

プレイスメント・テストから見た大学入学者英語力の特徴と課題 — 茨城大学総合英語プログラム —

齊田 智里

キーワード：全学共通英語教育，プレイスメント・テスト，茨城大学入学者

概 要

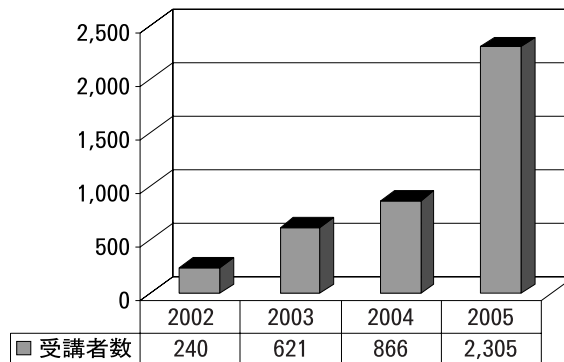
茨城大学の全学共通英語教育である「総合英語プログラム」が平成17年度に全学導入された（茨城大学英語科目専門部会，2006）。本稿では，平成17年度前学期の習熟度別クラス編成のために使用されたプレイスメント・テスト「Objective Placement Test A」（Cambridge University Press）のデータ分析を通して，茨城大学入学者全体の英語力の特徴を探った。テスト得点はほぼ正規分布をしており，学生の英語力をよく識別していた。信頼性係数は高く，テスト内容は総合英語で用いる教材と合致しており，レベル分けテストとしては適切なテストであったといえよう。領域別には，文法・語法の得点分布が集中する傾向があるのに対して，リーディングやリスニングの得点はばらつきが大きいことがわかった。茨城大学生は大学入学までに，文法・語法の知識に関してはかなり習熟しているのに対して，リーディングやリスニングといったスキルの習熟については個人差が大きく，「総合英語プログラム」で重点的に取り組むべき課題の一つは「スキル育成」であることが示唆された。

目 的

茨城大学では，これまでの英語教育の課題を解決し，教養教育での質の保証を行うことを目指して，平成13年度から新たな教養英語教育改革として「茨城大学英語教育改革プロジェクト」が始まった（茨城大学英語教育改革プロジェクト作業部会，2002）。「熟達度テスト（proficiency test）を実施し，その結果に基づいて1クラス30人程度の習熟度別クラス編成を行い，統一したカリキュラムの下に週2回半期30回の授業（1回90分）と週1回のコンピュータ・ラボを用いた自習を行う」という方針が，この作業部会において定められた。平成14年度には，この方針の下，人文学部社会科学科1年生240名を対象にパイロット授業が開始された。その過程で，1）新カリキュラムの構築，2）授業運営支援システムの構築，3）学生への学習支援の構築という3つの観点から，教養英語プログラムの点検評価が行わ

れ、自立学習者の育成を可能とする「総合英語プログラム (Integrated English Program ; IEP)」が構築された (茨城大学点検評価委員会, 2003)。導入 3 ヶ年計画に従って、平成15年度から年次進行で各学部で総合英語プログラムが実施されることになった (茨城大学大学教育研究センター, 2003)。平成15年度には人文学部, 農学部の学生621名を対象に、平成16年度は、工学部, 理学部を加えた866名を対象に総合英語プログラムが実施された。そして、平成17年度、総合英語プログラムは全学で実施されることになった (茨城大学英語科目等専門部会, 2006)。平成17年度前学期、総合英語プログラムの受講者数は、1年生と2年生を合わせて2305名であった。各年度の総合英語プログラム受講者数を図1に示した。

図1 年度別「総合英語プログラム」受講者数



総合英語プログラムの特徴は、以下の4つにまとめられる。第一に、全学で統一したカリキュラムの下、英語教育が実施されること、第二に、習熟度別クラス編成による「レベル別授業」及び「学術用英語 (EAP) 授業」から構成されること、第三に、「レベル別授業」の内容は、話す、聞く、書く、読む、の4技能習得をめざし、各レベルでそれぞれの技能に対して到達目標が設定されていること、第四に、自立的学習者の育成を最終的な目標とすること、である。

