

英語の外部テスト利用とその波及効果

島 谷 浩

External Tests and their Washback Effects on EFL Teaching and Learning

Hiroshi SHIMATANI

(Received October 1, 2007)

First, this paper explores the recent use of English proficiency tests as external tests at higher educational institutions. External tests such as TOEIC, TOEFL, and Step Test (Eiken) are used because they enable us to measure English communication ability and to compare the results at several stages of teaching and learning. Higher institutions make use of these test scores to motivate students and innovate EFL teaching and learning. Second, the paper reviews research at Kumamoto University which examined an English program which incorporated the TOEIC-IP score into the final grade of one required English class. Third, the results of the author's classroom research are reported: students planned their learning during the semester using CASEC (a computer-adaptive test) scores. Students' comments on the effects of the external test on their learning are presented. Finally, washback effects of external tests on EFL teaching and learning at higher institutions are discussed.

Key words : external test, proficiency test, washback effect

1. はじめに

最近多くの大学・短大などにおいて、外部テストの利用が頻繁になってきている。「説明責任」が問われる時代に、生徒の英語力を外部テストを利用して測定・評価する学校が増えているのである。入試の優遇措置や習熟度別クラス編成のためのテスト（プレースメント・テスト）としての利用から、科目の単位認定条件などまで、さまざまに活用されている（杉森，2003；坂本，2007）。

本稿は、まず高等教育機関における外部テストの活用状況を概観する。次に、本学において2004年度から実施されているTOEIC-IP（団体特別受験制度）の成績評価への一部導入と2006年に報告された学生の英語力追跡調査結果を紹介する。そして、2006年度の筆者のクラスにおいて実施したCASEC（Computerized Assessment System for English Communication）を活用した学習目標設定と学習計画作成が、学期終了時の学習者の英語力、英語学習に対する意識にどのような影響を与えたかを報告する。最後に、外部テスト利用が英語教育へ与える正・負の波及効果について論じる。

2. 外部テストの利用

英語の外部テストとは、学校外のテスト専門機関によって作成された英語能力テストでTOEIC（Test of English for International Communication）、TOEFL（Test of English as a Foreign Language）、英検（実用英語技能検定）などがある。外部テスト利用の重要なポイントは、それが、生徒・学生にどのような教育的効果を与えるか、また教師にどのような有益な情報を与えるかである。項目応答理論を採用した外部テスト（例えば、TOEICやCASECなど）は、「絶対的数値」で得点が表されるため、いつどこで受けたテストでも点数の比較が可能で、英語力の比較が可能となる。一般の英語教師が作成するテスト（内部テスト）では、テスト間の点数の比較が出来ないため、テストの点数が高いというだけで英語力が向上したとは言えない（片桐，2006）。

外部テストを積極的に活用するのは望ましい傾向のように思われるが、単位認定などへの安易な利用の問題を指摘する声もある（長谷川，2004）。外部テストの結果情報をどのように活用するかに際し、そのテストの内容が、今までの英語の授業内容と合っているか、

目的は同じかどうかという点などを検討しておく必要がある（渡部，2004；片桐，2006）。

2.1 高等学校での外部テスト利用状況

教育測定研究所（2005）は，2005年5月から6月にかけて，全国1086高校を対象として調査し，881校から得られた回答を基に，全体の75.9%で外部テストが導入されていると報告している。表1は，高等学校で利用されている外部テストの利用状況である。半数以上が「英検」を利用しているのがわかる。

表1 高等学校での外部テスト利用

	利用率 (%)
英検	53
ベネッセGTEC	16
CASEC	9
TOEIC Bridge	6
TOEIC	5
桐原ACE	3
TOEFL	2
その他	6

日本英語検定協会（2006）によると，高校入試で英検資格取得者を優遇する学校が増加傾向にあり，推薦入試で446校，一般入試で286校，延べ732校で優遇措置がとられていると報告されている。その主な理由として，中学校に「絶対評価」が導入され，全国的な試験である「英検」が強く意識されたことなどがある。優遇内容は公立校では「判定優遇」と「点数加算」など，私立校では「判定優遇」と「出願優遇」が多く，優遇の級位では「3級以上」が多く，一部に「4級」または「準2級以上」などが見られる。

2.2 大学・短大・高専での外部テスト利用状況

大学・短大・高専での外部テスト利用形態は，1) 入試優遇措置，2) 単位認定の条件，3) プレースメント・テスト，4) 成績評価の一部に組み込まれる実力テストが主なものである。

表2は，日本英語検定協会（2006）とTOEIC運営委員会（2005）がそれぞれ発表している英検，TOEICが利用された2006年度入試における入試優遇校数と2006年度の単位認定校数である。2006年度入試で優遇

表2 大学・短大・高専での外部テスト利用

	入試優遇		単位認定	
	英検	TOEIC	英検	TOEIC
大学	350	212	242	264
短大	183	53	68	58
高専	8	8	47	35
計	541	273	357	357

措置をとった大学350校中「出願条件」が最も多く190校，ついで「点数加算」が101校で多かった。短大では，「判定優遇」が66校，「点数加算」が55校で多く見られた。対象の級は，「2級以上」が多く，ついで「準2級以上」または「準1級」が見られた。

