

大学英語プログラムにおける一般学術目的英語の Can-Doディスクリプタの基礎調査

渡慶次正則*, Tan Eng Hai*, 玉城 本生*,
Norman Fewell*, 笠村 淳子*, Meghan Kuckelman*

A preliminary investigation of can-do descriptors for a university course in English for General Academic Purposes

Masanori TOKESHI*, Tan Eng Hai*, Motoiku, TAMAKI*,
Norman FEWELL*, Junko KASAMURA*, Meghan KUCKELMAN*

要 旨

日本の大学の英語プログラムは一般目的の英語から学術目的の英語に移行することが求められている。本研究は、一般学術目的の英語4技能Can-Doディスクリプタについて、「アカデミック英語基礎」クラスの効果、英語レベルと自己評価値の相関関係、4技能別の困難度、項目の困難度の並びについて検証することを目的とする。本研究には英語レベル別に編成された6クラスの「アカデミック英語基礎」を受講する114名の2年生（英検2級から4級レベル）が参加した。学術的スキルと4技能（各20）について、CEFR（Council of Europe, 2001）に基づき先行研究（Jordan, 1997ほか）を修正して作成されたCan-Doディスクリプタ（n=88）を含む同ジャンケートが事前評価と事後評価として実施され、分析された。分析の結果は以下の4点を示した。第一に、事前評価と事後評価では、統計的に有意であり（ $p < .05$ ）、「アカデミック英語基礎」クラスの肯定的効果があることを示した。第二に、レベル別クラス間の自己評価値の相関関係は、4技能について有意（ $p < .001/p < .05$ ）であったが、ライティングにおいては、レベル間の相関関係（ピアソン $r : .879 \sim .558$ ）は比較的に弱かった。第三に、Can-Doディスクリプタの達成値は、全体的にリスニングが最も高く、ライティングが最も低い結果を示した。最後に、Can-Doディスクリプタは困難度に応じて並べられているとは言えない。特にライティングにおいては、困難度の規則性を見つけることはできなかった。今後の調査で困難度の並びについて再検証が必要である。

キーワード：学術目的の英語, Can-Do, CEFR, 4技能, カリキュラム

Abstract

Japanese university English programs have gradually enacted requirements that have led to a shift away from courses founded on English for General Purposes and toward those based on English for Academic Purposes. This study aims to examine, in relation to can-do descriptors for English, the following: effects of the course Basic Academic English, correlations between English proficiency and self-ratings, comparisons of proficiency ratings in the four language skills, and evaluations of the can-do descriptor difficulty order. Participants in the study consisted of sophomores (n=114) who were enrolled in six university Basic Academic English classes.

* 名桜大学国際学群・リベラルアーツ機構 〒905-8585 沖縄県名護市為又1220-1 Faculty of International Studies, Meio University, 1220-1, Biimata, Nago, Okinawa 905-8585, Japan

English proficiency levels of the participants varied with a range extending from STEP Eiken Exam G2 to G4. An identical pre/post can-do descriptor questionnaire was administered to the participants and examined areas that included both academic skills and the four language skills (20 each). The questionnaire (Qs=88) utilized items adapted from CEFR (Council of Europe, 2001) with additional modification based on previous studies (Jordan, 1997 and others). An analysis of the data revealed the following four points. First, pre/post self-ratings were found to be statistically significant ($p < .05$) which suggests that the 'Basic Academic English' class had a positive effect. Second, the correlation of the four language skills between the level-based classes and self-ratings was predominantly significant ($p < .001$ / $p < .05$). However, there was a relatively weak correlation found in writing (Pearson r values : .879 ~ .558). Third, the can-do achievement ratings among the four language skills revealed that listening was rated the highest while writing was rated the lowest. Lastly, the study found that some of the can-do descriptors did not correspond to the progressing level of difficulty in the framework. Specifically, can-do writing descriptors displayed no regular patterns of increased difficulty. A further study may need to investigate the irregularities found in the arrangement of descriptor difficulty order.

Keywords: EAP, Can-Do, CEFR, four skills, curriculum

1. はじめに

グローバル化の進展に伴い、国際的に活躍できる人材を育成するために、大学の英語プログラムは、より専門的な内容を英語で学習や研究する必要性が指摘されている(田地野ほか, 2014)。これまでのコミュニケーション重視の英語プログラムだけではなく、英語で学術的な文章を読んだり、書いたり、プレゼンテーションができるリタラシー教育の充実が求められる(日本学術会議, 2010)。さらに、4技能のバランスを留意した総合英語と共に、専門を英語で学ぶことを配慮することが求められている(中央教育審議会, 2008)。

日本の大学の英語カリキュラムは、中学校、高等学校の延長である4技能や文法学習を中心とした一般目的の英語(English for General Purposes, 以下EGP)が主流であった。しかし、中学校、高等学校の延長ではなく大学独自の英語カリキュラムとして大学の専門分野や大学院での学習、研究のために英語を学ぶ、学術目的の英語(English for Academic Purposes, 以下EAP)の必要性が増している(田地野・水光, 2005)。

筆者らが勤めるM大学では、教養英語と専門分野の英語をつなげる科目として「アカデミック英語基礎」(2単位, 15回, 週90分, 2年生必修)を2017年4月から開講した。講義内容は、主に基礎的レベルで英語の講義を聞いて理解すること、英語専門書や論文を読んで理解すること、論文要旨やプレゼンテーション原稿を書くこと、学術的な英語プレゼンテーションができることを目的とする。4技能の他に、学術論文の書き方(APAやMLA)、英語学会発表の応募方法、英語学会誌への投稿

方法、剽窃(plagiarism)などの一般的な学術スキルも学習する。

日本の大学ではまだEAP教育は確立していない。JACET EAP調査研究特別委員会の報告(2017年JACET 56th国際学会口頭発表)によると、EAP導入の意義は日本の大学で認められつつあるが、EAPカリキュラム設計や、運営、EAP教員養成について参考指針が整備されていない。同報告によると、EAPのプログラムを持つ大学での到達目標はCan-Do Listによってなされている。これまでの国内での研究を継続発展させるために、本研究はEAPに関する先行研究に基づいて、Can-Doディスクリプタ¹⁾を作成し、その検証を行うことを目的とした。

一方、英国ではEAP教員養成が整えられ、「EAP認証基準ハンドブック」(BALEAP, 2016)が作成されており、参考指針や基準にそってEAP教育が進められている。すでに英国や香港ではEAPに関する研究が進んでいるが、日本の大学ではEAPに関する研究が少なく、日本人大学生のニーズや状況に適したカリキュラムやシラバスは、実証的な研究に基づいて作成されていないのが現状である。

EAPはさらに細かく2つに分けると、特定の専門学問分野にとらわれずに汎用的である、一般学術目的の英語(English for General Academic Purposes, 以下EGAP)と特定の専門分野に必要とされる特定学術目的の英語(English for Specific Academic Purposes, 以下ESAP)がある。本稿では、一般学術目的の英語(EGAP)について検証する。

本研究のCan-Doディスクリプタの作成については、CEFR (Council of Europe, 2001)²⁾のCan-Doディスクリプタを考慮しながら、調査を行った。2020年の新英語

大学入試でCEFRが試験結果として用いられることが報告されており(文部科学省, 2017), また2021年から施行される新中学校学習指導要領(文部科学省, 2017)でもCEFRの枠組みに従って英語教育が推進されることが発表されている。

本研究では、教養英語のカリキュラムで「アカデミック英語基礎」のクラスで実施された、事前と事後の2つのアンケート結果を通して、以下のリサーチ・クエスチョンについて具体的に検証を行う。

