慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	コミュニケーションを重視した大学英語教育における発信能力の評価： 基礎研究と評価モデルの提案
Sub Title	
Author	山中, 司(Yamanaka, Tsukasa) 鈴木, 祐治
Publisher	慶應義塾大学湘南藤沢学会
Publication year	2006-09
Jtitle	優秀修士論文
JaLC DOI	
Abstract	本論文では、コミュニケーション重視の大学英語教育に対する社会からの期待が高まる一方で、広義のコミュニケーション論に基づいた評価モデルが存在せず、大学英語の教育現場から実際に求められている事を調査によって明らかにした。そうした「言語をその一部とした、多感覚・多メディアに訴えた複合・融合表現」を評価する、「発信型コミュニケーション評価モデル」の開発・構築と、その実践を試みている。
Notes	鈴木佑治研究室・CAMILLEプロジェクト2005年 修士論文の加筆修正
Genre	Thesis or Dissertation
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=0302-0000-0572

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

ISBN 4-87762-164-4
SFC-MT 2005-003

優秀修士論文

Keio University Shonan Fujisawa Academic Society

ミュニケーションを重視した
大学英語教育における発信能力の評価

-基礎研究と評価モデルの提案-

2005年

山中　司　政策・メディア研究科 修士課程

鈴木佑治研究室・CAMILLEプロジェクト

慶應義塾大学湘南藤沢学会

優秀修士論文推薦のことば

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスの教育目標は、知識の受信から知識の発信へ転向することである。その目標を達成するためSFC英語プログラムは、コミュニケーションを重視し、プロジェクトを通して自らのメッセージを発信する、プロダクティブな発信型プログラムとして既に16年の歴史を刻んできた。ここで必要不可欠なものとして、知識の生成と発信を的確に評価するアセスメントモデルが必要であることは言うまでもない。TOEFLやTOEICなど限定的にスピーチや作文を評価するものの、基本的には受信型のアセスメントモデルであって、学生の自由な知識の生成と発信を評価するモデルではない。ましてや、多様化する伝達メディアの効果的使用に見られる学生の創意工夫を的確に評価するアセスメントモデルではない。山中君は、コミュニケーション論、言語論、メディア論、言語哲学、ネットワーク論、文化論等の諸分野における相当数の文献を読み、新たな評価論の確立に力を注いできた。理論研究のみならず、英語と日本語の教育にも携わってきた経験や、SFC で学部と修士課程を通しての教育体験を踏まえた深く実践的な論述を展開しており、将来の外国語教育界に多大な貢献をするものと確信する。尚、山中君は本論文を含め、2005年度の修士課程にて優秀な成績を修めたことにより、SFC「加藤賞」を受賞している。本書はその修士論文を加筆修正したものである。

慶應義塾大学
環境情報学部教授
鈴木　佑治

コミュニケーションを重視した大学英語教育における発信能力の評価

－基礎研究と評価モデルの提案－

慶應義塾大学大学院　政策・メディア研究科

山 中　　司

・・・もし私たちがこのことを(本気で)言うのであれば、私たちは、言語という通常抱く観念を捨て去っただけでなく、言語を知ることと、この世の中でおしなべてうまくやっていくことを知ることとの境界線すらも、消し去ってしまったことを自覚するべきなのである。

ドナルド・デイヴィドソン

論文趣旨 2005 年度 (平成 17 年度)

コミュニケーションを重視した大学英語教育における発信能力の評価
－基礎研究と評価モデルの提案－

本研究の最終的なゴールは、大学英語教育という分野で、その教育の理念やカリキュラムが「コミュニケーションを重視した」ものにしようとするならば、それに相応しい新しい評価モデルを構築し、グローバルに提示・提言することである。本論文はその基礎研究としての役割を担う。広義のコミュニケーション論に基づいた評価が、大学英語の現場から実際に求められていることを調査によって示し、そうした「言語を含んだ、多感覚・多メディアに訴えた複合・融合表現」を評価する、「発信型コミュニケーション評価モデル」の開発と構築、そしてその実践を試みる。本論文は、大学部門における英語教育について具体的に取り上げるが、本文中に提示する視点は、それ以外の英語教育に、ひいては言語教育一般に対しても応用可能な理論と実践である。。

英語やコミュニケーションへの関心を背景に、今や日本の大学英語教育の多くが「コミュニケーションを重視」の目標を掲げ改革に取り組みつつある。しかしながら、社会言語学・応用言語学での「communicative competence」を取り巻く議論の甲斐もむなしく、コミュニケーションやプロダクションを重視した発信型の授業や成果を評価する実用的なモデルは未だ存在せず、TOEFL 等のパーセプション型の評価手法に頼っているのが実情である。

そこで本論文では、高まりつつある「コミュニケーション重視」の社会的潮流とその背景について概観し、既存の理論及び評価モデルが言語至上主義的なモデルに傾倒している等、必ずしも十分な「コミュニケーション観」に基づいた評価ができていないことを明らかにした(第 1 章)。次にこれまでの英語教育評価論を土台にした上で(第 2 章)、実際にコミュニケーション重視の発信型を掲げる大学英語授業で質問紙調査を行い、現場の抱える混乱や問題点を検討した(第 3 章)。その一方で既存の複数の英語評価モデルを比較し、「発信型」や「コミュニケーション」という観点から分析、4 技能の境界を越えた新たな評価枠組み、「コミュニケーションへの態度」や「コミュニケーションとしての成立の可否」を評価の重要な見地とするモデル等、すでに既存のモデルの中で、本論文の主張にとって示唆となる評価が行われつつあることを明らかにした(第 4 章)。これらを踏まえ、独自の評価モデルを検討し、言語知識をその評価の一部に組み込み、それ以外に3 つのドメインからなる「発信型英語コミュニケーション評価モデル」を構築、実際の大学英語教育の現場において実践した(第 5 章)。最後に本論文の成果と課題をまとめ、今後の研究につなげることとした(第 6 章)。

キーワード

1. 大学英語教育　2. 広義のコミュニケーション論　3. 評価　4. 発信能力
5. モデル構築

慶應義塾大学大学院 政策・メディア研究科
山 中　司

Abstract

Master's Thesis Academic Year 2005

Tsukasa Yamanaka

An Assessment Model of the Productive Skills in Communication-oriented English Learning: Theory and Application

This study is an attempt to develop and practice an assessment model of productive skills in a communication-oriented English learning program at the university level. The model is to be proposed as one applicable to language education in general, although it focuses on English learning.

Communication consists of perceiving and producing messages by means of verbal and nonverbal media. Language education in the past put too much emphasis on perception through verbal media. There are a host of assessment models which aim to measure the perceptive verbal skills such as listening and reading. These models fail to measure the productive verbal skills, not to speak of accompanying nonverbal productive skills. Most major assessment models currently available to us now are perceptive models. Such assessment models unfortunately often limit the scope of language education to developing the perceptive verbal skills, which may prevent language education from incorporating in it a functional model of communication. Recently, however, there have been developed several language learning models whose focus is placed on developing communication skills in a sense mentioned above. In order to promote such communication-oriented language learning models, it is urgent to develop an adequate assessment model which can evaluate not only verbal but also nonverbal communicative competence.

This study reviews the literature in areas such as sociolinguistics and applied linguistics, evaluates major assessment tests such as TOEFL, and proposes a new communication-oriented assessment model, which has been implemented and practiced in several classes in communication-oriented English programs at three different universities in Japan. The author of this thesis has been directly in charge of some of these classes as instructor, and assisted as teaching assistant in the other classes.

The thesis consists of the following six chapters: Chapter 1. Communication-oriented English Education at the university level; Chapter 2. Some Aspects of English Assessment Theory; Chapter 3. The Scenery of the University English Classes; Chapter 4. Comparative Analysis of Current English Assessment Models; Chapter 5. The Development and Trial of the New Assessment Model for Productive English Skills; Chapter 6. Conclusion and Future Prospects.

Key words 1. English Learning Program at the University Level 2. Communication Theory in the Broad Sense 3. Assessment 4. Productive Ability 5. Model Development

目次

序章　はじめに..... 5

第1章　コミュニケーションを重視した大学英語教育..... 9

1.1. 時代の要請としての「コミュニケーション重視の英語教育」..... 10

1.2. 「コミュニケーション能力」という概念をめぐって..... 12

1.3. 発信型の理念と慶應義塾大学 SFC..... 20

第2章　評価を取り巻く諸観点と問題の整理..... 25

2.1. 評価とは何か: 「評価」と「測定」にかかわる概念とその定義..... 25

2.2. 英語教育評価論の視点: どのような観点で評価が論じられてきたか..... 27

第3章　大学英語の授業風景..... 34

3.1. 対象設定の理由: 首都圏の X 大学 x 学部..... 34

3.2. コミュニケーション重視の授業イメージの分立: 学生アンケートの実施から..... 35

第4章　英語コミュニケーションを評価する既存モデルの比較分析..... 42

4.1. 既存の英語コミュニケーション評価モデル: モデル選定とそれらの概要..... 42

4.2. 評価モデルの比較分析から得られるもの: 発信を評価するモデル構築の観点から. 47

第5章　発信能力を評価するための新たな評価モデルの構築とその試行..... 68

5.1. 新しい評価モデルの概念的検討と評価モデルのプロトタイプの構築..... 68

5.2. 「発信型英語コミュニケーション評価モデル」の試行的実施とその評価..... 77

第6章　課題と展望..... 85

6.1. 本論文の成果と具体的な貢献..... 85

6.2. 言語哲学の視座から見た「コミュニケーション」への接近: 残された課題と議論..... 86

謝辞..... 92

参考文献..... 94

序章　はじめに

英語やコミュニケーションへの関心を背景に、昨今の日本の大学の英語教育は、その多くが「コミュニケーションを重視」したものを目指そうと、各大学独自に様々な改革に取り組みつつある。一昔前の受信一辺倒の授業を、発信型の、学生とのインタラクションを重視したものに取って代わることを目指し、例えば慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス(SFC) (以下、慶應義塾大学 SFC と記す)の英語プログラムのように、「発信型大学英語」を標榜し、次世代のメディア環境を駆使した英語教育をすでに 10 年以上にもわたって実践してきたような先進的な事例もある。また多くの大学で、学生の主体的な活動が評価の大部分を占めるプロジェクト授業、スピーキングやプレゼンテーションを中心とした科目も導入されつつあり、こうした傾向は今のところ衰える気配はない。

しかしながらその一方で、そうした英語授業における「コミュニケーション能力」という概念についての理解、さらには、それをどう評価したらよいのかという点に関して、ほとんど合意が見られないのが実情である[1]。理論的にも社会言語学や応用言語学の分野で、多くの議論やモデルの提案が行われてきたが(Canale and Swain 1980, Bachman 1990, McNamara 1996 等)、それらの中でも統一的な見解は見られず、しかも抽象的な次元にとどまっているのが現状である(金谷他編 2003)。大学英語に限らず現場からのニーズには切実なものがあり、英語教師の集まりや学会等でも評価の問題が議論の的となることが多い。熟達度テストに代表される客観的な測定テストへの批判とも相俟って、評価の問題は「実のところよく分からない」というのが現状であろう。しかしだからといって、発表の回数やうなずき、あるいは少数のストラテジーの有無が、コミュニケーション能力を「正しく」映し出しているとも考えにくい(本多 2003)。

本研究の最終的なゴールは、大学英語教育という分野で、その理念やカリキュラムが「コミュニケーションを重視した」ものにしようとするならば、言語をその表現メディアのあくまで一部とし、コミュニケーション全体がとらえられるような、新しい評価モデルを構築・確立し、それをグローバルに提示・提言することである。本研究ではその評価モデルをコンセプトの構築から行い、理論構築と実践活動の両立を目指す。

本論文[2]は上記の意図を実現する上での、基礎研究としての性格を持つものである。上記のゴールに到達するために、先行研究の参照、現状調査、評価論の枠組みのレビューや、それらの産物である既存評価モデルの検討、そしてパイロット的な評価モデルの構築とその実践等の要素が、そのゴールを達成するための「知見の提供」として欠かせないと判断した。本論文では、これらの要素を各章に次のように割り当て、それぞれに異なった視点から議論を展開した。以下、各章毎に取り扱った内容と成果を概観する。

---

[1] 靜他(2002: 54)は、コミュニケーション能力の具体的な構成要素に関して、その代表的な複数の理論的枠組みを紹介しつつも、「研究者間で意見が異なる」としている。

[2] ここで「本研究」と「本論文」という言葉について、誤解を避ける上でもそれらの意味の違いを明確にしておきたい。これらの用語は、本論文全体にわたり複数回用いるものであるが、「本研究」とは、筆者のライフワークとしての研究の一環として、最終的・究極的に完成させたい研究のことであり、「本論文」とは、2 年間という限られた修士課程所属の期間のうちに可能な研究をまとめた「論文」という意味である。従って「本論文」とは、「本研究」という概念に包摂されるものであり、その(一部でしかないが)重要な役割の一端を担っているとの認識である。

第 1 章: コミュニケーションを重視した大学英語教育 〈文献レビューと目的の明確化〉

- コミュニケーションを重視した英語教育への潮流を取り上げ、こうした流れが強まることはあっても、弱まることはないであろう傾向を明らかにした。また時代の要請とも相俟って、現場の学生もこの流れに抵抗を感じてはいない(第 3 章参照)ことを示した。
- 「コミュニケーション能力(communicative competence)」という概念を巡っては、理論的には合意に至っておらず、またこれらの理論が、必ずしもコミュニケーションそのものを正面から捉えておらず、1. 言語至上主義的であるということ、2. 発信者中心モデルであり、コミュニケーションにとって不可欠な側面である相互行為を十分に取り入れてこなかったことを問題点として指摘した。その上で、これらの問題点を克服した有機的な「コミュニケーション能力観」が、とりわけ次世代メディアが一般化する 21 世紀には重要であることを論じた。
- 慶應義塾大学 SFC が行ってきた発信型の英語教育の意義を再考し、大学英語教育がコミュニケーションを重視するならば、言語をあくまでその発信手段の一部とし、より複合的・多感覚的なメディアに訴える表現全体を評価できるようなものがなければならないことを議論し、本論文の指針を明らかにした。

第 2 章: 評価を取り巻く諸観点と問題の整理 〈「評価論」に関するレビューと論点の整理〉

- 既存の英語教育評価論の諸観点をレビューし、評価論の中でも複数の意見の分かれる論点(評価対象に関する問題、分析的評価 or 全体的評価、ハロー効果の取り扱い等)があることを指摘した。

第 3 章: 大学英語の授業風景 〈質問紙調査による実態把握〉

- コミュニケーションを重視したカリキュラムを組み、実際に大学の英語教育に導入している授業の様子を調査した結果、統計的分析により、学生にとって、大学英語の授業がコミュニケーションを重視する方針を極めて好意的に受け止めており、言語能力だけではない、広義の英語コミュニケーション(に対する評価)を求めていることを明らかにした。

第 4 章: 英語コミュニケーションを評価する既存モデルの比較分析 〈既存モデル(ケース)分析〉

- 既存の国内外の英語評価モデル 17 ケースを比較し、本論文の視点(評価の目標について、発信やコミュニケーション能力について、言語外的要素の評価について等)からそれらを分析した。これらの中にはすでに、その相当数の評価モデルが発信的要素を評価に取り込もうと模索していることを明らかにし、その中でも 4 技能の境界を越えた新たな評価枠組み、「コミュニケーションへの態度」や「コミュニケーションとしての成立の可否」を評価の重要な見地とするモデル等、新しい評価枠組みやコンセプトを導入している傾向や事実も具体的に明らかにした。またこの章で議論した論点をまとめ、広義のコミュニケーション能力の評価モデルを構築する際の論点一覧及び

チェックリストとして、30 項目に及ぶ検討事項の一覧表を作成した[3]。

第 5 章: 発信能力を評価するための新たな評価モデルの構築とその試行 〈構築・実践・評価〉

- 新しい評価モデルの概念的検討を行い、言語知識をその評価の一部に組み込み、それ以外に 3 つのドメインから発信型英語コミュニケーションを評価するモデルのプロトタイプを構築、実際の大学英語教育の現場において試行した。
- 試行に対するフィードバックをもとに、評価モデルの評価を行い、問題点と課題をまとめた上で、今後の研究の継続において更なる改善が行えるようにした。

第 6 章: 課題と展望 〈成果のまとめと残された課題の検討〉

- 本論文が達成できたこと、成果や貢献することができた内容をまとめ、本論文の意義とした。
- 本論文が扱いきれなかった論点を整理し、今後の展望や解決すべき課題として明らかにした。

上記の構成で本論文の各章を執筆した。最終的な成果と貢献については、以下にまとめることができる。

本論文は「発信型コミュニケーション」を評価するための基礎研究として位置づけ、主に以下の点において、基礎研究としての知見の提供という役割を果たしている。

本論文は、「コミュニケーション重視」の大学英語教育に対する社会からの期待が高まる一方、既存の理論フレームワーク及び評価モデルが言語至上主義的なモデルに傾倒している等、必ずしも十分な「コミュニケーション観」に基づいた評価ができておらず、そうした「評価モデル」はその萌芽は見られるとしても、まだ存在していないことを明らかにした。

広義のコミュニケーション論に基づいた評価が、大学英語の教育現場から実際に求められていることを調査によって示し、そうした「言語をその一部とした、多感覚・多メディアに訴えた複合・融合表現」を評価する、「発信型コミュニケーション評価モデル」の開発と構築、そしてその実践を試みたのが本論文である。

新評価モデルの構築にあたっては、既存の評価モデルを比較分析し、4 技能の境界を越えた新たな評価枠組み、「コミュニケーションへの態度」や「コミュニケーションとしての成立の可否」を評価の重要な見地とするモデル等、すでに既存の評価モデルの中で、本論文の主張にとって十分に示唆的な評価が行われつつあることを明らかにした。また副産物として、発信型やコミュニケーション重視を掲げる評価モデルを構築をする際の、検討すべき論点の一覧を作成した。

本論文がパイロット的に行った評価モデルに対しては、モデルの概念的検討から行い、言語知識をその評価の一部に組み込み、それ以外に 3 つのドメインからなる、発信型英語コミュニケーションの評価を行うモデルのプロトタイプを構築、実際の大学英語教育の現場において実践した。

---

[3] この論点一覧表は、本論文の副産物としての成果の一つである。実際に第 5 章における新評価モデルの構築に際しては、このチェックリストに照らし合わせながら、その評価モデルのあり方やスタンスを明確にした。

その後被験者のフィードバックに基づく評価の評価を行い、課題と検討事項を明らかにした上で、以降の研究につなげている。

第1章　コミュニケーションを重視した大学英語教育

昨今の日本の大学の英語教育は、その多くが「コミュニケーション重視」の授業を目指そうと各大学独自に様々な改革に挑みつつある。これは大学のみにとどまるものではなく、高等学校の英語授業でのOral Communicationの必修化、中学校新学習指導要領(1998)に見られる「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」といった記述からも見られるように、英語という言語をコミュニケーション・ツールとして授業で積極的に「使い」、それをできるだけ評価していこうとする新しい動きが多く見られる。既存の日本の「旧来型」の英語教育が、発信型でプロダクティブな、学生とのインタラクションを重視したものに取って代わることを目指し、同時にそれを評価していこうとする新しい動きは、「上」からの政策の動きとも連動し、随所に見られるようになってきた[4]。

大学の英語授業が「コミュニケーション能力の重視」を前面に出すのであれば、そのための「目的」、「教授法」、「教材」、「結果の評価」、「改善方法」という一連のサイクルをデザインした上で、それらを適切に評価し成果を保証することは、これからの大学教育のアカウンタビリティーにも繋がる。大学改革や入試改革の流れとも重なり、コミュニケーションという観点からの評価モデルの構築は今後急務となってくるに違いない。またそれらへの基礎的な知見として、実際に学生が授業の中でどのようなコミュニケーションを行い、何が有効で、どのような特徴があるのか、さらにそれらを調査・分析した「コミュニケーション能力とは具体的に何で、どう評価することが(より)適切か」という、観察や実証に基づいた研究は、今後ますます重要な位置づけになっていくだろう。

本章では、時代の要請として昨今注目されてきた、「英語を使った実践的コミュニケーション能力」への関心の高まりについてまず触れる。その後、昨今の日本の大学の英語教育改革の潮流に具体的に注目し、その方向性を確認する。理論的には社会言語学等の分野で、1970年代後半以降、コミュニケーションと外国語教育との関連が議論され始め、「コミュニケーション能力(communicative competence)」という概念を軸に様々な論考が展開されてきた。本章ではこれらを先行研究として検討し、その是非や問題点、内包する課題等についても議論する。最後に、逸早く国内において「コミュニケーション重視」の英語教育を実践し、大学英語教育改革の先駆として注目されてきた、慶應義塾大学SFCの「プロジェクト発信型英語教育」のアプローチを事例として取り上げ、その意義を検討する。

なお本論文では、その全体を通して、そもそも「コミュニケーション」や「プロダクション」を重視したり、発信型を標榜したりする授業やアプローチ「そのもの」の是非を議論したり、検討したりすることはしないことをここで断っておく。その理由として、「コミュニケーション」と「教育」との関わりやその必然性等を議論することは、それ自体が広大で深遠かつ哲学的なテーマであり、理論的にも実証的にも、とても簡単には結論を見出せるようには思われない論点であると判断したためである。そこから議論を始めることは本論文が扱える範囲を明らかに越えている。従って本論文では、「コミュニ

---

[4] 「コミュニケーションを重視する外国語教育が世界的に認められ、かつ世界各地でその実践が行われるようになってから20年余りたつ」との記述が2003年12月13日・14日に開催された「第16回獨協大学国際フォーラム」での開催趣旨の一部に見られる(http://www.dokkyo.ac.jp/kokuse/symposium/performance2003/2003-japanese.htm より)。

ケーション重視」、「発信型」ありきで論考を展開するが、これによって論文の価値や意義が著しく損なわれるとは考えていない。時代の大きな潮流として、コミュニケーションを重視した英語教育が注目され、現に慶應義塾大学 SFC を始めとし、複数の大学がその理念にもとづいた英語教育実践を行っている。また今後もこうしたの英語教育が一層盛んになっていく可能性も否定できない。そうした背景を考慮すれば、本論文が訴えていくことができる対象は決して小さくないと考えるからである。

1-1. 時代の要請としての「コミュニケーション重視の英語教育」

本節の目的は、英語教育を取り巻いている大きな潮流を眺めてみた時、「コミュニケーション重視」や「受信よりも発信」、「プロダクション重視」といった英語教育の方向性が、一つのトレンドを成し、少なからぬニーズを発生させていることを明らかにすることにある。

日本の英語教育において、「コミュニケーション」が大きく台頭してきたのは 1990 年代であると言われている。石井(2001)によれば、「中学校から大学に至る英語教育現場に限らず、街の英会話学校、ラジオやテレビの英語会話番組、そして英語教育関係の出版物や教育機器等は、「コミュニケーション」という用語を一斉に使用し始めた」と指摘している。もちろんこれには、インターネットの日本への浸透や、企業の多国籍化に象徴されるグローバル社会の到来等、社会的な要請や変化に伴った、「ツールとしての英語」の認識が高まってきた背景がある。また、詰め込み式の英単語の丸暗記や、「使えること」よりも「テストで点をとるため」に英語を勉強させてきた受験教育に対する批判も 80 年代以降一貫して高まり、この潮流を後押しすることとなる。中学、高校合わせて 6 年間英語をやってきたにもかかわらず、簡単な会話すらできないという英語教育に対する不満は、それまでの「訳読型」英語教育に対する改革の力となり、政策的には高等学校における Oral Communication 科目の導入(1994 年)、中学校における ALT の活用(1987 年以降)等、具体的な施策への結実を見せた。

辰巳(1997)は、こうした一連の動きを、「現在の日本の英語教育はその方法論的アプローチの面で、180 度の転換期を迎えている」と述べ、その理由として

1. 戦後一斉を風靡した Oral Approach が、実際の英語を使用する能力の育成という観点からは、思うような効果を挙げなかったこと
2. 国際化が社会のあらゆる側面でスローガン的に叫ばれるようになる中で、従来にもましてより実際の使用に耐える英語能力を身につけることの必要性が認識されてきたこと

を挙げている。従って、「コミュニケーション能力の育成に重点を置いた英語教授法がこれまで以上に望まれる」ようになってきたのであり、その最も効果的なアプローチとして CLT(Communicative Language Teaching)を紹介している。

さらに辰巳は吉田(1995)、今津・津田編(1997)等を引用し、この「180 度の転換」の要因を以下のようにまとめている。

「その背景には 70 年代を境目に高まった、従来の文法構造理解に重点を置いた読解・翻訳一辺

倒の英語の授業に対する内からの不満の声と、国際化社会における実際のコミュニケーションに役立つ英語の運用能力への要請という外からの要因が存在する(吉田 1995)。また、教育一般についての議論においても、内実をともなわぬ学歴社会への批判、知識重視から能力重視への意識転換、教師中心の授業から学習者中心の授業への移行、結果としての平等から機会の均等へと平等の概念に対する理解の変化、などが幅広く確認されるようになっていることから(今津・津田編 1997)、広い意味での教育観の変化の中での英語教育観の変化と捉えることもできるだろう。

戦後まもなく採用され、その後 1950 年代末の変形生成文法台頭以来勢いを落としたものの、未だ日本の英語教授法に大きな影響を残している **Oral Approach** は、構造主義言語学と行動主義心理学をその理論的背景としていたために、コミュニケーションにおける言語外の要素の介在や、言語習得のプロセスの複雑なメカニズムを考慮にいれることが出来なかった。また明治以降常に日本の英語教育に主流として存在し続けてきた文法訳読法は、実用ではなく教養のために英語を学ぶという態度を強調することになり、コミュニケーション能力の育成という観点は日本の英語教育において実質的に失われてしまった。」[5]

辰巳友昭(1997)「日本の英語教育と Communicative Language Teaching」より一部抜粋、強調は筆者

これら時代の潮流の変化と、ある意味での危機感が、英語教育の理念や方針に転換を迫り、何らかの実質的な改変・改革を「余儀なくさせてきた」ことは確かであろう。しかしながら、これらの理念上のドラスティックな転換が、直接に現場での英語の授業に実質的な変化をもたらしたと考えるのは妥当ではない[6]。いずれにせよ、「英語」そのもののニーズの高まりや、「コミュニケーション重視」へと繋がる社会的背景についてはこれ以上の論述を避けるが、ここでの指摘は、「時代の要請」として、英語によるコミュニケーションへのニーズが少なからず高まってきており、今後もこの傾向は強まることはあっても、弱まることはないだろうということである。

以降は、こうした動きの具体的な結実として、コミュニケーション重視の英語教育が確かなニーズを獲得してきたことを、大学英語教育を含む英語教育全体に関するデータをもとに明らかにする。

英語教育におけるコミュニケーション能力の育成に関して、その育成を目指した英語教育改革の意義を実証的に調査した資料が多数存在する。石井(2001)は、その中でも規模が最大で内容面でも最も網羅的な実態調査として、大学英語教育学会(JACET)[7]英語教育実態調査研究会(1993)が実施したものを紹介している。石井はこの結果を以下のようにまとめている。

「同調査結果によると、中学校と高等学校における英語教員の第 1 の目標については、中学校英語教員 920 名の 45.7%と高等学校英語教員 1,405 名の 36.6%が「外国人とコミュニケーションがで

---

[5] 辰巳はこの他にも、馬場編(1997)に見られる「日本人が一般的に実用的な英会話力が備わっていないというネガティブな評価を下されることが多く、危機感を持つ人間が増えてきている」ことを挙げ、1995 年時点での TOEFL の日本人受験者の平均点が 492 点で、世界 214 受験ヶ国中 197 位、アジア 27 ヶ国中 24 位という結果を根拠に、「戦後の日本の英語教育は、英会話にとどまらず総合的英語育成の点でも失敗に終わっている、と指摘する声も多く聞かれる(小池他 1997)」ことを指摘している。

[6] 辰巳は、これらの社会的な要請にも拘らず、教育の現場が実質的にほとんど変わっていないことを、1.大学受験、2.教師、3.コミュニケーションを教えることの困難さをその理由として挙げている。Oral Communication の授業を例にとっても、高等学校の多くがいわゆる Oral Communication G(rammar)の授業に成り下がっている現実を指摘し、現場の教師たちのジレンマを記述している。

[7] JACET とは、The Japan Association of College English Teachers の略で、現在のところ日本国内では最大規模の大学英語教育関係の学会である。2000 年の時点での会員は 2,728 名を数える(http://www.jacet.org/about-j.html#Anchor-VI-11009 より)。

きるようにする」と回答しているのに対し、「上級学校への進学準備」と回答した中学校教員は 4.0%で、高等学校教員は 8.1%である(130)。

大学における英語教育の第 1 の目的については、**大学と短期大学と高等専門学校の英語教員 1,000 名の 47.0%が「英語によるコミュニケーション」と回答**している(134)。学生の立場からは、大学における一般教育の英語の主な目的に関する質問(複数回答可)に対して、**学生回答者 10,315 名の 60.1%が「英語によるコミュニケーション」を挙げている**(156)。更に、**大学又は短期大学を既に卒業した社会人回答者 2,304 名の 88.9%が中学校と高等学校の英語教育の主な目的**(複数回答可)として「**英語でコミュニケーションができる基礎力を養成する**」と回答し(166)、同回答者 **2,307 名の 78.3%が大学における英語教育の主な目的**(複数回答可)は、「**英語でコミュニケーションができる**」ことであるとしている(166)。以上のように、中学校から大学に至る英語教員の多くは学校における英語教育の第 1 の目標・目的は「英語コミュニケーション能力の育成である」と回答し、学生と社会人の大多数も同様の英語教育の目標・目的を挙げている。」

石井敏(2001)「異文化間コミュニケーション能力とは何か」より一部抜粋、強調は筆者

文部科学省が提示する「実践的コミュニケーション」という概念を用いるにせよ、用いないにせよ、コミュニケーションを重視した英語教育という流れに時代がシフトしている傾向は現に存在し、現場の教師や講師も、学生や生徒も、この方向性に関しては積極的に容認しているということである。石井(2001)は「国際化が急速に進展する日本社会と英語教育の現状から、大学と短期大学においても、英語教育の目的・内容・方法の面でコミュニケーション能力と国際理解ないし異文化理解を目指した変革が一層進展することはさけられない」と述べている。この強まるこそあれ衰えることのない「コミュニケーション重視の英語教育」の流れ[8]を踏まえ、次節では、それならば具体的に「コミュニケーション能力とは何か」という根本的な問いに対し、これまで言われ、そして論じられてきたことを整理し、検討すべき課題を議論する。

1.2. 「コミュニケーション能力」という概念をめぐって

本節ではまず、「コミュニケーション能力」という概念を取り巻いてきた、これまでの理論や概念の過程を概観する。「コミュニケーション能力(communicative competence)」をめぐる議論は、主として欧米で始まり、その成果を輸入する形で日本の英語教育も大きく影響を受けてきた経緯がある。本節は主として、理論の分野でなされてきた論考を検討する。これらは大きく 1970 年代に社会言語学の分野で始まり、応用言語学に飛び火する形で、外国語教育にも実践的な形で取り入れられてきた。その結果は英語教育に具現化し、「コミュニカティブ・アプローチ(communicative approach)」という指導法となって現れることとなる。これにより言語テストにおける評価対象は、言語そのものの能力からコミュニケーション能力へと広がり、「Communicative Language Testing(CLT)」を生むことになる。CLT の台頭によって、それまでの「言語能力」中心の狭い能力モデルが、「コミュニケーション

[8] 石井(2001: 98)は、1990 年代以降のコミュニケーション活動と、それに不可欠なコミュニケーション能力の育成に関する多種多様な研究書、研究論文、研究報告が公刊されるようになった現状を踏まえ、「英語教育界におけるこの現象は、今後 21 世紀にも発展的に続くと予想される」と述べている。

能力」という幅広い構成概念にまで拡張されるのである[9]。多少の時差を経て1990年代に日本の英語教育が劇的な変化を遂げたのも、これら一連の変化が影響を与えたことは言うまでもない。

しかしながら、本節の結論を急ぐならば、「コミュニケーション能力」をめぐった議論は未だその解決を見ておらず、「言語能力の構成要素についてまだ合意がなされていない現状(金谷他編 2003: 92)」であり、「一般に抽象的で明確さを欠く(石井 2001: 108)」にとどまっている。また、無造作に広がっていくcompetence観に対する批判もあり、議論そのものが宙に浮いてしまっている感がある。

本節は一連の議論で生じてきた課題や問題点を整理することで、コミュニケーション能力についてこれまで何が議論され、何が課題となり、そして何に取り組むべきなのかを、大学の英語教育の文脈に即して読み直す。本節の論考が第4章以降、コミュニケーションを前面に据えた評価モデルを構築する際の出発点となる。

「コミュニケーション能力(communicative competence)」とは、Hymes(1967, 1972)が社会言語学において提唱し、議論の端緒を開いたとされている(柳瀬: 2001 草稿)。当時の社会言語学、認知言語学等の隆盛を背景とし、Hymesによれば、Chomsky(1965)のcompetence規定では、応用言語学的な問題を扱えないとして先の用語を提示し、コミュニケーション能力が社会言語学的でもあり、心理言語学的でもあるという基本構想を明らかにした(柳瀬: 2001 草稿)。

Chomsky(1965)は、現実には存在しない理想的な話し手・聞き手の文法知識を「言語能力(linguistic competence)」と考え、実際に聞く・話す・読む・書くという「言語運用(linguistic performance)」と区別した上で、前者を言語学の研究対象としたのである。図 1.1 は、鈴木(2000: 12)による Chomsky の「言語能力」と「言語使用」の関係を整理したものであるが、通常の言語を使ったやりとり、いわゆる日常的なコミュニケーションは、明らかにChomskyの言う「言語運用」の領域に属していることが分かる。Chomskyは、これらの領域はとても科学としての言語学では扱いきれないとして一貫して排除してきた。Chomsky(2000: 29)は、コミュニケーションの全体像を考察することを'a study of everything'と評し、自らの言語研究のアプローチに取り入れることを固く拒んできた。

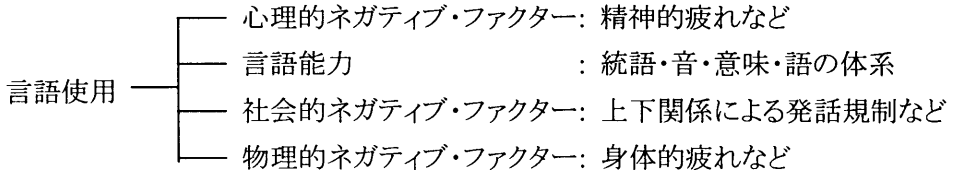

図 1.1 言語能力と言語使用(鈴木 2000: 12)

Chomskyの言語能力観の非現実性と概念的狭さ[10]を批判したHymesは、人間が言語を現実的

[9] communicative competenceとCLTとの関係についての記述は、金谷他編(2003: 80)の言及によっている。また、CLTは、Communicative Language Teachingの略語としてもよく知られているものである。

[10] Chomsky(2000)は、「linguistic performance(言語運用)」の側に属するコミュニケーションについては、確かに自らの言語研究のアプローチからは一貫して排除しているが、コミュニケーションの存在を認めていないわけではない。

に習得するためには、文法的に正しい文(sentence)を生み出す言語能力に加えて、場面に適切(appropriate)な言語を使用する能力(すなわち「コミュニケーション能力(communicative competence)」)が必要であるとしたのである(石井 2001: 100 に引用)。

こうして見ると、Hymes のコミュニケーション能力観[11]は Chomsky の言語能力観に比べはるかに現実的で包括的であり、英語教育への応用が可能(石井 2001: 101)であることが分かる。Hymes によって、実際のコミュニケーションに、言語の文法的知識以外の様々な要素が介入することが明らかにされたことで、これがその後の CLT の発展[12]にもつながった(辰巳 1997)のである。

この Hymes のコミュニケーション能力観の流れを汲んだ形で Canale & Swain(1980)のコミュニケーション能力観が提示された。このモデルは最初の発表後に修正がなされ、構成要素(component)の面で一層包括的になっている(石井 2001: 101)。その後提示される Bachman(1990)の能力観を併記し、表にまとめたのが表 1.1 である[13]。

---

[11] Hymes(1972)の提唱によれば、人間が現実的なコミュニケーション活動を展開するためには、言語使用に関する次の 4 点を念頭に置く必要があるとした。1.どの程度形式上可能(formally possible)か、2.どの程度に現実の場面で実行可能(feasible)か、3.どの程度に場面と内容面で適切(appropriate)か、4.どの程度に実際に運用される(done, performed)か(石井 2001:100-101 に引用)。

[12] Hymes の議論を受けた形で、Savignon(1972)の実験等により、文法構造の説明に重点を置いた授業が必ずしも文法の獲得につながらず、逆にコミュニケーションに重点を置いても文法の獲得に支障はないということが実証されて以来、言語学、心理学、哲学、社会学、教育学等様々な分野から、従来の形式重視の教授法への批判と同時に、CLT を支持する報告が寄せられ始めた(Savignon 1991: 辰巳 1997)。

[13] 金谷他編(2003: 75)によると、「こうしたトピックについては、言語テストの概論書の多くで触れられてはいるが、その性格上、このトピックそのものの実証的な先行研究はないと考えてよい」と述べた上で、この分野に関する詳細な議論を成したものとして McNamara(1996)を紹介している。

表 1.1 Major Models of Second Language Performance, and their Relationship to Hymes's Original Distinctions (McNamara 1996: 60、金谷他編 2003: 76 に引用)

Writer	*Model of Knowledge*	*Model of Performance*	*Actual use*
Hymes	communicative competence		performance
	knowledge	ability of use	
Canale and Swain	communicative competence	[unable to be modeled]	communicative performance
Canale (1983a, b)	Communicative competence		communicative performance
	knowledge	skill	
Bachman	communicative language ability		
	(language competence/ knowledge	(strategic competence)	

石井(2001: 101-102)は、この Canale & Swain(1980)による「コミュニケーション能力」の概念は、コミュニケーション能力の概念化の研究の面で大きな貢献があったと評価し[14]、これらが日本の英語教育にも強い影響を与えたことを紹介している[15]。

これら Canale & Swain が提示した概念モデルは、その貢献が建設的に評価される一方で、こうした能力概念の割り当て・分割に対しては多くの批判があったことも忘れてはならない。ここでの問題として、柳瀬(2001 草稿)は次のような指摘をする。

[14] 石井(2001: 102)は Canale 等のコミュニケーション能力観を広く日本に紹介し、英語教育改善策として応用することを提案したものとして、高梨(1992)、諏訪部(1994)、和田(1997)、神保(1998)等を挙げている。

[15] 例えば Canale & Swain(1980)、Canale(1983a)モデルを修正した形の Bachman(1990)モデルは、金谷他編(2003: 81)によると、2003 年次での実用英語技能検定(英検)での 2 次試験の評価観点に色濃く反映されていると思われる旨が記述されている。

「Canale & Swain(1980)は、これらの構成要素を knowledge として記述する試みを提示したが、肝心の communicative competence に関しては、**これらの構成要素の「関係と相互作用」であると述べるにとどまった**ことである。後に Canale(1983)が、communicative competence を knowledge and skill として規定することを提案したが、こういった competence 観はチョムスキーの厳密で一貫した考えを乱用したものとして Taylor(1988)によって手厳しく批判され、**communicative competence という用語に事実上の破産宣告がなされた。**」(強調は筆者)

これら Canale(1983)に対する批判の後も、第二言語教育の目標としての、コミュニケーション能力の全体像を説明する理論へのニーズが消えることはなく、Bachman(1990)は、communicative language ability という用語で、言語知識と世界知識が strategic competence によって統合される図式を提示した(柳瀬: 2001 草稿)。しかし、同氏が指摘するように、「この図式においては strategic competence が諸知識を統合するという、従来 communicative competence に託されてきた膨大な役割を担ったままになっており、諸要因の整理という点では一歩進んだとはいえ、コミュニケーション能力の肝心の部分が strategic competence という用語によって詳述されないままに代表」されてしまっているのである。

その後、Bachman & Palmer(1996)によって、strategic competence からは personal characteristics や affective schemata が独立し、strategic competence 自体は metacognitive strategies として規定されることによって、過大な役割の削減が図られたが、依然として strategic competence は「パンドラの箱」であり続けたのである(McNamara 1996; 柳瀬: 2001 草稿)。さらに、Bachman(2000)は、strategic competence の問題を test-taking process という用語で評価し始め、その一方で Celce-Murcia 他(1995)は strategic competence を、具体的な communication strategies を単に総称する用語として使い始める。この流れは「応用言語学の主流においてコミュニケーション能力のいわば本質が議論からはずされてしまった」と柳瀬(2001 草稿)は指摘する。理論分野におけるモデル構築が、いかに当事者間で混乱し、同意を見せず、そのまま放置され、そして放置せざるを得ない状況に陥ってしまったのかが、ここに垣間見えるのである。

ここで、これまで議論してきたこれらの「コミュニケーション能力」モデルの限界とその問題点について整理すると共に、本論文が目指す方向性を明らかにしたい。まずは、これまでの議論の流れを汲む形で、問題点を図 1.2 に整理した。

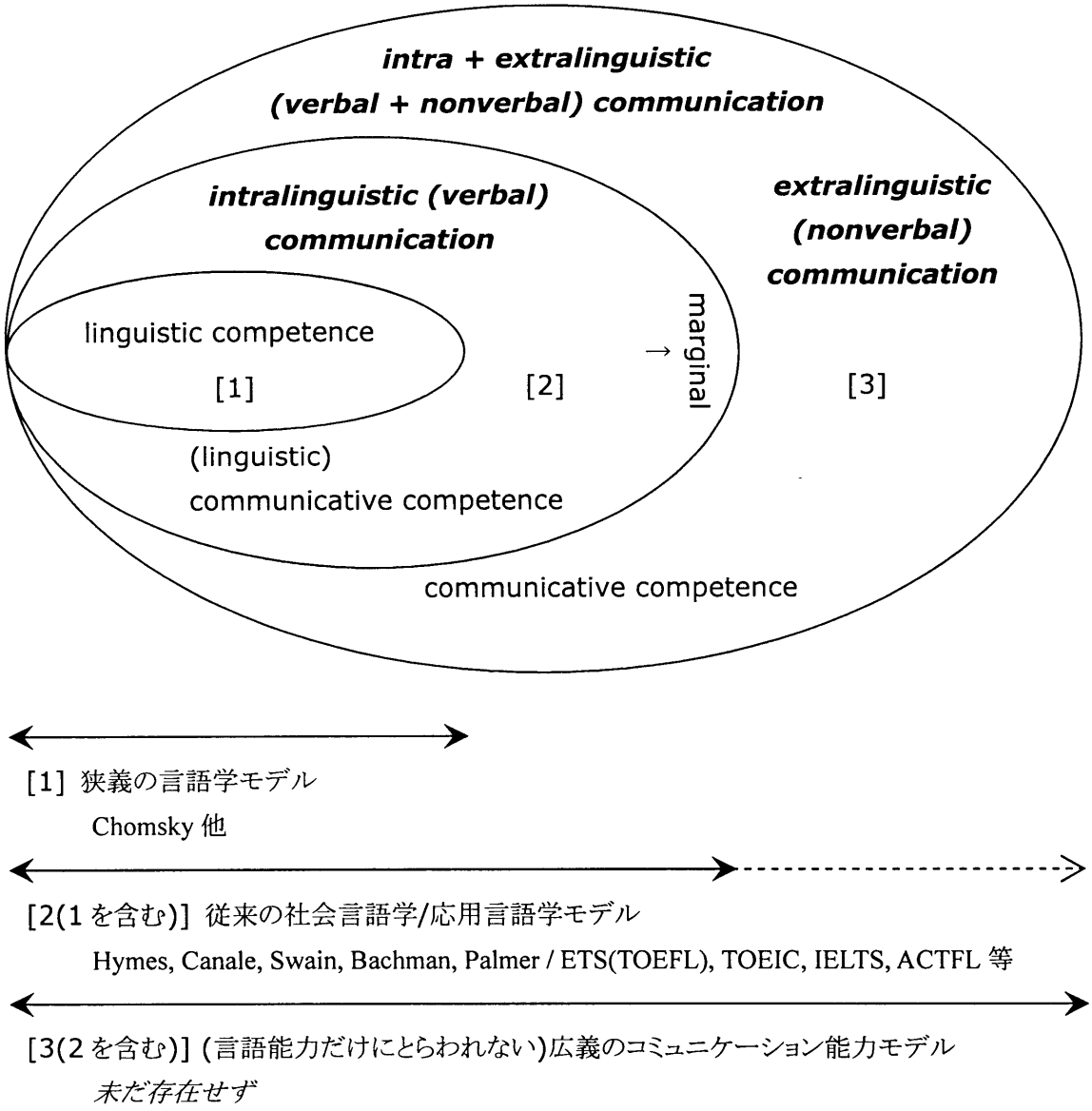

図 1.2〈概念図〉これまでの理論モデルのマッピングとコミュニケーション領域の概念化(筆者作成)

もともとは 20 世紀後半の Chomsky 学派による狭義の言語学研究に対し、それを批判する学問的な動きとして、社会言語学、そして応用言語学[16]が起こり、手探りででもコミュニケーションを語ろうとしたことが出発点であった。そうした一方でコミュニケーションを自らの学問では扱わないことを宣言した Chomsky は、「言語能力(linguistic competence)」だけを自身の言語学の対象とし、実際の言語コミュニケーションを扱うような「言語運用(linguistic performance)」の領域を排除した「狭義の言語学モデル[17]」を確立し、独自の路線を歩むのである[1]。

Chomsky が扱おうとしない[18]「言語運用」の側面に着目した社会言語学や応用言語学は、その理

[16] 同じ流れで「認知意味論」が起こっているが、最終的に社会言語学に統合されたとして、ここでは併記しない。
[17] 但し Chomsky は自身が研究する学問として、コミュニケーションを扱わないことを主張しているだけであり、コミュニケーションを「重要でないもの」として考えてはいない(注 10 参照)。また、Chomsky の言語学モデルは、ターゲットとした「言語能力」の解明においては多大な貢献をなし、認知科学、人工言語をはじめ、多くの学問や研究者に大きな影響を与え続けている。
[18] 言語(学)研究において、実際の使用、つまりコミュニケーションに目を向けるべきではないとする考えは、何も Chomsky に特有

論モデルを展開し、具体的に応用が可能な言語教育の現場へその概念を持ち込もうとした。TEFL(Teaching English as a Foreign Language)や TESOL(Teaching English to Speakers of Other Languages)による ESL(English as a Second Language)教育の発展は米国を中心に目覚しいものがあり、日本の英語教育にも甚大な影響を与えてきた。

確かに、従来の社会言語学・応用言語学モデル[2]は、Chomsky が扱う領域の概念モデルよりも柔軟であり、より「広い」領域を扱ってはいる。そしてこれらのモデルは、コミュニケーション能力を提示し、それを改善・改良してきた。それにもかかわらず、これらのモデルは一貫して批判され続けてきた歴史がある。それは以下の 2 点に集約されると考えてよいだろう(石井 2001、柳瀬: 2001 草稿)。

1. **言語至上主義**: 言語がコミュニケーションにおける支配的なメディアであるとする発想
2. **発信者中心モデル**: 受信者を軽視、コミュニケーションの相互行為を取り込めていない

1.の言語至上主義に関しては、コミュニケーションを(暗黙裡に)「言語コミュニケーション」と規定し、あくまで言語を(支配的に)用いたコミュニケーションを想定していること[19]を指す。実際のコミュニケーションは、非言語、ノンバーバルな要素がその多くを占め、言語以上に重要なメディアであることが多くの研究から明らかにされているにもかかわらずである[20]。まず言語能力を想定し、それを獲得した上で、その使用が何よりも先行し、重要視されるのである。言語能力に周辺言語やストラテジー、あるいはデリバリー方略といったものが付随し、それが「コミュニケーション」と呼ばれるならば、コミュニケーションとは、本論文の視点からすれば、それは極めて周辺的(marginal)なものであり、「獲得・使用の先に想定されるものであり、議論の根幹を構成していない(柳瀬)」と言わざるを得ない。つまり社会言語学・応用言語学の概念枠組みも、中心はやはり「言語能力」にあり、「Hymes 以来の従来の論は、たとえどれだけ Chomsky を批判するにせよ、基本的にはチョムスキーの発想を継承するもの(柳瀬)」と言われても反論の余地がないのである。

実際のコミュニケーションが言語を用いつつも、言語だけでは行われないことは明らかである。では、そうであるとするならば、コミュニケーション重視の授業が「言語メディア」だけを評価するのは矛盾であろう。つまり、言語能力を「言語知識」としてコミュニケーションのあくまで「一部」に読み替え、コミュニケーション全体の成立を評価するモデルが必要であり、先に指摘した通り、この点に関しては、これまで十分な議論や研究がほぼ皆無なのである。

2 番目として指摘した「発信者中心モデル」は、欧米のコミュニケーション・モデルにその価値観が

のものではない。Gumperz(1982: 2004)によれば、「初期のアメリカの構造主義者達の中には、ソシュールよりも一歩踏み込んで、言語科学は音韻論的・形態論的・統語論的形式に対してのみ注意を向けるべきであり、それらのいわゆる基本的な問題が解かれるまでは、意味の研究やコミュニケーション上の慣習の持つ社会・歴史的な影響に関する研究に手を染めるべきではないと主張するものもいた(20)」のであり、言語(学)研究にコミュニケーションのディメンションを入れようとするのは、言語学の伝統や歴史からすれば、むしろ「最近」の新しい動きであることが分かる。

[19] 石井(2001: 102)は、その「言語コミュニケーション」も、「話す技能」と同一視されているとし、問題があるとしている。

[20] 意思の伝達において、言語コミュニケーションよりも非言語コミュニケーションに依存することの方が多いとする説は多方面から報告されている。Birdwhistell(1955)によれば、全体のコミュニケーションの中で言語の占める割合はわずか 35%にすぎず、残りの 65%は話し方、表情、ジェスチャー、動作等、言語以外の伝達手段が占めるとしている。また、Mehrabian(1968)によれば言語の占める割合はさらに減少し、純粋な言語要素である verbal はわずか 7%を占めるに過ぎないとしている。

強く認められるものであり(石井 2001)[21]、受信者による「解釈」や「推論」、あるいは「信頼」等によって「相互了解性」が確立されること等、これらの「相互行為」によるダイナミズムをモデルに組み込もうとはしてこなかったことを表している。コミュニケーションがメッセージの一方通行であるはずはなく、双方向のやり取りから生じる「やり取り」であることは明らかである。コミュニケーションは状況の中でしか存在せず(鈴木 2003)、受信者によって、コンテクストによって、発信者の送ったメッセージが(ある程度妥当に)解釈され、コミュニケーションとして成立したりしなかったりするのである。つまり、コミュニケーション能力をモデリングする際、発信者によるメッセージを「投げっぱなしのまま」評価することは、コミュニケーションを矮小化し、過小に扱っていることになるのではないか。

21 世紀は多メディア・多感覚の時代である。表現メディアは言語をその一因とはみなしても、それ以外のメディアや、その混合・複合である融合メディアで多くの表現がなされるようになるだろう。デジタル・メディア技術の進展により、表現をよりビジュアルに訴えることが容易となり、動画等の編集も素人でも簡単に扱えるようになってきた。つまりこれまで以上に、非言語(extralinguistic, nonverbal)な要素は重要視されることになり、その割合も増えるこそあれ、減ることはないだろう。

一方、従来の「発信者」－「受信者」モデルのように、それぞれの役割が固定化され、発信者が一方的に情報を発信し、受信者が一方的に情報を供給されるのではなくなってきた。井関他(2005)によれば、これはマーケティングの世界では「顧客革命」の中の「受け手革命」と呼ぶという。つまり、「受け手」が積極的に「与え手」に影響を与え、場合によっては「与え手」を作り変えてしまうようになってきたのである。デルコンピューターのマーケティングは、「受け手」が「与え手」の生産プロセスに積極的に関与することを通して「顧客革命」を実現した好例であることが指摘されている。

コミュニケーション重視の方針を所与とした時、大学英語授業における学生への評価は、これからの時代の大学英語教育により相応しく、コミュニケーションの実際により近い形での、「言語を含んだ複合的コミュニケーション」を中心に据える評価モデルでなければならない。それが、図 1.2 における[3]のカテゴリーに属するものである。この[3]のカテゴリーの中には、当然[1]や[2]が内包されている。その際に指針となるのは、

(1) 言語を一つの表現メディアとし、**それ以外のメディアによる表現も含めた複合的・全体的なメッセージの発信を評価する**ということ
(2) コミュニケーションを「相互行為」の中でとらえ、状況のやり取りの中で受信者がどのように反応し、**コミュニケーションとして成り立つ(了解された)かどうかを取り込んだ評価**であるということ

としたい。これらの指針をもとに、新しい評価モデルを確立、実践し、グローバルに提示・提言することが本研究の目指す最終的なゴールである。

---

[21] こうした発信者中心主義に陥ってしまう理由を、異文化間コミュニケーション論研究者の Martin(1933: 18-19)は以下のように指摘し、文化の相違の問題として取り扱っている。「伝統的にヨーロッパ中心の理論と視点につながるものである。例えば、ヨーロッパ・アメリカ的なコミュニケーション能力において目的達成(goal attainment)や個人制御(individual control)を中心におくことは、〈中略〉コミュニケーション能力の定義づけにおいて人間関係の調和(relational harmony)の達成を重要視する文化集団には一般化できないかもしれない」

1.3. 発信型の理念と慶應義塾大学 SFC

本節では、慶應義塾大学 SFC における「プロジェクト発信型英語教育」をケースとして取り上げる。慶應義塾大学 SFC の 10 年以上にわたる英語教育実践を振り返ることで、次世代の教育環境を予見し、逸早く「コミュニケーションを中心に据えた」英語教育を実践してきた先駆事例として、その課題や検討すべき内容を議論する。これを通して、慶應義塾大学 SFC において、さらには慶應義塾大学 SFC と同じ英語教育理念、プログラムやカリキュラムを持つ大学にとって、「発信型英語コミュニケーション能力」を評価するための、新たな評価モデルを構築する意義を明らかにする。

時代の要請として、また潮流として、「実践的コミュニケーション能力」が方々で叫ばれる中、欧米では応用言語学がコミュニケーション・モデルを議論し、それが新しい英語教授法として日本に導入されつつあった 1990 年、慶應義塾大学 SFC は新設の双子の学部として産声をあげた。新学部創設時より、慶應義塾大学名誉教授である鈴木孝夫氏がかねてから主張していた「発信型」の理念[22]を教育コンセプトとして具現化し、大学の外国語教育における斬新な改革として、大胆で柔軟な外国語プログラム、そしてその一つである英語プログラムを実現させたのである。外国語プログラム全体について述べることは本論の趣旨ではないので省略するが、日本から発信する姿勢を英語以外の外国語においても重視したプログラムを打ち出したことは特筆に価する。

慶應義塾大学 SFC の英語プログラム(以下 SFC 英語と表記)としての軌跡とその理念は鈴木(2003)に詳しく、全体像の紹介はここではしないが、SFC 英語がいかなるコンセプトで運営され、教育カリキュラムとして機能してきたか、その課題を議論することで、最終的な評価論及び評価モデルの構築につなげる。ここでは① SFC 英語のコンセプトとカリキュラム、② 評価方法の 2 点に絞って議論を行う。

① SFC 英語のコンセプトとカリキュラム

慶應義塾大学 SFC の学部理念である「問題発見・解決型」を活かす形で、SFC 英語は「プロジェクト発信型英語教育」をそのコアに掲げ、この理念を 10 年以上にわたって貫き、英語カリキュラムの改変を伴いながらも確実にそれを反映させてきた。鈴木(2003: 27)は以下のように断言する。

「外国語科目の目標は、慶應義塾大学総合政策学部・環境情報学部発行の 1998 年版 *The Stage* に明記してあるように、「**コミュニケーションを重視し、世界に発信できる能力を培う**」である。1990 年開設時にはこのような文言は見られなかったが精神としてはあった。SFC の理念を追求すればおのずとこれに帰着するからである。英語のプログラムは、1990 年以来「**コミュニケーションとは何か**」、「**正解とは何か**」、「**発信する能力とは何か**」、「**そのための英語とは何か**」**をプログラムの中で追求し、実行してきた。**」(強調は筆者)

「SFC の英語は発信型でなければならない(鈴木 2003: 28)」とする強い理念と明確な指針により、SFC 英語はプロジェクトを中心とする中で、各学生による問題発見・解決のプロセスを「英語で行う」

[22] 「発信型」の理念とその教育カリキュラムとしての提言は、鈴木(1999)にまとめられている。特にその補章では「大学語学教育の改革: 慶應義塾大学 SFC(湘南藤沢キャンパス)での場合」と題し、前章までの理念を大学の語学教育に反映させることに関しての詳細な提言が語られている。

ことをそのカリキュラムのコアに据えた。詳細は省くが、プロジェクト科目を中心にする一方で、英語スキルワークショップや自学自習用の CALL(Computer Assisted Language Learning)教材が周辺的に配置され、学生は問題や関心事を徹底的に追求する中で、必要に応じて、英語の知識や語彙、文法等が学べるようにカリキュラムが組まれたのである。

プロジェクト科目では、講師(授業担当者)から「問題」や「課題」が与えられるということはない。問題は学生が自分で発見し、解決に向けての方策を考える。問題やテーマの制限等はなく、学生独自の問題意識をそれぞれの講師は最大限尊重している。講師はアドバイザーとしてリサーチ・スキルに関して指示することはあっても、主役はあくまで一人一人の学生である。学生は決して「指示待ち」の状態になることはない[23]。学生はプロジェクト科目において、各々のメッセージを存分に発揮し、そこでは「訳読式」や「パターン・プラクティス」のような従来型の授業では起こりえなかった授業の質の高さと、アウトプット/アウトカムをもたらした。しかも、鈴木(2003)によれば、それが TOEFL スコアの低かった学生であればあるほど、つまり、英語という言語能力が不十分であればあるほど、それと反比例するかの如く、学生は強烈なコミットメントを見せ、目を見張るような最終成果を次から次へと生み出したとしている。これを複数の実例を挙げて指摘していることは本論文としても非常に興味深い。

SFC 英語は、科目履修時点(初回授業受講時点)前までに TOEFL スコア、あるいは TOEFL-ITP スコアによるプレイスメントを実施し[24]、レベルによるクラス編成を行っている。2004 年度以降は、TOEFL スコアの提出が SFC 英語履修前時点で必須となり、いわばこれがプレ・テストの役割を担っている。2005 年度時点での、慶應義塾大学 SFC 英語プログラムにおけるレベル分けは以下の表 1.2 に示す通りである。

表 1.2 慶應義塾大学 SFC 英語プログラムにおけるプレイスメント
(TOEFL-PBT 及び TOEFL-ITP を利用。情報は 2005 年度現在)

LEVEL	TOEFL ITP (PBT) Score
Level D	Above 575
Level C	525 – 575
Level B	450 – 525
Level A	Below 450

ここで TOEFL をプレ段階でのプレイスメントに採用する妥当性が十分であるか否かという点につ

[23] これらは、鈴木(2003)に一部記述されているが、筆者自身も 1998 年秋学期～1999 年春学期にかけて、鈴木佑治氏が担当する ACE プロジェクトの受講生であった。従って、この内容や理念が絵空事等では決してなく、事実として行われていたことは身をもって証明できる。

[24] TOEFL-ITP(Institutional Testing Program)とは、TOEFL 作成・運営元である ETS が提供する、TOEFL 団体向けのテストプログラムである。問題は過去のペーパー版 TOEFL で出題されたものを再印刷して利用しており、グローバルスタンダードの英語テストとして、団体独自の目的に合わせて利用できるようになっている。なお、TOEFL-ITP のスコアに公的な効力はないが、出題形式や採点方法は TOEFL に準じており、TOEFL-ITP のスコアは TOEFL の参照値として利用することができる (http://tanoshii.univcoop.or.jp/test/toefl_itpjisshi.html より)。慶應義塾大学 SFC ではこの TOEFL-ITP を 1990 年の段階で全国の大学に先駆けて導入し、レベル分けのプレイスメントに用いている。2005 年度現在では、毎年度 5 月と 11 月に TOEFL-ITP の受験の機会が全学生に対して与えられている。また、TOEFL-CBT を受けた学生に関しては、TOEFL-PBT のスコアに読み替えてスコアの登録が可能となっている。

いては、検討するに値する項目である。鈴木(2003: 32)はこの点について、以下のように述べている。

「TOEFL を使ってプレイスメントをすることが**最善とは思えず、現在でも議論の余地を残しているが、スコアを絶対視せずに**状況に応じて柔軟に応用している」(強調は筆者)

先に言及したように、TOEFL はあくまでも「言語能力評価」の、しかもパーセプション型のテストであり、言語以外のメディアを複合的に用いた「発信」やコミュニケーションそのものを評価したものでもなければ、その能力が担保されているわけでもない。実際に「日本や韓国等の留学生の中には、TOEFL のスコアは満たしているものの大学や大学院の授業についていけず、退学するケースが多くなってきた(鈴木 2003: 99)」ことを考えれば、TOEFL が英語能力を仮に「正しく」測定していても、それが直接、(言語能力以外をも包摂する)コミュニケーション(能力)を評価しているわけではないことは明白であろう。従ってあくまで「必要悪的に」、「仕方なく」TOEFL をプレイスメント・テストに用いていると解釈するのがより妥当であり、それよりももっと適切な、慶應義塾大学 SFC の理念や、SFC 英語のカリキュラムに適った指標や評価システムがあるならば、その方が良いに越したことはない。このことは以下の鈴木の言及からも見て取れる(鈴木 2003: 99-100)。

「**TOEFL などのテストでは計り得ない能力をどのように評価するか、SFC の英語プログラムだけではなく、21 世紀に必要な発信型の英語能力をより正確に評価できる評価基準を早急につくるべき**だと考えている。TOEFL や TOEIC と並行して、**発信能力を評価する新しい評価システムの開発が急務である。**」(強調は筆者)

さらに本論文と関連のある概念として、「『メッセージ』の多様性による『伝達メディア』の多様性」という、SFC 英語が提示するもう一つの特徴について若干の言及を試みたい。

欧米のコミュニケーション能力の概念が、言語至上主義に陥り、発信者中心の言語コミュニケーション能力から抜け出せていないことは先に指摘した通りである。鈴木も「これら・・・すべてに共通していることは、極度の言語依存、それも話し言葉ではなく書き言葉への依存である。「コミュニケーション＝言語」と考えてしまうところからくる誤解である(2003: 49)」であると述べ、これを問題視している。

プロジェクト中心の発信型英語教育を行えば、学生のメッセージは当然オリジナルなものとなり、必然的に多様なものともなる。つまり、「メッセージが多様であるからには、それを表現するメディアも多用でなければならない(鈴木 2003: 49)」のである。

「私たちの頭の中では少なくとも 5 つの感覚に対応する概念がメッセージ化される。そのあるものは**言語媒体で考えられるものであろうが、言語にはなり得ない多くの概念がある。**ならば絵画、音楽、ダンス、ファッションなどの**非言語モードのメディアでそのまま表現したらよい。**しかるに**学校教育は言語偏重であるために非言語的な表現を切り捨てる。**・・・日本語でも英語でも円滑なコミュニケーションには、非言語による表現形態を効果的に使う必要がある。・・・映像を使えば、言語で冗長な説明をする必要もなくなる。**言語は映像の補助的な役割を演じ、**映像のどの部分を注視すべきか

を示すアクセント的機能を持つ。完璧な文構造でなくとも、1 語文、2 語文、3 語文で済む。それでは英語が上達しないのではないかとの懸念もあるが、日常の会話の録画を分析すればまさに同じ現象が起きていることに気づく。効果的な言語の使い方を学ぶ方がよい。

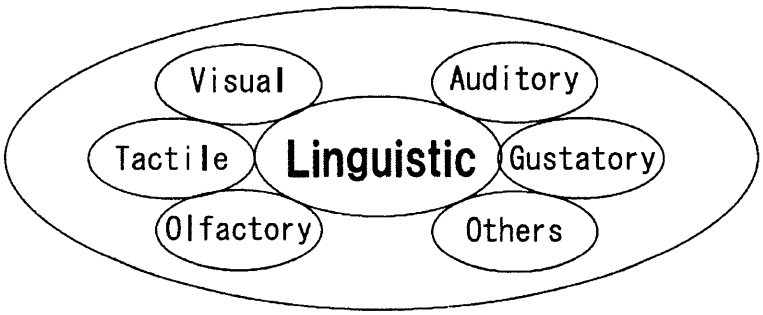

図 1.3 メッセージの多様性＝伝達メディアの多様性
(鈴木佑治作成、鈴木(2003: 50)に資料 10 として掲載されているものを加工して転用) ©鈴木佑治

・・・資料 10(図 1.3)が示すとおり、頭の中に存在するプライマリー・メディアである表現媒体メディアは、・・・頭を出た先の表現メディアとして、話し言葉、書き言葉、絵や最近では種々のデジタル・テクノロジーによる表現媒体がある。・・・言語能力の向上が目標であることには異論がない。しかし、それはコミュニケーションというシステムの表現媒体の一部としての言語であり、言語だけを独立して考えるべきものではない(49-51)。」

鈴木佑治(2003)『英語教育のグランド・デザイン: 慶應義塾大学 SFC の実践と展望』より一部抜粋、強調は筆者

鈴木の指摘するように、言語のみが支配的で独占的な表現メディアなのではなく、多感覚な複合メディアを混合させた発信こそがコミュニケーションの日常である。大学英語の授業がコミュニケーションを重視すると言うならば、この多感覚的な複合表現を許容し、そして評価できる仕組みがなければ、それがコミュニケーションを扱っているとは到底言い難い。ただ、ここで注意しなければならないのは、これが言語メディアの役割を否定するものでもなければ、過小評価するものでもないということである。重要なことは、素朴で明白な事実として、日常のコミュニケーションが言語だけでは行われていないという現実を、我々は無視してはならないということである。

② 評価方法

先に指摘した通り、鈴木は、発信能力を評価する新しい評価システムについての開発を急務であると指摘している。これは裏を返せば、こういった発信型やコミュニケーションを評価するシステムやモデルで、未だ満足なものが構築・開発されていないということであり、具体的な貢献が可能であることを示している。

鈴木は、プロジェクト・クラスの最終評価として、①授業への貢献度、②ディスカッションやプレゼンテーション(2 学期目はディベートまたはシンポジウム)、③ファイナル・ペーパー、④リサーチ・ファイルの内容、⑤その他の活動等の 5 点(95)を基にして、慶應義塾大学 SFC 全体の成績評価システムのガイドライン(アメリカの GPA: Grade Point Average に準じた制度)に沿ったグレードを出すという。ただし鈴木は、必ずしもこの評価の仕方が、特に SFC 英語のプロジェクト・クラスの学生評価にとっ

ては理想的でないことを言及している(2003: 95)。

最終的な成績評価がレター・グレードであっても、英語の発信能力やコミュニケーション能力を何らかの形で評価できるモデルがあれば、それは一つの指標となり、TOEFL 等のスコアによる言語能力尺度とは異なった判断材料が提供できることになる。コミュニケーション能力を評価するために、他に適切な指標がないからという理由で、受信型の言語能力を測定する TOEFL を「仕方なく」用いてきたのが SFC 英語にとって事実であるとするならば、それに替わる「適切な」評価モデルの提示は、より SFC 英語の理念を反映させるものとなり、理想的には、「コミュニケーション(能力)」そのものが評価できるものとなるだろう。本論文では扱わないが、こうした新しい評価モデルが、これからの大学英語入試や、プレイスメントのためのプリリクイジットとして課すことが可能な一つの指標となりうる可能性も十分にある。これらの新しい可能性を考えれば、新しい評価モデル構築の意義を、ここに再確認できるのである。

ディジタル・メディアが急速に普及し、若者は何の抵抗もなく新しい表現ツールを身につける。今日、映像の編集や音楽・動画等の作成は、もはや一部の「特権的な」者達のみに与えられる独占的な表現手段ではなくなってきた。ユーザーインタフェースは格段に進歩し、安価に、そして手軽に誰もが言語以外のメディアにアクセスし、表現や発信の第一手段とすることができるようになった。そしてこの勢いはますます加速するであろう。言語中心、活字メディア中心の時代が 20 世紀までのパラダイムであったとしても、21 世紀も同様に言語至上主義、書き言葉中心主義とは限らない。これら言語や活字メディアももちろん重要な表現であり、発信メディアであるとしても、それらの相対的地位が、特に状況によっては低まってくることが容易に予測できることではないか。これが正しいならば、大学の英語教育も、その評価の仕組みも変わっていかなければならない。仮に欧米のコミュニケーション能力モデルが、言語中心主義に今後も偏向し、そのあり方に固執し続けるのだとするならば、新しい時代の、新しいメディア環境を反映したコミュニケーション能力モデルは、むしろアジア中心に構築されるべきであり、日本からの発信があってよいのではないか。

繰り返すが、次世代の新しいコミュニケーション環境を予測する際、言語だけで本当に事足りるのであろうか。既存の、受信型の「言語コミュニケーション能力」の評価モデルは、いつまで「時代遅れ」と言われずに済むことができるのだろうか。こうしたことを考える時、新しい英語教育における評価モデルの構築を、模索の段階からでも、一刻も早く取り組み始めなければならないのは必至である。次世代のコミュニケーション環境を鑑みた大学英語の動きは、今のところまだ確かに一部の大学のみにとどまっているのかもしれない。しかしながら、この動きはやがて大きなうねりとなってやってくるに違いない。そうした時、新しい、時代の、メディア環境の、英語教育の、評価モデルを、次世代を睨んだ先進的かつ実験的な研究と教育を続けてきた慶應義塾大学 SFC で研究し、構築することは、十分に意義があり、その使命の一翼をも担ったものであると筆者は考えている。

以上本章では、コミュニケーション能力への関心の高まりとその背景、そして欧米を中心とする既存のコミュニケーション能力観の変遷とその問題点を見てきた。さらには、プロジェクト発信型を掲げ、コミュニケーション重視の大学英語教育を行ってきた慶應義塾大学 SFC のパイロット的な取り組みを紹介し、本論文の目的を明確にした。本章で問題として取り上げた論点は第 4 章及び第 5 章で再度取り上げ、新たな評価モデル構築ための知見として振り返ることになる。

第 2 章　評価を取り巻く諸観点と問題の整理

英語教育にとって、「評価」に関する問題は重要かつ避けられないものであることは言うまでもない。大学英語教育に限らず、昨今ますます「どう評価するのか」ということへの関心が高まり、その重要性が各方面で声高に叫ばれている。しかし、現状として英語教育が求める「質」がコミュニケーション重視へと大きく方向転換する中で、それを実際どう評価してよいのか、今のところ定まった明確な指針があるわけではない。理論モデルにおける混乱とその難しさは第 1 章で議論した通りである。

本章では、英語教育の評価を取り巻く問題の諸相を検討し、新たな大学英語教育の評価論を述べる際のスターティング・ポイントとして、同時に問題提起の場として、主にこれまでなされてきた評価論についての研究や実践をレビューする。ただし(言語)「評価論」は、それを英語教育のみに限ったとしても、その研究の蓄積は膨大であり、本章で全てを網羅することは不可能に近い。後に議論するが、評価と言えばいわゆる「テスティング論」を思い浮かべるが、そのテスティング論ですら評価論の大枠のあくまで一部である[25]ことを考えると、それが扱う領域の広さは想像に難くない。

評価に関する問題は、アカウンタビリティーの議論が後押しする形で、昨今その重要性をさらに増しているようである。英語教育に関連する学会の多くが評価の問題を取り扱い[26]、現場を巻き込んだ評価に関する議論は、より頻繁に、かつ深刻なテーマとなっていくだろう。

2-1.　評価とは何か:「評価」と「測定」にかかわる概念とその定義

評価を論じる際、その「評価」にまつわるイメージが人によって非常に異なることはまず注意しておかなければならない。金谷他編(2003)は、「評価」のイメージが、一般的にも、専門家の間でも多様で見解に相違があることを指摘している。「評価＝テスト」と言う人もいれば、「評価＝通知表」と考える人もおり、しかも評価という日本語そのものに、「○○は評価できる」という肯定的なコノテーションが入り込む可能性があることが、評価イメージを一層多様化させている。つまり、ある場合は、テスト評価こそ評価の全てであって、その結果テストの実施とその採点こそが評価行動になるのであり、またある場合は、評価に関する研究は「いかに褒めるか」ということにもなり得るのである(8-9, 15)。評価を定義することは非常に困難であり、それが目に見えたり、簡単に計測できたりするものではないがゆえに、そこには「主観」や「価値」が介在せざるを得ない。つまり、「何が英語力であると考えるかといったところからもう「価値観」が入ってくる」(8-9)のである。

---

[25] 金谷他編(2003: 11)によると、テスティングには多くの先行研究があり、また独立した研究分野としてテスティングが確立されているという。独立した学会も存在する。その一方で、テスティングも評価行動の中の 1 つではあるが、全てではないとも指摘されている。

[26] 例えば 2005 年度の JACET(The Japan Association of College English Teachers: 大学英語教育学会)年間大会のテーマは、「英語教育の到達目標: その基準を求めて(Exploring the Evolving Goals of English Education)」であり、英語教師等の評価に対する関心の高さが伺える(2005 年 9 月 8 日～10 日開催、詳細は http://www.jacet.org/2005/2005convention.html)。また、小学校英語教育学会会長伊藤嘉一氏は、今学会で論点になっていることとして、「評価の問題」を挙げている(http://www.gks.co.jp/y_2001/english/data/02070101.htm より)。

「評価」に類似した言葉として、私たちは「測定」という用語を用いることも多々ある。そして時には同義的に、また時には別の意味論で「テスト」という言葉を用いる。それぞれ、evaluation(assessment)、measurement、test/tests/testing という英語に相当するだろうことは想定できるが、果たしてこれらの間にどのような違いがあるのだろうか。本論文における「評価」の定義を明確にするためにも、ここで概念の整理を行っておきたい。

金谷他編(2003: 34-35)は、『英語教授法辞典』(三省堂)と『英語指導法ハンドブック③指導技術編』(大修館)の解説をまとめ、「教育における「測定」とは、「能力や技能」を「量的」「客観的」に表示することを意味し、「評価」とは、「全人格」を対象として「質的」「主観的」な判断ならびに「フィードバック」機能や「意思決定」機能を含む概念である」(35)と述べ、「評価」と「測定」との間に概念上の対立があることを指摘している。いわば、「評価」と「測定」はその双方が同じ意味を持つのではなく、「測定」が数値的で客観的に量化が可能な領域である一方、「評価」は、それを包括し、さらに主観的、全人格的な要素を付け加えたより大きな概念であるとしている[27]。つまり、評価が単にテストや考査と同義的(interchangeably)に扱われ、混同され、結果として単純な点数主義に陥るべきではないとする意図がここに伺えるのである。本論文もこの方向性を踏襲することには異論がない。「評価」とは、「測定」や「テスト」をも含む、より広く包括的な概念であり、本論文が述べる「評価論」は、いわゆる「テスティング論」ではなく、狭義の評価論でもないことを断っておきたい。これらの議論を踏まえ、本論文で用いる「評価」を以下のように定義する。

英語教育における「評価」とは、通常は学習者に対して指導者(評価者)が行うものであり、「テスト」を含む「測定」による「客観的」かつ「量的」な提示を一部とし、それ以外の要素も包含する、より包括的かつ広義の概念であり、そこには「主観的」かつ「質的」な判断、ならびに全人格を対象とした全体的なアプローチが存在する。

しかしながら先に述べたように、評価に関する議論は単純なものではなく、また一様でもない。異なった切り口からのアプローチとして、Bachman(1990: 22)は評価に関し、本論文の定義とは異なった概念枠組みを用いている[28]。Bachman の議論は、先の定義では扱っていない点も含んでおり、比較と参考のためにここで若干の言及を試みたい。言語テスティング論を専門とする Bachman は、測定(measurement)が情報提供機能を持つのに対し、評価(evaluation)を「プログラムに関する意思決定(decision making)のために情報を組織的に収集すること」であると位置づけ、評価を必ずしもテスティングを含むとは限っていない。テストの結果が意思決定の基礎として用いられる時に限って評価が係わると論じ、評価・測定・テストの関係を次のように図示している(図 2.1) (35) [29]。

---

[27] 『英語指導法ハンドブック③指導技術編』(大修館)では、測定と評価についての解説に「測定は客観的であるが、評価には主観的な判断が入っている。評価を測定との関係で示せば、(測定)+α と示すことができる。α は質的資料+総合的判断である」と解説を加えている。

[28] Bachman の評価に関する枠組みは、金谷他編(2003: 35-36)に紹介されている。ここでの議論はそれを参考にした。

[29] Weiss(1972)も評価(evaluation)を、「意思決定をする目的のために系統的に情報を収集すること」であると定義しているが、この「評価を意思決定とみなす考え方」は(欧米において)必ずしもユニバーサルに共有されている概念ではないことには注意しなければいけない。別の見方としては、Stake(1978)や Eisner(1985)による評価の定義がある(バックマン 1997: 26, 60)。

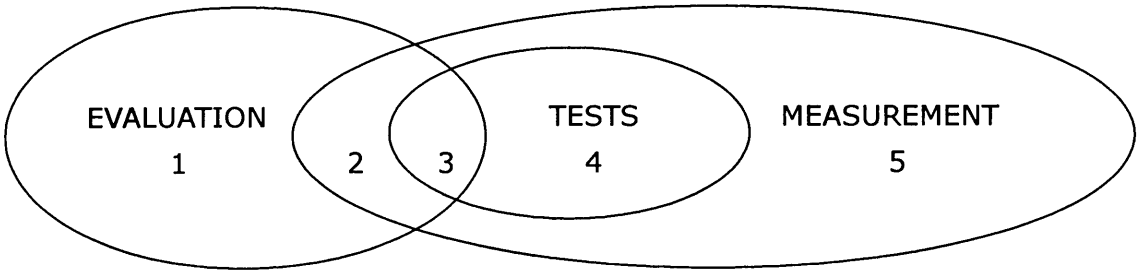

図 2.1 Relationships among Measurement, Tests, and Evaluation(Bachman 1990: 22、金谷他編 2003: 35 に引用)

また、「評価」に相当する英語として evaluation の他に assessment があり、Studies in Language Testing 7 *Dictionary of Language Testing*(CUP)の定義によると、assessment は「テスティング(testing)としばしば同義に用いられる用語であるが、評価(evaluation)のための言語データ(テストデータを含む)の収集や、インタビュー、事例研究、アンケート、観察技術といった手段の利用を包含する、より広い意味でも用いられる。より狭い意味では、assessment はテストを含まない」と定義されている。つまり、measurement や testing は能力を点数やランクで表示することを意味するのに対し、assessment はテストの手段による情報収集と判断(それらは alternative assessment と呼ばれる)を含むより広い概念であると言える(36)のである。

2-2. 英語教育評価論の視点: どのような観点で評価が論じられてきたか

英語教育評価論は幅広い分野を包含するものであり、その裾野は広い。これまでの研究の蓄積を概観する際、いかなる視点で評価が論じられてきたのか、どのような箇所に問題や課題、議論の余地があるのかを、分析的に提示するのが本節の担う役割である。

一般に評価行動を分析する際、以下の点に注目し分析・研究がなされると考えてよいだろう。これは、金谷他編(2003)で提示された分析の枠組みの一部に対し、筆者が議論を加えたものである[30]。まずは、これら各枠組みをはじめに概観した上で、特定の箇所に焦点をあてながら、評価に関する問題を具体的に論じることにする。

1) 誰が評価するか－評価者
2) 何を評価するか－評価対象
3) どのように評価するか－評価方法
4) 評価環境

1) 誰が評価するか－評価者

評価者の観点に関しては、潜在的には、担当講師、担当以外の講師、学生/生徒自身、学生/生

[30] この他にも金谷他編(2003)は、評価のタイミング、評価の目的、評価方法の適切さの判定、指導に対する評価(プログラム評価)の枠組み等を挙げ、それぞれに詳細な説明を加えている。本論文ではこれら全てを網羅する必要はないと判断したため、4 章以降の分析や議論の際、適宜分析の際の視点として取り入れることにした。

徒同士、先輩/後輩、経験者、保護者、地域コミュニティメンバー、第三者評価機関等、数多くの候補が想定できる。しかしながら、現在日本で行われている評価は、それが英語教育に限ったものであるならばなおさら、主として「担当教師(講師)」が「担当学生/生徒」を評価するというのが一般的である。本論文の中でも基本的にこの考え方を踏襲する。すなわち、「誰が評価者か」という点に関しては、「担当講師」が、「誰を評価するか」という点に関しては、「担当学生/生徒」を評価するという考え方である。ただし、この先のさらに新たな評価論を考える際、その可能性として、自己評価(self-rating)、仲間同士の評価(peer evaluation)、他の指導者/講師による評価、アウトソーシングも含めた一部/完全なる外部評価等、こうした新しい候補を積極的に検討・導入していくことは大いに考えられることである[31]。

2) 何を評価するか－評価対象

何を評価するかという評価対象に関わる問題は、まさに「価値の問題」であり、その「価値観」次第で評価が大きく変容することは避けられない[32]。

価値に大きく左右される評価対象を特定することは、これこそ評価論を論じる一つの最も重要な側面であることは言うまでもない。「何を」にあたる部分に、「コミュニケーション能力」を入れるのか、「言語能力」を入れるのかは、その評価システム全体のイデオロギーを決定付けるものであり、慎重な議論がなされなければならない。

金谷他編(2003: 41)では、学習者に対する「特質」の中で、第2言語に関わるものとして以下の評価対象を挙げている。

(1) 言語能力
(2) コミュニケーション能力
(3) 異文化理解
(4) 関心・意欲・態度

例えば、英語で行ったプレゼンテーションを評価することを考えてみる。その際、(1)の言語能力を評価するか(2)のコミュニケーション能力を評価するかで、その評価の観点や尺度が大きく異なる可能性は容易に想像できることである。これは(3)の異文化理解や(4)の関心・意欲・態度を評価すること[33]についても同様であり、同じ英語のプレゼンテーションからでも、その観点や尺度次第で、評価の方法は大きく異なってくる。

「コミュニケーション能力」そのものに関する詳細な議論は第1章及び第4章、第5章に譲るが、ここでは「言語能力」と「コミュニケーション能力」が、必ずしも同義的に扱うことができない点を議論したい。結論を急げば、両者の能力は互いに相反する可能性すらあり、少なくとも短絡的に「言語

---

[31]金谷他編(2003: 106)はこれらのトピックについての先行研究をまとめている。例えばBachman and Palmer(1989)によれば、自己評価に関してアメリカのESL話者を被験者として実証的なリサーチを行ったところ、結果として自己評価は妥当性・信頼性が高いものであることが報告されている。また、Blanche(1990)も自己評価の精度がかなり高いことを報告している。その一方で、相互評価自体の研究は少なく、その中でもSengupta(1998)は、香港の英語学習者に対してのライティングの相互評価の研究を行っているが、実際の学習者が相互評価の中でなされたコメントを自分の作文の修正のために用いたものは誰もおらず、教師によるコメントの妥当性の認識とのずれが報告されている。相互評価の難しさが浮き彫りにされている一つの例である。

[32] 例として、金谷他編(2003: 46)は、時間はかかるが正確に英文を読める学習者と、短時間に読めるが理解が不正確である学習者の能力のどちらが高いかを決めることを挙げている。

[33] 金谷他編(2003: 43)は、「関心・意欲・態度」をそれだけ抽出して評価することは不可能または極めて困難であるとし、現時点ではこれらに対して、十分説得力のある評価の観点や尺度はまだ開発されておらず、将来的にも難しいことを指摘している。

能力」の延長線上に「コミュニケーション能力」を想定することには無理があるのである。これは本論文の重要な主張の一つでもある。これまで英語授業における評価を論じる際、「言語能力」を中心に、それを取り巻く形で様々な能力が考えられてきた。「言語能力」の評価には、確かにテスティング論の多大な貢献のもとで、多くの論点や観点、研究の蓄積がそれを信頼性のあるものに高めてきた。言語能力を評価するために、例えば「正確さ(accuracy)」や「流暢さ(fluency)」という評価視点、「習得(acquisition)」や「習熟(maturation)」の評価、「到達度(achievement)」・「能力/熟達度(proficiency)」・「適性(aptitude)」といった観点と対応する各々のテスト開発等、多くの研究と実践がなされており(41-46)、これらは現にほとんどの教育機関が行う評価システムの中に組み込まれている。

しかしながら、「言語能力」に対する評価基準や観点を、若干の加工を施したとして、それをそのまま「コミュニケーション能力」の評価システムに移し変えることには大きな問題がある。残念ながら現状では、これらの論点をよく吟味しないまま、言語能力テストをパラフレーズしてしまっている場合が少なくない[34]。

さらに、評価対象を検討する際、学習者の「行動」や「特質」のどの部分を評価するかによって、評価が大きく異なってくることも指摘されている。これも、先の「コミュニケーション能力」と「言語能力」との違いを際立たせるもう一つの論点である。

金谷他編(2003)は、学習者に対する評価が、「行動(performance)に対する評価」と「特性(trait)に対する評価」の2つがあるとし、その観点や尺度が異なることを指摘している。「行動の評価」とは、学習者の個々の行動そのものを評価し、行動時の偶発的要素(生理的状態・情意的状態等の内的要因や、物理的な環境等の外的要因)によって能力を存分に発揮できない可能性も包含し、その際の評価はそれに応じて当然低くなる。一方「特質の評価」とは、学習者の適正、知識、能力、性格等ある時点で学習者に備わっている比較的安定した性質を評価するものであるとしている(40-41)。

これら「行動」と「特質」の概念上の区分は、Chomsky(1965)による「linguistic competence(言語能力)」と「linguistic performance(言語運用)」との区分に極めて近いものであろう。一般の言語能力テストは、明らかに「特質の評価」を見極めるための手段であり、そのために多くの問題を解かせ、内容や文脈によって偏りが発生しないように工夫が施されている。その一方、実際の英語の授業で行われる発表やプレゼンテーション、プロジェクトは具体的な「行動」そのものであり、「特質」を評価するわけではないことに注意しなければならない。つまり評価している対象の「質」が大きく異なる可能性が指摘できるのである。このように議論を進めると、ここで一つの問題が浮かび上がってくる。それは、「内容(content)」の扱いをどうするかということである。

「特質」を評価するために、比較的安定した性質を見極めるためには、評価が「内容」に依存することは場合によっては好ましくない。従って「例えばスピーチの優劣を判断することにおいて、特質

---

[34] 例えば、TOEICはTest of English for International Communicationの略であるが、これは明らかに言語能力を測定する「能力テスト(proficiency test)」である(金谷他編 2003: 43)。従って言語能力テストであるTOEICのスコアが、直接コミュニケーション能力を反映するスケールになっているかどうかに関しては、根本的な疑問を感じざるを得ない。また高等学校で実施されているOral Communicationの授業は、その科目の定期テストには範囲があり、一定期間の学習の成果やその達成を評価しようとしているのであれば、それがコミュニケーション能力を評価しているとは言い難いのではないか。なぜなら、それも同じく言語能力を測定するための「到達度テスト」であることには違いなく、場合によっては記憶テストをしているにすぎない(44)可能性すらあるからである。

を評価するのであれば、内容は英語力には本質的に関係ないため、評価基準から除外するという立場を採ることもあり得る[35]」という。詳細な議論は第 5 章にて行うが、「コミュニケーション能力」と「内容」や「状況」との関係は、本論文が取り上げたい重要なテーマの一つである。

仮に「言語能力」が「特質≒linguistic competence」を評価し、「コミュニケーション能力」が「行動≒linguistic performance」を評価するとすれば、ここでの主張は、これら二つを同義的に扱ったり、片方を測定することによって、もう片方を(間接的に)測定したことにしたりするならば、そこには大きな誤解を孕む可能性があるということである。しかも現在の大学英語の授業は、こうした違いに講師や学生が十分気付かぬまま授業が行われ、さらに評価も行われてしまっている危険性があるのではないだろうか。十分に吟味された議論を行わず、見解の相違を内包したまま行われる授業や評価では、評価する側もされる側も、混乱や不安がつきまとい、結果として本来の目的が達成できないことにもなりかねない。「言語能力」と「コミュニケーション能力」が別物である[36]ことを主張することは、本論文が掲げる主要な論点の一つである。

3) どのように評価するか－評価方法

評価方法について論点を整理するにあたり、まず評価へのアプローチとして「部分的」なものと「全体的」なものがあることをまとめ、評価に関する論点の核となっていることを以下に議論する。

表 2.1 評価に対する 2 つのアプローチ(金谷他編 2003 を参考に筆者が独自の見解を加えた上で作成)

	部 分 的 (要素還元論的)	全 体 的 (全体論的)
評価へのアプローチにおいて(e.g. 問題作成等)		
アプローチの方法	個別項目的アプローチ (discrete-point approach)	統合的アプローチ (integrative approach)
仮　説	多要素能力仮説 (divisible competence hypothesis)	単一能力仮説 (unitary competence hypothesis)
評価の方法について		
評価の方法	分析的評価 (analytical evaluation)	全体的評価 (holistic evaluation)

表 2.1 は金谷他編(2003)での議論を参考に、筆者が内容を加え、表にしてまとめたものである。「アプローチの方法」とは、具体的に問題作成やテストの実施において、いかなる方法がとられるかということであり、「評価の方法」とは、ある特定の「行動(performance)」を、どのように評価するのかという意味で用いている。「部分的」なアプローチや評価とは、全体が部分の総和で考えられるものであるという前提に立ち、各下位項目/技能を分解し、それらを足し合わせることによって、より客観

[35] 金谷他編(2003: 41)

[36] 「言語能力」と「コミュニケーション能力」とが別物であることが仮に確かであるとしても、それでは「コミュニケーション能力」とは何かという疑問には答えられていないままである。「言語能力」に関しては、様々な議論が展開されつつも、いくつかの比較的安定した見解が見られ、実際に熟達度テスト等の作成にも反映されている。これに比べ、「コミュニケーション能力」を同定するような議論は未成熟であり、問題は簡単ではないことが分かる。

的かつ信頼性のある評価に高めようとする方法である(要素還元論的)。また、「全体的」なアプローチ・評価とは、「全体は部分の総和ではない」(47)との考えのもと、個々の部分の動きや評価とは異なった次元で、評価を「全体的に」行おうとする考え方である(全体論的)。双方共に根拠を主張し、信頼性や妥当性、実現可能性の点でもメリット、デメリットを持つ。ここでは、各項目についての詳細を論じる代わりに、具体的に2つの評価に関する問題を取り上げることによって、評価の難しさについて分析的に論じてみる。

3)-1. 個別項目的アプローチの問題点: 下位技能区分への疑問

個別項目的アプローチは、学習者の言語能力を下位技能に分割し、それぞれを何らかの評価方法によって測ろうとするものである。例えば、「言語能力＝発音＋語彙＋文法＋リスニング＋リーディング」というように想定し、それぞれを別々の評価手法で測定した上で、その合計得点で「言語能力」を評価する。これは通常の学校の定期試験に見られるだけではなく、大学入試センター試験やTOEFL/TOEICテストでも見られる馴染みのあるアプローチである。では、こうしたアプローチにはどのような問題点が存在するのか。本論文の文脈に沿った形で、ここでは2点指摘したい。

第1点は、「言語能力」というそもそもの構成概念を、下位技能に「漏れなく」分解しているのかどうかということに対する疑問である。通常我々は、「言語能力」といえば「読む(reading)」「書く(writing)」「聞く(listening)」「話す(speaking)」の4技能をまず思い浮かべる。時にはこの区分が絶対視された上でテスト問題が作成されたり、評価の枠組みが始めから決められていたりする。これは1961年のLadoの著書 *Language Testing* の影響が極めて強いことの証しとも言えるが、果たして本当にこれら4つの構成要素が、「言語能力」を構成するものとして十分に妥当であり、漏れがなく、かつそれぞれが独立した能力として信用できるものなのであろうか[37]。この点に関しての批判的な研究は多い[38]。ましてや「言語能力」ではなく、「コミュニケーション能力」を評価することを考えた際、どれだけの要素にコミュニケーションを漏れなく「分解し」、またその各々を足し合わせたものが果たして「コミュニケーション能力」として信頼に足るものかどうか、大きな疑問が残る。

第2点は、仮に複数の要素の総和が全体的なある能力を指すことに何らかの妥当性[39]があったとしても、それぞれの要素をどう「重みづけ」すればよいのかという疑問は残ったままである。現在行われている試験の多くは、複数の下位能力/技能をテストし、その結果を数量化した上で、単位尺

---

[37] 言語能力評価が専門のHughes(1989: 49)は次の立場を採っている。「長い文章を読んで内容を完全に理解する行為には、多くの下位技能が貢献していると信ずる。しかし私たちの現在の知見ではその下位技能の全てを漏れなく挙げることは不可能であり、またより全体的な能力に、個々の下位技能がどれほど貢献しているのかを個別に評価することも、ほとんど不可能である。また･･･(中略)･･･「部分の寄せ集め」が「全体」に相当するかどうかは確信が持てない。しかしその「全体」こそが評価対象として関心があるものである。」(松沢 2002: 168に引用)

[38] 例えばOller(1979)は、一連の研究に基づいた上で言語能力を分割するアプローチに異論を唱え、「単一能力仮説(unitary competence hypothesis)」を提唱した。この仮説では、いくつかの下位能力には、根底に1つの共通した言語能力があると想定している。その根拠として、異なった言語技能の間には実は高い相関が見られ、その相関をベースにした分析では1因子が抽出できたこと、とりわけ、クローズテストやディクテーションテストでは、どの技能のテストとの相関も高いことを挙げている(金谷他編 2003: 79-80)。「単一能力仮説」の考えは、「言語能力を4つの技能に分割するのは虚構であり、言語能力という単一の「構成概念(construct)」を想定すれば十分としている」と靜他(2002: 158)は説明している。

[39] 金谷他編(2003: 38)によると、言語能力における下位能力と上位能力との関係や下位能力同士の関係は分かっていないのが実情であり、能力の命名が仮に行えたとしても、その正体について何なのかを答える本質的な問いには「想像する」しかないとしている。ただし、様々な下位能力は、互いに排他的であるのではなく、共通する部分と異なる部分があるらしいことが分かってきているとしている(下線は筆者)。

度上にスケールとして表すことがほとんどである。例えば TOEFL においては、「英語能力」の下位区分として「リスニング」、「文法」、「リーディング」を想定し[40]、恣意的な重み付けにより全体の得点が 1 つのスケール上に算出される。またスピーチコンテスト等の場合では、「発音」、「文法」、「内容」、「デリバリー」等の観点からそれぞれが点数化され、その数値を合計する手法がとられることが多い(金谷他編 2003: 39)。つまり、例えば先の「言語能力＝4 技能」の考え方を採用するのであれば、それぞれの技能が 25%ずつの「重み」を与えられ、評価や採点も 25%ずつ与えることにしたとして、それが適切であるとする根拠や論拠はどこにあるのだろうか。実際 TOEIC は、前 200 問中100問がリスニングになっており、リスニング能力が英語力のちょうど半分を占めるという客観的根拠があるとは言えない(金谷他 2003: 39)との批判がある。

これらの論点をまとめる形で、金谷他編(2003: 81)は以下のように指摘する。

「これまでのところ、モデルはそれぞれ「提唱」されてきているのであり、後発のモデルはそれまでのモデルを批判的に構築したものである。言い換えれば、言語モデルとは「コンセンサスに基づくフィクション」であり、得られたデータから作り出されたものである。また、これまでに提唱されたモデルの多くは、その構成概念の検証が実証的に行われてきたわけではない。そして、一般に受け入れられているモデルとは、① 権威者が作った、② 多くの人の直感に合致する、等の条件をみたすものであると思われる。」(強調は筆者)

能力モデルとは、実際の教育の現場で、実証的にその妥当性が検証されつつ徐々に広がりを見せるものだとするならば、理論と実践のバランスこそ不可欠な視点であることが分かる。実際的な貢献を目論見た評価モデルの開発とは、現場での繰り返しの実証実験を伴った、時間をかけた開発が必要不可欠なのである。

3)-2. 評価行動の価値をめぐる問題: ハロー効果を例に

ここでは、具体的に「ハロー効果(halo effect)」と呼ばれる問題を取り上げることで、評価における全体的なアプローチと部分的(分析的)なアプローチとの間に横たわる問題や矛盾について議論を行う。金谷他編(2003: 50)は、以下のように述べている。

「・・・ハロー効果とは、1 つの突出した性質のために、評価対象全体を高く評価したり、低く評価したりしてしまう現象である。例えば、スピーチの場合、発音がよいとスピーチ全体がよく思えてしまうような現象である。・・・実はハロー効果についても、解釈に注意が必要である。ある突出した性質のために全体が良く見える、という場合、それは間違った評価であると言えるだろうか。他の項目における短所をカバーできるくらい卓越した性質がある場合、それを全体として高く評価することは間違っているとは必ずしも言えないだろう。評価方法と優劣の判定の難しさがここにある。」(強調は筆者)

[40] TOEFL の場合は、PBT/CBT 双方で Essay による Writing が実施されている。これは現時点では「文法」の中で得点化されているが、TOEFL の中では唯一プロダクション能力を評価する(と言えそうな)ものである。しかし、Essay による Writing が「文法」セクションの中で扱われ、「文法」の点数として評価スケールに反映されることにどこまでの根拠と妥当性があるのかは不明である。

先に指摘した通り、「特質」としての「言語能力」を評価する場合と、「行動」としての「言語能力」や「コミュニケーション能力」を評価する場合とでは、各々が抱えている要素の「質」が異なってくる可能性があり、場合によっては評価が矛盾し、対立さえしかねないのでる。このハロー効果に対する言及はその典型であろう。もちろん、それぞれの評価方法には欠点があり、利点があり、場合によっては決定的な欠陥も持ち合わせている可能性すらある。そうであるからこそ、「何を」評価するのかを明確に定めることが重要となってくる。そしてそれによって、評価が大きく異なり、場合によってはある評価アプローチと別の評価アプローチの間には、何の相関も出ない可能性すら十分にありうることを認識すべきなのである。現行の英語教育はどうであろうか。もしそれが明確なビジョンを欠き、コンセンサスもないまま授業が「とりあえず」行われているとしたら、それによって求める「質」が対立し、矛盾や混乱を内包したまま、評価が勝手に行われてしまっている恐れはないだろうか。

発信型やコミュニケーション重視という観点から、第 1 章では既存の理論的枠組みや社会背景の変遷をたどり、本章ではこれまでの英語教育評価論から、評価モデル構築において検討すべき論点を複数取り上げ議論してきた。とりわけ本章が示すことは、評価論に黄金律は決してなく、まさに議論の渦中に多くの論点がとどまったままだということである。これら一つ一つの項目に完璧な答えなど無く、現実的な制約も当然影響してくるであろう。そうであったとしても、評価モデルのコンセプトや理念を重視し、そしてそれをできる限り忠実に具現化することこそ、理論と実践の融合であり、研究として取り組まれるべきことではないだろうか。

第 3 章　大学英語の授業風景

本章では、発信型の英語教育をそのコンセプトに置いた授業における質問紙調査の分析を通して、現実に行われている発信型の授業の実状に接近し、現場に見られた肯定的な点や課題点の検討を行う。本章での考察を通して、履修者のこれらの授業に対する感想や思いを明らかにし、新たな評価システム開発のための一つの知見とする。

3-1.　対象設定の理由：首都圏の X 大学 x 学部

本節では対象とする大学を選定した経緯を明らかにし、ケースとしての妥当性を論じる。

本研究がケースとして取り上げ、質問紙調査を実施した大学は、首都圏の X 大学 x 学部[41]である。この X 大学 x 学部は、「プロジェクト発信型英語教育」を掲げる慶應義塾大学 SFC とは異なる大学であるが、SFC の英語プログラムの理念を踏襲し、それが実際のカリキュラムにも色濃く反映されている[42]。

本論文では、新たな評価モデルを模索する上での基礎研究として、現場での知見を十分に反映すべきであると考え、現状の分析を重視するために実地調査を行った。その際、ケースとしてコミュニケーション重視の英語教育を掲げる大学として、そのオリジナルである慶應義塾大学 SFC ではなく、敢えて別大学である X 大学を選定した。これによって、本論文の主張がケースとしての特定事例の検証でありながらも、慶應義塾大学 SFC 等との大学に比べ、より汎用性の高い主張ができることを期待したい。

X 大学の英語プログラムは、「プロジェクト発信型」を前面に掲げたカリキュラムが組まれており、慶應義塾大学 SFC の英語プログラムに極めて近いものとなっている。

いずれの学年時も、プロジェクトが中心に据えられ、それをサポートする形でワークショップが組まれている。1 年次には合計して 4 コマの英語の必修が課せられ、学生は毎週 4 コマ(90 分授業×4 ユニット)の授業に出席することになる。2 年次には時間的な負担からすると、その半分となる。

次節では、筆者によるこれらの授業における履修者へのアンケートから得られた結果を分析・考察することを通して、コミュニケーションを重視した大学英語における授業の実態を考察する。

---

[41] 仮称である。これ以降プライバシーや個人情報保護の観点から、出てくる講師名、学生名等はすべて仮称とし、個人や団体が特定できないようにしている。またこれは第 5 章での記述についても同様である。

[42] 本当に「踏襲し」、「反映しているのか」という議論に対しては、以下のように反論することができる。この大学・学部においての理念を決定し、カリキュラムを策定した立案者の一部は、実際にかつて慶應義塾大学 SFC にて理念やカリキュラムを構築してきたメンバーである。彼らが学長、学部長、顧問等となり、実質的な学部運営に携わっていることから、SFC を「引き継いでいる」ことに対してはある程度の妥当性があるだろう。従って外部の人間が SFC を研究し、真似て、似せたものにしているというよりも、(SFC の理念を改良するにしても)それを「踏襲している」と表現することに問題はないと考えている。

3-2. コミュニケーション重視の授業イメージの分立：学生アンケートの実施から

本節では、2005 年度春学期終了時点で A 講師によるプロジェクト授業の履修者全員に行った学生アンケート結果を分析することを通し、大学英語教育の現状を考察することを試みた。結果として、コミュニケーション重視の点では相応のコンセンサスが得られていることを明らかにした一方で、学生同士の間に「コミュニケーション」に対する意見が様々に分立しており、発信型やコミュニケーション重視の授業に対する学生のイメージも必ずしも一致していないことが分かった。

以下に、アンケートの実施内容についてまとめ、その後、集計した結果から分析・考察を行う。

アンケート題目：学生による授業と評価に関するアンケート

実施対象：A 講師担当の英語プロジェクト・クラス

回収率：88.9% (回答総数 48 (54 名履修のうちの 1・2 年生を合計して))

回答形式：設問に対し 5 段階で回答する形式及び自由記述回答

＜授業について＞

1. 私は積極的にリーダーシップを発揮する等、この授業に貢献した。
2. 私はこの授業を積極的にサポート(協力)した。
3. 大学の英語の授業がコミュニケーションを重視することはよいことだ。
4. X 大学の英語プロジェクトの授業はコミュニケーションを重視していると思う。
5. 高校の時のように文法や読解にもっと時間を割いてほしい。

＜プレゼンテーション、成績評価について＞

6. 英語は多少間違っていても、言いたいことが伝わることがよい発表だ。
7. 評価は、発表の全体的な印象よりも、英語の能力だけをみてほしい。
8. ペーパーテスト(紙による高校の期末試験のようなもの)もしてほしい。
9. 「英語の能力(言葉としての能力)」はそれだけ別に評価してほしい。
10. 授業や試験では、内容も含めやることを細かく決定し枠を示してほしい。
11. 授業や試験では、学生にある程度任せ、自由や逸脱を認めてほしい。

＜あなたについて＞

12. 私は人とコミュニケーションすること(言葉以外も含めて)が得意だ。
13. 私は人と英語を使ったコミュニケーションをすることが得意だ。

その後、自由記述回答として、以下の 2 問を設定した。

問 A. あなたにとって、「コミュニケーションを重視した英語の授業」とはどのようなものを考えていますか。今後の授業の改善のためにも、率直な意見をお書き下さい。

問 B. その他、授業について改善した方がよい点を含め、ご意見があれば何でも書いて下さい。

まずは、これらアンケート結果を集計し、設問別に分散を計算した。図 3.1 が設問別の分散をグラフ化したものである。

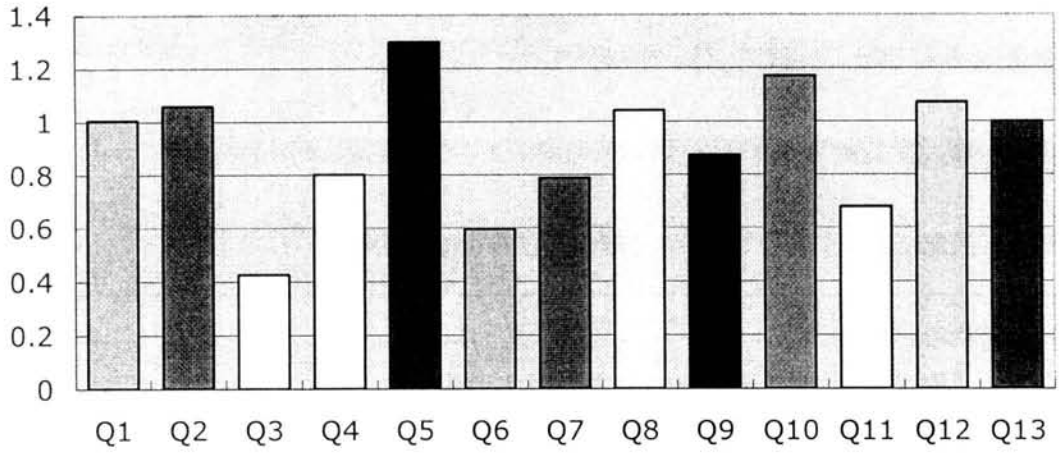

図 3.1 アンケートの設問別分散の一覧(n=48)

これを見てみると、この分散によっていくつかの興味深い事実を得ることができる。最も分散が低かった設問項目は、問 3 の「大学の英語の授業がコミュニケーションを重視することはよいことだ」であり、最も分散が高かった設問は、問 5 の「高校の時のように文法や読解にもっと時間を割いてほしい」という項目であった。つまり、コミュニケーションを重視することに対しては、学生の全体において概ね意見が一致しており、逆に文法や読解の是非に関しては、学生毎に意見が分かれ、一致や同意を見ていないことがこのアンケートから見て取れるのである。

これに加えて、図 3.2 は各設問に対する回答の平均値をグラフ化したものである。回答は「そう思う」から「そう思わない」までの 5 段階から選択するようになっており、特に分散が低い設問に対して、学生がその設問にどのように回答しているのか(肯定的なのか否定的なのか)を窺い知ることができる。

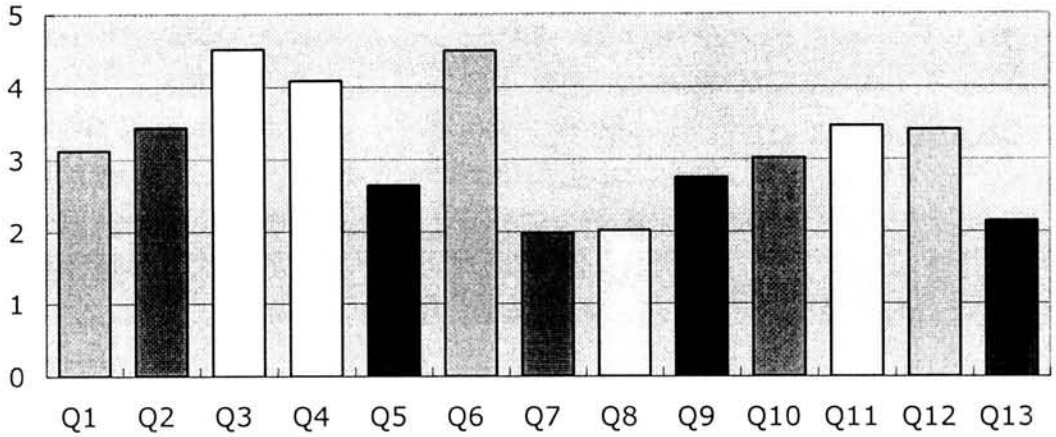

図 3.2 アンケートの設問別平均値の一覧(n=48)

この 2 つのグラフをもとに結果を解釈すると、問 3 の「大学の英語の授業がコミュニケーションを重視することはよいことだ」という設問に対して、分散が最も小さかったことから、学生の多くが同様の意見を持ち、平均値が 4.52083 点(5 点中)であることから、この設問に対して肯定的、つまりコミュニケーション重視の授業を好意的に受け止めていることが分かった[43]。第 1 章で、時代の潮流や趨勢としてのコミュニケーション重視の流れを指摘し、こうした動きに対して学生達は必ずしも抵抗を示していないことを JACET の調査より示した。同様の結果がこの質問紙調査からも裏付けられたことが分かる。コミュニケーションを重視する大学英語教育は、受益者である学生にとって歓迎されているという事実は、これからの大学英語改革やカリキュラム改変の流れを加速させるものであり、こうした動きは今後さらに活発になっていくだろう。もちろん、こうした「コミュニケーション重視歓迎ムード」が手放しでは喜ぶことができない事情については、後の記述回答の検討の際に議論する。

2 番目に分散が小さい(＝意見がまとまっている)項目は、問 6「英語は多少間違っていても、言いたいことが伝わることがよい発表だ」である。これは、第4 番目に分散の値が小さい項目である、問7「評価は、発表の全体的な印象よりも、英語の能力だけをみてほしい」という項目と重ね合わせて見てみたい[44]。問6の質問項目である、英語の多少の間違いは気にせず、言いたいことが伝わる発表がよい発表だと思うかどうかを平均値から参照すると、その値は4.5 点(5 点中)であり、多くの学生がこの設問に対して肯定的に回答していることが分かる。平均値の値も先の問 3 のコミュニケーション重視の設問に次いで高いものとなっており、英語そのものの正確さよりも、内容の通じ合いに重きを置きたい学生の傾向が読み取れた。また、問 7 の発表の全体的印象よりも英語の能力だけを見てほしいかどうかについても平均値から解釈すると、平均値は 1.97917 点(5 点中)で、全体の平均値の中では最低であった。つまり、発表の全体的印象を重視してほしいのであり、英語の能力だけを見て発表の評価をしてほしくない学生の意向が伺えるのである。

---

[43] 実際に 1 名の回答を除いて、全ての回答が 5 点(そう思う)、4 点(どちらかと言えばそう思う)に集中していた。この 1 名の回答を外れ値として扱うかどうかに関しては迷ったが、今回の集計では、回答した学生のそれぞれの多様性を尊重することを優先し、すべて組み入れて統計処理を行うこととした。

[44] 問 6 と問 7 の相関を計算すると、相関係数は 0.04662 とほとんど相関が見られない。この理由は本アンケートが、そもそも n の数が少なく、一つ一つの値が相関に大きく影響するため、全体を通して筆者が予想していた程の相関は見られなかった。従って本章の分析では、主として分散値と平均値のみを用いて考察を行っている。

3 番目に分散が小さかった項目は、問 11「授業や試験では、学生にある程度任せ、自由や逸脱を認めてほしい」という設問であり、この平均値は 3.45833 点(5 点中)となっており、「どちらとも言えない」を境にして、やや肯定的な評価となっている。

これらを通して言えることは、X 大学 x 学部の学生の意見として、コミュニケーション重視の傾向を概ね歓迎し、その授業の中では、英語だけの能力にこだわらず、細かい英語の間違い等は気にせずに、コミュニケーションとして通じる(＝言いたいことが伝わる)発表を評価してもらいたいという傾向があることを明らかにすることができた。これは言語メディアだけにとらわれず、多感覚・複合メディアに訴えるような全体的な発信を、学生自身も積極的に行う意思があると解釈することもできるだろう。

次に、逆に分散が大きかった(＝意見のばらつきが大きかった)項目を検討することを通して、発信型・コミュニケーション重視の授業が内包する問題点についての検討を試みたい。

最も分散が大きかった設問は、問 5「高校の時のように文法や読解にもっと時間を割いてほしい」であった。これを分散が 4 番目に大きかった問 8「ペーパーテスト(紙による高校の期末試験のようなもの)もしてほしい」という設問の結果と合わせながら考察してみる。問 5 の平均は 2.64583 点(5 点中)で、若干否定的な傾向が見られたが、学生によっては高校のように、英語という言語そのもののスキルをブラッシュアップしてほしいことを要求する学生がいる一方で、全くそうは思わない学生もいるということをこの結果は意味している。また問 8 の傾向からは、大学英語の授業がコミュニケーション重視であることには概ね同意しているとしても、学生が描く英語授業のイメージには、個々人によって相当の乖離があることが伺える事実とは言えまいか。この「授業イメージの分立」については、後の記述回答の分析の際に詳述する。

次に分散が大きかった設問は、問 10「授業や試験では、内容も含めやることを細かく決定し、枠を示してほしい」という項目であり、平均値は 3.02083 点(5 点中)であった。これは先に検討した問 11 と結果が矛盾するように思われるが、この設問の結果の分布は、分散が 1.16977 で正規分布の形に極めて近いものとなっている。つまりこれに対しては、肯定的に思う学生と否定的に思う学生が対称的に割れた形となっている。自由や逸脱については全員が礼賛しているわけでは決してなく、場合によっては、細かい枠組みを求め、それを必要としており、その枠の中での自由なコミュニケーションを行いたいと考えているのだろう。こうした結果を見てみても、一筋縄では決して片付かない、望むべき授業に対する考え方の相違とその難しさを垣間見ることができるのである。

大学英語の授業とは、少なくとも X 大学 x 学部を見る限りにおいて、コミュニケーション重視の流れという点ではコンセンサスがとれていながらも、その現場では多くの意見の相違が内包され、おそらく時にはそれらがぶつかり、矛盾し、混乱をきたしている恐れさえ予測できるのである。そのための打開策としての議論は本章最後にてまとめて行う。

次に記述回答の分析を通して、別の側面から X 大学 x 大学の発信型英語の授業の実態の考察に移りたい。ただその前に、問 3 と問 4 の結果についてここで若干の検討を加えておきたい。問 3 は、先にも挙げた通り、「大学の英語の授業がコミュニケーションを重視することはよいことだ」という設問であり、最も学生たちの意見が一致する形で、これに肯定的に回答する傾向が見られた項目であった。これに対し問 4 は、「X 大学の授業は全体としてコミュニケーションを重視している」という

設問である。問 3 の平均回答値は先に示した通り 4.52083 点(5 点中)であるのに対して、問 4 の平均値は 4.08333(5 点中)であった。分散の値も問 3 の 0.42509 に比べ、問 4 は 0.80142 と比較的ばらつきが見られる。この違いは何を意味すると考えればよいのだろうか。

X 大学は本章第 1 節に示した通り、発信型やコミュニケーション重視の英語理念をベースにプログラムが組まれ、カリキュラムが構成されている。内容も学生主体のプロダクションを重視するものを中心に編成され、程度の違いこそあるものの、全ての担当講師が共通して、学生による発信型のプロジェクトやプレゼンテーションを、各クラス各学生の最終評価の対象としている。学生は受身で授業に参加することは期待されず、必ず何らかの「発信」を行わなければならない。つまり、X 大学の授業は(少なくとも本論文が考える上では)「コミュニケーションを重視したもの」となっているのであり、この問 3 と問 4 の平均値の差が何を意味するのかについては、慎重な検討が必要である。設問の解釈の仕方にもよるが、この結果は、X 大学の学生がそれぞれ思っている「コミュニケーション重視の授業」を、現状では「思ったようには」行われていない結果を示す「差」ととらえて差し支えないのではないか(もちろん問 4 の平均値は 4 点を上回るものであり、問 3 と問 4 の相関係数を計算したところ、0.25213 とゆるやかではあるが正の相関を示している。従って X 大学の授業がコミュニケーションを重視していることに対しては、概ね肯定的であると考えることに問題はないであろう)。

記述回答を分析する中で明らかにされた問題は、「コミュニケーション重視」の授業への学生のイメージが、実は多様であり、多くの「異なった」見解を内包していることであった。つまり「コミュニケーション重視」の流れに対しては、学生がほぼコンセンサスを持ち、肯定的に受け入れている一方で、そのイメージは分立し、場合によっては矛盾を孕むことさえあることが記述回答の結果から分かったのである。これが講師を苦悩させ、授業に困惑や混乱をもたらす一つの原因であることは十分に考えられ、こうした事実は新たら評価モデルを構築する上でも、積極的に考慮していかなければならない重要な論点であると考えられるのである。

記述回答の設問として、

あなたにとって、「コミュニケーションを重視した英語の授業」とはどのようなものを考えていますか。今後の授業の改善のためにも、率直な意見をお書き下さい。

という項目を設定し、学生から意見を求めた。合計で 33 名から回答があり、その中で「コミュニケーション重視の授業イメージ」にかなりのばらつきがあることが認められた。ここでは、大きく 3 つにカテゴライズすることによって、そのいくつかの記述を引用する。

カテゴリー①: 「コミュニケーション重視の英語の授業」＝<u>ネィティブ講師との英会話を重視</u>

- 外国人の先生とたくさん話をする。(初級プロジェクト履修者)
- 私はコミュニケーションを重視した英語の授業とは、ネィティブから、英会話やコミュニケーションを教えてもらうほうがいいと思います。また、文化の違い等も重視するべきだと思います。(中級プロジェクト履修者)
- ネィティブの人と話す。よくわからない。(初級プロジェクト履修者)

- ECC ジュニアみたいな。外人先生といっぱい話す。(初級プロジェクト履修者)

カテゴリー②:「コミュニケーション重視の英語の授業」＝友達・講師との英語での会話を重視

- 英文を考え、書いて発表する事も大切だと思いますが、会話をするという事が大切だと思います。大勢の前では緊張するので、友達などと会話(自分でネタを考えてきて)など、会話重視がいいのではと思います。(中級プロジェクト履修者)
- 英語で友達同士が会話すれば、コミュニケーション能力は上がると思います。(中級プロジェクト履修者)
- とにかくどんなことも英語をつかって表現してみてダメなところをなおしてくれればいいと思う。(初級プロジェクト履修者)
- もっと会話を積極的にすることができたら良いと思う。もっと英会話できるようになりたい。(中級プロジェクト履修者)

カテゴリー③:「コミュニケーション重視の英語の授業」＝メッセージの発信、やりとり

- 消極的な意見かもしれませんが、自分がやらなければ相手に伝わらないので、結果的に伝えようと努力する様に自然となっていた。好きなことだからこそ手は抜けないので、集中して授業に取り組めた。(中級プロジェクト履修者)
- コミュニケーションを重視した英語の授業とは、まさにこの授業でやったことのようなものだと思います。みんなで話し合って、協力することがコミュニケーションだと思います。(中級プロジェクト履修者)
- この授業のようにコンセプトを定め、コミュニケーション、いわゆる人に伝えるというのと同様に行っていけばいいと思う。(中級プロジェクト履修者)
- 今のままで良いかと。(中級プロジェクト履修者)

これらのカテゴリーは筆者が便宜的に構築したものであり、解釈によってはこれとは異なった分類の仕方は当然考えられる。しかしながら「コミュニケージョンを重視した大学の英語授業」が、いわゆる「英会話的なもの(カテゴリー①及び②)」を想定したものと、「メッセージのやり取り(カテゴリー③)」を想定している考えとの間には、やはり相当の隔たりがあると考えてよいのではないだろうか。

筆者は、この学生によるイメージや想定の違いを「文化交流重視」とか、「英会話派」等と分けることによってその対立を際立たせるようなことをするつもりはない。ここで強調したいことはむしろ、カテゴリーの①～③の全てが、確かに「コミュニケーション重視」というイメージを連想させるものであり、どの考えが浅はかであるとか、どの想定が正しい等といった価値判断は単純にはできないということである。つまり、どの発想やイメージも、「コミュニケーションを重視」しようとしているのであり、それはそれで肯定的にとらえて然るべきことではないだろうか。ただ、確かに主に 2 年生によって構成される中級英語プロジェクトの学生の多くが、カテゴリー③の「発信型・やり取り型」をコミュニケーション重視と考える傾向があり、これは英語プログラム履修の 2 年目であり、大学の理念やカリキュラムの趣旨が定着し始めた結果だと見ることもできる。しかしこのことがカテゴリー①や②の、いわゆる「英語による会話重視」というものの価値を損なうものではなく、むしろこれらは「コミュニケーション」が連想させる自然な発想であり、学生側の貴重なニーズである。このニーズは決して無視してはな

らなず、こうした要望にも可能な限り応えることが学生の CS(Customor Satisfaction)を高めることになる。まとめると、「コミュニケーション重視」の授業といえども、それに託すイメージは学生によって分立することを理解し、決してある特定のイデオロギーを植え込んだり、扇動したりすることなく、多様なニーズを包含し、許容できるような大学英語の授業が期待されることが重要なのである。

学生によるこれらのイメージや想定、さらには期待の違いは、意見の矛盾や対立ということは言い過ぎであるとしても、これがX大学x学部が提供する英語授業に対する、学生による満足度の違いに反映されている可能性は大いにある[45]。先のカテゴリーで言えば、カテゴリー①「ネィティブ講師との英会話を重視」やカテゴリー②「友達・講師との英語での会話を重視」のイメージは、カテゴリー③「メッセージの発信、やりとり」と比べ、英語という言語能力が中心が据えられたものであり、意見交換や文化交流という意味合いが強い。これに比べカテゴリー③の方が、より非言語的なメディアや多感覚に訴える発信や、言語と他メディアとの複合表現が許容される傾向は、比較検討すれば高いはずである。つまり、カテゴリーの①と②は「言語至上主義」とまではいかないまでも、「英語の授業だから英語を」というイメージが何よりも先行するものであり、これはカテゴリー③の「やり取り(＝相互了解性の獲得)」を強調するイメージとはやはり「ずれ」がある。良くも悪くも、これが「発信型コミュニケーションを重視する」現行の英語授業の実態なのである。

第1章の議論で、欧米のコミュニケーション能力が「言語至上主義」的であり、言語外のコミュニケーションを「周辺的」に、限定的にしか扱ってこなかったことを指摘した。このため、その評価モデルは言語中心に傾き、言語をその一部としたもっと幅広い意味での「コミュニケーション活動」を正面からは扱ってはこなかったことを議論した。

欧米の影響を強く受けてきた日本の英語教育は、こうした「言語中心」的なイメージを確かに色濃く反映させている部分も多い。学生のイメージですらそうであったのだから、おそらく講師の中にもこうした考えを持つ割合がかなり多いのではないだろうか。つまり悲観的な予測をすれば、たとえ大学が「コミュニケーション重視の英語授業」を前面に掲げたとしても、担当講師によって「コミュニケーション重視」のイメージが決定的に「すれてしまう」場合が考えられ、そして皮肉ながらもそのどれもが確かに「コミュニケーションを重視している」のである。学生の中のコミュニケーションに対するイメージは多様であった。講師が学生の多様なニーズに翻弄され、逆に学生も講師の多様なコミュニケーション観に翻弄されているのが現状だとしたら、これが現在の「コミュニケーション重視」の大学英語教育の課題であり、今後大いなる議論が必要な点である。この現状を打開するためにも、大学の英語教育が目標とする「コミュニケーション能力」、そして「コミュニケーション重視」の理念やその意義をより明確にするべきであり、そのための評価モデルやその方針が絶対的に必要となってくる。さらには評価モデルのみではなく、そのための教材、カリキュラム、教員、教員研修が一体となり、十分に分かりやすい形で履修する学生に提供されることこそが、講師も学生も混乱や苦悩に陥らずにすむと同時に、有効で建設的な解決策となり得ると考えるのである。

---

[45] これが先に指摘したアンケートの問3「大学の英語の授業がコミュニケーションを重視することはよいことだ(分散: 0.42509、平均: 4.52083)」と問4「X大学の英語の授業は全体としてコミュニケーションを重視している(分散: 0.80142、平均: 4.08333)」の数値の違い(問4の方が平均値が低い＝問3に比べそう思ってはいない、分散が強い傾向＝意見がまとまっていない)を説明する一つの理由となる可能性があると筆者は考えている。

第 4 章　英語コミュニケーションを評価する既存モデルの比較分析

本章では、これまで国内外で実施されてきた英語能力評価モデル、英語コミュニケーション評価モデルを比較分析し、それをもとにコミュニケーションを重視する大学英語教育における、新たな評価モデル構築の際の指針や示唆を得ることを目的とする。本章では幅広い知見を得るため、比較対照として合計で 17 の評価モデルを取り上げることにした。これらは全て国内外で英語(コミュニケーション)評価モデルとして実施され、比較的よく知られているものである。本章で検討する 17 モデルそれぞれの評価方法や観点、信頼性や妥当性の構築に関しては、相当の研究や改善の蓄積があり、参考となる示唆的な点が多い。また評価モデルによっては、独特の社会背景を反映したものもあり、多様性に富み、世界各国で様々なアプローチが実践されていることが分かる。相違点を考慮しながらも、それぞれの評価モデルが何をターゲットとし、何を工夫し、どのように差異化をはかっているのかを比較考察することは、筆者が理想とする新たな評価モデルの構築にとって、大いに参考になるものである。

本章では、これら既存の評価モデルの比較検討を行うにあたって、それぞれのモデルが、発信型能力/プロダクション能力をいかに評価しようとしているか、コミュニケーション能力をどう考えているか、どう測ろうとしているか、言語コミュニケーション以外の要素についてはどの程度考慮しているのか等、本論がこれまで論じてきた観点に沿った形で検討を行い、示唆を得ることにする。

4-1.　既存の英語コミュニケーション評価モデル：モデル選定とそれらの概要

本節では既存の英語能力評価、及び英語コミュニケーション能力評価のケースとして、合計で 17 の国内外の評価モデルを概観する。これらのモデルを選定した理由として、国内、あるいは世界的によく知られていることを根拠に幅広く取り上げた。本論の趣旨はこれらのモデルに深入りすることではなく、既存の評価モデルが英語能力をいかにとらえ、コミュニケーションをどう扱いながら、どのように評価方法に工夫を行うことで、他のモデルとの差異化をはかっているのかの検討を行うことである。そして得られた知見は、コミュニケーションを重視した大学英語教育における新たな評価モデルの構築の際に、その示唆として活かす。

本章を通して取り上げる英語(コミュニケーション)能力評価モデルは、次に挙げる国内外の 17 モデルである。本節では 17 モデルの概要を記述し、次節にて比較考察を含めた分析を行う。なお、この概観における各々の記述を持って、各モデル選択の理由とする。

(1) TOEFL (Test of English as a Foreign Language)

英語を母語としない留学生等を対象とした英語力の熟達度テストである。アメリカの教育団体 ETS(Educational Testing Service)が開発・管理しており、主に北米の大学・大学院の留学希望者が、授業に対応できるだけの英語力を有しているかを判断するため、TOEFL のスコアが利用される。北米の大学生活に即した内容の問題が多く、アメリカの歴史や文学、自然科学、社会科学等学術的な内容の問題も出題される。2000 年 10 月にはコンピュータ版 TOEFL(TOEFL-CBT)が開始されて Writing テストが加わり、より総合的に英語力を判断するテストとなった。CBT の

場合は Listening、Structure、Reading、Writing の 4 セクションで構成され、Writing を除く 3 セクションの解答はほぼ選択式になっている。Listening、Structure は CAT(Computer Adaptive Test)と呼ばれる方式で実施される。CAT では、最初の数問は中程度の難易度の問題が出題され、それらに対する正答率に基づいて、後続の問題をコンピュータが決定する(http://www.alc.co.jp/sabrd/toefl/basic/等をもとに筆者によるまとめ。詳細は http://www.cieej.or.jp)。

(2) TSE (Test of Spoken English)

TSE とは、英語を母語としない人のための、英語での口頭表現能力を測るテストであり、TOEFL と同様、入学志望の大学からスコアを求められることがある。試験は全て口頭で行われ筆記はない。発音、文法の正確さ、会話の流暢さという 3 つの点からスピーキング能力を判定する。TSE には、TSE-A と TSE-P の 2 つの種類からなり、TSE-A は主に一般の大学院入学希望者(Business School、Law School を含む)や英語教師等、特定の教育機関で英語を使って研究・仕事をしている人向けであり、TSE-P は医師等、一般に仕事で英語に携わっている人向けで、検定・免許・資格取得希望者が受けるとされている。試験時間は約 20 分で、問題によってはメモをとることも勧められている(http://www.applyesl.com/un/help/help_l4.asp?lang=2&sid=02020030 等をもとに筆者によるまとめ。詳細は http://www.cieej.or.jp)。

(3) TOEIC (Test of English for International Communication)

TOEIC とは、国際コミュニケーションの手段としての英語の運用能力を試すテストで、スコアによって能力を評価するものである。ETS が開発した試験で、英語によるコミュニケーション能力のレベルを正確に測りたい全ての人が受験することができる、信頼性の高いテストとされている。世界約 60 カ国以上で実施され、1 年間の受験者数は世界で約 200 万人、日本国内においては 100 万人以上が受験している。国内ではこれまでに約 3,500 以上の企業や団体、学校等で採用されている。近年の社会の国際化を背景に、入社条件としてスコアの規定を設ける企業等も多い。TOEIC では、評価基準を一定にするために統計・分析による equating(スコアの同一化)という処理が行われており、標準化されたスケール上のスコアで評価が与えられることになる。これにより時系列的な進捗の測定が可能となっている(http://www.applyesl.com/un/help/help_l4.asp?lang=2&sid=02020020 等をもとに筆者によるまとめ。詳細は http://www.toeic.or.jp/)。

(4) 英検 (実用英語技能検定)

英検は、「聞く・話す・読む・書く」の 4 技能を、基礎知識から運用能力まで総合的に測るように構成されており、英検が評価する英語は、「状況等に応じて適切にコミュニケーションができる、一般的・総合的な英語」である。初歩段階の 5 級からネイティブ・スピーカーに準ずる 1 級までの 7 つの級に分かれており、各級の程度・領域・内容は「実用英語技能審査基準」に規定され、試験問題はこの審査基準に基づいて作られる。英検は昭和 38 年の発足当初から、筆記試験に加え、すべての級でリスニング・テストを、3 級以上では面接形式によるスピーキングテストを実施し、それぞれの技能を直接測定している。試験問題はすべて実用性(practical)ということに基調をおいて作成されており、スピーキングテストでは「アティチュード」という評価項目を設け、自分の考えや情報を積極的に伝えようとする態度が評価されるようにしている(http://www.eiken.or.jp/info/about/等をもとに筆者によるまとめ)。

(5) PhonePass (Test of Spoken English Skills by Telephone)

PhonePass とは 5 分または 10 分間、電話で質問に答えるだけで、英語会話能力を判定するテクノロジーを活かした完全自動型のテストである。実際に受験者がどれだけ英語で通じるのかが試せる客観的なテストとして、世界中

で利用されている。コンピュータ化された 10 分間の電話テストで、結果はすぐに報告される。世界中いつでもどこからでもすぐに受けられるテスティングサービスである。Phone Pass は、試験の長さによってそれぞれ 10 分で行われる「SET－10」と 5 分で行われる「SET－5」に分かれており、どちらの場合にも、受験者はテストセンターに電話をして、指示に従い声を出して質問に答える。スコアは、受験者の総合的な実力を示し、最低 20～最高 80 の範囲内で表示される(http://www.howtoeigo.net/phonepass.html 等をもとに筆者によるまとめ)。

(6) CASEC (Computerized Assessment System for English Communication)

英検と TOEIC が激しい受験者獲得争いを繰り広げる中、順調に受験者数を伸ばす試験がこの CASEC である。CASEC は 2001 年 10 月に開始された新しい試験であるが、公式サイトの資料によると、開始後約 2 年で受験者が累計 10 万人を突破したという。CASEC は、インターネットを利用した 30 分～40 分の試験により、日常生活・学校生活・ビジネス等で必要な英語コミュニケーション能力を測定するテストである。CASEC は、4 つのセクション(Section 1～Section 4)から構成されており、受験者としては、「受験終了後すぐに結果がわかる」、「インターネットさえあれば、自分の好きな時に、好きな場所で受けられる」、「TOEIC より少ない時間、安い価格で、TOEIC スコアの目安となる点数がわかる」等のメリットがある。学校や企業等の管理者側としても、「試験会場や試験官を用意する必要がないため、受験させるのが簡単」、「内定者の学生や、海外出張中の社員等、普通だとアクセスの難しい人にもネットさえあれば受験させられる」といった理由から、支持を集めているようである(http://www.howtoeigo.net/casec.html 等をもとに筆者によるまとめ)。

(7) GTEC (Global Test of English Communication)

「受容的な能力は測れても、能動的な運用能力が測れない」と批判されることの多い TOEIC の弱点を補うべく、㈱ベネッセコーポレーションと㈱ベルリッツが 2003 年 9 月にリリースした新しい試験がこの GTEC である。GTEC では、「読む」・「聞く」・「書く」・「話す」の 4 技能がトータルで出題されるため、リスニング・リーディングといった受容技能しか測定できない TOEIC よりも、より効率的に、より効果的な英語コミュニケーション能力測定が可能となる。また CASEC と同様、インターネットで受験ができるという手軽さもメリットの一つである。試験時間は約 80 分と CASEC の倍にあたり、受験料も 9,500 円と高いが、バランスの取れた問題構成とネットによる利便性を活かし、TOEIC 等とどのような差異化を図っていくのか、今後の展開が期待される(http://www.howtoeigo.net/gtec.html 等をもとに筆者によるまとめ)。

(8) ポートフォリオ評価 (portfolio Assessment)

学習が進むに従って、作文等を学習者が学習の記録として残し、それを指導や評価に使うという方法である。英語を外国語あるいは第二言語として教育する分野では、ポートフォリオ評価はライティング指導に使われることが多い。ポートフォリオの中にはドラフト、構成、最終作品等一つの作文が発達するプロセスを表すもの、授業中制限された時間内で書いたエッセイ、期末試験等が含まれる。また、学習者が自分の作文あるいはライティングプロセスに関しての認識の変化を表すものを含むケースも増えている。評価に際しては担当教師あるいはプログラム内容を理解している他者があたる。ESL/EFL ライティング指導におけるポートフォリオ評価を実施している Liz Hamp-Lyons は、この評価の利点を以下の 4 点にまとめている。(1)ライティングに十分な時間をかけることができる、(2)学習者に適した指導を可能にし、また発達プロセスを観察することができる、(3)良いライティングとは何かということを考えさせるフィードバックを与えることができ、教師もそのような認識を高めるようなクラス内タスクを提供することができる、(4)教師にとっても評価の対象が幅広く存在する。またライティング以外の分野で、言語能力の記述にポートフォリオの考え

方が採用されているものとして、ヨーロッパ言語ポートフォリオ(ELP: European Language Portfolio)がある(靜 2002: 133 等をもとに筆者によるまとめ)。

(9) 日本国内の中等教育(中学校・高等学校)における英語評定モデル

日本国内での中学校・高等学校での英語教育の評価は、学期全体を通して行われる評定という形でなされる。この評定は現在絶対評価が用いられるようになり、通常 5 段階で行われるものである。この評定に寄与する要素としては、平常点としての授業態度や遅刻・欠席等の他に、小テスト、インタビュー、中間考査・期末考査等の客観テストがあり、これらを総合したものを最終的な評定とすることが多い。平常点の評定に占める割合や、5 段階評価の 5 が何を意味するのかについては、担当講師、学校によって主観的に決められていることが多く、また実際には「ごちゃ混ぜ評定(hodgepodge grading)」が行われていることが分かる(Popham 2002)。中間考査や期末考査は、典型的な「到達度テスト(achievement test)」であり、授業中に扱ったことが範囲となって問題に出題される。これらを加味した上で、「総合的評価(summative assessment)」として評価が行われる(金谷他編 2003 等をもとに筆者によるまとめ)。

(10) プロジェクト発信型－慶應義塾大学 SFC 英語 鈴木モデル

「プロジェクト発信型」をコアカリキュラムに据えた大学英語教育の実践モデルである。慶應義塾大学 SFC にて鈴木佑治氏を中心に実践されてきたもので、詳細は第 1 章を参照。広義のコミュニケーション論に基づき、言語だけにとらわれない、複合的・多感覚的な表現を許容した学生主体の発信に重点が置かれている。学生は自分の興味あるテーマを徹底的にリサーチし、それに付随する様々な活動を通して、最終的にオーラル・プレゼンテーションとペーパーを提出する。この手法に沿ったテキストも出版され、プレゼンテーションに関しては発信を考慮した評価シートが提案されている。最終的な評価としては、これらの要素が一定の割合で総合され、大学の成績基準に基づいた上で、相対評価の形で評価が行われる。鈴木(2003)自身はこの評価のあり方に必ずしも納得しているわけではなく、改善と新たな提案を期待している(鈴木他 2003 等をもとに筆者によるまとめ)。

(11) ケンブリッジ英検 (ケンブリッジ大学 EFL 英語検定試験)

ケンブリッジ英検とは、ケンブリッジ大学試験機構(University of Cambridge Local Examinations Syndicate)が研究開発した英語検定試験である。イギリス国内の専門学校、大学等の入学時の英語力の判断材料として主に使われている。数多く存在するイギリスの英語検定の中で、最も歴史が古く、信頼性があるとされている試験である。難易度により 5 つのレベルに分けられ、いずれもリスニング、リーディング、ライティング、スピーキングの 4 セクションによって構成、結果は合否で表される。5 つのレベルとは KET(Key English Test)、PET(Preliminary English Test)、FCE(First Certificate in English)、CAE(Certificate in Advanced English)、CPE(Certificate of Proficiency in English)であり、これらの基準は Association of Language Testers in Europe(ALTE-ヨーロッパ語学検定協会)によって確立され、ヨーロッパの諸言語を対象とした能力評価の国際基準として幅広く用いられている 5 段階制に沿ったものである(http://www.applyesl.com/un/help/help_l4.asp?lang=2&sid=02020040 等をもとに筆者によるまとめ。詳細は http://www.britishcouncil.org)。

(12) IELTS (International English Language Testing System)

IELTS とは、ケンブリッジ大学試験機構(University of Cambridge Local Examinations Syndicate)が研究開発した英語を母国語としない人のための総合的英語診断テストである。主にイギリス、オーストラリア、ニュージーランドの高等教育機関への留学の際にスコアの提示を求められる。合否により判定されるケンブリッジ英検とは異なり、

IELTS の結果は 0.5 単位となる 1～9 の点数で通知される。また TOEFL との大きな違いとしては、IELTS はインタビュー形式で行われるスピーキング能力結果が含まれていることである。出題形式においても TOEFL の選択式テストとは大きく違い、IELTS では記述式が用いられている。IELTS は目的によってアカデミック・モジュールとジェネラル・トレーニング・モジュールの 2 種類の試験に分けられ、一般に大学や大学院への留学を希望する場合はアカデミック・モジュールを受けることになる(http://www.applyesl.com/un/help/help_l4.asp?lang=2&sid=02020050 をもとに筆者によるまとめ。詳細は http://www.britishcouncil.org)。

(13) ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) Proficiency Guidelines

ACTFL ガイドラインは、アカデミックな文脈における外国語能力を記述するために American Council for the Teaching of Foreign Languages が作成した枠組みである。かつて ILR(Interagency Language Roundtable)が主に米国の国家機関(Foreign Service Institute 等、特に軍関係)で職務を遂行するにあたって必要とされる、外国語のコミュニケーション能力をテストするための記述であったが、これをもとに 1986 年、ACTFL が教育機関(主に大学)での外国語能力を評価するための記述として作成した。主な特徴としては、能力記述が実際の言語活動を記述することによってなされていることが挙げられる。レベルは 4 技能につき各 10 レベルで、対象言語はヨーロッパの言語に限らず、広範な地域の多くの言語である。評価方法は、Oral Proficiency Interviews(OPI)では 20～25 分程度の面接で、面接官が面接中に質問のレベルを調整しながら行う。また Standard Speaking Test(SST)では 15 分程度の面接で、絵の描写、ロールプレイ、絵の流れを含む 5 つのステージから成り、OPI と同じく、面接官が面接中に質問及びタスクのレベルを調整するものとなっている(http://tb.sanseido.co.jp/english/newcrown/link/hyouka.html 等をもとに筆者によるまとめ。詳細は
http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/actflproficiencyguidelines/contents.htm)。

(14) CEF (The Common European Framework (of Reference for Languages) 共通フレームワーク)

欧州評議会によって制定された CEF(Common European Framework)とは、ヨーロッパにおいて、外国語教育のシラバス、カリキュラム、教科書、試験の作成時および学習者の能力評価時に共通の基準となるものである。また外国語によるコミュニケーションを行うために、学習者はいかなる知識と言語運用能力を備えていなければならないかを、広範囲にわたり詳細に規定したものである。学習者個人の生涯にわたる言語学習を、ヨーロッパのどこに住んでいても継続的に測定することができるよう、言語運用能力を段階別に明記している。また共通フレームワークにはヨーロッパ各国において異なる教育システムのもと、教育行政関係者、コースデザイナー、教師等の教育分野に携わる者が、国境を越えて外国語教育に取り組むことを奨励する意味も含んでいる。また文化的側面もカバーすることによって、効果的なコミュニケーションと文化間の相互理解を促進することも目的とされている(http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/euro/等をもとに筆者によるまとめ。詳細は
http://culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html)。

(15) The ALTE Framework (of Language Examination)による Can-do Statements

ヨーロッパの各国の言語テストを客観的に記述し、相互のレベルの比較を可能とするために開発されたものである。各国のテストの内容やタスクのタイプ、また、受験者のプロフィールを分析する中で、学習者のパフォーマンスに基づいた Can-do Statements が開発されている。言語構造よりも、学習者のニーズ(Social and Tourist/Work/Study)に基づいたレベルにより段階付けがされており、Overall general ability の尺度もある。対象はヨーロッパの 15 言語で、ALTE level と Common European Framework には関連がある(ALTE 2003)。レベルは 5+1 段階(Level 5:

Competent, Level 4: Independent, Level 3: Vantage, Level 2: Threshold, Level 1: Waystage, Breakthrough Level)に分かれている。The ALTE Framework に実際に基づいたテストの例はケンブリッジ英検で、Breakthrough を除く 5 段階のテストが開発されており(根岸 2003: 87)、Can-do Statements は The National Curriculum for England をはじめとして、多くの評価モデルに取り入れられている (http://icho.ipe.tsukuba.ac.jp/~s025053/koizumipage/koizumi_proficiency_scales.html 等をもとに筆者によるまとめ。詳細は http://www.alte.org/about/framework/index.cfm)。

(16) Framework for the 2003 Foreign Language National Assessment of Educational Progress (NAEP)

共通フレームワークの開発等、一連のヨーロッパの動きに対して、アメリカでは Framework for the 2003 Foreign Language National Assessment of Educational Progress というものが存在する。これは 1994 年、政府の方針により外国語(スペイン語)の The Nation's Report Card を 2003 年に実施することになり、その調査に使用するテストを作成するためのガイドラインとして作成された。1969 年、米国国内の小・中・高等学校のそれぞれにおいて各教科科目の学習達成度を調査し、政府や国民に報告することを目的に、the National Assessment of Education Progress(NAEP)が米国政府により創設された。外国語の NAEP 作成には、Center for Applied Linguistics(CAL)と American Council for the Teaching of Foreign Languages(ACTFL)が関わっている。レベルは 3 レベル(Basic/Proficient/Advanced)で、評価観点は「相互的コミュニケーションのためのリスニングとスピーキング」、「理解のためのリスニング」、「理解のためのリーディング」、「伝達のためのラインティグ」の 4 つである (http://tb.sanseido.co.jp/english/newcrown/link/hyouka.html 等をもとに筆者によるまとめ。詳細は http://www.cal.org/flnaep/)。

(17) Canadian Language Benchmarks

Canadian Language Benchmarks は、カナダの移民に対する言語政策が出発点にあり、その目的は学習者にとっては自身の英語力の認識及び証明であり、英語教育機関にとっては評価の統一基準の獲得、そしてカリキュラム作成時の目安を提供するものである。スキルは 4 技能別に、3 段階 12 レベルが設定されている。対象言語は英語とフランス語で、英語は English as a Second Language for Adults と ESL for Literacy Learners(母語の読み書きができない学習者及び母語の文字がアルファベットでない学習者)から成っている。タスクの遂行を通して各レベルへの到達度を測る仕組みになっており、その評価に用いられるタスクは、「社交的機能」、「指示的/情報の書写・再生機能」、「説得的/事務的・商用的機能」、「情報伝達的機能」の 4 つである。評価方法は、発信技能(Speaking & Writing)については「総合的評価＋分析的評価」、受信技能(Listening & Reading) については「問題の正解率」となっている。到達度の記述は、「Can-do Statements に基づく到達度」と「タスクによる(task-based)能力評価」によっている(http://tb.sanseido.co.jp/english/newcrown/link/hyouka.html 等をもとに筆者によるまとめ。詳細は http://www.language.ca/)。

4-2. 評価モデルの比較分析から得られるもの：発信を評価するモデル構築の観点から

本節では、前節で言及した 17 の既存の評価モデルに対し、「発信能力」を評価するという観点からモデル間の比較検討を行う。これら複数のモデルを、「発信能力」や「コミュニケーション能力」、あるいは「言語外的要素の有無」等、以下に挙げる観点を軸に比較考察した先行研究はおそらく

存在せず、この比較は評価論の研究そのものにおいても独自の貢献を成していると考えている。また同時に本節の分析は、本論文の目的である、大学英語教育における有効な評価モデルを構築する上において、その基盤となる示唆を提供する多くの知見を与えるものである。

「発信能力」、あるいは「プロダクション能力」等、第 1 章で議論した慶應義塾大学 SFC 英語の理念を反映させるような、新しい評価モデルを構築する上で、ここで以下 4 つの論点から評価モデルの比較考察を行う。この分析を通して、「大学英語教育における、発信能力・プロダクション能力・(言語だけに依存しすぎない)コミュニケーション能力を評価する」という本論文の目的に最も適う、あるいは最も近い評価モデルが、現時点ではどのような形で実践されているのか、改善点は何か、参考となる点は何か等、次章につながる論点を複数取り上げ、検討を行う。

4 つの観点とは、以下の通りである。

(a) 「表面妥当性(face validity)」に関して: 何を(直接)測定・評価しているか
(b) 目標に関して: 何[どのような話者・コミュニケーション]を理想とし、どう評価しているか
(c) 発信、プロダクション、コミュニケーション能力の評価に関して: どのような方法で評価を試みているか、工夫は何か
(d) 言語外的要素の評価に関して: 言語だけを見るのか、それ以外を評価するなら何か

以降各論点を検討する中で、多様な評価モデルを整理し、議論を行うこととする。

(a) 「表面妥当性(face validity)」に関して: 何を(直接)測定・評価しているか

「妥当性(validity)」の定義に関して、靜他(2002: 187)は以下のように述べている。

「測定しようとしている構成概念(construct)を、当該テストが実際に測定している程度。あるいは、テスト得点の解釈が正当である程度。テストの特性としてもっとも重要なものである。・・・テストが妥当性を持つためには、まず必要条件として得点に信頼性(reliability)がなければならない。・・・しかし、信頼性は妥当性の十分条件ではない。信頼性の高いテスト得点であっても、妥当性を欠く場合がある」[46]

上記の「妥当性」の概念に沿った形で議論を進めるならば、ここで重要になるのは、どのような能力を評価したいのかという各評価モデルの目的を明らかにした上で、「その妥当性として」、実際に測定・評価されている要素(「構成概念とその測定・評価手法」)を検討することであるだろう。以降では、特に評価モデルにおける「表面妥当性(face validity)」の問題を取り上げることにする。

例えば PhonePass は、「口頭英語能力」を評価するためのものであることをはじめから宣言しており、それ故に PhonePass が Reading や Writing のテストを欠いているからといって、その表面妥当性

[46] 靜他(2002: 188)によると、伝統的に「妥当性(validity)」は、「内容的妥当性(content validity)」、「並存的妥当性(cocurrent validity)」、「予測的妥当性(predictive validity)」、「構成概念妥当性(construct validity)」等、いくつか異なった切り口から論じられてきたが、現在では「構成概念妥当性」こそが妥当性の全てであって、他のすべては下位範疇として含まれるという立場が一般的であるとしている。

を問題視することは間違っている。Speaking のテストを「直に」に行っているため、表面妥当性は逆に高いのである。一方で TOEIC は、国際的に働く現場での英語の熟達度を評価するものであるとしているが、英語の熟達度、あるいは(TOE)IC＝International Communication にもある、「コミュニケーション」を評価するモデルが、Speaking や Writing を全く行わないことに対して、その表面妥当性を問題視することは極めて理にかなっている[47]。

つまり表面妥当性の検討は、その評価モデル各々の目的と照らし合わせて行う必要があり、その上で初めて「受信偏重である」、「偏っている」等の議論を行うことができる。以下にまとめた表 4.1 は、各評価モデルの「評価したい能力」を簡略に記述した上で、それを評価するために、どのような構成概念が直接評価・測定されているのかをまとめたものである。なお本論文では、発信やプロダクション能力を評価する既存モデルの実践を参考としたいため、構成概念は「受信的要素」と「発信的要素」に分けて表記することにした。

表 4.1 「表面妥当性(face validity)」に関して: 何を(直接)測定・評価しているか
既存モデルの比較一覧(筆者作成)

評価したい能力	受信的要素	発信的要素
(1) TOEFL (アカデミックな分野における)非母語話者の英語の熟達度	Listening Structure (文法等) Reading	Writing (但し Structure の一部として)
(2) TSE 効果的なコミュニケーションのための非母語話者の口頭英語能力		Speaking(のみ)
(3) TOEIC (グローバルに展開するビジネスのための)非母語話者の英語の熟達度	Listening Reading	
(4) 英検 状況等に応じて適切にコミュニケーションができる、一般的・総合的な英語	読む 聞く	話す 書く
(5) PhonePass 口頭英語の評価手段		Speaking(のみ)
(6) CASEC 日常生活・学校生活・ビジネス等で必要な英語コミュニケーション能力	語彙 表現 リスニング(1)・(2)	
(7) GTEC ビジネスで通用する実践的な英語コミュニケーション能力	Listening Reading	Speaking (Short Presentation を含む) Writing

[47] TOEIC における「表面妥当性(face validity)」に関わる問題は、第 2 章及でもすでに取り上げた点である。靜他(2002: 79)によると、「表面的妥当性」に関しては、それが非専門家が判断する上において、真の意味での妥当性とは無関係であるが、受験者が当該テストの「表面妥当性」を疑うようだと、「応答妥当性(response validity)」が損なわれたり、一般社会がテスト結果を信用しなくなったりする可能性があり、無視できない概念だと指摘している。

(8) ポートフォリオ評価 代替的評価法[48]としての言語能力の記述	客観テストの記録 取得資格等の記録	(発表等の記録、記述) (ライティングの記録等)
(9) 日本国内の中等教育(中学校・高等学校)における英語評定モデル[49] 実践的コミュニケーション能力	定期テスト(客観) 小テスト(客観)	口頭インタビュー 発表 態度・意欲等
(10) プロジェクト発信型 －慶應義塾大学 SFC 英語 鈴木モデル メッセージの発信、コミュニケーション能力	TOEFL-ITP(placement)	リサーチ・ファイル (中間・)最終プレゼンテーション(Oral Presentation) 最終ペーパー(Writing)
(11) ケンブリッジ英検 非母語話者のための時代のニーズに合った「国際共通語としての英語力」	Reading Listening	Writing Speaking Use of English / English in Use
(12) IELTS (主として教育機関で学ぶ人を対象とした)非母語話者のための英語能力(そのもの)	Listening Academic Reading	Academic Writing Speaking (Listening/Reading の一部の記述式問題)
(13) ACTFL 非母語話者が、その言葉が自然に話されている場に置かれた場合、どれだけ、そして、どのようにそこでの言語生活を保持できるかについての熟達度	Listening Reading	Writing Speaking (この Speaking の基準をもとに、OPI、SST 等の会話能力テストを開発)
(14) CEF 言語学的能力、社会言語学的能力、語用論的能力の総合としてのコミュニケーション能力[50]	インターアクション (聞く・読む) 受容(聞く・読む) 言語仲介? (翻訳・通訳)	インターアクション (話す・書く) 産出(話す・書く)
(15) The ALTE Framework 指標(ガイドライン)を開発することを意図	Listening/(Speaking) Reading	(Listening)/Speaking Writing
(16) Framework for the 2003 Foreign Language	Listening (in the interpretive	Listening and speaking (in

[48] 「代替的評価法(alternative assessment)」とは、これまでの大規模な「標準テスト(standardized testing)」に代わるという意味でそう呼ばれるものであり、ポートフォリオ以外にもチェックリスト法、ジャーナル、記録簿、ビデオ、音声カセット、自己評価、相互評価、観察、カンファレンス、日記等の情報収集法が挙げられる(松沢 2002: 133)。

[49] 例えば「分析的評価」型であれば、「小テスト」「インタビュー」「定期試験」の結果を総合するような方法があり、「全体的評価」型では、最後の「定期試験」一本で決めるようなものである(金谷他編 2003: 99)。ただし、この定期テストだけを考えても、そこにどのような英語(コミュニケーション)能力の構成概念を盛り込むのかについては、教師毎の主観によっているといって差し支えないだろう。また、定期テストの多くは「達成度テスト(achievement test)」の形をとっており、限定された範囲からの出題のため、使用や運用を前提とした英語能力を評価できているかどうかに関しては判断しておらず、批判も多い点である。

[50] 藤原(2003: 11)によると、「コミュニケーション能力(communicative language competences)」における「言語学的能力(linguistic competences)」として、語彙、文法、意味論、発音、正書法、正音法を挙げ、「社会言語学的能力(sociolinguistic competences)」に社会的関係の表示、待遇表現、慣用表現、レジスター、社会的/地域的/民族的変種を挙げ、「語用論的能力(pragmatic competences)」に談話能力、機能的能力、スキーマを挙げている。「共通フレームワーク」では、コミュニケーション能力を従来の 4 技能中心のアプローチではなく、行為中心のアプローチから評価していることが特徴として指摘されている。

NAEP (言語を)理解または理解できる能力	mode) Reading (in the interpretive mode)	the interpersonal mode) Writing (in the presentational mode)
(17) Canadian Language Benchmarks 非母語話者の移民としての言語熟達度	Listening Reading	Writing Speaking

これら 17 のモデルを「受信的要素」と「発信的要素」に分けて見てみると、相当数のモデルが「発信的要素」である Speaking や Writing に関して直接評価し、総合的な評価にその結果を取り入れていることが分かる。ただし、例えば TOEFL は Writing を評価の一部のパートの中に取り入れているのみであり、各評価モデルにおける「発信能力」が占める評価の「重みづけ」は、それぞれに異なっていることが分かる。

また評価目的に応じて、口頭能力を測定するために、Speaking のみを評価する TSE や PhonePass 等がある一方、4 技能をバランス良く測定する評価モデルも存在し、そこには各評価モデルの戦略やターゲットが伺える。ただし評価の目的に、「コミュニケーション」や「総合的」・「実践的」英語能力等を掲げているモデルの多くは、やはり 4 技能全てを直接評価するモデルが多く存在した(英検、GTEC、ケンブリッジ英検、IELTS、ACTFL[51]、CEF、ALTE Framework、NAEP、Canadian Language Benchmarks)。

また、すでに部分的には指摘したことであるが、評価モデルの一部で、従来の 4 技能の枠組み(「読む」「書く」「聞く」「話す」)にとらわれない、新たな枠組みが見られつつあるということはここで強調しておくに値する。例えば Speaking のテストというよりは、むしろ Oral Presentation に近い GTEC の一部や、慶應義塾大学 SFC の鈴木モデルは、従来の Speaking の枠組みにはない新たな試みである。これらは口頭英語能力を、Role-play や会話テストによって直接評価してきたこれまでの Speaking テストの形態(ACTFL-OPI[52]等)とは明らかに異なったものである。また CEF や NAEP に関しては、さらに踏み込んで、総合的な、新たな評価ドメインを提唱している。これらは「コミュニケーション能力」や「理解力」を評価するためのモデルであるが、そのために例えば CEF では、従来の「Speaking」というカテゴリーに口頭での発信能力をまとめてしまう代わりに、「Spoken Production」、「Spoken Interaction」という 2 つのカテゴリーで分割し、別々の測定・評価等を行う新しい試みが見られる。Listening も受信としての Listening のみではなく、Interaction の中での Listening を別枠で評価する等、これまでの受信/発信というカテゴリーに関しても、相当に斬新な切り口で評価ドメイン

---

[51] ACTFL はこれ以外に、ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners として、第 2 言語学習者を対象とし、幼稚園から高等学校卒業(K-12)までの学校教育の文脈において、認知的発達が進む状態での言語学習を記述(Swender & Duncan 1998: 479-480)したガイドラインを提供している。この評価モデルは、ACTFL Proficiency Guidelines とは異なった基準によって評価が行われており、「3 つのモード:Interpersonal, Interpretive, Presentational」と「6 つの領域: Comprehensibility, Comprehension, Language Control, Vocabulary Use, Communication Strategies, Cultural Awareness」に基づいている (http://icho.ipe.tsukuba.ac.jp/~s025053/koizumipage/koizumi_proficiency_scales.html より)。ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners に関しての議論は第 5 章で取り上げる。

[52] 例えば、Skehan(1998: 215)は「本物のコミュニケーション」とは次のようであると言及している(松沢 2003: 88 に引用)。(1)2 人以上が参加する相互作用に基づいている、(2)予知できない方向に発展する可能性があり、予測不可能で創造的である、(3) 言語的・談話的・社会言語学的な状況下に行われる、(4)言葉を用いて行う目的(「勧める」「だます」等)がある、(5)特別に作られたのではない本物の材料を刺激として使う、(6)実際の心理的条件下(時間的制約等)で行われる、(7)結果に基づいて評価される(伝達目的が達成されたか等)(強調は筆者)。これら「本物のコミュニケーション」の実際を、どれだけ ACTFL-OPI の Role-play が反映できているのかは判断できない。この点を考慮しても、「(全体的な)コミュニケーション能力」を評価するという観点から言えば、ACTFL-OPI は限定的に用いることが有効だと言えるのかもしれない。

を設定している。NAEP でも同様、Listening を interpretive mode のドメインにおいて一方的な受信能力として評価するのとは別個に、Listening in the interpersonal mode として、発信やプロダクションにつながる「やりとり」の際の能力として、異なったドメインで評価している。これらは、従来の多要素能力仮説が想定した 4 技能への分割に対抗する、新たな切り口を提示したアプローチだと言えるだろう。4 技能という枠組みは、すでに第 2 章で議論した通り、必ずしも絶対的なものではない。これらはむしろ、実際のコミュニケーションにおいては、複合し、創発し、協働してこそ成り立つものなのである[53]。こうした事例の検討が示唆することは、4 技能の枠組みはその目的や用途に応じて柔軟に変えるべきであり、決して絶対視することはないことを示している。CEF や NAEP のアプローチはこの意味で先進的であると言えよう。

本論文は発信能力やプロダクション能力の評価を念頭に置いているため、受信能力のみを直接的に評価しているモデル(TOEIC、CASEC 等)以外は、発信能力の評価としては「ある程度の妥当性がある」と考えたい(ただし、受信オンリーであるからといって、TOEIC や受信偏重の TOEFL が、大学英語授業における発信能力の評価モデルとして考慮に値しないと考えているわけではない。言語における受信能力の信頼できる評価モデルとして、全体的・総合的なコミュニケーション能力評価の一部として考えればよいからである)。また評価モデルが目標とする能力の概念に応じて、4 技能という従来の枠組みに必ずしもこだわるのではなく、これらを柔軟に組み替え、統合させ、また分離させたような新しいドメインや枠組みも積極的に評価するべきである。

(b) 目標に関して: 何[どのような話者・コミュニケーション]を理想とし、どう評価しているか

(a)の考察を通して、各評価モデルが想定する外国語学習の到達点、もしくはその評価モデルが想定する極点については、各モデルで相当に異なることが分かる。ここでモデル毎の比較を行う前に、ACTFL と共通フレームワークの違いについて示唆的な考察を行った藤原(2003)の論点を参考に、本項目の意義を確認したい。

藤原(2003: 117)は、外国語学習の目標として ACTFL が以下のような概念上の想定をしていることを指摘した。

「言語の運用能力がまったくない人(no ability whatsoever in the language)の場合をゼロと定め、その言語を母語として話す教育のある話者(educated native speaker)の能力を逆の極点に定め、その連続したスケールの中のどの点に外国語学習者が位置づけられているかを判定することにある」

---

[53] 先に指摘した ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners においても、4 技能による基準を設けず、「3 つのモード: (a)Interpersonal(活発になされる個人間の意味交渉に特徴)、(b)Interpretive(一方通行の意味の適切な文化的解釈に焦点: 行間を読む能力を含む)、(c)Presentational(意味交渉の機会が直接にはない状況で、解釈を促進するような方法でのメッセージの創造)」という独自の基準で評価を行っている(http://icho.ipe.tsukuba.ac.jp/~s025053/koizumipage/koizumi_proficiency_scales.html より)。

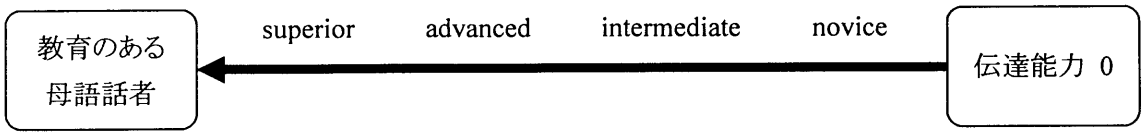

図 4.1 外国語でのコミュニケーション能力の連続したスケール(藤原 2003: 117)

このコンセプトは、学習者の言語体系を中間言語と呼んだ Selinker(1972)の考えに一致するものとした上で、こうしたアプローチには少なくとも問題点が 2 つあるとしている。その 2 つとは、

1. すでに母語の能力をある程度身につけた外国語学習者の場合、コミュニケーション能力をゼロと考えることができるのかどうか[54]
2. 外国語教育の目標はその言語の母語話者のようになることか

これは「ネイティブ・スピーカー＝正しい言語使用者、ノン・ネイティブ・スピーカー＝逸脱した言語使用者」という固定観念を強化する恐れがあることを藤原は主張している。こうした論述を踏まえ、「ネイティブ・スピーカー神話[55]」からの決別の重要性を主張し、共通フレームワークでは、母語話者ではなく、非母語話者におけるコミュニケーションを初めから想定していることを論じている。本論文の「発信能力」や「プロダクション能力」、「コミュニケーション能力」も、母語話者のように「言語使用」ができる、つまり英語を「マスターする」ことが最終的な目的である必要は全くなく、言語というツールを必要な程度に使いこなすことができることこそ評価されるべきであると考えており、共通フレームワークの議論は参考になる[56]。

このような意味で、各評価モデルが最も高い評価を与える学習者像を、どのようなものとして想定しているのかを検討することは十分に意義があると考えたのである。つまり、たとえどれだけその評価手法が工夫され、妥当性・信頼性の高い評価システムが提供されていたとしても、その想定する能力の(到達)目標が、「ネィティブのように話すことができる」であったり、「ネィティブの言うことが分かる」ということであったり、「ネィティブと(のみ)コミュニケーションができる」ことであったりするならば、それは基本的、根本的な立脚点として、本論文が提示したいと考えている「発信」や「コミュニケーショ」ンを評価するモデルとは、大きく異なったものであると言わざるをえないからである。

---

[54] Bachman(1990, 1997: 385)によると、もともと Absolute Language Proficiency Ratings(Foreign Service Institute(FSI) 1968)で定義された言語熟達度測定尺度では、熟達度は絶対ゼロから完全習得に広がる技能の連続体をなすとする Glaser(1963: 519)の最初の CR(Criterion-Referenced)観を反映して開発されたという。Wilds(1975: 36)は、「話す力(speaking proficiency)」の S 評定と「読みの力(reading proficiency)」の R 評定は、教育のある母語話者の熟達度を絶対基準とする」と述べている。Bachman はこのような、「教育のある母語話者」を完全な熟達度の基準として言語熟達度の「絶対」尺度を定義する CR 観には問題があるとし、事実、このような評定が発表されてから 20 年が経ち、応用言語学の「母語話者」の概念もかなり変わってきたことを指摘している。

[55] ここで言う、ネイティブ・スピーカーとはどのようなものを指すのかについては、藤原(2003: 119)は大平(2001)を引用している。「大平(2001: 86-92)は、従来のネイティブ・スピーカーの定義を、誕生時あるいは少なくとも幼児期から当該言語に接触し、母語または第 1 言語として身につけている人(時間説)、当該言語の有能なスピーカーであってその言語の使い方で何が文法的・非文法的であるかについて直感的センスを有している人(能力説)に整理しているが、どちらの定義に基づいたネイティブ・スピーカーも生身の人間である以上、あらゆる場面において完璧な言語能力を所有しているわけではないこと、また、チョムスキーのように記憶の誤りや言い間違いをせず、様々な周囲の雑音にも左右されない理想的な話者をネイティブ・スピーカーと呼ぶ(理想説)ならば、実在の人物すべてがノン・ネイティブ・スピーカーに属するという矛盾が生じることを指摘している」

[56] これに関連して、SFC 英語の「発信型」コンセプトの生みの親でもある鈴木(1999: 143)は、「アメリカ人的な社会・人間関係のあり方や行動様式を・・・アメリカ人の価値観や世界観等を、正しい普遍的なものと認めて受け入れるつもりなのか・・・、そうではなくて、ただ単に便利な国際手段としての英語だけを学べばよいので、別にアメリカ人になる、つまり自分をアメリカ化するつもりなどまったくないのかを、はっきりと自覚的に区別しておく必要がある」と述べている。

以下の表4.2が本章が取り上げた17評価モデルにおける、「想定する能力の(最高)極点」を記述し、まとめたものである。また補助的な情報として、各モデルが「想定するコミュニケーション」をそれぞれ横に記述し、違いを示す理解の一助とした。

表 4.2 目標に関して: 何[どのような話者・コミュニケーション]を理想とし、どう評価しているか
既存モデルの比較一覧(筆者作成)

評価モデル	想定する能力の(最高)極点	想定するコミュニケーション
(1) TOEFL	(特に記述なし) 主としてアカデミックな分野に進む上で、英語が十分に熟達している?	(特に記述なし) アカデミックな分野での英語でのやり取り?
(2) TSE	英語を使って効果的なコミュニケーションができる非母語話者	口頭での幅広いコミュニケーション
(3) TOEIC	十分なコミュニケーションができるNon-Native	幅広い英語によるコミュニケーション(ビジネスに偏重?)
(4) 英検	広く社会生活に必要な英語を十分に理解し、自分の意思を表現できる	一般的・総合的な英語コミュニケーション (状況に応じて適切に対応可能)
(5) PhonePass	日常的な話題について、ネィティブの会話スピードで口頭英語を理解し、明瞭に話すことができる	日常的な話題についてのネィティブとの口頭コミュニケーション
(6) CASEC	(満点が想定する能力等の記述については非公開)	日常生活・学校生活・ビジネス等で必要な英語コミュニケーション
(7) GTEC	英語での交渉、プレゼンテーション、マネジメント等、ほぼどのような場面でも自信を持って英語を業務に使用することができる	ビジネスシーンでの英語を使ったコミュニケーション
(8) ポートフォリオ評価	(標準化することは難しい)	(ターゲットによって多様)
(9) 日本国内の中等教育(中学校・高等学校)における英語評定モデル	(学校による絶対評価基準による) 実践的コミュニケーション能力?	(平成10年版学習指導要領より) 積極的にコミュニケーションを図る、聞くことや話すこと等の実践的コミュニケーション
(10) プロジェクト発信型 －慶應義塾大学 SFC 英語 鈴木モデル	(明示された到達基準はなし) 自分のメッセージを堂々と発信できる能力?	(言語だけではない) 広義のコミュニケーション
(11) ケンブリッジ英検	大抵の状況下で高度な言語を十分に使いこなせ、自信に満ち、かつ説得力ある主張を行うことができる	様々な場面で実際に役立つ英語使用
(12) IELTS	適切さ、流暢さに富んで英語を操ることができ、完全に理解ができる (「ネィティブ級」	目的に合った十分な英語使用 (教育、ビジネス等)

	を示唆)	
(13) ACTFL	(Speaking/OPI の場合) 完全にかつ効果的にどんな会話においても(フォーマル/インフォーマル、抽象的/具体的)参加でき、高い言語的正確さを持つ等	(非母語話者にとって、英語が)自然に話されている場に置かれた場合、どれだけ、そして、どのようにそこでの言語生活を保持できるか
(14) CEF	全てに容易な理解を示し、自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、複雑な状況にも対応・区別ができる	多様なコンテクストの中での言語活動
(15) The ALTE Framework	(Listening/Speaking の場合) 複雑かつ微妙な問題に対して議論・助言ができ、口語を理解し、かつ敵対的な質問にも自信を持って答えられる。	典型的な状況での、典型的な言語話者による言語使用(400 の場面を想定)
(16) Framework for the 2003 Foreign Language NAEP	インタビューアにとって、発音やイントネーションが理解できるものであり、種々のコミュニケーション・ストラテジーをうまく用いることができる	学校教育における学習者による、(日常的な?)コミュニケーション環境での言語使用
(17) Canadian Language Benchmarks	あらゆる環境・話題において、適切さ・正確さ・流暢さをもって対応できる。 コミュニケーションの際、その目的と相手を十分に意識できる。	カナダで移民として生活し、仕事をする上でのコミュニケーション

表で比較すると、各評価モデルが想定する能力の極点が相当に異なることが分かる。先に指摘したACTFLや、またIELTSは、明示的な言及はないものの、明らかに「最高レベル＝ネィティブ並み」を暗示していると考えられ、ACTFL の最高バンドの記述である、Superior/Distinguished といった評価であるとか、IELTS の Expert User 等の名称からも、英語という言語における「ネィティブレベルの熟達度」として評価していることが伺える[57]。また PhonePass 等も、「ネィティブの口頭能力」を基準とした上で、それにどれだけ近いかを評価・測定しており、母語話者としてのネィティブを「到達点」として捉えている可能性が高い。

その一方で、Non-Native にとっての言語使用/コミュニケーションを明示し、「Non-Native として十分にコミュニケーションができる」ことを目的とする評価モデルは現に存在し、その数も比較的多いことが分かる。TOEFL、TOEIC[58]をはじめ、(多言語主義ならではの)CEF、(移民のための)Canadian Language Benchmarks、(米国の外国語教育のための評価基準である)NAEP 等がその典型で、例

[57] 本章では取り上げなかったが、ACTFL が行う OPI 以外の口頭英語の能力試験に、ACTFL-ALC SST(Standard Speaking Test)がある。SST のレベル概要にて、最高レベルである SST-9(上級)の一部に以下のような記述がある(http://www.alc.co.jp/edusys/tescomp2.htm より)。「段落単位の話を展開することができ、発音には母語の影響があまりなく、ネイティブ・スピーカーに難無く理解してもらえる(下線は筆者)」。こうした記述(「母語干渉・介入、ネィティブとの対話」)からも、ACTFL の想定する能力の極点に、「ネィティブ級・ネィティブ並」といった概念が常に想定されていることが伺えるのである。

[58] TOEIC においては、「その国(英語を母語として使用する国: 筆者補足)独自の文化的背景や言い方を知らなければ解答できないような問題は排除」されていることが明文化されている(http://www.toeic.or.jp/toeic/about/より)。

えば NAEP では、インタビューアにとって理解可能(understandable)な発音やイントネーションが目標とされ、いわゆるネイティブ・スピーカーを意識した「正確さ(accuracy)」や「流暢さ(fluency)」等には言及がない[59]。またこの他にも、広い意味での「発信」を評価の対象とし、目標としたモデルも複数あることが明らかになった。英検、GTEC、ケンブリッジ英検、ALTE Framework 等がそれらに該当し、能力評価の目的が、主として能動的な言語活動/コミュニケーションに対して行われることが記述されている。例えば英検は「広く社会生活に必要な英語を十分に理解し、自分の意思を表現できる」ことを評価の最高レベル(英検1級の到達記述)とし、「ネィティブのように話す」といった基準とは相当に異なっていることが分かる。またケンブリッジ英検では「大抵の状況下で高度な言語を十分に使いこなせ、自信に満ち、且つ説得力ある主張を行うことができる」ことが最高レベルに値する級(CPE: Certificate of Proficiency in English, ALTE による)の記述となっている。これも単に流暢であったり、発音が正確であったりする記述とは大きく異なっている。

以上の論点を考慮すると、本論文においても試みる、非母語話者を対象とした(英語)コミュニケーション能力の評価において、それが仮に「言語能力」であろうと「コミュニケーション能力」であろうと、ネイティブ・スピーカーをその到達点においたモデルは、本論文の見地からは相応しくなく、当然言語の熟達を評価の一部とすることには同意しながらも、それだけが評価されてしまう考え方とは異なることは明白であり、こうしたモデルからは本論文が直接得る視点は少ないと結論せざるを得ない。

応用言語学における「中間言語(interlanguage)」については、「臨界期(critical period)」、「習得の順序」等の議論をはじめとして、第1言語習得と第2言語習得の相同に関してこれまで盛んに研究が行われきたにもかかわらず、未だそれぞれに結論が出るには至っていない。つまり第2言語習得者である言語学習者が、第 1 言語、つまり母語話者と同等の程度に言語を操ることができるのかどうかについて、学問的にも解明されているわけではなく、そして必ずしもネィティブのように言語を操ることが目標とされる必要もないのである。現に先に指摘した多くの評価モデルは、明らかに「ネィティブ神話」から脱却した評価を試みている。何度も繰り返すが、「コミュニケーションの成立」、「メッセージの発信」や「やりとり」を目標とし、それを評価したいならば、言語そのものの熟達度はあくまでその一部であり、「ネィティブ＝コミュニケーションのエキスパート」と短絡的に想定することは正しいとは言えないのである。非母語話者による(ネィティブを理想化しない)「言語使用」や「コミュニケーション能力」が評価され、かつメッセージの発信を自信を持って、説得的に行えることを評価できるモデルがあるならば、これは本論文の評価モデルが想定する能力記述にとっても妥当であり、示唆的である。

(c) 発信、プロダクション、コミュニケーション能力の評価に関して: どのような方法で評価を試みているか、工夫は何か

[59] 社会言語学では、こうしたコミュニケーションの成立を「mutual intelligibility(相互了解性)」と呼び、会話の「accuracy(正確さ)」や「fluency(流暢さ)」とは違った意味合いを持たせている。相互了解性を達成するためには、必ずしも言語能力が完璧である必要はなく、言語外的要素、例えば「異文化理解」といったような配慮が極めて重要となってくることもある。また言語による「字義通りの意味(literal meaning, Davidson 1984, 1986)」ではなく、実はそこに込めた「本当の[第一の]意味(first meaning, Davidson)」を理解するためには、その時々に応じた「状況」や「文脈」の理解もとりわけ重要である。言語哲学や語用論では昨今こうしたコミュニケーションの成立のメカニズムを論じる議論が盛んになってきている。

次に本論文の視点である「発信能力」・「プロダクション能力」及び「(言語のみにとどまらない)コミュニケーション能力」の評価について、各評価モデルがどのようなアプローチを取っているのかを比較し、分析を試みたい[60]。ごく一部の受信偏重の評価モデルを除き、各モデルが様々な手法や工夫を行うことによって、「発信」や「プロダクション」及び「コミュニケーション」能力の評価を工夫している。以下の表 4.3 がそのまとめである。

表 4.3 発信、プロダクション、コミュニケーション能力の評価に関して: どのような方法で評価を試みているか、工夫は何か 既存モデルの比較一覧(筆者作成)

評価モデル	発信・プロダクション・コミュニケーション能力の評価をどう行っているか
(1) TOEFL	Structure のセクションに Writing を取り入れ、全体のスコアに反映 (Writing のアセスメントにおいては、Language Use の他に、Delivery、Topic Development の下位項目を別に設け、受験者の能動的な回答を評価しようとしている。また、Writing のアセスメントは、上記の部分評価を総合した全体評価(General Description)を 0 点～4 点までのバンドで与えている)
(2) TSE	口頭での発話についての評価を実施 (コミュニケーションが「効果的に」なされたかどうかを評価。そこには言語の一貫性や状況への適切さ等が含まれる。また言語的な多少の間違いがあっても、コミュニケーションの流れを阻害しなかったかどうかが評価の対象となる)
(3) TOEIC	(直接的には)評価・測定せず (ただし TOEIC によると、受動能力を間接タスクとすることで、能動的な能力まで含めた、英語によるコミュニケーション能力を総合的に評価できるとしている)
(4) 英検	ライティング(記述式回答として)、スピーキング(面接)試験[61]を実施 (4 技能を全て直接評価することで、総合的な英語コミュニケーション能力を評価しよ

[60] すでに(a)において、表面妥当性についての検討を行っており、ここで(c)における分析の目的を明確にしておく必要がある。この分析の最終的な目的は、各評価モデルの「構成概念妥当性(construct validity)」を検証することにある。しかし結論を先に言えば、以降の分析では各モデルに対する構成概念妥当性の検証が十分にはできていないことを認めなければならない。そもそも「構成概念妥当性」とは、金谷他編(2003: 112)によると、「言語能力」や「コミュニケーション能力」を構成する「概念(construct)」や「特性(trait)」をテストがどの程度代表しているかを示す指標であり、構成概念妥当性の検証は、理論上構築された「言語能力モデル」や「コミュニケーション能力モデル」と、実際に得られたテストデータとの整合性を見ることによって行われることになるとされている。しかし「言語能力」や「コミュニケーション能力」を提唱した文献は少なくない(例えば Bachman 1990)一方で、実際のテストの妥当性に際して、これらのモデルとテストデータとの適合性を調べる習慣は十分に確立しているとは言えない、と指摘している。つまり、構成概念妥当性の検証に関する研究は未だだ蓄積が少なく、従ってここでの分析も十分に説得力のあるものとはなっていないおそれがある。その代わりに本項の分析においては、構成概念妥当性の比較分析を直接行う代わりに、具体的な方法論やアプローチの比較検討を行うことを通して、考察と本論文にとっての示唆を得ている。

[61] 英検の面接試験は、Bachman 等のコミュニケーション能力モデルを採用していると言われているが、そうであるならば、「文法的能力」、「社会言語学的能力」、「方略的能力」等、言語をその運用の観点から分析したこれらの概念が下位の構成概念として存在していることが想定され、言語学的な「正確さ」や「流暢さ」のみを(狭く)評価しようとはしていないことが想定できる。

[62] 英検の問題形式、出題内容等に関しては幾度となく改変がなされてきた。その中でも 1997 年には、「よりコミュニカティブ」をキーワードに、一次・二次試験を全面的にリニューアルしている。特に二次試験の試験方法・評価方法を改変し、会話能力をさらに適正に判定するテストシステムを築いたとされている。その後も 2002 年には「実践場面」での英語能力をより的確に評価するために、3 級～5 級の一次試験問題を改善し、2003 年～2004 年にかけては、1 級・準 1 級の一次試験を改定、2002 年から開始した一次試験形式改訂の全級を終了、また 1 級～3 級の二次試験の評価分野や出題形式を一部改定した(http://www.eiken.or.jp/step/index.html より)。

[63] 英検公式ウェブサイト(http://www.eiken.or.jp/info/outline/index.html)によると、「アティチュード」という評価項目で、面接室への入室から退室までの、受験者の「コミュニケーションを図ろう とする意欲・態度」が評価され、「自分の言葉を理解してもらい、コミュニケーションを持続させようと努めているか」、「音声は明瞭か」、「自然な流れを損なわない、スムーズな応答ができているか」等が

	うとしている[62]。また面接試験では、「アティチュード」という評価項目があり、自分の考えを積極的に伝えようとする態度が評価されるようになっている[63])
(5) PhonePass	口頭での発話についての評価を実施 (インタラクションは行わず。言語としての正確さ、流暢さを評価)
(6) CASEC	(直接的には)評価・測定せず (TOEFL、TOEIC、英検への目安を示すことで間接的に評価している?)
(7) GTEC	ライティング、スピーキング試験を実施 (4 技能をバランスよく評価・測定することで、実践的な英語能力、英語コミュニケーション能力を評価しようとしている。ライティングではレポート、スピーキングではショートプレゼンテーションを取り入れる等、より受験者それぞれの多面的な発信能力を評価しようとしている。またライティング及びスピーキングテストにおいては、Goal Achievement の観点が用意され、「英語がネィティブにどれだけ通じたか(あるいは通じなかったか)」が評価の対象になる)
(8) ポートフォリオ評価	(標準化することは難しい[64]) ライティングの記録(過程・成長の様子)や、口答試験の結果の記述等が記録される
(9) 日本国内の中等教育(中学校・高等学校)における英語評定モデル	(学校毎が設置した絶対評価基準による) 学校によってオーラル・インタビュー、発表会等を行う場合がある 場合によって、態度・意欲等が「ごちゃ混ぜ評定[65]」の中の一部に組み入れられ、これらも積極的に評価に加わることがある[66]
(10) プロジェクト発信型 －慶應義塾大学 SFC 英語 鈴木モデル	オーラル・プレゼンテーションを独自の評価基準で評価、その際には、言語だけではない多様なメディアを用いたコミュニケーションが奨励 口頭発表、最終ペーパー等、全て受講者が自ら発信し、作り上げたもの(メッセージ)を評価する[67]
(11) ケンブリッジ英検	ライティング、スピーキング試験を実施 (4 技能をバランスよく評価・測定することで、現実的な状況の中での英語使用を評価しようとしている。Writing では一部インフォーマルなスタイルを取り入れたり、Speaking では発音、イントネーション、正確性の他に、オリジナリティーや協調性を取り入れたりすることで、受信的な理解能力だけでなく、コミュニケーションとしての

評価の対象になるとしている(準 1 級～3 級)。

[64] 評価の妥当性を高める目的で新たに登場してきたのがポートフォリオ評価であるが、信頼性という観点からは問題が指摘されている。金谷他編(2003: 113)によると、Popham(2002)はポートフォリオ・アセスメントについて、「...it is quite difficult to come up with consistent evaluations of different students' portfolios」と指摘していることを挙げ、特に「情意面の評価(affective assessment)」については、教師はグループ(教室全体を含む)として評価の判断を下しがちであり、個々の生徒について正確な判断を下すことは難しく、特にこの評価に自己評価を用いた場合は、その結果をそのまま信じることは危険であるとしている。

[65] Popham(2002)によると、この「ごちゃ混ぜ評定」は、「A hodgepodge grade is one based on the teacher's loosely combined judgment of students' (1)assessed achievement, (2)effort, (3)attitude, (4)in-class conduct and (5)growth.」と定義されている。金谷他編(2003: 99)は「これらの特性が教師により主観的に合体されるのであり、「科学的に見えるような数量的モデル」等はないのである」と指摘している。

[66] 金谷他編(2003: 99-100)による。Cross and Fray(1999)による調査では、評定の出し方に関して米国の教師 300 人・生徒 7,000 人を対象に実施され、その結果「ごちゃ混ぜ評定」は、評定を出すための最も一般的なアプローチであり、生徒もそのことを認識しており、また概ねこれを肯定的に見ているということが分かったというものである。

[67] 鈴木(2003: 95)によると、最終評価に関しては、①授業への貢献度、②ディスカッションやプレゼンテーション、③ファイナル・ペーパー、④リサーチ・ファイルの内容、⑤その他の活動を総合して行うとしている(詳細は第 1 章参照)。

	要素も積極的に評価しようとしている)
(12) IELTS	ライティング、スピーキング試験を実施 (ただし、英語(言語)能力そのものの堪能さに特化。コミュニケーションというよりは、言語をいかに正確に理解し、操ることができるかといった点にフォーカスしている)
(13) ACTFL	(Speaking/OPI の場合) 口頭での発話についての評価を実施[68] (Speaking テストは「会話」と「Role-play」から成り、機能・タスク、脈略・内容、談話の型、正確さ等を評価。英語という言語使用については評価しているが、それがコミュニケーション能力を評価していることにつながるかどうかについて[69]は疑問がある[70])
(14) CEF	言語活動として、「受容」以外に「インターアクション」、「産出」等を別の枠組みでとらえ、その中に従来の 4 技能の考え方を再配置 (コミュニケーション能力を「言語学的能力」、「社会言語学的能力」、「語用論的能力」の総合的な能力と規定し、コミュニケーションにおける言語能力の評価記述を試みている。Speaking の評価においては「全体的な記述」とは別に、「分析的記述」があり、対話(interaction)、一貫性(coherence)、範囲(range)等、コミュニケーションにおける言語使用を意識した評価がなされている)
(15) The ALTE Framework	Listening/Speaking 及び Writing の指標を用意している (Can-do Statements に見られるように、具体的な状況下においての言語能力の記述を目的としたものである)
(16) Framework for the 2003 Foreign Language NAEP	Interpersonal mode としての Speaking/Listening、Presentational mode としての Writing を評価の対象としている (4 技能をコミュニケーションや理解という観点から当てはめ直し、「コミュニケーション・ストラテジー」や「文化知識」の活用も取り入れながら、広く「理解」の能力を評価しようとしている)
(17) Canadian Language Benchmarks	発信技能として、スピーキング、ライティング試験を実施 (到達度の記述に Can-do Statements とタスクによる能力評価を実施、発信技能に関しては総合的評価と分析的評価を組み合わせている)

以降の考察では、まず「発信能力」、「プロダクション能力」、「コミュニケーション能力」等をほとん

---

[68] ACTFL Proficiency Guidelines が典型とされているレベルの記述方法に、「real-life approach(実生活アプローチ)」がある。靜他(2002: 146-147)によると、このアプローチは、言語の熟達度を定義する際、それ自体を定義せず、熟達した人間が実生活で可能な行為を網羅的に記述することによって行うものであるとされ、Bachman が用いた概念である。このアプローチは言語熟達度を全体的(holistic)にとらえ、細かな能力に分けない点に特徴があるとされ、主にスピーキング能力を測定しようとする直接テスト(パフォーマンス・テスト)の開発に役立ってきたとのことである。

[69] ACTFL の OPI が、コミュニケーション能力については測定できていないとする主張がある。Yoffe(1997, http://www.jalt.org/test/yof_1.htm)によると、ACTFL-OPI が主として「文法的能力(grammatical competence)」を観点として評価していることを指摘し、「談話的能力(discourse competence)」については部分的にしかアプローチしていないことを批判している。またテストの方法も、tester 主導であり、状況も「人工的(artificial)」であるとして、ACTFL-OPI ではコミュニケーション能力を評価することはできないとの結論に達している。

[70] また Bachman(1990, 1997: 347)は、実生活行動を言語テストの中で実現することの困難さについて強調しており、RL(real life)法の支持者もそのことは認識しているという。Clark(1978b: 23)は、「個人の熟達度を決定する最も直接的な手法は、長期間にわたって個人をこっそりと尾行することである。通常の言語学習状況下でこの種の「テスト」を行うことは、明らかに不可能か、少なくとも非常に非現実的であるといえる」(強調は著者)と言及しており、また Jones(1985b: 18)も、「直接評価では、試験官はおそらくこっそりと受験者の作業を観察することになるだろう。残念ながら、特に特殊な作業にかかわるとき、第二言語の熟達度をこのように直接的に評価することは、それほど単純にはいかない」と同様の指摘をしている。

ど評価していない、あるいは扱っていない(扱おうとしていない)モデルから順に検討を行うことにする。

まず目に付くものとして、TOEIC や PhonePass 等の受信能力偏重の評価モデルがあり、これらは直接発信能力を評価していない。なるほど TOEIC の主張では、受信能力の測定をもとに(それを間接タスクとして)、発信能力やコミュニケーション能力においても総合的に評価できるとしているが、表面妥当性の観点から、これらの評価モデルに問題がないとは言えないだろう[71]。現に他の多くの評価モデルは、何らかの形で「発信能力」をはじめとする、能動的なパフォーマンスを評価しようとしており、TOEIC 自体がそうした改善を模索するか、あるいは受信能力以外の能力の評価に対しては、別の評価モデルと統合させる等の工夫が今後は不可欠になってくるのではないか[72]。

一方で、あくまでも「言語能力」としての「英語」という言語の評価に固執する評価モデルがある。ACTFL や IELTS がその典型であるが、先の議論でこれらの評価モデルは、ネィティブのような(教育のある)話者をスケールの頂点に想定していることを批判した。言語という点にこだわっていることが、そうした評価スケールの想定の理由の一つともなるのかもしれない。これらは言語を用いたコミュニケーション活動を、言語使用という社会言語学的な見地まで広げながらも、広い意味でのコミュニケーションとはとらえず、言語そのものの正確さ、適切さ、流暢さ等を中心に評価を行っている。従ってこれらの評価モデルは、コミュニケーション能力を評価しているとは本論文としては考えず、言語コミュニケーション活動の中での、言語活動に限定した場合における、言語の使用能力を評価していると言えるにとどまるものである。こうした評価は、確かに特定の職業や英語圏の大学での高度な研究、言語熟達度の証明としての評価としては非常に有用であり、信頼の置けるものであろう。しかしながら、本研究が目的とするような、大学英語という現場で、学生一人一人のメッセージを、必ずしも言語のみに頼ることなく堂々と発信するという点において、言語のみの熟達度にこだわりすぎる評価指標は、本論文にとっては適切ではない。これらの考察から得られる重要な示唆は、Speaking テストを行っているからといって、必ずしも「発信能力」や「コミュニケーション能力」を(直接)評価しているとは限らないことであり[73]、それぞれの評価モデルの目的を十分に考慮した上での検討が行なわれなければならない。

---

[71] Clark(1978b: 26)は「実生活」が真正性の基準とされるべき(Clark 1972)「熟達度テスト」において、次のように間接測定のアプローチを批判している。「間接測定では真正度の高い言語使用の脈略を反映することは要求されず、多くの場合、学習者が実生活で体験する言語状況と形式的に類似しない」(Bachman 1990, 1997: 346 より)

[72] TOEIC は第 122 回公開テスト(2006 年 5 月 28 日実施)よりテストのリニューアルを発表しており、More Authentic(より実際的な)をコンセプトの基本に据え、出題の改変を行うこととしている。これは実際のコミュニケーションで必要とされる英語能力を評価するため、より現実に即した状況や設定をテスト上でも再現するというもので、問題文の長文化、発音のバラエティーの増加(米国・英国・カナダ・オーストラリア(ニュージーランドを含む))、誤文訂正問題の削除等が行われる。さらに現行の TOEIC テストが評価していた「要点がわかる」「推測できる」といった能力だけではなく、言語運用能力の基礎をなす文法、語彙、音声識別能力等をより幅広く測定し、基礎能力があってこそ持ちうる高いレベルでの能力も評価できるように設計されるとしている (http://www.toeic.or.jp/toeic/new/index.html より)。本論文にとって非常に興味深いのは、これまでも批判の多かった Reading＋Listening の受動能力のみの評価の方法に対しては、「受動的な能力を直接的に評価することで能動的な能力を間接的に評価するというコンセプトも新 TOEIC テストに引き継がれています(同 Web ページ)」とあくまでもこのスタンスを維持し続けることを宣言しているという点である。

[73] 例えば GTEC の Speaking テストであっても、そこにはインタラクティブなやり取りが存在しないため、コミュニケーションの本来の特徴である「口頭でのやりとりの即興性(immediacy of oral interaction)」(松沢 2002: 179-180)を十分に取り入れることができていないことは指摘できる。松沢によると、この「即興性」とは以下のような要求を「聞き手」と「話し手」双方に要求するという。「場面を理解しなければならない」、「発話されていることを理解しなければならないし、理解していることを示さなければならない」、「話したい時には相手の発話をよく聞き、適切なタイミングで話し出せるようにきっかけを探る必要がある」、「発話を始めたら受容され、容認される言葉を選んで表出しなければならない」、「発話している最中は、会話のほかの参加者の行動を注意してモニターしなければならない」、「話し続けたいかどうか、またはもうすぐ自分の発話を終了するつもりか、まわりにシグナルを送らなければならない」。これらの要素をコンピュータ相手にどこまで組み込むことができるのかは、GTEC にとって今後の課題となってくるだろう。

次に取り上げるのは TOEFL である。TOEFL はかつての文法セクションの結果によって、Writing を間接的に測定してきたという歴史を持つが、CBT となるのを機に、Writing という受験者の「発信」の結果をスコアの一部に取り入れるよう改変された。また次世代 TOEFL においては、Speaking の導入が図られ、今後日本においても実質的な 4 技能全てを直接評価する TOEFL に変貌していくであろう。重要なことは、このように TOEFL 自体が変化してきていることであり、これらの変化が妥当性や信頼性を高める上での「必然的な」改善であったとするならば、「発信能力」や「コミュニケーション能力」を評価することができる(英語)評価モデルへの「ニーズ」が、現在確かにあるということであり、また今後も起こり続ける可能性があるだろうということの例証でもなる。TOEFL は現在、いわば「受信偏重モデル」からの脱却を図ろうとしているとも考えられ、一つの国際的に権威ある評価モデルの変化[74]として、興味深い示唆を与えてくれる。

上記に挙げた以外の評価モデルは、実に多様に「発信」や「コミュニケーション能力」を評価しようとしている。主としてスピーキングテストを取り入れているモデルでは、その評価の仕方や観点の枠組みに多くの工夫が見られる。TSE 等では、言語の文法的な能力よりも、コミュニケーションとして効果的に運用できたかどうかに主目的があり、多少の言語的なつまずきが、コミュニケーションの流れを阻害していないことが評価の対象となるのである。つまり、既存の評価モデルのいくつかは受信偏重や言語至上主義等では決してなく、積極的に言語能力を広くとらえた、「コミュニケーション能力」や、「発信」や、「メッセージの伝達」を評価しようとしているのであり、本論文も既存の評価モデルが「遅れている」等とは決してとらえていない。とりわけ、かつての 4 技能を、独自の評価目的観に沿って組み直している評価モデル(CEF、NAEP、Speaking の一部をより発信的にとらえている GTEC 等)では、それぞれのモデルがコミュニケーションについての理念を持ち、それに沿った評価を実現しようとしていることが伺える。さらに評価モデルの中には、直接的な言語能力以外にも、「周辺言語的(paralinguistic)」、あるいは「言語外的(extralinguistic)」な要素を積極的に取り入れ、コミュニケーションや発信の評価を独自に行おうとしている萌芽が伺える。英検では「アティチュード」を取り入れ、GTEC では「Goal Achievement」を、ケンブリッジ英検では「オリジナリティー」や「協調性」を、NAEP では「コミュニケーション・ストラテジー」や「文化知識の活用」が評価の観点として取り入れられている。

言語外的な要素の評価に関しては、次項で別の視点から再び議論するが、これらの評価モデルのそれぞれの工夫は、大学英語教育における「発信型」を評価するモデルとして、また先行する実践モデルとして、本論文に対し実に有意義な示唆を与えるものである。

(d) 言語外的要素の評価に関して: 言語だけを見るのか、それ以外を見るとするなら何か

ここでは言語外的要素の評価に関して、各モデルがどのようにとらえているのか、また仮に言語外的要素を取り入れているとするならば、どのような工夫を行っているのかについて考察する。先の項で、言語そのものの能力(「言語[学]的能力(=linguistic competence)」「文法的能力(=

---

[74] 1960 年代に始まった TOEFL は、時代を経る中で様々な変化を遂げてきたが、常に時代に迎合してきたというわけではない。金谷他編(2003: 94-95)の指摘によると、1960 年代から 70 年代にかけて、言語テストの分野では「個別項目的アプローチ」から「統合的アプローチ」への大きな変化の流れを見て取ることができる。しかしながら、そもそも「個別項目的アプローチ」に基づいて開発された TOEFL は、「統合的アプローチ」の時代を経たにもかかわらず、その基本設計をほぼ保っている。TOEFL が常に時代の影響を受けてきただけではないことを、この事実は物語っている。

grammatical competence)」に相当するもの)以外に、「発信能力」や「コミュニケーション能力」を評価するため、評価モデルによっては、「周辺言語的な要素」や「言語外的な要素」をそれらの一部に取り入れていることを指摘した。ここでは、これらの要素に着目することによって、言語をその一部とし、広義に解釈したコミュニケーション能力の評価のための、既存実践モデルにおける考察を試みたい。

当然、言語そのものに偏重した評価であればあるほど、言語外的・周辺言語的いずれの要素においても、これらの能力を評価しようとは試みていない。その一方、「コミュニケーション能力」等の要素を評価することを目的としたモデルであればあるほど、様々な概念を(模索的に)取り入れていることが伺える。

本論文の立場は、第 1 章より一貫して、言語的なパフォーマンスをそのあくまで一部とした、広義の「コミュニケーション能力」、「メッセージの発信」や「やり取り」を、大学英語における評価モデルという文脈で考えることであった。ここで論点をより明確にするために、「ストラテジー能力」という概念を導入し、分析の一観点としたい。

「ストラテジー能力(strategic competence)」及び「コミュニケーション・ストラテジー(communication strategy)」は、これまで多くの議論がなされてきた論点である。概念の枠組みや定義は様々であるが、ここでは Canale and Swain(1980: 30)のものをまずは取り上げる。

Strategic competence

> This is the set of strategies that are put into use when communication fails. These are of two main types: grammatical strategies that are used when grammatical competence fails, and sociolinguistic strategies that are used in situations when the sociolinguistic competence is inadequate.

上記の具体的なストラテジーとして、Taron(1981)は、

> approximation, circumlocution, repetition, emphasis, asking for help, miming, avoiding the problematic concepts, abandoning an utterance already initiated

と言ったものを挙げている。

これらに特徴的なのは、Bachman の指摘(1990, 1997: 115)にあるように、コミュニケーションが失敗した際、あるいは行き詰った際に使用する、「補助的な」役割として「ストラテジー」という概念が定義されていることである。またこれらのストラテジーのほとんどが、「言語的」あるいは「周辺言語的」であり、「非言語的・言語外的」なものとは言えない。つまり、ストラテジーを「補償方略(＝compensation strategy)」として扱っているのみであり、言語外的な要素が肯定的・創造的に産出する「発信」や「プロダクション」については、ほとんど考慮に入れていないと言ってよい。

ただし後に、Canale(1983: 339)は、方略的能力に関するこの定義を拡張する。これは方略的能力が、意思伝達方略の補助的特性と、産出方略がもつ増進的特性の両方を含むものとして、若干の概念の拡張が図られるのである(Bachman)。

方略的能力

(a) 不十分な能力、あるいは言語行為の限界のために生じたコミュニケーションの行き詰まりを補助するための、および

(b) 発話の修辞的効果を高めるための、言語的および非言語的方略の習熟度

ここで上記の(b)に見られるような、より「正(positive)」の、よりプロダクティブな側面にも、若干の考察が向けられるようになったのである。ただしここで Bachman は、「これらの定義には方略的能力の非言語的側面が含まれており、これは明らかにコミュニケーションにおける方略的能力の重要な部分であるということを述べておきたい」と言及しながらも、「しかしながらこれについては本書では扱わない」と、これ以降取り上げることをやめてしまっている[75]。

21 世紀を迎え、多くの次世代メディアとされる表現手段が身近になった今、英語の授業におけるメッセージの伝達(発信)において、言語以外の手段は全て、補償的・補完的・増進的な、いわば「脇役」に徹し続けるのであろうか。依然言語が主要な、多くの場合における、伝達のプライマリー・メディアであることには違いなく、このことに筆者は反論するつもりはない。しかしながら、これからも言語が、たとえ英語の授業内であっても、「コミュニケーション」や「メッセージ」の「発信」において、常に「支配的」であり続けるのかどうかについては、我々は慎重に考えなければならないだろう。SFC 英語での実践のように、例えば踊りのようなパフォーマンスが主体となる発信においては、言語はむしろ脇役であり、アクセント的な役割を演じていることはすでに第 1 章で議論した通りである。また言語も、それ単独で発信されるのではなく、画像や映像、模型や匂い等、様々な表現手段と融合し、複合した新しい「メディア」として表現された上で、それが発信されていく可能性を十分に考えるべきであろう。そうした時の「ストラテジー」や「ストラテジー能力」とは何だろうか。単なる言語の「つたなさ」を「隠す」ためだけのものであろうか。筆者はそうは考えない。「ストラテジー」とは、上記に議論した定義や枠組みよりも、はるかに広義にとらえられるべきであり、効果的なコミュニケーションを行うために、言語外の要素をはじめとして、その他の表現メディアをいかに戦略的に取り入れ、メッセージの発信を実現できるかという意味での、創造的で効果的な「ストラテジー」であるべきである。そしてこのようなコミュニケーションを評価するモデルは、コミュニケーションにおける言語的な部分だけを敢えて取り出して、それだけをとらえ、切り離して評価してはならないはずである。「コミュニケーションの成立」という広義の枠組みから、非言語メディアの使用や、周辺言語の使用、言語メディアとの融合・複合等、オリジナリティー溢れるコミュニケーションを実現するための有効なストラテジーの使用を、積極的に評価に組み入れていくべきなのである。そう考えるならば、「ストラテジー能力」とは、言語能力の単なる「脇役的存在」なのではなく、コミュニケーション成立のための重要な鍵として、既存モデル以上に重く取り上げられるべきなのである。

それでは、このような観点から、ストラテジー能力を含め、言語以外の要素を既存の評価モデルはどのように評価しているのだろうか。次の表 4.4 はこれを一覧にまとめたものである。

---

[75] 「ストラテジー能力」以外にも、Bachman(1990)や Bachman and Palmer(1996)は、非言語的な事柄に関する知識として、world knowledge/topical knowledge を新たに設定している。言語的要素から一歩枠組みを広げた点では評価できるが、この概念のこれ以上の発展や、概念に対する学問上の議論はほとんどなされていない(柳瀬: 2001 草稿)。

表 4.4 言語外的要素の評価に関して: 言語だけを見るのか、それ以外を評価するなら何か
既存モデルの比較一覧(筆者作成)

評価モデル	言語外的要素をどう評価しているか(ストラテジー能力を含む)
(1) TOEFL	評価せず
(2) TSE	(直接的には)評価せず
(3) TOEIC	評価せず
(4) 英検	面接試験の際、「アティチュード」という評価項目があり、自分の考えを積極的に伝えようとする「態度」が評価される。また、面接評価の際には、Bachman モデルが定義する「方略的能力(strategic competence)」が評価の一観点となる
(5) PhonePass	(電話での口答試験のため、直接的には)評価せず
(6) CASEC	評価せず
(7) GTEC	スピーキングではショートプレゼンテーションを取り入れており、言語以外の素材をいかに効果的に用いることができるか等、言語外的な要素も評価の一部に組み込んでいる可能性がある また、ライティング・スピーキングテストには、Goal Achievement の観点が用意され、「英語がネィティブにどれだけ通じたか(あるいは通じなかったか)」が評価されるため、これには非言語的ストラテジーの有効な活用の有無も、評価の一部になりうる可能性が考えられる
(8) ポートフォリオ評価	(標準化することは難しい)
(9) 日本国内の中等教育(中学校・高等学校)における英語評定モデル	(学校毎が設置した絶対評価基準による) オーラル・インタビュー、発表会等の際には、非言語的な観点が考慮されることもある 場合によって態度・意欲等が「ごちゃ混ぜ評定」の中の一部に組み入れられ、これらも積極的に評価に加わることがある
(10) プロジェクト発信型 ー慶應義塾大学 SFC 英語 鈴木モデル	言語以外のメディアを積極的に用いることを奨励。言語は場合によっては、主要な表現メディアでないこともある
(11) ケンブリッジ英検	スピーキングテストの際、オリジナリティーや協調性を評価の一部として取り入れているとされている
(12) IELTS	(スピーキングテスト等があるが、直接的には)評価せず
(13) ACTFL	(スピーキングテスト等があるが、直接的には)評価せず
(14) CEF	言語活動としての「インターアクション」等を評価。言語外的な要素も組まれていることは予想できるが、直接的な明示はない
(15) The ALTE Framework	(直接的には)評価せず?
(16) Framework for the 2003 Foreign Language NAEP	「コミュニケーション・ストラテジー」や「文化知識」の活用を含んだ「理解」を評価しようとしている(ただし、この場合の「コミュニケーション・ストラテジー」は、先に議論した狭義のそれであると思われる)
(17) Canadian Language	(スピーキングテスト等があるが、直接的には)評価せず?

Benchmarks	

こうしてみると、言語外的な要素に関しては、広義のコミュニケーションの一部としてそれらを積極的に取り入れているかという観点から言えば、どの評価モデルも未だ不十分であることが分かるだろう。多くのモデルが言語外的な要素を直接には評価しておらず、とりわけTOEICやPhonePass等は、今後大幅な試験内容の刷新がない限り、非言語的な方略に関しては評価の対象にはまず入ってはこない。また現状では言語能力の評価に特化しているが、スピーキングテスト等、非言語的な要素を評価の一部に取り入れる潜在的可能性があるIELTSやACTFLも、何らかの試験理念や内容の変更を伴わない限りは、これらの要素を積極的に取り入れ、評価を改善することはおそらくないだろう。他方、コミュニケーション能力を評価しようとしてきたそれら以外の評価モデルにおいても、(残念ながら)それほどの相違はないことがわかる。その理由の一つとして、これら評価モデルが想定する「コミュニケーション能力」が、(暗に)「言語」コミュニケーション能力を指すからであり、第1章で議論したcommunicative competenceに基づいた言語コミュニケーション・モデルは、あくまでも言語を用いたコミュニケーションが中心であり(例としてCommon European Framework)、言語外的な要素はいずれにしても「周辺的」に位置づけられ、あるいは評価の枠組みには取り入れられていないのである。

こうした中で、言語外的要素をある意味「模索的に」取り入れようとする動きは、一部の評価モデルで確かに見られる。英検の「アティチュード」の評価、GTECの「Goal Achievement」等は、言語外的なアピール等も含めた要素を、評価の一部に(何とかして)取り入れようとする動きとみなせる。またNAEPは、ストラテジーの使用を評価の一観点として明言しているが、おそらくこれは先に議論した狭義の「ストラテジー能力」(補償方略としてのストラテジー使用)を評価しようとしている。このストラテジーの概念を拡張することは今後望まれるが、こうした非言語的な要素を評価に堂々と掲げ、組み込みことは、今後の新しい評価モデルの先駆けとも言えるだろう。

このように言語外的な要素を積極的に取り入れていくような新しい評価モデルは、「スピーキングテスト」というこれまでの4技能の枠内での評価に終始せず、例えばSFC英語の評価モデルが示唆するような「(Oral/Written)プレゼンテーション」といった新しいカテゴリーを設け、その上で様々なメディアを自由に相互に編集し、組み合わせ、融合させ、複合させながら表現する「場」を保証することが重要なのかもしれない[76]。

本論文の具体的なターゲットは、確かに大学英語教育という文脈であり、大学英語の授業における評価という「場」の意識は当然ある。従って「言語」に対する評価、あるいは「言語」を中心に据えた評価というものが重視されるべきだという主張に対し、異論を挟むつもりは毛頭ない。しかしながら、このことと「言語」のみを評価することとは別物である。コミュニケーションという大きな枠組みで考えた場合、言語によるメッセージの発信はあくまでその一部であり、表現によっては言語と同等、あるいは言語がプライマリーなメディアを演じず、セカンダリー、さらには単なる補助的なメディアに

[76] 文脈は異なるが、人類学的な観点から「相互編集型」を議論するSanjek (1991: 622)の定義は示唆的である。山下(1997)の引用によれば、「相互編集型とは、…流動的で、連関し合い、伝搬し、浸透し合い、同質化し、多様化し、覇権化し、抵抗し、再編成され、クレオール化し、閉じているというよりは開いており、全体的であるよりは部分的であり、越境し、わたしたちが予期せざるところで持続し、予期するところでは変化するという認識」であるという。これは、言語というメディアが他のメディア表現といかに関わり、コミュニケーションというダイナモの中で、これからどう関わっていくべきかを指し示しているかのようである。

「成り下がる」ことも、これからの多メディア・多感覚の時代には一層十分に考えられることである。もちろんこれは「程度」の問題であり、英語という言語の授業の評価において、これがどの程度まで、非言語的な要素を主体においた発信として許容すべきかということに関しては議論があるだろう。しかし少なくとも言えることは、「言語だけ」で表現や発信、コミュニケーションを行うことは、もはや今の時代では考えられないのである。少なくとも考えにくくなってきた。そうであるならば、英語という授業の評価も、わざわざ「表現」や「コミュニケーション」という一つの「融合体」から、言語だけを切り取り、取り出して評価すべきなのであろうか。言語外的要素についての英語教育における評価への論点は、これまで十分に研究されておらず、今後十分に発展や改善が見込めるフィールドである。既存の評価モデルは、この点において実践モデルとしては未だ不十分であり、改善の余地が多分にあると言わざるを得ない。

最後に、これまでの議論全体を通した分析と考察の結果をまとめ、次の表 4.5 に示す 30 項目にわたる論点を評価モデルのチェックリストとして提案したい。これらは本章における分析において何らかの形で触れ、議論した論点であり、各々の評価モデルはこれらの項目に対し、それぞれが独自の「回答」とスタンスを持っている。もちろん現実的な制約等もあり、全てを理想的に実現することはできないが、議論し検討すべき項目の一覧として、特に「発信能力」や「プロダクション能力」、「広義のコミュニケーション能力」の評価モデルを構築する際のチェックリストとして有意義であると考えている。

このチェックリストそのものは、本論文の副産物としての成果の一つである。

表 4.5 発信型コミュニケーション評価モデル構築の際の検討事項の一覧表(筆者作成)

評価モデルのコンセプト・理念に関して	
1	どのような「能力(構成概念や特性)」を評価するのか、評価の目的は何か?
2	理念としてコミュニケーションをどうとらえるか、コミュニケーションにおける言語の相対的役割についてどういった認識を持つか?
3	評価が可能とする領域や範囲はどこまでを想定しているのか?
4	ニッチなドメインにおける評価に絞るのか、総合的な評価を目指すのか?
5	評価に連動したカリキュラム構成、教員支援(訓練)、教材等についてはどう考えるのか?
6	最高の評価を与えられる受験者をどう想定しているか、「教育のある母語話者」なのか?
7	最低の評価は 0 とするのか、何が「できていない」とするのか?
8	オーセンティックな言語使用からの逸脱に対しては、どのようなスタンスをとるのか?
評価の仕方・構成概念について	
9	熟達度テストなのか、それとも到達度テストなのか、あるいは適性テストなのか? 従来の 4 技能をそのまま踏襲するのか、目的や理念に応じて新たな観点(ドメイン)を設けるのか?
10	評価はスコアによる単一尺度にするのか、バンドによる単一尺度にするのか、レベル別による(級)尺度にするのか?
11	評価に際して、「天井効果」や「床面効果」などの影響をどう排除するのか?
12	評価に Can-do Statements のような記述評価を組み込むのか、あるいは記述評価のみを行うのか?

13	記述等の評価の際はどのような記述を心がけるか、日常のコミュニケーションを直接反映した記述とするのか、あるいは分析記述的な能力評価とするのか?
14	「全体的評価」と「部分的(分析的)評価」のどちらを行うのか、またその両方なのか?
15	表面妥当性をどのように担保することによって、受験者の納得性を高めるのか?
16	他の評価モデルとの並存的妥当性についてはどうするのか?
17	周辺言語的、非言語的な表現を組み込んだ評価を行うのか、言語能力だけを見るのか?
18	言語以外のストラテジー使用をどう評価するのか、補償的なものか、あるいはもっと創造的なものか?
19	例えばノンバーバル・コミュニケーションのような表現と組み合わされた言語表現を、どのように評価するのか? (分離するのか、言語のみを扱うのか、全体としてとらえるのか?)
20	コミュニケーションを成立させようとしたり、あるいはやり取りを行おうとしたりする「態度」や「努力」、「懸命さ」のような要素を評価にどのように反映させるのか、させないのか?
21	コミュニケーション・モデルとしての、「受け手」との相互作用をどのように評価に組み込むのか、あるいは「話し手」だけに着目するのか?
22	結果よりも過程を重視する「ポートフォリオ評価」のような代替的アセスメントを、一部評価に取り入れるのか、取り入れないのか?
その他詳細な問題(技術的問題も含む)について	
23	受信能力を主として評価する際に、完全に客観式選択問題のみにするのか、一部記述的要素を取り入れるのか?
24	面接試験を行うのか、行うとしたら受験者と面接官とのインタラクションはどの程度行うのか、全く行わないのか?
25	面接官は何名か、また一度に面接する受験生は何名か。受験生同士のインタラクションをどの程度取り入れるのか、入れないのか?
26	面接官自身が評価を行うのか、あるいはビデオ等に録画後、別の者が評価を行うのか?
27	理解を示すために母語の使用を組み入れることをどうとらえるか、全てがターゲット言語のみで行われるべきか?
28	利便性等についてはどのように工夫するのか? 試験時間・費用・採点までの時間等はどうするか?
29	インターネットをはじめとする、ディジタル・メディアの利用をどうするのか? (評価、採点、試験それぞれにおいて)
30	試験問題・評価基準等の作成はどうするのか、どのようにして信頼性や妥当性、権威を担保するのか?

これら検討項目の一覧をもとに、新たな評価モデルの実際の構築を試みることは第 5 章にて行う。

第 5 章　発信能力を評価するための新たな評価モデルの構築とその試行

本章では、前章までの議論を踏まえた上で、本研究の最終的なゴールである、「発信型コミュニケーションを評価するための新たな評価モデル」の試行的な構築と、その実施を行う。これまでの論点を十分に考慮し、かつ実際の大学における英語教育の現状に添った、実用的なものとすることを目指す。

第 1 章にて検討したように、次世代のコミュニケーション論を理論的に検討した評価モデルは、現在の文脈では未だ存在していない。こうした意味でも本章が提示する評価モデルは、まさに字義通りのパイオニアワークであり、改善点や議論が多いことは容易に予想できる。しかしながら、既存の英語評価モデルが、言語至上主義的な発想に拘泥しているとするならば、それらをいくら改善したとしても、第2章で議論した如く、それはコミュニケーションを評価するモデルとは明らかに概念の違うものであり、大学の英語授業がコミュニケーションを重視するならば、こうした理論的背景を出発点に、全く新しい視点から評価モデルが構築されなければならない。

本章が提示するモデルが十分なものであるとは筆者も考えていない。しかしながら、本論文が第 4 章までの既存モデルの分析にとどまり、その批判的検討のみに終始するならば、なんら建設的な貢献がなされていないことになる。このような意味で幾許か野心的ではあるが、いずれはグローバルに提示できるような「発信型コミュニケーション評価モデル」の構築と実践を本章では行い、今後の実践研究の端緒としたいと考えている。

従って本章では、本論文が前提とする「コミュニケーション」の理論的考察から始め、概念的な検討を経て、具体的な評価モデルの構築とその評価までを行う。まずはこれまでに触れたいくつかの論点を議論し、説明と根拠を明確にした上で、理念とその方向性を明らかにする。そうして確立した(試行)モデルを、実際の発信型、あるいはコミュニケーションを重視した大学英語授業の学生評価に適用し、パイロット評価を実施する。この評価において、検討と、評価の評価を行い、課題点や限界、今後の展望を明らかにする。

5-1.　新しい評価モデルの概念的検討と評価モデルのプロトタイプの構築

本節においては、「発信型コミュニケーション評価モデル」のプロトタイプを構築することが最終的な目的である。そのためにコミュニケーションの概念的検討からはじめ、論じるべき課題に対しての説明と解決を試みる。その際には、これまで論じてきた種々のディスカッション・ポイントを振り返ることはもちろんのこと、新たにいくつかの視点も取り入れながら、実用に耐えうる評価モデルの構築へと導く。

まずは本論文、そして本研究が想定し、評価したいと考えるコミュニケーションの議論から行う。第 1 章で言及した通り、本論文は、コミュニケーションとは何か、そして、そのコミュニケーションを大学の英語授業で重視することが果たしてよいのかどうか、という点に関しては立ち入らないことにしてきた。その代わりに、コミュニケーションが何であれ、それを重視する方向に社会全体がトレンドとして動いており、慶應義塾大学 SFC の英語プログラムはその具現の一つであると紹介した。こうした

動きが今後は広まっていくであろうとの想定のもと、コミュニケーション重視の動きを所与とし、これ以降の議論は本論文では扱わないことを言及してきた。しかしながら本章においては、「コミュニケーションとは何か」という議論について、ここで一定の定義づけを行い、見解を示しておきたい。というのも、第3章で明らかにしたように、「コミュニケーション重視」という時に、そのコミュニケーションの概念に学生間でずれがあることが分かっているからである。これはおそらく講師にも同じことが言え、同じタームを用いつつも、少しずつ違った意味論で使用される「コミュニケーション(重視)」ということばや概念、そしてその価値観が、現場に少なからぬ混乱をもたらしている恐れもあるからである。

ここで「コミュニケーション」に対する本論文としての暫定的な定義づけを試みたい[77]。本論文においては、これまで筆者が繰り返し強調してきた「言語だけにとらわれない、広義のコミュニケーション論」を想定する際、最も相応しいと考える「コミュニケーション」の定義として石井(2001: 103)の定義を採用する[78]。以後展開する、コミュニケーション評価モデルの文脈で用いる「コミュニケーション」とは、以下の定義に従うことをここで明らかにしておく。

「コミュニケーションとは、複数の人間が内的及び外的条件の影響を受けながら、言語(verbal)メッセージ及び非言語(nonverbal)メッセージを交換することによって、意味を共有する相互行為(interaction)の動的過程(process)である。」(強調は筆者)

上記の定義に基づいたコミュニケーション観を採用する時、第4章で詳細に分析を試みた既存の英語評価モデルに関してどのようなことが言えるであろうか。そして、本章がこれより提示する評価モデルはそれらとはどのような差異化を図ることが可能であろうか。以下鈴木(2003: 40)の提示した概念図を出発点に、まず既存の英語評価モデル[79]を、「コミュニケーション」という視点から再び議論し、その後筆者の試論を展開することとする。

---

[77] 「コミュニケーション」の定義づけの困難さとその定義の多様性については、伊東(1994)が次のように述べていることは注目に値する。「コミュニケーションの定義には、人間あるいは言語の定義と同様、言語学、心理学、社会学、生物学、あるいは情報科学等実に様々な学問的見地からアプローチが可能だからである。視点の数だけ定義が存在すると言っても過言ではない(1994: 156)」(石井 2001: 102-103 に引用)

[78] 石井(2001: 102-103)は、コミュニケーション能力の概念とその応用を研究する多くの英語教育関係者は、彼らの研究上の視野が狭く、コミュニケーションを包括的に把握することを行っていないことを批判している。そして「コミュニケーション」の定義づけに関しても、それが(彼らが)一般に考えているほど単純なものではなく、人間の内面活動と外面活動、個人と社会との有機的関係等に関わる複雑な全体的システム活動であると指摘している。また石井自身は、コミュニケーション論研究者として、人間コミュニケーションをより広い視点から扱うことを明言し、自らの定義に関しては、「コミュニケーション」の多様な定義づけを総合的に考慮し、包括的で動的(dynamic)な私論だとしている。

[79] もちろん、こうしたモデル化が全てを解決するわけではないことは指摘しておかなければならない。しかしながら、石井(2001: 109)は、コミュニケーション論研究者の Watson & Hill(1993)を引用し、社会科学における「モデル」が次のように定義され、一定の利点があるとしている。「社会科学研究においては、モデルとは、コミュニケーション過程のような社会的過程又はシステムがどのようなものであるかを試験的に描写したものである。それは、しばしば図の形式により、研究対象である場面の様々な構成要素がどのように相互に関係しているかを示そうとする説明と検証の後で、将来性があるとみなされるものである。その際には、それは理論に発展することもありえる(1993: 119)」。ここで重要な点は、モデルが一般に図の形式を採り、場面の変化過程や構成要素間の相関関係を明らかにする試みであり、その妥当性は後の検証によって評価されることだとしている(このような点でも、従来の「コミュニケーション能力」をモデル化した、種々の言語による定義づけやその概念化には限界があったことを指摘している)。

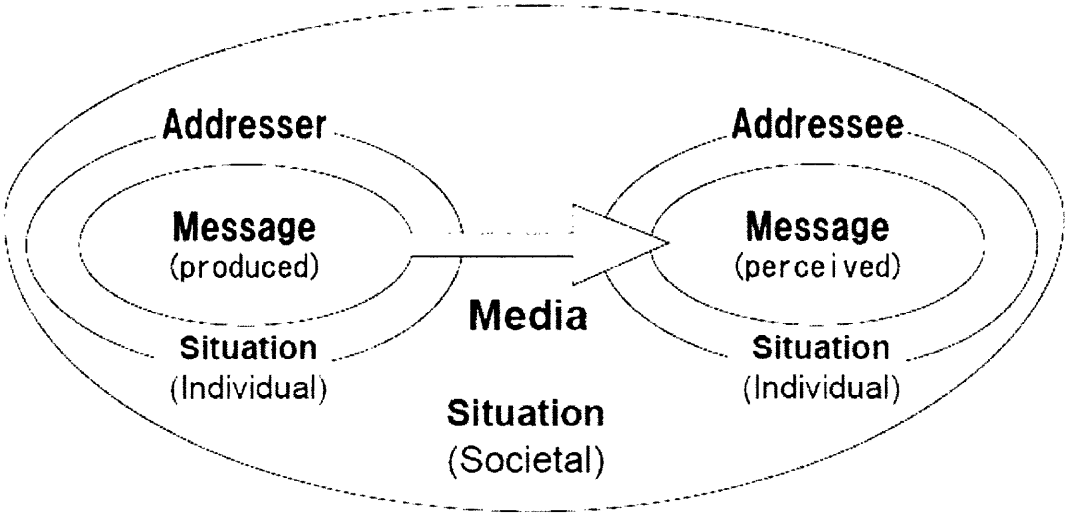

図 5.1 〈概念図〉コミュニケーションのメカニズム
(鈴木佑治作成、鈴木(2003: 40)に資料 5 として掲載されているものを加工して転用) ©鈴木佑治

コミュニケーションとは、発信者と受信者が相互の個人的状況(「状況 a」及び「状況 b」)を持ちつつも、さらに大きな「(社会的)状況」の中でメッセージをやり取りすることであると考えられる。メッセージは発信者から受信者へと伝わるが、その際、そのメッセージはコード化され、encode－decode の過程を経ることになる。encode とはある表現媒体への暗号化を意味し、decode とは、その暗号を解読することを意味する。多くのコミュニケーションにおいて、我々は「言語」というコード体系を一つに用い、それをメディアとしてメッセージのやり取りを行っている。つまり我々は言語というメディアにメッセージを暗号化して託し、それを相手が読み取り、理解してくれることを望むのである。

ここで重要なことは、メッセージとはそれが単独で、客観的に発せられるものかということである。実際にはメッセージは、個人、そして社会という状況の中でのみやりとりされる。単独でそれだけが隔離されてはいないのである。さらに重要なことは、その発信者のメッセージが、そのまま受信者に「発信者の意図する通りに」伝わるとは限らず、受信者もまた、個人、そして社会的な状況の中でそのメッセージを「解釈」するのである。ここには多くの推論や過程、習慣や常識等が介在する可能性が十分にあり、必ずしも字義通りの「解読」とは言えず、あくまで「解釈」であることに注目すべきである[80]。受信者が発信者の意図する通りにはメッセージを解さないことは往々にして起こりうることであり、逆に期待以上に思いを汲み取って理解してくれることすらあるのである。この議論で言えることは、受信者の役割はコミュニケーション・モデルにおいて、むしろ「致命的かつ決定的」な位置

[80] かつてのコミュニケーション・モデルの多くは、コードの encode(暗号化)－decode(解読)モデルでメッセージのやり取りを説明してきた。高原他(2002: 90)によると、この「コード・モデル」の伝統は、アリストテレスの時代から、20 世紀の後半まで続いてきたとのことである。しかし語用論の歴史において、これは Grice(1975)の理論と提案をきっかけに、「コードモデル」が「推論モデル」へと大きくシフトすることなる。現在語用論の議論では、この「推論モデル」が Wilson & Sperber(1986)等によって「関連性理論」の中で深められ、より説得力のある理論とみなされている(高原他 2002: 90-91)。関連性理論等の詳細についてはここでは立ち入らないが、これまでのコードモデルに対して Sperber & Wilson(1988)が、以下の 3 点において批判を行ったことは本論文の視点から見ても注目に値する: 1.完全にコード化されたメッセージは、復元可能ではなく、通常のコミュニケーションにおいては、初めから期待すらしていないし、使ってもいないこと、2.コミュニケーションでは、コンテクストによる解釈が様々で、直示(deixis)の問題や、語用論的な蓋然性の観点も含め、聞き手の判断に委ねられることが多いこと、3.ノンバーバル・コミュニケーションの現象を説明する上でも極めて不十分であるとし、「コード・モデル(code model)は、実際のコミュニケーションのプロセスを満足に記述できる適切性(descriptive adequacy)を満たしているとは言えない(下線は筆者)」と結論付けたのである。

を占めており、第 1 章で指摘した欧米の「発信者中心モデル」では、この点を過小にしか扱えないのである[81]。

それではこれまでの既存英語評価モデルには、こうした「コミュニケーション」という観点から考えた時にどのような問題があったと指摘できるだろうか。

何よりも大きな点、そして、本論文の論点である「発信」という観点からすると、これまでの英語評価モデルは、コミュニケーションの一側面である「受信」における能力の評価、そして、「言語」という能力の評価のみにとどまっており、あくまでコミュニケーションの限られた一部分しか評価ができていないことが指摘できるだろう。

コミュニケーションにおいて「受信(perception)」の能力が重要であることは言うまでもない。メッセージを解釈しやり取りするために、そしてコミュニケーションとして成立させるために受信の能力は欠かせない。しかしながら、受信はそもそも「発信」するために存在するのであり、受信だけを評価したとしても、それはコミュニケーションの反面、あるいは単に一側面をとらえたに過ぎないことは明らかであろう[82]。

繰り返すが受信が悪いわけではない。受信の能力を評価することが決して悪いわけではない。しかし同様に「発信」も評価しなければ、それは評価としてはいわば「不公平」であり、極めて配慮を欠いた評価とはならないか。すなわち、受信能力の評価に相対的に偏重している TOEIC や TOEFL をはじめとした既存の評価手法[83]は、「受信能力を評価する限りにおいて」は、並々ならぬ信頼性と妥当性があるものとして尊重できる。しかしながら、それのみの評価では、「コミュニケーション(全体)を評価する限りにおいては不十分」であり、何らかの「別の」評価モデルを「加える」、あるいは「組み合わせる(incorporate)」必要が出てくるのである。それを模索的にではあるが、実際に行ってみることが本論文、本章の役割であり、同時に成果でもある。従って本論文が目指す評価モデルとは、「発信」を(専門に)評価することができる評価モデル、あるいは、受信能力と発信能力をバランスよく評価できるようなモデルのパイロットを実践し、その萌芽としてのプロトタイプを確立することである。こうした点では、TOEFL や IELTS 等の改善や改良を試みるものとは一線を大きく画すことは強調しておくに値するだろう。

ここで本章が新たに提示する、「発信型英語コミュニケーション評価モデル」の提示を行なう。この評価モデルは、発信型英語コミュニケーションのパフォーマンスを評価する際の、つまり実際の大

---

[81] これとは別の指摘として、「発信者」、「受信者」というような固定的な役割をあてがうことすらにも疑うべきであり、事実、受信者はいわゆる情報の受信だけを行っていないことは、第 1 章にて「顧客革命＝受け手革命」(井関他 2005)の議論を通して指摘した通りである。

[82] しかも先に議論したように、受信が「コードモデル」ではない、「推論モデル」に基づき、受信者の個人的状況、社会的状況を伴った「解釈」であるとするならば、単なる暗号解読のような「テスト」を用いることが、コミュニケーションの評価にはつながらないことはなおさらである。

[83] もちろん第 4 章にて議論した通り、既存の英語評価モデルの多くが 100%「受信型」の評価モデルでは決してなく、種々様々な工夫のもと、「能動的な」要素を懸命に取り入れようと試み、あるいは改善を繰り返していることは指摘した通りである。多くのモデルが、能動的な「話す」・「書く」といった能力を「読む」・「聞く」といった受信的な能力の評価と同等に扱ったり、例えば Listening and Speaking in the interpersonal mode(NAEP, アメリカ)等に見られるように、従来の 4 技能の枠組みを超え、さらには「読む」・「聞く」が受信のカテゴリーから飛び出し、能動的な意味で「聞く」能力を評価する動きがある等、第 4 章では強調して議論してきた。しかしながら、受信と発信のバランスについて、あるいはコミュニケーションをどうとらえているのかの理解については、評価モデルによってばらつきは当然見られるが、いずれにしても、本論文が直接採用するに耐えうるだけの「発信型＋(言語以外も含む)コミュニケーション重視」を掲げた評価モデルは存在していない。各評価モデルの工夫とその限界については、第 4 章で指摘した通りである。

学英語の授業において、中間発表や最終発表等、(慶應義塾大学 SFC の英語プログラムに倣った)プロジェクト型のリサーチを展開してきた学生が、一定の時期を経た上での、何らかの成果を発信/発表する際の評価モデルとして構築した[84]。以下に概念図を示し、詳細の説明に移る。

<table>
<tr><td colspan="4">発信型コミュニケーション能力[communication competence] (全体の 50%に相当)</td></tr>
<tr><td rowspan="8">言語能力(全体の 50%に相当)
[language competence]

TOEFL/TOEIC、
英検等の受信的
言語能力
(25%)

発信的言語能力
Written Presentation
(25%)</td><td colspan="3">1: プレゼンテーションの能力(全体の 16.7～25%に相当)</td></tr>
<tr><td rowspan="6">・非言語・言語外ストラテジーの使用
(補完的使用 or メインメッセージ)
・多メディアとの融合による複合表現

content, preparation, organization,
attitude (inc. enthusiasm)</td><td>A*</td><td>Excellent</td></tr>
<tr><td>A</td><td>Very Good</td></tr>
<tr><td>B+</td><td>Good</td></tr>
<tr><td>B</td><td>Satisfactory</td></tr>
<tr><td>C</td><td>Poor</td></tr>
<tr><td>D</td><td>Very Poor</td></tr>
<tr><td colspan="3">2: 内容を了解させる能力(全体の 16.7～25%に相当)</td></tr>
<tr><td rowspan="6">・Goal Achievement に相当
・mutual intelligibility 確立への工夫

delivery (inc. clarity, volume, speed,
eye contact etc), persuasiveness,
interface (consideration for hearers)</td><td>A*</td><td>Excellent</td></tr>
<tr><td>A</td><td>Very Good</td></tr>
<tr><td>B+</td><td>Good</td></tr>
<tr><td>B</td><td>Satisfactory</td></tr>
<tr><td>C</td><td>Poor</td></tr>
<tr><td>D</td><td>Very Poor</td></tr>
<tr><td colspan="3">3: 相互行為における能力(全体の 0～16.7%に相当)</td></tr>
<tr><td rowspan="6">・主に質疑応答でのやりとりを評価

言語外ストラテジーの効果的使用
コミュニケーションの編集・加工
(1, 2 における観点と重複)</td><td>A*</td><td>Excellent</td></tr>
<tr><td>A</td><td>Very Good</td></tr>
<tr><td>B+</td><td>Good</td></tr>
<tr><td>B</td><td>Satisfactory</td></tr>
<tr><td>C</td><td>Poor</td></tr>
<tr><td>D</td><td>Very Poor</td></tr>
</table>

図 5.2 〈概念図〉「発信型英語コミュニケーション評価モデル」の概要(筆者作成)

本評価モデルの特徴として、まず「コミュニケーション能力」を「言語能力」だけとは考えず、コミュニケーションの中でも、「言語能力」のみに特化していると思われる部分と、それ以外の「広義のコミュニケーションの部分」とに分離して考えている点を挙げることができる[85]。

当然ながら言語の授業である限り、言語に特化した部分の評価を、然るべき手法によって相応に

[84] この評価モデルが大学英語の授業以外の文脈で用いられる可能性として、特に自己推薦入試等の大学の試験や入試を、これまでのパッシブ型の英語の客観テストとは違った形で、あるいはそれと併行させて行うことが可能であり、有意義となるかもしれない。またこの評価を一定の間隔を置いて複数回行うことで、学生それぞれの発信の進化の過程(process)を記述し、評価することができるようになる可能性もある。

[85] 本評価モデルは、その多くの部分を日本語によって記述しているが、一部英語にも置き換えている部分として、「コミュニケーション能力」を"communication competence"、「言語能力」を"language competence"としている。これは、Hymes 等の"communicative competence"や、Chomsky の"linguistic competence"とは違う意味論で用いていることを示すため、意図的に表記した筆者による用語である。

行うのは理にかなっていることであり、本評価モデルでは、言語に特化した部分の全体の評価に占める割合を 50%とした。この「言語能力」に特化した部分に関しては、「受信」と「発信」を均等に分けた上で、それぞれに 25%ずつの評価の配分を与えている。日常のコミュニケーションにおいて言語的要素が占める割合は 50%以下であることは多くの研究が示唆を与えているが[86]、本評価モデルでは、言語の授業であるとするレジスターを考慮し、そして Written Presentation として、受信的要素のみではなく、発信的要素をも組み込むことができることを総合的に判断し、言語能力に関する評価の配分をこのように決定したのである[87]。

本モデルの「言語能力」に関しての評価を、「受信部門」と「発信部門」に分けて行うことについてここで若干の説明を加えておく。「受信部門」に関しては、全体評価の 25%を占める割合で、TOEFL や TOEIC、英検やあるいは平時の授業小テストのような、既存の評価結果をそのままスライドさせることで、受信的な能力を取り込むことにした。これは(ある程度「客観的」に担保された)言語能力として学生にとって「動かせず」、かつ学生ごとに(言語能力(知識)という単一のものさしとして)「差」がはじめから存在しているスターティング・ポイントである。これ以外の要素が(言語能力以外の評価も含め)、発信に関わるものとして、学生がプロジェクトを通し、最終的なプレゼンテーションの際にいくらでも「動かせる」要素である。つまり given として、またある意味での「持ち点」として、「言語能力」の客観スコアが評価の一部となり、これは一定の程度(25%)当然評価されるが、それは全体の配分の 4 分の 1 でしかない。すなわち学生の努力次第で、残りの「動かせる要素」で十分に高い評価を得れば、つまり「挽回する」ことができれば、総合的な評価では、十分に「逆転」することが可能であるような工夫を施した。年に複数回行われる TOEIC 等のスコアアップももちろんこの評価に反映される。また TOEIC で思うようなスコアが取れなくても、(言語能力をその一部に含めた)「発信型コミュニケーション評価モデル」では、それ以外の「発信型」の要素に十分にコミットすることで、「巻き返し」や「埋め合わせ」も可能だということである。さらに「受信型評価」のスコアも高く、「発信的要素」でも高い評価を得る者がいれば、それは「コミュニケーション能力」が高い者として、少なくともこれまでのように、「受信型評価」の結果からのみ「コミュニケーション能力」が記述されてきたモデルよりも、より高い信頼性が担保されるものとなろう。こうした意味では、TOEIC 等の受信評価と「並行して」本評価モデルを用いてもよい。

「言語能力」の発信部分においては、「Written Presentation」を全体の 25%として評価に組み込むこととした。これは授業における「最終ペーパー」に相当し、Oral Presentation とは別枠で評価を行うものである。Oral Presentation に関しての評価は以降で説明することになるが、それには(比較的)言語外的な要素が多分に組み込まれ、複合されている。これとは異なり、Written Presentation

---

[86] 脚注 20 参照: *意思の伝達において、言語コミュニケーションよりも非言語コミュニケーションに依存することの方が多いとする説は、多方面から報告されている。Birdwhistell(1955)によれば、全体のコミュニケーションの中で言語の占める割合はわずか35%にすぎず、残りの65%は話し方、表情、ジェスチャー、動作等、言語以外の伝達手段が占めるとしている。また、Mehrabian(1968)によれば言語の占める割合はさらに減少し、純粋な言語要素である verbal はわずか7%を占めるに過ぎないとしている。*

[87] この例えば 50%の数字に客観的な根拠があるのかといえば、それはないと言わざるを得ない。しかしながら第 2 章で指摘した通り、モデルとは「コンセンサスに基づくフィクション(金谷他編 2003: 81)」であって、実際に妥当性があり、使用や実践の中で(ある程度の)合意が得られるものであれば、それは「現実の使用に耐えられるモデル」であると言えよう。この場合は、コミュニケーションを評価するモデルであるといえども、評価を行う文脈は大学英語という、言語の授業であり、言語評価に一定の比重が置かれることにはある程度の妥当性があると考えた。その結果、恣意的に 50%という(比較的「言語」そのものの評価に重みを置いた)数字を採用することにした。

では「比較的」言語に特化したものとする[88]。言語の授業であるという文脈を考慮し、言語的な要素で、かつ発信的部門をこの Written Presentation に組み込む(25%)ことで、言語そのものの鍛錬も、発信型コミュニケーションの一部として、一定に評価されることを印象付ける意図も含んでいる[89]。

言語能力を「受信部門(25%)＋発信部門(25%)」の計 50%で総合評価に組み入れたことに対して、残りの 50%は、本論文が一貫して主張してきた、「(言語をその一部に取り入れた)複合メディア表現としての発信能力」の評価である。この評価に関しては、第 4 章での検討を十分に踏まえ、次のようにモデルを作成した。

発信型コミュニケーションを評価する際に、その評価を既存の 4 技能(「Speaking」、「Writing」、「Reading」、「Listening」)に部門化し、それぞれ、あるいはその一部に評価を行った上でそれを合計するというアプローチは、既存の多くの英語評価モデルが採用し、現に最も「一般的」なアプローチであるのかもしれない。しかしながら、第 4 章で共通フレームワークや NAEP、GTEC 等を例に出すことで、これらのモデルが、既存の 4 技能といった枠組みを脱しつつある先進的なモデルであることを議論した。本評価モデルはこの論点を踏襲し、4 技能のカテゴリーではなく、3 つのドメインを想定することにした。この 3 つのドメインとは、「1. プレゼンテーションの能力」、「2. 内容を了解させる能力」、「3. 相互行為における能力」の 3 つであり、このドメインが、学生による中間発表や最終発表のような、オーラル・プレゼンテーション(とそれに続く質疑応答のようなディスカッション)の際に用いられ、評価が行われることになる。

この 3 つのドメインに関しては、ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners から筆者がヒントを得、その後慶應義塾大学 SFC の鈴木評価モデルとの整合性や適用可能性等を検討し、最終的に決定したものである。第 4 章で若干触れたが、ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners においても、4 技能による基準は設けられていない。その理由として、Swender & Duncan(1998: 481)は、「コミュニケーションを捉える際により豊かで自然な方法だから。コミュニケーションの文脈と目的をより強調しているから」と述べている。他の評価モデルとも比較検討を行ったが、この ACTFL for K-12 Learners モデルが本論文にとって、最も「コミュニケーション(そのもの)を評価する」ことに挑んでおり、共有する部分が大きいと考え、先行するモデルケースとして参考にすることとした。

ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners は、評価における「3 つのモード」として、

---

[88] ここで「比較的」という表現を用いたのは Written Presentation といえども、いわゆる TOEFL 等の Essay Test とは異なり、そこには図や写真、公式、レイアウトや概念モデル等、積極的にこうした非言語・言語外的要素が組み込まれる(べき)ものであることを筆者が想定しているからである。そうした際、こうした言語外的要素が言語を十分に補い、説明すると同時に、場合によっては言語外的要素が Written Presentation においても、主役としてメッセージを伝える可能性すら十分に考えられるのである(例えば携帯電話のメール機能における絵文字を考えてみれば、このことの潜在的な可能性が十分に伺える)。このような意味で「比較的」という表現を用いている。

[89] 「言語能力」における、発信型の Written Presentation(25%分)を別枠で評価することに関して、ここで若干の補足説明を行っておきたい。先に述べた「受信型の客観テストスコア等」を25%分としてカウントし、その際、そのテストに例えば TOEFL を採用すると、スコアの一部には確かに Writing 的要素としての Essay テストの結果が、その一部に組み込まれている。TOEIC を除いて、その他多くの試験には、こうした発信的要素が一部、場合によっては、全体の 50%程度含まれる場合もある。しかしながら本論文のスタンスとして、これらの結果に対しては、敢えて「(比較的)受信型」テストであり、発信型の言語能力を評価するものとしては、そのままでは考慮できなことを主張してきた。詳細は第 4 章で議論した通りであるが、多くの評価モデルにおいて、Essay テストにおけるトピックの制限や使用可能な表現メディアの規制等が指摘でき、これらは発信者(受験者)の「リアルな」コミュニケーションにおけるメッセージのやり取り(コミュニケーション)の評価とは程遠いものである。このような意味でも、仮に TOEFL や IELTS で Speaking や Writing のテストが実施され、その発信的要素がスコアに組み込まれているとしても、それは本論文の視点からすると、「発信型」能力を十分に評価したとは言い難い。従ってこれらの要素は、本評価モデルが意図する「発信能力」の評価には組み入れないことにした。その代わりに本評価モデルでは、独自に発信能力に関する評価を実施する。

(a) Interpersonal (活発になされる個人間の意味交渉に特徴)
(b) Interpretive (一方通行の意味の適切な文化的解釈に焦点)
(c) Presentational (意味交渉の機会が直接にはない状況で、解釈を促進するような方法でメッセージの創造)

という独自の基準を設け、この中で部門別に評価を行っている。筆者はこの3つの基準をモデル構築の出発点とし、これを修正する形で結果的に次からなる3つのドメインを指定した。これらは合計して全体評価の 50%を占め、3 つのドメインに均等に評価割合の比重をおくこととした(各ドメイン16.7%ずつ[90])。

1: プレゼンテーションの能力

・ 非言語・言語外ストラテジーの使用 (補完的使用 or メインメッセージ)
・ 多メディアとの融合による複合表現
[鈴木評価モデル] *content, preparation, organization, (英検) attitude (inc. enthusiasm)*に相当

2: 内容を了解させる能力

・ (GTEC) Goal Achievement に相当
・ mutual intelligibility 確立への工夫
[鈴木評価モデル] *delivery (inc. clarity, volume, speed, eye contact etc), persuasiveness, interface(consideration for hearers)*に相当

3: 相互行為における能力

・ 主に質疑応答でのやりとりを評価
言語外ストラテジーの効果的使用
コミュニケーションの編集・加工
(1, 2 における観点と重複)

ACTFL K-12 モデルとの相違として、主としてオーラル・プレゼンテーションの評価を中心とした発信能力の評価を想定しているため、相互行為におけるやり取りに関してはプライオリティーを下げたこと、そして ACTFL K-12 モデルが、文化的な相互理解といった要素をモデルの中に多く取り入れており、こうした要素に関して、本評価モデルでは明示的には取り入れないこととした[91]。

各ドメインについての詳細は次の通りである。

---

[90] 本評価モデルは、はじめに宣言した通り、主として学生のオーラル・プレゼンテーションを評価するためのモデル構築であり、プレゼンテーション後のディスカッションのようなやり取りを、(想定はするが)強制するものではない。従って仮に試験という状況で、オーラル・プレゼンテーションのみを行うために本評価モデルを用いるならば、3.の「相互行為における能力」はドメインからはずれることになる。そうすると、ドメインの1.と2.における総合評価に占める割合は高まることになり、各16.7%ずつの重みづけから、25%の重みづけへと高まることになる。本評価モデルは、授業やテストの性格によって柔軟に対応できるよう工夫を施したものとなっている。

[91] これは、本評価モデルが異文化間コミュニケーション等の要素を軽視したり、文化に大きく依存した理解を過小評価したりしていることを意味しない。この場合は、ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners がアメリカの、しかも教育機関での評価に焦点を当てて作成したものであり、多様な人種や民族を背景とし、特殊な文化的問題を抱えるアメリカでの教育に比較的固有な背景を強く反映していると考えられたため、本評価モデルではこれらの点をも踏襲する必要はないと考え、このような表現をしている。

「1: プレゼンテーションの能力」では、言語だけに必ずしも頼らない、非言語・言語外ストラテジーを積極的に用い、多メディア・多感覚メディアによる複合・融合表現を発表者が行っているかどうかを評価するものである。なおその際に、どの程度、どの割合で非言語表現を活かすのか、用いるのかについては、各発表者に完全に委ねられている。何%の視覚表現が好ましいか等といったルールや理想といったものは全くなく、「発信型コミュニケーション表現」として、どの程度十分に表現されているかを評価するものである。いわばこれは、各発表者による、コミュニケーションに対する独自の「編集」の披露であり、プレゼンテーションを各発表者が「クレオール化」し、作り変えた上で、発信し表現したものを評価するものである。従ってこの発信は、大いに「逸脱的な」表現を許容するものであり、規範的なものや、いわゆる「お手本」は存在しないことをここに断言しておきたい。また、この際の非言語・言語外ストラテジーの使用に関しては、従来の狭い意味での「方略的能力(strategic competence)」の定義である「補償方略」としての意味を超え、言語能力の(至らなさに対する)補完的使用のみにとどまらず、必要に応じて、非言語・言語外的な発信がメインとなり、言語がその補助的役割となることがあっても全く構わない[92]。以上の評価基準に関しては、ドメインとしたカテゴリーの枠組みを ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners から(Presentational)に倣い、またこのカテゴリーに相当する「鈴木評価モデル(プロジェクト発信型 SFC モデル)」の評価項目として、content、preparation、organization であると想定した。また、これは「英検」でいう attitude、鈴木モデルによる enthusiasm に相当する要素も加味することとした。

「2: 内容を了解させる能力」とは、社会言語学で言う「相互了解性(mutual intelligibility)」を評価の主軸に取り入れることを意味し、「正確さ(accuracy)」や「流暢さ(fluency)」といった、言語内のみの基準で評価を行うというよりもむしろ、「コミュニケーションの成立」、「メッセージのやり取り」といった「言語をその一部に含めたコミュニケーションとしての成立の可否の程度」を評価の中心に置くものである。つまり英語による原稿を用意し、それがどんなに正確な英語で書かれようとも、聴衆の状況や文脈を全く意識せず、その英語を早口でただだ読み上るだけならば、評価としては相当に低くなる可能性がある。逆にプレゼンテーションを十分に工夫し、仮に言語がつたなく、所々間違いがあったとしても、コミュニケーションという観点からそれが問題なく成立するのであれば、本評価基準を満たしていることになる。このカテゴリーにおいては、「鈴木評価モデル」のデリバリー関連の諸能力(clarity, volume, speed, eye contact 等を総合して含む)、そして、聞く側(相手)に対する persuasiveness、また発表者のインターフェイス(聞く側への配慮)等が相当する。またこれは、「GTEC」における Goal Achievement に相当する評価でもある。

なおここで、「ドメイン 1」と「ドメイン 2」の違いについて明らかにしておく必要があろう。双方共メッセージの発信を評価しているものであるが、「ドメイン 1」は「発信そのもの」の方法についての評価、「ドメイン 2」はその発信が「コミュニケーションとして」適切に通じたかどうかを評価するものである。つまり、「ドメイン 1」の評価が高く、「ドメイン 2」の評価が低い典型例は、プレゼンテーションに独自の工夫を行ったが、それが相手にはよく伝わらず、言わば「独りよがり」の発表となってしまったことを表す。後に記述するが、本評価モデルはバンドによるレンジ評価と共に記述評価を行うこととし、

---

[92] 第 1 章で取り上げた、鈴木(2003: 49)における以下の言及が、非言語表現に対する本評価モデルの柔軟性のヒントとなっている。「映像を使えば、言語で冗長な説明をする必要もなくなる。言語は映像の補助的な役割を演じ、映像のどの部分を注視すべきかを示すアクセント的機能を持つ。」(下線は筆者)

それが発表者にフィードバックされる仕組みを取っている。例えばこの「独りよがり」であった発表に対しては、本人のプレゼンテーションへの独自の工夫、つまりその発表者なりの「編集」に対しては一定の評価がされながらも、それをコミュニケーションとして成立させることにおいては、受け手への配慮が今一つ足りなかったといったコメントがなされるであろう。それを受けた発表者は、このコメントを活かし、その後よりよい発信となるよう成長していけばよいのであり、発表そのものの一部の改善を今後目指していけばよいのである。こうした言語中心ではなく、コミュニケーションを中心とした評価が可能になるのも、本評価モデルの一つの特長である。

「3: 相互行為における能力」に関しては、オーラル・プレゼンテーションの後に、質疑応答やディスカッション等のやりとりがなされる場合に評価対象となる。この場合の質疑応答では、「インタラクションが自然になされる」ことが理想であり、面接官による一方的で「一問一答型」のシチュエーションであるとか、全て質問者(発表者ではない)によるイニシアティブでインタラクションがなされないようにする必要がある。不確実性が大きいことは確かだが、こうした場合の言語外ストラテジーの効果的使用であったり、発表者のコミュニケーションの編集・加工等を評価したりするのが本ドメインである。なおこの評価は「ドメイン 1」や「ドメイン 2」における観点と重複するものであり、言語だけにこだわらない「発信」や「コミュニケーション」を重視するものである。

以上、これら 3 つのドメインにおいて、それぞれを A*から D までの合計 6 段階(A*=Excellent、A=Very Good、B+=Good、B=Satisfactory、C=Poor、D=Very Poor)で評価を行う。評価を6段階というバンドによるレンジを用いた理由として、級等のレベルによる評価では、レベル毎の評価の比較ができないこと、スコアによる連続性を持たせるには客観的な指標や基準等のさらなる精緻化が必要であると判断したためであり、実際に大学の授業における評価もA(優)からD(不可)までのレンジであることから、本モデルではバンドによる評価を採用している。またこの6段階の6という数の理由に関しては、鈴木評価モデルでは5段階であり、IELTS のバンドでは9段階であったりと、分け方にばらつきがあるため、5 段階よりも細分化し、かつ実験的に採点者(今回は筆者)が一人で行いきれることを考慮し、本モデルでは 6 段階のレンジで行うこととした。

これに加えて本評価モデルでは、「全体評価」としての記述評価を、フィードバックの一環として各発表者に対して文章で行う。「全体評価」における記述は、基本的に「何ができていたか」を中心に評価し、can-do statement に倣った(コミュニケーション能力の)「肯定評価」を実現する。

5-2. 「発信型英語コミュニケーション評価モデル」の試行的実施とその評価

前節で作成を試みた評価モデルに対し、パイロット的に実際の大学英語教育において実施した上で、その評価を行うことを本節では試みた。

評価モデルの実質的・本格的な普及、汎用化に関しては、本論文が扱える範囲を超えており、基礎研究としての性格にはそぐわない。しかしながら、本論文が単なる評価モデルの抽象的な提言に終始したとしたら、それはまた従来の理論社会言語学の communicative competence の議論と大差ない。そこで、本論文が前節で提示し、現場で使える形にした「コミュニケーション評価モデル」

を試行的ではあるが実施し、実際にフィードバックを得ることで、より提言性のあるものを目指すことが本節の役割である。

実際にこの評価モデルは、「地方 Y 大学 y 学部(仮称)」にて実施し、履修した学生よりアンケートを通してフィードバックを得た。この Y 大学にて試行を実施した経緯として、その最たる理由は、筆者自身が Y 大学で英語非常勤講師として英語のクラスを担当しており[93]、実施の容易さや、時間等の制約の中でのパイロット評価の実現可能性の観点から選定した。ただし、この Y 大学も「プロジェクト発信型」の英語教育をその理念に掲げており、このような点では、コミュニケーションを重視した英語教育を標榜する慶應義塾大学 SFC や、首都圏の X 大学 x 学部とは同じ方向性を共有していると言うことができる。地方 Y 大学 y 学部が、本評価モデルが貢献できる可能性のある、「コミュニケーションを重視した」英語教育を目指す一つの理想的なフィールドであることは強調しておくに値する。

実際に評価を行ったクラスは、1 年生のプロジェクト・クラスにおける、筆者担当の D クラスであった。

筆者が担当したプロジェクト D クラスは、慶應義塾大学 SFC の発信型英語プロジェクトの理念とその実施方法を参考としている。各自の興味・関心分野を徹底的に追及するリサーチを各履修者に求め、その成果を、中間・期末のプレゼンテーションにて発表することを授業全体の大枠とした。パイロット評価を実施したのは、その中間発表における個人プレゼンテーションにおいてであり、必ずしも言語だけに頼らず、多メディア・多感覚に訴える効果的なプレゼンテーションを工夫するよう履修者に促した[94]。

表 5.1 が、各学生のプレゼンテーション・テーマの一覧である。各学生がそれぞれの独自性を存分に発揮しており、一通りのアプローチではこうした多様性は決して包含できないことが伺えるであろう。

---

[93] 筆者が Y 大学にて正式に非常勤講師として採用されたのは 2005 年 10 月からであり、これは新評価モデルのプロトタイプを、実際に試行する「場」を求めていた筆者にとってはまたとないチャンスであった。というのも、教育におけるアクション・リサーチ等の多くは研究者自身が教育者である、すなわち、自分の授業や実践をそのフィールドとして行っている場合がほとんどであり、筆者自身も本研究の過程で、他人が行っている教育現場に観察者として参与することに抵抗を示された経験がある。参与観察ですらそうであるならば、何らかの試行を提案し、実験的に行っていただくことに対しては、実現可能性の観点からもなお難しいと考えていたからである。本論文にとって有意義な機会を与えていただいた Y 大学 y 学部と、実際にパイロット評価の実施に協力し、貴重なフィードバックを与えてくれた履修者の皆さんには本当に感謝している。

[94] 筆者が受け持つ D クラスに振り分けられた学生の中には、中国からの留学生(A5(仮名))もいた。A5 はそれまでの英語学習が教育システムの関係で極めて限定されていたが、英語以外では、中国語(北京語)、韓国語、日本語の 3 ヶ国語を流暢に操ることができた。ただし英語はほぼ初心者同然のため、筆者が受け持つ D クラスに割り振られたのである。筆者は本授業やその評価が、必ずしも英語の能力だけを評価するわけではないことを A5 にも強調し、限定的であれ、英語をなるべく多く取り入れた発表を行うよう促した。中間発表ではスライドを一部英語にし、発表そのものは日本語で行ったが、聞いていた学生達は A5 の発表について(英語の授業でありながら英語で発表していないため、アンフェアだと感じるのではないかとする筆者の心配をよそに)、むしろ積極的に A5 の努力と他の言語における能力を賞賛していた。本評価モデルは、こうした留学生のような、他の学生に比べ極度に言語能力が限定されている状況で英語授業を履修し、プロジェクトを行い、評価がなされなければならない状況にも十分対応しうるものであると考えたい。

表 5.1 Y 大学 y 学部プロジェクト D クラス 中間プレゼンテーション・テーマの一覧

学生氏名(仮名)	Presentation Theme
A1	about cars
A2	about soccer
A3	Baseball: Hideki Matsui
A4	Music
A5	Proposal on New Supermarket-chain
A6	The Relationship between Hurricane Katrina and Rising Oil Price
A7	About Bump of Chicken
A8	Ice Cream
A9	Cigarette in Social Context

上記のテーマに基づいて、各自が3分程度のプレゼンテーションを行い、筆者が前節で提示した評価モデルに基づいてこれらの評価を行った。各自個別に評価シートを作成し、フィードバックとして 1 週間後、各発表者に返却した。

このプレゼンテーションの評価について、「3: 相互行為における能力」に関しては、中間発表である等との関係で今回は評価に組み込まず、それ以外の 2 つのドメインを 25%換算で評価に取り入れることとした[95]。表 5.2 が本試行における総合評価において、各発表者に与えられたパーセンテージの一覧である。

表 5.2 Y 大学 y 学部プロジェクト D クラス パイロット評価 全体評価分の 100%分換算一覧

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
言語能力(客観テスト)分換算 (25%分)	20	9	7	9	1	9	9	9	9
[Written Presentation (25%分、但し一律 10%で換算)]	10	10	10	10	10	10	10	10	10
ドメイン 1: プレゼンテーションの能力 (25%分)	15	15	15	15	10	15	20	15	10
アルファベット・レンジ (A*－D)	B+	B+	B+	B+	B	B+	A	B+	B
ドメイン 2: 内容を了解させる能力 (25%分)	10	15	10	15	10	15	10	15	10
アルファベット・レンジ (A*－D)	B	B+	B	B+	B	B+	B	B+	B
総合評価 (100%分)	55	49	42	49	33	49	49	49	39
アルファベット・レンジ (A*－D)	B+	B+	B+	B+	B	B+	B+	B+	B

最後に、上記の分析的評価(部分別評価の足し合わせ)とは別に、全体評価として、筆者(評価者)

[95] ただし実際は、筆者(講師)による質問という形で、各プレゼンテーションの終了後には必ずインタラクションの機会を設けた。しかしながら、今回は学生にとっても初めての経験であり、学生間の質問の設定等をはじめ、より自然なコミュニケーションにおける相互行為を十分に創出できなかったと考え、「ドメイン 3」の評価に関しては今回は見送り、次回の最終発表以降、取り入れを試みることとした。

による記述による評価を行った。以下そのサンプルとして、2 点例示する。ここでは、Can-do statement 等の理念を参考に、できるだけ肯定評価を試み、次回の最終発表へつながっていくプロセスの中での評価であることを意識した。

記述評価の例(1)　A1(学生仮名): about cars

写真等ビジュアル的な素材を多く用い、スライドを丁寧にまとめあげることができた。英語で仮にうまく説明できなかったとしても、写真がそれ以上にものを言う発表であり、初めてのプレゼンテーションとしては評価できる。あとは、自分なりのオリジナリティーを入れること、そして、さらに内容を深めることを今後の課題とするとよいだろう。

記述評価の例(2)　A2(学生仮名): about soccer

声の大きさ等も非常によく、堂々と発表ができた。発表の焦点も定まっており、スライドも丁寧に作ってある。ビジュアルにもよく訴えるものであり、初めての発表としては大変すばらしい。英語の内容も分かりやすく、適切な英文であった。次回以降の課題としては、自分なりの独創的な視点を入れること、内容をさらに単なる紹介からリサーチのレベルへと高めることを目指してほしい。

以上が実際に試行したパイロット評価である。繰り返すが、この評価はプロジェクト発信型の大学英語授業の評価のために開発・構築したものであり、本実践では、中間プレゼンテーションの評価用として、筆者が担当する Y 大学の授業において試行的に実施したものである。本実践では、その後プレゼンテーションを行った学生に対し、「評価の評価」を質問紙調査の形で実施した。これにより筆者が行ったパイロット評価を評価し、妥当性や実現可能性の検証と共に、今後の検討課題を明らかにする。またより実態を反映した、整合性や実現性、提言性の高い評価モデルのさらなる改善のための議論を行うこととする。

アンケート題目: 学生によるプロジェクト授業の評価に関するアンケート

実施対象: 筆者担当の英語プロジェクト・クラス

回収率: 66.6% (回答総数 6 (プレゼンテーション実施者 9 名のうち欠席者の 3 名を除いた総数))

回答形式: 設問に対する自由記述回答(設問は以下の通り)

問 A. この評価モデルは、英語だけの能力ではなく、それ以外の表現メディアも含めた「(英語を使った)コミュニケーション能力全体を見る」ことを意図しています。こうした評価をどう思いますか。

問 B. (問 A の内容とも重なります) この評価モデルは、もちろん英語という言語そのものの能力を評価していますが、それ以外の要素(例えば効果的なパワーポイントや音楽等言葉以外

の表現手段の使用)も評価の重要な対象として取り入れています。こうした「英語の能力だけを評価しない」プロジェクト・クラスの評価の方針について、あなたはどう思いますか?

問 C. この評価モデルの長所はどんなところだと思いますか、また、短所(改善点)はどんなところだと思いますか。

以下が、各履修者による記述回答の結果(全回答)である(下線、強調は筆者)。このデータをもとに 3 点の論点を提示し、考察と分析、及び課題の抽出を行うこととする。

問 A. この評価モデルは、英語だけの能力ではなく、それ以外の表現メディアも含めた「(英語を使った)コミュニケーション能力全体を見る」ことを意図しています。こうした評価をどう思いますか。

- コミュニケーション能力全体を見るので良いと思う
- とてもいいと思います。自分は英語の能力が上がったと思いました。
- とてもいいと思っています。今私は一週間に月～金曜まで英語の授業を全部受けていますけど、この授業は簡単に言うと自分の夢のスタートだとも言えますね!
- いいと思う。
- かっこいいと思う。
- 自分の興味のあることをよりくわしく知ることもできるし、それを英文にすることはとても楽しいし、ためになると思うから、いいと思います。

問 B. (問 A の内容とも重なります) この評価モデルは、もちろん英語という言語そのものの能力を評価していますが、それ以外の要素(例えば効果的なパワーポイントや音楽等言葉以外の表現手段の使用)も評価の重要な対象として取り入れています。こうした「英語の能力だけを評価しない」プロジェクト・クラスの評価の方針について、あなたはどう思いますか?

- 新鮮な感じがするので従来の授業より自由なので集中してプロジェクトに取り組める。
- 問 A.同様にとてもいいと思います。パワーポイントの使い方等は自分はまったく知らなかったので。
- 私は今まで英語の本を手に持ったことはありません。英語っていつもどこからスタートして学べばいいかなやんでいたけど、この授業を受けてから、英語に興味を持つようになったと言えるぐらいです。
- いいと思います。
- いいことだと思う。
- パソコンの使い方がわかっていいと思う

問 C. この評価モデルの長所はどんなところだと思いますか、また、短所(改善点)はどんなところだと思いますか。

- 自分が行っているプロジェクトを他人に見せることが出来る。
- PC の勉強もできていることが長所ではないかと思います。あと普通の授業より英語に興味がわくのも長所だと思います。短所は??? わかりません。
- 長所はいろいろなプロジェクトを作りながら、今までやったこともないことをやってたのでとても経験になりました。短所は授業がスタートして 15 分以後だったらカードをもらえないこと! (^v^)♡
- パソコンが使えるようになる。難しい。
- パソコンをつかえるようになる。
- 長所は A と B に書いたことで短所はないと思う

人数が少なかったこともあり、講師である筆者が学生一人一人の顔をよく把握し、密にコミュニケーションをとってきたことがその大きな要素である可能性は否定できないが、学生による「評価の評価」は概して肯定的なものであった。以下、3 つの点に焦点を絞り、本パイロット評価を振り返る。これらを通して課題と問題点の検討としたい。

1. 学生にとっての印象、表面妥当性の観点からの検討

学生にとって、本パイロット評価は概ね肯定的な印象を得ている。もちろん、複数の評価を比較したり、細かい項目別アンケートを実施したりしたわけではないため、確信を持って結論づけることはできないが、この結果は第 3 章での X 大学 x 学部で行った質問紙調査での学生の反応と同様の傾向を持っているとは言えないだろうか。すなわち、大学英語を受講する学生という立場からすると、英語という言語だけに枠を絞られ、そこだけを評価されるよりは、言語をその一部とし、コミュニケーション全体の中で評価されるという方針に対し、強い抵抗を持って反対する学生はほぼいないという結果である[96]。これは、学生(test taker)に対する納得性や評価そのものに対する信頼性の問題に関わってくるため、こうした表面妥当性をある程度確保できる見通しが得られたことは、今後さらに、こうした評価モデルを改善する後押しとなる。

ただし、こうした学生からの「受けのよさ」を敢えて批判的にとらえることもできる。一部の学生の記述回答にもあったように、こうした「プロジェクト発信型」の英語授業そのものへの取り組みが「新鮮な」ものであり、「新規性・新奇性(novelty)」の点から学生が一時的に興味を持っているだけなのかもしれない。もちろんこうしたことは悪いことではないが、「持続可能性」や「継続性」という観点からも、同様に学生からの反応を実証できなければ、一概に肯定的であったと結論づけるわけにはいかない。また、「新規性・新奇性」の観点とも連動するが、一見した「自由さ」は従来の英語の授業とは違った開放感を与えるものであり、また IT 等のメディアを積極的に取り入れたことが、学生の満足感を「主として」高めている可能性も否定できない。なるほど「コミュニケーション全体を評価する」ことと、これらの点を切り離して考えることはできないが、評価モデルの汎用性を考える時、こうした「授業そのものの評価」と、「評価そのものの評価」を、何らかの形で切り離して実証する必要が出てくるのかもしれない[97]。

---

[96] 第 3 章で議論した X 大学 x 学部のアンケート分析では、「大学の英語の授業がコミュニケーションを重視することはいいことだ」という項目に対し、最も意見が集約された形で、学生全員から肯定的な反応があった。

[97] 大学英語の評価においては、アカウンタビリティーの議論とも相俟って、今後は「評価のアウトソーシング」が行われるようになる

2. 評価の整合性(カリキュラムとの問題)の観点からの検討

本パイロット評価では、データの不足等の観点から、他の客観テスト(英検、TOEIC 等)との相関を取ることはしていない。すなわち、これらとの相関がどの程度担保され、果たして客観テストで評価できなかったものが確かに評価できているのか否かについては、分かっていないといってよい。ここに本パイロット評価の限界があることは明らかである。提言性のあるものとするために、よりモデルとしての整合性を持たせるためには、母集団を大きくし、比較可能なデータを十分に準備した上で、今後はそれらとの比較考察を行わなければならないだろう。

また、もしこうした評価モデルを、実際の大学英語授業における評価に取り入れていくとするならば[98]、大学側が要求する評価基準に対応できるものとしなければならない。例えば、本パイロット評価で部分別に行う評価の A*から D までのアルファベットは、大学側から出される最終評価のアルファベットに対応していないとすると、評価される側である学生は混乱してしまい、評価に対する信頼を著しく損ねることにも繋がりかねない。本実践では試行的にパーセンテージを設定したが、仮に大学側に厳密な基準に基づいた相対評価で最終評価を行うよう指示された場合、本評価モデルにおける評価のあり方も、それに応じて柔軟に対応することが、現実的な視点から必要となってくるだろう。またテクニカルな問題となるが、本評価モデルにおいては、全ての数値をパーセンテージに基づいて換算し、学生にも知らせた。そうすると 100%が満点であり、どうしても学生の中には100%に比べてどれだけ至っていないかという「減点的な見方」で評価をとらえる学生が出てきてしまった[99]。実際に、記述アンケートには書いてはいなかったが、後で筆者に「一生懸命やったんだから、こんな(パーセンテージが)低いとへこむな・・・」と語ってくれた学生がいた[100]。百点満点に慣れている学生からすると、どうしてもその(減点的な)基準で見てしまうことは、注意すべきことであり、今後の具体的な改善点の一つである[101]。

3. 今後の具体的な課題、直ちに取り組むべき事柄という観点から

今後は、汎用化を目指した「評価マニュアル」の作成を行い、複数の評価者においても統一した基準のもと、「発信型コミュニケーション能力」が妥当に評価できる環境を作っていくことを考えなければならない。また記述評価の手間等の問題を発展的に解消するものとして、can-do-statement 等の開発・作成を急ぎ、その中から文言等のサンプルも抽出できるようにすれば、手間や労力を省き、

可能性も十分にある。英語教育における大学の説明責任として、TOEFL や英検等の客観数値以外に、大学側が「学生による発信型英語プロジェクト」を成果として対外的に示していこうとするならば、こうした評価の重要性はなおのこと一層高まってくるだろう。そうすると、「発信型コミュニケーション評価モデル」そのものの妥当性の検証に対する要求は間違いなく高まってくるであろう。また、もしそうした「評価モデル」がこうした課題をクリアできるならば、発展的には、推薦入試や AO 入試等の、大学受験のクオリティー・コントロールにも大きく貢献できる可能性がある。

[98] 本パイロット実践をもとにこの評価モデルをリバイズし、2006年度以降は、Y大学y学部の英語授業、プロジェクト系の授業において、本評価モデルを統一した(少なくとも学部内共通の)評価基準として一斉に導入していただくよう提案する予定である。

[99] 本評価モデルにおいては、100%が満点であると設定するつもりはなく、また満点があると想定するつもりもない。これらに関しては、IELTS や ACTFL を批判的に検討した際、本論文の立場に関しては議論した通りである。それぞれのコミュニケーションの編集に対し、独自の肯定的な評価ができることが本評価のそもそもの目的であったが、パーセンテージ換算にしたことで、この目的が幾許か分かりにくいものとなってしまった。課題と反省点の一つである。

[100] 本実践における総合評価のパーセンテージの平均は 46%であり、これは 100 点で換算すれば 46 点である。評価される側にとっては極めて低く見え、せっかくの努力が反映されていないと思えてしまったのかもしれない。

[101] この点では、例えば TOEFL、TOEIC 等は工夫を試みており、確かに参考になる。TOEFL の PBT は満点が 670 点、CBT は 300 点であり、TOEIC は 990 点が満点となっている。安易に 100 点満点での換算とは違った尺度を用いることで、本評価モデルの問題点の一つとなった、パーセンテージの問題をクリアしている。特に TOEFL については、PBT と CBT に異なった尺度を用いることによって、その双方も安易には比較できないようにすることにより(可能な限りの印象論的なパーセプションを排除することにより)、受験者にとって、それぞれが独立した基準で評価を行っている印象を持たせることにある程度成功していると思われる。

評価の標準化にもつながっていくであろう。さらにこれらと平行して、評価の厳密化、一つ一つのドメインやカテゴリーのより一層の明確化を行っていかなければならない。

以上が本章が行ったパイロット評価モデルの構築、開発、試行、そしてその評価である。当然これらは全て、本研究のゴールである、「(言語だけではなく、言語をその一部とした)コミュニケーションの評価」のための、まさにそのスタート地点であり、これを起点としてより多くの実践、現場や学会でのフィードバックを重ねながら、一層の実現可能性のある評価モデルの提言へとつなげていかなければならない。しかしながら本章の意義として、これまでの英語評価とは大きく異なった視点から、コミュニケーションを重視する大学英語教育の評価を構築し実施につなげた。これは、筆者がゴールとする研究の具体的な端緒を切り開くことができたということである。本章の内容は、広くは大学英語教育の「結果に対する説明責任」の一端を担うことにも貢献できる可能性があることであり、これまでにはない、新しい評価モデルの理念と、その実践をグローバルに提示・提言できる可能性である。本章で検討した課題に関しては、今後の研究課題として、継続して取り組んでいく所存である。

第 6 章　課題と展望

本研究の最終的なゴールは、大学英語教育という分野で、その理念やカリキュラムが「コミュニケーションを重視した」ものにしようとするならば、言語をその表現メディアのあくまで一部ととらえ、コミュニケーション全体がとらえられるような、新しい評価モデルを構築することである。本研究はそのモデルをコンセプトの構築から行い、実践に耐えうるものとして開発・試行し、グローバルに提言することを目指すものであった。

上記の意図を踏まえた上で、本論文はそのための基礎研究としての性格を持つものであった。上記に掲げたゴールに到達するためには、先行研究の参照や、実際の現場での現状把握、評価論の枠組みのレビューや、それらを応用した既存評価モデルの検討、そしてパイロット的な評価モデルの構築とその実践等の要素は、そのゴールを達成するための「知見の提供」重要であると判断した。以降で、各章での議論がどの程度上記の目的を実現し、また具体的な貢献ができたのか、それぞれの成果を振り返り、残された課題を議論する。

6-1.　本論文の成果と具体的な貢献

本節では本論文全体の視点から各章ごとの成果とその意義をまとめることで、本論文が取り扱った内容とその貢献を以下にまとめることとする[102]。

第 1 章: コミュニケーションを重視した大学英語教育 〈文献レビューと目的の明確化〉

- コミュニケーションを重視した英語教育への潮流を取り上げ、こうした流れが強まることはあっても、弱まることはないであろう傾向を明らかにした。また時代の要請とも相俟って、現場の学生もこの流れに抵抗を感じてはいない(第 3 章参照)ことを示した。
- 「コミュニケーション能力(communicative competence)」という概念を巡っては、理論的には合意に至っておらず、またこれらの理論が、必ずしもコミュニケーションそのものを正面から捉えておらず、1. 言語至上主義的であるということ、2. 発信者中心モデルであり、コミュニケーションにとって不可欠な側面である相互行為を十分に取り入れてこなかったことを問題点として指摘した。その上で、これらの問題点を克服した有機的な「コミュニケーション能力観」が、とりわけ次世代メディアが一般化する 21 世紀には重要であることを論じた。
- 慶應義塾大学 SFC が行ってきた発信型の英語教育の意義を再考し、大学英語教育がコミュニケーションを重視するならば、言語をあくまでその発信手段の一部とし、より複合的・多感覚的なメディアに訴える表現全体を評価できるようなものがなければならないことを議論し、本論文の指針を明らかにした。

[102] ここでの内容は、序章での記述と重複している。

第 2 章: 評価を取り巻く諸観点と問題の整理 〈「評価論」に関するレビューと論点の整理〉

- 既存の英語教育評価論の諸観点をレビューし、評価論の中でも複数の意見の分かれる論点(評価対象に関する問題、分析的評価 or 全体的評価、ハロー効果の取り扱い等)があることを指摘した。

第 3 章: 大学英語の授業風景 〈質問紙調査による実態把握〉

- コミュニケーションを重視したカリキュラムを組み、実際に大学の英語教育に導入している授業の様子を調査した結果、統計的分析により、学生にとって、大学英語の授業がコミュニケーションを重視する方針を極めて好意的に受け止めており、言語能力だけではない、広義の英語コミュニケーション(に対する評価)を求めていることを明らかにした。

第 4 章: 英語コミュニケーションを評価する既存モデルの比較分析 〈既存モデル(ケース)分析〉

- 既存の国内外の英語評価モデル 17 ケースを比較し、本論文の視点(評価の目標について、発信やコミュニケーション能力について、言語外的要素の評価について等)からそれらを分析した。これらの中にはすでに、その相当数の評価モデルが発信的要素を評価に取り込もうと模索していることを明らかにし、その中でも 4 技能の境界を越えた新たな評価枠組み、「コミュニケーションへの態度」や「コミュニケーションとしての成立の可否」を評価の重要な見地とするモデル等、新しい評価枠組みやコンセプトを導入している傾向や事実も具体的に明らかにした。またこの章で議論した論点をまとめ、広義のコミュニケーション能力の評価モデルを構築する際の論点一覧及びチェックリストとして、30 項目に及ぶ検討事項の一覧表を作成した。

第 5 章: 発信能力を評価するための新たな評価モデルの構築とその試行 〈構築・実践・評価〉

- 新しい評価モデルの概念的検討を行い、言語知識をその評価の一部に組み込み、それ以外に 3 つのドメインから発信型英語コミュニケーションを評価するモデルのプロトタイプを構築、実際の大学英語教育の現場において試行した。
- 試行に対するフィードバックをもとに、評価モデルの評価を行い、問題点と課題をまとめた上で、今後の研究の継続において更なる改善が行えるようにした。

(なお、第 6 章に関しては、こうした成果をもとに課題と展望を述べており、ここでは割愛する)

6-2. 言語哲学の視座から見た「コミュニケーション」への接近: 残された課題と議論

外国語教育や言語政策は、有効な言語コミュニケーション理論や、さらには哲学的な論考に立脚してはじめて、その理論的支柱を得ることができる。そして同時にこれらの理論は、21 世紀の、新しいメディア・コンテクストの中で再解釈され、同時に作り変えられる必要もあるだろう。本論文では、コミュニケーションそのものについては深入りすることを避け、その代わりに、コミュニケーションに関

する多くのことを「所与」や「前提」として議論を展開してきた。しかし、言語を中心とするにせよ一部とするにせよ、「コミュニケーション」を評価するという本論文の最終的なゴールを見定める限りにおいて、それそのものについての深い洞察と論考があってこそ、語ることができるはずであることは言うまでもない。本論文の限界として指摘できることとして、残念ながらこうした視点は、対象を限定する過程で十分に議論せず、また評価モデルの構築に際しても積極的に議論ができなかった。本節では今後の課題、そして展望として、言語哲学の議論から発話現象を再度とらえ、コミュニケーションの本質を垣間見ながら、英語コミュニケーションの評価のあり方についての展望と示唆を得ることを試みたい。

米国の言語哲学者の一人にDavidson[103]がいる。Davidsonはその師であるQuine[104]からの教えを批判的に引き継ぎながらも、独自の言語哲学を展開したことで知られている人物である。Quine(1960)は言語間における解釈の問題として、「翻訳の不確定性」の議論を行ったことは有名である。これはある発話現象が、別の外国語に翻訳された場合、そのされ方が決して一通りには定まらない(「不確定性(indeterminacy)」が残る)ことを言及したものであり、卑近な例を挙げれば、「今、何時ですか?」と発話した際、これはもちろん単純に時間を尋ねるために発話したかもしれない。しかし、文脈と状況によっては「そろそろ帰りたいのですが」ということを間接的に主張したのかもしれないし、「今話している話題を変更したい」と仄めかしたのかもしれない。さらには「ちょっと相談にのってもらいたいことがあるのですが・・・」と示唆することすらしているのかもしれない。こういった日常の、そして一見単純と思われる発話の裏には、多分に社会言語学的、あるいは語用論的な要素が複雑に絡み合っており、同時に多くのメタ・メッセージが含まれていることは、日々の生活の中で誰もが経験する現象である。日常生活において我々は、「字義通りの意味」(Davidson はこれを「文字通りの意味(literal meaning)」と呼ぶ)を辞書的に変換して発話を常に行っているわけではない。つまりコミュニケーションとは、単なる情報交換のような表層的なやりとりに始終一貫するようなものではないのである。それだからこそコミュニケーションには深みが伴い、時に誤解が生じるのである。Quine が言う「翻訳の不確定性」とは、言語間、いわゆる外国語の問題としてだけではなく、同一の言語間においてすらも拡張できる可能性があることは、容易に議論できることである。

Davidson(1984, 1986)はQuineのこの主張を肯定しながらも、「それでもコミュニケーションは成立する」現実に着目する。意図的に間接的な含みを伴った発話の解釈等も含め、我々の日常のコミュニケーションは、たとえ個々に最終的な「不確定性(indeterminacy)」が残るとしても、我々は通常、不自由しない範囲で意思疎通を現に行っている。そして Quine、Davidson 双方が共通に主張する点として、言語コミュニケーションにおいては、それがしばしば「言い間違い(malapropism)」を含んでいるにもかかわらず、それでもコミュニケーションは多くの場合成立するということ強調していることがあり、これはコミュニケーションの本質に迫る議論として実に興味深い。Davidson は、この現象がむしろ「どこにでもある(ubiquitous)」現象であると主張する。

「言い間違い(malapropism)を含むにも関わらずコミュニケーションは成立する」、という指摘は、第二言語を使用するコミュニケーションを考えた場合、さらに興味深い指摘となる[105]。なぜなら、母語

---

[103] Donald Davidson (1917-2003)
[104] Willard Van Orman Quine (1908-2000)
[105] Davidson(1984, 1986)の言語哲学を第二言語習得の議論に応用させることを試みた研究に柳瀬(2001 草稿他)がある。

であってもそうであるとするならば、第二言語コミュニケーションにおいては、「言い間違い(malapropism)」はむしろ日常的に発生することだからである。語彙の取り違えや文法の間違い、不十分な発話や、文化的な知識・経験のなさから、多くの不完全な発話が第二言語コミュニケーションでは当然のようになされる。そして、その方がむしろ普通であり、筆者自身もかつて英国で日本語を教え始めた当初は、思い出すだけで恥ずかしいような、不完全で間違いだらけの英語で授業を行っていたように思う。それにも関わらず、授業は成立し、コミュニケーションとして意思疎通が行えていたのである。「自分の外国語が流暢でもなければ、言いたいことを言い尽くしたわけでもない。しかし、おそらく意図は伝わった」という経験は、多くの外国語学習者が実際のコミュニケーションを経る中で共通して感じることではないか。この前提をもとに議論が進められるならば、発話の受け手(＝解釈者)は、時として発話者の「文字通りの意味(literal meaning)」と、発話者の「真の意味(Davidson はこれを「第一の意味(first meaning)」と呼ぶ)」とが一致しない場合、必要とあらば、「文字通りの意味」の字義的な解釈を改竄してまでも、発話者の「第一の意味」を何とかして「正しく」解釈しようとすることが、言語コミュニケーション成立のためには必要不可欠なことになる。さらに、「言い間違い(malapropism)」に関して、例えば発話者 A は、「arrangement を derangement と言い間違える(Davidson 1984)、受動文と能動文を取り違える傾向にある」といったような一定のパターンがあると(解釈者 B が)みなし、そのパターンが常に再帰的(recursive)に適用できるかといえば、そうではないのである。Quine(1960)が指摘するように、一定の(保守的な)「発話傾向」が見られることは確かかもしれない。しかし状況は、発話者個人内においてでさえ、常に動的(dynamic)に作り変えられ、「意味」とはその場、その時だけで、「当座的(暫定的)」に成立すると Davidson は主張するのである[106]。

繰り返しになるが、文法的に不正確な発話や、語彙の間違いを含む一連の「言い間違い(malapropism)」があっても、コミュニケーションが度々成立するという現実を私たちは忘れるべきではない。Davidson はこのような観点から、言語コミュニケーションが「言語知識(linguistic competence)」の延長ではとても説明できないと主張する。そして Davidson は、「当座理論(passing theory)」を用いて展開されるコミュニケーションに、「寛容の原則(principle of charity)」が働くと説明する。「寛容の原則(principle of charity)」とは、現実世界のコミュニケーションにおいて、発話者の「第一の意味(first meaning)」を何とかして汲み取るために、解釈者(共発話者[107]、受信者)が、「言語知識(linguistic competence)」のみではなく、「世界知識」や「信念」、「真理へのコミットメント」といった要素を最大限動員し、発話を理解しようとする(無)意識が解釈者に働く原則であると Davidson は主張する[108]。つまりある発話に際して、その「字義通りの意味(literal meaning)」がどんなに解釈困難であっても、「発話者の発話には必ず意味があり、意図があるはずだ(発話内容は「真」であ

Davidson は決して具体的な言語教育の方法論に言及したわけではなかったが、柳瀬は、彼の議論を第二言語習得論の文脈で理論として確立しようとしている。筆者による本論考も、この柳瀬の草稿を踏まえたものであり、多くの指摘を負うていることをここに強調しておく。

[106] この発想は、会話の成立が常に暫定的であり、言葉の接続が「局所的(local)」にしか管理されないという Sacks(1992)の論点と繋がってくると田中他(1998: 51)は指摘している。

[107] 「共発話者(共同発話者)」という用語は、言語学でキュリオリ等が用いている。仏の co-énonciateur の翻訳であり、発話の場において、発話者(énonciateur)と共に発話を作り上げる参与者、すなわち「聞き手」のことを意味する(http://www.lit.osaka-cu.ac.jp/~fukushim/internet/i_net08.html 及び http://homepage3.nifty.com/mahamaha/com-langagiere1.html より)。

[108] 田中他(1998: 50-51)は、この「寛容の原則」について、以下のように説明している。「信念が最大限真になるような解釈を試みよ」ということであり、つまりそれは、「どういう解釈が承認可能であるかに関する制約条件であり、入手可能なすべての証拠に照らした場合、不合理となるような解釈を斥ける(不一致を最小にする)ことを要請する原則であるとも言える。」

る)」ことを前提として信じることによって、「言語知識(linguistic competence)」以外の要素にも大きく依存しながら、なるだけ相手の発話の真の意図を解釈しようとすることである。先にも指摘したように、時には発話者の「字義通りの意味(literal meaning)」を改竄し、疑ってまでも、「第一の意味(first meaning)」に近づけようとする、まさに解釈者による文字通りの charity なのである[109]。これには、どんな言語間においても「根源的解釈(radical interpretation)」が働くであろうとする Davidson 独自の前提に拠るもの[110]があり、言語コミュニケーションが「言語知識(linguistic competence)」をワン・オブ・ゼムとしつつも、それ以外の要素が大きく作用することを指摘した点で、コミュニケーションのメカニズムの新たな解釈に一石を投じている。また同時に、言語をその一部とした広義のコミュニケーション論を前提としている点において、本論文にも示唆を与えるものである。Davidson(1986: 445)も「この解釈を真面目に受け入れるならば」と前置きをした上で、自らの主張が大いに物議を醸し出す可能性を認めている[111]。

第二言語コミュニケーションという文脈において、「寛容の原則(principle of charity)」を改めて考えてみる時、これは第一言語によるコミュニケーション以上に多くの示唆を含むものである。母語での発話に比べ、多くの不十分な要素を含む第二言語コミュニケーションは、「寛容の原則(principle of charity)」がそのコミュニケーションの成立に大きく影響を与えていると考えることもできるだろう。もうしそうであるとするならば、言語教育において、「言語知識(linguistic competence)」のパーツの蓄積だけに焦点が当てられた教育を続ける限り、(言語)コミュニケーションさえもできるようにならないのは当然の帰結となる。もちろん、「言語知識(linguistic competence)」は解釈や発話においては必要な材料ではあろう。しかし十分ではないのである。現実のコミュニケーションにおいては、それ以外の要素が活発に協働し、複雑に絡み合いながら、(全体としての)コミュニケーションが紡ぎ出されていることを Davidson は描き出しているのである。

Davidson(1984, 1986)の考えは、第二言語コミュニケーションや言語教育にとどまることなく、コミュニケーションそのもの、そして日常言語の生の営みに対して、非常に深い洞察を与えるものである。そしてこうした視点が、評価モデルにも有効な形で組み込まれ、具体的な評価モデルとして、この先実現できることが望ましいと筆者は考えている。先にも言及した通り、こうした言語哲学上の議論は今回の評価モデルの中には十分に反映させることができなかった。しかし何らかの形で、この概念を具現化していくべきであり、今後の大きな検討課題として、本節で言及を試みることにしたのである。

「コミュニケーション」は今や様々な学問分野で論じられるようになってきた。第 5 章で議論したようにその定義は様々であり、第 3 章で取り上げたように、同じ「コミュニケーション」用語内でも異なっ

---

[109] 田中他(1998: 51)は、「これは推測だが」としながらも、「「寛容の原則」の実践には相手の言動を理に適ったものとして正当化しようとする「思いやり」の気持ちが前提となるため"charity"(神に対するのと同じ愛を持って同胞に思いやりのある行為をすること)という語が使用されているのであろう。なお、野本(1997: 102)はこれに「善意の原則」という訳語を充てている」と、独自の見解にもとづいた興味深い言及をしている。

[110] この「根源的解釈(radical interpretation)」は、Quine(1960)の"radical translation"を受けて、Davidson(1984)が独自の視点から議論を行ったものであり、Glock (2003)によれば、Quine のものとは哲学的な前提や目的が異なっているという。Davidson は「根源的解釈」を理論仮説として提示しているが、これは未知言語を理解しようとする時のみに当てはまるものではなく、日常の会話においても程度の差こそあれ、基本的には当てはまるとしている(柳瀬 草稿、田中 1998: 50)。

[111] Davidson(1986: 445-446)は、以下の引用において、はっきりと主張している:「・・・もし私たちがこのことを(本気で)言うのであれば、私たちは、言語という通常抱く観念を捨て去っただけでなく、言語を知ることと、この世の中でおしなべてうまくやっていくことを知ることとの境界線すらも、消し去ってしまったことを自覚するべきなのである」。これは本論文の冒頭にも引用したものであり、筆者自身が Davidson の哲学、とりわけそのコミュニケーションに対する考え方に大きく影響を受けていることを示すものである。

た意味論や価値観を内包しているのである。ここで重要なことは、こうしたコミュニケーションに対する分野を問わない関心の高まりにも関わらず、私たちが日常行う「コミュニケーション」を、範囲を限定せず、また言語だけをとらえた「一部の」コミュニケーションではなく、コミュニケーションそのものを真正面からとらえようとした研究は、世界中を探しても意外と少ないのが現状なのである。その理由として考えられるのは、先に言及したコミュニケーションの定義づけの難しさや、その曖昧さゆえに、客観的な「評価」や「測定」が難しく、また多くの要素が複雑に絡みすぎているために、研究や論文には向かないからなのかもしれない。

しかしながらよく考えてみるまでもなく、コミュニケーションとは我々の日常とは切っても切り離せないものである。批判されやすく、かつ貢献が見えにくいからといって、いつまでもコミュニケーションそのものを研究の対象とすることから遠ざかったり、あるいは、その一部のみを切り取って研究したりすることだけが罷り通っていてよいのだろうか。こうした考えは確かに、研究者としての素人さゆえの愚かな印象論なのかもしれない。しかしながら、だからといって筆者が間違っているとも思えないのである。

論文という体裁と、学術研究としての制約から、本論文が完成するまでに多くの妥協を強いられたことは認めなければならない。先に触れたような、言語哲学的見地を十分に議論し、「コミュニケーションそのもの」を抽象的にも具体的にも、理論や実践の形で展開できなかったことは、筆者自身の力の限界を感じざるを得ない。そもそもの研究のスタート時には、先の Davidson(1984, 1986)の議論だけでなく、言語行為論(Austin: 1962 他)や第二言語習得論、「解釈」の問題、empathy、グループダイナミックス、さらには教育における再生産理論[112]やフィクションとしての教育の「場」というとらえ方、また Bernstein(1975, 1996)の言語コード理論からの発展や、Eisner(1979)が提示した質的評価[113]の応用等、取り上げ、議論し、何らかの形で本論文に組み込みたかった視点は山ほどあった。しかしながらこれらの実現は叶っていない。

本論文が取り上げた「評価」とは、まさに現在、様々な領域で注目され、調査・研究されつつある分野である。その理由の最たるものは、確かに客観性や比較可能性、すなわち「測定」が求められる一方、しかしながらまたその一方で、「プロセス」や「変化」といった、極めて質的な要素が取り込まれることが期待されているといった「難しさ」を、共通して内包した分野であるからであろう。質的評価といえば、これまで測ってこなかった、あるいは測定することができなかったものを、何らかの形で可視化し、その評価に結びつけることである。さらには、根本的な問題として、測定することそのものの是非を問う声もある。またアウトプットだけではなく、アウトカムのようなものを、どのようにして評価に結びつけるか等、今後避けては通れない新しい課題が山積している。これは言語教育における「評価」の問題だけでは決してなく、行政評価やプロジェクト評価をはじめ、全ての「評価」と名のつくものに関係があることは言うまでもない。「何を評価するのか」が問われていると同時に、それを「どう評価するのか」、すなわち、そのための新しい方法論もまた、求められているのである。

---

[112] 教育における再生産理論については、経済学的な観点から Bowles & Gintis(1976)が、またカルチュラル・スタディーズ的な視点から、Willis(1977)等の先行研究がある。

[113] Eisner(1979)は教育評価の質的研究として「educational connoisseurship」と「educational criticism」という二つの方法を提示し、経験に基づいたセンス(鑑定眼)と、学問的理論が総合して評価されるべきだと主張した。

本論文が訴える対象は、あくまで大学英語の評価に携わる者、具体的には大学英語の授業担当者や、そのプログラムをオーガナイズすることに携わっている者に対してであった。しかしながら、本論文の主張やその訴えは、必ずしも大学英語という狭い範囲のみにとどまるものではない。広く英語教育、言語教育、そして教育全般に携わる者に対して、本論文が何らかのメッセージを発し、示唆を与えることができたとすれば、筆者にとってこの上ない喜びである。

謝辞

本論文がこうして完成するまでに、筆者は本当に多くの方々にお世話になった。

まずは、本論文の主査である鈴木佑治先生(慶應義塾大学環境情報学部教授、兼大学院政策・メディア研究科委員)にまずお礼を申し上げたい。鈴木先生には、筆者が学部 1 年の頃からずっと指導を受けており、発信型の英語という慶應義塾大学 SFC のイデオロギーを、まさに授業を通して体感させて下さったのも鈴木先生によってであった。本論文の多くが、鈴木先生からの発想に負うところが多いことは言うまでもなく、先生の学問に根ざす深い洞察と、何物にも囚われず先の先を見越す眼差しからは、筆者は自分なりに多くのものを学び、考えさせられ続けてきた。鈴木先生からの長年にわたる厳しい指導と、筆者に対する妥協を許さない要求の上に本研究が成立していることは、どれだけ強調してもし過ぎることはないだろう。一見すると全くとらえどころのない「コミュニケーション」を正面から取り上げ、そして現場との接点を大事にしながら、新たな「論」の構築と、英語教育への具体的な貢献を、一応の形で論文として纏め上げることができたのは、鈴木先生のもとで研究を続け、指導と支援を得られてきたからこそである。鈴木先生には本当に感謝している。

本論文の副査としてお引き受けいただいた、金子郁容先生(慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科教授、兼総合政策学部教授)と渡辺靖先生(慶應義塾大学環境情報学部教授、兼政策・メディア研究科委員)の両名の先生方にも筆者は深くお礼申し上げたい。金子先生からは、リサーチ・デザインの観点から、筆者の研究について多くの貴重な示唆やコメントをいただいた。気持ちばかりが先走ってしまう筆者の「やりたいこと」を汲み取って下さり、的確で建設的なコメントと共に、研究や修士論文という型にうまく流し込むように仕向けて下さったのは、まさに金子先生の助言があってこそであった。今、これから博士課程に進学し、研究者として鍛錬を積み重ねていかなければならない筆者にとって、金子先生からの丁寧な指導を直接仰ぐことができたことは本当に貴重であり、ありがたいことだと思っている。またネットワーク論をご専門になさっている金子先生にとって、筆者のような研究はまさに「門外漢」であったに違いない。それにもかかわらず多くのご助言・ご指導をいただけたことは、身に余る思いである。また渡辺先生には、慶應義塾大学 SFC の英語教育という観点から、具体的な研究の指針を与えていただいた。どういった研究の方向にしていけばよいのか一向に定まらず悩んでいた筆者に対し、助言と道筋を与えて下さり、結果として筆者がまさに論じたかったことが扱えたのは渡辺先生のご指導のおかげである。本修士論文を、筆者のライフワークとして取り組むであろう英語教育の一つの「基礎研究」として位置づけ、後の博士課程の研究に繋げていくことをご助言下さったのは渡辺先生であり、顔を合わすたびに常に励ましていただいた。深くお礼申し上げたい。

この他にも、本論文執筆においてお世話になった先生方、先輩、後輩、協力いただいた学生、その他助けていただいた皆様を挙げていけばきりがない。特に本論文のために、アンケート調査や実践の場としてご協力頂いた慶應義塾大学 SFC、千葉商科大学政策情報学部、北陸大学未来創造学部における学部長をはじめとする諸先生方、事務局の方、学生の皆さんには多くの無理を聞いていただいた。プライバシーの観点から実名等は挙げられないが、言葉では言い尽くせないほど皆様にはお世話になった。この場を借りて深くお礼申し上げたい。

最後に、筆者がこの論文の執筆にまで辿り着けたのは、筆者が慶應義塾大学 SFC と出会い、

1998 年の総合政策学部入学から、同大学院へ進学、そしてその修士課程を通し、SFC の理念や価値、イデオロギーに身をもって触れ、その良さを自らが体感していったことが大きいと昨今よく考えるようになった。もし筆者が SFC ではない場所で言語学に触れ、英語教育を考え、そして学問の何たるかを教えられてきたならば、間違いなくこのような研究に行き着くこともなかったであろうし、上記に記したような尊敬すべき先生方ともお会いできなかったに違いない。少なくとも筆者は、SFC にいたからこそ、「言語」という深遠かつ広大なテーマを研究しながらも、言語教育という実際の「場」を常に意識することができたわけであるし、言語に対するドグマティックな絶対視・神聖視を避けることができた。旧来の学問の伝統を大事にしながらも、新しい時代の、パラダイム・シフトの可能性を考慮に入れた、新しい言語教育を目指すこともできた。問題発見・解決をその理念に掲げ、超領域的なアプローチを目指し今も研究と教育を続ける慶應義塾大学 SFC に、「直に」触れ続けてこられたことが、現在の筆者の研究の大きな部分を形作っていることは間違いない。SFC の創設に関わった先生方はもちろんのこと、理念として「ここ」にある SFC スピリットの存在に感謝し、いつか、何らかの形で恩返しができればと思ってやまない。

2006 年 1 月
山 中　　司

参考文献

American Council for the Teaching of Foreign Languages(ACTFL) 1983 *ACTFL Proficiency Guidelines*. Revised 1985. Hastings-on-Hudson, N.Y.: ACTFL Materials Center.

American Council for the Teaching of Foreign Languages(ACTFL) 1986 *ACTFL Proficiency Guidelines*. Hastings-on-Hudson, N.Y.: Author.

Austin, J.L. 1962 *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (坂本百大訳 1978『言語と行為』大修館書店)

Bacha. N. 2001 "Writing Evaluation: What Can Analytic Versus Holistic Essay Scoring Tell Us?" *System* 29. pp.371-383

Bachman, L. F. 1990 *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press. (大友賢二他訳 1997『言語テスト法の基礎』C.S.L.学習評価研究所)

Bachman, L.F. 2000 "Modern Language Testing at the Turn of the Century: Assuring that What We Count Counts." *Language Testing* 17(1) pp.1-42

Bachman, L.F. & A.S. Palmer 1989 "The Construct Validation of Self-ratings of Communicative Language Ability." *Language Testing* 6. pp.14-29

Bachman, L.F. & A.S. Palmer 1996 *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press. (大友賢二他訳 2000『〈実践〉言語テスト作成法』大修館書店)

Backby, M. 1987 "What Should Be the Content of a Communicative Testing Syllabus?" In P.S. Green Ed. *Communicative Language Testing*. Strasbourg: Council of Europe. pp.24-41

Bellack, A. et al. 1966 *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press. (木原健太郎、加藤幸次訳 1972『授業コミュニケーションの分析』黎明書房)

Bernstein, B. 1975 *Class, Code and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge & Kegan Paul. (萩原元昭編訳 1985『教育伝達の社会学』明治図書)

Birdwhistell, R. 1955 "Background to kinesics." *ETC* 13. pp.10-18

Blanche, P. 1990 "Using Standardized Achievement and Oral Proficiency Tests for Self-assessment Purposes: The DLIFLC Study." *Language Testing* 7. pp.202-229

Bowles, S. & H. Gintis 1976 *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge & Kegan Paul.

Brown, J. D. 1996 *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. (和田稔訳 1999『言語テストの基礎知識』大修館書店)

Canale, M. & Swain, M. 1980 "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." In *Applied Linguistics* 1 no. 1.

Canale, M. 1983 "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." In J.C. Richards and R.W. Schmidt ed. *Language and Communication*. London: Longman. pp.2-27

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. 1995 "Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications." *Issues in Applied Linguistics* 6(2). pp.5-35

Council of Europe 2001 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. 1965 *Aspects of Syntax*. Cambridge. Mass.: MIT Press.

Chomsky, N. 2000 *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, J.L.D. Ed. 1978a *Direct Testing of Speaking Proficiency: Theory and Application*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.

Clark, J.L.D. 1978b "Interview Testing Research at Educational Testing Service" in Clark 1978a. pp.211-28

Cross, L.H. & R.B. Fray 1999 "Hodgepodge Grading: Endorsed by Students and Teachers alike." *Applied Measurement in Education* 12. pp.53-72

Davidson, D. 1984 *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Oxford University Press. (野本和幸他訳 1991 『真理と解釈』 勁草書房)

Davidson, D. 1986 "A nice derangement of epitaphs." In E. Lepore Ed. *Truth and Interpretation*, Oxford: Blackwell.

Davis, A., C. Elder, K. Hill, T. Lumley & T. McNamara 1999 *Dictionary of Language Testing: Studies in Language Testing 7*. Cambridge: Cambridge University Press.

de Saussure, F. 1993 *Saussure's Third Course of Lectures on General Linguistics (1910-1911) From the notebooks of Emile Constantin*. French text edited by Eisuke Komatsu, English translation by Roy Harris. Pergamon Press. (相原奈津江、秋津伶訳 2003 『一般言語学第三回講義: コンスタンタンによる講義記録』 エディット・パルク)

Innis, Robert T. 1982. Karl Bühler: Semantic Foundations of Language Theory. New York: Plenum Press

Eisner, E. 1979 *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, New York: Macmillan.

Eisner, E. 1985 *The Educational Imagination. Second Edition*. New York: Macmillan.

Flanders, N.A. 1970 *Analyzing Teaching Behavior*. Addison Wesley.

Foreign Service Institute 1968 *Absolute Language Proficiency Ratings*. Washington, D.C.: Foreign Service Institute.

Gazden, C. 1988 *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.

Geranpayeh, A. 1994 "Are Score Comparisons across Language Proficiency Test Batteries Justified?: An IELTS-TOEFL Comparability Study." *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics* 5. pp.50-65

Glaser, R. 1963 "Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions." *American Psychologist* 18. pp.519-21

Glock, H.J. 2003 *Quine and Davidson on Language, Thought and Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grice, H.P. 1975 "Logic and Conversation." In Peter Cole and J.L. Morgan Ed. *Syntax and Semantics* 3: *Speech Acts*. New York: Academic Press. pp.41-58

Grice, H.P. 1989 *Studies in the Way of Words*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press. (清塚邦彦訳 1998 『論理と会話』 勁草書房)

Gronlund, N.E. 1998 *Assessment of Student Achievement. Sixth Edition*. Boston: Allyn & Bacon.

Gumperz, J. 1982 *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridgeshire: New York. Cambridge University Press. (井上逸兵他訳 2004 『認知と相互行為の社会言語学: ディスコース・ストラテジー』 松柏社)

Hall, E. & Hall, M. 1990 *Understanding Cultural Differences*. Intercultural Press Inc.

Hall, R. 1966 *Pidgin and Creole Languages*. Ithaca: Cornell University Press.

Harrington, D. & C. LeBeau 1996 *Speaking of Speech: Basic Presentation Skills for Beginners* スピーチ・コミュニケーションのコツ マクミラン ランゲージハウス

Hudson, R.A. 1980 *Sociolinguistics*. Cambridge University Press (松山幹秀、生田少子訳 1988 『社会言語学』 未来社)

Hughes, A. 1989 *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Huhta, A. & E. Randell. 1996 "Multiple-choice Summary: A Measure of Text Comprehension." In A. Cumming and R. Berwick Ed. *Validation in Language Testing*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. pp.94-110

Hymes, D. 1967 "Models of the Interaction of Language and Social Setting." *Journal of Social Issues* 23. pp.8-28

Hymes, D. 1972 "On Communicative Competence." In Pride & Holmes ed. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Ido, T. 2002 "Evaluating Japanese Learners' Composition: ESL Composition Profile or TOEFL Scoring Guide?" *LEO* 31. pp.61-91

Jackson, P. 1992 *Untaught Lessons*. Teachers College Press.

Jacobson, R. 1976, 1996 *On Language*. Linda W. Waugh and Monique Monville Burton Ed. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Jones. R.L. 1985b "Some Basic Considerations in Testing Oral Proficiency" In Lee *et al.* 1985. pp.77-84

Labov, W. 1972 "The logic of non-standard English." In Giglioni P.P. ed. *Language and Social Context* (*Penguin Modern Sociology Readings*. Harmondsworth: Penguin. pp.175-215

Lado, R. 1961 *Language Testing*. London: Longman.

Lee, Y.P., A.C.Y. Fok, R. Load, & G. Low Ed. 1985 *New Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon Press.

Martin, J. 1993 "Intercultural Communication Competence." In R. Wiseman & J. Koester ed. *Intercultural Communication Competence*. Newbury Park, CA: Sage. pp.16-29

Martin, J. R. 1992 *English Texts: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.

McCarthy, M. 1991 *Discourse Analysis for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press. (安藤貞雄、加藤克美訳 1995『語学教師のための談話分析』大修館書店)

McNamara, T.F. 1996 *Measuring Second Language Performance*. London: Addison-Wesley Longman.

Mehan, H. 1979 *Learning Lessons*. Harvard University Press.

Mehrabian, A. 1968 "Communication without words." *Psychology Today* 2 (9). pp.52-55

Oller, J.W. 1979 *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman.

Popham, W.J. 2002 *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know. Third Edition*. Boston: Allyn & Bacon.

Quine, W.V. 1960 *Word and Object*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Quine, W.V. 1980 "Two Dogmas of Empiricism" In *From a Logical Point of View: 9 logico-philosophical essays*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. pp.20-46 (飯田隆訳 1992「経験主義のふたつのドグマ」『論理的観点から: 論理と哲学をめぐる九章』勁草書房 31-70)

Sacks, H. 1992 "Lectures on Conversation." In G. Jefferson Ed. *Lectures on Conversation* 1. (*Harvey Sacks*). Cambridge. M.A.: Blackwell.

Sanjek, R. 1991 "The Ethnographic Present" Man(n.s.)26. pp.609-628

Savignon, S.J. 1991 "Communicative Language Teaching: State of the Art." *TESOL Quarterly* 25(2). Summer. pp.261-77

Selinker, L. 1972 "Interlanguage." *IRAL* 10. pp.209-231

Sengupta, S. 1998 "Peer Evaluation: 'I am not the teacher'." *English language Teaching Journal* 52. pp.19-28

Shegloff, E.A. & Sacks, H. 1973 "Opening up Closings." *Semiotica* 8. 289-327.

Skehan, P. 1988 "State to the Art Article: Language Testing. Part I." *Language Testing* 21(4). pp.211-221

Sperber, D. & D. Wilson 1988, 1995 *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell. (内田聖二他訳 1993, 1999『関連性理論: 理論と認知』研究社)

Stake, R.E. 1978 "The Case Study Method in Social Inquiry." *Educational Researcher* 7. pp.5-8

Stansfield, C.W. 1986 "A History of the Test of Written English: The Developmental Year." *Language Testing* 3. pp.224-234

Swender, E. & G. Duncan 1998 "ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners." *Foreign Language Annals* 31. pp.479-491

Taron, E.E. 1981 "Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy." *TESOL Quarterly* 15. pp.285-95

Taylor, D.S. 1988 "The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied Linguistics." In *Applied Linguistics* 9 (2). pp.148-68

Todd, L. 1974 *Pidgins and Creoles*. Routledge & Kegan Paul. (田中幸子訳 1986『ピジン・クレオール入門』大修館書店)

Trudgill, P. 1974 *Sociolinguistics: An Introduction*. Penguin Books. (土田滋訳 1975『言語と社会』岩波新書)

Watson, J. & A. Hill 1993 *A Dictionary of Communication and Media Studies. Third Edition*. London: Edward Arnold.

Wardhaugh, R. 1992 *An Introduction to Sociolinguistics. Second Edition.* Basil Blackwell Ltd. (田部滋他訳 1994『社会言語学入門(上)・(下)』リーベル出版)

Weiss, C. 1972 *Evaluation Research: Methods for Assessing Program Effectiveness.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Wilds, C.P. 1975 "The Oral Interview Test." In R.L. Jones and B. Spolsky Ed. *Testing Language Proficiency.* Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. pp.29-38

Willis, P. 1977 *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs.* New York: Columbia University Press. (熊沢誠、山田潤訳 1996『ハマータウンの野郎ども』ちくま学芸文庫)

Wilson, D. & D. Sperber 1986 "An Outline of Relevance Theory." *Notes on Linguistics* 39. pp.5-24

Wisse, J., *Ethos and Pathos: From Aristotle to Cicero,* (Amsterdam, Adolf M. Hakkert, 1989)

Yoffe, L. 1997 "An Overview of ACTFL Proficiency Interviews: A Test of Speaking Ability." *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter* 1. 2 Sep. pp.3-9

青木昭六他編 1983『英語指導法ハンドブック③: 指導技術編』大修館書店

東洋 2001『子どもの能力と教育評価 第2版』東京大学出版会

荒木秀二 2002『中学校英語化の到達度評価: 観点別評価問題50選』明治図書

池田央 1971『行動科学の方法』東京大学出版会

石井敏 2001「異文化間コミュニケーション能力とは何か: 構造と構成要素のモデル化の試み」『獨協大学外国語教育研究』第19号所収

石塚智一、小野博他 1994「英語リスニング・テストに関する実験的研究」『大学入試センター研究紀要』23 1-36

伊東治己 1994「コミュニケーションをめぐる考察」『新 英語科教育の研究』(改訂版) 片山嘉雄他編著 大修館 153-63

井関利明 1998「ディジタル・メディア時代における「知の原理」を探る」『メディアが変わる 知が変わる』梅垣理郎他編 有斐閣 3-40

井関利明、藤江俊彦 2005『ソーシャル・マネジメントの時代: 関係づくりと課題解決の社会的技法』第一法規

今津孝次郎、樋田大二郎編 1997『教育言説をどう読むか: 教育を語ることばのしくみとはたらき』新曜社

イリッチ, イヴァン 1970『脱学校の社会』(東洋他訳 1977 東京創元社)

イリッチ, イヴァン 1981『シャドウ・ワーク: 生活のあり方を問う』(玉野井芳郎、栗原彬訳 1982 岩波書店)

岩原信九郎 1967『統計学による新教育統計法 増補版』日本文化科学社

旺文社編 2004『蛍雪時代2004年11月号: 全国大学受験年鑑』旺文社

大平未央子 2001「ネイティブ・スピーカー再考」『正しさへの問い』三元社 85-110

小川芳男編 1982『英語教授法辞典 新版』三省堂

金谷憲編著 2003『英語教育評価論: 英語教育における評価行動を科学する』河源社

苅谷剛彦 2002『教育改革の幻想』ちくま新書

銀林浩 1994「三重に逆立ちした『新学力観』」『現代教育科学』1月号 31-34

倉智佐一、山上暁編著 1994『要説心理統計法 改訂版』北大路書房

黒崎勲 1999『教育行政学』岩波書店

小池生夫、小林陽太郎他 1997「これでいいのか日本人の英語」(1996年11月26日 ELEC創立40周年記念パネルディスカッション)『英語展望』103 24-35

佐藤学 1996『教育方法学』岩波書店

靜哲人他 2002『外国語教育リサーチとテスティングの基礎概念』関西大学出版部

神保尚武 1998「コミュニケーション能力」『英語科教育の基礎と実践』JACET 教育問題研究会編 三修社 69-76

鈴木孝夫 1999『日本人はなぜ英語ができないか』岩波書店

鈴木佑治 2000『言語とコミュニケーションの諸相: 理論的考察から言語教育まで』創英社三省堂書店

鈴木佑治 2003『英語教育のグランド・デザイン: 慶應義塾大学SFCの実践と展望』慶應義塾大学出版会

鈴木佑治、霜崎實他 1994『発信する大学英語』郁文堂
鈴木佑治、田中茂範、吉田研作、霜崎實 1997『コミュニケーションとしての英語教育論: 英語教育パラダイム革命を目指して』アルク
諏訪部真「コミュニケーション重視の教授法」片山嘉雄他編著『新・英語科教育の研究』(改訂版) 大修館
大学英語教育学会(JACET)英語教育実態調査研究会 1993「21 世紀に向けての英語教育」『英語教育』(別冊)42 巻 4 号
高梨芳郎 1992「コミュニケーション活動の成立条件」『現代英語教育』6 月号 14-17
高原脩、林宅男、林礼子 2002『プラグマティックスの展開』勁草書房
田中克彦 1999『クレオール語と日本語』岩波書店
田中茂範、深谷昌弘 1998『〈意味づけ論〉の展開』紀伊国屋書店
田中春美、田中幸子編著 1996『社会言語学への招待: 社会・文化・コミュニケーション』ミネルヴァ書房
丹治信春 1996『言語と認識のダイナミズム: ヴィトゲンシュタインからクワインへ』勁草書房
寺島隆吉 2002『英語にとって「評価」とは何か?』あすなろ社
トマス, ジェニー 1995『語用論入門: 話し手と聞き手の相互交渉が生み出す意味』(浅羽亮一監修 田中典子他訳 1998 研究者)
冨田恭彦 1996『アメリカ言語哲学の視点』世界思想社
根岸雅史 2001「英語文法問題に対する受験者の情意的反応および言語使用実感に関する実証的研究」『語学教育研究所紀要』15. 15-43.
根岸雅史 2003「第 4 章 英語教育評価において、何が行われ、何が言われ、何がわかっているか」金谷憲他編『英語教育研究リサーチ・デザイン・シリーズ 8 英語教育評価論: 英語教育における評価行動を科学する』河源社 75-118.
野本和幸 1997『意味と世界: 言語哲学論考』法政大学出版局
バーンスティン, バジル 1996『〈教育〉の社会学理論: 象徴統制、〈教育〉の言説、アイデンティティー』(久冨善之他訳 2000 法政大学出版局)
馬場哲生編 1997『英語スピーキング論: 話す力の養成と評価を科学する』河源社
服部裕幸 2003『言語哲学入門』勁草書房
平田和人編 2003『中学校英語化の絶対評価の方法と実際』明治図書
藤原美枝子 2003「ヨーロッパにおける言語運用能力評価の共通フレームワーク: コミュニケーション能力の新しい理解をめぐって-」『言語と文化』第 7 号 甲南大学国際言語文化センター 101-124
ポープ, キャサリン、メイズ, ニコラス編 2000『質的研究実践ガイド: 保健・医療サービス向上のために』(大滝純司監訳 2001 医学書院)
本多敏幸 2003『到達目標に向けての指導と評価』教育出版
桝本智子 2000「非言語」『異文化コミュニケーション入門』西田ひろこ編 創元社
松浦伸和、岩重博文他 1999「英語リスニング・テストに関する総合的実証研究」『広島外国語教育研究』2 101-116
松沢伸二 2002『英語教師のための新しい評価法』大修館書店
三浦省五監修、前田啓朗編著他 2004『英語教師のための教育データ分析入門: 授業が変わるテスト・評価・研究』大修館書店
メイナード, 泉子 1997『談話分析の可能性: 理論・方法・日本語の表現性』くろしお出版
メイナード, 泉子 2000『情意の言語学: 「場交渉論」と日本語表現のパトス』くろしお出版
森本浩一 2004『デイヴィドソン: 「言語」なんて存在するのだろうか』NHK 出版
柳瀬陽介 2001「デイヴィドソンのコミュニケーション能力論からのグローバル・エラー再考」『教育学研究紀要』第 47 巻第一部 中国四国教育学会編 55-60
柳瀬陽介 2001「コミュニケーション能力論に対するデイヴィドソンの貢献」(草稿)
http://ha2.seikyou.ne.jp/home/yanase/GlobalError.html

山下晋司 1997『パリ 観光人類学のレッスン』東京大学出版会
山中司 2001「コミュニケーション・ダイナミックスの中での日本語教育: 日本とのエクスチェンジを積極的に活かした日本語授業の実践報告」『日本語教育シンポジウム、第 6 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム、第 4 回 BATJ 発表大会 報告・発表論文集』131-141
吉田研作 1995『外国人とわかりあう英語: 異文化の壁をこえて』ちくま新書
和田稔 1997『日本における英語教育の研究』桐原書店

〈行政関連〉
文部省 1992 平成 10 年「中学校学習指導要領」
文部省、文部科学省 昭和 24 年、昭和 30 年、昭和 36 年、昭和 46 年、昭和 55 年、平成 3 年、平成 10 年、平成 13 年「中学校生徒指導要録」
文部科学省 2001「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生徒指導要録、中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学 部生徒指導要録及び高等部指導要録の改善等について(通知)」
文部科学省 1998「21 世紀の大学像と今後の改革方針について(大学審議会答申)」

コミュニケーションを重視した大学英語教育における発信能力の評価
—基礎研究と評価モデルの提案—

2006年9月10日　　初版発行

著者　山中　司

監修　鈴木佑治

発行　慶應義塾大学 湘南藤沢学会
〒252-0816　神奈川県藤沢市遠藤5322
TEL:0466-49-3437

Printed in Japan　　印刷・製本　　ワキプリントピア

ISBN 4－87762－164－4
SFC-MT 2005-003

■本論文は修士論文において優秀と認められ、出版されたものです。