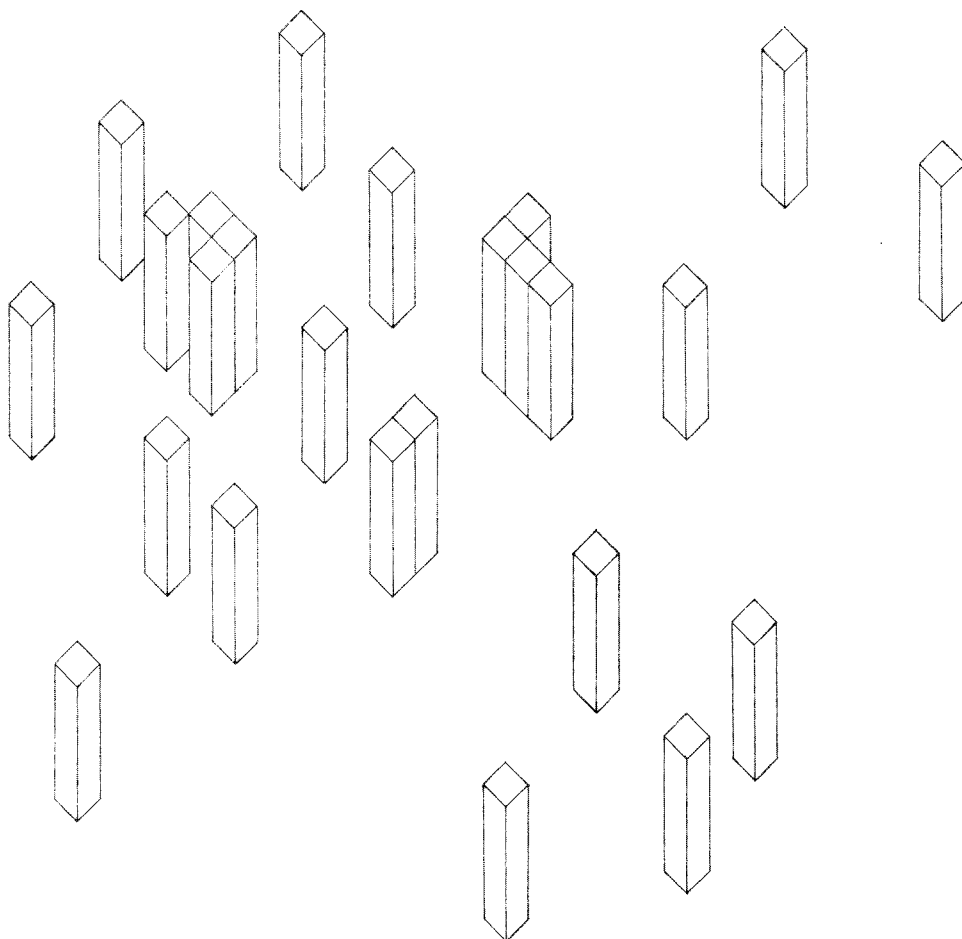


STEP BULLETIN

特集：英語能力テストに関する研究



はじめに

研究と教育を一体に

(財)日本英語検定協会会長 高本捨三郎

(財)日本英語検定協会は文部省認定の実用英語技能検定試験により、微力ながらわが国の英語教育の発展に尽くして来た。その英検もやがて27年目を迎えるが、これまでの累積合格者数が1,100万人を超えるまでに成長した。今まで英検は日本人の英語力を全国共通の尺度で測る一般的な基準として親しみ用いられ、特に中学校・高等学校の英語学習に対して至近目標値を具体的に設定するため、学習意欲の増進に寄与するところが大きい。このたび、当協会が『STEP BULLETIN』を刊行するに至ったことは、真に時宜を得ている。

先に当協会は、社会に貢献することを念じながら、英語能力試験の向上を目指す目的で、第1回「英検」研究助成「英語能力テストに関する研究」の研究テーマを公募していたが、当BULLETINの創刊号が、第1回「英検」研究助成の入選者の研究報告の「紀要」に当てられるのは一層意義深いことである。

教育に携わる者が合わせて研究することの大切さはいうまでもない。研究と教育はいわば車の両輪のようなものであるから、研究の意義を認識したい。研究と教育の両輪が一体となって働くとき、合目的で効果的な発展が期待できる。

研究には、教育と同様楽しさも辛^{つら}さもある。ただ、教育の相手は人間であり、研究の相手はテーマであり、教育では人間は向こうから来てくれるが、研究のテーマはこちらが求めなければ向こうからは来てくれない。しかし、熱心な教育には良いテーマが伴うものである。諸国間のグローバルな接触は、英語教育の理念を文字言語から音声言語教育へと移行させ、さらに通じることが第一の英語教育へと移行させたが、さらに今、諸国人の間の直接的接触の激しさは、言語の中の異文化教育・研究の重要性を強調し始めている。研究のテーマはつきない。

最後に『STEP BULLETIN』の一層の発展を祈る。

第1回「英検」研究助成について

研究課題：英語能力テストに関する研究

研究テーマ募集期間：昭和63年1月～3月

研究テーマ審査期間：昭和63年4月～6月

研究期間：昭和63年7月～12月

研究テーマ選考委員：（敬称略・順不同）

斎藤諦淳 文部省生涯学習局長

和田 稔 文部省初等中等教育局教科調査官

小田島哲哉 全国高等学校長協会会長〈当時〉

戸張敦雄 全日本中学校長会会長

稲田 宏 全国英語教育研究団体連合会会長

羽鳥博愛 東京学芸大学教授

池田 央 立教大学教授

大友賢二 筑波大学教授

小池生夫 慶應義塾大学教授

高本捨三郎 日本英語検定協会会長・明治学院大学教授

佐山栄太郎 英検検定委員長・元東京大学教授

入選研究テーマ：（整理順）

- ・（共同研究）「聴くこと」の能力の伸張が「読むこと」の能力の伸張に及ぼす転移に関する研究
〈代表者〉東京都立城北高等学校（定時制）教諭 寺内正典
- ・L.L. 教室を利用した聴き取りテストおよび発話テストの開発
東京学芸大学附属高等学校教諭 小泉 仁
- ・Writing の評価と意思伝達能力の測定との関連についての研究
北海道立帯広柏葉高等学校教諭 竹内典彦
- ・到達度別学習指導における「英検」の教育的効果
東京都/聖徳学園関東高等学校教諭 小林昭文
- ・中学1年生段階のリスニングテストの開発
東京都/筑波大学附属駒場中・高等学校教諭 熊井信弘
- ・（共同研究）英語の Communicative Activities と評価
〈代表者〉熊本県五木村立五木第一中学校教諭 徳永誠也
- ・英検筆記試験とクローズ・テストに見られる相関に関する研究
京都府/聖母学院中学・高等学校教諭 清水裕子
- ・Reading Aloud と言語能力の相関について
福岡県立香住丘高等学校教諭 京堂政美

「英検」研究助成の意義

文部省生涯学習局長 齋藤諦淳

— 学校の英語教育は、文法にこだわりすぎるとか、受験英語等といわれ、よく批判されますが。

「そうです。いろいろ問題があります。でも私は、それは歴史的にやむを得なかったと思います。」

— なぜですか。

「明治以来、欧米の先進技術や思想、知識を必死になって移入した。その時、主に書物に頼らざるを得なかった。英語を生きた言葉として活用するのではなく、印刷という抽象的なものにより接するよりほかはなかったのです。」

— なるほど。

「その上、第2次世界大戦という、国際交流から見て一種の鎖国状態がつづき、今の年配者は、若いころ、敵国語としてしかつきあわなかった。」

— たしかにそうですね。

「英語を、日常的な意思伝達の用具として利用し出したのは、ほんとについ最近のことであったわけですよ。」

— でも、もう、今は日本は国際国家として、人々が生活の一部として英語を理解し、表現すること等が求められています。

「そうです。その意味では私は、評判の悪い学校英語も、近年、学校の先生方の努力等によって随分改善されてきていると思います。それに、いわゆる AET と称して外国青年を語学指導のために招致する事業等も行われ、飛躍的に変わってきました。」

— そうですね。

「それに、学生、生徒や社会人で、日本英語検定協会のいわゆる文部省認定英検をうける人が増えています。英検は、`コミュニケーションのできる`英語の能力をためすということで、有意義な検定ですね。」

— コミュニケーション、要するに使える英語が目標ですか。

「そうです。その日本英語検定協会が、去年から全国の中学校、高等学校の英語科の先生方を対象に研究助成を始めました。`英語能力テストに関する研究`ということで、研究費を出すこととしたのです。」

— 英検のような実的な英語のあり方を目標とする事業団体が、学校の先生方の研究を促進するということは、英語教育にとって有益なことなのですね。

「そして、この STEP BULLETIN に、助成の対象となった研究報告を掲載するのだそうです。」

— ところで、今は生涯学習時代といわれていますが、これからは習う生徒の側だけでなく、教える先生方も学習の時代なのですね。

「そうです。教育する者は、たえず自分たちで研究していなければなりません。研究は大学の先生だけに限りません。中学・高校の先生方にも、研究のための助成事業が必要ですし、また、非常に大事なことは、報告等の発表の場があることです。」

— なるほど。

「しかも、この BULLETIN のような企画は、せっかくの研究を一人占めしないで、関係者に広く知ってもらうという効果もあります。」

— 英語検定協会も、なかなか良い事業を始めましたね。

「教育委員会、学校関係者等にも広く配られ、日本の英語教育の改善に資すれば、何よりです。」

— 学校で今後ともいろいろな形で英語教育のあり方が議論される。その時、私もこの資料がどんどん活用されることを期待します。

「ええ、日本が本当に国際的に貢献するためにも、その基本となる日本人の英語能力の向上がゆるがせにされてはなりません。」

研究者に深い敬意を

全国高等学校長協会会長 中澤浩一

(財)日本英語検定協会の実施する文部省認定・実用英語技能検定試験——いわゆる英検の志願者は、この数年飛躍的に増加し、昭和62年度において、ついに年間200万人を超えたと聞く。

高校生の志願者も年々増加の傾向をたどり、63年度は第1回・第2回の検定で約53万人が受験し、24万人ほどが合格した。第1回・第2回を重複して受験した生徒もいるので、実数はこれよりやや少ないと思われるが、それにしても相当な数である。団体受験を申し込んだ高校は各回約2,500校にのぼり、全高校数のほぼ半数が参加したことになる。

英検がこれほど多くの人々に活用されるようになったことについては、さまざまな見方が可能であろう。しかし、なんといっても、我が国が経済大国となり、世界における地位の向上に伴い、国際社会に通用する語学力を身につけた人材が、社会のあらゆる分野で強く求められるようになってきた時代の要請が、その大きな背景であると言えるであろう。

それはまた、臨時教育審議会答申のいう“コミュニケーション能力の育成”が、これからの英語教育の大きな課題となっていることとも、密接な関係があるように思われる。

日本英語検定協会では、昨年、中学・高校の英語教員を対象に、“英語能力テストに関する研究”の研究助成テーマを募集した。全国の熱心な先生方から、250点ほどの応募があり、その中から8点が選ばれて、助成の対象となった。

この冊子には、入選した8点の研究報告が掲載されている。私も拝見させていただいたが、いずれもさすがに力のかもった研究で、多忙な教育現場の先生方の日常を思うとき、その努力に敬意を表さずにはいられない。

野に遺賢あり、と言っではいささか失礼かもしれないが、全国にはまだまだ、日夜研究を重ね、創意工夫を凝らして英語教育に取り組んでいる熱心な先生方が数多くおられることと信ずる。新しい時代に対応する英語教育は、実は、このような研究熱心な先生方の現場での実践の中から生まれてくるものに違いない。

日本英語検定協会では、来年度もこの好企画を継続して実施するとのことである。選考委員の一人として、さらに多くの先生方の応募を期待したい。

時宜を得た研究助成

全日本中学校長協会会長 戸張敦雄

我が国は、今日の国際社会の中で孤立しては生きていけないという「新しい国際化」の時代に入っている。そのような社会の中に生きるよき日本人は、これまでのように受信専用ではなく、自らの立場をはっきりと主張し、意思を伝達し、相互理解を深めることができなければならない。そのためにも、外国語、とくに英語教育の重要性はますます高まってくると考える。しかし、現在の英語教育は、長時間かつ相当の精力を費やしているにもかかわらず、多くの学習者にとって身についたものになっていないなど、種々の課題がある。

まず、中学校、高等学校等における英語教育が文法知識の修得と読解力の養成に重点が置かれ過ぎていたり、大学入試における英語について、高等学校段階で学習した多様な力がそれぞれ正当に評価されないことをはじめ、日本人の英語科教員の養成や研修に幾多の検討、見直しが求められている。

このような時にあって、財団法人・日本英語検定協会が、英語検定試験、英語研究者への助成等に尽力されていることは、まことに時宜を得たものである。

実用英語技能検定については、中学校、高等学校の生徒の参加数も漸増の傾向にあるようである。

私の勤務校では、その時がくるのを多くの生徒が首を長くして待っている。また、その発表後送付されてくる“CERTIFICATE”は、毎週月曜日に行う朝礼時に、スポーツ関係の賞状と同様に、私が旧制中学校流の発音ながら、全文を読み、該当生徒に渡しているが、受け取る時の生徒の顔には成し遂げた喜びがあふれ嬉し^{うれ}いものである。各学校で認め励ますことを一層考えることによって、さらに我が国の中学生等英語学習者にとって望ましい結果をもたらすことになろう。

次に、英語研究に携わる研究者のテーマも、今後の我が国の英語教育の振興に大きく作用するものが輩出してくるであろう。英語学習者の多様な能力、進路に適應する教育内容の開発、望ましい英語教育の開始時期の研究等、生涯学習社会の到来を視野に収めた貴重な研究も、その助成によって大きく歩を進めることができると考える。

現在、研究に従事している人々や、これから研究を開始する人々に福音となる“研究助成”である。全国の中学校、高等学校、大学等の研究者が一層積極的に研究助成を受けられんことを願ってやまないところである。

英語能力テストに関する研究

この特集は、第1回「英検」研究助成の対象となった（入選）研究テーマの研究報告書をまとめたものです。報告書の形式・形態は多様ですが、中学・高校の教育現場の先生方のレポートという性格もあり、今回は提出されたままの形で発表し、大方のご参考に供する次第です。

なお、掲載に当たっては審査委員の先生方にご指導を仰ぎ、各執筆者のご了承を得て一部を修正し、見出しや表記等については、編集部で若干の調整を図りました。また、資料は本文に直接関係あるもの以外、割愛したことを付記します。――編集部

審査を終えて――研究報告総評（財）日本英語検定協会 検定委員長 佐山栄太郎	8
研究報告講評	9
東京学芸大学教授 羽鳥博愛 / 立教大学教授 池田央 慶應義塾大学教授 小池生夫 / 筑波大学教授 大友賢三（順不同）	
研究報告（掲載順）	
1. （共同研究）「聴くこと」の能力の伸張が「読むこと」の能力の伸張に及ぼす転移に関する研究 〈代表者〉東京都立城北高等学校〈定時制〉教諭 寺内正典	12
2. L.L. 教室を利用した聴き取りテストおよび発話テストの開発 東京学芸大学附属高等学校教諭 小泉仁	28
3. Writing の評価と意思伝達能力の測定との関連についての研究 北海道立帯広柏葉高等学校教諭 竹内典彦	39
4. 到達度別学習指導における「英検」の教育的効果 東京都 / 聖徳学園関東高等学校教諭 小林昭文	51
5. 中学1年生段階のリスニングテストの開発 東京都 / 筑波大学附属駒場中・高等学校教諭 熊井信弘	70
6. （共同研究）英語の Communicative Activities と評価 〈代表者〉熊本県五木村立五木第一中学校教諭 徳永誠也	84
7. 英検筆記試験とクローズ・テストに見られる相関に関する研究 京都府 / 聖母学院中学・高等学校教諭 清水裕子	103
8. Reading Aloud と言語能力の相関について 福岡県立香住丘高等学校教諭 京堂政美	117

審査を終えて——研究報告総評

(財)日本英語検定協会 検定委員長 佐山栄太郎

第1回「英検」研究助成『英語能力テストに関する研究』の助成対象研究の報告書を見ると、研究の態度、方法に各自の特質を發揮しているのに感銘を受ける。それらの諸相を分類してみると、次のようになる。

まず、評価・測定に主眼をおいたものとして、『「聴くこと」の能力の伸長が『読むこと』の能力の伸長に及ぼす転移に関する研究』（研究報告1）、「Writing の評価と意思伝達能力の測定との関連についての研究」（研究報告3）、「中学1年生段階のリスニングテストの開発」（研究報告5）、「英語の Communicative Activities と評価」（研究報告6）、「Reading Aloud と言語能力の相関について」（研究報告8）が挙げられる。

次に、「英検」に直接・間接に関係したものとして、「到達度別学習指導における『英検』の教育的効果」（研究報告4）と、「英検筆記試験とクローズ・テストに見られる相関に関する研究」（研究報告7）がある。

最後に、上記のものやや趣の異なったものとして、「L.L. 教室を利用した聴き取りテストおよび発話テストの開発」（研究報告2）がある。

これらの研究は審査委員の諸先生方の「研究報告講評」に詳細に述べられているが、評者はその方面の権威者であって、いずれも適評であると思う。もとよりすべての研究が完全であるとは言えない。例えば、被験者が数の上で十分でないとか、研究者がもっと共同作業を実行したら効果は一段と上がったであろうとか、注文明もある。研究に「英検」の実践を利用したものは、「英検」がかなり有意義な結果を示しているといえるものが多いが、「英検」の改善を提案しているものもある。特に研究報告6では興味のある提案をしているが、具体的な評価方法、特に統計処理について突っ込みが足りないのは残念である。

研究報告4に、次のようなことが述べられている。

——「英検」を全校あげて利用し、その結果を広く情報として生徒に提供し、成績優秀者を表彰するシステムを作り、常に「英検」およびその他のテストの分析を行って、教授法および教育システムの改善に利用し、教員の努力と生徒のやる気をおこさせる教育効果をあげている。

膨大な資料を客観的に分析する着実な態度には、十分の敬意を表すべきであろう。

研究報告3では、論者は英作文の訓練について興味深い実験報告を行っているが、評者の指摘するように、教室に computer を導入し、パソコンを利用するのに止しく^ま適当な分野であろう。研究報告2の「L.L. 教室を利用した聴き取りテストおよび発話テストの開発」で、ビデオを用いた実験結果の報告には興味を惹かれるものがある。

以上、それぞれに長所短所はあるにせよ、教師としての多忙な日常の中で研究をまとめ上げた努力に対し、深い敬意を表したい。

研究報告講評

評者 (担当): 羽鳥博愛 (研究報告1・5)

池田 央 (研究報告2・3)

小池生夫 (研究報告4・6)

大友賢二 (研究報告7・8)

研究報告 1 ————— 講評

「聴くこと」の能力の伸張が「読むこと」の能力の伸張に及ぼす転移に関する研究 (報告者: 寺内正典)

目のつけどころはよいし、論文の全体の構成もよい。

しかし、調査の手続きについては繰り返し数か所で述べられていくという感じがした。

「仮説」が疑問文であったり、t検定の結果の数値は示しても(この数値はふつうは示さない)何%水準で有意なのかを示さなかったりするの、やはりこの種の論文の書き方になれていないためであろう。

文献をどう読むか(コピーカードにとったりなど)ということは書く必要はない。

教師対象のアンケートは1校から3人選ぶよりは、もっと多くの学校に依頼すべきだった。回収率を上げることだけが重要なのではない。

調査結果を上, 中, 下のグループに分けて考察したのはさすがであるが、そうするといかに被験者が少ないかが目立つ。少なくとももう1つぐらいの学校で、実験群と比較群を作って調査して欲しいところであった。

実験群でのリスニングにならず方法に、もう少し工夫はできなかったのだろうか。10分をさけるならもっと工夫ができたと思う。リスニングの指導の工夫はあまりされていないと、きめてかかった感じだが、最近のLL教材などにもう少し目を光らせて欲しいと思った。

生徒からも感想を聞いているが、この質問の内容はなかなかいい。これも上中下に分けて検討するとよかった。この内容についての考察に示されているような点に目をつけて、今後とも研究を進めてもらいたいと思う。

研究報告 2 ————— 講評

L.L. 教室を利用した聴き取りテスト

および発話テストの開発 (報告者: 小泉 仁)

この研究はビデオを用いたLL授業を通じて新しく聞き取りテストを開発し、それを適用してみた結果の報告です。テスト問題は絵をcueにした(1) auditory discrimination test と(2) auditory comprehension test,

また絵の内容に対する(3) response test, およびビデオ画面を使っての問いかけに答える(4) productive speaking test から成っています。

listening と speaking の総合力を測定するには、面接が一番よく分かるわけですが、実際上の制約を考えると、ここではLL教室を利用して生徒の応答をテープに録音し回収した後に、それを聞いて評価するという方法を取っておられます。それは生の英語の力とは若干異なるものであったとしても、実際の学校教育の現場を考えるときわめて現実的な解決法の一つであると思います。もしその方法が生徒の実際の listening と speaking の力を養う上で効果的であることが実証的にデータの形で示されれば、それはわが国の英語教育の上で素晴らしい貢献をされたことになるでしょう。問題文の作成、ビデオの用意など準備に大変な努力をされていて敬服に値します。

ただ多少注文をつけさせていただくとすれば、新しい試みを実施され、折角貴重な資料が多く得られたのですから、その結果の情報をフルに示していただきたかったと思います(時間が十分なかったせいもあると思いますが)。つまり生徒にどのような課題を与えたかというinputの内容はよく分かるのですが、その結果生徒からどのようなoutputが得られたかについての情報が十分伝わってこないのが残念です。

例えば、それぞれの4つのテストの得点の分布状況がどうなっているのかとか、それぞれのテスト相互の相関関係はどうなっているのかとか、絵を使った場合と使わなかった場合とで結果にどのような違いが現れるであろうとか、知りたい情報はたくさんあります。そのほかにも細かい点でいくつかの疑問が残りますが、いずれにしても、多くの実証的なデータの積み重ねがあつてはじめてわれわれの英語教育における知見を増やしていくことが出来るのですから、この研究はそのための第一歩を確実に踏み出したということが言えるでしょう。

研究報告 3 ————— 講評

Writing の評価と意思伝達能力の測定との

関連についての研究 (報告者: 竹内典彦)

この研究は Writing の訓練を通じて英語の能力向上を測るための実践記録的な性格のものです。いくつかのケース・スタディの報告が載せられていて大変興味深いと思います。特に時間を限っての英作文練習や、AETとの会話訓練との関係など貴重な試みが載せられています。また現在の英検テストに対する提案や要望も含まれており、それも今後の検討課題として参考にさせていただきたいと思います。

英作文の訓練が英語の力を向上させるのに効果的なことは明らかですが、実際の現場で指導しにくいことは、

教師が一人一人の英作文に目を通し、評価し、添削することが大変な仕事であるということでしょう。

すべての学校に普及するのはまだ少し先のこともかもしれませんが、教室にも次第にコンピュータが取り入れられてきています。この報告を読ませていただいて強く感じたことは、ここで取り上げられている英作文練習などは最もコンピュータ化しやすいものの一つであるということです。それは生徒の英文タイプの訓練と並行して、英作文の訓練を進めるには最も適した分野でしょう。

いま現在、仕事で英文を書くとき肉筆で書くことはほとんどありませんし、外国の友人から送られる私信もほとんどタイプで打たれたものです。そうしたことから、これからの人が英語を書かなければならないとき英文タイプを抜きにしては考えられません。英文タイプということはすなわちパソコンという意味でもあります。英作文の訓練と並行して、生徒が提出する作文はすべてパソコンのキーボードから打ち込まれたフロッピー・ディスクということになれば、現在の英文ワープロ・ソフトは簡単にスペルの間違いがいくつあったか、使用した単語数はいくつあったか、さらに、形容詞や副詞の使い方はどうであったかなど、細かい分析をたちどころにしてくれます。

そうした資料に教師自身の添削結果を加えていけば、より細かい英作文指導が可能になっていくと思われまします。そうすれば、ここで述べられるようなケース・スタディも印象的評価だけでなく、実証的データに裏付けられた研究および指導が可能になってくるでしょう。できるだけ早い機会にそうした先駆的研究が芽生えてくることを期待しています。

研究報告 4 講評 到達度別学習指導における「英検」の 教育的効果 (報告者: 小林昭文)

本報告書は聖徳学園関東高等学校における英語教育改善を英語検定試験を教育的に利用しながらすすめていく過程を述べたものである。同校は、英語教育では少人数制、到達度別4段階制の実施、教員の熱心な指導、学力分析を踏まえての授業方法の改善など、いかにして効果をあげるかに工夫をしているかが述べられているが、本報告書でのテスト分析結果は、それを肯定させるのに説得力がある。小林教諭は、同校で実施された英語高校入試、英語グループ分け実力試験、校内学力テスト、旺文社実力テスト、一学期中間考査、それに英検3級一次試験の6種類の結果を整理し、各テスト間の相関値を計算し、これらテストが目的、試験方法、問題に違いがありながら相当高い、あるいはゆるやかな相関があることを結論づけている。ちなみに、英検テストと他のテスト群では0.42から0.73の幅で相関がある。この問題および

関連問題の分析には、相当エネルギーを要したにちがいない。

英検を全校あげて利用し、その結果を広く情報として生徒に提供し、成績優秀者を表彰するシステムを持つまでに至った経過、つねに英検およびその他テストの分析を行って、教授法および教育システムの改善に利用し、教員の努力と生徒のやる気をおこさせるなど教育効果をあげる様子が同教諭の分析により裏づけされている。膨大な資料を客観的に分析する着実な態度に敬意を表したい。英検テストが、たんなる資格判定試験にとどまらず、教育効果を生み出すように全校あげて取り組み、それが長年にわたって続いているのは、他の英語教員に示唆を与えるのに十分である。今後は、英語問題の小項目についても分析の手をのびし、生徒の英語力を細かく分析、把握し、そのデータを積み上げることにより、英語力を向上させることを期待したい。

研究報告 5 講評 中学1年生段階のリスニングテストの開発 (報告者: 熊井信弘)

タスク形式のリスニングテストの開発という目的のつけどころはよい。論文の形式も一応それなりにまとまっている。

しかし意外だったのは、これだけの意気込みで取り組んだ研究としては被験者の数が少なく、しかも自校の生徒だけということと、タスク形式と銘打つには考えられたテスト形式がさほど工夫されていないということであった。

この2つの点は、1人だけの単独研究でなく、他の数人の人と協力して行えば克服できたであろう。

せっかく統計的に処理しようとしてもその考察が物足りないのも、その辺に原因があると思われる。与えられた期間をもう少し有効に使って、2種類のテストを作ってその結果を比較してみるというような工夫もあってよかったのではなかろうか。

研究報告 6 講評 英語の Communicative Activities と評価 (報告者: 徳永誠也)

本研究報告は、中学校において Communicative Activities (CA) を英語の授業に取り入れ、聞き、話すコミュニケーション能力を重点的につけることを目指し、その刺激としての評価を工夫した共同研究報告である。全体的に見て、優れた内容であるという印象を受ける。1年間にわたる実践研究に裏づけられた結果が滲み出ているからであろう。

現在わが国で使用されている文部省検定済教科書(英語)は、文法シラバス中心の伝統的なものであるが、こ

これはコミュニケーション能力をつけるための言語活動を行うには制限が自ずとある。徳永氏は、構造中心の授業系列と概念・機能別シラバスに前者を組み変えた教材系列とを使用している。特に注目すべきは自ら3指導原理をつくり、各 lesson 別、節単位、小グループ人数、手段と lesson に固定しない単元・フリー、人数、手段から成る2系統CA 類型を32個つくり、それを授業の言語活動に利用していることである。

また、評価を生徒自己評価、小グループ、担当教員による評価の3本立てとし、CAの具体的進行時に細かく評価をしい、定着を生徒の緊張関係においてははかっている点も、秀でた着想と言える。この作業のために「英語がんばりカード」を生徒に与え、「生徒間の評価基準」の作成と指導をし、教員間の評価基準も考え、共同研究者による全学年にまたがる実施を試みている。そのための案の作成も研究している。以上のほかに、生徒にスピーチをやらせるための指導も懸命であることがうかがわれて、努力の姿勢を高く買うものである。しかし、具体的な評価方法、特に統計処理については、ほとんど触れられておらず、評価の妥当性、信頼性をどのようにして高めたのか想像の域を出ないという印象を受け、本研究報告の弱点となってしまったのは残念であった。

研究報告 7 ————— 講評 英検筆記試験とクローズ・テストに見られる 相関に関する研究 (報告者: 清水裕子)

外国語能力の総合的測定法 (integrative approach) の一つ: cloze test を取り上げ、それと英検の結果とを比較するという研究の意義は大きいものがあります。英検のテストは外国語能力の部分的測定法 (discrete-point approach) による項目が少なくないからです。論の進め方はきわめて理路整然としています。研究計画も適切です。被検者72名、下位テスト項目数もそれぞれ25、計100項目、さらに cloze test の項目も計100項目としていることは、データとして信頼性の高い結果を生むのに十分です。相関行列の示し方とその処理方法も、統計的有意性の検定を行って優れた論文といえます。

この研究の結論として注目したいことは、英検の4つ(音声、語彙、文法、読解)の下位テスト得点、およびその合計得点、cloze test 得点といういくつかの変数のうち、英検合計と cloze test との相関は、0.68-0.72; 読解と cloze test との相関は0.63-0.68と高い値を示しているという点です。そして音声、語彙、文法といった部分的測定法で求められた結果と cloze test との相関はさほどでもないという点です。これは予測できたことですが、実際にその結果を求めたという点で興味ある発見です。

ご承知のとおり英検を構成している下位テストにはこ

の研究で用いられたもののほかに、聴解力テスト、面接テストなどがあります。Cloze test で測定されることになっている要素の多くは、そうしたテスト項目に含まれています。そのデータを含めると、全体として結果はどのようなになるかというのが今後に残された課題でしょう。また、これは根本的な課題になりますが、cloze test 自体の問題があります。Cloze test は言語総合能力の測定に関して「一般に考えられているほど、どのような場合にも効く万能薬とは言いがたい」(Christine Klein-Braley and Ulrich Raatz, 1984: 135) というような声にも耳を傾けてほしいと考えます。そうしたことに留意されて今後ますますのご研鑽をつまれることを心から期待するものです。

研究報告 8 ————— 講評 Reading Aloud と言語能力の相関について (報告者: 京堂政美)

Reading aloud が言語能力と相関が高いのではないかとこの着眼点にはきわめて興味深いものがあります。この研究方法は、いわば「併存的妥当性の検討」によるものと拝察しました。つまり、まず、言語能力を示すであろうと考えられる外部基準 (ここでは、FSI interview test の結果) を設定します。その外部基準と reading aloud の結果との相関が検討されます。そして、もしその相関が高ければ reading aloud は言語能力を測定しているという結論を導こうとするものでした。この研究の結論は、「reading aloud は、ある程度言語能力テストとして使用できるのではないか」ということです。多くのデータを精力的に求められたことは、非常に望ましい方向です。

しかし仮説の検定には、たいへん苦勞されているようです。この検定を難しくしている要素の第1は、「言語能力」というものの概念規定の曖昧さにあるようです。具体的には、FSI のインタビュー・テスト結果を日本人高校生の言語能力を表すものとする十分な根拠が必要です。第2は、reading aloud test の「採点者間信頼性」(inter-rater reliability) を高めるための十分な配慮が必要です。そのためにはお気づきのとおり、明確な採点基準を設定することです。さらに、試験官の訓練が必要です。FSI では試験官になるものには一定期間の訓練をし、試験官認定証を与えていることはご承知のとおりです。

なお、面接テストの「採点者間信頼性」を算出する方法としては、Cronbach Alpha がよく用いられていますので、その観点からの検討もお勧めします。さらに、「帰無仮説」(null hypothesis) を設定して、それが棄却できるかどうかということによって仮説を検定するという方法も取り組んでいただきたい今後の課題です。この興味ある課題をさらに究明されることを切に願うものです。

共同研究

「聴くこと」の能力の伸張が 「読むこと」の能力の伸張に及ぼす転移に関する研究

研究分担者：栗嶋三千代（東京都立田柄高等学校教諭）
研究協力者：井上昭博（千葉県／八千代松陰高等学校教諭）
井上紀子（東京都立足立西高等学校教諭）
栗嶋勇（東京都立志村高等学校教諭）

代表者：東京都立城北高等学校(定時制)教諭

寺内正典

I. はじめに

1. コミュニケーション重視の方向性

文部省の新指導要領案（平成6年度実施予定）によると、今度の改訂では高校英語の科目にオーラル・コミュニケーションA・B・Cが導入されることになっている。この改訂から現在および将来の英語教育において、一層コミュニケーション活動重視の方向性が打ち出されていることが容易に理解できる。

また本年度は、都立高校の全日制のほぼすべての学校に外国人指導員が配置され、いわゆる Team-Teaching の形式の授業が活発に展開されている。

さらに全国の AET (Assistant English Teacher) の数も、昨年度 848 名から本年度 1,445 名へと大幅に増加していることから見ても、コミュニケーション活動重視の方向性が全国的規模で広がっていることは否定できない事実である。

こうした傾向を受けて最近の各英語教育研究会では、この Team-Teaching におけるコミュニケーション活動のあり方やその効果的な指導展開に関する研究が活発に行われてきている。

また日本が現在置かれている政治的・経済的・社会的な状況に視点を移して考察してみても、さらに諸外国との交流が盛んになっていくことは明白である。そういう意味では、ここでも、コミュニケーション重視の方向性が高まっていくことは自明のことである。

さらにヒアリング・マラソン（アルク社）の受講者がすでにのべ 10 万名を突破したことや、英検の志願者数が 1 回の検定でほぼ 100 万名に達したことから見ても、国民の中にも英語によるコミュニケーション重視の気運が浸透してきていることは明らかである。

2. 言語習得における Listening の重要性

それでは、高校現場においてコミュニケーション活動としての英語を指導していく場合の基礎とはいったい何であるかということ、まず考えてみたい。もちろん、そこにはさまざまな要因が複雑にからみあっているので、一概には明言しがたい。

しかし、その基礎の一つとしては、まず「発信する英語力」の前提となる「受信する英語力」、すなわち「相手の話している内容を正確に聴き取る聴解力」、というものが挙げられるのではないだろうか。

言語習得理論に関する最近の研究成果や新知見には、目を見はるばかりの数多くの実証的研究があるが、この分野の研究者の中には、言語習得における「Listening 能力」の重要性に言及している者も少なくない。

Listening Comprehension の指導重視を唱道している研究者としては、主として The Comprehension Approach Activists と呼ばれる研究者たちの名前が挙げられるであろう。例えば Nida (文献1)、Asher et al. (文献2)、Postovsky (文献3)、Winitz (文献4) らの論文にそれぞれ Listen-

ing Comprehension 重視の指導法の言語習得における重要性が述べられている。

また Stevick (文献5) や Krashen and Terrell (文献6) にも前述の研究者たちの先行研究をふまえ、さらに発展させた形で Input としての Listening Comprehension の重要性が言及されている。

こうした研究者たちは S. D. Krashen の Input Hypothesis (文献7) 等に代表されるように、かなり徹底した聴解活動を重視し、Production の活動を後回しにしすぎる傾向があるために、この Interaction をやや軽視した Input 重視の仮説に対する批判も少なくない。

しかし、こうした批判は主として Silent-Period を評価し、Input のみを本来のコミュニケーションの基盤である Interaction と切り離して強調しすぎたことと、Comprehensible Input における 'i+1' というものの実態が実際は曖昧であることに向けられている。したがって、Input Hypothesis に対して否定的な見解を抱いている研究者たちも、言語習得における Input としての Listening Comprehension の重要性について否定的な見解を抱いているわけで

はないということに留意しておきたい。

3. Listening Comprehension 指導の軽視

ここでは Listening Comprehension の指導というものが、従来どのようにとらえられてきたのかということについて考察していきたい。

Pimsleur は Listening 指導の実態について次のように明言している。

Listening is least understood of the four skills and consequently the least well taught. (文献8)

また、ほかにも Rivers (文献9) や Hershenhorn (文献10) などが、ほぼ同様の指摘をしている。

Listening 指導が軽視されてきた理由の一つとして、Hershenhorn (文献11) は、リスニング用の適切な教材が少ないこと、特にリスニングのスキルを教えることに焦点をおいた教材が少ないことに言及している。

こうした傾向は大なり小なりわが国の英語教育にもあてはまるものである。

竹蓋 (文献12) は日本の英語教育の実績をふまえ、リスニングの指導が軽視されてきた理由として「教師の側がリスニングの科学についての理解が

SUMMARY OF THE THESIS

Our research is an attempt to investigate the relation between listening ability and reading ability, especially focusing on the positive transfer of the former into the latter in the teaching of English at high school in Japan. It consists of the following five approaches; (1) a review of the preceding literature, (2) a survey of the teaching of listening comprehension, (3) empirical research into the positive transfer of listening ability into reading ability, (4) empirical research into the correlation between the two abilities, (5) a survey of changes of learners in their affective and cognitive domains through the experimental lesson.

We found that (1) there are similarities in the processes of both abilities, (2) most teachers, although they are well aware of the importance and necessity of the teaching of listening comprehension, do not introduce it into their teaching procedures systematically, (3) there are a degree of significant differences of the experimental group in reading ability as well as listening ability as the result of the t-tests used for the comparison of two means of both groups, (4) Rho (Spearman's rank correlation coefficient) of the two abilities is 0.557, which is very similar to that of Ishi (1986); 0.53, whose subjects were Japanese high school students, (5) the longitudinal experimental lesson showed good effects on the learners' affective and cognitive domains.

不十分であったこと」を挙げている。

また入試において Listening Comprehension が重視されなかったことも、わが国におけるリスニング指導軽視の主な理由として挙げられるであろう。

4. Listening 能力の他技能への転移

前述した Comprehension Approach の指導理論の中核に「発表能力の発達は受容（理解）能力に影響される」という仮説がある。

このいわゆる「Listening 能力の他技能への転移性」というべきものに関して J. Asher は、「外国語学習に与えられている3時間を考慮すると、4技能の全部に習熟することを目標とすることは非現実的であるから、実際の指導の場合には他技能への転移の面で効果的な Listening を中心にするべきである」（文献13）と述べている。

また J. Nord も、日本の英語教育の現状をふまえて、「日本のように英語を日常生活で使用する機会が限定されており、しかも英語を外国語として学んでいる場合は Listening の訓練の方が Speaking の訓練よりも実践的である」（文献14）と述べている。

さらに J. Asher は実証的研究の成果をふまえて「明らかに Listening から Reading への正の転移が認められた」（文献15）と結論づけている。

また、Reeds（文献16）らにも同様の研究成果が述べられている。

しかしながらわれわれの知る限りでは、日本の高校生の英語学習者を被験者とする関連研究はほとんど目にとまらない。

そこで本研究では、まず高等学校段階における Listening Comprehension の指導の実態を調査し、さらに関連する先行研究をふまえ、仮説実験授業を試行することによって「聴くこと」の「読むこと」への転移と両能力間の相関関係について考察していきたい。また、研究方法においては、特にその結果の考察の前提として統計的な処理方法を用いて、できる限り客観的で科学的なアプローチをとっていきたい。

II. 研究の目的

本研究の目的は主として日本の高等学校の英語教育において「聴くこと」の能力と「読むこと」の能力との関係、特に「聴くこと」の「読むこと」への転移と両能力間の相関関係について考察することである。

その前提として Pimsleur（文献17）や竹蓋（文献18）らの指摘のように、Listening Comprehension の指導が高等学校の現場において果して軽視されているのかどうかについて、アンケート形式で現場の高校教師に対して実態調査を行い、その実態を把握することもこの研究を推進するために不可欠である。

また「聴くこと」の能力と「読むこと」の能力についてはさまざまな仮説がある。例えば前述の J. Asher らの「聴くこと」の能力の「読むこと」への転移性」（文献19）に関する仮説もあれば、「この2つの能力の相関は、あまり高くない」（文献20）とする仮説もある。また「この2つのプロセスには類似性がある」（文献21）とする研究もある。

そこで本研究ではまず関連する先行研究についての文献研究を行い、その進展状況をとらえる。次に『「聴くこと」の能力』の『「読むこと」の能力』への転移性」に関する仮説を検証するために、仮説実験授業を一定期間行うことを通して、その結果の比較をふまえて転移について実証的に検討していくことを主な目的とする。

また両能力間の相関を検証するために、実験群における「聴くこと」の能力「読むこと」の能力との相関についても、あわせて検討していくことにしたい。

III. 関連する先行研究

ここでは主として「聴くこと」の能力と「読むこと」の能力」に関する先行研究について考察し、仮説の設定・仮説実験授業の方法・研究方法等の前提としていきたい。

特に、(1)聴くことと読むこととの能力の定義、(2)この2つの言語活動の過程（プロセス）、(3)この2つの能力の関係（特に転移と相関）に焦点を

あてて考察したい。

(1) 聴くことの能力と読むことの能力の定義

a. 聴くことの能力の定義

「聴くことの能力」の定義には、さまざまな定義が考えられるであろう。本研究で主に焦点をあてていくべき「聴くことの能力」とは「単音を聴き取ったり、単文の内容を聴解する」というマイクロなレベルのものではない。それは「ある一定のまとまりのある内容の文章あるいは談話を聴解する」というマクロなレベルのものをさす。さらに「聴くことの能力」とは「音声化された文章内容をただ単に受け身的にとらえるのではなく、聴き手の持っている知識や能力を総動員して（聴き手と話し手の Interaction を通して）話し手の意図していることを聴き手が再構成していくという、きわめて能動的な能力」を意味する。

b. 読むことの能力の定義

「読むことの能力」は、通例次の2つの能力に大別される。一つは読解 (reading comprehension; reading for meaning) であり、もう一つは音読 (reading aloud; oral reading) である。本研究で主に焦点をあてるのは前者である。

また「読むことの能力」とは、一般的に「文字を媒介として書き手が意図していることを理解する能力である」と考えられている。そのために「読むことの能力」は「読み手の側における単なる受け身的な能力」とであるととらえられやすい。しかし実際には読むべき英文の内容について仮に読み手の持っている語力や文法の知識が十分であっても、背景的な知識や興味・関心・内容を理解していこうという積極的な取り組みがなければ、文意を正確に理解することは容易ではない。なぜなら、「読むことの能力」とは、「読み手が書き手の表現した内容（文意）を理解するために自分の持っている知識や能力をフルに活用して、書き手の表現したテキストに対して積極的にかわり、読み手とテキストとの間の Interaction を通して書き手の意図を再構成していくという、能動的な情報処理能力、あるいは問題解決能力」だからである。

これまでに考察してきた「聴くことの能力」と

「読むことの能力」という2つの言語能力の定義から、この2つの能力の類似性について次のことが言えるだろう。

まずこの2つの能力はともに単なる受け身的な能力ではなく、聴き手あるいは読み手の積極的・能動的な能力である。またともに聴き手と話し手の間の、あるいは読み手と書き手の間の Interaction (言語相互作用) を通して、話し手あるいは書き手の意図を再構成する情報処理能力、あるいは問題解決能力であるとも言えるであろう。

本研究では、以上のような定義に基づいて仮説実験授業を行い、両能力の測定に関しては、妥当性が高いとされる英検のテスト問題を主に活用し、分析、考察していきたい。

(2) 聴くことの過程と読むことの過程

前の章(1)ですでに検討してきたように、この2つの能力には「聴くこと」が音声による入力に基づくものであり、「読むこと」が文字による入力に基づくものであるということのをのぞくと類似性がある。

先行研究から、「聴くことの過程」に関する主な仮説の中の次の2つの仮説について概観していきたい。2つの仮説とは(1)総合による分析説(文献22)(2)予測・検証説(文献23)である。

(1) 総合による分析説では、①音声学的分析力 ②文法および語的分析力 ③常識あるいは背景的知識に基づく分析力 ④Kinesics や Proxemics に関する分析力、等の分析力が総合的・有機的あるいは相補的に機能しあうことによって Listening Comprehension という一つの言語活動が成り立つとされている。

次に「聴くことの過程」について、より妥当性が高いとされる(2)予測・検証説について見ていきたい。この仮説では、Listening Comprehension という言語活動は、「ただ単に聴き手が話し手の発話に耳を傾け、発話の順序にしたがって発話の内容を理解してだけでなく、発話の内容の一部を聴き、次に話し手が話そうとする内容を予測し、その予測した内容を検証しながら理解していくという話し手と聴き手の Interaction の基礎の上に成り立つ、聴き手の側の主

体的・積極的な言語活動」ととらえている。

「聴くこと」に関するこの2つの仮説は、原理の面から見ると互いに矛盾するものではない。しかも実際の「聴くこと」の過程では、この2つの仮説が解明してきた諸要因が有機的あるいは相補的にからみあい、機能しあって Listening Comprehension という一つの総合的な言語活動が行われると見る方が、自然であろう。

次に、「読むこと」の過程について考察していきたい。

「読むこと」の過程についてのモデルとしては、これまでに数多くのモデルが提唱されてきた。そうしたモデルは主に Bottom-up Processing Approach と Top-down Processing Approach との2つに大別できるであろう。

前者は「文字や語などの単位の刺激を一つ一つ知覚、認識し、次にさらに句や節などの、より大きな単位へと進んでいく」というアプローチである。(部分から全体へというアプローチ)

一方、後者は「まず談話、文章、パラグラフといった文字や語よりも大きな単位で全体的に理解し、次により小さな単位である文字や語の理解にかかわっていく」というアプローチである。(全体から部分へというアプローチ)

前者のモデルとしては、J. Mackworth らの Information Processing Model (文献24) や「読解の1秒間」と呼ばれる Gough (文献25) のモデルが有名である。

しかしながら、最近の言語心理学界では前者の立場をとる学者の数は少数になりつつある。一方、後者の立場を支持する実証的な研究は数多く行われている。後者のモデルとしては K. Goodman (文献26) のモデルが有名である。

彼は「読むこと」の過程を、次のような4つの段階を経て進んでいく循環過程によって成り立つと考えている。

- ① Sampling の段階 (言語の余剰性と言語的制約に基づいて、活字を適当に拾い読みしていく段階)
- ② Predicting の段階 (Text の内容についてさまざまな情報に基づき予測していく段階)
- ③ Testing の段階 (自分の立てた仮説が正しい

のかどうかを検証していく段階)

- ④ Confirming の段階 (その意味あるいは意味理解が読み手の側の既知の知識・情報・常識等に照らして整合性がとれているのかどうかを確認していく段階)

このモデルは言うまでもなく「聴くこと」の過程で見えてきた「予測—検証」説の流れをくむものである。

以上考察してきたように「聴くこと」の過程と「読むこと」の過程では、情報の入力音が音声から入るか、文字から入るかという差違をのぞくと、きわめて類似した過程であることが理解できるであろう。

またこのように2つの能力がそのプロセスにおいて類似性を持っていることから考えると、この2つの能力の相互の転移性や2つの能力間の相関について、あまり懐疑的になりすぎる必要はないのではなかろうか。

(3) 「聴くこと」の能力」と「読むこと」の能力」の関係 (特に転移と相関を中心として)

「聴くこと」の能力が「読むこと」の能力に転移するとした研究には、J. Asher (文献27) や J. Reeds, H. Winitz and P. Garcia (文献28) の研究が有名である。

ここではまず J. Asher の実験方法と結果について概観していきたい。

彼は「聴くこと」の能力の「読むこと」の能力への転移性を立証するために次のような実験を行った。

Listening 中心のクラス(A)と Reading, Writing 中心のクラス(B)を設け、8週間にわたる実験的指導を行い、その結果を比較、分析した。その結果によると、(A)は Listening で(B)よりもはるかに高い能力を示し、しかも(A)と(B)の間には Reading の技能において有意差が認められなかった。このことから彼は「明らかに Listening から Reading への正の転移が認められる」と結論づけている。

J. Reeds らの実験は「読解訓練をまったく受けていない被験者を対象にして、聴解訓練を行うことを通して読解力に対して転移が起こること」

を実証したものである。

この2つの実験方法は、転移性を証明するためにはかなり direct な方法であり、手っとりばよい方法でもある。しかし日本の高校教育の現場では、この2つの実験方法をそのまま実施することは不可能に近い。そこで本研究では、やや間接的な方法になるが、研究方法の章で説明するような実験可能な方法を用いて調査、研究していくことにしたい。

次に、両能力間の相関について考察していきたい。両能力間の相関を扱った研究としてはわれわれの知る限りでは、日本人の学習者で大学生を対象としたものとして天野ほか(文献29)、小池ほか(文献30)があり、高校生を対象としたものとして石川(文献31)がある。

ほかにアメリカの仏語専攻学生を対象に行ったものとして J. B. Carroll (文献32) が有名である。

これらの先行研究を表で示すと、次のようになる。

表1: 「読むこと」と「聴くこと」の相関

	相関	対象
天野ほか(1972)	0.67	大学生
小池ほか(1979)	- 0.02 ~ .5	大学生
石川 (1986)	0.53	高一生
Carroll (1972)	0.73	米大学生(仏語専攻)

以上の先行研究から小池ほか(1979)をのぞくと、相関についてはある程度あるとする研究が多い。しかしここでは「読むこと」と「聴くこと」の相関のみを抽出したので、このような結果になるのだが、他の技能間の相関との比較では、この2つの能力の相関関係はどういう位置を占めるのだろうか。4技能間の相関を比較した2つの主な研究を表で示すと次のとおりになる。

表2: 4技能間の相関 —— J. B. Carroll (1972)

	話す力	読む力	書く力
聴く力	0.68	0.73	0.75
話す力		0.58	0.65
読む力			0.80

表3: 3技能間の比較 —— 天野ほか(1972)

	話す力	読む力	書く力
聴く力	—	0.67	0.73
話す力		—	—
読む力			0.79

この2つの研究を比較してみると、ともに相関の順序は1.「読む力」と「書く力」2.「聴く力」と「書く力」3.「聴く力」と「読む力」になり、ほぼ一致していることが理解できる。したがって、この4技能間の比較においては、相対的に見ると「聴く力」と「読む力」の相関はそれほど高くはないことになる。そこで本研究においても、この4技能間の相関について考察していき、先行研究との比較も行っていきたいところだが、期限の制約もあるので、この問題までその対象を広げずに、当面の「聴くこと」と「読むこと」との相関に焦点を絞って考察していきたい。この問題については、いずれ近い将来研究していきたいと考えている。

IV. 仮説の設定

これまでの考察をふまえて、次の3つの仮説を設定し、主として実証的なアプローチを用いて検証していくことにしたい。

(1) 仮説1

Listening Comprehension (聴解) の指導は、高等学校においては意外に行われていないのではないか。

Listening Comprehension の指導の重要性については、実証的先行研究や各研究団体からの提言等、各方面から強調されてきている。したがって大部分の高等学校の英語教師は聴解指導の重要性について熟知しているであろうということは想像にかたくない。

しかしながら、数多くの英語教育関係者が指摘しているように、実際には(指導法・準備・時間配分・興味関心等のさまざまな理由のために)意外に聴解指導は行われていないのではないだろうか。

この仮説の検証に関しては、高等学校の教師を対象とするアンケートによる実態調査を行い、そ

の結果を集計、分析することを通して考察していきたい。

(2) 仮説 2

「聴くこと的能力」を高めることによって、「読むこと的能力」を高めることができるのではないのか。

この仮説 2 は、本研究のタイトルに明示されているように、本研究の核となるものである。

すでに考察してきたように先行研究には肯定的なものとするものと否定的なものとするもの両方がある。したがって本研究では、「I 実験群」と「II 統制群」を設定し仮説実験授業を一定期間行うことによって、「聴くこと的能力」の「読むこと的能力」への転移性について検証していきたい。

(3) 仮説 3

「聴くこと的能力」と「読むこと的能力」には相関があるのか。

この仮説に関しては、この 2 つの能力はともに receptive (受容的) な能力であることや、多くの共通因子が含まれていることから、相関が高いように思われる。しかし関連する先行研究では「相関があまり高くない」とするものもある。そこで本研究では「聴くこと的能力」と「読むこと的能力」の相関について、実験群を対象として分析、考察していきたい。

V. 研究の方法

本研究の方法は、次のように 5 つのステップを踏んで行っていくことにしたい。

- (1) 先行研究に関する文献研究
- (2) 聴解指導に関する実態調査
- (3) 仮説実験授業とテスト結果に基づく分析
- (4) (3)に関する学習者の反応調査
- (5) テスト結果に関する統計的処理

以下、それぞれについて説明を加えていくことにする。

(1) 先行研究に関する文献研究

まず実証的研究の前提として、関連する先行研

究についての文献研究を行い、内外の先行研究の進展状況と成果について把握する。

文献研究を行う場合には、国内のものでは『英語教育』『現代英語教育』『英語展望』等の英語教育専門雑誌の論文等をはじめとして、JACET、英語教育学会等の各研究団体の紀要に加えて、各都道府県の教育研究所や各県の高英研の紀要等を過去数年間くらいさかのぼって調査していく。

諸外国の文献についても *Tesol Quarterly*, *Language Learning*, *Studies in Second Language Acquisition* 等の専門研究誌の過去数年間の論文の概要に目を通していくことにする。また *Language and Language Behavior Abstracts* や *Language Teaching* 等を活用して研究の要点を把握していき、研究の効率化をはかる。

次に以上の文献収集を基に重要箇所をコピーにとったり、必要に応じてカードにとったりして項目ごとに整理しておく。こうして作成したコピーやカードは小項目ごとにまとめてファイルし、小項目ごとに考察を加えて論文をまとめる際に活用していく。

(2) 聴解指導に関する実態調査

仮説 1 「Listening Comprehension (聴解) の指導は高等学校においては意外に行われていないのではないか」を立証するために高等学校の英語教師 165 名を対象として、主に任意抽出法に基づいてアンケートを送付し、聴解指導の実態について調査を行う。

この調査においては、主として東京の高英研の名簿から学校を任意抽出し、55 校計 165 名分のアンケート用紙を送付する。アンケートの回収率を高くするために、任意抽出した学校につき 1 名ずつ責任者を選び、その責任者の協力によって各校 3 名分のアンケートを回収し送付してもらうように配慮する。この責任者の選定にあたっては本研究代表者・研究協力者の知人を原則としたが、それ以外の場合には研究代表者が直接電話で依頼するようにする。

アンケートの内容については、Listening Comprehension の指導の実態がとらえられ、しかもアンケートに答える人が答えやすいように配

慮した。

(3) 仮説実験授業とテストに基づく分析

この調査は、仮説2・仮説3を検証するための最も重要な柱となるアプローチであることは言うまでもない。

まず、仮説実験授業の方法について、具体的に述べていきたい。

まず、最初に仮説実験授業の対象となるクラスを選定するために、次のような方法を用いた。

都立校4校（F校・K校・A校・T校）計16クラスに対して読解力測定テストをPre-test（事前テスト）の形式で行った。次にこのテストに基づき、統計的に有意差の認められなかったT校2クラスを仮説実験授業のクラスとして選定した。さらにこの2クラスをそれぞれⅠ実験群（聴くことの指導を取り入れた英語ⅡBのクラス）と、Ⅱ統制群（聴くことの指導を取り入れない英語ⅡBのクラス）として設定した。

