

(ジャックの欠点は、あまりにもへりくだり過ぎるという点だ。)

black culture

話をアメリカ黒人に戻します。「伝統的な黒人文化」というのがプラスの価値として強調されている点に注目して頂きましょう。

Comer's brother Norman is superintendent of schools in East Chicago; his brother Charles is an optometrist. His sister Louise, a retired teacher of French, was once in charge of the Head Start

program in East Chicago. His sister Thelma still teaches there.

Comer attributes these achievements to his parents' involvement in "traditional *black culture*": the church and an ability to learn even from menial jobs. Comer's father was deacon at Zion Church, which was the center of social as well as religious activity for the family.

(*Pacific Stars & Stripes*: Dec. 12, 1988)

(コマーの兄弟のノーマンは、東シカゴの教育長、いま一人の兄弟のチャールズは眼鏡専門医、姉妹の一人でフランス語の教師だったルイズは、東シカゴの黒人幼児教育計画の担当者、いま一人の姉妹のセルマはいまでも東シカゴで教えているという。

こういった成果は、コマーによれば彼らの両親が「伝統的な黒人文化」に関わっていたから、だという。教会、それに雑用的な仕事からでも何かを身につけていく能力、の二つがこれだという。

コマーの父はザイオン教会の長老役を勤めたが、この教会こそ彼ら一家にとって、社交ならびに宗教活動の中心的な役割をはたしたのである。)

黒人の中には篤信かつかなり熱狂的なキリスト者——特にバプティストなどの新教各派——が少なくなく、貧しさや社会的な差別による痛みや苦渋を、信仰に頼ることでしのいでいこうとする傾きは、日本のかつての被差別部落の人々の場合同様、アメリカ黒人においても然りなのです。

このコマー氏の場合は、両親をはじめ家族揃っての信仰生活が、彼ら兄弟を東シカゴ——はっきり言ってほとんどスラム街に近い地域です——の劣悪な環境にもかかわらず、みんな一人前に仕上げさせたのです。

しかしコマー一族のケースは、どうやら例外のようです。黒人の生活環境は総じて劣悪極まりないものです。

黒人居住区に多いゴミ捨て場

以下の用例は、ゴミ捨て場が黒人居住区に多く設けられている、という冷厳な事実を伝えるもの。かの悪名高き核燃料処理センターや千葉市の生ゴミの捨て場が、県民所得が日本で下から二番目の青森県に置かれている、という悲しい事実をふと思い起こしたことです。

題して「ゴミ捨て場は黒人居住区に多い、との調査明らかに」というこの記事、メリー・G・ジョンソン（婦人）記者の、南部のテネシー州ノックスビルからのレポートです。なおこの *USA Today* 紙が、いまやアメリカでもっとも広く読まれている、全米唯一の全国紙であることは恐らくご案内のことと思います。

Study: More dumps in black neighborhoods

By Mary Gay Johnson, USA TODAY

Knoxville, Tenn.—Southern cities have more than their share of landfill sites and hazardous waste dumps—and most are in black and low-income neighborhoods, says a University of Tennessee study.

The dumps could be responsible for an increased cancer rate in blacks, says sociologist Robert Bullard, who conducted the study.

"There are long-term health risks associated with these facilities," Bullard says.

Cities studied: Memphis, Houston, Atlanta, Dallas.

Bullard charted each city's pattern of placing landfills and toxic waste dumps.

More than half the dumps were in minority neighborhoods, Bullard says.

Documented: Some cities put 75 percent of their dumps in black neighborhoods.

Reason cited: lack of resistance by black residents.

Bullard says blacks have had other things on their minds—civil rights, equal opportunity—and issues like air pollution and exposure to toxic waste seemed less important.

"Blacks were marching against housing discrimination and voting discrimination at the same time these facilities were placed in black neighborhoods," Bullard says.

Another conflict: Blacks often had to choose between fighting a landfill site on their block—or finding jobs there.

"In many cases, blacks opted for jobs," Bullard says.

By the time black groups began taking positions on environmental issues, in the early '80s, much of

the damage had been done, he says.

Times have changed, he says. Blacks are more aware of environmental issues, and solid and hazardous waste is multiplying. What it means for politicians is neighborhood resistance and political fighting, Bullard says.

Suggested approach: Emphasize recycling; locate sites fairly.

Bullard says he's doing a follow-up study on the effects on people of living near a dump.

(USA TODAY: Dec. 24, 1987)

(南部の諸都市はゴミ処理用の埋立地や危険なゴミ捨て場が他の地域より多いばかりか、そのほとんどが黒人・低所得層居住地に存在している、というのがテネシー大学の調査の結果明らかになった。

この調査を試みた社会学者のロバート・ブラード氏は、黒人の間でガンの発生が増えているのは、これらゴミ捨て場がその原因かもしれない、としている。「これらの施設と長期的な健康上の危険、との間には因果関係が存在する」と同氏。

調査対象となったのはテネシー州のメンフィス、テキサス州のヒューストン並びにダラス、それにジョージア州のアトランタの4市。

ブラード氏はそれぞれの都市がゴミ処理用の埋立地と毒性を持つ廃棄物の捨て場をどのように立地しているかを調べ、その半数以上が少数民族居住地域に置かれている、と述べている。

市によってはゴミ捨て場の75%までを黒人居住地域に置いていることが資料的に裏付けられているが、その理由として上げられているのは、黒人居住者からの抵抗が少ない、という点である。ブラード氏はまた、黒人には公民権、機会均等など他にも関心事が多いために、大気汚染や毒性を持つ廃棄物への接触などはさほどの大事とは思われていないらしい、という。

「彼らが居住や投票面での差別に反対するデモを行なっているそのかわりで、これらの処理施設が彼らの居住地域に立地された、というわけである」と同氏。

いまひとつ、黒人のゴミ捨て施設への反対と、そこへの就職の二つのいずれかを選ばねばならぬ、という二者択一的な矛盾にさらされている点があげられる。「多くの場合、黒人は就職の方を選び取ったのである」とブラード氏。

1980年代の初期に、黒人グループはようやく環境問題についてははっきりした態度を取るに至ったが、すでに手遅れの感否めなかった、と言う。

だが時代は変わった、とブラード氏。環境問題についての黒人の意識が高まりつつあると共に、固形かつ危険なゴミは急速に増えつつある、ということは政治家たるもの、居住者による抵抗の増大と政争の激化に直面せざるを得なくなる。そこで、リサイクリングと公平な立地、が求められる。

なおブラード氏は、ゴミ捨て場の近くの居住者への影響について追跡調査を行なう予定である、としている。

ゴミ処理が、例えば青森県の核燃センターを巡る政争の激しさにも見られるように、日本でも社会問題化しつつあるわけですが、人種・民族問題と密接に結びついているところが、いかにもアメリカ的といえるでしょう。

(追記) 黒人への事実上の差別について、現在進行中の湾岸戦争がらみで一つ付け加えることをお許し下さい。

今数十万の米軍があつた地域に展開しているわけですが、その二割以上が黒人だということを皆さんご存知でしょうか。総人口の一割強の黒人が第一線で命を賭している米軍の二割を上まわるのです。

軍隊での黒人比率が高いのは、私企業に根強く残る雇用面での差別や、軍に入れば大学に通うための奨学金が出るといった経済的な要因による、というのが南部はミシシッピ州の大学で人種問題を講じている黒人のブルース・ウイリアムズ助教授の分析である、と1月21日の朝日新聞の夕刊は報じています。今米軍が徴兵制でなく志願制であることを知れば、このような悲しむべき不平等の原因も分かるとういものです。

(くにひろ まさお:参議院議員)

(48頁より続く)

