横浜国立大学 英語統一テスト報告書

国際戦略推進機構 英語教育部
英語統一テスト担当委員
（田島祐規子、満尾貞行、渡辺雅仁）

キーワード: 英語教育, 大学教育, 教養課程, TOEFL-ITP, 成績評価, 質保証
外国語キーワード: English education, university education, liberal arts course, TOEFL-ITP, evaluation, quality assurance

Abstract

Unified English Test, a TOEFL-ITP testing for all the freshmen, has been administered on YNU campus with several major refinements since 2001, while the baton of its administration was completely handed over to English Education Section from the English education committee in 2004. A report on the administration of this annual project over the past seventeen years would make a good review to create an appropriate guideline for the future course of English Education of YNU.

This report provides three parts in reviewing Unified English Test: 1) its introduction and the record of 16-year administration until the academic year of 2016, 2) statistical survey on the test results, and 3) analysis of learning conditions of returners (i.e. those students who failed in the previous years). All the three statements will show that Unified English Test constitutes the core significance of English Education of YNU.

Chapter 1: This chapter reads a 16-year record of TOEFL test for all the freshmen by presenting why the test was started and how it has been conducted on campus. Finally, the last part shows the comparison of TOEFL-ITP scores from the academic year 2011 to 2016, and leads to the next chapter for more detailed statistical analysis.

Chapter 2: The data presented in this chapter are based on the results of the tests taken by YNU freshmen from the academic year 2011 to 2016. The TOEFL average score is increasing almost every year and yet the results are not really satisfactory when viewed from the international level. Taking into consideration that in general the freshmen in each faculty have different views of learning English and their future use of English, we will never stop making better our English language program through which we can develop autonomous learning skills of intermediate-level YNU students. We hope that this vision will articulate ambitious goals for our YNU students.

Chapter 3: From the survey of returner students, current e-learning course for returner students is cost-effective considering the limitation of human resource budget. It also provides more learning

opportunities for students due to the asynchronous nature of e-learning. However, the requirement of learner's autonomy, an essential feature of successful e-learners, remains a severe obstacle for them to complete the course.

要旨

本学では英語教育部を実施母体として、英語統一試験として TOEFL-ITP テストが、2001 年度より幾度かの大きな見直しは行われたものの、この間途切れることなく継続して行われてきた。試験が実施された過去 17 年間を振り返り、この試験について報告書をまとめ今後の本学の英語教育上の指針としたい。

本稿では、英語統一試験について以下の 3 つの観点より分析を行った: 1) 導入とその経過、2) 統計分析、3) 再履修者の学習状況。これらの報告と分析により、この学内統一試験が本学の英語教育における中心的な意義を担っていることを明確に確認するものである。

第 1 章：横浜国立大学において英語統一テストが開始された経緯および経過と、平成 13 年度から平成 28 年度までのその 16 年間の具体的運用についての記録を記述している。そして、平成 23 年度から本格的に始まった TOEFL Level 1 の各学部間の得点比較を最後に行い、次章のより詳細な統計分析へと橋渡しをしている。

第 2 章: 2011 年度から 2016 年度のスコア結果をまとめた。毎年のように平均得点は伸びているが、まだまだ国際的な水準とは言えない。各学部に見合った指導を研究しつつ、より良い効果的な教育プログラムを目指していく必要がある。目的は、無論、学生たちの英語力を伸ばすこともだが、一人ひとりの将来を見据えた外国語学習への自律性を育てていくことにある。

第 3 章: 再履修者の学習分析より、現行の e ラーニングによる授業は、限られた人的リソースという点では経費上の効率性が高い。また、非同期的な学習を可能にする e ラーニングの特性ゆえ、学習者により多くの学習機会を与えている。しかし、e ラーニング学習成功の可能性は学習者の自律性に大きく依存しているので、この点が再履修者コースを完了して単位を取得する上での大きなハードルとなっている。

0. はじめに

平成 13 年度（2001 年度）より本学に導入された英語統一テストは、平成 29 年度（2017 年度）に至るまで、さまざまな変遷を遂げながら継続されてきた。この英語統一テストは過去 17 年にわたって英語教育部の責任のもと実施、運営されてきている。そのため、テストの経緯を概観し、その意義をまとめることは、今後の本学における英語教育の指針を決定する上で極めて重要である。本稿は、以下の 3 項について、それぞれ章立てを行い解説するものである:

第 1 章: 英語統一テストの導入と展開[1]

第 2 章: 英語統一テスト得点分析[2]

第 3 章: 英語統一テスト後の再履修者クラスにおける学習分析[3]

1. 英語統一テストの導入と展開

横浜国立大学（以下、本学）では、卒業に必要な英語単位数は学部によって異なるが、全学初年次生には 4 単位分の英語授業の履修を課している。一般教養科目としての英語授業、いわゆる「般教の英語」と学生に呼ばれている英語科目は、ややもすると英語力向上のためよりも、必修単位消化のために履修される傾向にあった。学生の英語実力レベルと授業内容の不一致、成績評価等に関しての担当教員の指導方法や成績評価の「ばらつき」等が、学生の学習意欲につながりにくい一因として学生のアンケート結果において指摘されていた。本学では、早くからこのような問題への対応に取り組み、成績評価の「平準化」と「公平化」の実現を目的とする統一的なテストの導入が検討された。その結果として、平成 13 年度（2001 年度）に「英語統一テスト」と称される 1 年生を対象とする全学テストが実施されることになった。その後、この「英語統一テスト」の運用にさまざまな改善および修正が加えられて平成 29 年度（2017 年度）の第 17 回目までの実施に至っている。

英語統一テストは、成績評価の「平準化」と「公平化」を一貫してその実施目的としている。TOEFL を提供している団体企業 CIEE は、現在、国内の多くの大学で TOEFL Level 1 (通称 ITP テスト)が様々な用途で使用されていると報告している。同団体の 2011 年の調査報告書では、プレースメントテストや、実力測定、授業効果測定、留学準備を目的とした活用が大半をしめ、本学のような 1 年生全員の単位認定を含む成績評価を目的とする大学は、276 校中わずか 11 校にすぎず、本学を含めわずか 2 校のみとなっていた。しかし、この数年の状況は目立って変化しており、同団体の 2016 年における同様の調査報告書では、調査対象 205 校のうち 31 校が単位認定を含む成績評価を目的とし実施しており、そのうち国立大学は本学を含め 11 校へと増えている。この昨今の動向からも本学の考え方が他大学よりも一歩前にあったと判断したい。

実施運営については、平成 13 年度の初回実施から平成 15 年度（2003 年度）第 3 回までは英語小委員会が行い、第 4 回目となる平成 16 年度（2004 年度）からは同年に発足した英語教育部がその運営を引き継いでいる。この第 4 回目の英語教育部へのバトンタッチ以後、テスト実施方法、採用テストの変更、成績評価の変更を含む様々な変更が経年的に加えられてきている。次頁の表 1 はその全体記録となる。

これまでの 17 年間にわたる英語統一テストの実施は、様々な課題を持ちつつも、現在で

[1] 執筆担当は田島祐規子。
[2] 執筆担当は満尾貞行。
[3] 執筆担当は渡辺雅仁。

は学内的に認知されている全学的年間行事として扱われている。しかし、平成 29 年度からは、プレースメントテストとしての役割が加わることになり、従来の英語統一テストのあり方はこれまでにない変化を迎えることになる。これをひとつの転換点として、平成 13 年度初回の英語統一テストから平成 28 年度第 16 回までの実施記録を複数の点から整理し、以下の報告とする。

表 1 英語統一テスト運用の実施記録

	年度	特記事項
第 1 回	平成 13 年度(2001)	英語小委員会運営による TOEFL-ITP Level 2 による英語統一テスト実施開始 成績基準表作成
第 2 回	平成 14 年度(2002)	英語小委員会運営による実施 2 年目
第 3 回	平成 15 年度(2003)	英語小委員会運営による実施 3 年目
第 4 回	平成 16 年度(2004)	初年次を中心とした英語科目を管轄する英語教育部発足 英語教育部中心とする英語統一テストの運営開始
第 5 回	平成 17 年度(2005)	英語教育部中心とする英語統一テストの運営 2 年目
第 6 回	平成 18 年度(2006)	経済・教育人間科学部の初年次特別クラス受講生を対象とした希望者への Level 1 試行開始
第 7 回	平成 19 年度(2007)	前年度と同条件下での Level 1 試行 2 年目
第 8 回	平成 20 年度(2008)	Level 2 から Level 1 への全面的移行検討開始
第 9 回	平成 21 年度(2009)	成績評価における「準可」廃止および「秀」導入による新成績基準表の作成および受験資格認定条件の欠席数に関わる文言の改訂
第 10 回	平成 22 年度(2010)	Level 2 による午前 1 回のみの英語統一テスト実施試行 次年度の Level 1 を使った英語統一テスト実施決定
第 11 回	平成 23 年度(2011)	Level 1 実施初年度 新成績評価方法の策案開始　※理工学部発足
第 12 回	平成 24 年度(2012)	Level 1 実施 2 年目　成績評価方法再検討準備
第 13 回	平成 25 年度(2013)	Level 1 実施 3 年目。平成 26 年度からの新評価方法承認
第 14 回	平成 26 年度(2014)	Level 1 実施 4 年目。 他の実習科目に合わせた新評価方法の初年度[4]

[4] 初年次英語科目の成績評価方法は平常点 50 点、テスト点 50 点を原則としている。

第 15 回	平成 27 年度(2015)	Level 1 実施 5 年目。 新評価方法の実施 2 年目。 ※平常点提出期限を英語統一テスト実施週の金曜日に変更
第 16 回	平成 28 年度(2016)	Level 1 実施 6 年目。 新評価方法の実施 3 年目。 平成 29 年度以後の新英語カリキュラム対応準備 次年度 Level.を使ったプレースメントテスト実施準備

1.1. 外部テスト選定と具体的運用

1.1.1. 英語小委員会、英語統一テストワーキンググループ

横浜国立大学の 1 年生対象とした英語統一テストについては、平成 11 年度に 教養教育運営委員会の下部組織としての英語小委員会をワーキンググループとして設置して、使用する外部テストの決定とその英語統一テスト実施の検討が開始された。続く平成 12 年度、13 年度に学内 4 学部の代表委員がメンバーとして加わり、より全学的見地から検討が重ねられた。そして、最終的に平成 14 年（2002 年）1 月 30 日に第 1 回英語統一テストが実施されている。ワーキンググループの解散以後については、平成 16 年度（2004 年）に新たに発足した英語教育部が、同年度の第四回目英語統一テストから、そのすべての運営を引き継いでいる。

1.1.2. TOEFL Level 2 の採択

英語統一テスト用の外部試験の選択にあたり、英語小委員会は、テスト選定について以下の 5 点を条件として掲げている。

1）テストの信頼性が保証されており、客観的・公平な成績評価が可能になる
2）試験所要時間が 1 コマ分の 90 分を越さない長さである
3）受験料が比較的安い
4）英語力が国際的基準で高精度に測定できる
5）学内で十分に実施が可能である

この 5 つの条件をすべて備えている点から、同委員会は最終的に「500 点満点でテスト時間 70 分の TOEFL Level 2」を英語統一テストとして使用することを決定した。[5]

1.1.3. 英語統一テスト実施までのスケジュール

英語統一テストは、秋学期の 1 年生用英語授業の期末試験の代替となる。平成 28 年度までの 16 回にわたる実施において年度毎に複数の変更が加えられてきたものの、テスト実施までの半期のスケジュールは概要として次頁の表 2 のようになる。

[5] 平成 13 年度英語 I 統一テスト実施報告書 p3, 2003 による

表 2 英語統一テストまでの準備スケジュール（平成 28 年度までの記録）

<table>
<tr><th>学期スケジュール</th><th>授業担当教員</th><th>英語教育部</th><th>英語教育部担当事務</th></tr>
<tr><td>秋学期開始以前</td><td></td><td>初回授業資料作成</td><td></td></tr>
<tr><td>10 月 秋学期開始</td><td>初回授業に全般の説明</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>11 月</td><td></td><td>受験資格認定資料作成[6]</td><td></td></tr>
<tr><td>12 月 中～下旬</td><td>受験資格者認定の準備</td><td colspan="2">CIEE（テスト配給会社）との打ち合わせ（日程等の確認）</td></tr>
<tr><td>1 月 中～下旬</td><td rowspan="2">受験資格認定者リスト提出</td><td>担当教員への対応</td><td>受験資格保持者リスト作成と掲示</td></tr>
<tr><td>1 月 最終週</td><td colspan="2">英語統一テスト実施にかかわる各種準備</td></tr>
<tr><td>2 月 第 1 週
英語統一テスト</td><td>平常点算出
専任教員のみ監督業務</td><td colspan="2" rowspan="2">英語統一テスト実施・運営作業</td></tr>
<tr><td>2 月 第 2 週
2 月 下旬</td><td>成績提出</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>得点統計処理</td><td>最終成績評価をとりまとめて担当教員に送付</td></tr>
</table>

入学年度後半の学期（秋学期）に、1 年生対象の TOEFL 受験対策向けの授業が用意されている。統一教科書は使用されてはいないが、統一シラバスに沿って、授業目的にふさわしいテキストを英語教育部作成の推奨テキストリストの中から選択し、統一シラバスに合わせた授業展開をすることになっている。成績評価方法は、初回以来の出席数で受験資格を得て英語統一テストを受験し、統計処理された英語統一テスト換算点を最終の成績評価とするやり方で行われていた。しかし、質保証を高めるという考え方から、平成 26 年度（2014 年度）に他の 1 年生英語科目と同様に平常点 50 点と得点換算点 50 点への合算方式を取る新しい成績評価方法を取ることになった。この変更で、平常点 30 点以上の取得と 430 点以上の得点が単位取得の条件となった。いずれの方法においても、授業との連携を重視して、段階的に受験当時までの準備が行われている。

1.2. TOEFL Level 2 から Level 1 への移行

1.2.1. Level 2 から Level 1 への移行検討

成績の平準化と公平化を実現目的とした英語統一テスは TOEFL Level 2 を使って始められたが、就職により有利な TOEIC のほうに学生の関心がより高いこと、500 点以上の実力のある学生の正確な英語力が測れない等の理由により、当初から他の外部試験選択への乗り換えの可能性の余地があると言われていた。実際に、平成 13 年度英語 I 統一テスト実施報告書 (2003)において、英語統一テスト開始からの 3 年（平成 13、14、15 年度）を試行期

[6] 平成 29 年度（2017 年度）からは該当の英語授業登録者全員が受験資格を持つ方式に変わった。これは次年度以後の演習科目履修に ITP 得点が必要となることを見据えたことが理由となる。

