

# 今求められる英語カリキュラムフレームワーク

## A Need for the English Curriculum Framework

田中茂範  
Shigenori TANAKA  
慶應義塾大学  
*Keio University*

### Abstract

The purpose of learning English as a second language lies in attaining the ability to use the language for communicative purposes. And now, “communicative competence” — or “communicative language competence” to be more exact — is a “household word” (Brown 1989: 198) in second language learning and teaching. We reviewed some of the major articles and books dealing with the concept, and found that no satisfactory treatment has been given. Nevertheless, however, we feel that there should be a good theoretical framework within which to design English language curriculum with the developmental perspective in mind. It is our conviction that such theoretical frameworks should start with re-conceptualizing “communicative competence” in English. The re-conceptualization should take into account the context in which English is used as an international language – that is, the context of multiculturalism. This paper aims at showing some of the characteristics of our theoretical framework or what we call “English Curriculum Framework” (ECF), which accounts for the “why,” “what,” “how,” and “assessment” of English language education.

### Keywords

ECF, communicative competence, language resources, task handling

#### 1. はじめに

十全な英語教育を学校教育という現場で実践するには、その実践を導く理論的枠組みがなければならない。そうでなければ、教育実践そのものが恣意的で一過性のものになってしまう、何らかの問題が起こった場合、その所在を明らかにすることもできないばかりか、問題解決に向けた建設的な議論を行うことも難しくなる。

我々は、そうした理論的枠組みのことを English Curriculum Framework (ECF)と呼び、その一つの可能性を示した(田中・アレン玉井・根岸・吉田 2005)。ここでいう“curriculum”は「英語教育プログラムの編成原理」という意味合いで用いてある。すなわち、「何を提示するか」というシラバスの問題、「どう提示するか」というメソドロジーの問題、そして「どう評価するか」というアセスメントの問題に対して原理的な参照枠を加えるのが ECF

である。だとすると、理想的にはすべての英語教育機関が自らの ECF を開発し、それに依拠した形で教育実践を行うことが求められる。

学校英語教育において ECF を開発する必要性は、現在、「小学校への英語導入」という問題との関連でますます高まっている。小学校で英語を導入すると中学校では何を教えるのかというシラバス上の問題が出てくるからである。そして、全国の小学校で提示される英語の内容をどう決めるのか、小学校で導入された内容と中学校で導入する内容の接続問題をどう捉えるか、という問題と直面することになる。また、小学生と中学生とでは学習スタイルが異なることが予想されるが、どういった観点で「発達段階における提示方法の調整」という問題に接近すればよいのかという問題が出てくる。さらに、英語力を評価する際に、発達の観点から見た場合、どういうやり方が妥当なものであろうか、というアセスメントの問題も出てくる。

こうした問題群を考察する枠組みが ECF であり、その要件としては、発達の観点を取り入れていること、理論的に整合性の高いグランドデザインになっていること、の2つを挙げることができる (ECF が実効性と実現可能性を持つためには、発達のコンテンツシラバス (developmental content syllabi) とそれぞれの発達段階における個人差の指標となるレベル記述 (level descriptions) の細目を伴っている必要があるが、紙幅の都合で本稿ではふれない〔詳細は田中・アレン玉井・根岸・吉田 [2005]を参照))。

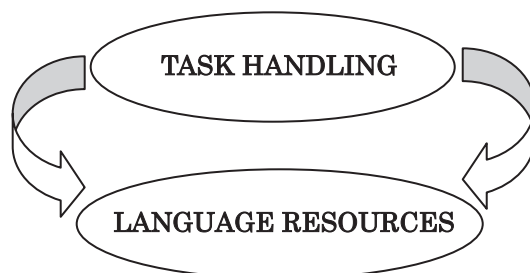
以下では、我々が考える ECF の主要なポイントについて説明したい(田中 2006)も参照されたい)。

## 2. 英語コミュニケーション能力の定義

ECF の核心は、「英語コミュニケーション能力 (communicative competence in English)」をどう定義するかである。これは英語教育・学習の目標であり、英語コミュニケーション能力の定義が妥当性を欠くものであれば、ECF の屋台骨が崩れるということの意味する。ここから何を、どう教え、そして何をどう評価するかという what, how, assessment のあり方が導かれるのである。

コミュニケーション能力のモデル化については、柳瀬 (2006) が詳述しているように、Canale and Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman and Palmer (1996)らが代表的である。これらのモデルについては、Widdowson (1983), Taylor (1988)らの批判的検討があるが、最大の問題としては、能力を構成する要素の有機的連携の欠如と言語使用場面の捨象を挙げることができよう。また、柳瀬が指摘する通り、我々は「第二言語としての」コミュニケーション能力に関心があるのであり、英語を取り扱う際には「国際語としての英語」という視座を考慮する必要がある (Tanaka 2006)。

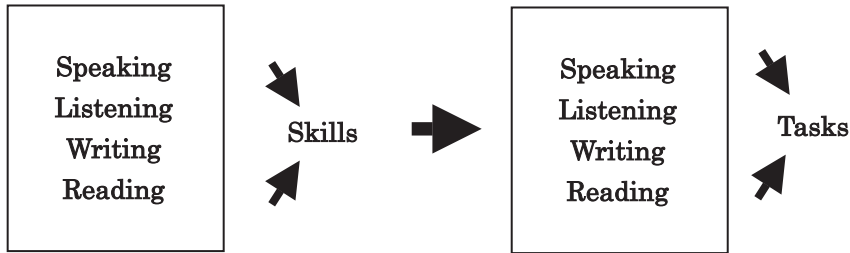
そこで、我々は、ECF において、英語コミュニケーション能力を「タスク処理 (task handling)」と「言語リソース (language resources)」の相互関係として捉え、機能性 (functionality) と調整力 (adjustability) を評価基準の中心に据えた。



この概念規定の仕方からは、どういった英語を使って、どういうタスクをどれだけ機能的にこなすことができるか、という問いかけが可能となる。すると、英語コミュニケーション能力は、便宜上、言語リソース (language resources) という側面とタスク処理 (task handling) という側面を切り分けることが可能となる。

language resources (LR) には語彙、文法、機能表現の3部門が含まれるが、それぞれが独立した部門ではなく有機的に連関していることが LR の要件となる。ここでは、語彙力とは何か、文法力とは何か、そして機能表現力とは何か？また、語彙力を構成する語彙項目、文法力を構成する文法項目、そして機能表現力を構成する機能表現項目を明らかにすることも必要となる。ここで3部門が有機的に連携しているということは、次のことを意味する。語彙と文法は「語彙文法」という視点が想定可能であるように密接な関係がある。語彙文法では、ある語に文法的な情報が内在しており、語の意味の観点から構文的な可能性とその特質を明らかにする。また、文法と機能表現も関連性がある。文法を慣用構文の集合として捉える認知言語学の見解を採用すれば、文法の多くの部分は機能表現という観点から説明することができるということになる。また、機能と語彙の関係についても、機能を実現するための表現は、煎じ詰めれば、語彙項目ということになる。例えば、依頼表現でよく使われる *Could you please...?* と *Would you please ...?* の2つの表現を考えると、{*could, would, you, please...*} という語彙項目によって構成されており、この2つの意味的差異は *could* と *would* の違いに起因する。したがって、機能表現力を議論する際に、語彙力との関連を無視することはできない。こういった相互関連性を考慮した上で、語彙力、文法力、機能表現力といった個別能力を明確に定義する必要があるのである(なお、本紀要には LR 関連論文が載っている。語彙問題一般については水野論文、語彙指導のあり方については河原論文、そして語彙文法については佐藤論文を参照のこと)。

