

日本語学習者の学期末スピーキング評価とクラスレベルとの対応関係 —日本語教育の参照枠を指標としたルーブリック評価に基づく記述的分析—

カーター山下順子・数野恵理

要旨

本研究は、大学日本語プログラムの一事例として、学期開始時のプレースメントに基づくクラスレベルと、学期末に実施したスピーキング評価との対応関係を検討した。3 パートからなるスピーキングテストを作成・実施し、日本語教育の参照枠を指標としたルーブリックに基づいて評価を行い、クラス別の傾向と分布を分析した。ルーブリックは、活動 Can Do から話す〔やりとり〕と話す〔発表〕の2観点、能力 Can Do は(1)言語能力および(3)言語運用能力から語彙能力、文法能力、音声能力、話し言葉の流ちょうさ、一貫性と結束性の5観点を選択し、合計7つの観点からなるルーブリックを作成した。分析の結果、クラスレベルの上昇に伴い多くの観点で熟達度が概ね上位段階へ移行する一方、右肩上がりの連続的な上昇というよりは中級と上級レベルの差が傾向として表れた。また、観点ごとに傾向が異なり、音声能力は上級でも相対的に低く、記述文の解釈と運用上の基準設定が課題として示された。以上より、クラスレベルと参照枠に基づくスピーキング評価の対応を観点別に可視化し、参照枠に基づく評価の運用とクラス編成・到達基準の見直しに向けた検討に資する結果が得られた。

キーワード

スピーキング評価、日本語教育の参照枠、ルーブリック、CEFR

1. 研究の背景と目的

第二言語として日本語を学ぶ学習者は年々増加しており、教室内での学習活動に加えて、留学や進学、就職といった場面においても、日本語による口頭コミュニケーション能力が求められる機会は拡大している。そのため、学習者のスピーキング能力をどのように把握し、評価に反映させるかは、日本語教育における重要な課題となっている。

しかし、日本語による口頭コミュニケーション能力の評価方法については十分に整備されているとは言いがたい。令和3年に文化審議会国語分科会がとりまとめた『日本語教育の参照枠 報告』では、「日本語による口頭コミュニケーション能力を判定するための大規模な試験が開発されていない (p.3)」こと、「現行の日本語能力を判定する試験においては、日本語による言語活動のうち、『読むこと』、『聞くこと』を評価するものは多く存在するが、『話すこと』、『書くこと』、いわゆる産出に関する言語能力を評価するものが少なく、その評価のための基準も明確に示されているとは言えない状況にある (p.4)」ことが指摘されている。とりわけ、多様な分野や目的に応じた日本語使用が求められるようになっている現代において、国内外で共通して参照可能な日本語能力の指標が十分に整備されていないという指摘もある(島田、2026)。

こうした課題から、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)

の考え方を踏まえた日本語教育の参照枠が提示され、日本語能力を段階的かつ多面的に捉えるための基盤が整えられつつある。CEFRは言語能力をA1からC2までの熟達度で段階別に記述する枠組みであり、国際的に広く用いられてきた(Council of Europe、2001)。もっとも、日本語教育の参照枠によって共通の枠組みが提示された一方で、口頭コミュニケーション能力の測定や評価の運用は依然として教育機関に委ねられている状況にある(島田、2026)。したがって、各機関で設定されているクラスレベルが、共通の指標に照らしたときに学習者のスピーキング能力の水準とどの程度整合しているのかを、実際の発話データに基づいて確認することが必要である。

以上を踏まえ、本研究では大学日本語プログラムの一事例として、学期開始時に実施されるプレースメントに基づくクラスレベルと、学期末に実施したスピーキング評価との対応関係を検討する。対象とするプログラムでは、令和8年現在、複数の習熟度レベルのクラスを開講し、初級後半から上級まで幅広い学習者を受け入れている。各レベルのシラバスにはCan Do記述文を付記した到達目標が記されているものの、レベル編成は主として日本語能力試験の級など既存の尺度に依拠しており、日本語教育の参照枠の尺度との対応が十分に可視化されていないという課題がある。こうした実態を踏まえ、本研究は、学期末に実施したスピーキング評価(日本語教育の参照枠を指標としたルーブリック得点)がクラスレベルとどの程度対応しているかを、観点別に検討することを目的とする。具体的には、スピーキングテストにより学習者の発話を収集し、7つの観点からなるルーブリックを用いて評価を行った上で、クラスレベルの上昇に伴う発話能力の変化や観点ごとの差異を示す。これにより、プログラムにおける今後の到達目標・評価基準の運用やコースシラバス設計への示唆を得ることとともに、参照枠に基づくスピーキング評価を教育実践に導入する際の基礎的資料を提示することを目指す。