いろいろな教材をグレード別に設定する必要がある。

新指導要領にオーラル・コミュニケーション A, B, Cが入るにあたり、Oral Approachの指導法が役に立つのではないだろうか。しかしOral ApproachのProcedureで授業を行なうてきさえいれば、英語の運用力が付くと言うわけではない。いろいろな指導や活動を通して、初めて英語力がつくのである。生徒に、英語は楽しいと思わせる授業をしたいものである。(ふるかわ のりこ)

CALLのモデル

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ

玉崎孫治

コンピュータを取り巻く教育環境は最近5年間でかなり変化している。ハードの面では、16ビットから32ビットパソコンへと変化し、パソコンの処理能力向上とともに、急速に学校教育に入り込むようになってきた。それにも拘らず、教育現場におけるコンピュータの受け入れ方は、いまだに無関心派、推進派の二派に分かれると思われる。またそれほど無関心でなくても、これまでのCAI (Computer-Assisted Instruction) に対する失望感や懐疑論もまだ多分に見られると思われる。このような事情は日本に限らず、欧米にも見られる。最近5年間の教育工学と応用言語学の専門誌 *System* に載っている論文をみると、いまだにCAIやCALL (Computer-Assisted Language Learning) に対する批判論文が載っている。マーシャル・マクラーハンのメディアと人間の関係論の立場から、CAI導入を批判したHirvela (1988)の論文はコンピュータの教育的利用を推進する立場のHiggins (1988)の反論を受け、1989年の *System* 誌で両者は再び議論の応酬を行なった。それに批判派のStorer (1989)、推進派のNyns (1990)が加わるといった具合である。このような状況はCAIやCALLに対する理解がまだまだ不十分であることを物語るものである。またこれは語学教育におけるコンピュータの明確な位置づけなど、理論的枠組みが確立していないことにもよると思われる。本稿の目的は、最近の *System* 誌からCALLの枠組みに関係する論文を選んで紹介し、考察するものである。

1. CALLのモデル

Martin Phillips (1987) は論文“Potential Paradigms and Possible Problems for CALL”の中で、CALLの3つのモデルを検討し、その中から言語学習の最良の理論に裏付けられるモデルで、学習活動の指標としてもっとも適したモデルを模索している。Phillipsはこのような学習活動に指針を与える学習のモデルを“パラダイム”と呼ぶ。Phillipsの論文は、CALLの学習モデルをゲームモデル、エキスパート・システム、プロテーゼ・モデル(Prosthetic Model)に分けて検討し、パラダイムとなるモデルを検討するものである。

現在までに市販されているCALLプログラムで比較的多いモデルはゲームモデルであるが、それには次のような特徴が見られる。第一要素として、ゲーム自体の中にゲームをする動機付け、即ち面白さがある。この場合コンピュータの画面は視覚的に魅力的であればよく、ゲームの外から動機付けを求める必要がない。学習活動の動機付けがそのプログラムに内在しているモデルである。

第二要素として、ゲームには勝ち・負けという競争の特質がある。CALLプログラムの場合、この特質は形として表面に現われても、現われなくてもよい。競争が表面に現われる場合は、学習者はプログラムの中で他の学習者と実際に競争する。また学習者どうしの競争ではなく、コンピュータと競争する形もある。

第三の要素として、ゲームにはルールがある。このルールにも二種あり、構成的ルールと規制的ルールがある。前者はゲーム自体を組み立てるルールで、これに従わなければ、ゲームが成立しないというルールであるのに対して、後者は破ら

れてもゲームは成立するが、罰則などが課されるだけで済むようなルールである。

ゲーム型 CALL プログラムには、冒険ゲームがよくみられる。例えば、British Council のソフトウェアに London Adventure があるが、これはファンタジーの世界ではなく、実際の都市を背景にして、学習者が実際に経験するようなプログラムとなっており、学習場面の点からみて“実生活に準じた”経験をするようなプログラムである。また“Letter Hunt”という文字認識と語彙形成プログラムではスペース・インベーダーにヒントを得たゲーム型ソフトである。イギリスで市販されている Storyboard, Quartext, Spaceout とよばれるソフトはテキスト再構成プログラムであり、一見ゲーム型のように見えないが、本質的にゲーム型プログラムである。その外、シミュレーション、問題解決型のソフトも、ゲーム型の基準を満たしており、このゲームモデルは現在事実上パラダイムとして格付けできそうなモデルである。

しかしゲームモデルには問題点がないわけではない。問題点の一つは、学習者が実生活の中で言語を使うのか、ただ人工的なセッティングの中で“現実的”に使うのかという区別に関係している。ゲームをする活動自体は言語を実際に使っているといえるが、ゲームの中に入ったら、せいぜい作られた背景の中で“現実的”に言語を使用しているとしかいえない。第二の問題は、ゲーム自体個別の活動で、このモデルで書かれたソフトは、一つ一つが小規模のプログラムとなり、言語学習に総合的に取り組むような活動を対象としていないことである。

つぎに考察するのは、言語学習に人工知能を取り込んだエキスパート・システムである。

このモデルの特徴は、コンピュータが第一に百科事典的な知識をもち、それに基づいて推論したり、判断したりする能力をもつことであり、第二として自然言語を処理する能力を持つことである。現在のところ、このシステムを動かすにはかなりのハードウェアがいるが、マイクロ・コンピュータも日に日に強力になっており、ハードウェアの進歩から見ると機械的にはエキスパート・システムも不可能ではない。このようなシステムに構造

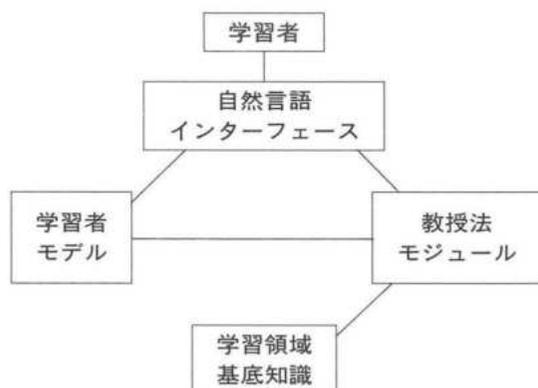
分析や言語音の認識と合成を可能にした自然言語処理能力が加われば、真に“インテリジェント”なエキスパート・システムとなる。

このシステムが実際に可能になれば、コンピュータが自然言語のインプットに答えられないといったこれまでの CALL 批判もなくなる。学習活動のデータベースと言語事実のデータベースを使いながら、自然言語による対話を際限なく行ない、学習者の反応に合わせた動きができるようになり、学習者はそれぞれ自分に合った個別学習ができるようになる。

しかしこのエキスパート・システムには大きな問題点が2つある。システム構築上の技術的問題とこのモデルが持つ倫理的な問題である。技術的問題はあとに述べるとして、倫理的問題を先に取り上げると、このシステムの学習モデルは、コンピュータに与えられる役割が大変強力で、コンピュータが学習者の評価を下し、学習者の活動を選択決定するなど、機械が学習活動の主導権をにぎり、教師の役割を極端に低いものにしてしまうという問題をもっていることである。また技術的問題の方は、Phillips によれば、コンピュータによるテストなど、このようなシステムはすでに部分的に生まれつつあるというが、これが言語学習全体をコントロールするシステムとなると、果たして可能かという問題である。Nyns (1989)は“Is Intelligent Computer-Assisted Language Learning Possible?”の中で、このシステムをやや詳しく検討し、このシステムの心臓部である知識を格納したデータベース構築の問題をはっきりと指摘している。以下に Nyns の議論を見てみることにする。

従来の CALL システムでは、予め順序付けられた練習項目から選択したり、誤答を記録したりすることはできても、学習者の誤答の原因を診断したり、反復練習を越えた復習作業をすることはできない。しかし人工知能を使ったインテリジェント CALL システムでは学習者の取り組む課題の知識を有し、それから学習者のニーズを評価して練習問題を生成するもので、何を、誰に、どんな方法で教えたかが理解でき、それ故に学習内容や方法を学習者個人の要求に合わせて調整できる。