一方、task handling (TH)としての英語コミュニケーション能力を捉えるためには、タスクという概念をどう定義し、そして個々のタスクの達成をどう評価するかという問題を考慮しなければならない。これまではいわゆる「4技能」として語られてきた、speaking, listening, writing, reading はタスク理論の中では、表現の様式 (mode of expression) と見なされ、speaking tasks, listening comprehension tasks, writing tasks, reading comprehension tasks という形で捉えなおすことができる。現実的には、複数の表現様式が関与する composite tasks が想定されなければならない。



ここで、例えば speaking skills ではなく speaking tasks と表現することで、評価の観点  
 が異なるということを指摘しておきたい。スキルとして speaking 行為を捉えると、発音の正  
 確さ、語彙の質・量、構文的複雑さ、非言語的側面などに関心が行くことになる。しかし、タ  
 スクとして speaking 行為を捉えると、タスクが状況内でどれだけ機能的に実行されてい  
 るか、が主要な関心事となる。スキルは発話の場を捨象してしまうが、タスクは場面依存的で  
 あり、TH の善し悪しは状況的に決まる。言語スキルは先験的に与えられるものではなく、タ  
 スクが必要なスキルを要求するのである。

### 3. Language Resources (LR) は単独に指導されるべきか？

英語コミュニケーション能力を LR と TH の相互関係として定義した場合、その指導上の  
 基本原理は、「実践によって学ぶ (learning by doing)」である。LR はタスクを遂行するた  
 めのものだし、また、タスクの遂行を通して LR の内実が豊かになる。しかし、焦点の置き方  
 は、LR と TH の2つある。学習法に、自然な状況で英語を実践的に使うことで英語を学ぶと  
 いう方法と、語彙や文法を体系的に学ぶという方法が考えられる。前者は、「付随的学習  
 (incidental learning)」と呼ばれることがある。実際、自然発生的な言語獲得状況では付  
 随的学習が自然な行為である。しかし、付随的学習がうまくいくためには、言語習得を促進  
 するような自然な言語使用場面が想定されなければならない。実際、我が国で英語を学ぶ  
 といった状況では、たとえ付随的学習を促したとしても、極めて不十分な英語力しか期待で  
 きない。

そこで LR を体系的に指導する場が必要となるし、そのためには、LR を構成する内容を  
 どう理論化するかが体系的指導の鍵となる。ここでは、語彙と文法についてふれておきたい。  
 まず語彙力について、我々は「基本語力を基盤として語彙の大きさと話題の幅を増やす」と  
 という前提を立てる。

そして基本語力とは「基本語彙を使い分けつつ、使い切る力」と定義することができる。  
 実際、take や get などの基本語というのは様々な状況で使用することが可能だが、「使い  
 切る」ということは意味の可能域を実現する能力のことをいう。実際は、基本語を使い切るこ  
 とは難しく、「使い残し」という “underextension” が起こる。これは、英語を母語とする人の  
 場合でも言語能力には個人差があるため同様のことが言えるが、彼らの場合、語彙を機能  
 的に使用することにおいて支障をきたすことはない。一方、英語を第二言語として学ぶ際  
 には、決定的に重要な問題となる。もう一方の、「使い分ける」ということは、状況的に適切  
 な語彙を選択することができる能力のことをいう。例えば hold と keep の使い分けがうまいか  
 なければ、一方を使いすぎるといった “overextension” が起こる。そこで、英語教育において、

基本語彙を使い分けつつ使い切る力、すなわち基本語力を体系的に指導していく必要があるのである。繰り返すなら、基本語力が言語コミュニケーションの基盤を形成しているからである。