ところで、教育目標を実現するためには、カリキュラムと指導と評価との有機的な連携が求められる。その鍵となるのが、習熟度別クラス編成をするためのレベル分けテスト、すなわちプレイスメント・テスト¹である。なぜなら「適切な」習熟度別クラス編成の下で、学生の「英語力にあった」効果的な指導がなされることが、目標達成のための近道であると考えられるからである。プレイスメント・テストには様々な市販のテストがあるが、当該教育プログラムにあった、最適なプレイスメント・テストを選択することが重要である。プレイ

1 プレイスメント・テストは「レベル分けテスト」とも呼ばれ、名前通り、学生をある指導プログラムの中で最も適切な段階に配置するために役立つような情報を得るためのものである (Hughes, 2003; 訳書, 静, 2003)。

スメント・テストで最も優れているものは、特定の授業プログラムを念頭に作成されているものである (Hughes, 2003)。もし、市販のプレイスメント・テストに当該教育プログラムの目的にあったものが見出されなければ、自作のテストを作成する必要がある。

そこで、平成17年度から始まる総合英語プログラムの全学導入に向けて、どのようなプレイスメント・テストを実施すべきであるかという点が検討されてきた (茨城大学大学教育研究開発センター, 2003)。平成14年度のパイロット授業の際には、「Quick Placement Test」が検討された (土平・熊澤, 2003a)。Quick Placement Test (QPT) は、University of Cambridge Local Examinations Syndicateにより開発された集団基準準拠のプレイスメント・テストで、試筆版とコンピュータ版の2種類のテストがある。パイロット授業時にはコンピュータ版のテストが用いられた。パイロット授業の学生230名に対して、3日間に分けて実施された。しかし、学生のコンピュータに対する不慣れから信頼性が低くなること、及び、短時間にクラス編成をしなくてはならないという状況の下、台数の限られたコンピュータをプレイスメント・テストの手段として用いることの困難さ、といった実用上の問題から、このテスト結果は習熟度別クラス編成には用いられず、代わりに「センター試験」と「リスニングテスト」(出典不明)の素点の合計が用いられた。平成15年度には、G-TELP (General Test of English Language Proficiency) が用いられた (土平・熊澤, 2003b)。しかし、G-TELPは、全学導入には費用の面で問題があり、全学導入を控えた平成16年度には、Cambridge University PressのThe New Interchange/ Passages Placement Testing Programの「Objective Placement Test」(Tay, L., Hansen, C., & Zukowaki, J., 2003) がプレイスメント・テストとして採用された。このテストは、総合英語プログラム教材の1つである「Interchange」(Richards, 2005)に直接対応したプレイスメント・テストである。プレイスメント・テストの得点と各レベルの教材との対応づけがなされているため、この教材を使用した授業を行うにあたっては、Hughes (2003)が指摘する最適なプレイスメント・テストであるといえよう。総合英語プログラム全学導入の平成17年度には、「Objective Placement Test」が継続して実施された (齊田, 2006, p.116)。

本稿は以下の2点を目的とする。第一に、全学導入時に実施されたプレイスメント・テスト「Objective Placement Test A」の記述統計量の分析を行うことにより、習熟度レベル分けテストとしての適切さを検討する。第二に、データ分析を通して茨城大学入学者を主とする総合英語受講者の英語力の特徴を調べる。このデータには、全学導入時の茨城大学入学者のうち1,736名の全データが含まれており、茨城大学入学者の英語力の特徴を知る上で大変貴重なものである。

