

「リーディング」授業において目標言語によるコミュニケーションを行う理念とその方法論

静 哲 人

1. 導入

本稿では、まずわが国の英語教育の目的を同定した上で、すべての英語授業を「コミュニケーション」をキーワードに展開することの理念を論ずる。次に、いわゆる「リーディング」授業を例にとり、書かれた教材をベースにしていかにしてアウトプット量を増大させることが可能かを、具体的な授業内活動を描写することで示す。

2. 背景と理念

2.1 「単一能力」から程遠い日本人学習者

約20年前、Oller (1979) が「単一能力仮説」(Unitary Competence Hypothesis) を唱えた。彼の仮説のポイントは、言語能力というものはそれ以上分解することができない、というものである。話す能力、読む能力、などと細分化して語られることの多い言語能力だが、そのすべての根底に期待文法 (expectancy grammar) があり、ある個人に関するこの能力の水準さえわかれば、あとの「～能力」はほとんどすべて説明できる、といった主張であった。この主張の主たる根拠は cloze test とその他のテストの相関がかなり高い、ということで、クローズテストは期待文法の水準を測るのに適している、とされた。その後、この仮説にたいする批判、反論があいつぎ、最終的にはOller自身が自説の誤りを認めた (Oller 1980 ; 1983)。現在では単一能力仮説をそのままの形で継承している研究者はほとんど知られていない。

しかし振り返って考えてみれば、直観的に無理がある仮説であった。我々が主として関わる日本人学習者に関して「読めるが、聞けない、話せない」というス

テロタイプが生み出されて久しい。このステロタイプに関して時に、「日本人は読めるが云々と言われるが、実は国際的水準から見れば『読める』とは言いがたい」というコメントが聞かれることがある。しかしそれは「読める」の絶対的レベルが低い、という意味に過ぎないわけで、平均的日本人学習者の「読める」水準と「聞ける」水準、「話せる」水準を比べれば、やはり「読める」ほどには「聞けない」。あるいは逆の表現をすれば、国際水準的には「読める」レベルは低い、「聞ける」「話せる」レベルはさらに低い。Ollerが1979年当時もし日本人学習者のこのようプロフィールをも知っていたなら、ひょっとしたら最初から単一能力仮説を提唱しなかったのではないか、と思われる。

2.2 英語学習の目的の変化

いまさら指摘するまでもないことだが、明治の昔からわが国の英語教育の第一の目的は、英語で書かれた欧米の文献を正確に解説できる能力を持つ学徒を養成することであった。(この「であった」の部分英語に直した場合に現在完了なのか過去完了なのかは意見の分かれるところかもしれない。)この目的に照らして従来の英語教育が成功してきたことにはかなりの程度間違いはないと思われる。英語を読み、その意味を理解することができるという能力の養成に特化してよいのであれば、英文テキストを日本語を媒介にして解説し、日本語訳を生み出すことに成功した時点で、授業の目標は十分に達成されると言ってよい。さらに、その内容に関して日本語を媒介にして論ずることによってテキストを「鑑賞」しつくし、読み手がそれによって何らかの「人格的成長」を遂げた、となれば、目標は十二分に達成される、と言えるであろう。

しかし好むと好まざるとに関わらず、もはや状況は変わってしまった。インターネットで世界が事実上ひとつのコミュニティになりつつあるとも見える現在、コミュニケーションの手段として英語が使いこなせないことは、個人にとってまた集団にとって、長期的には明らかに不利に働く要因である。「ボーダーレス化」は従来のEnglish as a Second Language (ESL) とEnglish as a Foreign Language (EFL) という概念の境界にも及びつつあるといえよう。

このような状況の変化は、当然わが国における英語教育の目的に変化をもたらした。2002年現在、日本の初等、中等、そして高等教育機関における英語教育の主たる目的は、コミュニケーションの手段として英語を使用することができる国民の養成であることに、筆者の中では疑いはない。文部科学省学習指導要領の中