文法についても、まず、文法力とは何かということに関して明確な定義を行う必要がある。文法力とは、語彙力と同様に、母国語話者にとっては「言語直観(linguistic intuition)」として身に付いている。それは、暗黙知(tacit knowing)に属す知識で、文法力がどういうものであるかを説明することは母国語話者にはできない。そこで、言語学者が文法直観を説明する理論の提供を試みることになる。しかし、文法直観の捉え方は一枚岩ではない。立場が違えば、理論構成も異なる。がしかし、我々にとって必要なのは「健全な教育英文法(sound pedagogical grammar)」の構図を描き、その内実化を図ることである。「健全な教育英文法」の条件は、指導可能性(teachability)、学習可能性(learnability)、使用可能性(usability)の3つである。従来の学校文法と新教育文法を対比すると、以下のようになる。

	従来の文法	新教育文法
<b>Teachability</b>	○	○
<b>Learnability</b>	△	○
<b>Usability</b>	×	○

旧来の学校英文法は、教師の側からすれば、指導可能性の条件は満たしていたといえよう。実際、英語教師の責務として、英文法を指導することができるということが含まれる。しかし、提示された文法を上手に学習する学習者もいれば、文法につまずく学習者もいるというのが現実である。そこで、学習可能性については十分に条件をクリアしているとは言い難い。使用可能性は、英文法がコミュニケーションに役立つかどうかの尺度だが、現実には、英文法をやっても英語は使えないという批判には経験的な裏付けがあるように思われる。そこで、新しい教育英文法の構築が必要となるが、その際に、タスク処理のための言語リソースとしての文法でなければならない。我々は、文法力を「状況に応じて英文を編成する力」と定義し、情報単位としてのチャンクの形成とチャンクの連鎖であるチャンキングの仕方が文法の中核になるという視点で英文法の構築を行っている。ここでも英文法は体系的に、しかも有機的なシステムとして指導する必要がある、というのが我々の立場である(新教育文法の理論的な議論としては田中・佐藤・阿部 2006を参照)。

#### 4. Language Resources を Task Handling に接合する必要性とその方法

語彙力を実践的タスクにおいて発揮すること、これは learning by doing である。ここでは reading (comprehension) tasks を例にしながら、LR と TH の接合問題についてふれておこう。

reading などを通して語彙を身につけるのが最良か、といえば、これは incidental learning であり、基本語力の養成においては不向きであるということが実証研究を通して分かっている(松田 2004)。そこで、LR としての語彙の指導という側面と、reading などのタスクを通しての指導という側面の2つが必要である。すなわち、たとえば reading tasks

を行うのには、語彙力や文法力が必要であるし、また、語彙力と文法力はTHを通して高めることが可能となる。この相互性に注目する必要があるのである。ここでは task を行う際に体系的に学習した語彙知識を活用するという連携について考えてみよう。例えば、ある絵本を教材として読んでいるとしよう。以下は、その絵本の一節である。

“Why did we turn different colors,” Freddie asked, “when we are on the same tree?” “Each of us is different. We have had different experiences. We have faced the sun differently. We have cast shade differently. Why should we not have different colors?” Daniel said matter-of-factly. Daniel told Freddie that this wonderful season was called Fall.

[出典: Leo Buscaglia. *The Fall of Freddie the Leaf*.]

文章というものは、語彙と文法によって構成されている、と考えることができる。ここでは、「同じ木についているのになんでみんな違う色をしているんだろう」という葉っぱのフレddieの問いに、葉っぱのダニエルが「みんなそれぞれ違うんだ」と答える場面だが、以下のよう  
に have が反復的に使われていることに注目してみよう。

- ① We have [had different experiences].
- ② We have [faced the sun differently].
- ③ We have [cast shade differently].
- ④ Why should we not have [different colors]?

have は《HAVE 空間を設定し、その中にモノ・コトを捉える》という働きがある。ここでいう HAVE 空間とは広義の主語にとつての「所有空間」あるいは「経験空間」のことであり、主語の縄張りといってもよい。この have の働きについては、LR の語彙指導を通して理解する必要がある。がしかし、ここでは、その知識を reading task の際に援用するということに注目したい。通例、英語表現を日本語表現に置き換えることで読むという行為が行われる。しかし、ここで欠けているのは、英語表現からそこに表されている事態〔状況〕を構成するということである。言語表現の意味とはその表現から構成される事態のことにほかならない。表現からの事態構成ということについて少しふれておこう。まず、以下の英語と日本語の表現を比較してみよう。

英語: push-ups

→事態: 前方に力を加え体をアップの状態にする

日本語: 腕立て伏せ

→事態: 腕で体を立てたり伏せたりする。

英語: The sun rises in the east and sets in the west.

