

韓国修学能力検定試験は果たして妥当な読解力テストか？  
 —大学センター入試（1999, 2000）の読解構文パターン  
 と韓国修学能力検定試験（1997, 1999）との比較分析—

樋口 晶彦

(2002年10月15日 受理)

Is the College Scholastic Aptitude Test in Korea a Proper  
 Test for English Reading Proficiency?

—A comparison of structural patterns in reading passages in the National Center  
 University Entrance Examination in Japan (1999, 2000) and the College  
 Scholastic Aptitude Test in Korea (1997, 1999)—

HIGUCHI Akihiko

**Abstract**

This ongoing study deals with comparison of reading passages in the National Center University Entrance Examination in Japan (NCUE, 1999, 2000) and the College Scholastic Aptitude Test in Korea (CSAT, 1997, 1999). It focuses on structural patterns in reading passages. A pilot study of structural patterns in CSAT reading passages was conducted by Shin Myung-shin (1999) who analyzed CSAT (1997, 1999) for thirteen structural patterns. The patterns were based on studies of reading comprehension in Paulston & Bruder (1976), and Nuttall (1996). These patterns were considered essential for Korean college students to successfully understand reading passages in English classes at college level. In light of this study, the present study analyzes the reading passages of NCUE (1999, 2000) in Japan and compares the results with Sin Myung-shin's findings.

Results of the analyses did not find significant differences in the distribution of the structural patterns, but there were some crucial differences between NCUE (1999, 2000) and CSAT (1997, 1999). For example, some structural patterns appearing in NCUE, such as 'complexity in subordinate conjunctions', and 'participial construction' introducing 'time' and 'reason', did not appear in CSAT. More importantly, there was significant difference in the total number of reading paragraphs between NCUE and CSAT. There was no significant difference in the total number of vocabulary items in the reading passages. Pedagogical implications of the findings are discussed to conclude this study.

**Keywords** : reading passages, structural patterns, College Scholastic Aptitude Test, National Center University Entrance Examination, subordinate conjunctions, participial constructions, significant differences, pedagogical implications

## 緒言

我が国の英語教育に従事する多くの者が韓国の外国語教育へ関心を高めた理由の一つに、TOEFL (Test of English as a Foreign Language) の国際比較が考えられるだろう (注1 参照)。以前 TOEFL は我が国が韓国を平均点で上回っていた時期があるが、それが今では逆転して約20点ほど水をあけられた状況に至ったからだ。そしてその差があたかも両国の外国語教育の差として多くの人に論じられるようになった。確かに韓国の国策としての外国語教育政策には注目すべき点は少なくないようだ。例えば、Testing の観点から言えば、1994学年度から始まった修学能力検定試験もその一つではなからうか。周知の通り、この修学能力検定試験 (以下修能試験) は80分の試験時間中 (現在では70分で実施されている) リスニングテストが20分 (得点の約30%) を占める問題である。そして読解の問題文も、論説、説明、実用、その他、多種多様な文章を出題することにおいて特定の内容やテキストタイプに偏らない工夫が施されていると考えられる問題でもある。この修能試験を見れば、韓国が TOEFL において我が国を引き離している事実が至極当然のことのようにすら思えてくる。なぜならば、リスニング問題の導入を含めて、ほとんど単一パラグラフの読解問題、出題形式など、まるで TOEFL を髣髴させるような問題であるからだ。この辺りにも韓国の外国語教育政策の徹底した実用主義が十分伺えるところであり、そうした韓国の外国語教育政策の多くが実は我国のそれとは大きく異なるものであることを明記しておきたい (注2 参照)。

ここ数年、この修能試験はすぐれた試験問題だとして様々な形で多くの関係識者によって積極的に取り上げられてきたように思う。例えば、根岸 (1997) は修能試験を明確な設計思想に基づいた言語テストのプロが作成したものであるとして高い評価を与えている。測定すべき技能、知識、測定方法、テキストの難易度、テキストタイプ、使用語彙のレベル、使用文法項目の範囲などが明確に規定されていると考えているようだ。だが果たして本当に修能試験は大学において必要な共通英語履修水準に適したものなのだろうか、真に妥当な試験と呼ばれるにふさわしいものなのだろうか、そうした疑問に答えるための手がかりとして、本研究は韓国修能試験と我が国の大学センター入試の読解問題をとりあげて、それぞれの構文構造に焦点を当ててみた。読解においては、語彙項目の意味把握と構文 (統語構造) 解読の技能は最も必要不可欠なものだからである。本研究は、筆者が JACET (大学英語教育学会) 東アジア外国語教育研究会の一員として、日・韓大学入試問題の比較研究の一環として取り組んでいる現在進行中の研究であり、今回は、特に Shin, Myung Shin (1979, 1999) の研究と我国の大学センター入試の読解問題 (構文構造) (1999, 2000) の

比較分析を試みることによって、韓国修能試験の読解問題の妥当性を考察した。

## 1. 読解技能の構成要素

読解のプロセスは非常に複雑なものであり、それについてはこれまで多くの研究者達によって様々な提言がなされてきた。1970年初頭までは、読解のプロセスは文法分析や語彙の意味を把握するなどのいわゆる言語処理過程重視の考え方が優勢であった。しかし、1970年中半以降は、読解のプロセスは予測や推測を行いながら意味を理解していくとする認知過程重視の考え方に移行した。例えばCoady (1979) は、Goodman (1967) の心理言語学的モデルを基にして、知的または概念的能力 (conceptual abilities) や背景的知識 (background knowledge), 言語処理ストラテジー (process strategies) を中心としたL2学習者の読解プロセスのモデルを発表し、こうしたL2学習者の背景的知識の果たす役割が、後年Eskey (1986), やRumelhart (1980) などの提唱したスキーマ理論 (Schema Theory) (注3参照) の中において体系化された。そして、現在、L2学習者の読解のプロセスは、Top-down, 及び Bottom-upの双方の相互作用 (Interactive Model of Reading) とする考え方が中心的になっている (過去のL2読解研究に関しては、ここでは詳細に言及はしない)。これまでの多くの研究者達の読解研究を総括して考えると、少なくともGrabe (1991: 379-383) が主張するような以下の諸点が読解技能の構成要素として分類できそうである。

- |   |   |
|---|---|
| 1. Automatic recognition skills         | 5. Synthesis and evaluation skills/strategies     |
| 2. Vocabulary and structural knowledge  | 6. Meta-cognitive knowledge and skills monitoring |
| 3. Formal discourse structure knowledge |   |
| 4. Content/word background knowledge    | (Grabe, 1991:379)                                 |

特に精読過程において最も必要不可欠なことは、いわゆる Bottom-up プロセスの中の語彙項目 (lexical items) の意味把握と統語構造 (syntactic structures) の把握である。そのために、大学入試の読解文には、構文のパターンが多種多様含まれている事と構文の水準や複雑性が大学水準の英語の読解に適切である事が重要になってくる。果たして、我が国の大学センター入試はどうか、そして韓国の修能試験の読解問題においてはどうかであろうか。

## 2. Shin, Myung Shin (1999) による読解構文パターン

Shin, Myung Shin (1999) は、Paulston & Bruder (1976), や Nuttall (1996) の読解構文パターン、さらに韓国教育部資料として第7回教育課程にある『意思疎通に必要な言語形式の項目』などを中心として、次のような13の項目からなる読解構文パターンを提示した。これは韓国の大学1. 2年生の教養英語科目の中間的な実力を備えている学生を念頭において、彼らが大学教養

英語レベルの文の正確な読解のために認識しなければならない、あるいは早く認識しなければならないと判断される構文のパターンの項目を作成したものである。(斜字体は13構文の例文)

#### 1. Anticipatory 'It' Construction

*It is a matter of preference, not principle, that I choose, as far as possible, to do without those things— a telephone, a typewriter, and a car.*

#### 2. Connection

*This again was published, and became so popular that I made more money out of it than I'd ever made out of a story before.*

#### 3. Substitution and Reference

*However, when the man had paid up his money, the Fa'atambu told him to bring secretly as many pigs as he could get. This he did, but of course he needed help to do it— and that was partly the source of my information.*

#### 4. Infinitive

*Don't be angry with me, Master— the only way I could think of to stop a fight was to try out our old methods of justice.'*

#### 5. Participial Construction

*Viewed through even a powerful instrument, Venus presents a bright disk almost totally lacking in detail.*

#### 6. Post-modification

*But now, after twenty years, now that the rockets leave an earth threatened with immediate disaster or ultimate ruin, I would add that I care nothing about another planet, but I wish there were more men like my father, sane, brave and merry, to colonize and civilize this planet.*

#### 7. Apposition

*On the other hand she believed that the Victorian attitude to the wife and mother, the 'subjection of women', as she called it, was morally wrong.*

#### 8. Inversion

*So accute and so recurrent did this homesickness become that I was struck by the fact that European associations assumed for me an importance which was really disproportionate.*

#### 9. Discontinuity

*For example, suppose some new machine is introduced that needs attention only half as often as the old machine it replaces.*

## 10. Ellipsis

*And so, not surprisingly, Harriet fell in love with Mill and he (fell in love) with her.*

## 11. Passive and Causative Construction

*He had decided to accept my plan, and asked only to be told the date on which it was to be put into execution, as he then proposed to depart for the jungles and shoot tiger.*

## 12. Nominalization

*So he went to see the old Fa'atambu secretly and asked hi if he could help him.*

## 13. Negation

*He cared no more about London than it did about him.*

(ibid : 314 – 315)

## 3. 分析

本研究は、Shin Myung Shin (1999) によって提示されたこれらの構文パターン13項目に焦点を当て、我が国の大学センター入試 (1999, 2000) の読解問題である問3のA, B, C及び問4問6の長文読解問題文を先の13の構文パターンにより、類型化していく。質問文も分析の対象とした。Shin Myung Shin (ibid) は、1994学年度から1999学年度まで7回実施された韓国大学修能試験の中から1997年、及び1999年に実施された修能試験の二つに絞って読解問題の構文パターンを分析したものである。それは、過去7回の修能試験の中で最も平均が低かったのが(1997学年度)であり、逆に平均が最も高かったのが(1999学年度)であったことが分析対象選択の理由であると述べている。

## 4. 仮説

- (1) 我が国の大学センター入試の方が読解問題に関しては、一見したところ長文が多いために構文のパターンも多種多様で複雑であることが予想される。
- (2) それぞれの文を構成する語数も文の長さのみならず、大学センター入試の方が圧倒的に多いことが一見したところ、予想される。従って、結果的に一文の平均語数はセンター入試の方が多いたことが予想される。
- (3) (1), (2)の理由により、センター入試の方が修能試験の読解問題よりも難しいことが予想され、その結果としてセンター入試の方が読解問題の解答にはより時間がかかることが予想される。

## 5. 結果と考察

Shin Myung Shin (ibid) は、一般的に予想される構文パターンの中で修能試験において欠けている項目を以下のように要約している。( ) 内はセンター入試の読解構文の分析結果を表すものである。(各構文の度数分布は別表2を参照)

- (1) 先行主語 'It' 構文は、全体的に見て適切な頻度をみせているが、it-which/where/how などの構文は見られない。(センター入試問題の場合も同じである)
- (2) 修能試験においては、文章の長さが比較的短いのが主たる理由であるが、連結関係の把握が読解に決定的な要素になる文章はほとんどない。Nuttall (1996) の Coordinating Conjunction の例文 (注4参照) のような類型の構文は見られない。(しかし、センター入試問題には、こうした文章が見られる。これが文の読解を難しくしていると考えられる。以下のセンター入試問題、問3、Bの問題はその例文として考えられる)

Misunderstandings often happen when two people try to communicate but fail to say exactly what they mean or incorrectly assume that they understand what the other has said.

An example of this occurred when a wife asked her husband if he wanted to stop for a drink, since they had been driving in the car for a while, and the wife was feeling thirsty.

- (3) 対置、指示、代用語構文においては、人称代名詞が主流になるが、whichで誘導される関係節、例、He got married again a year later, which surprised everybody. のような構文は目につかない。(しかし、センター入試問題には存在する。関係詞の非制限用法として以下のセンター入試問題、問4、問3Cなどの問題は、その例文として考えられる)

A high concentration of CO<sub>2</sub> can promote conditions for plant growth, which is why some commercial greenhouse create an artificial indoor environment where the air contains CO<sub>2</sub> at about three times the level outside.

- (4) 不定詞構文で副詞的用法に使用される場合、目的を表す意味に重点が置かれている。しかし、条件、ex. You'd be a fool not to take the scholarship. や結果、ex. I awoke one morning to find the house in an hour を表す不定詞などはない。(センター入試も同様に、条件、結果を表す不定詞構文はない)
- (5) 名詞的用法 (動名詞) と副詞的用法が半々ずつ現れた現在分詞、過去分詞構文も時間や継続を表す副詞的用法に重点が置かれている。(しかしセンター入試には、問3のB、C等において、時、理由、付帯状況を表す分詞構文が入っている)

The husband, *thinking his wife was concerned only about his needs*, told her that he did not need a drink

These gases, *once released into the atmosphere*, trap heat and cause a gradual warming of the earth known as the "greenhouse effect".

- (6) 関係節、及び縮約関係節を含めて、形容詞後置修飾、不定詞後置修飾など、後置修飾構文パ

ターンは比較的正しい分布と頻度をみせている。(センター入試においても妥当な頻度と考えられる。)

- (7) 同格構文は、予想通り並列した二つの名詞句と抽象名詞を頭にし *that* で始まる同格節が主をなす。分離された名詞句の同格関係構文、例えば、*His birthday present lay on the table, a book an ethics, the work of his professor*) や接続詞で連結された同格関係、例えば、*My husband, and (my) co-author is dissatisfied with the last chapter.* 等は現れない。(センター入試の場合も上記のような形式の同格はでてこない。センター入試の同格は、3つとも同格の中の 'close apposition' の範疇に入るものである。例文は問3のA)

Their word for "right", *dexter*, gave us *dexterous*, which means "skillful", whereas their word for "left", *sinister*, means "evil" or "wicked".

- (8) 倒置構文は、各学年度別に別途で2個の少ない頻度を示している。主語 — 動詞倒置 (ex. *In a distant grave lies his beloved body.*) や従属接続詞なしでも主語 — 操作語倒置の条件節 (ex. *Should you change your mind, please let me know. Had I known, I would have written before.*) のような構文は登場しない。(これは、センター入試の場合も同じである)

一方、従属接続詞として *as* が使われた場合、叙述が前置される譲歩節である „*even accustomed as we are to your thoughtfulness.* (99学年度45番の問題) と限定詞と共に *message* をすぐ前で言及した内容と直接連結する前置構文 *That way no one could say that it was not fair,...* (99学年度52番の問題) は、多少思考を要する構文である。

(以下の文に関して、センター入試の場合、*since* が使われ、同じく叙述が前置される譲歩節である。例えば以下の文問3のB) *Naturally this upset the wife, since she expected him to ask about her needs and wants.*

- (9) いわゆる文末一焦点 (end - focus) や文末一重心 (end - weight) のために名詞句の一部、つまり *that*, *to*-infinitive, *v*-ing, *except*, *of* 等で誘導される後置修飾語句を利用する以下のような不連続構文が含まれた文はない。

"A rumor circulated widely *that he was secretly engaged to the President's daughter. We heard the story from his own lips of how he was stranded for days without food.*"

(Greenbaum & Quirk, 1990 : 420)

(センター入試も同様の傾向。今回の限られたデータにおいては、不連続構文は存在しない)

- (10) 目的語として使われた関係代名詞 *that/which*, 接続詞 *that* の省略が主をなす中で、不定詞の省略、空所化 (gapping) など色々な種類の省略構文が提示されている。(センター入試においても関係詞の省略、主語の省略などの省略構文が提示されている。例、問4, 6)

Looking around, Sally was surprised to see how many people had turned up, *some from far away.*

A majority of the children *younger than twelve and about a half of the older children*

applied the number strategy from the first step again in the second.

- (11) 受動態, 及び使役構文においては, 受動進行形, 例: *I find myself being started at as a wild or willful eccentric.* とか使役動詞 *get* や *have* が受動を表す *-ed* 分詞構文, 例 *Our vicar has never managed to get enough money to have the church clock repaired.* 等は見られない。(センター入試においてもこれらは見られない。しかし, 知覚動詞+目的語+原形不定詞のパターンは見られる。問4の以下の文)

The psychologist *watched the children and teenagers weigh the balls.*

- (12) 名詞節は予想通り少なくない頻度と多用な類型を示している。ただし, *whether/if* で誘導される *yes/no* 疑問詞節, 例 *I can't find out whether/if the fight has been delayed or whether/if it has been cancelled.* とか, 原形不定詞節は現れていない。例: *Turn off the tap is all I did.* (センター入試においてもほぼ同様な傾向である。)
- (13) 形態は否定ではないが, 意味が否定である不完全否定語 *incomplete negative, rarely/scarcely/hardly/barely/few* 等の否定構文が見えない。(センター入試の場合も同じ結果であった)

## 6. 結論

韓国修学能力検定試験と1999, 2000年1月実施のセンター入試の読解問題をその構文に焦点を当てて考察すると, 以下のような諸点が考えられる。(2回のセンター入試の読解問題に限定して比較しているので, これまでのセンター入試全体の結果として一般化はできない。少なくとも多数回のセンター入試問題を今後分析する必要がある)。

- (1) 1999, 2000年センター入試の読解問題の方が, 修能試験の読解問題よりも構文の多様性, 複雑性において大学英語履修水準に適合していると考えられる。つまり, 修能試験においては, 多様性, 複雑性が欠如した比較的単純な構文パターンの文章で構成されていると考えられる。それらの例は, 本論の結論と考察の中で, 特に類型の(2), (3), (5), (9), (11)などにおいて言及した。その結果, 同センター入試の読解問題の方が難易度は高いと判断される。
- (2) 受験生が大学に進学して教養英語で扱われる英文構造の複雑性の水準を満たすためには, 端的に言えば, 英米の出版物を読むためには, 修能試験のように基本的に単一パラグラフだけで構成される問題だけでは英米の標準的なレベルの英文の理解には対応できないと考えられる。学習者は, 大学入学後, 難度の高い英文に触れてさらに学習を継続していく必要があるだろう。
- (3) センター入試の長文読解問題のように幾つかのパラグラフからなる英文を読み, そして全体を把握させるような, つまり, 談話能力もつけさせるような問題は実際捨て難い。修能試験はそ

の点、基本的に一つのパラグラフからなる問題である。

- (4) 修能試験の読解問題の語数は（リスニング問題部分を除いた全ての問題文において）、約3574語（1997年実施）、3222語（1999年実施）である。一方、1999年センター入試の場合は、全問題の総語数は、文法、作文の整序問題、発音、問題文も含んで、約3067語（1999年実施）、約3260語（2000年実施）であり、総語数から言えば、修能試験も同センター試験も大きな隔たりはない。故に、双方の受験者が読まねばならない英語の語数は、ほぼ同数ということになる。しかし修能試験の場合は約3200語を60分で読む必要がある（現在は50分）、修能試験の場合は、一見、平易な英文の大意を短時間で理解してさらに情報を働かした推理力が求められている。情報収集のためのかなりの速読力が求められているとも考えられる。池上（1997）によると、‘正確に読み進める速度として最低でも100wpm程度が必要で、この数字は徹底した速読訓練が必要である’ことが指摘されている。

結論として韓国大学修学能力検定試験の読解問題の構文構造は、その類型や細部構文の頻度において大学教養英語レベルの読解教材に出てくる構文構造、及び難易度との間に隔たりがあることが十分予想される。構文構造の多様性、複雑性の点からいえば、我が国の1999、2000年大学センター入試の方が読解問題においては修能試験よりも問題としての妥当性は高いと考えられる。従って、修能試験の読解問題の場合は、この構文構造の多様性、複雑性が大学での教養英語の水準に十分対応できるように今後改善される必要があるのではなかろうか。修能試験のように、単一パラグラフから構成される読解の問題の場合、確かに幾つかの利点が考えられるものの（注5参照）、これまで見てきたような看過できない問題もはらんでいることは、今後改善されるべき点ではなかろうか。韓国の修能試験の場合、構文構造の把握という点、さらに談話能力を把握するための設問という点においてかなり妥当性を欠く試験問題ではなかろうか。標準的な英文読解のためには、多様な構文、そしてその複雑性をも含むという改善すべき重要な点を修能試験は抱えている。特に精読においては、読解のストラテジー以前に、語彙の認識、そして複雑な構文の解読技能、談話能力などを判断する設問が必要不可欠であると考えられる。

今回の分析は、読解問題において必要不可欠と判断される構文の比較分析に終始したが、L2学習者の読解能力を判断するためには、本論において言及した構文の多様性、複雑性といったいわゆるBottom-upプロセスの要因の一部のみに焦点を当てていくだけではなく、今後検討すべきいくつかの要因が考えられる。そうした要因は、例えば、Top-downプロセスの中のL2学習者の‘Expectancy’（予測力、推測力）だとか、‘Readability’（読みやすさ）などの要因である。さらに、L2学習者のテキストの読み方も学習者のL1によっては異なることも予想される。例えば、日本人の一般的な英語学習者と、スペイン人のそれとは読み方もテキスト内容の認識の仕方も異なることが予想される。Eskey（1992：318）が述べているように、今後は読解の社会言語学

(sociolinguistics of reading) ともいべき方向に研究者の関心が向けられることも必要になってくるであろう。

[注]

- (1) 1996年7月から1997年6月までの TOEFL の国別の受験者数、及び平均点は、以下のよう示されている。

(国名)	(受験者数)	(平均点)
Afghanistan	362	514
Bangladesh	5502	535
Bhutan	36	584
Brunei Darussalam	57	553
Cambodia	289	512
China	73206	555
Hong Kong	29184	520
India	30651	579
Indonesia	21602	510
Japan	154204	496
Korea (DPR)	1586	497
Korea (ROK)	112630	518
Laos	153	510
Macau	1097	506
Malaysia	12694	523
Mongolia	354	490
Myanmar	802	514
Nepal	1862	524
Pakistan	9047	535
Philippines	4490	579
Singapore	1209	597
Sri Lanka	2370	534
Taiwan	49737	507
Thailand	50068	494
Vietnam	3387	508

TOEFL の国際比較に関して我が国が東アジアで最下位に近いことが、あたかも我が国の英語教育に原因があるように言われているが、これは事実を正確に把握していないと考えられる。これは、受験者数を見ても想像がつくことであるが、実際、ブータンにせよブルネイにせよ国内のごく一部のエリートが受験しているのが現実である。我が国の一般的な受験者と比較することは誤った解釈を引き起こすのではなかろうか。例えば、中国にしろ受験者は一部のエリートであり、そのための特別の準備をして試験に挑んでいるもので、中国の英語教育そのものが TOEFL の成績に大きく貢献しているとは考えにくい。しかし、一方において、受験者数が、我が国と同様に10万人を越すような韓国と比較することは問題ないとする。

- (2) 韓国の外国語教育カリキュラムの推移に関しては、大谷 (1997: 13) に詳説されている。特に注目すべき点は、高等学校における第二外国語の導入である。我が国の高等学校においては、最近多言語教育の導入が徐々に増加してきてはいるものの、外国語教育は、その殆どが画一的な英語一辺倒で、他の外国語が事実上閉め出されているのが現状である。しかし、韓国では6カ国語の外国語教育がすでに導入されていて、2000年からはアラビア語が入り、7カ国語の第

二外国語教育が導入されている。1995年の資料によると、韓国の高等学校の総生徒数2,060,819名の内、外国語別選択者数は、日本語が一番多く815,672名、次にドイツ語の575,461名、フランス語の323,907名、中国語の79,802名、そしてスペイン語の11,902名で、合計の外国語履修者数は1,806,744名でこの数字は全高等学校生徒数の87.7%に当たる。

- (3) Schema Theoryは、認知心理学の立場から、読解 (reading comprehension) のプロセスを説明する理論で、Rumelhart (1980) の研究による影響が大きい。読解のプロセスは、読み手がテキストの活字から受動的に意味を汲み取る行為ではなく、スキーマ (schema) と呼ばれる読み手の持つ先行知識 (prior knowledge) とテキストとの間の相互作用によって内容を構築すると考えるプロセスである。従来の top-down を中心とした読解のモデルは、1980年代後半になると top-down, bottom-upの双方を重視した相互作用モデル (Interactive model) へと変化してきた。この時代には、相互作用補完モデル (Interactive compensatory model) を発表した Stanovich (1980) や相互作用活性モデル (Interactive activation model) を発表した McClelland & Rumelhart (1981) など様々な相互作用モデルが発表された。

一方、こうした相互作用モデルを中心としたL1, L2学習者の読解のプロセスに関する研究に対して幾分反論する研究者も存在する。例えば、Eskey (1992: 318) は、'*...It might be argued, however, that interactive models are simply modifications of the top-down approach; they do not involve the kind of radical new conception of the reading process that the movement from bottom-up to top-down models entailed....*' として相互作用モデルは、単に top-down process の修正にすぎないのではと考えている。

- (4) Coordinating Conjunction の例文として Nuttall (1996) 以下を出している。

*"He looked at the child with surprise that he should know such words at his age and indignation that he should be permitted to use them."*

(Nuttall, 1996 quoted from Shin Myung Shin, 1999: 316)

- (5) 単一パラグラフからなる短い文章を出題する修能試験の長所として、根岸 (1997) は以下の諸点を挙げている。

／ 文章のポイントを問うような問題が作れる / 知能や思考よりもむしろ読みの技能を測定できる / 他の項目から解答のヒントを削除できる / 多様なテキストタイプの文章を出題できる / 等の点を挙げている。センター入試では測定しようとする領域だけが確定されているように見えるが、修能試験ではそれぞれの領域の中の下位技能にまで踏み込んで設計されていることを主張している。

しかし、概ねその意見には賛同するものの、センター入試の長文問題でも以前と出題方法がかなり変わってきて、読解の下位技能にまで及んできている事を指摘したい。このあたりの変化は著しい。残念ながら、タスクの多様性、できるだけ現実性のあるコンテキスト、(authentic context) の実現という点においては、修能試験の読解問題が、センター入試よりも優れていると考える。センター入試が今後、考えていくべき点ではなかろうか。

#### [謝辞]

本研究は目下進行中の継続研究であり、多くの方々の御協力、御助言を頂いた。ソウル梨花女子大学 Eun-Ju Kim 教授には貴重な資料、文献の提供を受ける事ができた。これは同女子大学、金

栄叔教授（現福岡女学院大学客員教授）の御尽力が大きい。西南女学院短期大学、山本廣基教授、さらに、Robert Fouser 京都大学助教授には、常に貴重な韓国の外国語教育情報を送信して頂いた。文献の翻訳には筑波大学の許明子講師の御協力を頂き、時間のかかる構文の分析には鹿屋体育大学の橋口美紀助教授の御協力を頂いた。諸先生方の暖かい御厚意に対し心より御礼申し上げる次第です。

### [参考文献]

- Coady, James. 1979. A Psycholinguistic model of the ESL reader, in R. Mackay, B. Barkman & R.R. Jordan (eds). 1979. *Reading in a Second Language*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Eskey, D. 1986. Theoretical foundations. In F. Dublin, D. Eskey & W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purposes* pp.3 - 33. Reading, MA : Addison-Wesley
- Eskey, D. 1992. Reading Research in *International Encyclopedia of LINGUISTICS*. William Bright (eds.), pp.317-318. OUP.
- Goodman, Kenneth S. 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game, *Journal of the Reading Specialist* 6: 126-135
- Grabe, W. 1991. Current development in second language reading research. *TESOL Quarterly*. Vol. 25(3) pp.375-406
- Greenbaum, S., & Quirk, R. 1990. *A student's grammar of the English language*. Essex, England : Longman.
- 池上 博. 1997. もし入試が韓国の修学能力試験だけになったら 現代英語教育 11月号 pp.26-63. 研究社
- McClelland, James L. & Rumelhart, David E. 1981. An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review* 88: 375-407.
- 根岸 雅史. 1997. 韓国の大学修学能力試験(1997年度を見て) 現代英語教育 11月号 p.24-26. 研究社
- Nuttall, C. 1996. *Teaching reading skills in a foreign language*(2nd ed.), London & New York : Longman.
- 大谷 泰照 1997. 韓国の外国語教育事情 英語教育 Vol.46 11月号
- Paulston, C., & Bruder, M. 1976. *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge, MA : Winthrop.
- Rumelhart, David E. 1980. Schemata: The building blocks of cognition, in R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.E. Brewer (eds.). 1980. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Shin Myung Sin. 1999. An analysis of the structural patterns of English reading test passages in the College Scholastic Ability Test. *English Teaching*, (South Korea) No.54. Vol.2, pp.309-326.
- Stanovich, Keith E. 1986. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21,4:360-407.

別表 1

(総語数, 読解文, 一文の平均語数の比較)			
CSAT		NCUE	
1997(3574 words)(279 sentences)(Ave.12.8w/s)		1999(1792 words) (153 sentences)(Ave.11.7w/s)	
1999(3222 words)(273 sentences)(Ave.12.8w/s)		2000(1915 words) (136 sentences)(Ave.14.1w/s)	

N.B. ただし, 大学センター入試問題の総語数(文法, 語法などのすべての問題を含んだ総語数)は, 1999(3067), 2000(3260)であり, 修学能力検定試験と総語数に関してはさほど大きな開きは見られない。一文の平均語数をみると, 修学能力検定試験においては, ほぼ毎年一定しているものの, センター入試においては, ここ数年間は一文の平均語数は増加している。

(別表 2)

Structural pattern	1997 (SAT) Occurrence	1999 (SAT) Occurrence	1999 (Center) Occurrence	2000 (Center) Occurrence
<b>1. Anticipatory &amp; Extrapositional 'It' Construction</b>				
• it - to	3	3	0	2
• it - not to	1	0	0	0
• it - for - to	3	0	1	0
• it - that	3	3	1	0
• it - who	2	1	0	0
• it - when	1	0	0	0
• it - as if	0	1	0	0
<b>2. Connection</b>				
• er - than	2	4	6	4
• if - then	1	0	2	0
• so - that	4	3	1	2
• not only - but also	0	1	0	0
• whether - or	1	0	0	0
• prep what and what/noun phr	1	1	0	0
• not prep phr but prep phr	1	0	1	0
• as much/adj prep phr - as prep phr	1	1	0	0
• by - not by	0	1	0	0
<b>3. Substitution and Reference</b>				
• it	7	24	3	7
• it (prop subj)	0	2	7	3
• that	7	5	2	2
• this	4	7	5	9
• one/ones	7	1	0	1
• those	0	1	1	2
• they/them/theirs	3	15	18	12
• do	2	0	0	0
• so does/is	2	0	0	0

## 4. Infinitive

• to v (nominal)	14	26	17	21
• to v (adverbial purpose)	3	10	5	6
• bare inf	1	5	2	2
• be adj to (adj complementation)	3	4	2	2
• be about to	0	1	0	1
• be to	1	0	0	2
• happened/tend to	0	2	0	1

## 5. Participial Construction

• v - ing (nominal)	13	14	7	21
• v - ing (adverbial: time)	6	12	6	13
• v - ed	2	2	1	3
• spend - v - ing	0	3	1	0

## 6. Postmodification

• that/who/which (relative clause)	13	15	4	13
• v - ed/v - ing (reduced relative clause)	3	10	8	8
• n top v (postpositive to infinitive)	3	4	4	4
• n adj (postpositive adj)	3	0	1	0
• where (introducing relative clause)	1	0	0	2

## 7. Apposition

• noun phr, noun phr	3	2	0	3
• noun phr, -noun phr	0	3	1	0
• noun phr, where	1	0	0	0
• the way/fact/belief that -	0	4	0	1
• adj phr - adj	0	1	0	0

## 8. Inversion

• subj - operator inv	2	0	0	0
• fronting	0	2	4	0

9. Discontinuity	0	0	0	0
------------------	---	---	---	---

## 10. Ellipsis

• that/which/who (m) (relative pronoun)	5	10	4	3
• that (introducing nominal that clause)	6	12	12	6
• clause	2	1	7	0
• to - infinitive clause	2	0	0	0

· (when) obligatory deletion	1	0	0	3
11. Passive and Causative Construction				
· be v - ed to	3	1	1	2
· let/make someone bare infinitive	3	1	0	0
· have heard it said (perceptual v obj v - ed)	1	0	0	2
· let/make someone bare infinitive	3	1	0	0
· have heard it said (perceptual v obj v - ed)	1	0	2	0
12. Nominalization				
· that clause	13	18	16	15
· where/how/what/why/who (wh - interrogative - finite clause)	10	3	7	6
· how/where to inf (infinitive wh - cl)	3	2	1	1
· what/where (nominal relative clause)	3	2	1	1
13. Negation				
· too - to	1	1	1	2
· no more - than	1	0	0	0
· there is not - ing	1	0	0	0