方 法

プレイスメント・テスト

総合英語プログラム全学導入の平成17年度前学期にはCambridge University Pressの「Objective Placement Test A」(Tay.L., Hansen, C., & Zukowaki, J., 2003)¹が用いられた。リスニング (Listening) 問題が20問, リーディング (Reading) 問題が20問, 文法・語法 (Language Use) 問題が30問, 全70項目から構成されている。いずれも4枝択一形式で, 紙筆型のテストである。解答はマークシート処理される。実施時間は50分 (リスニング15分, リーディング20分, 文法・語法15分) である。リスニング領域は, 会話の文脈や, main ideasやsupporting details, 話し手の意図を理解する能力を測定する項目, リーディング領域は, 書き手の意図や書かれた文章のmain ideasやsupporting details, 語彙を理解する能力を測定する項目, 文法・語法領域では, 文法的・文脈的に正しい表現がわかる能力を測定する項目, から構成される。いずれの問題項目も, 総合英語レベル別授業の教材の一つである「Interchange」に対応したものである。プレイスメント・テストは, 平成17年度茨城大学前学期総合英語受講対象者に対して, 4月第2週の3日間にわたって実施された。

受験者

受験者数の合計は1,750名, そのうち1年生は1,736名であった²。テスト実施終了後, すぐに採点処理が行われ, 受験者はこのテストの合計得点に基づいて, 4つのレベル (レベル1, 2, 3, 4) に配置された。レベル分け基準の得点とレベルの受講者数, クラス数, 及び1クラスあたりの受講者数を表1に示した。また, 学部別の受講者内訳を表2に示した。

分析の手順

まず, テストの記述統計量を求め, テストの基本的な情報と分布を概観した。第二に, 合計点と, リスニング, リーディング, 文法・語法の領域毎の得点, 及び領域間の相関分析を行い, 平成17年度茨城大学入学者を含む前学期総合英語全受講者の英語力の特徴を探った。第三に, レベル別に3領域の分布を調べ, 相関分析を行い, レベル毎の学生の英語力の特徴を探った。

-
- 1 Cambridge University PressのPlacement Testには, Objective Placement Test (Listening, Reading, Language Use), Conversation (Speaking), Essay (Writing) の3種類がある。実施上の理由から, 総合英語プログラムでは, マークシート処理採点のできるObjective Placement Testのみを全員に実施している。
 - 2 平成17年度入学者が1736名, 16年度入学者が10名, 15年度及び14年度入学者がそれぞれ2名であった。

表1 レベル別配置得点幅と受講者数, 及び, クラス数

レベル	得点幅	受講者数	クラス数	1クラス平均受講者数
1	0 - 30	135	4	33.8
2	31 - 42	655	23	28.5
3	43 - 55	865	27	32.0
4	56 - 70	95	4	23.8
合計		1,750	58	30.2

表2 2005年度前期「総合英語プログラム」全受講者内訳 (2年生を含む)

学部	EAP	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	総計
人文学部	97	11	104	293	97	56	658
教育学部	0	35	138	202	25	0	400
理学部	0	26	87	96	8	0	217
工学部	153	50	267	225	54	0	749
農学部	88	13	60	78	42	0	281
合計	338	135	656	894	226	56	2,305

結果と考察

プレイスメント・テスト記述統計量と度数分布図

プレイスメント・テストの得点統計量を表3に、また合計点の度数分布図を図2に示した。

平均値 (mean) は、43点 (70点満点)、正答率は、61.4%であった。やや易しいものの、4枝選択の解答形式であるため、4分の1のまぐれ当たりがあることを考慮すると、学生の英語力水準にあったテストであったと見てよいだろう。全体の得点の散らばりの度合を表す標準偏差 (standard deviation) は8.5であった。平均値43.0から標準偏差の2倍 (17点) 以上大きい値である60点以上の学生は26名、平均値より標準偏差の2倍以上小さい値である26点以下の学生は61名であった。両方あわせて87名という結果は、学生の得点分布がほぼ正規分布 (normal distribution) に従っていることを示している³。ただし、平均値より標準偏差の2倍以上低い得点の学生数が、2倍以上高い得点の学生数より2倍以上存在し、歪度 (skewness) が負の値であることから、データの分布が若干右に偏って左の裾野が長い分布であることを示している。最高点は69点、最低点は12点であった。尖度 (kurtosis) はほぼ0であり、両すそになだらかに広がった分布であることを示している。70項目のテストの信頼性を表す α 係数