このシステムは、以下に図示するように、自然言語インターフェース、教授法モジュール、学習者モデル、学習領域の知識の4つのモジュールから構成される。



自然言語インターフェースは、人間とコンピュータの接点となる部門で、ここで人間が自然言語で出すインプットをコンピュータの他の部門で処理できるような表示に変え、またその逆の処理も行なう部門である。教授法モジュールは学習者モデルの情報と学習領域の基底知識の両方から情報を受け、教授の方策を立てて、それをデータベースとして持っている。ここで学習作業に修正を促すための割り込みの必要性およびその時期の判断を行ない、割り込み内容についての決定が下される。また学習者の情報を蓄えている学習者モデル部門には、誤答分析や言語習得研究などの結果をベースにした学習者の既習の内容、学習者の誤答予測などが盛り込まれている。学習領域の基底知識は言語学習の場合、言語知識のみならず言語運用についての知識も含まなければならない。ここに大きな問題がある。このモジュールには変形生成文法等の言語の理論的研究、社会言語学に基づく記述などから得られた知識がデータベース化されている必要があるが、この部門の知識は膨大なものとなるばかりでなく、コンピュータの記号列処理の技術的制約から、果たして適当な知識のデータベースが得られるかという問題である。

記号を扱うコンピュータは人間の行なうインテリジェントな仕事をするができるといっても、物理的な記号列の処理を得意とする。言語学習に携わるコンピュータは、単なる物理的記号列の処理にとどまらず、人間の社会的関わり合いの中における妥当な言語使用も処理対象にしなければならない。例えば、speech actに見られる“発話における行為”(illocutionary act)とか、社会言語学的視野にたった言語の機能面などの処理であるが、このような仕事は物理的記号処理しか行なえないコンピュータには期待できない仕事である。結局、高度にインテリジェントなエキスパート・システムでも、人間の自然言語生活にすべて対応できるわけではなく、やはり処理対象に限界があるといわざるをえない。

Phillipsの取り上げた最後のモデルは、コンピュータの根本的な役割を道具としての役割とする考え方である。言いかえるとコンピュータを人間の頭脳の限界を補う装置として利用するモデルである。Phillipsはこのモデルのパラダイム化したものをプロテーゼ・パラダイム(Prosthetic paradigm)と呼ぶ。これはNyns(1989)が“Human Common Sense-based Call”と呼んでいるモデルに匹敵する。コンピュータは、学習者の進歩の記録、難易度の検討、学習者の反応に対して、リアルタイムでフィードバックすることができ、他の教育機器ではできないような難しい仕事をこなしてくれる。教師と学習者の間の情報伝達という側面からみると、コンピュータは黒板、ビデオ、OHP、印刷物の各種メディアと基本的には同じ種類の仕事を素早く、しかも効率的にこなすことができる。コンピュータをteaching aidとしてみると、教師はコンピュータに対する余計な疑問も不安も持つ必要がなく、どの言語技能を教え、訓練するのにどのメディアが適当かという問題を考えるという教師本来の仕事ができる。

このCALLモデルではワープロ、データベース、電子掲示板、(コンコーダンスを使ったテキスト検索を含めた)言語分析などの多様なコンピュータ利用形態が考えられる。ワープロはこのモデルの中心的学習支援ツールである。データベースはシミュレーションの情報源や言語知識の

情報源として使われる。学習者向けのオン・ライン辞書はそうしたデータベースの使用例である。データベースを使ったプログラムでは、学習者とデータベースが相互に関わり合う活動を盛り込むことができる。たとえば、Longman-Ladybird社のOther Worldsの場合、コンピュータと会話をする形式で、学習者が選んだ分野の事実について、コンピュータが学習者から事実を引き出すプログラムであるが、反対に、学習者の方がデータベースに質問を行なうことによって、できるだけ多くの事実を発見すべく、そのデータベースを探求する活動も可能である。電子掲示板は、画面にメッセージを書いたり、また反対に別の学習者が書き込んだメッセージを読んだりする活動の舞台となる。

コンコーダンスについては、以下に詳しく取り上げるが、これを使ったCALL活動は、学習者が教師に頼らない形で学習を進める活動である。学習者はコンコーダンスを使って、言語の事実や特質を研究する。この場合、コンピュータは情報提供者の役目を担い、教師よりもっと客観的に、細かく、矛盾のない答えを提供することができる。ここでの学習の責任は相当学習者に移っており、学習活動は学習者個人の観察に重点をおいたものとなる。

また外国語のリーディング指導では、語彙の不足、イディオム、語形変化の問題などいろいろな問題を抱えるが、このモデルでは、コンピュータは読書教材の提示、語彙やイディオムのデータベース提供、(学習者にとって難解な個所の)文法的問題の分析といった3つの仕事を行なう読書支援ツールとして働く。この中のデータベースは、語の定義と訳語からなる固定したデータベースではなく、対象学生のレベルに合わせ調整される点で、ダイナミックな性格を持ち、文法問題で語形態の分析など学習者の入力に対して反応する点から、“interactive”な性格も備えることができるのである。

以上、ゲームモデル、エキスパート・システム、プロテゼ・モデルの3つを検討してきたが、この3つのうちでは、プロテゼ・モデルが一番問題も少なく、CALLのパラダイムとして有力なモデルである。このモデルは、ゲームモデルのよう

に、言語の使用場面で、“非現実的”な使用が含まれるといった問題もなく、エキスパート・システムがもつ倫理的な問題や技術的問題もない。ここでは物理的記号処理システムとしてのコンピュータが処理できなかったエキスパート・システムの問題は人間の教師によって処理されるからである。

プロテゼ・モデルにおける基本的学習支援ツールはやはりワープロであるが、最近そのワープロにスペリング・チェッカー、シソーラス(類義語辞書)が標準装備されるようになって、文書作成の環境が改善されてきた。このワープロに、Levy (1990)は、さらにコンコーダンスを加えることを提案している。

2. コンコーダンスの活用

ワープロに文書作成支援ツールとして加えられているものは、英文ワープロのばあい、スペリング・チェッカーとシソーラスであり、さらに英語辞書も加えることができる。また日・英語両用ワープロの場合、それに漢字変換プログラムが加わる。しかし作文と取り組む上級の英語学習者にとって、このようなツールだけでは学習の問題点を解決することが難しいことがよくある。作文の上級者にとって、二語以上の単語の共起可能性、すなわちコロケーションの問題はワープロに追加することができるオン・ライン辞書では解決できない。これを補うものがコンコーダンスである。

文中に出てくる単語はその文を構成している他の単語と密接な関係を保ちながら生起する。このような単語と単語の共生的関係は統語文法では普通記述されていない。英語学習者にとって、二語以上の結合の可能性を判断するのは、それぞれの語の意味の組み合わせによることが多いが、語の組み合わせが、意味的な結合になにも不自然さがなくても、英語として結合が許されないものもたくさんある。この場合は通常“用法”の問題として処理される。Levy (1990)が特に誤りの起きる結合として挙げているのは、verb+preposition, adjective+noun, preposition+nounの結合であるが、英和辞書の場合 verb+preposition, preposition+nounについては比較的網羅的に載っていても、adjective+nounの結合はあまり載って

いない。このようなコロケーションの間違ひは、教師も説明しにくく、学習者も理解しにくい問題である。コロケーションは、通常ネイティブ・スピーカーが注意を払わない部分であることが多く、普通の辞書に載っていないものもたくさんある。英語学習者が作文中にこのような問題に出くわした時、作文を続けながら各自調べることができれば、大きな助けとなる。

