

ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）に基づく学生調査 の結果と英語能力試験の相関性：

学生評価を大学の質保証につなげる試みの中で

伊 庭 緑

Summary

Konan University cooperated with Doshisha University, Hokkaido University, and Osaka Prefecture University for three years, from 2009 to 2011, on a project called “Creating a University Accreditation System by Mutual Evaluation” supported by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. We created an “IR network of four national, public and private universities,” a system of mutual evaluation, and operated it on the web.

In the course of this project, we conducted large-scale student surveys including questionnaires on English skills based on the CEFR, the Common European Framework of Reference for Languages. The CEFR is a guideline used to describe achievements of learners of foreign languages on six levels. It describes what a learner is supposed to be able to do and is gradually finding acceptance in Japan. As the CEFR is evaluated by learners, it is necessary to investigate the correlation between this CEFR-based subjective evaluation and the objective evaluation, namely, an English proficiency test in order to prove the reliability of the student survey.

In this article, firstly, I outline the student survey and the CEFR. Then I examine the correlation between the Computerized Assessment System for English Communication (CASEC) which was used as a placement test, and the student survey. The results are related to positive correlation. Finally, I offer some thoughts about utilizing the results of the test and the survey to improve the curriculum and how to relate them to university accreditation.

はじめに

甲南大学は2009年度から2011年度までの3年間、文部科学省の支援を受け、「相互評価に基づく学士課程教育質保証システムの創出」というプロジェクトに取り組み、他の連携校、同志社大学(代表校)、北海道大学、大阪府立大学とともに「国公立4大学 IR ネットワーク」という相互評価のシステムを立ち上げ、ネット上で運用した。

この取組で大規模な学生調査を3年間実施してきたが、この調査の中にはヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages : CEFR)に基づく英語能力に関する項目がある。

CEFRは2001年に欧州評議会が発表した6段階のレベルで言語力を表す枠組みで、その言語を使って具体的に何が出来るかを示しており、日本の外国語教育にも普及し始めている。CEFRは学習者が自分の英語能力を主観的に評価したものであるが、この主観評価と、英語能力試験、つまり客観評価との相関はあるのか、あるとすればどの程度か、学生調査の信頼度の裏づけにはこの点を調べておく必要がある。

本稿ではまず学生調査の概要とCEFR導入について述べ、調査の結果を考察する。次に英語のプレイスメントテストとして利用していたCASEC(現在はGTECを利用)のスコアの相関を調べた結果を扱う。相関係数はあまり高い数値ではないが、相関があることが判明した。最後にこの英語能力試験、学生評価を英語のカリキュラム改善にどう活かせばよいのか、大学の質保証にどのように関連付けるのかを考察する。

キーワード：学生調査、主観評価、CEFR、相関性、質の保証 (accreditation)

1. 学生調査とCEFR導入

1.1.1 学生調査の目的・設計・実施方法

上記4大学の取組は、教育の質の保証を促進するために、客観的データに基づいて教育の現状を評価するIR (Institutional Research) 機能を充実させ、IRを活用して大学間で相互評価を実施し、その結果を学生の学習時間の確保、単位の実質化に結び付ける教育環境の整備を目指している。

「客観的データ」は具体的には学生調査を指す。調査作成のベースにしたのは日本版新入生調査 Japanese Freshman Survey (JFS)¹であるが、長期的な取組の課題である英語のベンチマーキング設定のため、本取組の調査ではJFCに英語運用能力の熟達度に関する調査項目を設けた。この項目は著者の提言によりCEFRに基づいて設計された(2.2参

1 JFCは山田礼子同志社大学教授を中心とした「大学生調査研究プログラム」(JCIRP: Japanese Cooperative Institutional Research Program)が開発した新入生を対象とした調査で、高学年を対象とした調査にはJCSS(Japan College Student Survey)がある。ともにカリフォルニア大学ロサンゼルス校高等教育研究所(HERI: Higher Education Research Institute)が行ってきたFreshman SurveyとCollege Student Surveyをもとに、HERIの許諾を得て、日本版としての独自項目を加えて開発したものである。

照)。英語に焦点を合わせた理由は、英語が多くの大学で最も共通性の高い科目であり、英語運用能力の修得が大学や専門分野を問わない教育効果の共通指標になると想定されるからである。英語運用能力の質問項目は新たに設置されたものであるが、質問項目の内容領域としては他に、大学での全般的な学習状況、大学の教育環境・大学生活に対する評価、基本属性がある。基本属性項目とは学生の専門分野、性別、入学時の年齢、通学時間、住居形態、入試方式、高校時代の成績や、学習経験に関するもの等を指す。

本調査は2009年、2010年の11月前後に4大学の1年生に対して実施した²。実施方法は4大学によって異なる。同志社大学では一部の学部の一年生に、大阪府立大学と本学では一年生ほぼ全員を対象として実施した。この3大学では1年生の必修科目の担当教員の協力を得て、アンケート用紙の配布、回収をする集合調査を行なった。これに対し、北海道大学では学内の既存のWebシステムと接続可能なWebアンケートシステムを開発し、調査を実施した。Web調査の場合、集合調査に比べて、回答者の自発的な参加が重要なので、参加を促すため学生への周知を積極的に行い、Web調査としては総体的に高い19.7%の回収率であった。2009年度で4大学を合わせると4723の有効回答数を得ている。本調査の分析・報告は年度ごとに報告書をまとめて出版されている³。

1.1.2 本学の役割と独自分析

本学は4大学の取組では英語教育のベンチマークの設定と評価を担当しているために、連携の研究者が行なう4大学共通の分析だけでなく、本学独自で本学の学生調査のデータを使用して、さらに分析を行なった。学生調査の英語項目は学生が自分の英語習熟度を選ぶので、いわば主観評価であり、それが実際の英語能力とどの程度関連するのかを調べる必要があった。本学は1年生の入学時に英語能力テストを習熟度別クラス編成のプレイズメントテストとして利用しているが、このテストは学生の英語能力の客観評価といえよう。そこで学生調査の英語項目と英語能力テストの相関を見ることにした。⁴

