

# 英語能力試験（TOEIC と TOEFL）における タスクの有効性\*

日 野 拓 也

## 要旨

本論では、これからの大学英語教育法に関する諸問題に取り組む端緒として、国際的な基準に準ずる英語能力試験（TOEIC と TOEFL）におけるタスク（Task）の有効性の思索が最も適当な研究であると考ええる。これからの大学英語教育と英語教育環境を勘考する際、実用的な英語能力を習得する上で必要な英語 4 技能（聴くこと・読むこと・書くこと・話すこと）を向上させるため、英語能力試験である TOEIC と TOEFL の検証と従来とは違う方策と可能性を析出する試みを行う必要がある。大学教育における英語教育の意義は、高等教育機関である大学と教職員が将来性を有する学生に生きるための希望を付与することである。

**Key Words** : TOEIC, TOEFL, CEFR, タスク, 日記, 自学自習

## 序論

日本の高等教育における英語教育の理念は、地域や国際社会に貢献できる英語能力の養成と考える。この考え方の中で、英語能力試験は、学習者の英語能力の成果を明確な数値で示すことができる有効な手段のひとつである。英語能力

---

\* This article is dedicated to the memory of Hibiki Osawa

検定という枠組みの中で、国内外で様々な英語能力試験の研究・開発が行われている。現在のところ日本国内で知名度が高いといわれる国際的な英語能力試験は、Test of English for International Communication (以後、TOEIC)、Test of English as a Foreign Language (以後、TOEFL)、International English Language Testing System (以後、IELTS)、Global Test of Business Communication (以後、GTEC)、実用英語技能検定 (以後、英検) などである。英語能力試験は、ひとつのマーケットを開拓し、商業的に大きな成果を上げている。その背景には、PC や電話などコストがかかる試験環境を設置する必要がなく受験でき、高等教育機関の経営状況に影響を与えるリスクが少ないことが考えられる。このことは、時代の移り変わりと共にその様式も「紙」から「ネットワーク」へ移行し、情報処理社会の「地域化」と「国際化」が英語能力試験に少なからずとも影響を及ぼし、急速な時代の移り変わりに呼応する形で、試験環境に応じて変遷したからだといえる。つまり、異なる言語が混在する現代社会の中、「ネットワーク化」された英語能力試験は、英語言語の「共通化」もしくは「標準化」に大きな貢献を果たしている。特に、TOEIC と TOEFL は、その名称が示す通り、グローバル化社会で円滑な人間関係を形成するための「ビジネス英語」と英語圏に留学を望む志願者を対象とする「外国語としての英語 (English as a Foreign Language)」能力を測る試験である。TOEIC はビジネス社会に必要な英語情報処理能力を測定する側面があり、一方で TOEFL は学術的な内容が含まれ、英語圏にある高等教育機関における入学基準の判断材料のひとつである。TOEIC と TOEFL を展開する Educational Testing Service (以後、ETS) は、英語能力試験のペーパーレス化を率先する立場を取り、日本国内で知名度が高まったといえる<sup>1</sup>。その結果、日本における英語能力試験の熾烈な権威争いを生む。

---

1 2005年、ETSが米国などで TOEFL-iBT を公開。日本では、2006年から受験可能になる (<https://www.toefl-ibt.jp/educators/toefl/transition.html>)。

## 民間英語能力試験の参入

なぜ、大学入学共通テストへの民間英語能力試験参入がここまで問題化するのか？

使用言語が英語で授業を行う大学であれば、民間英語能力試験参入に抵抗感はないはずである。大学の「国際化」を目指すのであれば、英語重視の大学が増えることは必然である。つまり、英語の得点が良いければ、大学入学が容易になるという現実がある。その理由は、文部科学省が始めた「スーパーグローバル大学創成支援事業」によるものである（文部科学省, 2017）。海外の大学のように、非英語圏者は入学許可を受ける条件として英語能力が問われ、「スーパーグローバル大学」で英語教育を受けるということは、海外留学に匹敵する英語能力を養成する教育環境にあるといわれる。

日本の英語教育における英語能力試験の主な流れは、

1. 1979 年から TOEIC Reading and Listening 受験が可能<sup>2</sup>
2. ETSからCouncil on International Educational Exchange Japan（以後、CIEE Japan）へ TOEFL の運営委託<sup>3</sup>
3. オンラインで受験することができる GTEC を公開<sup>4</sup>
4. 日本における IELTS の運営に関して財団法人日本英語検定協会（以後、英検）と British Council の提携（ブリティッシュ・カウンシル, 2009）、2010 年 4 月共同運用開始
5. 英国における英語能力検定の枠組みから ETS が運営する英語能力試験の除外（英国内務省, 2014）

---

2 ETS によって研究・開発された試験が開始される (<https://www.iibc-global.org/iibc/about/business.html>)。

3 1981 年から、日本で TOEFL-PBT 受験可能になる (<https://www.cieej.or.jp/ciee/history.html>)。

4 ベネッセコーポレーションと米国の会社が 1997 年から英語能力試験の開発を始め、1998 年から受験可能になる (<https://www.benesse.co.jp/gtec/history/>)。

6. 上智大学と英検が共同研究による Test of English for Academic Purposes (以後、TEAP) の展開<sup>5</sup>
7. スピーキング中心主義を掲げる英語政策への批判(阿部, 2017: 92-97)
8. 「採点の信頼性」に関する英語入試改革の問題点を指摘(南風原, 2018: 15-21)
9. 資格試験のために行う高等学校の英語教育を批判(宮本, 2018: 27-30)
10. 日本の英語教育政策に対する「差別的」批判(久保田, 2018: 78-98)
11. TOEIC の大学入学共通テスト参加中止(日本経済新聞, 2019b)<sup>6</sup>
12. 「英語入試 国が民間に丸投げ」(日本経済新聞, 2019a)
13. 「受験機会の公平性」(朝日新聞 EduA, 2019) の欠如

この一連の動きにより、ふたつの問題が顕在化する。ひとつは、ETS は日本における英語運用能力検定の主流から外れる。もうひとつは、「英語入試、民間に丸投げ」と「受験機会の公平性」のふたつの「文言」が独り歩きし、地域や国際社会に貢献できる英語能力の養成という理念が置き去りにされ、「差別」だけに目を向ける社会の潮流を生む。ベネッセコーポレーションの関連会社である「学力評価研究機構」に大学入学共通テストの採点作業が委託されることが決まり、採点者の任用と採点基準に関与することが明らかになった(NHK 政治マガジン, 2019)。採点者の資質や意図が結果に反映される可能性がある。さらに、2019年10月24日、萩生田文部科学大臣の「身の丈」発言により(NHK 政治マガジン, 2019)、批判の矛先が「英語入試、民間に丸投げ」から「受験機会の公平性」に移り、民間英語能力試験参入に厳しい批判が集まり、民間英語能力試験の2020年度大学入学共通テスト参入が見送られる形で収まった。民間英語能力試験参入に関する経済的問題と異なる試験の比較の難しさだけが今後の課題として残る結果となり(田村, 2019: 47-52)、本来議論の対象となる英

---

5 受験者の英語能力を4技能で測る試験である(<https://www.eiken.or.jp/teap/merit/index.html>)。

6 「大学入学共通テストでは、聴く、読む、書く、話すの4技能を1回で評価」することが定められ、大幅な変更が強いられる結果となるためと考えられる。

語能力養成が指導者側から英語学習者側だけの問題に置き換えられる形となった。河野敬雄氏は、大学入学試験の「資格試験化」がもたらす「受験機会の複数化」は、社会的負担に見合うだけの効果が得られるかどうか疑問を呈する（河野、2002: 201）。つまり、「受験機会の公平性」の欠如は、学習者側に「高価な治療法」を与えると指摘する。英語民間試験活用に関する諸問題と「機会の公平性」を鑑みる場合、高等教育機関入学に際し（推薦入学者も含む）、英語能力試験を利用した成績優秀者に対して、高等教育機関受験料から英語能力試験料の全額返還を実施する「機会の公平性」を付与するべきである。さらに、大学入学共通テストと民間英語能力試験に関する採点の質は別問題である。今後の展開として、英語能力受験料と大学入試受験料の高騰と抑制が見込まれ、民間英語能力試験結果に関する秘密保持を義務づける契約が必要となる。