コンコーダンスは、テキストの中の単語にその中で生起する頻度数と生起する出典個所（テキスト名やその中の場所）を明示しながら、その単語が生起するすべての例を前後の文脈を明示して記述したものであり、その出力は実際の用法に基づいた正確な言語事実を記述したものである。従ってコンコーダンスを利用すれば、問題の単語のコロケーションの、その単語の実際の使用例が参照できることになる。コンコーダンスは学習者自ら語結合の言語事実を探求するツールであって、誤りを訂正する機能をもった装置ではないけれど、作成中の文書の語のコロケーションをコーパスを使ってチェックした時、見つからないときはその旨返事を返すことはできる。

コンコーダンスの出力例で、もっとも普通なもの、俗に KWIC とよばれているものだ。これは Keyword in Context の略称であるが、テキストの中のキーワードをそのテキストの行の中央に示し、その前後の文脈を示した形のものである。Oxford University Press から出ている OCP (Oxford Concordance Program) では、調べたいキーワードを配置する場所をかなり自由に決められるし、またキーワードと相関して出てくる語がキーワードと隣接していても、隣接していなくても容易に検索できる。

KWIC コンコーダンス・プログラムは言語教育においてどのような使いみちがあるか？ Levy は次のような Jones (1987) の4つの考えを紹介している。1) 英語学習者の作文の言語的特徴を調べる、2) 単語の生起する環境を説明するための教材準備に使う、3) キーワードのコロケーションを直接問題にする練習問題を作成する（例えば、文脈からキーワードを見つけさせる空所補充問題）、4) 類義語の微妙な使い方の区別を調べる。

また単語の頻度数も、その単語の重要度を調べる一助となる。頻度数の高い語、即ち“common words”に習熟することは、言語運用の場において、大きな機能的価値をもつのである。この“common words”に注意を払うことが COBUILD Dictionary の編集方針になっている。英語学習者が作文中にオンラインで頻度数の情報が入手できれば、自分が知っている単語のレベルを知ることができるのみならず、自分のレベルにあった語彙を選択する手助けともなる。

コンコーダンスはコーパス(言語資料集)があつて初めて生まれるものであるが、そのコーパスはいろいろなジャンルやメディアの資料からできていることが望ましい。そうすれば、それを利用する学習者が目的別にコンコーダンスを選ぶことができるからである。またコーパスから信頼できる情報を得るためにはコーパスの大きさが十分でなければならない。現在入手できる英語のコーパスの主なものを以下に挙げる。

1. Brown University Standard Corpus of Present Day American English (アメリカ英語の100万語の資料)
2. Lancaster-Oslo-Bergen Corpus (LOB) (イギリス英語の100万語の資料)
3. Kolhapur Corpus (インドの各種出版物から取った100万語の資料)
4. London-Lund Corpus (口語イギリス英語で音韻記号付き、87のテキストで、各テキストは5,000語からなる資料)
5. Melbourne-Surrey Corpus (オーストラリアの新聞 *The Age* から取った10万語)
6. Polytechnic of Wales Corpus (65,000語からなる幼児言語資料、M.A.K. Halliday 提唱のシステミック・グラマーに基づいた文法タグ付き)

上記資料の(1)、(2)についてはKWICコンコーダンスになったものもあるし、またすべての単語にその語類を示す記号を付けた“文法タグ付け”もある。しかし(1)のタグ付きのものはメモリーが約60メガバイト必要で、大型コンピュータにに入れて使う必要がある。その他のものはテキスト別に資料が分割されうるので、パソコンでも利用できる。

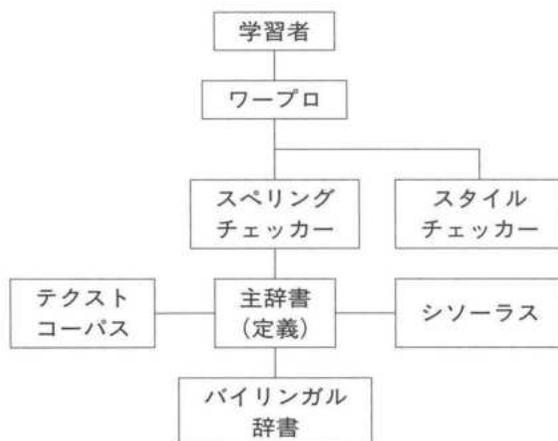
一般研究者には入手はできないが、現在研究に使われている重要なコーパスとしては、Survey of English Language, Australian Corpus Project (Macquarie), Cobuildがある。現在(1990より)ロンドン大学のSidney Greenbaumを中心にThe International Corpus of Englishの作成が進められている。これは英語を母語(第一言語)として使っている国のみならず、第二言語として使っている国からも資料を集めるという壮大な計画で、この計画は12地区(14か国)の地域別英語資料ともう一つ、英語の翻訳、異なった母語バックグラウンドをもった人たちの間の英語による会話、TEFLに用いられているテキストからなる特殊資料をつくるものである。

3. コンコーダンスの統合

英語学習者が英語文を書く時に利用できる文書作成ルーツは勿論ワープロであるが、それにスペリング・チェッカーとシソーラスが組み込まれたものが標準になりつつある。EFL学習者にとっては、さらに英語辞書が組み入れられると大変助かる。そのほか英語文書の文法とスタイルをチェックするプログラムも市販されている。例えば、Right Writer 4.0とかGrammatik IVである。これらは人工知能技術を利用して文を分析し、エキスパート・システムを使って文法的な誤りとか文体改善の可能性のある個所を指摘するプログラムである。これは本来英語を母語とする人を視野においており、EFL学習者を対象に開発されたプログラムではないので、EFL学習者の犯す誤りを全部みつけることはできるわけではないが、EFL学習者にも十分参考になる情報を与えてくれる。

EFL学習者にとって英語文作成上問題となる点に कोरोケションがあることを上述した。この問題を軽減するには、上述の文書作成支援ツールにコンコーダンスをチェックするシステムを加え、しかもこれら各種ツールを個別に使うのではなく、一つのシステムに統合することが望まれる。右上の図はLevyの統合構想である。

EFL学習者が英語文作成の途中に参照できるのは、二種の辞書、シソーラス、テキストコーパスの四部門で、学習者は各々の部門から英語の言



語事実についての必要な情報を得る。勿論コーパス部門は、コーパスと OCP や WordCruncher 等のコンコーダンス作成支援ツールからなる。このシステムで重要なことは主辞書を経て各部門がつながっていることである。英語文作成中に問題となる単語に出くわした時、主辞書を呼び出すと、自動的にその単語が見出し語となる。その見出し語の各々には、主辞書とつながっている部門でも検索処理が容易にできるようにインデックスを付けておく。そうすれば、学習者の選択によって自由に他の部門へ行けるし、また主辞書にもどることができる。またどの部門にいても途中で処理を中断すれば、作成途中の文書に戻ることができるようにもしておく。学習指導上必要ならば、教師の方で学習者がバイリンガル辞書にアクセスできないようにすることもできる。またこのシステムは英語文作成中のみならず、作成終了後にも使える。しかし文法・文体のチェッカーは文書作成終了後が妥当な使い方であろう。

このようなシステム開発は、ハードウェアから見ると大容量のメモリーをもつ CD-ROM が必要であり、上述のシステムを関連づけるにはハイパーテキスト・システムを使えばよいであろう。

文書作成支援ツールのオン・ライン辞書、コンコーダンス、シソーラスが相互に連携して使えるような統合された一つのシステムでは、学習者の疑問を解くために容易に必要な部門に行け、目標

言語の必要な情報が即座に得られることになり、このような統合化によって言語の学習環境をさらに改善でき、CALLにおけるプロテーゼ・モデルの妥当性を更に高めることになる。

(たまざき まごじ：南山大学教授)

注：

*本稿をまとめるにあたり『南山大学パツへ研究奨励金』(Pache Grants for Promoting Research)より援助を受けた。

(ソフトウェア)

- RightWriter 4.0 Que Corp, 11711 North College Ave., Carmel, IN 46032, USA.
- Grammatik IV Reference Software, 330 Townsend, Suite 123, San Francisco, CA 94107, USA.
- OCP Oxford University Press, Walton Street, Oxford OX2 6DP, UK.
- WordCruncher Electronic Text Corporation, 5600 North University Avenue, Provo, UT 84604 USA.

