

ライティング・タスクと CEFR CAN-DO リストとの関係

— タスク困難度からの探求 —

研究者: 神奈川県／神奈川県立白山高等学校 教諭 大井 洋子

《研究助言者: 大友 賢二》

1 はじめに

Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment (CEFR) は、その能力によって、学習者を6つのレベルに分類している。さらに、それは、3つの下位レベルに分けられていて、日本人の学習者の約80%はA(basic)レベルに属するとされている(Negishi, Takada & Tono, 2012)。また、A1レベル以下は会話のやりとりが難しいレベルであるとされているが、日本人はこのレベルが非常に多いのではないかとされている(小池, 2009)。

Aレベルでは、例えば、「想像上の人物を短く単純な文を使って紹介ができる」など具体的なCan-do descriptor が提示されている。そして、こうしたCan-do リストと非常に似たタスクが、実際に日本の高校生対象の教科書には取り上げられている。しかし、日本の高校生を対象とした英語教科書にどの程度までCEFRのAレベルのタスクが扱われているのかについての研究は少ない。さらに、そのタスクは細分化をしているが、高校生学習者にとって、そのタスクそれぞれの困難度は異なるはずである。しかし、そのタスクそれぞれの困難度の調査はなされていない。万が一、教科書内にあるタスクそれぞれのCEFRとの関連とレベルが明示されれば、今後の英語表現のシラバス作成に影響を与えることができる。また、教科書にタスクの難易度が提示されれば、教師は授業を進める際に参考にすることができるのではないだろうか。

2 研究の背景

2.1 CEFRとCan-do descriptor

本研究の背景には、外国語能力をはかる参照基準であるCEFRがある。CEFRは、欧州評議会によって、言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験や教材などの質的向上のための共通の枠組みや指標を学習者・教育関係者に提供すること、効果的にコミュニケーション行動ができるための知識・技能の記述、学習者の熟達度のレベルを明示し、学習進度を測定することなどを目的に、30年以上の年月をかけて作成された(欧州評議会, 2001; 投野, 2013)。CEFRの基本的考えは、言語観、言語学習、教授観を行動指向アプローチ(action-oriented approach)にある。この背景には、言語使用者を社会行為を行う者ととらえるということ、言語行為はある目的で行動することによって生じると考えられている。

CEFRでは、この言語観・言語学習観をもとに、全部で6レベルの言語コミュニケーション能力の到達目標が示されている。まず、A(初級)「基礎的段階の言語使用者」、B(中級)「自立した言語使用者」、C(上級)「熟達した言語使用者」の3つに分類をし、さらにそれを下位区分に分けている。A1は、Breakthrough, A2は、Waystage, B1は、Threshold, B2は、Vantage, C1は、Effective Operation Proficiency, そして、C2は、Mastery

と呼ばれている。これは、言語能力レベル別判定に用いる能力記述文で、CEFRはこの10年間で世界中に影響を及ぼしてきた。各レベルには、言語を使った具体的な行動が「～ができる」という形式の具体的な記述文(Can-do descriptor)として提示されていて、これをまとめたものがCAN-DOリストである。多くの教育者や研究者が、このCAN-DOリストを日本の教育環境への応用をしようとしている。日本の適用例としては、文部科学省がCAN-DOリストを学習指導要領に合わせて評価などに適用するように推奨をしている。また、日本の英語学習者の実態に合わせたCEFR-Jの構築(投野, 2012)などがある。

CEFRのCAN-DOリストの背景には言語運用の動向(proficiency movement)と行動目標(behavioral objectives)の考え方がある。言語運用の動向は、外国語技能測定の尺度の設計と行動目標は学習者の進歩を形成的に評価し、個々に教育していくという考えがある(Green, 2010)。CEFRのCan-do descriptorの特徴には3つの要素がある: 1. タスクの種類 2. 言語の質 3. 言語活動がなされるコンディション(投野, 2013)である。また、これらは、観察可能で評価可能な言語活動でもなくてはならないこともCan-do descriptorの原則となっている。

例えば、共通参照レベルの中のA1レベルの尺度は、「具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け舟をだしてくれるなら簡単なやりとりをすることができる」である(吉島・大橋他, 2004)。一方、A2レベルは、「ごく基本的な個人的情報や家庭情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係のある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単に日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる」(吉島・大橋他, 2004)。つまり、自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる」ことが期待される。これがB1レベルになると、同様に職場や学校など親しみのある事柄についての表現では

あるが、使える語句や表現を繋いで、理由や例をあげながら、ある程度詳しく語ったり、描写ができるようになる。また、パラグラフ・ライティングも可能になる。しかし、B2レベルになると、抽象的なトピックや技術的な議論といったアカデミックな文脈でもコミュニケーションが可能となる。このように、AレベルとBレベルの大きな違いは、Aレベルでは、「人や場所」を「日常生活に関する簡単な事実」に焦点を当てているのに対し、Bレベルは、「自分の関心があるさまざまな話題」を具体化して表現することにある(投野, 2013)。

本研究で扱う「書くこと」についてであるが、Aレベルでは、「簡単に短いメモやメッセージ、あるいは礼状などの手紙なら書く」、一方、Bレベルでは、「身の回りの出来事や趣味、場所、仕事などについて、個人的な経験や自分に直接関係のある事柄なら簡単な描写」が可能となる。

2.2 タスク

タスク活動を重視した言語教育の研究は1990年代頃から熱心に行われてきている。また、タスクという用語は、応用言語学において80年代頃から使われ始めてきた。しかし、一方で、タスクの定義は様々であるのも事実である。Bygate(2003)は、タスクとエクササイズの違いについて、「エクササイズ(Exercise)は、スキル(skill)や新しい知識の断片を練習すること」と定義し、一方でタスクは、「統合されたskillを練習する活動」と言っている。同様に、Ellis(2005)も、“more likely to be provided through ‘task’ than through exercises”とタスクとエクササイズの相違について言及をしている。また、Nunan(1989)は、タスクとは意味のある中心的活動であり、学習者に目標言語への接近と理解、処理、アウトプット(output)と相互作用(interaction)を作り出すものだと言っている。このように、タスクは、学習者が実際の言語使用を想定して、課題を達成することを目標にすることが多い。

また、CEFRでは、行動指向アプローチをとり、言語使用者が社会的文脈において成し遂げたい目的達成のために必要となる言語コミュニケーション能力と一般的な能力が用いられることを明らかにしている。そして、社会的な存在として

持つべき言語能力育成のための包括的で一貫性のある共通参照枠を提供している(投野, 2013)。この際、タスクとは、言語によるコミュニケーション能力だけでなく、学習者がさまざまな能力にふさわしい方略を選び、実際に言語(語彙、フレーズ、文構造)を使用することを促すようにしている。よって、タスク活動は、実生活で体験しそうな自然な言語活動を行うことが理想とされる。ただ単に、言語を使用するのではなく、言語活動を通して達成される課題と目的を明らかにして学習者が取り組むことが重要であるとされている(投野, 2013)。

このような理由から本研究では、以下のEllis (2003, p.16)が唱える「タスク(task)とは、学習者が課題を達成するために、学んでいる言語を実際に使用することを必要とする作業計画であり、あくまでも課題の達成が目標で、学んできた言語材料を駆使し自分の意思を伝達することが最優先される」という定義に従う。

2.3 項目応答理論

作文に使われる評定尺度とは、得点同士の開きが必ずしも等間隔にはならないために、順序尺度でもある。このため、古典的テスト理論からは、異なるタスクや評価者間での採点結果を対等な尺度で比較することは困難だった。しかし、数学者のRaschはロジスティック・モデルを応用することで、順序尺度を線形的な測定値と同等に扱う方法である項目応答理論を考案した。その後、その簡便さと実用性の高さから言語テストに関する多くの研究者に利用されることとなった(大友, 1996; 長橋, 2007)。

項目応答理論には、1PLM(1パラメータ・ロジスティック・モデル)、2PLM(2パラメータ・ロジスティック・モデル)、そして、3PLM(3パラメータ・ロジスティック・モデル)の3つがあるが、本研究では、標本数や解釈の容易性などから、1PLMを使用した。

3 リサーチ・クエスチョン

教科書内にあるタスクそれぞれのCEFRとの

関連と困難度を分析するために、以下のリサーチ・クエスチョンを掲げる。

- (1) 『英語表現Ⅰ』の教科書に取り上げられているタスクの大半は、CEFRのAレベルに属するのではないか。
- (2) 同Aレベルであっても、タスクによってその困難度に違いがあるのではないか。

4 研究方法

本調査を始める前に、予備調査として、3つの調査・分析を行った。その後、この調査・分析結果をもとに、本調査としてラッシュ・モデル(Rasch, 1980)を適用し、6つのタスクそれぞれの項目困難度を調べた。なお、ラッシュ・モデルは項目困難度と潜在特性パラメータをロジスティック関数に含むモデルである。これは、サーストン系モデルの最も単純な1PLM(one-parameter logistic model)とみなすことができるとされている(村木, 2011, p.30)。

4.1 予備調査1 『英語表現Ⅰ』の教科書に取り上げられているタスクの分析

『英語表現Ⅰ』の教科書に取り上げられているタスクの大半は、CEFRのAレベルに属するのかどうかを調べるために、高校生向け『英語表現Ⅰ』の教科書7冊(表3参照)にあるCEFRのCan-do descriptorにかかわるパフォーマンスタスクの内容を調べた。タスクは、ライティング活動に関するものに限定した。また、CEFRのAレベルに属するタスクの教科書内に占める割合も調べた。

4.2 予備調査2 本調査で実施する6つの英作文タスクの選定

予備調査1の調査結果をもとに、本調査で使う英作文タスク6つを選んだ。

4.3 予備調査3 ライティングの評価基準の作成

ライティングの評価基準を作成するために、6つのテスト: 1) TOEFL iBT 2) IELTS 3) TEAP 4) TEAP 5) GTEC CBT 6) GTEC for

STUDENTSのライティングの評価基準の項目の比較と分析を行った。

さらに、ドルニュイ(2014)の「質問紙作成の第1段階では、研究課題を明確にすること、質問紙で扱う重要概念を特定することに焦点を当てるべき。これらを容易にするためには、質問紙作成に先立ち、小規模の質的研究(たとえば、focus group interview)をおこなって、関連事項や当該の問題についての情報を得るのが良い」に従い、『英語表現 I』の教科書を使って教授経験のある複数(11人)の日本人教師(英語教授歴3~30年)に、これら6つのタスクを評価する上での評価基準を話し合ってもらった。これらの分析結果をもとに、ライティングの評価基準の作成を行った。

4.4 本調査

まず、高等学校で英語教授経験が5~25年間ある3名(日本人1名、英語母語話者2名)の英語教師に以下の英作文を予備調査で作成した同じ評価表を使って評価してもらった。本調査の実施前に2回の評価トレーニングを行い、ともに高い相関係数を示したので、本調査を行うことにした(表1, 表2参照)。なお、表中のAは日本人教師を示し、BとCは英語母語話者教師を示す。

■表1: 予行第1回
My charm (お守りについて書く)に関する
英作文評価の相関係数

	A	B	C
A		.72*	.68*
B	.72*		.59*
C	.68*	.59*	

■表2: 予行第2回
Sports Day (体育祭で経験したことについて書く)
に関する英作文評価の相関係数

	A	B	C
A		.81*	.72*
B	.81*		.78*
C	.72*	.78*	

Note. *は1%水準で有意な相関があることを示す。

158人(16~17歳)の日本の高校生を対象に予備調査で選んだ6つの英作文タスクを辞書は使わずに、20分間で50語前後の英作文を書いてもらった。これは、10日間のあいだでほぼ連続する形で、

1日に1つの英作文を書く形で行った。予備調査に参加をした内の3人の評価者に同じ評価表を使ってもらい、6つの英作文を評価してもらった。この結果をラッシュ・モデル(1PLM)を使って、6つのタスクの困難度を分析した。その際、Winsteps Version 3.92.1を用いた。

5 予備調査の結果

5.1 予備調査1の結果 「英語表現 I」の教科書に取り上げられているタスクの分析

高校生向け『英語表現 I』の7冊の検定教科書を取り上げ、そこに登場するライティング・タスクのそれぞれがCEFRのどのレベルのCan-do descriptorに相当するのかを調査した(表3参照)。

■表3:
本研究で調査対象として「英語表現 I」の教科書一覧

	教科書名	出版社名
1	Vision Quest English Expression I Advanced	KEIRINKAN
2	MY WAY English Expression I	SANSEIDO
3	Vivid English Expression I	Daichi Gakushusha
4	NEW FAVORITE English Expression I	TOKYO SHOSEKI
5	MAIN STREAM ENGLISH EXPRESSION I	ZOSHINDO
6	UNICORN English Expression I	BUN-EIDO
7	Departure English Expression I	TAISHUKAN

その結果、7冊の教科書から、トピックや条件を与えて英作文を書かせる合計100のタスクを見つけることができた。それを、まず、一人の日本人英語教師がタスクの種類と英作文のトピックを条件に分類をした。その結果について、別のもう一人の日本人英語教師が検討をし、分類に相違がある場合は、話し合いをして再検討をした(表4参照)。また、「MY FAVORITES(好きなもの)」について書くタスクは、好きなスポーツや好きな音楽

について書くタスクとは別のタスクとして分類をした。なお、表4では、紙面のスペースの関係から、英作文タスクのトピック名のみが記載されている。

表5が示すように、タスクは、まず、自分を説明・描写 (describe) することを目的としたものが全体の約半分を占めていた (55/100)。一方、他者に関して describe をするタスクは、14/100であり、自分を describe するタスクに比べれば、少ないと言える。

一方、教科書の後半においては、同じ describe をするタスクではあるが、「自分」や「他者」ではなく、異文化比較や少子化・環境問題などの社会に目を向けたタスクがわずかながら見られた。

しかし、賛成・反対を問う議論的 (argumentative) なタスクは、100のタスクの内、ただ1件のみで、『英語表現Ⅰ』の教科書では、あくまでも、自分を中心に narrative (説明的) に describe することが主眼のタスクが多かった。そして、これらのタスクは、学習者の英語能力によっては、CEFR の A1 から B1 までの表現が可能

なタスクでもあった。よって、これらのタスクをもってして、A1 から B1 までのライティング能力を判断することが可能であるとも言える。つまり、CEFR の A1 に表現されるような “Can write simple isolated phrases and sentences” である英文から、B1 の “Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence” を表現することも期待できる。学習者の能力によって、タスクの完成度が異なってくると考えられる。

また、CEFR の A1 から C2 に及ぶタスクが占める割合は、31/100であった。C2レベルの CAN-DO としては、「明瞭で流暢な文章を適切な文体で書くことができる。効果的な論理構造で事情を説明し、その重要点を読み手に気づかせ、記憶にとどめさせるよう、複雑な手紙、レポート、記事を書くことができる。仕事や文学作品の概要や評論を書くことができる」となっている。Cレ

■表4: 教科書「英語表現Ⅰ」におけるタスク一覧

Task		数/100	Task		数/100
1	旅行(旅の経験・行きたい場所・留学など)	7/100	14	日本の年中行事	2
2	MY FAVORITES (自分の好きな物や趣味について)	5	15	映画・俳優	2
3	学校生活(クラブ活動・放課後の活動を含む)	4	16	好きなスポーツ	2
4	予定(夏休みや週末の計画など)	4	17	私のある一日	1
5	異文化比較	4	18	天気	1
6	環境問題(ゴミ・エネルギー節約など)	4	19	私の宝物	1
7	MY TOWN(現在居住している町について)	4	20	好きな音楽	1
8	自己紹介	3	21	健康	1
9	中学時代について	3	22	MY FUTURE (DREAM/GOAL)	1
10	好きな教科・授業	3	23	制服に賛成か反対か	1
11	好きな食べ物・健康に良い食べ物・レシピ	3	24	新聞とコンピュータのどちらがよいか	1
12	日本が直面する問題について (少子化問題など)	3	25	尊敬する人物について	1
13	友達の紹介	2	26	ボランティア活動について	1

ベルは、最上級(「熟達した言語仕様者」)に位置付けられ、より専門的なレベルにおけるコミュニケーションが可能となっている。

社会の事象に視点を向けるタスクになると、書き手の知識を使った子細な詳述が期待される。理由や例の提示についても、個人の考えを超えた客観的な論述が要求される。しかし、前のレベルのB2のタスクが、14/100と少なかったため、教科書内のタスクがAレベルからCレベルに飛躍的に難度を上げて編集されているケースもあった。この場合は、教師も学習者も適応するのは困難さが予想される。むしろ、B2のタスクを増やしてから、C2に関わるタスクを用意する方が、自然な流れで、学習者と教師はライティング学習を進めることができるのではないだろうか。また、教科書によっては、タスクの並べ方も、A1からB1に及ぶタスクの直後に、A1からC2に相当するタスクが編集されている場合もあり、難易度を考えてタスクの順番が考えられるべきだろう(表5参照)。

タスクの中には、スピーキングとライティング、または、リーディングとライティングが、統合(integrate)されているものやグループ・ワークを通じてライティング活動をするタスクもあった。また、英作文以外のライティングをタスクにしている場合もあった(表6参照)。今回の予備調査では、英作文のみのタスクに焦点を向けているので、統合型タスクや他の媒体の表現方法は扱っていない。

5.2 予備調査2の結果 本調査で実施する6つの英作文タスクの選定

予備調査1の結果をもとに、教科書『英語表現 I』に出現する英作文のタスクから以下の出現頻度数が高いタスクの6つを選び、調査を実施することにした。

1. Self-introduction

(日本への留学生に対して自己紹介文を書く)

2. Traveling

(今までに経験をした旅行について書く)

3. Interests

(興味があるものや好きなものについて書く)

4. Food

(好きな食べ物や健康に良い食べ物について書く)

5. Schedule

(夏休みの計画について書く)

6. My Future

(将来の仕事や夢について書く)

5.3 予備調査3の結果 ライティングの評価基準の作成

ライティングを評価する評価基準についての研究を行った。以下、6つのテスト:1) TOEFL iBT 2) IELTS 3) TEEP 4) TEAP 5) GTEC CBT 6) GTEC for STUDENTSのライティングの評価基準の項目の比較と分析を行ったが、『英語表現 I』の教科書に出てくる英作文課題を評価する評価基準とは完全に合致させることが、語数やタスクの内容などの点で難しいことがわかった。

そこで、『英語表現 I』の教科書を使って教授経験のある複数(11人)の日本人教師(英語教授歴

■表5: 教科書『英語表現I』におけるタスクのCEFRによる分類

CEFRによるレベル分け	数/100
A1 - B1に相当するタスク	55/100
A1 - B2に相当するタスク	14
A1 - C2に相当するタスク	31

■表6: 教科書『英語表現I』における英作文以外の表現方法によるタスク

Tasks	数/100
e-mail, twitter, note, card などの作成(手紙は含まない)	8/100
新聞作成	5
ニュース原稿	1
ポスター作製	1

3~30年)に、予備調査2の結果で決定された6つのタスクを評価する上での評価基準を話し合ってもらった。参加者の意見で一致して英作文を評価するのに重要としていることの一つは、タスクの質問に適切に答えているかということだった。トピック・センテンス(topic sentence)を適切に提示することは、簡単なように思えるが、英語能力が高い生徒でも、課題を適切に理解ができないときがある。また、その後の英作文の流れや展開を決めるうえでtopic sentenceの提示は非常に重要で、評価者は、生徒がどの程度課題(タスク)を理解しているかがtopic sentenceの内容によってわかるということだった。また、語数制限は、Task Fulfillmentの一要素であり、公正な評価をするためには必要であるということだった。よって、topic sentenceの提示や語数の条件を含むタスクの達成(Task Fulfillment)を評価項目の一つとした。

次に、評価をする上で重要視していることは、話に一貫性があるかということだった。今回のタスクは、出来事・体験などの話であるnarrativeな英作文なので、argumentativeな英作文のような展開にはならない。しかし、話の筋が通っているかどうかは、読み手を意識して書かれているかどうかということであるという見解をもつ参加者が多かった。そして、英語は読み手中心(reader-centered)であり、読み手にわかりやすく書く必要性があり、そのことを主張する声も大きかった(中谷, 2012)。読み手にとってわかりやすい英文とは何か。それは、一つの英文が正確なだけでなく、英作文全体がまとまって明確なメッセージを伝えるものでなくてはならないということであった。そして、このまとまりは、談話(discourse)と呼ばれていて(投野, 2013)、読みやすいdiscourseのためには、英文を結束させ(cohesion)、話に一貫性(coherence)の重要性を持たせる必要がある(Halliday & Hasan, 1976; 投野, 2013)ということだった。参加者の教師たちの考えを集約するならば、この一貫性(coherence)の大切さを主張する意見が一番多かった。さらに、英作文を書かせることは、その後のパラグラフ・ライティングやアカデミック・ライティングの基礎になる訓練でもあることが指摘された。パラグラフ・ライティングに発

展させていくためにも、つなぎ言葉(discourse marker)を意識させて書かせて、構成に気を配るように教授しなければならないということだった。また、『英語表現』の科目は、ライティングだけの科目ではなく、口頭表現も目的にしている。英語による口頭表現をさせる時も、つなぎ言葉(discourse marker)の重要性をよく指摘している。これは、短文の英文を書かせたり、和文を英文にさせる授業とは異なるので、一貫性のある英作文を書くためにも、つなぎの言葉(discourse marker)の使用方法は、評価において重要項目の一つであるという意見が多かった。よって、本研究では、評価項目の一つとして、話の構成・まとめ(Organization)を設定した。

最後に、Accuracyの項目についての重要性についての議論がされた。参加者たちは、英作文の評価においては、話の一貫性の方が、文法や語彙等の正確さよりも、重要であるとコメントする人たちの方が多かった。しかし、一方で、実際の授業では、多くの時間を割いて、文法や語彙等の授業をしていることも事実であることが指摘された。さらに、高等学校の英語教育の目標の一つが現実として、大学受験などの重要な試験の準備であることを考えると、どうしても正確さ(Accuracy)の評価は避けて通れないし、そのためのトレーニングにライティングの授業がなくなってしまっているという意見も聞かれた。その結果、ライティングの授業の目的が、誤り分析(error analysis)になってしまっているという憂慮も示された。また、誤り(error)の存在は、教師による英作文に対する全体の印象を下げる影響力があるという意見も出された(Santos, 1988)。生徒が英作文を書いたときに、どのような表現方法を身に着け、意味が一貫(coherence)した文章を書いているかということの評価するのが本来の目的であるという考えと、誤り(error)に対する適切なfeedbackも教師による英作文評価にとって重要であるという二つの考えが相克し合っていることが判明した。さらに、限られた時間内に評価をするとなると、評価項目は3つくらいが適当で、他の評価者との公正もはかりやすいのではないか(interrater reliability)という考えも示された。また、学校教育の中では、評価者間相関(interrater reliability)の高さは、評価の公正さを保つため

には、非常に重要なことなので、評価者間相関が高くなるように評価基準を考える傾向があるということだった。このように、教師たちは、制限 (limitation) や条件 (condition) がある環境の中で、英作文の評価をしていることがわかった。

以上のような考えをもとに、評価項目は、“Task Fulfillment (タスクの達成)”, “Accuracy (正確さ)”, “Organization (構成・まとまり)” の3つの項目に決定した (表7参照)。“Task Fulfillment” の項目では、「課題に関する質問に答え、提示された語数で英作文が書かれているか」、「トピック・センテンスが書かれているか」を中心に評価をすることにした。次に、“Accuracy” の項目では、「文法や語彙は適切で自然に使われ、スペリング等は

正しいか」を評価した。最後に、“Organization” では、「つなぎ言葉を適切に使用し、情報や考えをつなげ、筋の通った一貫性のある英作文が書かれているか」を見ることにした。よって、本研究では、“Organization” の項目は、必ずしも英作文の “introduction”, “body”, そして、“conclusion” といった構成を意味するものではなく、話の流れや一貫性 (coherence) を意味するものとする。

■表7: 英作文評価表

評価項目	評価内容	点数			
Task Fulfillment	課題に関する質問に答え、提示された語数で英作文が書かれているか。	3 Good	2	1 Poor	0
Accuracy	使用されている文法は適切で自然に使われ、語彙選択やスペリングは適切か。	3 Good	2	1 Poor	0
Organization	つなぎ言葉を適切に使用し、情報や考えをつなげ、筋の通った一貫性のある英作文が書かれているか。	3 Good	2	1 Poor	0

6 本調査の結果

予備調査の結果を踏まえ、6つの英作文タスクを書いてもらった。そして、「そのタスクがたとえ CEFR の A レベル属していても、タスクによ

ては、その困難度に違いがあるのではないか」というリサーチ・クエスチョンを検証した。

表8は、6回に渡る英作文の相関係数であるが、いずれも有意な相関関係があった。その後、この結果をもとに、ラッシュ・モデル (1PLM) を使って、6つのタスクの困難度を分析した。その際、Winsteps Version 3.92.1 を用いた。

■表8: ピアソンによる英作文評価の相関係数

第1回				第2回				第3回			
	A	B	C		A	B	C		A	B	C
A		.81*	.81*	A		.89*	.91*	A		.9*	.88*
B	.81*		.87*	B	.89*		.88*	B	.9*		.92*
C	.87*	.87*		C	.91*	.88*		C	.88*	.92*	
第4回				第5回				第6回			
	A	B	C		A	B	C		A	B	C
A		.93*	.92*	A		.89*	.87*	A		.93*	.91*
B	.93*		.87*	B	.89*		.88*	B	.93*		.93*
C	.92*	.87*		C	.87*	.88*		C	.91*	.93*	

Note. *は、1%水準で有意な相関があることを示す。 ※Aは日本人教師、BとCは英語母語話者教師を示す。

6.1 ラッシュ・モデル(1PLM)による Summary and Fit Statistics

分析データがどの程度ラッシュ・モデルに適合しているのかを見る指標として、インフィット(INFIT)とアウトフィット(OUTFIT)がある。一般的に、インフィット平方平均(INFIT MNSQ)とアウトフィット平方平均(OUTFIT MNSQ)の値は、.70~1.30の範囲に収まっていればよいとされている。この基準から外れている場合はミスフィット(不適合)と解釈する(静, 2007, p.317)。なお、INFIT MNSQ は、information-weighted mean square fit statistics の略であり、個々の分散をもとに軽重をかけた標準化残差の平均平方を表している。また、OUTFIT MNSQ は、outlier-sensitive mean square fit statistics の

略であり、単純な標準化残差の平均平方を表している。

表9をみると、受験者能力に関する INFIT MNSQ と OUTFIT MNSQ は、それぞれ、1.01 と .96 であり、一方、表10は、項目困難度を示している。それによると、項目困難度に関する INFIT MNSQ と OUTFIT MNSQ も 1.00 と 1.02 で、分析データがラッシュ・モデルに適合していることを示している。また、このことは、受験者能力に関する信頼性係数は、.49 で、および項目困難度に関する信頼性係数 .98 にも反映されている。さらに、Person RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .37 であるので、このテスト(英作文タスク)では、受験者の能力に差がついていないことを表している。

表9: ラッシュ・モデルによる Summary and Fit Statistics (受験者能力)

INPUT: 158 Person 18 Item REPORTED: 158 Person 18 Item 2 CATS WINSTEPS 3.92.1

SUMMARY OF 158 MEASURED Person								
	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT MNSQ ZSTD		OUTFIT MNSQ ZSTD	
MEAN	7.3	18.0	44.33	6.45	1.01	.0	.96	-.1
S.D.	2.2	.0	8.62	1.36	.39	1.2	.56	1.0
MAX.	11	18	56.87	8.22	2.39	3.0	2.79	3.0
MIN.	0	18	-.27	5.63	.54	-1.4	-.18	.54

REAL RMSE 6.59 TRUE SD 5.55 SEPARATION .84 Person RELIABILITY .41
 MODEL RMSE 6.17 TRUE SD 6.01 SEPARATION .97 Person RELIABILITY .49
 S.E. OF Person MEAN = .69

Person RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .98

CRONBACH ALPHA Person RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .37 SEM=1.74

表10: ラッシュ・モデルによる Summary and Fit Statistics (項目困難度)

SUMMARY OF 6 MEASURED Item								
	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT MNSQ ZSTD		OUTFIT MNSQ ZSTD	
MEAN	64.2	158.0	50.00	2.16	1.00	.0	1.02	-.1
S.D.	41.0	.0	14.74	.49	.09	1.1	.15	1.1
MAX.	129	158	76.14	3.66	1.20	3.3	1.14	.8
MIN.	8	158	27.50	1.70	.88	-2.1	.74	-2.3

REAL RMSE 2.21 TRUE SD 14.58 SEPARATION 6.59 Item RELIABILITY .98
 MODEL RMSE 2.18 TRUE SD 14.58 SEPARATION 6.68 Item RELIABILITY .98
 S.E. OF Person MEAN = 3.58
 Item RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.99

6.2 ラッシュ・モデルによる項目困難度と受験者の能力推定値の分布

図1は、受験者の能力値と項目困難度を縦軸のスケール上に同時に示している。これは、2つの

データを同一の尺度で比較可能なものに行っていることを示す。中央の線から左側に、各受験者、右側に各テスト項目(6つ英作文の評価項目、計18項目)、左端に尺度がある。スケールの上に行

くほど受験者の能力値と項目困難度は上がる。

6.2.1 Self-introduction

一番上部にあるのは、Self-introduction 英作文タスクの“Accuracy”の項目である。次に、Self-introduction 英作文タスクの“Organization”が位置するが、この二つの項目は、他の評価項目を大きく引き離して上位に位置している。そして、3つ目の上位項目として、やはり、Self-introduction 英作文タスクの“Task fulfillment”が続いている。この下すぐに、Traveling の“Accuracy”の項目が並んでいる。よって、6つの英作文タスクの内、自己紹介文を英語で書くタスクは困難度が他の英作文よりも非常に高く、特に、“Accuracy”と“Organization”がきわめて難しかったことを意味する。それでは、なぜ、Self-introduction の3つの評価項目すべての困難度が他のタスクよりも困難度が高かったのだろうか(図1, 図2)。それは、Self-introduction の英作文タスクだけが、他の5つのタスクとは異なり、情報や話題につながりをもたせることに書き手の工夫が必要であるということがあげられる。他の5つの英作文タスクは、自分の好きなものや旅行、将来のことなど、タスクが提示するトピックが一つに絞られている。しかし、Self-introduction は、他のタスクと同様に「自分」を中心に表現することは共通だが、自己紹介をするにも、その中で何をピックアップするかは、書き手自身が選択しなければならない。分断されたつながりのない状態の情報を羅列する形式で、自分を紹介する情報を並べていくタイプのSelf-introduction もあるし、自分の性格や個性を中心に据えて展開し、自分の特徴をよく表すエピソードの例をあげ、一貫性をもたせた自己紹介を書く生徒もいた。こうしたタイプの英作文は、筋が通り自分を紹介する目的に向かって展開する結束性(coherence)が見られ、評価者から高い評価を受けた。しかし、ただ断片的に自分の情報を並べて書いている英作文は、話の流れに乏しく、話(discourse)につながりが見られず、低い評価となった。要するに、どの生徒も、これまでの生活の中で、英語のみならず、日本語でも数多くの自己紹介をしてきたにもかかわらず、その構成や表現の正確さにはあまり意識を向けていなかった

たとも言える。本研究でのSelf-introductionの英作文では、留学生に自分を紹介するという条件になっているので、他の5つのタスクに比べると、より読み手を意識するタスクになっているのも困難度を上げた理由かもしれない。英作文を書くにあたって、タスクが条件付けで与えられていたとしても、書く目的を明確にし、書き手自身が情報を選別し、自分の何を紹介するのかを意識して書くことの必要性が、Self-introductionの英作文の困難度を上げた原因だと考える。この英作文の展開は、Argumentative(議論的)なライティング・タスクの展開とはかなり異なるタスクだと言える。また、自分をテーマにして書くという点では、他の5つのタスクと同じNarrative(説明的)ではあるが、Self-introductionの英作文タスクは、より書き手が自分で展開を考えることが求められるタスクなのだということがわかる。したがって、図2が示すように、6つのタスクの内、Self-introductionの英作文タスクが一番困難度が高いタスクとなった。

6.2.2 Traveling

一方、Traveling は、“Accuracy”と“Organization”の項目は、困難度が高かったが、“Task fulfillment”は、全18項目中、一番下位に位置している。よって、Travelingの“Task fulfillment”項目は易しすぎる項目であることを示している。これは、Travelingの英作文の“Task fulfillment”は、まず、どこに旅をしたかを提示することなので、Topic Sentence を書くことは、ほとんどの生徒には可能であるからだろう。しかし、旅行場所の特徴やそこでの経験を説明することは、具体的に書くことを要求される。また、個人的な体験を詳述するには、語彙やある程度の文法(例えば、過去形や完了形などの時制の使用など)を適切に使わねばならない。たとえ、Topic Sentenceで旅行場所を提示することに成功したとしても、それを説明するには、“Food”や“Interests”というような個人の好みを中心に表現していくのとは異なり、個人的体験を表現するために、例示や理由を具体的に詳述することが求められることが特徴である。また、“Organization”の項目は、英語力のあまり高くない生徒は、ややもすると、体験を説明するのに一貫性をもつ

てつなぐことが困難であるので、項目困難度が高くなったと考える。以上のような理由から、Travelingの英作文の“Task fulfillment”の難度は低く、“Accuracy”と“Organization”の難度は比較的に高かったと言える。

6.2.3 Schedule

Scheduleの英作文も、“Accuracy”の困難度が高めで、“Task fulfillment”は困難度が低い項目となった。“Organization”の難度は、“Interests”と“Food”の“Organization”とはほぼ同じ難度であった。この傾向は、My Futureの各項目の困難度にも同じことが言える。Scheduleの英作文タスクでは、未来形を含む時制を使い分けるなどの“Accuracy”が要求される。また、正確に活動を英語で明記することができ、その活動が何を意味するかを記述し、何の目的の活動なのかを具体的に書くことが期待される。また、“Organization”では、読み手が理解しやすいように、予定や活動等の順序の記述に乱れないなどの予定する行動の理由や背景など、原因と結果(cause and effect)とも言える話の展開を書くことが評価のポイントとなる。何をやる予定かということを用いてTopic Sentenceを使って明示することはできても、その後によりわかりやすく正確に予定を英語で説明することは、図2が示すように、タスクとしては、6つの英作文タスクの内、5番目の困難度で、難度が比較的に低かった。

6.2.4 Interests

Interestsのタスクは、自分の趣味などの好きなものについて書くタスクであり、本研究に参加した生徒たちにとっては、非常に取り組みやすいタスクだった。なぜならば、表4の教科書『英語表現I』におけるタスク一覧が示すように、「好きな」ことを話題にした英作文タスクは数が多いので、ライティング(『英語表現I』)の授業の背景として、同様なタスクに取り組むことが多いといえよう。しかしながら、図2が示すように、タスクとしての全体的な困難度は、6タスクの内、3番目であり、困難度が低いタスクとは言えない。しかし、Interestsのタスクのみ、“Organization”の困難度が“Accuracy”の困難度よりも高い。これは、慣れたトピックではあっても、自分ひとりよがり

にはならず、読み手がわかりやすいように、英文の組み立てを考えて構成していくのは、また別の能力であるということだろう。ただ、自分の好きな物を列記するだけでは、まとまりのある一貫性のある英作文とは言えない。自分のInterestsをTopic Sentenceを使って明示することはできても、その後の展開は、つなぎ言葉などを使ってわかりやすい英作文に仕上げなければならない。一方、“Accuracy”の項目は、比較的に他のタスクより書く経験が多いトピックであることから、“Accuracy”の困難度が他のタスクとは異なり、“Organization”の困難度よりも低かったと考える。

6.2.5 Food

Foodの英作文タスクは、図2が示すように、6タスク中4番目の困難度だった。また、Foodの“Accuracy”の項目困難度は、Interestsの“Accuracy”と同じくらいの困難度だった。その他、My Future、Food、そして、Interestsの“Accuracy”の困難度には、タスクの大きな差はない。また、“Organization”の項目については、InterestsとScheduleの困難度の差は大きくはなかった。

6.2.6 My Future

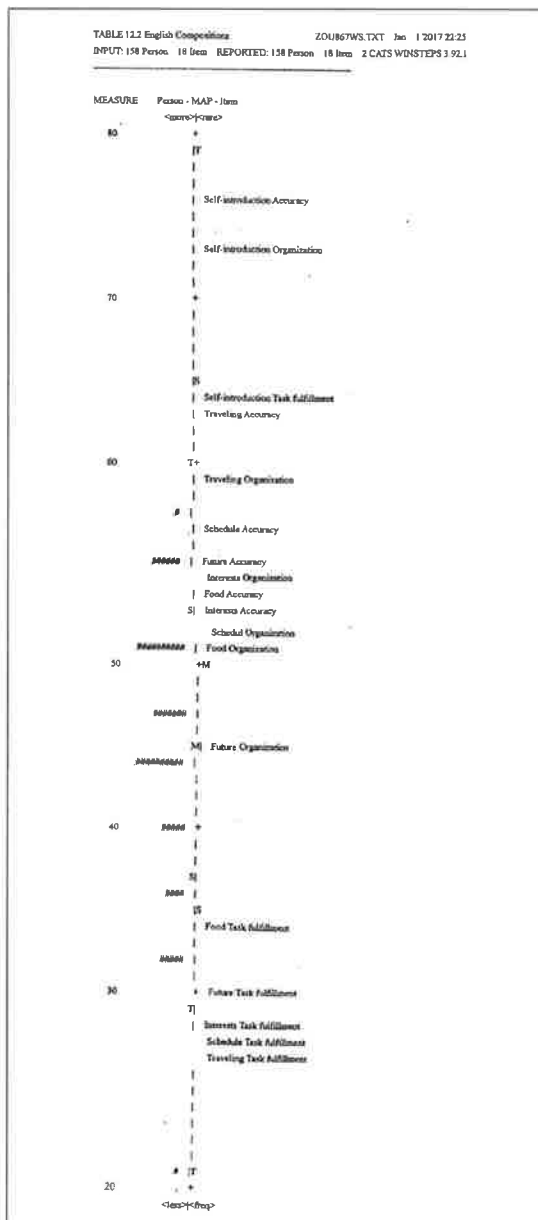
最後に、My Futureの英作文タスクについてであるが、本研究前の予測では、Interestsのタスクの困難度が全タスクの内、一番低いと予測した。しかし、My Futureのタスクが、英作文6タスク中で一番困難度が低かった(図2参照)。この英作文タスクでは、具体的に未来の職業や夢などを明示し、まとまりのある英文を書くことが期待される。3つの評価項目で一番困難度が高かったのが、“Accuracy”であるのは、他のタスクと同様に、正確に自分の将来を英語で記述できるか否かが評価されるからだ。“Organization”についても、他のタスクと同様に、読み手を意識して、他者がわかるように、英文の組み立てを考えて構成をしていく点が要求をされている。本研究に参加をしたほとんどの生徒たちは、まず、自分の将来の夢を具体的に記述し、その後理由や背景を書く構成で英作文を展開していた。これは、同じnarrativeな英作文タスクであっても、「自分の考

え]を Topic Sentence でまず提示し、その後「その理由」を書くというふうに、生徒にとってわかりやすく、組み立てやすい構成のタスクだったと言える。

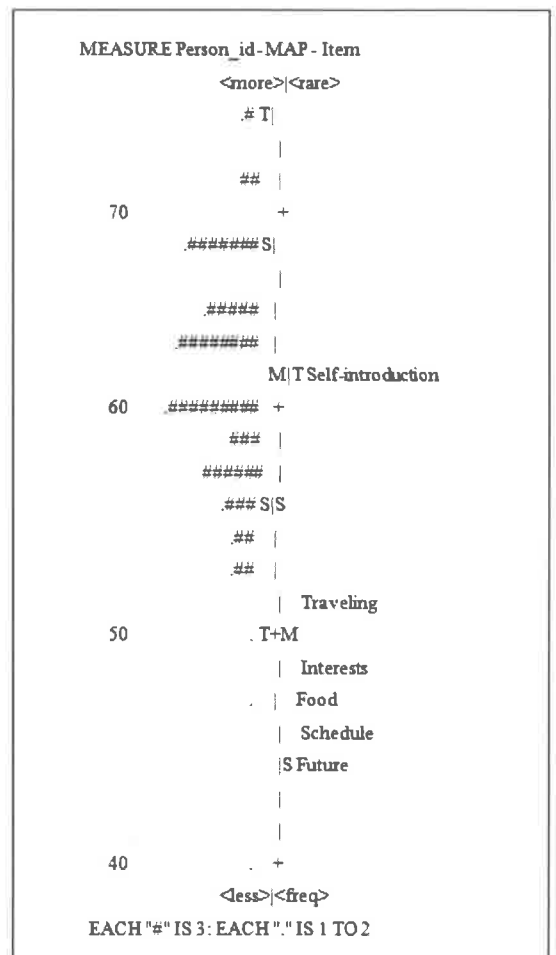
6.3 評価項目における困難度

まとめると、総じて、“Task fulfillment”の項目は、Self-introductionの“Task fulfillment”の項目以外は、全タスクにとって、非常に易しい

項目であることがわかる。つまり、ほとんどの生徒たちは、これらのタスクに関しては、Topic Sentence を提示し、規定の語数で書くことが可能であることがわかった。しかし、これに比して、“Accuracy”については、困難度が高い項目であることがわかる。これは、「5.3 予備調査3の結果 ライティングの評価基準の作成」で書いたように、error analysisの観点から、評価者である教師が誤りを厳しく採点する傾向があったことの影響かもしれない。どのように語彙や文法な



■図1: 英作文評価項目別アイテムマップ



■図2: 英作文タスク別アイテムマップ

どを駆使して、何を表現できたのかという立場の観点で評価してもらったが、error analysisの影響を評価の際に取り去ることはできないという教師からの意見もあったので、今後の研究を待ちたい。この点については、ライティング評価に関する研究をもって、探求していかなければならないテーマであろう。

“Organization”については、Interestsのタスク以外は、評価項目の中で2番目に困難度が高かった。6つのタスク全てがnarrativeなタスクではあるが、たとえば、Topic Sentenceを提示することができても、その後、自分の考えをひとりよがり列挙するだけでなく、絶えず読者を意識して、客観的に話を展開していく工夫が求められている。このことを考えると、Self-introductionの“Organization”は、その他のタスクと比べると典型的な構成、たとえば、「自分の考えを表してからその理由や例を明示する」といったわかりやすい典型的な構成例がない。その意味では、Self-introductionの“Organization”の困難度は高かったと言える。

図2は、6つの英作文タスクの合計点による困難度を示す。これによると、一番難しいのは、Self-introduction、2番目にTraveling、3番目にInterests、4番目にFood、5番目にSchedule、6番目にMy Futureであることがわかる。しかし、Self-introductionの項目困難度が他のタスクに比べると突出して高く、その理由は、narrativeなタスクの構成や展開の仕方の難しさにあることは上記の通りである。他の5つのタスクは、Travelingが若干困難度が高いが、Interests、Food、Schedule、My Futureは英作文タスクとして、それほど困難度に関きがないようだ。

7 本調査についての考察

7.1 英作文タスクの困難度

なぜ、Self-introductionの英作文タスクの困難度が高いのか。「自己紹介」は、英作文のみならず、口頭発表においても参加者全員が経験をしているにも関わらず、困難度が高かった。理由と

しては、他のタスクに比べて、書き手が考える自由度が高かったことがあげられると思う。例えば、FoodやInterestsのタスクは、自分が好むものを中心に表現をしていけばよい。しかし、「自己紹介」は、他者が読むことをより意識して書かなければならない。また、ややもすると断片的に情報を提示するのではなく、結束性をもってまとめることに難しさがある。他のタスクとの違いはここにあると思う。Travelingのタスクが2番目に難しかったのは、旅行先という場所をTopic Sentenceで表現できても、その経験を説明することが、FoodやInterestsのタスクのように自分が好むものを中心に表現するのに比べれば、複雑な表現が必要となるからだと考える。また、過去の体験を紹介することが必須となっているので、時制の扱いも正確にしなければならないことが、“Accuracy”の困難度を上昇させているといえよう。

Travelingのタスクだけではなく、“Accuracy”の項目は、総じて困難度が高い項目であることがわかった。一方、“Task fulfillment”の項目は（Self-introductionのタスク以外は）、総じて困難度が低い。生徒たちは、正確に文法や語彙を使用して書くことは難しいが、ある程度のまとまりはもった英文を書くことができるのだ。教師たちが英作文指導で特に評価をしたいと言っている項目の一つが「正確さよりもむしろまとまりがあり、一貫性のある英文」が書けることが重要だと主張しているのを考えると、そうした理想に近い形の英作文が書けていると言えるかもしれない。となると、“Accuracy”の面から、教師は、英作文指導における語彙や文法指導の方法を再考するとよいと思う。

自分を中心に、自分が興味があるものや好きなものを中心に表現することよりも、自分の予定や経験を具体的に描写もしくは説明・紹介することの方が、困難度は高いことがわかった。同じnarrativeなタスクでも自分の体験を客観的に書くには、英語で説明する能力がより必要となってくるということだろう。

本研究で取り上げたこれら6つのタスクの教科書内での編集の順番は、必ずしも、それぞれのタスクの困難度の順番ではない。たとえば、Self-introductionの英作文タスクは、学年当初等で

行うことが自然であるが、その困難度が高いので、教師や教科書は、編集や授業での扱いに工夫が必要だろう。困難度が低い英作文タスクを参考に、自己紹介を書かせるにしても、書くポイントを絞って書くようにと指導をしたり、「氏名を紹介する他に、今年の目標を書くこと」など具体的に今回書くべきことを明示することによって、まとまりのある英文が書きやすくさせる工夫が必要だ。

また、時制が関連する Traveling や Schedule などのタスクは、事前に時制の復習をしたりすると正確な英文が書きやすくなるだろう。英作文タスクの完遂には、文法事項や語彙の学習は必須である。しかし、どの順番で学習すべき語彙や文法項目を並べるかということと、タスクの配列の関係は、英語教科書ではあまり考慮されていないようだ。中学校ならびに高等学校の学習指導要領(外国語)では、文法はコミュニケーションを支えるものであって、その指導にあたっては文法指導を言語活動と一体的に行うように明記されている(文部科学省2008, 2009)。学習者にとってのタスクの困難度や発達段階を考慮して、タスクの配列や語彙や文法項目の順番が考えられるべきだろう。全体的に英作文タスクに取り組む順番は、自分の好み等を表現する活動を先にし、説明を要する紹介等の表現活動は、後半におくといのではないだろうか。

8 結論

8.1 「英語表現 I」の教科書に取り上げられているタスクの大半は、CEFRのAレベルに属するのではないか。

どの教科書のタスクも CEFR の A レベルに属するライティング・タスクが大半だった。しかし、タスクの提示の仕方や授業の展開、または、学習者個々のライティング能力によって、A レベルのタスクが、それよりも上級者のタスク、B レベルのタスクになる可能性があった。したがって、教師は、その点に気を配りながら、一人ひとりの生徒の英語能力を鑑みて、タスクの提示の順番と展開を工夫する必要がある。また、すでに基礎的な

文構造を扱える段階に来ているので、時制や文の構造(主語や目的語など)についての注意点などを事前に提示することも“Accuracy”の評価を上げることになる。

7冊の教科書に登場したライティング・タスクの総数は、約100タスクであった。タスクは、自分を describe することを目的としたものが全体の約半分を占める(55/100)。一方、他者に関する describe は、14/100であり、少ないと言える。また、自分の考えや経験を述べるにあたって、具体的な例示をしたり、理由を述べて説明をすることが求められるタスクもあった。また、argumentative なライティング・タスクはほとんどなく、narrative なタスクがほとんどであった。書き手個人を扱った話題が教科書前半に配置され、教科書の後半部分には、環境問題や高齢化社会、グローバルイゼーションなどの社会的事象をテーマにしたライティング・トピックが登場する教科書もあった。しかし、基本的には、argumentative なライティング・タスクは、ほとんどなく、自分の身の回りに関することについての説明やテーマについて自分の考えを提示するというタスクが主であった。

このように、本研究の前に仮定をした通り、教科書『英語表現 I』のタスクの大半は CEFR の A レベルに属することがわかった。但し、タスクが CEFR の A レベルに相応するとしても、教科書の提示や教師の授業によって、または、生徒各人の能力によっては、A レベルが B レベルに変化をさせ得る可能性を秘めていて、タスクの説明がなされている教科書もあった。つまり、単独の英文レベルの結束性(cohesion)ではなく、談話(discourse)によって伝えたい内容を、表現スキルがあれば、CEFR の A レベルを超えて、B1 レベルの能力をもつと評価されるということである。なぜならば、B1 の到達目標では、「ある程度まとまりのある形」や、「筋道を立てて書くこと」が重視されているからだ。たとえば、A レベルのタスクであっても、書き手によっては、談話(discourse)の一貫性や結束(coherence)の構築方法をすでに身に付けて英文を書くことができる者もいた。たとえば、A レベルのタスクであっても、B1 レベルの能力を発揮できる例もあったのである。

教科書によっては、タスクの並べ方も、A1からB1レベルに相当するレッスンの次レッスンには、A1からC2レベルに相当するタスクが設定されている場合もあった。この場合は、難度が急に上がるので、教師にはその扱いに注意が必要だといえる。

8.2 同Aレベルであっても、タスクによってその困難度に違いがあるのではないか。

同じレベルに属するタスクに見えても、その困難度には相違があった。自己紹介や経験したことを説明するなどの客観性を強く要するタスクは、本研究では、困難度が高いという結果が出た。一方、書き手である自分の好みなどを表現するタスクは困難度が低いという結果がでた。

評価項目の中でも、“Task fulfillment”に関する困難度が最も低く、“Accuracy”の項目の困難度が高い傾向が強かった。Aレベルのタスクの内容を理解し、Topic Sentenceを提示することを多くの生徒はすることができるが、正確に語彙や文法を運用して表現をすることには、難しさがあるということがわかった。正しく言語を運用することに苦労するのであれば、こうしたタスクの運用の事前学習では、便利で簡単な定型表現の学習に重点を置くことが必要だろう。たとえば、Functional Chunksの習得が英語で書くことをスムーズにさせ、学習者である生徒が達成感を感じることができるようになるのではないか。Curtain & Dahlberg (2010, p.52)も、「機能的なチャンクを用いることで、学習の最も初期段階でさえも人と人とのコミュニケーションに対してより活発に参加することができる」と述べている。特に、A1レベルでは、英語に慣れ親しむ段階であるので、基礎的な語彙を使用しても英語で書いて伝達することができるという経験を積ませる工夫が必要だろう。また、これらの英作文タスクを行った後の振り返りの授業で、生徒の書いた英作文を例として取り上げながら、扱った文法や語彙を学習させる方法もあるだろう。その時に、生徒自身が書いた英作文を実際に読む読者がいて、その読者とコミュニケーションをとるために、正確な情報や自分の考えを伝える目的で、正確な語彙や文法の運用が必要になるということを理解させることが重要だろう。

“Organization”については、うまくつなぎの

言葉(discourse maker)を使用できずに英文をまとめることに難しさが英作文から見てとれた。本研究で集められた英作文にひんぱんに見られるつなぎ言葉の大半は、“and”や“but”のような接続詞であった。普通の授業などで、その他のつなぎ言葉を学習しているにもかかわらず、自分の言葉として使用しているものはあまり多くは見られなかった。

本研究は、「タスクの等化」について考えていた際に、教科書に扱われているタスクに困難度の違いはあるのかという疑問を感じて始めた研究である。同じCEFRのAレベルに属していても、タスクによっては、困難度に相違があったことがわかったことは有益であった。また、教科書は、必ずしも、そのタスクの困難度に合わせて編集をしているわけではないので、教師はその扱いに注意が必要であると思う。たとえば、簡単そうに思えるタスク、例えば、「自己紹介」のようなタスクでも、困難度は高い場合もあるので、機能的chunkを与えるなどの工夫が必要であると思う。

吉島(2007, p.16)によれば、大まかなレベル設定では学習の進歩・達成度が学習者の目には見えず、それが学習動機の低下をもたらすので、フィンランドではA1レベルをさらに3つに分けていう。また、日本でも、CEFR-J(投野, 2013)のように、A1レベルをA1.1, A1.2, A1.3と3つに分けてよりきめ細やかに学習者の発達段階に適用させている例がある。CEFRは、学習者を6つのレベルに分類して、CAN-DOリストの適用は、日本でも進められている。しかし、実施にあたっては、タスクの困難度や文法等の難しさについての考慮が必要だろう。

9 謝辞

この研究の機会をくださった公益財団法人 日本英語検定協会、選考委員の先生方、特に貴重なアドバイスや励ましをくださった大友 賢二先生に心より感謝を申し上げます。また、早稲田大学の澤木泰代先生や澤木ゼミのみなさま方、並びに研究に参加をくださったみなさまに深く御礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- Abe, M., Wistner, B., & Sakai, H. (2008). 『古典的項目分析とラッシュモデリングを用いた英語熟達度テストの分析』. 高崎経済大学論集. 50巻. 125-134.
- * Benesse. (2017). GTEC (Global Test for English Communication). Accessed 15th March 2017, <http://www.benesse.co.jp/gtec/test/>
- Bond, T. & Fox, C. (2015). *Applying the Rasch Model Fundamental Measurement in the Human Sciences*. NY: Routledge.
- * Bygate, M., Cook, G., Iannou-Georgiou, S., Jullian, P. (2003). Debate and discussion: Tasks are nothing new, they're just exercises with a new name. In A. Pulverness (Ed.), *LATEFL 2003 Brighton Conference Selections*, 8(1), 174-177.
- * Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- * Curtain, H. & C. A. Dahlberg, (2010). *Languages and Children (Fourth Edition)*. Boston: Pearson.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *2nd EDITION Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration, and Processing*. NY.: ROUTLEDGE.
- * ドルニユイ, 八島智子・竹内理監訳. (2014). 『外国語教育学のための質問紙調査入門』. 東京: 松柏社.
- * Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- * Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. In P. Robertson, P. Dash and J. Jung (Eds). *English language learning in the Asian context*. Pusan: The Asian EFL Journal Press, 12-26.
- * ETS. (2004). iBT/Next Generation TOEFL Test Independent Writing Rubrics (Scoring Standards). Accessed 3rd July 2016, www.ets.org/jp/toefl
- * Green, A. (2010). Conflicting purposes in the use of CAN-DO statements in language education. In Schmidt, M. G, Naganuma, N., O'Dwyer, F., Imig, A., & Sakai, K., (Eds.), CAN-DO statements in language education in Japan and beyond -Applications of the CEFR-. Tokyo: Asahi Press, 35-48.
- * Halliday, M. A.K., and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- * 長谷尚弥他. (2015). 『Vivid English Expression I』. 東京: 第一学習社.
- * 市川泰男・塩川春彦他. (2013). 『UNICORN English Expression I』. 東京: 文英堂.
- * IELTS Writing Marking Criteria Schemes. 2016. Accessed 3 July, 2016, www.examenlsh.com/IELTS_Writing_MarkSchemes.html
- * 小池生夫 (2009). 「CEFRと日本の英語教育の課題」 『英語展望』. 一般財団法人英語教育協議会, 冬号117, 14-19.
- 窪田三喜夫. (1991). 『項目反応理論: 高校における英語テストへの応用』. STEP BULLETIN, VOL. 4, 14-31.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Essex, U.K.: Longman.
- * 文部科学省. (2008). 『中学校学習指導要領解説: 外国語編』. 開隆堂出版.
- * 文部科学省. (2009). 『高等学校学習指導要領解説: 外国語編』. 開隆堂出版.
- * 森住衛他. (2012). 『MY WAY English Expression I』. 東京: 三省堂.
- * 村木英治. (2011). 『項目反応理論』. 東京: 朝倉書店.
- * 長橋雅俊. (2007). 『コーパス分析とラッシュ・モデルを用いたライティング・テストでの困難度比較』. STEP BULLETIN, VOL. 20, 95-115.
- * 中邑光男他. (2013). 『NEW FAVORITE English Expression I』. 東京: 東京書籍.
- 中田達也. (2008). 『日本人学習者の英語語意知識測定テストの開発と検証—正答率および応答自信度による評価—』. STEP BULLETIN, VOL. 21, 78-95.
- * 中谷安男. (2012). 『アカデミック・ライティングにおける研究者のスタンス: 研究論文のIntroductionにおける伝達動詞の時制の検証』 『英語コーパス研究』 第19号, 15-29.
- * Negishi, M, Takada, T. & Tono, Y. (2012). A progress report on the development of the CEFR-J. *Studies in Language Testing* 36, 137-157.
- * 野村恵造他. (2012). 『Vision Quest English Expression I Advanced』. 大阪: 新興出版社啓林館.
- * Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communication curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 大友賢二. (1996). 『項目応答理論入門』. 東京: 大修館書店.
- * 欧州評議会. (2017). COLLATED REPRESENTATIVE SAMPLES OF DESCRIPTORS OF LANGUAGE COMPETENCES DEVELOPED FOR YOUNG LEARNERS. Accessed. 2nd January 2017. <https://publicsearch.coe.int/Pages/results.aspx?k=can-do%20descriptor>
- * Rasch, G. (1980). *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Test*. Chicago. IL: The University of Chicago Press.
- Santos, T. (1988). Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students TESOL Quarterly, 22, 69-90. <http://dx.doi.org/10.2307/3587062>.
- * 静哲人. (2007). 『基礎から深く理解するラッシュモデリング—項目応答理論とは似て非なる測定のパラダイム』. 大阪: 関西大学出版部.
- Smiley, J. & Masui, M. (2015). 『古典的テスト理論とラッシュモデルとの比較による英語テスト分析』. 総合政策論集, 103-124.
- STEP. 2006. *The Eiken Can-do list*. Society for Testing English Proficiency. Tokyo.
- 竹内理・水本篤 (編著). (2015). 『外国語教育研究ハンドブック【改訂版】 研究手法のより良い理解のために』. 東京: 松柏社.
- * TEAP. 2016. TEAP Writing test 評価基準 Accessed 3rd July, 2016., www.Eiken.or.jp/teap/construct/rating_crit.html
- 東京都. (2016). 平成28年度使用都立高等学校及び中等教育学校(後期課程)用教科書教科別採択結果(教科書別学校数) Accessed 30th December 2016, <http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2015/08/20p8r300.htm>
- * 投野由紀夫. (2012). 「CEFR-Jを活用するための 'CAN-

- DO' Descriptor リスト」.東京外国語大学投野研究室.
- * 投野由紀夫(編). (2012).「小, 中, 高, 大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証」(平成20年度~23年度科学研究費補助金(基準研究(A)研究課題番号20242011.研究成果報告書.
 - * 投野由紀夫. (2013).『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』. 東京:大修館書店.
 - 豊田秀樹. (2005).『項目反応理論 [理論編]—テストの数理— (統計ライブラリー)』. 東京:朝倉書店.
 - 豊田秀樹. (2007).『項目反応理論 [事例編]—新しい心理テストの構成法— (統計ライブラリー)』. 東京:朝倉書店.
 - 豊田秀樹. (2015).『項目反応理論 [入門編] (第2版) (統計ライブラリー)』. 東京:朝倉書店.
 - 占部昌蔵. (2007).『項目反応理論を応用した英作文評価者トレーニングの有効性について』. STEP BULLETIN, VOL. 19, 14-22.
 - * 山本篤他. (2015).『Departure English Expression I』. 東京:大修館書店.
 - * 山本良一他. (2015).『MAINSTREAM English Expression I』. 大阪:増進堂.
 - * 吉島茂. (2007).「ヨーロッパの外国語教育を支える考え方」『英語展望』. No. 114, 49-54.
 - * 吉島茂・大橋理恵(他)訳・編. (2004).『外国語教育III—外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』. 朝日出版社
- Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. NJ: Prentice Hall Regents.
- Weir, C. J. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and test. *Language Testing* 22(3), 281-300.