就いては、「英語入試、民間丸投げ」という根本的な問題が取り残される。受験者の英語 4 技能を評価するため、大学入学者選抜試験に民間英語能力試験の活用が認められ、Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) に基づき、民間英語能力試験の得点結果が英語試験に換算・反映される（文部科学省, 2019d）。2015 年 9 月に文部科学省が作成・公表した「各試験団体データによる CEFR との対照表」（文部科学省, 2015; 2019a; 2019b; 2019c）によると、英語習熟度は A1 から C2 の 6 段階に分類される。A1・A2 は、Basic、B1・B2 は、Independent、C1・C2 は、Proficiency である。2017 年度、駒澤大学では、この CEFR のガイドラインに基づき、英語習熟度によるクラス分けと指導が実施された（駒澤大学, 2017: 121）。Buros Center for Testing at the University of Nebraska-Lincoln の報告によれば、GTEC CBT と TOEFL iBT にも C2 レベルがあると結論付けるが（Buros, 2017: 14）、CEFR では、現在のところ、Cambridge Assessment English（以後、ケンブリッジ英語検定）と IELTS だけが C2 レベルがあると認定される（「英国英語」）。ここで、「各試験団体データによる CEFR との対照表」に関して、漠然とした疑問をいくつか持つ。ひとつは、非英語圏である日本が研究・開発した英検・GTEC・TEAP では C2 認定を受けることができないことである（「日本英語」）。もうひとつは、英語圏である

米国が研究・開発した TOEIC・TOEFL では C2 認定を受けることができないことである（「米国英語」）。さらに、CEFR の英語（「欧州英語」）と IELTS の英語の違いはあるのだろうか。C2 認定の基準とは一体どのような英語習熟度を指すものなのだろうか。鳥飼玖美子氏は、英語運用能力は 4 技能に「やり取り (spoken interaction)」を加えた「5 領域」で判断するべきと述べる（鳥飼, 2018: 112）。日本の大学選抜試験における C2 認定には、「4 技能＋コミュニケーション」という技能が求められているように見える。コミュニケーションが極めて苦手な学習者はどうするということだ（松村編, 2017: 70）という意見もあるが、そもそも「コミュニケーション力」は、英語能力試験で数値化するのとは不可能であり、別の基準で検証と評価をするべきだと考える。

そのうえ、個別大学の英語入試試験の結果は、民間英語能力試験が中心となる CEFR のスケールに換算することができるかどうかである。つまり、CEFR のガイドラインの狙いは、非英語圏である日本で英語教育を受けるということは、英語圏への留学に匹敵する国際的な視野を持つ教養と英語能力に値することと考える。その半面、CEFR のガイドラインは、少なくとも用途が違う 4 つの英語－開発国が違う「英国英語」「米国英語」「欧州英語」「日本英語」－がベースとなる。「英語」というひとつのカテゴリーで考えるのではなく、4 種類の英語として差別的に考えるようになるといえる。日本における CEFR と英語能力試験の枠組みの中で、IELTS・ケンブリッジ英語検定の「英国英語」の権威の高さを指し示すことができるが、用途が異なる 4 つの英語能力試験の結果が公平な評価で置き換えることができるか疑問が残る。その上、CEFR の根拠となる「欧州英語」の立ち位置が明確にならない。この枠組みの活用は、一般的な異文化に対するアプローチであり、「憧れ」と「軽蔑」という二極化で進んでいくことがいえる（青木, 2001: 37-40）。鳥飼氏は、英語ができないという固定観念と「資格試験」としての TOEIC・TOEFL が日本の英語教育を形骸化することに警鐘を鳴らし、「正確さ (accuracy)」より「流暢さ (fluency)」を求める国際共通語としての英語習得を目指す（鳥飼, 2002: 109）。1990 年代、大学の外国語教育改革が唱えられ、「文法訳読法」から「コミュニケーション」が主となる英語

教育に方針を変えた(鳥飼, 2018: 13-14)。時勢に押される形で、英語教授法は、異文化コミュニケーションを中心とする「伝達中心のコミュニケーションアプローチ (Communicative Approach)」が主体となる。この考え方のもとになるものは、母語話者を目指すものではなく、母語以外のふたつの言語と文化を学ぶことで「相互理解」と「平和」に結び付けるコミュニケーションを培うことを目標とする「複言語主義 (Plurilingualism)」が根幹であったといえる(鳥飼, 2018: 113)。

また、英語による「植民地化」に危惧の念を抱く多くの研究者がいる。津田幸男氏は、英語がヨーロッパ、北アメリカ、アフリカ、アジア、オーストラリア大陸などの広範囲で公用語として使用されている主な理由のひとつに、19世紀における欧米諸国による植民地政策の影響によるものと指摘する(津田, 1990: 36-39)。これは、「言語差別」、「植民地化」、「英語帝国主義 (English imperialism)」と呼ばれる英語圏による非英語圏に対しての言語支配政策であると批判する(津田, 1990: 41-57; 津田編, 1993: 14-36; 中村, 2004: 29-45; 松村, 2009: 23-26)。中村敬氏は、「グローバル化」と言語の一元化の関連性を述べ(中村, 2004: 58-72)、「グローバル化」・「国際化」=「英語」という固定観念(「英語公用語」)が生じたと考えられる。

さらに、「英語公用語論」に否定的な考え方が多数を占める(山田, 2005: 110-122)。この頃から、日本における「第二言語(公用語)」としての英語への抵抗感が際立って目立つようになる。トール・サンダルソラ氏は、イギリスが日本における早期英語教育を支援することは、宣伝活動であり、潜在意識的暗示を植え付けることである(サンダルソラ, 2010: 12-15)。寺沢拓敬氏は、国体主義としての英語必修化と英語4技能を養成する実用英語を批判する(寺沢, 2014: 204)。江利川春雄氏は、日本においても戦争を引き起こさないための政策である欧州の複言語・複文化主義を支持し、現在の「英語一辺倒主義」は、日米同盟強化と米国主導のイデオロギーに貢献する(江利川, 2017: 48-49)。これらの指摘は、非英語圏である「日本英語」は、「第二外国語としての英語 (English as a Second Language)」ではなく、「選択科目」としての英語の色合いが強く、「外

国語としての英語」を習得することが主になるといえ、「英語必修化」の国策に対する批判といえる。

## 「選択科目」としての英語と CEFR

大学教育における「英語公用語」の議論は別として、言語を学ぶとは、元来、学習者の意思を抑えつけ従わせて学ばせるものではなく、自学自習することである。従って、大学教育において「必修」として括られている英語は、進級並びに学位取得に絶対必要な科目として扱われ、必然的に英語学習に対する動機づけが失われ、教師にとっても学習者にとっても心理的拘束を受ける言語科目となる。要するに、必修科目では単位取得が目的となる。これにより、教師は、学習者の要望に応える形で難易度を設定しなければならないため、義務感と使命感だけが強調される。学習者は、学習する選択自由を奪われ、言語習得の意欲も失う結果となる。大学教育において英語と必修の紐付けは、鈴木氏が論じる「日本人英語不得意」感を作り出し、日本の英語教育の方向性を二分し、「外国語としての英語」による「コミュニケーション学」が、現在の混迷状態を生み出している一つの要因である。所謂、「pass / fail」である英語科目が皮肉にも日本の英語教育の将来性を行き詰まらせている状況にある。この状況を是正する手段として、もう一度、言語学習する理念に戻り、地域や国際社会に貢献できる英語能力を養成することに優先権と権威を与え、敢えて英語を言語学群の中のひとつの選択肢と考へ、「選択科目」としての英語という位置付けが必要ではないかと考える。

「選択科目」としての英語は、地域や国際社会に貢献する英語能力養成を目的とするため、教師と学習者が授業を形成していく手法を採用する。教師と学習者の両者に選択自由が与えられ、対等なお互いの英語の「技能」と「能力」を評価する。「選択科目」である以上、「必修」という義務感や使命感は存在せず、4技能を中心とする実用的な英語の習得がただ唯一の共通観念となり、目的を達成するための取組み(タスク)が両者の間で行われる。英語教育の根本方針



が明確に示されているため、具体的な指導法は、授業環境に応じ、それぞれ教場の教師に委ねられる。つまり、独立的な専門分野としての英語を学ぶのではなく、本来ある「多角的なアプローチ (multi-faceted approach)」の英語をより深く理解・習得する。非日常的な英語知識を「母国語以外の言語」として捉え、人間関係を構築するためにもっとも必要な自己表現言語であると理解し修養することで、母国語が持つ言語表現の多様性や便利性を再認識することができる。言語表現様式が異なった複雑な文化社会構造の中で、人、文化、言語は、絶対的な柔軟性を持ち合わせ、「コミュニケーション」という言語表現様式の相互理解により、環境、文化、教育に統合性や共有性を与えられることができる。