杉森（2003）は，英語統一テストの実施状況を調査するため，347大学・532短大を対象としてアンケート調査し，回答のあった194大学中125大学（64%），14短大中6短大（43%）で，何らかの目的で英語統一テストが実施されていることを報告している。表3は英語統一テストの目的，表4はその統一テストで利用されたテストの内訳である。

表3 大学・短大における統一テストの目的

	大学 (%)	短大 (%)
プレースメント・テスト	56	40
到達度測定	26	60
実力テスト（成績評価の一部）	15	0
その他	4	0

表4 大学・短大におけるテスト利用状況

	大学 (%)	短大 (%)
TOEFL (IIP), Pre-TOEFL	18	0
TOEIC (IP)	16	14
G-TELP	16	43
英検	3	0
自主開発テスト	36	14
その他の外部テスト	11	29

表3より，半数ほどの大学でプレースメント・テストが実施され，習熟度別クラス編成が行われていること，4分の1ほどの大学と60%ほどの短大で到達度を測定するためのテストが実施されていることがわかる。表4から，36%の大学が自主開発テストを利用し，残りの64.2%の大学が外部テストを利用していることがわかる。回答が少ないが，短大ではG-TELPのシェアが43%と一番多い。

1999年度から2000年度にかけて大学におけるプレースメント・テスト実施の現状を調査した清水（2001）は，200学部中96学部（48%）で統一テストが実施されていたことを報告している。さらに，その目的として64%がプレースメント・テストとしての実施，16%が到達度測定のための実施であったこと，使用されたテストの42%が外部テスト，内部テストの利用は58%であったことが報告されている。

2000年の清水のデータと2002年の杉森のデータを比べると，大学での外部テストの利用が42%から64%に，2年程で20%弱上昇していることがわかる。

自主開発の内部テストを利用する方が費用がかからず大学にとって望ましいはずであるが、外部テスト利用は増加傾向にある。この外部テスト依存傾向は、その後も継続しているものと思われる。

表5・表6は、英検・TOEICを利用した大学での単位認定基準の例である（日本英語検定協会、2006; TOEIC 運営委員会、2005）。

表5 英検を利用した単位認定例

I 大学		熊本大学		山形大学	
級位	単位数	級位	単位数	級位	単位数
準2級	4	1級	6	1級	2
3級	2	準1級	4	準1級	2

表6 TOEIC を利用した単位認定例

H 大学(経)		熊本大学		静岡大学	
スコア	単位数	スコア	単位数	スコア	単位数
400	2	730	6	874	8
350	2	675	4	730	4
300	2	600	2		

最も低いスコアで単位認定している大学と認定基準が高い大学、そして本学の認定基準を紹介しているが、大学間で、単位認定基準が大きく異なっていることがわかる。大学生の英語力の到達目標は、それぞれの事情の中で、各大学が個別に設定するもので（緑川、2004）、英語教育の水準が同一でなくてはならない訳ではないが、非常に低いレベルの英語教育がいくつかの大学で実施されていることが露見していることは事実であろう。外部テストを利用した単位認定の問題については後述する。

2.3 テスト利用目的の変化と外部要因

外部テストが重視されるようになった理由として、テスト目的の変化が挙げられる。池田（2003）は、選抜のための順位付け評価から、学習者のための支援評価へと目的が変化し、多様な入学者へ対応するためのガイダンス、動機付け、学習ナビゲータ、成果確認、能力保証などの役割をテストが担うことが期待されていること、そして、即戦力となる人材が求められ、教育成果が問われる時代に、教授プログラムを評価するための評価基準として必要とされていると指摘している。

近年、『ゆとり教育』世代の大学生の英語力が二極化し、英語力が低下傾向にあることが問題視されている（新田、2005）。大学1年生約7300名を対象としたプレースメント・テストを分析した小野（2005）は、国立大生と英文科など英語を専門とする私大生を除くと、大学1年生の35%は高校1年レベル、33%は中学

3年レベルと報告している。高校3年以上の英語力に達している大学1年生は19%にすぎないとも報告され、多くの大学で英語教育が深刻な状況となっていることが示唆されている。

日本・中国・韓国の大学生の英語力を実態調査した宮原他（1997:248-249）は、3カ国の学生の英語学習意欲と英語力について次のようにまとめている。

- ① 中国の大学生は総じて勉学の目的を明確にもっており、そのために非常によく勉強し、その結果実力をつける。
- ② 韓国においては、エリート集団としての大学生階級の意識よりも自己の将来の職業選択にあたって、より有利な条件を得るためにTOEFLなどに挑戦し、良い成績をおさめようと努力する。
- ③ 日本の大学生は、自分自身の将来計画を持っていないようであり、ほとんど予習・復習などをしないため英語力もつかない。

日本人大学生の英語学習に対する目標の欠落は、計画的な学習を困難とし、結果的に英語力の低下につながっている。この傾向に歯止めをかけるために、外部テストが、動機付け、学習ナビゲータ、成果確認、能力保証などとして利用されるようになったのであれば有効活用とみてよからう。

