

〈論文〉

## 日本人大学生の英語運用能力自己評価 -ヨーロッパ共通参照枠（CEFR）自己評価表の応用可能性と問題点-

ペニントン和雅子，鳥越千絵，雪丸尚美

### 要約

西南学院大学言語教育センターは、言語教育に関する方針とプログラムを作成、実施し、全学的な言語教育を推進、運営する役割を担っている。本研究では、今後策定される言語プログラム作成の予備的調査として、ヨーロッパ共通参照枠（CEFR）の自己評価表の本学での応用可能性を探るべく、また CEFR を基準とした本学学生の英語運用能力自己評価を測定した。調査の結果、CEFR の自己評価表は、概ね本学の英語教育プログラム作成の際にも応用できる可能性があるということが分かった。ただし、自己評価表の中には、本学学生の言語技能の自己評価を測定するには不適切な項目が含まれており、その点の検討の必要性があることも明らかになった。一方、本学学生の英語運用能力の自己評価は、CEFR の基準では A2 レベルであるという結果を得た。また、受容技能の方が産出技能に比べ自己評価が高い傾向にはあるが、学習経験が最も多いと思われるリーディング技能が他の技能と比較して著しく高いと評価している訳ではないということも分かった。本稿は、本学言語教育プログラム作成の際の CEFR の応用可能性とそれに伴う問題点や留意すべき点、本学学生の英語運用能力自己評価の現状、さらに言語教育センターに期待される役割について述べる。

### 1. はじめに

西南学院大学言語教育センターは、言語教育に関する方針とプログラムを作成、実施し、全学的な言語教育を推進、運営する目的で 2007 年 4 月に開設された。2012 年には、新しい言語教育センター棟の完成が予定されており、まさに「語学の西南」として、現状と将来を見据えた新しいプログラムを策定する時期に来ている。

言語教育プログラム開発にあたっては、学習者のニーズ分析、学習環境の分析、教育理念の明確化、及び目標設定などが必要である（Nation & Macalister, 2010; Brown, 1995）。本研究は、その準備として、ヨーロッパ共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages, 以下 CEFR と略す）の自己評価表（Self-assessment grid）を本学学生を対象に試験的に利用し、本学での CEFR の自己評価表の利用可能性を探究した予備的研究である。

CEFR は、欧州での政治、経済活動における現実的かつ実用的なニーズを背景に作成された総合的な言語能力判定基準である。また欧州において、外国語学習のカリキュラム開発、テスト、評価、教材開発、授業計画などにおいて幅広く使われており、日本の教育機関でも応用事例が多数報告されている<sup>1</sup>。カリキュラム開発や外国語教育プログラム作成にあたっては、CEFR 以外の情報を活用することも考えられる。しかし、本学では言語教育センターが、英語、中国語、ドイツ語、フランス語、韓国語など多言語の学習支援をしている現況から、汎用性の高い CEFR の利用可能性を探る意義があると考え、CEFR の自己評価表を利用した。

以上の背景から、本研究では二つの研究課題を設定した。

研究課題 1 : CEFR の自己評価表は、西南学院大学の学生が英語運用能力の自己評価を行うのに妥当な指標であるか。

研究課題 2 : 西南学院大学の学生の英語運用能力の自己評価には、どのような傾向があるか。またどの言語技能の自己評価が高いか。

## 2. 材料と方法

### 2.1. 調査参加者

本研究の調査参加者は、西南学院大学において 2010 年度前期にペニンントンと鳥越が担当したクラスの 1, 2 年生, 174 名 (有効回答数 172) であった。その内訳は、経済学部 1 年生 45 名, 国際文化学部 1 年生 45 名, 商学部 2 年生 38 名, 社会福祉学部 2 年生 44 名であった。また, 男子学生は 63 名 (36%), 女子学生は 108 名 (64%), 無回答の者が 1 名であった<sup>2</sup>。

本研究は、西南学院大学における英語学習者のニーズ分析に向けた予備的調査でもあった。そのため、調査参加者の属性を把握すべく、現在の英語学習に対する態度や信条の傾向について、4 段階のリカート尺度 (Likert Scale) を使用した 33 項目のアンケートを実施した。その結果、調査参加者は概して英語学習に対して積極的であり、就職活動や社会での英語の必要性を感じていることが分かった。また、平均値に僅かな差はあるものの、英語運用能力を総合的に習得したいと考えている傾向が見られた。学習態度及び調査参加者が習得したいと考えている技能について、平均点が高かった項目 (3.0 以上) は以下の表 1 と表 2 を参照されたい。

表 1. 英語学習態度

項目	<i>M</i>	<i>SD</i>
英語が使えるようになりたい。	3.59	.61
英語が使えることは就職に有利だ。	3.48	.67
英語を学習するいい方法があれば知りたい。	3.42	.71
英語は将来必要である。	3.37	.73
社会に出た際、英語力を求められると思う。	3.36	.70
英語力を高めるために努力したい。	3.06	.76
スピーキング力、リスニング力、リーディング力など、具体的に伸ばしたい部分がある。	3.01	.87

表2. 向上の必要性を認識している技能

技能	<i>M</i>	<i>SD</i>
リスニング力	3.37	.72
四技能	3.35	.75
スピーキング力	3.31	.74
語彙力	3.27	.66
リーディング力	3.23	.71
異文化理解力	3.16	.81
TOEIC の点数を伸ばしたい	3.12	.89
ライティング	3.11	.74
文法力	3.10	.75
プレゼンテーション力	2.92	.83

## 2.2. 材料

英語運用能力の自己評価に使用した材料は、CEFR の自己評価表であった。自己評価表の原文は英語で書かれているため、筆者らが日本語に翻訳して使用した<sup>3</sup>。日本人学生には意味が伝わりにくいと判断した項目には、例文や説明を付け加えた。なお、CEFR は言語能力発達段階をA1, A2, B1, B2, C1, C2の6段階の参照レベルに分類している。Aレベルは「基礎段階にある言語使用者」、Bレベルは「自立した言語使用者」、Cレベルは「熟達した言語使用者」となっており、それぞれが2段階に分かれている。授業での様子から、C1及びC2レベルの英語運用能力を備える調査参加者がいることは考えにくかったため、それらのレベルを除外し、A1, A2, B1, B2レベルの評価項目133項目を用いた<sup>4</sup>。

各項目の評価には4段階のリカート尺度を使用した(1=全くあてはまらない, 2=あてはまらない, 3=あてはまる, 4=非常にあてはまる)。本研究で4段階の尺度を適用した理由は以下の二点である。第一に、参加者の自己評価の度合いをより詳細に測定するためである。すなわち、原文の自己評価表は、学習者自身が自分の英語運用能力に関して、「あてはまる」と評価した項目にのみ印をつける形式であるが、本研究では、どの程度「あてはまる」または「あてはまらない」と自己評価しているかについても測定することとした。第二に、調査参加者が安易に中立的な選択肢を選択することを防ぐためである。5段階や7段階の尺度のように評価基準に中間点を設定し中立的な選択肢を与えると、熟慮せずに中立的な選択肢を選択する傾向があるため、偶数個の選択肢を設けることが推奨されている(Brown,2001; Dörnyei, 2003)。そこで本研究でもその基準を踏襲した。なお、先述の調査参加者の属性調査に関しても、同様の理由で4段階のリカート尺度を採用した。

## 2.3. 実施方法

調査は2010年4月から5月に、総合英語の授業時間を利用し実施した。調査に要した時間は20分から30分であった。回答の手順や方法の説明は全て日本語で行った。

以下では、各研究課題について仮説と分析方法及び調査結果について説明し、結果についての考察を行う。

### 3. 研究課題1

本研究は研究課題1に対して以下二点の仮説を設定した。

仮説 1-1：CEFR の自己評価表に基づく本学学生の自己評価の各技能におけるレベルは、明確に分けることができる。

仮説 1-2：CEFR の自己評価表の中には、本学学生の英語運用能力の自己評価には適切ではない項目がある。

#### 3.1. 分析

質問紙から得られたデータを用いて、次の二つの分析を行った。有効回答数は172であった。まず、各言語技能のCEFR レベル間における自己評価のスコアの差を検証するために、各レベルの平均スコアに関して一要因の分散分析（被験者内計画）を行った。その際、スコア中間値である2.50以上をもって「あてはまる」、2.50未満をもって「あてはまらない」と判断した。次に、CEFR の自己評価表の項目が本学学生の英語運用能力の自己評価の測定に適切か否かを検証するために、CEFR の A1, A2, B1, B2 という基準に従い、プロマックス回転を伴う主因子法による因子分析を行った。

#### 3.2. 結果

##### 3.2.1. 言語技能ごとの分散分析の結果(仮説1-1の検証)

全ての言語技能において、各言語技能の主効果が0.1%水準で有意であった（リスニング： $F(2.37, 397.39)=423.60, p<.001$ ；リーディング： $F(1.78, 295.97)=348.02, p<.001$ ；ライティング： $F(1.80, 292.76)=223.66, p<.001$ ；スピーキング（会話）： $F(1.76, 291.34)=516.06, p<.001$ ；スピーキング（表現）： $F(1.87, 300.45)=400.32, p<.001$ ；スピーキング（総合） $F(1.84, 291.30)=507.58, p<.001$ ）。そこで、平均値間の差の検定（ボンフェローニ法）を実施したところ、ライティングのB1レベルとB2レベルの間以外の全てのレベル間で、平均値の差は5%水準で有意であった。つまり、本学学生の英語能力自己評価において、ライティングB1レベルとB2レベル間のほかは、CEFRの自己評価表に基づく本学学生の自己評価の各言語技能におけるレベルを明確に分けることができた。このことより、ライティング B1 及び B2 レベルを除き、仮説1-1は実証された。

##### 3.2.2. 因子分析の結果(仮説1-2の検証)

因子分析の結果、A2 レベル以外のレベルにおいてCEFRの自己評価表の言語技能5項目に対応して5因子に分かれた。A2レベルに関しては、特にスピーキング（表現）では、全ての項目が十分な負荷量を示さなかった（.03以下）。また、各言語技能において、因子負荷量が低い項目があった。この結果より、CEFRの自己評価表の中には、本学学生の英語運用能