間として、その後には、TOEIC 採用への検討の可能性を残すべきであると明言されている。これを受けて、その後も TOEIC が代替テストの候補として検討の話題にあがることもあったが、国大生にはよりアカデミックな英語学習が望まれるという考え方は、2003 年当時の英語小委員会ワーキングループの時代から保持されている考え方であり、ビジネス関連の英語を主体とした TOEIC の選択は全学年に課す英語統一テストには適さないと判断された。そのため、TOEFL Level 2 から 1.1.2 に記述されている TOEFL Level 2 の 1）4）5）の採択条件にも適う Level 1（通称 ITP テスト）への移行の検討が開始された。

1.2.2. Level 1 移行への根拠と具体的準備

Level 1（TOEFL ITP）への移行準備は段階的に実行された。まず、移行への根拠のひとつとして、TOEFL Level 2 を使った英語統一テストの得点結果の比較検証を行った。表 3 は平成 16 年度から平成 22 年度までの 7 年間にわたる本学学生の得点データとなっている。毎年の平均は 450 点前後に位置し、500 点満点をとった学生が常に受験者全体の約 4～6%を占めている。この数値を表 4 の全国 Level 2 の受験結果と比較すると、本学生の Level 2 英語統一テスト平均点は、400 点前後しか示さない全国平均をはるかに上回っていることが分かった。さらに、Level 1 との比較検証も行った、表 5 は全国大学生 Level 1 の平均を示している。 Level 2 は 500 点までしか測定しないものの、その得点は「Level 1 と同様である」という大前提を置いている。この考え方に基づき全国の Level 1 受験大学の得点平均と比べると、本学学生の平均点はどの実施年度においても、その Level 1 による全国平均とほぼ互角であることも分かった。

表 3 平成 16 年度(2004 年度)～平成 22 年度(2010 年度)の得点データ

	年度	受験者数	最高点	最低点	500 点取得者 （全体における割合）	平均 （Level 2）
第 4 回	平成 16 年度(2004)	1608	500	337	64（3.9%）	451.9
第 5 回	平成 17 年度(2005)	1629	500	363	62（3.8%）	446.6
第 6 回	平成 18 年度(2006)	1553	500	340	93（6.0%）	453.3
第 7 回	平成 19 年度(2007)	1577	500	323	67（4.2%）	451.7
第 8 回	平成 20 年度(2008)	1553	500	327	69（4.4%）	450.4
第 9 回	平成 21 年度(2009)	1509	500	313	91（6.0%）	456.2
第 10 回	平成 22 年度(2010)	1504	500	347	49（3.3%）	453.9

表 4 平成 20 年(2008 年)4 月～平成 21 年(2009 年)3 月 全国大学生 Level 2 の受験結果

	受験者数	全体平均
全国大学生	20,357	396.81
国大(第 8 回平成 20 年 2 月)	1,509	450.36
国大(第 9 回平成 21 年 2 月)	1,509	456.17

※CIEE 非公開資料 平成 20 年(2008 年)4 月～平成 21 年(2009 年)3 月の得点

表 5 平成 20 年(2008 年)4 月～平成 23 年(2011 年)3 月 全国 Level 1 の受験結果[7]

	受験者数	全体平均
全国大学生 ①	116,869	452.61
全国大学生 ②	109,319	456.72

以上のような平均点の比較から、500 点以上が測定できる Level 1 の受験によって、本学生の英語力をより正確に把握することができると判断した。より正確な英語力の把握は、高い英語力を持つ学生のみならず、そうではない学生についても、英語力に見合った授業提供をできるという考えにつながる。さらに、表 4 の Level 2 と表 5 の Level 1 の全国大学生の受験者数の比較において、Level 1 の受験者数は Level 2 の受験者数の約 5 倍以上であることが分かる。これは Level 1 を受験によって、はるかに分母の大きい受験者集団と本学生との英語力の比較を可能にする。つまり、Level 1 受験のほうが Level 2 受験よりも、本学の初年度生の英語力を全国レベルから観察できて、より客観的に把握できることを示唆していた。以上のような点が移行への根拠となった。

移行を進めるにあたってテスト運営についても段階的な確認作業が行われた。まず、平成 18 年度（2006 年度）の第 6 回英語統一テストから、経済学部および教育人間科学部の初年次特別クラス受講者生から Level 1 希望受験を募った。このふたつの特別クラスは英語母語話者並みに英語力が非常に高い帰国生やそれに準ずる学生から成る特別クラスとなっている。このような学生に受験を促すのは、英語力の高い学生の実力測定とデータ回収がひとつの目的であったが、同時に試行的に実施することで、テスト開始時間の設定やテスト実施状況を把握するサンプルケースとして活用できた。この試行を 4 回実施して、第 10 回目となる成 22 年度（2010 年度）において、それまで午前と午後の 2 回に分けていたテストを午前 1 回で行うという実施方法に切り替えた。この方法のために、それまでの 2 倍の数の教室確保が必要となる新しい課題も出た。しかし、監督業務に携わる教員へテスト実施後の聞き取

[7] CIEE 非公開資料による全国 Level 1 の受験結果
表中① 平成 20 年（2008 年）4 月～平成 21 年（2009 年）3 月の得点結果
表中② 平成 H2２年（2010 年）4 月～平成 23 年（2011 年）3 月の得点結果

り調査からは、良好な回答結果が得られた。具体的には、教員の集合時間が 30 分遅くなったこと、教員の監督業務への拘束時間が半日になったこと、それにより午後からの学部関連の業務に携わることが可能になったこと、などの午前 1 回実施に対する肯定的評価であった。午前午後の 2 回実施の場合、学年末の時期に監督教員はセンター試験業務に続けて再度終日の監督業務を要請される。そのため、午前 1 回で英語統一テストを終わらせることは入試を控える年度末の学部専任教員の負担軽減につながることが改めて確認できた。加えて、Level 1 に移行した場合でも、運営予算において非常に大きな負担差がないことも移行への後押しとなった。以上のように、平均値の検証、数年にわたる Level.1 の試行的実施、監督教員からの支持確認、テスト運営実施上の課題対応という段階的準備を経て、平成 23 年度から TOEFL Level 1 (ITP テスト)を使用する英語統一テストの完全実施が決定された。

1.2.3. 平成 16 年度（2004 年度）～平成 22 年度（2010 年度）の追加学部別データ

表 6、表 7 はそれぞれ TOEFL Level 2 を使用した英語統一テストの結果についてのデータとなる。なお、表 7 に 500 点満点とあるように、Level 2 の満点は 500 点となっていて、それ以上を測ることができない。

表 6 Level 2 による学部別平均点

	全体		教育		経済		経営		工学		Level
	人数	平均点	人数	平均点	人数	平均点	人数	平均点	人数	平均点	
平成 16 年度(2004)	1608	451.9	443	446.3	241	459.2	268	455.7	656	451.4	2
平成 17 年度(2005)	1629	446.6	452	445.4	234	452.8	265	448.2	678	444.6	
平成 18 年度(2005)	1553	453.3	409	452.5	218	457.2	272	459.6	655	446.6	
平成 19 年度(2007)	1577	451.7	415	445.2	230	454.5	259	462.5	673	447.2	
平成 20 年度(2008)	1553	450.4	388	441.3	208	462.1	277	463.6	680	446.6	
平成 21 年度(2009)	1509	456.2	383	452.1	215	474.7	271	461.8	641	450.0	
平成 22 年度(20010)	1504	453.9	391	441.5	203	466.4	259	457.7	623	450.9	

表 7 Level 2 での学部別 500 点満点取得者

	全体		教育		経済		経営		工学		Level
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	
平成 16 年度(2004)	64	4.0%	11	2.5%	20	8.3%	13	4.9%	20	3.0%	2
平成 17 年度(2005)	62	3.8%	12	2.7%	10	4.3%	13	4.9%	27	4.0%	
平成 18 年度(2005)	93	6.0%	23	5.6%	21	9.6%	27	10.0%	22	3.4%	
平成 19 年度(2007)	67	4.2%	11	2.7%	16	7.0%	27	10.4%	12	1.9%	
平成 20 年度(2008)	69	4.4%	4	1.0%	16	7.7%	22	7.9%	27	4.0%	
平成 21 年度(2009)	91	6.0%	14	3.7%	31	14.4%	22	8.1%	24	3.7%	
平成 22 年度(2000)	49	3.2%	7	1.8%	10	4.8%	13	4.7%	19	2.8%	

1.3. TOEFL Level 1 (ITP テスト)による英語統一テスト

1.3.1. テスト結果記録

英語統一テストの Level 2 から Level 1 への移行検討が平成 22 年度（2010 年度）から開始された。そして、10 年間の Level 2 による英語統一テストに区切りをつけて、最終的に翌年の平成 23 年度（2011 年度）から Level 1 を使った英語統一テストが実施されることになった。その移行後の平成 23 年度（2011 年度）から平成 28 年（2016 年度）の各年毎の平均点（表 8）および、学部別 500 点以上の取得者数（表 9）はそれぞれ以下の通りとなる:

表 8 Level 1 による学部別平均点

	全体		教育		経済		経営		工学		Level
	人数	平均点	人数	平均点	人数	平均点	人数	平均点	人数	平均点	
平成 23 年度(2011)	1643	463.7	380	454.3	210	483.9	282	471.3	770	460.1	1
平成 24 年度(2012)	1534	478.4	329	465.6	225	492.3	261	486.8	719	476.9	
平成 25 年度(2013)	1534	479.3	337	461.8	202	492.1	260	485.1	732	481.7	
平成 26 年度(2014)	1563	481.5	369	470.8	200	494.0	254	486.8	741	481.7	
平成 27 年度(2015)	1606	486.5	372	471.9	214	496.9	273	490.6	747	489.4	
平成 28 年度(2016)	1592	485.4	365	468.5	211	494.9	279	489.5	732	489.3	

表 9 Level 1 での学部別 500 点以上取得者

	全体		教育		経済		経営		工学		Level
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	
平成 23 年度(2011)	246	14.9%	27	1.6%	69	4.2%	51	3.1%	99	6.0%	1
平成 24 年度(2012)	409	26.7%	46	3.0%	97	6.3%	88	5.7%	178	11.6%	
平成 25 年度(2013)	405	26.4%	40	2.6%	81	5.3%	88	5.7%	196	12.8%	
平成 26 年度(2014)	447	28.6%	70	4.5%	85	5.4%	86	5.5%	206	13.2%	
平成 27 年度(2015)	524	32.6%	75	4.7%	91	5.7%	102	6.4%	256	15.9%	
平成 28 年度(2016)	555	34.9%	81	5.1%	103	6.5%	105	6.6%	266	16.7%	

1.3.2.　Level 2 と Level 1 のテスト結果比較

500 点を天井とする Level 2 から 677 点まで測ることのできる Level 1 に切り替えたことにより、本学生の平均点や 500 点（以上）の取得者数は図 1 と図 2 が示すように飛躍的に上がり、この結果から Level 1 への移行が本学生の英語力を知る上で適切な判断であったことが分かる。

図 1 Level 2 と Level 1 の平均点比較

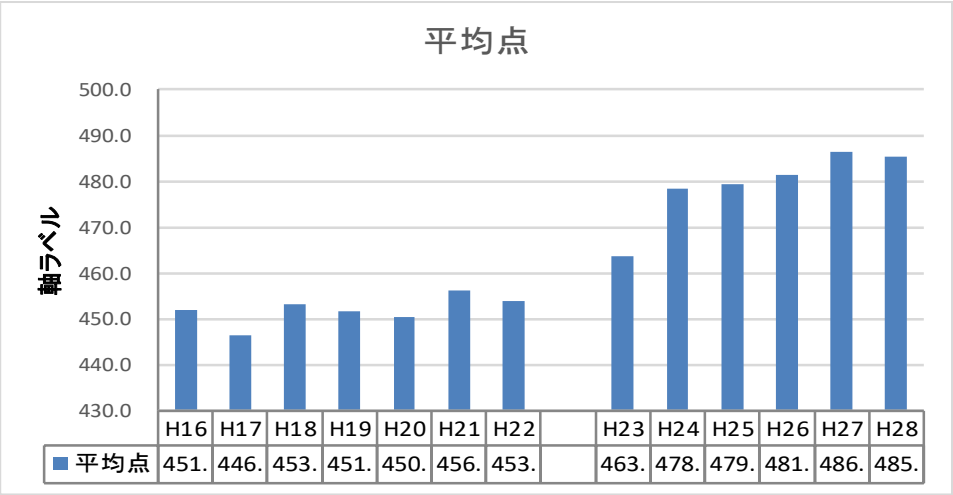
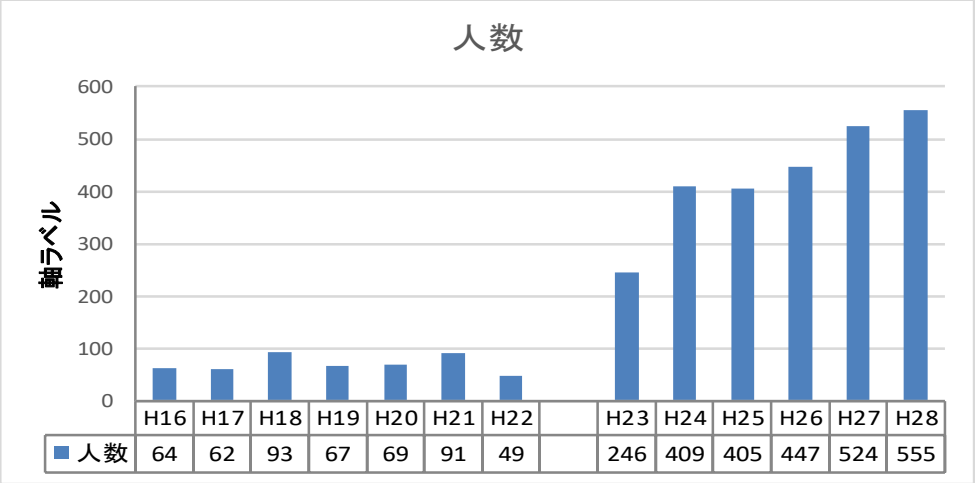


図 2 Level 2(500 点取得者)と Level1(500 点以上取得者)の人数比較



1.3.3. Level 1 学部学科間の平均点比較

Level 1 に移行した平成 23 年度～平成 28 年度の得点結果を、学部別および学科・課程別で比較した。学科・課程は、「学部名＋学籍番号 3、4 桁目の番号」の組み合わせを使って表 10 のように表記した。

