

日本の英語教育におけるアセスメント— CEFRの導入とその効果に関する考察

神谷 雅 仁

【Abstract】

本稿は日本の外国語教育（特に英語教育）における assessment 「評価」を取り上げ、特に大学レベルにおける現行の評価法が問題をはらんでいることから、欧州評議会 (Council of Europe) の作成した Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 「ヨーロッパ言語共通参照枠：学習、教授、評価」にもとづいて開発された CEFR-J という枠組みを導入することを提案する。もともと言語教育において、学習者の学びとそれをテストし、評価するという関係性は表裏一体であり、言語教育の核となっていると言っても過言ではない (Lado 1970)。その評価に対し共通した、明確な尺度を適用することで日本人の自立した学習が進み、結果、自らの英語運用能力を高めることが可能になると考える。その効果を筆者の勤務する上智大学短期大学部の英語必修科目を題材に考察していく。

1. はじめに

日本において、外国語科目（とりわけ英語科目）にコミュニケーション能力が取り入れられるようになって久しい。初等中等教育における外国語の学習指導要領には「コミュニケーション能力の養成」という言葉がそのねらいの中に頻りに現れ、授業では4技能統合型の学習が推進されるようになった（文部科学省外国語能力の向上に関する検討会報告書 2011）。また大学選抜に使われるセンター試験の英語科目においても、構文の理解や文法・語法の正しい認識に加え、コミュニケーション能力を問う形式の問題も数多く含まれるようになってきた。さらには大学レベルの英語関連科目においても、“integrated” 「4技能統合型の」、 “interactive” 「双方向の」、 “communication-oriented” 「コミュニケーションを重視した」といったひと昔前であれば想像だにできなかった、「動的な」授業形態が今では多くの言語科目や言語プログラム全体で当たり前のように実施されている。そんな中、そのようなコミュニケーション力、あるいは言語の運用力の向上を念頭に置いた外国語の授業が、学習者に対し本来つけるべき力を実際につけているのかを「正しく」測定、そして評価しているかどうかの検証はいまだ途に就いたばかりである。一方で先駆的な試みで外国語教育をリードす

るヨーロッパにおいては、Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 「ヨーロッパ言語共通参照枠：学習、教授、評価」(以下、CEFR) という学習者の外国語能力を測るための共通の尺度が作成され、外国語の4技能全てにおいてその具体的な能力(何ができるのか)の記述が学校、組織、国、そして言語をまたいで統一化され始めている。CEFRの使用は各国の状況に合わせて多少の調整はされているものの、原則、いかなる言語プログラムにおいても、その共通の評価尺度をもって学習者の言語能力を証明することができる。しかしながらまだ日本では、CEFRの導入に向けた動きは鈍いのが現状である(拝田2012)。

本稿では外国語教育において、学習者の言語知識や言語運用における成果を、はたしてどのように評価すべきであるかについて論じる。それに先立って、まず第二言語習得の分野で論じられる assessment のあり方を概観する。その後、CEFRの生まれた背景や理念に触れ、さらにCEFRの評価尺度、および言語ポートフォリオを具体的に見ていく。そして最終的にはCEFRの理念と実践をもとに作られたCEFRの日本版“CEFR-J”が、日本の英語教育、とりわけ大学英語教育における評価法という観点から本稿筆者が教鞭をとる上智大学短期大学部(以下、本短期大学部)を中心にどのように有効活用できるかを考察していく。

2. 本論

2-1. 第二言語・外国語における3つの assessment

日本における外国語教育の中心である英語教育の視点から、assessment(「評価、測定、査定」)は「学習者の英語知識と運用能力に関する情報を収集し、判断を行うことをさす。テスト(test)と同義に使われることもあるが、通常、アセスメントは数量化できる得点とともに観察、日誌、ポートフォリオ(portfolio)などの他のタイプの質的な査定も含む幅広い意味で用いられる。」と定義することができる(米山2003:18)。そして言語教育の「教える—学ぶ」という循環にとって assessment は不可欠な要素のひとつである(Brown and Abeywickrama 2010)。

Cohen(1994)はSecond Language Acquisition(以下SLA)の分野における評価の目的をJacobs, et al.(1981)の研究をもとにadministrative, instructive, researchという3つに大別した。そしてさらにそれらをより詳細にタイプ分けしているのだが、外国語教育において評価するという行為がいかに多面的に、そして多機能的に重要視されているかがわかる。

表1：Assessmentの目的 (Cohen 1994, p.23 より抜粋)

General purpose	Specific purpose
Administrative 学校運営に関わる機能	General assessment 全体の評価
	Placement クラス分け / レベル分け
	Exemption 履修の免除
	Certification 卒業 / 修了
	Promotion 昇進
Instructional 教育に関わる機能	Diagnosis (各学習者における言語力の) 診断
	Evidence of progress 上達の度合い / 伸び
	Feedback to learners 学習者へのフィードバック
	Evaluation of teaching/curriculum 教え方 / カリキュラムの評価
Research 研究に関わる機能	Evaluation 評価・検証
	Experimentation 実験
	Knowledge about language learning and use 言語学習や言語使用に関する知識

(日本語訳は筆者による)

このように、assessmentはその目的によって様々な機能を担っていることがわかるが、実際にそれぞれの目的にかなう評価をするためには異なる手法が必要となってくる。SLAの分野でこれまで主に論じられてきた assessmentの手法は以下の3つである (Bachman 1997, Brown 1995)。

- Formative assessment (形成的評価) and summative assessment (累積的評価)
- Norm-referenced assessment (集団基準準拠型評価) and criterion-referenced assessment (目標基準準拠型評価)
- Proficiency test/assessment (熟達度評価) and achievement test/assessment (達成度評価)

以下でこの3タイプの手法を具体例を挙げながらみていく。

2-1-1. Formative (形成的) and summative (累積的) assessment

表1の instructional (教育関連) な機能に関する評価の具体的な手法に formative assessment と summative assessment という2つのやり方がある。Bachman (1997) によるとこの2つに見られる決定的な相違点は前者が low-stake assessment (「大きなリスクを伴わない評価」) と呼ばれるように、学習者の成績に関与しない評価であるのに対し

て、後者は high-stake assessment (「大きなリスクを伴う評価」) と呼ばれ、成績に直接関係してくる評価法である。そのような違いが生まれる背景には、日々の教室内でなされる formative assessment が、学習内容における学習者の理解度を確認したり、教師からフィードバックを与えたり、教師が自らの授業の進行具合を見直したりといった目的で行われるタイプの評価法であるのに対し、学期末や年度末、あるいはプログラム終了時に行われる summative assessment は学習者の理解度や到達度を測定し、それにより成績などの評価を与えるための評価法だからである (Bachman and Palmer 1997)。

具体的には formative assessment は学習者へのアンケートや聞き取りなど、また時に授業最後に行う理解度をチェックするための小テストなどで測られる。本短期大学部では、各科目担当教員が自らの授業において学習者の「日々の理解度」を確認することに加え、本短期大学部全体としても中間期と学期末にそれぞれ授業評価アンケートを実施し、学生による授業内容、教え方、教材などに関する評価、および自らの勉強への取り組みに対する自己評価、またそれに対する教員からのフィードバックを毎学期実施している。これらは本短期大学部におけるティーチングアセスメントの柱となっている。

一方、summative assessment は学習者の成績評価を学期末に出すにあたり、それまで実施してきた様々なテストや課題物などのスコアを累積的に加えていき、最終的な成績を出すプロセスに見られる (Bachman 1997)。どのようなタイプのテストや課題が summative assessment に用いられるかはそれぞれの授業やプログラムによるが、共通して言えることは、テストの中身 (何がテストされるのか) はシラバスにより決定されなければならないということである。つまり summative assessment はシラバスに規定されたことを学習者が授業を通して達成できたかどうかを achievement test (後述) により判断する手法なのである。現在、本短期大学部では各授業におけるシラバスフォーマットの統一を厳格に推し進めており、その中で各授業の掲げる「到達目標」の達成がどのような評価方法、および具体的な評価項目によって確認されるのかを明確化するよう summative assessment の厳格化、可視化を推進している。

2-1-2. Norm-referenced (集団基準準拠型) and criterion-referenced (目標規準準拠型)

この2つの assessment は上記の summative assessment を行う際、その基準をどこに設定するか、そしてどのような知識・スキルが学ばれたのかの違いによって分類される。

Norm-referenced assessment とは一人ひとりの学習者のスコアやパフォーマンスを同集団の中の他の学習者と比較することで、その学習者がどのあたりの位置 (ランク) にいるかを確認するための assessment である (Cohen 1994; Bachman 1997; Brown 1992, 1995, 1996)。これにより、学習者自身が自らの達成度や習熟度をチェックすることが可能となるだけでなく、学校などの組織としても補修プログラムの対象者を見極めるために使用されたり、またクラス編成を行う際に必要となる基本データを提供したりする。典型的な norm-

referenced assessment ではテストなどで得られたスコアを高得点順に並べ、5段階スケールであれば、上位10%がA評価、次の20%がB評価、中間層の40%がC評価、その下の20%がD評価、最下位の10%がE評価となる (Clark 1987)。もちろん大学・短大では、水準以下のパフォーマンスに落第 (“F”) という評価があるため、このようにあらかじめ定められたスケールを使用することはできない。また norm-referenced assessment ではテストの平均点や標準偏差などを使い、スコア分布 (広がり具合) をもとに学習者一人ひとりの力を測ることもできる。次に norm-referenced assessment が学習者の何を測るのかについてだが、多くの場合、学習者の “global language ability” (Brown 1996: 2) の測定、つまり個々のコースやプログラムの到達目標を達成したかどうかではなく、4技能を含む言語全体におけるその時点での熟達度 (proficiency) ということになる。Norm-referenced assessment は大学等における語学プログラムの中で広範囲に採用されている。本学でも全学生を対象とした学内 TOEIC[®] IP Test の実施、およびそのスコアによる必修英語科目のグループ分けを毎年行っているが、その際、学習者一人ひとりのスコアを全母集団の中に位置付け、その位置により所属するレベルを決定するというプレイスメントの方法はまさに norm-referenced assessment の用法の一例である (Cohen 1994)。

これに対し criterion-referenced assessment は各学習者が教授された内容、学ぶべき内容をどこまで理解できているか、あるいはそれに基づき何ができるようになったかを、授業やプログラム内であらかじめ設定されている到達目標や基準に照らし合わせながら見ていくための評価法である (Cohen 1994; Bachman 1997; Brown 1992, 1995, 1996)。よって、例えばあるテストにおいて合格となる基準 (“criterion level”) が正解率60%だった場合、そこで合否の線が引かれるため、単純に60%以上の正解率であれば合格、それ以下であれば不合格となる。対照的に上記の norm-referenced assessment の手法を使った場合、60%以上の正解率があるかどうかは問題なのではなく、そのテストにおいて母集団の中でどのあたりの位置にいるか、つまりその個人の percentile が重要になる。このように、criterion-referenced assessment は学習者ひとりひとりの習熟度を測る際により効果的な手法であり、学期やプログラム終了時に学習者の成績評価を出すためのアセスメントとして有効である。ここで測られる言語能力、つまり成績評価の対象となるものは各コースやプログラムが掲げる目標レベルを学習者がどこまで達成できたかを裏打ちするスコアやパフォーマンスであるため、通常、それまで学習者がコース内で学んできたことがテストされることになる。従って、criterion-referenced assessment が実施される際、学習者は相当程度、それに対する準備や対策が取れるということになる。

2-1-3. Proficiency test/assessment (熟達度評価) and achievement test/assessment (達成度評価)

3つ目のポイントは、学習者の持つどのような力を測るアセスメントなのかという点と

関係する。Proficiency test/assessment が学習者の言語能力全般（その時点で学習者が持つ言語知識、言語レベル）を測るための測定法として使用される一方、achievement test/assessment は授業の中で学んだことを学習者が理解できたかどうか、あるいは授業の掲げる目標を達成できたかどうかを測るために行われる (Brown 1995, Cohen 1994)。つまり前者は「学習言語に関して、学習者は何を知っているのか」また「学習言語を使って、学習者は何ができるのか」を測ることが目的であるのに対し、後者は「学習者はある授業やコースの中で何を（どのぐらい）学んだのか」についての評価がその根底にある。

それぞれの評価法を具体的に見ていくと、まず proficiency test は典型的には学校やプログラムなどへの入学の可否や、クラス編成のためのプレースメントの目的、またコースやプログラムの終了時の判断材料として利用される。よって例えば非英語話者がアメリカの大学へ正規留学する際、言語能力の証明として TOEFL Test[®] のスコア提出を求められるが、そこで問われるのはその学習者の言語能力全般である。Proficiency test はこのような性格の評価法であるため、通常、標準化された外部試験がその測定に使用される傾向が強い。本学においても、前述の TOEIC[®] IP Test が新入生全員に対し入学時にその受験が課せられるのだが、その目的はまさに本学入学時点での一人ひとりの英語力全般を測るためである。現在では在学中に 3 回の TOEIC[®] IP Test 受験が義務付けられているが、これにより英語学習の時間とともに学生たち一人ひとりの総合的な language proficiency がどの程度向上しているのかを見るのが可能となっただけでなく、学年全体の伸びも可視化できるようになり、他の母集団（他の学年や年度）との比較対照も容易になった。また最近では TOEIC[®] Test (IP ではなく公式テスト) のスコアが編入学や就職といった学生の進路選択の際の条件や目安にもなっている。高得点は学生の英語の熟達度、つまり英語の能力が高いことを示すと考えられているため、編入学試験や採用試験などの出願条件や基準に「TOEIC[®] Test スコア〇〇点以上」と設ける大学や企業も少なからず存在する。本学における推薦試験制度にもそのようなスコア設定があるため、学生たちには日々受講する英語の授業以外でも TOEIC[®] Test に向けた勉強をし、自らの英語力を証明できるようにという指導がなされている。

これに対し achievement test は “mastery test” (Bachman 1997) とも呼ばれ、ある授業内やプログラム内で学ばれるべきことが学習者によって実際に学ばれたかどうかを測るテストを指す。よって、この評価法は前述の criterion-referenced のかたちをとるため、成績の A をとるためのラインや合格のラインといった基準 (“criterion level”) をもとに算定される。具体的には授業内で行われる中間・期末試験、單元ごとの小テスト、そして様々な授業内活動や課題の提出などをもとに各単元の理解度、そして最終的にシラバスが示す目標への到達度が判断され、それらをもとに教員から各学習者に対して成績評価が出される。通常、このような総合的評価を間違いのないように、そして客観的に行うため、一つひとつのデータは数量化されることがほとんどである。その意味では achievement test は前述の summative assessment の性格を強く持つ。また、このような学習者の到達度を測る

achievement test は、その時点での学習者の持つ総合的な言語力を見る proficiency test とは違い、授業内やプログラム内に掲げられた個別の到達目標を満たしているかどうかを問われるため、テストはいわゆる syllabus-based (シラバスに沿ったかたち) で作られる (Bachman 1997)。つまり、原則シラバスに定められた内容のみがその評価の対象となるため、テスト作成者はその出題範囲を「既習内容」に限定する必要が出てくる。