では中等教育における英語教育の目的は「実践的コミュニケーション能力の養成」と明示され、その方向で強力な行政指導がなされている。旧態依然たる「和文英訳」のみを扱っていたある「ライティング」の教科書が、教科書検定に不合格となった、という逸話がある。また、かなりの県の高校入試からは「英文和訳」が姿を消している。

2.3 立ち遅れている高等教育機関

このように強力な中央主導の改革によって急激に姿を変えている日本の英語教育シーンにあって、ある意味において構造的に取り残されているのが高等教育機関における英語教育である。中等教育が受けているような中央からの縛りはないため、中等教育が見せているほどの変化は見られない。

実証的なデータはないが、anecdotal evidenceから推測するに、いわゆる「教科書を進む」が「学生に一文ずつ訳させて、それを訂正する、というサイクルを繰り返す」か、それに加えて「内容について日本語で蘊蓄を傾ける」か、それに類するパターンと同義になっている授業の割合は、教員のアカデミシャン意識が強く、「一国一城の主」意識が強く、しかし学習指導要領も、教科書検定も、(割り振られてくる)公開授業も、指導主事の指導もない、高等教育機関において最も大きいことが疑われる。

2.4 「英語を日本語で読む」ことの限界

大きな目標である「実践的コミュニケーション能力の養成」に照らしたとき、英語テキストを日本語によって説明し、また訳し、論じ、鑑賞し、そして終わる授業は2002年現在存在することが許容されるだろうか。

日本の英語教育はいわゆるEFLの状況にある。英語はあくまで外国語として学習されており、教室を一步出れば、少なくとも音声としての英語はコミュニケーションの手段として使用されていない。そうであるから、教室の中だけコミュニケーションを持ち込むのは非現実的、非効率的、かつ不要だ、と判断するか、逆にそうであるからこそ教室の中だけがコミュニケーション訓練を行える貴重な空間である、と考えるかが大きな分かれ道である。

筆者の認識は後者である。限られた授業時間だからこそ、英語を理解し(かつ「鑑賞」し)た時点で授業を終わっている余裕はない。それではまだやるべきことの中途である。母語である日本語を頼りにいかに正確にかつ深く英文テキスト

の内容を理解、鑑賞したとしても、理解、鑑賞した内容を目標言語である英語で少なくともある程度第三者に伝えられなかったとしたら、どれほどの意味があるのだろうか。高尚なテキスト内容を訳読によって理解し、その内容が深く鑑賞できてさえいれば、第三者に「Could you tell me about it?」と言われて一言も説明できなくとも良い、とでも言うのだろうか。これもいまさら指摘するまでもないが、英語文化は明示的な表現を尊ぶ文化である。dumbという語に「口のきけない」という意味と「馬鹿な」という意味が重なっている事実には象徴的に表れている。これ以上dumbな学生を生産しつづけることが許されるのだろうか。

答えは明らかである。「リーディング」の授業は、英語を日本語で読んで、そして終わる授業から、読みとった内容にもとづくコミュニケーション (reading-based communication) を主体として行う授業に変貌することが求められている。

2.5 しばしばある誤解 その1

「コミュニケーション」を論ずる時、よく起こる誤解のひとつは「コミュニケーションとは口頭コミュニケーションのみを指す」というものである。しかも口頭コミュニケーションの中に、スピーチなどの大人数を対象とした比較的フォーマルなコミュニケーションは想定されておらず、もっぱら二人が日常的话题について気軽に話す、といったいわゆる「日常会話」的な浅薄なイメージが想起されることがある。