経済財政諮問会議（2006）は、人材の質の向上策の一つとして「国際社会で活躍する人材等に求められる英語力を身に付けさせる」と提言している。具体的には、現在年間約20万人のTOEIC700点以上取得者（英語で仕事上のコミュニケーションができるとみなされる）の倍増方針が打ち出されている。

3. 本学における外部テスト利用

本学では、2001年度からCALLを1年次必修科目（英語B-2）として全学的に導入し、学習者個々の習熟度と学習ペースに対応した英語学習環境を整備した。また、2001年度に外部試験（英検／TOEFL／TOEIC）のスコアによる単位認定制度をスタートさせた。初年度の申請者は5名であった（井原、2002）が、昨年度（2006年度）は、この制度を利用して85名（英検2名／TOEFL3名／TOEIC80名）が計210単位の認定を受けている。2004年度からは、英語B-2（1年次CALL英語）の成績評価にTOEIC-IPのスコアを反映させることになった。具体的には、各教員による評価（50点満点）とTOEIC-IPのスコアの1/12（最高50点まで）の合計点を最終評価とすることになった（折田、2005；島谷、2006）。

表7 TOEIC-IP の1年次・2年次の成績比較

	総合計		聴解		読解	
	1年次	2年次	1年次	2年次	1年次	2年次
平均値	445.64	455.00	248.92	260.59	196.72	194.41
標準偏差	84.90	91.93	43.97	53.35	53.48	53.15
最小値	250	245	125	160	85	65
最大値	660	650	355	410	340	315
測定誤差	8.41	9.10	4.35	5.28	5.29	5.26

TOEIC-IP の成績評価への導入は、「授業を大事にしながら、学生への動機付けの改善とより良い評価が可能となる」(斎藤, 2004: 99) と本学の教養英語教育の実施主体である既修外国語教科集団が判断したからであるが、大学教育委員会、各学部等でも慎重に検討され、結果的には教育学部を除く全学部で実施されることになった。当初、外部テストを利用することを危惧する意見が多く導入を見送った教育学部も3年経過して特に問題が無かったことにより2007年度よりTOEIC-IP の成績評価導入をスタートさせ、現在は全学的に実施されている。

3.1 本学における英語力到達度に関する研究

熊本大学教養英語教育研究グループ(2006)は、1年次のTOEIC-IP の成績を利用して、本学学生の英語力の到達度などを測定した。この研究の調査対象となった2年生102名は、2004年度の前期にTOEIC-IPを受験しており、プロジェクトの趣旨を説明した上で2005年12月にTOEIC-IPを再度受験してもらった。表7は、TOEIC-IP の1年次・2年次の成績比較で、表8～表10は、1年次のスコア帯が上位(500-660)・中位(400-495)・下位(250-395)であった学生の1年次・2年次の成績比較である。

表7は、総合計の平均値が、1年次445.64から2年次455.00とわずかながら上昇したことを示している。しかし、その上昇は測定誤差の範囲内であり、実力が向上したとは言えない上昇である。聴解の平均値は、1年次248.92から2年次260.59に上昇し、この上昇には有意差が見られた($p < .01$)。読解の平均値は、1年次196.72から2年次194.41と僅かであるが下降した。誤差の範囲内の下降ではあるが、全体的に読解力が向上していないという傾向を示すデータと言える。総合計の範囲は、1年次、2年次ともに400を超えており、成績最上位者と最下位者に大きな差があったことがわかった。

表8は、1年次合計点が、250から395であった被験者30名の成績比較である。聴解の平均値が、20.5点有意に上昇した($p < .01$)。また総合計の平均値も、

表8 1年次スコア帯250-395の被験者($n = 30$)

		平均値	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
聴解	1年次	202.50	30.51	3.264	0.003
	2年次	223.00	38.03		
読解	1年次	148.83	34.91	0.839	0.408
	2年次	154.33	45.22		
総合計	1年次	351.33	41.00	2.555	0.016
	2年次	377.33	60.31		

表9 1年次スコア帯400-495の被験者($n = 44$)

		平均値	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
聴解	1年次	251.59	23.72	1.259	0.215
	2年次	261.02	47.45		
読解	1年次	188.86	26.87	0.936	0.354
	2年次	194.77	40.14		
総合計	1年次	440.46	25.01	1.336	0.189
	2年次	455.79	74.50		

表10 1年次スコア帯500-660の被験者($n = 28$)

		平均値	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
聴解	1年次	294.46	27.93	0.702	0.488
	2年次	300.18	48.08		
読解	1年次	260.36	37.29	2.684	0.012
	2年次	236.79	46.45		
総合計	1年次	554.82	43.26	1.540	0.135
	2年次	536.96	72.08		

26点有意に上昇した($p < .05$)。しかし、読解の上昇には、有意差はなかった。

表9は、1年次合計点が、400から495であった被験者44名の成績比較を示している。聴解、読解、総合計のすべての平均値が上昇した。しかし、それらの上昇に有意差はなかった。聴解、読解、総合計の1年次のSD(標準偏差)に比べて、2年次の標準偏差が大きい。これは、このスコア帯にいた被験者のばらつき具合が、2年次になって大きくなったことを意味している。

