

必修英語科目コース別の英語力と自己評価の変化  
—GTEC スコアと岡大 CAN-DO リストを用いて—

大年順子・荻野勝・寺西雅子（岡山大学教育推進機構）

Exploring the dynamics of change in students' English proficiency and self-evaluations:  
The analysis of GTEC scores and Okadai CAN-DO List across required English courses

Junko OTOSHI, Masaru OGINO, Masako TERANISHI  
(Institute for Promotion of Education and Campus Life, Okayama University)

要旨

本稿は、2つの必修英語カリキュラム（6単位コースと8単位コース）についてリーディングとスピーキングの2技能に焦点を当て、GTEC スコアおよびCAN-DO リストによる自己評価を指標として量的分析を行った報告である。GTEC テストの結果は、6単位コース（約580名調査協力）の平均値が、8単位コース（約450名調査協力）よりも、2技能ともコース修了時に統計的に高い数値を示した。一方、CAN-DO リストの回答では、コースに関わらず、難易度が低いリーディング項目で平均値が入学時よりも下降したのに対して、難易度の高いCAN-DO 項目では、修了時に平均値が上がっていた。対照的に、スピーキング項目では、CAN-DO 難易度に関わらず、両コースともほぼすべての項目で、平均値の上昇が見られた。調査結果は、今後の英語カリキュラム改善の資料として使用される。

Abstract

This paper presents a quantitative analysis of two compulsory English curricula—a 6-credit course and an 8-credit course—with a focus on the skills of reading and speaking. The analysis utilizes GTEC scores and self-assessments on a CAN-DO list as indicators. The results of the GTEC test showed that the mean of the 6-credit course (about 580 survey participants) was statistically higher than that of the 8-credit course (about 450 survey participants) for both skills at the end of the course than at the time of entering university. On the other hand, in the CAN-DO list responses, regardless of the course, the mean values for the less difficult Reading items fell below the mean values at the time of entering university, whereas the mean values for the more difficult CAN-DO items increased at the end of the course. In contrast, Speaking items showed an increase in mean values for almost all items in both courses, despite the difficulty of the CAN-DO items. The results of the study will be used to improve the English curriculum in the future.

キーワード：カリキュラム評価，必修英語カリキュラム，自己評価，CAN-DO リスト調

査, GTEC テスト

## 1. はじめに

カリキュラムの広義的な概念は, 教育方針と理念を念頭に, 指導設計と評価を実践するものである (Nunan, 1996)。近年, 日本の英語教育では, 学習者の自律性に主軸が置かれ, 学修者と表記され, 主体的な活動を推進するカリキュラム設計が求められている。2023 年 6 月に閣議決定された『第 4 期教育振興基本計画(2023-2027)』の中では, 教育計画が対象とするステークホルダーとしての学習者からの意見聴取や対話を行い, その後の施策に反映されるべきであると明記されている (文部科学省, 2023)。したがって, 現行のカリキュラムを改善する際に, 学習者の声に耳を傾けることは, 学びの自律性促進と人格の尊重においても肝要である (Benson & Voller, 1997)。

2001 年に欧州評議会が発表した CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) では, 行動中心主義的言語観のもと, 場面や目的別で外国語を用いて何がどこまでできるかという「CAN-DO」目標設定の記述子 (descriptor) が提示された (Council of Europe, 2001)。日本の英語教育においても, CEFR は教授法と評価に包括的な言語能力の基盤を提供するものとして, カリキュラム編成や改善に大きな影響を与えている。とりわけ, 2013 年に文部科学省初等中等教育局が「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, 2013) を提示して以来, 学習者が学修者として, 「英語で, 何をどこまでできるか」という具体的な目標に到達するための自己評価チェックリストが大学でも活用されるようになった。広島大学の鬼田ら (2018) は, CAN-DO リストを教育ツールとして捉え, 個別の教育機関で特定化された教育目標を学習者が 4 年間の学修を通じて, どこまで到達できているか自己評価するために活用している。このように, CEFR と CAN-DO リストは, カリキュラム施行の対象者となるステークホルダーである学習者の主体的な学びを助長する一翼を担っていると考えられる。

## 2. 日本の大学における CEFR と CAN-DO リストの運用

本節では, 学習者の主体的な学びを促進するための基盤指標とされる CEFR や自己評価のツールとしての CAN-DO リストを用いて, 一般教養科目の中で提供される英語科目のカリキュラム評価を実践した報告を 3 例概観する。

まず, 前述したカリキュラムの広義の定義を, より学習者の視点に焦点を置き, カリキュラムを学習経験の総体と捉えて授業計画改善を目指して調査されたのが, 茨城大学の報告である。館ら (2019) は, 統合型タイプ授業「総合英語レベル 5」の受講生を対象に, 授業実施前後で CAN-DO リスト調査を実施した。その結果, 受講生の, 特にリスニング力

とライティング力の自己評価が上がっていることが分かり、授業内容と照らし合わせて自己評価結果を検討した。得られたデータは、カリキュラムと教授法の改善の重要な資料となることが期される。

小林(2019)は、2つの異なる CAN-DO リストを用い、対象の英語科目受講生にアンケート調査を行い、受講生の英語能力の変化と動機付けについて報告している。「必修英語 I Reading/Writing」の2クラスを調査対象とし、一方のクラスには「文法語彙中心型」の CAN-DO リストを、もう一方のクラスには「コミュニケーション中心型」の CAN-DO リストを使用した。具体的には、それらの CAN-DO リストを学生に提示したうえで、授業実施前後に意識調査を行い、比較分析した。その結果、2つの CAN-DO リストの回答には統計的な有意差は認められなかったものの、同時期に実施した英語力測定テスト（TOEIC 簡易版）との相関や自由記述から「文法語彙中心型」の CAN-DO リストを提示したクラスの方では、学習者の英語学習の目標設定や動機づけに貢献した可能性があることを示唆している。