参考文献

Higgins, John (1988), "Response to Hirvela's Article "Marshall McLuhan and the Case against

- CAI", *System* 16.3, 313-317.
- (1989), "A Reply to Alan Hirvela's Reply," *System* 17.1, 67-70.
- Hirvela, Alan (1988), "Marshall McLuhan and the Case against CAI," *System* 16.3, 299-311.
- (1989), "The Case against CAI: a Reply to John Higgins," *System* 17.1, 61-65.
- Johns, T. (1987), "Whence and Whither Classroom Concordancing," In Waekker, H. et al. (eds.), *Computers in English Language Learning*. Dordrecht: Foris.
- Levy, Mike (1990), "Concordances and Their Integration into a Word-processing Environment for Language Learners," *System* 18.2, 177-188.
- Nyns, Roland R. (1989), "Is Intelligent Computer-Assisted Language Learning Possible?" *System* 17.1 35-47.
- (1990), "A Case against Alan Hirvela's Case Against CAI," *System* 18.1, 23-30.
- Phillips, Martin (1987), "Potential Paradigms and Possible Problems for Call," *System* 15.3, 275-287.
- Storer, Graeme (1989), "Computer Assisted Language Learning: Reply or Rebuttal?" *System* 17.3, 385-387.

(51頁より続く)

4 結論

以上のごとく、若干の私見を交え、主として上西論文に言及しながら SPD の基本理念や表記法について論じた。IPA を初めとする音標文字体系ですら完全性が達成されていないのであるから、SPD の表記体系は実用辞典という編集方針を考えるとむしろ優位に立つとさえ言えよう。欲をいえば、現在の SPD は、やや中級者以上の人たちを対象の中心に据えている。あくまで、学習者のための実用辞典を主張するのであれば、初級者へのいまま少しの配慮があってしかるべきではないか。理論的には不備の非常に少ない堅固な体系であり、また実際上も辞典使用者から見て抵抗感のない馴染みやすい表記コードの集合体であるので、今後

は更に一歩進んで初学者へと裾野を広げてもよいのではなかろうか。

(こうもと ゆうじん：白百合女子大学専任講師)

(53頁より続く)

て、それぞれの必要に合わせて授業をすることが生徒に親切なのではないか。slow learners も、授業の間は似たような仲間にも囲まれているので臆せずに参加出来る。

最後に習熟度別導入以前と以後の、生徒の学力の変化を比べたいが、本校はこの10年間に別の事情で入学者のレベルが上がり、数字の上での比較が出来ない。授業中の手ごたえからそのメリットを確信するだけである。

(まつむら けいこ：東京農業大学第一高等学校)

162. E20-74

E01-4K
202

The Bookshelf

of → E20-45

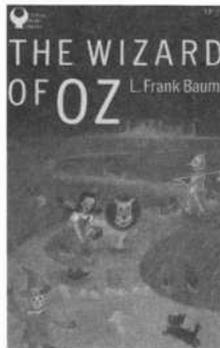
American Youth

1. An American Classic Revisited

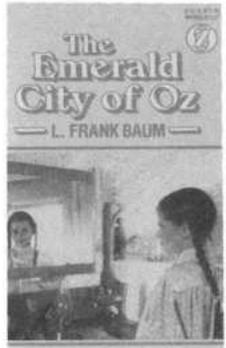
—The Wizard of Oz

Sherman Lew

Before I returned to the States last summer (1990), I noticed that two productions of the *Wizard of Oz* were scheduled for Tokyo theaters in August.¹ I asked myself why this book, an American classic, has endured² and why it even finds success in Japan. My speculations were not completely idle ones for from the answers, I believe, we might learn something about our two societies, particularly our social values, and more to the point for English teachers, something about our reading habits and tastes.



Yohan Pearl Library



Puffin Books



Del Rey Books

1. One production was to star Hayami Yu as Dorothy Gale, the little girl from Kansas. The other was advertised as a "maskplay musical" by the theatrical group Hikosen.
2. First published in 1900 as *The Wonderful Wizard of Oz*. The MGM movie version with Judy Garland as Dorothy premiered in 1939.

According to a recent *Publishers Weekly* report, the biggest market for English language fiction in Japan is in the classics ("by the Japanese definition"). Writers and educators as diverse as Virginia Woolf and Mortimer Adler have struggled with the question of defining what a classic is. Educational institutions from St. John's, the small liberal arts college in Annapolis, Maryland, to the well-known Columbia University, New York, have built entire college programs around the reading of the "Great Books" of the Western tradition.

But I suspect the Japanese teacher's idea of an English classic is grounded more in its usability as a course reader and its compatibility with Japanese values than in the intrinsic merits of the writer or the work (thus the popularity of W. Somerset Maugham in schools). As for the general public, compatibility may be the best explanation for the way people have taken to not only *Oz* but *Oliver!*, *The Sound of Music*, and *Peter Pan* as well.

I propose to take a closer look at the *Oz* books to try to account for their popularity, to assess their merits as literature, and, finally, based on our findings, to recommend other American classics for your consideration. In future articles I would like to update and broaden the list of suitable English reading.

The Wizard of Oz was a success from the start although its 44-year-old author L. Frank

Baum, must have been regarded as pretty much of a failure up to then.³ He had been a school dropout (from a military academy he was sent to at the age of 12), an itinerant actor from 19, a playwright at 26 (a musical comedy called *Maid of Arran*), and a travelling salesman peddling axle grease by 29. He had not succeeded in running a store nor a newspaper, the *Aberdeen Saturday Pioneer*, in the Dakota Territory.⁴ In his various failures may be the key to the success of L. Frank Baum as a children's writer and a clue to the popularity of his *Oz* books.

The year Lyman Frank Baum was born, 1856, of a well-to-do second generation German-American family⁵, the United States was still a second-rate country. Four years later, the destruction and energy unleashed by the Civil War helped lead to the Industrial Revolution in the U.S., transforming an agrarian society into an industrial powerhouse by the end of the 19th century. The foundations of some of the greatest American fortunes since the heyday of fur trappers and Yankee traders — Rockefeller, Carnegie, Frick — were laid in this century. Capitalists and monopolies flourished. Uncontrolled industrialization and laissez faire capitalism were justified by Darwinism: the survival of the fittest.

Does not the United States of that time seem in many ways like post-World War II Japan? It

3. *The Wizard of Oz* (from 1903 the adjective *wonderful* was omitted) sold a wonderful 90,000 copies in its first two years, 1900-01.

4. The Dakota Territory is now the states of North and South Dakota. Interestingly, De Smet, South Dakota, is where the pioneer family of Laura Ingalls Wilder (of *Little House* book fame, q.v.) finally settled down. However,

Laura, her husband Almonzo, and daughter were away from De Smet from 1890-91. By 1892, Baum had moved his family to Chicago.

5. Baum's father made his money in the Pennsylvania oil fields. The German-speaking grandparents were from the Upper Palatinate (now in Bavaria). Could Munich be the inspiration for Munchkin Country?

was a period of rapid change that was yet under the influence of old ways; a time when big money was made overnight by people who controlled new technologies; an age when the enthusiasms for an unknown but, presumably, better future predominated, with everyone acclaiming the country's emergence as a world power. Where would a person like L. Frank Baum fit in? I'm afraid uncompetitive, vaguely "literary" L. Frank Baum, fonder of playacting than war-making, fit not at all into what Mark Twain and his collaborator termed *The Gilded Age*. According to his son, the best part of Baum's day was the children's bedtime when he would construct for them a far better, more interesting world in his magical stories than existed in reality.⁶

Fortunately for us, Baum wrote down, at his mother-in-law's insistence, some of his stories.⁷ In doing so he created one of the classics of American popular writing, one that Japanese readers of all ages can respond to as American readers do, I believe for this is what a classic does:

- * It lays bare an era.
- * It contains social values and truths that transcend the times.
- * Hopefully, but not always, it contains literary merit as well.

