

英語聴解力テスト

—大学英語教育の場合—

渥 美 正 平

I

英語聴解力テストは、学生が一定期間内に所定の英語聴解力養成目標をどの程度達成したかを測定し、教授・学習の効果を評価するための資料を客観的に数量化して提供する一手段として行われているのが一般である。

このようなテストはアチーブメント・テストと称せられ¹、学生に対しては自己の現在の学力、つまり、学習到達度を知ることにより、以後の学習の在り方に動機づけを与え、教授者側には学生の学力の診断や評定の資料を得させるのみに止まらず、学生の学力向上のためのカリキュラムや指導法の検討、改善等の教育活動の推進に寄与するものとなる。しかし、このようなテストも、万一、測定方法を誤ると評価の信憑性が失われてしまう。そこで、よいテストとは何かという問題が生じてくるのであるが、普通問われるのは、Lado が言語テストの評価基準として挙げている5つのうち、妥当性 (validity) と信頼性 (reliability) の2つである²。

妥当性とは、そのテストが測定しようとするものを測定しているかということであり、聴解力テストについて言えば、テスト結果と日頃の聴解訓練の学習活動との相関性が高ければ妥当性があると言えよう。もし、そのテストが、実際には、聴解力でなくて読解力や知力、記憶力をテストしていたとすれば、妥当性は乏しいものとなる。

他方、信頼性とは、同一テストを何度繰り返しても学生の得点に変動が生じないということであり、また、複数の採点者が別個に採点しても、ほ

ば同一の結果が得られるということである。すなわち、信頼性を高める最大因子の一つは採点の客観性であって、採点が主観に頼り勝ちなテスト形式などは信頼性が低いものとなる³。われわれは、このようなテストの評価基準に照らして、よりよいテストを教育活動全体の流れの中に正しく位置づけるように心がけなければならない。そこで、どのような英語聴解力テストがどのような教授・指導過程との関連においてなされるときに優れた成果が望めるか、(但し、今は教材については触れないで)について、以下、日本の大学英語教育が抱えている諸条件を踏まえた上での理論的考察を試みてみたいと思う。

II

外国語としての英語聴解力養成には方法論的に言って、2つの基本的指導手順が考えられる。端的に言って、1つは聴覚口頭習慣形成理論 (Audio-lingual Habit Theory) に拠った行き方で、主教材の提示が音声から文字への順を追うものであり、他は認知主義学習理論 (Cognitive Code-learning Theory) の基盤に立つ文字から音声への過程を辿るものである。

現行の大学聴覚英語関係のテキストは、筆者の知る限りでは、前者の理論に基づいた方法を概して採っているように思われる。これはおそらくアメリカ構造言語学の言語観に基づいたオーラル・アプローチ乃至は聴覚口頭習慣形成理論が唯一の正しい教授法として外国語の教授者間に定着したゆえでもあろう。たしかに、上記理論よりすれば、音声から入る前に文字を出したり、文字を対象として文法的分析や母国語への訳読を試みることは理論に悖ることになる。しかし、筆者の考えでは、それは外国語の学習と母国語の学習の違いや、大学生といった成人学習の特質を考慮に入れていないことに由来する謬見ではなかったかとおそれるものであって、認知主義学習理論の立場からは疑問であると敢えて断ぜざるを得なくなったのである。

文字を音声に優先する理論的根拠並びにそれに基づく英語聴解力養成指導法については、既に、拙稿「英語聴解力養成指導法再考」⁴において紹介済みであるので重複は避けたいが、本題の英語聴解力テストの妥当性の問題とも関連してくるので、一部修正追補をも兼ね合わせて、その骨子を略述させていただきたい。

聴解の本質や聴解過程の解明は過去半世紀以上に亘って研究が進められてきているが、未だ知られざる部分が多いとされている。しかし、変形生成文法理論、心理言語学、神経言語学他関連諸科学の研究が進むと共に判明したことは、聴解が単なる逐語的な認知といったものではなく、極めて複雑な過程であるということである。つまり、英語をよく聴き取るためには、学習者は大脳皮質にその音素と単語の完全な目録、音素から形態素を作ったり、単語から文を作る規則、英語の中の各種レベルで起こる単位の連鎖についての多量の統計的情報といった莫大な言語情報を貯えていなければならない⁵。その過程は以前考えられていたような受動的なものではなく、積極的なものであって、われわれは話者から発せられた音響的情報をわれわれの頭脳に貯えている当該言語の知識を利用して、話者の脳の中に起源をもつ文を再構成するという積極的活動を行うとされている⁶。幾らかの研究者達⁷はかかる話し言葉の認知理論に、「総合による分析」“analysis-by-synthesis”という用語を使っている。例えば、J. P. Thorneも次のように言っている。