→事態: sun-rising は東という場に起こり, sun-setting は西という場に起こる。

日本語: 太陽は東から昇り, 西に沈む。

→事態: 太陽は東から西に旅をする。

最初の例は push-ups を「腕立て伏せ」と訳す例だが, 正確に言えば, 日英表現には事態構成上の違いがある。この違いは, 一応, 許容範囲と見なすことができる。ところが, 2番目の例ではどうだろうか。これは, in the east という部分を「東から」と訳しているが, 実は, 日本人学習者は, 「太陽は東から昇る」を The sun rises from the east. と表現する傾向がある。これは, 母語からの干渉である。日本語を通して事態を構成すると, 英語で表現されている内容とは異なるものになる可能性があるが, ここでの例も許容範囲と見なすでしょう。しかし, 以下の例では, 許容範囲を大きく逸脱する。

英語: John went swimming in the river.

→事態: ジョンは川でバシャバシャ泳いだ。

日本語: ジョンは川へ泳ぎに行った。

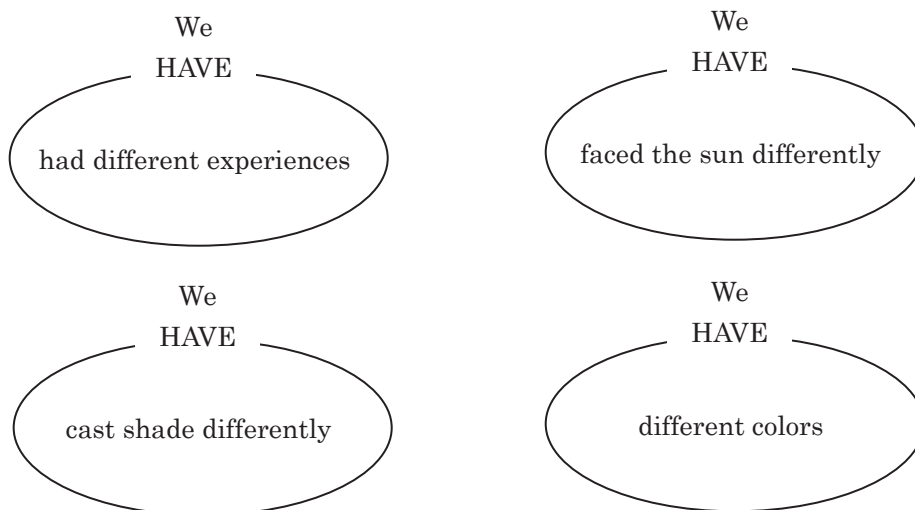
→事態: ジョンは川へ行った, それは泳ぐためだった。

英語の John went swimming in the river. の the river と went とは直接的な関係はない。むしろ, 「swimming in the river を go した」という解釈である。実際, John went to the river to go swimming. のように表現することはまったく自然である。つまり, 英語では, 川泳ぎという活動に go したということである。一方, 日本語では, 「川へ行った」が表現されており, 実際に泳いだかどうかは定かではない。しかも, 日本語を介して英文を理解しておく, John went swimming to the river. という間違いを自然におかすようになる。

いずれにせよ, ここでの要点は, 英語表現を日本語に訳することで理解するのではなく, 英語表現が構成する事態を考えるということである。事態構成に日本語を使うというのと, 英語表現を日本語表現に置き換えるというのでは大きな違いがある。そして, 英語表現から事態を構成するときに, 有効なのが体系的な LR の指導を通して学ぶ語彙知識にほかならない。