「コミュニケーション力」の鍛錬は、他言語表現による相互理解に基づく意思疎通能力を完成させるだけでなく、言語が持つ文化的相違を考察させる上で他者への理解による自己の認識を可能にし、学習者に批判的な思考 (critical approach and analysis) の受諾を促す結果になる。自主的に「選択科目」としての英語を履修する責任や課題を与えることにより、学習者の創造性や独創性を養い、意欲的に英語を学ばせることを意図とする。この目標を実現させるために、「タスク (Task)」を中心とする英語教授法と学習者の自助努力を中心に据える ICT 教育 (語学学習支援システムとネットワーク) の構築と活用が有効的であるといえる。

CEFR とはなにか？ 欧州は、血筋が雑多であるため、日常の生活の中で、「隣人」の言語や文化、習慣を学ぶことは不可欠である。「多言語」・「複言語」話者が「当たり前」の世界である欧州において、CEFR は、英語圏で適応できるための英語能力の指標である。つまり、CEFR が求めることは、英語圏で「移住や就労、留学などのための指標」であり、「母国語としての英語 (English as a Native Language)」か「第二言語としての英語 (English as a Second Language)」の習得を目指すものであるといえる。生きるために英語を学ぶわけであり、資格取得のために英語を習得するわけではないことがいえる。

果たして、日本人にとって英語は「第一言語」または「第二言語」になるのだろうか。「日本人は英語ができない」という一番の理由は、教育機関や家庭で

の国語教育において論理的思考力の養成がまったく行われなことが原因であるという(猪浦, 2018: 21)。皮肉にも「ペーパーレス化」と「CBT化」が英語能力を低下させる。この指摘を踏まえると、音の関連性がある東アジア言語(韓国語や中国語)や文化を学ぶことの方がより「自然」である。また、相互理解のために「隣人」の言語(米国英語)や文化を学ぶことは「普通」である。そのため、「コミュニケーション力」を評価対象とする CEFR を批准するのであれば、「第三国」の「欧州英語」の学習を目指すことになる。これは、学習者にとって英語に対する親近感もしくは苦手意識を生むひとつの要因となるかもしれない。

ETS が公開した『Test and Score Data Summary for TOEFL iBT Test 2019』によれば、「欧州英語」であるドイツとオランダは上位にあり、日本はアジア地域全体でも下位に甘んじている(ETS TOEFL, 2019: 19-22)。日本の英語能力の無さだけが浮かび上がる。アジアにおける日本の TOEIC・TOEFL スコアに悲観するのではなく、1点を上げるための努力をするべきである。英語圏に留学することを目的としないのであれば、大学入学者選抜において、民間英語能力試験は、受験者にとって選択の幅が広がり、ひとつの評価・判断基準にすべきと考える。さらに必要ならば、追加の試験や面接、内申点など別の方法で数値化し、総合的に判断を下すことを考えればよいと考える。英語の試験に関して、TOEIC の出題形式に模した大学入学共通テストへの民間英語能力試験参入をここまで問題化する必要はないと考える。

これらを踏まえて、英語能力試験についていくつかの疑問に対して考えなければならない。日本の CEFR ガイドラインにおいて、TOEFL・TOEIC の「米国英語」と IELTS・ケンブリッジ英語検定の「英国英語」は違いがあるのか。また、英語圏である TOEFL・TOEIC の「米国英語」と非英語圏である英検・GTEC・TEAP の「日本英語」は同じなのか。「英国英語」・「米国英語」は、非英語圏の「欧州英語」と同じなのか。これらの疑問は今後の研究課題となる。このことから、本論では、英語能力試験である TOEIC と TOEFL に焦点を当て、その試験を受ける上もっとも有効的な教育法のひとつと考えるタスクについて考察する。

## 日本における TOEIC と TOEFL を取り巻く状況

近年の日本における国際的経済活動の活発化に伴い、日本政府は、将来的には大学入試に TOEFL スコア提出の義務付けを提言し（朝日新聞, 2013a）、2015 年度国家公務員採用試験より TOEFL を採り入れることを決定した（朝日新聞, 2013b）。これらの方針が示されてから、日本の大学院入試に TOEIC・TOEFL など英語能力試験のスコア提出を義務付け、出願に必要な最低点を設定する動きが加速する。大学で英語習熟度別にクラス分けする際、TOEIC や TOEFL などのスコアを活用する（白畑他, 2010: 202-203）。日本企業も TOEIC・TOEFL を英語資格特典として重視し、新卒及び中途採用する際の選考基準として付け加え、ある一定スコアの取得を昇給・昇格の条件にする（鳥飼, 2010: 48-63）。その理由として考えられることは、日本企業は、「国際基準」の英語能力を有する人材を必要とし、英語能力試験という国際的な「認知度」と「実績」がある TOEIC と TOEFL に絶対的な信頼を寄せるからである。TOEIC は、英語情報処理能力、TOEFL は、英語能力を「手探り」で測定するタスクベースの試験である。TOEIC・TOEFL と比較して考えてみると、GTEC は、「TOEIC」仕様に近い試験であり、英検は、知識（特に語彙）を問う問題が中心の試験である。さらに IELTS は、「プレゼンテーション力」を測るタスクベース試験であり、TEAP は、CEFR に対応する大学入学のための試験である。それぞれ異なる用途に沿う英語能力を測定する試験である。その一方で、英語能力の有無の判断が TOEIC や TOEFL に委ねられ、日本における英語教育の成果が「国際基準」の TOEIC と TOEFL のスコアに表される。その理由は、現在、「米国英語」が世界の基軸言語である。

TOEIC は、聴解力と読解力の 2 技能を測定する TOEIC L&R と会話力と作文力の 2 技能を測定する TOEIC S&W を中心に 5 種類試験が実施されている。もっとも受けられている試験の TOEIC L&R は、聴解力と読解力の 2 技能のみで構成されているため、「国際的なビジネス環境」に対応できる英語能力に必要な作文力や会話力の 2 技能が含まれず、実用的な英語能力を評価することは

困難である。猪浦道夫氏は、TOEICは、実務一般に必要な英語能力を評価することが目的であり、高度な英語運用能力を測ることはできない(猪浦, 2018: 71)。4技能測定という基準を満たしておらず、TOEICが大学入学共通テスト参入を辞退したことにつながる。英語によるコミュニケーションとは、4技能が一体となる同一言語での相互理解が根幹をなす意思伝達であり、2技能や別言語の補助使用での相互理解は、結局のところ英語によるコミュニケーションと言えず、補足にすぎないといえる。4技能=英語運用能力である。読解や文法の学習のみに重点を置くのではなく、包括的な英語学習の必要性と「外国語としての英語」に対するさらなる深い理解が問われている。そこで、TOEICに代わり、4技能を包括的に測ることができるTOEFLが注目を集める。アカデミックな内容を含み、特に大学入学で英語能力を測定する試験のひとつである。日本では、英語能力を有する「資格」として目的化されたTOEFLスコアは、英語運用能力を「技能」の成果として捉え、日本社会に様々な課題を投げかける。

TOEFLは、欧米諸国では資格として取り扱われていない。これは、TOEFLが英語圏にある高等教育の入学判断基準試験という位置付けによるものである。しかし、日本の高等教育機関は、TOEFLを単位認定、提携校留学条件、進級条件、入学条件、卒業条件など、英語能力評価の目安として認めている。鈴木孝夫氏は、日本が目指す英語は、「英国英語」でもなく、「米国英語」でもなく、国際補助語としての英語を習得すべきと主張する(鈴木, 1999: 61-65)。国際社会で日本語が公用語として認められていない状況の中、諸外国と意志疎通を計る場合、国際語である英語に頼らざるを得ないと説明する。つまり、TOEFLは、基軸言語である「米国英語」を明確な数値で示すことができ、大学高等教育の中で必要となる4技能を評価できる有効な手段のひとつと考えられる。このような見地に立ち考える場合、TOEFLは受験者の英語運用能力に「技能」という権威と「国際標準」としての社会的認知を与える。鳥飼氏は、ベネッセグループやイーオンなど英会話学校を経営する企業を例に挙げ、英語公用化が英語教育業界の救世主になると指摘している(鳥飼, 2010: 15-19)。「技能」として絶対

化した TOEFL の用途は、学術領域を超え、教育ビジネス・IT 産業の市場規模拡大活性化を生み出し、多様化する傾向にあるといえる。

その反面、TOEFL 対策や学習に費やす労力と時間がスコアに十分反映されていない事実がある（宮原他, 1997: 21）。鈴木氏は、日本の TOEFL スコアは、全参加国・地域の中で、下位にあると指摘した上で、日本人が英語を「不得手」とする根本的な要因は、英語教授法や教育制度の改善、学習時間の延長などの現在実施されている方策は、非効率であると唱える（鈴木, 1999: 2）。同氏の指摘から 20 年経過した今でも日本の TOEFL のスコアは全参加国の中で下位に甘んじる。その理由として、日本語は、英語とまったく違う系統に属する言語であると断言する（鈴木, 1999: 3; 白井, 2008: 73）。「異言語」である英語の支配に大きな抵抗と恐怖を抱くわけではなく、外国語としての英語に対する過度の思慕により、母国語に対する敗北感を生じる特異な日本人の言語観であるといえる。鈴木氏が指摘する外来語に対する日本人特有の「慕情」や「虚脱」の意識は、文化人類学的見地から「言語の系統」の相違による由来（祖父江, 1979: 109-114）や行動心理学的見地から「心の理論（theory of mind）」の未成熟による要因（Baron-Cohen, 1993: 59-82）などいくつかの指摘がある。結局のところ、学習意欲をなくし、努力を忘れた日本人がいる。

「言語の系統」や「文化意識」の相違、努力をしない日本人を理解した上で、TOEIC と TOEFL を考える場合、新たな英語教授法の確立を慎重に考量する必要がある。英語能力の数値化という目標を達成するために、社会学や生物学、心理学や医学など他領域分野から様々な言語学理論や系統的言語が形成され、内容の多種・多様化が英語能力養成の困難さを作り出している。これは、類似的な言語領域で英語能力養成を高める可能性を残すが、母国語以外の言語能力養成の困難さが語学の基本であり、新たな英語教育法に成長や発展する余地を与える。日本における英語教育学という観点から考える場合、4 技能を順序で指導する「オーラル・メソッド (oral method)」や 4 技能別に言語習得を目指す方法論のいずれかひとつを重んじるのではなく、英語教育学全体を見渡せる幅広い見識を持ち、英語能力の養成に有効な手段及び手法すべてを探求し、可能

性を思量し、積極的に実践することが不可欠であると考え。つまり、複合的な英語教授法(タスク)に重点を置く研究、時勢に逆らわず時代の変遷に対応する英語教授法の確立である。

英語を日本語で教える翻訳学(Translation Studies)や日本語で英語を読む文法訳読式教授法(Grammar Translation Method)など伝統的手法に頼る大学英语教育の手法は、菅原克也氏が指摘するように外国語習得する上で、ある一定程度の成果を上げることができるが(菅原, 2011: 82-86)、世界的に認知されるTOEICとTOEFLでは有効性を見出すことができないといえる。その理由として、TOEICとTOEFLは解答時間が設定されているため、処理能力を求める試験である。英語能力を4技能によって包括的に評価する試験の場合、広範囲の文法規則を網羅することは困難である(白井, 2008: 87-93)。さらに、Guy Cook氏は、文法訳読法は、例文をひとつひとつ訳させつつ練習・確認を行う(Cook, 2012: 24-30)。これは、「オーラル・アプローチ(Oral Approach)」と呼ばれる演習の予習・復習を繰り返すことによる暗記や模倣に頼ることにより、学習者が文法や訳読などの決められたルールを理解することはできるが、独修する仕方を習得することを目的としないと説明し、学習教材に大きな権威を与え、教師と学習者に「知的努力」を必要としないことが問題である。これが翻訳学や文法訳読法に対して大きな拒否感や不信感を与え、「ナチュラル・アプローチ(Natural Approach)」と呼ばれる学習者に学習負担をかけない「コミュニケーション」を重視する教授法への移行を後押しする。ただし、英語を日本語訳に直す場合、「言語の系統」にあつて英語と日本語の差異は、英文構造の理解に結びつけることができる。国の枠にとらわれない見方が進む多様化社会日本の中で、従来の英語教育手法を順守・従順し続けることは、現状維持の英語能力を意味し、あくまでも「英語」を探求するのであれば、「英語は英語で解決する」学習方法を理解することである。

また、日本語で行う翻訳学や文法訳読式教授法とは対照的な手法で、音声で意味を直接伝達する直接教授法(Direct Method)の活用だけでは、英語能力養成において不十分であるといえる。この指導方法は、少人数制クラスにおいて、

教師が主体となる傾向が強く、発音や「コミュニケーション」方法の指導に長い時間をかけるため、学習者が英語学習に費やす時間が限られる。Cook 氏は、「メソッド (method)」を用い、ベルリッツ (Berlitz) 語学学校の商業的成功を実例として挙げる (Cook, 2012: 19-21)。誰が教えても英語の質が同じをコンセプトに、一人の母国語話者教師による直接教授法が学問的にも商業的にも大きな結果をもたらしたが、教師の顕示欲や資質の依存化という新たな問題も露出する。1 対 1 制や少数数制クラスにおいて、教師と学習者の適性も十分考慮されるが、この手法は教師が持つ個々の学歴・経歴や知識が学習者の英語能力養成の成果に大きな影響を与える。さらに、複数クラスで同じ教材を使用した場合、教師の資質で生じる学習者の発音の幅や英語の理解度の差が顕著に表れ、共通科目で設定する目標到達度が均一にならない可能性がある。この手法の成果は、TOEIC や TOEFL のスコアに反映されにくいと考える。この場合、ある一定の TOEIC と TOEFL スコアを満たす為には、使用する教材の難易度を上げるか、英語学習環境を改善するか、または英語教授法を改良する必要があるといえる。

### タスクー複合的な英語教授法ー

現在に至るまで、英語能力養成の試みが思量され、様々な英語教授法の改善と試みが行われてきた。その英語教授法の歴史の中で、オーディオリンガル・アプローチ、コミュニケーション教授法、ナチュラル・アプローチ、タスク教授法を中心とする第二言語習得法は、近年の研究で注目される英語教授法であるが、様々な問題点や課題を露呈している。特に、第二言語習得におけるタスク教授法は、多くの研究者がアウトプットと「コミュニケーション」の分野において、学習者に対して「コミュニケーション・タスク」活動を負わせることで、非常に効果的であると広く認知されているが、その指導効果が多岐多様にわたるため測定方法が明確でないと指摘している (白畑他, 2010: 145)。現在では、コミュニケーションを中心とするタスクベースの「PPP 型指導」が主流となって



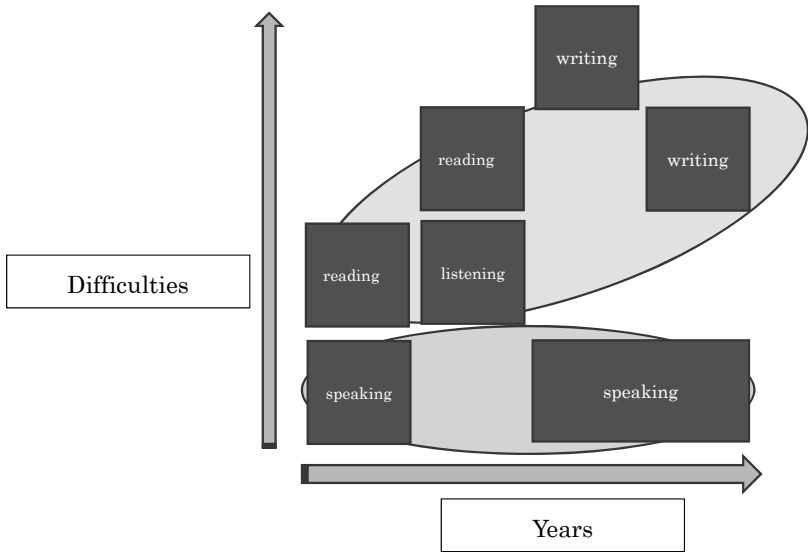
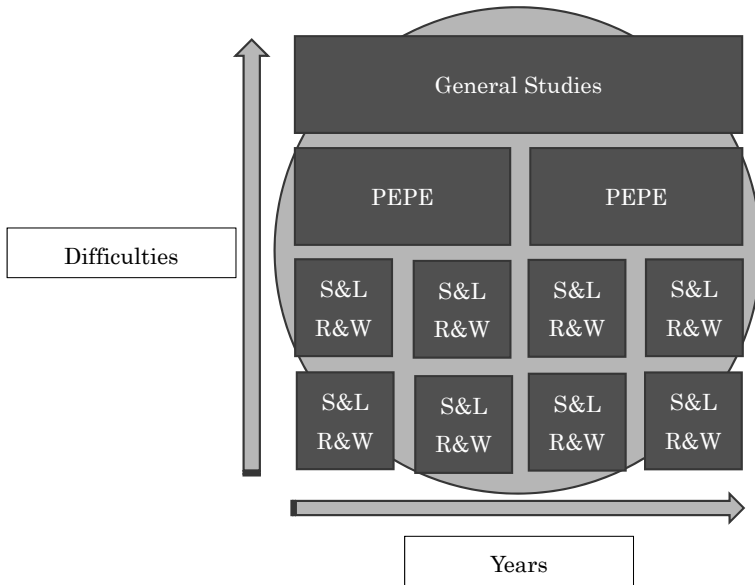


図 1.1 4 スキルとタスクを難易度と年数で表す平面図

いるといえる(高島編, 2020: 178-191)。

しかし、大学英語教育において、ひとつの教授法に頼るのではなく、様々な手法と組み合わせて行うことで、ある一定の成果を挙げることができる。この手法は TOEIC・TOEFL などの英語能力試験だけに留まらず、言語教育全般で活用できる手法である。つまり、学習者に倦怠感を感じる英語教授法(否定)と充実感を感じる英語教授法(肯定)を意識的に組み合わせた授業を体感させることで、学習者に英語習得に対する意欲と関心を持たせ、教師が教場ごとでもっとも適当な教授法や教室管理を模索・選択する。これは、行動主義心理学という視点から見ると、オーラル・アプローチを主体とした「強化」と「反復」による「習慣形成」という性質を持ち合わせるが(松村, 2009: 78)、学習者に対して因習にとらわれない生成的な教授法であり、学習目標を達成するために授業の方向性を修正することはあるが、習慣形成に必要な「模倣」や「反復」は存在しないといえる。





\* GS… General Studies (CLIL), PEPE… Preparation for English Proficiency Examinations  
R&W…Reading & Writing, S&L…Speaking & Listening

図 1.2 4 スキルとタスクを難易度と年数で表す平面図

TOEIC と TOEFL におけるタスクの有効性を考える場合、4 スキルとタスクの関連性について、大学英語教育をシラバスベースで考える。言語スキルを 4 つに分類し、年数を 1～4 のスケール、難易度を 1～4 のスケールとする。

図 1,1 でいうタスクは、英語を「話す」や「読み」など単位ごとに分解し、ひとつずつ教えようとし、ひとつひとつの単位を積み重ねることにより、英語を習得するようになる「統合シラバス (synthetic syllabus)」である (Long & Crookes, 1992: 27-30)。このシラバスから見えることは、「相互性」と「連続性」がない。しかし、今後のタスクは、言語力を養成する上で、スキルごとの「独立性」を確保するのではなく、言語習得に必要な 4 スキル(「話す」「聴く」「読む」「書く」)の「相互性」や「連続性」を求めることが重要である。習熟度を測る言語能力試

験の場合、言語能力や動機付けの差が明確になる。地域や国際社会に貢献できる英語能力を養成するためには、時間、量、質の積み重ねが重要である。

図 1.2 は、言語を 4 つに分類し、難易度を 1~4 のスケールとする。年 1~2 回(4 月・9 月実施)の「Placement Test」を行い、スコアに応じてクラス編成を行う。習熟度とスコアに応じた難易度と年次から履修可能である。S&L、R&W、PEPE、GS の科目は、1 年次履修から 4 年次まで履修可能とする。履修者数は、S&L が 10~15 人規模、R&W が 15~20 人規模、PEPE が 20~25 人規模、GS が履修者数を制限しない規模とする。GS は、一般教養から専門科目まで人文・社会・自然科学系の科目を英語 (CLIL: Content and Language Integrated Learning) で行い(海外留学も含む)、PEPE は、各種専門英語を習得することを目的とし、OET・IELTS・TOEFL・TOEIC など国際的な英語試験のための対策コースとする。

4 技能別で授業を設置することはせず、ある一定期間を目途として、包括的にバランス良く学習させる機会と環境を設けることを目標とすることである(松村, 2009: 144-146)。教場で行われる授業は、あくまでもクラス分けに適した教授法を積極的に採り入れ、そこで補足が必要な技能に関して自発的に個別学習を促すという学習の区分けをする必要がある。つまり、タスクを中心とする集団学習に適したインプットとアウトプットの教授法を採用し、発音や音調、文法などの正確さを求めるものは自学自習できる ICT 技術を活用することである。特にインプットに関して、発話練習より先に聴解練習を優先させる指導法が必要である(Asher, 1969: 334-341)。

「選択科目」としての英語で、第二言語習得という大きな目標を掲げるのであれば、CALL の積極的な活用によって、視覚・聴覚・知覚のすべての感覚機能を刺激することが最も有効であると考えられる。視聴覚メディアは、特定の箇所を繰り返し再生し、聞き取り、反復を行う(米山, 1989: 332)。コンピューターに評価される受け身の学習法であるため、口語英語に不可欠である即興的な文法や手法を効果的に学習することができないと指摘があるが、あくまでも CALL は、学習者の発音、語彙基礎力、聴解力養成の活用に限る。TOEFL が iBT になったため、試験に慣れるという意味で、CALL 活用の有効性が指摘さ

れている (Fotos and Browne, 2004: 3-14)。また、CALL は、教場内において教師が見逃がしがちである学習者個々が持つ発声面での問題を把握することができる自学自習の機器である (竹蓋他, 2005: 30-32)。教場で行われる一斉及び個別発音練習は控え、学習者の自主性に委ねる手法を取り入れるが、幅広い授業を運営する上で、教師が用意周到な準備と確実な教室管理が必要であるといえる。

CALL の有効性に関して、精神的負担を考えた場合、クラスにおける対面式活動よりネットワークを活用する対話式活動の方が効果的である (Chapelle, 2005: 53-64)。クラスでの発音練習は、人数や個人差、教師の海外経験等の資質がもっとも影響を及ぼすため、効率的に短時間で習得水準を上げることは難しいといえる。特に、20～30 人クラス規模で発音練習を考えた場合、一斉発音練習では、個人の発音の間違いを正すことは難しく、個人で発音練習をする場合でも、1 人 1 人の発音練習に大幅な時間を割くことになり、その間、他の学習者は活動待機となる。

さらに、クラスで個別発音練習を行う場合、学習者に大きな精神的負担をかけることになる。また、教師が発音練習を主導する場合、多くの学習時間は教師による発話となり、学習者の発話量を減らす結果となる。発音の指導法に関してもっとも重要なことは、学習者の発話量であり、発音練習という責任を教師から学習者へ移し、教師はあくまでも指導をするよりは発音練習に適した環境を提供することに集中することを考える。CALL を導入することで、教師にとっては授業運営の負担軽減となり、学習者にとっては大人数クラスによる学習時間の不利益を被ることはなくなる (竹蓋他, 2005: 30)。

また、CALL は、学習者に文字の意味を視覚的な表現で伝達することができ (Petrie, 2005: 97-107)、発音や音声によるインプットだけでなく、視覚的な側面から学習者の聴解力養成に効果を期待することができる。一例として、単語から文章までの音声を録音することが可能で、教材音声と学習者音声の波形を視覚的に確認・比較することができる。CALL が学習者の音声を詳細に分析し、手本となる教材音声と音の音調、抑揚、速度の分野で比較し、音声を視覚化で

きることは、聴解力向上を目指す学習者にとって大きな利益となり、読解力養成にも非常に効果的である。

### タスク：インプットと聴解の有効性

第二言語習得にインプットが効果的であるという指摘に関して、J.J. Asher 氏が提唱した「全身反応法」(Total Physical Response)がある (Asher, 1966: 79-84)。この教授法は、外国語学習において発話練習よりも先に聴解練習をした方がさらなる効果を得ると説明する。つまり、聴解練習により意味理解の困難が克服されれば、書くことや話すこと的能力も自然に発達するという考えである。さらに、Krashen 氏が言語心理学の見地に立って 5 つの「インプット仮説 (Input Hypothesis)」の理念を主張し、学習者はインプット理解で豊富な経験を積むことにより、言語習得は年齢を問わず、文法学習をしなくても第二言語を習得できると主張する (Krashen-Terrell, 1983:26-38)。白井氏は、Krashen 氏の「インプット仮説」に基づく「聴解優先教授法」「全身反応教授法」の実例を紹介しながら、インプットは言語習得の重要な要因であると論じ、特に、学習者の興味分野でのインプット理解の有効性を指摘する (白井, 2008: 99)。他にも渡辺時夫氏らの学究的成果は、Krashen 氏のインプット理論の実用性を強調し、流暢さを求めない MERRIER Approach を提唱する (渡辺他, 1988: 121)。この手法は、「対話」と「反復」による教師と学習者との関係を重要視するものである。白畑氏らの研究でも、ある特定の処理指導の枠組みに従い、学習者にインプットを用いながら作業をさせることの指導効果を指摘している (白畑他, 2010: 136-142)。このように Krashen 氏を中心とする言語心理学の研究に基づいたインプットの有効性に関する 5 つの仮説は、ナチュラル・アプローチという「形式」より「発話」の中身に焦点を当てるため、日本の英語研究者に指示され多くの教育現場で仮説が実践され、証明されてきた経緯がある。しかし、言語心理学に基づく仮説に具体性がないことや学習者の潜在能力に能力向上が委ねられているため、アウトプット訓練不足、文型指導の欠如、インプット量の不明確さな

ど「インプット仮説」が抱える 3 つの問題点も指摘されている事実もある（渡辺他, 1988: 8）。インプットとアウトプットの言語習得ではなく、インプットとコミュニケーションで言語習得することが考えられるようになる。これが「PPP 型指導」へ展開していくことになる。自発的な言語使用や理解に重点が置かれ、言語的知性の高い学習者にしか向かないため、結果的に学習者が学習意欲を失い、英語への苦手意識を持つと指摘される（松村編, 2017: 10）。つまり、従来のアウトプット中心の指導が無くなることにより、正確な「動的な英語文法」の指導が難しくなる。

しかし、TOEIC と TOEFL のスコアアップが英語能力養成の証明を前提とする場合、タスク活動に基づいたインプット中心教授法は、中規模クラス（20～30 人）の教室環境で聴解力・読解力・文法理解力養成にある一定の効果が見られる。この教授法は、聴解と読解を同時に行うことで視覚と聴覚を連動させ鍛錬することを目標とし、文字と音声を同時入力することで文型やリズムなどを習得し、聴解と読解から得た情報を元にして学習者が「話す」動作を行う。また、視覚的に学習者の注意を向くようにする ICT 環境を活用し、授業内容と授業課題を明確にする。授業課題を作成することにより「インプット仮説」で指摘された問題点を補足し、あくまでも反復より即興性を重視する手法を行う。学習者に予習をさせない環境作りの重要性を強調するが（松村, 2009: 127）、決して学習に対する努力や意欲を否定するわけではなく、あくまでも学習者の集中力や充実性を重視する手法である。

インプットを中心とする手法は、英文音読の長さが 1 分間と 2 分間ぐらいの 2 種類の教材を採り入れる。この教材は、聴解と読解技能を行うことが可能であることと様々なテーマが含まれる対話型英文教材であることを原則とし、主観的な観点の対話型会話文と客観的な観点の対話型会話説明文の 2 種類を準備する。特に客観的な観点到立つ説明文の聴解理解度は顕著に低いといえ、これを克服するために、学習者に詳細な説明や解説を加えず、2 種類の対話型英文教材を聞きながら、英文の黙読を指示し、音調、抑揚、速度、区切りなどの音の変化を学習者の様式に任せて、英文に記号やしるしを記述させる。この

手法は、先行研究で指摘される発音の流暢さや正確さを求めるための模倣・反復・暗記と言った連続的練習法ではなく（語学教育研究所, 1988: 1）、綴りから音の変化を読み取る語彙強化や文型構造と文意を理解することを目的とする。作業後、教師が教材に関する語彙や発音、抑揚やリズムの解説と説明などの「訂正的フィードバック」を行い、説明後、確認で再度1回の聴解を行う。ここまでの作業に約5～7分を割り当て、発音はあくまでも英語圏の話者によるものとし、自然な英語の会話の速さであるべきと考える。学習者は、聴解から得る文意（特に、what・how・where・when・which）に理解意識を置き、そこから知り得た情報を元として、文意が伝わるように抑揚をつけながら注意深く発音する。

聴解後、学習者にペア（又は、グループ）になってもらい、対話型会話文の音読役割分けを学習者に任せて行い、聴解と読解に基づいて音読練習を行う。ペア活動の有効性は、先行研究によって既に明らかになっているが、特に学習者の活動量を増やすことや学習に対する主体性や協調性を高めるものである（語学教育研究所, 1988: 113-114）。また、個人で立ち上がって発表することは精神的緊張を与えるため（羽鳥, 1982: 19）、学習者にはペアで着席したまま発表させる。学習者数でペアが成立しない場合は、教師が積極的にペア活動に参加する。これは、敢えて教師の視線を学習者と同等にすることにより、教師と学習者との信頼関係構築や学習者の学習習熟度を確認することができる。学習者による音読発表の練習時間は約5分間とする。教師は、音読演習中、机間巡視等をせず、学習者の音読演習の習熟度を確認しながら発表するペアの指名作業を行う。指名は、練習の確実性を重視するためランダムとし、席順や名簿順ではなく学習者が作るグループから1ペアずつ選び発表させ、教室に存在する学習グループの数の分だけ発表させる。範読から発表時間まで含めてひとつのテーマ作業時間は、約15分が適当である。

## タスク：アウトプットと日記の有効性

アウトプットのタスクは、重要な項目である。TOEIC と TOEFL は、タスクベースの英語能力試験であり、特に、「動的な英語知識」を求める IELTS より、「静的な英語知識」を必要とする TOEIC L&R や TOEFL などの場合には、「タスク中心の言語指導 (task-based language teaching)」の有効性が認められる。多くの研究者は、「focus on form」の指導法で文法に注意を払う意識を高めることを述べている (Doughty and Williams, 1998; Fotos and Nassaji, 2007)。試験とは、内容より形式に焦点を当てる (Dave and Jane Willis, 2007: 181)。

英語能力試験 (TOEIC と TOEFL) のためのタスク活動を行う前に、英語習熟度における学習者の立ち位置を理解する必要がある。事前テストとして、TOEIC と TOEFL の試験を受け、スコア提出が条件となる。これは、教師と学習者が得意・不得意分野を理解する必要があり、タスク活動の目標やスケジュール設定に重要な項目である。学習者が目標スコア設定を行うが、こだわらないことが前提条件である。このタスク活動における演習は、学習者の自主性を促進するものでなければならない (Kumaravadivelu, 1994: 27-48; 田崎編, 1995: 15)。教師が管理監督を担う役目である。つまり、動機付けではなく、学習者の自主性が絶対条件であり、目標やスケジュールの設定後、タスク活動中の途中辞退などは可能である。お互いの信頼関係が前提条件にあるため、スケジューリングやミーティングは、強制で行われことはない。月 1 回、成果や活動内容の報告を行うミーティング (図書館など) を設け、マイルストーンの確認、日記から次のタスク活動の内容を相談し設定するため、月 1 回のペースで英語能力試験を受験する必要がある。

このタスク活動は、語学学習支援であり、ふたつから構成する。ひとつは、授業タスク、もうひとつは、自習タスクである。また、シラバスもふたつ作成する。ひとつは、授業用シラバス、もうひとつは、自習用シラバスである。自習用「シラバス」は、学習者が作成・管理するものであり、特定の目的や、その目的を達成するための活動を記す「分析シラバス (analytic syllabus)」である

(Long & Crookes, 1992: 27-30)。TOEIC と TOEFL の場合、「形式」と「正確さ」を求めるので「フォームとレポート (form and report)」（Willis, 1998: 17）や「戦略立案 (strategic planning)」（Ellis, 2003: 129-133）が効果的であり、重要である。

授業タスクとは、試験環境を教場内に作ることである。シラバスは、TOEIC と TOEFL の試験内容に沿う形式で、トピックをひとつ選び、そのトピックに合う教材を 2 種類以上用意する。教材選びという課題に多くの学習者が頭を悩ませるが（坂田他, 2009: 20）、トピックと教材に沿う文法項目や語彙などを中心に焦点を当ててシラバスを作成する。目標タスクや課題などを事前に設定せず、学習者の理解度や英語習熟度などを理解しながら、教師が即興で学習者のニーズや成果に合ったテーマを毎回の授業で決定する。1 回の授業で、異なるタスクを 2、3 つ行い、1 回のタスクの演習時間は、15、30、45 分間とし、学習者の参加が前提となる学習者中心の授業運営となる。このため、タスク活動導入に当たり、タスク活動用の独自の教材を事前に作成するため、時間と労力に関して、教師にとっては大変な負担となる（高島, 2000: 255）。授業課題（タスク）を中心とする教授法は、個人・ペア・グループで作業する形式で様々なタスクを繰り返すことである。この形式で重要なことは、学習者に座席選択の自由を与えることである。座席の自由によって得た教室環境を活用し、教室内におけるペア・グループ活動の人数分けは学習者に任せ、授業運営の効率を上げ、教室内学習活動における英語学習の有効性や可能性を探り当てる。教師が学習者の英語運用能力に合うタスクをあらかじめ用意することで、時間配分などで教室管理を容易にする。成果は、学習者に植え付けられ、時限式で気付くことができる。学習成果の対価を「課題の達成度」と「未来における報酬」で評価する手法は、作業における学習者間の発話量増加や学習意欲を喚起する効果がある。

鈴木渉・板垣信哉氏は、意味重視の活動の中で、「インプット中心 (input-based)」と「アウトプット中心 (output-based)」の「フォーカス・オン・フォーム (focus on form)」は、「計画的 (planned)」と「偶発的 (incidental)」に分けられる（鈴木他, 2016: 199-200）。シラバスを元に授業内容を計画に沿って行う場合でも、



偶発的な出来事、又は、学習者の理解度や授業態度により、授業内容を調整・変更せざる得ない。英単語学習過程として、単純記憶型の学習方法と文脈から英単語の意味を推測する場合があると指摘する（板垣他, 2016: 214-216）。英単語は、訳者の意図が反映されるため、正確に意味を理解することが難しく、「英語は英語で解決する」方法を採用する方が良い。つまり、学習者のニーズに合う同意語と反意語の演習教材作成し、指定された時間で演習を行い、語が持つ意味や意図を「汲む」作業を行う。さらに、学習者に類義語を探させる課題を作成することも効果的である。問題数や選択肢の数を増減により難易度を上げることができ、ひとつの問いで多くの英単語の意味と意図を「想起」することができる。

自習タスクとは、自己管理とスケジュール管理が重要な項目である。第二言語習得研究においては、日記でのみデータ収集を行う研究はあまり見られないと指摘があるが（白畑他, 2010: 211）、学習者が自分自身の「シラバス」と「日記」を作成する。学習者は、指定された教材とノート、筆記用具、ストップウォッチを用意し、学習者が行った演習内容を「日記」に記す。教材は、トピックに沿うものを選択する。記入内容は、日付、演習教材、演習箇所、演習時間、演習内容である。「静的な文法知識」の場合は、文法演習教材を 10 問ワンセットとし、その日の演習時間と演習量を設定する。演習時間は、教師が設定し、演習量は、学習者が決定する。設定の基準は、事前テストより学習者の理解度や苦手意識などを考慮し、1 分間で 2～4 問を解答するように設定する。1 セットの演習時間は、2～5 分間とし、5 分間を超えないようにする。目から入る情報の処理能力を向上させるため、解答時間を 100% と考えたとき、段階的に 90、80、70、60% まで時間を短縮し、負荷をかけていく。時間短縮の設定は、ミーティングの際、学習者の理解度を確認しながら、教師が行う。10 問解き終わった後、学習者は答え合わせを行い、演習時間、演習箇所、解答をノートに記入し、問題回答率と正解率を計算する。問題回答率とは、正解・不正解関係なく回答した数を設定時間内で問題を解いた数で割る数字である。正解率とは、正解した数を設定時間内で回答した数で割る数字である。学習者が必要とする目

標(～1.0)と正解率が近づけるようタスク活動の試みを行う。

演習内容は、正解した問題は学習者が十分理解しているので、間違った問題のみノートに書き出す。これは、学習者が問題を理解できていないことであり、学習者が自身の言葉で間違った理由など教材を見ながら解説を書き加える。この目的は、日記が教材になり、学習者だけの教材を作成することである。作成された教材を見直すタスク作業は、自習フィードバックといえ、学習者の成果を視覚化することができる、この活動は、「作業記憶 (Working Memory)」を刺激することである。フィードバックを与えることにより、文法理解などの言語発達に重要な役割を果たすことが指摘されている(高島編, 2000: 21-22)。TOEIC・TOEFL の場合は、対策教材を利用し、試験傾向や形式を模擬体験することにより、偶発的なミスを減らすことができ、「静的な文法知識」のインプットとアウトプットで「作業記憶」を植え付けることができる。

## 結論

大学教育における英語学習で注意を払わなければならないことは、大学英語教育に必要な教師と学習者の間で信頼関係を構築し、学習者にとって最良な学習環境作りである。専門性以外の幅広い教養を学ばせ、教師が早い段階から学習者が有す基礎能力向上を支援し、地域や社会に貢献できる人材の育成を所願とする。大学教育の理念とは、短期的な場当たりの詰め込み式知識の教育でなく、学習者の創造性や独創性を養う恒久的な教育である。英語教育を通して、学習者に「選択する自由」を与え、彼らの自主性を養成する必要がある。複合的教授法タスクは、英語能力試験 (TOEIC と TOEFL) にある一定の有効性があるといえる。その中で、ICT 技術の活用は、学習者の自習タスクを補助する役割であり、今後のさらなる研究・開発に期待を寄せるものである。

「実用英語」と「教養英語」という論争構図の中、「事実上の必修科目」の英語や第二外国語習得のおかげで、多くの若者たちが世界に目を向け、希望を持って世界に飛び出し、自国以外の文化を理解する機会が増えたのは事実である。

「グローバル社会」とインターネット普及に伴い、言語は物事に多面的な視点を与え、人の寛容さを養成する。しかし、技術革新による利便性が教養や知識の低下を招き、日本語の理解力の衰えが取り沙汰され、いつしか「必修化」された外国語（英語や他言語）が批判的になり、すべての言語科目が「選択科目」になりつつある。大学入学者選抜試験において、英語が言語の科目選択になり始めた。つまり、日本の大学における語学教育は、日本語を含めた複言語・多言語や文化を学ぶ機会が失われつつある。本来の大学教育の原点に立ち戻ると、言語を学ぶということは、自学自習で他の言語を理解することでもあり、教養や知識を深めることでもある。つまり、英語を学ぶ過程で、必ず他言語との関連性を理解する機会がある。ひとつの言語を学ぶことは、複言語・複文化主義を知ると考える。これが文部科学省のいう CEFR の本来の意義ではないかと考える。

## 参考文献

- 阿部公彦『史上最悪の英語政策—ウソだらけの「4 技能」看板』ひつじ書房, 2017.
- 青木保『異文化理解』岩波書店, 2001.
- 朝日新聞『「大学入試に TOEFL 義務付けを」首相に自民提言』2013 年 4 月 8 日 (2013a).
- 朝日新聞『国家公務員採用に TOEFL 15 年度にも導入へ』2013 年 5 月 5 日 (2013b).
- 朝日新聞 EduA『英語民間試験見送り、何が問題だったのか？引き続き個別に使う大学に注意』2019 年 11 月 11 日 (<https://www.asahi.com/edu/article/12860037>).
- Asher, James J. “The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review,” *The Modern Language Journal*, 50, 2, 1966, 79-84.
- Asher, James J. “The Optimal Age to Learn a Foreign Language,” *The Modern Language Journal*, 53, 5, 1969, 334-341.

- Baron-Cohen, S. From attention-goal psychology to belief-desire psychology: The development of a theory of mind and its dysfunction. In *Understanding other minds: Perspective from autism*, S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.), Oxford University Press, 1993, 59-82.
- Buros Center for Testing at the University of Nebraska-Lincoln『Validation and Linking Scores for the Global Test of English Communication: White Paper』February 2017.
- ブリティッシュ・カウンシル『(財) 日本英語検定協定とブリティッシュ・カウンシル、英語運用能力試験 IELTS の共同運営で合意』2009年11月17日 (<https://www.britishcouncil.jp/about/press/20091117-ielts-joint-operation-eiken>) .
- Chapelle, Carol A. Interactionist SLA Theory in CALL Research. In *CALL Research Perspectives*, Joy L. Egbert & Gina Mikel Petrie (Eds.), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005, 53-64.
- Cook, Guy (齋藤兆史・北和丈訳)『英語教育と「訳」の効用』研究社, 2012.
- Davis, Paul and Mario Rinvolucri. *Dictation: New methods, new possibilities*, Cambridge University Press, 1988.
- Doughty, Catherine and Jessica Williams. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 1998.
- 英国内務省『英国内務省決定事項』2014年4月17日 (<https://www.gov.uk/guidance/prove-your-english-language-abilities-with-a-secure-english-language-test-selt>) .
- Ellis, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, 2003.
- ETS TOEFL『Test and Score Data Summary for TOEFL iBT Test 2019』 ([https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227\\_unlweb.pdf](https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf)) .
- Fotos, Sandra and Charles Browne. The Development of CALL and Current Options. In *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*, Sandra Fotos & Charles M. Browne (Eds.), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004, 3-14.
- Fotos, Sandra and Hossein Nassaji. Form-focused in Instruction and Teacher Education,

Oxford University Press, 2007.

語学教育研究所編『英語指導技術再検討』大修館書店, 1988.

羽鳥博愛『心理言語学と英語教育』大修館書店, 1982.

Hauck, Mirjam. Metacognitive Knowledge, Metacognitive Strategies, and CALL. In *CALL Research Perspectives*, Joy L. Egbert & Gina Mikel Petrie (Eds.), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005, 65-86.

猪浦道夫『TOEIC 亡国論』集英社新書, 2018.

板垣信哉・渡邊兼行・鈴木渉・小林千夏「英単語学習過程として「記銘」と「想起」の役割：手がかりとしての文脈か、符号化特殊性か」太田信夫・佐久間康之編者『英語教育学と認知心理学のクロスポイント—小学校から大学までの英語学習を考える—』北大路書房, 2016. pp. 214-226.

駒澤大学全学自己点検・評価委員会『2017（平成 29）年全学自己点検・評価報告書』駒澤大学, 2017

([https://www.komazawa-u.ac.jp/about/files/jikotenken\\_houkokusyo\\_2017.pdf](https://www.komazawa-u.ac.jp/about/files/jikotenken_houkokusyo_2017.pdf)).

河野敬雄『大学入試制度における試験資格化と受験機会複数化の数理分析—ゲーム理論的視点からの試論』理論と方法, 2002 Vol 17, No 2, p 195-209.

Krashen, Stephen D. and Terrell, Tracy D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Prentice Hall, 1983.

久保田童子『英語教育幻想』ちくま新書, 2018.

Kumaravadivelu, B. “The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching” *TESOL Quarterly* 28 (1), 27-48.

Long, Michael, H. and Graham Crookes. “Three approaches to task-based syllabus design” *TESOL Quarterly* 26 (1), 27-56.

中村敬『なぜ、「英語」が問題なのか？—英語の政治・社会論』三元社, 2004.

NHK 政治マガジン『萩生田大臣「身の丈」発言で陳謝「説明不足な発言」2019 年 10 月 28 日 (<https://www.nhk.or.jp/politics/articles/statement/24953.html>) .

NHK 政治マガジン『記述式問題 事業者が事前に正答例把握』2019 年 11 月 12 日 (<https://www.nhk.or.jp/politics/articles/lastweek/25787.html>) .

日本経済新聞『瓦解英語入試改革(上)』2019年11月2日(2019a)

(<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO51760050S9A101C1CR8000/>).

日本経済新聞『大学入学共通テスト、制度設計に甘さ TOEIC 離脱』2019年7月2日(2019b).

(<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO46877060S9A700C1CC1000/>).

南風原朝和編者『検証迷走する英語入試—スピーキング導入と民間委託』岩波書店, 2018.

松村昌紀『英語教育を知る 58 の鍵』大修館書店, 2009.

松村昌紀『タスク・ベースの英語指導—TBLT の理解と実践』大修館書店, 2017.

宮原文夫・名本幹雄・山中秀三・村上隆太・木下正義・山本廣基共著『このままでよいのか大学英語教育～中・韓・日3か国の大学生の英語学力と英語学習実態』松柏社, 1997.

文部科学省『各試験団体のデータによる CEFR との対照表 (2015年9月29日版)』2015年11月4日

([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/11/04/1363335\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2015/11/04/1363335_2.pdf)).

文部科学省『スーパーグローバル大学創成支援事業』2017年

(<https://tgu.mext.go.jp/downloads/pdf/sgu.pdf>).

文部科学省『各試験団体のデータによる CEFR との対照表 (平成30年3月)』2019年1月15日(2019a)

([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/03/\\_icsFiles/afieldfile/2019/01/15/1402610\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/03/_icsFiles/afieldfile/2019/01/15/1402610_1.pdf)).

文部科学省『大学入試英語成績提供システム参加予定の資格・検定試験と CEFR との対照表 (令和元年7月)』2019年7月9日(2019b)

([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/koudai/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/07/09/1418843\\_004\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/07/09/1418843_004_1.pdf)).

文部科学省『大学入試英語成績提供システム参加予定の資格・検定試験と CEFR との対照表 (令和元年8月作成)』2019年9月25日(2019c)

([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/koudai/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/09/25/1420500\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/09/25/1420500_3_2.pdf)).

文部科学省『英語 4 技能評価の導入について①（平成 29 年 7 月 13 日実施方針概要）』2019 年 12 月 24 日（2019d）

([https://www.mext.go.jp/content/20191224-mxt\\_daigakuc02-000003550\\_21.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20191224-mxt_daigakuc02-000003550_21.pdf)).

森敏行「タスクの繰り返しと日本人高校生のスピーキングに与える注意焦点の変化」太田信夫・佐久間康之編者『英語教育学と認知心理学のクロスポイント—小学校から大学までの英語学習を考える—』北大路書房, 2016, pp. 151-163.

Petrie, Gina Mikel. *Visuality and CALL Research*. In *CALL Research Perspectives*, Joy L. Egbert & Gina Mikel Petrie (Eds.), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005, 97-107.

坂田浩・福田ステイブ『大学英語教育における Task-Based Instruction (TBI) の可能性と限界：学習方略形式と自己調整学習を目指した授業に関する一考察』徳島大学国際センター紀要 5, 2009, pp. 15-23.

白畑和彦・若林茂則・村野井仁共著『詳説第二言語習得研究—理論から研究法まで—』研究社, 2010.

白井恭弘『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』岩波書店, 2008.

祖父江孝男『文化人類学入門』中公新書, 1979.

菅原克也『英語と日本語のあいだ』講談社, 2011.

鈴木孝夫『日本人はなぜ英語ができないか』岩波書店, 1999.

鈴木渉・板垣信哉「インプット中心・アウトプット中心のファークス・オン・ファームの効果：言語学習と内容理解のトレードオフ」太田信夫・佐久間康之編者『英語教育学と認知心理学のクロスポイント—小学校から大学までの英語学習を考える—』北大路書房, 2016, pp. 199-210.

高島秀幸編『タスク・プロジェクト型の英語授業』大修館書店, 2020.

竹蓋幸生・水光雅則『これからの大学英語教育』岩波書店, 2005.

田村亮子『大学入試共通テストの民間試験の導入は何か問題か』清泉女学院大学

人間学部研究紀要 16, 2019, 41-54.

田中春美・玉崎孫治・大塚達雄・有元將剛・松永隆共著『言語習得と英語教育』  
英語教育協議会, 1987.

田中克彦『エスペラント—異端の言語』岩波書店, 2007.

田崎清忠編『現代英語教授法総覧』大修館書店, 1995.

寺沢拓敬『「なんで英語やるの？」の戦後史—《国民教育》としての英語、その伝  
統の成立過程』研究社 2014.

トール・サンダルソラ (塚本繁蔵・吉田卓訳)『言語帝国主義—英語と世界制覇  
の夢と現実』幻冬舎ルネッサンス, 2010.

鳥飼玖美子『「英語公用語」は何が問題か』角川書店, 2010.

鳥飼玖美子『英語教育の危機』ちくま新書, 2018.

鳥飼玖美子『TOEFL・TOEIC と日本人の英語力』講談社現代新書, 2002.

鳥飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・齋藤兆史『英語だけの外国語教育は失  
敗する—複言語主義のすすめ』ひつじ書房, 2017.

津田幸男『英語支配の構造—日本人と異文化コミュニケーション』第三書館,  
1990.

津田幸男編『英語支配への異論：異文化コミュニケーションと言語問題』第三書  
館, 1993.

渡辺時夫・森永正治・高梨康雄・齋藤栄二共著『インプット理論の授業—英語  
教育の転換をさぐる』三省堂, 1988.

Willis, Dave and Willis, Jane. *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, 2007.

Willis, Jane. Task-based learning: What kind of adventure? *The Language Teacher*, 22(7)  
(1998), pp. 17-18.

山田雄一郎『英語教育はなぜ間違っているのか』ちくま新書, 2005.

米山朝二『英語教育—実践から理論へ』松柏社, 1989.