本研究の研究課題は以下の通りである。

RQ1: クラスレベルが上がるにつれて、日本語教育の参照枠を指標とした学期末スピーキング評価も上位段階へ移行するか。

RQ2: その整合の程度は、7つの評価観点のうちどの観点が強く／弱く現れるか。

2. 調査概要

2.1 プログラム概要

対象は、筆者らの所属する大学に設置されている国際教育センターの日本語プログラムである。6レベルのクラスが開講されており、これらのレベル説明は日本語能力試験の級に基づいた記述が用いられている(表1)。

当該プログラムでは、学期開始前にプレースメントテストを実施している。学生はオンラインでJapanese Computerized Adaptive Test(J-CAT)を受験するが、測定対象は主として受容技能に限られる。加えて15分程度のオンラインインタビューも行われるものの、内容は自己紹介や学習歴などに偏りやすく、学習者の口頭能力を多面的に測定するための共通課題や評価基準は十分に整備されていない。

6レベルのうち、口頭能力の上達に特化したクラスである「話す」クラスを開講しているのはレベルpre3(初級中)からレベル6(上級2)までであるため、本調査はこれら5レベルのクラスを対象とした。調査を実施した2025年後期開講時、それぞれのクラスに

在籍した留学生数は以下のとおりであった。

表 1 各クラスのレベルと 2025 年後期の在籍留学生数

クラス名	pre3 (初中級)	3 (中級前半)	4 (中級後半)	5 (上級 1)	6 (上級 2)
シラバスに記載されている レベル説明	日本語能力試験 N4 を目指す、もしくは合格したレベル	日本語能力試験 N3 を目指す、もしくは合格したレベル	日本語能力試験 N2 を目指す、もしくは合格したレベル	日本語能力試験 N1 を目指す、もしくは合格したレベル	日本語能力試験 N1 に合格し、かつ「読む、書く、話す、聴く」の 4 技能において大学の授業を受けるに十分なレベル
留学生数	8	9	8	9	6

2.2 調査協力者

本調査は、学期末の 2025 年 12 月から 2026 年 1 月にかけて、上記 5 クラスの学生に対して実施した。実施にあたり、各クラスの留学生に調査概要の説明と協力の依頼をし、同意した者のみに調査を実施した。調査にはレベル pre3 が 5 名 (63.5%)、レベル 3 が 5 名 (55.6%)、レベル 4 が 3 名 (36.5%)、レベル 5 が 3 名 (33.3%)、レベル 6 が 5 名 (83.3%) 参加し、最終的な本調査協力者は 21 名となった。

なお、調査開始前に、筆者らの所属先である大学の研究倫理委員会にて倫理申請を行い、調査の許可を得ている。加えて、調査の実施にあたっては、協力者全員に調査概要説明書及び同意書を配布し、自由意思による参加であること、大学の成績には一切影響しないこと、個人を特定しうるような情報は一切公開されないこと、そして調査実施後でも取り消せること（ただし研究成果公表後を除く）を口頭、書面で説明し、同意を得た。

2.3 スピーキングテスト

本研究で使用したスピーキングテストは、日本語学習者の口頭産出能力を測定することを目的として、3 つのパートからなる課題を作成した。この形式は、第二言語として英語を学習する学習者のための大規模試験である IELTS のスピーキングテスト (Cullen・French・Jakeman, 2014) を模している。身近な話題について話すパート 1、自身の個人的な経験やエピソードについて語るパート 2、社会的なテーマに対して意見を述べるパート 3 から構成されている。IELTS のスピーキングテストの形式に倣い、パート 1 およびパート 3 はテストが質問を行い学習者が回答する QA スタイル、パート 2 は学習者が一人で話す独話形式で実施した。パート 2 では独話を開始する前に 1 分間発話を準備する時間を与え、その後 2 分程度で話してもらった。テストの実施については、筆者ら 2 名が分担し、1 対 1 で行った。試験にかかる時間は全体で 15 分程度であった。