Ⅰ実験群の指導法については、次のような方法を原則として試みることにした。

実験群と統制群では、使用する教科書は同じものとするが、実験群のクラスでは毎時間英検等のListening Comprehension Testを10分程度導入する。普通の教科書を残りの40分程度で活用する場合にも、できるだけClassroom Englishを活用したり、Oral Introductionや内容理解に関する英問英答を取り入れるようにつとめ、できるだけ生徒が英語を聴解する時間を多くとるようにつとめる。

一方、Ⅱ統制群ではListening Comprehension Testは導入しない。授業も英語では行わず、従来の訳読法のアプローチに基づいて内容理解に重点を置き、50分フルに活用して教科書に取り組みさせるようにつとめる。

この原則に基づいて一定期間（第1期：5月上旬～7月上旬、第2期：9月上旬～11月上旬）継続的に仮説実験授業を行う。

次に第1期終了後に事中テスト（読解力測定テスト）を行い、各群の有意差を検討、考察する。さらに、第2期終了後に事後テスト（読解力測定テスト）を行い各群の有意差を検討、分析し仮説

2を検証する。なおこの際には、両群から上位群・中位群・下位群をそれぞれ抜き出し、上位群・中位群・下位群ごとの有意差についてもあわせて検証していく。

仮説3を検証するためには、事後テストを基に、実験群を対象に「聴く能力」と「読む能力」についての順位に関して、その相関関係を分析、考察していくことにする。

(4) 仮説実験授業に関する反応調査

この調査は主として学習者の仮説実験授業に関する、学習者の情意面と認知面の変化をとらえることを目的とするものである。したがって、反応調査のアンケートの内容には、仮説実験授業についての反応、特にこの授業を受けることによってどのように授業に対する意識や取り組みが変化し、また「聴解力」と「読解力」が相互の関連のもとでどのように伸びていったのかが明確にとらえられるような設問を含むようにした。また、さらに言うまでもないことだが、選択肢の設定においては学習者にとって曖昧なものは避け、設問の趣旨がよく理解でき、解答しやすいように作成の際に配慮した。

(5) テストの結果に関する統計的処理の方法

応用言語学に関する研究においては、最近とみに実証的研究がその潮流を占めてきている。

応用言語学における実証的研究とは、「仮説の設定から仮説の検証まで、さまざまな段階において変数を統制しつつ、その変数が他の変数に対してどのような影響を及ぼしていくのかを考察し、究明していく研究方法」のことをさす。したがって、そのためには研究方法が客観的で科学的なアプローチをとらなければならない。

本研究のテーマは大きくとらえれば、人間の脳の中のinternal mechanismの作用の解明にかかわることである。そういう意味では、「聴くこと」の能力と「読むこと」の能力は、ともにさまざまな要因が複雑にからみあって成り立っているものである。しかも、この2つの能力のかかわりについて究明していく場合には、それぞれの能力にかかわる要因がさらに複雑にからみあっていく

わけであるから、それを解明していくことは、いわば不可能に挑戦していくような試みであるかもしれない。しかしながら本研究では、被験者の個人データにかかわる変数も調査、統制するとともに、テスト結果の処理については、できる限り統計的処理方法を用いて客観的・科学的に分析していきたい。

具体的には仮説2の検証にあたってはt検定を用いてその有意差を検定していく。

仮説3の検証については、スピーアマンの順位相関係数を基にして分析していく。

VI. 結果と考察

(1) 聴解指導に関する実態調査(教員対象)

仮説1を検証するために「聴解指導に関する実態調査」(教員対象)を行った。アンケートの回収状況については、次のとおりである。

• アンケートを送付した高校数	55校
• 合計枚数(1校につき3枚送付)	165枚(%)
• アンケート協力校数	45校
• 回収枚数	135枚(%)
• 合計枚数に対する回収率	81.8%

回収率が81.8%ときわめて高くなっているのは、アンケートの送付方法(責任者依頼方式)の効果もさることながら、本アンケートの内容に関する教員側の関心の高さを表していると言っても過言ではないだろう。

また本アンケートにおいては、聴解指導の実態を正確に把握するために「聴解指導」の本研究における定義を明確にしておき、「聴解」を単なる「発音練習」や「復習等で教科書テープを聞かせる」だけのものととらえて回答しないように配慮した。

1. 現在授業で Listening を取り入れていますか。	
	* () の数字は回収枚数中の割合
ア. 取り入れている	59名 (43.7%)
イ. あまり取り入れていない	76名 (56.3%)

ここでは、イ. と答えた者がア. と答えた者を13%近く上回っている。このことからかなり Listening 指導の重要性が認識されている現代においても、実際には Listening の指導を導入していない者が多いことが理解できる。一方、それ

では、ア. と答えた者はどのように Listening 指導を行っているのだろうか。

2. 1. でア. と答えた方のみお答えください。	
	* () の数字は59名中の割合
a. 何回ぐらい行いますか。	
ア. 月に1回	10名 (17.2%)
イ. 週に1回	20名 (34.4%)
ウ. 週に2~3回	7名 (12.1%)
エ. 毎時間	21名 (36.2%)

最も多いのはエ. 「毎時間」であり、以下イ. 週1回→ア. 月に1回→ウ. 週に2~3回の順になる。しかし、この結果から「Listening を取り入れている」と答えた者のうち、約 $\frac{1}{3}$ 強程度の者しか「毎時間取り入れている」者はいないことが分かる。このことは裏を返すと、全体的に見て「Listening 指導」を取り入れていない指導過程が、授業全体のかなり多くの部分を占めていることになる。

2. b. 1回につき何分ぐらい行いますか。	
	* 1授業時間に対して
ア. 5分ぐらい	13名 (22.4%)
イ. 10分ぐらい	22名 (37.9%)
ウ. 15分ぐらい	13名 (22.4%)
エ. 20分ぐらい	2名 (3.4%)
オ. その他	8名 (13.8%)

10分ぐらいと答えた者が最も多い。このことから、教師側の Text の進度、準備その他の制限にかかわる問題点と、生徒側の集中力の限界、興味等を考慮した場合に、現状では10分程度が妥当な時間配分なのかもしれない。

2. c. 授業のどの段階で行いますか。	
ア. 導入で	25名 (35.3%)
イ. 展開で	16名 (23.5%)
ウ. まとめで	28名 (41.2%)

ア. の「導入で」と答えた者は、おそらく前回の review としてあるいは新教材への導入として Listening を取り入れているものと考えられる。また、「まとめで」と答えた者は、授業でやった内容の理解や確認として Listening を取り入れていると考えられる。このことから、Listening 指導を指導過程の一つの区切りとして行っていることが理解できる。しかし全体的に見てイ. と答えた者が少なかったことから、授業の展開におい

て英語による Input や Interaction が比較的少ないことが理解できる。

- | |
|------------------------------------|
| 2. d. どのような形で行いますか。 |
| ア. Oral Introduction 等 19名 (28.8%) |
| イ. Classroom English 20名 (30.3%) |
| ウ. Dictation 26名 (40.9%) |

ウ. の Dictation が 40.9% と他に比べて多い。これは Dictation が, Listening の指導の中では一番手っ取りばやく行いやすいからであろうか。ここでは本来の言語活動に近いとされているア. が比較的少ない。このことから, 現状においては, まだまだ本来の言語活動に即した Listening 指導がそれほど多く行われていないことが分かる。

- | |
|--|
| 2. e. Listening の授業の展開の仕方などやその生徒の反応など気がついた点がありましたら, できるだけ詳しく教えてください。 |
|--|

この欄には多数の者が欄に書ききれないほど多くのことを書いてきた。その要点を項目別にまとめると, 次のとおりになる。

a. 授業実践 (指導法について)

生徒の動機づけとして (歌や洋画・ゲームなど) /Text の内容理解の確認として (Q&A, T-F テストなど) /Team-Teaching における指導の一貫として /Classroom English として

b. 問題点

生徒の聴解可能な語い数の少なさ /生徒の学力不足 /分からない生徒に対する Approach (耳の不自由な生徒も含む)

c. 要望

Listening 指導理論の確立の必要性 /Listening 教材の関発の必要性

- | |
|--|
| 3. 1. でイ. と答えた方のみお答えください。なぜ Listening を授業に取り入れられないのですか。
*数字は複数回答を含む |
| ア. 時間がない 49名 |
| イ. 機材がない 7名 |
| ウ. 教材がない 16名 |
| エ. その他 20名 |

ア. と答えた者が圧倒的に多い。このことは高校現場の英語教師が授業以外に生徒指導や進路指導等の校務が多忙であるという現状を如実に反映している。ウ. については Listening 指導用のしかりとした教材で, しかも生徒にあった教材が

なかなか開発されていないことを表している。またその他の欄には現在の英語教育における Listening 指導にかかわる問題点の実態が示されているので, 以下, 列記していく。

能力不足(教師側あるいは生徒側) /生徒数が多すぎる /Listening は高度な活動だから /英語科の意志統一が必要 /Text で手いっぱい /大学進学希望者が多い /系統だった指導ができていない

- | |
|--|
| 4. 英語教育において Listening は重要だと思いますか。*数字には無回答の32名が含まれていない。()の数字は回答者103名中の割合 |
| ア. 大変重要である 48名 (46.6%) |
| イ. 重要である 53名 (51.5%) |
| ウ. あまり重要ではない 2名 (1.9%) |

ア. とイ. を加えると 98% の者が, Listening は重要だと思っていることが理解できる。このことから, Listening 指導の実際はともかくとして, 大部分の者が Listening 指導の重要性について理解していることが分かる。

- | |
|--|
| 5. Listening はどんな点で重要ですか。
*数字は複数回答を含む |
| ア. 入試にあるから 2名 |
| イ. 会話で役立つから 31名 |
| ウ. 英語力がつくから 35名 |
| エ. 言語習得に役立つから 69名 |
| オ. その他 8名 |

エ. と答えた者が圧倒的に多い。次に多いのがウ. であり, このことから, Listening 指導を言語習得における不可欠な要因ととらえている者が多いことが理解できる。

- | |
|--|
| 6. Listening 力の伸長は Reading 力の伸長に役立つと思いますか。* ()の数字は回答者103名中の割合 |
| ア. 思う 79名 (76.7%) |
| イ. 思わない 6名 (5.8%) |
| ウ. 分からない 18名 (16.5%) |

ここでも「Listening 力の伸長が Reading 力の伸長に役立つ」と考えているものが圧倒的に多いことが分かる。

考察

結論から先に言えば, このアンケートの結果から, 仮説1はほぼ立証されたと思われる。このアンケートに回答した教師の多くは, Listening 指導の重要性を認識しつつも, 実際の指導実践の場

合には校務多忙、適切な教材の不足等の理由で、組織的あるいは継続的に Listening の指導を導入していないという、全体的な傾向が見受けられた。

このアンケートでは、対象がそれほど多くないために断定的な結論は出せないだろうが、聴解指導の実態がある程度浮き彫りにされたのではないだろうか。

(2) 仮説 2 の考察と検証

表 1：読解力テストの結果（事前テスト）

	事前テスト	
実験群	47.8	N = 29
統制群	46.8	N = 28
差	1.0	t = 0.246

表 2：上位・中位・下位群ごとの t 検定（事前テスト）

全体	0.246
上位	0.159
中位	0.087
下位	0.70

表 1・2 から明らかのように、事前テストの結果から統計的に見て有意差がなくほぼ等質である 2 つのクラスをそれぞれ I 実験群、II 統制群に設定し、一定期間仮説実験授業を行った。

クラスの人数については 1. 読解力テスト・聴解力テストに 1 回でも欠席した者 2. 英語 II A の選択をとっている者 3. 予備校・会話学校等で英語の授業を別個に受けている者等を省き、変数を統制した。その結果、実験群 29 名、統制群 28 名となった。

一定期間（第 1 期：5 月上旬～7 月上旬）終了後、読解力テストを事中テストとして行い、両群の有意差を検討し、さらに一定期間（第 2 期：9 月上旬～11 月上旬）終了後に読解力テストと聴解力テストを事後テストとして行い、両群の有意差について分析、考察した。

その結果は次のとおりである。

表 3：読解力テストの結果（第 1 期）

	第 1 期(事中テスト)	
実験群	57.5	N = 29
統制群	49.1	N = 28
差	8.4	t = 1.548

第 1 期（事中テスト）の結果では $t = 1.548$ となり、全体では有意差がわずかしか出ていない。

次にこのテスト結果を上位群・中位群・下位群ごとに分けて、それぞれ t 検定の結果を示すと次のとおりになる。

表 4：上位・中位・下位群ごとの t 検定（第 1 期）

全体	1.548
上位	0.535
中位	2.350
下位	2.447

この結果から、上位群では $t = 0.535$ で両群間の有意差がないことが理解できる。一方、中位群、下位群ともに、それぞれ $t = 2.350$, $t = 2.447$ と両群間の有意差がかなり出ている。

このことから、わずか 2 か月足らずの聴解力指導にもかかわらず、中位群、下位群の読解力に対して、ある程度聴解指導の効果が現れていることが理解できる。

それでは、さらに 2 か月間の聴解力指導を加えた結果、この両群にはどのような変化が現れたのであろうか。第 2 期（事後テスト）の結果は次のとおりである。

表 5：読解力テストの結果（第 2 期）

	第 2 期(事後テスト)	
実験群	72.4	N = 29
統制群	63.8	N = 28
差	8.6	t = 1.948

第 2 期（事後テスト）の結果では、 $t = 1.948$ で、全体として有意差が出ている。

次に上位群・中位群・下位群ごとの t 検定の結果を示すと、次のとおりになる。

表6：上位・中位・下位群ごとのt検定（第2期）

全体	1.948
上位	1.613
中位	2.663
下位	2.852

この結果から明らかとなっており、全体・中位・下位群で、明らかな有意差が見られる。また上位群においては有意差はわずかしか出ていないが、表7で明らかのように上位群の伸びはかなり大きい。

表7：上位・中位・下位群ごとのt検定（第1期・第2期の比較）

	第1期	第2期
全体	1.548	1.948
上位	0.535	1.613
中位	2.350	2.663
下位	2.447	2.852

この表7から、全体・上位・中位・下位群のそれぞれにおいて、両群の差が開いていることが理解できる。

次に、実験群と統制群の聴解力テストの結果について見ていきたい。このテストは両群ともに第2期（事後）テストの直後に行われたものである。その結果は、次のとおりである。

表8：聴解力テストの結果（t検定）

実験群	58.1	N = 29
統制群	48.9	N = 28
差	9.2	t = 2.429

当然のことながら、両群の間には $t = 2.429$ という有意差が出ている。このことから、定期的な聴解指導の結果として実験群の聴解力が伸びていることが理解できる。

この読解力テストの結果と聴解力テストの結果から、次のことが言えるであろう。

聴解指導を取り入れた実験群の方が、聴解指導を取り入れない統制群よりも読解力、聴解力ともに優れていた。したがって、このことから一定期間（合計で、ほぼ4か月間）の聴解指導が、実験群の読解力に対しても、ある程度の好影響を及ぼ

したことが理解できるであろう。そういう意味では仮説2は本研究では、ある程度立証できたことになると言える。

しかし、前述したように、この2つの能力は人間の脳のメカニズムにかかわるものであり、しかもさまざまな要素が複雑多岐にからみあって成り立っているものである。それゆえ、その2つのかかわりを解明することはなかなか容易ではない。したがって本研究の結果から提言できうことは、『聴くこと』の指導を『読むこと』の指導に効果的に組み入れることによって、『聴くこと』の指導を取り入れない『読むこと』の指導のみの授業よりも、『読解力』の養成において、より効果があった」ということにつきるのではないだろうか。さらにこのことは、従来、英語教育の中心とされてきた「読むこと」の指導に「聴くこと」の指導を加え、活性化を図ることの重要性ならびに必要性を提言することにもつながっていくであろう。

(3) 仮説3の考察と検証

仮説3の検証にあたっては、実験群の事後テスト（読解力テストと聴解力テスト）を基にして、「聴く能力」と「読む能力」の相関について測定した。その結果、相関は0.557となり、ある程度の相関が認められた。ここの結果を先行研究の相関の結果と比較すると次のようになる。

表9：「聴く能力」と「読む能力」の相関

	相関	対象
天野ほか（1972）	0.67	大学生
小池ほか（1979）	-0.02 ~ .5	大学生
石川（1986）	0.53	高一生
Carroll（1972）	0.73	米大学生
寺内ほか（1989）	0.56	高二生

この結果から、同じ高校生を対象とした石川（1986）の相関と最も近いことが理解できる。両研究における試験問題の内容については、石川（1986）はすべて既習のものであり、寺内ほか（1989）はすべて未習のものである。しかしながら、そうした既習・未習の差違や指導上の差違にもかわらず、相関が0.53と0.56というきわめ

て近い結果が出たことは興味深い。

さらに大規模な調査をしなければ断定的な結論は下しがたいが、このことから高校生の両能力間の相関については、ある程度の相関があることが判明したと言ってもよかろう。したがって本研究の条件においては、仮説3はある程度、検証されたと理解してもさしつかえなからう。

(4) 仮説実験授業に関する学習者の反応調査

実験群の生徒 29 名を対象に、仮説実験授業後にアンケート調査を実施した。

《アンケート項目と調査結果および分析》

1. 英語ⅡBでヒアリングの練習をしてきましたが、練習を始めたころに比べて、あなたの今の聴き取りの力はどうか。
- | | |
|-----------------|-----------|
| イ. 聴き取りやすくなった | 12名 (41%) |
| ロ. 少し聴き取りやすくなった | 13名 (45%) |
| ハ. あまり変わらない | 4名 (14%) |
| ニ. その他 | 0名 (0%) |

分析: 合計で86%の生徒が「英語が聴き取りやすくなった」と答えている。この結果から、聴解練習を重ねていくことを通して自分の聴く能力が伸びていくことを自覚している生徒が多いことが理解できる。

2. ヒアリングの練習をして、英文を読むのが、
- | | |
|----------------|-----------|
| イ. 分かりやすくなった | 5名 (17%) |
| ロ. 少し分かりやすくなった | 14名 (48%) |
| ハ. あまり変わらない | 10名 (35%) |
| ニ. その他 | 0名 (0%) |

分析: 65%の生徒が「聴解練習が読解に影響を及ぼしている」と感じている。特に、授業の中でも英文を読むことに対して積極的に取り組み、理解しようとする気持ちが生徒の間で高まってきたように思われる。

3. ヒアリングの練習をして、読む速さが以前より、
- | | |
|-------------|-----------|
| イ. 速くなった | 2名 (7%) |
| ロ. 少し速くなった | 12名 (41%) |
| ハ. あまり変わらない | 15名 (52%) |

分析: 「あまり変わらない」と答えた生徒が52%いる。しかし、「速くなった」とする生徒も48%いる。この点については、アンケート2で、「読みやすくなった」という感じを持っている生徒

の中にも、「速くなった」とまで感じていない生徒がいたのでこのような結果が出たのであろう。今後は、WPM (Word Per Minute) を測らせるなどの指導を加え、数値で読む速度の伸長の度合いを認識させる方法も必要であるように思われた。

4. ヒアリングの練習を重ねて、集中力が、
- | | |
|-------------|-----------|
| イ. ついた | 6名 (21%) |
| ロ. 少しついた | 14名 (48%) |
| ハ. あまり変わらない | 9名 (31%) |

分析: このアンケートでは集中力がついたとする生徒が全体で69%になった。このことは、「聴解練習」が生徒の集中力を高めるという副産物を生み出したと解釈できるだろう。

5. ヒアリングの練習が授業の中に入って、以前より英語が、
- | | |
|--------------|-----------|
| イ. とても楽しくなった | 2名 (7%) |
| ロ. 楽しくなった | 13名 (45%) |
| ハ. あまり変わらない | 13名 (45%) |
| ニ. 少し嫌いになった | 1名 (3%) |
| ホ. とても嫌いになった | 0名 (0%) |

分析: 半数強の生徒がヒアリングの導入で授業が楽しくなった、と答えている。「外国人の声聴けて楽しかった」、「英語に興味が出てきた」と肯定的なコメントもあった。逆に「少し嫌いになった」と答えた生徒は、「ヒアリングはためになったが、緊張する」と書いている。

6. ヒアリングの練習をしてプラスになったこと、マイナスになったことがありますか。

プラス面:

- 正しい発音やリズムがつかめた。
- 前より聴き取りやすくなって文も理解できるようになった。
- 外国人が話していると自然にその会話に集中して意味を考えたりするようになった。
- 楽な気分で練習できたのがよかった。
- ヒアリングも長文読解も慣れてきたせいか、あせらずじっくりできるようになった。

マイナス面:

- 聴き取りのとき、精神的プレッシャーが出てきた。

分析: 全体的には、生徒は聴解練習を肯定的に受けとめ、効果もあったと感じているようである。聴解練習を通して英語に慣れ、さらに英語

が分かるという自信につながっているように思われる。

今後指導上の問題点として考えていかなければならないことは、聴解力においても読解力においても、テストの得点が向上しているにもかかわらず「聴解力練習の効果があまり感じられない」と答えている生徒がいることである。しかも、英語そのものが好きでなく、仕方なく学習している生徒、従来の訳読・文法中心の授業の方がなじみがある生徒にこのような傾向が顕著に見られた。今後は、このような生徒に対して十分配慮し、彼らの情意面をふまえて、指導法の工夫・改善を志向していくことが望まれるであろう。

最後に授業者側から感じ取ったことを述べてみたいと思う。事中・事後のリーディング・テストにおいて、実験群の中位群、下位群の生徒の伸びが目立った。これは、今までどちらかという文字を中心とする英語の授業であったのに対し、今回リスニングを導入した授業を行ってきたこととかわかりがあるように思われる。普段の生活の中で英語の音楽などを積極的に聴いている生徒にとっては、耳から入る英語の授業を通して興味がわき、英語が身近になって前向きに取り組んだ結果が出たものと思われる。普段学習意欲が低いと思われる生徒も、聴解練習が始まると集中していた姿が印象的であった。

上位群の生徒については、文字による英語と耳から入る英語が一つになり、英語全体が今までよりはっきりつかめるようになってきたために、その効果がリーディングにまで反映し、成績も安定してきたように思われる。

VII. 結 論

本研究は高校生を対象として「聴くこと」の能力と「読むこと」の能力とのかかわりについて、主に、「聴くこと」の能力の「読むこと」の能力への転移を中心として、実証的に考察したものである。

その結果、すでにVIで言及したように、本研究の条件下においては仮説1・2・3はほぼ実証され、次のことが判明した。

1. 本研究の聴解指導に関する調査から、全般的な傾向として「聴解指導の重要性を熟知しながらも実際の指導においては、聴解指導はそれほど本格的には行われていない」ということが分かった。
2. 仮説実験授業の結果から、実験群の「読む能力」・「聴く能力」がともに統制群より優れ、生徒の反応調査の結果からもある程度「聴くこと」の能力の「読むこと」の能力への転移が認められた。
3. 実験群を対象とした両能力の相関は0.56となり、先行研究の石川(1986)の0.53ときわめて近い結果となった。

しかしこれらの仮説を本格的に立証するためには、さらに大規模な実証的研究が、後続研究として本格的に行われなければならないことは言うまでもない。したがって、本研究の結果から言えることは、本研究と同じ条件下(学習者のレベル・指導法・テスト方法等)においては、『聴解指導』を組み入れた『読解指導』の方が、『聴解指導』を組み入れない『読解指導』より、『読解力』の養成に対して、より効果が上がった」ということにつきるであろう。

仮説実験授業の対象となった都立T校は、いわゆる偏差値の低い学校であり、対象となったクラスは就職希望者のクラスである。そのような英語教育にとって困難な状況下において「聴解指導」を導入し、4か月間の「聴解指導」の結果、「読解力」の養成に対して好影響を与え、生徒の学習意欲も高めたことは興味深いことである。さらに、本研究が、ともに困難な状況において高校英語教育に取り組んでいる方々にとって、あるいは関連研究に興味を抱いている方々にとって、多少なりとも参考になれば望外の喜びである。

また本研究は期間の制約、われわれの能力不足等のために、さまざまな問題点が散見されるであろう。ご批判いただければ幸いです。

最後にこの研究の貴重な機会を与えていただいた(財)日本英語検定協会と、ご指導いただいた審査員の諸先生方ならびにアンケートにご協力いただいた諸先生方に、感謝の意を表するしだいである。

研究報告 1 資料

* [編集部注] 資料は本文に直接関係あるもののみを収録

1. 研究分担

本研究の分担の主な内訳は次のとおりである。

- イ. 研究テーマの立案・研究方法の提示・研究の全体的な方向づけ・論文の構成・執筆全般・連絡調整・会計・研究全般
研究代表者: 寺内正典(東京都立城北高等学校教諭)
 - ロ. 仮説実験授業・指導法全般・生徒への反応調査の作成と分析・(VI)の(3)の執筆
研究分担者: 栗嶋三千代(東京都立田柄高等学校教諭)
 - ハ. 聴解指導の実態調査の作成と分析
研究協力者: 井上昭博(千葉県/八千代松陰高等学校教諭) 井上紀子(東京都立足立西高等学校教諭)
- ニ. コンピューターによる統計処理全般
研究協力者: 栗嶋勇(東京都立志村高等学校教諭)

2. 引用文献

- 1) Nida, E.A. (1957) *Learning a Foreign Language*, New York: Friendship Press.
- 2) Asher, J.J., Kusudo, J.A., & dela Torre, R. (1983) "Learning a Second Language through Commands: The Second Field Test", In J.W. Oller, Jr., P.A. Richard-Amato (Eds.), *Methods that Work*, pp.59—71. Rowley, MA: Newbury House.
- 3) Postovsky, V.A. (1974) "Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning", *Modern Language Journal*, 58, pp. 229—239.
- 4) Winitz, H. (Eds.) (1981) *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, Rowley, MA: Newbury House.
- 5) Stevick, E.W. (1980) *Teaching Languages: a way and ways*, Rowley, MA: Newbury House.
- 6) Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, New York: Pergamen.
- 7) Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implication*, Longman.
- 8) Pimsleur, Paul, Charles Hancock and Patricia Furey (1977) "Speech Rate and Listening Comprehension", *Viewpoints on English as a Second Language*, Marina Burt, Heidi Dulay, and Mary Finacchiaro, (Eds.), New York: Regents. pp. 24—27
- 9) Rivers, Wilga M. (1968) "Teaching Foreign Language Skills", Chicago: University of Chicago Press.
- 10) Hershenhorn, Suzanne (1979) "Teaching Listening Comprehension Using Living Language", In Marianne Celce-Murcia and Lois McIntosh (Eds.), "Teaching English as a Second or Foreign Language", Rowley, MA: Newbury House. pp. 65—73.
- 11) *ibid.* p.65.
- 12) 竹蓋幸生 (1984)『ヒアリングの行動科学…実践的指導と評価への道標』研究社 p.4.
- 13) Asher, J.J. (1969) "The Physical Response Approach to Second Language Learning", *Modern Language Journal* 53, pp. 3—17.
- 14) Nord, James. R. (1975) "The Importance of Listening"『英語教育』大修館 12月号 pp.34—35.
- 15) Asher, J.J. (1972) "Children's First Language as a Model for Second Language Learning", *Modern Language Journal*, 53, 1, Jan.
- 16) Reeds, J.A., H.Winitz and P.Garcia (1977) "A Test of Reading Following Comprehension Training", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 15, No. 4.
- 17) Pimsleur, P. C. et al. (1977) → see 8) pp. 27—34.
- 18) 竹蓋 (1984) → see 12) pp.4—5.
- 19) Asher, J. J. (1972) → see 15).
- 20) 小池生夫ほか (1979)『外国語としての英語のHearing 能力形成要因の実践的研究(Ⅱ)』pp.88—120.
- 21) 河野守夫 (1984)『英語授業の改造』東京書籍 p.49.
- 22) 河野守夫編 (1984)『外国語教育理論の新事実—海外の最新動向—』エデッカ pp.23—24.
- 23) *ibid.* p.24.
- 24) Mackworth, J.F. (1971) "Some Model of the Reading Process", *Learners and Skilled Readers*, M.F.B. Davis, J.J.Geyer (Eds.).
- 25) Gough, Philip, B. (1972) "One Second of Reading," Kavanagh, J.F. and Ingnutius G. M. (Eds.) pp.331—358.
- 26) Goodman, Kenneth (1972) "Psycholinguistic Universals in the Reading Process", *Psycholinguistics and Reading*, Holt Rinehart, Winston.
- 27) Asher, J.J. (1972) → see 15).
- 28) Reeds et al. (1977) → see 16).
- 29) 天野一夫ほか (1972)「大学レベルにおける3技能に関する調査」『大学英語教育学会紀要』第3号 pp.15—44.
- 30) 小池生夫ほか (1979) → see 20).
- 31) 石川智子 (1986)『「聞く力」と『読む力書く力』と

の相関について—高等学校教育現場よりの一事例」中部地区英語教育学会紀要』No. 16. pp.103—108.

32) Carroll, John B. (1972)『英語の評価と教授』大修館書店

3. アンケート送付校 (55校: 順不同) —————

1. 都立城東高等学校 / 2. 都立深川高等学校 / 3. 都立足立東高等学校 / 4. 都立牛込商業高等学校 / 5. 都立志村高等学校 / 6. 都立板橋高等学校 / 7. 都立北園高等学校 / 8. 都立竹早高等学校 / 9. 都立大泉高等学校 / 10. 都立砧工業高等学校 / 11. 都立大森東高等学校 / 12. 都立蒲田高等学校 / 13. 都立赤坂高等学校 / 14. 都立葛飾野高等学校 / 15. 都立田無工業高等学校 / 16. 都立久留米高等学校 / 17. 都立第二商業高等学校 / 18. 都立東大和南高等学校 / 19. 都立武蔵村山高等学校 / 20. 都立氷山高等学校 / 21. 都立大泉学園高等学校 / 22. 都立杉並高等学校 / 23. 都立保谷高等学校 / 24. 都立桜水商業高等学校 / 25. 都立江北高等学校 / 26. 都立豊島高等学校 / 27. 都立京橋商業高等学校 / 28. 都立田柄高等学校 / 29. 都立城北高等学校 / 30. 都立光ヶ丘高等学校 / 31. 都立足立西高等学校 / 32. 都立足立工業高等学校 / 33. 奈良県立城内高等学校 / 34. 沖縄県立真和志高等学校 / 35. 愛知県立足助高等学校 / 36. 富山県立新川女子高等学校 / 37. 静岡県立浜松北高等学校 / 38. 静岡県立島田高等学校 / 39. 私立鶴見女子高等学校 / 40. 秋田県立大館鳳鳴高等学校 / 41. 私立益田東高等学校 / 42. 長野県立諏訪実業高等学校 / 43. 広島県立安芸南高等学校 / 44. 大分県立臼杵高等学校 / 45. 愛媛県立八幡浜工業高等学校 / 46. 宮城県立栗原農業高等学校 / 47. 沖縄県立読谷高等学校 / 48. 岐阜県立大垣女子高等学校 / 49. 埼玉県立富士見高等学校 / 50. 新潟県立新潟東高等学校 / 51. 埼玉県立小鹿野高等学校 / 52. 大阪府立信太高等学校 / 53. 私立八千代松陰高等学校 / 54. 都立富士森高等学校 / 55. 千葉県立松戸秋山高等学校

L.L.教室を利用した聴き取りテスト および発話テストの開発

東京都/東京学芸大学附属高等学校教諭

小泉 仁

1. 音声テストの位置づけ

1.1. 音声テストの現状

従来より、中学・高校における英語教育の中で、「音声テスト」ということばは、ほとんどがテープレコーダや校内放送を利用した listening comprehension test と同意で用いられている。対話やパッセージを聴かせたのち comprehension questions 等を与えるのが典型である。また、sound discrimination test などが実施されることもあるが例は少ない。

まして、スピーキングのテストが教師の間で話題に上ることはほとんどないと言ってよい。スピーキングのテストと言えば、代表的なものはやはり面接形式のものだろう。しかしほとんどの学校では時間的制約や評価の難しさを言いわけに、実施の可能性を検討することすら行わない。一部に朗読や暗唱を課す試みも行われているが、その成績評価に占める割合もそれほど高いものではない。

授業にかなりの口頭言語活動を取り入れている教師も多いが、テスト・評価は従来通り筆記試験中心で行うのが大多数である。生徒たちは成績評価につながるものには敏感であるから、どのようなテスト方法で評価されるのかということは彼らのモチベーションと大きくかかわってくる問題である。特に中学校高学年から高校にかけては、入試に必要なか否かといった価値判断の基準を持ち込む場合が少なくない。

確かに大学入試に聴き取りテストが出題されることが増えているが、配点もあまり高くはないようで、いまのところ高校以下の英語の授業やテスト方法に革命的な影響を与えるには至っていない。4技能のバランスの偏りはあいかわらずである。しかしそうは言っても、リスニングの力をつけることへの理解はますます広がり、そのための努力や実践もあちこちで行われていることも事実である。

1.2. 妥当性、波及効果の観点から

J.B. Heaton (1975) の言うように、良いテストは妥当性 (validity) を備えている。すなわちリスニングの技能を測定するとすればそれ以外の能力などを測定しないことが必要である。

もう一つの観点は、被検者に与える task の authenticity である。技能としてのリスニングを測定したいのであって、測定方法に対する習熟度を測定したいのではないからである。実際の言語運用とかけ離れたテスト方法は、被検者の平素の英語学習態度に影響を及ぼすこと (backwash effect) がある。テスト方法は可能な限り実際の言語運用に近いことが必要である。

このテスト開発にあたり、まず従来からの代表的な聴解力テストについて、その方法的妥当性 (validity) や波及効果 (backwash effect) を検証する必要がある。そして学校英語教育の中ではどのようにリスニングやスピーキングを位置づけるかを論じ、その位置づけにふさわしいテストの形式や実施方法を考えたい。

1.2.1. listening comprehension test

対話や物語を聴かせた後、質問等を与えるのが一般的である。あらかじめ質問等を与えてから説明を始める方法もある。大きく分けて次のようなものがある。

- ① 質問をし、答えとなる文や語句を選ばせる
- ② 質問をし、答えとなる文や語句を書かせる
- ③ 内容に合う絵を選ばせる / 書かせる
- ④ 地図上の目標物を発見させる
- ⑤ その他

上記のそれぞれの形式は、聴いて理解したことを被検者に示させるための手段のバリエーションであるが、それぞれ短所がある。

①はあらかじめ答えが用意してある点で、実際の言語使用の場面とはかなりギャップがある。印刷された選択肢を与えれば reading の能力が要素に加わってしまう。選択肢の英語表現をできるだけ平易にするなどの対応が必要である。

②では①のような reading の要素は排除できるが、逆に writing の要素がからんでくる。スペリングを知らないと、答えが分かっているにもかかわらず書けない。

①②とも comprehension questions をどこで与えるかで大きく影響が出る。特に長い文章を始めに聴かされる場合は、文章を聴き取って理解できているにもかかわらず、記憶の持続力に左右されて答えられない

い場合がある。方法的妥当性は低くなる。

③の方法は、その意味では問題がない。話を聴きながら解答者のペースで絵を自分の理解と結びついて考えてゆけばよい。ただし絵で表現できることには限界があるので、出題できるテスト内容が偏りがちだ。④も同様の長所と短所がある。

1.2.2. auditory discrimination test

heat; hit や rock; lock のような minimal pairs を使い、音素の識別を求める discrete point test である。Lado (1961) が示すこのようなタイプのテストは、方法的にも内容的にも妥当性の上からいくつかの難点がある。

特にこの形のテストは、従来、パタン・プラクティスの道具として開発された L.L.における発音練習とは不可分であった。われわれ東京学芸大学附属高等学校英語科でも、かなり以前から、Essential English Pronunciation Drills (ELEC, 1969) を利用し、pre-test post-test と drills を高校1年のL.L.授業に取り入れてきた。近年のこの教材とテストについては、思うような効果が上がっていないことが問題となっているのでデータを示して評価する必要がある。これに代わるものを求めているテスト開発がこの小論でもある。

資料1(次ページ)は、このプログラムの pre-test (post-test も同じものを用いる)、表1はそのテストにおける1987年度のデータである。

SUMMARY OF THE THESIS

The skills of listening and speaking have long been inadequately treated in most Japanese English classrooms where there are no less than 40 students being crammed with complicated grammatical rules with hundreds of technical jargons, and where little attention is paid to real communication. English is regarded not as a means of communication, but as an academic subject in which the accumulation of knowledge is the main objective.

Teaching of listening and speaking at Japanese schools is, therefore, still to be improved in more communicative approaches. Listening comprehension tests should be re-designed so that the tasks given in the test will reflect real language use.

The language laboratory will be of great help when the class size doesn't permit the use of individual interview-type tests. Each student can record his answers to the questions on the tape so that the teacher can evaluate them later. The criteria we suggest will be:

Whether the answer is understandable or not;

Whether the response is quick and natural or not;

Whether the answer is clearly stated or not.

資料 1: ELEC Sound Discrimination Test (注) 一部筆者が手を加えた。

短い3つの英文が一組になっています。他の2つと異なる文を選び、それが何番目の文か、番号で答えなさい。
3つとも異なる場合は“4”と答えなさい。

Example: He bought a sheep. He bought a ship. He bought a ship.....答え “1”

- | | | |
|---|---|--|
| 1. She's looking for a pin.
She's looking for a pin.
She's looking for a pen. | 2. She's knitting by hand.
She's netting by hand.
She's knitting by hand. | 3. Were the pens expensive?
Were the pans expensive?
Were the pans expensive? |
| 4. Did he give her a pet?
Did he give her a pat?
Did he give her a pot? | 5. Who's collecting debts?
Who's collecting dates?
Who's collecting debts? | 6. Do you like the color?
Do you like the collar?
Do you like the color? |
| 7. Would you like to see the ducks?
Would you like to see the docks?
Would you like to see the ducks? | 8. Is the dirt on the table?
Is the dart on the table?
Is the dart on the table? | 9. Did he look at the burns?
Did he look at the burns?
Did he look at the barns? |
| 10. I don't like this suit.
I don't like this suit.
I don't like this soot. | 11. He didn't pose carefully.
He didn't pause carefully.
He didn't pause carefully. | 12. They woke early in the morning.
They woke early in the morning.
They walk early in the morning. |
| 13. They didn't sow it.
They didn't saw it.
They didn't saw it. | 14. She doesn't want rice.
She doesn't want rice.
She doesn't want lice. | 15. They couldn't break the rock.
They couldn't break the lock.
They couldn't break the lock. |
| 16. He corrected the papers, didn't he?
He collected the papers, didn't he?
He corrected the papers, didn't he? | | 17. The glass was beautiful, wasn't it?
The glass was beautiful, wasn't it?
The grass was beautiful, wasn't it? |
| 18. He saw a large crowd, didn't he?
He saw a large cloud, didn't he?
He saw a large cloud, didn't he? | | 19. Was it boating?
Was it boating?
Was it voting? |
| 20. I don't know the reason why he left them.
I don't know the reason why he left then.
I don't know the reason why he left them. | | 21. The game was great because of hard work.
The gain was great because of hard work.
The gain was great because of hard work. |
| 22. They don't want to sin at all.
They don't want to sing at all.
They don't want to sin at all. | | 23. Please give this message to your kin.
Please give this message to your kin.
Please give this message to your king. |
| 24. The boy didn't sink quickly, did he?
The boy didn't think quickly, did he?
The boy didn't think quickly, did he? | | 25. They don't have any use, do they?
They don't have any youth, do they?
They don't have any use, do they? |
| 26. I think he's teasing.
I think he's teasing.
I think he's teething. | | 27. The woman went to the clothing sale.
The woman went to the closing sale.
The woman went to the clothing sale. |
| 28. Did the girl find a seat?
Did the girl find a sheet?
Did the girl find a seat? | 29. Does John like to sift it?
Does John like to sift it?
Does John like to shift it? | 30. They only dance in the fall.
They only dance in the hall.
They only dance in the fall. |

表1: ELEC Sound Discrimination Test の比較

(pre-test も post-test も同一の問題)		
	Pre-test 1987.4.	Post-test 1988.3.
平均点	60	67
標準偏差	61	86

正当率が下がったもの	6 (color / collar)	60%→54%
	15 (rock / lock)	40%→37%
	16 (correct / collect)	51%→46%
	19 (boating / voting)	28%→17%
	21 (game / gain)	45%→37%
	26 (teasing / teething)	49%→46%
横ばいのもの	9 (burns / barns)	94%→93%
	13 (sow / saw)	89%→87%
	24 (sink / think)	55%→57%
	28 (seat / sheet)	91%→91%
	29 (sift / shift)	89%→87%

被検者にとってはコンテキストのない文での音素識別である。どこに違いが出てくるか予測できず、単なる hit-heat, sick-thick のような minimal pairs of words での識別と比較して難しくなる。Lado (1961) に言わせれば、それゆえにこの形式のテストはより妥当であることになる。

しかし、実際の言語使用の場面をはるかに上回る緊張を強いることが妥当性を高めるとは必ずしも言えない。リスニングというよりも集中力のテストとしての要素が高くなり、方法的妥当性を欠く。また Oller (1979) が指摘するように Will he sleep? と Will he slip? が同じコンテキストではほとんど起こりえず、実際的ではない。

実際、表1が示す通り、1年間の L.L. 授業の後の post-test でも生徒にとって難しい部分は難しいままである。

資料2のテストデータは表2の通り。これは資料1のテストと同時に実施した listening comprehension test の結果である。表1のデータと表2のデータを比較してみる。後者のテストのほうが通問率もかなり高く、pre-test でも非常に高かった平均点が post-test ではさらに伸びている。表1を見ただけで聴き取る力がつかなかったとは言えない。コンテキストがあるのが実際の言語使用では当然であり、コンテキストがないテストは信頼性に問題がある。低い得点が必ずしも listening 能力の低さを意味しない。

資料2: ELEC Listening Comprehension Test

- 対話についての質問の答えを1~3より選び、番号で答えなさい。(選択肢は省略)
- No. 1** A: What do you eat for dinner?
B: I eat chicken and fish.
A: What do you drink?
B: I drink milk.
Question: Does she usually eat chicken and fish?
- No. 2** A: Who's that man?
B: The man with a black cap?
A: No. The man with a tan hat.
B: That's my dad.
Question: Does her father have a tan hat on?
- No. 3** A: Mrs. Jones went to the store to buy something.
B: What?
A: A present for her son.
Question: Who did Mrs. Jones buy a present for?
- No. 4** A: These cookies look good.
B: They should. I used a good cookbook.
A: Did you look at the book?
B: Yes. I took a good look at the book.
Question: Did she make the cookies by herself?
- No. 5** A: I believe I've lost my lighter.
B: Here, let me lend you mine.
A: Maybe I left it at the hotel.
B: Let's look for it later after lunch.
Question: When is she going to look for his lighter?
- No. 6** A: Have you ever visited Boston?
B: No, never. Is it very big?
A: Yes. It's very big and very wealthy.
B: Let's go to Boston next vacation.
Question: Has she ever been to Boston?
- No. 7** A: When is Thelma's birthday?
B: I think it's on Thursday.
A: Thursday the sixth?
B: Thursday the thirteenth.
Question: What day of the month is Thelma's birthday?
- No. 8** A: Fred fell from the flag pole.
B: How far did Fred fall?
A: He fell 50 feet.
B: Foolish Fred! He forgot safety first.
Question: How tall was the flag pole?
- No. 9** A: Would you tell me who that woman is?
B: The woman sitting on the wooden chair?
A: Yes. The woman in a wool sweater.
B: Oh, that's Mrs. Wolf.
Question: Does the woman sitting on the wooden chair wear a wool sweater?
- No.10** A: What did Luth receive on her birthday?
B: She received red roses.
A: Who from?
B: From her brother Fred.
Question: Did Luth give red roses to Fred?

表 2: ELEC Listening Comprehension Test の比較
(pre-test も post-test も同一の問題)

	Pre-test 1987.4.	Post-test 1988.3.
平均点	67	78
標準偏差	88	100
正当率が下がったもの	なし	
横ばいのもの	No. 3	98%→98%
	No. 6	91%→93%
	No. 8	74%→72%
	No. 9	62%→63%

1.2.3. dictation

Dictation は単に聴いた英語を書き写す受動的作業ではなく、総合的 (integrative) なテストだと見なすべきである。ネイティブ・スピーカーの自然なスピードで (ポーズはもちろん入れて) 読むことが不可欠である。相手の言うことが即座に理解できなくては書き取れないので、スピーキングの知識だけではなくライティングの力をも合わせた総合力を測定することになる。単なる聴解力テストとしてとらえることはできない。

L.L.を用いて dictation を行う意義はあまりないようだ。ヘッドフォンを通して聴こえてくる音声よりも、できるだけ肉声が良い。L.L.を利用するならば、dictation のためのトレーニングとして使うことができる。ネイティブ・スピーカーの自然な速さの英語を各ブースのテープレコーダに録音し、各生徒が自分なりのペースで何回も戻しては再生し書き取る。この作業の中で自然に、ストレスのない音節の読み方や前後の音の同化などを理解し身につけてゆく。

1.2.4. interviews

Interviews (面接) の問題点は、採点の信頼性である。試験官が判定に際しどれほど客観的であろうとしても、被検者の人柄や試験官自身の疲労度などに左右されることがありうる。また実用性の観点からは、時間がかかることがやはり大きい要素である。時間を短縮するための複数試験官による同時進行は、試験官による個人差が生じることを考慮に入れなければならない。精密な採点基準を用意するだけでなく、面接に関する技術論、方法論を一層研究する必要がある。

一人の教師が 40 人を超えるクラスを 5 つも 6 つも教えなければいけない現状では、確かに実用性 (practicality) は低い。しかし面接法は、自然な口頭コミュニケーションに最も近いテスト方法である。元来リスニングは Anderson & Lynch (1988) の言うように、スピーキングと交互に繰り返される reciprocal skill である。この点で、リスニングとスピーキングの総合力を測定する目的での面接形式のテストを一属導入してゆく必要がある。

1.3. communicative であること

このテスト開発にあたって、その土台となるべきリスニングとスピーキングの学習指導を、どのように位置づけるかを明確しておく必要がある。あくまでもコミュニケーションのためのリスニングとスピーキングであることは、あらためて言うまでもないことだが、それは次のような現実認識に基づくものである。

従来、学校の英語教育は、ややもすると文法や語彙についての知識量を偏重しがちであった。リーディングもライティングも「技能」としてではなく、あたかも文法知識、語法知識を増やすための手段として認識されているように思えることが多い。

リスニングやスピーキングは、リーディングやライティングに比べ軽視されていることは事実だが、「技能」として認識されてはいる。しかし必ずしも音声によるコミュニケーションの特質を適切に認識した上での指導がなされているとは限らない。リスニングの教材が、ただ録音されたテープであればよしとする安易さが多くの教師にある。扱われているものは書き言葉であり、特定の語句や文法表現を知っているか否かが問われているにすぎないものがある。こういったものは結果的にやはり知識量を問う power test になってしまっている。

もちろん朗読や講義を聴いたり、ラジオで論説を聴くということは日常的によくある言語活動である。しかし、こういった一方通行的な perceptive な活動がリスニングのすべてではない。前項 1.2.4. で述べたように、reciprocal skill としての能動的な要素をリスニングの第一義的要素としてと

らえ、それに基づく指導を行うことが、すなわちコミュニケーションの技術を育成することになる。

Widdowson (1983) は理解のプロセスの中における information sources として、systemic なものと schematic なものを挙げている。自然な言語運用の中では、聴くことによる理解が成立するにはこの両者の相互関係が必要である。その中で systemic な面ばかり与えてきたのが、従来の聴き取り練習である。Lado らのコンテクストのない minimal pairs を利用したドリルではここに限界があると言えよう。リスニングの指導では schematic な要素を適切に与える、または喚起する必要がある。

2. コミュニカティブなテストを 目指して

2.1. コミュニカティブなリスニング

前章に述べた認識に沿ってリスニングを指導してゆくためには、次の2点に留意する必要がある。《非言語的要素を伴わせる》

コミュニケーションの一要素としてのリスニングには、単に聴覚による情報だけでなくさまざまな非言語的要素が介在する。特に視覚的な情報の占める役割は大きい。ビデオや教師の実演によるビジュアルな要素を理解の助けとして導入する。音声言語と実際の場面を結びつけることで生徒に生きた言語使用を経験させる。

《自然な口語英語を使用する》

音声学的知識を植えつけることよりも、実際に英語を聴き取る経験を多く与えたい。使用する言葉は語彙、文法ともに難しいものを避け、spoken language を中心とする。視覚的インプットがある上表現も易しいものになるので、スピードはできるだけナチュラルなものにする。

2.2. 映像等を用いる際の留意点

印刷した絵や写真を配布したり、ポスターなどを掲示することはタイミングが難しい。音声を聴く前に準備ができてしまうからである。この点を考慮して、L.L.の利点を生かすとすればビデオの

利用が効果的である。一斉に同じ画像を与えることが可能であるからだ。

ビデオ画像を準備する際の留意点として、映像そのものを、聴き取る内容と具体的に一致させるということがある。Does John like to listen to music? という質問には、必ず John が音楽を聴いているシーンを付けなければならない。極論すれば1文に1シーンが望ましい。

単にネイティブ・スピーカーを映して語らせたり、質問を読ませるだけであれば映像を用いた意味はほとんどない。ある土地の風景を映しながらその町の歴史などを長々と説明し、それについて質問したりすることは、初級・中級の学習者には無理がある。そういったケースは、むしろ映像が興味をひくものであればあるほど、逆に生徒の目を奪いリスニングの障害になることがある。

2.3. ビデオを用いたリスニング・テスト

上記の理念に沿ったリスニング指導の延長線上に位置する聴き取りテストとして、ビデオを利用したものを計画し、次の基本内容を設定した。

① 絵を cue にした auditory discrimination test

② 絵を cue にした auditory comprehension test

①は1.2.2.で批判した Lado (1963) による方法である。2枚一組の絵から、聴こえてきた文と一致するものを選ぶ形式である。あえてこのコミュニケーションではないタイプを利用するのは、/r/, /l/ のような日本人が弱いとされる phonemes への注意を必要と感ずるためである。ゆえに、あらゆる minimal pairs の区別を問うのではなく、特定なものに限定してある。

②は、1.2.1.で解説したもので、3枚のよく似た絵が一組になっている。聴きながら説明に最も近い絵を選ぶ形式である。生徒は聴くと同時に絵を見ながら考えることが可能であり、記憶力に大きく依存することなく、聴き取った内容と絵を直接結びつけることができる。

2.4. 「反応」を評価する

リスニングとスピーキングの総合力を測るには、面接形式のテストが望ましい。しかし現実には学級規模などの理由から実施は難しいと思う教

師がほとんどである。

L.L.装置を利用することによって、面接でできるような自由なやりとりは無理としても、その代用になるものは可能である。

L.L.教室では、ブース・テープレコーダに一人一人の声を録音することが可能である。すなわち聴き取った英語に対する答えを選択肢や筆記等に依存して解答するのではなく、各自のブース・テープレコーダに英語で吹き込み、テスト終了後に録音テープを回収して個別に評価する。面接とは異なり、言葉のキャッチボールは一度投げ返せばもう戻ってこないものであるとしても、これにより、答案用紙には現れない英語の技能が評価できるのではないかと考える。

評価の際の観点に工夫をした。答えとして吹き込まれたテープに対し、次の3点から評価を加えることにした。

- ① 正確さ（文法・語法・発音等）
- ② 反応の早さ
- ③ 発話の明瞭さ

コミュニケーションであることを目標とする以上、あまり①について精密な評価をすることは避けたい。

- 答えとして理解できる…………… 2
- 不十分だが理解できる…………… 1
- 答えとして理解できない…………… 0

この程度にとどめれば十分である。さもないと生徒はあまりにも神経質に正確さを期そうとして、それが②③に対して障害となってしまうからだ。

それよりも、②③は reciprocal skills としてのリスニングとスピーキングには必ず必要な評価の観点であろう。今回のテスト開発は、特にこの2点を評価することにポイントを絞っている。②の「反応の早さ」については、時間を計測するわけではなく、

- 自然な流れで応答できた…………… 2
- 不自然な間を置いてしまった…………… 1
- まったく答えられなかった…………… 0

のような3段階の評価が考えられる。これ以上の精密な基準はあまり意味がない。

③の「発話の明瞭さ」は答えに対する自信の有

無が反映されている。

- 明瞭な答え方をした…………… 2
- 不明瞭になってしまった…………… 1
- まったく答えられなかった…………… 0

明瞭に話さない個性の持ち主は性格を評価されてしまうのか、という批判もありうる。しかし、コミュニケーションを重視して、相手に伝わるスピーキングを指導してゆく以上は、見過ごせない点である。

2.5. スピーキングの評価を狙う発音テスト

具体的には次の形式のテストになる。

① 絵を cue にした response test

絵をビデオで見せ、教師は一斉回線を用いて、その絵に関する短い質問を与える。被検者はヘッドフォンを使い自分の答えを各自のブース・テープレコーダに録音する。

② 映像を cue にした production test

ビデオの中の人物がさまざまな行動をしながら被検者に問いかける。被検者はやはり自分の答えを各自のブース・テープレコーダに録音する。形式上は画像が実写で動くところだけが①との違いであるが、それだけに、質問は動きを見ていないと答えられないようになっている。

2.6. L.L.利用テストのプラクティカリティー

実用性 (practicality) から L.L.利用テストを考えてみよう。

《準備》

他の L.L.教材の準備がそうであるように、このテストは準備に手間がかかる。機器についてはずいぶんと簡単なものが普及してきたのでますます扱いやすくなっているものの、録画や編集、ダビングなどの作業はチームで取り組まなくてはならない。

《実施》

筆記試験や校内放送を用いた聴き取りテストのように全学年が一斉に行うわけにはいかない。クラスずつ L.L.教室へ入れて受験させるしかない。時間帯がずれるのでクラスごとの別の試験問題が必要になる、と考える意見もあるが、もともと知識量をためすテストではなく、実技テストで

あるので、それほど問題の漏洩^{ろうえい}を気にする必要はない。

一度画像をまとめて撮っておけば、あとは編集段階で組み合わせることで、何種類も作れる。例えば2.3.で示したようなものは、見せる絵のそれぞれについて一致した文章を録音しておけばよい。同じ3枚一組の絵を用いて異なった答えの小間が3つ作れる。別の時間帯に別のクラスで実施してもかまわないわけである。

実施の際のもう一つの問題は機器である。各ブース・テープレコーダの操作を教師の側で一斉に行うシステムがあれば確実だが、各被検者のテープレコーダが正常に作動するかどうか気が抜けない。

<採点・評価>

テープを1本ずつ聴いて評価するのはかなり神経を使う作業である。ただし評価基準表を作り採点してゆけば、普段の定期テストを一クラス採点するのとあまり変わらない時間でできるようである。

3. テスト試案

3.1. テスト問題

PART ONE

聴こえてくる英文に合った絵を選び、記号を○で囲みなさい。

解答欄

1. A B 2. A B 3. A B 4. A B

5. A B 6. A B 7. A B 8. A B

9. A B 10. A B

問題

1. It's a large ship / sheep.
2. I have a good seat / sheet.
3. Turn to the light / right.
4. Let's leave / live here.
5. He carried bases / vases.
6. He may be in the bus / bath.
7. Look at the large rock / lock.
8. He works / walks every day.
9. That's a fast / the first train.
10. I like the glass / grass here.

(実施するときには一方だけを読む)

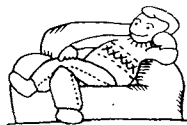
1.A



B



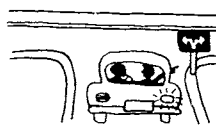
2.A



B



3.A



B



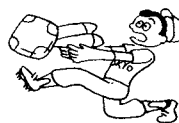
4.A



B



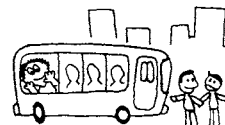
5.A



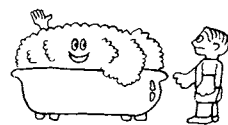
B



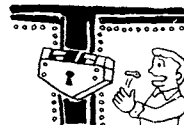
6.A



B



7.A



B



8.A



B



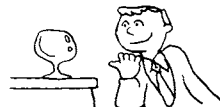
9.A



B



10.A



B



PART TWO

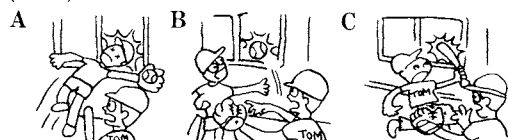
聴こえてくる話に合った絵を選び、記号を○で囲みなさい。

解答欄 1. A B C 2. A B C 3. A B C
4. A B C 5. A B C

問題

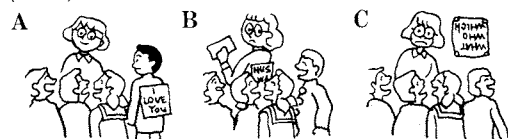
- 1-A. The window broke when Tom was playing in the yard. One of his friends hit the glass.
- 1-B. Tom broke the window when he was playing baseball in the yard. His bat hit the glass.
- 1-C. Tom broke the window when he was playing baseball with his friends. His ball hit the glass.

(No.1)



- 2-A. The students are laughing but the teacher doesn't know why they are laughing. She has put a piece of paper on the blackboard upside down.
- 2-B. The students are laughing and the teacher knows why they are laughing. Someone has put a piece of paper on a classmate's back.
- 2-C. The students are laughing but the teacher doesn't know why they are laughing at her. Someone has put a piece of paper on her back.

(No.2)



- 3-A. This is an English class. The teacher is angry to find one boy sleeping. His classmates try to wake him up but he is still dreaming.
- 3-B. This is an English class. The teacher is trying to wake up a boy, but he is still dreaming. The kind teacher is smiling.
- 3-C. This is an English class. The teacher is trying to wake up a boy, but he is still dreaming. The teacher is getting angry.

(No.3)



- 4-A. They were walking in the park. The dog is walking behind the family. The father is walking between the mother and the son.

- 4-B. They were walking in the park. The dog is walking with the family. The father is walking behind the mother and the son.

- 4-C. They were walking in the park. The dog is walking ahead of the family. The father is walking between the mother and the son.

(No.4)



- 5-A. There are three students; one is a girl and the others are boys. The girl is on a bicycle. They are talking, but the girl is worrying about the time and looking at her watch.

- 5-B. There are three students; one is a boy and the others are girls. The boy is on a bicycle. They are talking, but the boy is worrying about the time and looking at his watch.

- 5-C. There are three students; one is a girl and the others are boys. One boy is on a bicycle. They are talking, but the boy on the bicycle is worrying about the time and looking at his watch.

(No.5)

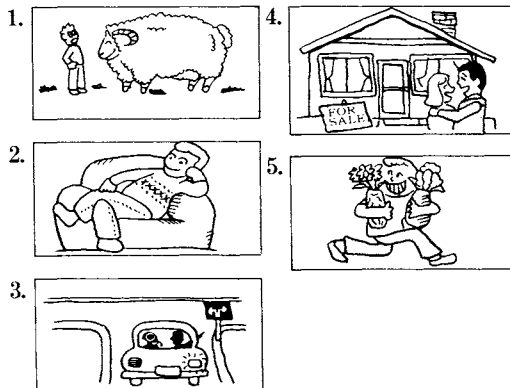


PART THREE

画面についての質問に答えなさい。

Questions :

- 1. Why is the man surprised?
- 2. Where is he now?
- 3. Is the car going to turn left or right?
- 4. What have they decided?
- 5. How many vases does he have?



PART FOUR

撮影用台本

- No. 1 Mr. T, 昼食を取り出す
“What am I going to do?”
Mr. T, 昼食を食べる
“What am I doing?”
Mr. T, 昼食を食べ終わる
“What have I done?”
- No. 2 Mr. T, コーラの栓を開ける
“What am I going to do?”
Mr. T, コーラを飲む
“What am I doing?”
Mr. T, コーラを飲み干す
“What have I done?”
- No. 3 Mr. T, ペンと便せんを取り出す
“What am I going to do?”
Mr. T, 手紙を書き出す
“What am I doing?”
Mr. T, 手紙を書き終わる
“What have I done?”
- No. 4 Mr. T, 本を取り出す
“What am I going to do?”
Mr. T, 本を読む
“What am I doing?”
Mr. T, 本を読み終わる
“What have I done?”
- No. 5 Mr. T, 雑誌を取り出す
“What am I going to do?”
Mr. T, 雑誌を読む
“What am I doing?”
Mr. T, 雑誌を読み終わる
“What have I done?”
- No. 6 Mr. T, 日本語の教科書と辞書を出す
“What am I going to do?”
Mr. T, 日本語の勉強をする
“What am I doing?”
Mr. T, 日本語の勉強を終わる
“What have I done?”

3.2. 結果分析

被検者は93名の高校1年生である。

3.2.1. 通問率について

PART ONE

1. 93% 2. 76% 3. 17% 4. 81% 5. 52%
6. 72% 7. 87% 8. 85% 9. 76% 10. 40%

3の通問率が非常に低いが、絵によるヒントに問題があったようだ。“Turn to ~”が「~へ曲が

る」という意味しか知らない生徒がほとんどで、「~の方を向く」という意味にはなじみがなかった。はじめから light でなく right だと思い込んで聴いていたのである。/r/ と /l/ の区別はこの大きなポイントである。10の glass-grass の区別はできなかった者が多いが、7の rock-lock はかなりできている。しかも7と10の両方ができなかった者は1名しかいない。/r/ と /l/ の識別力がきわめて不安定であることを示している。

PART TWO

1. 76% 2. 78% 3. 70% 4. 80% 5. 93%

吹き込みのネイティブ・スピーカーがかなりゆっくり読んだので、このような数字が出た。説明に用いた英文は意図的に易しいものにしてあるので、被検者の程度に合わせて読み方を調節し、聴いたことをすばやく理解へと結びつける力をテストできるだろう。

3.2.2. 反応の早さについて

PART THREE

生徒が提出したテープを、次の基準を設けて採点した。

- ① 正確さ——— 答えとして理解できる……2点
不十分だが理解できる……1点
答えとして理解できない……0点
- ② 反応の早さ—— 自然な応答である……2点
不自然な間がある……1点
答えられない……0点
- ③ 発話の明瞭さ—— 明瞭である……2点
不明瞭である……1点
答えられない……0点

それぞれの問題は計6点、全部できて30点になる。

得点の分布を見ると、平均は21点だが、平均点付近の人数がきわめて少ない。25点以上が36人と3分の1を超す。また平均点よりやや下の18点前後に団塊があり、こういった oral work が苦手な者と得意な者とはっきり分かれてしまっている。

それぞれの評価基準から見ると、あまり項目別の差はないようだ。それぞれの平均点は次のよう

になった。

正確さ	6.7点 (10点満点)
反応の早さ	7.3点 (10点満点)
発話の明瞭さ	7.1点 (10点満点)

「反応の早さ」については、質問は繰り返さない
とあらかじめ伝えていたために予想外の好成績で
あった。

その他、個々の通問率等は客観テストではない
ので示す意味はあまりない。

PART FOUR

画面のアメリカ人は “What am I going to
do?” などと、自分の行動について質問している
のだが、93人中81人が “He is going to ...” と
応じているのだ。学校における英語がコミュニケ
ーションとは縁のないものになっていることを示
す良い例である。生徒は英語のやり取りをその世
界の外側から冷たくながめているだけである。

2人の生徒はそれでも途中から気がついて
you を用いて言い直している。結局、採点処理の
段階では、“He’s going to ...” で答えたことは減
点の対象にできなかった。

他のテストに比べ、生徒にじっくり考えながら
答えることを許している。反応はそれほど遅くは
ないが、適切な動詞や時制を探しながら発話して
いる様子である。

途中まで答えて考え込んでしまうケースも多
く、he is going to ... eat ... のように最後の目
的語へだどり着くまでに時間をかける者が多かつ
た。最後まで言い終わらない者も多数いた。

すべて早く明瞭に答える者	9%
数回は発話中に考え込む者	32%
ほとんど毎回発話中に考え込む者	59%
数回は最後まで言えない者	22%
ほとんど毎回最後まで言えない者	2%

(重複あり)

このテストでは、PART THREE に比べて自
分の言葉を使って答える部分が多くなっているの
で、正確さの点で減点が多いが、明瞭さは PART
THREE に比べて遜色はない

正確さ	平均 5.1点 (10点満点に換算)
早さ	平均 6.5点 (10点満点に換算)
明瞭さ	平均 6.7点 (10点満点に換算)

小問は6種類あるが、それぞれ同じ疑問文を繰
り返しているだけなので、生徒は次第に慣れてく
る。後になるにつれて早さが少しではあるが早く
なっている。最初の質問では平均が6.3であるが、
いちばん最後では6.6に上がっている。

3.2.3. まとめ

L.L. テストを準備するにあたって、ビデオ画像
を撮影、準備することが最も骨の折れる作業であ
った。当初は劇映画や既製のビデオから抜き出す
つもりであったが、効果音がじゃまであったり、
本当に必要な所だけを抜き出すのがきわめて精密
な作業であったりして、あきらめざるをえなかつ
た。結局ネイティブ・スピーカーに演じてもらう
ことになった。

実施段階では、すべてのブース・テープレコー
ダやヘッドセットが正常に作動するかどうかの事
前確認が思ったよりも大仕事で、さらにテスト中
に故障はしないだろうかと、神経を使った。結局
操作ミスもあり、データとして使えるテープが2
クラス分になってしまった。

このテストの開発目的である、ビデオを用いて
の視覚的刺激を持ち込んだリスニングと、反応や
明瞭さを評価に盛り込んだスピーキングは、さら
に綿密な検証と実践を重ねながら改良してゆく必
要がある。あくまでもコミュニケーションの実際
に近い方法（たとえば面接方式のテストなど）の
代用として、補助的手段ではあるが、単にテー
プを用いたリスニング・テストに比べれば、アク
ティブな要素を備えたものとしてより発展させる
ことができるであろう。

BIBLIOGRAPHY

- J.W. Oller (1979) *Language Test at School*,
London: Longman.
J.B. Heaton (1975) *Writing English Language
Tests*, London: Longman.
A. Anderson & T. Lynch (1988) *Listening*,
Oxford: Oxford Univ. Press.
R. Lado (1961) *Language Testing*, New York:
MacGrow Hill.
H.G. Widdowson (1983) *Learning Purpose and
Language Use*, Oxford: Oxford Univ. Press.
Essential English Pronunciation Drills (1969)
Tokyo: ELEC.

Writing の評価と意思伝達能力の測定との 関連についての研究

北海道帯広柏葉高等学校教諭

竹内典彦

第1章 研究の動機

日本人英語学習者にとって、speaking, listening, そして writing の各能力が、reading の能力と比較したとき苦手であると指摘されて久しい。そしてこの問題に関して様々な意見や方法が出されている。しかしながら、少なくとも中学校、高等学校の英語教育レベルにおいて、speaking, writing に代表される意思伝達能力を向上させる有効な方法の例は、さほど多くないように思える。本研究は、その方法と測定に関する一考察である。

筆者は大学在学中に1年間アメリカの大学で学び、自分なりに成果を得たと思っているが、その理由を2点、ここで指摘しておきたい。すなわち、

- ① 英語で考える
- ② 英文日記を書く

である。「英語で考える」とは、もちろん文字通りの意味だが、そこに至るプロセスは、留学当初日本語で浮かんでくる思考をすべて英語に置き換えていくことから始まった。そうして根気強く頭の中で直していくうちに、徐々に思考が英語で浮かぶようになった。やがて「英語で考える」ことが身につくからは、英語を話すことの苦勞から随分解放されるようになった。

2点目の英文日記も説明を特に要するものではないが、これも最初の数日は日本語と英語の交じったものであった。それが上記の「英語で考える」のに合わせるように、すべて英文になり、さらに

短時間で結構な量を書けるようになった。表現もずっと豊富になったことを自分でも確認することができた。

実は、本研究の大きなバックボーンであり出発点となっているのが、この2つの経験なのである。その意味するところは後段に譲るとして、ここで述べておきたいもう1つの観点がある。それは英語能力テストを論じる際に、単にそのテスト自体を語るだけでなく、どういう訓練がなされたら、そのテストでよい点が取れるのか、そしてそれは外国語の学習をどういう視点でとらえているのか、ということも合わせて考えられるべき問題であるという点である。

以上が本レポートに至った動機であり、また論の進め方である。

第2章 研究の目的

(1) Creative Output の機会

現在の英語教育が、大学を中心とした受験を重視して進められていることは、すでに内外から指摘されている。それは、ある特定の日時において、ペーパーテストで可能な測定方法（一部例外を除いて）においてのみ、定着した英語の知識を見ものである。そこでは speaking, listening, そして和文英訳の形でない writing の能力は、ほとんどの場合調べられることはない。端的に言って意思伝達（発表）能力の測定も、それから受験生側のその訓練も、当然のことながら不十分だったのだ。英語の知識の input は結構多かったが、

creative output (Krashen の言うところの) の演習の機会は明らかに、そして致命的に不足していたのである。これは看過できない非常に重要な点である。

確かに speaking に関しては、多くの場合 45 名である日本の学校のクラスサイズが障害になっていて、その克服には様々な工夫を要する。外国語学習に理想とされる約 20 人程度のクラスサイズは、今のところ夢の夢といった感じだ。またクラス内での、口頭による発表のための心理的緊張の大きさも相当である。初期の学習者にとって「英語を書く」という作業も心理的抵抗は大きいと思われる。しかしその抵抗は、工夫次第で容易に取り除くことができるし、なにより「書く」という作業は全員が同時に取り組むことができるなど、クラスサイズにあまり影響されない。「書く」というと与えられた日本語を英語に直すことに目が向けられがちだが、もっと自分の考えを自由に発表する手段としてとらえてみたい。そして「口頭」、「筆記」の枠を超えて、広い意味での発表能力を測定する手段として、「書く」ということの可能性を追求してみようということである。

(2) 自らの意見を持つこと

よく引き合いに出される例として、内容の乏し

いことをペラペラ話す日本人と、聞きごたえのあることをポツポツと話す日本人を比べて、英語圏の人、あるいは外国人はどちらを高く評価するかというのがある。そして答えは後者なのだが、これは「自分の意見を持つこと」の方が、単に言葉の運用能力を持つことより、少なくとも国際社会においては重要なのだという解釈をするのが妥当なところだろう。もちろんこれについても論議はあるが、学習者の外国語を学ぶ姿勢が、創造(想像)意欲、表現意欲の部分で尊重されてこなかったのが日本の英語教育の 1 つの大きな問題点である。言い換えるなら、外国語教育の目的のうちで大きな部分を占める communicative competence の獲得と、それに応じて必要となってくる生徒 1 人 1 人の個性を育てる視点が、今までは軽視されていたのではないか。

(3) 英語検定の二次試験

英検の二次試験のうち、1 級と準 1 級については、口頭での意思伝達能力を測定する方法として有効に機能していると思えるが、2, 3 級の、カードの英文を reading aloud し、それについて Q and A を行う方法には、改善もしくは補完的评价を加える必要がある。すなわち 1 つの話題に自分自身の考えを持つこと、あるいはもっと話題を

SUMMARY OF THE THESIS

English education in Japan must be changed so that it can better help students develop communicative competence than it does today. We should put more emphasis on 'creative output', rather than on 'input' of knowledge for the purpose of entering a good school.

Free composition is easier to conduct than oral practice, even in the notoriously large classes in Japan. To write English, we need an overall knowledge of English. Moreover, to be a good communicator, we must think of what to say as well as how to say it. Through this process, we can foster our individual creativity, which will not be acquired by translating from Japanese into English.

It is necessary for us to think in English so as to attain fluency in our writing as well as in speaking. Therefore, when we express our ideas in a written form within a relatively limited time, it is, roughly speaking, the equivalent of our speech. In that context, writing is a written form of speaking.

This report proves that the better and more English we write within a limited time, the better and more fluent English we speak. The evaluation of writing consists of evaluating vocabulary, quantity, structure, and organization. Quantity is a barometer of one's wish to express his ideas.

積極的に提起できること、さらにそれらを回転の速い思考で運用していくこと、こういった力を評価できないものだろうか。

本研究のテーマは、英語による意思伝達能力を測定するのに、「英語で考える」ことを半ば強制した条件で英文を書かせ、その fluency が口頭での fluency と十分密接な相関関係にあることを証明することである。そして英検の二次試験に、また学校英語教育に生かすことはできないかを考えるものである。

第3章 Writing と Speaking の関連

(1) Writing の特性

英語教育における writing の特性をここに列記すると、

- (1) 思考を「文字」で表す行為であること
- (2) 1人でもできる意思伝達の行為であること
(クラスサイズの影響を受けない)
- (3) いわゆる4技能のうちでも最も難しいこととされ、通常最後に置かれていること
- (4) 用いられる知識は、reading と比べるとより定着しているものが多く、またこれを用いることにより、定着が一層強まり確実な知識となること
- (5) (3)、(4)の理由により、学習者の言語に関する総合力を如実に示す、と一般的に言われていること
- (6) その演習の過程では、辞典を引くなどの自発的、積極的な学習が期待できること

等があげられる

現状の受験のための英語教育は、^{こい}語彙、語法、構文の知識の獲得についてはそれなりの成果をもたらしている。しかしそれらをバラバラに覚えていて、基礎的な英文さえもすらすら書くことができない状況が一方で生まれている。つまり、これは speaking にも言えるのだが、持っている英語の知識と、国際場面における実用のための writing の技量とのギャップが相当大きいのだ。この点を克服するには演習の場面をできるだけ多く作ってやることである。政治、経済、文化等あらゆる点で国際化が進むにつれ、writing の持つウエ

ートもますます大きくなっている。speaking, listening とともに writing の技量の養成が不可欠になってきている。

(2) Speaking の特性

speaking の持つ特性は、

- (1) 思考を「音声」で表す行為であること
- (2) 通常、その時、その場に相手を必要とする意思伝達の行為であること
- (3) その性質上、ある程度の fluency を必要とすること。よって通常は辞典等も使えず、思いつく知識で対応しなければならないこと
- (4) 教室で演習する際、時間や人数の制約で困難な点が多く、効率のよさが期待できない場合もあること
- (5) 外国人の少ない国内においては、実用の機会が少ないこと
- (6) 評価、測定のための合理的方法が困難なこと

等である。また英語教師自身が、個人差はあるが、speaking を4技能のうち最も苦手としている事実がある。それは当然授業にも影を落とし、speaking の活動が他の活動に比べて少ないことにつながっている。

(3) Writing と Speaking の関連

以上の2つの行為の関連性として、

- (1) 基本的にはともに思考や意思を表す方法であり、その違いは筆記か口頭、つまり文字か音声かの違いであること
- (2) reader か listener かの違いはあるが、ともに audience がいること
- (3) ともに伝えるべき topic があること
- (4) 論理が明解で自然、そしてできれば表現に魅力があることが望まれること
- (5) ある語を正しく発音できる者がそれを正確に綴れるとは限らないこと。言い換えれば、writing を speaking の筆記と考えるとき、spelling の誤りは、それが重大なものでないなら communication の支障にならないこと。もちろんその反対に、正しく綴れる者がその語を正しく発音できるとは限らないこと

等を指摘できる。

以上のことから、前に述べた一定のスピードを保って英文が書ける人はよく英語を話せる人であるとの仮定は、十分証明可能である。また、限られた時間に英文を多量に書くことを要求するならば、それは fluency のある思考を英語で行うことを要求しているのである。すなわち究極のスピードで話したり、書いたりできる者は、おそらく「英語で」考えているはずである。それを口頭で行うには、対人的心理状態をうまく克服する必要があるが、それは明らかに問題の本質ではないので、この研究では立ち入らないことにする。

第4章 研究方法

Writing の実施方法

このレポートにおける具体的な writing の方法は、次の通りである。

① 時間の設定: 英語で考え、一定以上の英文の量を書くための時間としての条件は、「必要最小限」にとどめることだろう。試験として実施する場合は、受験者の能力に応じて、初級者ほど時間は長くなり「英語で考える」こともあまり期待できないであろう。しかしその反対に上級者ほど、短時間で多量の英文を書けるだろう。日本語の思考を英語に直すようなこともせず英語で考えているだろう。高校生の標準としては15～20分、慣れれば5～10分である程度の量は書けるはずだ。

ただしこの研究レポートの実践の中には、30～45分程度のももの10～15分のものとともに含まれている。調査研究的意味合いと、英作文の課題としての意図もあったためである。しかし同一集団の時間の長さはある程度一定にして進めていった。

② 題材の設定: 旅行、映画、音楽、芸術、スポーツ、食べ物等々題材は多岐にわたる。英検1級の二次では、その制約により2つの中から1つを選ぶのだが、writing としてなら全員が同時に取り組めるので3～5個ぐらいの幅があっても構わない。このレポートで取り組んだ実践としては、ほとんどの場合全員に同じテーマを与えた。この点調査研究としての不備は否めないが、上記のよう

な非常に一般性のある話題なら、それほど題材による不公平はないと考えるのが自然であろう。

なお今回題材にした具体的なテーマの例は、「スポーツ」「自分の名前」「自分自身」「わが町」「見学旅行に期待すること」「テストの感想」「休暇の思い出」「交通安全」「青函トンネル」「教室の外の風景」等々である。こうしてみると日常のその時々話題が多く、やや特殊な題材に偏ったことは考慮の余地があるかもしれない。

③ 日本語の使用について: この項目は、今回の研究テーマと直接的関係を持たないが、「授業」という学校現場で、テーマについての writing を行うときの重要な視点として少し述べてみたい。

高等学校の生徒ともなると、1つのテーマでも、いろいろなことを書きたいし、難しい言い方もしたい。しかし英語で書けと言われると、初級者になるほど使える表現の数は限られ、言葉を探すのにも時間がかかって、一定の時間内ではいくら量も書けない。どうしても分からないところは日本語（ただし文としてではなく語句のみ）を使ってよいとなると、かなりの程度思っていることが表現でき（自己表現としての満足感）、英語を使用している満足感もある。この方法を続けていけば、回を追ってその場で思い出す表現も増えるだろうし、使用する日本語も減っていくことが予想される。また自分が日本語で書いた部分は気になって、人に聞いたり、後で和英辞典を調べたりして自発的に解消しようとする。これは現実によく見られた光景である。

こうして段階的に英語での writing に慣れておくことが、ひいてはテストとしての writing の準備になるわけである。仮に英語検定でこの writing の試験を実施するならば、特に2～4級の中学・高校生の受験者にとって、学校の授業でこういった練習を積むことが大事な意味を持つてくるのである。質、量ともに充実した答案が数多く見られることだろう。反対に何の準備もなくテストを受けるならば、この種のテストには苦戦する者が多く出てくるだろう。Krashen の affective filter のことを考えても、一定の時間内に英文を書くことは、初期の学習者にとってかなり抵抗感のある作業のはずである。

第5章 Writing の評価

評価の方法

客観テストと比べて writing の評価は多くの困難を抱えている。つまり何をもって writing の能力があると言えるのか、その基準となっているのはどういう要素なのかといった設定が、絶対的には決められない側面を持っているからである。また1人1人の英文を読んでいく作業自体大変な時間と労力を要するものである。英語検定に取り入れるとするなら、その大量の受験者数を考えると、採点にあまり時間をかけられない。とすればどういった採点方法が、妥当性を持ち、なおかつ実用的であるのか。

大友(1982)によると、英作文の採点に関して、

- ① 印象的採点法
- ② 分析的採点法
- ③ Holistic Evaluation

の3つの方法を紹介し、続いて英作文能力の構成要素をいくつかの柱として、それらを基盤に印象的採点をするという Holistic Evaluation に賛意を示している。また、その柱の設定の一例として、

- ① vocabulary
- ② quantity
- ③ structure
- ④ organization

の4つの要素をあげている。

このうち quantity について言えば、これは単に英作文能力の要素だけでなく、その人の意思伝達の「意欲」と「創造(想像)性」を示す1つのバロメーターでもあるのだ。これは国際的コミュニケーションの場面で「おとなしい」と言われる日本人の立場としては、何よりも尊重したい点である。また学習者がその練習の過程で、はっきりと進歩を確認できる点でもある。つまり学校教育の場においても重要な意味を持つのである。

vocabulary に関しては、その到達目標にふさわしい語句の数を調べる。英語検定で言えば、その人の受験級にふさわしい語句がどの程度あるかだ。コンピューターによって語彙のレベルを解析できれば一番よいのだが、それが無理なら採点者の印象に頼るしかない。

structure や organization についても印象に

よるしかないわけだが、やはり複雑な構文を使用していれば自然と評価は高くなるだろう。

具体的方法としては、vocabulary と quantity に30点ずつ、structure と organization に20点ずつを配点し、やや時間をかけて5つのレベルに典型的に該当する答案を選んでいく。そして他の答案を、そのうちのどのレベルの答案に最も近いかによって分類していく。

ただこうして評価を決定していくときに、本当に先の4つの要素だけの印象に頼っているのだろうか。書き手の気持ちが伝わるような生き生きとした文が並んでいたら、自然と評価は高くなり、逆に文法的に正しくとも、量の少ない空白の目立つ答案であれば、発想が貧困、回転が遅いと見られても仕方ないのではないか。また極度に読みにくい文字や、量を稼ぐあまりほとんどの文を‘I’で始めるといった決まったパターンでの連発は印象を悪くするだろう。

先の大友によると、アメリカでの1つの研究結果として自由作文と「よく作成された」客観テストとの相関は高いとあるが、「自由作文はどんな体裁を整えていけばより高い評価を得られるのか」といった実際的な論議が起きるなら、それ自体にも自由作文の英語教育上の価値を見いだすことができる。それゆえ当然生徒には、「自分の writing を最も高く評価してもらえるように、4つの要素に特に留意しながら perform するように」と指導すべきなのである。

なお spelling の誤りは、前に述べたように speaking との関連性を持たせた本研究では大きな位置を占めることはない。(しかし理解が困難な誤りは、それがどんなものであれ問題である) また学校教育等の演習の際には、自分の書いた語数や文の数を自己申告させると、生徒とそれを指導する教師の両方のメリットになる。

第6章 研究の経過

(1) 実施の概要

- ① 時期——1988年1月から11月にかけて。
(2つの年度にまたがっている)
- ② 対象生徒——帯広柏葉高校1,2,3年生各2

組ずつ。帯広三条高校2年生5組, 3年生1組。なお両校の学力は十勝管内1, 2である。

- ③ writing の実施回数——クラスによって異なる。柏葉高1年生はそれぞれ4回と11回, 2年生は8回と11回, 3年生は5回と7回である。三条高は2年生の4クラスが1回, 1クラスは3回, 3年生は1回であった。
- ④ 時間——クラスによるばらつきはあるが, また同一クラスでも実施日により少しの違いはあるが, おおむね10~20分の間で, 一部25~40分(1時限すべて費やした場合)である。
- ⑤ 辞典の使用について——特に禁じてはいないが, 時間を限定することで, 逐一引く余裕は与えていない。Speaking とのかかわりから, 自分の知っている表現範囲で意思を伝えることが目的である。それでも分からないときは日本語を使用してもよいと指示している。
- ⑥ 生徒の文例——次に実際生徒が書いた英文を実施日の順に原文通りに載せる。

《帯広三条高2年男子》

テーマ 'About Myself' 時間 25分

My name is Katsuchi T. and I'm sixteen. I go to the Sanjo High School and I belong to kendo (Japanese fencing) club. I am lodger. I come from very small town. The town's name is Taiki. My family lives there. I have one little brother. He is thirteen. I like him.

My father's work is animal doctor. I hope that I will be it too, because I like animals and I saw my father shining while he is working. That is why I will be too. For it, I study hard now.

(単語数 92, 文の数 13)

《同じ生徒》

テーマ 'About My Hometown' 時間 35分

There is a small town in the south of Hokkaido. Its name is Taiki. This town is my hometown. I am brought up by my parents in this town for fifteen years. There is a river in the center of Taiki city. My home is in front of the

river. Every day I was hearing the river's sound. I had a happy childhood in this town and river. I went to the river fishing, swimming and so on. Best of all swimming in the river is very good. I can't compare swimming in the river with swimming in the pool.

And I often go to the lake of Seika. I played with canoe and yacht. They are very interesting.

By the way, population of Taiki is less than the population of cow. About 8,000 people lives in Taiki. But it is getting less and less. I won't be stay in Taiki. But I like Taiki very much.

(単語数 158, 文の数 19)

《同じ生徒》

テーマ 'What I Am Expecting of Our School Trip'

時間 40分

First, I have to make a friend's circle before our school trip. Because I have a friend who talk to me a few, so I have to make a friend. In a sleeping train I want to get a under bed. It is a good bed. Because it is wider than the up bed. And in a hotel I will sit up late as I am talking to my friends.

By the way, I would want to go, not by train but by ship. Because trip by ship is more beautiful and interesting than the trip by train. But I am happy that I can go through the tunnel of Seikan. I want to get off the train at the station under the sea. According to senior's speaking, school trip is very interesting, no matter how rule there is. And it is good remembrance that we are scolded for going against the rule.

I will get the good remembrance while we are on our school trip. I am looking forward to going on the school trip.

(単語数 173, 文の数 14)

《帯広三条高2年女子》

テーマ 'About Myself' 時間 25分

My name is Yumi Sasaki. I'm sixteen years old. I have been in Otofuke since I was born. I'm belong to Brass Band in high school. I play the french horn. I studied many things from five years' practice (horn), but I'm not good player.

I 尊敬している B Tukkuriel (horn), M Andre (trumpet) ... They are very good players. I like music very much. I thought that I 続けたい play the french horn.

(単語数 70, 文の数 11)

《同じ生徒》

テーマ 'About My Hometown' 時間 35分

I have been living in Otofuke since I was born. The north of Obihiro the place was. In Otofuke there is "Green town." Because there are many field and many park with a lot of green. I live in Yanagimachi now. There is very small 団地 near the place is Kyouei Junior high school and Otofuke chuo cultur center. In Otofuke there are many brocks. It is Kino, Hourai, Komaba ... I don't know Otofuke of all. But I like Otofuke very much. (単語数 83, 文の数 10)

《同じ生徒》

テーマ 'What I am expecting of school trip'

時間 40分

I hope to study something on school trip. I went out of Hokkaido as well as school trip in junior high school. That is why I take pleasure on school trip in high school. I take pleasure in pass the Seikan Tunnel best of all. Because I like train very much. But it is a pity that don't go on board the Renrakusen ship. I hope that by many score in Tokyo. (単語数 72, 文の数 7)

より、作文など文章を書くこと自体が苦手です。決められた日本語を英語に直すなら、まだましだった。でもこういうことはちゃんとできるようにになりたい。

読んでいくと次のように集約できる。

- ① 英作文は意外に難しい。思ったより書けない。(ア, イ, ウ, カ, キ)
- ② 英文をもっとすらすらと書けるようになりたい。(エ, オ, キ)
- ③ 文章を書くこと自体が苦手だ。(オ, ク)
- ④ 自由英作文より和文英訳の方が慣れている。(ク)

以上のことから、彼らが「文法、語彙、その他英語の知識をたくさん覚えたし、普段難しい英文を読んでいるのだから、もっと上手な英文が書けるはずだ」と考えたふしうかがえる。つまり知識の詰め込みはあっても、それは英作文で使用できるほど深いところでは定着していないのである(このことは speaking にもまさしく当てはまる)。定着のための練習の機会を増やすこと、そしてそれは彼らの自己表現の要求とも一致する。その過程で「語るべき内容」も豊かになってくる。

(2) 生徒の感想 (帯広三条高2年生)

- ア. 英作文は難しい。
- イ. 英語は思ったより難しく、簡単な文でもとまどったので、まだまだ力不足だと思った。
- ウ. 中学の時習った文型しか思い出せないのは、実力がない証拠だと思った。
- エ. 難しかったけれど面白い。構文を覚えていないので単純な文しか書けなかった。今度はもっといっぱい書けるようになりたい。
- オ. もっとすらすらと書けるようになりたい。なかなか書くことが浮かばなくて困った。英作の仕方をもっと教えてほしい。
- カ. 力のなさに驚いた。
- キ. 意外に難しかった。このできは情ないかぎりだ。これに反省して英語を勉強しようと思う。もし今度やることのあるなら絶対にこれよりましなものを書きます。辞典が欲しかった。
- ク. こういうことは苦手です。英語で書くという

(3) 生徒の writing に関する考察

生徒の英文を見ていくと、次のような特色がある。

- ① 回数を追って全体の量が増えていく傾向がある。また1つの文の語数が増え、長文化していく。
- ② 中学校で習った構文中心(第1回目は特に顕著)から、高校で習った構文も交ぜることができるようになっていく。
- ③ 学校の成績あるいはテストの結果と、writing の相関は確かにあるが、逆転するケースも珍しくない。
- ③ について言えば、特に成績が下位であるのによく英文が書けている生徒は、自己の興味、関心、意見をはっきりと持っていることである。したがって正しい英文かどうかは別にして、書く内容にそれほど困らないのである。反対に成績が上位であり書けていない生徒の中には、何を書く

かだまよっている者が多い。少なくとも彼らの考えは、「間違ってもよいから自分の考えをすべて書き尽くしたい」という段階までは至っていないようである。

いずれにしても今回の実践では、その作業条件の均一性という点で欠けた部分があったのは否めない。(したがってこれらを統計的に数字で表してみたところでそれほど説得力を持たない)しかし先にあげた3点の特色は明確に現れている。

第7章 Writing の評価と Speaking 能力との関連

(1) 5段階評価と平均語数、文数、1文当たりの語数

次に1つのクラスの評価分析を示す。

- ① クラス——帯広柏葉高3年生 38名
- ② テーマ——The Climate of Obihiro (Tokachi)
- ③ 時間——8分
- ④ 評価分布

先にあげた writing の評価法(5つのレベルに応じた典型的な答案を選び、他の答案をその5つのどれに最も近いかによって分類していく)に基づき A~E に分類した結果と、そのレベルごとの平均語数、文数、1文当たりの語数は、下表のようになった。

	人数	語数	文数	1文当たりの語数
A	2名	84	7.5	11.2
B	10名	58	6.5	8.9
C	16名	37	4.9	7.5
D	6名	16	2.2	7.3
E	4名	9	1.3	6.9

こうしてみると、結果的に評価の高い者ほど語数、文数、1文当たりの語数が増えていることが分かる。ただしこれはあくまで平均であって、CがBを数字的に上回るケースもある。

(2) Speaking 能力の自己申告との関連

(1)の実践の際に、自分のspeakingの能力をどの程度だと思うかを次の5つから自己申告させた。

- a — かなり流暢にやり取りできる。

- b — ある程度自由に会話ができる。
- c — なんとか会話を続けていける。
- d — 簡単な受け答えくらいならできる。
- e — yes, no ぐらいしか答えられない。

speaking 能力そのものの測定に関して有効な方法を実施できなかったため、いくつか間接的な方法を用いてある程度の傾向をつかむことにした。そのうちの1つがこの自己申告である。

(1)の5段階の評価とこの自己申告との関連を調べてみると、下表のようになった。

writing	人数	自己申告
A	2名	b c
B	10名	b c c c c c c c c c d
C	16名	c c c c c c d d d d d d d d d d
D	6名	d d d e e e
E	4名	d d e e

こうしてみると writing の評価と speaking の自己申告の結果にかなりの相関が認められた。

また、注目すべきことは、Aの評価を受けた2人は以前、または現在も英会話を習っていることである。となると彼らの writing のできがよかったのは、彼らの speaking の能力があったからなのか、それとも writing の力があるから speaking の能力があるのかといった疑問が起きる。

しかし、これはどちらかに一方的に帰せられる問題ではない。仮に writing (即時的な、あるいは短時間での)か speaking のどちらか一方の能力が他方よりはるかにすぐれている場合は、劣っている技能の訓練が不足しているはずである。したがって短時間の free writing の能力を訓練により身につけていくなら、その後(決してすべてを後回しにせよというのではないが)の speaking の訓練は短期間のうちに実り多いものになるであろう。

(3) 生徒の英文の5段階別典型例

次に(1)での生徒の実際の英文を、5段階別に分けた典型例を1つずつ記す。

A — *The climate of Obihiro is so called 'Df.' In winter, we have a lot of snow. The coldest day,*

the temperature falls about 30°C below the freezing point. But, houses here are made in order to be able to shut out cold air, so people of Obihiro who go to Honshu, out of Hokkaido, says houses of there is colder than that of Obihiro, or that of Hokkaido. On the other hand, it became 30°C in summer. It is about 60°C between the coldest temperature and the ----- (ここで時間切れ。以下も同じ)

B — My really house is in Hiroo town. I live in Obihiro to go to school. The climate of Obihiro makes me dull because it is more variable than that of Hiroo. I don't like too hot or cold weather. On every summer, the hot weather will make me very tired. On every winter, the cold weather will keep me from getting up early and -----

C — I live in Obihiro. In this region it is cold bitterly in winter. So, skating is popular in winter for its climate. It is very hot in summer, but it isn't (湿度が高い). (この時に日本語を1字でも使用した者は9名おり、そのうちの1人である)

D — Obihiro is one of the coldest city in Japan. In winter, the lake, the river and the water service is frozen.

E — The climate of Obihiro in winter is very cold.

(4) AET との会話運営から

生徒に前もって自己紹介、地域の紹介、AET (Assistant English Teacher) への質問を書かせておく。それを AET に読み上げる形で、その AET に生徒1人1人と会話をしてもらった。(帯広柏葉高1年生)

このときは生徒に1時限と、さらに自宅での作業も認めたため必ずしも「一定の、しかも短時間の writing」ではなかった。しかし英文のできと AET との会話の関係は十分有意義なものだった。以下特徴的なことをあげる。

- ① 英文が質量ともに豊富だった者は、AET からの質問を理解してどうにか答えていた。そしてあまり書けなかった者は反対の傾向を示し、教師や友人の援助を求めたりした。
- ② テスト等の成績がよい者でもあまり量的に英文を書けていない場合があった。彼らの会

話は活発なものではなかった。逆に成績がよくなくても、自分のクラブ活動やペットのことを熱っぽく(あるいは生き生きと)書いた者の会話は、楽しく弾むことが多かった。

- ③ ほとんど英文を書いていない者で笑いを誘うような会話を行った者がいた。これなど speaking の能力というよりその生徒の personality に負うところが大きいだろう。会話にはこういう側面もあるわけだが、もちろん本研究はそこまで問題にするつもりはない。

(5) Dictation との関連 --- (4)と同じクラス

自発的発言から speaking の能力を大まかに測定できる、小人数の上級者のクラスならともかく、中、高校の授業で一齐に speaking の能力を測定するのは困難である。しかし dictation のような listening に関するのなら可能である。そして speaking と listening は発信と受信の違いはあるが、同じ communication に関する行為である。そこで、間接的な意味合いを持つにすぎないが、writing と listening (特に dictation) の関連性を述べておく。

- ① dictation にすぐれている者は speaking、あるいは英語の communication に関心を寄せている者が多いこと。また実力テストで好成績をとるなど幅広い英語の知識を身につけている者が多いこと。そしてそのことと一致して、free writing で良い英文を書いていること。
- ② 逆に dictation の力がない者は communication が不得意、あるいはあまり関心を示さない者が多い。また定期テスト等決まった範囲ではよい成績をあげるが、実力テスト等の結果が悪い者もこの中に含まれること。free writing のできもよくないこと。
- ③ 上の①、②のことから、writing と listening の関連性は、speaking を中心とする communication 的側面に認めることができる。また両者とも、書きくだすことのできる定着の強い知識に頼るという点でも、共通性を持つ。

第8章 研究の有用性

これまでの経過を通して、本研究に関して次のような有用性が認められた。

① 自己表現の喜び

生徒の感想から判断して、英語で自分を表現すること自体に喜びを見いだす生徒が少なくないこと。また最初とはまどっていた生徒にも、次第に英文を書く抵抗感がなくなっていくこと。

② 意思伝達能力の向上

やや条件の統一に欠けた点はあったが、第1回目に書かせたものと最後の方に書いたものを比べると、確実に向上していること。

③ Speaking との相関性

自己申告、英会話の経験、AET との会話状況から判断して、writing (短時間での) と speaking には相関性が認められること。また、writing 能力の向上により speaking 能力の向上への転移が期待できること。

④ 伝達する内容を考えさせる

様々なテーマに沿って英文を書くことで、伝えるべき内容をよく考えるようになる。その思考が創造力や想像力を育てることになる。

⑤ Communication 重視の英語教育

試験で点数を取るための英語の知識より、確実に身についた知識が要求され、またそれが奨励されるようになる。その結果、より運用能力を持った生徒を多く作る手がかりになる。それは人と人との communication を重視したより創造的な英語教育になるということ。一例をあげれば、writing の中で生徒から教師への質問といった会話が生まれるケースもある。

⑥ 自己 PR の態度を育てる

この writing の形式をテストとして用いる場合、受験者は自分の能力を最大限に PR する必要に迫られる。このことは、国際的場面で引っ込み思案な日本人にとり重要な意義を持つ。印象的な表現を用いたり、同じことを違う言い回しで表現するなど上手に perform せよということである。

⑦ 受験準備の効用

ただひたすら英文を書いてさえいれば、英語

力、あるいは英作文の力がつくということではない(今まで習得した知識を思い出すことにはなるが)。この測定テストを受験する人が、その対策として生きた英文の実例を何度も声を出して読んだり、書き写したりするなどの練習を重ねるであろうと考えられるからである。身近な例を引き合いに出すなら、学校の定期テストに英文和訳が出題されるから、生徒は教師の言う教科書の和訳を授業中に書き写し、それ(和訳)を何度も読んでテストに備えるのである。これでは英語の力がつかないであろう。やはり生きた英語、正確な英語を多量に input して定着させておかないと、よい英文は書けないのである。この準備の作業に価値があるのだ。

第9章 研究からの提案事項

(1) 英語検定への導入

第2章の「研究の目的」で述べたように、テーマに沿った free writing を英検の二次試験にぜひ取り入れてほしい。現状の試験は短時間のため、過度の精神的緊張も一因となり、実力を発揮できないケースもあるようだ。二次試験にこのテストを取り入れることによって、平素からあるテーマに沿って英文を書く訓練が受験者の間で広がり、ひいては口頭の発表能力にも波及効果となって現れることが期待される。

具体的に言えば、現在の1級の二次試験の public speech では自分の考えや体験を整理して発表する。また準1級の面接では、4コマ漫画を見て創造力と想像力を発揮して story を組み立てる。両者とも口頭での意思伝達能力を測定する点で、きわめて妥当性のあるテスト形式である。これらは、いわばテーマに基づいた口頭での free writing とも言える。テーマに沿って英文を書くなら、それは筆記式の speech ともいえる。1, 準1級の二次試験ではそれほど必要とは言えないかもしれない。しかしより長い時間(10分程度。2分では短か過ぎる)で測定できる意味合いから、1つでも多くの見地から評価することができるとすれば、これは補完的に用いることが可能である。

一方2, 3級の面接において、受験者はそれほ

ど創造力や想像力を必要としないことは前にも述べた。それならこれらの級の二次試験では、free writing を実施する意義があるのではないか。

(2) 具体的方法

次に free writing を試験として実施する場合の具体的方法を考えてみる。

① 規定課題

1つの方法として、受験者全員に共通のテーマを与えるといった規定課題が考えられる。しかしそのテーマの設定も、多種多様な形を取り得る。「科学について」「家族について」といった形式から、ある条件のもとに礼状や依頼状を書かせるとか、特定の人物に interview する際の質問リストを作成するなど枚挙にいとまがない。したがって形式によっては reading と writing を結びつけた形も可能である。また listening と writing を結びつける形として 'Guided Visualization' がある。例えばこんなテープを流す。

'You are now on a hill. You can see high mountains far away. You lie down on the field. There are a lot of beautiful flowers. You stand up and go into a forest. You never stop walking. After a while, you reach the edge of the forest. From there you see the top of the hill. You go to the top and come back on the same route. This time you find a stream. You cross it and go on walking. Then, you find a little house and get in there.'

課題は「テープを聞いた後で、あなたが体験したことを書きなさい」である。テープを聞く前にこの指示は与えておく。そして聞いている間は書き始めることはできない。受験者は心身ともに開放した状態を作り、目を閉じたほうがよいかもしれない。ある者は自分が北海道のどこかの山合いにいると想像して書き綴るかもしれないし、ある者はスイスアルプスに近い牧場をイメージするかもしれない。また自分を人ではなく蝶だと思者もいるかもしれない。

② 選択課題

これはごく普通の形式が考えられる。例えば5つぐらいのテーマを用意し、その中から1つ選んで書き綴るといったふうである。もちろんテーマ

は性別や年代を配慮する必要がある。

より客観的に評価しようとするなら、規定課題と選択課題を両方実施することもできる。

③ 解答上の注意

選択課題ならこんな問題文が考えられる。

『次の5つのテーマから1つのテーマを選び、10分間で、自分の英語力を、読む人に最大限認めてもらうように、質、量ともにできるだけ表現することを試みなさい。この場合の質とは語句や構文を指します。なお監督者の合図があるまで書き出すことを禁止します』。この最後の注意は、量を稼ぐとするあまり、問題を読んですぐ始めることを防止するためである。

④ 英検4, 5級における Writing の方法

なお4, 5級の試験方法としては、eat, speak, run, cook, mountain, baseball, park ... といった基本動詞、名詞を与えて、その1語を使用して英作文させるなら、初期の学習者にとっては free writing の要素を取り入れたものになるだろう。二次試験のないこれらの級では一次試験で実施することも考えられる。

⑤ 評価方法

英文の quantity の評価の仕方としては、語数や文の数を読み取る機械があればそれに越したことはない。日本語のようにマス目で字数を知ることができない英語だが、例えば答案用紙にマス目を薄く刷りこんで、語と語の間は1マス空けるようにするといった工夫で数えられないだろうか。しかしながら正確な語数や文の数が評価に欠かさない、というわけではない。

英検の場合を想定するなら、採点は各地の面接委員にしてもらうこともできる。その際各段階の基準を指定して、それに基づいて採点をしてもらう。5段階についての試案としては、10分、2級を想定した場合次の評価基準が考えられる。

A——文数10～20前後、単語数100～200前後、高校中級以上の語彙と構文がしばしば現れる。内容の理解に全く問題がなく、綴りのミスもないか、あっても1～2個である。

B——文数7～15前後、単語数70～150前後、高校初級以上の語彙と構文がしばしば現れる。内容の理解にほぼ問題がなく、綴りの

ミスもないか、あっても数個である。

C——文数5～13前後、単語数50～130前後、高校初級以上の語彙と構文がいくらか現れる。内容の理解にだいたい問題がなく、綴りのミスも重大なものはない。

D——文数4～12前後、単語数40～120前後、高校初級以上の語彙と構文はほとんどない。内容の理解にやや問題がある場面があったり、適切でない表現が用いられている場合もある。綴りのミスが重大なものもある。

E——文数0～5前後、単語数0～50前後、中学程度の語彙と構文だが、理解不能ことがある。適切でない表現があったり、綴りのミスが重大なものもある。語法上の誤りも多い。まだまだ改善を要するが、こういう基準に加えて、典型例を示し、そのガイドラインに沿って採点者が評価するようにすれば大体の統一を保つことは可能だ。前に述べたように、各地において、答案の中からガイドラインに沿った段階ごとの典型例を見つけ出す。そして残りの答案を、そのうちのどれに最も近いかによって分類していく。特定の答案に時間をかけないように一定のスピードで判別していくことも重要である。

第10章 今後の課題

今回の研究を通じて、残念ながら、以下のことが今後の課題として残った。

① 条件の完全な統一

学校の現場では、毎回毎回統一することに困難もあるが、writing能力の向上の推移は、数字としての統計的データを得るためには不可欠である。そうしてこそ初めて説得力を持つことになる。

② Speaking能力の測定

これについては、時間と条件さえあれば十分測定可能である。今回は自己申告、AETとの会話、listeningからの類推といった手段を用いてそれなりの意味もあったのだが、やはり数字的なものを得る必要があっただろう。その点では、AETと生徒の会話を教師が聞いて評価していくことは可能である。その他の方法についても検討していきたい。

③ Writing能力からSpeaking能力への転移

このことについても十分な研究成果を得るには至らなかった。ただその求め方のプロセスは、

A——被験者のspeaking能力を測定する。

B——被験者にwritingの訓練を与える。

C——Aと同じ基準でspeaking能力を数回測定する。

D——Bのプロセスのみ与えなかった者たちと被験者のデータを比較する。

というものであった。Cのところで数回としたのは、1回だけの測定ではspeakingの活動そのものに不慣れである要素が大きく働くからである。数回実施すればその要素は小さくなり、writingの訓練が結果に影響を与えてくると考えられる。

最後になったが、本研究の実験に協力し、資料をお寄せいただいた、帯広三条高等学校の紺野勝先生、斎藤貞雄先生に感謝の意を表する。

参考文献

- Nic Underhill (1987) *Testing Spoken Language*, Cambridge : Cambridge.
- Stephen Krashen, Tracy Terrell (1988) *The Natural Approach*, Hemel Hempstead : Prentice Hall.
- Eleanor Boone, Joseph Bennett and Lyn Motai (1988) *Start with Reading*, Kingston upon Thames : Lingual House
- Curtis Kelly, Ian Shortreed (1985) *Significant Scribbles*, Tokyo : Lingual House.
- Jean Withrow (1987) *Effective Writing*, Cambridge : Cambridge.
- Karen Blanchard, Christine Root (1984) *Ready to Write*, White Plains : Longman.
- Beverly Ingram, Carol King (1988) *from Writing to Composing*, New York : Cambridge.
- Michael Cullup, Cheryl Pavlik and Lisa Wolff (1983) *Write about ...*, Boston : Heinle & Heinle.
- David Jolly (1984) *Writing Tasks*, Cambridge : Cambridge.
- Kathy Gude (1985) *Practice Tests for Proficiency*, London : Bell & Hyman.
- 齊藤栄二/高梨庸雄/森永正治/渡辺時夫 『新しい英語科授業の創造』(1986) 桐原書店
- 渡辺時夫/森永正治/高梨庸雄/齊藤栄二 『Input理論の授業』(1988)三省堂
- 大友賢二 「英作文における採点の方法」 『英語教育』1982.7. 大修館書店

到達度別学習指導における 「英検」の教育的効果

東京都／聖徳学園関東高等学校教諭

小林昭文

はじめに——（研究の目的）

筆者の勤務校（以下「本校」）では、昭和54年に、日本英語検定協会による『実用英語技能検定』（以下「英検」）が正式に学校行事に組み込まれ、全生徒を対象として実施されるようになってから今年（昭和63年）で10年目となる。また、昭和59年に当時の1、2年生全員を対象に、少人数制授業からスタートした、英語の到達度別学習指導（以下「到達度指導」）が5年目を迎える。この年は、また、入学時より3か年を通じて、グループ別に学力に応じた学習指導を受けた『到達度一期生』が卒業していった年でもある。これを機会に、本校における到達度指導と英検の実施の経過を振り返り、それぞれが生徒の英語の学力にどのような影響を及ぼしているかを明らかにしていきたい。また、生徒の英検受験結果から到達度指導の効果を測定しうるか、もし可能であれば、到達度指導の効果を上げるためのデータとして、英検をどのように活用できるか、を探りたい。

一方、本校の到達度指導は、学力差に応じたきめ細かな学習指導により、それぞれの生徒の英語の学力を伸ばすことと、大学短大等の受験を目指す者に対して、効果的に準備が進められるよう指導していくこと、の2点をその趣旨としている。これに対し、英検では、読む、書く、聞く、話すの4つの技能が総合的に試され、また、英語の実用性が強調されている。本校の到達度指導が、英検で上級に合格していく力と、いわゆる受験の英語力と呼ばれるものに対して、それぞれどのよう

な関係にあるものとしてとらえられるのか、また、受験指導が大きな使命としてある中で、英検はどのような位置にあるか、を分析してみたい。

1. 到達度別学習指導の導入の背景とそのしくみ

1.1. 導入の背景

1.1.1. 英語の学習指導を取りまく学校環境

本校は、昭和2年(1927)に私立の関東中学校として創立された。昭和23年、新制の関東高等学校となり、昭和44年からは男女共学校として、聖徳太子の「和」の教えを建学の精神に、今年（昭和63年）で創立61年目を迎える学校である。

学園としては、高校の他に、中学校、小学校、2つの幼稚園がある（表1）。

表1：本年度教員および生徒・児童・園児在籍数

（昭63.5.1.現在）

	教 員		小計	在籍数
高 校	専任 44	講師 30	74	926
中学校	9	4	13	76
小学校	19	7	26	338
幼稚園	20	3	23	435
計	92	44	136	1,775

昭和63年度は、高1が6学級、292名、高2が7学級、322名、高3が7学級、312名、計20学級、926名である。2年次より文科系、理数科系に分かれる。理数科系は1学級で、文科系には選抜クラスが1学級設けられている。

学校所在地の武蔵野市は、東京の多摩地区にあり、区部に隣接し、都心にも近い位置にあり交通の便もよいので、通学区域は埼玉、神奈川を含め、

都内の広い範囲にわたる。本年度1年生でみると、出身中学校は、区部31.6%（杉並、中野、練馬の3つの区で、区部の約8割を占めている）、多摩地区63.9%、他県4.5%となっている。

保護者の職業は表2の通りで、ほとんどの生徒が進学を希望しているが、保護者の側にも、高等教育の機会を与えることが子への財産、と考える傾向が強まってきているようにみえる。

生徒の個性を生かし、能力を十分に伸ばすことを教育目標とし、課外にも進学ゼミナールを設けている。スポーツ活動も盛んで、バスケット、陸上競技、剣道、バレーボールは全国大会に出場している。また、昭和59年より、ニュージーランドの高校と交換留学を行っており、毎年、約1か月、相互にホームステイをしながら、それぞれの学校生活を実際に体験させている。

1.1.2. 生徒の英語力の変化

ここ数年、実際に英語の授業を行う中で感じてきたことは、以前に比べ、英語の学力に関して、かなり高いレベルの要求をしてもついでこられる

表2：保護者の職業調査

(昭和63年5月現在)

職 種	学 年				計	備 考
	1年	2年	3年			
会 社 役 員	6	33	14	53	専務、重役等	
会 社 員	154	148	174	476		
公 務 員	25	30	21	76	国家公務員、都・市職員等	
教員および学校関係職業	6	6	6	18	学校事務職員等を含む	
医師および医療関係職業	3	2	9	14		
小 売 店・販 売 業	10	16	35	61		
製 造 業	1	4	3	8		
建築業および建築関連業	5	25	3	33	電気、ガス、水道工事店、 トビ職、大工等含む	
運 輸 業	1	2	1	4	トラック、タクシー含む	
料 理 飲 食 業	3	9	10	22	食堂、スナック等経営	
サ ー ビ ス 業	2	3	7	12		
自 由 業	2	5	11	18	弁護士、会計士、税理士等	
農 業	2	0	3	5		
そ の 他 の 自 営 業	68	31	13	112		
団 体 職 員	1	4	0	5	農協職員等	
そ の 他	3	4	2	9		
計	292	322	312	926		

SUMMARY OF THE THESIS

1. *Background to the adoption of the system:* The system was adopted in Kanto High School to augment our English teaching program for two reasons. Firstly it presented a way of dealing with the increase in ability of the students while also accommodating the inevitable divergence of proficiency on the students part. Secondly, the necessity of preparing for university entrance exams, specifically the acquisition of English language skills, made the system extremely appropriate.