筆者の論に関する限り、これは当てはまらない。筆者の論ずるコミュニケーションとはメッセージ（および感情その他）の授受であり、その媒介は音声のことも文字のことも（および非言語的手段であることも）あり、参加者はひとりのことも、ふたりのことも、それ以上のこともある。「ひとり」というのは例えばひとりでテキストと向き合っている状況などを指す。（もちろん書き手との対話である、という見方もできるが。）よって文献を読んでそこから意味を受け取る（あるいは最近では「読み手が意味を持ってくる」という視点が有力のようだ）のもコミュニケーションであるし、読んだあとその内容について第三者と口頭で語りあうのもコミュニケーションであるし、読後感を書くのもコミュニケーションである。さらに発展して読んだことを統合して口頭発表するのもコミュニケーションである。

英語のリーディング授業はコミュニケーションの訓練の場であるべきだ、と筆者が主張するとき、それはいわゆる「日常会話」的なものをリーディング授業に

取り入れることとは無縁である。英文を読んで理解したならば、例えばそれについて多少なりとも隣のクラスメイトと英語で読後感を語る、あるいはその英文を知らない第三者に、概要を英語で伝えられるくらいのことができるのが自然ではないだろうか、そしてそのようなことができるように教室内で訓練をする必要があるのではないだろうか、というごくまっとう、かつ穏当な主張である。

2. 6 しばしばある誤解 その2

前節までにおいて、筆者は「英語を日本語で読み、そして終わる」授業を繰り返し批判してきた。しかし誤解されたくないのは、これは「訳読」のみの授業の批判であって、いわゆる直接教授法 (direct method)、すなわち母語を介さず目標言語だけですべてを行う方法のみを主張しているわけではない、という点である。直接教授法で完全に意味が理解できればそれに越したことはないが、教材の種類やレベル、学習者の状況によっては母語の媒介が有効、あるいは必要なことがあることはもちろんである。

しかしその場合も、その段階で終わってしまったのは今日の世界と日本をとりまく文脈の中においては、限りなく無価値に近い、と考える。そのままでは冒頭に触れた、「読めるが話せない日本人」の生産を繰り返すだけになってしまいかねない。必要に応じて母語を使って意味理解が達成されたならば、その英文をそのまま、あるいは要約して、あるいは自分なりの表現を用いてアウトプットができるように、さらにできれば自分なりのコメントを付け加えられるよう訓練してこそ初めてその授業に意義が生ずる、と考える。つまり訳読 (というよりも母語の助けをかりた意味理解、ととらえたいが) によって意味をつかんだら、やはりその意味を、目標言語である英語にもどって再表現する営みを行う必要がある、と主張しているのである。

3. 方法論

3. 1 EIYOW訓練

リーディング授業をコミュニケーションの能力訓練の場に変えるため、書かれた題材を用いる授業でのルーティーンワークとしてここ数年筆者が提唱しているのがEIYOW活動 (静 2000) である。EIYOWというアクロニムは、Expressing It

in Your Own Wordsの頭文字で、日本人学習者のスピーキング能力の向上に資するような、いわば「栄養豊かな」活動であって欲しい、という筆者の願いと少しの遊び心を込めた命名である。

3. 2 儀式的音読からの脱却

筆者が現在のEIYOW活動（以下EIYOWと略す）を考案するにいたったきっかけはファンズロー（1992）が音読について書いた一節に触れたことである。ファンズローは、日本の英語の授業でよくあるのは、「あらたまった儀式的席でなにかを読むように、読む目的が儀式的なもので、何を読んでいるかわかる人はほとんどいないというような読みかた」（p. 149）であり、このような儀式的音読をコミュニケーションのための音読に変えるためのひとつの方法として、「黙読してから顔を上げ、たぶんいくらかパラフレーズした形で、ほかの生徒にいうというやりかた」（p. 95）を提案している。パラフレーズといってもそれほど高度なことではなく、「読んでいる文の中の、すくなくとも一語はかえていう」（p. 155）程度のことを出発点として想定しているようで、

Once upon a time, there was a girl named Fatima.

という文を見ながら、

→A long time ago, there was a girl named Fatima.

と音読する、というかなり平易な例をあげたうえで、次のように述べている。

「言葉を入れかえられるということはその文を理解したということです。書いてあるのとまったく同じにいうのでは、理解したかどうかはわかりません。だからこそ、言葉を入れかえさせるのです。かんたんにするためではありません。言葉を入れかえるためには、読んでいるものの意味がわかっていなくてはなりません。ただ単語を読みあげるだけなら、理解していなくてもできます。」（p. 155）

ファンズローのこのいわば「パラフレーズ音読」をさらに発展・拡充したのが筆者のEIYOWである。paraphraseを手元の*Longman Dictionary of Contemporary*

American English で引いてみると

to express in a shorter or clearer way what someone has written or said

と書いてある。10数年にわたり授業の中で実践するなかで後述するようないくつかの類型が創案されたので、誤解を避けるため、あえて「パラフレーズ」という用語を捨て、EIYOWという新しい表現を用いることとした。

3. 3 EIYOWの形態上のバリエーション

現在実施しているEIYOWには大別して(1) Paraphrasing, (2) Simplifying/Summarising, (3) Decomposing, (4) Elaboratingの4つがある。以下個別に特徴を記す。

(1) Paraphrasing

これは最も基本形で、ファンズローの言ったパラフレーズと同じである。オリジナルの英文にある情報をほぼそのまま落とさないように別の表現で言い換えるもので、現象的にはオリジナルとEIYOW後の英文の長さはほぼ同じ程度となる(図1)。

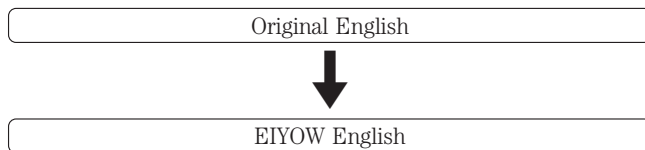


図1 Paraphrasingによる英文の長さの変化

(2) Simplifying/Summarising

これはオリジナルの英文のディテールや修飾語句、より重要度もしくは抽象度の低い部分を捨象し、骨組み、要点のみを言うパターンである。オリジナルが単一のセンテンスであればSimplifyingと呼ぶのが適当だろうし、パラグラフ以上であればSummarisingと呼ぶのがよりふさわしいだろう。この場合、現象的には、EIYOWによって生み出される英文はオリジナルよりも短くなる(図2)。

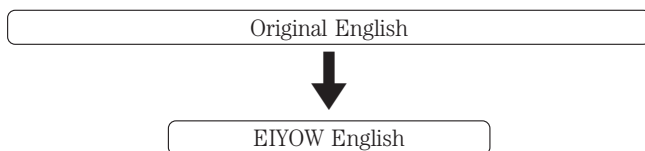


図2 Simplifying/Summarisingによる英文の長さの変化

(3) Decomposing

これはオリジナルの英文を2つ以上の部分に分割して言うパターンである。リーディング教材として使われるような英文は、定義上 written Englishである場合がほとんどである。spoken Englishと比較した場合の特徴として、written Englishは平均のT-unitがより長く、redundancyが少ない。当然、written Englishをそのまま音声化すればspoken Englishとしては不自然で「硬すぎる」トーンとなる。そこで、EIYOWとして、オリジナルの1センテンスを別の表現の1センテンスに変えるのではなく、いくつかの部分に分解して、T-unitの短い複数の口語的な発話に作り直す、というパターンである。書いてある英文を指し、What does this mean?と尋ねられた時に、それをオリジナルよりも難易度の低い表現で説明する、というのは現実世界でも頻繁に発生するauthenticな行為である。このDecomposingの場合、現象的には、1つのオリジナル文が、より短い複数の発話へと変換されることになる（図3）。

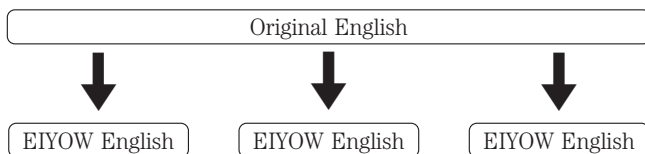


図3 Decomposingによる英文の長さの変化

(4) Elaborating

これは、オリジナルの英文中の特定箇所をやや詳しく説明するパターンである。Decomposingと併用されることも多い。特定の語、句、あるいは部分などを定義、説明したり、実例を挙げたりする。この場合、現象的には当然、EIYOW後のほうが、オリジナルよりも英語の語数は多くなる（図4）。

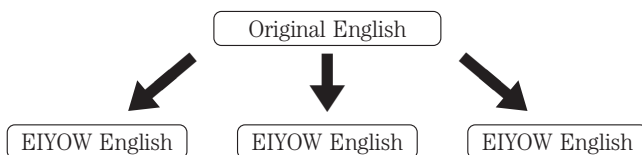


図4 Elaboratingによる英文の長さの変化

以上の4分類はあくまで大別であり、かならずどれか1つのパタンに当てはまるものではない。2つ以上を組み合わせることもできる。オリジナルのある部分はSimplifyし、別の部分はElaborateし、全体としてはDecomposeする、などももちろん可能である。

またこれまで「オリジナルの英文」と称してきた、EIYOWの「キュー」も、サイズ的にはさまざまでありうる。最小のものは単一の語である。語をEIYOWするということはすなわち、英語によって定義することとほとんど同義になる。語よりもやや大きく句、フレーズなども扱える。訓練の初期段階では、いきなりセンテンス全体をキューとするよりも、小さな単位を扱うほうがやりやすい。次に1センテンス、そして複数のセンテンス、と続く。EIYOWの対象として複数のセンテンスを選ぶのは、ほぼ必ずSimplifying/Summarisingを想定している場合である。そうでなければセンテンスごとに扱えばよいのである。

3. 4 EIYOWの実施手順上のバリエーション

EIYOWは、教師が指定した個所を学習者が自分なりの英語で言い換える、要約する、または説明する活動である。当然教師がテキスト中のEIYOWの対象個所を何らの方法で指定する必要がある。この時にどのようなチャンネルで該当個所を学習者に知らせるか、また反応を生成する（つまり答える）時に学習者がオリジナルの英文を見ているかいないか、の組み合わせによって、主に3つのパタンが考えられる（表1）。

表1 EIYOW実施上の三つのパタンの特徴

	Stimulusを受ける時にオリジナルの英文を見ているか	Responseを生成する時にオリジナルの英文を見ているか
見ながらパタン	+	+
顔あげてパタン	+	-
聞くだけでパタン	-	-

パターン 1 : 「見ながら」

第1のパターンは、刺激として教師が該当箇所を音読し、または録音音声聞かせる時に、学習者が該当箇所を目で追い、その後反応としてEIIYOW Englishを生成する時にも、学習者は該当箇所の英文を目でみているものである。「見ながらパターン」と呼ぶこととする。これが最も基本的でかつ一般的には難度の低いパターンである。訓練の初期段階はこのパターンで始めるのが最も適当のようだ。学習者の心理的抵抗が比較的少ない反面、最後までオリジナルの英文から目を離さないで、どうしても語彙レベル、フレーズレベルの表面的、機械的言い換えになりやすいという限界がある。また、書かれたものを見ながら音声を発するという点で、音声コミュニケーションとしては最も望ましくないパターンである。

パターン 2 : 「顔をあげて」

第2のパターンは、教師が該当箇所を音読または録音音声聞かせている時には学習者はパターン1と同様該当箇所を目で追っているが、EIIYOWする際には顔をあげて行くものである。該当箇所の音声を聞きながら目で追っている数秒の間に、該当箇所の内容に関する心的表象 (mental representation) をワーキングメモリに貯蔵しなければならないのでパターン1よりも難度が高い。しかし目で見えているものの代わりに、自らの心的表象を出発点として英語を生成しなければならないという点で、スピーキングにより近く、話す能力の訓練としてはパターン1よりも有効であると思われる。また、いったんセンテンスが終わると記憶には、オリジナルの英文そのままの (verbatim) 表現ではなく、より抽象化された内容が蓄えられることが知られている (Clark & Clark 1977)。その意味でこのパターンは、ややもするとオリジナルの英文の表現に引きずられて表面的な語彙代替に終わりがちなパターン1の欠点を補い、「枝葉」を捨象した要点のみを生成せざるを得ない状況に学習者を追い込む、という利点がある。具体的には教師が音読し、音読が終わった瞬間指名し、指名された学生は直ちに顔をあげてEIIYOWする、ということになる。

パターン 3 : 「聞くだけで」

これはさらに難度を挙げ、該当の英文箇所を音声だけで指定するものである。学習者は教師の音読もしくは録音テープを聞き、それをもとにEIIYOW Englishを言う。授業の仕上げの段階に最適である。その教材の学習を終える段階であれば、

その題材の音声を聞いただけで、その概要を自分なりの表現で再現できるようになってもらいたいものだ。

前にも述べたが、上の3つのパタンを通じて、EIYOWの対象個所のサイズはさまざまである。単一のセンテンスでも、ひとつのパラグラフでも可能である。1つのパラグラフを題材にパタン3を行う、とはすなわち、1つのパラグラフの音声を聞いたあと、その要点を口頭で要約する活動に他ならない。

3. 5 EIYOWの実例

では次に実際のリーディングテキストを題材にして、EIYOWの実例を描写してみる。つぎは筆者が2000年度に使用していたテキストのひとつである *Topics for Today [Japan Edition]* (Shohakusya) の中の *Make Love, Not War* という章の冒頭である。

Sigmund Freud tried to cure Viennese women of their neuroses, and Konrad Lorenz made his reputation studying birds, but the two men shared a belief that has become lodged in the popular consciousness. The belief is that we have within us, naturally and spontaneously, a reservoir of aggressive energy. This force, which builds up all by itself, must be periodically drained off — say, by participating in competitive sports — lest we explode into violence.

This is an appealing model because it is easy to visualize. It is also false. As animal behaviorist John Paul Scott, professor emeritus at Bowling Green State University, has written: All of our present data indicate that fighting behavior among higher mammals, including men, originates in external stimulation and that there is no evidence of spontaneous internal stimulation. Clearly, many people — and, in fact, whole cultures — manage quite well without behaving aggressively, and there is no evidence of the inexorable buildup of pressure that this model would predict.

主にセンテンスごとに区切ってEIYOWを行ってみると例えば次のようである。

オリジナルの該当箇所	EIYOW Englishの例
<p>Sigmund Freud tried to cure Viennese women of their neuroses, and Konrad Lorenz made his reputation studying birds, but the two men shared a belief that has become lodged in the popular consciousness.</p> <p>The belief is that we have within us, naturally and spontaneously, a reservoir of aggressive energy.</p> <p>This force, which builds up all by itself, must be periodically drained off — say, by participating in competitive sports — lest we explode into violence.</p> <p>This is an appealing model because it is easy to visualize. It is also false.</p> <p>As animal behaviorist John Paul Scott, professor emeritus at Bowling Green State University, has written : All of our present data indicate that fighting behavior among higher mammals, including men, originates in external stimulation and that there is no evidence of spontaneous internal stimulation.†</p>	<p>→ Sigmund Freud treated Viennese women with mental disorders.</p> <p>→ Lorenz studied birds, and that made him famous.</p> <p>→ These two scientists' interests were different, but they had the same belief. And this belief was accepted by the general public, and even today it is widely held to be true.</p> <p>→ It is an assumption that we have aggressive energy within us from the beginning, from the moment we are born.</p> <p>→ This aggressive energy increases automatically, so we have to drain it from time to time. We can drain that energy by, for example, taking part in some aggressive sports. If we don't do that, some day, we may suddenly become aggressive towards people around us and hurt them.</p> <p>→ This is an attractive idea because it is easy to understand. However, it is a wrong idea.</p> <p>→ Animal studies indicate that when higher mammals such as humans, chimpanzees, and gorillas fight, it is always because of something that came from outside, not from inside.</p>

<p>Clearly, many people — and, in fact, whole cultures — manage quite well without behaving aggressively, and there is no evidence of the inexorable buildup of pressure that this model would predict.</p>	<p>→ There are a lot of people who are living peacefully. No evidence indicates that such aggressive energy exists and builds up within us.</p>
---	---

右の欄に記したのはあくまで一例であり、表現の可能性はほとんど open-ended と言ってよい。また学生を指名して右のレベルの発話がすぐに出てくるはずはない。できないことを訓練によって徐々にできるようにするのが授業の役割である。実際の場面では教師の補助や模範例（レベルの違うものを複数提示するのがのぞましい）の提示、そして模範例の後にコーラスで繰り返す、などを適宜織り交ぜながら、根気よく、学習者の技能を高めてゆく必要がある。

3. 6 EIYOWの意義

教師の立場からみて、EIYOWは、まずEIYOWを行う学習者の英文理解の程度を知る手がかりとなる。生徒が英文を理解しているかどうかを知るもっとも安直な手段は日本語に訳させることだが、これに終始すると学習者の意識が英語自体に向かわないし、英語を使う訓練ができない。そこで本稿で提案したのは、和訳のかわりにEIYOWを行うことである。Translate it into Japanese.の代わりに、Translate it into your English.とでもいえるような活動である。

学習者の発するEIYOW Englishを聞けば、その学習者がもとの英語をどれくらい理解しているかはかなりの程度分かる。もし大きな誤解があると思われたら、一時的にEIYOWを中断して日本語で意味を確認して、またEIYOWにもどるのはたやすいことである。こうすれば、訳読一色だった授業ががらりと様変わりし、目標言語を発し、かつ理解する、という活動がほとんどとなる。

EIYOWは、表面的な言い換えのみではなく、本質的な要点を捉えてそれを表現することが求められるので、より深い読みが促進されると期待される。常に「要するにどういうことなのか」を考えることが要求されるからだ。

また、指名されてEIYOWをおこなっている以外の学生にとっては、他人のEIYOW Englishを聞くことで、もとの英文の理解が促進されるという機能がある。もとの英語が理解できなかった学習者もEIYOW英語なら理解できる場合が多いからだ。

さらに大切な点だが、EIYOWは、行う者の長期記憶の中に貯蔵されてはいるがいわば「眠っている」語彙や文法知識を活性化し、スピーキングによるアウトプット能力を向上する訓練になるということである。眼の前にある表現を何らかの別の方法で表現することにより、その材料を用いたスピーキングの訓練をする、という意義のほうがむしろ大きい。

4. 結論

英語を日本語で読むことがリーディング授業のすべてで済んでいた時代は過ぎ去った。母語による説明や訳に代わってEIYOWがリーディング授業の基本的ルーティーンワークになれば、学習者のリーディング能力とスピーキング能力の不均衡は徐々に是正の方向に向かい、よりバランスのとれた英語使用者が生まれることになるであろう。

引用文献

- Clark, H. H. & Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- ファンズロー, J. (1992) 『逆をやってみよう』 東京: サイマル出版
- Oller, J. W., Jr. (1979). *Language Tests at School*. London: Longman.
- Oller, J. W., Jr. (1980). Language testing research. In R. Kaplan (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*. Rowley, MA: Newbury House.
- Oller, J. W., Jr. (1983). Response to Vollmer: *ǵ* what is it? In A. Hughes & D. Porter (Eds.), *Current Developments in Language Testing*. London: Academic Press.
- 静 哲人 (2000) 『Argument』 No.8 : 14-17.