3 得点が正規分布に従った場合には80名 (2.3%で40名の2倍) である。

を求めたところ、0.82であった。英語テストにおいて0.8以上の信頼性係数は、高いテストの信頼性を示す数値であるといつてよい。

表3 Cambridge Objective Placement Test A (2005年4月実施) 記述統計量

	受験者数	項目数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	歪度	尖度
Total	1,750	70	3	70	43.0	8.5	-0.28	0.03
Listening	1,750	20	3	20	11.3	2.9	-0.09	-0.13
Reading	1,750	20	1	20	12.0	3.4	-0.11	-0.36
Language Use	1,750	30	0	30	19.8	5.0	-0.62	0.37

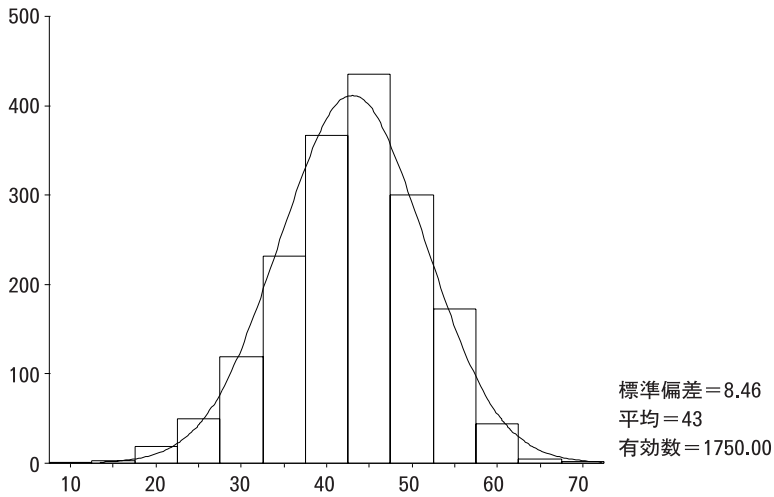


図2 2005年度前学期実施プレイズメント・テストの得点(合計点)分布

このテストは、スピーキングやライティングといったproductiveな英語力は測定していない。こうしたproductiveな英語力の育成が総合英語プログラムの目標の一つとするところではある。しかし、2,000名近い入学者の英語力を50分という短時間で測定し、1週間以内に全クラス分けをしなければならないという状況下においては、productiveなスキルのテスト実施は困難である。2005年度4月に実施されたプレイズメント・テストは、リスニング、リーディング、文法・語法といったreceptiveな英語力のみを測定するテストとはいえ、使用する教材を基準に精選された内容の問題が出題されており、信頼性も0.8以上とかなり高く、得点分布からも学生の英語力をよく識別しており、習熟度レベル分けテストとしては適切なものであったと判断してよいと思われる。

領域別分析

次に、領域別に分析を行った。領域別の記述統計量を表3に、度数分布図を図3に示した。リスニングの正答率は56.5%，リーディングの正答率は60.0%，文法・語法 (language use) の正答率は63.3%であり、文法・語法が学生にとって易しめの問題であったことがわかる。各領域の歪度（絶対値）を見ると、文法・語法の値が-0.62とリスニング (-0.09) やリーディング (-0.11) より大きく、尖度も、リスニング (-0.13) やリーディング (-0.36) が負であるのに対して、文法・語法は正 (0.37) で最も大きく、図3にも示されるように、文法・語法の得点分布が若干高得点に集中する傾向にあることがわかる。領域毎の難易度が同じとすれば、茨城大学に入学するまでに、学生は文法・語法についてはかなり習熟をしているといえよう。リーディングはほぼ正規分布をしている。リスニングの分布が3つの山に分かれていることは興味深い。リスニングについては、成績中間層と、上位層、下位層に分かれる傾向にあるようである。リーディングやリスニングのスキルの習熟度については、個人差が大きいことを示している。

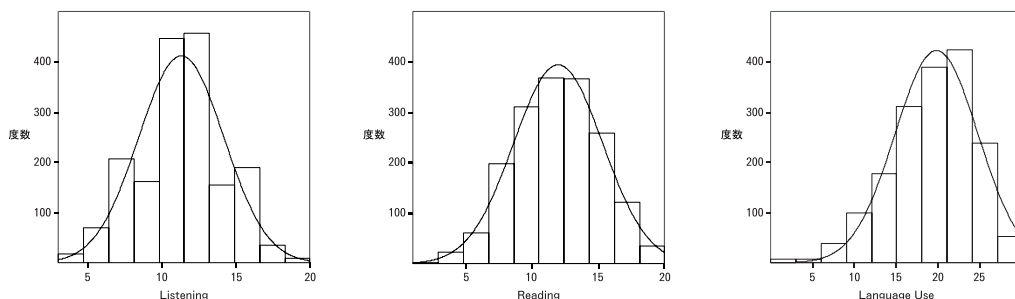


図3 領域別度数分布図（左図：リスニング，中央図：リーディング，右図：文法・語法）

全体の合計点と3領域得点間，及び，領域間関係を調べるために，ピアソンの相関係数を求めた（表4）。図4には，合計点と各領域，及び領域間の散布図を示した。

表4 合計点と3つの領域得点，及び領域得点間の相関係数 (**): $p < .01$

	Total	Listening	Reading	Language Use
Total	1			
Listening	.644(**)	1		
Reading	.772(**)	.448(**)	1	
Language Use	.810(**)	.215(**)	.380(**)	1

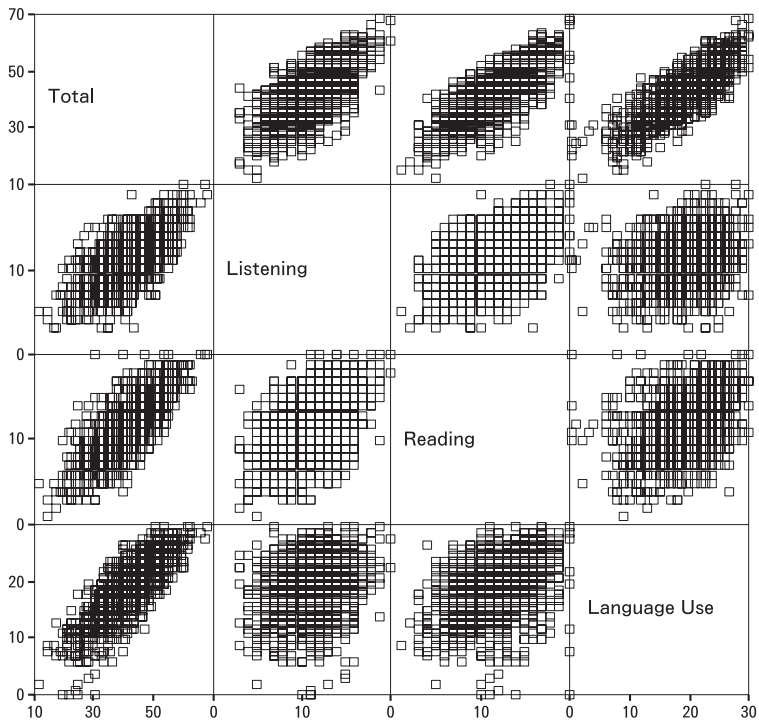


図4 合計点と3領域の得点，及び，領域得点間の散布図

合計点との相関係数が最も高いのは文法・語法で ($r=.81, p<.01$)，次にリーディング ($r=.77, p<.01$)，リスニング ($r=.64, p<.01$) であった。いずれも合計点とは高い相関関係にある。次に領域間の相関係数を調べたところ，リスニングとリーディング ($r=.45, p<.01$)，リーディングと文法・語法 ($r=.38, p<.01$) との間には中程度の相関がみられるのに対して，リスニングと文法・語法との間には弱い相関 ($r=.22, p<.01$) しかみられないことがわかる。これら結果から，同じレベル内の学生の文法・語法の得点が高いからといって，必ずしも同じ程度にリーディングやリスニングの得点が高いとはいえないことがわかる。そこで，次にレベル別に分析を行った。

