

NO.104  
SUMMER  
1997

# 英語展望

ELEC BULLETIN

## [特集] 入試と英語—教育改革の視点と方法

大学入試と英語教育をめぐる対話	國弘正雄
入試と英語教育—豊かな外国語教育をめざして	田村哲夫
入試と英語教育—学校英語の視点から	田辺洋二
変わりゆく入試英語と高校での対応	
	片山七三雄／大谷道子／金谷 憲
高校入試ヒアリングテスト	山本新治
韓国及び中国の全国統一テスト	三浦愛三
コミュニケーション能力の測定と評価	中村優治
中学・高校の定期テスト	根岸雅史
英語基礎力定着テストの考え方	金谷 憲
英語能力テストの総合比較	
—英検、TOEFL、IELTS、TOEIC	石川祥一
能力に応じた言語テストの可能性	大友賢二

1996年度 ELEC 賞受賞論文

21世紀の英語教育

—オーラル・アプローチとアクション・リサーチ 飯田 毅

英語教育の情報と資料 (42)

文解析と第二言語習得研究

大塚達雄

## 特集 入試と英語—教育改革の視点と方法

大学入試と英語教育をめぐる対話	國弘正雄	2
入試と英語教育—豊かな外国語教育をめざして	田村哲夫	7
入試と英語教育—学校英語の視点から	田辺洋二	15
変わりゆく入試英語と高校での対応	片山七三雄／大谷道子／金谷 憲	19
高校入試ヒアリングテスト	山本新治	25
韓国及び中国の全国統一テスト	三浦愛三	29
コミュニケーション能力の測定と評価	中村優治	34
中学・高校の定期テスト	根岸雅史	38
英語基礎力定着テストの考え方	金谷 憲	42
英語能力テストの総合比較 —英検, TOEFL, IELTS, TOEIC	石川祥一	46
能力に応じた言語テストの可能性	大友賢二	50

### 1996年度 ELEC 賞受賞論文

#### 21世紀の英語教育

—オーラル・アプローチとアクション・リサーチ	飯田 毅	54
英語教育の情報と資料 (42)		
文解析と第二言語習得研究	大塚達雄	62

新刊書評 : 「バーマーと日本の英語教育」	新里眞男	69
「インターネットを活用した英語授業」	橋 俊一	70
「項目応答理論入門」	笠島準一	71

展望通信		72
------	--	----

## 大学入試と英語教育をめぐる対話

國弘正雄

——大学入試から英語をはずすべき、という議論が、中教審で飛び出し、5月21日の朝日の朝刊が一面トップで報じたりして、うんと世の中が騒しくなったようだけど、外野にあって英語教育と密接にかかわってきた君の意見を知りたいんだ。

アルク社からこの春に出た『英語教育事典』の大学入試特集号でも物を書いているし、旺文社系列の英検の刊行物でも、多摩大学のグレゴリー・クラーク学長と対談するなど、あちこちで君の名前も見るんでね。

いや天下の大朝日が一面で取り上げたというのはたしかに英語入試が世の中をお騒がせしているといえるな。現に、大学入試から英語除外も、という大見出しが躍り、その横には受験英語批判に配慮、とある。もっとも6月2日の産経新聞も、月に一度というコラムで評論家の江藤淳氏に「研究と『通弁学校』」という題でこのテーマについて論じさせているよ。

——朝日と産経という氏素性も論調も月とスッポンの両紙が、この問題について筆を揃えているのだから、偉観といえるな。

江藤論文も同じ一面でだ。

——江藤氏といえば自由主義史観よりの右派の論客だよな。何といってるんだい。

うん、彼は東工大的名誉教授としての発言なんだ。東工大というところは理工系大学なのに、結構人文学系の人材をあつめて、いっときは元文相永井道雄さんとか文化人類学の川喜田二郎さんとか面白い人材を擁していた。国際政治の永井陽之助さんもそうだし、わが江藤氏もその一人だ。漱石研究については権威だし、プリンストン大学で客員教授を勤めたこともある。

——いやそれで何といってるんだい。その通弁学校というのが気にかかるけど。

いや江藤氏によると、これは漱石の指摘にある。明治5年(1872)の「学制」第29章に「通弁学校」というのがあったということらしい。で、漱石はその『中学改良策』という論文で「外国语の教授にはもっとも意を用ひざるべからず」と喝破しているのだそうだ。

そこで江藤氏は漱石のこのあたりの指摘を受け「中教審は大学の英語教育を、話せても読めない『通弁学校』並みのものにしている」と断じ、「それではどの分野の研究も進まない。危ういかな」と結んでいる。

——なるほどね。

同氏は、「文系・理系の別を問わず、外国语の能力は最も基礎的な学力の一つである」とした上で、「英語全盛の今日、大学入試から英語を省いてよいというのは合点が行かない。只でさえ学生の英語読解力は低下している」のにと主張しているのだ。「大学でよい研究をするためには、国内のみならず海外の文献にも目を通さなければならないから」ともいっている。

——江藤氏は学究の一人として物をいっているわけだ。

うん、旧制大学的な発想かも知れないな。学の蘊奥をきわめる場としての大学を考えているらしいので、いまのレジャーランドさながらの、せいぜいが自動車免許のための教習所クラスの大学には当てはまらない。

——江藤説は一応判ったとして、多摩大学のクラークさんの意見はどうなんだい。古い友人だろう。君のELECのトークショーにも父上のおとも

で出てくれていたよね。

——ああ、その人自身もオックスフォード出身の俊英だし、父君はケインズ経済学の創設者の一人、コーリン・クラーク教授ということで、トーキョーに出てもらったのはご父君の方だが、グレゴリー・クラーク氏も由々しき学究の徒だ。多摩大学の学長となったのを機に、英語も入試から外してしまった。これは大へんなことだな。

——さあ、クラーク説をはやく絵説きしてくれよ。

うん、ただその前に二つほどいっておきたいことがある。

一つは達意の日本語を操るだけでなく、彼が中国語やロシヤ語にも通じているという点だ。単に英語のネイティブというだけで、日本の英語教育についてとやかく差し出がましいことをいいつのる手合いじゃないということ、これは大事だな。しかも日本語も中国語、ロシヤ語も、中年になってから身につけたものなんだ。英語しかできない英米人や、英語教授法とやらを専攻しているご仁とは違って、彼は地理学をスタートに国際関係をキチンと修めたことでもあり、その点でも彼の発言には重みがある。

日本には、平野敬一元東大教授の絶妙な喻えでいうなら「かんなやのみの使い方もわきまえぬくせに、やたらと小六つけしい建築学の理論を振りまわす」英語教育学者や論者がいる。そういう方々と較べると、あのみごとな日本語の講演を聞いたら、シャッポを脱ぐし、彼の所説をそうないがしろにするわけにもいかない。知り合いの中国人に聞いたら中国語の方も達者だそうだ。原稿はもちろん、メモも殆どなしに、キチンとした日本語の講演を、しかもイギリス風のヒューマー——ユーモアというと安っぽい——をこめて堂々とやってのけるんだもの。

——いや、美しいかぎりだな。

うん、だから成人への外国語教育について彼の説くところには耳を傾けてよい。

しかも彼は、英語不要論ではないんだ。日本には、英語不要論とまがうような警抜な英語教育論を唱える向きがあって、ぼくの親しい高名な評論家や作家や記者の中にもそういう人がい

て、一寸そこまではついていけないと閉口するんだけど、クラーク氏はそうじゃない。うんと大事です、だから大学入試からは外すべきなんです、とのたもうので、論争相手としてはなかなか手ごわい。そうじゃなければ、かなりラクなんだけどな。

——判るような気がするな。世の中にはいろいろなニュアンスの英語否定論があり、現に英語を教えることで身すぎ世すぎをしているのに、英語帝国主義という式の大上段にふりかぶった論を立てたり英語に代わるアジア語をもってせよなどという、ぼくには奇矯としなひびかぬような議論をする人が、けっこういるものね。

うん、ぼくもそう思う。英語帝国主義という論から足抜けするためには、英語の脱英米化現象を認識する必要があるな。英語はもはやイギリス、アメリカを中心とするいわゆるネイティブのものだけじゃない、というテーゼで、不肖ぼくはこのことを20数年前に出して70数万部出した『英語の話しかた』(サイマル出版会)で書き、その後の『国際英語のすすめ』(実業の日本社)でも、脱英米化した中間言語としての英語、ということを力説したものだ。

——つまりは interlanguage としての英語ということだろう。

うん、たとえば中国人と日本人が交流する際に、お互いに日本語なり中国語が相当できれば、一番望ましいけど、そういうかない場合には、中間言語としての英語に拠りかかるのが次善の策ということになる。ぼくも漢文には多少の心得があるし、現代中国語もチョソング——韓国語——というのは北の共和国でも使われているのだから不正確——も少しばかり囁じりはしたが、何せ向うさんの英語熱や運用能力は相当のものだから、ついつい英語で話し合うことになる。

国際語、といういい方にはいまや脱主権国家の時代に在ることを思うと、抵抗感があり中間言語とぼくはいっているんだが、これからは中間言語としての英語によるコミュニケーションが質量ともに増えていかざるを得ないので、と思うな。インターネットにしてもね。

——それは了解した。ところでいわゆる学校英

語そしてその延長線上で（最悪な例として）の受験英語が目の敵にされているようだけど、ほんとにそんなに悪者なんだろうか。

これについても一言二言いいたいな。たしかにクラーク氏はあれほど暢達かつ正確な日本語を操るくせに、学校英語とくに受験英語を悪漢扱いにしている。

たしかに受験英語には問題点がある。10数年前にぼくがその『ザ・ジャパニーズ』を訳し文藝春秋社から世に問うたときにシンポジウムをやって、原著者のエドウィン・ライシャワー元駐日大使にパネリストで出てもらった。あの人は日本の英語教育の最尖鋭な批判者だったし、この原著でもサンザンに叩かれていた。

彼、東京大学の入試英語の実例をあげて、もし正しい英語（English as it should be）を知っていたら解答不能問題がある、というんだ。

つまり、以下の4つの文章から正しいものを1つ選べ式の設問で、正しい文章が複数あるか、それとも1つもないような問題があった、というわけ。

——なるほど。だから英語のあるべき姿が判っている受験者にとっては解答不能というわけだ。正答が2つあったり1つもなかったり……。ということは出題者の方が、あるべき姿をわきまえてないから、こんなフラチな問題を出す、というわけだ。こりや問題だ。

そういうふうに、ライシャワー氏の説くところだけに、重みがあるよな。みんなシュンとなった。しかもこれは単に英語だけの問題でない、ということが奇しくも明らかになった。

というのは同じパネルに数学界のノーベル賞といわれるフィールズ賞受賞の広中平祐現山口大学学長と、劇作家で当時はたしか大阪大学で教えていた山崎正和氏がいた。帝国ホテルで開いたパネル討論だけあって、錚々たる陣立てだった。司会者はぼくだった。

で、天下のフィールズ賞——4年に1度なので毎年のノーベル賞より4倍値打があるという人もいる——が苦笑しながら、神戸の某有名進学校の2年生と一緒に入試数学問題を解かされたらとても敵わなかった旨を披露、だってこつ

ちはアマ、向うは名うてのプロの集まりだものなあ、といって満座の哄笑をかった。「過去の積み重ねをどれだけ覚えているか」という点においては、「なぜ」「どうして」に食らいつくのが仕事の広中氏は敵ではないからだ。入試という画一的な物差しのもつあやうげさ、をこの挿話ははしなくもあらわにした。

そこへ山崎氏が発言した。彼の世阿弥についての文章が、現代国語の入試問題で出たが、その設問の一つが「この一節は原著者がどのような気持で物したか」というのだった。ところがどこぞの受験参考書の模範解答は、ご本人の気持ちとは似ても似つかぬ見当外れのそれだったという。これまた一座の笑いを誘ったが、その笑いは些かうそ寒いものを含んでいた。

英、数、国が入試の主要科目であり、ライシャワー、広中、山崎の各氏が名にしおうそれぞれの分野のエクスパートであることを思うと、この国の大学入試のもつ面妖さは、出席者のだれにも明白だった。

——おっかないような挿話だね。それが実体だとすると、入試の問題というのは、天下の大問題だよな。

うん、そうだな。ハムレットの科目じゃないけど、人間の能力という曰く不可解で多面性をもったものを、そんな杜撰なペーパーテストという一回こっきりの画一的な物差しで決め、その子の一生を大きく左右してしまうことの空怖しさに耐えられぬ、という思いだな。

だいたい若い衆の将来性や多様性に対して不親切きわまりない。ぼくが國の内外で、このテーマをしつこく追っかけてきたのも、その懼れの故だった。国会の予算委や文教委、科学技術特別委、などで執拗に追求したのも、一つは天変地異対策のおどろくべき欠如、いま一つは入試がらみで、人間の能力判定基準に多様性を導入すべきだ、という点だった。だってこの国じゃ、17、8歳のころの画一的なペーパーテストの点数いかんで、その子の一生が決まる、という現実があるんだもの。人間にとて親切さに欠けるよな。

いや、脱線したけど、入試というテーマを大

きく外してはいないと思うよ。

——うん、決して悪びれる必要はないよ、ぼくも思うな。君のその論はむかし『英語教育評論』という雑誌論文で目にした。で、英語の入試に話を戻すと、当時もいまも事態はそんなに変わってはないのかしらん。百年河清、という感じかい。

そうね。何れにせよ、かのウインストン・チャーチルがいった「試験官はしばしば受験者よりも愚かしい」という金言を、お互い謙虚に留めておく必要があるな。あの大チャーチルも若いときは落第生で、この金言も何かのテストに失敗したときに口にした、といわれている。

うん、英語の入試問題も最近はうんとよくなってきたらしい。昔、ハリントンという予備校の米人教師が入試英語をやり玉にあげて本を書いたことも手伝って、いわゆるネイティブチェックも盛んになったほか、大学出題者の側の英語への親昵も深まり、語感もとぎすまされ、かんなやのみの使い方にも長じた世代も加わってきたことなどあって、状況は、明らかに違ってきたようだ。先ずは慶賀すべき前進といえるのじゃないか。

——みなそういうね。それに一昔前のように擬古文の出題が減って、斬れば血が出るような現代文や時文のたぐいが増えているようだし。

うんそうだな。英語英文学でも専攻するならともかく、普通の学生にとっては現代文の方が望ましいよな。しかも現代文やら時文なら、英語を書き話す上にも有効だし。

ただクラーク氏などは会話から入れ、という。それも日本語や中国語習得の個人史に基いていうので、むげには抗えない。

——でも会話から入るというのはどう思う。

たしかにヒトとチンパンジーのことばの最大の違いは、チンパンジーの場合はいわゆる視覚言語だけ、という点にある。ワッシューとかニナとか、日本では京大の愛ちゃんとか、天才的なメスチンパンジーについての実験の成功例がいくつもあるけど、例外なく視覚言語なんだな。サイン・ランゲージ

視話とか異なる形状や色彩の積木状のものを使っての純粹な visual language で、音声をともなう oral-aural なものはお手上げなんだ

な。下くちびるが未発達だし、大脳内部の器質から見てもしゃべることはダメなんだ。

——人間と類人猿とのちがいについて君も絵入りで解説していたね。あれはたしか『国際英語のすすめ』だったっけ。

ヴェルニッケ理解中枢とかプローカ運動中枢とか大脳内部の部位を説明し、いかにヒトの言語活動は、この両者間の不断の interaction から成るかを縷々説明し、それがチンパンジーにはないこと、従ってヒトの言語の習得や訓練に当っては、その両者間の（昨今の用語でいうなら） feedback が欠かせない、と説得力があった。さいきんの神経言語学や第二信号系理論も援用されたりして。

うん、従来の日本の外国語教育が音声を軽んじてきた点、チンパンジー向けの言語教育だとバッサリ斬り捨てたものだった。ぼくもいまのように円熟（？）してはいなかったからね。だって従来は音声面がほとんど問題にされなかつたんだもの。

——というとクラーク説に賛成というわけだ。

必ずしも全面的にではないな。

母語視覚言語に馴れてきたお互いにとって、耳と口からだけで、目を全く通り越した勉強方法というのはどうもムリがある。ぼくは漢字のもつ知識社会的な意義を評価する一人なんだ。かのモンタージュ理論の創始者で世紀の傑作「戦艦ポチョムキン」や「イワン雷帝」などで知られるエイゼンシュタイン監督の表記法としての漢字への高い点数を思い出してね。

そんなこともあって日本人と漢字とを所与の条件の一つと考えると、目を通さない言語習得にはたよりないものが覚えられてならないんだ。ちょっと余談がすぎたけど。

——うん、判らないではないな。でも、漢字といえば中国や韓国の英語学習は意気盛んと聞くけどね。

いや全くね。かの TOEFL の試験の点数が、この 7 年だったかの間に、中国人の伸び率がぐんと高く、韓国がそれに次ぎ、日本が一番低い、と聞いたことがある。

——うん、去年秋の ELEC のシンポジウムで大学英語教育学会の小池生夫（明海大学）教授も

具体的な数字を挙げて説明していられた。

その理由いかんだけど、ぼくはいまや日本の知的エネルギーの消退現象が、中国や韓国と較べて顕著なんだと思う。はっきりいって、日本ではいまや北海道でいうホッチャレ現象が始まったのだと思う。卵を産み落して衰弱しきった鮭鱈のことだ。

いやね、この間、北京外国语大学に招かれて日本語で日本政治についてかなりややこしい話をした。まだ2、3年しか日本語を正規に学んだことのない若い衆だ。でもよく判ってたし、後の質問の内容も措辞もみごとだった。

いやはや感心した。日本の大学生で英語であれ中国語であれドイツ語であれ、そのネイティブが普通なしゃべり口で sophisticated な中味のあることを話されて、あれだけよく理解して適確な質問をその外国語で発せられるだろうかと思ったら、些かうそ寒かった。それに日本のたとえば英学生は、ややもすると内容への関心が薄い。ことばの羅列にしか興味がないというケースも、習う方にも教える方にも際立つ。

——そうだね。これも君の年来の自説だ「ことば」と「こと」と「こころ」の三位一体、という奴。

うん、あれは本居宣長の『うひやまぶみ』に出てくる表現だけど、日本の英学生はとかく狭義のことばにしか興味がなく、イギリスやアメリカのことについてすら、「こと」への関心が薄く、「ことば」一辺倒の傾きがつよい。「こころ」については尚のことだ。教える方も、イギリス政治やアメリカ経済専攻者の方が、英語そのものの運用能力や理解能力も高く、そういう人が大学入試のみならず教養課程からも外せ、といったことをのたまう。これはドエライことだぜ、しかも中国の大学生の勉強のしっくりがまるで違うもの。寄宿舎にも行って生活様式もよく見てきたけど、日本の坊ちゃん娘ちゃんとは意気ごみも真摯さもダンチだものね。

だから事は、入試から外すかどうかというのはむしろ瑣末な問題といえるのじゃないかな、とつくづく思われたものだ。

——さいごだけど君は受験英語の参考書を決し

てバカにしないんだってね。

うん、学校英語、その中にはいわゆる受験英語も含まれる。学校（受験）英語の教材をキチンと音声化さえしていけば、必ず一石二鳥的に、受験や学校の成績にも役立つし、実際に社会英語——実用英語というのは安っぽいんで使いたくない——としても有効でありうる、信じているんだ。

——自分の原体験を通じてかい。

ああ、これはほんの一例だけど小野圭次郎さんの和文英訳の参考書がどれほど役立ったか判らない。ぼくはあの受験英語のかつての神様の本の例文を徹底的に反復音読した。

——君の『英語の話しかた』でいう只管朗読というわけだ。

うん、只管筆写も加えてね。あの本は文法項目別になっていて、小野さんの他の参考書と同じく、微に入り細にわたって懇切な解説がついていた。それをじっくり読んでから、あとは例文を反復音読し朗読すると自然に口を衝いて出てくるようになった。

そうなれば占めたものだ。口を突いて出てきただけでなく、兼好の「筆とれば物書かれ」じゃないけど、英文が筆なりペンをついて出てくるようになった。

その結果、時制、とくに完了形が自在にこなせると思ったときに、あ、これで自分は一応は英語が書いて話せると思った。一応は、だけれどね。ぼくの大脳の中で、ヴェルニッケとブローカ両中枢の間で激しく feedback が行なわれ、両者が融合され、血肉化というか、internalize したというわけだ。

だからぼくは、小野圭のあの受験参考書の恩沢を一生忘れないと思うな。

——いや、よく判った。入試に英語を入れるかどうかというのは、どうやら二義的な重要性というか relevance しかないみたいだな。

うん、喻えていうなら対象療法的にではなく、漢方薬なり煎じ薬なりを用いて体質そのものを徐々おもむろに変えていくより、速効性のある妙策はなさそうだね。

(くにひろ まさお／エディンバラ大学特任客員教授)

## 入試と英語教育——豊かな外国語教育をめざして

田村哲夫

### 序 詞

「私の名は、ウーです。

いろいろお世話になります。どうぞよろしく」と流暢な日本語。

今年も又シンガポール、ラッフルズ・カレッジ(シンガポールーと云われる歴史と伝統に輝く名門高校)からの短期留学生が来校した。

シンガポール高校生を対象にした英国や米国への短期留学制度(ホーム・ステイや観察旅行を含む)は、シンガポールにおいて、英国や米国の援助でかなり長い間続いているものである。

私がこの制度を知ったのは、シンガポールの有力紙「ストレイト・タイムズ」紙上であったか、シンガポール高校生がイギリスで「海水浴」と報じた記事からであった。

記事では、大切なお金と時間を使って、英國に行った高校生が、短い期間を有効に利用せず、遊びほうけるといった非難めいた調子のものであったことを覚えている。

注1 「文化的」交流を考える際重要なのは欧米の文化という言葉には、キャピタルCで始まるCultureと同時にスモールcのcultureつまり社会的規範や言葉に表われないnonverbal behavior, をも注意することを銘じておきたい。

例えば、私達が云う日本文化は、歌舞伎や能、浮世絵、伊万里焼といったものを考える(これはキャピタルCのCulture)が、実はラフカディオ・ハーンが指摘したように欧米人の感覚では日本文化の特徴は、お手玉やおはじき、そして綾取りであると云う。

つまり文化とは、特定のグループの人々が共有している信念と価値観のシステムであり知的に認識さ

21世紀に向けて、国際化が云われている我が国にとり、何よりも重視しなければならないのは、アジアであり、アジアとの交流(人的、物的又文化的<sup>注1</sup>)が決定的に重要となることを考えると、この種の交流を日本こそ率先してやらなければならぬと願っていた矢先の記事であったので大変印象深く記憶しているのである。

今年もシンガポール高校生の日本への交流が日本の経団連の理解と援助によって実現している。

シンガポールという、東南アジア地区の中心勢力となる國の将来リーダー達となるのであらう優秀な高校生が、我が國の文化を理解し、互いの共感を深め、親善を実現するという機会を持つことの重要さと、彼らがこの交流を通して「日本語」を来日前とその後にしっかりと学習してくれることの素晴らしいことは、「若者は未来そのものである」と云う言葉を想いおこさせてくれ、未来への希望の光を投げかけてくれる。

彼(女)らの来日前の日本語学習は、平均すると2~3年といった処である。

れる抽象概念であるが、それは主に行動の中に表われ、行動として帰結するのであると考えられているのである。

そこで異なる文化を理解しようとする時、大切なのは、この(価値観の違いから生ずる)行動を理解することである。

実はこのことは英語学習にも云えることで、言葉に表われない—nonverbal behavior—伝達スタイルを重視しなければ本当の文化理解に基づく英語学習は成り立たないのでないだろうか。

水泳や柔道を通信教育では学べないと同じように、尚のことについては、後述したい。

勿論帰国後も「日本語」に興味を持ち、高校卒業後日本の大学に留学するものも出ている。（東南アジアの一般的な考えでは、留学生は、米国かヨーロッパの大学を選ぶ。日本の大学を留学先に選ぶのは例外的であり、このことだけでも高校生交流の意味がある。特にシンガポールでは「英語」が母国語であることを考えると、このことの意義はまことに大きい。）

處で、来日前の日本語学習が平均的に2-3年である彼（女）等の日本語能力は、びっくりする程高い。

流暢な日本語をあやつって、彼（女）らは短いが充実した日本での高校生生活をおくり、家庭生活を満喫して帰国していく。

その生活の内容は、帰国後の彼（女）らの滞日生活レポート（勿論全部日本語で書かれているが）を見ると良くわかる。

彼（女）らの、英語を母国語とし、中国語（マングリン）そして日本語とその言語能力（Interpersonal Communication Skills）をのばしている状態をみるとまことにうらやましい。

21世紀を荷う、私達の日本人高校生も、これから、一層工夫努力して、言語についての能力を、国際的な共通言語としての地位を固めつつある英語（インターネットの発展はこの傾向を一層強めている）だけにとどまらず、少なくともアジア系の言語を一つでも身につける迄になってもらいたいものだと考えている。

その際、大切なことは、アジアというのは従来歴史的にも関係の深かった東アジア（中国・韓国など）のみでなく、東南アジア更には、ヤンゴン、インドまでも含めた西南アジアも視野に入れて考える必要がある。

## 過度の受験競争の弊害

平成8年7月、第15期中央教育審議会は第一次答申を発表した。続いて、平成9年6月第16期中央教育審議会は第二次答申を公表する。

文部大臣からの諮問「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」に答えてのものである。

諮問には三つの検討事項が示された。

①今後における教育の在り方及び学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方

②一人一人の能力・適性に応じた教育と学校間の接続の改善

③国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方

第一次答申では、①、③の検討事項について、そして第二次答申では、②の事項について答申している。（尚、第二次答申はこの原稿の記述の時期にはまだ「審議のまとめ」公表の段階であるが、6月末公表の答申はほぼこのまとめに沿った内容となると思われる所以答申として扱っていく。）

第一次答申では、第一部「今後における教育の在り方」において、わざわざ「過度の受験競争の緩和」という項目を設け、現在の子ども達の生活に大きな影響を与えていているとして、次のように「受験競争」の弊害を取り上げている。

《子ども達に「ゆとり」を確保し、「生きる力」<sup>注2</sup>をはぐくんでいくためには子ども達がそのような生き方をし得る環境を整えることが必要である。その為には本人の努力、家庭教育の在り方、地域社会の環境整備など課題はいろいろあるが、我々は特に重要な問題として過度の受験競争の緩和があると考えた。}

この問題はいわゆる学（校）歴偏重社会の問題とも関連し、解決策を見出すことの難しい問題である。しかし幾ら「ゆとり」の確保や「生きる力」の重要性を訴えても、そのような生き方を探ることが難しい事情があるならば、正にそれは画に描いた餅と云わざるを得ない。（略）

また高等学校や大学を目指した過度の受験競争は、高等学校以下の学校段階における教育や学習の在り方を、受験の為の知識を詰め込むことに偏らせる傾向を招いている。

こうした教育の在り方は、子ども達に「生きる力」をはぐくんでいく上で、大きな問題と云わなければならない。》

答申文からの引用が長くなつたが、中教審は、21世紀という先行き不透明な、困難な時代を生き抜く力として考えた「生きる力」を、21世紀の主役として活躍する現高等学校、中学校、小学校の

生徒たちにとっての最も必要且つ重要なものとして指摘し、その育成の為の緊急、重要な課題の一つとして高等学校、大学の過度の受験競争の弊害の解消を考えたのである。

そして第二次答申においては、「一人一人の能力・適性に応じた教育と学校間の接続の改善」についての答申として

《一人一人の能力・適性に応じた教育の実践を図るために、入試制度の改善、学校制度の複線化・柔軟化・弾力化、子どもや保護者の選択範囲の拡大が重要という見地から、大学、高校入試の改善、中高一貫教育、教育上の例外措置についての改善提言》を行なった。

特に二次答申では、一次答申の打ち出した学校5日制を含め、今回の提言を内容とする教育改革の成否が、現行まだ行なわれている知識偏重の入試が変えられるかどうかにかかっているとの考え方から、多くの言葉を費して入試改善を求めている。

その内容は一言で云えば、「丁寧な選抜」である。

大学入試改善については、①選抜方法の多様化、評価尺度の多元化、②初等中等教育の改善の方向を尊重した入学者選抜の改善、③影響力のある特定の大学における率先した改善、④入学者選抜の改善の為の様々な条件整備や関連施設の推進（アドミッション・オフィス等）、⑤高等教育全体を柔らかなシステムへ（転編入、単位互換等）の5つの基本方針を示し、〈一点刻みで合否が決まる

注2 zest for living (IKIRUCHIKARA) and room to grow (YUTORI) は第一答申の中核概念として考えられている。

〈Thinking in this way, it was clear to us that what our children will need in future, regardless of the way in which society changes, are the qualities and the ability to identify problem areas for themselves, to learn, think, make judgments and act independently and to be more adept at problem-solving.

We also felt that they need to be imbued with a rich sense of humanity in the sense that while exercising self-control, they must be able to cooperate with others, have consideration for their needs

のような筆記試験偏重を見直し、面接や調査書、推薦文などをもっと活用し、年間を通じて入学者選抜にあたるアドミッション・オフィスの整備や秋季入学の拡大、大学入試センター試験についての複数年利用・段階的評価などの彈力的利用〉等が提示された。

高校入試改善については①中学校、高等学校間のハードルをより低くする、②選抜方法の多様化、評価尺度の多元化、③中学校以下の教育の改善の方向を尊重した入学者選抜の改善、④普通科における取組が重要、⑤入学者選抜改善のための様々な条件整備や関連施策の推進、⑥高等学校教育全体を柔らかなシステムへ、といった6つの基本方策をたて、その実行を求めている。

特に大学入試については、従来より数多くの改善提言がなされ、実行もされている事もあるが、それ等をまとめれば、今回の提言は次のように整理されよう。

#### I. 引き続き推進すべき事項

①学力試験を偏重する入学者選抜から選抜方法の多様化や評価尺度の多元化への一層の転換、調査書、小論文、面接、実技検査、推薦文の利活用。様々な職業体験や諸活動、特定の分野における優れた能力や学習の成果。

障害ある人に対する一層の配慮。

②初等中等教育の改善の方向を尊重する選抜。高等学校の調査書活用、思考力を問う又は総合問題等の工夫、個別教科の学力試験の改善（理科の

and have a spirit that feels emotion.

It also goes without saying that if they are to lead vigorous lives, a healthy body is an indispensable requirement.

We decided to use the term *zest for living* to describe the qualities and abilities needed to live in a period of turbulent change and felt it is important to encourage the right balance between the separate factors underlying this term.

*Zest for living* applies to the whole person, and it is possible to elaborate on it from a number of different perspectives.

「生きる力」の説明を英文で示してみた。（文部省資料より）

実験、英語のリスニングの導入拡大、英検の活用)

③大学入試センター試験と個別試験の在り方、センター試験の結果をA, B, C, D等概括的な段階別にまとめ利用する。後期日程の募集人員の比率の適正化。

④進路指導の改善と大学に関する情報提供の充実、情報通信ネットワークの活用、体験入学の実施など

⑤大学入学者選抜に関する外部評価。

大学入学者選抜について、各大学において広く学外の意見を取り入れる。(参与会など)

⑥大学、高校間の連携強化、大学入試センターの機能の強化。

⑦高等教育全体を柔らかなシステムへ 単位互換、転編入学拡充、転部、社会人入学等。

## II. 制度改善事項

①入学定員の一部に地域を指定した枠、推薦入学実施

②一般受験者を含めた秋季入学の拡大

③大学による履習科目等指定制の導入

④自己推薦制度や学校外団体からの推薦の活用

⑤芸術関係の大学のように実技検査を重視する大学において、センター試験の結果を複数年度にわたって利用

⑥我が国大学の特性をふまえたアドミッション・オフィスの在り方

⑦入学定員に占める推薦入学者の割合の拡大

⑧センター試験の年度内複数回実施

## III. その他

①大学入試センター試験の出題者に高等学校関係者を加えること。

②ゆったりとした入試日程(4月いっぱい)

③英語を課さない学科試験。

まことに微に入り、細をうがつ提言となっている。

そもそも、中学校であれ、高等学校であれ学校生活のなかで、何か目標をはっきりと設け、その目標を完遂する為に努力することは弊害があるどころか、大変大事なこととして考えられねばならないはずのものである。

まさに、勧奨すべきことであるはずである。

にもかかわらず、「過度である」という理由だけでなく、受験の努力そのものなかに弊害があると指摘されるのは、次のようなことがあるからであろう。

今日「生涯学習」という観点から、教育というものを考えるならば、「学校教育」では、何よりもまず、生涯を通じての学習の基礎をつくるということが、最優先の課題となる。

そうであるなら、教科について云えば、その学習の過程で、「英語嫌い」とか「数学嫌い」を大量に生み出すことのないように考えていくことはまことに大切なこととなろう。

その一方で、従来の受験の為の学習が、この「嫌い」を多量に生み出しているとの指摘がある。(次表A参照)

受験を目前にすると嫌う比率が急に増加しているのがはっきりと見られるのである。

この点については、我が国の教科学習でも、つとに指摘されてきたことがある。

IEA(国際教育到達度評価学会)のテストによれば、我が国、中学、高等学校生の理数系科目の成績は、世界一、二を争う抜群の結果を示して来た。私たちはこれを「認知的側面」と云って、「知っているかどうか」について、又は「計算出来るかどうか」についての結果は明らかに世界一流の水準を示して来たことがわかっている。

ところが、テストと同時に実行される「教科に対する関心・態度調査」(その教科が好きか、又は将来役に立つと考えているか等の設問)に対する反応率は残念乍ら、世界で最低のレベルであることは、あまり知られていないことである。私たちはこれを「情意的側面」と云っているが、例えば数学学習での調査によれば、数学の好嫌度、価値観(必要な科目と考えるか)、又コンピュータとの関連についての質問についての反応は、世界最低のレベルなのである。

数学の「認知的側面」では、世界で最下位を争っているアメリカの生徒たちは、面白いことに「情意的側面」(数学は大切と思うか、将来役に立つ教科か等々)の質問に対する反応は、世界一高いのである。

表A 子どもたちの教科の好き嫌い

## 小学校

学年 教科	好 き な 教 科 (%)					
	1年	2年	3年	4年	5年	6年
国語	12.5	12.5	9.3	12.0	10.7	12.5
社会	—	—	6.2	8.4	9.0	19.7
算数	24.2	19.9	23.8	17.3	19.3	16.6
理科	—	—	28.7	21.1	15.0	14.9
生活	22.3	24.4	—	—	—	—
音楽	31.1	27.5	23.0	24.8	22.6	18.9
図工	39.7	45.7	40.4	47.5	38.0	36.2
家庭	—	—	—	—	25.2	21.1
体育	56.0	60.4	59.7	62.2	53.7	55.5
道徳	13.4	9.4	8.4	6.7	5.7	4.3

## 中学校

学年 教科	好 き な 教 科 (%)		
	1年	2年	3年
国語	12.2	12.1	14.1
社会	24.1	27.5	23.2
数学	18.3	16.1	14.3
理科	13.7	15.7	20.4
音楽	24.9	26.8	30.7
美術	22.9	20.5	17.8
保育	43.2	39.3	43.8
技家	17.4	17.4	18.9
英語	17.6	18.9	10.9
道徳	4.9	5.2	5.1

## 高 校

学年 教科	好 き な 教 科 %	
	1年	2年
国語	21.7	21.7
地歴	21.4	—
公民	8.3	—
社会	—	32.6
数学	25.3	24.7
理科	17.0	17.1
保育	29.7	35.1
芸術	36.9	34.6
英語	24.6	20.4
家庭	8.0	7.1

※教科名をすべて挙げ、その中から好きな教科を三つ選ばせたもの。

## 小学校

学年 教科	嫌 い な 教 科 (%)					
	1年	2年	3年	4年	5年	6年
国語	43.9	48.7	43.3	35.6	35.5	28.8
社会	—	—	38.4	38.6	34.8	29.5
算数	34.8	41.5	29.1	40.1	37.9	42.1
理科	—	—	8.8	10.9	12.9	16.8
生活	16.0	12.9	—	—	—	—
音楽	19.0	19.2	19.4	20.0	20.9	25.2
図工	14.5	12.7	12.1	8.9	8.7	10.1
家庭	—	—	—	—	11.9	13.9
体育	12.1	8.6	7.2	7.8	6.6	8.2
道徳	23.6	27.6	20.3	18.4	18.6	19.6

## 中学校

学年 教科	嫌 い な 教 科 (%)		
	1年	2年	3年
国語	25.4	23.8	17.2
社会	27.5	21.7	21.9
数学	33.0	39.1	46.8
理科	27.0	26.3	20.9
音楽	10.9	10.4	9.1
美術	13.6	14.9	13.3
保育	8.3	9.4	8.0
技家	9.9	10.2	8.6
英語	27.4	28.2	40.6
道徳	13.7	13.4	9.7

## 高 校

学年 教科	嫌 い な 教 科 %	
	1年	2年
国語	31.0	27.2
地歴	13.1	—
公民	12.0	—
社会	—	22.9
数学	38.5	41.0
理科	41.4	36.9
保育	10.2	10.5
芸術	8.8	11.0
英語	28.4	33.5
家庭	10.4	5.4

※教科名をすべて挙げ、その中から嫌いな教科を三つ選ばせたもの。

(資料) 文部省委託研究「理数に関する関心調査報告書」(平成8年3月)

実のところは全く極端な話で、卒直に云ってどっちが良いかは簡単には結論づけられまい。

その国のおかげで来た歴史的、社会的または地政的理由もあるう。

いずれにしろ、この日本の実情はどうもこのま

まで良いとは思えない。

認知的側面と情意的側面のバランスをもどすことを考える時期に来ていると考えなければならない。

前述の受験の為の学習が、目標を設定しての努

力であるにもかかわらず、今日その弊害が説かれているのは、どうもこうした点にあると考えられる。

現在の「受験英語」「受験数学」と云われる受験××は、知識の量を確認するためのテストであって、思考力、総合構想力といった力や創造力、鋭い感性等は計れていない。

受験学習することが、その後の学習生活に有益、かつ必要な内容を身につけ、やる気を増進させる結果をもたらすものでなければならぬ。

教科本来の目的に充分対応した力をつけることが入試につながることにならなければならぬ。

受験の時だけ覚えて、あとは全く役に立たない、後で考えて、いったい何の為にあの勉強をしたのか、ただ単に入試の得点の順番づけの為にだけだったのかと思ってしまうような試験内容はあってはならないのである。

くどくなつたがこの観点から現行の高校、大学入試の在り方は検討されていかなければならないのである。

### 中教審の指摘する高校、大学の英語入試について

高校入試は大学入試に影響されるところが多いのでここでは大学入試について論ずることにする。

21世紀は、高齢化、少子化、情報化、そして国際化という大きな変化が現出して来る。そこで「英語」を含めた「外国語」の重要度は一層ます。

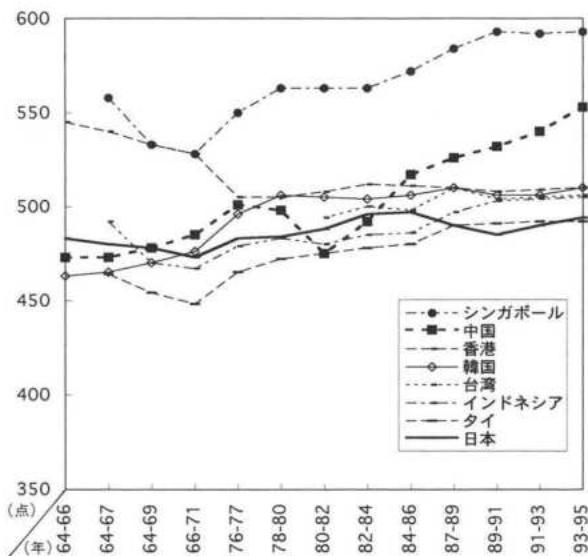
これにつき、臨教審は既にして（昭和61年）「現在の外国語教育、特に英語教育は、長期間の学習にもかかわらず極めて非効率的であり、改善する必要がある。」と指摘して、来たるべき変化の時代に対応したるべき英語教育の改善を求めて來た。

その後、いろいろと改善について議論され、実行されて来ているが、いまだ十分でないことは近年のTOEFLの得点国際比較の結果を見てもはつきり示されている。

1964年から、1995年までに日本人の平均点は11点上昇しているが、その間、中国は77点、韓国も40点上昇し、日本は残念乍ら、世界214受験国中

197位、アジア27か国中24位といった処で全くふるっていない。（参考表B）

表B アジア諸国・地域で低い日本のTOEFL平均点



Educational Testing Service "TOEFL Test and Score Data Summary" より作成

今回、中教審の一次答申では、学校教育のなかで、小学校段階からの外国文化に触れる機会を総合的学習のなかでつくる必要があるとコメントし英語教育が小学校からスタートすることが示されている。

又「コミュニケーションの手段」としての外国語学習、リスニング、スピーチングなどの能力の育成、カリキュラムの改善だけでなく指導方法の改善、教員の指導力の向上、入学者選抜の在り方の改善などを指摘している。

又今回二次答申では、大学、高校の入試改善の提言のなかで、「初等中等教育の改善の方向を尊重した、英語入試として具体的にリスニング試験の導入拡大及び英検を入試に代えて活用すること」を提言している。

更には、所謂「受験英語」の弊害が指摘されるなかで、実際なかなかその改善が計られないなかで、「英語を課さない学科試験」も提言している。

## 英語入試と英語教育

小学校からの英語学習が取組まれる今、学校で行なわれている「英語教育」とその延長線上にある「入試」について、私見を述べてみよう。

まず、英語学習の導入期における我が国と私が経営に加わっている British School in Tokyo の特徴を下の表Cに示してみる。

表C 日英の初等教材の比較分析

言語	日本	英國
カリキュラム		
教科書	New Horizon (東京書籍出版)	◎Ladybird Key Words Scheme • GINN * 資料 1A, 1B, 1C
単語の種類 数 文法	470語(中1年) 新単語頻出教育	250語(小1年～5年) らせん状教育 * 資料 2
教授法	・新たな単語の 多數出現 ・習得単語の繰 り返しは少な い	・習得単語はすべて繰り 返される ・新単語は11回登場する ・教科書の副読本が多い * 資料 3, 4



### ◎Ladybird Key Words Scheme の構成とねらい

#### ・構成

1. 12のレベル、その各レベルが三部門(a, b, c)に分かれている。
2. 36冊の教材は、児童が日常よく使用する語彙に限定されている。
3. aシリーズ：新語を段階的に提示し、それらを用いた文を理解する。  
bシリーズ：aシリーズとkey wordsは同一。単語数はほぼ同じであるが内容の異なる文を読む。文法・単語も同じ範囲で使用され、aの反復練習になる。
- cシリーズ：文法・単語は同じ範囲で、ここでは作文と発音との関係を練習する

#### ・単語数

- 著者のW. Murray氏の理論に基づいて単語数が限定され、わずかに12個から作られている。それを基本的key wordsと読んでいる。
- 調査によれば、このkey wordsは児童の読み書きに必要な25%にあたり100語では、50%, 300語では75%をカバーできる。
- Ladybird Key Words Schemeの方法に従って、入門期にこれらのkey wordsを習得すれば、それ以降の読書力は一段と加速される。

(岸上英幹『入門期の英語教授法』より)

これを見るかぎり、日本での英語学習の導入期には、単語や文法の反復練習が少なく、更には文字のつながりと発音を教える期間が短いなど、教授法の主体が、生徒の方に向いていない傾向がある。その為表音文字の理解が浅く、体得出来にくい。

又、習得しなければならない単語の数が多すぎる。

つまり、生徒の生活体験上の言語としての英語、反復練習の増加の工夫、英語による自己表現（会話および作文）と質問、といった点に、英語学習上さらに注意がはらわれ、充分時間がとられねばならないのである。

こうなると、いろいろ工夫改善されているところではあるが、現今の中高及び大学の英語入試をこうした学習の延長線上に位置づけることは、なかなかにむづかしいことになろう。

私にとって、大学卒業後、外国勤務の為半年間、会社から英会話学院に企業委託生として派遣された際、はじめて、英語学習の為にテープレコーダーが必要なことを知り、渡された教科書が発音記号で書かれていた時のショックは忘れ難い記憶である。

このような馬鹿げた思いを、21世紀を背負うこれからの中高生にはさせたくない。

ここで、私が云いたいのは、「英語」を大学又は高校選抜、つまりスクリーニングの手段としては、使わないということである。

入試というのは本来受験生の持つ優秀な処を認めて、高校なり大学入学の適性（アプティテュード）を見出すセレクション機能を意味するはずで

ある。つまり優秀な人（etu）を見出して入学させようとするか、（成績の）悪い人（etu）を見つけて落とそうとするか。結果は同じでも態度は正反対である。当然このことは入試問題に又入試方法に表われて来る。つまり素直で比較的解答容易な問題が出される外国の大学入試に対し、我が国では多くは資格のないものを排除するため奇妙な難問を出すというように。

一発勝負でない、年複数回実施される英検の結果の良い点を入試に活用して良いのではないか。

又すくなくも、大学入試では基本的に論文によるテスト（英文）も考えられて良いのではないか。

大学入学後の生活を考えるなら、論文形式の試験は、大学の学習生活とのつながりということで、受験生はたとえ難問でも納得するのではないか。

記憶力、勤勉性そして論理力の測定に力を発した従来の「受験英語」入試に代え、外国語学習の適性検査（①音の記号化及び記憶能力、②文化の理解能力、③機械的記憶能力、④帰納的学習能力の4つの要素を母国語で検査し総合的に判定する。例えば *Modern Language Aptitude Test* 参照）を活用するか、それに加えて、中学、高校の語学学習を評価するといった工夫は考えられないで

であろうか。

そうであれば、現行の「受験英語」が必須のようない形になっている入試が、英語を学科試験に課さない入試もある姿に変わるのでないか。

## むすび

英語を第一外国語とし、更にはアジア系の言語を最低一つは身につけているといった言語生活が望まれる21世紀に活躍する現在の高校、中学、そして小学校以下の生徒達を緊急に理想的な外国語学習の環境においてあげたい。

この気持から、あえてこの一文を記した。

ここで、国家創業30年、東南アジアの中心国の一いつとなつたシンガポールの指導者リー・クアンユー氏が、全国民に英語と中国語（マンダリン）学習を求め、学校で実行したことを想い出す。21世紀を考えての、中国語学習の結果、今や40代以下のシンガポーリアンは全員英語及び中国語（マンダリン）を使用出来ている。

我が国における、英語学習——夏目漱石以来の——の改革、革新と豊かな外国語学習の実現を願ってやまない。

（たむら てつお／（学）渋谷教育学園理事長）

(p. 24より続く)

けることにあまり重点を置いていないということへの批判が多いように思うのですが。“実用英語”とは英語で挨拶できることなどを含めた会話力だと単純に考えている人も多いとは思います。もちろん、本当の“実用英語”とはそんなレベルのものではなく、リーディング、ライティング力の占める部分は依然として大きいわけで、文部省もその辺を考慮したカリキュラムを組んできているわけです。ところが、個々の大学の先生方はやはりリーディング力第一と考えているとすると、入試中心に指導している高校の教師たちの中には、聞いたり話したりは必要ないと切り捨ててしまう人が依然として減らないことになる。本当に現代の日本人にとって必要な英語力とは何なのか、大学入試で測るべき高校生の英語の基礎力とは何なの

か、まだまだ難しい問題がありますね。

金谷 たしかに難しい問題です。でも、私は先ほど片山先生が言われたように、リーディングの英語、スピーキングの英語などと英語の中身を分類してその中でどれが基礎力かというように考えない方がよいと思います。大谷先生が今おっしゃったように、単なるリーディング回帰ではダメで、オーラルの力も必要なのですが、実はこれらの力はみな、相互に関係しているものだと思います。あまり強調されませんが、オーラルの力を高めるためにリーディング、ライティングする、また、リーディング、ライティングの力を高めることを視野に入れたオーラル・コミュニケーションの指導などが今後、もっともっと検討されなければいけないのでないかと思います。

（1997年5月31日 文責編集部）

## 入試と英語教育——学校英語の視点から

田辺洋二

中央教育審議会の答申が待たれる現在だが、朝日新聞（1997.5.21）の朝刊は、第1面に「大学入試から英語除外も」という見出しを掲げた。「選抜方法の多様化に向けて、定員の一部を対象に英語を入試科目からはずすことも選択肢として促す提言を盛り込む方針を固めた」とある。「実社会では役に立たない受験英語が英語嫌いを生んでいる」という批判にこたえると同時に、大学入試には英語を、という「常識」に風穴を開けることをねらっているという。

日本社会での英語は、明治の頃から、その目的が教養にあるべきか実践にあるべきかで議論され続けてきた。その状況下で、大学入試はその論議の上に安住してきた。実質的にどちらでもよかつたからであろう。しかし、社会環境は時代と共に決定的に変わった。リクルートの調査（朝日新聞、1995.12.30）は「大学・短大は、2009年には定員割れ」になり「全入時代が到来する」と予測した。確かに、入試から英語が消えても不思議ではない要素が増えている。NHKはETV特集「ゆれる英語教育」（1997.2.29）でその実状を伝えた。

もちろん大学もカリキュラム改革を進めているし、中高も時代の変化に合わせて授業内容にも指導法にも改良を加えている。それでも社会の批判は強く、英語教育は変わっていないと厳しい。やはり入試に英語が課せられることがいちばん問題なのだろうか。

中高の教師は学校英語で何を教えているか

8年前の平成元年3月に現行の文部省学習指導要領が施行されたが、ここでは「コミュニケーション」

という用語がキーワードとなった。そして外国語（英語）には「オーラル・コミュニケーション」が、前学習指導要領の一部を差し替える格好で加わった。実践的な目標をより強く前面に押し出したと言えよう。

実践的な側面は、学習指導要領の基本語数でも示された。現行では、中学と高校で2,400～2,900語までの語数の履修を指導する。昭和52（'77）年の改訂では2,300～2,950語でほぼ同数。実は、39年前の昭和33（'58）年版には4,700～4,900語もあった。しかし昭和44（'69）年の改訂では、3,300～4,700語まで削った。だから、昭和52（'77）年までの2度の改訂を通して、ほぼ二千語減らしていることになる。これは、明らかに、社会のニーズに不可欠な、英語の庶民化を睨んだ改訂であった。これが現在の中高の英語教育の基本と言える。

コミュニケーションと国際理解は英語の庶民化に不可欠の要素である。例えば、高等学校学習指導要領に示される通り、国際学科や英語科が履修する「英語」（第19節）は、検定教科書はないものの、「総合英語」「英語理解」「英語表現」「外国事情」「英語一般」「時事英語」「LL演習」を置く英語の専科だ。前学習指導要領と比較すると、ここでも英語の庶民化とコミュニケーション推進を促す色合いは強い。「英語表現」の内容は「朗読」から「ディスカッション」「ディベート」「レーション」に変わった。「外国事情」の内容には「社会生活」と「科学」が加わり、「英語一般」の内容には「英文ワープロ」が加わった。そして「時事英語」は新科目だ。すべて、単なる知識や概念教育ではなく、国際人育成を目標に、実

践中心に改訂したように思えてならない。

しかし、その一方で、この教科を教える教員自身に概念教育の影がうつる。東京都立国際高校の溝口悦子教諭の研究結果<sup>(1)</sup>によると、「国際理解」という言葉からくる連想について尋ねたところ、全183通（未記入も含む）のうち、世界平和とか人間理解など「知識にちなむ」答えが36%を占め、人権の尊重、偏見・差別の排除、異文化の受容など「態度にちなむ」答えがほぼ30%を占めたという。しかし「自分の考え方などの自己表現能力の育成・コミュニケーション能力の育成」など「技能にちなむ」答えは7%にとどまった。溝口教諭は「国際理解教育の立ち遅れを解消しようと模索する英語教員の前向きな姿勢の一面が示された」と結論づけたが、同時に、教員の意識下には、国際理解という言葉には、未だに実践より知識的な概念形成の先んじることが伺い知れる。

日本の中学校・高校の学校教育では、制度的にも指導上でも、すでに実践的な英語教育が行われている。だが、教師の教育理念は、高校も大学も、未だに意識の振り子が知識・教養の領域に入り込んだままのようだ。これが、現在の学校英語の現状と言えないであろうか。

### 大学は大学入試で何をテストしているか

大学入試も当然、できるだけ学習指導要領の範囲内で、高校で学習したことをテストしようとしている。英文の問題内容を見ても<sup>(2)</sup>評論文や記述文の形で、生活環境、社会事情、経済問題、国際関係、文化、教育と、その題材は豊富である。しかし、残念なことに、それらはあくまで概念的知識につながる話題であって、コミュニケーション能力への直接のつながりはあまりない。形式的には対話文など口語形式をとるが、内容的には口頭英語に特有のものではないし、発音問題も語を発音させるわけではない。しかし、幸か不幸か、論理や知識中心の学習をすすめる点では、受験を通して、大学と高校の考え方は一致している。

入試で困ることは、英語の問題の質も量もいわゆる普通の高校のレベルをはるかに越えていることである。昔のように、文法そのものの出題はな

くなったが、長文読解問題には1,000語を越える論文調の文を読ませたり、高校程度以上の語句を注も付けずに出題したりする。英文も研究者向けの専門書やジャーナルから取り出したようなものがある。昭和58（'83）年の「淀縄リスト」では27種類・53冊の全教科書の語彙を統計にとり8,147語を得たが、出題する方の大学人の意識は、当時とあまり変化していないのではないか。聞き取り問題も高度だ。これでは、受験のために指導要領を越えるカリキュラムを組んだり、塾での特別な学習が絶対に必要になる。

結局、文部省学習指導要領を下敷きに高校教育を行おうとすればするほど、大学が期待するテストの内容から離れていく。高校では、できれば大学入試も指導要領を下敷きにしてほしいと願っているはずである。しかし、大学の多くは考え方方が違う。自分達の大学・学部に入学するには、出題される問題を理解するくらいの学力を持った生徒に入って来てほしいと考えている。中学・高校の英語教育観と大学の期待観には、きわめて大きな落差が生じている。これは日本の教育にとって、きわめて不幸なことだ。

「コミュニケーション能力など全く必要ない」というのが多くの大学の本音ではなかろうか。「そんなものは欧米に行けばできるようになる」という発言をよく耳にする。もしそうなら、大学入試は現実の高校教育の英語をテストしているとはまったく言えない。入試から英語排除を奨めるG.クラーク多摩大学長は「アメリカの高校では、役に立たないラテン語の学習を止めた」とテレビ（1997.5.25. NHKニュース18:00）で述べたが、受験の英語を死語であるラテン語に見立てるほどに、常軌を逸している。

『日本の英学100年（大正編）』で「受験英語」について荒牧鉄雄氏は「受験英語はとかく批判の対象になりがちであったとはいいうものの、もしも弊害があるとするならば、それは受験英語そのものに内在する欠陥からくるのではなく、罪はむしろそれを扱う人の側にあるといってよい」<sup>(3)</sup>と喝破した。この発言はまさに現代にそのまま当てはまる。しかも、英語が現在のように庶民化する以前の発言である。いわゆるエリートと目された

人々が進学した大学の時代でこうだった。いわんや、現代のように大学進学率が30%を越える（男子はほぼ40%）時代<sup>(4)</sup>では、大学の昔ながらの一方的な押しつけ理念だけでは困る。中高大の一貫した世界に通用する外国語教育ができないからである。

### 中高生のニーズと学生・社会人のニーズ

英語教育を評価する際、「役に立っているかどうか」がよく論議的になる。入試が不要だと思う人々は役に立っていないどころか、有害だとまで言う。逆に、入試は存続すべきだと考える人々は、入試に社会的価値を見出している。

英語に関する中高生のニーズといえば、それは受験に役立つ英語を学習することである。とりもなおさず、受験に社会的価値を見出しているからだ。生徒ばかりではなく親や先生達にとっても、受験英語は日本社会に生きる限り、絶対的なニーズであり、将来の国際化の社会に生きるために必要だと考えている。ところが、困ったことに、このニーズは大学に合格した瞬間から不要になってしまふ。受験を終了するからだ。

当然、社会人の英語に関するニーズは、生徒が学生になった途端に生まれる。社会にてて役に立つ英語、すなわち、コミュニケーションの手段となる英語である。実は、これこそ学習指導要領に述べる英語の内容そのものなのである。中教審の中間答申には主要な3本柱の1本として、「国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方」を掲げるが、受験後のすべての若者は、まさにこの種の英語を求めている。

日本の英語教育は、機構的に、なんとも非能率的だ。生徒のニーズと学生・社会人のニーズが大学の要求する英語の「学力」によって二分されてしまっている。しかも、その大学が生徒の学力の無さを嘆き、教育の不毛を訴えている。入試の廃止を唱導する人々が強調するのは、この入試の不毛性にある。日本の青少年の教育の一貫性を壊すような英語教育なら止めてしまえ、というわけであろう。しかし、本当にそれでいいのであろうか。

問題は、入試を廃止さえすれば、生徒・学生・

社会人のニーズが、有効に一本化するのか、ということである。このままでは、一本化するどころか、ますます二極化を起こし、さまざまな社会問題を引き起こし兼ねない。入試という「常識」に風穴を開けるのもいいが、その前に、今の制度を活用して、中高大の教育内容を一本化する方法を求めるべきであろう。入試がうまく機能しないからといって、いきなり廃止するのは論理の飛躍だ。まるで、カタカナ英語がいけないから、片仮名を止めろ、と言うのと同じだ。廃止をする前に、少なくとも、やってみなくてはならないことがある。それは、大学が中高生に実践的な英語の学習を促し、コミュニケーションの手段となる英語のテストを課すことである。そのような入試を行うこともなく、ただ廃止を唱えるのは早計だと思う。

文部省も大学も、現在すでに理想的な内容を持つ中高の学習指導要領で、大学教育まで、有効に結びつけることになぜ意を尽くさないのであろう。生殺与奪の権を握る大学の体質なのか、それとも事なかれ主義なのか。大学の入試問題と高校の教育を適正な線で結びつけることが、現在の最大の課題なのだと思う。

### 入試の改革と英語のカリキュラム

中教審の第一次答申（1996.7.19）では、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」とし、外国語教育に関しては、その第3部に「外国语教育の改善」を軸に次の3点を掲げた。

- (1)コミュニケーションの手段としての外国语の能力の育成をさらに重視する方向で改善。
- (2)大学・高等学校の入学者選抜の在り方を視野に入れる。
- (3)リスニング試験の導入などいろいろな工夫・改善とその能力を適切に評価するよう、選抜方法のいっそうの改善を図っていく必要がある。

上記の如く、生徒・学生・社会人のニーズを満足させるべく中高と大学の英語教育を一本化させるためには、学習指導要領に記された骨子を尊重した内容で、大学入試を行うのがもっともよい。その英語は、内容的にTOEFL、TOEICの英語や英検の英語に近くなるはずである。いわゆる

「第二言語（a second language）としての英語」で、コミュニケーションの手段になる英語と言つていいだろう。日本の環境では、「外国語（a foreign language）としての英語」の学習だと言うが、英語が世界語となりつつある今、英語は実践の道具となるように、第二言語として学習する方が有効だと思う。

このように言えば、大学からはかならず猛反対を食うだろう。日本人にはそんな英語は不適当だし、そんな生徒は大学の学問には不要なのだと。いや、そう思うならば、そう思っても一向に構わない。考えは人それぞれだ。ただ、教養を重んじる外国語としての英語学習と同時に、第二言語としての英語の学習もしなくては、社会で役に立たない。文学や歴史を英語の原書で時間をかけて読むことも必要であるなら、それを実践的に活用することも絶対に必要だ。要は、現代では両方が必要なのであり、庶民には実践性が先だ。

カリキュラムの観点から言えば、中学・高校では、現在の学習指導要領に基づいた一般英語（English for general purposes）を、十分に耳に馴染ませながら学習させたい。そして、大学は入学試験で、その高校での学習の成果をテストし、評価すべきだ。そのレベルは、例えば、次のようなものであろう。

「文部省指導要領（高等学校）に従い、入試の記述問題の範囲として3,000語程度の語彙を指定し、読解の知識を問うこと。併せて、2,000語ほどの語数を上限に、基本的なリスニングを必修として含める。リスニングはセンター試験として年に数回の機会を与えたる、英検のような外部テストを指定して認定することも考えられる」

この程度のテストであれば、別に高校生活に受験英語の負担は掛けずに済むはずである。

大学での教育は、中高でのコミュニケーションの手段としての英語を基礎に、専門に関わる目的別の英語（English for specific purposes）を、十分な語彙と背景の知識に立って、できるだけ多量に読ませ、英語に親しませることである。この学習過程が整えば、日本人の英語はどこででも通用するレベルになる。TOEFLなら550点はすぐ