このように学習者が日々の授業において学んでいく中で、結果、何が達成できたのかを確認することはまさに言語科目における最も重要な要素のひとつであり、それを測るための achievement test/assessment はカリキュラム作りの中心に据えられなければならない。同時にその評価方法はシラバスの内容に準拠している必要があるため、教員は自らの授業を組み立てる際、達成目標を明確にした後、各単元のシラバスの構築とその評価法を並行して定めていくことが求められる。

ここまで、語学の授業における 3 つの異なるタイプの assessment について概観してきた。それらは目的、対象、具体的方法とそれぞれ様々な側面を持っていることが分かった。次章では、多言語を唱えるヨーロッパの言語教育の中で、学習者の言語能力に対する評価や到達目標の設定がどのような行われているのかを見ていく。

2-2. ヨーロッパにおける言語習得の枠組み -CEFR

2-2-1. Assessment 「評価」を含む共通参照枠

今から 10 年以上前の 2001 年に欧州評議会 (Council of Europe) が *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. 『ヨーロッパ言語共通参照枠: 学習、教授、評価』という 1 冊の本を世に出して以来、外国語学習におけるその framework of reference (参照枠) は欧州諸国はもとより、それ以外の様々な国・地域で大きな反響を呼んでいる (Byram and Parmenter 2012, 投野 2013)。CEFR はその名称にあるように、90 年代前半あたりまで第二言語習得の分野で幅広く議論されてきた「教授法」“teaching”と「学習の効果」“learning”に加え、「評価」“assessment”を L2 実践の中心に据え、この 3 点をもって言語学習の学習到達目標と尺度が体系的に論じられたという点において、まずもって画期的である (Heyworth 2004)。また、多くの異なる言語話者が共存するヨーロッパにおいて、もし複言語主義¹を唱えるのであれば、各言語で学習者が持つ言語知識や言語技能のレベルを設定する基準が異なっているのは、互いの言語を学ぶ際にギャップが生まれてしまう (投野 2013)。それを解消するためには教師が教え、学習者

1. 複言語主義 (plurilingualism) とは欧州評議会による造語で、ある社会の成員が複数の言語に対しある程度の言語能力を有し、他者とのコミュニケーションを自らの母語以外の言語で実践しようとする価値感を持つことを意味する。しばしば多言語主義 (multilingualism) と混同されるが、多言語主義とはある社会に単に複数の言語が共存／併存している状態を意味し、この場合、その成員がそれらの言語を使用してコミュニケーションをとうろうとする態度に必ずしも価値感は見出されない (柳瀬 2007)。

が学んだ結果、最終的に学習者は何ができるようになったのかという共通の評価基準を設定する必要がでてきたために、枠組みの中に assessment が導入されたと考えることができる。この「共通の評価基準」(言い換えると、後述する「共通参照レベル」が示す A2 や B1 といった到達レベル) にはもちろん学習者個人の言語能力レベルを証明するという意味合いもあるが(よってこれにより例えば日本国内であるレベルに達した英語話者は国際的な場でもそれが自身の英語能力の証として通用する)、それ以外にも「様々な検定資格の相互承認、および目標達成基準についての意思疎通」(Morrow 2004: 8) を促す役割も担っている。つまり、多言語が共存するヨーロッパにおいて様々な標準化されたテストや異なる外国語ごとに個別に設定されている到達度をこの CEFR という共通の尺度をもって測定することで、どの言語を学んでいるかに関係なくその学習者の言語レベル/言語能力を明確化することができるようになる(Trim 2004)。さらに CEFR の生まれた背景に「行動指向アプローチ」(action-oriented approach) という言語観・教授観が存在していることも、assessment が重要視された要因であると考えられる(Heyworth 2004)。CEFR においては言語を使うということはすなわち社会行為を行うということと同義であると考えられているため、言語使用者は様々な社会的文脈において目的達成のために言語能力を含むありとあらゆる能力や知識を総動員することになる。CEFR は一人ひとりの学習者に必要となる言語能力を、各言語能力レベルにおいて「○○ができる」という明瞭な評価的表現によって自己診断することを可能にしているのである(投野 2013)。

2-2-2. CEFR の共通参照レベル(Common Reference Levels) と能力記述文(level descriptor)

このような assessment を含んだ、言語習得に関する包括的な枠組みである CEFR の中核部分は、共通参照レベル(Common Reference Levels) と呼ばれる言語運用能力のレベル分けとその各レベルにおいて学習者が「何ができるか」を記述した能力記述文(level descriptor) から成る(Morrow 2004)。共通参照レベルには具体的な名称で名づけられた 3 つの全体的レベルと、さらにそれぞれを 2 つの下位区分に分けた計 6 つの言語能力レベルが設定されている(Council of Europe 2001)。最も高いレベルは Proficient User (熟達した言語使用者 :C2 and C1)、次が Independent User (自立した言語使用者 :B2 and B1)、そして初習者は Basic User (基礎段階の言語使用者 :A2 and A1) と呼ばれる(Common Reference Levels: global scale 「共通参照レベル: 全体的尺度」については Appendix の表 1 を参照)。このようにレベルと能力の記述をもって表される全体的共通参照尺度は、さらに 3 つの領域(Understanding, Speaking, Writing)、そしてそれらに内包される 5 つの具体的な技能(Listening, Reading, Spoken Interaction, Spoken Production, Writing) に分類され、前述の 6 つのレベルごとに言語で何ができるのかという観点からそれぞれの技能が詳細に記述されている(Council of Europe 2001)。この技能ごとの分類は“self-assessment grid” 「自己評価表」と名付けられていることから分かる通り、学習者が自らの外国語

の能力を診断することを目的に作られたものであり、日本をはじめ多くの国で言語教育に取り入れられている CAN-DO descriptor の基礎となるものである (Common Reference Levels: self-assessment grid 「共通参照レベル: 自己評価表」については Appendix の表 2 を参照)。さらに CEFR では言語活動の領域 (公的、私的、職業的、教育的な「言語使用の外的コンテキスト」)、およびそれぞれのコンテキスト内で予想される具体的な場所、関わる人、出来事などもあらかじめ想定した上で言語能力が記述されている。

2-2-3. European Language Profile (ELP) の役割

CEFR はこのように学習者の外国語能力を「言語行動」という観点から測るための全体的共通参照尺度を提供するものである。しかし CEFR を開発した欧州評議会はその理念でもある「複言語主義・複文化主義の実践」、および「学習者の自律」に役立つもう一つのツールである、European Language Portfolio (以下 ELP) も並行して考案している。ELP は学習者の外国語学習や異文化学習における経験や成果を記録として残す媒体であり、また学習の振り返りや手引きのための資料でもある。学習者は ELP を用いて自分の学習を自己管理し、達成度を自己評価することが可能となる。さらに教える側も学習者の ELP を通して適切な指導や教授の手段を提供することができるため、言語能力の促進に寄与する (Lenz 2004)。2011 年時点で欧州評議会は世界で使用されている 118 の ELP をその条件を満たしているとして正式に承認している (投野 2013)。具体的には ELP は言語パスポート、言語バイオグラフィー、資料集という 3 部構成によりその効果を最大限、発揮するようデザインされている。

The Language Passport 「言語パスポート」

- 文字通り、外国語の能力を証明するためのパスポートの役割を果たす。前述した CEFR の self-assessment grid (Appendix 表 2 を参照) を使い、学習者自身が自らの 5 技能を共通参照レベル (A1, A2, ...) のどこに位置づけられるかを自己評価する。学習者はこの評価をもって、世界中どこへ行ってもその言語における熟達度を自己申告することができるようになる。
- 学習者の有する、あるいは取得した (言語) 資格や証明 (終了証)、また学びにおける自らの様々な経験などの記録が記載される。
- 教師や学校などによる評価の記録も言語パスポートに記載され、蓄積されていく。ただし、この場合の教師などによる評価は学習者本人による自己評価とは切り離して扱う必要がある。ELP はあくまで学習者による所有が前提になっているため、教師による他者評価が学習者の自己評価を書き換えてはならない。

The Language Biography 「言語学習記録」

- 学習者が学習目標や学習計画を立て、実際の学習の進み具合を自己分析・自己評価する。言語学習記録のポイントは学習者が日々の学習過程を内省していくことにある。よってこれは学習者自身による formative assessment (形成的評価) のひとつと言える。そ

してこれが学習者の自律学習を促進する。

- 言語学習記録には授業内外において学習者が得た言語経験や異文化経験、またそこから得られた知識を記述することができる。これは複言語主義および複文化主義の態度の涵養につながる。

Dossier「学習成果資料集」

- 学習者が言語パスポートや言語学習記録に記載した言語学習、および文化学習の過程の中で達成したことや記録として残しておきたいことを保管する場所が学習成果資料集である。例えば、授業内で行った個人発表やプロジェクトワーク用に作成・使用した資料、提出したレポートとそれに対する教員からのフィードバックなど、またプライベートで友人に宛て学習言語で書いた手紙や学習言語による友人との会話を録音したCDなどを収めることができる。

(Lenz 2004; ヨーロッパ日本語教師会 2005)

2-3. 日本の外国語教育に何が必要なのか

2-3-1. 日本における CEFR の有効性

昨今、外国語教育（主として英語教育）に関する文部科学省の示す方向性はいくつかのキーワードで括ることができるが、そこから外国語能力養成のための目標あるいは評価の対象を何であると捉えているかが見えてくる。そしてそれらのいくつかが CEFR の唱える外国語教育の考え方と重なっている。下記は文部科学省の委嘱した有識者会議が発表している文書から抜粋した CEFR との共通ポイントである。特に下線部にその共通項を見出すことができる。

- ▶「英語を使って何ができるようになるか」つまり、英語という言語を学ぶことにより、どのような行動がとれるようになるかという観点を評価する。
- ▶「英語を用いて～ができる」という能力の評価観点に加え、「英語を用いて～しようとしている」という学習者の主体的に学ぶ意欲や態度などの評価観点も含める。
- ▶上記の「英語で何ができるようになるか」という観点から、明確な学習到達目標を CAN-DO リストのかたちで具体的に設定し、それをもとに指導方法・評価方法を改善する。
- ▶「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能すべての習得を目指し、それらを積極的に使えるような英語力を身に付けることを目標とする。
- ▶音声に慣れ親しませながらコミュニケーション能力²の向上を目指す。

2. 文部科学省外国語能力の向上に関する検討会(2011)の報告書によると、コミュニケーション能力は「…例えば、異なる国や文化の人々と臆せず積極的にコミュニケーションを測ろうとする態度や、相手の文化的・社会的背景を踏まえた上で、相手の意図や考えを的確に理解し、自らの考えに理解や根拠を付け加えて論理的に議論したり、議論の中で反論したり、相手を説得したりできる能力などが挙げられる」と説明されている。

▶外部検定試験を活用して学習者の英語力を検証するとともに、大学入試でも 4 技能が測定可能な英検や TOEFL 等の資格・検定試験等の活用を推進する。

(下線は筆者による)

(文部科学省英語教育の在り方に関する有識者会議『今後の英語教育の改善・充実方策について報告(概要)～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』から抽出)

これらの方針は、新たに正式科目として教科化される小学校英語を含め、初等中等および大学における英語教育にも適用されるべく打ち出された。そして現在多くの大学で CEFR を取り入れた言語カリキュラムが実践され、その効果が検証され始めている(拝田 2012, Sugitani and Tomita 2012)。このように CEFR はグローバル化が進行する日本において、外国語教育の核となる英語教育に徐々に導入が始まっている。実際、今後日本が国際的で、なおかつ発展的な外国語教育を国民に提供し、その質を保証しようとするのであれば、CEFR はその拠り所となりえると考えられる。

その理由として、まず CEFR が言語教育の中でも第二言語教育ではなく、外国語教育に焦点を絞っている点である。理念的には多言語・多文化の環境下で暮らすヨーロッパ市民のための複言語主義・複文化主義がその出発点である CEFR は、目標言語をその言語が使われている地で生活の言語(生きるための言語)として相当レベルまで習得することを前提としてはいない。むしろ自らの母語に加えて、学習している外国語で一たとえその熟達レベルが部分的、あるいは不完全だとしても一相手とコミュニケーションをはかろうとする意志・意欲が肝心であると説く(Council of Europe 2001)。これはまさに最終的に英語のネイティブスピーカー・レベルの英語力を目指すわけではない大多数の日本人にとって、相通ずる部分がある。この CEFR の考え方はさらに次の言語の学習時にも生きてくる。つまり、CEFR を開発した欧州評議会は複言語主義のもと、二つ以上の外国語を学ぶことを強く奨励するが、第二、第三外国語の学習時に第一外国語から得た言語知識をはじめ、その言語を学習した際の経験や苦勞、また外国語での意思疎通に対する慣れなどを有効活用しつつ、言語学習を生涯にわたって続けていくことに価値を見出す。つまり一つの言語を完全にマスターした後に、次の言語へ移行するという手順を踏む必要はないのである(Council of Europe 2001, 吉島・大橋 2004)。日本では大多数の国民が第二、第三言語を必要に迫られ、学ばなければならないという状況にはないため、このような副次的な作用はあまり見られないが、それでも言語学習・文化学習を生涯を通じて、たとえ細く長い学習の過程であったとしても続けていくことの利点は計り知れない。

二つ目の理由として CEFR は共通の参照枠(統一された枠組み)を提供しているということが挙げられる。共通の参照レベルを設定し、さらに能力記述文により各レベルにおける能力が非常に詳細に、また具体的に記述されている。よって教師による学習者の評価だけではなく、学習者自身が自らの言語能力を自己診断することも可能となる。このように明確で、

システマティックな尺度というものはこれまで日本における言語教育には存在しなかった³。CEFR が先駆的なのはこの尺度が誰の目にも分かりやすいというだけではない。CEFR の共通参照枠を用いて評価された自らの言語運用能力は CEFR が運用されているところであれば、国内外どこへ行っても通用する。つまり「私は〇〇語に関してこのレベルの言語運用能力を有する者である」といういわば認定を受けたことになる。これは ELP の「言語パスポート」という名称とも意味的に合致する。CEFR の参照枠は「共通」であるため、どの国のどのような教育機関で学ぼうと、最終的に CEFR の尺度に照らし、総合的に言語運用能力を評価した結果出されたレベルがその個人の言語レベルということになる (Council of Europe 2001, Lenz 2004)。日本で英語を学んだ日本人も全世界共通の CEFR の指標で自らの外国語の言語能力を証明できれば、国内はもとより様々な国・地域で職を得たり、事業をしたり、学校へ通ったりする機会を増やすことになるであろう。

このように日本の外国語教育において、特に学習者の学習到達目標の設定、そして評価法の確立という観点から CEFR の導入は有効であると考えられる。

2-3-2. 小中高大をつなぐ横断的言語教育

昨今の日本における英語教育は、比較的短い時間的スパンで大きく様変わりしてきている。前述の文部科学省の方針『英語教育改革の五つの提言』が2014年に作成された3年前には『国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策』(2011年)が作成されている。さらにその前身とも言える『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』はそれにさかのぼること12年前の2003年に打ち出されている。そしてそのように変化し続ける政府の方針に呼応するかたちで英語のカリキュラムは作られるのだが、そのカリキュラム下で学んだ高校生が入学する大学においても、当然その変化に合わせ、自前の言語プログラムを見直し、改革してきた。もちろん社会の変化や時代の要請に合わせ、各段階における外国語教育過程の目指すものや重点項目、また教師・学習者双方にとっての具体的な課題が見直されるのは好ましいことだが、やはり外国語学習の過程を横断的にまたぐ一本の柱が通っている必要もあるのではないか。政府は2018年度から英語活動の必修化を小学校3,4年生から、そして成績評価のつく英語の教科化を5,6年生から実施することを決定している(文

3. 既存の外国語検定試験、例えば TOEIC Test[®]において、受検者の言語能力に関するレベルは、テストを開発・制作する ETS によって“proficiency scale”という簡単な指標によって示されている。例えば listening と reading の合計点で 215 点以下を最も低い E レベルとし、「コミュニケーションができるまでにはいたっていない」という大まかな評価 (ガイドライン)、およびそれに続く若干詳しい記述が載っている (国際ビジネスコミュニケーション協会 2012)。また学習者に送付される結果用紙にも、テストのスコアおよび percentile rank と項目別正答率 (abilities measured)、そしてパートごとのレベル別評価 (Score Descriptor Table) の記述が記載されているため、学習者は自分のスコアが示す言語的な強みと弱点を多少は理解することができる。しかしながら、CEFR との比較において、記述自体が非常にシンプルで、タスクごとの記述もないため漠然としている感は否めない (TOEIC Test. Score Descriptor Table 『レベル別評価の一覧表』)。

部科学省『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』2013)。最近の文部科学省発表の様々な資料を見ても、英語教育に関するほとんどの記述は小学校4年生から高校3年までについてである。例えば「小・中・高の各段階を通じて英語教育を充実し、...」や「小・中・高を通じて一貫した学習到達目標を設定することにより、...」などのように小中高の三段階を巨視的にひとつの学習期間としてとらえている。

それとは対照的に大学に関する記述は入学選抜に関連した高校3年次の英語力についての記述にとどまっており、高校までの英語と大学からの英語の接続点についてははっきりとした言及がない。翻って、CEFRは外国語の学びはある段階で終了するというものではなく（共通参照レベルは学習者の年齢や在籍する教育過程とは何の関連もない）、生涯学習の一環として継続的に続けることでその個人の社会生活が豊かになると主張する。このような理由から文部科学省は大学における英語教育についても、ある程度、到達目標についてのガイドラインを示すことが重要であると考えられる。もちろん大学では在籍する学部学科等によって（また大学独自の教育理念や方針によって）、学習者の英語学習の目的から獲得すべき言語能力レベルまで大きく変わってくることも事実だが、高校までの学習到達目標のように、一般の大学生が入学時、および卒業時に身に付けておくべき、いわば平均的な到達目標を参照のための枠組みとして掲げれば、それを参考に大学ごと（そして学部学科レベルごと）にさらに自分たちに必要な目標や評価項目を独自に作成すればよいのである。無論、事は文部科学省のガイドライン作成にとどまらない。重要なのは各大学が学生の英語運用能力を漠然としたかたちで、あるいは大学個別のかたちで評価するのではなく、そのガイドラインを用いて同じ尺度で評価することにある。現在、TOEIC[®]、TOEFL[®]、英検などの外部検定試験を学生の英語力を測定する指標にしている学校も数多くあるが、それらのテストには点数・級の互換に関する妥当性が必ずしも高くなく、さらに運用能力（コミュニケーション能力）を総合的に測定することも難しい（文部科学省初等中等教育局国際教育課委嘱研究『英語教育に関する研究』報告書2004）。統一した尺度で日本の大学生の英語力を測ることで、学生がどのような言語プログラムのもとで英語を学習したにせよ、自らが最終的にどの程度の英語能力を身に着けたのかを把握できるメリットは大きい。さらにその統一した尺度で表される英語力は、国内外を問わず自分の言語資格として使用できるとなればその効果はなおさらであろう。本短期大学部でも英語関連科目（必修と選択双方）のクラス分け、および目安の設定に学内で実施される TOEIC[®] IP Test のスコアを利用している。しかし、実際に各授業（「TOEIC 対策講座」を除く）では TOEIC[®] Test で測られる言語知識だけが学ばれるわけではなく、コンテンツ/テーマを伴った単元の中で、学生は様々なコミュニケーションに必要な能力、とりわけ英語発信力を身に着けるべく4技能全てを学んでいる。従って、TOEIC[®] Test のスコアが高いからといって必ずしも授業において高いパフォーマンス評価を得られるかどうかはわからない。

2-3-3. CEFR-Jの導入

では次に、具体的にこの統一した尺度をどのように作成すべきかだが、ここで CEFR の提供する共通参照レベル (Common Reference Levels) と能力記述文 (level descriptor) の枠組みを利用した「日本人の英語力に関する共通尺度」の運用という選択肢を考えてみたい。欧州の CEFR に対する日本版 CEFR-J を作成した投野 (2013) によると、日本という文脈における CEFR の適用に関しては 2004 年からその検討が始まり、2007 年までには様々なレベル (小中高、およびビジネス界) における英語教育の実態調査が行われた。そしてこれらの調査研究から、最終的に日本独自の統一的指標をゼロから作るのではなく、CEFR を受容し、それを日本の文脈に合わせ改変するという決断に至ったという経緯がある。そのような背景から作られた CEFR-J は以下の 3 点において本家の CEFR とは異なる。

1. 共通参照レベルの細分化 :CEFR では 6 レベル (低い方から A1, A2, B1, B2, C1, C2) に分けられているが、日本人英語学習者の 8 割が A レベルであるという調査結果もあるように (Negishi, Takada, Tono 2012)、基礎レベルの日本人学習者が「できること」には大きな差があるため CEFR の A レベルの能力記述だけでは網羅しきれない。よって下位レベルを細分化し、計 12 のレベルを設定した。

表 2 : CEFR と CEFR-J のレベル

CEFR		A1	A2	B1	B2	C1	C2
CEFR-J	Pre-A1	A1.1 A1.2 A1.3	A2.1 A2.2	B1.1 B1.2	B2.1 B2.2	C1	C2

(投野 2013: 94)

2. A1 レベルの細分化 : 上記 1. との関連で、CEFR のレベル A1 の能力記述には「具体的な欲求を満足させるために使われる、基本的な言い回しや日常的表現を理解し、用いることができる」とあるが、学習の段階においてこのレベルに達していない初習者は多く存在する。従って、レベルを細分化する際、A1 のレベルを 3 つに分け、より詳細な能力記述を作成した。
3. 共通参照枠を評価 (出口) という観点から用いるか、それとも到達目標や指導の観点 (入口) という見方をするかであるが、CEFR は前者の位置づけでスタートした後、徐々に後者の意味合いも帯びるようになっていった。CEFR-J は初めから両者をその視野に入れ、指導にも評価にも利用できるものとして作成されている。

(投野 2013: 93)

このように日本人英語学習者の実情に合わせた共通参照尺度を英語学習開始時 (小学校中学年) から大学終了時 (そしてその後の社会に出た後の学びも含め) まで用い、それを能力

ごとに段階的に指導および評価に活かしていくことで、学習者は自分が今どのレベルにいて、次のレベルに上るためにはどのようなことが言語でできるようにならないかを確認することができる。よって、例えば新入生の中で高校終了時に A2.2 のレベルに達していた者が、大学 1 年の春学期に B1.1 のレベルのクラスに配置され、そのレベルで大学での英語学習を開始することができれば、その B1.1 レベルの授業で求められる英語運用能力は現時点でその学生の持つ能力よりひとつ難易度の高いもの（高度な技術）になるはずである。つまり、中等教育からの英語教育の成果が途切れず、継続的に大学での英語教育につながっていくということになる。

また大学における英語カリキュラムの策定に際しても、特に 4 技能統合型の授業においては CEFR-J が提示する CAN-DO Statement に合わせたかたちで具体的な学習到達目標を定め、それを評価にも反映させることで、クラス間の差の解消が実現するであろう。さらに個々の授業においても、担当教員が自分のクラスのレベルを、従来までの「基礎クラス」や「中級クラス」といった漠然とした指標ではなく、例えば CEFR-J の「B1.2」（そしてそれに伴う能力記述）と告げられれば、自ずとどのようなシラバスにもとづいた授業を構築しなければならないかが見えてくる。

2-3-4. CEFR-J を用いたカリキュラム作りと assessment

CEFR の開発した共通参照枠に準ずる日本版の CEFR-J は学習到達目標を明確にし、それを達成させるための指導法を提示するだけでなく、評価のツールとしても大事な役割を担っている（投野 2013）。この章では CEFR-J を取り入れ、どのように効果的な評価法を確立したらよいか、また最終的にはそれが、学習者が段階的に成果を実感し、外国語を使って多くのことが自立的にできるようになるような英語カリキュラムにつながっていくのかについて考察する。ここでは、英語科の本短期大学部生が現行カリキュラムのもとで履修する必修英語科目の英語 I ～IV⁴ を例に見ていく。

2-3-4-1. レベルの設定

まず、英語科目のカリキュラムに CEFR-J の基本概念を導入するのであれば、該当する科目を「共通の枠」の上に載せる必要がある。つまり本短期大学の「英語 I」から「英語 IV」までの 4 つの英語科目において、ひとつの枠組みの中で段階的に学びが進んでいくようなカリキュラムを作らなければならない。その枠組みとして CEFR-J の細分化されたレ

4. 「英語 I」は 1 年の春学期、「英語 II」は 1 年の秋学期、「英語 III」は 2 年の春学期、「英語 IV」は 2 年の秋学期に開講される週 2 回の科目である。各科目にはそれぞれ 10 のクラス（クラスサイズは平均 25 名前後）が設けられ、「英語 I」と「英語 III」は学内で実施される TOEIC IP Test[®] のスコアをもとに Basic, Intermediate, Advanced という 3 レベルに分けられている。そして全員の学生にとって、4 つすべての科目において異なる教員が配置されるよう調整がなされている。

ベル分けと、その尺度となる能力記述文 (descriptors) を利用することには一定の妥当性がある (上記の 2-3-3. 「CEFR-J の導入」を参照)。

まず、TOEIC[®] IP Test のスコアでレベル決定がなされる現行のカリキュラムをあらため、大学入学時の CEFR-J によるレベルをもってクラス編成をする。これまでのようにひとクラス 25 名程度に受講者数を抑えるのであれば 10 クラスまでレベルを細分化することができるが、昨今の本短期大学部生の英語力を考慮すると、CEFR の指標である A1 レベルに大多数が集中する可能性が高いため、A1.1, A1.2, A1.3 のレベルには複数のクラスを設ける必要が出てくるであろう。そしてそれ以上の英語力を高校までで身につけた学生を収容するための A2.1 や A2.2、さらにそれよりも高いレベルの英語力を持った学生のために、B1 あるいは B2 のレベルも必要に応じて適宜用意することが必要になることも予想される。もし入学時に CEFR-J によるレベル表示で英語力を測ることのできない学習者がいたら、これまでと同様外部試験を受験させ、CEFR と他の言語検定試験との相関表を用いて、そのスコアから CEFR-J のレベルを判断することもできる (投野 2013: 85-86)。そして大学での英語学習が始まり、第一セメスターの「英語Ⅰ」が終わった時点で、入学時よりもレベルが上がった者は、第二セメスターで一つ上のレベルの「英語Ⅱ」に配置されることになる。そしてこのシステムを第三、第四セメスターへも適用していく。

現行のカリキュラムでは英語Ⅰから英語Ⅱ (ⅡからⅢ、ⅢからⅣも同様) への段階的な英語学習に関して、習得すべき指標が明確には示されていないため、例えば英語Ⅰで「前もって発話することを用意した上で、基礎的な語句を限られた構文に使い、簡単な意見を言うことができる」というスピーキング能力を身につけた後、次学期の英語Ⅱで「前もって発話することを用意した上で、基礎的な語句を限られた構文に使い、複数の文で意見を言うことができる」という一つ上のレベルへ移行するという一連の流れが共通理解として学科内で共有されていない (上記の能力記述の例は投野 (2013) の「CEFR-J 日本語版 (Version 1.1)」に記された「話すこと」の中の「発表」の A1.2 と A1.3 を参考にした)。つまり、ある段階 (レベル) で何ができるようになったために、それを踏まえ次の段階 (レベル) では何ができるようになるべきなのかが明確ではなく、また統一もされていない。そしてそれが招くトラブルとして、学生がひとつ前の学期で学習し、習得したことを再度次の学期で繰り返し学ばされる、あるいは難易度の高い言語活動をその前段階の準備なしにいきなりやらされるといったことなどが、これまで学期をまたいで起こっている。このようなトラブルは「途切れのない、継続的な」レベルの移行により回避することが可能になる。しかし実際の導入に際しては、例えば 4 技能のレベルがそれぞれ大きく異なる学生をどのレベルへ配置するかなど、様々なハードルが考えられるため、その運用には CEFR-J のレベル設定をさらに大学ごとに自分たちの実態に合わせ調整し直す必要があるだろう。

