

NO.111
SUMMER
2004

英語展望

ELEC BULLETIN

[特集] 「英語が使える日本人」はこう育てる

—— 学力向上を実現する英語教育の方策

座談会：「英語が使える日本人」を育てる教師の役割

和田 稔／安原美代／福水勝利／酒井志延

新入試への取組—英語応答試験の導入について

岩手県教育委員会

岩手県高等学校入学者選抜学力検査

英語応答試験と「英語が使える日本人」の育成

荒井正道

「音読マラソン」を中心にした仙台東高校 SELHi の取り組み

畠山喜彦

ディベートを通して目指す総合的英語力の育成

与那覇恵子

教師と生徒による授業改善—アクション・リサーチへの招待

佐野正之

英語科新カリキュラムへの提言—授業集中型カリキュラムの実践から

金谷 憲／太田 洋／小菅敦子／日臺滋之

英語教員が備えておくべき英語力

—英検準1級, TOEFL550点, TOEIC730点の目標値を中心に

石田雅近

英語教育の情報と資料 (49)

第一言語・第二言語獲得における空主語と空目的語について 有元將剛

2003年度 ELEC 賞受賞論文

Application of IRT to Prefecture-Wide English Tests
for High School Students

斉田智里／服部 環

English Teaching Forum を読む

簡便な授業観察・分析法を学ぼう

緑川日出子

特集 「英語が使える日本人」はこう育てる ——学力向上を実現する英語教育の方策

座談会：「英語が使える日本人」を育てる教師の役割和田 稔／安原美代／福水勝利／酒井志延	2	
英語教員が備えておくべき英語力 ——英検準1級, TOEFL550点, TOEIC730点の目標値を中心に石田雅近	10	
新入試への取組——英語応答試験の導入について岩手県教育委員会事務局学校教育課	18	
岩手県高等学校入学者選抜学力検査英語応答試験と 「英語が使える日本人」の育成	荒井正道 22	
「音読マラソン」を中心にした仙台東高校 SELHi の取り組み	畠山喜彦 26	
ディベートを通して目指す総合的英語力の育成	与那覇恵子 28	
教師と生徒による授業改善——アクション・リサーチへの招待佐野正之	30	
英語科新カリキュラムへの提言——授業集中型カリキュラムの実践から金谷 憲／太田 洋／小菅敦子／日躰滋之	35	
英語教育の情報と資料 (49)		
第一言語・第二言語獲得における空主語と空目的語について	有元将剛 42	
<i>English Teaching Forum</i> を読む		
簡便な授業観察・分析法を学ぼう	緑川日出子 50	
ELEC 賞と私		
ELEC 賞と Halo Effect と成長	山田 純 52	
2003年度 ELEC 賞論文審査経過報告と講評	大友賢二 54	
2003年度 ELEC 賞受賞論文		
Application of IRT to Prefecture-Wide English Tests for High School Students	斉田智里／服部 環 56	
新刊書評：『昭和史への一証言』		草原克豪 62
『言語政策としての英語教育』	大谷泰照 64	
『英語は日本人教師だから教えられる』	北 弘志 66	
『英語テストはこう作る』／『英語教育評価論』	清水公男 68	
『新和英大辞典』	今井信光 70	

「英語が使える日本人」を育てる教師の役割

和田 稔 (明海大学)

安原美代 (府中市立府中第七中学校)

福水勝利 (千葉県立成田国際高等学校)

酒井志延 (千葉商科大学)

—— 文部科学省は総合的な英語教育改善の施策として、平成14年度に「『英語が使える日本人』を育てる戦略構想」および「行動計画」を発表し、昨年度から実施されています。その成否のカギを握るのはやはり英語の先生方と思われる。本日は中学、高校、そして大学の状況と課題をもとに、和田先生のリードで話し合いを進めていただきましたと思います。

和田 世間には「英語教育が悪いのは先生がだめだからだ、英語が話せない教師にまともな英語が教えられないはずがない」といった考えが多いと思います。今度の「戦略構想・行動計画」の背景にもそのような考えが窺われます。それが現状を言い当てているかということも含め、「教師の役割」ということを話し合い、読者の参考になればと思います。

本日集まれた先生方に、ご自分の経験、どのように研鑽されてこられたか、また現在どのような立場で仕事をされているか、といった自己紹介から始めていただきたいと思います。まず中学代表という形で、安原先生にご自身の経験を踏まえて状況を教えていただきたいと思います。

とにかく多忙な中学校教員

安原 現在は府中市立府中第七中学校で教頭をしておりますが、教員の時には生徒とつくる英語の授業が何よりも好きでした。現在も英語教育は私にはとても大切なものです。

中学校の様子ですが、私の実感では、研修に先生方の関心がないのではない、というより熱意を

持った先生はたくさんいます。しかし、毎日の教師としての仕事全般をこなすのが精一杯、とにかく多忙であるというのが現実です。特に新教育課程に入ってから忙しさに拍車がかかっています。これは英語科に限りませんが、1日6時間で空き時間なしという日も少なくなく、しかも選択も含めた複数学年の英語の準備、総合的な学習の時間や道徳の準備と、毎日がさまざまなタイプの授業に追われているのが現状といえます。社会から学校へ期待される事はますます増えていますから、日夜先生方の努力は大変なものです。少なくとも勤務校ではそうです。現在の学校では補充活動が盛んで、放課後や休み時間、夏休みも補充活動を行っています。生徒から要望があればいつでも対応したいというのが先生方の願いですが、時間が足りないというのが実状といえます。また「評価」もその意義を理解し、適切な評価を行うよう工夫を重ねていますが、きめ細かな評価には非常に時間がかかります。ところが、生徒あるいは保護者から「観点別評価はよく分からない、最終的には5段階しか見ないよ」という話もあり、教頭として大変残念です。子供のための評価とは何か、勤務校では研究中です。

メソドロジーの定着をめざして

安原 英語教育の内容的な問題になりますが、「実践的コミュニケーション能力」という言葉がかなり浸透しています。また「コミュニケーション・アプローチ」も言葉としては浸透しています。しかし、運用能力をつけるために授業がどうあるべきか、理解している先生は非常に少ないのでは

ないでしょうか。一体何が「コミュニケーション・アプローチ」なのか、学んだことがないので分からない。また「実践的コミュニケーション能力を育てる」とはアクティビティを沢山すること、という理解で終わっている先生もいます。そうなる、教えていて生徒に力がついていると実感が持てない先生は、定型的なドリル中心の訳読法に戻ってしまいます。どうして、なぜコミュニケーション・アプローチと言われるようになったのかという部分が、先生方の胸に落ちていない。従来の教え方とどのように関連性があるのか整理できていない。これをやるといいらしい、というところで終わっています。「実践的コミュニケーション能力の育成」は大事ですが、そのための指導法とそれを支える理論が理解されていなければ、英語が使える子供達を育てるところまでいかないのではないのでしょうか。また、英語のできる先生なら、上手に授業ができるというわけでもありませんから、現場でこそ教授法とその理論の理解が求められている。もっとメソドロジーについて考えなくてはいけない、というのが一番思うところです。

和田 教師が多忙だという教育現場の現状、それからメソドロジー、いずれも大きな課題であらためて議論を深めたいと思いますが、次いでSELHiなども含めて高校の状況に移りたいと思います。

高校英語の多様性と SELHi の取り組み

福水 私は現在経験16年目に入ったところで、現在の学校は普通科、専門学科としての英語科、それから国際教養科があり、生徒の大半は大学に進学します。初任校は農業の専門高校で、大学進学者がほとんどなく、クラスから1人といった程度でした。その二つの学校の経験で、高校英語といってもバラエティに富んでいるんだな、というのが実感です。また成田市が国際教育特区に指定されているということもあり、小学校の英語にもかかわって6年目になります。成田市教育委員会主催の公開講座は「開放講座」と呼ばれていますが、そこで成人一般向けの授業も年に5回行なっております。英語教育の多様な面にかかわりを持

っているつもりです。

昭和の終わりから平成の始めにかけて日本各地に英語科、国際高校がかなりつくられました。現在は生徒集めに苦労している学校もある



和田 稔氏

と聞きます。私の学校も毎年ヒヤヒヤしています。それでも、当校では英語科は進学実績という面で見れば、入るときは普通科が一番難しいが出る時は英語科が一番実績をあげています。またTOEIC、英検という切り口での成果でも英語科の生徒が実績をあげているという状況です。

文科省のSELHi (Super English Language High School) に指定されて3年目、最終年度になります。英語以外の教科も英語で挑戦してみよう、という試みにも取り組んでいます。当初は新聞などでも「指導要領超えが原則」「他教科を英語で」という取り上げ方をされました。ともかく我々ができる範囲で他の教科も英語で取り組み、実績を上げていると思います。日頃の取り組みとしては、他ではやっていない特別なことという訳ではないのですが、英語の授業だけでなくホームルームは英語で、教室掲示も英語で、またラジオの英語番組のスキットの暗誦などを毎日のようにやっています。

和田 SELHiは少し当初とは変質しているとのことですが、話題性が先行している割にはあまり実態が知られていないように私は思います。先生も数学を英語でやったとのことですが、もう少し具体的な活動をお話いただけないのでしょうか。

福水 初め、新聞などでは「英語以外の教科も全て英語で」という取り上げ方だったと思います。ところが最近では、そういうことはなく英語教育の改善に資する、というトーンに変わってきたように思います。それに伴って指定1年目の時は、英語以外の教科も英語で、というところはあったようですが、2年目、3年目の指定校を見てみるとそういった文言が入っている学校はかなり少な

くなっているのではと思います。

私の学校自体は指定3年目ですが、コンスタントに「英語以外の教科も英語で」も含めて「ALTの専門を生かした授業」などいくつかやっています。また日本人の教員、英語教員、ALTの3人チーム・ティーチングという形でも英語以外の教科にチャレンジしています。頻度、回数では3人チームティーチングは学期に数回、ALTの授業は英語科2年生、3年生で週2コマずつです。

私が行いました数学ですが、「英語」の中で数学的な表現が出てきた部分で、中学校レベルの「平行線と角」の部分を英語で2、3時間でひとまとまりという形で行ないました。レベルとしては中学の題材ですので生徒にとっては復習になった。なるほど英語ではそう表現するのか、と評判はよかったです。ただ、私自身高校数学は得意ではないので、SAT対策用の数学の参考書を勉強をするなどしてかなり苦労しました。

和田 ありがとうございます。最後になりましたが、酒井先生には現在の大学に来られるまでのことなどからお願いします。

理想的とも言えた高校教員時代

酒井 私の場合、大学の専攻は英語関係ではなく卒業後は会社勤め、それから今で言うフリーターをしていました。英語教育に関係することになったキッカケは、たまたま塾で教えたことです。塾の方針として教員免許を取ってくれというので、大学の教職課程を履修しました。その際に、教員をしていた知人に教育実習を頼み、その人の助言で教員試験を受け、結局その学校に勤務することになりました。そこはLLがあり、先輩の教員は私に英語で話しかけてくるという環境でした。生徒はできなかったのですが、そのことは自分にとって大変ラッキーだったと思います。その経験をもとに教員になってから常に英語と授業力の向上を考え、そして最近では教員研修に関わる機会が多くなりましたが、その基本スタンスとして「できない生徒をどういう風にするか」というのが興味中心で力を入れています。

教員になって2年目、29歳の時に松下財団の勉

強会に入り、そのメンバー、LLA（現 LET、外国語教育メディア学会）の先生方と知り合いになり、また関東甲信越英語教育研究会の先生方とも一緒に勉強するようになりました。そして埼玉県伊奈学園総合高校に移り、全国初の選択制高校のカリキュラム作成を行なう初年度メンバーに入りました。そこは理解ある上司、勉強する同僚に囲まれて毎日楽しい日々でした。私も熱心さでは負けず、朝7時半補習を大会議室で行ないました。生徒からは睡眠と補習どちらをとるか、ということで私は睡眠に負けないことをいつもやろう、と考えて気合を入れてやっていました。その後、教師になって9年目ですが、上越教育大学大学院に派遣されました。帰ってきて校内でオーラルコミュニケーションの勉強会を主宰しましたが、その後そのメンバーから「授業の達人」と呼ばれる先生や教科書執筆者が出たり、大変有意義な勉強会だったと思います。

その後定時制高等学校と福島短大で5年間、そして現在の千葉商科大学に移りました。

「悉皆研修」への受講者の反応

和田 ありがとうございます。まず研修について出てきたことは、安原先生の話の中でもありましたが、とにかく忙しい。ではその忙しい状況、研修もままならぬような状況はどうしておこっているのか、検証する必要があるようですね。あるいは、教師は多忙で研修を受ける時間はないというが、今回の国の政策では全国的に研修ができたのではないか、という見方もできる。忙しさと研修ということについて議論したいと思います。

その成果はどうかといえば、今回の悉皆研修については一方で参加できてよかったという反応があった。しかし他方、1週間や10日間やってそれが一体どうなるか、研修をしたからといって急に英語力や指導力がつくのかという問題がある。研修を設定した中でその目的は何なのか、先生方の気持ちに適切に答えているか、ということも検討したいと思います。

酒井 現在私は、清泉女子大学の石田雅近先生をリーダーとする「英語教員が備えておくべき英

語力の目標値についての研究」グループの一員ですが、その前から同じメンバーによる研究を行ってきました。その平成12年度の調査では、英語教員の半数以上が研修をしていない、しかし80%の教員が研修の必要性を感じているという結果が出ました。研修したい内容のトップは何かというと、それは英語力。知りたいのは、すぐに使えるアイデアなんですね。現実の学校は英語を研修する場ではなく、またアイデアを手に入れる環境でもないようです。

また昨年度の悉皆研修参加者、全国で2,300名程のアンケートを回収しました。全国的に言えば「研修ディバイド」がある。日常的に研修機会に恵まれていない環境にいる教員は、今回の悉皆研修を「ただで英語の研修が受けられる、これは嬉しい、また研修に来たい」と述べている傾向があるのに対して、日常的に研修を受けやすい環境にいる教員は、そこまでの喜びを持って研修を受けていなかった傾向がある。何がよかったかという点、簡単に言えば「英語力」がよかった。それに対して「授業力」は評価が分かれる部分がある。評価が高かったところは、講師がよい。よい講師を集めた企画が重要ということです。内容的には理論的なものよりも、明日からすぐに使える実践的なアイデアが求められています。

それから、1週間や10日間やってそれが一体どうなるか、ということですが、まず多くの人が言うのは、背中を押してもらえた。研修に参加して、こんなきれいな英語を話す人がいるんだ、同僚でこんなうまい授業をする人がいるんだ、とわかった。目からウロコの授業があった。それは非常に大きな刺激になったと思います。人間は何かの形で押される必要があると思うんですね。その7日間、10日間の中で、自分ではどうしたらそういう風になれるだろうかということを継続的に考えるような研修になっていれば、私はそれでいいのではないかと思います。

多忙な中での研修への取り組み

安原 文科省研修に限りませんが、私の感覚としては、まず研修会に参加することが教師

生活のサイクルに入っている人が非常に少ないと思います。よく言われますが、様々な研修会に行くと大体同じ方がいらっしゃる。逆に言えば限られた方しか参加していない。もう一つは「セミナリアン」、さまざまなセミナーに出席するが自分の授業は全然変わらない、という人もいますね。



安原美代氏

私自身の経験を振り返ると、子育ての時期はともかく夏休みだけは必ず1回研修会に参加しようと心がけました。その時だけは子供を預けて参加できるのでとても楽しみでした。研修の後、お盆を過ぎるころから研修会の資料を前にして机の前で考えていました。自分の授業はどうだったか、研修で学んだことを9月からの授業にどう生かそうかと。1年間で唯一ゆっくり考えられるこの時期に、資料を前に考え込んでいた時間が自分にとって一番身になった時間、ととらえています。

教科書を終えることが、教師用マニュアルを見ながらこなしていくのが授業だという感覚の人の話を聞くと残念です。教師の楽しみは自分で案を練り、授業を仕掛けていくところにあるのですから。また、研修のために自ら行動しなければ、変わりたい、アイデアを手に入れたい、英語力を向上したい、という気持ちがあったとしても、それは願望で終わってしまう、というのは実感です。

酒井 少し別の観点から言いますが、私はよく現職の先生方の研修会でも言うのですが、皆さん時間がないといいますが、例えばNHKテレビの「ビジネス英会話」を聞くような1日15分の時間もない程忙しいのでしょうか。と、それだけでも英語力だったら違います。でもその15分も取れないような忙しさ、疲れ果ててしまうようなら、それはシステムがおかしいだろうと思うのです。英語力は隙間でいいと思うのです。15分の隙間を見つけなさい、それで何とかかなると思います。

教授法理論と教室現場の接点を求めて

和田 とにかくすぐ使えるアイデアを得るといふこと、それは文科省の研修にも反映されているとのことですが、手軽にアイデアを手に入れるということが中高の現場では非常に受けていますね。しかしそういった理論軽視の雰囲気がある。すごく英語教育の中にある一方では、大学の先生は言語習得、コーパス、・・・、など特定の研究に専念しています。では現場と理論の接点はあるのか？ これは私は今回の研修に出た講師の先生方の責任だと思ふのですが、この点はいかがでしょうか。

酒井 そこにこそ理論と授業の共同研究の必要性があるのですが、大学の教員は現場に入りにくいのも事実といえます。フィールドワークを関東近県の教員58人をお願いしたが、半分は辞退です。高校の方が辞退率は高い。失敗を嫌う、出したがらない。しかしこれでは reflection できない。名人や達人と言われる先生方は、数多くの失敗をし内省をしているはずなんです。表面的なアイデアを得たとしても、それでは真似でしかない。自分の授業を生み出すことができない。その時に自分で技を考え出すための勉強、それが何かは個人個人で違うでしょうし、大学でなくてもいいでしょう。科内での勉強会でもいいでしょうが、共同研究というのは必要なのではないのでしょうか。

安原 理論と現場での実践という、研修会で講師をするときは、理論の部分も意図的にやっています。ただ理論的な話を直接するわけではありません。ワークショップ形式で、まず考え、やってみて、ではなぜそうなのか、プロセスを振り返りディスカッションをします。そして、その指導法の裏にはこのような考え方があって、という形で理論的なことに触れます。

私は20年教師をやって、それからレディング(大学大学院応用言語学センター)に行きました。当然年長で経験だけは豊富な生徒でした。そこで理論的なことをはじめて学び、自分がやってきたこと、やろうとしていたことの意味はこれだったのか、と毎日目からウロコが落ちる思いでした。その一つが writing のディスコースを分析す

ることでした。日本の中学生とイギリスの中学生に「私の好きなこと」を書いてもらいました。日本の生徒はいろいろなことを思いつくままに全部1行ずつ羅列して書いてきた。イギリスの生徒は「私は学校の中でこれが好きです。なぜかという昔こういう経験をしていて・・・」と全体が構造化されている。2つか3つ言いたいことを述べて、最後に「だから私は・・・」と conclusion があった。さらに、文章の文法的、語彙的な難易度を比べましたが、多少イギリスの中学生の方が上でしたが、飛び抜けてはいなかった。「なぜだろう」と考えたら、要するに構造的な文章の作り方を教えてないんだと。じゃあ、と日本に帰ってきてディスコースの視点から授業を変えてみたら、生徒は書けるのです。つまり英語ができないのではなく、ひとつ、ひとつの文をつくることにこだわっていて、全体の構成を考える方法を知らないのです。その時にわかったのは、教師が理論を身につけておく、というのがとても大事だということ。知らずして、生徒は書く力がないと悩んでいる必要はないのです。私は、研修ではアイデアの切り売りではなく、指導法も理論もトータルに学ぶことがコミュニケーション能力を高める授業改善につながるのではないかと考えています。先生方はそれなりの知識や経験を持っているので、学べば「そうだったのか」と得心できることはとても多いのではないのでしょうか。できるだけそういう研修であって欲しいと思います。

教師の英語力とは

和田 今までも英語教育改革についてはいろいろ言われてきましたが、最後に教員の問題が出てきました。もし「行動計画」の最終年である5年後も英語教育がうまくいかなかったら、英語教員への批判、英語教師たたきが来る、それが続くと思うんです。しかし私としては、もう少し英語教員の指導力、英語力を身に付けさせたい。そのためにはトータルに、もっと基盤整備をしなくてはいけないと思うのです。現在のような個人レベルでの努力に任されているものでは、限界があると思うのです。例えば中高の先生方、夏休みは海外

に行き自己研修するくらいあってもいいと思いますが、現在は、夏休みに個人で海外研修に出かけるのはほぼ不可能です。学校に行かなくては行けない。

今度の研修では、英語力と指導力向上のため、と言っています。先生方からみて、その「英語教師の英語力」とはどんなのを言うのでしょうか？

福水 なかなか難しい質問ですね。俗に検定試験で測れるものも含まれると思いますが、例えば英検1級を持っていれば英語力はあるとは思われますが、「英語教師の英語力」というとそれだけではないような気がします。それでは何かといえば、私自身は検定試験の級・スコアなどはないよりもあった方がいいし、少しでも高い方がよいと思いますが、それがなくとも「さすがは英語の先生、先生のようにになりたい」と生徒に思わせられる英語力、それが備わっているといいと思います。教員が目標、モデルになりえる存在になりたいと思います。そのために教室内では可能な限り英語を使い、今の学校では英語のALTが3人常駐していますが、チーム・ティーチングではALTともコミュニケーションを取りながら授業を進めることを心がけています。

先ほど酒井先生から「研修ディバイド」というお話がありましたが、「ALTディバイド」という状況があるのも実状のようです。一方では自分自身が中学高校生のときに既にALTとのチーム・ティーチングを受け、それが当たり前と考えている教員が増えてきてきます。しかし他方、ALTの配置を避けている高校も全国的にはあると聞いています。

和田 中学校の場合はいかがでしょうか。

安原 私は中学校の先生方の英語力は上がっていると思います。特に若い先生方は、しかし、指導力はどうでしょうか。今の英語の先生は40人の生徒をコントロールして、英語活動に参加させなければなりません。これは大変力量のいることです。私自身は英語力にはいつでも自信がありません。教師として伸び盛りの時、家庭と仕事で睡眠時間も十分にとれなかった。思う存分英語の勉強に時間をかけられないのが悲しかったのですが、私は「英語力」と「生徒への指導力」の両方は無理

だから、とりあえず「生徒への指導力」を優先しようと決めました。自分としては、ALTと支障なく打ち合わせができ、英語で授業ができる、廊下などで生徒たちに英語で話しか



福水勝利氏

けられる、そういうレベルを目標にしようと割り切りました。その方が生徒にとっては意味がある。教室での指導力を優先しよう、というのが私のやり方でした。これがいいとは思いませんが、自分の状況に応じて力をつけられればいいと思います。

そして、ブリティッシュ・カウンシルで英語で指導法の研修を受けましたが、内容的に大変面白く、英語で討議するうちに英語力がついてきたと思います。ラジオの英語番組は一応聞いていましたが、本当に英語を使う喜びを知ったのはこのときでした。それ以上の英語力については、その後さらに英語教育について学びたくて、留学のためあわてて勉強したのですが、忙しい生活の中で、何とかなる程度の英語力をようやくつけた程度です。

和田 私が基本的に思うのは、英語の教師が英語力をつけるのは、英語の指導法とか指導技術とか実際の指導を通じて身につくものだと思っています。英語力をつける研修、指導法の研修、が分かれてはいけないと思うんです。さらに延長すると、英語の教師はその前に教師なのだから学校のシラバスなどを英語で説明する能力は必要なのかどうなのか。英語で授業をする先生というのは結構増えてきています。ですが、例えば学習指導要領、あるいは教科書がどう作られ、学校としてはどういう科目構成になっているか、そこになると説明できない。するとどこまでが教師の英語力か考えてみる必要があると思います。

今回の研修でも「原則として英語で」というのに、研修全体を英語だけでやっているところは必ずしも多くない。指導法、指導技術は別と考えている研修担当者が多いのではないのでは

うか。例えば絶対評価。大変皆さん熱中していますが、これを英語で説明できるか。少なくとも基本的なことを説明できるようになるというのがこの研修ではないか、と私は思います。英語力というものをこの研修でどう考えているか、今ひとつ私にはわからない部分があります。

酒井 私が英語教員になった頃は大量採用で英語力があまりなくても教員になれました。それから考えるとALT導入後、かなり教員の英語力はついたと思います。ALTと話す教員と、話さない／話せない教員、これは生徒の見方が大きくドラスティックに変わるからです。そこで教室で使う英語に関していうと、私は7領域を提唱しています。1) 教室英語、例えば挨拶、2) スモール・トーク、話題提供、3) 導入、テキストの導入、4) 練習、5) 教授、6) まとめ、そして7) 復習、です。この中で日常的に英語を使っている教員はどうかというと、1)～4)の、教室英語、スモール・トーク、導入、練習、これは大体英語でできる。あと上手な教員は復習を英語でできる。私は今の英語授業の中でこの4つの領域で英語を使う力の養成が重要ではないかと思えます。

これはサンプルケースですが、ある学校で英検1級、準1級、の3人の教員で、3クラス同時に同じ内容の授業を実施しました。すると、英検1級の先生が明らかに上手い。他にも準1級から1級に自分があがったときに、明らかにクラスでの運用力があがったと言っている先生もいました。実際は英検1級持っていますが、授業はよくない先生もいることはたしかです。ただし同じ先生が努力されて1級を持ったら、英語での指導力は確実に上がると思えます。

求められる“Teacher Trainer”と研修体制

和田 今までも出てきました指導力ですが、そもそも指導力とは何なのでしょう。そして、どのようにして養成するかということが研修の根本課題になると思われます。私はこの研修の成否はやはり地方自治体レベルが勝負だと思っています。どのように地方自治体レベルが理解し、実施でき

るか。しかし現状ではこれがうまく機能しているとは必ずしも言えない。

酒井 指導力とは何か、その養成法はどうあるべきかということですが、やはりこういった研修では、指導力についての理念を持ち、実際に指導ができるTeacher Trainerが是非とも必要だと思います。

他の教科もそうですが、教員研修の担当責任者を今まで育ててこなかったということは言えると思います。

和田 日本にはTeacher Trainerはいませんね。これは国がやるべき責務だと思います。最後は末端の英語教員がガンバレということになってしまふのが常でしたが、そうではなくて国の最優先施策としてやってほしいですね。

安原 「Teacher Trainerになり、自分の学んだ事を伝えたい。」、あるいは「現場の教師が求めているのに、諸外国にあるシステムがなぜないのだろう。」と、よく教師間で話題になったものです。すばらしい指導力も、個人的な職人芸でそのまま消えてしまう。それぞれの持つ力を広く伝えていけたらこんないいことはないのですが、もう一つは基盤の話ですが、研修も仕事の一部、しかも重要な要素だと思うのです。授業や学校での業務が仕事のすべてで、それにプラスアルファというのは本当の研修ではないと思います。個人的な研修に頼るのではなく、どの教科でも仕事の一定時間は研修を義務として行うことが必要です。指導法にしてもさまざまな内容がありますが、それを段階的、項目別に一つ一つ研修すれば、教師として必要な指導力も英語力もつくというシステムが必要です。それが、生徒に対して教師の質を保障する本来的な研修ではないかと思うのです。

それから量的な問題があります。東京都では研修センターがありますが、申し込んでもなかなか受講は難しい。教員の意欲に応じて、講座数を増やし、内容を充実してほしいです。

福水 その通りですね。金銭的な補助をしてくれと言っているのではなく、意欲のある教員に対して制度的に研修を保障してほしいと思います。私自身2年前に参加の機会をいただいた英語教育指導者講座、俗にいう「筑波研修」は非常に有意

義だったと思います。長期研修も拡充してほしいと思います。さらに言えば、研修のフォローアップも制度化が望ましい。教員にとって、ということは英語教育にとって大きな意味がある。それは、参加した教員の総意ではないかと思えますね。

和田 私は本当に頑張っている先生は多いと思います。ところが現場の先生方の痛みはほとんど無関心・無理解で、教師はこうあるべきだ、ああすべきだ、と言っている人は沢山います。そういう人たちで中学高校の授業を実際に見ている人はどれくらいいるか、状況をどれくらい知っているのでしょうか。先生方の日々の実践そのものが分からないでいろいろ言っているのか、と思います。私自身はそういう立場でやって来たつもりですが、最も気になるのは今回の研修も終わって見たら何が残ったか分からない。ふたたび、最後に残るのは英語の先生より頑張れ、という声になるのではないかと不安です。

本日は、実際に英語教育の現場で日々意欲的な取り組みを行っている先生方から貴重なお話を伺いました。

時間が限られていたこと、司会のまずさなどで十分に議論が深まらなかった点があったことをお詫びします。今日の話し合いをまとめればつぎのようになると思います。

(1) 勉強をしたい英語の先生は多い。しかし、日常の仕事が忙しく、研修ができない。

(2) 悉皆研修が勉強をする機会を公的に保障した意義は大きい。

(3) 研修内容をみると、英語力向上と指導力向上はべつのもとの前提があるようである。この考えで果たしてよいか、検討の余地がある。

(4) 研修をきっかけにして、どのようにフォロー・アップを行い、継続的に教員の研修を確保するか考える必要がある。

(5) 英語の授業改善の点では、手軽にすぐ使えるテクニックを知ることに関心が強い。理論的考察にはそれほど関心が強くない。果たして、これでよいか、検討する必要がある。たとえば、「実践的コミュニケーション能力」は言葉としては普及しているが、理論的にも実践的にもきちんと対応されていない。最後に、教員が夏季に海外研修などに自由に参加できる制度上の保障が今最も必要である、ことを強調したい。

今後、ここにまとめた論点をめぐるフォーラムを開催したいと考えている。

ありがとうございました。

(5月13日、於 ELEC 文責編集部)



酒井志延氏

『英語展望』バックナンバー案内

No. 110 (2003)

英語教育改革へのロードマップ
文科省「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」に至る政策の系譜とこれからの課題 小池生夫／英語教員にもとめらる教授力と英語力 松畑照一／英語運用能力の段階的達成基準を示す 新里真男／英語教育改善のためのテストの常識 渡部良典／中学英語の教育の役割 明石達彦／中高6年間の一貫性・段階性を踏まえた指導の工夫 久保野雅史／上級英語へのステップとしての高校英語教育 今井信光

No. 109 (2002)

教室の英語を世界の舞台へ
座談会：世界で通用する外国語力と日本人の英語 柏木昇・A.ザルム・広瀬久和／英語力とはなにか 小池生夫／英語力はどう測定されるか 根岸雅史／Advanced Proficiency in Foreign Languages for the 21st Century Professionals K. Butler／中学校英語教育の役割と現実 小菅敦子／日本におけるESPの現状と展望 寺内一／山家保教授・若林俊輔教授追悼座談会：大友賢二・長勝彦・浅野博・和田稔

No. 108 (2001)

日本人に必要な英語力
ELEC 英語教育政策提言 金谷憲／英語第二公用語政策のシナリオ 船橋洋一・田中慎也／English as a Global Language and English Education in Japan K. Tolbert, S. Matsumoto／地方と世界が直結する時代に応える公務員の英語力 久保田治郎／コミュニケーションのための英語教育とは 鳥飼玖美子・木村松雄／「基礎英語力」の充実が可能性を切り開く 原田昌明／英語教師バッシングに応える 藤井昌子

英語教員が備えておくべき英語力

英検準1級, TOEFL 550点, TOEIC 730点の目標値を中心に

石田雅近

研究の背景

平成14年7月に文部科学省から「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」が発表されました。その後の施策や予算措置などを踏まえ、また今後5ヵ年を見通して平成15年3月31日付で「行動計画」に改まりました。

それに伴って実践的研究の推進のための研究グループが開設されました。各研究グループのリーダー（研究テーマ）は、上智大学教授吉田研作氏（中・高等学校段階で求められる英語力の指標に関する研究）、岡山大学教授松畑熙一氏（中・高等学校における英語教育及び教員の研修プログラムに関する研究）、それと私が第3研究グループ（英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究）、そして東京大学教授高田康成氏（大学の英語教育の在り方に関する研究）、さらに青山学院大学教授本名信行氏（諸外国における英語教育の取組に関する研究）が新たに加わりました。

私どものグループの構成メンバーは石田以外に、サブリーダーとして昭和女子大学の緑川日出子先生、田園調布学園大学短期大学部の久村研先生、千葉商科大学の酒井志延先生、埼玉医科大学の笹島茂先生で、この5人で研究を進めております。今日、お話することは、このグループで行ってきた共同研究成果の一端であるということを、まずはお断りさせていただきます。

実は私共5人は平成11年度に「英語教員研修研究会」を発足させ、平成12年度に文部科学省科学

研究費補助金・基盤研究（B）として「現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究」を申請して認められました。この研究の一環で平成13年度に全国の中学高校の現職英語教員6,002名を対象とし、「望ましい英語運用力」について調査をしたところ、約55%の教員が「英検準1級を支持している」ということが判明しました。

この結果を平成13年度の「研究成果報告書」として文科省に提出したところ、すぐに反応がありました。平成14年の4月30日には、国際教育課の当時の課長補佐から研究協力の依頼を打診されました。7月に「戦略構想」が発表されましたが、その中で「英語教員が備えておくべき英語力の目標値として、英検準1級、TOEFL550点程度、TOEIC730点程度」が設定されたわけです。9月には、同じ国際教育課の当時の課長さんが小生の大学まで来てくださり、そこで正式に「英語教育に関する研究」の委嘱依頼を受けたという次第です。

英検、TOEFL、TOEICをどうとらえるか

私共の研究グループに与えられた「研究課題」について、まずご説明したいと思います。「教員が備えておくべき英語力の目標値として、英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点程度」となっているわけですが、それを踏まえて、まずこの目標値が妥当かどうか分析すること。次に英検、TOEFL、TOEIC間の点数互換の妥当性について検証すること。3番目の研究課題として、日本で受験可能な外部「英語能力試験」について比較検討し、その特性を明らかにするという。この

*2003年12月5日、ELEC 英語教育特別講演会、
ELEC 英語研修所にて収録（文責編集部）

3点が第3研究グループに与えられた課題です。

平成14年度の実際の研究内容は、今申し上げた課題と重なりますが、ごく簡単に言いますと

1. 英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点の妥当性についての研究
2. 各種の英語能力試験の比較調査
3. 設定された目標値に対して英語教員が、どう受けとめているかについての調査
4. 先生方は教室でどれくらい英語を使用しているのか

これらについて調査をしたわけです。

研究の方法としましては、英検準1級を合格した中高の現職の先生方に、TOEFLとTOEICのテストを実施させていただきました。次に英検、TOEFL、TOEICの出題問題を検討しました。さらに同じ先生方に書面による「アンケート調査」と面談による「インタビュー調査」を実施しました。この3つの研究・調査から、いろいろなことが分かったわけですが、それをお話する前に、私共第3研究グループのスタンスを明らかにするために「提言」の方から先にお話したいと思います。

提言は、全部で10項目ございますが、まず「設定された目標値に関する提言」として、以下の3つを挙げたいと思います。

英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点を、同じレベルで扱うことは妥当ではないということ。この根拠は後で申し上げます。

この1番と連動するものですが第2点目として、目標値を設定するなら、

英検準1級、TOEFL500点、TOEIC700点を、中・高英語教員のスレッシュホールド・レベル（閾値）として設定する方が、むしろ望ましい

というものです。ご承知のように平成15年度から、もうすでに全国規模で「英語教員の集中研修」が始まっているわけですが、「英語力」を中心に教員評価や研修を行われるのではないかと憂慮されています。私共のスタンスとしては

英検準1級、TOEFL、TOEICのうち、特定の1つの試験に限定して、教員評価や研修を行うべきではない

と考えております。

以上申し上げたことについては、いろいろ意見

が分かれるだろうと思いますが、第3研究グループではこの3点を、特に強調したいと考えています。

次に、「教室内の英語使用に関する」調査からの提言の方ですが、今回の調査では中高ともに先生方の「教室内の英語使用度は決して高いとは言えない」ということが分かりました。そこで提言としては、

中学校では、日常的に遭遇する場面で使われる言語能力。その訓練をする研修の機会を増やす必要がある

高校では「復習」、「教授」、「まとめ」を英語を交えながら、指導できるスキル：「教授力」・「指導力」を養成する研修の機会を増やすべきではないか

このように考えます。

自己改革に積極的な教師の意見

今回ご協力くださった英検準1級合格の現職の先生方に対して、他にもいろいろな質問をしました。その調査結果を踏まえての意見の集約を、とりあえず「提言」として、5点にまとめさせていただきました。

第1点目として、達成可能な努力目標値の設定は英語力の維持向上や自己研鑽の動機づけに有効に働く

このように受けとめている教員が全体の約88%にも及んでいました。ただし今回の調査対象者は、過去5年間に「英検準1級を自ら進んで受けて合格した」、いわゆる「自己改革」に積極的な「教員集団」であった故に出てきた「肯定意見」だったと、解釈しております。

これと連動して、次に目立った意見としては第2点目、

英検準1級は決して高い目標値ではない

次の3点目ですが、これは目標値設定に伴う付帯意見として出てきたもので、

英語力以外に英語教授力を養成するための研修を研修センター等で定期的実施すべきである
その際、教員が（研修に）参加しやすい環境を整備する必要がある

というものです。

4点目としては、様々な意見を次のような文言で集約してみました。

英語力以外の「英語教授力」の枠組みを構築すべきである

というものです。

最後に、私共研究グループとしては「英語教員が研修を行う場所としては必ずしも国内、あるいは国外でも英語圏に限らなくてもよいのではないか」と考えました。そこで意見を求めたところ、この5番目の意見が大きく出てきました。

海外での研修候補地としては、英語を母語とする国だけでなく、シンガポール・香港等の研究教育機関を積極的に検討すべきである

というものです。

では、これら10点の提言の根拠となる事実を、順次述べていきたいと思います。

英検準1級から見た TOEFL と TOEIC

先ほど来、今回の調査には現職の先生方のご協力を得ながら進めてきたと申し上げました。そして今回設定されています「3つの能力試験」のうち、半数以上の教員が「持つことが望ましい英語力」として支持しているものが「英検準1級」であるという事実が、2年前の全国調査で明らかになったわけです。今回はその事実を踏まえて英検準1級をベースに、私共の研究を進めることにしたわけです。

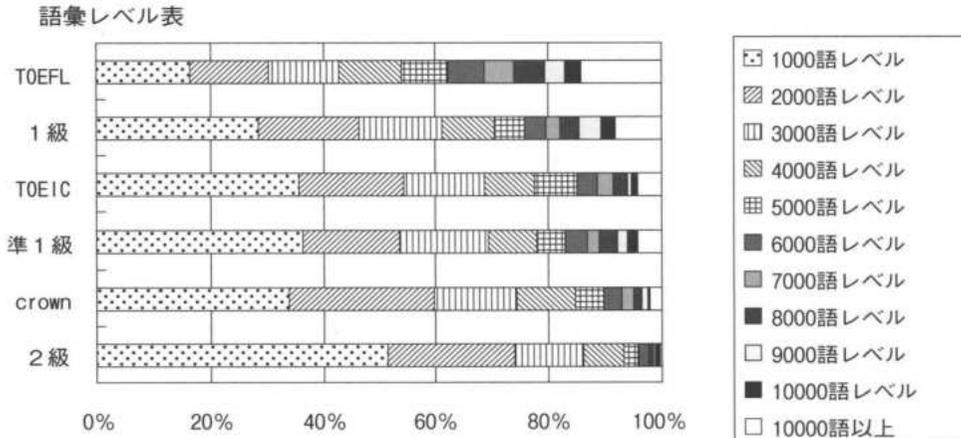
調査対象者の内訳は、平成10年から平成14年の秋までの「過去5年間に英検準1級を合格した現職英語教員58名」。関東地区の1都3県に在住する先生方を選定させていただきました。中学21名、高校35名、中高一貫校2名となっています。TOEFLとTOEICの試験結果ですが、両方の試験ともスコアには相当バラツキがありました。TOEFLでは、最高640点、最低467点。TOEICでは最高が965点、最低が575点というように、同じ準1級合格者でもこのように大きな差が出ました。この事実から、先ほどの第1番目の提言「英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点を同レベルで扱うことは妥当でない」と申し上げたわけです。

英検準1級取得者の TOEFL/TOEIC 得点分布

TOEFL/TOEIC	人数	累計	累計%
600/810	5	5	8.62
550/730	14	19	32.76
530/720	13	32	55.17
515/710	10	42	72.41
500/700	6	48	82.76
467/575	10	58	100.00

次に、得点分布を見ますと、ここに示しましたように TOEFL550点、TOEIC730点といった文科省の設定目標値をクリアした教員は全体の約33%に過ぎませんでした。そして TOEFL500点、TOEIC700点以上、この線で切りますと、今度は全体の約83%の方々が、ここに収まります。この事実から、先ほどの第2番目の提言、「英検準1級、TOEFL500点、TOEIC700点を、中高教員のスレッシュホールド・レベル、つまり出発点、閾値として設定する方がむしろ現実に合っているのではないか」、そして「到達可能な attainable な目標となるのではないか」、と考えます。英語教員のライフステージや Professional Development の段階に応じてその目標値を上げて行くことが望ましいことですが、現実的にはあまり高い目標値を設定しますと、現場教員に無用な不安感を募らせてしまい、逆効果となることが予想されます。この点からの配慮は行政側に求められるものではないかと考えますので、強調しておきたいと思えます。

ここで、先ほどの「設定された目標値に関する提言」に戻らせていただきたいのですが、「準1級、TOEFL、TOEICのうち、特定の1つの試験に限定して、教員評価や研修を行うべきではない」。このような提言をした理由は、これら3種の能力試験を相互に比較した結果、「これらの試験は、それぞれ特質が異なるので、英語教員の備えるべき目標値として、これらの試験を用いる場合は、各試験の特性を十分に理解しておくことが望ましい」という、ごく当り前のことを強調しておきたかったわけです。これら3種の試験を比較しますとそれらの試験の特色には相互に大きな違いがありました。その点を考慮しないで英語能力



の判定や診断に使うのは問題がありはしないか、それには「慎重であるべきではないか」ということを、まず指摘しておきたいと思います。

3種の英語能力試験の比較

各団体の協力を得て、3種の能力試験を比較しました。その際に使用した資料を以下に示しますが、語彙についてはアスタリスクで表示した英検2級と1級、TOEFL *Test Exercise Book* ほか、そして高校英語の検定教科書も分析しました。

英検：2級*、準1級、1級*問題（平成15年1月26日実施）／TOEFL：*Test Exercise Book**、*Test Preparation Kit Workbook*、*Practice Tests Workbook Vol. 1*&2**／TOEIC：『公式ガイド&問題集』Vol. 2 pp.150-177）／高校教科書：*The Crown English Reading**（2003、三省堂）

です。

まず、「語彙レベル」では以下のように顕著な相違が見られております。

結論から言いますと、語彙レベルの面に限れば、TOEICと英検準1級の語彙レベルの分布から判断して、この両者はほぼ同レベルと考えてよいと思われます。ところが、1万語以上の割合を見ますと、TOEICと英検準1級が約4%であるのに対して、TOEFLでは約14%にまで及んでいます。つまり、語彙面に限って言えば、TOEFLは英検1級よりもはるかに難しいと思われます。なお、この分析に使用した「語彙表」については、1万

2千語まで公表しているアルクの「スタンダード語彙リスト」、分析ツールには、その語彙表をもとにして、一万語まで分析できる「ALC 10」を使用しました。

次に各試験問題の「形態上の比較」については、以下のようにまとめてみました。

形態上の比較

	準1級	TOEFL	TOEIC
試験時間	110分	115分	120分
語彙・文法／読解など	90分	80分	75分
リスニング	約20分	35分	45分
設問の種類	6	6	7
語彙・文法など	2	2	2
内容把握など	2	1	1
リスニング	2	3	4
要解答数	80	140	200
語彙・文法	30	40	60
並べ替え	5	0	0
文章完成	10	0	0
内容把握	10	50	40
聞き取り（写真）	0	0	20
聞き取り（応答）	0	0	30
聞き取り（対話）	13	38	30
聞き取り（モノローグ）	12	12	20

3種の試験の主な相違は、次のようになるとおもいます。「試験時間は、ほぼ変わらないものの、リスニングの時間には、大きな差がある」。「設問の種類は、やはり、ほぼ変わらないものの、リスニングの種類には差がある」(cf. 準1級2問、TOEFL 3問、TOEIC 4問)。「要解答数には3種に大きな差がある」。特に「内容把握」、「聞

き取り」では、準1級がTOEFLやTOEICより要解答数が極端に少ないですし、また「語彙・文法など」では、TOEICが準1級やTOEFLより要解答数が多い(60:30:40となっている)。それから、準1級だけの特徴としては、「並べ替え」と「文章完成(穴埋め)」を出題していますが、TOEFL及びTOEICにはこのような形式の出題が皆無です。さらに「聞き取り(写真を正確にdescribeしている文を4つ聞き、正しいものを選ぶ)タイプ」と「聞き取り」のうち(応答)タイプ、つまり疑問文や命令文を聞き、それに対する得る3つの応答文を聞いて正しいものを選ぶような問題。こういったタイプは、ご覧の通りTOEICだけの特徴です。

さらに、ここで各試験のトピックを比較した結果をご覧いただきたいと思います。実は、語彙や文法の知識や運用力が同等である受験者の場合、読んだり・聞いたりするトピックについてスキーマがどれだけあるかによって理解度が変わってくるわけです。今回は便宜上、トピックを「社会」、「学校」、「会社」に大別して「内容的にまとまりのある対話の聞き取り」、「モノローグの聞き取り」、「内容把握の読解」を分析することにしました。それで、得られたのがこの表です。

トピック分析

	準1級	TOEFL	TOEIC
1. リスニング(対話)			
社会(日常)	10	23	15
学校(大学)	1	7	
会社	2		15
2. リスニング(モノローグ)			
社会	5		2
学校		5	
会社	1		5
3. 読解・内容把握問題			
社会	3		2
学校		4	
会社	1		14

やはり準1級は社会生活全般という傾向が出ています。TOEFLは、リスニングや読解・内容把握問題ではアメリカの大学の講義に大きく傾いていることがはっきりしています。また、TOEICは全体的に「会社・ビジネス関係のトピック」が

取り上げられていることが再確認できたわけです。言い換えれば、トピックに関する限り当然のことながらTOEFLやTOEICの受験対象者は、その受験目的がかなり特化しているのに対して、準1級は学生から社会人に至る幅広い層を対象としていることが分かります。

従いまして、たとえば英検準1級を合格した英語科教員が、TOEFLあるいはTOEICを受験した場合に、個人の経歴・関心・興味・志向の違いによって、その得点・スコアに大きく差が生じることがあっても不思議ではないわけです。ここまで申し上げたことから、これら3種の試験のうち、1つに限定して教員評価や研修をすべきではないという提言の理由がご理解いただけるのではないかと思います。

英語能力試験と教師の意識

すでに申し上げましたように、今回58名の現職教員を対象に、さらにいくつかの調査をしました。まず、「英語能力試験受験の動機」ですが、「受験した」、あるいは「定期的に受験している」理由は以下のようになっています。

英語能力試験受験の動機

動機	件数	%
英語力の客観的な確認	34	58.62
英語力の維持向上	30	51.72
自己研鑽英語学習の目標	17	29.31
生徒を指導する上での参考	11	18.97
英語学習動機を高める	6	10.34
他校への転出や転職の準備	4	6.90

簡単な説明を加えますと、「自分の英語力を客観的に確認するため」と「英語力維持・向上を図るため」が共に5割を超え、第3位が「自己研鑽・英語学習の指標とする」ものが約3割。また、生徒が英検等の能力試験を受けていることから、教員自らも受験して「生徒を指導する際の参考にする」が約2割となっています。ただしこの調査は実は自由記述形式で、それをキーワードごとに集約したもので、各々の回答の割合を合計すると100%を超えてしまいます。つまり、相互に重複

する内容を含んでいるとご理解ください。いずれにしても、今回の調査対象者は「英語力を向上させる意欲が高く、英語能力試験を受けることに積極的な教員集団」であるということです。

さらに、この積極的な意見の中には「英検準1級は、決して高い目標値とは言えない」といった、強い肯定意見も出てきているのは注目すべきだと思われます。ただし、このような意見や数値が全国の「平均的な教員」と比べてどの程度高いのかについては、母数が限られていることから断言は控えなければならぬだろうと思っています。

英語力の基準設定に関する意見

次に英語力の目標値設定、つまり基準を設定することが必要かどうか、その理由や条件などについての調査です。

意見の内訳	人数	%
設定賛成 授業水準の確保／意識改革・自己成長のための刺激	50	86.21
付帯意見・付帯条件 研修に関するもの／教員評価に関するもの／教授力の基準に関するもの／教員免許取得または採用時の条件とするもの	41	70.69
基準設定を否定、疑問視 英語力より教授力／教員採用試験／妥当性／英語科教員	7	12.07

有効回答57のうち50（全体の約87%）が、「目標値の設定を肯定する」回答を寄せています。ただし、その回答の内容には温度差が見られていて、「すばらしい」、「当然だ」、「よいことだ」という積極的な表現をしているものから、「努力目標として、目標値は必要である」、「目安なら結構」、「前向きに捉えたい」などというように、とらえ方に差が出てきています。

また、「目標値を肯定する」という回答50の中でも、肯定の理由だけを述べている、いわゆる「全面的肯定」の回答が9（肯定全体の18%）であるのに対して、「付帯意見あるいは付帯条件」をあげている回答が41（肯定全体の82%）、これ

は、「条件付き肯定派」とも呼ぶべきでしょう。全体的な傾向としては英語力の目標値の設定を肯定的に受けとめてはいるものの、様々な環境整備が必要であるという認識をもっている教員が多いということだろうと思います。

そこで、具体的に「付帯意見・付帯条件」を見ていきますと、「研修に関するもの」、「教員評価に関するもの」、「教授力の基準に関するもの」、「教員免許取得または採用時の条件とするもの」などがあります。「研修に関するもの」の主な意見をご紹介します。「目標値や基準を設けると同時に研修の機会を増やすことが必要だ」、「研修に出にくい状況を改善し、定期的に研修に出られる環境を整えること」、「留学や研究会参加に対して補助金を支給すること」、「英語力の強化・維持のための研修だけでなく、『教授力』を伸ばすための研修を、県レベルでも定期的実施すること」など、実に注目すべき意見が出されています。

英語力と教員評価、教授力との関係

次の「教員評価に関するもの」では、「英語力の目標値を達成したからといって、それを給与や評価・人事異動（など）に反映させるようなことは避けるべきである」、「一定水準の英語力は必要だが、英語力と教授力は別物である」、「英語力があるからといって、教授力や人間性が豊かとは限らない」などで、「教育に対する教員の信念（Belief）」によって大きく目標値の設定に対する意見・見方が異なるということがこれでよくわかります。

次の「教授力の基準に関するもの」では、英語力の目標値を設定することは肯定しているが、「英語力と英語教授力は別物である」という認識を持っておりまして、意見は2つのタイプに分類できるようです。まず「学校によって教員の適性が異なるので教授力の測定は難しいものの、自己チェックリストなど一定の基準を設定してくれると役に立つ」というもの。もう一つは「学校のレベル・条件が多様化しているので、『教授力の基準』を作るのは無理だろう」というものです。いずれも十分傾聴に値する意見だと思います。

「教員免許取得または採用時の条件とするもの」ですが、5名がこれに意見を述べています。つまり、「目標値の達成を教員免許取得、あるいは教員採用時の条件とする」というものですが、その理由としては「現職教員に準1級取得を強制するのは難しい」、「教員になってから取得させるのは不賛成」、「基準を設定しておけば、学生のうちに、その能力を身につけるための準備が出来て、それによって大学教育が変わる」、というものです。要するに教員になった今から「こんな目標値を設定されても困る」ので、設定するのなら「教員免許を与える際とか採用時に限定してもらいたい」という意見だろうと思います。

最後に「その他」ですが、目標値を設定するのは結構であるが、学校の条件によって目標値は異なるだろうという、いわゆる「修正意見」を表明した人がいました。特に「中学教員に準1級を求めるのは酷である」、「高校でも、困難校では準1級までの英語力を必要としない」、「中学や困難校では、英語力より指導技術や人間性が強調される」といった意見が出されておりました。

また、英語力の目標値・基準設定を「疑問視あるいは否定する意見」もあるという事実には、教育行政関係者も配慮をしていかなければならないところだろうと思います。その主なものをあえてもう一度申し上げますと、「英語力より教授力を身につけるべきである」、「目標値に達している教員が、教授力に優れているとは限らない」、「高い英語力のある者が、すなわち教員としてよい資質をもっているとは限らない」、このような認識を持つ教員は、全国レベルでは決して少なくないと思われまます。

教師の資質、英語教員の素養

私共第3研究グループでも、この点が一番気にかかるところで、今回の調査では「英語教員が備えておくべき資質・能力として、どのようなものが、必要だと思うか」について意見を記述してもらいました。まず、その前に松畑先生の研究グループが平成15年6月に出した『英語教員研修ガイドブック』では、英語指導力の構造を、1)「教

職」として求められる資質能力、2)英語運用能力、3)英語教授力、といった3要素で構成されているとしているわけです。これを私共の研究グループで、もう少し手直しをしてカテゴリー化してみました。

英語教員が備えておくべき資質・能力の構造

教員としての資質・能力	
英語教員に特化した資質・能力	英語力
	授業の場面で求められる資質・能力
英語教授力	授業の準備・終了段階で求められる資質・能力
	英語教授に関する知識と教養

一番上の「教員としての資質・能力」は、英語教員に限ったものではなく「教職に対する情熱・使命感、生徒の人間としての成長についての深い理解・教育的愛情、学習意欲を喚起する力、対人コミュニケーション能力」などで構成されているものです。この資質・能力はその下の「英語教員に特化した資質・能力」より、上位に位置するものであるわけです。

「英語教員に特化した資質・能力」の構成要素は、少なくとも「英語力」と「英語教授力」で構成されているのではないかと、今回の「教員が備えておくべき英語力の目標値」はこの「英語力」に係わるものですが、その英語力さえあれば、「授業ができる」というものではないことは自明です。では英語教員に特化した重要な資質・能力のもう一つ「英語教授力」は何によって構成されているかですが、私共は少なくとも3つの要素で出来ていると考えました。つまり、「授業の場面で求められる資質・能力」、「授業の準備・終了段階で求められる資質・能力」、それに「英語教授に関する知識と教養」です。この枠組みを利用して、今回の質問項目「英語教員が備えておくべき資質・能力には、どんなものがあると思うか」の回答を整理してみました。

やはり教科に係わらず、どの教員でも持つておくべき「教員としての資質・能力」とするものが圧倒的に多くて約90%、2位が「英語教授に関する知識・教養」で78%、次いで「授業の場面で求

められる資質・能力」が約30%、「英語力」とする回答は、わずかに10%という低さでした。

これが教員の意識の実態であると推測されるわけですが、進路指導、生徒・生活指導、部活指導、各種の校内分掌で多忙感をつのらせている現場の教員としては、このような意見になるのは、当然と言えば当然なのでしょう。しかし、その多忙感を減ずる対策を講じない限り、英語力を強化するとか、研修で教授力や指導力をつけると言っても、研修をする条件が整わない現状では、無理が多いのではないかと、そう憂慮しております。この点につきましては、是非、皆さんのご意見を伺いたいところでございます。

いずれにしても、先ほど「教員が備えておくべき資質・能力」に関する調査からの提言として申し上げたことに戻りますが、やはり、現段階では「英語力以外の『英語教授力』の枠組みを構築すべきである」と思います。そして、例えば、これもすでに申し上げたことですが、「授業の場面で求められる力」とは何か。また、「授業の準備・終了段階で求められる力」の構成要素は何なのか。さらに「英語教授に必要な知識・教養」はといったどのような内容で構成されるべきなのか、等々について、その内容を具体的に明示していく必要があるのではないかと、そうしない限り教師のための研修内容も明確にならないし、研修プログラムも組織的に組みにくいのではないかと、はたまた、現場の先生方も、どのような目標に向かって研鑽を積んで行ったらよいのか分かりづらいのではないかと、そう思います。

海外研修はアジア近隣諸国で

最後に現職58名の英語教員に質問した項目、「先生方が研修する場所として、英語圏以外のアジア近隣諸国で行う場合、どう思うか」の意見です。「積極的に賛成」は約57%。それと「条件付き賛成」約24%を合わせると81%の高い割合となっています。

その中で最も多いのは「英語はすでに国際共通語である」という意見です。英語圏以外の方が英語人口が多いではないかと、欧米中心から近隣諸

国に目を向けよう、といった意見です。ですから「研修先として、英語圏にこだわる必要はない」、「近隣諸国との交流・意見交換が出来ることは素晴らしい」といった認識です。

このような意見を集約しまして、海外の研修候補地としては、英語を母語とする国だけではなく、シンガポール、香港等の教育機関を積極的に検討すべきであるとししました。このような提言（意見）は、将来の英語教員研修のあり方を再検討する際、行政側には是非考慮していただきたい点であると思います。

以上私共の研究調査「英語教員が備えるべき資質・能力」についてご紹介させていただきました。ご静聴ありがとうございます。

(いしだ まさちか／清泉女子大学)

(p.29より続く)

上、2例のみ挙げて私の報告を終わりたい。

Certainly debate was really difficult for me, but I want to debate again. I researched about Nuclear weapons. Usually we think it very dangerous for us. But some people think World War II was finished early because of nuclear weapons. I was very surprised. We should understand another opinion more. Though we don't support another opinion, I have got a wide sight of see the world by debate.

(那覇西高校A)

Of course I learned a lot of words and terms through this debate. Thanks for this debate, I became to be able to listen to English news more than before. And I also learned, if I make efforts, I can do everything. I learned the importance to argue my opinion. I learned that debate is fun!!

(那覇国際高校B)

(よなは けいこ／名桜大学)

新入試への取組—英語応答試験の導入について

岩手県教育委員会事務局学校教育課

1 新しい入試制度の実施の経緯

岩手県教育委員会では、平成10年11月から「岩手県公立高等学校入学者選抜の在り方に関する調査研究委員会」を設置し、高校入試の改善について検討を続け、平成12年6月にその委員会の報告に基づき、中学校、高校、大学の関係者や市町村の教育委員会の教育長、PTA関係者、市町村の関係者等で構成する「岩手県立高等学校入学者選抜方策検討委員会」を設置した。

この委員会では、中学生が様々な個性や適性、また、意欲や関心を大切に自分の将来の進路希望を実現するため、しっかりと高等学校を選択できること、各高等学校はそれぞれの特色づくりを進め、生徒の成長を支援できることという二つの基本的視点で入試の改善について検討した。

この間、県内9地区における説明会（パブリックヒアリング）、地区PTA等での説明、中学校の代表者との懇談会などを開催したほか、「岩手グラフ」や「教育情報いわて」等、県の広報誌等を通じて情報を提供し、広く意見を聴取した。

こうして、平成13年8月に同委員会から、「基礎学力を一層大切にするための学力検査の工夫」、「生徒の意欲と個性を大切に、意欲や関心を確認するための面接の重視」、「各高等学校の特色を生かす選抜方法」、「通学区域の改善」などを内容とする報告書が提出された。

岩手県教育委員会では、その報告を踏まえ次のような方針を定めた。

(1) 新しい高校入試は、平成16年3月の入学試験から実施する。

(2) 基礎学力の確認と生徒の個性を重視した選抜方法にする。具体的には、

①学力検査は、1教科100点、5教科合計500点満点とし（従来は、各60点、300点満点）英語の試験の一部に英語による質問と応答を入れる。

②面接を重視する。

③学力検査と調査書・面接等の扱いの比率を変えて、3段階で選考する。

④各高等学校の裁量を増やし、高校の特色化を図る。

(3) 学力検査と面接等は、連続する2日間で実施する。学力検査と合格発表の日程を、従来より1週間早める。

2 英語応答試験の概要

(1) 問題策定について

上記の方針のもと、学力検査における英語の応答試験に関するワーキング・グループが組織され、報告書の中に盛り込まれた「英語の学力検査は『話すこと』の領域についても検査する」という、『話すこと』の領域について具体的に検討を進め、中学校で行われている授業の進め方や使用している語彙レベル、使用教科書の内容等を考慮し、絵や写真を見て応答する形式を採用することとした。

(2) 音読問題について

音読は、領域としては『読むこと』に入るが、応答試験に先だち、音読試験を実施することとした。これは、今回の応答試験導入の基本的な考え方である、「これまで検査できなかった生徒の音声面を検査する」という理由から採り入れたもの

で、このことにより、生徒が発する基本的な英語の音声面について、応答試験とは切り離して検査できるようになり、中学校における文字情報を音声情報に正しく変換できるかどうかという力などをみることができるようになった。

音読に用いた英文は、30語程度の簡単な文章として、それを受検生は30秒間の黙読の後、30秒以内で読むという形式にし、配点は5点とした。

(3) 応答問題について

応答試験の問題数については、共通問題3問と学校選択問題2問の計5問、配点は、1問につき2点、計10点とした。共通問題は、示された絵について、全ての受検生に対して同じ質問をするもので、基本的に一問一答形式とした。一方、学校選択問題は、3種類の異なった問題を用意し、各学校が、受検生の実態に応じて選択できるようにした。(応用問題解答例の学校選択問題A、B、C参照)これらの問題は、問題Bのように一問一答の形式のものと、問題A、Cのように、最初の質問に対する生徒の応答に応じて次の質問を変化させ、実際の会話に近い形式のものにした。

例えば、問題Cは、Do you have any animals? という質問をし、生徒が Yes, I do. と答えたならば、次に、What animals do you have? と質問するといった内容の問題であった。しかし、もし、最初の質問に対して生徒が、Yes, I do. I have a dog. と答えた場合には、What other animals do you have? というように、質問を変化させて応じるように

した。これは、中学校での言語活動を意識し、言語の使用場面をより現実に近いものにしようという意図であった。

しかしながら、このような形式では、生徒からの様々な回答に対して、何種類もの質問を用意する必要があることや公平さを保持するためにも、実際には、質問に対する応答のパターンが限定されるような質問内容となった。

【応答問題】 生徒が目にするもの

平成16年度 岩手県立高等学校入学者選抜学力検査

英語応答試験問題

- 1 次の英文を試験官の指示に従って読みなさい。

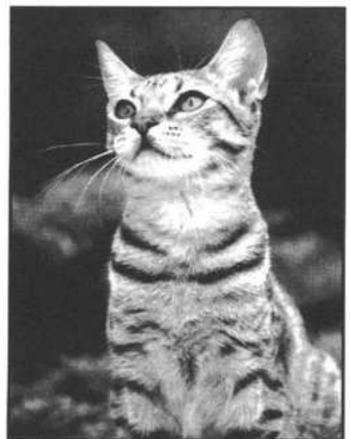
People love cats and dogs. They are popular because they are cute and make very good friends. Someone said, "A dog is a person's best friend." Which animal would you like to have, a cat or a dog?

- 2 次の写真を見て、試験官の質問に答えなさい。

Picture 1



Picture 2



(4) 実施方法について

今回の入学試験では、約13,200人の受検生を約370人の英語教員で検査することとなり、単純計

算では、1人の英語教員が面接する人数は、約36人程度であった。しかし、学校により英語教員の人数と受検生の人数の比が異なり、ある学校では、

その平均が50人を超え、別の学校では20人程度というように、不均衡が生じた。そのため、英語教員一人あたりの人数の少ない学校から、多い学校へ英語教員を派遣し、最大一人あたり48人以下になるように調整した。

この48人という数字は、受検生一人あたりの所要時間（検査室への入退室の時間を含む）を5分とした場合、4時間で終了するという計算である。実際には、少し余裕をみて、午前、午後各2時間半の時間配分とした。

また、午前と午後に分けて試験を実施する場合、午前で終了した生徒が、午後の生徒へ問題を漏らすことのないよう、生徒の集合時刻と下校解散時刻については、次のようにした。（次頁の図参照）

午前に応答試験を受ける生徒は、その他の面接等（学校によっては小論文、適性検査等も実施）が終了した後も、そのまま解散せず、別の控え室で12:00まで待機させることとした。

午後の部の受検生は、11:30までに既に検査を終了した生徒と接触できない控え室に集合させた。これらの生徒の出欠を確

【応答問題解答例】

(平成16年度)

英語応答試験正答表

(英語応答試験 15点)

【音読問題】(5点)

(省略)

【応答問題】(2点×5)

《共通問題》

質問1: Look at Picture 1. What is this dog doing?

応答例: It is running.

質問2: Look at Picture 2. I think this cat is cute. What do you think?

応答例: I think so, too.

質問3: Which do you like better, a cat or a dog?

応答例: I like a cat better.

《学校選択問題A》

質問1: Why do you like a cat?

応答例: Because it is cute.

質問2: What would you like to do with a cat?

応答例: I would like to play with it.

《学校選択問題B》

質問1: Look at the dog in Picture 1.

This dog is running. Guess and tell me where it is going.

応答例: It is going home.

質問2: Look at the cat in Picture 2.

It is watching something. Guess and tell me what it is watching.

応答例: It is watching a bird.

《学校選択問題C》

質問1: Do you have any animals?

応答例: Yes, I do.

質問2: What animal do you have?

応答例: I have a cat.

※ 学校選択問題については、受検生の応答によって、質問が上記と異なる場合がある。

午前の部の受検生集合	8:30	
英語の応答試験・面接等開始	9:00	
終了	11:30	午後の部の受検生集合
受検生解散時刻	12:00	
	12:30	英語の応答試験・面接等開始
解散		検査終了後随時

認後、12:00に既に検査を終えた生徒を解散させた。午後の部の生徒は、12:30から応答試験・その他の面接等を開始し、終了後、随時解散とした。受検生の人数が少なく、午前と午後の2回に分けて実施する必要のない学校では、午後を実施することで、生徒の拘束時間を短くすることができた。また、待ち時間が長くなる生徒もいることから、控え室での読書等を許可した。

なお、試験を終了した受検生が未受検生と連絡がとれないよう、携帯電話等の学校内への持込を厳しく制限した。

(5) その他

応答試験は、主応答試験官（英語担当教員）と副応答試験官（英語担当以外の教員）の2名を一組として実施した。入室後の受検生への指示は副

応答試験官が行い、主応答試験官が英語の質問、評価を行った。受検生の回答で、評価が難しいものは、試験終了後、英語教員が一堂に会し、学校として統一した評価基準で採点した。

3 まとめ

今回の英語応答試験の導入は、英語の4領域の全てを検査しようという意図で全国に先駆けて実施したものであるが、中学校における英語学習の在り方にも少なからず影響を与え、岩手県の英語教育に一石を投じた意義があったものと考えている。しかし、実施方法や内容等、改善するべきところもあり、今後、さらに検討を進め、この応答試験が一層充実するように努めていきたいと考えている。

(p.51より続く)

といってもよいであろう。そこで人はどのように外国語を学ぶかについて言語や言語習得、また一般の学習心理の知見を用いて大まかに分けたカテゴリーに属する活動を偏りなく行っていくという逆の発想が興味深い。しかし、これによって、あるカテゴリーを強調して行う授業が悪い授業などと考える必要はないことも付け加えておこう。

以上のように、Millroadの主張自体にも興味を覚えるが、わたしにとって最も興味深いのは、OWが示す授業観察・分析の簡便さである。5分単位の分析と、複数のカテゴリーを同時に用いて分析する方法は、複数の行為が同時に行われる授業を記述するには適していると思えるのである。授業観察と分析の方法が専門的になればなるほど日常的には用いにくい。しかし、主観的な観察・

分析をすれば、授業を見せる側にも見る側にも後味の悪い思いが残る。そこで、ごく客観的に授業を記述できるOW分析の方法は、日本でもなかなか行われにくい授業観察・分析に一石を投じてくれるものであると思えるのである。

参考文献

- Kumaravadivelu, B. 1994. The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 1, 27-45.
- Millroad, R. 2000 (Originally published in 1998) Observation Web: A reflection Technique for Observation. *English Teaching Forum*. October, 2003.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. 2004. *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: CUP.

(みどりかわ ひでこ/昭和女子大学)

岩手県高等学校入学者選抜学力検査 英語応答試験と「英語が使える日本人」の育成

荒井正道

1 高校入試にインタビューテストを導入

平成16年3月、岩手県教育委員会は全国に先駆けて「英語応答試験」を高校入試で実施した。いわゆる話す力「スピーキング能力」をインタビューテスト形式で測定しようとする試みである。

この試験は12,800余名の受験者全員に対して1人5分程度で実施された。岩手県教育委員会の熱意と、実際に各高校会場で個別面接に携わった英語教員一人ひとりの尽力に対して敬意を払わずにはいられない。

岩手県においては昭和47年3月に導入された「リスニング」テスト以来、実に30年の時を経て「スピーキング」テストが実施された。これで英語の四技能全てについて試験が実施されたことになる。今後はさらに改善を重ね、スピーキング能力測定のための試験が充実され、全国に拡大していくことを願って止まない。

2 学習は入試に向かう

英語教育に携わる者にとっては、学校の英語教育が、それがあたかも教育の最終目標であるかのように高校入試や大学入試に向かわざるを得ない状況に追いやられていることを痛感している。そのためにいかに多くのエネルギーが費やされていることか、JETプログラムで来日し、進学校といわれる高等学校に配置されたALTたちは、日本の英語教育をEEE (English for English Examinations) と評してきたものである。いうまでもなく、ESP (English for Specific Purposes) をもじって言い表したものである。そのような英

語教育が、彼らの第一義的な来日目的（コミュニケーション指導）と矛盾し、日本の英語の教育環境に悩むこととなる所以である。彼らは、生徒たちが英語を使ってコミュニケーションができるようにしたいと願いながらも、受験という目標のために教室では十分な活用をされず、また、受験のためにコミュニケーションから離れていく生徒たちに接し、日本の英語教育に諦め感を抱かざるを得ない者たちが少なからずいたのである。

そのようなALTたちの中には、英米で優れた資質を持った教育経験者もいた。特に彼らとの話で賛同を得られたことは、日本の英語教育における長期目標が曖昧で不明瞭であるということであった。具体的に言うと、外国語科の長期的目標が何であるのか、つまり、生徒たちが英語を3年間学習した後に、どのような力をどの程度まで身に付けることが目標となっているのかが分からないということである。また、どの学年で英語のどのような力をどの程度身に付けることが必要であるのかが分からないということである。日本の英語教育における「目標」の欠如ともいえよう。

平成12年に委員として参加した文部大臣の諮問機関である「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」において、私が主張したのは、「学習指導要領には「目標」という言葉はあっても、「目標」といえる内容がない。」ということであった。英語教育が一向に変わらないと批判されるのは、英語教員の問題というよりはむしろ根本的な問題として、教科及び各科目の「目標」が欠如していることにあるのではないかと考えている。つまり、日々の教育実践が各科目の「目標」に向かえるシステムという視点が欠如しているため、「入試」

が教科の目標に取って代わり、その結果として、日本人が英語を話すことができなくなっているのではないかということである。ここで言う「目標」とは、到達目標あるいは行動目標といわれるものである。

この問題を解決するには概ね二つの方法があると考えている。一つは、根元的なものとして、「教科目標・指導内容・評価」が相互に依存し相互に作用しあえる図式をサイクルとして英語教育の中に確立することである。もう一つの方法は、根本的な解決策とはならないが、現在の入試に「スピーキング」の試験を課し、正当に評価することである。前者の成功例としては、英国の教育改革における National Curriculum が挙げられる。英国としての教育目標・教育内容・評価のサイクルをきちんと確立し、それを実現したことによると考えている。GCSE (General Certificate for Secondary Education) などでは外国語教育の中で Speaking and Responding の評価システムが確立していると考えている。後者の例としては、今回の岩手県の高校入試のように、入試に Speaking 試験を課し、四技能をテストする方法である。しかし、理想をいうならば、入試での学力評価ではなく、中等教育における教育目標に基づく資格試験であれば、英語を話せる日本人を育成するうえで大きな効果を持つことになる。

3 目的と目標が混在する現状

現在の学習指導要領には、記述されるべき「目標」に書かれているのは「目的」などであり、「目標」は記述されていない、と筆者が述べることに少し触れることとしよう。

例えば、共同募金を例に取ってみると、赤い羽根募金で「今年の目標は？」といえは、「〇〇万円です。」と目標額を答えるであろう。あるいは、「昨年より少しでも多くの募金を集めて各自治体により多くの募金額を配分し、公共福祉を少しでも充実してもらうことです。」などという返事が返るであろう。誰も単に「公共福祉のためです。」という目的を目標にすり替えた答えとしては返さないであろう。そもそも、日本語では「目的」と

「目標」の言葉が混じり合い、時として相互に置き換え可能なことばとして使用されている。英語においても例外ではなく、多くの人が同様に使う傾向があるようであるが、B. Bloom 博士の教育目標の分類で述べられている「目標 (Objectives)」,あるいは教育専門家の中で使われる「目標」とは明らかに異なるものである。

現在の学習指導要領の外国語における目標は「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。」である。また、英語 I の目標は「日常的な話題について、聞いたことや読んだことを理解し、情報や考えなどを英語で話したり書いたりして伝える基礎的な能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。」である。この外国語・英語 I どちらの目標をとっても「……コミュニケーション能力を養う (ために外国語教育を行う。)」 「……とする態度を育てる (ために英語 I の学習を行う)」 という「目的」に解釈されるのである。※ 〈 〉内は筆者の見解による挿入

4 到達目標と到達評価

教科・科目目標の設定内容は、評価基準(規準)と類似するものであろう。英国の National Curriculum : modern foreign languages のスピーキングの到達レベルは、レベル 1～8 (9) まであり、それぞれの記述がなされている。たとえば、レベル 6 は : Pupils take part in conversations that include past, present and future actions and events. They apply their knowledge of grammar in new contexts. They use the target language to meet most of their routine needs for information and explanations. Although they may be hesitant at times, pupils make themselves understood with little or no difficulty. とある。

仮に、このレベル 6 を日本の英語 I 学習者の「話すこと」の標準的到達度レベルとするならば、英語 I を 1 年間学習すれば、生徒はこのような

「話す力」を身に付けることができる、ということが「目標」になる。そして、個々の生徒の到達度状況を評価することにより、学習の成果の評価がなされ、当該生徒がどのレベルに達しており、どの程度、標準的到達度と差があるかが測定されることになる。CRTテスト（Criterion Referenced Test）が日本においてなかなか根付かないのは、目標基準がきちんと設定されない風土があることと、高校や大学入試がそのような基準の設定によって障害となっているからであると思われる。

今回の岩手県の「英語応答試験」は、CRTテストではなく、NRTテスト（Norm Referenced Test）により近いものであったといえよう。英語の質問に対して適切な答えを期待し、答えの適否を判断した試験であったといえる。コミュニケーションの場を想定していくつかの工夫がなされていたが、今後の課題としては、いかにしてNRTタイプのテストからCRTタイプへと進むことができるかということであると考えている。

イギリスにおいては、OECDが実施したPISA（学力到達度テスト）の結果などを見ると、教育改革が不成功したといえよう。目標・内容・評価の教育システムが矛盾なく構築されたからに他ならないと考えられる。日本においても、教育の構造改革を推進するならば、このような改革が必要であるように思われるのだが…

これまでのことを整理すると、次の5点が問題点として浮かび上がってくる。

① 教育の目標・内容・評価を相互に依存し合うシステムと考え、それぞれがばらばらになっていて、特に英語教育では矛盾が多く、円滑に機能していない。相互に有機的に関連するそのシステムの構築こそが今後の英語教育に必要な。

② 学習指導要領には「目標」という言葉と記述はあっても、具体的な行動目標がなく、中学校や高等学校で達成すべき到達目標を学習指導要領に示し、それに基づく到達度評価をすることが英語教育の正常化につながる。

③ 目標・内容・評価における「内容」を「教科書（教材）」及び「指導方法」ととらえたとき、学習指導要領が掲げる言語活動の事項と大きな

矛盾がある。「聞くこと」と「話すこと」の活動（指導）内容がほとんど無いに等しい英語Ⅰや英語Ⅱの教科書があるからである。Written PassageやGrammar、語彙表現の記述事項に終始する教科書が少なくない。コミュニケーション・アプローチにおいても、授業の基本的な枠組みは変わらないので、目標設定→教材（目標）提示→練習→転移活動の流れで指導を行いやすい教科書の編纂が待たれると思う。

④ 目標・内容・評価における「評価」を「入試（高校入試・大学入試）」ととらえたとき、例えば「話すこと」の言語活動が「入試」にないのは、授業で教える内容とテスト内容との間に大きな矛盾がある。「話すこと」を教えたならば、「話すこと」の言語活動について直接口頭で試験を行うのが当然であり、教師と生徒の信頼が失われるようなBackwash Effectの悪い状況が存在している。

⑤ 国としては、学習者に四領域の技能について（あるいは情意面について）到達目標を掲げる努力をし、その目標となる基準に基づいて、教科書が作成され、試験（評価）が行われる必要がある。中学校・高等学校段階ではその目標に基づく到達度テストを適正に時間をかけて行う必要がある。そのようなになれば、高校入試や大学入試が不要になることも考えられる。

5 日本における英語教育の障壁となっている要因

日本における英語教育の成果についての論議は、現在の入学者選抜方法とその学力の評価方法との議論を避けて通ることはできない。その障壁を乗り越えてこそ初めて英語教育の原点に戻ることができ、英語教育の成果についての議論が可能になると考える。

話は少し逸脱するが、日本の入試制度は、中国の科挙の制度の理念を根底に採り入れたものであると筆者は考えている。科挙の制度について一般的に言われることは、中国では科挙準備の学習が過度に激化し、①人材育成という視点が欠けていったこと、②学校が教育を行う場としての機能を失ってしまったこと、③試験問題が、試験のための試験問題という性格を帯びていき、時代に必要な

力を評価できなくなったこと、などが顕在化したため、清朝末期の科挙廃止へと向かっていった、というものである。

このことから、日本の英語教育において、現状の入試制度が存続する限り、中学・高校・大学で時代に必要な力を育成できないまま生徒・学生を世に送り出さなければならないのではないかと感じている。もちろん、現在の文科省のさまざまな改革案はそのようなことに歯止めをかけるための改善案ではあるが...

現在は、入試という目標に向かう教育から、学習したことの成果を時間をかけて正当に評価する到達度評価または資格試験化への動きを無視することのできない時代となっていると思う。

現在の高校入試及び大学入試というどちらの入試制度にも、教育の責任の所在という点と、短期集中的に一齐に学力の測定をする入試の実施方法とその内容という二つの点において、大きな矛盾があると考え、入試制度は、「教育」という営みから見ると、ある意味において、主客転倒した発想に基づく制度である。

教育が目的的であるといわれながらも、教育本来の目的に向けた教育が、多くの学校において、いつの間にか「受験指導中心」の目的にすり替えられてしまっている面は否定できないであろう。

中学校は中学校の教育の成果に対して責任があり、高等学校は高等学校教育の成果に対して責任があることはいうまでもないことである。その3年間の教育の成果について、高校側や大学側が1～2日程度の入学試験により可否を判定して選抜するという入試制度は、現在の教育を取り巻く急激な社会環境の変化に対応したものとは言えないのではないかと、特にこのことによる顕著な弊害を被っているのが英語の学力測定であると考え、

6 次代を担う英語運用力を備えた日本人の育成のために

・英語学力測定の資格試験化

先に述べてきたように、英語を使える日本人を育成するためには、「入試」と「授業方法」の関係に多くの課題がある。また、Speaking能力の測定のための実施方法も「入試制度」の枠の中で

は困難なことは十分理解できる。

提案としては、ケンブリッジ英検などのような優れた検定試験を活用するなど、国が委託して「話す力」を測定してもらう方法を検討してはどうかと思う。コミュニケーション能力測定のアウトソーシングを検討する時期に来ているのではないかと、ケンブリッジ英検では、スピーキング能力の測定において、24段階の評価規準が設定されており、その試験の妥当性、信頼性においても優れたものであると捉えている。ケンブリッジ英検が高校生の話す力の測定に最も相応しいのではないかと考えている。もちろん、その他の3領域の能力についても試験は実施されているので、その他の領域も外部に委託して実施するかどうかは別の検討課題である。

また、TOEFL試験においてもスピーキングテストの導入を検討しているということを最近耳にしたが、アメリカのLangugae Testing Service社に委託して、日本における話す力の測定のノウハウを研究してもらうことも検討する時期であると考えている。

おわりに

今から5～6年前、県教育委員会の中学校・高等学校の指導主事が集まり、近未来の高校入試をどのように改善するかを議論したことがあった。新しい学力観に基づいて「スピーキングテスト」を導入したい旨を筆者は提案した。否定的な意見が多数を占める中、話す力の導入はできないものと半ば諦めていたときに、「ちょっと待って、一考に値するのではないかと擁護論を出したのは、中学校の音楽担当指導主事であった。理論のみではなく実技を重視する音楽担当者ならではの擁護論であった。その後紆余曲折しながらも、1年間にわたる岩手県高等学校入試対策検討委員会で各界からの委員の賛同が得られ、英語の「話す力」は英語教育を正しく推進する上で、不可欠なものという考えが定着するようになった。当時の議論は今もなお深く心に残る忘れられない思い出である。

(あらい まさみち／岩手県立花巻南高等学校)

「音読マラソン」を中心にした 仙台東高校 SELHi の取り組み

畠山喜彦

1 はじめに

文部科学省は平成14年度以来、高等学校の英語教育に関する研究開発を行う学校、「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (SELHi)」の指定を行ってきた。本校（宮城県仙台東高等学校）は仙台市南東部に位置する英語科を設置した県立高校であり、平成15年度よりSELHiの研究指定（3年間）を受けている。

2 研究開発の概要

研究を始めるにあたって、本校英語科の生徒が「どんな英語の授業を求めているか」を調査した。その結果、生徒は「音声面を重視した授業」「大学受験にも対応出来るバランスの取れた授業」を求めているという結果が出た。生徒のこの要望に応えられる指導を展開していく事が本校の英語教育の課題と考え、下記の研究開発課題を設定した。

「実践的コミュニケーション能力の向上を図るため、生徒の関心・意欲・態度を引き出す音声指導に重点を置いた指導方法の研究・開発 一音声指導と読解指導を一体化させた“音読マラソン”の研究・開発を中心として」

更にこの研究開発課題の中心を「本校の英語指導を『音を大切に作る』という観点で見直す」「中心になる活動として『音読マラソン』の研究実践を行う」の二点とし研究実践を行なっている。

3 音読マラソン

本研究の中心として、音声指導と読解指導を組

み合わせた「音読マラソン」の実践を継続的に行なっている。音読マラソンとは、

- 1) 毎朝の音読活動
- 2) 学校設定科目『コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ』
- 3) 音読クリニック（個別指導）

を組み合わせて年間を通して実施している実践である。

- 1) 毎朝の音読活動

英語科1・2年の生徒は、始業時間の5分前（8時30分）に教室に集合して、日本人英語教員（JTE）、またはALTの指導の下に下記の音読活動を継続的に行なっている。

「コーラスリーディング」

教員の指導のもとに、一斉に音読を行なう。

「ペアシャドーイング」

生徒はペアを作り、一方の生徒がテキストを音読し、他方の生徒がテキストを見ないで、続いて声を出す。

「暗唱テストの準備等」

評価のためのテストの準備を行なう。

「各自読み」

与えられた時間の中で、各自で音読をさせる。

「音読筆写」

声を出しながら、その英文を書いていく。

「日本語の意味を考える」

内容理解の確認を行なう。

以上の活動を組み合わせて朝の活動としており、JTE全員とALTが交代で指導にあたっている。

- 2) 学校設定科目「コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ」

本校における研究開発課題の達成を目指して、学校設定科目「コミュニケーションⅠ（1年生で必修2単位）」「コミュニケーションⅡ（2年生で

必修2単位)」「コミュニケーションⅢ(3年生で
選択2単位)」を教育課程の中に設定している。

指導の特徴として、次の点が挙げられる。

○ TTによる小集団での指導

授業を展開するにあたって、40人のクラスを20人ずつの小集団2つに分割して指導している。20人の小集団それぞれにJTE 1名・ALT 1名がつき、全てティームティーチングで指導している。

○ コミュニケーション活動と音読活動

1週間2単位の授業を、1単位は音読活動に関する時間、もう1単位はコミュニケーション活動に関する時間に分けて指導している。音読に関する時間は、「読みの指導、内容把握に関する指導、評価等」を行ない、コミュニケーション活動に関する時間は、「fluencyとaccuracyの両立」を目指した活動を行なっている。

3) 音読クリニック

音読に関する個別指導の機会を生徒に与えるため、本校の英語科教員17名(管理職・ALTを含む)が全員で個別指導を行なう「音読クリニック」を実施している。1年間で1期から5期までの5つの期間に分け、生徒はそれぞれの期間に、指定された教員による個別指導を受ける。一人あたり10分から15分を目安に、昼休みや放課後に実施している。教材1ページ程度を生徒に読ませ、発音やイントネーションの個別指導を行ない、評価とコメントを個人カードに書きこんでいる。

4) その他

音読マラソンの教材として、(1)生徒の興味関心に合った教材、(2)平易な英語を多く生徒に与えられる教材という観点から、1年生では、“ET”と“Harry Potter”、2年生では“My Fair Lady”を使用している。

また、授業でのプリント、評価表、音読クリニックの個人カード等を記録するための「音読マラソンファイル」を生徒全員に準備している。生徒は音読マラソンに関する一年間の学習活動や教員からのコメントを記録し、自分の進歩を確かめるために活用している。

また「コミュニケーション」の授業を中心に、指導方法の研究として「音声面を重視した授業」をテーマに、年間を通して授業研究を行っている。

4 その他の研究実践

音読マラソンを中心とした研究の他に、次のような研究実践を行なっている。

1) 校内環境の整備

○語学研修室“Honki Talk Café”の設置と運営

2) 学習意欲向上のための手立て

○校長ミニ講演会

○各種英語コンテスト

(スピーチ・スキット・音読)

○英語科講演会

○英語によるショートホームルーム

○英語科合宿

○語学研修修学旅行

○オーストラリア短期語学研修

3) 評価方法の研究

○音読活動の評価

○外部試験(TOEIC Bridge・英語検定)の活用

○公開授業による評価

○生徒による評価

5 成果と課題

初年度の研究から次の様な成果と課題が挙げられた。

1) 成果

○生徒が英語を口に出す事に抵抗がなくなった。

○様々な活動へ意欲的に取り組むようになった。

○英検2級の合格者が大幅に増加した。

○教員の実践に取り組む姿勢に進歩が見られた。

2) 課題

○基礎学力定着のための指導が必要である。

○音読活動を継続させる動機付けが必要である。

○客観的な評価方法の検討が必要である。

初年度の研究実践をもとに、残された課題の解決を目指して更に研究を続けていきたい。

(はたけやま よしひこ/宮城県仙台東高等学校)

ディベートを通して目指す総合的英語力の育成

与那覇恵子

1 なぜディベートか。

ディベートに興味を持ち、高校の授業に導入するようになったのは10年以上前からだが、私のディベートへの興味、関心は年々増すばかりである。その理由は、元来自分自身がおしゃべりで議論好きであるということもあるが、何よりもディベートを通して生徒が成長する様を目のあたりにしてきたということがある。英語教育において、4技能の育成が叫ばれるようになって久しいが、まさにディベートは、この4技能を同時に育成するものであることが実感できるのだ。以下、授業にディベートを導入することの意義、注意点、問題点などについて述べたいが、それらは那覇西高校（国際人文科）那覇国際高校（普通科、国際科）のそれぞれ2学年での授業に基づいている。平均的な英語力は英検準2級程度である。

2 その意義

ディベートは生徒にとって、本番に至るすべてのプロセスが学習である。まず①論題の決定—論題選びを通して、生徒に地域社会、国内、及び国際社会の問題について気づかせ、意識を深めさせることができる。②リサーチ—斉授業の形態で教師中心になりがちな日本の教育の中で、自己学習力や情報化社会の中で必要な情報を取捨選択していく能力の育成につながるこの作業は貴重である。又、英語の文献を読む必要もあることから、読解力やスキミングの力も養成される。③原稿の作成—3～5分のスピーチを書くのはライティングに慣れていない生徒にとってはかなりの作業

であるが、私は英語教育の中で、ライティング力養成のための時間は意外に不足しており、もっと増やすべきであると思ってきたので、大切にしたいプロセスである。④ディベート本番—スピーキング、リスニング力はもちろん、Note takingの力も養成される。相手に理解してもらうには、声の大きさ、明瞭さ、発音などに注意しなければならないし、主張を聞き取るにはリスニング力プラス単語力が必要だ。特に勝敗を決定する Cross Examination では impromptu なリスニング力、スピーキング力が必要である。以下はディベートの授業の大まかなスケジュール例である。

- (1)ディベートの紹介、論題の決定（2時間）
- (2)リサーチ、論の構成（3～4時間）
- (3)原稿書き（2時間）
- (4)ディベート（5時間）2人制の場合

3 それぞれのプロセスにおける注意点

①論題の決定では、一つの命題で表現されているか、肯定、否定の決着がつくものか、問題を含んだ、時代にあった大切なテーマであるか、明確に表現されているかなどに注意させながら、論題の定義を事前に説明する。生徒の Motivation を高める第一歩は論題を生徒自身に決定させることだと思う。だから各グループ異なる論題でディベートすることになる。昨年の九英研（九州地区英語教育研究会）沖縄大会の公開授業のクラスは国際科で、そのシラバスが沖縄県の高英研（高等学校英語教育研究会）主催のディベート大会に照準を合わせているので、大会の論題に統一してディベートをせざるを得ないという制約があった。し

かし、論題をクラスで統一する場合は、同じ論題で調べているので他のチームのディベートを聞いていてわかりやすいという利点はある。

生徒の過去の論題例

The SDF should have limitations in its PKO.

Nahanishi high school should have school excursion.

A popular T. V. show “ワイドショー” infringes entertainers privacy.

Japanese Gov. should move U.S. military from Okinawa.

Japanese Gov. should abolish its Juvenile Law.

Nahakokusai high school should have 0 period.

②リサーチでは、今や図書館よりもコンピューター室の予約が必要となってきた。有効な Evidence とするには、情報源がきちんと把握されていなければならず、日付、本や雑誌のタイトル、組織名などの記入もれがないよう、又 Authentic な情報源であるかどうかも気をつけさせることが必要だ。

③原稿書き—表現パターンを数例準備して示すと、書く方も書きやすいし、聞く方もわかりやすい。

例 “We, of the Affirmative support the proposition,”

“Before we present the problems with the status quo, I would like to define the following terms.”

“The Affirmative Team has presented 3 problems with the status quo. They are~”

“I’m ready for questions.” etc.

(沖縄高英研主催ディベート大会規定より)

生徒の英語のレベルが十分でない場合は、日英両方の原稿を提出させ、言いたいことが英語できちんと表現されているかどうかをチェック。生徒の英語のレベルが高い場合は英語の原稿だけを提出させ文法、単語などをチェックする。Correction は、原稿の Evaluation を終えた後で行う。

④ディベートの本番では、1st constructive speaker は殆ど原稿を基にスピーチすればよいが、rebuttal は相手の主張の要点をメモし、用意した原稿に補足しつつ反論していかねばならないので、それがスムーズにできるように相手側の論をでき

る限り多く推測し、その反論を前もって考えておくよう指導する。

4 問題点

ディベートで最も難しく、又最も面白いのが Cross Examination で、これをどうするかが問題の1つめである。生徒のレベルが impromptu な質疑応答に達しない場合は、対戦相手と情報交換をして準備することを許すが、その場合必ず1~2つは情報交換なしの質問も準備させるようにしている。国際科のように英語の得意な生徒が多い場合は、相手側の質問を推測し、答えを考えておくよう指導する。2つめはディベートが行われている時、聞き手となる生徒達が目の前で行われているディベートをどれ位理解しているかという点である。論題が異なる場合は Key words をプリントさせてそのチームで配布させたり、黒板に意味を書かせたりするのも、理解を助ける。2分間の Preparation time にメモを基に教師が日本語や英語で簡単な要約をしてやるのも確認の意味でよい。3つめは、国際科のようにシラバスにディベートが設定されている場合はよいが、普通科のようにそのための時間設定がない場合、時間の確保が難しいということだ。最終目標は生徒にディベートを好きになってもらうことだと言ってもよい程なので、Warm up の Activity を入れ、楽しめるように持っていきたいが、時間の余裕が無い場合はそれが難しい。ディベートは入試対策としても力をつける1つだと思うが、現在の状況としては受験対策を阻害するものとしてとらえられているのではないか。

5 生徒の反応

生徒の最初の反応は大抵 “Too difficult.” “I can’t do it.” であるが、最終的にディベートが終了する頃には、やり遂げたことへの満足感や英語力向上にとっても役だったとのコメントを書く生徒が殆どだ。特にリーディング、単語、ライティングで勉強になったと書く生徒が多い。紙幅の都合 (p.17へ続く)

教師と生徒による授業改善 ——アクション・リサーチへの招待

佐野正之

はじめに

教師が自分の授業を改善し指導力を伸ばしてゆく方法はいろいろあるが、最近ではアクション・リサーチ(AR)が注目されている。それはなぜか。また、実際に行う上で留意すべき点は何か。多数の研修に関わってきた私の体験を参考に考察し、また、ARが効果を発揮する研修のあり方についても論及したい。

1-1 授業改善の方法：その1

教師が指導力を伸ばす方法として、多くの人がまず思いつくのは、教授法理論を勉強し、それに沿って授業を改善する方法だろう。たとえば、パタン・ブラクテスを提唱した Audio-lingual Approach は訳読方式の見直しに貢献したし、input 理論も、従来の output 中心からより自然な言語習得に近い指導法を示して、授業改善に寄与してきた。これまでの多くの教員研修で、教授理論の情報伝達が中心だったのも同じ発想である。だが、理論に依存するのは問題がある。理論の多くは、外国語教育の実践から生まれたものではなく、心理学や言語学、あるいは第2言語習得の調査から輸入されたものである。さらに、一般的な教授法理論が具体的な個々の授業改善に効果的か否か、十分な検証が必要である。

かつて、J. Dewey (1929: cited in Burns: 26) は、「他の分野で認められている理論でも、教育の理論であるには教育の場での検証を経なければならぬ。そこで役立つものだけが、教育の理論なのだ」と主張した。このことは個々の教師の授業改

善にも当然当てはまる。

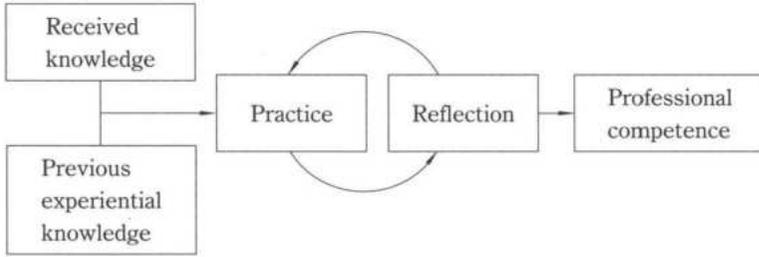
1-2 授業改善の方法：その2

戦後の英語教育は、さまざまな教授法理論に振り回されてきた。Output から input へ、変形文法から言語機能へ、また、そのやり反しの動きがあり、現場は対応に追われて疲れはて、「理論拒否症候群」が生まれたのである。理論が変わって、教師の名人芸に注目が集まった。実際にどう指導すれば生徒が意欲的になり、効果があるかを具体的に示してくれることが大きな魅力だった。また、「明日の教室で使える技」をお土産にいただけるというメリットもある。こうして、各地で技能伝達のセミナーが盛んに開催されたのである。

すばらしい技を真似るのも、教師の意欲の表れである。だが、最初は生徒が乗ってきた活動も、やがて興味を失っていく。そこで、また、次の技を頂戴してくる。それが繰り返されると自分のスタイルを見失うことにもなる。結局、技を真似ても、技を支える実践知が形成されないと、持続的な授業改善や指導力の向上にはつながらぬ。

1-3 授業改善の方法：その3

では、実践知とは何か。自分の指導法の根底にあって、無意識のうちに教室で依存している技術や知識や価値観の総体といえるだろう。すなわち、明確に意識はされていないが、実践を支えてきた指導法や教育観とも言える。これに結びつかないと、せっかくの新しい知識や技術も、持続的な授業改善にはつながらぬのである。具体的に言



例えば、ある理論なり技を学習したら、実践して成果を検証した上で、納得してからレポートに取り入れるということである。このことは上図で示すことができる (Wallace.1991:15)。Received knowledge は理論と、experiential knowledge は技と重なる部分が多い。

授業改善をするには、生徒の目で授業の弱点を発見し、理論や技でどう対応するか戦略を立て実践する。その結果、望ましい変容が現れたかを検証する。すなわち、この意味では授業改善は教師と生徒の協同作業なのである。これは、前の2つの授業改善の方法が外部からの刺激に反応する形であったのに対して、教師が主体的に授業を振り返ることが出発点であり、生徒との interaction を通じて授業を省察し、結局は、生徒や教師の変容で効果を検証する。従って、キーワードは省察であり、Reflective Approach と呼ばれている。AR はこの Approach がある具体的な問題に向けられたときの呼び方 (Wallace:1998:4) だとも言える。とすれば、生徒と協力して個別に問題解決の方策をさぐる AR が、現職教員の研修で歓迎されるのも当然である。

2-1 ARのプロセス

ARの定義にはさまざまあり、プロセスも固定しているわけではないが、分かりやすいNunan (1993:3) の手順に沿って説明する。

- 1) 問題の確定：直面している問題群の中から扱う問題を選ぶ。
- 2) 予備調査：問題点に関する実態を調査する。
- 3) 仮説の設定：調査の結果を踏まえて、問題解決のための戦略を立てる。
- 4) 計画の実践：戦略を実践する。

- 5) 結果の検証：効果を検証し、必要なら戦略を変更して実践と検証を繰り返す。
- 6) 報告：実践を振り返り、一応の結論を出して報告する。

ARの特徴は、授業を進めながらの研究である。別の言い方をすれば、授業にプラスしたリサーチではなく、

授業をよりよくするための対策を体系的に実施してゆくことによって、授業改善だけでなく、教師の教育力を伸ばすことをもめざすのである。だから、良心的な教師なら無意識的に実践していることを、よりシステマテックに実施するだけなのだとも言える。以下、私のARを支援してきた体験に基づき、ステップごとに留意点を説明する。

2-2 ARを実践する際の留意点

1) 問題の確定： まず、リサーチするクラス(あるいは学年)を特定する。最初は相性のよいクラスがいい。それでも、問題が山積している。しかも、それらは相互に関連しているので、何を取り上げるか迷う。その場合は、まず、気になっている問題点を全てリストにし、それを2週間ほど毎授業の後で眺め、優先順位をつける。たとえば、リストには、英語力の定着不足、学年共通の試験問題の存在、入学試験の難問対策、音読の声が小さい、立ち歩きする生徒がいるなどがあるでしょう。この中から、入試、共通試験、たち歩きはさしあたり排除する。理由は前の2つは、教師と生徒が協力しただけでは解決できない。また、個人的な問題行動に焦点を当てると、他の生徒が見えなくなるからである。大部分の生徒の願いと合致した問題を選択する。結局、「英語力の定着」と「音読」が残ることになる。

2) 事前調査： 事前調査には質的調査と数量的調査がある。質的な調査としては、英語学習にどんな目的意識があるか、どこに抵抗感があるのかといった設問だけでなく、授業中の活動のどこが苦痛で、どこが楽しいか、教師に望むことなどの質問が必要だろう。

また、数量的な調査では、語彙や文法力、あるいはスキルの得意、不得意などを調査する。そのためには、標準学力テストの結果を利用したり、やさしめの英語検定の過去問題などで英語力の実態を捕らえる。こうした調査をするゆとりがないなら、教科書の今日学習する箇所についていくつ未知語があるか、その中で発音できない語はいくつかなどを調べるだけでも、生徒が授業のどこで躓くかが見えてくる。

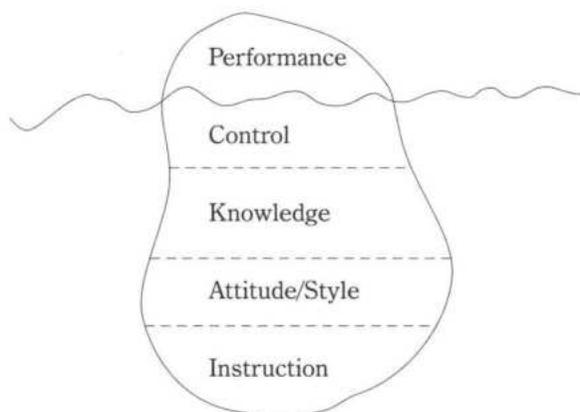
3) リサーチ・クエスチョンの設定： リサーチの問題が漠然としすぎると対策を立てにくい。次のようなチェックで、リサーチする問題をより絞り込む必要がある。

- *このリサーチは何を目標にしているのか。結局、何が出来る生徒になって欲しいのか。
- *到達目標は適切か。「合格ぎりぎりの線」で目標が設定されているか。
- *問題に対処する差し当たりの戦略があるか。それは実施しやすいものか。
- *目標達成を検証する場が教室で確保できるか。
- *リサーチの目標を生徒に説明すれば、協力が得られる問題か。

この視点から、「学力の定着不足」と「音読」を比較すると、音読のほうが指導の工夫がしやすく、成果も音読テストで判定しやすいなどの配慮から、さし当りは「音読」を選択したとする。するとリサーチ・クエスチョンは、たとえば、「授業中には8割以上の生徒が聞こえる声で音読練習すると同時に、テストではnativeが容易に理解できる読み方ができる生徒が7割を超えるにはどのような指導が効果的か」と設定できるだろう。

4) 仮説の設定： 次は、問題解決の戦略を立てる。この場合、まず、生徒が声を出さない理由がどこにあるかを探らなければならない。それには、私がEllisの統合モデル(Ellis, 1990: 190)を参考に作成した「氷山のモデル」の階層性を参考にして、自問するとよい(右上図参照)。

(1) 音読のperformanceが上手いかわからないのは、controlのレベルに問題があり、結局は、音読練



習が質的・量的に不足しているからではないか？

(2) 練習は十分なのに声が出ないなら、knowledgeの不足、すなわち、教科書の意味理解や単語の知識が十分ではないからではないか？

(3) 練習も十分、単語力も内容理解も十分なら、音読に積極的でない理由は、生徒の英語学習の姿勢やクラスのムードに問題があるのではないか？

(4) 姿勢やムードが悪いのは、これまでの指導に問題があるのでは？

理由の所在によって対策は異なる。(1)の場合は、音読練習の質と量を改善すればよい。(2)の場合は、まず、教科書に出ている語彙指導を充実し、本文の内容が十分に理解されていることを確認してから音読指導に入る必要がある。(3)(4)の場合は、長期的な視野に立って指導法やムードづくりに専念する必要がある(佐野他 pp.18-20)。(2)に問題があると判明すれば、次のような仮説が考えられる。

(1) 教科書に出てくる語彙の指導を丁寧に行い、聞いてわかる語彙を増やすと同時に、教師の英語での説明やテープの聞き取りの時間を多くし、また、音読練習を時間的にも質的にも高めていけば声は大きくなるはずだ。

(2) そのために必要な時間を確保するために、「和訳先渡し」で日本語に直す活動はやめる。それは、生徒の不安感も除去することになるはずだ。

5) 仮説の実践と検証： 当然のことだが、仮説の実践だけで授業を進めるわけではない。流れはほぼ従来どうり進めながら、上記2点に可能な限りの時間とエネルギーを注ぐということである。そ

の一方で、クラスのムード作りや積極的な態度を育成することも忘れてはならない。1ヶ月ほど継続してから効果を検証する。その結果、仮説が機能していないことが判明すれば、より下層のムードづくりに重点を置いた仮説に変更してゆく。

6) 報告： 報告は、これまでの実践を改めて振り返り整理することで、reflectionの絶好の機会となる。人を驚かせるような成果の発表は必要なく、これまでの道筋や得られた発見などを素直に仲間にshareすればよいのである。また、発表を聞く側も、自分が同じ状況だったらどうするかという視点から、共感的に聞くことが大切である。

3-1 授業改善での研修の役割

ここまで授業改善には、生徒からのfeedbackをもとにした教師の振り返りが肝心だと書いてきた。確かに、授業で教師が頼るのは、これまでの体験が蓄積された実践知であり、付け焼刃的な理論や技術は大きな働きをしない。それはちょうど、私たちが英語を話すときには、手続化された潜在的知識を使用することが多く、意識的に学習した文法や語句などの顕在的知識の作用は限られていることと似ている。実際、英語の習得過程と指導力の習得には大きな類似点がある。R. Ellis (1997; 123)の言語習得のモデルにそって解説する。

教師のperformance (output)を生み出すのはimplicit knowledgeであり、それは主にinputによって形成される。Inputは無意識的に身につける指導法の知識だが、そこで大きな働きをするのは、自分が英語を学んだときに自然に身につい

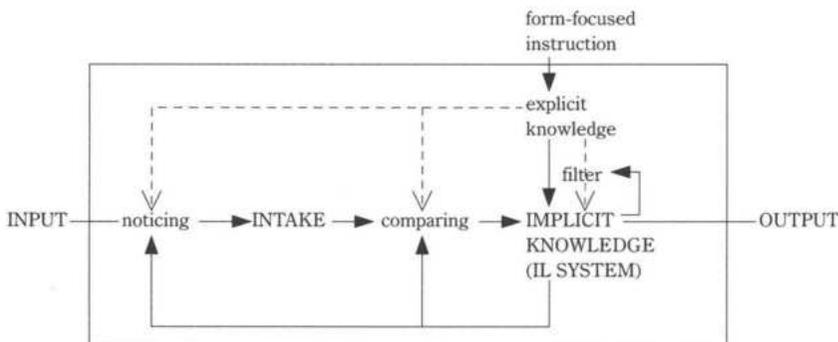
た指導技術である。「人は教えられたように教える」といわれているが、それはまさにこの種の知識が集積して潜在的知識として作用するからである。Inputはまた、日々の授業で生徒から受けるfeedbackや、授業参観や、同僚との話し合いなどから自然に習得する情報も含まれる。こうした知識や情報の総体が日々の指導を支える実践知となっているのである。

一方、外部からのinstructionはexplicit knowledgeを形成する。顕在的知識はfilterを通過して偶然潜在的知識に変えることもあるが、基本的には、inputに含まれている有益な情報の呼び水のような作用をして、注意を促し、内部に取り入れ、現状と比較して実践知の向上を助けるのである。すなわち、講演で得た顕在的知識が、生徒が発している情報により敏感に反応し、振り返りを促し、内在化を助けるのである。

すると、ARが指導力を伸ばすのに効果的なのは、そのプロセスの中に、振り返りによって有益なinputに「気づいたり」「比較したり」させる仕組みを沢山用意しているからだといえる。しかも、研修で与えられる顕在的知識がこのサイクルを活性化し、効果を一層高めることになる。ただ、instructionが有益なのは、教員の実態と関連があり、かつ理解できるものでなければならない。研修での講義は、個々の参加者の興味や必要に応じて、選択的に受講できる体制が望ましいということである。

3-2 集中研修との関わりで

「英語が話せる日本人の育成」のための集中研修にARが導入されたことは、画期的な出来事であった。シラバスを見ると、その位置づけは2種類に大別できる。ひとつは、長期休暇中の講義のひとつとしてARの情報が与えられ、参加者はexplicit knowledgeを持って研修を終わる。実践は各自の努力に期待されることになる。もう一



方は、高知県や神奈川県のように、ARを研修の柱の一つと位置づけ、長期的に取り組ませる方法である。すなわち、事前研修として「問題の確定」や「事前調査」が開始される。集中研修では外部からの支援や仲間との情報交換を行い「仮説の設定」が行われる。さらに、事後研修として職場で実践研究が継続され、年末にはレポートで「結果の報告」がなされる。

上で述べた指導力の育成の観点からすれば、後者の方式が成果があるのは当然である。たとえば、高知県教育センターが平成15年度の研修のまとめとして発表している調査結果では、「授業をする楽しさを感じながら英語を教えることができ始めている」「生徒理解が深まり、生徒との関係も今までと異なる新しい見方ができ始めている」「授業の目標や評価について深く考察する姿勢ができ始めている」という項目には、全受講者の5分の4以上が肯定的に回答しているのである。

受講者のコメントを拾い出してみると、その理由が分かる。「思った以上に生徒からの協力が得られて活動が活発になった」「目的を持って授業に取り組めるようになった」「点で存在していた授業が線になってきた」「生徒をじっくり見るようになった」「計画、実践、反省、改善した計画というサイクルで授業をするようになった」「自分の指導を見直すことができたし、生徒の変容のすばらしさを感じた」「自分のやっていることを自問自答して、改善してゆこうとする姿勢が身についた」「授業することが楽しみになった」「悩みを相談しあったりする時間は、自分自身に活力を与えてくれた」「工夫改善したら、生徒側だけでなく、教師側にも返ってくるものがあつた」などの好意的なコメントが圧倒的に多い。この傾向は神奈川県でも同様であった。結局、アクション・リサーチの導入は、研修に参加した教師に確実に指導力向上の意識を芽生えさせたといえるだろう。

まとめ

授業改善や指導力の向上は、教師の主体的な関わりなしには成立しない。その意味ではARには大きな可能性がある。悉皆研修にはマイナス・イ

メージがあるのは事実だが、実際に参加して意義が実感できれば、意欲的に取り組む教師は多い。高知県の受講者の一人が研修のまとめに書いた感想文を紹介する。

*アクション・リサーチを行うことで、系統だった計画的指導ができたことがこの研修のなによりも大きな収穫だった。生徒の反応に一喜一憂し、場当たりの活動に終わっていた授業を見直し、目標達成に向けて、ひとつひとつの活動を意味あるものにできたことや、生徒に対して、「語彙力をつけるためにいっしょに頑張っていこう。」と語りかけることができたことは生徒の授業を受ける姿勢にも影響したと感じている。

このような感想を一人でも多くの教師に持って欲しいものである。全国の教員研修が、教師と生徒が協力して授業改善に取り組むことを支援するよう希望し、ARへの招待としたい。

参考文献

- Burns, A. (1999) *Collaborative Action Research for English Teachers*. CUP
- Ellis, Rod (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell.
- (1997) *SLA Research and Language Teaching*. OUP
- Nunan, D. (1991) *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall
- (1993) *Action Research in Language Education in Edge & Richards (eds.) (1993) Teachers Develop Teachers Research*. Heinemann
- Wallace, M. J. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. CUP
- (1998) *Action Research for Language Teachers*. CUP
- 佐野正之他 (2000) 『アクション・リサーチのすすめ』大修館書店
- 高知県教育センター (2004) 『「授業改善プロジェクト」研修報告書』 <http://www.kochinet.ed.jp/koukou/>
(さの まさゆき/帝京大学)

英語科新カリキュラムへの提言

——授業集中型カリキュラム（プロジェクト6-3-3）の実践から

金谷 憲／太田 洋／小菅 敦子／日躰 滋之

はじめに

平成15年度から、東京学芸大学附属世田谷中学校では文部科学省の研究開発学校の指定を受けて、英語科プロジェクト6-3-3と称して、1年生は英語を週6時間、その1年生が2年生になると週3時間、そして3年生になると週3時間配当するプロジェクトをはじめている。（注1）

本プロジェクトは平成15年度から17年度までの3年間にわたる研究であり、本稿では、初年度の授業実践ならびに成果等について報告したい。

1. 研究開発課題について

附属世田谷中学校の研究開発課題は次のとおりである。

国際社会で生きていくための基礎的な資質と能力を育むためのカリキュラム開発

—英語科における授業集中型カリキュラム（英語科プロジェクト6-3-3）実施による教育内容、指導方法の在り方に関する研究

2. 研究の仮説について

本研究の仮説は次のとおりである。

集中型カリキュラムを実施することにより教育効果をあげることができることを検証する

本研究では上記の仮説を実証するカリキュラム

の開発を提言する。具体的には、以下のことを行う。

①初年度は英語科が授業集中型カリキュラム（各学年に均等に割り当てられている授業時数を見直し、1学年に週6時間、2学年に3時間、3学年に3時間充てるという授業集中型カリキュラム）〈英語科プロジェクト6-3-3〉を実施する。

②初年度に週6時間を充てることにより、生徒の学習意欲を高めつつ、学習内容や指導形態を工夫することにより、翌年以降の中学2年次、3年次での学習効果をあげる。

3. 研究開発課題設定の理由

財団法人英語教育協議会（The English Language Education Council, Inc. 略称 ELEC）では、2000年に Crossroads Project を立ち上げ、金谷を座長にプロジェクト・チームを結成し、21世紀の日本の英語教育に対して「英語教育の目標および目標達成の方策」について政策提言をしている。その提言の中で、「目標達成のための提言」として、中学の基礎英語さえ多くの生徒に定着しない現状を踏まえ、基礎力を確保するための具体的な方法として教育用のリソース（教員、教材、授業時間など）を集中投入することが効果的であると述べている。以下はその一部抜粋である。

そこで、授業密度を上げる一番簡単な方法は、授業時間を増やして英語に触れる量や回数を多くすることである。例えば、中1は週8時間、中2、3年では週5時間程度にすればかなり効果が期待できる。英語力を向上させることが日

本人にとっての重要課題だとすればこれは最も常識的な解決方策といえよう。

しかし、他教科との関係などで授業時間増がかなわないとしたら3年間にやらせて行っている授業を特定の学年に厚く割り当てて集中度を増す方法で学習効率を上げることが考えられる。週4時間とすると3年間では420時間が予定されるから、例えばそのうちの半分210時間を中学1年に配当すると週当たり6時間を確保することが出来る。週5日制が完全実施されることを考えると学校では英語を毎日1時間、そして週1日は2時間教えることが出来る。中2、3では年間105時間、週当たりでは3時間ということになる。

また、中2から英語をはじめると、420時間のうち280時間を初年度（つまり中2）にあてると週8時間、残りの140時間を次年度（3年）に配当すると週4時間の授業になる。

国民一般レベルでの英語基礎力の確保には教育用のリソース（教員、教材、授業時間など）を集中投入することが効率的である。多くの生徒を対象とするとき、長期間に亘って間歇的に授業を行っても基礎英語の定着は図れない。

(<http://www.elec.or.jp/teacher/teacher06.html>)
(注2)

本校では、コミュニケーション能力を高める英語指導として様々な実践を行ってきた。学習効果を一層あげるために、上記提案を踏まえ、週3時間の英語学習に、総合的な学習の時間からの1時間を加え、3年間であわせて12時間として、1年生に週6時間を集中させ、2年生と3年生には週3時間を配分するという集中型カリキュラムを編成し、実施することを考え、研究開発課題を設定した。

4. 研究の経過と概要

(1) 英語科6-3-3カリキュラムの基本的な考え方

・中1で週6時間集中的に英語の授業を行い、英語の基礎的な力を中1の段階で身に付けさせる。

毎日英語に触れさせることにより、英語の音や言語の特性に早く慣れさせることができ、記憶の保持がよく、復習に手間取らない。結果として、基礎的な力をつけさせるために必要な文法事項を、中1の段階でかなり教えることができる。

- ・中1の段階で家庭学習や個別学習への取り組み方を指導し、中2以降における自己学習への準備をさせることができる。
- ・中2においては、英語を使用するための様々な場面を与え、中1で身に着けた基礎的な力を使って運用能力を高めていく。その際に、家庭学習を教室での学習の一部と位置づけるような課題を出していく。
- ・中3においては、さらに運用能力を高め、コミュニケーション能力の育成にあたる。中2と同様に、家庭学習を授業と有機的に結びつけ、個々の能力に応じた学習を進められるように指導を行い、自発的な学習者を育成する。

(2) 「プロジェクト6-3-3」における各学年の授業の概要

① 中学1年生の授業

上記の基本的な考え方を踏まえ、中学1年生では、次に示すような3種類の授業を設定し、6時間を有効に使用するように努めている。

ア. 教科書を扱った授業（週4時間）一日担当
この授業では主に教科書を中心に学習を進め、そこに出てくる語句や文を理解し、正確に言ったり書いたりすることを徹底し、言語運用能力の基礎的な力を身につけさせることを目標としている。本来、週3時間で進める教科書を4時間で扱うので、週に1時間多く教科書が進み、今までより早く基本的な文を学習することができる。必然的に、表現できる幅が今までより早く広がり、英語を使う楽しさも増し、結果として学習意欲が増すことを意図している。また、この時間には教科書の基本文に関連して使用できる語彙を徹底して紹介し、一層表現の幅を広げることも目標としている。さらに、3年間の英語学習の土台にもなる時期なので、授業の中での個別学習や家庭学習にも工夫を凝らし、自立した学習習慣を身につけさせること

も意図している。

イ、TTの授業（隔週で1度に2時間）—太田担当

この時間は、日本人教師と外国人講師の協同授業にして、発表活動を中心に話し方の効果的な方法を学ぶことや、外国人講師とのインタラクティブを通してコミュニケーション能力の向上につとめることを目標にした。さらに、外国人講師との活動と平行し、個別学習対応のリスニング活動も計画した。ただし、外国人講師は生徒40人に対し1人しかいないため、1時間の授業で1人の生徒が1対1で外国人講師と話す機会は非常に限られている。また、個別に1人1人の生徒が外国人講師と話す機会を設けると、残りの39名の生徒は暇になってしまう。そこで、効率よく授業を

【2週間を1サイクルとした3種類の授業の運用方法】

A週の授業

	月				火						水				木								金			
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4
太田															1D		1C									
小菅																			1B		1A					
日臺	1B1D		1A1C		1C1A				1D1B		1B1D		1A1C										1C1D		1A1B	
ALT															1D		1C									

B週の授業

	月				火						水				木								金			
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4
太田															1A		1B									
小菅																			1C		1D					
日臺	1C1D		1A1B		1D		1B		1A1C		1B1A		1D1C										1D1C		1B1A	
ALT															1A		1B									

②中学2年生の授業

この学年の授業に関しては、まだ計画立案中のものであるが、1年生でつけた力をもとに、それを運用する場面を与え、発展的な力をつけていくことが目標となる。その際、授業は3時間と限られてしまうが、家庭での学習を今まで以上に充実させ、有機的に授業に取り組むことにより、実質的には3時間以上の英語に触れさせ、運用させることを意図している。実際の活動例としては、以下のようなことが考えられる。

- ・授業で project I (spontaneous) →内容を家で書いてくる

行うために、グループごとに活動を行う形態を取り入れている。

また、この授業は隔週で1度に2時間続けて行い、この後に述べる「GR + α」の授業と対になって、2週間の単位で4クラスが同じ授業を受けるようになっている。実際の時間割上での授業運用については以下の表を参考にされたい。

ウ、「GR + α」の授業（1時間）—小菅担当

ここでの目標は、教科書を使用した授業やTTの授業で学習してきたことを振り返り、疑問点を解消し、定着を確実なものにすることで、主に、文法のまとめと復習を行い学習の定着をはかっている。また、家庭学習や個別学習の習慣付けを意図した活動も行っている。

- ・家で textbook を読み、その内容に関する Question を作ってくる → 授業では pair で Q&A の活動を行なう。
- ・ Show & tell
- ・ Storytelling
- ・ Book report または extensive reading (家庭でまとまった量の英文を読む。授業で外国人講師に話しの内容を伝える活動を行う。)
- ・ Role-playing
- ・ Skit
- ・ Project I
- ・ 日記 (先週のことについて日記を書き、火曜

日提出) →授業でその内容を含めた chat を行う (prepared の部分ができる)

③中学3年生の授業

2年生での指導に引き続き、毎日の家庭学習としてNHK ラジオ新基礎英語講座の聴取を引き続き行うように指導する計画である。また、土曜日、日曜日には、「多読」、「英文日記」などを課題として、1年次、2年次に引き続き、自律した学習習慣を身に付けるように指導する予定である。平成17年度の3年生の具体的な指導内容は現在検討中である。

(3) 6-3-3プロジェクトのカリキュラムの効果測定

担当教師の感じるところや、生徒のアンケートなどもカリキュラムの評価としては含まれるべきではあるが、より客観的な効果測定として、CASECをこのカリキュラムを行っている学年と、行っていない学年でそれぞれ実施し、比較することでカリキュラムの検証を行うことを計画している。

〈CASEC *の実施時期〉

中学1年11月末実施予定 (Book 1 終了時)

中学2年4月実施予定

中学2年3月実施予定

中学3年11月実施予定

(注) * CASEC (Computerized Assessment System for English Communication) とは、(財)日本英語検定協会により開発され、IRT (項目応答理論) に基づき、CAT (コンピュータ適応型テスト) を利用した評価英語コミュニケーション能力判定システムのテストである。

5. 研究の内容及び実践

上記で述べたように、文部科学省の研究開発の指定を受け、平成16年度から英語科プロジェクト6-3-3が施行され、1学年の英語の授業は週6時間となった。前期、「研究の概要」で述べたように3種類の授業から構成されており、以下にその実践例を示す。

(1) 週4時間での「教科書を中心に扱う時間」

(月曜日、火曜日、水曜日、金曜日) 担当教師：日臺

指導にあたっては、以下の点を心がけた。

①家庭学習の習慣付け

NHK ラジオ『新基礎英語1』の積極的な家庭での活用を指導した。直接、ラジオ講座講師の高橋一幸先生に來校していただき、授業をしていただいた。継続してラジオ講座を聞く動機づけになったことと思われる。

②基礎基本の徹底

基礎的な英文構造の定着をはかるように指導した。指導するにあたって、pair work, class workなどを頻繁に取り入れ、基礎的な文法や構文の定着をはかった。

③語彙指導と表現活動 (発展的な活動)

自作Bingoをはじめ、語彙を増やす指導を工夫し、「自己紹介」のスピーチ、skit作成とその発表、日本人教師と外国人講師の協同授業にして、「週末の生活」を書いて友達と対話するなどいろいろ表現活動に取り組んだ。

以上の点を踏まえ各学期に行った評価対象となった重点活動のうち主なものは次ページ表の通りである。

(2) 「外国人講師とのチーム・ティーチングの時間」

(隔週の木曜日) 担当教師：太田, Sarah Gee

Team Teachingでは「4時間の授業で習ったことを使う場面」を与えることを主な目的として9月から次のようないろいろな形態による授業を行った。以下に公開授業で示した授業案をもとに各活動を示す。

(Procedure)

- 1) A teacher gives out the schedule of each group at the beginning of a class.
- 2) Each group rotates the following five stages, doing each activity as the schedule shows. (according to the schedule) (Students are divided into a group of five.)

	聞くこと・話すこと	書くこと	読むこと	備考
1学期	・ Skit 発表 ・ Speech の 発表「自己紹介1」	・ Skit の script ・ Speech の script ・ Vocabulary test (5回分)	・ Textbook ・ Reading test	・ listening marathon 「基礎英語1」 ・ Volunteer (授業への積極的参加)
2学期	・ 夏休み課題ラジオ講座 ・ Skit 発表 LT5「何時ですか」 LT7「電話で話するとき」	・ 夏休み課題 penmanship 筆記体など ・ Skit の script ・ Vocabulary test (5回分) ・ Diary-Writing about weekend life	・ 夏休み課題 CDでの音読練習 ・ Textbook ・ Reading test	・ 夏休み明けテスト - 教科書チャンピオンは誰だ ・ listening marathon 「基礎英語1」 ・ Volunteer (授業への積極的参加) ・ 公開研究会 (11月11日) ・ Chat about weekend life ・ 1年生の教科書終了 ・ CASEC 実施
3学期	・ Speech の 発表「自己紹介2」 ・ Skit 発表 Book 2, LT1「どうして休んだの」	・ Skit の script ・ Vocabulary test (3回分) ・ Diary-Writing about weekend life	・ Textbook ・ Reading test	・ listening marathon 「基礎英語1」 ・ Volunteer (授業への積極的参加) ・ Book 2, L3まで終了予定

2) Each student is given pictures he/she will describe to the ALT at the next stage

* The task is to describe pictures of a lesson in the textbook, which the students already learned at least a month ago in the other teacher's English class.

3) He/She practices describing the picture on his/her own or in a group. (The teacher lets the students know which lesson they will describe in the class beforehand and encourages them to prepare for it by reading the textbook.)

Stage 3 Talk to the ALT (10min.)

1) Each student is handed the picture cards he/she is going to describe. (He/She is also handed a portable tape

Stage 1 Green Book (listening material) Each student takes a portable CD player from the front desk.

- 1) Each student does listening activities in 'Green Book' individually at his/her own pace. (An assigned workload for each class is shown on the worksheet.
(e.g. Today you must finish up to 'Conversation 10')
- 2) If a student is not finished his/her assigned work, he/she works through the 'Green Book' at home. (Students are encouraged to do 'Green Book' activities at home.)

Stage 2 Rehearsal (10min.)

- 1) Each group comes to the rehearsal room according to the schedule.

recorder to tape his/her conversation with the ALT.)

- 2) He/She describes the pictures to the ALT. (He/She can talk about him/herself related to the picture or the topic, or asks questions to the ALT during the picture description time.)
- 3) After describing the pictures, the ALT asks some questions about the pictures, the topic, or about the students related to the topic.
- 4) The students are encouraged to keep the conversation going by adding on a few sentences after answering the question cutting in with answers and comments as they listen.

Stage 4 Reflection

- 1) Each student is given out a worksheet to listen to the taped conversation at Stage 3 and write

down his/her conversation with the ALT.

- 2) While dictating their conversation, he/she is encouraged to add, revise or correct what he/she said.
- 3) After dictating, he/she can write down expressions or words that they wanted to say, but couldn't in Japanese.
- 4) He/She hands in the worksheet when he/she is finished.

Stage 5 Oral reading

- 1) Each group comes to the rehearsal room according to the schedule.
- 2) He/She chooses one conversation from the Green Book, and practices it on his/her own.
- 3) When he/she is ready, he/she comes to the teacher and reads it aloud.
- 4) After he/she finishes reading it aloud, the teacher makes some comments.

(3) 「文法+αの時間」

(隔週の木曜日) 担当教師：小菅

ここでは、「教科書中心に扱った授業」や「TTの授業」で学習してきたことを振り返り、疑問点を解消し、定着を確かなものにすることを目標に、以下のようなことを行ってきた。

①教科書の音読と発音の確認

毎時間、教科書のはじめから1人1文ずつ読んでもらって、正確に読めているか確認し、特に個々の語と語とのつながりや、リズムやイントネーションなど、確実に読めていないところを指導した。

②文法のとらえ

単に文法書に書いてあることをそのまま提示するのではなく、今まで学習したことを確認しながら、英語という言語の特徴を体系的に捉え捕らえられるような指導を行った。たとえば、be動詞と一般動詞が導入された後では、それぞれどんな特徴があるのか、比較しながら、英語における動詞の役割を説明した。

③ワークブック

教科書付属の問題集を自分のペースで行ってもらい、出てきた質問に答えながら、教科書の内容

を確認した。

④教科書の題材を扱ったビデオの視聴

教科書付属のビデオを視聴し、内容の復習を行った。

⑤『基礎英語』の復習

本校では全学年『基礎英語』の聴取を課題としているが、1年生はこの時間に復習をしている。テキストはスキットになっているので、はじめに全体で音読して発音と内容を確認し、ペアで1つスキットを選んで“Read and look up”で発表させている。『基礎英語』は教科書よりもかなり豊富な語彙と表現を含んでいるため、教科書と併用して学習すると、かなりの発展的な力をつけることができる(注3)。また、『基礎英語』の聴取を進めても、なかなかそのチェックをするのが難しいが、このような活動を取り入れることで、生徒の『基礎英語』に対する関心を強めることができる。この第1学年で聴取の習慣をつけておくと、2年生以降の聴取が期待される。

⑥コンピュータ・ライティング

日臺の時間に手書きで書いたスピーチの原稿や日記などの英文を、ネットワークのコンピュータに入力させている。段落の作り方等ライティングの形式を確認すると同時に、自分の書いた英文を読み返す機会にもなる。また、ネットワークに入っているため、他の人の入力したものを呼び出して読み、それに感想を付け加えるというライティングでのコミュニケーションもはかることができる。

6. 研究開発の成果

①アンケートによる生徒の状況把握

1年生に行われた3種類の授業構成について、学習者からのフィードバックを得るために、それぞれ授業内容についてよかった点や改善点についてアンケート調査を行った。学習者からの評価は良好であった。

②CASECからみた学力比較

12月に1年生の教科書を終えたところで、英語科プロジェクト6-3-3で9ヶ月間(4月~12月)学習した1年生にCASECを実施した。こ

の平成15年度の1年生と、平成14年度に週4時間で1年間かけて学習した生徒（現在2年生）とCASECによる学力の比較をした結果、統計的には有意な差はみられなかった。このことは、週6時間で9ヶ月学習した生徒が、週4時間で3ヶ月長く1年間学習した生徒と同じ学力を持っているということを意味する。つまり集中型カリキュラムの効果が現われたと言える。

③授業者からみた生徒の状況

「外国人講師とのチーム・ティーチング」や「文法+α」の授業内容の工夫、また毎日、英語の授業があることで生徒は前時に学習したことを忘れることが少なく、学習内容の定着に役立っているように思われる。また、旧課程で学習した卒業生の活動を記録したビデオと、同一の活動を行った1年生の活動をビデオで比較してみると、週6で学習した1年生のほうが発話量や流暢さにおいてすぐれているように感じられる。同様に、現在の2年生が1年生のときに行った活動と比べたときにも発話や書く量、また流暢さにおいてすぐれているように感じられる。

7. 実施上の問題点と今後の課題

3年間にわたる本研究もすでに2年目を迎え、ますます研究の成果が問われるものと思う。初年度の実践を振り返り、今後の課題を明確にした上で一層チャレンジしていく覚悟である。おもな課題は以下のとおりである。

- ①本研究は、附属中学校と大学との連携を踏まえた研究体制で進めている計画である。連絡を密にし、円滑に研究推進を進めていきたい。
- ②1年次に、しっかりと自律した学習習慣を身に付ける指導を行う。2年次以降も引き続き継続的にその指導を進めていく。
- ②2年次では1年生のとき週6時間英語の授業を受けてきた生徒が、週3時間になるので、家庭学習と連携した授業内容の工夫をすることにより授業効果を上げたい。
- ③教育効果の調査をするうえで、CASECやアンケート以外にも多様な調査方法を実施し、多面的にカリキュラムの効果測定を行いたい。

具体的には次の方法を考えている。

- ・英語科プロジェクト6—3—3で学習した生徒と旧課程で学習した生徒との同じ活動のプレゼンテーションをビデオで比較し、その差異から効果測定を見る方法。
- ・同一活動における使用語彙の違いから語彙分析し調査する方法。
- ・語彙サイズテストの側面からの比較検討。

本研究は、本校教諭をはじめ、生徒の皆さんの協力をいただき、ようやく2年目を迎えた。また、6②「CASECからみた学力比較」で述べたように統計的手法を取り入れ、学力比較をおこない、教育測定研究所の林規生氏からも協力をいただいている。さらに、三石初雄先生（東京学芸大学）にも日頃から本校の学校研究全般にご協力いただいている。この場を借りて厚く御礼申し上げたい。

参考文献

- 注1：文部科学省初等中等教育局教育課程課（2003）研究開発学校ホームページ（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/index.htm）
- 注2：ELEC（2001）「ELEC Crossroad Project 政策提言について」（<http://www.elec.or.jp/teacher/teacher06.html>）
- 注3：太田 洋、金谷 憲、小菅 敦子、日基 滋之（2003）『英語力はどのように伸びてゆくか』、大修館書店、42-49項。
- 金谷 憲（2001）「ELEC 英語教育政策提言」『英語展望』No.108、2-5項。
- 太田 洋、小菅 敦子、日基 滋之（2004）東京学芸大学教育学部附属世田谷中学校 研究年報『教育研究2003』、79-84項。
- 東京学芸大学教育学部附属世田谷中学校 研究部（2004）『13 平成15年度 研究開発実施報告書・第1年次』、1-10、45-65項。
- （かなたに けん／東京学芸大学 おおた ひろし・こすげ あつこ・ひだい しげゆき／東京学芸大学附属世田谷中学校）

第一言語・第二言語獲得における空主語と空目的語について

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 有元将剛

1. はじめに

本誌1996年夏号に「普遍文法と第一言語・第二言語獲得」と題して、生成文法理論と第一言語・第二言語獲得について述べてから8年経った。その間に Radford et al. (1999) と Guasti (2002) が出版された。前者は、第一言語獲得について新しい考えを簡潔に述べ、後者は第一言語獲得の広範囲にわたる事象について論じている。本稿ではこの2つを中心に第一言語獲得における空主語（および空目的語）の現象について述べる。また、第二言語獲得についても *Second Language Research* 誌等に多くの論文が掲載され、活発に論議されている。本稿は Park (2004) を中心に第二言語における空主語および空目的語について述べる。なお、第二言語獲得については他に、Doughty and Long (ed.) (2003) が出版されている。Lydia White はその中で論文を書いているが、それをさらに発展させた White (2003) を出版している。第二言語獲得についてはこれらも参照されたい。また、Thomas (2004) は第二言語獲得における普遍文法について歴史的に概観している。これも参照されたい。

2. パラメータ

生成文法は、原理とパラメータのアプローチと呼ばれることがあるように、言語は、普遍的で不変の文法原理の部分と可変部分から構成されていると考える。そして可変部分はパラメータで表されると考える。例えば、英語においては、(1a) のように、動詞は目的語の前に来る。また、(1b)

のように、前置詞は目的語の前に来る。さらに、(1c) のように、助動詞は動詞の前に来る。これに対し、日本語では、(2a) のように動詞は目的語の後に来る。また、(2b) のように、助詞は名詞句の後に来る。そして (2c) のように、助動詞は動詞の後に来る。

- (1) a. John [ate [_{NP} a big apple]].
 b. [from [_{NP} the city]]
 c. [will [_{VP} eat an apple]]
 (2) a. ジョンは [[_{NP} 大きなりんごを] 食べた].
 b. [[_{NP} その町] から]
 c. [[_{VP} りんごを食べる] だろう]

英語と日本語の (1a-c) と (2a-c) に見られる違いは、主要部が補部の前に来るか、後に来るかというパラメータの違いとしてあらわすことができる。英語は主要部の位置に関するパラメータで「主要部が補部の前に来る」という値を持ち、日本語は「主要部が補部の後に来る」という値を持つと考えることができる。

次に、主語について英語のようなタイプの言語とイタリア語のようなタイプの言語を較べてみよう。英語は原則的に主語を表現しなければならない言語である。(3a) の意味で、主語を表現しない (3b) のような文は許されない。(以下、非文法的な文には*印を付す。) 同様に、(3c) の意味で (3d) のように言うことはできない。また、英語には (3e) のような型式主語の it あるいは (3f) のような天候の it がある。

- (3) a. I see an airplane.
 b. *See an airplane.
 c. Who have you seen?
 d. *Who have seen?

e. It is clear that John will go home.

cf. *Is clear that John will go home.

f. It is raining. cf. *Is raining.

これに対し、イタリア語においては(4a)のように主語を表す必要はない。なお、英語以外の例文の場合、2行目は単語の英訳(動詞に付いた数字は人称を示し、SGは単数を示し、Presは現在を示す)であり、文全体の意味を3行目に英語で示す。また、英語の(3d)とは対照的に、(4b)のようにWh疑問文においても主語を表す必要はない。また、イタリア語においては、(4c)のように型式主語、また、(4d)のように天候の主語は存在しない。

(4) a. ____ Vedo un aereo.

see-1SG an airplane

'I see an airplane.'

b. Chi hai ____ visto?

who have-2SG seen

'Who have you seen?'

c. ____ È chiaro che Gianni tornerà a casa.

is clear that G. will return to house

'It is clear that Gianni will return home.'

d. ____ Piove.

rain-Pres-3SG

'It is raining.'

また、この現象は主節に限らず、(5)のように従属文においても起こる。⁽¹⁾

(5) a. Gianni ha detto che ____ verrà.

Gianni has said that will come

'Gianni has said that he will come.'

なお、イタリア語においては(6a)のように強調、対比を表す時は代名詞を表現する事がある。しかし、(4c)あるいは(4d)のような場合は、主語位置に代名詞を加えることはできない。(4c)、(4d)の代名詞 *ciò* (英語の *it* に相当) を加えた(6b)、(6c)は非文法的である。

(6) a. Io ho visto un aereo, lei una nave.

I have seen an airplane she a boat

'I saw an airplane, she a boat.'

b. *C'è chiaro che Gianni tornerà a casa.

c. *C'è piove.

イタリア語、スペイン語等において(4)、(5)

のように、主語が表現されていない時は、主語の位置に音形がないが代名詞と同じ働きをする要素があると考えられている。この音形のない要素を *pro* と表記する。(4a)は(7)のような構造を持っていると考えられる。(7)において *t* は動詞 *vedo* の I への移動の結果の痕跡を示す。動詞の I への移動については上記「普遍文法と第一言語・第二言語獲得」(本誌1996年夏号)を参照されたい。

(7) [_{IP} *pro* [_I [_I *vedo*] [_{VP} *t* [_{NP} *un aereo*]]]]

イタリア語、スペイン語ではこの *pro* は IP の主要部である I によって認可 (license) される。そして、その ϕ 素性 (動詞に付加される人称、数を表す一致 (agreement) の素性) により、その中身が同定 (identity) される。イタリア語、スペイン語とも語形変化が豊かな言語であり、主語の数、人称、性により動詞形は異なる。これに対し、英語の本動詞の場合の語形変化は、三人称、単数、現在の *s* があるだけである。フランス語の動詞の場合も英語より複雑ではあるが、イタリア語、スペイン語ほど豊かな語形変化を見せない。イタリア語、スペイン語は *pro* を持つことが許されている言語であり英語、フランス語は *pro* を持つことが許されていない言語である。このパラメータは、代名詞省略パラメータ (pro-drop parameter) と呼ばれ、イタリア語、スペイン語はこのパラメータに関し、+ の値が与えられている。そしてこれらの言語は代名詞省略言語 (pro-drop language) あるいは空主語言語 (null subject language) と呼ばれる。

日本語、中国語、韓国(朝鮮)語においても空主語の現象が見られる。しかし、これらの言語の空主語はイタリア語、スペイン語に見られる空主語とは様相を異にする。これらの言語では主語の数、人称、性による語形変化は見られない。また、これらの言語では(8a)のような空主語だけではなく、(8b)のような空目的語も可能である。(ASPは完了を示す。)(8)は中国語であるが、同じ現象が日本語にもあることを確認されたい。

(8) a. ____ Kanjian ta le.

see he (him) ASP

'He saw him.'

b. Ta kanjian ____ le.

he see ASP

'He saw him.'

これらの言語では語形変化はなく、 ϕ 素性により空代名詞を同定することはできない。これらの言語では一見空の代名詞と見えるものは、代名詞ではなく、その位置から空の演算子 (operator) が CP の指定部に移動した痕跡であると考えられている。この痕跡は A' 位置にある演算子に束縛されているので、変項 (variable) として働いている。(8a, b) はそれぞれ (9a, b) の構造をしていると考えられる。(完了の le は略す。)

(9) a. [_{CP} Op_i [_C C [_{IP} t_i [_I I [_{VP} kanjian ta]]]]]

b. [_{CP} Op_i [_C C [_{IP} ta [_I I [_{VP} kanjian t_i]]]]]

(9a, b) に見られる演算子は空であり、同定されなければならない。この空の演算子は談話により同定されると考えられる。Paul の話をしてその後 (8a, b) が発話されると、空の演算子は Paul であると同定されるのである。中国語、日本語、韓国 (朝鮮) 語では、談話によって同定される空の演算子を許すと考えられる。そしてこれらの言語では topic-drop のパラメータが+の値をしていると考えられる。

3. 第一言語獲得における空主語

英語だけでなく、多くの言語の第一言語獲得において、その言語が空主語を許さない言語であっても、子供は随意的に主語を落として話すことがある。(10a) は英語の例であり、(10b) はフランス語の例である。括弧の中の数字は発話時の子供の年齢で、3:6 は3才と6ヶ月を示す。

(10) a. ____ Tickles me. (3:6)

b. ____ Mange du pain. (2:1)

eat-3SG some bread

英語の第一言語獲得における空主語の問題の初期の重要な研究に Hyams (1986) がある。Hyams は、普遍文法はパラメータには無標の (unmarked) 値があり、pro-drop パラメータの無標の値は+であるとする。したがって、子供は初期の段階では主語を落とすのである。この考えでは (10a) は (11) の構造を持つ。

(11) [_{IP} pro [_I I [_{VP} tickles me]]]

そして、英語を第一言語として獲得している子供は3才の頃、英語の pro-drop の値は+ではないことに気がつき、pro-drop パラメータの値を-に再設定し (reset)、その後主語を落とすことがなくなると Hyams は述べる。

Hyams の研究は第一言語獲得を原理とパラメータのアプローチの観点で考える方向に持っていた重要な研究である。しかし、1990年代になって研究が進むにつれ、子供の空主語の現象とイタリア語のような空主語言語における空主語の現象とでは色々な相違点があることが明らかになった。まず第一に、空主語言語においては、(5) のように従属文においても空主語が可能である。しかし、子供の場合、従属文では空主語を使わない。ある研究によると、子供の英語の123の従属文の例にどれも空主語がなかった。

第二の点として、(4b) のように空主語言語の場合、Wh 疑問文においても主語脱落が起こる。しかし、空主語言語ではない言語を獲得中の子供が平叙文で空主語を使う場合でも、Wh 疑問文ではほとんど空主語を使わないことが明らかになった。例えば、フランス語を母語とするある子供の2才1ヶ月から2才7ヶ月の間の発話の記録で、平叙文で空主語を使った例は488、音形のある主語を使った例は1125あった。しかし Wh 疑問文においては空主語を使った例は2、音形のある主語を使った例は311であった。平叙文か Wh 疑問かどうかが明らかに違いがあるのである。この点でも、空主語言語ではない言語の発達途中で見られる空主語の現象と空主語言語で見られる空主語の現象とは性質が異なるのである。さらに、イタリア語などの空主語言語を獲得中の子供は大人の言語と同じように、Wh 疑問文でも空主語を使用する。すなわち、イタリア語を第一言語として獲得している子供は、pro-drop のパラメータを正しい値にセットし、そして ϕ 素性により正しく空主語を同定しているのである。この点も、空主語ではない言語の発達途中で見られる空主語は、空主語言語で見られる空主語とは異なるものであるということを示している。なお、英語を第一言語として獲得している子供の場合、Wh 疑問文におい

でも空主語を使う。この点で英語はフランス語など他の空主語言語ではない言語とは異なる。この点については第5節でもう一度触れる。

以上のように、第一言語獲得における空主語はイタリア語のような空主語言語に見られる空主語とは性質を異にする。したがって、Hyams (1992) は、従来の pro-drop のパラメータについての提案を撤回して、空主語言語ではない言語の第一言語獲得で見られる空主語は中国語などに見られる空主語であると述べる。すなわち、topic-drop のパラメータの値が+であるので、英語などの言語においても子供は空主語を使うと考えるのである。しかし、(8b) で示したように、中国語などでは、空主語だけでなく、空目的語も可能である。しかし、英語を第一言語として獲得中の子供は目的語をあまり落とさない。Wang et al. (1992) は、中国語を第一言語として獲得中の子供は空主語と同じように空目的語を使い、英語を第一言語として獲得中の子供とはこの点で違うということを示した。したがって、英語などの言語を獲得中に見られる空主語を topic-drop のパラメータに帰す Hyams の新しい考えも成立しない。中国語を第一言語として獲得中の子供は中国語の topic-drop のパラメータを+であるということを知っており、その結果、空目的語を使う。また、英語を第一言語として獲得中の子供も英語の topic-drop のパラメータは-であることを知っているのので、空目的語を使わないのである。

4. 新しい考え方

英語などの空主語言語ではない言語の発達途中で見られる空主語は、イタリア語のように pro-drop のパラメータの値が+であることによるものでもなく、中国語のように topic-drop のパラメータの値が+であることにもよらない。すなわち、英語の第一言語獲得で見られる空主語はイタリア語に見られる pro でもないし、中国語に見られる変項でもない。ではこの現象をどのように考えたらよいのであろうか。この問題を考えるため、言語獲得の途中で見られる (12) のような文を考えよう。(12a, b) の英語では動詞は語形変化してい

ない。(12c) のフランス語の例では動詞は不定形(原形)をしている。(INF は不定形を示す。)このような文は根節点不定詞 (root infinitive) と呼ばれる。

- (12) a. Papa have it. (1:6)
 b. Marie go. (2:3)
 c. Dormir petit bébé. (1:11)
 sleep-INF little baby
 'A little baby sleeps.'

そしてフランス語の根節点不定詞が否定になった場合、(13a) のように、pas + 動詞の語順になる。大人の文法では (13b) のように、動詞 + pas の語順であるが、それは動詞 mange が VP の中から I に移動したからであると考えられている。

- (13) a. Pas manger la poupée. (1:9)
 not eat-INF the doll
 'The doll does not eat.'
 b. [_{IP} Marie ne mange [_{NegP} pas [_{VP} t]]]
 Marie NEG eats not
 'Marie does not eat.'

以上の子供の発する根節点不定形を説明するため Rizzi (1993/1994) は切り取りモデル (truncation model) を提案した。(14) のような構造を想定した場合、大人の文法では主文でも従属文でも必ず CP の構造をしている。しかし、子供の文法では CP でもよいし、その下の IP でもよいし、VP でもよいとするのである。(12) では定形の要素がないので、根節点は VP である。(13a) で pas + 動詞の語順であるのも、I の投射がないから、動詞は VP の中に留まるからである。

- (14) [_{CP} [_{IP} [_{VP}]]]

このことを念頭に空主語言語でない言語で見られる子供の空主語の問題に戻ろう。第3節で述べたように、空主語言語でない言語の空主語は従属文では不可能で、主文に限られる。Wh 疑問文でも空主語は不可能である。主文に限られ、そして Wh 疑問では不可能であるというのは、空主語が節の先頭にある場合だけ可能であるということを示している。空主語言語ではない言語を第一言語として獲得する子供の空主語の特色は根節点空主語 (root null subject) であると結論することができる。

Rizzi は切り取りモデルを使って空主語の分布を説明する。本節の冒頭で、英語の獲得途中で見られる空主語はイタリア語に見られる *pro* でも中国語に見られる変項でもないと言った。ではそれは何であろうか。次の文を考えよう。(15a) は (15b) で示したような意味を持つことができる。しかし、(16a) は、(16b) で示したような意味では容認可能性が低くなる。

(15) a. Who dislikes his boss?

b. for which x , x dislikes x 's boss

c. [_{CP} who [_{IP} t dislikes his boss]]

(16) a. ??Who does his boss dislike?

b. for which x , x 's boss dislikes x

c. [_{CP} who does [_{IP} his boss dislike t]]

(16a) のような場合に容認可能性が低くなることは弱交差 (weak cross-over) の現象と呼ばれている。本稿では詳しい説明は省くが、弱交差現象は変項 (A' 束縛されている痕跡) を使って説明されている。次に (17) を考えよう。(17a) の関係詞節において *who* が NC と記された位置から Wh 移動している。(17b) の話題化の構文でも、Op で表した音形のない演算子が NC と記された位置から Wh 移動されている。しかし、この場合 (16a) のような Wh 疑問文の場合とは異なって弱交差の現象は見られない。

(17) a. The man, who_i his_i brother dislikes

NC_i is John.

b. This book, Op_i I would never ask
its_i author to read NC_i.

Lasnik and Stowell (1991) はこのような事実をもとに A' 束縛された痕跡には変項として機能するものと変項として機能しないものがあると述べる。そして Rizzi (1994) は (17) に見られる変項として機能しないものを Null Constant (NC と略す) と呼んでいる。そして Rizzi (1994) は子供の空主語は先行詞のない NC であると主張する。そして、Rizzi は (18) のような空範疇原理があるとする。(18) 空範疇原理: 代名詞ではない空の要素は先行詞によって同定され得る時には同定されなければならない。

上で述べた空主語言語ではない言語を第一言語として獲得する子供の空主語が根節点空主語であ

ることを (18) でどのように説明するか見てみよう。(18) は、空の要素を c 統御する先行詞がある時は空の要素は先行詞によって同定される必要があるということを示す。逆にいえば、空の要素を c 統御する先行詞がない場合は、空の要素は同定される必要がないということである。したがって、根節点空主語はすべて許される。対比のため、Wh 疑問文を考えてみよう。Wh 移動があるので CP は投射される。したがって、NC は同定されなければならない。しかし、NC を同定するものがないので (19a) は非文法的となる。(19c) のような空目的語も同じ説明ができる。さらに、従属文では空主語が不可能であることも同じ説明ができる。

(19) a. *What ____ drinks?

b. [_{CP} what [_C c [_{IP} NC [_I I [_{VP} drinks t]]]]]

c. *John saw ____.

d. [_{IP} John [_I I [_{VP} saw NC]]]

以上、Rizzi は英語、フランス語の発達途中で見られる空主語は先行詞のない NC であり、そして先行詞のない NC は節の先頭でのみ許されると述べる。そして Rizzi は先行詞のない NC は大人の英語、フランス語でも (20) のような日記のスタイルに現れると述べる。日記では主語を省くことがあるが、目的語を省くことはない。

(20) a. ____ Cried yesterday morning.

b. Elle est alsacienne. ____ Paraît intelligente.
'She is Alsatian. Seems intelligent.'

5. PRO

第3節で英語を第一言語として獲得している子供は Wh 疑問文においても空主語を使うと述べた。(21) のような例が見られる。(本節は Radford et al. (1999) による所が多い。)

(21) a. What doing? (= What are you doing?)

b. Where go? (= Where did it go?)

c. What do? (= What shall I do?)

しかし、子供は Wh 疑問文でいつも空主語を使うというわけではなく、(22a) のようにも言う。そして (22b-d) のようにも言わない。(19a) も同じ。)

- (22) a. What's the man doing?
 b. *What are doing? (What are you doing?)
 c. *What did say? (What did he say?)
 d. *Where have been? (Where have you been?)

空主語を使う (21) と、空主語を使わない (22) の違いは、(21) では動詞が語形変化を示していないのに対し、(22) では語形変化を示しているということである。Rizzi (2000) は (21) の主語位置には PRO があると主張している。PRO は (23a, c) のような不定詞、動名詞の主語位置に現れる音形のない要素である。(23a, c) はそれぞれ (23b, d) のような構造をしていると考えられる。

- (23) a. John wants to study hard.
 b. John wants [PRO to study hard]
 c. John intends going to London.
 d. John intends [PRO going to London]

PRO は不定詞、動名詞の主語位置に現れるが、定形節の主語位置には現れることはできない。

- (24) a. *PRO studied hard.

大人の文法では主節は定形節のみ可能であり、主節には PRO は生じることはできない。子供の言語では、(21) は主節であるが、語形変化がないことから、定形節ではないので、PRO の生起が可能であると考えるのである。(22) では語形変化があるので、定形節であり、PRO は不可能である。

以上のように Rizzi は英語を第一言語として獲得中の子供の空主語には NC の場合と PRO の場合の 2 種類があるという興味深い提案をしている。しかし、何故英語の場合だけ NC 以外に PRO を許すか検討する必要がある。さらに、Radford et al. (1999) は (25) のパターンについて述べている。語形変化がない時は、(21) のように PRO の他に、(25c) のように主語が目的格である場合も可能である。PRO の生起について (25c) にも対照しながら検討する必要がある。

- (25) a. What's he doing?
 b. *What's him doing?
 c. What him doing?

6. 第二言語獲得における空主語と空目的語

本節では、韓国(朝鮮)語、日本語、中国語を母語とする話者が英語を第二言語として獲得する際の空主語、空目的語について述べる。これらの言語は空主語を許す言語である。しかし、これらの言語を母語とする話者が英語を第二言語として獲得する際、英語には主語が必要であるということを理解しているようである。これとは対照的に、スペイン語を母語とする話者が英語を第二言語として獲得する際、主語を落とすことが知られている。

Wakabayashi (2002) は、(26) のような文についての文法性の判断についての実験で、日本語を母語とする話者の方がスペイン語を母語とする話者よりより正しい判断をするということを明らかにした。

- (26) a. When Tom saw a woman wearing a hat, he thought ____ was Sam's elder sister, but she wasn't.
 b. During the lectures, ____ rained very hard but the sun came out after that.

Park (2004) は韓国(朝鮮)語を母語とする子供は英語の第二言語獲得の初期に主語を落とさないが、スペイン語を母語とする子供は初期の英語で主語を落とすことを明らかにしている。また、韓国(朝鮮)語を母語とする子供は初期の英語で目的語も落とすことを明らかにしている。Yuan (1997) も中国語を母語とする話者の第二言語としての英語獲得と英語を母語とする第一言語獲得が空主語と空目的語に関し、逆のパターンであるということを示している。すなわち、第2節から4節で述べたように、英語を母語とする第一言語の獲得途中で子供は主語を落とすことがあるが、子供は目的語はほとんど落とさない。これに対し、英語を第二言語として獲得中の中国語話者は、空主語を含む英語は間違っていると正しく判断できるが、空目的語を含む英語が間違っていることを判断することができない。また、White (1985) は同じロマンス語系の pro-drop 言語ではないフランス語の大人の話者と pro-drop 言語であるスペイン語の大人の話者が (27) のような空

主語を含む文についてその文法性をどのような判断するか調べた。そして、スペイン語話者がこれらの文を文法的であると認めたのに対し、フランス語話者は認めなかった。

(27) John is greedy. Eats like a pig.

7. 説明

英語の第二言語獲得における日本語、韓国（朝鮮）語、中国語話者とスペイン語話者の空主語についての違い、また、日本語、韓国（朝鮮）語、中国語話者の空目的語についての事実はどうのように説明されるであろうか。本稿は Park (2004) の説明を見る。Park は枠組みとしてミニマリスト・プログラムを採用する。ミニマリスト・プログラムでは言語の計算機構は普遍であると考え、各言語間の違いは機能範疇 (functional category) の違いによるものであると考えられている。¹²⁾そして言語獲得は機能範疇とその素性の強さを決定することであると考えられる。そして Park は第二言語としての言語獲得も、目標言語の機能範疇とその素性の強さを決めることであるという立場を取る。Park は、英語のように弱い一致の素性を持つ言語では、主語位置に単語を挿入することにより一致の素性は照合され、そしてスペイン語のように一致の形態素が意味的内容を持つ場合は、一致の形態素が一致の位置へ移動することにより一致の素性を照合できるという Alexiadou and Anagnostopoulou (1998) の考えを採用する。((7) で vedo が VP の中から I に移動していることに注意されたい。) 主語位置への単語の挿入か、一致位置への移動かという点で、英語とスペイン語は異なる。

では韓国（朝鮮）語はどうであろうか。韓国（朝鮮）は豊かな語形変化はなく、一致の要素はないと考えられてきた。しかし、Park は主語と尊敬語の一致現象などから、韓国（朝鮮）語は英語のように、弱い一致の素性を持つ言語であると主張する。¹³⁾一致の素性の照合を主語位置に単語を挿入することによって行うと言う点で、英語と韓国（朝鮮）語は同じであると Park は述べる。しかし、英語と韓国（朝鮮）語は、第2節で述べ

た topic-drop について異なる。韓国（朝鮮）語は topic に依存する時は空の主語を許す。英語を第二言語として獲得する韓国（朝鮮）語話者は、英語は topic に依存する時、空の代名詞は不可能で、有形の代名詞を使うということを学ばなければならない。しかし、一致の素性については英語と同じである。これに対し、スペイン語話者の場合は、英語とスペイン語で一致の素性の照合について、一致の位置への移動か主語位置への語彙挿入かという違いがあり、その結果、スペイン語話者の方が空主語についての間違いが韓国（朝鮮）語話者より多くなると Park は述べる。

次に空目的語について述べると、日本語も韓国（朝鮮）語も (28) のように、かきませ規則を持つ言語である。Bošković and Takahashi (1998) は (28) の「その本」は、(28) で示された位置に基底生成され、LF (論理形式) で (28) の *t* の位置に移動されると考える。

(28) [その本を] [ジョンが [メリーが *t* 買ったと] 思っている]]

すなわち、このような言語では、 θ 素性の照合を LF で行うことができ、 θ 素性は弱いと考える。これに対し、英語、スペイン語では θ 素性は強いと考える。この違いにより韓国（朝鮮）語話者は英語の空目的語について誤りをすると Park は考える。特に、topic に依存する空の要素という点では、主語も目的語も同じである。しかし目的語には topic に依存する点の他に、 θ 素性の強さの違いもあるので、韓国（朝鮮）語話者の英語では空目的語の方が空主語の間違いより多いと Park は述べる。

8. 残された問題

Park の考えを概観した。しかし、もし、日本語、韓国（朝鮮）語と英語が弱い一致の素性という点で同じであるとしたら、形式主語、天候の *it* の問題はどのような考えたらよいのであろうか。英語は主語への単語の挿入により一致の素性を照合する必要があるため、形式主語、天候の *it* が必要とされる。日本語、韓国（朝鮮）語ではどのようになるのであろうか。また、topic-drop のパ

ラメータが異なれば、空主語について間違いは急にはなくなると考えられる。実際、日本人の英語初心者の場合、英語を発話する際、話者自身を指す場合は主語を落とすことがある。空主語を含む文の文法性の判断という認識に関わる時は空主語について間違いをしないが、実際の発話での空主語についての間違いは初心者の場合は残るのではないか。日本では英語は教室での学習で英語を学ぶので、主語の概念を明示的な形で知る。そのことにより空主語を含む文の文法性の判断の間違いはしないのではないかと考えられる。

注

(1) この他にも (i) のイタリア語のように主語以外の要素が前置された場合も、主語脱落が可能である。しかし、本稿では紙幅の関係で議論を省略する。

(i) Ieri __ ho parlato a Carlo.

yesterday have spoken to Carlo

'Yesterday I have spoken to Carlo.'

(2) それ以外にも主要部の位置に関する違いはあると考えられるが、以下の議論では扱わない。

(3) 阿部 (2000) は原田信一氏の敬語の研究に言及して、主語指向性を持つ尊敬語こそ日本語の主語と述語の一致現象であると述べている。その点で日本語と韓国 (朝鮮) 語は同じような性質を持つと思われる。

参考文献

阿部泰明 (2000) 「解題 1 敬語の文法と意味の世界をめぐって」原田信一 (著)、福井直樹 (編) 『シタクスと意味 原田信一 言語学論文選集』大修館書店、東京。

Alexiadou, Artemis and Elena Anagnostopoulou (1998) "Parametrizing AGR: Word Order, V-movement and EPP-Checking," *Natural Language and Linguistic Theory* 16, 491-539.

Bošković, Željko and Daiko Takahashi (1998) "Scrambling and Last Resort," *Linguistic Inquiry* 29, 347-366.

Doughty, Catherine J. and Michael H. Long (ed.) (2003) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Malden, MA.

Guasti, Maria (2002) *Language Acquisition: The Growth of Grammar*, A Bradford Book, MIT Press.

Hyams, Nina M. (1986) *Language Acquisition and the Theory of Parameter*, Reidel, Dordrecht.

Hyams, Nina M. (1992) "A Reanalysis of Null Subjects in Child Language," Jürgen Weissenborn et al. (ed.) *Theoretical Issues in Language Acquisition: Continuity and Change in Development*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.

Lasnik, Howard and Tim Stowell (1991) "Weakest Crossover," *Linguistic Inquiry* 22, 687-720.

Park, Hyeson (2004) "A Minimalist Approach to Null Subjects and Objects in Second Language Acquisition," *Second Language Research* 20, 1-32.

Radford, Andrew et al. (1999) *Linguistics: An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.

Rizzi, Luigi (1993/1994) "Some Notes on Linguistic Theory and Language Development: The Case of Root Infinitives," *Language Acquisition* 3, 371-393.

Rizzi, Luigi (1994) "Early Null Subjects and Root Null Subjects," Teun Hoekstra and Bonnie D. Schwartz (ed.) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, John Benjamins, Amsterdam.

Rizzi, Luigi (2000) "Remarks on Early Null Subjects," Marc-Ariel Friedmann and Luigi Rizzi (ed.) *The Acquisition of Syntax: Studies in Comparative Developmental Linguistics*, Longman, Harlow, England.

Thomas, Margaret (2004) *Universal Grammar in Second Language Acquisition: A History*, Routledge, London.

Wakabayashi, Shigenori (2002) "The Acquisition of Non-null Subjects in English: A Minimalist Account," *Second Language Research* 18, 28-71.

Wang, Qi et al. (1992) "Null Subject Versus Null Object: Some Evidence From the Acquisition of Chinese and English," *Language Acquisition* 2, 221-254.

White, Lydia (1985) "The Pro-drop Parameter in Adult Second Language Acquisition," *Language Learning* 35, 47-62.

White, Lydia (2003) *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.

Yuan, Boping (1997) "Asymmetry of Null Subjects and Null Objects in Chinese Speakers' L2 English," *Studies in Second Language Acquisition* 19, 467-497.

(ありもと まさたけ/南山大学)

簡便な授業観察・分析法を学ぼう

緑川日出子

2003年10月刊行のFORUMは教員研修担当者のための特集号である。FORUMが1963年にアメリカ合衆国国務省で最初に刊行されてから、何年かに1度、その間に出版された教員研修に関する論文や実践報告だけを集めて1冊にしており、10月号には1994年から2000年までの論文が集められている。この特集号によって、2000年までの7年間の英語研修は、内省（すなわち、行った授業を振り返って評価し、問題点を明らかにして授業を改善するまでの過程）による授業改善が時流であることがわかる。この時期はRichard & Lockhart (2004)が授業内省の方法論を紹介した時期とも重なり、その手法は、アクション・リサーチや授業研究などによって今日も盛んに用いられている。

そこで、本稿では、校内で行なう教員研修に応用できると思われる授業観察と分析の方法を論じたMillroad (1998)を少し詳しく紹介したい。昨年からは悉皆研修が始まり、全国で7000人以上の中・高等学校の先生方が第1回の研修参加を終えている。その後は、校内研修や地域の複数の学校が共同で研修を行うことを期待される。校内研修では、最も簡単、かつ効果的な方法は授業観察と分析ではないか。授業改善を目的とした授業観察の重要性は、これまでも広く認められているところだが、これはどちらかという避けられやすい。

これまで存在している授業分析法が専門的すぎるということもあるが、公開授業によって授業が効果的に行われたかどうか主観的に観察・分析すると、授業者と観察者の間で考えている基準が異なり誤解が生ずる危険がある。このような状況の中で、日常的な授業の特徴を客観的に分析する簡

便な方法があれば、上記の問題点を解決し、授業を対象とした校内研修がもっと行われやすくなるのではないか。

Millroadが紹介するObservation Web（以下OWと呼称）による授業観察と授業分析は、生徒の学習スタイルを考慮に入れて、異なるスタイルに合う授業を行えば、最終的にはどの生徒の学習も助けることになるという著者の考えに基づいている。OWは、教師が授業で何に力点を置いて指導しているかを知り、授業改善に役立てさせようとするもので、円の中に蜘蛛の巣を張り巡らす要領で授業を観察しながら、その特徴を記述してゆく方法を用いている。著者に従ってOWのためのシートを作成してみよう。

著者は、円を8等分して、左半円には授業形態を、右半円には活動内容をそれぞれ4つのカテゴリーに分けている。このカテゴリーは、教室の第二言語習得という視点から、授業形態と活動内容を著者なりに理論化して作成している。必要な場合には少し補足を加えて、左右のカテゴリーを以下にまとめた。

左半円のカテゴリー

TEACHER CENTRED：教師主導形態

STUDENT CENTRED：生徒主導形態

INTERACTIVE：生徒のインタラクションを伴う授業形態

INDIVIDUAL：生徒の単独作業を伴う授業形態

右半円のカテゴリー

INFORMATIVE：教員が生徒に情報を提供する活動

COGNITIVE：生徒の思考過程を刺激する活動（マッチング、ジグソー、クローズ等の分析的であり、既に獲得している知識を用いる活動のこと）

PRAGMATIC：コミュニケーションのために英語の使

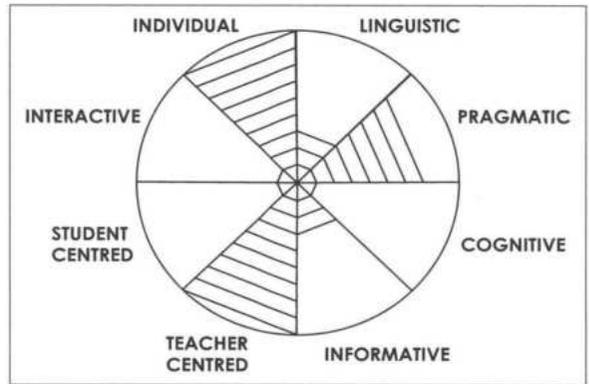
い方を学ばせる活動

LINGUISTIC：文法能力を高めるための活動（文型練習、語順整序や空所補充による英文完成の練習が中心の活動）

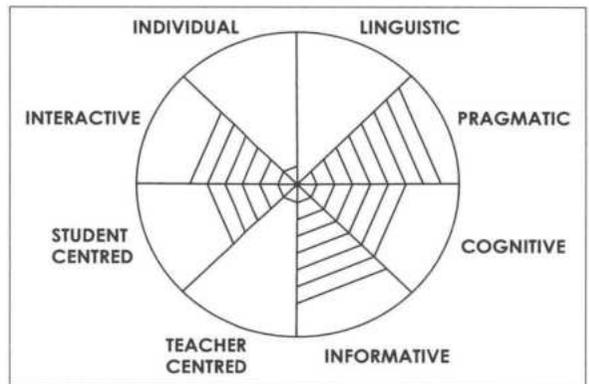
OWでは、円の中に中心からスタートして5分刻みに蜘蛛の巣を作るように横線を書き入れてゆくものである。左のカテゴリーと右のカテゴリーは同時に記録されることになり、また、同時に複数のカテゴリーに線が入ることがある。例えば、生徒主導（STUDENT CENTRED）でインタラクティブに、英語の使い方を学ぶ（PRAGMATIC）活動であれば、3つのカテゴリーに1本ずつ蜘蛛の糸状に線が引かれることになる。

次に、Millroadが紹介する3つの授業分析結果を見てみよう。

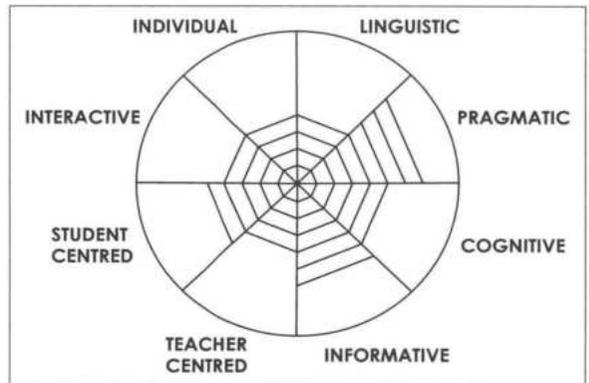
Millroadによれば、ロシアの典型的英語授業は、教師中心で教科書を用いての音読、ロシア語訳、内容に関するディスカッションと文法練習は型のドリルが中心だということである。ロシアでは伝統的教授法を用いる教員は、文法や英語の使い方を学ばせる授業を、新しい教授法では、生徒に考えさせ、動機を高めさせる（すなわち、生徒を参加させインタラクティブな授業をする：緑川補足）授業を行うと説明している。また、望ましい授業は、FIGURE3が示す通り、どのカテゴリーの活動もバランスよく用いられた授業だとしている。すなわち、1時間の授業の中には、教師主導あり、生徒主導あり、黙って作業させたり、相互に作業させたり、また、教師の説明あり、文法練習あり、使わせる練習あり、考えさせて行う活動ありが望ましいということである。授業の中であらゆる方法を用いれば、異なる学習スタイルを持つ生徒の興味、関心、必要を授業のどこかの時点で満たすことができるというのが彼の主張である。生徒の学習スタイルが異なることはよくわかっているが、生徒の学習スタイル（思考のプロセスの個人的傾向、例えば、参加するのが好む生徒、好まない生徒、声を出すのが好きな生徒、黙って活動するのが好きな生徒がいる）に合わせた授業の組み立ては、普通はわざわざ行っていないのではないか。かつて、Kumaravadivelu (1994)が、授業の中で起こりうる教員と生徒のミスマッチが生



伝統的教授法に従う授業 (FIGURE 1 : P. 39)



新しい教授法に従う授業 (FIGURE 2 : P. 39)



望ましい授業 (FIGURE 3 : P. 40)

徒の理解を妨げていると主張したが、Millroadの主張にも類似点がある。教員にとっては当たり前前の教授行為が生徒にとっては当たり前ではないかもしれない。生徒の学習スタイルを理解することが大切だとわかっている、簡単な調査法はない (p.21へ続く)

ELEC 賞と Halo Effect と成長

山田 純

歳月は流れ流れておよそ25年。しかし、ELEC 賞受賞の記憶は、鮮明です。広島大学助手から高知大学講師として、赴任したばかりでした。教育学部所属でしたが、教養教育としての英語も担当することになり、いいチャンスなので、それまで考えていた英語冠詞クローズ練習の効果を検証してみたい、という思いが強くなり、授業の一部に組み入れました。少し実施して、その効果が強そうなことがわかり、厳密にデータを検討しました。成果は、明らかでした。

冠詞は、a/an, the, ゼロの3つしかありませんが、難しいことは周知のとおりです。そのどれを選ぶかは、文脈の中の当該名詞の意味によって定まります。授業では、物語の一節から冠詞クローズテストを作り、それを実施しました。テスト終了後、オリジナルを配布し、学生は、自分の反応を採点しました。若干の説明をしたこともありますが、基本的には、帰納学習でした。これは、英語母語話者の英語学習と本質的に同じです。

そして、向上が見られました。これは、英語教育において朗報だと確信し、一気に原稿を書き上げ、ぜひ多くの方々を知っていただきたいと思い、ELEC 賞に応募しました。

日々の忙しさから、しばし ELEC 賞のことは忘れていましたが、電話で受賞の知らせをいただいたとき、驚きました。同時に、内容を評価していただいたことに感謝し、喜びました。

受賞後、その halo effect を経験するようになります。Halo effect とは、

“a source of experimental bias in rating, in which the rater attributes specific characteristics to subjects on the basis of general

impression” (Yaremko et al. 1986)

と定義されています。そのころは、クローズ法と対連合学習の原理しか知りませんでした。ELEC 賞受賞ということで、英語教育や心理言語学などに精通した新進気鋭の研究者と呼ばれるようになりました。決してそうではありませんでしたが、周囲からの期待が高まり、それに応えようとしていたように思います。

翌年の1981年に、助教授に昇任しましたが、そのときも ELEC 賞が大きなインパクト・ファクターになったと思います。そのころ、少し天狗になっていたようでした。よい成果さえ得られるなら、論文は、いつでもすぐに書けると思うようになり、よい成果をあげることに専心しようとした。

ところが、そのころから招待講演も受けるようになり、本を書くような雰囲気になっていきました。有斐閣の編集者とも知りあい、1983年に『ことばを心理する——人はことばに何を託するか』が上梓されました。これは、毎日新聞の「余録」にも紹介され、好評でした。そこで、研究を止めて、文献を渉猟しながら本を書くほうがよいと思うようになりました。

これは、今振り返って見ると、邪道に陥った、と残念でなりません。ELEC 賞受賞の前後は、研究者でしたが、このころからジャーナリスト的あるいは作家風になり、原稿用紙に向かう時間が多くなりました。

そうしているうちに、広島大学の垣田直巳先生から、広島大学総合科学部で英語関係の公募に応募してはどうか、というお話をいただきました。南国土佐を生涯の地とと思っていましたから、ため

らいがありました。しかし、総合科学部は、憧れの学部でした。ノーベル賞候補も有する新興の学際学部という認識をしていました。妻や親族とも相談し、結局、チャレンジしてみることにしました。

垣田先生と Danny Steinberg 先生に推薦書を書いていただきましたが、ここでも、ELEC 賞の力に預かったと思います。1985年4月、広島大学総合科学部へ配置換えとなりました。

総合科学部は、マンモス学部でした。多くの気鋭の研究者で溢れていて、圧倒されそうでした。英語講座は、安藤（貞雄）先生や岩倉（国浩）先生をはじめ多士済々でした。しかし、その一方で、学生も多く、教えるのは一般教養の英語だけということで、がっかりでした。近い将来に大学院担当という条件も、ぜんぜん現実味はありませんでした。ELEC 賞も吹っ飛ばさず、高知にいればよかった、と思いました。

本を書くことを継続しようという思いは続きました。しかし、1-2年経ったときでした。岩倉先生との雑談で、僕らは論文が勝負だよね、ということばが耳に残りました。それから、多くの人たちが同じようなことを言うのです。もっとも強烈なインパクトは、希土類の世界的権威で、当時の学部長の岡本哲彦先生のことばでした。広報委員のひとりとして総合科学部の広報誌『無限への挑戦』の改訂をしていました。それが完成し、学部長も満足されたようで、広報委員を集めて夕食会をもうけてくださいました。その席で、「君は、若いが、結婚しているのかね」と言われたので、「もちろん」ですと、答えました。それから、どのくらい論文を書いているか、という話になりました。多分、十数編と答えたいと思います。しかし、国際誌に掲載した論文が4編だと言うと、先生は少し驚かれたようでした。そこで、私は、「先生は、何編くらい国際誌に出されていますか」と尋ねました。そうすると、「120くらいかな」と答えられました。私は、驚きました。そしてすぐに、「日本語の論文は、どのくらいですか」と聞きました。少し間をおいて、先生は、「ゼロかなあ」と言われました。もうびっくりです。先生は、「論文は英語で書かないと、意味がないよねえ」

と言われるのです。その日から、井の中の蛙は、変わりました。1980年前後の研究者に戻らなければ。

それは、1987年ころの出来事でした。その年に『英語教育の根本的誤りを衝く』（大修館書店）を出版し、『英語学力差はどこから生じるか』が翌年に出ることになっていましたが、1988年を区切りに、本を書こうという思いは、完全になくなりました。その年、*J. of General Psychol* と *Percept & Motor Skills* に論文を発表しました。それから、*J. of Psycholing Res.*, *Psychol Res*, *Lang & Speech*, *Annals of Dyslexia*, *Brain & Lang*, *Dyslexia*, *Reading & Writing*, *Psychol Reports* などに院生たちと共著で発表し、今日に至っています。

さて、最後ですが、やはり、研究があつてこそ、世の中に進歩があると思います。その意味において、ELEC 賞の果たす役割は重要です。そこで、要望です。まず、応募者は、成果があつたと確信したとき、原稿を書き、応募してほしいと思います。“Beauty is in the eye of the beholder.” ということわざがありますが、私は、“beauty” の代わりに“The significance of a paper.” で置き換えられることをこれまで何度も経験してきました。自分の論文を先輩や同僚に見せて、反応をうかがうとよいと思います。

一方、査読者は、磨き上げられた文体であるとか、年月とエネルギーを費やした労作である、といった基準ではなく、真に英語教育において新知見を得ているかとか、新たな可能性を惹起する糸口を提案しているか、など英語教育界に資する内容かどうか、で評価していただきたいと思いません。場合によっては、残念ながら、該当なし、という年が続いてもやむを得ないと思います。あるいは、もう少し練り直して、数年後に再投稿するように指導することも必要かもしれません。ともかく、ELEC 賞が、英語教育界のノーベル賞やフィールズ賞のようになりますように、これが大昔の ELEC 賞受賞者の遺言であります。

(やまだ じゅん／広島大学総合科学部)

2003年度 ELEC 賞 論文審査経過報告と講評

ELEC 賞審査委員長

大友賢二

1. ELEC 賞の簡単な歴史

ELEC 賞は、わが国の英語教育の質的向上に資する研究と実践を奨励する目的で、1966年に設けられました。私が ELEC 在外研究の命を受け、米国 Georgetown 大学での研究を終えて帰国した年です。現在は、2004年ですから、もう38年もの歴史を持っております。1987年度から「実践記録」と「研究論文」の2つの部門に分けて募集。これまでの審査委員は東京教育大学名誉教授・太田朗先生、立教大学名誉教授・伊藤健三先生、青山学院大学名誉教授・牧野 勤先生等が中心になってやっておられました。受賞論文は、ELEC の機関紙『英語展望』に掲載され、わが国の英語教育の発展に多大な貢献をなしてきております。

2. 2003年度審査経過

論文提出締め切りは、2003年11月末でした。応募者数は、A 部門：実践記録 3 編、B 部門：研究論文 5 編でした。審査委員は、羽鳥博愛先生（東京学芸大学名誉教授）、鈴木 博先生（東京大学名誉教授）、大東百合子先生（津田塾大学名誉教授）、田辺洋二先生（東京国際大学教授・早稲田大学名誉教授）、そして、わたくし、大友賢二（常磐大学教授・筑波大学名誉教授）の 5 名でした。この 5 名の審査委員が慎重審議の結果、B 部門：研究論文で、茨城県立並木高等学校 齊田智里先生、筑波大学 服部 環先生の“Application of IRT to Prefecture-Wide English Tests for High School Students”に ELEC 賞が決定いたしました。

3. ELEC 賞論文の講評：

3. 1. 項目応答理論：

1つの県で一斉に行うような、つまり、県規模の高等学校の学生に対する英語のテストを項目応答理論で分析したが、どんなことができるようになったかということの研究報告です。「項目応答理論」(Item Response Theory) というのは、これまでのテスト理論とは違う、新しいテスト理論です。この理論は、これまでのテスト理論の問題点を克服して、現在、TOEFL や TOEIC など、多くのテスト分析に用いられているものです。これまで長い間用いられてきているテストの得点の求め方は、いろいろと問題がありました。

たとえば、英語の点数35点というのはどういうことでしょうか？ 100問のテストで35問あたれば、35点という点数のつけ方をしています。しかし、この35点という得点の意味がはっきりしていません。なぜかという、問題が難しいから35点となったのか、あるいは、その受験者の能力が低いから35点となっているのかが分からないのです。つまり、35点という正答数を得点としていますが、それは、テストの困難度を示すものか、それとも、受験者の能力を示すものであるかが明らかではないのです。項目応答理論では、どの程度難しい問題を、どのような能力を持った受験者が受験したら、どのくらい正しい答えを出すであろうかというように、能力と困難度を明確に分離することができるようにしたわけです。これは、ひとつの例ですが、これまでのテスト理論に潜んでいた多くの問題点を解決しているのが、項目応答理論と呼ばれているものです。アメリカの ETS におられた Frederic M. Lord 博士などが中心になって開発されたテスト理論です。

項目応答理論は、これまでのテスト理論と比べて、特に大きな進歩をしている点は3つぐらいあげることができます。第1は、Test-free person measurement ということです。これは、どんな異なったテストを用いても共通の尺度上で、能力測定を可能にしたということです。例えば、易しい項目でできているテスト A では、95点取った

受験生は、別の、難しい項目でできているテスト B では、35点しか取れません。どれが、その受験者の能力を示すのか、これではわかりません。項目応答理論では、どんな異なったテストを用いても、共通の尺度上で、正しい能力測定を可能にしたということです。第2は、sample-free item calibration ということです。これは、どんな受験者集団に実施しても、共通の項目特性（たとえば、項目困難度）に関する値を求めることができるということです。できる受験者からなるグループ A では、100名中95名が正解を出します。したがって、易しい問題と受け止められます。しかし、同じテスト項目を、あまりできの良くない別のグループ B に与えると、100名中25名しか正解を出しません。この場合は、このテスト項目はたいへん難しい項目と言われます。しかし、どの場合が、その項目の持っている本当の困難度なのでしょう。これまでのテスト理論では、これが不明です。どんな受験者集団に実施しても、共通の項目特性（たとえば、項目困難度）に関する値を求めることができるということです。第3は、Multiple reliability estimation ということです。これは、能力ごとにテストの信頼性を求めることができるということです。これまでのテスト理論では、1つのテストに1つの信頼性係数が求められたので、それが、能力の高い受験者と、能力の低い受験者では、どう違うのかが、不明でした。項目応答理論では、能力ごとにテストの信頼性を求めることができるということです。詳しくは、大友賢二著『項目応答理論入門』大修館書店、1996、大友賢二監修、中村洋一著『テストで言語能力は測れるか』桐原書店、2002等をご覧ください。

3. 2. 講評：

英語の点数が上がったとか、下がったとか言う場合は、特に注意しなければなりません。たとえば、昨年の大学入試センター試験の英語の平均点が115点（200点満点）であったとします。そして、今年は125点としましょう。そうすると、今年の学生は昨年の学生より英語が出来るようになったのでしょうか。そういうことは、必ずしも、言え

ません。どうしてかということ、まず、昨年の受験者と、今年の受験者は違うのです。さらに、厄介なことには、昨年のテスト問題と今年の問題は、違うのです。受験者が違う、テスト問題も違うという状況では、115点から125点になったといっても、それは、必ずしも、受験者の能力が今年のほうがよいということにはなりません。125点になったのは、問題が易しかったからなのか、受験者の能力が高くなったからなのかがわからないからです。

齊田先生と服部先生のこの研究の中心は、こうした場合、どのようにして、共通の尺度を作ることができるかという課題に取り組んだわけです。項目応答理論では、これを、「等化」(equating)と言います。一般に、このA、Bのテストを等化する場合は、1) A、Bの2つのテストを受けてもらう「共通の受験者」を基盤として行います。または、2) A、Bのテストの中に、「共通のテスト項目」を入れて、その共通のテスト項目を基盤として、「等化」を行うというのがこれまで普通行われてきた一般的な方法です。

この研究の最も素晴らしいところは、そして、その独創性を非常に高めている点は、こうした方法ではない場合に対応できる「等化」の方法を開発したところにあります。つまり、複数の英語テストを等化したいが、共通項目も、共通受験者も存在しない場合、どうしたら、等化できるかという、きわめて困難な課題に挑戦したからです。この研究では、共通項目も、共通受験者も存在しない、4つの異なったテストの等化を可能にし、その後、「適応型テスト」(adaptive test)の開発などもやっています。これは、これまでの古典的テスト理論では不可能であったことです。

5名の審査委員を代表して、齊田、服部両先生のますますのご発展を心からお祈り申し上げる次第です。

(おおとも けんじ／常磐大学・筑波大学名誉教授)

Application of IRT to Prefecture-Wide English Tests for High School Students

Chisato SAIDA (Namiki Senior High School, Ibaraki Prefecture)

Tamaki HATTORI (University of Tsukuba, Institute of Psychology)

Abstract

Testing is as important an activity as teaching in education. The quality of tests should be evaluated after their administration in order to improve education. Item response theory (IRT) is a very powerful tool for test analysis and test development. Four prefecture-wide English tests for different-year high school students were analyzed using IRT. Since there were neither common items nor common test takers among the four tests, an additional three composite tests were constructed using items from the original tests. These composite tests were administered to 1,298 high school students in order to equate the four tests. After equating, the four tests were analyzed on a common scale. The results brought insightful suggestions for test improvement. Finally using an item pool, three adaptive English tests were constructed and analyzed to demonstrate the feasibility of IRT-based classroom English test development. This research demonstrates how item response theory could provide a valuable contribution to English education in Japan.

Introduction

Testing is as important an activity as teaching in education. English teachers routinely create a variety of English tests, from classroom English tests (e.g., quizzes), school-based tests (e.g., term tests), to large-scale English tests (e.g., entrance examinations for high schools, prefecture-wide achievement tests). When tests based on curricular goals measure students' ability as precisely as possible, they can play a very important role in education. Therefore the quality of tests should be evaluated after their administration.

In English education in Japan, tests have generally been constructed and analyzed in the framework of classical test theory. For example, nation-wide tests administered in 2002 were analyzed within such a framework (National Institute of Educational Policy Research, 2003). It is commonly known, however, that classical test theory has a number of limitations, and that is why a new

measurement theory, namely Item Response Theory (IRT), was developed (e.g., Lord, 1980; Hambleton & Swaminathan, 1985; Hambleton, Swaminathan, & Rogers, 1991; Ikeda, 1994; Ohtomo, 1996). IRT is a very powerful tool for test analysis and test development. The application of IRT to test data enables the independent estimation of item characteristics and ability scores, and provides a measure of precision for each ability score. These features cannot be obtained in the classical test theory framework.

We can apply IRT to analyze one test. Furthermore, we can obtain more useful information by comparing the results of two or more tests. For example, when we produce two kinds of English tests for different-year students every year, we may want to know whether the difficulty level of the test for first-year students this year is the same as last year, and whether the tests for second-year students are actually more difficult than those for first-year students. Such information will help teachers improve the test quality. However, it should be noticed that the application of IRT alone to test data is not enough to make the test results comparable. A process called *test equating* is necessary to compare test results on a common scale. What is important is that test equating is only possible when each test has a set of common items or when a common group of examinees takes both tests. Only by means of such common information among tests can they be equated and become comparable. The problem is that most tests administered in Japanese schools have not been designed with common items or with common test takers. In such a situation, though the analysis of one test is meaningful, the comparable analysis of two or more tests does not provide useable data.

The purpose of this research is to design a method for comparing test results using IRT in such a situation – when there are no common items and no common test takers. This method is applied to four prefecture-wide English tests for different-year high school students. The test results are compared on a common scale and

analyzed in terms of item difficulty, item discrimination, and test information functions in order to improve tests. Finally, using an item pool produced by this research, three adaptive English tests are constructed and analyzed to demonstrate the feasibility of IRT-based classroom English test development.

Relevant Literature

Item Response Theory (IRT)

IRT has the following advantages over classical test theory; (a) item statistics are not group dependent, (b) scores describing examinee ability are not dependent on test difficulty, (c) test models provide a basis for matching test items to ability levels. The application of IRT to a set of test data makes it possible to estimate item parameters and ability parameters independently. Therefore, IRT is a powerful tool for test analysis and test development.

There are three basic item response models for dichotomous response items (items in which the answer is either right or wrong, for example in true-false or multiple-choice questions). They are referred to as one-, two-, and three-parameter logistic models. Among the three models, the two-parameter logistic model (2PL model) is frequently used because it is easier to manage than the 3PL model and provides more information than the 1PL model. The 2PL model estimates item discrimination parameters, item difficulty parameters, and the ability parameters of test takers. The higher the item discrimination parameter, the more useful it is for separating examinees into different ability levels. The greater the item difficulty parameter, the harder the item.

When applying item response models to test data, a set of items in a test is assumed to measure only one ability, or a "dominant" factor. When the presence of this "dominant" factor is proven, the test data is deemed to show *unidimensionality*. A principal factor analysis is conducted on the data to confirm the unidimensionality assumption and the plot of eigenvalues of the tetrachoric correlation matrix is examined to determine whether a dominant first factor is present (Lord, 1980).

Test Equating

To compare the results from different tests on a common scale, it is not enough to apply IRT to each test sequentially, because under IRT, the scale (the unit and the origin) of parameters for each test is determined arbitrarily. It is, therefore, necessary to put all of the parameter estimates onto a common scale. This process is called *test equating*.

Tests must be designed to have common items

(*anchor-test design*) or common test takers (*common-person design*) in order to make it possible to equate discrete tests. The anchor-test design is more common, and can be seen in the *Tsukuba English Proficiency Tests*, which was the first English test based on IRT in Japan (The Foreign Language Center of the University of Tsukuba, 1994). The anchor-test design is effective, however, only when many test items can be created at one time and when many examinees can participate in the tests. Private testing companies can employ this method in the development of their large-scale English tests, but it is not easy for schoolteachers to develop tests with this design.

The advantages of equating item parameters are as follows. First, item analysis across tests helps teachers improve their item writing ability. Second, it enables the creation of item pools containing high-quality items whose parameters are known and that are then available for future use. Being able to estimate item parameters on a common scale by using data from past tests would also eliminate the need for large-scale pre-testing in order to construct item pools with a large number of items. Third, producing item pools facilitates the creation of adaptive tests that match students' ability levels.

Research focus

The research discussed in this article has the following goals:

- 1) To design a method for comparing test results using IRT when there are no common items and no common test takers.
- 2) To apply this method to four tests and to analyze them on a common scale in order to offer suggestions for improvement.
- 3) To construct and analyze three adaptive tests that match students' ability level from the item pool produced by this research.

Method

Tests used in the analysis

The English committee of the Ibaraki Prefecture High School Education Research Association produces two achievement-oriented tests for high school students. Test A is designed for first year high school students, and Test B is designed for second and third year students. Ten high school English teachers are divided into two groups, each group creating one of the tests. The Test B group seeks to create a more difficult test than the Test A group. And both groups want to create tests that have the same difficulty level across years, meaning that Test A in one year is as difficult as Test A the next year. The test is divided into four main sections:

listening comprehension, vocabulary, grammar, and reading comprehension. It consists of 46 items divided into 8 parts. Students have 45 minutes to take the test. All items are in multiple-choice format with four choices for each item (Saida, 2002).

This study used the data from four tests, two sets each of Test A and B, administered in 1999 and 2000. These are referred to as 1999A (taken by 16,206 students), 2000A (14,986 students), 1999B (5,269 students), and 2000B (4,898 students). These four tests did not share common items or a common group of test takers.

Test Equating Procedures

Procedure 1: Confirming the unidimensionality assumption of the test data

A principal factor analysis using the tetrachoric correlation matrix for the four tests was carried out in order to check for unidimensionality. The software MicroFACT 1.0 (Waller, 1995) was used for the factor analysis. The results revealed that items with a factor loading of less than 0.2 were present in each test: 6 items in 1999A, 5 items in 1999B, 6 items in 2000A, and 9 items in 2000B. Such items were considered not to meet the unidimensionality assumption because they did not measure the same ability as the rest of the test. They were therefore removed and a second principal factor analysis was carried out for the remaining items in each test. The first to the seventh eigenvalues from the second factor analysis are shown in Table 1. The results show that the first eigenvalue for each test is significantly larger than all subsequent values, with all the values from the second eigenvalue being consistently small and within a similar range. As such, the tests were deemed to show unidimensionality.

Table 1 Eigenvalues from the first to the seventh in the second factor analysis

TEST	1	2	3	4	5	6	7
1999A	11.631	1.675	1.338	1.142	1.052	1.037	1.004
1999B	8.216	2.181	1.221	1.191	1.154	1.129	1.109
2000A	9.326	1.652	1.313	1.186	1.117	1.075	1.040
2000B	7.146	1.779	1.491	1.186	1.154	1.121	1.093

Procedure 2: Estimating item parameters

This research used the two-parameter logistic model, which provides the item difficulty, the item discrimination parameters of test items, and the ability parameters of examinees. After removing items with a factor loading of less than 0.2, the item parameters for 1999A, 1999B, 2000A and 2000B were estimated respectively using BILOG 3 (Mislevy & Bock, 1990).

Procedure 3: Constructing composite tests for test equating

Since 1999A showed the highest degree of unidimensionality according to the results of the factor analysis, 1999A was set as the standard for test equating and 1999B, 2000A and 2000B were planned to equate to the scale of parameters in 1999A. The four tests could not be equated directly because there were no common items or common test takers among them. Therefore three composite tests were constructed using combinations of the items in 1999A and 1999B, 1999A and 2000A, and 1999A and 2000B respectively.

The following conditions were applied to the selection of items. 1) Items were selected to represent all eight item formats used in the original test. 2) Items with excessively high or low difficulty levels were removed (items less than -1.5 and more than +1.5). 3) Items likely to achieve a range of difficulty estimates were chosen. 4) Items with high values for the discrimination parameter estimates were chosen. 5) Items chosen from 1999A were common. The test format, the number of items, and the administration time were the same as the original tests.

These composite tests were administered to 1,298 high school students in 11 high schools from September to October 2001 to determine the equating coefficient estimates, explained in Procedure 4. Participating students were divided into three groups so that each group included a wide range of ability levels. Each group took one of the three composite tests. (see table 2)

Procedure 4: Determining equating coefficients

Each composite test contained the items from two of the original tests. This allowed the creation of two sets of ability estimates for each test taker. For example, the ability parameter of a student who took Test X was estimated in two ways using item parameter estimates from 1999A and those from 1999B. Every student who took Test X, Y, and Z had two sets of data for ability parameter estimates. Then, the *mean and sigma method* (Hambleton et al., 1985) was applied to determine equating coefficients, K and L , using equations (1) and (2) below. θ^* is the ability parameter estimate after equating. θ is the ability parameter estimate before equating. The standard deviation is s and the mean is m .

$$K = s(\theta^*)/s(\theta) \quad (1)$$

Table 2 Construction and administration of composite tests for test equating

Composite Tests	Number of Selected Items				Number of Participants			
	1999A	1999B	2000A	2000B	1st	2nd	3rd	Total
Test X	26	20	0	0	64	224	132	420
Test Y	26	0	20	0	303	106	25	434
Test Z	26	0	0	20	38	308	98	444

$$L = m(\theta^*) - Km(\theta) \quad (2)$$

For example, the mean and the standard deviation of 1999A in Test X were 0.513 and 1.229, and those of 1999B in Test X were 0.093 and 1.189. Applying them to (1) and (2), we get $K = 1.229 \div 1.189 = 1.034$ and $L = 0.513 - 1.034 \times 0.093 = 0.417$.

Ability parameters were estimated using EST 2, a computer program developed by Hattori (2002). The EAP (expected a posteriori estimation) method was selected for ability estimation. Table 3 shows the mean and standard deviation of participants' ability parameter estimates using two sets of items and equating coefficients.

Table 3 Equating coefficients

Participants	Tests	Mean	S.D.	K	L
Test X	420 1999A	0.513	1.229	1.034	0.417
	1999A	0.093	1.189		
Test Y	434 1999A	-0.254	1.188	1.155	0.043
	2000A	-0.257	1.028		
Test Z	444 1999A	0.945	1.346	0.885	0.329
	2000B	0.696	1.521		

Procedure 5: Equating item and ability parameters to a common scale

The item parameters were equated to the 1999A scale using equations (3) and (4) below. a is the item discrimination parameter estimate, and b is the item difficulty parameter estimate. An asterisk * indicates the parameter estimates on the scale of 1999A, which means after equating.

$$a^* = a/K \quad (3)$$

$$b^* = Kb + L \quad (4)$$

The ability parameters were estimated by entering the new item parameter estimates into EST 2. Thus every parameter which had been estimated independently for each test was equated to the 1999A scale and thus became comparable.

Results and Discussion

Comparisons of parameters

Tables 4.1, 4.2, and 4.3 show the comparisons of item difficulty, item discrimination and ability parameter estimates across the tests on a common scale.

Table 4.1 shows the mean item difficulty parameters in 1999B and 2000B were higher than those in 1999A and 2000A. It was found that the teachers' intention to create more difficult items in Test B than in Test A was achieved. However, the mean item difficulty parameters in 1999A and 2000A were close, but those in 1999B and 2000B were rather different. It seems that teachers failed to create tests with the same difficulty level. There was a slight difference, about 0.2 points, in the mean

Table 4.1 Comparisons of the item difficulty estimates

TEST	Mean	S.D.	Min.	Max.
1999A	-0.117	1.230	-1.921	3.631
2000A	0.129	1.495	-3.196	3.603
1999B	1.112	1.447	-1.856	4.054
2000B	0.416	1.113	-2.123	3.391

Table 4.2 Comparisons of the item discrimination estimates

TEST	Mean	S.D.	Min.	Max.
1999A	1.060	0.407	0.413	2.000
2000A	0.766	0.316	0.314	1.653
1999B	0.780	0.362	0.292	1.504
2000B	0.874	0.321	0.415	1.664

Table 4.3 Comparison of the ability parameter estimates

TEST	Mean	S.D.	Min.	Max.
1999A	0.042	1.144	-3.707	3.665
2000A	0.061	1.114	-3.821	3.829
1999B	0.394	1.091	-3.356	3.967
2000B	0.339	0.992	-3.586	3.832

item difficulty parameter of 1999A and 2000A. However, there was a relatively large difference, about 0.7 points, in the mean item difficulty parameters of 1999B and 2000B. Since the mean and the standard deviation were set at 0 and 1 respectively on the 1999A scale, 0.2 corresponds to 2 differences in Z-scores and 0.7 corresponds to 7 differences in Z-scores. The results imply that it is easier to create tests with different difficulty levels, but much harder to create tests with similar difficulty levels.

Table 4.2 shows the mean item discrimination parameter in 1999A is the highest of all. The investigation of the contents of items with higher item discrimination parameters in 1999A will give useful information for improving item writing.

Table 4.3 shows the mean ability parameter estimates of 1999B and 2000B were higher than those of 1999A and 2000A. Since Test A is for first year students and Test B is for second and third year students, the results indicate that the English ability of the students progressed as they went up to the next grade as shown by an increase in their grades. However, the mean ability parameter estimate of 2000A was slightly lower than that of 1999A. Similarly, 2000B estimates were slightly lower than 1999B. The decline in English ability of high school students is conjectured. It is necessary to confirm the trend using further consecutive-year test data.

Test information functions

IRT provides a powerful tool for describing items and tests, selecting test items, and comparing tests. The method involves the use of *test-information*

functions. The information provided by a test is simply the sum of the item information functions at a certain ability level, which means that in the framework of IRT, the contribution of test items can be determined without knowledge of the other items in the test. This feature is not available in classical test theory.

Test information functions are analyzed from the following view points: (a) Test information is higher when the mean item difficulty parameter estimates are close to the mean ability parameter estimates; (b) Test information is generally higher when the item discrimination parameter estimates are high; (c) The higher the test information, the more precise the estimation of ability parameters (Hambleton et al., 1985).

Comparing test information functions for the four tests can serve as an aid in test evaluation. Figure 1 illustrates the test information function curves of all four tests after test equating. This figure highlights several important features:

1. 1999A provided the most information of all tests. The test information for 1999A provided the highest information at -0.80 of the ability level. Since the mean ability parameter estimate of 1999A was 0.04 , 1999A could estimate students' ability more precisely at a slightly lower ability level than average.
2. The students whose ability parameter estimates were higher than 1.00 could be estimated more precisely in 1999B. However, 1999B could only provide very low information. 1999B needed more discriminable items.
3. The peak of test information for 2000A was at the -1.00 ability levels, while the mean ability of 2000A was 0.06 . The peak of test information functions for 2000B was at the -0.20 ability level, while the mean ability of 2000B was 0.34 . The peaks of both tests were close and the ability levels at the peaks were rather lower than the mean ability levels of both tests. 2000A and 2000B needed more discriminable items and in particular, 2000B needed more difficult items.
4. The test information functions for 2000A and 2000B provided less information than 1999A. At -0.8 of the ability level, 1999A provided almost 1.8 times more information than 2000A and 2000B. It can be said that at -0.8 of the ability level, 1999A is functioning as if it were 80% longer than 2000A and 2000B. This indicates that 2000A and 2000B would need to be lengthened by 80% (i.e. adding about 38 items) to yield the same precision of measurement as 1999A. Alternatively, 1999A could be shortened by 45% by deleting 20 items out of 46 in total and still produce estimates of ability at -0.8 possessing the same precision as estimates produced by 2000A and 2000B.
5. Test information functions indicate that the tests need

more discriminable items with higher difficulty levels to estimate students' ability more precisely.

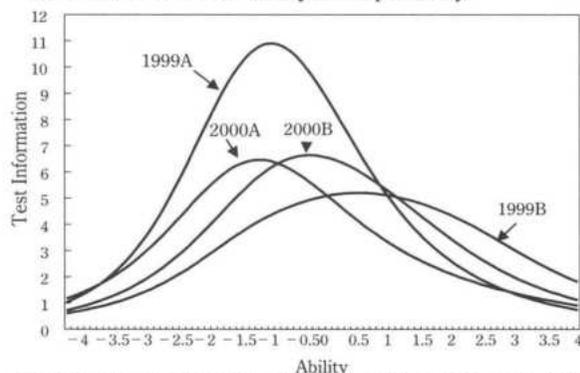


Figure 1 Test information function curves of the four tests on a common scale

Constructing three adaptive tests for different ability levels from an item pool

As a result of the test equating, the item parameters from the four English tests could be estimated on a common scale. An item pool of 158 items for high school English tests was produced by collecting these items. Since the item parameters of these tests are known, the ability parameters of students who take tests with any combination of items from the item pool can be estimated on the same scale. Adaptive testing to match students' ability can be developed easily from the item pool.

Three adaptive English tests were constructed to demonstrate the effective use of an item pool in classroom English tests. The items of the three tests were selected from the item pool by carefully examining item parameter estimates. The format of the tests was the same as the original tests.

The number of items, and mean and standard deviation of item difficulty and discrimination are shown in Table 5. Test information functions and standard errors of estimation are illustrated in Figures 2.1 and 2.2. The lower the standard errors of estimation, the more precise the estimation of ability. Table 5 shows that the mean item difficulty of each test is quite different. According to Figures 2.1 and 2.2, the easiest (basic) test can provide the most precise estimation at an ability level of -1.5 , the intermediate test at 0 , and the most difficult (advanced) test can provide the most precise estimation at an ability level of 2 . However, according to the test information functions, the easiest test provides the highest information and the most precise estimation of ability. On the other hand, the intermediate test and the advanced test provide less information and estimate the ability of students less precisely than the basic test.

The results also imply that the original tests need more discriminable items at higher difficulty levels to estimate the ability of higher-level students more precisely.

Table 5 Three adaptive tests constructed from an item pool

Tests	No. of Items	Item difficulty		Item discrimination	
		Mean	S.D.	Mean	S.D.
Advanced	44	2.046	0.987	0.644	0.247
Intermediate	43	0.282	0.647	0.813	0.327
Basic	42	-1.002	0.738	1.155	0.372

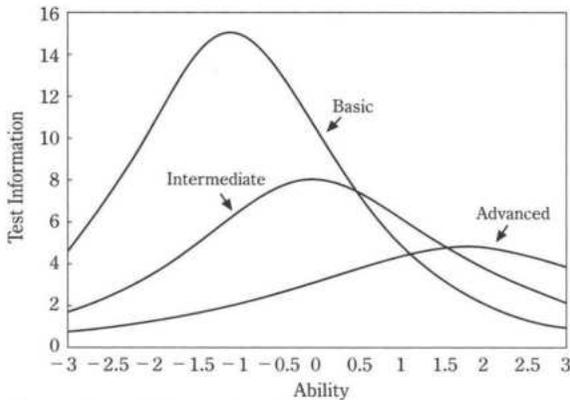


Figure 2.1 Test information function curves

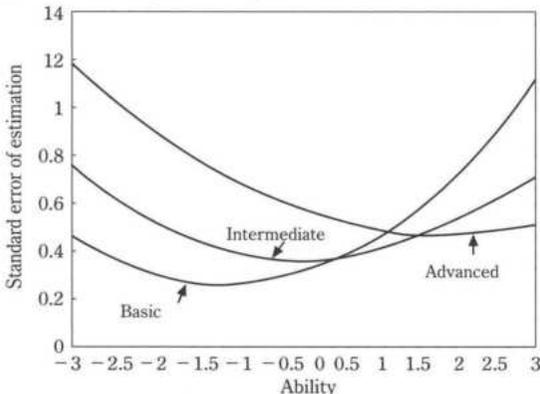


Figure 2.2 Standard errors of estimation

Conclusion

The two-parameter logistic model was applied to four prefecture-wide English tests for different-year high school students, administered in two consecutive years. Since there were neither common items nor common test takers among the four tests, an additional three composite tests were constructed using items from the original tests in order to equate the tests. They were administered to 1,298 high school students. After equating, the parameters and test information functions were analyzed on a common scale. The results indicated

that the tests needed more discriminable items at the higher difficulty levels. Finally, three adaptive tests were constructed from the item pool produced by this research. Since the item parameters of these tests were already known, the ability parameter estimates of test takers are comparable regardless of which test they took. The test information functions and the standard errors of estimation of the tests were analyzed. The analyses conducted in this research are not possible in the framework of classical test theory. This research demonstrates how item response theory could provide a valuable contribution to English education in Japan.

Acknowledgements

Earlier versions of this article were presented at the 42nd Annual JACET Convention in Tohoku Gakuin University, Sendai, Miyagi, September 2003 and at the 45th Annual Convention of the Japanese Association of Educational Psychology at the Osaka International Convention Center, Osaka, August 2003. We would like to express our gratitude to Mr. Akinori Nemoto, head of the English committee of the Ibaraki Prefecture High School Education Research Association, and Mr. Toshimitsu Kamika, the head of test production, for making available the data used to carry out this research. Our deepest appreciation is extended to the teachers and students of Ibaraki Prefecture for the invaluable time and effort they spent on this project.

References

- Hambleton, R.K., & Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory: Principles and Applications*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park, California: SAGE.
- Hattori, T. (服部環) (2002). EST2 Software Program for Estimating Ability Parameters. 筑波大学. (<http://www.human.tsukuba.ac.jp/~hattori/irt/irt.html>).
- Ikeda, H. (池田央) (1994). 『現代テスト理論』東京: 朝倉書店
- Lord, F. M. (1980). *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mislevy, R. J. & Bock, R. D. (1990). *Bilog 3: Item Analysis and Test Scoring with Binary Logistic Models*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- National Institute of Educational Policy Research (国立教育政策研究所教育課程研究センター) (2003). 『平成13年度小中学校教育課程実施状況調査報告書』東京: ぎょうせい
- Ohtomo, K. (大友賢二) (1996). 『項目応答理論入門 言語テスト・データの新しい分析法』東京: 大修館書店 (p. 71へ続く)

『昭和史への一証言』

松本重治著、聞き手：國弘正雄

A 5判、462頁 本体 3,300円 たちばな出版

草原克豪

世界が狭くなり、異文化間の交流が日常的に行われる時代になって、外国語能力、特に英語の力をつけることがますます重要になってきている。このことに疑問を挟む者はいない。文部科学省が小学生の時から英語を教えようと言い出す時代である。しかしながら、「言葉は思想を伝える手段にすぎない」ということも忘れてはならない。自分の思想を相手に伝え、相手の思想を理解することが、コミュニケーションの基本である。したがって、重要なのは何を話すかである。話の中身なのである。それを教養と呼んでもいい。

さて、思想あるいは教養という場合、それは個人のもつ世界観、歴史観、死生観を抜きにしては考えられない。この三つの軸があって、はじめて自分のアイデンティティとしての座標軸を確立することができる。なかでも重要なのは歴史観である。過去を知らなければ、現在を認識することができない。ましてや未来を語ることはできない。その意味で、歴史を学ぶこと、特に近代史を知ることが、国際交流を進めるうえでも不可欠といつてよい。

ところが、残念なことに、我々日本人は一般的に自国の歴史に無知である。学校の授業できちんと教わっていない。そもそも歴史学者の間で政治的あるいはイデオロギー的な立場からの対立があって、歴史解釈が定着していないことに問題がある。そのため学校では偏った歴史教育が行われるか、あるいは、近現代史には触れないまま授業を終えてしまうかのどちらかになりがちである。これではいくら英語を勉強しても、諸外国、特に近隣諸国の人たちとの深い交流を進めるのはむずかしい。

もちろん本屋に入れば歴史書が並んでいる。しかし個別の出来事を中心にとりあげているものが

多いため、部分部分は見えても歴史の大きな流れがつかみにくい。通史としての近代史を客観的中立的な立場から、しかも親しみやすく記述した書物は稀である。そのような時だけに、松本重治著『昭和史への一証言』は貴重な一冊といえる。

著者の松本重治（1899-1989）は、1920年代にアメリカに留学し、戦前は国際ジャーナリストとして活躍、戦後は国際文化会館の設立に奔走し、自らその専務理事さらに理事長として長きにわたってわが国の国際文化交流の推進に中心的な役割を果たした人物である。戦後いち早く話せる英語の大切さを主張し、ELEC（財団法人英語教育協議会）の設立に尽力したことも付け加えておこう。

この『昭和史への一証言』は、1986年に毎日新聞社から刊行されて絶版となっていた原著の翻刻版である。本書の特徴は、著者の個人的体験をもとにしながらかつ昭和史を概観したところにある。特に我々にはなかなか理解しにくい満州事変（1931年）から、支那事変（1937年）を経て日米開戦（1941年）へと向かう時代の大きな流れをわかりやすく説明してくれるのでありがたい。

インタビュー方式だから読みやすく、しかも、聞き手の國弘正雄が通史的な理解を補いながら、著者の体験の歴史的な位置づけを明確にしてくれるので、読み進むうちに、読者は自ずと昭和史を鳥瞰できるようになっている。この翻刻版では、新たに加藤周一・松本洋（重治の長男）・國弘正雄の三氏による鼎談「松本重治氏を偲んで」が収められて、読者の理解を助けてくれる。

それにしても著者の幅広い人脈には圧倒される。それだけに昭和期の複雑な国際情勢のなかで日本が歩んだ歴史が生き生きと描かれていて、読者を惹きつけてやまない。まさに歴史の生き証人による貴重な記録といえる。

国際ジャーナリストとしての著者は、聯合通信社上海支局長時代の1936年12月に、西安事件をスクープしたことで知られる。西安事件とは、国共内戦で毛沢東らの共産党を延安に追い詰めた国民党の蒋介石が西安郊外で部下の張学良により軟禁され、共産党との内戦を停止し、国共一致して抗日戦線をとることを条件に釈放された事件である。

日本はこの事件の意味を十分には理解していなかった。そのため、半年後の盧溝橋事件のあと、退却する中国軍を追って日中戦争の泥沼に深入りしていく。日本軍の侵攻は、国民党軍をしてそれまで敵対していた共産党軍と一致して日本と戦わざるを得ない状況に追い込んだという点で、共産党にとっては思う壺だったのである。

南京事件についても著者は生き証人の一人である。1937年12月の事件当時上海にいた著者は、陥落5日後の南京城内に足を踏み入れている。その時点では南京は平静を取り戻していたという。だが、種々の情報から判断して「虐殺がなかったということはない」と断言し、その数は「3万人ぐらい」と推察している。

日中戦争においては和平をさぐる工作もたびたび行われた。著者自身もいくつかの和平工作に関わっていた。そのひとつが1938年、近衛文麿内閣の時代、陸軍参謀本部の影佐禎昭大佐を中心にして、国民党副総裁の汪兆銘に働きかけて和平を探る工作であった。汪兆銘はもともと国民党内の和平推進派であり、影佐らの和平提案に同意して、最終的に蒋介石の判断を求めることになった。この和平提案は、中国が満州国を承認することを条件に、和平成立後に日本軍が中国から全面的に撤兵することを認めるという内容のものであった。

だが蒋介石は近衛内閣との和平交渉を拒否する。汪兆銘はついに国民政府を離れて和平運動を進めることを決断し、重慶を脱出してハノイに渡り、その後、紆余曲折を経て、日本占領下の南京に和平のための新政府をつくるのである。

著者が汪兆銘について語るとき、その言葉は汪兆銘に対する尊敬の念と親愛の情に満ちている。著者のあたたかくおおらかな人柄が、和平工作が失敗に終わった無念さとともに、読む人の心にひしひしと伝わってくる。

近衛首相と親しかった著者は、日米開戦を阻止するためにも努力した。だがハル・ノートを突きつけられた日本はついに開戦を決意する。その後の国際情勢の変化、日本の敗戦、米ソの確執、戦後日本の復興など、激動の歴史を振り返る著者の目は冷静で、知られざる秘話の数々には興味が尽きない。

1945年の日本の敗戦後、著者は駐米大使、国連大使、あるいは外務大臣などへの就任要請をすべて断って、民間の立場から国際文化交流に尽くした。その功績は、一大使、一大臣、一政治家の到底及ぶところではない。

このような著者松本重治の人間的なスケールの大きさ、視野の広さ、幅広い交友関係、多彩な活躍ぶりは、『武士道』の著者新渡戸稲造を想起させるものがある。二人の間には実際に接点があった。松本は若いころ、国際連盟事務次長時代の新渡戸をジュネーブに訪ねているし、新渡戸が帰国して太平洋問題調査会理事長として京都と上海での太平洋会議に出席したときは、そのセクレタリーとして参加し、国際会議での議論の仕方や運営の仕方を学んでいる。新渡戸は37歳年下の松本を「かわいがってくれた」という。

著者が新渡戸から教わった言葉に「センス・オブ・プロポーション」というのがある。「大きなものは大きく、小さなものは小さく見る」、つまり物事の軽重を判断する、あるいは全体を鳥瞰的に眺めるということである。あるいは、「グラスブ・オブ・シングズ」、物事の核心をつかむということである。「英語を勉強しろ」「日本村で有名になることはやめろ」とも言われたという。そして英語がうまくなるためには、「とにかく日本のために弁じることだ」とのアドバイスももらっている。それらの教訓を実践したのが著者松本重治であった。

「日本のために弁じる」とは、公益に尽くす立場から自分の思想を相手に伝え、相手を説得することである。「その志さえあれば英語は必ずついてくる」という新渡戸稲造の言は傾聴に値する。何のために英語を学ぶのか、自分の志を再確認してみるのも大事なことはないか。

(くさはら かつひで／拓殖大学副学長)

『言語政策としての英語教育』

山田雄一郎著

A5判、276頁 本体 3,500円 溪水社

大谷泰照

わが国では、たとえば原子力発電所に事故が起こると、監督官庁の経済産業省はただちにその原発の運転を停止させ、事故原因の究明に乗り出す。原因が明らかになれば、当然、それは広く一般に公表される。そして原発は、その欠陥が完全に修復されて安全が確認されるまでは、運転の再開は認められない。

わが国の学校英語教育もまた、折に触れてその「欠陥」が指摘される。実用の役に立たないからと、「欠陥教育」呼ばわりされることさえ少なくない。ところが、まことに不思議なことに、このような英語教育への社会の厳しい批判に対して、学校教育の監督官庁である文部科学省は、経済産業省とは対照的に、ほとんど何の反応も示さない。文部科学省が、責任官庁として英語教育の「欠陥」の原因究明に乗り出したという話は、いまだ寡聞にして聞かない。当然、「欠陥」の原因をつきとめて、それが一般に公表されたためしもない。原因そのものを明らかにしないで、「欠陥」の修復はとうてい望みようもないにもかかわらず、である。

それは、いま話題の「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想や行動計画についてもいえることである。これまで「英語が使える日本人」を育成してこなかったとすれば、一体、従来の英語教育のどこにその原因があったのか。「欠陥」修復のために、もっとも肝心なこの点については、「画期的」と称される今回の戦略構想においても、必ずしも明確にされてはいない。文部科学省担当官の説明によれば、文科省では「欠陥」の原因を、従来のinput中心の指導法にあったと考えているらしい。従って、それをoutput中心の指導法に切り替えなければならないのだという（シンポジ

ウム「『英語が使える日本人』を考える」2004年3月30日、大阪：毎日新聞オーバルホール）。しかし、この問題は、はたして単なる指導法レベルの問題なのか、その程度の認識で、はたして日本の英語教育は大きく変わり得るのか。

日本の学校の外国語指導法は、一般に英語、ドイツ語、フランス語、朝鮮語のいずれの場合にも、さして大きな違いは認められない。Input中心の指導法といわれれば、そうかも知れない。ところが、とくに日本の朝鮮語教育に限っては、「欠陥教育」どころか、逆に国際的にも高く評価される成果をあげている。日本人学生は、朝鮮語の文法体系を2カ月もあればほぼ完全に身につけてしまうし、朝鮮語の運用能力についても、欧米の学生に比べれば格段に進歩が速い。なぜ、こんなことが起こるのか。これは、指導法の問題よりも、日本語が欧米諸語に比べて、はるかに朝鮮語に類似した性格の言語であるという事情による。言い換えれば、言語的距離の近さによるものである。

日本の英語教育の改善を本気で考えようとするのであれば、教室における指導法以前のもっとも基本的な問題として、日本語と朝鮮語に比べれば、はるかに大きい日本語と英語の言語的距離の問題を、まずきちんと押さえておく必要がある。そんな認識に立って、言語的距離のこれほど遠い英語の教育のために、たとえば先進国には例をみない日本の40人という大規模クラスや、週3時間という世界でももっとも少ない日本の中学校の外国語授業時間数や、異文化体験をほとんど必要としない日本の外国語教員養成制度のあり方などの問題を、改めて検討し直す必要がある。これは指導法改善などのいわば対症療法よりも、もっと基本的な教育条件そのものに関わる原因療法を必要と

することを意味する。わが国の外国語教育に決定的に欠けているのは、目先の実用だけにとらわれず、このような基本的問題をも見据えた視野の広い言語教育政策であるといわざるを得ない。

山田雄一郎氏の『言語政策としての英語教育』は、この国のこのような言語教育状況に対するいわば一種の警鐘である。相も変わらずその場しのぎを繰り返してきた対症療法的外国語教育に対して、外国語教育担当者の立場から提出された厳しい異議申し立てである。著者は、目先の動きに幻惑され続けるこの国の外国語教育のための原因療法として、今こそ広い展望に立った言語教育政策の確立の必要を説く。

その1つが、文科省を含めた日本人の「ネイティブ・スピーカー幻想」である。イギリス政府の国際文化交流機関であるブリティッシュ・カウンシルが、英語教師としての基礎訓練もない、まったく無資格のイギリス人が海外で英語を教えることに待ったをかけようとしているとして、ネイティブ・スピーカー供給国イギリスの反省ぶりを伝えている。しかし、そんなネイティブ・スピーカーを、ただネイティブ・スピーカーであるというだけで、英語教師としてもてはやして中学や高校の教壇に立たせている側の反省はほとんどない。

JETプログラムの本来の目的と教育の実体との乖離、教師も生徒も根気を求められる英語学習よりも、つかみどころのない「国際理解」へ傾くあいまいさ、さらには日本人の教師が英語を教えることがグローバル・スタンダードから外れているかのような風潮、これらすべてが、元を正せばこの国の言語教育政策の欠如に由来するものと説く。

政策の名に値しない政策の事例として、公立小学校への英語教育導入も取り上げられる。小学校への外国語の導入は、どの国にとっても言語教育政策上の重要な課題である。しかし、日本の場合、そうした真剣味が感じられる動きにはなっていない。時代の気分の中で、たとえ「国際理解」とはいえ、英語を教える意味や目的や方法など、そのすべてにおいて明確な政策的方向性も示されていない。教育は、基本的に「責任ある専門職」の仕事であるはずが、その一点にさえ踏みとどまることをあえてしない教育行政の責任が問われている。

先年の英語公用語化論は、21世紀のグローバル化時代をむかえて、遅かれ早かれわれわれが取り組まざるを得ない言語政策上の課題と考えられやすい。しかし著者は、この主張が抱える多くの不備と誤謬を明快に暴いて見せてくれる。英語公用語化が日本人の英語力を高める手段とみられたり、バイリンガルを育てるために英語の公用語化が必要であるとする考え方などである。この報告書を出した「21世紀日本の構想」懇談会の16人のメンバーの中には、1人の言語問題の専門家も含まれていなかったが、それを言う前に、日本の英語教育界自体が、これまで個別に積み重ねられてきた研究成果を相互に結びつけ、全体として方向づける明確な政策的視点を欠いてきたという指摘は、まさに頂門の一針である。

本書で、とくに重要な位置を占めるのが、世界の外国（異言）語教育の動向を日本の立場から考えた第1章である。EUの拡大の歴史（本年5月より25か国、域内20言語）と、その多言語・多文化政策は、日本、韓国、中国をも含むアジア・オセアニア連合の将来を予想させる。イギリスやアメリカなど「英語国」の言語教育の新しい動きは、英語一辺倒を当然のこととしがちなわが国の外国語教育のありようを、改めて考えさせる。

なお、EUが全体として目指しているものは、世界的平等とは程遠い自己の利益追求である、という断定には異論が出るかも知れない。EUは本来、「不戦共同体」のヨーロッパ石炭鉄鋼共同体に始まり、そのために各国の主権を大幅に制限し、各国の威信の象徴であった個別通貨のフランやマルクまでも放棄したのは、19世紀末以来80年間に3たび相戦った独・仏戦争の痛烈な反省によるものであったから。

本書は、世界の言語事情を視野に入れて、日本の外国語教育が抱えている矛盾を明らかにし、その改善に向けて政策的な提言を行う（p.13）という課題を立派に果たしている。さらに、この国の外国語教育のありようを根本的に見直そうとする立場から言えば、本書は今世紀に入って世に出た言語教育関係書の中でも、もっとも注目すべき著作のひとつと言うことができよう。

（おおたに やすてる／大阪大学名誉教授）

『英語は日本人教師だから教えられる
—アルファベットから始める英語教育改革試案』

上西俊雄著
新書判, 190頁 本体 740円 洋泉社

北 弘志

本書は問題提起に続いて、次の各Partで構成されている。

問題提起——思いつきの英語教育論議は、かえって生徒の英語力を低下させてしまった

Part I いつから、誰が、何を、どう教えるべきか

Part II 基本は表音文字としてのアルファベットを教えきることに尽きる

Part III 表音文字としてのアルファベット学入門

Part IV AからZまでアルファベットをどう教えたらよいのか

付 ローマ字と英語教育

最後に、索引として、本文中に出現した発音と綴り字の関係を例示する英単語表を掲載している。

ここまで見てきてわかるように、本書はアルファベットの音と単語の綴り字を関係させて教え、学ぶ英語教育を提唱している。つまり、発音記号やカタカナ英語を排除して、アルファベットと発音、アルファベットと綴り字の間に何も介在させないのである。アルファベットを唯一の基本とし、よけいな介在を排して、発音と綴り字を直接に、関連、連想、関係付けさせようと言うのである。

まず、著者はこれまでの英語教育改革論議によって、見るべき成果はなく、かえって、英語学力の低下を招いたと主張する。

「読み・書く力」を著しく低下させ、「話す・聞く力」の向上にも帰結しなかったとする。

さらに、著者はALTの導入が成果をあげてきたということを検証した話を聞かないし、予算の無駄使いに終わっていると言い切る。

著者は今まで構築されてきた英語教育体系を破壊することなく、加えて音声面での実効性ある教育の強化を日本人教師が行うことを提案し、本書

での結論の一つとしている。

私も発音と綴り字の関係について体系立てて教えることの必要性を持論として主張し続けているのでここに紹介しておく。

英語を習い始めた初期（普通は中学校1年）で、ぜひ、授業中に教えておきたいことは、発音と綴り字の関係（ある一定の法則があるということ）である。それは、次のようにまとめられる。

基礎音		アルファベット音
(BASIC SOUND)		(NAME SOUND)
bad	(bæd)	bade (beid)
Tim	(tim)	time (taim)
cut	(kʌt)	cute (kju:t)
met	(met)	mete (mit)
not	(nɒt)	note (nout)

もちろん、これらの法則は発音と綴り字の関係の一部に適用されるにすぎないが、私の指導経験では大学生でもこのことについて知らない者も多く、知っているとかなり便利なことだと思うのである。つまり、上記の規則の適用される単語に限っては、ある単語を見れば、発音を習っていないでも、その発音が推測できるし、ある単語が発音されるのを聞いて、大体綴り字が推測できるのである。badを例にとれば、この場合のaを/æ/と発音するのが普通であり、この時の/æ/を綴り字aの基礎音と呼ぶのである。そして、badの末尾にeがつき、badeとなると、このeが、超能力(SUPER BEAM)を発揮して、その直前の子音字を貫いて、基礎音をアルファベット音に変えるのである。このeの超能力を防ぎ、基礎音を残すためには、eの直前の子音字を重ねるのである。以上のことを知っておれば、din, dine, diner,

dinner や cut, cute, cutter の発音と綴り字を、正しく一致させて学習できる。商品名の, LUX SUPER RICH, BUBBLE UP, HUNGRY JACK, DANNON, TIDE, DASH などは、消費者に名前を覚えてもらうために、この規則を応用して命名したものであろう。STOPPED, RUNNING となるのもこの規則で説明が付く。STOPED ならストウプトゥ、RUNING ならルーニングになってしまう。ある単語が上記の法則に従っているかどうかを簡単に判定する方法がある。例えば、SON と SUN の場合である。それぞれに、ZON と ZUN のように、Z を付けて発音してみる。ZON は /zɔn/ となり、ZUN は /zʌn/ となる。従って、ZON は不規則綴りの単語、ZUN は規則通りの綴りの単語と判定される。(SON は不規則、SUN は規則)

著者は早期英語教育についても批判している。英語教育の開始時期については、日本語を母語として一応マスターした中学校から始めるのが妥当だとしている。さらに、字の読み書きと同様に、音を聞き分けたり、発音を仕分けたりすることは英語学習の基礎中の基礎であり、この段階では日本人教師の方が教えやすいと主張する。

「会話ではなく英語を教えよ」とし、受験英語そのものは否定されるべきではなく、音声面を補充するためにも、英語の朗読をもっと取り入れたら良いと言う。

中学校学習指導要領の中の「正しく聞き取ること」の意味がよく分からない、と続ける。私もこの点は同感である。日本の英語教育はもっと詳しく具体的な到達度目標の設定が必要なのである。この点については、現在学会等で検討が進められている。

さらに、著者は文法軽視が学力低下を招いているとし、文法は、義務教育に於ける外国語学習の目的そのものであると言うべきであるとし、五文型と品詞の理解は最低条件だと言い切っている。

私も五文型の効用については同感である。私自身が行った会話英文法の実証的解析によると、解析対象文章数921のうち、第一文型が20.96%、第二文型が17.81%、第三文型が21.50%、第四文型が0.98%、であった。文になりきれない、語句が28.77%あった。これは会話文の特徴からである

うと思われる。以上のことから、五文型のうち第三文型をしっかりと指導することが重要だと思う。

つぎに、著者は上手な発音ではなく、音声面の基礎能力をマスターさせることが大切だとし、英語教育で音声面が強調されると、文字言語として英語を学ぶことと、音声教育は別の教科のようになってしまったと指摘している。

著者は中学1年の1学期はアルファベットを教えきることを強く主張し、A から Z までを次のように体系化して示している。紙幅の関係で一部紹介する。

A, a

名称: ā エイ

音価

- ・ā: 語例: make; R 化母音 mare
- ・ä: 語例: hand; R 化母音 march
- ・ö: 語例: wash, quantity;
R 化母音 warm, quarter
- ・ah: 語例: pass, after, father
- ・弱音: 語例: about

B, b

名称: bē ビー

音価 b 語例: back, labor, robe

X, x

名称: ěks エクス

音価・ks: 語例: anxious ·gz: 語例: anxiety

Z, z

名称: zĕd ゼット, zĕe ズイー

音価: z:

語例: zero, bazaar

とにかく、著者が言語学も含めて碩学であることも本書の随所で伺い知ることができる。日本人の外国語としての英語教育を考えるうえで、従来あまり省みられなかった諸点を多角的に、理論的に解明した力作であり、深甚の敬意を表する次第である。日本の中学生にとって英語が必修になった今、著者の主張する提案と方法をどのようにすれば教室内で実践できるのかは今後の検討課題であろう。諸賢が本書をぜひ一読されることをおすすめする。

(きた ひろし/仁愛大学)

『英語のテストはこう作る』

アーサー・ヒューズ著／静哲人訳 A5判, 281頁 本体 2,800円 研究社

『英語教育評価論』

金谷憲編著 A5判, 252頁 本体 2,400円 河源社

清水公男

我々は小学校に入学して以来、卒業するまで常に何らかのテストを受ける生活を送ることになる。更に卒業後も、入社試験を受け、入社後も昇級試験・資格試験などを受けることになり、結局退職までテストから逃れることはできないと言っても決して過言ではない。

英語教師になってから、今まで何種類のテストをこれまで作ってきたであろうか、又これから先どれくらいのテストを作成することになるのだろうか。しかし、こと「テスト」に関して、どれだけ十分な知識・技能を我々現職教員が持ち合わせたり、又訓練を受けてきたと言えるであろうか。正直なところ大多数の教員は、大学の教職課程でテスト理論や教育測定学を専門とする先生の下で学んだ人を除いては、多くが「テスト」の重要性を意識してはいるが、採用時以来先輩の教師から暗黙裏に受け継ぐ、それぞれの職場の曖昧な相互了解的「経験則」からテスト作成技術を修得するのが実状ではないだろうか。従って、まじめに評価に繋がるテストのことを考え始めると、疑問は累積的に膨らんでいくのである。にも関わらず、教師は今日も何らかの方法でテスト問題を作り続けているのである。

現在の英語教育は、学習者の習熟度・能力に応じた個別の対応を重視する方向に進んでいるが、今後は学習者に関するしっかりとしたデータに基づいた (data-based) instruction が主流になると予想される。英語教師は、カリキュラム及び教材作成とそれに対応した教授方法を選択する時に、今以上により実証的な判断決定を絶えず強いられることになる。そこで大切になるのは、学習者の学習状況の伸びを把握する情報収集手段としてのテスト作成技能と、テストで得られたデータ (情

報) を分析・解釈し、学習者を含めた第3者に説明できる「テストリテラシー」だと考えられる。現在このリテラシーという用語は多くの場面で使用されているが、こと言語テストに関するリテラシーは交錯する英語教育の諸問題を解明していく時に有効な手段になるはずである。

今回紹介する2冊の書籍は、この「テストリテラシー」育成のために、今後教員を目指す学生のみならず、現職教員の自己及び相互研修にも有益なガイドブック (処方箋) といえる。

そもそも言語テストのみならず、およそ教育に関わるテスト実施の目的は、主に①管理・運営目的のもの、②学習や指導の効果検証のために実施されるもの、そして③調査や研究を主に目的として実施されるものに大別される。第1の目的に合致するのは入学試験であるが、最近では placement test など入学時や進級時に実施されるテストもその範疇に入ると考えてよい。次に第2の目的に合うテストは、通常学校現場で学習者に対して定期的に実施される諸々のテストである。このテストは学習者がどこまで到達し得たかを診断するものといえる。更に、第3の目的で実施されるテストは research-oriented なテストである。例えば、ある教授法が別の教授法より優れているかどうかを調べる時、一定の指導期間後に、両者の有効性を測定する何らかのテストを学習者に対して実施することが必要となるが、その場合のテストも重要な意味を持つ。

『英語のテストはこう作る』は Arthur Hughes 著 *Testing for Language Teachers* の第2版である。この著作には上に述べた第2の目的に即した、教室で教える先生向けのテスト作成のための具体的なノウハウが書いてある。Hughes は高名なテス

ト学者であり、初版は1989年であるが、この本は14年経た2003年に出版されると同時に出版された翻訳本である。これまで出版されたテスト理論に関する出版物には難解な統計の数式が散見され、途中で挫折する初学者も多いと聞かすが、著者は自身の深いテスト理論や難解な統計知識を全面には一切出さず、実に簡明に現場の教師が明日からでも使えるテスト作成の技能・手順を詳述している。

注目すべきは、序論の箇所にある「テスト作成は本質的に問題解決作業であって、解決すべき問題は教育現場ごとに異なる。」という筆者の視点である。テスト理論に基づくテストの持つべき性質（妥当性・信頼性等）を紹介するのは容易であるが、汎用性のあるテスト作成のノウハウ的アドバイスは現場の教師にケースバイケースで与えるのは、いかに有能なテスト理論研究者でも難しいのではないだろうか。その点この著作には、多くの現場教師に支持を受けるほど平易で具体的な具体的方略が満載されている。この本の実践的な活用はそれぞれの個人の目的に委ねられるが、今盛んとなっている教員研修に「テスト作成技能研修」コースがあるならそのworkshopテキストとして使うのも良いのではないだろうか。例えば、第7章の「テスト開発の手順」から始めて、8章以降の4技能の1つを選んで、数人の教員チームでテスト項目作成作業を行うならば、思わぬ効果を期待できると思う。テスト細目を明確化する作業は、お互いの曖昧な英語教育の目標をクリアにする絶好のチャンスを与えてくれるのではないだろうか。又、各学校の英語科でも校内研修の一環として、年に一度はみんなで集まって、この本の手順にそってテスト作成作業を経験するのも意味があると思う。

『英語教育評価論』は東京学芸大の研究グループによって刊行されている英語教育研究リサーチ・デザイン・シリーズの第8巻である。この本はHughesの著作とは異なり、英語教育における評価活動全般を視野に入れた、現在までの評価・テスト理論研究の概要を詳細に取り扱った内容となっている。専門用語が多く使用されているので初学者にはややハードルが高く感じられるが、評価やテストに関する関心が高まっている現在、豊

富な先行研究の紹介もありタイムリーでup-to-dateな内容で一読に値する本である。

後半の第6章以降は、先に述べた言語テストの第3の目的（調査・研究）を考える時の具体的なトピックを扱ったりサーチ・デザインのサンプルが7本が紹介されている。そこでは英語教育における評価はどうあるべきかを論じるのではなく、評価はどのように行われているのか、なぜそのように行われているのか、さらには英語の教育活動における評価対象となる様々な側面をいかに評価していったらいいのかという、所謂「科学する」実証的研究方法が提供されている。これからの英語教育の行く先を考えた場合、practitionerであるだけでなくresearcher的な資質も教師に要求されることが予想されるが、その意味でも単なる英語教育に対する熱い思いに根ざした「～べき論」から一歩踏み出す発想転換の契機を与えてくれる。

とかく評価活動や行為は評価者の「価値判断」が付随するので、どの分野でも困難な問題が積みまわり、独特な評価・テスト文化を有するこの国ではこれまで立ち上がった研究が立ち後れていた感がある。しかしこの本は現時点で英語教育の評価において、「何がいわれ」、「何が行われ」、そして「何がわかっているのか」を客観的に整理してくれているので、我々は今後の研究や議論のstarting pointを見極めることが可能となる。

外国語としての英語教育で何が最も効果的かが今だ未確定な中で、今後も教師はこれまで以上に絶えず仮説を持って教育活動に携わることになる。その際、その自らの実践が効果的であるか否かの検証の役割を果たすのが測定手段としてのテストである。そのテスト結果を受けて評価活動が始まるのであるが、結果がプラスであれマイナスであれ、テスト結果はテストする対象に関する情報を与えてくれるのである。そしてそこから見えてくるのは教師自身の学習者に対する指導目標や指導方法の妥当性であり、そこから自己の指導の再検討（次なるステップへの修正や発展）も始まるのである。故に、良いテストがしっかりと実施されるのは良い英語の指導の前提条件と見なされるのではないだろうか。

（しみず きみお／都立八王子東高等学校）

『新和英大辞典 第5版』

渡邊敏郎, E. Skrzypczak, P. Snowden 他編

B5変型判, 2848頁 本体 18,000円 研究社

今井信光

日英語の双方向学習のための和英大辞典

語例: そびえる「町の西方に富士の高峰がそびえている.」 = To the west of the town rises the peak of Mt. Fuji. これは何の不思議もなく、普段私たちが受け入れている「日本語」=英語訳ではないかと思えます。

以前私が担当していた英語授業の中で、これと逆方向の英文和訳として、この日本語表現が生徒の答案に現れました。実は日本語と英語の表現の違いを私が考え始めるようになったのが、この和訳との出会いが始めでした。その生徒はおそらく、無意識のうちにその英文和訳を生硬なそびえるではなく、そびえているという表現にしたのではないのでしょうか。

その時、英語の教師として私が思ったのが、『形としての: ~ている は、現在進行形なのだろうか。もしかすると生徒たちは皆、『~ている』という表現を現在進行形で書いているのではないだろうか。』でした。まさにその通り、今でも中学校の生徒に「~に住んでいる。」という日本語を英文で書かせると、*be living* と書くことが多いのです。

当たり前のことでしたが、その後日本語教育に従事してみて、私は日本語・英語の表現方法の違いを痛いほど感じました。現在の英語教育の現場では、日本語と英語の発想の違いをある程度理解している方が多いのですが、いまだに多くの中学英語教材では、日本語の「~ている」が現在進行形であるかのように扱われているのも現状です。もしこのようなことに関心のある方は、「(~て)ある」「(~て)くる」などの日本語の補助動詞を調べてみるとおもしろいと思えます。「雨が降ってきた。」「暑くなってきた。」などはおもしろい

例です。

では次の英文は、どう日本語で表現しますか。
Here comes the bus! = 「さあ、バスが .」

待っていたバスが向こうに見えたら、「来た、来た。」と言うのではないのでしょうか。日本語の「~した」は過去形と呼ばれています。本当に過去のことを表すのでしょうか。「メガネをかけた人」は英語でどう表現しますか。

日本語で「~たことがある」も、英語教育では現在完了だと教えられる場合が多いのですが、「あの人には会ったことがある。」 = I remember meeting him. あるいは I met him once before. などと訳されています。

もちろん、ほとんどの外国語教育では例外的な表現とか慣用的な表現として暗記させていますが、生徒たちの英語(日本語)の運用力を強化することを考えてみると、慣用的な表現だから暗記させるというのはどうも怪しいと思うのです。

私たち英語教師は、生徒たちが抱く疑問に答えなければならぬし、学習者の英語運用力を高めていけるようにしなければなりません。つまり私たち英語教師自身が、英語と日本語の表現の差異を敏感に受けとめ、自分の母語である日本語の表現をしっかりと把握した上で、さらに生徒たちの英語による表現活動を支援するところがなくてはならないのではないかと思うのです。

現在、私の職場には英語ネイティブの教師が何人かいますが、その中でとても日本語が上手な教師は、私たちの間で行う会話の中で、日本語について疑問のある時はいつも和英大辞典を引いています。また20年ほど前、私が米国国務省日本語研修所(横浜)で日本語を教えていた時、NHKのラジオニュースの中に、今でも使われていますが、「~の兆しが現れた」とか「予断を許さない」な

どという表現を説明する時に研究社の和英大辞典を使ったことや、また日本語がよくできる研修生が、常にこの大辞典を引いて、ことばの用例を確認していたことを思い出します。

この同僚の英語教師や研修生のような日本語学習者である彼らに言わせれば、日本語へのガイドとして、また母語との使用法の差の確認という点で、和英大辞典は非常に役に立つということです。ことばを変えれば、この大辞典によって日本語のニュアンスが英語のネイティブに上手に伝わっているのが感じられます。

もちろん使い方から考えて、和英辞典は私たち英語教師にとって、語彙のレベルで日本語を英語にするというのが一番の役割だと思われそうですが、その語彙的な (lexical) という面でこの和英大辞典は収録項目数や構成なども十分だと思います。また確かに和英辞典は文法的な項目の説明に関しては文法書にかないませんが、この和英大辞典は用例を調べることによって、日本語と英語の機能的な働きを対照させるという役割を十二分に果たしてくれると思うのです。

さらに語の実用的な意味・用法を調べるという点では、この辞典はいかなる文法書よりも素晴らしい学習書としての働きをしているのではないのでしょうか。つまり用例が多い、この研究社の『新和英大辞典 第5版』は英語教師が「英語(日本語)を学び、教え、使う」ために、とても役に立つということではないのでしょうか。

まえがきにも書いてありますが、『現在は国語辞典に収録されていないが実際には用いられていずれ定着するであろうと思われる日本語の用例、現代語ではないが日本人の基礎的教養と知っておくべき古い語法などをも幅広く採り入れることにより、かなりの水準の「日本語表現用例集」ともいべきものとなりました。』とあります。

このようにこの辞典の用例の多さが、私たち英語教師に自分たちの母語である日本語のことを考えさせながら、英語表現力を伸ばし、日々英語教育を実践していく中で大いに役に立ってくれることは間違いありません。と同時に豊富な用例から適切な英語の使い方を学び、さらに日本語表現力を補強してくれると思うのです。つまり英語・日

本語双方向の学習書になりうるのです。

とにかく、この研究社の『新和英大辞典 第5版』は日本人の英語学習者、英語母語の日本語学習者、さらに日本語・英語の双方向の働きに関心のある方に、間違いなくお薦めの辞書であると言えるでしょう。

最後に、同じ研究社が4月から本格的に稼働し始めたオンライン辞書検索サービス KOD (Kenkyusha Online Dictionary) を使うとさらに便利ではないかと思います。このサービスは『新和英大辞典 第5版』を含め、和英・英和12辞典をインターネットで自在に検索できるので、英文から和文へ、またその逆を調べることが自由にできます。これによって、授業での例文提示などがさらに簡単に準備できますし、用例をのぞいている内に、自分の言語感覚がかなり鍛えられるような気がしました。

昔、私が高校生のクラスメイトに英語ができる生徒がいましたが、彼は辞書を本当によく調べていました。今思うと、彼のやっていたことが当時の英語学習の王道でした。辞書を調べても英語は上手にならないと言う方もいますが、本当でしょうか。彼のように日々よい辞書、よい用例(例文)に触れることで、素晴らしい英語の使い手になった人はたくさんいると思います。もちろん音声による英語習得を否定するわけではありませんが、現在のインターネットの時代における発信型英語教育を支援するために、辞書使用の効用をもう一度見直してみるいい機会を与えてくれるのではないのでしょうか。

(いまい のぶみつ／渋谷教育学園幕張高等学校・元米国務省日本語研修所)

(p. 61から続く)

Saida, C. (2002). Validation of Prefectural English Tests for High School Students. *The Japan Language Testing Association Journal* No.5. 129-146.

The Foreign Language Center of the University of Tsukuba. (筑波大学外国語センター) (1994). 『外国語検定試験開発ワーキンググループ研究報告書』筑波：筑波大学外国語センター。

Waller, N. G. (1995). MicroFACT 1.0. St Paul, MN: Assessment Systems Corporation.

(齊田智里／服部 環)

ELECの主な活動

ELEC（財団法人英語教育協議会）は日本の英語教育の質的向上に資することを目的として設立され、英語教育に関する研究、英語教員に対する教授法・指導技術の研修および研究・実践の奨励、また英語研修、音声教材の録音・制作、そして本誌『英語展望』の刊行とアメリカ大使館の委嘱による *English Teaching Forum* の頒布など、英語教育に関する総合的な視点から多様な活動を進めています。

ELEC Crossroads Project

世界のグローバル化と英語の世界共通語化の著しい進展に対応し、これまでの英語教育改善を越えた英語教育改革が求められているとの認識から、英語教育界・実務界・学界および外国人の結節点に立ち、バラバラなきらいのある各界の議論を共有化し、共通認識を育て、具体的な提言にまで結実させるプロジェクト。

ELEC 英語教育研修会

文部科学省後援のもとに、コミュニケーションのための英語教育の推進を目的とし、英語科教員の指導技術の向上をはかる研修会。

夏、冬、春の休暇中に開催し、実践的な教授法、具体的な指導テクニック、授業研究からコミュニケーション能力の評価など、それぞれの教師のニーズに合わせて研修が受けられる短期集中セミナー。

第1回 ELEC 夏期講習会（1957年）以来、延べ12,000人を越える全国の中学校・高等学校の英語教員が参加。

夏期（7-8月）に2日制セミナーを9コース、冬期（12月下旬）に1日制セミナーを3コース、春期（3月下旬）に1日制セミナーを5コース開設。

ELEC 賞

英語教育の質的向上、英語指導の実践に資する研究と実践を奨励する目的で1966年に設けられ、「実践記録」および「研究論文」の2部門に分けて募集。

情報・資料の収集および分析研究

日本の英語教育に有益と考えられる海外の優れた外国語／第2言語教育に関する研究資料と情報を収集・分析し、『英語展望』誌上で発表。

ELEC 研究グループ委員長：太田 朗（東京教育大学名誉教授） 情報・資料の収集および分析研究グループ研究委員：田中春美（名古屋外国語大学）、玉崎孫治（南山大学）、有元将剛（南山大学）、大塚達夫（千葉大学）、松永 隆（南山大学）、佐々木剛志（南山大学）

ELEC 英語研修所

長年にわたる英語研修の経験と最新の外国語教授法理論をもとに日本人学習者に適した教授法（Implementation Process）を開発し、英語教員のみならず広く学生・社会人をも対象に英語研修を実施。コミュニケーション技能の習得はもとより、異文化の理解も身につく「国際理解のための英会話コース」、および英語でのディスカッション、交渉、プレゼンテーション等の実践的能力の修得、あるいは TOEIC、TOEFL 受験者を対象とする「専門コース」を開設。

また、官庁、企業等の要望に応じて講師派遣の英語研修および英語テスト等を実施。

録音事業室

最高水準のデジタル録音・編集ワークステーション、2室の録音スタジオおよび英語を母語とする多数の吹き込み者を擁す。官庁、大学、研究団体、出版社等の依頼に応じて語学教材、教科書の付属テープ、音声テスト等を作成。

活動の詳細は ELEC のホームページをご覧ください。
<http://www.elec.or.jp>

英語展望（ELEC Bulletin） 第111号
定価650円（本体619円）（送料160円）
2004年8月1日発行

編集代表 小池 生夫
発行人 小笠原 敏晶
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）

〒101-0054 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

ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC