

**Vol.2**

**STEP  
BULLETIN**

特 集：英語能力テストに関する研究

September 1990

はじめに

---

## 英語能力テストの意義

(財)日本英語検定協会会長 梶木隆一

当協会が文部省の認定を受けて、実用英語技能検定試験を始めてから30年近くなり、年ごとに着実な発展をとげた結果として、今年間の志願者が200万人を超えるようになった。一つの試験にこれだけの人数が集まることは、世界に類例がないはずである。あらゆる面で国際化が急速に進むにつれて、実用英語の価値と必要性が一般に広く認識され、この検定試験に対する社会的評価がますます高くなっている。関係者一同は、それだけいっそう強く責任の重大さを痛感し、試験内容の改善と適正公平な判定を続けるように努力している。

生涯学習の声が高い現在では、老若男女を問わず程度の差はあっても、英語を何かの形で学習する人たちは飛躍的にふえている。しかし、正規の基礎学習は主として中学・高校における学校教育に依存していることは言うまでもない。英語国民とはまったく違う生活環境の中で、日本語とはすべての点で異質の英語の学力をどうして養うかについては、現場の先生がたが日夜努力と工夫を重ねているに違いない。しかも限られた学習時間を活用して、できるだけ目標に近い成果を収めなければならない。それには何よりも適切な教授法の研究と実践が必要であるが、各種のテストをくり返すことによって、学習意欲を高めると同時に、共通の欠陥を認識して、それを是正する手段を講じることができるはずである。その意味で、能力テストの研究開発には大きな意義があると言える。

以上の見地から、当協会は英語能力テストに関して研究助成の制度を設けたわけである。その第1回として一昨年助成を受けた研究や実践の報告はSTEP BULLETINの第1号に掲載されている。今回第2号を刊行して、新しい報告を出すことになったが、いずれも独自の苦心した研究と実践である。なお、同時に数人の学者や研究者の随想と、「日本の英語教育」をテーマにした対談も掲載されているので、英語教育に関心がある人たちには大いに参考になるであろう。これを機会に、続いて貴重な研究が発表されることを期待する次第である。

## 目次

©1990年 財団法人・日本英語検定協会

はじめに・英語能力テストの意義	（財）日本英語検定協会会長 梶木隆一	・ 2
随想・「実用」の英語能力		
・ 学校教育と「実用」の英語能力	文部省教科調査官 和田稔	・ 6
・ 国際化時代と英語能力	全国英語教育研究団体連合会会長 川名幸雄	・ 7
・ WATCH THOSE FUNNY IDIOMS!	Editorial Advisor of STEP James B. Harris	・ 8

## 特集・研究報告 英語能力テストに関する研究 9

・ 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 羽鳥博愛	10
・ 研究報告講評/11 担当:	慶應義塾大学教授 小池生夫・筑波大学教授 大友賢二 立教大学教授 池田央・聖徳大学教授 羽鳥博愛（講評担当順）	
1. T-unit を用いた高校生の自由英作文能力の測定	東京都立小山台高等学校教諭（現在：福島大学教育学部助手） 富田祐一	/14
2. Cloze Test の可能性	福井県立鯖江高等学校教諭 内藤徹	/29
3. 兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテストの英語学力構造分析の試み	兵庫県立明石西高等学校教諭 服部千秋	/42
4. （共同研究）A—V 機器の活用と AET の協力による英語能力の効果的測定法に関する研究	〈代表者〉広島県立呉 津田高等学校教諭 荒谷弘	/58
5. 英語によるコミュニケーション能力の測定に関する研究	埼玉県/秋草学園高等学校教諭 武田修幸	/71
6. 絵を媒体とした問答法に関する研究	千葉県千葉市立真砂第二中学校教諭 片岡方紀雄	/86
7. 聴解能力を測定するディクテーションの研究	福岡県糸田町立糸田中学校教諭 林道太	/103
8. （共同研究）英検の結果と英語科の評価との関連についての研究	熊本県七城町立七城中学校教諭 都田康弘	/118

## 英語能力と評価法 126

## INTERVIEW On the English Education in Japan

放送大学教授 比嘉正範, Lecturer, University of Stukuba Virginia LoCastro 128

## 声…英語教育と英検 136

- ・ 英検と英語教育 北海道立札幌稲雲高等学校校長 山口茂/136
- ・ 「英検」受験と大学受験準備 宮城県立第二女子高等学校教諭 尾形朝可/137
- ・ 新しい英検に期待して 埼玉県東松山市教育委員会学校教育課課長 小久保錦一/138
- ・ 英語研修の目指すもの （財）トーマン人事企画部採用研修課 山田友子/139
- ・ 実用英語——ある遍歴 山梨学院大学名誉教授 保坂忠信/140
- ・ 英語教育における国際化 愛知県立天白高等学校校長 金谷鶴二/141
- ・ 英語教育と英検 和歌山県立桐蔭高等学校教諭 山本啓治/142
- ・ 英検と学校教育 広島市立五日市南中学校教諭 中柳秀司/143
- ・ 英語学習の向上のために 香川県立観音寺第一高等学校教諭 下村満彰/144
- ・ read= speak に切り替えよう 福岡大学教授 田所信成/145

## 付録・英検資料 147

平成元年度 回次別受験状況/148	英検の趣旨と目的・沿革/154
平成元年度 男女別・年齢層別・学生・社会人別受験状況/149	年度別・累計志願者数・合格者数/155
平成元年度 都道府県別受験状況/150	文部省認定「実用英語技能検定審査基準」/156
10年間（昭和55年度～平成元年度）の受験状況/151	出題の基本方針/157
平成元年度 都道府県別中学・高校志願者数・団体参加校数/152	英検利用に関するアンケート調査/158
平成元年度 団体別本会場・準会場申込件数/153	

・ 編集を終えて/160

## 第2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：平成元年1月～3月

研究テーマ審査期間：平成元年4月～6月

研究期間：平成元年7月～平成2年4月

研究テーマ選考委員：（敬称略・順不同）

齋藤諦淳 文部省生涯学習局長〈当時〉  
和田 稔 文部省初等中等教育局教科調査官  
中澤浩一 全国高等学校長協会会長  
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〈当時〉  
羽鳥博愛 東京学芸大学教授〈当時〉  
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・元明治学院大学教授〈当時〉

佐山栄太郎 英検検定委員長・元東京大学教授〈当時〉

入選研究テーマ：（整理順）

- T-unit を用いた高校生の自由英作文能力の測定  
東京都立小山台高等学校教諭（現在：福島大学教育学部助手） 冨田祐一
- Cloze Test の可能性  
福井県立鯖江高等学校教諭 内藤徹
- 兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテストの英語学力構造分析の試み  
兵庫県立明石西高等学校教諭 服部千秋
- （共同研究）A—V 機器の活用と AET の協力による英語能力の効果的測定法に関する研究  
〈代表者〉広島県立呉三津田高等学校教諭 荒谷弘
- 英語によるコミュニケーション能力の測定に関する研究  
埼玉県／秋草学園高等学校教諭 武田修幸
- 絵を媒体とした問答法に関する研究  
千葉県千葉市立真砂第二中学校教諭 片岡万紀雄
- 聴解能力を測定するディクテーションの研究  
福岡県糸田町立糸田中学校教諭 林道太
- （共同研究）英検の結果と英語科の評価との関連についての研究  
〈代表者〉熊本県七城町立七城中学校教諭 都田康弘

# 第1回・第3回「英検」研究助成・入選テーマ

整理順

## 第1回：STEP BULLETIN Vol. 1 に研究報告書を掲載

- ・(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  
東京都/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

## 第3回：STEP BULLETIN Vol. 3〈平成3年9月刊行予定〉に研究報告書を掲載

### 〈研究報告助成部門：4点〉

- ・中学生の意思伝達を重視した書くことの評価方法の開発  
新潟県青海町立青海中学校教諭 中村博生
- ・スピーキングにおける「発話能力」及び「対応(反応)能力」の育成とその評価  
岐阜県加子母村立加子母中学校教諭 内木健二
- ・パーソナルコンピュータを用いた dictation・英作文テストの自動評価システムの製作  
鳥取県中山町立中山中学校教諭 土江良一
- ・(共同研究) 英語のオーラルコミュニケーション能力を測定するテストの開発  
〈代表者〉埼玉県立伊奈学園総合高等学校教諭 酒井志延

### 〈実践報告奨励部門：3点〉

- ・(共同研究) 伝達能力を高める授業とその効果の測定方法  
〈代表者〉神奈川県横浜市立大綱中学校教諭 竹腰健一郎
- ・パソコンを使った Listening 能力診断システムの開発と実践  
東京都/東京学芸大学附属高等学校教諭 山内豊
- ・同時通訳の基礎訓練法である“follow-up”の聴解力向上に及ぼす効果と両者の相関関係  
兵庫県神戸市立倉合高等学校教諭 玉井健

# 学校教育と「実用」の英語能力

文部省教科調査官

和田 稔

私に与えられたテーマは『「実用」の英語能力』。「実用英語」とその能力、さらにそれと「英語教育」などについて常々考えていることをエッセイ風に綴るように、という依頼である。はじめにお話をうかがった時には、原稿の締切り日だけはたしかめたが、ほかのことは何も聞かずにOKをした。引き受ける前にテーマを聞けばよかったと思ったが、後の祭りである。

さて、このような調子で書き出したのは、当然論議がある。エッセイ風な調子を出すにはどのような書き出しがよいかを考えた末である。『「実用」の英語能力』という極めて学問的テーマをエッセイ風を書くにはどうしたらよいか。考えた挙句の浅知恵がこの文章の書き出しである。

さて、学問的テーマをエッセイ風を書くにはどのような能力が必要であろうか。そのような文章を書けることが正に「実用」の英語能力であろうと思う。友人に手紙を書く、という「実用」、面識のない人に手紙を書く、という「実用」なども、「実用」の英語能力である。(手紙の「実用」性は最近とはみになくなってきたと言われていたが。)

このような「書くこと」の「実用」の英語能力を身に付けるにはどうしたらよいか。答えは単純明快である。試行錯誤を繰り返しながら、実際に書いてみることである。それでは、試行錯誤を繰り返すチャンスが日本の英語教育ではどこにあるか。残念ながら、それほど多くないのではないか。このような現状を改善するのがこれからの英語教育のすすむ方向だと私は思っている。

「書くこと」に関しては、私は大学時代にそのような訓練を受けた。(「受けた」と「能力が身に付いた」とことは別のことである。念のため。)東京教育大学で「英作文」を教えた下さった小沢準作先生は、同じテーマを「発想を変えて書きなさい」とか「文章体と会話体で書き分けなさい」とか、視点や種類の違う文章を私たちに書かせた。

当時は何故こんな面倒なことをするのかと思ったが、今にして思えば「書くこと」の「実用の英語能力」を育てようとしていたのだと思う。私は実際にはその能力は身に付かなかったが、その教えはその後の英文を書く時

の指針として生きつづけている。

さて、『「実用」の英語(または、英語能力)』と聞いて一般の人々は何を頭に思いうかべるであろうか。まず、「英会話」ということではないだろうか。「英会話」という言葉は不幸な言葉である。あまりにも泥にまみれすぎてしまっている。一方に、「英会話」ブーム、他方に「英会話」コンプレックス。私は「英会話」と聞くと、行政に対する国民から寄せられる「英会話」教育の要望と、富岡多恵子の『「英会話」私情』や小島信夫の「アメリカン・スクール」を同時に思い出してしまうのである。

しかし、「実用」の英語といい、「英会話」といい、それが具体的にはどのようなものであり、それらと学校教育における英語教育とがどのように結びつくのかははっきりしないところがある。

私は「書くこと」の「実用」の英語能力とはどのような能力かについて私見を述べたが、「英会話」は「書くこと」とは表現手段は異なれ、「実際に」英語を用いて英語を聞いたり話したりすることであると考えている。すなわち、「実用」の英語能力の一部と考えている。とすれば、「英会話」はこれからの中学校や高等学校で教えたほうがよいと考える。

前述したように「書くこと」の「実用」能力は「書くこと」を繰り返すことによること以外に身に付かない。「聞くこと」も「話すこと」も、「聞くこと」と「話すこと」を繰り返して行うことによるしかない。したがって中学校や高等学校では、実際に聞いたり話したりすることを指導していくのがよい。「実用」の英語能力は将来必要があったならば習得するように努力すればよい、とは思わない。中学校や高等学校で生徒が習得すべき基礎・基本には「実用」の英語能力も含まれると考えるのがよい。そして、このような「実用」の英語能力はきちんと評価してやるべきだと思う。

「英検」に注目しているのは、学校教育との関連に常に目くばりしながら「聞くこと」「話すこと」の実用能力を客観的に評価しようとしていることである。

## 国際化時代と英語能力

全国英語教育研究団体連合会会長

川名幸雄

今日、目にふれる頻度の高い言葉の一つに国際化がある。この言葉から人は何をイメージするだろうか。また、国際化という言葉が用いられるのは日本くらいで、そういう言葉が使われるだけ日本は国際化していないのだというようなことも聞く。

私がイメージするのは次の四つの事柄——四つの交流である。(1) 食物に代表される物の交流。寿司を食べても、日本近海では間に合わず、世界中から材料が来ている。(2) 海外投資や外資系企業の進出等にみられる金の交流。(3) 政・財界のみならず、学界での頭脳流出、海外帰国児童・生徒や留学生の受け入れ、送り出し等々の人の交流。(4) 天安門事件や東欧情勢等に象徴されるように政治・経済にも大きな影響を及ぼす情報の交流。

国際化が進展する過程においては様々な対立が生じることがある。異文化に接した場合、無知に起因する偏見や差別を生むことが往々にしてあるからである。従って、国際理解教育を一言でまとめれば、人間理解教育、あるいはその人間をとりまく文化、すなわち異文化理解教育と言えると考える。

前述の四つの交流のいずれにしても、その手段となるのは言葉であろう。聞く、話す、読む、書くの四領域の技能によるコミュニケーション能力が必要とされる。人間理解や異文化理解にしても、直接その国の言葉で理解するのと、翻訳や通訳を介してするのでは理解の深さが違う。誤解を生む危険も減る(ただし、その人の語学力如何によっては逆もある)。外国語とくに国際通用語としての英語を学ぶことは世界に目を向ける心の窓を開くことだ、という名文句を残された方のことを思い出す。

英語学習の励みとして英検の果たしている役割は大きい。それは受験者の数でよくわかる。また、中・高校生に対する動機づけの一つとして利用している教師も多い。最近、増えてきた外国語学科や国際文化学科などで、生徒に卒業するまでに2級合格を目指すなどというのもその一例であろう。

私も、2・3級の面接を担当させていただいて久しいが、学習指導要領の影響か中学生の受験者が以前に比べて少ないのが寂しい。3級は高校生にちょうどよくなってしまったようだ。一方、家庭の主婦や会社員が年々増

え、生涯学習社会の到来を感じると同時に、企業内で英語が必要とされていることを実感する。

近頃、受験者に海外帰国生が増えてきた。彼らと面接していると考えさせられることが多い。普通、受験者は面接中、答えを探して必死になってカードの英文を追っている。しかし、海外帰国生は、黙読・音読を通して英文の内容をしっかりと頭に入れていて、ほとんどカードには目をくれず、面接委員の顔を見ながらスラスラと答えるのである。この辺に、学習指導要領に言う、概略や要点をとらえること等に対する平素の学校教育の不十分さや日本の伝統的な語学教育(?)の弱点が出ているのではないかと反省させられる。また、どう考えても目や耳を通して英語に触れる量が少ないのではないとも思える。

数年前に高校生を引率してニューヨーク市を訪れた際の表敬訪問、リセプション、ホームステイ、急に入院した一生徒と過ごした病院での一晩等を始め、何回かの海外研修や、指導主事の時にMEFと同じ部屋で一緒に仕事をした経験等から、英語は慣れだということには同感である。

しかし、世間でよく言う英会話は度胸だという言葉には、内気だと言われる日本人に対する励ましの言葉としては肯定できるが、全面的には賛同しかねる。また、英会話の中身も単なる道案内や買物等の日常生活の用が足りるだけでは、真の「実用」の英語能力とは言えないと思う。教師であれば当然教育に関することが話題になり、商売をやっているならば商売に関することが英語で通じなければならない。日常的なことを話せたり聞いたりできる英語力にプラスして、話題となることについて、平素から新聞、雑誌、書物等を英語で読んでいなければどうにもならないのではなからうか。

同時通訳の人は、国際会議の仕事が決まると、一か月以上も前から医学の会議であれば医学関係の本を一生懸命に読んで準備をするのだということを聞いたことがある。「実用」の英語能力の裏付けは、その人その人の読書量にあるという厳しい現実があると私は考えている。大学に入った日、主任教授に、諸君は出口のない門をくぐったと言われたことを思い出しながら、コツコツと努力していきたいと自分に言いかけしている次第である。

# WATCH THOSE FUNNY IDIOMS!

by

## James B. Harris

Editorial Advisor of STEP

One of the things I look forward to as an English instructor on the radio, one key part of a pedagogical career that I've pursued for the past three and a half decades and still going strong, is the big pile of postcards and letters I get regularly from my loyal listeners in all parts of Japan. Some merely thank me for my lessons, others ask for my advice on efficient study methods or request me to send them my "signature" (meaning my "autograph"), and still others bombard me with questions—assorted questions regarding the why's and wherefore's or the vagaries of the English language. Just recently, a student in Sapporo asked me why, when asked the time, one must reply by using the word "o'clock" after the numeral. To clarify what he was getting at, he added that he had always been taught in school that a clock is a large timepiece, such as the one called "Big Ben" in the Parliament clock tower in London, whereas the timepieces people have with them in their pocket or worn on the wrist are called watches. Therefore, when asked the time, why mustn't one say "It is now one o'watch" or "two o'watch", etc., after he has consulted his timepiece, instead of using the word "o'clock"?

Other queries posed are generally in a similar vein, examples of which follow: Why must we say "make a journey" and not "make a walk" but must say "take a walk"; why is it correct to say "set free" or "set at liberty" while "set at freedom" is taboo; why speak of a bird flying as "on the wing", and yet refer to someone walking as "on foot" and not "on the foot"; why do we speak of a housewife's "kitchen utensils" but must change the word "utensils" to "tools" in the case of a carpenter and to "instruments" in the case of a surgeon; why is "live from hand to mouth" correct but not "live from the hand to the

mouth"; why do we say "upside down" but never "downside up", etc., etc. ad infinitum.

Generally, when replying, I cite the example of a Japanese using a typical Japanese idiom when asking a foreigner where he bought his nice necktie by using the verb "te ni ireru" instead of "ka-wu". When translated literally, the question in Japanese would confuse a foreigner because he has been asked "where he had put the necktie into his hand." If he is not very imaginative, he would feel insulted because he would naturally interpret the question as implying that he had "pinched" (stolen) the nice necktie. By the same token, if an American asked a Japanese idiomatically "Where did you *pick up* your nice necktie?" instead of using the verb "buy", the Japanese would also feel incensed and reply with annoyance, "I didn't pick up this necktie. I bought it!"

All this goes to show that it is always the idiomatic part of a language—any language—which is always the most difficult for a foreigner to master. The best advice that a teacher can give students not well versed in idioms is (1) to read much; (2) take careful note of idiomatic peculiarities; (3) memorize as many key idiomatic expressions as possible and try to use them properly; (4) compare idiomatic expressions with standard terms having the same meaning; (5) consult a good dictionary or a reliable textbook giving clear-cut explanations of idioms. And finally, try paraphrasing various sentences to determine how many other ways you can say the same thing with a different choice and pattern of words.



# 英語能力テストに関する研究

この特集は、第2回「英検」研究助成の対象となった研究テーマの研究報告書をまとめたものです。

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ました。

—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 羽鳥博愛	10
研究報告講評	11
慶應義塾大学教授 小池生夫 / 筑波大学教授 大友賢二 立教大学教授 池田央 / 聖徳大学教授 羽鳥博愛 (講評担当)	
研究報告 (掲載順)	
1. T-unit を用いた高校生の自由英作文能力の測定	14
東京都立小山台高等学校教諭 (現在: 福島大学教育学部助手) 富田祐一	
2. Cloze Test の可能性	29
福井県立鯖江高等学校教諭 内藤徹	
3. 兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテストの英語学力構造分析の試み	42
兵庫県立明石西高等学校教諭 服部千秋	
4. (共同研究) A—V 機器の活用と AET の協力による英語能力の効果的測定法に関する研究	58
〈代表者〉広島県立呉三津田高等学校教諭 荒谷弘	
5. 英語によるコミュニケーション能力の測定に関する研究	71
埼玉県 / 秋草学園高等学校教諭 武田修幸	
6. 絵を媒体とした問答法に関する研究	86
千葉県千葉市立真砂第二中学校教諭 片岡方紀雄	
7. 聴解能力を測定するディクテーションの研究	103
福岡県糸田町立糸田中学校教諭 林道太	
8. (共同研究) 英検の結果と英語科の評価との関連についての研究	118
〈代表者〉熊本県七城町立七城中学校教諭 都田康弘	

## 審査を終えて——第2回「英検」研究助成 研究報告総評

(財)日本英語検定協会 検定委員長 羽鳥博愛

今回、英検の研究助成金を得て研究を行ったかたがたの研究内容を大別すると、次のようになる。

### ①英検のテストに関連するもの

- \*千葉・片岡先生「絵を媒体とした問答法に関する研究」
- \*熊本・都田先生「英検の結果と英語科の評価との関連についての研究」

### ②聴解力に関係するもの

- \*福岡・林先生「聴解能力を測定するディクテーションの研究」
- \*福井・内藤先生「Cloze Testの可能性」

### ③プロダクティブな能力に関するもの

- \*東京・武田先生「英語によるコミュニケーション能力の測定に関する研究」
- \*東京・富田先生「T-unitを用いた高校生の自由英作文能力の測定」

### ④その他・英語教育全般に関するもの

- \*兵庫・服部先生「兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテストの英語学力構造分析の試み」
- \*広島・荒谷先生「A-V機器の活用とAETの協力による英語能力の効果的測定法に関する研究」

これらの研究項目を見ればわかるように、いずれも現在の英語教育の世界で要望されているようなテーマである。今回の研究成果が何らかの形で、現実に中学校や高等学校で教えている先生方に役立つものであってほしいと思う。

それぞれの先生の行った研究方法はいろいろと工夫されていて、「研究」という名にふさわしいものになっていると言ってよい。よく「現場の先生方は毎日の勤務に忙しいので、本格的な研究はできない」と言う人もいるが、そんなことはないということが証明されたように思う。

英語教育というのは、まことに現実的なことなので、政治的な影響も受けないわけにはいかず、学問的な研究の対象とはならないとあきらめている人もいるようだが、「英検」研究助成金による研究が積み重ねられていけば、そんな杞憂もなくなるのではなからうか。

実際的なことを取り扱っている分野も、徐々に学問として体系化され、その方面のことをよりいっそう効率的に行う上で役立っている、というのが近ごろの傾向である。

ここで紹介されたような研究が各地で行われ、日本の英語教育が名実ともに発展することを期待したい。外国語としての英語教育が普及している点では、日本は世界でも有数なものであるが、残念なことにその成果が国際理解に役立っているとは言えない。今回のような研究が実際の英語教育の推進に役立つものであることを、私は切に願っている。

## 研究報告講評

評者(担当): 小池生夫(研究報告1・8)  
大友賢二(研究報告2・5)  
池田 央(研究報告3・4)  
羽鳥博愛(研究報告6・7)

### 研究報告 1 ————— 講評

#### T-unit を用いた高校生の自由英作文能力の測定

(報告者: 富田祐一)

本論文は、T-unit によるいくつかの分析法を用いて、高校生の自由英作文能力を測定することを試み、妥当性、信頼性から見て、そのそれぞれの分析法の特徴を分析したものである。また、これらの分析が総合的英語能力とも相関が高いことを検証し、T-unit がなかなか優れた習得レベルの指標となりうることを示している。

T-unit は、母語の学習者の言語発達を示す指標として開発されたものであるが、これが第2言語の学習者の言語習得発達の指標測定にも役立つのではないかと考え、実験した先行論文はいくつかある。発表者は本論文において、これらの先行論文のさまざまな結論を整理し、その長所・短所を分析した上で、T-unit が高校生の英語による自由作文能力を測る指標となりうるのかを、絵を見て書かせる手法で実験した。下級クラスでは一定時間に書いた英文の節の数が多いほど能力が高く、一方上級クラスでは節の長さによってそれが比例することを検証している。

総じて、本論文は慎重で、行きとどいた優れた論文であり、英語教育研究にも貢献するものと考えられる。欲を言えば、総合的英語能力が、学期末考査と標準テストにもとづくとしているが、その内容についてのより具体的な説明がほしかった。ここは重要な点で、総合的能力と T-unit の実験との相関を測るものであるから、一方がよくわからないと、不安定である。この点を補充すればより強い説得力をもつであろう。

### 研究報告 2 ————— 講評

#### Cloze Test の可能性

(報告者: 内藤 徹)

Cloze test は、もともとは、文の読みやすさ「可読性」の測定方法の一つとして W.L.Taylor (1953) によって考案されたものです。外国語の能力をこの方法によって測定しようとする試みは、D.K.Darnell (1970) らによって

行われ、その後 University of Mexico 教授である J.W. Oller らによってさかんに用いられてきた方法です。言語の総合的能力の測定の一つとして、内藤氏がこの方法に着目されたことは、意味のあることです。

この研究目的は、cloze test が 1) 英語の学力を測定するのに有効であること、2) 既習内容の測定としても有効であること、3) Aural cloze も phonological barriers を低くすればするほど reading cloze と同様有効であること、を証明しようとしたものです。データとしては、20 個近い変数を用いてその相関係数から結論を導こうとしているものです。被験者数は、約 45 名の 2 クラスですが、信頼度係数や、t-検定の手法などを用いていて、分析にはかなりの努力の跡がうかがわれます。

研究結果を拝見して評者が感じるものの一つは、「高い相関があるので、……を十分に測定できると言える」という結論の出し方がやや短絡した考えではなからうかということ。Reading cloze から listening cloze へという課題が示されていますので、その関係がどのようになっているのかをもう一歩究明する必要があると思われる。Review aural cloze では、10 語おきの削除で、reading cloze では、8 語おきの削除であるとしています。たとえば、これをいずれも 8 語おきとした場合、どんな違いがみられるのかというのは興味のある課題の一つです。わが国の外国語教育の一つの問題点としてしばしばみられる現象は、外国で行われた教授法やテスト法がそのままの形で日本でも生かされると考えがちな点です。Cloze test もその例外ではなさそうです。最近の研究では cloze test の問題点がかかなり指摘され、これに代わる C-test の開発 (Klein-Braley 1985 など) がなされていることにも注目しなければならぬでしょう。内藤氏の研究のますますの発展を祈るものです。

### 研究報告 3 ————— 講評

#### 兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテストの英語学力構造分析の試み

(報告者: 服部千秋)

この研究の素材は、兵庫県高等学校教育研究会英語部会で行われている大規模英語アチーブメントテストの問題を利用して、兵庫県下の一部の高校 1・2 年生のサンプルに実施し (3 校延べ 262 人)、因子分析法 (varimax 回転) を使ってこのテストが測る英語学力の因子的構造を明らかにしようとしたものです。

その結果、昭和 63 年度および平成元年度 1 年生用テストからはそれぞれ 3 因子と 2 因子が、また 2 年生用テストからは 4 因子ずつが抽出されました。その因子の内容については本文を参照されるとよいと思います。

元来この研究の素材となったテストは、毎年県下の参加高校 1・2 年生を対象として行われる客観式テストで、

平成元年度の参加高校は1・2年生合わせて延べ238校、受験者数も総数87,905人にも上る一つの大規模標準(共通)テストでした。そうした大規模テストはとても貴重な資料ですから、それに対して分析のメスを入れ、そのテストが何を測っているのかを明らかにすることは当然必要なことで、こうした試みに対して助成金が役立ったことは大変にうれしいことです。

しかし考えてみれば、それだけの大規模テストがしかも毎年継続的に行われるとすれば、蓄積されるデータ量は膨大なものとなり、それがもたらす情報の量(資産)は計り知れないものがあります。たとえば米国のNAEP(National Assessment of Educational Progress)が定期的に行う学力調査が米国における学力水準の推移の推定に役立ち、その後の教育計画策定に役立っているように、こうした貴重な情報の分析は一部のサンプルだけでなく、将来はできるだけ研究組織としてルーチン化され、毎年行われるテストにも適用されることが望ましいと思います。そのためのパイロット・スタディとしての役割がこの研究にはあるように思われます。つまり、小規模に開発された手法がやがて上位機構に吸収され、定形化された仕事として生き続けることができれば、この研究の意義もいっそう高まることになるでしょう。

#### 研究報告 4 ————— 講評 A—V 機器の活用と AET の協力による英語能力の効果的測定法に関する研究

(報告者: 荒谷 弘)

これは(1) A—V 機器を利用して英語の Listening Test を行い英語の聞き取り能力を高めるとともに、一方で(2) AET との協力により Speaking Test を通じて、生徒の話し方能力の向上を目指した実践研究の報告です。

こうした教育機器を利用した実際の英語授業の試みは最近盛んになっており、とかく読解中心、文法中心に傾きがちなのが国の英語授業が批判される折から、大変望ましい試みといえることができるでしょう。また英語の授業において、聞き取りや話し方の練習はどちらかというところ minor な授業としてとらえられがちであり、生徒も興味はあるものの、ややお遊び的な性格の授業として真剣に取り組むという姿勢に乏しかったのではないのでしょうか。

その点ここで試みられた例のように、毎回テストによる評価の形を授業の中に取り入れることは、生徒に対する学習の刺激材、促進材として、彼らを授業に真剣に参加させる上で大きな役割を果たしたといえるでしょう。それだけに、教材の準備やテスト問題の作成に大きな努力が必要であったと理解され、多角的な英語の授業を進める上で果たした功績は大きなものがあると思います。

ただその性質上、Listening Test については多くの材

料が用意されやすいのに、Speaking Test については、筆者自身も中で触れられているように、なかなか標準化された評価テストが作りにくいので、両者の関係が若干曖昧なまま終わってしまったのは今後工夫の余地のある課題と思われました。

いずれにしても、英語能力は総合的な言語能力(コミュニケーション能力)ですから、従来の形式的英語教育にとられないこのような新しい試みがどしどし生まれてくることを期待しています。それにはただやりましたという経過報告だけではなく、このような実験結果あるいは成果の分かる形での研究報告が、他への普及効果が大きいものと思われます。

#### 研究報告 5 ————— 講評 英語によるコミュニケーション能力の測定に関する研究

(報告者: 武田修幸)

この研究対象は、「話し方」のテストといっても、単なる面接試験ではありません。被験者に直接話させるといふ意味では妥当性が高く、さらに、話者(受験者)の「意図」と聞き手(試験官)の「概念」の一致をもってコミュニケーションが成立するという、高い信頼性を持つ Productive Communication Test を用いているという点で、注目すべき研究です。このテストの開発者は、前 University of Michigan、現 Concordia University の John Upshur という教授で、評者は1965年にお会いしていますので、この研究にはことさら興味を覚えました。

研究の手順は、まず、20項目のテストを準備して、それを49名のアメリカン・スクールの被験者に実施しています。それを基に項目分析を行っていますが、最終的には、テストを4項目に絞って、合計517名の日本人に行っているというものです。研究者は、「このテストをすることによって、従来から言われ続けてきた意思伝達手段としてのコミュニケーションの在り方や言語能力の創造性の問題を少しでも解消することができるように思われる」と結んでいます。論の進め方は整然としていて、研究の努力の跡がよくうかがえる報告書です。

しかし、次の点は、今後の課題でしょう。一つは、項目弁別力有意性と項目弁別力指数との意味の差が明確に示されていないことです。それから、普通のテスト形式における選択肢の回答分布状態を求めるための実質選択肢数の機能と、このテストにおいてどのような絵を話者が選んだかという選択状態を示すための実質選択肢数の機能は、かなり違っています。つまり、第2は、ここで、なぜ実質選択肢数を求める必要があったのかということです。第3は、かなり根本的な課題です。項目数は、4で十分かということです。これでテストの信頼性や妥当性

を論ずることにはかなりの無理がみられます。被験者数を517名と増やさなくても、テスト項目数をもっと多くすれば、より適切なデータを求めることができたのではないのでしょうか。こうした点に留意されて、武田氏がさらに研究を深められることを期待するものです。

## 研究報告 6 ————— 講評 絵を媒体とした問答法に関する研究

(報告者: 片岡方紀雄)

片岡先生のご研究は端的に言って、大変におもしろく、特に英検関係者にとっては有益な研究だと思う。今行われている英検3級の二次試験の面接の仕方だと、受験者は試験官の言う英語の質問が聞きとれさえすればあとは手元にある英文の一部を読んでも答えられるのだから、本当に話す力をテストしているかどうか疑問だという発想はすばらしいものである。私たちはややもすると、従来から行われているテストの形式を当然のこととして受け入れてしまい、それをそのまま使う傾向があるので、本当の英語の能力ということを考え、その本当のテスト法ということを変更して考えていくことが、これからの英語教育にとっては大切である。

研究の方法もなかなか念が入っている。まず、英検の問題を絵で表して見て、その内容を生徒に日本語で書かせ、さらに内容をよく伝えるにはどうしたらよいかを工夫している。内容を10の項目に分け、それを、4つの描写法を使い分けて有効に表現することを工夫し、さらに生徒にやらせてみて、どれだけよく内容が伝えられたかを調べている。

絵が英語による問答のテストに使えるかどうか、また絵によって伝えられる内容を多くするには絵をどのように工夫すればよいかという片岡先生のご研究はこれでのあろうが、絵による伝達内容のほうが英文による内容量よりも多いとあるので「本当か」と思い、その後、絵の場合の調査は日本語で行われているというのを知って、正直言ってどんでん返しを見せられたような気がした。このことは最後にちょっと記されてはいるが、やはり大問題である。工夫して作り上げた絵を使って、英語で問答してみて、その結果を英文による場合と比べてみるべきだったように思う。

## 研究報告 7 ————— 講評 聴解能力を測定するディクテーションの研究

(報告者: 林 道太)

林先生のディクテーションについての論文は、論文としての形態という点では模範的とも言ってよいくらいにうまくまとまっている。

まず研究の概要として、研究の目的、研究の内容と方法、仮説の検証、理論研究、実態調査のことが述べられ

ているが、この部分は分りやすくうまく書かれている。そのあと、検証、考察という項目が続くが、検証のところでは統計的な手法を十分に駆使して論を進めている。恐らく先生はこの研究を通じて統計のことを非常によく勉強したと思う。英語の教師の中で統計のことに詳しい人は少ないから、この勉強をただけでも価値があったであろう。しかし、実を言うと統計的な知識はやはりまだ身につけていないという感じである。最終的に印刷されるときには修正されているかもしれないが、原稿の段階では評者は首を傾げざるをえない箇所があったことは否定できない。さらにいっそうのご勉強を期待している。知っている方法をすべて使う必要はなく、本当に説明に必要なことだけを使うだけでよいと思う。今回の研究であつたら、平均と相関係数、それにその有意差の検定が十分になされていればそれだけで説得力があり、それ以上のことをやってもよく分らない読者が多いであろうから、効果がないように思われる。

統計と、文献による先行研究の検討（これは実際によくやっていると思う）に大半の時間をとられたからであろうか、生徒を対象としての実際の調査は、時間も少なく、回数も少なかったという感じをまめがれない。こちらはもう少し見地を変えて（採点法やディクテーションの方法を変える、あるいは、言語周辺知識との関係を調べるなど）何かできたのではなかろうか。

しかし、一時下火になっていたディクテーションを聴解力の評価法として再認識した点は、高く買いたい。

## 研究報告 8 ————— 講評 英検の結果と英語科の評価との関連についての研究

(報告者: 都田康弘)

本研究の趣旨は英検の結果と英語の授業での評価が関連があるかという点である。これは1年間を通して、毎回の授業に英検の評価をどのように取り入れて、生徒にやる気をおこさせるかを工夫しつづけたもので、さまざまな工夫と根気のいる努力を行われた事例研究として、まことに価値があると評価したい。今後ますます続けられるように、期待を申し上げたい。

その上に立って、若干のコメントをつけることをお許しいただきたい。まず、日常の英語の授業効果の測定と、生徒たちの英検の成績を比較するときに、最初からきちんとした研究目標を設定し、実験計画を綿密に立て、統計処理方法を学び、それを利用して資料を比較検討するのが妥当であろう。学習の最終評価と英検のテスト結果の相関がどの程度あるのかを明示できないと、研究の結果がどの程度成功しているかコメントがむずかしい。今後この種の研究には以上述べたことに留意して展開されるように希望する。

# T-unit を用いた高校生の自由英作文能力の測定

## ——総合的英語能力との関連

東京都立小山台高等学校教諭  
(現在: 福島大学教育学部助手)

富田祐一

資料: p. 27-28

### はじめに

我々英語教師にとって、生徒の自由英作文をいかに的確に評価するかということは非常に難しい問題である。主観的に採点する方法もあるが、これには採点者によって評価に差が生じるという欠点がある。より客観的にその能力を測定できる方法が開発されれば、今後の英作文能力の測定、ひいては英作文の指導にも大きな助けとなるに違いない。

本研究は、こうした必要性を考慮し、高校生の自由英作文を測定するための「客観的指標」について考察するものである。対象となる T-unit は Hunt (1965) によって開発されたもので、当初は第一言語 (以下 L1) 学習者の文産出の発達過程を示す指標として開発されたものであるが、最近では第二言語 (以下 L2) 学習者の英語能力の測定においても研究され、広く利用されている。

特に本研究では、T-unit を用いた指標 (以下 T-unit Index) を日本人高校生の自由英作文能力の測定に用いた場合の妥当性と弁別能力に焦点を当て、「英語能力」および「学習年齢」との相関を明らかにしたい。本研究が将来のより有効な指標開発のための一歩となることを切に願うものである。

### 1. 先行研究

ここでは、これまでに行われてきた T-unit に関する研究を概観し、その中で生じてきた問題点を明らかにする。

#### 1. 1. L1 学習者の言語発達を示す指標

前述の通り T-unit とは、当初 L1 学習者の書き言葉の発達過程を示す指標として Hunt (1965) によって開発されたものである。

これまでに考案されたその外の指標としては、(1) 文の長さ (Sentence Length) Stormzand and O'Shea, 1924; Heider and Heider, 1940 (2) 従属指標 (Subordinate Index) LaBrant, 1933 (3) 平均形態素数 (Mean Length of Utterance) Brown, 1973, などがあるが、現在のところ最も妥当性・信頼性が高いものとして広く用いられているのがこの T-unit である。(山田, 1985)

Hunt (1965) は学齢 4 年, 8 年, 12 年の L1 学習者が書いた作文を資料として分析し, Stormzand and O'Shea (1924) や Heider and Heider (1940) が提示した「文の長さ」という指標が必ずしも有効に働かないことを示して、それに替わる指標として T-unit (注1) を提示した。

彼はその資料の中の小学 4 年生の 68 語におよぶ「1 文」を取り上げ、「文の長さ」が必ずしも学習者の言語的成熟度を示し得ないと主張した。

I like the movie we saw about Moby Dick the white whale the captain said if you can do it and it is worth sixteen dollars they tried and tried but while they were trying they killed a whale and used the oil for the lamps they almost caught the white whale (Hunt 1965: 20)

この学習者はピリオドを的確に打つことができず、加えて and や but を多用し、いたずらに文を長くしている。この文の長さは12年生（日本の高校3年生に相当する）の平均値の4倍に当たり、大人の平均値の2倍にも当たる。

この学習者が12年生や大人よりも言語的に成熟しているわけではないということは誰の目にも明らかであり、この指標が妥当ではないことが分かる。彼が示した T-unit の定義は以下の通りである。

a main clause plus all subordinate clauses and nonclausal structures attached to or embedded in it (Hunt, 1970: 4)

（「ひとつの主節」に「付与または埋め込みされた従属節と非従属節構造」を加えたもの）

この場合、指標として用いられる T-unit の平均の長さ (Mean Length of T-unit) は次の算出方法で求められる。

$$\text{Mean Length of T-unit} = \frac{\text{Total Number of Words}}{\text{Total Number of T-units}}$$

彼の分析では4種類の指標と学齢との相関が求められたが、「T-unit の長さ」が最も妥当性が高いことが明らかになった。（T-unit の長さ：0.694、節の長さ：0.616、従属節の割合：0.523、文の長さ：0.489）

T-unit の妥当性についてはその後 O'Donnell et al. (1967), O'Hare (1973), Loban (1976) らの研究者によっても検証され、L1 学習者の産出する文の複雑度を測定する指標として広く認められるようになった。

## 1. 2. L2 学習者の言語発達を示す指標

このように T-unit は L1 学習者の書き言葉の発達を測定する指標として開発されたものであるが、その成果に着目した第二言語 (L2) の研究者たちは、この T-unit を L2 学習者の言語発達を測定するための指標として用いることを検討し、ま

## SUMMARY OF THE THESIS

*The purpose of the present study is to determine whether the "T-unit" developed by Hunt (1965) and the indices modified by SLA researchers are applicable in evaluating the ability of Japanese students to write English.*

*In an attempt to determine how valid and discriminating these indices are, 258 compositions (picture description) written by Japanese senior high school students in Tokyo were analyzed. The indices examined included: (1) the mean length of T-units, (2) the number of T-units, (3) the mean length of error-free T-units, (4) the number of error-free T-units, and (5) the ratio of the number of error-free T-units to the number of T-units. The subjects were divided into three groups according to their grades, and also into subgroups according to their English proficiency levels (high, average, low). The results of the statistical analyses indicated that "error-free T-units" and "number" indices are more valid and discriminating than "T-units" and "length" indices, respectively.*

*In addition, the characteristics of the developmental stages of the students in each grade and level were examined. The analysis made clear the following characteristics of the subjects: the fact that lower graders tended to increase the "number" while the higher graders tended to increase the "length" was made clear.*

*The results of the present study should provide useful information to teachers and researchers who are looking for a more valid index by which to measure the writing ability of foreign language students.*

た、実際に用いるようにもなった。(Scott and Tucker, 1974; Gaies, 1977; Cooper, 1976; Larsen-Freeman and Strom, 1977; Larsen-Freeman, 1978; Perkins, 1980; Arthur, 1979; Kameen, 1979; Vann, 1979 etc.)

彼らの目的は基本的には L1 学習者の研究者たちのそれと同じであったが、「誤り (Error)」の要素を考慮したという点で方法論上大きく異なっていた。これは Scott and Tucker (1974) によって始められた方法で、従来の T-unit に替わって「誤りのない T-unit (Error-free T-unit: EFT)」を指標として用いるものである。L2 学習者の産出する文には、L1 学習者には見られない多くの誤りがあることから、L2 用のより妥当な指標として示されたものである。この指標については L2 研究の分野で詳しく検討され、広く利用されるようになった。

その代表的かつ先駆的研究は、Larsen-Freeman and Strom (1977) である。彼女らは L2 学習者の能力測定用の指標 (yardstick) の開発を目的として、米国で英語を L2 として学ぶ 48 名の大学生・大学院生 (UCLA) を被験者とする実験を行った。彼女らはまず被験者の英作文を 5 段階 (poor, fair, average, good, excellent) に分け、各段階と候補となる指標との関連を分析した。その結果、Length of T-unit が統計的に有意な弁別能力を示さなかったのに対し、Number of Error-free T-unit については、分散分析の結果 0.1% 水準で有意な差を示し、高い弁別能力を持つことが明らかになった。また、これに続くものとして Larsen-Freeman (1978), Perkins (1980) らの研究があるが、これらの研究においても Error-free T-unit を利用した指標の有効性が明らかになった。

### 1. 3. 日本人学習者を対象とする研究

日本人学習者を対象とする T-unit および Error-free T-unit の妥当性を正面から取り上げた研究は、筆者の知る限りほとんど行われていない。そのような中で、最近の研究で注目しているのは Kotani et al. (1989) である。彼女らは中学生・高校生・大学生・成人を被験者とし、絵作文 (Picture Description) を用いた実験を行った。こ

の実験では、まず英語を母語とする採点官と日本語を母語とする採点官が、各英文をその印象点により 3 段階 (best, mid, worst) に分け、その能力差を 3 つの指標 (総語数・文の長さの平均・T-unit の長さの平均) がいかに弁別するかを分析した。結果は「文の長さの平均」と「T-unit の長さの平均」の両者が有意な差を示し、弁別能力を持つことが明らかになった。

この研究は、日本人学習者を対象とした T-unit に関する実証研究であるという意味で貴重である。そして今、これに続く日本人についての研究のさらなる充実が待たれるところである。

### 1. 4. T-unit, Error-free T-unit の問題点

これまでの研究を総括的に検討し、問題点を浮き彫りにした研究には、Gaies (1980) と Hirano (1989) がある。ここではその両者の指摘する問題点を検討する。

#### 1. 4. 1. Gaies (1980) の指摘

彼はそれまでに行われた多くの研究を検討し、的確に問題点を整理している。そのうち、重要な点を整理すると以下の通りになる。

- 1) 統語的複雑性を表層構造の分析だけによって決定することに問題がある。
- 2) 総合的言語能力の発達を示すための指標としての妥当性が疑わしい。
- 3) 第二言語学習者の英語(を書く)能力を測定する際に用いられる Error-free T-unit の場合、何を「誤り (Error)」とするかについての基準/定義が不明確である。
- 4) T-unit を用いた指標はある程度の能力に達していない学習者には不適切である。
- 5) 能力が近接している (adjacent) 学習者の能力を弁別できない。

1) については Ney (1966: 234-5) に示されている以下の例文を挙げて、問題点を指摘している。

- a. Then the rain falls / and spring comes. (2 T-units)
- b. So he went through the woods and pulled the feather out of his hat from the partridges



and put a flower in his hat and walked on through the woods. (1 T-unit)

T-unit による表層構造を対象とする判断からすれば、a の T-unit の数は 2 であり、b は 1 になる。しかし深層構造を考慮の対象にすると、b の文中の went, pulled, put, walked によって導かれる VP にはそれぞれ S が存在しており、b の深層構造には 4 つの文単位が内包されていることになる。つまり、対象とする構造が「表層」か「深層」であるかによって、T-unit の数が以下のように逆転してしまうことになる。

[T-unit の数の比較]

表層構造 a : 2 > b : 1

深層構造 a : 2 < b : 4

2) については Moffett (1968 : 174) が示した以下の 2 文を示して、問題点を指摘している。

a. I don't like what is left in the cup after you finish drinking. (1 T-unit)

b. I don't like the dregs. (1 T-unit)

ここで彼が問題にしていることは、果たして、a の文を書いた学習者の方が b の文を書いた学習者よりも英語（を書く）能力が優れている、と言えるかどうかという点である。

つまり“文の複雑度”だけを基準に両者の能力を比較すると、結果は  $a > b$  となるが、この評価には“dregs”という語を用いた、b の学習者の“語彙に関する能力”が全く反映されていない。文構造の“複雑度”という側面だけから学習者の能力を測定することには、このような欠点が存在していることは確かであり、今後も十分留意する必要がある。

3) については、彼が列挙した L2 研究者間に見られる“Error-free T-unit”の基準/定義の相違を表 1 に示す。

この表からも分かる通り、各研究者間には基準/定義に関して大きな相違がある。また、それぞれの基準/定義についての明確な理論が示されてもいない。このような基準/定義の相違がある以上、その妥当性を単純に評価することは不可能である。今後の重要な検討課題であると言える。

表 1: Error-free T-unit の定義

Scott & Tucker (1974)	A EFT should be free of morphological and syntactic errors
Larsen-Freeman & Strom (1977)	A EFT should be perfect in all respects
Vann (1987)	A EFT should make sense in the given context and be free both of morphosyntactic and lexical errors

4) と 5) は、彼が Larsen-Freeman and Strom (1977) および Vann (1978) の指摘を踏まえた上で、T-unit の限界について触れたものである。

4) については、T-unit がある一定量の文を分析するものであるため、あまりに低い能力の学習者の能力測定には適さないことを指摘したものである。

5) については Cooper (1976) の研究例を挙げながら、T-unit は能力が近接した (adjacent) 学習者間の能力差を弁別できないことを指摘している。とりわけ L2 学習者の場合には、短期間に英語を習得しているため、対象とする学習者間の能力が近接している場合が多い。このような場合には当然 T-unit の値が互いに重なってしまい、能力差が弁別されなくなることが予想される。

これら 4), 5) は、いかなる学習者を対象にするかによって、T-unit の弁別能力に変化が生じることを示した重要な指摘である。

#### 1. 4. 2. Hirano (1989) の指摘

Hirano (1989) は Gaies (1980) が検討した研究に加え、主として第二言語/外国語の学習者を対象にした最近の研究を総括している。ここではその結論部分を要約し以下に示す。

- 1) 「T-unit の長さの平均」, 「Error-free T-unit の長さの平均」, 「T-unit の総数内の Error-free T-unit の総数の割合」は、英語を書く能力と総合的英語能力の比較的妥当な (more valid) 指標である。
- 2) ただし、1) の場合、近接した (adjacent) レベル間の能力差を弁別する能力はない。
- 3) 研究者によって、T-unit および Error-free T-unit の妥当性に関する研究結果が異なっている。

\*T-unit が有意な差を示した研究: Cooper (1976), Monroe (1975), Kameen (1979), Flahive and Snow (1980), etc.

\*T-unit が有意な差を示さなかった研究: Larsen-Freeman and Strom (1977), Arthur (1979), Vann (1979), Perkins (1980)

\*T-unit, Error-free T-unit が共に有意な差を示さなかった研究: Arthur (1979)

- 4) 多くの研究者が第二言語の習得の発達を測定する指標としては、T-unit の長さの平均よりも、Error-free T-unit を用いたものの方が有効であるとしている。

ここで示された結論および問題点は、今後の T-unit 研究が行われる際には十分に考慮・検討されなければならない事柄である。

## 1. 5. 現状の問題点

1. 1.~1. 4. では、T-unit を用いた指標に関する現状における問題点が明らかになった。ここでは特に重要なものを以下に列挙する。

- 1) T-unit を学習者の言語能力の指標として用いることの妥当性については、疑問の余地がある。(1. 4. 1.)
- 2) Error-free T-unit については研究者による基準/定義が異なる。(1. 4. 1.)
- 3) T-unit および Error-free T-unit Index の妥当性についての実証的研究の結果が一致していない。(1. 4. 2.)
- 4) 日本人学習者を対象とする T-unit Index に関する研究が十分に行われていない。(1. 3.)

このうち、1), 2) については極めて根本的な問題であり、すぐに結論を出し得るものではない。しかし今後の研究においては、常に十分に心に留め配慮すべき問題点でもある。

3) については、1), 2) の問題点を十分考慮に入れながらも、(ある一定の基準を定めることによって) T-unit および Error-free T-unit Index の妥当性を検証する必要があることを示唆している。これまでのところでは、1), 2) の問題を速やかに解決する指標がまだ考案されていない以上、多くの研究で妥当性が認められている T-unit, Error-free T-unit Index の妥当性を、さらに明確

化することが必要である。

4) の問題は、日本人学習者の英語(を書く)能力の測定に、T-unit および Error-free T-unit を用いることの妥当性と、それを用いた際の弁別能力が明らかでないことを示している。今後の研究が待たれるところである。

## 2. 本研究の目的

1. を通して明らかになった問題点を考慮し、その解決に寄与するため以下の目的を設定する。

日本人高校生の産出する英文を、5 種類の T-unit Index を用いて測定し、その妥当性と弁別能力を明らかにする。

なお、その Index は以下の 5 つとする。

- Length of T-unit (LT)
- Number of T-unit (#T)
- Length of Error-free T-unit (LEFT)
- Number of Error-free T-unit (#EFT)
- #EFT/#T

すなわち、本研究の目的は 1. 5. の 3) と 4) の問題の解決に寄与することを目指したものである。

## 3. 実験

上記の目的を達成するため、下記の実験が実施された。

### 3. 1. 被験者

東京都の中心部に位置する都立高校の生徒 255 名を被験者とした。被験者は各学年の 2 つのクラス(計 6 クラス)の成員である。(注 2)

### 3. 2. 実験道具

実験では絵説明 (picture description) が採用された。本研究は題目にもある通り、「自由英作文」のための指標を開発するものであるが、各被験者の作文を数量的に処理する必要があるため、書こうとする内容のある程度制御する必要があり、この方法が採用された。また、前掲の Kotani et al. (1989) において絵説明が用いられていることも参考にした。絵については、*A Basic Illustrated*

English Vocabulary (J.C. Richards. 1978. Oxford University Press)の中の3枚が用いられた。(資料1)

### 3. 3. 所要時間

所要時間は各絵につき5分(計15分)とした。これは本実験に先立って行われた予備実験(注3)の際、ほぼ全員の被験者が5分程度で終了していたことを参考に定められた。本実験においても、ほぼ全員の被験者がこの制限時間で自分の書きたいことを書き終えていた。

### 3. 4. 実施方法

実験は通常の授業時間内に、以下の手順で実施された。

- 1) 試験官(筆者)が各被験者に、A, B, Cの3枚の絵を渡す。
- 2) 試験官が以下の指示を与える。
  - a. このA, B, Cの絵について英語で説明をしなさい。
  - b. 説明は各絵の下の解答欄に記入すること。
  - c. 試験官の「はじめ」の合図で始め、「やめ」の合図で次の絵に進むこと。
  - d. 説明文の記入はA, B, Cの順に行い、勝手に前の絵に戻ったり、次の絵に進んだりしないこと。
  - e. 各絵の所要時間はそれぞれ5分で、合計15分である。
- 3) 被験者は最初の「はじめ」の合図で書き始め、順次3枚の絵についての説明を筆記する。最後の「やめ」の合図で筆記をやめ、試験官が用紙を回収する。

### 3. 5. 分析方法

回収された各被験者の答案の分析は以下の手順で行われた。

- 1) T-unit Indexの算出  
次の5通りの方法で各被験者のT-unit Index値を定める。
  - a. T-unitの長さの平均  
(Length of T-unit: LT)
  - b. T-unitの数

(Number of T-unit: #T)

- c. Error-free T-unitの長さの平均  
(Length of Error-free T-unit: LEFT)
- d. Error-free T-unitの数  
(Number of Error-free T-unit: #EFT)
- e. T-unitの数の中のError-free T-unitの数の割合(#EFT/#T)

なお、Error-free T-unitの基準はLarsen-Freeman and Strom (1977)に従った。(1.4.1.表1参照)

#### 2) 総合的英語能力の算出

- 本実験が実施される以前の約半年間に実施された考查結果(注4)(3年:1200, 2年:900, 1年:900点満点)の平均点を算出し、それを各被験者の「総合的英語能力」(注5)とする。
- 3) 2)の得点を基に、各被験者を各学年ごとの上位者、中位者、下位者に分ける。(注6)
  - 4) 上の1), 2), 3)で得られたデータを下記の2通りの方法で分析し、T-unit Indexの妥当性と弁別能力を検討する。
    - a. T-unit Indexの値と総合的英語能力との相関を、ピアソンの積率相関係数(Pearson's product moment correlation coefficient)によって明らかにする。
    - b. 分散分析(analysis of variance)と多重比較(チューキー法: Tukey method)によって弁別能力を明らかにする。具体的には、T-unit Indexが英語能力差と学年差をいかに弁別するかを見る。

### 3. 6. 実験仮説

#### 3. 6. 1. 実験仮説

1. で検討した内容を基に下記の実験仮説を設定する。

- 1) T-unitを用いた指標よりもError-free T-unitを用いた指標の方が妥当性が高く、弁別能力が高い。

$$\text{LEFT, \#EFT, \#EFT/\#T} > \text{LT, \#T}$$

$$\text{LEFT} > \text{LT}$$

$$\text{\#EFT} > \text{\#T}$$

- 2) 能力の低い学習者については、「長さ」を用

いた指標 (LT, LEFT) よりも「数」を用いた指標 (#T, #EFT) の方が妥当性が高く、弁別能力が高い。

$$\#T > LT$$

$$\#EFT > LEFT$$

3) 1), 2) から, 5つの指標の妥当性と弁別能力の比較は以下の通りの傾向を示す。

$$\boxed{\#EFT \ ? \ \#EFT/\#T} > \boxed{LEFT \ ? \ \#T} > \boxed{LT}$$

(A)             (B)         (C)

### 3. 6. 2. 実験仮説の根拠

1) については, 1. 2. および 1. 4. 2. で検討した先行研究の結果を根拠として定めた。L2 学習者である日本人学習者が多くの誤りを犯すことは明らかであり, 当然その要素を反映した指標の方が妥当性が高くなり, 弁別能力も高まる。

2) については, 1. 2. の Larsen-Freeman and Strom (1977) の結果, および予備実験の結果 (注 7) を根拠とした。たとえば高校 1 年生の段階では, 生徒たちはまだ「長く・複雑な」文を書く能力を身につけておらず, 能力の高い生徒であってもさほど長い T-unit を産出しない。従って, 対象が低学年になればなるほど, LT, LEFT よりも #T, #EFT を用いた指標の方が高い弁別能力を示すはずである。

従って, 1), 2) の仮説を基に 3) の傾向が導き出される。なぜなら, (A) の指標は, これまでの L2 に関する研究で高い妥当性を示した Error-free T-unit と数の両方の要素を持っていることから, 最も高い妥当性と弁別能力を示すものと考えられる。また (B) の指標は Error-free T-unit と数の要素を 1 つずつ持っており, (A) の次に妥当性が高いものと考えられる。そして (C) の LT については, その両方の要素を持っていないため, 最も低い妥当性と弁別能力を示すものと考えられる。

## 4. 結果と考察

### 4. 1. 総合的英語能力と T-unit Index の相関

ここでは総合的英語能力と各指標との相関を, ピアソンの相関係数を用いて明らかにする。総合

的英語能力との相関が高ければ高いほどその指標の妥当性が高いことになる。表 2 は, 各相関係数の値である。なお配列の仕方は, 実験仮説で最も妥当性が高いとされたものから順に上に配置してある。

表 3 は, 表 2 の数値がどのように座標上に分布するかを示したものである。相関係数が .200 以上のところと, .400 以上のところで区切られているのは, .200~.399 が「低い相関がある」とみなされ, .400~.699 が「かなりの相関がある」とみなされることによる。(注 8)

表 2: 総合的英語能力と T-unit Index の相関係数

3 年	#EFT/#T	.447
	#EFT	.478
	#T	.251
	LEFT	.313
	LT	.126
2 年	#EFT/#T	.418
	#EFT	.525
	#T	.214
	LEFT	.257
	LT	.216
1 年	#EFT/#T	.685
	#EFT	.585
	#T	.403
	LEFT	.380
	LT	.298

表 3: 相関係数の分布

仮説の Group	A			B			C		
	#EFT	#EFT	#T	LEFT	LT	#EFT	#EFT	#T	
T-unit Indices	#T								
学年	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
相関係数 (r)									
.600~.699	*								
.500~.599		* *							
.400~.499	* *		* *						
.300~.399				*	*				
.200~.299			*	*		*	*	*	
.100~.199								*	
.000~.099								*	

表 2, 表 3 から分かるように, A グループの指標は, 3 つのグループの中で総合的英語力との相関が最も高く, 最も妥当な指標であるとみなせる。B グループについては, A より劣るものの, C の LT より妥当な指標であるとみなせる。このように, ピアソンの相関係数による分析からは, 本実験の実験仮説 1), 2), 3) はすべて支持された。

## 4. 2. 英語力の差による T-unit Index の推移

ここでは、各学年の母集団をさらにその総合的英語能力の発達段階によって上位・中位・下位に分類し、各段階間の T-unit Index の変化を見る。これは各指標の弁別能力を明らかにするための分析であるが、同時に高校生の書く能力の発達過程の傾向をも明らかにする。

### 4. 2. 1. 3 年生

図 1~3 は、3 年生内の各発達段階（上・中・下位）における T-unit Index 値の推移を示している。また、各段階の分散分析の結果は表 4 の通りである。（平均値と分散分析については資料 2, 3）

図 1: 3 年生の発達段階による LT と LEFT の推移

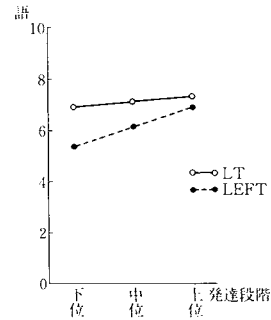


図 2: 3 年生の発達段階による #T と #EFT の推移

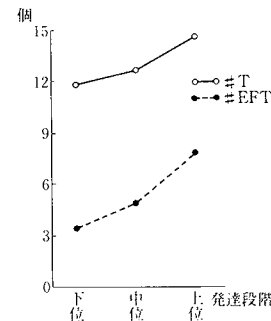


図 3: 3 年生の発達段階による #EFT/#T の推移

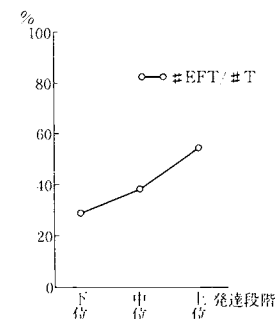


表 4: 3 年生の発達段階(上・中・下位)における T-unit Index の分散分析

Group	Comparison	F-value
A	#EFT/#T	7.49**
	#EFT	9.16**
B	#T	2.42 (N.S.)
	LEFT	3.91*
C	LT	0.58 (N.S.)

\*p<0.05    \*\*p<0.01

図 1, 2, 3 から、各指標のすべての値が漸次上昇しているが、弁別能力という点から見ると、表 4 から明らかなように、実験仮説の A>B>C の関係が成立している。ここでも、T-unit より Error-free T-unit を用いた指標の方が優れ、長さよりも数を用いた指標の方が優れている。このうち特に高い弁別能力を示した #EFT/#T と #EFT については、多重比較を行ったが、その結果は表 5, 6 の通りである。

表 5: 3 年生における #EFT/#T の多重比較

比較	上	中	下
平均値	52.90	37.52	29.63
上 52.90	—	15.38*	23.27**
中 37.52	—	—	7.89
下 29.63	—	—	—

表 6: 3 年生における #EFT の多重比較

比較	上	中	下
平均値	7.76	4.95	3.57
上 7.76	—	2.81**	4.19**
中 4.95	—	—	1.38
下 3.57	—	—	—

\*p<0.05    \*\*p<0.01

ここではとりわけ上位者と中・下位者との間に有意な差があることが分かる。これは 3 年生の上位者が他の学習者と比較してかなり「長くて正確な」英文を書く能力を持つことを示している。中・下位者については、他学年の学習者と比べれば「長い」T-unit を書ける (4.3. 参照) ものの、まだ「不正確」な T-unit しか書けない段階にいることが分かる。

### 4. 2. 2. 2 年生

図 4~6 は、2 年生の各発達段階（上・中・下位）における T-unit Index 値の推移を示している。また、各段階の分散分析の結果は表 7 の通りである。（平均値と分散分析については資料 2, 4）

図4: 2年生の発達段階によるLTとLEFTの推移

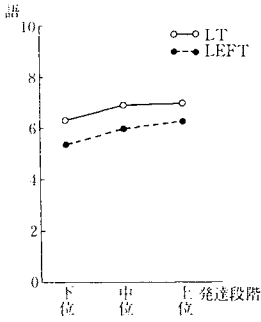


図5: 2年生の発達段階による#Tと#EFTの推移

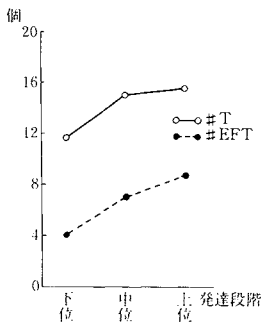


図6: 2年生の発達段階による#EFT/#Tの推移

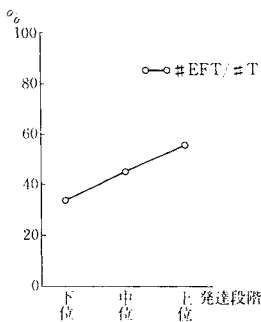


表7: 2年生の発達段階(上・中・下位)におけるT-unit Indexの分散分析

A	#EFT/#T	F=10.73**
	#EFT	=25.07**
B	#T	=3.63*
	LEFT	=1.76 (N.S.)
C	LT	=3.18*

\*p<0.05 \*\*p<0.01

ここでも3年生同様すべてのIndex値が発達段階に従って漸次上昇している。弁別能力については、LEFTを除くすべてのIndexが有意な差を示しているが、特に顕著な弁別能力を示したのはやはり#EFTと#EFT/#Tであった。この2つの

指標についての多重比較の結果は、表8, 9に示す通りである。この2つのいずれもがすべての段階間で有意な差を示し、弁別能力が高いことを示している。

表8: 2年生の#EFTの多重比較

平均値	上	中	下
上	8.71	6.98	4.05
中	—	1.73*	4.66**
下	4.05	—	2.93**

表9: 2年生の#EFT/#Tの多重比較

平均値	上	中	下
上	55.27	44.89	33.14
中	—	10.38*	22.13*
下	33.14	—	11.75*

\*p<0.05 \*\*p<0.01

また、表7の結果のうち興味深い事実は、同じBグループの中で#Tが有意な差を示したのに対し、LEFTが有意な差を示さなかったことである。これは、この段階における学習者の発達傾向を示すものとして注目値とする。おそらくこれは(3.6.2.で触れた通り)、まだ2年生の段階では文の「長さ/複雑度」よりも、「数/量」が増加する段階にあることを示唆しているものと思われる。このため上・中・下位者とのLEFTに明確な差が生じず、有意な弁別能力を示さなかったであろう。

#### 4.2.3. 1年生

図7~9は、1年生の各発達段階(上・中・下位)におけるT-unit Index値の推移を示している。また各段階の分散分析の結果は表10の通りである。(平均値と分散分析については資料2, 5)

図7: 1年生の発達段階によるLTとLEFTの推移

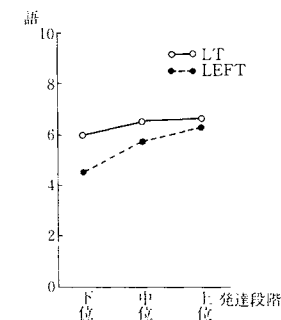


図 8: 1年生の発達段階による#Tと#EFTの推移

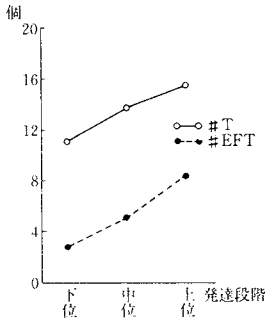


図 9: 1年生の発達段階による#EFT/#Tの推移

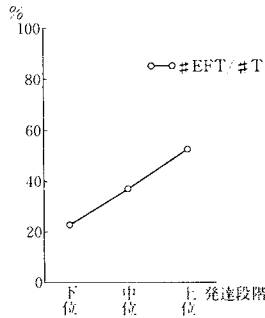


表 10: 1年生の発達段階(上・中・下位)における T-unit Index の分散分析

A	#EFT/#T	F=23.63**
	#EFT	=15.40**
B	#T	=5.61**
	LEFT	=7.16**
C	LT	=2.58 (N.S.)

\*p<0.05 \*\*p<0.01

図 7, 8, 9 から分かる通り, 各指標のすべての値が漸次上昇している。また表 10 では, 弁別能力の点も実験仮説の A>B>C の関係を明確に示している。A, B の指標に関する多重比較の結果は, 表 11~14 の通りである。これらの表からは, A の指標がすべての段階間で有意な差を示しているのに対し, B の指標はいくつかの段階間で有意な差を示していないことが分かる。ここでもまた, A の指標と B の指標の弁別能力の差が分かる。

表 11: 1年生における#EFT/#Tの多重比較

平均値	上	中	下
上	52.53	37.50	23.19
中	52.53	—	15.03**
下	37.50	—	—
	23.19	—	—

表 12: 1年生における#EFTの多重比較

平均値	上	中	下
上	8.43	5.11	2.74
中	8.43	—	3.32**
下	5.11	—	—
	2.74	—	2.37*

表 13: 1年生における#Tの多重比較

平均値	上	中	下
上	15.74	13.71	11.13
中	15.74	—	2.03
下	13.71	—	—
	11.13	—	4.61**
		—	2.58

表 14: 1年生における LEFT の多重比較

平均値	上	中	下
上	6.29	5.74	4.49
中	6.29	—	0.55
下	5.74	—	—
	4.49	—	1.80**
		—	1.25*

\*p<0.05 \*\*p<0.01

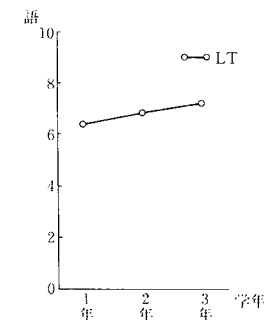
#### 4. 3. 学年間に見られる T-unit Index の推移

ここでは各学年(1・2・3年)の学習者の T-unit Index 値を比較し, その発達傾向を明らかにする。(各学年の平均値と学年間の分散分析については資料 2, 6)

##### 4. 3. 1. Length of T-unit (LT)

図 10 は各学年の LT の値を示しているが, その値が学年を重ねるごとに上昇していることが分かる。分散分析の結果も有意な差を示しており(F=9.07\*\*, p<0.01), LT が学習年齢を反映する指標たり得ることを示している。

図 10: 学年による LT の推移



しかし, さらに表 15 のように多重比較を行うと, その差が必ずしも学年間のすべてで有意であ

るわけではないことが分かる。1年生と3年生の間には有意な差が見られるのに対し、1年生と2年生の間には有意な差がない。この事実、Gaies (1980) や Cooper (1976) が「T-unit は近接した (adjacent) 能力の学習者間の能力差を弁別できない」としたことを裏付けたものと言えよう。

表 15: 学年間の LT の多重比較

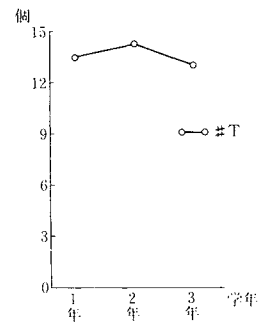
平均値	3年	2年	1年
	7.17	6.76	6.43
3年	7.17	0.41*	0.74**
2年	6.76	—	0.33
1年	6.43	—	—

\* $p < 0.05$     \*\* $p < 0.01$

#### 4: 3. 2. Number of T-unit (#T)

図 11 は各学年の #T 値の推移である。ここで注目し値することは、(統計的に有意ではなかったが) 2年生の値よりも3年生の値が減少していることである。

図 11: 学年による #T の推移

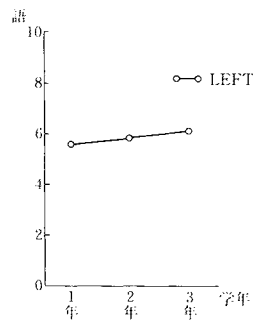


これは、1年生から2年生にかけては「より多くの文」を産出する能力が伸びるのに対し、2年生から3年生にかけては「より長い文」を産出する能力が伸びるという、3. 6. 1. の実験仮説を支持するものである。そしてこの傾向は、4. 3. 4. で扱う Number of Error-free T-unit においてはより顕著に見られる。

#### 4. 3. 3. Length of Error-free T-unit (LEFT)

この指標は、前述の通り L2 学習者のために考案された指標であるため、T-unit よりも弁別能力が高いことが予想されたが、本実験における学年間には統計的に有意な差がなかった。(F = 2.64 < N.S.)

図 12: 学年による LEFT の推移



しかし図 12 から分かるように、ある一定の傾向として、LEFT も (LT 同様) 学年の上昇に従って漸次増加 (5.56 → 5.85 → 6.16) している。

#### 4. 3. 4. Number of Error-free T-unit (#EFT)

4. 3. 2. でも触れた通り、図 13 のように、#EFT については1年生から2年生にかけて上昇し、2年生から3年生にかけて下降する。その差は統計的にも有意 (F = 4.23\*,  $p < 0.05$ ) であり、表 16 の多重比較からもそれぞれの学年間に有意な差があることが分かる。

図 13: 学年による #EFT の推移

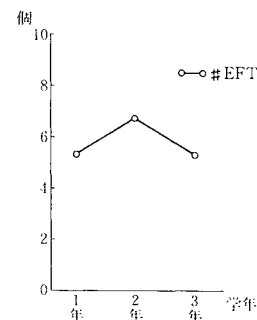


表 16: 3 学年間の #EFT の多重比較

平均値	3年	2年	1年
	5.32	6.68	5.35
3年	5.32	1.36*	0.03
2年	6.68	—	1.33*
1年	5.35	—	—

\* $p < 0.05$

ここでも、日本人高校生の発達傾向であると考えられる、「低学年のうちにはより多くの文を書く能力が発達し、次の段階でより長い/複雑な文を書く能力が発達する」という傾向が観察される。

また、こうした傾向が #T よりも #EFT によってより明確に示されたということは、3年生が



「より長い／複雑な文を書こう」として、「より多くの誤り」を犯したことも示唆している。このような発達の段階を極めて概略的かつ相対的にまとめると、以下の通りになるであろう。

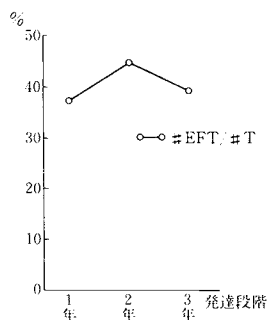
短い文を少なく書く段階 = 1年生  
 短い文を多く書く段階 = 2年生  
 長い文を書こうとする段階 = 3年生

つまり、2年生の段階では、学習者は自分の知っている表現を用いて正しく、単純な文を数多く産出するため、誤りを犯すことも少ない。それに対して3年生の場合には、長く、複雑な文を産出しようと努力することから、誤りを犯す可能性が高まり、産出する数も減少するようである。

このような傾向は、次の4. 3. 5. の#EFT/#Tにおいても同様に観察される。

#### 4. 3. 5. Number of Error-free T-unit / Number of T-unit (#EFT/#T)

図 14: 学年による#EFT/#Tの推移



ここでも#EFTで見られた、2年生から3年生のところでの下降が観察される。前述の通り(4. 3. 4.), これは3年生の被験者ができるだけ長くかつ複雑な文を書こうと努力した結果、誤りを犯す確立が高くなったことを示唆している。

## 5. 結論

本研究においては、T-unitに関する先行研究を検討した結果、「日本人高校生の産出する英文を5種類のT-unit Indexを用いて測定し、その妥当性と弁別能力を明らかにすること」の必要性を認め、高校生を被験者とする実験を行った。ここではその結論のうち主なものを以下にまとめる。

- (1) 本研究では「5つの指標の妥当性が#EFT, #EFT/#T>#T, LEFT>LTとなる」という仮説が立てられたが、これは本研究の実験結果によって支持された。(4. 1.)
- (2) 本研究では5つの指標の弁別能力が検討されたが、そこでも#EFT, #EFT/#T>#T, LEFT>LTとなる傾向があることが分かった。(4. 2.)
- (3) 本研究の結果の考察を通して、高校生の英作文能力の発達傾向に以下の傾向があることが分かった。(4. 3.)
  - a. 高校1年生から2年生にかけては、T-unitの「数」の方がその「長さ」に比して増加(発達)する。
  - b. 高校2年生から3年生にかけては、T-unitの「長さ」の方がその「数」に比して増加(発達)する。
  - c. 高校3年生は高校2年生よりも誤ったT-unitをより多く産出する。これは、より長いT-unitを産出しようと試みることから、誤りを犯す可能性が増すことによるものと思われる。

## 6. 本研究の限界

本研究には以下の限界があり、今後の研究によって解決されることが期待される。

- (1) 本研究は高校生の英作文に見られる文の複雑度を量的に測定・分析したものであるため、質的要素の分析が行われていない。(たとえば「複文と重文の割合の検討」「関係詞の用いられ方」等々)
- (2) 本研究においては、Error-free T-unitの定義をLarsen-Freeman (1977) に準じて定めた。従って本研究の結論はあくまでも「その定義に従った場合の結論」としてみなされるべきものである。
- (3) 本研究は横断的研究であるため、「異なる学年/能力における値の推移」を発達過程とみなした。発達の推移を示すより正確な資料は、縦断的研究によって収集されるべきものである。
- (4) 本研究は日本人学習者の「自由作文」のよ

り客観的採点方法を模索するものであるが、本実験道具は課題作文の一種であり、ここで得られた結論は「自由作文」の採点方法に関する間接的示唆であるにすぎない。

## 7. 日本人学習者のための指標開発への示唆

今回の研究から、日本人学習者（主として中・高校生）のためのより良い指標開発に向けて参考となり得るであろうことを以下に記す。

- (1) T-unit よりも Error-free T-unit を用いた指標の方が妥当性が高い。
- (2) T-unit の「長さ」よりも「数」を取り入れた指標の方が妥当性が高い。
- (3) 対象とする学習者の年齢および能力によって T-unit Index の値が複雑に変化するので、慎重に用いる必要がある。（たとえば #EFT は高校1年から2年にかけては上昇するが、その後は下降する。〈4. 3.〉）

### おわりに

本研究では日本人学習者の自由英作文のための指標を検討したが、本来言語そのものが多様な側面と深さを備えたものである以上、その運用能力を正確に証価することは非常に難しい。今回検討された T-unit Index にしても、様々な問題点を抱えたものであり、決して万能ではない。しかし一方、学校の教育現場においては、自由英作文を採点する際の客観的かつ妥当性のある指標が必要とされていることも忘れてはならないであろう。今後はさらにこの種の研究が重ねられ、より良い指標が開発されることを期待したい。そして、本研究がそのような指標開発のための一助となることを心から願うものである。

末筆ながら、今回このような貴重な機会を与えていただいた日本英語検定協会、並びにいろいろと温かいご指導・ご助言をいただいた審査委員の先生方に心からの感謝の意を述べさせていただきます。筆を置くこととする。

### 注

- 1) T-unit という呼び方も Hunt (1965) によるもので、“minimal terminable unit” の短縮形である。(Hunt 1965, p.21)
- 2) 実験は、1989年12月に筆者の勤務する都立小山台高等学校にて実施された。男女比については以下に示す通り。

	男子	女子	計
3年	52人	30人	82人
2年	51人	34人	85人
1年	57人	34人	91人
計	160人	98人	258人

- 3) 予備実験については、1988年2月に都立小山台高等学校（注2参照）で高校1年生（46人：男29，女17）を対象に本実験と同様の形式で実施された。
- 4) 資料とした考査は、主として1学期と2学期の中間考査と期末考査であるが、1・2年生については4月に実施された全英連の全国標準テストも資料として加えた。
- 5) 一般に英語力は「聞く・話す・読む・書く」の4技能によって示されることが多い。従って「総合的英語能力」とはそうした能力のできるだけ多くの要素を反映するものであることが望ましい。そこで本論では、4技能のうちの「聞く・読む・書く」の3要素を測定している定期考査と標準テストの結果を「総合的英語能力」としてみなすこととした。
- 6) 上・中・下位者の得点帯・人数・割合は以下の通りである。

3年	上 (69~89点)	21人	25.60%
	中 (38~68点)	40人	48.78%
	下 (8~37点)	21人	25.60%
2年	上 (65~86点)	21人	24.70%
	中 (38~64点)	43人	50.58%
	下 (20~37点)	21人	24.70%
1年	上 (80~95点)	23人	25.27%
	中 (60~79点)	45人	49.45%
	下 (23~59点)	23人	25.27%
- 7) 予備実験では英語力と T-unit Index とのピアソンの相関係数が求められたが、#EFT との相関が最も高かった。(r=0.681)
- 8) 相関係数の解釈については土屋 (1970, p.80) を参考にした。その解釈は以下の通り。

0.00~±0.20	ほとんど相関がない。
±0.20~±0.40	低い相関がある。
±0.40~±0.70	かなり相関がある。
±0.70~±0.90	高い相関がある。
±0.90~±1.00	非常に高い相関がある。

### 参考文献

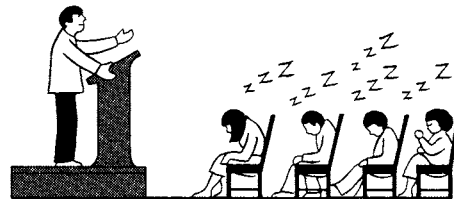
- Arthur, B. 1979. Short-term changes in EFL composition skills. In *On TESOL '79: The Learner in Focus*. (C. Yorio, P. Kyle and J. Schachter Eds.) Washing-

- ton, D. C.: TESOL, 330-42.
- Brown, R. 1973. *A First Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cooper, T. 1976. Measuring written syntactic patterns of second language learners of German. *Journal of Educational Research*, 69, 176-83.
- Flahive, D. and B. Snow. 1980. Measures of syntactic complexity in evaluating ESL compositions. In *Research in Language Testing*. (J. Oller and K. Perkins Eds.) Rowley, MA.: Newbury House.
- Gaies, S. J. 1977. The nature of linguistic input in formal second language learning: Linguistic and communicative strategies in ESL teacher's classroom language. In *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language*. (H. D. Brown, R. H. Crymes and C. A. Yorio, Eds.) Washington, D. C.: TESOL, 204-12.
- 1980. T-unit analysis in second language research: Applications, problems and limitations. *TESOL Quarterly*, 14, 1, 53-60.
- Heider, F. and G. M. Heider. 1940. A comparison of sentence structure of deaf and hearing children. *Psychological Monographs*, 52, 1, 42-103.
- Hirano, K. 1989. Research on T-unit measures in ESL. 『上越教育大学研究紀要』8, 67-77.
- Hunt, K. W. 1965. *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*. *Research Report 3*. Urbana Illinois: National Council of Teachers of English.
- 1970. Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, 1, 41-50.
- Kameen, P. 1979. Syntactic skill and ESL writing quality. In *On TESOL '79: The Learner in Focus*. (C. Yorio, P. Kyle and J. Schachter Eds.) Washington, D. C.: TESOL, 343-50.
- Kotani, Y. et al. (The JACET Study Group on the Evaluation of EFL/ESL Writing) 1989. A study of the measurement of EFL writing: Can we specify an analytic scoring item which shows high correlation with impressionistic scoring? 『大学英語教育学会紀要』20, 17-36.
- LaBrant, L. L. 1933. A study of certain language developments of children in grades four to twelve, inclusive. *Genetic Psychology Monographs*, 14, 5, 387-491.
- Larsen-Freeman, D. and V. Strom. 1977. The construction of a language acquisition index of development. *Language Learning*, 27, 1, 123-34.
- 1978. An ESL index of development. *TESOL Quarterly*, 12, 4, 439-47.
- Loban, W. 1976. *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve*. *Research Report 18*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Moffett, J. 1968. *Teaching the Universe of Discourse*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Monroe, J. H. 1975. Measuring and enhancing syntactic fluency in French. *The French Review*, 48, 102-31.
- Ney, W.J. 1966. Review of Grammatical Structures Written at Three Grade Levels (Hunt, K. W.) *Language Learning*, 16, 230-5.
- O'Donnell, R. C., E. J. Grittin and R. S. Norris. 1967. *Syntax of Kindergarten and Elementary School Children: A Transformational Analysis*. *Research Report 8*. Urbana Illinois: National Council of Teachers of English.
- O'Hare, F. 1973. *Sentence Combining: Improving Student Writing without Formal Grammar Instruction*. *Research Report 15*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Perkins, K. 1980. Using objective methods of attained writing proficiency to discriminate among holistic evaluations. *TESOL Quarterly*, 14, 1, 61-9.
- Scott, M. and G. R. Tucker. 1974. Error analysis and English-language strategies of Arab students. *Language Learning*, 24, 1, 69-97.
- Stormzand, M. and M. V. O'Shea. 1924. *How Much English Grammar?* Baltimore: Warwick and York.
- Vann, R. J. 1978. *A Study of the Oral and Written English of Adult Arabic Speakers*. Unpublished Ph. D. dissertation. Indiana University.
- 1979. Oral and written syntactic relationships in second language learning. In *On TESOL '79: The Learner in Focus*. (C. Yorio, P. Kyle and J. Schachter Eds.) Washington, D. C.: TESOL, 322-9.
- 土屋澄男 1973「英語教授・学習の評価におけるテストの利用」『講座・英語教育学・第五巻・研究と評価』(大内茂男編) 研究社 29-85
- 山田純 1985「英語母国語話者の書く能力」『英語教育学モノグラフシリーズ・英語のライティング第2章 II』(垣田直巳監修, 沖原勝昭編集) 大修館書店 48-61

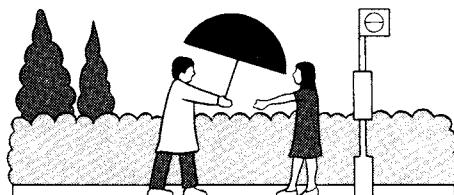
## 資料

### 1. 絵説明に使用した絵

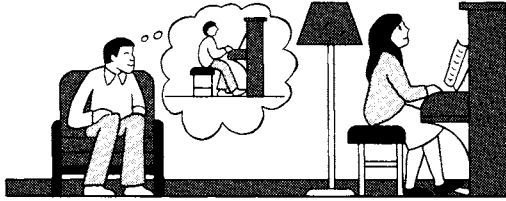
A



B



C



2. 各学年の T-unit Index の平均値

3年	人数	LT	#T	LEFT	#EFT	#EFT/#T
上位	21	7.38	14.62	6.91	7.76	52.90%
中位	40	7.17	12.75	6.17	4.95	37.52
下位	21	6.95	11.90	5.40	3.57	29.63
合計	82	7.17	13.01	6.16	5.32	39.44

2年	人数	LT	#T	LEFT	#EFT	#EFT/#T
上位	21	6.93	15.48	6.25	8.71	55.27%
中位	43	6.89	15.05	5.88	6.98	44.89
下位	21	6.30	11.76	5.38	4.05	33.14
合計	85	6.76	14.34	5.85	6.68	44.55

1年	人数	LT	#T	LEFT	#EFT	#EFT/#T
上位	23	6.67	15.74	6.29	8.43	52.53%
中位	45	6.53	13.71	5.74	5.11	37.50
下位	23	6.00	11.13	4.49	2.74	23.19
合計	91	6.43	13.57	5.56	5.35	37.68

3. 3年生の能力差間の分散分析

LT	SS	df	MS	F
群間	1.97	2	0.99	0.58 (N.S.)
群内	134.17	79	1.70	

#T	SS	df	MS	F
群間	82.73	2	41.37	2.42 (N.S.)
群内	1350.26	79	17.09	

LEFT	SS	df	MS	F
群間	24.07	2	12.04	3.91*
群内	243.47	79	3.08	

#EFT	SS	df	MS	F
群間	194.91	2	97.46	9.16**
群内	840.85	79	10.64	

#EFT/#T	SS	df	MS	F
群間	5973.18	2	2986.59	7.49**
群内	31481.46	79	398.50	

\*p<0.05 \*\*p<0.01

4. 2年生の能力差間の分散分析

LT	SS	df	MS	F
群間	5.92	2	2.96	3.18*
群内	75.89	82	0.93	

#T	SS	df	MS	F
群間	188.15	2	94.08	3.63*
群内	2124.96	82	25.91	

LEFT	SS	df	MS	F
群間	8.14	2	4.07	1.76 (N.S.)
群内	189.44	82	2.31	

#EFT	SS	df	MS	F
群間	236.20	2	118.10	25.07**
群内	386.22	82	4.71	

#EFT/#T	SS	df	MS	F
群間	5153.78	2	2576.89	10.73**
群内	19685.74	82	240.07	

\*p<0.05 \*\*p<0.01

5. 1年生の能力差間の分散分析

LT	SS	df	MS	F
群間	5.90	2	2.97	2.58 (N.S.)
群内	101.34	88	1.15	

#T	SS	df	MS	F
群間	246.01	2	123.01	5.61**
群内	1928.28	88	21.91	

LEFT	SS	df	MS	F
群間	40.09	2	20.05	7.16**
群内	246.22	88	2.80	

#EFT	SS	df	MS	F
群間	378.23	2	189.12	15.40**
群内	1080.52	88	12.28	

#EFT/#T	SS	df	MS	F
群間	9904.81	2	4952.41	23.63**
群内	18442.08	88	209.57	

\*p<0.05 \*\*p<0.01

6. 学年(1・2・3年)間の分散分析

LT	SS	df	MS	F
群間	23.21	2	11.61	9.07**
群内	325.19	255	1.28	

#T	SS	df	MS	F
群間	74.50	2	37.25	1.60 (N.S.)
群内	5920.40	255	23.22	

LEFT	SS	df	MS	F
群間	15.56	2	7.78	2.64 (N.S.)
群内	751.43	255	2.95	

#EFT	SS	df	MS	F
群間	103.48	2	51.74	4.23*
群内	3116.93	255	12.22	

#EFT/#T	SS	df	MS	F
群間	2208.74	2	1104.37	3.11*
群内	90641.05	255	355.46	

\*p<0.05 \*\*p<0.01

# Cloze Test の可能性

## —Reading Cloze から Aural Cloze へ

福井県立鯖江高等学校教諭

内藤 徹

資料: p. 38-41

### 1. はじめに

日本の入学試験は、中学校や高等学校の英語教育をゆがめている、とよく言われる。これに対しては、入学試験に総合能力テストを問題の一部として取り入れて、受験生の総合能力を一斉に測定することによって、改善していくことができるのではないかと思う。また、これは入学試験の場で実施しにくい発表能力 (speaking や writing) の測定を部分的に補うことができるという報告 (Brown 1983; 158-161, Hughes 1981; 161-167) もある。さらに、このような総合テストは、詰め込み主義と言われる知識の集積だけでは役に立たなくなり、中学校や高等学校の英語教育が変わることも期待できる。

テスト形態には、能力テスト (Proficiency Test) と学力テスト (Achievement Test) がある。入学試験や受験生の英語の能力を4技能の面からバランスよく測定しようとする実用英語技能検定 (英検) などは、典型的な能力テストと言えよう。これは、学習者が受けてきた色々な過去の学習条件などとは関係なく、テストを行うものが要求する英語の能力を基準に問題が作成される。これに対して、学習者が一定期間、ある学習条件 (すなわち、教師、教授法、教材など) のもとで学んだ知識が、到達目標に対してどの程度定着したかを測定するのは、学力テストである。これは通常、教師が作成し、教えた内容の中から出題するものである。

さて、テストは、信頼性と妥当性でいかに優れていても、実用性に乏しくてはその評価は半減す

ると言わざるを得ないであろう。そのテストが、能力テストであろうと学力テストであろうと、それを行うものが、許容される一定時間の中で、テストを実施し、測定し、評価ができなければならない。そして、この実施から評価までの過程は、公平で客観的であることが必要である。

このようなことを考えた場合、Cloze Test (以下CTと書く) は、通常、ある文章の中から  $N$  番目に当たる単語を消去し、被験者にそれを埋めさせるという方法を取り、極めて客観的で機械的に行うテストである。従って、CTは他の形式のテストと比較すると実用性の面で利点が多いと言える。

CTは、総合的に言語能力を測定するのに良い方法であるという報告が多く出されているが、これまでのものは reading を中心とするものであった。この小論では listening にCTを利用できるかどうか、またその有効性についても考えていきたいと思う。

### 2. 背景および先行文献研究

CTは Taylor (1953) によって開発され、最初は読解力の測定に使用されたテストである。これは、ゲシュタルト心理学の“closure”という語の概念、つまり不完全な円や模様を見れば、完全な形に修復したくなる人間の心理を応用して、文章中の空所を再生、補充するものである。このような再生、補充作業が成功するためには、文法の知識や語彙力を伴った言語能力やさまざまな思考力 (類推、分析、統合、帰納、演繹など) に支えられた予測能力 (expectancies) を必要とすると思われる。そして、これ

らの能力が言語の持つ余剰性 (redundancy) に助けられ、総合的に動員された時に再生が可能になると考えられる。(佐藤 1988; 10-11)

CT の方法について、Oller (1979) は fixed-ratio method と variable-ratio method をあげている。(Oller 1979; 345) 前者はある一節の *N* 番目ごとの単語を削除するもので、後者は特定の意図を基盤に空所を設けるものである。しかし、特定の品詞や文章を理解する上で重要と思われる単語を予め消去する方法は、文章の特定の部分のみに焦点を当てることになり、当該文章全体の難易度を決定する際に客観性を維持する妨げになると思われる。また、ある文章の中から特定の基準に基づいて単語群を選択することは、それだけで主観性を介入させることにつながるだけでなく、その時の主観的判断は、別の文章には応用できないことから、客観性を欠くことになる。

また、採点方法は Exact-word method (以下 E.W. と書く)、Acceptable-word method (以下 A.W. と書く) が考えられる。Lange and Clausing (1981; 254-261) は、Nth Cloze Format について E.W. による Exact Scoring および A.W. による Acceptable Scoring により採点を行った場合の信頼度係数を示している。いずれの採点法でも、.83 と信頼性は高いと言えるようである。

### Reliability Coefficients for Nth Format

	Spearman-Brown	Guttman Split Half
Nth Format		
Exact Scoring	.83	.83
Acceptable Scoring	.83	.83

さて、E.W. というのは正語法とも訳されているように、省略した語以外は正答と認めない採点方法である。そして、A.W. は適語法と言われるように、内容から判断して、適当と思われる語を正答とする採点方法である。例えば、

How long does it take you to ( )  
to the town? ...

の文において、E.W. の正答は get だけであるが、A.W. では、go も正答である。従って、この小論の中では A.W. を採用した。これは上述のように、E.W. も A.W. もあまり変わらないが、Miller and Coleman (1967), Klare et al (1972), Oller (1972), Naccarato and Gilmore (1976) らによると、A.W. の方がより正確に英語の総合能力を測定できるという事実にもよるものである。(吉田 1984; 183) さらに、A.W. の 1 つの方法である Weighting Degree of Appropriateness は次のようなものである。

Joe is a freshman and he (1) IS having  
all of the problems that most (2) FRESH-

### SUMMARY OF THE THESIS

*If the test lacks practicality, even if it is superior in reliability and validity, it cannot be considered a good test. A teacher has to deal with measurement and evaluation within a given time. Considering these factors, a cloze test is very objective and mechanical, since the teacher deletes the nth words in the test and the subjects fill in the blanks. Therefore, the cloze test is superior to the other tests in practicality. If it has reliability and validity, it will be the superior.*

*Here, I used a computer to obtain the correlation coefficients, standard deviations, means, and reliability coefficients by using the KR-21 formula.*

*After two years of research, I was almost able to prove the following three hypotheses:*

- 1. A cloze test is a good way to measure the subjects' language ability.*
- 2. A review test using the cloze format is also a good way to measure how far the subjects studied the review materials.*
- 3. If we reduce the phonological barriers (by using LL or AET) which are supposed to exist between reading and listening, then an aural cloze test can be as good a way to measure language ability as a reading cloze test.*

MEN have. As a matter of fact, his (3) PROBLEMS started before he even left home. (4) HE had to do a lot of (5) THINGS that he didn't like to do (6) JUST because he was going to go (7) AWAY to college ...

例えば、この(3)の項目には次の5段階の点数が与えられている。

a. problem : exact word	4 points
b. difficulties : second best	3 points
c. bewildering :	2 points
d. methods :	1 point
e. before :	0 point

(Oller 1979; 370-373)

しかし、これは採点が複雑になるため、実用性の面からこの方法を除外した。

また、aural cloze を与える方法は、Oller (1979) や Templeton (1977) がある。そして、Oller (1979; 330) は、次のように示している。括弧はブランク、/ はポーズの箇所である。(7th word)

Each year since the 1960s hospitals in the United States have had to accommodate about one millions additional / (*patients*). As a result, hospitals across the / (*country*) have searched for new ways to / (*be*) more efficient in order to provide / (*the*) best possible patient care.

Harris Hospital, 628-bed institution / (*in*) Fort Worth, Texas, has successfully / (*met*) this need using computer-based system. Key to the / (*system*) is an IBM computer and more / (*than*) 100 terminals located at the admitting / (*desk*), all nursing stations and in key / (*departments*) throughout the hospital ...

この材料の扱い方として、Oller (1979; 330-332) は次の4つの方法を提示している。(…は省略)

① The text may be presented in its entirety (without any deletions) one or more times before it is presented with pauses for the examinee(s) to fill in the missing portions. After each decision point, where the examinee is given a certain amount of time to guess the next word in the sequence, the correct form may or may not be given before progressing to the next decision point.

② It is also possible to test examinees over every word in the text by systematically shifting the deletion points and by making a new pass through the material for each new set of deletion points. For instance, if every fifth word is deleted on the first pass, it is only necessary to shift all blanks one word to the left, make another pass, and repeat this procedure four times (that is, for a total of five passes) in order to test examinees over every word in the text.

③ Another technique which can be used to test subjects over every word in a given text is what may be called a forward build-up. The examinee is given a certain amount of lead-in material, say, the first ten words of text, and then is required to guess each successive word of the text. After each guess he is given the material up to and including the word just attempted. Obviously, there are many possible variations on this theme as well. It could be done sentence by sentence throughout a text, or it could be used over the entire text. It has the drawback of seeming tedious because of the number of times that the lead-in material preceding each guess has to be repeated. ...

Yet another possibility is for the examinee to guess not the next word, but the next sensible phrase or unit of meaning. This type of oral cloze test seems to be closer to the sort of hypothesizing that normal language users are always doing when listening to speech with full comprehension.

If every word in a text is to be tested, which necessitates one of the iterative procedures with multiple passes through the same material, a passage of no more than 100 words will probably provide substantial reliability as a testing device. ... For classroom tests with more specific aims it is quite possible that much shorter tasks would have sufficient reliability and validity to be used effectively. ... If examinees can be tested in a language laboratory where individual responses are recorded, this too is an advantage generally.

④ It is also possible to have examinees write responses to oral cloze items. ... If the

examinee is asked to write responses, no feedback can be given concerning the correct form before proceeding to the next decision point—that would be giving away the answers.

Templeton (1977; 292-299) は、ポーズを文単位で置き、解答ポーズの長さは4秒としている。点線はブランク、// はポーズの箇所である。(15th word)

By way of introduction, let's have some information on just how far British industry ..... commerce have been computerised. // How many machines are in use here compared with other ..... of the world? // Well, the statistics of national computer populations are notoriously difficult to ..... // Differences in the ways different countries make up their figures lead to further problems ..... making comparisons. //

しかし、高校生の教科書の場合、文が長いとポーズが2つ以上入る恐れもあり、aural cloze においては無理と判断し、この小論の実験の1つの中ではT-unit (minimal terminable unit) でポーズを置くことにした。括弧内の語は削除、// はポーズの箇所で、Templeton と同じく解答ポーズの長さは約4秒である。(10th word)

More than three thousand years ago, a great city stood on the shores of the Aegean Sea. // People had lived there since the Stone Age, and (the) city was very strong. // Now this great city, Troy, (no) longer exists, // but it is still famous because it (is) the stage for many Greek myths. //

Paris, a prince (of) Troy, went to Greece to visit Menelaus, the king (of) Sparta. // Menelaus had a very beautiful wife, Helen. // Paris (fell) in love with Helen and ran away with her (to) Troy. //

Menelaus got very angry and made up his (mind) to bring her back. // The king called together all (the) Greek heroes. // One of them was Ulysses. //

The Greeks (raised) a big army and set sail for Troy in (a) thousand ships. // They made their camps on the shore (just) outside the city and began to attack it. // Troy (was) very strong, however. // It was protected by high walls, (and) the Trojan army

fought bravely. // (吉田 1987; 46-47)

また、Templeton (1977; 292-299) は、英国の大学に入学して来る外国人留学生に CT を行い、次のような結果を報告している。

#### Validity coefficients against sections of an English examination

	Essay	Grammar	Reading	Vocab.	Aural
cloze	.62	.71	.67	.54	.80

日本人の高校生の場合はどうであろうか。phonological barriers の問題などデータをもとに考察してみたい。

それでは、aural cloze の長所と短所について考えてみよう。まず、長所は、次のとおりである。

- (1) 客観性がある。
- (2) 項目を多く含むことができる。
- (3) N 番目ということで作成が簡単である。
- (4) 採点が正確で早くできる。
- (5) 空所の場所を変えることにより、同じテストを何回も使用できる。

短所は、録音に際して、beeps を入れるのに技術面で時間を要することがある。しかし、慣れれば困難なことではないし、AET に協力してもらえばより容易に行うことができる。

CT は、空所の箇所で expectancies を必要とする点で reading cloze も aural cloze も共通点を持つが、後者の場合は耳で聞くだけなので、自分で文章を聞き返したりすることができず、類推の clues もつかみにくいし、short term memory や concentration が強く要求されると思われる。従って、reading cloze よりやさしいレベルの教材を用いたり、復習用として用いるのが適当であると考えられる。

### 3. 実践研究

#### 3. 1. 仮説

- (1) Cloze Test は英語の学力を測定するのに有効な方法である。
- (2) Cloze Format を利用した復習テストも、既習内容の測定として有効な方法である。
- (3) Aural Cloze も phonological barriers を低



くすればする程 Reading Cloze と同様、有効な測定方法になりうる。

### 3. 2. クラスおよび被験者数

#### 3. 2. 1. 昭和 63 年度

2 年 1 組 普通科理科系進学クラス 45 名

2 年 4 組 普通科文科系進学クラス 45 名

#### 3. 2. 2. 平成元年度

1 年 1 組 普通科進学クラス 46 名

1 年 3 組 普通科進学クラス 44 名

本来ならば、上位学年へ同じクラスで継続的に実施することが望ましいのだが、筆者の担当クラスの都合で、この様な実施となった。

### 3. 3. 使用テスト

#### 3. 3. 1. 昭和 63 年度 ((1)(2)はそれぞれ第 1 回 [7 月実施], 第 2 回 [1 月実施] を表す)

(1) 8.RC=第 1 回 8th word Reading Cloze  
[7 月実施]

\* 8 番目の語を削除 ブランク数 51

(2) 8.RC=第 2 回 8th word Reading Cloze  
[1 月実施]

\* 8 番目の語を削除 ブランク数 51

F.RC=Function word Reading Cloze  
[7 月実施]

\* 機能語を削除 ブランク数 51

C.RC=Content word Reading Cloze  
[7 月実施]

\* 内容語を削除 ブランク数 50

(1) A.C.=第 1 回 Aural Cloze [7 月実施]

\* 削除した 10 番目の語の所でチャイムを入れ 4 秒間のポーズを置く。そして、同じ material を 3 回繰り返してきく。ポーズ数 33。

(2) A.C.=第 2 回 Aural Cloze [1 月実施]

\* 削除した 10 番目の語の所でチャイムを入れ 4 秒間のポーズを置く。そして、同じ material を 3 回繰り返してきく。ポーズ数 33。

(1) H.T.=第 1 回福井県英語放送テスト D  
[7 月実施]

(2) H.T.=第 2 回福井県英語放送テスト D  
[1 月実施]

(1) 模試=第 1 回進研模擬試験 [7 月実施]

(2) 模試=第 2 回進研模擬試験 [1 月実施]

#### 3. 3. 2. 平成元年度 (①②③はそれぞれ 1 学期, 2 学期, 3 学期を表す)

② 模試=旺文社模擬試験 (平成元年度 10 月実施)

③ 模試=旺文社模擬試験 (平成元年度 1 月実施)

① H.T.=第 1 回福井県英語放送テスト C

② H.T.=第 2 回福井県英語放送テスト C

③ H.T.=第 3 回福井県英語放送テスト C

R.C.=Reading Cloze

\* 8 番目の語を削除 ブランク数 50。

① R.RC=Review Reading Cloze

\* 8 番目の語を削除 ブランク数 15。

② R.RC=Review Reading Cloze

\* 8 番目の語を削除 ブランク数 20。

③ R.RC=Review Reading Cloze

\* 8 番目の語を削除 ブランク数 18。

① R.AC=第 1 回 Review Aural Cloze

\* 削除した 10 番目の語の所でチャイムを入れ 4 秒間のポーズを置く。そして、同じ material を 3 回繰り返してきく。ポーズ数 17。

② R.AC=第 2 回 Review Aural Cloze

\* 削除した 10 番目の語の所でチャイムを入れ 4 秒間のポーズを置く。そして、同じ material を 3 回繰り返してきく。ポーズ数 20。

③ R.AC=第 3 回 Review Aural Cloze

\* 削除した 10 番目の語の所でチャイムを入れ 4 秒間のポーズを置く。そして、同じ material を 3 回繰り返してきく。ポーズ数 20。

R.AC (T-unit)=T-unit で 4 秒間のポーズを入れる Review Aural Cloze \* ポーズ数 14。

① 英 R=第 1 学期英語 I 素点

① 英 G=第 1 学期英文法 素点

② 英 R=第 2 学期英語 I 素点

② 英 G=第 2 学期英文法 素点

③ 英 R=第 3 学期英語 I 素点

③ 英 G=第 3 学期英文法 素点

なお、この小論の中での review がついている CT [ex. R.RC, R.AC] は, cloze format を利用し

たテストのことである。

### 3. 4. 分析・統計処理方法

相関係数 = Pearson product moment correlation

信頼度係数 = Kuder-Richardson formula 21

(KR-21 は Spearman-Brown prophecy formula による係数よりも厳しくなるので、より厳しいほうを用いた。)

T 検定 (2つの平均の有意差検定) は two-sided test を用いた。

標準偏差は分布状態を表し、平均はクラスの平均点である。(この2つは KR-21 算出にも必要なものである。)

### 3. 5. 結果 (表中の相関係数 = \*\*p < 0.001 \*p < 0.005)

Table 1 2年1組; 各テストの相関

	(1)8.RC	F.RC	C.RC	(1)A.C.	(1)H.T.	(1)模試
(1)8.RC	1.00	.48**	.63**	.47*	.44*	.66**
F.RC		1.00	.64**	.33	.50**	.45*
C.RC			1.00	.33	.41	.58**
(1)A.C.				1.00	.65**	.24
(1)H.T.					1.00	.39
(1)模試						1.00

Table 2 2年4組; 各テストの相関

	(1)8.RC	F.RC	C.RC	(1)A.C.	(1)H.T.	(1)模試
(1)8.RC	1.00	.55**	.69**	.49**	.45*	.71
F.RC		1.00	.58**	.47*	.51**	.52**
C.RC			1.00	.51*	.50**	.64**
(1)A.C.				1.00	.64**	.31
(1)H.T.					1.00	.46*
(1)模試						1.00

Table 3 2年1組; 各テストの相関

	(2)8.RC	(2)A.C.	(2)H.T.	(2)模試
(2)8.RC	1.00	.51**	.52**	.69**
(2)A.C.		1.00	.59**	.39
(2)H.T.			1.00	.42*
(2)模試				1.00

Table 4 2年4組; 各テストの相関

	(2)8.RC	(2)A.C.	(2)H.T.	(2)模試
(2)8.RC	1.00	.71**	.55**	.70**
(2)A.C.		1.00	.65**	.61**
(2)H.T.			1.00	.51**
(2)模試				1.00

Table 5 両クラスの点数と標準偏差

	1組		4組	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
(1)8.RC	36.3	11.9	43.7	9.9
(2)8.RC	45.7	11.1	50.1	10.2
F.RC	30.2	9.7	37.2	7.9
C.RC	31.4	11.0	36.9	9.4
(1)A.C.	20.5	12.6	36.1	13.4
(2)A.C.	29.3	11.9	48.9	14.3
(1)H.T.	49.3	13.3	60.8	13.0
(2)H.T.	50.5	13.9	68.2	12.8
(1)模試	27.5	10.9	36.8	9.6
(2)模試	33.9	11.5	42.0	10.2

Table 6 (1)A.C.と(2)A.C.の1組と4組のT検定

		1組	4組
(1)A.C.	Mean	20.5	36.1
	S.D.	12.6	13.4
(2)A.C.	Mean	29.3	48.9
	S.D.	11.9	14.3
		T=3.368	T=4.333
		df=88	df=88
		**p=0.001	***p=0.000

Table 7 KR-21による各テストの信頼度係数

	1組	4組
(1)8.RC	.85	.76
(2)8.RC	.81	.77
F.RC	.78	.63
C.RC	.83	.74
(1)A.C.	.91	.88
(2)A.C.	.86	.89
(1)H.T.	.87	.87
(2)H.T.	.88	.88
(1)模試	.84	.76
(2)模試	.84	.77

Table 8 2つのテストの相関

	1組	3組
② R.AC - R.AC (T-unit)	.89	.98

《一学期》

Table 9 1年1組; 各テストの相関

	R.C.	①R.RC	①R.AC	①H.T.	①英R	①英G
R.C.	1.00	.78**	.68**	.70**	.79**	.86**
①R.RC		1.00	.55**	.71**	.88**	.85**
①R.AC			1.00	.69**	.65**	.66**
①H.T.				1.00	.74**	.78**
①英R					1.00	.90**
①英G						1.00

**Table 10** 1年3組: 各テストの相関

	R.C.	①R.RC	①R.AC	①H.T.	①英R	①英G
R.C.	1.00	.87**	.67**	.72**	.80**	.85**
①R.RC		1.00	.69**	.74**	.86**	.89**
①R.AC			1.00	.76**	.61**	.71**
①H.T.				1.00	.73**	.79**
①英R					1.00	.94**
①英G						1.00

《二学期》

**Table 11** 1年1組: 各テストの相関

	②模試	②R.RC	②R.AC	②H.T.	②英R	②英G
R.C.	1.00	.80**	.71**	.87**	.80**	.81**
②R.RC		1.00	.70**	.79**	.81**	.84**
②R.AC			1.00	.70**	.73**	.76**
②H.T.				1.00	.73**	.78**
②英R					1.00	.89**
②英G						1.00

**Table 12** 1年3組: 各テストの相関

	②模試	②R.RC	②R.AC	②H.T.	②英R	②英G
R.C.	1.00	.77**	.68**	.72**	.80**	.83**
②R.RC		1.00	.71**	.73**	.85**	.90**
②R.AC			1.00	.76	.75**	.78**
②H.T.				1.00	.77**	.79**
②英R					1.00	.88**
②英G						1.00

《三学期》

**Table 13** 1年1組: 各テストの相関

	③模試	③R.RC	③R.AC	③H.T.	③英R	③英G
R.C.	1.00	.79**	.77**	.70**	.81**	.81**
③R.RC		1.00	.76**	.72**	.82**	.85**
③R.AC			1.00	.79**	.80**	.83**
③H.T.				1.00	.69**	.74**
③英R					1.00	.83**
③英G						1.00

**Table 14** 1年3組: 各テストの相関

	③模試	③R.RC	③R.AC	③H.T.	③英R	③英G
R.C.	1.00	.76**	.76**	.69**	.81**	.82**
③R.RC		1.00	.77**	.74**	.83**	.91**
③R.AC			1.00	.85**	.81**	.84**
③H.T.				1.00	.72**	.78**
③英R					1.00	.90**
③英G						1.00