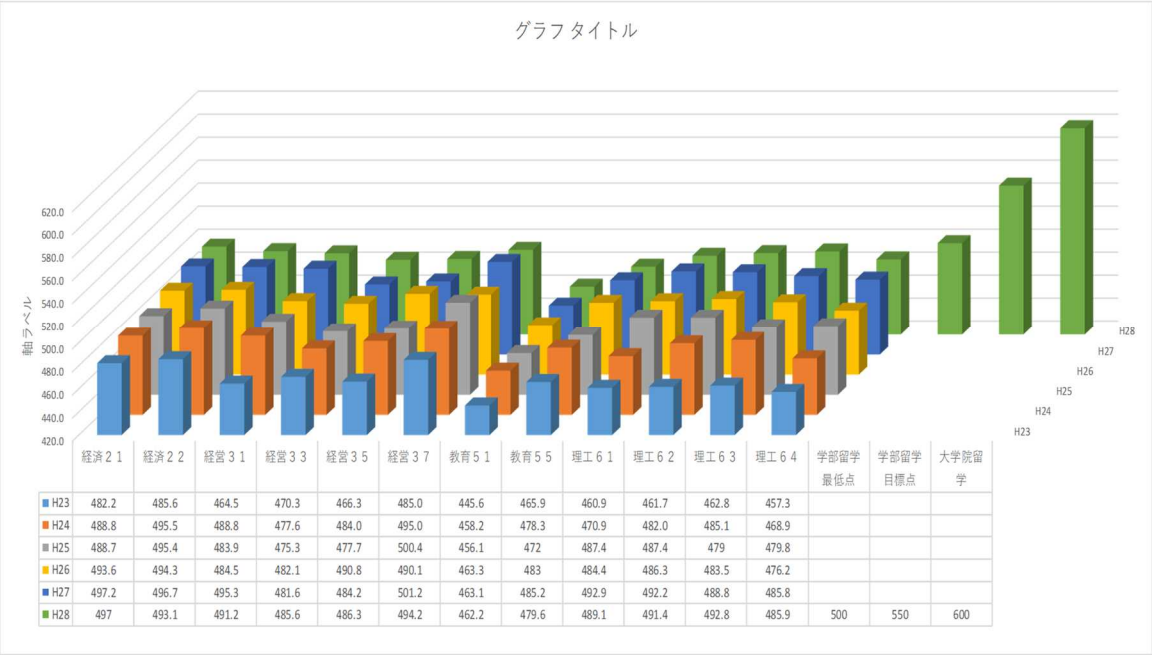
表 10 学部名＋番号による学科･課程名称

経済 21	経済システム	教育 51	学校教育
経済 22	国際経済	教育 55	人間文化
経営 31	経営	理工 61	機械材料
経営 33	会計･情報	理工 62	化学生命
経営 35	経営システム	理工 63	建築環境
経営 37	国際経営	理工 64	数物電子

図 3 の比較グラフには、学部学科間の比較と併せて、右側 3 列に、右端から順番にそれぞれ米国大学留学を目標としたときの「大学院最低要求得点 600 点」「学部留学での目標得点 550 点」「学部最低要求得点 500 点」を並べた。このうち 550 点は日本の一般企業が国際部門の社員に期待する TOEIC650 点､同様に 500 点は通常の社員に期待する平均点 TOEIC600 点にそれぞれ近い点数となる（magazine campus, 2017)。ただし、現在の米国留学は TOEFL iBT を公式に使用するため、この 3 つの点数はあくまで目安としての比較になる。縦軸の目盛りは、それぞれ最低点 420 点、最高点を 620 点に設定し、点数間の間隔を 20 点にした。最低点を 420 点にしたのは、1.1.3 に記述したように平成 26 年から 430 点以上の取得が必要であることと、図 3 中の平均点表にあるように全学科の平均点を見て最低でも 450 点を出していることによる。また最高点を 620 点に設定したのは平均点が最高でも 500 点前後で

あることと、大学院留学の 600 点との比較を示すためとなっている。

図 3 平成 23 年度～平成 28 年度の TOEFL 得点結果



	経済２１	経済２２	経営３１	経営３３	経営３５	経営３７	教育５１	教育５５	理工６１	理工６２	理工６３	理工６４	学部留学最低点	学部留学目標点	大学院留学
H23	482.2	485.6	464.5	470.3	466.3	485.0	445.6	465.9	460.9	461.7	462.8	457.3			
H24	488.8	495.5	488.8	477.6	484.0	495.0	458.2	478.3	470.9	482.0	485.1	468.9			
H25	488.7	495.4	483.9	475.3	477.7	500.4	456.1	472	487.4	487.4	479	479.8			
H26	493.6	494.3	484.5	482.1	490.8	490.1	463.3	483	484.4	486.3	483.5	476.2			
H27	497.2	496.7	495.3	481.6	484.2	501.2	463.1	485.2	492.9	492.2	488.8	485.8			
H28	497	493.1	491.2	485.6	486.3	494.2	462.2	479.6	489.1	491.4	492.8	485.9	500	550	600

この図 3 から全般的に経済と経営＞教育人間と理工という平均点上の傾向が読みとれる。とくに教育 51 については今後何等かの英語統一テスト受験に向けた支援が必要と考えられる。しかし、一方で、習熟度別に配置されている上位クラスの平均点については、理工学部の最上位クラスが最高の平均点を出している場合もあり、上記の図はあくまで学科の傾向として捉えるのが適切と思われる。

1.4.　英語統一テスト運営記録のまとめ

本年平成 29 年度（2017 年度）に至るまでの 16 年間の実施を経て英語統一テストは学内行事として確立されている。その一方で、ここ数年の本学のグローバル化への動きと相まって、開始当初の大きな目的であった成績の「平準化」と「公平化」は徐々に学生の英語力測定へとその使用目的の比重がシフトしてきている。本年度の平成 29 年度には英語カリキュラムも刷新され、新しい学部もひとつ増えて、これまでにない変化が学内の英語教育に起きつつある。しかし、英語教育の中でとらえるべき英語統一テストは、あくまで初年次の教養教育英語授業科目との連携で実施運営されているものである。その教育方針が、単に学生の英語力測定を目的とするものに取って代わるべきものではない。英語統一テスト受験を目的としながらも語学学習を媒介としてのみ得られる知識教養を広く高めていくことに、むしろ本来理想とする目的がある。英語教育部はこの点を常に発信し続けていく必要がある。

最後に、平成 13 年度から始まった英語統一テストは、実は学内の多くの協力と支援によって実施運営されている。毎年約 1700 名が一同に受験する全学的統一テストが、16 年間に

わたり大きな事故もなく無事に実施されてきたことは、多くの教職員の惜しみない協力に支えられているものである。英語統一テストの実施方法、その受験準備を目的とした授業の指導方法、その効果測定について、より明確な検証も行われる必要がある。運営に携わる英語教育部は、これまで英語技能向上に必ずしも好条件ではないクラス規模の改善、最上位クラスへの特別措置、などさまざまな取り組みを行ってきた。しかし、まだまだ改善の余地が残されており、下位クラスへの授業対応措置、未受験者や再履修者への対応、自律学習支援の環境整備、障害を持つ学生へのより柔軟な受験対応など、様々な課題に取り組むことが予測される。このよう複数の課題に関連して、続くふたつの節が統計的記録を含めその説明を行う。

2. 英語統一テスト得点分析

2.1. 全体の構成

この章では、過去 6 年間の統一テスト結果を示す。2011 年度より 2016 年度に実施された統一テストの全学部の総合得点平均、各スキル別得点平均等をみていく。次に学部ごとの 6 年間の総合得点平均、各スキル別得点平均等を見ていく。6 年間、ほぼ毎年のように平均点が上昇してきた。この上昇は統計的有意差（$p < .05$）も確認できている。多角的に検討するだけのデータはないが、考察を試みたい。

次に国大生の英語学習観、さらには各学部の学生の英語学習観を統一テスト結果と照らし合わせる。英語学習観と統一テスト結果の特徴や各学部の得点の特徴の間に関連性はないのであろうか。

まとめとして、今後の課題を挙げたい。なお、分析には EXCEL2013 版と SPSS 22 version を用いた。

2.2. 2011 年度より 2016 年度の統一テスト結果より（全学統合得点を中心に）

過去 6 年間（2011 年度から 2016 年度までの統一テスト結果）の得点平均等を表 11 にまとめた。2015 年度、2016 年度は NL（日本語を母語にしない学生…留学生が主）の受験者数が増えてきていることもあり、NL の得点を除いた結果も示してある。平均等、NL を含んだ場合と含まない場合を比べても大きな差はない。

表 11 2011 年度より 2016 年度の統一テスト結果（全学）[8]

	受験者数	リスニング 平均	G&S 平均	リーディング 平均	総合得点 平均	標準偏差
2011	1643	45.63	46.98	46.51	463.72	35.707
2012	1537	47.26	47.81	48.47	478.45	35.347
2013	1537	46.37	48.59	48.81	479.28	34.667
2014	1563	46.75	48.41	49.28	481.5	34.785
2015	1607	47.58	49.55	48.82	486.54	33.383
2015(NL 除)	1570	47.48	49.55	48.75	485.92	32.797
2016	1592	46.94	49.86	48.81	485.9	35.931
2016(NL 除)	1561	46.84	49.86	48.75	484.85	35.298

次に図 4 は、各年度の総合得点の分布を表している。各年度とも平均得点周辺を中心に山の形になっている。これは平均得点周辺の得点者の数が多く、平均から離れて左（得点が低くなる）、右（得点が高くなる）になるほど人数が少なくなっていることを示す。2011（水色）に比べ、2015（青）、2016（緑）の山は右側に動いている。つまり 2011 に比べ両年度の統一テスト得点（総合得点）が全体的に伸びていることを示している。平均得点にもそのプラスの変化が数字として表れている。図 3 は 2011 と 2016 の分布のみで表している。違いがより鮮明にわかる。

[8] G&S とは TOEFL ITP における、Grammar and Structure （文法および構文）のセクションを表す。

図 4 2011－2016 年度統一テスト得点分布

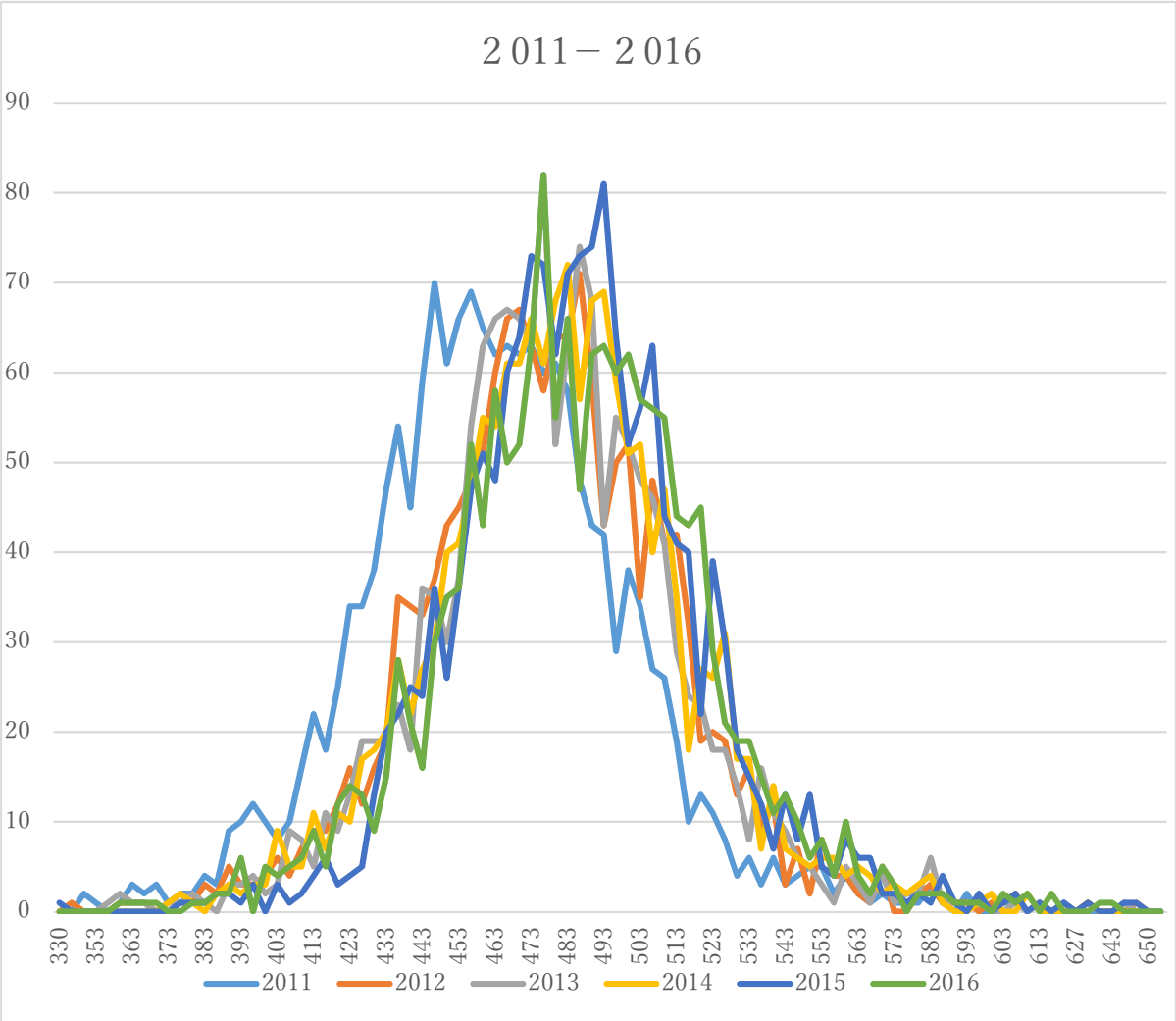
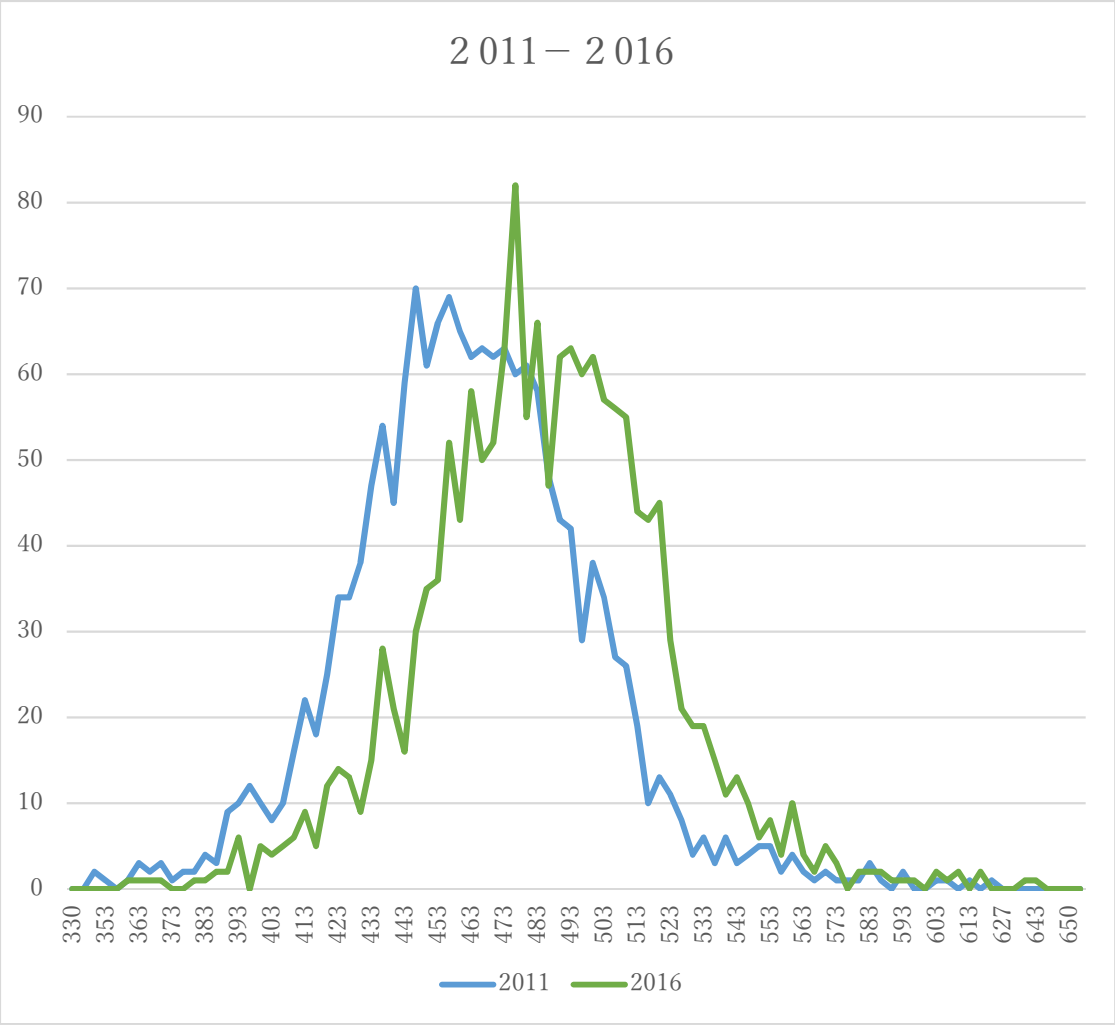