また、クラスレベルの pre3 及び 3 に当たる初中級・中級前半を A バージョン、クラスレベルの 4～6 に当たる中上級を B バージョンとして、A バージョンの試験の難易度を易しめにした。初中級・中級前半の学生が質問を理解して答えられるようにしつつ、中上級の学生にはより社会的知識や背景理解を要する内容について複雑な意見を述べられるよう、学習者の習熟度によって扱う内容を変更する必要があったためである。話すテーマについては、映画や音楽、服装、交通、健康など 14 のテーマを用意し、A バージョンと B バージョンそれぞれに 7 つずつ割り当てた。テーマに対する興味・関心や背景知識の程度には個人差が生じ得るが、IELTS の形式に倣い、教師が各学生に話すテーマをランダムに割り当てた。また、パートごとにテーマが変わることによる混乱を避けるために、一人の学生に対して一つのテーマを一貫して話してもらうこととした。

表 2 各バージョンのテストの質問例

	パート 1 身近な話題	パート 2 個人的な経験やエピソード	パート 3 社会的テーマに対する意見
バージョン A (食べ物)	・好きな食べ物は何か ・母国で人気の食べ物は何か ・自炊と外食のどちらが好きか	お気に入りのレストランについて説明する ・どこにあるか ・どんなお店か ・何を食べるか ・なぜお気に入りなのか	・昔と今ではどちらが健康的な食べ物を食べていると思うか ・ファストフードの利点と欠点は何か ・科学は私たちの食生活を変えたと思うか
バージョン B (交通)	・母国では、どうやって大学に通っていたか ・普段、公共交通機関を利用するか ・1 ヶ月の移動にいくらぐらい使うか	日本で利用した公共交通機関について説明する ・どんな移動手段か ・いつ、どこに行くときに利用したか ・なぜその移動手段を利用したか ・利用してどう感じたか	・今後、テクノロジーは交通機関をどう変えると思うか ・自動運転システムの利点と欠点は何か ・高齢者に免許証を返納させるべきだと思うか

2.4 日本語教育の参照枠に基づくルーブリックを用いた評価

2.3 のテストを実施後、ルーブリックに基づいて評価を行った。評価は筆者ら 2 名が担当した。まず、評価基準の解釈を擦り合わせるため、2 名の学生の評価を筆者ら 2 名で共同して行った。その後、各評価者が独立して評価を行った。評定者間一致度については、単純一致率と線形重み付きカッパ係数を算出した。その結果、単純一致率は 80.3%、線形重み付きカッパ係数は $\kappa = .853$ であった。評価が一致しなかった箇所については、筆者ら 2 名で協議し、最終評点を決定した。

評価時に使用したルーブリックを表 3 に示す。日本語教育の参照枠に掲載されている活動 Can Do および能力 Can Do から、以下の項目を選択し A1～C2 の熟達度別にリストアッ