力の自己評価を行う際には適切ではない項目があると判断でき、仮説1-2は実証された。

なお、因子分析の結果、因子負荷量が低かったのは、リスニング 6 項目、リーディング 7 項目、スピーキング（会話でのやりとり、以下「会話」とする）5 項目、スピーキング（表現）11 項目、ライティング 3 項目であった。

### 3.3. 考察

#### 3.3.1. 仮説 1-1

言語技能ごとの分散分析の結果、ライティングの B1 レベル及び B2 レベル以外においては、レベル間に統計的に有意な差が認められた。ライティングの B1 及び B2 レベルでは、質問項目の内容に関する経験が同程度に不足しているため、明確なレベル間の差が認められなかったと考えられる。ただし、ライティングの B1 及び B2 レベル以外では、各言語技能においてレベルを明確に分けられたことから、本学での CEFR 自己評価表の応用可能性は高いと言えよう。しかしながらその使用に際しては、「CEFR での熟達度の参照枠は法的に束縛するものではなく、政府、組織、学校など誰もが自分の条件に適応するように descriptor（能力記述子）を作って 6 段階の能力記述表を設定することができる」（小池，2009，p. 17；括弧内は著者による加筆）ことを考慮に入れ、本学の現状に適応するように柔軟に変更を加えるべきであろう。

#### 3.3.2. 仮説 1-2

因子分析の結果、因子負荷量が低かった項目が認められた。これらの項目の因子負荷量が低かった要因として次の二点を挙げる。第一に調査参加者を取り巻く学習環境による要因、第二に学習者の情意による要因である。なお、ここでは各項目を最も密接に関わっている範疇下に分類しているが、これらの要因が複合的に関係していることは自明である。

##### (a) 調査参加者を取り巻く学習環境

CEFR の自己評価表の幾つかの質問項目については、日本と欧州の学習者を取り巻く環境の違いから、調査参加者が適切に回答できなかった結果、因子負荷量が低くなったと推察できる。実際に外国語を運用した経験や特定の場面に遭遇した経験が少ない場合、学生の主観が入る余地が大きくなるからである。つまり、同じ質問を読んでも、そこから連想する内容に個人差が生じた結果、因子負荷量が低くなった可能性が高い。この背景には、本学学生と欧州の学生が置かれた外国語学習環境の違いがあると考えられる。

英語学習に限定しても、日本と欧州は英語を外国語として学習する環境ではあるが、学習者を取り巻く環境は大きく異なる。つまり、欧州は多言語かつ多文化の環境であり、日本に比べ、英語を含む外国語が学習者の身近にある。政治活動や経済活動においても外国語に触れる機会が多い。このように、CEFR や CEFR の自己評価表が欧州の外国語学習環境を前提にして作成されていることに鑑みると、本研究の調査対象者である日本人大学生が特定の質問に適切に回答できず、結果として因子負荷量が低くなった可能性が高い。

この要因に分類される項目の例としては、リスニング A2 レベルの「16. 実演があれば、ゲームのルールや機械の使い方などを理解できる」や、リーディング A2 レベルの「14. 日常的に良く使う情報であれば、必要な情報だけを拾い上げることができる（電話帳で検索、新聞広告の中から欲しい商品の価格を拾う、メニューを読むなど）」などが挙げられる（いずれの項目も下線は筆者による）。他には、リスニングの 15, 16, 20, 22, リーディングの 12, 14, 15, 16, 30, スピーキング（会話）の 10, 15, 16, 20, 26, スピーキング（表現）の 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 20 が挙げられる（資料を参照）。

#### (b) 情意面

第二の要因として、英語学習に対する先入観や苦手意識、過去の失敗の経験などの情意的な要因が考えられる。情意面の要因は個人差が大きいため、評価が一定でない傾向がある。例えば、スピーキング B1 レベルの「20. 自分になじみのある話題や、仕事関連の話題について、適切な言葉を用いて会話を始め、維持することができる」や、スピーキング（表現） B2 レベルの「20. 語句や表現を知らない時は、別の表現を使って、自分が言いたいことを言うことができる。」（いずれの項目も下線は筆者による）などが挙げられる。その他、リスニングの 15, 21, 22, リーディングの 15, 21, 22, スピーキング（会話）の 16, 20, 22, 26, スピーキング（表現）の 13, 14, 16, 20 も、この要因に起因して因子負荷量が低かったと推察される（資料を参照）。

今後 CEFR の自己評価表をカリキュラム作成の一部として活用する場合、これらの要因により正確に自己評価ができなくなる可能性を考慮し、各項目に関して緻密な項目分析（item analysis）を行い、改善し得る点を明確にする必要がある。

## 4. 研究課題 2

本研究は研究課題 2 に関して以下二点の仮説を設定した。

仮説 2-1：本学の大部分の学生がこれまでに体験した英語学習の量と質に鑑みると、英語運用能力の自己評価は、リーディング、リスニング、ライティング、スピーキング（会話）、スピーキング（表現）の順で高い。

仮説 2-2：本学学生の英語運用能力の自己評価では、リーディング技能が他の技能に比べ著しく高い。

### 4.1. 分析

質問紙から得られたデータを用いて、次の分析を行った。有効回答数は 166 であった。なお、ここでは CEFR の自己評価表が提示する五技能に加え、「スピーキング（会話）」と「スピーキング（表現）」の項目を統合した「スピーキング（総合）」という六つ目のカテゴリーを追加している。日本の学習環境においては、スピーキング技能は、「表現」と「会話」に分類して指導されていないという現状を考慮したためである。調査参加者の英語運用能力の自己評価が、リーディング、リスニング、ライティング、スピーキング（会話）、スピーキ

ング（表現）の順番で高いかどうかを検証するために、まず、上述の因子分析により、因子負荷量が低くどの因子にも属しないと判断された項目を削除した。その後、CEFR 各レベルにおける各言語技能の自己評価平均の差の有無を検証するため、一要因の分散分析（被験者内計画）を行った。

## 4.2. 結果

### 4.2.1. CEFRレベルごとの分散分析の結果(仮説2-1の検証)

全てのレベルにおいて、各言語技能間の主効果が1%水準で有意であった。それを受け、各言語技能についてボンフェローニ法による平均値間の差の検定を行ったところ、複数の項目間で有意な差が認められた。

まずA1レベルにおける調査参加者の英語運用能力の自己評価平均は、スピーキング（表現）、リーディング、リスニング、スピーキング（会話）、ライティングの順で高かった。平均値に有意差が認められたのは、スピーキング（表現）とリーディング間及び、スピーキング（会話）とライティング間であった。

A2レベルでは、リーディング、リスニング、ライティング、スピーキング（会話）（スピーキング（表現）については因子負荷量が低く、該当項目なし）の順で自己評価が高かった。また、ライティングとスピーキング（会話）の平均値間のみ有意な差が認められた。

B1レベルにおいては、スピーキング（表現）、リスニング、リーディング、ライティング、スピーキング（会話）の順で平均値が高かった。スピーキング（表現）とリスニング間以外では、平均値の差が有意であった。

B2レベルでは、リーディング、ライティング、リスニング、スピーキング（表現）、スピーキング（会話）の順であった。また、リスニングとスピーキング（表現）間以外では、平均値に有意差が認められた。

すなわち、学生の英語運用能力の自己評価はリーディング、リスニング、ライティング、スピーキング（会話）、スピーキング（表現）の順で高いという仮説は、全てのレベルにおいて実証されなかった。

### 4.2.2. 補足分析

仮説2-1が全レベルにおいて棄却されたため、更なる分析を行った。上記の分析ではスピーキングを「会話」と「表現」の二技能に分類した項目を使用していたが、今回新たに追加した「スピーキング（総合）」という範疇を使用し、リーディング、リスニング、ライティング、スピーキング（総合）という四技能について同様の分析を行った。まず、CEFRの各レベルにおいて一要因の分散分析（被験者内計画）を行った。その結果、全てのレベルにおいて各言語技能間の主効果が1%水準で有意であったため、ボンフェローニ法による平均値の差の検定を行った。その結果は以下のとおりである。

A1レベルにおいては、リーディング、リスニング、スピーキング、ライティングの順で調査参加者の自己評価の平均値が高かった。平均値に有意差が認められたのは、スピーキング

とライティング間のみであった。

A2 レベルでは、リーディング、リスニング、ライティング、スピーキングという順で平均値が高いという結果であった。ライティングとスピーキング間のみに有意な差が認められた。

B1 レベルでは、4 レベルの中で唯一リーディングよりもリスニングが高かった。平均点が高かったのはリスニング、リーディング、スピーキング、ライティングの順であった。また、有意差が認められたのはリスニングとリーディング間のみであった。

最後に、B2 レベルにおいては、リーディング、ライティング、リスニング、スピーキングの順で平均点が高く、全ての技能の自己評価平均値間に有意差が認められた。このように、スピーキング「会話」及び「表現」を統合して分析を行った結果、仮説 2-1 が実証されたのは A2 レベルにおいてのみだった。しかし、仮説が実証されなかった他のレベルにおいても、概ね受容技能に対する自己評価が高い傾向が認められた。

#### 4.2.3.リーディングの平均値に関する分散分析の結果(仮説2-2の検証)

本学学生による英語運営能力の自己評価では、リーディングの評価が他の技能に比べて著しく高いという仮説を立てていた。しかし、分散分析の結果、この仮説が実証されたのは B2 レベルにおいてのみであった。スピーキングを「表現」と「会話」という 2 技能とした場合も、これら二つを統合した場合も、B2 レベル以外においては調査参加者のリーディングの自己評価は他技能と比べて有意に高いわけではないという結果が出た。また、B2 レベルにおいてはリーディングの自己評価の平均値と他技能の自己評価の平均値との間には有意な差が認められたが、B2 レベル全体の平均値は低かった (2.0 以下)。

なお、CEFR 各レベルにおける言語技能自己評価の平均値及び標準偏差は、表 3 に記している。本研究では 2.5 以上をもって「あてはまる」という自己評価であると判断していることから、調査参加者はどの言語技能においても概ね A2 レベルの英語運用能力であると自己評価していることが分かった。

表3.各レベルにおける平均値と標準偏差 (n=166)

言語技能	A1		A2		B1		B2	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
リーディング	3.29	.55	2.86	.55	2.11	.59	2.04	.59
リスニング	3.27	.52	2.83	.61	2.36	.64	1.76	.56
ライティング	2.95	.72	2.71	.63	1.90	.55	1.90	.63
スピーキング (会話)	3.20	.53	n/a	n/a	1.72	.56	1.54	.62
スピーキング (表現)	3.41	.59	n/a	n/a	2.41	.70	1.68	.61
スピーキング (総合)	3.23	.52	2.48	.64	1.94	.53	1.76	.57

### 4.3. 考察

#### 4.3.1. 仮説 2-1

CEFR 各レベルにおける言語技能自己評価の分散分析を行った結果、スピーキングを「表



現」と「会話」の2技能に分けた場合、どのレベルにおいても「リーディング、リスニング、ライティング、スピーキング（会話）、スピーキング（表現）」という順で平均値が高いという仮説は実証されなかった。なお、学生の自己評価が最も低いと予測していたスピーキング（表現）においては、A1レベルとB1レベルでの平均点が他の技能と比べて高いという結果であった。これについては次の二つの要因が考えられる。まず、スピーキング（会話）、スピーキング（表現）というカテゴリーの項目は、他の言語技能のカテゴリーと比較すると項目数が少ないことが挙げられる。スピーキング（表現）の項目数は、A1レベルが3項目、B1レベルでは5項目であった。一番項目数の多かったリーディングがA1レベルでは8項目、B1レベルでは9項目であることから、スピーキング（表現）に関しては項目数が著しく少ないということが認められる。そのため、他言語の自己評価と比べ、全体的にスピーキング（表現）の平均値が高くなったと考えられる。

二つ目の要因は、上述の因子分析の結果に見られるように、スピーキング（表現）の項目は全体数が少ないことに加え、因子負荷量が低い項目が多かったことである。

さらにスピーキング（会話）とスピーキング（表現）の項目を統合して分析を行った結果、概ねリーディングやリスニングという受容技能の自己評価が高かった。この結果は、スピーキングを二技能に分けた場合のものとは比べ、大学入学以前の受容技能中心の学習経験をより反映していると思われる。調査参加者の属性を調査するアンケートの結果、英語運用能力の総合力を習得する必要性を比較的強く感じている学生が多いということからも、スピーキングやライティングといった産出技能に対する学習者の苦手意識を和らげる必要があると考えられる。

#### 4.3.2. 仮説2-2

英語運用能力の自己評価の平均値について分散分析を行った結果、「リーディングの自己評価が他技能のそれと比べて著しく高い」という仮説は、B2レベル以外では実証されなかった。しかし、この仮説が実証されたB2レベルの平均点は中間点（2.5）以下であり、調査参加者はB2レベルのリーディングについて「できる」と考えているわけではない。したがって、B2レベルのリーディングの平均点は「高い」とは言えないであろう。

各レベルの平均値に見られるように、A1及びA2レベルにおいては、リーディングを含めたどの技能の自己評価も2.5以上であり（表3）、総合的に同程度の能力であるという自己評価をしていることがわかる。その中でもリーディングの自己評価が著しく高くはなかったという結果に関しては、次の三つの要因が考えられる。

第一に、CEFRと日本の英語教育が想定するリーディング技能が異なっていることが挙げられる。CEFR自己評価表は、実用的な言語運用能力の測定を目的としているため、リーディングの自己評価項目にもそれが反映されている。しかし、本研究の調査参加者が高等学校までに受けてきた英語教育においては、CEFRが掲げる実用的なリーディング技能の指導が十分に行われてきたとは言い難い。したがって、CEFRの自己評価表は調査参加者がこれまでに培ってきたリーディングの能力を正確に測定することができず、リーディングの自己評価

が他の技能の自己評価と比較して、著しく高くはなかったと考えられる。

第二の要因は、調査参加者の言語経験と質問内容との間の乖離である。まず、どの技能においても平均値が2.5以下であったB2レベルにおいてのみ、リーディングの自己評価が他技能よりも著しく高いという結果が出ている。これは第一の要因とも関連することではあるが、B2レベルにおける他技能の質問内容と調査参加者の言語経験とに歪みが生じているからであると考えられる。例えば、B2レベルのリーディングでは、「26. 辞書などを用いれば、専門的な話題についての記事を読むことができる」など、おそらく大学の授業などで経験していることについて尋ねられている。一方、B2レベルのリスニングでは、「25. 標準的な話し方であれば、長い会話や講義を理解できる」というように、英語で行われる講義の経験を問う項目がある。また、スピーキング（会話）では「32. 身近で日常的なことであれば、複雑な問題についても英語で対処できる（例：商品にクレームを付けるなど）」といった、英語を日常的に使うことを前提とした項目がある。調査参加者にこのような言語経験があまりないことから、リーディング以外の技能に関する自己評価が著しく低くなったと推察できる。

最後に、質問項目の因子負荷量もリーディングの自己評価が著しく高くならなかった要因として挙げられる。スピーキング「会話」と「表現」を統合した場合、B1レベルでは、リーディングよりもリスニングの自己評価の平均値が有意に高かった。この原因は、B1レベルにおけるリスニング項目の約半数の因子負荷量が低く、それらの項目はあらかじめ除いて分析したため、結果的にB1レベルのリスニングの平均点が高くなり、リーディングの自己評価が低くなった可能性がある。

ここから言えることは、CEFRを応用した授業計画やカリキュラム作成の際には、CEFRの自己評価表の目的が実用的な言語運用能力の測定であるということ念頭に置く必要があるということである。すなわち、リーディングに関して言えば、高等学校までは主に受容技能としてのリーディングの指導を受けてきた日本人学習者の能力は、CEFRの自己評価表では正確に測定できない可能性がある。もしそうであれば、言語教育のカリキュラムにCEFRの自己評価表を導入したとしても、実際の学生のニーズを読み間違えてしまうことにつながりかねない。したがって、CEFRをカリキュラムや授業に応用する際には、自己評価表の質問項目を学習者がこれまでに受けてきた英語教育を反映するように変更を加えたり、CEFRの理念に合わせてカリキュラムや授業を構築したりするなどの工夫が不可欠であろう。

## 5. 結論

本研究では、本学でのカリキュラム開発の予備的調査として、CEFRの自己評価表応用の可能性を探究した。まず、CEFRの自己評価表に基づく本学学生の各言語技能におけるレベルは概ね明確に分けられるという結果を得た。つまり、CEFRの自己評価表は本学でも利用できる可能性があるということである。ただし、自己評価表の項目の中には、本学学生の言語技能の自己評価を適切に測定しえない可能性のある項目もあり、その点の考慮は必要である。さらに、本学学生の英語運用能力の自己評価は、仮説2-1で検証したようにリーディング、リスニング、ライティング、スピーキング（会話）、スピーキング（表現）の順で高いわけ

ではないが、概ね受容技能の方が産出技能よりも高い傾向にあることが明らかになった。また、学習経験が最も多いと思われるリーディング技能能力が、CEFRの自己評価基準に照らすと、他の技能と比べて著しく高く評価していないということも分かった。

以下では、本研究の限界、本調査結果の教育的示唆、また今後の言語教育センターに期待されることについて述べる。

### 5.1. 本研究の限界

本研究には二点の限界がある。まず調査参加者の量と質における限界である。今回の調査参加者は200名以下であったが、因子分析で妥当な結果を出すには数が不足している(Comrey & Lee, 1992)。また、被験者の質の面でも、全学部で実施したわけではないためデータに偏りがある点は否めない。また、実験材料の内容の限界もあげられる。自己評価表の質問項目の中には、日本と欧州における外国語学習環境の違いや学習者の情意的要因のために、適切に計測できなかった項目があると考えられる。これらの項目については、内容を再検討する必要がある。

CEFRの利用可能性を続けて調査する場合、今後の研究課題として以下の2点をあげたい。まずは、先述の通り、自己評価表項目の内容修正の必要性がある点、及びスピーキング技能の「会話」と「表現」を統合して「スピーキング」とすべき点である。これは、スピーキング技能に関しては、日本の英語教育の現状に鑑みると、「会話」と「表現」を分けることの必要性はそれほど高くないと思われるためである。また、実施方法と調査参加者数の再検討が必要である。アンケートの所要時間が長いため集中力が続かないという意見が多く見られたので、カウンターバランスを取るなどの措置を考えるべきであろう。そして、被験者を増やした上での再調査も必要である。

さらに、今後もCEFRを参考にする場合は、自己評価表だけでなくEuropean Language Portfolio (ELP) 全体の利用の可能性を探る必要がある。日本の大学向けのELPとしては、全国語学教育学会(JALT)の研究部会が開発を行っている。また、平成20年度から23年度にかけて実施されている投野科研では、小学校から高等教育までの一貫した英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証を行っている(投野, 2010)。さらに、大学英語教育学会(JACET)教育問題研究会も、CEFRを応用した学習者の英語運用能力向上に向けた教育プログラムの作成を行っている。

また、習熟度毎の目標設定やCan-Doリストの作成にあたっては、CEFR以外の情報を利用する可能性も検討すべきである。例えば、Needs analysis questionnaire for non-English-background students (Richards, 2001) や、企業が求める英語力調査(小池他, 2010)、またスピーキング技能に関してはThe functional quatorsection of speaking proficiency (Lett, 2005)などが参考になる。

### 5.2. 本調査結果の教育的示唆

本研究の結果より、カリキュラム作成の一部となり得る学生の英語運用能力の自己評価表

作成や、Can-Doリスト作成の際に、CEFRの自己評価表の応用可能性があることが分かった。ただし、前述の通り、カリキュラム開発者は、因子負荷量の低かった項目は本学の教育の現状に合うように修正していく必要がある。

また、本学学生は、英語運用能力の各技能を同程度にA2レベル付近であると自己評価していることが分かった。リーディング技能が特別に高いと評価しているわけではない一方で、産出技能の苦手意識は比較的高い。産出技能の苦手意識を和らげるには、実際に産出する機会を設け、成功体験を積んでいくことが重要である(Weiner, 1992)。さらに、調査参加者は、リスニングやスピーキングなどの口頭技能を伸ばしたいと考える傾向にあり、四技能を総合的に習得することの重要性を認識している。この認識は、外国語教育カリキュラム作成の際の目標とも適合するものであると考えられる。今後は、四技能をバランスよく伸ばすことのできるカリキュラム作りを目指し、学習者の習熟度に応じた適切な目標の設定と段階的な指導が必要であると考えられる。

一方、調査参加者の属性調査から、本学学生は実社会での英語の必要性を感じており、英語運用能力を高めたいという願望を持ち、さらに、学習の方法を知り、努力したいと考えているらしいことが分かった。つまり本学学生の潜在的な英語学習の動機は高いものと思われる。教師の学習者に対する信条が教室での指導に大きな影響を与える(Meighan & Meighan, 1990)ということも合わせて検討すると、教員は本学学生の英語学習に対する動機を正しく理解し、カリキュラム開発や授業計画に反映することが重要である。また、このような動機を維持し、高めていくような教師と学習者との関係作りや、学習者の学習を支援し適切な指導を提供するシステムの構築も必要であろう(Dörnyei, 2001, p. 29)。本研究のこのような結果は、本学での四年間に及ぶ外国語教育の目標設定の際の指針となるであろう。

### 5.3. 今後の言語教育センターに期待されること

最後に、今後の言語教育センターに期待されることとして、言語プログラムの開発と外国語コミュニティの創設を挙げたい。まずは言語プログラムの開発に関してである。本研究では、CEFRのELPの中でも、自己評価表のみを使用した。しかし、カリキュラム開発を考えた場合、既存のプログラムの一部を安易に援用するのではなく、本学の教育理念に基づいて、本学独自の外国語教育の大きな枠組みを設定することが必要である。具体的には、英語運用能力や学習環境などについての本学学生のニーズ分析及び、大学や各学部ならびに教師のニーズ分析を行う必要がある。その結果と本学の教育理念に基づいて、本学独自の言語教育目標を設定し、目標達成のための具体的なプログラムを作ることが必要である。プログラム開発には、習熟度判定方法の策定、習熟度毎の目標設定とCan-Doリスト作成、シラバス作成、教材の開発や選定、学習者のポートフォリオの作成、評価方法の設定などが含まれる。さらに、開発したプログラム自体を評価し修正するシステム構築も必要である(Brown, 2001)。

一方、言語教育センターには、外国語コミュニティの創設も求められる。つまり、本学の学生が外国語に触れ、使用する機会を享受できる場の創設である。このコミュニティでは、場所や機器、教材などの物質面の提供とともに学習法についての情報収集や発信ができ、

学習グループが作られ、学習者が自由に集い、外国語に身近に触れる体験的環境が提供される。外国語教育メディア学会 50 周年記念研究大会で開催されたシンポジウムでは、このようなコミュニティ作りの提案が多く出された。例えば、心地の良い家具や樹木を設置して和やかな雰囲気を創出したり、生き物を飼育したりするなど、文字通り「生きた」会話を育む工夫が紹介された。本学は交換留学も盛んであることから、言語教育センターは、国内外の学生が集い、自然と会話が生まれ、言語や文化を超えた人間関係が育成される場であるべきであると考えている。

西南学院大学は「語学の西南」とも呼ばれ、学院創立以来の伝統と実績がある。政治や経済での国際化や高度情報化が急速に進む中、言語教育センターには、外国語運用能力に長け、健全な国際感覚とコミュニケーション能力を持ち、人や社会に貢献する人材の育成が、ますます期待されている。「語学の西南」の一端を担う西南学院大学の機関として、効果的な外国語教育プログラムの作成や学生の学習支援や外国語コミュニティの創設に尽力していきたい。

#### 参考文献

- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. New York: Newbury House.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 大学英語教育学会 (JACET) 教育問題研究会 (2010) インターネット・ホームページ <http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York, NY: Routledge.
- Educational Testing service. (2010). *Mapping the TOEIC and TOEIC Bridge Tests on the Common European Framework of Reference for Languages*. Retrieved from [http://www.ets.org/s/toEIC/pdf/toEIC\\_cef\\_mapping\\_flyer.pdf](http://www.ets.org/s/toEIC/pdf/toEIC_cef_mapping_flyer.pdf).
- 小池生夫 (2009) 「CEFR と日本の英語教育の課題」『英語展望』第 117 号, 14-19
- 小池生夫, 高田智子, 松井順子, 寺内一, 国際ビジネスコミュニケーション協会 (2010) 『企業が求める英語力 English skills: What do companies really need?』朝日出版社
- Lett, J. A. (2005). Foreign language needs assessment in the US military. In M. H. Long, *Second language needs analysis*. (pp. 105-124). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Meighan, R., & Meighan, J. (1990). Alternative roles for learners with particular reference to learners as democratic explorers in teacher education courses. *The School Field*, 1(1). 61-77.
- 長沼君主 (2010) 「Can-do statement」『英語教育』2010年10月創刊号, 20-21
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York, NY: Routledge.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 境一三 (2009) 「日本における CEFR 需要の実態と応用可能性について - 言語教育政策立案に向けて -」『英語展望』第117号, 20-25
- 投野由紀夫 (2010) 「CEFR 準拠の日本版英語到達指標の策定へ」『英語教育』2010年10月創刊号, 60-63
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- 全国語学教育学会 (JALT) *Language Portfolio for Japanese University*. Retrieved from <http://sites.google.com/site/flpsig/flp-sig-home/language-portfolio-for-japanese-university>.

#### 注

1. CEFR を応用した日本の教育機関の事例としては、主に慶応義塾大学の小中高大連携プロジェクト (境, 2007), 東京外語大学のCan-Doリストの利用, 大阪大学外国語学部の到達度評価制度, 茨城大学の総合英語プログラム, 福岡県立香住ヶ丘高等学校のCan-Doリストなどがあげられる。
2. 西南学院大学全体の男女比は, 42 (男子学生) : 58 (女子学生) である。
3. 本調査で使用した自己評価表の詳細は, 西南学院大学言語教育センターで閲覧可能である。
4. 各国の言語テストの級間でレベルの基準を統一し, 各試験間の透明性が高まっている (長沼, 2010, pp. 20-21)。CEFRに準拠した英語のテストに, ヨーロッパ言語テスト協会に加盟するケンブリッジ英検がある。また, CEFRとTOEIC (Test of English for International Communication) との関連については, 以下のサイトを参照されたい。  
[http://www.ets.org/s/toeic/pdf/toeic\\_cef\\_mapping\\_flyer.pdf](http://www.ets.org/s/toeic/pdf/toeic_cef_mapping_flyer.pdf)

資料. 因子分析の結果, 因子負荷量が低かった項目

リスニング

- 
- A1 6. はっきりとした発音で、ゆっくりと話してもらえれば、短く簡潔な説明を理解することができる。  
(例: "Please turn here." "You should press this button first.")
- 
- A2 15. 映像があれば、具体的な事件や事故に関するテレビのニュースの要点を理解できる。  
16. 実演があれば、ゲームのルールや機械の使い方などを理解できる。
- 
- B1 20. 自分に関係する話題や、自分が関わっている仕事などであれば、詳細な指示やメッセージを理解できる。(例: 機械の使い方や旅行計画の詳細など)  
21. 知らない単語がでてきても、文脈を用いて意味を推測できる。  
22. 馴染みのある分野の話題であれば、会話や短いプレゼンの要点を理解できる。
- 
- B2 該当項目なし
- 

リーディング

- 
- A1 8. 簡単な道案内を理解することができる。(例: "Go straight and turn right" "It's on the right side.")
- 
- A2 12. 新聞や雑誌の短い記事の中で、重要な情報を読み取る事ができる。  
14. 日常的によく使う情報であれば、必要な情報だけを拾い上げることができる(例: 電話帳で検索, 新聞広告の中から欲しい商品の価格を拾う, メニューを読むなど)
- 
- B1 15. 自分の仕事や関心のある分野について、簡潔な論旨で書かれた文であれば、ほとんど理解できる。  
16. 自分の仕事や関心事に関連する情報を探し、理解することができる(例: パンフレット, 簡潔な会社情報, 短いレポート, 求人広告など)  
17. 話の流れが複雑でなければ、現代小説などの粗筋を理解できる。
- 
- B2 30. 現代文学の散文は分かる。
- 

スピーキング (会話でのやりとり)

- 
- A1 該当項目なし
- 
- A2 10. 単純な日常の仕事の中で、身近な話題や活動について話し合いができる。(例: 天気, 家族, 関心事, 学校の時間, 場所など) There are four of us in my family. My father works in a hospital. He...  
15. 簡単な言葉を使って、自分の感情や感謝の気持ちを伝えることができる。(例: Thanks for all your help with my assignment.)
- 
- B1 20. 自分に馴染みのある話題や、仕事関連の話題について、適切な言葉を用いて会話を始め、維持することができる。  
22. 感情や気持ちを表現したり、相手の感情に対応したりできる(例: 驚き, 幸せ, 悲しみ, 興味など)  
26. 相手が言ったことを繰り返して言い、自分の理解が正しかったかを確認できる。
- 
- B2 該当項目なし
-

## スピーキング (表現)

- 
- A1 3. 準備をすれば、友人やスピーチ発表者の紹介のような短く、簡単な発話ができる (例: The next speaker is Ms. OOO. She is going to talk about...)
- 
- A2 4. 簡単な語句や文を使って、知人の紹介ができる。  
5. 短く簡単な表現を使って、出来事や話をすることができる。  
6. 自分の学歴や職歴、現在の状況などについて簡単な説明ができる  
7. 準備をすれば、自分の仕事や関心事についての短いプレゼンをすることができる。  
8. 自分の好みを伝えることができる。  
9. 準備の時間があれば、自分の学校や職場について説明をすることができる。
- 
- B1 13. 物語を語ったり、本や映画の粗筋を話したり、またそれに対する感想、考えを表現できる。  
14. 機械の使い方を簡潔に説明することができる。
- 
- B2 16. 時事問題について、長所、短所を示して、自分の意見を説明できる。  
20. 語句や表現を知らないときは、別の表現を使って、自分が言いたい事を言う事ができる。
- 

## ライティング

- 
- A1 該当項目なし
- 
- A2 9. 自分の学歴や職歴、趣味、特技などに関するアンケートに答えることができる。
- 
- B1 12. 出来事や経験について大筋を表現できる (例: 旅行での経験や出張での出来事)  
15. 体験したことやニュースについて、自分の感情や印象などを織り交ぜながら私信を書くことができる。
- 
- B2 該当項目なし
-