On the very first page of the first Oz book we see the world as it was:

"When Dorothy stood in the doorway and looked around, she could see nothing but the great gray prairie on every side. Not a tree nor a house broke the broad sweep of flat country that reached to the edge of the sky in all directions. The sun had baked the plowed land into a gray mass, with little cracks running through it. Even the grass was not green, for the sun had burned the tops of the long blades until they were the same gray color to be seen everywhere."

"This," as the novelist-critic Gore Vidal has written, is the plain American style at its best."⁸ Children may not notice such niceties, but teachers can point such things out to their adult students. The cyclones, tornados, earthquakes and storms may just seem like devices to get Dorothy to Oz, but the farmers who lived through them and the droughts, crop failures, and other natural disasters would say otherwise. They would tell us of the drabness of life (and the concurrent interest in the theater), the frequent "panics" (the term then for a recession) that forced farmers such as Dorothy's uncle and aunt off the farm (unlike the latter, the former had no Oz to go to), the unremitting hard work, the great interest in gadgetry and science—all of which we find in the Oz books.

6. See *To Please a Child* by Frank Joselyn Baum and Russell P. MacFall. Twain's collaborator on the novel *The Gilded Age* was C. D. Warner. They satirized the get-rich-quick years after the Civil War.

7. Except for the 14 Oz books, most of the 62 books Baum wrote are out of print such as his fairy tales, short stories, verse, novels for adults, teen books, scripts and lyrics for musicals, film

scenarios, etc. There are more than 20 "continuations" of the Oz books, most of them by Ruth Plumly Thompson, and there is a vast literature about the MGM film version of *Wizard of Oz*.

8. See the *N. Y. Review of Books*, 9/19 and 10/13/77, or the collection of this essay in *Pink Triangle and Yellow Star* by Gore Vidal.

We also find a lot of humor (bad puns, jokes, exaggeration); satire (especially of generals and educators⁹); swift narration but predictable plots; an over-reliance on the *deus ex machina*; and a vast array of inventive, comical characters from the Scarecrow and the Tinman (who are essentially Humors) to Tik-Tok the Machine Man (a robot before the term *robot* was coined), animals that can talk to us such as the Cowardly Lion and the Hungry Tiger, a true villain such as the Nome King, the narcissistic Princess Langwidere who changes heads as easily as most women change dresses, and above all, Dorothy, the little girl from Kansas.

Dorothy is resourceful, brave, sensible, and good (but not goody-good). She is against humbug and pomposity, wickedness and war, and she clearly knows right from wrong. In an age when women are once again actively campaigning for their rights, Dorothy's desire for adventure can be seen as a symbol of the essential equality of the sexes, and no reader, male or female, is likely to object to Dorothy as the hero of many of the Oz books.

But the greatest merit of these books, to my mind, is the alternative world that Baum created where there were no poor people, where

“everyone worked half the time and played half the time, and the people enjoyed the work as much as they did the play... There

were no cruel overseers set to watch them, and no one to rebuke them and find fault with them. So each one was proud to do all he could for his friends and neighbors...”¹⁰

Teachers looking for suitable reading in simple English would have to search far and wide to find a vision of the good society to top that. (Supervisor, the ELEC Institute)

A SHORT BIBLIOGRAPHY

As mentioned in the article, the 14 Oz books written by Baum are generally available in paperback. There are also simplified editions, and the film version is on video. The same situation exists for most of our so-called children's classics. Other titles worth considering:

(1) Laura Ingalls Wilder's eight-volume Little House series on the daily life of an American pioneer family. Spin-offs include biographies, a Little House cookbook as well as a song book and the TV series.

(2) Animal books have a great appeal to readers, young and old, and horses seem to be a special favorite. Francis Coppola's film *The Black Stallion*, was based on Walter Farley's 1941 book of the same name.

9. In *Ozma of Oz* the Tin Woodman's army has “eight Generals, six Colonels, seven Majors and five Captains, besides one private for them to command.” In the same book and again in *The Emerald City of Oz* we meet Professor Wogglebug, who says there are “a number of youths who do not like to work, and [the] college is

an excellent place for them. The Professor has sugar-coated Algebra Pills, Geography Pills, etc., for he believes” it is easier to swallow knowledge than to acquire it laboriously from books.

10. See Chapter 3 of *The Emerald City of Oz*.

『こどものことば—習得と創造—』

伊藤克敏著

四六判, viii+vii+173頁

2,472円, 勤草書房

石田雅近

最近の発達心理言語学の研究成果は、子どもの統語能力の発達や語彙意味の習得にとどまらず、言語習得の心理的側面や言語行動などの社会的側面、さらに脳生理学的考察に至るまで、言語習得過程を解明するための新しい視点を次々と提供してくれており、英語教育に携わるものにとって興味尽きない。とりわけ、チョムスキーの言語理論によって触発された文法規則習得の研究、これによって再評価されたピアジェの認知発達論を採用した心理言語学派の研究、さらに言語発達と認知発達を相補的に捉えているヴィゴツキーの社会言語学的アプローチ等の諸研究には、著しい進展が見られ、英語教育の観点からも注目に値するものが少なくない。しかし、これらの諸学派の研究動向を正確に把握し、言語習得研究の全体の流れの中で明確に位置づけることは、決して容易なことではない。

本書は、それらの先行研究の成果を十分踏まえ、著者自身が20年余にわたって行なってきた言語習得に関する実証的研究の集大成と言えるものである。著者は、主として日本語と英語を母語とする幼児のデータ収集と分析を行ない、それぞれの言語習得過程の解明を試みている。子どもは、大人の言語を単に機械的に模倣しているのではなく、周囲から摂取したことばを発達段階に応じて整理・調整しながら創造的に再生するものであるという前提に立ち、本書ではその子どもの試行錯誤を伴った言語構築過程を、極めて説得力ある形で論究している。

本書は全9章と巻末の「欧米における幼児言語習得研究の沿革」から成っている。第1章の「ことばへの準備期」では、幼児がことばを発するまでの「前言語段階」の時期に、どのような内面的準備を行なっているのかについて、最新の母子相

互作用の研究や脳生理学の知見に基づいて分かりやすく論じられている。

以下、第2章「初期のことばの発達」、第3章「基礎文法能力の発達」、第4章「「自」から「他」の世界へ—使役・他動詞の発達—」、第6章「否定表現の発達」、第7章「文構造の習得方略—並列構造から統語構造への展開—」、第9章「誤りから見た言語習得過程」の6つの章は、本書中、最も読みごたえのあるところで、幼児・児童の誤用の分析を通して、彼らの構築する言語の創造過程を明らかにしようとしたものである。特に、第4章、6章、7章では使役・他動詞、否定、接続文の習得過程について、著者自身の新しい仮説を打ち出している。その中でも、第6章に提出されている否定の「意味複合体」であるイヤがどのような過程を経て、第1段階の「拒否」から「禁止」、「消失」、「非存在」、「一方否定」の5つの意味範疇を形成し、チガウ、ジャナイ、ナイ、ダメといった表現形式に分化して行くのかについての仮説は、長期的研究と横断的研究の両面の検証を経ているだけに興味深く、示唆に富むものである。第8章「会話能力の発達過程」では、入力言語としての母親語、応答的言語環境を形成する母子間の相互作用、共感関係を維持する母子会話の特徴が論述されている。従来あまり注意が向けられなかった幼児の「前言語段階」と「初期」の言語発達における情緒的要因の重要性、ことばの習得と児童の「社会化」の関係について考察されており、今後さらに進められるべき課題が提供されている。