表 3 参照枠の記述文に基づいたルーブリック（総論の都合上、一部のみ掲載）

活動Can Do			能力Can Do（言語能力と言語運用能力）		
話す（やりとり）			文法能力	音声能力	話し言葉の流ちょうさ
話す（発聲）	話す（発声）	話す（発声）	文法能力	音声能力	話し言葉の流ちょうさ
C2	C2: 慣用的な表現や口語表現をかなり使いこなすことができ、含意まで気がつく。かなりの確に修飾を加えることによって正確に細かいニュアンスまで伝えることができる。表現しにくいところを上手に回避して発話を再構成できるし、対話の相手は修復がなされたことにはほとんど気が付かない。	C2: 明瞭で滞りなく、詳しく、多くは記憶に残るような経験談ができる。	C2: (例えば、これから言うことを考えているときや、他人の反応をそなうていようなどといった) 他のことに注意を払っているときでも、複雑な言葉について高い文法駆使力を維持している。	C2: C1と同じ	C2: 自分の言いたいことを、長い発話でも、自然で、苦勞なく、詰まらずに、流れるように、表現することができる。滞るの、考えを表現するために最適な言葉を考えたり、適切な例や説明を探そうとしたりする時だけである。
C1	C1: ほとんど努力する必要がないくらい、ちくちくと流暢に、自然に言いたいことを表現できる。幅の広い語彙が使いこなせ、間接的な表現を使って即座に対話の隙間を埋めることができる。見て分かるような表現探しや、回避の方略はほとんどない。概念的に難しい話題だけが自然でスムーズな言葉の流れを邪魔する。	C1: 複雑な内容を明瞭かつ詳細に述べることができる。洗練された記述と語りができる。下位テーマをまとめ、要点の一つを展開して、適切な結論で終わらせることができる。	C1: 常に高い文法的正確さを維持する。誤りは少なく、見付けることは難しい。	C1: より微妙なニュアンスを表現するために、イントネーションを変化させた、文の特定部分を正しく強調することができる。	C1: 自分自身の述べたいことを流ちょうかつ無理なく自然に、ほとんど苦勞せずに述べるのが可能である。ただ、概念的に難しい内容に関してのみ、自然で滑らかな言葉の流れが損なわれる。
B2.2	B2.2: 一般的、学術的、職業上、若しくは余暇に関する幅広い話題について、流暢に、正確に、そして効果的に言葉を使うことができる。考えと考えの間の関係をはっきりとさせることができる。言いたいことが表現できない様子もまずなく、文法も正確で、その場にあふさわしい丁寧さで、自然にコミュニケーションできる。		B2.2: 高い文法駆使力がある。時には「言い間違い」や、文構造での偶発的な誤りや些細な不備が見られる場合があるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。		B2.2: 無理なく自然に、コミュニケーションを行うことができ、長く、複雑な一連の発話であっても、非常に流ちょうで、表現に余裕があることが見られる。
B2.1	B2.1: 熟達した日本語者を相手に、お互いにストレスを感じさせることなく、普通の対話や関係が維持できる程度に、流ちょうに自然に対話できる。個人的に重要な出来事や経験を強調して関連説明をし、根拠を示して自分の見方をはっきりと説明し、主張・維持できる。	B2: 自分の関心のある分野に関連した広範囲な話題について、明確で詳しく述べるができる。	B2.1: 比較的高い文法駆使力が見られる。誤解につながるような間違いは犯さない。	B2: はっきりとした、自然な発音やイントネーションを身に付けている。	B2.1: 比較的一定の速さを保って発話を行うことができる。言い方の型や表現を探す際に詰まることがあっても、目立って長い間が空くことは少ない。 B2.1: 互いに無理することなく、ある程度の流ちょうさで、無理なく自然に、熟達した日本語者と普通にやり取りができる。
B1.2	B1.2: 自分の関心や専門分野に関連した、身近な日常のおよび非日常的問題について、自信を持って話合いをすることができる。情報を交換、チェックし、確認できる。余り日常的でない状況にも対処し、問題のありかを説明できる。映画、書籍、音楽などの抽象的な文化的話題について、自分の考えを表現できる。		B1.2: なじみのある状況では、割合正確にコミュニケーションを行うことができる。多くの場合高いレベルでの文法駆使能力があるが、母語の影響が明らかである。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。		B1.2: 自分の表現したいことを、比較的容易に表現できる。言語化する際に、間が空いたり、「袋小路」に入り込んだりすることは少ない、他人の助けを借りずに発話が続けることができる。
B1.1	B1.1: 単純な形だが幅広く言葉を使い、旅行中に遭遇する可能性のあるほとんどの状況に対処できる。身近な話題の会話に準備なしでも加わるができる。身近で個人的関心のある事柄、又は日常生活に関連する話題（例えば、家族、趣味、仕事、旅行、時事問題）について個人的な意見を表明したり、情報を交換したりできる。	B1: 事柄を直線的に並べていて、比較的流ちょうに、簡単な語り、記述ができる。 B1: 自分の感情や反応を記述しながら、経験を詳細に述べるができる。	B1.1: 比較的予測可能な状況で、頻繁に使われる「繰り返す」やパターンのレパートリーを、割合正確に使うことができる。	B1: 時には外国語なまりが目立ったり、発音の間違ひもあるが、大体よく理解でき、さらに発音は明瞭である。	B1.1: ある程度の長さの、理解可能な発話を行うことができる。制限を受けない自由な発話で比較的長いものになると特に、談話を続けていくときに文法的及び語彙的に正確であろうとして間が空いたり、発話の修復を行うのが目立つ。