We have divided the student body into three grades dependent on their abilities and then have subdivided these groups in order to reduce class size. We then present the students with materials that cater to their needs while remaining commensurate with their abilities and level of language mastery.

2. *Practice of STEP test in Kanto High School:* The STEP test was adopted by us in 1979. We use it to evaluate and motivate the students. It is mandatory for our students to pass Grade 3 of STEP.

3. *Outline of the Research:* Having chosen 6 different test methods including STEP I compared and contrasted them. I concentrated specifically on their validity in the field of ability evaluation. I particularly wished to see if test results could offer evidence of the benefits of our teaching system. Another side to my research was the motivation element.

4. *Results of my Research:* The results were satisfactory. I found STEP useful for both evaluating student ability and tracking their increasing proficiency. The results of our teaching methods are easily recognizable in the STEP test results. By employing computers to correlate such data we hope to exploit the STEP tests for our own, and our students' benefit.

層が現れてきたこと、反面、基礎学力が十分身につけていない者が少数ではあるが依然としてあること、また、このことが大きく影響を及ぼしていると考えられるのだが、自然学級の全生徒（45名前後）に共通の難易度の教材の選定や、授業における共通の到達目標の設定が困難になってきたこと、などであった。

昭和61、62年度の本校受験者の中学時の英語の学力を5段階評定でみてみると、評定3に6割以上、続いて評定4となり、評定2と5は少数であった（表3）。また、62年度は61年度に比べ、評定2、3の受験者の割合が減り、それに替わって、評定4の受験者の割合が増えてきた（表4）。

表3：本校受験者の英語学力（5段階評定）の分布

年度		評定	2	3	4	5
61年度	#1		23.2%	69.2	7.6	0.0
	#2		4.3	68.7	25.9	1.2
	#1, #2		6.1	68.7	24.1	1.0
62年度	#1		5.9	77.7	14.7	1.8
	#2		1.5	61.9	34.5	2.1
	#1, #2		2.0	63.6	32.4	2.1

表4：62年度受験生の英語学力（5段階評定）の分布の前年度に比べての変動

タイプ	評定	2	3	4	5
#1		-17.3	+8.5	+7.1	+1.8
#2		-2.8	-6.8	+8.6	+0.9
#1, #2		-4.1	-5.1	+8.3	+1.1

（数値は、62年度の割合から61年度の割合を引いたもの）

〔注〕表3、4ともに#1は本校第1志望、#2は第2志望を表す

最近4か年の入学者の5教科の偏差値（東京都標準偏差）を比較すると、偏差値は年々上がっており、偏差値55以上についてみると、60年度では入学者の約1割であったのが、3年後の63年度では入学者の半数を超えるようになった（図1）。

1.1.3. 進路希望の変化と進路保障

他方、大学・短大への進学希望は、入学時に比べ、2年、3年と進級するにつれ、希望者が減少していく傾向はあったが、全体に占める進学希望者の割合は、少人数制の英語の授業を開始した昭和59年からみると、ゆるやかではあるが、明らかに増えてきており、ここ数年は8割程度に落ち着いている（図2）。また、63年度入試では大学182名、短大50名の合格があり、このうち、現役で、実際に入学していった者の卒業生全体に対する割合は、大学27.9%、短大10.8%であった。私立大がほとんどで、推薦受験が多い。国立大へは、63年度は2名が合格した（図2）。

3年に進級した生徒の8割以上が、大学・短大への進学を希望しているという事実は、個々の生徒に対しての個々の教員によるきめ細かな、そして適切な進路指導の必要性とともに、本校が学校全体として、生徒の進路保障に責任を持って遂行していく時期に入ったことを示している。

1.1.4. 導入にあたっての位置づけ

このような状況の中で、現在の到達度指導は、昭和59年に一部の学年で、1学級の単純二分割による少人数制指導としてスタートした。（この

図1：最近4か年の入学時の年度別偏差値の比較

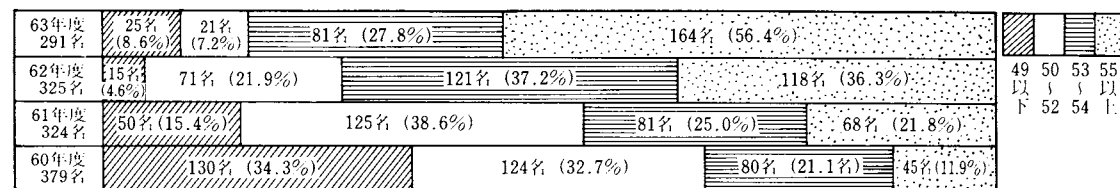


図2：最近5か年の進路希望調査結果の比較（3年次5月調査）

年度	就職	専門学校	短大	大学
63年度	4.8	11.2	15.7	66.1
62年度	6.0	13.1	13.2	66.9
61年度	3.7	6.4	9.2	15.6
60年度	3.5	12.3	9.3	13.1
59年度	0.5	12.4	17.4	(大学+短大) 69.7

* 数字は%。

ことについては、『1. 2. 1. 指導方法確立への過程』で詳しく述べることにする)

我々が授業を通じて肌で感じ、少人数制としてスタートし、その後能力別、到達度別と変化していくことになるこの指導を、前記のような具体的な資料の分析をもとに、スタートから2年後の昭和61年、英語科として次のように位置づけた。

- i. 本校への入学者の英語の学力が年々向上してきており、その学力差も広がってきている。
- ii. 大学・短大に進学を希望する者が増え、受験に十分対応できる準備を行う必要が出てきた。

そのため、教える側も現状をよく認識し、十分対応できるよう、具体的な取り組みを始めていかななくてはならない。

参考：『昭和61年度 英語教育計画』p. 1. 1. 到達度別指導について

i. では、学習指導を開始するにあたり、生徒の学力の実態を十分に把握し、それをどのように、どこまで伸ばすかを明確にし、きめ細かな指導をしていくことを、また、ii. では、入学者に対して、教科指導の側面から、責任を持って進路の保障を行っていくことを述べている。2年後の現在からながめると、物足りない表現にも思われるが、具体的な分析を通し、英語科としての態度を明確に示した、という点において意義のあったものである、と考える。

1. 2. 指導のしくみ

1. 2. 1. 指導方法確立への過程

ここでは、すでに言及されている到達度指導が、どのような形で始まり、どのように変遷してきたかを、年度を追って述べていきたい。

昭和58年度

- ・学校長より、英語の授業を少人数で行うことについての具体的な検討を要請される。
- ・教科内では、いろいろな能力の生徒が互いに助け合いながら受けられる授業が望ましい、生徒の意欲低下や差別意識を助成させてはいけないなどの理由から、少人数にするにしても能力では分けない、との意見が多かった。

昭和59年度

- ・1, 2年生について、1学級を出席番号の偶数、奇数で単純に2分割し、25名程度の少人数制の英語の授業を開始する。何もかもが教員にも生徒にも初めて

のことで戸惑いも多く、試行錯誤の毎日であった。

- ・他校での様子も参考にするため、全国規模の英語の研究大会へ2名を派遣した。
- ・1クラスの生徒の数が半分になったので、ひとりひとりに目が届くようになったが、単純に2分割しているため、学力差は依然として開いたままであった。

参考：必修単語小テストでの学力差の例

1年次では、中学校での必修・既習語約1,000語について、約50語ずつ、各自が、用意されたプリントで復習し、授業中での検査、小テストの実施、を1年間続けた。50点満点で、70%以上を合格とし、不合格者にはさらに課題を与え、昼休みや放課後を利用し、合格するまで追試を行った。また、毎回、順位を発表した。

トップはほぼ選抜クラスのどちらかのグループであったが、一般クラスのグループがトップになることもあった。3, 4位以下は毎回バラバラであった。むしろ、グループの雰囲気、教員との関係、教員側の盛り上げ方などで成績に影響が出ることの方が多かった。

この小テストは、作業が煩雑であること、生徒が日本語と英語を1対1で置き換えがちなこと、中位以上の生徒には、あえてこのような形で実施しなくてもよさそうな、しかし、下位の生徒にとっては、まさにこのような形で徹底させていかなければならないこと等々が反省としてあげられた。

昭和60年度

- ・全学年に対し、1学級を能力別に2分割し、25名程度の少人数制能力別の指導に移行。
- ・全国規模の各種研究大会に積極的に参加、情報の収集、研究を行う。
- ・前年に比べ、グループでの指導の目標が絞りがよくなった。
- ・能力別にAとBに分けたが、上のAのグループについていけない層、また、下のBのグループでは飽きてしまう層がそれぞれあり、これらは大きくみると、ひとつの集団としてとらえられそうなのが分かってきた。

昭和61年度

- ・レベルを3つに設定し、中位をさらに2つに分けて、2学級を4分割にするシステムに移行した。
- ・それぞれのレベルに目標を設定し、教材も一部違い、到達度の考え方を取り入れて、3か年の大きな枠の中で、何を、どの程度、どこまで学習していくかの学習目標の確立に取りかかった。
- ・少人数制の維持と到達度システムの徹底は、教員数や授業編成の面で、両立が難しい要素を含んでいることが分かった。(到達度を進めると、上下のグルー

ブの人数が少なくなり、中位のグループでは、40名近い人数となることがあり、少人数制の精神が生かされなくなる)

昭和 62 年度

- ・到達度システムの徹底を優先させていこうとする考え方が強まる。
- ・本年度入学者より、グループ分け試験を実施し、適正なレベル学習がスタートできるように配慮した。

昭和 63 年度

- ・システムについての大きな変更はない。
- ・前年度にも増して、システムの研究から、教材研究、教授研究へと焦点が移り、いかに効果的な、きめ細かい指導ができるかに多くの時間を割いていく傾向にある。

1. 2. 2. 到達目標の設定とグループ分け

昭和 62 年度入学者(現 2 年生)の場合を例にとり、設定とグループ分けの実際について述べたい。

到達度グループについては、基本的には、次のように設定している(表5)。

表 5 :

グループ	レベルの設定	中学時の学力分析
A	高等学校で学習する事柄について高い程度まで指導が可能である層。	中学の学習において高い程度に達している。(評定4に相当)
B1	高等学校で学習する事柄についておおむね基礎的目標が達成できる層。	中学の学習においておおむね目標に達している。(評定3に相当)
B2	B1に同じ。ただし、基本的学習習慣を徹底させることが目標達成のための大きな要因となる層。	B1に同じ。
C	高等学校で学習する事柄のうち、基礎的なものについての指導、ならびに、基本的学習習慣作りを徹底させる層。	中学の学習において目標に対してその達成が不十分である。(評定2に相当)

まず、グループ分け試験の作成が、中学での英語の学力を十分測定できるものになるよう心がけて開始された。同時に、グループ設定の予想をた

図 3 : 昭和 62 年度入学者のグループ分け決定までの過程

偏差値	~49 6.4%	50 ~ 54 29.8%	55 ~ 56 31.0%	57 ~ 59 23.8%	60~ 8.9%
予想 (250名) 評定	2 6.4%	3 60.8%		4 32.7%	
手続者	2 9.2%	3 71.4%			4 18.5%
修正	C 10%	B 2 32.5%		B 1 32.5%	A 25.0%
決定 (325名)	C 10.2% 33名	B 2 32.0% 104名		B 1 34.5% 112名	A 23.4% 76名

てた。昭和 61 年度の 5 教科偏差値別入学率を用い、昭和 62 年度の受験者数より、入学者予想数を算出した。英語の評定は、61 年度および、62 年度受験者の英語の評定と 5 教科偏差値との関係と、ほぼ同じ関係にあると仮定した。その後、手続者の評定をもとに、グループ定員の割合の修正を行い、この割合で、意欲面での配慮(ボーダーにある者は、下に落とさず、まず、上のグループでスタートさせてみる、など)も考慮に入れ、グループ分け試験の点数で所属を決定した。

なお、欠席者については、入試の英語の得点、入試の合計点、中学の国、数、英の評定の合計、中学時の都標準偏差のデータを参考にした(図3)。

1. 2. 3. 学習指導の進め方

昭和 63 年度の開設科目と対象学年、単位数、および、標準単位数は次の通りである(表6)。

表 6 :

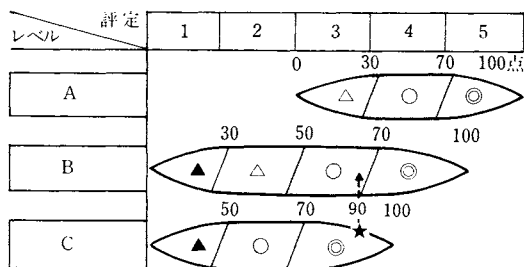
科目名	1年	2年	3年	合計単位数	標準単位数
英語 I	4			4	4
英語 II		4		4	5
英語 II A		1		1	3
英語 II B			4	4	3
英語 II C			4	4	3
英文法	3	3		6	*
合計単位数	7	8	8	23	*

- ・「英文法」は、1, 2 年次の 2 か年で行う。
- ・2 年の英語 II A は、英国人教員と日本人教員の team teaching による英会話の授業で全員必修である。

英語科教員は、専任 12 名、講師 10 名、英国人教員 1 名の計 23 名である。

英語教育に関する設備としては、24 ~ 30 名収容の英語演習室が 7 室、うち 4 室には、ビデオ教材を扱えるモニターテレビが備えられている。

図4：定期考査時のレベル別目標達成度測定の様式



教材選定は、7月に検定教科書を、年内に副教材を決め、年度内には次年度の年間指導計画をたてる予定である。なお、辞書指導の徹底をはかるといふ意図で、60年度より入学者に教材として、『研究社ライトハウス英和辞典』を持たせている。

1.2.4. 教育効果の測定と評価

それぞれのレベルで設定された具体的な学習目標に対し、それがどの程度に達成されているかを測定するために、年5回、定期考査が行われる。評価については、次のような考え方をひとつの目安としてよいように思われる。

レベルで設定された目標について

- ・70%以上の得点：目標を達成している。大幅に超えた者は、さらに上位のグループでの学習が可能である。(図4中、◎で表された部分。以下、印のみをカッコ内に示した)
- ・50～70%の得点：おおむね達成している。あるいは、達成できるところにある。(○) また、学力的に、適正なレベルにいる、とみてよい。(図4中、斜線で示した)
- ・30～50%の得点：達成が不十分であり、以後、相当な努力が望まれる。(△)
- ・30%以下の得点：著しく達成が不十分であり、下位のグループで学習する必要がある。(▲)

ただし、その設定の理由から、Aレベルについては70～30%の得点のあった者を適正な対象、Cレベルについては50%以下は著しく未達成、と認める。

次に、それぞれのレベルに分かれ学習してきた成果が、高等学校の標準的な学習という視点から見たときに、どの位置にあるかを、5段階評定を用いて表す。それぞれのレベルの設定の考え方にもとづいて、得点が適正な幅(○)に入っているものについては、Aで4、Bで3、Cで2の評定とする。

以上の概要を、図4で示した。

例えば、Cに所属している者が、考査で90点

の得点(図4の★印の位置)があれば、Cレベルでの目標を十分に達成しており、評定は3、次回よりBレベルで学習していける位置にある、と判定できる。

これは、あくまで、考査がレベルの設定に合い、適正に行われた、という前提にたつ。

本校では、定期考査時の成績処理をコンピュータで行い、データを保護者に送っている。また、素点の平均点により学年順位を出し、学年内でのおよその位置を知る目安にもしている。各教科の100点法による評価は、次のように5段階評定に換算されることになっている。

評定5＝評価80～100

評定4＝評価60～79

評定3＝評価45～59

評定2＝評価30～44

評定1＝評価0～29

このような事情から、英語科では、別に換算式を用い、各レベル別になされた評価を、評定、および、この評定の分類に従う100点法に換算している。現在の2年生が用いている換算式は、下記の通りである。

$$A1 : y = 50 + 0.5x$$

$$A : y = 45 + 0.5x \quad (90 \leq x \text{ のとき } y = x)$$

$$B : y = 0.8x$$

$$C : y = 0.6x$$

*yは換算点、xは素点を指す。

*A1は、選抜クラスの上位グループを指す。

例えば、B1グループに所属している者が考査で60点とれば、成績表には、換算式により48点と記載され、これが年度の決定点であれば、指導要録に評定3と記載される。

定期考査後、担当者は、試験問題が適正であったかを含め、学年別に評価について検討し、必要があれば、グループ間の入れ替えを行う。

2. 英語検定への取り組み

2.1. これまでの取り組み

本校における英検への取り組みについて、昭和57年度以降は主に英語科の資料から、また、それ以前については教務部の記録、日誌等から、年

度を追って振り返ってみたい。

昭和 51 年度まで

希望者に対しては外部での受験を勧めてきた。

昭和 52 年度

本校を準会場として、希望者を対象に、第 1 回、第 2 回の一次試験を実施した。

昭和 53 年度

第 2 回には 1 年生全員の受験を義務づけた。

昭和 54 年度

学校行事として、6 月の第 1 回を全校生徒が受験した。実施日が日曜であるため、翌日を代休とした。中学校で英検受験の経験がない者がほとんどだったので、1 年生は 4 級から受験することとした。この年から 60 年度までは、6 月には全員がいずれかの級を受験し、10 月に 3、4 級の未取得者、および 2 級希望者が受験する、というシステムであった。

昭和 61 年度

それまでの英検の合否状況を分析し、春秋 2 回の英検で 3 か年のうちに全員が 3 級に合格することを目標にした。6 月の第 1 回では 1 年生については、個々の学力をみて、4 級を受験する者と、3 級を受験する者に分けた。また、一次免除者も当日登校し、午前中に、英語科による二次の模擬面接を受けた。

昭和 62 年度

4 級受験をなくし、すべての 1 年生が最初から 3 級を受けるようにした。また、2、3 年生の 3 級取得者が大幅に増加し始めた。3 級合格が設定された共通の目標で、2 級以上の受験は希望制であるので、必然的に、受験しなくて済む者の数も増加してきた。春の第 1 回には、代休を設けている関係で、これらの生徒も一次免除者と同様に出勤させた。生徒には、以前の問題を使って 2 級模試を実施した。これは、監督にあたる教員にとっても、出勤させられる生徒にとっても、大変な労力であった。また、英語科としてもそのための準備にかなりの時間を費やすことになった。

昭和 63 年度

前年度第 1 回の反省もふまえ、2 連休となる生徒の実態調査も行うこととし、本年度第 1 回は、一次試験を受験する者だけの登校とした。また、一次免除者に対する二次対策指導は、新規一次合格者を含め、7 月に入ってから、課外を利用し、集中的に行った。秋にも、この二次対策指導はさらに強化されて引き継がれており、担当者の創意工夫と、実際の二次対策指導にあたる各教員の情熱とに支えられ、合格者数を増やしている。

2. 2. 本校での実施の様子

2. 2. 1. 英語検定の構造

英検では、“コミュニケーションのできる”英

語の能力を英語力としてテストしている。つまり、「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の 4 技能すべてについて試験がなされる。また、一次においてはヒアリングテストが、1～3 級の二次においては面接形式のスピーキングテストも実施され、「実用性」が強調されている。同時に、1 級から 5 級まで、6 つの級を設置し、実力に応じて受験できるようになっている。昭和 62 年度には、各級の総志願者数が 200 万人を超えた。

参考：『英検ガイド 1988』

2. 2. 2. 教育活動としての位置づけ

本校では英検実施の目的を、次のように、学習効果の測定、評価、意欲づけの 3 点に置いている。「平常の授業で行われている総合的（読む、書く、聞く、話す）学習が、日常の言語活動という視点からとらえた時、どのような成果を上げているかを測定する。また、段階を設け、それに合格することにより、級を認定し、賞状を授与し、これを評価する。この過程を通じ、英語学習に対する取り組みの意欲を高める。」（本校『昭和 63 年度英語検定試験実施計画』（1）実施の目的）

また、少なくとも英検 3 級レベルの言語活動が行えるという前提で、本校での英語学習指導を展開したい、という考え方から、3 級合格を全員に課している。

第 1 回の一次試験については、3 級未取得者に対しては、学年を問わず、当日公式試合等に出場する運動選手を除き、全員参加の学校行事として扱っている。全教職員により運営する。翌日が代休となる。秋の第 2 回も、3 級未取得者、および 2 級以上の希望者を対象とし、英語科教員で運営にあたっている。代休は設けていない。

2. 2. 3. 昭和 63 年度の実施の様子

次のような年間計画により実施され、12 月までの予定が消化された。

63. 4. 職員会議へ実施計画を提出
- 6.12. 第 1 回一次試験実施
- 6.13. 代休
7. 二次対策指導
- 7.17. 第 1 回二次試験
- 10.16. 第 2 回一次試験実施
11. 二次対策指導
- 11.27. 第 2 回二次試験

(平成11.1.以降)

- ・成績優秀者選考会議
- ・成績優秀者表彰ならびに記念品授与式
- ・63年度英検反省会および平成1年度実施計画検討会

運営については、分担を決め、英語科専任12名がこれにあたる。当日の監督は、第1回は全校の教職員で、第2回は英語科で行っている。

実施に伴い、特に次の3つが十分機能するように心がけている。

- ① 受験のための事前指導：一次試験のための筆記、およびヒアリング指導（課内、および課外）と、二次試験のための面接指導（課外）。
- ② 結果報告：受験者、および合格者の状況、推移について、広く情報を提供する。
- ③ 表彰：合格者のうち、成績優秀者に対し表彰を行う。

①については、二次対策として、初めて二次を受験する者にはまず対策ビデオをみせて二次試験の概要を把握させ、雰囲気慣れさせる。面接試験に初めて挑む者たちにとって、この映像にふれる経験は新鮮で、ムードを盛り上げるのに効果的である。また、視聴覚教室では、2台のテレビで80名前後の生徒に対し、同時に指導が行えるので、事前の打ち合わせを徹底すれば、教員も2名ほどで出席者の確認、質問等への対応が可能である。その後、一次免除者も含め、個別に面接練習を行う。担当者は、指導を受ける生徒の割り振り、指導用の教材の準備を行う。これをもとに、各教員が個別の指導に入る。指導は、主に放課後を利用しているが、昼休みや早朝の短い時間も有効に活用している。ただ、一次のための筆記、ヒアリングの指導は、課内、または、課外でも、単独に時間を取ることが難しく、平常の授業を大切にすること、努めて音声にふれることを強調するにとどまっている。希望者には、英検対策問題集を購入させ、受験準備をさせている。

②については、受験状況を一覧表にして、報告している。合格者は、各学年の朝礼等で報告、表彰、合格証の授与を行っている。広く情報を提供し、啓蒙をはかるといふ点ではまだ十分ではなく、必要な情報をすみやかに、分かりやすく提供する工夫を重ねていきたい。

③については、合格証書授与だけでなく、成績

優秀者にはさらに励みになるように、また、3級未取得者には、意欲を引き出し、高めることを目的に、本校内部で行う制度として本年初めて提示した。現在、担当者が決定し、どのようなものにしていくかの検討を始めようとしている段階である。

2.2.4. 問題点の改善

これまで英検を実施してきて気のついた点を、今後改善したい問題として以下にあげる。

- i. [代休の扱い] 表7からも、今後、2,3年生については第1回の受験も減っていくことが予想される。代休についても、例えば、1年生だけについて考えていく、といった方法を検討する時期に入った。
- ii. [監督の件] 第1回では、英検の様子を広く理解し、協力してもらう意味からも、全校の教職員により監督を行ってきたが、i. からも、さらに合理的な方法により、負担軽減を考えてよいように思う。

3. 本論：到達度別学習指導における「英検」の教育的効果

3.1. 英語力測定の結果と比較

3.1.1. 英語力の測定項目の選定と比較の方法

次の目的で、現在、本校で実施されている各種テスト（入学試験、定期考査、検定試験等を含む。以下、同じ）の英語の学力に関するデータを分析、比較したい。

- ① それぞれのテストの実施目的、測定される内容、測定形式、受験者数、実施時期等の違いが、データにどのように表れるか。
- ② 生徒の英語力に関して、それぞれのテスト結果にはどのような相関関係があるか。
- ③ 本校の到達度指導の効果をみるための方法のひとつとして、英検のデータを用いることが可能であるか。

本年度、本校で実施されている各種テストの一覧を次にあげる(表8)。

表8の中から、ほぼ学年の全員が受験していて、2か年にわたり、ほぼ同様の形式、レベル、測定の意図を持って実施されているものとして、次の

表7：昭和63年度第1回・第2回英語検定における形態別に見た在籍者に対する登校者の割合

	1年		2年		3年		全学年	
	第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回
3級未取得により登校する者 (一免者を除く)	266名 91.1%	96名 32.9%	104名 32.3%	84名 26.3%	86名 27.6%	51名 16.3%	456名 49.2%	231名 25.0%
2級以上を希望し登校する者 (一免者を除く)	0名 0%	29名 9.9%	21名 6.5%	23名 7.2%	43名 13.8%	20名 6.4%	64名 6.9%	72名 7.8%
合計	266名 91.1%	125名 42.8%	125名 38.8%	107名 33.4%	129名 41.3%	71名 22.8%	520名 56.2%	301名 32.6%
在籍者	292名	292名	322名	320名	312名	312名	926名	924名

6つのテストを選び、62年度と63年度の1年生について、分析、比較することにした。(カッコ内はコンピュータ処理において使用した略称)

- 1) 入学試験(『入試』)
- 2) 英語グループ分け試験(『振分』)
- 3) 校内学力テストの第1回(『校内』)
- 4) 旺文社テストの第1回(『旺模』)
- 5) 一学期中間考査(『中間』)
- 6) 英検3級第1回一次試験(『英検』)

1)は、A、Bと2回に分けて実施し、受験生は、どちらかを受験するようになっている。問題のレベルはほぼ同じになるように作成される。受験者数の関係から解答はマークシート方式である

が、一部記述式を併用している。記述の割合を増やしていきたい、とする声が現場では強い。

2)は、62年度より実施している。62年度はマーク式であったが、生徒の学力をさらに細かくみたいという意図から、63年度はすべて記述式とした。生徒には、実施を通知し、入学式前にこれを行った。62年度と63年度では配点が違うので、両者を比較する際には、偏差値で比べた。

3)は、本学園に設置されている教育研究所(以下「研究所」という)が、全校生徒に対し、昭和60年度より行っているものである。マークシート方式で、ほぼ平常の授業の範囲で、生徒の学力定着をみる。

表8：昭和63年度 各種テスト一覧

テスト		定期考査	校内学力テスト	英語検定	旺文社テスト		
1年	入学前	入学試験英語/グループ分け試験					
	1学期	前期	中間考査	第1回学力テスト		高1第1回マークテスト	
		後期	期末考査		第1回一次試験 第1回二次試験		
	2学期	前期	中間考査	第2回学力テスト	第2回一次試験	高1実力テスト	
		後期	期末考査		第2回二次試験		
	3学期	学年末考査					
	2年	1学期	前期	中間考査	第1回学力テスト	(1年生に同じ)	高2第1回マークテスト
後期			期末考査				
2学期		前期	中間考査	第2回学力テスト			高2実力テスト
		後期	期末考査				
3学期		学年末考査					
3年		1学期	前期	中間考査			(1年生に同じ)
	後期		期末考査				
	2学期	前期	中間考査	第1回学力テスト			
		後期	期末考査				
	3学期	卒業試験					

表9：分析，比較に用いる1年次のテストの概要一覧

テスト名	年度	実施日	時間	配点	解答方法	受験者数	在籍者に占める受験者の割合	規模
入学試験（英語）	62	62.2.18.19.	45分	100点	マーク式 (一部記述)	(325名)	—	本校受験者 (2,270名)
	63	63.2.18.19.	45	100	マーク式 (一部記述)	(291)	—	本校受験者 (2,018)
英語グループ分け試験 62年度は英語基礎学力診断テスト	62	62.4.1.	30	100	マーク式	318	97.5%	校内
	63	63.3.12.	80	160	記述式	279	95.5	校内
第1回校内学力テスト（英語）	62	62.4.10.	50	100	マーク式	323	99.1	校内
	63	63.4.11.	50	100	マーク式	288	98.6	校内
旺文社高1第1回マークテスト（英語） 62年度は基礎力水準（マーク）テスト	62	62.4.11.	60	100	マーク式	320	98.2	全国 (56,960)
	63	63.4.12.	60	100	マーク式	288	98.6	全国 (64,700)
一学期中間考査（英語1）	62	62.5.25～28.	50	100	記述式	323	99.1	校内
	63	63.5.25～28.	50	100	記述式	292	100.0	校内
英検第1回一次（3級）	62	62.6.14.	筆記80およびヒアリング約15	75	客観形式 選択式	265	81.3	全国 (251,455)
	63	63.6.12.	筆記80およびヒアリング約15	75	客観形式 選択式	262	89.7	全国 (324,867)

4) は、昭和62年度から、それまで行われていた校外実力テストに替わって全校生徒対象に実施されている。それまでも、希望者に対し本校を会場として実施しており、現在も、これ以外の旺文社の実力テスト、模擬試験には、希望者には本校会場で実施している。

5) の英語に関する科目は、英語Iと英文法であるが、より総合的な英語の学力をみるために、英語Iを取り上げる。また、英語は、到達度別の試験であり、5段階評定であるために、いったん換算された100点満点での数値を利用する。

6) では、すでに合格している者数名と、当日の欠席者は除いてある。また、二次試験の得点は含まれていない。

これらの概要を表9にまとめた。

次に、これらのデータの集計処理に入った。この処理は、主に、旺文社の成績処理システム(『旺LABO』)により行った。これは、テスト類の登録、集計、分析と、校内、校外を合わせ、成績の管理、累積データの作成を中心に、成績データの各種分析の機能を合わせ持ったものである。

本校では、昭和61年度までは、希望者を対象に進学指導部で旺文社の実力テスト類を実施、62年度以降は、表8にもある通り、全員に対して教務部の運営により実施している。これと合わせ、表8以外は、希望者に対して進学指導部が実施している。進学希望者に対しては、模試データの分

析、進路情報の提供を積極的にはかるための方策が進学指導部で検討され、筆者もその担当となり、62年度より『旺LABO』システムを導入し、どのように効果的に活用できるかの研究、試行に入った。

また、年々増加していく膨大な量の英検に関するデータについても、これをうまく管理、活用できないものかと考えていた。

このような理由により、いくつかの実験的取り組みも含め、この『旺LABO』システムのMS-DOS版によりNECのコンピュータPC9801RXを使用して、作業を行った。

3.1.2. 測定結果とデータの比較

62年度の1年生について、6つのテストの得点に関するデータとテスト間の相関関係は、表10の通りであった。テストは、実施日の早い順から並べた。テスト間の相関関係は、6つのテストから2つを抜き出し、同一受験者が、それぞれのテストでどのような得点であったかを、全受験者について集計し、これを相関係数で表した。相関係数の大きさとその意味は、表11のようになる。また、コンピュータの画面には、図5のように表示され、視覚的に、大まかに傾向を読み取るのに都合がよい。図5では、63年度の1年生について高い相関の出た「振分-中間」と、これに比べ弱い「入試-校内」を用いた。

全般的に、各テスト間には、中程度の正の相関

表 10: 昭和 62 年度 1 年生の場合

*	入試				
振分	0.57	振分			
校内	0.63	0.54	校内		
旺模	0.58	0.50	0.66	旺模	
中間	0.66	0.69	0.72	0.64	中間
英検	0.58	0.54	0.62	0.64	0.68

	実施日	満点	平均点	標準偏差	受験率
入試	62.2.18,19.	100	(省略)	(13.7)	—
振分	62.4.1.	160	48.3	10.9	97.5%
校内	62.4.10.	100	65.9	13.7	99.1
旺模	62.4.11.	100	52.1	13.5	98.2
中間	62.5.25～28.	100	59.8	12.2	99.1
英検	62.6.14.	75	45.4	8.5	81.3

(注) 受験率は在籍者に占める受験者の割合。

表 11: 相関係数の大きさとその意味

相関係数	意味・強さ
0 ～ ±0.2	ほとんど相関なし
±0.2～±0.4	おだやかな相関
±0.4～±0.7	中程度の相関
±0.7～±1.0	強い相関

[大修館]英語の評価論,p.247,(3)相関係数の解釈と検定の中の表9による]

がある。また、校内学力テストと中間考査には、強い相関が認められた。

次に、63 年度の 1 年生について同様の調査を行った(表 12)。

63 年度の 1 年生は、前年度に比べ、テスト間全般に強い相関関係がみえる。しかし、校内学力テストとの組み合わせ(全部で 5 組)における相関係数は 0.40～0.46 の幅の中にあり、他の場合より係数の値が小さい。また、前年度のどの組み合わせよりも低い値である。

テストを実施している研究所では、このことについて、原因を究明する上で十分な調査、分析がさらに必要である、とした上で、次のような見解を筆者に示してくれた。

「62 年度、63 年度とも、実施時期、時間、配点、解答方法等ほぼ変わらないが、62 年度は、それまで同様、発音、文法、読解等を 9 つの設問に分けた総合問題であったが、63 年度は、読解力をみることにかなりの力点を置いた出題で、大きな設問を 2 題としている。すべての問いの数も 62 年度の 36 問に対し、63 年度は 23 問であった。このような問題作成の意図、形式、配点比重の変更が影響を及ぼしているのではないかと。」

表 12: 昭和 63 年度 1 年生の場合

*	入試				
振分	0.76	振分			
校内	0.40	0.44	校内		
旺模	0.67	0.66	0.46	旺模	
中間	0.72	0.80	0.44	0.71	中間
英検	0.59	0.70	0.42	0.70	0.73

	実施日	満点	平均点	標準偏差	受験率
入試	63.2.18,19.	100	(省略)	(14.2)	—
振分	63.3.12.	160	92.9	28.8	95.5%
校内	63.4.11.	100	34.4	11.3	98.6
旺模	63.4.12.	100	48.4	14.0	98.6
中間	63.5.25～28.	100	61.4	13.3	100.0
英検	63.6.12.	75	52.8	8.9	89.7

表 13: 62 年度と 63 年度の相関係数の比較

*	入試				
振分	+0.19	振分			
校内	-0.23	-0.10	校内		
旺模	+0.09	+0.16	-0.20	旺模	
中間	+0.06	+0.11	-0.28	+0.07	中間
英検	+0.01	+0.16	-0.20	+0.06	+0.05

校内学力テストの平均点と標準偏差についてみると(表 10, 12)、63 年度は、62 年度に比べ、低い得点層にせまい幅で分布している。

次に、同一の組み合わせについて、2 か年の相関係数を比べた。表 13 は、各組み合わせについて、63 年度の相関係数から 62 年度の相関係数を引いた値の一覧である。

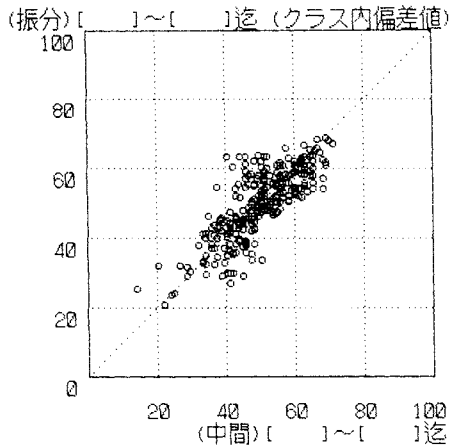
これによると、校内学力テストとの組み合わせではすべてが前年に比べ、相関が弱くなっている。これは、63 年度の校内学力テストの得点が低い層に密集して、学力差を十分に識別できなかったこと、また、これが大きな要因となり、前年度の相関とに大きな差異を生じた、とする先の分析の結果を裏づけている。

他の組み合わせについては、いずれも前年に比べ、相関係数の値が上がった。特に、グループ分け試験(『振分』で表示)との組み合わせが高い。

これは、63 年度のグループ分け試験が、本校で英語の学習を始めるにあたって、生徒が適切なレベルで学習をスタートできるよう、またそのため、入学者の学力を詳しく把握する試験としての性格を、より強めたことと関係があるように思われる。つまり、試験時間を 30 分から 80 分に伸ばし、配点を 100 点満点から 160 点満点とし、解答

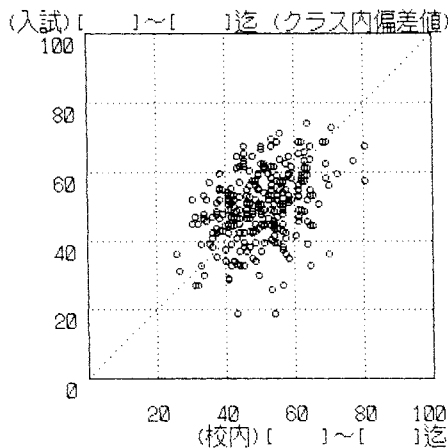
図5：
コンピュータ画面
の相関分布図

[3]-⑥ 相関関係分布図 / 二科目組合せ成績一覧表
 テスト名：英検研究1年 実施日：63-1カッ 学年：0
 選択して下さい。(* : 指定成績範囲者印字 + : 個人指定 <-': 終) 入力



科目：	(中間)	(振分)
本人 得点：		
席次：		
偏差値：		
クラス平均点：	61.3	92.3
標準偏差：	12.9	29.4
相関係数：	0.80	
受験番号：	()	
氏名：		

[3]-⑥ 相関関係分布図 / 二科目組合せ成績一覧表
 テスト名：英検研究1年 実施日：63-1カッ 学年：0
 選択して下さい。(* : 指定成績範囲者印字 + : 個人指定 <-': 終) 入力



科目：	(校内)	(入試)
本人 得点：		
席次：		
偏差値：		
クラス平均点：	34.4	(省略)
標準偏差：	11.3	14.5
相関係数：	0.40	
受験番号：	()	
氏名：		

方法をマーク式から記述式に変えたこと。これにより、前年度に比べて、より適切な到達度指導がスタートでき、効率よく効果が上がり始めたのではないかと、いうことである。また、入学前のあわただしい時期にあえて記述式に変え、採点の煩雑さを覚悟してまでも、生徒の学力を的確に把握することに徹し、教材研究に時間を割き、理解不足の生徒たちには、課外に遅くまで個人指導を行っている担当スタッフたちの情熱が、このような背景にあることも忘れてはならない。ここにこのことを記しておきたい。

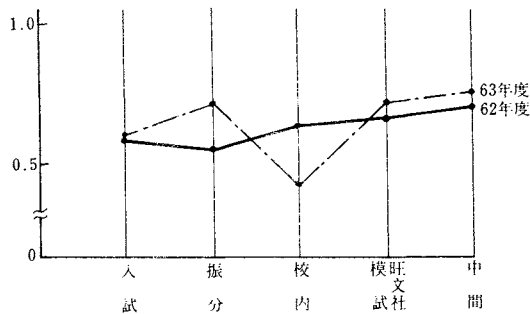
ただ、注意したいのは、相関係数を、単純に、

その差をもって比較すること、また、その値のどれだけの範囲をもって有意な変化といえるのかということ、を明らかにしなければならないこと、そして、同じ方法を用いて継続的に今後の変化を測定していかなければならないこと、である。

続いて、英検を中心に、他のテストとの相関を、実施順に追ったものを2か年で比べてみた(図6)。

これによると、63年度の校内学力テストとの相関は弱いものの、両年とも、非常にゆるやかではあるが、英検に実施日が近づくにつれ、相関係数の値が上がってくる。

図6：英検との組み合わせによる相関係数の変化



3.1.3. データの分析, 比較の結果

以上、英語力の測定、分析、比較を通して分かったことは、次のとおりである。

- i. 6つのテストは、それぞれに、英語の学力を測定するという働きにおいて中程度以上の相関がある。
- ii. 測定の形式が、より詳しく学力を把握する目的により工夫、改善されると、測定結果にもその影響が表れる。
- iii. 相関関係が他に比べ弱い場合も、他と無関係に、また、無秩序に、そのような現象があるのではなく、そうなるに至った原因があった。この原因を究明することは到達度指導の効果を高めていく上で、大きな力となる。
これにより、筆者は、次の結論に至った。
- iv. 分析に用いた6つのテストは、それぞれ実施の目的、方法、測定される英語力の内容、範囲、難易設定等に差異があったが、分析結果には相関が認められ、生徒の英語力を測定する上ではほぼ同じ働きをしていると考える。
- v. そこで、英検のデータによって生徒の学力の変化を分析する、という方法を用いた。
- vi. v.により、到達度指導がどのような実質的效果を上げているのか、また、欠陥があればどのような原因によるのか、どのように改善していけるのかを探ることができる。

3.2. 到達度別学習指導の効果

ここでねらいとすることは、入学者の学力が年々向上してきていることの見かけ上のレベルアップに対し、入学後の実質的な向上がどの程度であり、それは、到達度指導とどのような関係にあるのか、を知ることである。 参考:『学力の低下』

本校では、63年6月に、研究部による研修会で、『学力は向上しているか』とのテーマで討論が行われた。その際、資料として旺文社テスト結果による本校生徒の学力の変化が示され、生徒は学年が上がるにつれ学力が低下してきている、との報告があった。これは、各模試の偏差値をいったん「修正(普遍)偏差値」と呼ばれるものに換算して、この数値を中心に、各学年、各年度を比較したものである。また、8月には、『学力が思うように向上していない原因』『学力向上のための実践および今後の取り組み』をテーマに一泊研修会を行っている。

3.2.1. 実質的な指導の効果

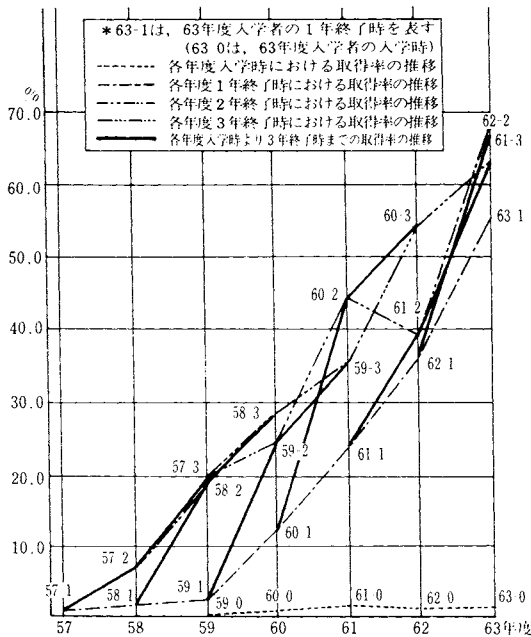
昭和57年度より63年度までの7か年について、入学時(57,58年度は未調査)、1年終了時、2年終了時、3年終了時の英検3級取得者の在籍者に対して占める割合の推移を図7に示した。また、図7より、入学時より1か年単位での取得率の伸びを図8にまとめた。

図7, 図8より、次のことが分かった。

- i. 入学時の取得率は、59年度より、0.3～1.8%の幅の中にあり、ほぼ一定している。これは中学時の学力によるものではなく、むしろ、受験の機会の有無によるもので、この傾向は、中学校における英検への取り組みに大きな変化が起こらなければ、以後同じように続くと思われる。
- ii. 1年終了時の取得率は、59年度より、毎年大きく伸びている。61年度には4年前の、62年度には3年前の、3年終了時の取得率を上回った。63年度の1年生も同様に、60年度入学者が3か年をかけて取得した割合を、入学後1か年で追い抜いたことになる。

62年度から全員が1年次より3級を受験するようになったので、スタートの違いもあり、これだけをもって単純に学力の比較はできないが、入学者の学力が年々向上してきていることは証明できると考える。それは、1か年を通じての到達度の効果がどのように表れているかの分析は難しいが、ここ数年、春の第1回での合格者数が大きく伸びていることを考えると、本校入学後の学力の伸びよりも、中学時に蓄積され

図7：最近7か年の各学年終了時における英検3級取得率の推移



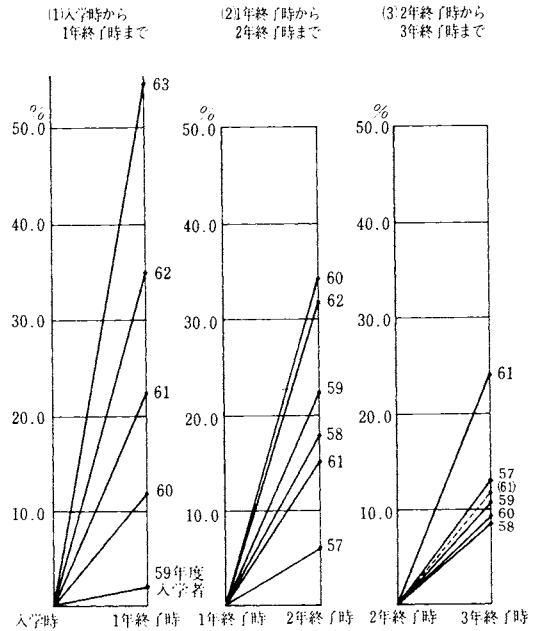
た学力が表れたものと解釈できるからである。

- iii. 2年, 3年終了時も年々取得率が上がっているが, 学年が上がるにつれ, 伸びは弱くなる。
- iv. 61年度入学者については, 図8(2)より, 2年次1か年での伸びが小さく, 前後4か年と比べても最小である。逆に, 図8(3)より, 3年次では1か年の伸びが20%を超え, 他の年度を大きく引き離している。
- v. 図7より61, 63年度には, 2年生の取得率が3年生のそれを追い抜いている。59年度でも, 2年, 3年の取得率はほぼ同じで, これも含めるとこの現象は1年おきに表れている。
- vi. 図7より, 59～63年度をみると, 59年度入学者より, 各学年終了時の伸びがそれ以前の入学者の伸びに比べ大きくなっている。(ただし, 61年度入学者の2年終了時を除く)

以上のことと図9より, 筆者は次の分析を行った。

- vii. 1年終了時における1か年の伸びは今後もさらに続くと思われる。入学者の学力の向上と1年次における効果的な到達度指導とによれば, 1年終了時で, ほとんどの者が3級を取得できるようになるであろう。
- viii. i および図8(2)・(3), 図9から, 2, 3年終了

図8：英検3級取得率の1か年の伸びの比較

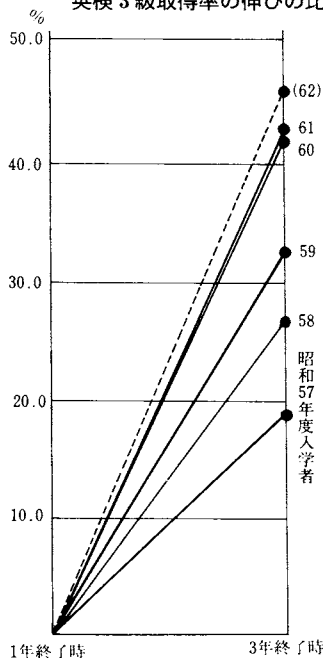


時における1か年の取得率の伸びは, 一定幅の数値へと収束してゆき, いずれはその伸びも小さくなるであろう。図9で, 62年度入学者について, 60年度入学者とほぼ同じ割合で3年次1か年伸びるとし, これを点線で示した。これによれば, 62年度入学者は, 卒業時には3級取得率が80%を超えることになる。

- ix. 61年度入学者の2年終了時の伸びの低下, 3年終了時での大幅な上昇については, 2年次の1か年で, 生徒の取り組みと, 指導の方法に何らかの原因があったと考えられる。先にふれた63年6月の校内研修会の資料では, 英語において, 61年度入学者は, 60, 62年度入学者に比べ修正(普遍)偏差値が低く表れている。

3年次の大幅な伸びについては, 受験が迫ってきたことへの危機感が生徒の側に表れ, 取り組みが変化したこと, 担当スタッフが, 2年次での反省をふまえ3年次での指導を強化したことなどが考えられる。ちなみに, 61年度入学者の3年終了時の取得率は変えず, 1年終了時から2年終了時までの1か年の伸びを, 60年度入学者と同じと設定すると, 図8(3)の点線で示したように, 3年終了時までの1か年の伸びは特に突出したものではなくなった。

図9：1年終了時から3年終了時までの英検3級取得率の伸びの比較



x. 実質的な学力向上の有無、またその程度については、59年度入学者以降、それまでと比べ取得率の伸びに違いがあることから、59年度の少人数制、それ以降の能力別、到達度別と発展してきた指導が、入学者の学力向上とも合わせ、入学後の学力形成に力を及ぼしていると考ええる。

仮に、59年入学者が学力低下していったと想定しても、取得率の伸びの比較から、それ以降の入学者は、少なくとも59年度入学者ほどには学力も低下してはいないということは十分に証明できる。また、逆に、59年度入学者の入学後の学力が、向上した、または少なくとも低下はしなかったと仮定すると、それ以降の入学者は入学時の学力向上とは別に、到達度指導の中で、全体としては、明らかに、学力が向上したといえる。

xi. 以上のことから、到達度指導の中における英検の位置づけも変わってくる。つまり、3級レベルでの学習のスタートという目標が達成され、基本的事項の学習が不完全である者の発見、また、成績が伸び悩んでいる者のクリニックの資料として、3級の、特に不合格のデータが有効に活用できると考える。

同時に、3級実施の目的である、測定、評価、意欲づけの3点は、2級についてもあてはめることのできる時期にきていると考える。2年次以降、2級への取り組みとして検討していてもよいように思う。

3.2.2. 選抜クラス設置による指導への影響

本校では、昭和59年度の1年生より、選抜クラスを順次各学年に設置し、61年度からは全学年に各1学級の編成となっている。1年は入試の成績により、また、2、3年は前年度の国語、社会、英語の3教科の総合成績で選抜している。

ここでのねらいは、現在のこの選抜クラスの編成が、英語力の形成に対してどのような影響を与えているかを、英検のデータにより分析することにある。

このため、57年度入学者より、5～7か年にわたり各学年別に、全体、選抜クラス、一般クラスについて、それぞれの3級取得率の推移を比べてみた(図10(1)・(2)・(3))。なお、選抜クラス全体に占める生徒数の割合は、例年約15%程度である。また、図10(1)・(2)・(3)中の—●—、—○—、—●●—のそれぞれの線は、図7中と同じ、学年全体の推移を表している。

i. [選抜クラス設置により予想されること]

選抜クラスと一般クラスの人数比からみても、一般クラスは、「全体」より下方で、同様の変化を示す。選抜クラスは、逆に、「全体」を大きく上回ったところで、「全体」と同じ変化をみせていく。年度を追うにつれ「全体」、「一般」とともに、どの学年でも上昇傾向を強く示す。90%前後になると伸びはみせず、10%程度の幅で振れ、ほぼ一定のラインに収束していく。これは選抜クラスで早く現れる。

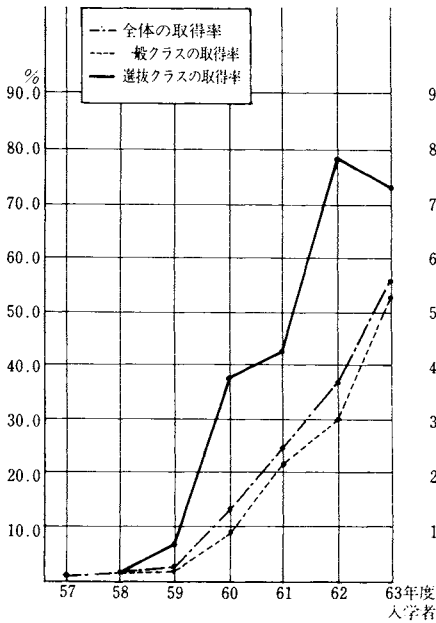
このような予測にたち、次の分析を行った。

ii. [選抜クラスにかかわる条件の整備]

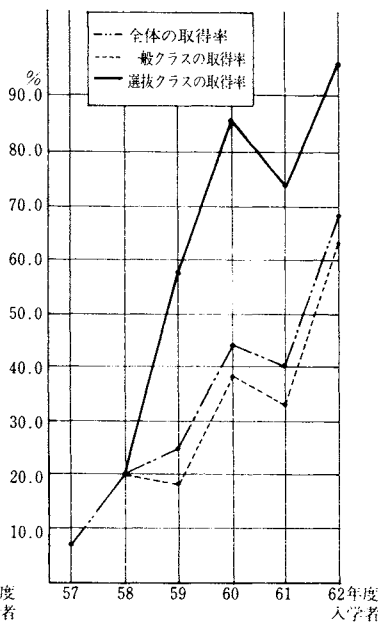
59年度入学者について3か年を追ってみると、前年までと比べ、全体、および選抜クラスでは上回るものの、一般クラスでは、2年、3年で前年の「全体」を下回ってしまっている。このことから、59年度は選抜クラス、少人数制ともに初年で、特に一般クラスにおいて、取り組みの意欲、指導の効率の面での問題が考え

図 10:

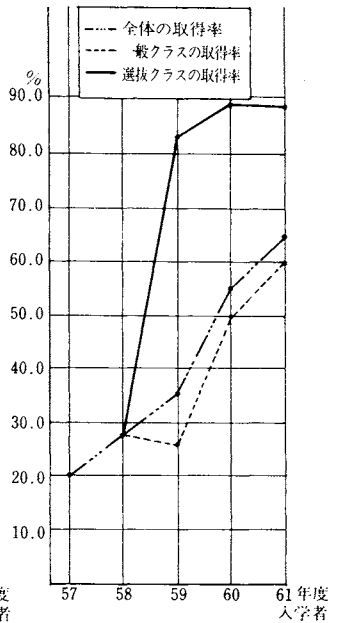
(1) 1年終了時の一般クラスと選抜クラスの英検 3 級取得率の比較



(2) 2年終了時の一般クラスと選抜クラスの英検 3 級取得率の比較



(3) 3年終了時の一般クラスと選抜クラスの英検 3 級取得率の比較



られる。

しかし、それ以降は、61 年度入学者の 2 年次を除き、「一般」は前年の「全体」を超えている。また 63 年度は、1 年において、「一般」が 2 年前の「選抜」を取得率で追い抜いた。つまり、取得率からみれば 63 年度の 1 年の「一般」は、2 年前の 1 年の「選抜」よりも英検 3 級レベルの力を持っている者の割合が高いことになる。

iii. [一般クラスにおける意識の問題]