さて, 前述の例に戻ると, have の働きについての知識を動員すれば, 「それぞれ違った体験をしたこと」「それぞれ太陽に違った方向で向き合ったこと」「それぞれ違った形で影を投げかけたこと」そして「違った色」を HAVE している[する]として事態構成することが可能となる。①～③は, 「何かをしてきたことを, 今 HAVE 空間に持っている」, あるいは「～してきたことを今ここに抱え込んでいる」という意味合いである。そこで①の文だと「これまでにそれぞれが違った体験をしたということを今抱え込みつつ, ぼくらはここにいる」というニュアンスである。had different experiences でも have が使われており, 違った体験を HAVE したという事実を現在の HAVE 空間に有しているという状況が have had different experiences である。これが, We had different experiences. だと単なる回想になってしまい, 現在ある状態を強調する We have had different experiences. とは異なる。一方,

④の文だと、have の対象はモノ(違った色)なので、「違った色を HAVE する」となり、「どうして違った色をそれぞれが自分のものとして有してはいけないだろうか」という感じになる。このことを図式化すると、以下のようになる。



読むという行為の最中にこうした図式化をすることはないが、あえて have のような語彙項目に注目することで、従来の「本動詞の have vs. 助動詞の have」の枠組みを越えたより自然な形で、英文から事態を英語的に構成することが可能となる。できれば HAVE 空間の状況をイラストで示すとなお効果的である。ここで、英語を日本語に置き換えるという作業で英文を読めば、have の力がかき消されてしまい、現在性と状態性を事態構成に組み込むことができなくなってしまう、ということ強調しておきたい。

このように、LR を意識した reading tasks を行うことで、英文を味わう読みが可能となるばかりか、have などが実際にどのように使われているかを自覚することで LR としての機能性も高まるのである。同様に、国立公園などで見かける、以下の掲示を考えてみよう。

**TAKE NOTHING BUT PICTURES.**

**LEAVE NOTHING BUT YOUR FOOTPRINTS.**

これは、「写真は撮ってもいいが、ものを盗んではならぬ。足跡は残してもよいが、ゴミは捨ててはならぬ」という内容である。しかし、take は《何かを自分のところに取り込む》、leave は《何かを残して去る》という意味であると体系的な語彙学習を通して了解していれば、次のような状況を構成することができる。

「ここにあるものは何も自分のところに取り込むな、ただし写真(としての取り込み)は除いて。足跡を除いて何も残して去ってはならぬ」



take についてももう少し説明すると、例えば take a picture of the flower だと、花がある、写真機を構えシャッターを切る、すると花の写真が写真機に取り込まれるという状況である。take one's temperature だと「体温を測る」と訳されるが、考え方は同じで、体温計を当てる、すると体温が体温計に取り込まれる、という状況が take で表現されているのである。「写真を撮る」と「体温を測る」は日本語では別表現だが、英語では同じ take で表現されていることに注目することで、日本語にとらわれない英文の読みが可能となるのである。

## 5. タスクそのものを行うための指導:タスクのリアリティとオウセンティンティ

教育上のポイントとしては、LR そのものに注目し体系的な指導を行う、LR と TH の連携を重視した指導を行う、TH そのものに注目した指導を行う、といった具合に3通りの方法を想定することができる。ここでは TH そのものに注目した指導について考えてみたい。なお、ここでも引き続き reading tasks に注目する。

読みという行為はテキストを前提とする。読むという行為は、個人がテキストに向かうということでモノローグ的になりがちである。しかし、読むという行為はダイアログ(対話)な側面を含んでいる。何かを読むということは、それに対してなんらかの応答があるわけで、その reaction を通して、ダイアログ的な関係が生まれるのである。ここで注目すべきは、テキストはメディアとしての機能を持つ、ということである。reading は個人による内的な営みであるがそれは社会性を欠いたモノローグ的世界に終始するだけではなく、テキストを媒介に人々の多様な解釈を交換することでダイアログの世界が生まれる。そこに、reading の社会性 — つまり、コミュニティーの形成の可能性 — が出てくる。このことに注目し、一貫して研究と実践を行ってきたのが水野(2005)である。水野は、インターネットを媒介とした Interactive Reading Community (IRC)というシステムをコンピュータ専門家たちと共同開発し、その実践を大学英語教育の現場で行っている。IRC のサイトに、参加者が感想を投稿するというシステムである。このシステムの背景としては、参加者が自分に応じたテキストを選択できるよう、テキストのデータベースが用意されている。参加者は Reading Marathon の要領で、読み(多読)の記録を伸ばしていく。ここで肝心なのは、あるテキストを複数の参加者が選択し、それぞれの感想(思い)を投稿することで、やりとり(interaction)を生み出すことができるということである。Aは自分が書いた文章を読んでもくれる読者を得るだけでなく、Aの文章に対してのBの応答が返ってくるという可能性がある。さらに、同じテキストを読んだCが参加することにより、相互作用は広がっていき、あるテキストをめぐる“community”が形成される。このことを念頭に、水野は Interactive Reading Community という言い方をしている。

ここでの IRC の背後には、「reading は表現行為を伴う何かである」という前提がある。我々もこの前提は妥当なものであると考える。実際、我々は、reading tasks には、以下のように、理解の相とアクションの相が含まれるという立場を採用している。

### 理解の相

内容構成 (content construction)

書き手状況の<sup>そんたく</sup>忖度 (empathic projection)

予測的読み(expectancy)

アクションの相

報告(reporting)

パラフレーズ(paraphrasing)

応答(reacting)

内容構成では、テキストが何を書いているのか、すなわち内容を文字から構成することが求められる。主題は何で、主張点は何か、どういう論拠が示されているか、等々、はすべて内容構成の問題である。一方、何かを読むという行為は、書き手の状況を付度することも含まれる。書き手の意図、態度、表情など書き手の意味を読み取ること、これも読むという行為においては求められることが多い。もちろん、テキストによっては、書き手の意味は問題にならない場合もある。しかし、論文だとか、随筆だとか、批評だとか、小説などでは書き手の表情までを読み取ることが求められる。予測的読みというのは、読みという行為がまったく文字に依存しているのではなく、先行する読みによる事態構成から先を予測しながら、内容や状況を読み取ろうとする。どういった展開が予想されるかを予測しながら読むことによって、予測通りの展開だったり、予測が裏切られたりする。

通常、読みとはテキストを理解することとして捉えられがちであるが、実は、読むという行為は、ほとんどたいいていの場合、アクションの相を誘発する。われわれが強調しておきたいのはまさにこの点である。すなわち、タスクのリアリティは、アクションの相を含むことによって実現される。そして、タスクが **authentic** なものとなるのは、読んだ内容を報告したり、自分流のまとめ方をしたり、さらに自分の考え・思いをリアクションとして表明し、それを受け止め、応答する相手が存在する状況においてである、ということを指摘しておきたい。

## 6. おわりに

最後に、テストについての若干の考察を行っておきたい。テストは何かを調べる手段である。何をどう調べるか？ 調べる方法に信頼性と妥当性があるか？ これらがテスト論を論ずる際の要諦である。さらに、何のためにテストするか、という問題も当然ある。そもそもテストが必要かどうか、という議論も出てくる。何かを調べるテストが評価と結びつく。これは、レベル分けであり、分類化であり、差別化である。個人がある観点から評価され、優劣が示されることになる。これはラベリングの問題であり、本質的な議論をしておく必要がある。