- 1) 一般学術目的の英語のCan-Doディスクリプタは困難度に応じて並べられているか。
- 2) 一般学術目的の英語のCan-Doディスクリプタについて事前評価と事後評価では変化があるか。
- 3) 一般学術目的の英語のCan-Doディスクリプタについて自己評価結果は英語レベルと相関関係はあるか。
- 4) 一般学術目的の英語の4技能Can-Doディスクリプタにおいて難易度に差があるか。

2. 文献研究

2.1 英語プログラムの目的による分類

学術目的の英語の領域や定義を明確にするために、英語プログラムの分類やEAPに関わる論点について以下に、説明する。

最初に、目的により英語プログラムを分類する。英語プログラムを大きく分けると中学校や高等学校の4技能や文法の学習に代表される総合英語と呼ばれる、一般目的の英語(EGP)のほかに、特定領域を学習するために使用される特定目的の英語(English for Specific Purposes, 以下ESP)がある。ESPはさらに職業目的の英語(English for Occupational Purposes)とEAPに分かれる。EAPは前述したように、一般学術目的(EGAP)と特定学術目的(ESAP)の英語に分かれる。

大学では、英語を使用して専門分野を学ぶ傾向が増えつつあるが、その形態は大きく分けて3つに分けられる。Airey (2016)によると、学術目的の英語(EAP)は、専門分野や教科の内容を学習または研究するために必要な英語学習のことである。CLIL³⁾(内容言語統合型学習)は、目標の言語と専門分野の内容の両方を学習することであり、EMI⁴⁾(英語を媒体とした教授)は、教科や専門領域の内容を学習するために英語を使用することで、本来の目的は学習内容の習得である。つまり、EAPは学術的な活動に必要な英語を学ぶことであることを明確にする必要がある。

2.2 一般学術目的の英語(EGAP)と特定学術目的の英語(ESAP)についての論点

EGAPとESAPについては、どちらのアプローチを英

語プログラムとして選択するかについて論点がある。

Hyland (2006, pp.10-12)によると、EGAPアプローチが選択される理由として4点があげられる。1) 語学教員は専門の内容について十分に理解してない為に、専門分野の英語(ESAP)については専門分野の教員に任せるべきで、語学教員はEGAPの部分を担当すべきである、2) 英語力の低い学生にとっては、学術目的の英語(EAP)は難しすぎるので一般的な英語を最初に学習すべきである、3) 特定の専門領域やコースのニーズに応える英語のみを学習することは、予測できない英語の宿題に対応する能力を養えないので、コンテキストにとらわれない広範囲のニーズに対応できる英語能力を養うべきである、4) 専門分野を超えた汎用的な学術目的の英語能力がある。

筆者らが務める大学の教員の議論では、英語能力の低い学生にはEAPは必要がないのではないかと、専門分野の英語は専門分野教員が担当すべきである、EAPを教養教育で学習しても専門教育ではほとんど利用されないだろうなど、答えることが難しい議論が多い。

2.3 学術目的の英語(EAP)について

本研究の焦点であるEGAPについて論じる前に包括的な意味で用いられるEAPの主要研究分野について論じる。

基本的に、一般的な英語(General English)と学術目的の英語(EAP)は極端に分けられるものではなく、むしろ重複する連続体である(Charles & Pecorari, 2016)。たとえば、良い論文を書くためには学術的な英文の書き方の知識と同時に、一般英語で求められる正しい文法と適切な語彙の使用も必要となる。両方を単純に切り離すことはできない。一方、学術的な英語の特徴はこれまで英語圏の地域では先行研究(Jordan, 1997; Hyland, 2006; de Chazal, 2014)や実践(例; Gillet, 2017)が広範囲に行われている。

まず、最初にEAPの研究では、ジャンル(genre)⁵⁾の分析についての研究が多い。ジャンルは、学術的な目的を果たすために、それぞれのジャンルが持つ特徴的な話し言葉または書き言葉である。ジャンル分析の具体例を示すと、The Routledge Handbook of English for academic purposes (2016)によると、教育ジャンル(pedagogic genre)として講義やエッセイ、教科書、セミナー、博士号口頭試験などに用いられる学術的な言語の分析、研究ジャンル(research genre)として、博士論文、ポスター発表、研究論文、研究ブログなどの学術的言語の分析を報告している。

学術的な英語はコーパス分析により語彙の研究も多い。先駆的な研究は、四研究分野の学術的文章の350万語から頻度の高い語を収集したAcademic Word List(Coxhead, 2000)である。さらに、Coxheadの研究を進めて120万語の

コーパスから作成された学術的な語彙リストがAcademic Vocabulary List (Gardner & Davis, 2014) である。

2.4 一般学術目的の英語 (EGAP) のCan-Doについて

EGAPを用いて「できる」ことを示したCan-Do項目の先行研究は少ない。Dudley-Evans & St. John (1998, p.41) は、4技能の汎用的なEGAPについて説明している。さらに、詳細にEGAPについて記述しているのは、Jordan (1997) であるが、独自の調査に基づいている訳ではなく、4技能について過去の研究成果をまとめたEAPの入門書である。Jordanの著書を基に、獨協大学全学共通カリキュラム英語部門 (2013) は、4技能、語彙について192の網羅的なEGAPのCan-Doリストを報告書にまとめている。獨協大学のリストはJordanに含まれないCan-Do項目もあり、独自で考案した項目がかなりあると推測する。他に、EAPのシラバスや評価の基準となるCan-DoリストをBALEAP (2013) が作成している。

3. 調査方法

3.1 調査参加者

調査対象者の母集団は、国内のM大学2年生で、「アカデミック英語基礎」を受講する2学部の学生189名である。「アカデミック英語基礎」は必修科目で、週1回(90分)受講する2単位科目である。全受講生の中から、調査の趣旨に同意し、事前アンケートと事後アンケートの両方に回答し、しかも回答に信頼性(すべて同じ回答選択肢を選んだ学生は除去した)がある114名の学生の回答結果が分析された。クラス数は7クラスであったが、1クラスは事後テストの回答者が少なかったために、結果は6クラスの報告である。

調査参加者のクラスは、1年生の入学時にプレイスメント・テスト(英検IBA)⁶⁾によりレベル分けされたクラスである。そのレベルは、国際学群2クラスはほぼ英語検定2級レベルであり、スポーツ健康学科の4クラスは英語検定準2級から4級まで幅広い英語能力を持つ受講生である。

調査対象の学生は、国際学群とスポーツ健康学科という異なる学問分野に所属するために、一般学術目的の英語の特徴を調査するためには、適した対象者であると考えられる。

3.2 調査アンケート

調査用具として回答者が「できる程度」を自己評価するアンケートが用いられた。アンケートは大きく分けて英語の学術スタディスキル(8ディスクリプタ)の部分と一般学術目的の英語4技能(EGAP)を測定する部分(80ディスクリプタ)に分けられ、合計88のCan-Doディスクリプタで構成される。回答は4肢選択(ほとん

どできない/あまりできない/ある程度はできる/ほぼできる)である。

一般学術目的の英語については、4技能に分けて、各技能ごとに20のCan-Doディスクリプタを持つ。CEFR-J(投野, 2012)⁷⁾の枠組みに合わせて作成することを初期に検討したが、同枠組みは、学術的な項目のみではなく、日常生活に関する項目も多いために、CEFR-JのB2.1およびB2.2レベルの4項目(Q17, 18, 19, 20)のみを採用した。よって、本研究の一般学術目的の英語レベルはCEFR(2001)のA2レベルからB2レベル程度を想定している。CEFR-Jのスピーキングについては調査対象の学習内容との適合性を考慮して、「やりとり」の部分のみを採用し⁸⁾、一部の文言を状況に合わせて修正した。アンケートのQ1からQ16については、Can-Do Framework for EAP (BALEAP, 2013)、Jordan (1997)、獨協大学EGAP Can-Doリスト(2013)を修正して作成された。Q17からQ20までは、CEFR-Jのレベル分けにしたがっているが、Q1からQ16については、会議を重ね、本研究者グループによりレベル別に並べられた(ディスクリプタの詳細は調査結果を参照)。

3.3 データ収集方法

アンケートは「アカデミック英語基礎」の講義を通して、事前評価と事後評価として2回実施された。それぞれ事前評価は2017年4月下旬(3回目の講義)、事後評価は2017年7月下旬(15回目の講義)に行われた。事前評価の本調査を始める前に、予備調査として「英語科教育法I」の講義で26名がアンケートに回答し、Can-Doディスクリプタの記述などに対するフィードバックを学生から得て、最終的にアンケートの項目が決定された。

事前評価と事後評価のアンケートは、「アカデミック英語基礎」を担当する2名の英語専任教員によって実施された。事前評価と事後評価は同じ質問内容であるが、事前評価は紙媒体のアンケートで実施され、事後評価はデータ分析の便宜上の理由から、QRコードからアクセスしてオンラインで携帯電話またはコンピュータで回答するWebアンケートが用いられた。

3.4 データ分析方法

事前評価の結果は、EXCELに個人データを入力した。事後評価のWebアンケート結果はウェブページから入手し、EXCELに保存された。アンケートの結果は、数値化して統計的な処理をするために、回答の選択肢を「ほとんどできない」を1、「あまりできない」を2、「ある程度はできる」を3に、「ほぼできる」を4に置き換えた。SPSS Ver.21を用いてアンケートの事前評価と事後評価の結果について分析した。

4. 調査結果

4.1 事前評価と事後評価による「アカデミック英語基礎」クラスの効果の検証

「アカデミック英語基礎」クラスにおいて事前評価と事後評価として、同一のアンケートが実施された。有効な分析対象者の114名に対して、事前評価と事後評価の平均値をt検定（両側検定）で測定し、同クラスが統計的に意味を有するか検証した。結果は、統計的に有意であり（ $p < .05$ ）、つまり同講義の効果があることを示した。事前評価と事後評価の6クラスの平均点差異を実際に比較した場合、528値（88項目×6クラス）の内、全体の4.9%に相当する26値（0.2から0.01の差異範囲）のみに、事前評価の平均値が事後より高い値が見られた。

4.2 英語レベルの相関関係とCan-Doディスクリプタの困難度による並び

この部分の分析では、4技能別に二つの点について三種類の分析手法で検証する。一つ目に、各4技能についてレベル別のクラスによって、自己評価の平均値が異なるのか探る。二つ目に、項目困難度によって並べられたCan-Doディスクリプタと自己評価の結果に整合性があるかを探る。三種類の分析手法として、最初に、4技能別の平均値がクラスによって差異があるか、事前評価と

事後評価に分けて統計的（ピアソンR）に検証した。さらに、再検証するために、事前評価と事後評価のグラフを作成し、視覚的に比較することにより統計結果を確認した。平均値により、Can-Doディスクリプタが困難度に応じて並べられているかの分析を試みたが、平均値であるため、たとえば平均値2.5（2は「あまりできない」、3は「ある程度はできる」）は、「できる」のか「できない」のかの判断が難しかった。そこで、実際の各回答の度数を各項目別に分析すると、自己評価によるCan-Doディスクリプタの困難度がより明らかになった。詳しいデータについては、各技能別に詳しく説明する。

4.2.1 リスニングのレベル別の相関関係と項目の困難度による並び

リスニングのCan-Doディスクリプタ（表1）について英語レベルと自己評価の相関関係、困難度による並びについて、3種類のデータを用いて説明する。

最初に、上で説明したように、事前評価と事後評価のt検定が、統計的に有意であることを確認するために図1を用いた。例えば事前国A（ $m=2.71$ ）⁹⁾と事後国A（ $m=3.08$ ）のペア、事前国C（ $m=2.79$ ）と事後国C（ $m=3.08$ ）のペア、事前スポD（ $m=1.88$ ）と事後スポD（ $m=2.37$ ）のペアの折れ線グラフでは、明らかに事前評価より事後評価の値が高いことがわかる。

表1：一般学術目的のリスニングCan-Doディスクリプタ

3-1	先生からの課題、宿題、クラス活動についての指示が理解できる。
3-2	与えられた情報をもとにこれから聴く内容について推測することができる。
3-3	全体的なトピックとメインアイデアを聴き取ることができる。
3-4	入門レベルの講義の典型的な構成を理解することができる。
3-5	講義のイントロダクションでトピックやサブトピックを紹介する表現を聴き取ることができる。
3-6	講義のイントロダクションで講義全体の構成を示す表現を聴き取ることができる。
3-7	講義のキーワードとその定義を聴き取ることができる。
3-8	接続表現などをヒントに、話題の転換や話の流れに付いていくことができる。
3-9	話者が強く発音した箇所から、強調したいことや重要な内容語を理解することができる。
3-10	主要なポイントとそれを説明する例やデータなどを理解することができる。
3-11	自分がノートを取った情報を、内容に適した図式（アウトライン、コンセプトマップ、表など）を使って再整理できる。
3-12	話者自身の考えを言っているのか、他者の考えを引用しているのかを区別することができる。
3-13	頭の中で日本語に翻訳せずに、聴いて理解することができる。
3-14	主要なポイントのノートを取りながら講義についていくことができる。
3-15	自分が取ったノートをもとに、講義の概要を他者に伝えることができる。
3-16	話の内容や信頼性を批判的に評価することができる。
3-17	自然な速さの標準的な英語で話されていれば、講義や講演等の要点を理解できる。
3-18	トピックが身近であれば、長い話や複雑な議論の流れを理解することができる。
3-19	非母語話者への配慮としての言語的な調整がなされていなくても、母語話者同士の多様な会話の流れ（討論、セミナーなど）についていくことができる。
3-20	自然な速さで標準的な発音の英語で話されていれば、現代社会や専門分野のトピックについて、話者の意図を理解することができる。

事前評価と事後評価のレベル別クラス間の平均値について相関関係があるかを統計的に分析した。事前評価によると、ピアソンRを用いた分析では、6クラス間の相関関係 ($r=.934\sim .777$ の範囲) が有意 (両側検定, $p<.001$) であることを示した。つまり、リスニングのCan-Doディスクリプタの自己評価の値は英語レベルにより異なるという結果である。同様に、事後評価の6クラス間の相関関係もピアソンR値は.934から.764の相関係数の範囲で、有意 (両側検定, $p<.001$) である結果を示した。図1を見ると統計結果を支持するように、最も低いレベルのスポD ($m=1.88$), スポC ($m=2.35$), スポB ($m=2.33$) の事前評価の折れ線分布が最も下に位置し、最も高いレベルの国際A ($m=3.08$) と国際C ($m=3.08$) の事後評価の折れ線分布が最も上に位置している。レベルに大きな差異がある場合は、事後評価の平均値とレベルに整合性がある。しかし、事後スポB(2.72)は事後スポA($m=2.65$)よりやや平均値が高く、レベルと平均値の整合性がない。理由はレベルに近い集団であることが推測される。

次に、次頁の表2によるとリスニングの「できる」と回答した割合は、他の3技能に比べてもっと高い。例えば、70%以上の割合で「できる」と前半の10項目 (3-1から3-10) で回答している。

Can-Doディスクリプタが困難度に応じて並べられているかを検証することは本研究の目的の一つである。上で述べたように、図のグラフと平均値より困難度を判断することは難しかったので、最終的な結果である事後評価の有効回答114について、各項目の回答の度数を計算し、「できない」と「できる」の割合で判断することに

した。例えば、表2によると、項目3-1では、「ほとんどできない」1名、「あまりできない」7名「できない」の合計が8名(7.0%)となる。逆に、「ある程度はできる」68名、「ほぼできる」38名「できる」の合計は106名(93.0%)となる。つまり、項目3-1の回答結果は、ほぼ全員の回答者が「できる」と自己評価したことになる。項目番号が増えるにつれて困難度が増すために、「できる」割合が規則的に少なくなることを予想した。図1の結果は困難度について、さまざまな程度で、クラスによる達成度が不規則性を示しているが、全体の傾向として顕著な5つの項目について下で説明する。

表2によると、前後の値と比較して「できる」割合が突出している項目は、「3-14 主要なポイントのノートを取りながら講義についていくことができる」(61.4%)、「3-17 自然な速さの標準的な英語で話されていれば、講義や講演等の要点を理解できる」(61.4%)、「3-18 トピックが身近であれば、長い話や複雑な議論の流れを理解することができる」(64.9%)である。

他方、前後の値と比較して、「できない」割合が下降している項目は、「3-11 自分がノートを取った情報を、内容に適した図式(アウトライン、コンセプトマップ、表など)を使って再整理できる」と「3-13 頭の中で日本語に翻訳せずに、聴いて理解することができる」である。上の5つの顕著な度数については、図1の折れ線グラフでも同様な傾向を見ることができる。上の突出している項目や下降している項目については実証データがないために、分析が推測になることから、考察は行わない。

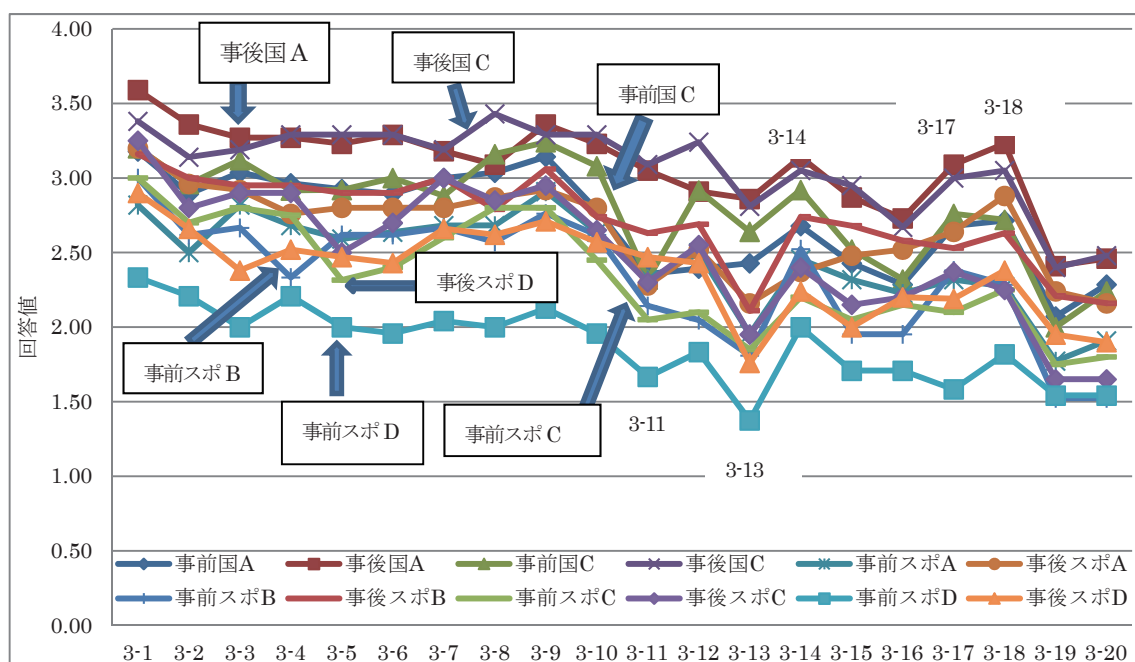


図1：リスニング Can-Do ディスクリプタの事前と事後自己評価のクラス別分布

4.2.2 リーディングのレベル別の相関関係と項目の困難度による並び

リスニングと同様な手順でリーディングのCan-Do ディスクリプタ (表3) の分析を行う。

次頁の図2によると、事前国A (m=2.42) と事後国A (m=2.87) のペア、事前国C (m=2.40) と事後国C (m=2.84) のペア、事前スポB (m=2.03) と事後スポB (m=2.58) のペア、事前スポD (m=1.76) と事後スポ

表2：リスニング Can-Do ディスクリプタの事後評価度数の割合分布

答選択肢	3-1	3-2	3-3	3-4	3-5	3-6	3-7	3-8	3-9	3-10
1：ほとんどできない	1	2	2	2	2	4	2	2	2	2
2：あまりできない	7	15	22	24	26	26	16	20	20	27
「できない」 回答割合 (1 + 2)	8 7.0%	17 14.9%	24 21.1%	26 22.8%	28 24.6%	30 26.3%	18 15.8%	22 19.3%	22 19.3%	29 25.4%
3：ある程度はできる	68	81	75	68	73	67	81	78	74	70
4：ほぼできる	38	16	15	20	13	17	15	14	18	15
「できる」 回答 (3 + 4)	106 93.0%	97 85.1%	90 78.9%	88 77.2%	86 75.4%	84 73.7%	96 84.2%	92 80.7%	92 80.7%	85 74.6%

表2 (続く)

回答選択肢	3-11	3-12	3-13	3-14	3-15	3-16	3-17	3-18	3-19	3-20
1：ほとんどできない	5	6	19	5	12	8	8	3	28	22
2：あまりできない	43	32	52	39	42	54	36	37	49	58
「できない」 回答割合 (1 + 2)	48 42.1%	38 33.3%	71 62.3%	44 38.6%	54 47.4%	62 54.4%	44 38.6%	40 35.1%	77 67.5%	80 70.2%
3：ある程度はできる	55	62	37	59	51	46	60	56	34	30
4：ほぼできる	11	14	6	11	9	6	10	18	3	4
「できる」 答割合 (3 + 4)	66 57.9%	76 66.7%	43 37.7%	70 61.4%	60 52.6%	52 45.6%	70 61.4%	74 64.9%	37 32.5%	34 29.8%

表3：一般学術目的のリーディングCan-Doディスクリプタ

4-1	読む前に、タイトル、見出し・写真・図表から内容や文章構成について推測することができる。
4-2	文章の序論・文献・調査方法・結論の役割を理解することができる。
4-3	文章中に使用される引用の役割を理解することができる。
4-4	重要語の定義文や説明を見つけることができる。
4-5	アカデミックな文章の言語的な特徴を理解できる。
4-6	文章全体の主張を示す文 (thesis statement) を見つけることができる。
4-7	各段落の主題文 (topic sentence) を見つけることができる。
4-8	各段落の主題を説明する例や理由などの支持文 (supporting sentences) を理解することができる。
4-9	文章から必要な情報を素早く探すこと (scanning) ができる。
4-10	文章をざっと読んで主題や要約を把握すること (skimming) ができる。
4-11	コンセプトマップやチャートなどを使って文章の内容を図式化し、再理解することができる。
4-12	文の種類や目的 (説明文、論述文、原因・結果、比較・対照など) を見分けることができる。
4-13	余白に自分の言葉でメモしたり、大切な箇所に下線や印をつけて読み進めることができる。
4-14	事実と意見を区別して読むことができる。
4-15	文章の重要なポイントを自分の言葉で言い換えたり (paraphrase)、簡潔に要約する (summarize) することができる。
4-16	筆者の主張や情報の質を批判的に評価できる。
4-17	現代の問題など一般的な関心の高いトピックを扱った文章を、辞書を使わずに読み、複数の視点の相違点や共通点を理解しながら読むことができる。
4-18	難しい部分を読み返すことができれば、自分の専門分野の報告書・仕様書・操作マニュアルなどを、詳細に理解することができる。
4-19	記事やレポートなどのやや複雑な文章を一読し、文章の重要度を判断することができる。綿密な読みが必要と判断した場合は、読む速さや読み方を変えて、正確に読むことができる。
4-20	自分の専門分野の論文や資料から、辞書を使わずに、必要な情報や論点を読み取ることができる。

D (m=2.32) のペアの折れ線グラフを比較すると事前評価より事後評価の値が高いことが見られる。図2も事前評価と事後評価のt検定の結果を支持している。

クラス間の平均値について事前評価と事後評価の相関関係を分析した。ピアソンrによる分析では事前評価では、6クラス間の相関係数は.934～.777の範囲で、有意(両側検定, p<.001)である。さらに、事後評価の6クラス間の相関関係もピアソンR値(.909～.717)の範囲で有意(両側検定, p<.001)である。図2も同様な結果を示しており、最も低いレベルのスポD (m=1.76),

スポC (m=2.09), スポB (m=2.03) の事前評価の折れ線分布が最下位に位置し、最も高いレベルの国際A (m=2.87) と国際C (m=2.84) の事後評価の折れ線分布が最上位に位置している。しかし、事後スポB(m=2.58) と事後スポA (m=2.50) については、リスニングと同様にレベルと平均値がわずかに逆転している。

図2のクラス別の折れ線グラフは困難度について複雑な関係を示しているが、全体的な傾向から「できる」と「できない」の回答度数を示す表4を精査すると顕著な3つの項目が見られた。

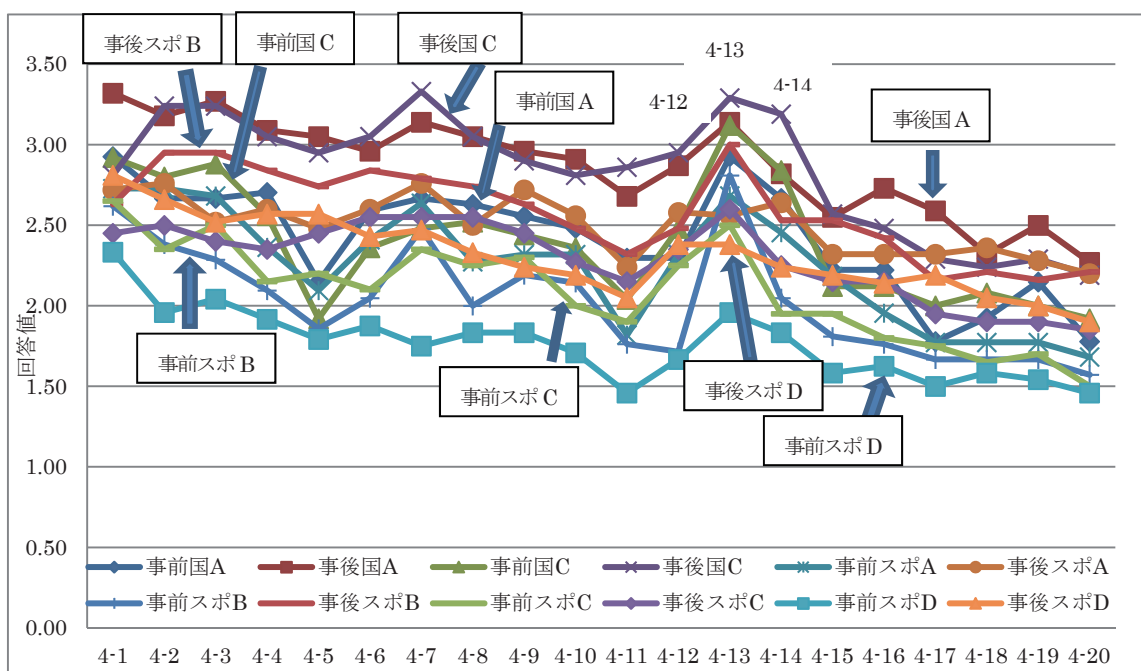


図2：リーディング Can-Do ディスクリプタの事前と事後自己評価のクラス別分布

表4：リーディング Can-Do ディスクリプタの事後評価度数の割合分布

答選択肢	4-1	4-2	4-3	4-4	4-5	4-6	4-7	4-8	4-9	4-10
1：ほとんどできない	1	3	2	2	4	4	3	6	5	8
2：あまりできない	33	23	32	36	37	31	25	32	37	43
「できない」 回答割合(1+2)	34	26	34	38	41	35	28	38	42	51
	29.8%	22.8%	29.8%	31.6%	36.0%	30.7%	24.6%	33.3%	36.8%	44.7%
3：ある程度はできる	69	70	62	66	65	71	74	70	65	57
4：ほぼできる	11	18	18	10	8	8	12	6	7	6
「できる」回答(3+4)	80	88	80	76	73	79	86	76	72	63
	70.2%	77.2%	70.2%	66.7%	64.0%	69.3%	75.4%	66.7%	63.2%	55.3%

表4 (続く)

回答選択肢	4-11	4-12	4-13	4-14	4-15	4-16	4-17	4-18	4-19	4-20
1：ほとんどできない	10	7	5	5	8	15	19	19	16	20
2：あまりできない	57	37	27	39	62	58	58	58	59	63
「できない」回答割合 (1+2)	67	44	32	44	70	73	77	77	75	83
	58.8%	36.8%	28.1%	38.6%	61.4%	64.0%	67.5%	67.5%	65.8%	72.8%
3：ある程度はできる	43	65	62	61	41	38	34	34	39	30
4：ほぼできる	4	5	20	9	3	3	3	3	0	1
「できる」答割合(3+4)	47	70	82	70	44	41	37	37	39	31
	41.9%	61.4%	71.9%	61.4%	38.6%	36.0%	32.5%	32.5%	34.2%	27.2%

表4によると、「できる」割合が突出している項目は、「4-12 文の種類や目的（説明文，論述文，原因・結果，比較・対照など）を見分けることができる」（61.4%）、「4-13 余白に自分の言葉でメモしたり，大切な箇所に下線や印をつけて読み進めることができる」（71.9%）、「4-14 事実と意見を区別して読むことができる」（61.4%）である。顕著に下降している項目はない。具体的な理由については，リスニングと同様に明らかではない。

4.2.3 スピーキングのレベル別の相関関係と項目の困難度による並び

スピーキングCan-Doディスクリプタ（表5）について，上の2技能と同様な分析を行う。

次頁の図3によると事前国A（ $m=2.61$ ）と事後国A（ $m=3.01$ ）のペア，事前国C（ $m=2.52$ ）と事後国C（ $m=2.87$ ）のペア，事前スポD（ $m=1.93$ ）と事後スポD（ $m=2.51$ ）のペアの折れ線グラフを比較すると事前評価より事後評価の値が高いことが見られる。図3も統計のt検定の結果を支持している。

事前評価と事後評価の相関関係があるかをクラス間の平均値について統計的に分析した。ピアソンRを用いた事前評価の分析では，6クラス間の相関関係はr値（.967～.896）の範囲で，有意（両側検定， $p<.001$ ）であることを示した。事後評価の6クラス間の相関関係

でもピアソンR値は，.927～.737の範囲で有意（両側検定， $p<.001$ ）である。図3も統計結果を支持する結果を示しており，最も低いレベルのスポD（ $m=1.93$ ），スポC（ $m=2.25$ ），スポB（ $m=2.15$ ）の事前評価の折れ線分布が最下位に位置し，最も高いレベルの国際A（ $m=3.01$ ）と国際C（ $m=2.87$ ）の事後評価の折れ線分布が最上位に位置している。

図3によると，項目の困難度の並びは，上の2技能と同様に，複雑な関係を示しているが顕著な5つの項目を指摘する。

表6によると、「できる」割合が突出している項目は、「5-4 聞き取れなかったり，理解できなかったところをもう一度言ってくれるように頼むことができる」（85.1%）、「5-7 教員から示されたガイドラインに従って，発表内容のアウトラインを作ることができる」（77.2%）、「5-11 相手にわかりやすいスピード，声の調子，大きさで話すことができる」（72.8%）である。逆に「できない」が顕著で下降している項目は「5-8 チャートやグラフなどをわかりやすく説明できる」（52.6%）、「5-9 原稿を読み上げるのではなく，キーワードを書いたメモを使って発表できる」（59.6%）である。

4.2.4 ライティングのレベル別の相関関係と項目の困難度による並び

表5：一般学術目的の英語スピーキングCan-Doディスクリプタ

5-1	クラスメートや教員に自己紹介ができる。（専攻・学年など）
5-2	大学での活動や生活について説明できる。（専攻，サークル活動，アルバイトなど）
5-3	自分の目標や将来の計画（卒業後のことなど）について話すことができる。
5-4	聞き取れなかったり，理解できなかったところをもう一度言ってくれるように頼むことができる。
5-5	言いたい単語が思い出せないときは，簡単な単語で言い換えることができる。
5-6	発表のトピックに適したわかりやすい構成を考え，準備することができる。
5-7	教員から示されたガイドラインに従って，発表内容のアウトラインを作ることができる。
5-8	チャートやグラフなどをわかりやすく説明できる。
5-9	原稿を読み上げるのではなく，キーワードを書いたメモを使って発表できる。
5-10	アイコンタクトを取りながら，適切な姿勢とマナーで発表できる。
5-11	相手にわかりやすいスピード，声の調子，大きさで話すことができる。
5-12	ディスカッションリーダーとして，何の話し合いなのかメンバーに説明できる。
5-13	例，データ，引用などを使って自分の意見することが説明できる。
5-14	適切な表現を使って賛成意見と反対意見を言う事ができる。
5-15	ディスカッションの報告者として，話し合いの結果を簡潔にクラスに報告できる。
5-16	聞き手として，丁寧な表現でコメントしたり質問したりすることができる。
5-17	ある程度なじみのあるトピックならば，書籍や学術雑誌，インターネットで読んだり，講義のパワーポイント・スライドの要点について議論することができる。
5-18	母語話者同士の議論に加われないこともあるが，自分が学んだトピックや自分の興味や経験の範囲内のトピックなら，抽象的なトピックであっても，議論できる。
5-19	一般的な分野から，文化，学術などの，専門的な分野まで，幅広いトピックの会話に積極的に参加し，自分の考えを正確かつ流暢に表現することができる。
5-20	幅広い慣用表現を使って，雑誌記事に対して意見を交換することができる。

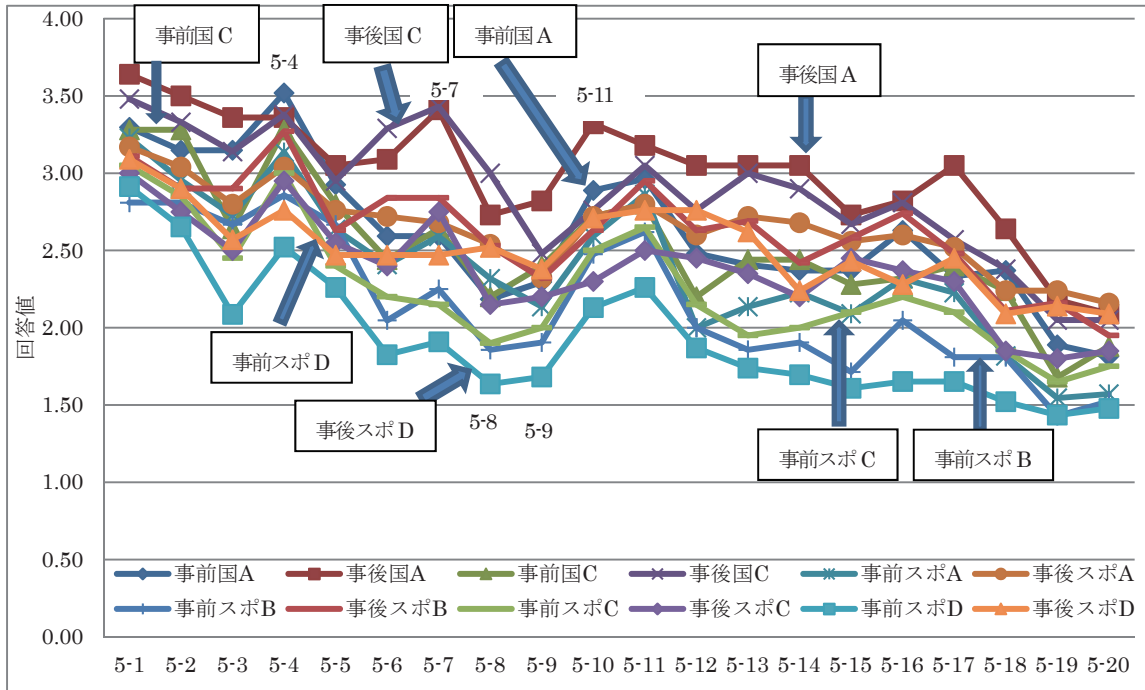


図3：スピーキング Can-Do ディスクリプタの事前と事後自己評価のクラス別分布

表6：スピーキング Can-Do ディスクリプタの事後評価度数の割合分布

答選択肢	5-1	5-2	5-3	5-4	5-5	5-6	5-7	5-8	5-9	5-10
1：ほとんどできない	1	3	3	3	5	5	3	6	11	6
2：あまりできない	9	13	29	14	38	30	23	54	57	32
「できない」 回答割合 (1 + 2)	10	16	32	17	43	35	26	60	68	38
	8.8%	14.0%	28.1%	14.9%	37.7%	30.7%	22.8%	52.6%	59.6%	33.3%
3：ある程度はできる	67	68	59	61	56	64	68	41	38	58
4：ほぼできる	37	30	23	36	15	15	20	13	8	18
「できる」 回答 (3 + 4)	104	98	82	97	71	79	88	54	46	76
	91.2%	86.0%	71.9%	85.1%	62.3%	69.3%	77.2%	47.4%	40.4%	66.7%

表6 (続く)

回答選択肢	5-11	5-12	5-13	5-14	5-15	5-16	5-17	5-18	5-19	5-20
1：ほとんどできない	2	4	5	6	4	4	6	16	20	25
2：あまりできない	29	38	37	46	50	47	43	60	63	63
「できない」 回答割合 (1 + 2)	31	42	42	52	54	51	49	76	83	88
	27.2%	36.8%	36.8%	45.6%	47.4%	44.7%	43.0%	66.7%	72.8%	77.2%
3：ある程度はできる	60	58	58	53	51	55	58	31	30	24
4：ほぼできる	23	14	14	9	9	8	7	7	1	2
「できる」 答割合 (3 + 4)	83	72	72	62	60	63	65	38	31	26
	72.8%	63.2%	63.2%	54.4%	52.6%	55.3%	57.0%	33.3%	27.2%	21.9%

ライティングCan-Doディスクリプタ (表7) は、他の3技能とは異なる結果を示している。

一番目に、図4から分かるようにクラス別の分布が複雑に交差しており、規則性を見いだせない。統計的には有意であること ($p < .001/p < .05$) を示しているが、事前評価のピアソンR値も、.954から.788の範囲で高い相関関係を示しているが、事後評価のピアソンR値は、.879から.558の範囲の相関係数で、半数は.6から.5 (36%から25%程度の重なり) の相関係数である。つまり、「ア

カデミック英語基礎」のクラスにおいて、ライティングの達成度は、ばらつきがあることを示している。

二番目に、上の3技能と同様な結果である。図4によると事前国A ($m=2.11$) と事後国A ($m=2.80$) のペア、事前国C ($m=2.15$) と事後国C ($m=2.72$) のペア、事前スポD ($m=1.60$) と事後スポD ($m=2.26$) のペアの折れ線グラフは、事前評価より事後評価の値が高いことが見られる。図4も同様に統計のt検定の結果を支持している。

表7：一般学術目的のライティングCan-Doディスクリプタ

6-1	英文原稿を書く準備として、信頼できる情報を図書館のデータベースやインターネットを使って見つけることができる。
6-2	指定された書式でコンピュータを使って（MS Officeなど）文書作成ができる。
6-3	英文エッセイの序論、本論、結論の働きが理解できる。
6-4	接続詞（and, however, while, becauseなど）を適切に使って、複数の短い文をひとつの長い文にすることができる。
6-5	句読点など英文ライティングのルールを守ることができる。
6-6	語の短縮形（don't, it'sなど）やインフォーマルな表現（But, And, Soで始まる文など）を使わず、アカデミックなスタイルで文を書くことができる。
6-7	キーワードの定義文を書くことができる。
6-8	短い文章の要約（summary）を1～2文で書くことができる。
6-9	他者の書いた文や考えをわかりやすく自分の言葉で言い換えることができる。
6-10	自分が書いた文の単語・文法・スペル・句読点の使い方に誤りがないか、英文ライティングのルールに沿って校正することができる。
6-11	パラグラフを書く前に、コンセプトマップなどを使って内容についてのアイデアを書きだすことができる。
6-12	与えられた課題を理解し、わかりやすく適切な主題文（topic sentence）を書くことができる。
6-13	主題文を支持文（supporting sentences）を使ってわかりやすく具体的に説明することができる。
6-14	結論文（concluding sentence）で主題文を言い換え、パラグラフをまとめることができる。
6-15	英語で学術論文の要約（abstract）を書くことができる。
6-16	エッセイの課題に合わせ適切な構成パターンを選ぶことができる。（例 Listing, Comparison/Contrast, Time Order, Cause/Effect, Argumentative）
6-17	自分の専門分野であれば、短い英文エッセイやEメールなどの文書を、感情の度合いをある程度含め、かつ用途に合った適切な文体で、書くことができる。
6-18	そのトピックについて何か自分が知っていれば、多くの情報源から統合して情報や議論を整理しながら、それに対する自分の考えの根拠を示しつつ、ある程度の結束性のあるエッセイやレポートなどを、幅広い語彙や複雑な文構造を用いて、書くことができる。
6-19	自分の専門分野や関心のある事柄であれば、複雑な内容を含む報告書や論文などを、原因や結果、仮定的な状況も考慮しつつ、明瞭かつ詳細な文章で書くことができる。
6-20	感情や体験の微妙なニュアンスを表現するのであれば、重要点や補足事項の詳細を適切に強調しながら、筋道だった議論を展開しつつ、明瞭で結束性の高いエッセイやレポートなどを、幅広い語彙や複雑な文構造を用いて、書くことができる。

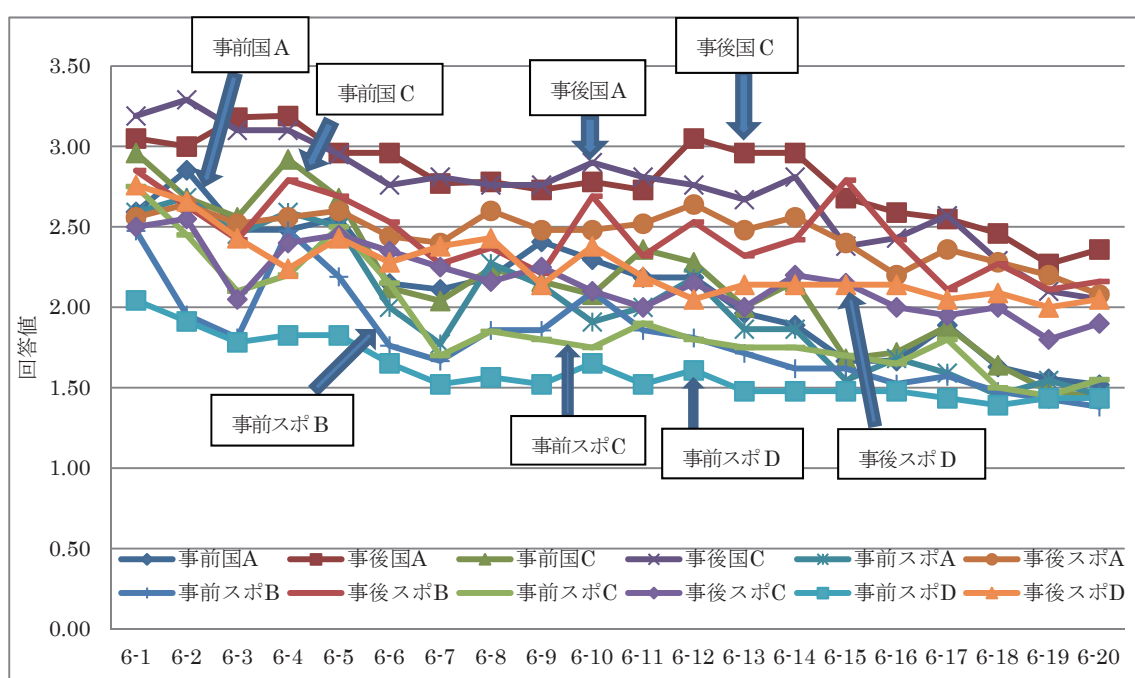


図4：ライティング Can-Do ディスクリプタの事前と事後自己評価のクラス別分布

表8：ライティング Can-Do ディスクリプタの事後評価度数の割合分布

答選択肢	6-1	6-2	6-3	6-4	6-5	6-6	6-7	6-8	6-9	6-10
1：ほとんどできない	6	6	7	6	4	4	4	5	8	8
2：あまりできない	34	33	42	37	38	51	55	51	53	42
「できない」 回答割合（1+2）	40 35.1%	39 34.2%	49 43.0%	43 37.7%	42 36.8%	55 48.2%	59 51.8%	56 49.1%	61 53.5%	50 43.9%
3：ある程度はできる	51	55	52	54	62	49	49	52	51	57
4：ほぼできる	23	20	13	17	10	10	6	6	2	7
「できる」 回答（3+4）	74 64.9%	75 65.8%	65 57.0%	71 62.3%	72 63.2%	59 51.8%	55 48.2%	58 50.9%	53 46.5%	64 56.1%

表6（続く）

回答選択肢	6-11	6-12	6-13	6-14	6-15	6-16	6-17	6-18	6-19	6-20
1：ほとんどできない	9	8	7	6	9	12	11	15	16	19
2：あまりできない	50	46	52	49	50	58	63	61	73	70
「できない」 回答割合 （1+2）	59 51.8%	54 47.4%	59 51.8%	55 48.2%	59 51.8%	70 61.4%	74 64.9%	76 66.7%	89 78.1%	89 78.1%
3：ある程度はできる	51	54	53	53	50	41	36	34	25	24
4：ほぼできる	4	6	2	6	5	3	4	4	0	1
「できる」 答割合（3+4）	55 48.2%	60 52.6%	55 48.2%	59 51.8%	55 48.2%	44 38.6%	40 35.1%	38 33.3%	25 21.9%	25 21.9%

三番目に、最も低いレベルのスポD (m=1.60)、スポC (m=1.91)、スポB (m=1.81) の事前評価の折れ線分布が最下位に位置し、最も高いレベルの国際A (m=2.80) と国際C (m=2.72) の事後評価の折れ線分布が最上位に位置している。

項目の困難度については、上で述べたようにライティングの数値の規則性を見出すことはできなかった。

最後に、下の表8によると「できる」の回答率は、前半の易しい10項目で70%以上は皆無で、40%から60%にとどまっている。

5. 結論

これまで、4技能の一般学術目的のCan-Doディスクリプタについて大学教養科目である「アカデミック英語基礎」のクラスで実施された事前評価と事後評価のアンケート回答を分析しながら、リサーチ・クエスチョンに対する答えを探ってきた。下に本研究の分析結果のまとめと、調査の限界、今後の調査の方向性を述べる。

データ分析は次の四点の結果を示した。第一に、事前評価と事後評価では、統計的に有意であることが示された。つまり、「アカデミック英語基礎」クラスの効果があることを示した。第二に、レベル別クラスの自己評価の値に相関関係があることが示された。つまり、英語レベルにより自己評価は異なることが示された。ライティングにおいては、統計的には有意であることが証明されたが、クラス間の相関関係は弱い。さらに、英語レベルに差がある場合には4技能すべてにおいて、自己評価値は明らかに差異があるが、リスニングとリーディングに

おいてはレベルが近い場合には、自己評価値がレベルと整合性がない。第三に、Can-Doディスクリプタの達成値については、全体的にリスニングが最も高く、ライティングが最も低い結果を示した。最後に、Can-Doディスクリプタは「できる」と「できない」の回答率が困難度と整合性のない部分があり、各技能において困難度に応じて並べられているとは言えない。特にライティングにおいては、各項目の達成が難しかったのか、困難度の規則性を見つけることはできなかった。

本研究の限界としては、本研究は1学期のみの単発的な調査であり、長期間における複数回の同様な調査がなされなければならない。さらに、項目の困難度の顕著な突出や下降を伴う不規則性について理由を明らかにする実証データがないために、明らかにすることができなかった。

今後の調査の方向性として、項目の困難度について「アカデミック英語基礎」以外のクラスとの関連や各個人の背景などを探りながら、困難度について精査していきたい。さらに、先行研究を基に作成された本研究のCan-Doディスクリプタの項目は学習者のニーズや英語カリキュラム構築、英語プログラムの評価などの目的に応じて、さらに継続して修正されながら、学問領域を超えた一般学術目的の英語Can-Doディスクリプタとその困難度の並びを検証する必要がある。

注

- 1) Can-Doディスクリプタ (descriptor) はCan-Do記述子のことで、Can-Do statement, Can-Doリストと

同義語で、「言語を使って何ができるか」をレベル別、技能分野別に記述している。

- 2) CEFRはCommon European Framework of Reference for Languages (ヨーロッパ言語共通参照枠) のことで、ヨーロッパを中心に英語のみならず、39言語に活用されている。CEFRは、言語教授、学習、評価の国際基準であり、5分野領域(リスニング、リーディング、スピーキングやり取り、スピーキング発表、ライティング)で、それぞれ6レベル(A1, A2, B1, B2, C1, C2)について、言語でできることを示している。
- 3) CLILはContent and Language Integrated Learningのことで、内容と言語を統合して両方を学習する形態である。ヨーロッパで普及している学習法であり、日本では上智大学がCLILを基づき教育カリキュラムに採用している。CLILは、一般的にはContent-Based Instruction(内容中心の教授)とよばれる言語教授法に属する。
- 4) EMIは、English as a Medium of Instructionまたは、English-Medium Instructionとして表現される。
- 5) genreは機能文法で言語使用の目的による文章を分類する考えであり、単なる文の種類ではなく、あるコンテキストで目的を達成するのに必要な言語を指す。単一のgenreのみではなく複数のgenreが同時に社会的・文化的な目的を果たすために用いられる。
- 6) プレイメント・テストとして、英検2級から3級のレベルを測定する英検IBA(TEST-B, 英語検定協会作成)を利用した。
- 7) CEFR-J(2012)およびCEFR(2001)の分野はスピーキングが「やりとり」と「発表」に分かれて、リスニング、リーディング、ライティングを含めて5分野である。
- 8) CEFRおよびCEFR-Jはスピーキングがスピーキングやりとりとスピーキング発表の両方に分かれている。
- 9) mはmean valueで平均値を指す。クラス全員の回答値を平均した値である。

謝辞

本研究は、名桜大学総合研究所平成28年度一般研究助成金を利用して実施された。様々な面で支援した頂いた事務職員の方々に感謝いたします。特に、データ収集に協力したタン・エン・ハイ氏と玉城本生氏の尽力に感謝します。

引用文献

- Airey, J.(2016). EAP, EMI OR CLIL? In K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge Handbook of English for academic purposes*. pp.71-83. Oxon: Routledge.
- BALEAP.(2013). *Can Do Framework for EAP syllabus design and assessment*.
<http://readinglists.glasgow.ac.uk/items/E2495F11-F5D5C0C7-1601-893546E37BDC.html>
(2017年9月23日取得)
- BALEAP.(2016). *BALEAP accreditation handbook (BAS)*.
<https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2017/02/BAS-Handbook-as-at-21-Jan-2017.pdf>
(2017年9月12日取得)
- Charles, M., & Pecorari, D. (2016). *Introducing English for Academic Purposes*. Oxon: Routledge.
- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2000). *The Academic Word List*.
<https://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/> (2017年9月23日取得)
- De Chazal. (2014). *English for Academic Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- 獨協大学 (2013) 『継続的な英語教育改革の過程と成果 2003-2012年度実践報告書』全学共通カリキュラム英語部門.
- Dudley=Evans, T., & M. J. St. John. (1998) . *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, D., & Davies, M. (2014) . *Academic Vocabulary List*.
<https://www.academicvocabulary.info/> (2017年9月23日取得)
- Gillet, A. (2017) .*UEfAP: Using English for Academic Purposes For Students in Higher Education*.
<http://www.uefap.com/index.htm> (2017年9月23日取得)
- Hyland, K. (2006) . *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Hyland, K., & Philip, S. (2016) .*The Routledge handbook of English for academic Purposes*. Abington, Oxon: Routledge.
- 飯島優雅・深尾暁子・高橋幸・増山みどり (2017) 「大学英語教育の質保証に向けたEAPカリキュラム運

- 営」JACET EAP 調査研究特別委員会シンポジウム.
『JACET 56th国際大会.』2017年8月30日.
- Jordan, R. R. (1997) . *English for Academic Purposes*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- 文部科学省 (2017) 「中学校学習指導要領解説 外国語
編」2017年3月,
[http://www.mext.go.jp/component/a_menu/
education/micro_detail/__icsFiles/afieldfi
le/2017/07/25/1387018_10_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387018_10_1.pdf) (2017年9月12日取
得)
- 文部科学省 (2017) 「平成28年度における大学入学者選抜
改革の主な取組等について」2017年5月16日
[http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/05/__
icsFiles/afieldfile/2017/05/23/1385793_02_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/05/__icsFiles/afieldfile/2017/05/23/1385793_02_1.pdf)
(2017年9月13日取得)
- 日本学術会議 日本の展望委員会 (2010) 『提言21世紀の
教養と教養教育』
- 田地野彰・水光雅則 (2005) 「大学英語教育への提言」
竹儘幸生・水光雅則 (編) 『これからの大学英語教育』
pp.1-14. 東京:岩波書店.
- 田地野彰ほか (2016) 「大学英語教育の質保証に向けた
EAPカリキュラム実態把握調査」『日本英語検定協会委
託研究最終報告書』 pp.1-10. [http://www.eiken.or.jp/
center_for_research/pdf/bulletin/vol99/vol_99_6.
pdf](http://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol99/vol_99_6.pdf) (2017年9月7日取得)
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて』
- 投野由紀夫ほか (2012) *CEFR-J Ver.1.1*. [http://www.
cefr-j.org/download.html](http://www.cefr-j.org/download.html). (2017年9月7日取得)