発達心理言語学の分野は、当然のことながら未開拓、未解決の問題が多く残されているが、著者はこの分野の今後の重要研究課題について随時触れ、そのあるべき方向についても言及している。本書を通読すれば、この最先端の分野において何が中心課題なのかを容易に理解できるようになっているのはありがたい。

子どもの言語発達をこれほどまでに系統的に手際よく扱った本は、日本では他に例を見ない。英語教育の実証的研究を目ざす方々に、是非一読を勧めたい。(いしだ まさちか：清泉女子大学助教授)

Team Teaching in English Classrooms

島岡 丘／八代京子著

A 5 判, viii+135 頁, 1,500 円

開隆堂

池野良男

近頃どの英語教育雑誌にも team teaching をめぐる様々な問題が取り上げられている。各地の研修会においても制度上の問題点や授業方法について活発な議論が行なわれている。現在、team teaching はほぼ定着しているように見える。しかしようやく余裕でた今、気がついてみれば、AET/NET を受け入れる私達 JTE 側の問題ばかり考えてきた感がある。迎えられる AET/NET 側のことはほとんど考えることはなかったのではないか。効果的な team teaching の実施方法が関心事の全てであった。私達 JTE と共に教壇に立つ若い彼らの胸の内を察することは少なかった。例えば、私達は研究授業や研究発表を行なうが、講評会などの段になると AET/NET の姿や声之急に消えてしまうことなどがその一つの現象面である。彼らを抜きにして team teaching が論じられているのではないか。AET 制度が今後も拡大されることを思えば、私達はそろそろ本格的に彼らの方に顔を向ける必要がある。

そのような時にあって、本書の発刊は誠にタイムリイといえる。本書は主に AET/NET が学校という組織において必要な情報・知識や、日本で英語教育に参加する際の基本的知識を極めてコンパクトにまとめている。それは“相棒”である私達 JTE にとっても知っておくべき知識であり、彼らをよりよく理解する上で参考になるものである。英語教育に関しては島岡丘氏が、社会・文化面に関しては八代京子氏が執筆している。本書の特徴の一つは、AET/NET が読めるように英語で書かれていることである。島岡氏は、富山県の教員研修会で「指導技術同様、文化面の情報も必要だ」という多数の AET の声を聞き、英語による彼ら向けの内容の書を執筆しようと決意した、という。よって、本書は team teaching 上の指導技術より

も、むしろ彼らが日本の教育環境の中でスムーズに活動する上での必要事項に重点を置いている。

第1章は Introduction, 第2章において、現在の team teaching に至るまでの英語教育における外国人教師の役割の変遷が述べられている。第3章では、team teaching の4つの形を挙げている。第4章では、豊富な例を挙げながら、日本人の英語発音の特徴を解説し、Lip Movement, Tongue Movement など様々な面からの解決方法を述べている。第5章は、これまでの教科書に扱われた異文化関係の教材の移り変わりを述べ、異文化理解のためには教材が重要な意味を持つと示唆している。第6章では、外国人の日本社会への適応過程でどのような心理的变化が起こり得るか表わしている。第7章では、日本社会の特徴と価値観を、第8章では日本人の人間関係について表わしている。第9章においては、学校の中で使用する可能性の高い日本語表現を幾つか挙げ、それらの TPO を解説している。最後の第10章がまとめである。その中で「英語教師の変革は NET/AET と JTE の協力によってもたらされる」と述べているが同感である。異なった文化背景を持つ2人の人間が一緒に教壇に立つのだから多くの問題が生じる可能性がある。しかし、逆に2人のそれぞれの個性や力がプラスに働く時、英語の授業は確実に改善されるだろうと思う。

本書は平易な英語で、しかも、ポイントを押さえて書かれているので大変読み易い。A 5 判, 135 頁という小型な書であるが、team teaching に関わる JTE と AET/NET にとって意義あるものと言って良いだろう。今後、より多くの意見——特に AET からの意見——を取り入れて、さらに内容を充実させることを期待する。

(いけの よしお：中央大学附属高等学校教諭)

新刊紹介

『続 日本人の英語』(岩波新書)

マーク・ピーターセン著 120
新書判, 185頁, 520円
岩波書店

森住 衛

著者のベストセラー『日本人の英語』の続編である。表紙の折り返しには、前書がどちらかという英語を「書く」ための指南書であるのに対して、本書は英語をいかに「読む」かに中心が置かれている旨の説明があるが、「書く」ためにも大いに役に立つ本である。

まず、扱っている項目の中に、網羅的ではないにしても、日本人が苦手としてきた冠詞、前置詞、時制、人称が含まれているのはありがたい。そして、これらに対して手頃の例文付きの明快な論理と、やはり英語の母語話者であると感じさせられる直感がほどよく相半ばしている説明がよい。

例えば、A tiger is a dangerous animal. / The tiger is a dangerous animal. / Tigers are dangerous animals. の3つは、日本語に直したときは同じでもかまわないが、著者にはこの3つは、読んだときの思い起こす場面が違うという。さらに、同様の構文で The pen is mightier than the sword. の代わりに A pen is mightier than a sword. / Pens are mightier than swords. は使えない。後者2つには can be が用いられないといけないという解説などは、比喩表現の特徴がみごとに説明されている。また、I forget where I read it. / I hear she's fond of kittens. はそれぞれ have forgotten / have heard よりも「あたたかく、生き生きしている感じがする」などの指摘は、我々のように英語を外国語として学ぶ者には思いつかない発想である。

その他、中学1年で出てきて日本人学習者がよく使う my friend があやういこと、過去や未来にも使われる現在時制はとどのつまりは「現在」が基調であること、If～などの条件節にも will が使われることなど、我々がすでに知っていることであるが、その説明の仕方は一読に値する。著者の日本語に対する感覚、その Japanologist ぶりも面白いし、示唆的である。

(もりずみ まる：大妻女子大学教授)

『英語表現のトレーニング

——ポライト・イングリッシュのすすめ』

脇山 怜著 (講談社現代新書)
新書判, 199頁, 550円, 講談社

田中典子

「ポライト・イングリッシュのすすめ」という副題からも分かるように、本書は状況に則した適度な丁寧さ、相手に対する敬意や思いやりを英語で表現するにはどのようにしたら良いかを具体的に示している。

「あとがき」で著者が指摘しているように“日本人の多くは英語に敬語はないと勘違いして、外国人とのコミュニケーションの中で「あんた、名前ナニ?」「コーヒーをくれ」「このハンドバックを見せろ」というような口のきき方をしています”(p.194) というのが現状だろう。確かに英語には、日本語と同じような敬意表現はない。しかし言語がコミュニケーションの手段である限り、話し手の聞き手に対する心的態度が何らかの形で表現されているはずだ。要はその表わし方が違うわけで、外国語の場合、私たちはその違いを意識的に学んでいかななくてはならない。

本書は、私達が抱きやすい英語に関する誤った思い込みや、無意識に使いがちな表現の危険性を意識させてくれる。例えば「英語には敬意表現はない」「Please をつけさえすれば丁寧になる」「should と had better は大体同じように使える」といった誤った思い込みや“OK”や“yeah”の不適切な使用がどのようなコミュニケーション上のトラブルを生む可能性があるかを、さまざまなエピソードを交えて示している。また、私自身いつも難しいと思っている、依頼表現の“Will you ~” “Can you ~?” “Would you mind ~?” の使い方の違いや、アドバイスや提案をする際のプロセス、aggressive にならずに自己主張する方法、No とかわずにことわる方法など、本書から学ぶべきものは多い。

さらに、本書が指摘している英語のコミュニケーション上の心づかいを通して、日本語のコミュニケーションを考え直してみるのも面白い。「おい、お茶」といったパターンは日本語の中でも acceptable ではない時代に来ているのではないか。

(たなか のりこ：明海大学講師)