図 5 2011 と 2016 年度統一テスト得点分布



これよりスキル別得点、学部別得点等を扱うが、便宜上各年度の受験生の一部の得点を外したものにする（たとえば、工学部受験生、再履修学生など）。[9]

以下の表 12 は人数調整後の各年度の得点結果を示している。表 11 と比べとくに大きな変化はない。また今後は各学部所属の 1 年生留学生も含めた数で論じていく。

---

[9] データのまとめと分析の際に外したケースは、以下のようになる。イタリック体になった数を今後は用いる。

2011: 1643-(2 名)=***1641***

2012: 1537-(3 名)=***1534***

2013:1537-(6 名)=***1531***

2014:***1563***+（リスニング辞退者 1 名）=***1563***(総合得点、リスニング得点は ***1563***、リーディングと G&S は ***1564***)

2015: 1607-(1 名)=***1606***

2016: 1592-(5 名)+理工・リスニング辞退者 1 名=***1587***(総合得点、リスニング得点は ***1587***、その他は ***1588)***

表 12 2011 年度から 2016 年度得点表（全学）

		分析対象人数	最小値	最大値	平均値	標準 偏差
2011 年度	リスニング	*1641*	32	66	45.63	4.046
	G&S	1641	31	64	46.98	4.125
	リーディング	1641	31	65	46.52	5.074
	総合得点	*1641*	347	620	463.76	35.714
2012 年度	リスニング	*1534*	31	66	47.24	3.610
	G&S	1534	31	68	47.81	4.735
	リーディング	1534	31	66	48.47	4.631
	総合得点	*1534*	340	663	478.41	35.349
2013 年度	リスニング	*1531*	31	68	46.37	3.686
	G&S	1531	33	67	48.59	4.306
	リーディング	1531	31	66	48.81	4.565
	総合得点	*1531*	357	647	479.26	34.667
2014 年度	リスニング	*1563*	31	68	46.75	3.929
	G&S	1564	31	68	48.41	5.025
	リーディング	1564	33	67	49.28	4.048
	総合得点	*1563*	373	663	481.50	34.785
2015 年度	リスニング	*1606*	31	68	47.58	3.660
	G&S	1606	31	68	49.55	4.637
	リーディング	1606	31	67	48.82	4.244
	総合得点	*1606*	330	657	486.52	33.388
2016 年度	リスニング	*1587*	33	68	46.93	3.795
	G&S	1588	31	68	49.86	4.768
	リーディング	1588	31	67	48.80	4.872
	総合得点	*1587*	360	663	485.28	35.912

人数調整後の 2011 年度から 2016 年度までの総合得点の平均点を一元分散分析により比較した。以下すべての一元分散分析の多重比較はすべて Tukey HSD で p <.05 である。

表 13 2011-2016 総合得点平均点年度比較一元分散分析結果より

2011	***2011***					
2012	.000	***2012***				
2013	.000		***2013***			
2014	.000			***2014***		
2015	.000	.000	.000	.001	***2015***	
2016	.000	.000	.000	.03		***2016***

6 年間の平均点比較をしたところ $F(5, 9456) = 89.122$ ($p < .001$)であった。その後、多重比較をし、結果を表 15 にまとめた。斜体になっている年度を表した数字が階段状に並んでいる。左コラムにも年度を表した数字が並んでいる（表 15)。斜体 2011 年度の列を上から下にみていくと.000 が 2012 から 2016 まで並んでいる。これは各年度の総合得点の一元分散分析結果として出た有意確率を表している。2011 年度と他の年度の間に $p < .001$ で有意差があることを示している。同じように 0.05 水準で有意としてみていくと 2012 年度と 2013 年度、2012 年度と 2014 年度、2015 年度と 2016 年度の間以外はすべて有意差があることがわかる。平均点は年度を追うごとにほぼ右肩上がりである。

TOEFL 得点が毎年のように伸びてきている＝新しい年度の 1 年生ほど入学時に英語力がある、とは言い切れない。入学時の英語力がどのくらいか、知る手掛かりになるのはセンター試験結果であるが、毎年のセンター試験英語の点数分布や平均点は一定せず、また TOEFL 得点との相関率は必ずしも高くない。つまり各年度入学生の入学当時の英語力を比較することは難しい。したがって、入学時点で 2011 年度入学学生と 2016 年度入学学生の間に英語力に開きがあったのか、あったならどの程度あったのかを正確に比較はできないのが現状である（2017 年度からは春にも同種のテストを新入生が受験することになったので、比較が可能になる)。繰り返しになるが、2016 年度の統一テスト結果の方が 2011 年度よりも良い、したがって 2016 年度の学生の方が入学時に英語力がある、とは言い切れないのである。在学 1 年の間に伸びた可能性もあるわけである。以上の点を踏まえた上で、次に 6 年間の全学スキル別得点平均の推移をみる。

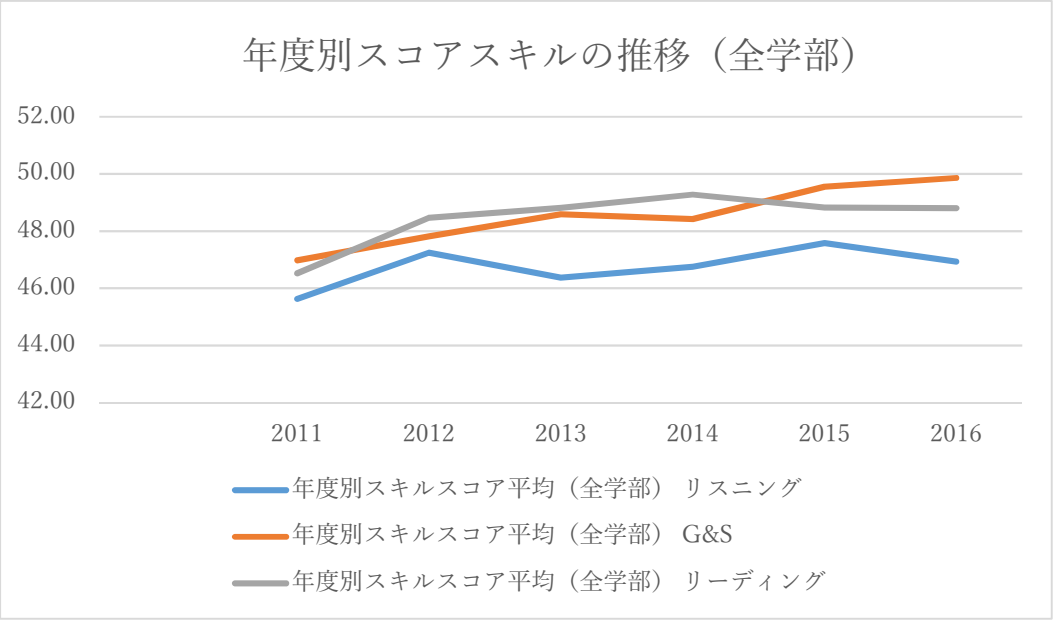
2.3.　2016 年度より 2016 年度の統一テスト結果より（全学スキル別得点を中心に）

TOEFL ITP は 3 セクションのテストから構成されている。リスニング、語彙・文法、リーディングである。この 6 年間のスキル別得点表を改めて示す（表 14)。

表 14 年度別スキル得点平均(全学部)

	リスニング	グラマー＆ストラクチャー	リーディング
2011	45.63	46.98	46.52
2012	47.24	47.81	48.47
2013	46.37	48.59	48.81
2014	46.75	48.41	49.28
2015	47.58	49.55	48.82
2016	46.93	49.86	48.80

図 6 年度別得点スキルの推移（全学部）



各スキルの年度別得点平均の推移（図 4）をみるとリーディングは 2014 まで右肩上がりで、2015 で下がって 2016 は横ばいであった。G＆S はほぼ右肩上がり。リスニングはジグザグの軌跡を残している。他のスキルに比べると得点が低い。

次にスキルごとの平均の年度比較のために一元分散分析を実施した。

表 15 2011-2016 リスニング得点平均点年度比較一元分散分析結果より

2011	*2011*					
2012	.000	*2012*				
2013	.000	.000	*2013*			
2014	.000	.004		*2014*		
2015	.000		.000	.000	*2015*	
2016	.000		.001		.000	*2016*

p <.05

リスニングの分散分析結果は、F (5, 9456) =52.954, p <.001 であった。年度別推移（図 6)をみるとジグザグの動きがわかる。2012 と 2013 では 2013 の方が低く、それも統計的に有意差が認められる（表 15)。全学部総合得点平均は 2012 に比べ 2013 は下がっているが有意差はない。とくにリスニングのスコアが下がったことになる。試験内容が例年に比べ 2013 年実施のものは難しかったか、2013 年度受験した 1 年生のリスニングスキルが低かったことになる。しかし、これ以上の解釈はできない。(同じ学年の学生が入学年度に同じ種類のテストを受験することで解釈は、より容易になることは無論である。）2015 と 2016 の間にも同じ現象がみられ、統計的有意差が認められるほど 2016 年度の得点平均は下がっている。

G&S の分散分析結果は、F (5, 9458) =87.262, p <.001 であった。年度別推移（図 6）を見ると右肩上がりであることがわかる。表 16 で示されているようにほぼ毎年度得点は上がり、前年度に比べ p < .05 で有意差がある年度結果が多い。

表 16 2011-2016G&S 得点平均点年度比較一元分散分析結果より

2011	*2011*					
2012	.000	*2012*				
2013	.000	.000	*2013*			
2014	.000	.004		*2014*		
2015	.000	.000	.000	.000	*2015*	
2016	.000	.000	.000	.000		*2016*

p <.05

リーディングの分散分析結果は、F (5, 9458) =73.871, p <.001 であった。リーディングも（図 6）も G&S ほどではないが右肩上がりの傾向にあると言ってよい。有意差が見られるのは主に 2011 年度と他の年度の平均であり、2012 年度以降は上昇しているが有意差が出るほど伸びてはいない（表 17)。

表 17 2011-2016 リーディング得点平均点年度比較一元分散分析結果より

2011	*2011*					
2012	.000	*2012*				
2013	.000		*2013*			
2014	.000	.004		*2014*		
2015	.000				*2015*	
2016	.000			.000		*2016*

p <.05

試験内容の難易度の違いも考えられるが、受験生の得意分野不得意分野の特徴が反映されているというのが一般的なとらえ方であろう。しかし、一種のワンショット・サーベイの結果だけでは、これ以上は説明が難しい。

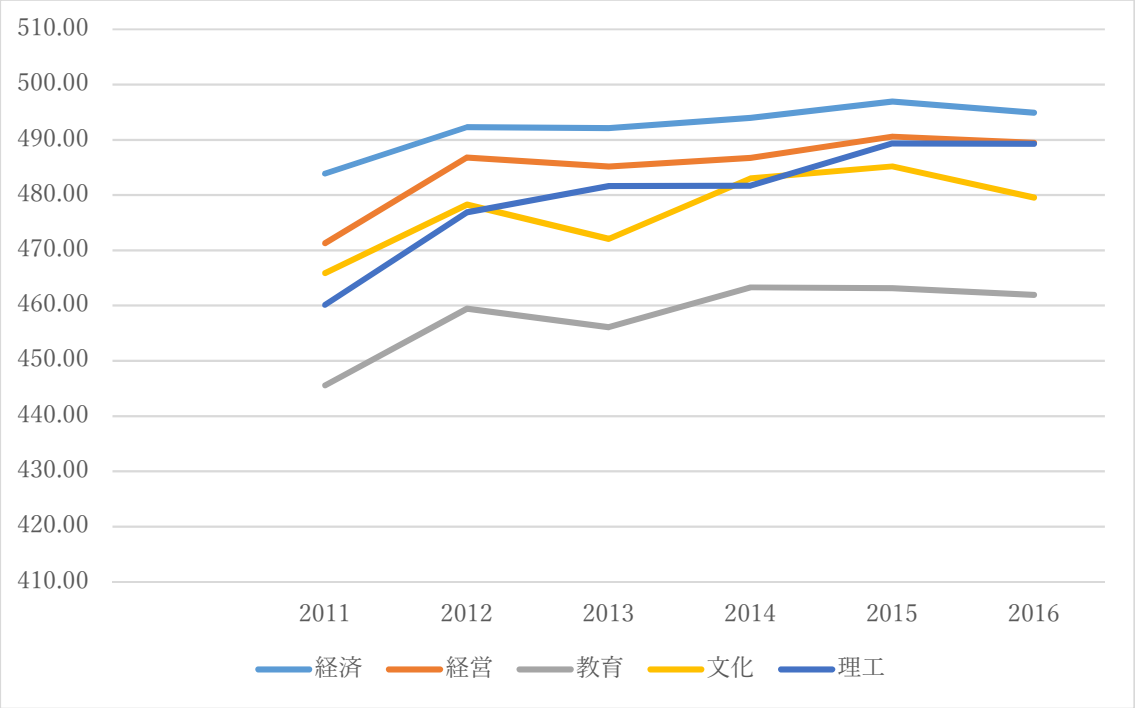
2.4.　学部別にみる統一テスト結果

各学部の 6 年間の総合得点を振り返る。どの学部も 2011 と 2012 以降では大きく違うことがわかる。経済学部、経営学部、理工学部はほぼ右肩上がりである。とくに理工学部は 2015 から 2016 にかけて 0.09 平均が下がったが、ほぼ右肩上がりであり、2011 年度と 2016 年度の平均（総合得点）を比べると 30 ポイント近い開きがある。教育と文化は 2014 から下降している。学部改変の影響もあると考えられる。したがって、過去 6 年間の右肩上がりの結果は各学部の傾向が反映されていると言えない。理工の受験生の数の占める割合が全体の半数を占めることもあり、そういう意味では経済学部と経営学部の傾向も反映されているが、とくに理工学部の右肩上がりの傾向が全体の傾向に反映していると言える。