**Table 15** 両クラスの平均と標準偏差

	1組		3組	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
②模試	35.5	15.9	25.4	17.1
③模試	38.6	10.8	27.7	9.9
①H.T.	67.5	31.1	51.4	36.4
②H.T.	81.0	12.4	65.1	18.2
③H.T.	87.8	8.1	77.3	10.3
R.C.	43.9	16.8	30.8	17.0
①R.RC	56.7	25.4	45.8	20.7
②R.RC	57.6	20.3	48.7	23.5
③R.RC	61.3	21.6	50.9	18.9
①R.AC	52.6	26.9	40.4	20.7
②R.AC	56.7	26.7	42.6	26.1
③R.AC	58.8	25.0	48.2	25.0
R.AC(T-unit)	41.2	21.3	31.1	20.1
①英R	61.2	20.1	51.5	21.1
①英G	68.3	17.8	52.7	17.7
②英R	53.5	27.6	45.0	28.5
②英G	57.8	26.0	47.8	29.7
③英R	68.3	27.8	52.3	28.1
③英G	65.9	27.9	55.8	26.6

**Table 16** KR-21による各テストの信頼度係数

	1組	3組
②模試	.92	.94
③模試	.80	.80
①H.T.	.99	.99
②H.T.	.91	.94
③H.T.	.85	.84
R.C.	.92	.94
①R.RC	.97	.95
②R.RC	.95	.96
③R.RC	.96	.94
①R.AC	.98	.95
②R.AC	.98	.97
③R.AC	.97	.97
R.AC (T-unit)	.96	.96
①英R	.95	.95
①英G	.94	.93
②英R	.98	.98
②英G	.97	.98
③英R	.98	.98
③英G	.98	.97

### 3. 6. 考察

#### 3. 6. 1 昭和 63 年度

##### 第 1 回目のテスト

reading cloze ((1) 8.RC, F.RC, C.RC) の中では nth cloze format を用いた 8.RC が最も点数が高い。(43.7, 36.3) [Table 5 参照] これは、学習者にとって function words や content words を blanks にした CT よりも nth CT の方がやりやすかったからだと思われる。また、これらの reading cloze の中で模試と最も相関が高いのも 8.RC である。(66, .71) それで、模試が学習者の学力を測定するのに適当なテストであるとすれば、8.RC もその妥当性は高いと言えよう。従って、第 2 回目のテストでは 8.RC のみを用いた。

(1) A.C. については、同じ音声言語を用いた H.T. 以外とはあまり相関はない。(1 組においては (1) 8.RC とは .47, F.RC とは .33, C.RC とは .33, 模試とは .24, H.T. とは .65: 4 組においては (1) 8.RC とは .49, F.RC とは .47, C.RC とは .51, 模試とは .31, H.T. とは .64) [Tables 1, 2 参照]

##### 第 2 回目のテスト

2 年 1 組において、(2) A.C. は他のテストと相関が若干上がっている。(8.RC とは .47 から .51, 模試とは .24 から .39) [Tables 1, 3 参照] しかし、LL や AET など積極的に利用して音声言語に慣れさせてきた 2 年 4 組においては、(2) A.C. は他のテストとの相関がかなり高くなっている。(8.RC とは .49 から .71, 模試とは .31 から .61) [Tables 2, 4 参照] そして、点数においても (2) A.C. は 1 組と比べるとかなり高くなっている。(1 組においては 20.5 から 29.3, 点差 8.8: 4 組においては 36.1 から 48.9, 点差 12.8: T 検定では、1 組  $P=0.001^{**}$ , 4 組  $P=0.000^{***}$  で 4 組のほうがより有意な差がある。) [Tables 5, 6 参照]

ただし、両クラスとも同じ音声言語テストである H.T. とはあまり相関は変わっていない。[1 組においては (1) A.C. と (1) H.T. は .65, (2) A.C. と (2) H.T. は .59, 4 組においては (1) A.C. と (1) H.T. は .64, (2) A.C. と (2) H.T. は .65]

また、KR-21 による各テストの信頼度係数はすべて高く、信頼性があるテストである。[Table 7

参照] また、A.C. と H.T. との相関係数 (併存的妥当性係数) も高い方であり、音声言語としての妥当性があると言える。

以上のことから、CT, 特に nth CT は、学習者の学力を測定するのに有効な方法であると言える。また、A.C. も LL や AET を積極的に利用して音声言語に多く触れさせるなど phonological barriers を低くすれば、reading cloze とほぼ同様に有効な測定方法になりうる。従って、仮説 (1), (3) はほぼ証明されたことになる。

#### 3. 6. 2 平成元年度

② R.AC は T-unit ごとにポーズを入れる R.AC (T-unit) と非常に相関が高い。(89, .98) 従って、いずれを用いても変わらないと言えようが、点数が T-unit ごとの R.AC の方が低し、学習者も困難度が高いと言うので、普通の R.AC を採用することにした。この困難度は、英文が学習者の記憶 (short term memory) の中に残りにくいということのようである。[Tables 8, 15 参照]

それでは、学期ごとに 1 組と 3 組の両クラスについて見ていこう。

##### 一学期

1 組においては、英 R と英 G は .90 と最も相関が高い。そして、RC は英 R, 英 G と .79, .86, R.RC は英 R, 英 G と .80, .85 と高い相関を示している。しかし、R.AC は RC とは .68, R.RC とは .55, H.T. とは .69, 英 R とは .65, 英 G とは .66 とそれ程相関は高くはない。[Table 9 参照] 3 組においても、1 組とよく似た傾向が見られる。すなわち、英 R と英 G は .94 と非常に相関が高い。RC は英 R, 英 G と .80, .85, R.RC は英 R, 英 G と .86, .89 と高い相関を示している。しかし、R.AC は RC とは .67, R.RC とは .69, H.T. とは .76, 英 R とは .61, 英 G とは .71 とそれ程相関は高くない。[Table 10 参照]

##### 二学期

1 組においては、英 R と英 G は .89 と依然として高い相関を示している。その他、H.T. は模擬試験と .87 と高い相関がある。そして、R.RC と英 G, 英 R も .84, .81 と相関は高いと言えよう。R.AC は模擬試験とは .71, R.RC とは .70, H.T. と

は .70, 英 R とは .73, 英 G とは .76 と, 一学期に .55 - .69 であったものが, すべて .70 以上になり .70 - .76 となっている。[Table 11 参照] 3組は, 依然として英 R と英 G の相関が .88 と高いが, R.RC と英 G の .90 が目立って高い。そして, R.RC と英 R も .85 と相関は高い。R.AC は 1組と同じ様な傾向を表し, 模擬試験とは .68, R.RC とは .71, H.T. とは .76, 英 R とは .75, 英 G とは .78 と, 一学期 .61 - .76 であったものが全体的に相関が上がり .71 - .77 となっている。[Table 12 参照]

### 三学期

1組においては, R.RC と英 G との相関が最も高く .85 で, 英 R とは .82 となっている。全体的に英 G は他のテストと相関が高く, H.T. 以外はすべて .81 以上である。R.AC は模擬試験とは .77, R.RC とは .76, H.T. とは .79, 英 R とは .80, 英 G とは .83 とさらに二学期よりも全体的に相関が高くなってきている。すなわち, 二学期 .70 - .76 であったものが .76 - .83 となっている。[Table 13 参照] 3組は, 英 R と英 G はやはり相関が高く .90 であるが, R.RC と英 G は .91 と最も相関が高い。そして, 1組と同様英 G は他のテストと相関が高く, H.T. 以外は .82 以上となっている。R.AC は模擬試験とは .76, R.RC とは .77, H.T. とは .85, 英 R とは .81, 英 G とは .84 と, 二学期よりさらに相関が高くなり 1組と同じ様な傾向を示している。すなわち, 二学期 .68 - .78 であったものが .76 - .85 となっている。[Table 14 参照]

CT についてまとめてみると, RC は他のテストと相関が高く, 1組においては, 英 G と .86, 3組においては R.RC と .87 とかなり高いと言える。[Tables 9, 19 参照] また, R.RC と両クラスにおいてすべての学期の英 R や英 G とは .80 以上の高い相関があり, 学力を十分に測定できると言えよう。[Tables 9-14 参照] R.AC は両クラスとも一学期は他のテストとそれ程相関は高くなかったが, LL や AET を導入して phonological barriers を低くする訓練を行ってきた結果, R.RC までには及ばなかったが, 他のテストとの相関がどんどん高くなり, 特に英 G とは .81 以上の相関が得られるようになった。[Tables 9-14 参照]

また, CT は英 G との相関が高い。これは, 日

本人学習者にとって CT が grammar と深く関わっているからだと言えよう。これは, Templeton (1977) が外国人留学生に CT を行ったデータとも似ているところがある。

今まで見てきたように, CT や review CT は模擬試験や定期考査と高い相関関係を示し, 英語の学力を測定するのに有効な方法であるだけでなく, 既習内容の測定にも有効な方法であると言える。aural cloze も前述のように phonological barriers を低くすればする程 reading cloze と同様有効な方法になりうる。従って, 仮説 (2), (3) はほぼ証明されたことになる。

最後に, 実施したテストはすべて信頼性が高いと言える。( .80 - .99: R.AC においては .95 - .97) [Table 15 参照] そして, R.AC の妥当性を調べるための H.T. との相関係数 (併存的妥当性係数) は .69 - .85 で全般的に音声面での妥当性があると言える。[Tables 9-14 参照]

## 4. おわりに

CT は, 言語の総合的な能力を測定するのに適当な方法であると言われているが, この実践の中でそれはほぼ証明され, その format を利用した復習テストも学習者の既習内容の学力を測定するのに適当な方法であるということが確認された。そして, reading CT と同様, aural CT も listening の方から学習者の学力を測定するのに適当な方法であることも確認されたと思う。さらに, 測定のためだけでなく, 実際教室で学習者に aural CT を行って見て, 集中力という観点から listening の訓練としても非常に効果のある方法であるとも思っている。今後, その効果の方の研究も行っていきたい。

今回は, 筑波大学の友賢二教授からご丁寧なご助言を頂いた。また, 筆者の勤務校である県立鯖江高等学校の AET, Miss Fiona Sutton には aural cloze のテープ作成や summary のチェックなど, そしてデータ収集に当たっては草桶由紀子教諭にご協力を頂いた。ここに, 厚くお礼を申し上げる次第である。そして, 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感謝の意を表したい。

- \* Brown, David (1983), "Conversational Cloze Tests and Conversational Ability", *ELT Journal* 37
- Cohen, Andrew D. (1980), *Testing Language Ability in the Classroom*, Newbury House Publishers, Inc.
- Hatch, Evelyn and Hossein Farhady (1982), *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*, Newbury House Publishers, Inc.
- \* Hughes, Arthur (1981), "Conversational Cloze as a Measure of Oral Ability," *ELT Journal* 35
- \* Lange, Dale L. and G. Clausen (1981), "An Examination of Two Methods of Generating and Scoring Cloze Tests with Students of German on Three Levels", *MLJ*, 65, 3, Autumn
- Madsen, S. Harold (1983), *Techniques in Testing*, Oxford University Press
- \* Oller, John W. Jr. (1979), *Language Tests at School: A pragmatic Approach*, London: Longman Group Limited.
- Richards, C. Jack and Schmidt, W. Richard (1984), *Language and Communication*, Longman Group Limited
- Richards, Jack, John Platt and Heidi Weber (1985), *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Longman Group Limited
- Rivers, M. Wilga (1981), *Teaching Foreign-Language Skills*, The University of Chicago Press
- \* Templeton, H. (1977), "A New Technique for Measuring Listening Comprehension", *ELT Journal*, 31, 4, July
- Underhill, Nic (1987), *Testing Spoken Language: A handbook of oral testing techniques*, Cambridge University Press
- Widdowson, H. G. (1985), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press
- (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press
- 岩原信九郎 (1986), 「教育と学習のための推計学」日本文化科学社
- 大友賢二訳 (1983), 「英語の測定と評価」英語教育協議会 (ELEC)
- \* 佐藤史郎 (1988), 「クローズテストと英語教育」南雲堂
- 竹蓋幸生 (1984), 「ヒアリングの行動科学」研究社
- 天満美智子 (1989), 「英文読解のストラテジー」大修館書店
- 内藤徹 (1987), "A Study on the Correlation between Listening and Reading" 「上越教育大学大学院 言語系 (英語) 研究論集 No. 2」
- \* 吉田一衛 (1984), 「英語のリスニング」大修館書店
- \* 吉田正俊 et al. (1987), "The Wooden Horse of Troy" *Unicorn English Readers I*, 文英堂

## 1. 昭和 63 年度 (I) 8.RC 解答用紙

前後の意味を考えながらブランクを埋めなさい。

## THE TOWN MOUSE AND THE COUNTRY MOUSE

A country mouse lived in a field of barley. He made a nest and hung it ( ) two stalks of barley. The nest was ( ) small and very light. It was made ( ) grass.

The country mouse ate barley and ( ) roots of other plants.

A mouse from ( ) town came to see the country mouse. ( ) town mouse was very quick and clever. ( ) coat was smooth and shining. His home ( ) in a big house in the town.

( ) country mouse gave the town mouse dinner ( ) the barley field. He brought out the ( ) best barley and roots for the meal. ( ) the town mouse did not enjoy his ( ).

'My poor friend,' he said, 'in town ( ) have much nicer food than this. You ( ) come to see where I live. I ( ) give you all sorts of good things ( ) eat.'

The town mouse returned to his ( ) in the town. The country mouse went ( ) him. They went to a big house.

'( ) live here,' said the town mouse. He ( ) to a small hole in the wall. '( ) is my front door. Come and see ( ) house.'

The town mouse scampered through the ( ) in the wall. The country mouse followed. ( ) went into a big room. A thick ( ) was on the floor. There were beautiful ( ) and small tables.

'This is the drawing ( ),' said the town mouse. 'Sometimes I sleep ( ) the cupboard. We shall eat in the ( ) room.'

They scampered into another room. There ( ) a long table in it. 'Jump up,' ( ) the town mouse. 'You can eat anything ( ) like.' The town mouse climbed up the ( ) leg, and on to the table. The ( ) mouse followed.

On the table the country ( ) saw plates of bread and butter, jam ( ) honey, and cheese. There was a cake ( ) of currants and raisins. Another cake had ( ) on it, and there were different kinds ( ) biscuits. A jug of water stood in ( ) middle of the table.

The country mouse ( ) a sip of honey. Then he nibbled ( ) small piece of cake. He

had never ( ) anything so good.

Suddenly the door opened. ( ) two mice jumped off the table, and ( ) under it. The country mouse was very ( ).

A woman came in. She put another ( ) on the table. She did not see ( ) mice, and she went away.

After a ( ) time, the town mouse and the country ( ) climbed back on to the table. The country mouse began to nibble another piece of cake.

## 2. 昭和63年度 F.R.C 解答用紙

前後の意味を考えながらブランクを埋めなさい。

### THE MAN WHO TRIED TO PLEASE EVERYBODY

One fine morning a farmer went to town to sell his donkey. His son went ( ) him. The farmer led the donkey, and his son walked beside him. They sang ( ) they walked along.

The farmer and his son passed some girls ( ) the road. The girls began to laugh ( ) them.

'What is wrong ( ) your donkey?' asked the girls. 'Nothing,' replied the farmer. 'I am going to sell him ( ) town ( ) a lot of money.'

'You are silly to walk all the way,' said the girls. 'Let your little boy ride.'

The farmer wanted to please the girls. He lifted his son on ( ) the donkey, and walked ( ) beside them.

Farther along the road, the farmer and his son met an old man. The old man shook his stick ( ) the boy. 'What a selfish boy you are,' he cried, 'riding the donkey while your poor father walks.'

To please the old man, the farmer lifted ( ) his son and got on to the donkey himself.

As they went ( ) their way, the farmer ( ) his son met some women and children. One of the women pointed to the farmer. 'Look ( ) that lazy man!' she said. 'He rides the donkey and makes his poor little boy walk!'

To please the woman, the farmer helped his son to get ( ) behind him.

The farmer and his son rode ( ) together ( ) the donkey. They passed some men.

'Is that your donkey?' the men asked. 'You will kill him ( ) you make him carry a heavy man and a boy. Why don't you carry the poor donkey?'

The farmer wanted ( ) please the men. He and his son got ( ) the donkey. They tied his legs together and slung him ( ) a pole. The poor donkey struggled and kicked.

The farmer and his son put the ends of the pole ( ) their shoulders. They walked ( )

the town carrying the donkey.

The people ( ) the town laughed to see a man and a boy carrying a struggling donkey. They ran ( ) beside the farmer and his son, laughing and shouting.

The poor donkey was frightened. The farmer and his son were tired and hot. They put ( ) the donkey. The beast kicked himself free, and galloped away. He fell ( ) the river and was drowned.

The farmer went home sadly.

'I tried ( ) please everybody,' he said ( ) his son. 'But I have pleased nobody, and I have lost my donkey.'

### THE THIRSTY CROW

One hot day, a crow was very thirsty and wanted a drink of water. It was a long way ( ) the river and she was too tired ( ) fly there ( ) a drink. She could not see a pool of water anywhere. She flew ( ) and round. ( ) last she saw a big jug outside a house.

The crow flew down ( ) the jug. She looked inside. There was a little water ( ) the bottom of the jug.

The crow put her head ( ) the jug, but she could not reach the water ( ) her beak. She climbed on ( ) the jug. She almost fell into it, ( ) she could not put her beak into the water.

The crow flew ( ) the air, then she flew down ( ) the jug and tried to break it ( ) her beak. But the jug was strong. It would not break.

The crow flew ( ) the jug, flapping her wings. She tried to knock it ( ), so that the water would run out on ( ) the ground. But the jug was too heavy. It did not fall over. The crow was ( ) tired to fly any more. She thought she was going to die ( ) thirst.

The crow sat ( ) to rest. She thought and she thought. She did not want to die of thirst.

She saw some small stones lying ( ) the ground. She had an idea. She picked ( ) a stone in her beak and dropped it into the jug. Then another, and another. The water rose higher every time a stone fell into the jug.

Soon the jug was nearly full of stones. The water came to the top. The clever crow put her beak into it at last, and had a drink. Where there's a will, there's a way.

## 3. 昭和63年度 (1) A.C. (一部省略)

### LISTENING CLOZE MATERIAL

Mr. Jones had a few day's holiday, so he said, 'I'm going to go to the mountains by train.' He put on his best clothes, took a small (bag), went to the station and

got into the train. (He) had a beautiful hat, and he often put his (head) out of the window during the trip and looked (at) the mountain. But the wind pulled his hat off.

(Mr. Jones) quickly took his old bag and threw that out (of) the window too. The other people in the carriage (laughed). 'Is your bag going to bring your beautiful hat (back)?' they asked.

'No,' Mr. Jones answered, 'but there's no name (and) no address in my hat, and there's a name (and) an address on the bag. Someone's going to find (both) of them near each other, and he's going to (send) me the bag and the hat.'

#### 4. 平成元年度 RC 解答用紙

##### CLOZE TEST

前後の意味を考えながら、空白を埋めなさい。

This is Venice. Venice is built on several islands in the sea. There are not many streets in Venice. But there ( ) a lot of canals. Ships come to Venice from ( ) over the world.

The boy in the picture is ( ) Polo, and he lived in Venice a long time ( ). When he was six years old his father said ( ) him. 'Marco, I am going away.'

'Where are you ( ), Father?' asked Marco.

'I am going to Asia with ( ) uncle, and we shall be away for a long ( ),' his father replied. 'You must be a good boy. ( ) help your mother.'

Marco's father and uncle were merchants. ( ) bought things from Asia and sold them in Venice. ( ) were both rich.

Marco was very lonely after his ( ) had gone away. His mother died, and he went ( ) live with an aunt. He often went out in ( ) morning and watched the ships coming in.

Several years ( ), but his father and uncle did not return. Marco's ( ) and uncle had gone to China, a country in ( ), and there they met the Emperor, Kublai Khan.

Kublai ( ) liked these strange men from Venice, and he asked ( ) many questions. When they left China, Kublai Khan said, '( ) must come back again.' He gave them a golden ( ) to help them on the dangerous journey home. When ( ) showed this tablet in towns and villages, people gave ( ) food and horses. 'You have the Emperor's tablet,' they ( ). 'We will help you on your journey.'

Marco was ( ) fifteen years old. One day a ship came into ( ) harbour. Marco's father and uncle were on the ship, ( ) Marco ran to meet them.

Marco's father stayed at home for two years. Marco was a young man by now, and he ( ) tall and strong. 'Your uncle and I promised to ( ) to China and visit the great Emperor, Kublai Khan, ( ),' said his father one day. 'Do you want to ( )?'

'Oh, yes, Father,' Marco replied. 'The journey will be ( ),' said Marco's father.

'But the Emperor's city, Peking, is ( ) wonderful place,' Marco's uncle said. 'People there wear fine ( ) clothes and gold jewellery. We bought some silk and ( ) there and we will buy a lot more. When ( ) have sold it, we shall be rich for ever.'

( ) Marco's father and uncle sailed away again from Venice. ( ) was the year 1271. This time they took Marco ( ) them.

First they went to Jerusalem. There they got ( ) holy oil as a present for Kublai Khan. Then ( ) bought some food and horses.

Their journey east to ( ) meant travelling all the way across Asia.

'I must ( ) everything I see on this journey,' Marco said to ( ).

They passed the snowy slopes of Mount Ararat, and ( ) told them that Noah's Ark was still at the ( ). They passed places where oil came out of the ( ). Marco saw that the oil could be used for ( ) lamps.

'One day,' Marco said, 'I shall write a ( ) about this journey.'

Marco travelled in a caravan. A ( ) is a lot of people riding together for safety, with servants, horses, camels, and carts.

The caravan travelled about twenty miles a day. It crossed windy deserts and passed big, dry mountains.

#### 5. 平成元年度 ①R.RC

##### REVIEW READING CLOZE


Henry Hudson was an English explorer. In 1609 he wanted to discover a ( ) across the American continent. The Dutch gave ( ) a ship. He and his men went ( ) the coast of the American continent. He ( ) a wide river opening out from a ( ), now called New York Harbor, but it ( ) not a waterway to the Pacific. The ( ) is now called the Hudson River.

The ( ) built a small village on an island ( ) the mouth of the river. They called ( ) village New Amsterdam after their city, Amsterdam. ( ) is now called New York. In 1611 ( ) went to North America again. He sailed ( ) the north and then to the west, ( ) in Canada he discovered a beautiful bay. ( ) is now called Hudson Bay.




注意 1. 各問題とも放送する先生のさしずから従って答えなさい。 2. 放送中メモをとってもよろしい。  
3. 放送時間は約15分です。 4. 配点は「問題と正解」にあります。


[問1] 3つの英文を読みます。絵にあってるものには○、そうでないものには×を解答欄に記入しなさい。

A) 


1	2	3

B) 


1	2	3



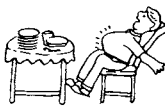
1	2	3

C) 

1	2	3

D) 

1	2	3

E) 

1	2	3

評点 

--

[問2] あることがらについて英語で説明します。その説明を聞き、その説明にあたるものを印刷された1・2・3・4の中から選び、その番号を解答欄に記入しなさい。

例) 1) 音 楽 室 2) 放 送 室 3) 保 健 室 4) 図 書 室 答 ( )

A) 1) バドミントン 2) テ ニ ス 3) バスケットボール 4) 野 球 答 ( )

B) 1) ニ ュ ー ス 2) 雑 誌 3) テ レ ビ 4) 新 聞 答 ( )

C) 1) ナ イ フ 2) は さ み 3) 鉛 筆 削 り 4) フ ォ ーク 答 ( )

D) 1) 大 阪 2) 東 京 3) 京 都 4) 小 浜 答 ( )

E) 1) 両 親 2) 親 子 3) 夫 婦 4) 兄 弟 答 ( )

評点 

--

[問3] 対話をします。その対話の最後の言葉が欠けていて、その言葉の代りにチャイムが鳴ります。そこにどんな言葉を補えばよいでしょうか。印刷された3つの英文から選び、その番号を解答欄に記入しなさい。

例) 1) Let's play tennis. 答 ( )  
2) Please help me. 答 ( )  
3) It's easy. 答 ( )

A) 1) it's a radio. 答 ( )  
2) it's a book. 答 ( )  
3) it's a TV. 答 ( )

B) 1) That's a good idea. 答 ( )  
2) I didn't know that. 答 ( )  
3) I hope so. 答 ( )

C) 1) They have little to eat. 答 ( )  
2) They have some food. 答 ( )  
3) They aren't hungry. 答 ( )

D) 1) that's too bad. 答 ( )  
2) that's right. 答 ( )  
3) that's a good idea. 答 ( )

E) 1) for three days. 答 ( )  
2) about one hour. 答 ( )  
3) to play volleyball. 答 ( )

評点 

--

# 兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテストの 英語学力構造分析の試み

——昭和63年度テスト，平成元年度テストを事例として——

兵庫県立明石西高等学校教諭

服部千秋

資料：p. 54-57

## 1. 序論

### (1) 兵庫県高等学校教育研究会英語部会 アチーブメントテストとは

#### (ア) アチーブメントテストの目的と受験者数

兵庫県高等学校教育研究会英語部会では、アチーブメントテストを高校1年生と高校2年生を対象に行っている（事務局，兵庫県立明石西高等学校）。

高校1年生用テストの出題範囲は中学校の履修内容からで、高校2年生用テストは高校1年生の履修内容からである（ただし、ヒアリングの側面については、ヒアリングテスト委員会が別のテストを作成している）。問題は履修内容の到達度を見ること、それをもとに指導に役立てることを目的とし、客観テスト（objective test）形式で、多肢選択法（multiple-choice）による。

Robert, B.W. (1978: 280) は

“An achievement test, ……., is utilized to discover how much has been learned of what has been taught. If on completion of a specified amount of subject matter the teacher wishes to know how well students have assimilated the particular material that has been taught, an achievement test is in order. Such a test will include only that which has been taught and for which the students are held responsible.”

と述べている。アチーブメントテスト委員会でも、これらの観点にそって、問題作成委員は数社の教科書を参照した上で、必修語彙と言語材料の

検討に基づいて1年生用テスト，2年生用テストそれぞれに，独自の問題を作成している。

このアチーブメントテストは，高等学校に入学して来る生徒の学力を知ることを目的に昭和50年度から始められた。したがって，当初は1年生用テストのみが存在した。高等学校に新入生を迎えるにあたって，高等学校の英語教師の関心事は，中学校での履修内容がどの程度生徒の学力として定着しているかを見ることである。指導の出発点として，新入生の学力をできる限り正確に分析し，把握する必要がある。1年生用テストはこのような目的から始められた。さらに，高等学校1年次の履修内容を同様の主旨で測定し2年次以降の指導に役立てることを目的に，昭和54年度から2年生用テストも作成され，今日に至っている。

平成元年度には兵庫県下の高等学校を中心に，1年生用テストは134高等学校50,501名，2年生用テストは104高等学校37,404名が受験した。その内訳は表1のとおりである。

表1: アチーブメントテスト参加高等学校数と受験者数  
(平成元年度)

	1年生用テスト		2年生用テスト	
	参加校数	受験者数	参加校数	受験者数
兵庫県内公立高校	111校	46,697名	90校	35,924名
兵庫県内私立高校	13校		10校	
兵庫県外公立高校	6校	3,804名	1校	1,480名
兵庫県外私立高校	4校		3校	

表1から分かるように，兵庫県下の多くの高等学校でこのテストは実施されている。これは，定時制，通信制を含めて兵庫県には県立高等学校

143校、市立高等学校27校、合計で公立高等学校が170校ある現状からすると、かなりの数にのぼっていると言える。

(イ) アチーブメントテストの内容

まず、アチーブメントテストの各大問が何を測定しているのかについて内容を大問ごとに分析し、紹介する。(資料; p. 54, 平成元年度1年生用問題参照。)

A. 1年生用テスト

大問①: 「文の強勢」の問題。疑問詞 *which, how* など で始まる問いに対しての答えの文で、どこに強勢がおかれるのかを問う問題。相手が何を聞いているのか、また何を中心にして応答すればいいのかといった、内容理解ができて初めて答えられるような問題。

大問②: 「文の区切り方」の問題。 *The man walking with that pretty girl looks very happy.* のような文において、意味の切れ目がどこにあるかを考えさせ、それをもとに文の区切り方を問う問題。したがっ

**SUMMARY OF THE THESIS**

*This is a statistical study attempting to establish a new framework for the Achievement Test made by the Achievement Test Committee of the Association of English Teachers of Hyogo Prefectural Senior High Schools. To analyze both the 1988 and the 1989 tests, 133 examples of 10th graders and 129 examples of 11th graders were collected from three senior high schools in Hyogo Prefecture. The data were analyzed using the Principal Factor Solution.*

*The results were as follows:*

(1) *Achievement Test for the 10th graders.*

*The results support the categorization as agreed to by the Achievement Test Committee. Finding A: 1. Basic Reading (Categories ①~⑥) 2. Reading Comprehension (Categories ⑦~⑧), 3. Writing (Categories ⑨~⑫)*

*The result shows that "Reading Comprehension", i.e. the group composed of ⑦ and ⑧, have a relationship not only with "Basic Reading," but also with "Writing."*

*Finding B: The result of the 1988 test shows a new categorization of "Idioms" as an additional factor.*

(2) *Achievement Test for the 11th graders.*

*Finding A: The results don't support the categorization by the Achievement Test Committee. (Similar categories apply except to the case of Writing where categories ⑨~⑭ apply.)*

*Finding B: The results show a new categorization of "Idioms," and "Dialogues" as additional factors.*

**RECOMMENDATIONS:**

*These results show an improved framework of the Achievement Test as follows:*

(1) *10th graders' test. The recommended framework can be; 1. Reading Comprehension; 2. Grammar; and 3. Written Expression based on dialogues and idioms.*

(2) *11th graders' test. The recommended framework can be; 1. Reading Comprehension; 2. Grammar; 3. Vocabulary based on idioms; and 4. Written Expression based on dialogues and idioms.*

*Therefore, the framework of the Achievement Test for the 11th graders contains more factors than that for the 10th graders.*

*In constructing the same framework for the 10th graders and the 11th graders tests, the recommendation should be as follows.*

	10th Graders Test	11th Graders Test
Reading Comprehension		40%
Vocabulary		15~20%
Grammar	30~35%	20%
Written Expression	10~15%	20%

*Taking into consideration the better usage of dialogues when designing the tests, Written Expression and Grammar factors should be separated. Idioms should be included in the factor of Written Expression.*

て音韻的側面というより、内容理解の側面が問われている問題。

大問③: 疑問文に対する答え方のうち正しいものを選ぶ問題。選択肢には文法的に間違いのあるものと正しいものが入っており、文法力がないと解けない。

大問④: A と B の対話文でうまく応対している選択肢を選ぶ問題。③が文法力中心であるのに対して、対話のパターンをどれだけ知っているかという力が問われている。内容理解力が大切である。(平成2年度に実施されたテストから、1年生用テストもABAの最後のAの発言をまって、その前のBを選択させる問題に改められた。)

大問⑤: 単語の説明があり、それに適する語を選ぶ問題。語彙力を問う問題。

大問⑥: 文中で( )になっている部分に内容的に正しいものを選ぶ問題。選択肢にある語の意味がわからなければ答えられない問題。文全体の内容にあわせて選択肢を選ぶという点からいえば、文の内容が簡単であるため、語彙力の問題と言ってよいだろう。

大問⑦: 文章の中の数か所が( )で抜けており、前後関係から内容的に意味の通る語(句)を選ぶ問題。⑧に比べて比較的やさしく、短い文章が出される。選択肢はやさしい語彙が使われているため、語彙力を問う問題とは言えない。全体の内容にあわせて選択肢を選ぶため、内容理解ができていのかどうかを問う問題である。

大問⑧: 文章の内容を把握しているかどうかを問う問題。⑦に比べて比較的むずかしく、長い文章が出される。内容理解の問題。

大問⑨: 与えられた語(句)を並べ変えて、日本語に合う英文を作る問題。表現力を見る問題であるが、文法力をもとに整序する力を問う問題。

大問⑩: 文中で( )になっている部分に適語を入れる問題。⑥と異なる点は、日本語訳があることと、出題が文法知識を問う傾向が強いという点である。文法力、表現力を問う問題。

大問⑪: 同じ内容を2通りの英文で表現するとき、( )に入れる適語を選ぶ問題。文法力、表現力を見る問題。

大問⑫: 2つの英文を1つの英文で表現する問題。文法力を問う問題。

## B. 2年生用テスト

大問①: 1年生用テストの①に同じ。

大問②: 1年生用テストの②に同じ。

大問③: 1年生用テストの③が疑問文に対する答え方のうち正しいものを選ぶ問題で、選択肢に文法的に間違いのあるものと正しいものが入っており、文法力がないと解けない問題であったのに対して、2年生用テストでは形式は似ているが(ABAの対話文)、文法力を見るのが目的ではない。ABAの対話文の最後のAの発言をまって、その前のBの発言として内容的に正しいものを選択肢の中から選ぶ問題である。従って、内容理解の問題。

大問④: 1年生用テストの⑤に同じ。

大問⑤: 1年生用テストの⑥に同じ。

大問⑥: 1年生用テストの⑥に同じ。ただし、上の⑤の選択肢が1語であるのに対して、⑥では慣用的な2語以上の熟語が選択肢になっている。内容理解力も大切であるが、中心は語彙力を問う問題。

大問⑦: 1年生用テストの⑦に同じ。

大問⑧: 1年生用テストの⑧に同じ。総合的な内容理解力が要求される問題。

大問⑨: 1年生用テストの⑨に同じ。

大問⑩: 与えられた日本語を表す英文として不適当なものを選ぶ問題。1つの日本語に対していくつかの英文が考えられるが、不適当なものを選ぶ問題。文法力がないと解けないが、文法的に正しくても慣用的には言わない表現がある。したがって、文法力を背景にした表現力を問う問題である。

大問⑪: 1年生用テストの⑩に同じ。

大問⑫: 1年生用テストの⑪に同じ。

大問⑬: 対話文において( )になっている部分に内容的に適切なものを選ぶ問題。内容理解の上になつて選択肢から適語を選ぶ問題であるが、対話文の内容が簡単であることから、慣用表現を中心にした語句の力(広い意味での語彙力)の問題。

大問⑭: 上の⑬が対話文であるのに対して、1文の中に( )の部分がある。1年生用テストの⑥に同じ。

## C. アチーブメントテストの構造

アチーブメントテストに限らず、どのようなテストにおいても、もともと厳密な意味においては、1つの問題が英語能力の1側面のみを測定しているとは言えない。しかし、このアチーブメントテストが受験者の学力を生徒や教師にわかりやすくフィードバックするためには、いくつかのまとまりに構造化していくことが大切であるし、また、ある程度英語能力のどのような側面を測定しているかについては考えることができる。

アチーブメントテスト委員会では、アチーブメントテストの領域と大問番号との関係を下の表2のようにまとめている。そして、Basic ReadingとReading ComprehensionをまとめてReadingとし、採点結果をReading(60点満点)とWriting(40点満点)に分けて、4段階で評定して得点とともに受験者に返している。

表2: アチーブメントテスト委員会によるアチーブメントテストの構成

領域	大問番号	
	1年生用テスト	2年生用テスト
Basic Reading	①②③④⑤⑥	①②③④⑤⑥
Reading Comprehension	⑦⑧	⑦⑧
Writing	⑨⑩⑪⑫	⑨⑩⑪⑫⑬⑭

## (2) 問題の所在

昨今、英語の学力の測定について、統計的手法を用いた分析が盛んに行われ始めた。高校生の英語の学力を正しく測定し、その測定をもとに評価と教育にたずさわることは、私たち高校教員にとって重要な教育的課題である。アチーブメントテストも兵庫県下の高校教員の経験の積み重ねをもとに発展してきた。このテストは経験的に分類され、1年生用テストにおいては12種類の大問に、2年生用テストにおいては14種類の大問に分類されている。そして、これらの大問を先に述べた3領域（Basic Reading, Reading Comprehension, Writing）に分類している。

しかし、この分類は、統計的に実証されてなされたものではなく、経験によるところが大きい。これを統計的により厳密に分析し、構造化することは、このテストの標準化に向けて不可欠の要素である。このアチーブメントテストが兵庫県の高等学校の英語教育の発展にさらに貢献し、一層多くの学校で利用され、今後県外の多くの学校でも生徒の学力の測定に用いられるためには、学問的に確固たる地位を築く必要がある。また、よりよい問題を作成していけば、兵庫県外でもこれまでに以上で使用されるに相違ない。本研究ではアチーブメントテストの内部構造を統計的に分析し、このテストの構造を言語運用能力の観点から統計学的に明確にすることを目的とする。

## 2. 仮説設定

### (1) 仮説1

各領域ごとの大問の各問題（小問）が、委員会の分け方にのっとって英語力を測定していれば、大問①～⑥、⑦～⑧、⑨～⑫（2年生用問題は⑨～⑭）の小問番号の解答パターンはそれぞれまとまる。また Reading の下位項目である大問①～⑥（Basic Reading）と⑦～⑧（Reading Comprehension）は、Writing の下位項目である⑨～⑫（2年生用問題は⑨～⑭）より解答パターンは近いものとなる。

先に「1. 序論 (2) 問題の所在」で述べたように、本研究の目的はアチーブメントテストの学力を構造化して分析することにある。アチーブメン

トテスト委員会が生徒に対して Reading（Basic Reading と Reading Comprehension）と Writing の2領域について、得点とともに1, 2, 3, 4の4段階で評定してその学力をフィードバックしていることは、この2領域が別々の因子でなければならないことを示している。

また、Reading の下位項目である Basic Reading と Reading Comprehension との関連は、Writing よりも高いものでなければならない。仮説1では、構造化されている従来の分類方法を再検討することを目的としている。

Robert (1978: 281) は、

“..... proficiency and achievement tests may be used as diagnostic tests to discover particular points of difficulty students may be having. They may also be used as placement tests to ascertain at what level students should enter a language program.”

と述べている。領域ごとに生徒に対して、また教師に対して、その生徒のどこに弱点があるのかを示すためにも、アチーブメントテストの内部構造の分析をすることは非常に意味のあることであると言える。特に筆者は、④、⑤、⑥といった大問が Reading と Writing の両方に関係するものとして再分類されるのではないかという問題意識をもって、仮説設定にのぞんだ。

### (2) 仮説2

各領域ごとの大問は、次の表3のように構造化できる。ただし、文法力と表現力の因子については、同じ因子に集まるか、または距離の近い因子として抽出される可能性が高い。

この仮説は、先のアチーブメントテストの内容分析からもたらされたものである。また、先行研究からも同じようなことを抽出することができる。Caroll, J. B. (1968: 54-58) によると、言語運用能力は「音韻」、「語彙」、「形態ならびに統語」、「統合的言語運用」の4つの因子に分けられる。筆者はアチーブメントテストの大問①と②が、音韻を扱っているようで実は内容理解力を問う問題であることを先に述べた。Caroll の「語彙」から「語彙力 (Vocabulary)」、 「形態ならびに統語」から「文法力 (Grammar)」、 「統合的言語運用」から

表 3: アチーブメントテストの内部構造 (仮説 2)

領 域	大問番号	
	1年生用テスト	2年生用テスト
内容理解力・読解力 Reading Comprehension	1 2 4 7 8	1 2 3 7 8
語彙力 Vocabulary	5 6	4 5 6 13 14
文法力と表現力 Grammar and Written Expression	3 9 10 11 12	9 10 11 12

「表現力と読解力」(Expression and Reading Comprehension) という視点が考えられる。

Caroll は自らの考え方が暫定的なものであると述べているが、先のアチーブメントテストの大問ごとの分析から、アチーブメントテストにおいては Caroll の考え方を表 3 のように分類することが妥当であると思われる。なお、Caroll の考え方の音韻を主に問題としている大問は、本アチーブメントテストにおいては見当たらない。

表 3 において文法力と表現力を 1 つの密接なものとして仮説を立てたのは、表現力が文法力に大きく影響を受けているという日常の教育実践の経験からではなく、アチーブメントテストの大問ごとの分析に基づくものである。しかしながら、1 年生用テストにおいては大問 9 が、2 年生用テストにおいては大問 9 10 が表現力を問う問題である傾向が強く、これらの問題は Caroll の分類によれば他の問題から少しはずれた(関連の少ないものとしての)分析結果を得るであろう、という仮説設定も同時に行った。しかし、これらの問題も文法力なくしてのぞめるものではない。

表現力については、Stern, H. H. (1983: 223) が、

“One of the oldest and simplest categorizations is Bühler’s threefold division of the functions of speech into expressive, representational, and conative”

と、Bühler の考えを紹介しているが、アチーブメントテストにおいて、これらの中に相当する大問は先に述べたものを中心としているだけであり、表現力の問題は少ないと言える。

Lyons, S. (1971: 63) が grammar を、

“that branch of the description of languages which accounts for the way in which

words combine to form sentences”

と、定義しているように、一見表現力を問うているように見えながら、実は文法力を問う問題が多いのである。

片山他 (1980: 175) は Caroll (1968) の考えを紹介し、言語表現能力を、「意味上および文法上の特性に対応する語彙要素を発表する能力で、形態上の特徴や統語上の特徴を適切な音韻で表現する能力、適切なコンテキストの中で、書きことばの慣習を表現する能力」としている。文法理解と語彙力をもとに、適切なコンテキストの中で英語を正しく表現できる能力が表現力ということになる。したがって、本来なら、表現力は語彙力と文法力とは別の因子として、かつ語彙力と文法力に基づくものとして存在するはずである。2 年生用テストで大問 13 14 を語彙力に入れたのは、これらが a couple of ~, that is (すなわち), as long as のような慣用表現を中心にした広い意味での語句の力を問うているからである。

Rivers, W. M. (1972: 22) は Caroll の考え方を発展させ、技能の習得 (skill-getting) と技能の使用 (skill-using) との関係が並立的ではないとしているが、文法力と表現力は必ずしも解答パターンが一致しないという仮説が立てられる。しかしながら、アチーブメントテストの大問の分析からわかるように、問題を文法力を見る問題と表現力を見る問題に明確に区別できない点がある。このため、仮説は上記のような形をとった。

### 3. 検証

#### (1) 方法

##### (ア) 調査対象

上記の仮説 1・仮説 2 を検証するため、兵庫県立高等学校 3 校の 1 年生、2 年生にアチーブメントテストを実施した。調査対象を表 4 に示す。

県立 A 高校: 兵庫県姫路市の西に位置する A 高校は英語コース設置校である。英語コース 1 年生、2 年生を対象に行った。

県立 B 高校: 兵庫県高砂市に位置する B 高校は英語コース設置校である。英語コース 1 年生、2 年生を対象に行った。

県立C高校：兵庫県明石市にあるC高校は総合選抜の学校であり、英語コース設置校である。本調査では、普通コース1年生、2年生を対象に行った。

表4：調査対象

	1年生用テスト (N=133)	2年生用テスト (N=129)
昭和63年度用テスト	県立A高校1年生43名	県立A高校2年生43名
	県立B高校1年生45名	県立B高校2年生43名
	県立C高校1年生45名	県立C高校2年生43名
平成元年度用テスト	県立A高校1年生43名	県立A高校2年生43名
	県立B高校1年生45名	県立B高校2年生43名
	県立C高校1年生45名	県立C高校2年生43名

(イ) 調査時期

上記の学校の生徒の学力レベルを考慮し、2学期末から3学期に行った。本研究の目的がアチーブメントテストの内部構造を検討することにあるため、生徒の学力レベルを考慮した結果、この時期にサンプリングしても問題ないと判断された。そしてこのことは、解答した生徒の得点分布と、既に実施された兩年度のテストの全体的な得点分布と比較しても同様に判断された。

(ウ) 処理方法

解答結果を正解1、不正解2にコード化し、事前共通性推定値として、重相関係数の2乗 (Squared Multiple Correlation) を用いて、主因子解 (Principal Factor Solution) を行った。主因子解を行う目的は、アチーブメントテストにおいて受験者がどのような傾向で解答しているかについて、その解答パターンを集約的に抽出し、アチーブメントテストの因子構造を明らかにすることにある。

(2) 分析結果

本研究の仮説検証は主因子解による。主因子解によって因子を抽出し、ヴァリマックス法による因子軸回転を経て、因子の解釈可能性を考え、学年ごと、年度ごとのテストについて以下のような結果を得た。各因子軸について因子負荷量0.40以上を示す小問を表5～表8に示す。

昭和63年度1年生用テストの分析結果 (表5参照)

解釈可能な因子として3つの因子を抽出した。

第1因子は、文の区切り方を内容から判断する小問〔10, 8, 7〕, 対話文により内容理解力を問う小問〔2, 4, 16, 11, 20, 18, 13, 19〕, 語彙力をもとに ( ) の中に入る選択肢を選択する小問〔26, 27, 28〕, および文の区切り方を内容から判断する小問〔10, 8, 7〕から、「語彙力を背景に内

表5：主因子解による昭和63年度1年生用テストの分析結果

小問番号 (その大問番号)	第1因子	第2因子	第3因子
10 [2]	0.94	0.21	0.03
2 [1]	0.94	0.21	0.03
29 [7]	0.87	0.09	0.08
4 [1]	0.87	0.08	0.08
16 [4]	0.87	0.08	0.03
26 [6]	0.82	0.27	-0.05
11 [3]	0.78	0.09	0.19
20 [4]	0.75	-0.01	0.02
27 [6]	0.74	0.23	0.04
18 [4]	0.72	0.16	0.14
28 [6]	0.71	0.13	0.00
21 [5]	0.67	-0.01	0.35
8 [2]	0.66	-0.12	0.17
13 [3]	0.59	0.21	0.00
7 [2]	0.49	0.06	-0.14
24 [5]	0.48	0.22	-0.13
19 [4]	0.44	0.22	0.33
41 [9]	0.14	0.84	0.10
36 [8]	0.20	0.78	-0.11
32 [7]	0.22	0.76	-0.18
48 [11]	0.33	0.75	0.11
54 [12]	0.02	0.74	0.15
49 [11]	-0.27	0.72	0.13
53 [12]	0.15	0.69	-0.09
33 [7]	0.02	0.68	-0.12
31 [7]	0.31	0.64	0.14
40 [9]	0.44	0.61	0.18
43 [10]	0.27	0.60	0.18
42 [9]	0.21	0.58	0.38
52 [12]	0.01	0.57	0.31
46 [10]	-0.09	0.56	-0.22
45 [10]	-0.17	0.46	0.18
17 [11]	0.28	0.42	0.05
37 [8]	0.18	0.17	0.75
50 [11]	-0.24	-0.27	0.69
39 [9]	0.27	0.25	0.58
51 [11]	0.15	0.43	0.51
固有値	14.7	6.6	4.1
寄与率	28.3%	12.7%	7.9%

容理解力を比較的簡単な文において問う問題に関する因子」と考えられる。大問①②③④⑤⑥の中の小問が多い。

第2因子は、文法力を背景にした Written Expression を問う小問 [41, 40, 42], ( ) の中に文法的知識に基づいて適語を入れる小問 [48, 19, 43, 45, 51], 文法力を問う小問 [54, 53] から、「文法知識, 文法力を背景にした Written Expression, および比較的長い文章における内容理解を含む問いに関する因子」と考えられる。大問⑨⑩⑪⑫の中の小問が多い。

第3因子は、慣用表現 (小問 50 either A or B, 小問 39 What kind of ~? 小問 51 not so 原形 as) の理解に基づく Written Expression を問

表 6: 主因子解による平成元年度 1 年生用テストの分析結果

小問番号 (その大問番号)	第1因子	第2因子
17 [4]	0.96	0.17
20 [4]	0.96	0.07
1 [1]	0.93	0.10
3 [1]	0.92	0.17
19 [4]	0.91	0.14
9 [2]	0.89	0.10
26 [6]	0.82	0.20
25 [6]	0.78	0.21
27 [6]	0.76	0.23
11 [3]	0.76	0.07
7 [2]	0.62	0.10
10 [2]	0.62	0.11
6 [2]	0.53	0.20
32 [7]	0.52	0.33
28 [6]	0.41	0.33
42 [9]	0.16	0.91
47 [11]	0.27	0.90
39 [9]	0.03	0.86
40 [9]	0.35	0.68
46 [10]	0.21	0.68
53 [12]	0.06	0.65
30 [7]	0.26	0.64
50 [11]	0.39	0.57
41 [9]	-0.03	0.57
49 [11]	0.14	0.56
34 [8]	0.23	0.54
52 [12]	0.34	0.48
51 [11]	0.26	0.41
固有値	14.1	5.1
寄与率	27.7%	10.0%

う問題と解釈され、「慣用表現に関する因子」と考えられる。

平成元年度 1 年生用テストの分析結果 (表 6 参照)

解釈可能な因子として 2 つの因子を抽出した。

第1因子は、対話文により判断する小問 [17, 20, 1, 3, 19, 11], ( ) の中に入る選択肢を内容から判断する小問 [26, 25, 27, 32, 28] (32のみ長文, 他の問題は短文から選ぶ), および文の区切り方を内容から判断する小問 [9, 7, 10, 6] から, cohesion (文法的結束性), coherence (論理的結束性) の観点を含めた「内容理解力を問う問題に関する因子」と考えられる。大問①②③④⑥の中の小問が多い。

表 7: 主因子解による昭和 63 年度 2 年生用テストの分析結果

小問番号 (その大問番号)	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
40 [9]	0.77	0.05	0.26	0.00
38 [9]	0.75	-0.05	-0.03	0.10
49 [12]	0.62	0.22	-0.11	0.30
56 [14]	0.53	-0.12	-0.08	-0.11
31 [7]	0.48	0.07	0.22	-0.11
6 [2]	0.46	-0.10	-0.01	0.07
21 [5]	0.46	0.29	0.38	0.03
33 [8]	0.44	0.29	0.10	-0.10
41 [9]	0.42	-0.40	0.11	0.12
24 [6]	0.03	0.72	0.06	0.04
16 [4]	-0.14	0.65	0.33	0.18
22 [5]	0.21	0.64	0.03	0.22
26 [6]	0.15	0.52	-0.10	-0.20
54 [13]	0.22	0.49	0.02	0.21
45 [11]	0.10	0.49	-0.05	0.39
36 [8]	0.06	0.09	0.77	-0.10
15 [4]	0.05	0.22	0.73	-0.12
13 [3]	0.20	-0.18	0.64	0.25
19 [5]	-0.10	0.21	0.63	0.44
12 [3]	0.03	-0.03	0.49	-0.12
2 [1]	-0.07	-0.02	0.44	0.37
46 [11]	0.26	-0.23	0.41	0.34
52 [13]	0.19	0.28	0.11	0.70
48 [12]	0.22	0.13	0.07	0.67
54 [12]	0.30	0.25	-0.04	0.61
1 [1]	0.06	0.15	0.38	0.43
固有値	7.9	4.3	4.0	3.8
寄与率	13.8%	7.5%	7.1%	6.6%



第2因子は、( )の中に文法的知識に基づいて適語を入れる小問〔47, 46, 49〕, 文法力を問う小問〔52, 53〕, および文法力を背景に Written Expression を問う小問〔42, 39, 40, 41〕から、「文法力の知識, および文法力を背景にした Written Expression に関する因子」と考えられる。大問9⑩⑪⑫の中の小問が多い。

昭和63年度2年生用テストの分析結果(表7参照)

解釈可能な因子として4つの因子を抽出した。第1因子は、文法力を背景に Written Expression を問う小問〔40, 38, 41〕, ( )の中に文法的知識に基づいて適語を入れる小問〔49〕, 語彙力に関連する小問〔6, 21〕(6は as soon as)等を問う

表8: 主因子解による平成元年度2年生用テストの分析結果

小問番号(その人間番号)	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
35 ⑧	0.77	-0.19	-0.02	-0.02
31 ⑦	0.73	-0.03	-0.04	-0.05
36 ⑧	0.69	0.22	0.11	-0.29
37 ⑧	0.67	0.07	0.20	0.00
47 ⑪	0.65	-0.08	0.05	0.13
52 ⑬	0.63	-0.02	0.20	0.11
39 ⑨	0.59	-0.08	0.39	0.11
50 ⑫	0.54	0.23	-0.15	0.11
54 ⑬	0.51	-0.15	-0.05	0.07
40 ⑨	0.49	0.26	0.40	-0.14
17 ④	0.48	-0.11	0.18	0.40
38 ⑨	0.44	0.35	-0.02	0.11
9 ③	0.01	0.81	-0.06	-0.13
41 ⑨	-0.01	0.66	0.04	0.01
10 ③	-0.07	0.60	0.13	-0.45
19 ⑤	-0.06	0.44	0.29	0.06
14 ④	0.12	0.01	0.72	-0.05
43 ⑩	0.01	0.09	0.67	0.02
45 ⑪	0.01	-0.01	0.56	-0.12
6 ②	0.30	-0.04	0.50	0.44
46 ⑪	0.40	-0.49	0.50	0.09
55 ⑭	-0.09	-0.12	-0.21	0.84
5 ②	0.01	-0.02	0.14	0.61
26 ⑥	0.53	-0.02	0.08	0.55
4 ①	0.42	0.23	0.35	0.44
25 ⑥	-0.05	0.10	0.02	0.40
固有値	8.4	4.2	3.7	3.4
寄与率	15.0%	7.5%	6.7%	6.0%

問題と解釈され、「文法知識, 文法力を背景にした Written Expression を中心としながら, 語彙力も関係した英語力に関する因子」と考えられる。大問9の中の小問を中心としている。

第2因子は、慣用的な熟語力を問う小問〔24, 22, 26〕(22についても have a habit of ~ という表現が問題に含まれている)を中心としており, 小問54も I hope not という慣用表現を知っていなければ解けない問題であり、「熟語に関連した英語力を問う因子」と考えられる。大問6の中の小問を中心としている。

第3因子は対話文の内容理解に基づいて答える小問〔13, 12, 2〕, 本文の内容理解に基づいて答える小問〔36〕, ( )に入る選択肢を内容から判断する小問〔19〕を中心としており, cohesion, coherence の観点も含めた「内容理解に関する因子」と考えられる。

第4因子は、慣用的な表現(52は pass ~ the salt, 48は This is how ~, 5は I have no idea of ~, 1は see a doctor)に関する問題であり、「文を中心とした慣用表現に関する因子」と考えられる。第2因子が熟語の知識をその因子の中核としているのに対して, 第4因子は文を中心とした慣用的な表現を中核としている。

平成元年度2年生用テストの分析結果(表8参照)

解釈可能な因子として4つの因子を抽出した。

第1因子は、長文の内容理解に関する小問〔35, 36, 37〕, ( )の中に入る選択肢を内容から判断する小問〔31, 47〕等からなり, cohesion, coherence の観点も含めた「内容理解に関する因子」と考えられる。大問7⑦⑧を中心としている。

第2因子は、対話文が成り立つように考えることを中心とした因子で、「対話文に関する因子」と考えられる。

第3因子は、英文として不適当なものを選ぶ小問〔43〕, one ~, the other という文法力を問う小問〔45〕, 文法力に基づいて文のどこを区切るかを問う小問〔6〕, 条件の副詞節で, 未来の内容を表現する場合に現在進行形を用いることに関する小問〔46〕から、「文法知識に関する因子」と考えられる。

第4因子は、熟語〔55は a couple of ～, 26は go on ～ing, 25は look after ～〕を中心とした因子で、「熟語を中心とした慣用表現に関する因子」と考えられる。

### (3) 仮説検証

仮説1について

先に、アチーブメントテストの内部構造について次のような結果を得た。

1年生用テストの昭和63年度テストでは

- 第1因子「語彙力を背景に内容理解力を比較的簡単な文において問う問題に関する因子」
- 第2因子「文法知識、文法力を背景にした Written Expression, および比較的長い文章における内容理解を含む問いに関する因子」
- 第3因子「慣用表現に関する因子」

1年生用テストの平成元年度テストでは

- 第1因子「内容理解力を問う問題に関する因子」
- 第2因子「文法知識、および文法力を背景にした Written Expression に関する因子」

したがって、1年生用テストの内部構造に関しては、アチーブメントテスト委員会の分類方法と本分析結果は、次の点において一致点と相違点がある。

- (1) アチーブメントテスト委員会では Basic Reading を1つの小領域として[1][2][3][4][5][6]をグループ化しているが、本分析結果はこれを支持している。
- (2) アチーブメントテスト委員会では Writing を1つの小領域として[9][10][11][12]をグループ化しているが、本分析結果はこれを支持している。
- (3) アチーブメントテスト委員会では Reading Comprehension として[7][8]を Reading の中の1つとしてグループ化しているが、本分析結果はこれを支持しない。本分析結果によると、[7][8]はアチーブメントテスト委員会の分類の Basic Reading と Writing の双方に関連をもつものと位置づけられる。
- (4) 本分析結果では、昭和63年度用テストで新たに「慣用表現に関する因子」が抽出された。

2年生用テストの昭和63年度テストでは

- 第1因子「文法の知識、文法力を背景にした Written Expression を中心としながら、語彙力も関係した英語力に関する因子」
- 第2因子「熟語に関連した英語力を問う因子」
- 第3因子「内容理解に関する因子」
- 第4因子「文を中心とした慣用表現に関する因子」

2年生用テストの平成元年度テストでは

- 第1因子「内容理解に関する因子」
- 第2因子「対話文に関する因子」
- 第3因子「文法知識に関する因子」
- 第4因子「熟語を中心とした慣用表現に関する因子」

したがって、大きく「内容理解に関する因子」、**「文法力、および文法力を背景にした Written Expression に関する因子」**、「熟語に関連した英語力を問う因子」、「文の慣用的な表現に関する因子」、「対話文に関する因子」が考えられる。

これは、アチーブメントテストの分類方法と次の点において一致点、相違点がある。

- (1) アチーブメントテスト委員会では Basic Reading を1つの小領域として[1][2][3][4][5][6]をグループ化しているが、本分析結果はこれを支持しない。
- (2) アチーブメントテスト委員会では Writing を1つの小領域として[9][10][11][12][13][14]をグループ化しているが、本分析結果はこれを支持しない。ただし、平成元年度テストにおいて、第3因子として「文法知識に関する因子」が抽出されたが、これは従来の分類の Writing ではなく、文法知識に限定された領域となっている。
- (3) アチーブメントテスト委員会では Reading Comprehension として[7][8]を Reading の中の1つとしてグループ化している。しかし、本分析結果では、平成元年度テストでは第1因子「内容理解に関する因子」として検証されたが、昭和63年度テストでは第1因子「文法の知識、文法力を背景にした Written Expression を中心としながら、語彙力も関係した英語力に関する因子」と関連の高いものと

しての分析結果を得た。ここでも[7][8]は1年生用テストと同様、Writing の問題とも関連があるものという結果を得た。

- (4) 本分析結果では、新たに「熟語に関連した英語力を問う因子」、「対話文に関する因子」が抽出された。特に2年生用テストについては、その内容の深化と、履修した言語材料の多様化から、熟語に関する問題や、「対話文に関する問題」といった形への発展が見られた。

以上の結果から、仮説1については、1年生用テストの Basic Reading と Writing の小領域の分類に関しては支持されたが、全体としては支持されず、アチーブメントテストの内部構造について、特に、2年生用テストについては、その内容にさらに検討を加える必要がある、という結果を得た。

#### 仮説2について

- (1) 「[7][8]が[1][2]等と同じ因子を構成するであろう」という仮説は、支持されなかった。
- (2) 「語彙力が1つの因子を構成するであろう」という仮説は、単語ではなく「熟語に関する因子」として、2年生用テストにおいて支持された。
- (3) 1年生用テストの構造として「内容理解力」「文法力・表現力」「慣用表現」の3つの領域の分類が可能であるという見通しを得た。ただし、寄与率から考えて、1年生用テストにおいては、中学校の履修内容から出題されるため、「慣用表現」の割合は少ないと思われる。
- (4) 2年生用テストの構造として、「内容理解力・読解力」「語彙力」「文法力と表現力」「対話文」「文を中心とした慣用表現」「熟語を中心とした慣用表現」等に分類されそうである、という見通しを得た。したがって、2年生用テストにおいては、表3の表現力を「対話文」「文を中心とした慣用表現」に読みかえれば、文法力と表現力が必ずしも一致しないという Rivers の研究に基づく仮説が支持されたことになる。

## 4. 論議

### (ア) 仮説検証に基づく論議

本研究による仮説検証から、次のような論議ができる。

1年生用テストについては、「文を中心とした慣用表現に関する因子」および「対話文に関する因子」を「文法の知識、文法力を背景にした Written Expression を中心としながら、語彙力も関係した英語力に関する因子」に含めて構造化し、「内容理解に関する問題」、「文法力に関する問題」、「熟語を中心とした慣用表現に関する問題」、の3つに構造化し直すことができるであろう。

これは従来のアチーブメントテストが「熟語を中心とした慣用表現に関する領域」を設けていなかったことに対する新しい発見である。

2年生用テストについては、「内容理解力・読解力に関する問題」、「熟語を中心とした語彙力に関する問題」、「文法力に関する問題」、「対話文・慣用表現をもとにした表現力の問題」の4つの領域から出題できるであろう。

したがって、1年生用テストよりも2年生用テストの方が測定する学力の構造は複雑化している。また、1年生用テストの領域に新しい領域を追加して、高等学校の英語到達度について考えていくことも可能と思われる。1年生用テストの出題範囲（中学校卒業までの履修内容）と2年生用テストの出題範囲（高等学校1年修了までの履修内容）の言語材料に関する検討を加えても、このことは支持される。

ただし、今回の分析にはサンプル数が少なかったという限界がある。因子が安定するためには、もう少し多くのサンプルにより追試することが望まれる。

### (イ) 今後のアチーブメントテスト作成への提言:

#### アチーブメントテストの内部構造の再構築

ペーパーテストでは oral な側面は扱いにくい。そのため、アチーブメントテストにおいて、この側面を数年前に省いて改良が加えられてきた。また、客観テストでは表現力の側面を測定するには限界がある。そのため、「表現力を問う問題」と言

いながら、実は「文法力を問う問題」であることが多い。この意味からも、1年生用テストでは、表現力をどこまでみることができるか、その出題範囲から考えても、問題作成は容易ではない面がある。本研究からは、「内容理解力・読解力」、「熟語を中心とした語彙力」、「文法力」は別個のものとして抽出されている。特に2年生用テストでは、生徒は高等学校に入ってから1年間に熟語等を中心に慣用的な表現について履修してきているので、2年生用テストにおいてはこの項目を設けるべきではないと思われる。

平成元年度のテストでは、内容理解力・読解力、語彙力、文法力(表現力を含む)の配点は、筆者の第1章における分類によると表9のようになる。今後は、これを表10のような配点に改めることを1つの案として提言したい。

また、今後の課題として、表現力を問う問題のあり方を検討しながら、さらに問題の中に明らかに1つの領域のものとして組み込んでいくことの必要性を考えて、4領域としている。これら4領域について、ABCDの4段階で生徒にフィードバックすることが1つの提言である。この提言の背景は先の仮説検証によるものである。アチーブメントテスト委員会はWritingという項目を設けているが、Writingそのものでなく、文法力と表現力

表9: 平成元年度テストの領域ごとの配点

	1年生用テスト	2年生用テスト
内容理解力・読解力	45	42
語彙力	16	30
文法力(表現力を含む)	39	28

注: 2年生用テストの語彙力には慣用表現を含めた広い意味の語彙力を含む。

表10: 領域ごとの配点(案)

	1年生用テスト	2年生用テスト
内容理解力・読解力 Reading Comprehension	40	
語彙力 Vocabulary	15~20	
文法力 Grammar	30~35	20
表現力 Written Expression	10~15	20

注: 表現力には表9における2年生用テストの語彙力に含まれる慣用表現を含める。この表における語彙力は、単語、熟語に関するものとする。

を見ている、とした方がよいであろう。

Spolsky, B. (1989: 46) は、productive skills と receptive skills について次のように述べている。

“Productive / Receptive Skills condition (necessary, graded): Individual language learners vary in their productive and receptive skills” また “Receptive Skills stronger than Productive condition (typical, graded): Receptive language skills (understanding speech or written text) usually develop before productive skills (speaking, writing) and usually develop to a higher level”

各生徒の productive skills と receptive skills に差があることが考えられる点からも、今後は文法力を問う問題と表現力を問う問題を工夫して分ける必要がある。また、学校では文法(統語)について指導しており、文法力の項目を設けるべきであると言える。先に仮説設定で、文法力と表現力について述べたように、文法力と表現力を別のもので測定できる問題を考案できれば、受験する生徒に文法力と表現力を別々に測定してフィードバックすることが可能となるのである。

このとき、Robert, (1978: 221) が dialogue を、

“Dialogues continue to be a popular form of oral drill in the classroom. They simulate conversation, giving students a sense of using actual language. If well done, they can be very like real communication. Certainly they are useful in teaching vocabulary items and structures appropriate for specific situations, but they should be used for more than just a mere exemplification of structure or vocabulary; they should serve a useful purpose in the overall scheme of enabling students to communicate ideas, and students should know exactly what the purpose is.”

と述べているように、dialogue の使い方をこれまで以上に工夫し、productive な問題にすれば、明らかに表現力の問題とすることができる。

そして、このような学習をさせること、このような問題作成にあたることは、今回の指導要領改訂の趣旨に合致したものであり、生徒の communicative competence をつけさせるためにも、また

時代の要請に合った speaking ability を高める英語教育を行うという観点からも、今後検討されなければならない点である。

## 5. おわりに

本研究は兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテスト委員会の快諾を得て実施され、分析された。筆者もこのテストの今後の一層の発展を期待している。

なお、本論文の結果は本論文のために収集したデータに基づくものであり、本論文の結果をもとに新しくデータを収集し、追試していくことが今後の課題として残される。より安定した形で因子を抽出し、アチーブメントテストの学力構造をさらに明確化し、広く信頼されて利用されるアチーブメントテストとなることを望んでいる。

- \* 本研究については、兵庫県高等学校教育研究会英語部会会長 田野勝彦先生（兵庫県立加古川東高等学校校長）、アチーブメントテスト委員会事務局長 田中陽三先生（兵庫県立明石西高等学校）に快よく研究させていただきました。心から感謝申し上げます。
- \* 末尾にアチーブメントテスト平成元年度1年生用テストを資料として掲載しました。アチーブメントテストへのご理解をいただければ幸いです。
- \* アチーブメントテストのサンプル、およびそれをまとめた冊子（平成元年度の場合 B5 版 72 ページ）をご希望の方は、兵庫県立明石西高等学校（〒674 兵庫県明石市二見町西二見 1657-12 電話 078-943-3350）までご連絡ください。事務局から送らせていただきます。なおテストを実施される場合には、参加費用は生徒1人230円（平成3年度から250円の予定）で、生徒には個人票、学校には個人票と全参加校の得点ごとの度数分布が送られます。

## 参考文献

- Carroll, J.B. (1968) *The Psychology of Language Testing*, Davis, A. (ed.) *Language Testing Symposium*, Oxford
- Lyons, S. (1971) *Structural Organization of language 2: grammar in Minnis* 1971:55-74
- Rivers, W.M. (1972) *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign-Language Teaching*, Newbury House
- Robert, B.W. (1978) *Teaching English to Speakers of Other Languages*, University of Minnesota Press, Minneapolis and McGraw-Hill International Book Company, New York
- Spolsky, B. (1989) *Conditions for Second Language Learning*, Oxford University Press
- Stern, H.H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press

青木昭六編『英語の評価論』大修館 1985

片山喜雄・篠田治夫編著『英語科教育学』ミネルヴァ書房 1980

垣田直巳編『英語教育学研究ハンドブック』大修館 1979  
『昭和63年度高等学校英語アチーブメントテスト資料』  
兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメント  
テスト委員会

ジョン B キャロル（大学英語教育学会編・訳注）『英語  
の評価と教授』大修館 1972

『平成元年度高等学校英語アチーブメントテスト資料』  
兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメント  
テスト委員会

資料

平成元年度 1 年生用

高等学校英語アチーブメントテスト

① 次の(1)~(5)のそれぞれの対話において、下線部のうちで最も強い部分を 1~4 の中から一つずつ選び、その番号を書きなさい。

(1) A: Which season do you like the best?

B: I like summer the best.  
1 2 3 4

(2) A: How many pages have you read?

B: I have read fifty pages.  
1 2 3 4

(3) A: What do you have in your bag?

B: I have a dictionary in my bag.  
1 2 3 4

(4) A: Well, does August come before July?

B: No, it comes after July.  
1 2 3 4

(5) A: I hear you have three dogs.

B: I had three dogs, but not now.  
1 2 3 4

② 次の(6)~(10)の文を一回だけ区切って読むとすると、どこで区切るのが適当か、最も適当な箇所を 1~4 の中から一つずつ選び、その番号を書きなさい。

(6) My mother went to the store by bicycle  
1 2

to buy some apples.  
3 4

(7) The old woman you saw over there is  
1 2 3 4

my grandmother.

(8) The man walking with that pretty girl  
1 2 3

looks very happy.  
4

(9) On a fine day in June my youngest son  
1 2 3

was born.  
4

(10) My friend Tom went to Australia with  
1 2

his parents when he was ten years old.  
3 4

③ 次の(11)~(15)における A、B の対話において、B の応答として最も適当なものを 1~4 の中から一つずつ選び、その番号を書きなさい。

(11) A: What time is it?

B: 1 Seven o'clock is. 2 It is at seven.  
3 At seven o'clock is. 4 It is seven.

(12) A: Must we walk to the station?

B: 1 No, you don't.

2 No, you don't have to.

3 No, you won't.

4 No, you can't.

(13) A: Who met you at the airport?

B: 1 Jane was. 2 Jane did.  
3 Jane met. 4 I met Jane.

(14) A: Is this your first visit to England?

B: 1 Yes, it is. 2 Yes, I do.  
3 Yes, it does. 4 Yes, I am.

(15) A: Where do you buy stamps?

B: 1 It is that post office.  
2 That post office is.  
3 At that post office.  
4 That post office does.

④ 次の(16)~(20)における A、B の対話において、B の応答として最も適当なものを 1~4 の中から一つずつ選び、その番号を書きなさい。

(16) A: I think I must go now.

B: 1 Yes, you must.  
2 I am happy you are going.  
3 Oh, so soon?  
4 When do you want to go?

A: I really have to go.

(17) A: May I have your name, please?

B: 1 Yes, you may. 2 Pardon?  
3 That's all right.  
4 I'm afraid not.

A: What's your name, please?

(18) A: Here is a present for you.

B: 1 Thank you, but I have one already.  
2 I want a red one, not a black one.  
3 I want to know how much it is.  
4 Oh, I've wanted this for a long time.

A: I'm glad you like it.

(19) A: I am going to Koshien Stadium tonight. Will you come?

B: 1 I'd like to, but ....  
2 That sounds great.  
3 I am sorry. I have something to do tonight.  
4 Well, I don't like baseball.

A: Then let's meet at 5 at Hanshin Sannomiya Station. All right?

(20) A: Hello, Jack?

B: 1 Sorry, he isn't here.  
2 This is Jack speaking.  
3 It's me.  
4 No. He is in the next room.

A: Do you think he will come back tonight?

5] 次の(21)~(24)のそれぞれの語句の意味にあてはまる語を1~5の中から一つずつ選び、その番号を書きなさい。

(21) a small piece of paper which we have to buy when we travel by bus or train

- 1 map 2 newspaper 3 ticket  
4 picture 5 guide-book

(22) a machine which carries people and things up and down in a high building

- 1 airplane 2 elevator 3 bicycle  
4 car 5 ship

(23) a piece of land for growing rice, or vegetables, or for keeping animals

- 1 zoo 2 park 3 hill  
4 road 5 farm

(24) to see again somebody or something that was lost for a short time

- 1 hear 2 find 3 match  
4 meet 5 call

6] 次の(25)~(28)について、( )に入れるのに最も適当な語をそれぞれ1~4の中から一つずつ選び、その番号を書きなさい。

(25) My sisters went to Europe but I ( ) with my mother in Africa.

- 1 left 2 walked 3 cried 4 stayed

(26) I hope he can go with us, but I'm afraid he will be ( ) tomorrow.

- 1 busy 2 well 3 free 4 lonely

(27) You made some spelling mistakes. Be more ( ) next time.

- 1 difficult 2 famous 3 careful  
4 useful

(28) My parents have a lot to do today, so we can't go to the concert ( ).

- 1 alone 2 together 3 hard 4 once

7] 次の英文を読んで、英文の中の(29)~(33)に入れるのに最も適当なものを、それぞれ1~4の中から一つずつ選び、その番号を書きなさい。

Long, long ago, there was an old man who could make dolls by cutting wood. Every day he sat in his store with a (29) in one hand and a piece of wood in the other. Children came to his store to buy the dolls he made and to talk to him, because he was a happy old man.

But there was one thing that they could not (30). On the old man's door some \*strange words were written:

*I never worked and I never will.*

"But you work from morning till night every day, and make dolls. What do you mean?" they asked. But he only smiled and said (31).

When a few \*lazy children among them saw

his strange words, they said, "Here is a man like us. He doesn't work, either." But when he started working, they said to each other, "He has written these words. But he is working hard now. He is quite a strange man. He works all day."

Then some other children came to the old man's store. They were (32) when they saw the old man working hard. And sometimes they helped him with his work. But they never asked him about the meaning of his strange words. They believed that the old man enjoyed working from morning till night. And so they never thought it was (33). In this way they could understand the true meaning of his words.

注) \*strange: 変わった \*lazy: 怠け者

(29) 1 book 2 dress 3 knife 4 watch

(30) 1 understand 2 tell 3 make  
4 write

(31) 1 nothing 2 something 3 anything  
4 everything

(32) 1 sad 2 happy 3 kind 4 angry

(33) 1 play 2 study 3 sleep 4 work

8] 次の英文を読んで、次のページの(34)~(38)のうち本文にあう最も適当なものをそれぞれ1~4の中から一つずつ選び、その番号を書きなさい。

Homer, the \*telegraph messenger, was sitting on the seat of an old bicycle which was going its way through a country road.

He got off his bicycle in front of the house of Mrs. Rosa Sandoval. He went to the door and knocked gently. Soon the door was opened.

To Homer the woman was beautiful. He could see that she was \*patient all her life, so now she had a gentle smile on her lips. Homer knew that Mrs. Sandoval was shocked when she saw him. She said, "Oh." He found she was thinking of opening the door to someone she wanted to see for a long time. Before she spoke again she looked at Homer's eyes and Homer knew the message was not a welcome one.

"You have a telegram?" she said.

It wasn't Homer's \*fault. His work was to carry telegrams. Even so, he felt \*responsible for his work. At the same time he wanted to say, "I'm only a messenger, Mrs. Sandoval. I'm, I'm very sorry I must bring you a telegram like this, but it is only because it is my work to do so."

"Who is it for?" the woman said.

"Mrs. Rosa Sandoval, 1129 G Street," Homer said. He tried to give the telegram to the woman, but she did not touch it.

"Are you Mrs. Sandoval?" Homer said.

"Please," the woman said. "Please come in. I cannot read English because I am from Mexico." She stopped a moment and looked at the boy.

"Please," she said, "what does the telegram say?"

"Mrs. Sandoval," the messenger said, "the telegram says ——"

But now the woman stopped him. "But you must open the telegram and read it to me," she said. "You have not opened it."

"Yes, ma'am," Homer said.

He opened the telegram.

"Who sent the telegram —— my son Juan?"

"No, ma'am," Homer said, "the telegram is from an \*army."

"An army?" the woman said.

"Mrs. Sandoval," Homer said quickly, "It says your son is dead. Maybe it's a mistake."

"Oh, do not be afraid," she said. "Come inside. Come inside. I will bring you candy." She took the boy's arm and brought him to the table at the center of the room.

"All boys like candies," she said. "Eat this candy."

Homer took a piece of the candy from the box, and put it into his mouth.

"You didn't bring me a bad telegram," she said. "You are a good boy——like my little Juan when he was a little boy. Eat another piece."

"It is our own candy," she said. "I make it for my Juan when he comes home, but you eat it. You are my boy, too."

Now suddenly she began to cry. Homer wanted to get up and run away but he knew he would stay. He even thought he would stay all his life. He just didn't know what to do to try to make the woman happy. But he stood up, and in his heart he was saying over and over again, "What can I do? What can I do? I'm only the messenger."

The woman suddenly took him in her arms and said, "My little boy, my little boy! How can I live alone?"

"Let me look at you," she said. She looked at him strangely.

In his mind he saw her sitting by the crib of her son and \*rocking the crib and he heard her singing to the child.

He was on his bicycle suddenly, and went along the dark street. Tears came out of his eyes.

When he got back to the telegraph office the tears stopped, but something new started and he

knew he could not stop it.

注) \*telegraph messenger: 電報配達人

\*patient: たえて \*fault: 過失

\*responsible: 責任がある \*army: 軍隊

\*rock the crib: ゆりかごをゆする

(34) Homer knew that for Mrs. Sandoval the message of the telegram was

- 1 a happy one. 2 a sad one.  
3 a wonderful one. 4 a strange one.

(35) Mrs. Sandoval was waiting for

- 1 Homer. 2 her husband.  
3 her son Juan.  
4 a telegraph messenger.

(36) When Mrs. Sandoval received the telegram she

- 1 read it quickly.  
2 put it on the table and read it after Homer left.  
3 opened it and asked Homer to read it.  
4 asked Homer to open and read it.

(37) On his way back to the telegraph office, Homer thought that he would try to

- 1 do something for her.  
2 look for another job.  
3 eat candies in the office.  
4 go to the hospital to meet her son.

(38) The best title for this story is

- 1 "A Son Back from the War".  
2 "A Woman from Mexico".  
3 "A Telegraph Messenger and a Woman".  
4 "A Job at the Telegraph Office".

[9] 次の(39)~(42)について、それぞれの日本語の意味を表すように、与えられた語(句)を正しく並べかえるとき、最初から4番目にくるものを1~6の中から一つずつ選び、その番号を書きなさい。ただし文頭にくる語(句)も小文字にしてあり、句読点も省略してあります。

(39) それについてどう思いますか。

- 1 do 2 of 3 that 4 what  
5 think 6 you

(40) ぐずぐずしている時間はありません。

- 1 no 2 lose 3 there 4 time  
5 is 6 to

(41) その本を読めばスキーのしかたがわかります。

- 1 tells 2 you 3 ski 4 to  
5 how 6 the book

(42) 彼女は私に静かにしなさいと言いました。

- 1 told 2 she 3 to 4 quiet  
5 be 6 me

[10] 次の(43)~(46)について、それぞれの日本語の意味を表



す英文を作るとき、( )に入れるのに最も適当な語句を1~4の中から一つずつ選び、その番号を書きなさい。

(43) アメリカでは夏休みが長い。

They ( ) a long summer vacation in America.

1 are 2 have 3 make 4 do

(44) 暗くならないうちに家に帰ろう。

Let's go home ( ) it gets dark.

1 after 2 as soon as

3 since 4 before

(45) 私達はおにぎりを箸<sup>はし</sup>を使わないで食べます。

We eat *onigiri* without ( ) a pair of chopsticks.

1 use 2 used 3 using 4 to use

(46) その話はできすぎている。

The story is ( ) good to be true.

1 so 2 too 3 much 4 very

(53) Why do we have the rainy season? Americans really want to know this.

1 Americans really want to know why do we have the rainy season.

2 Americans really want to know why we had the rainy season.

3 Americans really want to know why the rainy season we have.

4 Americans really want to know why we have the rainy season.

(54) Jane came to Sapporo two years ago. She is still living here.

1 Jane has been in Sapporo for two years.

2 Jane has come to Sapporo since two years.

3 Jane has lived in Sapporo for two years ago.

4 Jane has been in Sapporo from two years ago.

[11] 次の(47)~(51)について、それぞれの二つの英文の内容が同じになるように、次の文の( )に入れる語(句)を1~4の中から一つずつ選び、その番号を書きなさい。

(47) They sell a lot of things at that store.

=A lot of things ( ) at that store.

1 sells 2 sold 3 to sell 4 are sold

(48) How well he plays tennis!

=What a ( ) tennis player he is!

1 well 2 much 3 good 4 very

(49) Your computer is the same size as mine.

=Your computer is as ( ) as mine.

1 many 2 big 3 much 4 size

(50) We had a good time at the picnic.

=We ( ) the picnic.

1 enjoyed 2 made 3 hoped

4 interested

(51) I haven't seen you for a long time.

=It's a long time ( ) I saw you last.

1 after 2 since 3 when 4 from

[12] 次の(52)~(54)について、それぞれ二つの文を一つの文に書きかえるとき、下の1~4の中から正しいものを一つずつ選び、その番号を書きなさい。

(52) His friend lives in a big house. Its roof is red.

1 His friend lives in a big house which its roof is red.

2 His friend lives in a big house whose roof is red.

3 His friend lives in a big house that roof is red.

4 His friend lives in a big house whose its roof is red.

共同研究

# A—V 機器の活用と AET の協力による 英語能力の効果的測定法に関する研究

研究協力者：豊島唯顕（広島県立黒瀬高校教諭）

井上経彦（同上）

池田 敦志（同上）

Jillian Rogers (Assistant English Teacher)

代表者：広島県立呉三津田高等学校教諭

荒谷 弘

## 1. 研究の目的

### 1. 1. 英語教育の課題

日本社会の国際化、情報化、成熟化が進展し、英語教育にもハイテク A—V 機器やさまざまなソフト、また AET とのチーム・ティーチングなどが導入されているにもかかわらず、日本の英語教育は依然として社会的、国際的な評価に十分耐えられるものではないと思われる。

これまでの文法訳読式を中心とした伝統的英語教育 (Grammar-Translation Method) に対する一定の評価はできるかもしれないが、生徒を取り巻く環境も大きく変化し、興味・関心も多様化しつつあるなかで、この画一的英語指導法の行き詰まりが生じてきている。

21 世紀に向けてのバランスのとれた英語能力の構成要件を正しく認識したうえで、これを育成する指導法が開発されなければならない。また、この英語能力を指導の段階において適確に把握し、評価することにつながる効果的な測定法も開発されなければならない。本研究では、A—V 機器の利点を十分に把握・活用し、AET の協力を得るなかで、指導の一層の個別化、学習の個性化、および効率化を図るとともに、それに伴う評価法を開発し、授業改善を試みるものである。

### 1. 2. 英語能力の定義

高等学校学習指導要領における「英語Ⅱ」の目標は「事柄の概要や要点をとらえながら英語を聞

き、話し、読み、書く基礎的な能力を伸ばすとともに、英語を理解し英語で表現しようとする積極的な態度を育てる。」となっている。また、中学校では「初歩的な英語」と表現に違いはあるが、期待されている力は、「概要や要点」を理解し表現するための英語力なのである。単語や文法の単なる知識ではなく、それらを十分活用して実際に英語を使用する力＝英語のコミュニケーション能力なのである。

コミュニケーションに必要な能力として、

①内在化され無意識的な英語の音声、文法、語彙の知識。

②言語機能に関する知識。

③文化的側面の知識。

の3つがあげられる。母国語話者との伝達を第一に考えれば、内容を表現するのに不可欠な内容語の語彙力と、それを正しく結合する語順、時制等の動詞形、文と文の連結詞が重要で、正確な発音や細かい文法は第二義的なものとなるのである。

### 1. 3. コミュニケーション能力養成のために

「コミュニケーション能力としての基礎力」をつける教授法を考える上で重視しなければならないのは、「言語修得過程」である。つまり文法訳読式の授業では、自然な発話を生み出す能力の育成につながらないということになる。なぜなら「学習 (learn)」された言語知識は、「獲得 (acquire)」された言語能力とはまったく異なったものであるということである。

Krashen は、この「言語獲得のモデル」こそが

第二言語をマスターする重要な過程であると説いている。

このなかで注意すべきは、すべての言語入力が言語能力に貢献するだけでなく、学習者の情緒的フィルターを通過しなければならないということである。このフィルターは学習者の動機や自信、不安感などの情緒的要因で構成されている。このフィルターが「獲得」の個人差に影響する。言語入力の最適な条件としては、

- (1) 現在もっている言語能力を少し超えた言語項目を含んではいるが、文脈・状況から内容が理解できること。
  - (2) 学習者にとって内容が興味深いもの。
  - (3) 文法的に制限されたものではあってはならない。
  - (4) 量は十二分に与えられなければならない。
- の4つがあげられている。

英語によるコミュニケーションとは、暗記した文型や発音を正確に再生することではなく、言いたいことを強い意志を持って、お互いの文化の違いを超えて理解できるような方法で、しかも最低限の言語的表現や発音を使って伝えようとする行為なのである。

そのために、LL, A—V 機器を有効に活用し、AET の協力を得て、「コミュニケーションできた」という実感がもてるような学習形態を実現させ、その上で正確さ、文法、発音、知識の増強を図っていくべきではないだろうか。

#### 1. 4. 聞く力の重要性

W. M. Rivers は、「言語をコミュニケーションとして教えるということが、世界中の外国語教師の目標として広く認められてきた。つまり、生徒がある程度すらすらと、そして本物の慣用語を使ってその言語が話せるように教えなければならないということを、多くの教師が認識してきたのである。しかし、コミュニケーションというものが少なくともふたりの人間を必要とする過程であるという点はあまり強調されていない。話されたことが他の人に理解されない限り、話すという行為だけでは、コミュニケーションは成り立たないのである。」と説いている。さらには、人間ができるだけ誤解を生まないように意志の疎通を図るには、単に「表現する技術」、「理解する技術」のみを磨くだけでは不十分である。相手の発言を聞くには最低限の「聞く力 (Listening skill)」が必要で

### SUMMARY OF THE THESIS

*As Japanese Society is becoming internationalized and informed, highly technological AV aids and team teaching are introduced into English classes. However, English teaching is still being done in the traditional way of emphasizing grammar.*

*We Japanese teachers must think of a new way of teaching geared towards communicative skills. Apart from grammar, listening and speaking ability should be stressed for communicative English. We can easily give students many opportunities to learn English through AV aids and team teaching. But without systematical teaching methods through AV aids and team teaching, we cannot make students speak English more frequently. Furthermore, we don't have much of a theory about measuring and evaluation.*

*In this report, the improvement of teaching procedures and the new way of measuring and evaluating students' English ability through AV aids and team teaching show how to make students' thoughts of learning English change and increase their interest in English. Using computer and making sheets help to make teaching procedures more individualized and efficient.*

*Thinking up new ways of teaching and making good materials take a long time, but the bright eyes of students and their lively activities in class give the teachers a refreshing feeling.*

あるが、すべてを漏らさず聞くというのではなく、「聞くべき箇所を選別して聴解する力 (Listening comprehension)」を上達させなければならない。つまり、生徒が英語を聞いて理解する経験を積み重ねることによって、次第に無意識のうちに英語の体系を身につけ、それが英語の発表能力の向上の基礎になるということである。生の英語を多くインプットでき、しかも比較的臨場感を現出し易い LL で、この Listening skill を向上させ、しかもこの skill を AET との team teaching で無意識的に speaking skill につながらせることが重要であると考えた。

## 2. 研究方法

### 2. 1. 研究経過

本校では 1989 年度まで、約 6 年間 LL の授業を、1 学年に週 1 時間実施してきている。当初は、LL 授業を通じた英語学習の動機づけと定着が主な目的であったが、LL に関する研究が進むにつれて、その内容も大きく変わってきた。この 6 年間の流れをまとめると次のようになる。

#### 第 1 期 (1984~1985) 英語学習に対する動機づけと学習態度の育成

[特色] 各定期試験における Listening test の定着を図った。

#### 第 2 期 (1985~1986) 音声を中心とした個別指導の取り組み

[特色] テープに各生徒の声を録音させ、診断表を使用し、相互評価を実施した。

#### 第 3 期 (1986~1988) VTR 教材導入による認知・技能面、情意・態度面の学習目標に重点を置いた LL 授業の展開

[特色] VTR 教材導入。授業における認知・技能と情意・態度面の指導・評価の明確化。課題別グループ学習による自主ビデオ教材の作成。

### 2. 2. 1989 年度の研究

文法中心の学習形態からコミュニケーション重視の学習形態への転換において、注意すべきことは、導入することはできるだけ多く、簡単なもので、人工的に単純化されたものではなく、実際に話されている言葉を使用し、導入した内容のうち

重要なものだけを理解し、ある英語力のレベルで、発言できるようなものを再生練習し、身につけるといことである。そのための視点として、

- ①文法よりも言語機能に焦点を合わせる。
- ②Authentic な話し言葉の使用と、話の筋、流れ (discourse) の重視。
- ③最初からの正確さではなく、徐々に正確さを増す。
- ④間違いを責めるのではなく、意志が通じたことをほめる態度。
- ⑤コミュニケーションに対する積極的な態度。

この 5 つの視点を考慮し、使用する言語材料を吟味し、AET や教育機器を真の意味で有効に活用することが重要である。コミュニケーション重視の授業を検討するなかで、次のような目標を立てた。

- (1) できるだけ多く「生の英語」に触れさせる。  
(教材の精選)
- (2) さまざまな問題を与えることで、授業に緊張感をもたせ、理解を深めさせる。  
(測定法の検討)
- (3) LL 授業と、AET とのチーム・ティーチングとの関連性をもたせる。  
(Listening と Speaking との関連)
- (4) マークカード使用による評価のスピードアップとフィードバック。  
(評価の効率化と実用化)
- (5) 自己評価および情意面の評価。  
(積極的態度の育成)

この目標を達成するために、各目標ごとに次の事柄を取り決めた。

- (1) できるだけ多く「生の英語」に触れさせる  
生徒が興味・関心を持って、しかも臨場感が感じられる英語を与えるには、教科書だけでは不十分である。そのため、日常の事柄で興味・関心を起こさせ、しかも視覚によって状況が簡単に把握できる CNN NEWS WAVE を教材にすることにした。幸いに JCTV (日本ケーブルテレビジョン) の評価実験校にいただき、毎月 1, 2 本の割合でビデオを入手することができた。

CNN NEWS WAVE の番組構成 (1989年5月)

- ①オープニング
- ②オリジナルニュース
- ③キーワード/フレーズ
- ④ニュース(シンプルバージョン)
- ⑤トーク
- ⑥オリジナルニュース
- ⑦エンディング

参考までに、このニュースを素材にした授業に対して生徒の反応をあげると次のようになる。

表 1: 英語の授業で興味があったのは

総合英語(リーダー)の時間	9%
文法を取り扱った時間	13%
LLの時間	76%
無回答	2%

注: 1990年3月最終アンケート。1年172名集計結果

表 2: 一番興味があった授業は

LLの教科書を使用した授業	10%
CNN NEWS WAVEを使用した授業	44%
BBCのVTRを使用した授業	25%
ティームティーンングの授業	21%

注: 1990年3月最終アンケート。1年172名集計結果

(2) さまざまな問題を与えることで、授業に緊張感を与え、理解を深めさせる

1988年までの研究で、さまざまなテストを一時間の中に組み込むことで、生徒は生き生きと活動し言語材料の定着も深いことがわかった。そこで、これまで実施したテストのなかから生徒が一番興味があるものを選んで、毎時間取り入れ、テストの定着を図った。組み入れたテストは、① Cloze Test (音声聞きながら) ② Pictorial-Audio Matching Test ③ Information Getting の3種類である。これらのテストは、毎時間の最初に Warm-up として組み入れた。また、各定期試験にも同じ形で実施した。

① Cloze Test

本研究における Cloze Test の形は Random Cloze (機械的に n 番目を消去していく方法) の形をとらず、Rational Cloze (意図的消去法) の形をとり、しかもディクテーションの形で実施していた。生徒が意味をつかむうえで重要な箇所に集中させる意図をもっていた。

[問題例] 教材 Fresh LL English Course (大修館, 1985)  
テープを聞きながら ( ) 内に適語を入れなさい。

- : What's (1 ) in the basket?
- : Pet food.
- : Do you (2 ) a pet?
- : I have a dog and a (3 ) of canaries.
- : (4 ) big is your dog?
- : About (5 ) big. His name is Bicky.
- : (6 ) a good name. Do you (7 ) take him out for a (8 )?
- : Of course. I take him to the (9 ) every (10 ).

② Pictorial-Audio Matching Test

視覚をとまなう Listening は、状況判断ができるため、生徒の理解度を深めることができる。そのために、TOEIC (Test of English for International Communication) のなかから、写真描写問題を与えてみた。A-V 機器 (フォトプレーヤー) を使用しての写真描写問題も実施した。

[問題例] TOEIC 写真描写問題

『TOEIC 攻略法』アルク社, 1986



- (A) The clerk is talking on the telephone.
- (B) The clerk is laboring over the desk.
- (C) The clerk is working on the gloves.
- (D) The clerk is waiting for a customer.

③ Information Getting

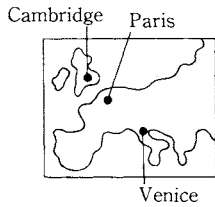
日本の高校生レベルの英語学習者を対象に、生徒に英語を使ってコミュニケーションするための基本的な言語運用能力を測る試験にケンブリッジ英検がある。その Listening test のなかに、特定のトピックに関して、短い会話から情報を引き出すテストがある。すべての会話を理解するのではなく、その会話のなかから重要な情報を引き出すことの重要性はいうまでもないことである。

[問題例] ケンブリッジ英検 3級 Listening Test

『ケンブリッジ英検 3級問題集』研究社, 1988]

これからヨーロッパ旅行の引率の先生があなた方に3週間の旅行日程について話します。よく聞いて、次に示されたヨーロッパ地図を参考にしながら、各地での滞在期間、宿泊先、行動予定についてのスケジュール表を英語ないし数字でそれぞれ1~2語入れて完成しなさい。

滞在場所	滞在期間	宿泊先	行動予定
Cambridge		English Family	
Paris			guided tour
Venice		youth hostel	trip on gondola



(3) LL 授業と AET とのチームティーチングとの関連性をもたせる

チームティーチングを単なる one-shot visit に終わらせずに、LL 授業での習得が生かせるような時間にするために、LL 授業では A-V 機器(主として VTR とフォトプレイヤー)を使用した listening, チームティーチングでは speaking に重点を置いた計画を立てた。1 lesson を3時間に配分し、最初の2時間を LL での授業 (Pattern 1), 後の1時間をチームティーチング (Pattern 2) の授業に充てた。

Pattern 1 (JTE による Solo Teaching) 2 時間分

- Warm-up → New Words & Phrases
- Silent Watching Activities
- Sound Watching Activities
- Comprehension Check → Cloze Test
- Communication Drills

Pattern 2 (AET との Team Teaching) 1 時間分

- Warm-up → Silent Watching Activities
- Sound Watching Activities
- After Watching Activities

注意 1: Silent Watching Activities

CNN NEWS の VTR の画面を静止させ、さまざまな質問を与え、NEWS の内容を推測させる活動。

注意 2: AET との Team Teaching における

After Watching Activities

NEWS の内容に関する題材や Key Phrases を使っての Communication 活動。(Speaking の評価対象とした)

(4) マークカード使用による評価のスピードアップとフィードバック

従来、単語テスト、形成テスト、各小テストの形で各時間の評価が行われてきたが、他の仕事等に追われ、机上の各テストが山積みされるが多かった。そのため、その結果が即座に生徒に提示されることができず、生徒の反応や実態をつかむこともできないまま授業が展開されることもあった。今回は、コンピューターとマークカードを導入し、活用することによって、評価算出の効率化とスピードアップを図った。またデータ処理についても、その表示方法に工夫を凝らし、各項目ごとの小計や正答率等を表示し、各測定法の分析にも役立てた。

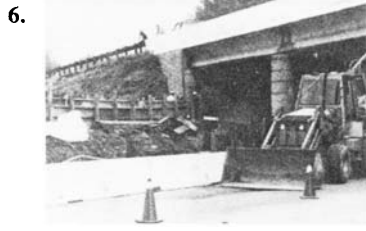
クラス別成績処理表 (マークカード用)

科目	R	9回	1年5組	1330点 平均点 40.3点														
番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	43	44	45	46	47	合計
1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0
2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	39
3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	44
4	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	31
5	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	34
6	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	22
7	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	23
8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	46
9	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	31
10	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	37
11	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	30
12	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	25
13	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	23
14	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	42
15	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	19
16	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	19
17	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	34
18	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	31
19	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	40
20	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	33
21	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	27
22	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	47
23	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	48
24	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	32
25	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	36
26	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	23
27	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	42
28	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	47
29	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	35
30	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	48
31	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	44
32	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	44
33	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	38
34	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	32
35	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	45
36	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	43
37	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	34
38	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	30
39	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	32
40	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0





- 5.
- (A) The man is driving to work.  
 (B) The man is coming to the plate.  
 (C) The man is practicing his drive.  
 (D) The man is standing on the grass.



- 6.
- (A) The tunnel is nearing completion.  
 (B) The corn is on the ground.  
 (C) The front loader is filled with earth.  
 (D) The men are working on the bridge.

各写真の (A) ~ (D) は読まれる英文をあげているが、試験の場合、生徒には提示されていない。

問題別正答率 (被験者1年81名)

問題番号	1	2	3	4	5	6
正答率	27%	77%	48%	48%	17%	45%

注: 1と5の正答率が低いのは雑誌の写真を印刷したため写りが悪く、生徒には状況判断ができなかった。

## (2) Listening Test A

1学期の学期末考査の LL 試験として作成したものである。内容は LL 教科書の “Fresh LL English Course” (1985, 大修館) から出題した。

(1) 下の絵を見ながら、英文を良く聞きなさい。メモをとってもかまいません。なお、英文は2度読まれます。



- [1] No. 1 から No. 10 まで英文が2度読まれますから、最初の英文の内容と一致する場合には0を、一致しない場合には1を選びなさい。
- No. 1 ( ) No. 2 ( ) No. 3 ( ) No. 4 ( )  
 No. 5 ( ) No. 6 ( ) No. 7 ( ) No. 8 ( )  
 No. 9 ( ) No. 10 ( )

2) 英文の内容について No. 1 から No. 5 まで質問をしますから、その質問の答えとして適切なものを各選択肢から選び、その記号を答えなさい。

- No. 1 (マークカード No. 11) 0. Yes, he did.  
 1. No, he didn't.  
 No. 2 ( ) No. 12) 0. Yes, he did.  
 1. No, he didn't.  
 No. 3 ( ) No. 13) 0. Miss Brown did.  
 1. Miss White did.  
 No. 4 ( ) No. 14) 0. Yes, he does.  
 1. No, he doesn't.  
 No. 5 ( ) No. 15) 0. To get his book.  
 1. To get his guitar.

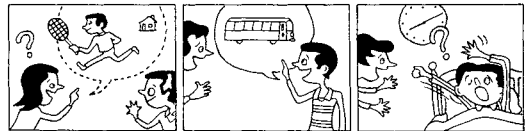
[2] No. 1 から No. 5 まで英文が2度読まれますから、その英文の受け答えとして適切なものを次の0, 1, 2の中から選びなさい。

(受け答え—0. Sure. 1. I'm sorry. 2. Thank you.)

- No. 1 (No. 16) ( ) No. 2 (No. 17) ( )  
 No. 3 (No. 18) ( ) No. 4 (No. 19) ( )  
 No. 5 (No. 20) ( )

[3] No. 1 から No. 5 まで短い会話が2度読まれます。その会話に合う絵を次の(0)から(5)の中から選びなさい。

- No. 1 (21) → ( ) No. 2 (22) → ( ) No. 3 (23) → ( )  
 No. 4 (24) → ( ) No. 5 (25) → ( )



- (0) (1) (2)



- (3) (4) (5)

[4] 絵を見ながら、最初に英文を聞き、次に No. 1 から No. 5 までその内容に関する英文が読まれますから内容にあてれば0を、あてなければ1を選びなさい。

- No. 1 (26) → ( ) No. 2 (27) → ( ) No. 3 (28) → ( )  
 No. 4 (29) → ( ) No. 5 (30) → ( )



☞ slept < sleep/toast with jam 「ジャムつきのトースト」/  
 in a hurry 「急いで」/on the way 「途中で」/bus stop 「バス停」/  
 hurried < hurry

[5] No. 1 から No. 3 まで英文が3度読まれます。よく聞いて ( ) 内の文を書き取りなさい。

- No. 1 Hurry (1. ). (2. ) you'll (3. ) the (4. ).  
 No. 2 Did you (5. ) to school (6. ), George?  
 No. 3 (7. ) starts (8. ) five (9. ) (10. ).



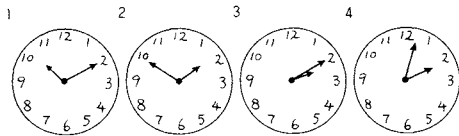
**Listening Test A 平均点**

	Listening	筆記	合計
実験群	19.1	12.1	32.2
全体	19.3	12.2	32.5

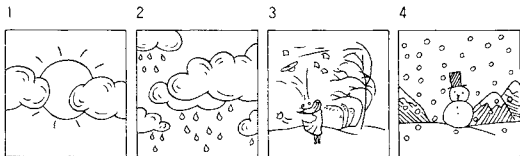
**(3) Listening Test B**

2 学期末 考査問題として作成したものである。内容は、『ケンブリッジ英検 3 級 (Pre-PET) 問題集』(1988, 研究社) から出題した。以下は、その問題と各問題正答率である。

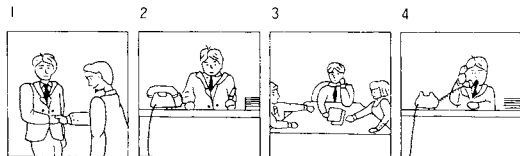
[1] What time are they going to meet at the club?  
これから流れてくる 2 人の会話をよく聞いて、この 2 人が何時に会うのかを答えなさい。答えは 1 から 4 の中から選びなさい。なお会話は 2 回流れます。(注意! 時間の部分に注意しておくこと)



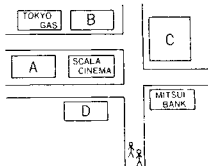
[2] What will the weather be like tomorrow afternoon?  
2 人が明日の天気について話しをしています。この 2 人の会話をよく聞いて、明日の午後の天気はどうなっているかを下の 1 から 4 の中から選びなさい。なお会話は 3 回流れます。(注意! 会話の中の tomorrow afternoon の部分をよく聞くこと)



[3] What is Mr. Johnson doing now?  
ある男の人が用事でジョンソンさんの会社に電話をしています。この電話の内容をよく聞いてジョンソンが今何をしているかを、下の 1 から 4 の中から選びなさい。なお会話は 2 回流れます。(注意! 会話の女性が話している部分に注意すること)

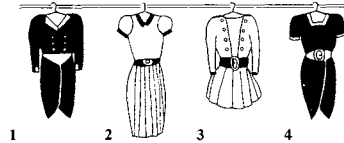


[4] Which building is the Isetan department store?  
ある人がイセタンデパートの場所をたずねています。2 人の会話をよく聞いて、そのデパートが下の地図の 1 から 4 のうち、どこにあるかを答えなさい。今この 2 人は A 地点にいます。なお会話は 2 回流れます。(注意! 会話内での「東京ガス」と「スカラ映画館」の部分に注意すること)



[5] Which dress will Mariko probably wear for the party?

マリコがパーティーに着て行く洋服について友達と話をしています。この 2 人の会話をよく聞いて、マリコがどの服をパーティーに着て行くかを、下の 1 から 4 の中から選びなさい。なお会話は 3 回流れます。(注意! ドレスの色、ベルトの色、袖の長さに注意すること)



[6] 2 人の生徒がこれから始まる 1 週間の休みをどう過ごすか計画を立てています。2 人の会話をよく聞いて、月曜日から金曜日まで何をするかを聞き取りなさい。曜日ごとにすることを、下の予定の選択肢 1 から 4 の中から選びなさい。同じ記号を使うこともあります。会話は 2 回流れます。(注意! 水曜日の計画に特に注意すること)

問題番号	答え
6. Monday (月曜日)	[ ]
7. Tuesday (火曜日)	[ ]
8. Wednesday (水曜日)	[ ]
9. Thursday (木曜日)	[ ]
10. Friday (金曜日)	[ ]

予定の選択肢

- play tennis
- visit castle
- go cycling
- go to movies

[7] ホテルのフロントである男性が忘れ物の時計について届けをしています。この男性とフロントの人との会話をよく聞いて、下の報告書の 11 から 14 を完成させなさい。会話は 2 回流れます。(注意! 会話は下の報告書の順で話されます)

LOST AND FOUND REPORT (紛失物等報告書)	
11 ITEM (品物):	watch (時計)
DESCRIPTION (特徴):	▷ a steel digital watch ▷ a white digital watch ▷ a black digital watch
12 VALUE (価値):	▷ 7.5 ドル ▷ 75 ドル ▷ 57 ドル
IF FOUND NOTIFY (連絡先): FIRST NAME (名前):	John
13 FAMILY NAME (苗字):	▷ Porter ▷ Pater ▷ Portar
14 TELEPHONE NUMBER (電話):	293-6875 293-6587 293-6875

[8] あなたは今、ある子供の父親もしくは母親だと仮定してください。

あるデパートで、一緒に来たあなたの子供が迷子になりました。これからそのデパートの店の人が 1 から 5 まで英語で質問をしますから、よく聞いて、その質問に対する答えを下の 1 から 5 の中から選びなさい。なお質問は 3 回繰り返し返されます。質問の前に下の 1 から 5 をよく読んで下さい。(約 1 分間)

質問 1 (15 ) 質問 2 (16 ) 質問 3 (17 )  
質問 4 (18 ) 質問 5 (19 )

答えの文

- "She's only five and a half."
- "Oh .... I'm not sure; about one meter ten centimeters."
- "Just a few minutes ago."  
"Well, she has long hair ... and she's wearing a green dress."
- "Mary Patterson. That's P-A-T-T-E-R-S-O-N."
- I was looking at the jewellery (宝石) display."

## Listening Test B 正答率

	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
実験群	51%	40%	40%	69%	86%
全平均	38%	34%	26%	61%	68%
	[6]-1	[6]-2	[6]-3	[6]-4	[6]-5
実験群	97%	80%	49%	42%	69%
全平均	92%	66%	68%	38%	50%
	[7]-1	[7]-2	[7]-3	[7]-4	
実験群	97%	84%	80%	97%	
全平均	79%	82%	76%	86%	
	[8]-1	[8]-2	[8]-3	[8]-4	[8]-5
実験群	31%	34%	49%	26%	32%
全平均	26%	31%	44%	22%	33%
	[9]-1	[9]-2	[9]-3	[9]-4	[9]-5
実験群	69%	83%	39%	54%	39%
全平均	70%	76%	44%	41%	51%
	[10]-1	[10]-2	[10]-3	[10]-4	[10]-5
実験群	63%	77%	77%	69%	45%
全平均	62%	71%	67%	57%	40%

次の表はこのテストに関するアンケートの集計である。(対象1学年全員)

### 第2学期アンケート集計結果

(1) テスト [1] ~ [8] のどれに興味があるか。

1. [1]	1%
2. [2]	3%
3. [3]	3%
4. [4]	3%
5. [5]	8%
6. [6]	11%
7. [7]	53%
8. [8]	2%
無 答	16%

(2) このような形式のテストは

1. 好き	35%
2. 嫌い	8%
3. どちらでもない	45%
無 答	12%

(3) 今回のテストの英語のスピードは

1. 速く感じた	18%	(15%)
2. やや速く感じた	40%	(15%)
3. 普通に感じた	28%	(38%)
4. やや遅く感じた	4%	(50%)
5. 遅く感じた	2%	(0%)
無 答	8%	(0%)

注: ( ) 内は実験群の割合を示す。

### (4) Listening Test C

3学期末考査用として作成したものである。内容は [1] は AET と共同作成, [2] は BBC の “Reporter” から, [3] は CNN NEWS WAVE の

“Walkman” から, [4] は『ケンブリッジ英検2級問題集』(研究社, 1989) からである。

(注意: 各問題番号の後ろの ( ) の数字はマークカードの番号を表します。)

[1] NO. 1 から NO. 5 までの写真について, それぞれ各写真ごとに3つの英文が読まれます。その3つの英文のうちで, 写真の内容を最も良く表している英文はどれか答えなさい。尚, 英文は2回繰り返されます。テストに入る前に NO. 1 から NO. 5 までの写真を良くみておきなさい。

No. 1



No. 2



No. 3



No. 5

No. 4



([1] の読み上げ用の英文)

NO. 1 1) The station is crowded.

2) The highway is busy.

3) The highway is empty.

NO. 2 1) The boy is playing in the street with his friends.

2) The boy is riding his bike.

3) The boy is running in front of his house.

NO. 3 1) The beach is crowded with tourists.

2) There are many people swimming in the pool.

3) Some people are surfing on the beach.

NO. 4 1) The man is walking towards the police car.

2) The man is driving the police car.

3) The man is leaving the police car.

NO. 5 1) The girl is swimming in the pool.

2) The girl is on vacation.

3) The girl is going to dive into the water.

[2] NO. 1 から NO. 7 まで読まれる英文の受け答えとして最も適切なものを, 下の1から9のなかから選び, その番号をマークしなさい。英文は2回繰り返されます。テストに入る前に下の受け答えの文を良く読んでおきなさい。

受け答えの文

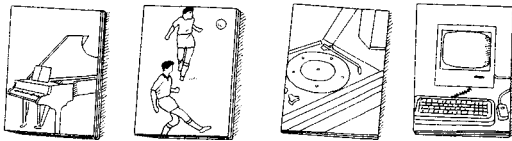
1. To Scotland. I'm going fishing.
2. I'm going on holiday. For two weeks.
3. Oh, yes. This is the right way up.
4. What?
5. Yes, of course.
6. Like this?
7. Goodbye.
8. Oh. Smile.

- NO. 1 (6) \_\_\_\_\_  
 NO. 2 (7) \_\_\_\_\_  
 NO. 3 (8) \_\_\_\_\_  
 NO. 4 (9) \_\_\_\_\_  
 NO. 5 (10) \_\_\_\_\_  
 NO. 6 (11) \_\_\_\_\_  
 NO. 7 (12) \_\_\_\_\_

[3] 英文が2回読まれます。良く聞いて、次の各文が読まれた英文の内容と合う場合は1を、合わない場合は2をマークして下さい。 NO. 1 (13) NO. 2 (14) NO. 3 (15)

NO. 4 (16) NO. 5 (17)

[4] NO. 1からNO. 7まで、英文または会話文が読まれます。その文の内容を最も良く表している絵を選びなさい。 NO. 1 (18) ある男性と女性の会話を2回聞いて、この女性が読んでいる雑誌がどれか1~4のなかから選びなさい。



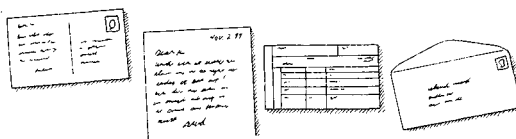
① ② ③ ④

NO. 2 (19) これから流れるのは、何かの宣伝 (CM) をしているものです。何の宣伝かを1~4のなかから選びなさい。



① ② ③ ④

NO. 3 (20) "What's that song?" と言う番組に参加申し込みするには1~4のどの方法がすばいよいか。



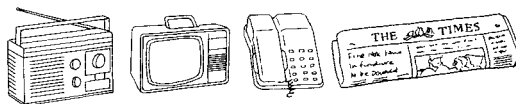
① ② ③ ④

NO. 4 (21) 警察が参考人として調べたい人物は1~4のうち誰か。良く聞いて答えなさい。



① ② ③ ④

NO. 5 (22) ある女性が列車事故の情報をどこから得たと言っているか。1~4のなかから選びなさい。



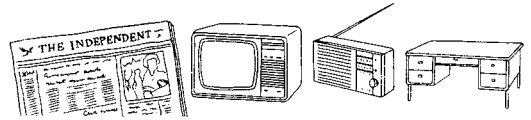
① ② ③ ④

NO. 6 (23) ある女性が男性に音楽を聞かせ、その感想を聞いています。男性の感想を良く表している絵はどれか答えなさい。



① ② ③ ④

NO. 7 (24) ある女性に卒業後何をするかたずねています。1~4の絵で最も関連のあるものはどれか答えなさい。



① ② ③ ④

### Listening Test C 正答率

	[1]-1	[1]-2	[1]-3	[1]-4	[1]-5		
実験群	40%	64%	54%	34%	57%		
全平均	43%	65%	52%	22%	49%		
	[2]1	[2]2	[2]3	[2]4	[2]5	[2]6	[2]7
実験群	37%	17%	29%	60%	20%	41%	89%
全平均	31%	10%	22%	37%	34%	36%	81%
	[3]-1	[3]-2	[3]-3	[3]-4	[3]-5		
実験群	77%	74%	44%	94%	46%		
全平均	77%	75%	51%	92%	42%		
	[4]1	[4]2	[4]3	[4]4	[4]5	[4]6	[4]7
実験群	66%	23%	40%	49%	63%	14%	83%
全平均	56%	22%	36%	44%	66%	8%	67%

次の表はこのテストに関するアンケートの集計である。(対象1年全員)

(1) テスト [4] のどれが興味があるか。

1. NO. 1	16%
2. NO. 2	23%
3. NO. 3	7%
4. NO. 4	29%
5. NO. 5	7%
6. NO. 6	10%
7. NO. 7	5%
無 答	3%

(2) テスト [1] ~ [6] のどれが興味があるか。

1. [1]	24%
2. [2]	5%
3. [3]	8%
4. [4]	37%
5. [5]	6%
6. [6]	16%
無 答	4%

### (5) Speaking Test

3時間のLLでの Listening によるインプットに重点を置いた授業を展開したのちに、AET との Team teaching による communication 活動を中心とした授業を1時間実施した。communication

tion の題材は、生徒が親しみ易く、また生徒が creative な表現や一人一人の個性が発揮できるよう、LLで展開した CNN NEWS の内容から AET と協議して決めた。

[指導例] 題材: CNN NEWS # "RAMEN"

Dialogue の例

A: I'm getting hungry.

または Let's go eating.

B: What would you like to eat?

または What do you want to eat?

A: How about \_\_\_\_\_?

B: O.K. Let's go to \_\_\_\_\_.

または Oh, no. I don't feel like \_\_\_\_\_.

Let's have \_\_\_\_\_ instead.

A: Good, let's go.

または No, I can't afford it.

[授業の流れ]

① Dialogue Practice → ② Pair Work →

③ Presentation (評価)

③は生徒対生徒のものと生徒対教師の2種類の形をとった。生徒対生徒の場合は AET と JTE の2人による評価を実施した。このとき評価の対象にしたものは、

- 1) 発言に対する熱意・態度
- 2) 問いかけに対する反応
- 3) 流暢さ

の3種類とし、それぞれ A~E の5段階法で評価した。この Speaking に関する評価は合計4回実施したが、その合計点を最終的には100点満点に換算した。

[評価シート]

### EVALUATION SHEET

FOR TEAM TEACHING 1- ( )

DATE 1989 ( ) ( ) ( ) PERIOD

NO.	NAME	EAGERNESS	RESPONSE	FLUENCY	TOTAL
1		ABCDE	ABCDE	ABCDE	
2		ABCDE	ABCDE	ABCDE	
3					
4					

[評価基準]

情意・態度面

- A.....Investment (自己投資) .....5点
- B.....Initiation (自己関与) .....4点
- C.....Reciprocity (返報) .....3点
- D.....Participation (参加) .....2点
- E.....Inhibition (抑止) .....1点

認知・技能面

- A.....Creation (創造・発展) .....5点
- B.....Application (運用) .....4点
- C.....Understanding (理解) .....3点
- D.....Recognition (認識) .....2点
- E.....Obstruction (阻害) .....1点

## 2. 4. 各テストの成績と相関関係

### 1) Listening Test とその他のテストとの相関関係 (実験クラス)

	1年語彙 テスト	2学期中間 Rテスト	学研テスト 1回目	学研テスト 2回目	学研テスト 3回目	アチーブメ ントテスト	3学期R 形成テスト	Speaking Test
平均	26.5	44.1	47.3	29.6	29.1	27.1	32.3	61.5
Listening Test 1 (67.1)	.435	.706	.659	.738	.487	.365	.657	.512
Listening Test A (60.7)	.332	.735	.658	.678	.563	.412	.223	.329
Listening Test B (62.2)	.513	.626	.500	.570	.410	.442	.471	.396
Listening Test C (57.9)	.561	.593	.535	.521	.401	.483	.501	.408
Listening Test 1~C 平均 (62.0)	.503	.735	.711	.594	.467	.660	.563	.511

この両面からの評価基準を基本にして、1)～3)の評価をその場で、両者(AET, JTE)が行い、授業終了後に協議をし、点数化した。

## 2) Listening テスト相互の相関関係

	Test 1	Test A	Test B	Test C
Test 1				
Test A	.832			
Test B	.695	.776		
Test C	.667	.609	.648	

注:

Listening Test 1	1989. 5月実施
Listening Test A	1989. 7月実施
Listening Test B	1989. 12月実施
Listening Test C	1990. 3月実施
1年生語彙テスト	1989. 5月実施
学研(基礎)テスト	1989年度各学期実施
アチーブメントテスト	1989. 12月実施
R形成テスト	1990. 1~3月3回分
Speaking Test	1989~90. 10~2月 4回分合計100点換算

## 3. 研究の成果と今後の課題

### 3. 1. 研究の成果

#### (1) Listening Test について

1学期から行ってきた、さまざまなタイプのテストのなかで生徒が興味を示したのは、Listening Test Bでは[7]となっているが、これはこのテストのなかで一番やさしい問題であり、正答率から見ても納得できる。アンケートから推察すれば、[6]の情報収集のタイプと言える。[6]の3と4の正答率は低いが、生徒が情報を得るのに整理しやすく、また身近な問題であったのが興味をもった理由であろう。

Listening Test Cでは[4]と[1]があげられている。[4]のなかでのNO. 4とNO. 2に興味が見られているように、漠然とした状況ではなく、具体的な状況が把握できるもの(ここでは写真・VTR等)に、言っている内容は難しくても、興味をもつことがわかる。

実験クラスにおいては、ほぼ1年間、毎時間何らかのListening Testを授業の前後に与えてきた。このListening Testの効果は2つの面に現れた。それは英語学習に対する意識の向上と英語学

習に対する態度の形成であった。つまり前者は学方面の向上を意味し、後者は授業中の積極的な学習態度を意味する。Listening Test(本研究では生の英語に多く触れさせることでもある)が定着し、しかもそのテストの結果がすぐに生徒にフィードバックされることで、英語学習に対する意識と態度が変わってきたようである。

#### (2) Speaking Test について

LLでの2時間の授業のあとで、AETとのTeam teachingを展開してきたが、内容が簡単で、状況が現実的なために、生徒の反応は普段見られないほどに活発さを見せた。話そうとする意欲やdialogueどおりでなく、creativeな表現にも評価をしたため、Listening TestとSpeaking Testの相関関係はそれほど高くはない結果となってしまった。しかし、本研究の最初と最後に実施したアンケートを見ると、

##### (1) 英語は好きか嫌い

	1989.5	1990.3
1. 好き	16%	34%
2. 嫌い	47%	31%
3. どちらでもない	37%	35%

##### (2) 英語学習のどの面に興味があるか

	1989.5	1990.3
1. 聞くこと	31%	43%
2. 話すこと	19%	28%
3. 読むこと	16%	10%
4. 書くこと	18%	19%
無 答	16%	0%

という結果になった。Communicativeな英語学習を目指すなかで、Listening TestとSpeaking Testを展開させたことが、この結果につながったと思う。

### 3. 2. 今後の課題

A-V機器の利点を把握し活用しながら、AETとのTeam teachingを進め、英語指導の個別化や学習の個性化、効率化を図ってきた。またこういった個別化、効率化に伴う評価法を研究、実施し、授業改善を試みてきたが、さらに解決されなければならない問題点をあげてみる。

- (1) 2学期末にVTRによるAV Testを作成した。テープによるListening Testは定着したが、視覚を伴うテストの定着化は、A-V機器が発展している今日においても見られていない。視覚を中心とした授業を展開しているので、VTRによるテストを定着させていた。しかし、クラス数や設備の問題をどのように克服するかが問題である。
- (2) 個人別のプロフィールが現在のところ、各テストの点数や平均点のみの表示になっている。きめ細かい、しかも誰が見ても、各分野の到達度や進度がわかるような図表等にする必要がある。
- (3) ListeningとSpeakingとの関連性をさらに具体化するためにも、グループワーク等による問題解決、もしくは課題解決学習を取り入れ、積極的に英語を使用する機会を与える。
- (4) LL教室が語学練習の場だけで使用されるのではなく、空間を超えた使用法を考えなければならない。認知・技能面だけでなく情意面の形成がなされるLaboratoryであるべきである。

本研究を通じて、英語の測定・評価法についての深さを痛感した。興味を引くテストを作ること難しいが、妥当性、信頼性、実用性のあるテストを作ることの難しさを味わった。

また、communicativeな授業を展開することは、伝統的な文法訳読式よりも複雑である。

一般的に視聴覚機器を使った教材は、作成に時間がかかり過ぎるという理由から敬遠されがちである。確かに、教材作成に時間はかかるが、その作成された教材を使用した時の生徒の反応や活動の活発さが、我々の疲れを癒してくれるのではないかと思う。

## 参考文献

- 安藤賢一他(1985)『Fresh LL English Course』大修館  
 『CNN NEWS WAVE』(ビデオテープ) JCTV  
 アール W・ステヴィック、石田敏子訳(1988)『新しい外国語教育』アルク  
 BBC English by Television (1985) Reporters  
 Cambridge Examinations Development Unit (1988), 赤川裕解: 注『ケンブリッジ英検3級(Pre-PET)問題集』(1988) 研究社出版  
 Diana L. Fried-Booth & Louis, Hashemi (1988), 赤川裕編注: 『ケンブリッジ英検2級(PET)予想問題集』(1988) 研究社出版  
 垣田直巳・青木昭六他(1985)『英語の評価論』大修館  
 垣田直巳・岡秀夫他(1984)『英語のスピーキング』大修館  
 垣田直巳・古田一衛他(1984)『英語のリスニング』大修館  
 北出亮(1987)『英語のコミュニケーション活動』大修館  
 佐藤史郎(1988)『クローズテストと英語教育』南雲堂  
 佐野正之他(1988)『基礎能力をつける英語指導法』大修館  
 デイビット・ハリス、大友賢二訳注(1972)『英語の測定と評価』ELEC  
 テレビ朝日報道局外報部編(1989)『CNNの見方・聞き方・楽しみ方』テレビ朝日  
 Jack Lonergan (1984) *Video in Language Teaching*: Cambridge University Press.  
 J.W. Oller (1979) *Language Test at School*: Longman.  
 『TOEIC 攻略法』(1986) アルク  
 『TOEIC 完全学習プログラム』(1986) アルク

# 英語によるコミュニケーション能力の測定に関する研究

## ——プロダクティブ・コミュニケーション・テストを使って

埼玉県/秋草学園高等学校教諭

武田修幸

資料: p. 83-85

### I. はじめに

#### A. コミュニケーション能力の育成の充実

平成6年度以降の新学習指導要領における高等学校の外国語教育は、「国際化の進展に対応し、国際社会の中に生きるために必要な資質を養うという観点から、特にコミュニケーション能力の育成や国際理解の基礎を培うことを重視する。」こととされている。そのための言語活動の一貫として、「4技能のコミュニケーション能力の育成と充実が図られる。」ことを目標としている。この結果、高校の外国語の科目の中に「オーラル・コミュニケーションA(日常会話中心)・B(ヒアリング中心)・C(対話中心)」を設け、3年間に少なくとも1科目を履修することが必要になった。こうなると是が非でも、高校生に役立つスピーキング・テストの測定・評価の必要性が生じてくる。

一方、国際的視野から日本を見た場合、今後更に国際化の進展が深まる中で、欧州情勢や米ソ関係等における国際緊張緩和・世界平和・異文化間のコミュニケーション・経済摩擦等の問題が山積みされていく現状にある。将来これらの問題を *Confident Speaker* として話をし、問題を解決できる人間を我々英語教師は1人でも多く育てていかなければならない時期にきている。そういう意味で、コミュニケーション能力の早期達成の充実を図ることは、英語教師にとって早急に取り組むべき責務であり、課題ではなからうか。

### B. スピーキング・テストの現状

高校の現場において、オーラル・コミュニケーション・テストを考えた場合、音声テストをペーパーで実施しているケースが圧倒的に多い。「それはなぜか」というと、教室で一定の時間内にテストができ、しかも簡単に採点できるという利点があり、生徒1人1人の音声に関する欠点をペーパーの上で把握できるからである。また、大学入試でも頻繁に出題されるので、その受験対策用として幾度も容易に実施できることから想像できよう。

しかし、実際には、音声面がうまくできるのと、知識面で熟知しているのとでは根本的に違うのである。つまり、オーラル・コミュニケーション・テストとは、発話者から聞き手に対して質問された事柄を自分の言葉で述べ、お互いが反応することでその目的が達成されるテストである。それゆえ、ペーパー・テストとオーラル・コミュニケーション・テストとは相互に分離・独立させて行わなければならない。

一般的に「中学・高校で英語を6年間勉強したが、結局話せるようにはならなかった」ということがよく言われる。この原因を考えてみると、どうやら構造中心の教授法に問題があるように見受けられる。と言うのも、この教授法では学習活動の中で、生徒の発話が文法構造上間違いのないかという観点からのみ教えられているからである。

例えば、高校1年で現在完了進行形 (*I have been playing the guitar since morning.*) を学習し

たでしょう。すると、構造中心の教授法では、現在完了 (has / have + been) + 現在分詞 (-ing) で作ることに専念させ、あくまでも文型の授業に終始してしまう。実際の生活場面で、この文をいつ・どこで・どのようなときに使用させるか、という点に関して触れられないまま授業を終わってしまうのである。

この点について、R. Scott (1989: 73) は、「構造中心の対話は、伝達行為を目的としているのではないから、この練習の結果、学習者がどのようなコミュニケーションを行えるようになるかは分からない。純粹に構造中心の練習を行えば、その結果一連の文法的用法に沿った文を作りだせるようにはなるが、それらの文型を適切に使いこなす能力を身につけることにはならない。」と述べている。もちろん、授業の中で構造中心の授業法は文法習得の面や writing 能力を見る場面では、活性化されて useful なものとなるであろうが、実生活の場面ではほとんど役に立っていないことが分かる。

このような問題点を改善し、考えられたものにコミュニケーション・アプローチがある。これには、教室内で実際に生活場面を模倣しての練習や、あるいは実生活をするうえで困らないように

習得させておくべき学習内容や学習活動が配慮されている。その視点に立ってスピーキング・テストを実施すれば、より充実したコミュニケーション能力の育成が図られ、学習指導要領に沿った指導および評価が可能となるであろう。しかし、言語能力の評価に関して、4技能の中でも特にスピーキング・テストの評価が困難であるとの従来からの指摘は、今の高校現場にも当てはまる。

Lado (1970: 239) は「スピーキング・テストは、言語能力のテストの分野では、おそらく、最も開発が遅れており、もっともテストが実施されていない分野であろう。」と述べて、スピーキング・テストの振興を促している。

これに対して、岡 (1984: 191) は「近年この分野における研究の進展は著しく、伝統的な測定法に伴う諸問題 (信頼性・妥当性・実用性) — Pimsleur 提唱 (1966: 200-203) をある程度克服した、新しい視点に立つスピーキング・テストの測定法が提唱され、徐々に改善されつつある。」と述べている。

このことから、このテストに関する論文等は枚挙にいとまがないのはよく分かる。しかし、平成6年度以降のコミュニケーション能力の育成・充実を図るうえで、高校生の実態に見合ったより

## SUMMARY OF THE THESIS

*At present, a new teacher's guidebook recommended by the Ministry of Education, Science and Culture in Japan defines the purpose of learning a foreign language as:*

- 1. Understanding a foreign language and cultivating the ability to express one's feelings in the language.*
- 2. Developing the ability to communicate with others who are interested in language and culture in order to deepen international understanding.*

*Recently in Japan, international communication has been stressed in English education. In the testing of the oral ability of junior and senior high-school students in Japan, however, grading has been extremely subjective. Our English teachers need to develop a more objective scoring system in English education. Therefore, the speaking test still needs to be modified and improved.*

*The purpose of this study was to measure and evaluate how reliable, valid and practical the test was and determine the level of communication achieved, as proposed by the Productive Communication Test for American Junior High-school and Japanese High-school students.*



実践的かつ効果的なスピーキング・テストの測定・評価が、いまだなされていないのが現状である。そこで、高校の段階で期待すべきスピーキング・テストの測定および評価はどうあるべきかを考慮するに当たって、まず、現行のスピーキング・テストに関する問題点を考えてみることにする。

### C. スピーキング・テストの問題点

スピーキング・テストの測定法は、おおよそ3種類（直接測定法・半直接測定法・間接測定法）に分けられる。さらにその中で、直接測定法は発音・語彙・文法等のテストによる部分的測定法、インタビュー・スピーチ・ディスカッション等のテストによる個別総合測定法、そしてロール・プレイやオーラル・コミュニケーション等のテストによる意図概念一致測定法に分類できる。

また、半直接測定法にはLLなどの教育機器を用いて測定する英問・英答テストがあり、間接測定法にはペーパー・テストやクローズ・テスト等がある。例えば、高校では一般的には音声（発音・アクセント・イントネーション・文強勢・文の区切り）テストによる部分的測定法、ショート・インタビュー・テスト（by AET）による個別総合測定法、LL機器またはラジカセを用いたリスニング・テストによる半直接測定法を使っているようである。その中でも、とりわけペーパー・テストによる部分的測定法や間接測定法を使ってテストを実施している学校が多く、特に時間を割いてまでスピーキングを実施している学校は少ないようである。というのも、テストおよび採点に要する時間、設備、場所の問題、必要な試験官の確保等とさまざまな問題が生じるからである。

いずれにしても、これらの点を踏まえながら、次の3つ（妥当性・信頼性・実用性）の観点から、問題点を考えてみることにする。

#### 1. 妥当性

妥当性について、岡（1984: 4-195）は「評価目標がスピーキング・テストの明確な定義に基づいて設定され、しかも（半）直接測定法がとられる限り、信頼性の場合ほど、大きな問題とはならない。

しかし、間接測定法によるテスト形式は、妥当性の問題を抱えているように思われる。」と述べている。

また、土屋（1977a: 42）も発音テストの問題（①発音する問題 un-der-stand, ②下線部分の発音が他と異なる問題 put, pull, shoot）に関して、「①のような問題はかなり妥当性が高く、②のような問題は妥当性・信頼性ともに疑わしい。」と述べて、否定的な見解を示している。またリスニング・テストをもってスピーキング・テストに換えるといった評価方法がとられているが、果たしてこれが妥当か否かいささか疑問が残る。つまり、リスニング能力をもってスピーキング能力に換えられるか（J.B. Carroll-1972が算出した、話す力と聴く力の相関係数は0.68）という問題である。すなわちこれらは同一に発展するわけではないので、受容と発表とを切り離して取り組むと、もっと創造性のあるスピーキング・テストが考えられるのではないか。

#### 2. 信頼性

スピーキング・テストを信頼性の面から考えてみると、実際に被験者に話させるという観点から、ハリス（1969: 84）は「発音・文法・語彙・流暢さ・理解の5段階評価基準」を、クラーク（1972: 93）は「4段階」を、バレット（1977: 159-160）は「6段階」の評価基準をそれぞれ設定し、測定している。

それらを参考にしながらテストを実施している学校もあるが、平常テストとか定期考査で常に高得点を取る生徒は、このテストでも良い点を取るだろうという無意識的な意識の効用が作動し、評価が高くなる可能性がある（＝ハロー効果）のではないか。つまり、これらの評価基準が、教師自身の主観的評価になってしまう恐れがある。したがって、信頼性を考えると、評価人数、テスト項目、評価基準の明確化、といったさまざまな問題が考えられなければならない。

#### 3. 実用性

各々の測定法の中で有用性や実用性を考えると、やはり問題が残されている。それはテストに

必要な時間・場所および採点の処理方法などの問題である。この点に関して、Pimsleur (1966: 203) や福井 (1969: 14) によってまとめられたポイントを見ても容易に察しがつく。それに AET に依頼するとすれば、それに伴う費用や採点の問題も出てこよう。

要するに、コミュニケーション能力を測る目的から見て、スピーキング・テストの問題点を3つの観点から総合的に勘案すると、相対的に意図概念一致測定法が高校生にとって一番適切であるように考えられる。このことから、スピーキング・テストの測定・評価を鑑みて、プロダクティブ・コミュニケーション・テストの研究に取り組んでみた。

## II. 研究目的

最近、特に英語教育の中で国際コミュニケーションの重要性が叫ばれているが、学校現場でのオール・プロダクション・テストではきわめて主観的な採点方式が多く用いられているのが現状のようである。しかし、国際コミュニケーションを考えると、さまざまな状況や場面を設定したうえで、各々のセンテンスを使いこなす言語活動の必要性から、客観的に採点できるコミュニケーション能力の測定を検討すべきだと考える。

この研究の目的は、その視点から、日本の高校生が与えられた状況の中で、どれ位の口頭発表ができるのかを測定・評価するために、John A. Upshur 提唱の「プロダクティブ・コミュニケーション・テスト」を参考にして作成したテスト(予備テストと本テスト)を実施し、考察することである。

そこで、まず本研究ではコミュニケーション・テストに関する先行研究を行い、その状況を把握する。次にスピーキング・テストの在り方を模索し、言語活動をより充実させる観点から、次の2点(①妥当性、信頼性、実用性、②被験者と試験官とのコミュニケーション成立の度合)を検討し、実証していくことを主な目的とする。

なお、このコミュニケーション・テストが、高校生にとって効果的かつ適切な言語テストの一環として用いられれば幸いである。

## III. 先行研究

従来の直接測定法によるコミュニケーション・テストは、コミュニケーション能力を言語要素別に部分的・個別的に測定するものであり、ハロー効果現象が表出した主観的評価そのものであった。しかし、近代におけるコミュニケーション・テストは、これまでの直接測定法とは全く違った言語観の見地から測定しようとする試みに徐々に変わりつつある。

このテストに代表されるものには、即興的言語活動を伴ったロール・プレイ・テスト (Valett: 1967, Wesche: 1983)、評価基準を変えて実施するインタビュー・テスト (Heaton: 1975)、コミュニケーション能力を客観的に測定しようとするプロダクティブ・コミュニケーション・テスト (Upshur: 1972: 19) 等があるが、ここでは主に John A. Upshur の「プロダクティブ・コミュニケーション・テスト」について先行研究し、Upshur の狙いを再確認しながら、次の研究方法および研究結果の前提となるようにこのテストを捉えてみた。

### プロダクティブ・コミュニケーション・テスト

Upshur (1974: 437) は、プロダクティブ・コミュニケーションについて、

「話し手によるある行為の結果として、聞き手は新しい概念を創造する。巧くいくコミュニケーションとは、話し手の意図と聞き手によって創造された概念との成立を一致させることである。」と定義し、従来のコミュニケーション・テストとは全く違った側面からテストを実施している。

つまり、Upshur は「進歩、発展のない従来のコミュニケーション・テストは、意思伝達手段としてのコミュニケーションの在り方の問題や言語能力の創造性にも欠ける。」ことを指摘しながら、このテストの構想を練ったと思われる。このような視点からテストを具体化し、スピーキング・テストとして用いたものである。

Upshur の狙いは、話し手(被験者)の意図と聞き手(試験官)の概念が一致し、成立したかどうかで点数を与えるというものである。これはお互

いのコミュニケーションが十分に行われたかどうかという目標の設定があり、それをどのくらい上手に意思伝達できたかということを見るものであって、英語を文法的に正しく使ったか否かという問題ではない。つまり文法的に正しくなくてもコミュニケーションは成立するのである。

このような観点から Upshur の実験結果を大友(1983: 175-176) は、次のように紹介している。

- ①paper and pencil technique による話し方のテストではなく、実際に話させるという点において、よりよい妥当性を持っているテストと言える。
- ②speaking test の最も大きな壁であった信頼性の問題を解決している。
- ③外国人の試験官を用いなくてもよいか、一度に何人かを処理する機械を用いているという観点から、実用性に富んでいる。
- ④スピーキングテストに関して discrete point approach (不連続な構造中心のアプローチ) からいくらかでも脱皮できた。

## IV. 予備テストの研究方法

### A. 被験者

予備テストでは、アメリカンスクールの中学2年生(4校, 4クラス)の生徒196名(サンプル数49)を被験者として実施した。被験者全員が男女共学の生徒であり、毎日英語を話す生徒ばかりである。しかし、生徒の中には中国・台湾からの移住者の子供やスウェーデン・フィリピンからの留学生が含まれ、英語を母国語としていない生徒もいた。

ここでまず予備テストと本テストの被験者を「なぜアメリカ人と日本人に分けたか」という説明をしておくことにする。

一般的に標準テストと言われるものは、予備テストの資料を基に作成されるものである。予備テストの項目が統計的に立証され、満足されるべき条件(項目難易度の適切性や理解度の分別性等)が揃ったときに初めて標準テストの作成の準備に取りかけられる。また予備テストはテストの作成者に対して項目の善し悪し、実施時間の適切さ、指示内容の不明確さなどを指摘してくれる。

このような視点から、効果的な予備テストとし

ての項目、時間の配分、内容等を考えると、まず英語を母国語としている生徒を選び、サンプル数を確保した方が良いと判断して、予備テストはアメリカンスクールの生徒たちに実施した。すなわち、英語を母国語としている生徒たちにミスが多ければ多いほど、日本の高校生に対する本テストの実施は不相当であると考えたからである。以上のことから、予備テストの被験者をアメリカンスクールの中学生に限定した。

ちなみに、アメリカンスクールの生徒全員が高校進級を希望し、その後日本に滞在していればICUか Sophia Univ. へ、アメリカに居住している生徒は本土の州立または私立大学へ進学したいと希望している。なお本研究のデータは、国語の授業時間を使って実施し、収集した。

### B. テスト形式と内容

予備テストは John A. Upshur 提唱の「プロダクティブ・コミュニケーション・テスト」を参考にしながら考えてみたのだが、そっくりそのまま同じように作ることはできなかった。なぜなら、Upshur の E・L・I の実験は大学生を対象に行ったものであるから、中学生にはそのまま適用できなかった。それゆえ、予備テストをどのように構成したらアメリカの中学生には一番適切なかが悩みの点であった。

もちろん、予備テストは本テストの基本として考えるべきだし、あくまでも項目の妥当性を確立するためのものでなくてはならない。そのことを確立したうえで、予備テストの中から本テスト項目を選別しなければならない。

そこで、予備テストを具体的にどのような形式にすれば実用的になるかを考慮し、次の観点からプロダクティブ・コミュニケーション・テストを作成した。

- a. 目的を明確に被験者に伝える。
- b. なるべく生徒の実生活や身近に起こりうる事柄・事象を題材にして4枚1組の絵にし、生徒の理解に役立つようにしておく。
- c. 学校によってはスピーキングを重視していないところがあるかもしれないので、1組ずつ絵の上部に質問事項を短いセンテンスで書いておいた(本テストも考慮して)。そして生徒に質問文を口頭で与え

ると同時に聞き取りのミスが避けられるように配慮した。また絵を構成するときに、似たような絵とか全く違った絵を用意し、色々な場面を想定させることを狙った。このことから、さまざまな創造性を養えるようにしておく。

- d. 質問文は疑問詞を使った疑問文と一般動詞を使った命令文とで構成し、one sentence で表示しておく。
- e. 絵の表現は各種教材のヒアリングの問題、中学・高校の教科書、外国の動物図鑑、オックスフォード図解米語辞典等を参考にしながら作成する。
- f. 問題の項目はやさしいものからむずかしいものへと配列し、試験官に対して意思伝達が図られるようなテスト形式にしておく。
- g. 項目の妥当性を見るために、予備テストでは最後までやり終えるように時間を十分とる配慮をしておく。

以上のことを踏まえながら、予備テストは、普段英語を母国語として使っている被験者たちがどのような言語操作をしながらコミュニケーションを図っていくのか、つまり、コミュニケーションに即した発話自体をとらえながら測定できるように配慮した。

質問事項に関しては、アメリカの中学1年終了時までには学校生活や日常生活の中で使っているやさしい語句を用いた。したがって、予備テストの内容として「色々な場面の設定—内容の表現—表現の方法」を考慮しながら、生徒が普段使っている表現を用いて答えられるような問題を作成した。予備テストの構成は資料1を参照。問題(資料2)は20問とした。

### C. 手順

1989年の9月初旬に、アメリカ本土と日本のアメリカンスクールの中学校(計6校)にテスト実施の依頼をした。その中から、計4校の中学校から引き受けてもよいという返事があったので、9月下旬にテスト用紙をそれぞれ郵送し、10月末までに回収をした。

テストの実施は、LL教室で授業時間を利用して行ってもらった。なお、Upshur(1974: 439-440)が時間の制限を主張していることと、松畑(1975: 19-23)の大学入試の事例を参考にしたので、このテストも準備に1分、説明に4分とし、テスト時間は1人5分とした。予備テストの要領

と時間は表1の通りである。

次にテストの指示はどのようにしたのか、具体的にテストの実施要領を述べることにする。試験官用として印刷した実施要領(1枚)をまず読みながら説明をし、口頭で指示を行った。

表1: 予備テストの要領と時間

形式	4枚1組の Picture Card による
問題数	① 1名につき5問 (No. 1~No. 5)
	② " (No. 6~No.10)
	③ " (No.11~No.15)
	④ " (No.16~No.20)
時間	1名につき5分

注: この要領で No. 20まで終了したら、また最初から反復する。

### [実施要領]

- a. 授業開始前にLL教室に入り、着席する。
- b. 試験官が4枚1組の picture card を渡すので、被験者はその枚数を確認する。それが終了したら、自分の名前を解答用紙に記入しておく。 <1分>
- c. 試験官の合図(start)で一斉に、被験者は自分の気に入った絵を1つずつ5問、質問ごとに選び、その記号を解答用紙に記入する。そして、stopの合図でペンを置く。 <4分>
- d. そのあと、被験者は試験官に対して、選んだ絵の説明を1つずつ英語で行う。ただし、4枚のうち残りの3枚の絵と明確に区別できるような英文でそれぞれ説明していく。あくまでも、説明の英文はone sentence に限定する。 <1問1分で計5分>
- e. この英文を聞いている試験官は、被験者と同じ絵を見ていて、被験者が説明したのはこの絵であると判断すれば、その記号を自分の採点用紙に記入しておく。
- f. 授業終了のチャイムが鳴ったら、その時点でテストを終了し、picture card と解答用紙を集める。なお、LL教室を出たら、他のクラスの友達にこのテストのことを話さないように指示をする。
- g. 時間は、試験官の腕時計もしくはストップウォッチで計測する。

以上の点について、試験官が指示をした後で、予備テストを実施してもらった。

### D. データ分析

予備テストは、1問1点の合計20点満点で算出した。採点については、被験者と試験官の記号が同じであれば、コミュニケーションが成立したと見て得点を与えた。ただし、被験者の解答が2個

以上記入されている場合は、もちろん無得点とした。

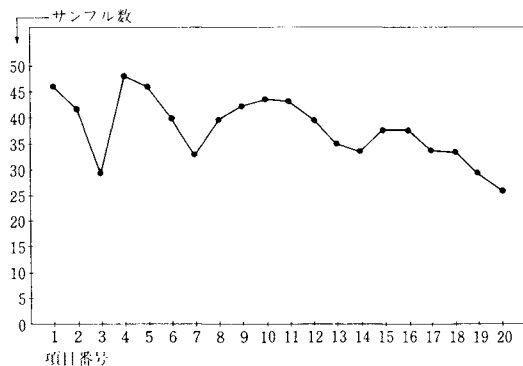
また、被験者によっては反応時間にズレが生じるので、時間を計測してなおかつ他の条件が同じであれば、良しとした。このような条件のもとで、それぞれ試験官と被験者の記号をマッチングさせて、被験者1人1人の点数を算出した。この点数をもとに、データ処理をコンピュータで行い、各項目の正答数と正答率、項目難易度、弁別力有意性と項目弁別力指数、実質選択指数を算出した。

## V. 予備テストの結果

### A. 各項目の正答数と正答率

図1はアメリカンスクールの被験者（196名—サンプル数49）が予備テスト（20問）に答えた結果を正答数で表したものである。

図1: 各項目の正答数



これをもとにして、次に各項目の正答率を算出した。その結果は、表2のようになった。

表2: 正答率

1) .939	2) .857	3) .592	4) .959
5) .918	6) .837	7) .551	8) .837
9) .818	10) .918	11) .878	12) .796
13) .714	14) .694	15) .776	16) .776
17) .694	18) .673	19) .612	20) .571

これらの図・表から分かるように、正答数が高く、正答率50%台が3問（3, 7, 20）、60%台が4問（14, 17, 18, 19）、70%台が4問（12, 13, 15, 16）、80%台が5問（2, 6, 8, 9, 11）、90%台が4問（1, 4, 5, 10）であった。全体の平均が.774で、総じて良くできていると判定することができた。

## B. 項目分析

予備テストの項目が優れているか否かを見るためには、どうしても項目分析が必要になってくる。そこで、まず項目難易度（どれ位の困難さがあったのか）、弁別力有意性と項目弁別力指数（どれ位弁別できるのか）、さらに検討を加える意味で実質選択指数（解答がどのように散らばっているのか）等を算出し、検討した。

### 1. 項目難易度

項目難易度の設定基準にはさまざまな見解があるが、橋本（1988: 162）は「一般的に平均困難度は50%ぐらいになることが望ましい。」と述べている。また平均的に言語能力を弁別しようとする意味では、言語テストを幅広くみて60~70%位の困難度にしたほうが良いとされている。

この2つの観点から、難易度の基準を50~70%に設定したうえで検討した。その結果、次の8項目（3, 7, 13, 14, 17, 18, 19, 20—表3より）がそれに相当したので、妥当性の高い項目であると判断した。

表3: 項目難易度

1) .94	2) .86	3) .59	4) .96	5) .92
6) .84	7) .55	8) .84	9) .88	10) .92
11) .88	12) .80	13) .71	14) .69	15) .78
16) .78	17) .70	18) .67	19) .61	20) .57

### 2. 弁別力有意性と項目弁別力指数

次に、このテストでアメリカンスクールの被験者1人1人の差を弁別するためには、予備テストの項目が弁別力を備えているのかいないのかを分析したうえで、その妥当性を検討しなければならなかった。

まず第1に、その方法として優劣分析法（サンプル数49の中から上位27%—この数値はT.L. Kelley〈1939: 17-24〉より引用—を上位群、下位の27%を下位群として任意抽出する方法）を用いて弁別力有意性を算出した。第2の作業として、項目弁別力指数を算出し、そのうえで妥当性の検討を試みた。

### a) 弁別力有意性

優劣分析法により弁別力有意性の結果を見ると(成績上位群の正答率が下位群の正答率より高い項目は有意差をもって、弁別力があると判定)、次の9項目(8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20—表4より)が1%の危険率で弁別力あり、10, 11の2項目が5%の危険率で弁別力あり、と判断した。

表4: 優劣分析法 (Good-Poor Analysis)

問題番号	上位群	下位群	弁別力有意性
1	100%	85%	1.47
2	100	77	1.84
3	62	54	0.41
4	100	92	1.04
5	100	85	1.47
6	85	69	0.93
7	62	54	0.82
8	100	39	3.39
9	100	77	1.84
10	100	69	2.18
11	100	62	2.49
12	92	69	1.48
13	100	46	3.10
14	100	31	3.71
15	100	23	4.37
16	92	31	3.20
17	92	8	4.29
18	100	0	5.10
19	100	8	4.72
20	100	8	4.29

なお、問題が進むにつれて弁別力有意性が高くなっていることが分かるが、これは予備テスト作成時に「やさしいものからむずかしいものへ」と配列したことが実証されたと言ってよいであろう。

### b) 項目弁別力指数

項目弁別力指数の評価基準に関して、R. L. Ebel (1965: 364) の「Discrimination (弁別) .40以上が大変良い項目である」ということを受けて判断すると、項目弁別力指数(テストの総得点と項目得点間の関係で示したもの)の結果(表5)と弁別力有意性(1%)と全く同じ結果を得た。

表5: 項目弁別力指数

1) .15	2) .23	3) .08	4) .08	5) .15
6) .15	7) .08	8) .62	9) .23	10) .31
11) .39	12) .23	13) .54	14) .69	15) .85
16) .62	17) .85	18) 1.0	19) .92	20) .85

### 3. 実質選択指数

被験者は各々の問題項目の選択(A, B, C, D)をどのようにしているのか。その選択の散らばり具合を把握するために、選択指数をエントロピー(確率の加法性の公式  $P(U\Lambda_n) = \sum_{n=1}^{\infty} P(\Lambda_n)$  使用)で算出した。その結果(表6)、5と18の2項目が他の項目より選択の散らばりが少なかった。また、全体の平均では3.07の割合で散らばっていることが分かった。

以上の結果から、総合的に勘案すると次の5項目(13, 14, 17, 19, 20)が妥当性の高いテスト項目だと言える。さらに、この予備テストの信頼度係数が.84を示したことから、信頼性の高い問題であることも分かった。

表6: 実質選択指数

1) 3.85	2) 3.09	3) 2.82	4) 3.12
5) 1.86	6) 2.87	7) 3.93	8) 3.11
9) 3.54	10) 3.73	11) 2.79	12) 3.50
13) 3.41	14) 3.08	15) 3.35	16) 2.61
17) 3.33	18) 1.95	19) 2.63	20) 2.90

### C. 本テストの組み立て

研究期間が10か月なので、必要最低限のサンプル数は100~150という数字を見積もり、日本の高校1クラスの人数、実施クラス数、依頼校数は何校(回収率を $\frac{1}{5}$ 程度に想定)にするのかを決定した。その上で逆算をし、全体の被験者数800名(依頼校数16×1クラス50名)を概算で割り出した。そして、1時間の授業時間を50分と仮定し、説明の時間(約5分)を差し引くと最低45分の時間内では4問(1人1分につき計4分)のテストを実施すると11名、5問にすると9名しかできないことが分かった。

そこで依頼校の先生方と相談した結果、「授業への影響もあるので、最高4時間までなら実施できるがそれ以上だと無理である。」という妥協案を出していただいた。そのことから、1クラス実施するには1人4問が妥当だという結論を出し、最終版である本テストの組み立てを行った。予備テストの結果では、5項目(13, 14, 17, 19, 20)が妥当性を備えた項目であったが、この中から17をカット(項目弁別力指数の意味がやや不鮮明と

いう理由で)して、最終的に13, 14, 19, 20の4間で構成した。

## VI. 本テストの研究方法

### A. 被験者

まずこの企画を10か月間で終了し完成させるためには、最低東京(計6校)と熊本(計12校一出身地の有利性から決定)に限定せざるを得なかった。そのうえで英語科主任もしくは懇意の先生のところに何度も出向き、了解をもらった。そして、12月初旬に各高等学校の校長先生および担当の先生に依頼状・テスト用紙・実施要領用紙等を郵送により送付し、回収(解答用紙および採点用紙のみ)した。

この18校のうち13校から計517名の解答用紙が返送されてきた。被験者はすべて2年生で、普通科・商業科に在籍しており、それぞれ女子校・男子校・男女共学の生徒である。また被験者の一部には国・公立進学コースや私立大学コースに所属している者も含まれている。

### B. 手順

本テストは英語IIの授業時間を使って実施してもらった。このテストも準備・説明に5分、テスト時間は1人4分で4間にした。本テストの要領と時間は表7の通りである。

表7: 本テストの要領と時間

形式	4枚1組の Picture Card による
問題数	1名につき4問(No. 1~No. 4)
時間	1名につき4分

注: このテストが終了した生徒は、担当教師の指示で学習を行うようにする。

なお、本テストは可能な限りLL教室を使って実施し、テストは1クラス2時間続けて行ってもらえるようにするとともに、残りの2時間は別のクラスで実施してもらうようお願いした。その理由は、テスト終了者と未終了者が話し合うことを防ぐ意味もあったからである。

実施要領はすべてIV. C. の予備テストに準じる形を取った。よってここでは割愛する。

## C. データ分析

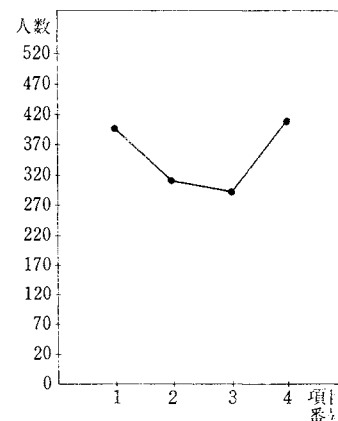
本テストの採点も被験者と試験官の記号をマッチングさせて、全体の被験者数=サンプル数(517)の点数を1問1点の割合で合計4点満点で算出した。この点数をもとに、コンピュータ処理をしたうえで、「各項目の正答数と正答率、項目難易度、項目弁別力指数、実質選択指数」の観点からデータ分析を行った。

## VII. 本テストの結果

### A. 各項目の正答数と正答率

図2は、日本の高校2年生(517名)が本テスト(4間)に答えた結果を正答数で表したものである。

図2: 各項目の正答数



これをもとにして、次に各項目の正答率を算出した。その結果は、表8のようになった。

表8: 正答率

1) .764	2) .607	3) .573	4) .762
---------	---------	---------	---------

これらの図2・表8からも分かるように、正答数が多く、正答率も50%台~70%台と好結果を示した。全体の正答率の平均も.677となり、適切な問題であったと判定できた。

### B. 項目分析

予備テストの結果をもとにして選別された項目を用いて本テストを実施したが、このテストが果たして日本人の高校生に適していたのだろうか。この点を検討するために、1. 項目難易度、2. 項目

弁別力指数, 3. 実質選択指数, の順で項目分析を行った。

### 1. 項目難易度

「backwash 効果」がどの程度まで被験者に影響を及ぼすかという懸念をも持って、本テストを高校2年生に実施してもらったが、結果は“案ずるより生むが易し”であった。まず、難易度の基準を予備テストの場合と同様に50~70%ぐらいに設定し、難易度を分析した。その結果は表9のようになった。すなわち、項目1と4の情報要素は.73となり、項目2は.95、項目3は.98の情報要素が提供された。このことから、本テストの項目1, 4は少しやさしく、項目2, 3は適切な問題であったということが判断できた。

表9: 項目難易度

1) .76	2) .61	3) .57	4) .76
--------	--------	--------	--------

### 2. 項目弁別力指数

日本の高校生に対して、本テストで実施した4つの項目が弁別力を備えているかどうかを、上位と下位の総得点者140名(受験者総数517名の27%)をそれぞれ任意に抽出して、項目弁別力指数を算出した。その結果は表10のようになった。

つまり、項目2, 3は項目1, 4より弁別力指数が高くなったが、総じてこの4項目は十分弁別力があるという結論を得た。

表10: 項目弁別力指数

1) .68	2) .96	3) .94	4) .69
--------	--------	--------	--------

### 3. 実質選択指数

日本の高校生が4つの問題項目を4枚1組(A, B, C, D)になった絵の中から、どのように選んで答えたかを見るために、実質選択指数を予備テストと同様にエントロピーで算出した。その結果は表11のようになった。

これによると、本テストでは全体的に散らばりを見せながら英語で答えていることが分かった。総平均3.33の割合で選択しながら口頭発表していることが判定された。

表11: 実質選択指数

1) 3.35	2) 3.36	3) 3.22	4) 3.39
---------	---------	---------	---------

## C. 妥当性

日本の高校生に対して、本テストの目標でもある評価項目の妥当性を測定し得たか、つまり、測定結果を生かした問題が妥当性の高いものとして本テストに用いられたかどうかを見るために、ここでは各々の項目にもとづいて妥当性の問題を検討してみた。

その結果は、項目分析(項目難易度、項目弁別力指数、実質選択指数)の数値から、本テストの問題(4問とも)はコミュニケーション能力を適切に測定している、と言える。すなわち、コミュニケーション・テストとして適切な問題だと判定できた。また、実際に絵を見ながらある事柄を頭の中に描いて英語で話すという点についても、創造性をもった、妥当性の高い問題であると見ることができる。

## D. 信頼性

スピーキング・テストがこれまで問題とされてきたことは、信頼性の面における評価の問題であった。日本の高校現場でもオーラル・プロダクション・テストではきわめて主観的な採点方式(松井1970: 17)が取られ、信頼性がないテストとして見られているのが現状であろう。ここでは、スピーキング・テストを客観的に評価するために、本テストを実施したうえで信頼性の問題点を分析・検討してみることにした。

本テスト問題の信頼性を見るために、テストの構成要素の均一性もしくは内的一貫性の有無を検証する意味で、キューダー・リチャードソンの公式(KR20)を用いた。その結果、本テストの信頼度係数は0.89であり、テスト構成要素が均一性および内的一貫性を持っていると判定できた。なおUpshurによるE・L・Iの実験結果では、信頼度係数が0.99という高い数値を示し、客観性のある採点方法として見直されている。

## E. 実用性

被験者は試験官の指示にしたがい、積極的に意思伝達を図っていくようにしながら英語で答えていく方式をとったので、試験官は1人で済み、LL



教室を使うことで他の被験者の答えも聞かれずに済んだ。また、LL教室が設置されていない学校では、教室で2時間連続でテストを実施する、あるいは1クラスで1時間のテストをし、次の1時間は別のクラスで行う、という方法でお願いしたため、テストの漏洩も防げた。また採点もコンピュータ処理をしたので、すばやく処理できた。

なお、参考までに、ワープロ処理も試みたが、マッチングに少し時間はかかるけれども、手で採点して処理結果を出すよりは早くできた。さらに文の構造、語彙、語句、音素などをこと細かに注意する必要がなく、自校のコンピュータで処理すればコストもかからずに、しかも安くできあがる。テストの容易性から見て、絵の準備さえできていれば実用性は高いと言えよう。

#### F. 被験者と試験官とのコミュニケーション成立の度合

本テストの結果から、No. 1～No. 4までの正答率は次のような数値になった。

1) 76.4	2) 60.7	3) 57.3	4) 76.2
---------	---------	---------	---------

この数値を見ると6～7割の生徒が問題に対して正答を出していることが分かる。さらに、総平均の数値(67.7%)からも分かるように、このテストが話し手(被験者)の意図と聞き手(試験官)によって創造された概念を一致・成立させていると考えられる。

高等学校における中間・期末の英語の問題は生徒の評価を考えると、おおむね平均が60～70点の間になるように作成されているのが現状であると思われる。それを考え合わせると、このテストを実施することによって、従来から言われ続けていた意思伝達手段としてのコミュニケーションの在り方や、言語能力の創造性の問題を少しでも解消することができるように思われる。

以上、今回のテスト結果を紹介してきたが、最後にこの結果にもとづいて、コミュニケーション・テストの有用性について考察してみることにする。

## VIII. 考察

本研究では、予備テストと本テストに焦点を当てながら、Upshurのプロダクティブ・コミュニケーション・テストを行ったが、それをもとにa) コミュニケーション・テストの有用性、b) コミュニケーション能力の評価と充実性、について考え、最後に今後の課題について述べてみたい。

#### a) コミュニケーション・テストの有用性

本研究の予備テストと本テストの結果から、それぞれのテストの妥当性、信頼性、実用性が実証された。このことから、総合的測定法としてのプロダクティブ・コミュニケーション・テストが、日本の高校生に対してもコミュニケーション能力を評価する道具になり得ることが明らかになった。

言語テストというものは、英語教師の教え方、すなわち指導法にゆだねられると言っても過言ではない。言語能力をどのようにしてとらえてテストを行っていくかが、評価をする上での重要なキーポイントとなる。しかし、高校の教育現場では、言語要素と skill の問題のみをとらえるテストに終始してしまい、すでに習得した知識でコミュニケーションできるか否かを測定する方法は、困難度の問題も絡まって見過ごされがちである。

このような欠点を補う意味でも、プロダクティブ・コミュニケーション・テストを見直すことがこれからは必要であろうと思われる。

最近では、従来の個別的・部分的測定法と違った観点からコミュニケーション・テストで測定・評価しようとする試み(ロールプレイやインタビュー形式)も実行されて、良い効果を挙げている。だからと言ってももちろん、スピーキング・テスト＝コミュニケーション・テストになるわけではないのであって、それぞれの目的に従って言語テストを使い分けることは当然である。英語が『as a tool of communication』の立場で考えられるならばコミュニケーション・テストとして用いればよいし、どのくらい学習して身についたかを調査する目的で測定しようと思うならば、学力テストを用いればよいのである。要するに、テストの目的に応じてテストを実施し、適切な評価をすること

が必要なのではないか。このことこそ、英語能力の評価という問題を解決するカギになることは間違いないであろう。

このような観点に立って実施した今回のプロダクティブ・コミュニケーション・テストは、これまでの筆記などの形式的技術によるテストでは得られにくい、コミュニケーション能力を客観的に把握できるテストとして評価することができたように思う。

また、情報交換の道具として英語を使うことで、コミュニケーション・テストの効果的な口頭発表が見られた。それに生徒が実際に話をしている場面を見ると、コミュニケーション能力を usage から use へと具体的に発展させながら英語を使っていたのが印象的だった。4枚の絵を視覚的にとらえ、自分の頭の中で考えながら、自分の言葉として発話するまでにはそれなりに思考をめぐらせるのであろう。このことから、言語の創造性や国際コミュニケーションの重要課題でもある『The communication use of language』の確立が図られ、コミュニケーション・テストの有用化にもつながってくると思われる。

#### b) コミュニケーション能力の評価と充実性

今日の高校の英語教育における評価の問題として、形成的評価と到達度評価がしばしば話題にのぼるが、評価というものは、まず英語の学習指導要領を参考にしながら、学習指導目標を設定し、指導計画を立てたうえで学習指導を行う必要があることは周知の通りである。

そのプロセスの中で形成的評価を逐一行い、最終的に到達度評価を実施するという作業が、高校の現場でも忙しさに追われてついつい見失われ、困難さもあいまって形成的・到達度評価なしのまま1年間が終わってしまうのが、現状ではないかと思われる。

その点、平成6年度から実施されるコミュニケーション能力の育成を図るうえからも、このプロダクティブ・コミュニケーション・テストは、絵の作成には時間を要するが、採点の処理はコンピュータで迅速にできる容易なテストといえる。ただし、実施面に関して、解答時間が長いほど得点

が高くなる可能性があるので、時間をきちんと守った上で実施すればよいと思う。それに、テストの問題をより多く準備していれば、一斉授業の中でも十分に対応できると確信する。

ここでは、コミュニケーション能力を測定するテストとしての、妥当性・信頼性・実用性のあるプロダクティブ・コミュニケーション・テストを取り上げたが、筆者が勤める学校の生徒の能力に応じた指導法を考えるうえでも、この測定法を積極的に利用していきたいと考えている。

この種のテストを1人でも多くの先生方が利用し、さらに多くの研究がなされるとともに、オーラル・コミュニケーション A・B・C の実践授業が行われれば、新学習指導要領の指針と相まって英語教育の推進が図られ、国際理解を深めるのに十分役立つものと思われる。

#### c) 今後の課題

今回は、オーラル・コミュニケーション A の目標を念頭に置き、意思伝達能力の観点からプロダクティブ・コミュニケーション・テストの研究を試みた。今後は、オーラル・コミュニケーション B・C の目標に沿って、①ロール・プレイやインタビューによるコミュニケーション能力の測定、②オーラル・コンプリヘンションとオーラル・プロダクションとの相関、③コミュニケーション能力テストにおける形成的評価と到達度評価、などを研究課題として考えていきたいと思う。

特に、コミュニケーション能力を生かすテストを日本の英語教育の中で積極的に取り入れ、国際理解の基礎を培う意味においても、プロダクティブ・コミュニケーション・テストは測定だけにとどまらず、もっと広い意味からも利用の可能性が期待できるようになるかもしれない。生徒に対して creativity な活動を促進させ、積極的かつ主体的に口頭発表させる意味からも、スピーキングの教材（物語、映像、音声、ディベートなど）として活用されることを希望するものである。

この研究を推進するに当たって多くの方々のご指導、ご支援をいただいた。特にご多忙中、貴重な時間を割いて実験テストにご協力いただいた諸先生のお名前を記して、感謝の意を表したい。

(敬称略, 順不同)

Judith Hunt (American School in Japan)  
 Judith Mallenkof (Christian Academy in Japan)  
 Mike Herr (Centennial Junior High School; Michigan, USA)  
 Hester Barfoot (Doherty High School <junior>; Colorado, USA)  
 間瀬正実 (千代田女子学園高等学校)  
 水元啓蔵 (永福高等学校)  
 富沢義生 (玉名高等学校)  
 井場 晃 (九州学院高等学校)  
 窪田正彦 (熊本信愛女学院高等学校)  
 武宮公子 (尚絅学園高等学校)  
 橋本 寛・竹内一臣 (九州女学院高等学校)  
 田中九十九 (熊本商業高等学校)  
 横田潤一 (熊本女子商業高等学校)

### 参考文献

- 1) \*Clark, J.L.D. *Foreign-Language Testing Theory and Practice*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc. 1972.
- 2) \*Ebel, R.L. *Measuring Educational Achievement*. Prentice-Hall, Inc. 1965, pp. 364.
- 3) \*Harris, D.P. *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw Hill Book Co. 1969. /『英語の測定と評価』(大友賢二訳注), 英語教育協議会 (ELEC), 1972.
- 4) Heaton, J.B. *Writing English Language Tests A Practical Guide for Teachers of English as a Second or Foreign Language*. London: Longman Group Ltd. 1975.
- 5) \*Kelly, T.L. *The Selection of Upper and Lower Groups for the Variation of Test Items*. Journal of Educational Psychology, XXX. 1939, pp. 17-24.
- 6) \*Lado, Robert. *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. 6th Impression. London: Longman Group Ltd. 1970-a.
- 7) \*Pimsleur, Paul. *Speaking Skill*. Valdman, A. (ed) 1966, pp. 200-203.
- 8) \*Scott, R. *Speaking*. K. Johnson, and K. Morrow (eds.), 1981, pp. 70-77. /『コミュニケーション・アプローチと英語教育』(K・ジョンソン/K・モロウ編著, 小笠原八重訳) 桐原書店, 1989, pp. 72-76.
- 9) \*Upshur, J.A. *Objective Evaluation of Oral Proficiency*. ETF, 10, 2, 1972, pp. 15-19. *Productive Communication Testing*. Perren, G.E. and J.L.M. Trim (eds), 1974, pp. 435-441.
- 10) \*Valette, R.M. *Modern Language Testing*. A Hand Book. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1967. ——— *Modern Language Testing*. 2nd Ed. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1977.
- 11) Wesche, H.B. *Communication Testing in a Second*

*Language*. MLJ, 67, 1, 1983, pp. 41-55.

- 12) 安藤賢一「(聞くこと) 話すことの言語活動」『英語教育』大修館書店 The English Teachers' Magazine, 13 巻, 3 月号, 1976.
- 13) 伊藤弘子「話す力のテスト」『英語教育』大修館書店, 13 巻, 3 月号, 1976.
- 14) \*大友賢二「言語テストの考え方 (3) —Speaking の場合」『現代英語教育』研究社出版, 7 巻, 10 月号, 1966. —「テストと評価の問題点」『英語教育』大修館書店, 創刊 25 周年記念増刊号, 1977. —「英語能力の構造」『英語教育』大修館書店, 9 巻, 11 月号, 1981.
- 15) \*岡秀夫『英語のスピーキング』大修館書店, 垣田直巳監修・岡秀夫編集, 1984.
- 16) \*土屋澄男「英語科におけるテストと評価 (2) 2. 音声のテスト」『現代英語教育』研究社出版, 2 巻, 5 月号, 1977a. /「英語科におけるテストと評価 (7) 7. 話すことのテスト」『現代英語教育』7 巻, 10 月号, 1977b.
- 17) 野口肇「最近の英語 (言語) 能力テストの傾向」『英語教育』大修館書店, 13 巻, 3 月号, 1976.
- 18) \*橋本重治『新・教育評価法総説 (上・下巻)』金子書房, 1988.
- 19) 羽鳥博愛『英語指導法ハンドブック 4 <評価編>』大修館書店, 1982.
- 20) \*福井保「英語テストとその形式 (1) 音声テストについて」『現代英語教育』研究社出版, 1 巻, 4 月号, 1969a. /「英語テストとその形式 (3) 音声テスト—話すことのテスト(1)」『現代英語教育』研究社出版, 3 巻 6 月号, 1969b.
- 21) 松畑照一「大学入試におけるスピーキング・テストの分析的研究」『九州英語教育学会研究紀要』No. 4, 1975.
- 22) 松居司「Oral production のテスト問題作成と評価という観点から」『現代英語教育』研究社出版, 11 巻, 12 月号, 1970.
- 23) E.C. Parnwell. *Oxford Picture Dictionary of American English*. (オックスフォード図解米語辞典) オックスフォード大学出版局, 1989.
- 24) J.B. Carroll『英語の評価と教授』大修館書店, 1972.

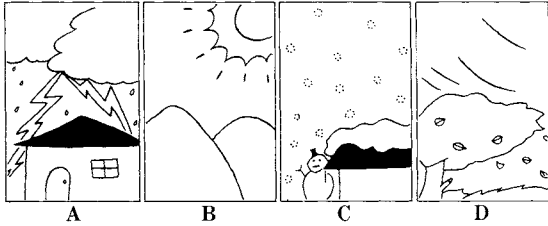
### 資料

#### 1. 予備テストの内容

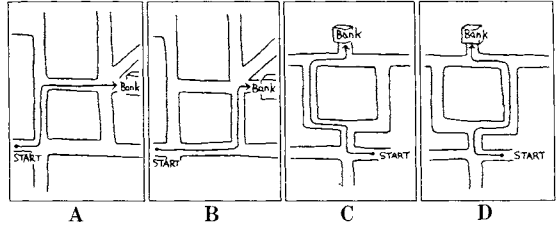
No. 1 天候	No. 2 テレビの位置
No. 3 different picture	No. 4 話し相手
No. 5 correct picture	No. 6 finger action
No. 7 道路案内	No. 8 画家の行為
No. 9 ペット	No. 10 動物の動作
No. 11 事故	No. 12 紹介
No. 13 ネズミとネコ	No. 14 病気
No. 15 好きな乗り物	No. 16 好きなこと
No. 17 時間と行動	No. 18 旅行に必要な物
No. 19 テレビ	No. 20 部活動

2. 予備テストの問題

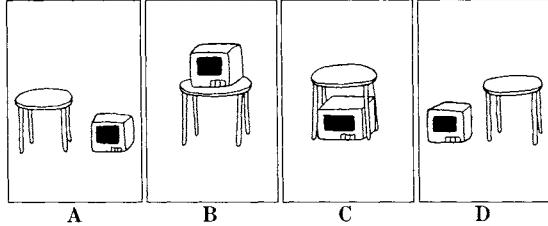
No.1 What is the weather going to be next weekend?



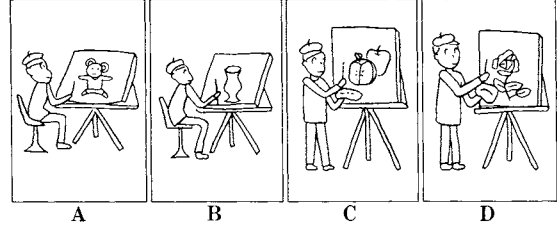
No.7 Explain the way to this bank.



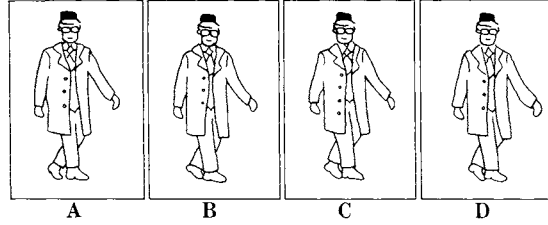
No.2 Where is the television?



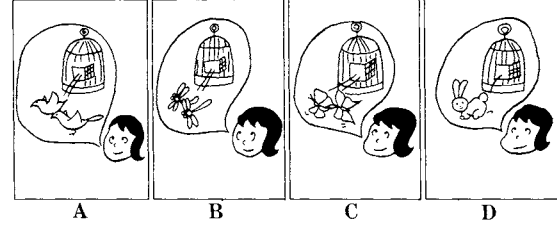
No.8 What is the artist doing?



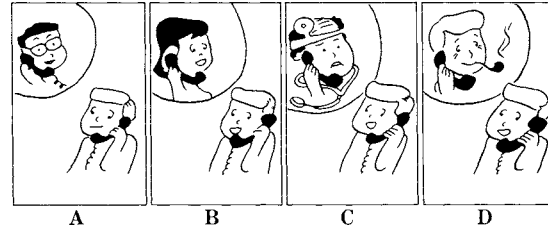
No.3 Find out a different picture and explain the reason.



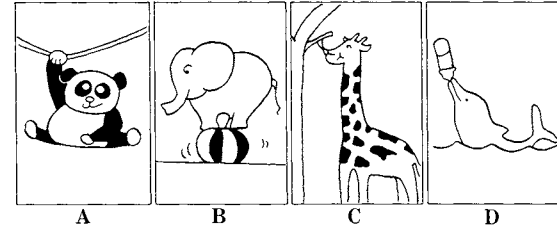
No.9 Tell about bothering.



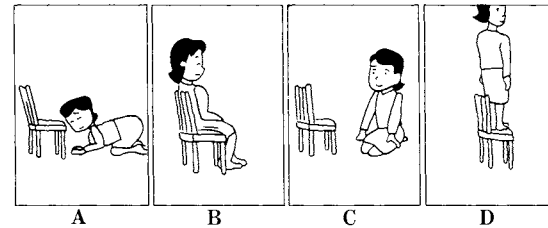
No.4 Who is the boy talking with?



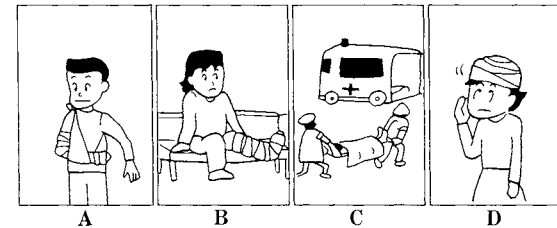
No.10 Speak about an action of an animal.



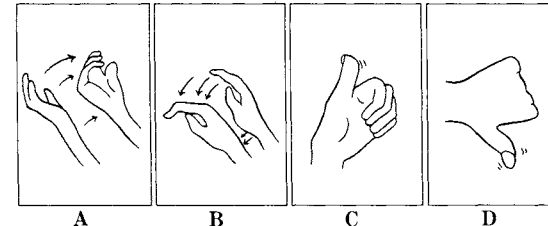
No.5 Describe the correct picture.



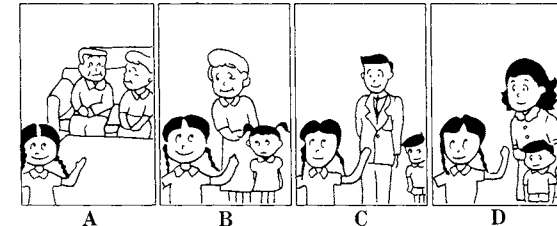
No.11 What's the matter?



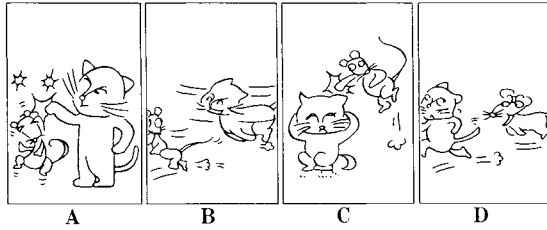
No.6 What does this gesture mean?



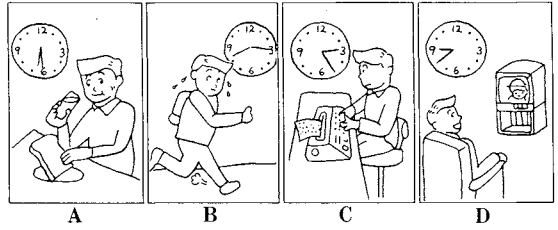
No.12 Who is the girl introducing?



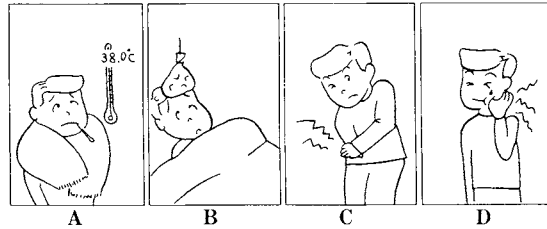
No.13 Express about the relation between a cat and a mouse.



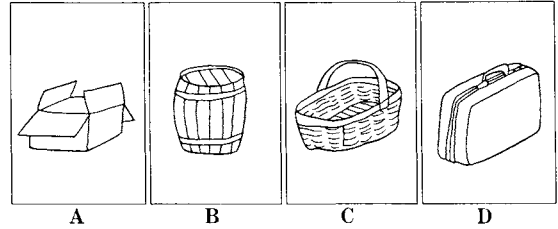
No.17 State with his behavior and the time.



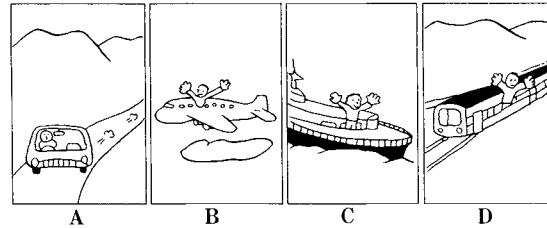
No.14 Why didn't he come to school?



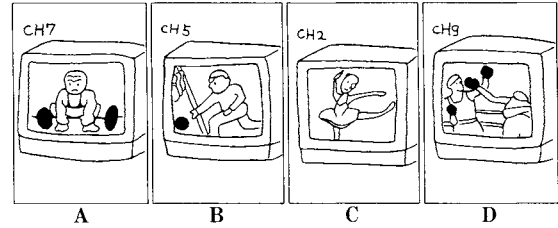
No.18 What will you bring when you take a trip?



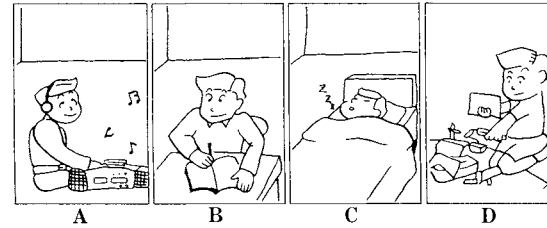
No.15 Explain the reason and the rides which he likes.



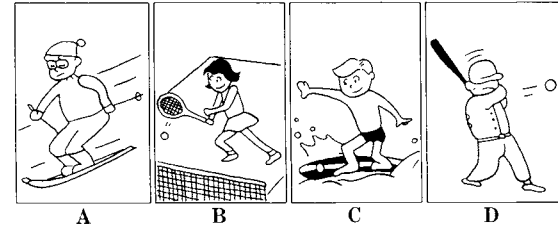
No.19 Explain a picture in each of the TV screens.



No.16 What does he like doing best?



No.20 What is the student's club activity?



# 絵を媒体とした問答法に関する研究

## ——英検 3 級二次試験問題を活用して

千葉県千葉市立真砂第二中学校教諭

片岡万紀雄

資料: p. 94-102

### 1. 研究の目的

現行の英検 3 級二次試験ではスピーキングの能力測定を主な目的とし、その方法は英語の文章を被験者に読ませそれについて英問英答を課すというものである。これは複合技能テストの面接法の中の間答法の一つであるが、現行の実施方法が被験者の正確なスピーキング能力を測定できるか否かについては疑問が残る。その理由は、面接委員の英問に対する被験者の回答が被験者の手元の英文で書かれたカードそのものということである。被験者は面接委員の質問さえ理解できれば、その答えとなる英文をそのまま読んで回答とする。

この方法においては、被験者のリスニングの能力は測れてもスピーキングの能力測定は確かではない。被験者のスピーキングにおける創造力を必要とする回答を引き出すために、英文章の代わりに絵を媒体とすること、すなわち今までの文章で表してきた題材を絵によって表すことにより、現行の間答法を試行できないかと考えた。

絵を媒体とした問答法にはすでに *The Ilyin Oral Interview* (Ilyin, 1976) や *Upshur Oral Communication Test* (Upshur, 1972) などがあるが、いずれも絵の意味内容伝達ということになると、前者の絵は曜日と時刻の組合せによる質問内容の多様化を意図して作成されたものであり、後者の絵には時間的・意味的な関連性がない。現行の英検 3 級二次試験問題の題材を絵にし、それを媒体として問答を行なうことを考える時、問題の題材を絵にし得るか、またそれを使った従来通りの問答

が可能か、を確かめることが必要な課題になってくる。いずれにせよ、前記の二つのテストでは内容伝達を意図した絵の描写法などには言及していない。

そこで本研究では、試験問題の題材、問答法は従来通りとし、題材を英文章で提示する代わりに絵によって提示することを前提とした。そのために題材の意味内容をどのように工夫すれば絵で伝達し得るか、その絵を使って従来の問題が可能かを研究するため、本テーマを設定した。

### 2. 研究仮説

英検 3 級二次試験において、文章に替わる絵を媒体としての問答は可能である。

### 3. 研究内容

#### 3.1 絵による意味内容伝達度調査

現行の英検 3 級二次試験では、「文章を媒体とした問答法」が実施されている。これを「絵を媒体とした問答法」で実施するためには、試験問題の題材の意味内容を絵が文章と同様に伝達しなければならない。そこで、本研究では「20 日完成・英検 3 級二次試験対策」(日本英語教育協会編)の練習問題の題材を使用し、その題材の意味内容を絵にし、その絵を被験者に見せる。その過程でどのような絵の描写法がどのような意味内容を伝達可能にするか、また伝達不可能な意味内容はどのような手立てをとれば伝達可能になるかを調査研究

し、伝達内容を増す工夫を試みた。

### 3. 2 絵による問答の可能性調査

実際の英検3級二次試験では、英語の文章を媒体としてそれについて5つの問題が口頭で出題される。すなわち、被験者は問題の題材を英語の文章にしたものを読んで理解し、それについて口頭で質問されたものについて口頭で答えるという形式をとっている。

本研究では、理論的に絵による問答が可能かどうかをまず調査するため、絵で描写された題材を理解できるか(3.1 絵による意味内容伝達度調査)、次に絵で描写された題材に関する質問にどの程度正確に回答できるかなどを調査し、その中で絵による問答の可能性を探った。

## 4. 研究方法

### 4. 1 絵による意味内容伝達度調査について

#### 4. 1. 1 題材のサンプルの抽出

「20日完成・英検3級二次試験対策」(日本英語教育協会編)には二次試験用の題材が18題ある。これらすべての意味内容を絵にし、調査分析することは時間的にも困難が伴うので、いくつか題材のサンプルを抽出することにした。

これら題材の内容を分析してみると、すべて中学生として経験し得るであろう日常生活についての事柄であった。さらに分析していくと、その中

でも静的な題材(題材の中に予期せぬ出来事、事件等の含まれないもの)と動的な題材(題材の中に上記のものが含まれるもの)とに分類できることがわかった。そこで本研究では、前者のサンプルとして題材1・3・5・8(以下S—1・3・5・8)、後者のサンプルとして題材2・4・6・7(以下S—2・4・6・7)を取り上げ[資料1]、調査分析することにした。

#### 4. 1. 2 伝達内容の内容別項目分類

これら8つのサンプルの意味内容を漠然と絵にしてみても、どういう意味内容がどういう描写による絵だと伝達されるのかという観点がない限り、調査分析の方法がない。そこで伝達しようとする意味内容を、(1)人名、(2)人物、(3)期間、(4)地名、(5)場所、(6)時、(7)事・物、(8)動作・状態、(9)性質・程度・数量、(10)理由・原因・結果というように、それぞれ意味内容を表す語句(10項目)に分類した[資料2]。

#### 4. 1. 3 題材の意味内容を描写した絵の作成

サンプルS—1からS—8まで、それぞれの題材の意味内容を描写した一連の絵を各サンプルごとに最高4コマ、最低2コマの絵で作成した[資料3]。

#### 4. 1. 4 絵による意味内容伝達度調査

資料4(同様の資料をS—2からS—8まで作成)に示すように、各サンプルごとに本校の3年生84名(7クラス中クラス単位で2クラスを無作為に抽出)の被験者に絵から伝達される意味内容

## SUMMARY OF THE THESIS

*The secondary interview test for the Third Grade prepared by STEP does not seem to be appropriate enough in testing the testees' speaking ability. In answering the questions, the testee merely selects a correct answer from a set of possible answers printed on a card and reads it aloud. Therefore, the present researcher tried to change the method of presenting the content by using sentences rather than pictures in order to erase the above-mentioned weak point. First, the researcher examined how much content the pictures could transmit to the testee. The correlation between the different ways of drawing the pictures and the content they transmitted was analyzed next. Afterwards he compared the questions and answers transmitted from the pictures to those acquired from sentences. The test results showed that information found in the pictures exceeded that gained from the sentences. The pictures proved to be much more useful than the sentences in testing speaking ability.*

を日本語で記述してもらい、その伝達度を内容項目別に調査した。各サンプルの調査用紙はタイトルと絵のみが変わっているだけで、(例)の文章その他はそのまま調査した。(例)として文章を掲げているのは被験者の簡条書きによる単発的な記述を避けるためであり、調査用紙の(例)の文章も「20日完成・英検3級二次試験対策」からS-1~S-8を除いた他のサンプルのうちの1つである。

#### 4. 1. 5 絵による意味内容伝達度追調査

本研究の予備調査の結果、被験者は絵から伝達される意味内容すべてを記述するとは限らないことがわかっている。たとえ絵から伝達されている意味内容でも、被験者がそれを重要視しない限り記述には及ばない。そこで4. 1. 4の調査で伝達された意味内容に基づき、再度一連の絵を見せながら、上記と同一被験者に意味内容伝達度追調査を行なった[資料5]。

#### 4. 1. 6 内容項目別伝達度と絵の描写法との関連性の調査分析

前述の10項目の内容が絵のどのような描写によって伝達可能か、またどのような描写では伝達不可能なのか。これを調査するため内容項目別に絵の描写法を分析した。

- (a)絵及び文字でその意味を提示
- (b)絵として文字を含み、その意味を提示
- (c)絵のみでその意味を提示
- (d)絵及び文字ともにその意味を無提示

という4つの分類を試みて、内容項目別伝達度と絵の描写法との関連性を調査分析した。

#### 4. 1. 7 第1回調査結果に基づく再調査分析

4. 1. 6の調査分析をもとに再度、4. 1. 3から4. 1. 6までの調査分析を行なった。この調査分析の被験者となるサンプルは、前回と同一のメンバー84名とした。前同行なった調査(1989年7月)の記憶を回避するため、夏休み、2学期、冬休みと隔てた半年後の今年1月に調査を行なった。第2回目の絵[資料6]の作成、絵による意味内容伝達度調査[資料7]、絵による意味内容伝達度追調査[資料8]、内容項目別伝達度と絵の描写法[資料9]との関連性の調査分析を行ない、第1回目の時の結果と第2回目のそれとの比較検討を行なった。

## 4. 2 絵による問答の可能性調査について

### 4. 2. 1 英文を媒体とした問答と

#### 絵を媒体とした問答の実施

本研究の目的は、従来の英検3級二次試験を文章を媒体としたものではなく絵を媒体として実施が可能かどうかを探ることにある。4. 1で調査分析し、その結果に基づいて作成した絵が実際に試験問題の媒体となり得るか否かを調査した。

まず、被験者の抽出は本校の3年生87名(3学年の2クラスを無作為に抽出、これは4. 1の調査での被験者とは別)にS-1からS-8までの題材を英文で表したものの[資料1]を媒体とし、「20日完成・英検3級二次試験対策」の問題を日本語で記したものの[資料10]を被験者に与え、日本語で回答させるという作業を夏休み前の7月に実施した。次に前回の記憶の持続を回避するため、冬休み後の今年2月、第1回目の絵の意味内容伝達度調査結果に基づいて手直した絵[資料11、資料6]をそれぞれS-2-1とS-2-2、S-2-3とS-2-4、S-2-5とS-2-6、S-2-7とS-2-8というようにそれぞれ2組ずつ質問用絵として提示し、[資料11]はその一部を媒体として同様の質問[資料10]を行ない、それぞれの結果における有意差の比較を試みた。

### 4. 2. 2 絵を媒体とした問答の可能性の検証

4. 2. 1において、同一被験者でS-1からS-8までの題材及びそれに対する日本語での質問を使った問答を試みた。

第1回は英文を媒体とした問答(現行の英検3級二次試験で行なわれているもの)、第2回目は同一題材を前回の絵を伝達度調査結果に基づいて描き直した絵を媒体とした問答であった。

ここで文章の代わりに絵を媒体とした問答が可能であるというためには、それぞれの問答(英文を使用、絵を使用)において、文章を媒体とした時の回答と絵を媒体とした時の回答との間には少なくとも差がないということが言えなくてはならない。そこで、t検定(標本は同一である)を使用して英文を使用した回答と絵を使用した回答との比較を行なった。帰無仮説「両者の間に差があるとは言えない」、有意水準「1%」、自由度は「87-



1=86」, 片側検定を行ない, 絵を媒体とした問題の可能性の検証をした。

## 5. 研究結果

### 5.1 絵による意味内容伝達度調査について

題材の意味内容別分類と絵の描写法を工夫する中で, それぞれの意味内容の伝達度を高める調査を行ってきた。伝達度の基準は, 10人中8人までが理解可能を意味する伝達率80%を超えることができたか否かを調査した。結果はS-1からS-8までの総伝達内容数は276, 第1回目の絵ではそのうち210, 全体の76%の意味内容数が伝達されていた。

続いて第1回目の絵の伝達数の結果から手直した第2回目の絵では, 意味内容伝達数は257, 全体の93%の意味内容数が伝達されていた。描写法を工夫することにより, 伝達率80%を超える意味内容伝達数は増大したと考えられる。

第1回目の絵と第2回目の絵を比較すると47の意味内容数の伸びが見られた。また全体的に見て, 描写法(a); 絵及び文字でその意味を提示したもの, 描写法(b); 絵として文字を含みその意味を提示したもの, という方法が伝達数を増すものと考えられる。しかし, 第2回目の絵において描写法(a)を用いているのは(1)人名, (2)人物, (6)時, (9)性質・程度・数量という, どうしてもこの描写法(a)を使用しなければ意味内容を伝達し得ない内容項目である。

### 5.2 絵による問答の可能性調査について

絵を媒体とした問答が理論的に可能かどうかを調査するためには, 英文を媒体とした問答と絵を媒体とした問答の間にその結果において少なくとも「差がない」あるいは「絵を媒体とした問答の結果が英文を媒体とした問答の結果を上回る」という結果を導き出せれば, 絵は理論的には文章に替わり得る可能性があり, 研究の目的で述べたような弊害も取り除くことができると考えた。

本調査では, 英文を媒体とした問答と絵を媒体とした問答との間に少なくとも有意差が認められない, ということを立てることにある。そこで

図1: 第1回目の絵と第2回目の絵の意味内容伝達数の比較  
\*総伝達内容数-276

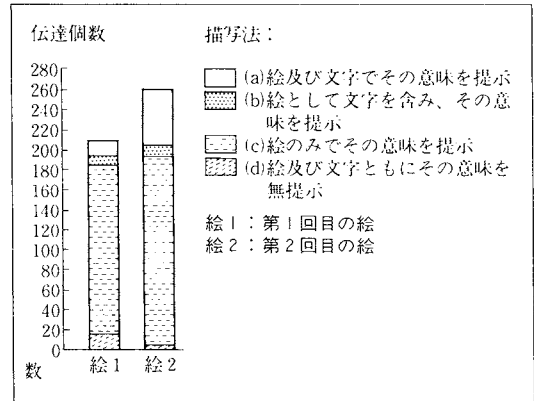


図2: 第1回目の絵の意味内容伝達数  
\*総伝達内容数-276

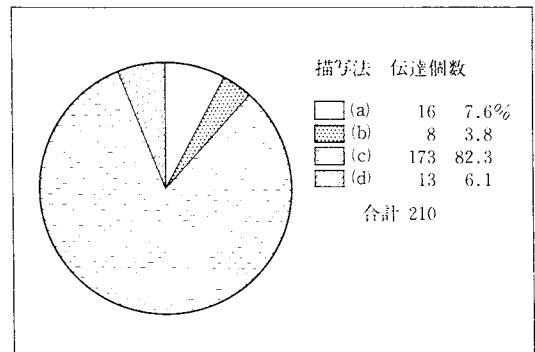
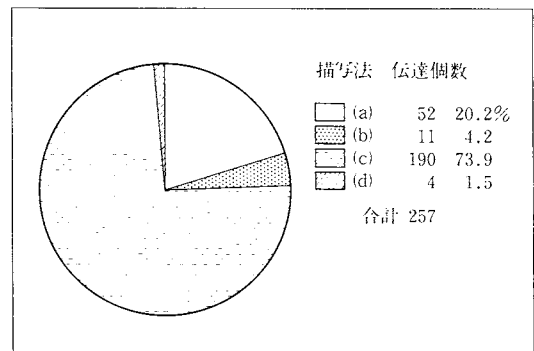


図3: 第2回目の絵の意味内容伝達数  
\*総伝達内容数-276

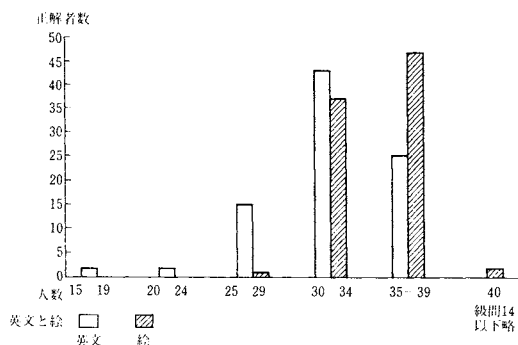


被験者(本校の3年生87名, 7クラス中無作為に抽出した2クラス)に英文を媒体とした問答を最初に課し, その後7か月の間を取って絵を媒体とした問答を実施した。ともに題材, 質問とも同一のものを使用し, 題材の提示方法だけを替えて英文と絵で行なったものである。

図4は, 英文を使用した時の正解者数と絵を使用した時の正解者数の得点分布をヒストグラフ

(級間0—4, 5—9, 10—14の該当者は0名)にしたものである。

図4: 英文を使用した時と絵を使用した時の得点分布 (満点40点, 被験者数87名)



本調査ではt検定を使用し, 有意水準1%で片側検定を行なってみた。結果は次表の通りである。

#### 英文と絵による問答の比較 (t検定)

	英文による問答	絵による問答
平均	31.90	34.53
標準偏差	4.17	2.29
検定結果	7.53	

注: 1) 被験者数は英文, 絵ともに87名

2) 英文による問答の満点者0名

3) 絵による問答の満点者2名

英文を使用した問答の平均点は31.90点, 絵を使用した問答の平均点は34.53点であった。有意水準1%として, 片側検定の値を今回の検定結果と比較すると, 検定結果7.53の方がその値を上まわっていることから, 帰無仮説「英文を媒体とした問答と絵を媒体とした問答の平均値の差はない」を否定して, 「絵を媒体とした問答の平均値の方が上である」ということができた。

## 6. 研究の結論及び考察

### 6.1 絵による意味内容伝達度について

絵がどれだけの意味内容を伝達し得るか。これも本研究の課題の1つであった。

英検3級二次試験問題の題材はすべて「日常生活の事柄」についてである。これらの題材は次の10項目から構成されていると考えた。(1)人名, (2)人物, (3)期間, (4)地名, (5)場所, (6)時, (7)事・物, (8)動作・状態, (9)性質・程度・数量, (10)理由・原因・結果, これら10項目のいくつかの組合せに

よって問題の題材は構成されている。二次試験問題の題材を絵にして, その伝達度を調査する上でこの10項目と絵の描写法に何らかの関連性を見出すことができればと考え, 絵の描写法を次の4つに分けた。

- (a)絵及び文字でその意味を提示
- (b)絵として文字を含み, その意味を提示
- (c)絵のみでその意味を提示
- (d)絵及び文字ともにその意味を無提示

上記の内容10項目と絵の描写法4分類の間に関連性を見つけることができれば(ある意味内容を伝達したい時はある描写法を使えば伝達可能である), 今後の英検3級二次試験において絵を媒体とした問答法に多少なりとも役立つものと考えた。

文中にある図5から図14は, 第1回目の絵(絵1)と第2回目の絵(絵2)におけるそれぞれの内容項目とその伝達度80%以上の絵の描写法と伝達語句数を, そして総伝達個数はS-1からS-8までのすべての語句を内容項目別に分けた時の総個数を表す。

#### (1)人名と絵の描写法との関連—図5

絵に描かれている人物の名前が何なのか。絵を見ただけでは見当はつかない。人名を被験者に知らせるためには, やはり描写法(a); 絵及び文字でその意味を提示, を使う他ないと思われる。しかし状況(新入生を紹介するため黒板に名前を書くとか, ある人物が付けている名札)によっては描写法(b); 絵として文字を含みその意味を提示, を使用することも考えられる。描写法(c)の絵のみでその意味を提示や, 描写法(d)の絵及び文字ともにその意味を無提示では, 意味内容はまったく通じない。

#### (2)人物と絵の描写法との関連—図6

人物は, その場面において当然存在すると思われるもの(家庭内における家族関係, 教育における教師や生徒など)や同一人物などは描写法(c)において十分意味内容を伝達し得るが, その他のもの(親戚, あるいは特殊な人物でなくともその場にそぐわない人物)はやはり描写法(a)を使用する必要がでてくる。

図5: 絵の描写法と  
意味伝達個数(1)  
総伝達個数-18

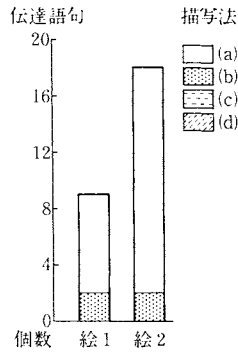
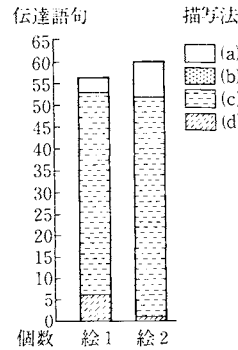


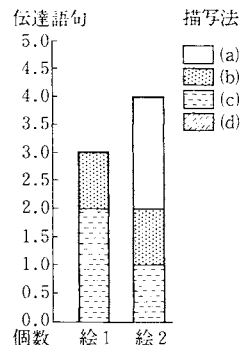
図6: 絵の描写法と  
意味伝達個数(2)  
総伝達個数-63



### (3) 期間と絵の描写法との関連—図7

期間は必ず文字あるいは数字をとまなう描写法が必要になってくる。したがって直接に文字・数字を絵とともに入れるか、あるいは少なくとも絵を尊重するという意味からは文字・数字を避けて、時計やカレンダー等を絵の中に組み入れる手法を使えば意味内容伝達は可能となる。

図7: 絵の描写法と  
意味伝達個数(3)  
総伝達個数-4

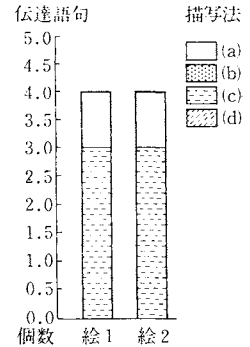


### (4) 地名と絵の描写法との関連—図8

被験者にとって知名度の高い地名（特に絵においてはその地に有名な建物、銅像などがあることが望ましい）は、描写法(c)でも容易に意味内容伝達が可能である。また標識、看板などを使うこと

により（それが絵として小さい時は吹き出しなどを使って拡大する）、描写法(b)でも使用可能と考えられる。

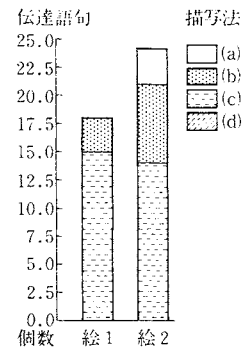
図8: 絵の描写法と  
意味伝達個数(4)  
総伝達個数-4



### (5) 場所と絵の描写法との関連—図9

場所に関連しては描写法(b), (c)で表すことができる。描写法(c)では意味の伝達が不可能と思われる時は、描写法(b)を使用することが考えられる。地名と同様に場所（学校、駅、町、スーパーマーケット、大学、公会堂、公園など）はその名称が明記されているのが一般的である。これも標識や看板などを使うことにより不自然なものにならずに意味内容を伝達し得る。

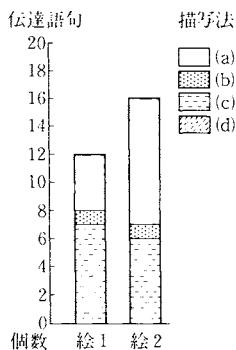
図9: 絵の描写法と  
意味伝達個数(5)  
総伝達個数-24



### (6) 時と絵の描写法との関連—図10

時間、日付けなどは時計やカレンダーを利用して描写法(c)で伝達可能である。しかし、過去を表す意味内容を伝達する時は描写法(b)を使えないこともないが、絵がしつこくなり不自然に感じられる。したがって、毎日の習慣や具体的に時を表す必要のない時を除いては、描写法(a)を使用することが望ましい。

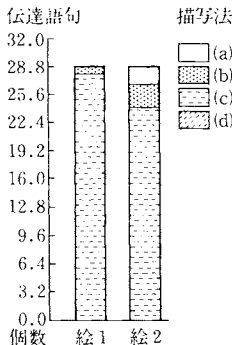
図 10: 絵の描写法と  
意味伝達個数(6)  
総伝達個数-16



(7)事・物と絵の描写法との関連—図 11

具体的な物に関しては描写法(c)で意味内容の伝達は可能である。問題となってくるのは、抽象的事柄(すべき事, 学科など)は文字と絵の併用, すなわち, 描写法の(a)を使うしか方法がない。

図 11: 絵の描写法と  
意味伝達個数(7)  
総伝達個数-32



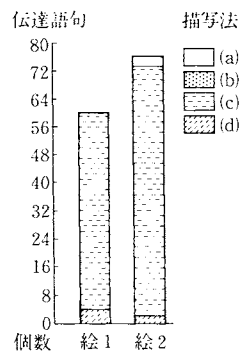
(8)動作・状態と絵の描写法との関連—図 12

具体的に動作の伴う動詞であるならば, この種の語句は描写法(c)で十分意味内容伝達が可能である。伝達を強調したい時は吹き出し等でその行為あるいは動作だけを取り出すという方法もある。

しかし抽象的な動詞(特に like など)は, 絵とともに文字で伝達せざるを得ない。

また, 図 12 には描写法(d)でも伝達されている語句があるが, それは第 1 回目の S-7 において「ホワイト先生が新生入生を生徒に紹介している状況でトムと仲良くしてね。」という場面である。これは絵及び文字ともに意味を提示していない。それにもかかわらず被験者が理解しているのは, 一般的にいって新生入生を紹介する時に教師がよく口にする言葉であり, 被験者にとっては耳慣れた言葉だからと推定できる。実際のテストでは, 被験者の想像を期待して絵及び文字ともにその意味を無提示のものについてテストを課すべきではない。

図 12: 絵の描写法と  
意味伝達個数(8)  
総伝達個数-77

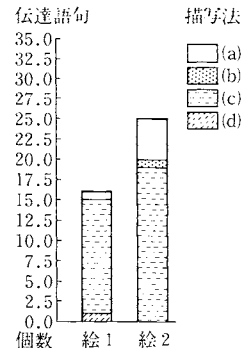


(9)性質・程度・数量と絵の描写法との関連—図 13

品詞で分類するならば, 形容詞・副詞の部類に属する語句であるが, この種の意味内容伝達が最も絵を使った伝達には不相当である。数量に関していうならば, 数は描写法(c)で表すことが可能である。しかし, 数が多くなるとそれも描写法の(a)を使わざるを得ない。それも具体的ではなくかつ数の多いものとなると, 描写法(a)でも伝達不可能であると考えられる。

また, 量(特に some など)を絵で表すことは困難が伴う。性質・程度を表すためには, やはり描写法(a)を使わざるを得ない。たとえ描写法(c)で性質・程度を表そうとしても, 伝達される側にとっての性質・程度の受け取り方がまちまちだからである。しかし, 絵を媒体とした意味内容伝達を考える時, この種の語句は意味内容伝達においてたとえ理解できなくとも影響はない。また英検 3 級二次試験でもこの種の意味内容を回答として要求する問題は出題すべきではないし, 過去にも出題されていない。

図 13: 絵の描写法と  
意味伝達個数(9)  
総伝達個数-35

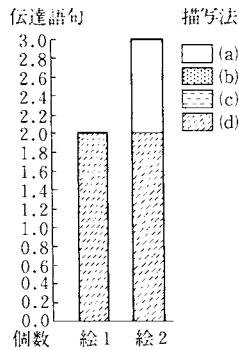


(10)理由・原因・結果と絵の描写法との関連—図 14

これは主に接続詞であるが, 一連の絵の中でその理由・原因・結果しか考えられないもの(バスで通う理由, 聴衆が楽しんでいる原因等)につい

ては、描写法(d)でも伝達可能である。しかし、様々な要因がそこで考えられる場合(ジョンがおとうさんの脇に座るなど)は、どうしても描写法(a)を使わざるを得ない。また時の流れの中での移動を意味する「そして (and)」は、調査の対象外とした。一連の絵のつながりを示す↓印がすでに上の「そして (and)」を意味することが前提になっているからである。

図 14: 絵の描写法と  
意味伝達個数(10)  
総伝達個数-3



## 6. 2 絵による問答の可能性について

本研究の目的は「絵を媒体とした問答が理論的に可能かどうか(現行の英検3級二次試験問題の題材を使用して)」を探ることであった。t検定の結果は、前述のように絵は英文章以上にその題材の意味内容を伝達し得ることがわかった。

しかし「絵を媒体とした問答」を実用に移すとすると問題が残る。なぜなら本研究では、英文と絵の意味内容伝達度を調査するため、他の変数(英文と絵について出題した問題及びその回答)はすべて日本語で行なったものだからである。

英検3級二次試験では題材の提示は本研究と同様であるが、出題が口頭による英語で、回答も口頭による英語で行なわれている。その時、現実問題として英語による問答が絵を媒体とした時、中学生段階でそれが可能かどうかということである。これは今後の課題として残さざるを得ない。

なお、英文を媒体とした回答と絵を媒体とした回答の標準偏差を見ると、「英文を媒体とした回答>絵を媒体とした回答」となっている。これは英文を使用する場合にはその英文の理解の度合いによって回答が左右されるが、絵を使用する場合はその理解度は英文と比べて特別なりトラシーを必要としないことがわかった。

## 参考文献

- ・日本英語教育協会編(1985)『20日完成・英検3級二次試験対策』日本英語教育協会
- ・旺文社編『まんがで覚える高校入試重要度順英文法構文60』(1989)旺文社
- ・垣田直己監修『英語教育モノグラフシリーズ英語の評価論』(1985)大修館書店
- ・垣田直己監修『英語教育モノグラフシリーズ英語のスピーキング』(1984)大修館書店
- ・中野照海『視聴覚教育の評価に関する覚書』(1981)
- ・中野照海『視聴覚教育入門講座』(1989)
- ・Donna, Ilyin (1976) *The Ilyin Oral Interview*, Rowley Massachuset, Newbury House.
- ・Oller, Jr. John W. (1979) *Language Tests at School A Pragmatic Approach*, London Longman.
- ・Richards, J.C. ph. D. (1978) *Words in Action Book 1. 2, 3*, Oxford University Press.
- ・Richards, J.C. ph. D. (1979) *Conversation in Action*, Oxford University Press.
- ・黒川省三, 小松崎秀雄, Richard W. Howell *Picture Lessons Let's Try!* (1987) 一橋出版
- ・Upshur, John A. (1972) *Upshur Oral Communication Test*, Ann Arbor, The University of Michigan.

## 1. ENGLISH SENTENCES

## S—1

Bob goes to school five days a week. School starts at nine in the morning. He takes a bus to school because he lives a long way from the school. He walks to the bus stop near his house. He gets on the bus and puts his money into the box. He rides twenty minutes and gets to school at 8:40.

## S—2

Tom came to the station to meet his uncle from the country. The train was to arrive at five-twenty. He looked at the large clock. It was already five-thirty. He didn't know what to do. Just then he heard the loudspeaker say, "The five-twenty train will be about one hour late because of the heavy rain."

## S—3

Last Friday afternoon Mr. White went to town to buy some food for his wife. He took his two children by car. Mary was in the back seat. John sat beside his father, because he liked to watch his father drive. When they reached the town, Mr. White stopped his car in front of a store.

## S—4

Yesterday was Helen's fifteenth birthday. Her cousin Jim came with a beautiful album. His present made her very happy. Jim is three years older than she. He is a good student, and likes science best of all the subjects. He says he wants to be a doctor, and is going to study at college.

## S—5

Last summer Lucy went to New York. Her aunt took her to many places. They went up to the top of the tallest building in the city. From there they saw the whole city. Then, they visited the United Nations building. There were more than 100 flags in front of the building. Lucy took some pictures there.

## S—6

A speech contest was held in the town hall last Sunday. There were twenty-five speakers. They were all junior high school students. Nancy talked about "Flowers and I." She spoke so well that people enjoyed her speech very much. She got first prize. Her teacher and parents were very glad.

## S—7

One day in September, Miss White, the homeroom teacher, brought a new boy to the classroom. "Boys and girls, this is Tom," she said. "He came from New York. I hope you'll be good friends with him." All the pupils were happy to have a new friend. The next day, Tom told them about New York.

## S—8

Tom's father gets up early every morning and takes a short walk to the park with his dog. He has kept the dog for five years. He likes to take care of little animals. When he comes back, he reads the newspaper. Tom comes downstairs and finds his mother getting breakfast ready. His sister Emily often helps her mother.

## 2. 伝達内容一覧および内容別分類

- S1 ①ボブは 週5日 学校に 行きます。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ②彼は 学校まで バス に乗る, なぜなら, 彼は 学校 から 速く に 住んでいる。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ③彼は 家の 近くの バス停まで 歩く。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ④彼は バスに 乗る, そして, お金を 料金箱に 入れる。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ⑤彼は 20分間 乗る, そして, 8時40分 に 学校に 着く。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ⑥学校は 朝9時に 始まる。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- S2 ①トムは 駅に 田舎からの おじさん を迎えに 行った。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ②汽車は 5時20分 に 着くはず だった。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ③彼は 大きな 時計を 見上げた。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ④もう 5時30分 だった。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ⑤彼は すべき事 がわからなかった。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ⑥その時 彼は スピーカーが 言うの を聞いた [5時 20分の 汽車は およそ 一時間 激しい 雨で 遅れる]。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- S3 ①この前の金曜日の 午後 ホワイトさんは 奥さんのた めに 町に いくらかの 食物を 買いに 行った。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ②彼は 車で 二人の 子供を 連れて行った。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ③メアリーは 後の席に いた。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ④ジョンは おとうさんの 脇に 座った, なぜなら, 彼 は おとうさんが 運転するの を見るの が好きである。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ⑤彼らは 町に 着いた, そして, ホワイトさんは 店の 前に 車を 止めた。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- S4 ①昨日は ヘレンの 15歳の 誕生日 でした。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ②いとこの ジムが 美しい アルバムと 来た。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ③彼女は プレゼントを 大変 喜んだ。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ④ジムは 彼女より 3つ 年上 です。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ⑤彼は よい 学生 です, そして, すべての 学科で 一番 理科が 好きです。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ⑥彼は 言う [彼は 医者 になること を望む, そし て, 大学で 勉強する つもりです]。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- S5 ①この前の夏 ルーシーは ニューヨークに 行った。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ②彼女の おばさんが いろいろな 場所に 彼女 を連れて行った。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ③彼らは その町で 一番 高い 建物の 屋上に 登った。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ④そこから 彼らは 町全体 を見た。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ⑤それから 彼らは 国連ビル を訪ねた。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ⑥その建物の前には 100以上の 旗が あった。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ⑦ルーシーは そこで 何枚かの 写真 をとった。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- S6 ①この前の日曜日に 公会堂で スピーチコンテストが 開かれた。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)
- ②25人の 発表者が あった。  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13)

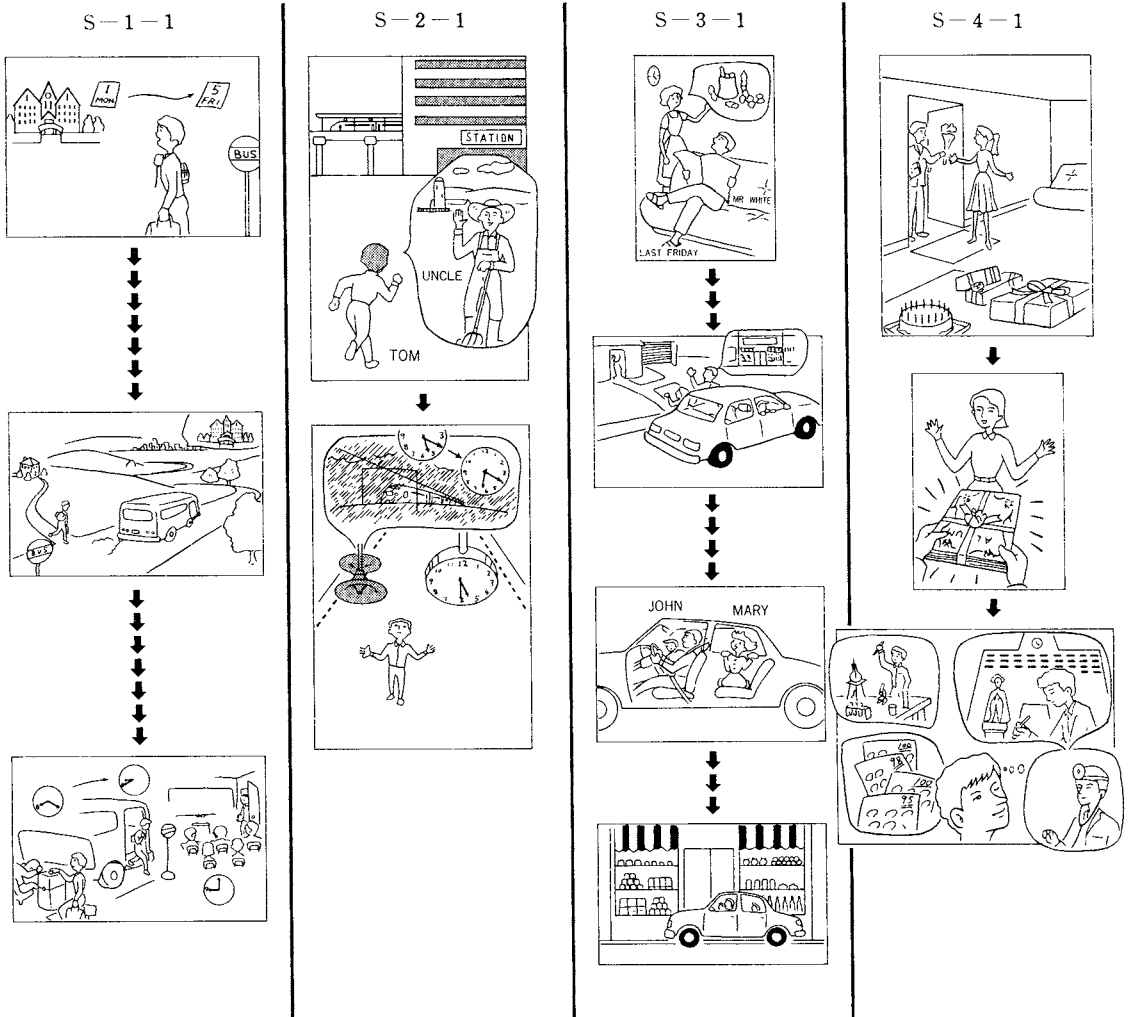
- ③彼らは すべて 中学生 だった。  
 (2) (9) (2) (6) (8)
- ④ナンシーは「花と私」について 話した。  
 (1) (7) (5) (8)
- ⑤彼女は とても 上手に 話した、だから、人々は  
 (2) (9) (9) (8) (9) (2)  
 彼女の 発表を 大変 楽しんだ。  
 (2) (7) (4) (6)
- ⑥彼女は 一等賞 をとった。  
 (2) (7) (8) (8)
- ⑦彼女の 先生と 彼女の 両親は 大変 うれしかった。  
 (2) (2) (2) (1) (9) (8)
- S7 ①9月の ある日 学級担任の ホワイト先生は クラス  
 (9) (6) (2) (1) (5)  
 に 男の 新入生 を連れてきた。  
 (7) (2) (8)
- ②彼女は 言った [こちらは トム君 です]。  
 (2) (8) (2) (1) (8)
- ③彼女は 言った [彼は ニューヨークから 来た]。  
 (2) (8) (2) (1) (8)
- ④彼女は 言った [私は 望む (あなた達が よい 彼  
 (2) (8) (2) (8) (2) (9) (1)  
 の 友達に なる)]。  
 (2) (8)

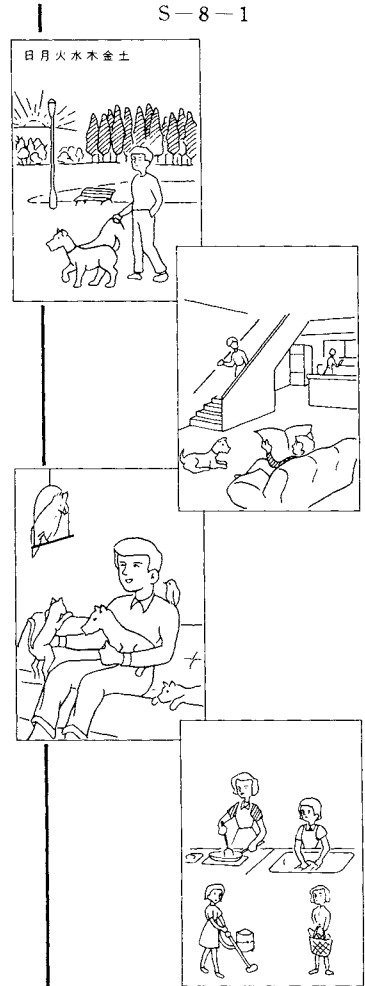
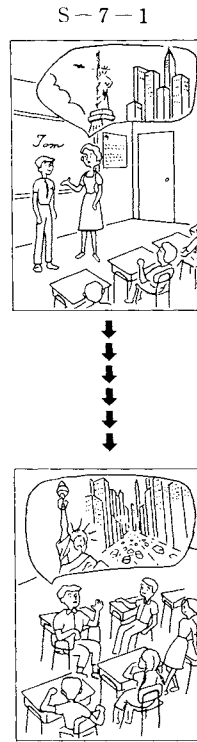
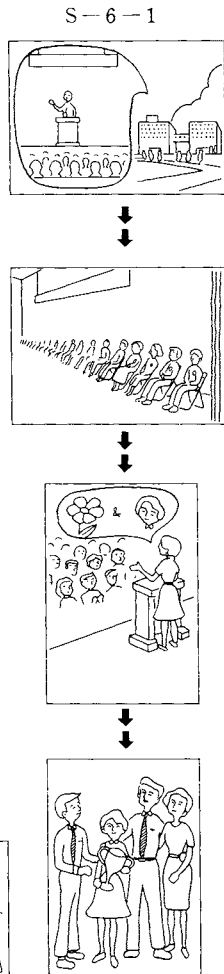
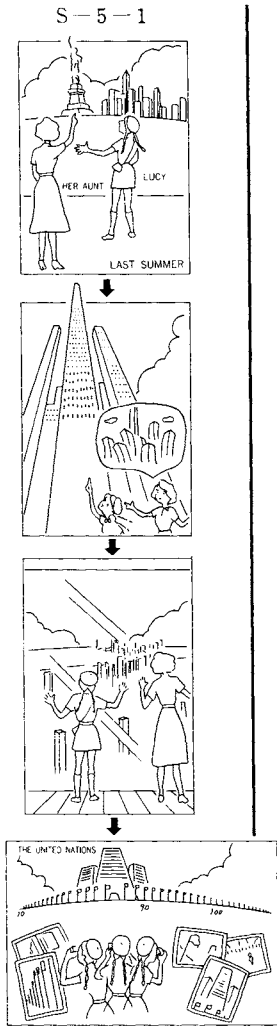
- ⑤すべての 生徒は 新しい 友達 ができて 喜んだ。  
 (9) (2) (9) (2) (8) (8)
- ⑥次の日 トムは ニューヨークについて 生徒に 話した。  
 (6) (1) (4) (2) (8)
- S8 ①トムのおとうさんは 毎朝 早く 起きる、そして、  
 (1) (2) (6) (9) (8)  
 公園に 犬と 短い 散歩をする。  
 (5) (7) (9)
- ②彼は 5年間 その犬 を飼っている。  
 (2) (4) (7) (8)
- ③彼は 小さな 動物 の世話を するの が好きです。  
 (2) (9) (7) (8)
- ④彼は 帰ってくる、そして、彼は 新聞 を読む。  
 (2) (8) (2) (7) (8)
- ⑤トムは 階下へ 来る、そして、おかあさんが 朝食を  
 (1) (5) (6) (2) (7)  
 用意をしているの を見る。  
 (6) (8)
- ⑥姉の エミリーは よく おかあさん を手伝う。  
 (2) (1) (9) (2) (8)

\* 語句の下の( )内の数字は(1)人名、(2)人物、(3)期間、(4)地名、(5)場所、(6)時、(7)事・物、(8)動作・状態、(9)性質・程度・数量、(10)理由・原因・結果を表す内容の意味する。

### 3. 第1回目の絵

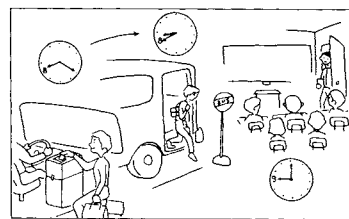
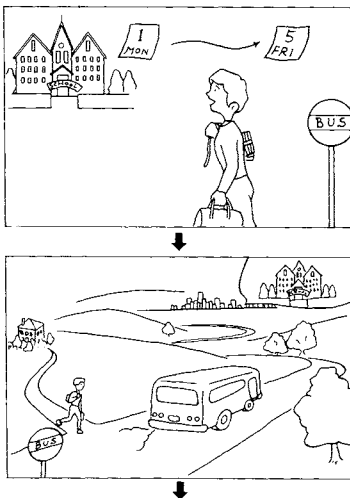
実際の絵→コマの大きさはS-1-1で縦5cm、横8cmである。なお、S-1-1からS-8-1までの絵はそれぞれ独立して調査した。





4. S-1-1

次の絵は、ある事柄についての内容を絵で示したものです。その事柄を絵の流れに沿って日本語（例の文章のように）で書きなさい。



(例) アリスは赤い傘を持っていました。それがとても好きだったので。この前の月曜日は雨でした。そこで彼女はバスで買物に行きました。バスは大変混んでいましたが、運よく彼女は座席を見つけて、座ることができました。バスは繁華街に着きました。彼女は急いでバスから降りたのでバスに傘を忘れてしまいました。



## 5. 伝達率追加調査 [A]

(1)

別紙(省略)の絵を見て、下の質問に答えなさい。答えの不可能な時は「わかりません」と書いてください。

S-1-1

1. Aの人物の名前は何か。
2. Aと同一人物はだれですか。
3. (2)は何ですか。 / 4. (3)は何ですか。
5. (1)は何ですか。 / 6. (5)は何ですか。
7. (6)は何ですか。 / 8. (7)は何ですか。
9. (8)は何ですか。 / 10. (9)は何時ですか。
11. (10)は何時ですか。 / 12. (11)は何時ですか。
13. (12)の場所はどこですか。

S-2-1

14. Aの人物の名前は何か。
15. Bはだれですか。 / 16. (1)はどこですか。
17. (2)はどこですか。 / 18. (3)は何ですか。
19. (4)は何時ですか。 / 20. (5)は何時ですか。
21. Cの人物の名前は何か。
22. (6)は何ですか。 / 23. (6)は何時ですか。
24. (7)は何ですか。 / 25. (8)は何ですか。

S-3-1

26. この話はいつのことですか。
27. (1)は何時ですか。 / 28. Aはだれですか。
29. メアリーの車の中での場所はどこですか。
30. ジョンの車の中での場所はどこですか。
31. Bはだれですか。 / 32. Cはだれですか。
33. Dはだれですか。 / 34. Eはだれですか。
35. Fはだれですか。
36. 車の中での人数は何人ですか。
37. (2)の食物の量はどの位ですか。

S-4-1

38. この話はいつのことですか。
39. Aの人物の名前は何か。
40. 何歳の誕生日ですか。
41. AとBとの関係は何ですか。
42. Bの人物の名前は何か。
43. (1)はどのようなものですか。
44. Aと同一人物はどれですか。
45. Bと同一人物はどれですか。
46. (2)はどこですか。
47. (3)から判断してEはどういう学生ですか。
48. Dがやっている教科は何ですか。

S-5-1

49. (1)はどこですか。
50. Aはだれですか。
51. BとCはだれですか。
52. (2)の建物がある場所はどこですか。
53. DとEはどこにいますか。
54. (3)の建物は何か。
55. 旗の数はいくつですか。
56. 旗はどこにありますか。
57. ルーシーがとった写真の数は何枚ですか。
58. 写真をとった場所はどこですか。

S-6-1

59. この話はいつのことですか。
60. (1)はどこですか。
61. (2)の絵の発表者は何人ですか。

62. Bの人物の名前は何か。
63. (3)の絵の人たちは何か。
64. Bと同一人物はだれですか。
65. CとDの関係は何ですか。
66. DとEとの関係は何ですか。
67. DとFとの関係は何ですか。

S-7-1

68. この話はいつのことですか。
69. Aの人物は何ですか。
70. Aの人物の名前は何か。
71. (1)の場所はどこですか。
72. B, C, Dは何ですか。
73. B, C, DにとってEは何ですか。
74. Eの名前は何か。
75. (2)の絵の出来事はいつのことですか。

S-8-1

76. Aの人物の名前は何か。
77. AとBとの関係は何ですか。
78. (1)の場所はどこですか。
79. Bと同一人物はだれですか。
80. Jと同一動物はどれですか。
81. L, M, N, O, Pは何ですか。
82. AとCとの関係は何ですか。
83. AとGとの関係は何ですか。
84. Gの人物の名前は何か。
85. Cと同一人物はだれですか。
86. Gと同一人物はだれですか。

(2)

S-1-1

1. なぜバスで学校まで行くのですか。
2. 学校と家との距離はどうですか。
3. 家とバス停までの距離はどうですか。
4. 家からバス停までどうしますか。
5. お金を料金箱にどうしますか。
6. 彼がバスに乗っている時間はどの位ですか。
7. 8時40分にどこに着くんですか。
8. 朝9時とは何の時間ですか。

S-2-1

9. (1)の絵でトムは何をしようとしているところですか。
10. 5時20分とは何の時間ですか。
11. 時計の大きさはどうですか。
12. (2)の絵でトムは何をしていますか。
13. いま何時ですか。
14. (2)の絵でトムの反応はどうですか。
15. 5時30分にスピーカーがどうしたのですか。
16. (3)の時計と(1)の時計の時差はどの位ですか。
17. 雨の降り具合はどの位ですか。

S-3-1

18. 店はどこにありますか。
19. (3)の絵でホワイトさんは何をしていますか。
20. (3)の絵でジョンは何をしていますか。

S-4-1

21. (1)の絵でBの人物が持っている物は何ですか。
22. プレゼントをもらった時の彼女の反応はどうですか。
23. Bの人物の年齢はいくつですか。
24. 彼は理科という教科をどう思っていますか。
25. (3)の絵でFは何をしていますか。

S-5-1

- 26. おばさんがルーシーにしてくれたことは何ですか。
- 27. 国連ビルを訪れたのはだれですか。
- 28. ルーシーはどこで写真をとりましたか。

S-6-1

- 29. 発表者はどういう人達ですか。
- 30. 彼女のスピーチのときはどうですか。
- 31. 人々の反応はどうですか。
- 32. 彼女が一等賞をとった時の C, E, F の反応はどうですか。

S-7-1

- 33. A の人物は何をしているところですか。
- 34. 転入生を迎えた時の生徒の反応はどうですか。

S-8-1

- 35. B の人物はいつ散歩をしますか。
- 36. 散歩をする時間はどの位ですか。
- 37. D の人物は K の犬をどうしているのですか。
- 38. E の人物は L, M, N, O, P をどうしているのですか。
- 39. D の人物が新聞を読むのはいつですか。
- 40. A の人物は何をしているところですか。
- 41. C の人物は何をしているところですか。
- 42. F と G の関係は何ですか。
- 43. G, H, I は何をしているところですか。

(3)

S-2-1

- 1. 汽車の到着予定時間は何時ですか。

- 2. 汽車は予定時間に到着しましたか。
- 3. 放送の内容は何でしたか。

S-3-1

- 4. なぜジョンはおとうさんの脇に座ったんですか。

S-4-1

- 5. プレゼントをもらった時の彼女の喜び具合はどうですか。
- 6. 彼はどのくらい理科が好きなんですか。
- 7. 彼が医者になるためにやることは何ですか。

S-5-1

- 8. おばさんはだれを案内するんですか。
- 9. 屋上に登ったあと何をしましたか。

S-6-1

- 10. 彼女はどのくらい上手に話をしたんですか。
- 11. 人々はどのくらい彼女の発表を楽しんだんですか。
- 12. どうして人々は彼女の発表を楽しんだのですか。
- 13. C, E, F の喜び具合はどのくらいですか。

S-7-1

- 14. 彼女の言っている内容はどういうことですか。できるだけ書きなさい。

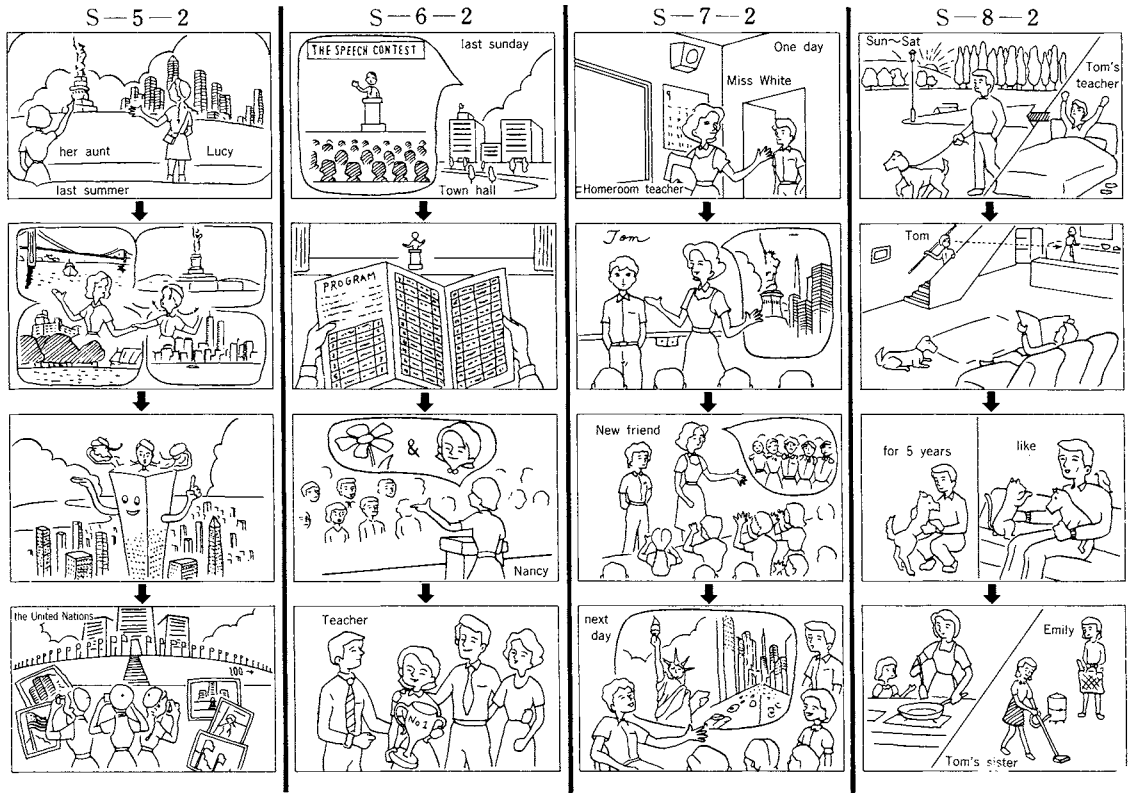
S-8-1

- 15. 散歩をするのは朝のいつごろですか。
- 16. 彼はどのくらいの期間この犬を飼っているんですか。
- 17. 彼女はどのくらいおかあさんの手伝いをするんですか。
- 18. A の人物が階段を下りて来るときに気が付くことは何ですか。できるだけ書きなさい。

6. 第2回目の絵

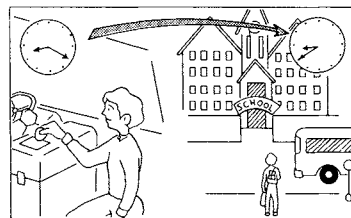
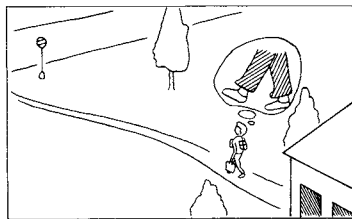
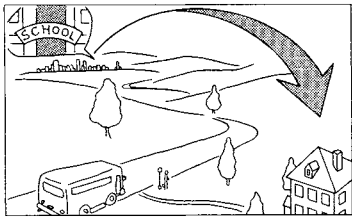
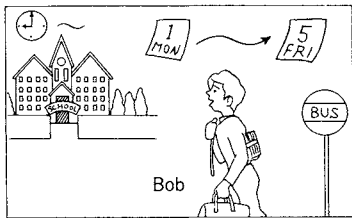
実際の絵一コマの大きさはS-1-2で縦7cm, 横11cmである。なおS-1-2からS-8-2までの絵はそれぞれ独立して調査した。

S-1-2	S-2-2	S-3-2	S-4-2



7. S-1-2

次の絵は、ある事柄についての内容を絵で示したものです。その事柄を絵の流れに沿って日本語（例の文章のように）で書きなさい。



(例) アリスは赤い傘を持っていました。それがとても好きだったので、この前の月曜日は雨でした。そこで彼女はバスで買物に行きました。バスは大変混んでしまいましたが、運よく彼女は座席を見つけて、座ることができました。バスは繁華街に着きました。彼女は急いでバスから降りたのでバスに傘を忘れてしまいました。

8. 伝達率追加調査 [B]

S-1-2

1. ボブと同一人物はだれですか。記号で書きなさい。
2. ボブがバスで学校に行く理由は何ですか。
3. Cの人物がやっていることは何ですか。2つ以上書きなさい。
4. (1)は何ですか。
5. (2)は何ですか。
6. (1)から(2)までの距離はどの程度ですか。

S-2-2

7. トムと同一人物はだれですか。記号で書きなさい。
8. 3コマ目の絵でAの人物は何をしているところでですか。2つ以上書きなさい。
9. 3コマ目の絵で時計の大きさはどの位ですか。
10. どの位の時間汽車は遅れますか。

S-3-2

11. 買いに行く食物の量はどの位ですか。

S-4-2

12. ヘレンと同一人物はだれですか。記号で書きなさい。
13. ジムと同一人物はだれですか。記号で書きなさい。
14. Aの人物がプレゼントをもらった時の喜び具合はどうですか。
15. ジムは何歳ですか。
16. Eの人物はどの位理科が好きですか。

S-5-2

17. 一番高い建物に登ったのはだれですか。
18. 国連ビルを訪れたのはだれですか。
19. これら(線で囲んだ部分)は何ですか。
20. それらはどこにありますか。
21. それらの数はいくつ位ですか。
22. ルーシーのとった写真の数はどの位ですか。

S-6-2

23. スピーチコンテストの参加者は何人ですか。
24. 参加者の何人が中学生ですか。
25. 人々がナンシーの発表を楽しんでいる理由は何ですか。

S-7-2

26. この日は何月ですか。
27. 1コマ目の絵の場所はどこですか。
28. この新入生の性別は何ですか。
29. 3コマ目の絵で喜んでいる生徒は何人位ですか。

S-8-2

30. トムのお父さんと同一人物はだれですか。記号で書きなさい。
31. Aの人物が散歩をしている場所はどこですか。
32. Aの人物が散歩をしている時間はどの位ですか。
33. トムのおとうさんが新聞を読むのはいつですか。
34. トムのおとうさんが飼っている動物の大きさはどの位ですか。

9. 伝達内容の内容別分類と絵の描写方法

S1

- ①ボブは 週5日 学校に 行きます。  
(1)(d)(a) (3)(b)(b) (5)(b)(b) (8)(c)(c)
- ②彼は 学校まで バス に乗る、なぜなら、彼は 学校  
(2)(c)(c) (5)(c)(b) (7)(c)(c) (8)(c)(c) (10)(c)(c) (2)(c)(c) (5)(c)  
から 遠くに 住んでいる。  
(b) (9)(c)(c) (8)(c)(c)
- ③彼は 家の 近くの バス停まで 歩く。  
(2)(c)(c) (5)(c)(c) (9)(c)(c) (5)(b)(c) (8)(c)(c)
- ④彼は バスに 乗る、そして、お金を 料金箱に 入れ  
(2)(c)(c) (5)(c)(c) (8)(c)(c) (5)(c)(c) (7)(c)(c) (8)(c)  
る。  
(c)
- ⑤彼は 20分間 乗る、そして、8時40分に 学校に 着  
(2)(c)(c) (5)(c)(c) (8)(c)(c) (6)(c)(c) (5)(d)(b) (8)

く。  
(c)(c)

⑥学校は 朝9時に 始まる。  
(7)(c)(b) (6)(c)(c) (8)(c)(c)

S2

- ①トムは 駅に 田舎からの おじさん を迎えに 行っ  
(1)(a)(a) (5)(b)(b) (5)(c)(a) (2)(a)(a) (8)(c)(c) (8)  
た。  
(c)(c)
- ②汽車は 5時20分に 着くはず だった。  
(7)(c)(c) (6)(c)(a) (8)(c)(c) (8)(c)(c)
- ③彼は 大きな 時計を 見上げた。  
(2)(c)(c) (9)(c)(c) (7)(c)(c) (8)(c)(c)
- ④もう 5時30分 だった。  
(9)(c)(c) (6)(c)(c) (8)(c)(c)
- ⑤彼は すべき事 がわからなかった。  
(2)(c)(c) (7)(c)(a) (8)(c)(c)
- ⑥その時 彼は スピーカーが 言うの を聞いた [5時  
(6)(c)(c) (2)(c)(c) (7)(c)(c) (8)(c)(c) (8)(c)(c) (8)(c)(c) (6)  
20分 汽車は およそ 一時間 激しい 雨で 遅れる]。  
(c)(a) (7)(c)(c) (9)(d)(c) (5)(c)(a) (9)(c)(c) (7)(c)(c) (8)(c)(a)

S3

- ①この前の金曜日の 午後 ホワイトさんは 奥さんのた  
(6)(a)(a) (6)(c)(a) (1)(a)(a) (2)(c)(c)  
めに 町に いくらかの 食物を 買いに 行った。  
(5)(d)(a) (9)(c)(c) (7)(c)(c) (8)(c)(c) (8)(c)(c)
- ②彼は 車で 二人の 子供を 連れて行った。  
(2)(c)(c) (7)(c)(c) (9)(c)(c) (2)(c)(c) (8)(c)(c)
- ③メアリーは 後の席に いた。  
(1)(a)(a) (5)(c)(c) (8)(c)(c)
- ④ジョンは おとうさんの 脇に 座った、なぜなら、彼  
(1)(a)(a) (2)(c)(c) (5)(c)(c) (8)(c)(c) (10)(d)(a) (2)(c)  
は おとうさんが 運転するの を見るの が好きであ  
(c) (2)(c)(c) (8)(c)(c) (8)(c)(c) (8)(d)(a)  
る。
- ⑤彼らは 町に 着いた、そして、ホワイトさんは 店の  
(2)(c)(c) (5)(d)(b) (8)(d)(c) (1)(a)(a) (5)(c)  
前に 車を 止めた。  
(c) (7)(c)(c) (8)(c)(c)

S4

- ①昨日は ヘレンの 15歳の 誕生日 でした。  
(6)(d)(a) (1)(d)(a) (9)(c)(a) (7)(c)(c) (8)(c)(c)
- ②いとこの ジムが 美しい アルバムと 来た。  
(2)(d)(a) (1)(d)(a) (9)(c)(a) (7)(b)(b) (8)(c)(c)
- ③彼女は プレゼントを 大変 喜んだ。  
(2)(c)(c) (7)(c)(c) (9)(c)(c) (8)(c)(c)
- ④ジムは 彼女より 3つ 年上 です。  
(1)(d)(a) (2)(d)(c) (9)(d)(c) (9)(d)(a) (8)(d)(c)
- ⑤彼は よい 学生 です、そして、すべての 学科で  
(2)(c)(c) (9)(c)(c) (2)(c)(c) (8)(c)(c) (9)(d)(d) (7)(d)(d)  
一番 理科が 好きです。  
(9)(d)(a) (7)(c)(c) (8)(d)(a)
- ⑥彼は 言う [彼は 医者 になること を望む、そし  
(2)(d)(d) (8)(d)(d) (2)(c)(c) (2)(c)(c) (8)(c)(c) (8)(c)(c)  
て、大学で 勉強する つもりです]。  
(5)(c)(c) (8)(c)(c) (8)(c)(c)

S5

- ①この前の夏 ルーシーは ニューヨークに 行った。  
(6)(a)(a) (1)(a)(a) (4)(c)(c) (8)(c)(c)
- ②彼女の おばさんが いろいろな 場所に 彼女 を連  
(2)(a)(a) (2)(a)(a) (9)(c)(c) (5)(c)(c) (2)(c)(c)  
れて行った。  
(8)(c)(c)
- ③彼らは その町で 一番 高い 建物の 屋上に  
(2)(c)(d) (5)(c)(c) (9)(a)(c) (9)(c)(c) (7)(c)(c) (5)(c)(c)  
登った。  
(8)(c)(c)
- ④そこから 彼らは 町全体 を見た。  
(5)(c)(c) (2)(c)(d) (7)(c)(c) (8)(c)(c)
- ⑤それから 彼らは 国連ビル を訪ねた。  
(9)(c)(c) (2)(d)(c) (4)(a)(a) (8)(c)(c)
- ⑥その建物の前には 100以上の 旗が あった。  
(5)(c)(c) (9)(a)(a) (7)(c)(c) (8)(c)(c)
- ⑦ルーシーは そこで 何枚かの 写真 をとった。  
(1)(a)(a) (5)(c)(c) (9)(c)(c) (7)(c)(c) (8)(c)(c)

S6

- ①この前の日曜日に 公会堂で スピーチコンテストが  
(6)(d)(a) (5)(c)(a) (7)(c)(b)  
開かれた。  
(8)(c)(c)
- ②25人の 発表者が あった。  
(9)(c)(b) (2)(c)(c) (8)(c)(c)
- ③彼らは すべて 中学生 だった。  
(2)(c)(c) (9)(d)(c) (2)(d)(c) (8)(d)(c)
- ④ナンシーは 「花と私」について 話した。  
(1)(d)(a) (7)(c)(c) (8)(c)(c)

⑤彼女は とても 上手に 話した、だから、人々は 彼女の 発表を 大変 楽しんだ。

⑥彼女は 一等賞 をとった。

⑦彼女の 先生と 彼女の 両親は 大変 うれしかった。

S7 ①9月の ある日 学級担任の ホワイト先生は クラスに 男の 新入生 を連れてきた。

②彼女は 言った [こちらは トム君 です]。

③彼女は 言った [彼は ニューヨークから 来た]。

④彼女は 言った [私は 望む (あなた達が よい彼の 友達に なる)]。

⑤すべての 生徒は 新しい 友達 ができて 喜んだ。

⑥次の日 トムは ニューヨークについて 生徒に 話した。

S8 ①トムの おとうさんは 毎朝 早く 起きる、そして、公園に 犬と 短い 散歩をする。

②彼は 5年間 その犬 を飼っている。

③彼は 小さな 動物 の世話を するのが好きです。

④彼は 帰ってくる、そして、彼は 新聞 を読む。

⑤トムは 階下へ 来る、そして、おかあさんが 朝食を 用意をしているの を見る。

⑥姉の エミリーは よく おかあさん を手伝う。

\* 語句の下の ( ) 内の数字は(1)人名、(2)人物、(3)期間、(4)地名、(5)場所、(6)時、(7)事・物、(8)動作・状態、(9)性質・程度・数量、(10)理由・原因・結果を表す内容を意味する。また ( ) 内のアルファベットは(a)絵及び文字でその意味を提示、(b)絵として文字を含みその意味を提示、(c)絵のみでその意味を提示、(d)絵及び文字ともにその意味を無提示、という絵の描写法を意味する。数字の後にアルファベットが2つ並んでいるのは左が第1回目の絵における描写法、右が第2回目の絵における描写法を意味する。

10. QUESTIONS

別紙の英文 (p. 94 の 1.) を見て下の質問に日本語で答えなさい。

S—1  
No. 1 一週間に何日ボブは学校に行きますか。  
No. 2 ボブの学校は何時に始まりますか。  
No. 3 どうしてボブはバスに乗って学校へ行くのですか。  
No. 4 ボブはお金を料金箱に入れますか。  
No. 5 ボブは何時に学校に着きますか。

S—2  
No. 1 車でやって来ようとしていたのは誰ですか。  
No. 2 トムが大時計を見上げた時、何時でしたか。  
No. 3 車は5時20分に着きましたか。  
No. 4 「車が遅れます」といったのは誰ですか。  
No. 5 どうして車は遅れたのですか。

S—3  
No. 1 ホワイトさんはどこに行きましたか。  
No. 2 ホワイトさんは2人の子供を連れて行きましたか。  
No. 3 車の後部席には誰がいましたか。  
No. 4 ジョンはどうしてお父さんのそばに座ったのですか。  
No. 5 ホワイトさんは車をどこにとめましたか。

S—4  
No. 1 ヘレンは15歳ですか。  
No. 2 ジムはヘレンに何をあげましたか。  
No. 3 ジムはいくつですか。  
No. 4 ジムはどの学科が一番好きですか。  
No. 5 ジムは何になりたいのですか。

S—5  
No. 1 ルーシーは去年の夏どこへ行きましたか。  
No. 2 ルーシーのおばさんはルーシーをどこに連れて行きましたか。  
No. 3 ルーシーとおばさんは、一番高い建物の屋上から何をみましたか。  
No. 4 国連ビルの前には何本の旗がありましたか。  
No. 5 ルーシーはそこで何枚か写真を撮りましたか。

S—6  
No. 1 そのスピーチコンテストはこの前の日曜日に公会堂で開かれませんでしたか。  
No. 2 何人の発表者がいましたか。  
No. 3 発表者は全員中学生でしたか、それとも高校生でしたか。  
No. 4 ナンシーは何について話しましたか。  
No. 5 ナンシーは何等をとりましたか。

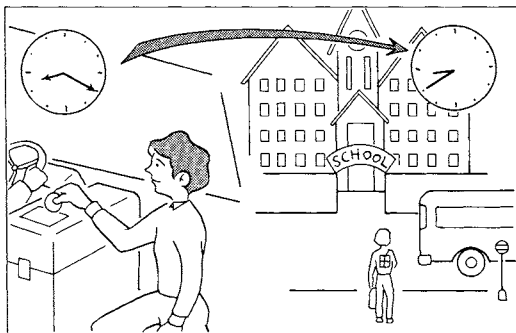
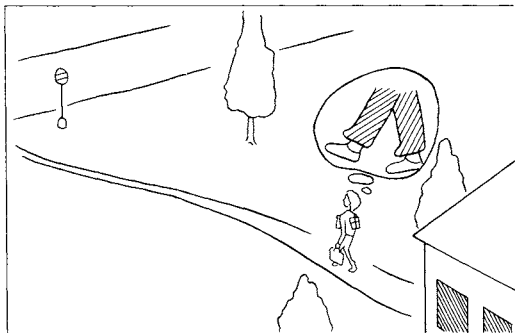
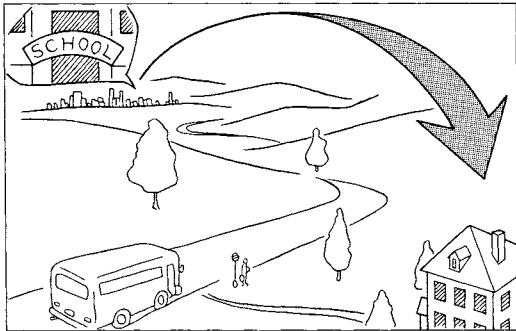
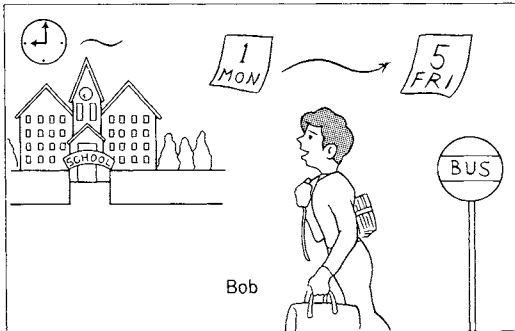
S—7  
No. 1 ホワイト先生が連れてきたのは男の新入生でしたか、それとも女の新入生でしたか。  
No. 2 その少年の名前は何でしたか。  
No. 3 その少年はどこからやって来ましたか。  
No. 4 生徒達はみんな、その少年がクラスに加わってうれしかったですか。  
No. 5 その少年は級友達に何を話して聞かせましたか。

S—8  
No. 1 トムのお父さんは毎朝早く起きますか。  
No. 2 トムのお父さんは何をするのが好きですか。  
No. 3 トムのお父さんは何年間その犬を飼っていますか。  
No. 4 誰が朝食を用意しますか。  
No. 5 誰がよくトムのお母さんの手伝いをしますか。

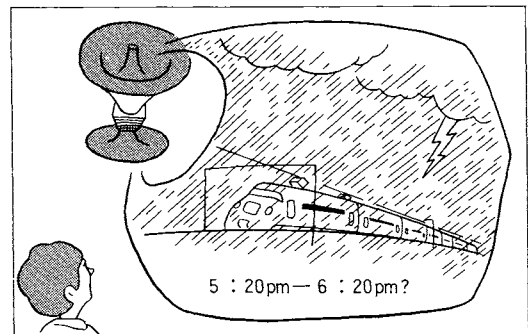
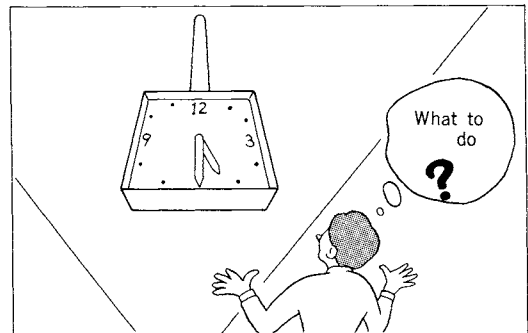
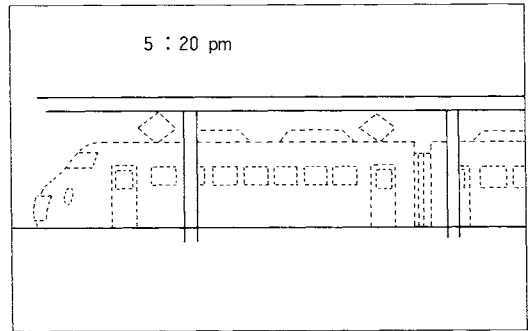
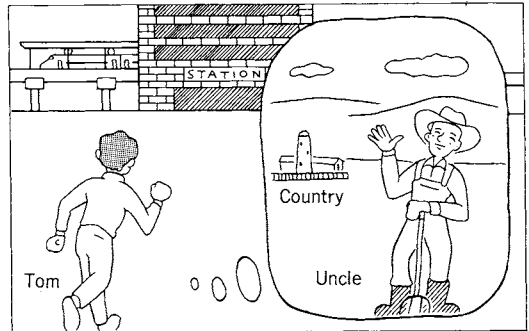
11. 質問用絵

下の絵を見て、別紙の質問 (p. 101 の Questions) に日本語で答えなさい。回答不可能な場合は「わかりません」とはっきり答えてください。

S-1-2



S-2-2



# 聴解能力を測定するディクテーションの研究

福岡県糸田町立糸田中学校教諭

林 道太

資料: p. 115-117

## 1. 研究の概要

### 1.1 研究の目的

本研究の目的は、習熟度を総合的に測定するとされているディクテーションが、音声面を中心とした聴解能力をどの程度測定できるか、という問題を実証的に明らかにすることである。

1950～1960年代にアメリカで構造言語学が流行して以来“Speech is primacy.”の言語観が言語学習の教授方法や評価方法にも大きな影響を与え

てきた。特に評価方法ではJ.B.Carroll (1961)が項目別テスト (discretepoint-test) と統合的テスト (integrative-test) に大別したが、技能と言語要素の組み合わせにより言語能力の評価対象を設定していく考え方が現れてきた。特に構造言語学との関連から、当時は項目別的な評価方法がかなり行われていたことは容易に考えられる。

さて、従来から行われている「英検」の音声面のテスト内容を考えてみると、その形式は項目別的な手法が多いようである。しかし、後にJ.W. Oller (1979) が言語要素以外の要素である場合、

図 1: テストの全体像  
(Grant Henning: 1987. 9)

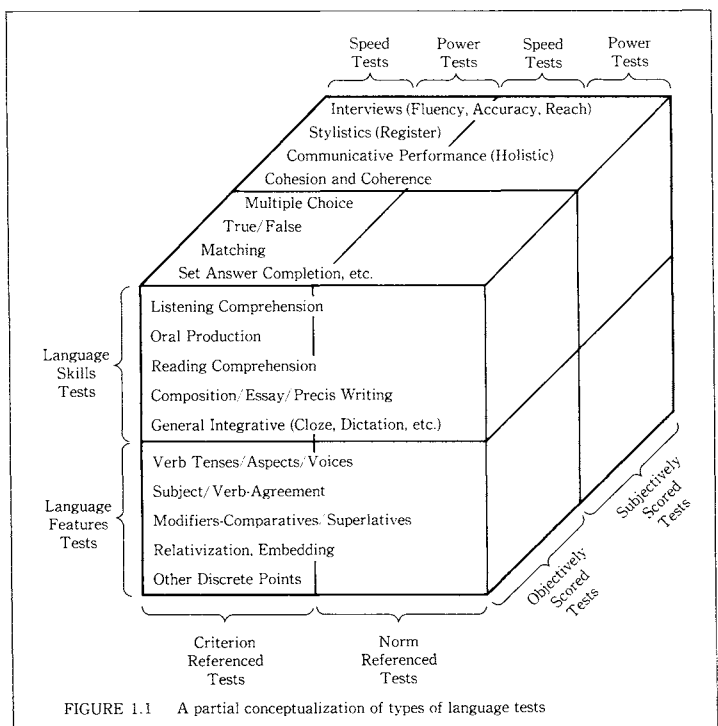


FIGURE 1.1 A partial conceptualization of types of language tests

情況、受験者の社会的立場などを独立した要素とし、それらを付加した実用的テスト (pragmatic test) を考案したように、実際の言語運用の中で日常生活により具体的な言語行動をそのまま評価しようとする新しいテスト観が1980年代から現われてきている。(図1)

以上のことから、本研究では受験者の習熟度を総合的に測定するとされているディクテーションと、'実用英語技能検定(以下「英検」)で実施している聴解テストを行い、それぞれの項目テストとディクテーションの得点結果を分析かつ考察する作業を通して、総合的に聴解能力を評価すると考えられるディクテーションを検討し、項目別テストと統合的・実用的テストの結果から生まれる評価方法の妥当性・信頼性を追究していくことにする。

## 1. 2 研究の内容と方法

以上の研究目的を追究するために、本研究では以下のような内容と方法をふまえて進めていく。

### 1. 2. 1 仮説の設定

仮説に導くために、理論研究と実態調査を行うことにする。

理論研究では、先行研究からディクテーション

についてわかっていること、また聴解能力の評価方法としての根拠を探すことを中心に行う。

実態調査では、学校現場においてディクテーションの評価方法としての活用の程度や、活用するために必要な知識を探すことを中心に行う。

### 1. 2. 2 仮説の検証

仮説を検証するために、検証テストの実施およびその結果の分析と考察を行う。

検証テストでは「英検」4級の代表的な聴解能力のテストを頻度数の視点から整理して、項目別テストを作成しディクテーションと同時に進行。

検証テストの被験者は中学校3年生とし、複数校で実施する。

結果の処理は、検定によるテストの妥当性、G-P分析、相関関係、回帰分析などを中心に行う。

結果の考察では、統計処理で導き出された資料を検討し、仮説の検証を行う。また、課題として残るものも整理し、研究の継続性を図るようにする。

## 1. 3 理論研究

### 1. 3. 1 ディクテーションの歴史

ディクテーション評価の歴史の変遷は、その時代の教授理論の影響を受けており、表1のように教授方法によってその評価が異なっている。

## SUMMARY OF THE THESIS

*Dictation has been regarded as a useful activity and measurement in language learning for a long time. Especially in the seventies, many studies have been conducted on language proficiency.*

*Since the 1960's, as a result of studies on language tests, they have been classified into discrete-point, integrative, and pragmatic tests. Dictation is in pragmatic tests in terms of its unitarity and globalness. In this study, considering its nature and sound as the transmitter, I investigated its effect as a measurement of listening comprehension. The subjects were 407 third grade junior high school students, and the tests consisted of 90-word dictation and 7 sub-tests, which have been given as tests of sound ability in EIKEN.*

*The results indicated that: the total score is most highly correlated with the dictation (.83) of all the 8 sub-tests. Second, the dictation had 69% influence on the gained total scores. Third, the dictation's scores predicted 83% of the gained total scores. And lastly, the dictation could explain 80% of the listening comprehension test which consisted of 7 sub-part tests. Then EIKEN's listening tests given along with dictation would have more validity and reliability in predicting language performance.*



表 1: ディクテーションへの評価

分類	代表的な教授法	評価	
訳読系	The Grammar-Translation Method	◎	
	The Practice Method	△	
	The Mastery Method	△	
ダイレクト系	The Natural Method	×	
	The Psychological Method	×	
	The Phonetic Method	◎	
	The Oral Method	○	
	ASTP	×	
	The Oral Approach	×	
認知系	聴解系	The Comprehension Approach	◎
		The Optimized Habit Reinforcement	△
		The Total Physical Response	×
	精神系	The Silent Way	△
		The Counseling Learning Method	×
		The Suggestopedia	×

◎: 有効に活用できる △: 部分的に活用できる

○: 全体的に活用できる ×: あまり活用できない

注: 1. 教授法の分類は伊藤 (1984) を参考にした。

注: 2. 学習活動やテストへの活用の可能性を基準にした。

19世紀までは、ディクテーションは言語学習の周辺部に位置する活動であった。つまり、言語教材の転写を口頭伝達により行う活動として用いられていた。I. Michael (1987: 127-130) によると、16~17世紀には綴りの練習にも用いられていたらしく、単語を構成するそれぞれの文字を聞いて該当する単語を書いていた、という報告がある。

19世紀末から20世紀初頭には、2つの代表的な言語教授法によりディクテーションの評価が分かれた。Francois Gouin を中心とする Natural Method では、子供の言語習得の過程に基づいて音声中心主義をとったことから、Gouin (1894: 331) は「もうディクテーションは必要ない。むしろ単純に転写したほうがよい。時間が有効に使えるからだ」と述べている。

これに対して、H.E. Palmer を中心とする Direct Method では、確かに音声を中心ではあるものの、科学としての音声学的視点から音声の活字化の活動として教室活動に取り入れられた。Henry Sweet (1989) は「音声のディクテーションは、学生にはとても刺激を与えており、聴解能力の有効なテストとして使える」と述べている。

1930年代以降、Reading Method が現れたが、《Coleman Report》(1929) によると、読解の力を育てる14の語学訓練のうちにディクテーション

が含まれている。また Edmond A. Meras (1954) は「ほとんどの言語に関して、ディクテーションは絶対に欠くことのできない教授方法である。これが教授の一手法に含まれるのは、その言語に関する多くの要素がディクテーションに含まれると考えられるからだ」と述べている。

しかし、続く1960年代は Audio-Lingual Method の全盛時代となり、ディクテーションの評価は急降下した。この教授理論を支える2つの理論があるが、Stansfield (1985) が整理したところでは、まず構造言語学の立場によると、“Speech is primacy.” は文章英語を軽んじたので「読む」「書く」技能が重視されなかった。また行動主義心理学の立場によると、ディクテーションは人間が通常行うようなタイプではない、と見なされたのである。最も典型的な批判は、R. Lado (1961: 31) の「ディクテーションはほとんど言語を測定していないように思える」である。

さて1970年代から今日にかけては、ディクテーションは教授方法としてはもちろん、評価方法としても高い位置を占めている。

J.W. Oller を中心とするテスト研究において、統計処理的にその有効性の裏付けを得たディクテーションは受験者の総合的な習熟度を高い信頼性・妥当性をともなって測定できる手法として見直されたのである。それは数々の実験結果から証明されている。それを集約したのが、Oller (1975: 33-34) の「ディクテーションは、聴解処理が行われているあいだに作動している学習者の内在化された予測文法を傍受する」というまとめであろう。

現在のディクテーション研究上の課題は、その採点方法のあり方および総合力の内容の設定、の2点になると思う。

### 1. 3. 2 ディクテーションと聴解能力

次に、ディクテーションが聴解能力を傍受し測定することについての先行研究には、以下のようなものがある。

Savignon (1982) は、フランス語を第2外国語として学習している学生を対象にディクテーションを行い、同一解答用紙を、①正確な綴り、②音声の近似性、③意味の伝達性の3通りの方法で採  
研究報告7 聴解能力を測定するディクテーションの研究 105

表 2: Savignon (1982) の相関

	Passage A	Passage B	Passage C
1-2	0.91	0.96	0.92
1-3	0.85	0.90	0.84
2-3	0.94	0.97	0.97

3つの採点法 1. 正確な綴り  
2. 音声の近似性  
3. 意味の伝達

点した。

その結果が表 2 であるが、3種類のディクテーションを行わせても、それぞれ3通りの採点を行った結果、②音声の近似性による採点方法がいずれのディクテーションでも高かった、と報告し、「つまり、聴解能力の育成と綴りの習得が第2言語学者の主たる目標である、という現在の状況下では、ディクテーションはこの2つの目標を合理的に測定すると考えられる」(1982: 45)と結論している。

Erdelyi (1974) は、聴解能力と記憶との関係において、文脈をともなったまとまりのある発話の認知は記憶装置内での意味化作業はもちろん、感覚記憶のレベルにおける音声の処理過程でも確認できる、と述べた。これをふまえて Oller (1983: 5) はディクテーションがもつ聴解能力の測定方法としての有効性を主張している。

Hagiwara & Kazumaki (1982: 55) は大学生レベルの第2言語学習プログラムの中に形成的評価としてのディクテーションを設定することにより、音素レベルの聴解能力の育成で効果があったことを報告している。

Natalicio (1979) はディクテーションを反復活動 (repetition) と関連づけながら、書き取らせるパッセージの要素を音声的視点から9項目に設定し、音素レベル (音素聴解の段階) から文脈による類推 (意味聴解の段階) まで幅広く聴解能力を測定できるテストであると述べている。

Valette (1977: 110) は、ディクテーションの問題伝達モードが音声を通してであることに着目し、話し言葉は不得手でも書き言葉を操作することが得意な学習者にも、聴解能力を測定できる手法として効果的であると述べている。

Penny Ur (1984: 128) は、聴解能力と記憶との

関係から、あるまとまった内容を反復再生するためには学習者は音声だけではなく、その音声が作る意味にも注意しなければならないので、ディクテーションは意味をともなった音声の活字化作業であるとして有効であると述べている。

Lynch (1987: 21) は日常生活に近い場面での聴解能力テストとしてのディクテーションの有効性を証明するために、一度だけパッセージを受験者に聞かせて書き取らせるという実験を行い、実際の言語生活の状況にも十分適応できる実用的なテストであることを報告している。また同様な実験は Cleary (1988) も行い、Lynch の結果に付け加えて、一度だけという条件下では一部の受験者には意味化による構文作成の能力がさらに活性化される、と報告している。

以上から、ディクテーションによって、聴解能力が「音声の聴別力」と「意味の理解力」という2つの面から測定され、一応の成果が出ていることがまとめられる。

一方、「英検」の問題作成担当の方の聴解能力を測定する試験についての考えは次の通りであった。「英検では聴解力は他の語い力、作文力、読解力とあわせて全体で一つのまとまった力と考えておりますので (総合評価)、聴解力のみ基準は設けておりません。」(平成1年9月13日。文責、柳川氏。原文のまま)

しかし、後述の「1.5 仮説」でも触れるが、実際に実施されている「英検」4級の問題では、過去に聴解能力を項目的に測定している問題が毎回出題されていることから、「まとまった力」だからこそ多面的な「基準を設けて」、より正確に測定する必要があるのではないだろうか。また、「総合評価」を考えているのなら、過去に実施したどの問題が「総合評価」のどの部分に当たるのかが明確にされていないことも指摘できる。

## 1.4 実態調査

### 1.4.1 調査の視点

実態調査では、平成元年9月にディクテーションにかかわるアンケートを中学校教員を対象に実施し、44名の有効回答を得た。(資料1: 省略) 調査に当たったの視点は、以下の4点である。

- ① 学校現場において評価方法としてのディクテーションが用いられている実態
- ② ディクテーションの機能やその目的についての学校現場での理解
- ③ 4技能を測定するさいの困難度の実態および指導するさいの関連の意識
- ④ ディクテーションを実施するさいの必要な知識

#### 1. 4. 2 結果の分析

英語の総合力を評価するためにディクテーションを用いている教師は全体の11.8%であり、英文和訳と和文英訳は全体の42.1%であった。従来のGrammar-Translation Methodの影響であろう。聴解能力の評価方法としてディクテーションを用いている教師は17.1%であったが、これもT-F式や多肢選択方式が多かった。(以上図2。各設問2項目選択)

また、この2つの設問の結果をクロス集計する

図2: 評価方法としてのディクテーション

		%	0	10	20	30	40	50	60
総合評価	ディクテーション	11.4							
	クローズテスト	11.4							
	多肢選択法	22.3							
	和文英訳	17.1							
	英文和訳	25.0							
	会話テスト	6.8							
	その他	6.8							
聴解能力評価	T-F式	44.3							
	選択式	28.4							
	和文要約	2.3							
	英文要約	2.3							
	ディクテーション	17.1							
	その他	5.7							

注: 2項目選択(200%)を100%に換算。

と、英文和訳と和文英訳および選択方式の部分に支持が集中していることがわかる。(以上表3)

次に、指導方法を含めてディクテーションを用いている教師は「毎時間」「ときどき」を合わせると63.6%あった。また、その時間は、毎時間の授業と単元双方で、「整理の段階」が59.1%が多かった。(以上1項目選択)

ディクテーションを全く用いていない教師がどのような知識を知りたいかについては、多かった回答は上から「書き取らせる教材の選択」「採点結果の分析や考察の仕方」であり、この2項目の組み合わせを回答した教師は全体の47.1%であった。また、ディクテーションが測定する能力は「聞くこと」と「書くこと」だと考えている者が全体で74.8%であり、測定する対象は理解していても、問題の内容をどのように設定し、出てきた結果をどのように判断したらよいかがよくわからない実態がつかめた。

次に、測定の困難な技能としては、「話すこと」が63.6%で最も多く、「聞くこと」を合わせると86.3%あった。同じことが指導するさいの関連でもクロス集計で47.7%であった。これに対して、文章技能の関連は31.8%であり、「聞く一書く」との関連を支持した教師は1名もいなかった。このことから、学校現場では指導上の関連では音声面と文字面に二極化されており、そのことが平行して評価方法にも現れていると考えられる。

ディクテーションについて知りたい知識は、多いものから順に、「書き取らせる教材の選択」「生徒への指導法」「採点結果の分析や考察の仕方」「音読のスピードや回数」であった。特に「教材」については、指導用に用いるのか、評価用に用いるのかで考え方が分かれるので、適切な配慮が必

表3: 評価方法のクロス集計

	TF式	多肢選択	和文要約	英文要約	ディクテ	その他
ディクテ	4.5	1.1			4.0	1.1
クローズ	5.1	3.4			2.3	0.6
多肢選択	10.2	8.5	0.6		2.3	1.1
英文和訳	7.4	5.7	1.1	0.6	1.1	1.1
和文英訳	11.9	10.8	0.6		4.0	0.6
会話	2.3			0.6	2.8	
その他	2.8	1.7		0.6	0.6	1.1

注: 2設問4項目選択(400%)を100%に換算。

要と思われる。また「採点方法」については全体的に関心が低かったが、理論研究でも触れたように、採点方法を複数設定することにより、測定する能力が若干異なる、ということも配慮が必要であろう。(資料2:省略)

以上の結果から、ディクテーションはその有効性があまり知られていないので、指導用と評価用双方において活用されていないことがわかる。

## 1. 5 仮説

以上の理論研究と実態調査の結果から、3つの仮説を設定し、その検証を行うことにした。

仮説1: ディクテーションの結果は、聴解能力を測定する試験の結果を説明できる。

仮説2: ディクテーションの結果は、聴解能力の各要素を測定する項目別テストの結果を説明できる。

仮説3: ディクテーションの結果は、現在行われている「英検」4級の聴解能力の試験の結果では説明できない部分の聴解能力を説明できる。

仮説2にある「項目別テスト」とは、昭和49年度第1回から昭和63年度第3回までの「英検」4級の聴解能力を測定するテストと『英検合格対策4級予想問題集』(日本英語教育協会)の該当するテストのことである。ただし問題そのものではなく、テストの様式に限定して、以下の7項目とした。

- ① 単語レベルの発音
- ② 単語レベルのストレス
- ③ 無声文字の抽出
- ④ 文レベルのストレス
- ⑤ 文中のポーズ
- ⑥ 文末のイントネーション
- ⑦ ヒアリング

## 2. 検証

### 2. 1 検証テスト

#### 2. 1. 1 テスト問題の作成

検証テストの問題は、昭和59年度第1回から昭和63年度第3回までに実施された「英検」4級

の問題から頻度の高いものを中心に選んだ。(資料3)その理由は、第一に、「英検」の各級の問題作成上の方針が示している通り、4級の問題は中学校後半程度を中心に出题されていること。

第二に、問題に使用されている語いが適切かつ妥当に選ばれていること。この語いの選択については、「英検」の問題作成担当の方から次のような回答を得た。「ご指摘の通り、3級～5級はおよそ中学校レベルですから、『学習指導要領』や教科書を参考しております。しかし、実用英語という観点から、教科書に出てこない語や句も出題することも十分ありえますし、過去にもそのような例はありました。」(平成1年10月4日。文責、柳川氏。原文のまま)

以上の2点から、「英検」の問題は全国規模の検定として実施され、さらに使用語いや出題内容において妥当性と信頼性があると考えられるので検証テストに使用した。

#### 2. 1. 2 検証テストの内容

「仮説」で示したように聴解能力を構成する下位要素を7項目設定し、それぞれ15問各1点で満点を15点とした。ディクテーションも満点を15点とし、合計120点で内容を組んでいる。

##### 1 単語レベルの発音

4つの単語一組の中から、下線部の発音が他と異なるものを記号で解答させる問題

##### 2 単語レベルのストレス

4つの単語一組の中から、ストレスの位置が他と異なるものを記号で解答させる問題

##### 3 無声文字

それぞれの単語の中で、実際には発音しない文字を抽出させる問題

##### 4 文レベルのストレス

質問に対して応答する場合、応答内容における文ストレスがどの単語に置かれるのかをその単語の記号で解答させる問題

##### 5 文中のポーズ

それぞれの英文を発話する場合、一か所区切るとすればどの単語の前が適切かをその記号で解答させる問題。

##### 6 文末のイントネーション

それぞれの英文を発話する場合、その文末の

イントネーションは上がり調子か下がり調子かを記号で解答させる問題

7 ヒアリング

まとまった英文を2回聞かせて、その後その内容についての英語による質問を2回聞かせ、4つの選択肢の中から適切な選択肢の記号を選ばせる問題。この形式の問題を3組行わせる。

8 ディクテーション

総語数90、句読点16からなる英文を、1回目は通常速度でポーズなし(注1)で音読し、2回目は意味単位でまとまった語句に区切りながら音読し、それぞれポーズを置く。このポーズの長さは、それぞれの意味単位の文字数を秒数に換算した長さである。3回目は通常速度でポーズなし。採点方法は単語(綴りが正確なもの)および句読点をそれぞれ0.2点とし、満点の15点から減点していき、その得点を小数第1位で四捨五入する方法をとった。したがって単語と句読点の誤答数が75個以上の場合には0点になる。

2.1.3 採点

テストの採点は、まず各学校の担当教師がそれぞれの学校分の解答用紙を採点し、筆者がそれを点検する方法をとった。なお、受験した生徒には、120点満点中獲得した得点を担当教師を通して連絡するという処置をとった。

2.2 検証テストの実施

福岡県内にある3つの公立中学校を選び、それぞれ第3学年の生徒合計407名を対象に検証テ

ストを実施した。3校とも平成1年12月10日~17日の間に以下の2時間をとってもらい実施した。

第1回 1 ~ 6 所要時間 40分

第2回 7 ~ 8 所要時間 30分

試験終了後は、それぞれ解答用紙のみ回収した。

3校の受験者について、A校は第3学年178名で、学級数は6、使用教科書は「サンシャイン」、日常の授業ではディクテーションは行っていない。B校は第3学年89名で、学級数は3、使用教科書は「ニューホライズン」、日常の授業では単元末に時々ディクテーションを行っている。C校は第3学年140名で学級数は4、使用教科書は「エブリデイ」、日常の授業ではディクテーションは行っていない。

2.3 検証テストの結果

2.3.1 検証テストの得点

検証テストを実施した3校の結果は表4に示す通りである。平均点の最高値と最低値に11.2点の開きがあるが、検定によれば $P < 0.05$ の水準で有意であった。A校とB校は都市近郊に位置しC校は都市中央に位置していることから、事前に担当教師らは、「学習意欲の差がテスト結果に表れるかもしれない」という予測はしていた。(上位5位の得点および10点区分の人数は資料4:省略)

表4: 検証テスト全体の得点

	受験者数	平均点	最高点	最低点
A校	178	68.1	109	8
B校	89	69.6	107	28
C校	140	79.3	107	30
合計	407	72.3	—	—

表5: 項目別テストの得点

	平均点			標準偏差		
	全体	上位群	下位群	全体	上位群	下位群
1. 語レベルの発音	10.7	13.6	6.8	3.40	1.26	3.04
2. 語レベルのストレス	10.7	14.3	6.5	3.82	1.23	2.89
3. 無声文字	8.5	12.0	4.1	3.97	1.72	2.96
4. 文レベルのストレス	11.1	14.6	5.5	4.60	0.84	3.48
5. 文中のポーズ	8.0	10.4	5.2	2.88	1.53	2.44
6. 文末のイントネーション	8.7	11.6	6.6	3.18	1.99	2.74
7. ヒアリング	9.9	12.9	5.8	3.53	1.63	2.90
8. ディクテーション	5.6	8.5	2.5	2.79	1.57	1.53
9. 総合得点	73.2	97.8	43.0	21.27	4.50	10.18

注: 配点は1項目15点ずつで、合計は120点満点。

表 6: 検証テストの G-P 分析

1.	F= 5.7843	DF= 99/99	P=0.000	t=20.5507	DF= 132	P=0.000	*
2.	F= 5.5476	DF= 99/99	P=0.000	t= 24.5920	DF= 133	P=0.000	*
3.	F= 2.9616	DF= 99/99	P=0.000	t=22.9605	DF= 159	P=0.000	*
4.	F=17.2453	DF= 99/99	P=0.000	t=25.3787	DF= 110	P=0.000	*
5.	F= 2.5466	DF= 99/99	P=0.000	t=18.0719	DF= 166	P=0.000	*
6.	F= 1.8939	DF= 99/99	P=0.002	t=14.5415	DF= 181	P=0.000	*
7.	F= 3.1809	DF= 99/99	P=0.000	t=21.1882	DF= 155	P=0.000	*
8.	F= 1.0543	DF= 99/99	P=0.793	t=26.9966	DF= 198	P=0.000	
9.	F= 5.1268	DF= 99/99	P=0.000	t=48.9955	DF= 136	P=0.000	*