先に述べた 61 年度入学者の 2 年次については、図 8(2)、図 10(2)からも、2 年次の伸び悩みが「全体」、「選抜」、「一般」のすべてに表れ、後に表す図 11 の B、C レベルでの 3 級未受験者の割合の高さから、3、2、1、の ix 同様、取り組み、あるいは意識の問題が表れたと考える。

iv. [選抜クラスでのグラフの下降]

63 年度の 1 年の「選抜」の低下については次の 2 点が考えられる。

ひとつは、「選抜」は「一般」に比べ母集団が小さく、比率の値も 1 名単位で大きく変わること(選抜クラスの取得者数で比べると、62 年 46 名中 36 名、63 年 49 名中 36 名であった)。

もうひとつは、選抜の方法(英語の指導という側面からみると、総合成績による選抜のため、英語の学力がそれほど高くないものも混じる可能性がある)にあると思われる。

v. [選抜クラスと、一般クラスの A レベルとの比較]

今まで、英語のグループ分けは、その学年の学級数が奇数の場合は選抜クラスは A レベルとし、学力で 2 分割した。偶数の場合は一般の 1 学級と組み合わせ、A、B、C レベルで 4 分割した。学級数により、選抜クラスでは B レベル以下の設定がされないことも起こる。

このようなことを頭に入れ、選抜クラスと一般クラスの A レベルと比較したものが表 14 である。

表より、他の一般のレベルと比較して「選抜」と「一般 A」は非常に似かよっている。また、62 年度の 3 年と 63 年度の 1 年では、「一般 A」が「選抜」を上回った。

3. 3. 英語検定の教育的効果

3. 3. 1. レベル別にみる生徒の取り組み

昭和 62、63 年度の 2 か年について、到達度レベル別に英検 3 級の合否の状況を比べてみた(図 11)。

表 14: 一般クラス A レベルと選抜クラスの
英検 3 級取得率の比較

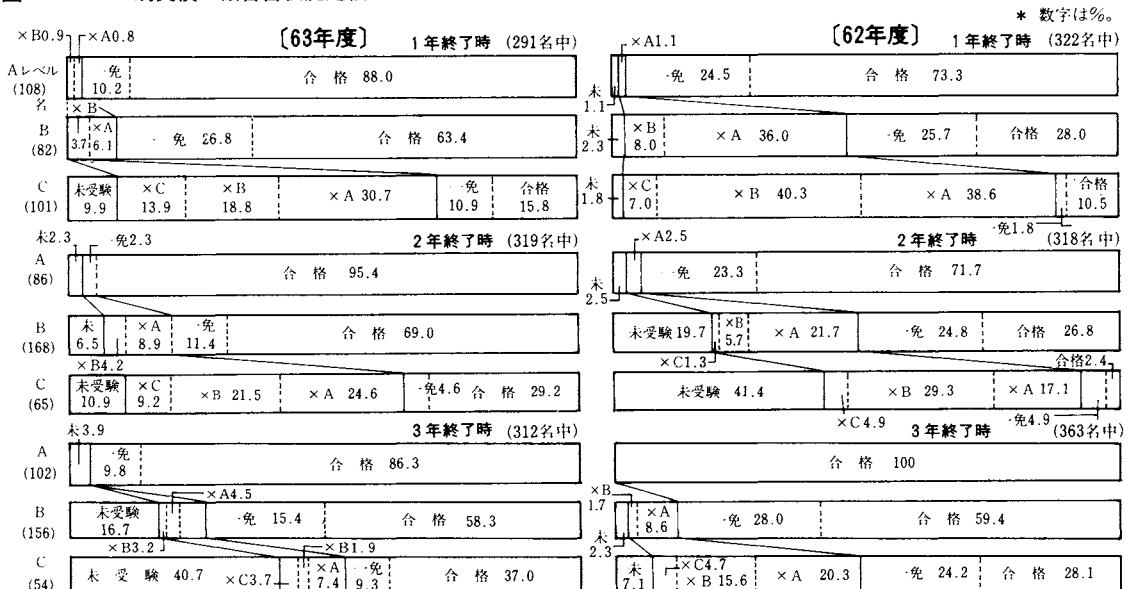
	62 年度		63 年度		
	一般A	選抜	一般A	選抜	
1 年	73.3%	78.3	1 年	88.0	73.5
2 年	71.7	73.9	2 年	95.4	97.9
3 年	100.0	89.1	3 年	86.3	88.6

A1, A や, B1, B2, また C1, C2 のグループは, それぞれ A, B, C のレベルにまとめ, 集計した。図中, 「一免」とは, 一次試験に合格し, 二次試験に不合格, または二次試験を受験しなかった者を表す。×A, ×B, ×C は, それぞれ一次試験の不合格者 (63 年度第 2 回では, 一次合格 45 以上, ×A が 44~37, ×B が 36~29, ×C が 28 以下, 満点 75 点となっている) で, 「未受験」とは, 年間 2 回の試験を受験しなかった者を示す。

これにより, 次のようなことが分かった。

- i. 各年度, 各学年ともに, レベルが上がると合格状況 (特に, 「一免」も含んだ割合) は良くなり, また, 学年が上がるにつれて下位レベルでの合格も多くなっている。
- ii. このことは, 下位レベルでもどんどん 3 級に合格していける, ということである。本校での英検実施の 3 つの目的のひとつ「意欲づけ」をここでうまく機能させ, 学力向上へとつなげていきたい。
- iii. しかしながら, 年度により多少の違いはある

図 11: レベル別英検 3 級合格状況比較



が, 学年が上がるにつれ未受験者の割合も高くなっていく。この数値には, 運動部の公式戦出場による公欠も含まれるが, そうでないケースも多い。この中には, 一次免除の資格を, 受験せずになくしてしまう者も少なくないのではないかと思う。この現象はレベルが下がるにつれ多くなっている。ii と同様, 意欲にかかわる問題としても, 十分に意識して取り組んでいきたい。

3.3.2. 到達度指導への還元として具体的に考えられること

本校での英検実施の 3 つの目的に沿って, 次のように考える。

i. [測定, 評価に関して]

先にも述べた通り, コンピュータを利用して英検のデータを含め, 英語の学力を測定し, 評価を通知するようなことを想定すると, 協会からの合否の通知が, 例えばフロッピーディスクでも可能になれば, 利用範囲も格段に広がり, 事務処理の能率も上がると思われる。

ii. [評価, 意欲づけに関して]

校内という規模であっても, 成績優秀であった者を表彰することは, 十分な評価, または意欲づけという点で, 本人はもとより, 他の生徒たちにとっても影響は大きいものと思う。

不合格者にとっては, 例えばリーダーチャー

少なくとも、到達度指導で高められた学力は英検で通用すること、実力テストでもその効果を測れたことは十分認められた。昭和63年3月に卒業した『到達度1期生』を担当してきたスタッフたちは、その受験結果から、到達度指導により、受験で大きな成果を上げたという強い手ごたえを感じたようだった。

vi. 入学後の実質的学力の向上については、選抜された生徒を除いた「一般クラス」のデータ推移でみても、中位、下位レベルでは明らかに向上してきている。また、システム上、「一般クラス」に所属していても、Aグループでは「選抜クラス」と同じレベルの学習が行える。上位グループをどこまで伸ばせるかが、今後の大きな課題である。

このような数字を扱うことが中心の分析作業の中で、スタッフのきびしくもあたたかい指導と、それに応える生徒たちのたゆまぬ努力が、あたかも心臓の鼓動のように、データの数字の間から、脈打ち聞こえてくるのを感じた。どんなに良いシステムも、それをを用いるものの相互の信頼と努力があって、はじめてより効果的に機能するものとの意を強く持った。

今回の研究にあたり、(財)日本英語検定協会には、すばらしい機会と援助を与えていただきありがとうございます。また、関東高校英語科はじめ数多くの方々のご理解、ご協力によってこそ成し遂げられたものであることを強く感じ、感謝しております。

特に本校における到達度指導の糸口をつけていただいた和田知雄校長、貴重な資料の提供と助言をいただいた聖徳学園教育研究所・池田将所長、関東高校渉外部・高橋久八氏、また、コンピュータのデータ、プログラムに関してご協力いただいた旺文社の方々に、深く感謝の意を表します。

参考文献

- ・垣田直巳(監)、青木昭六(編)『英語の評価論』(英語教育学モノグラフシリーズ)大修館(1985)
- ・高木一郎『到達度評価とその生かし方』日本図書文化協会(1981)
- ・橋本重治『到達度評価の研究—その方法と技術—』日本図書文化協会(1981)
- ・橋本重治『続・到達度評価の研究—到達基準の設定の方法—』日本図書文化協会(1983)
- ・山藤常雄『やる気にさせる学習評価—これからの高校教育と授業改善—』学事出版(1987)
- ・中内敏夫・三井大相(編)『これからの教育評価』(有斐閣選書)有斐閣(1983)
- ・文部省中学高校課(編)「教育課程の基準の改善について(答申)とその解説」『中等教育資料』(昭和63年2月臨時増刊)大日本図書(1988)
- ・『英語検定3級面接試験合格アプローチ解説編演習編セット』旺文社(1986)
- ・『英語検定2級面接試験合格アプローチ解説編演習編セット』旺文社(1986)
- ・小林昭文「到達度別学習指導における音声面でのアプローチの実際」(『高校クラスルーム1988年春季英語号』)旺文社(1988)

図表関係資料

- 図1 関東高校『昭和64年度入試説明会資料』4(1988)
- 図2 関東高校進学指導部資料より小林が作成(1988)
- 図3・4・7・8・9・10・11 関東高校英語科英検関係資料より小林が作成
- 図5・6・12 旺文社『旺LABO』システムのデータより(1988)
- 表1 聖徳学園資料より(1988)
- 表2 関東高校教務部(編)『昭和63年度教育指導計画』p.60(1988)
- 表3・4 関東高校渉外部資料より小林が作成(1987)
- 表5 小林昭文「到達度別学習指導における音声面でのアプローチの実際」(参考文献参照)
- 表6 関東高校英語科『昭和61年度英語教育計画』(1986)より
- 表7・8・9・14 関東高校英語科英検関係資料より
- 表10・12・13 旺文社『旺LABO』システムのデータより小林が作成(1988)
- 表11 垣田直巳(監)、青木昭六(編)『英語の評価論』p.247(参考文献参照)

中学1年生段階のリスニングテストの開発

東京都/筑波大学附属駒場中・高等学校教諭

熊井信弘

1. はじめに

近年、英語教育において、コミュニケーション能力の育成が以前よりますます求められるようになり、音声面の学習、とりわけリスニング(注1)の重要性が改めて認識されてきている。平成元年改訂の中学校新学習指導要領では、1つの領域として扱われてきた「聞くこと・話すこと」の領域がはじめて分離され、「聞くこと」が「話すこと」から独立した技能として扱われることになった。この結果、中学校段階でのリスニングの指導にも今まで以上に重点が置かれていくことになるであろう。また、高等学校の新学習指導要領においても、「オーラル・コミュニケーションA・B・C」という科目が新設され、「オーラル・コミュニケーションB」においては、リスニング主体の言語活動を中心に行うことになった。

このように、中学校だけではなく高等学校においても「聞くこと」の領域が重視されてきており、コミュニケーションにおいて英語を聞いて理解する能力を生徒に身につけさせることが大切になってきた。

リスニングがこれだけ重要であると考えられているのには、いくつか理由がある。実際のコミュニケーションの場面では、英語が聞き取れなければ相手の言っていることが理解できないだけでなく、状況に応じて自分の意図を相手に正しく伝えることもできない。また、音声面の能力が十分でなければ、「読むこと」や「書くこと」においても十分な伸びは期待できないであろう。このよう

にリスニングはすべての言語活動の基盤であり、^{かなめ}要であるといえることができる。

一般に中学校段階では、リスニングや口頭練習などの言語活動に重点を置いた指導が行われている。しかしながら、そのような指導が行われているにもかかわらず、そのあとの評価になると「聞くこと」の評価は、他の領域の評価に比べて十分に行われていないのではないだろうか。せいぜい行っているにしても授業中に教師が生徒の反応をチェックしたり、テストの一部にほんの5分から10分程度の聞き取りテストをするくらいで、授業で行っていることを測定評価することは十分には行われていないのが現状ではないだろうか。授業で口頭練習や聞き取り、言語活動等に力を入れていても、それによって培われた力がテスト等で適切に評価されないのでは、生徒の学習意欲も減退してしまうことになりかねない。

テストは、教育の目標に照らした指導項目を学習者がどれだけ習得したかをみるものであるから、指導後の生徒の力を総合的に評価するためには、テストにおいて「読むこと」や「書くこと」だけではなく、「聞くこと」「話すこと」も同様に評価することが当然必要になってくる。ここでは「聞くこと」の測定・評価方法について考察する。

今回、中学1年生用のリスニングテストを開発した。対象でいうと英検5級程度であるが、テスト内容はコミュニケーションにおける「聞くこと」の能力を試すリスニングテストであり、視点が異なっている。リスニングテストを言語要素的な視点からとらえるのではなく、言語技能(ある

場面や状況において情報の受容ができること、およびメッセージが理解できるかどうか)という視点から考えてみたい。

本稿では、開発したリスニングテストを本校中学1年生113名に実施した結果、および問題の分析と問題の妥当性について検討する。その際、あわせて英検5級のヒアリングテストも行ったので、そのテスト結果と比較して検討を加えるつもりである。

2. 従来のリスニングテストの検討

第3章で提出する新しいタイプのリスニングテストを見る前に、従来のリスニングテストの形式と内容について再検討してみたい。「聞くこと」を評価するためのテストとして、従来どのような方法がとられてきたのだろうか。

まず代表的な聞き取りテストの1つとして、音素を識別するためのテストがあげられる。しかしながら Valette (1977), 岡 (1979) らに指摘されているように、音の違いを聞き分け区別する力と、意味のある文を聞き理解する力との間の相関関係は低いのではないかと考えられる。また、テキストの朗読のあとにその内容に関する文が読まれ、内容について正誤判定をすとか、質問に対して答えるなどの形式も多い。しかしながら、このテスト形式には次のように問題点も多い。

- ① 質問に答えるためにテキストの内容をまんべんなく聞いて記憶しておかねばならず、聞き取り能力ではなく、記憶力を測定するためのテストになりかねない。

- ② なんの準備もなしにすぐに長い文を聞くことになり、受験者の心理的負担が大きくなる。
- ③ テキストの提示のあとで質問が行われるため、受験者はどこを中心に聞き取ったらいいのかというリスニングポイントがあらかじめ与えられていない。Ur (1984) にも指摘されているように、実際何かを聞くという行動をとるときには、聞き手はあらかじめどういうことが聞きたいのかというポイントや目的をはっきり持っており、聞く際には情報のある程度選択して聞くのが普通である。
- ④ 問題の文章がことばが持っている余剰性 (redundancy) やポーズなどが少なくなり、不自然なテキストになることもある。

このように、従来の聞き取りテストの内容や形式では、実際のコミュニケーションの場面における聞き取り能力を測定しているとはいえないのではないかと思われる。以上の観点から、中学1年生を対象にした英検5級のヒアリングテストをとりあげ、分析してみたい。ここにとりあげるのは『英検5級ヒアリングテスト予想問題カセット』(日本英語教育協会発行)の「予想問題1」である。この問題は実際に本校の中学1年生にやらせてみたが、その結果は後の章で論ずることにする。

- ① 試験時間 約20分、問題数20問
- ② 問題形式

第1部(5問): 放送される英文を聞いて絵の内容を最もよく表しているものを選ぶ。(音素の違い、単語認識のレベル)

SUMMARY OF THE THESIS

This paper proposes a new task-based listening test for the first year junior high school students. In this test, while listening students are expected to get the right message from the ongoing discourse, filtering the message for its relevance to their purpose in listening.

First, some aspects of conventional listening tests are analyzed, and the problems that arise are discussed. Then a new experimental type of task-based listening test is discussed and tested. The result of the new listening test is compared with that of the 5th grade 'EIKEN hearing test'.

It is suggested that a task-based listening test can be introduced from the beginner's level to measure the communicative aspect of listening proficiency.

第2部(5問):絵を見て、放送される質問に対する答えを選ぶ。

第3部(5問):放送される英文の内容を最もよく表している絵を選ぶ。

第4部(3問):絵を見て、放送される3つの質問に答える。

第5部(2問):会話を聞き、その内容についての質問の答えを選ぶ。

- ③ 文法事項 be 動詞・一般動詞の現在形, wh-疑問文, 現在進行形, 前置詞, there 構文というように中学1年生の文法事項をすべて網羅し, その範囲を超えてはいない。ただし, 時刻を表す表現や月日を尋ねる表現で, 教科書には出ていないが日常よく使われる表現については出題されている。
- ④ その他 基本的な文を聞いて, それが理解できるかどうかを, 絵を選ばせることにより測定している問題が多い。最後の2問は2人の会話を聞いてその内容を問うもので, 談話レベルの内容理解ができるかどうかを測定している。

以上のことから, このヒアリングテストは中学1年生レベルの基本的な事項を学習していれば難しくないテストであり, 主に単文のレベルでの生徒の聞く力を中心に測定しようとしているといえよう。中学1年生レベルの聞き取りテストであるから, テストに使用できる語いも文型も限られており, 十分妥当なテストであると言えるかもしれない。しかしながら, 実際のコミュニケーションの場面や, それに近い状況における聞き取り能力を測定したいと考えたときには, 文の意味を聞いて理解するということに加え, ある場面や文脈・状況において, 目的を持って, あるいは課された課題を遂行するために英語の情報を受容し, それに基づいて判断ができるかどうかということも考慮しなければならないと思われる。

このように考えると, 中学1年生という初級段階のリスニングテストとはいえ, 従来の測定方法だけでは十分とはいえず, 英語を聞いて情報の概要や要点を把握する能力やコミュニケーションの場面におけるリスニング能力を測定する^(注2)問題も, リスニングテストの中にも含める必要がある

といえよう。

そこで, 次の章でみるようなリスニングテストの開発の必要性が生まれてくるのである。

3. タスク形式のリスニングテスト

第2章でみてきたように, 従来のリスニングテストでは音素の区別ができるかどうかをテストしたり, ある程度の長さの英文を聞かせたあと, 理解の程度を調べるために, その文章に関する質問を与え, 答えさせるような問題形式が多かったように思われる。

しかし, 長い文章を聞かせたり, 内容を思い出させたりするような問題形式は, 記憶保持に相当の負担をかけることになり, 初歩の段階の学習者には適切な方法とはいえないであろう。長期記憶に大きく依存するようなリスニングテストは, より上級の段階に譲り, 初級段階ではこれとは形式の異なったリスニングテストを開発することが望ましいといえよう。

また, 英語をコミュニケーションの手段として使いながら, リスニングを行う能力を測定したいのであれば, テストの形式もおおのずと変わってくる。そこで, 筆者は次のような考えから, タスク形式のリスニング問題を考えた。

タスク形式のリスニングテストでは, まず最初に受験者に遂行すべき課題(task)が与えられ, 英語の放送文を聞いて, さまざまな情報の中から必要な情報や要点となる部分を選び出し, そこを中心に聞き取り, 答えを導き出すことが行われる。すなわち, 英語をコミュニケーションの手段として使いながら, 与えられた問題や課題を解決するという問題解決の形式を取り入れているのである。

したがって, Ur(1984)のいうように, ここでは問題解決のために目的を持って聞く^(注3)という能動的かつ積極的の態度が要求される。リスニング能力の測定が, 単文の形や意味の理解ができているかどうかというレベルにとどまらず, ある文脈なり状況の中で, ことばによって伝えられるメッセージ, 意味が理解できるかどうかを測定するものである。これは, まさに実際のコミュニケーション活動にきわめて近い状況であるといえよう。

それでは、タスク形式のリスニングテストを作成する場合、具体的にはどのようなテスト形式にしたらよいのだろうか。今回のリスニングテストでは、次のような観点を含めて作成した。

- ① 問題文を聞かせる前に質問を与えたり、どういふものを聞くのかについてある程度の情報を与える。このように、聞く前に目的をまず明確に設定する。
- ② 問題に絵をなるべく多く利用する。図表や絵など問題文の理解の助けとなるような手掛かりを設けておく。
- ③ 問題文を聞きながらタスクを行うものを中心とする。これで記憶力テストのようなものにはならなくなる。
- ④ タスクの中には、聞きながら行ったタスクの結果を参考にして、さらにこれについて問題に答えるなどの形式を加える。
- ⑤ 答えにはフルセンテンスを要求せず、読む力や書く力をできるだけ介在させないで解答できるように、選択肢の中から記号や絵を選ばせたり^(注4)、表を完成させたりする形式をとる^(注5)。
- ⑥ 同一情報の繰り返し (redundancy) や、言い直し、言いよどみ、考えをまとめるためのポーズを設け、より自然な状況を設定する。
- ⑦ 特定の文法項目や言語要素にかたよらないようにし、総合的なリスニング能力をみる。

以上、従来のテキストと設問という形式から抜け出し、総合力を測定できるように配慮した。また、このリスニングテストは中学1年生用であるため、文型は中学1年生の段階で学習するものとした。本校ではこのリスニングテスト実施時(12月)には、すでに中学1年生程度の文法事項は学習済みである。語いについては、教科書の語いに加えて、ふだんの言語活動等で導入した語いを使っている。したがって、このテストで使用してい

る語いとしては教科書で扱われている語いとらわれず、多く取り入れている。しかし、未習語や未習表現は今回のリスニングテストには含めていない。したがって、既習の文法事項と語いだけで問題を作成し、総合的な聞き取りの能力をみるように配慮した。それでは、具体的にはどのような問題になったか、みてみよう。

問題〔1〕 英語の文を聞いて、その情報をもとに計算を行う。

問題〔2〕〔4〕 Picture Identification ^(注6)

聞き取った情報をもとに数枚の絵の中から、英語の説明文に合う絵を選ぶ(動物とスポーツ)。多肢選択形式。

問題〔3〕 対話を聞いて表を完成させる。その表にある情報を使って、内容についての質問に対する答えを選ぶ。

テストは問題数19問、多肢選択式であり、時間は約20分間とした。各教室でテープレコーダーを使って問題文を流した。机の位置による聞こえ方に差はなかったようである。採点についてはマークシートに答えを記入させ、それをあとでコンピューター処理した。

なお、テストの録音にあたってはアメリカ人の女性にお願いした。対話などでもう1人必要な時には、筆者が男性の相手役をつとめた。英文を読む速度は、このリスニングテストが中学1年生レベルであることを考慮して、わかりやすいようにゆっくりはっきり読んでもらった。平均してほしい毎分100~120語程度である。テストであるから、文と文の間のポーズも不自然にならない程度にとった。英検でいえば4級のヒアリングテストくらいのスピードにあたるであろう。それでは、実際のリスニングテスト問題をみてみよう。(なお、問題〔1〕は、内容についての情報を与えずに実施してしまい、この点は、テスト作成の目標から外れてしまった)

リスニングテスト問題 <生徒配布用>

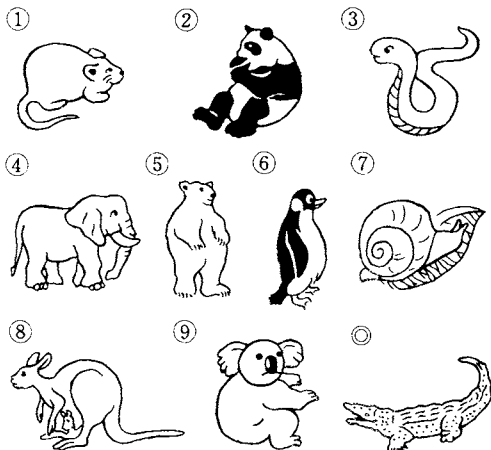
〔1〕これから英語で質問をします。その質問の答えを下の①~④の中から選んで、その番号をマークしなさい。なお、英文はそれぞれ2回ずつ読みます。

1. ① 22 ② 41 ③ 21 ④ 43

2. ① 12 ② 30 ③ 18 ④ 48
 3. ① B ② A ③ E ④ D
 4. ① 1 ② 2 ③ 3 ④ 4
 5. ① 34 ② 35 ③ 36 ④ 38

(2) これから動物について話します。その話を聞いて、どの動物について話しているか下の絵から選んで番号で答えなさい。英文はそれぞれ2回ずつ読みます。(絵は、熊井(1988: 198))

6. 7. 8.
9. 10. 11.



(3) ジョーンズ夫人とトムとメアリーの3人がペットについて話しています。1から3の放送文を聞いて、誰がどんなペットを何匹飼っているか下の表に書きなさい。英文は2回読みます。そのあとで3人の話について3つの質問をします。正しい答えを選んでその番号をマークしなさい。

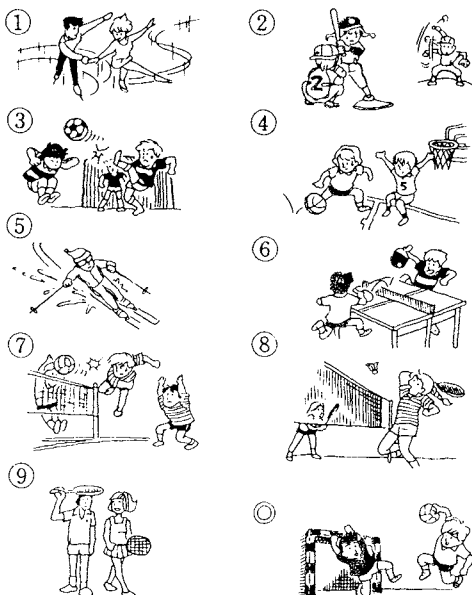
	Tom	Mary	Mrs. Jones
dog			
cat			
goldfish			

<Questions>

12. ① 1 ② 2 ③ 3 ④ 0
13. ① 0 ② 1 ③ 2 ④ 3
14. ① 0 ② 5 ③ 7 ④ 8

(4) スポーツについて話しています。どんなスポーツについて話しているか、下の絵から選んで番号をマークしなさい。英文はそれぞれ2回ずつ読みます。(絵は、Total English 1 <秀文出版>)

15. 16. 17.
18. 19.



リスニングテスト原稿 <放送用>

(1) これから英語で質問をします。その質問の答えを下の①~④の中から選んで、その番号をマークしなさい。英文はそれぞれ2回ずつ読みます。

- There are 22 boys and 21 girls in Kimiko's class. How many students are there in class?
- There are 30 apples and oranges altogether in the basket. There are 18 oranges. How many apples are there in the basket?
- There are 26 letters in the English alphabet. The first letter is A. The second letter is B. What is the fifth letter?
- Mary: Do you have any brothers, Taro?
Taro: No, I don't. But I have a sister. Do you have any brothers and sisters, Mary?

Mary: I have a brother. I have two sisters, too.

<Question> How many children do Mary's father and mother have?

- There are 20 boys and 18 girls in Taro's class. One girl and two boys are absent today. How many students are there in Taro's class today?

(2) これから動物について話します。その話を聞いて、どの動物について話しているか下の絵の中から選んで、その番号をマークしなさい。英文はそれぞれ2回ずつ読みます。

- I'm in Africa. I'm a very big animal. My nose is very long. I have big ears. What am I?
- I have a house on my back. I don't go very fast. I'm very slow. What am I?

8. I live in Australia. I have a baby. I have my baby in my bag. I sleep in the tree. What am I?
9. It's a very small animal. It has four legs. It likes cheese very much. But it doesn't like cats.
10. A: Can you fly in the sky?
B: No, I can't. I can't fly in the sky. But I can swim. I can swim very well in the sea.
A: Can you walk on the ground?
B: Yes, I can. I sometimes walk on the ice.
11. A: Are you a big animal?
B: Yes, I am. I am big.
A: Where do you live?
B: I live in Australia.
A: Can you jump?
B: Yes, I can. I can jump far.
A: What's that in your bag?
B: That's my baby. I have my baby in that bag.

[3] ジョーンズ夫人とトムとメアリーの3人がペットについて話しています。放送を聞いて、誰がどんなペットを何匹飼っているか下の表に書きなさい。英文は2回繰り返します。そのあとで3人の話について3つの質問をします。正しい答えをマークしなさい。それでは始めます。

《Part 1》

- Mary: Do you have any pets, Tom?
Tom: Yes, I do. I have a dog.
Do you have any dogs, Mary?
Mary: No, I don't. I have two cats. They are very cute. Do you like cats, Tom?
Tom: No, I don't like cats very much.
So I don't have a cat.

《Part 2》

- Mary: Do you have any pets, Mrs. Jones?
Mrs. Jones: Yes, I have three little dogs and one big cat. And I have five goldfish. Do you have any goldfish?

Mary: No, I don't. I have no goldfish at home.

《Part 3》

- Mary: Do you have any goldfish, Tom?
Tom: Yes, I do. I have many goldfish. 5, 6, 7, 8 ... Yes, I have 8 goldfish.

それでは質問をします。正しい答えを選んでマークしなさい。質問は、それぞれ2回繰り返します。

《Questions》

12. How many cats does Mary have?
13. How many dogs does Mrs. Jones have?
14. How many goldfish does Tom have?

[4] スポーツについて話しています。どんなスポーツについて話しているか下の絵から選び、番号をマークしなさい。英文はそれぞれ2回読みます。それでは始めます。

15. We use a big ball and a net. We don't use rackets. Hit the ball with your hands. Don't kick the ball. Don't touch the net.
16. We need a ball and a net. But the ball and the net are very small. The net is on the table. Two or four people play this sport.
17. This is a winter sport. We run on the ice. We run very fast. We need a pair of special shoes.
18. We need eleven people in one team. Kick the ball to the goal. But don't touch the ball with your hands.
19. We need some rackets. We need a ball. The ball is small. We hit the ball with the rackets. Two or four people play this sport in a court.

これでリスニングテストを終わります。

4. リスニングテストの結果とその分析

今回のリスニングテストの統計値、得点分布図、項目分析一覧は次のとおりである。平均点は 89.4 点でほとんどの生徒が好成績をおさめ

た。本校では中学生の英語の授業時間数が5時間あり、入門期の音声指導に力を入れてきたためであると考えられる。今回は得点のばらつきがあまり大きくなかったが、被験者を増やせばもう少し異なった分布が得られるのではないかと思われる。

統計値一覧表 科目名: EIGO 問題数: 19問 満点: 100点
登録件数: 113件

問題番号 (カラム)	問題形式	配点	正答者率 (%)	問題の 平均点	問題の 標準偏差
1(1)	C	5	97.3	4.87	0.80
2(2)	C	5	59.3	2.96	2.46
3(3)	C	5	92.9	4.65	1.28
4(4)	C	5	49.6	2.48	2.50
5(5)	C	5	87.6	4.38	1.65
6(6)	C	5	97.3	4.87	0.80
7(7)	C	5	92.0	4.60	1.35
8(8)	C	5	78.8	3.94	2.04
9(9)	C	5	93.8	4.69	1.21
10(10)	C	5	99.1	4.96	0.47
11(11)	C	5	100.0	5.00	0.00
12(12)	C	7	94.7	6.63	1.57
13(13)	C	7	87.6	6.13	2.31
14(14)	C	6	94.7	5.68	1.35
15(15)	C	5	92.0	4.60	1.35
16(16)	C	5	99.1	4.96	0.47
17(17)	C	5	92.9	4.65	1.28
18(18)	C	5	99.1	4.96	0.47
19(19)	C	5	87.6	4.38	1.65

得点分布図 科目名: EIGO 問題数: 19問 満点: 100点 登録件数: 113件

得点の刻み	人数	11	22	33	44	55	66
0-9	0						
10-19	0						
20-29	0						
30-39	0						
40-49	0						
50-59	0						
60-69	3	**					
70-79	9	*****					
80-89	24	*****	*****	*			
90-99	62	*****	*****	*****	*****	*****	*****
100-100	15	*****	***				

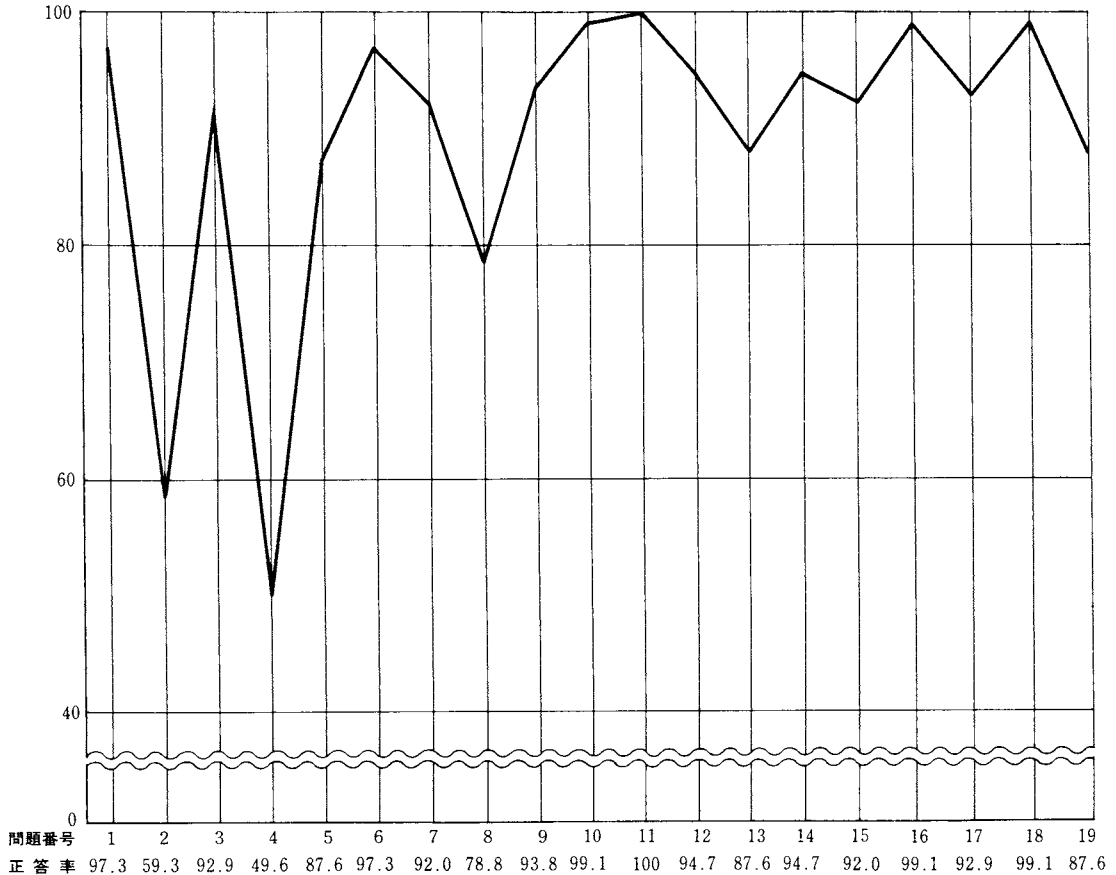
最高点: 100点 最低点: 60点 平均点: 89.4点 標準偏差: 8.4

項目分析係数一覧表 データ形式: 10 選択形式 問題数: 19問 出席者数: 113名 *は正答番号を示す。

問題 番号	正答率 (%)	等価 選択肢数	注意 係数	回答分布 (人数)											無回答
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(0)		
11	100	1.0	0.00	0	0	0	0	0	0	0	0	113*	0	0	0
18	99	1.1	0.67	0	1	112*	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	99	1.1	1.01	0	0	0	0	1	112*	0	0	0	0	0	0
16	99	1.1	1.18	0	0	0	1	0	112*	0	0	0	0	0	0
1	97	1.2	0.67	1	1	1	110*	0	0	0	0	0	0	0	0
6	97	1.1	0.67	1	0	1	110*	0	0	0	0	0	0	0	1
14	95	1.3	0.40	2	1	0	107*	0	0	0	0	3	0	0	0
12	95	1.3	0.61	2	107*	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
9	94	1.3	0.43	106*	0	2	0	0	0	4	0	0	0	0	1
3	93	1.4	0.39	1	5	105*	2	0	0	0	0	0	0	0	0
17	93	1.3	0.85	105*	0	1	0	7	0	0	0	0	0	0	0
7	92	1.5	0.39	3	2	2	0	0	0	104*	1	0	1	0	0
15	92	1.5	0.39	0	1	0	1	0	0	104*	2	3	2	0	0
19	88	1.5	0.43	0	1	0	0	0	0	0	13	99*	0	0	0
5	88	1.6	0.47	0	99*	11	3	0	0	0	0	0	0	0	0
13	88	1.6	0.54	2	7	5	99*	0	0	0	0	0	0	0	0
8	79	1.7	0.62	0	1	0	0	0	0	0	23	89*	0	0	0
2	59	2.5	0.39	67*	36	2	8	0	0	0	0	0	0	0	0
4	50	2.7	0.41	2	9	46	56*	0	0	0	0	0	0	0	0

中学1年生リスニングテスト 正答率

(単位:点)



それでは、結果に現れた問題点について考察を加えたい。まず最初に解答の難度の高い問題を検討し、難しさの要因を考察する。

難度	問題番号	正答率(%)	正解
1	4	49.6	④子供は4人
2	2	59.3	①30-18=12個
3	8	78.8	⑨木の中で眠る
4	13	87.6	④小犬は3匹
4	5	87.6	②出席者は 38-3=35人
4	19	87.6	⑨テニス

【考察 1】 No. 4

約4割の生徒が③の3人を選んだ。メアリーにはきょうだい3人いるので、彼女の両親にはメアリーを含めて結局4人の子供がいることになるが、メアリーを計算に入れなかったためであろう。日本語での「4人きょうだい」と、英語での「きょうだい3人いる」との表現上の違いに惑

わされてしまったのだろう。

【考察 2】 No. 2

②の30を選んだ生徒が3割いた。問題の最初の部分の There are 30 apples ~. という表現にひかれて引き算をしなかったためであろう。問題自体もネイティブ・スピーカーのチェックでOKは出ていたが、30 apples and oranges という表現は生徒にとってわかりにくかったものと思われる。

【考察 3】 No. 8

2割の生徒が⑧を選んだ。問題の途中までの情報からでは、カンガルーとコアラのどちらについて話しているかがわからないようになっている。早合点してしまったか、I sleep in the tree. の部分を聞き落としてしまったか、あるいはコアラが有袋類の動物であることに気がつかなかったか、のいずれかであろう。

【考察 4】 No. 13

I have three little dogs and one big cat. の three little のところが聞き取れなかったのと、犬と猫の数が同時に出てあわててしまったのかもしれない。

【考察 5】 No. 5

欠席の人数で、男子2人、女子1人欠席というのがわかりにくかったためだろうか。

【考察 6】 No. 19

⑧のバドミントンを選んだ生徒が1割いた。同じようにラケットが必要で、ラケットで打つが、We need a ball. We hit the ball ～. とボールを聞きのがしてしまったためか、あるいはテニスの絵が他の絵の描写の仕方と異なっているのが不適切であったためか。

【その他の問題点】

まず表現として there 構文と How many で始まる文章が多すぎた。そのため文法事項などに偏りがみられた。また、時や月日を表す表現、現在進行形などを含む文も今回出題していないので、どこかでとりあげるべきであった。また、[2] と [4] のように同じ形式の問題が多すぎたので、もう少しけずって他の問題を出題すべきであったかもしれない。

それではここで、今回実施したリスニングテストの結果と英検5級予想問題の結果とを比較してみたい。後者は前者のテストの少し前の1988年11月下旬に行ったものである。問題とその結果一覧および得点分布図を以下に示す。

英検5級ヒアリングテスト予想問題カセット (日本英語教育協会: 1988年度版より)

試験の方法

このテストは放送で行われ、第1部から第5部まで全部で20の問題があります。第1部から第4部までは、絵を見て答えを選ぶ問題です。第5部は男女の会話と質問を聞いて、答えを選ぶ問題です。解答時間は各 Question 15秒です。英文はそれぞれ2回読まれます。解答はすべて、アルファベットと数字で行います。

第1部 (Question No. 1~Question No. 5)

各 Question に1枚の絵があります。その絵を見て、放送されるA, B, C, Dの4つの英文を聞いて、その中のどの英文が絵の内容を言い表しているかを選ぶ問題です。AからDまでの4つの英文が続けて放送されるから、もう1度Aの英文にもどってDまでくりかえされます。

第2部 (Question No. 6~Question No. 10)

各 Question に1枚の絵と4つの答えがあります。その絵を見て、放

送される質問の答えを選ぶ問題です。質問は2度くりかえされます。

第3部 (Question No. 11~Question No. 15)

各 Question に4枚の絵があります。放送される英文の内容を表している絵を選ぶ問題です。英文が2度くりかえされますから、その内容をもっともよく表している絵を1つだけ選びます。

第4部 (Question No. 16~Question No. 18)

絵が1枚だけあります。各 Question に4つの答えがあります。その絵を見て、放送される質問の答えを選ぶ問題です。質問は2度くりかえされます。

第5部 (Question No. 19~Question No. 20)

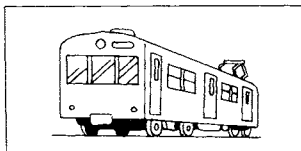
各 Question に4つの答えがあります。男性と女性の会話についての質問が放送されますので、その答えを選ぶ問題です。会話と質問は2度くりかえされます。

英検5級ヒアリングテスト予想問題 (同上: 予想問題1)

<第1部>

Question No. 1

- 1. A
- 2. B
- 3. C
- 4. D



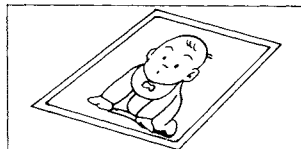
Question No. 2

- 1. A
- 2. B
- 3. C
- 4. D



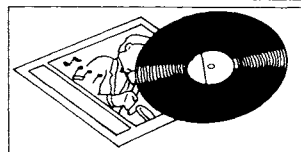
Question No. 3

- 1. A
- 2. B
- 3. C
- 4. D



Question No. 4

- 1. A
- 2. B
- 3. C
- 4. D



放送された英文と答え

<第1部> -----

Question No. 1 答え C

* This is a train. 「これは列車です」

C以外は This is a plane.

Question No. 2 答え A

* His number is eighteen. 「彼の番号は18です」

A以外は His number is eighty.

Question No. 3 答え D

* This baby is my sister. 「この赤ん坊は私の妹です」

D以外は This lady is my sister.

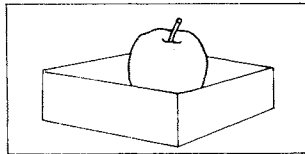
Question No. 4 答え B

* This is my record. 「これは私のレコードです」

Aは This is my radio., Cは ~ book., Dは ~ tape recorder.

Question No. 5

1. A
2. B
3. C
4. D



Question No. 5 答え A

* There is an apple in the box. 「箱の中にリンゴが1個あります」
 Bは There is an orange in the box., Cは ~ an egg in the box., Dは ~ a tomato in the box.

〈第2部〉

Question No. 6

- ① How are you?
- ② Fine, thank you. And you?
- ③ Nice to meet you.
- ④ Good-by.



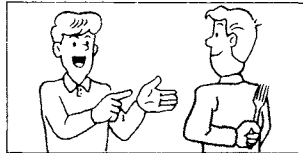
〈第2部〉

Question No. 6 答え ②

* —How are you?
 —Fine, thank you. And you? 「ごきげんいかがですか」「いいですよ。あなたはいかがですか」

Question No. 7

- ① Yes, I have.
- ② No, I have a knife.
- ③ I have a fork.
- ④ I don't have any forks.

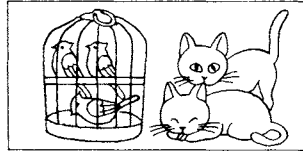


Question No. 7 答え ③

* —Do you have a fork or a knife?
 —I have a fork.
 「あなたはフォークを持っていますか。それともナイフを持っていますか」「フォークを持っています」

Question No. 8

- ① We have two.
- ② There are five.
- ③ It has four.
- ④ There are three.

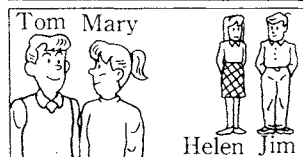


Question No. 8 答え ④

* —How many birds are there in the cage?
 —There are three. 「かこの中には何羽の鳥がいますか」「3羽です」

Question No. 9

- ① Jim is.
- ② Mary is.
- ③ Helen is.
- ④ Jim and Helen are.



Question No. 9 答え ②

* —Who is by Tom?
 —Mary is. 「だれがトムのそばにいますか」「メアリーです」

Question No. 10

- ① It's Thursday.
- ② This month is October.
- ③ It's October 2.
- ④ We have 31 days in October.

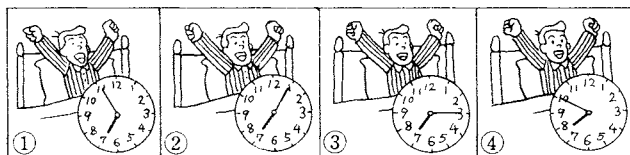


Question No. 10 答え ③

* —What day of the month is it today?
 —It's October (the) second. 「きょうは何日ですか」「10月2日です」

〈第3部〉

Question No. 11

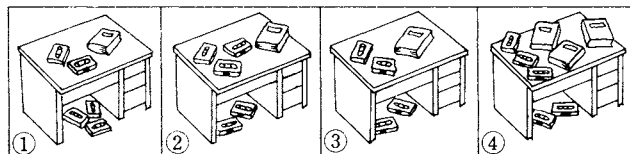


〈第3部〉

Question No. 11 答え ②

* My brother David gets up at five past seven every morning. 「私の兄のデビッドは毎朝7時5分に起きます」

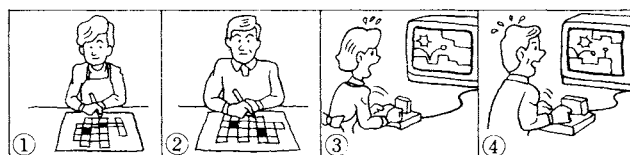
Question No. 12



Question No. 12 答え ①

* There are three cassettes under the desk. 「つくえの下にカセットが3つあります」

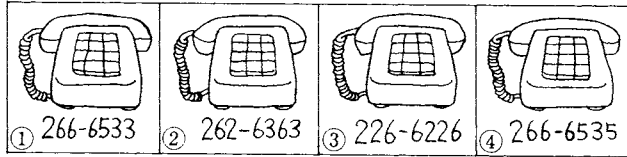
Question No. 13



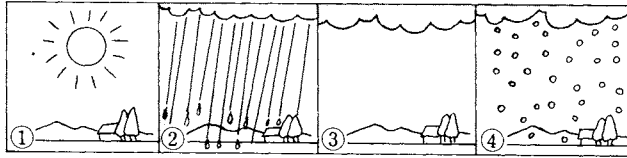
Question No. 13 答え ①

* My mother likes word games. 「私の母はことば遊びが好きです」

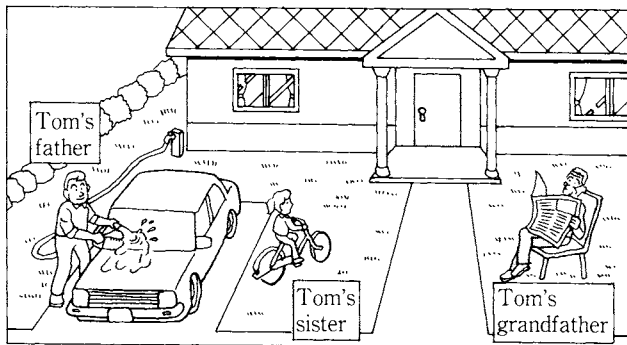
Question No. 14



Question No. 15



〈第4部〉



Question No. 16

- ① There are two. ② There are three.
③ There are four. ④ There are five.

Question No. 17

- ① Tom's grandfather is. ② Tom's father is.
③ It is Mary. ④ It is Tom's sister.

Question No. 18

- ① He is washing a car. ② She is reading a book.
③ She is sleeping. ④ She is riding her bicycle.

〈第5部〉

Question No. 19

- ① No, she can't.
② She is watching the moon.
③ She is staying in the living room.
④ She is going out now.

Question No. 20

- ① Yes, he has a red one.
② No, he has a yellow one.
③ He has a red cap.
④ He has a yellow cap.

Question No. 14 答え ④

* My telephone number is two, six, six, six, five, three, five. 「私の電話番号は266-6535です」

Question No. 15 答え ②

* It's raining outside. 「外は雨がふっています」

〈第4部〉

Question No. 16 答え ②

* —How many people are there?

—There are three.

「何人の人がいますか」「3人です」

Question No. 17 答え ①

* —Who is reading a newspaper in the garden?

—Tom's grandfather is.

「だれが新聞を読んでいますか」

「トムのおじいさんです」

Question No. 18 答え ④

* —What is Tom's sister doing?

—She is riding her bicycle.

「トムの妹は何をしていますか」

「彼女は自転車に乗っています」

〈第5部〉

Question No. 19 答え ③

A: Can you see the moon now, Nancy?

B: No, I can't. I'm in the living room now.

Question: What is Nancy doing now?

—She is staying in the living room.

A: 今、月が見えますか、ナンシー。

B: いいえ、見えません。私は今、居間にいます。

質問: ナンシーは今、何をしていますか。

—彼女は居間にいます。

Question No. 20 答え ③

A: Who is that, Mary?

B: That's John Brown.

A: Does he have a red cap or a yellow one in his hand?

B: He has a red one.

Question: What does John have in his hand?

—He has a red cap.

A: あれはだれですか、メアリー。

B: あれはジョン・ブラウンです。

A: 彼は手に赤いぼうしを持っていますか、それとも黄色いのですか。

B: 彼は赤いのを持っています。

質問: ジョンは手に何を持っていますか。

—赤いぼうしを持っています。

統計値一覧表 科目名: STEP 5TH (予想問題) 問題数: 20問 満点: 100点
登録件数: 111件

問題番号 (カラム)	問題形式	配点	正答者率 (%)	問題の 平均点	問題の 標準偏差
1(1)	C	5	93.7	4.68	1.22
2(2)	C	5	99.1	4.95	0.47
3(3)	C	5	96.4	4.82	0.93
4(4)	C	5	100.0	5.00	0.00
5(5)	C	5	100.0	5.00	0.00
6(6)	C	5	93.7	4.68	1.22
7(7)	C	5	92.8	4.64	1.29
8(8)	C	5	94.6	4.73	1.13
9(9)	C	5	81.1	4.05	1.96
10(10)	C	5	55.9	2.79	2.48
11(11)	C	5	64.9	3.24	2.39
12(12)	C	5	96.4	4.82	0.93
13(13)	C	5	82.9	4.14	1.88
14(14)	C	5	99.1	4.95	0.47
15(15)	C	5	98.2	4.91	0.67
16(16)	C	5	93.7	4.68	1.22
17(17)	C	5	99.1	4.95	0.47
18(18)	C	5	100.0	5.00	0.00
19(19)	C	5	88.3	4.41	1.61
20(20)	C	5	64.9	3.24	2.39

得点分布図 科目名: STEP 5TH (予想問題) 問題数: 20問 満点: 100点 登録件数: 111件

得点の刻み	人数	11	22	33	44	55	66
0-9	0						
10-19	0						
20-29	0						
30-39	0						
40-49	0						
50-59	0						
60-69	0						
70-79	9	*****					
80-89	24	*****	*****	*			
90-99	61	*****	*****	*****	*****	*****	*****
100-100	17	*****	*****				

最高点: 100点 最低点: 70点 平均点: 89.7点 標準偏差: 7.4
*生徒数が111名なのは欠席者とマークミスがあったため。

簡単に考察してみると、難度の高かった問題は以下に示すようにすべて未習事項であった。

難度	問題番号	正答率 (%)	正解
1	10	55.9	③ What day of the month is it today? という表現は未習
2	11	64.9	② five past seven という表現は未習
2	20	64.9	③ a red one の one の使い方は未習
4	9	81.1	② 前置詞 by の意味は未習
5	13	82.9	① war と word の区別ができなかったため

正解率の低い理由は未習語や未習表現があったためであるが、それにもかかわらず、平均点は高く89.7点であり、今回開発したリスニングテストの結果に非常に近い。また、得点の分布状況もきわめて近い。両テストをクロス集計してみると、

筆者の開発したテストで上位の生徒の多くが英検のヒアリングテストでも上位であった。また、英検で下位の生徒は筆者のテストでも下位に集中していた。ただ、英検のテストで上位の者で筆者のテストでは振るわなかった者もいる。このことにより、英検のテストで測定できない能力を筆者のテストは測定している、といえるかもしれない。これは今後何回かテストをして、分析していきたい問題である。

それでは次に、本テストはリスニングテストとして適切であったかどうかについて考えてみたい。本テストが生徒のリスニング能力を正しく測定しているかどうかという点について、(1)信頼性、(2)妥当性、(3)実用性の3項目から考察し、数

量的に明らかにすることを試みた。

(1) テストの信頼性

テストの信頼性とは「何回測定しても誰が測定しても同じ結果を求められるかどうか」である。

テストの信頼度を数的に求める方法として、平行テスト法、再テスト法、折半法、内的一貫性を見る方法等があるが、ここでは内的一貫性を見る方法を用いた。アルファ係数キューダー・リチャードソンの第20公式を用いて計算するとKR-20は0.42であった。この係数はあまり高くないと言わざるを得ないが、これは実験の被験者がかなり均質な集団であったことが大きく影響していると思われる。被験者をより多くして実験を行う必要があるであろう。

(2) テストの妥当性

妥当性は「何をいかに適切に測定しているか」という問題である。テストの妥当性を検討するためには標準が必要である。今回は英検5級ヒアリングテスト予想問題を基準に検討し、問題を開発した。結果を比べてみると、ほぼ同じような得点分布を示した。

(3) テストの有用性

実用性として経済性、実施容易性、採点容易性などがあげられる。実施については、テープレコーダーで教室に音声を流すだけでよいから簡単である。採点はマークシートに解答を記入し、コンピュータで処理を行っているため簡便である。また、処理結果をもとにS-P表(資料省略)を利用して分析することにより、個別診断ができ、生徒の学習指導にも役立つ。

以上、テストの信頼性、妥当性についてはまだ改善の余地はありそうである。しかしながら、より多くの被験者について今回のリスニングテストを行ってみると、もう少し異なった結果が得られるのではないかとと思われる。

5. 今後の課題と展望

本稿では、従来のリスニングテストの形式にとられることなく、英語をコミュニケーションの

手段として行うタスク形式のリスニングテストについて論じてきた。

前章でみたように、今回開発したリスニングテストの結果は全体的によかった。英検5級ヒアリングテスト(予想問題)においても好成績を収めたが、ともに母集団が113人、111人とたいへん少ないことや、均質な集団であったため十分なサンプルにならなかったかもしれない。今後は被験者の数を大幅に増やして実験をしてみたいと思っている。また、1989年1月に行われる英検5級のヒアリングテストの結果と、今回のリスニングテストの得点のクロス集計を行い、相関関係を調査したいと思っている。

今後ますます英語によるコミュニケーション能力の育成が求められ、英語の授業もコミュニケーションのための「使える英語」を身につけさせる授業形態が変わっていくことが考えられる。このような授業を行うとすれば、当然評価においても生徒のコミュニケーション能力やコミュニケーションの場面におけるリスニング能力を測定し、評価していくことが必要となる。今回のリスニングテストはそうした流れに即したテストであるが、今後本稿で述べてきたような視点を含めたりリスニングテストの開発、および適切で体系的なリスニングの指導法の開発が望まれる。

また、英検5級や4級さらには3級のヒアリングテストにおいても、本稿で検討してきたタスク形式のテスト問題の採用を考えてよいのではないかとと思われる。

注

- (1)英語教育界では「英語検定ヒアリングテスト」のように「ヒアリング」ということばがよく使われているが、本稿では「リスニング」を使うことにする。「リスニング」をここでは竹蓋（1984：44）のように定義する。リスニングとは「受動的な **Hearing** の感覚と能動的な情報処理能力、認識力の総合的活用によるメッセージの生成、さらにはその内容の理解、または解釈を生成する行為を指すものと考えられる。」
- (2)Geddes (1981：79) ではこうしたリスニングを *communicative listening* と呼んでいる。
- (3)Geddes (1981：78) でもリスニングは、目的があってはじめてなされるものであるということを強調している。
- (4)多肢選択形式は垣田・吉田他（1984：195）によれば、「幅広い難易度で一度に多くの出題が可能で、したがって、高学力者も低学力者も挑戦できる幅広い項目が準備でき、採点も客観的で迅速である。」
- (5)同形式の練習が Rixon (1981：81) にある。
- (6)これと似たテスト形式に Carroll and Hall (1985：49) がある。

参考文献

- Carroll, B.J., P.J. Hall (1985) *Make Your Own Language Tests*, Pergamon Press.
- Geddes, Marion (1981) "Listening" in Johnson and Morrow (ed).
- Harrison, Andrew (1983) *A Language Testing Handbook*, Macmillan.
- Heaton, J.B. (1975) *Writing English Language Tests*, Longman.
- Johnson, K. and K. Morrow (1981) *Communication in the Classroom*, Longman.
- 垣田直巳・青木昭六他（1985）『英語の評価論』大修館
- 垣田直巳・吉田一衛他（1984）『英語のリスニング』大修館
- 熊井信弘（1988）「課題を与えた聞きとりテスト」『音声指導と視聴覚機器』新英語教育講座第13巻 pp. 195-202 三友社
- 岡秀夫（1979）「聴解力の測定」『Language Laboratory』16号 pp. 38-48
- Rixon, Shelagh (1979) "The design of materials to foster particular listening strategies", in *ELT Documents The Teaching of Listening Comprehension*, The British Council.
- 竹蓋幸生（1984）『ヒアリングの行動科学』研究社
- Ur, Penny (1984) *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge University Press.
- Vallette, R. M. (1977) *Modern Language Testing* (2nd Edition), Harcourt Brace Jovanovich.
- Weir, Cyril (1988) *Communicative Language*

Testing, University of Exeter.