表 18 学部別総合得点平均点（2011 - 2016）

	経済	経営	教育	文化	理工
2011	483.89	471.29	445.58	465.87	460.13
2012	492.28	486.78	459.43	478.25	476.90
2013	492.14	485.14	456.08	472.05	481.65
2014	493.95	486.75	463.29	483.04	481.68
2015	496.94	490.59	463.15	485.19	489.35
2016	494.91	489.45	461.96	479.56	489.26
合計	492.36	484.91	458.38	477.12	479.70

図 7 各学部の総合得点平均 6 年間の移り変わり



2.5.　学部別スキル得点の推移

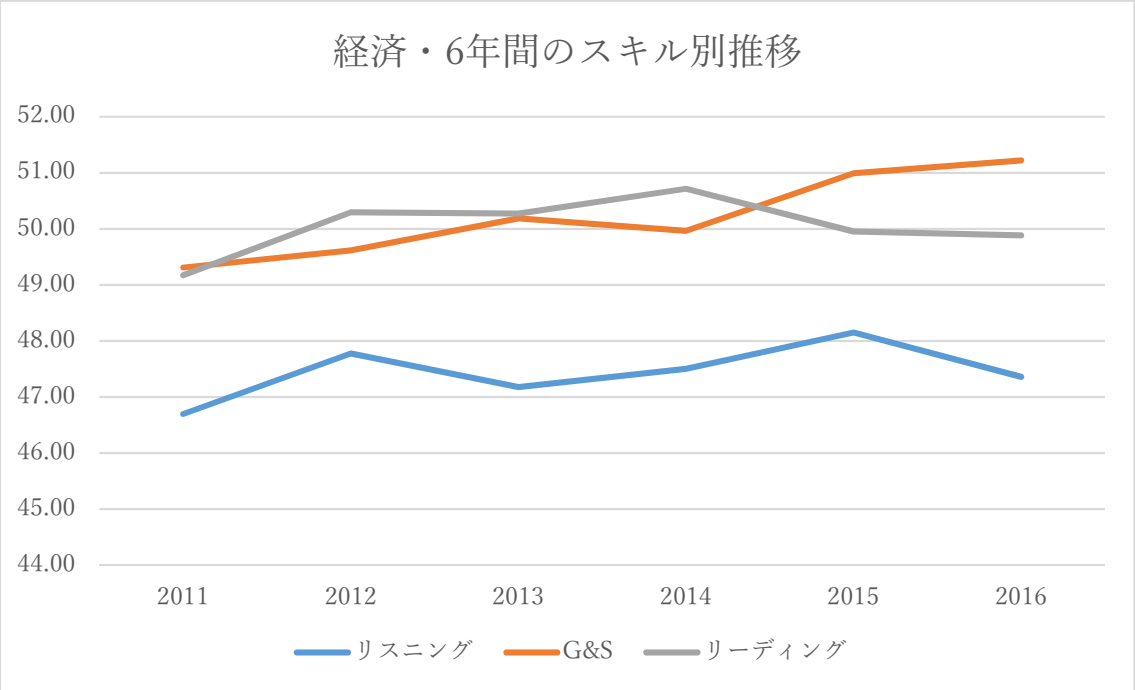
学部別に各スキルの推移をみていく。経済➡経営➡教育人間科学部学校教育課程（以下、教育）➡教育人間科学部人間文化課程（以下、文化）➡理工の順に見る。表とグラフで平均、標準偏差を示し、スキル別に年度比較した結果を記述する。

1) 経済

表 19 経済学部 6 年間のスキル別得点

	年度	受験者数	平均	標準偏差	標準誤差
リスニング	2011	210	46.70	4.781	.330
	2012	225	47.77	3.440	.229
	2013	202	47.18	4.098	.288
	2014	200	47.50	3.500	.248
	2015	214	48.15	3.615	.247
	2016	211	47.36	3.555	.245
	平均	1262	47.45	3.876	.109
G&S	2011	210	49.31	4.184	.289
	2012	225	49.62	4.525	.302
	2013	202	50.19	4.369	.307
	2014	200	49.97	4.610	.326
	2015	214	50.99	4.675	.320
	2016	211	51.22	4.583	.315
	平均	1262	50.21	4.540	.128
リーディング	2011	210	49.17	4.502	.311
	2012	225	50.30	3.812	.254
	2013	202	50.27	4.356	.306
	2014	200	50.72	3.795	.268
	2015	214	49.95	3.647	.249
	2016	211	49.89	4.692	.323
	平均	1262	50.05	4.168	.117

図 8 経済・6 年間のスキル別推移



6 年間の平均点比較結果（分散分析結果）は、リスニングは F (5, 1256) = 3.564, p =.003、G&S は F (5, 1256) = 6.019, p <.001、リーディングは F (5, 1256) = 3.275, p =.006 であった。（総合得点は F (5, 1256) = 3.879, p =.002）

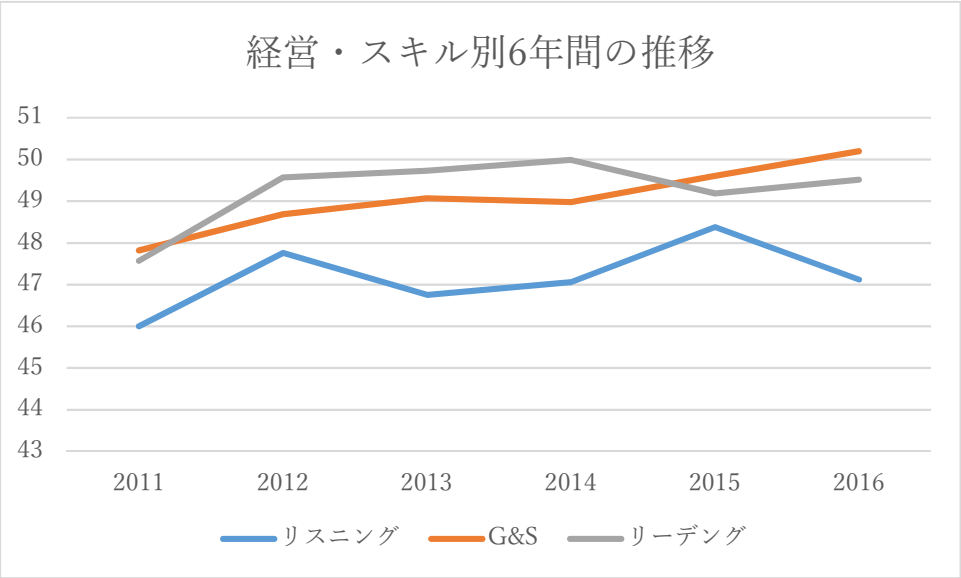
一元分散分析後の多重比較（多重比較はすべて Tukey HSD で p <.05）で平均点の年度比較をしたところ、リスニングは 2011 年度と 2012 年度（p =.042)、2011 年度と 2015 年度（p =.002)の間に、G&S は 2011 年度と 2015 年度（p =.002）、2011 年度と 2016 年度（p =.000)、2012 年度と 2015 年度（p =.018)、2012 年度と 2016 年度（p =.003)の各間に有意差があった。また、リーディングは 2011 年度と 2014 年度の間にあった（p =0.002)。(p <.05)

2）経営

表 20 経営学部 6 年間のスキル別得点

	年度	受験者数	平均	標準偏差
リスニング	2011	282	46	3.928
	2012	261	47.76	3.951
	2013	260	46.75	4.197
	2014	254	47.06	3.548
	2015	273	48.38	3.753
	2016	279	47.12	3.823
	平均	1609	47.17	3.94
G&S	2011	282	47.82	4.041
	2012	261	48.69	4.714
	2013	260	49.07	4.499
	2014	254	48.98	4.709
	2015	273	49.61	4.685
	2016	279	50.2	4.084
	平均	1609	49.06	4.513
リーディング	2011	282	47.57	4.867
	2012	261	49.57	4.369
	2013	260	49.73	4.753
	2014	254	49.99	3.754
	2015	273	49.19	4.259
	2016	279	49.52	4.448
	平均	1609	49.24	4.496

図 9 経営・6 年間のスキル別推移



6 年間の平均点比較結果（分散分析結果）は、リスニングは F (5, 1603) = 12.382, p <.001、G&S は F (5, 1603) = 9.274, p <.001、リーディングは F (5, 1603) = 10.597, p <.001 であった。（総合得点は F (5, 1603) = 11.962, p <.001）

一元分散分析後の多重比較（多重比較はすべて Tukey HSD で p <.05）で平均点の年度比較をしたところ、表 23、表 24 で示されているように、リスニングと G&S 関しては、年度間に有意差が多く認められた。また、リーディングの得点平均は、2011 年度とほかの年度に有意差があった。（いずれも p <.001)。

表 21 2011-2016 リスニング得点平均年度比較一元分散分析結果より

2011	2011				
2012	.000	2012			
2013		.033	2013		
2014	.018			2014	
2015	.000		.000	.001	2015
2016	.008				.002

p <.05

表 22 2011-2016 G&W 得点平均年度比較一元分散分析結果より

2011	2011				
2012		2012			
2013	.014		2013		
2014	.031			2014	
2015	.000				2015
2016	.000	.001	.037	.020	

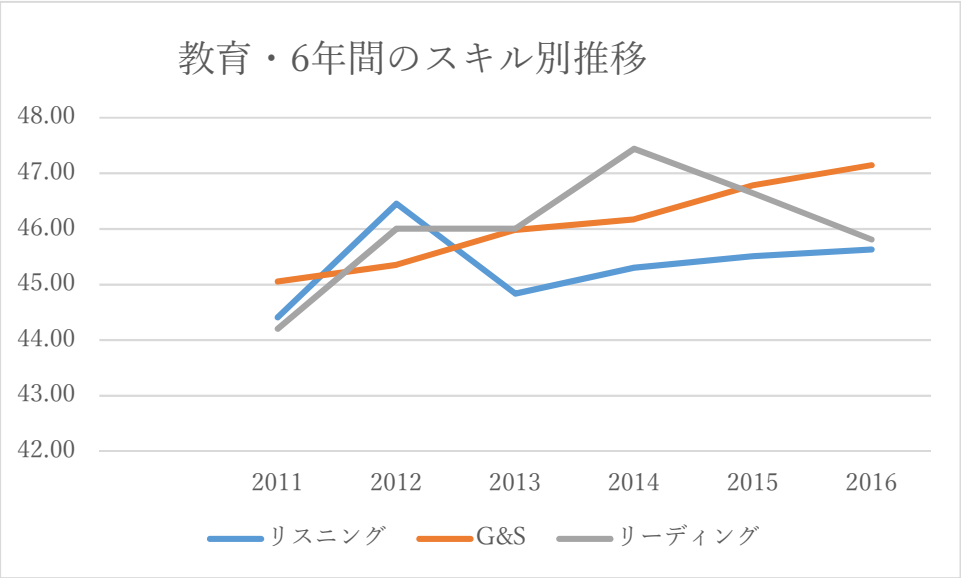
p <.05

3）教育

表 23 教育・6 年間のスキル別得点

	年度	受験者数	平均	標準偏差
リスニング	2011	215	44.41	3.389
	2012	221	46.46	3.029
	2013	216	44.84	2.923
	2014	229	45.31	3.691
	2015	225	45.51	3.668
	2016	230	45.63	3.225
	合計	1336	45.37	3.392
G&S	2011	215	45.06	4.225
	2012	221	45.36	3.823
	2013	216	45.98	4.112
	2014	230	46.17	4.954
	2015	225	46.78	4.266
	2016	230	47.15	5.490
	合計	1337	46.10	4.577
リーディング	2011	215	44.20	4.989
	2012	221	46.01	4.456
	2013	216	46.00	4.687
	2014	230	47.44	4.088
	2015	225	46.64	4.268
	2016	230	45.81	5.566
	合計	1337	46.04	4.793

図 10 教育・6 年間のスキル別推移



6 年間の平均点比較結果（分散分析結果）は、リスニングは F (5, 1330) = 9.725, p <.001、G&S は F (5, 1330) = 7.007, p <.001、リーディングは F (5, 1330) = 11.512, p <.001 であった。（総合得点は F (5, 1330) = 9.168, p <.001）

一元分散分析後の多重比較（多重比較はすべて Tukey HSD で p <.05）で平均点の年度比較をしたところ、リスニングは 2011 と 2012(p =.00)，2015(p =.007)，2016(p =.002)、2012 と 2013(p =.00)、2014(p =.004)、2015(p =.034)の間に有意差がある。2011 は 6 年間の最低スコア、2012 は 6 年間の最高スコアであることが原因である。2012 に得点がかなり高くあがったが、その後は 2013、2014 と得点は有意差を確認できるほど下がったわけである。その後 2015、2016 と得点が回復し、2016 は 2012 と有意差がなくなった。G&S の平均点は確実に上がっており、2011 と 2015(p =.001)、2016(p =.000)、2012 と 2015(p =.012)、2016(p =.012)で有意差があった。

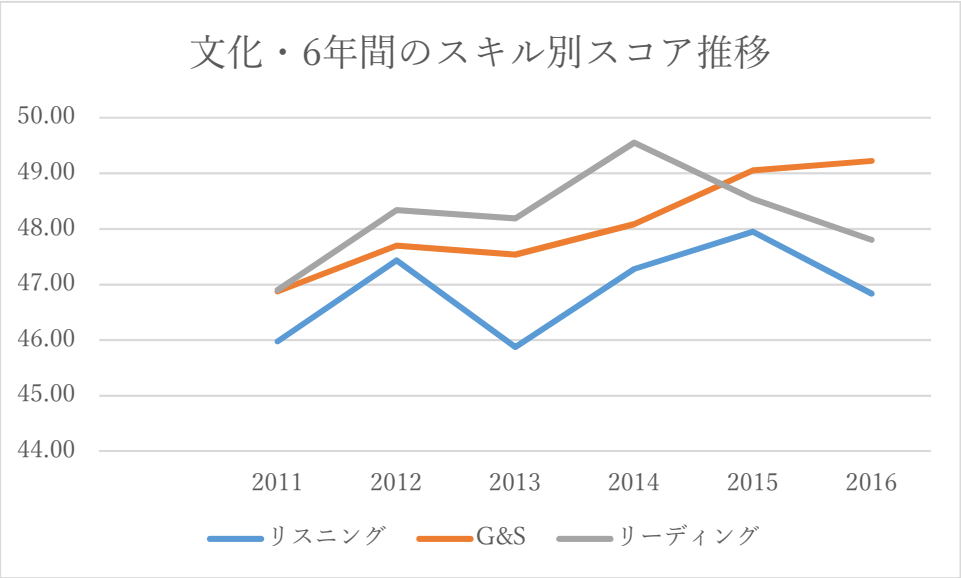
リーディングは、2011 と 2012 (p =.001)、2013 (p =.001)、2014 (p =.00)、2015 (p =.00)、2016 (p =.005)の間にそれぞれ有意差が認められた。2013 と 2014 に間にも有意差 (p =.016)。2014 から 2016 の下降しており、2014 と 2016 では有意差 (p =.003)がある。

4）文化

表 24 文化・6 年間スキル別得点

	年度	受験者数	平均	標準偏差
リスニング	2011	164	45.98	3.700
	2012	108	47.44	3.018
	2013	121	45.88	3.219
	2014	139	47.28	4.205
	2015	147	47.95	3.678
	2016	134	46.84	2.941
	合計	813	46.88	3.595
G&S	2011	164	46.88	3.631
	2012	108	47.70	4.237
	2013	121	47.54	4.213
	2014	139	48.09	4.762
	2015	147	49.05	4.401
	2016	134	49.22	4.777
	合計	813	48.07	4.410
リーディング	2011	164	46.90	4.684
	2012	108	48.34	4.514
	2013	121	48.19	4.146
	2014	139	49.55	3.711
	2015	147	48.54	4.310
	2016	134	47.81	4.386
	合計	813	48.18	4.378

図 11 文化・6 年間のスキル別得点推移



6 年間の平均点比較結果（分散分析結果）は、リスニングは F (5, 807) = 7.724, p <.001、G&S は F (5, 807) = 6.404, p <.001、リーディングは F (5, 807) = 6.149, p <.001 であった。（総合得点は F (5, 807) = 7.774, p <.001）

一元分散分析後の多重比較（多重比較はすべて Tukey HSD で p <.05）で平均点の年度比較をしたところ、リスニングにおいて 2011 と 2012 (p =.012)、2011 と 2014 (p =.018)、2011 と 2015 (p =.00)、2012 と 2013 (p =.011)、2013 と 2014 (p =.017)、2013 と 2015 (p =.00)に有意差が認められた。

G&S は右肩上がり。2016 と 2011 (p =.00)、2013 (p =.024)に有意差あり。

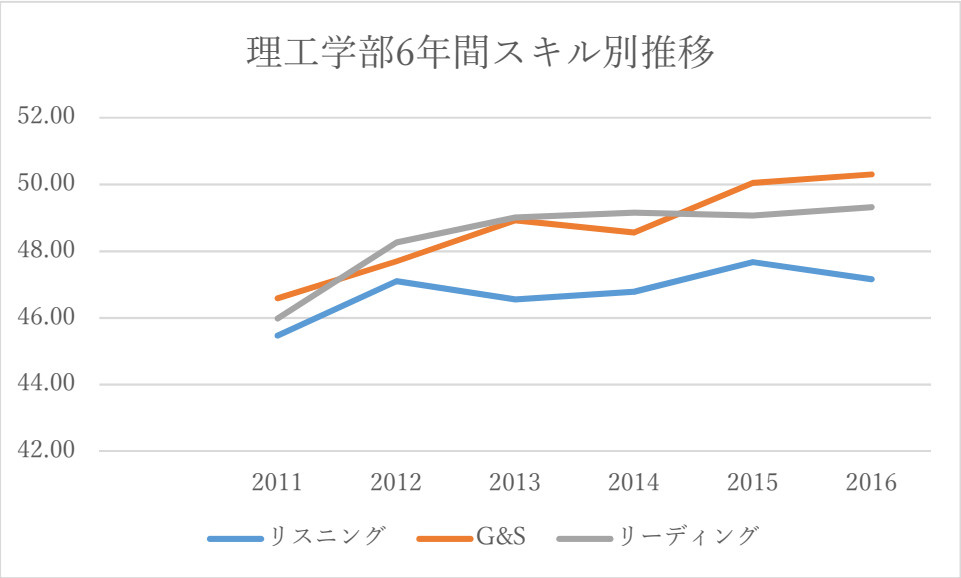
リーディングは 2011 から 2014 まで得点を伸ばしていて 2011 と 2014(p =.00)、2011 と 2015 (p =.011)の間には有意差もある。その後、2014 と 2016 の間には有意差 (p =.011)が認められるほど得点は下降した。

5）理工

表 25 理工学部スキル別 6 年間の推移

	年度	受験者数	平均	標準偏差
リスニング	2011	770	45.47	4.017
	2012	719	47.10	3.729
	2013	732	46.55	3.517
	2014	741	46.79	4.076
	2015	747	47.68	3.408
	2016	730	47.16	4.076
	合計	4439	46.78	3.875
G&S	2011	770	46.59	3.856
	2012	719	47.70	4.807
	2013	732	48.92	3.926
	2014	741	48.56	5.085
	2015	747	50.05	4.422
	2016	731	50.30	4.488
	合計	4440	48.68	4.630
リーディング	2011	770	45.98	5.001
	2012	719	48.27	4.672
	2013	732	49.01	4.217
	2014	741	49.16	4.045
	2015	747	49.07	4.161
	2016	731	49.32	4.541
	合計	4440	48.45	4.605

図 12 理工学部 6 年間スキル別推移



6 年間の平均点比較結果（分散分析結果）は、リスニングは 、$F(5, 4433) = 29.402, p < .001$ $F(5, 4433) = 75.282, p < .001$、リーディングは $F(5, 4434) = 62.149, p < .001$ であった。（総合得点は $F(5, 4434) = 76.401, p < .001$）

一元分散分析後の多重比較（多重比較はすべて Tukey HSD で $p < .05$）で平均点の年度比較をしたところ、リスニング得点は 2011 年度と 2012 から 2016 までの各年度の間に有意差あり（すべて $p = .00$）。2015 に得点がのびて 2012、2013、2014 との間に有意差（順に $p = .047, p = .00, p = .00$）が認められた。2016 は下降した。

G&S はほぼ右肩上がり。以下の表が示すように、また図 10 が示すようにほぼ確実に前年度と比較すると有意差が認められるほど毎年上がっている。ただし 2014 年度はすこし下降した。

リーディングも右肩上がりである。2011 と他の各年度の間に有意差あった (すべて $p < .000$)。2012 と 2013 以降の各年度の間にも有意差ある(2013 年度から順に $p = .019, p = .02, p = .07, p < .000$)。

表 26 2011-2016 G&S 得点平均年度比較一元分散分析結果より

2011	2011					
2012	.000	2012				
2013	.000	.000	2013			
2014	.000	.003		2014		
2015	.000	.000	.000	.000	2015	
2016	.000	.000	.000	.000		2016

p <.05

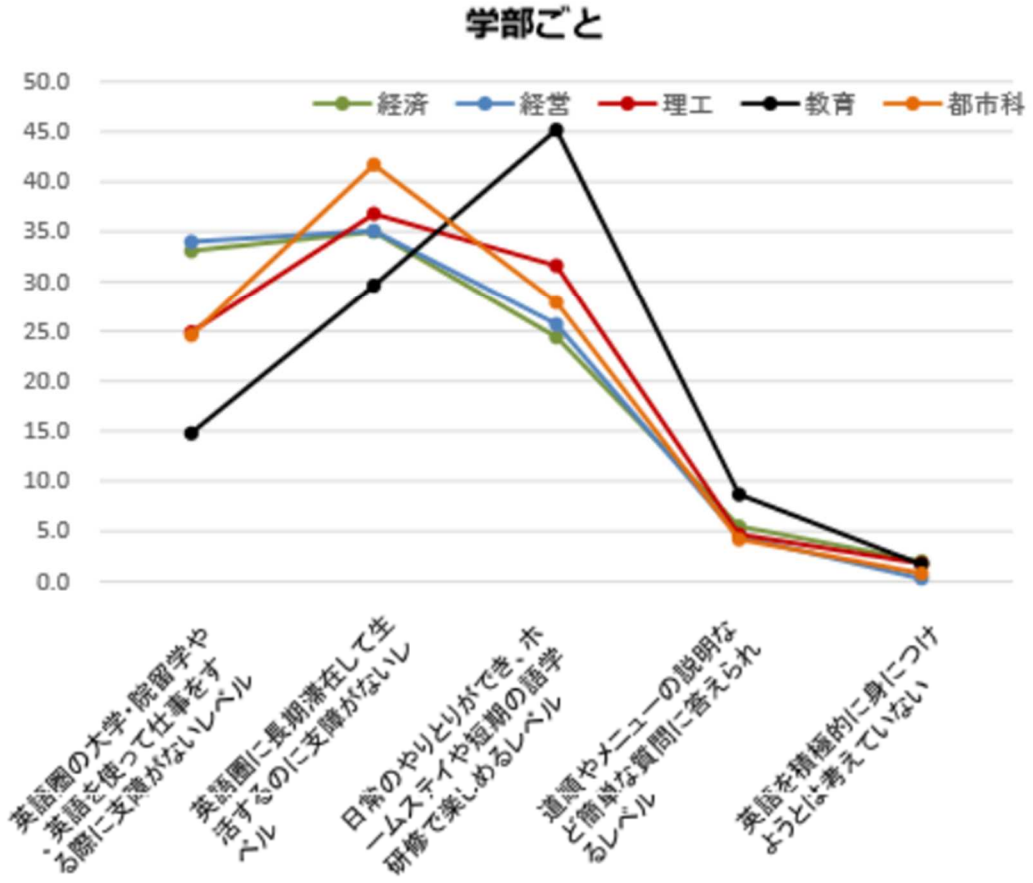
2.6.　各学部の特徴と英語学習、学習志向と TOEFL（就業力アセスメントより）

2011 年度より 2016 年度の 6 年間に渡る統一テスト結果を振り返ってきた。この節では、その結果を踏まえて国大生の英語学習観、英語観を紹介後、統一テストとの関連性を見ていく。

1）2017 年度 4 月実施の就業率アセスメントより

2017 年度 4 月に新入生を対象に実施した就業率アセスメントの結果より紹介する。身につけたい英語のレベル（%）の質問に対する回答結果では、得点平均は全国平均より高く、留学または長期海外生活レベルの英語力を身に着けたいと考えている。学部別では、経済・経営学部は留学レベル、理工・都市科学部は長期海外生活レベル、教育学部は日常生活レベルへの意識が高い傾向にあることが分かった。（図 13、本学高大接続センター市村准教授の分析）

図 13 国大生の英語観



教育の統一テストの結果の特徴として、他学部に比べ 3 つのスキルの平均点の開きが少ない。他学部はリーディング平均得点が、とくにリスニングに比べ高いという特徴があるが教育の場合それほど大きな開きがない。リーディングは学習との関連性がリスニングより強いと考えると英語＝学習という考え方は他学部に比べ、あまりないと言える。もっと日常レベルのインターアクティブな活動、日常会話などをイメージしているということではないか。図 13 に示されているように、教育の学生の半分近くが「日常のやり取りができ、ホームステイや短期の語学研修で楽しめるレベル」英語（学習）観を持っていて、統一テスト結果の傾向と関連性が強くあるのではないか。

2）2016 年度統一テスト終了後アンケートより

統一テスト終了後直後の 5 分間程度の時間を使ってアンケート調査を実施している。1LR（秋）の授業の FD 資料のためであり、統一テストに用いた設備（マイク、スピーカーなどの音響設備、空調設備など）への感想、学生の TOEFL ITP や英語学習への意識調査である。例年、回答に大きな変化は見られないこと、質問内容を毎年少しずつ変えてきたこともあり、本稿では 2016 年度の質問と回答から、本稿テーマに関連する質問と回答を取りあげたい。

「自分自身の英語との関わり」という視点から以下 4 つの質問と回答を紹介する。

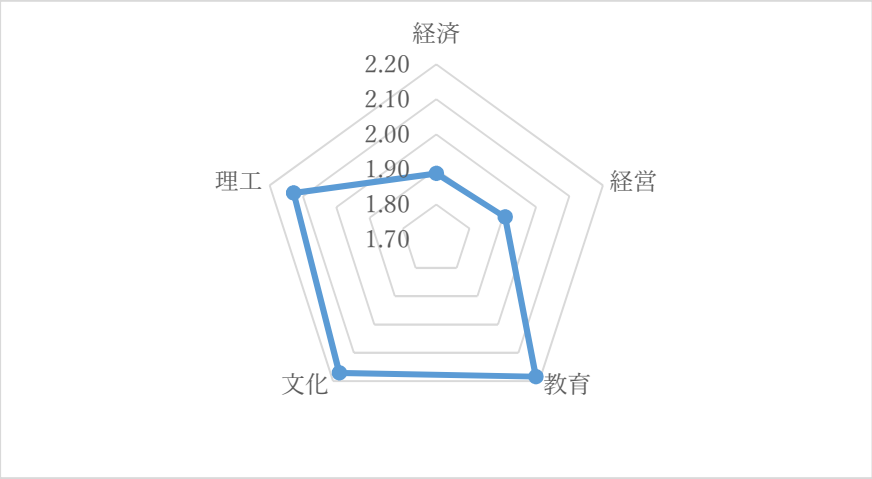
回答は「1. すごくそう思う、2. そう思う、3. そう思わない、4. 全くそう思わない」の4択による。

表 27 2016年度統一テストアンケート結果から

	学部	回答者数	平均	標準偏差
Q12 TOEFL ITP受験経験は今後の英語学習にプラスになると思いますか？	経済	215	1.89	.841
	経営	278	1.91	.823
	教育	234	2.18	.924
	文化	129	2.17	.936
	理工	733	2.13	.967
Q13 今後、TOEFLやTOEICを個人的に受験していこうと思いますか？	経済	215	2.04	.995
	経営	278	1.98	.987
	教育	234	2.59	1.066
	文化	128	2.45	1.041
	理工	735	2.23	1.035
Q14 大学卒業後、自分が英語を用いているイメージはありますか？	経済	215	2.37	.922
	経営	278	2.45	.978
	教育	234	2.83	.918
	文化	129	2.73	.950
	理工	735	2.39	.963

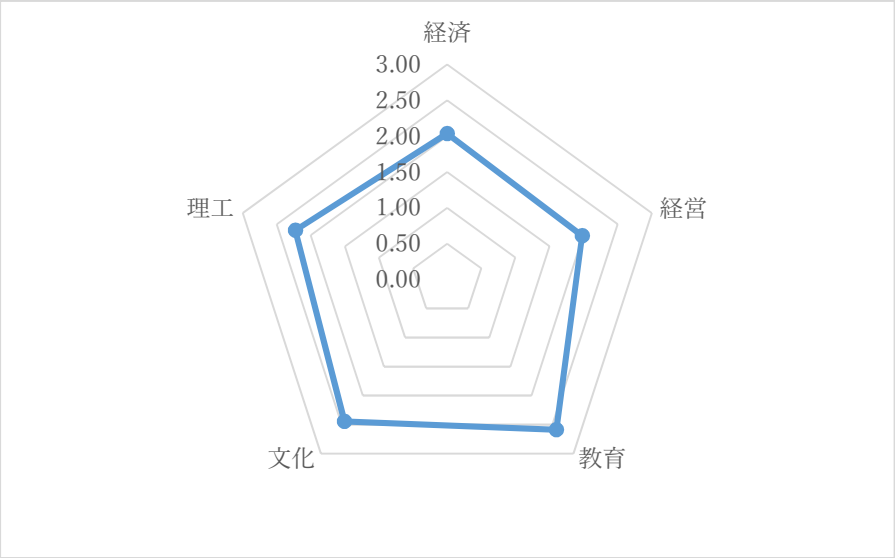
表 27の各質問への回答結果を以下図12から図14で表した。

図 14 Q12 TOEFL ITP受験経験は今後の英語学習にプラスになると思いますか？



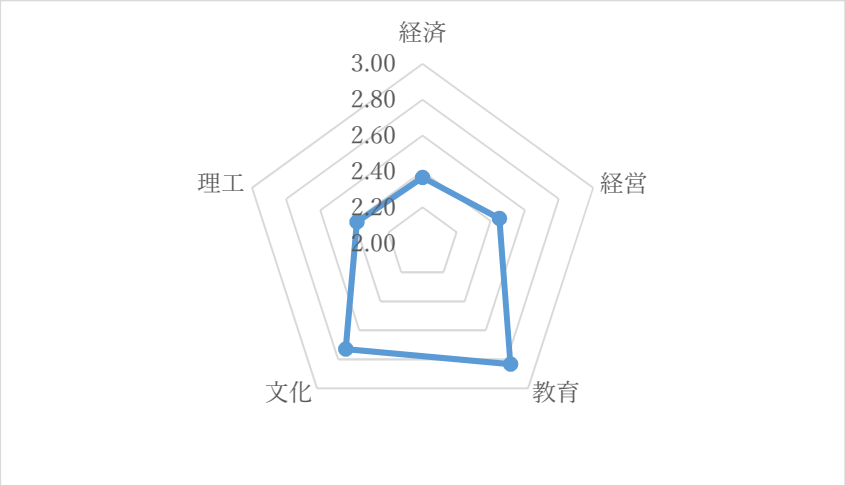
経済、経営の学生が TOEFL ITP に対し他学部の学生より TOEFL ITP 受験に関しては前向きであることがわかる（図 12）。

図 15 Q13 今後、TOEFL や TOEIC を個人的に受験していこうと思いますか？



個人的に受験していくことに関しては経済、経営の学生も他学部に比べ目立って積極的であるとは言いにくい。TOEFL iBT は費用がかかり、TOEFL ITP は一般には受験しにくいことも反映されていると考える。しかし学内で TOEFL ITP 受験を年に 4 回まで受験できるようになり、今後の動向に注目したい（図 13）。

図 16 Q14 大学卒業後、自分が英語を用いているイメージはありますか？



英語学習に対する積極性の要因のひとつは英語使用の可能性を学習者が感じているかにあるが、この回答傾向（図 14）は、そういう意味では統一テスト結果をよく反映している（Dörynei, 2001; Ryan & Deci, 2002)。教育でも小学校教員を目指す者は今後英語使用が具体的になる。在学中の英語学習の意味をあらためて学部レベルでも検討されている。

2.7.　まとめ

統一テスト結果のみからの推測で言えば、テスト結果が右肩上がりの要因のひとつは英語実習という授業の成果であろう。多読指導、自律学習に向けての授業内での各教員の指導等による学生の姿勢の変化も考えられる。学部努力によって英語を学ぶ意識が高まってきていることも考えられる。社会的背景として TOEFL による国際比較、文部科学省等による TOEFL テストなどの推進なども要因として考えられる。留学志向の傾向も年々強くなってきているのも要因であろう。

同じタイプの試験を全 1 年生が受験することで各年度の英語力比較が可能になっている。さらに 2017 年度にはプレースメントテストとしても同タイプの試験を用いたことで①1 年間でどの程度英語力が伸びたかを計測ができる、②入試形態別に計測もでき、どういった入試形態で入ってきた学生が一番（少なくとも英語力に関して）伸びているかがわかる、③2016 年度までは、センター試験によりクラス習熟別分けを 1 年春に実施してきたが、今年度 2017 年度より、より信頼性のあるテストによるクラス分けが可能になった（センター試験によるクラス分けとの信頼性比較は 2017 年度統一テスト結果がでてから可能になる)。本学の英語実習科目はアカデミックな方向性をもった科目であり、プレースメントテストは実施される授業内容を反映したテストであることが望ましいことを考えると TOEFL がもっとも現段階では相応しいといえる。今後は更に平均スコアがのびるように、また学生の英語学習への自律性が養われるようよりよいカリキュラム開発、指導を心掛けたい。

次のセクションでは、統一テストで一定の得点をとれなかった学生、1LR 秋の授業に出席不足だった学生などが 1LR を再履修し、再学習した記録の分析を論じる。

3.　英語統一テスト後の再履修者クラスにおける学習分析

3.1.　はじめに

本学における 2016 年度までの英語教育のカリキュラムにおいて、英語実習 1LR として 2 単位を取得することが卒業要件として求められている。通常の 1 年生は、英語実習 1LR について、英語実習 1LR 春学期（TOEFL 対策なし）および英語実習 1LR 秋学期（TOEFL 対策あり）のような、時間割上の異なる名称で開講され、異なる講義目標が設定されている科目を 1 単位ずつ、合計 2 単位履修する。しかし、このふたつの科目の再履修者については、春学期と秋学期に 1 クラスずつ、「不定期」として開講されている、英語実習 1LR 再履修クラスの受講と単位取得によって、英語実習 1LR 春学期と同秋学期の区別なく、不足している英語実習 1LR の単位を充足する。

本学では、英語実習 1LR 以外の英語実習科目（英語実習 1W および同 1S）の場合、再履修者は履修抽選を経て、通常の 1 年生のクラスへと配属される。英語実習 1LR の場合、クラス規模が 45 名から 50 名と比較的大きく、再履修者が 1 年生のクラスに配属されると、クラス規模がさらに大きくなってしまう。また、英語実習 1LR 秋学期では、TOEFL ITP 受験という予算措置が必要で、再履修者が複数回 TOEFL ITP を受験すると、経費支出の公平性も保てなくなる。再履修クラスを設定することで、クラス規模の適正化と教育経費支出の公平性が維持できる。

この再履修クラスが過去どのように展開してきたかも、第 1 章の英語統一テストの展開や第 2 章の得点分析と同様、本学学生の英語能力の質保証に関連して、十分、考察されるべき課題である。しかし、本章では、再履修クラスの全体像が明確になるように、時系列に沿った分析は行わず、2017 年度春学期の状況に限定して分析を行う。分析を通じて、本学の学生の英語学力の質保証を実現するために、どのような方策が可能であるのか、現実的な提案をしたい。紀要論文としてレポジトリーによる公開が前提となっているため、個人や学部が特定されるような分析は意図的に避け、再履修者全体について考察する。

3.2. 英語実習 1LR 再履修クラスとは何か

3.2.1. 英語実習 1LR 再履修クラスの特徴

英語実習 1LR 再履修者クラスは通常の講義とは異なる、次のふたつの特徴を持っている:

(1) 英語実習 1LR 再履修クラスの特徴

i. 不定期開講: 学生は、自身の都合に応じて学習時間と学習場所を自主的に設定するので、学生は指定された曜日、時間帯に指定された教室に赴く必要がない。

ii. e-learning: 学生はオンラインで提供される学習を行う。

2016 年度の英語実習 1LR 秋学期では、1699 名の 1 年生中、197 名が単位未取得となっている。同春学期の未履修者と合わせると 300 名を超える学生が英語実習 1LR の卒業要件である 2 単位を充足していない。学生が所属する学部のカリキュラムに応じて、再履修クラスを履修できる時間帯はさまざまであり、「不定期開講」とすることで、このような時間割上の制約を回避できる。不定期開講とした授業に、多数の学生が履修する場合、学習時間と学習場所を学生が主体的に選択できる e-learning による学習は実質的な学習を実現する有効な手段となる。

3.2.2. 英語実習 1LR 再履修クラスにおける e-learning の特徴

e-learning はその長所として、何よりも、学習者にとって学習の利便性が高いことと、教員にとって学習履歴を詳細に把握できることが挙げられる。本学では、2012 年度より、北辰映電株式会社制作の「ぎゅっと e」を e-learning 教材として採用している。ぎゅっと e は以下の学習上および学習管理上の特徴を持っている:

(2) 学習上の特徴

i. リーディング、語彙、文法、リスニングの 4 領域ごとに、以下のように完了すべき課

題の数が設定されているので、学習の全体像が把握しやすい。[10]

リーディング	ボキャブラリー	グラマー	リスニング
40	40	740	800

ii. 教材には、中級（高校 1 年終了程度）と上級（高校 2 年終了程度）のふたつのレベルがあり、学習者はレベルを選択できる。[11]英語実習 1LR の単位認定条件としている、TOEFL ITP 430 点が、英検準 2 級（高校 1 年から高校 2 年前半程度の英語力）であることを考えると、本学の再履修者にふさわしいレベルである。それぞれのレベルごとに、2 種類の教材が提供されているので、春学期と秋学期で同じレベルを選択しても異なる教材の学習ができる。

iii. 設問の解答を送信すると、ただちに、正誤判定とともに、問題の解説が表示される。解説は、応用性の高い一般的なものと、問題に特化したものの双方が、詳細にかつ分かりやすく示される。[12]

iv. 不正解となった問題は Review という領域に残る。残った問題は、再度解答し、正解とすることで Review から消える。[13]

v. 問題の正解率は、第 1 回目の解答に対して算出される。このため、第 1 回目の解答を慎重に行わなければ、全体の正解率は向上しない。

vi. 学習期間に応じて適切な学習の進捗状況であるかわかりやすく表示される。

消化すべき問題数が当初より明確に設定されているため、何を学習すべきかが明確であり、フィードバックの即時性は学習の気づきを促進させる。Review には問題を残さないように指示することで、間違えた問題が正解となるまで反復して学習させることができる。第 1 回の目の解答送信の後、Review に残った問題を正解しても、全体の正解率は向上しない。このため、正解率を維持するには、問題をよく考えて慎重に解答を送信しなければならない。(2)の特徴を適切に用いれば、基本的な学習習慣を身に着けさせることができる。

このような学習上の特徴とともに、ぎゅっと e の持つ、学習管理上の特徴についても指摘

[10] リーディングと語彙の 40 という数値は、英文の文章の数を意味する。リーディングの場合、それぞれの文章に 10 問程度の設問が設定されていて、全体として 400 問弱の設問に解答する。ボキャブラリーの学習は、リーディングの文章中に登場する単語について、意味と綴りを確認するもので、全体として 700 問弱の単語の設問に解答する。

[11] グラマーについては、上級、中級に関係なく同一の教材が提供されている。上級の場合、リスニングの課題数は 720 となっている。

[12] 開発会社の担当者の談では、中学校、高校において英語教員として教務経歴のある者が解説を執筆している。

[13] ボキャブラリーについては正誤の別なく、すべての学習者が、リーディング問題と関連して出題される 20 問程度のボキャブラリーのテスト群について、全問正解を 2 回繰り返さなければ Review から消えないようになっている。

しておきたい。

(3) 学習管理上の特徴

i. 課題の進行状況、正解率、学習時間、ログイン数、等の個々の学習者の詳細な学習履歴がほぼリアルタイムで利用できる。[14]

ii. 問題ごとの正解率がリアルタイムで表示される。文法問題ではさらに、文法項目ごとの正答率も表示されるので、学習者の英語理解を分析的に把握できる。

iii. 課題中の問題から問題番号を指定して、小テストを作り、学習範囲内の学習が正しく行われているか、教室で小テストを実施して確認できる。小テストの受験状況についても全受験者についてひとつのファイル内で閲覧できる。[15] 小テスト受験の条件として、一定数の課題が Review も含めて完了していることを条件とすることで、学習者により計画的な学習を促すことができる。

個々の教員がデータを集計することなく、学習状況が把握しやすい形で常に入手できれば、より多くの学習者を 1 クラスに登録できるようになる。また、それぞれの問題の正答率から、学習者の学習上のニーズが明らかになる。本人確認が困難な e-learning では、公正な学習であるかが常に問題となる。学期中に数回、本人確認を行う小テストを実施することで、日常の e-learning について公正性を検証できるのとともに、一定数の課題の完了を小テスト受験の条件とすれば、計画的な学習を推進させることができる。

3.2.3. 成績評価と確認テストの実施

以上のような、学習および学習管理上の特徴を持つぎゅっと e を用いた学習について、本学では以下のような単位取得条件を設定し、条件をすべてを満足した場合に成績評価を行っている。

(4) 成績評価条件

i. 学期中にレベルごとに用意されたすべての課題について、Review に問題を残すことなくすべて完了させる。

ii. リーディング、グラマー、リスニングの 3 領域すべてにおいて、60%以上の正解率を達成する。

iii. 学期中 3 回設定され、消化した課題の数に応じて受験できる「達成度確認テスト」を受験し、リーディング、グラマー、リスニングの 3 領域すべてにおいて、60%以上の正解率を達成する。

iv. 2014 年度以降の入学者で、TOEFL 得点が 430 点以上を取得していない場合、年 4 回

[14] 利用者の学習履歴はぎゅっと e の学習期間中、毎日、深夜 2 時より 2 時間程度の集計作業が行われており、その集計値が教員にフィードバックされる。したがって、1 日弱のタイムラグがある。