だ。

### おわりに：小中高大の連携とリスニング

上に述べてきた中高大の連携を促すキーワードは、中教審の第一次答申にも出た「リスニング」である。その理由は、リスニングはもっとも基本的な技能で、たとえ文法が分からなくても、文字が読めなくても、英語の理解に結びつける言語活動ができるからである<sup>(5)</sup>。初步の段階から学習に広く活用できる。この技能は、大学に入る前に、全員が身につけなくてはいけない技能なのである。この技能を全員が体得している日本の大学を想像してみていただきたい。教育界に今と全く異なる世界が広がる。この時こそ、英語の学習を小学校におろす最適のチャンスなのだと思う。

日本の社会では、大学入試は英語教育に必要だと思うが、今のままの状態では英語嫌いを作るばかりである。その意味では、入試廃止論者と同じ意見だ。しかし、入試は日本社会の仕組みの一つである。リスニングを足がかりに、この仕組みを有効に英語に活用し、庶民の英語の力を世界に通用するようにしたいものである。

- (1)溝口悦子（1997）「国際理解に留意した高等学校英語科『外国事情』の授業展開に関する研究（平成8年度科研費研究）」、第13回全国英語科高等学校校長会総会（1997.5.23）資料。
- (2)「'97全国大学入試問題正解（英語）」私立大学編、旺文社。
- (3)研究社（1968）『日本の英学100年（大正編）』p.337。
- (4)朝日新聞（1995）『ジャパン・アルマナック』、1996年、p.240。
- (5)田辺洋二（1997）「国際化時代の英語教育とリスニング」『私学時代』1997.1、学園書房。

（たなべ ようじ／早稲田大学）

## 変わりゆく入試英語と高校での対応

片山七三雄(東京理科大学)

大谷道子(茨城県立水戸第二高等学校)

金谷憲(東京学芸大学)

### 入試の英語は変わったか

金谷 本日は、大学入試の英語を中心に、英語教育について自由な話し合いを考えております。英語教育がゆがめられている諸悪の根源は入試にありという意見はかなり多く、英語教育がうまくいかない最大の原因は旧態依然たる入試にありと言われています。まず、入試というと枕詞のように「旧態依然」と言われますが、本当に変わっていないのか、果たして現状はどうなのか。その点で高校側としてはどう見ているかから始めたいと思います。

大谷 私の学校は生徒のほとんどが進学で、たしかに入試は大きな関心事です。平成8年度は新学習指導要領が完全実施されました。したがって今年の入試は新課程になって育った生徒が受験することになり、かなりの変化があると予想され、期待と同時に正直なところどう指導したらよいのか不安でもありました。

まず、大学入試センター試験の問題ですが、これは明らかにコミュニケーション重視の方向に変わってきたと思います。例えば、長文問題の1つが会話文になったり、図表が多く用いられたり、「談話の標識 (discourse markers)」を問う空所補充問題が入ったりしましたし、語彙・文法的にも大分易しくなりました。しかし、生徒には時間が間に合わないほど量が多くなるからと量的な準備もさせましたが、この点に関しては予想していたほどでもなかったようです。全体的に昨年より易しくなり、平均点も上がりました。

私立、国公立の個別問題についての全般的な印象としては、やはり問題数が増えているところが

多いですね。内容、題材の面でもいわゆる教養主義的な英語はますます減り、幅広い題材が選ばれています。また、これまで非常に難しい英文和訳的問題を出していた大学でも、対話を素材にした問題を出す傾向が見られるようです。長文化の傾向としては、昨年が著しかったようですが、今年の場合も500語から700語程度で、読みのスピードが問われるものが増えていると思います。自由英作文的なものもかなり多くなり、ヒアリングの出題もセンター試験ではまだですが、いくつかの私立大学あるいは国公立大学の2次試験の中に出題されはじめていますから、リスニングを含むコミュニケーションタイプな英語に対する生徒の意識も少しづつ変わりつつあります。しかし、相変わらず英文和訳と和文英訳、しかも難しい問題だけを出す大学もあってまだまだ十分ではないのですが、全体的には易しくなってきていますし、具体的あるいは日常的な「英語力」そのものを問う問題が増えていることは事実だと思います。

金谷 高校で現実的に対応している立場からのご意見でしたが、全般的あるいは長期的な視点から見て入試の英語は旧態依然なのかどうか、いかがでしょうか。

### コンピュータが入試を変えた

片山 まず「旧態」というのが何時のことかという問題がありますが、少なくとも共通一次試験の開始(1979年)を境に明らかに大きな変化をしています。解答方法にマークシートが導入され、記号化され、採点がコンピュータができるのでその分設問を多くできるようになり、それに伴って



片山七三雄氏

出題解答形式が大きく変化したわけです。それまでは基本的に短い英文をしっかり読ませて日本語に訳させる形式が主でした。その後も和訳の問題はありますが、訳を選ばせることで読む分量が非常に多くなっています。

もう一つのポイントは、先ほど指摘のありましたコミュニケーション能力ということで、会話文が増えたのも共通一次以降といえます。つまりコンピュータで採点が可能になり、出題方法が多様になり、じっくり読ませるより選択肢形式で情報・判断の速い処理が問われるようになりました。その評価はともかくとして、共通一次を境に旧態依然でなくなっていることは確かです。

内容・題材については、長文の場合いわゆる国際化ということで、教養主義つまり文学作品を読めればよいという問題は5分の1くらいに減り、5分の4はエッセイ・評論になっています。小説と評論では文章構成そして読み方も実は異なるわけで、英語の小説を和訳する方法では対応できない。スピードと内容の面で大きく変わっているので、それこそ旧態依然の受験指導ではとうてい対応できることは確かです。私に言わせれば、入試の悪影響などというのはおかしいのであって、むしろ適切な指導が行われていないことの方が大きな問題ではないでしょうか。

大谷 内容面での変化はたしかに大きいですね。読書論、女性論、文化論、環境問題、自然科学的読み物と本当に多様化していると思います。ただし、これは入試問題だけでなく高校の教科書の内容も以前とは大分変わってきているんですね。

金谷 各大学の入試問題というのはそれぞれその大学の教師が作るわけですが、大学教官の募集を見ていますと募集する人の専攻分野が非常に多様化しています。昔ですと英語学、イギリス文学、アメリカ文学と大体決まっていましたが、最近で

は英語教育、コミュニケーション論などいろいろな人を受け入れるようになってきたようです。そういう先生が入試委員になれば当然多様な問題も出てくるということで、大学教官が多様化してきたことも入試問題の多様化の原因でもあるのでしょうか。

大谷 同じ大学でも学部によって傾向が全く違うこともあります。先ほどお話ししましたように、文部省が進める、あるいは社会の人たちの要望でもあるコミュニケーション能力を問う入試問題が増えていることは確かなのですが、他方旧態依然の問題を出す大学あるいは学部もまだ少なからずあります。多様化は必ずしも悪いことではないのですが、生徒は一つの大学あるいは学部だけを受けるわけではないので大変です。

金谷 入試問題についての認識として、私も変わっていると思います。15年間隔くらいで見ると、特に国公立はものすごく変わっている。よくぞこんなに変えたものだ、少し考え過ぎではというのもあり、旧態依然と言われないようにというプレッシャーを大いに意識しているようです(笑)。みなさんのおしゃったように長文化、自由作文、それに「訳せ」という言葉を避けようとしている。国公立が変わった原因としては、共通一次という物理的環境の問題、自分の大学では独特なものをやってみようということでしょう。最近は私立でもセンター試験を利用する大学が増えてきていますが良いことだと思います。センター試験がベストとは言えないかもしれません、多くの人が長期間かけて作るわけで、短期間に数人で作る各大学の体制とは違います。試験のことを問題にする場合、こういう物理的環境は非常に大切ですね。

高校での対応としては基礎を作ることが重要で、多様化といっても要するに英語の問題は英語の問題には違いはなく、英語力があればできないはずはない。表面的な傾向にあまり振り回される必要はないというのが私の考え方ですが、現実的にどうでしょうか。

#### 高校での入試対策は

大谷 入試の英語、いわゆる“受験英語”と学

校英語、あるいは“実用英語”(=本物の英語)などといろいろ言われていますが、私もそれぞれそんなに大きく異なるものではないと考えていますし、生徒にもうう指導しています。基本的な英語力をつけることでは変わりなく、それができていれば最近の入試、特にセンター試験などには十分対応できるし、さらには“使える英語”にもつなげることができますと思っています。ですから、まず生徒に対しては早めに英語学習の目的——何のために英語を勉強するのか——について考えさせます。決して入試のためだけではなく、異なった国々の人々の歴史、文化、考え方などを理解し、地球上の様々な問題についての意識を高め、そうすることによって今度は自分たち自身を見直すこと——自己認識、自己実現——にも役立てるという教育一般の高い目標の中での英語教育のあり方を話します。それをふまえた上で英語の基本ということになりますが、最終的に英語が“使える”ようになるという意識づけ、入試にももちろん対応できるが、その先の将来のこととも織り込み、意欲的に英語に取り組むような指導を心がけています。具体的には特に変わったことをするわけではなく、1、2年は教科書や副教材で基礎力をしっかりと押さえ、2年後半くらいからは、入試への慣れも必要ですので、さまざまな種類の問題集を与えて指導しています。

金谷 先ほど言ったことは逆の見方になりますが、高校では新しい入試の傾向に無関心ではないかという気もします。というのは、高校の先生方と話すと誰でも大学入試が長文化し、自由作文が増えていると言う。それでは長文化にどんな対策をしていますか、まとめたことを書く練習はさせていますかと聞くと、ほとんどの先生はしていないと言う。うちの大学に来る英語専攻以外の一般の学生にも同じことを聞いていますが、やはり高校時代に長文対策、自由作文をやってきた学生は皆無に近い状態です。

大谷 ライティングの教科書にはたいていまとったことを自由に書かせる練習問題がありますね。でも何クラスもの生徒のペーパーを読んで添削してコメントを書くのにはかなりの時間がかかります。私もAETの先生に時々手伝ってもらっ

たりするのですが、せいぜい年間4回ほどで、決して十分ではないと思っています。長文化の傾向については、常に生徒に意識づけをしながら、教科書以外に年に数冊のサイドリーダーや長文問題集を読ませたり、定期試験、実力試験の問題にも1年のうちから多量に読む問題を入れるよう心がけてはいるつもりです。

### 高校での英語指導の実状

金谷 たしかに大谷先生のような非常に熱心な先生がいることは確かで、入試の英語はついて来いとばかり英語教育の先端を走っている。しかし残念ながらそういう先生は一握りで、全体を見ると状況はあまり変わっていない。

片山 そうですね、私の印象、高校現場での経験、それに同僚・友人たちの話でも、新しいことは一切やっていない先生は非常に多い。それから、うちの大学は付属高校がありませんので全国から入学してきます。新入生に聞いてみてもやっぱり新しいことは習っていないんです。例えばパラグラフの概念、それについて習った学生は10人に1人いない。しかもどこで習ったかを聞くと、高校でと答える学生はさらにそのうちの10人に1人いない。これまで1,000人以上に聞いていますが、高校でというのは10人もいない、100人くらいが予備校で習ったという。

大谷 私もきちんと系統的にパラグラフ・リーディングを教えているわけではないので大いに反省しています。しかし、一つのpart全部、あるいはパラグラフごとに全体の概要を把握する習慣はつけさせています。それから、top-downとbottom-upのバランスなどなかなか難しく、多くの高校の先生方は悩みながらも新しい方向への対策を考えていると思うのですが……全く何もしていない方が本当にそんなに多いのでしょうか。

金谷 言いにくいことですが、その通りと言うしかありませんね。それから学校全体としてどういう英語教育をしようという話も普通はあまりない。今年はあなたは英語I、あるいはリーディングね、お願いしますで終わりになる。特に私立など、非常勤の先生が多い場合はなおさらです。



大谷道子氏

すから、同じ生徒に対してあの先生がライティングで多量に書かせてがあるので、自分の授業では文法的なことを確實にして構造を押さえるよう精緻にやっていこうといったメリハリをつけた指導が

できない。

大谷 私の勤務する学校では、だいたい学年ごとに3~4名の教師がすべての教科書、例えば1年ですと英語Iとオーラル・コミュニケーションBを担当します。1つのクラスには科目ごとに2名の教師が出ることになり、たしかにその指導法は必ずしも同じではないのですが、試験は全学年共通ですし、進度とか教えるべき内容についての打ち合わせや話し合いは頻繁にやっている方だと思いますね。

金谷 私は一人の先生が一つのクラスについてなるべくたくさんの中の科目を持った方が良いという考えです。このようにすることで、別の科目を有機的に結びつけることが出来ます。例えば、リーディングで読んだものをオーラル・コミュニケーションに使うとか、ライティングで扱ったものをオーラル・コミュニケーションで発表させるなどです。けれどもそうでないのが大多数です。しかも、例えばオーラルをやる人はずっとオーラル、あの人は得意そうだから、私は嫌だからと。それから、例えば多読をやろうと言うと、みんながそれをやるような錯覚におちいり、それはダメだとなるケースが多いように思います。そうではなく、それぞれ役割分担をする体制が取れるといいと思いますが、他の先生が何をやっているかわからない方が多いですね。現実的には、あなたはこういう指導を取り入れたらと言われても私はそういうやり方は知らないんですけどとなって、話し合ってもしょうがない、どうやったらいいかわからない場合も多い。大学でも同様ですが、このごろ話し合いをもつケースが増えているようです。

### 教師が変わるために

片山 一つの例ですが、私自身がパラグラフ・リーディングに興味を持ったのは大学3年生の時のある先生の授業ですね。論文を学生に渡し、「来週までに読んできて」と言うんですね。次の授業で何をするかというと、内容理解は当然のこととして「この人の意見はどこに問題があるか、この論文の方法論はどこがおかしいか」と聞くんです。それで、読んでくるというのが訳していくというのとは別なことだと気づき、新鮮な驚きでした。その先生に出会わなかったら、他の先生などは訳してこいというのが多かったし、試験も読んで訳せということになり、英文というのは訳せば終わりだと思ってしまったでしょう。おそらく多くの大学が訳読方式なので、その教育しか受けてこなくて高校の英語教師になり、リーディングを教えろといわれれば生徒に訳させることになる。

金谷 大学の教師が変わって大学生が変わり、その人が教師になると教育が変わるということですが、本質的には英語教員の養成と現職者の研修になります。どちらかといえば私は現職者研修の方が重要ではないか。なぜなら学生にとっては将来のこと、何が問題かわからないので指導上の細かい具体的なことを教えようとしても頭に入らないことが多いですから。

それでは教師にとってどういった勉強、研修が大事でしょうか。先生自身どんなことをやってされましたか。

大谷 そうですね、まず教師自身ちゃんとした英語力がないと、生徒に指導するにもうまくいかないと思います。特に文法中心の訳読式でないやり方を試みようすると、自分自身に本物のコミュニケーション能力が必要になります。ALTの導入も結構ですが、日本人教師の海外研修が制度的にもっとできるようになるといいと思いますが、まだまだ一部の幸運な先生方しかその恩恵を受けているようです。

私自身は、海外での長期研修の経験ないので、いつも英語力不足に悩んでおりまして、これまでELECやLIOJ等の研修には何回も参加させてい

ただき、ずいぶん勉強になりました。こういう機会が増え、多くの先生方が参加しやすくなるといいですね。それから、2、3年に1回くらいづつさまざまな英語の資格試験を受験して、自分の実力の足りない部分を再確認したりもしてきました。この場合、合否や点数はあまり問題ではなく、その準備の過程で生徒と同じ立場に立って勉強することが最大の目的なんです。

もう一つ教師にとって必要なのは教授法についての研究だと思うのですが、唯一最高のものが確立しているわけではなく、結局生徒にとって今どういう教え方が良いのか、それをどのように自分の授業の中に生かしていくべきなのか等については教師が自分でそのつど考えるしかないんですね。私は授業を見るのが好きで、研修会等にもできるだけ参加して素晴らしい研究授業を見せていただき、いつも感動して帰ってくるのです。自分の授業に取り入れようとするとなかなかうまくいかないんですが、少しづつでも工夫して自分にとっての“良い授業”をめざすことが大切だと思います。

### 大学入試から英語をはずしたら

金谷 英語を入試からはずせ、英語教育をゆがめているのは入試だといろいろな人が言っています。入試から英語をはずすとどうなるか、高校での英語教育の立場からいかがでしょうか。

大谷 入試に英語がなければみんなが楽しんで英語を勉強するというのは楽観的すぎるように思えます。試験が悪いからなくせというより、まずは良くすることを考えるべきだと思います。今の高校生は幼稚化していると言われていますが、学習面において多くの生徒が受け身なんですよね。入試どころか中間テスト、期末テストがなければ生徒は勉強しませんね。そして定期テストまでの間に別なテストを入れる、毎時間ごとに小テストをする先生もいます。もちろん外的な動機づけだけでなく内的なものが非常に大事だとは思いますが、多くの生徒にとって現実的には入試とかテストは勉強の動機になっているのは確かです。それから、英語をはずすと他の入試科目に集中し、英語は勉強しなくなるでしょうね。また、教師も今

までのように一所懸命に教えなくなるのではないでしょう。入試は英語嫌いを作るとおっしゃる方もいますが、楽しいというのは何か、マンガを読む、ゲームに熱中する、テレビのお笑い番組を見ることだけが楽しいことではないと思うんです。もちろん“楽しく”学ばせる工夫は大切ですが、基本的に外国語教育は努力と時間、訓練を必要とするわけで、苦しみを乗り越えた後の成就感の中に“本当の楽しさ”を発見させたいですね。

金谷 たしかに自分の道具となるようなものを身につけることは楽ではないし、自分の目標も簡単にはわからないことが多い。後になって、当時は嫌でしょうがなかったけれど、よくぞ小テストを毎日やってくれたなあ、あれで自分の基礎力がついたと喜ぶ人もいるわけです。

片山 私は入試に英語があってもなくても教え方は変わらないという意見です。英語の基礎がしっかりできていれば入試に対応できると思うからです。スポーツに例えていえば、基礎体力のある人間はどんなこともできる。基礎がないから小手先のテクニックに走り、こんな問題が出そうだそこでだけ一所懸命にやる。内的動機づけということが出ましたが、もともと中学で英語をはじめるときはみんなが英語が好きだというのに、大学生ではベクトルが嫌いに向いています。英語教育の目的、学生の英語を勉強する目的が不明確で、学生は目的がないから落ちこぼれる。今、大学で再履修のコース、入学の時に英語が弱く、しかも1年生で単位が取れなかった学生に英語を教えていますが、目的は自分で探すものだということからはじめています。入試から英語がなくなれば、自分で目的を設定することになり、それぞれの目標達成のために教師が教えてあげる。そういう自由な教え方ができるので、むしろ入試から英語がなくなった方が私は好きですね。

金谷 たしかにそういうことはわかりますね。目的ということでは、どうせ将来英語を使わないんだという中学生に国際化だといっても説得力がないという先生がいます。ただしそれは逆の面もあるわけで、何かができるようになると自分で可能性を考えることができるようになる。英語が結構できるようになったので商社で働いてみようか



金谷 憲氏

とか。ですから中学、高校の教育で目的をかっきり決めなくてもいいんではないかとも思います。

入試の代わり、英検とか他のテストで代替するという考えはどうなんでしょうか。やはり英検対策とかになるんでしょうね。

大谷 そうなると思いますし、英検がベストかどうかは私にはわかりませんが、現状の入試よりは使える英語に近い力がつけられるかなとは思います。

金谷 先ほど入試センター試験のことを言いましたが、英検にしても、少なくとも個々の大学で少数の先生が短期間で作る問題とは違うわけです。TOEFL にしても相当数の専属の人たちがあたり、その中から取捨選択して問題が作られる。それに優る問題を作るのは簡単ではないので代わってもいいと私なんかは思いますけど。

大谷 生徒は一つの大学だけを受験するわけではないので、A 大学は TOEFL、B 大学は英検だとなると大変で、しかも旧態依然ですか、そういう入試もなくならないとするともっときついですね。でも、資格試験は共通してリスニングがあり、それ以外の問題もコミュニケーションタイプな英語力を問うものですから、高校の英語教育はもっと変わると思います。私の学校では L.L. 教室を自学自習用に開放しているのですが、英検を受けようとか、国立 2 次や私立のリスニング対策でかなり多くの学生が今でも利用していますから、まずはセンター試験にリスニングを入れてほしいと思いますね。

### 求められる英語力・英語教育とは何か

片山 ただ、すべての大学の入試に一律にリスニングを入れるべきという考えはどうでしょうか。うちの場合理科系の大学ですが、専門の先生方は

英語の文献が読める、というより何か読もうとすれば英語です。学生にしても、何をさておいても英語の文献が読めなければ何もできないという状況です。学生に「あなたにとって役立つ英語は何ですか」という質問を毎年やっていますが、会話より読みの方がうちの学校では多い。自分にとっての実用英語は文献を読む力で、それをやってほしいという学生が非常に多い。大学のニーズというのはいろいろあってよく、うちの場合では読むことで、それを入試で試すのも言ってみれば当然のことです。ですから、一様にすべての大学・学部の入試にリスニングを入れるべきと言う意見には反対したい。

金谷 入試センター試験の場合は、高校の英語として基本的にこのくらい押さえておいてほしいということで、公平を保てるかという問題以外にヒアリング導入にそう強い反対意見はないと思います。大学教育の英語で何が必要かと言えば、専門書を読む力だというのは同感です。私の大学では、今年から夜間の大学院で現職教員を対象とした「多言語・多文化」というコースが始まりました。そのコースを担当することになって、英語の先生だけなら英語の文献を探ってきてみんなで読み、ディスカッションするわけですが、他教科の先生もいるのでそうはいかなくなり、はたと困った。多言語・多文化に関する英語の文献はすぐに見つかるのに、日本語の資料は極めて少ないということに直面し、お恥ずかしい話ですが、英語のものすごい重要性に今更ながら気づきました。大学生の場合、あるいは社会のニーズも同様ですが、英語で挨拶ができることではないんじゃないかと思います。

大谷 “実用英語”とは何かという議論になりますが、たしかに専門的な学問をする大学生にリーディング力が一番大切であるということはよくわかります。でも、いわゆる社会のニーズもそれだけなのでしょうか。一般に「入試の英語は役立たない。入試向けの学校英語も役立たない。だから英語を入試からなくしてしまえ」という考えに同調する人たちの考えの中には、やはり入試英語、あるいは学校英語が、聞いたり話したりの力をつ(p. 14へ続く)

# 高校入試ヒアリングテスト

山本新治

## 1. はじめに

中学校や高校での英語の「聞くこと」の目標は、「まとまりのある文章の概要や要点を聞き取る」「自然の口調の英語を聞き取る」という表現につきる。前者は中学校3年生の目標であり、後者は高校のオーラル・コミュニケーションA・Bに述べられている表現から抜き出したものである。言うまでもなく、これは言語を獲得するプロセスとしての英語教育の基本であること、したがって、入門期のみならず英語を学習し続ける上で、どうしても避けられない「音声重視の指導の重要性」を説いていると考えなければならない。

JETプログラムによるALTの数は、今後5,000人になるだろうと言われている。文部省のBETSやMEFの導入以来、日本の津々浦々までALTが派遣され、英語教育の音声指導の充実、コミュニケーション能力の向上に大きな役割を果たしてきたことは周知の事実である。

さらに、文部省は平成8年度の新規事業として、「小学校における英会話等の機会の充実」を進めるため、全都道府県に1校ずつ計47校の「小学校における英会話等の機会の充実に関する研究開発校」を設置して、公立小学校への英語教育導入に向けての本格的な研究を開始した。

平成9年度から、東京と愛知が高校入学選抜に「ヒアリングテスト」を導入した。これで北海道を除く全都道府県でヒアリングテストが実施されたことになる。このことは考えるみると、これまで「聞くこと・話すこと」という表現で表されてきた内容を、平成元年度から「聞くこと」「話すこと」とそれぞれ独立させて扱うようになったため

であると考えてよいだろう。

上記に述べてきたことは、ヒアリングテストの実施と深くかかわっている現状である。いずれも「指導と評価の一体化」、すなわち、教えたら評価することの表れである。「聞くこと」の習得過程の実態が試されることの意義を、各学校が今一度真摯に捉え直し、指導の改善・充実を図ることこそ、焦眉の急ととらえなければならない。

## 2. 入試ヒアリングテストの実態とその指導

これまでに実施されている全国のヒアリングテストの内容を概観すると、その出題形式は概ね次のようにまとめることができると考えられる。

- (1) 話の筋をたどる
- (2) 絵を判断する
- (3) 話の概要を理解する
- (4) 英語でまとめる
- (5) 内容を推測する

「(1) 話の筋をたどる」では、放送される英文の内容を時系列で判断し、答えていくものである。

### (例ー1)

- (1) ○○君の最初の予定は何でしたか
- (2) 二人はどこにいくことになりましたか
- (3) 二人の話題の中心は何でしたか 等々

(例ー2) これから放送するNo.1~No.3のそれぞれの対話の内容と最も関連のある絵を、ア、イ、ウ、エの中から一つずつ選んで、その記号

で答えなさい。(時刻を指示する時計の絵が4つ)

<No. 1>

Tom : What time will your bus leave for the picnic?

Kaori : At nine o'clock.

Tom : Oh, then you have to hurry up! You have only ten minutes.

「(1) 話の筋をたどる」の問題の特徴は、概ね、○生徒にとって身近かな内容が取り扱われていることが多い、○概要の把握が求められる、○時系列に内容が進行する、などが考えられる。したがって、普段から次のような指導が必要と考えられる。

- ・要点をメモさせる
- ・話の順にしたがって内容を聞き取らせる
- ・概要や要点につながるキーワードを聞き取らせる

「(2) 絵を判断する」では、対話を聞いて、質問に合う絵を選ぶ問題である。

(例) 二人の対話文を聞いて、その質間に合う絵を、ア、イ、ウの3つの中から選び、その記号で答えなさい。

Tom : Yukio, I like this season. Do you like it, too?

Yukio : Yes, I do. It's not very cold. It's not very hot. In Japan school starts in this season.

<質問> What season are Tom and Yukio talking about?

「(2) 絵を判断する」の問題の特徴は、概ね、○生徒にとって身近かな内容が取り扱われていることが多い、○話がある程度まとまっているため、進行内容の予測が可能である、などが考えられる。したがって、普段から次のような指導が必要と考えられる。

- ・5W1Hの視点からメモさせる。
- ・概要や要点につながるキーワードを聞き取らせる

「(3) 話の概要を理解する」では、放送される英文の内容を聞いてそれぞれの内容を表す「語」や「グラフ」等を解答欄から選んで記号で答えさせる問題である。

(例一 1) これから、No. 1～No. 3まで順に英文を(2回ずつ)読みます。それぞれの内容を表す語をアからエの中から一つずつ選んで、その記号を書きなさい。

<No. 1>

It is a place. It is used for cooking food.

<No. 2>

It is a season. It is the coldest in Japan.

<No. 3>

It carries people. It usually goes on the sea.

(例一 2) (ア)～(エ)のグラフは、世界のある四つの都市の年間降水量を月別に表したものです。これからNo. 1～No. 2の二つの英文を読みます。それぞれの英文は、どの都市の降水量の特徴について述べたものか。(ア)～(エ)の中から一つずつ選んで、その記号で答えなさい。

<No. 1>

This city has more rain than the other cities in December.

<No. 2>

This city has a little rain in January and a lot of rain in August.

「(3) 話の概要を理解する」の問題の特徴は、概ね、○生徒にとって身近な内容が取り扱われていることが多い、○判断力や分析力を駆逐する必要がある、などが考えられる。

したがって、普段から次のような指導が必要と考えられる。

- ・時系列で話の内容をメモさせる
- ・要点につながるキーワードを聞き取らせる

・ 5 W 1 H で話の内容を聞き取らせる

「(4) 英語でまとめる」では、放送される英文の内容を聞いて、示されている「絵」の内容にあてはまるものを4つ選んで、その記号で答える問題である。

(例)

英文の記号

(下から4つ選んで□に入れる)

【 a, b, c, d, e, f, g, h,】

[英文]

- a. Two boys and a girl are walking along the street. One of them is wearing glasses.
- b. There is a boy riding a bicycle. He is wearing a white cap.
- c. There is a woman at the bus stop. She has a bag.
- d. A police officer is standing at the corner, and is talking to a woman.
- e. There is a taxi near the corner. Nobody is in the taxi.

以下、f, g, hとそれぞれの英文が読まれる。

「(4) 英語でまとめる」の問題の特徴は、与えられる文（放送される文）には概ね、○「語句や文」、「数個の文」、「文や文章」という発展性、系統性が見られる、○話の順序性や時系列的な流れがみられる、などがあろう。したがって、普段から次のような指導が必要と考えられる。

- ・ 時系列で話の内容をメモさせる
- ・ 5 W 1 Hなどのリスニング・ポイントで話の内容を聞き取らせる
- ・ 予測・推測活動を行わせる

「(5) 内容を推測する」では、二人の対話文を聞いて、後に続く最も適切な英文を、解答欄にある様々な英文から一つ選んで、その記号で答える問題である。

(例)

〈No. 1〉

Kumi : Did you buy a new bicycle?

Tom : Yes. Look at this.

Kumi : \_\_\_\_\_

〈No. 2〉

Kumi : Let's play tennis after school.

Tom : I'm sorry I can't. I have to do my homework.

Kumi : \_\_\_\_\_

〈No. 3〉

Kumi : My mother walks to school every morning.

Tom : Even on rainy days?

Kumi : \_\_\_\_\_

解答欄

- ア Yes. She says it is good for her.
- イ Yes. You look wonderful.
- ウ It's a nice bicycle!
- エ Well, I'll ask someone else.
- ・
- ・

「(5) 内容を推測させる」の問題の特徴は、与えられる文（放送される文）が概ね、○身近な日常生活の話が内容となっている、○登場人物間の話が定型表現的な内容やあいだちが多い、などが考えられる。したがって、普段から次のような指導が必要と考えられる。

- ・ 教室英語 (classroom English) をよく使う
- ・ 5 W 1 Hなどのリスニング・ポイントで話の内容を質問させたり、聞き取らせ、メモをとらせる
- ・ キーワードを聞き取らせ、メモをとらせる

### 3. 「聞くこと」の指導上の留意点

「聞くこと」の能力を育成する上で考慮する視点として、次の4つが考えられよう。

(1) 「聞くこと」は、トップダウン・ストラテジーを身に付けることと考え、指導にあたること

ヒアリングは言うまでもなく、話されたことの全体把握である。一つ一つにこだわることなく、全体をとらえる指導を常日頃から実践する必要がある。個々を積み重ねて全体を把握するよりも、全体の大体をまず理解し、それから個の内容把握に結び付けることが重要である。何のことについての話か、登場人物はだれか、話のトピックは何か、などについて押さえさせたい。

(2) 英語の語順で理解させること

「読むこと」は直讀直解が大切であると言われている。「聞くこと」のストラテジーも同じである。しかも、「読むこと」は文字が目の前にあり、行きつ戻りつが可能であるが、「聞くこと」では、音声が次から次へと消えていく。「直聽直解」が重要であることは論を待たない。したがって、聞いた順に大事なことはメモをとる、などの指導が大切になってくる。

(3) 音声の特徴に慣れさせること

She doesn't like it. や I want to eat it. の文のような下線の音の特徴などに十分留意する。読まれる英語が、normal speed であればあるほど、音声脱落、音の連結、子音同化などが顕著に表れてくることを念頭に入れて指導にあたりたい。

(4) Spoken English に慣れさせること

「書く英語」に対し、「話す英語」には情報としての「剩余性」がみられる。したがって「新しい情報」の聞き取りを進めるなど、古い情報と新しい情報の聞き分けができるよう、聞き取りのコツを十分に身に付けることが必要である。

### 4. 指導の方法

常日頃からヒアリング能力を育成するには、中学校での各学年の実態を踏まえた指導が重要である。そのいくつかを記述する。

(1) 歌の活用

歌は言語特有のリズムや音調を色濃く反映させているものである。どの言語にもそれぞれの音声上の特徴があり、それらの特徴は、歌の中に如実に表れている。ジャズ・チャントの指導方法はその典型であろう。

入門期に適当な歌を選択し歌わせ、英語特有のリズムやイントネーションなどを自然のうちに身に付けるようにさせたい。

(2) 絵や書物の活用

教科書に記載されている絵の活用の仕方によって、随分と生徒の関心・意欲・態度の育成に役立つことは周知の通りである。したがって時には手元にある雑誌から、コミュニケーション・プラクティスに役立つ絵などを切り抜いておいて活用することは、ヒアリングテストの問題例とのかかわりからも、興味・関心を高める上からも、教科書の絵以上の効果を引き出すことができる。

(3) マッチング／識別作業

聞いた内容と一致する文や絵を選ばせるような問題つくりが有効である。(2)と同様、ヒアリングテストの問題例と同じ形式という工夫が必要である。

(4) LL の活用

生徒個々の聞き取りにはそれぞれ差がある。一回で聞き取れる者、何回も聞き取って初めてできるようになる者など、様々である。したがって、LLがあればこの難問は解決できる。生徒一人一人の学習状況にあわせ、個別学習させたい。

(5) ノーマル・スピードの活用

Rivers は、「normal speed とは母国語話者のすばやい話し方をいうのではなく、母国語話者が無理に苦心していでのではない述べ方の速度である。すなわち、普通の語群 (word grouping)、音声脱落 (elision)、音の連結 (liaison)、子音同化 (consonant assimilation)、自然のリズムと音調をとどめている速度である。」と述べている。自然の談話の流れとしてのことばには、音の高低・速度・リズムがひそんでいる。ゆっくりと話す英語に慣れると、ノーマルな速度の英語には慣れにくい。逆は真なりである。心して指導に当たりたい。

(やまもと しんじ／練馬区立開進第二中学校)

## 韓国及び中国の全国統一テスト

三浦愛三

1. はじめに

1996年秋に、東アジア大学入試統一試験シンポジウムが開催された（主催：河合文化教育研究所／河合塾／Z会／大成学院（韓国の予備校）後援：全国予備学校協議会／毎日新聞社／全電通（東海地方本部）／日韓文化交流基金）。これは、政治・経済・文化の大きくかつ深刻な転換期にあって、河合文化教育研究所が進めてきた東アジア諸国との文化交流の一環である。同研究所はすでに「東アジア諸国統一歴史教科書」の可能性を探るために、日本・韓国・中国の間で研究者レベルの相互交流を進めてきたが、今回のシンポジウムは、こうした文化交流のいわば「高校生版」である。シンポジウムは、日本のセンター試験と韓国及び中国の全国統一大学入学試験から問題を選択・編集し、河合塾、大成学院、北京大学附属高校の学生に解答してもらい、その資料をもとに展開された。私は問題の選択・編集・学生の解答の分析にあたった。ここでは、韓国及び中国の問題を紹介し、それらの問題を選択・編集しながら逆に日本の入試英語について私が考えさせられた事柄を2～3述べてみたい。

## 2. 韓国の問題の概要

韓国の出題は「形式的」には極めてシンプルである。次のような〈問題文+設問〉が50並んでい  
ると考えていただければよい（1996年度実施分）。

〈例1〉次の文に表された筆者の主張として最も  
適当なものを一つ選べ。

Sometimes it may take a lifetime to make

the world around you change. When you are young, it is easy to feel impatient and frustrated with the delays and seemingly stupid hitches that take place. However, if you are aware of local and global issues when you are young, your devotion to making the world a better place will continue. And who knows what you might achieve in fifty years. (hitch: a slight problem or difficulty)

- ① First come, first served.
  - ② Easier said than done.
  - ③ No news is good news.
  - ④ Ignorance is bliss.
  - ⑤ Water will wear away stone. (正解⑤)

〈例2〉 空所に入れる最適なものを選べ。

The purpose of the court system is to protect the rights of the people. For example, according to American law, if someone is accused of a crime, he is considered innocent until the court proves that the person is guilty. ( ), it is the responsibility of the court to prove that a person is guilty.

- ① At first      ② In other words  
③ In Comparison    ④ On the contrary  
⑤ At any rate      (正解②)

〈例3〉次の文の直前の段落に来るべき内容として最も自然なものを選べ。

As you become a teenager, however, you may sometimes begin to question adults' ideas, instead of blindly accepting their ideas as you did when you were a small child. You gradually become aware that you are a unique person with your own ideas and attitudes. For example, you begin to make choices of your own

about your life style. To put it another way, you will find that you want to put your life together in the way that you think is best for you.

- ①若年期の創造的思考 ②青少年の身体的な変化  
③若年期の利己的な態度 ④青少年期の精神的彷徨 ⑤若年期の従順な性向

(正解⑤)

### 3. 中国の問題の概要

中国の全国統一大学入学試験（「普通高等学校招生全国统一考試」が正式名称）の全体構成は、我々が分析の対象にした1995年度で見ると次の通りであり、記述式の第2部を除くと日本のセンター試験と酷似している。

#### 第1部（客観式）

I A：単語の発音問題 5問 B：綴り字完成問題 5問 C：文法問題 30問

II 空所補充問題 20問 (300 words程度の英文中の空所を埋める問題)

#### III 長文読解問題

A：肥満のパターンについて述べたもの。問題文約150 words. 設問数3.

B：サッカー競技が当たったと間違って信じ込んでしまった男の話。問題文170 words. 設問数3.

C：特定の波長の音をぶつけることによって騒音を減らす研究について。問題文約200 words. 設問数3.

D：ロンドンの大火について。問題文約270 words. 設問数6.

E：夏期休暇期間中の食堂・図書館などの利用時間について。問題文約150 words. 設問数5.

#### 第2部（記述式）

#### IV 誤文訂正問題

V 作文（日曜日に遊びに来るという友人に家の道順を説明する手紙を80 words程度で書く。受験生には地図が与えられている）

### 4. 韓国及び中国の問題の特徴

#### （1）韓国の問題の狙い

韓国の問題を見て最も強い印象を受けるのは、

外見的な特異性である。いわゆる「文法問題」がなく、また問題文が極端に短い。「一定の長さのまとまりのある英文を読み、その内容を大まかにとらえる」ことを重視してきた日本の英語教育の現場から見ると、「特異」というよりも「悪問」とすら見えるかもしれない。しかし、細かく見てみると、ある「狙い」を貫こうとすればこのようない形式になるのは避けがたいことがわかる。

その「狙い」の1つは、「英語力」として評価すべき項目は何かについての「軸」をもち、それに沿って出題しようということである。

その「軸」のうち主たることは次の通りである。  
<聞き取る力>

#### ①Listening Comprehension—10問

韓国はすでに Listening Comprehension を導入している。

#### <読む力>

②文の構造を読みとる力（誤りの箇所を指摘する形式）—2題

③代名詞の指示内容をとらえる力—1題

④様々な文体に対処する力—4題

96年度の場合、建築会社の宣伝の文書や製品広告の文書などが利用されている。

⑤難解な表現の意味を推測する力—1題

⑥パラグラフの組立を読みとる力（文整序問題の形式）—3題

⑦論旨の展開を追う力（<例2>のタイプ）—9題

⑧筆者の主張の要点をとらえる力（<例1>のタイプ）—13題

⑨論旨の展開を予想する力（<例3>のタイプ）—2題

受験生の「話す力」と「書く力」は、無論、測ることができていないが、「聞き取る力」は「評価軸」の一つになっているし、「読む力」も様々な角度から評価しようとしていることがわかる。「読む力」では、特に、「内容展開を考えながら読む」ということができるかどうかに重点が置かれている（⑥～⑨は求められている「論理的な読みの緻密さ」に違いはあるものの、結局のところ、評価しようとしているものは同じである）。

第2の「狙い」は、さまざまな内容・レベルの

英文で受験生の力を試そうということであろう。例えば、Listening Comprehension の10題をみても、読み上げ文は実に多様である。写真に写っている人物を友人に説明する日常的な会話の文から、公害問題についての対話、火災が発生した場合の場内アナウンスまである。文の流れをつかんで語句を補わせる問題文にしても、人生論から情報社会化について述べた文まで含まれている。

英文の内容・レベルをこのように多様なものにする意味は、ジャンルの偏りからくる不公平さを避けるというところにあるのではない。それもあるかもしれないが、むしろ英文のジャンルがさまざまであれば、「語彙」と使用される「構文」とともに広がり、これらの力を偏りなく問えるところにあるだろう。

このような「狙い」を持っている以上、日本や中国の試験で「読解問題」の素材として利用される長い英文は、非常に不便だということになる。問うべき様々なポイントが都合よく盛り込まれた長い英文を探し出すのは不可能に近いし、幅広く「語彙」や「構文」を含んだ英文を探し出してくるのもきわめて難しい。

## (2) 韓国の問題文の質

韓国の問題でもう一つ指摘しておきたいのは、力のある高校生なら書けそうな英文が素材として使われているということである。素材の内容・レベルは上に述べたように様々だし、読み取りに必要な「語彙」も「構文」も広がりを持っているが、高校生が理解しにくい言い回しとか、挿入や省略が頻繁にでてきて高校生が理解に苦しむような「構文」=「文構造」はほとんど使われていない。一つのセンテンスは比較的短く(15 words 前後のセンテンスが多い)、修飾関係が複雑な英文は例外的である。高度に専門的な内容の英文はない。

このことは、文の組み立てに関する基本知識(=文法の知識)が身についていれば、読むのが極めて容易だということである。逆にそれが使いこなせないと、50個前後の英文を所定の時間(80分)内に処理するのは容易ではない。1問を1分半程度で読みこなさなければならないからである。韓国は「文法問題」の形で文法知識を問うてはい

ないが、基本的な文法を軽視してもよいと考えているわけでは、全くないのである。

## (3) 中国の問題の特徴

中国の問題で最も特徴的なのは、「文法問題」のウエートがかなり高いということである。第1部には30問(センター試験のいわゆる4択問題と同形式)あり、設問数では全体の3分の1を越える。また、第2部では(設問数では比べにくいので推測される配点で考えると)少なくとも全体の2分の1を占めるだろう。

第1部の30問について言えば、日本の同形式の問題に比べて、語彙や慣用句の問題は少なく、「代名詞」「助動詞」「時制」「態」「準動詞」「関係詞」「仮定法」「倒置」など「(英文構成上のルールに関する)文法問題」が大部分を占める(第2部の誤文訂正問題でもこの点は全く同じ)。これらの各分野にかけられているウエートについて「不自然」に思える点はあるが、出題者が、英文を読んだり書いたりする際に必要となる基本的な知識を万遍なく問いたい、と考えていることは明らかであり、この姿勢は積極的に評価されるべきだろう。

中国の問題でもう一つ特徴的なのは、語彙水準について厳しく自己規制していることである。語注がつけられているものをいくつか拾って見ると、chimpanzee, civilized, furnished, relative, distributed, dieting, frequency, functionなどがあり、日本の高校生から見ると知っていて当然と思われる単語が少なくない。

## 4. 日本の入試を考えるヒント

韓国及び中国の入試問題から逆に日本の入試問題(センター試験だけでなく広く全体を念頭に置く)を眺めると、我々が考えてみるべき問題がいくつか浮かび上がってくる。

### (1) 「読解力」を測る「軸」の明確化

日本のセンター試験のあり方に強い関心を持っている人は、韓国がListening Comprehensionをすでに導入している点に注目するかもしれないが、私はむしろ「英語力をいかに評価すべきか」

ということに韓国の出題者が力を注いでいることを高く評価したい。Listening Comprehension の導入はその帰結にすぎない。

Listening Comprehension をセンター試験に導入すべきだということは言うまでもないが、そもそも、「聞き取る力」をどのような観点から評価すべきか、をめぐる議論が煮詰まっているだろうか。日本人が苦手とするある特定の「音」に焦点を当てるのか、「時制」や「数字」などさらに幅広く問うのか、いや、こうしたことよりも議論の展開を聞き取る力に重点を置くべきなのか、など検討すべきことは少なくない。「評価軸」を見定めないで漫然と出題したのでは、日本の入試全体に与えるプラスのインパクトはなく、「既存の入試の客観式問題—高度な問題＝センター試験」という後追い型のありようを、センター試験は脱却することができないだろう。

日本の英語教育が力を入れてきた「読む力」にしても状況は同じであって、明確な「評価軸」は残念ながらない。たとえば、97年度センター試験5番の「ビジュアル問題」が高校生の「英語力」を評価する上でどのような意味をもっているのかを、確信を持って言える英語教師は少ないであろう。「図」を使った出題ということで「話題」にはなったが、「図」を使うことに「英語力」を評価する手法としてどれほどの意味があるのだろうか。しかし、センター試験は「無理のない出題」という意味では質が高い。時間内に読み終わるのが不可能なほど高度で長大な素材文に意図がはつきりしない設問をつけて出題している大学は、決して例外的ではないのである。

「大づかみに内容をとる力の養成」といった「大雑把な」目標を立ててほしくないけれども、議論の出発点としてはそれでもよいだろう。その「力」をつけるにはどのような「英語の知識」が必要かつ有効なのかを分析的に検討すれば、「評価軸」はでてくるだろう。

## (2) 「文法問題」の守備範囲の明確化

「英文法」の「評判」は英語教師以外には芳しくない。今や、一つの科目としては存在しないことにさえなっている。しかし、「英文法の知識」

が英文を読んだり書いたりするときに不必要だと言う人は誰もいないだろう。そうであれば、英文法を扱った問題を出題し、その力を測ることは「英語力」を測る一つの方法として少しも間違ってはいない。「文法問題」にウエートを置いた中国の出題方針は正しい一つの選択肢である。

ただし、「文法問題」の出題の仕方は再検討されるべきだと考える。ひとくちに「文法問題」といっても、その中には「(英文構成上のルールに関する) 文法問題」の他に、「慣用句の問題」「語彙力の問題」「類義語の区別の問題」などが含まれており、「読解力をためす問題」としか言えないような問題まで入っている。このうち「(英文構成上のルールに関する) 文法問題」以外を「文法問題」から除外し、どうしても出題する必要があれば各区分ごとに大問をつくり、「文法問題」とは別個に出題すべきだ、というのが私の主張である。

このようにすれば、「文法問題」は今より遙かに易しくなる。「文法問題」が難しいと感じられる原因の半分は、上に列挙した様々な性格の問題が混在した形で出題され(これは特に私大入試に顕著である)、正解に行き着くには目の前にある問題が何の問題であるかを正しく判断しなければならないところにある。この「負担」は不必要的「負担」である。

「文法問題」としてくくらずに、問題の性格によって截然と区別して出題すれば、高校生は自分の弱い分野を容易に発見することができ、必要な学習に取り組むことができる、という利点もある。例えば、日本の高校生が苦手とする「類義語の区別の問題」は、入試に出題されている程度のことを習得するのはさほど難しくない。全部を集めても多くはないから、全体を見せ、少しづつ指導していくけばよい。

「文法問題」に関する議論は、これが終点ではなく、実は出発点である。「(英文構成上のルールに関する) 文法問題」に特化する、ということで意見が一致しても、どこまでをこの「ルール」に含めるかについては意見が分かれるだろう。私は、これまでのように「読む」ことを目標にするのではなく「書く」ことを目標にして「ルール」の範

圓を考える方が合理的だと思うが、ここでは立ち入らない。

### (3) 語彙のガイドラインの必要性

中国の出題者が、「過敏」と思われるほど語彙を厳しくコントロールしていることを確認したが、日本の場合、出題に際して利用してよい語彙力（あるいは同じことだが、高校生に期待してよい語彙力はどれくらいか）について「無神経」である。少なくとも中国の出題者から見ればそうである。例えば97年度のセンター試験はscaryを問題にしている。個人的にはこのことを批判するつもりはないが、高校生用の英和辞典で見るとこの語は「大学生・社会人に必要な語の次のランク」に位置する。私大・国公立2次試験がさらに「自由奔放」な考えを持っていることはいうまでもない。

中学の英語教育のように、教える語彙を絞るあまり、身の回りのことがほとんど表現できない、というのでは逆効果であるが、英語を（「読解」のみに必要な）未知の単語との戦い、と思わせるような「自由奔放さ」も抑制されなければならない。

この状況を開拓する適切な方法はない。「読む力」の「評価軸」をつくり、それに沿った出題をめざせば可能だが、どこの大学もそうしてくれそうにない。さしあたっては、高校生用の学習辞典に記載されている難易度ランキングのばらつき（ある辞書は受験に必要な単語数を4,000と考え、別の辞書は6,000と考えて、それぞれ区分している）を是正し、出題者がそれを尊重する、という方向が現実的であろう。

ポーダーレスの時代を迎え英語教育が大きな転換を迫られていることは承知しているが、下線部訳問題をやめ、英語の選択肢による真偽問題を出題し、Listening Comprehensionや自由英作文を導入すればそれでよい、というものではない。これまでの、カンを頼りにした「職人芸的」作問態度を克服しなければならない。

（みうら　あいぞう／河合塾）

## 英語展望 バックナンバー案内

### No. 103 (1997) ELEC 創立40周年記念号

これでいいのか日本人の英語 小林陽太郎、野中ともよ、グレゴリー・クラーク、小池生夫／New Role for Teachers to Enhance English Education in Japan 和田稔、Charles M. Browne／英語教育の飛躍に向けて 平田和人、リチャード・スミス、金谷憲／英学の底流と戦後日本の国際交流—ELECをめぐる国際派の群像 國弘正雄／アメリカ文化と英語教育—戦後英語教育の総括と展望 田崎清忠／ELECの歩み—写真と年表 他

### No. 102 (1996) 特集：マルチメディア

マルチメディアの発展と英語教育の可能性 金田正也／急速に進む学校でのマルチメディア活用 佐藤勉／インターネット・ツールとしての英語 阿部一／マルチメディア学習環境における英語授業 見上晃／世界をつなぐ英語教室 朝尾幸次郎／パソコン・ライティング 静哲人／すぐに使えるソフト・CD-ROM 情報 菅野晃／英語教育におけるマルチメディア導入の基礎 山内豊

### No. 101 (1995) 特集：英語教育の意識変革

マルチメディア時代への英語教育 鈴木博／「英語」の授業は何を教えるのか、について 若林俊輔/Achieving Better Cooperation Craig Jackson／文法と伝達態度 今井邦彦／コミュニケーション重視の視点 米山朝二/Communication Strategy V. E. Johnson／あたらしい教科書像 小泉仁

伊藤健三教授と戦後英語教育 清水謙、太田朗、牧野勤、下村勇三郎、隈部直光、佐々木輝雄

## English Teaching FORUM

(米国広報・文化交流庁発行)

英語は世界の共通語、世界中で英語教育が行われています。世界各地の研究と実践、教室現場からのレポート、情報と意見を収めた英語教師の必読誌。  
年4回刊行 年間購読料2,000円

お問い合わせはELECまで

財団法人英語教育協議会(ELEC)

〒101 東京都千代田区神田錦町3-20

神田中央ビル9F

Tel. 03-3219-5221

## コミュニケーション能力の測定と評価

### ——授業で実施する英語コミュニケーション能力テストの妥当性と信頼性の考え方

中村優治

英語学習の主なる目的の1つは英語によるコミュニケーション能力（本稿では英語スピーキング能力とほぼ同義語として用いる）の習得であろう。学生がこの能力をどれほど習得したのか、また彼らがどれほど進歩したのかを測定するにはその測定手段としてのテストが必要になってくる。テストを作成する際には、それがリスニングのテストであれ、リーディングのテストであれ、そのテストの妥当性、信頼性及び実用性の検討は避けては通れない。中でもテストの妥当性はそのテストが測定すべきものを正確に測定しているのかどうかを示す重要な要素といえよう。従って、望ましいテスト作成の手順は、妥当性が十分に吟味されたテストを用いて信頼性を高め、その過程で実用的なものを模索し、最終的なテストに落ち着くということになろう。

本稿では、授業で実施する英語コミュニケーション能力テストの妥当性と信頼性の考え方を中心的に論じ、その際必要に応じて実用性にも言及することにする。妥当性に関しては英語コミュニケーション能力の構成要素という観点から、また信頼性に関しては評価基準の設定と評価者の訓練という観点から論を進めていくことにする。

#### I. 英語コミュニケーション能力テストの妥当性の考え方——英語コミュニケーション能力の構成要素という観点から

テストの妥当性を考える上で最も重要な問題である「テストが測るべきもの」つまり、「能力の構成要素」はどのように決定されうるのであろうか。例えばリーディングテストではリーディング

能力の構成要素が、リスニングテストではリスニングの構成要素が決定されてテストで測るべきものが明らかにならなければならない。本稿で扱う英語コミュニケーション能力（上述したようにスピーキング能力とほぼ同義語として考える）の構成要素はどのように決定されうるのであろうか。構成要素を探る方法として、理論的アプローチをとる方法、教育経験を積んだ教師の意見を基にする方法、コミュニケーション能力の本質を追求する方法などいくつか考えられるが、ここでは英語コミュニケーション能力の構成要素を次の3つの観点から捉えることにし、そのいずれにも教育経験の豊富な教師の日頃のアイデアが反映されることが望ましいという考え方で論を進めていくこととする。

3つの観点は以下の通りである。

- 1) コミュニケーション能力の本質
- 2) コミュニケーション能力の理論的、言語的基礎
- 3) テスト形式から見たコミュニケーション能力

##### I.I. コミュニケーション能力の本質

コミュニケーション能力の本質を考える際に、その基本的な考え方として、「コミュニケーションとは話者と聞き手が音声を通して行う活動で話者が聞き手に対して語、句または、文の形でメッセージを送り理解してもらう一連の行動である。」という設定をしておく。ここで重要なことは話者が聞き手に対して、いかに少ない不快感（文法、発音、丁寧な表現法などの誤り）で効果的なコミュニケーションができるかである。つまり communicative effectiveness という重要な要素が含

まれていることがまず理解されなければならない。同時に、「瞬時に相手の発話内容を理解し、判断しそして応答する能力」といったものも当然含まれてくることになる。以上のこととふまえて、コミュニケーション能力の本質を、状況を構成する人数の増大とコミュニケーション能力の変化ということを念頭に次の3つの側面から考えることにする。まず第一にモノローグ能力である。この能力はスピーチなどに見られるいわゆる一方通行のコミュニケーション能力のことである。講演などにおける、スピーチやレクチャー、留守番電話に録音するメッセージなど、聞き手の反応を瞬時に受けすことなく言語を自分自身で操り、音を通して表出する能力である。通常二人以上の人が介在するコミュニケーションという立場からは少々逸脱するが、コミュニケーション能力の一部分を測定しうる側面であることに違いはない。第二は対話能力である。この能力は我々の日常生活の中で頻繁に見られるものの1つで双方向のコミュニケーション能力である。相手のいうことを忍耐強く聞き、相手のスピーキングの速さについていけない場合は質問をしながら補い、また相手にわかってもらうために常に相手の理解を考えながらコミュニケーションをする能力である。コミュニケーションの中に生ずる大部分のギャップや誤解はこのルールを守ることによって解決されると思われる所以非常に重要な要素である。第三の能力は多人数の中での対話、討論能力である。この能力は上記の対話能力の状況設定が複雑化したものであるが、特に次の4つの点が重要な項目と考えられる。1) 多人数の会話に入っていく表現能力が身についているかどうか。2) 多人数の中で自分自身を主張する能力があるかどうか。時として、こちらの話に割り込もうとする相手の妨害をもはねつけながら自らを主張できる力がなければならない。3) 多くの人がいる場合には他人の話をよく聞いておきながら、要所では自分の主張ができるかどうか。4) 次々と話し手が変わる場合には特に注意して聞き、理解できるかどうか。日本の英語教育界においてここ数年盛んに議論されているディベートやディスカッションなどがこの領域にはいるものであるが、一般に、日本人が不得手

とするコミュニケーション能力の側面といえよう。以上、コミュニケーション能力の本質を状況を構成する人数及び状況の複雑さという観点から考えてみた。

## 1.2. コミュニケーション能力の言語的、理論的基盤

語学教師の教育経験から考えて、言語的にコミュニケーションに最も必要な能力と考えられるのは次の3項目（発音能力、文法能力、語彙力）であるといえよう。特に発音能力はオーラルコミュニケーションには不可欠である。発音能力は個々の母音、子音の問題からアクセント、リズムそしてイントネーションのレベルに至るまでいずれも重要な要素であるが、特にコミュニケーションにおいて相手に伝わる英語らしい音の流れを考えた場合後半3つの要素の果たす役割は大きい。また語彙力に関しては、コミュニケーション能力は発音能力と語彙力にかかっているといわれるほど語彙の力は重要なものである。しかもここでは発音能力と密接に結びついた音を伴ったproductive vocabularyであることを忘れてはならない。さらに、文法能力は意味を考えながら文を構築していく上で欠くべからざる基本的言語能力である。会話では文法はそれほど重視しなくとも漠然と全体的に理解しあえればよいなどといえないことが状況によっては多々起こりうるので、コミュニケーションに活用できる文法能力は重要な要素である。

一方、言語理論的背景を考慮に入れてコミュニケーション能力の構成要素を大局的に考察することも重要なことである。仮にBachman (1990) の Communicative Language Ability を理論的背景の基盤に据えてコミュニケーション能力の構成要素を考えた場合どのような構造になるのであろうか。筆者は、Nakamura (1992)において Bachman のこの理論的モデルを基にアンケート調査の項目づくりを行い11のカテゴリーと48の小項目（11のカテゴリーを細分化し詳述したもの）からなる構成要素を構築した。11のカテゴリーは以下の通りである。

### 1) Grammatical Accuracy

- 
- 2) Vocabulary Use
  - 3) Pronunciation (segmental features)
  - 4) Pronunciation (suprasegmental features)
  - 5) Fluency
  - 6) Content
  - 7) Discourse (cohesion & coherence factors)
  - 8) Level of Speakers' Confidence
  - 9) Sociolinguistic Competence
  - 10) Strategic Competence
  - 11) Illocutionary Competence

これらの項目づくりの基本的な方針として Bachman の理論的枠組みにできるだけ近いもので、それでいて現実の場面から遊離することのないように配慮し、具体的なテスト問題作成に反映できるように試みた。しかしながら、理論的に構築された項目を実際のコミュニケーション能力テストと直接結びつけることはほぼ不可能であることは我々の語学教師としての経験から容易に判断できることである。従ってこういう場面で、上述した実用性の問題が考慮されることになるが、本稿では問題提起だけにとどめておくことにする。

### 1.3. テスト形式から見たコミュニケーション能力

現在、コミュニケーション能力テストとしてすでに実施されているものに、例えば、スピーチテスト、応答テスト、インタビューテスト、要約テスト、対話（ロールプレイ）テストなど数多く考えられる。Underhill (1987) は口頭発表能力テストの elicitation techniques として20以上もの具体例を紹介し、併せてそれらの長所と短所を述べている。それぞれのテスト形式が時には類似した、また時には異なったコミュニケーション能力の構成要素をもっていると考えられる。筆者は、Nakamura (1990)において、スピーチテストを用いて学生の口頭発表能力の評価を行い、スピーチがどのような観点から評価されたのか、実際に6人の評価者に評価項目を書き出してもらい分析した。最終的な構成要素としては以下の5つのカテゴリーとなつたが、評価の過程で取り上げられた項目は実に多岐にわたった。（）内は各評

価者が取り上げた項目の例である。

- 1) Content Area (content/idea/creativity)
- 2) Lexicographic Area (vocabulary/word usage)
- 3) Morphological and Syntactical Area (verb endings/word order/sentence structures)
- 4) Delivery Area (enunciation/fluency/confidence)
- 5) Discourse Area (expansion on topics/flow of ideas)

この研究結果の示唆することの1つとして次のことがいえよう。スピーチテストという1テスト形式の中からもコミュニケーション能力の構成要素に関して多くの情報を得ることができるし、また1テスト形式がコミュニケーション能力のすべてを測っている訳ではないということもまた明らかである。

以上、コミュニケーション能力の構成要素を3つの観点（本質、言語的及び理論的基盤、テスト形式）から捉えてみた。最終的な構成要素の決定は各組織、学校によって異なることがあるにしても、テストが測るべきものの輪郭が少しでも明確になれば、以下で述べる信頼性の検討がより意味のあるものになってくる。

## 2. コミュニケーション能力テストの信頼性の考え方——評価基準の設定と評価者の訓練という観点から

テストの信頼性を高めるために評価基準を明確にする必要があるが、基準設定の際に、評定尺度法などにより各レベルの運用力の様々な特徴を明確に記述すれば評価者は各レベルに何が求められているのかがわかり、より適切な判断が下せる。ここでは、評価基準の設定と評価者の訓練という問題を次の4つの観点から考察することにする（参照 Nakamura: 1993）。1) 評価項目の内容  
2) 評価基準の4レベル分け（学生のレベル中心）  
3) 評価基準の4レベル分け（応答内容中心——対話能力の場合）  
4) 評価者の訓練

## 2.1. 評価項目の内容

(スピーチテストなどの場合)

スピーチテストや絵の描写テストの場合次のような評価項目が考えられる。細目は評価者打ち合わせをするときに特に重要である。( ) 内は細目の例である。

pronunciation/grammar/vocabulary/content/fluency/discourse (cohesiveness or logical combination of sentences)

## 2.2. 評価基準の4レベル分け

(学生のレベル中心)

A: very good (25%) B: above average (25%) C: average (25%) D: below average (25%)

この4段階レベル分けを実施するには各学校の学生のコミュニケーション能力をよく把握している評価者(教師)が必要である。この評価者は評価を受け持った学生を4つのレベルに分けるということになる。さらに将来的には全国レベルの基準作りのために、各学校に対する先入観や偏見などのない評価者に公平な立場での評価を実施してもらいテストの標準化をする必要がある。

## 2.3. 評価基準の4レベル分け

(対話能力の場合)

対話能力をレベル分けする場合はその応答内容により次のような区別をすることが可能である。この場合も細目を詳述して評価者間に共通の理解が得られるようにしたい。( ) 内は細目の例である。

1. no answer 2. conversationally inappropriate 3. conversationally appropriate (conversationally acceptable/grammatically not perfect but acceptable in terms of communication) 4. very good

## 2.4. 評価者の訓練

コミュニケーション能力テストは実施に時間がかかること、正式に行うと試験官が多く必要なことなど困難な面は多いが、妥当性の高いテストが行われた場合は波及効果は大きくしかも学生の勉

強方法に好結果をもたらしうることは明らかである。しかし、現実問題として授業の一部としてテストを実施する際に、採点を公平にするために複数の採点者を導入することはほぼ不可能である。従って、理想的な形に一歩でも近づけるために、学年、学校単位で、上述したような評価項目や基準等を確認するために打ち合わせ会を設けて、お互い納得のいく共通の理解を得た段階で、各教師は教室レベルの評価を行うのが最も現実的な方法ではないかと思われる。その際、できればその場での評価よりも全員のテストを終え、受験者(例えば一クラス)全員の応答状況、全体的なレベル等を大まかに把握して上で、個々の評価に移った方がよからう。そのためにもLLテストだけでなく、インタビューテストなどテスト形式に関係なく受験者全員分を録音しておく必要がある。

評価者の訓練に関しては以上のようなわゆる評価者間信頼性(interrater reliability)を高めることのほかに、一評価者内信頼性(intrarater reliability)を高める努力もしなければならない。つまり、各評価者は共通の理解で得られた基準に従って、自分自身が一貫した評価を行っているかどうかを常に意識しておく必要がある。また、対話能力あるいは会話能力テストにおいて、学生の応答を conversationally appropriate かどうかという判断を下すための基準作りをする際には日本人教員だけでなく外国人教員にも積極的に参加してもらい、communicativeな判定ができるようになしたいものである。

## 3. 結論

授業における英語コミュニケーション能力テストの妥当性と信頼性を考える場合、まずコミュニケーション能力の構成要素を考え、妥当性のより高いテストを目指すことが必要である。その後、信頼性を高める工夫をする。そしてこのことが最終的にはより正確なコミュニケーション能力の測定に貢献できるテストの作成につながっていくものと思われる。

(p. 41へ続く)

## 中学・高校の定期テスト——実例と提言

根岸雅史

教壇に立って授業を進める。自分の目の前には、頷いている生徒もいれば、首をかしげている生徒もいる。見慣れた光景である。しかしながら、彼らの頭の中の本当の所は分からない。「彼らは自分の話を理解してくれているのか」「理解していないとすれば、何が問題なのか」おそらく、こうした不安は教師であれば誰もが感じたことのあるものではないか。そもそも、教室で行う定期テストは、「目の前の生徒のことが知りたい」という教師の想いから、出発しているはずである。はたして、今日の英語の定期テストはこのような本来の使命を果たすものとなっているのであろうか。

### I. 典型的問題パターン

筆者はここ数年評価やテストに関して中高の英語の先生方と意見を交換する機会に恵まれてきたが、その際にはできるだけ過去の定期テストを見せていただいている。その結果、これまでにかなりの数の先生方の定期テストが筆者の手元に集まつた。その中で分かつてきることは、中学・高校の定期テストには「典型的出題パターン」があるということである。それは、「総合問題（英文和訳問題を含む）・発音問題・空所補充問題・書き換え問題・並べ換え問題・和文英訳問題」である。これで、定期テストのほとんどをカバーしてしまう。

定期テストの作成にあたっては、問題形式の決定が先行しており、どのような能力を測るのかという意識は出題者には希薄である。例えば、並べ換え問題は、必ずしも「語順」に関する能力を測定しておらず、形式が「並べ換え」で統一されて

いても、問うている中身はバラバラであることが多い。つまり、同じ並べ換え問題の中には、文法問題もあれば、句動詞の知識を問うものもあれば、イディオムの知識を問うものもあるのである。とりあえず他に方法がないので、文をばらしてみた、という感じである。

また、総合問題という出題方法も非常によく使われている形式であるが、これは日本固有のものであろう（その証拠に、海外の言語テスト研究においてこの形式のテスト方法が取り上げられることはほとんどない）。この問題形式が多用される理由としては、「ごった煮的な」ところが授業をうまく反映しているためであろう。また、もうひとつ理由としては、授業で一度読んでしまった文章をテストしなければならないということもある。教室で既に読んでいるために、内容は皆分かってしまっている（この問題に関する議論は、Hughes (1989) 参照）。このことは、教科書の文章の内容理解問題が定期テストにおいて極めて少ないということとも関係している。とにかく、リーディングの授業の目的とは何かということも含めて、「総合問題」の妥当性については真剣に議論すべき時期に来ている。

### 2. 変化の兆し

#### (I) タイトルのついた問題

英語のテスト作りにおいては、それぞれの問題でどのような能力を測ろうとするのかということを明確化するために、筆者は大間に「問題のタイトル」をつけることを提唱してきた。タイトルをつけようとすれば、教師は自分がその大間で何を

測定するのかを意識せざるを得ない。「聞き取りテスト」には必ずと言っていいほどタイトルはついているのであるから、他の問題につけないという道理はない。以下は、最近の中学校の定期テストにあったタイトルの例である。

- I. ヒアリング
- II. 読解（読む）
- III. 英作文（書く）
- IV. 選択・書きかえ・並べかえ

実は、このテストでは、このタイトルの下に、さらに大問が複数あり、それらは問題形式ごとにまとまっている。この定期テストは、タイトルについているだけに問題構成は整理され、出題意図がはっきり見て取れる。ただし、最後の「選択・書きかえ・並べかえ」は問題形式を言っているだけであるから、これは「文法」などとした方が的確であろう。

ただ、その一方で、定期テストの場合範囲が限られているために、タイトルをつけると生徒に何をテストしているかが「見え見え」になってしまうという声もあった。あるいは、脈絡のない文の中でなく、流れのある文章の中でテストしたいという項目もあるかもしれない。そのような場合は、複数の文章を用意して、その中にそれぞれの測定項目にあたる問題を入れ込んでおくのである。例えば、文章が4つあれば、測定項目ABCを測定する小問a<sub>1</sub>a<sub>2</sub>a<sub>3</sub>a<sub>4</sub>, b<sub>1</sub>b<sub>2</sub>b<sub>3</sub>b<sub>4</sub>, c<sub>1</sub>c<sub>2</sub>c<sub>3</sub>c<sub>4</sub>を4つのテキストの中でテストするのである。これらは、生徒の側からみれば、1番a<sub>1</sub>b<sub>1</sub>c<sub>1</sub>, 2番a<sub>2</sub>b<sub>2</sub>c<sub>2</sub>……というように見える。そして、教師の側は後で測定項目ごとに処理を行えばよい。

## (2) コミュニケーションを意識させる問題

最近では「コミュニケーション」ということが強調され、いわゆるコミュニケーション型な手法が指導方法としてとられていることが多くなった。そして、その結果として定期テストの中にも少しずつではあるが、Communicative Language Testing (CLT) が入ってきていている。一般には、リーディングやリスニングのCLTではauthentic

materialsにauthentic (real life) tasksをつけることになっているが、日本の定期テストにおいては、多くは教科書の本文にauthentic (real life) taskをつけるという方法でCLTを取り入れている。

確かに、CLTのメリットとしては、「生徒が実際のコミュニケーションのために英語を使っている」ということを実感できるという点がある。しかしながら、外国語として英語を学んでいる日本の中高生にとって本当の意味でのreal lifeなタスクを設定することはたやすいことではない。英語を学校外でコミュニケーションのために使うことのほとんどない生徒にとっては、どのようなauthentic tasksも非現実的なものとなってしまうであろう。

ここでは、このような問題点をうまく克服していると思われるテスト問題を紹介しよう。これは中学校1年の1学期中間テストである。

あなたはアメリカ人のジョーンズ先生から、英語用の名簿を作るよう頼まれました。アルファベット順に並べて生徒名簿を作成して下さい。

という問題の指示の下に、アイウエオ順に縦に並んだ生徒の名前が12個書いてあり、その横にアルファベット順の名簿が空欄になっている。中学校1年の1学期中間テストというと、よくアルファベットのテストとして文字をただ順番に書かせることがあるが、上のような設定であればなぜアルファベット順に並べる必要があるかについても明確となる。また、このようなタスクは生徒が現実の学校生活の中で直面する（可能性のある）ものであろう。

他には、言語情報を絵や図に置き換えるというタイプの問題も時々見かけるようになった。ある高校の定期テストでは、体の動作の指示を書いた文章とそれらの動作の絵を結び付けるというようなタスクの問題が出題されている。ただし、この問題では、文章の方の情報の余剰性が高く、また、絵の枚数も少ないために、弁別力はかなり低くなっているであろう。このようなタスクを用意する場合には、類似性の高い絵を複数用意する必要が

ある。

### (3) ライティングのテスト

ライティングのテストは、定期テストにおいては、最も出題方法にバリエーションが少なく、そのほとんどが「和文英訳」である。その原因としては、「教師の持つテスト方法のレパートリーが少ないとこと」、「ライティングの教科書がこれまで和文英訳中心であったこと」、「採点の際の主観性の要因をできるだけ低減しようとするため——自由作文などでは、書く中身が違ってきてしまい、比較が難しくなる」などがある。特に、最後の点は、定期テストは学年で統一して出題、比較されることが多く、都合が悪い。

このような現状の中で、わずかではあるが変化の兆しが見えてきている。「和文英訳」の他には「～について書け」式の「自由作文」があるが、最近では、書く目的や状況のはっきりとしたライティングのテストが出題されるようになってきた。これらのテストでは、いわゆるディスコース・レベルで意味の通った作文が求められており、文法的に正しい文をただ並べても評価は低い。中学生を対象とした、ある全国規模の調査によれば、どんなに短い文であっても、自分で伝える中身を考えて書くような問題では、過半数が白紙であったそうである。これは和文英訳しかやってこなかつた「つけ」である。そろそろ和文英訳だけで事足りる時代は去りつつあるのではないか。

### (4) リスニングとスピーキングのテスト

定期テストを見た場合、中学では高校入試にリスニング・テストが含まれるようになったせいか、リスニング問題が増加している。それに対して、高校では、リスニング問題はもっぱらオーラル・コミュニケーションに割り当てられ、英語Iや英語IIにおいてリスニング問題が出題されていることはほとんどない。また、最近では、筆記試験とは別に、スピーキングのテストを行っているという話を聞くが、この場合のスピーキングのテストはだいたい面接式で、ALTに任せていることもあるようである。

スピーキングのテストはもちろんのこと、リスニングのテストも、その実施は容易なことではない。実際、リスニングやスピーキングのテストは、

「やっているだけでも意味がある」という声をよく聞く。私も、テストの波及効果(backwash effect)という観点からすれば、その通りだと思う。その意味では、スピーキングのテストでも、手間のかかる個別インタビューだけでなく、LLなどを利用した一斉テストなどの利用をもっと考えてもいいのではないか。例えば、絵を(一方的に)記述させてそれを録音させるだけでも、生徒の重要なデータとなる。

ただ、課題もいくつかある。ひとつは、授業との整合性の問題である。定期テストは授業との関連が特に密接であり、また、定期的に行うために、それに対応する授業には綿密な指導項目があるはずである。ところが、実際のテストの中には、授業との関連性が希薄なものが少なくない。リスニングでは、英検などの外部の試験がそのまま流用されていたり、スピーキングでは、授業とはほとんど関係のないインタビューが実施されていたり、ということがあるようである。このようなテストからは、教師自身の指導の成否は見えてこない。

これに関連して、テスト作成上のテクニカルな問題もある。現状では、授業で立てられる(可能性のある)指導目標の綿密さに対応できるほどきめの細かい測定ができるテスト方法がまだ確立していない。例えば、海外で開発されたスピーキング・テストのband system(能力をいくつかのレベルに分けそれぞれの内容を記述したもの)は、日本の現状に当てはめた場合、bandごとの差が広すぎて、1年指導してやっと次のbandに行けるかどうかという程度である。

それから、インタビューで目に付くのは、一般的に教師は話し過ぎであるという点である。インタビューをやろうとはりきるあまり、教師自らが頑張ってしまい、生徒はほとんど話していないことがある。インタビューの出来・不出来は、この点、訓練を受けていなければ、日本人教師でも、ALTでも同じである。私たちが必要なのは、生徒の英語のサンプルであり、教師のそれではない。ポイントは、生徒をいかにしゃべらせるかである。よけいなことは話さずに、Tell me more.で充分なこともある。

### 3. システムに潜む問題点

テストは目的により大きく norm-referenced tests と criterion-referenced tests に分けることができる。前者は、集団の中で個人がどこに位置するかを見るテストであり、後者は、ある基準に照らして、それが到達しているかどうかを見るテストである。前者は、能力判定やクラス分けなどを行うときに用いられ、後者は、診断や到達度を見るときに用いられる。Brown (1996) は、教室内で行われるテストは後者の criterion-referenced tests であるとしている。

しかしながら、日本の英語教育の状況を考えると、これらの分類はうまく当てはまらない。日常的に行われる小テストや定期テストは本来の機能から言えば、診断的であったり、到達度を見るものであるべきであろう。しかしながら、現実には、これらのテスト結果は通知票をつけるための主要な資料という役割も担ってしまっている。通知票は、5段階または10段階であり、この成績をつけるためには上記のテスト結果を norm-referenced tests としても扱わなければならない。定期テストは、指導の成否を見るものであり、生徒全員が満点を取ることが望ましいものである。しかしながら、5段階評価は、どんなに指導が成功した場合であっても、生徒を上から輪切りにしなければならない。今日の定期テストは、本来果たすべき機能とは別の機能を担わされてしまっているのである。

さらに、このようなマクロ・レベルでの問題点と同時に、ミクロ・レベルでの問題点も定期テストの中には含まれている。仮に問題が大問ごとに整理され、適切な重みづけ（配点）が行われたとしても、ほとんどの場合、合計点の算出の際に、それぞれの指導目標への到達度の指標である大問の記録がなくなってしまうのである。これではそれまでの積み上げが無に帰してしまう。教師の手元に合計点しかなければ、指導目標ごとの到達度を振り返ることはできない。

このような問題点の解決には、「解答用紙の上で合計点を出さない」ということがまず原則であろう。大問ごとの点数を記録しておいて、それを

後で合計するのである。このようなシステムを労力を省いて稼働させるには、やはりパソコンの表計算ソフトを利用するのがよい。生徒の大問ごとの得点を打ち込んでおいて、後でパソコンに合計点を計算させるのである。さらに、大問ごとの正答数だけを入れておき、後で配点にしたがって合計点を出すということもできる。とにかく、このようなデータが残っていれば、生徒個人がどこができるどこができないということが分かるだけでなく、問題ごとのクラス全体の出来を見て、教師が自分の指導を反省する材料にもなるのである。

こうしたマクロ／ミクロ・レベルでのシステムの整備こそが、「指導目標の設定→指導→評価」というサイクルが正常に機能するための前提なのである。このようなシステムが整備されない限り、定期テストはいつまでたっても生徒の輪切りの道具でしかない。

#### 参考文献

- Brown, J. D. (1996). *Testing in Language Programs*. New Jersey, Prentice Hall Regents.  
 Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.

(ねぎし まさし／東京外国语大学)

(p. 37より続く)

#### 参考文献

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.  
 Nakamura, Y. (1990). Varieties of native speakers' evaluation on non-native speakers' spoken English. *The Bulletin* 19, 71-84. The Association of Private Junior Colleges in Tokyo.  
 Nakamura, Y. (1992). Differences in native/non-native teachers' evaluation of Japanese students' English speaking ability. *Cross Currents* 19, 2, 1-5.  
 Nakamura, Y. (1993). *Measurement of Japanese college students' English speaking ability in a classroom setting*. Unpublished Ph. D dissertation, International Christian University.  
 Underhill, N. (1987). *Testing spoken English*. Cambridge University Press.

(なかむら ゆうじ／東京経済大学)

## 英語基礎力定着テストの考え方

金谷 憲

今回の「英語展望」は入試の特集ということだが、私のこの稿は入試のことではなく、日頃の中間、期末などの校内でのテストのことについてである。

3年前に『定着重視の英語テスト法——長期的視野に立った中学英語評価』(発行:河源社、発売:桐原書店)を仲間と一緒に出版した。本誌No.102(1996年夏号)でも豊田尚正氏(埼玉県花園町指導主事)に書評していただいた。

この本は1992年より中高大8名のチームで約2年間議論を深めた研究プロジェクトの結果の報告である。

この稿では、この本に盛られたアイディアを中心として英語力の基礎的な部分の定着を長い目で見守って行くためのテストということについて考えてみたい。

### 導入から定着まで

普通、校内の中間試験、期末試験ではその学期中に教えた教科書のレッスンなどを試験範囲にしてその間出てきた学習事項やその間に読んだ英文の理解が出来ているかどうかを調べることを目的としている。

それはそれなりに意味のあることであるとは思う。しかし、外国語学習の性質上、今月導入したことが今月の内に十分定着するとは限らない。今学期教えたことが今学期のうちにかなりの度合い、生徒の身に付いているとは考えにくい。

英語専攻の大学生に英語でレポートなどを書かせると中学で習ったはずの事項についての誤りなどが多いなどということは日常茶飯事である。時

制があっていない等は当たり前で、ひどいときは本動詞が抜け落ちている。もちろんこうしたことば單なるperformance上の「うっかりミス」にすぎないということもある。しかし、やはり生徒の中に十分に定着、内在化されていないことによって惹き起こされたミスということでもあるはずである。

しかし、このことから大学生の英語のレベルがいかに低いということを言おうしているのではない。ものを習い、そのことが定着するまでには習いはじめと定着するときとの間に「時差」があることはごく常識的である。そして、外国語学習はその例外ではない。むしろ、外国語学習はこの「時差」の典型例だと言えなくもないだろう。

ところが、中間、期末といった校内で行われるテストでこの時差をどのくらい考慮に入れているかというと、あまり考慮されていないというのが現状であるように思う。

時差ということを問題にするということは同時に導入ではなく定着に力点を置いているということでもある。

校内のテストでこの「定着」に力点を置いてテストをしたらどうなるかというのが、先ほど挙げたわれわれのプロジェクトの目的だったわけである。

### 基礎基本と言うけれど

われわれのプロジェクトでは、基礎基本の定着を調べるという観点からまずスタートしたわけであるが、最初に問題になったのは英語の基礎基本とは何であるかということである。

われわれが議論の末、この本の中で試そうとしたことは結局のところ「句の把握」ということになった。

文を構成する「句のかたまり」が把握できるかどうかが、中学段階での英語の基礎として大切なということに着目をしたわけである。

- 1) That book is mine.
- 2) The book on the desk is mine.

中学1年で出てくる文でも1) ぐらいだとあまり問題にならない。that book がひとかたまりであることが比較的簡単に認識される。しかし、同じ中1の事項でも2) となるとそう簡単ではない。この文の the book on the desk がひとかたまりであるということを把握できない生徒が出てきてしまう。

- 3) People living in this country are all very kind.
- 4) The man I met yesterday is Tom's uncle.

the book on the desk がひとかたまりであるとの理解が十分でない生徒が出てくるようであるので、3) や4) の中の句の把握はもっと不安定なものになる。こうした句、特に主部の把握ができないと、各文の構造がより長く、より複雑になってくる高校生用の文章を読むことは大変困難になるはずである。また、スピーキングやライティングといった表現活動も著しく難しくなるはずである。

したがって、この「句の把握」を中学校3年間にわたって調べることが出来るようなテストを開発したのが前述の本で報告したプロジェクトの概要なのである。

ただし、「句の把握」だけが英語力の基礎かというとそういうわけではない。他に時制と相の仕組みなども身につけておかなければいけない英語の基礎の一つであろう。だから、この本で取り上げている「句の把握」は基礎基本の内の大きな柱の一つということになる。

### 3年間で8回のテスト

このプロジェクトでは、こうした句の把握の度合いを折に触れ中学3年間で調べて行くためのテストを8回分作成した。

3年間で学期に直すと9学期ある。中1の1学期はまだ英語学習が始まったばかりでこれといった英語が定着しているとは考えられない。したがって、この学期を飛ばして中1の2学期から毎学期末あるいは次の学期の最初にそこまで導入された言語材料を利用した形で句を把握する力の定着を一貫して見るようとするのである。新しく導入された言語材料を利用して、もっと以前に導入された事項の定着を調べるというのがこの一連のテストの特徴である。このことについては、後で詳しく述べる。

問題形式は次のIのように句の中の語順に関する知識の定着を見るもの、IIのように文中から抜いた本動詞を元の位置に戻すことによって「句のかたまり」の把握が定着しているかどうかを調べようとするもの、そしてIIIのように平叙文、疑問文などの文の変換をさせて句のまとまりの把握を見ようとするものなどが主なものである。

I. 次の日本語の意味を表す英語をア～ウの中から一つ選び、記号で答えなさい。

シンガポールについての本

- ア. about Singapore a book
- イ. a book about Singapore
- ウ. Singapore about a book

II. 次の文の適切な場所に( )内の語を入れて英文を完成しなさい。

This book about Australia . (is)

ア イ ウ エ

III. 次の疑問文をふつうの文にかえたとき、正しいものをア～ウの中から一つ選び、記号で答えなさい。

Is that tall young man Tom?

- ア. That tall young man is Tom.

- 
- イ. That is tall young man Tom.
  - ウ. That tall is young man Tom.

こうした問題を繰り返し生徒に与えることによって生徒の句の把握の度合いという一定の観点から生徒の英語の基礎の定着度合いを調べて行こうとするものである。

### 新事項の導入時に旧事項を試す

われわれの開発したテストシステムのもう一つの特徴は先にも少し触れたように、教科書の進行にしたがって、新しい文法事項の導入される機会を利用して、それまでに習った事項の定着を見ようすることである。

句のかたまりの認識とその移動が出来るかどうかを見るには中学校3年間では、いくつかのチャンスがある。例えば、多くの場合は、wh-は中1で出てくる。このことを利用して前に挙げたIIIのような問題形式を試すことが出来る。受動態は中2で出てくることが多い。受動態、能動態の違いなどを利用して、句の移動を見ることが出来る。埋め込みの文は、中2や中3で出てくる。このときを捉えて句のかたまりを試してみることが出来る。

つまり、各学年、あるいはもっと細かいタイミングで出てくる新事項を利用して、実は一定した句の把握を見るというようなものである。

われわれは、こうしたことのある文部省検定教科書に準拠させて、どのタイミングでどういった形式の問題が可能かを実際に作ってみたわけである。

### コミュニケーションの時代に

ここで一言だけ確認しておきたいことがある。ここでわれわれが扱った事項は英語の構造に関する一つの性質である。これを見てコミュニケーションの時代と言われている今日において未だに「句の把握」などという「文法」中心の考え方をしているという批判があるということについてである。

われわれは英語という言語を通じてのコミュニケーション能力を考える以上は、その言語の基本的性質を身につけることが不可欠であると考える。

「身振り手振りでも意志をある程度伝えることが出来る」とか、「単語を並べただけでも結構コミュニケーションできる」などということは事実であるが、それであれば取り立てて英語教育等ということを考えず、non-verbalな意志疎通のみを考えればよいし、単語を並べるだけなら単語集一冊あってあとはそれらの単語の発音さえ押さえればそれでよいということになる。しかし、そうしたところでごく限られた範囲の「意志疎通」が可能になるだけのことである。

言語教育としての英語教育を考えた場合は英語そのものの定着を十分に行わなければ、国際化にともなうコミュニケーション能力育成などは考えるべくもない。

こうした考えに立って、上記のような「基本」を取り上げたのである。

### achievement test vs. proficiency test

以上、やや長めにスペースを割いてわれわれの行ってきたプロジェクトについて説明してきた。

要は、ここに盛られているような長期的視野に立った英語能力の進捗状況把握というテストをしてみてはどうかという提案なのである。

学校で行なわれているテストはいわゆる achievement test がその主流になっている。achievement test、即ち、その学期に教えたことについて、その教えた内容をテストに出して理解度を問うのである。

しかし、英語科の場合、「教えたこと」というのは何をさしているのだろうか。その学期で読んだ英文のことをさしているのだろうか。

教科書に載っている英文は特殊な場合を除いて、その読解を通じて英語力を身につけるためにあるのであって、その英文を社会に出てからある場面で暗唱してみせるためにあるのではなかろう。したがって、教科書の本文の内容とその学期に「教えたこと」とをイコールで結ぶことは必ずしも適切ではない。

この点、他の科目と必ずしも一致しない。例えば、世界史で習ういろいろな事実はそのものが「教えたこと」になると考へてもまず問題ないだろう。

諸事実の学習を通じてその背後にある歴史の法則を身につけるというようなことは目的のうちの第1のものにはなっていないだろう。

こうした違いを考慮に入れるに、achievement test と並行して英語運用能力のテスト、即ち proficiency テスト、そしてもう一つ、この稿で述べているような運用力の背後にある基礎基本の定着度合いのテストが行われなければならない。

### 高校生や大学生にも当てはまる

ここまで紹介してきたわれわれのプロジェクトで扱った対象が中学生であったことで、基礎基本の定着ということは中学生のみに当てはまるような印象を与えてしまったかもしれない。しかし、私はこうした長期的な視点に立った定着試験ということは学習段階が後の方になんでも当然考えられてしまうべきであると思う。

前にも述べたように英語専攻の大学生でも中学1年で習ったことが十分定着しているとは言えないような状況にある。大学生がそれまでに習った英語の基礎的性質をどの程度身につけているかということは十分見るに値するものである。高校生ならなおさらしかりではないだろうか。

高校生、大学生で中学生段階で出てきた基礎の定着、例えば句の把握などが出来ていないために高校、大学での学習が困難になっている生徒はたくさんいるはずである。そのことが教師側に十分把握されれば、より適切な指導が可能になるはずである。

### 定着テスト開発の必要性

achievement test と proficiency test のところで述べたことであるが、proficiency test として既成のテスト、例えば、TOEFL や TOEIC などを使用することも考えられる。

しかし、それら既成テストを使うことについて

はいくつかの問題がある。

まず第1の問題はそれら既成のテストは、学習のごく初期の段階には対応していないということである。

例えば、中学生に TOEFL や TOEIC をそのまま使うことは出来まい。高校生でもしかりである。使っても、点数が非常に低く彼らをがっかりさせるのが関の山ということではなかろうか。

英検は5級や4級という初步段階に対応する級を持っているので実際に利用もされている。ただし、この場合、一般的には級の合格不合格という形を取る。もっとこまかく点数で出た方が受ける度ごとの診断的情報が与えられてよい。

TOEIC では現在ジュニア版の TOPA が開発されて TOEIC につながるように配慮されつつある。好ましいことである。将来的にはこの第1の問題は解決されるかもしれない。

次の問題点は、既成のテストが生徒たちの使っている教科書などの教材のペースと対応しているわけではないという点である。

われわれが定着重視のテスト開発を行ったときは、ある一つの検定教科書に準拠する形で、いつどのような言語材料を利用して定着テストを作成することが出来るかを考えたのである。

中学の文部省検定教科書でさえ現在7種類ある。それぞれに対応する形で3年間の定着状況を調べるテストが開発される必要がある。

しかし、一番大きな問題は、それらのテストが総合的英語力を見るよう作られていて、ここで紹介したわれわれが試験的に開発したテストのように基礎基本に焦点を絞ってその定着を見るものではないことである。

proficiency test と並行してここで紹介したような基礎的な能力に絞り込んでその定着度を定期的に調べることの出来るテストは指導を支えるためには欠かせないものだろう。今後、こうしたテストの開発が各方面でなされることを望みたい。

(かなたに けん／東京学芸大学)

# 英語能力テストの総合比較

## ——英検, TOEFL, IELTS, TOEIC——

石川祥一

### はじめに

最近は新聞・雑誌等に掲載された資格取得のための「～検定試験」実施の案内がずい分多い。資格を取得して就職に役立てるとか、検定試験合格の自己満足感を味わうなど受験者それぞれに目的とするところは多様である。様々な資格取得のための試験は約1200種類以上のあらゆる分野にわたっている。毎年300万人を超える受験者を有する実用英語技能検定試験（以後、英検と略）もその中の一つとして数えられる。

本稿では英語能力の測定と評価のために、主として中学校・高校・大学（短大・高専を含む）で利用されている英検、TOEFL（Test of English as a Foreign Language）、TOEIC（Test of English for International Communication）、IELTS（International English Language Testing System）を取り上げて、学校英語教育との関連から見てみたい。

### 資格試験の種類と内容

資格試験は一般にその資格の認定方法から2つに区分される。2つの区分とは公的資格を認定する方法（省庁や大臣が認定）と、業界団体などが認定する民間資格である。取得した資格に重みが加わってくるのは当然のことながら公的資格であることは言うまでもない。しかし、民間資格が入学検定や就職に威力を発揮している例もある。

さて、英語能力を判定するために設けられている試験は30種以上にもわたる。これらの資格試験にはそれぞれの資格を認定することを目的として

実施されている。この中で、唯一国家試験として認定されているのは通訳案内業試験（英語）だけである。この試験の有資格者のみがその職業に就けるので、他の英語資格試験とは別格に扱ってもよいだろう。学校教育現場で利用され、入学試験への優遇措置や単位認定措置が講じられているのは主として英検、TOEFL、TOEICの3種類に加えて、英国やオーストラリアへの留学等の英語能力の判定を行うIELTSをあげておきたい。英検は国家試験ではないが公的資格として文部省認定となっている。それに対してTOEFL、TOEIC、IELTSは民間団体が実施・認定を行っている。

それぞれの試験の内容と主な特徴を述べると次のようになる。

#### 〈英検〉

昭和36年、「青少年および成人に学習目標を与える、意欲を高める意味で技能検定が必要である」旨の社会教育審議会の答申に始まる。これを土台として昭和38年8月に第1回1級・2級・3級の試験が全国49都市で行われた。現在、検定内容は1級・準1級・2級・準2級・3級・4級・5級の7種類の一次試験と二次試験からなり、年3回のうち2回（全級）を本会場、準会場と中学・高校特別準会場で、残り1回（4・5級のみ）を本会場と準会場で実施されている。

1級から3級までは一次試験は筆記試験とリスニング・テスト、二次試験では英語による個人面接が実施される。4・5級では二次試験は行われない。合否の判定は各級の一次試験合格者に対して二次試験が実施され、その総合判定による。平成9年度第1回（6月8日）の検定試験実施から試験内容と評価方法が「よりコミュニケーション

へ」とリニューアルされた。

1級から5級までの第一次では筆記試験とリスニング・テスト、第二次では個人面接（4級・5級はない）が実施されるが、今年度からリニューアルされた一次試験の問題形式と時間配分は次のようにになっている。

1級：筆記試験（100分）は客観形式と記述形式の日本語による大意要約と課題設定の英作文からなり、リスニング・テスト（約30分）は英文を聞いて質問の答えを選ぶ形式と、質問の答えを英語で書く形式。（大学卒業程度）

準1級：客観形式の筆記試験（90分）とリスニング・テスト（約20分）。（大学2年修了程度）

2級：客観形式の筆記試験（75分）とリスニング・テスト（約15分）。（高校卒業程度）

準2級：客観形式の筆記試験（65分）とリスニング・テスト（約20分）。（高校中級程度）

3級：客観形式の筆記試験（45分）とリスニング・テスト（約20分）。（中学卒業程度）

4級：客観形式の筆記試験（45分）とリスニング・テスト（約20分）。（中学2年修了程度）

5級：客観形式の筆記試験（30分）とリスニング・テスト（約20分）。（中学1年修了程度）

#### 〈TOEFL〉

・TOEFLは、米国教育研究機関のETS（Educational Testing Service）が開発し、国際教育交換協議会TOEFL事業部が実施をしている資格試験である。米国の大学、大学院に留学を希望し、母国語が英語でない留学希望者を対象に世界各地で行われている。この試験のスコア提出を課している米国の大学及び大学院の数は2400以上を数える。試験は3つのセクションからなり、スコアは各セクションの偏差値と全体の偏差値が200から677の範囲で示される。試験内容は、①Listening Comprehension（35分）50問、②Structure and Written Expression（25分）40問、③Reading Comprehension（55分）50問からなっている。試験は毎月実施されるが、これらに年間5回のTWE（Test of Written English）と月1回のTSE（Test of Spoken English、別料金）が加わる。現在のテスト形式についてはETSは21世紀を目指す方向で検討に入っている。

#### 〈IELTS〉

・ケンブリッジ英検で知られる UCLES（University of Cambridge Local Examination Syndicate）と British Council に IDP Education Australia が加わって実施・運営されている試験制度である。英国とオーストラリアの高等教育機関への留学希望者が受験して、その結果は志願している大学に通知されることになっている。試験内容はモジュールと呼ばれ、目的によって2つのコース（Academic Training・General Training）に分けられ、Academic コースは高等教育機関への入学時の英語力の判定、それに対して General Training コースは高等教育機関で学ぶことを目的としないものへの英語能力の測定に用いられる。それぞれにリスニング（30分）、リーディング（60分）、ライティング（60分）、スピーキング（10分から15分）が課される。リスニングとリーディングは客観形式で行われる。試験結果は0から9までのband scoreで示される。

#### 〈TOEIC〉

・ETSがTOEFLと共に開発して世界中で実施している資格試験である。このテストの発想は日本から出たと言われている。日本では主として企業での社員の英語能力の測定や英語研修などに利用されている。企業や大学等が一括受験するIP（institutional program）受験者は2,834,057名（1997年1月）に達している。試験内容は①Section I（Listening 45分）100問、②Section II（Reading 75分）100問からなっている。試験結果は10～990の範囲で示され、スコアレベルのガイドラインAレベルからEレベルまでとスコアとの相関表で、どの程度のコミュニケーション能力があるか分るようになっている。

それぞれの試験について簡略に記したが、比較対照をすると次ページ一覧のようになる。

#### 英語教育との関連

英検などの資格試験が学校教育の場で入試などに利用される傾向が強くなってきた。文部省のガイドラインに沿って、高等学校では文部大臣認定の技能検定を単位として認定できるようになった

	英検	TOEFL	IELTS	TOEIC
目的	資格取得	米国留学	英国・豪州留学	資格取得
評価	1級～5級	677～200	バンド9～0	990～10
実施時期	6・10月(1～5級) 6・10・1月(4・5級)	月1回	毎月3回	1・3・5・7・9・11月
受験料	900～5500円	2440～10800円	20000円	3850/6615円
内容	筆記試験(100～30分) リスニング(30～20分)	聴解(35分) 構文・表現(25分) 読解(55分)	リスニング(30分) リーディング(60分) ライティング(60分) スピーキング(10～15分)	リスニング(45分) リーディング(75分)
成績結果	一次の合格の後 二次の面接で合否判定	受験者に数値で通知	ポイントで通知	点数によるガイドラインで通知
優遇措置	単位認定 入試の優遇措置、その他	単位認定		単位認定 入試の優遇措置、その他

(平成6年7月)。この結果として、英検の資格取得を高校・大学・短大では単位認定を行っている。現在単位認定している全国の公立・私立高校は併せて57校になる。ほとんどが3級以上の取得が原則となっている。入試への優遇措置については、内容の公表及び非公表を含めて実に119校(公立・私立高校)に達している。

一方、大学に目を向けてみると、平成9年度実績では推薦入試178校、一般入試26校の合計204校が入試判定に優遇措置を講じている。短期大学では、推薦入試167校、一般入試60校の合計227校となり、昨年より10.2%増と報告されている。さらに、福岡県では英語教員採用試験の第一次試験の免除者の対象を英検1級取得者とTOEFL 550点以上取得者としている。

資格試験取得者が優遇されるまでに至った背景は様々に考えられる。高校教育の多様化から大学設置基準の大綱化になる一連の教育政策、そして取り巻く世界情勢の影響と、外国語教育、英語教育の見直し論議にある。

この傾向は先頃の中央教育審議会報告にある「入試の多様化」にあるように、今後益々入試への導入に拍車をかけ、単位認定が高校・大学と増加していくことは間違いない。英検を例にとると、平成8年度の学生受験者数は、準2級および2級ともに高校生が圧倒的に多い。学校教育現場での利用がいかに多いかが分かる。

英検資格ばかりではなく、TOEFL、TOEIC、IELTSにおいても著しいものがある。資格認定について詳細な統計資料は公表されていないが、

現実に大学のプレイスメント・テストや、大学・短大の米国の提携校への留学生のために実施している例はかなりの数に上ると見られる。英語教育の結果をこのような形式で測定し、その結果を教育課程で認定していくことに疑問の向きもないではない。

資格試験の評価の詳細や試験問題が全く公表されていないのも問題として考慮されなければならないことだろう。受験者の統計的データも一面的にしか公表されていないことも学校教育での指導や、波及効果の研究の遅滞という点では見逃せないのである。また、入試での優遇措置については、高校・短大・大学での導入により、英語が入試科目で免除等の優遇を受ける傾向が強くなりつつある。受験者にとっては負担の軽減となるかもしれないが、また新たな試験の負担がのしかかってくることは予測に難くない。

## 課題として

英検の資格取得者数、TOEFLの受験者点数、TOEICの平均点など、大いに気にかかるところである。各試験の受験者数・評点を数値に示したのは、今年度に公表された各実施機関のものであるが、何しろこれほどの受験者がいることである。受験者の多さもさながら、確かに点数の低さや合格・不合格に英語教育の効果が問われるるのは紛れもない事実である。

しかし、学校教育の場での資格試験の利用は、外国語教育の在り方を慎重に考慮した上で、学校

## 〈英検〉過去3年間年度別合格者数(合格率)

	1級	準1級	2級	準2級
平成6年	1,331(3.9%)	15,216(8.0%)	84,618(17.7%)	126,663(32.3%)
平成7年	1,244(3.8%)	14,307(8.0%)	85,528(18.6%)	164,488(32.2%)
平成8年	1,288(4.0%)	14,819(9.0%)	91,694(19.9%)	170,679(30.7%)
これまでの累計	36,843(3.6%)	137,097(8.3%)	1,613,745(20.9%)	461,830(31.7%)

## 平成8年度学生の合格者数(合格率)

	1級	準1級	2級	準2級
小学生	0(0%)	28(12.8%)	524(44.4%)	1,015(62.0%)
中学生	23(8.1%)	348(20.9%)	1,549(26.3%)	1,692(28.0%)
高校生	99(7.7%)	1,250(11.6%)	31,893(17.0%)	117,889(29.6%)
短大生	1(1.0%)	126( 2.0%)	5,974(12.3%)	6,315(31.5%)
大学生	332(4.5%)	5,552( 7.5%)	30,591(27.9%)	7,014(47.8%)
他の学生	39(4.1%)	435( 7.6%)	3,349(13.9%)	7,439(25.6%)
合計	494(5.0%)	7,739( 7.9%)	73,880(19.6%)	151,364(29.9%)
全体の合格者数(合格率)	1,228(4.1%)	14,819( 9.0%)	91,694(19.9%)	170,679(30.7%)

## 〈TOEIC〉第57回(1997年1月)実施総合結果

受験者総数 41,746名

	Section I (Listening)	Section II (Reading)	Total Score
最高点	495	485	980
最低点	40	5	45
平均点	307.8	253.0	560.8
標準偏差	83.4	88.9	172.3

## IP実施結果

総受験者数	2,834,057名	受験団体数	1,691
Section I (Listening)	228.9		
Section II (Reading)	197.5		
Total Score	426.4		

教育での英語のカリキュラムはどのように編成されるのかじっくり検討される必要がある。また授業は資格取得者の次の段階への授業になっていないのか、学校教育の場での英語教育を学生に十分に味わせること等を考える必要に迫られている。

・次の資料を参考にさせていただきました。

「英検ガイド1997」日本英語検定協会(1997)

「英検資格取得者優遇校一覧」日本英語検定協会(1997)

International English Language Testing System, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, The British Council, IDP Education Australia: IELTS Australia (1997)

TOEIC Data and Analysis, TOEIC運営委員会(1997)

(いしかわ しょういち／防衛大学校)

## 〈TOEFL〉母国語から見た英語能力

受験者数731,297名(July 1995-June 1996)

native language	number of examinees	total score mean
Konkani	328	615
Dutch	1,764	609
Danish	788	606
=====		
Japanese	142,394	499
Chinese	131,563	532
Korean	87,185	518

(p. 68より続く)

大津由紀雄(1989)「心理言語学」『英語学の関連分野』、英語学体系 第6巻 大修館

Pickering, M., and R. Shillcock (1992). Processing subject extractios, in Goodluck, H., and M. Rochemont (eds.), *Island Constraints: Theory, Acquisition and Processing.*, Kluwer Academic Publishers.

Schachter, J., and V. Yip (1990). Grammaticality judgments: Why does anyone object to subject extraction? *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 379-392.

(おおつか たつお／千葉大学)

# 能力に応じた言語テストの可能性

大友賢二

## 1. 外国語教育と一斉テスト

外国語を教えたことのある方であれば、指導者の努力にもかかわらず、学習者それぞれの能力にはきわめて大きな差があることは、どなたでも気づいていることです。筆者の体験を通して実感する最近の大学生の外国語能力を例にとってみても、このことはきわめて明白です。

こうした能力差の大きい外国語学習・指導で用いられているテストは、その状況に即応しているでしょうか。たとえば、すべての学生に同一のテストを一斉に行うことの意味を考えざるを得ません。そして、同一のテストを能力の度合いに関わらず実施することは、適切な方向といえるであろうかという疑問が生まれてきます。画一的な一斉テストはいったいどういう影響を与えているのでしょうか。一定の能力に達していない学習者にとっては、テストはきわめて不安で多くのフラストレーションを与えています。その結果、彼らは外国語学習の興味・関心をますます失っていきます。他方、能力の高い学習者にとっては、これまた、こんなやさしい問題を出してくるなんて、と真剣に取り組む態度はますます見られなくなります。

しかし、異なるテストを個人個人に与えて、はたして、公平な能力測定が可能であるかという大きな壁に突き当たります。やさしいテストを受験して良い点数を取った学生は得をするのではないか。これとは反対に、難しいテストを受験して悪い成績をとったら損をするのではないかということです。

この得点の不公平さと学習の効果を天秤にかけてみた場合、やはり、得点の不公平さが指導者に

とってはこの問題解決の大きな障害になるとを考えられます。この不公平を取り除くことが可能であれば、外国語テストの一斉テストという考え方に対しコペルニクス的転回をもたらすことになります。この転回は、しかしながら、現に行われつつあるのです。本当にそんなことが可能なのでしょうか。いったい、どんなことが言語テストの世界で行われているかを少し考えてみることにします。

## 2. 言語テストの課題

最近の英語教育で大きな話題の一つとなっているものは「コミュニケーション能力」ということです。そして、コミュニケーション能力といえば、すぐに、例の Canale and Swain (1980: 1-47) の文法能力、社会言語学的能力、方略的能力という枠組みを取り上げたがる場合が多いようです。しかし、これは「理論的枠組み」(theoretical framework) のひとつです。したがって、英語教育における現実の能力測定では、これをそれぞれ測定して、その合計をすればコミュニケーション能力の測定になるという単純なものではありません。それを測定するといっても、いったい、文法能力であって社会言語学的能力でないものはどんなものでしょうか。さらに、文法能力ではなくて方略的能力であるものとはどんなものであるか、といった検証が必要です。

また、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の養成」としてよく取り上げられている「方略的能力」についての課題も多くあります。これは、言語能力というよりも「一般能力」(general ability) ではないかという議論もある

ことを心にとどめておくことが必要です。Bachman (1990: 106) や McNamara (1996: 69) はその一例です。

言語テストにおけるもっとも基本的な課題は、Bachman and Palmer (1996: 11) などで述べられている「テストでない状況での言語使用」と「言語テストでの行為」との関係にかかわることです。これは、パフォーマンス・テスト (performance test) にも結びつく課題でしょう。このように、言語能力の「何を」「どのように」測定するかを究明していくことはきわめて重要です。しかし、最後に行き着くところは、さまざまな見方で測定された言語能力水準をどのように示すかという「テスト得点」の課題になってきます。

### 3. 言語テストの合計得点

いま、3人の学生に読み方と聞き方とのテストを実施して、それぞれの学生の「理解能力」に関する成績順位をつけるよう求められたとします。

次の3人の得点を考えてみましょう。

	Reading	Listening	Mean
山田	60	45	52.5
佐藤	50	50	50.0
井上	40	55	47.5

この3人の学生で誰が一番「理解能力」があるかということになると、素点を合計しその平均値をとった場合、「山田」君ということになります。これが、ごく普通に行われてきている合計得点／平均値による成績の求め方です。

しかし、このデータをよく検討してみると、山田、佐藤、井上という平均値をもとにした順序は reading の成績の順序と同じであることに気づくでしょう。それでは、せっかく、コミュニケーション重視の listening の授業とその成績はどこに消えてなくなってしまったのでしょうか。膨大な時間を費やして指導し、またその評価のために実施した聞き方テストの成績は順位づけには何の役にも立ちませんでした。何故でしょうか？

このように、listening の成績が平均値にほとんど貢献していない原因は、その得点の「ばらつき」に関連しているようです。平均値50からの得点のばらつきは、reading の場合は60と40で10、listening の場合は45と55で5となっています。つまり、平均値からのばらつきの大きいのは reading の場合です。2つのテストの合計得点／平均値は、ばらつきが大きい reading のテストの成績に影響を受けているということがわかります。したがって、listening をテストに加えた意味はなくなっているわけです。

Reading と listening との両方のテストを同じ重みづけで取り扱うには、それぞれのテストの得点の「ばらつき」、つまり、標準偏差を同じにしなければなりません。その解決は、「標準得点」(standard score) と呼ばれるものを使うことで可能になります。この標準得点は、今から75年も前の McCall (1922) による考案ですが、Terman と Thorndike の名をとって T-score と呼ばれているものです。わが国では、いわゆる「偏差値」として知られています。このように、偏差値は、同一受験者が複数の得点や種類の異なったテストを受けた場合に、それを同じ重みづけで総合する場合などに使うには、きわめて妥当な方式と考えることができます。

ところが、この考え方にも次のような課題が待ち伏せています。

### 4. テスト得点と能力と困難度

たとえば、100項目の英語の試験をして、65項目が正解であったとします。その場合は、65点ということになります。これは、ごく普通に求められるその受験者の得点となります。いわゆる「正答数に基づく得点」(number-right score) と呼ばれているものです。これは、また、その受験者の英語能力を示す指標 (65) ともなります。さらに、あるテスト項目を100人の受験者に与えて、そのうち、65名が正解したというのであれば、その項目の困難度は0.65としています。これが、ごく普通に行われているテスト・データ分析の考え方の一例です。

しかし、よく考えると、このように何の不思議もなく用いられてきているデータには、多くの課

題が含まれていることに気づくでしょう。

たとえば、テスト項目の困難度というのは、テスト項目自体が持っている特質ではなくて、そのテストを受験する受験者集団によって決まってくるということです。受験者集団が能力の高い受験者だけで構成されていて100人中98名の正解者があった場合には、その項目の困難度は低くなり0.98となります。受験者集団が100人中5名しか正解できないような低い能力の受験者だけで構成されていれば、その項目の困難度は高くなり、0.05となるからです。これでは、同じテスト項目でも受験者集団によって項目困難度が違ってきて、どの場合がその項目の持っている本当の困難度なのかがまったくわからなくなってしまいます。「正答数に基づく得点」の方式に固執するかぎり、この問題は解決できません。

さらに、英語の能力と得点との関係についても、よく検討しなければなりません。

英語の能力が高いと判断する基準は何でしょうか。それは、その受験者の受験したテストの得点です。あるテストXの得点で80点をとった受験者は、60点をとった受験者より英語の能力は高いということです。しかし、この80点という点はテストXでの得点であり、テストXを基にしたその受験者の能力を示すものです。同じ受験者がテストYを受験した場合も考えてみなければなりません。テストYがテストXと比べて、かなり難しいテストであるとすると、その受験者は80という得点/能力を示さなくなる可能性が出てきます。60点という結果になるかもしれません。ここで、その受験者はテストXでとった80点という得点が彼の英語能力を示すものであろうか、あるいは、テストYでとった60点という得点が彼の英語能力を示すものであろうか、という疑問が生じてきます。つまり、「正答数に基づく得点」に固執しているかぎり、受験者の英語能力は、受験するテストに左右されて決定されるということになります。本当の英語能力はいったいどのテストの場合の得点なのかは、いっこうに不明になってしまいます。

これまで述べたように、テストで求められる項目特性（困難度など）や受験者の能力といったも

のは、どうも、すっきりした説明ができないようです。

そこで、どのような受験者集団に英語のテストを実施しても、項目特性に関する共通の値を求ることはできないだろうかという願いが生まれてきます。能力の高い受験者集団に実施した場合でも、また、能力の低い受験者集団に実施した場合でも、テスト項目の困難度は0.60と変わらないものであれば、テスト作成においてどの項目をどう並べるのがもっとも適切かといった作業を、極めて正確に、かつ、効率的に行うことができるわけです。

また、どのような異なったテスト問題を使っても、共通の変わらない能力を求めることがければ、すばらしいことです。テストによって、その受験者が持っている英語能力が変わってくるというのではなく、どんなテストを受験しても、眞の能力が60というのであれば、さまざまなことが解決できます。たとえば、能力の高い受験者にはそれ相応の挑戦ができる難しいテスト項目を与え、能力の十分でない受験者には、それ相応のやさしい項目から構成されているテストを与えることができます。このように、受験するテスト項目が異なっていても、共通の尺度で正しいの能力測定が可能にならないだろうかという願いが生まれてきます。

こうした課題を解決するためのテスト理論研究は、じつは、もう30年も前から行われているわけです。それは、「項目応答理論」（略称IRT: Item Response Theory）と呼ばれているものです。この理論の発達によって、個人の能力特性と、使用したテストの項目特性とをみごとに分離することができるようになってきています。

それを可能にしているのは、ある能力をもつ受験者がある困難度や弁別力などをもつテスト項目を受験した場合に、どんな正答確率を求めができるかを算出できる数式モデルです。開発された多くのモデルのうち one-parameter logistic model が最も簡単で、言語テストのデータ分析にはよく用いられています。開発者であるデンマークの Georg Rasch (1901-1980) の名に

ちなんで、Rasch model とも呼ばれているものです。

## 5. CAT：能力に応じた言語テスト

わが国では、たとえば、大学入試においては、センター試験という同一のテスト問題を、13時から16時までという同一の時間制限で、同一の試験場で行なうことが公平な入試であるという考え方があります。しかし、この一斉テストでなければならぬという固定概念は、いま、言語テストの世界でも、完全に変化してきています。

たとえば、手元にコンピュータがあれば、<http://web1.toefl.org/comptest.html>を呼び出してみてください。米国のプリンストンにあるETS (Educational Testing Service) に接続し、TOEFL (Test of English as a Foreign Language) のコンピュータによるテスト実施の未来像を見ることができます。それによると、1998年7月から米国、カナダ、ラテンアメリカ、ヨーロッパ、中東、アフリカ、オーストラリア、さらにアジアのいくつかの国でTOEFL受験者に対してコンピュータを用いたテストを実施する予定であることが示されています。そして、2001年までには現行のpaper testは完全に姿を消すことになります。このことは、これまで研究が重ねられてきている「コンピュータ適応型テスト」(CAT : Computer-Adaptive Test) の実用化に踏み切ることを意味しています。

受験者全員同一テスト項目でなければならぬ根拠は、いま、崩壊しつつあります。全員が同一テスト項目であるときには、さきに述べたように、かえって、問題があるからです。受験者に与えるテスト項目は全員同一のものではなくて、受験者の能力に適したものであることがよいということになります。これが、「適応型テスト」(Adaptive-Testing) のそもそもの出発点といえます。受験者がそれぞれ自分の能力に適した項目を受験することは、やさしいテストと難しいテストを受験することになり、それで公平であると言えるかという大きな疑問を持つでしょう。易しい

テスト項目を受験したら得ををするのではないか。難しい項目を受験したら損をするのではないか。という心配があるでしょう。これに対して、その心配はないと対応できる理論は、やはり、「項目応答理論」です。項目応答理論では、先に述べたように、「どんな異なったテストを受験しても共通の尺度上で公平な能力測定が可能」であるからです。

これを可能にするには、さきに述べたように、「どんな受験者集団に実施しても、共通の項目特性に関する値を求める」とができなければなりません。そして、そうした手順に基づいて貯えられた「テスト項目銀行」(item bank) を準備しなければなりません。

能力に応じた言語テストが可能な「コンピュータ適応型テスト」は、したがって、コンピュータに関する知識があればできるというものではありません。それと同時に明確なテスト理論の構築は決して欠かすことができません。言語能力の測定と評価に関しても、テスト理論の研究がますます必要になってきています。

## 参考文献

- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press. (池田央・大友賢二監訳 (1997予定)『言語テスト法の基礎』みくに出版)
- Bachman, Lyle F. and Palmer, Adrian S. (1996). *Language Testing in Practice*, Oxford University Press.
- Canale, M. and M. Swain (1980). 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.' *Applied Linguistics* 1 (1).
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Sage Publishers
- McNamara, Tim (1996). *Measuring Second Language Performance*. Longman
- Nitko, A. J. (1983). *Educational Test and Measurement: An Introduction*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- 大友賢二 (1996)『項目応答理論入門』大修館書店  
(おおとも けんじ／常磐大学教授・筑波大学名誉教授)

## 21世紀の英語教育

### —オーラル・アプローチとアクション・リサーチ

飯田 毅

#### I はじめに

戦後、日本における英語教育に関するさまざまな教授法、研究方法、指導方法はほとんどが日本以外から入ってきたものであった。例えば、教授法について見ていくと、Oral Method, Oral Approach, GDM, Silent Way, Community Language Learning, Natural Approach, Communicative Approachなどである。このことは、進取の気質に富む日本人的一面を示しているように思われる。しかし、他方これは他国の英語教授法や外国語教育の成果に依存しすぎの傾向を示しているように思われる。堀口（1995）によれば、すでに昭和39年に小川芳男は次のように指摘していた。

「英語教育ほど教授法の研究をしている教科はないと思うが、単に外国の教授法の紹介だけでなく、日本の英語学習者に対して有効な独自の教授法を考えるべきだ。」（1995：6）

残念ながら、この言葉は不孝にして未だ実現できないまままでいる。

#### 2 21世紀と過去の英語教育

Hook<sup>1</sup>は、21世紀の政治・経済・軍事における世界の動きを考える際に、キーワードとなる言葉としてグローバル化（globalization）とリージョナル化（regionalization）を挙げている。世界は、通信、交通機関の発達でますます一国だけでは対処できない事態を迎え、政治的、経済的にグローバル化することは予測できる。と同時に現在EU、NAFTA、APEC等で見られるようにリ-

ジョナル化する傾向も見られる。この2つのキーワードは日本の21世紀の英語教育を考える際に非常に重要である。英語教育においてもこのグローバル化と同時にリージョナル化が進むと思われるからである。英語教育におけるグローバル化とは、例えば、学習者が国際的に通用する英語を身につけることがよりいっそう期待されることであり、日本の英語教育を国際的な視点から考えることである。一方、リージョナル化する英語教育とは、小学校に英語教育が導入されることによって今までの学校英語教育の再考が必要とされるように、時代の要請によって既存の分野のある部分が焦点化され、再構成されることを言う。また、帰国子女の英語教育、英語科教育における教員養成の問題等、各分野で英語教育がより細かく分類され、専門化することも意味し、その結果、他の分野との連携が希薄になる場合もある。

本論の目的はこのような国際化、多様化する日本社会の中で、学校における英語教育に対する一つの提案をすることである。そこで、筆者は21世紀の英語教育を考える視点をグローバルな未来からローカルな過去に移す。なぜなら、未来に対処するためには、歴史家が過去の歴史を明らかにすることで未来を予測するように、英語教育においても過去の指導法をより大きな視点から見直すことが重要だからである。ここでは、茨城県水海道市立水海道中学校の過去40年のオーラル・アプローチについて考察することから始める。

#### 3 ELEC のオーラル・アプローチ

オーラル・アプローチに対する評価はさまざま

であるが、一般的にオーラル・アプローチ=パターン・プラクティスという関係が成立している。特にパターン・プラクティスに対して機械的であるという批判が多い。

オーラル・アプローチに対する評価は以下の3点にまとめられる。

まず第一に機械的で、浅薄であるという厳しい批判である。例えば、小笠原（1995）は、戦後の英語教育史の6つの出来事の一つとして「パターン・プラクティスの乱用」（1995：8）を指摘し、パターン・プラクティスをひどく機械的で浅薄なやり方と捉え、その結果、中学校の多くの英語授業は形式的、画一的、表面的なものになったとしている。これはパターン・プラクティスを画一的な英語教育の元凶と見なす立場である。

第二は、やや中立的な評価である。池永（1995）は機械的であると認めながらも、「この機械的な練習法に対して強い批判が出て、不思議なくらいオーラル・アプローチを口にする先生が少なくなった」（1995：6）と書いている。池永自身このオーラル・アプローチを実践したのであるからその長所・短所を十分理解した上ででの発言であると考えられる。

第三に、伊藤（1994）はオーラル・アプローチという教授法そのものを次のように肯定的に捉えている。「漢文式の講釈・訳読授業が主流であった当時の日本の英語教育に一大旋風を巻き起こし、授業形態を静から動へと大きく変革すると同時に、授業や学習者の間に音声への関心を喚起した」（1994：40）しかし、それは英語運用能力の育成に満足な成果を収めることができなかつとしている。その原因是、教授法自体に理論的欠陥があったのではなく、その教授法を取り巻く社会環境の違いにあったと言う。

#### 4 水海道中学校における オーラル・アプローチ

上記の3人はオーラル・アプローチをそれぞれの立場から評価したものであるが、当時オーラル・アプローチを実践していた教師はどのような思いを抱いてこの指導法を行っていたのであろ

うか。

そこで、昭和37年にELECの研究協力校になった水海道中学校の実践を振り返る。その中で、この指導法に対する当時の教師達の取り組み方を考えてみたい。現在、当時の様子を知っている関係者が次第に少なくなってきた。以下に述べることは、新たに当時の関係者にインタビューしたり、当時の記録を参考にまとめたものである。

まず第一に指摘しておくべきことは、パターン・プラクティスが機械的であるという批判を当時の教師達は熟知していた、ということである。当時水海道中学校の英語科の一員であった飯村はその当時を回想し、機械的であることを十分承知していたと言う。しかし、彼らはその批判以上にこの指導法の長所を認め、それを授業に生かしていた。

第二に、水海道中学校がELECの研究協力校になった経緯を見るとき、学習指導要領に見られるような上から下へ押しつける上意下達的（和田、1995：106）なものではないことに気づく。英語科教員自らELECの夏期合宿に参加し、その指導法を体験し、それを持ち帰り学校全体の研究、市全体の研究へと発展させたのである。昭和37年度に水海道中学校はELECの研究協力校になっている。それは、ELECの研修会に参加した中山満寿男からの進言があり、当時の校長であり校長会長であった堀越がELECの申し込みを受諾した経緯がある。その年度は1年生だけオーラル・アプローチの指導法を行っている。以後順にその指導法を取り入れ、昭和39年度には全校を挙げてオーラル・アプローチの指導法を行うことになった。その後、この指導法は市全体に広まっていく。当時の水海道の教育には、文部省一辺倒にならず、いいものはどこからでも取り入れようとする進取の気質がみなぎっていた。このことは英語科ばかりでなく、技術家庭、特別活動、数学のプログラム学習にも見られた。しかし、このいいものであれば何でも取り入れる水海道の教育は、一方で茨城県教育委員会と対立することになった。当時の指導課は次々と新しいことを試みる水海道の教育にあまりよい印象を持っていなかったようである。そのため、一般の教員の管理職登用にと

ってマイナスに働いたと述懐する人もいる。

第三に指摘しておくべきことは、当時の水海道中学校の校長、教頭の沼尻、英語科スタッフは新しい教授法を他に先駆けて研究しているという自負と情熱を持ってこの教授法を体得しようとした、ということである。それは、第一の特徴から得られる至極当然な結果でもある。上からやれというトップ・ダウン方式の研究と違い、自ら買って出した研究であったから英語科教員には自主の精神と他に先駆けて新しい教授法の研究をしているという自負があった。3年間の研究協力校として、日常の公務の他には毎月研究授業があるというのには、どんなに大変であったろうか。中学校現場が長かった筆者には痛いほどわかる。しかし、たとえどんなに大変な仕事であろうと使命感を持って臨むとき、苦労は苦労に終わらないのである。今は亡き中山はELECの研修会に出て、これこそ新しき英語教育法であると感じたであろう。不幸にして事故で亡くなった立身は情熱を持って取り組んだであろう、彼の指導は厳しく、口頭練習を徹底して行ったと教え子は語っている。昭和41年に立身と交換して異動になった飯村はオーラル・アプローチの授業を初めて見て、これこそ新しい英語の授業であると思ったという。彼は、そのことを台風の過ぎ去った後の洪水と晴れ渡った空と重ね合わせて思い出している<sup>ii</sup>。現在のように情報量が少なく、便利な通信手段がほとんどなく、純農村地区という恵まれた環境とは言い難い中で、オーラル・アプローチはどれほど新鮮に写ったことであろう。この教授法を真剣に学ぼうと努力する姿が最もよく分かるのは、荒井（1965：40-41）の「私の英語教師としての歩み」であろう。短大を卒業してすぐ水海道中学校に赴任した荒井は、元々は家庭科の教師であり、英語科の免許を持っていなかった。その彼女が、この教授法を体得していった過程が控えめな表現を用いながら語られている。惜しくも彼女は結婚のためわずか4年で教職を去っているが、名授業として彼女の公開授業はELECのテープに残されている。その授業に対する荒井の情熱は、過日彼女を訪問したときも健在であった。

第四に水海道中学校の教員がオーラル・アプロ

ーチの指導法を学ぶ方法は、一つの理想的な授業に近づこうとする実践研究であった。Friesによって提唱され、ELECが考案したオーラル・アプローチという理想的な指導法に対して、教師が限りなく近づくことを要求された。実際の指導法研究会では、オーラル・アプローチが背景となっている理論よりは、いかに生徒を動かすかという点が中心になっていたと思われる。飯村によれば、毎月の授業研究会で講師であった山家は模範授業を必ず行ったという。すると、今まであまり意欲が感じられない生徒が生き生きとして「楽しかった」と感想をもらすという。山家（1972）は日本にオーラル・アプローチを根付かせるために理論の研究も怠らなかったが、それ以上に必ず模範授業をするという点で、現場の教師に対して多大なる説得力があった。現場の教師はその特質として、どんなに高尚な理論であっても、実際に生徒が活動しなければ信用しないし、やってみようともしない。そのような教師の心を山家は巧みに擱んでいた。日々の授業をどうすべきかということが教師の最大の関心事である。教師は生徒の可能性を伸ばすために、授業の中で何をどのようにすべきか日々悩み、その解決法を模索している。そのような授業第一主義の観点から中山の論文（1964, 1966, 1967）と荒井の模範授業を分析すると、当時の水海道中学校の教師たちは、指導課程をきちんと時間通り進めること、パターン・ブレクティスと音読の時、「全員そろって、はやく、大きな声で」（山家, 1968: 41）言わせること、Written testでよい成績を取らせること（中山, 1966）、暗唱を毎回宿題として課すこと（中山, 1966）が理想的な指導法であったことがわかる。

## 5 日本独自の教授法開発のために 必要な条件

水海道中学校の英語教師は、オーラル・アプローチを上記のように捉えていたと考えられる。また、その研究方法及び態度を以下の3点にまとめることができる。(1)ボトム・アップ方式、(2)自負と情熱、(3)一つの理想的な授業に近づこうとする実践研究。この3点は、現在でも通用する研究方

法である。一方的に上から流される新しい教授法や研究結果を鵜呑みにすることなく、自ら指導方法及び研究の方向を求める態度は貴重である。また、西澤（1992）が言うように、真に独創的な研究をしようと思ったら、誰もやっていないことをこつこつとひたすら努力するしかないないのである。彼はこのことを穴掘りにたとえている。彼の専門は電子工学であるが、その研究態度は英語教育という人間を相手にした場合も同様である。その際、重要なのは自分は学習者のためにこの研究をしているのだという自負と情熱である。

ここで考えなければならない問題は、(3)一つの理想的な授業のモデルに近づこうとする方法である。これは一見望ましい方法に見えるが、問題点を含んでいる。ある理想像を決めて、それに近づこうとする態度は実践研究方法として正しい。しかし、問題はその理想像に近づこうとするあまりその理想像の持つ問題点を無視してしまう、という点にある。例えば、初期のオーラル・アプローチの授業では細かく活動時間が割り当てられていた。そして、その時間配分を守り、指導していくことが一つの理想であった。しかし、この方法は教師側にとって都合のよい方法であって、学習者にとってはじっくり考える時間がないという点で問題がある。

## 6 アクション・リサーチ

上記の(3)に取って変わる研究方法にアクション・リサーチがある。この方法は、英語授業における指導計画、教師と生徒のさまざまな活動、評価等について教師自らが問題意識を持って調査することで、自らの授業をよりよくしていこうとする研究方法である。Fukada (1996) によれば、最初にアクション・リサーチという用語を使用したのは、社会心理学者の Kurt Lewin である。Nunan (1990: 63) によれば、Cohen and Manion (1980) は、アクション・リサーチとアプライド・リサーチとを以下のように区別している。

Applied research is more rigorous and does not claim to contribute directly to the solution

of problems. Action research, on the other hand, is less interested in obtaining generalizable scientific knowledge than knowledge for a particular situation or purpose.

つまり、アプライド・リサーチがより科学的な結果を求めるのに対して、アクション・リサーチは個々の授業の問題を解決する一研究方法である。Cohen and Manion (1980: 211) によれば、以下の5つの点に対して有効であるとしている。

- 1 as a means of remedying problems diagnosed in specific situations, or of improving in some way a given set of circumstances;
- 2 as a means of inservice training, providing teachers with new skills and methods and heightening self-awareness;
- 3 as a means of injecting additional or innovative approaches to teaching and learning into a system which normally inhibits innovation and change;
- 4 as a means of improving the normally poor communication between the practising teacher and academic researcher;
- 5 (although lacking the rigour of true scientific research) as a means of providing an alternative to the more subjective, impressionistic approach to problem solving in the classroom.

ここで重要な点は、3と5である。近年英語教育は科学的な研究方法に傾く傾向が見られる。典型的な学会発表としてよく見られるものに、英語教育に関する事柄を細かく分け、その範囲内で統計を使って証明する方法がある。もちろん、そのような厳密な科学的な方法は重要であることは言うまでもない。しかしながら、そのような方法は往々にして実際の指導の領域から離れ、研究の中を一人歩きする。河合（1993）によれば、科学的な方法の根本はデカルトにある。デカルトの人間の心と身体を分けることで、科学が細分化し、大いに発達した。しかしながら、河合の専門とするような臨床心理学の分野では、この方法はあまり役に立たず、もっと人間を全体として見ることが必要であるという。このことは、英語教育の分野

でも言える。あまりにも英語教育を細かく分け過ぎたため個々の分野では学問的には正しいことでも、実際の授業では役に立たない部分が多いのである。英語教育学にとって、厳密な科学的方法が常に教室で役に立つとは限らない、むしろ多少主観的で経験的な方法が役に立つ場合がある。その意味で、アクション・リサーチは21世紀の英語教育にとって重要な研究方法に成りえる。この方法を使った研究は、日本ではまだ少ない。代表的な研究に大学生の英語のライティング指導を実践した Sano (1996) がある。また、実際にアクション・リサーチを行ってみた結果、教師自身にどのような意識の変化がみられたかをまとめた Fukada (1996) がある。

## 7 「新しい英語学習指導」の中の オーラル・アプローチ

初期のオーラル・アプローチの反省に立ち、ELEC 創立20周年の記念事業として伊藤健三を長とする教材・教授法研究グループが発足した。その成果が『新しい英語学習指導』(1981) であった。この本は、従来のオーラル・アプローチの指導過程を見直し、中学校では週3時間体制に対する対策も盛り込まれ、高校ではどのようにオーラル・アプローチを進めたらよいかをまとめたものである。その中で、中学校の指導過程に関して以下4点が変更されている。

- (1) 従来は、指導過程そのものが非常に rigid に決められていた。本来は、ある程度 flexibility があったはずである。それを procedure の中に位置づけた。
- (2) パターン・プラクティスは誤解され、批判されてきたが、生徒の表現力を高める一つのステップとして位置づけ、その発展として language use practice を設けている。
- (3) 従来 oral introduction で導入した target sentence を聞いてすぐ mim-mem していた。それを mim-mem する前にいろいろな英文を聞いて文型を一般化させる aural drill を位置づけた。
- (4) 内容理解をより確実にするためにいきなり

choral readingに入る前に、silent readingを位置づけた。

この研究の方向は、ELEC 同友会の会員にアンケート調査をすることから始まっている。オーラル・アプローチをどのように理解し、実践面でどのように評価しているか調査した結果を基に考察を加えている。この研究グループの太田、伊藤健三、伊藤元雄、下村、渡辺はいずれも初期のオーラル・アプローチに何らかの形で関わっていた人々であり、実際にその指導法を実践してきた人々でもある。つまり、この研究は従来の指導法を検討し、改良を加えたと言う点で、より現実的な時代に即した指導法になったと言える。そして、この研究方法こそアクション・リサーチの方法の一つであると言える。この場合、教師個人が自分の授業を振り返り、改良していくのではなく、ELEC という研究機関の中で行ったアクション・リサーチである。その際、資料としてアンケートを使って広く意見を聞いていること、研究グループのそれぞれが実際のオーラル・アプローチを実践した上で問題点を出し合い、改良したことが重要である。別の角度から考えれば、この研究はある意味で、ELEC にとって必要不可欠な変更であった。なぜなら、中・高の先生を集めて夏期研修を行っているからであり、より現実的な指導法として時代に即応したオーラル・アプローチを考える必要があったのであろう。

しかし、問題はこれ以後、ELEC からオーラル・アプローチの指導法に対する検討、そして改良が出てこないのである。また、研究会においてもオーラル・アプローチの研究がほとんどないのが現状である。そして、ひとたびオーラル・アプローチという言葉を口にすれば、「今さらなぜそのような時代遅れの指導法を勉強しなければならないのか」という答が返ってくる。

## 8 水海道中学校におけるオーラル・ アプローチとアクション・リサーチ

筆者は、この水海道地区で生を受けたものであり、水海道市内の中学校でこのオーラル・アプローチ

ーの指導を受けたのである。しかも、大学卒業後12年間水海道中学校に奉職した。その間ELECの夏の研修会に参加し、『新しい英語学習指導』(1981)によるオーラル・アプローチの指導法を学び、実践した。しかし、この指導法に次のような問題が見られた。

- (1) 学習者である生徒を生き生きと活動させるには、この指導過程をそのまま踏襲するのではなく、工夫が必要である。特に、REVIEWの段階のlanguage use practiceを真に生かす必要がある。
- (2) 『新しい英語学習指導』(1981)では、新たにlisteningを指導過程に位置づけている。しかし、単に教科書付属のテープを聞かせるだけでは生徒の興味・関心を喚起できない。もう少し生徒に興味を持たせて聞く活動を展開する必要がある。

この2つの問題を解決してくれたものは、最近最も引用されることが多いコミュニケーション・アプローチであった(Iida: 1989)。しかしながら、この指導法はかなり幅広く定義され、人によってさまざまな解釈が成立する(Richards and Rodgers, 1986: 66)。その原因の一つはコミュニケーションという一見明確なようで、はっきりしない概念を目標としているからである。したがって、オーラル・アプローチのような明確な指導過程がない。むしろ、ないほうが自然かも知れない。しかし、この指導法は実際にコミュニケーションできる力を育成するという目的を持った指導理念及び指導方法であり、そしてその教材開発の考え方ばかり参考になる。

水海道中学校では、平成2年度から3年度まで関東甲信越英語教育学会の研究委嘱校になったことを機会に上記の2点についての研究に取り組んだ。この研究は小さな研究であるが、結果的に過去のオーラル・アプローチの研究方法及び研究態度を踏襲していた。(1)ボトム・アップ方式、(2)自負と情熱である。即ち、文部省、県の指導課が指定する研究会でなく、英語教育学会の研究委嘱であり、それに市教育委員会が応援するという形である。水海道中学校の英語科が主導権を握った研

究である。当然、英語科全体に自負と情熱を持って取り組んだ研究であった。そして、過去の研究方法と異なっている点は、一つの理想的な授業のモデルに近づこうとする態度ではなく、過去の指導法の問題点を反省し、それを改良するというアクション・リサーチ的方法であり、授業分析の手法(1994a)を生かした研究であった。理想的モデルというものはなく、過去のオーラル・アプローチの指導過程を基本として、生徒を生き生きと活動させるためにlanguage use practiceとlisteningをどのように扱ったらよいかということであった。具体的に指導に反映させた事項は以下の3点である。

#### (1)発問の工夫

オーラル・アプローチにおけるcheck of understandingの時、教師がする発問(question)は、ほとんどが答がわかっていて質問するものである。そのような発問をLong and Sato(1983)はdisplay questionと定義している。一方、日常の会話では、display questionのような質問者が答を知っていてする質問は試験のようなかなり限られた状況であり、かなり不自然であり、聞いている方にとってもおもしろくない。そこで、聞き手に答を知らないので質問するreferential questionを取り入れ、聞き手の意見、感想等を引き出すことにした。その順序を、display questionで内容理解を確認した後で、referential questionを使って生徒の意見、感想を聞くようにした(飯田, 1994b)。また、生徒同志で対話を盛り上げるためには、display questionをゲーム化すること、生徒とAETの対話では、referential questionを使用することが重要であることがわかった。

#### (2)対話の分析と教材開発

language use practiceをcommunicative activityと名称を変え、生徒が多少の誤りを気にせず、ある程度長く対話できるようにdiscourseに注意を払った対話のモデルを構成した。例えば、インタビューするときには、挨拶、許可、用件、御礼、挨拶という順に質問できるように対話文を前もって提示しておいた。

### (3)本物教材の利用

listening の力をつけるために、さまざまな方法が開発されている。中学校レベルでは、確立された方法をとるより、むしろ学習者に聞く活動を楽しませながら、聞くことに興味を持たせることが重要であると考え、実践を試みた。ニュース、新聞、ESL 教材、国際電話等を題材にし、グループごとにテープ・レコーダーを一台与えたり、個人ごとにテープ・レコーダーを持たせて聞かせた。

以上の実践の結果、必ずしも speaking, listening の能力は高まらなかったが、学習者は英語の対話を楽しんできるようになり、聞くことに興味を持つようになった（飯田、1993）。

## 9 日本人のための英語教授法 開発のポイント

ささやかではあるがオーラル・アプローチが水海道中学校でどのように発展してきたかを見てきた。このような一つの試みは冒頭に引用したような日本独自の教授法を生み出すまでには困難である。しかし、上記に記した研究方法を取りつつ組織的な研究をすれば、独自の教授法開発に寄与すると思われる。そのポイントを以下にまとめる。

(1)21世紀には公立小学校で英語教育が実施されようとしている。そのような中で、言語理論、心理学等の学問からトップ・ダウン式に下りてくる指導法ばかりにたよっていてはいけない。むしろ、実際の英語指導の中から新たな理論を探り出すボトム・アップ方式を強化する必要がある。そのためには、教師自ら研究を進めるアクション・リサーチの手法が必要とされる。

(2)現実の英語教育には、中学、高校、大学という学校間のレベルの違いがあり、中学の教師よりは高校、高校の教師よりは大学の方が指導が優れている、と思っている人が多い。しかし、英語を教えるという点では同じであり、中学・高校・大学教師の指導力の差はない。教師の中の心理的な劣等感及び優越感を取り扱う必要がある。従来、英語教育においても、ピラミッド式に大学、高校、中学の順に地位が作られている

と感じている人が多い。そのため、中学・高校・大学の連携をいくら唱えていても本当に対等の立場に立って研究する体制ができていない。中学教員が高校や大学教員になるというボトム・アップ方式ばかりでなく、大学教員が高校・中学及び高校教員を経験するというトップ・ダウン方式もあるはずである。研究にトップ・ダウン的方式だけでなく、ボトム・アップ方式が必要なように、少なくとも教員自身が各段階を指導する経験が大切ではないだろうか。

(3)上記のような人事交流ばかりでなく、研究体制として、一学校及び一地域の同じ種類の学校が一つのテーマを追及するのではなく、小学校・中学校・高等学校・大学というような縦のつながりの中で、研究を進める必要がある。

このような研究を進めるのは、文部省ではなく ELEC が大きな役割を持っている。来たるべき 21世紀を前に、眞の日本独自の英語教授法を生み出すために ELEC の役割は終わったのではなく、眞にこれからであると考える。

i 1996年 9月28日 日英・英語教育学会研究大会での講演。Glenn D. Hook は、University of Sheffield の教授。講演のタイトルは、“Japan, Britain and Regionalism: Core, Periphery or Road to New Millennium.”

ii その後、このオーラル・アプローチを基本とした指導法は、柴崎勝也、入江昭三郎、岡田勝に引き継がれていく。

## 引用文献

- 荒井照江 1965. 「私の英語教師としての歩み」 *ELEC Bulletin* 14, 40-41.
- 1966. 「特集 デモンストレーション」 *ELEC Bulletin* 17, 20-21.
- Cohen, L. and Manion, L., 1980. *Research methods in education*. London: Croom Helm
- Fukada, M. 1996. “Developing teachers’ awareness and autonomy through action research.” *JABAET Journal* 1, 21-32.
- 堀口俊一 1995 「戦後50年の英語教育12」『現代英語教育』32, 12, 6. 研究社出版
- Iida, T. 1989. “Communicative language teaching

- techniques and procedures for developing oral communication skills: a case study of Japanese beginners of English in class." M. A. Thesis at Joetsu University of Education.
- 飯田 毅 1993 「英語を聞くことの興味・関心を高める指導法に対する一考察」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』7, 1-10.
- 1994a 「コミュニケーション重視の授業とその分析」*STEP Bulletin* 6, 58-62.
- 1994b 「コミュニケーション指導における Question の役割」『英語教育』46, 3, 18-22. 開隆堂出版
- 池永勝雅 1995. 「戦後50年の英語教育 6」『現代英語教育』32, 6 . 6. 研究社出版
- 伊藤治己 1995. 「海外の教授法と日本の教授法」『現代英語教育』創刊30周年記念号 40-43. 研究社出版
- 河合隼雄 1993. 『物語と人間の科学』岩波書店
- Long, M. H. and C. Sato. 1983. "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher's questions." Seliger, H. W. and Long, M. H. (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- 松本重治 1986. 『昭和史への一証言』毎日新聞社
- 中山満寿夫 1964. 「ELEC 研究協力報告: 運用力を高める指導と実践」*ELEC Bulletin* 11, 25-27. 學習研究社
- 1966. 「Oral Approach の実践研究—第3年目 を終わって—」*ELEC Bulletin* 18 35-39.
- 1967. 「Oral Approach の実践研究」*ELEC Bulletin* 20, 43-47.
- 西澤潤一 1992. 「独創教育が日本を救う—日本式「暗記偏重」教育への提言」PHP研究所
- Nunan, D. 1990. "Action research in the language classroom." Richards, J. C. and Nunan, D. (eds) *Second language teacher education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 小笠原林樹 1995. 「戦後の英語教育史における6つの出来事」『現代英語教育』32, 2, 8-9. 研究社出版
- 太田朗, 伊藤健三, 伊藤元雄, 下村勇三郎, 渡辺益好 1981 『新しい英語学習指導—中学校から高校へ』リーベル出版
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge U.P.
- Sano, M. 1966. "Action research in writing" *JABAET Journal* 1, 1-20.
- 和田 稔 1995. 「教育行政と英語教育—学習指導要領を中心として」『現代英語教育』創刊30周年記念号 研究社出版
- 山家 保 1972. 『実践英語教育』ELEC.
- 1968. 「オーラル・アプローチ批判と ELEC 研究協力校」*ELEC Bulletin* 19, 25-27. 學習研究社  
(いいだ つよし/同志社女子大学短期大学部)

### 1997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

◎審査委員 委員長: 大友賢二 (常磐大学教授・筑波大学名誉教授) 委員: 羽鳥博愛 (文京女子短期大学副学長・東京学芸大学名誉教授) / 鈴木 博 (宇都宮大学教授・東京大学名誉教授) / 大東百合子 (明海大学学長・津田塾大学名誉教授) / 田辺洋二 (早稲田大学教授)

◎分量: (1)和文/横書原稿 (A4判) で、12,000字以

内 (図、表なども含める) に納める。 (400字詰原稿用紙30枚相当) (2)英文/A4判にダブルスペースで15枚以内 (図、表なども含める) に納める。

◎論文は未発表のものに限る。オリジナルとそのコピー2部、合計3部送る。応募論文は返却しない。

◎論文提出締切 11月30日 (当日消印可)

◎論文提出先/問合せ

〒101 東京都千代田区神田錦町3-20  
神田中央ビル9F

Tel. 03-3219-5221

財団法人英語教育協議会「ELEC 賞」係

# 文解析と第二言語習得研究

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 大塚達雄

## 0. はじめに

英語を進んだレベルにまで学習したことのある人に、次の文のどちらが理解しにくいかを尋ねてみたら、おそらく(1)の方が(2)より理解しにくくと答えるのではないかと思われる。

- (1) Who did Jane believe likes her friend?
- (2) Who did Jane believe her friend likes?

Schachter and Yip (1990) の調査によれば、(1)タイプの文は(2)タイプの文よりも英語の母語話者にも母語話者でない人にも受け入れられにくくとのことである。この現象の背後にあるメカニズムを、Schachter and Yip の議論を踏まえてより詳細に論じているのが、Juffs, A., and M. Harrington (1995) "Parsing Effects in Second Language Sentence Processing: Subject and Object Asymmetries in wh-Extraction," *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 17 である。この論文の副題に出ているように、問題の現象自体は subject and object asymmetries (主語と目的語との非対称性) と呼ばれている。この名称は生成文法で用いられている wh- 移動に関する subject-object asymmetry とは異なる。後者では、次の例のように補文標識が存在する場合に、補文の主語は取り出せないが目的語は取り出せる現象をさす。

- (3) \*Who did Jane believe that \_\_\_\_ likes her friend?
- (4) Who did Jane believe that her friend likes \_\_\_\_?

(1)は、補文標識がなく、(3)とは異なり文法的な構文であるのに相対的に(2)より理解しにくくと考え

られる点が重要である。

Juffs and Harrington (以下 J&H と略す) は上記の論文に引き続き1996年に "Garden Path Sentences and Error Data in Second Language Sentence Processing." *Language Learning*, Vol. 46.2 を著わしている。本稿では以上 2 編の論文と、その議論の基盤になっている Pritchett, B. (1992), *Grammatical Competence and Parsing Performance*, (The University of Chicago Press) の関連する主張も見していくことにする。

## I. 下接の原理と第二言語習得

J&H (1995) は、第二言語習得研究で下接の原理 (Subjacency) がかなりの注目を集めてきた理由は、この働きが観察される言語と観察されない言語があるからであるとしている。英語は前者の例で、中国語は後者の例である。<sup>1</sup> まず英語の例を見てみよう。(5)は、wh- 句の短距離移動、つまり單文内での移動、(6)は wh- 句の長距離移動、つまり従属節内部からの主節の位置への移動を示す。

- (5) a. What does John teach?
- b. [<sub>CP</sub> What<sub>i</sub> does [<sub>IP</sub> John teach t<sub>i</sub>]]?
- (6) a. What does Mary believe that John teaches?
- b. [<sub>CP</sub> What<sub>i</sub> does [<sub>IP</sub> Mary believe [<sub>CPT</sub> that [<sub>IP</sub> John teaches t<sub>i</sub>]]]]]

さて (6 a) が文法的で (7 a) が非文であるのはなぜであろうか。

- (7) a. \*What does Mary believe the claim that John teaches?

- b. [CP What<sub>i</sub> does [IP Mary believe [NP the claim [CP t<sub>i</sub> that [IP John teaches t<sub>i</sub>]]]]]

普遍文法 (Universal Grammar : UG) に含まれる生得的な制約と考えられる下接の原理がこの文法性の違いを説明することになる。<sup>2</sup> この原理によれば、単一の移動操作で越えられる境界範疇 (bounding category) は一つしか許されない。NP と IP (=S) を英語における境界範疇とすると、(6)においては (6b) に示されているように what は一番右の位置から補文である Complementizer Phrase (CP) の指定部の位置にまず移動し、それから主節 CP の指定部の位置へと移動する。それぞれの移動において境界範疇の IP を一つだけ越えている。したがって下接の原理に違反していない。(7)においては、what は一番右の位置からまず that の左側の CP の指定部の位置へ移動する。この時は、IP を一つ越えるだけであるから問題は生じない。この移動先の位置から主節の CP の指定部の位置へ移動するとき、下線で示されている二つの境界範疇 IP と NP を一度に越えることになる。これは下接の原理の違反となる。

英語と対照的に中国語においては統語的なwh-移動は存在しない。<sup>3</sup> したがって(6)と(7)に対応するような派生構造はない。

- (8) Zhang San xihuan shei?

Zhang San like who

“Who does Zhang San like?”

- (9) Ni xiang shei lai?

You think who come

“Who do you think will come?”

(8)と(9)では、wh-句は移動せずにとの位置にとどまったままである。つまり、wh-句の移動が S-構造において生じないので、中国語は下接の原理が適用するような派生構造を持っていないことになる。したがって、英語を目標言語とする中国語の話者は、母語から英語における wh-移動に対する制約を再構築できないのは明らかである。もし中国語の話者が次の (10a-d) に見られるような非文を非文として判断でき、(10e-i) に見られるような文法的な文を文法的と判断できるなら

ば、それは、彼らに下接の原理の知識があり、從って UG を利用可能なものとしているということを示すものである。

- (10) a. \*Who does Sam deny the story that he kissed \_\_\_\_? (複合名詞句の島)  
 b. \*What did Sam see the man who stole \_\_\_\_? (関係節の島)  
 c. \*Who did you meet Tom after you saw \_\_\_\_? (付加詞の島)  
 d. \*Who did a story by \_\_\_\_ please the children? (主語の島)  
 e. Who did Ann say \_\_\_\_ likes her friend? (定形節、主語の取り出し)  
 f. Which man did Jane say her friend likes \_\_\_\_? (定形節、目的語の取り出し)  
 g. Which man did Jane say that her friend likes \_\_\_\_? (that定形節、目的語の取り出し)  
 h. Who does Tom expect \_\_\_\_ to fire the manager? (不定詞節、主語の取り出し)  
 i. Who does Tom expect to fire \_\_\_\_? (不定詞節、目的語の取り出し)

(10a-d) は非文であるということを示す直接否定証拠 (direct negative evidence) を中国語話者が与えられていれば、当該の知識を UG にまで結び付ける必然性はないが、そのような証拠が与えられているとは考えにくい。(つまり、(10a-d) が非文であるということは、生成文法に関して学習することによって初めて知るようなことであって、英語を第一、第二言語として習得中の人はこのような文を非文として明示的に与えられることはありそうにない、ということである。)

J&H (1995) は、言語処理を統語解析 (syntactic parsing) の観点から定義して、それは入力の構成素への分析であるとしている。<sup>4</sup> さらに、J&H は文解析器 (parser) と文法とは原理的に独立したものであるという前提に立ち、長距離の主語の取り出しを含む構文が難しいのは言語能力の問題ではなく解析に問題が生じるからなのであるという主張を以下で行うことになる。

## 2. 文解析器と文法との関係

J&H は、文解析器と文法との関係を論じている Pritchett の提案した主題役割付与 (Theta attachment) 理論を採用している。

### (11) 一般主題役割付与 (Generalized Theta Attachment : GTA)

統語論のすべての原理は、文処理過程のすべての時点で努めて最大限に満足されるようになる。

(11) が意味していることは、各語が文解析器を通過する時に解析器は可能な限り完全な解釈を形成しようとし、(たとえば主題役割付与、格 (Case)、束縛 (Binding) に関する) すべての諸原理はできるだけ早急に満足されることになるのである。以下、GTA の適用の具体例を示す。(具体例の説明の仕方については、J&H (1996) の記述の方が理解し易い場合もあるのでその記述も一部取り入れてある。)

定形埋め込み文から主語の wh- 語を取り出す場合が(12) (=11) である。

(12) Who did Jane believe \_\_\_\_ likes her friend?  
まずははじめに wh- 句は [+wh] 名詞句として認識される。解析器は CP を構築し、wh- 句はその指定部に置かれる。次に時制のある助動詞 did は主要部 C に置かれ、IP が構築される。(I は、英語においては D- 構造で時制の素性が存在する位置である。) つぎに Jane が登場し、それは IP の指定部の位置に置かれる。これは格の必要性を満たすためである。さらに主節の動詞 believe が登場すると、「動作主 (Agent)」と「主題 (Theme)」という主題役割が項に付与されることになる。<sup>5</sup> この時点で解析を終了することが可能である。なぜならば、実際 (13a) のような文法的な文が存在し、それは GTA を満足させるからである。

### (13) a. Who<sub>i</sub> did Jane believe t<sub>i</sub>? (單文)

しかしながら、定形動詞 likes が次に出てくるので再分析が必要となる。believe の下位範疇化素性に関わってくる要素としては (13a) のように NP 補部ばかりではなく S (IP)<sup>6</sup> もある。定形動詞が出てきたということは、who を主節の目的

語の位置から移動したとする分析を排除するもので、文解析器が埋め込み文の主語を仮定する再分析が行われるのである。

### (13) b. Who<sub>i</sub> did Jane believe [IP<sub>i</sub> likes]

痕跡 t<sub>i</sub> は定形埋め込み文の I (nfl) によって (主格として) 格標示され、それは主節の CP の指定部内の wh- に移される。ここにおいても格理論と主題役割理論は満足される。believe の主題役割は Jane と埋め込み文 IP<sup>6</sup> に付与され、like の外項用の主題役割は主語の痕跡に付与される。次に her friend という NP が現われ、それは like より内項用の主題役割と対格という格を付与される。

### (13) c. Who did Jane believe [IP \_\_\_\_ likes her friend]

これ以上の入力がないので文の解析はこれで終了ということになる。すべての原理が満足され単語の連鎖は完全に認可されるのである。

以上のように埋め込み文の主語の取り出しを解析するプロセスにおいては、主節の目的語の痕跡が埋め込み文の主語の痕跡として再分析され、主題役割付与子の変更 (believe から like)、主題役割の変更 (内項から外項)、および格付与 (子) の変更 (対格から主格) が必要とされる。

(14a) (=2)) のように埋め込み文の目的語が取り出された場合、最初のプロセスは (13a) までと同じである。

### (14) a. Who did Jane believe her friend likes \_\_\_\_?

しかしながら、この例においては定形動詞ではなく語彙的名詞句が believe の後に現れる。この余ってしまう名詞句を構造の中に組み込んでいく必要がある。この名詞句は主題役割も格も必要とするが、両者ともこの時点では Jane と who の wh- 痕跡とに使用されてしまっている。そこで埋め込み文を設定する再分析が必要となり、believe の内項用の主題役割は埋め込み文に与え直される。

### (14) b. Who did Jane believe [CP[IP<sub>i</sub> her friend]]]

次に likes の登場により wh- 痕跡は likes より主題役割と格を付与され、her friend も likes より主題役割を付与され、[+tense] の I より格を付

与されることになる。

- (14) c. Who did Jane believe [CP [IP her friend likes \_\_\_\_]]

このように埋め込み文の目的語が取り出された場合、単に主節の目的語の痕跡を埋め込み文の目的語の痕跡と再分析するだけでよく、主題役割のタイプや格のタイプは変更しないでよい。したがってJ&Hの主張は、すべての話し手にとって(12)は(14a)より解析するのがより困難であるということになる。もし学習者の主語の取り出しに問題が生ずるとしたら、それは主節の目的語の痕跡を埋め込み文の主語の痕跡と再分析し、それに付隨して主題役割および格の変更がなされなければならないからである。

不定詞節の主語の取り出しを次に見てみよう。

- (15) Who does Jane expect \_\_\_\_ to fire Bill?

この構造からは(13a)と同じようにして(16a)が得られる。

- (16) a. Who<sub>i</sub> does Jane expect t<sub>i</sub>? (單文)

先の場合との違いはtoが文解析器に入ると現れる。まず最初の再分析は(16b)におけるように主語の痕跡を設定することになろう。というのは、whoは格を要求し、それは、例外的格標示動詞expectから対格を受け取る埋め込み文の主語の痕跡を通して格を得ることが可能になるからである。

- (16) b. Who<sub>i</sub> does Jane expect [IP t<sub>i</sub> to]

しかしながらfireまで来ると二回目の再分析が必要となる。というのは(16c)が適格な文だからである。

- (16) c. Who does Jane expect to fire?

Who<sub>i</sub> does Jane<sub>k</sub> expect [CP [IP PRO<sub>k</sub> to fire t<sub>i</sub>]]

この例においては文解析器は埋め込み文のIPの指定部の位置にPROを設定し、例外的格標示動詞からの格付与を妨げるために自動的にCPを投射する。文解析器は埋め込み文に目的語の痕跡を設定し、すべての主題役割は付与され、すべての連鎖は適切に認可されることになる。

目的語の位置に語彙的名詞句が現れると三回目の再分析が必要となる。文解析器は、引き返し(backtrack)でPROを再び主語の痕跡として再

分析し、同時にCPを削除せざるを得なくなる。

- (16) d. Who<sub>i</sub> does Jane expect [IP t<sub>i</sub> to fire Bill]

結局、三回の再分析が、不定詞節の主語の取り出しを解析する際に生じる。文解析器は、主節の目的語の痕跡から埋め込み文の主語の痕跡、PRO+目的語の痕跡、さらにまた戻って埋め込み文の主語の痕跡へとすばやく次々と移行していくことになる。

ここでJ&Hは定形節の場合と同じく不定詞節の場合にも、主語の取り出しの場合には主題役割の変更と同様に格の変更が生じるかのように記述しているが、ここの部分に関しては筆者の見るところ正確な記述とはいえない。不定詞節の主語の取り出しにおいては、格の変更(対格から主格)は存在しないからである。(16a)ではexpectによってwhoには対格がtを通して付与され、(16b)でも同じく対格、(16c)では格付与子はfireに変わるが、依然として対格、(16d)ではもともに戻ってexpectによって対格を与えられ、別の格を与えられるプロセスは存在しない。もっとも、例外的格標示により付与される対格は通常の目的語に付与される対格とタイプが異なるのであるということならば、格の変更が生ずるということにはなるであろう。(ただし、この解釈の下では、不定詞の目的語の取り出しにおいても途中のプロセス(16b)で格のタイプの変更が生ずることになる。)いずれにしても、原著者の論旨は依然として成り立つ。主語の取り出しの場合には内項から外項への主題役割の変更が生じるし、目的語の取り出しと決定的に異なるのは、後者の場合には文解析のプロセスは(16c)で終了してしまうのに反し、前者の場合には(16c)を取り消してそれ以前の分析に引き返すという、音形のない範疇(wh-痕跡とPRO)の解析の複雑なプロセスが関与しているところであろう。したがって、不定詞節の場合にも主語の取り出しの方が目的語の取り出しそり学習者に困難である、という予測は妥当である。

### 3. J&H の実験およびその結果

J&H は研究課題として以下の二つを挙げている。

- (17) (非) 文法的な長距離の wh-句の取り出しが含まれている文の文法性に関する判断で、中国語を話す上級の成人英語学習者は英語の母語話者と同様の成績を示すか否か。
- (18) 文解析および文法的知識に関して：文法性の判断で文解析器に起因する困難点の存在を示す証拠があるか否か。

実験に使用された英文の例は(10)で示されている。通常行われている言語習得に関する論理的问题(logical problem)の議論に基づくと次のように考えられる。wh-移動に対する制約が母語の中国語では働いていないとすると、中国語の話者に(10a-d)の文を正しく非文として排除する能力があれば、それは下接の原理を使用できるということを示している。(つまり、母語の中国語から得ているとは考えられない(10a-d)を非文として判断できる知識は、生得的な普遍文法の一部である下接の原理に基づいていると考えざるを得ないことになる。)母語を中国語とする学習者が、実際 wh-移動(特に長距離移動)の知識があるということを示す必要もあるので(10e-i)のような文法的な文も用いられている。被験者は、アメリカに住んでいる中国語を母語とする話者26人と統制群の英語の話者25人で、全員が大学生である。前者が英語をコミュニケーションのために使用するようになった年齢は17歳を過ぎてからであり、これは Johnson and Newport (1989, 1991) が示唆するところによると UG を利用できなくなる年齢である。<sup>7</sup>

被験者に対する英文の提示の仕方には二通りある。一つは moving window 条件 (Just et al., 1982) を使用した。この条件の下では、各文はコンピュータースクリーンに初めから最後まで示されているのではなく、被験者がキーを押すと左から右へと一語づつ現われ、次の語に移ると前の語は消えてしまう。つまり、移動していく(moving)一つの単語という窓(window)を通して被験者は文を読んでいくのである。キーをいつ押

すかは被験者の自由になるので、ある単語の読み取りに時間がかかるればその時文解析に時間を取っているという解釈が可能になる。(J&H によると、この方法は第二言語の言語処理に関する研究でこれまで用いられたことがなかったとのことである。) 文の最後の単語を読み終わると被験者はキーを押してその文が文法的に可能か可能ではないかを示すことになる。もう一つの英文の提示の仕方は全文提示で一つの文全体をスクリーンに示すものである。

実験結果によると、まず(17)に関しては、非文を非文として判断する正確度において中国語の話者は英語の母語話者並みである。定形節からの目的語の文法的な取り出しに関しても、その正確度において中国語の話者は英語の母語話者並みである。このことは、学習者は英語の文法的な wh-移動を理解しているということを示す点で重要である。しかし、学習者は、定形節の主語の文法的取り出しに関しては母語話者よりも正確度において劣っている。また不定詞節からの主語と目的語の取り出しに関しても同じことが言える。

中国語の話者は長距離の wh-移動を習得し、wh-移動に対する制約の知識もあると考えると、ではなぜ彼らと母語話者との違いが生じてくるのであろうか。ここで研究課題の二つ目が関係してくれる。つまり、文法性に関する判断の変異の説明を文解析器に求めることがある。主語が取り出された文(たとえば(10e))において、主語の空所の次の単語の読み取り時間が中国語の話者の場合急に長くなり、それは目的語を取り出した文(たとえば(10f))の場合と異なるという結果が出た。

- (10) e. Who did Ann say \_\_\_\_ likes her friend?
- f. Which man did Jane say her friend likes \_\_\_\_?

この違いは次のようなことを示唆している。中国語の話者は、第一言語において wh-痕跡を持っていないから、彼らは wh-構文において空範疇を再分析したり、主題役割や格をいろいろ変える必要もない。したがって、彼らが、wh-痕跡の存在する英語の wh-構文の再分析を行う場合、その能力において不足するところがあると考えられる。言語能力それ自体が不足していると考える必

要はないのである。英語の母語話者からなる統制群も不定詞節の主語の取り出しに関する判断ではより時間を必要とする。このことは空所の再分析は母語話者にとっても問題であるということを示している。これはGTAのところで述べた困難点の予測と一致している。

#### 4. 袋小路文と埋め込み文の主語の取り出し

J&H (1996) は、袋小路文 (garden path sentence) がもたらす文解析の困難さと、埋め込み文の主語の取り出しが関与している文の持つ文解析上の困難さとの類似性に着目している。袋小路文の一例は (19a) である。

- (19) a. After Bill drank the water proved to be poisoned.  
 b. [After Bill [VP drank [NP the water]]]  
     theme  
 c. [After Bill [drank] [CP [IP the water proved to be poisoned]]]

(19a) は、(19b) のようにまず the water が drank の目的語と解釈され、それは drank によって「主題」(theme) と主題標示 (theta-mark) される。しかしながら、次に proved が現れると、それは主語を要求するから、the water は drank の目的語のままでいることはできず、proved の主語と再分析されなければならない。ここで文解析上の混乱が生ずることになる。the water の格は対格から主格へ、主題役割も依然としてこの場合「主題」ではあるが drink からではなく主節内の動詞から付与されることになる。

(20a) におけるように、自動詞の arrive の後に the waiter が構造上続くように解釈できない場合には袋小路文は生じない。

- (20) a. Before Ann arrived the waiter put the plates on the table.  
 b. [[Before Ann arrived] [the waiter put the plates on the table]]

構造上の再分析がなされていても、(21)の場合には袋小路文は生じない。

- (21) a. Sandy knew [her friends liked Jane]

- b. Sandy knew [NP her friends]

Theme

- c. Sandy knew [CP her friends liked Jane]

Theme

(19)と(21)の相違は次の制約で説明される。

- (22) 主題再分析制約 (Theta Reanalysis Constraint)

主題標示された (theta-marked) 構成素を、現時点の主題領域 (theta domain) 外へと組み替えて再解釈する統語的再分析はコストが高い (Pritchett 1992)

- (19b) で the water は drank から theme という主題役割を付与される。この the water という名詞句は主題領域を構成し、この名詞句の内部の構成素はこの主題領域内にあるという。たとえば、(19b) で目的語が [NP the water [PP in the glass]] となっていたら、in the glass という前置詞句は当該の名詞句内にあるから、その名詞句が持つ theme という主題領域内にあることになる。(19c) では、the water は (19b) における drank の目的語が持つ主題領域外に組み替えられているので、コストが高く袋小路文が生じる。(21c) では、her friends は (21b) における knew が与える主題領域内に依然として存在するので袋小路文を生じさせない。袋小路文の説明が長くなってしまったが、さて J&H (1996) は先に述べた moving window 手法を用いて袋小路文の一つ一つの単語の読み取り時間を調査して、次のような結果を得た (以下要旨のみ)。

前節で取り上げた wh- 主語の取り出しと袋小路文は、正解率の減少、および埋め込み文の動詞もしくは二番目の動詞の読み取り時間の増加という点で類似し、両者とも再分析が必要である。袋小路文が文法的には正しい構造をしているのにもかかわらず、それが解析上困難とされるのは文法能力 (competence) の欠如ではなく文解析 (言語運用 (performance)) 上の問題であると考えられる。wh- 主語の取り出しが袋小路文と類似の性質を示すということは、wh- 主語の取り出しが関与している文が理解しにくいのも文法能力の欠如ではなく文解析上の問題であるということを示唆している。言い換えると、中国語の話者には

wh-移動の能力はあるのであるが、袋小路文の名詞句の解析が難しいのと同様に wh-主語の解析が難しいのである。

## 5. 英語教育への示唆と関係節化との関係

(1)が(2)より構文上難しそうな感じがすると感じる人にはその直感が実証されることになる。J&Hが行っているPritchettの主張を援用した理論的な説明は、言語理論の発展の結果将来新たな説明に取って代わられる可能性はある。しかしながら、理論的な説明はどうであれ、英語の母語話者および英語を目標言語とする学習者に対するJ&Hの調査結果を英語教育に生かしていく道筋は明らかであろう。英語学習者に対する言語材料の配列という観点からすれば、(2)のタイプの文の方が(1)のタイプより易しいのであるから、まず(2)それから(1)のタイプへと教材の配列をすることが望ましいということになる。

Schachter and Yip (1990) でも J&H (1995, 96) でも、主語と目的語の取り出しの例として提示されているのは、これまで見てきたとおり疑問文だけであるが、wh-移動が関与していると考えられるもう一つの典型は関係節である。

- (23) a. This is the man who John believes \_\_\_\_ will win the election.  
b. This is the man who John believes Mary will invite \_\_\_\_.

(23a)においては主語、(23b)においては目的語が取り出されている。空所が出現する場所は疑問文の場合と同じであるから、(23a)は(23b)より理解しにくいという予想が成り立つ。しかしながら、この予想は、Pickering, M., and R. Shillcock (1992) の調査結果、つまり、主語の関係節化は目的語の関係節化より、単文はもとより埋め込み文においても解析しやすいという結果と逆である。ただし、Pickering and Shillcockの被験者は英語の母語話者のみと考えられるので、この矛盾の解決策を探るために、J&Hの研究と比較するためにも、できれば英語を目標言語とする中国語の話者を被験者として調査が行われることが望まれる。

## 注

1. 下接の原理に関しては以前拙稿で簡単に扱ったことがある（本誌1992年、98号）が、この原理は紹介論文で重要な役割を果たしているため、原著者による説明を再度引用する。
  2. 下接の原理の説明対象となるデータそのものは同じであっても、理論的モデルの変更に伴って説明の仕方は変わってきている。以下で述べられているのはいくつかある説明の一つにすぎない。ただし、J&Hの記述だけでは (10c) の非文法性はどう説明されるのか明らかではない。詳しくは言語学・英語学・英文法関係の辞典類（たとえば、荒木一雄・安井稔（編）『現代英文法辞典』三省堂等）を参照されたい。
  3. 以下の中国語に関する説明は日本語にも当てはまる。
  4. 文解析に関する詳しい解説としては大津 (1989) がある。
  5. believe が「動作主」をとるということには異論があるかもしれないが、ここでは特定の主題役割は議論に無関係なのでそのままにしておく。
  6. この場合、より正確には CP とし、(13b, c) の構造表示において IP の外側に CP を付けて [CP [IP ... ]] とすべきであると考えられるが、議論に直接影響を与えるないので原文のまま引用する。
  7. Johnson and Newport (1989, 1991) については拙稿（本誌1992年、98号）で紹介済みである。J&Hは、Johnson and Newportにおけるような主張、つまりコミュニケーションを目的とした環境の中で第二言語に触れることが16歳を過ぎてから始まると、第二言語の能力は普遍文法の諸原理に制約されないという主張はあまりにも強すぎると述べている。
- 参考文献
- Johnson, J., and E. Newport (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Johnson, J., and E. Newport (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-258.
- Just, M., P. Carpenter, and J. Woolley (1982) Paradigms and processes in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 3, 228-238.
- (p. 49へ続く)

## 新刊書評

### 『パーマーと日本の英語教育』

伊村元道著

A5判, vi+289頁, 本体3,200円

大修館書店

新里眞男

本書の著者と同様に、私も、H.E.パーマーが英語教師に忘れられかけており、実際に彼の著作を読んだことのある人が極めて少ないと悲しく思っている。パーマーは、今流行の言葉を使えば、reflective practitioner（内省的実践者）だったのではないか。つまり、彼は、言語教育の実践家である（と同時に学習者でもある）という立場や視点から離れることなく、自分の実践の問題点を省察し、そこから独自の指導理論をうち立て、それに必要な教材や指導方法を考え出した人物だった。つまり、単に人の理論を借りて自分の実践に当てはめるようなことはしなかったし、また、理論を比較検討するだけの学者でもなかった。

私は、最近、（自分を含めて）日本の英語教師こそパーマーのようなreflective practitionerになるべきだと考えている。そして、そのためには、もっと多くの先生方がパーマーの理論を参考にして欲しいし、reflective practitionerであるパーマーが持っていた英語教育に対する姿勢を見習うべきだと思う。幸い、1995年に本の友社から「パーマー選集」が出て、彼の著作を入手することが容易になった。そして本書が出て、パーマー研究への素晴らしいオリエンテーションが得られることになった。非常にうれしいことだ。

実は、何のオリエンテーションもなくパーマーの著作を読もうとするのはかなり難しい。文体もやや複雑だし、彼独特の言い回しもある。また、当時の世界の言語教育の流れや彼の経歴、来日した頃の日本の英語教育の実状などの背景知識がなければ、パーマーの考え方、さらに、彼が考案した指導方法や教材などの本当の意味を理解することはかなり難しい。

本書は、そのような、これからパーマーの著作

への挑戦を考えている人や、取り組んでみたものの、なかなかパーマーという人物やその業績の全体像を捉えられなかった人たちにとって、パーマー研究への最良のオリエンテーションとなるだろうし、同時に、完璧な参考書になる。

本書の特徴の一つは、著者が積極的に自分の意見を述べるというより、豊富な資料を引用しながら、引用そのものに語らせるという手法で、パーマーの著作の解説だけでなく、その行動、個人的な付き合い、人柄や趣味、衣食住、家族などを巧まずに描写している点にある。さらに、書名の「日本の英語教育」の部分が示すように、パーマーが初代所長になり後に語学教育研究所となつた英語教授研究所の活動や、第2次世界大戦へと進む時代における波乱に満ちた英語教育の動向なども、当時活躍した人達が残した多様な記録によって、幅広く、人間的な味わいをもって描写されている。まるで英語教育についてのドキュメンタリ小説を読むような面白さがあった。

では、著者はパーマーの業績をどのように評価しているだろうか。幸か不幸か、そのような評価を明示的に入っている箇所はあまり見あたらない。パーマーの仕事ぶりや著作について丁寧で暖かい描写をしていることから、好意的な評価が根底にあるのは確かである。しかし、reflective practitionerとしてのパーマーの評価はreflective practitionerである読者一人一人が行うべきだと考えられているのか、断定的な評価をあえて避け、判断を読者にゆだねている。それはそれで正しいと思う。

この本を出発点にしたり、道中の道しるべにしたり、また、自分の到達点と比較する鏡として利用しながら、一人でも多くの人がパーマーの著作に触れる旅を始めて欲しい。そして、パーマーから、自分の授業の改善に必要な具体的な手がかりや前向きな姿勢を学び取ってほしい。それこそ本書の著者が願っていることだろうと思う。

（にいさと まさお／文部省）

## 『インターネットを活用した英語授業』

山内 豊著

A5判、255頁、本体2,718円

NTT出版

橋 俊一

本書は、第1章「教育への利用準備〔導入編〕」、第2章「指導法〔基礎編〕」、第3章「指導法〔応用編〕」、第4章「インターネットを利用した教育の展望」からなるインターネットの教育利用に関する虎の巻である。

各章で扱われている事項も多彩で、現在考え得るインターネット教育利用法の全てを網羅していると言ってよい。それぞれの事項に関しては、実際の指導事例だけではなく、指導の基礎となる外国言語習得理論も手際良く紹介されている。

ここで本書が生まれた背景について少し述べてみたい。著者の勤務する東京学芸大学附属高等学校は、1995年4月よりNTTマルチメディア・インターネット学校教育プロジェクトに参加し、1.5Mbpsの高速専用回線を活用した教育実験に携わってきている。そして、著者は、同校の「教育工学委員会」に属し、プロジェクトを積極的に推進してきた中心メンバーの一人である。つまり、本書は、同校での教育実験・授業実践の成果を、特に英語教育関連に絞ってまとめた報告書なのである。

第1章では、インターネットが提供するサービスの概観が述べられ、利用環境の整備が詳述されている。ハード・ソフト両面の利用環境の整備が述べられている。

第2章では、具体的な指導法として、情報検索指導、読解指導、作文指導、聞き取り指導におけるインターネットの活用法が詳細に述べられている。各実践例の紹介の中で、授業で用いた補助プリントが資料添付されているのは有り難い。作文指導に関しては、電子メール交換を取り上げ、相手校の選定方法から教師間の打ち合わせ、生徒への指導などを段階的に解説している。電子メール

がインターネットの教育利用の定番的な役割を演じる可能性を感じさせる内容である。

第3章では、ホームページやCU-SeeMeを用いた情報発信型指導が実践例と共に解説されている。生徒の意見をホームページ上に載せ、そのページ上に、コメントを電子メールで送ってもらうためのボタンを作成しておけば、感想や意見が送られてくる。それらのコメントを再びホームページに載せれば、インタラクティブな意見交換が可能なのである。

CU-SeeMe利用によるTV会議は、1995年5月の米国 Jefferson Junior High Schoolとの国際TV会議から始まり、1995年11月のジュニア・サミットへの遠隔参加、国立天文台からの遠隔授業など多くの実践が報告されている。また、会議運営上の問題点と対策も列挙されているので、これから実施を考えている学校には参考になると思われる。

第4章では、インターネットと普段の授業との関連が、カリキュラム・使用教室・授業形態・評価方法に細分されて解説されている。

最後になるが、インターネット導入を考えている学校にとって最も参考となる記述が、最後の10数頁の「今後の課題と展望」に集約されている。それは「経費」と「教員にかかる負担の大きさ(p. 239)」の解決法である。教師の個人的な発表や研修の場としてのインターネットの利用時には生じない問題が、学校としての導入時には大きな障害として顕在化するのである。学芸大学附属高等学校のインターネット教育利用がこれまでに大きな成果を上げた秘密の一つに、「『教育工学委員会』という教科枠を越えたネットワーク運営組織(p. 239)」の存在があり、委員の先生方の献身的な努力にあると思われる。

本書は、どこから読み始めても役立つ、情報満載の好著である。インターネットの教育への活用を考えている方には是非一読をお勧めしたい書である。

(たちばな しゅんいち／筑波大学附属高等学校)

## 『項目応答理論入門』

大友賢二著

A5判, v+313頁, 本体3,600円

大修館書店

笠島準一

本著は項目応答理論の研究と、その外国語教育への応用を実践されている大友賢二氏による、外國語教師を対象とした書で、項目応答理論が未だ周知されていない現状を考えると、本著の有益さと貢献度は高く評価されよう。

項目応答理論では、テスト項目の困難度と、受験者の能力を同じ尺度で表す。困難度が1のテスト項目を、能力が1の受験者が正答する確率を50%とすると、この困難度1のテスト項目を、能力2の受験者が正答する確率は、困難度より能力の方が高いので50%以上となる。能力が-1の受験者なら、困難度より能力の方が低いので、50%よりずっと低くなる。このように、困難度と能力を同じ尺度で表すことにより、正答の確率を示すことができる。

本著は10章から成っている。第1章は導入部で「項目応答理論の背景と特徴」と題され、通常のテストに関する考え方の問題点と対比して、項目応答理論の利点が述べられている。

第2章は現在広く使われている「古典的テスト理論による分析」で、標準得点、項目分析、信頼性、妥当性について述べられている。

第3章からが本格的な項目応答理論が展開され、まず「項目特性曲線とテスト特性曲線」では3つの主なモデルが紹介されている。著者が選択するのは1パラメータのラッシュ・モデルで、その計算法などは第4章「Rasch model: PROX法」で、更に、最尤推定法など「パラメータの推定」については第5章で解説されている。

項目応答理論は古典的テスト理論では扱えないことが可能である。第6章「項目応答理論における『不变性』」では受験者集団に依存しない項目パラメータの算出や、テスト項目に依存しない能

力値の測定について論が進められ、第7章「項目情報関数とテスト情報関数」では、古典的テスト理論の信頼性がいかに凌駕されているかの説明がある。

項目応答理論がその強みを発揮する一つの分野はテストの等化である。等化とは、例えばTOEFLのように、全く同じ問題ではなくても、結果は同等となるようにすることである。この等化に関しては第8章「古典的テスト理論によるテストの等化」、第9章「項目応答理論によるテストの等化」で取り上げられている。

最後の第10章は「項目応答理論の応用」で、項目応答理論がその利点を発揮するコンピュータ適応型テストなどについて述べられている。

以上が主な内容だが、この書を読むにあたり注意すべき点が2つある。第1点は、本著が扱っているのはテスト「データ」の分析であることだ。テストの作り方や、一般的なテスト理論の入門書ではない。第2点は、数式の、見た目の複雑さに惑わされてはいけないことである。極端な言い方をすれば、数式は理解できなくても、項目応答理論は利用できる。

以上の点を確認した上で、本著の優れた点を述べると、第1に、著者も自ら述べているように、外國語教育に携わっている文科系の教員を念頭に置いて、著者なりにわかりやすく説明している点である。私自身、この点を大変ありがたく感じる。

第2点は、項目応答理論で実際に分析できるように、そのプログラムがフロッピーディスクで付録として添付されていることである。NECのN88-日本語 BASIC (86) (MS-DOS版) 用でしか提供されていないのが残念だが、このディスクには平均や中央値、分散や標準偏差、尖度や歪度といった基本的な統計や、古典的テスト理論における信頼性係数の算出や項目分析（困難度、弁別力）などを行うプログラムも含まれている。

この2点が特に優れた本著であるが、巻末の「用語英和対照表」も見逃せない。

この書を機に、項目応答理論がより多くの人にとって身近なものになりそうである。

(かさじま じゅんいち／上智大学)

# 展望通信

## 1997年度 ELEC 英語教育研修会（文部省後援）

よりよい英語授業を進めるために必要な9つのテーマを精選し、具体的な指導技術が集中的に身につけられる短期集中セミナー

### 1. 基礎学力の定着をはかる授業

7月28日（月）、29日（火）

内容：英語の基礎をどう教えるか／発音・音読の指導法／コミュニケーション中心の授業の方法／「NHKラジオ基礎英語」の利用法

講師：原田昌明（江戸川女子短期大学）、坂田俊策（横浜国大）、山本展子（江東区立深川第三中学校）、アレン玉井光江（文京女子大学）

### 2. 授業に役立つ指導の工夫

7月30日（水）、31日（木）

内容：Communicative Teachingの理論と方法／コミュニケーション中心の指導法／コミュニケーションタイプな授業実践／生徒の意欲を育てる豊かな授業

講師：和田稔（明海大学）、木村松雄（青山学院大学）、安原美代（八王子市立横川中学校）、石川賢司（千代田区立鍊成中学校）

### 3. ビデオで見る実践アイディア

8月1日（金）、2日（土）

内容：生徒の意欲を育て、積極的な活動に導く指導を収めたビデオを多数紹介し、ねらいとポイント、すぐに生かせるアイディアを取り上げ、授業での生かし方を検討し、話し合う。講師：金谷憲（東京学芸大学）ほか

### 4. オーラル・コミュニケーションをどう教えるか

8月4日（月）、5日（火）

内容：コミュニケーションのための指導方針と計画／教科書を生かす指導法／授業の実践的方法／Team Teaching and Teacher Development

講師：神保尚武（早稲田大学）、緑川日出子（昭和女子大学）、志村修司（東京都立立川高等学校）、Charles M. Browne（青山学院大学）

### 5. Better Ways for Teaching "Oral Communication"

8月6日（水）、7日（木）

内容：Expressing Opinions Logically／Discussion Techniques／Debate／Cross-Cultural Communication

講師：大井恭子（東洋英和女学院大学）、Patricia Bader-Johnston（カナダ大使館）、臼井直人（神田外語大学）、八代京子（麗澤大学）

### 6. コミュニケーション能力の評価

8月8日（金）、9日（土）

内容：コミュニケーション能力をどう評価するか／オーラル・コミュニケーションの実際的評価法／英検、TOEFLに見る評価の方法／授業を生かす評価の考え方

講師：中村優治（東京経済大学）、桑原洋（東京都立国際高等学校）、石川祥一（防衛大学校）、若林俊輔（拓殖大学）

### 7. 効果的なヒアリングの指導法

8月18日（月）、19日（火）

内容：ヒアリング指導の理論と実際／OC-Bの指導実践に基づいたリスニングの段階的指導法／ヒアリングテストの考え方と指導法／生きた素材の選び方と活用法

講師：田辺洋二（早稲田大学）、津田久枝（東京都立砂川高等学校）、渡辺寛治（国立教育研究所）、渡辺浩行（東京国際大学）

### 8. 英語教師のマルチメディア入門

8月20日（水）、21日（木）

内容：コンピュータの基本とパソコン操作の実際から、中学・高校の教室ですぐに使えるCD-ROMの紹介、インターネットの楽しみ方と授業での使い方、英語教育に生かす情報収集と活用のヒントまでを、初心者にも十分わかるように親切・具体的に指導。

指導講師：朝尾幸次郎（東海大学）、菅野晃（東京学芸大学附属高等学校）、永嶋昌博（北区立十条中学校）、淡路佳昌（木更津工業高等専門学校）

### 9. 新しいリーディングの指導法

8月22日（金）、23日（土）

内容：外国語読解指導の理論／リーディング指導の方法／効果的なリーディング指導の実際／長文化する入試読解問題の分析と対応

講師：小西正恵（立正大学）、寺内正典（明の星女子短期大学）、三上正弘（千葉県立千葉南高等学校）、片山七三雄（東京理科大学）

各コースとも

時間：午前9時30分～午後4時20分

研修料：1コース ¥20,000（消費税込21,000円）

会場：ELEC 英語研修所

問合せ：英語教育協議会

〒101 東京都千代田区神田錦町3-20

神田中央ビル9F

Tel. 03-3219-5221

### 【訂正】

No. 103 (ELEC 創立40周年記念号) におきまして以下の誤りがありました。お詫びして訂正させていただきます。

2頁、1行目

誤：「ELECの歴史の原点は、1995年の夏・・・」

正：「ELECの歴史の原点は、1955年の夏・・・」

3頁、下欄右写真表示

誤：「斎藤勇氏とロックフェラー三世」

正：「高木八尺氏とロックフェラー三世」

## 英語展望 (ELEC Bulletin)

第104号

定価650円(本体619円) (送料240円)

1997年8月1日発行

編集代表 小池生夫  
発行人 清水護  
印刷所 相馬印刷株式会社

発行所

財団法人英語教育協議会出版部(ELEC)

〒101 東京都千代田区神田錦町3-20 神田中央ビル9階  
電話・(03)3219-5221 FAX・(03)3219-5988  
振替・00130-9-11798

# ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC