

TOEIC 学習のための授業内アクティビティの開発 (1) - Part 1・2 を用いた文法指導 -

Development of activities for TOEIC classes (1)
: grammatical trainings with Part 1 and 2

伊藤 雄馬
ITO Yuma

近年、TOEIC の国内需要は各方面で益々高まっており、大学や高校においてさえも TOEIC の指導が行われるようになってきている。しかし、TOEIC をはじめ英語能力試験の指導は、その試験の点数を上げることが最優先事項となり、英語力を高めるという本来の目的から指導が離れてしまう、いわゆる負のウォッシュバック効果を免れない。TOEIC 指導と、これもまた時代が要請する実践的なコミュニケーション能力との間で、教師は折り合いをつけることが難しいのが現状である。本稿はこの問題を解決するために、TOEIC の問題を用いたアクティビティを2つ提案する。ひとつは Part 1 の写真描写問題を用いた時制の形式を理解・習熟するためのアクティビティであり、他方は Part 2 の応答問題に現れる疑問文を用いた語順指導である。これらのアクティビティ開発により、TOEIC 指導とコミュニカティブな指導を両立することが可能になる。

キーワード：TOEIC、アクティビティ、写真描写問題、応答問題

1. はじめに

近年、グローバル化を背景に日本での TOEIC (Test of English for International Communication) の需要が各方面で高まっている。国際ビジネスコミュニケーション協会 (2013: 8) によれば、TOEIC のスコアを採用や昇進の基準に用いる企業は、上場企業において 2013 年時点で 63.2% に登る。国際ビジネスコミュニケーション協会 (2016) の調査は、日本の大学・短期大学・高等専門学校 1,129 を対象に TOEIC の活用状況について調べており、そのうち 580 校が TOEIC を入学試験に活用し、501 校が単位認定に活用しているという。また、各自治体における教員採用試験においても TOEIC は活用されている。富山県を例に取れば、860 点以上が特別専攻の受験資格となっている他、英語を専門としない小・中・高・特別支援学校の一次選考において、730 点以上で第一次検査の総合得点に 5 点の加点を認めている (国際ビジネスコミュニケーション協会 2016)。

しかし、教育現場への TOEIC の導入は、様々な問題が報告されている。最もよく言及される問題は、いわゆる「ウォッシュバック効果」(Washback effect) である (cf. Cheng & Watanabe 2004)。ウォッシュバック効果とは、授業の成績評価としてある試験を採用することは、必然的にその試験に関連する内容

に授業が制約されるという問題である。Newfields (2005) は、東洋大学の英語教師と生徒を対象に、TOEIC 導入のメリット・デメリットをアンケートによって調査した。TOEIC の授業導入のメリットとして挙げられたのは、「動機づけ効果」、「スコア向上」、「経営学部の学生に有効」などであり、デメリットは「初級学習者のやる気を削ぐ」、「TOEIC に関連する項目にのみ注力する」、「TOEIC の勉強は英語能力に直結しない」などである (Newfields 2005: 97 table1 より筆者訳)。ここで挙げられたデメリットから、TOEIC を授業に採用することによる負のウォッシュバック効果が認められよう。

また、TOEIC の難易度が大学の講義に相応しくない、とする研究も多い。Newfield (2005: 90) は、TOEIC が一部の生徒にとって難しすぎる、というアンケート結果を得ている。他の研究においても、TOEIC が初級学習者には相応しくなく、基礎的な項目の学習を優先すべきであるという指摘がある (Takahashi 2012)。つまり、TOEIC は大学生にとって「難しすぎる」とも言える。

では、TOEIC の難しさはどこにあるのか。田中 (2017) は TOEIC の文法問題は中学の英語教育によって 96.3% が正答可能であるという調査結果を得ている。つまり、文法問題に関しては、大学生にとって既習事項がほとんどであり、TOEIC に特化した文法問題というのはほとんど存在しないことが分かる。一方、語彙については、高校卒業の時点で学習可能とされる語彙数と、TOEIC で必要になる語彙数の間には大きな開きがあることが指摘されている。竹蓋・中條 (1993) によれば、高校までに学習可能な語彙は 3,000 語程度である。しかし、中條 (2003) によれば、TOEIC の公式問題集に登場するが、高校では習わない語彙の数は 3,084 語に登ることを明らかにしている。これらの研究結果から、TOEIC の難しさは、文法ではなく主に語彙に起因すると推察できる。

以上の研究結果から、大学で TOEIC を講義に導入するに際して、負のウォッシュバック効果を抑制し、また難易度で学習者のやる気を削がないようにするためには、以下のような工夫が必要であろう。すなわち、既習の基礎的な文法事項を、TOEIC に登場する語彙や表現を用いて学習することができれば、理想的な授業となると考えられる。本稿では、TOEIC の教材を用いて、基礎的な文法事項である時制と語順について学ぶアクティビティを紹介する。

2. TOEIC の問題形式

TOEIC L & R は L が 4、R が 3 の、合計 7 つの Part に分かれている。それぞれの問題は以下の通り。

Listening

1	写真描写	6
2	応答問題	25
3	会話	39
4	説明文	30

Reading

5	短文穴埋め	30
6	長文穴埋め	16
7	文章読解	54

本稿では、Part 1 と Part 2 の問題を用いたアクティビティとアクティビティを紹介する。

3. Part 1

Part 1は、写真描写問題である。テストにある写真を見ながら、4つの英文を聞いて、最も写真を適切に描写している英文を選ぶ問題である。このPart 1には、法助動詞が登場しないことに加え、現在完了進行受動態など、普通の会話では現れる頻度が低い時制・相・態の種類が登場することが特徴である。

時制と一括りにされることもある「時制・相・態」はこのアクティビティでは分けて考えることとする。時制には、進行・完了・完了進行と、そのどれでもない単純を加えた。

3.1. 時制・相・態を理解させるアクティビティ

アクティビティを行う前に、まずPart 1の問題を予め解き、答え合わせをしておく。この段階では、Part 1の解き方など、本稿では非明示的な形での文法指導を行う。まず、学習者に以下の表1を印刷したものを配る。

	K		G	
T	N	J	N	J
S	N	J	N	J
K	N	J	N	J
KS	N	J	N	J

表1: TAV シート

この各アルファベットが何を表しているかを学習者に考えさせる。唯一のヒントとして、Part 1の1文のみ表のどこに入るかを教える。その後、それぞれの頭文字が何を表しているのかをグループ単位で考えさせる。

一番上のコラムは時制を表す（現在G/過去K）。左端のコラムは相（アスペクト）を表す（単純T/進行S/完了K/完了進行KS）。そして、残りは態を表す（能動N/受動J）。例えば、**Some people are leaning on a railing** という文は、「現在・進行・能動」であるため、表1の網掛け部分に該当することになる。

時制は現在と過去のみである。ここで、「未来はないのか？」という質問や疑問が必ず生徒に起こる。その瞬間に、「時制は形式のことであり、意味ではない」ことをはっきりさせる。この時に、動詞の活用として、現在形、過去形はあるが、未来形がないことを確認させる。また、よく未来形と勘違いされる助動詞の **will** も、現在形 **will** と過去形 **would** に分けられることを示す。また、時制、相、そして態は、意味（＝日本語訳）で考えると混乱するため、形式に注目してまず判別することが正確な理解に繋がること説明する。つまり、言語が形式と意味からなっていることを示し、まず形式を見分けられるようになることが最初の目標であり、その後にはじめて、「なぜこの形式がこの場面で使われているのか」、すなわち意味について考えることができることを学習者に示す。

続いて、相について説明を行う。時制と相を混同している生徒は多い。現在と過去、それぞれの時制について、単純・進行・完了・完了進行の存在することを、表に動詞の具体例を見せながら確認する。**be** 動詞+ing形で進行、**has/have+ed**形で完了、そして**has/have been doing**で完了進行であることを確認する。ここでも、形式にのみ注目し、意味は扱わない。

次に、態である。「日本語で能動態だから、英語でも能動態」、「主語が無生物だから受動態」など、訳文や主語の性質に従って、能動態か受動態かを判断する生徒が少なくない。よって、まず形式的に能動態か受動態を区別できることを学習者に示す。

全ての述語動詞で、この時制・相・態のあることを伝え、Part 1 全ての文が表 1 のどのセルに位置づけられるかを生徒に考えさせる。この時、この活動をグループワークとすれば、学習者同士の教え合いを誘発できる他、理解が追いつかないスロウラーナーを発見し、個別に対応する時間的余裕を作り出すことが可能になる。

表を埋め終えたとき、Part 1 の文は現在時制しかないこと、また相は進行に偏っていることを生徒は発見する。「表を見て気づくことはないか?」などの発問により、その特徴を教室内で共有した後、初めて意味について考えさせる。この時も、ただそれぞれの時制の意味を教授するのではなく、まず、「なぜ現在形しか登場しないのか?」、「なぜ進行形が多いのか?」、そして「答えが進行形のものど完了形の写真は何が異なるのか?」など、時制の差異を基点に、グループワークかペアワークで話し合わせる。その後、結果を教室内で共有し、その意味については各学習者の持つ文法書などで確認させる。

3.2. 時制・相・態を習熟させるアクティビティ

ここまでの作業が「理解」の過程である。続くのは「習熟」の過程である (cf. 田尻 2009)。これは、時間制限を設けた面接型のアクティビティとして設定した。

Part 1 は一問につき 4 文の音声流れる。6 問あるので、一回の試験につき、Part 1 の英文は 24 文になる。その半分の 12 文を学習者に音読させ、その後時制・相・態を口頭で答えさせるアクティビティを課した。例えば、"Some people are lined up along the street." は、「現在・単純・受動」などである。このアクティビティを 45 秒 (3.75 秒/文) 以内に行えれば合格とした。

このアクティビティは様々な発展形が考えられる。先のアクティビティはあらかじめ答えを用意することが出来たが、それができないよう、初見の文を用意し、それで同じく時制・相・態を答えるアクティビティを行わせる。その他にも、リスニングの問題であることを考慮して、音声を聞かせて、その時制・相・態を口頭で答えさせるアクティビティを行うことも可能であろう。

このアクティビティは、時制・相・態を瞬時に判断する能力を養うと同時に、何度も問題文を音読させることにより、TOEIC に登場する語彙や表現になれることができる。

4. Part 2

Part 2 は応答問題である。まず、ある文の音声流れる。例えば、"Where should I return this tool?" などである。その後、3 つの英文の音声流れる。受験者は、その 3 文の中で応答として最も相応しい文を選択する。本稿では最初に流れる文を「問題文」、後に流れる 3 文を「選択文」と呼ぶことにする。

Part 2 の最も大きな特徴は、問題文のほとんどが疑問文であることである。本稿では、この特徴を活かして、疑問文の指導として、「語順戻し」と「疑問詞追加」のアクティビティを行う。

4.1. アクティビティの準備

英語は疑問文と平叙文とで語順が異なる言語である。疑問文は、答えとなりうる対応した平叙文を持ち、尋ねたい内容を疑問詞に変え、文頭に移動させ、また助動詞に相当する語を主語の前に置く。この作

業は、聞きたい部分をただ疑問詞に変え、文末に疑問を表す形式を加えるだけの日本語とは大きく異なっており、それゆえ日本語学習者にとっては理解も習熟も時間のかかる項目となっている。

まず、Part 2の問題文に対する解答をフルセンテンスで作成する。

Q. Where should I return this tool?

A. You should return this tool to the shelf.

疑問文と解答の文をチャンクに分け、解答文のチャンクが疑問文のどのチャンクに対応しているか見る。以下では数字で示すが、実際の板書では各対応するチャンクは同じ色で表現するなどするとわかりやすい。

Q. Where / should / I / return / this tool?

A. You / should return / this tool / to the shelf.

1. You → 3. I

2. should return → 2. should / 4. return

3. this tool → 5. this tool

4. to the shelf → 1. where

この後、解答文から疑問文を作る過程をひとつずつ追って行きながら解説する。詳しくは田尻 (2011) を参照されたい。

- | | | | | | | |
|---|----------------------------------|--------|--------|--------|-----------|-------------------------|
| ① | | You | should | return | this tool | to the shelf. |
| ② | | should | you | | return | this tool to the shelf. |
| ③ | | should | you | | return | this tool where. |
| ④ | Where | should | you | return | | this tool |
| ⑤ | Where should I return this tool? | | | | | |

また、この解答文からいくつ疑問文が作れるかをグループで考えさせる。そして、少なくとも平叙文のチャンクの数だけ疑問文が作成できることを確認する。

you → who should return this tool to the shelf?

should return → what should I do?

this tool → what should I return to the shelf?

ここまでの作業を、Part 2 に登場する問題文の全ての疑問文において個人で行わせる。この作業が終わった学習者から、今度は面接型のアクティビティを行わせる。

4.2. 語順戻しと疑問詞追加

アクティビティは2つに分けられる。「語順戻し」と「疑問詞追加」である。

「語順戻し」は、問題文の疑問文における助動詞と疑問詞を肯定文の位置に戻して音読するアクティビティである。例えば、以下のようにして疑問文を、平叙文の語順に戻す。

Where should I return this tool?→I should return this tool where

この作業を、5文15秒以内(3秒文)で行わせる。最初は印刷された紙を見ながらのアクティビティとする。その後慣れてきたら、Part 1 のアクティビティ同様、音声聞いて、その文を口頭で語順戻しを行わせる応用も可能である。また、初見の疑問文を用いて「語順戻し」のアクティビティを行えば、「習熟」の度合いを測ることもできる。

正確な語順戻しができるようになったら、今度は同じ文を用いて、「疑問詞追加」を行う。疑問詞追加は語順戻しで得た文に、疑問詞を追加し、また疑問文の語順に戻したものを口頭で答えるアクティビティである。どの疑問詞を追加しても構わない。

例えば、以下のような作業を指す。

- ① Where should I return this tool? (紙面上で見る)
- ② I should return this tool when. (口頭で答える)
- ③ Who should return this tool when? / What should I return where? (口頭で答える)

③の段階ではどの疑問詞を追加しても構わない。このアクティビティの制限時間は30秒とし、その時間内にどれだけ合格できるかを競わせる。これらのアクティビティを行うことによって、瞬時に疑問詞に変えられるチャンクを見抜く力、そのチャンクに該当する疑問詞を選ぶ力、そして語順の操作について「習熟」することができる。

4.3. Part 2における時制・相・態のアクティビティ

Part 2 においても、Part 1 で行った時制・相・態のアクティビティを行うことが可能である。Part 1 よりも相や態のバリエーションは少ないものの、法助動詞が登場する。法助動詞にも現在形と過去形のあることをまず確認させる。その後、Part 1 のアクティビティと同様、音読させた後に時制・相・態のアクティビティを行う。その後に、なぜこの法助動詞は過去になっているのか、現在なのかを考えさせ、仮定法や相手との間柄によって使い分けが行われていることなどを、グループワークで確認させる。

5. まとめ

本稿は、TOEIC のリスニングのうち、Part 1 と Part 2 の問題を用いて、「時制」と「語順」を学ぶアクティビティを考案した。TOEIC を扱う授業では、TOEIC の問題を解く時間は必要不可欠であるが、それに終始していたのでは負のウォッシュバック効果を免れない。本稿では、TOEIC に登場する文を用い

て基礎的な文法項目の習熟をはかることにより、文法事項に習熟すると同時に、TOEICに出てくる語彙と表現に慣れることができる。問題をただ解くという単調になりがちな TOEIC の講義に、本稿で紹介したアクティビティを導入することで、授業に幅を持たせることが可能であろう。

今回はリスニングの Part 1・2 のアクティビティのみ扱ったが、他の Part でもそれぞれの特徴を活かして、TOEIC のためだけでなく、英語によるコミュニケーション能力に直結するアクティビティを行う工夫は可能であろう。実際に著者はいくつかすでに試行を重ねている。他の Part を用いたアクティビティ活動の紹介・開発は今後の課題となる。

参考文献

- Cheng, L., & Watanabe, Y. eds. (2004). *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods*. Routledge.
- 中條清美 (2003) 「英語初級者向け『TOEIC 語彙 1、2』の選定とその効果」『日本大学生産工学部研究報告 B (文系)』36, 1-16.
- Newfields, Tim (2005) "TOEIC Washback Effects on Teachers: A Pilot Study at One University Faculty." *The Economic Review of Toyo University* 31.1, 83-105.
- 田尻悟郎 (2009) 『(英語) 授業改革論』教育出版.
- 田尻悟郎 (2011) 『英文法これが最後のやり直し!』DHC.
- Takahashi, Junko (2011) "An Overview of the Issues on Incorporating the TOEIC test into the University English Curricula in Japan." *Tama University School of Global Studies Bulletin*, 4, 127-138.
- 竹蓋幸生 & 中條清美 (1993) 「学習語彙の有効度」『言語行動の研究』3, 116-122.
- 田中誠 (2017) 「TOEIC テストから考える中学英文法の重要性と指導内容」『長崎国際大学論叢』17, 13-21.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 (2013) 『「上場企業における英語活用実態調査」報告書』
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 (2016) 『TOEIC Program 教員採用試験における活用状況』