

公益財団法人 日本英語検定協会  
2019年度 英語教育研究センター 委託研究 報告書

**TBLA (Task-Based Language Assessment) に関する研究**

中村洋一・法月健・大友賢二

はじめに

本委託研究は、2011年に端を発し、2011年から2013年までは「言語テストの規準設定」、2014年は「ICT等を活用した評価についての調査・研究」として、言語テストの規準設定についての研究を進め、その方法のひとつとして Mixture Rasch Model の可能性に注目した。

2015年度は、大友・中村・法月による「Mixture Rasch Model による英語能力の規準設定」の研究とし、Mixture Rasch Model を中心に、規準設定の統計処理法について検討し、その有効性と併せて、限界についても追求し、「該当するその場において、最も適切な規準設定・分割点設定を究明しなければならない」と報告した。

2016年の「Mixture Rasch Model による英語能力の規準設定」は、2015年度の研究で明らかになったいくつかの課題について、実際のデータを適応し、MRM の枠組みを使用している WINMIRA というソフトをして分析した後、Jiao, et al. (2011) の手順によって、分割点設定の方法を検討した。その結果、さらなる検討課題として、MRM 法と潜在ランク理論(LRT)とのより合理的な比較検討、多値データの規準設定、CEFR・TOEFL など複数の規準の比較検討、分割点の利用に応じた規準設定の4つの課題を報告した。

2017年は2016年の「Mixture Rasch Model による英語能力の規準設定」の研究を継続し、さらに大きなサイズのデータを用いて、分割点設定に関するいくつかの統計処理を比較検討し、それぞれの利点を規準設定やそのほかの目的に効果的に活用していく取り組みにより、より洗練された規準設定の統計的解決モデルを構築していくことが望まれると報告した。

2018年はこれまでの研究成果と関連させながら、新しい大学入試制度等の取り組みの中で課題となっている performance assessment に関わる規準設定の方法論にも目を向けるべく、その出発点をタスク中心のアセスメントに置き、「TBLA(Task-Based Language Assessment)に関する研究」とし、TBLA の文献研究をまとめ、議論の方向性について検討して報告した。

以上のような経過の中、2019年度は TBLA の研究を継続すべく、以下のような計画で、研究を進めていくこととした。

**2019年度 「TBLA (Task-Based Language Assessment) に関する研究」**

1. 研究の背景

わが国の学習指導要領の改訂に向けた研究活動が盛んに行われている。その中で、育成すべき「資質・能力」を、(1) 知識・技能、(2) 思考力・判断力・表現力、(3) 学びに向かう力・人間性という「三つの柱」で捉えることが提案されている。その指導方法として「主体的・対話的で深い学び」に焦点を当てているが、その根底を

流れている **Active Learning** という概念は、「学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」を促す教授・学習法を言い表すために、アメリカの大学で、1980年代から使われはじめた用語である。

海外における言語教育の流れとしては、多くの分野の開発が行われているが、特に指導過程に関するものとして、**PPP (Presentation, Practice, Production) model** や **TBLT (Task-Based Language Teaching)** などがある。そして、その TBLT の中には、その評価の分野が必要であるが、それが **TBLA (Test-Based Language Assessment)** と呼ばれているものである。

2018年度の本委託研究は、先行研究の文献研究を行った。その報告として、以下のような今後の研究への示唆をまとめた。

- ・ タスク・ベースの言語評価というものは、それ自体を、テスト項目の選定、テスト方法の作成、タスクの成績の評価を動機づける分析の基本要素と考えるものである。タスク・ベースに基づく評価というものは、言語組織の特定の構成要素を引き出して、さらに、それを測定し評価するために実世界のタスクを単に利用するものではない。
- ・ **Active Learning** で要求し、育成していく能力の下位項目を抽出し、それと各教科内容とを結びつける必要があるであろう。それは、今後 **TBLA** を進めて行く上での大きな課題であり、英語の **Task Bank** 構築もその作業に含まれるべきであろう。
- ・ 現在の TBLT の主流は最低限 **focus on form** の概念を必須としていて、中には内容より先に形式から入る先行型の PPP も TBLT の枠組みで議論できると考える学者もいる。内容理解やライティング、スピーキングにも、意味と形を結び付けるタスクは少なくなく、現行や今後の入学試験や英検等にもそのようなタスクが期待されることになるであろう。ともすると TBLT のアンチテーゼになりかねない概念ではあるが、ペアやグループ・ワークで問われる **interactional competence** の領域でも、**grammar-for-interaction** の概念が議論されており、今後も注目すべき課題であろう。
- ・ 今後、TBLT/TBLA の様々な局面から、**AFL (assessment for learning)**、**AOL (assessment of learning)**、そして **AAL (assessment as learning)** をどのように結びつけていくのか、教授者、評価者、学習者等の広範な関係者 (**stakeholders**) の視点を介しながら、相互補完的な研究を進めて行くことが求められるであろう。

## 2. 研究テーマ

2018年度の研究を継続・発展させ、さらに文献研究を続け、以下の点を主な関心事として、考察を深める。

- ・ **LOA (learning-oriented assessment)** の概念を中心に置き、**AFL**、**AOL**、**AAL** を融合する理念と、**TBLT/TBLA** をどのように関連づけるか、また、その具体的な方法論はどうあるべきか。
- ・ **TBLT/TBLA** における **Focus on form(s)** の指導に関する検討。
- ・ **Active Learning** による英語教育におけるタスクの設定の課題と、タスク・バンク構築の課題。

本報告では、2019年度の研究結果として、「TBLTにおける文法指導とは?」(法月) および、「英語教育における **Active Learning** のタスク設定の課題: **Task Bank** の構築」(中村)を報告することとする。

## TBLT における文法指導とは？

法月 健 (静岡産業大学)

### 背景

TBLT (タスクを重視した言語教育: Task-Based Language Teaching) は、授業のタスクに焦点をおくアプローチとして、過去 30 年以上にわたって世界中の研究者、言語学の専門家、現場の教員から大きな注目を集めている (Shehadeh, 2018) が、タスク構造を基に指導を行うと、コミュニケーション活動の中で生じる学習者の予期せぬ誤りに対して、適切なフィードバックを行うことが難しくなり (Sheen, 2003)、教室外で英語をコミュニケーションの目的で使用する機会の少ない日本人学習者には、適切に機能しないのではないかと (Sato, 2010)、との批判もある。

Ellis (2018) は、TBLT に文法が関係ないと考えるのは、誤りであると主張しているが、TBLT が「批判」される主な要因は、East (2018) の次の説明に探ることができる。East (2018) によると、TBLT のタスク重視を支持する最も強硬な意見は、「教師は、学習者に文法を教える必要が全くなく、学習者は、意味の交渉から導かれるタスクを遂行する活動を通じて、文法を自身の力で習得できる」と唱える。一方、それよりも弱い姿勢の TBLT 支持者は、「学習者の文法の運用能力を高めるためには、授業活動の中で、ある程度の明示的な文法指導が必要となることもある」と考えている。East (2018) に従うと、前者は「ゼロ文法」論、後者は「Focus on form」論と呼ぶことができる。

近年の TBLT の議論では、Long (2016) や Ellis (2017, 2018) 等が主張する、指導のいずれかの段階で文法指導を行う「Focus on form」が現在の主流である、と一般的に考えられている。どの段階で、どのように「focus」するかには、様々な考え方があり、次節で議論することとするが、「Focus on form」よりも明確に教師主導型の文法指導を実践し、一般的に文法シラバスを構成する概念とされる「Focus on forms」も、TBLT のアプローチに含めることができることを、East (2018) は示唆している。この点についても、次節以降で議論する。

### Focus on form

Long (2016) は、「TBLT を構成する教育タスク (pedagogical tasks) は、簡素なものから徐々に現実のタスクに近似する複雑なものへと発展するが、その配列は、言語的な複雑さではなく、タスクの複雑さによって決まる」と述べている。言い換えると、TBLT では、文法の難易度によってタスクが配列される文法シラバスで構成されることはなく、純粋にタスクの内容に焦点が置かれることを意味する。しかし、Long (2016) の立場は、前節で述べた「ゼロ文法」論とは異なり、TBLT のシラバスの基盤となる 10 の方法原理 (methodological principles) の中に、Focus on form (以降、FonF) を含むものである。大友 (2019) は、「TBLT における文法指導が「後出し」(reactive) にしなければならないことをよく耳にする」としているが、Long (2016) の考える FonF の主要な特徴は、それが学習の準備段階が整っている場合に、「後出し」的に行われることであって、Long (2015) によると、コミュニケーションの中で生じる言語的な問題に対応するものである、とされている。しかしながら、Ellis (2017) は、「Long (2015) は、先行型の (pre-emptive) FonF について説明していないが、それを否定しているわけではない」と解釈しているようだ。

一方、Ellis (2018) は、FonF には、間違えやすい構造に対して先行型 (pre-emptive) のインプットを行う側面もあるとしていて、タスク実施前 (pre-task)、タスク実施中 (within-task)、タスク実施後 (post-task) の様々な局面において、その目的と状況に適

した形態の FonF (太字や下線等でテキストの言語的な問題を強調する text-enhancement、適切な「形」のインプットや修正的フィードバック (corrective feedback)、タスクを繰り返し行うことで初回のタスク取り組み時の問題点を意識させる task-repetition 等) を行うことができる、と解釈している。

Ellis (2017) は、タスクには、特定の言語的な特徴を意識するものとししないもの、インプット型とアウトプット型のものがあると考えて、表1のような4つの種類に分類している。

表1 タスクの種類 (Ellis, 2017, p.510 に基づく)

	Unfocused (特定の言語的特徴に焦点を置かない、言語サンプル全般を扱うタスク)	Focused (事前に選定された、特定の言語的特徴の使用を促すことを目的としたタスク)
Input-based (表出活動 (production) を必須条件としないが、それを拒むこともしないタスク)	例、書かれた指示に従ってプラモデルの飛行機を作る。学習者が説明を読み、プラモデルを作ることが求められるタスク。	動物園内の動物のいる場所を説明する。指示内容は学習者が単数名詞と複数名詞を区別できるように計画されている。学習者は、動物の絵を正しい場所に置く。
Output-based (スピーキングやライティングによって結果を達成することを必須条件とするタスク)	学習者が裁判官の役割を演じ、それぞれの犯罪者の罪状に応じて適切な処罰を行うタスク。	ある人のポケットの中に入っている物をヒントに、学習者が、その人がどのような人物であるかを想像するタスク。

TBLT は、スピーキングやライティングのようなアウトプットを成果目標とする指導を指すことが多いが、Ellis (2017) が指摘するように、初級学習者に対して、理解可能なインプット (comprehensible input) を提示する活動も、TBLT の枠組みに位置付けることができる。また、言語的な特徴を焦点化するタスクも、焦点化しないタスクも含有する枠組みに基づき、Ellis (2018) は、「TBLT は、一つの固定した手法と言うよりは、一連の活動手続きである」と主張しているが、これは、FonF を方法原理として大枠で追究する場合でも、各局面で選択される手法は、極論として「ゼロ文法」にも、Focus on forms にもなりうるということが、示唆されていると言える。

### Focus on forms

East (2019) によると、Focus on forms (以降、FonFs) は、伝統的に教師主導の文法訳読式の教授法モデルに影響を与えてきたが、古くから CLT (communicative language teaching) の授業の中で活用されている present/practice/produce (提示・練習・表出：PPP) の形式指導を指すこともある。大友 (2019) は、「意味に焦点を当てた指導の中で、理解や表出に関するなんらかの問題が発生した際、それに応じて随時言語の形式特性に注目を向ける」指導法 (FonF) と対比して、PPP モデルに基づく「形式重視の教授法」 (FonFs) に言及している。

Long (2016) は、「言語シラバスで構成される FonFs の PPP による言語教育の手法は、中間言語 (interlanguage) の発展や教授可能性 (teachability) の研究結果に矛盾する」と主張し、「(PPP のように) 構造シラバスを基準にするのは、task-supported (タスクを利用する) 言語教育 (TSLT) であって、タスクシラバスを基準とする TBLT ではない」と述べ、TBLT と PPP を明確に区別している。これに対して、Ellis (2018) は、PPP のコミュニケーション活動も、TBLT の手法ととらえることができ、TBLT

と TSLT はタスクの扱い方において違いはあるものの、「両立できる (compatible)」ものと解釈している。また、TBLT と TSLT の区分について、ドイツの英語教育の文脈で、タスクを重視した文法教育 (task-based grammar teaching of English) について論じた Niemeir (2017) は、「ドイツの教育システムを考慮した場合、現行のシラバス、教科書、評価方法に合致するタスクを重視したシラバス (task-based syllabus) を想定することは、現実的とは言えないため、他の研究者が TSLT と呼ぶこともある概念を、TBLT として論じることにする」と述べている。

一方、日本の英語教育の場面で、PPP 授業と TBLT 授業の文法学習における効果を比較した川本・佐藤 (2011) は、文法知識の習得や英作文における正確さを重視するならば、PPP 授業、英作文における流暢さや内容の豊かさを重視するなら、TBLT 授業の方が効果的であることを示唆する結果を得た、としている。さらに Sato (2019) は、PPP 授業への批判を踏まえ、提示の段階で、形式だけでなく意味理解も重視する、より長いインプットを与えることで、アウトプットの活動にもつなげるなどの具体的な PPP 授業の改善策を提案している。Sato (2019) の PPP 改善策は、TBLT の枠組みの中でも、Ellis (2018) の主張する先行型の FonF、Ellis (2017) の input-based, focused tasks として適用できる、と思われる。

FonF と FonFs、TBLT と TSLT、TBLT と PPP 等の各概念ペアの比較に関する議論は、2010 年以降のものだけを見ても、数多く行われてきており (例、Long, 2015, 2016; Ellis, 2017, 2018; Niemeir, 2018; Sato, 2010, 2019; 川本&佐藤, 2011; Dowling, 2017)、それぞれの性格を正しく認識することは、学問的に極めて意義深いことであるが、本報告では、実践的な運用の観点から、各ペアの違いや整合性の有無を強調するよりも、互いの利便性と両立性を尊重して、TBLT の文法指導に関する以降の議論を続ける。

### タスクを重視した文法指導の成果に関する研究結果

TBLT において文法指導が必要か、必要ならばどのような効果があるのか等の議論が長年にわたり活発に行われているが、綿密な研究計画の下、実際の教室の環境で行われた TBLT の様々な要因が、学習者の第 2 言語発展にどのような長期的な影響を与えたかを調査した研究は、少ないとされる (Révész, 2019)。

Juan-Garau, Prieto-Arranz & Salazar-Noguera (2015) は、「TBLT と密接に関係する CLIL」(content and language integrated learning: 内容言語統合型学習) (Shehadeh, 2018) の成果を評価する目的で、CLIL クラスと伝統的な非 CLIL クラスを受講したスペイン語・カタラン語 2ヶ国語使用学習者の英語語彙文法能力 (lexico-grammatical performance) の変化について、3年間かけて行った調査の結果を報告している。調査の結果、CLIL クラスのクローズテスト、時制と相を扱った文法テストの結果は、非 CLIL クラスの結果に比べて、向上率が著しく高く、両クラスは授業スタート時には有意な差がなかったものの、その後、学年が進むにつれて、両テストで有意差を示した。

Juan-Garau et al. (2015) の研究は、実際のクラスに対して行った縦断的調査であり、今後の研究の参考となる示唆を残したが、CLIL クラス (週 3 時間) の学習者は、非 CLIL の EFL 授業 (週 3 時間) も受講しており、非 CLIL クラスのみ (週 3 時間) の受講生の倍の時間の英語の授業を受けていたと報告している。受講時間が同じ CLIL クラス (例、1 年後) と非 CLIL クラス (例、2 年後) のスコアで比較すると、2つのクラス間に有意差が生じる期間はなかったため、週 6 時間の非 CLIL クラスのみ受講でも、同様の結果になった可能性がある。単純に英語授業に接する時間が増えたためか、より意味を重視した CLIL による効果があったのかを判断することは、難しいと言えよう。

Révész (2019) は、実際のクラス環境で、綿密な計画の下に行われた先駆的 TBLT 研究調査の事例として、Kim (2012) と Shintani (2012) を紹介し、各調査の優れた特徴を解説し、同様の発展的研究が実践されるように、それぞれの調査における未解決、もしくは克服すべき課題を指摘している。

Shintani (2012) は、インプットを中心とした TBLT 指導が、日本人幼年学習者のインタラクション (interaction) や第 2 言語発展を、どの程度助長したかについて、調査を行ったが、アウトプットの表現活動を扱う調査研究が多い中で貴重な研究だ、と Révész (2019) は評している。

Shintani (2012) は、実験群の 6 人と 9 人の 2 クラスの日本人 EFL 学習者 (6 歳) に対して、5 週間で 8 つのインプットを中心としたタスクのレッスンをを行い、もう一つのクラス (15 人) には、統制群として、歌と TPR (Total Physical Response) のレッスンをに行った。実験群、統制群ともに調査者がレッスンをを行い、レッスンが開始する 2 週間前に事前テスト、最終レッスンから 1 週間後に事後テスト 1、4 週間後に事後テスト 2 を実施した。実験群のタスクは、いずれも説明を聴いて行動するもの (listen-and-do) で、36 の語彙 (名詞・形容詞) 項目と 6 つの名詞の複数形 (-s) の習得を目標とするものだった。複数形 (-s) の指導は、聴解の誤りと学習者の語彙に対する質問に答えるフィードバック提供の形で、「後出し」的にインプットを行った。語彙知識 (名詞・形容詞) のテストとしては、聴解力、表出力を測定するタスクと部分的測定項目の、計 4 種類を実施した。複数形の構造を測定するテストとしては、多肢選択式の聴解力テスト、複数形 (-s) を表出する能力を測定する Wug テスト (調査者の説明を聴いて、複数形の文の空所を補充するテスト) と Same or Different テスト (調査者が質問をして、学習者から複数形の発話を促すテスト) を実施した。また、学習者のタスク実施中の日本語と英語の発話について、質的な分析を行った。

テスト得点の分析の結果、語彙知識部門では、実験群は、4 種類のすべてのテストの比較において、事後テスト 1、2 が事前テストの得点を大きく上回り、有意差を示し、一部の事後テスト 1 から 2 の得点に有意な上昇が見られたが、統制群においては、このような有意差は確認されなかった。実験群の形容詞の表出力を測定するタスクに基づく事前テストの得点は、統制群の得点よりも有意な差で低くなったが、その他の事前テストでは有意差はなかった。事後テストについては、いずれも実験群の得点が有意な差で上回った。一方、文法部門 (複数形) では、聴解テストで、実験群の事後テストの得点に有意な伸びがあり、統制群の得点と有意差を生じたが、両群の表出力の事後テストの得点に有意差はなく、習得者は実験群にも少なかった。

Révész (2019) は Shintani (2012) のような調査研究を発展させることの意義を説き、今後の研究の指針として、(1) サンプルサイズを増やすこと、(2) 意図せぬ先入観を避けるため、教授者と調査分析者は異なる人物が行うこと、(3) TBLT 実験群との効果を比較するため、同じインプット中心型の統制群として、非 TBLT 指導クラスを設けること、(4) 他のインプット中心のタスクについても効果を調査すること、(5) 第 1 言語や教育環境が異なる子どもや他の年代の学習者を対象にすること、(6) 意味的顕在性の異なる文法形式について調査すること、(7) 異なる習熟度の学習者を対象にすること、(8) オンラインで実施すること、を例に挙げている。

Révész (2019) が指摘した (3) と (6) の指針を反映した調査研究として、Shintani (2015) が注目に値する。(3) については、Long (2016) が TBLT 教育原理の一つに挙げた FonF の手法を追求するクラスと、Long (2016) や他の多くの研究者が「非 TBLT 的」と考える FonFs の手法を多用するクラスを実施して、詳細な実際の談話事例を提示することで、両クラスの特徴の違いを識別しようとしている。(6) については、単数か複数か学習者が見た目で見分けることができ、意味的顕在性の高い接尾辞 (-s) の学習と対比するため、人称と数の組み合わせで複雑に形が変化する、意味的顕在性の低い

連結動詞 <be> (copula) の学習についても、調査した。

各 15 名の FonF クラス、FonFs クラスに対して実施された聴解力、表出力の事前テストでは、80%以上の正答率基準を満たす習得者はいなかったが、複数形 (-s) に関する聴解の事後テスト1では、FonF クラスの 11 名、事後テスト2では、同クラスの 12 名について、目標構造を授業で扱われなかった新出項目にも適用できる受容知識の習得が確認された。対照的に、FonFs クラスの事後テストでは、新出項目習得者は確認されなかった。一方で、複数形 (-s) の表出力を測定する事後テスト1では、FonF クラスの新出項目習得者が2名にとどまり、FonFs クラスの習得者はなく、事後テスト2では、両クラスともに習得者はいなかった。連結動詞 (be) の表出力を測定する事後テストにおいても、FonFs クラスでは習得が確認できた学習者はなく、FonF クラスでは事後1、2ともに1名の習得が確認されたものの、習得は連結動詞の短縮形に関するタスクにとどまり、主語との呼応 (agreement) を判断するタスクでは、明確な習得に達した学習者はいなかった。

Shintani (2015) は、少なくとも意味的顕在性の高い名詞複数形 (-s) の学習において、FonF クラスと FonFs クラスの理解力 (受容的知識) に大きな違いが見られたことを示しているが、連結動詞 (be) については、理解力を測定することはできなかったとしている。したがって、この研究結果をもって、「FonF 指導が意味的顕在性の低い言語特徴の指導には適していない」と推論することは適切でない。また、複数形に関する単一の理解力テストと単一の表出力テストの結果の比較だけで、「FonF 指導は表出力の形成には効果が低い」とは言えず、複数形の表出力テストと異なる形式の連結動詞の表出力テストの結果のみから、2つの構造の習得の差異を比較することにも限界がある。Shintani (2015) は、FonF と FonFs の指導条件の比較を容易にするため、インプットはいずれも後出しの形式で、学習者が第2言語の特徴を意図しない学習 (incidental learning) に取り組めるような配慮をしているが、先行型のインプットやより明示的な修正的フィードバックを行った場合と比較する等、今後、異なる視点から、比較研究につなげていくことが期待される。

その他の TBLT における文法指導を扱った近年の興味深い研究に、Halliday (1994) の選択体系機能言語学 (SFL: Systemic Functional Linguistics) の理念を応用した MAP 文法の研究がある (Tajino, 2017, 2019; Gray & Smithers, 2019a, 2019b)。

Tajino (2017) によると、(1)第2言語、外国学習者の誤りは、コミュニケーションの目的における深刻さの観点から、局所的誤り (local errors) と全体的誤り (global errors) に分けることができ、(2) 英語は語順が固定された言語 (fixed-word-order language) なので、節構造内の間違いは解釈に支障をきたす可能性があり、避けなければならず、(3) Halliday の SFL の理念に従うと、英語の節構造は、複数の意味単位から構成される単一の構造だ、と仮定することができる。そして、これらの3つの仮定と過去の言語学、応用言語学研究の結果に基づき、MAP 文法が構築された、と述べている。

Tajino (2017, 2019) は、意味単位の基本的な配列を、Who → Does (Is) → Who(m)/What(how) → Where → When と表現しているが、これは、SFL の participant (主語や目的語を構成する名詞や名詞句)、process (動詞句)、circumstance (前置詞句、副詞) の関係に相当する、と考えられる。

Gray & Smithers (2019a, 2019b) は、英語の基本的な統語的配列 (syntagm(a)) は、6つのタグ (tag)、 $\alpha \rightarrow$  Who → Does → What → Where → When から構成されると主張しているが、基本的に Tajino (2017, 2019) の配列と同じ内容を表していると考えられる。 $\alpha$  は、複数の節が含まれる場合の接続詞や疑問文の疑問詞として、一番前に置かれているが、Tajino (2017, 2019) も任意の要素として分析に含めている。Gray & Smithers (2019a) は、SFL の概念に従って、一つの節を theme (節の先頭部分に位置し、節の

主要なトピックを表す部分) と rheme (節において theme に関する補足的情報を提供する部分) に分けて、さらに上記の基本的な意味単位の配列の表現を使って、文章や発話の意味をとらえる指導について説明をしている。

Gray & Smithers (2019b) は、日本の大学生の英語のコース (各 90 分、半期 15 回実施) の最初の 3 回の授業で、MAP 文法指導を行い、その後の TBLT 授業では学習者の誤りに対して、MAP のタグ付けを意識させる暗示的なフィードバックを行った結果、学生のライティングの複合性 (complexity)、正確さ (accuracy)、流暢さ (fluency) にどのような影響が生じたか、MAP 文法の指導を取り入れず、TBLT 授業の中で伝統的な文法用語を使って、明示的な誤りの修正を行った場合のクラス (統制群) と、成果を比較した。分析の結果、ライティングの複合性は、MAP 文法によって、一部の指標において、事後テストの数値が事前テストのものよりも有意に上回る一方で、その反対の結果を示すものもあり、一様な結果でなかったが、伝統文法を応用した統制群のクラスでは、いずれの複合性の指標においても、事前テストと事後テストの結果に、有意な差は確認されなかった。一方で、正確さと流暢さの指標では、MAP 文法指導による有意な効果が、事後テストに確認されたが、伝統文法のクラスには見られなかった。

Gray and Smithers (2019b) は、アウトプット型 (ライティング) の評価である点と、事後テストで事前テストよりも複合性が高いと学習者が感じたタスクを使用している点が、Shintani (2012, 2015) と異なり、事前、事後の評価タスクが異なることで、より複合的な要因がタスクの成果に影響を与えていたと考えられるが、正確さと流暢さにおいて、暗示的な MAP 文法に基づくフィードバックを施したクラスにおいて、明示的な伝統文法のフィードバックのクラスには見られなかった向上が確認できたことは、MAP 文法の効果を示唆するものとして注目される。その反面、アウトプット (言語) の複合性において、MAP 文法のクラスに一様な変化が見られなかったことは、テスト (タスク) の所要時間が短かったことや、学習者がより自信を持って表現できる簡易な構造を使って、ライティングをまとめた可能性がある一方で、局所的問題よりも意味理解に影響を与える全体的な問題に焦点を置く MAP 文法の指導のみでは、より分析的で、複合的な構造を表現する技能の習得に至らなかった可能性も、否定できない。

### 意味と形の機能的な関係—教育と評価

前節では、TBLT 的な FonF や MAP 文法の指導が、FonFs や伝統文法の明示的な指導よりも、日本人英語学習者の外国語としての英語習得において効果があったことを示唆する結果 (Shintani, 2012, 2015; Gray & Smithers, 2019a, 2019b) について議論したが、本節では、意味と形式の機能的な関係への意識を高める英語教育と評価の必要性を、(1) 名詞化 (nominalization)、(2) 現在完了、(3) 仮定法を例に、考察する。

#### (1) 名詞化

de Oliveira & Schleppegrell (2015) は、「学生のライティングの修正は、単に文法的な誤りを直すだけでなく、学生がより効果的なライティングができるように、新しい文法様式を紹介する目的もある」と主張して、Spycher (2007) の下記の例を引用している。

#### 学生の作文

Rosa Parks was famous because she fought for the black people to stop racism in Montgomery, Alabama.

教師の支援を得て修正された作文



Rosa Parks' fight against racism was an important part of the civil rights movement.  
(Spycher, 2007, p.249, de Oliveira & Schleppegrell, 2015, p.100 の引用)

de Oliveira & Schleppegrell (2015) は、「複文構造の動詞を名詞化 (nominalization) して、単文構造に修正することにより、学生は、Parks 氏の名声、彼女の人種差別に反対する戦いに由来することを、説明するだけでなく、彼女の戦いが、公民権運動に重要な貢献をしたことに、言及することが可能になった」ことを指摘している。

Gray and Smithers (2019b) は、「学習者は第 2 言語能力が発展するにつれて、作文の中で接続表現を多用する傾向がみられるが、次第にその傾向は減退し、名詞句をより多く使うようになる」と述べているが、上記のような明示的なフィードバックを行うことで、学習者は、これまでに自発的に使用することのなかった表現構造を意識する機会を得て、新たな文法構造 (形) と意味の関係を構築し、コミュニケーション機能の向上につなげていくことが期待される。また、de Oliveira & Schleppegrell (2015) は、機能的な文法指導を行う教師は、学習者のアウトプットへ後出的フィードバックを提供するだけでなく、「学習者が読む文章の中に特定の文法事項を入れることで、事前に何を指導に含めるか計画する (proactive) ことができる」と述べている。

名詞化構造に関しては、入学試験等の英語の問題にも使用されることが多いが、共通テストの試行テストの中にも、次のようなパラグラフに関する問題があった。

However, not all parents are happy with this rule. Several parents said, “One must live with the times. It doesn't make sense to force children to have the same childhood that we had.” Moreover, other parents added, “Who will collect the phones, and where will they be stored? How will they be returned to the owners? If all schools had to provide lockers for children to store their phones, a huge amount of money and space would be needed.”

問 3 The other team will oppose the debate topic. In the article, one opinion (not a fact) helpful for that team is that .

- ① it is better to teach students how to control their mobile phone use
- ② students should use their mobile phones for daily communication
- ③ the cost of storing students' mobile phones would be too high
- ④ the rule will be applied to all students at the country's primary and middle school

平成 30 年度共通テスト試行調査 英語 (筆記) 大問 2 B

この問題では、フランスで学校での携帯電話の使用が禁止されたことについて、ディベートを行う状況を仮定して、反対意見を主張するチームの論点に合致する「意見」を文章中から探ることが求められるが、引用したパラグラフの二重下線部の従属節内の動詞句 (不定詞句) と主節内の情報の一部を、名詞句の theme にまとめて、主節内容の類推により rheme を導き、それらを単文化した③が正解となる。このような名詞化を伴うパラフレーズを介し、意味と形の関係に対する受容的知識を深めて、ライティングやスピーキングの表出能力につなげていく活動は、TBLT の中でも取り入れていく価値があるだろう。

## (2) 現在完了

Sato (2010) は、小さな実験を通じて、意味を重視したタスクの中で暗示的に現在完了の使用を促すことが、いかに困難であることを示しているが、現在完了は日本の初級・中級英語学習者にとって習得が難しい構造の一つであると考えられる。日本の伝統的な文法指導では、現在完了の機能は、①継続、②完了、③経験、④結果、もしくは、②と

④を一つにまとめて分類することが多いが、Murphy & Smalzer (2000) のように、①現在との関連（「完了」と「結果」の用例含む）、②過去から現在までの期間（「継続」と「経験」の用例含む）の大きく2つに分けて、詳細な機能を説明していない指導書もある。いずれにしても、回数が限られる集中的に行われる文型指導のみでは、あいまいな機能を学習者がじゅうぶんに理解することは難しい。

2019年度第1回の実用英語技能検定準2級の問題を見たところ、完了表現（現在完了、未来完了、助動詞句）が問題文（筆記、リスニング問題の選択肢表現も含めて）には6回あり、リスニング音声には5回の使用が確認された。以下はその一例である。

W: I heard that you're writing a book, Howard.

M: Yeah. It's an adventure story. I'm almost finished with it.

W: Wow, that's great! What are you going to call it?

1. My book came out last month.
2. I've always wanted to be a writer.
3. I haven't thought of a name yet.

#### 2019年度第1回英検準2級リスニング No.1

この問題は男(M)女(W)の対話を聴き、その最後の文に対する応答として、最も適切なものを、放送される1、2、3の中から一つ選ぶことを求めるものであり、3が正解である。

対話の最後の文“What are you going to call it?”の質問形式(form)から、“I'm going to call it ○△.”のような応答が、学習者の伝統的な文型練習のイメージとして、浮かぶかもしれないが、質問者が求めている情報を提供できない場合、「まだ名前(it)を考えていない」と応答することが、選択肢の中で「最も適切」で、自然な内容と言える。3番の正解の選択肢の中で、現在完了が使われているが、この問題を意味と形の機能的な関係へと意識を高めるタスクの中で活用することによって、学習者は、「現在までに未『完了』(考えていない)の行為」、あるいは「現在との関連性(まだ考えていない→現時点で決まっていない)」の概念や機能を、文脈の中で自然に認識できるようになるかもしれない。

### (3) 仮定法(条件節)

仮定法は、“If I were rich, I would buy that car.”(仮定法過去)、“If I had had more money, I would have bought that car.”(仮定法過去完了)の基本形以外にも、“If he were to, ...,” “If it weren't for ...,” “I wish ...,” “Should I ...,” “as if ...”等、他の文法構造と関連づけて指導することが難しい特殊な構造が多く、「現実」と「非現実」、「現在」と「過去」の見極めの複雑さもあって、日本の中級、中上級英語学習者にとって最も覚えにくく、発話や作文の中で積極的に活用することが困難な構造の一つだと言える。さらに、文脈の中で使用される仮定法を習得することの難しさは、個別の文法指導では扱われない表現様式が、会話や文章の中で頻繁に使われていることから顕著である。

2019年度第3回の実用英語技能検定2級のリスニング問題の音声の中で、助動詞wouldが5回使われていたが、そのうちの3回は、if節を伴わない仮定法に関する構造(①仮定法過去完了、②提案が実現した場合に関するコメント(That would be great.))、③関係代名詞節内の仮定法)であった。これらの構造は個別の文法指導で焦点を当てることは難しく、文脈を使って指導しない限り、多くの学習者が仮定法のバージョンとして意識できないかもしれない。

また、現実起きる可能性が低くない状況に使用される条件節 if (以降、便宜上、「現実条件節」と呼ぶ) は、基本構造の「if 節の動詞は単純現在、主節に will を含む」文型で説明されることが多いが、下記で引用する 2019 年第 3 回 2 級のリスニング問題の音声の中で使用された 5 つの現実条件節 if を含む文の中には、下線部が示すように、基本構造は一つも見られなかった。

- 1) If you could give me your address, I'll send an officer to your house later this afternoon.
- 2) If it's a problem, don't worry about it.
- 3) Well, if you want, we can go together.
- 4) Please go to the front desk if you would like to upgrade your membership to Gold or Platinum.
- 5) If you are preparing your flower garden for spring, we recommend some seeds for the season.

### 2019 年度第 3 回英検 2 級リスニング

Carter & McCarthy (2006) は、「現実条件節」の基本形以外の用例を 20 文以上紹介しているが、そのうちの一つで、「丁寧な対応を強調する」表現とされる助動詞 could が使用されており、上記の 1) の用法に相当するものと考えられる。このような構造は、形だけを追究する文法指導で説明することは不可能に近く、学習者が誤って「仮定法過去」の意味で解釈してしまう場合は、「全体的誤り」を引き起こす可能性がある。

一方、仮定法は、特に基本形において、「実際にはお金がないので、買えない」、「実際には鳥ではないので、空を飛べない」のように、非現実度が極めて高い用例で指導することが多いが、そのようなイメージが強すぎると、下記のような問題に誤った解釈をしてしまう可能性がある。

Tests carried out by Rabiei show that the new material is five to six times stronger than other metal foams, and also greatly decreases the damage that occurs in a crash. This means that, if it were to be used to build cars, it would be much better than ordinary metals at protecting drivers and passengers. Rabiei believes that the new metal foam could also be used in boats and airplanes, as well as to help protect buildings against earthquakes.

33) What is one possible benefit of Rabiei's new material?

- 1 It can reduce the damage and injuries that result from car crashes.
- 2 It can be used to prevent a large number of earthquakes.
- 3 It may allow companies to build cars that are five to six times cheaper.
- 4 It may decrease the number of boat and airplane accidents that occur.

### 2019 年度第 1 回英検 2 級筆記 3 B

33 番の問題は、文脈から切り離して、仮定法が「実現不可能な状況を表している」と考えると、正解を導くことが困難になるが、引用したパラグラフ内の二重下線部の表現を総合的に解釈すると、下線部の 1 番の選択肢が、正解の内容を表していることがわかる。まず、パラグラフの第 1 文で、「Rabiei が開発した新しい材質が衝突によって生じる損傷を大幅に減らすことが実験で証明された『事実』」を論拠にして、この文脈における “if it were to be used to build cars, ...” は、「もし（現状では可能性が低い）その素材が車を作ることに利用されたら、通常の金属よりも運転手と同乗者の保護に優れているだろう」との解釈が妥当になる。

この解釈は、Leech (2004) の「非過去（現在や未来）の想像上の出来事 (non-past imaginary happenings) を表す仮定法過去は、過去の事実とは全く異なる状況を表す仮

定法過去完了と異なり、現在の状況を指す場合は『仮定に反する』意味であったり、未来の状況を指す場合は『予想に反する』意味を表す傾向が強くなり、『過去』の意味から離れるほど、『反現実性』の度合いが希薄化する」との指摘に通じる。上記パラグラフで「仮定法過去」が想定する状況は、近い将来の実用段階での話と考えることができるので、車の衝突による損害や怪我を減らすことにつながるかについて、筆者は確信こそないが、その可能性を決して否定してはいないと言える。

今井 (2019) は、「過去形の基本イメージは、①現在からの距離（時間的距離）、②相手からの心理的距離、③現実からの距離、の3つの距離感を表し、どの意味がよりはっきりと表れるかは文脈によって変わる」と説明しているが、上記のパラグラフで「現実条件節」が使用されなかったことから、未だ確信には至っていない Rabiei の新素材に対する②筆者の心理的距離感と、実用化構想に対する③現実との距離感を、微妙に表現した内容だと言えるかもしれない。

英語とは大きく異なる体系の第1言語を持つ日本人英語学習者にとって、仮定法や現実条件節の完全な理解は困難なことかもしれないが、英語での高度な意思伝達に欠かせない表現法であり、その形と意味の有機的な関係に対して、文脈を通じて認識を深めることは、TBLT の教育と評価の中で考慮する価値のあることだと思われる。

## まとめと課題

TBLT において、文法指導は必要ないと解釈する「ゼロ文法論」と、意味と形の関係を理解させる目的において、学習者の文法への意識喚起は欠かせないとする「FonF 論」があるが、後者の立場を主張する研究者の議論が、現在は主流のようである。FonF 論には、様々な見解があるが、その代表的なものに、授業はタスク内容の観点から、通常易しいものから難しいものに配列されるべきであると主張する研究者グループの考えがある。彼らは、PPP のような明示的な形式指導の中でタスクを使用する授業は、CLT の理念は共有していても、文法シラバスに立脚しているため、FonFs と呼び、自分たちの主張する FonF と識別している（例、Long, 2015, 2016）。このような研究者は、タスク活動の中で生じたコミュニケーションに支障をきたす形式に対して、タスク活動中あるいは活動後に、後出しで (reactive) 行われる適切なフィードバックが、TBLT の必須の要素だととらえることが多い。一方で、Ellis (2017, 2018) のように、FonF と FonFs、TBLT と TSLT、TBLT と PPP 等の指導における概念のペアは、背反するものではなく、両立できる (compatible) とする考え方もある。本報告では、TBLT をめぐる様々な過去の研究を踏まえて、各ペアの違いや整合性の有無を強調するよりも、互いの利便性と両立性を尊重する立場から、TBLT の文法指導に関して、議論を行った。

日本における TBLT と文法指導の研究について、Shintani (2012, 2015) と Gray & Smithers (2019a, 2019b) の事例を検証した。Shintani (2012) は日本の幼年英語学習者を、「インプット中心のタスク指導型」と「非インプット指導型」の2種類のクラスに分けて、語彙習得、(意味的顕在性の高い) 文法事項習得結果を比較、Shintani (2015) は同様の学習者を、「FonF 指導型」と「FonFs 指導型」の2クラスに分けて、意味的顕在性の高い文法事項と低い文法事項の指導を行い、それぞれの文法事項の習得結果を比較した。Shintani (2012) は「インプット中心のタスク指導型」が、文法事項の習得の内容理解力の向上においては、「非インプット型の指導」よりも、効果があったものの、表出力の向上においては顕著な効果が見られなかったことを指摘した。Shintani (2015) の分析では、「FonF 型指導」クラスが、「FonFs 型指導」クラスよりも、意味的顕在性の高い文法項目の内容理解力の数値において、有意に上回ったが、表出力については、いずれのクラスでも顕著な習得には至らず、意味

的顕在性の低い文法項目については、(測定した)表出力において、いずれのクラスにも、明確に向上した学習者は見られなかった。Shintani (2012, 2015) は、英語学習の初心者を対象にしており、いずれのクラスにおいても先行型の明示的な文法指導は行われていないが、多様な文法指導の形態が、実際の TBLT の成果にどのような影響を与えるのか、異なる条件で研究を続けることが重要である。

Gray & Smithers (2019b) の研究では、MAP 文法の指導をタスク導入前に先行的に (pre-emptive) 行い、タスク活動の中で生じた重要な文法的誤りについては、MAP 文法のタグ構造の観点から、誤りの箇所を暗示する後出し (reactive) のフィードバックも行った TBLT クラス (実験群) と、MAP 文法の指導は行わず、タスク活動中の文法的誤りに対して、伝統的な文法用語を使って明示的な指摘をした TBLT クラス (統制群) の、指導前と後のライティングの複合性、正確性、流暢性が比較された。その結果、実験群では、正確性、流暢性において、指導後の向上に有意な数値が見られたが、複合性においては、一様な結果が示されなかった。一方、統制群については、いずれの指標においても、事前、事後の得点に有意差は生じなかった。MAP 文法が扱われた TBLT クラスで、正確性と流暢性には効果が見られ、複合性が明確な結果を示さなかったのは、このような文法指導が TBLT において有効であるものの、複雑な文法構造には、より明示的な指導も必要になる可能性が示唆されていると言え、今後の継続的研究が望まれる。

本報告では、さらに、明示的な文法指導により、意味と形の機能的な関係に対する認識を深める方法論について、共通テスト試行調査や実用英語技能検定の問題を使って、動詞句の名詞化、現在完了、仮定法 (条件節) を例に、議論した。名詞化については、ライティングやスピーキングの習熟度の向上過程を鑑みて、教師が適宜、関連する文脈のあるインプットを後出し的に行う方法を、現実的にイメージすることができるが、基本形以外に様々な「異形」を持ち、微妙な意味のニュアンスが文脈によって異なる仮定法については、意味と形の複雑な関係を明示的に説明することは容易でない。とは言え、タスク活動の中で確認された全体的誤り (global errors) については、何らかの修正的フィードバックが求められる。今後、次のような視点から、修正的フィードバックのあり方について考えていくことができるのではないだろうか。

- 1) MAP 文法のように、基本的な統語的配列 (syntagm(a)) の観点から説明することができる文法事項に関する知識や技能は、TBLT の中でどのように指導され、どのように評価されれば良いか。
- 2) MAP 文法のような、基本的な統語的配列の観点からのみでは、明確に説明することができない文法事項に関する知識や技能は、TBLT の中でどのように指導され、どのように評価されれば良いか。
- 3) 意味と形の関係が複雑で、文脈によって微妙に解釈が変化する文法事項に関する知識や技能は、TBLT の中でどのように指導され、どのように評価されれば良いか。

今後の研究課題の一つに、TBLT のスピーキング活動の評価の中で特に注目されることの多い「やり取り (インタラクション) 」 (interaction) のタスクの作成やその能力 (interactional competence) の評価がある。出口マクドナルド・福田・亘理 (2019) は、静岡県公立高等学校 86 校の教員が作成・実施した 92 の英語タスク (インタラクション、プレゼンテーション、ライティング) を分析し、その数と種類の偏りから、教員が特に「インタラクションタスクを作成するのに困難を示していた」と推論している。前述の Gray & Smithers (2019b) の研究では、スピーキングのペアやグ

ループの成員の個々の能力を分けて分析することの難しさから、ライティングのタスクによって、研究課題に関する間接的な評価が行われたが、インタラクションの能力の構成概念や評価方法については、近年、様々な見地から活発な議論が行われている (例、藤田, 2016; 根岸, 2017; Galaczi & Taylor, 2018; Roever & Kasper, 2018; Skehan, 2018; Kley, 2019; Huth & Betz, 2019; Sandlund & Sundqvist, 2019; Youn, 2020)。

インタラクションの機能は、ジェスチャーや顔、目の表情等の非言語的な観点から議論されることも多い (Hall, 2018) が、Pekarek Doehler (2018) や Pekarek Doehler & Berger (2018) は、「第2言語 (外国語) 学習者にとって、文法は、インタラクションを円滑に進め、相互に理解するために欠かせないツール (grammar-for-interaction) だ」としており、このような視点に立脚した教育研究の実践がいつそう望まれる。今後、ペアやグループ成員の相互のはたらき (インタラクション) の関係を検証する研究が進行する一方で、教育関係者は、TBLT の指導と評価における文法の役割にも注視していく必要がある。

### 参考文献

- Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English: a comprehensive guide; spoken and written English grammar and usage*. Cambridge University Press.
- de Oliveira, L. C. & Schleppegrell, M., J. (2015). *Focus on grammar and meaning*. Oxford University Press.
- Dowling, T. (2017). Presentation, Practice and Production (PPP) and Task-based Language Teaching (TBLT): A Defence and a Critique. *Language and Culture: The Journal of the Institute for Language and Culture*, (21), 139-154.
- East, M. (2018). "Is it all about tasks, Will they learn anything?" Teachers' perspectives on grammar instruction in the task-oriented classroom. In Ahmadian, M. J., & Mayo, M. P. G (Eds.), *Recent perspectives on task-based language learning and teaching*. (pp.217-231). Walter de Gruyter.
- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507-526.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters.
- Galaczi, E., & Taylor, L. (2018). Interactional competence: Conceptualisations, operationalisations, and outstanding questions. *Language Assessment Quarterly*, 15(3), 219-236.
- Gray, J. W., & Smithers, R. W. (2019a). Explaining grammatical form as a sequenced process: A semantic-based pedagogical grammar. *The Journal of Asia TEFL*, 16(1), 420-428.
- Gray, J. W., & Smithers, R. W. (2019b). Task-based language teaching with a semantic-centred pedagogic grammar. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22(2), 88-108.
- Hall, J. K. (2018). From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: Reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse*, 9(1), 25-39.
- Huth, T., & Betz, E. (2019). Testing interactional competence in second language classrooms: Goals, formats and caveats. In Salaberry, M.R., & S. Kunitz (Eds.), *Teaching and testing L2 interactional competence* (pp. 322-356). Routledge.
- Juan-Garau, M., Prieto-Arranz, J. I., & Salazar-Noguera, J. (2015). Lexico-grammatical development in secondary education CLIL learners. In Juan-Garau, M., & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp.179-195). Springer.
- Kim, Y. (2012). Task complexity, learning opportunities and Korean EFL learners' question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(4), 627-658.
- Kley, K. (2019). Evidence for interactional competence. In Salaberry, M.R., & S. Kunitz (Eds.), *Teaching and Testing L2 Interactional Competence* (pp.291-321). Routledge.

- Leech, G. N. (2004). *Meaning and the English verb*. Pearson Education.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Long, M. H. (2016). In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 5-33.
- Niemeier, S. (2017). Task-based Grammar Teaching of English. *Where cognitive grammar and task-based Language teaching meet*. Narr Francke Attempto.
- Murphy, R., & Smalzer, W. R. (2000). *Grammar in use: Intermediate*. Cambridge University Press.
- Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9(1), 3-24.
- Pekarek Doehler, S., & Berger, E. (2018). L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: A longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics*, 39(4), 555-578.
- Révész, A. (2019). Replication in task-based language teaching research: Kim (2012) and Shintani (2012). *Language Teaching*, 52(3), 374-384.
- Roeper, C., & Kasper, G. (2018). Speaking in turns and sequences: Interactional competence as a target construct in testing speaking. *Language Testing*, 35(3), 331-355.
- Sandlund, E., & Sundqvist, P. (2019). Doing versus assessing interactional competence. In Salaberry, M.R., & S. Kunitz (Eds.), *Teaching and Testing L2 Interactional Competence* (pp.357-396). Routledge.
- Sato, R. (2010). Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL classroom. *JALT Journal*, 32(2), 189-200.
- Sato, R. (2019). Cultivating a growth mindset in Japanese EFL learners with a presentation-practice-production-based approach. *Bulletin of Nara University of Education. Cultural and Social Science*, 68(1), 195-202.
- Shehadeh, A. (2018). Forward: New frontiers in task-based language teaching research. In Ahmadian, M. J., & Mayo, M. P. G (Eds.), *Recent perspectives on task-based language learning and teaching*. (pp.vii-xxi). Walter del Gruyter.
- Skehan, P. (2018). *Second language task-based performance: Theory, research, assessment*. Routledge.
- Shintani, N. (2012). Input-based tasks and the acquisition of vocabulary and grammar: A process-product study. *Language Teaching Research*, 16(2), 253-279.
- Shintani, N. (2015). The incidental grammar acquisition in focus on form and focus on forms instruction for young beginner learners. *TESOL Quarterly*, 49(1), 115-140.
- Sheen, R. (2003). Focus on form—a myth in the making? *ELT Journal*, 57(3), 225-233.
- Spycher, P. (2007). Academic writing of adolescent English learners: Learning to use “although”. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 238-254.
- Tajino, A. (2017). MAP Grammar: A systemic approach to ELT. In Tajino, A. (Ed.), *A New Approach to English Pedagogical Grammar* (pp. 9-25). Routledge.
- Tajino, A. (2019). Teaching English Grammar for Communicative Purposes: A Systems Approach. In Tajino, A. (Ed.), *A Systems Approach to Language Pedagogy* (pp. 23-37). Springer.
- Youn, S. J. (2020). Managing proposal sequences in role-play assessment: Validity evidence of interactional competence across levels. *Language Testing*, 37(1), 76-106.
- 今井隆夫 (2019). 『実例とイメージで学ぶ感覚英文法・語法講義』 開拓社.
- 大友賢二 (2019). TBLT と focus on form. in 大友賢二 (研究代表). (2019). 『Task-based language assessment の課題 報告書』 2018 年度公益財団法人英語教育センター委託研究.
- 川本祥也, & 佐藤臨太郎. (2011). PPP 授業と TBL 授業の文法学習における効果の比較検証. 『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』 20, 95-100.

- 出口マクドナルド友香理・福田純也・亘理陽一 (2019). 高等学校における英語運用能力アセスメントの現状と課題：静岡県立公立高校のパフォーマンス・タスク分析. 『静岡大学教育実践総合センター紀要』 29, 162-168.
- 根岸雅史. (2017). テストが導く英語教育改革 「無責任なテスト」 への処方箋. 三省堂.
- 藤田智子. (2016). スピーキングの対話の評価. 『日本言語テスト学会誌第 19 号 20 周年特別記念号』 112-115.

#### 参考資料 (テスト)

- 大学入試センター (2018). 大学入学共通テストの導入に向けた試行調査 平成 30 年度外国語〔英語 (筆記 [リーディング])〕  
[https://www.dnc.ac.jp/daigakunyugakukibousyagakuryokuhyoka\\_test/pre-test\\_h30\\_1111.html](https://www.dnc.ac.jp/daigakunyugakukibousyagakuryokuhyoka_test/pre-test_h30_1111.html)
- 日本英語検定協会 (2019). 実用英語技能検定 2019 年度第 1 回準 2 級リスニング問題  
[https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/grade\\_p2/pdf/201901/2019-1-1ji-p2kyu-script.pdf](https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/grade_p2/pdf/201901/2019-1-1ji-p2kyu-script.pdf)
- 日本英語検定協会 (2020). 実用英語技能検定 2019 年度第 1 回 2 級筆記問題  
[https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/grade\\_2/pdf/201901/2019-1-1ji-2kyu.pdf](https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/grade_2/pdf/201901/2019-1-1ji-2kyu.pdf)
- 日本英語検定協会 (2020). 実用英語技能検定 2019 年度第 3 回 2 級リスニングテスト  
[https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/grade\\_2/pdf/201903/2019-3-1ji-2kyu-script.pdf](https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/grade_2/pdf/201903/2019-3-1ji-2kyu-script.pdf)



## Active Learning による英語教育におけるタスク設定の課題: Task Bank の構築

中村 洋一 (清泉女学院短期大学)

### 背景

本委託研究の 2011 年から 2017 年までは Cizek (Ed., 2012, p. 38)が言うところの、performance standards: 「『どの程度』に到達すれば、それが『できる』と言えるか」に関する課題を検討した。2018 年度からは、content standards: 「英語を使用して『何』ができるか」に関する課題について検討を始めた。

2018 年度の本委託研究の報告書において、中村は、B. H. F. & Belinda, B. F. (2018) が採点方法、信頼性、妥当性、真正性、実現可能性、波及効果、バイアスと公正性に優れたテストのひとつとして紹介した The English Language Proficiency Assessment for the 21st Century (ELPA21)に言及し、「学校教育で身につけるべき英語能力を “English language required for accessing content knowledge so they are prepared for college and career” と定義し、それを各教科での言語活動と結びつけて捉える概念もまた、日本の英語教育の現状に与える示唆は大きい」と指摘した。「日本の英語学習が、他の教科内容と切り離されがちであった点を反省しながら、それぞれの教育段階を考慮に入れたスタンダードの設定と、それを具現するタスクの開発に力を入れるべきであろう。そのことはまた、本稿の前段で触れた、Active Learning のカリキュラム化の必要性に結びつくものである。Active Learning で要求し、育成していく能力の下位項目を抽出し、それと各教科内容とを結びつける事が必要であろう。それは、今後 TBLA を進めて行く上での大きな課題であり、英語の Task Bank 構築もその作業に含まれるべきものでであろう」と主張した。

本稿では上記の主張に則り、Active Learning による英語教育におけるタスク設定の課題を検討し、Task Bank の構築を目指す方向性を提案したい。

### Active Learning

新学習指導要領で強調されている「主体的・対話的で深い学び」については、当初 “Active Learning” という用語が使用されていた。しかし、その意味するところの曖昧さが指摘され、「主体的・対話的で深い学び(いわゆるアクティブ・ラーニング)」という表現を経て、「主体的・対話的で深い学び」に定着したと理解している。そして、学習指導要領やその解説書を読む限りにおいては、「主体的・対話的で深い学び」を方法論として捉えているかに読める。曖昧さゆえに使用が避けられた「アクティブ・ラーニング」だが、その曖昧さの中に、方法論を越え、むしろ目的論とも言える概念が含まれているのではないかと思われる。

アクティブ・ラーニングでは、教授者が「教える」というベクトルから、学習者が「学ぶ」ことを促進するというベクトルへの転換、特に「教える」側の心理的転換が、ひとつの鍵となる。アクティブ・ラーニングのプロセスでは、答えを急ぐ必要はなく、むしろ、極端に言えば「答え」は、必ずしも必要なものではない。「何(答え)を知っているか」だけではなく、「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」ということが、アクティブ・ラーニングの中心にあるのであれば、アクティブ・ラーニングは、「生涯にわたって、積極的に何かを知ろうとする力」そのものと解釈することも出来る。方法論でもあるが、「学習者が主体的・対話的に、深く学ぶことができる力」そのものを身につけることは目的でもある。教授者が答えを教え、学習者がそこで思考を止めてしまうことを繰り返しているだけなら、それはアクティブ・ラーニングの対局にある、非教育的なことであるとも言える。そもそも、変化し続ける新しい社会の中で、ある時正しいとされる「答え」は、唯一無二の正しい答えとはなり得ない。答えの出ない問題について、問いを続けて行く力が必要である。

帯木(2017)に、ネガティブ・ケイパビリティ (negative capability)とは、「どうにも答えの出な

い、どうにも対処しようのない事態に耐える能力」、あるいは「性急に証明や理由を求めずに、不確かさや不思議さ、懐疑の中にあることができる能力」との定義がある (p. 3)。また、日本芸術院長も務められた黒井千次氏の言葉が引用されている:「謎や問には、簡単に答えが与えられぬほうがよいのではないかと。不明のまま抱いていた謎は、それを抱く人の体温によって成長、成熟し、さらに豊かな謎へと育っていくのではあるまいか。そして、場合によっては、一段と深みを増した謎は、底の浅い答えよりも遥かに貴重なものをうちに宿しているような気がしてならない」(p. 77)。また、「解決できない問題があっても、じっくり耐えて、熟慮するのが教養でしょう。そうすると、今日の学校での教育がどこか教育の本質から逸脱しているのが分かります。」(p. 188)という指摘は、今後、アクティブ・ラーニングが目指すべき方向を示している。

英語の授業とアクティブ・ラーニングを関連付けることには、大きな可能性がある。英語のスキルを身に着けるには訓練が欠かせない。限られた言語知識を適用して、五里霧中の試行錯誤を繰り返し、中間言語の段階を通り過ぎていくことが不可欠である。そういう意味では、*Don't be afraid of making mistakes.*という助言は片手落ちであり、誤りを繰り返す中間言語を経由しなければ、目標言語の獲得に近づかないとしたら、*Be afraid of the idea of making no mistake in learning English.*とする考えが重要である。まさに、中間言語の誤りを繰り返す段階にいる時、「性急に証明や理由を求めずに、不確かさや不思議さ、懐疑の中にあることができる能力」が必要なのではないか。ネガティブ・ケイパビリティを持つことにより、中間言語の次の段階へ進む学習を継続する動機が維持されるのではないだろうか。それは、アクティブ・ラーニングの授業の中で、育むことができる力なのではないだろうか。

## 21st Century Skills

Griffin et al. (eds.)は、21世紀型能力を以下のように定義している(p. 18)。「デジタル時代となる21世紀以降必要とされるリテラシー」として10項目にまとめられているスキルは、前項のアクティブ・ラーニングの概念とも関連の深いものであり、また、アクティブ・ラーニングが目指す方向性と同様に、この定義そのものもひとつに固定されたものではなく、「つくり変え続けているもの」であり、「私たちの生活に離れたどこか別世界から与えられたり、私たちの期待とは無関係に育成される(あるいは育成させられる)」ものではない。「21世紀型スキルとは何か、どう育成したらよいか」という2つの問いへの答えは私たち一人ひとりがつくり上げていくべき」ものである(三宅 監訳. p. iii)とされている。

### *Way of Thinking*

1. Creativity and innovation
2. Critical thinking, problem solving, decision making
3. Learning to learn, Metacognition

### *Way of working*

4. Communication
5. Collaboration (teamwork)

### *Tools for working*

6. Information literacy
7. ICT literacy

### *Living in the World*

8. Citizenship – local and global
9. Life and career
10. Personal and social responsibility – including cultural awareness and competence

21世紀型能力スキルのそれぞれの項目と、ことばの機能を検討しながら英語の言語活動とを、仮に関連づけてみる。

Way of Thinking の3つのスキルは、創造的想像、メタ言語的機能、思考といったことばの機能と関連が強いもので、また、「学び方を学ぶ」、「問いを継続する」といったアクティブ・ラーニングの方向性とも同一のものである。

Way of working の2つのスキルとして下位項目に上げられているコミュニケーションやコラボレーションといったスキルには、思考の表現、他人を操作すること、依頼・命令・注文、意見陳述、質問・応答、報告といったことばの機能が関連している

Tools for working の2つのスキルとして下位項目に上げられている、広く情報と識字に関連する情報リテラシーと、狭義ではコンピュータの技術に関わる情報通信技術のスキルもまたグローバルに共有されるべきものであり英語の言語活動と密接につながるスキルである。

Living in the World の下位スキルの3つは、グローバルな世界で生きていくという視点で、共通語としての英語と密接な関係があり、また、生き方としてのキャリア、多文化社会の中での個人的・社会的な役割についても、英語の文化への気づきなども含めて、英語学習と関係が深いものである。

以上のような結びつけを出発点とし、英語学習の content standards の検討では、21世紀型スキルの枠組みを適応していくことが必要である。

### ことばの機能

昨今の日本における英語教育は、「英語によるコミュニケーション力」を身につけることを大きな目標としている。しかし、これからの英語教育が扱うべき content standards を検討する時、一度立ち止まり、「英語によるコミュニケーション力」のみの育成は妥当な目標なのか、そもそも「ことばの機能」とは何か、外国語として学習する英語教育で「何をできるようにすべきか」といった根源的な考察をしておくことが必要である。

池内(2010, pp. 144 - 147)は「ひとのことばの起源と進化の問題について、言語学・生成文法の立場から概観、解説、提案(p. v)」をしている。そのなかで、ことばの機能について、慎重に検討している。

まず、ことばによるコミュニケーションを、「(10) 話し手と聞き手の間でことばによる情報や意思の伝達・交換が行われ、それによって相互理解・共通理解がなされる、あるいは図られること。」と定義している。さらに、ことばの行為の分類一覧を引いて、(11)に8つあげ、相互理解・共通理解が成り立つことに焦点を当てるとすれば、(10)の定義に合う「コミュニケーション」はせいぜい✓(筆者の追記)のある3つぐらいであると指摘し、「私たちの言語行動には、しばしば言われるほどには、(10)のコミュニケーションに該当するような行為はないというのが分かります。すなわち、ことばの主たる機能はコミュニケーションであるとは決して言えないのです。」と結論付けている。

- |         |               |   |               |
|---------|---------------|---|---------------|
| (11) i. | 何かを指し示すこと     | ✓ | (12) 裁判での弁論など |
| ii.     | 自然現象(事実)の記録   |   | 依頼・命令・注文      |
| iii.    | 思考の表現         | ✓ | 意見陳述          |
| iv.     | 創造的想像         |   | 質問・応答         |
| v.      | 他人を操作すること     | ✓ | (報告)          |
| vi.     | メタ言語的機能       |   |               |
| vii.    | 詩的機能          |   | (13) 講義・講演    |
| viii.   | 交感的(phatic)機能 |   | 授業            |
|         |               |   | ニュース、新聞記事     |
|         |               |   | 井戸端会議・おしゃべり   |
|         |               |   | 思考            |
|         |               |   | 創作(小説、詩など)    |
|         |               |   | 独り言           |
|         |               |   | ブログ           |

(12)はコミュニケーションと言える日常的な言語行為の例、(13)はコミュニケーションにはあたらない例であるとしているが、同書(p. 148)でも言及しているように、「なんでもいから

ことばを発したらそれはコミュニケーションである」と定義すれば、上で挙げた言語行動のほとんどが(独り言などを除いて)コミュニケーションに該当する」ともいえる。重要なことは、コミュニケーションの検討をする時に「同一の定義に拠って議論することが大事」(p. 148)と指摘している。

日本の英語教育は、同一の定義で「コミュニケーション」を捉えているだろうか?「なんでもいいからことばを発したらそれはコミュニケーションである」でいいのだろうか。また、もし、池内の定義に拠るとすれば、ことばの主たる機能はコミュニケーションではなく、コミュニケーションだけでは、英語のことばの機能の大部分を教えていないことになり、片手落ちであると言わざるを得ないのではないだろうか。ことばの教育の目的は「齟齬のないコミュニケーションの成立」だけではなく、ことばの「主たる機能」にきちんと目を向け、どの学習時期に、どのようなことばの機能を身につけるのかを慎重に検討し、英語教育の方向性を再度検討すべきなのではないだろうか。スピーチや、リーディング、リスニング、プレゼンテーション、おしゃべり、作文、日記が、一方通行的であるが故に「コミュニケーション」ではないと定義するとしても、ことばの主たる機能に含まれるものである。思考も、聞き手を想定しない独り言も、ことばが必須となる言語活動である。コミュニケーションは不要と言っているのではなく、コミュニケーションとは言えないかもしれないが、英語で考えたり、英語で独り言を言ってみたりすることも、学習が必要な言語活動なのではないか、そのようなことばの様々な機能と連携する形でコミュニケーションの機能もある、という認識が必要なのではないか。英語の教授・学習、そして測定・評価のサイクルの中で、「英語によるコミュニケーション力」のみに焦点を向けるのではなく、様々な「ことばの機能」を検討をしながら content standards を設定する観点を持つことが重要である。

### **English for General Academic Purposes: EGAP**

「身の回りのことばについて、英語でコミュニケーションをはかる力を身につける」、といった目標は、広く認知されている。しかし、ESL の環境にある日本の英語教育で、その目標が本当に妥当なものなのか、再度検討することが必要である。妥当性を欠くとは言わないまでも、所謂「使える英語」の習得だけを目指しても、生涯にわたって日常的に英語を「使う」チャンスが限定的であるという現実とは符合しない危険性もある。このような議論は過去においてもなされ、英語学習不要論なども、一部では議論された。本稿は、英語学習不要を主張するものではなく、「身の回りのことばについて、英語でコミュニケーションをはかる力」、つまり English for General Purposes: EGP とも言える、英語を生活言語とする目標が、学校教育の英語教育において適正なものなのか、やや批判的に見直す必要があるのではないかと考える。

少人数ではあったが、日本の英語教育を経て、英語を生活言語、あるいは学習に必要な言語とする留学の経験者への聞き取り(Appendix)を行ったところ、EGP においては、日本における英語学習では不十分であり、日常会話が想像以上に困難であったことが確認される。特に、日常生活に必要となる、スピーキングやライティングで要求される様々な語彙や表現、リスニングにおける多様なアクセントやスピードへの慣れなどに困難を感じている、一方でリーディングに関するコメントは見られない。

この聞き取りでは、EGP と English for General Academic Purposes: EGAP を分けて質問した。EGAP とは、大学の専攻の学習に必要な English for Specific Academic Purposes: ESAP とは、異なり、学校の中で「一般的に」必要となる英語に焦点を当てたものであり、study skill の知識も含まれる。basic rapid reading strategies や writing e-mail 、appropriate register の学習をしておくべきだったというコメントが興味深く、また「学校生活の中で、EGAP の 4 技能を伸長させ、それが EGP の向上に結びついていく様子を読み取れる。

生徒・学生にとって、英語を使う一番近い「身の回り」の学校生活の中で使用する英語のタスクを中心に学習を進めることから始めるのはどうだろうか。日本の英語教育で典型的に

行われている英語の授業では、ともすると、トピックに関する知識の伸張のみに集中するきらいがあり、授業に参加するための英語の表現を体系的に学習する機会が、以外に少ないとの印象も持っている。新しい学習指導要領で「英語の授業を英語で行う」という方向性が提示されていることを鑑みれば、英語で行われる英語の授業を理解するためのリスニングの方略やノート・テイキングのコツ、ペア・ワークやグループ・ワークを行うのに必要な英語表現、ディスカッションやディベートの進め方、自分の考えをまとめた文章で書く技術などを、系統的に教授・学習する機会が必要である。英語の授業でより頻繁に EGAP 中心の学習を累積すること、つまり「一番近くにある、身の回りの学校生活」という真正性の高い場面における英語の言語活動を行うプロセスが不可欠である。Flora (2008) は、インドネシアの大学における非英語圏の学生の EGAP コースの開発を取り上げ、学生のニーズ・アナリシスの重要性と、study skill を扱った英語授業の有効性を指摘している。日本における英語教育のタスク設定を考える時にも、EGAP における study-skill based のタスクの設定とその有効性を検討していくことが必要である。

### Task Bank の構築

テスト研究の一分野に、Item Bank: 項目銀行の研究がある。アイテム・バンクとは、テスト項目とその細目、項目特性値などの統計情報を整理したデータベースのことで、「(統計データとしては)受験者集団に依存しない、項目応答理論によるパラメータが有効である」(中村, 2019, p. 49)。テスト項目のアイテム・バンクは、日本ではまだまだ開発の緒についたばかりの感があるが、言語テストでは、アイテム・バンクを構築し、そこからテストの目標にあった項目を取り出してテストを作成するといった作業を必要とする Computer Based Test: CBT や、Computerized Adaptive Test: CAT が実現されている例もいくつかあり、今後、さらに研究と開発を進めていかなければならない分野である。

本稿で提案するのは、アイテム・バンクと同様の、タスクとその細目、タスクの特性に関する統計情報を整理してデータベース化する Task Bank の構築である。アイテム・バンクとタスク・バンクはほぼ同様の概念であるが、タスク・バンクの場合には、Task Based Language Teaching: TBLT におけるタスクとして、language performances を含むタスクのデータベース化に関する課題を検討することが不可欠である。

そのひとつは、本稿で取り上げた、content standards の検討である。タスクを構成する細目として、ことばの役割、言語の使用場面、タスクと言語学習の目標、関連するリタラシーを検討し、それを組み合わせて、タスクを構成し、そのようなタスクを多数集めてデータベースに蓄積し、英語学習の教授・学習、測定・評価のサイクルの中で、再利用・再生利用していくことである。本稿では、広くことばの役割を吟味することが重要で、コミュニケーションのみにとどまらず、創造的想像、思考といった役割をも含む言語活動としてのタスク設定を提案した。言語の使用場面としては、学習者にとって一番「身の回り」に近い学校生活の場面を第1段階として設定し、English for General Academic Purposes: EGAP のタスクを設定することが有効である。そして、これは、本稿の法月の報告にある Focus on forms の文法指導の概念とも深く関連するものである。また、それぞれのタスクは、ひとつの正しい答えを出すことに留まるものではなく、アクティブ・ラーニングが目指す、答えの出ない問題について、問いを続けて行く力と結びつくものであり、21 世紀型スキルの枠組みの中で養成していく言語活動と結びつけることができるタスクであるべきである。

もうひとつの課題は、タスク・バンクに含まれるタスクの特性に関する統計情報である。アイテム・バンクの構築では、項目応答理論の有効性について上述したが、Task Bank の構築においては、項目応答理論も含めて、本委託研究で取り組んできた performance standards の研究をさらに進め、cut score の設定に有効な分析と検討を可能にする統計手法をさらに追求していく必要がある。

## 参考文献

- Baepler, P., J. D. Walker., D. C. Brooks., K. Saichaie. & C. I. Petersen. (2016). *A guide to teaching in the active learning classroom: history, research, and practice*. Stylus.
- Cizek. G. J. (Ed). (2012). *Setting performance standards: Foundations, methods, and innovations*. Routledge.
- Flora D. F. (2008). 'Developing English for General Academic Purposes, (EGAP) Course in an Indonesian University'. (retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/44200031\\_DEVELOPING\\_ENGLISH\\_FOR\\_GENERAL\\_ACADEMIC\\_PURPOSES\\_EGAP\\_COURSE\\_IN\\_AN\\_INDONESIAN\\_UNIVERSITY/link/546a716a0cf20dedafd388b9/download](https://www.researchgate.net/publication/44200031_DEVELOPING_ENGLISH_FOR_GENERAL_ACADEMIC_PURPOSES_EGAP_COURSE_IN_AN_INDONESIAN_UNIVERSITY/link/546a716a0cf20dedafd388b9/download))
- Griffin, P. McGaw B.& Care E. (2012). *The Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills*. Springer. 三宅なほみ 監訳. (2014). 『21世紀型スキルの学びと評価』. 北大路書房.
- Huang, B. H. F. & Flores, B. B. (2018). 'The English Language Proficiency Assessment for the 21st Century (ELPA21): Test review' in *Language assessment quarterly*, Vol. 15, No. 4. pp. 433-442. Routledge.
- 池内正幸. (2010). 『ひとのことばの起源と進化』. 開拓社.
- 大友賢二・中村洋一・法月健. (2018). 『TBLA(Task-Based Language Assessment)に関する研究』. 2018年度公益財団法人英語教育センター委託研究.
- 中村洋一. (2018). 『研究室の窓から: アクティブ・ラーニングとネガティブ・ケイパビリティ (連載第8回)』. (上越英語教育学会 Newsletter #20, retrieved from [https://www.juen.ac.jp/gks-english/JAELE\\_Newsletter%20No.20pdf.pdf](https://www.juen.ac.jp/gks-english/JAELE_Newsletter%20No.20pdf.pdf))
- 中村洋一. (2019). 「日本の英語教育②おける今後の課題と言語テストへの提言」. 英語運用能力評価協会.
- 帯木蓬生. (2017). 『ネガティブ・ケイパビリティ 答えの出ない事態に耐える力』. 朝日新聞出版.

## Appendix

### Needs analysis for Japanese English learners ①

Year of birth: 1987, Country: USA

Duration (age at that time): One year exchange program (19-20)

Major: No major taken in the program (Majored in International Communication at home university)

GP: For daily life outside school, GAP: For general school life, SAP: For classes of the major taken

		I should have learned.	I have learned.	I will have to learn.
GP: General Purposes	Reading		How to read price tags/signs using different currency and units Skimming and scanning important information through long documents such as product references and contracts Reading recipes and instructions Understanding and keeping up with active online chats with friends Choosing hotel rooms and flights for vacation with the written information available on websites Reading an itinerary for a vacation trip and suggesting changes Creating SNS profile pages Buying items online	Quickly reading documents needed for daily/emergency situations (e.g. appliance references, official announcements on natural disasters, etc.)
	Writing		Casual online chatting with appropriate speed Writing an itinerary for a vacation trip Writing my personal information on SNS profile pages Uploading SNS posts	Quickly writing emails related to daily life (e.g. complaints, requesting refunds, invitations, etc.)
	Listening	Understanding and getting used to several different regional accents Understanding native speakers speaking with authentic speed	Understanding what my roommate says about daily life Understanding explanations and instructions given in public (e.g. at a bus depot, airport, sightseeing spot, etc.) Understanding shop clerks' explanations on merchandise Understanding TV drama episodes, movies, and comedy shows with the help of native speakers explaining difficult terms	Understanding news reports on topics not immediately related to my life Understanding public announcements in noisy circumstances such as busy stations Understanding movies and comedy shows without much help of native speakers' explanation Understanding sarcasm and jokes that require cultural background knowledge
	Speaking	Expressing my opinions in simple spoken language Having a casual conversation with peers	Conversing with my roommate about household chores Casual conversation about general life with friends Teaching friends how to cook Japanese dishes and sweets Making travel plans and suggesting changes Ordering food/drinks at a café/restaurant Telling my wishes and needs Troubleshooting over the phone	Adding special request to my food order Discussing general, but relatively more difficult topics such as religion, medical condition, politics, etc.)

			Changing registers depending on who I am talking to	
GAP: General Academic Purposes	Reading		Dealing with the housing office about my housing condition via email Reading general notification emails sent by school admin staff Quickly reading and understanding notices posted on campus	
	Writing	Writing emails to university staff members and professors with the appropriate register	Filling out dormitory application forms Dealing with the housing office about my housing condition via email Writing a request to enroll in a course	How to write a convincing message to authorities or someone whose social status is higher than mine
	Listening		Understanding instructions and explanations on school rules at a school event when paying tuition and fees Understanding oral assignment instructions and taking notes Understanding oral feedback on my assignment from a professor	
	Speaking		Ordering food/drinks at the student cafeteria/coffee shop Explaining my situations, needs, and/or requests to librarians, school admin staff, workers at the Student Union, etc. Explaining my payment situation to the tuition office staff Asking questions to professors about requirements, deadlines, etc. for assignments	
SAP: Specific Academic Purposes	Reading		Finding necessary information to answer questions provided by professors from the textbook with a limited amount of time Reading case study reports to prepare for joining in-class discussions Reading references for a research paper and taking notes	Quickly reading journal articles and research papers to find necessary information and/or important details
	Writing		Writing a summary of an article or a short book Writing various types of five-paragraph essays Writing a 10-to-15-page research paper with a small number of references	Writing a clear, well-structured research paper/journal article Applying appropriate writing style to what I am writing
	Listening		Understanding a long lecture related to my field with the help of visual aids Understanding unfamiliar accents during lectures, presentations, and in-class	Understanding a long lecture irrelevant to my specialty/field of study Understanding unfamiliar accents during lectures and presentations regarding



			discussions Understanding classmates' viewpoints and opinions during discussions	unfamiliar matters
	Speaking	Giving an impromptu speech with a time limit both for preparation and speaking time Experiencing debate and discussions on an academic topic	Giving an organized presentation using effective visual aids Briefly giving my comments, thoughts, or opinions in an active discussion	Giving an effective presentation at an academic conference without reading a script Joining a discussion (in-class, at an academic conference, during business meetings, etc.) in a positive manner with appropriate language
Comments: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Since it was an exchange program, I was not allowed to major in a specific field of study. Instead, I was allowed to take any provided courses of my interest.</li> <li>• What I didn't have enough when I was studying abroad was a wide range of vocabulary and conversational expressions for daily life. I could communicate with my classmates and teachers in class, but I struggled a lot to have a normal student life outside class because I didn't get enough chances to practice daily conversation before joining the program.</li> <li>• For GAP and SAP, what I lacked the most was basic rapid reading strategies (skimming, scanning, etc.). I remember spending hours to read and understand the textbook and other study material. I feel my reading speed is still much slower than others.</li> <li>• Because I went to a university in Japan where more than half of the courses in their curriculum were taught in English with students motivated and enthusiastic to learn English, I don't think I lacked the very basic English skills to join the exchange program, although I did have to take UESL courses for half a year. What I learnt in the program were mostly what you cannot learn in an environment where the target language remains to be a foreign language.</li> </ul>				

### Needs analysis for Japanese English learners ②

Year of birth: 1995, Country: Taiwan

Duration (age at that time): One year exchange program (20-21)

Major: English (at university)/ Chinese (at language school)

GP: For daily life outside school, GAP: For general school life, SAP: For classes of the major taken

		I should have learned.	I have learned.	I will have to learn.
GP: General Purposes	Reading		Chinese words and phrases that are not used in common with Japanese.	Difficult contents (instructions, contracts, cautions...)
	Writing	How to fill in the applications (bank, visa, renting apartment...)	How to text your friends.	formal expressions
	Listening	What clerks say when you're shopping.	What clerks say when you're shopping.	important announcements (on the public transportation)
	Speaking	How to answer the questions you're asked when you're shopping (supermarkets, tea shops)	How to answer the questions you're asked when you're shopping (supermarkets, tea shops)	formal expressions
GAP: General Academic Purposes	Reading	How to read anything (in Chinese).	basic conversations written on textbook	reading people's thoughts reading news, more professional contents
	Writing	How to write anything (in Chinese).	How to write a short paragraph	How to write business e-mails
	Listening	How to listen anything (in Chinese).	understanding casual chats	understanding deep conversations
	Speaking	How to speak anything (in Chinese).	having casual chats with teachers and friends	giving presentations on business situation
SAP: Specific Academic Purposes	Reading	technical terms	Reading textbooks on laws, English literature, World's culture	technical terms
	Writing	writing essays	writing essays on my own opinions about familiar topics(health, family, foods, movies)	writing thesis
	Listening	technical terms	Listening to classmates' presentations, teachers' instructions	technical terms
	Speaking	technical terms	Giving presentations, Making my opinions heard	technical terms

Comments: accents

**Needs analysis for Japanese English learners ③**

Year of birth: 1998, Country: U.S.A

Duration (age at that time): 8/26/2019 – 5/10/2020( 20 )

Major : Physics

GP: For daily life outside school, GAP: For general school life, SAP: For classes of the major taken

		I should have learned.	I have learned.	I will have to learn.
GP: General Purposes	Reading			
	Writing		How to write e-mails	
	Listening	African American Accent	General American accent	African American Accent To catch up with jokes
	Speaking	Proper pronunciation Vocabulary for daily conversation e.g. How to order foods/drinks	A little bit of proper word usage in daily conversations	How to not make the words sound weird How to talk in a friendly/casual way
GAP: General Academic Purposes	Reading		How to read materials faster	
	Writing	How to write e-mails	How to write e-mails	
	Listening			
	Speaking		How to ask academic questions	
SAP: Specific Academic Purposes	Reading		Physics/Science Terminology	
	Writing		Physics/Science Terminology	
	Listening	African American Accent		
	Speaking		Physics/Science Terminology	

**Comments:**

英語を日常的に話す練習を全くしてこなかったため日常会話や授業でのディスカッションが思うように行かず痛い目を見た。早い年齢から継続的に英語を話すのは本当に大事だと思った。ただ、会話に関しては日本語でもうまく行かないことが多いので円滑に進められるかどうかは英語力より個性・人格によると思う。また、African American の英語（特に Urban Community の人達）がよく聞き取れないことが多く、慣れるのが必要だと思った。

## おわりに

本委託研究は開始以来、「規準設定」の課題を取り上げ、performance standards 設定の課題について、いくつかの統計手段を検討してきた。この間、新しい大学入試の方向性検討の中で、外部検定試験の利用がいったん決定され、民間企業が実施する外部検定試験の成績を国際標準規格 (CEFR) のレベルに当てはめるためのより適切な方法の検討という新たな課題も生まれた。外部検定試験の利用については、実施を間近に控え、未解決の問題点が指摘され、延期とされた。

本委託研究では、2018 年度からは検討の方向性を、TBLT/TBLA における「規準設定」にシフトし、2019 年度は、focus on form と content standards 設定の課題を取り上げた。外部検定試験の導入延期には、各検定試験のスコアを CEFR の global level への換算する方法論が、問題のひとつとされたと理解している。しかし、CEFR のレベル分けは、各下位項目に亘り、illustrative descriptors が詳細に設定されている。その illustrative descriptors と、本研究が提案する content standards の細目とを検討していけば global level としてのスコア情報だけでなく、大学入学後に必要となる言語スキルの pas or fail basis の Can-Do list として、より正確な測定と、科学的な評価に結びつけることができるのではないかと、その可能性に期待している。いずれにしても、言語テストの様々な側面の中で、content standards と performance standards の検討をさらに進めて行かなければならない。一方、言語運用を通じて伝達される「意味」とそれを支える「形」との有機的な関係の形成は、今後も言語スキルの教育において欠かせず、測定と評価においても、重要な課題として、追究されなければならぬ。本委託研究の報告が、将来の日本における英語教育に少しでも寄与できることがあればと願って、結びとします。

本報告書をまとめ始めた 2020 年 2 月頃から、新型コロナウイルスの感染が大きな問題となり、教育の現場も少なからず混乱を経験しました。この混乱への対応に忙殺され、本報告書の作成が大幅に遅れたことをお詫びいたします。

貴重な研究の機会を与えていただき、惜しみないサポートをいただいた公益財団法人日本英語検定協会 英語教育研究センターはじめ、ご協力いただいた皆様に感謝を申し上げます。最後に、共同研究者ではありますが、中村、法月の共通の恩師である大友賢二先生には、陰に日向に変わらぬご指導をいただきました。ここに記して、感謝とお礼を申し上げます。ありがとうございました。

(研究代表 中村洋一)