表10は、1年次合計点が、500から660であった被験者28名の成績比較である。このスコア帯では、読解と総合計の平均値が下降しており、特に、読解は

23.6も有意に下降した($p < .05$)。しかし、聴解と総合計の差には、有意差はなかった。このスコア帯でも、2年次の標準偏差が、1年次の標準偏差に比べて非常に大きい。つまり、1年次より成績のばらつきが大きくなっていることを示している。

3.2 TOEIC-IP が英語学習に与えた影響

表11は、TOEIC-IPのスコアが、英語B-2の成績評価の50%に導入されたことが、英語学習の動機付けにどのように影響を与えたかを調べたアンケート項目の集計結果である。2005年度入学の1年生に対する前期TOEIC-IP受験時の調査結果(折田・安浪・高橋, 2005)と2004年度入学の学生が2年の教養英語を学び終えた時点の調査結果(熊本大学教養英語教育研究グループ, 2006)である。1年次、2年次調査のどちらにもほぼ同じような回答傾向が見られ65%ほどの学生が、TOEIC-IPを受験しなければ単位修得できない状況が学習の動機付けとなったと答えている。しかし、14%の学生が動機付けになっていないと否定的に答えているのも見逃してはならないだろう。

表12はTOEIC-IPスコアの上昇順、表13は1年次TOEIC-IPスコア順、表14は2年次TOEIC-IPスコア順で上位グループ34名、下位グループ34名の中でのTOEIC-IPが動機付けに与えた影響の比較である。3グループとも、下位群の60%程がTOEIC-IPの存在が動機付けになったと回答している。上位群では、1、2年次とも70%程が、特にTOEIC-IP上昇順の上位グループでは80%程がTOEIC-IP導入に刺激を受けている。しかし、動機付けにつながっていない者やあまり影響を受けていない者が30%程度存在していることもわかった。これらの学生にはTOEIC-IP導入が本学の英語教育への不満要因につながる可能性も慎重に検討と指導が必要である。

表11 TOEIC-IPの動機付けへの影響調査

	1年 (%)	2年 (%)
1. とてもなった	15	14
2. どちらかというとなった	50	50
3. どちらとも言えない	21	22
4. どちらかというとならなかった	8	11
5. まったくならなかった	6	3

表12 TOEIC-IPスコア上昇順

	下位群(%)	上位群(%)
1. とてもなった	12	24
2. どちらかというとなった	50	59
3. どちらとも言えない	29	9
4. どちらかというとならなかった	9	3
5. まったくならなかった	0	6

表13 1年次 TOEIC-IP スコア順

	下位群(%)	上位群(%)
1. とてもなった	12	15
2. どちらかというとなった	50	56
3. どちらとも言えない	24	15
4. どちらかというとならなかった	15	9
5. まったくならなかった	0	6

表14 2年次 TOEIC-IP スコア順

	下位群(%)	上位群(%)
1. とてもなった	6	15
2. どちらかというとなった	59	62
3. どちらとも言えない	26	6
4. どちらかというとならなかった	9	9
5. まったくならなかった	0	9

4. 外部テストの英語学習への波及効果

4.1 学習ナビゲータとしての外部テスト利用

筆者は、2006年度後期に、熊大の研究プロジェクト(特色ある大学教育支援プログラム:IT環境を用いた自立学習支援システム)の一環として、英語C4クラス(2年次CALLクラス)で、CASECを学期の始めと終わりに2回利用できる機会を持った。そこで、学期当初にCASECの成績を基に学習目標と学習計画を設定させた。学期最後には、第2回CASECの成績を基に、1学期間の学習を振り返り、学習目標の自己評価と外部テスト利用の効果について意見を提出させた。

この2年次CALLクラスでは、TOEIC準拠のe-sia(Japan Network Systems, 2002)というCALL教材と副教材として「TOEICテスト徹底攻略文法・語彙編」(曾根田・Perkins, 2003)を使用し、自己の学習目標に応じて、自律的学習を促す形で指導を行った。なお、今回の2回のCASECは、研究プロジェクトの一環であり、受験料は無料で成績評価の対象でもなかった。CASECの各セクションの問題構成と配点は次の通りである。Section 1[語彙の知識 15問 250点]、Section 2[表現の知識(イディオム、慣用句) 15問 250点]、Section 3[リスニングでの大意把握能力 15問 250点]、Section 4[具体情報を聞き取る能力(Dictation) 10問 250点](教育測定研究所, 2007)。

表15は、ある学生(23F, 613, +12)の学習目標・学習計画である。(23F, 613, +12)は、学生番号が23番の女子学生で、第2回CASECのスコアが613点で第1回目より12点上昇したことを意味している。