『英検5級ヒアリングテスト予想問題カセット』日本英語教育協会

Total English 1 秀文出版

共同研究：球磨人吉英語教育研究会

英語の Communicative Activities と評価

——英語の基礎的な対話能力（聞く・話す・聞く…の連続した能力）
を身につけさせる言語活動の方法と評価について

研究者（勤務校）〈代表者を除く。順不同〉

友尻憲秀（人吉市立第一中学校）佐無田啓子（同）宮原博文（人吉市立第二中学校）富永英子（多良木町立多良木中学校）清水恭持（錦町立錦中学校）松尾邦子（同）木村勝美（上村村立上村中学校）高山康一郎（深田村立深田中学校）木村新一郎（相良村立相良南中学校）

代表者：熊本県五木村立五木第一中学校教諭

徳永誠也

1. 研究の目的

わが国のこれまでの英語教育は、「読み・書き」に重点が置かれてきた傾向がある。そのため、「聞く・話す」領域、とりわけ「話す」ほうは、近年その必要性が叫ばれているにもかかわらず、多人数クラスでは指導がより困難であることもあって、すぐれた指導法がまだ確立されるに至っていない。

言語活動すなわち「話す」領域を中心とした Communicative Activities のひな型を多数作り、授業時間単位ごとに最も適当な Communicative Activities を用意した年間指導計画を立てるならば、この領域の指導も比較的容易となり、言語活動も活発になると考えられる。また Communicative Activities の一つ一つについて「聞く・話す」能力を測定・評価でき、しかもそのことによって生徒が励まされ、学習意欲が高められるならば、その効果は一段と高まるに違いない。

この研究は、対話主体の言語活動と評価の方法が直接の対象である。しかし国際化に対応できる英語教育の一つのありかたとして、「英語で用が足せる」ための基礎を中学校の過程では、どのようにして培ったらよいかという課題に直面したが、この研究に取り組むきっかけであった。

2. 研究の留意点

この研究は、英語の実践力——実際の対話能力——の基礎を培うことを第一のねらいとしているので、発話が生じるのにふさわしい環境とか条件とかをきわめて重要視する。こうした指導観から

は、伝える内容が最優先される。教材は、伝える内容を機能別に分類して編集——概念・機能シラバス——されているのが普通である。伝達を最も優先させる授業——言語運用を基盤とした英語教育——からは、いきおい未習の文法や文型あるいは語彙などが要求され、それに応じて必要な言語項目が指導される。

しかし、学習指導要領のもとに作られている教科書は、すべて言語形式の理解に重点が置かれ、文法構造中心に——文法・構造シラバス——編集されている。学習指導要領には、学年別に学習すべき文法・文型あるいは語彙などが整然と、きめ細かく規定されている。したがって、言語形式の理解を目的とした授業——言語理解を基盤とした英語教育——からは、初めに学習すべき言語材料が提示され、ドリルと続き、最後に脈絡の中で練習という形をとるのが普通である。

つまり、この研究の主題である伝達重視の英語教育は、言語理解中心の英語教育と正反対の性格を持っているのである。したがって、もし、中学校の現場に概念・機能シラバスを不用意に持ち込むならば、いたずらに英語教育を混乱させるおそれがある。しかし、概念・機能シラバスの考えを、学校の英語教育に導入することは、「話せる」英語を指導するために、きわめて有益なことである。

この研究では、概念・機能シラバスを学校英語に取り入れるさいの諸々の問題点を点検し、解決を図りながら——むしろ、概念・機能シラバスの理論を導入することによって、文法や文構造がより深く理解できるように——この研究をすすめて

きた。

3. 研究の視点

「英語を10年間も勉強してきた大卒でも、英語がまったく話せない」とよく聞く。また、中学校のはやい段階で、英語に対する興味や学習意欲を失っている生徒が少なくない、というのも実態である。こうした非難に対して、「受験があるから」とか「学習指導要領の決めつけがきびしいから」といった言い逃れでは、問題は解決しない。英語教育に欠陥があり、英語教師に責任があると考えなければならぬ。英語を「生きた言語」として指導することが、こうした問題を解決する一つの方法であり、また英語教育を改善することでもある。

それでは、理論や学問としての言語——学校の英語教育で学んでいる英語の多くはこの類——と「生きた言語」には、どのような違いがあるであろうか。この研究では「生きた英語」の特徴を次の3点に絞り、ここに視点を当てた Communicative Activities の方法と評価のあり方を検討していった。つまり、「生きた言語」としての英語を対象とした、英語教育には欠かせない Communicative Activities のための3つの原理とでもいべきものである。

(1) コミュニケーション・ギャップ

Communication Gap

この研究のほぼすべてにわたって取り上げる最

も重要な原理は、コミュニケーション・ギャップである。通常の対話では、——当たり前のことではあるが——言葉を使わなければ、コミュニケーションは成立しない。さらに、適切な言葉を選んで使わなければ、意思伝達は思うようにいかない。このコミュニケーション・ギャップが適切な言葉を使って埋められた時、すなわち言葉が通じた時、対話者は満足し納得する。

したがって、Communicative Activities をすすめてゆくうえで、コミュニケーション・ギャップは、英語学習の大きな動機づけになると同時に、コミュニケーションが達成された際に得られる満足感＝学習効果の点で、きわめて有効な原理であると考えられる。

(2) チョイス

Choice

実際のコミュニケーションでは、話し手Aは聞き手Bに——AとBは常に、しかも素速く立場が入れ替わるのが普通であるが——何をどのように言うかを自由に選ぶこと——つまりチョイス——ができる。聞き手Bも同様である。両者に話す内容の選択(チョイス)があるので、互いに相手が言おうとすることを完全には予測できない。そこで互いに相手の言葉に注意深く耳を傾けることになる。

(3) インタラクション

Interaction

SUMMARY OF THE THESIS

As far as Japanese students of English are concerned, among the four fundamental skills, i. e. listening, speaking, reading and writing, speaking skill is considered to be the weakest.

Considering that Japan is becoming a more and more internationally important nation, almost all Japanese teachers of English keenly recognize the vital importance of developing their students' English communicative skills, which is also our principal aim. This study concerns our experimental approaches to the aim and how to evaluate each student's eventual communicative skills.

In order to develop our English teaching methods to be more communication-based, we have paid particular attention to three important factors, such as information gaps, choice, and interaction. After numerous staff meetings, we have worked out completely renovated teaching programmes and put them into practice.

One innovation we have initiated is the "Eigo Gambari Card", which is designed to evaluate each student's communicative skill in his/her performance in test conversations at class. The Card consists of five testing items such as pronunciation, effort, undersanding, etc., which have to be evaluated by the performers themselves and their colleague spactators, as well as by the teacher.

インタラクション（相互影響）は、Communicative Activities そのものである。

通常のコミュニケーションは、ある目的があり、その目的を成し遂げるために対話が続けられる。話し手は、その目的が達せられるまでその目的を頭に置きながら、また、聞き手の反応を見、その影響を受けながら（インタラクション）、最も効果的な表現を選んで話そうと努力する。したがって、一般のコミュニケーションは一対の対話で終わることは少ない。「聞く・話す・聞く……」といった数組の対話が次々と続くのが普通である。

ところで、学校の英語教育では、ここにあげた3つの原理をほとんど無視しているのが現状である。つまり、英語を生きた言語として指導していない。このことは英語の授業を退屈なものにするだけでなく、英語が話せない生徒をつくっていることでもある。ささいな文法の誤りや発音のミスを矯正されることが多いので、生徒は思い切って英語を口にしようとはせず、ますます口を開こうとはしなくなる。比較的によく行われている言語活動に、役割練習や暗唱があり、また一段進んだものに劇化があるが、これらの活動も前述の3つの原理を根底に置いたものではない。

「生きた英語を教える」とは、この3つの原理に立脚した指導であり、言語理解やスキルの習得だけに終わらず、現実の場面を想定した状況を用意した中で、「英語で用が足せる」基礎を養うために、言語運用を高めることも併せて目標とした指導である。では、このような言語活動を盛り込んだ授業が、現行の教科書を用いて、果たしてうまくできるだろうか、という心配が生じた。この課題をどのように解決していったかについては、「4. 研究経過」および、「5. 研究の柱およびその内容と方法」の項で説明することにする。

4. 研究経過

この研究は、共同研究であるので、毎月1～2回程度の研究会を開き、授業を中心とした研究実践を持ち寄り、研究を深め共通理解を図りながら、次回の研究会までの各研究員の研究課題を決めて次の研究委員会を持つ、といった形ですすめてきた。

この研究課題に本格的に取り組んだ6月以降の研究経過の概略は、次の通りである。

(1) 各委員の独自な方法での授業実践

研究テーマにそい、各研究委員が独自の創意と工夫によって自校で実践した言語活動、すなわち Communicative Activities（以下 CA）を持ち寄り、研究会で各委員が報告する中で、指導の方法などを高め合っていくことができた。また、問題点の所在もはっきりしてきた。

「3つの原理」に立った言語活動の実践は容易であるが、評価はその方法がきわめて困難であることに気づいた。「話す」能力の評価については、外国語学習を一通り終えた成人を対象としたものや、採用試験や企業の人事異動等に役立てるなど営業目的のためのものは、すでに実績のある評価が数種類開発されていることも分かった。しかし、外国語学習の入門期または初級レベルの中学生を対象とした「話す」能力の評価について実績のあるものは皆無に等しく、あっても取り組んだばかりのものである。とにかく、これからのまったく新しい分野であり、研究の困難さも分かった。

この研究で取り上げるのは、ネイティブでない教師が評価するのである。また、評価することによって、言語活動を活発にし生徒を励ますという意図もあって、発表者自身および他の生徒にも評価させることにした。つまり、英語の初心者が同じレベルの級友の「話す力」または「対話」を評価するのである。こうした点を考慮して、また生徒の精神的な発達段階や学習レベル等を加味して、CAは、ゲーム的な要素を多く取り入れることが効果的であるという結論に達した。（以上の研究、おもに一学期）

(2) Communicative Activities の検討

実践した CA を学年別および指導過程（節単位と課単位）別に分類し、その一つ一つを「3つの原理」に照らして検討していった。作業をしているうちに、研究をさらに深めるには、この研究に関する専門的な知識と実践を身につけることが大切であることを確認した。そこで、この分野の研究書を読むこととし、適当な参考図書をリストアッ

プした。(資料 7) ☆の印がついた本は、全員が購入し、その中から 1,2 冊を各研究委員が選び、次の会でその本について順次、要約と解説をし、専門的な知識および実践の方法と手段を学習した。他の本は、1 冊を購入し必要箇所をコピーする等したが、とくに 'TANDEM' や 'Pair Work' からのアイデアは参考になった。また、研究が全学年にわたるよう、各研究委員をそれぞれの責任学年に割り当てた。(以上の研究、おもに夏休み)

(3) 学年別指導過程別の実践報告

学年別指導過程別の実践した事例を持ち寄り、比較検討した。個々の CA の評価のあり方に主眼を置くことが今回の重点課題であったが、評価の基準がまちまちであり、研究を深めるために、一定の評価基準を設けることが提案され、一応の評価基準を作った。(以上の研究、おもに 9～10 月)
(資料 3・4・5)

(4) 評価基準設定後の研究実践

次の「5. 研究の柱およびその内容と方法」で述べる評価基準や言語活動分類、および目安としての指導案、等にそった研究実践を持ち寄った。資料 2 の「英語がんばりカード」の利用の仕方が話し合いの焦点になった。自己評価や相互評価が簡単にできて、信頼性が保てるような方法、統計の処理の仕方、カードの効果的な利用、などが新たに解決すべき課題として出てきた。また、資料 3 「生徒用の評価基準」の内容をどのように生徒に理解させ定着させるかも大きな問題である。評価の信頼性や効果と密接な関係があるからである。(以上の研究、おもに 11 月)

(5) 研究の総括、研究の反省と今後の研究

これまでの研究の上に立って、責任学年の担当箇所についての指導案と実践記録を持ち寄り、研究の総括をした。研究の成果と問題点、および今後の研究課題についても検討した。(以上の研究、おもに 12 月)

5. 研究の柱およびその内容と方法

「4. 研究経過」で述べた内容をおおまかに分

類すると、研究の柱としては次の 4 項目にまとめることができる。

(1) Communicative Activities の分類

伝達重視の英語教育のための言語活動、つまり CA の具体的な方法は数多く研究されているので、それらを参考することにした。最も効果的に参考にするためには、文献によって基準の異なる多数の CA の実例を、この研究に利用しやすい基準を設けて、それらの実例を分類したほうが便利である。

こうした観点から、学習過程別、人数別および手段別の 3 点から分類した。さらに学習過程別では節単位と課単位(単元およびフリーを含む)の 2 つに、人数別では個人とペアとグループとクラスの 4 通りに、また手段別では絵や写真、実物やジェスチャー、sheet や card、原稿やメモの 4 つに分類した。したがって、総分類は $2 \times 4 \times 4$ の 32 通りである。(資料 1) なお、32 の CA のどれを、どこで、どのように行うかについては年間指導計画の中に参考例をあげている。(資料 6)

A. 学習目標または指導過程による分類

教科書の編集は、その多くが 1 時間扱いの節、その節のいくつかが集まり、あるまとまった内容をなす課、さらに文法・文型などの観点から数課が集まって単元を形成する、といった形でなされている。これに従って、次の 2 通りに分ける。

- a. 節(1 時間扱い)単位の言語活動
- b. 課(単元およびフリーを含む)単位の言語活動

節単位では、基本文・重要文の理解と、その文に限定したきわめて制限の多い言語活動に主眼を置く。したがって、使用する文法事項や文型および語彙も制約が多くなり、文章や対話も少ない。一方、課単位では、言語運用に主眼を置き、使用する文や語彙、あるいはコミュニケーションの内容についても選択の余地が広い。一般には、長い文章または数組の対話となる場合が多い。

B. 手段または準備物による分類

次の 4 種類に分類する。

- a. 絵・写真・地図などを利用
- b. 実物やジェスチャーによる

- c. sheet や card による
 - d. 原稿やメモなど
- C. 人数による分類
- a. 個人（一人）
 - b. ペア（2人）
 - c. グループ（数人）
 - d. クラス（十数人または数十人）

D. 概念・機能による文の分類
notional / functional syllabus

伝達する内容を重視するならば、その内容をどのような基準で分類するかはきわめて重要な問題である。一通り英語学習が終わった段階での上級英語、または実用を目的とした成人相手の英語教育では、話題や場面中心 (situational / topical syllabus) に編集されていることが多い。このような分類は、入門期あるいは初級英語を対象として学習し、しかも公教育である中学校の生徒にとっては、適切な分類方法ではない。

国・公立の英語の教科書は、文法・構造中心 (grammatical / structural syllabus) に編集されている。こうした編集方針のもとに作られた教科書の意図を十分に生かして有効に使い、かつ伝達重視の英語教育をすすめる上で最も利用価値が高く、かつ中学校の段階に適するものとして概念・機能中心 (notional / functional syllabus) の分類を取り上げることにした。具体的にはその主な理由として次の2点があげられる。^(大)

入門期のすべて、およびその後における節単位の授業では、授業で扱われた文法・構造で遂行可能な機能を取り上げる。しかし、課単位の授業では、概念・機能中心シラバス本来の概念にそった授業を展開する。この場合も既習の言語材料を用いることを原則とするが、その規制が強すぎると伝達が円滑にいかないの、日本語化された英語を使うとか、未習で難しい単語には英語の代わりにカタカナを利用するなどの融通性を持たせる。また、課や節によってはコミュニケーション活動がしにくいので、そうしたところでは文法・構造中心の指導をすればよい。やりやすいところで試みるといった柔軟で弾力的な取り組み方をすればよい。資料6には、ほぼ全課全節にわたり、一応モデル的なCAをかがけているが、そのすべてを

実践しなければならないといったものではない。

このように、概念・機能による分類は、文法・構造による分類の教科書を混乱させることがなく、調和が無理なく取れることが、その第一の理由である。教科書に取り上げられた文を、概念・機能別に分類された各項目に振り分けることはそれほど難しいことではない。しかし、場面や話題別に分けることは、煩雑であり、しかも分類の基準を決めるのが難しい。

概念・機能別の分類表に教科書のすべての文を振り分けることによって、伝達内容がどのように分布しているかを知ることができる。この表を見ることによって、概念・機能本来の言語活動を無理なく、かつ、効果的に行うことができる。いつどのような伝達内容の英語を学習したかを一目瞭然に把握できるからである。また、欠落している項目には、いつどのような内容の英文を補充すべきかなどを検討するさいにも便利である。

しかし、CAは場面や話題中心に展開する場合が少なくない。特に、課単位の言語活動はその傾向が強い。すべてのCAが概念・機能中心に行われるわけではない。

概念・機能による分類は、わが国にも諸外国にも優れたものがいくつかある。その中から、Van, E. K. (1976) のリストをもとにして作られた兵庫教育大学の分類法を、ほとんどそっくりそのまま利用することにした。そのおおまかな分類は次の通りである。

概念・機能による分類

- F 1. 事実情報を与えたり求めたりすること
 - F 1-1. 特定の人物・事実・場所・日時を見きわめること（以下F 1-5.まで分類）
- F 2. 知的態度を表現したり求めたりすること
 - F 2-1. 賛意・不賛意を表現すること（以下F 2-30.まで分類）
- F 3. 感情的態度を表現したり求めたりすること
 - F 3-1. 喜びや好み・楽しみを表現すること（以下F 3-30.まで分類）
- F 4. 道義的態度を表現したり求めたりすること
 - F 4-1. 謝罪すること（以下F 4-9.まで分類）
- F 5. 依頼・勧誘・命令など相手の行為に影響を与えること
 - F 5-1. 自分を含めて何かをしよう（やめよう）と示唆すること（以下F 5-10.まで分類）
- F 6. あいさつなど社交儀礼のこたば

F6-1. 「おはよう」「こんにちわ」などのあいさつ
(以下 F6-10. まで分類)

なお、この分類にはそれぞれに下位分類がついていて、合計94項目に分類されている。(詳細は資料 7.『広達重視の英語教育』参照)

この分類では、項目 F 1. の「事実情報」が全体のほぼ4分の3を占める。一つの項目に偏りすぎるといえる問題はありますが、現在中学校で使用されているおもな英語の教科書5種類の、全学年すなわち15冊に使用されている英文のほぼすべてが、この分類に従って振り分けられ、統計が出されているので、利用価値がきわめて高い。その後、教科書は部分的に改訂されているので、そうした点の見直しは当然必要である。

(2) Communicative Activities の評価

評価には、これを行うことによって学習が活発になり、真剣に取り組む態度を養うという利点がある反面、指導者サイドに立った評価のための評価は、とかく学習意欲をそぐものである。評価には、このような利点と欠点があることをわきまえたうえで、この研究の目的にそった評価として、次の視点から評価項目を作成した。

A. 評価項目作成の基準

1. 個々の Communicative Activities そのものを評価する。
2. 「話す」領域を重点的に評価する。
3. 理解(基礎知識)と運用(応用力)の両面から評価する。
4. 自分の Communicative Activities の評価がすぐに分かるようにする。
5. 評価は自分自身と友達(相手や班員)のものからなる。またできるだけ多くの機会に先生の評価もできるようにする。
6. 評価することによって、自分の学習意欲を増し、相手を励ますような内容になるように工夫する。
7. 情意面の評価もできるように工夫する。
8. 評価が簡単にできるようにする。
9. 自己評価、相互評価および先生の評価を同じ基準(評価項目)とする。
10. 評価を真剣にするため、「普通」という評価欄は設けず、そのランクを ABCD の4段階とする。A は「良い」、B は「やや良い」、C は「少し劣る」、D は「劣る」をそれぞれ表す。
11. 評価を ABCD のほかに、言葉で表現するときは、欄外の余白に自由に書かせる。文字による評価は強制し

ない。

12. 評価項目の内容が、生徒にも分かりやすいような表現を用いる。
13. それぞれの評価項目について ABCD の評価基準が生徒に分かりやすいように工夫する。
14. 評価カードは、上記の趣旨をくみ取り「英語がんばりカード・A」と「英語がんばりカード・B」を用意する。A カードは評価する相手が少ない場合(2~3名以内)に、B カードはそれ以上の場合、例えばグループ活動などで利用する。(資料 2)

B. 評価項目

上記の評価項目作成の基準にそって、次のような項目を設けた。

- 1 発音やスピードなどが英語らしいか
- 2 内容が分かるか(分かっているか)
- 3 単語や文をたくさん使っているか
- 4 ペアなどでの対話が自然か
- 5 まじめに、努力した(してきた)か

この評価の項目は、言語活動の種類によって取捨選択すべきものである1,2,5の3項目についてはすべての言語活動で評価すべき内容であるが、3と4は選択項目である。また、言語活動によっては新たに評価項目を加える必要がある場合も考えられる。言葉による励ましやアドバイスなどが書けるように、下の欄外に余白を設ける。

C. 評価の目安

評価項目について、生徒用と教師用の目安となる基準を定めることは、評価をするうえに欠かせないものである。また、評価に信頼性・妥当性を持たせるためにもきわめて重要なことである。そこで、生徒用の評価基準(資料 3)および先生用の評価基準(資料 4)をそれぞれ1枚の用紙にまとめた。また、教師用には学年別の評価基準(資料 5)を設け、きめ細かな評価ができるように工夫した。

(3) 年間指導計画

どの学年のどこの課、またはどの節にはどのような CA が考えられるか、年間計画の一つの例として資料 6 の「指導分類と指導方法」を掲げる。そこに書かれている番号は資料 1 の「Communicative Activities の類型」のものである。「評価」欄の番号は、資料 2 の「英語がんばりカード」のものである。この欄には、活動の時間が書かれて

いるが、実際の授業に利用できるように、言語活動の時間は節単位では15分程度を目安とした。課や単元およびフリーの時間では、言語運用に主眼を置くのでやや長い時間となった。また「機能」欄の番号は、前出の「概念・機能による分類」のものである。

自然の発話を重視し、その特徴である「3つの原理」を生かしたCAを容易にし、しかも活発にするために年間指導計画をたてるものであるが、言語材料など、言語活動の基盤は教科書にそのほとんどすべてを置くものである。したがって、「指導内容（基本文・文法など）」や「基本語句」は、教科書の内容を中心としたものである。

(4) 英語科学習指導案

この研究は10人（球磨人吉英語教育研究会研究委員）の共同研究である。研究の歩調を合わせ、また成果を上げるためにも目安となる指導案を用意した。指導案そのものは、資料8に示した。

言語活動主体の指導案なので、「伝達機能」「表現形式」「準備」「場面」「活動形態」などの項目を設けた。各資料の番号で書ける項目は、なるべくその番号を利用した。また、「指導過程」では、CAを詳しく書き、他は授業の展開が分かる程度に書くようにした。評価欄には、「英語ががんばりカード」(資料2)の評価基準を中心に評価するようにした。

6. Communicative Activities と評価の事例

「3つの原理」を取り入れ、しかも教科書の編集意図を損なわないように工夫したCAの指導の実際の一例は、資料8の通りであるが、指導過程別のCAは、節単位と課単位（単元やフリーも含む）に大別される。後者は、さらに課や単元で学習した言語材料を主とした言語活動と、場面や話題を中心としたスピーチに分けられる。紙面にゆとりがないので、実践した中からいくつかを選び、指導案の中から指導過程としてその方法についてのみ、概略を述べることにする。

CAの説明は、コミュニケーション・ギャップ、チョイス、そしてインタラクションの「3つの原

理」の視点からなされており、評価は「英語ががんばりカード」をどう利用したかに注眼をおいて説明している。

(1) 節単位の Communicative Activities

A. 1年の例 10課2節 U中（生徒40名）

活動期日：11月19日

教科書：New Horizon English Course

主 題：『家族の年齢』

伝達機能：F1—2, 4（事実情報）

表現形式：How old ~? He/She is ~ years old.

I like him/her. Thank you.

準 備：家族の写真、学校の職員の写真、コミュニケーション・カード

場 面：友人の年齢を知る。Z君（架空の人物）の年齢を知る。

活動形態：ペア、グループ

指導方法：

1. 家族や職員の写真を示しながら、家族や職員のことを説明する。
2. 生徒との会話から、年齢の聞き方・答え方を導入していく。（以上10分）
3. 教師が年齢の聞き方・答え方について、説明し練習させる。OHPやLLを利用する。（5分）
4. お互いに家族の写真を見せて、相手の家族についての情報を獲得し合う。
5. 獲得した情報を、みんなの前で発表する。
6. 教師が年齢についてインフォメーション・ギャップのあるカードを配布する。
7. 生徒は情報不足の部分を互いに質問しながら、空欄を埋めていく。
8. 調べた情報を発表し合う。（以上20分）
9. フラッシュカードを利用しながら、正しい発音、アクセントを身につけさせる。
10. スキットを見せながら、本文を視覚・聴覚から理解させる。
11. イントネーションに気をつけさせて、内容が伝わるように読ませる。
12. 内容について、質問し理解度を確かめる。
13. ロールプレイをさせる。（以上15分）

Communicative Activities と評価：

年齢の言い方は、復習教材なのでよく理解している（90%の生徒）。導入（「1～3」）後の時点で、年齢の問答もよくできる（問い83%、答え93%）。「4」には自然のギャップ、「7」には人為的なギャップが設定され、「4」はペア、「7」は

班（3人）活動である。班活動では、それぞれの人物の年齢は3人のうち一人しか知らない。たずねた相手がその情報を持たなければ、もう一人に聞くであろう。他の2つの原理、チョイスやインタラクションが生かされている。

相互評価の対象は、「7」の班活動から互いに一人を選ぶ。「英語がんばりカード」は自己、相互評価が生徒と同じ数の40枚ずつ、先生は時間内に可能な24名について評価ができた。評価の集計を見ると、評価項目1（発音）では、自己、相互、および先生のどの評価もA（良い）は少なく（それぞれ8%、15%、0%）、評価項目5（努力、まじめ）はA評価が多い（38%、50%、50%）。

B. 2年の例 8課1節 N中（生徒35名）

活動期日：11月18日

教科書：New Horizon English Course

主 題：『道案内』

伝達機能：F1（事実情報）

F3（謝意）

F5（依頼）

F6（あいさつ）

表現形式：Excuse me, but can you ~? Go ~. Turn ~. Cross ~. You'll find ~ on your right / left.

準 備：街路図のTP（transparency）、プリント

場 面：街路図をもとにP-P対話で、ある目的地までの道順をたずね、これに応じた道案内をする。

活動形態：ペア

指導方法：

1. アメリカの一般的な地図（街路図）を見せ、ブロックと通りが碁盤の目模様であることに気づかせる。地図の中で block, street, along, across, right, left などの新出語を、Walk ~. Turn ~. You'll find ~. 等の表現形式の中で指導し、慣れさせる。地図はTPを利用する。

(15分)

2. それぞれのペアに Map A と Map B を渡す。自分の地図には、相手の知りたい場所の名前が書いてあり、相手には、自分の知りたい場所の名前が書いてある。場所の名前が3箇所記載されていないので、交互に不明な場所を相手にたずねる。聞かれた人は「表現形式」を用いて、

平面上で分かりやすく説明する。(10分)

3. ボランティアのペア一組が、前に出てペア活動を行う。(5分)
4. 相手を変えて、2と同じCAをする。Map C と Map D を渡す。(10分)
5. ペアになり、教科書の本文を暗唱する。Excuse me, but can you tell me ~? Certainly. You can't miss it. You'll find ~. Thank you very much. 等の表現を説明し、慣れさせる。(10分)

Communicative Activities と評価：

「2」と「4」のCAには、3つの原理の全部が理想的に生かされている。このCAを活発にさせるためには、「1」の導入の段階で「表現形式」の基本文の機械的なドリルを十分に行うことが大切である。

評価は、「4」のCAでの相手を対象とする。Aカードを使い、文字による感想も加え、相手に渡した後、先生に出させる。

C. 3年の例 7課1節 SM中（生徒33名）

活動期日：11月21日

教科書：New Horizon English Course

主 題：『～に～するように頼む』

伝達機能：F1—4（事実情報を伝える）

F2—18（知的態度を表現）

F5—1, 8（依頼・命令）

表現形式：Will you ~? Please ~.

準 備：ピクチャーカード、会話文のプリント、（コーヒーカップ、湯飲み茶わん）

場 面：コーヒー、紅茶、またはお茶を入れてくれるようAがBに依頼する。すこし離れたところで見ていたCがDにその3つのうちこれだと思ったものを告げる。DはAに確かめる。

活動形態：グループ（2対のペア）

指導方法：

1. 事前の学習

§1の絵を見て次の2つの表現を暗唱させる。

Please count from one to ten. Mr. Hill asked her to count from one to ten. (10分)

2. CAの説明

AはBに、Will you give me a cup of (coffee, tea, green tea)? とささやく。() 内の語は自由に選びジェスチャーで示す。Bは

Sure. と言う。

少し離れたところで聞いていたCは、Dに I think he/she asked her/him to give (coffee, tea, green tea). と言う。Dは、Did you ask her/him to give (coffee, tea, green tea)? とAの所に行って聞く。Aは、Yes, I did. または、No, I asked her/him to give me a cup of (coffee, tea, green tea). と答える。(5分)

3. グループ活動 練習 (15分)

4. 班ごとに前に出て実演 (10分)

5. まとめ (10分)

を重ねる。(以上15分)

4. ペアを組み、相手の家族の似顔絵を見て質問し合い情報を集め、情報収集用紙にメモする。時間内に初めのペアが終わったら、次のペアを見つけて同様なCAを続ける。なるべく多くの友達から、なるべく多くの情報を集めさせる。練習中心にさせる。(13分)

5. 内容が豊富でペア活動が活発な2~3組にデモンストレーションさせる。(7分)

6. 「5」を参考にし「4」と同様のCAをし、評価をつける。(15分)

Communicative Activities と評価:

「3」や「4」で同様のCAをする。4名一組となりギャップやチョイスは生かされているが、ややゲーム的な色彩の強いCAである。ABCDの4名がそれぞれ役割が違うので、互いに役割を交代することによって、全員がギャップやチョイスが生かされたCAを体験できる。

評価は、Bカードを使い、班を単位とし「4」のCAでさせる。8班あるので、自分の班も含め8班の評価をする。評価後先生に提出させる。

(2) 単元単位の Communicative Activities

A. 言語材料中心の言語活動例

a. 1年の例 8課 T中 (43名)

活動期日: 11月21日

教科書: New Horizon English Course

主 題: 『友達の家族を知る』

伝達機能: F1—1, 2, 3, 4, 5

(事実情報を与え、求める)

表現形式: I have ~. Her/His name is ~. He/She is ~ years old. She/He goes to ~. Which is ~? Who is ~?

準 備: 表面に家族の似顔絵、裏面に家族を紹介する英文、情報収集用紙

場 面: 新しい友達に自分や家族を紹介する。

活動形態: ペア

指導方法:

1. 教師が似顔絵を用いて、自分の姉妹について紹介する。
2. 説明されなかった人物について、生徒は先生に質問する。質問によく用いる表現およびそれに応じた返事について、T—P, P—Pで口頭練習させる。
3. 「2」で口頭練習した主な表現を板書し、練習

Communicative Activities と評価:

「4」のCAが活発であるためには、前もって家族の紹介文を用意させる手だてをよくしておくことと、「1~3」の導入段階で家族紹介の文をある程度の流暢さで言えるようにすることが大切である。

今回のCAには、相手の家族の未知の部分についてはギャップが存在し、対話(質問応答)にはチョイスとインタラクションも生かされる。

評価は「6」で対話した相手数名(1~3名)を対象とする。評価カードAは相手に渡し、評価カードBと情報収集用紙は先生に出させる。

b. 2年の例 フリー H1中 (44名)

活動期日: 11月21日

教科書: New Horizon English Course

主 題: 『電話をかける』

伝達機能: F1 (事実情報を与え、求める)

F5 (依頼・勧誘・命令)

F6 (あいさつ)

表現形式: be going to, would like to, 電話応答用語—Hello. Is this ~'s house? This is ~ speaking. Who is calling? Just a moment, please. Thank you. etc.

準 備: 対話のプリント、電話器

場 面: 身近なことについて、友達や家族の人と電話で話す。

活動形態: グループ(ロールプレイング)

指導方法:

1. be going to, would like to を使った表現文をグループごとに作って発表させる。
2. 電話での対話のプリントを配布し黙読させる。教師(JTEとAET)がデモンストレーションをする。(以上10分)

3. 電話対話の役割練習をする。AET とグループ、グループとグループ、個人同士などで、なるべくプリントを見ないように練習させる。(8分)
4. 電話器を用いて、生徒同士、AET と個人で5組程度発表させ、改善点を発表させる。(7分)
5. JTE と AET の対話をもう一度聞かせる。(2分)
6. 実際に電話で会話をしている気持ちで3組に発表させる。(5分)
7. 友達との電話対話のモデルを参考にしながら、家族の人と電話しているつもりで、対話練習をする。対話は JTE, AET または友達とする。次に、各班から一組を選ばせ発表させる。父や母との会話は友達のとよりよいねいであることに気づかせる。評価カードに記入し、Aカードは発表者にBカードは先生に渡す。(18分)

Communicative Activities と評価:

「1」「2」では、ギャップもチョイスもない。しかし、モデルの対話文には相手の名前、誘う目的、行く場所や交通手段、会う場所や日時、などが選択できる。また誘いを断ることもありうるので、チョイスやインタラクションも生かされるようなCAが「3」以降では可能である。

評価は、「7」の班代表のペアについて相互評価を、発表者は自己評価を記入する。4段階評価であるが、聞く力の劣った生徒やふまじめに評価した生徒は、Bカードを見ればすぐ分かるので、「聞く」指導の資料として役立つ。発表者は、クラス全員および先生からの評価とコメントがもらえるので、真剣にCAをせざるを得ないし、励みにもなる。次回には、別の生徒が順次発表するようにする。

c. 3年の例 フリー N中(34名)

活動期日: 11月10日

教科書: New Horizon English Course

主題: 『道案内』

伝達機能: F1 (事実情報を与え、求める)

F3 (感謝)

F5 (依頼・勧誘・命令)

F6 (あいさつ)

表現形式: You'll see ~ on your right/left.

How far is it ~? Excuse me, but will/can you ~? Go ~. Turn ~.

Cross ~. Sure. O. K. I see. Thank you. You are welcome.

準備: 街路図およびそのTP(教師), 街路図(生徒一人一人準備), 対話文のプリント

場面: 街路図をもとにP-P対話で、ある目的地までの道順をたずね、これに応じた道案内をする。

活動形態: ペア

指導方法:

1. 活動の内容および「英語がんばりカード」の目的と書き方を説明。(3分)
2. 既習の表現(2年8課1節=道案内)を復習し、表現形式の英文に慣れさせる。(7分)
3. 教師が用意したTPをOHPを利用して、目的地まで道案内する表現を練習させる。市内をモデルとした直線的な街路図を見せ、その上におもな建物を記したTPを重ねる。さらに現在地から目的地までの道順を示したTPをのせ、その道順を英語で説明させる。3枚目のTPを取り替え、数種類の街路案内の表現に慣れさせる。(8分)
4. ペアになり、互いに自分が用意してきた街路図を交換する。地図には現在地とおもな建物および公園などが記されている。目的地の2つの建物(学校、駅、神社等)は地図には描かないでおき、口頭で説明してそこへ間違いなく相手が行けたかどうか確かめる。時間があれば別の相手とする。(8分)
5. 「3」のTPを使いS点(現在地)から相手にはその位置が分からない(地図に記されていない)O点(目的地)までの道順をQ and A形式で探るモデルCAを教師と生徒でする。Qの文は、しり上がり調で、主語を省略した形(命令文と同じ形式)でもよいことにする。(5分)
6. 新しいペアを組み「5」同様のCAを行う。時間があれば、別のペアを探してCAを続ける。(15分)
7. 「6」で行ったCAについて、評価カードAに記入する。(4分)

Communicative Activities と評価:

「6」のCAは、話し手と聞き手の間に完全なギャップとチョイスがあり、インタラクションも理想的に場面設定されている。しかし今回のCAの成否は、それぞれの生徒が街路図を用意し、しかもS点からO点まで行く道順がおおむね相手に理解できるように練習してくることにある。ま

た、そのための手だてが大切である。少なくとも、自分が描いた街路図については、その概略を頭の中に入れておくよう指導する。

評価は、「6」でペアを組んだ相手全員を A カードに記入し、相手に渡したあとで先生に出させる。先生は「6」で時間の許す範囲内でなるべく多くの生徒の CA を評価する。

B. 場面中心の言語活動例

場面中心の表現活動として、各学年とも2～3時間の指導の後、スピーチをさせる。

言語活動の種類：フリー 11中（1年18名 2年15名 3年20名）

活動期日：12月初旬

教科書：New Horizon English Course

主 題：1年『自己紹介』
2年『日本の文化』
3年『英語弁論』

伝達機能：F1からF6までの全機能

表現形式：教科書で特に参考にする箇所

1年 「マイクの両親」「一日の生活」「あなた
のきょうだいは」「新しい友達」「すき
なスポーツ」「日本に住んで」など

2年 「Let's Talk about Language」「Aus-
tralia」「The Altamira」「Emi Likes
to Take Pictures」「The School
Dance」「Emi's First Letter in Eng-
lish」etc.

3年 「It's a Small World」「The First
Weather Station on Mt. Fuji」「A
Robbot」「Echo」「A Green Earth for
Our Children」「Miss Evans on the
Titanic」etc.

準 備：1年前に書いた生徒のスピーチ原稿
（1年生は1学期末に書いた原稿）、
英文原稿用紙、原稿作成基準等を説明
したプリント

場面：1年 転校先のクラスで、新しい級友に、
自分や家族のことなどを紹介する。
2年 海外の文通友達に、日本の文化から
1～2を選んで、分かりやすく伝える。
3年 身近な話題を選び、自分自身の考え
や意見を級友に話す。

活動形態：一人

指導方法：

第1時（スピーチ原稿を書くための導入）

・1年の「自己紹介」は、書く内容の大半が既習教材にあり、語句の一部を書き替えるだけでほぼできあがる。既習教材の復習と書く内容の概略をプリント用紙に日本語または英語でメモする。独白の表現が1～2文ほど入るように工夫させる。

・2年の「日本の文化」は、身近なものや関心のあることから、あるいは書きやすい内容等を考慮し、自分の題を決める。1年を含めた既習教材から参考となる表現形式を示し、また英文手紙の書き方などを指導する。書く内容の要点をメモにまとめさせる。

・3年の「英語弁論」は、内容に重点を置いて書かせる。伝記、国際理解、機械文明などが教科書に取り上げられているので、参考にさせる。テーマを決め、スピーチ原稿の要点をプリントに書かせる。

第2～3時（1年2、2年2、3年2時間指導）
個人指導をして、原稿を書き上げ、音読指導をする。

第4～5時（1年1、2年1、3年2時間指導）
全員に前に出て発表させる。発表後に評価させる。

スピーチの長さ等の基準

学 年	文の数	文の種類
1 年	10～20	単文が中心。しかし重文も1文は使う。
2 年	13～25	重文を2文と複文を1文は使う。
3 年	15～30	重文は2文と複文を1文は使う。

Communicative Activities と評価：

よいスピーチはよい原稿すなわち「書く」ことと深いかわりがある。したがってよい原稿の目安を得点で表し、前学年または前学期と比較することによって、学力の伸びを振り返るとともに、積極的によい原稿を書こうとする意欲を盛り上げる効果が期待できる。原稿の一部は資料に掲げた。

（資料9）

得点の基準は、各学年とも次の通りである。

文	1単文……10点 1重文……20点 1複文……25点
語 彙	1語……2点 1連語……3点
内 容	50点満点 （内容のまとめり、表現の工夫）

各学年のスピーチ原稿を前年（1年は1学期）

と比較して、その得点結果を1年から順に出したのが次の数字であり、平均点（最高点、最低点）と前回は基準にした伸び率を示している。

1年：388点（688点 128点）	150%
2年：400点（530点 138点）	-17%
3年：457点（718点 198点）	9%

1年の著しい伸びに比べ、2、3年の結果は予想外の低調さであった。特に2年のマイナス17%は、指導者としてきびしく受け止めなければならない。

期末テストにスピーチを取り入れ、20%の得点を配分した。採点は教師のみがするが、4～5名の班を作り、その班の生徒にも「英語がんばりカード」に自己評価と相互評価を記入させた。原稿を見ないことが原則であるが、少し見るくらいは許容範囲とした。少人数なので、テスト中にスピーチと評価、統計をする時間は十分あった。

発表・評価が終わった後、Aカードは発表者に渡し、それを1枚にまとめたBカードは先生に渡す。生徒各自の元に集まった5～6枚のAカードの評価を、ABCDごとに集計させると、班の生徒、自分そして先生の評価をまとめることができる。この集計表を見て、予想外の結果もいくつかあった。その一つは、きわめて学力の劣った生徒の評価が悪く、学力の高い生徒の評価がよいとは必ずしも言えないことである。このことから、相対評価というより絶対評価を生徒がしていることがうかがえる。つまり、それぞれの生徒の能力を評価の基準において、努力の度合を重く見て評価していることが分かる。

なお、テストにスピーチを入れたことに関して、ほとんどの生徒が「あったほうがよい」と答えた。「点数がかせげる」「おもしろい」「英語がしゃべれるようになる」「自分で書けば覚えるから」等がその理由の一部である。

7. 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果

「3つの原理」が生かされているCAを、授業のどこかに入れることによって得られる利点に、次のようなことがある。

a. 英語に関する興味が深まり、授業中に大変生き

生きとした活動が見られる。

- b. 評価されるので、相手に分かるような発音を心がけ、相手の英語をよく聞くようになった。また、スピーチでは原稿が得点で分かり、前回と比較されるので、積極的によい原稿を書く努力をする。
- c. 英語を身近に感じ、学力の必要性を感じるよい機会になった。とくにAETとのTeam Teachingの時はいっそう効果的であった。
- d. 学力が遅れがちな生徒に、特に熱心な取り組みが見られた。
- e. グループやペアでの活動が多いので、協力し教え合う態度が身についた。また、課題（家庭学習）をもとにCAが展開することが多いので、勉強をよくしてくるようになった。
- f. CAは楽しいと思う生徒が多く、学習意欲を盛り上げる効果があった。
- g. メモを見るだけで、相当長い英語も話せるようになった。
- h. 授業中に質問が増え、また休み時間も職員室に聞きにくる生徒が多くなった。
また、指導する教師の立場から見たメリットに、次のようなことがある。
- i. 個々の生徒に応じた、きめ細かな指導ができ、生徒の実態がよく分かった。
- j. 授業前の準備と授業後の評価・統計処理等がなされるので、授業を能率的・効果的に行うことができた。
- k. 生徒とのコミュニケーションが深まり、親近感・信頼感がいっそう高まった。
- l. 教師自身が英語力を高める努力をするようになった。また授業中は努めて英語を話すようになった。
- m. 授業のプランニングのときに、各課の内容に関連したコミュニカティブな活動を必ず考え、準備するようになった。

(2) 今後の課題と問題点

解決しなければならない問題点を、次に箇条書に述べる。

a. 生徒たちの中に評価されることを嫌う傾向がある。特に3年生ではそれが強い。評価の方法

をさらに工夫するとともに、互いにいたわりあうクラス作りに心がける。

- b. 授業中の活発さや活動時間の長さに比較して、学力が身についたかどうか、今の段階では検証できない。とくに、入試などのテストに対する不安が残る。しかし、計画的・継続的な指導をすることによって、学力をもっと伸ばすことは可能である。
- c. CA に費やす時間をどのように確保するかを、限られた年間指導時間の中で調整する必要がある。綿密な年間指導計画を立てることが大切である。
- d. 事前の教材準備と授業後の評価やその処理に相当の時間がかかる。しかし、一度作っておけば、次年度からも利用できる。この点ではきわめて有意な現在の共同研究を、いっそう進めていくようにする。実践後の処理は、その方法を工夫することによって容易になると考えられる。
- e. 多人数クラスでは、CA の個人指導が徹底しない面がある。自己評価や相互評価に頼りがちである。個人指導の方法と生徒の評価能力を高める指導が必要である。
- f. CA およびその評価に時間が予想外にかかるが、教師と生徒が CA に慣れてくれば、時間短縮をはかることができる。CA の材料、すなわち「何を話すか」を生徒自身が決めるまでに時間がかかる。授業と家庭学習の効果的連携が大切である。
- g. 生徒一人一人の評価を充実させるには、データを集計・管理するためのファイルを作ることが望ましい。個人データ集計記録用の IC カードを検討したい。幸い、本県のすべての公立中学校には同じ規格のパーソナル・コンピューターがある。

おわりに

本郡市の中学校英語教育研究会に研究委員会が設置され、今年で4年目を迎える。

当初から英語教育の最終目標を、「英語でコミュニケーションができる」という立場を取り、「聞く・話す」ことに視点を当てて共同研究を進めて

きた。研究を深める中で、いかに多くの無益な言語活動を行ってきたかが分かった。例えば、「対話練習では相手が話す内容をまったく聞いていないし、理解してもいない」「現実にはあり得ないことを平気で発表する」「その場にきわめて不自然な表現をする」等がその一例である。

研究委員会では、どうしたらこのようなむだの多い言語活動から脱却できるかを検討してたどり着いたのが、「3つの原理」である。そして、「3つの原理」を意図的に用意した言語活動を CA と呼ぶことにした。CA に教師や生徒が慣れてきたころから、教師はその効果が気になり、生徒はマンネリ化してきた。

これを打ち破る一つの方法として、本研究委員会では、「評価」に視点を当てた研究授業を近く持つことを企画している。本研究であつかった指導案の検討を重ねて、「英語がんばりカード」の一層効果的な利用を図り、本研究の一応の成果を発表する予定である。これによって、研究委員以外の先生方にも、CA と CA の評価に、真剣に取り組んでいってほしいと願っている。

研究報告 6 資料

1. Communicative Activities の類型

[分類の組み合わせ]

- | | |
|---|---|
| (1)学習課程1(節単位)×人数1(個人)×手段1
[絵・写真・地図など] | (17)学習課程2(課単位)×人数1(個人)×手段1
[絵・写真・地図など] |
| (2)学習課程1(節単位)×人数1(個人)×手段2
[実物やジェスチャー] | (18)学習課程2(課単位)×人数1(個人)×手段2
[実物やジェスチャー] |
| (3)学習課程1(節単位)×人数1(個人)×手段3
[sheet や card など] | (19)学習課程2(課単位)×人数1(個人)×手段3
[sheet や card など] |
| (4)学習課程1(節単位)×人数1(個人)×手段4
[原稿やメモ] | (20)学習課程2(課単位)×人数1(個人)×手段4
[原稿やメモ] |
| (5)学習課程1(節単位)×人数2(ペア)×手段1
[絵・写真・地図など] | (21)学習課程2(課単位)×人数2(ペア)×手段1
[絵・写真・地図など] |
| (6)学習課程1(節単位)×人数2(ペア)×手段2
[実物やジェスチャー] | (22)学習課程2(課単位)×人数2(ペア)×手段2
[実物やジェスチャー] |
| (7)学習課程1(節単位)×人数2(ペア)×手段3
[sheet や card など] | (23)学習課程2(課単位)×人数2(ペア)×手段3
[sheet や card など] |
| (8)学習課程1(節単位)×人数2(ペア)×手段4
[原稿やメモ] | (24)学習課程2(課単位)×人数2(ペア)×手段4
[原稿やメモ] |
| (9)学習課程1(節単位)×人数3(グループ)×手段1
[絵・写真・地図など] | (25)学習課程2(課単位)×人数3(グループ)×手段1
[絵・写真・地図など] |
| (10)学習課程1(節単位)×人数3(グループ)×手段2
[実物やジェスチャー] | (26)学習課程2(課単位)×人数3(グループ)×手段2
[実物やジェスチャー] |
| (11)学習課程1(節単位)×人数3(グループ)×手段3
[sheet や card など] | (27)学習課程2(課単位)×人数3(グループ)×手段3
[sheet や card など] |
| (12)学習課程1(節単位)×人数3(グループ)×手段4
[原稿やメモ] | (28)学習課程2(課単位)×人数3(グループ)×手段4
[原稿やメモ] |
| (13)学習課程1(節単位)×人数4(クラス)×手段1
[絵・写真・地図など] | (29)学習課程2(課単位)×人数4(クラス)×手段1
[絵・写真・地図など] |
| (14)学習課程1(節単位)×人数4(クラス)×手段2
[実物やジェスチャー] | (30)学習課程2(課単位)×人数4(クラス)×手段2
[実物やジェスチャー] |
| (15)学習課程1(節単位)×人数4(クラス)×手段3
[sheet や card など] | (31)学習課程2(課単位)×人数4(クラス)×手段3
[sheet や card など] |
| (16)学習課程1(節単位)×人数4(クラス)×手段4
[原稿やメモ] | (32)学習課程2(課単位)×人数4(クラス)×手段4
[原稿やメモ] |

2. 英語がんばりカード

(A票) 発表者() 評価者() ()月()日

評価項目	自己評価	相互評価	先生の評価
1 発音やスピード等が英語らしい	ABCD	ABCD	ABCD
2 内容が分かる(分かっている)	ABCD	ABCD	ABCD
3 単語や文をたくさん使っている	ABCD	ABCD	ABCD
4 ペアなどでの対話が自然らしい	ABCD	ABCD	ABCD
5 まじめに努力した(している)	ABCD	ABCD	ABCD

(B票: 集計, 提出用) 自分の名前()

名前	1	2	3	4	5	感想・励まし
私						

3. 英語がんばりカードの評価の目安（生徒用）

評価項目	A(とても良い)	B(やや良い)	C(もう少しがんばってほしい)	D(もっともっとがんばろう)
1. 発音・速さ・ポーズ	発音がきれいで、速さやポーズの取り方も適当なのでとても英語らしい	日本語的ななまりが感じられ、時々つまることもあるが Native Speaker にも分かると思う	日本語的ななまりがひどく、滞ったり言いかえたりすることが多いが、声は大きい	声が小さく聞き取りにくく、また黙ってしまう時間がとても長い
2. 内容が分かる	自分自身の考えが入っていて、興味深い内容が要領よくまとまっている	話す要点を考え順序よくまとめているが、話材や内容がやや物足りない感じがする	教科書などの丸写しに近いが、自分自身のことや考えが少しは入っている	何を言おうとしているのかほとんど分からない
3. 単語や文が多い	単語やいろいろな文をたくさん使い、しかも文法や語順の間違いはほとんどない	単語やいろいろな文をたくさん使っているが、語順や文法の間違いがあり、やや分かりにくい	文が短く、語順や文法の間違ひもあるが、新しく学んだ語や文型を使っている	文がとても短く、新しく学習した文型や文法がひとつもはっていない
4. ペアや班での自然らしさ	相手の話す英語も自分の英語もよく分かっていて、ごく自然な話しぶりである	相手の話す英語も自分の英語もよく分かっていて、2人(班)のいきがよく合っていない	相手の話す英語も自分の英語もよく分かっていないので、ちぐはぐな感じがする	お互いの英語がほとんど分かっていないので、会話(対話)になっていない
5. 努力・まじめ	とてもよく努力(予習)したあとが感じられ、発表もまじめでベストを尽くした	努力(予習)したあとが感じられ発表も良かったが、全力を出し切っていない感じがする	努力(予習)不足は感じられるが、発表の時は恥かしながらベストを尽くした	努力(予習)不足が目立ち、発表にも真剣さがなく、悔が残った

4. Communicative Activities の評価基準（教師用）

評価項目	A	B	C	D
1. 発音・流暢さ	母国語の話し手に近い発音、流暢さで日本語なまりを感じさせず、努力しないで英語らしく話せる	日本語的ななまりがあるが、よく理解できる。話す速度と流暢さにややきこちなさを感じられる。音調、くぎり、強勢は正確である	発音に問題があって理解するのがやや困難である。いつもちゅうちょしており、言語活動に限界がある	発音がひどく、話す内容の理解が事実上困難である。話し言葉が停止したり断片的であって、会話を事実上不可能にしている
2. 内容のまとまり	発話内容がよく整理されていて、自分の考えや意見がきちんと表現できる	要点を考えて順序よくまとめているが、話材に創意工夫がみられない	無駄な言葉が多かったり、大切な事柄が抜けているので、言いたいことが十分に伝わらない	英語での意思伝達が不可能である
3. 表現力	これまで学んできた文型・文法がよく理解できていて、場に応じて自由に使いこなすことができる。また、話量も豊富で豊かな表現ができる	学習した文型・文法はよく理解し、比較的多くの語彙力も持っているが、表現上やや不正確さがある	語彙力に乏しく、基本的文型・文法もよく理解していないので、文法・語順に誤りが多く理解するのがきわめて困難である	語彙力・文法力に限度があるため文章構成力がまったくない
4. ペア・グループでの会話	相手の話す内容が分かっている、ジェスチャーや対話などがその場に応じてごく自然にできる	相手の話に応じた返事と態度(ジェスチャーなど)が大体できる	相手の英語もほぼ理解でき自分の話す内容も大体分かっているが、ジェスチャーや対話が不自然である	相手の話す内容が理解できず自分の英語もよく分かっていないので、対話がちぐはぐであり、またきわめて不自然である
5. 努力・まじめ	予習も十分で、活動に積極的に取り組み熱心に練習し、ペア・グループ活動も協力的である。挙手・発表も多い	熱心に取り組み、ペア・グループ活動もよくやっているが、挙手・発表にやや欠ける	教師の指示に従って言われた通りの活動はできるが、自発的な取り組みに欠ける	不真面目な態度が目立ち、すべての活動に消極的

評価の観点（教師用）

- 相手に理解されるような正しい発音で、流暢に話しているか。
*発音、アクセント、音調、くぎり、強勢などが正しく、日本語的ななまりはないか。
- 話す内容がよくまとまり、自分の考え・意見が入り興味深いものであるか。
*自分で考えたものか、話すことが整理され大事な事柄を落としていないか。
- 文（話し言葉）の表現は適切で、適当な量であるか。
*文法や語順は正確であるか、学年にふさわしい量の単語や文を使っているか。
- ペアまたはグループの対話は自然か。
*相手の話す内容がちゃんと分かり、それに応じた返事と態度（ジェスチャーなど）ができるか。
- 真面目に努力しているか。
*意欲、積極性、協力性、熱心さが見られるか。

5. Communicative Activities の評価基準（項目・学年別）—教師用（評価項目②～⑤は省略）

評価項目① 発音・流暢さ

評定	評価の目安	学年(目標)の評価の目安
A	Native Speaker に近い発音なので、らくに通じる	1年…単母音と長母音をしっかり区別できる/句のアクセントがほぼ正確にできる 2年…二重母音がほぼ正確に発音できる/リズムによるアクセントの移動ができる 3年…子音連続がほぼ正確にでき、アクセントもとても正確なのでらくに通じる
B	日本語的ななまりが少しあるが、理解できる	1年…3種類の母音とも大体正確に発音できる/多音節語のアクセントを時々つけ忘れる 2年…難しい子音もほぼ正確に発音できる/多音節語のアクセント位置を時々間違える 3年…すべての音（音素）がほぼ正確に発音でき、アクセントの位置もほぼ正しく通じる
C	日本語的ななまりが強くとでも分かりにくい	1年…やさしい母音はほぼ正確に発音できる/多音節語にもアクセントがない 2年…やさしい子音はほぼ正確に発音できる/多音節語にもほとんどアクセントがない 3年…日本語のローマ字を読むような発音で、アクセントも不明瞭で少ししか通じない
D	英語音と認めがたい	1年…やさしい母音も発音できない/アクセントがまったくでたらめである 2年…やさしい子音も発音できない/アクセントがでたらめである 3年…英語の音（音素）がまったく発音できず、アクセントもでたらめでほとんど通じない

6. Communicative Activities の年間指導計画・節単位（学習過程 1）（一部省略）

(1) 年 (No. 2)

課	節	指導内容(基本文・文法など)	基本語句	指導分類と指導方法	評価(番号)	機能
9	1	時刻を尋ねる文と応答 What time is it? It is four o'clock.	o'clock, noon, one ~ twelve, already, let's	5(ペア・絵)互いに時刻を聞き合い、針の欠けた時計の絵に長短針を書き入れる	1 2 4 5 (15分程度)	F 1-4問 1-1.答
	2	1日の主な行動を朝から順に表現する I get up at seven every morning.	get up, go to bed, come, dinner, breakfast, after school, at seven, thirteen ~ sixty	11(グループ・シート)縦に氏名、横に項目(get up, eat breakfast, go home等)を書いた空欄のシートに時刻を書く	1 2 5 (20分程度)	1-2
	3	通学の方法を尋ねる文と応答 How do you go to school? I walk to school.	walk, leave, leave for, start, by bus	7(ペア・カード)本人と兄弟の通学の方法を書いたカードを持たせ、互いに聞く	1 2 4 5 (10分程度)	1-4問 1-2.答
10	1	ふつうの命令文と please が文頭についた命令文 Come here. Please come here.	sit, throw, look at, back	10(グループ・ジェスチャー)カードに書かれたことを相手に行動し、まねさせる	1 2 5 (15分程度)	5-6
	2	年齢の尋ね方と応答 How old is Mike? He is six years (months) old.	month	11(グループ・シート)情報差のある絵シートに互いに聞き合って年齢を書き込む	1 2 4 5 (20分程度)	1-4問 1-1.答
	3	When do you ~? と応答 When do you play tennis? I play tennis on Sunday.	take, when, before, sometimes, us, little, them, for a walk	7(ペア・カード)問いの文と答えの文を持つ生徒が互いに質問し合い、正しい組を作る	1 2 4 5 (15分程度)	1-4問 1-1.答

11	1	現在進行形 Mike is studying Japanese now.	wash, cook, help, kitchen, with, Mr., Mrs.	7(ペア・シート) 進行形の英文を言い、相手はそれを聞いて人名と絵を線で結ぶ	1 2 4 5 (15分程度)	1-2
	2	What are you ~? と応答 What are you doing? I am cooking.	see, house, homework, difficult, later, All right., See you later.	11(グループ・シート) 班の全員にその人の今の動作を聞き、シートに書き込む	1 2 4 5 (15分程度)	1-4問 1-2答
	3	現在進行形(主語が複数および3人称単数) We are listening to music on the radio.	listen to, still, on the radio	7(ペア・シート) 進行形の英文を言い、相手はそれを聞いて人名と絵を線で結ぶ	1 2 5 (15分程度)	1-2
Let's Read	1	"from ~ to" "work for ~" He works from Monday to Friday. My father works for an American bank.	read, work, know, word, often, bank, office, TV, work for, on TV	1(個人・絵) 自分の家族の一人を取り上げ、簡単な英語で1分程度紹介する。内容に関する絵と裏にはメモの英語を書く	1 2 3 5 (20-50分程度)	1-1 1-2
	1	2 "among ~" She's very popular among the students.	teach, learn, make, also, there, popular, among, bird	4(個人・実物) 日本的なものを取り上げ実物や絵を示し、簡単な英語で紹介する	1 2 3 5 (20-50分程度)	1-2

7. 参考文献

- ☆北出亮(共著)『英語のコミュニケーション』大修館書店
☆青木昭六(共著)『伝達重視の英語教育』大修館書店
☆米山朝二(共著)『生き生きした英語教育』上・下大修館書店
☆キャサリン・プラマ 『英語の常識クイズ&テスト』 Japan Times
☆松畑きいち『英語は楽しく学ばせたい』大修館書店
☆小笠原林樹(共著)『英語科言語活動』きょういく出版
☆小川芳男(共著)『つまずく生徒とともに』三省堂
☆正慶岩雄『意欲をはぐくむ中学英語の授業』三友社出版
☆杉浦嘉太郎『中学英語科ガイドブックの作り方』明治図書
☆政清武司『英語授業の言語活動』三省堂
梶田勲一(共著)『授業設計のマニュアル』第一法規
梶田勲一(共著)『情意面の評価を生かした授業設計』明治図書
和田稔(編)『英語科の授業改善』明治図書
大内茂男(編)『講座・英語教育工学 研究と評価』研究社
垣田直巳(監修)『英語のリスニング』大修館書店
垣田直巳(監修)『英語のスピーキング』大修館書店
『Communication のための新しい英語教育』東京書籍
『New Horizon 指導計画作成資料』
『中学校指導書 外国語編』文部省
垣田直巳『英語のレクレーション』大修館書店
長谷川潔(共著)『英語教材のいずみ』中共出版
白野伊津夫(共著)『ジュスチャー英会話』文英堂
中野道雄(共著)『ボディ・ランゲージ辞典』大修館書店
長谷川潔(共著)『楽しく学ぶ英語の教材』大修館書店
K・ジョンソン(共著) 小笠原八重(訳)『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』桐原書店
垣田直巳『英語のゲーム』大修館書店
語学研究所(編)『日本の英語教育 過去・現在・未来』中共出版
Alan Mattheathew, Carol Read. *TANDEM*, BELL & HYMAN.
Peter Watcyn-Jones. *Pair Work One A B*, Language &

- Linguistics.
John & Liz Soars. *HEADWAY*, Oxford University Press.
Angela Cleverley. *STARTING STRATEGIES*, Longman.
Jacqueline St Clair Stokes. *Elementary Task Listening*, Cambridge ELT.
Lesley Blundell, Jackie Stokes. *Task Listening*, Cambridge ELT.
Bob Nolasco. *SPEAKING ELEMENTARY*, Oxford English.
Carole Robinson, Helen Parker. *Themes for Listening and Speaking*, Oxford English.
D. A. Wilkins. *Notional Syllabuses*, Oxford University Press.
Martin Bygate. *Speaking*, Oxford University Press.
Mary Finocchiaro, Christopher Brunmfit. *The Functional-Notional Approach from Theory to Practice*, Oxford University Press.
C. J. Brunmfit, K. Johnson. *Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press.
Harold S. Madson. *TECHNIQUES IN TESTING*, Oxford University Press.
Nic Underhill. *Testing Spoken Language*, Cambridge University Press.
Andrew Wright, David Betteridge and Michael Buckby. *Games for Language Learning*, Cambridge University Press.
Pal Pattison. *Developing Communication Skills*, Cambridge University Press.
John Munby. *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press.
Friederike Klippel. *Keep Talking*, Cambridge University Press.
D. A. Wilkins, Edward Arnold. *Second-language Learn-*

ing and Teaching.
 Janet McAlpin. *DICTIONARY SKILLS HANDBOOK*,
 Longman.
 L. A. Alexander, P. H. Stoldt. *NEW CONCEPT ENGLISH*, Longman.
 Jill Hadfield. *Elementary Communication Games*, Nelson.

Jane Willis. *Teaching English Through English*, Longman.

8. 英語科 学習指導案 (第1学年) < 部省略 >

指導者: 上村中学校 (木村勝美)
 1年1組 生徒数 (40) 名

1. 主題: New Horizon English Course Book 1 Lesson 10-2
2. 指導の時期: 昭和63年11月19日
3. 伝達機能:
 F1-2 事実情報を報告したり, 描写すること
 F1-4 事実情報を求めること
4. 表現形式 (基本文・文法など)
 - 1 How old ...?
 - 2 He (She) is ... years old.
 - 3 I like him (her).
 - 4 Thank you.
5. 準備: 教師一家族・先生方の写真, コミュニケーション・カード
 生徒一家族の写真
6. 場面: 友人の家族の年齢を知る。Z君 (架空の人物) の家族の年齢を調べる。
7. 活動形態: ペア対話, グループ対話
8. 指導過程

時間	指導事項	指導方法	評価観点
10分	1. 教師の家族, 学校の先生方の年齢について知る	写真を示しながら, 家族や先生方のことを説明する I am ... years old. I have a wife and a son. My wife is ... years old. My son is ... years old. ——先生方についての説明——	①教師の伝える情報 F1-2 が聞き取れるか, 聞き取ろうとする意欲があるか
	2. 生徒の家族の年齢について T-P 会話をする	生徒との会話から年齢の聞き方・答え方を導入していく T: How old is your father? P: He is ... years old.	②教師の伝える情報 F1-4 が理解できるか ③F1-2 で正しく応答できるか
5分	3. 目標文について学習, 練習する	教師が年齢の聞き方・答え方について説明, 練習させる (OHP, LL 利用)	
15分	4. 友人の家族のことを年齢を中心に尋ねてみる	ペアを組み対話で互いに家族についての情報を獲得しよう (友人の家族の写真を見ながら) A: Who is he? B: He is my father. A: How old is your father (he)? B: He is ... years old. みんなの前で発表	④F1-4 の情報を伝達できるか ⑤F1-2 で正しく応答できるか ⑥F1-4, F1-2 で正しく伝達, 応答ができるか
	5. Z君 (架空の人物) の家族の年齢について調べ, 発表する	①教師が年齢についてインフォメーションギャップのあるカードを配布 ②生徒は情報不足の部分を互いに質問しながら埋めていく A: (Z君のおじいさんの年齢を知らない) How old is Z-kun's grandfather? B: (情報をもたない) I don't know. C: (情報をもっている) He is 80 years old. ③調べた情報を発表しよう	⑦F-4 の情報を伝達できるか ⑧F1-2 で正しく応答できるか ⑨F1-2 で情報を伝達できるか
20分	6. 新しい語句について学習する	フラッシュカードを利用しながら正しい発音, アクセントを身につけさせる	
	7. 本文の内容を理解する	スキットを見せながら本文を視覚, 聴覚から理解させる	
	8. 本文の読み	イントネーションに気をつけながら読ませる 本文の内容について質問し理解度を知る	⑩F1-2 で正しく反応できるか
	9. ロールプレイをする		

(1) 反省

コミュニケーション活動に中心を置いた授業を実施したのであるが、年齢の言い方は以前の課での既習事項であるので、理解もよく復習の段階で90%の生徒が理解していた。本年の target sentence 導入後のコミュニケーション活動(家族の年齢調べ)でも How old ~? を使ってきちんと質問できた生徒は83%, 答えることができた生徒は93%であった。絵を使っての Smith family の年齢調べでも完全解答が生徒の88%, 残りの生徒が半分以上正答していた。導入で写真を見せながら、先生方の年齢を説明していったのであるが、生徒は身近な人ということで、興味を持って取り組んできた。友人の家族調べと、Smith family の家族調べと2つのコミュニケーション活動を行ったが、動きのあるコミュニケーションであったので生徒は活発に授業に取り組んできたように思える。ただ、調べる項目が多く時間がかかりすぎた。

評価に関しては、もっと簡単にしないと生徒にとっては難しい気がする。教師にとっても一人一人の評価に気を配りすぎて授業がスムーズに進められなかった。

(2) 評価

	自己評価 (40人)				相互評価 (40人)				先生の評価 (24人)			
1	A- 8%	B-65%	C-15%	D-13%	A-15%	B-68%	C-13%	D-3%	A- 0%	B-54%	C-33%	D-12%
2	A-35%	B-45%	C-18%	D- 3%	A-50%	B-32%	C-15%	D-3%	A-39%	B-36%	C-20%	D- 5%
3	A-15%	B-55%	C-20%	D-10%	A-30%	B-45%	C-23%	D-3%	A-33%	B-36%	C-26%	D- 5%
4	A-25%	B-48%	C-25%	D- 3%	A-43%	B-48%	C-10%	D-0%	A-39%	B-35%	C-21%	D- 4%
5	A-38%	B-48%	C-15%	D- 0%	A-50%	B-43%	C- 7%	D-0%	A-40%	B-38%	C-11%	D-11%

- *発音面では、やはりきちんと発音できる生徒Aは自己評価、相互評価を見ても少ない。
- *表現がかなり簡単なため、表現内容はかなりの生徒がきちんとできたようである。
- *年齢を表す数字の表現がいろいろあり、やや困難であったようである。
- *ペア、グループ活動は積極的によくやっていたようである。
- *動きのあるコミュニケーション活動を取り入れたため、みんな活発に取り組んでいた。

9. 生徒のスピーチ原稿例 (原文のまま)

A. 1年生 My name is Akiko Inudoh. I'm a junior high school student. I'm thirteen years old.

My family is four. They're very friendly, aren't they?!

I like art and homemaking. But I don't like English and P.E. I like batomington and volleyball very much. I play batomington on Monday and volleyball every day. My sister plays volleyball, too

I have five girl friends. They're velly friendly and cute. Of course me, too. Joke! Joke!

I like to read. I like detective stories and scientific fiction I want to visit Europe someday. I'll study English very hard! Let's try!

B. 2年生

March 3, 1988

Dear Emmy,

How are you? I'm fime, too.

I'm writing about hinamatsuri, a girls' festival.

Today is hinamatsuri. It is one of the happiest event for little girls. It legan about 1,000 years ago. This is the festival for celebrating girls' growth and good health. It is a traditional custom to display ceremony dolls on tiers of shelves. The dool-stand is built in five or seven tiers and is covered with a bright red cloth. Dolls displayed on the tiers are dressed beautiful ancient court costumes. A set of hina dolls usually consists of at least 15 dolls. In front of the dolls, girls put on pretty kimono and drink shirozake, white sake, and eat omochi, rice pudding. And we sing a song of hinamatsuri. We put those dolls in the box, because wedding will be

late if we don't do so.

Do you understand me?

I hope so.

I am writing for your letter.

Your friend,
Rieko

C. 3年生 1 It was cultural festival on November 20. 2 It was final cultural festival for the 9th grade students. 3 We played our drama in the last. 4 I was very strained. 5 Our teacher speak well of it. But I was dissatisfied with it. 6 Durling practising, we did not do our best. 7 Everyone was selfish. I was angry with them. 8 I said "Be quiet". Then they didn't listen to me. 9 Students who are talking each other may be happy, but students who are doing best become angry. 10 Director and help Director may be very hard. 11 Such practise went on. 12 I became uneasy of the drama some friends were not friendly. 13 I hoped cooporation of all friend, but someone did not do at first. Later all of them did their best. 14 How did the students and the parents feel on our drama? 15 Did they enjoy our drama? 16 I want then to think about Korea. 17 We don't know about the war because we are young. 18 We don't know Korea and we play the drama Korea. 19 I did not understand the feeling of Yun and Hiroshi. 20 If parents and students felt something important our drama is successful. 21 The final cultural festival was over. 22 I like to remember the drama. I learned a lot from the drama. 23 We should understand the people of Korea and foreigner.

英検筆記試験とクローズ・テストに見られる 相関に関する研究

京都府 / 聖母学院中学・高等学校教諭

清水裕子

序

「読む・書く」だけでなく、「聞く・話す」領域をも含めて、4技能がバランスよく備わってこそ、真の英語力を有するという立場ではじめられた「実用英語技能検定」(以下「英検」とする)も、この20余年の間に、社会的にも大きな影響力をもつに至った。多くの中学校、高等学校、そして大学においても英検受験を奨励している。さらには、短期大学を含めて、大学の推薦入学の際に、英検資格取得者を優遇するところが、50校近く存在する(日本英語検定協会、1988)。

英検のテスト項目を見てみると、Ladoらのテスト理論が基盤となっていると言える。すなわち、いくつかの部分的テスト(discrete-point tests)の組み合わせによって、英語力を測定しようというもので、これは米国のTOEFL(Test of English as a Foreign Language)をはじめとする、多くの標準テストに共通する形式である。

一方、Lado以降、部分的テストだけでは言語能力を完全に測ることはできないという立場から、統合的テスト(integrative tests)の必要性の主張が高まってきた。

これは、読む・書く・聞く・話すの個々の技能の根底には、〈共通する能力〉があり、その能力を測定することが重要だというのである。その測定道具のひとつとして、Ollerを中心にクローズ・テスト(cloze test)が注目され、特に70年代後半より、多くの研究が行われてきた。

本研究においては、現在の日本の高校生にとっ

て、テストの形式および内容の点からも標準的である英検を実施し、その結果と、総合的な英語力を測るとされているクローズ・テストの結果との相関を見ることにより、両テストの英語力測定道具としての有用性を検討する。

I. 言語テストと英検

「英検」の名で知られている実用英語技能検定の歴史をひもといてみると、1961年の、社会教育審議会による文部省への答申に始まる。この答申にもとづき、実用英語技能検定試験の作成が開始され、その後、1963年4月に財団法人日本英語検定協会が設立され、同年8月に第1回の実用英語技能検定試験が実施された(日本英語検定協会、1979)。その後、今日に至るまで、4分の1世紀にわたり1,000万人以上の合格者を出すとともに、社会教育のみならず、学校教育の立場からも多くの支持を受けてきている。

ひとつの言語テストとしての英検をとらえた場合、どのような背景から生まれてきたのであろうか。この章では、テスト理論、言語理論および教授法の歴史における位置づけと、英検の役割について考えていくことにする。

A. 英語教育と言語テストの流れ

Bernard Spolskyは、*Approaches to Language Testing*の序文の中で、外国語としての英語教育の流れを、関連分野とともに3つの時期に分割している(Spolsky, 1978)。

これを対照表にすると、次ページの表1のようになる。

表1：言語理論／教授法／テストの歴史

	言語理論	教授法	テスト法
I	伝統文法	文法／訳読法	訳／作文
II	構造主義	オーディオリンガル	部分的テスト
III	生成変形文法	認知主義	統合的テスト
	社会言語	プラグマティック コミュニカティブ	プラグマティック・テスト
	ディスコース分析	ノーショナル／ファンクショナル ESP	ファンクショナル・テスト

I期を pre-scientific とし、この時期には教授法のうえでも、テスト形式のうえでも、文法などの記憶とテキストの訳読が中心となり、学習心理学や言語習得などの科学的な側面は入り込むことなく、主観的な教授法および測定法が行われていた。

II期に入り、客観的かつ科学的に外国語教育をとらえる時代をむかえた。20世紀に入り自然科学の目を見張る進歩とともに、教育面、評価面に〈近代化〉の波が押し寄せたと行ってよい。Spolskyに従うと、Psychometric-structuralist の時代となる。構造言語学および行動主義心理学をもとに、外国語教育の分野では、オーディオリンガル・アプローチが主流となり、文法を教え込むのではなく、文型練習を通じて、言語に対する習慣形成を行わせ、帰納的に学習させる方法をとるよ

うになる。

この時期の言語テストの分野では、Robert Lado が中心となって、テストの理論や方法に大きな影響を与えていった。その特徴は、テスト内容を言語学的要素に分解し、各項目は対象分析 (contrastive analysis) にもとづかせるものである (Lado, 1961)。言語的要素をそれぞれ個別に測定し、それらを総合したものを〈英語力〉とする考え方は、部分的テスト (discrete-point tests) として今日でも多くの標準テストに生かされている。

外からの刺激に対する反応を通じて習慣形成が行われ、言語学習が進められていくという立場は、第IIIの時期に入って、多くの批判を受けることになる。Noam Chomsky らの考え方に立つと、言語学習は創造的なプロセスを踏むものであって、能動的に規則を適用し、仮説検証を繰り返しているのである。さらには、社会言語学、心理言語学的見地から実際のコミュニケーションが行われる状況で、ある発話が適切か否かに視点が注がれるようになった。

言語テストの動きでは、第1段階として、部分的テストに対して、統合的テスト (integrative tests) の必要性が、Carroll や Spolsky によって説かれた。統合的テストの立場が、Lado らの考え方を完全に否定するものではないが、個々の言語要素を独立した形で測定するだけでは、言語能

SUMMARY OF THE THESIS

EIKEN has an influence on English education in Japan. It has become the most established standardized test in our country.

The written tests of EIKEN consist of both discrete-point and integrative items. In the area of language testing, another type of test has been the center of attention. That is the pragmatic test. Many studies have been done on the cloze test, which is a pragmatic test. In this study, the written tests of EIKEN were reconstructed and given to 72 second-year high school students. Also, two types of cloze tests—multiple-choice and standard type tests were given. Then correlations of each test were examined.

Results indicate that a reading comprehension test and total scores of EIKEN are highly correlated with the cloze tests. Therefore we can say EIKEN has high validity as a test to measure global English ability. As to scoring methods of cloze tests, the appropriate-word method is more suitable than the exact-word method. The multiple-choice cloze test requires time to construct distractors but is easy to score; however, it is still uncertain what it is testing. Discrete-point tests have low correlations with the cloze tests. Pronunciation and vocabulary tests need some improvement to become more valid tests.

力の全体像は把握できないとし、現実の場面での伝達力を試すことができるような測定道具の必要性を強調した。

第2段階として、Carroll や Spolsky の考え方をさらに進めたのが、'Expectancy grammar' (予測文法) という概念を示した Oller であった (Oller, 1979)。予測文法とは、たとえ余剰性の低い状態でも、次にくる音や語を予測しながら、意味伝達を進行させているという考え方である。そして、予測文法を活性化させるようなテストこそ、妥当性の高いテストであるとし (Oller, 1977, p. 33)、その例として、本研究でも取り扱うクローズ・テストを掲げている。

B. 言語テストの種類

テストを分類する場合、分類基準によっていくつかの方法がある。たとえば、自由作文に代表されるような主観テストに対して、真偽法のような客観テストというように、解答および採点の様式による分類や、評価の価値基準の相違から絶対評価テストと相対評価テスト (標準テスト) に分ける分類方法などがある。

言語テストの分野に限った場合、先に述べた部分的テストと統合的テストの分類の仕方が、近年、注目されてきた。さらに、統合的テストの延長線上には、プラグマティック・テストという考え方も存在する。クローズ・テストも、プラグマティック・テストとして分類される。ただし、これらには、分類上の明確な境界線があるのではなく、互いに重なり合う部分が多分にある。

部分的テストに関しては、総合的な言語運用能力の測定道具としては、いくつかの欠点があるが、診断テストとしては大いに活用できるテスト形態である。それに対し、統合的テストやプラグマティック・テストの場合は診断テストとしての機能には欠けるが、全体的な力を測る道具としては適している。80年代の ESL/EFL のテストングの分野では後者が注目を浴びてきたが、その背景には、被験者の、その言語についても知識ではなく、その言語を用いてどれだけのことができ、どんな限界があるかを測定することが重視されるようになったという事実がある (Hinofotis, 1981)。

C. 英検の位置づけ

外国語としての英語教育における言語テストと言えば、その代表的なものに TOEFL (Test of English as a Foreign Language) があげられる。これは、特に北アメリカの大学で学ぼうとする外国人のために、1963年に開発されたテストで、その後、1965年になって大学教育委員会 (College Board) と ETS (Educational Testing Service) とが、テスト開発を任されてきている。

TOEFL の開発された時代と時をほぼ同じくして、実用英語技能検定試験が日本に登場したわけであるが、TOEFL が、米国立学入学のための資料提供という機能を有するのに対し、英検は、一定の基準に達した者なら、だれでも合格できるものであり、また、1968年には、文部省認定の技能検定に定められた資格試験である。海外に進出する企業では、海外派遣の条件に英検2級以上の取得を義務づけたり、また、前述のように、最近では、高校や大学の推薦入学の際に、優遇措置をとるところが増えてきている。生徒全員にある級を受験させ、能力別クラス編成のための一資料としている学校もある。このように、英検の歴史が積まれるとともに、その機能は多様化してきている。

ところで、英検のテスト形式は、開発された時代の影響からも、また、テストの性質からも、部分的テストの特徴が強く出ている。1級試験では、一部主観テストの形式がとられるが、その他の級の一次試験は客観形式の筆記試験として、音声、語い、文法の言語要素を見る部分的テストに加えて、読解テスト、聴解テストのような統合的テストに大別できる。3級以上の一次試験合格者に対しては、のちに面接試験が課せられる。

Oller は、部分的テストをより劣ったものとして見る傾向が強いが、実際には、Madsen の主張するように、部分的/統合的両者の形式が必要だと言えよう (Madsen, 1976, pp. 135-144)。松村も、外国語能力構造の解明に関するいくつかの実験結果をもとに、言語能力には、下位能力が共有する中心的な部分だけでなく、個々の下位能力に特有な部分もあるとし (Hilli, 1985, p. 40)、部分的および統合的テストの重要性を述べている。この点から、英検は、言語テストとして適切な形式を

とっていると考えられる。

言語テストの動向から見て、統合的テストやプラグマティック・テストは重要な測定道具となりうる。現在、英語習得が、コミュニケーションを目的とすることが中心となっている実情や、英検の需要の大きさと機能の多様化に伴い、今後、これらのテストから学ぶことは多いと言えよう。

II. クローズ・テストについて

本研究においては、クローズ・テストに注目し、英語力測定道具としての可能性の検討を目的のひとつとしている。そこで、この章において、クローズ・テストとは何か、その方法と歴史、そして、今日までの研究成果などについてまとめておく。

A. クローズ・テストの歴史

クローズ法は、W. L. Taylor (1953) によって唱導されたもので、そのことばは、ゲシュタルト心理学の 'closure' からとられている。その根底には、たとえ何か不完全なパタンを見ても、知覚的な力が作用して、欠如された部分を補い、完全なものとして察知することが人間には可能であるという考え方がある。見方をかえれば、あるパタンの全体像というのは、単に、部分の集合体ではなく、それ以上のものであると言える。このことを言語に応用したのが、クローズ法である。

クローズ法の基本的な形成は、あるまとまりのある文章から、規則的に N 語置きに単語を削除しておき、それを読み手に与え、削除された単語を補わせるものである。初期において、雑誌や新聞に用いられる英語の難易度 (readability) を測定する方法として、クローズ法が用いられ、次いで、読解力テストとして使われはじめた。ただし、この段階までは、英語を母国語として扱う範囲で使用されていた。その後、英語を第 2 言語あるいは外国語とする分野 (TESL/TEFL) で、注目を浴びるようになり、言語テストや教材開発の対象として、調査、研究が進められてきた。

B. クローズ・テストに関する研究

1970 年代に入って、クローズ・テストにまつわる数多くの研究が行われてきた。ここでは、文章の選択、削除方法、採点方法、そして、種々のテ

ストとの相関についての過去の研究結果を示すことにする。

(1) 文章の選択

クローズ・テストに限ることではないが、テストに使用する文章により、内容的妥当性 (content validity) や、被験者の能力との関係などを規定する。Jongsma (1971)、西田 (1981) は、クローズ文として与えられた文章の内容についての知識をもっていれば、より高い正解率が得られることを示している。Oller の指摘では、そのような文章は、クローズ文として特に問題はなく、むしろ、専門知識を要したり、文化的な要素を多く含む文章こそ避けるべきだとしている (Oller, 1979, p. 365)。つまり、言語能力以外の情報が多過ぎる文章は、クローズ・テストには不適当ということになる。

(2) 削除方法

何語ごとに単語を消去していくかという問題については、Oller (1972) によると、クローズ文で最も頻繁に使われる 5 語ごとの削除法であっても、12 語ごとであっても、測定結果は安定している。また、Alderson (1980) によれば、6 語ごとと 12 語ごとを比べたとき、難易度の差はないとしている。ただし、前述の文章の選択に関する問題と同様、削除方法についても、確固とした実験結果が乏しく、さらに細部にわたる実験が必要であろう。次に、単語の削除を機械的に N 語置きにするのではなく、意図的に行った場合はどうなるのであろうか。たとえば、前置詞だけを削除したり、冠詞だけを削除した文はむしろ部分的テストとなり、診断的な要素は高くなるが、クローズ・テストの本来の目的である統合的な英語力を見るという点からは遠ざかることになる。

標準的なクローズ・テストの結果を内容語と機能語に分けて比較した場合、筆者の 1983 年の実験では、内容語の正解率が 38.0% に対し、機能語の正解率は 60.6% であった (Shimizu, 1984)。内容語の正解率の低さは、発表能力 (production) と受容能力 (reception) の差からくることが大きく、それがクローズ・テストの結果にもかかわってくる。そこで、その差を補う一手段として、選択肢式のクローズ・テストも考えられる。

(3) 採点方法

クローズ・テストの採点方法の代表的なものとして、正語法 (exact-word method) と適語法 (acceptable-word method) がある。前者は、解答として補充された語が、原文どおりであれば正解とする方法で、後者は、文法的にも、文脈のうえからも、受け入れられる語はすべて正解とする方法である。この2つの採点方法の相関は極めて高く (Stubbs and Tucker, 1974), どちらの採点方法も信頼性が高い。ただし、採点者が英語を母国語としない場合には、適語法の採点基準の設定が困難である。また、ネイティブ・スピーカーの解答例をもとにして採点基準を設定するクローゼントロピー (clozentropy) という採点方法もあるが、実際の教育現場では、実用性に欠けると言えよう。

Oller (1973) によれば、英語を外国語として学習—教授する場合には、適語法を使用するほうがよいとしている。J. D. Brown の実験では、正語法、適語法、クローゼントロピーそして、選択肢式クローズが比較され、妥当性、信頼性などの面から、適語法の優れていることを示している (Brown, 1978)。

(4) 相関に関する研究

本研究においても、クローズ・テストの結果と英検の結果との相関を見ることを目的としているが、このような形で、クローズ・テストの妥当性を検証する実験が多くなされてきた。その代表的なものとして、Oller と Conrad (1971) による研究がある。彼らは、米国カリフォルニア大学ロサンゼルス校 (UCLA) で実施された UCLA ESL Placement Examination (ESLPE) とクローズ・テストの相関関係を調べた。ESLPE は、語い、読解、文法、冠詞、ディクテーションからなっていて、読解との相関が0.80、ディクテーションとの相関が0.82 と非常に高い値を示していた。

また、Hinofotis (1980) は、採点方法の妥当性を検証する実験で、南イリノイ大学における英語テスト CESL と TOEFL の結果をクローズ・テストと比べ、その相関を示しているが、ここでも、総合的な英語力を測定するテストとしてのクローズ・テストの有用性を示す数値が出されている。

以上のように、クローズ・テストについては多くの研究が行われており、言語テストや応用言語学の分野で大きな位置を占めていると言える。

Ⅲ. 英検とクローズ・テストの相関に関する実験報告

A. 研究方法

(1) 被験者

本研究では、聖母学院高等学校2年生、2クラスの生徒72名を被験者とした。すべて女子生徒であり、英語圏で、長期間の生活経験がある者は1名も含まれていない。

現在、増進堂出版の *Mainstream II* を用いて、週3時間、英語Ⅱの指導を行っている。本研究のデータは、この英語Ⅱの授業時間を用いて集められた。英語Ⅱ以外に、週3時間、文英堂の *Unicorn IIC* を用いた授業が全員に行われ、一部の生徒は、選択科目として、週2時間の英語演習の授業を受けている。現時点では、72名全員、大学進学を希望する者ばかりである。

(2) 測定道具

本研究のデータ収集のための測定道具として、英検テスト4種と、クローズ・テスト2種を作成した。

英検テストは、すべて「英語検定オールガイド」および、過去の英検問題を再構成した形をとり、音声テスト (25問)、語いテスト (25問)、文法テスト (25問)、読解テスト (25問) とした。先の3種は、言語要素をテストする部分的テストであり、読解テストは統合的テストのひとつと考えられる。

英検受験の目安として、3級は中学校修了程度、2級は高等学校修了程度となっており、本研究の被験者の英語力を考慮して、2級、3級の両者を合わせたテストを構成することにした。その結果、4種とも、25問中、10問を2級より、15問を3級より抜き出した。

クローズ・テストの実施に際しては、適切な難易度の文が用いられ、しかも、被験者がテスト形式に慣れている必要がある。特に、クローズ・テストは表面的妥当性 (face validity) が低いテストのひとつとして考えられており (Cohen, 1980,

p. 10), そのため, 適切な難易度の検討をつけるとともに, 被験者をテスト形式に慣れさせることを目的に, 4, 5月中に, 何度かクローズ文を与えた。その結果, Barnell Loft Ltd. の読解教材 *Cloze Connections* のレベルCとDから4つの話を選び, 8語置きに単語を削除し, 削除語数25のクローズ文を作った。一般的に, 最低250語の文で, 削除箇所は50とするクローズ文が, データ収集には適切とされているが (Cohen, 1980, p. 92; Oller, 1979, p. 365), 本研究では, 削除箇所25ずつの2つのクローズ文を合わせてひとつのクローズ・テストとした。

選び出した4話のうち, 2話を標準形式のクローズ・テストとし, 被験者には, 適切と思う英単語を1語ずつ補わせた。残りの2話は, 選択形式のクローズ・テストとし, 削除されたところに補うべき語を4肢選択で選ばせた。選択肢の適切さは, 米国人教師に調節してもらった。標準形式および選択形式の2種のクローズ・テストは, それぞれ50問のテストとなった。[資料2参照]

(3) 手順

1988年6月末の授業時間を4回利用し, 「英語力診断テスト」として上述のテストを実施した。テストの構成および実施時間は表2のとおりである。

表2: テスト構成および実施時間

英 検 テ ス ト	音声	25 問	9 分	第 1 日
	語い	25 問	9 分	
	文法	25 問	9 分	
	読解	25 問	15 分	
クローズ・テスト	選択形式	50 問	27 分	第 3 日
	標準形式	50 問	35 分	第 4 日

各テストの採点を行い, フィードバックとしては, 点数と簡単なコメントをつけて, 9月上旬に各生徒に返却した。

B. 分析方法

英検4種については, 各25点満点で素点を出し, それとともに, 4種を合計して, 100点満点での素点を算出した。選択形式のクローズ・テスト50問についても, 同様に, 50点満点の素点を出した。

標準形式のクローズ・テストについては, 正語法 (exact-word method) と, 適語法 (acceptable

-word method) の2とおりの採点法を用い, それぞれ50点満点で素点を出した。

各テストの素点をもとに, 統計的処理を行い, 平均値, 標準偏差などの基本統計と, 各テスト間の相関係数を算出した。なお, これらの統計処理は, すべて, 統計用ソフト・ウェア (Stat View 512+) を用いた。

次の章では, 結果および, その分析について述べる。

IV. 実験結果

A. 英検テストとクローズ・テストの得点

4種の英検テストとその合計点, および2種のクローズ・テスト (標準クローズについては, 正語法と適語法の2つの採点法による) の, 平均値 (\bar{x}), 標準偏差 (SD), 最低値 (Mn), 最高値 (Mx) およびレンジ (R) を表3に示した。

表3: テスト結果のまとめ

		\bar{x}	SD	Mn	Mx	R
英 検 テ ス ト	音声	15.6	2.69	9	22	13
	語い	15.1	1.78	11	19	8
	文法	17.6	2.81	12	25	13
	読解	16.8	3.02	11	24	13
	合計	65.1	7.78	49	83	34
・ ク ロ ー ズ テ ス ト	選択式	28.6	5.03	15	40	25
	正語法	12.8	4.28	2	23	21
	適語法	17.8	5.91	5	33	28

英検テスト4種については, 文法—読解—音声—語いの順で, 平均値が下がっている。文法については, 全問正解者が1名いた。語いテストでは, 標準偏差も低く, 他のテストと比べてばらつきが小さいということは, 被験者の能力分布を的確に測定していない可能性が考えられる。

クローズ・テスト2種については, 選択形式では, 50問中40問正解という比較的高得点を得る者もあり, 平均値は, 28.6であった。それに対し, 標準形式のクローズ・テストの正語法では50問中2問しか正解しない者もあり, 適語法でかろうじて5点を得るにとどまっている。平均値は, 正語法で12.8, 適語法で17.8と, いずれも選択形式に比べて, かなり低い値を示している。表3で示し

た各テストの平均値を100点法に換算し、値の高いものから順に表すと表4のようになる。

表4：100点法における平均値

	文法	読解	合計	音声	語い	選択	適語	正語
×	70.4	67.2	65.1	62.4	60.4	57.2	35.6	25.6

この表からも、標準クローズ・テストの得点が極端に低いことがうかがえる。

John F. Haskell (1975) が示すように、一般的に言って、44%以下の正解率を得るクローズ文は、単に読み手にフラストレーションを与えるだけであるとしている。本研究では適語法で、44%以上の正解を得た者は72名中23名しかおらず、標準クローズ・テスト実施におけるクローズ文選択の困難さとともに、外国語学習者の発表能力の弱さを示している。〔テスト別のヒストグラムは資料3参照〕

B. 相関について

各テスト間の相関係数を表5に示す。

表5：各テスト間の相関係数

	音声	語い	文法	読解	合計	選択	正語	適語
音声	1							
語い	.317**	1						
文法	.409**	.160	1					
読解	.502**	.452**	.555**	1				
合計	.760**	.571**	.754**	.864**	1			
選択	.560**	.269*	.547**	.680**	.716**	1		
正語	.414**	.355**	.583**	.630**	.679**	.603**	1	
適語	.467**	.415**	.564**	.681**	.723**	.680**	.950**	1

**= $P < 0.01$ *= $P < 0.05$

この表をもとに、まず、英検テスト間の相関関係について見、次にクローズ・テスト間、最後に、全体の関係について見ていくことにする。

(1) 英検テスト間

標本数72の場合、統計的に見れば、文法と語いの間にはほとんど相関関係がないと言えるが、それ以外は、 $P < 0.01$ で、相関があった。ただし、一般的に言って、音声と語いの相関0.317は低い相関関係にあると言える。それに対し、文法と読解は、0.555で有力な相関関係にある。

次に、4種のテストを合計したもの、つまり、実際の英検の筆記試験の構成に近い場合にはどう

であるか。数字が示すように、4種それぞれと有力な相関があり（音声：0.760、語い：0.571、文法：0.754、読解：0.864）、とりわけ読解との相関関係は顕著である。

(2) クローズ・テスト間

選択形式クローズと、標準形式クローズの正語法による得点および適語法による得点の相関を見ると、まず言えることは、標準形式における2つの採点方法の間には、0.950という非常に高い相関が見られた。このことは、Hinofotisの実験でも立証されている（相関係数=0.97）（1980, p. 132）。また、標準形式と選択形式の間にも、正語法とは0.603、適語法とは0.680と、いずれも有力な相関がある。つまり、どちらの採点法を用いても、結果の妥当性には大きな差はないと言える。ただし、表3における、両者の標準偏差を比べると、正語法は4.28に対し、適語法は5.91と高く、読み手の能力の分布に関する情報を得るには、適語法の方がよりすぐれていると言える。

(3) 英検テストとクローズ・テスト間

表5から分かるように、選択形式クローズと語いテスト間以外はすべて、 $P < 0.01$ で相関がある。とりわけ、英検4種の合計や、読解テストとの相関は、選択形式と適語法の場合に特に強い（相関係数0.680～0.723）。部分的テストとの場合は、相関係数は0.269から0.583の範囲で、前者に比してかなり低くなっていた。

音声、語い、文法といった言語要素をテストする問題では、その言語についての知識を問うことが中心になる。それに対して読解テストの場合は、言語知識を用いた、読み手と内容とのコミュニケーションを必要とする。つまり、読解テストの方が、より総合的な能力を要求するため、クローズ・テストが測定する英語の運用能力との相関は、部分的テストよりも高くなると言える。英検の合否を部分的テストのみに頼ることは危険だが、各テストの合計点をもとにしている限り、クローズ・テストとの相関の高さから判断して非常に妥当性の高いテストであると評価できる。

次に、クローズ・テストの採点法別に、結果を比べると、相対的に見て、適語法は、読解テスト、語いテストおよび4種の合計と最も相関が高く、

音声テスト、文法テストとは2番目に高い。総合的に見て、適語法は信頼できる採点法と言えよう[表6参照]。この結果は、前述の Oller (1973) や Brown (1978) の ESL/EFL における適語法の優秀性に関する研究に通ずる。

表6：英検テストと各クローズ間の相対的相関の強さ
(1=強い 3=弱い)

	音声	語い	文法	読解	合計	総合
選択	1	3	3	2	2	2
正語	3	2	1	3	3	3
適語	2	1	2	1	1	1

選択形式では、語いテストとの相関が見られなかったが(0.269)、読解テストおよび4種の合計との相関の高さは、適語法の場合の係数とほぼ同じであることから、有効な採点法と考えられよう。

以上、今回の実験結果を紹介したが、次の章ではこの結果にもとづき、いくつかの点を考察する。

V. 考察

本研究では、英検の筆記試験の部分のみに焦点を当てて実験を行ったが、その結果をもとに、ヒアリング・テストおよび面接テストもふまえて、英検の有用性について考え、最後にクローズ・テストについて言及する。

A. 英検の有用性

本研究の英検テスト4種とその合計との相関の高さから、テストの妥当性は示された。また、4種の合計は、クローズ・テストとも高い相関を示したことから、英検を総合的な英語能力を測定する道具として評価することができる。

しかし、部分的テストである音声テストと語いテストについて考えると、クローズ・テストはもとより、他のテストとの相関も低く〈英語力〉はあるのに、〈語い力〉は無いという解釈を可能にしてしまう。もし、それぞれのテストの項目にまで及んで考えてみると、測定したいものを本当に測定しているのかが重要な問題になってくる。

今回の実験に用いたテストのみについて見てみると、音声テストと語いテストに再考すべき点がある。まず、音声テストであるが、多肢選択形式で音声やアクセントをテストする形は、ペーパーテストの典型的なものと言えるが、この形式で得

た結果が、その被験者の音声面の力をどれだけ反映しているかは疑わしい。音声面を測定する以上は、なんらかの形で音声を介して直接的に測定する必要がある。集団テストで、各自に口頭反応をさせることはできないが、たとえば、ヒアリング・テストの一部に音の識別などの形式を組み込むことは可能であろう。

次に、語いテストであるが、前章の結果で分かるように、標準偏差も低く、また他のテストと比べて相関も低かった。テストの内容を見ると、与えられた定義に合う単語を選ぶ形式の問題は、単語の知識とともに、読解力を要するものであるが、外来語や英語の揭示と日本語を一致させるものや、熟語を完成させる問題は、単に暗記力に頼ったり、前後の文脈を無視していても正解を得られる可能性が高くなってしまい、内容的妥当性に欠けるテストとなる。

部分的テストは、診断的要素を備え、それぞれの項目が、各要素を代表していなければならない。そのため、作成に当たっては、統合的テスト以上に、問題形式、内容に注意を払う必要がある。もし、音声テストをヒアリング・テストに、語いテストや文法テストを読解テストの中に組み込むことができれば、出題形式のうえで、さらに統一化、簡略化されるのではないだろうか。

試験結果については、現在のところ、受験者への詳しいフィードバックは与えられていないようだ。しかし、今日、英検の結果の用途が多様化する中で、たとえば、読解テストの中から語いに関する項目を抽出、分析するなどして、ひとつのテストを下位項目に分解し、多角的に情報を利用することができよう。これらは、学習や教師のための教授—学習の資料を提供することにつながる。

B. クローズ・テストの有用性

信頼性および妥当性が高く、かつ、総合的な英語力を測定するテストとして、面接テストやディクテーションに加え、本研究で取り上げたクローズ・テストがある。面接テストは英検の二次試験で実施されているが、採点基準の設定の困難さに加え、実施面で、試験会場、時間、受験者側の問題など、手がかかることが多い。集団に対するテストとしては実用性の高いディクテーションも、

採点の段階で大きな労力を要するであろう。では、クローズ・テストの場合はどうであろう。適切な文から機械的にN語置きに単語を削除するだけで作成でき、集団テストとしても対応できる。採点の際には、機械処理ができず、また、適語法を用いて採点するとなると、事前に採点基準設定の作業に多くの時間を費やすことになるが、過去のさまざまな研究結果や、英検との相関の高さから見ても、総合的な英語力の測定道具としての可能性は大である。もちろんクローズ・テストを英検の読解テストや面接テストに代わるものとしたり、合否判断の基準とするには、まだまだ研究の必要がある。

また、選択形式のクローズ・テストについて見れば、選択肢の作成に時間と労力を要するが、テストの事後処理は迅速に行うことができるし、他のテストや採点法との相関も高かったことから、妥当性の高いテストとして評価してよい。しかし、読み手の受容能力に頼り、発表能力を選択肢が補う形になり、標準クローズ・テストと比べて、総合的な力をどこまで測定するかは疑わしい。確率のうえでも問題が残るであろう。

部分的テストによる下位能力の測定とともに、それらに共通の能力測定の必要については、第1章で述べたが、後者のテストの例としてのクローズ・テストは、英検のような、大きな集団を対象とした測定においては、多方面からの多くの研究が繰り返されることにより、積極的な利用の可能性が期待できよう。

C. 今後の課題

今回の実験では、英検の筆記試験の部分のみを用いて、クローズ・テストとの相関を見たが、①英検のヒアリング・テストや面接テストとの相関②クローズ・テストの品詞別による項目分析などは、興味深い研究課題と言える。また、英語を母語国とする者への教材として、クローズ文を用いたものを多く見るが、日本の英語教育の現場においても大いに取り入れるべきであろう。特に、読み手に推測活動を促し、能動的な読解のプロセスをたどらせる点で、測定道具のみならず、読解教材としても、クローズ・テストは多くの可能性をもっていると言える。

あとがき

まず、日本英語検定協会を通じて相談にのっていただいた、筑波大学の太友賢二教授、立教大学の池田央教授、さらに、文献の紹介などに時間をさいてくださった奈良教育大学の田島^{きよし} 穆教授に謝意を表する。

この研究を進めるうちに、言語テストに興味をもつ者のひとりとして多くの刺激をうけるとともに、いかに自分が勉強不足であるかを再認識した。今回の研究では、不十分な点が多いかと思うが、今後、英語教育の実践と研究にさらに深くかかわっていくうえで、大きなきっかけとなったことは疑いない。

最後になったが、英語能力テストに関する研究の機会を与えてくださった日本英語検定協会に心から感謝する。

研究報告 7 資料

[編集部注] 資料は本文に直接関係のあるもののみを収録

1. 参考文献

- 1) Alderson, J. C. (1980) "Native and Nonnative Speaker Performance on Cloze Tests." *Language Learning*, vol 30, no 1.
- 2) Boning, Richard A. (1981) *Cloze Connection*, New York: Barnell Loft, Ltd.
- 3) Brown, J. D. (1978) *Correlational Study of Four Methods for Scoring Cloze Tests*, Unpublished master's thesis, University of California, Los Angeles.
- 4) Cohen, Andrew D. (1980) *Testing Language Ability in the Classroom*, Mass: Newbury House.
- 5) 橋本重治, 肥田野直 (1977) 『教育の考え方』 図書文化 東京
- 6) Haskell, John F. (1975) *Putting Cloze Into The Classroom*, English Record.
- 7) Hinofotis, Frances B. (1980) "Cloze as an Alternative Method of ESL Placement and Proficiency Testing," *Research in Language Testing*, Mass: Newbury House.
- 8) Jongsma, Eugene A. (1971) *The Cloze Procedure: A Survey of the Research*, Bloomington Indiana Univ. School of Education. Occasional Papers in Reading.
- 9) 丘田直巳監修 (1985) 『英語教育モノグラフシリーズ 英語の評価論』 大修館書店
- 10) Lado, Robert (1961) *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*, London: Longman, Gen & Co. Ltd.
- 11) Madsen, Harolds (1976) "New Alternatives in EFL Exams or How to Avoid Spelling English Short," *ELTJ*, 30. 2, Jan.
- 12) 西田正 (1981) 「英語読解における予測と文化的親密度」『広島大学総合科学部紀要』293-311
- 13) 日本英語教育協会編 (1984) 『英語検定オールガイド』
- 14) Oller, John W. Jr. and Conrad, C. A. (1971) "The Cloze Techniques and ESL Proficiency," *Language Learning*, 21. 2, Dec.
- 15) Oller, John W. Jr. (1972) "Scoring Methods and Difficulty Levels for Cloze Tests of Proficiency in ESL," *Modern Language Journal*, 56. 3, Mar.
- 16) Oller, John W. Jr. (1973) "Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure," *Language Learning*, 23. 1.
- 17) Oller, John W. Jr. (1979) *Language Tests at School*, London: Longman.

- 18) Shimizu, Yuko (1984) *The Cloze Procedure, a Psycholinguistic Reading Approach with Japanese High School Students*, Unpublished master's thesis, University of California, Los Angeles.
- 19) Spolsky, Bernard, ed. (1978) *Advances in Language Testing Series: 2*, Virginia: Center for Applied Linguistics.
- 20) Stubbs, Joseph B. and Tucker, G. R. (1974) "The Cloze Test as a Measure of English Proficiency," *MLJ*, 58, 5 & 6.
- 21) Taylor, Wilson L. (1953) "Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability," *Journalism Quarterly* 30, 415-433.

2. 本実験に用いたクローズ・テストの問題および解答

[英語力診断テスト—MC]

これから、〈ベットについて〉と、〈聞くことについて〉の2種類の英文を読みますが、ところどころ単語が抜けています。空所に最も適する英単語をA～Eより選び、記号で答えなさい。最初に、それぞれの語を通読し、全体の内容を、ある程度把握してから、解答しはじめるようにしなさい。

ベットについて

For thousands of years, people have kept animals as pets. Some common pets of long ago were cats, dogs, birds, and horses. Dogs, cats, and birds are still among the (1) pets of today. Fish are also chosen (2) young children of today because they are (3) to care for.

Why do people keep (4)? Pets make good friends. They are fun (5) play with. Many pets are useful. They (6) learn tricks and obey orders. Dogs hunt, (7) homes, herd sheep, or lead people who (8) see. Cats catch mice and rats. Horses (9) people and goods.

More than fifty different (10) of animals are used as pets. Among (11) are monkeys, rabbits, raccoons, frogs, turtles, parrots. (12), mice, grasshoppers, spiders, ducks, chickens, hamsters, ants, (13), cows, ponies, and even pigs. Which one (14) you choose as a pet?

Where you (15) and the size of your house have (16) to do with the pet you would (17). Dogs, cats, birds, and fish are easy (18) care for in most city homes. People (19) farms can make pets of animals living (20) the barns as

well as those that (21) in the farmhouse.

There are a few (22) rules for taking care of any pet. (23) it properly at certain times of the (24). Keep it clean. Give it a comfortable (25) to sleep. Most important of all, let your pet know that you love and care for it.

聞くことについて

Much of each person's day is spent in listening. Most people do not listen as well as they could. They do not remember much of what they have heard. People can learn to listen better if they listen for certain reasons.

Listening for new or important (26) can be done when another person is (27) out loud. A teacher or another student (28) reads certain paragraphs or stories while the (29) listens and takes notes. Like a good (30) reporter on radio or television a good (31) will say important words more loudly, say (32) more slowly, or say them in a (33) voice.

Listening to answer questions or to (34) directions is needed in school or on (35) job. To do well on tests, a (36) must remember important facts, ideas, or directions (37) by a teacher. Learning time-saving ways of (38) makes a person more needed on a (39). Every boss likes someone who can follow (40) well.

Listening to be polite can help (41) grow and can bring more customers to (42) business. A person who listens carefully can (43) understanding of other people's problems. Sometimes a (44) person just needs someone who is willing (45) listen.