プした。まず活動 Can Do は、パート 1 およびパート 3 での会話には【話す（やりとり）】の中の【一般的な話し言葉のやりとり】に該当する記述文を、そしてパート 2 の独話には【話す（発表）】の中の【長く一人で話す：経験談】に当たる記述文を用いて、それぞれ【話す（やりとり）】【話す（発表）】と命名した。なお、【話す（やりとり）】の評価は、パート 1 およびパート 3 の発話全体を聞いた上で総合的に評点を付した。

能力 Can Do は、口頭産出能力に関連するものとして「(1) 言語能力」の【語彙能力】【文法能力】【音声能力】、「(3) 言語運用能力」の要素【話し言葉の流ちょうさ】【一貫性と結束性】の 5 つの観点を抽出した。また、A2、B1、B2 の記述文は A2.1 と A2.2、B1.1 と B1.2、B2.1、B2.2 に細分化されるため、記述文の分類に則ってループリックにも反映させた（ただし、細分化された記述文がない場合は、一つの記述文の熟達度を 2 レベルに分ける方式で評価を行った）。なお、該当レベルに記述文がない場合は空欄とした。

3. 結果と考察

まず、クラス全体での傾向を探るために、クラスごとの最頻値を求めたグラフを作成した。図 1 は活動 Can Do、図 2 は能力 Can Do の値である。活動 Can Do の結果を示す図 1 を見ると、【話す（発表）】の方が高く、上級クラスであるレベル 5 と 6 では高止まりしている。一方、【話す（やりとり）】は中級クラス（レベル 3、4）ではあまり差が見られず、上級になるにつれて少しずつ熟達度が高まっていく様子が見られる。【話す（発表）】が高かった一因として、独話を行う前に 1 分間の準備時間が与えられたことが考えられる（IELTS の試験でも同様にパート 2 の独話開始前に準備時間が設けられている）。予め何を話すかを考える余裕ができたことで、特に上級レベルの学生たちはしっかりとした構成で話ができただのではないかと考えられる。全体的には、どちらのグラフも右肩上がりの傾向になっており、クラスレベルが高い群ほど、やりとりのスキル、独話スキルの熟達度が高いことが分かる。

能力 Can Do の結果を示す図 2 では、言語（運用）能力別に異なる傾向が出ている。【語彙能力】と【文法能力】は一致した傾向を見せており、クラスレベルが上がるごとに参照枠の熟達度も高くなり、上級で高止まりしている。【一貫性と結束性】については、初中級である pre3 から高く、中級、上級ではさらに高くなっていることが分かる。【話し言葉の流ちょうさ】は、初中級ではそこまで差が見られないが、上級では特に高い値を示している。これら 4 つの観点では、多少のずれは見られるものの、全体としてクラスレベルと熟達度評価がおおむね対応する傾向が確認された。一方、【音声能力】においては、全体的に熟達度が低く、上級でも B1 か B2 レベルにしか達していないことが分かった。これは、評価時に用いたループリックの表現の解釈によるところが大きいであろう。【音声能力】の B2 の記述文は「はっきりとした、自然な発音やイントネーションを身に付けている」、B1 は「時には外国語なまりが目立ったり、発音の間違いもあるが、大体よく理解できるくらいに発音は明瞭である」である。上級レベルの学生であっても多少のなまりや発音の間違いなどは生じるため、厳密に評価をすると全体的な熟達度が下がってしまう結果になった。今後は、記述文内の「はっきりとした自然な発音」や「時には」といった表現をどの程度厳密に評価するか、あるいは許容するかを予め定義づけておく必要があると考えられる。

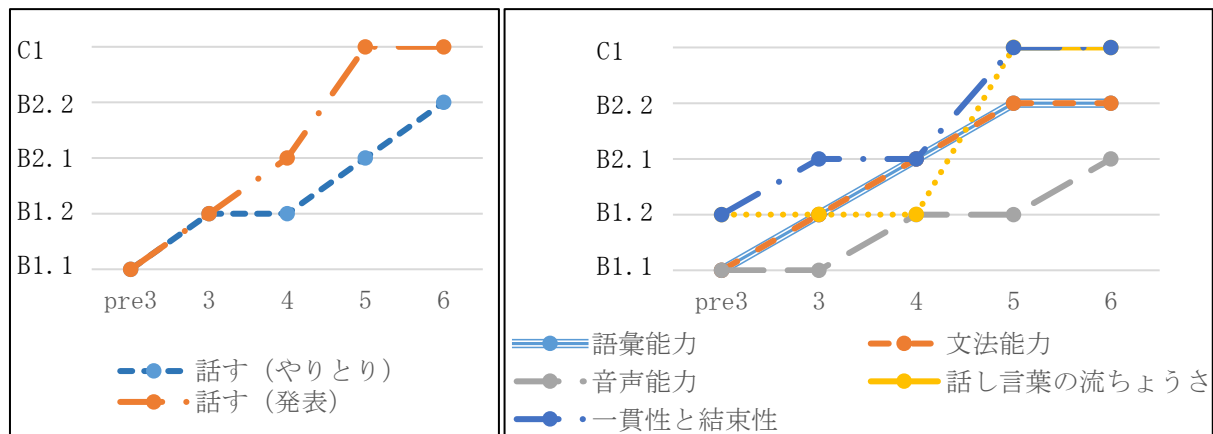


図1 活動 Can Do クラスレベル別の推移

図2 能力 Can Do クラスレベル別の推移

次に、先程の7つの観点について、クラスレベル別のばらつきを見るために箱ひげ図を作成した（図3）。まず、大まかな傾向としては pre3 から4までの3クラスと、5と6の2クラスに差が見られることが分かる。Pre3 から4は初中級～中級クラス、5と6は上級クラスに相当するため、中級と上級の能力差が今回の結果に反映されたことが窺える。しかし、クラスレベルの上昇に伴って熟達度評価もなだらかに上昇するような右肩上がりの傾向は見られなかった。これはつまり、レベル4と5に大きな差がある一方で、レベル5と6にはあまり差が見られないことを意味する。レベル5の到達目標を多少低くし、中級後半から上級への橋渡しとなるような目標設定に変えることが示唆される。ただし、今回の結果を解釈するにあたり、サンプルサイズが小さく、とくにレベル4および5の協力者数が3名しかいなかったことが影響した可能性がある。今後はサンプル数を増やした上で、同様の傾向が再現されるかを検討する必要がある。また、上級レベルである5と6の間に差が見られにくかった背景として、当該プログラムの運用上の要因が関与している可能性がある。シラバス上は原則として日本語能力試験 N1 の取得がレベル6への昇級条件とされているが、実際には留学生の個々の状況を踏まえた判断が行われている。とはいえ、非漢字圏の学習者にとって N1 取得が高いハードルとなり得ることは否定できない。その結果、口頭産出能力が高い学習者であってもレベル5に配置される場合があり、上級クラス間の差が小さく見えた可能性がある。