英語力テストは、個人の英語力のレベルを測定することをその狙いとする。しかし、何のために測定する必要があるのか、という問いに対して、種々のテストが開発されることになる。クラス分けを狙いとしたテスト(**placement test**)、学習プログラム後の進展を見るテスト(**final test**)がある。プレイスメントテストはプログラム開始時における学習者の英語レベルの測定を行う。これは、実力テスト(**proficiency test**)でもある。ファイナルテストは達成度をみるという観点からすると達成度テスト(**achievement test**)であるが、それは同時にある時点における実力テストでもある。さらに、診断テスト(**diagnostic test**)と呼ばれるテストもある。これは、個人の英語力の長所と短所を見極め、短所を集中的に指導することによって個人

の英語力を効率的に伸ばしていこうとするものである。

いずれにせよ、テストというものは、なんらかの査定 (assessment) を行い、そして、それに基づいて、なんらかの評価 (evaluation) を行うのが本来の狙いである。テストの必要性は、教える側と学ぶ側の両面から議論される。教える側から言えば、教育効果を最大化するためには、個人の実力を正確に把握し、それに応じたクラス分けを行ったり、指導を行うためにテストは有用である、と主張される。学ぶ側から言えば、発達段階のどの時点に自分がいるのか、またどれだけ実力が伸びたかを知ることは、学習に狙いを定め、同時に、達成感につながるという利点がテストにはある、と主張される。

しかし、自然に言語を獲得する状況において、テストというものは存在しない。たとえ個人差があったとしても、それは社会的現実として許容される。言語を自然に学ぶ過程においてテストが入り込む余地はないのである。テストが介入するのは、教育的文脈においてである。しかし、一方では、教育的文脈も恣意的な操作を加えるのではなく、できるだけ“authentic”な言語学習状況を創出することが言語学習においては有効であるという主張も行われる。だとすると、教育的文脈においてテストが不可欠な要素かといえば、必ずしもそうともいえない。テストが存在することから教育的文脈が人工的になり白けるという側面も確かにある。

しかし、テストと教育とは不可分の関係にあったし、これからもあり続けるだろう。目標を定め、教育効果をチェックし、達成感を感じさせるのにテストは有効だと考えられているからである。目標があるから学ぶという側面は確かにある。しかし、テストが標準化された途端に、妥当性を欠いた一元化した測定に堕してしまう可能性がある。標準化されたテストでは、多様な解釈の余地を残さないし、個々人の表情を読み取ることもできない。もし英語力が表現力の一つだとすれば、妥当なテストとは多様な解釈の可能性と個々人の表情が見えることの条件を満たすものでなければならないはずである。結局、何のために何をテストしているのかがテスト開発の出発点である。標準化されたテストを含むテスト論一般に関してさらに本格的な議論が俟たれる。

#### 参考文献

- Backman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Backman, L. F. and Palmer, A. S. 1996. *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Brown, H. 1989. *Principles of second language and teaching (2nd edition)*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Canale, M. 1983. On some dimensions of language proficiency. In J. Oller (Ed.), *Issues in language testing research*. Mass.: Newbury House.
- Canale, M. and Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.

- Celce-Murcia, M., Dornyei, A. and Thurrell, S. 1995. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6: 5-35.
- Tanaka, S. 2006. English and multiculturalism—from the language user's perspective. *RELC Journal*, 37: 47-66
- Taylor, D. S. 1988. The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, 9: 148-168.
- Widdowson, H. 1983. Learning purpose and language use. Oxford: Oxford University Press.
- 松田文字 2004. 『日本語複合動詞の習得研究: 認知意味論による意味分析を通して』 ひつじ書房.
- 水野邦太郎 2005. 「本と人・人と人との絆を結ぶ互恵的な読書環境の創出」『コンピュータ&エデュケーション』 19号, pp. 75-84.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作 2005. 「小中高大一貫の英語教育をデザインするための枠組み」『英語教育』10月増刊号.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作(編著) 2005. 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF』 リーベル出版.
- 田中茂範・佐藤芳明・阿部一 2006. 『英語感覚が身につく実践的指導: コアとチャンクの活用法』 大修館書店. 柳瀬陽介 2006. 『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察: 英語教育内容への指針』 溪水社.