Listening at fun time can make (46) listening better. A person wants to listen to (47) a game faster. When listening to music (48) poems, a person imagines many things and (49) curious about how sounds go together into (50) or beats, and how the music or poem brings forth feelings. While listening for fun, one learns wide-awake ways that make all of one's listening better.

	ア	イ	ウ	エ
1	favorite	small	new	easy
2	as	to	by	of
3	hard	friends	easy	kept
4	friends	pets	cats	dogs
5	and	but	of	to
6	cannot	can	never	should
7	guard	stay	like	go
8	can	cannot	must	won't
9	ride	carry	take	bring
10	families	things	pets	kinds
11	here	there	them	they
12	dragons	rats	monsters	whales
13	lambs	hams	beef	pork
14	did	must	would	ought
15	go	like	play	live
16	many	much	anything	nothing
17	use	choose	take	be
18	to	for	of	with
19	live	in	on	of
20	to	in	at	with
21	chooses	choose	lives	live
22	comfortable	simple	correct	suitable
23	Feed	Buy	Eat	Give
24	hour	day	month	year
25	bed	chair	place	house
26	reasons	people	words	paragraphs
27	listening	reading	writing	working
28	will	hardly	often	never
29	teacher	reporter	others	class
30	news	TV	radio	book
31	person	reader	writer	listener
32	them	it	to	with
33	louder	slower	better	higher
34	give	show	follow	memorize
35	a	another	the	our
36	teacher	director	person	reporter
37	followed	presented	reported	memorized
38	listening	cooking	understanding	working
39	radio	kitchen	school	job
40	directions	questions	me	you
41	to	hearts	friends	friendships
42	a	be	get	no
43	a	be	not	never
44	quiet	noisy	troubled	business
45	for	to	at	of
46	us	you	other	others
47	study	make	catch	learn
48	or	nor	but	in
49	be	becomes	is	can
50	feelings	words	tunes	understanding

[英語力診断テスト—STN]

これから、〈睡眠について〉と、〈アイスクリームについて〉の2種類の英文を読みますが、ところどころ単語が抜けています。空所に最も適する英単語を補いなさい(各空所には一語ずつ)。最初に、それぞれの話を通読し、全体の内容を、ある程度把握してから、解答しはじめるようにしなさい。

睡眠について

Everyone needs sleep. Some people need more sleep than others. Babies sleep about 20 hours every day. Growing children need 12 to 14 hours of sleep a night. Older people must have 7 to 9 (1). As people grow very old they need (2) sleep.

Sleep is important because it gives (3) to both the body and the mind. (4) sleep the heart does not work as (5). Its beat is slower. The heat of (6) body is slightly lower, too. Even the (7) of the sleeping person slows down. It (8) fewer of the messages that cause the (9) to think or act as the person (10) when awake.

If a person dreams while (11), the brain only works from time to (12). The eyes move back and forth beneath (13) closed lids. The person dreaming seems to (14) watching what is happening in the dream. (15) dreams are short while others are long. (16) are pleasant while others are scary. Most (17) are quickly forgotten. A few dreams can (18) remembered for days.

People sleep in different (19). Some sleep flat on their backs. Some (20) on their sides. Others stretch out on (21) stomachs with their faces on the pillow, (22) others sleep curled up like cats.

When (23) do not get enough sleep, they are (24) to get along with. They cannot work (25). They make mistakes. They have trouble thinking, seeing, and hearing clearly.

アイスクリームについて

Ice cream is a delicious food made of cream, milk, sugar, eggs, and fruits or nuts. Sometimes other things are used for taste instead of fruits or nuts. Plain, or vanilla ice cream is made from the ground-up pods of a plant. For chocolate ice cream, ground-up beans from a tree are added.

Mixing is (26) important part of making good ice cream. (27) with beaters keep turning the ice cream (28) it gets colder. This makes it smooth (29) stops tiny bits of ice from forming

(30) the ice cream.

Ice cream probably began (31) Italy. At first, snow and fruit juices (32) mixed together to form a water ice. (33) cream and milk were used instead of (34), ice cream came into being. It soon (35) well known in France and England also. (36) way to make it was brought to (37) early by people on sailing ships. Dolly Madison, (38) President's wife, was the first person (39) serve ice cream in the White House.

(40) cream was made at home until 1851. (41) that year an ice-cream company was started (42) Baltimore, Maryland. Much of the ice cream (43) made was sold in nearby Washington. Not (44) the 1900's, when refrigerators were invented, could (45) cream be taken very far from where (46) was made. Important ice-cream plants were then (47) in Philadelphia, a city long famous for (48) fine ice cream.

Ice cream is now (49) by many to be an American dish (50) ice-cream bars, sodas, cones, and milk shakes all got their start in America. Americans eat millions of dishes of ice cream a year, more than any other people.

英語力診断テスト解答 (MC)

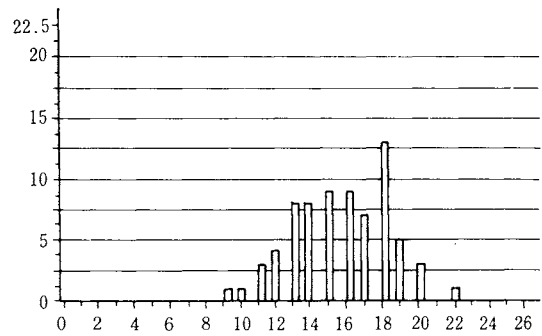
1	ア	26	ウ
2	ウ	27	イ
3	ウ	28	ウ
4	イ	29	エ
5	エ	30	ア
6	イ	31	イ
7	ア	32	ア
8	イ	33	エ
9	イ	34	ウ
10	エ	35	ア
11	ウ	36	ウ
12	イ	37	イ
13	ア	38	エ
14	ウ	39	エ
15	エ	40	ア
16	イ	41	エ
17	イ	42	ア
18	ア	43	イ
19	ウ	44	ウ
20	イ	45	イ
21	エ	46	ウ
22	イ	47	エ
23	ア	48	ア
24	イ	49	イ
25	ウ	50	ウ
		合計	

<STD>: 各項目, 最初の単語が原文どおりのもの

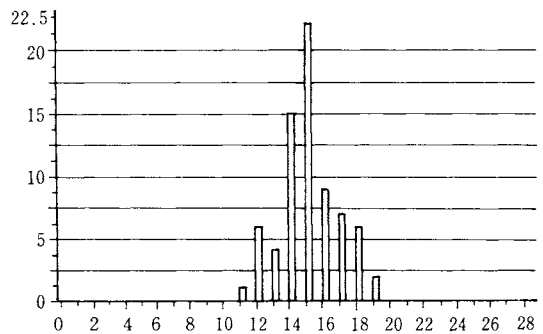
1	hours	25	well, hard, fast, quickly
2	less, little	26	an
3	rest, health, power, comfort	27	Machines
		28	as, and, while, until
4	During, In	29	and
5	hard, well, such, usual, fast	30	in
		31	in
6	the sleeping, each, every, man's, men's	32	were
		33	when
7	brain, mind, body	34	water, fruits, snow
8	sends, makes, gives, gets	35	became, got
9	person, mind, brain	36	The, This, Another
10	would, does, did	37	America
11	asleep, sleeping	38	a, the
12	time	39	to
13	the	40	Ice
14	be, enjoy	41	In
15	some, one's, many, these	42	in, at
16	some	43	it, they
17	dreams	44	until, till
18	be	45	ice
19	positions, directions, places, ways	46	it
		47	built, established, started, founded
20	sleep, turn, lay	48	its, making, much, very, popular
21	their	49	thought, supposed
22	Still, While, And, Some	50	because, for, as
23	people, persons		
24	hard, difficult		
		合計	

3. テスト別ヒストグラム

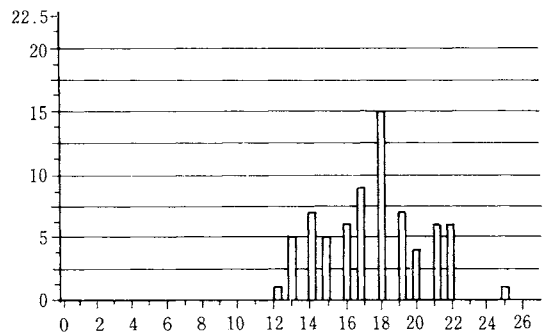
Histogram of X_1 : PRO.



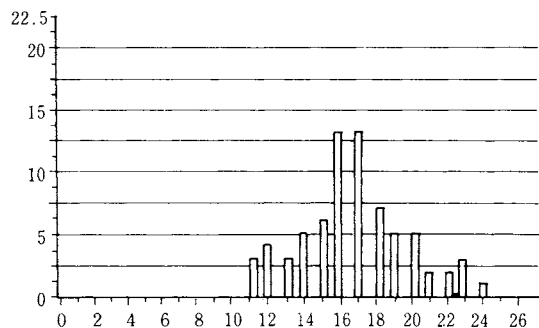
Histogram of X_2 : VOC.



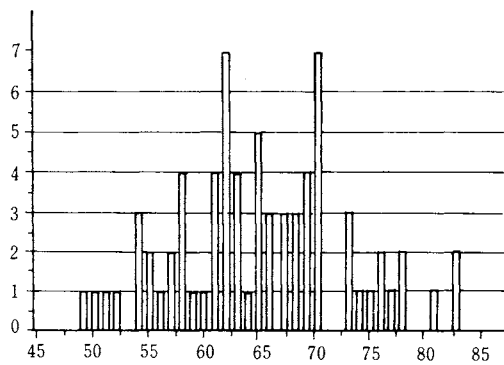
Histogram of X_3 : GRAM.



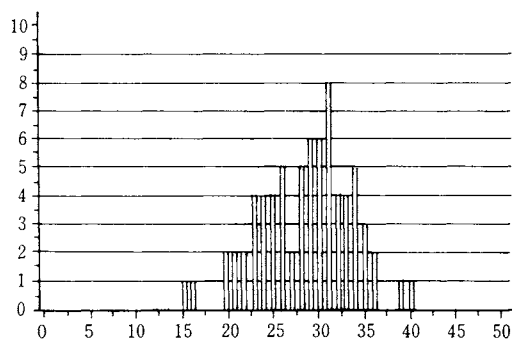
Histogram of X_4 : READ



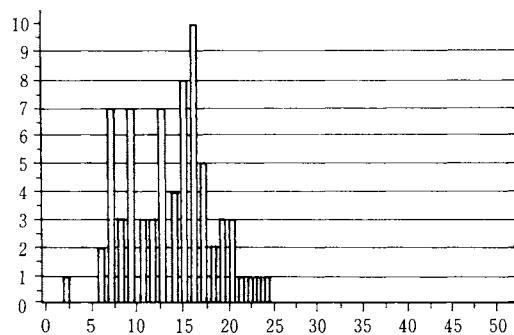
Histogram of X_1 : TOTAL



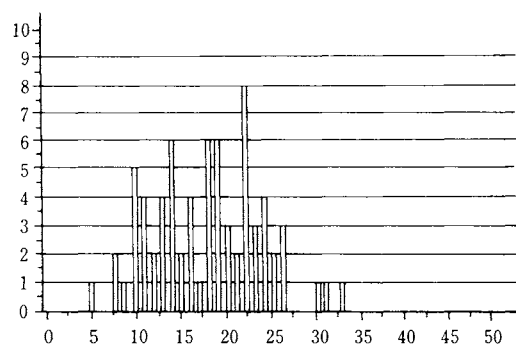
Histogram of X_1 : MCCZ



Histogram of X_2 : STCZEX



Histogram of X_3 : STCZAC



Reading Aloud と言語能力の相関について

—言語能力の測定としての Reading Aloud

福岡県立香住丘高等学校教諭

京堂政美

この論文の目的は、言語能力の測定法として『Reading Aloud (声を出して読むこと)』がどの程度、その役割を果たせるのか明らかにしようとするものである。

まず初めに、なぜ言語能力の測定が必要であるのか、また、言語能力を測ることはどのようなことなのかを明らかにしてから、本論に入ることにする。

第1章 言語テストの必要性

A. 言語（能力）テストの解釈の変遷

言語能力をいかに正しく測定し、計量化しうるかどうかという問題に対しては、昔から様々なテストが考案され、その解答を導こうとしてきた。

初期のテストは、ある言語に対して個人の持つある能力をためし、測ろうとするものならば、それはすべて言語テストの一種であると考えられていた。つまり、語彙力テストや音素識別テストなどは、言語能力自体、あるいは言語能力の一部を測っているのだと信じられていた。言語テストと名づけば、言語能力を測定するのだと、暗黙のうちに承認されていたようである。

こういった見方がされていた中で、テストをより分析的に、初めてながめたのは、ラドー (Robert Lado) である。ラドーは、言語テストは言語能力を科学的に計測化し、数量化しなければならないとして、テストに対する人々の意識を変革させた点に大きな意義があると言える。

彼の有名な著者『言語テスト』(Language Testing, McGraw-Hill, 1961) の中では、どうや

って個人の言語能力を顕在化させるかという点について、理論的にまた具体的に述べられている。

ラドーのテスト構築の理論は、簡単に言うならば、次のとおりである。

人の言語に対する能力は、4技能(読む・書く・聞く・話す)に分かれ、それぞれについて計測されたその総和が、その個人の持つ言語能力である。

以上のようにラドーは言語能力を1つのものとしてではなく、4技能の総合力と見なしており、この仮定に基づいて各技能を測るテストについて色々言及している。

当たり前のように見られたこの言語テスト観に対して、オラー (John W. Oller, Jr.) は、新しい言語能力観を実験の結果から展開した。彼の述べていることは、言語は4技能という分解可能な部門から構成されているのではなく、むしろ4技能は大きな1つの技能としてまとめられるというものである。すなわち、従来のように4技能が別々なものであるとして、分解して測定するというのは不可能だとしている。

例えば、クローズテスト (Cloze Test) は元来、読解力を調べるために考案されてきたものなのに、他のリーディングのテストより、むしろ聞き取りのテストの結果と非常に高い相関関係を示した。またディクテーションは一見すると聞き取りのテストのように思われるが、他のヒアリングのテストに比べ、むしろリーディングのテスト結果と深い関係にあることが明らかになった。

このような事実からオラーは、見かけ上のテ

ト名とそれが実際に測っているものは、違うのではないかという疑問を投げかけた。

これに端を発して、言語能力とは何か、その適切な測定法はどのようなものがあるのかといった点において、様々な比較対照実験や新しい研究報告が行われるようになった。そして言語テストに関して興味深い資料がつけ加えられ、詳しい分析が行われた。

このように言語能力テストは、初期のものから、現在のように科学的で、精密なものへと移行してきており、さらに資料の蓄積やその分析が今もなお続けられている。

しかし、こういった研究成果は日本の英語教育の中ではあまり生かされていないようである。次の章では、日本の中では、言語テストがどのように受け取られているのかを述べることにする。

B. 日本での言語能力テストへの態度

英語は、学校教育において、従来「読む、書く」という指導が中心であった。しかし現在では、国際化の波が押し寄せ、英語は単なる教養としてではなく、実際の使用に役立てることを目的として「聞く、話す」といった実用的な側面での必要性が

一段と増してきている。

以前は、教養英語と実用英語のどちらを教えるべきか、といった論議が盛んに行われていたが、現在では、そのような疑問の入り込む余地がないほど、英語と言えば、実用英語のことを指すようになった。そしてその目的を果たすために、学習指導要領の改訂や教育技術・教育機器の開発、改良が行われてきた。さらには、日本人が日本人に対して英語を教えるというものから、大胆な発想の転換が行われ、いわゆる外国人英語教師が登場するに至った。それがJET (Japan Exchange Teaching) プログラムである。

JET プログラムでは、毎年英語指導助手（以下AET—Assistant English Teacher）として英語圏からの母国語話者の受け入れが行われ、その数は、次第に増え続けている。様々な形で、AETは日本での英語教育改善に活躍し、寄与し始めている。

しかしそれが抱える問題点もかなり多く、そのため各研究会などではAETの適切な使われ方、効果的なティームティーチングの行われ方が真剣に討議されている。

こういった時代の波は、日本人英語教師のみで

SUMMARY OF THE THESIS

'Reading aloud' seems to have been of little importance in the language learning situation. The language teacher may use it as a basic training method for speaking. Or he/she may simply use it in order to find out what the learner has learned in the previous lesson.

'Reading aloud' has never been utilized as a language proficiency measure. Firstly, because people tend to think that it is no more than a practice exercise for speaking. Secondly, because the skill of reading aloud is judged only by the teacher's overall impression.

However, it might be possible to use it as a language proficiency test if certain suitable elements are extracted from the 'reading aloud' exercise for evaluation and if they are properly measured. The reason for this assumption derives from the fact that reading aloud constitutes one part of some language proficiency tests and many entrance examinations to upper secondary schools.

This thesis is an attempt to learn whether the use of 'reading aloud' is feasible for the language test. The result from this research shows that some evaluation criteria (not all of them) in the test measures the individual's proficiency. The analysis suggests that it still has the capability to predict the student's language proficiency with the aid of a reliable evaluation system. In further studies, appropriate scales and ratings should be developed to determine if 'reading aloud' can be used as a language test.

展開されるふだんの授業にも押し寄せ、実用英語に触れる機会が増えるようになってきた。現実によく起こりうる状況の会話の学習や、口語英語が英語の教科書にかなり入り込んできているのである。また実際に英語を話せる英語教員を求めようにもなっており、使える英語を求める社会の要求が、教師の資質向上にまでつながっている。

このように JET プログラムの推進や、英語教員の資質向上、教育内容の変化、教育機器の発展など様々な分野において、以前よりも英語を取り巻く状況は改善され、国際化に向けて英語教育の必要性はますます高まってきている。

国際社会で必要とされる英語力とは、簡単に言うと、実用的に耐えうる英語を運用できるということであろう。そしてその目的のため、すでに述べられてきたように、日本での英語教育を取り囲む状況が急激に変化している。

英語の力をためすものとして、まず最初に考えられるのは俗に言うテストである。

このテストは文法問題や英文読解や英作文が中心であり、生徒の現時点での英語能力を科学的に測ろうとするものではない。それにもかかわらず、他の評価方法が用いられていないのは、今のところは英語学習者の英語能力を測る手段に関してはあまり関心が向けられていないから、と言えるようである。

英語能力の測定に関して、この無関心とも言える態度は、教える側は教えるほうだけに精一杯で、指導後の評価にまで注意が向けられていないことを示唆しているのだろう。

これは憂うべきことである。一方的に教えることに熱中するあまり、肝心な指導後の評価およびそのフィードバックといった一連の重要な教育のプロセスが欠けているからである。この評価がおざなりにされると、効果的な指導は望めないし、どのように教育技術を改善していくかという点についても、解決の糸口は見つけられないだろう。

これからの日本ではさらに本格的に、実用英語の指導に力点がおかれていくであろうから、今後は、教育の場において言語能力を正確に把握し、それを指導に生かしていくということが、もっと

必要にならなければならない。

C. 現在の英語能力測定テスト

学校現場での、いわゆる英語の達成度を調べるテストが頻繁に実施されている一方で、現在の言語学や英語教育では、いかに正確に個人の持つ言語能力を測定するかということについての研究が進んでいる。その中には有効と考えられるテストがいくつかあげられている。

特に注目を浴びたのが、クローズテストやディクテーションである。原理を正しく理解し、テストの正しい実施法と評価法を知っていればだれにでも手軽に行え、さらに時間や場所を特に限定しないという利点のため、これらのテストについて様々な比較研究が行われてきた。筆者が見てきた限りでは、この2つの評価法は言語能力テストとして妥当であると思う。

以下、この2つのテストについて簡単に述べたい。クローズテストはある英文の中で、ある語数ごとにくる1語を省き（一般には5語から7語ごとに単語が抜かれる）、それを被験者に最も適当と思われる語を入れさせるテストである。

ディクテーションは、読まれる文をそのまま全部英語で書いたり、あるいは一部分を穴埋めしたりする。それぞれ一見すると前者はリーディングの、後者は書き取り（あるいはリスニング）のテストと考えられるが、実際には両者のテストは言語能力の測定にかなり深いつながりがあると伝えられている。

この2つのテストは、先にも書いたように経済性という意味ではとても有効である。だが被験者にとっては、いずれも表面上は受動的技能（receptive skill）からのアプローチであり、ペーパーテストである。ある調査によれば、クローズテストは、被験者に与える心理的なプレッシャーが大きく、自分の能力をこのようなテストで測られるのはおかしいと不合理に感じたり、どうも苦手だという意識を感じたりするというのである。このような被験者はむしろインタビュー形式のテストを好むようである。ディクテーションに関しては筆者の知りうる限りでは、被験者が持つイメージの報告は文献で触れられたことはないようであ

るが、現場の生徒はあまり好ましい印象は受けていないようである。これは、断片的な単語しか分からない場合、フラストレーションを強く感じるためらしい。

このように言語テストとして用いる場合には、クローズテストやディクテーションのような経済性を持つものが非常に役に立ち、母集団が大きい場合にはなおさら有用であることが分かる。

D. 意思伝達能力測定について

前段で述べられてきたように、一般の言語能力を測るためにはクローズテストやディクテーションが有効であるが、communicative competence (「意思伝達能力」以下CC)を測定するのにこれらのテストの使用で十分か、という問いに対しては、解答はまだ出されていないようである。

CCの測定に関しては、いまだに確立された手法は存在しないようである。一部では前出のテストがその評価方法として代行されたり、一般に行われているインタビューをビデオにおさめ、その中でアイコンタクト(目の表情)やノンバーバルコミュニケーション(ことばによらない伝達の仕方)などといった新しい評価の観点を設けている形態のテストが行われたりしている。

CCを測るために一般的に認められている方法は、やはりインタビューである。ただしそれは、(1)時間がかかり過ぎる点や(2)一度に1人しか行えない、また(3)評価のために時間と場所を限定しなければならないなど、条件の制約が大きく、多数の被験者がいる場合などは、実施がはなはだ困難である。

CCを正しく測定し、しかも経済的なテストはないものだろうか。あるいは既存のテストや評価法の改善によってCCの測定は行えないだろうか。この問題に対しては今も研究が続けられているが、まだ妥当な言語能力テストは発見されていない。

筆者はここで、ある評価法が意思伝達能力を計るのではないかと予想した。その評価法とはReading Aloud(声を出して読む)である。

筆者は自身の経験で、外国語の本が声を出して上手に、自然に読めれば、かなりその言語に堪能

であると思っていた。CCの経済的な測定法に関して考えをめぐらしていた時、ふと、このリーディングのテストはどうだろうかと頭に浮かんだのである。以来、その妥当性を確かめるべく文献を多数読み、その可能性を探り、また現在このテストが実際に行われているのではないかと、ということも調べたわけである。

その結果Reading Aloudによる評価は少なくとも言語能力テストの一部として、現在使用されているようであり、言語能力テストと知能指数との関係において、他の一般的なテストとともに、調査項目の1つとしてあげられていることが分かった。そしてこのことは、筆者の仮説を一時的に裏づけるものであった。

次の章では、この仮説検証のための実験およびその分析が行われる。

第2章 実験内容と分析

[音声指導のReading Aloud]

学校教育においてリーディングの日常的な指導はいろいろな形でされている。例えば単純な単語レベルでの発音練習や、文単位で教師の後に読むコーラスリーディングや、個人であるテキストを声を出して読む練習などがあげられる。

このリーディングの評価は、生徒の日常の学習のチェック程度の位置づけしか普通は与えられておらず、それほど的重要性を担っているとは思われていない。この理由は、リーディングに対する評価法が確立されていないためであろう。

Reading Aloudによる評価が、通常どのように行われているかという点、1語1語がはっきりと区切られて読まれていても、あるいはどんなに時間がかかっても、単語レベルでほぼ正確に読まれているならば、それなりの評価が与えられているようである。一方、単語どうしの音の連結や縮小、あるいは読まれる際の流暢さ、なめらかさなどについては、ほとんど評価の対象にはなっていないようである。(実際には評価の対象にしたいとも、普段こういった音の変化などについて指導する時間が十分に取れないためであろう)

[言語テストとしての Reading Aloud]

前段で述べられたように、英語を話すための単なる基礎練習として、あるいは日常評価の手段として見なされているというのが、現在の Reading Aloud の一般的な位置づけであろう。

しかし、この Reading Aloud は、正しい評価基準が設定されれば、言語能力を測定するテストとなりうる可能性を持っているのではないだろうか。

このことを証明するかのように、色々なところで、Reading Aloud が言語能力を測る評価の対象（少なくとも一部）として用いられているようである。

例えば、実用英語技能検定（通称「英検」）では、受験者にあるテキストを与えて、それを声を出して読ませたりしている。またある学校や研究機関の入学試験の1つとしても、こういった手法が採られている。

筆者自身の経験では、あるテキストを読んでそのリーディングが自然であればあるほど、それに比例して言語能力が高いように思われる。リーディングが自然であるという言い方は、大変あいまいに響くかもしれないが、全体の印象として「なめらかであるかどうか」というのは、言語能力判定の際の1つの大きな判断材料であり、評価基準の一部としての位置づけが与えられてもおかしくないと思われる。

このような判断が正しいかどうかは、議論だけで終わるべきものではない。言語能力がどの程度読みの能力に影響を及ぼしているかという点について、ある実験が行われ、その結果から筆者の判断の是非が問われなければなるまい。

そこで、「言語能力と Reading Aloud には高い相関がある」のではないかと、また「言語能力をどの程度まで予測しうるか」という疑問に対し、次のような仮説をたて、実験方法を示した。

仮説: Reading Aloud は言語能力測定のための1つのテストとして使用することができる。

A. 実験方法

資料収集の方法

被験者には次の2つのテストが課される。

① FSI インタビューテスト

② Reading Aloud テスト

被験者: 日本人高校生 53名

評価者: アメリカ人 (AET) 1名

日本人英語教師 1名

[解説]

① FSI インタビューテスト

意思伝達能力を測るためには一般にインタビューが用いられる。その中で最も多く使われているのは、①のFSIインタビューテストであり、ここでも信頼できるデータ収集法として採用した。FSIというのは、米国ワシントンD.C.にあるForeign Service Instituteを指し、ここで開発されたテストがFSIインタビューテストである。これは評価者が2名一組になって被験者を採点するものである。

FSI インタビューテストの評価項目および採点基準

(いずれも最高は6、最低は1とする)

発音

1. しばしば発音が理解できない。
2. ひどい間違いが頻繁に起こり、強いなまりのため、理解が困難である。繰り返しがたびたび起こる。
3. 外国なまりがあり、そのため注意して聞く必要がある。間違った発音のため、誤解が生じやすく、明らかな文法上や語彙上の誤りに気づく。
4. 外国人なまりがあり、時々発音の誤りをするが、理解するうえでは問題がない。
5. 目立つ間違いはないが、母国語話者と見られることはない。
6. 外国人なまりはなく、母国語話者の発音をしている。

文法

1. 決まり文句以外はほとんど文法力が見られない。
2. 文法力はわずかしがなく、いつも間違いをおかし、意思疎通を妨げている。
3. 文法力はある程度見られるが、頻繁に間違いをおかし、時々誤解や不快感を生じさせる。
4. 文法力はかなりある。時々間違いをおかし、誤解を生じさせることはない。
5. 決まったパターンの誤りをするのではなく、そのほかの誤りもほとんどない。
6. インタビュー中、誤りを2度おかしことはない。

語彙

1. 最も簡単な会話でも、語彙力は不十分である。
2. 個人的な、必要最低限の会話（時間、食べ物、乗り物、家族などについて）をするための語彙力しかない。
3. 言葉の選択において、不適切な語句を用いたり、語彙力の限界のため、職業や日常社会の一般的な話題の議論に参加できない。
4. 自分の興味ある分野では広い語彙力を持っているが、一般的な語彙しかないために、それ以外の話題になると回りくどくはなす。
5. 専門的な語彙は幅広く、かつ正確である。一般的な語彙についても、実際の複雑な問題を解決したり、様々な状況に対応するのに十分である。
6. 教養のある母国語話者と同程度の、正確かつ幅広い語彙力が認められる。

流暢さ

1. 会話は途切れがちで、断片的である。そのため、会話の継続は基本的に不可能である。
2. 会話は非常に遅く、短い文句や決まり文句以外はちぐはぐな感じを与える。
3. 会話は頻繁にためらいがちになり、完全ではなく、ぎすぎすしたものになりやすい。また文章が終了しないまま終わることがある。
4. 会話はしばしばためらいがちになる。言い換えが多く、語句のまとまった表現を話そうとして言いどみ、文章が安定していない。
5. 会話はなめらかで、気楽に行える。しかし、会話の速さと単調さから、母国語話者ではない、と分かる。
6. 会話は専門的なものから一般的な話題に至るまで、母国語話者と同程度に何の努力も要さず行える。

理解力(聴解力)

1. 最も簡単な会話でもほとんど理解できない。
2. 日常社会に関係する一般的な話題についてのみ、ゆっくりとしたかつ簡単な会話を理解できる。繰り返しや、言い換えを頻繁にしてもらう必要がある。
3. 自分に関心の深い、しかも比較的単純化された会話は理解できるが、繰り返しや言い換えをかなりしてもらう必要がある。
4. 自分に直接向けられた一般的な会話はかなり理解できるが、繰り返しや言い換えを時々してもらう必要がある。
5. 自分に向けられた普通の会話を何でも理解できる。ただし1語的な表現やあまり頻繁に使われない言葉、または特別に速く、流れるような会話は理解できない。

6. 教養ある母国語話者に期待されるのと同程度の、様々な状況で行われる会話すべてを理解できる。

FSI インタビューテストの各項目における評価は、換算表1および2から、総合得点と5項目の言語能力が、それぞれ6段階に評価される。

換算表1

	1	2	3	4	5	6	
A	0	1	2	2	3	4	
G	6	12	18	24	30	36	
V	4	8	12	16	20	24	
F	2	4	6	8	10	12	
C	4	8	12	15	19	23	Total:

換算表2

総合点 (換算表1より)	FSI Level
16 - 25	0 +
26 - 32	1
33 - 42	1 +
43 - 52	2
53 - 62	2 +
63 - 72	3
73 - 82	3 +
83 - 92	4
93 - 99	4 +

② READING ALOUD テスト

Reading Aloud テストの評価項目および採点基準

- (1) 1分間に読むスピード
- (2) 流暢さ（自然ななめらかさ）
- (3) 発音
- (4) 総合評価

採点基準(2)~(4)は、FSI インタビューテストの採点基準を参考にして6段階評価とした。(1)の「1分間に読むスピード」の採点基準は、次のとおりである。

- (最高を6、最低を1とする)
- 1 …… 70語以内
 - 2 …… 71 ~ 90語
 - 3 …… 91 ~ 110語
 - 4 …… 110 ~ 134語
 - 5 …… 135 ~ 150語
 - 6 …… 151語以上

Reading Aloud の実験に使用されたテキストは2つであり、1つは①文学作品の一部、もう1つは②評論である。そしていずれも被験者には初めてのものである。

B. 資料の分析

略語の説明

(1) FSI インタビューテスト

FSI のトータル評価	FSI
FSI の発音の6段階評価	A
FSI の文法の6段階評価	G
FSI の語彙の6段階評価	V
FSI の流暢さの6段階評価	F
FSI の理解力の6段階評価	C

(2) Reading Aloud テスト

*	使用テキスト	
	①文学作品	②評論
読むスピードの6段階評価	R1	R2
読みの流暢さの6段階評価	F1	F2
読みの発音の6段階評価	P1	P2
読みの総合評価	O1	O2

(1) 評価者どうしの相関関係

1. 表 A によると2人の評価者の FSI の相関は 0.83 と非常に高い。それに比べ Reading Aloud テスト (以下 RAT) の同じ項目どうしの相関では、O1 の項目が 0.76 と高いだけで、評価者どうしの判定のくい違いが多いことを表している。このことは RAT の不安定さを示し、今後は RAT の評価項目や評価基準を改善する必要があるようである。

2. 表 B では、FSI 内の項目どうしの相関は、発音と理解力以外は、1つの例外を除いてすべて 0.70 以上を指しており、FSI の安定度を示している。

表 A: 評価者どうしの相関

②日本人英語教師

① アメリカ人 (AET)	FSI	R1	R2	F1	F2	P1	P2	O1	O2
FSI	0.83	0.54	0.55	0.49	0.45	0.65	0.61	0.67	0.65
R1	0.52	(1)	0.60	0.59	0.49	0.56	0.64	0.56	0.58
R2	0.56	0.60	(1)	0.48	0.50	0.58	0.64	0.40	0.56
F1	0.28	0.55	0.44	(1)	0.39	0.42	0.55	0.40	0.51
F2	0.26	0.51	0.59	0.54	(1)	0.38	0.45	0.48	0.38
P1	0.72	0.69	0.48	0.62	0.70	(1)	0.66	0.66	0.53
P2	0.62	0.58	0.52	0.58	0.80	0.79	(1)	0.56	0.55
O1	0.69	0.56	0.53	0.53	0.75	0.77	0.87	(1)	0.76
O2	0.47	0.68	0.68	0.83	0.61	0.62	0.58	0.55	(1)

表 B: FSI 要素項目分析

②日本人英語教師

① アメリカ人 (AET)	A	G	V	F	C
A	0.63	0.54	0.52	0.54	0.48
G	0.69	0.77	0.73	0.65	0.74
V	0.64	0.75	0.79	0.73	0.77
F	0.69	0.78	0.75	0.77	0.77
C	0.36	0.29	0.29	0.28	0.33

(2) 評価者内の相関関係

① アメリカ人 (AET)

- F1 と F2 は FSI との相関がいちばん低い。
- テキストの違いによって生じる FSI と RAT の相関の違いはあまりない。テキストの難易は問題とならないことを示唆している。
- FSI 要素項目分析では、有意な数値は発見されない。ただ F1 と F2 がともに、FSI の5要素との各相関ではいちばん低いことが分かる。また5要素の中の発音との相関が最も低いことから、流暢さという観点はあまり意味がないのではないかという疑問が生ずる。

表 C: アメリカ人 (AET) の個人内相関

	FSI	R1	R2	F1	F2	P1	P2	O1	O2
FSI									
R1	0.54								
R2	0.55	0.60							
F1	0.30	0.60	0.14						
F2	0.31	0.54	0.59	0.70					
P1	0.54	0.69	0.48	0.56	0.28				
P2	0.57	0.58	0.52	0.44	0.42	0.65			
O1	0.47	0.56	0.53	0.65	0.67	0.47	0.48		
O2	0.51	0.68	0.68	0.68	0.82	0.49	0.61	0.73	

表 D: アメリカ人 (AET) の FSI 要素項目分析

	A	G	V	F	C
R1	0.40	0.52	0.59	0.43	0.53
R2	0.50	0.54	0.59	0.55	0.47
F1	0.24	0.31	0.30	0.31	0.32
F2	0.24	0.32	0.35	0.29	0.28
P1	0.34	0.55	0.51	0.52	0.48
P2	0.46	0.56	0.53	0.53	0.49
O1	0.44	0.43	0.46	0.46	0.44
O2	0.43	0.54	0.52	0.45	0.46

② 日本人英語教師

表 E: 日本人英語教師の個人内相関

	FSI	R1	R2	F1	F2	P1	P2	O1	O2
FSI									
R1	0.52								
R2	0.56	0.60							
F1	0.47	0.59	0.48						
F2	0.51	0.49	0.50	0.61					
P1	0.72	0.56	0.58	0.62	0.70				
P2	0.62	0.64	0.64	0.58	0.80	0.79			
O1	0.59	0.56	0.46	0.55	0.67	0.71	0.72		
O2	0.69	0.58	0.56	0.53	0.75	0.77	0.87	0.76	

表 F: 日本人英語教師の FSI 要素項目分析

	A	G	V	F	C
R1	0.42	0.52	0.48	0.48	0.50
R2	0.50	0.54	0.52	0.54	0.44
F1	0.34	0.47	0.44	0.44	0.41
F2	0.39	0.51	0.55	0.51	0.44
P1	0.56	0.72	0.72	0.64	0.67
P2	0.60	0.63	0.62	0.53	0.53
O1	0.53	0.62	0.54	0.54	0.55
O2	0.67	0.71	0.62	0.62	0.64

1. F1 と F2 は、アメリカ人と同様、FSI とでは最も相関が低い。
2. テキストの違いによる相関は、どちらかと言うと難しいテキストのほうが幾分高い数値を示しているが、必ずしもテキストの難易の差は問題となっていないようである。
3. アメリカ人評価者の FSI と RAT の各項目は高い相関を示していなかったが、日本人教師のそれは、P1 が 0.72、O1 が 0.69 となっており、他の項目も、アメリカ人に比べ高い数値を示している。
4. RAT の項目どうしの関係では、同じテキストを使用した場合の相関はかなり高く、特に流暢さと発音と総合評価の 3 者は、お互いに密接な関係があるようである。

③ 2 人の評価者の平均

1. アメリカ人と日本人のそれぞれの評価者の相関表では、部分的に高い相関を示すデータがえられたが、表 G では各相関が全体的に高くなっていることが分かり、一部の例外を除いてほぼ 0.60 以上となっている。

表 G: 評価者平均の相関

	FSI	R1	R2	F1	F2	P1	P2	O1	O2
FSI									
R1	0.55								
R2	0.58	0.60							
F1	0.43	0.64	0.51						
F2	0.46	0.61	0.68	0.77					
P1	0.70	0.67	0.58	0.62	0.63				
P2	0.67	0.68	0.63	0.66	0.74	0.81			
O1	0.66	0.61	0.58	0.66	0.72	0.69	0.72		
O2	0.69	0.67	0.71	0.72	0.81	0.73	0.83	0.84	

表 H: 評価者平均の FSI 要素項目分析

	A	G	V	F	C
R1	0.56	0.54	0.56	0.48	0.55
R2	0.53	0.57	0.59	0.58	0.51
F1	0.41	0.41	0.44	0.42	0.39
F2	0.33	0.45	0.53	0.48	0.38
P1	0.53	0.71	0.71	0.67	0.64
P2	0.54	0.66	0.69	0.62	0.59
O1	0.57	0.66	0.64	0.65	0.59
O2	0.64	0.71	0.67	0.63	0.60

2. FSI と RAT の相関では、RAT のスピードと流暢さ以外はすべて 0.70 にかなり近いほどの高い相関を示している。
3. 流暢さは、FSI の要素とあまりつながりが見られないが、同様に表 H でも FSI の要素の F と、RAT の F1、F2 は、数字の上でも、他との比較においても、関係は非常に薄いと云わざるをえない。

〔分析結果〕

2 人の FSI の評価の相関は 0.83 という高い数値を見せている。このことから、FSI インタビューテストはやはり信頼性が高いことがうかがえる。また FSI 内の項目どうしの相関でも理解力と発音以外はすべて 0.77 以上の高い数値を示し、FSI 内部での信頼度も高いと言える。

一方、2 人の RAT の評価では、各項目ごとの相関は、ある項目によっては別の項目と一般的に高い数値を示し、互いに密接な関係を持っていることを示唆している。

例えば、流暢さと総合評価は概して高い相関が見られる。また発音と流暢さも同じように、有意な数値を示している。

しかし2人の評価者の同じ項目どうしの相関では、0.70以上は総合評価のO1だけである。それ以外の項目どうしは、それほど高い関係がないか、むしろ、あまりつながりは発見できない。このことは、RATの評価においては信頼度が低いと言わざるをえない。

少なくともO1は信頼度が高いと仮定してFSIとの相関を見ると、0.66である。これはある程度高い相関関係があると言える。だが同じ総合評価のO2どうしの相関は、0.53にすぎないのに、FSIとは、O1の相関より高い0.69である。またFSIといちばん相関の高いのは、P1(0.70)であるが、P1どうしは0.66である。

ここでまず言えることは、FSIとRATの一部(発音、総合評価)はある程度の相関が見られ、その意味で、RATは言語能力テストとして、少なくとも一部の項目だけは使用できそうである、ということである。そしてRATの他の要素(スピード、流暢さ)は、参考にはなるが、調査項目としては不相当であると言えるかもしれない。

さてこの研究で、初めに考えだされた仮説は『言語能力テストの1つとして、Reading Aloud テストを使用できる』というものであった。この仮説は、リーディングのテストが、その評価の項目、基準についてはいっさい触れられていないものの、明らかに、言語能力を測定する妥当性が高いと強く主張するものである。

実験結果から、当初考えられたほど、RATは言語能力を測定することはできないようであることが分かった。この事実から仮説を検証すると、仮りに、いちばん初めに掲げられた仮説を〔仮説1〕とすると、これは否定されることになる。

〔仮説1〕の主張は強すぎたのかもしれない。そこで『Reading Aloud テストはある程度、言語能力テストとして使用できる』とし、これを〔仮説2〕としてみる。

さらに、『Reading Aloud テストは言語能力テストとして使用することはできない』という〔仮説3〕の場合もありうるかもしれない。

〔仮説1〕は、この研究からは、現段階では妥当ではないようである。それでは〔仮説2〕と〔仮説3〕のどちらが正しいかを考えてみると、RAT

のすべての要素が言語能力と関係ないと判断されたのではなく、むしろ、少なくとも一部の項目は、テストとしての可能性を残していることが分析から明らかになった点で、われわれは〔仮説2〕を採用できる。

現在の時点では、言語能力測定としてのRATは、期待されたほど、言語能力を正確に予測できなかったことが明らかになり、新しい仮説である〔仮説2〕をたてた。そしてこの仮説の正当性は、さらに比較対照実験により、証明されなければならなくなった。

しかし、この結論のように見える〔仮説2〕について、筆者はRATの評価基準が「不相当でなかったのか」と疑問を持つようになった。というのは、もともとRATの評価基準は手探りで設定されたものであり、この研究は、まずその調査項目と採点基準を決定することから、始まったためである。

そして〔仮説1〕の検証のために、実験と資料分析が行われたが、結果は満足すべきものではなく、仮説の改良を余儀なくされた。

しかし、もしRATの評価基準が異なっていたら、もっと望ましい結論が出たのではないか、あるいは〔仮説1〕の正しいことが結論づけられたかもしれない。

FSIインタビューテスト(各項目ごとに評価されるが、結局個人の言語能力がFSIレベルの5段階のうちいずれかに総合的に判断される)のような手法が、RATにも当てはめられないだろうか。すなわち読みの各項目が基準に従って、評価されたあと、換算表によって、異なった重要性和違った配点を与えられ、最終的に「読み」のレベルが決定されるように、「読み」の能力を評価すべきではないのだろうか。

〔仮説1〕をあきらめ、〔仮説2〕が正しいと判断し、結論づけるのはまだ時期尚早のようである。多くの実験により、〔仮説1〕が否定されるまでは、その可能性はなくなるからである。

この研究でえられた資料だけで〔仮説2〕が実証されたとするより、むしろRATの評価基準と計測化の方法を、根本的に見直す必要があるのではないだろうか。

第3章では、今後の研究と題して、この読みのテストの評価基準を含んだ問題を提起することにする。

第3章 今後の研究について

今回の言語能力測定としての Reading Aloud テストを調査し、資料の分析が終わった段階で、いくつかの改善が必要と思われる。

(1) サンプル数について

まず、最初に予定していた被験者サンプル数は150以上であったが、実際にはその数は53であった。これは、FSI インタビューテストを完了するためには1人平均30分程度必要とするので、サンプル数を確保することが、非常に困難であったためである。

あらかじめ、FSI インタビューテストは手間のかかる言語能力テストであることが分かっていたので、1人に対するインタビューの時間を短縮できないかと予備実験を行ってみた。

1人の割り当て時間を、約30分から7～10分程度におさえて評価を与えてみると、RATの相関は今回の調査結果より平均してかなり低いものとなった。

このことは、つまり短い時間の中では、十分な言語能力を測定することは困難であることを示していると言える。そこで今回の資料収集に当たっては、通常行われているFSI インタビューテストの方法を採用した。

結果的にはサンプル数は十分とはいえないが、仮説の是非について検証するためには支障はなかったのではなかろうか。今後はさらにサンプル数を増やした調査を行い、比較対照研究が必要とされる。

(2) テキストのジャンルと難易について

この研究はパイロットスタディーであるため、RATの評価に使うテキストを2つに絞り、相関にばらつきの出そうなものを予想して選んだ。資料分析では、テキスト（文学作品の一部と評論）により、相関に差は出たものの、特にいずれかが

他の一方より絶対に優位を示す数値が現れたわけではない。

このことから、他のどのジャンルのテキストでも同じような傾向を持つのかどうかを、調べていく必要がある。そして、今回の実験と同じような結果が得られたとしたら、例えどんなテキストを使用しても言語能力の測定には影響がないことが判明し、したがって資料収集の際のテキスト選択に関しては、考慮しなくてもよいことになる。

（易しいテキストとそうでないテキストを判断する方法や、文の構造の複雑さを表す方法などは、リーディングの指導に関する論文や本に述べられているので、それを参考にテキストの選択ができ、難易度の判別ができるであろう）

(3) Reading Aloud テストの評価基準の再考 [1分間のスピード基準について]

まずFSIとRATの要素との相関の中で、表C・E・Gの全体を通して関係の薄いものは、1分間に読むスピードと流暢さである。

スピードに関して言えば、RATのスピードによる評価基準が妥当でないのか、あるいは読むスピードに対する言語能力がもたらす影響がほとんどないのかの、いずれかによるものであると考えられる。

もし1分間に声を出して読める語数の評価基準が不十分なために、低い相関を示しているのであれば、この基準を変更することにより、逆に高い相関を導き出すことは可能かもしれない。

今回の資料分析においては、RATの各項目は、先に述べられたとおり、(1)スピード、(2)流暢さ、(3)発音、(4)総合評価であり、FSIに準じてそれぞれ6段階に評価された。この調査項目とその評価基準の設定に当たり、類似の研究を調べてみると、言語テストの1つとしてReading Aloudを使う報告はあったが、その評価の仕方については言及されておらず、そのため評価項目と基準を自ら模索しなければならなかった。

まず読む基準をどうするかということでは、ラジオのアナウンサーが1分間に読む速さを基準にすることにした。VOAやBBCのラジオ放送では、平均して1分間に100語から150語程度の幅

で読まれているため、この研究では、151語以上を読むと最高の6が与えられるようにした。そして日本人の大学生が1分間に黙読して読める平均語数は70語ぐらいであるため、これ以下の語数は最低の1を与えることにした。(黙読とはいえ、声を出しつつ、目で文字を追うというレベルである)

最高点と最低点以外の評価基準に関しては特に根拠はなく、その両極を埋めるように配置してみた。ただ読む語数が少ない場合は20語を基準の間隔とし、中程度になると15語刻みで評価が1ランク上がるようにした。

このようにRATの読むスピードの評価基準が決まったが、FSIとは相関が低いことが、実験で明らかになった。

そこで今後は、この研究でえられた資料からFSIともう少し高い相関を持つように、6段階評価の基準を変更してみなければならない。そしてそれが他の機会の同様の研究においても、有効な数値を生み出すなら、改定された読みのスピード基準が初めて信頼性を持つことになる。

しかし、反対に、基準の改定後も今回と同じような低い相関しか見いだせないならば、スピードという要素はRATの評価項目からは必ず必要があるだろう。

[Reading Aloud テストの評価基準の設定について]

今までは、スピードのみに注意が向けられて、それに対する評価基準のみを変える方向で話が進められてきた。これは今後の研究でスピード基準の改定に伴う相関の上昇が観察されるならば、その仮説の正当性が証明されるだろう。

この件に関して再考してみると、基準の変更のみが重要ではないのではないかと思われてくる。つまり、なぜスピードという要素とFSIの相関関係が弱いのかということ、根本的に考え直してみる必要があるのではないだろうか。さらに、FSIの結果と流暢さがいちばん相関が低いことに注目する必要がある。普通に考えて両者に何らかの高い相関が観察されても不思議ではないはずだったのに、両者の関係は薄い。このことについて

も、説明がなされなければならない。

実験では Reading Aloud テストと FSI インタビューテストが被験者に課された。そしてその相関関係を被験者1人1人に見ていくと、次のような事実が多数確認された。

1. FSI では言語能力が低い、RAT の評価では高得点 (あるいは比較的高い点数) を取っている。
2. 言語能力が比較的高いにもかかわらず、RAT の評価が低い (あるいはかなり低い)。

このような現象は、被験者が言語能力は低いものの、RAT では高い評価を取ろうと、テキストの内容をあまり把握しないままできるだけ速く読もうとしたからであったり、あるいは言語能力が比較的高い被験者ではあるが、内容理解のほうに注意力が向けられ、スムーズに読もうとしたり速く読もうとする努力をしなかった (あるいはできなかった) 結果であったかもしれない。

1と2の事実がこのような理由から起因している可能性があるとするならば、読みのテストの一部として、内容把握力を測るテストが被験者に課されていたならば、FSIでは点数が高く、読みでは点数が低かったり、あるいは逆の状況が生ずる原因がどこにあるのか確かめられていたであろう。

1と2の事実を生み出したもう1つの理由として考えられるのは、RATを行う際の指示の仕方にも問題があったのではないかという点である。

RATでテキストを読む前には、評価の観点として次のような指示が被験者に与えられた。

- a. 個々の発音の正確さ
- b. なめらかさ、流暢さ
- c. イントネーション
- d. 総合的な評価

ここに見られるように、テキストの内容把握に関しては、何ら指示されておらず、その意味では、全く (あるいは、ほとんど) テキストに述べられていたことを理解しないまま、読んでいくこともありえるわけである。

声を出しながら、書かれている内容を理解しつつ読み進めることは、一般に困難である。母国語であっても、いったん読むほうだけに意識が向くと、何が書かれているかにはほとんど注意が向け

られていないときがあるようである。まして外国語である英語の場合には、こういう状況は、普段にも増して発生しやすいのではないだろうか。

今回の研究では、RATにおいて、どれほどテキストの内容が理解されているかという点が無視されたわけではない。内容の理解度はa~dを基準によって評価すれば、おのずとその理解度の様子は浮き彫りになると予測したのである。つまり内容把握なしに、なめらかに読めたり、速く読めたりするのは不可能であると考えられたのである。例えば、あるテキストを読んで、流暢さに関して高い評価を受ければ、それに比例して内容把握も、適切に正しく行われていると言えるわけである。

ところが、実際には必ずしもそのようにはなっていないかった。データを見直してみると筆者の実験前の予想とはかなりくい違いがあり、先に観察された事実1と2が示すように、FSIの結果とRATの各項目との相関で、期待されたほど好ましい数値が現れなかった。

[Reading Aloud テストにおける評価基準の根本の見直しについて]

この論文の実験結果だけから判断するならば、[仮説2]の立場を採ることになる。つまり、Reading Aloud テストは言語能力テストとしては、ある程度使用することができるというわけである。しかし今回の資料の解釈をそれのみとするのは正しくない。

つまり「資料収集の方法の工夫によって、もっと高い相関が各要素に期待できる」のではなからうか。あるいは「RATの各要素の中で、不要とされるものや、逆に評価の項目としてつけ加えられるべきものが存在する」のではなからうか、またあるいは「各項目の総合的判断により、RATの評価がえられる」のではないかという検討の余地が残っている。

この研究はパイロットスタディーの性格が強く、特にRATの評価に関しては、その評価項目の設定から評価基準に至るまで手探りでの調査であったので、初めから完全な普遍性を持っていたわけではなかった。

それにもかかわらず、この研究で扱われた評価項目とFSIの相関は、少なくとも低いものではなく、むしろ今回の研究の仮説（「Reading Aloudは言語能力テストの1つとして使用できる」）を完全ではないが部分的には証明できた。

しかし、さらにこの仮説を実証するためには、RAT内の評価基準と評価方法を改善することにより、RATがFSIと高い相関を持つことを示し、同時に他の比較対照研究においても同様の結果が期待できるテストとしての信頼性、妥当性を証明しなければならない。

今回の実験では次のような項目が調査されたが、これらは、単独では、それほどFSIと有意義な相関を示さなかった。

- (1) スピード
- (2) 流暢さ
- (3) 発音
- (4) 総合評価

この中で、全体を通してFSIと相関の低かったのは(1)と(2)の要素である。この原因は、テキストを内容把握しないまま読んでいた可能性があったためである。

この内容把握の問題を明らかにするには、いくつかの方法がある。

- a. 内容把握の読解力テストを、新しくRATの調査項目の1つに加える。
- b. RATのスピードと読解力テストの総合評価を単なるスピードの項目に変えて、新しい調査項目とする。
- c. 読みの流暢さと読解力テストの総合評価を単なる流暢さの項目に変えて、新しい調査項目とする。

このa~cを、次回の調査項目に入れると、内容把握力がいかにRATの各項目に影響を及ぼしているかが理解できる。もし内容把握の評価が悪いにもかかわらず、他の項目の評価がよければ、これは、読んでいるテキストの内容を理解しないまま、速く読もうとしていることが分かるのである。またもし内容把握に注意を集中しすぎて自然に読もうとする態度が失われるなら、なぜ今回FSIとRATのスピードや流暢さが低い相関を示

していたのかを説明することになる。

さて今後の課題は、内容把握の項目を単に RAT の評価に取り入れるのではなく、むしろ FSI インタビューテストのように、各項目ごとの評価を出し、換算表により点数化し、そして総合的に「リーディング」のレベルを出すことにある。この時初めて言語能力テストとしての位置づけが与えられると思われるからである。

まとめ

この論文では、[仮説 1] が否定されたわけではない。むしろ今後の研究によっては、[仮説 1] が正しいと実証される可能性のほうが筆者には大きいように思える。

どちらにしても、その運命のカギを握っているのは、どのように「リーディング」の能力を測っていくかということである。

今回の研究では、調査項目の不備があり、そのため、期待された仮説の立証は、十分にできないまま終わった。しかし少なくともパイロットスタディーとしての価値はあり、今後の比較対照研究の基礎となったはずである。

さて Reading Aloud テストは、その内容の改善により FSI インタビューテストとの相関を高くし、ひいてはそれ自体で被験者の言語能力の測定ができるように、総合評価が出せる評価体系をつくることができるであろうか。

その答えは、さらに「リーディング」の調査が行われていく時に、明らかになっていくだろう。

主要参考文献

- 1) Allen, H. B., R. N. Campbell (eds.). 1972. *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings*, New York: McGraw-Hill.
- 2) Jones, R. L., B. Spolsky (eds.). 1975. *Testing Language Proficiency*, Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics.
- 3) Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon. Lado, Robert. 1961. *Language Testing*, New York: McGraw-Hill.
- 4) Oller, J. W. Jr. 1979. *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*, London: Longman.
- 5) Oller, J. W. Jr. 1978. *Language in Education: Testing the Tests*, Rowly, Mass.: Newbury House.
- 6) Oller, J. W. Jr. 1983. *Issues in Language Testing Research*, Rowly, Mass.: Newbury House.
- 7) Oller, J. W. Jr., K. Perkins. 1980. *Research in Language Testing*, Rowly, Mass.: Newbury House.
- 8) Oller, J. W. Jr., J. C. Richards (eds.). 1973. *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*, Rowly, Mass.: Newbury House.
- 9) Scarcella, R., S. D. Krashen (eds.) 1980. *Research in Second Language Acquisition*, Rowly, Mass.: Newbury House.