表16は、同じ学生(23F, 613, +12)が学期終了時に提出した外部テスト利用に対する意見と学習目標・学習計画の自己評価である。

表 15 外部テストを利用して作成した学習目標・学習計画例

1. 学習目標

もともとリスニングが苦手だったので、1年生の時にリスニングの勉強を頑張ったが、今も長い文や読まれるスピードが速いと聞き取ることができない場合が多い。それが原因でTOEICテストでPART 1～4のPART 4になるに従って正解率が悪くなる。PART 1～4どのPARTでも正解率が50%を超えることを目指す。またリーディングの方のTOEICテストでは、はじめの2PARTの正解率が低いのでこれも50%を超えることを目指す。

2. 学習計画

平日1時間：テキストをUNIT 1ずつ毎日解くこととパソコン教材（600点コースとTOEIC模擬テスト）を解く。

週末2時間：TOEIC模擬テストを解いたり、平日解いた問題の間違いを確認したり復習する。

*パソコン教材において、600点コースの問題は週に2題（もしくは1題）、TOEIC模擬テストは12試験あるうち2試験する。

3. Text 以外を利用した学習

洋楽を聴く。歌詞カードがあるものは、聴いた後にどれだけ聴き取れたかを確認してみる。

表 16 外部テスト利用に対する意見と学習目標・学習計画の自己評価

外部テスト利用に対する意見：CASEC、TOEICは自分の実力を知るいい指標になりました。

学習目標・学習計画の自己評価：CASECの点数は前回よりも良くなりました。学習のユニットの一つ一つにストーリーのリスニングがあり、聞く機会が増え、耳が少し英語に慣れることができたのが良かったと思います。テキストは少し難しかったが、単語が分からなくてもある程度答えを絞ることができると実感し、問題に取り組みました。学習計画であった、勉強時間、週末2時間は初めのうちは頑張っていたが、途中からTOEIC模擬問が滞ってしまいました。結局テスト前にいくつかまとめてしましたが、計画通りやっていたら、復習テストができて、TOEIC模擬問のテストでももう少しいい点数を取れたのではないかと思います。学習目標であった「TOEIC模擬問のリスニングで正解率が50%を超えるようにする」というものは模擬問の大半で達成できたと思います。後半の問題セットになるにつれて難しくなったが、次は少し速く話される英語も聞き取れるようにしたいです。

表15の学習目標は、自分の外部テストの診断結果を基に自分の英語力の弱点を把握した上で、具体的な増強ポイントを挙げて設定されている。学習計画も平日1時間、週末2時間と実際に継続可能なレベルで立案されている。現実離れた目標と計画を立て未消化に終わる学生が多い中で、自立的学習が可能な資質を持っていると言えよう。表16の自己評価で述べられているように、学習計画は完全には達成されていないが、ほぼ計画通りに学習され、目標も達成されている。CASECのスコアは12点の上昇とわずかな上昇に見えるかもしれないが、本人が学習に手ごたえを感じ、更に今後の学習への抱負を持ち、今後の成長が見込まれる点が重要なポイントである。

4.2 英語学習者への波及効果

表17は、第1回と第2回の両方のテストを受験した38名の成績比較である。Section 1（語彙）とSection 4（具体情報を聞き取る能力）で、5%水準の有意なスコアの上昇が見られたが、他のスコアの変動には有意

表 17 CASEC スコアの比較

		平均値	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
Sec. 1	第1回	137.0	19.96	2.490	0.017
	第2回	144.6	15.92		
Sec. 2	第1回	137.3	20.25	0.048	0.962
	第2回	137.1	24.27		
Sec. 3	第1回	138.1	26.31	0.372	0.712
	第2回	139.6	26.54		
Sec. 4	第1回	120.5	17.29	2.138	0.039
	第2回	128.6	22.44		
総合計	第1回	532.9	61.35	1.863	0.071
	第2回	549.9	67.8		

差は見られなかった。またSection 1以外のスコアで第2回CASECの標準偏差が大きくなっている。これは、第2回CASECの方が、スコアのばらつきが大きくなっていることを意味している。

外部テストの効果を明言した者は、38名中15名（男性8名、女性7名）で、「効果はなかった」と報告した者は3名（男性1名、女性2名）であった。外部テス

トの効果に対して肯定的なコメントと否定的なコメントを紹介する。

外部テスト肯定派のコメント〔抜粋〕

- 数値で表されると成果が表れたような気がして次も頑張ろうというやる気がでてる。(3F, 652, +66)
- TOEIC や CASEC の試験を授業ですることによって英語の勉強に真剣に取り組めたと思います。成績はあまり伸びなかったけど前よりは問題にも慣れ、解けるようになりました。これを生かして TOEIC の本試験で点数を伸ばすことを目標に頑張ります。(4F, 499, -66)
- 具体的な目標としやすく、学習のために役立った。(19M, 581, -8)
- CASEC や TOEIC では 600 点という明確な目標を持つことができ、またその模擬問題の学習の中でよく使われる熟語や表現を勉強することができたので、意味のある学習が行えたと思います。(22M, 657, +48)
- CASEC や TOEIC の外部試験は学習をする上で身近な具体的目標となっていたので行ってよかったと思う。これからは英語の学習は自分が無理だと思わなくらいの目標を立てて、継続してやっていこうと思う。(24M, 532, +44)
- CASEC を学期最初と最後にやることについては、半年の成果を目で見ることができ、大変興味深かった。1 年の頃はやらされているという意識が強く、折角の機会を生かすことが出来なかったが、2 年次のこの授業を通して英語学習に興味を持つことが出来た。現在、友人と次回の外部 TOEIC 受験を検討している。(32F, 637, -10)
- 外部テストの効果については、点数により自身の英語力がある程度把握できるし、自分の得意・不得意分野を理解し、それに対して対策をたてるので大いに効果があると思う。(34M, 599, +57)
- 外部試験については、自分が今英語力がどれくらいあるかが点数で見えるのでよいと思う。また、目標を立てるときも、点数で設定できるので、目標を立て易いというのがある。ただ、点数になってしまうと、どうしても気をつけないと点数を取るための学習になってしまう危険性があると思う。いくら点数が取れたとしても自分に身につかなければ、何の意味もない。何のために、英語を勉強するのかという動機があってこそテストが生きてくるかなと感じる。(38M, 331, -192)

外部テストの効果に対して肯定的だった 15 名中の 8 名のコメントを紹介したが、第 2 回 CASEC のスコアが上昇した者が 4 名、下降した者が 4 名でテストのスコアに関係なく効果を受け止めていることがわかる。外部テストを有益な指標として自分の学習に生かす姿勢がうかがえる。

外部テスト否定派のコメント〔抜粋〕

- CASEC や TOEIC は、自分の学習目標にはならなかったと思う。(こつこつ学習したのは) 学習時間の状況のグラフで、ほかの人に負けたくないという気持ちからだったからだ。遠い目標よりも、目先の目標(意地)を達成させようとしてしまったのは、自分の中では残念な事だと思うが、普段の生活では CASEC や TOEIC を意識できないというのが事実だと思う。(9F, 644, +52)
- 文章を読む時に必ず線を引きながら重要な所をわかりやすくするというのが読み方なので TOEIC とは相性が最悪となり、やる気にはあまりならない。(25M, 533, -3)
- 英語は嫌いだと自分の中で位置づけられてしまったので、わざわざ低い点を取るために受けたいとは思わない。(31F, 554, -38)

本学の CALL 授業では、自分の学習状況に加えて他の学習者の学習進度などをモニターすることができる(安浪・高橋・河津, 2005)。(9F, 644, +52) のコメントは、外部テストの効果については、否定しているが、CALL 授業には意欲を持って取り組んだようである。(25M, 533, -3) は TOEIC に対して誤解しているようであるが、自分の学習スタイルに合わないことを表明している。(31F, 554, -38) は、それほど英語力が低い訳ではないのだが、自分の中での苦手意識のため外部テストに対する嫌悪感がぬぐいきれないようだ。

4.3 学習目標の自己評価

外部テストを使って自己の英語力を把握して現実的な学習目標を設定するように指導したが、学習目標を高く設定しすぎて、目標を達成できなかった学生が多かった。自分の学習を振り返って未消化に終わったことに対して残念に思っている者も多かったが、それでも学習時間は増えたことを報告している。明確な学習目標の重要性を認識し、今後の学習に生かしていきたいという前向きな姿勢を持った者が多かった。学習目標に関するコメントのいくつかを紹介する。

学習目標の達成状況に関するコメント〔抜粋〕

- 自分でたてた学習目標は達成できませんでした。

でも今までに比べたら目標をたてたことによって学習時間が増えたと思います。(4F, 499, -66)

- 設定どおりにはうまくいかず、一度も達成できなかったことが悔しく思う。設定の5分の1程度、すなわち1週間に2時間程度であった。理由として考えられるのは、やはり他科目の影響である。毎週レポートなどが課せられていたし、学期の中間には、中間試験があるなどで、うまく暇を見つけることができなかった。これは、最初に設定するときに、他科目のことを考えなかったのがいけなかったのだろう。(16M, 638, +98)
- 毎日1時間以上英語に触れるという学習目標を立てていたが、毎日継続して英語を学習することは出来なかった。しかし、この授業を受ける前と比べて、英語に触れる機会が増えたのでよかったと思う。この授業が終わった後でも、毎日英語に触れていく努力をしていきたい。(21M, 626, +68)
- 今学期の学習の自己評価は、最悪としか言いようがありません。1日1回は英語に触れようと思っていたのにサークルや他教科のレポートなどでつつい後回しにして、その結果いまだにノルマが達成できていないという状況です。後回しにすることを見過して、1日に1週にどのくらい進めれば期間内に終わらせられるかを計算しておけば良かったと最近思いました。(31F, 554, -38)
- CASECについては、目標達成どころか前回よりも点数が下がってしまった。ただ、リスニングの項目については上昇していたので良かったと思う。学習時間については、e-siaは初めの頃はよくやっていたが後半は殆ど出来なかった。テキストに関しては良く勉強したつもりだったが、CASECの語彙の項目では2回目大幅に点数が下がっており、まだまだ学習が足りないと感じた。テキスト以外の学習については、洋楽を聴く際歌詞など普段よりもよく意識して聴き、初め聞き取れなかった歌詞など聞き取れるようになった。今後も続けていきたいと思う。(32F, 637, -10)

外部テストを学習ナビゲータとして利用した指導における調査結果を報告したが、学生の外部テストの活用実態とそれに対する意見から、外部テストが有効に利用されること、またその利用を大部分の学生が肯定的にとらえていることがわかった。しかし、この調査で利用した外部テストの受験費用は、大学プロジェクトでまかなわれているため学生の負担はなく、また成績評価にも関係なかった。利用状況によっては、当然ながら異なる反応が考えられよう。

5. 外部テストの英語教育への波及効果

外部テストの利用状況を概観し、本学における外部テストを利用した英語教育、著者による外部テストを学習ナビゲータとして利用した指導に関する調査結果を見てきた。

外部テストの英語学習者への正の波及効果としては、具体的な学習目標の設定と学習成果の確認が可能となり、自律的な学習を促進させることが挙げられる。教師は、学習者情報を把握し、タイムリーな指導が可能となる。また、評価に外部試験結果を取り入れたならば、指導方針、評価基準が明確になり、より信頼性の高い指導と評価が可能となる。これは、教育機関にとっても英語教育水準が明確となり、学生からの信頼を高め、また外部評価を高める波及効果を生むことになる。

外部テストの英語学習への負の波及効果として、外部テストのスコア上昇のみを目的とした学習・指導を第一にあげられよう。外部テストが、英語能力のすべてを測定しているわけではないにもかかわらず、外部テストの結果のみを学習目標としているケースが多い。

第二に、外部テストを利用した単位認定が、高いレベルの学習機会を奪ってしまう点があげられる。自分の能力レベルより低いクラスの受講が免除されることは学生にとって好ましいことであろうが、その基準は必ずしも高くなく、実用とは言えないレベルの学習・指導で終わっているのが実情である。長谷川 (2004) は、TOEICで965点を獲得し「上位0.2%以内」と判定されたが、自分は、「ごく一般的な新聞や雑誌の記事を読んでも、TVドラマや映画を見ても、わからないことはいくらかでもあります。TOEICでは直接は測れない話す力、書く力も、私はおそらく日本人としては相当なレベルに達している、ということになるのでしょうか、それほど高度な内容でなくても、とっさに的確な表現が出てこなくてもどかしい思いをすることはいくらかもあります。とすれば残りの99.8%の日本人が、なかなか思うように英語を使いこなせないことは想像に難くありません」と述べ、安易な外部テストによる単位認定に反対している。

第三に、外部テストは、測定されていない能力までも認定してしまうケースがある。例えばTOEICは、「話す能力」や「書く能力」などの英語を使って表現する能力は、間接的に測定されるだけで、直接には測定されていない。本学の単位認定者は圧倒的にTOEICスコアによる認定者が多いのであるが、どの科目でも単位認定が可能である。英会話力の向上を主目的とする英語A-I、英語C-Iという科目の単位認定

には、スピーキング・テストのスコアのみを対象とするなど認定基準の見直しが必要であろう。

最後に、外部テストは、英語教育の目的と存在価値にも大きな影響を及ぼしうる点を指摘しておく。外部テストの単位認定基準によって、英語教育目標が露呈することは既述したが、英語教育がどこまで、どのような英語力を養成すべきなのか改めて問われることになる。青木（2001: 33）は、「実際のコミュニケーションは伝達能力から生まれ、その伝達能力は柔軟かつ論理的な思考力によって動かされている」と述べ、柔軟で論理的な思考力の基盤養成の重要性を指摘し、「やすっぽい実用を追求すべきではない」と主張した。

青木の言う「やすっぽい実用」レベルの英語コミュニケーション能力の学生を履修免除しかねない現在の外部テストを利用した単位認定制度は、細部の検討が必要だろう。しかし、これは外部テストの欠陥ではなく、テスト利用の仕方に無理があることを忘れてはならない。単位認定によって履修免除するばかりではなく、本物の底力のある英語力を目指す者に対して、より高度な授業内容のクラスを提供することなどが検討されていくべきであろう。

6. 終わりに

外部テストのさまざまな活用状況、本学での成績評価への一部導入状況を概観し、筆者のクラスでの学習ナビゲータとしての外部テスト利用と学習者への効果を検証したが、適切に利用すれば外部テストは、学習・指導に大変有効であることがわかった。しかし、その利用には注意が必要で、外部テストを利用した単位認定などには、英語教育に負の波及効果を与えるおそれがあることが指摘された。本稿が、よりよい英語教育に貢献する形で、外部テストが適切に利用されることになる一助になれば幸いである。

謝 辞

本稿は、平成 19 年 3 月 17 日（土）に、西南学院大学において開催された第 66 回東アジア英語教育研究会において口頭発表した「外部英語テストが一般大学生へもたらす波及効果」を修正・加筆したものである。会場で、質問・コメントをしていただいた先生方に心より感謝申し上げたい。

2006 年度の熊本大学での外部テストによる単位認定者数・認定単位数については、熊本大学大学教育機能開発総合研究センターの折田充先生より、学生部教

務課がとりまとめた情報を提供していただいた。ここに記して謝意を表したい。

参考文献

- 青木昭六（2001）。「やたらにアクセルやブレーキを踏んでよいか」『日本における英語教育の将来』p.32-33. 全国英語教育学会記念誌編集委員会（編）全国英語教育学会
- 池田央（2003）。「多様な学力を計測するためのテスト技術」第2回COE研究会発表資料（2003年1月29日）。於：東京大学大学院教育学研究科第一会議室 Retrieved March 9, 2007, from <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/coe/workingpaper/Vol.2.pdf>
- 井原健（2002）。「既修外国語教科集団報告」『大学教育年報』5, 113-115. 熊本大学大学教育機能開発総合研究センター
- 小野博（2005年11月）。「プレースメントテストの結果から見た大学生の基礎学力構造」。「法政大学FDシンポジウム『ゆとり教育』世代の大学入学を考えるー大学は何をなすべきか」。於：法政大学市ヶ谷キャンパス
- 折田充（2005）。「CALL学習時間とTOEIC-IP得点の関係」。「大学教育年報」8, 10-26. 熊本大学大学教育機能開発総合研究センター
- 折田充・安浪誠祐・高橋幸（2005）。「2005年度第1回TOEIC-IP実施報告書」。熊本大学大学教育機能開発総合研究センター
- 片桐一彦（2006）。「外部テストの導入と実施の注意点」『英語教育』55（8）, 26-27.
- 教育測定研究所（2005）。「高等学校の英語の授業におけるコンピュータ教室利用状況と外部評価テスト導入状況調査」 Retrieved March 9, 2007, from <http://www.jiem.co.jp/press/2005/051017.PDF>
- 一.（2007）。「測定内容と出題意図」 Retrieved March 9, 2007, from <http://casec.evidus.com/ex02/01/index.html>
- 熊本大学教養英語教育研究グループ（折田充・島谷浩・池田志郎・斎藤靖・里見繁美・山下徹・高橋幸・安浪誠祐）（2006）。「熊本大学教養英語教育における学習到達度に関する基礎的研究（平成17年度重点配分経費による実施事業研究成果報告書）」熊本大学大学教育機能開発総合研究センター
- 経済財政諮問会議（2006）。「グローバル戦略」 Retrieved March 9, 2007, from <http://www.esri.go.jp/jp/forum1/060831/global03.pdf>
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会.（2004）。「TOEIC テスト 2003 DATA & ANALYSIS」（財）国際ビジネスコミュニケーション協会. Retrieved January 13, 2006, from <http://www.toeic.or.jp/toeic/data/pdf/DAA2003.pdf>
- 一.（2005）。「TOEIC テスト入学試験・単位認定におけ

- る活用状況』(財)国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会.
- 斎藤靖 (2004). 「既修外国語教科集団報告」『大学教育年報』7, 98-101. 熊本大学大学教育機能開発総合研究センター
- 坂本育生 (2007). 「各種検定試験」『21 世紀の英語科教育』樋口晶彦・島谷浩 (編) 開隆堂
- 島谷浩 (2006). 熊本大学における英語教育. 『英語教育 (熊本県中学校英語教育研究会会誌)』, 36, 42-43.
- 清水裕子 (2001). 『4 年生大学におけるプレイスメント・テスト実施の現状』立命館大学経済学部
- 杉森幹彦 (2003). 「英語統一テスト・習熟度別クラス編成・到達目標の設定および測定に関する実態調査の報告」『政策科学』10 (3), 3-26.
- 曾根田憲三・Perkins, B. (2003). 『TOEIC テスト徹底攻略文法・語彙編』開文社出版
- 新田誠吾 (2005). 「法政大学 FD シンポジウム『ゆとり教育』世代の大学入学を考える ― 大学は何をなすべきか」報告. Retrieved March 9, 2007, from http://www.hosei.ac.jp/fd/eventws/ews_04.html
- 日本英語検定協会 (2006). 「資格取得者の優遇制度」 Retrieved March 9, 2007, from <http://www.eiken.or.jp/advice/treatment/unit.html>
- 長谷川宏 (2004). 「英語の外部テスト (TOEFL, TOEIC 等) を卒業要件・英語履修免除要件とすることの『虚妄』について」『手から手へ』2302 号. Retrieved August 23, 2007, from <http://tmu.pocus.jp/eigog-test.html>
- 緑川日出子 (2004). 「大学生の英語力と到達目標」. 英語青年, 150 (9), 10-11.
- 宮原文夫・名本幹雄・山中秀三・村上隆太・木下正義・山本廣基 (1997). 『このままでよいか大学英語教育―中・韓・日 3 か国の大学生の英語学力と英語実態』松柏社
- 安浪誠祐・高橋幸・河津秀利 (2005). 「CALL 教材学習支援のための WebCT の活用について」. 『大学教育年報』8, 5-9. 熊本大学大学教育機能開発総合研究センター
- 渡部良典 (2004). 「外部テストの効果的な使い方」『A.C.E. Letter』, 3, 2-3.