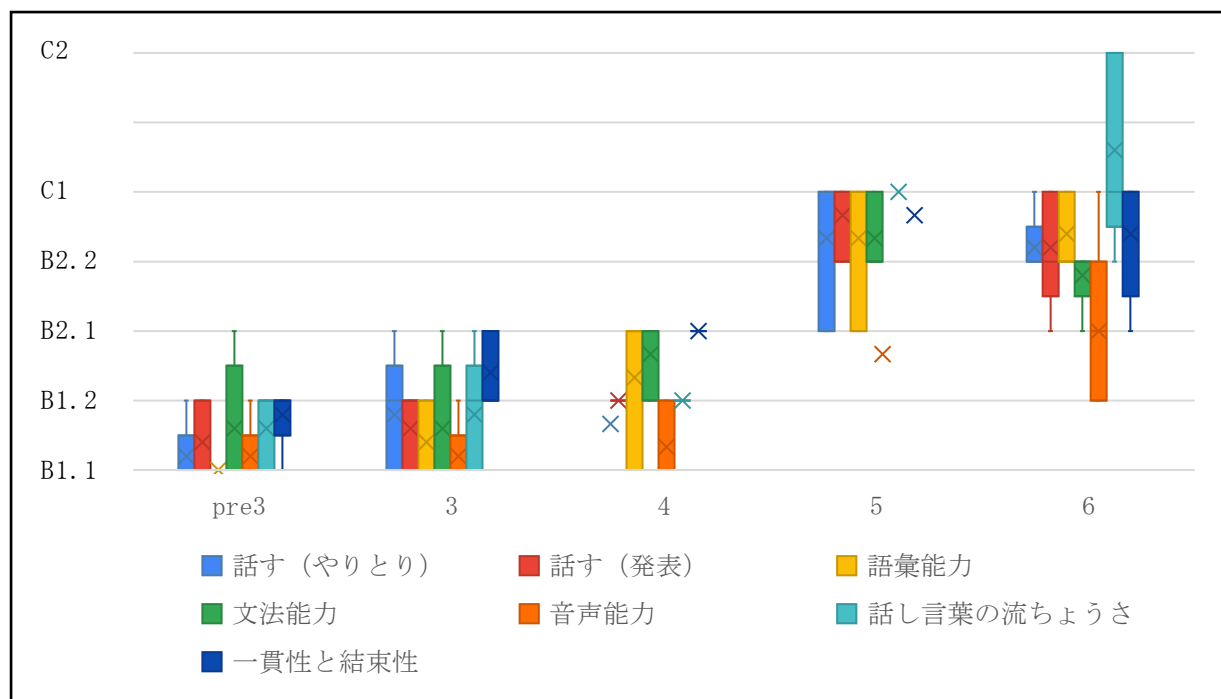


図3 クラスレベル別に見た観点別のばらつき

4. まとめと今後の課題

本研究は、大学日本語プログラムの一事例として、学期開始時のプレースメントに基づくクラスレベルと、学期末に実施したスピーキング評価（日本語教育の参照枠を指標としたルーブリック得点）との対応関係を、7つの観点から検討した。活動 Can Do では、【話す（発表）】が相対的に高く、【話す（やりとり）】は上級にかけて段階的に伸びる傾向が見られた。能力 Can Do では、【語彙能力】と【文法能力】がクラスレベルに沿って上昇し、上級で高止まりするなど、いくつかの観点ではクラスレベルと熟達度の対応が確認された一方、【音声能力】は上級においても相対的に低い水準にとどまった。箱ひげ図による分布の検討からは、pre3～4 と 5～6 の間に差が見られ、クラスレベルの上昇に伴う熟達度評価のなだらかな上昇と言うよりは、中級と上級レベル間の能力差が結果に反映された可能性が示唆された。

今回、当該機関で設定されているクラスレベルと、日本語教育の参照枠に基づく指標とを照らし合わせて分析を行ったことで、クラスレベルと発話能力評価の対応関係ならびに観点ごとの特徴を把握できた。この知見は、当該プログラムにおけるシラバス設計・クラス編成の見直しに向けた基礎的資料となり得る。例えば、レベル5の到達目標を現状よりも中級から上級への橋渡しとなるよう再調整すること、またレベル5とレベル6の棲み分けを JLPT 取得の有無に過度に依存しない形で判断できる基準を検討することなどが、具体的な論点として挙げられる。なお、本調査はサンプルサイズが限られているため、これらの示唆を一般化するには追加データによる検証が必要であるが、現時点における当該プログラムの運用改善に資する示唆が得られたと考えられる。

今後の課題として、第一にサンプルサイズの拡充が挙げられる。特に4および5の参加者数が少ないため、傾向の安定性を確認するにはさらなるデータ収集が求められる。第二

に、【音声能力】を中心としたルーブリック記述文の精緻化である。本研究では参照枠の記述文に含まれる表現の解釈が評定に影響し得ることが示されたため、許容範囲や判断基準を事前に定義することが求められる。第三に、本研究はスピーキングテストに基づく検討に限定されているため、今後は他技能の情報も含めた総合的な検討により、クラスレベルとの対応関係をより多面的に捉える必要がある。以上を踏まえ、参照枠に基づく評価を継続的に運用することで、「シームレスなつながり」を確保するための到達目標の整理やクラス編成の整合性の検討を進めることが求められる。

(カーター山下順子・かーたーやましたじゅんこ・成蹊大学・junko.carter-yamashita@gss.seikei.ac.jp)

(数野恵理・かずのえり・成蹊大学・eri-kazuno@ejs.seikei.ac.jp)

参考文献

- 島田めぐみ (2026) 「日本語教育参照枠とは—評価の観点から—」 第 67 回アカデミック・ジャパニーズ・グループ定例研究会講演資料 (2026 年 2 月 8 日開催)
- 文化審議会国語分科会 (2021) 「日本語教育の参照枠 報告」 <https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901_01.pdf> (2026 年 2 月 28 日閲覧)
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press
- CULLEN, P., FRENCH, A. & JAKEMAN, V. (2014) *The official Cambridge guide to IELTS: Academic & general training (with answers and DVD-ROM)*, Cambridge University Press