『ケリーさんのすれちがい100
——日米ことばまじり』

ポール&カーティス&エリ・ケリー著
四六判, 260頁, 1,400円, 三省堂

服部孝彦

国際化時代を迎え、英語を母国語とする人と日本人が意思の伝達を図る機会が、ますます増え続けることになるが、この場合、コミュニケーションがうまく行かず、誤解が生じることが少なくない。文化的な違いからくるちょっとした誤解のために、友人になれるところが、逆に相手を傷つけてしまうことにもなりかねない。そんな不幸なことがないようにと書かれたのが、本書である。この本は、異文化間でのコミュニケーション・ギャップに悩むビジネスマンのみならず、比較文化に何らかの興味を持つ者なら誰しも、面白く読むことができる。英語があまり得意でない人でも、英語圏の文化に関心があれば読んでよかったと思うはずである。

著者は、在日20数年のアメリカ人教師2人と夫人の

ケリー3人組である。3人とも、名はケリーだが、1人として血のつながりはない。皆、日本が故郷だと思っている人達である。

この本が、他の異文化理解の本と多少趣を異にしているのは、ミス・コミュニケーションの多くは、言葉の差からくるものではないと述べている点である。この本でいう文化的相違とは、2つの文化が会って起こる機能としての文化の差のことである。本書は、この文化の差が、コミュニケーションにどんな作用をするのか、なぜそれが起こるのか、どうすれば誤解が防げるのかということ述べている。具体的には、ビジネス・男性女性・しぐさ・生活習俗・家族・身体感覚・本音と建前・挨拶・話法・価値観・集団と個人・マナーといった具合に、日本人と英語を母国語とする人との文化のすれ違いの例が100上げられており、マンガやコラムやアンケートをまじえて、おもしろおかしく示されている。

多数の在日外国人の体験をもとに異文化間でのコミュニケーション・ギャップを扱った本書は、国際化時代に生きる日本人として、一読の価値がある本だと言える。

(はっとり たかひこ：日本橋女学館短期大学講師)

(21頁より続く)

the Classroom. Pergamon / Alemany.

Makino, Takayoshi (1981), *Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Adolescents*. The Shinozaki Shorin Press.

Pienemann, Manfred (1989), "Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses," *Applied Linguistics*, Vol. 10, No. 1, pp. 52-79.

Schuman, John H. and Nancy Stenson (eds.) (1974), *New Frontiers in Second Language Learning*. Newbury House Publishers, Inc.

Stenson, Nancy (1974), "Induced Errors," In Schuman, J. H. and N. Stenson (eds.)

諏訪部真他 (1979), 「誤答分析の実態—中学2・3年生の主語把握について—(I)」『紀要9』中部地区英語教育学会, pp. 184-193.

富田祐一 (1989), 「日本人学習者の形態素習得順序の決定要因」『紀要19』中部地区英語教育学会, pp. 7-12.

フォーラム English Teaching FORUM

米国広報・文化交流発行

年4回刊 各500円 年間購読料2,000円

英語教育の動向,世界各地で開発されている英語指導の工夫などが平易な英語で読める。教室指導に直結した記事を満載した専門誌。

1990 April (Vol. 29. No.2)

The Good Language Teacher / Teaching Second-Language Writing / Group Activities in the Language Classroom / Adapting Individualization Techniques for Large Classes / etc.

エレクトック
申込 ELEC 出版部

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

み Tel. 03-3265-8914 Fax. 03-3265-8914

展 望 通 信

1. JALT 東京支部 4 月例会

4月21日(日)午後2時～5時(場所: テンプル大学
☎03-3367-4141) “English Language Education in
Japan” 講師: 小池生夫(慶応義塾大)他 問合せ:
Will Flaman (H: 03-3816-6834, W: 03-3814-
1661)

2. The American Studies Forum

7月31日～8月8日, 場所: ハワイ大学(マノア), 参
加資格: 学生, 研究者, 内容: アメリカの歴史, 文学,
政治, 経済等についての講義, 費用: 900ドル(往復の
飛行機代を除く), 資料請求: 足立聿宏(〒600京都市
下京区松原堀川西入北門前町757) 又は The Center
for Asia-Pacific Exchange, 1520 Ward Avenue,
Suite 302, Honolulu, Hawaii 96822, U.S.A.

3. ELEC 講演会 ELEC 英語研修所, 会費: 500円

◎4月8日(月) 午後6時30分～8時, 講師: ドム・
ラタナヴォン(麗沢大学), テーマ: 「アジアと日本の
国際化」

◎4月12日(金) 午後6時30分～8時, 講師: 中田
清一(青山学院大学), テーマ: 「生成文法と第二言語
習得」

◎8月6日(火) 午後6時30分～8時, 講師: Dr.
Peter H. Fries (中央ミシガン大学), テーマ: 未定

4. ELEC 同友会

◎第11回テスト研究会

4月23日(火), 午後6時30分～8時30分, テーマ: 「日
本語訳は悪者か?」, 発表者: 川崎清(都立小石川高
校), 会費: 400円, 参加資格: ELEC 同友会員(当日
入会可)

テスト研究会の年間テーマ: Reading Comprehension
の Testing, 5月「Reading—発問の工夫」, 発表
者: 松村慶子(東京農業大学第一高校), 6月: 「多
読の勧め—夏休みのサイドリーダーは?」発表者: 藤
原宏之(筑波大学附属高校), 9月: 「Reading 指導
原理の歴史的展望」英語論文の輪読会,

◎第26回ビデオによる授業研究会

4月19日(金), 午後6時～8時30分, テーマ: 高校1
年生の授業(1990年度 ELEC 英語教育研究大会におけ
る実演授業), 講師: 柳沢善敏(フェリス女学院高

校), 会費: 400円(ELEC 同友会員), 700円(一般)

5. ELEC 英語教育研修会

◎ELEC セミナー(通学制)

8月5日(火)～10日(土), 場所: ELEC 英語研修
所, 午前9時30分より午後5時まで, 午前は外国人講
師による英語のブラッシュアップ, 午後はオーラルに
よる教授理論の講義および授業の実習, 指導: 現職
中・高教諭, 講師: 伊藤健三(文教大), 伊藤元雄(白
百合女子大), 下村勇三郎(日本橋女学館短大), 渡辺
益好(埼玉大学), 名和雄次郎(拓殖大), 募集人数:
中学教員36名, 高校教員24名, 参加費: 52,000円,

◎八王子セミナー(合宿制)

8月17日(土)～22日(木), 場所: 大学セミナーハウ
ス(東京都八王子市), 外国人講師による英語のブラッ
シュアップと講演, 募集人数: 中・高英語科教員48名,
参加費: 79,000円

6. ELEC 英語教育セミナー

英語教師に要求される言語学, 教授法, 指導の実践的
方法, 更に英語文化の理解に関するテーマを設定し,
それぞれの分野に精通した講師の指導のもとに徹底理
解を図る, 現職教師と学生のための短期集中セミナー,

◎春期 a. 「生成変形文法入門」講師: 久泉鶴雄(神
田外語大), b. 「心理言語学と言語修得研究」伊藤克
敏(神奈川大), c. 「言語習得と新しい英語教育の考
え方」金谷憲(東京学芸大), a.b.c.共に各3回, 時間:
午後6時30分～8時30分, 定員: 20名, 参加費: 各
5,000円(ELEC 同友会員は3,000円),

3-6についての問い合わせは下記へ:

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8, (財)英語教育
協議会(ELEC), ☎03-3265-8911

英語展望(ELEC Bulletin) 第96号

定価650円(本体631円)(送料210円)

1991年4月1日発行

◎編集人 太田 朗

発行人 本間 長世

印刷所 相馬印刷株式会社

発行所 ELEC (財団法人 英語教育協議会)

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8
電話・(03)3265-8911～8916
FAX・(03)3265-8917
振替・東京3-11798

ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC