

英文読解力評価のための 英文和訳テストの信頼性と妥当性

大分県立大分上野丘高等学校 指導教諭 麻生 雄治

概要 日本の高等学校における英語教育において、英文和訳テストは多用されているにもかかわらず、これまで英文和訳テストの信頼性や妥当性について検討した研究は少ない。そこで、本研究では、日本人高校生の英文和訳テストの解答サンプルを用いて、現職高校英語教員がどのように採点するかを調べ、評価者間信頼性と評価者内信頼性を検討した。さらに、多肢選択クローズテストの結果と比較し、基準関連妥当性を調べた。その結果、評価者間信頼性、評価者内信頼性ともに比較的強い相関関係があることがわかったが、かなり低い相関も見られ、採点結果は絶対的なものではなく、採点者に依存することがわかった。また、英文和訳テストと多肢選択クローズテストとの比較においては、強い相関関係は認められず、両者のテストでは読解力の測定する部分が異なっているということが明らかになった。

1 はじめに

定期考査や実力考査、また大学入試問題において、「下線部を日本語に直しなさい」という問いを多く見かける。英文読解力を試すための問題であるが、採点は少々厄介である。答案用紙の解答が意味の通じない日本語であったり、誤字があったりすると採点するのが嫌になってくる（という経験はないだろうか）。何十枚も、ときには何百枚もの解答用紙を採点するとなるとかなりの時間（と体力）を要する。途中で休憩を入れると、休憩の前後で採点の基準がいつの間にか変わってしまうということはないだろ

うか。

このような現状において、読解力を評価するための英文和訳問題の信頼性は一体どの程度だろうか。真の英文読解力を測定する問題として妥当なものだろうか。このような疑問から、本研究ではリーディングテストにおける英文和訳問題に焦点を当て、実際の採点結果を比較することでその信頼性、妥当性を調査する。

2 研究の背景

2.1 なぜ今、テストか？

近年、英語授業力向上に関する研究会や研修会は花盛りと言ってよいほど多い。その研究会やセミナーでは、講師が英語の授業で実際に使える（であろう）技を、ときにはワークショップ形式で参加者に体験してもらいながら、紹介する場合が多い。「教師は授業で勝負しろ」などと言われるので、それはそれで大切なことであるが、果たして教師は上手な授業ができるだけでよいだろうか。静（2008, p.161）は「授業とテストは車の両輪」であり、「テストは自らの授業を映す鏡」であり、「テストを見れば授業が透けて見える」（静, 2007）と言っている。つまり、授業だけでなくテスト（作成）も大切な仕事であり、軽視してはいけないことを述べている。

しかしながら、現状では授業とテストは「両輪」ではなく、授業の「片輪」走行になっているように思われる。その原因として、①教員が大学時代にテストの作り方を習ったことが（あまり）ない、②他の教員がどんなテストを作っているか（ほとん

ど)知らない,③テストに関する興味や関心が(少)ない,④大学入試問題の研究をすることが(あまり)ない,⑤授業向上の研修や研究会は多いが,テスト作成力向上の研修や研究会はほとんどない,ことが考えられる。

テストの重要性に関して,岡(2001,p.79)は「実際の教育を支配してきたのはテストだといえる。それゆえ,教育を改善しようと思うなら,目的論をいじるより(世俗的に言いかえると『指導要領』を改定するより),テストをよくする方がはるかに効果的であることになる」と述べている。英語教育の質的向上を求めれば,必然的にテストをよくすることは避けては通れないことになる。

2.2 テストが測るもの：構成概念

テストで英語の読解力を正確に測ることができるだろうか。そもそも英語の読解力とは何か。人の読解力を正確に測定することは難しいが,読解パフォーマンスであれば測定することができる。つまり,実際の正確な読解力は直接観察することはできないけれども,理論上仮定できる人間の持つ特性は観察が可能である。これを構成概念と呼び,「この抽象的な概念自体が,実際の測定しようとする対象を正しく反映していない場合,テストの妥当性は低くなってしまう」(白畑・富田・村野・若林,1999,p.74)ので,テスト作成の場合はこの妥当性を高めるよう留意しなければならない。

2.3 テストとは何か：テストの定義

テストの定義に関して,静(2002,p.19)は,「テストとは,受験者の持つ特定の構成概念に関して一定の判断を下すために,受験者から何らかの反応を引き出すための系統的なしかけである」と述べている。また,Carroll(1968 in Bachman,1990)は,次のように定義している。

a psychological or educational test is a procedure designed to elicit certain behavior from which one can make inferences about certain characteristics of an individual.

心理テストあるいは教育テストは,私たちが個人の特徴の特徴について推測することを可能にする特定の行動を導き出すために設計された手順である(バックマン,1997,p.24)。

換言すれば,前述の読解パフォーマンスを導き出すための手段であると言える。

2.4 どんなテストがいいのか

リーディングテストを作成するにあたり考慮すべき点として,英文の難易度(使用されている構文や語彙のレベルが受験者に対して高すぎる,あるいは低すぎないか),分量(英文の総語数が適切であるか),ジャンル(物語,小説,評論などの英文の種類に偏りがいいか),話題(英文のトピックが受験者のスキーマと照らし合わせて適切であるか),設問の内容と数(1つの英文に対して与えられる問いの内容と数は適切であるか),配当時間(標準的におおむねすべての問題が解き終わる時間設定であるか)などが挙げられる。さらに,テストが「学習者の学習を援助する」(若林・根岸,1993)ものであるか,「信頼性,妥当性,実用性,波及効果がある」(静,2002)ものであるか,「信頼性,妥当性,実用性に加えて識別性の高い」(岡・赤池・酒井,2004)ものであるかを考慮すべきである。

2.5 英文和訳活動と英文和訳テスト

言語構造を理解しているかどうかを確認するために英文和訳をさせることは確かに効果的である。斎藤(2006,2010)は「英文和訳は大いに結構」であり,「英文解釈法はすばらしい」とまで言っている。しかし,本研究で議論の対象としているのは「英文和訳」自体ではなく,「英文和訳テスト」である。英文和訳テストの信頼性が問題なのである。英文和訳テストでは「リーディングの理解度を正確に測れない」(静,2006a),また,「定期考査では和訳以外を出題している」(井ノ森,2006)という意見もある。さらに,根岸(1995)は,「和訳テストはリーディングテストとしての妥当性を欠く」と述べている。

2.6 英文和訳テストの短所

では,英文和訳テストはなぜよくないと言えるのか。例えば,次の英文を日本語に直す問題の場合,5点満点で採点するとA,B,Cのどの和訳が高得点になるだろうか。

(例) I saw an old man sitting by the window in the restaurant.

解答 A: 私はレストランの窓際に座っている1人の

老人を見た。

解答B：私はある老人がレストランの窓のそばに座っているのを見た。

解答C：私はレストランで窓にもたれて座っている年配の男性を見た。

解答Bは第5文型のネクサスの関係を理解していることを示す和訳であるが、解答Aはそうではなく、sittingが前のmanを修飾する後置修飾と解釈できないだろうか。これを評価するとどちらが高得点になるだろうか、あるいは同点だろうか。結論としては、A、Bのどちらの日本語も英語に直すと同じなので、この場合は同じ得点でよいのではと考えることができる。では、解答Cはどうか。正確でない部分はあるが全く間違いであるとも言えない。さて、満点にするべきか、部分点で何点を与えるのが適切か。これは採点者によって意見が異なるだろう。しかし、採点者の経験や印象に依存する採点でよいだろうか。

英文和訳問題（テスト）の短所について根岸（1995）、馬場（2006）は次のようにまとめている。

- ア) 「訳す能力」と「理解する能力」とは別である
- イ) 採点の信頼性が非常に低い（以上、根岸）
- ウ) 「英文の構造も意味も理解したのに、うまく日本語に訳せない」というケースがありうる
- エ) 英文の意味や構造は理解していないのに、日本語に訳せてしまう」というケースがありうる
- オ) 解答するにも採点するにも時間がかかる
- カ) 採点の妥当性、信頼性の確保が難しい
- キ) 指導や学習に対する負の波及効果が懸念される（以上、馬場）

3 本研究の目的

日本人高校生の英文和訳テストの解答サンプルを現職高校教員が採点した結果を分析し、リーディングテストにおける英文和訳問題の信頼性、妥当性を検討する。

具体的には、以下の3点である。

- (1) 共通の採点基準を設けず、10点満点と3点満点での採点結果による評価者間の相関を調べる

（評価者間信頼性）。→調査1

- (2) 1週間後に(1)を再度行い、1回目の採点と比較する（評価者内信頼性）。→調査1
- (3) 10点満点の英文和訳問題の採点結果と10点満点の多肢選択クローズテストの採点結果を比較する（基準連関妥当性）。→調査2

4 調査1

4.1 被験者

公立高等学校に勤務する英語教諭男女10名（男6名、女4名）。教員経験年数は3年～31年。

4.2 解答サンプル

英文和訳テスト（資料1）の解答サンプルを、公立高等学校2年生男女40名の英文和訳テストの答案から10名分の英文和訳テストを無作為抽出して作成する。和訳する英文素材は実際の大学入試過去問題の英文和訳問題の一部を利用する。

4.3 手順

- (1) 10名分の英文和訳テストをそれぞれ10点満点で採点する。細かい採点基準を設けず、独自の採点方法で採点する。制限時間なし。
- (2) 10名分の英文和訳テストをそれぞれ3点満点で採点する。細かい採点基準を設けず、独自の採点方法で採点する。制限時間なし。
- (3) 1週間後、(1)と(2)を繰り返す。その際、採点する英文の順番を入れ替え、また対象となる10名分の和訳以外に別の和訳も加えて計12名分の和訳サンプルを採点する（2名分はダミー）。

4.4 分析

- (1) 10名分の英文和訳採点結果（10点、3点のそれぞれ）からピアソンの積率相関係数を調べ、採点者間信頼性を検討する。
- (2) 10名分の1週間後の再採点結果（10点、3点のそれぞれ）からピアソンの積率相関係数を調べ、1回目の結果との比較から採点者内信頼性を検討する。
- (3) 配点による結果の違いを相関係数から比較検討する。

4.5 結果と考察

10名の採点者（rater A～rater K）が10点満点で採点した結果（表1）と3点満点で採点した結果（表2）を以下に示す。表1からわかるように、相関の高いものからそうでないものまで幅広い結果（相関係数0.30～0.97）となった。クローズテストや内容一致選択問題は正解が1つであるので相関係数が必ず1になることを考慮すれば、この結果は採点者によってかなり異なると言える。また、表2の3点満点で採点した場合でも同様に相関にばらつきが見られる（相関係数0.41～0.90）。しかも10点満点の場合とかなり異なることもわかる。つまり、配点に関係なく、英文和訳問題の採点は採点者によって得点にばらつきがあり、採点の信頼性は疑わしいことになる。

次に、最初の採点結果と1週間後に再度採点した

結果が10点満点の場合と3点満点の場合のそれぞれにおいてどの程度一致しているかを相関係数で示す（表3、表4）。10点満点、3点満点のどちらの場合においてもかなり強い相関関係があることから評価者内の信頼性はかなり高いと言える。つまり、1文程度の英文和訳では評価者内での採点基準はあまりぶれないことになる。

では、配点の違いによって、評価者間の信頼性はどのような違いが見られるだろうか。10点満点の場合と3点満点の場合における有意水準1%、5%で強い相関の確認されたものの数を比較すると（表5）、10点満点の場合が33で、3点満点の場合が28であり、やや10点満点の場合の方が「強い相関関係」のものが多い。しかし、これだけでは、10点満点の方が配点として適しているとは言い難い。

■ 表1：ピアソンの積率相関係数 r (10点満点)

| | rater A | rater B | rater C | rater D | rater E | rater F | rater G | rater H | rater J | rater K |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| rater A | 1.00 | | | | | | | | | |
| rater B | 0.90** | 1.00 | | | | | | | | |
| rater C | 0.82** | 0.91** | 1.00 | | | | | | | |
| rater D | 0.73* | 0.75* | 0.93** | 1.00 | | | | | | |
| rater E | 0.62 | 0.75* | 0.76* | 0.75* | 1.00 | | | | | |
| rater F | 0.71* | 0.67* | 0.73* | 0.73* | 0.60 | 1.00 | | | | |
| rater G | 0.74* | 0.89** | 0.80** | 0.58 | 0.66* | 0.40 | 1.00 | | | |
| rater H | 0.76** | 0.90** | 0.87** | 0.75* | 0.89** | 0.54 | 0.82** | 1.00 | | |
| rater J | 0.87** | 0.97** | 0.93** | 0.83** | 0.75* | 0.77** | 0.82** | 0.84** | 1.00 | |
| rater K | 0.43 | 0.44 | 0.49 | 0.45 | 0.64* | 0.43 | 0.30 | 0.72* | 0.36 | 1.00 |

** $p < .01$ * $p < .05$

■ 表2：ピアソンの積率相関係数 r (3点満点)

| | rater A | rater B | rater C | rater D | rater E | rater F | rater G | rater H | rater J | rater K |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| rater A | 1.00 | | | | | | | | | |
| rater B | 0.77** | 1.00 | | | | | | | | |
| rater C | 0.50 | 0.63 | 1.00 | | | | | | | |
| rater D | 0.54 | 0.57 | 0.72* | 1.00 | | | | | | |
| rater E | 0.47 | 0.53 | 0.90** | 0.56 | 1.00 | | | | | |
| rater F | 0.78** | 0.65* | 0.65* | 0.80** | 0.70* | 1.00 | | | | |
| rater G | 0.52 | 0.87** | 0.48 | 0.58 | 0.47 | 0.67* | 1.00 | | | |
| rater H | 0.82** | 0.88** | 0.85** | 0.77* | 0.80** | 0.87** | 0.76* | 1.00 | | |
| rater J | 0.80** | 0.79** | 0.61 | 0.78* | 0.56 | 0.90** | 0.76* | 0.87** | 1.00 | |
| rater K | 0.41 | 0.68* | 0.88** | 0.73* | 0.77** | 0.53 | 0.61 | 0.79** | 0.55 | 1.00 |

** $p < .01$ * $p < .05$

■表3：1回目と2回目の相関係数 r (10点満点)

| | rater A | rater B | rater C | rater D | rater E | rater F | rater G | rater H | rater J | rater K |
|------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 相関係数 | 0.80** | 0.97** | 0.59 | 0.88** | 0.83** | 0.90** | 0.61 | 0.92** | 0.98** | 0.76** |

** $p < .01$ * $p < .05$ ■表4：1回目と2回目の相関係数 r (3点満点)

| | rater A | rater B | rater C | rater D | rater E | rater F | rater G | rater H | rater J | rater K |
|------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 相関係数 | 0.74* | 0.87** | 0.81** | 0.86** | 0.88** | 0.93** | 0.71* | 0.92** | 0.96** | 0.87** |

** $p < .01$ * $p < .05$

■表5：「強い相関関係」を示す相関関係の数

| 有意水準 | 10点満点 | | 3点満点 | |
|------|-------|----|------|----|
| | 1% | 5% | 1% | 5% |
| 個数 | 18 | 15 | 17 | 11 |

5 調査2

5.1 被験者

公立高等学校に勤務する（調査1と同じ）英語教諭男女10名（男6名，女4名）。教員経験年数は3年～31年。

5.2 解答サンプル

英文和訳テストと多肢選択クローズテストの2種類のテストの結果を比較する。英文和訳テスト（資料2）の解答サンプルは、公立高等学校2年生男女40名の英文和訳テストの答案から20名分の英文和訳テストを無作為抽出して作成する。和訳する英文素材は実際の大学入試過去問題の英文和訳問題の一部を利用する。多肢選択クローズテスト（資料3）も大学入試問題の過去問題を利用する。10箇所の空所を設け、空所に入る適切な語を下の語群から選び、必要があれば形を変えて挿入する形式の問題である。

5.3 手順

- (1) 20名分の英文和訳テストをそれぞれ10点満点で採点する。共通の採点基準（資料2）に基づき採点する。制限時間なし。

■表6：英文和訳テストと多肢選択クローズテストの相関

| | rater A | rater B | rater C | rater D | rater E | rater F | rater G | rater H | rater J | rater K |
|------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 相関係数 | 0.07 | 0.24 | 0.08 | 0.30 | 0.26 | 0.29 | 0.35 | 0.25 | 0.14 | 0.34 |

- (2) 同じ20名分の多肢選択クローズテストの結果を日本人英語教員（著者）が採点する。

5.4 分析

20名分の英文和訳テストの採点結果と多肢選択クローズテストの結果を採点者ごとにピアソンの積率相関係数によって比較する。

5.5 結果と考察

10名の採点者（rater A～rater K）の英文和訳テストと多肢選択クローズテストの相関係数を以下に示す（表6）。多肢選択クローズテストの結果はいずれの採点者の英文和訳テストの採点結果とも強い相関を示していない。したがって、英文和訳テストと多肢選択クローズテストの基準連関妥当性は低いと言える。つまり、リーディングテストとして、英文和訳テストと多肢選択クローズテストでは測る部分が異なることになる。

6 まとめ

本研究では、リーディングテストにおける英文和訳問題の信頼性を実際の採点結果をもとに検討した。配点を10点にしても3点にしても、得点結果の相関にはある程度のばらつきがあることは否めない。つまり、採点者の経験や印象に依存する部分が大きい。また、英文和訳問題は、本校で多用している多肢選択クローズテストと比べるとその基準連関妥当性は低いと結論づけられる。

英文和訳そのものは授業での活動の1つとして否定するものではないが、英文和訳のテストになると採点の高い信頼性が要求されるので、実施にあたっては、細かな採点基準や採点のトレーニングが必要となるだろう。

今回の研究はサンプルが少なく、また調査期間が短いことからケーススタディの域を出るものではないが、英文和訳テストの採点において、1つの指針を示すことができたのではないだろうか。

7 今後の課題と展望

今回の研究を通じていくつかの課題が浮き彫りになった。

まず、英文和訳テストを採点する際の採点基準、配点はどの程度のものが適切であるかの検討が必要である。単語やフレーズの部分的な訳に焦点を当てて採点するのか、意味を重視して採点するのかのようによつて採点するかによって結果は異なるだろう。次に、どのような文、文章を問いにするのが適切かを吟味する必要がある。難しい語、構文を含むものか、全体の難易度はどの程度のものが適切であるか。異なる難易度の英文で調べる必要もあるだろう。さらに、英文和訳テストはどうしても採点者に依存する結果となるので、採点者のトレーニングも必要となる。トレーニングによつてどの程度採点の精度が増すかについても調べる価値があるだろう。本研究では、信頼性と妥当性について検討したため、採点に要する時間は制限を設けなかったが、

本来の採点には実用性の観点も考慮に入れる必要があると思われる。

最終的には、『英文読解とは何か』『どのような読解力を育てようとしたのか』について指導者間で共通理解を得て、その考えに沿ったテストを実施することが大切』（卯城, 2009）であり、言い換えれば『『テスト・ポイント』が大切』（若林・根岸, 1993）であるということもできる。また、テスト結果の分析においては、「受験者の出来・不出来だけでなく、他の要因が影響を与えていないかどうか、また、日ごろの指導がどうであったのか振り返ることが大切』（卯城, 2009）である。何と言っても「テストは自らの授業を映す鏡」（静, 2008）であるので、良い授業のためにも良いテストを作成したいものである。

謝辞

本研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特に、本研究を担当してくださった吉田研作先生には丁寧なご指導、貴重なご助言を賜りましたこと深く感謝申し上げます。（本研究の至らないところも多々あると思われませんが、それはひとえに著者の力不足によるものです。）また、池田中央先生、大友賢二先生、村木英治先生には学会でお会いした際にご助言、激励をいただきました。感謝申し上げます。そして、本研究の調査にご協力をいただきました多くの先生方に改めて感謝申し上げます。ありがとうございました。

参考文献 (*は引用文献)

- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 馬場哲生.(1995).「リーディングについて, 何が言われ, 何がわかっているか」. In 金谷憲 (編著).『英語リーディング論』. 56-132. 東京: 河原社.
- * 馬場哲生.(2006).「英文和訳の功罪」.『英語青年』10月号, 24-26. 東京: 研究社.
- Baba, T., & Oikawa, K. (1997). Translation as a testing technique: What is going on in rater's mind? *Annual Review of English Language in Japan (ARELE)*, vol.8, 135-145. 全国英語教育学会.
- * Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- * バックマン・ライル.(大友賢二他・訳)(1997).『言語テスト法の基礎』. 横浜: CSL 学習評価研究所.
- Carroll, B.J. (1980). *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Hirvela, A. (1996). Reader-response theory and ELT. *ELT Journal*, 50(2), 127-134.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 井ノ森高詩.(2006).「大学入試英語改革」.『STEP 英語情報』1・2月号, 14-19. 東京: 日本英語検定協会.
- 門田修平・野呂忠司.(2001).『英語リーディングの認知メカニズム』. 東京: くろしお出版.
- 門田修平・野呂忠司・氏木道人.(2010).『英語リーディング指導ハンドブック』. 東京: 大修館書店.
- * 根岸雅史.(1995).「リーディングの研究とは何か」. In 金谷憲 (編著).『英語リーディング論』. 38-55. 東京: 河原社.
- 日本テスト学会(編).(2010).『見直そう, テストを支える基本の技術と教育』. 東京: 金子書房.
- * 岡秀夫.(2001).「外国語能力:『読む』『書く』『聞く』『話す』『談話的能力』」. In 松野和彦・吉島茂(編).『外国語教育～理論から実践まで～』. 79-88. 東京: 朝日出版社.
- * 岡秀夫・赤池秀代・酒井志延.(2004).『「英語授業力」強化マニュアル』. 東京: 大修館書店.
- 大友賢二・中村洋一.(2002).『テストで言語能力は測れるか』. 東京: 桐原書店.
- * 斎藤兆史.(2006).「英文和訳, 大いに結構」.『英語青年』10月号, 23-24. 東京: 研究社.
- * 斎藤兆史.(2010).「外国語学習法としての英文解釈法のすばらしさ」. 2010年度慶應義塾大学言語教育シンポジウム資料.
- * 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則.(1999).『英語教育用語辞典』. 東京: 大修館書店.
- * 静哲人.(2002).『英語テスト作成の達人マニュアル』. 東京: 大修館書店.
- * 静哲人.(2006a).「大学入試英語改革」.『STEP 英語情報』1・2月号, 14-19. 東京: 日本英語検定協会.
- 静哲人.(2006b).「これでいいのか, 大学入試英語問題」.『英語青年』4月号, 2-5. 東京: 研究社.
- * 静哲人.(2007).「Testing is teaching; teaching is testing」.『ニューサポート高校英語』vol. 8. 東京: 東京書籍.
- * 静哲人.(2008).「テスト等による評価」. In 小寺茂明・吉田晴世(編).『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』. 161-176. 東京: 松柏社.
- 静哲人・竹内理・吉澤清美.(2002).『外国語教育リサーチとテストングの基礎概念』. 大阪: 関西大学出版部.
- Shizuka, T., Takeuchi, O., Yashima, T., & Yoshizawa, K. (2006). A comparison of three- and four-option English tests for university entrance selection purposes in Japan. *Language Testing*, 23(1), 35-57.
- 豊田昌倫.(2010).「リーディングの問題点と新たな視点」. 木村博是・木村友保・氏木道人(編)『リーディングとライティングの理論と実践』. 3-14. 東京: 大修館書店.
- * 卯城祐司.(2009).『英語リーディングの科学: 読めたつもりの謎を解く』. 東京: 大修館書店.
- * 若林俊輔・根岸雅史.(1993).『無責任なテストが「落ちこぼれ」を作る』. 東京: 大修館書店.
- Weir, C. (1990). *Communicative Language Testing*. New York: Prentice Hall.
- Weir, C. (1993). *Understanding Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.
- 柳田躬嗣.(2006).「大学入試英語問題を批評する(4月号特集)を読んで」.『英語青年』6月号, 57-58. 東京: 研究社.

資料

資料 1 : 英文和訳テスト (採点基準なし)

■ 次の英文の下線部①を日本語に直しなさい。

The bicycle was born at the beginning of the 16th century in Germany. Baron Karl von Drais — just for fun — put together a kind of sawhorse on wheels, gave it handles, and called it a “draisine.” You had to kick the ground to move forward on this forerunner of the bicycle. The “draisine” went to France, and then to England, evolving along the way. The French added pedals; the British gave it spoked wheels, then inflated tires, and finally, a body of metal tubes. It was at this stage that the so-called “ordinary” bicycle, with an enormous front wheel, became popular.

Chains and brakes were the next stage. By the time the bicycle reached Japan, around 1870, it had acquired most of its components. In the 140 years since then, bicycle technology has steadily improved on these basics. Tires are harder to puncture, saddles are far more comfortable and frames weigh a fraction of what they used to. Gearboxes were added, and have gone from three- to five- or six-speed, and nowadays, 10-speed. Together with a front derailleur, some bicycles offer as many as 30 speed combinations. Brakes have also improved incredibly.

The bicycle has been a “finished product” for a long time. It’s had time to mature and to become low-cost, while offering high performance and efficiency. It’s one of humankind’s best friends. ① Wherever in the world you encounter it, the bicycle is regarded as a good thing and as something that belongs to the people. In every language, the word for “bicycle” evokes an image of lightness and vigor. Bikes are eco-friendly, healthy and economical. In recent years, oil prices have pushed their popularity sky-high. In spite of all this, Japan treats the bicycle like dirt.

I’ve traveled around the world, viewing things from the saddle, and one of the things I’ve learned is how misunderstood the bicycle is in Japan, compared to other nations. In Japan, bicycles are neither vehicles nor pedestrians. They’re intruders on both roads and sidewalks. They, in turn, run about lawlessly and have the highest accident and fatality rate in the world.

The situation stems from Japan’s unique bicycle policy, which is both crazy and barbaric: bicycles are permitted on sidewalks, left side or right, wherever they want to go. Something has to be done about this. But will it happen? It will. It has to. For the sake of the Earth and humanity, we must make better use of the bicycle.

資料 2 : 英文和訳テストと採点基準

■ 次の英文の下線部を日本語に直せ。

In general elementary school lessons in the lower grades rest on a view of children as active learners rather than simply passive receivers of information. This view recognizes that children have their own powerful ideas about how the world works — scientifically, socially, morally — and that learning must engage and shape those ideas, not simply supply information or procedures that children memorize and then forget. Again and again I found Japanese lessons impressive because of the encouragement they gave children’s own powerful ideas and the help they gave children to examine these ideas in a thoughtful way.

全訳例

一般的に低学年の小学校の授業は、子どもを単に情報の受動的な受け手というよりも、むしろ積極的な学習者であると考え見方に基づいている。この見方は、世界が—科学的、社会的、道徳的に—どのように機能しているかということについて、子どもが自分なりのしっかりした考えを持っているということを認め、そして、学習というものは、単に子どもたちが覚えては忘れる情報や手順を提供するばかりでなく、こうした子ども自身の考えを引き出し、それらがはっきりとした形をとるようにしてやらなくてはならない、ということをも認める。幾度となく私は日本の授業に感銘を受けたが、それは、それら(日本の授業)が、子どもが自分自身のしっかりとした考えを持つことを奨励し、そうした考え方を注意深く吟味するための手助けを子どもたちに与えていたからである。

解答例・採点基準

■ 10点満点の場合

幾度となく (1) / 私は日本の授業に感銘を受けたが (2) /、それは、それら(日本の授業)が、子どもが自分自身のしっかりとした考えを持つことを奨励し (3) /、そうした考え方を注意深く吟味するための手助けを子どもたちに与えていた (3) / からである (1)。

Again and again (1) / I found Japanese lessons impressive (2) / because of (1) / the encouragement they gave children’s own powerful ideas (3) / and the help they gave children to examine these ideas in a thoughtful way (3).

資料 3 : 多肢選択クローズテスト

■ 次の空所①～⑩に入る適語をそれぞれ下から選び、必要があれば適切な形に直して答えよ。

A man recently decided to stop (①) about his wife's poor housekeeping habits. Since his criticisms led only to arguments, he tried a different approach. Saying nothing to his wife, he (②) dollar bills in all of the places he felt she was neglecting.

A day or so later she opened their home freezer and found one of the bills with a note (③) to it. The note (④); "Reward number one, for defrosting the freezer." Her curiosity aroused, the woman (⑤) some of the other criticisms her husband had voiced. In a corner of the den she went through a pile of magazines she had long been (⑥) to clip, save or (⑦). At the bottom of the pile she found another dollar and another note: "Reward number four, for sorting magazines."

Realizing that rewards number two and three must exist, and that there might be others after number four, she went on a cleaning spree. By the time her treasure hunt ended she had dealt with all the things her husband had been fruitlessly complaining about. And, instead of feeling resentful, she found herself intrigued by the sugar-coated gambit.

This is, admittedly, an unusual case. But it does (⑧) the trouble many people have in criticizing others, and the lengths to which they will go to avoid doing so directly. "I always thought it was difficult for me to take criticism," one woman says, "but I realize it's much harder for me to give it because I don't know how."

To give constructive criticism — and to feel comfortable about it — one must first answer a key question: How can I (⑨) the information I want to impart so that the other person may accept it in a way that will benefit that person, and improve our relationship?

This question shifts the entire viewpoint of criticism from fault finding to problem solving and emphasizes three essential qualities of constructive, of positive, criticism:

1. It forces the critic to take a harder look at his or her motives for voicing criticism.
2. It forces on the possibilities for change and improved behavior.
3. It acknowledges a commitment between the person giving and the person receiving the criticism — a recognition that both share responsibility for resolving the behavior at issue.

It does not follow that giving criticism in a positive way means that it will necessarily be accepted in the same way. A person may still take criticism destructively regardless of the intention with which it is offered. The critic and the criticized must (⑩) if the goal of changed behavior is to be achieved. (埼玉大, 434 words)

attach, complain, conceal, convey, cooperate, discard, exemplify, mean, read, recall

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ |