

ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)による日本人英語学習者の英語力及び技能別の特徴に関する研究

白鳥金吾
Kingo SHIRATORI

目次

1. はじめに
2. 研究の背景
3. 研究課題
4. 研究方法
5. 結果と考察
6. おわりに

[Abstract]

Use of the Common European Framework of Reference Levels for Measuring Japanese Learners' English Ability and Four Language Skills

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is an international standard for describing second language proficiency. This research attempts to describe the CEFR levels and some characteristics of the four language skills of Japanese learners of English at the junior college level through the use of Cambridge English. Cambridge English, which is aligned with the levels described by the CEFR, is an internationally recognized set of exams and qualifications for learners of English. A total of 29 students participated in this research. Results showed that 44.8% of the students succeeded at the B1 level. In terms of the four language skills, 87% of the students were at the B1 level in speaking and writing, whereas 90% of the students were below B1 in listening and reading.

1. はじめに

日本の高等教育機関における教育の質の保証が問われる中、英語教育においては、国内外で通用する到達度評価基準に沿ったカリキュラムの作成や、4技能を総合的に育成することが求められるようになってきている。

そうした中、欧州評議会の言語政策部門が2001年に発表したヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: CEFR)は、日本においても国際的な尺度や指標として高い関心を集め、活発に議論されている。

CEFR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、等々の向上のために一般的基盤を与えることである。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(Council of Europe, 2001, 吉島・大橋, 2004:5)。

CEFRは表1のように、言語運用能力をA(初級)「基礎段階の言語使用者」、B(中級)「自立した言語使用者」、C(上級)「熟達した言語使用者」の3つに分け、それをさらに2

キーワード：ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)、ケンブリッジ英検、英語力
Key words : CEFR, Cambridge English, English Proficiency

つの下位区分に分けた (Council of Europe, 2012, 投野, 2013)。

表 1 : 言語共通参照レベル

| | |
|------------|----|
| 基礎段階の言語使用者 | A1 |
| | A2 |
| 自立した言語使用者 | B1 |
| | B2 |
| 熟達した言語使用者 | C1 |
| | C2 |

この6つのレベルを表2のように、5つのスキル (Listening, Reading, Spoken Interaction, Spoken Production, Writing) ごとに「～できる (can do)」という肯定的かつ明示的な能力記述文によって記述している (齊田, 2008)。

表 2 : 共通参照レベル (全体的な尺度)

| | | |
|------------|----|---|
| 基礎段階の言語使用者 | A1 | 具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。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、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。 |
| | A2 | ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。 |
| 自立した言語使用者 | B1 | 仕事、学校、職場で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。 |

| | | |
|-----------|----|---|
| 自立した言語使用者 | B2 | 自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで英語の母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。かなり広範な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。 |
| 熟達した言語使用者 | C1 | いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。 |
| | C2 | 聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。 |

吉島 茂・大橋理枝 (他) (訳・編) (2004:25)

CEFRはヨーロッパ内の「学習者・教授者・評価者」が外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら「学び、教え、評価できる」ようにと開発され (Council of Europe, 2012, 投野, 2013), 指導法・評価方法の改善, カリキュラムデザイン, テストや教材開発など幅広く応用されている。特に、近年は、言語能力を記述する枠組として世界のスタンダードの1つになりつつあり、例えば中国では、CAN-DOを多く含む能力記述文によって9段階の到達目標を設定し小学校から高等学校にいたる12年間の一貫した英語教育のカリキュラムを作成している。また英語学習到達度測定のための試験として英国のケンブリッジ試験委

員会との共同で「小学校及び初級・高級中学英語学習成績測定試験」を開発するなど、CEFRが中国の言語政策に大きな影響を与えていることが推察される。

2. 研究の背景

2.1 日本におけるCEFRの影響

日本においては2004年にCEFRの翻訳書（吉島・大橋, 2004）が出版されたことにより認知度や関心が高まり、2004年に採択された科学研究費基盤研究（A）「第二言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究」（代表：小池生夫）を出発点としてCEFRの日本での適用についての調査研究が進み、2013年には「英語到達度指標CEFR-Jガイドブック」（投野, 2013）が出版されるなど日本の英語教育に適用した言語参照枠が開発されたことにより、日本の教育現場においてもCEFRは広く認知され活用が図られるようになってきている。

文部科学省も到達指標としてCEFRやCEFR-Jを参考としたCAND-DOリストの利用を検討し、文部科学省が2015年に実施した「英語教育実施状況調査（高等学校）」によると、「CAN-DOリスト」により学習到達目標を設定している学科は69.6%となっている。また「大学教育における教育内容等の改革状況調査（文部科学省, 2015）」では、外部試験（TOEIC, TOEFL等）のスコア等を到達水準の1つとして設定している学校は40.1%に上るなど、大学においても国内外で通用する英語力の育成を重視するようになってきている。

2.2 CEFRと資格・検定試験との関連性

CEFRに関連づけられた言語テストとしてはCambridge English（ケンブリッジ英検）がある。CEFRの開発に関与した歴史的経緯からCEFRとの整合性が高く、学習者の

CEFRのレベルを判定するテストとして長い歴史を有している。次にDIALANGは英国ランカスター大学で開発された英語を含むヨーロッパ14か国語の学習者を対象としたCEFRに基づいた言語運用能力診断テストであり、オンライン上で実施できることから世界中で広く活用されている。

さらに表3はCEFRと主な資格・検定試験との対照表であるが、近年、TOEFL, TOEICなどもCEFRと関連づけた結果を公表するなど、様々な言語テストがCEFRによって比較可能な状況となってきている。

表3：CEFRと資格・検定試験との対照表

| CEFR | ケンブリッジ英検 | 英検 | TOEFL iBT | TOEIC L&R |
|------|----------|------|-----------|-----------|
| C2 | CPE | - | - | - |
| C1 | CAE | 1級 | 95-120 | 945- |
| B2 | FCE | 準1級 | 72-94 | 785- |
| B1 | PET | 2級 | 42-71 | 550- |
| A2 | KET | 準2級 | - | 225- |
| A1 | - | 3-5級 | - | 200- |

※各試験団体の公表資料により文部科学省が作成（一部抜粋、文部科学省2015）

さらに大学の入学者選抜においても、文部科学省の「英語教育の在り方に関する有識者会議」報告書（平成26年9月26日）において、英語力を測定する資格・検定試験のうち4技能を適切に測定する試験の活用が奨励されるべきとの提言がなされるなど、「聞く」「読む」だけでなく「話す」「書く」も含めた英語の能力をバランスよく評価することが求められるようになってきている。こうした中、上智大学と公益財団法人日本英語検定協会は大学入試を想定したTEAP（Test of English for Academic Purposes）を開発した。TEAPは4技能を測定するとともにテスト結果をCEFRのレベルで示すほか、テスト結果と連動した「Can-do statements」が受験者に提供される。このように日本人の英語力の現状を踏まえつつ、CEFRやCAN-DOリストを

活用した言語テストが作成されるようになってきている。

2.3 CEFR, 資格・検定試験から見る文部科学省の英語力の指標及び現状

文部科学省が2013年に発表した「第2期教育振興基本計画」では、高等学校卒業時の英語力の到達目標を英検準2級程度～2級程度以上としており、CEFRではA2からB1レベルとなっている。

文部科学省が2015年に高校3年生を対象に実施した「英語教育改善のための英語力調査」では「聞く」「読む」「話す」「書く」のCEFRレベルは、それぞれA1が73.6%, 68%, 89%, 82.1%となっており、多くの高校生の英語力はCEFRの一番下のレベルに留まっている。またCEFRを用いて行った研究(根岸, 2008: 399-414; Yoneda & Hughes, 2011a)では高校生の多くがA1からA2レベルであり、さらに跡部(2012)の研究では大学生の大半もA2レベル以下であることが示されている。

3. 研究課題

本学部英文学科では、入学時から卒業時までに5回の資格・検定試験(TOEFL ITP及びTOEIC L&R(団体特別受験))を実施し学生の英語力を把握している。その結果は学科FDでのカリキュラム検証の際に検討され改善の目安として活用されている。一方、本学科のカリキュラムポリシーは4技能のバランスのとれた習得を目標に構成されているものの、従来の資格・検定試験では「聞く」「読む」だけではなく「話す」「書く」も含めた多様な英語力の把握や分析、総合的な英語力に関する学生へのフィードバックが必ずしも十分に行われていない状況にある。また学科FD等において、卒業時や学年ごとの到達目標を具体的に策定し、その目標に到達するためのカリキュラムや指導法の改善を行うこと

も課題として検討されている。

以上のことから、本研究の課題を以下のように設定した。

- (1) ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: CEFR)に基づく言語テストの結果から、学習者の技能やCEFRレベルにどのような特徴が見られるか。
- (2) 本学科修了段階までに身につける英語力の目標にCEFRを適用する場合、実現可能性のあるCEFRレベルはどの程度で策定すべきか。

4. 研究方法

調査協力者は北星学園大学短期大学部英文学科2年生29名である。本調査では学習者の英語力や技能別の特徴をCEFRの観点から調査するためケンブリッジ英検を用いた。またサンプル数が少ないことから調査の信頼性を補完するため比較検証可能なテストとしてDIALANGを用いた。DIALANGは2016年5月に、またケンブリッジ英検は同年6月に実施した。

各テストの特徴は次の通りである。

(1) ケンブリッジ英検

ケンブリッジ英検は、英国ケンブリッジ大学の非営利組織であるケンブリッジ大学英語検定機構(Cambridge English Language Assessment)が開発、提供している言語テストで、イギリス、オーストラリア、カナダなど約130か国以上、年間500万人以上が受験する国際通用性の高い英語能力認定試験の1つである。

本テストはKey, Preliminary, First, Advanced, Proficiencyの5つのレベルがあり、受験者は英語の能力に応じたテストを選択することができる。本調査で使用するテストは

「Preliminary（通称PET）」で、CEFRのB1レベルの英語学習者を対象としている。

PETはリーディング&ライティング（1時間30分）、リスニング（約30分）、及びスピーキング（約10～12分）の3つのパートで構成されている。各パートの主な特徴は、リーディング&ライティングのパートでは約100文字程度の手紙などを書く文章記述問題を含んでいる。リスニングではモノローグを聞きながら穴埋めテストを完成させる記述式問題がある。またスピーキングテストでは受験者2名がペアとなって写真の状況を互いに説明したり、イラストを見て自分の意見を述べたりするなど、双方向のやり取りを通じたコミュニケーション能力が評価される。このようにケンブリッジ英検は、英語の知識量を測るのではなく、英語の知識を使いこなす能力を測定する出題構成となっている。

テスト結果はCambridge Englishスケールと呼ばれる80点から230点の1点刻みで示された4技能それぞれのスコアと総合スコア、及び総合スコアがCEFRレベルにより報告される。PETはB1レベルの英語学習者を対象としているが、総合スコアに応じてFAIL、A2、PASS（B1相当）、PASS Merit（B1上位）、PASS Distinction（B2相当）で報告される。

(2) DIALANG

DIALANGは、VSPT（Vocabulary Size Placement Test）と呼ばれる語彙サイズプレースメントテスト、自己診断テスト、及び言語テストの3分野で構成されている。受検者はVSPTをはじめに受ける。このテスト結果から受検者のおおよその習熟の程度が測定され、その結果に基づき難易度の異なる3つの言語テストから受検者に最も適したテストが提供される（Alderson, 2005）。言語テストは「話す」を除く「聞く」「読む」「書く」「構成」「語彙」の5分野で構成されており、テスト形式はmultiple choice, drop-down menus, text entry, short-answer questions

の4種類となっている。テスト結果は各分野終了後直ちにCEFRのレベルでフィードバックされる。本研究では、言語テストの3分野（「聞く」「読む」「書く」）の結果を使用した。

5. 結果と考察

5.1 被験者のCEFRレベル

5.1.1 合格率の状況

PETに合格した被験者は29名中13名で合格率は44.8%であった。ケンブリッジ大学英語検定機構が公表しているデータによると2015年度の日本での合格率は22.1%、全世界の合格率は49.0%となっており、本被験者の合格率は日本の約2倍であり全世界の平均値に迫る結果となった。

なお今回のテストでは、FAIL、PASS Merit、PASS Distinctionの判定を受けた被験者いなかった。

5.1.2 総合スコアの状況

B1とA2の判定を受けた被験者それぞれの総合スコアの平均点について考察する。B1とA2は「自立した言語使用者」と「基礎段階の言語使用者」を分ける閾である。B1とA2の被験者間の総合スコアの平均点を対応のないt検定により分析した結果、図1の通りA2 ($M=133.0, n=16$) よりもB1 ($M=143.1, n=13$) の平均点が高く ($t[27]=6.85, p<.05$)、B1とA2の間に有意な差が認められた。

一方、日本人英語学習者の8割がA2という実態（Negishi, Takada & Tono, 2012）にあり、またA2といってもそのレベルが一様ではないことからCEFR-JではA2をさらにA2.1（A2下位）とA2.2（A2上位）に細分化している（投野, 2013）。

本調査においてもA2レベルの被験者を2グループに分け、総合スコアが135～139点の被験者7名をA2.2（A2上位）、134点以下の被験者9名をA2.1（A2下位）とした。この2グループにB1の13名を加え、グループ

間の平均値を分析するため 1 要因の分散分析を行ったところ、平均点 (図 2) に主効果が見られた ($F[2,26] = 59.63, p < .001$)。また Bonferroni 法による多重比較を行ったところ、A2.1 ($M=129.8$) よりも A2.2 ($M=137.1$) と B1 ($M=143.1$) の平均点が高く ($p < .001$)、また A2.2 よりも B1 の平均点が有意に高い結果となり ($p < .001$)、B1 と A2 上位間、及び A2 上位と A2 下位間においても有意な差があることが確認された。

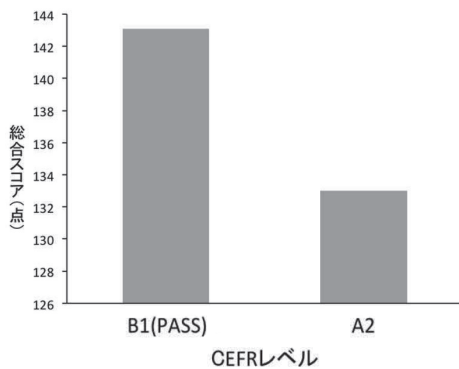


図 1 CEFR別の総合スコアの平均点

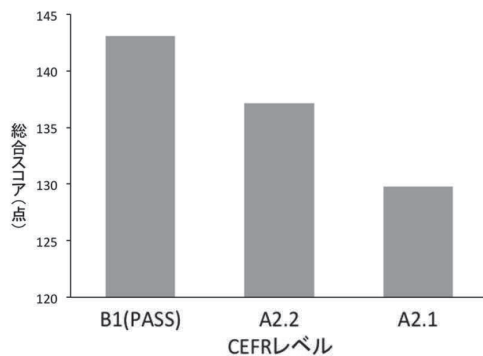


図 2 B1, A2.1, A2.2別の総合スコアの平均点

5.1.3 技能別の状況

「聞く」「読む」「話す」「書く」の技能別の結果の特徴を分析した。ケンブリッジ英検は 140 点が B1 と A2 を分ける閾値であるが、「話す」「書く」の平均点が 145 点で、全被験者の 87% が B1 レベル、一方「聞く」「読む」の平

均点はそれぞれ 129 点、130 点で、全被験者の 90% が A2 レベルという結果となり、図 3 の通り「話す」「書く」の発信型技能が「聞く」「読む」の受信型技能よりも高いという結果が得られた。

さらに DIALANG においても、図 4 の通り A1 の占める割合は「聞く」が 63%、「読む」が 44%、「書く」が 16% となり、「聞く」「読む」については A1 の占める割合が「書く」よりも高いという結果になり、ケンブリッジ英検と DIALANG という 2 つの異なるテストで共通した傾向が示唆された。

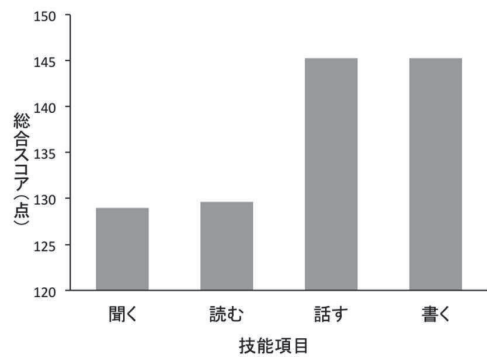


図 3 技能別の総合スコアの平均点

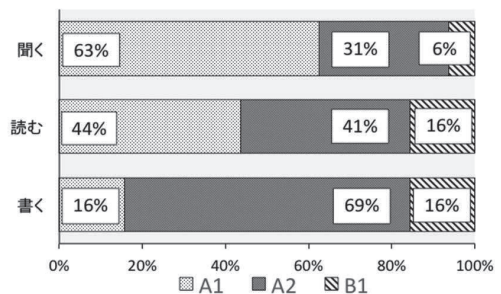


図 4 技能別の CEFR レベルの割合

4 技能別のランク要因の分散分析においてもランク要因に主効果が見られた ($F[3,84]=58.74, p < .001$) ことから、多重比較を行ったところ「聞く」($M=129.1$) よりも「書く」($M=145.3$) 及び「話す」($M=145.3$) の平均点が有意に高く (ともに $p < .001$),

「読む」($M=129.6$) よりも「書く」($M=145.3$) 及び「話す」($M=145.3$) の平均点が有意に高かった (ともに $p < .001$)。

一方、文部科学省が高等学校3年生を対象に実施した平成27年度「英語教育改善のための英語力調査」では、「聞く」「読む」については生徒全体に占めるB1以上の割合はそれぞれ2.1%、2.3%、A2はそれぞれ24.3%、29.9%となっている。また「話す」「書く」についてはB1以上がそれぞれ1.2%、0.7%、A2がそれぞれ9.8%、17.2%となっており、発信型技能に課題が大きいことが指摘されている。

このように本研究では発信型技能が有意に高い結果となり、文部科学省の調査と反対の状況となった。本研究の被験者数は少なく大きなスケールでの調査には至っていないため一般化するにはさらなる調査が必要であるが、本研究と国の調査で全く異なる結果となった原因を考察することは今後の指導法や学習評価のあり方を考える上で有益である。

5.1.4 CEFRレベルの技能別のパターン

今回の調査では被験者全体として受信型技能が低いという特徴が得られたが、英語の習熟の程度による技能別スコアのパターンの違いを調査するため、B1及びA2の各グループに、平方ユークリッド距離とワード法を用いたクラスター分析を行った。その結果、3つのクラスターを得た。A2の①グループには3名、②グループには10名、③グループには2名、B1の①グループには6名、②グループには5名、③グループには2名の調査対象が含まれていた。

結果を図5及び図6に示した。図5のA2クラスターでは、①グループは他のグループより技能別のバランスが良く、②グループは受信型技能と発信型技能との差が大きく本被験者の平均的な傾向を示している。③グループはリスニングが極端に低いグループである。図6のB1クラスターの①及び②グループ

はA2クラスターとほぼ同じ傾向を示しており、③グループは発信型技能と受信型技能のバランスがとれており、いずれの技能もB1 (140点以上) を超えている。

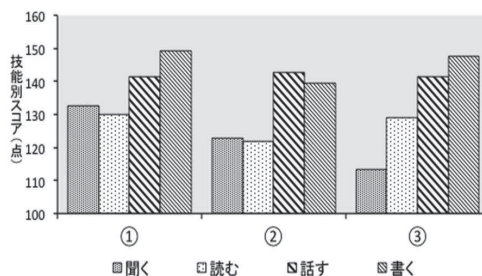


図5 A2クラスター：3タイプのグループと技能別の平均点

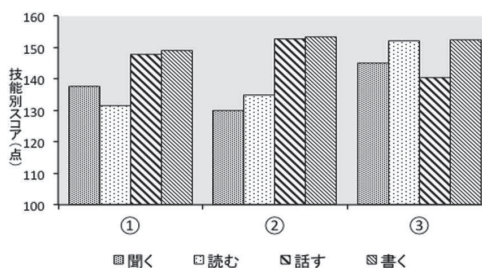


図6 B1クラスター：3タイプのグループと技能別の平均点

次に得られた3つのクラスターを独立変数、4つの技能を従属変数とした分散分析を行った。表4はA2クラスター、表5はB1クラスターのグループ別の各技能の平均点である。

表4

| | 聞く | 読む | 話す | 書く |
|---|-------|-------|-------|-------|
| ① | 132.7 | 130.0 | 141.3 | 149.3 |
| ② | 122.9 | 121.9 | 142.9 | 139.6 |
| ③ | 113.5 | 129.0 | 141.3 | 147.5 |

表5

| | 聞く | 読む | 話す | 書く |
|---|-------|-------|-------|-------|
| ① | 137.7 | 131.5 | 147.7 | 149.2 |
| ② | 129.8 | 135.0 | 152.8 | 153.2 |
| ③ | 145.0 | 152.0 | 140.5 | 152.5 |

A2ではすべての技能において独立変数の主効果が見られた。多重比較を行ったところ、「聞く」では①と② ($p<.05$), ①と③ ($p<.01$), ②と③ ($p<.05$), 「読む」では②と① ($p<.01$), ②と③ ($p<.05$) の間にそれぞれ有意な差が見られた。「話す」では多重比較においては有意な差は見られず個々の差は大きくないと考えられる。「書く」では①と② ($p<.01$) の間に有意な差が見られた。

B1ではすべての技能において独立変数の主効果が見られた。多重比較を行ったところ、「聞く」では②と③ ($p<.01$), 「読む」では③と① ($p<.001$), ③と② ($p<.001$), 「話す」では②と③ ($p<.05$), 「書く」では①と② ($p<.05$) の間にそれぞれ有意な差が見られた。

6. おわりに

ケンブリッジ英検の実施により国際標準の英語力の測定が可能となり、CEFRに基づく英語力の到達目標策定のためのデータが得られたことは本研究の成果である。特に約45%の被験者が2年生6月時点でのCEFRレベルがB1であり「卒業時までに60%以上の学生がB1レベル」が実現可能性のある到達目標となり得ることが示唆され、短期大学部英文学科として、教育の質の保証やグローバルな教育展開の観点からも貴重なデータが得られた。

また4技能テストの実施により学習者の技能別の特徴が明らかとなった。一般的に日本人英語学習者の特徴として発信型技能に課題があることは国の調査をはじめ広く認識されているが、発信型技能が高いという今回の結果は次の点において大変興味深い。すなわち「聞く」「読む」の2技能に偏向していた学習評価を、4技能テストや言語の運用能力を重視した学習評価に変更することにより、例えば従来の2技能型のテストではA2レベルと

判定された学習者がB1レベルと判定されたり、逆に英語力が高いと測定された学習者が4技能テストではA2レベルと判定されたりする可能性が示唆されたことは、結果として4技能テスト導入の意義を改めて認識することとなった。

さらにA2には特に「聞く」に課題のあるグループや、B1には4技能のバランスが良く平均値も高いグループの存在が示唆されるなど、習熟の程度や技能別の特徴を踏まえた指導の在り方を考察する上で貴重なデータが得られた。

課題としては、被験者のデータが少ないことや2年生前期のみのデータであることなどから、1年次からの英語力の変容を把握したり、卒業時までの英語力の伸長を予測したりすることは困難である。今後、同一被験者を対象にケンブリッジ英検を複数回実施したり、より大きなスケールの調査を実施したりすることが必要である。また到達目標の策定や学習者の多様な英語力の把握を一層適切に行うためには、学習歴や英語学習に対する動機付け、語彙や文法等の知識と言語運用能力との関係など複数の要因を変数として分析するとともに、CEFRや4技能テストの効果的な活用について継続して検証する必要がある。

〔謝 辞〕

本稿は北星学園大学2015・2016年度の特定期研究「本学短期大学部英文学科におけるCEFRに基づく英語教授法に関する研究」についての報告である。

〔参考文献〕

- Alderson, J.C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency. The Interface between Learning and Assessment*. New York: Continuum.
 Cambridge English. (2015). *Research and Validation: Grade statistics by year, 2004-15*.
<http://www.cambridgeenglish.org/research->

and-validation/ quality-and-accountability/
grade-statistics/ Cambridge: CAMBRIDGE
ENGLISH Language Assessment. (2016年8月
5日アクセス)

Council of Europe. (2001). *Common European
Framework of Reference for Language: Learning,
Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge
University Press.

小池生夫 (2004). 「第二言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究」(平成16年度～19年度科学研究費補助金(基盤研究A) 研究課題番号6202010. 研究成果報告書. 文部科学省. (2015) 「英語教育実施状況調査(高等学校)」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/04/05/1369254_3_1.pdf#search= (2016年8月5日アクセス)

文部科学省. (2015). 「大学教育における教育内容等の改革状況調査」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2016/05/12/1361916_1.pdf (2016年8月5日アクセス)

Negishi, M., Takada, T. & Tono, Y. (2012). A progress report on the development of the CEFR-J. *Studies in Language Testing* 36: pp. 137-157.

齋田智里 (2008). 「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)による日本人大学生英語力診断の試み—英語教育達成目標へのCEFR適用可能性の検討」. *JACET Journal* 47127-140

投野由紀夫(編)(2013). 『英語到達度指標 CEFR-Jガイドブック』. 東京:大修館書店.

吉島茂・大橋理枝(他)訳・編(2004). 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習,教授,評価のためのヨーロッパ共通参照枠』. 東京:朝日出版社.