The basic postulate of analysis-by-synthesis is that understanding an utterance results from the hearer constructing an internal sentence to match it.⁸

このように、聴解が積極的な行為であることを裏書きするものとして、Garrett, Bever 及び Fodor の実験例の報告がある⁹。これは話し言葉の認知の単位が音素ではなく文の構成要素に対応するという仮説を検証したものである。このことは、聴者が、分節化を特定の音響の手がかりからで

はなく、文の統語構造に対する彼独自の分析を自己の言語体系の知識に基づいて行うことを示している。つまり聴解は有意味の要素の選択に基づいてなされる総合の過程であって、それ以外のものは余分なものとして無視する積極的活動である。かくして、聴解の過程は、音素レベルからより大きな統語構造のレベルに至るわけではなく、むしろ、統語構造のレベルからなされていることを示している¹⁰。Lieberman によれば、人びとが聴く言葉は、結局、彼等自らが構築したもので、話者が表出したものではないと言える。つまり、聴者は自分が聴いたと思っているものを聴いているのである¹¹。

III

一体、外国語の学習においては言語形態そのものだけを知っても余り意味がない。それは、形態それ自体が、人や事物、行動、活動状況と結びついて始めて意味をもつものとなるからである。言語の習得は、ある意味で、新しい言語形態を経験の諸相と結合させる、換言すれば、言語形態と意味を結合させる過程であるとも言えよう。母国語の場合、言語活動の場における聴覚的経験とは、同時に、視覚、嗅覚、触覚、味覚等をも手がかりとして含む余剰性に富む総合的、立体的なものである。これに対し、大学英語教育の場における聴覚的経験は、録音音声教材のみを通して行われる場合、1次元的、線条的なものとなる。従って、その内容理解は限られた文脈にのみ頼ることを余儀なくされ、未知の語、句、構文に遭遇したときの理解度は母国語のそれと比べて極めて低くなるであろうことは論ずるまでもないことである。

しかるに、C. V. Taylor も言うように、文法訳読式教授法が批判されて以来、特に英語教育の初等の段階では教室で訳読を利用することをおされる風潮がこれまでであった¹²。しかし、こうした聴覚口頭習慣形成理論的発想に対して、波多野完治氏は次のように反論されている。「自国語を仲

介にすることを避け、従って、訳読法を禁止することは、学習に無駄を強いるものである。学習内容がしっかり掴めた方が認知学習理論から言うと、学習も十分にでき、自国語の解明に勝る認知は無い……むずかしい、抽象的な事物になると、自国語の仲介無しには学習はできないからである……文字を上手に利用しつつ、音声言語をマスターする方法を開発せねばならぬ」¹³ また、比嘉正範氏も要旨次のように述べておられる¹⁴。Lennebergによれば、生得的言語習得能力、つまり、具体的に与えられた言語材料から文法を発見する能力は13歳位までに失われる。従って、13歳以上の学習者に外国語を教える場合、新しい文法概念を学習者の母国語で説明した方がよいということになる。

筆者の英語聴解力養成指導手順の第1段階：教材を文字の形で与え、認知主義学習理論に基づき、文法訳読法を通じて内容理解を徹底させる、とは正に如上の理由に因るのである。

このような内容理解を踏まえた上で、第2段階：英語の音韻体系を母国語のそれと対照しつつ習得させる、に移るわけである。この段階では日本人学生にとって学習困難が予想される各種音声事項——分節音素、超分節音素、強形、弱形、リズムなどの他、とりわけ、同化、連結、省略、縮約等を含む連声現象に重点がおかれる。連声は聴解を妨げる最大障害の1つであるが、数的には限りがあるものであるから、その発生の条件、パターン等を具体例を挙げて完全形式と対比しつつ組織的に指導すれば聴解力向上に資するところ大である。

第3段階：LL を利用して Audio-lingual Reading を行う、は次の第4段階と共に英語聴解力養成の根幹をなすもので、音声と意味の結びつき、すなわち、Palmer の所謂聴覚像と概念の融合 (fusion) を完成する極めて重要な指導段階である。

Audio-lingual Reading が聴解力養成指導上果たす意義については「Audio-lingual Reading の指導と LL」と題する拙稿¹⁵ において発表済

みであるが、要するに、音声教材のモデルに倣って強勢や音調、休止等の意味決定に参加するものを総て表現する内容理解を伴った音読である。文字を利用するこの指導段階が、学習心理学的に言って、次の聴解訓練の有力な架け橋となることは既に論じた通りである。但し、これの実施に当たっては慎重な配慮が必要とされる。

Postovsky も言っている¹⁶ ように、表出志向の外国語の学習活動では短期記憶が重要な働きを示すが、例えば、モデルの音声教材の即時的再生（つまり、モデルに倣って反復させる）を求めるときには学生の短期記憶は負担過重の懸念が生ずる。すなわち、新教材の提示速度が吸収速度、つまり、習慣的制御と反応の自動化を上廻るために、学習初期の短期記憶は飽和点に達して学習過程の抑制を引き起こす。学習初期の段階で話すことを訓練するのは聴解力の発達を遅滞させる傾向がある。

この第3段階では、第2段階の音声指導を経て音韻体系の理解も深まり、且つまた、再生に際しては文字を媒体としているので、そうでない場合よりましであろうが、矢張り、自然速度の話し言葉を再生するときには成可く短かく区切って意味単位毎の休止を設ける作業が望まれよう。しかも再生は、正しい聴覚像の確立のためにも、実際に発声させるのではなく内言行為として心の中で聴覚的再生に止めるのが肝心である。さもないと、聴覚像が学生自身の不完全な発音によって歪められ強化されるばかりか、再生の方に注意が逸れるため、聴覚像と文字を介しての概念の融合という聴解の基礎作業に遅滞を生ずるおそれがあるからである。従って、ここで言う Audio-lingual Reading とは心の中で再生する内言的音読の謂である。

第4段階：聴解訓練の実施、は前段階における文字の支えを外し、音声と意味とがどちらからでも直ぐ連想できるような fusion の達成を目指す作業である。前段階までにその基盤ができ上っておれば、学生は自信をもって訓練に励める筈である。教材の提示は無論、normal speed でなされ

なければならない。文の長さ、内容の難易に応じて、適宜、sense group 単位で休止をおくことは、短期記憶の問題にかかわるのみならず、既述の聴解の本質から言っても特に考慮しなければならない¹⁷。河野守夫氏によれば¹⁸、Pimsleur は彼の論文 “Some Aspects of Listening Comprehension” の中で、次のような聴解の過程を示す試案的モデルを提供している。

- 1) 聴覚入力 (Sensory Input)
- 2) フィルター装置 (Filter Device)
- 3) 模倣性記憶装置 (Echoic Memory Device)
- 4) 分析・総合 (Analysis-Synthesis)
- 5) リハーサル段階 (Rehearsal Stage)
- 6) 短期記憶段階 (Short-term Memory Stage)
- 7) 永久記憶 (Permanent Memory)

そして、5) のリハーサルの段階で刺激文を反すうする時間と回数に関係する本質的に認知作業の場を提供しているのがポーズではないかと言っている。このことは、休止が総合による分析を通じての構造化や分節化に重要な役割を果たしていることを物語る。河野守夫氏は更に、休止が文法的意味単位ごとにできるだけ数多くおかれる方が、理解が容易になり、休止そのものも、長くなる程聴解テストの成績が向上する旨の実験報告をしておられる¹⁹。

IV

さて、以上4段階に互る指導手順を経た結果得られた英語聴解力は、その達成度をできるだけ客観的数量的に測定することによって教授・学習効果評価の資料とされなければならない。

英語聴解力テストには種々の形式があるが、一般的なものとして、(1)真偽問題、(2)多肢選択問題、(3)英問英答問題、(4)書き取り、(5)空欄補充問題、

(6)Cloze 聴解テスト, (7)雑音テスト, (8)和訳問題, (9)誤文訂正問題, (10)要約問題等が考えられる。

これらのテスト形式の信頼性, 妥当性を一般的に論ずることは, Pilliner も言うように, 「総てのテストは主観的に作成され, 主観的に解答される」²⁰ という見地からすれば, 俄かに優劣を論じたい面もあろうが, 一応, それぞれについて検討を進めると, 先ず, (1)真偽問題は50%もの偶然適中率, (2)多肢選択問題も選択肢分の1という偶然適中率の存在は否めない事実であるし, また, 問題文中のたった1語しか聞き取れなくても, それが偶々 key word であったため選択肢の中から正解を選べることもある。これなどは聴解力という点では偶然適中と大差ないのではなからうか。次に, 設問が文字の形で与えられている場合, その英文が学生の理解力を超えるようなことがあれば読解力のテストになりかねないし, 設問によっては, 問題を聴かなくても正答が母国語で学んだ知識に照らして察知される場合も屢々あるが, これも読解力のテストになってしまう例である。以上の問題を防ぐため, 例えば設問, 選択肢に絵を用いる方法もあるが, 意図するところが鮮明に表現されないことも往々にして起こり得るし, 絵で表現できる内容には限界があるから設問に困難が生じることもある。また, 問題によっては判断を誤らせる曖昧性を含むもの, 計算や判別に思考を要するものが見かけられるが, 程度を越すと, テストされるのが聴解力でなくて知力になってしまうことがある。

それでは設問を音声で与えるのはどうであろうか。それが英語でなされるときには, それ自身, さまざまの聴解上の問題を生ずることもあるであろうし, 母国語でなされる場合でも, 出題形式によっては, 口頭の選択肢は聞き返しができないから, 時間的ずれのため忘却や選択肢間の混同などが生じるなど, 英語, 母国語を問わず memory span その他の諸問題から逃れられないという難点を払拭し得ないのではなからうか。

以上, 真偽問題並びに多肢選択問題は, 妥当性, 信頼性を高度に維持し

ようとするならば問題作成に要する時間と労力は莫大なものとなり、Ladoの言語テストの評価基準のうちの *administrability* (実施容易性) と広い意味で抵触すると言えよう。

(3)英問英答問題は設問形式の如何では読解力と作文力のテストとなり、解答が聴解力をどこまで反映しているかが疑わしいということもあり得る。同時に、これもまた、録音音声教材の提示とそれぞれの問題の解答時期の時間的ずれが大きくなると記憶力と作文力が強く働き、聴解力のテストとなり得ないおそれが多分にある。

ところで、筆者提唱の英語聴解力養成指導手順では、訳読による内容理解が *pre-lab period* に行われているから、既述のテスト形式は、少なくとも設問が文字で与えられている場合には解答の手がかりが設問自体に含まれていることと相俟って、事実上、読解力乃至は記憶力のテストになってしまうことは明らかである。その点、(4)書き取りは、本稿でいうテスト目的である *fusion* の到達度を知る上にも絶好のテストであり、前述の評価基準に照らしても、聴解の本質の上からも聴解力テストとして最も優れたものの1つと言ってよい。Oller は、外国語学力認定テストの技法としての書き取りの利用に関する調査結果を報告して、

In short, the dictation clearly seems to be the best single measure of the totality of English-language skills being tested.²¹
と述べ、更に、

These results would clearly seem to refute the conclusions of certain authorities who have argued that dictation as a testing device is quite inferior to other techniques.²²

と言葉を続けて、R. Lado, D. Harris, D. F. Anderson, W. R. P. Somaratne 等の「書き取り」批判に対して反駁している。

事実、本稿で採り上げる聴解テストの1技法としての書き取りにおいては、Lado をはじめとするこの種の批判は正鵠を失っていることは明瞭で

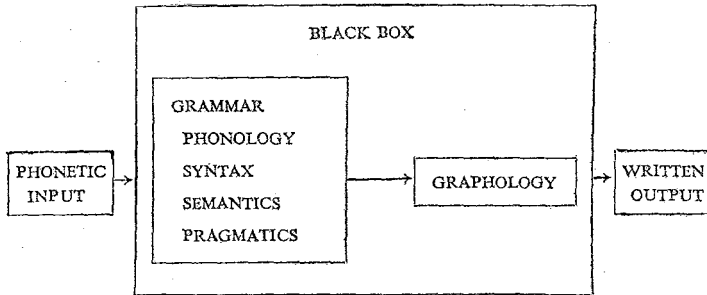
ある。何故なら、例えば、Lado は「語順は試験官が教材を読むとき与えられるので語順をテストすることにならない。」²³ と言うが、これは、Lado が、書き取りは書き取らせるために教材をゆっくり読まねばならないと考えているところから生じる錯誤に外ならない。本テストでは問題は録音テープを通して、ノーマル・スピードで与えられる。この場合、学生は既述の総合による分析の過程を経て、音の流れを語、句、文に分節する。すなわち、学生は聴覚情報を受容するのみに止まらず、有意味の文を生成するためにこの情報を処理するのであって、Lado の言葉が意味しているような単純な受動的な聴解過程ではないのである。実際、書き取りにおいて、語順の誤りは屢々散見されるミスであるが、これは、ノーマル・スピードで行われる書き取りは、語順に間違いが生じ得ない程単純な逐語的聴解過程とはならないことを証するものである。

同様に、彼の語彙、発音に関する批判²⁴ も当たらないと言える。例えば、文中の1語の意味を取り違えたりすると、そこから誤った連想が生じてその後の部分の聴取を歪めることがある。つまり、予測に狂いが生じて、後の音を聞いても全く意味の連絡がつかなくなって聴解不能になるため、ありもしない語が書き加えられたり、他の語と置き換えられたりする類である。これらは十分テストに値する事実であると言えよう。

Harris の言う書き取りが不経済且つ不正確の批判²⁵ はそれが与える情報量（総合的学力測定の優れた効果）を考えれば問題にならぬであろうし、Anderson の言う聴解力測定には不適切の批判²⁶ も Oller の示すデータと矛盾している。また Somaratne は、書き取りは主としてスペリングのテストであると言っている²⁷ が、それに止まるものでないことは既に明らかにされている通りである。また、スペリングそのものも Audio-lingual Reading の段階までに当然習得されている筈のものであるから、テストの対象となって然るべきものである。但し、聴解力を反映していない純然たるスペリング上のミスについては採点に手加減を加える方法もあ

る。

Oller によれば、書き取りの過程は次のように図示できる²⁸。



これからも察せられるように、音韻、語彙、文法、文字等の体系的知識が書き取りには必要であり、このようにして総合的の学力が測定されるのである。

要するに、書き取りは、真偽問題、多肢選択問題などとは異って、正答が1つに固定されて客観性があるので、偶然適中の可能性は殆どなく信頼性が高い上、測定確度も高く、英語聴解力テストとして適切なものであることは多くの資料によって裏付けられているところである²⁹。

羽澄英治氏は指導形式としての書き取りを評価して、(1)多くの要素を含む総合的な力を、短時間で訓練したり、測定したりできる、(2)準備や実施が簡単である、(3)結果の処理が客観的である、などの利点を挙げておられる³⁰が、テストとしての場合も同じことが言える。ただ、氏も言われるように、実施の方法が拙劣であると無意味なものになりかねないので、次に実施に当たっての問題点を探ってみよう。

先ず速度の問題であるが、従来、兎角なされていたように、書き取らせるために特に速度を下げて聴かせるのは聴解力テストの本質に悖るものであり、不自然なものであることは論を俟たぬところである。むしろ、書き取らせる段階ではスピードを落さず適当に休止を設ける方がよい。では、

どのように休止を設けるかということになるが、書き取りでは聴取したものをその儘1字1句正確に再生しなければならぬ。そこで聴解力を決定する1つの鍵とも言うべき記憶の問題が介入してくるわけである。

心理学者は伝統的に短期記憶と長期記憶を区別しているが、短期記憶においては語られた言葉が1言1句その儘逐語的に頭脳に数秒間貯えられる。言い換えれば、前述の総合による分析で得た音声、文法、語彙情報等は積極的なりハーサルによって一時そこに保持されるわけである³¹。

一方長期記憶では永続的な情報が貯えられる。それは一般に音声よりも意味にかかわりをもつ。だから、意味内容は長く記憶されてもその表現形式の方は直に忘れられ、正確に想起されないことが多い³²。こういうわけで書き取りを実施するに際しては当然短期記憶の問題を考慮に入れなければならない。つまり、Carroll も言うように、聴解力テストに長い時間間隔が含まれるときには、テスト問題を耳にした時点では十分に聴解しながら、短期記憶消滅後完全に乃至は殆ど忘れてしまうことも考えられるからである³³。書き取りの場合は普通聴き取り直後に書かせるので問題になり得ないが、むしろ、短期記憶の範囲の問題に留意しなければならない。

Miller の有名な研究 “Magical Number Seven Plus or Minus Two”³⁴によれば、人間の短期記憶の範囲は 7 ± 2 項目 (chunk) だとされている。ここで言う項目とは情報処理過程における1つのまとまった心理的な意味単位と考えられるが、大切なのは1項目内に含まれる情報量には限界が無いということである。従って、外国語の学習当初に約7音素の短期記憶が精一杯の者でも、学習が進むにつれて項目内の情報量が語や句といったより大きな単位に増大し、纏て7語以上の文を記憶再生することができるようになる。短期記憶では、一時に少数の項目しか保持されないの、その貯えられている個々の項目の情報量が小さ過ぎるときには書き取りに際して滑らかな再生を学生に期待することはできない。そこで、どうしても句といったより大きな単位を項目化 (chunking) させるように日頃の指導が

必要である。かかる意味で前述の聴解訓練における文法的意味単位毎の休止の設定は極めて有用であると言えよう。

Harris Winitz と James A. Reeds は “We should not expect students to chunk more than eight words, on the average,…” と言っている³⁵ が、書き取りの実施に当たっては、筆記に要する時間と短期記憶の持続時間（数秒から20秒位?）³⁶ を勘案して、長文の場合でも8語位を目安にして休止を設けるのがよからう。学生の場合、native に比べて項目に含まれる情報量は遙かに小さいとみられるから、全体の情報量が多くなり過ぎると、つまり、1回に聴かせる文が長過ぎると短期記憶の負担重で情報処理ができず再生不可能に陥るからである。

さて、短期記憶の許容範囲内で文法的意味単位毎の休止をおくとしても、特にスピーディに録音されている教材を利用する場合、途中で休止を設けて編集し直すことが技術的に困難なこともある。そのようなときは、次に述べる空欄補充問題として出題し、要点と思われる箇所のみ書き取らせる方法がある。書き取りの聴取回数は3回が普通であるが、既に第4段階迄に十分訓練した教材を聴かせるのであるから、問題によっては1回だけとすることもできる。また、その都度書き取らせる分量も、その難易に応じて適宜短期記憶の許容範囲内で調節できよう。

(5)空欄補充問題は、書き取りとして実施しにくいとき、あるいは、要所のみ書き取らせたいときにそれに代わる出題形式であるが、予め、問題紙にところどころ空欄になった英文を文字の形でプリントし、音声を聴きながら空欄を埋めさせる方式をとる。但し、この場合、空欄に1語宛補填させるならば、所謂 cloze test に似た形式になり、読解力のテストになってしまうおそれもあるので、空欄には、例えば、8語前後の語句を書き取らせる形式が書き取り同様の意義を有するものとして妥当であろう。テストの実施要領は書き取りに準じてよい。

(6) Cloze 聴解テストは新形式のテストとして登場したが、ここで言う

‘cloze’ という用語は Wilson Taylor の coinage³⁷ で pattern の間隙を埋めようとする人間生来の心理的傾向を示すゲシュタルト心理学の所謂 ‘closure’ の概念と関わるものである。cloze テストは従来読解力テストとして用いられており、空欄補充問題と似ているが、その特色は、文中の n 番目の単語を規則的に消去して空欄となし、それ等を受験生に復元させる仕組みである。従って、1つの空欄につき1語が書き入れられる。規則的に n 番目の単語のみ消去するやり方は問題作成者の主観が入って、テスト項目が文法的に偏することなどを防ぐことが意図されている。

さて、自然言語には余剰性があるので、われわれは伝達文の解読に当たって、内在する当該言語知識をその余剰的要素に向けて、他人の言うことを予測したり、聴き間違いを直したり、言われない儘になったものを補ったりするのはよく知られている。語の消去を多くすれば余剰性は益々減ずるが、このことが取りも直さず聴解力をテストする直接的方法となるわけである。

この cloze テストの技法が、外国人学生の聴解力テストとして用いられたことは未だ殆どないそうである³⁸ が、cloze 聴解テストは実験を通じて、選択肢問題のような他の技法を用いた聴解力テストよりも高い信頼性を示したことが報告されている³⁹。

このテストでは、テープ録音教材を用い、n 番目毎の空欄個所はピーッという電子信号音で示すものとなる。問題は聴き洩らし防止のためにも2回通り聴かせることとし、解答用紙に消去語を記入させるための休止は適当な統語上の境界に設けるものとするのがよからう。

消去語の出現間隔が余り短か過ぎたり、テスト項目が多過ぎたり、テスト所要時間が長過ぎたりすると、精神集中を要するだけに可成り疲労を招くとみられるのでテスト問題作成に注意を要する。(Manchester 大学の実験では、15字毎の消去語を含む30項目からなる2種類のテストを5分間の休憩を挿み30分以内で行ったところ疲労を訴えた者はなかったという

報告がある。)40

この種テストが推薦される根拠としては、(1)それが、native speaker 達が実際のコミュニケーションの場において、話者の話す次の語を予測したり、聴き洩らした語句を補うのと似た作業をさせる、言い換えれば、自然言語の場で機能を果たすべき総合的言語能力のテストであるということ、(2)問題の作成及び採点が容易であること、(プリントの労不要、テスト項目の選択も機械的に決められる)、(3)比較的短時間で多くの項目がテストできる、等が挙げられる。一方、唯一の欠陥は電子音挿入を含めたテープ編集作業の手間だけであるが、これも一度作成しておけば反復使用が可能である。

(7)雑音テストはどうであろうか。Spolsky とその協力者達は、外国語を学ぶ者は雑音を導入された場合、native に比べて著しく聴解の低下がみられることを指摘し、この相違を外国語学習者側の当該言語の余剰面にまつわる基本的知識を十分に内面化しておらないことに帰している。つまり、音連続の可能性の知識を利用して文の続き工合を推測することができないからだというのである。この Spolsky の仮説が正しければ、この種のテストは語学力を総合的に評価するものとして有用であろうと Jakobovits も言っている⁴¹。

しかし、Lund 大学の実験結果によれば、Spolsky 等が言う程雑音テストは他の第2言語の学力テストと余り相関関係がないらしい。例えば、雑音テストにおける低い得点が語学力と無関係な要素——騒音に対する防衛機制に由来する心理的要因——によって生じたり、雑音テストの得点が伝統的聴解力テストの得点と際立って相違した事例が報告されている⁴²。こういうわけで、Johanson は雑音テストを第2言語の総合的学力テストとして推薦できかねるとしている⁴³。してみれば、Lund 大学での経験からも雑音のような作為的な歪みのない書き取りの方が、少なくとも外国語としての英語を学ぶ学生にとっては学力測定法として優れていると言える。

態々雑音を付け加えなくても、語彙や構文、発話速度の面を考慮することによって書き取りの難易度は幾らでも調節可能であるからである。雑音テストは付加すべき雑音の種類、程度、テスト形式等色々の問題を含むので、敢えて実施するに値するかは即断し難いと思われる。

(8)和訳問題は聴解した内容を更に母国語に置換するという2重の作業を要する上、訳の巧拙など高度なテクニックを必要とする場合もあるので、妥当性と信頼性という点で問題が生じるとも言えるが、聴解指導の第1段階を経ているので、アチーブメント・テストとしては十分妥当するものとなり得る。但し、信頼性を維持するためにも、短期記憶の範囲内で訳出可能な短文を選ぶようにしなければならない。

(9)誤文訂正問題は予め何箇所かの誤りを含んだ英文をプリントして配付し、学生にそのテープ録音を聴きながら訂正させる形式をとる問題であるが、これは空欄補充問題や cloze 聴解テスト等に比べて視覚的に惑わされ易く心理的にも緊張を伴うばかりか、テープ録音を聴かなくても解答し得る場合も多く、読解力を測定する cloze テストに近いものとなるおそれもあり、聴解力テストとして妥当性と信頼性を欠く憾みがあると言えよう。

(10)要約問題は聴解した内容の大意を問うものであるから、当然、聴取させる範囲も長くなって短期記憶の範囲を超え長期記憶の分野にかかわるから、設問形式如何では記憶力のテストになる可能性もある上、解答にパライエティーを生ずるので採点に主観性が出る懸念がある。一般のテストとしては可成り評価できるものと言えようが、本指導のテストとしては、第1段階で内容理解をしているから、日本語で解答させるのは無意味に近く、英語で答えさせるのは英作文力のテストに終わるので、何れにせよ採用不可能となろう。

V

以上、筆者の提唱する英語聴解力養成指導法に関連して、主として理論

的立場から、テストの諸形式を考えてきたが、Carroll も言う⁴⁴ ように、完全に妥当にして信頼できる情報を提供するテスト技法が無いことは事実であろうし、テスト結果そのものもさまざまな要因が絡むだけに、正確に聴解力を反映するとは必ずしも言えない。また、テスト自体は仮りに妥当性、信頼性が高いものであっても、採点及びその結果の統計的処理を誤っては何にもならない。そこで、採点基準の客観性の確立やテスト結果の評価の在り方には慎重に対処しなければならない。

正に、評価と指導・学習とは、動機づけの問題とも相俟って、唇歯輔車の関係にあり、十分な検証を経た上で論ずべきであろうが、取り敢えず管見の一端を述べさせていただいた次第である。

注

- 1 テストを目的論的にみると① achievement test (到達度テスト)、② aptitude test (適性テスト)、③ proficiency test (学力テスト)、④ placement test (配置テスト)、⑤ diagnostic test (診断テスト)等に分けられるが、Lado は③、④、⑤を①の下位分類としている。Cf. Robert Lado, *Language Testing* (London: Longman's Green & Co., 1961), pp. 369-370. 但し、Davies は diagnostic test は non-achievement test とも言えるとしている。Cf. Alan Davies (ed.), *Language Testing Symposium* (London: Oxford University Press, 1968), p. 8.
- 2 Lado は、この他に、① scorability (採点容易性)、② economy (経済性)、③ administrability (実施容易性)等の評価基準を挙げている。Lado, *op. cit.*, pp. 31-32.
- 3 Cf. David Harris, *Testing English as a Second Language* (New York: McGraw-Hill Inc., 1969), pp. 14-18.
- 4 渥美正平「英語聴解力養成指導法再考」『主流』別冊グラント先生追悼号(同志社大学英文学会, 1975), pp. 205-217.
- 5 Cf. Fry D. B., "Speech Reception And Perception", *New Horizons in Linguistics*, ed. John Lyons (Penguin Books, 1970), p. 30.
- 6 Cf. Fry, *op. cit.*, p. 31.
- 7 例えば、M. Halle, K. N. Stevens, J. P. Thorne など.
- 8 Thorne J. P., "On Hearing Sentences", *Psycholinguistics Papers*, ed. John Lyons & R. J. Wales (Edinburgh: University Press, 1966), p. 7.

- 9 Cf. Garrett, M., Bever, T. A. & Fodor, J. A., "The Active Use of Grammar in Speech Perception", *Perception and Psychophysics I*, 1966, 30-32.
- 10 但し、聴者は、文の始めにはいかなる統語的、あるいは意味の手がかりをもっていないので、文法構造と意味の選択が展開すべき時間が経過するまでは音素の手がかりに依存する。従って、文の始めにおいては一応低次レベルからスタートすると言える。
- 11 Philip Lieberman, *Intonation, Perception, And Language* (Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1967), p. 165.
Cf. Chomsky & Halle, *The Sound Pattern of English* (New York: Harper & Row, 1968), p. 24. "...what the hearer 'hears' is what is internally generated by the rules."
Cf. Thorne, *op. cit.*, p. 8.
- 12 Taylor, C. V., "Why Throw Out Translation?" *English Language Teaching*, Vol. XXVII No. 1 (Oct., 1972), 56.
- 13 波多野完治「認知学習理論と英語教育」(2)『現代英語教育』(May, 1971) (東京: 研究社), pp. 22-23.
Cf. David Ausubel, "Adults versus Children in Second-Language Learning: Psychological Consideration", *The Modern Language Journal*, Vol. XLVIII (Nov., 1964).
- 14 比嘉正範「言語心理学と外国語教育」『現代英語教育』(Mar., 1972), p. 12.
- 15 渥美正平「Audio-lingual Reading の指導と LL」『人文学』第118号 (同志社大学人文学会, 1970), pp. 59-85.
- 16 Valerian A. Postovsky, "On Paradoxes in Foreign Language Teaching", *MLJ*, Vol. LIX, 21.
- 17 Cf. Herbert H. Clark & Eve V. Clark, *Psychology And Language: An Introduction to Psycholinguistics* (New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977), p. 53. "When sentences are divided into constituents by pauses or printed lines, listeners appear to understand more easily because these breaks help them do what they eventually do anyway: isolate and identify each constituent."
- 18 河野守夫「ヒヤリングの過程とポーズ」『英語教育』(Feb., 1976) 東京: 大修館), p. 21.
- 19 *Ibid.*, pp. 21-23.
河野守夫「ヒヤリングについての最近の学説と指導法」(5)『中学英語』No. 106 (東京: 東京書籍, 1976), p. 12. 参照.

- Cf. Raymond Johnson & Herbert Friedman, "Some Temporal Factors in the Listening Behavior of Second Language Students", *The Psychology of Second Language Learning* (Cambridge: University Press, 1971), pp. 165-169.
20. Pilliner, A. E. G., "Subjective and Objective Testing", *Language Testing Symposium*, p. 21.
21. John W. Oller, Jr., "Dictation as a Device for Testing Foreign-Language Proficiency, *ELT*, Vol. XXV, No. 3 (June, 1971), 255.
22. *Loc. cit.*
23. Lado, *op. cit.*, p. 34.
24. *Loc. cit.* Cf. Oller, "Language Testing", *A Survey of Applied Linguistics* ed. Ronald Wardhaugh & Douglas Brown (Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1976), p. 293.
25. Harris, *op. cit.*, p. 5.
26. Anderson, D. F., "Tests of Achievement in the English Language", *ELT*, Vol. VII, No. 2 (Feb., 1953), 43.
27. Somaratne, W., *Aids and Tests in the Teaching of English* (London: Oxford University Press, 1957), p. 48.
28. Oller, *op. cit.*, 258.
29. Cf. *Ibid.*
30. 羽澄英治「Dictation を考える」『現代英語教育』(Jan., 1971), p. 27.
31. Cf. Clark, *op. cit.*, p. 135.
32. *Ibid.*, p. 138. "...short-term memory tends to preserve verbatim content, whereas long-term memory tends to preserve meaning."
33. John B. Carroll, "Defining Language Comprehension: Some Speculations", *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*, ed. Roy O. Freedle & John B. Carroll (New York: V. H. Winston & Sons, Inc., 1972), p. 6.
34. Miller, G. A., "The Magical Number Seven Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information", *Psychological Review*, 1956.
35. Harris Winitz & James A. Reeds, "Rapid Acquisition of a Foreign Language (German) by the Avoidance of Speaking", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. XI (Nov., 1973), 297.
36. Earl W. Stevick, *Memory Meaning & Method* (Rowley Mass.: Newbury

House Publishers, Inc., 1976), p. 13.

37 Cf. Taylor, W. L. (1953) "Cloze Procedure — a New Tool for Measuring Readability," *Journalism Quarterly*, 30, pp. 415-533, quoted in Hugh Templeton, "A New Technique for Measuring Listening Comprehension", *ELT*, Vol. XXXI, No. 4 (July, 1977), 299.

38 Templeton, 293.

39 *Ibid.*, 294.

40 *Ibid.*, 295.

41 Leon A. Jakobovits, *Foreign Language Learning* (Rowley Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 1970), p. 142.

42 Johanson, S., "An Evaluation of the Noise Test — A Method for Testing Overall Second Language Proficiency by Perception under Masking Noise", *IRAL*, Vol. XI (May, 1973), 113 ff.

43 *Ibid.*, 127.

44 Carroll, *op. cit.*, p. 24.