

英語運用能力に対するセルフ・アセスメント (自己評価) と TOEIC[®] スコア

山下 早代子

実践女子大学人間社会学部

阿佐美 敦子

実践女子大学人間社会学部

新妻 奈緒美

TAC 国際資格企画部 TOEIC[®] 非常勤講師

はじめに

グローバル化社会の到来が叫ばれて久しいが、その一端を担う英語力—特に英語運用能力について、首都圏に学ぶ大学生は自らの能力に対してどのように評価し、またどのような志を持って英語学習に勤しんでいるのであろうか。言語教育、特に外国語教育においては、言語によるコミュニケーションの重要性の高まりとともに、近年、ヨーロッパ共同体の共通参照枠（CEFR [セフアール] – the Common European Framework of Reference for Languages）（Council of Europe, 2001; 吉島、大橋他訳、2004）の尺度で評価することが盛んに行われるようになった。この中でも特に CAN-DO Statement による自己評価が注目を浴びている。本稿では、この CAN-DO Statement を含む、セルフ・アセスメント（Self-assessment：自己評価）と、既存の標準テスト、TOEIC[®] Test の相関を検証しながら、学習者の英語学習の目的、動機を明らかにする。

セルフ・アセスメントと TOEIC[®] Test

セルフ・アセスメント（Self-assessment：自己評価）

本項では、セルフ・アセスメントと TOEIC[®] Test の相関を検証するにあたり、まずセルフ・アセスメントとは何かについて概観する。外国語のコミュニケーション能力を評価し、測定する方法として、ヨーロッパ共通参照枠（CEFR）（Council of Europe, 2001; 吉島、大橋他訳、2004）がよく知られている。この目的はヨーロッパの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、等の向上のために一般的基盤を与えることで、言語学習者が言語をコミュニケーションのために使用するためには何を学ぶ必要があるか、効果的に行動できるようになるためには、どんな知識と技能を身につければよいかを総合的に記述するものである（吉島、大橋他訳、2004）。近年この方式がヨーロッパ以外の国での言語教育（たとえば英語教育、日本語教育等）にも応用さ

れるようになっている。CEFRではカテゴリーを提示し、学習者の熟達度の定義によって、それぞれの達成レベルで何が期待できるかをより具体的に述べている。

CEFRの共通参照レベルとしての全体的な尺度としては、6段階に分かれ、コミュニケーション活動、方略、言語能力の諸相、運用能力、社会言語能力などについて、基礎段階の言語使用者(A1, A2)、自立した言語使用者(B2, B2)、熟達した言語使用者(C1, C2)の区別がなされる。それぞれのレベルは、CAN-DO Statement(～ができる、で表せる能力記述文)で、話者ができる事柄が記述されている(例えば、基礎段階のA1であれば「自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人情報について質問したり、答えたりできる」、熟達した言語使用者C2であれば、「聞いたり、読んだりしたほぼすべてのものを容易に理解することができる、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」というようにである)(吉島他、2004:25)。これをさらに詳細に細分化した学習者の自己評価表(pp.28-29)は、3つのカテゴリー(理解すること、話すこと、書くこと)と5つの下位分類(聞くこと、読むこと、やりとり、表現、書くこと)に分かれており、それぞれに関して言語でできることがA1～C2の6段階の学習者のレベルに合わせて記述されている。さらに、話し言葉の質的側面として、使用領域の幅(細かい意味のニュアンスを正確に伝えられるか等)、正確さ(先を考えたり、他人の反応に注意を向けながらも、複雑な言葉を文法的に正しく使える等)、流暢さ(自然な流れの口語体で、ある程度の長さの自己表現ができる)、やり取り(非言語標識、あるいはイントネーション標識を選んで使い、前の発言に言及したり示唆したりしながら、会話の流れに寄与することができる)、一貫性(適切に多用な談話構築手法と幅広い接続表現、結束手段を用いて、具体性があり、脈絡があり、一貫性のある談話をすることができる)が挙げられている(いずれも最上級のC2レベルの記述: pp. 30-31)。

セルフ・アセスメントとは、このようなCAN-DO Statementで表される言語の能力に関して学習者自身が考え、判断し、自分の能力を評価するもので、形式は色々であるが、通常、ある事項(例えば、「家族や趣味、興味、旅行などの話題について自分の考えを話すことができる」(B1レベル)に関して、「強くそう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「そう思わない」「まったくそう思わない」といった5件法等の形で問うものや、「英語を上達してどんなことに役立てたいか」などを自由記述式で書いてもらう形式が使用される。

投野(2013)によると、よいCAN-DO Statement(リスト)の条件とは、①肯定性(Positiveness)-質問項目自体を学習項目として機能させるために「～できる」という肯定的な表現で記述されていること、②明白性(Definiteness)-曖昧な表現を避け、各々の質問項目が明白な記述で表現されていること、③明瞭性(Clarity)-過多の専門用語や複雑な文章が含まれていないこと、④簡潔性(Brevity)-長文の質問項目は好まれず、たいていは20語以下(節では2つ程度)の文で表現されていること、⑤独立性(Independence)-「はい・いいえ」で答えやすい短い質問文であること、の5つがある。既存のCAN-DO Statement(リスト)もこのような形に添ったものが多い。

しかしながら、セルフ・アセスメントはあくまで自己評価なので、本来持っている能力と相関があるのか、といった疑問も聞かれる。学習者がはたして自分の言語能力を客観的に見られるの

か、そもそも自分の能力を測る能力自体あるのだろうか、という疑問である。これには賛否があり、Bachman and Palmer (1989) や LeBlanc (1985) らは、学習者はかなり正確に言語能力を測ることができる、とする一方、Blue (1989) や Wangsotorn (1981) は、学習者が現在の自分の言語能力を測るのは難しい、という研究結果を出している。

一方、Dickinson (1987) はセルフ・アセスメントを行うことの利点を挙げている。まず、学習者自身が、自分が言語レベルを評価する能力を身につけることが自分の学習プロセスの助けになると感じる点、また、そのことは自律的に学習することの学習者自身の責任につながる点、また、教師にとっては学習者の学習の評価以外の別の点に力を注げることなどである。学習に寄与する点ではほかに学習を促進させる、学習者の気づきを促す、学習の目標を明らかにさせる、評価 (assessment) そのものの幅を広げる、評価者の負担を減らす、授業後の効果を測ることができるなどがある (Oskarsson, 1989)。

Blue (1994) は、コースの最後で学習者が自ら自分の能力を評価することの有用性として、この段階では、学習者が自分の言語的能力とその限界について、かなりはっきりした考えを持つからだとして述べている。これを通して、学習者は自分に対して肯定的なイメージを持つことができ、自信を高めることができるとするが、逆に、自分の外国語能力に完全に満足している学習者は実はそう多くはないことを認めている。このようなセルフ・アセスメントに対する賛否の意見と利点を踏まえた上で、これを学生の英語能力評価の一部として、特に Dickinson (1987) の言う「自律的な学習と学習者自身の責任」、Oskarsson (1989) の言う「学習者の気づき」や「学習の目標」といった観点から、調査することは意義のあることであろう。

第二言語学習と動機付け研究

第二言語 (L2) もしくは外国語の学習において、気づきや目標は、学習活動に様々な影響を及ぼす。中でも、第二言語習得 (Second Language Acquisition: SLA) 研究において、動機付けが果たす重要性は多くの研究者によって指摘されてきた (Dörnyei, 2003; Ellis, 1994, 2008; Gardner & Lambert, 1972 など)。動機付けは、元々報酬を受け取ることでモチベーション (motivation) を上げるという心理学や行動学的な研究分野から発展し、行動が好奇心や関心によってもたらされるように、報酬が活動自体に内在している場合の「内発的動機付け」(intrinsic motivation) と、お金を稼ぎたいから、褒められたいから、試験に合格したいからなど、何かの目的 (報酬) のために活動が手段として生起する場合の「外発的動機付け」(extrinsic motivation) の2つに分けられる (Deci, 1971; 1975)。特に SLA に関する動機付けは、「志向」(orientation) (Gardner & Lambert, 1972) という言語学習を行う上での理由を指すことがあるが、これは大きく「統合的動機付け」(integrative motivation) と「道具的動機付け」(instrumental motivation) の2つに分けられる。「統合的動機付け」とは、目標言語を使用する集団や文化、もしくはその言語自体を知り、その中に溶け込みたいから目標言語を学ぶというように、言語習得・学習活動そのものが楽しくて行動する場合を言い、「道具的動機付け」とは、金銭的報酬を得たいから、あるいは試験で高得点を取りたいから活動するような場合のことを言う (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985)。

これら2つの動機付けに関して、Dörnyei (1994) は、L2 環境において目標言語を学習する学習者の多くは道具的な理由で動機付けされ、統合的な理由での動機付けは抑制されると述べている。同様に、カナダ国内における Anglophone (英語) 圏と Francophone (フランス語) 圏が並存するコミュニティでは、道具的動機付けの学習者の方が高い到達度を示す事例もある (Gardner, 1985)。一方で、Kobayashi ら (1992) によると、大学などある一定の学習環境にある L2 学習者は、統合的志向の動機付けがなされる傾向にあることも報告されている。また、Ellis (1985) は、言語学習の動機付けにおいて最も重要なことは、L2 学習者自身が学習の過程で作り出すことであると述べている。このように、動機付けは対象となる学習者を取り巻く学習環境やそれを構成する人員、または教師との関係やカリキュラムなど、考慮すべき要因が多い (Dörnyei, 2003) ため、明確かつ実証的な研究結果が得られにくい。したがって、現在は、ある特定の L2 を学習する集団に対し、どのような動機付けがなされているかを調査し、それを学習現場にて実際に活用することを目的として動機付け研究を行うことが主流となってきた (守谷, 2002)。そのため、本研究では、L2 学習や習得に直接的に影響する動機づけ指標の研究・解明ではなく、学習者の英語学習に対する意識や目的・動機などを明らかにし、自律的学習傾向を検討することを目指す。これは、L2 に関わる研究者や教育者が学習環境の改善を図る上で有益であると言えよう。

英語能力指標—TOEIC®Test

セルフ・アセスメントが、一部の研究者の言うように、学習者が現在の自分の言語能力を測るのは難しいので信頼ができないかどうかは、実際の英語能力試験との相関を見ることである程度確認することができる。日本で英語の標準的な測定法としてよく使われるものとして、TOEIC®Test や TOEFL®Test、英検 (公益財団法人日本英語検定協会) がある。この中で、実践的なコミュニケーション力としての英語力を安定して測ることができるとされる TOEIC®Test が内外の多数の企業、大学、さらには高校等で選択されている。Powers (2010) は、TOEIC®Test の妥当性 (Validity) について述べているが、それによれば、TOEIC®Test は、“日々の生活と国際的なビジネス環境における主要な表現や日常的な語彙を使った英語コミュニケーション力を測る” (“The TOEIC tests measure a person’s ability to communicate in English in the context of daily life and the global workplace environment using key expression and common, everyday vocabulary” : p. 12/ 筆者訳) 指標であり、また特殊なビジネス用語は含まず、reading, listening, speaking そして writing が関連性を持っており、それらの総合的な力を測る、としている。

興味深いのは、TOEIC®Test がセルフ・アセスメント (self-assessment) との相関関係をデータによって検証し、TOEIC®Test の妥当性 (テストが実際測るべきものを測っていること、Brown, 1996) の説明に充てていることである。Powers (2010) は、2007 年に「～ができる」を問いかける CAN-DO Statement 形式によって、5,000 人の受験者に対し、セルフ・アセスメント測定が行われ、その結果と各受験者の TOEIC®リーディング、リスニング、スピーキング、ライティングの4つの技能テストパートごとの得点の相関が検証された結果、統計的に優位な相関が見られたと報告している。

これらを踏まえ、本稿では、学生が自身の英語能力に対してどのように評価し、また英語学習についてどのように考えているかを、セルフ・アセスメント形式のアンケート調査の形で実施し、同時期に行った TOEIC[®]Test の結果との相関を見ることで、TOEIC[®]Test の意味と、学生の英語学習の目的や動機を明らかにすることにする。

具体的な研究課題は以下の5つである。

1. 学生の英語能力セルフ・アセスメントは実施時期により変化したか。
2. セルフ・アセスメントに反映された、学生の英語学習に対する目的は何か。
3. 学生のセルフ・アセスメントは自律的学習や動機を反映しているか。
4. 学生の英語能力に関する得意・苦手意識はどのようなものか。
5. 学生のセルフ・アセスメントと TOEIC[®]Test に相関はあるか。

研究方法

研究対象

首都圏にある J 大学の人文社会系学部の 2 年生、252 名（全て女性）とした。研究対象者は、非英語系学部生として、2014 年 4 月から 2015 年 1 月まで前期・後期 2 学期間、専門必修科目として「英語コミュニケーション」の授業を週 2 回（90 分 x 2 日：1 回は日本人教師、あと 1 回はネイティブの教師による）受講した。テキストは両クラスともすべて英語で書かれた Oxford University Press 発行の『Q シリーズ③』の Reading & Writing 特化のテキスト（Gramer, 2011）1 冊と、Listening & Speaking 特化のテキスト（Crave, 2011）1 冊である。さらに、当該学部ではキャリア形成、ビジネスウーマンの育成に力を入れているため、ビジネスの場でのコミュニケーション能力を示すため、TOEIC[®]Test の受験を 2014 年から導入している。これの準備については主テキストと同じ Oxford University Press 出版社発行の TOEIC[®] 対策テキスト（Trew, 2012）1 冊、合計 3 冊のテキストを使用し、1 回の授業あたり 15 分程度 TOEIC[®] テスト準備のための学習をした。

なお、本研究は大学の講義内で実施しているため、分析対象者数に差が生じている。また、収集したデータに著しい欠損があった参加者については、分析対象から外すこととした。

調査内容

3 時点セルフ・アセスメント得点の推移

参加者の英語能力に関するセルフ・アセスメントの変化を測定するため、自立式質問紙法によるセルフ・アセスメントアンケート調査を同一学年度中に同じ学生に対し 3 回実施した。第 1 回目は学年開始時の 2014 年 4 月（SA1 とする）に、第 2 回目は前期終了時の同年 8 月（SA2 とする）に、そして第 3 回目は後期終了時の 2015 年 1 月（SA3）の 3 時点での実施である。SA1、SA2、SA3 の 3 時点で同じ内容のアンケートを使用し、英語の 4 技能（読むこと：10 項目、聞くこと：11 項目、話すこと：10 項目、書くこと：10 項目で計 41 項目）について 5 件法で評価した。

英語学習に対する姿勢と態度

参加者の英語学習に対する姿勢と態度の内的変容の調査については、上記の自立式質問紙法に自由記述式アンケートを含めて、調査を実施した。このアンケートの目的は、SA1とSA3間の参加者の英語学習に対する目標・動機および学習方法などの内的な変容過程を調査し、気づきや感想などの質的なデータを収集することである。

TOEIC Bridge[®] Test および TOEIC[®] Test の実施

標準準拠テストである TOEIC Bridge[®] Test、および、TOEIC[®] Test を実施することにより、セルフ・アセスメント調査と合わせて、学生本人の英語能力自己評価と標準準拠テストによる能力の相関を測る。TOEIC[®] Test の TOEIC は、Test of English for International Communication の略で、ETS[®] (Educational Testing Service) が実施する英語によるコミュニケーション能力を評価するテストである。

その中の TOEIC Bridge[®] Test は初・中級レベルの英語力測定に照準を合わせて設計されているため、TOEIC[®] Test に比べて難易度が低く、テスト時間も 1/3 の 1 時間と短い。高校・大学などにおいてはレベルチェックやクラス分けなどに利用されている。TOEIC Bridge[®] Test は TOEIC[®] Test への橋渡しとなることが期待されているテストで、TOEIC[®] Test への移行奨励レベルは 150 点 (TOEIC[®] Test はおよそ 470 点) とされている。

一方、TOEIC[®] Test は現在世界約 150 カ国で実施されている。このテストは、可否ではなく 10 点から 990 点までのスコアで評価され、スコアは、常に評価基準を一定に保つために統計処理が行われ、能力に変化がない限りスコアも一定に保たれている点が大きな特長となっている。また、その国独自の文化的背景や言いまわしを知らなければ解答できないような問題は排除されているので、「世界共通の基準」として活用することができると考えられている。TOEIC[®] Test は和文英訳、英文和訳などの技術ではなく、身近な内容からビジネスまで幅広くどれだけ英語でコミュニケーションできるかということを測る。また、Listening と Reading という受動的な能力を客観的に測定することにより、Speaking と Writing という能動的な能力までも含めた英語によるコミュニケーション能力を総合的に評価できるように設計されている (ETS TOEIC[®] ホームページより)。セルフ・アセスメントと TOEIC[®] Test の実施時期と受験者数は表 1 で示す通りである。

表 1. セルフ・アセスメントと TOEIC の実施時期と受験者数

	2014/4	2014/8	2014/12	2015/1
SA1	168			
TOEIC Bridge [®] Test		228		
SA2		168		
TOEIC [®] Test			229	
SA3				168

分析方法

SA 得点の変化およびアンケート項目の収集は、IBM SPSS Statistics Ver.23 を用い、統計学的に分析・検討した。TOEIC[®] スコアと SA 得点の関係には相関分析を、SA 得点の 3 時点比較および 4 技能別比較には一元配置分散分析（反復測定）を、また SA1 と SA3 間の参加者の英語学習に対する姿勢や意識の検討にはクロス集計を用い、その内的変容に関するデータは質的に分析した。

なお、本研究は研究の性格上、本来必要な標本抽出（無作為抽出）を行っていないが、傾向を測るために統計的仮説検定を行った。

倫理面への配慮

本研究では、研究趣旨を参加者に口頭および書面による説明を実施し、同意を得られた参加者を研究対象とした。説明内容は、質問紙（SA シート）の内容は成績・評価に全く影響しないこと、研究以外の目的では使用しないこと、また、データ提供に承諾しない場合にも何ら不利益がないことである。

結果

TOEIC Bridge[®] スコアと TOEIC[®] 公開スコアの結果と内訳

参加者は 2014 年 8 月に TOEIC Bridge[®] を、2014 年 12 月に TOEIC[®] を受験した。このスコアとその内訳を表 2、3 に示す。2014 年 8 月に TOEIC Bridge[®] テストを実施した結果、参加者全体（228 名）の平均スコアは 123.04 点で、最高スコアが 170 点、最低スコアが 64 点であった。平均値の内訳としては、Reading スコアが 62.53 点、Listening スコアが 60.51 点であった。2014 年 12 月に TOEIC[®] 公開テストを実施した結果、参加者全体（229 名）の平均スコアは 332.29 点で、最高スコアが 530 点、最低スコアが 108 点であった。平均値の内訳として Reading スコアが 126.90 点、Listening スコアが 204.30 点であった。

表 2. 参加者の TOEIC Bridge[®] TEST 結果（2014 年 8 月）（n=228）

	Listening リスニング	Reading リーディング	Total 合計点
平均スコア	60.5	62.6	123.1
最高スコア	82	88	170
最低スコア	36	28	64

表 3. 参加者の TOEIC[®] TEST 結果（2015 年 12 月）（n=229）

	Listening リスニング	Reading リーディング	Total 合計点
平均スコア	205.5	127.4	332.9
最高スコア	305	225	530
最低スコア	85	85	170

英語学習に対するセルフ・アセスメント得点の3時点調査

英語学習に対するセルフ・アセスメント平均得点の変化を図1に示す。一元配置の分散分析（反復測定）を行った結果、3時点で有意な差が認められた（ANOVA; $F(2, 323) = 2.59, p < .05$ ）。多重比較の結果、SA1 - SA3間で有意な得点の上昇が認められた（ $p < .05$ ）。つまり、2014年4月時のSA得点と比較して、2015年1月時のSA得点では参加者の自己評価がプラスに上昇したと言える。

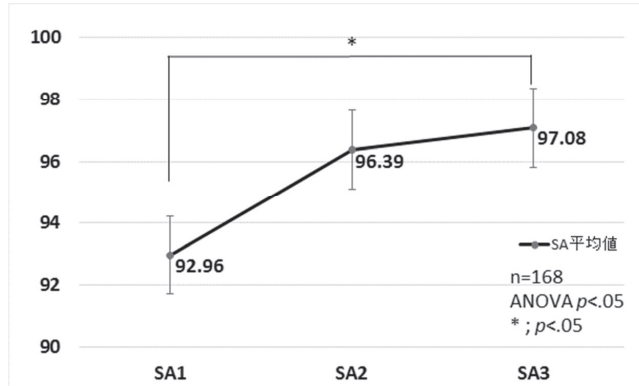


図1. セルフ・アセスメント平均得点の3時点比較

英語の4技能別に見たセルフ・アセスメント平均得点の3時点比較について図2、3、4、5に示す。その結果、Readingに関するSA得点は3時点で有意な差が認められた（ANOVA; $F(2, 318) = 3.18, p < .05$ ）。多重比較の結果、SA1 - SA3間で有意な得点の上昇が認められた（ $p < .05$ ）。Listeningに関するSA得点は3時点で有意な差が認められなかった（ANOVA; $F(2, 336) = .151, p = .860$ ）。Speakingに関するSA得点は3時点で有意な差が認められなかった（ $F(2, 334) = .920, p = .400$ ）。Writingに関するSA得点は3時点で有意な差が認められた（ $F(2, 336) = 7.017, p < .01$ ）。多重比較の結果、SA1 - SA2間（ $p < .01$ ）およびSA1 - SA3間（ $p < .01$ ）で有意な得点の上昇が認められた。

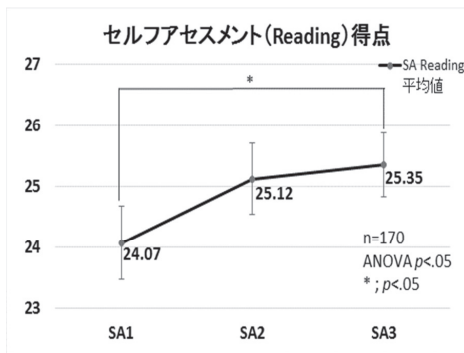


図2. セルフ・アセスメント（Reading）得点

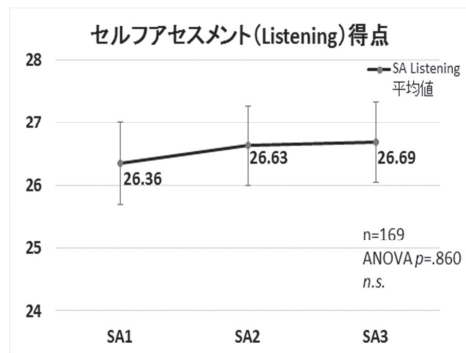


図3. セルフ・アセスメント（Listening）得点

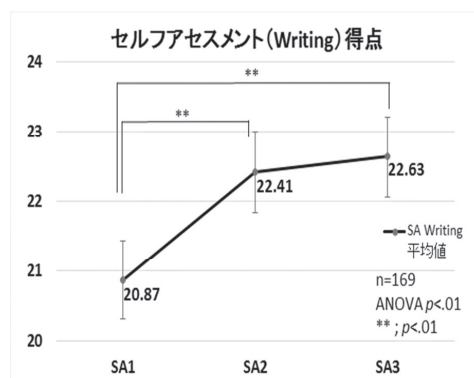
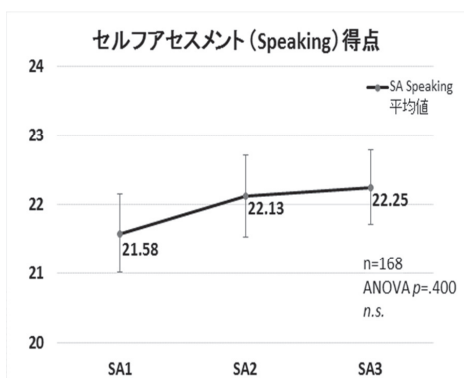


図4. セルフ・アセスメント (Speaking) 得点 図5. セルフ・アセスメント (Writing) 得点

TOEIC® 公開スコアと各 SA 得点の相関関係

TOEIC® 公開 Reading および Listening スコアと 3 時点 SA Reading および Listening 得点間のピアソンの積率相関係数を算出し、検討した。その結果、TOEIC® 公開 Reading スコアと SA1 ($p < .05$)、SA2 ($p < .05$)、SA3 ($p < .01$) Reading 得点間に相関が認められた (表4)。また、TOEIC® 公開 Listening スコアと相関が認められたものは、SA2 Listening 得点 ($p < .05$) と SA3 Listening 得点 ($p < .05$) であった (表5)。

表4. TOEIC® 公開 Reading スコアと各 SA Reading 得点のマトリックス (Pearson)

	1	2	3	4
1 TOIEC®公開Readingスコア				
2 SA1 Reading得点	.194*			
3 SA2 Reading得点	.155*	.511***		
4 SA3 Reading得点	.245**	.558***	.645***	

note. *; $p < .05$, **; $p < .01$, ***; $p < .001$ (n=167)

表5. TOEIC® 公開 Listening スコアと各 SA Listening 得点のマトリックス (Pearson)

	1	2	3	4
1 TOIEC®公開Listeningスコア				
2 SA1 Listening得点	.136			
3 SA2 Listening得点	.175*	.504***		
4 SA3 Listening得点	.193*	.501***	.535***	

note. *; $p < .05$, ***; $p < .001$ (n=167)

参加者の英語学習に対する目標・動機

SA1 と SA3 の 2 時点において参加者の英語学習に対する目標・動機について自由記述式アンケート調査を行いクロス集計を実施した (図6)。その結果、SA1 時では「日常会話を身に付けたい」(18.4%)、「外国人と話したい」(16.3%)、「英語を話せるようになりたい」(11.7%) のように英語

の Speaking 能力を向上させ実際に英語を用いてコミュニケーションしたいという内発的な要因の回答が多く見られた。また、「英語を就職（仕事）に役立てたい」（6.1%）や「TOEIC® 得点を伸ばしたい」（6.1%）のように、外発的な要因の回答も確認できた。SA2 時では「海外旅行で困らない程度の英語力を身に付けたい」（14.3%）、「日常会話を身に付けたい」（13.1%）、「英語を話せるようになりたい」（11.3%）など、SA1 時と同様に英語を話すことを目標として学習する参加者が多く確認できた一方で、外発的な要因を指す内容の回答は減少した。

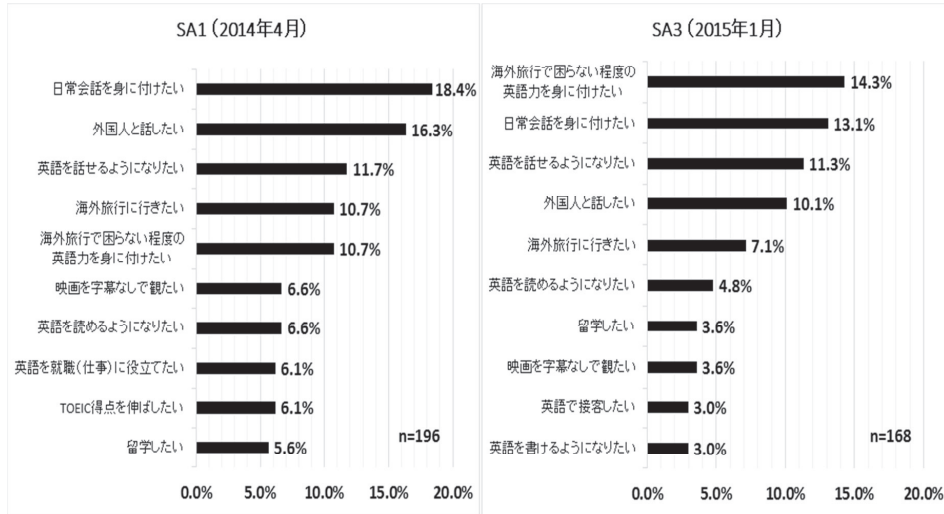


図 6. SA1 と SA3 の参加者の英語学習に対する目標・動機の内容とその割合

英語学習に対する得意・苦手意識

SA1 と SA3 の 2 時点において参加者の英語学習に対する得意・苦手意識について自由記述式アンケート調査を行いクロス集計を実施した（図 7、8）。その結果、参加者が「得意だと思う」と回答した英語学習に関する項目は、SA1 では「なし」(28.6%)、「聞くこと」(28.1%)、「読むこと」(21.9%)、次いで「語彙」「文法」であった。SA3 では「聞くこと」(32.1%) が最も多く、「読むこと」(22.0%)、「なし」(11.3%) が続いた。次いで「語彙」「書くこと」が多かった。一方で、参加者が「苦手だと思う」と回答した英語学習に関する項目は、SA1 では「話すこと」(43.4%)、「聞くこと」(36.7%)、「書くこと」(28.6%)、次いで「読むこと」(14.8%) が上位を占めた。SA3 では、「話すこと」(36.3%) が最も多く、「書くこと」(31.0%)、「聞くこと」(30.4%)、「読むこと」(20.8%) が続いた。

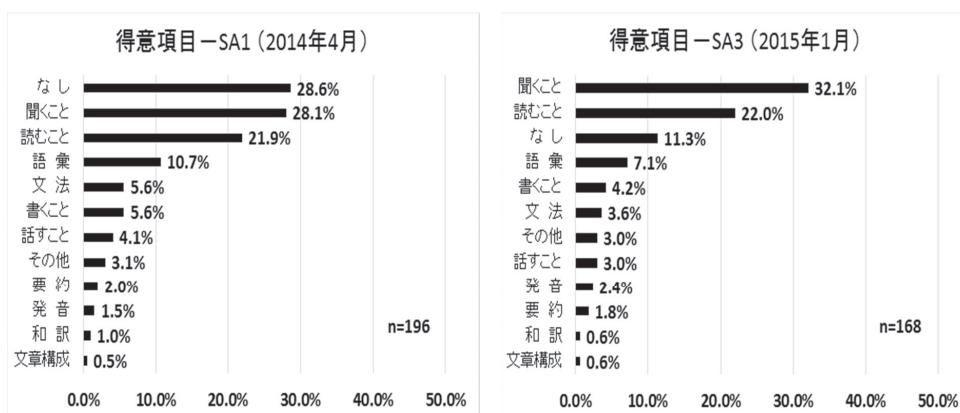


図 7. SA1 と SA3 の参加者の英語学習に対する得意項目の割合

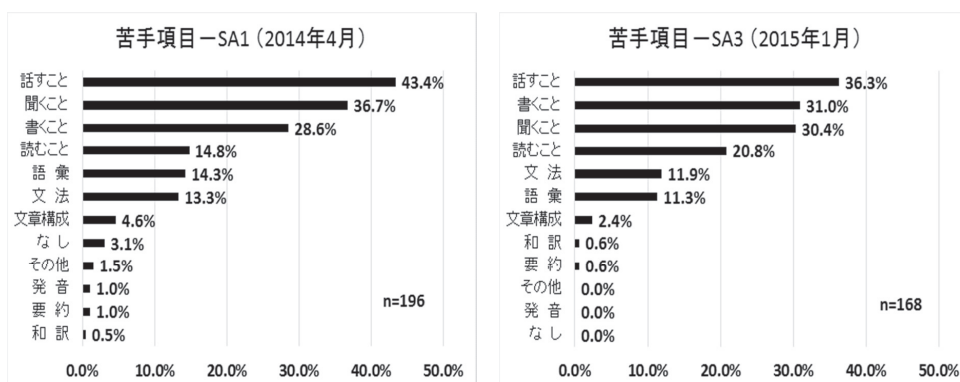


図 8. SA1 と SA3 の参加者の英語学習に対する苦手項目の割合

考 察

学生の英語能力セルフ・アセスメントの実施時期による変化

英語学習に対するセルフ・アセスメント平均得点の3時点調査では、2014年4月時のSA得点と比較して、2015年1月時のSA得点では参加者の自己評価が高くなる結果となった。英語学習の継続や時間の経過が自己評価の向上に影響する要因の一つであることが分かった。

4技能別にみると、ReadingとWriting得点において有意な得点の上昇が認められたが、ListeningとSpeakingについては有意差は認められなかった。有意差が認められたReadingとWritingについては、主に文字を使用した活動であることから、普段の英語に関する大学講義や語彙学習などが自己評価の向上に影響したことが考えられる。有意差が認められなかったListeningとSpeakingについては、音声面が中心の活動であることから、英語を主とした学習環境にない学生たちにとっては、自己評価を行う材料を調査期間中に得られなかった可能性がある。文字に起こせば理解できる平易な内容の英文であっても、音声にするとたちまち理解できなくなる学生が多いことも示唆できる。調査対象となった学生の多くが、「海外旅行で困らない程度の英語力を身に

付けたい」、「日常会話を身に付けたい」、「英語を話せるようになりたい」などの目標・動機を持ち、音声言語および音声によるコミュニケーション能力を重視しているため、自分自身に対する要求水準が高くなり、自己評価が一層厳しくなった可能性も示唆できる。そのため、ListeningとSpeakingに関しては、今回のセルフ・アセスメント調査では3時点で大きな差が見られなかったのではないだろうか。

学生の考える英語学習の目的

本研究の英語学習に対する目的・動機のSA1 - SA3の2時点調査結果によると、英語母語話者との交流や英語のSpeaking能力の向上、そして英語を主とする映画やドラマを自らのListening能力を頼りに理解することを強く希望していることが明らかとなった。これは、参加者が学期末の成績や進学・就職を強く意識した短期的な英語力の向上ではなく、個人の趣味や英語母語話者との会話を目的として長期的な英語力の伸長を目標とした集団的特徴を持っていることを示している。Gardner (2007) は、L2 習得において内発的に動機付けされた学習者の特徴として、① L2 を学習すること希望し、② 目標言語を使用する人とのコミュニケーションに関心があるため L2 を学習しており、③ 社会の中の様々な L2 学習環境に対し好意的な姿勢を持っている、の3つを挙げている。本研究において、参加者は主に内発的に動機づけられた英語学習者であることから、TOEIC® やその他の試験、もしくは大学などの講義を通じて英語を学習することが第一目的ではなく、その学習者を取り巻く社会の中で目標言語 (target language) を学習あるいは習得できる機会を有効に活用したいと考える傾向にあると思われる。