2-3-4-2. 到達目標の設定、および教授内容・指導法の例

次に、各レベルにおける学習到達目標の設定であるが、これは CEFR の形式を踏襲した CEFR-J に技能別 (Listening, Reading, Spoken Interaction, Spoken Production, Writing) の能力記述、および「共通参照レベル：自己評価表」が記載されているため (投野 2013: 付属 CD-ROM 内に収録)、それらを参考に、どのレベルでどのような知識・技能を身につけさせたいかをレベルごとに精査・決定し、シラバス作成に活かすことが必要となる。ここで問題になるのは、本短期大学の現行の英語必修科目が「内容重視 (content-based)」型であり、なおかつ「自己発信 (self-expressive)」型の英語教育を実践していることにある。まず、前者に関してだが、4つの英語必修科目はいずれもあるテーマをもとにコースデザインが決まっている、いわゆる thematic syllabus (テーマを中心としたシラバス) で構成されている。授業内活動を通じた技能獲得のための様々なタスクも、基本的にはそのテーマに沿ったかたちで行われることになるのだが、CEFR-J に載っている各レベルの CAN-DO Statement の中には、テーマによっては必ずしも該当しないであろう能力記述も含まれている。よってそれらを評価の対象とすることはできない (例: 「スポーツ・料理などの一連の行動を、ゆっくりはっきりと話されれば、理解することができる」リスニング・ディスクリプター A2.2-2 投野 2013: 230)。もちろんこれは CEFR の「行動指向アプローチ」という言語観・教授観からきており、学習者が言語を使ってできることを評価するということにつながっている。このような問題を回避するためには、各技能における CAN-DO Statement 自体を関連するテーマに従って書き直したり、あるいはどの CAN-DO Statement を対象とし (つまり、残し)、どれを削除するかを慎重に精査する必要がある。また2点目の「自己発信 (self-expressive)」型の英語教育についてであるが、本学の英語必修科目では音声と文字で外へ発信するスキルの養成に力点を置く。しかしそれを強調するあまり、CEFR-J に含まれる Listening と Reading に関する到達目標の軽視や評価の意味が薄れるようなことがあってはならない。この点についても注意が要る。

次に授業の内容および指導方法であるが、前述したように theme-based なアプローチが取られているということは、各単元で扱われる特定の「内容」(例えば、スポーツや食といった文化関連のテーマや、政治経済の話題や世間を騒がす事件・事故などの各種時事問題など) の理解を通して、同時に言語面の技能習得を促進することを意味する。よってこの方法がうまく機能していれば、skill-based syllabus と同様、ある程度のスキル・ラーニングは可能である。しかし、CEFR-J を用いた thematic syllabus の中に文法の学びをどのように取り入れるかは大きな課題である。文法指導については CEFR はもとより CEFR-J にもレベルごとに学習目標とすべき文法項目は載っていない (Council of Europe 2001, Keddlé 2004, 投野 2013)。しかし、言語類型上、文法的な相違点が非常に多くある英語と日本語のレベル表示をする際、その能力記述に文法の記述は不可欠であると考えられるため、今後 CEFR-J に文法の観点が盛り込まれることを期待したい。そして、その CEFR-J のレベル

に文法事項が学習到達度として配列された暁には、いかに thematic syllabus の中で、関連する言語活動を通して文法項目を学ばせるか、工夫する必要がでてくる。例えば、英語 I の授業で “Knowing myself and knowing others” というテーマのもと自分の生い立ちや故郷、また性格や趣味・興味関心事（そして同様に相手のそれについても）を題材にする際、以下のような指導法が考えられる。

テーマ	“Knowing myself and knowing others”
技能	Writing および Spoken Production
言語活動のねらい	自分の町について紹介できるようになること
目標とする文法項目	<ul style="list-style-type: none"> ▶ There 構文 (e.g.) There are beautiful mountains in my hometown. ▶ Location を示す前置詞表現 (e.g.) My hometown is in the east of Miyagi Prefecture.
指導手順	<ol style="list-style-type: none"> 1. モデル文を提示 <教師→学生> 【listening・reading】 2. モデル・プレゼンテーションを提示 <教師→学生> 【listening・reading】 3. ターゲットとなっている文法項目を取り入れ、自分の町を紹介する文を書く。【writing】 4. グループの中で自分の町を紹介し合う。 <ペアワーク、グループワークなど> 【spoken interaction】 <p>*このあと、同テーマに関する口頭発表へとつなげることも可能（その場合の技能は Spoken Production となる）</p>

(投野 2013: 279 を参考に作成)

2-3-4-3. CEFR-J を使った評価

最後に assessment であるが、本稿の冒頭でも概観したように外国語教育における assessment は評価をする対象、目的、方法によって様々なタイプがあるため、非常に多面的な作業である。そして言語教師は絶えず学習者を教えながら、同時に学習者を評価している。よって、ひとつ明確で、使い勝手の良い評価のための共通の枠組みというものがあれば、教師はそれに従って一貫した評価ができるだけでなく、同じコースを異なる担当者が教える場合においても、誰が評価者であろうと共通の評価ができるという利点がある。本稿で取り上げてきた CEFR-J は共通の尺度を提供することで学習到達目標の設定を可能にし、同時にその目標が達成できたかの評価するツールとしても機能する。さらにそれに付随して、ELP に代表されるような言語ポートフォリオを導入することで、学習者の言語能

力に対する評価に自己評価も付加されるため、一段とその精度をあげることが可能となる。ここでは、前節で述べた CEFR-J のレベルを利用した英語必修クラスにおいて、学習到達目標を CEFR-J を参考に作成したという前提で、achievement assessment と formative assessment の 2 点について論じる。

まず、学期中に教員が何度も行う学生の achievement を測るための評価であるが、これは授業内で学ばれるべきことが学習者によって実際に学ばれたかどうかが焦点となるため、評価の対象はシラバスで示された知識・技能ということになる。そしてそのシラバスは CEFR-J の共通尺度に沿って作られているため、教師は、学生は何かできるようになっていなければならないかを常に念頭に置き、單元ごと、また複数の単元が終了した時点で achievement 評価のためのテストを実施する。例えば、2-3-4-2. 「達目標の設定、および教授内容・指導法の例」でみたように、“Knowing myself and knowing others” というテーマを扱う単元の一部で「自分の町を紹介することができる」という CAN-DO Statement を A2.1 レベルのクラスに設定したとする。そしてこの到達目標が実施に達成されたかどうかを、学生の writing と spoken interaction (ともに産出能力) の評価で確認する⁵。Writing に関しては文法項目のチェックも考慮に入れるため、「指導手順」の 3. にあるように学生に自分の町の紹介文を書かせ、教師がそれを回収し、チェックすることで評価となる。Spoken interaction の技能についてはペアごとに、あるいはグループを回ってモデル文やモデル・プレゼンテーションに準じたかたちで故郷紹介ができていたかを確認する。このように achievement を確認するための assessment は教師が何を見なければならぬかをシラバスが示しているため、あとはどのような測定法(テスト、プレゼンテーション、ペアワークの観察、対面式のやり取り、自由作文、課題のチェック等など)が最も効果的に到達度を評価できるかを判断するだけである。

次に、formative assessment の一環として、学習者自らが授業における学習内容を理解しているかどうかについての確認は(学生用)ポートフォリオを用いるのが効果的である。ELP の中に含まれる The Language Passport 「言語パスポート」には「共通参照レベル: 自己評価表」が載っており、レベルごと、技能ごとに書かれた CAN-DO Statement を使うことで自分の能力レベルを確認できる。また言語パスポートには各学期の教師からの評価の記録や学生の取得した TOEIC[®] Test のスコアなども一元管理されるため、学習の意欲の向上や学習の動機付けがさらに高まる。パスポートに加え、学生は The Language Biography 「言語学習記録」を用いて定期的に学習目標や学習計画を立て、その目標が達成できたかを自ら定期的に確認(つまり評価)することもできる。つまり学習過程の内省を学期内に繰り返し行う機会が得られることになる。本短期大学部でも 2016 年度から英語必修

5. この例では listening および reading の評価も行うことができるが、「技能統合型活動」の評価には最終目標となる技能のみを評価するという考え方(深澤 2015)に則り、産出能力に絞って記述をした。

科目でポートフォリオの試験的な運用が始まるが、その鍵となるのは、ポートフォリオが、言語学習の際に常に自分のそばにあるような身近なツールとなることである。例えばそれがノートなどの紙ベースのものであるならば、テキストと同じように授業への出席の際には必ず携帯され、日々の formative assessment という目的のもと、頻繁にアクセスされる必要がある。そして授業の中で日々の英語学習を自己評価、自己分析することで、学生たち自身が英語学習に対して自立的に、そして主体的に関わるような態度を涵養していくことにもつながっていく。

3. 結び

本稿では、日本の大学における英語カリキュラムに CEFR が提供する共通尺度を導入することで、一貫した言語能力の評価が可能になり、それは大学の英語教育を様々な観点から、さらに前へ進めるものになるのではないかという点について論じてきた。小中高が中心ではあるものの、文部科学省の唱える英語教育も同方向へ舵を切っていると感じられる。とは言うものの、当然のことながら歴史的に多言語・多文化の状況が日常となっているヨーロッパで開発された CEFR を、言語的文脈の異なる日本の英語教育へそのままのかたちで持ち込むことには危険が伴うため、それを日本の英語教育に合わせた枠組みが必要とされる。現時点では、投野（2013）の提唱している CEFR-J の枠組みが最もそれに近いと考え、CEFR-J が本短期大学の英語必修科目に有効に働くかどうかを見てきた。その結果、現行のカリキュラムとの比較において、学生の持つ英語力を正確に診断した上でレベル決定がなされ、さらに学習到達目標および評価法が明確化されることで、学生自身が今自分は英語で何ができて、今後は何ができるようになっていなければならないのかを把握できるようになるのではないかと予測された。そしてその結果、英語学習に自分から取り組み、能力向上のための努力を自立的にできるようになるのではないかと考えられる。

本短期大学部は英語科のみの単科の短期大学部であるため、英語のカリキュラム作りにはこれまでも心血を注いできたが、今後に向けて CEFR のようなまさに言語能力に関するグローバル・スタンダードを意識した枠組みを、たとえ部分的であろうとカリキュラムに導入することに利があると私は考える。

【Appendix】

表 1 : Common Reference Levels: global scale

Levels	Level descriptors	
Proficient User 熟達した言語使用者	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise 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.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise 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 organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User 自立した言語使用者	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. 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.
	B1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise 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 organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Basic User 基礎段階の言語使用者	A2	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.
	A1	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.

(Council of Europe 2001: 24)

表 2 : Common Reference Levels: self-assessment grid

		A1	A2	B1
UNDERSTANDING	Listening	I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.
	Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example, on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.
SPEAKING	Spoken Interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).
	Spoken Production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.
WRITING	Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate needs. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.

		B2	C1	C2
UNDERSTANDING	Listening	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided. I have some time to get familiar with the accent.
	Reading	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
SPEAKING	Spoken Interaction	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skillfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
	Spoken Production	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
WRITING	Writing	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

(Council of Europe 2001: 26-27)

参考文献

- Bachman, L. F. (1989). The development and use of criterion-referenced tests of language proficiency in language evaluation program. In Johnson, K. (ed). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (1997). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1997). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. and Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. NY: Pearson Education.
- Brown, J. D. (1992). Classroom-centered language testing. *TESOL Journal*, 1(4), 12-15.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle.
- Brown, J. D. (1996). *Testing in Language Programs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Byram, M. and Parmenter, L. (2012). Introduction. In Byram, M. and Parmenter, L. (eds). *The Common European Framework of Reference: the Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Clark, J. L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston: Newbury House/Heinle and Heinle.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. New York: Cambridge University Press.
- Heyworth, F. (2004). Why the CEF is important. In Morrow, K. (ed). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press. (和田稔、高田智子、緑川日出子、柳瀬和明、齋藤嘉則訳、2013, 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育』 研究社).
- Kedde, J. S. (2004). The CEF and the secondary school syllabus. In Morrow, K. (ed). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press. (和田稔、高田智子、緑川日出子、柳瀬和明、齋藤嘉則訳、2013, 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育』 研究社).
- Lado, R. (1970). *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman.

- Lenz, P. (2004). The European Language Portfolio. In Morrow, K. (ed). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press. (和田稔、高田智子、緑川日出子、柳瀬和明、齋藤嘉則 (訳) (2013). 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育』 研究社).
- Morrow, K. (2004). Background to the CEF. In Morrow, K. (ed). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press. (和田稔、高田智子、緑川日出子、柳瀬和明、齋藤嘉則訳、2013, 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育』 研究社).
- Negishi, M., Takada, T, and Tono, Y. (2012) A progress report on the development of the CEFR-J. *Studies in Language Testing 36*: pp137-157.
- Sugitani, M. and Tomita. Y. (2012). Perspectives from Japan. In Byram, M. and Parmenter, L. (eds). *The Common European Framework of Reference: the Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- TOEIC Test 『Score Descriptor Table (レベル別評価の一覧表)』国際ビジネスコミュニケーション協会 http://www.toEIC.or.jp/toEIC/guide04/guide04_02/score_descriptor.html; 2015年11月30日にアクセス
- Trim, John L.M. (2004). The Common European Framework of Reference for Languages and its background: a case study of cultural politics and educational influences. In Byram, M. and Parmenter, L. (eds). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 (2012) 『Proficiency Scale: TOEIC スコアとコミュニケーション能力レベルとの相関表』 English Testing Service
- 酒井志延 (2011) 「CEFR についての意識調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成22年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究 (B) 研究課題番号: 22320112, 研究代表者 神保尚武, pp.46-61
- 投野由紀夫 (編) (2013) 『CAN-DO 作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店
- 拜田清 (2012) 「日本の大学言語教育における CEFR の受容 — 現状・課題・展望」『EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究』平成21-23年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究課題番号: 21320101, 研究代表者 富盛伸夫, pp.93-103
- 深澤真 (2015) 「理論編6. 技能統合的活動の評価」望月昭彦、深澤真、印南洋、小泉利恵 (編著) 『英語4技能評価の理論と実践: CAN-DO・観点別評価から技能統合的活動の評価まで』大修館書店

- 文部科学省 (2003) 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』
- 文部科学省 (2013) 『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』
- 文部科学省英語教育の在り方に関する有識者会議 (2014) 『今後の英語教育の改善・充実方策について報告 (概要) ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm; 2015年11月29日にアクセス
- 文部科学省外国語能力の向上に関する検討会 (2011) 『国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策』 報告書
- 文部科学省初等中等教育局 (2013) 『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課委嘱研究 (2004) 『英語教育に関する研究』 報告書:「英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究」、研究代表者 石田雅近
- 柳瀬陽介 (2007) 「複言語主義 (plurilingualism) 批評の試み」『中国地区英語教育学会研究紀要』 37, 61-70.
- ヨーロッパ日本語教師会 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育と The Common European Framework of Reference for Languages』 独立行政法人国際交流基金
- 吉島茂、大橋理枝 (訳) (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』 朝日出版
- 米山朝二 (2003) 『英語教育指導法事典』 研究社