今回の分析に使用した学生調査では2009年は1879名の回答を得たが、学籍番号を記入した学生を選び、1288名の調査データが得られた。2010年は同様に1914名中、1499名の調査データが得られた。両年とも1年生の必修科目であるリーディングのクラス基礎英語Iの担当教員の協力を得て、授業の最後にアンケート用紙を配布し、学生にはその場で回答を指示し記入後ただちに回収した。

2 2011年度もすでに終了しているが、2009年度に入学した学生が3年生になっていることから、脚注2のJCSSを基にした上級生調査も行なった。

3 「一年生調査2009年」調査報告書、「一年生調査2010年」調査報告書、「一年生調査2011年」調査報告書(同志社大学 高等教育・学生研究センター)

4 分析は甲南大学大学企画室から平松闊甲南大学名誉教授に依頼した。

1.2 CEFRの導入

1.2.1 CEFRとは

ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: CEFR) は、ヨーロッパすべての言語に適用できる評価方法と指導方法を提供する目的で、外国語学習の到達度を記述したガイドラインである。欧州評議会 (Council of Europe) が2001年に正式に公表した。欧州評議会はCEFRを以下のように定義している。

The Common European Framework provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively.⁵

ヨーロッパ言語共通参照枠は、ヨーロッパにおける言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書等を作成する際の共通の基盤を与えることを目的とする。学習者が言語をコミュニケーションの手段として使うには何を学ぶべきか、効果的に行動できるようになるにはどのような知識やスキルを向上させるべきかが、総合的に記述されている。(著者訳)

同じヨーロッパといっても多様な言語と文化が存在し、その多様性は尊重されなければならないと欧州評議会は考える。しかし、多様性がコミュニケーションの障害とならないように、また相互理解と協力を推進し、偏見・差別をなくすためにも、相互に言語を学ぶことが重要となってくる。CEFRはヨーロッパにおける外国語教育の向上のために、教育方針や学習者の達成度など、様々な事項について共通の理解を持つことを目的として開発された。そしてCEFRが2001年に公表されて以来、わずか10年間で急速に採用する国が増えているという現象が見られるが、原因のひとつとしてCEFRの中心となっている考え方がヨーロッパでの外国語教育の長い歴史と経験に基づいていることが挙げられるだろう。出発点は1991年、スイスで行われた政府間のシンポジウムだとされているが、1970年代までさかのぼるという考えもある。(Morrow, 2004; Alderson, 2005)

CEFRの特徴1 : Plurilingualism (複言語主義)

CEFRの特徴のひとつに plurilingualism という考え方があり、multilingualism と区別している。CEFRは multilingualism を「複数の言語をそれぞれ別の言語として勉強したり、身につけたりすること」と解釈する。教育機関は言語学習の環境を整えれば、multilingualism を促進することができる (Council of Europe, 2001, p5)。一方 plurilingualism は、「様々な言語の知識や経験が学習者のコミュニケーション能力に包括的に貢献すること」という立場をとる。母語以外の外国語を学習すれば、外国語を知識として得るだけでなく、学習

5 Council of Europe, 2001, p.1.

者の視野も広がり、母語を使用する際でも新たなストラテジーを使用し、外国語が初級レベルの場合でも、母語やほかの外国語に対する知識やコミュニケーションの経験を生かし、コミュニケーションを図るという考え方である。

CEFR の特徴 2：6つのレベルと Descriptor

CEFR では具体的には学習者のレベルを6段階に設定している。これは初級、中級、上級という従来の区別をさらにそれぞれ二つずつに分けたものと考えられる。図1参照。

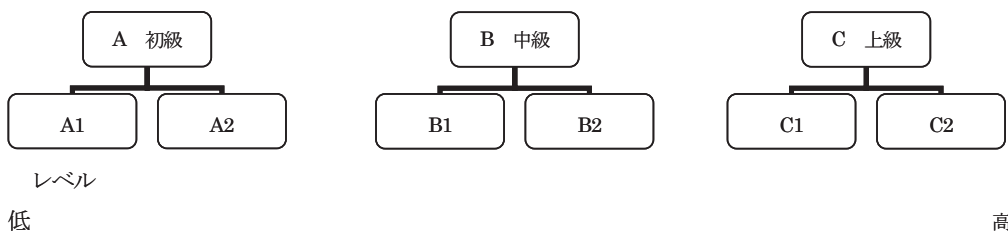


図1. CEFR の段階 オリジナルでは A: Basic User (A1. Breakthrough, A2. Waystage)、B: Independent User (B1. Threshold, B2. Vantage)、C: Proficient User (C1. Effective Operational Proficiency, C2. Mastery)と表示している。(European Council, 2001, p.23)

CEFR はヨーロッパのどの言語にも適用できる「言語共通参照枠」を目指しているため、言語達成度を表す6つのレベルに対する説明、つまり能力を記述する文(descriptor)には詳細な文法のルールなどは書かれていない。表1参照。

表1. Common Reference Levels: Global Scale (Council of Europe, p24, 2001) 日本語訳は著者。

C	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarize information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations. 聞いたり、読んだりしたものをすべて容易に理解することができる。いろいろな話ことばや書きことばから得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognize implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organizational patterns, connectors and cohesive devices. さまざまな種類の高度な内容の長い文章を理解し、言外の意味も認識できる。ことばを探している風には見えずに、流暢に自然に表現できる。社交上も学問上も、専門性が問われることでも流暢に効果的に言語を使用できる。複雑なテーマに関して明確で構成もしっかりとして、字句や接続表現、定型表現などもわかって文章を書くことができる。

B	B2	<p>Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialization. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.</p> <p>具体的なものでも抽象的なものでも複雑な話のメインアイデアがわかる。自分の専門分野の議論ができる。ネイティブ・スピーカーとお互い緊張することなくかなり流暢で自然にやりとりができる。広範なテーマについて詳しい文を作ることができ、さまざまな選択肢の長所や短所を述べながら自分の見解を説明できる。</p>
	B1	<p>Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.</p> <p>職場、学校、レジャー等によく出てくる身近な話題について、明瞭で標準的な話し方をしてもらえれば主要な点を理解できる。そのことばが話されている地域を旅行して起こりそうな状況にほぼ対処できる。身近な話題や個人的に関心のあることなら単純な文をつくることができる。経験、出来事、夢、希望、野心について述べることができるし、意見、計画の理由や説明が短いものならできる。</p>
A	A2	<p>Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.</p> <p>きわめて基本的な個人情報、家族の情報、買い物、自分の住んでいる地域のこと、仕事についてなど、直接自分に関係することなら、文やよく使われる表現が理解できる。簡単に毎日繰り返すようなことであればコミュニケーションができ、よく知っている日常のことの簡単な情報交換もできる。自分の経歴や、身の回りのこと、自分が必要としている分野のことなら簡単なことばで表現できる。</p>
	A1	<p>Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.</p> <p>具体的な要求を満たすための日常的な表現や基本的なフレーズが理解できるし、使うこともできる。自分を紹介したり、人を紹介したりできる。個人的なこと、例えば住んでいる場所、知っている人、持っているものについて質問したり、答えたりできる。相手がゆっくり明確に話し、助け船を出してくれれば簡単なやりとりができる。</p>

表1のGlobal Scaleはそれぞれのレベルの特徴を descriptor によって明示しているが、Morrow (2001) が指摘しているように、これは CEFR の尺度にとっては “just the tip of the iceberg” (氷山の一角) である。CEFR では、Communication Activities (コミュニケーション活動)、Strategies (方略)、Communicative Language Competences (コミュニケーション言語能力) という大きな分類に関連する illustrative descriptors (例示的能力記述文) が提示され、それぞれの活動の種類に関連している descriptor が A1 - C2 との尺度順に並べられている。全部で54種類の下位分類の尺度が提示されており、ほとんど

の下位分類の尺度の各レベルに descriptor がある。

しかし一般的に知られている CEFR は学習者の立場からの Can-do-list であり、1. 聞く力、2. 読む力、3. 会話力、4. 表現力、5. 書く力というカテゴリにそれぞれ A1 - C2の尺度があるルーブリックになっている。(参考資料1 参照)

CEFR の特徴3：実践的なデータに基づく分類

欧州評議会は CEFR 以前には1975年に Threshold Level を発表し、学習者がコミュニケーションを取るには少なくともどの程度の知識を持っているべきかという指標を示した。⁶ 外国語教育に力をいれることで、ヨーロッパ圏の人々の行き来や経済活動を活発にして、相互理解を深めることを目的にしていた。1990年代にはこれまでの取組を一貫した framework (枠組み) を作成する方針を出した。スイスでは額国語学習者2800人を対象に can-do-list を使用して、データの収集・分析を行なった。この can-do-statement (能力記述文) が後の CEFR の基礎になっている。

1.2.2 学生調査への CEFR 導入

「国公立4大学 IR ネットワーク」の学生調査の基盤になったのは、前述したように JFS であり (1.1.1参照)、JFS は遡ればカリフォルニア大学の Freshman Survey と College Student Survey をもとに設計されている。(脚注2 参照) こういった調査は綿密な調査と膨大なデータをもとに作成されていて、調査項目の一つ一つに理論的な根拠が必要とされているので、4大学 IR ネットワークの調査を作成する際の英語に関する質問項目についても、理論的な根拠が必要であった。

2012年現在でも日本では CEFR の一般的な知名度は高いとはいえないが⁷、4大学 IR ネットワークが発足した2009年当時、日本でも教育機関では CEFR はかなり普及していた。日本にあるイギリスの公的な国際文化交流期間、ブリティッシュ・カウンシルや、ドイツのドイツ文化センター、フランスの日仏センターでは、すでに各機関の外国語講座で、CEFR を採用し、準拠していた。また慶應義塾では2006年に行動中心複言語プロジェクトを立ち上げ、慶應義塾内の小中高大連携で外国語教育の共通参照レベルを設定する際の優れた先行事例として CEFR を挙げていた。⁸ また東京外国語大学では17言語のウェブ教材を開発しているが、この言語教材はある程度共通の内容を扱うようにしてあり、その基盤として独自の言語能力評価基準を作成していた。その基準のベースには欧州評議会の CEFR やアメリカの ACTFL Proficiency Guidelines⁹があった。東京外国語大学のプロジェクトでは、CEFR が日本の外国語学習者にも適応できるか検証し、適応可能という結

6 URL : www.ecml.at/LinkClick.aspx

7 2012年度からNHK英語講座でもCEFRを採用したので今後、認知度は今後急速に高まると思われる。

8 「日本での複言語・副文化主義に基づく言語教育の可能性をさぐる行動中心複言語学習プロジェクト」
www.flang.keio.ac.jp/webfile/AOPWeb/Chapter4.pdf

9 URL : www.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/actflproficiencyguidelines/contents.htm

果を得ていた。¹⁰ 本学の国際言語文化センターのドイツ語担当教員はCEFRに準拠した教科書を制作、出版し、フランス語のカリキュラムにもCEFRが採用されていた。

上述の状況を踏まえて、著者は2009年の4大学IRネットワークの学生調査を設計する委員会でCEFRのCan-do-listを調査項目に組み込むことを提案し、提案は採択された。しかし調査項目にCan-do-listの翻訳をそのまま当てはめると学生にはわかりにくい文言もあり、調整がおこなわれた。表2は学生調査のCEFR項目の抜粋である（学生調査の基にしたCEFR項目の自己評価一覧は参考資料1を参照）。一年生調査には4月時の英語能力と11月時の英語の英語能力を問う項目がある。11月の時点で振り返って入学時に英語能力がどのレベルまで到達していたと思うか、11月現在、自分の英語能力はどの程度のレベルに到達していると思うか問うている。また2010年度からは会話力に関してより細かな分類を行なって、学生の到達度をより明確に、進歩の度合いがわかるように改訂し、「4大学CEFR」とした（参考資料2を参照）。

表2 「一年生調査2009年」CEFR項目抜粋

[11] あなたの英語能力を評価した場合、①入学時で、あなたの英語能力はどの程度まで到達していたと思いますか。また②現在のあなたの英語能力はどの程度のレベルまで到達していると思いますか、聞く力、読む力、会話力、表現力、書く力の5つの観点から自己評価した場合に、到達していると思うレベルを、入学時・現在それぞれについて1ずつ答えてください。

A. 聞く力

		①入学時	②現在
A1	はっきりと、ゆっくりと話してもらえれば、聞きなれた語やごく基本的な表現を聞き取れる。	1	1
A2	最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる。	2	2
B1	身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。	3	3
B2	テレビのニュースや時事問題、標準語の映画ならほとんど理解できる。	4	4
C1	特別な努力なしにテレビ番組や映画を理解できる。	5	5
C2	母語話者の速いスピードで話されても、どんな種類の話し言葉も難なく理解できる。	6	6

1.2.3 学生調査CEFR項目の結果（甲南大学の場合）

4大学では1.1.1で述べたように学生調査の実施方法が各大学によって違っていたが、209年度の調査では4大学を合計した有効回答数は4,237であり、4大学全体の傾向を分析したものは公刊されている（脚注4参照）。ここでは公刊されていない甲南大学生のみに焦点をあてた調査の結果を示す。甲南大学生の有効回答数は1,879である。

10 URL : WWW.cbll.tufs.ac.jp/assets/files/publications/working_papers_09/section/105-127.pdf

(1) 聞く力の変化

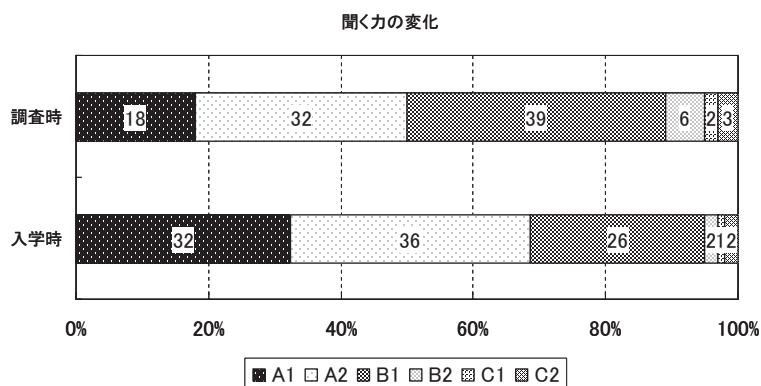


図2. 甲南大学1年生の4月入学時と11月調査時の聞く力の変化

図2は聞く力について調査時（11月）と入学時（4月）のレベルの分布を示したものである。入学時の聞く力は基礎的な段階の者が多い。入学時に一番基礎的な A1レベルであった者が32%、その次の A2レベルが36%であるから、基礎的な A レベルであった者は合計66%で全体の3分の2を占めていることがわかる。また入学時にすでに B1レベルに達していた学生は26%で約4分の1を占めるが、B2は2%、C1は1%、C2は2%とひじょうに少ない。

これが調査時の11月時では、A1レベルが14ポイント減少し18%に、A2レベルは4ポイント減少し、32%になり、基礎的な A レベルは50%に減少し、全体の2分の1になっている。これに対し、B1レベルは13ポイント増加し、39%になっている。B2レベルは2%が6%に増えているので、中級の B レベルに関しては45%でかなり伸びたことがわかる。C1は2%に、C2は3%に微増している。

基礎レベルの学生が減り、中級レベルの学生が増えた主な原因としては、本学では1年生は必修科目である基礎英語 IIA でオーセンティックな教材を用いてリスニングの授業を行なっているので、その結果が反映していると考えられるだろう。上級レベルに関してはシーリングエフェクトで、伸びたとしても微増になると考えられる。上のレベルに行くほど伸びが少ない傾向は4大学全体の調査でも見られる。

(2) 読む力の変化

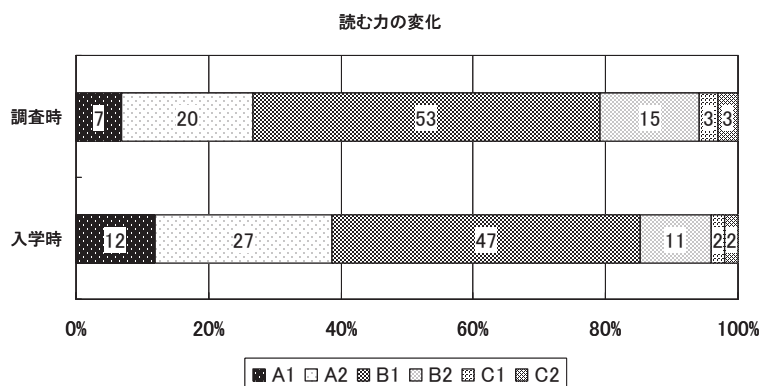


図3. 甲南大学1年生の4月入学時と11月調査時の読む力の変化

図3は読む力について調査時（11月）と入学時（4月）のレベルの分布を示したものである。入学時にすでに中級であるB1レベルが47%を半数近く占め、その上のB2レベルも11%なので、合計すると58%で6割近くを占める。この傾向は4大学全体でも見られることで、高等学校までの英語教育が読む力を育てることに重点を置いていることの証左といえよう。聞く力に比べて読む力に自信がある学生がいかに多いかがわかる。この中級レベル群は11月の調査時にはB1が53%、B2が15%で合計68%、で約7割近くに増えたことになる。6割から7割ならあまり伸びたことにならないという考えもあるが、CEFRの上級の指標は大変基準が高いので、短期間で急激に中級レベルから上級レベルに伸ばすというのは無理があるだろう。また基礎レベルのA1は4月には12%だったのが11月には7%に、A2レベルも27%が20%に減少している。上級レベルのC1およびC2レベルはそれぞれ2%から3%にわずかながら増えている。

(3) 会話力の変化

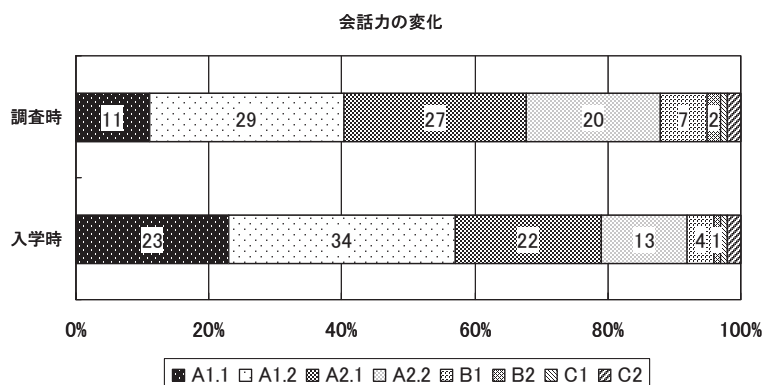


図4. 甲南大学1年生の4月入学時と11月調査時の会話力の変化

図4を一見すると会話力も他の能力と同様の傾向を示しているように見えるが、グループの名称に注意していただきたい。会話力に関してはあまりにも低い自己評価をする学生が多く、伸びた率がわかりにくくなるので、A1、A2をさらに細分化し、A1を二分し、A1.1、A1.2に、A2も二分しA2.1、A2.2とした。つまりこのグラフでみると、入学時でAレベルを合計すると91%と驚くべき人数が自分は英語の会話力が初心者レベルだと感じていることがわかる。このAレベル群は調査時の11月になると合計では87%で少し減ってはいるもののあまり変化は見られない。しかしながらAレベルの中での伸びは一番基礎的なレベルのA1.1が23%から11%へと半減し、A1.2も34%から29%へと減っているのに対し、その上のレベルA2.1は22%から27%に上昇し、その上のA2.2も13%から20%に上昇しているのは、ほかの能力のA、B間の伸び方に似ている、つまり一番基礎的な階層の数は減少し、その次の階層の数は増加するという傾向がみられる。その上のB1は4%から7%へ、B2は1%から2%へと微増している。

ここで問題にしなければならないのは、入学時の学生の自己評価では読む力に比べて会話力が極めて低いという点である。これは大多数の学生が入学時までを受けてきた英語教育では会話力を伸ばすことに重点を置いてこなかったということの現れであると考えられるが、そういう状況を生み出している背景を考え直す必要があることを示している。

また本学では学生は1年時に必修で基礎英語IIBというオーラル・コミュニケーションの科目を履習するが半期科目であり、半期のあいだに初心者レベルの学生の会話力を一気に引き上げることは難しいということを表しているのかもしれない。

この会話力の低さと読む力の高さは本学だけの傾向ではなく、4大学全体でも同じ傾向が見られる。学生調査は2012年から参加する大学が12校に増えるので、この傾向が他大学にも共通のものなのか明らかになるだろう。

(4) 表現力の変化

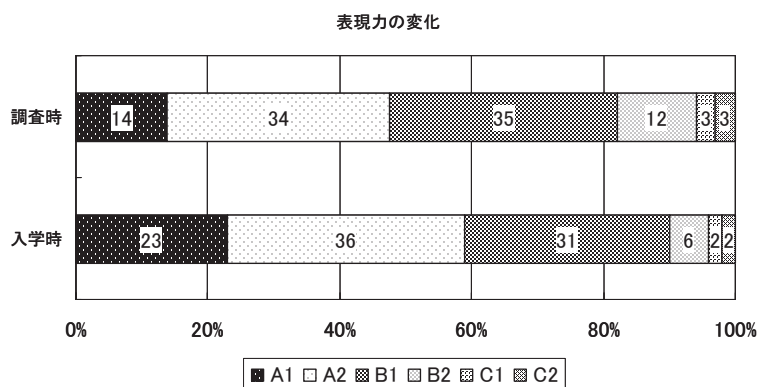


図5. 甲南大学1年生の4月入学時と11月調査時の表現力の変化

CEFRの表現力とは何を意味するのだろうか。他の能力はいわゆる四技能、読む力、書く力、話す力、書く力と対応しているが、表現力はアウトプット全体を指しているようにも感じられる。実はそれは違って、正しくは speaking の下位区分にあたる。CEFRのグリッドは大きくは understanding, speaking, writing の3つに分かれ、さらにそれぞれに下位がある。つまり understanding は reading と listening, speaking は spoken interaction と spoken production, writing は下位区分も writing ひとつとなっている。つまり、会話力は spoken interaction、表現力は spoken production で、いずれも上位区分は speaking なのである。表現力とはこの場合、話すことによって自分を表現できる力を指すので、例えば一番基本的な A1では「住んでいるところ、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる」で一番難しい C2では「論理的な会話で聞き手に重要点を把握させ、記憶にとどめさせることができる」となっている。

ここで興味深いのは同じ speaking の下位区分なのに表現力と会話力ではかなり違う結果が出ていることである。図3の入学時の会話力の A1は二つに分かれていたがそれをまとめると、57(23+34) %、A2もまとめると35(22+13) %、B1はわずか4 %であるのに対し、図4の入学時の表現力は A1で23%、A2で36%、B1は31%となっている。つまり一番基礎的な A1レベルは会話力が倍以上大きい数値を示し、その次の A2レベルは同じくらい、中級の B1レベルは会話力4 %に対して表現力31%と8倍近い数値を示している。学生は同じ speaking でも production、すなわち自分で表現することよりも、interaction すなわち人とやり取りすることにかに自信がないかを示している。

表現力の時系列的な変化、つまり入学時と調査時の変化については他の能力と同様、一番下の A1が23%か13%に減少し、A2は36%から34%にわずかに減少し、中級の B1では31%から35%へとわずかに増加し、B2は6 %と少ないながらも調査時には倍の12%に増加している。C1、C2レベルはもともと人数が少ないが同じように2 %から3 %へと微増している。

初心者レベルが減り、中間層が増え、上級者レベルがわずかではあるが増加しているが、これは学生が1年時必修の基礎英語 IIB というオーラル・コミュニケーションの科目を受講した教育効果が出ているとも言えるだろう。

(5) 書く力の変化

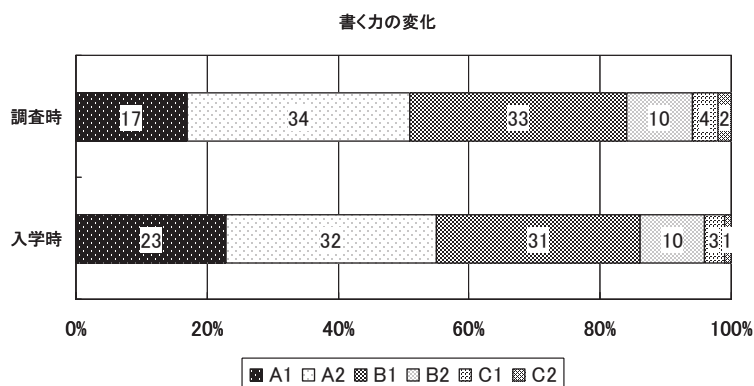


図6. 甲南大学1年生の4月入学時と11月調査時の書く力の変化

図5は本学の1年生の書く力の変化を示したものであるが、他の能力の図に比べてあまり大きな変化がない。一番基礎的なA1レベルで17%から23%へと5%の伸びを示しているが、他のレベルでは伸びても2%にとどまっている。書く力は他の能力に比べると入学時にすでに中級レベルに達していると感じていた学生が41%で4割ほどいたのに、11月時になってもわずか2%増えただけで43%にとどまっている。

この原因として考えられるのは本学では1年次にライティングの授業を行っていないことが挙げられよう。基礎英語Iは通年でリーディングの授業であることは前述したが、担当教員が学生に読書課題のブックレポートを課すことはあっても、あくまでもリーディングの授業であるからパラグラフの書き方などの指導を行っていない教員はごくわずかである。以前から1年次にライティングの授業がないことは指摘されていたが、やはり、放置しておくとも能力は伸びないことを図5は明らかに示している。

せっかく入学時にすでに中級レベルに達していると感じていた学生が多かったのにその数を増やせていない現状を見ると、カリキュラム改革など早急な対応策が必要である。

2. 英語能力テストと主観評価（学生調査）の相関性

2.1 英語能力テスト（CASEC）

本学では1年次必修の基礎英語科目のプレイスメントテストとして4月の入学直後にCASEC¹¹を導入していたが、11月にも2年次以上が受講する中級英語科目のプレイスメントテストとして同テストを実施していた。ただし中級英語は必修ではないので、4月と11月の両方を受験した学生数は、明らかに入力ミスと推定される場合を除いて、2009年

¹¹ CASECとは財団法人日本英語検定協会が開発したコンピュータを利用した英語能力判定テストで、CDまたはウェブベースで受験ができる。本学ではCDを利用していた。

で917名、2010年で1460名であった。

CASEC は解答の正解・不正解に合わせて問題の難易度が変化するアダプティブ・テストで個人によってテスト時間が変わってくるが、試験時間はほぼ40-50分である。結果はテスト終了後すぐに提示され、TOEIC、TOEFL、英検など他の英語のスコアの目安も表示される。CASEC は4つのセクションに分かれており1. 語彙の知識、(空所補充、四肢択一) 2. 表現の知識・用法 (空所補充、四肢択一)、3. リスニングによる大意把握 (四肢択一)、4. 具体情報の聞き取り (ディクテーション) がそれぞれ11-17問用意され、それぞれのセクションの配点が250点で、合計1000点満点となっている。

2.2 CASEC スコアと学生調査 CEFR 項目の相関性

2.2.1 方法

CASEC (4月) と CASEC (11月) において、それぞれのセクションごとの平均点とトータルの点を比較する。この比較は全体的なもの、性別、学部別、文系・理系別、入試形態別に行なった。

学生調査は前項で述べたように、聞く力、読む力、会話力、表現力、書く力の5つの能力を問うものであるが、それぞれの能力のA1を1点、A2を2点、B1を3点、B2を4点、C1を5点C2を6点、合計30点(単純な合計点、信頼性分析保証、 $\alpha = 0.846, 0.856$)で、CASEC のスコアとの相関を取った。

2.2.2 結果—相関性

表3は2009年度と2010年度のCASECの4月と11月の結果である。11月のCASECは受験しない学生もいるので度数は連結できた学生の総数を表す。

表3. 2009年・2010年度CASEC結果

	度数	最低値	最高値	平均値	標準偏差値
2009年度 CASEC (4月)	917	113	709	483.5	93.65
CASEC (11月)	917	103	768	485.65	103.26
2010年度 CASEC (4月)	952	87	695	475.05	99.73
CASEC (11月)	952	149	727	477.85	108.16

前述した学生調査とCASECの4月と11月の連結データの相関性を調べたところ以下の結果を得た。学生調査とCASECスコアの相関係数は、表4—表7に見られるように、2009年4月0.186、2009年11月0.168、2010年4月0.158、2010年11月0.199でいずれもそれほど高い数字ではないが、1%水準で有意な結果を得た。

2.2.3 考察

CASECの結果が入学時と11月で、あまり変わらなかった理由としては、CASECが測

表4. 2009年相関係数（学生調査4月英語能力対CASEC）

		学生調査	CASEC（4月）
学生調査	Pearson の相関係数	1	.186**
	優位確率（両側）		0
	N	882	882
CASEC（4月）	Pearson の相関係数	.186**	1
	優位確率（両側）	0	
	N	882	917

**. 相関係数は1%水準で優位（両側）

表5. 2009年相関係数（学生調査11月英語能力対CASEC）

		学生調査	CASEC（11月）
学生調査	Pearson の相関係数	1	.168**
	優位確率（両側）		0
	N	885	885
CASEC（11月）	Pearson の相関係数	.168**	1
	優位確率（両側）	0	
	N	885	917

**. 相関係数は1%水準で優位（両側）

表6. 2010年相関係数（学生調査4月英語能力対CASEC）

		学生調査	CASEC（4月）
学生調査	Pearson の相関係数	1	.158**
	優位確率（両側）		0
	N	925	925
CASEC（4月）	Pearson の相関係数	.158**	1
	優位確率（両側）	0	
	N	925	952

**. 相関係数は1%水準で優位（両側）

表7. 2010年相関係数（学生調査11月英語能力対CASEC）

		学生調査	CASEC（11月）
学生調査	Pearson の相関係数	1	.199**
	優位確率（両側）		0
	N	917	917
CASEC（11月）	Pearson の相関係数	.199**	1
	優位確率（両側）	0	
	N	917	952

**. 相関係数は1%水準で優位（両側）

定する能力と本学の1年次生が学ぶ英語科目で伸ばそうとする能力にずれがあることが考えられる。CASECはコミュニケーションの英語能力を測るテストであるため、語彙力、リスニング力に重点を置いていて、パラグラフのリーディングなどはない。特にリスニングの配点が1000点満点中500点と高い。これに対し、本学では1年次生に通年科目の基礎英語Iで、リーディング能力を伸ばすことに力を入れている。また基礎IIAはリスニングの科目であるが、半期だけで短い。

また調査数が多いので全体として平均すると、大まかな傾向しかつかめなくなることも挙げられる。データをより細かく見ていくと、例えば男女別で分析すると、女子の伸び率はかなり高いことがわかる。

また学生調査とCASECの相関性に関して、相関性はあるものの、それほど高い数値でなかった理由としては以下の理由が考えられるのではないだろうか。

まず、CEFRに基づく学生調査の質問項目はかなり詳しく書いてあるが、相関を見るために、レベル一つを1点にして単純に計算せざるを得なかった点が挙げられる。たとえばCEFRのB2レベルは中級といってもかなり難しいレベルであるが、その上の段階のC1レベルとの差はかなりあり、B2からC1に上がると、基礎的なA1からA2にあがるのでは、かなり状況が違うが、いずれのレベルも1点の差しかない。またCASECが1000点満点、つまり1000スケールあるのに対し、学生調査は読む力、書く力など5つの能力のA1-C2までの6段階で6×5の30スケールにすぎない。もちろん主観評価では5点法、7点法など自分が思っているレベルを5段階や7段階に分けて数値化するのだが、CEFRの場合、単純な数値化では抜け落ちてしまうニュアンスがかなりあると思われる。

あと本項目の最初に述べたCASECが測定する能力と本学の1年次生が学ぶ英語科目で伸ばそうとする能力にずれがある点も影響しているだろう。例えば大学に入ってリーディングの授業を受けて英文のパラグラフを読むのが早くなったし意味を取りやすくなったと実感している学生がいて学生調査項目にはそれを反映させられたとしても、CASECではパラグラフのリーディングがないと、あまり反映されることはないとも考えられる。¹²

3. おわりに：大学の質保証に向けて

3.1 大学の質保証とは

独立行政法人大学評価・学位授与機構の高等教育質保証用語集では大学の「質保証」を日本語と英語で以下のように定義している。

高等教育機関が、大学設置基準等の法令に明記された最低基準としての要件や認証評価等で設定される評価基準に対する適合性の確保に加え、自らが意図する成果の達成や関係者のニーズの充足といった様々な質を確保することにより、高等教育の

¹² 2011年度からCASECに変わって導入したGTECはリスニング、リーディング、ライティング、スピーキングの4技能を測るテストなのでこの問題は解決すると思われる。

利害関係者の信頼を確立することを指す。国境を越えた教育提供の活発化等による国際的競争環境下における高等教育の質保証についても重要な要因となっており、大学設置認可制度等の事前規制、自己点検・評価や認証評価制度等の事後評価等を通じて、高等教育の国際化に対応するため、高等教育機関の質の向上や多様化・個性化の推進とともに、それぞれの制度自体の改善向上も重要となっている。

A mechanism for which higher education institutions secure their quality of education and research in order to build the confidence of stakeholders. Such approaches will include achieving intended outcomes and fulfilling their stakeholders' needs, in addition to the conformity to evaluation standards and the basic requirements stipulated by law. Due to the growth of cross-border higher education in the global competitive economy, quality assurance has become one of the key factors for the development of Japanese higher education. At the same time, the importance of quality enhancement and individualization has increased, which is currently promoted by the framework of ex-ante restrictions (the Approval of the Establishment of Universities) and ex-post evaluations (self-assessment and certified evaluation and accreditation), as well as the enhancement of each evaluation scheme itself.¹³

つまり平たく言えば大学は入学してきた学生に対して適切なプログラムを提供し、学力・知力・体力をつけさせて、学生が卒業するときには社会が望むような人物にして送り出すように、プログラムは国際的にも通用するようになさいということであろう。当然のように聞こえるが、「質の保証」という用語を使って高等教育機関を啓発しなければならないこと自体、整備されていない教育現場の状況を示している。製造業ならば自社の製品の品質を保証するのは当然のことであるから、大学も学生に提供する教育の質を保証し、社会に対しても、喩えは不適切かもしれないが、自社製品である学生の質を保証すべきなのは当然である。それができていないならば改善に取り組まなければならない。

3.2 質保証と英語能力試験・学生調査の意義

教育の質保証をするためには、まず現状を知る必要がある。英語教育に限って言えば、入学時の学生の英語能力のレベルを知り、学生が大学教育を受けてどの程度英語力を伸ばしたか、または伸ばさなかったか測るのが理想的であるが、多くの大学では外国語大学や外国語学部、または英語英米文学科などを除いて、1-2年次の英語教育にとどまり、出口の評価は行われていないのが現状である。本学でも新入生全員にはプレイスメントテストを受験させるが、上級生には一部をのぞいて受験させていない。これは今後改善していかなければならない事項で、現在3年生の後期にキャリアセンターと協力して受験の可能性を模索している。

13 高等教育に関する質保証関係用語集 第3版 http://www.niad.ac.jp/n_shuppan/package/index.html

加えて大学の質を改善するには学生の意識の変化を知ることも重要であり、その意味では定点観測的に学生調査を行なうべきである。新入生調査だけでなく、同じ学年の学生が上級生になったときには上級生調査も行ない、経年変化を見るのが望ましい。今回の分析は1年生を対象にしたものであるからこれ同じ学生の3-4年次のデータと比較する必要がある。2011年度には上級生調査を行い、現在2009年度の同じ学生の変化を分析している。またこの分析は毎年組織的に継続していくのが望ましく、その意味ではこの3年間の4大学の連携は1大学の負担を軽減できる点で優れていた。

英語能力試験や学生調査を毎年行なう意義として、毎年の学生の英語力を把握し、傾向をつかむことができることが挙げられる。たとえば学生調査では読む力が他の力に比べて毎年高い傾向があることがわかるし、書く力はあまり伸びていないことがわかる。このように具体的な問題が明らかになり、カリキュラムの改革、授業改善の焦点が見えてくる。

「教育は国家百年の計」ということばにもあるように、教育の成果を見るのは時間がかかる。また数字にはあらわれない教育の効果も多くあるだろう。だからといって学生調査や英語能力試験の結果の数値に価値を見出さないのも早計である。大学は高等教育機関という組織として適切なプログラムを提供し、適切なアセスメントを行なうというのは基本で、その上に個々の担当教員の人間的な魅力、指導力など属人性が加味されるべきである。それを行わず、教育は数値では測れないと放置しておく、教員としては不適切な人物が学生を苦しめるケースが生じる危険性もあるかもしれない。

本稿で扱ったプレイズメントテストはCASECであったが、2011年度からはGTECに変更している。今後GTECと学生調査との相関性を調べ、CASECとの結果と比較する必要もあるし、相関性を上げるにはどうするかも考える必要がある。またデータを教育現場につねにフィードバックしてこそ、学生調査や英語能力テストの分析を行なう意義があると承知している。

参考文献

- Alderson, J.C. (1991). Bands and scores. In Alderson, J.C. & North, B. (eds.), *Language Testing in the 1990s*. London: Macmillan.
- Alderson, J.C. (2005). Editorial. *Language Testing*, 22(3) 257-260.
- Alderson, J., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S., Tardieu, C., (2006). "Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: the Experience of the Dutch CEFR construct project." *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 3-30
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2003). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of References for Languages: Learning teaching, assessment*. Preliminary Pilot Version. Strasbourg: Language Policy Division.
- Council of Europe. (2004). *Reference Supplement to the Preliminary Pilot Version of the Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of References for Languages: Learning teaching, assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Dunlea, J., & Matsudaira, T. (2009). "Investigating the relationship between the EIKEN tests and the

CEFR.” In N. Figueras & J. Noijons (Eds.), *Linking to the CEFR Levels: Research perspectives*. Arnhem: CITO and EALTA.

Fulcher, G. (2004). “Are Europe’s tests being built on an unsafe framework?” *Guardian Weekly TEFL Supplement*, March 18.

Kaftandjjeva, F., (2004). *Standard Setting*. In Reference Supplement to the Preliminary Pilot Version of the Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of References for Languages: Learning teaching, assessment. Strasbourg: Language Policy Division.

Morrow, K. (Ed.). (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford, England: Oxford University Press.

North, B., (2000) *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.

North, B., & Schneider, G. (1998). *Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales*. Language Testing.

欧州評議会 (2004). 『外国語教育〈2〉外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』(吉島茂 他訳)朝日出版社.

大谷泰照, 杉谷眞佐子, 脇田博文, 橋内武, 林桂子, 三好康子 (2010). 『EUの言語教育政策－日本の外国語教育への示唆』くろしお出版.

山田玲子, 宮田尚子 (2010). 『「一年生調査 2009 年」調査報告書』同社大学高等教育・学生研究センター.

山田玲子, 宮田尚子 (2011). 『「一年生調査 2010 年」調査報告書』同社大学高等教育・学生研究センター.

参考資料

参考資料 1 : CEFR 自己評価表

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
聞く力	はっきりと、ゆっくりと話してもらえれば、聞きなれた語やごく基本的な表現を聞きとれる。	最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる。	身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。	テレビのニュースや時事問題、標準語の映画ならほとんど理解できる。	特別な努力なしにテレビ番組や映画を理解できる。	母語話者の速いスピードで話されても、どんな種類の話し言葉も難無く理解できる。
読む力	掲示やポスター、カタログなどの中をよく知っている名詞、単語、単純な文を理解できる。	ごく短い簡単な文章や、簡単な短い個人的な手紙は理解できる。	日常語や、自分の知っている分野の文章なら理解できる。簡単な個人的な手紙を理解できる。	現代の問題についての記事や報告が読める。現代文学の散文は読める。	複雑な文章を理解できる。自分の関連外の分野の専門の記事も理解できる。	抽象的で複雑な文章など、あらゆる形式で書かれた言葉を容易に読むことができる。
会話力	必要なことや身近な話題についての簡単な質問なら、聞いたり答えたりできる。	短い社交的なやり取りをすることができる。	日常生活に直接関係のあることや個人的な関心について、準備なしで会話ができる。	身近な話題の議論に積極的に参加し、自分の意見を説明できる。	社会上、仕事上の目的に合った言葉遣いができ、自分の考えや意見を正確に表現できる。	いかなる会話や議論でも努力しなくて加わることができる。
表現力	住んでいるところ、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる。	家族、周囲の人々、居住条件を簡単な言葉で説明できる。	簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、目標を語るることができる。	興味関心のある話題について、明瞭で詳細な説明ができる。	複雑な話題を、一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめあげることができる。	論理的な会話で聞き手に重要点を把握させ、記憶にとどめさせることができる。
書く力	お祝いのメッセージなど、短い簡単な葉書を書く事ができる。	簡単に短いメモやメッセージ、短い個人的な手紙なら書く事ができる。	身近で個人的に関心のある話題を書くことができる。個人的な手紙で経験や印象を書くことができる。	興味関心のある話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。	手紙や、エッセイ、レポートで複雑な主題を扱うことができる。	論理的に事情を説明して、複雑な内容な手紙、レポート、記事を書くことができる。

参考資料 2：4 大学 CEFR 自己評価表

参考資料 1 とほとんど同じであるが、会話力の A1 と A2 が以下のように細分化する。

	A1	A2
会話力	<p>A1.1. 決まった言い回しを使って自己紹介をしたり、相手の趣味を尋ねたりできる。</p> <p>A1.2 家族や身の回りのことについて、簡単な質問なら聞いたり答えたりできる。</p>	<p>A2.1 短い社交的なやり取りができる。ひとりで会話を続けにくいのが、相手の助け舟で、身近な話題について話し続けられる。</p> <p>A2.2 準備をすれば日常的でなじみのある話題について、簡単な言葉を使って、まとまりのある会話ができる。</p>