[15] 小テストは、ボキャブラリーを除く、リーディング、グラマー、リスニングの 3 領域より出題される。

（春学期 2 回、秋学期 2 回）開催される、TOEFL 学内模試を受験して、430 点以上の得点を取得する。条件を満足した学生に対する成績評価は、リーディング、グラマー、リスニングの 3 領域の正解率を平均し、100 点満点に換算して行われる。したがって、再履修クラスではあるが、努力次第では、秀や優といった成績も取得できる。

成績評価を受けるためには、所定の正解率が維持されるよう、慎重に課題を解答しつつ、不正解となった問題を反復学習し、自身の学習上のニーズを理解し、復習の成果を「達成度確認テスト」にて証明しなければならない。

2017 年度春学期には、以下のように 3 回の達成度確認テスト受験のための課題完了数を設定し、指定された学習範囲内の設問を乱数で選択して小テストを作成している。

表 28 2017 年度春学期の達成度確認テスト日程と課題完了数

	テスト受験日いずれかひとつを選択。いずれも 5 時限目の実施	グラマー	ボキャブラリー	リーディング	リスニング
第 1 回	5 月 15（月）、 16（火）	224	10	10	250
第 2 回	6 月 21（水）、23（金）	479	25	25	525
第 3 回	7 月 28 日（金）、 8 月 4 日（金）	740	40	40	800

3.3. 2017 年度春学期の学習状況

前節のように企画した英語実習 1LR 再履修クラスについて、2017 年度春学期における具体的な実施状況をまとめる。情報は「2017 年度春学期」のように限定されているが、ほぼ同様な状況が、毎学期、毎年度生じている。

3.3.1. 学習の進行

課題を多数完了しなければならないぎゅっと e では、計画的な学習が進行するよう、前節で述べた達成度確認テストを学期中に 3 回受験することを義務付けている。しかし、2017 年度春学期において、304 名のぎゅっと e ユーザー登録完了者のうち、第 1 回達成度確認テストで終了すべき課題完了数を達成し、5 月中旬の第 1 回達成度確認テストを受験した者は、わずかに 70 名であった。このため、実際には、1 回の達成度確認テストにおいて、ふたつまでのテスト受験を認めている。この措置によって、たとえば、5 月中旬に指定した課題が完了しなかった場合には、6 月中旬の第 2 回達成度確認テストにおいて、第 2 回までの課題完了数を達成して、第 1 回と第 2 回の 2 回のテストを受験したり、6 月中旬までに、第 1 回までの課題完了数を達成し、第 1 回のテストを受験し、学期末の第 3 回テストにおいて、すべての学習課題を完了させ、第 2 回と第 3 回の 2 回のテストを受験したりすることが可能となる。一方、6 月中旬までに第 1 回までの課題完了数を達成していない場合には、学期末の達成度確認テストにおいて、3 回のテスト受験はできないので、この時点で単位取得はできなくなる。

以下の表は、3 回の達成度確認テストの参加状況をまとめたものである。

表 29 達成度確認テスト参加者数

テスト	人数
第 1 回	70
第 2 回	86
第 3 回	107

表 30 課題完了数の達成者数

テスト	人数	割合
第 1 回まで	156	51%
第 2 回まで	118	39%
第 3 回まで（全課題）	107	35%

表 31 達成度確認テストの参加回数

テスト	人数	割合（全登録者中）	割合（課題完了者中）
3 回すべて参加	39	13%	36%
2 回参加（1 回と 2 回）	11	4%	10%
2 回参加（2 回と 3 回）	57	19%	53%

1 回の達成度確認テストにおいて、2 回までのテスト受験を認めているので、表 29 が示すように第 1 回の参加者数がもっとも少なく、回を追うごとに増えている。表 30 より、304 名中、すべての課題を完了し 3 回のテストの受験をも完了させた者は 107 名で全体の 35%であり、第 1 回までの課題完了数を達成した者の割合が 51%であったことがわかる。つまり、半数弱の者が、第 1 回テストを受験するのに必要な課題完了数も達成できていない。

表 31 より、学習を習慣づけて、3 回すべてのテストを受験した者は全登録者 304 名中 13%であり、すべての課題を完了させた 107 名中、36%でしかない。残りの 64%の者が、何らかの形で、テストを 2 回受験している。

計画的な学習が十分行われていないことは、以下の週ごとに集計した、システムへのログイン回数総数と学習時間総数からも明らかである。達成度確認テストのある、第 6 週、第 11 週、第 17 週における、数値が突出している。

図 17 システムへのログイン回数総数

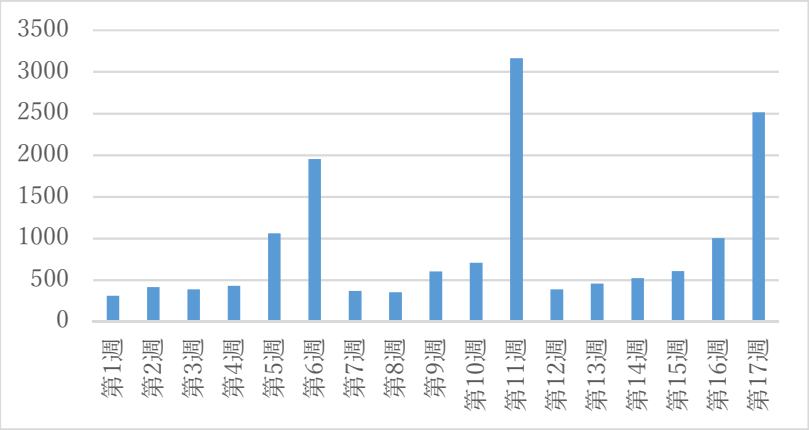
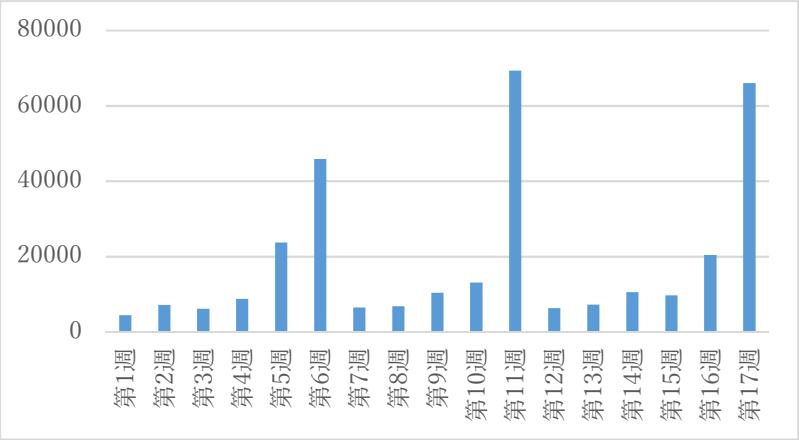


図 18 学習時間総数（分）



3.3.2. 単位取得と成績評価状況

オンラインで実施される e-learning 学習では、システムにユーザーとして登録することは、学習の第一歩である。2017 年度春学期には、オンラインで学籍番号、氏名、TOEFL ITP 成績、未充足の科目、等を登録させた後、システムの管理者である教員がユーザー登録を実施した。304 名がシステムにユーザー登録を行い、この 304 名について学期終了後の単位取得状況と具体的な成績評価を調査した。

(5) ぎゅっと e 登録完了者単位取得状況

表 32 学年別集計

学年	未	取得	取得率	総計
2	118	37	24%	155
3	47	22	32%	69
4	47	33	41%	80
総計	212	92	30%	304

表 33 レベル別集計

学年	上級				中級				総計
	未	取得	取得率	計	未	取得	取得率	計	
2	34	10	23%	44	84	27	24%	111	155
3	3	3	50%	6	44	19	30%	63	69
4	11	3	21%	14	36	30	45%	66	80
総計	48	16	25%	64	164	76	32%	240	304

表 34 成績評価別集計

学年	S	A	B	C	D	未履修登録	総計
2		5	19	13	57	61	155
3		6	12	4	35	12	69
4	1	8	15	9	42	5	80
総計	1	19	46	26	134	78	304

上の、表 32 が示すように、今年度は全体で 304 名の履修があった。そのうち、単位を取得したのは 92 名で、全体に対する取得率は 30%であり、70%の学生が単位を取得できていない。ぎゅっと e のコース、上級と中級ごとに取得率を算出したものが表 33 である。304 名中、全体の約 20%に相当する 64 名が上級を選択しているが、コースの違いによる単位取得率上の差異ははっきりと表れていない。中級の場合、学年が進行するにつれて取得率が少しずつ上昇している。表 34 は、成績評価の取得状況についてまとめたものである。課題が完了しなかったり、正解率が低かったりしたために、D 評価となった者が 134 名と多数いるが、加えて、ぎゅっと e のユーザー登録を完了させているものの、全学の履修登録を行わず、成績評価が与えられなかった者が 78 名にも及んでいる。78 名は大半がぎゅっと e 学習が完了していないが、6 名については、単位取得が可能な成績で学習を完了している。また、D 評価のうち、ぎゅっと e を完了させたものの、TOEFL ITP 得点で 430 点以上を取得でき

なかったために、不可となった者は 12 名であった。

春学期終了後、教員は学務情報システムより担当授業の成績評価を入力する。その際、238 名について成績入力が求められた。これは、学生が自身で履修登録を完了させた数である。表 34 から明らかなように、ぎゅっと e 登録者 304 名から未履修登録者 78 名を減じた、226 名について成績が与えられている。この数値は、ぎゅっと e 登録が完了して成績が与えられた人数である。つまり、238 名と 226 名との差の 12 名は、履修登録は完了させたものの、ぎゅっと e 登録を行わず学習の記録が存在していない。

ぎゅっと e の課題をすべて完了させ、3 回の達成度調査テストを受験した 107 名について、システムへのログイン回数、学習時間、各領域の正解率をまとめると以下のようになる。

(6) ぎゅっと e 課題完了者の学習状況

表 35 ログイン回数

平均	最大値	最小値
87	279	12

表 36 学習時間（時間）

平均	最大値	最小値
33.5	80.9	7.8

表 37 正解率

	リーディング	リスニング	グラマー	全体
平均	73.7%	70.7%	70.7%	71.9%
最大値	97%	95%	87%	88%
最小値	10%	0%	45%	34%

ぎゅっと e の課題を完了させるために、平均で、87 回のシステムにアクセスし、合計で 33.5 時間学習を行っている。文部科学省は 1 単位について 45 時間の学習を規定しているが、この時間には若干不足するものの、大きく下回ることはなく、妥当な学習時間である。課題を完了した者の平均正解率も 70 点台となっていて、学習レベルとして妥当なものであることがわかる。

3.4. まとめ

以上、本学における、英語実習 1LR 再履修者クラスの授業としての特性とともに、その実施状況について概観した。

不定期開講で e-learning を実施することで、ひとりの教員が 1 コマの担当分で、ユーザー登録した 304 名について学習管理を行っている。通常のクラスと比べ、教員リソースを有効

に使っているものの、単位取得率は30%に留まっている。

現在のような e-learning による再履修クラスは、2012 年度より始まったもので、2011 年度までは複数のクラスを設定し、不定期開講によらず、通常の形式で開講していた。2010 年春学期の再履修クラスの場合、50 名の履修登録者について、単位取得できたのは 23 名であった。2010 年当時、3 クラスで再履修クラスを展開していた。ここからは、推測の域を出ないが、それぞれのクラスが約 50 名、全体で 150 名が履修登録していたことを考えると、2017 年度春学期に、238 名の履修登録者のうち、92 名に単位取得に値する学習を提供できたことは、相応な評価に値する。

e-learning は学習者の利便性を高める反面、その効果は学習者の学習に対する自律性に強く依存する。英語学習に対する動機付けの低い再履修者の場合、単純に学期内に達成すべき課題を設定したのでは、学習が学期末近くになるまで先送られてしまう。本学の再履修クラスでは、この点を克服すべく達成度調査テストを企画しそれなりに成果を収めているものの、単位取得条件の範囲内で学習が先送りされる事態は解消されていない。

今回の調査により、再履修者の学習意欲の低さが改めて明らかとなった。「単位取得できない場合には卒業できない」という危機感を持たないまま、再履修クラスの履修を繰り返している。ユーザー登録するだけでほとんど学習を進めない、ユーザー登録しても履修登録していない、履修登録しても学習方法を掲示から確認せず学習を行わない、等、基本的な学習姿勢を欠く者が多数存在している。これらは学習以前の課題であり、この問題の克服が今後の再履修者対策において最大の課題である。

しかし、学部に依存せずに、300 コマ以上の全学教育科目としての英語教育を提供する英語教育部としては、このような学習以前の課題を持つ再履修者に対し、要請があれば情報提供はできるものの、通常の範囲を超えた指導上の取り組みはできない。

今後、大学に入学した学生の学習に質保証を求める傾向はさらに強まることが予測される。この事態に対処するには、もはや、英語教育部に留まらず、全学と学部の両面からの取り組みが必要である。以下、考えられる施策を試案として提案して本稿のまとめとする。

(7) 英語学習の質保証を実現する全学的な取り組み（試案）

i. 基礎力が十分ではない上に、自身の学習につい十分な責任を果たそうとしない学生の状況を共有した上で、対策について全学と学部の両面から検討を開始する。2017 年度より入学者全員に TOEFL によるプレースメントテストを実施しているので、これにより、早期から基礎学力が不十分な学生について、学部として対策を開始する。

ii. ことに再履修者の多い学部では、必要なカリキュラム上の措置を講じる。たとえば、非常勤講師のコマ確保等の予算措置を講じたうえで、カリキュラム上に基礎英語力を身に付けていない学生に対するリメディアル教育を位置づける。

iii. 学部のクラス担任に加えて、学生によるピアサポート体制を確立する。

iv. 実用英語検定 2 級や準 2 級取得を推薦入試や AO 入試の条件としたり、入学前準備学

習の一環として、実用英語検定準 2 級取得相当の学習を義務付けたりして、入試の段階より、大学生としてふさわしい英語力を持ちうる人材確保と育成を目指す。

参照文献

Campus Magazine. (2015). ホーム就活・キャリア TOEICTOEIC スコアの目安就活生必見！企業が求める TOEIC スコア基準一覧　就活生必見！企業が求める TOEIC スコア基準一覧. 参照日: 2017 年 12 月 10 日、 参照先: http://magazine.campus-web.jp/archives/22776

Dörnyei、 Z. (2001). *Teaching and researching motivation.* Harlow、 Essex: Pearson Education Limited.

Ryan、 R. M.、 & Deci、 E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci、 & R. M. Ryan (Eds.)、 *Handbook of self-determination research* (pp. pp. 3-33). New York: University of Rochester Press.

英語 I 統一テスト報告書作成委員会. (2003). 平成 13 年度英語 I 統一テスト実施報告書. 横浜国立大学教養教育運営委員会

文部科学省. (1991). 大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について. 参照日: 2017 年 9 月 29 日、 参照先: 文部科学省: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19910624001/t19910624001.html