総合大学である大阪市立大学<sup>1</sup>（野田, 2019）では、大学独自に開発した CAN-DO テストである『OCU 英語能力自己評価アンケート』とコンピューターによる発話自動採点システムである VET（Versant English Test）を用い、自己評価と英語能力の客観テストを比較検討した。『OCU 英語能力自己評価アンケート』の特徴は、「できる」、「できない」の CAN-DO 回答の他に「経験なし」を加えた3件法となっている。「経験なし」を加えることで、客観テストと自己評価のズレをより明確にし、また授業内容や教科書選定にも結果を反映しやすいよう設計されている。調査を通して、野田は、客観テストのレベルに関わらず「経験なし」と回答される、生活に根差した BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) に関わる能力について、カリキュラムの中でどのように取り入れ評価すべきかという困難を訴えている。

上記のように、限られた調査報告の概観ではあるが、カリキュラムや授業計画を評価する方策として、ステークホルダーの一角である学習者の自己評価を考慮する動きが認められる。一方、1学年が2,000名を超えるような総合大学の共通英語カリキュラムの場合、ステークホルダーの数も多くなるため、カリキュラム評価の指標を定めることが難しい。通常、客観テストの最たるものである集団準拠基準テストをプレ・ポストテストとして実施し、そのスコアの差異を分析して、学習者の英語力の変化をカリキュラムと結び付けて検討されることが多い。しかしながら、総合大学の場合、入学時の学生の英語力レベルと英語に対するモチベーションも多様であるため、客観テストの変化のみをカリキュラム評価と関連付けて検証するには、あまりにも考慮すべき変数が多い。そこで、本稿では、前述した3つの報告事例のように、総合大学のカリキュラム評価の1つの指標として、客観テストの結果だけではなく、独自開発した CAN-DO リストの回答の変化についても報告したい。自己評価の1つである CAN-DO リストは、客観テストと結び付けて論じることで、

学習者の主体的な学びを促すことにもなり(Runnels, 2016), ポストコロナ期における「学びの複線化・多様化」(文部科学省, 2021)にも通底する。

### 3. 岡山大学における教養教育英語カリキュラムと CAN-DO リスト開発の背景

岡山大学では, 2020 年度に GTEC スコア 2((株)ベネッセコーポレーション編, 2018)に基づく4技能の『岡大 CAN-DO リスト』を開発した(詳細は, 大年他, 2020 を参照)。開発理由としては, CAN-DO リストを TOEIC® Listening & Reading Test のスコア別に開発した広島大学(鬼田他, 2018)と同様, 授業内だけではなく将来の目的に応じた自律学習を推進させるための教育的ツールの役割が挙げられる。

CAN-DO リストの実施時期についてであるが, 2018 年度から, GTEC テスト(2 技能)を入学時にクラス分け目的のために受検させ, 必修科目が修了する2年次末には, 第4学期の必修科目の単位取得要件として4技能テストの受検を全学統一試験として課していた。

2021 年度入学者より各学部が必修英語科目の単位数を設定し, 6 単位と 8 単位修了の2つのコースに分かれた<sup>3</sup>。これにより, 2 年次の必修科目の種類と, GTEC テスト(4 技能)実施の時期がコース別に異なることになった。そこで, CAN-DO リスト調査も入学時の GTEC テスト(2 技能)実施時及び, 単位コースの必修科目が終了する際の GTEC テスト(4 技能)実施に合わせて行うことに決定した。表1が各コースのカリキュラムおよび GTEC テストと CAN-DO リスト調査のスケジュールをまとめたものである。表1で提示されているように, 1 年次の英語必修科目は, 両コースとも「英語(スピーキング)」、「英語(リーディング)」、「英語(ライティング)」、および「英語(リスニング)」の4科目4単位を修得することで一致している。しかし, 2 年次になると, 6 単位コースは, 「英語(総合)」1科目で2単位修得し, 8 単位コースは, 「英語(S&L)」と「英語(R&W)」の2科目を合計4単位修得して必修科目が修了となる(カリキュラムの詳細は本学のホームページで提示されている『2023 年度教養教育科目 履修の手引』を参照いただきたい)。

表 1.

コースごとのカリキュラムおよび GTEC テスト・CAN-DO リスト調査実施スケジュール

	6 単位コース	8 単位コース
対象学部	文学部, 医学部, 薬学部, 工学部	教育学部, 法学部, 経済学部, 歯学部, 理学部, 農学部
第1回 GTEC テスト(2 技能)(4 月)および第1回 CAN-DO リスト(4 技能)調査(5 月)		
1 年次必修科目	英語(スピーキング), 英語(リーディング),	



	英語（ライティング）、英語（リスニング） （第1・2学期あるいは第3・4学期に2科目の組み合わせを各科目50分授業14回受講し修了）	
2年次必修科目	英語（総合） （第1・2学期に週に1回100分授業を14回受講し修了）	英語（S&L）、英語（R&W） （第1・2学期あるいは第3・4学期にいずれかの科目を週に1回100分授業を14回受講し修了）
第2回GTECテスト（4技能）およびCAN-DOリスト調査（4技能）	第2学期の7月実施	第4学期の12月実施

#### 4. 研究の目的

本稿は、岡山大学の現行の必修英語科目の6単位コースと8単位コースのカリキュラムを、客観テスト（GTECテスト）と学生の自己評価（『岡大CAN-DOリスト』）で比較検討し、より良いカリキュラムへ改善するための基礎データとして使用することを目指した実践報告である。前述したように、第2回のGTECテストは2つの単位コースとも4技能を測り、『岡大CAN-DOリスト』は2回とも4技能の調査を行った。しかし、本稿では、現行必修英語科目のカリキュラムと照らし合わせ、インプットスキルとアウトプットスキルの代表的な技能となるリーディングとスピーキングのみに焦点を当てて報告する。

現行のカリキュラムが開始となった2021年度入学生のみ、入学時と修了時にGTECテストを受検することができたため、その客観テスト結果を自己評価と関連付けて分析して報告することは、今後のカリキュラム改善に貢献するものであると期待できる。

#### 5. 研究手順

##### 5.1 調査参加者と研究背景

2021年4月に、当時教養教育科目言語科目英語を管理運営する任にあった全学教育・学生支援機構基幹教育センター長名で2021年度の岡山大学入学者を対象に調査依頼書が送付された。本稿でデータを収集した調査参加者は、この調査依頼に賛同し、全学実施のGTECテストを2回および『岡大CAN-DOリスト』に2回とも回答して、英語教育の改善研究データ収集に協力した必修英語科目受講生である。調査参加者は、分析対象のリーディングスキルでは、6単位コース583名、8単位コース451名、合計1,034名を調査参加者であった。GTECスピーキングテストは、修了時のみの実施であったが、やはり2回の『岡大CAN-DOリスト』に回答した受講生を調査参加者とし、6単位コース579名、8単位コース441名の1,020名を分析対象とした。2021年度入学者の中、必修科目受講者人数は2,159名なので、約47%の学生のデータが得られたことになる。

表 1 で示したように、2 つのコースとも、入学時に 1 年次の必修英語科目のクラス分けのために GTEC テスト(2 技能)を自宅受検した。その後、5 月に学習管理システムである Moodle に設計された CAN-DO リストに回答した。なお、2021 年度は、新型コロナウイルス感染防止による活動制限指針に従い、1 年生の必修科目のうち、「英語（リーディング）」および「英語（ライティング）」はオンラインでの実施となった。

2 年次には、6 単位コースは必修科目「英語（総合）」(オンライン上で授業実施)が修了する第 2 学期の 7 月に第 2 回 GTEC テスト（4 技能）を受検し、併せて Moodle 上で第 2 回 CAN-DO リスト調査に回答した。一方、8 単位コースは、2 年次の必修科目の「英語（S&L）」と「英語（R&W）」を、第 1・2 学期、あるいは第 3・4 学期のどちらかに履修し、第 2 回 GTEC テスト（4 技能）と第 2 回 CAN-DO リスト調査を 12 月に実施し、データが取得された。また、2022 年度第 1・2 学期の「英語（S&L）」は対面式で実施されたのに対し、「英語（R&W）」はオンラインで実施された。第 3・4 学期になると、どちらの科目も対面形式となった。

## 5.2 分析方法

まず、本研究のデータとして使用した調査参加者学生の学生番号のみを手掛かりとして、6 単位コース学部と 8 単位コース学部に分類した。次に、GTEC スコア（リーディングとスピーキング）と CAN-DO リスト（リーディング項目とスピーキング項目）の回答の紐づけを行った。その後、学生番号も削除して、各参加学生に整理番号を付与し、個人情報が入らないよう細心の注意を払って統計分析を実施した。なお、CAN-DO リストのアンケートは、「まったく当てはまらない」から「非常に当てはまる」の 5 件法で回答された（1：まったく当てはまらない，2：ほとんど当てはまらない，3：かろうじて当てはまる，4：ほぼ当てはまる，5：非常に当てはまる）。各回答の数値（最小値＝1，最大値＝5）を自己評価結果として捉え、対応のある  $t$  検定を行った<sup>4</sup>。統計分析には、IBM SPSS23 を使用した。

## 6. 結果

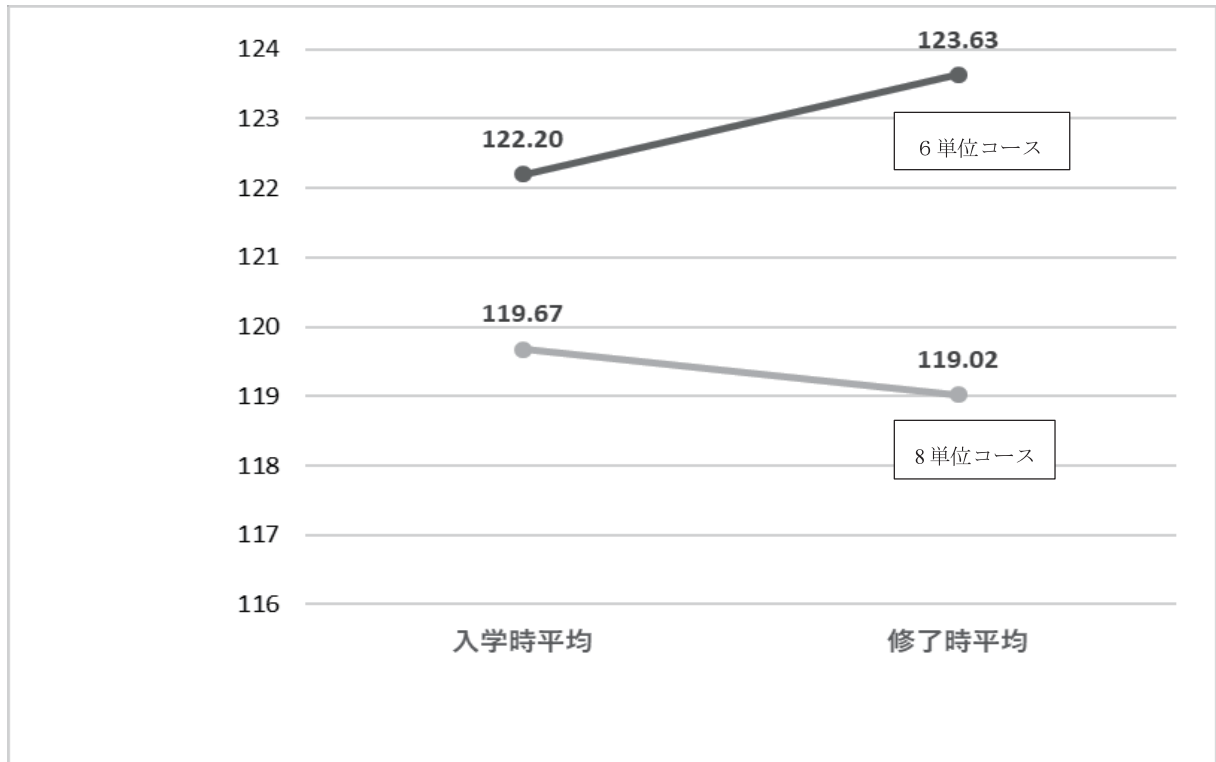
本節では、GTEC テストと CAN-DO リストの自己評価回答結果をリーディング、スピーキングの順に報告する。

### 6.1 GTEC テストと CAN-DO リスト自己評価—リーディング結果

図 1 は、GTEC テスト（リーディング）の各コースの入学時と修了時の変化を折れ線グラフで示している。また、表 2 は、コース別の 2 回のスコアを  $t$  検定した結果をまとめたものである。

図 1.

GTEC リーディングスコアの 2 コース間の変遷



Note. n=583 (6 単位コース), n=451 (8 単位コース), リーディングスコアのレンジは 0~250

6 単位コースは、入学時の 122.20 から修了時に 123.63 と微増しているのに対し、8 単位コースでは、119.67 から 119.02 と微減している。両コースのそれぞれの入学時での平均値の差を  $t$  検定してみたところ、 $t$  値は 2.14 と有意確率 0.032 で有意差が認められたものの、効果量は、0.07 とほとんど影響はなかった。一方、修了時においては、 $t$  値が 3.89 となり有意確率 0.001 以下で有意差が見られ、効果量は 0.12 と「小」であった。

表 2.

コース別 GTEC リーディングスコアの変化

		対応サンプルの差					t 値	自由度	有意確率 (両側)	効果量(d)
		平均値	標準偏差	平均値の標準誤差	差の 95% 信頼区間					
					下限	上限				
6単位コース	1回目~2回目	-1.43	15.68	0.65	-2.71	-0.16	-2.21	582.00	0.03	0.09
8単位コース	1回目~2回目	0.65	15.80	0.74	-0.81	2.11	0.88	454.00	0.38	0.04

また、表 2 に示している通り、1 回目と 2 回目のリーディングスコアの平均値の差を  $t$  検定したところ、どちらのコースの増減も効果量はほとんどなかった。

次に、下記の表 3 および表 4 で、各コースの CAN-DO リーディング項目の自己評価変化を報告する。

表 3.

6 単位コース受講生 (n=583) の CAN-DO リーディング項目の自己評価変化

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11
入学時平均	4.78	4.50	4.50	4.07	4.05	3.83	3.48	2.90	2.31	2.13	1.78
標準偏差	0.50	0.71	0.71	0.73	0.77	0.81	0.83	0.86	0.92	0.87	0.85
修了時平均	4.73	4.52	4.07	4.04	3.81	3.57	3.46	2.87	2.38	2.31	1.89
標準偏差	0.61	0.75	0.84	0.82	0.87	0.93	0.91	0.93	0.92	0.94	0.90
<i>t</i>	1.99	-0.70	12.13	0.70	6.59	6.62	0.57	0.78	-1.63	-4.57	-3.03
<i>df</i>	582.00	582.00	582.00	582.00	582.00	582.00	582.00	582.00	582.00	582.00	582.00
<i>p</i>	0.05	0.48	0.00	0.48	0.00	0.00	0.57	0.44	0.10	0.00	0.01
<i>d</i>			-0.61		-0.31	-0.31				0.21	

*Note.* 最小値=1, 最大値=5, R はリーディング, 数字は各項目番号を指し, 項目番号が上がるに従い, CAN-DO 難易度も上がる。 *t*=*t* 値, *df*=自由度, *p*=有意確率, *d*=効果量

6 単位コースでは、入学時と比べて修了時の自己評価として、平均値が上昇している項目は 4 つ (R2, R9, R10, R11), 下降している項目は 7 つ (R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8) 見つかった。このうち、上昇している R10「原書で長編小説を読んで内容を理解できる」は統計的に有意差が認められたが、効果量は 0.21 と「小」であった。一方、下降が見られた 7 項目のうち、R5「レストランのメニューがわかる」、R6「自分の関心のある分野の簡単な文章を読んで特定の情報を見つけることができる」も統計的に有意差が見られたが、どちらも効果量が 0.31 と「小」であった。しかし、R3「事前に知っている話題であれば、新聞・雑誌を読んで内容を理解できる」の 4.50 から 4.07 の下降は、効果量が 0.61 と「中程度」の大きさを示していることが認められた。

表 4.

8 単位コース受講生 (n=451) の CAN-DO リーディング項目の自己評価変化

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11
入学時平均	4.78	4.44	4.00	3.99	3.75	3.59	3.37	2.83	2.31	2.17	1.84
標準偏差	0.49	0.70	0.82	0.78	0.86	0.88	0.85	0.92	0.89	0.95	0.86
修了時平均	4.65	4.40	3.96	3.97	3.69	3.45	3.38	2.81	2.35	2.26	1.95
標準偏差	0.64	0.78	0.85	0.83	0.85	0.92	0.90	0.98	0.97	0.86	0.97
<i>t</i>	3.68	0.93	0.85	0.47	1.32	2.96	-0.35	0.53	-0.86	-2.12	-2.70
<i>df</i>	450.00	450.00	450.00	450.00	450.00	450.00	450.00	450.00	450.00	450.00	450.00
<i>p</i>	0.00	0.35	0.39	0.64	0.19	0.00	0.73	0.60	0.39	0.03	0.01
<i>d</i>	-0.27										

*Note.* 最小値=1, 最大値=5, R はリーディング, 数字は各項目番号を指し, 項目番号が上がるに従い, CAN-DO 難易度も上がる。 *t*=*t* 値, *df*=自由度, *p*=有意確率, *d*=効果量

一方、8 単位コースでは、入学時と比べて修了時の自己評価として、平均値が上昇している項目は同じく 4 つ（R7, R9, R10, R11）あり、R9, R10, R11 は 6 単位コースと共通している。しかし、いずれも統計的な有意差を示す項目はなかった。下降している項目も同じく 7 つ（R1, R2, R3, R4, R5, R6, R8）で、R1「簡単な案内用看板を見て意味を理解できる。（「EXIT」「ENTRANCE」, 「STOP!」など）」は統計的に有意な下降が見られたが、効果量は 0.27 と「小」であった。

## 6.2 GTEC テストと CAN-DO リスト自己評価—スピーキング結果

次に、GTEC スピーキングテストスコアと、CAN-DO リストスピーキングに関する自己評価結果を報告する。スピーキングテストは、4 技能試験を実施した修了時のみの 1 回である。表 5 は、各コースの記述統計である。

表 5.

各コースの GTEC スピーキングスコア記述統計

	人数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
6 単位コース	579	128.47	21.25	0	198
8 単位コース	441	118.83	19.28	0	174

Note. スピーキングスコアのレンジは 0~250

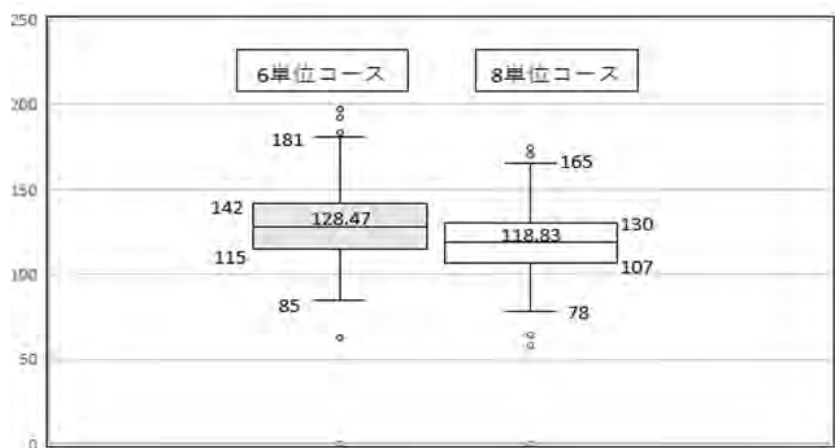
平均値は、6 単位コース 128.47、8 単位コース 118.83 であった。平均値の差を  $t$  検定したところ、 $t$  値は 7.46 と有意確率 0.001 以下で統計的に有意差があり、効果量は、0.47 と「小」であった。

図 2 は、各コースのスピーキングスコアのばらつきを見るため作成した箱ひげ図である。6 単位コースは、115 点から 142 点までに受検者の半分が入っているのに対し、8 単位コースでは、約 10 点低い 107 点から 130 点に受検者の半分が入っている。さらに、各コースの箱ひげ図における最大値と最小値を比較してみると、ともに 6 単位コースの方が、最小値は 7 点、最大値は、16 点高いことが見て取れる。



図 2.

各コースの GTEC スピーキングスコア箱ひげ図



次に表 6 および表 7 が、各コースの CAN-DO スピーキング項目の自己評価の変化をまとめたものである。

表 6.

6 単位コース受講生 (n=579) の CAN-DO スピーキング項目の自己評価変化

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
入学時平均	4.50	4.32	3.99	3.53	3.17	3.07	2.71	2.47	2.14	1.85	1.85	1.43
標準偏差	0.71	0.81	0.95	0.99	0.99	0.95	0.92	0.91	0.88	0.83	0.83	0.67
修了時平均	4.52	4.36	4.06	3.66	3.15	3.02	2.74	2.63	2.39	2.06	1.91	1.61
標準偏差	0.77	0.85	0.96	1.02	1.05	1.00	1.01	0.97	0.94	0.91	0.92	0.84
<i>t</i>	-0.65	-0.92	-1.83	-3.40	0.56	1.34	-0.76	-4.14	-6.49	-5.65	-1.38	-5.38
<i>df</i>	578.00	578.00	578.00	578.00	578.00	578.00	578.00	578.00	578.00	578.00	578.00	578.00
<i>p</i>	0.52	0.36	0.07	0.00	0.58	0.18	0.45	0.00	0.00	0.00	0.17	0.00
<i>d</i>				0.13				0.18	0.29	0.25		0.27

Note. 最小値=1, 最大値=5, S はスピーキング, 数字は各項目番号を指し, 項目番号が上がるに従い, CAN-DO 難易度も上がる。 *t*=*t* 値, *df*=自由度, *p*=有意確率, *d*=効果量

まず, 6 単位コースでは, 入学時と比べて修了時の自己評価として, 平均値が上昇している項目は 12 項目中 10 (S1, S2, S3, S4, S7, S8, S9, S10, S11, S12) あり, S4「一日の自分の行動を順を追って説明できる」, S8「自分が見た映画, テレビ番組のあらすじを説明できる」, S9「自分の専攻分野を説明することができる」, S10「自分の専攻分野に関連するテーマでプレゼンテーションやスピーチができる」, S12「自分の専攻分野に関連する話題について意見を交換することができる」の 5 つは効果量が「ほとんどなし」, あるいは「小」であるものの統計的な有意差を示している。一方, 下降を示す項目は 2 つ (S5, S6) あるが統計的な有意差は認められない。

表 7.

8 単位コース受講生（n=441）の CAN-DO スピーキング項目の自己評価変化

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
入学時平均	4.47	4.28	3.96	3.44	3.06	2.99	2.66	2.44	2.20	1.91	1.90	1.47
標準偏差	0.74	0.85	0.89	0.91	0.99	0.94	0.83	0.85	0.87	0.80	0.82	0.67
修了時平均	4.44	4.32	4.06	3.63	3.14	3.00	2.77	2.58	2.42	2.16	2.02	1.69
標準偏差	0.77	0.82	0.90	0.94	0.99	0.98	0.97	0.99	0.99	0.95	0.94	0.92
<i>t</i>	0.73	-0.92	-2.15	-4.24	-1.55	-0.24	-2.49	-3.45	-5.08	-6.32	-3.07	-5.79
<i>df</i>	440.00	440.00	440.00	440.00	440.00	440.00	440.00	440.00	440.00	440.00	440.00	440.00
<i>p</i>	0.47	0.36	0.03	0.00	0.12	0.81	0.01	0.01	0.00	0.00	0.01	0.00
<i>d</i>				0.21					0.25	0.31		0.33

Note. 最小値=1, 最大値=5, S はスピーキング, 数字は各項目番号を指し, 項目番号が上がるに従い, CAN-DO 難易度も上がる。t=t 値, df=自由度, p=有意確率, d=効果量

一方, 8 単位コースでは, 統計的な有意差で下降を示さない S1「自己紹介（氏名, 年齢, 学年等）ができる」以外は, すべて入学時よりも修了時の方が高い自己評価を示している。このうち, 6 単位コースと同様に S4, S9, S10 および S12 で効果量は「小」ながら統計的に有意な上昇が見て取れる。

## 7. 考察

本稿は, カリキュラム評価のために, 英語運用能力客観テストに加えて, ステークホルダーの一角である学習者の自己評価を指標の 1 つに取り入れて検討することを目的とした。

客観テストである, GTEC リーディングテスト（2 回実施）から, 必修科目が 2 年次第 1・2 学期で修了する 6 単位コースの方にスコアの伸びが僅かに見られた。2 コース間では入学時から統計的なスコア差が見て取れたが, 修了時にはその差が広がっていた。一方, スピーキングテスト（必修科目修了時のみ実施）でも, 6 単位コースの修了時の平均値が 8 単位コースよりも統計的な有意差で高いことが分かった。

6 単位コースは 2 年次の必修科目が 8 単位コースより 1 科目少なく, 4 技能統合型授業の「英語（総合）」で修了する。一方, 8 単位コースは, 第 1・2 学期は「英語（S&L）」と「英語（R&W）」のいずれかを, そして, 第 3・4 学期には前学期に履修しなかった科目を受講し, 年間を通して 2 科目履修して必修科目を終える。原理的には, 学習時間と科目数が多い 8 単位コースの方が客観テストの伸びを期待したいところであったが, 本研究では反対の結果となった。学習時間や科目数よりも, 集中的で包括的な学びが客観テストの結果には影響を与えるということであろうか。

一方, 本学では, 2017 年度まで実施してきた TOEIC® Listening & Reading Test や GTEC テストを用いた客観テストでも, 入学時から 1 年を経た 2 回目のテストの方が, 同一カリキュラムであっても平均値が下がる傾向にあった。要因については, 学生の英語学習のニ

ーズやモチベーション等が挙げられていた。本研究では、入学時から、ほぼ1年経て2回目のGTECテストを受検した8単位コースも、1回目と平均値がほぼ同じであったことを考えると、現行のカリキュラム内容に大きな問題はないように思われる。やはり、学習者の意思決定要因を考慮してカリキュラムは検討されるべきであろう。

さらに、2021年度と2022年度は、新型コロナウイルス感染症が蔓延しており、必修科目のほぼ半数がオンライン形式で実施された。修了時のGTECテスト（4技能）は、両コースとも学内で受検されたが、受講生の学びは自律学習に大きく頼らざるを得ない特異な状況下であったことも見逃せない。したがって、カリキュラム評価を客観テストだけの変化で分析することは危険である。

次に、自己評価の結果からカリキュラム評価を考察する。下記表8は、『岡大CAN-DOリスト』のリーディング項目とスピーキング項目の回答変化を並列して比較している。

表 8.

CAN-DO リーディング項目とスピーキング項目のコース別回答変化のまとめ

6単位コース 8単位コース		リーディング項目	6単位コース 8単位コース		スピーキング項目
▽	▼	R1. 簡単な案内看板を見て意味を理解できる。（「EXIT」「Entrance」「STOP!」など）	○	▽	S1. 自己紹介（氏名、年齢、学年等）ができる
○	▽	R2. 電車やバス、飛行機等の時刻表を見て、出発/到着時間や行先を理解できる	○	○	S2. 自分の出身地について説明できる
▼▼	▽	R3. 事前に知っている話題であれば、新聞・雑誌を読んで内容を理解できる	○	○	S3. 食べ物など馴染みのあるトピックで会話ができる
▽	▽	R4. 友達からのメールを読んで内容を理解できる	●	●	S4. 一日の自分の行動を順を追って説明できる
▼	▽	R5. レストランのメニューがわかる	▽	○	S5. 親しい友人/知人が集まるところで、簡単なスピーチができる
▼	▽	R6. 自分の関心のある分野の簡単な文章を読んで特定の情報を見つけることができる			S6. 意見が対立している時に、どういう理由でどちらに賛成する（あるいは反対する）といった自分の立場を表明できる
▽	○	R7. 自分の興味があるホームページを見て内容を理解できる	▽	○	S7. 自分が学校で習っていることについて説明できる
○	▽	R8. 初めて目にする話題であっても、新聞・雑誌を読んで内容を理解できる	○	○	S8. 自分が見た映画、テレビ番組のあらすじを説明できる
○	○	R9. 自分の専攻分野の論文を読んで内容を理解できる	●	○	S9. 自分の専攻分野を説明することができる
●	○	R10. 原書で長編小説を読んで内容を理解できる	●	●	S10. 自分の専攻分野に関連するテーマでプレゼンテーションやスピーチができる
○	○	R11. 自分の専攻分野の非常に専門的な論文を読んで情報や意見を取り出すことができる	○	○	S11. 自分の専攻分野に関連する話題について意見を交換することができる
			●	●	S12. 幅広い学問的な話題について流暢に正確に話すことができる

Note. ○は平均値の増、●は平均値の統計的に有意な増、▽は平均値の減、▼は平均値の統計的に有意な減、▼▼は平均値の統計的に注視すべき減

まず、リーディング項目とスピーキング項目を対照させてみると、コースに関係なくリーディング項目は、2回目の回答の平均値が低くなっていることが明確である（▽▼で表示）。6単位コースは、2回目のGTECリーディングテストでは、効果量の「小」の平均値の伸びが認められたものの、自己評価では、8単位コースよりも統計的に有意な平均値の下降が目立つ（R3, R5, R6）。特にR3「事前に知っている話題であれば、新聞・雑誌を読んで内容を理解できる」は、効果量が「中程度」の下降を示している。類似した項目で、CAN-DO 難易度が高くなるR8「初めて目にする話題であっても、新聞・雑誌を読んで内容を理解できる」が、平均値の上昇を示しているのに対し、R3が注視すべき下降が認められることは不可解である。

野田 (2019) の「生活に根差した BICS 項目は経験がなければ自己評価することが難しい」という指摘に当てはまるかもしれない。いずれにせよ、R3 については、今後、記述内容の見直しが必要な検討項目としたい。

また、両コースとも CAN-DO 難易度が低い BICS 項目で下降が見られていることから、調査を実施した時期の行動規制の影響も考慮されるかもしれない。さらに、R3 の注視すべき下降から、今後のリーディングの BICS 項目には、より学習者の現状にあった SNS などデジタルツールに関連した項目を作成することが提案される。

一方、上昇が見られた項目の中で、R10「原書で長編小説を読んで内容を理解できる」に注目されたい。6 単位コースでは、平均値の上昇は効果量「小」、8 単位コースでは上昇に統計的な有意差は認められなかったものの、CAN-DO 難易度の高い項目の中で、どちらも自己評価の上昇が確認できた。本学では、1 年次の必修科目「英語（リーディング）」の中で、英語書籍の多読を推奨し、オンライン授業の中でも図書館と提携して、レベル別の英語書籍の貸し出し支援をしてきた。このような自律学習を支援する教育の取り組みが、コースを問わず学生の自己評価にも肯定的な変化をもたらしたのかもしれない。

次にスピーキング項目について考察していく。GTEC スピーキングテストは、必修科目の修了時のみに実施されたため、スピーキングテストの変化を把握する客観的な指標はない。しかし、表 8 が示すように、両コースともほぼすべての CAN-DO 項目で平均値の上昇が見られた。リーディングとは異なり、CAN-DO 難易度の低い BICS 項目でも概ね上昇が確認できている。2021 年度入学者は 2 年次第 1・2 学期まで、「英語（スピーキング）」、「英語（リスニング）」、および「英語（S&L）」は対面形式、「英語（リーディング）」、「英語（ライティング）」、「英語（R&W）」そして 6 単位コースに提供された「英語（総合）」はオンライン上で実施されてきた。

両コースの回答で差異のある S5「親しい友人／知人が集まるところで、簡単なスピーチができる」、および S6「意見が対立している時に、どういう理由でどちらに賛成する（あるいは反対する）」といった自分の立場を表明できる」は、対面形式による「英語（S&L）」と関連付けられるかもしれない。当該科目は、自らの意見をより自信を持って発信する力を養成するよう設計されている。S5 や S6 の内容は、カリキュラム目標を達成するためのアクティビティとして、よく取り入れられているものである。

一方、6 単位コースの受講生も CAN-DO 難易度の高いアカデミック項目で自己評価の上昇を見せている。2 年次には対面形式の必修授業は受講しなかったものの、「英語（総合）」ではオンライン上で 4 技能を駆使しての Project Based Learning(問題解決型学習)のアクティビティが取り入れられた。教員は、オンライン上だからこそ可能なビデオ制作や学習者間のネットリテラシー向上などのアクティビティを取り入れ、常に能動的な学習態度を維持させるよう腐心してきた。受講生は、そのような学習体験の総体を、スピーキングの自己評価に対して肯定的に変換していったのかもしれない。

## 8. おわりに

本稿は、岡山大学の必修科目の2つの単位コースの英語カリキュラムを客観テストと自己評価との2つの視点から評価・検討したものである。客観テストとして採用した GTEC リーディングテストでは、6 単位コースおよび 8 単位コースでの平均値の変化は、ほとんど見られなかった。また、スピーキングテストは、修了時のみに実施されたが、6 単位コースの方が 8 単位コースよりも平均値が高く、効果量「小」の差が認められた。

一方、ステークホルダーとして学習者の学修経験の総体を測る指標として、CAN-DO リストを用いての自己評価の変化を考慮し、カリキュラム評価の指標の1つに加えた。その結果、リーディング項目においては、両コースとも2回目の調査の方で自己評価の下降項目が複数見られた。一方、スピーキング項目では両コースともほとんどの項目で上昇が認められた。これは、調査対象期間に提供された授業内容や方策で、CAN-DO 項目に該当するような取り組みがなされていたことが理由として考えられる。

学習者の自律性を重んじ (Benson & Voller, 1997)、ステークホルダーとしての学習者の声をカリキュラム評価に取り入れること (文部科学省, 2023) は、その主体性と知識を活用して、学びの集合体の中で、アクティビティやカリキュラムを複合的に設計するために欠くことができない。そのため、ポストコロナ期におけるニューノーマルに対応する教育改革を目指すためにも、CAN-DO 項目の編集が必要になってくる。

本稿は GTEC テストスコアと CAN-DO リスト結果の量的分析を報告したものである。推測統計としてより精密に母集団の性質を分析するためには、各コースを GTEC スコアで上位群と下位群に分して比較したり、また多重比較問題に対抗するために、ホルム―ボンフェローニ法を用いるなど (Holm, 1979)、更なる検討も求められる。しかしながら、本稿で行った複合的な視点のカリキュラム評価が、今後の英語教育プログラムの改正と教授法向上のために、資料として貢献することを信じる。

## 注

- (1) 2022 年 4 月からは、大阪公立大学と大学名称が変更になっている。
- (2) GTEC テストは、(株)ベネッセコーポレーションが運営する英語テスト GTEC Academic 2 技能 (L&R) と GTEC Academic 4 技能 (L, R, S, &W) があり、満点はそれぞれ 500 点、1000 点となる。各技能は 250 点満点。
- (3) 2021 年度入学者の英語カリキュラムであり、2025 年度入学者から英語カリキュラムの変更を予定している。
- (4)  $t$  検定は比較回数が増すほど有意差判定される確率が上がり第 1 種の誤りが起こりやすくなるため、ボンフェローニの補正を行った (Field, 2018)。リーディング 11 項目で



は、有意水準  $\alpha = 0.05/11 = 0.0045\dots$ 、スピーキング 12 項目では、有意水準  $\alpha = 0.05/12 = 0.0041\dots$ 、を補正後の有意水準として、対応のある  $t$  検定で求められた  $p$  値と比較し、補正後の有意水準  $\alpha$  以下の項目を統計的に有意差が認められる項目と判定した。

## 参考文献

- (株) ベネッセコーポレーション(編)(2018)『GTEC AcademicCAN-DO』
- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Taylor & Francis Group.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics, fifth edition*. The Bookwatch.
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6(2), 65–70.
- 館深雪・野村幸代・藤井拓哉 (2019). 「総合英語レベル5の CAN-DO リストを用いたカリキュラム評価」『茨城大学全学教育機構論集 大学教育研究』2 号, 75–83. <file:///C:/Users/Owner/Downloads/20180185.pdf> (閲覧日: 2023 年 8 月 6 日)
- 小林潤子(2019). 「CAN-DO リストを使った英語教育と学習者の意識について —大学生を対象とした研究—」『駒澤大学外国語論集』30 号, 57–90. <http://repo.komazawa-u.ac.jp/opac/repository/all/MD40140155/rgs030-03-kobayashi.pdf> (閲覧日: 2023 年 8 月 6 日)
- 野田三貴(2019). 「Versant English Test 結果と『OCU 英語能力自己評価アンケート』結果—2 つの評価から見えてくるもの」『英語教育開発センター紀要』1 号, 24–38. [https://dlisv03.media.osaka-cu.ac.jp/il/meta\\_pub/G0000438repository\\_24347728-1-24](https://dlisv03.media.osaka-cu.ac.jp/il/meta_pub/G0000438repository_24347728-1-24)
- Nunan, D. (1996). *Syllabus Design (Language Teaching, a Scheme for Teacher Education)*. Oxford University Press.
- 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」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf) (閲覧日: 2023 年 8 月 6 日)
- 文部科学省 (2021). 「資料 5-2 ポストコロナ期における新たな学びの在り方について (第十二次提言)」<https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/000119815.pdf> (閲覧日: 2023 年 8 月 6 日)
- 文部科学省(2023).「教育振興基本計画」[https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt\\_oseisk02-](https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt_oseisk02-)

100000597\_01.pdf (閲覧日：2023 年 8 月 6 日)

大年順子・剣持淑・寺西雅子(2020). 「岡山大学 GTEC を用いた CAN-DO リストの開発」『岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』5 号, 44–59. [biess\\_5\\_044\\_059.pdf](#) (閲覧日：2023 年 8 月 6 日)

鬼田崇作・榎田一路・上西幸治・草薙邦広・阪上辰也・田北冬子・達川奎三・森田光宏・吉川りさ (2018) . 「e ポートフォリオシステム Mahara を用いた「広島大学英語 CAN-DO リスト」の活用」『広島外国語教育研究』21 号, 121–135.

<https://doi.org/10.15027/45305>

Runnels, J. (2016). Self-Assessment accuracy: correlations between Japanese English Learners' self-Assessment on the CEFR—Japan's CAN-DO statements and scores on the TOEIC®. *Taiwan Journal of TESOL*, 13 (1), 105–137. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108194.pdf>

『2023 年度教養教育科目 履修の手引』 [https://www.okayama-u.ac.jp/upload\\_files/kyoyo-pdf/guidebook/2023/2023tebiki.pdf](https://www.okayama-u.ac.jp/upload_files/kyoyo-pdf/guidebook/2023/2023tebiki.pdf)