学生のセルフ・アセスメントから見る自律的学習傾向や動機

主に内発的に動機づけられた学習者は、主体的に目標言語環境を見出し、積極的にそれに関わろうとするものの、「文法をしっかりと身に付けたい」、「まとまりのある文章を書きたい」などの英語に関する個別の学習項目を自ら見出せず、それに意識が向かない傾向があることも示唆される。外発的に動機づけられた学習者には肯定的に働くだろう報酬 (例えば TOEIC® スコア結果) が、すでに行動が内発的に行われている者には、報酬を過度に与えたり無くしてしまったりすると、動機付けが損なわれてしまう危険性もある (Deci, 1971; 1975)。報奨をどのように受け取るかは学習者側の問題となるが、成績や資格試験の結果などの物質的な報奨の扱い方は、特に内発的動機付けがされている学習者において注意する必要がある。また、短期的にある程度の目標を設定しながら学習計画を立てる呼びかけも必要とされる。そのため、TOEIC® を指標としながら、学習者が普段の講義で主体的に L2 に関わることのできる環境を提供することも求められる。これは、TOEIC® テストの各セクションのスコアと各 SA 得点の相関関係結果をみることで分かる。非常に弱いながらも両者に正の相関が認められたことから、本研究の集団においては、少なくとも TOEIC® スコアが学習者の英語学習に対する自己評価と今後の目標設定に貢献したと考えられる。言い換えれば、TOEIC® テストなどの刺激を学習者に与えることにより、これまで漠然と「英語を身に付けたい」「英語を話せるようになりたい」と考えていた学習者が、それぞれの目標を実現させるために主体的に

学習すべき言語項目を見出す機会となった。

このように、英語を主専攻としない人文社会学系の学生でも、TOEIC[®]の使用が自己評価に効果的な結果をもたらしたことは大変意義深く、学習者のL2習得への積極的な姿勢は肯定的に評価できるだろう。

学生の英語能力に関する得意・苦手意識

英語学習における得意・苦手項目の調査結果をみると、得意だとしているのは主に「聞くこと」「読むこと」といった受動的な言語活動である。SA1では、しかし得意項目「なし」が1位であったが、SA3では「なし」が後退し、「聞くこと」「読むこと」がそれぞれ1位、2位となっているのは、9か月という期間学習した成果であると解釈できる。

逆に苦手だとしているのは、「話すこと」という能動的な言語活動で、SA1でもS3でも1位で変わらない。これは4月から次の年の1月までの9か月の間の英語学習でも苦手意識の項目が変わらなかったということを意味しているが、割合は下がっている（43.4%→36.3%）ので、学生によってはSA1で苦手度が5の大変強いから、SA3では4あるいは3のやや強い、どちらともいえない、などに苦手の度合いが弱まったことを表している。苦手意識では「話す」を筆頭に、「聞く」、「書く」、「読む」という4技能がすべて上位4項に上がっており、技能の面での苦手意識が強いことがわかる。ただ詳しく見てみると、「話すこと」と、「聞くこと」は苦手意識の割合が減っているが、書くことと読むことについては逆に苦手な割合が上がっている。これは、すべて英語だけで書かれている教科書を使用していることによるレベル設定の齟齬（学習が進むにつれて、難しさがさらに強まり、学習のレベルについていけない）がある可能性がある。

学生のセルフ・アセスメントと TOEIC[®]Testの相関

TOEIC[®]テストの各セクションごとの得点とセルフ・アセスメントの英語技能別（Reading、Listening）得点の相関関係について検証した。その結果、TOEIC[®] ReadingテストとSA1、SA2、SA3 Reading得点間に相関が認められた。また、TOEIC[®] ListeningスコアとSA2、SA3 Listening得点で相関が認められた。つまり、講義開始時（4月）と10ヵ月後の終了時（翌年1月）を比較した結果、「読むこと」について微弱ではあるが正の相関が見られたことを指す。

日本語教育からは、CEFRに基づいたCAN-DO Statementsを用いて、始業時と終業時の自己評価と言語能力テストを比較した研究で、終業時の方が平均して「読むこと」「聞くこと」「話すこと」「書くこと」の4つの技能において得点が上昇したとの報告がある（板野・大久保、2012）。板野・大久保（2012）によると、学習者は言語学習を通じて、それぞれがどのような言語活動ができるようになるかを肯定的に自己評価できるようになると述べている。また、青木（2006）は、CAN-DO Statementの評価得点と言語テスト得点の相関を検討した結果、言語テスト得点が上位であればあるほど、自己評価得点との相関が高くなると報告している。これは、習熟度の高い学習者の方がより正確に自己評価を行うことができることを示している。本研究では、参加者の英語習熟度が低いため、自分の言語能力を正確に評価できるまでに至っていないことが考えられる。

まとめ

本研究は、英語運用能力に対しての3時点（4月、8月、翌年の1月）、3回にわたって行った学生の英語運用能力に関するセルフ・アセスメント（自己評価）に現れる学生自身の意識と変化、そしてTOEIC[®]Testとセルフ・アセスメントの相関を考察した。5つの具体的な研究課題について、明らかになったことを以下にまとめる。

1. 学生の英語能力セルフ・アセスメントは実施時期により変化したか。

英語学習に対するセルフ・アセスメント平均得点の変化を統計分析を行って検証した結果、「読む」能力と「書く」能力について3時点（4月、8月、翌年の1月）で有意な差が認められた。読む能力が上がったと考えた学生が学年が終わりになるにつれて（9か月の英語授業を経て）増えたと言える。4技能のセルフ・アセスメントのすべての平均点が上昇したが、「聞く」「話す」では統計的有意差は出なかった。

2. セルフ・アセスメントに反映された、学生の英語学習に対する目的は何か。

英語母語話者との交流や英語のSpeaking能力の向上、英語の映画やドラマを自らのListening能力を頼りに理解することを強く希望しており、内発的に動機付けされた学習者の特徴を表している。大学などの講義を通した英語学習が第一目的なのではなく、社会の中で目標言語を学習あるいは習得できる機会を有効に活用したいと考える傾向にあると思われる。

3. 学生のセルフ・アセスメントは自律的学習や動機を反映しているか。

主体的に目標言語環境を見出し、積極的にそれに関わろうとしているが、英語に関する個別の学習項目を自ら見出せず、それに意識が向かない内発的に動機づけられた学習者である傾向が示唆されている。しかし、言語習得への積極的な姿勢は肯定的に評価できる。

4. 学生の英語能力に関する得意・苦手意識はどのようなものか。

得意だとしているのは主に「聞く」「読む」といった受動的な言語活動で、苦手だとしているのは、「話す」という能動的な言語活動を筆頭に、4技能すべてが苦手項目上位4位である。ただし「話す」、「聞く」に関してはSA3で苦手意識が軽減されている。ほかに文法、語彙、発音などの項目があるにも関わらず4技能が上位に入っているのは、コミュニケーション上の必須項目との意識があるからかもしれない。

5. 学生のセルフ・アセスメントとTOEIC[®]Testに相関はあるか。

TOEIC[®] ReadingテストとSA1、SA2、SA3のReading得点間に相関が認められた。また、TOEIC[®] ListeningスコアとSA2、SA3のListening得点で相関が認められた。

セルフ・アセスメントを用いた研究には、セルフ・アセスメント調査ではL2学習者の身に付けた言語能力を測定する手段としては妥当性に欠けるのではないかという疑問を投げかける研究もあるが、TOEIC[®]やその他の検定試験などは、学習者の持つすべての言語能力を正確に測定できるものとしては不十分と言えよう。そのため、言語テストのみでは測れない隠れた言語能力が参加者自身の自己評価により明らかとなる場合もあるだろう。本研究では、特に英語を専攻とせず、英語学習に対し内発的に動機づけられた参加者が、セルフ・アセスメントを通して英語能力の向上を肯定的に評価していることが明らかになった。したがって、学習者が今後自分の言語能力を評価したり、それに基づき学習項目を意識的に見出すための指標として利用したりできる可能性を示すことができたと考えられる。

謝辞：本研究の統計分析に関しては実践女子大学人間社会学部竹内光悦先生に大変貴重なアドバイスとご指導を頂いた。ここに深く感謝の意を表する。

References

- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1989). The construct validation of self-rating of communicative language ability. *Language Testing*, 6.1, 14-29.
- Blue, G.M. (1994). Self-assessment of foreign language skills: Does it work? *CLE Working Papers*, 3, 18-35.
- Brown, J.D. (1996). *Testing in language program*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Childs, M. (1995). Good and bad users of TOEIC by Japanese companies. In J.D.Brown & S.Yamashita (Eds.), *Language Testing in Japan* (pp. 66-75). The Japan Association for Language Teaching.
- Crave, M. & Sherman, K.D. (2011). *Q: Skills for Success ③ LISTENING AND SPEAKING*. New York, NY: Oxford University Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of external mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Los Angeles: Oxford University Press.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and application*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. London: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of Second Language Acquisition Second Edition*. London: Oxford University Press.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Boston, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gramer, M.F. & Ward, C.S. (2011). *Q: Skills for Success ③ READING AND WRITING*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kobayashi, S., Redekop, B., & Porter R. (1992). Motivation of college English students. *The Language Teacher*, 16 (1). 7-15.

- LeBlanc, R. (1985). Second language student placement through self-assessment. *Carleton Papers in Applied Language Studies*. New York. ERIC Number: ED267605
- Oskarsson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: rationale and applications. *Language Testing*, 6.1, 1-13.
- Powers, D. E. (2010). Validity: What does it mean for the TOEIC® Tests? In ETS, *The research foundation for the TOEIC® Tests* (pp. 1.1-1.11).
- Trew, G. (2012). *TACTICS FOR TOEIC Listening and Reading Test*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wangsootorn, A. (1980). Self-assessment in English skills by undergraduate and graduate students in Thai universities. In J.A. Read, (Ed.), *Directions in language testing*. Singapore: Singapore University Press (pp. 226-240).
- 青木惣一 (2006) 「学習開始時と学習終了時の Can-do statements 比較—プロフィシエンシー・テスト, オーラル・インタビューを外部基準として—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』29, 18-44.
- 板野永理・大久保理恵 (2012) 「CEFR チェックリストを使った日本語能力の自己評価の変化」『大学教育研究紀要』8, 179-190.
- 島田めぐみ (2010) 「自己評価 Can-do statements に関する一考察：客観テストとの比較を通して」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』II, 61, 267-276.
- 投野由紀夫 (2013) 『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店
- 長沼君主 (2009) 「Can-Do 評価—学習タスクに基づくモジュール型シラバス構築の試み」『東京外国語大学論集』79, 87-106.
- 根岸雅史 (2006) 「GTEC for STUDENTS Can-do Statements の妥当性検証研究概観」『ARCLE REVIEW』1, 96-103.
- 根岸雅史 (2008) 「英語における最近の評価の動向 (特集 教育現場から問い直す『評価』)」『日本語教育』136, 49-58.
- 森本由佳子、塩澤真季、小松知子、石司えり、島田徳子 (2011) 「コミュニケーション言語活動の熟達度を表す JF Can-do の作成と評価」『日本語教育紀要』国際交流基金, 7, 25-42.
- 守谷智美 (2002) 「第二言語教育における動機づけの研究動向: 第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として」『言語文化と日本語教育』5月特集, 315-329.

ETS® 「TOEIC® とは」 <http://www.toeic.or.jp/toeic/about/what.html> (2016年1月17日取得)