レベル別の分析

レベル別に，全体の得点，リスニング，リーディング，文法・語法の各得点について記述統計量を求めた (表5)。図5には，領域別に，レベル毎の箱ひげ図を示した。箱の真ん中の数字が，そのレベルの中央値であり，箱の上の得点が第三4分位数が，箱の下の得点が第一4分位数である。外れ値は図から削除した。合計点で明確に4つのレベル分けがされているが，リスニングを見ると，レベル1とレベル2ではかなりの学生の得点が重なり，レベル2とレベル3，及びレベル3とレベル4でも重なりがあることがわかる。リーディングで

は、レベル1とレベル2との重なりが大きく、文法・語法では、レベル1とレベル2の間には比較的大きな得点の開きがあり、レベル3と4の重なりが大きい。合計点で分けられたレベル内でのリスニングやリーディングの得点分布は大きく、1つのレベル内に、各領域別にみると、様々な習熟度をもつ学生がいることがわかる。1つのレベルの受講者数の多さ（特にレベル2とレベル3）を考慮すれば、今後は、同じレベルの中で、基準を変えてさらに習熟度別に分けることなどの工夫を検討してもよいのではないかと思われる。

表5 レベル別得点統計量

Level	領域	受験者数	平均値	標準偏差	歪度	尖度
1	Total	135	26.0	3.6	-1.23	1.45
	Listening	135	8.0	2.4	0.16	-0.36
	Reading	135	7.2	2.5	0.24	-0.11
	Language Use	135	10.8	3.6	-0.65	1.37
2	Total	655	37.6	3.3	-0.40	-1.03
	Listening	655	10.0	2.4	-0.03	-0.23
	Reading	655	10.2	2.5	0.35	0.46
	Language Use	655	17.4	3.7	-0.40	0.71
3	Total	865	48.1	3.9	0.55	-0.28
	Listening	865	12.4	2.3	-0.06	-0.04
	Reading	865	13.5	2.4	-0.05	-0.20
	Language Use	865	22.2	3.1	-0.38	-0.07
4	Total	95	58.1	2.9	1.44	3.14
	Listening	95	14.8	2.3	0.19	-0.64
	Reading	95	17.2	1.5	-0.20	-0.46
	Language Use	95	26.1	2.2	-0.31	-0.42

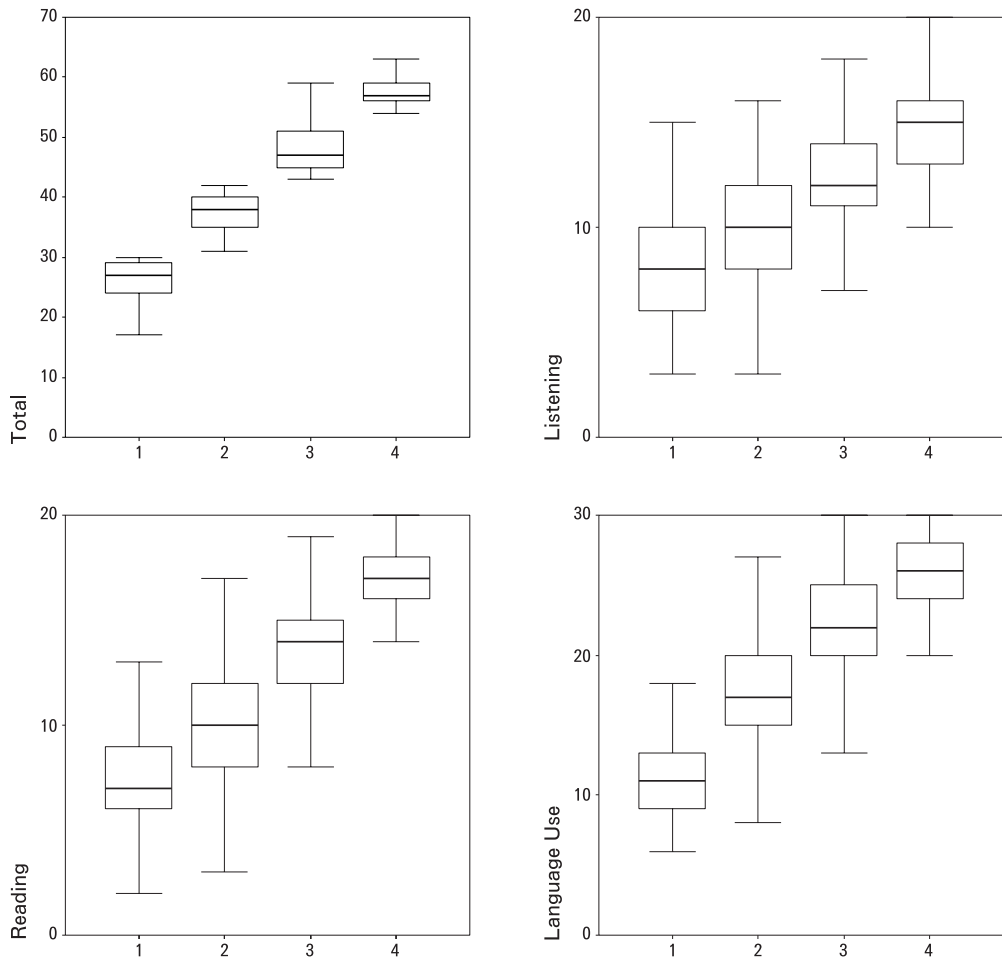


図5 合計点（左上），リスニング得点（右上），リーディング得点（左下），文法・語彙得点（右下）の分布（レベル別：左からレベル1，レベル2，レベル3，レベル4）横軸はレベルを示す。

次に、各レベル内での、領域別の相関係数を表6に示した。各レベルにおいては、リスニング、リーディング、文法・語法の各得点と合計点との間に弱～中程度の正の相関しか見られない。さらに、リスニングと文法・語法との間には、どのレベルにおいても、弱い負の相関が見られる。このことは、同じレベルの中で、文法・語法の得点が高い学生のリスニング得点は低い傾向にあることを示唆している（逆もありえる）。リーディングと文法・語法との間には、レベルが低くなるにつれて、より大きな負の相関が見られる。文法・語法の得点が高ければ、リーディングの得点は低い傾向にあることを示唆している（逆もありえる）。リーディングとリスニングとの間にはどのレベルにおいても、ほとんど相関はみられなかった。大学入学までに、文法・語法の知識はかなり習得しているが、リスニングやリーディングのスキル習得という点からは、個人差が大きく、必ずしも現在のレベル別には対応しているわ

けではないことがわかる。このことは、学生が大学入学までに受けてきた英語教育においては、文法・語法の知識習得が重視され、リーディングやリスニングを含むスキルの指導があまりなされてこなかったかもしれないことを示唆しているように思われる。そこで、総合英語プログラムにおいては、リーディングやリスニングのスキルを重点的に指導する必要があることが課題として上げられる。

表6 レベルごとの領域別相関係数

		Total	Listening	Reading	Language Use
レベル1	合計	1			
	Listening	.421(**)	1		
	Reading	.410(**)	.203(*)	1	
	Language Use	.441(**)	-.387(**)	-.421(**)	1
レベル2	合計	1			
	Listening	.238(**)	1		
	Reading	.368(**)	.039	1	
	Language Use	.494(**)	-.468(**)	-.370(**)	1
レベル3	合計	1			
	Listening	.400(**)	1		
	Reading	.522(**)	.069(*)	1	
	Language Use	.547(**)	-.287(**)	-.158(**)	1
レベル4	合計	1			
	Listening	.557(**)	1		
	Reading	.461(**)	.052	1	
	Language Use	.410(**)	-.352(**)	-.139	1
(**) $p < .01$		(*) $p < .05$			

まとめと今後の展望

- 1) 「プレイスメント・テストとしての適切さ」：総合英語プログラムが全学に導入された平成17年度前学期実施のプレイスメント・テストの記述統計量を分析した。受験者数は1,750名であった。このテストは、スピーキングやライティングの能力は測れないものの、リスニング、リーディング、文法・語法の3領域からバランスよく構成され、問題内容もよく精選されており、信頼性も高く、学生の英語力をよく識別している。適切な習熟度レベル分けテストであったといえよう。
- 2) 「茨城大学入学者の英語力の特徴」：文法・語法得点分布はより高いほうに集中する傾向

にある。茨城大学入学者は、大学入学までに文法・語法の知識についてはかなり習得していることがわかった。一方で、リーディングやリスニングについては分布の幅が大きく、個人差が大きいことがわかった。

- 3) 「合計点と分野別得点との関係」: 総合英語前学期には、合計点に基づいて学生は4つのレベルに分けられるが、リスニングやリーディングの得点に着目した場合、同じレベル内で大きなばらつきがあることがわかった。またレベル間では、リスニングやリーディングの得点分布にかなりの重複があることが明らかになった。
- 4) 「習熟度別クラス編成上の工夫」: 習熟度別授業の利点を一層活かすためには、合計点で大きく4つのレベル分けにするだけでなく、もう少しレベル分けを細分化してみたり、同じレベル内で基準を変えてみたりするなどの工夫も考えられよう。そうした工夫により、同じクラスにおいて、個々の英語力においてもより習熟度の近い学生を配置することが可能となり、教育効果の高まりが期待される。
- 5) 「スキル指導の必要性」: プレイスメント・テストの合計点が高いからといって、その内訳を見ると、必ずしもバランスよく3領域の得点が得られているわけではないことがわかった。従って総合英語プログラムでは、スピーキングやライティングといったproductiveなスキルの指導とともに、リスニングやリーディングといった、いわゆるreceptiveなスキルの指導も重要な課題であることがわかった。

謝辞

本稿は、概要を茨城大学英語科目専門部会発行の『総合英語プログラム全学導入と新たな挑戦 — 茨城大学教養英語教育改革報告書 — 』[vol.2] (pp.116-117)に報告しました。その内容に加筆し詳述したものです。本稿の作成にあたり、永井典子先生、福田浩子先生、小林邦彦先生に、貴重なご助言をいただきました。厚く感謝申し上げます。

引用文献

- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. 2nd edition. Cambridge University Press. (静哲人訳, 2003.『英語のテストはこう作る』研究社.)
- 茨城大学英語教育改革プロジェクト作業部会. (2002).『効果的な英語教育をめざして — 茨城大学英語教育改革プロジェクト報告書』茨城大学英語教育改革プロジェクト作業部会.
- 茨城大学点検評価委員会.(2003).『全学テーマ別評価「教養教育」自己評価書』茨城大学点検評価委員会.
- 茨城大学大学教育研究開発センター教養英語教育改革小委員会.(2003).『教養英語教育改革21世紀の大学英語教育を目指して — 茨城大学教養英語教育改革プロジェクト報告書 — 』茨城大学大学教育研究開発センター教養英語教育改革小委員会.
- 茨城大学英語科目専門部会. (2006).『総合英語プログラム全学導入と新たな挑戦 — 茨城大学教養

- 英語教育改革報告書 ― 』[vol.2] 茨城大学大学教育研究開発センター英語科目専門部会.
 齊田智里.(2006).「教育評価」『総合英語プログラム全学導入と新たなる挑戦 ― 茨城大学教養英語教育改革報告書 ― 』[vol.2] pp.115-123. 茨城大学英語科目専門部会.
- Richards, J.C.(2005). *Interchange*. Cambridge University Press.
- Tay L., Hansen, C. & Zukowski. J./Faust. (2003). *New Interchange Passages. Placement and Evaluation Package*. Cambridge University Press.
- 土平泰子・熊澤孝昭.(2003a). 英語教育改革プロジェクトにおけるプレイスメント・テストに関する考察.『コミュニケーション学科論集』13. 23-46. 茨城大学人文学部紀要.
- 土平泰子・熊澤孝昭.(2003b). G-TELPを用いた総合英語プログラムの評価.『コミュニケーション学科論集』14. 47-71. 茨城大学人文学部紀要.