注: 1~8 は各項目テスト, 9 は総合得点。\* はウェルチの方法を使用。

表 7: 全体における相関

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 語レベルの発音	1.000								
2. 語レベルのストレス	0.634	1.000							
3. 無声文字	0.609	0.563	1.000						
4. 文レベルのストレス	0.498	0.519	0.479	1.000					
5. 文中のポーズ	0.494	0.475	0.435	0.560	1.000				
6. 文末のイントネーション	0.289	0.393	0.259	0.372	0.493	1.000			
7. ヒアリング	0.582	0.566	0.599	0.521	0.477	0.335	1.000		
8. ディクテーション	0.630	0.612	0.696	0.538	0.505	0.430	0.655	1.000	
9. 総合得点	0.784	0.791	0.772	0.767	0.721	0.574	0.786	0.830	1.000

項目別テストの結果は、表 5 に示す通りである。各項目は 15 点満点であるが、8 ディクテーションの平均点は他と比較して低く、また標準偏差は 2.79 なので、受験者の獲得した得点の分散は比較的狭いことがわかる。

次に受験者全体を 3 つの群 (全体, 上位, 下位) に区分して考えてみる。この場合の上位と下位は、全体の順位づけの中でそれぞれ 25% に含まれる群のことであり、人数はそれぞれの 100 人である。4 文レベルのストレスは、上位群では平均値 14.58, 標準偏差 0.83 であり、よく理解できていることがわかる。これに対して下位群では平均値 5.45, 標準偏差 3.48 で、得点の分散が広い。このことから、質問に対する応答という条件下で、文レベルにおける意味の中心の理解については、習熟度の程度が顕著に異なっていることがわかる。

また、8 ディクテーションは、下位群では平均点がわずか 2.5 点しかなく、これは従来からの先行研究 (Oller 1979, Savignon 1982, Cziko 1984 ほか) で述べられているように、全体的な言語能力の習熟度が高くない受験者については、その総合能力を測定するには、ディクテーションはあま

り効果を発揮しない、ということの具体例であるといえる。

### 2. 3. 2 テストの能力識別性

検証テストの結果を G-P 分析にかけた結果は、表 6 に示す通りである。項目別テストと総合得点はすべて  $P=0.000$  (項目 8 以外はウェルチの方法を使用) 水準、さらに  $t$  の高い実施した検証テストの内容は各項目間の独位性が高く、またそれぞれが測定の対象とする能力の識別性は、非常に高いことがわかる。

### 2. 3. 3 相関関係

受験者全体による各項目間との総合得点の相関は表 7 に示す通りである。実施したテストは聴解能力を測定するために作成しているので、各項目と総合得点との相関が高い (.57~.83) ののは当然である。しかし、その中でも 8 ディクテーションが .83 であるのは、受験者の聴解能力をその周辺部分の能力 (綴りを正確に書ける、作文できる、推測できる、談話処理、ほか) をも包含して総合的に測定できている、と考えられる。

さらに他の各項目との相関を見ると、3 無声文字、7 ヒアリング、1 語レベルの発音、の

順に相関が高かった。無声文字との相関が高いのは、聞いた音声情報を意味情報に転換しながら正確に綴る、というディクテーションがもつ独特の機能によるものであろう。しかし資料3（書き取り用のパッケージ）からわかるように、総語数90の中で、無声文字を含む単語はnightとeightの2語しかない。しかも無声文字の問題では、この/gh/の音を含む単語は15問中1問のみなので、ディクテーションは表音文字という英語の特質を習得しているかどうかを、聞いて書く活動を通して適切に測定できることがわかる。

さて、表8を見ると上位群の各項目間の相関は、切断効果(注2)のために表れていないが、上位群は.196(3-6)~.240(6-7)、下位群は.289(6-7)~.378(1-3)が、相関の最高値と最低値であった。

上位群では、各項目と総合得点の相関は高いものから順に6文末のイントネーション、8ディクテーション、7ヒアリングであった。つまり、文字と音声により全体的な意味を統合して把握する能力が、習熟度の高い受験者の得点に反映されていると考えられる。

これに対して下位群では、高いものから順に2語レベルのストレス、1語レベルの発音、3無声文字、8ディクテーションであり、言語能力の小さな単位の習熟度が得点に反映されており、ディクテーションとの相関も高かった。

表8: 上位群・下位群・全体の「総合得点」との相関

	上位群	下位群	全体
1. 語レベルの発音	0.286	0.569	0.784
2. 語レベルのストレス	0.259	0.579	0.791
3. 無声文字	0.280	0.537	0.772
4. 文レベルのストレス	0.193	0.372	0.767
5. 文中のポーズ	0.401	0.483	0.721
6. 文末のイントネーション	0.559	0.252	0.574
7. ヒアリング	0.450	0.428	0.786
8. ディクテーション	0.455	0.521	0.830

### 2.3.4 各項目独自の総合得点への影響度

表9は、1から8までの各項目を、他の7項目からの影響を受けずに独立したものと考えたうえで、それぞれの項目がどの程度総合得点に影響しているかを、偏相関係数によって数値化した

ものである。つまり、聴解能力の下位要素が全体能力としての総合得点にどれだけ独立して影響しているかを示したもので、8ディクテーションはその性質上最も低いのは当然である。

表9: 総合得点と偏相関係数

説明変数	係数値
1. 語レベルの発音	—
2. 語レベルのストレス	0.83931
3. 無声文字	0.81017
4. 文レベルのストレス	0.84237
5. 文中のポーズ	0.73725
6. 文末のイントネーション	0.73048
7. ヒアリング	0.76929
8. ディクテーション	0.66828

注: 2~8で99%説明できるため1は除外した。

次に表10は、1から7までの各項目を、他の6項目からの影響を受けずに独立したものと考えたうえで、それぞれの項目がどの程度ディクテーションの得点に影響しているかを数値化したものである。その結果は、高いものから順に、3無声文字、7ヒアリング、6文末のイントネーション、であった。相関係数では、第3位が1語レベルの発音で、6文末のイントネーションは最下位である。6を独立して考えると、聴解作業においては文末に限らず意味単位の区切りとしてのイントネーションが、その区切りによる意味の転換についての情報を提供しているので、その点でディクテーションは、聴解作業において文字化できる音声以外の要素をも的確に測定していると考えられる。

表10: ディクテーションと偏相関係数

説明変数	係数値
1. 語レベルの発音	0.15440
2. 語レベルのストレス	0.13874
3. 無声文字	0.38552
4. 文レベルのストレス	0.08509
5. 文中のポーズ	0.02523
6. 文末のイントネーション	0.20754
7. ヒアリング	0.23754

### 2.3.5 下位要素としての各項目の影響度

表11は、総合得点をこのテストで測定する能力全体として考えた場合、1から8までの各項目が累積していきながらそれぞれ総合得点に

表 11: 総合得点の重回帰分析

%	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
項 目 別	A	ディクテーション				.687574					
	B	A+文レベルのストレス					.832049				
	C	B+語レベルのストレス					.899463				
	D	C+文中のポーズ					.932472				
	E	D+無声文字					.958733				
	F	E+ヒアリング					.975261				
	G	F+文末のイントネーション					.988433				
	H	G+語レベルの発音									

注: 1. 語レベルの発音はそれ以外の項目で 99%説明できるため除外した。  
注: 2. 数字は分析値の説明度数。

どの程度影響しているか、つまり、どの程度影響を与えているかを重回帰分析により数値化したものである。

その結果 [8] ディクテーションのみで約 69% 影響していることがわかった。さらに [8] を影響因子の第 1 位として順に、[4] 文レベルのストレス、[2] 語レベルのストレス、[5] 文中のポーズ、その他という影響順序が示された。このことは、ディクテーションやストレスの問題が理解できていれば、必然的に高い総合得点が期待できし、その逆も予測できることを示している。

### 2. 3. 6 総合点とディクテーションの予測度

表 10 から、今後同形式の聴解テストを行う場合、ディクテーションの得点により、約 83%程度と予測できることが重相関係数の数値でわかった。これは [1] から [7] までの得点を考慮しなくても、[8] ディクテーションの得点のみで受験者の聴解能力の約 83%を予測できることを意味している。また、[1] から [7] までの項目全体で受験者の聴解能力の約 80%を予測できることも表 12 からわかる。このことは裏返せばディクテーションにより、[1] から [7] に統合される聴解能力の約 80%を説明することになるので、ここでも聴解能力を測定するのにディクテーションが優れていることがわかる。

## 3. 考察

### 3. 1 仮説 1 の検証

「ディクテーションの結果は、聴解能力を測定する試験の結果を説明できる」については、以下のことが考えられる。

表 12: ディクテーションと重相関係数

#### I. 「総合得点」を目的変数にした場合

説明変数	係数値
A ディクテーション	.829665
B A+文レベルのストレス	.912621
C B+語レベルのストレス	.948949
D C+文中のポーズ	.96599
E D+無声文字	.979408
F E+ヒアリング	.987738
G F+文末のイントネーション	.9943
H G+語レベルの発音	

#### II. 「ディクテーション」を目的変数にした場合

説明変数	係数値
I H-A	.803801

すなわち、聴解能力を測定するディクテーションと各項目別テストを同時に実施することにより、項目別テストと総合テストの両面から、そのテストで測定したい能力のより信頼できる妥当な測定が行えるということである。これは、先に挙げた検証結果から、第一に総合得点とディクテーションの相関がかなり高い数値 (.83) を示したこと、第二にディクテーションと他の項目別テストすべてに相関が高かった (.43~.69) こと、第三にディクテーションだけで約 69%も全体の得点に影響を与えたこと、から考えられることである。

### 3. 2 仮説 2 の検証

「ディクテーションの結果は、聴解能力の各要素を測定する項目別テストの結果を説明できる」については、以下のことが考えられる。

すなわち、ディクテーションは包括的な言語能力を総合的に測定する手法であるという認識のう



えで、音声モードによる問題伝達の性質上、聴解能力を測定する割合が強い、ということである。

このことは、先に挙げた検証結果から、第一にディクテーションは他のすべての項目別テストとの相関があった（.43～.69）こと、第二に総合得点への偏相関係数が最下位であった（.66）にもかかわらず、ディクテーションは聴解能力については重相関係数により約83%の能力を妥当的に予測・説明できること、第三にディクテーションと他の項目別テストの相関順位が、綴り、ヒアリング、イントネーション、発音、ストレスの順であったことから、従来から実施されてきた項目別テストの複合的な要素から単一の要素まで、ディクテーションの測定対象に含まれること、により考えられる。

### 3.3 仮説3の検証

「ディクテーションの結果は、現在行われている『英検』4級の聴解能力の試験の結果では説明できない部分の聴解能力を説明できる」については、以下のことが考えられる。

すなわち、現在の「英検」4級における聴解能力分野の試験内容は、主として語レベルの発音、語レベルのストレス、ヒアリング、であり、聴解能力の総合性はヒアリングでかろうじてカバーしているにすぎない。

しかし、今回の検証結果から、第一にディクテーションを含めた8項目の試験でも聴解能力の約83%が説明できたにすぎないこと、第二に各項目がそれぞれ独立して総合得点を説明するさいの順位（偏相関係数の順位）は文・語レベル双方のストレス、無声文字、文中のポーズや文末のイントネーションであり、いずれも高い数値を示していることがわかる。この二点をふまえてもう一度相関係数を考えなおすと、ヒアリングと [1] ～ [6] の相関よりも、ディクテーションとこの6項目との相関の方がいずれも高い。つまり、ディクテーションは聴解能力を総合的に測定するとともに、下位要素をも同時に実施することにより妥当的に説明できるので、現在の「英検」の試験では能力測定で不足している部分も補える、と考えられる。

### 3.4 まとめ

ディクテーションは Oller (1979) や他の研究者が実証的に述べているように、今回の検証テストの結果からも総合的な面 (integrative) を超えて、実用的な面 (pragmatic) の言語運用まで測定できる優れたテストであることがわかった。確かにディクテーションそれのみでは、結果として音声面以外の能力にもかかわる漠然とした能力しか把握できない。しかし、下位要素を測定するように仕組んだ項目別テストを同時に実施すれば、ディクテーション自体がもつ音声伝達と文字反応のモード特性を十分に発揮して、聴解能力にかかわる多くの部分を妥当的に測定できることが、今回の仮説—検証作業を通してわかった。

### 3.5 課題

今後の課題として以下のことが考えられる。

第一に、今回の仮説—検証作業では [1] から [7] までの7項目で考えられる聴解能力の下位要素を反映させて作業を進めたが、聴解能力における音声面および意味面の下位要素をさらに細分化して、より多面的に正確かつ構造的に聴解能力を把握したうえで、それぞれの要素を反映させたテストを開発する必要がある。これは、今回のディクテーションが重相関係数によれば約20%の他の能力を説明できなかったからである。

第二に、今回のディクテーションの採点方法は従来から最も多く行われてきた「正確な綴り」の観点から行ったが、Morris (1983) は4通り（音声聴別、意味伝達、構文、綴り）、Savignon (1982) は3通り（音声聴別、意味伝達、綴り）など、複数の方法で一つの書き取りを採点することにより、受験者の能力を複眼的にとらえる努力をしている。また Natalicio (1979) はディクテーション用の録音テープに句読点の音読（ピリオド、カンマなど）を挿入するかしないかで得点に有意差が現れることを指摘している。これらのことから、今後同様の作業を行うさいに複数の採点方法を用いることで、それぞれどういう結果が出るのかを研究する必要がある。

第三に、今回の受験者はディクテーションの日  
研究報告7 聴解能力を測定するディクテーションの研究 113

常的な練習はほとんど行っていなかったもので、形成的評価としてのディクテーションを行う実験群との長期的な比較・対照作業を取り入れて、聴解能力の下位要素のうちで特に促進される要素が存在するのかどうかの可能性を追究する必要がある。

第四に、ディクテーションが言語の諸要素以外に談話処理レベルや推測レベルまでも包括して測定することも考慮して、言語要素以外のレベルを反映するテストも設定し、より詳細な能力測定を行う必要がある。

#### 注

- 1) ディクテーションテープを録音するさいに英文を音読していただいたのは、兵庫教育大学院国費留学生の Joes Angel Lozano Elizondo 氏である。なお、音読のさい句読点は、“period”, “comma”として録音した。英文の内容は資料3を参照のこと。
- 2) 切断効果とは、ある相関をもつ集団を一定の基準により複数の集団に分割した場合、例えば今回の上位群と下位群のようにその分割された集団内では無相関に近い状態になること。上位群と下位群はそれぞれ相関係数が0に近づいている。

#### 参考文献

- 1) 青木昭六 (1984) 『学校英語の到達点』開隆堂
- 2) 青木昭六編著 (1985) 『英語の評価論』大修館
- 3) 青木昭六ほか (1989) 『英語のテストング』開隆堂
- 4) 伊藤嘉一 (1984) 『英語教授法のすべて』大修館
- 5) 岩原信九郎 (1988) 『新教育統計法』日本文化科学社
- 6) 大友賢二訳 (1983) 『英語の測定と評価』ELEC
- 7) 佐々木輝雄 (1989) 『新田学習指導要領の対比と考察—中学校外国語(英語)科』明治図書
- 8) 佐藤史郎 (1988) 『クローズテストと英語教育』南雲堂
- 9) 清水裕子 (1989) 「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」『STEP BULLETIN Vol.1』日本英語検定協会
- 10) 住田幸次郎 (1989) 『初歩の心理教育統計法』ナカニシヤ出版
- 11) 竹蓋幸生 (1989) 『ヒアリングの指導システム』研究社出版
- 12) 羽鳥博愛 (1982) 『心理言語学と英語教育』大修館
- 13) 二谷廣二 (1984) 『楽しい英語学習の心理』開隆堂
- 14) 柳井春夫ほか (1989) 『複雑さに挑む科学』講談社
- 15) 渡部洋編著 (1988) 『多変量解析法入門—基礎編』福村出版
- 16) 『実用英語検定4級全問題集』(1989) 日本英語教育協会
- 17) 『英検合格対策4級予想問題集』(1989) 日本英語教育協会
- 18) Baker, David. (1989) *Language Testing*, London: Edward Arnold
- 19) Carroll, B.J. & Hall, P.J. (1985) *Make Your Own Language Tests*, Oxford: Pergamon Press
- 20) Cleary, C. (1988) “Pragmatic Dictation: The Effect of Double Exposure” *System*, vol. 16, 1
- 21) Cohen, A.D. (1980) *Testing Language Ability in the Classroom*, Mass.: Newbury House
- 22) Cziko, G.A. & Fouly K.A. (1985) “Determining the Reliability, Validity, and Scalability of the Graduated Dictation Test.” *Language Learning* vol. 35, 4
- 23) Davis, P. & Rinvolucri M. (1988) *Dictation*, Cambridge: Cambridge University Press
- 24) Heaton, J.B. (1988) *Writing English Language Tests (New Edition)*, London: Longman
- 25) Lado, R. (1961) *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*, London: Longman
- 26) Lee, Y.P., ed. (1985) *New Directions in Language Testing*, Oxford: Pergamon Press
- 27) Madsen, H.S. (1983) *Techniques in Testing*, Hong Kong: Oxford University Press
- 28) Michael, I. (1987) *The Teaching of English*, 127-130 Cambridge: Cambridge University Press
- 29) Morris, S. (1983) “Dictation: a technique in need of reappraisal.” *ELTJ*, 37.2 April
- 30) Natalicio, D.S. (1979) “Repetition and Dictation as Language Testing Techniques.” *MLJ*, 63.4.
- 31) Oller, J.W.Jr. (1971) “Dictation as a Device for Testing Foreign-Language Proficiency.” *ELT*, vol. 25
- 32) Oller, J.W.Jr. (1975) “Dictation: A Test of Grammar-Based Expectancies.” *ELTJ*, 30(1)
- 33) Oller, J.W.Jr. (1979) *Language Tests at School*, London: Longman
- 34) Oller, J.W.Jr., ed. (1983) *Issues in Language Testing Research*, New York: Newbury House
- 35) Savignon, S.J. (1982) “Dictation as a Measure of Communicative Competence in French as a Second Language.” *Language Learning* vol. 32, 1
- 36) Skehan, P. (1988-9) “Language Testing.” *Language Teaching* 21 & 22
- 37) Stansfield, C.W. (1985) “A History of Dictation in Foreign Language Teaching and Testing.” *MLJ*, 69, ii
- 38) Ur, P. (1984) *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge: Cambridge University Press

資料

\*資料 1, 2, 4 は省略

3. 検証テストの問題

※ ○のついた選択肢が正答。3は下線部が正答。

※ 各問題末の( )は出典を示す。

例 (63・3) ・昭和63年度第3回「英検」

- このテストは皆さんの現在の英語の学力を測定するものです。
- 測定する領域は、音声英語が中心になります。
- 解答用紙のみ提出してください。(氏名などを忘れずに)
- 問題の意味や解答のしかたなどでわからないことは、遠慮なく試験官の先生にたずねてください。

**1** 次の(1)から(15)までの各組の語について、下線部分の発音が見出し語と同じものを、1, 2, 3, 4の中から一つずつ選んで、その番号を解答用紙のそれぞれの欄に記入しなさい。

- (1) My father is very busy. (59・2)  
1 bus 2 cut 3 study ④ build
- (2) My mother read the book a few days ago. (59・2)  
1 break ② bread 3 eat 4 leave
- (3) home 1 come 2 love ③ nose 4 box (61・1)
- (4) happy 1 game ② black 3 table 4 paper (61・1)
- (5) eat 1 ready ② teach 3 weather 4 head (61・1)
- (6) school 1 chair 2 lunch 3 each ④ Christmas  
(61・1)
- (7) right 1 sing ② time 3 give 4 sick (61・2)
- (8) young ① country 2 bought 3 mouth  
4 through (61・2)
- (9) those 1 think 2 thirty ③ other 4 three (61・2)
- (10) table ① place 2 call 3 catch 4 apple (61・2)
- (11) how 1 grow ② cow 3 know 4 show (61・3)
- (12) called 1 helped 2 needed 3 liked ④ lived (62・1)
- (13) food 1 book ② noon 3 good 4 foot (62・2)
- (14) finished 1 visited ② talked 3 called 4 arrived  
(62・2)
- (15) three ① seventh 2 this 3 those 4 than (63・1)

**2** 次の(1)から(15)までの各組の語について、②の部分をも最も強く発音するものを、1, 2, 3, 4の中から一つずつ選んで、その番号を解答用紙のそれぞれの欄に記入しなさい。

- (1) { 1 tennis (ten・nis)  
① ②  
② police (po・lice)  
① ②  
3 album (al・bum)  
① ②  
4 baseball (base・ball) (59・1)  
① ②

- (2) { 1 classroom (class・room)  
① ②  
2 during (dur・ing)  
① ②  
3 doctor (doc・tor)  
① ②  
④ enjoy (en・joy) (59・1)  
① ②

- (3) { 1 hundred (hun・dred)  
① ②  
2 basket (bas・ket)  
① ②  
③ return (re・turn)  
① ②  
4 newspaper (news・pa・per) (59・1)  
① ② ③

- (4) { 1 visit (vis・it)  
① ②  
2 library (li・brar・y)  
① ② ③  
3 thousand (thou・sand)  
① ②  
④ because (be・cause) (59・3)  
① ②

- (5) { ① begin (be・gin)  
① ②  
2 family (fam・i・ly)  
① ② ③  
3 early (ear・ly)  
① ②  
4 summer (sum・mer) (59・3)  
① ②

- (6) { 1 birthday (birth・day)  
① ②  
2 racket (rack・et)  
① ②  
③ tomorrow (to・mor・row)  
① ② ③  
4 sketchbook (sketch・book) (59・3)  
① ②

- (7) { ① receive (re・ceive)  
① ②  
② tonight (to・night)  
① ②  
③ without (with・out)  
① ②  
4 holiday (hol・i・day) (60・3)  
① ② ③

- (8) { 1 listen (lis・ten)  
① ②  
② today (to・day)  
① ②  
3 finish (fin・ish)  
① ②  
4 sorry (sor・ry) (61・1)  
① ②

- (9) { 1 bicycle (bi・cy・cle)  
① ② ③  
2 elephant (el・e・phant)  
① ② ③  
3 basketball (bas・ket・ball)  
① ② ③  
④ together (to・geth・er) (61・1)  
① ② ③

- (10) { 1 animal (an・i・mal)  
① ② ③  
2 library (li・brar・y)  
① ② ③  
③ October (Oc・to・ber)  
① ② ③  
4 newspaper (news・pa・per) (61・1)  
① ② ③

- (11) { 1 student (stu • dent) ① ②  
2 picture (pic • ture) ① ②  
3 woman (wom • an) ① ②  
④ guitar (gui • tar) (61 • 2) ① ②
- (12) { 1 different (dif • fer • ent) ① ② ③  
2 afternoon (af • ter • noon) ① ② ③  
③ another (an • oth • er) ① ② ③  
4 popular (pop • u • lar) (61 • 2) ① ② ③
- (13) { 1 seventy (sev • en • ty) ① ② ③  
② December (De • cem • ber) ① ② ③  
3 difficult (dif • fi • cult) ① ② ③  
4 basketball (bas • ket • ball) (62 • 3) ① ② ③
- (14) { 1 happy (hap • py) ① ②  
2 every (eve • ry) ① ②  
③ again (a • gain) ① ②  
4 only (on • ly) (61 • 3) ① ②
- (15) { 1 anything (an • y • thing) ① ② ③  
② eleven (e • lev • en) ① ② ③  
3 bicycle (bi • cy • cle) ① ② ③  
4 family (fam • i • ly) (62 • 1) ① ② ③

**3** 次の(1)～(16)までの単語には、まったく発音されない文字が含まれています。その文字を答えなさい。

『英検合格対策4級予想問題集』1989, 日本英語教育協会編

- (1) write (2) castle (3) knife (4) caught  
(5) half (6) autumn (7) hour (8) listen  
(9) climb (10) sign (11) walk (12) Christmas  
(13) island (14) honest (15) science

**4** 次の(1)から(15)までのそれぞれの問答について、答えの文の中で最も強く発音する語を、1, 2, 3, 4の中から一つずつ選んで、その番号を解答用紙のそれぞれの欄に記入しなさい。

- (1) Did Emily come to the party with you last weekend?  
No, but her sister did.  
1 2 ③ 4
- (2) Is Lucy reading in the garden or in her room?  
She is reading in the garden.  
1 2 3 ④
- (3) Who is the tallest boy in your class?  
Ken is the tallest in our class.  
① 2 3 4
- (4) When do you play tennis?  
We usually play tennis on Sundays.  
1 2 3 ④
- (5) How many books are there on the desk?  
There are five books on it. (以上59・1)  
1 ② 3 4

- (6) Whose bag is this?  
It is my bag.  
1 2 ③ 4
- (7) When did you get the letter?  
I got it yesterday.  
1 2 3 ④
- (8) What kind of book is it?  
It is picture book.  
1 2 ③ 4
- (9) Where did your father go this morning?  
He went to the park.  
1 2 3 ④
- (10) How did you go to the post office?  
I went there by bicycle. (以上59・2)  
1 2 3 ④
- (11) How many children do they have?  
They have three children.  
1 2 ③ 4
- (12) Who went on a picnic with you last Sunday?  
Bob went with me.  
① 2 3 4
- (13) Whose bag is that?  
I think it's Emily's.  
1 2 3 ④
- (14) Was English difficult for you, Makoto?  
No. It was easy for me.  
1 2 ③ 4
- (15) Do you usually study before supper?  
No. I usually study after supper. (以上60・2)  
1 2 ③ 4

**5** 次の(1)から(15)までのそれぞれの英文について、1か所区切って読むとすると、どこが適切ですか。示された番号の中から一つずつ選んで、その番号を答えなさい。

『英検合格対策4級予想問題集』1989, 日本英語教育協会編

- (1) Nancy's uncle and aunt run a small restaurant.  
1 ② 3
- (2) The book was written by Soseki Natsume.  
1 ② 3
- (3) How happy I am when I am drawing a picture!  
1 ② 3
- (4) The boy sitting on the sofa is my brother.  
1 ② 3
- (5) Subways and trains are always used by a lot of people.  
1 ② 3
- (6) My father bought a watch made in Germany yesterday.  
1 2 ③
- (7) In Australia they enjoy their Christmas holidays in summer.  
① 2 3
- (8) He became the youngest person and the third black person to receive the Nobel Peace Prize.  
② 3
- (9) It started raining and blowing again on the next morning.  
1 2 3 4 5 ⑥ 7 8
- (10) She often went to Mr. Brown to talk about her future plan.  
1 2 3 4 ⑤ 6 7 8
- (11) We must not judge people because they are poor.  
1 2 3 4 ⑤ 6 7 8
- (12) You don't have anyone to help you during the test.  
1 2 3 4 5 6 ⑦ 8
- (13) When he wrote books he usually used easy words.  
1 2 3 ④ 5 6 7 8

- (14) She went back to America after about 20 days in  
 1 2 ③ 4 5 6  
 Tokyo.  
 7
- (15) With the help of the dictionary he studied Spanish  
 1 2 3 ④ 5 6  
 by himself.  
 7

**6** 次の(1)から(15)までの文を声を出して読むと、文の最後は上がり調子ですか、下がり調子ですか。上がり調子にはA, 下がり調子にはBを( )に記入しなさい。

『英検合格対策4級予想問題集』1989, 日本英語教育協会編

- (1) How often do you go to the library? (B)  
 (2) Will you have another glass of orange juice? (A)  
 (3) Let's join that event, shall we? (A)  
 (4) Did you go to the hall by bus or taxi? (B)  
 (「どちらで行きますか」の意)  
 (5) Please show me how to get to the post office. (B)  
 (6) How much is this notebook? (B)  
 (7) Do you study math on Monday? (A)  
 (8) What fruits do you like? (B)  
 (9) What a wonderful vase that is! (B)  
 (10) Don't laugh at them. (B)  
 (11) Is this dictionary yours or your brother's? (B)  
 (「あなたのですか、それとも…?」)  
 (12) There are lots of students in your school. (B)  
 (13) How pretty your doll is! (B)  
 (14) Which do you like better, potatoes or eggplants?  
 (B)  
 (15) Are you going to play baseball tomorrow or next Sunday? (B)

**7** ヒアリングテスト: 先生の指示にしたがってヒアリングテストを受けなさい。

(1) (62・3)

- No. 1 How are you, Masao?  
 No. 2 How many days are there in a week?  
 No. 3 Did you have a very good time?  
 No. 4 Who is taller, you or your sister?  
 No. 5 What subject do you like the best?

- No. 1 ① I'm fine, thank you. 2 It's fine today.  
 3 He's absent. 4 Yes, I am.  
 No. 2 1 Six days. ② Seven days.  
 3 Twelve days. 4 Thirty days.  
 No. 3 1 Yes, it was. 2 Every time.  
 3 In the morning. ④ Yes, I did.  
 No. 4 1 Yes, I am. 2 No, I don't.  
 ③ My sister is. 4 Your sister is.  
 No. 5 1 I like English better.  
 ② I like math the best.  
 3 No, I don't. 4 Yes, I do.

(2) (63・2)

- No. 1 Who cooks breakfast?  
 No. 2 Won't you have another cup of tea?  
 No. 3 Let's play tennis.  
 No. 4 Which do you like better, dogs or cats?  
 No. 5 How many days are there in a week?

- No. 1 1 My mother is. ② My mother does.  
 3 Yes, she does. 4 No, she doesn't.

- No. 2 ① No, thanks. 2 No, I'm not.  
 3 Yes, I am. 4 Fine, thank you. And you?  
 No. 3 1 No, I don't.  
 2 What a good player you are!  
 ③ Yes, let's. 4 Can't you play tennis?  
 No. 4 1 Yes, I like dogs. 2 Yes, I do.  
 3 Dogs are. ④ I like cats better.  
 No. 5 1 There are four. ② There are seven.  
 3 There are twelve. 4 There are thirty.  
 (3) (62・2)

- No. 1 "Do you go to school by bicycle, Bob?"  
 "No, I don't. I walk to school. How about you, Emily?"  
 "I go to school by bus."  
 Question: How does Emily go to school?  
 No. 2 "Where did you stay last night, Keiko?"  
 "I stayed at my uncle's in Kyushu. I was there for a week."  
 Question: Where did Keiko stay last night?  
 No. 3 "Do you have any pets, Jim?"  
 "Yes. I have two dogs and three cats."  
 Question: How many pets does Jim have?  
 No. 4 "Hiroshi, you like baseball, don't you?"  
 "Yes. I enjoyed watching the baseball game on TV yesterday."  
 Question: Did Hiroshi watch TV yesterday?  
 No. 5 "We have four seasons in Japan. Which season do you like the best, Tom?"  
 "I like summer the best."  
 Question: What are they talking about?

- No. 1 1 She walks to school. ② She goes by bus.  
 3 She goes by bicycle. 4 She goes by train.  
 No. 2 1 At her aunt's house.  
 2 At her friend's house.  
 ③ At her uncle's house.  
 4 At her own house.  
 No. 3 1 He has two. 2 He has three.  
 3 He has four. ④ He has five.  
 No. 4 1 Yes, he did. 2 Yes, he was.  
 3 No, he didn't. 4 No, he wasn't.  
 No. 5 1 About summer. 2 About Japan.  
 3 About months. ④ About seasons.

**8** Dictation (書き取り): 先生の指示にしたがって書き取りをしなさい。

書き取り用バッセージ (59・3)

Hiroshi usually goes to bed at ten.  
 But he didn't go to bed at ten last night, because he had a lot of homework.  
 He came back home at six yesterday.  
 Before supper, he read the newspaper, and then studied Japanese for half an hour.  
 After supper, he watched TV with his family.  
 He began to do his homework at eight.  
 It was very difficult for him, but he didn't give up.  
 He finished his homework at ten.  
 After that, he read a storybook.  
 He went to bed at eleven.

## 共同研究

## 英検の結果と英語科の評価との関連についての研究

研究協力者：熊本県植木町立五霊中学校教諭

古賀 忍

代表者：熊本県七城町立七城中学校教諭  
(前五霊中学校勤務)

都田康弘

## はじめに

日本をとりまく国際化の状況は、最近とくにいちじるしいものがある。学校教育においても、これに沿わなければならないのは当然といえよう。中学校の学習指導要領の改訂でもそれが表れ、積極的に英語を運用する態度、実用的な英語能力の習得が求められている。

そこで、20数年間にわたり、「読む」「書く」だけでなく、「聞く」「話す」技能をも含めて、総合的・客観的に実用英語能力を測定するとして、全国規模で試験を実施している、実用英語技能検定(英検)に着目した。これを利用して、英語科の学習評価との相関を明らかにし、学習方法の改善を図るのが本研究の目的である。

さらに、本校(熊本県植木町立五霊中学校)の1・2年生全員に英検を受験させ、クラス担任の先生方にも協力をあおぐことによって、学校全体に英語学習の重要性を認識してもらい、学習環境の向上を図ることをも意図した。

## 本校の実態

本校は、熊本市に隣接した植木町の中心にあり、閑静な住宅地の中にある。生徒数は452名、職員は24名(うち英語担当2名)である。生徒の大半は熊本市の高校へ進学するが、周辺地区の高校も含め公立校だけでも19校に進学するほど選択校が多い。

熊本市に近いことから生徒には高学力が要求されているが、概して知能・学力ともに普通の段階

である。生徒の学習活動は、受動的といえる。

本研究の対象とした1・2年生の知能・学力は資料1に示した。

## 1. 指導の実態

本校が所属する地区(鹿本郡7校、山鹿市2校で構成)の英語部会では、その地域性を考慮に入れて年間指導計画(資料2)を作成し、本校もその計画に沿って授業を進めている。

その中で、「英語科がんばりカード」「英語科グループノート」「英語科評価カード」(資料3~5)などを利用し、学習習慣の定着・学習意欲の向上を図っている。

「英語科がんばりカード」は生徒一人一人から一つの単元が終わるごとに提出させ、教師から励ましの言葉をそえて返却する。この結果は平常の努力点として位置づけ、通常の評価に加えた。

「英語科グループノート」は、2年生の2学期から利用しているもので、班内で協力しながらともに学ぶという、目的達成機能と集団維持機能を育てることをねらいとしている。一つの班の構成員は4~5名で、記入者は1時限ごとの交代とし、一日の授業が終わったあと職員室に持参するようにした。これにも教師のコメントをつけて返却した。この提出と返却を通して、生徒と教師のコミュニケーションが良好になされている。

## 2. 英検の利用

英検の実施に当たっては、冒頭でも触れた通り、学習環境を向上させ、一層の定着化を図るこ

ともを意図したことから、4級と5級を1・2年生全員に受験させ、さらに、クラス担任を含むできるだけ多くの先生方に協力してもらった。

受験結果については、別途に「個人評価表」を作成して全員に配布し、解答状況と反省点を記入して提出させた。教師はそれらをまとめて、解答結果からでは判定できない、生徒たちの問題点を検討した。

試験は、平成元年度第2回検定と同第3回検定を受験したが、結果の要旨は第3回検定分のみ示す。

#### 平成元年度第2回・4級 (10月22日実施)

受験者：第2学年60名。要旨省略。

#### 平成元年度第3回 (平成2年1月20日実施)

受験者：4級第2学年137名、5級第1学年146名。結果の要旨は次の通り。

#### 【4級】

##### ①発音

ei, ð, id の発音がよく理解できていない。

##### ②アクセント

ago, tomorrow は大体できたが、before, eleven のス

トレスを考えての読みが不十分である。

##### ③語い

常識的な問題ではあるが、The month of February is (shorter) than the month of March. がよくできなかった。

##### ④前置詞を中心とした熟語

Thank you very much for ~. の for ができていない。

##### ⑤重要構文の形

現在進行形、否定の命令文は大体できているが、未習の受け身、不定詞の名詞的用法、stop ~ing の動名詞の理解は非常に悪かった。

##### ⑥同意文の作成

Let's ~, Shall we ~?, from と out of が未習でもあり、よくできていない。

##### ⑦重要構文の語順

全体的によくない。Won't you ~? の表現は教科書の中であまり目にしないことから、理解が少ない。

##### ⑧応答文選択

Certainly. の理解はまずまずだったが、会話文としての応答のできがよくない。

##### ⑨会話文の読解

銀行の場所をたずねている内容であるが、語力のない生徒は内容が理解できず、結果はよくない。

##### ⑩長文読解

most boys and girls が、most children の表現に変わって出てきているのに気がついていない者が多い。

## SUMMARY OF THE THESIS

*The purpose of this research is to study the correlation between the results of STEP tests taken by first and second grade junior high-school students and their general English ability as evaluated in school. Another purpose of the test is to encourage all the students to take the STEP test, which is expected to improve the English teaching / studying environment in the school.*

*The results indicate that first grade students who score 2 or higher, on a 5-point scale, have a good chance of passing STEP's Fifth Grade test. Second grade junior high-school students with a score of 3 or higher, are likely to pass the STEP's Fourth Grade test. In administering the STEP tests, we asked teachers of other subjects to encourage their students to take the STEP tests also, and suggested they say a few encouraging words immediately before the test. This has helped to raise the general consciousness about the study of English. The "English-learning" environment has thus been improved. Most of the students have begun to show a greater interest in English.*

*The results of the STEP tests indicate that there is a strong need to improve the students' listening comprehension skill. We, therefore, prepared new listening comprehension tests. We feel that the students' listening comprehension skill will improve greatly if they take these tests during their training session in class. Greater ability will surely generate greater confidence; consequently, the students would most likely do better in their STEP tests.*

*We plan to study the results of our research further and incorporate the findings into the curriculum of English instruction at our school.*

## ヒアリング

第1部の放送される質問を聞き、答えを選ぶ問題はまずまずであったが、第2部の会話を聞いてその内容について答える問題は、慣れていない表現があり、むずかしかったようである。

この時の受験者の平均点は、37.3 (65点満点, 38点以上合格)。たまたま感冒がはやり、多数の生徒がよい状態で受けられなかったことがこの結果に多少は影響していると思われる。

## 【5級】

### ①語い

I usually get up at seven every (morning). はよくできたが、全体的にはあまりよくない。

### ②語句の形や用法

代名詞 it の使い方が理解不足。mine は未習なのでよくできていない。Does ~?, Yes, ~ does. の理解は良好である。

### ③条件に合った会話的表現の選択

値段のたずね方、初対面のあいさつの言い方はよく理解しているが、「皆様によろしく」は未習のためよくできなかった。

### ④対話文の順序

副詞 there の使い方、How many ~? の定着が不十分。

### ⑤会話文の読解

疑問詞で始まる問答のできがいま一步である。

## ヒアリング 第1部 放送される英文を聞いて絵の内容を選ぶ

「54」の数字の聞きとりが案外とできていなかった。

There is ~. は未習事項ゆえできが悪かった。

### 第2部 絵を見て、放送される質問の答えを選ぶ

時制の表現などはよく理解しているが、What does the girl have? に対する応答がよくできていなかった。

### 第3部 放送される英文の内容を表す絵を選ぶ

sun, writing, letter は未習ではあるが、日常よく耳にすることから、全体的によくできていた。

### 第4部 絵を見て、放送される質問の答えを選ぶ

Is there ~? は未習のためよくできなかった。How many ~? では推測できたようである。

### 第5部 会話を聞き、その内容に対する質問の答えを選ぶ

大体良好のできであった。

5級受験者の平均点は28.1 (40点満点, 24点以上合格)であった。4級に比べ5級の方は良好な成績だったといえる。

## 3. 英検の結果と英語科の評価との関連

ここでは、第3回英検(2.)の受験結果をとりあげ、英語科の5段階評価との関連を分析する。1学年(5級受験)は4クラス、2学年(4級受験)も4クラスのすべてのクラスが受験したが、1学年、2学年ともに各クラスの傾向はほとんど変わっていないかったために、ここで例示する被験者は、それぞれ1クラスずつとした。

### 3. 1. 英検4級

表1: 合格者・不合格者別4級平均値

項目	全受験者	合格者	不合格者
(1) 筆記	28.82	37.93	21.63
(2) ヒアリング	9.06	12.13	6.63
(3) 合計	37.88	50.07	28.26
(4) 英語科評定	2.97	3.87	2.26
人数	34名	15名	19名

注:「英語科評定」は5段階評価によるもの。

表2: 英語科評定別4級得点

英語科評定	筆記	ヒアリング	合計
評定1	8.50	3.50	12.00
評定2	21.73	6.27	28.00
評定3	28.10	9.30	37.40
評定4	38.63	12.25	50.88
評定5	44.67	13.67	58.33

この4級の結果については、次のことがいえる。

- (1) この時の満点は総合点で68点、合格点は38点である。これと本試験の結果の37.88(表1)を比べると、わずかではあるが合格点には達していない。
- (2) 対実受験者合格率で見ると、全国平均の70.1%に対し、本校の結果は44.1%とかなり低い。
- (3) 以上から、今回の4級は、好ましい成績とはいえない。

次に、英語科評定別得点(表2)を見ると、以下の通りにまとめられる。

- (1) この時の合格点は前述の通り、38点である。



- (2) この点数にもっとも近い評定別の得点は、評定3の37.40であり、わずかに0.6足りないものの、ほぼ同じ値と見てよい。
- (3) 以上のことがらに、この分析は1クラスだけの結果ではあるが、2学年の4クラスが大体同じ傾向を示したことを考慮すると、結果的には、「2年生で英語科評定が3以上の生徒は、英検4級に合格する可能性がある」という結論が導き出される。

### 3. 2. 英検5級

表3: 合格者・不合格別5級平均値

項目	全受験者	合格者	不合格者
(1) 筆記	13.29	13.86	6.67
(2) ヒアリング	15.71	16.20	10.00
(3) 合計	29.00	30.06	16.67
(4) 英語科評定	3.26	3.40	1.67
人数	38名	35名	3名

表4: 英語科評定別5級得点

英語科評定	筆記	ヒアリング	合計
評定1	5.00	6.00	11.00
評定2	10.88	12.88	23.75
評定3	12.67	16.58	29.25
評定4	14.79	16.93	31.71
評定5	18.00	17.33	35.33

5級の結果については次の通りである。

- (1) 満点は総合点で40点、合格点は24点である。これと本試験の結果29.00(表3)を比べると、5点の差で上回っている。
- (2) 対実受験者合格率では、全国平均の89.5%に対し、本校のそれは92.1%と、こちらも上回っている。
- (3) 受験者の評定平均が3.26と4級受験者よりも高かったことも考慮されようが、今回の5級の結果はかなり良好だったといえよう。
- 英語科評定別得点(表4)については、次の通りである。
- (1) この時の合格点は24点である。
- (2) この点数にもっとも近い得点は、表4に見る通り、評定2の23.75で、0.25下回ってはいるものの、ほぼ同数値と見てよい。

- (3) 4級と同様に、5級を受験した1学年全4クラスが大体同じ傾向を示したことを考慮すると、分析の対象は1クラスではあるものの、「1年生で英語科評定が2以上の生徒は、英検5級に合格する可能性がある」との結論を出し得る。

### 3. 3. 補足

4級、5級ともに、英検と英語科評定との関連を分析した際には、表1～表4の項目以外に、教師自身の随意の評価により、「聞く」「話す」「読む」「書く」「関心・態度」の5項目を設定し、一人一人に「+」と「-」をつけて検討資料とした。(表5)

表5: 英検と英語科評価の関連表(一部例)

氏名	英検(4級)					聞く こと	話す こと	読む こと	書く こと	関心 態度
	筆記	H	合計	合否	評定					
A	7	11	18	×C	2		-		-	
B	8	13	21	×B	2					+
C	14	14	28	○	3		+			+
D	14	15	29	○	4	+	+			+
E	13	12	25	○	2				-	

これは、教師の判定基準を確認するとともに、今後生徒個々に、より密着した学習指導をこころがけていきたいという意図によるものである。

また、「英語科がんばりカード」(1.一資料3)に書かれた4級受験者の生徒の声では、不合格者19名のうち18名が再度受験したいとし、合格者15名中13名が次の3級に挑戦したいという意欲を見せたことを付記する。

### 4. 英検実施後の授業について

英検の結果からいくつかの反省点が見いだされたが、その主な一つは、基礎学力の定着を図らなければいけないということである。これまでは、生徒自身でできるところはなるべく生徒の手でやらせるようにこころがけてきたが、そこに至るまでの基礎学力は、よりていねいに、厳しく指導していかなければならない。

第二はヒアリング能力の強化である。冒頭でも記した通り、実用的な英語力の必要性がますます

増大することは間違いない。そこで手始めに、5級対策用のヒアリングテストを、他の先生方の協力を得ながら作成した。これさえできれば5級のリアリングは間違いない、ことを目指した。本校をはじめ、管内や県内でも利用されることを願っている。(資料6; 省略)

### 生徒からのアンケート

一年を終えるに当たり、1・2年生全員に「英語学習のまとめ」と題したアンケートをとった。

英語が好きと答えた者が146名中120名おり、教師への要望の項目では、「今まで通り」が大多数であった。AETとの協同授業も順調に進んでおり、また、1年生では地区内の全校(9校)共通テストではトップの成績をあげている。一つの理由として、英検の効果が少なくないことがあげられよう。

## 5. まとめ

今回の研究では、次のようなことが成果としてあげられる。

- (1) 1・2年生全員を対象にしたことにより、年間の学力としての定着具合を具体的に評価することができた。
- (2) 生徒個々人の優れている点、劣っている点に分かり、その後の個別指導に役立てることができた。同時に、全体指導の面でも、陥没点を復習するなど大いに参考になった。
- (3) 次年度の指導の重点に何をおくとよいかの提案として、また新しい教育課程の編成として役立てることができた。
- (4) 全校あげてのとりくみであったため、全職員の英語学習に対する理解が深まり、学習環境を改善することができた。
- (5) 英検の結果と英語科の評価との関連で、5級は1年生の評定2の段階で、また、4級は2年生の評定3の段階で合格する可能性がある、との結果を確認できた。
- (6) 英検の結果を参考にして、教科書・教材を見直し、とくに発音面ではAETとの協同授業でとりくんだため、彼らとの深化を図ることができた。
- (7) 生徒に英語学習への関心が高まり、再挑戦あるいは上級へ挑戦する意欲などが向上した。  
今後は、上記のことから引き続き留意しながら、次の点に気をつけて指導していきたい。
  - (1) 授業の中で、英語の必要性をもっと理解させるとともに、コミュニケーション能力の育成を目指して、分かる授業・興味の湧く授業・楽しい授業をこころがける。
  - (2) 英検をはじめ、ラジオ・テレビ講座などの活用をさらに広くすすめる。
  - (3) 授業の展開は、学級づくりともおおいに関係する。学級担任とも十分連携をとって、「生徒主導」の授業を展開していきたい。

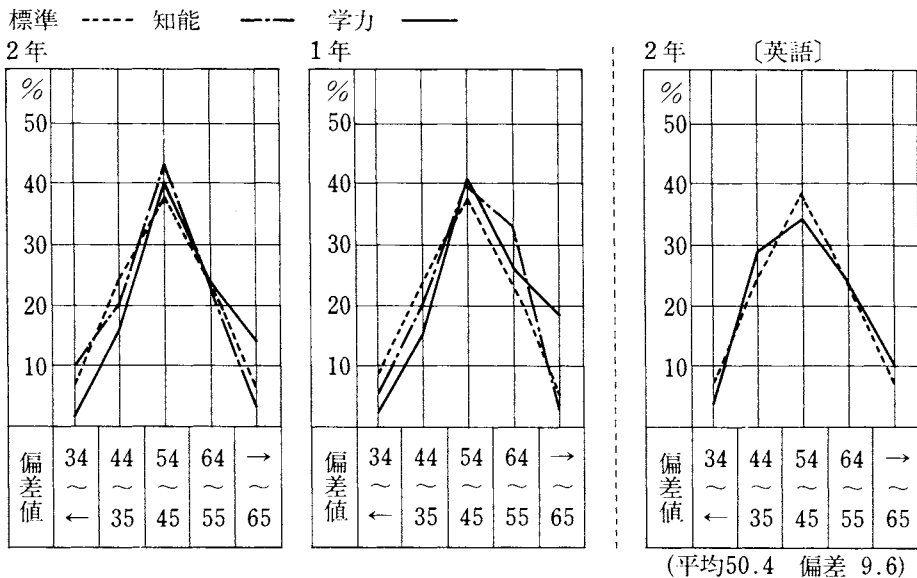
最後に、本研究をすすめるに当たり、とくに授業の分析のために協力いただいた熊本大学の荘口教授と荘口ゼミの学生の方々、ヒアリングテスト作成に協力いただいた熊本市立白川中学校教諭・平山禮二郎氏、同湖東中学校教諭・上村禎子氏、同竜南中学校教諭・高木梯子氏、また年間計画作成に協力いただいた鹿本郡・市英語教育研究会の方々、そして、この貴重な機会を与えてくださった日本英語検定協会と、厳しく温かいご助言をいただいた審査委員の先生方に、深く感謝の意を表します。

参考文献

- 1) Earl W. Stevick (1976) *Memory Meaning e-Method*, Newbury House Publishers.
- 2) H. Douglas Brown (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice-Hall.
- 3) Janet L. Kayfetz, Randy L. Stice (1987) *Accademically Speaking*, Wadsworth Publishing Company.
- 4) J. Donald Bowen (1975) *Patterns of English Pronunciation*, Newbury House Publishers.
- 5) Linda Lonon Blanton (1969) *Elementary Composition Practice Book 1&2*, Newbury House Publishers.
- 6) Marianne Alece-Murcia, Diana Larsen-Freeman (1983) *The Grammer Book*, Newbury House Publishers.
- 7) Marian Macdonald, Sue Rogers-Gordon (1984) *Active Plans*, Newbury House Publishers.
- 8) Stephen A. Sadow (1982) *Idea Bank*, Newbury House Publishers.
- 9) Stephen D. Krashen, Tracy D. Terrell (1983) *The Natural Approach*, Pergmon Press.
- 10) 橋本重治他 (1983) 『教科指導の評価 中学校1英語科』 図書文化
- 11) 羽鳥博愛 (1987) 『New Everyday English 1, 2, 3』 中教出版
- 12) 長谷川潔 (1986) 『英語上達コース』 岩波ジュニア新書
- 13) 小池生夫 (1984) 『心くばりの英語』 朝日イブニングニュース社
- 14) 熊本県中学校英語教育研究会 (1987) 『中学英語 Hearing Text (初級/中級/上級用)』 旺文社
- 15) 熊本県中学校英語教育研究会 (1988) 『中学英語 Hearing Text (基礎/応用編)』 日本英語教育協会
- 16) 牧野勤 (1986) 『英語の発音』 東京書籍
- 17) 文部省 (1978) 『中学校指導書 外国語編』 開隆堂
- 18) 文部省 (1989) 『中学校指導書 外国語編』 開隆堂
- 19) 太田朗他 (1987, 1990) 『New Horizon English Course 1, 2, 3』 東京書籍
- 20) 佐々木輝雄他 (1982) 『外国語の主体的, 協力的授業』 ぎょうせい
- 21) 佐々木輝雄他 (1985) 『中学校教育評価全集 外国語』 ぎょうせい
- 22) 佐藤喬他 (1987, 1990) 『Sunshine 1, 2, 3』 開隆堂
- 23) 『STEP BULLETIN VOL. 1』 (1989) 日本英語検定協会
- 24) 竹蓋幸生 (1984) 『ヒアリングの行動科学』 研究社
- 25) 上田明子他 (1990) 『New Everyday English 1, 2, 3』 中教出版
- 26) 後田忠勝 (1982) 『読むことの指導』 東京書籍

資料

1. 1・2年生の知能と学力



2. 年間指導計画・第1学年〈一部省略〉

月	時間	課・題材	達成目標	観点別学習状況評価基準			
				聞くこと・話すこと	読むこと	書くこと	関心・態度
4	5	英語になれよう ・英語であいさつをしよう ・英語で言ってみよう ・なんだろう ・動作をしよう ・Classroom English	・英語であいさつができる ・自分の身のまわりのものを正しい英語で言える ・何かわからないものたずね方, 答え方をおぼえる ・動作をしながら依頼表現をおぼえる ・教室英語を理解し, 行動ができる	・あいさつの言葉が聞きとれて返答ができる ・英語の単語を正しく聞きとれ発音ができる ・やさしい英語を聞いて動作ができる	・正しい音調で読める		・英語でのあいさつなどを通して, 英語への関心を高める

3. 英語科個人がんばりカード

英語科 個人がんばりカード		1年( )組( )号(氏名 )				
Lesson _____	P(1)	P(2)	P(3)	P(4)	EX	単元テスト
○10回読む	_____	_____	_____	_____	_____	点
○5回書く	_____	_____	_____	_____	_____	
○ワーク	_____	_____	_____	_____	_____	先生より
○見ないで言える	_____	_____	_____	_____	_____	
○見ないで書ける	_____	_____	_____	_____	_____	
○授業がよくわかる	_____	_____	_____	_____	_____	
○班活動	_____	_____	_____	_____	_____	
この課を学んで						

4. 英語科グループノート（第2学年用）

月 日 曜 第 限	Lesson_____	Part_____				
	記入者 (                      )					
○復習	A	B	C	D		
・10回音読	_____	_____	_____	_____		
・(暗写・暗唱)	_____	_____	_____	_____		
・問題集	_____	_____	_____	_____		
○予習						
・意味調べ	_____	_____	_____	_____		
・ノートに写す	_____	_____	_____	_____		
・2回音読	_____	_____	_____	_____		
・疑問点(個数)	_____	_____	_____	_____		
○本時						
・理解	_____	_____	_____	_____		
・(音読・黙読)	_____	_____	_____	_____		
・班活動(協力)	_____	_____	_____	_____		
・Q and A(英問英答)	_____	_____	_____	_____		
・満足度	_____	_____	_____	_____		
◎評価						
※ラジオ講座・テープ利用	_____	_____	_____	_____		

○本時のポイント

○要望・質問事項・感想 授業評価(班)

○先生から \_\_\_\_\_点

5. 英語科評価カード（第1学年用）

	項 目	学 期			学 年
		1	2	3	
聞くこと	・語句や文の意味を正しく聞き取ることができる。				
	・質問、指示、依頼、提案などを聞いて適切に応ずることができる。				
	・数個の文の内容を聞き取ることができる。				
話すこと	・語句や文をはっきりと正しく言うことができる。				
	・あいさつ、質問、指示、依頼などに適切に应答することができる。				
	・伝えようとすることを簡単な文で話すことができる。				
読むこと	・語句や文をはっきりと正しく音読することができる。				
	・質問、依頼などの文を読んで適切に応ずることができる。				
	・数個の文の内容を表現できるように音読することができる。				
書くこと	・語句や文を正しく書き写すことができる。				
	・語句や文を聞いて正しく書き取ることができる。				
	・伝えようとすることを簡単な文で書くことができる。				
関心・態度	・授業に興味をしめさず準備をしてこない。				
	・まじめな参加であるが準備をしていない。				
	・まじめな参加であるが意欲的とは言えない。				
	・まじめな参加であり意欲が見える。				
	・大変意欲的であり意見もよくのべ主体的である。				